



Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών

Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

Διπλωματική Εργασία

Εφαρμογή Προγράμματος Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης για την Ενίσχυση της Αναγνωστικής Ακρίβειας Μαθήτριας Γ' Δημοτικού με Διαταραχή Ελλειμματικής

Προσοχής και Υπερκινητικότητας και Συμμαθήτριας με Σύνδρομο Down



Learning Knows No Bounds

Άννα Σαρίμβει

Θεσσαλονίκη

(2023)



Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

Διπλωματική Εργασία

Εφαρμογή Προγράμματος Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης για την Ενίσχυση της Αναγνωστικής Ακρίβειας Μαθήτριας Γ' Δημοτικού με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας και Συμμαθήτριας με Σύνδρομο Down

-

Implementation of an Educational Inclusion Program to Enhance the Reading Accuracy of a 3rd Grade Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and a Classmate with Down Syndrome

Άννα Σαρίμβη

Εξεταστική Επιτροπή:

Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής, Επόπτης

Λευκοθέα Καρτασίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Υπεύθυνη Δήλωση

«Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας».

Υπογραφή

Σαρίμβη Άννα

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή, Ιωάννη Αγαλιώτη, για τις κατευθυντήριες οδηγίες και την πολύτιμη εμπιστοσύνη που με έδειξε σε αυτή τη διαδρομή. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά το σχολείο και τις δύο μαθήτριες, διότι χωρίς τη συνδρομή τους, δεν θα διεξαγόταν η ίδια η έρευνα. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο γονείς μου που μου στάθηκαν και ήταν πάντα δίπλα μου και θα συνεχίζουν να βρίσκονται στο κάθε βήμα μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ.8
Abstract.....	σελ.9
Εισαγωγή.....	σελ.10

1ο Κεφάλαιο. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

1.1.Η Ανάγνωση είναι για το νου ό,τι η άσκηση για το σώμα.....	σελ.12
1.2.Ανάγνωση και Σύνδρομο Down.....	σελ.13
1.3.Ανάγνωση και ΔΕΠΥ.....	σελ.16
1.4.Εκπαιδευτική Συμπερίληψη.....	σελ.18
1.5.Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και Σύνδρομο Down.....	σελ.19
1.6.Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και ΔΕΠΥ.....	σελ.20
1.7.Ειδικές Ρυθμίσεις Διδακτικού Περιβάλλοντος.....	σελ.21
1.8.Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εφαρμογών εκπαιδευτικής συμπερίληψης για Down και ΔΕΠΥ.....	σελ.22
1.9.Καλές πρακτικές και κυριότερα εμπόδια της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης.....	σελ.22
1.10.Συμπερίληψη και Κόστος.....	σελ.23
1.11. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη στην Ελλάδα.....	σελ.25
1.12.Αναγνωστική Ακρίβεια και Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες.....	σελ.25
1.12.1.Αναγνωστική Ακρίβεια και Σύνδρομο Down.....	σελ.26
1.12.2.Αναγνωστική Ακρίβεια και ΔΕΠΥ.....	σελ.27
1.13. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.28

2ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1.Ερευνητική Στρατηγική.....	σελ.29
2.2. Συμμετέχοντες.....	σελ.29
2.2.1.Ατομικό Προφίλ της Συμμετέχουσας με Σύνδρομο Down.....	σελ.29
2.2.2.Ατομικό Προφίλ της Συμμετέχουσας με ΔΕΠΥ.....	σελ.30
2.3.Διαδικασίες και Εργαλεία της Έρευνας.....	σελ.30
2.4. Παράγοντες διαμόρφωσης των κειμένων.....	σελ.31
2.5.Επισκόπηση της Αξιολόγησης.....	σελ.31
2.5.1.Αρχική Αξιολόγηση των Δύο Μαθητριών.....	σελ.32
2.5.2.Αξιολόγηση μαθήτριας με σύνδρομο Down.....	σελ.32
2.5.3.Αξιολόγηση μαθήτριας με ΔΕΠΥ.....	σελ.34
2.5.3.1.Αξιολόγηση Φωνολογικής Επίγνωσης.....	σελ.34
2.5.3.2.Αξιολόγηση αποκωδικοποίησης.....	σελ.35
2.5.3.3.Αξιολόγηση Ανάγνωσης Ψευδολέξεων.....	σελ.36
2.6.Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Παρέμβασης.....	σελ.37
2.6.1.Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με Σύνδρομο Down.....	σελ.37
2.6.2.Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με ΔΕΠΥ.....	σελ.44
2.6.3.Τελική Αξιολόγηση.....	σελ.56

3ο Κεφάλαιο.Αποτελέσματα της Έρευνας

3.1.Αποτελέσματα.....	σελ.57
3.1.1. Αποτέλεσμα Αρχικής Αξιολόγησης της Μαθήτριας με Σύνδρομο Down..	σελ.57
3.1.2.Αποτέλεσμα Αρχικής Αξιολόγησης της Μαθήτριας με ΔΕΠΥ.....	σελ.57
3.2.Συμπεράσματα από την Αξιολόγηση.....	σελ.58
3.3.Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Παρέμβασης.....	σελ.59

3.3.1.Αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με Σύνδρομο Down.....σελ.59	
3.3.2.Αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με ΔΕΠΥ.....σελ.64	
3.3.Συμπεράσματα.....σελ.71	
4ο Κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	
4.1.Συζήτηση.....σελ.73	
4.2. Συμπεράσματα.....σελ.77	
4.3.Περιορισμοί της Έρευνας.....σελ.82	
4.4.Εκπαιδευτικές Εφαρμογές - Παρεμβάσεις.....σελ.82	
Βιβλιογραφία.....σελ.84	
Παράρτημα.....σελ.90	

Περίληψη

Η ανάγνωση αποτελεί ένα από τα πιο σπουδαία επιτεύγματα του πολιτισμού. Η αναγνωστική ακρίβεια, με τη σειρά της, αποτελεί μία από τις αξιοσημείωτες διεργασίες, έτσι ώστε ο αναγνώστης να μπορέσει να αποκωδικοποιήσει και να αντιληφθεί τον γραπτό λόγο. Από τις προαναφερθείσες θέσεις γίνεται αντιληπτό ότι ήδη από την πρώιμη σχολική ηλικία, η αναγνωστική ακρίβεια θα πρέπει να διδάσκεται και να αποτιμάται η αξία της με επάρκεια. Η παρούσα εργασία διερευνά και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος για την αναγνωστική ακρίβεια δύο μαθητριών, από τις οποίες η μία έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - Υπερκινητικότητα) και η δεύτερη έχει διαγνωστεί με σύνδρομο Down. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθήτριες βελτίωσαν την αναγνωστική τους σε σημαντικό βαθμό μέσα από τα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν σύμφωνα με τις προδιαγραφές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Λέξεις Κλειδιά: ανάγνωση, παρέμβαση, σύνδρομο Down, ΔΕΠΥ, ακρίβεια, συμπερίληψη

Abstract

Reading is one of the most important achievements of the educational process. Reading accuracy constitutes one of the remarkable processes, so that the reader can decode and understand the written word successfully. It is understood that already from the early school age, reading accuracy should be taught and its value is assessed adequately. In the context of special education, children with ADHD and Down syndrome are likely to display reading deficits. This paper will investigate and evaluate the reading accuracy of two female students, one of whom has been diagnosed with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and the second has been diagnosed with Down syndrome. Also, an educational intervention program was formulated for each student. The results from the research showed that female students improved their reading significantly through the individualized intervention programs, which were developed and implemented according to the specifications of educational inclusion.

Keywords: reading, intervention, Down syndrome, ADHD, accuracy, inclusion

Εισαγωγή

Η ανάγνωση είναι μια περίπλοκη γνωστική διεργασία αποκρυπτογράφησης και κατανόησης του νοήματος. Είναι μια σύνθετη αμοιβαία επίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και στο κείμενο που δημιουργείται από μια προγενέστερη γνώση, εμπειρία, πεποίθηση και γλωσσικό χώρο του αναγνώστη. Η διεργασία ανάγνωσης προϋποθέτει αδιάκοπη εκπαίδευση, πρόοδο, βελτίωση και εξέλιξη. Άλλωστε, η ανάγνωση απαιτεί κριτική ανάλυση και δημιουργικότητα. Η νοηματοδότηση ενός κειμένου συνιστά τον απώτερο σκοπό κάθε αναγνωστικής διεργασίας. Δεδομένης της αναμφίβολης σπουδαιότητας της επιτυχημένης αναγνωστικής ακρίβειας για την κοινωνικο-συναισθηματική ευεξία, τα θετικά αποτελέσματα για την εύρεση απασχόλησης και την ακαδημαϊκή επιτυχία, δεν αποτελεί απρόσμενο γεγονός ότι υπάρχει μεγάλος όγκος ερευνών που εξετάζουν όχι μόνο πώς οι μαθητές αρχίζουν να κατέχουν και να αναπτύσσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, αλλά και πώς φαίνεται η σωστή εκπαιδευτική παρέμβαση, όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια στην αναγνωστική τους ανάπτυξη. Δυστυχώς, υπάρχει ρήγμα ανάμεσα στην πρακτική και την έρευνα και αρκετά άτομα που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ανάγνωσης, αποτυγχάνουν να το πλαισιώσουν. Σύμφωνα με τους Tunmer and Hoover (2019), οι ειδικοί στην ανάγνωση θα μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν καλύτερα, γιατί τα παιδιά δυσκολεύονται με την ανάγνωση και το πώς να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη, εάν υπάρχει ένα σαφώς καθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει την αξιολόγηση και την παρέμβαση.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί μια φιλοσοφία που παρακινεί τα σχολεία να υποδέχονται και να εκτιμούν τον καθένα, ανεξάρτητα από τις διαφορές που υπάρχουν. Κεντρική θέση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης είναι ότι η διαφορετικότητα πρέπει να εκτιμάται και ο καθένας μπορεί να μάθει από τον συνάνθρωπο του. Διαμορφώνεται ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς με τη θεμελίωση μιας προσέγγισης που ικανοποιεί τις απαιτήσεις και τις ανάγκες όλων από την αρχή και η ένταξη αυξάνει την έκταση εκτός των σχολικών ορίων σε άτομα όλων των ηλικιών με αναπηρίες. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη συγκροτεί ένα δια βίου σκοπό που υπερπηδά όλα τα περιβάλλοντα, όπου όλα τα άτομα με ή χωρίς αναπηρία μαθαίνουν και ζουν σε πλήρη εναρμόνιση (Renzaglia et.al., 2003).

Έτσι, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε δύο παρεμβάσεις και αξιολογήσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης δύο μαθητριών με δυσκολίες μάθησης. Η μία μαθήτρια είναι διαγνωσμένη με ΔΕΠΥ, ενώ η δεύτερη μαθήτρια είναι διαγνωσμένη με

σύνδρομο Down. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι και οι δύο μαθήτριες προβάλλουν δυσκολίες στην αναγνωστική τους ακρίβεια, οι οποίες αναλύονται στο κεφάλαιο της Αξιολόγησης. Το πρώτο μέρος της εργασίας θα παρουσιάσει τη Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση, το οποίο θα εξετάσει τη διαδικασία και τη σημασία της ανάγνωσης. Το δεύτερο κεφάλαιο θα αναλύσει τη Μεθοδολογία που υλοποιήθηκε στις δύο μαθήτριες. Το κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων επιχειρείται να παρουσιαστούν τα πορίσματα από τις παρεμβάσεις και τις αξιολογήσεις.. Το τελευταίο κεφάλαιο θα εξηγήει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διαδικασία της αναγνωστικής ακρίβειας των δύο μαθητριών.

1ο Κεφάλαιο

Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

1.1.Η Ανάγνωση είναι για το νου ό,τι η άσκηση για το σώμα

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει εστιάσει στη σημασία της ανάγνωσης για περισσότερα από 50 χρόνια και οι ερευνητές έχουν καταλήξει σε συμφωνία ότι η ικανότητα ανάγνωσης των μαθητών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού πρέπει να οικοδομείται με πολύ συστηματικό τρόπο (Alhamdan, 2019).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαπιστώνουν ότι μέχρι να κατευθυνθούν οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει να έχουν την ικανότητα της ανάγνωσης. Εντούτοις, οι αναγνώστες με φτωχό λεξιλόγιο, ως ομάδα, προβάλλουν ελλείψεις και αδυναμίες στη φωνολογική επίγνωση, ακρίβεια και ταχύτητα αναγνώρισης λέξεων, σε οποιαδήποτε ηλικία. Συνεπώς, αντιμετωπίζουν δυσκολίες να επιχειρήσουν να αντιληφθούν δεδομένα που προβάλλονται σε ανώτερο επίπεδο. Στους μαθητές με ειδικές ανάγκες πρέπει να τους προσφέρετε μια πληθώρα πολυαισθητηριακών δυνατοτήτων και ευκαιριών για να βιώσουν τα στοιχεία που προσπαθούν να αποκτήσουν. Γι' αυτό, οι οδηγίες πρέπει να παρέχονται με ευδιάκριτο και οργανωμένο τρόπο (Sanzo et al., 2011).

Προς επίρρωση των παραπάνω, η κατάκτηση της ανάγνωσης συνιστά ουσιώδη και καθοριστική για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών. Αυτό μπορεί να αναλυθεί και από το γεγονός ότι αυτή η ικανότητα είναι ο πρωταρχικός συντελεστής που θα πρέπει να προϋπάρχει για την εξ'ολοκλήρου κατάκτηση κάθε είδους γνώσης. Η ανάγνωση μπορεί να προσδιοριστεί ως μια λειτουργία στη διάρκεια της οποίας αποκωδικοποιείται ένα γραπτό μήνυμα και τα σύμβολα που εμπεριέχονται σε αυτό. Βασικός σκοπός αυτής της λειτουργίας είναι η απόκτηση και αφομοίωση του εννοιολογικού περιεχομένου του γραπτού λόγου και της επικοινωνίας που υφίσταται.

Το National Reading Panel (2000) αναφέρεται στη σημασία της αναγνωστικής ευχέρειας και την ανάγκη που υπάρχει για την επιτυχημένη διδασκαλία και αξιολόγηση στους μαθητές. Παράλληλα, επισημαίνει ότι μερικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μπορεί να έχουν καλύτερα αποτελέσματα από άλλες και οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν τη φωνημική επίγνωση, τη φωνολογική ενημερότητα, τη δυνατότητα να διαβάζουν λέξεις σε ένα κείμενο με ακρίβεια και ευχέρεια και να εφαρμόζουν στρατηγικές κατανόησης συνειδητά, όταν διαβάζουν για να γίνουν καλοί αναγνώστες .

Η αναγνωστική ευχέρεια είναι μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία στην οποία ενσωματώνεται η αντιληπτική ικανότητα του μαθητή να μετατρέπει τα γραφήματα που αναδεικνύονται στον γραπτό λόγο σε φωνήματα. Έτσι, γίνεται εύλογο ότι η ανάγνωση είναι μια πολύπλευρη διεργασία της οποίας η διδασκαλία, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη. Αρκετές έρευνες εξετάζουν ότι η αναγνωστική ευχέρεια συγκροτεί μια από τις πιο δύσκολες πτυχές της ανάγνωσης και έχει καταδείξει τα μικρότερα ποσοστά βελτίωσης σε διάφορες παρεμβάσεις (O'Connor et al., 2007· Torgesen and Hudson, 2006).

Η ελεγχόμενη εξάσκηση στην επαναλαμβανόμενη ανάγνωση είναι η κυριότερη τεχνική που αξιοποιείται για την αύξηση της αναγνωστικής ευχέρειας και ακρίβειας. Πολλές έρευνες έχουν διεξαχθεί σχετικά με την προσέγγιση επαναλαμβανόμενης ανάγνωσης και οι τρέχουσες μετα-αναλύσεις αυτής της βιβλιογραφίας επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της ενίσχυσης της αναγνωστικής ευχέρειας και ακρίβειας (Charde et al., 2002· Vaughn and Klingner, 2007). Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, φαίνεται ότι η αυτοματοποίηση των διαδικασιών για την ανάγνωση, ιδιαίτερα η αποτελεσματικότητα ανάγνωσης λέξεων, συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το ποσοστό ανάγνωσης σε προβληματικούς αναγνώστες και ο μηχανισμός μεταφοράς ανάμεσα στη δοκιμή και την εκπαίδευση μπορεί να συμβεί σε επίπεδο λέξης και όχι σε επίπεδο κειμένου (Rashotte and Torgesen, 1985· Torgesen et. al., 1999).

1.2.Ανάγνωση και Σύνδρομο Down

Η δεξιότητα των ατόμων με σύνδρομο Down να διαβάζουν και να μαθαίνουν, έχει λάβει μεγαλύτερη προσοχή τελευταία. Αποτιμάται τώρα ότι αρκετά άτομα με σύνδρομο Down μπορούν να αποκτήσουν τουλάχιστον τα βασικά στοιχεία της ανάγνωσης και ότι ορισμένα έχουν υψηλότερη αναγνωστική ικανότητα από ό,τι συχνά προσδοκάται από αυτά τα άτομα (Cardoso-Martins et al., 2008).

Η συνειδητοποίηση αλλότροπων μορφών μάθησης είναι υψίστης σημασίας, όταν εκπαιδεύονται οι μαθητές με σύνδρομο Down να διαβάζουν. Οι μαθητές με σύνδρομο Down γεννιούνται και ζουν με διάφορες αδυναμίες, ελλείψεις και αναπηρίες που έχουν διαφορετικές επιπτώσεις. Ωστόσο, το ίδιο το νόσημα δεν καταργεί τη σωματική και πνευματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Το ζήτημα της ανάπτυξης υπαινίσσεται ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down θα επέλθουν από τα ίδια στάδια ανάπτυξης με παρόμοια πορεία με τα παιδιά μέσης νοημοσύνης (Sehic, 2017).

Διερευνώντας διαφορετικές τάσεις και τεχνοτροπίες της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αντιληφθούν τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό θα τους επέτρεπε να διδάξουν στους μαθητές τους να διαβάζουν, διότι η διεργασία της μάθησης των μαθητών με σύνδρομο Down δεν διαφοροποιείται από τους άλλους μαθητές. Η γνώση διαφορετικών μορφών μάθησης θα παρείχε στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν διαφορετικές ευκαιρίες, όταν συγγράφουν τα διδακτικά σχέδια τους και θα τους ενισχύσει να διαγράψουν τις αρνητικές συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία (Sehic, 2017).

Στην πρώτη σχολική περίοδο, πριν αυτοματοποιηθούν οι ικανότητες αναγνώρισης λέξεων ενός μαθητή, οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης αναλύουν μεγάλο τμήμα της διακύμανσης στις ικανότητες αντίληψης και κατανόησης της ανάγνωσης. Αφού, οι ικανότητες αναγνώρισης λέξεων του μαθητή γίνονται αυτόματες με ομαλό ρυθμό, οι διαφορετικές εκδοχές στη γλωσσική κατανόηση έρχονται με σταδιακό τρόπο για να ερμηνεύσουν ένα αυξανόμενο ποσοστό της διακύμανσης στις ικανότητες κατανόησης ανάγνωσης. Διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν συνήθως σοβαρά εμπόδια στις ικανότητες γλωσσικής κατανόησης σε αντιδιαστολή με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Ενδεχομενικά, τα γλωσσικά ελλείμματα θα έχουν επιρροές στις φωνολογικές τους ικανότητες, αφού το λεξιλόγιο θεωρείται συνήθως ως βαρυσήμαντος όρος για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης. Εάν είναι αλήθεια, τότε οι δεξιότητες αναγνώρισης λέξεων είναι μια σχετική δύναμη σε παιδιά με σύνδρομο Down και ότι αυτά τα παιδιά έχουν καλύτερες ικανότητες ανάγνωσης από τη νοητική τους ηλικία και τελικά τα ζητήματα με την αναγνωστική κατανόηση θα αφορούν σε γλωσσικά ελλείμματα (Næss et.al, 2012).

Σύμφωνα με τους Hulmeetal και τον Boudreau (2002) προσδιόρισαν ότι η γλώσσα ήταν η ισχυρότερη προγνωστική παράμετρος της ικανότητας ανάγνωσης σε παιδιά με σύνδρομο Down από ό,τι σε μη λεκτικά, τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά που εναρμονίζονται με τη νοητική ηλικία. Για ομάδες με αποδυναμωμένη φωνολογική οδό και αδύναμες ικανότητες αποκωδικοποίησης, όπως τα παιδιά με σύνδρομο Down, η γνώση των σημασιολογικών λέξεων έχει θεωρηθεί ότι είναι πιο σπουδαία. Παράλληλα, η εξοικείωση με την προφορική μορφή μιας καινούριας λέξης μπορεί να είναι χρήσιμη για την συμβολή της ανάγνωσης στα παιδιά με σύνδρομο Down, συμβάλλοντας μια εξισορρόπηση για αυτά τα εμπόδια και δυσκολίες (Næss et. al., 2021). Παρ' όλ' αυτά, σε αρκετές έρευνες αναφέρονται ότι ενώ υπάρχουν ικανότητες για αποκωδικοποίηση αυτές βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο από ότι οι δεξιότητες για αναγνώριση λέξεων σε παιδιά με σύνδρομο Down (Boudreau, 2002· Kay-Raining and Cleaveetal., 2000).

Για τους μαθητές που παρουσιάζουν κακή ανταπόκριση και αποδοχή στα σημερινά προγράμματα που στηρίζονται σε δεδομένα, οι τροποποιήσεις και οι προσαρμογές που ρυθμίζονται με τον συμπεριφορικό φαινότυπο, μπορεί να είναι χρήσιμες. Οι προτροπές και η καθοδήγηση που παρέχεται από τον Reilly (2012) προσφέρει μια λύση που μπορεί να είναι ωφέλιμη για έναν εκπαιδευτικό. Στο μοντέλο του, οι προσαρμογές για το σύνδρομο διερευνώνται, αφού ο μαθητής έχει τεκμηριώσει ότι δεν αντιδρά θετικά στις τυπικές διαδικασίες της παρέμβασης, αλλά πριν εξατομικευτεί ένα εκπαιδευτικό σχέδιο δράσης. Αυτό καθρεφτίζει τη μέθοδο του Fidler (2005) ότι ο φαινότυπος μπορεί να αξιοποιηθεί ως έτοιμη στάση και να δώσει συμβουλές στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς να προσαρμοστούν, όταν οι μαθητές προβάλλουν αρνητική ανταπόκριση. Πιθανολογικά, ορισμένα παιδιά με σύνδρομο Down μπορεί να χρειαστούν μεγαλύτερη εντατικοποίηση, εξατομίκευση και διάρκεια εκπαιδευτική παρέμβασης για να επιτευχθούν σημαντικό όφελος (Lemons et. al., 2017) .

Οι Groen και οι άλλοι ερευνητές (2006) αναφέρουν ότι μόνο τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί έχουν ως ενασχόληση να ερευνήσουν την ανάπτυξη της ικανότητας της ανάγνωσης σε παιδιά με σύνδρομο Down. Επίσης, επισημαίνουν ότι είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα μέγιστα όρια που μπορεί να πετύχουν τα άτομα με σύνδρομο Down σε ό,τι έχει να κάνει με την ανάγνωση. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους συντελεστές, όπως είναι οι εκπαιδευτικές τεχνικές, πρακτικές και προτεραιότητες των σχολείων και οι ελπίδες και προσδοκίες που υπάρχουν για την επιτυχία στην ανάγνωση (Groen et. al., 2006).

Στο πανεπιστήμιο Macquarie της Αυστραλίας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα ειδικό πλαίσιο μάθησης για 8 παιδιά με σύνδρομο Down. Οι μαθητές πήραν μέρος σε ένα πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης που έδινε έμφαση στη εξέλιξη της αναγνωστικής τους ικανότητας μέσα από διάφορες κατευθύνσεις που όριζαν τη συμπεριφορά τους. Όταν οι μαθητές είχαν φθάσει στα 8 έτη, τότε το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας ήταν σχεδόν παρόμοιο με αυτό που εκτιμάται για ένα μαθητή που δεν έχει κάποιο νοητική υστέρηση. Άμεσα συνυφασμένο με τα προηγούμενα, 5 από τα παιδιά μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως δεκτικά προς την εκπαίδευση, ενώ τα άλλα 3 παιδιά χαρακτηρίστηκαν ως δυνατά για άσκηση. Εν τέλει, από την έρευνα αποκαλύφθηκε ότι ύστερα από την ένταξη των μαθητών με σύνδρομο Down στο γενικό λύκειο, οι ικανότητες της ανάγνωσης δεν ήταν άμεσα συσχετιζόμενες με τον δείκτη νοημοσύνης τους (Δαραής, 2002).

1.3. Ανάγνωση και ΔΕΠΥ

Αρκετές ικανότητες είναι πρωταρχικές για την εκμάθηση της ανάγνωσης, όπως είναι η γλώσσα, η οπτική μνήμη, η ακουστική μνήμη, η αναγνώριση λέξεων, η προσοχή στην κατανόηση, η ερμηνεία του γραπτού λόγου, το αυξημένο λεξιλόγιο, η συμφραζόμενη ανάλυση της γλώσσας και η λογική σύνθεση. Τοιούτοτρόπως, η ανάγνωση ενσωματώνει μια πληθώρα διεργασίας, αρχίζοντας από την οπτική αναγνώριση των γραμμάτων, φθάνοντας στην ευχέρεια στην αναγνώριση λέξεων και απολήγοντας στην κατανόηση του περιεχομένου γραπτού μηνύματος (Uno et. al., 2017).

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορεί να παρουσιάζουν ελλείμματα που σχετίζονται με την εκμάθηση του πώς να διαβάζουν. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ προβάλλουν προβλήματα και δυσκολίες που αφορούν στην αποκωδικοποίηση, όπως αποτυχίες αλληλουχίας, λάθη από παράλειψη και αντικατάσταση γραφημάτων ή λέξεων και σφάλματα εξαιτίας των αναντιστοιχιών γραφηματοφώνων. Αυτά τα ζητήματα προκαλούνται από έλλειψη προσοχής και την αξιοποίηση της μνήμης εργασίας για τον έλεγχο και τη διαχείριση των απαραίτητων δεδομένων για τη φωνολογική επεξεργασία των αντικειμένων και την ακριβή ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων (Uno et. al., 2017).

Άλλες μελέτες έχουν επισημάνει ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διάφορα στάδια της ανάγνωσης, τα οποία μπορεί να συνδέονται λογικά με ελλείμματα σε δεδομένα εκτελεστικών λειτουργιών. Λόγω εμποδίων στη διακοπή άσχετων δεδομένων, παρατεταμένης μνήμης εργασίας και ελλειμματικής προσοχής, οι μαθητές με ΔΕΠΥ δεν πετυχαίνουν να αναπτύξουν μια συναφή αναπαράσταση ενός κειμένου, αφού δεν μπορούν να επαναφέρουν με αποτελεσματικό τρόπο τα δεδομένα που έχουν διαβάσει προγενέστερα. Άρα, η κατανόηση ενός κειμένου μπορεί να χαρακτηριστεί από στέρηση σχετικών δεδομένων (Uno et. al., 2017).

Η μνήμη εργασίας είναι ουσιαστική για την αντίληψη και κατανόηση της ανάγνωσης, διότι διατηρεί τα δεδομένα μέσα στο μυαλό για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε η γνώση να τις επεξεργαστεί. Στην αναγνωστική κατανόηση, η εργαζόμενη μνήμη συλλέγει και αποθηκεύει πληροφορίες και τις συσχετίζει μεταξύ τους για να κατανοήσουν. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν επισημάνει ότι δεν θυμούνται αυτό που διάβασαν στο άνω μέρος της σελίδας μέχρι να τελειώσουν την ανάγνωση (Keller and Abuelhassan, 2015)

Τα ελλείμματα ανάγνωσης στην πρώιμη εκπαίδευση επιφέρουν αμφιβολίες και ανησυχία, λαμβάνοντας ως βέβαιο το ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης είναι ένας αναγκαίος και αποφασιστικός πρόδρομος για να μάθουν ανάγνωση. Επιπλέον, φανερώνουν ποικίλα

ανεπιθύμητα αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων μελλοντικών δυσκολιών στην ανάγνωση και χαμηλότερα ποσοστά αποφοίτησης από το γυμνάσιο (Friedman et.al., 2016).

Μια άλλη ανάλυση για τα ελλείμματα της ικανότητας της ανάγνωσης που αφορούν μαθητές με ΔΕΠΥ, περιλαμβάνει τις πρώτιστες διεργασίες αποκωδικοποίησης που ερμηνεύουν το κείμενο σε φωνολογικό κώδικα. Αυτές οι διεργασίες ξεκινούν να αυτοματοποιούνται στην ηλικία των 6 ετών στα παιδιά. Ως εκ τούτου, ένα μεγαλύτερο ποσοστό διεργασιών μπορεί να ομαδοποιηθεί για την κατανόηση του κειμένου και την εξαγωγή του νοήματος. Εάν δεν είναι εξελιγμένες οι διεργασίες ορθογραφικής μετατροπής μπορεί να διαμορφώσουν ένα σημείο αναταραχών με το οποίο τα δεδομένα ανάγνωσης καθυστερούν για την επιτυχή αφαίρεση νοήματος, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων που είναι προϋπόθεση για αυτή τη διεργασία (Friedman et.al, 2016).

Πολλαπλές έρευνες αντιμετωπίζουν το ζήτημα με τους μαθητές που μειονεκτούν εξαιτίας της ΔΕΠΥ. Αυτοί οι μαθητές διατρέχουν το κίνδυνο να χρειάζονται εξειδικευμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για να υπάρχει διευκόλυνση στη διαδικασία μάθησης τους. Αυτές οι μελέτες έρχονται σε συμφωνία ότι υπάρχει ανάγκη για νέες στρατηγικές διδασκαλίας. Προωθούν διαφορετικές μεθόδους για να συμμετέχουν και να συμπράξουν με αυτούς τους μαθητές για να αυξήσουν τη μάθηση τους και να τους δώσουν την ευκαιρία να πετύχουν το ίδιο στάδιο της αναγνωστικής ικανότητας με τους άλλους μαθητές τους. Οι παρεμβάσεις που επικεντρώνονται απευθείας στις ικανότητες ανάγνωσης καθρεφτίζουν μια ελπιδοφόρα ευκαιρία για τους αναγνώστες με ΔΕΠΥ, δεδομένων δεκαετιών για την καρποφορία των αναγνωστικών παρεμβάσεων στη βιβλιογραφία. Ένας σκοπός της ανάγνωσης είναι να συγκεντρώσει το νόημα και να εξάγει πορίσματα από γραπτό κείμενο (Chan et. al., 2023).

Σύμφωνα με μια έρευνα των Fletcher και Miciak (2019), «η άμεση και ρητή διδασκαλία φωνητικής σε συνδυασμό με οδηγίες για την αναγνώριση λέξεων, την ορθογραφία, την αναγνωστική ευχέρεια και την κατανόηση αποτελούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για μαθητές που δυσκολεύονται με την ανάγνωση και την αναγνωστική ακρίβεια και έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ. Οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τις δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων θα πρέπει να είναι συστηματικές και δομημένες, διδάσκοντας τις απαραίτητες θεμελιώδεις δεξιότητες, πριν εισαγάγουν πιο σύνθετες. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ που λαμβάνουν διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή, έχει φανεί από τη βιβλιογραφία ότι διαβάζουν καλύτερα από ό,τι πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση με υπολογιστή» (Fletcher and Miciak, 2019).

1.4. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη συνιστά μια απόπειρα εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες μαζί με άλλους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ελλείψεις τους σε οποιοδήποτε τομέα. Η επιτυχής εκπαιδευτική συμπερίληψη κατορθώνεται πρωτίστως μέσω της κατανόησης και της αποδοχής τέτοιων μαθητών. Η κύρια αρχή είναι να κάνουμε όλους τους μαθητές να αισθάνονται καλοδεχούμενοι και να υποστηρίζονται οι ενέργειες τους (Lius, 2020). Κατά τον Idol (2006) η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι «όταν ένας μαθητής με πρόσθετες ακαδημαϊκές ή/και συμπεριφορικές ανάγκες εκπαιδεύεται επαγγελματικά στο πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική συμπερίληψη διασφαλίζει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρακολουθούν το γενικό σχολικό πρόγραμμα και εγγράφονται σε τάξεις κατάλληλες για την ηλικία τους» (Namanyane and Shaoan, 2021) .

Επιπλέον, ο Shyman (2015) αναφέρει ότι η σύλληψη της έννοιας της εκπαιδευτικής συμπερίληψης ως εκπαιδευτική αρχή και ως πρακτική εφαρμογή είναι περισσότερο ως μια διανοητική ενέργεια. Είναι μια από τα πιο εξαντλητικές αξιώσεις των ακαδημαϊκών στοχών και επιδιώξεων στην εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει, διότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη από μόνη της, είναι ένας ευρύς όρος που ενσωματώνει όλα τα άτομα και οι απόπειρες για τον ορισμό της προυποθέτουν τόσο ευρεία σκέψη όσο και εφαρμογή, διατηρώντας και συγκεκριμένο λεξιλόγιο (Namanyane and Shaoan, 2021).

Σύμφωνα με τον Mont, (2007), τα παιδιά με αναπηρίες υπομένουν ιδιαίτερα εμπόδια, που σχετίζονται με το κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια. Σε αρκετούς πολιτισμούς, ένα παιδί με αναπηρία πιστεύεται ότι είναι μια κακή ένδειξη ή προμήνυμα. Επίσης, πολλά παιδιά με αναπηρίες αποκρύπτονται από την κοινωνία και απομακρύνονται από το σχολείο. Όσα παιδιά μαθητεύουν στο σχολείο, είναι δυνατόν να ανέχονται διακρίσεις ή παρεξηγήσεις. Δυστυχώς, στα προγενέστερα χρόνια, πολλά άτομα έκριναν ότι το καλύτερο μέρος για τα παιδιά με αναπηρίες ήταν σε ένα ειδικό σχολείο. Εν αντιθέσει, σήμερα, διεθνείς ερευνητές εξηγούν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη στο σχολείο συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη και ανεξαρτησία τους (Lius, 2020).

Οι υποστηρικτές της εκπαιδευτικής συμπερίληψης υπογραμμίζουν μια δημοκρατική ηθική αξία, η οποία είναι η ευθύνη του σεβασμού και της ανταπόκρισης στην ανθρώπινη ποικιλομορφία, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμών των ανθρώπων. Θεωρούν ότι για να διασφαλιστεί μια πρόσβαση στην εκπαίδευση, θα πρέπει να εφαρμοστεί η αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη βασίζεται στην άποψη ότι αυτή η ισότητα

επιτυγχάνεται καλύτερα με το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο τα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, το μαθησιακό υλικό, οι μέθοδοι και προσεγγίσεις της διδασκαλίας και τα προγράμματα σπουδών συνεισφέρουν στην υποστήριξη των αναγκών και ικανοτήτων των μαθητών (Kirschner, 2015).

Οι γονείς και οι μαθητές παίρνουν μέρος στον προσδιορισμό των μαθησιακών στόχων και αποφασίζουν πως τους διαμορφώνουν. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη θεωρείται ως πρόγραμμα που επιτρέπει στα παιδιά με αναπηρίες να μάθουν μαζί με άλλα παιδιά στο κανονικό σχολείο με την κατάλληλη υποστήριξη. Αυτό ορίζει ότι η αποτελεσματική εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει ως επακόλουθο την αξιοποίηση κατάλληλων υποστηρικτικών υπηρεσιών για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποτελεί μια διεργασία που ενσωματώνει όλων των αλλοεθνών πολιτισμών, έτσι ώστε να στηρίζει όλα τα παιδιά. Το σχολείο είναι αρμόδιο για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με κατάλληλους υποστηρικτικούς πόρους που θα βοηθάει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του εκάστοτε παιδιού, παρά τη σωματική ή νοητική αναπηρία τους (Lius, 2020).

1.5. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και Σύνδρομο Down

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη των παιδιών με σύνδρομο Down προϋποθέτει μια καινοτόμα σκέψη σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, βελτιωμένες συνεργασίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, εφαρμογή βασισμένων σε ακριβή δεδομένα για την επίλυση προβληματικών συμπεριφορών και καλύτερη αντίληψη των αναγκών των παιδιών. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως μία από τις μεγαλύτερες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην ειδική αγωγή. Ωστόσο, θα πρέπει να εξεταστεί η ικανότητα της αν μπορεί να δεχθεί μαθητές με σύνδρομο Down στις τάξεις (Kabashi and Kaczmarek, 2019).

Αν και τα παιδιά με σύνδρομο Down έχουν περισσότερες ανάγκες στην εκπαίδευση τους, έχουν παρόμοιες ανάγκες με άλλους μαθητές χωρίς κάποια αναπηρία. Θα καταγράψουν μεγαλύτερη και ταχύτερη εξέλιξη και πρόοδο, εάν κοινωνικά συμπεριληφθούν και γίνουν αποδεκτοί, τότε θα αισθανθούν ότι είναι μέρος της σχολικής κοινότητας. Αυτή η κοινωνική αποδοχή θα έχει ριζωμένη επιρροή στην αισιοδοξία, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση

και την ταυτότητα, εάν φυσικά το σχολείο διαμορφωθεί ως μια κοινότητα που μεριμνά για τα μέλη της (Hughes, 2006)

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη έχει οδηγήσει σε καλύτερες ικανότητες επικοινωνίας και αναπτυξιακές δεξιότητες. Οι μαθητές με σύνδρομο Down αισθάνονται πιο κοινωνικά αποδεκτοί και έχουν αμοιβαίες επιδράσεις με τους συμμαθητές τους σε ανώτερο επίπεδο έναντι του να βρίσκονται περιθωριοποιημένοι σε μια άλλη τάξη. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν την υπομονή και την ανεκτικότητα, καλλιεργώντας την ιδέα της ομάδας. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη συμβάλλει στους μαθητές με σύνδρομο Down σε ένα πιο ενεργό μέρος στο μαθητικό τμήμα και έτσι επιδιώκεται να μην υπάρχουν διαχωρισμοί.

1.6. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη και ΔΕΠΥ

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι ένα ιδανικό που επικεντρώνεται στην αύξηση της συμμετοχής και της αποδοχής όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη αποβλέπει στη μεγιστοποίηση και διεύρυνση της εμπειρίας των μαθητών με διαταραχές, όπως η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας εντός των σχολείων. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ προβάλλουν συνήθως πολυεπίπεδες δυσκολίες και έχουν αντιξοότητες στο σχολείο. Κατά λογική ακολουθία, το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως ένα από τα πιο επιβαρυντικά και δυσμενή μέρη για παιδιά με ΔΕΠΥ (Toye et. al.,2018).

Η εργασία των εκπαιδευτικών γίνεται πολύ πιο δύσκολη, όταν υπάρχουν μαθητές με ΔΕΠΥ στη τάξη. Τα προβλήματά τους με τον έλεγχο και τη διαχείριση των συναισθημάτων και παρορμήσεων και το εύρος προσοχής συνήθως παρεμβαίνουν τόσο στην τάξη όσο και στο σχολείο. Τα προβλήματα που αφορούν τη ΔΕΠΥ είναι συνήθως πιο εμφανείς στο περιβάλλον του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στις παρεμβάσεις. Οι πεποιθήσεις και η γνώση των εκπαιδευτικών περί της ΔΕΠΥ είναι πιθανό να επιδράσουν καταλυτικά τον ρόλο τους. Κατ' επέκταση, οι στάσεις των ειδικών παιδαγωγών είναι ζωτικής σημασίας, διότι είναι η βασική πηγή δεδομένων και πληροφοριών σχετικά με τις διαγνώσεις των παιδιών με ΔΕΠΥ.

Λίγες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τη συμπερίληψη των παιδιών με ΔΕΠΥ σε κοινές τάξεις, παρά το γεγονός ότι η ΔΕΠΥ συνιστά την πιο συνηθισμένη διαταραχή στα παιδιά. Αυτό είναι βαρυσήμαντο, δεδομένου ότι οι πεποιθήσεις απέναντι στην εκπαιδευτική συμπερίληψη διαμορφώνουν την αξιοποίηση των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών, τη συνεργασία γονέων - εκπαιδευτικών και την εξατομικευμένη διδασκαλία (Toye et. al.,2018).

Κατά την απόφαση, επιλογή και την εφαρμογή επιτυχημένων εκπαιδευτικών μεθόδων, στρατηγικών και πρακτικών, είναι απόλυτη ανάγκη να συνειδητοποιήσουμε τα γνωρίσματα και τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Αυτή η γνώση θα είναι ωφέλιμη στην εφαρμογή και αξιολόγηση επιτυχημένων στρατηγικών, οι οποίες είναι οι ίδιες στρατηγικές που ενεργούν θετικά τους μαθητές χωρίς ΔΕΠΥ (Majko, 2017).

Τα παιδιά με ΔΕΠΥ μπορούν να έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στις τάξεις, εάν το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών και η συμπεριφορική θεραπευτική μέθοδος είναι γόνιμες και χωρίς αποκλεισμούς. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην υλοποίηση κατάλληλων παρεμβάσεων για μαθητές με ΔΕΠΥ. Αντιμετωπίζουν τα μεγαλύτερα εμπόδια στον έλεγχο και τη διευθέτηση των συμπτωμάτων των μαθητών με ΔΕΠΥ στην τάξη και εάν δεχτούν και εφαρμόσουν τέτοιες παρεμβάσεις για την ενίσχυση των παιδιών με ΔΕΠΥ στην τάξη θα μπορούσαν να έχουν την ικανότητα όχι μόνο να ελέγξουν τα συμπτώματα των παιδιών στην τάξη, αλλά συγχρόνως να τους διευκολύνουν στα κοινωνικά προβλήματα, στα συναισθήματα και στη μάθηση τους (Majko, 2017).

1.7.Ειδικές Ρυθμίσεις Διδακτικού Περιβάλλοντος

Οι παρεμβάσεις για τους μαθητές με σύνδρομο Down και ΔΕΠΥ θα πρέπει να εφαρμόζονται σύμφωνα με τις πρακτικές του Universal Design. Κατά τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, ο καθολικός σχεδιασμός (Universal Design) εξηγεί τη διαδικασία δημιουργίας προϊόντων, προγραμμάτων, υπηρεσιών και περιβαλλόντων που είναι όσο το δυνατόν πιο χρήσιμα από τον καθένα χωρίς την ανάγκη εξειδικευμένου σχεδιασμού. Όταν είναι απαραίτητο, η υποστηρικτική τεχνολογία για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων με αναπηρίες δεν απαγορεύεται με τον όρο «καθολικός σχεδιασμός». Μέσα από τις πρακτικές του Universal Design παρατηρούμε ότι οι αρχές για τη συμπερίληψη των μαθητών στην εκπαίδευση ακολουθούν τις αρχές της δίκαιης χρήσης, της ευελιξίας της απλής και διαισθητικής χρήσης, την αρχή της αντιληπτής πληροφορίας και την ανοχή για τα λάθη. (UNESCO, 2015).

1.8.Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εφαρμογών εκπαιδευτικής συμπερίληψης για Down και ΔΕΠΥ

Τα παιδιά με σύνδρομο Down και ΔΕΠΥ έχουν προβλήματα μάθησης εξαιτίας της αυξημένης περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Τα άτομα δυσκολεύονται να εστιάσουν σε ένα περιβάλλον με ποικιλία αισθητηριακών εισροών, γεγονός που θα οδηγήσει σε διακοπή των δραστηριοτήτων μελέτης. Αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στις ικανότητες και την ευημερία τους, κάτι που με τη σειρά του επηρεάζει το πόσο καλά μπορούν να επικεντρωθούν στην γενική τάξη. Είναι μια πρόκληση για αυτά τα παιδιά να αποφεύγουν και να αγνοούν την περιβαλλοντική συμβολή που βιώνουν στο σχολείο λόγω των συμπτωμάτων τους.

Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις συνέπειες των δεδομένων ενός σχεδιασμού στο σχολείο, καθώς δεν μπορούν να ξεφύγουν από την ανατροφοδότηση από το περιβάλλον τους. Έτσι, παρατηρούμε ότι υπάρχουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές στον τρόπο που τα παιδιά με ΔΕΠΥ και Down μαθαίνουν την αναγνωστική ακρίβεια στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Τα παιδιά με ΔΕΠΥ χρειάζονται ένα περιβάλλον που μπορεί να τους συγκεντρώσει πιο εύκολα και να μην έχει πολλά αισθητηριακά ερεθίσματα. Ενώ, οι μαθητές με σύνδρομο Down είναι πιο πιθανό να χρειάζονται ενίσχυση δουλεύοντας σε δυάδες είτε με τον εκπαιδευτικό της τάξης είτε με κάποιον συμμαθητή (Tufvesson and Tufvesson, 2009).

1.9.Καλές πρακτικές και κυριότερα εμπόδια της Εκπαιδευτικής Συμπερίληψης

Στις δύο περιπτώσεις των δύο μαθητριών, οι καλές πρακτικές είναι όμοιες και θα πρέπει να ακολουθηθούν από τον εκπαιδευτικό. Για την καλύτερη εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητριών και την ενίσχυση της αναγνωστικής τους ακρίβειας είναι καλό ο εκπαιδευτικός να είναι ενήμερος για τις ελλείψεις και τα δυνατά σημεία των μαθητριών με τις διαταραχές, αλλά και να γνωρίζει και το επίπεδο της αναγνωστικής ακρίβειας της υπόλοιπης τάξης. Αυτό θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εντάξει τους μαθητές πιο ομαλά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής συμπερίληψης. Επιπρόσθετα, μια καλή πρακτική στην εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός τις αρχές του Universal Design. Με βάση τις αρχές αυτού του σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και στο εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται στους μαθητές. Τέλος, μια άλλη καλή πρακτική είναι ο εκπαιδευτικός να

έχει σχεδιάσει ένα καλό σχέδιο διαχείρισης για την εξέλιξη και την αξιολόγηση των μαθητριών, τη παρέμβαση και το εκπαιδευτικό υλικό που σκοπεύει να σχεδιάσει (Roberts et. al., 2020).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένα εμπόδια που είναι δυνατόν να εμφανιστούν κατά την διάρκεια της εφαρμογής της εκπαιδευτικής συμπερίληψης για την ενίσχυση της αναγνωστικής ακρίβειας των μαθητών με ΔΕΠΥ και σύνδρομο Down είναι διάφορα. Για παράδειγμα, ενδέχεται ένας εκπαιδευτικός να μην είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος για να εφαρμόσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής συμπερίληψης για μαθητές με ΔΕΠΥ και σύνδρομο Down. Πριν την έναρξη της εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος είναι υποχρεωτικό, ο εκπαιδευτικός να διαθέτει πλήρη κατάρτιση και να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας για την επιτυχημένη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου που στοχεύει. Ένα ακόμη εμπόδιο στην επιτυχημένη εφαρμογή του προγράμματος μπορεί να είναι η χρηματοδότηση που χρειάζεται. Είναι αδιαφιλονίκητο ότι ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα χρειάζεται πολλές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες μπορεί να είναι αδύνατο να επιτευχθούν χωρίς την οικονομική ενίσχυση μια εκπαιδευτικής μονάδας (Roberts et. al., 2020).

1.10.Συμπερίληψη και Κόστος

Παρά την εξέλιξη που έχει παρατηρηθεί στο σχεδιασμό καινούριας εκπαιδευτικής πολιτικής και στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, οι ερευνητές έχουν εξάγει το συμπέρασμα ότι η εξέλιξη προς τη εκπαιδευτική συμπερίληψη φανερώνεται ότι έχει διακοπεί. Αυτό οφείλεται ότι οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές στη εκπαιδευτική συμπερίληψη έχουν δισταγμούς, αν αποδεχτούν το καθήκον για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μεταξύ εναλλακτικών προτάσεων, όπως είναι να παραδίδουν το καθήκον για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ειδικό παιδαγωγό ή σε ειδική τάξη. Ωστόσο, το ερώτημα είναι πώς μπορεί να το υποστυλώσει η χρηματοδότηση (Florian, 2013).

Έχοντας υπόψη, τα μειονεκτήματα της χρηματοδότησης που αναλύθηκαν προγενέστερα, φαίνεται λογικό να δοθούν πόροι για την ειδική εκπαίδευση. Η κυβέρνηση διακανονίζει πόση χρηματοδότηση θα δοθεί. Σε αρκετές χώρες, οι περιφερειακές αρχές παραδίδουν τους πόρους μέσω της χρηματοδότησης. Η ακριβή μέτρηση μαθητών με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει κάποιου είδους κατάταξης. Αυτό μπορεί να στηριχθεί σε αναλυτική

αξιολόγηση της ψυχικής υγείας, αλλά είναι δυνατόν να χρηματοδοτηθεί με βάση μια σκιαγράφηση των αναγκών, δηλαδή με τη μορφή ενός ατομικού εκπαιδευτικού παρεμβατικού σχεδίου (Florian, 2013).

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για τις Ειδικές Ανάγκες και τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση (2018), «ένας από τους κύριους λόγους για τη χρηματοδότηση της συμπερίληψης είναι η αποτροπή στρατηγικών αποκλεισμού: τέτοιες προσεγγίσεις ενδέχεται να αρνηθούν στους μαθητές το δικαίωμά τους για ποιοτική εκπαίδευση και, κατά συνέπεια, να οδηγήσουν σε αύξηση των δαπανών για εκπαίδευση» (Mezzanotte, 2022).

Είναι απαιτητικό να υλοποιηθεί μια οικονομική εξέταση κερδούς - κόστους, κυρίως διότι το κέρδος είναι δύσκολο να υπολογιστεί σε ποσοστά.. Οι πόροι που χρειάζεται ένα μοντέλο εκπαιδευτικής συμπερίληψης για την έναρξη του αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη διαμόρφωση των υποδομών, την αγορά και τον εφοδιασμό βοηθητικών εξαρτημάτων και εξοπλισμού και την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Σύμφωνα με την UNESCO (2020), «τέτοιες επενδύσεις θα αποτελούσαν, ωστόσο, αποτελεσματική χρήση κεφαλαίων, καθώς θα μειώναν τον πλεονασμό και το υψηλό κόστος λειτουργίας παράλληλων συστημάτων, κάτι που μπορεί να συμβεί σε περιβάλλοντα που προσφέρουν διαχωρισμένες ή ξεχωριστές ρυθμίσεις για διαφορετικούς μαθητές». Υπάρχει μια ευρύτερη πεποίθηση ότι τα μοντέλα εκπαιδευτικής συμπερίληψης έχουν λιγότερο κόστος από τα μοντέλα ειδικής εκπαίδευσης (Mezzanotte, 2022).

Ο Halvorsen (1996) διαπίστωσε ότι «οι σχολικές εγκαταστάσεις χωρίς αποκλεισμούς μειώνουν πραγματικά το κόστος σε σύγκριση με τα ειδικά σχολεία, αν και αυτή η έρευνα θα πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά λόγω του πολύ περιορισμένου δείγματος που εμπλέκεται στη μελέτη». Άρα, η πιο προσοδοφόρα λύση είναι η εκπαίδευση όλων των μαθητών και η ισότιμη εκπαίδευση τους (Mezzanotte, 2022).

Έτσι, οι χώρες πρέπει να ερευνήσουν το ενδεχόμενο ελαχιστοποίησης της δαπάνης των πόρων και την καλύτερη και βέλτιστη αξιοποίηση αυτών των πόρων για να κάνουν την εκπαίδευση οικονομικά αποδοτική, αντί να στοχεύουν σε τρόπους αντιμετώπισης μείωσης του κόστους. Οι πόροι θα διατεθούν σε προληπτικά μέτρα, όπως η πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές με ειδικές ανάγκες (Mezzanotte, 2022).

1.11. Εκπαιδευτική Συμπερίληψη στην Ελλάδα

Οποιοσδήποτε γνωρίζει έστω και λίγο τις σημερινές δυσκολίες της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας μπορεί να αντιληφθεί ότι οι υποθέσεις για την εκπαιδευτική συμπερίληψη, με την ευρύτερη έννοια του όρου, είναι ένα κοινότυπο θέμα στα τρέχουσα πολιτικά θέματα.

Ειδικότερα, στην εκπαίδευση, ο συστηματικός αποκλεισμός των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχει γίνει πιο έντονο σε πλαίσιο της κρίσης. Οι σύγχρονοι κυβερνητικοί διάλογοι συχνά υπερασπίζονται τη κυριαρχία της ελληνικής ειδικής αγωγής ως ένα κομβικό σημείο για την προάσπιση των δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες κατά την περίοδο αυτής των οικονομικών δυσχερειών.

Εντούτοις, η καθημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα των μαθητών με ειδικές ανάγκες, με την εξελικτική επιδείνωση των υπηρεσιών που παρέχονται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, βρίσκεται σε πλήρη αντιδιαστολή με τις κυβερνητικές πολιτικές για τις ωφέλειες της ειδικής αγωγής. Εν αντιθέσει, οι αμφιβολίες και οι ανησυχίες σχετικά με τη σχέση κόστους - αποτελεσματικότητα, τον προσανατολισμό στην αγορά και την ακαδημαϊκή επίδοση είναι πιθανόν το πιο δυσαλωτό εμπόδιο για την υλοποίηση πολιτικής άνευ αποκλεισμών σήμερα (Maniopoulos, 2018).

Η Ελλάδα, δεχόμενη τις επιδράσεις από το διεθνές χώρο και ακολουθώντας τη πορεία της Δύσης και στον εκπαιδευτικό τομέα, γεγονός που γίνεται εμφανές ύστερα από την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε), κάνει τις δικές της κινήσεις προς την συμπερίληψη όλων. Έχει τεκμηριωθεί η βαρύτητα των συγκεκριμένων ενεργειών που έχουν γίνει στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Κυπριωτάκης, 2001).

1.12. Αναγνωστική Ακρίβεια και Μαθητές με Ειδικές Ανάγκες

Οι μαθητές με κακή αναγνωστική ακρίβεια συνήθως έχουν ζητήματα με την κατανόηση της ανάγνωσης. Όταν ένας μαθητής είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει το κείμενο με ακρίβεια, μπορεί να αφιερώσει περισσότερο χρόνο να αντιληφθεί και να κατανοήσει ένα κείμενο. Η ακρίβεια προϋποθέτει τεράστια ποσότητα γνωστικής επεξεργασίας.

Η αναγνωστική ακρίβεια, υποστηρίζεται ότι συνιστά ένα από τα πολλά συστατικά της αποτελεσματικής ανάγνωσης. Ενώ, η αποκωδικοποίηση λέξεων και η φωνητική επίγνωση θεωρούνται βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης μπορούν να κατακτηθούν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με την ανάλογη παρέμβαση. Στην ακρίβεια της ανάγνωσης, ο ρυθμός αυξάνεται ραγδαία τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας, βελτιώνεται σιγά- σιγά στις επόμενες τάξεις του δημοτικού και χρειάζονται αρκετά χρόνια για να επιτευχθούν τα βέλτιστα επίπεδα. Επιπλέον, οι Garcia και Cain (2014) βρήκαν στοιχεία ότι η ηλικία ήταν ένας αξιόλογος προγνωστικός συντελεστής της δύναμης της σχέσης ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και την ικανότητα ανάγνωσης λέξεων. Επίσης, εξήγησαν ότι «η σχέση μεταξύ του ρυθμού ανάγνωσης και της κατανόησης μπορεί να μην είναι γραμμική» (O'Connor, 2018).

Οι δεξιότητες ανάγνωσης και η αποτελεσματική διδασκαλία του γραμματισμού ενισχύουν τους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών. Η πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών είναι σημαντική για όλους τους μαθητές και απαιτεί ακρίβεια και κατανόηση. Η ακρίβεια της ανάγνωσης είναι σημαντική, αφού οι μαθητές πρέπει να εξισορροπούν με τον ρυθμό στην εκπαίδευση (Briones, 2016).

Η ακριβής και ευχάριστη ανάγνωση είναι δύο σημαντικές παραμέτρους της ικανότητας ανάγνωσης. Υπάρχουν διάφορες μεθόδους που μπορούν να υλοποιηθούν στην τάξη για να αυξήσουν την αναγνωστική ακρίβεια. Για να αυξηθεί η αναγνωστική ακρίβεια, η ανατροφοδότηση είναι σημαντική. Η ανατροφοδότηση σε έναν μαθητή πρέπει να υπάρχει αμέσως μετά από ένα λάθος και να μην υπερβαίνει πάνω από 3 δευτερόλεπτα ανάμεσα στο λάθος και της διόρθωσης. Η διδασκαλία πρέπει να είναι συστηματική, να παρέχεται τακτικά και να καθοδηγείται από ενήλικες, εάν πρόκειται να αναμένονται κέρδη. Οι μαθητές που διορθώνονται γρήγορα, είναι πιο πιθανό να θυμούνται τη διόρθωση παρά το λάθος (Fields, 2019).

1.12.1. Αναγνωστική Ακρίβεια και Σύνδρομο Down

Η αναγνωστική ακρίβεια έχει προταθεί ότι είναι μια δεξιότητα για τους μαθητές με σύνδρομο Down, αν και σε αυτό τον τομέα έχουν εκφραστεί αμφιβολίες και αντιρρήσεις. Οι Cardoso - Martins και άλλοι μελετητές (2009) ανέλυσαν την αναγνωστική ακρίβεια σε σύνδεση με τη λεκτική ικανότητα με μια ομάδα 19 ατόμων με σύνδρομο Down και τα άτομα

της ομάδας είχαν την ηλικία των 10 - 19 ετών. Οι βαθμολογίες ακρίβειας ανάγνωσης δεν ήταν υψηλότερες από τις προσδοκώμενες με βάση τη λεκτική ικανότητα τους. Από αυτό, οι ερευνητές θεώρησαν ότι η αναγνωστική ακρίβεια δεν είναι η ικανότητα των μαθητών με σύνδρομο Down (Mengoni, 2012).

Αντίθετα, η αναγνωστική ακρίβεια είναι ένα προτέρημα σε διαφοροποίηση με άλλους παράγοντες της γνώσης, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επίγνωσης και της προφορικής γλώσσας, οι οποίοι είναι προγνωστικοί παράμετροι της αναγνωστικής ακρίβειας της τυπικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Οι Fidler, Most and Guiberson (2005) αναφέρουν ότι «στην ικανότητα αναγνωστικής ακρίβειας μιας ομάδας ατόμων με σύνδρομο Down και μιας ομάδας άτομα με μικτές μαθησιακές δυσκολίες που ταιριάστηκαν ως προς τη χρονολογική ηλικία και τη μη λεκτική ικανότητα, δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων που να υποδηλώνει ότι η αναγνωστική ακρίβεια είναι στο ίδιο επίπεδο μη λεκτικής ικανότητας στο σύνδρομο Down» (Mengoni, 2012).

1.12.2. Αναγνωστική Ακρίβεια και ΔΕΠΥ

Οι Stern και Shalev (2013) θεωρούν ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν χαμηλότερο βαθμό στις αξιολογήσεις της αναγνωστικής ακρίβειας από τους φυσιολογικούς μαθητές. Ωστόσο, έρευνες παρουσιάζουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν όμοιες ικανότητες ανάγνωσης λέξεων με τους φυσιολογικούς συνομηλίκους τους, αλλά συνεχίζουν να αποδίδουν χαμηλότερες αξιολογήσεις από αυτούς χωρίς ΔΕΠΥ, όσον αφορά τα μέτρα αναγνωστικής ακρίβειας και ευχέρειας. Η αναγνωστική ακρίβεια χρειάζεται οπωσδήποτε αδιάκοπη πληροφόρηση και ενημέρωση των νοητικών αναπαραστάσεων, ενώ συγχρόνως συνδέει τις πληροφορίες που υπάρχουν εντός του κειμένου (Stewart, Austin, 2020).

Επιπρόσθετα, έρευνες που εξέτασαν τις ικανότητες της αναγνωστικής ακρίβειας σε μαθητές με ΔΕΠΥ παράγαγαν μικτά αποτελέσματα. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν 27 ελλείμματα στην ανάκληση κεντρικών πληροφοριών σε ένα απόσπασμα κειμένου, πιθανότατα ως αποτέλεσμα δυσκολιών στη μνήμη εργασίας. Όπως αντιθέτως, οι Ghelani και άλλοι μελετητές (2004) επισημαίνουν ότι « οι μαθητές με ΔΕΠΥ είχαν επαρκείς ικανότητες ανάγνωσης μιας λέξης και πέτυχαν μέσες βαθμολογίες σε μετρήσεις του ρυθμού ανάγνωσης κειμένου, της ακρίβειας και της σιωπηρής κατανόησης ανάγνωσης» (Gray, & Climie, 2016).

1.13. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση του βαθμού στον οποίο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αρχικά υποστηρίζονταν σε πλαίσιο παράλληλης στήριξης, μπορούν να παρουσιάσουν μαθησιακή πρόοδο στην αναγνωστική ακρίβεια μέσω διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται υπό το σχήμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Τα βασικά ερωτήματα, στα οποία αποπειράθηκε να διαλευκάνει η έρευνα είναι:

α) Ποιες ειδικές ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος είναι αναγκαίες για την υλοποίηση προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθήτριας Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down;

β) Ποιες μέθοδοι και τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της αναγνωστικής ακρίβειας μαθήτριας Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down σε πλαίσιο εκπαιδευτικής συμπερίληψης;

γ) Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των εφαρμογών εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθήτριας Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down που παρουσιάζουν χαμηλή αναγνωστική ακρίβεια;

δ) Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια και ποιες οι καλές πρακτικές κατά την εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης;

2ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1.Ερευνητική Στρατηγική

Στην παρούσα εργασία, ως είδος πειραματικού σχεδιασμού αξιοποιήθηκε η έρευνα περιπτώσιολογικής μελέτης. Οι μελέτες περίπτωσης υλοποιούνται σε δοκιμές πειραμάτων, στα οποία μια οντότητα παρατηρείται και εξετάζεται κατ' επανάληψη εντός ορισμένου χρονικού διαστήματος, κάτω από διαφορετικά στάδια μιας ελάχιστης ανεξάρτητης μεταβλητής. Τα βασικά γνωρίσματα τέτοιων πειραμάτων μιας μελέτης περίπτωσης είναι (α) ότι υπάρχει μόνο μία οντότητα και (β) ότι υπάρχει ο έλεγχος και ο χειρισμός της ανεξάρτητης μεταβλητής. Αυτά τα γνωρίσματα υπογραμμίζουν ότι (γ) η οντότητα εκτίθεται σε όλα τα στάδια της ανεξάρτητης μεταβλητής και (δ) ότι υπάρχουν μετρήσεις με επαναλαμβανόμενο τρόπο (Onghena, 2005).

2.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρέμβασης συγκροτήθηκε από δύο μαθήτριες, τη Φένια και τη Χρυσοβαλάντω, ύστερα από έγκριση και αποδοχή από τους γονείς τους και το σχολείο. Τα δύο κορίτσια μαθητεύουν κανονικά στην Γ' Τάξη σε ένα δημοτικό σχολείο του Ευόσμου. Οι δύο μαθήτριες έχουν ελληνική καταγωγή. Οι προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των δύο μαθητριών στην έρευνα ήταν οι εξής: α) η διάγνωση από ΚΕΣΥ περί ύπαρξης ειδικών αναγκών, β) η φοίτηση στη Γ' Δημοτικού όπου η ερευνήτρια παρείχε παράλληλη στήριξη, γ) οι δυσκολίες στην αναγνωστική ακρίβεια

2.2.1. Ατομικό Προφίλ της Συμμετέχουσας με Σύνδρομο Down

Η Φένια (8 ετών) μαθητεύει στη Γ' Δημοτικού σε σχολείο του Ευόσμου της Θεσσαλονίκης και έχει σύνδρομο του Down. Η μαθήτρια συμμετέχει στα μαθήματα της γενικής τάξης χωρίς να υπάρχει κάποια προσαρμοσμένη εκπαιδευτική υποστήριξη ή ειδική τάξη. Επιπλέον, η Φένια συμμετέχει στο ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου.

Η Φένια ανήκει σε πυρηνική οικογένεια, η οποία αποτελούνταν από την ίδια, τη μεγαλύτερη αδελφή και τους δύο γονείς της. Το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον που βρισκόταν η ίδια, φαινόταν ότι βοηθούσε και την υποστήριζαν σε κάθε βήμα της.

Τέλος, η Φένια δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και των συλλαβών και προβάλλει ελλιπή φωνολογική επίγνωση. Ακόμη, διαθέτει ένα φτωχό λεξιλόγιο και έχει προβλήματα ομιλίας και κατανόησης.

2.2.2.Ατομικό Προφίλ της Συμμετέχουσας με ΔΕΠΥ

Η Χρυσοβαλάντω (8 ετών) μαθητεύει στη Γ' Δημοτικού σε σχολείο του Ευόσμου της Θεσσαλονίκης και έχει ΔΕΠΥ. Η μαθήτρια συμμετέχει στα μαθήματα της γενικής τάξης χωρίς να υπάρχει κάποια προσαρμοσμένη εκπαιδευτική υποστήριξη ή ειδική τάξη. Επίσης, η Φένια συμμετέχει στο ολοήμερο πρόγραμμα.

Η Χρυσοβαλάντω ανήκει σε μονογονεϊκή οικογένεια, διότι οι γονείς της είναι διαζευγμένοι. Το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον που βρισκόταν η ίδια, φαινόταν ότι δεν τη βοηθούσε, διότι δεν θεωρείται ως «φυσιολογική μαθήτρια».

Εν κατακλείδι, η Χρυσοβαλάντω δεν χρωματίζει τη φωνή της, όταν διαβάζει. Σύμφωνα με την ανάγνωση της, παραλείπει αρκετές λέξεις ή αλλάζει τις λέξεις του κειμένου. Μερικές φορές, διαβάζει συλλαβιστά και παρουσιάζει ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση.

2.3.Διαδικασίες και Εργαλεία της Έρευνας

Τα δύο προγράμματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και οι αξιολογήσεις υλοποιήθηκαν σε ένα δημοτικό σχολείο του Ευόσμου στη Θεσσαλονίκη στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022 - 2023. Ειδικότερα, άρχισαν την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου και τελείωσαν την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου. Ο χώρος, όπου διεξήχθησαν, ήταν μια κανονική αίθουσα διδασκαλίας, διότι τα προγράμματα παρέμβασης έπρεπε να γίνουν στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Επίσης, οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν σε τέσσερις ώρες (45) τέσσερις φορές την εβδομάδα.

2.4. Παράγοντες διαμόρφωσης των κειμένων

Οι θετικές επιπτώσεις από τις μελέτες που παρουσιάζουν ότι η αξιοποίηση ενός κειμένου με ευδιάκριτα στοιχεία συμβάλλει στην ενίσχυση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Η διαμόρφωση των κειμένων έπρεπε να γίνει με επιλεκτικό τρόπο και συσχέτισης με διάφορες μεθόδους και προσεγγίσεις, για να μεγαλώσει το ενδεχόμενο να ανταποκριθούν οι δύο μαθήτριες με επιτυχία. Κατ' επέκταση, μια άλλη παράμετρος για την κατασκευή των κειμένων που αξιοποιήθηκε, ήταν οι συχνόχρηστες λέξεις, οι οποίες βοηθούν στη δυνατότητα αντίδρασης για την εξακρίβωση τους (Hiebert & Fisher, 2005).

2.5.Επισκόπηση της Αξιολόγησης

Σκοπός της αυτοσχέδιας αυτής αξιολόγησης είναι η ολοκληρωμένη αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας σε δύο μαθήτριες με ΔΕΠΥ και σύνδρομο Down. Η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση στην ανάγνωση προϋποθέτει την ταχεία ανάκληση των αντιστοιχιών ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα και την αναγνώριση ομάδων γραμμάτων ως γραφικών μονάδων. Επομένως, με βάση αυτή τη θεωρία θα σχεδιάσουμε ένα μη - τυποποιημένο αυτοσχέδιο εργαλείο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας αυτών των δύο κοριτσιών. Μερικές από τις δραστηριότητες αξιολόγησης που θα χρησιμοποιήσουμε είναι η απάντηση σε ερωτήσεις, η ελεύθερη ανάκληση, η συμπλήρωση ελλείψεων κειμένου, και η διάκριση σχετικών και άσχετων προτάσεων (De Smedt, 2019 · Griffith, 2016 · Μουτσινάς et al., 2019).

Τα εργαλεία αξιολόγησης της ανάγνωσης εφαρμόζονται για την εξονυχιστική αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας παιδιών δημοτικού και καθώς επίσης αξιοποιούνται σε περιπτώσεις παιδιών με ειδικές αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες, όπως το Σύνδρομο Down και τη ΔΕΠΥ. Το κεφάλαιο αυτό θα έχει ως ενασχόληση την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας δυο κοριτσιών της Γ' Δημοτικού, εκ τις οποίες, η μία έχει Σύνδρομο Down και μέτρια νοητική υστέρηση και η δεύτερη έχει διάσπαση προσοχής. Η εργασία θα αναλύσει διεξοδικά τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για να αξιολογηθεί η αναγνωστική σαφήνεια και ακρίβεια. Παράλληλα, η παρούσα εργασία θα παρουσιάσει το μοντέλο ανάγνωσης πάνω στο οποίο βασίστηκε η επιλογή του εργαλείου αξιολόγησης. Τέλος, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τα δύο κορίτσια και θα προταθεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση για τη βελτίωση της αναγνωστικής τους ακρίβειας που θα έχει ως βάση την εκπαιδευτική συμπερίληψη (Πόρποδας, 2007).

2.5.1. Αρχική Αξιολόγηση των Δύο Μαθητριών

Πρώτα απ' όλα, θα έπρεπε να ελέγξουμε τις ικανότητες των μαθητριών στο να κάνουν ανάγνωση σε κείμενα, έτσι ώστε να κρίνουμε από τα δεδομένα της ανάλυσης για το τι χρειάζεται να υπάρχει στην παρέμβαση. Ειδικότερα, οι δύο μαθήτριες της Γ' τάξης διάβασαν τέσσερα διαφορετικά κείμενα 150 - 200 λέξεων. Αυτή η διαδικασία διήρκησε 4 ώρες και υλοποιήθηκε ανα μία ώρα σε τέσσερις διαφορετικές ημέρες. Όταν οι δύο μαθήτριες διάβαζαν, υπήρχαν δύο φύλλα παρατήρησης με τις λέξεις των τεσσάρων κειμένων. Στα φύλλα παρατήρησης, οι ερευνητές κατέγραφαν τα λάθη των δύο μαθητριών.

2.5.2. Αξιολόγηση μαθήτριας με σύνδρομο Down

Οι δραστηριότητες για τη μαθήτρια με σύνδρομο Down αφορούσαν και πάλι την αξιολόγηση της αναγνωστικής της ακρίβειας. Για τη μαθήτρια με σύνδρομο Down έγινε χρήση της ολικής μεθόδου διδασκαλίας, καθώς οι γλωσσικές αδυναμίες αυτού του συνδρόμου επιτάσσουν αλλότροπες λύσεις. Σε μαθητές με σύνδρομο Down είναι σημαντικό να ενισχύσουμε τα κίνητρα του παιδιού για μάθηση. Είναι απαραίτητο, ως εκ τούτου, να επιβεβαιώσουμε ότι το παιδί με σύνδρομο Down ενδιαφέρεται για τη διαδικασία της μάθησης εξ' ολοκλήρου αλλά και να εξακριβώσουμε ότι αυτά που μαθαίνει, τα αντιλαμβάνεται με ευκολία. Η μάθηση θα πρέπει να συσχετίσει τις προσωπικές εμπειρίες του παιδιού με αυτά που διδάσκεται. Επίσης, θεμέλιο λίθο διαδραματίζει το παιχνίδι, ώστε να κατανοεί ο μαθητής τη μάθηση ως μια διασκεδαστική δραστηριότητα για την οποία να έχει ιδιαίτερη προσήλωση και ενδιαφέρον. Για αυτό τον λόγο, είναι επιτακτικό ο εκπαιδευτικός να σχεδιάζει και να δομεί τη διδασκαλία με έναν τρόπο, ο οποίος θα πρέπει να είναι σταθερός και να υλοποιείται ανά τακτά χρονικά διαστήματα (Παλαιοθόδωρου, 2009).

Το διδακτικό υλικό της διδασκαλίας και της αξιολόγησης κρίνεται ότι θα πρέπει να εξασφαλίζει εξαρχής την επιτυχία και την αύξηση της επίδοσης του μαθητή. Η εκμάθηση της ανάγνωσης σε παιδιά με σύνδρομο Down είναι αναγκαία, αφού τα ενισχύει σε μεγάλο βαθμό για να βελτιώσουν την καθομιλουμένη γλώσσα τους αλλά και τις μνημονικές τους ικανότητες. Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές

με σύνδρομο Down μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο την ανάγνωση όσο και τα παιδιά που αναπτύσσονται φυσιολογικά. Παρόλα αυτά, τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες και εμπόδια στην αξιοποίηση των φωνημάτων. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να ομολογήσουμε ότι οι μαθητές με αυτό το σύνδρομο επωφελούνται στην εκμάθηση της ανάγνωσης μέσα από μια στρατηγική που σχετίζεται με την προφορά ολόκληρης της λέξης, ενώ η φωνολογική ενημερότητα τους εμφανίζεται κυρίως σε ένα μεταγενέστερο στάδιο. Συνεπώς, η αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας της μαθήτριας με σύνδρομο Down έγινε με βάση τη συλλαβική μέθοδο αξιολόγησης των λέξεων. Και σε αυτή τη μαθήτρια αξιολογήσαμε τομείς της αναγνωστικής ακρίβειας, όπως είναι η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και η βραχύχρονη μνήμη που συνδέεται με τις φωνολογικές πληροφορίες. Για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες για την ανάγνωση συλλαβών και την ανάγνωση ψευδολέξεων. Ομοίως, για την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης και των φωνολογικών πληροφοριών σχεδιάστηκαν δραστηριότητες για την επανάληψη ψευδολέξεων. Για όλες τις παραπάνω δραστηριότητες και ασκήσεις το ποσοστό επιτυχίας ήταν 80% (Παλαιοθόδωρου, 2009).

Στην δραστηριότητα της αξιολόγησης της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης αξιολογήσαμε 24 συλλαβές. Αυτές οι συλλαβές αντιπροσωπεύουν όλους τους πιθανούς συνδυασμούς φωνηέντων και συμφώνων: ΣΦ, ΣΦΣ, ΣΦ, ΣΣΦΣ, ΣΣΣΦΣ & ΣΣΦ. Μερικές άλλες συλλαβές είναι: σπη, βλω, τρυν, σκης, σπλεν, βασ, ψο, γκρας, τζα, τσικ, ντρες και άλλες. Επίσης, για την ανάγνωση των ψευδολέξεων επιλέχθηκαν 24 ψευδολέξεις. Αυτές οι 24 ψευδολέξεις εκφράζουν όλες τις πιθανές δομές των συλλαβών που μπορεί να εμφανιστούν στην ελληνική γλώσσα. Ορισμένες ψευδολέξεις ήταν: βέο, άχρεπο, λάσκηπο, ρονέφλη, χωρένα, έσκο, στρώλες και άλλες (Πόρποδας, 2007).

Εκ παραλλήλου, για την αξιολόγηση της βραχύχρονης μνήμης των φωνολογικών πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε η δραστηριότητα της επανάληψης των ψευδολέξεων. Η δραστηριότητα είναι σε θέση να αξιολογήσει την ικανότητα του παιδιού να αποθηκεύει και να συγκρατεί στη βραχυπρόθεσμη μνήμη όλες τις φωνολογικές αναπαραστάσεις των ψευδολέξεων. Οι ψευδολέξεις αναφέρονται η μια μετά την άλλη προφορικά στη μαθήτρια. Είναι αναγκαίο για τα ακριβέστερα αποτελέσματα και την ακριβέστερη αξιολόγηση μέσα από αυτήν την δραστηριότητα να παρουσιάζονται οι ψευδολέξεις εναλλασσόμενα (Πόρποδας, 2007).

2.5.3.Αξιολόγηση μαθήτριας με ΔΕΠΥ

2.5.3.1. Αξιολόγηση Φωνολογικής Επίγνωσης

Το συγκεκριμένο εργαλείο συνιστά ένα αυτοσχέδιο άτυπο εργαλείο αξιολόγησης της αναγνωστικής ακριβείας. Ειδικότερα, το εργαλείο εμπεριέχει πέντε δραστηριότητες για κάθε μια από τις διαστάσεις της αναγνωστικής ακρίβειας που αξιολογείται. Η εκάστοτε δραστηριότητα ενσωματώνει πέντε αντίστοιχες ασκήσεις. Οι διαστάσεις, που αξιολογήθηκαν, ήταν η φωνολογική επίγνωση, η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης, η αναγνώριση λέξεων, η αναγνώριση ψευδολέξεων και η αξιολόγηση ακρίβειας στην ανάγνωση κειμένου. Για όλες τις διαστάσεις που αξιολογούμε το ποσοστό επιτυχίας κρίθηκε το 80%. Στα λάθη που κάνει η εκάστοτε μαθήτρια δεν λογίζονται οι περιπτώσεις αυτοδιόρθωσης της μαθήτριας (Παλαιοθόδωρου, 2009).

Στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης, στην πρώτη μαθήτρια με ΔΕΠΥ χρησιμοποιήθηκαν πέντε δραστηριότητες με πέντε ασκήσεις. Το ποσοστό επιτυχίας ήταν το 80%. Οι πέντε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ήταν οι εξής: α) η ταύτιση αρχικού και τελικού φωνήματος, β) η διαπίστωση ομοιοκαταληξίας και η εύρεση λέξης που ομοιοκαταληκτεί με μια αρχική, γ) μία δραστηριότητα απαλοιφής της συλλαβής, δ) μια δραστηριότητα απαλοιφής φωνήματος και ε) μία δραστηριότητα συλλαβικής κατάτμησης (Παλαιοθόδωρου, 2009).

Στην δραστηριότητα ταύτιση αρχικού φωνήματος χρησιμοποιήθηκαν πέντε ασκήσεις. Ο σκοπός ήταν να ανακαλύψει η μαθήτρια τις λέξεις που ήταν ηχητικά κοινές, αναγνωρίζοντας μια αρχική συλλαβή και μια τελική συλλαβή. Οι πέντε ασκήσεις αναγνώρισης ήταν από την αρχική συλλαβή «κα» και μπορούμε να βρούμε τις λέξεις καράβι, καπέλο, κασετίνα, κανάτα, καλύβα, καβούρι, καρέκλα, καρδιά, καρότσι, κάστανο, κανόνι, καφές. Η δεύτερη άσκηση ήταν από μια τελική συλλαβή «τα» και να αναγνωρίσουμε τις λέξεις ρωτά, πίτα, κοίτα, κότα, πετά, σαλάτα, πατάτα, φώτα και κανάτα. Επίσης, οι επόμενες τρεις ασκήσεις ήταν για αναγνώριση ηχητικά κοινών λέξεων με βάση μια αρχική συλλαβή. Οι τρεις αυτές συλλαβές για τις τρεις ασκήσεις ήταν «λα», «μα» και «θα». Οι λέξεις που παρουσιάστηκαν στη μαθήτρια για αυτές τις ασκήσεις ήταν οι εξής: α) Η λέξη με την αρχική συλλαβή «λα» ήταν λάδι, λαλιά, λάμπα, λάμψη, λάμα. β) Για την λέξη με αρχική συλλαβή από «μα», οι λέξεις ήταν μάτι, μάνα, μάνγκο, μάγος, μαζί, μανό, μάσκα, και μαλλί. γ) Για την λέξη με αρχική συλλαβή «θα» οι λέξεις ήταν θάλασσα, θάβω, θάλαμος, θάμνος, θαμπός, και θαλασσί.

Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν η διαπίστωση ομοιοκαταληξίας. Το ποσοστό της επιτυχίας της δραστηριότητας έφτανε το 80%. Η άσκηση ήταν να διαπιστώσει η μαθήτρια ποιες λέξεις έχουν ομοιοκαταληξία από αυτές που τις προβάλλαμε. Για παράδειγμα, η πρώτη άσκηση είχε τις λέξεις ρόδι - πόδι και η μαθήτρια πρέπει να δηλώσει ένα ναι για το αν υπήρχε ομοιοκαταληξία και ένα όχι αν δεν υπήρχε. Οι επόμενες τέσσερις ασκήσεις παρουσίαζαν τους συνδυασμούς των εξής λέξεων: μέρη -χέρι, μήλο-τόπι, ψάρι-δέμα, κρέμα- δέμα.

Μια άλλη δραστηριότητα για την εύρεση ομοιοκαταληξίας ήταν και το να αναζητήσουν οι μαθήτριες μια λέξη, η οποία ομοιοκαταληκτούσε με μια άλλη αρχική που τους είχε δοθεί. Οι ασκήσεις και λέξεις αποτελούν οι εξής: κύμα (σήμα, ποίημα, ρήμα), πόδι (βόδι, ρόδι), κότα (ρωτά, φώτα, πρώτα), νερό (γερό, θέρο, κέντρο) και μάτι (άχι, βλάπτει, κάτι). Η τέταρτη δραστηριότητα στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης ήταν η απαλοιφή της συλλαβής. Σε αυτές τις ασκήσεις θα πρέπει να κατανοήσει η μαθήτρια ποιο μέρος της λέξης θα παραμείνει αν κόψουμε την πρώτη ή την τελική συλλαβή μιας λέξης. Οι λέξεις ήταν οι εξής: αν κόψουμε την πρώτη συλλαβή στη λέξη (δω) -ρο θα μείνει το (ρο), (ψά) -ρι θα μείνει το (ρι), (κα) -πέλο θα μείνει (πέλο), (λε) -μόνι θα μείνει (μόνι). Αν κόψουμε την τελευταία συλλαβή στη λέξη χε- (ρι) θα μείνει το (χε).

Η επόμενη δραστηριότητα συνιστά η απαλοιφής φωνήματος. Το ποσοστό επιτυχίας ήταν 80%. Οι ασκήσεις είναι δομημένες ως εξής: Σε περίπτωση που διαγράψουμε την πρώτη φωνή από μια λέξη, τι θα παραμείνει. Για παράδειγμα, αν διαγράψουμε το (τ) ι θα μείνει το (ι), το (π) ως θα μείνει το (ως), το (μ) ετα θα μείνει το (ετα), το (π) ου θα μείνει το ου, το (μ) ε θα μείνει το (ε). Έπειτα, η τελευταία δραστηριότητα της φωνολογικής επίγνωσης ήταν η συλλαβική κατάτμηση. Σε αυτή την δραστηριότητα, η μαθήτρια έπρεπε να διαιρέσει κάποιες λέξεις στις επιμέρους συλλαβές τους. Οι λέξεις, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν: παγωτό (πα-γω-το), πατάτα (πα-τα-τα), ντομάτα (ντο-μα-τα), γλυκό (γλυ-κο), νερό (νε-ρο).

2.5.3.2.Αξιολόγηση αποκωδικοποίησης

Μια άλλη διάσταση της αναγνωστικής ακρίβειας ήταν η αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης. Σε αυτή την διάσταση χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες που σχετίζονται με την αναγνώριση γραμμάτων, αξιολόγηση - αναγνώριση συλλαβών,

αξιολόγηση αναγνώρισης λέξεων και η αξιολόγηση ανάγνωσης ψευδολέξεων. Το ποσοστό επιτυχίας για την μαθήτρια ήταν για όλες τις δραστηριότητες το 80%.

Όσο αναφορά την αναγνώριση των γραμμάτων (δηλαδή την αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων) παρουσιάστηκε στη μαθήτρια μια σειρά από γραφήματα στα οποία έπρεπε να αναγνωρίσει τα αντίστοιχα φωνήματα τους. Για τον σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν οι επόμενοι συνδυασμοί γραφημάτων: ΘΡΙΟΦΟΓΟΩΧΟΟ & ΧΕΚΑΛΛΑΑΟΟΣΙΡ.

Ο σκοπός της δραστηριότητας για την αξιολόγηση της αναγνώρισης των συλλαβών ήταν η μαθήτρια να μπορέσει να διακρίνει μεταξύ των διαφορετικών λέξεων. Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο συλλαβής και χρησιμοποιήθηκαν οι λέξεις: μελί – μέσα - τώρα, γάτα - μάτι - γάλα και κότα - δέντρο – κύμα. Σε επίπεδο του φωνήματος αξιοποιήθηκαν οι μι – μα – τα, σε – γα – γε, κο – πε – πα, βο – βα – τε και ξα – ξε – τι.

Η τρίτη άσκηση της αξιολόγησης της αποκωδικοποίησης συγκροτεί την αξιολόγηση για την αναγνώριση των λέξεων. Το ποσοστό επιτυχίας ανήλθε το 80%. Ο σκοπός αυτής της άσκησης ήταν να μπορέσει η μαθήτρια να κατατιμήσει ορισμένες προτάσεις σε επιμέρους λέξεις: Το/παιδί/παίζει/με/την/μπάλα, Η/γιαγιά/φτιάχνει/φαγητό, Η/μητέρα/μιλάει/με/τον/δάσκαλο, Ο πατέρας/πάει/για/ψάρεμα, και Τα/αδέρφια/παίζουν/με/σκύλους.

2.5.3.3. Αξιολόγηση Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

Η τέταρτη δραστηριότητα αξιολόγησης ήταν η αξιολόγηση της ανάγνωσης των ψευδολέξεων. Οι ψευδολέξεις υπαγορεύονται από την εξετάστρια και στην συνέχεια η μαθήτρια πρέπει να τις επαναλάβει. Είναι σημαντικό να καταγράφεται ο αριθμός των λαθών που πραγματοποιεί η μαθήτρια για να γίνει καταληπτή η αναγνωστική της ακρίβειας. Έτσι, λοιπόν, διάφορες ψευδολέξεις αξιοποιήθηκαν τόσο δυσύλλαβες λέξεις με υψηλή συχνότητα και ορθογραφικά ομαλές αλλά και δυσύλλαβες λέξεις με υψηλή συχνότητα.

Σε όσα προαναφέρθηκαν θα ήταν δυνατόν επίσης να προστεθεί ότι αξιολογήσαμε και την ακρίβεια στην ανάγνωση ενός συνολικού κειμένου. Το ποσοστό επιτυχίας αποτιμήθηκε το 80%. Σε αυτήν την δραστηριότητα είναι σημαντικό να ελέγξουμε το σύνολο των λέξεων που αποκωδικοποιεί σωστά η μαθήτρια, όταν διαβάζει δυνατά το κείμενο που της δόθηκε στο διάστημα του ενός λεπτού. Σε αυτό το στάδιο, δεν είναι υποχρεωτική η κατανόηση του κειμένου παρά μόνο η σαφήνεια στην αποκωδικοποίηση του. Στο κείμενο θα πρέπει να

προβάλλονται τόσο σπάνιες όσο και συχνόχρηστες λέξεις. Το κείμενο, που δόθηκε στη μαθήτριά, ήταν μια μικρή ιστορία για την εκπαίδευση του Μεγάλου Αλεξάνδρου:

Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο φιλόσοφος Αριστοτέλης. Του δίδαξε ρητορική και λογοτεχνία, ενώ παράλληλα εισήγαγε το Μέγα Αλέξανδρο στη φιλοσοφία, την ιατρική και τις επιστήμες. Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν θαυμαστής του Ομήρου και θιασώτης των συγγραμμάτων του. Έχει μάλιστα ειπωθεί ότι όταν και μόνο όταν έβαλε την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του. Ο Αριστοτέλης του δίδαξε πάνω από όλα να σέβεται τους συνανθρώπους του. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τόσο το δάσκαλό του που έλεγε ότι στον πατέρα του όφειλε τη ζωή του, ενώ στο δάσκαλό του την ποιότητα της ζωής του.

2.6.Πρόγραμμα Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Στις παρεμβάσεις που θα υλοποιήσουμε για τις μαθήτριες διαμορφώθηκαν τα παρακάτω στάδια. Αρχικά, αξιοποιήθηκε η τεχνική της φωναχτής ανάγνωσης για να βοηθήσουμε τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τα λάθη που κάνουν στην αναγνωστική ακρίβεια και να μπορέσουν να εξελίξουν την απόδοσή τους στη διάρκεια της ανάγνωσης. Σε όσα προηγήθηκαν θα ήταν δυνατόν επίσης να προστεθεί ότι αυτές οι δραστηριότητες θα διεξαχθούν μέσω της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, ώστε να λάβουν όφελος οι δύο μαθήτριες σε μεγαλύτερο βαθμό. Παράλληλα, είναι καθοριστικό να υπογραμμισθεί ότι στη διάρκεια των παρεμβάσεων παρέμβασης θα γίνεται η επανεκτίμηση του επίπεδου ανάγνωσης των δύο μαθητριών, για να τροποποιούνται οι παρεμβάσεις. Έτσι, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των εργαστηρίων δεξιοτήτων.

2.6.1.Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με Σύνδρομο Down

1^ο Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Ύστερα από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης (διάρκειας 10 εβδομάδων), η μαθήτρια θα αποκωδικοποιεί έξι κείμενα έκτασης 200 έως 250 λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 88-92%, τα οποία θα εμπεριέχουν το δίψηφο σύμφωνο «μπ», Τον συνδυασμό «προ», το φώνημα «υ» και τα δίψηφα φωνήεντα «αι», «ει», «ου», κατ' ελάχιστο πέντε φορές.

1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος

Η μαθήτρια θα αποκωδικοποιεί έξι δεκάδες λέξεων που περιέχουν τα «αι», «ει», «ου», «μπ», «προ» και «υ» στην αρχή, στο μέσο ή στο τέλος της λέξης. Το ποσοστό ακριβείας θα είναι τουλάχιστον 90% (9 στις 10) και η μέση ταχύτητα θα φτάνει στα 90 δευτερόλεπτα για κάθε στήλη.

Δοκιμασία Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 1^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια θα πρέπει να διαβάσει τις 60 λέξεις, όσο γίνεται γοργά και ορθά.

Αίθουσα	Κούκλα	Αίθριος	Ουρανός	Αίνιγμα	Αλεπού
Ουρά	Ουράνιο	Αισθάνομαι	Αισιοδοξία	Σβούρα	Πουλί
Αίγυπτος	Αίγινα	Παπούτσι	Αιγαίο	Κουλούρι	Αιγόκερος

Είμαι	λουλούδι	Αίμα	μπίλια	Μπάσκετ	Είδηση
μπιλιάρδο	Ειδικός	Ειρήνη	Είσοδος	Μπαίνω	Μπόρα
Πειρατής	Μπαμπάς	Κουμπί	Γειτονιά	Δείχνω	Μπαλόκι
Μπότες	Οικογένεια	Υετός	Ιατρείο	Πρόλογος	Ύλη
Υλικό	μπορεί	Υγρό	Πρόγευμα	Πρόεδρος	Υπηρέτρια
Προθήκη	Προέλευση	Υπολογιστής	Υγρά	Πρωινός	Πάπρικα
Προνοώ	Προκαλώ	Υπόγειο	Προφήτης	Ύφασμα	Ύμνος

1^{ος} Διδακτικός Στόχος

Σε αυτό το πρώτο στάδιο, σχεδιάστηκαν πίνακες με λέξεις, οι οποίες υπάρχουν στην καθημερινότητα της Φένιας. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν, είναι λέξεις που περιέχουν τα φωνήματα, π.χ. «αι», «ει», «ου», «μπ», «προ» και «υ». Από την αξιολόγηση αποκαλύπτεται ότι η μαθήτριά έχει ελλείψεις σε αυτήν την κατηγορία σε σημαντικό βαθμό. Παράλληλα,

διαβάστηκαν σε όλους τους μαθητές της τάξης και ύστερα ζητήθηκε από όλους τους μαθητές να τις προφέρουν τις λέξεις μαζί και στη συνέχεια να τις προφέρει ορθά η Φένια. Αυτή η δραστηριότητα ισχυροποιεί τη συμπερίληψη, διότι ολόκληρη η τάξη παίρνει μέρος στην εκπαιδευτική παρέμβαση και δίνεται και η ευκαιρία συνεργασίας μεταξύ της Φένιας και των συμμαθητών της. Για να θεωρηθεί επιτυχημένη αυτή η δραστηριότητα ήταν σημαντικό να μπορέσει η μαθήτρια να προφέρει με επιτυχία 27 στις 30 λέξεις από τις καρτέλες, δηλαδή το 90% ακρίβεια σε χρόνο 90''.

2^ο Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Ύστερα από το στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η μαθήτρια θα αποκωδικοποιεί έξι κείμενα έκτασης 200 με 250 λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 88-92% , που θα εμπεριέχουν τρισύλλαβες λέξεις.

2^ος βραχυπρόθεσμος στόχος

Η μαθήτρια χρειάζεται να αποκωδικοποιεί 25 τρισύλλαβες λέξεις. Η ταχύτητα θα πρέπει να φθάνει 90'' και το ποσοστό επιτυχίας θα πρέπει να είναι 88-92%.

Δοκιμασία Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 3^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια θα πρέπει να διαβάσει τις 25 λέξεις, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα.

Μουσική	κεφάλι	Κόκορας	Οδηγό	Αμάξι
---------	--------	---------	-------	-------

Ταβάνι	Βελούδο	Βελόνα	ψαλίδι	ταξίδι
Φαγητό	φανάρι	Φόρεμα	θάλασσα	άλογο
Πηγούνι	Μαθητής	Πιρούνι	Αλεπού	φάκελος
Αλάτι	Παραλία	φιδάκι	Σέλινο	μολυβί

2^{ος} Διδακτικός Στόχος

Στο δεύτερο στάδιο της διαδικασίας, ο σκοπός είναι η κατανόηση του νοήματος των λέξεων. Γι' αυτό, θα αξιοποιηθούν τρισύλλαβες λέξεις. Σε αυτό το σημείο, επιδιώκεται η σημασιολογική κατανόηση όλων των λέξεων που διδάχθηκαν προς όλους τους μαθητές της τάξης. Αυτό θα συμβάλλει στην ανάπτυξη και την κάλυψη των επικοινωνιακών αναγκών της μαθήτριας. Διασαφηνικά, κάθε λέξη θα πρέπει να συσχετίζεται με ένα αντικείμενο, από τα οποία αντικείμενα η υπόλοιπη τάξη έπρεπε να διαλέξει ένα, να το φέρει και έπειτα να καταφέρει να το αναγνωρίσει χρησιμοποιώντας την αφή και όχι την όραση. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έγινε στα πλαίσια του εργαστηρίου δεξιοτήτων, στην ενότητα των αισθήσεων. Επίσης, οι μαθητές δυσκολεύονται να κάνουν γενικεύσεις. Είναι απαραίτητο να επέλθει χρόνος και τα παιδιά να αποκτήσουν εμπειρία με τα αντικείμενα της ίδιας κατηγορίας, έτσι ώστε ο μαθητής να τα αντιληφθεί καλύτερα.

3^ο Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος:

Ύστερα από το τρίτο στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η μαθήτρια θα αποκωδικοποιεί έξι κείμενα έκτασης 200 με 250 λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 88-92% , τα οποία θα περιέχουν τουλάχιστον από 5 φορές το φώνημα «χρ» και το φώνημα «σπ».

3^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος:

Η μαθήτρια χρειάζεται να αποκωδικοποιεί 18 από τις 20 λέξεις με τις συλλαβές με «χρ» και «σπ». Η ταχύτητα θα πρέπει να φτάνει 90'' και το ποσοστό επιτυχίας θα πρέπει να είναι 90%.

Δοκιμασία Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 3^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια θα πρέπει να διαβάσει τις 20 λέξεις, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα.

Χρήματα	Ψυχρός	Σπαθί	σπηλιά
Μέχρι	Χρονιά	Δεκάχρονος	σπάγκος
Σπάζω	Δίχρωμος	Χρυσός	σπανάκι
Ξεχρεώνω	σπίθα	σπάνια	Ψυχραιμία
σπίτι	Χρώμα	σπυρί	σπόρος

3^{ος} Διδακτικός Στόχος

Το τρίτο στάδιο επικεντρώνεται στην επιτυχία της ανάγνωσης διψήφιων συλλαβών με «χρ» και «σπ». Είναι σύνηθες οι μαθητές με σύνδρομο Down και ειδικότερα η Φένια να παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραμματική και το συντακτικό. Είναι σημαντικό να βελτιωθούν οι ικανότητες της κατανόησης μιας ολοκληρωμένης πρότασης. Συνεπώς, έγινε συνετή επιλογή των λέξεων, οι οποίες αντιστοιχούν στο ανάλογο γραμματικό και συντακτικό επίπεδο των μαθητών. Οι ανάγκες ομιλίας της μαθήτριας θα πρέπει να έχουν άμεση συνάφεια με τις προτάσεις, που έχουν διδαχθεί. Αυτές οι προτάσεις θα αποτελούνται από λέξεις που βρίσκονται στο οπτικό λεξιλόγιο του μαθητή και τις οποίες έχει ήδη κατακτήσει από τα προηγούμενα επίπεδα. Η υπόλοιπη τάξη, στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων, καλούνταν να εντοπίσει αντικείμενα της τάξης τα οποία περιέχουν τους συγκεκριμένους συνδυασμούς.

4^ο Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Ύστερα από το τέταρτο στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η μαθήτρια θα αποκωδικοποιεί κείμενο έκτασης 200 με 250 μονοσύλλαβων λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 88-92% .

4^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος

Η μαθήτρια να αποκωδικοποιήσει 20 μονοσύλλαβες λέξεις. Η ταχύτητα θα πρέπει να φθάνει 90'' και το ποσοστό επιτυχίας θα πρέπει να είναι 90% (18 στις 20).

Δοκιμασία Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 5^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια θα πρέπει να διαβάσει τις 20 μονοσύλλαβες λέξεις που υπάρχουν παρακάτω, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα.

Μη	Σολ	Αν	για
Σαβ	Φως	που	να
δεν	πιο	Τι	πια
Τα	για	γεια	Τις
Σεβ	μια,	Μωβ	πυρ

4ος Διδακτικός Στόχος

Το τέταρτο βήμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποτελεί η διδασκαλία των μεμονωμένων φωνημάτων, των συλλαβών και των φθόγγων. Ο σκοπός σε αυτή την περίπτωση είναι η Φένια να μπορεί να καταδείξει ένα γράφημα και να βρίσκει το αντίστοιχο φώνημα. Τα γραφήματα που έγιναν διαλογή σε αρχικό επίπεδο είναι παρόμοια με τα φωνήματα των λέξεων που γνωρίζουν ήδη οι μαθητές. Η υπόλοιπη τάξη σε αυτό το στάδιο της παρέμβασης καλούνταν να γράψει ορθογραφία, με δικές της προτάσεις, οι οποίες περιέχουν τις συγκεκριμένες μονοσύλλαβες λέξεις.

2.6.2. Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με ΔΕΠΥ

1^ο Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης να μπορεί η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί πέντε κείμενα των 250 λέξεων με ποσοστό επιτυχίας που κυμαίνεται στο 88-92% και η ταχύτητα να μην ξεπερνά 80΄΄. Τα κείμενα των 250 λέξεων θα περιέχουν τα γραφήματα «φ», «θ», «δ», «ρ», και «σ». Σημειώνεται ότι το κάθε κείμενο θα περιέχει κυρίως λέξεις με τα αντίστοιχα φωνήματα που θέλουμε να αποκωδικοποιήσει η μαθήτρια. Για παράδειγμα το πρώτο κείμενο θα περιέχει κυρίως λέξεις με το γράφημα «φ». Υπογραμμίζεται ότι κάθε γράφημα θα εμφανίζεται 50 φορές μέσα σε κάθε κείμενο.

1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος

Να αποκωδικοποιεί η μαθήτρια 20 λέξεις σε πέντε πεντάδες. Η κάθε πεντάδα θα εμπεριέχει τα γραφήματα «δ», «θ», «σ», «ρ» και «φ» στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης με ακρίβεια 90% και με ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα για κάθε κατηγορία γραφημάτων.

Δοκιμασία αρχικής και τελικής αξιολόγησης 1^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια καλείται να διαβάσει 20 λέξεις σε πέντε πεντάδες, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα. Κάθε πεντάδα λέξεων αντιστοιχεί σε μια ομάδα γραφημάτων από τα «φ», «θ», «δ», «ρ», και «σ».

Σέλινο	Σαλάμι	Σαλάτα	Σείχης	Σέσουλα
Σερίφης	Σελίδα	Σεσουάρ	Σαρκοφάγος	Σαγόني
Σακάκι	Δάσκαλος	Σάκχαρο	Σακίδιο	Σεντόνι
Σαύρα	Σεπτέμβριος	Σελήνη	Σακούλα	Σεβασμός
Θυρωρός	Θαρρώ	Θετός	Σαλιγκάρι	Θυμάμαι

Θέλω	Θαλάμη	Θυμήθηκα	Θέση	Θόρυβος
Ρίχνω	Θάσος	Θαμπάδα	Θερμός	Θαύμα
Θαλασσοπόρος	Θάνατος	Θορυβώδης	Θαμπώνω	Θάρρος
Ρίγα	Ρίγανη	Ρουμπίνι	Θαυμάζω	Θάλασσα
Ρομπότ	Ρόμπα	Ρόδι	Ρομαντικός	Ρητός
Ρόλο	Ρόδα	Ρήτορας	Ρουκέτα	Ροδόνερο
Δένω	Ραβδί	Ρούμι	Ρέστα	Ρολόι
Ρύζι	Δανειστής	Ρεβύθι	Δαυλίζω	Δέντρο
Δέμα	Δαυλός	δάσος	Δέκα	Δανεισμός
Δανείζω	Δάνειο	δράμα	Δασκάλα	Δάχτυλο
Δασικός	δώρο	Δανεικός	Δανάη	Δασώδης
Φιάλη	Φαντάζομαι	Φαί	Φάουλ	φανερώνομαι

Φαρδύ	φανερός	φασόλι	Φακές	Φακός
φιλοξενία	Φίλος	Φάκελος	φιλοσοφία	φαγητό
Φυτό	Φασόλι	Φιλομάθεια	Φιγούρα	φαράγγι

1^{ος} Διδακτικός Στόχος

Στόχος του πρώτου σταδίου παρέμβασης ήταν η καλλιέργεια της αναγνωστικής ακρίβειας της μαθήτριας. Δημιουργήθηκαν προφορικές ασκήσεις, οι οποίες ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας, με την παράλληλη υποστήριξη μέσω οπτικού περιεχομένου. Εμπόδια που αντιμετώπισε η Χρυσοβαλάντω ήταν στη σύνθεση των γραφημάτων, ώστε να διαμορφώσει μια ολοκληρωμένη λέξη και να αντικαταστήσει την πρώτη συλλαβή από τη συλλαβή που είχε δοθεί. Ομοίως, παρουσίασε προβλήματα στη διαίρεση των λέξεων σε γραφήματα. Για να θεωρηθεί επιτυχημένο αυτό το στάδιο της παρέμβασής, έπρεπε η μαθήτρια να απαντήσει και να αναγνωρίσει με ακρίβεια 18 από τις 20 δοθείσες λέξεις σε κάθε στήλη (90% ακρίβεια) με τα γραφήματα φ, θ, δ, ρ, σ και τις ασκήσεις που τις δόθηκαν για εξάσκηση. Σε αυτό το στάδιο συμμετείχε όλη η τάξη. Μερικές από τις λέξεις που έπρεπε να προφέρει σωστά η Χρυσοβαλάντω ήταν το σαλιγκάρι, ο φάκελος, ο φαρδύς, το φυτό, το δώρο, το δράμα, το δάσος, το ρύζι, το ζάρι, και η θάλασσα. Η υπόλοιπη τάξη έπρεπε να γράψει αυτές τις λέξεις ως ορθογραφία στο τετράδιο ορθογραφίας και ύστερα να γράψει ένα μικρό κείμενο με αυτές τις λέξεις.

2^ο Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Μετά το πέρας της παρέμβασης να μπορεί η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί τέσσερα κείμενα έκτασης 200 με 250 λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 88-92% ,τα οποία θα περιλαμβάνουν τα γράμματα «δ», «θ», «η», «α» στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης, χωρίς να μπερδεύει τα γράμματα «δ» για «θ» και «η» για «α».

2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος

Να αποκωδικοποιεί η μαθήτρια 30 λέξεις που περιλαμβάνουν τα γράμματα «δ», «θ», «η», «α» στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης, τουλάχιστον με ακρίβεια 90% και με ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

Δοκιμασία αρχικής και τελικής αξιολόγησης 2^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια καλείται να διαβάσει 30 λέξεις, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα. Από τις 30 λέξεις, οι 15 λέξεις αποτελούνται από γράμματα «δ» και «θ», ενώ οι υπόλοιπες λέξεις αποτελούνται από τα γράμματα «η» και «α».

αγέλαστος	αδελφή	ηγέτης
ήρθα	ανόητος	αγαθή
άγουρος	αγέννητος	ημέρα
άγραφος	αγρόκτημα	ήλιος
άγημα	άδεια	ηλικία

δαχτυλίδι	δώρο	Δάχτυλο
παιδάκι	δωροθήκη	Πόδι
Δεκαπέντε	θάλαμος	Δαντέλα
Θέμα	δώδεκα	Κιθάρα
Θεός	Θεάτρου	Καλάθι

2^{ος} Διδακτικός Στόχος

Σε αυτό το δεύτερο στάδιο, η μαθήτρια έπρεπε να αναγνωρίζει με ακρίβεια γράμματα, χωρίς να τα συγχέει. Αυτά τα γράμματα ήταν το «α», «η», «θ» και «δ». Για να πετύχει αυτό το στάδιο της παρέμβασης η μαθήτρια έπρεπε να αναγνωρίσει με ακρίβεια 27 από τις 30 λέξεις που τις δόθηκαν (90% ακρίβεια). Ορισμένες από τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν οι εξής: αγέλαστος, ανόητος, δώρο, δωροθήκη, αγέννητος, αγρόκτημα και άγημα. Και αυτό το στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συμπερίληψης, δηλαδή της ζητήθηκε της Χρυσοβαλάντω να προφέρει φωναχτά τις λέξεις, ενώ η υπόλοιπη τάξη διάβασε ένα κείμενο που σχετίζεται με αυτές και έπειτα κλήθηκαν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου.

3^ο Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Μετά το πέρας της παρέμβασης θα πρέπει η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί τέσσερα κείμενα έκτασης 200 με 250 λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 88-92%, τα οποία θα περιλαμβάνουν συνδυασμούς διάφορων συμφώνων, π.χ. τα «μπ», «ντ», «γγ/γκ», «τσ», και «τζ» στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης.

3^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος

Να αποκωδικοποιεί η μαθήτρια πέντε πεντάδες από 10 λέξεις η καθεμία θα περιλαμβάνει συνδυασμούς συμφώνων «μπ», «ντ», «γγ/γκ», «τσ», και «τζ» στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης με ακρίβεια 90% και με ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

Δοκιμασία αρχικής και τελικής αξιολόγησης 3^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια καλείται να διαβάσει 50 λέξεις, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα. Οι λέξεις αυτές αποτελούνται από συνδυασμούς γραφημάτων όπως είναι «μπ», «ντ», «γγ/γκ», «τσ», και «τζ».

Μπακλαβάς	Μπογιά	Μπλε	Μπροστά	Μπαλα
Μπλοκ	Μπαλάκι	Μπλοκάκι	Μπλέκομαι	Μπεζ
Κοντάρι	Έντομο	Σύντομα	Τεντώνω	Εντύπωση
Μάντεμα	Εξήντα	Ντύσιμο	Λιοντάρι	Αγκαλιά
Αντίθετα	Μυρμήγκι	Παγκάκια	Δαγκάνα	Πιγκουίνος

Έγκυος	Καγκουρό	Αγκινάρα	Δαγκώνω	Σαλιγκάρι
Τσαγιέρα	Τσαγκάρης	Τσαγκαράδικο	Τσακάλι	Παπούτσι
Τσάντα	Τσακόνω	Τσαλάκωμα	Τσαντίζω	Τσαρούχι
Μελιτζάνα	Τζιν	Τζετ	Τζαμαρία	Τζάκι
Τζαζ	Τζίντζερ	Τζάμπα	τζιτζίκας	Τζαμί

3^{ος} Διδακτικός Στόχος

Στόχος αυτού του τρίτου σταδίου της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν να κατορθώσει η Χρυσοβαλάντω να μπορεί να αναγνωρίζει τα συμφωνικά συμπλέγματα, π.χ. γκ, τζ, μπ, και ντ. Για να είναι επιτυχημένο αυτό το στάδιο της παρέμβασης, έπρεπε η Χρυσοβαλάντω να αναγνωρίζει 45 στις 50 λέξεις από αυτές που τις δόθηκαν (90% ακρίβεια). Ορισμένες από τις λέξεις αυτές ήταν το τζάμι, το τζάκι, το τσάι, ο τσολιάς, το τσουρέκι, η τσάντα, μελιτζάνα, η αγκινάρα, το παγκάκι, ο πιγκουίνος, η αγκαλιά και τα παπούτσια. Επίσης, σε αυτό το στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συμπερίληψης, δηλαδή η Χρυσοβαλάντω θα έπρεπε να αναγνωρίσει με ακρίβεια τις λέξεις, ενώ η υπόλοιπη τάξη σε ομάδες φτιάχνει μια ζωγραφιά με τη συγκεκριμένη λέξη που διάβασε η μαθήτριά της.

4^ο στάδιο παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης να μπορεί η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί τέσσερα κείμενα έκτασης 200 με 250 λέξεων με ποσοστό επιτυχίας 88-92%, τα οποία εμπεριέχουν σύνθετες λέξεις και συγκεκριμένα σύνθετες πολυσύλλαβες λέξεις με συνδυασμούς σύμφωνο - σύμφωνο, σύμφωνο -σύμφωνο - φωνήεν, κτλ.

4^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος

Να αποκωδικοποιήσει η μαθήτρια 20 συλλαβές από σύνθετες λέξεις τουλάχιστον με ακρίβεια 90% και με ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

Δοκιμασία αρχικής και τελικής αξιολόγησης 4^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια καλείται να να αποκωδικοποιήσει συλλαβές από 20 σύνθετες λέξεις στο σύνολο, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα .

Αρχαιολόγος	Αερολόγος
Φιλολόγος	Μετεωρολόγος
Ζωολόγος	Μικροβιολόγος
Κοινωνιολόγος	Αστρολόγος

Ηλεκτρολόγος	Ψυχολόγος
Παράλογος	Πρόλογος
Μηχανολόγος	Βιολόγος
Διατροφολόγος	Διάλογος
Παθολόγος	Ανάλογος
Εμβρυολόγος	Δασολόγος

4^{ος} Διδακτικός Στόχος

Στο τέταρτο στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν σκόπιμο, η Χρυσοβαλάντω να μπορεί να συλλαβίσει σύνθετες λέξεις. Για να είναι επιτυχημένο αυτό το στάδιο της παρέμβασης, έπρεπε η Χρυσοβαλάντω να αναγνωρίζει 18 στις 20 λέξεις από αυτές που τις δόθηκαν (90% ακρίβεια). Ορισμένες από τις λέξεις αυτές ήταν ο αστρολόγος, ο αρχαιολόγος, ο μηχανολόγος, ο παράλογος, ο ψυχολόγος, ο φιλόλογος, ο παθολόγος και ο αερολόγος. Παράλληλα, σε αυτό το στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συμπερίληψης, δηλαδή η Χρυσοβαλάντω να αναγνωρίζει και να συλλαβίσει δυνατά με ακρίβεια τις λέξεις, ενώ η υπόλοιπη τάξη σε ομάδες συγκεντρώνει πληροφορίες για κάποια από τις λέξεις που διάβασε η μαθήτρια.

5^{ος} Στάδιο Παρέμβασης

Μακροπρόθεσμος στόχος

Μετά το πέρας της παρέμβασης να μπορεί η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί με ποσοστό επιτυχίας που κυμαίνεται μεταξύ 88% και 92% ή μεταξύ 220 και 230 λέξεων, τέσσερα κείμενα έκτασης 200 με 250 λέξεων που περιέχουν πάνω από 20 δυσύλλαβες λέξεις.

5^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος

Να αποκωδικοποιήσει η μαθήτρια συλλαβές από 20 δυσύλλαβες λέξεις με ακρίβεια 90% και με ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

Δοκιμασία αρχικής και τελικής αξιολόγησης 5^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Η μαθήτρια καλείται να αποκωδικοποιήσει συλλαβές από 20 σύνθετες λέξεις, όσο μπορεί πιο ορθά και γρήγορα .

Χώρα	Βάρος
Μωρό	Ταίρι
Ώρα	Φόρα
Μοίρα	Σπυρί
Τώρα	Ξέρω
Χοίρος	Νερό

Ζόρι	Πούρο
Ουρά	Μήλο
Μοίρα	Κόρη
Κυρά	Μάτι

5^{ος} Διδακτικός Στόχος

Στο πέμπτο στάδιο, η Χρυσοβαλάντω έπρεπε να μπορεί να αναγνωρίζει, να συλλαβίσει και να διαβάσει με ακρίβεια δυσύλλαβες λέξεις. Για να είναι επιτυχημένο αυτό το στάδιο της παρέμβασης, έπρεπε η μαθήτρια να αναγνωρίζει 18 στις 20 λέξεις από αυτές που τις δόθηκαν (90% ακρίβεια). Ορισμένες από τις λέξεις αυτές ήταν οι εξής: νερό, μήλο, κερί, μάτι, χέρι, γάτα, γάλα, τόπι, μέλι, παπί, ψάρι, δώρο και βέρα. Επίσης, και αυτό το στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συμπερίληψης, δηλαδή η Χρυσοβαλάντω έπρεπε να συλλαβίσει δυνατά με ακρίβεια τις δυσύλλαβες λέξεις, ενώ η υπόλοιπη τάξη σε ομάδες έγραφε προτάσεις με τις λέξεις. (Τομαράς, 2008)

2.6.3.Τελική Αξιολόγηση

Ύστερα από τρεις μέρες από την υλοποίηση των δύο προγραμμάτων παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε η τελική αξιολόγηση. Στις δύο μαθήτριες δόθηκαν οι ίδιες δραστηριότητες με μερικές διαφοροποιήσεις. Η τελική αξιολόγηση διήρκεσε περίπου 45 λεπτά για κάθε μαθήτρια.

3ο Κεφάλαιο. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1.Αποτελέσματα

3.1.1. Αποτέλεσμα Αρχικής Αξιολόγησης της Μαθήτριας με Σύνδρομο Down

Η πρώτη μαθήτρια με σύνδρομο Down διαθέτει φτωχό λεξιλόγιο. Αρχικά, διαβάζει σωστά πολλά από τα φωνήματα, αλλά κάνει αρκετά λάθη στα άι, ει, ου, μπ, πρ, και Υ. Η μαθήτρια είναι σε θέση να διαβάσει λέξεις με συλλαβές οι οποίες έχουν δυο γράμματα σε ικανοποιητικό βαθμό, π.χ. «πα»,«κα»,«κε», και «κο». Για τις τρισύλλαβες λέξεις, η μαθήτρια είναι σε θέση να διαβάσει μόνο απλές τρισύλλαβες λέξεις.

Η μαθήτρια μαντεύει τις λέξεις και δεν τις διαβάζει ολοκληρωμένες. Από την αξιολόγηση φάνηκε ότι στη μαθήτρια δεν έχουν κατακτηθεί ορισμένα γράμματα όπως το Υ, σ, δ, θ, φ, και ζ. Σε πολλές αναγνωστικές δραστηριότητες φανερώνεται ότι η μαθήτρια παραλείπει συλλαβές και γράμματα, ενώ κάνει και αντιμεταθέσεις. Προς επίρρωση των παραπάνω, η μαθήτρια μπερδεύει το ε με το 3. Τέλος, διαβάζει από τις ψευδολέξεις μόνο τις συλλαβές εκείνες οι οποίες της υποδεικνύονται διαφορετικά.

Παράλληλα με τις παραπάνω αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσα από το εργαλείο αξιολόγησης φάνηκε και ότι η μαθήτρια δεν έχει την δυνατότητα να διαβάζει δίπλα συμφωνά όπως είναι τα αι, ευ, ει, οι, μπ, κρ, τζ, τα, και γκ. Παρόλα αυτά είναι σε θέση να διαβάσει απλές διψήφιες λέξεις όπως το πίνω. Επιπλέον, για την δραστηριότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης με ψευδολέξεις, βλέπουμε ότι η μαθήτρια παρουσίασε εμπόδια στη ανάγνωση τρισύλλαβων λέξεων, π.χ. γηλμάρω και διψήφιων συλλαβών π.χ. τα χρ, και σπ. Είναι εύλογο ότι η συνολική απόδοση επιτυχίας στην αξιολόγηση της αναγνωστικής της ακρίβειας της συγκεκριμένης μαθήτριας ήταν χαμηλότερη από 40%.

3.1.2.Αποτέλεσμα Αρχικής Αξιολόγησης της Μαθήτριας με ΔΕΠΥ

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για τη μαθήτρια της Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ έδειξε ότι διαβάζει άνετα τα φωνήματα. Αρχικά, έχει την ικανότητα να διαβάζει συλλαβές αλλά παραλείπει φωνήματα αρχικής θέσης, μεσαίας και τελικής. Η μαθήτρια κάνει

προβλέψεις λέξεων, π.χ. ψάρι αντί για ψάρεμα. Οι προβλέψεις λέξεων που κάνει η μαθήτρια πραγματοποιούνται συχνά. Επίσης, φανερώνεται ότι η μαθήτρια δυσκολεύεται, όταν κάνει την ανάγνωση γραμμάτων και επαναλαμβάνει σε αξιοσημείωτο βαθμό. Συγχέει γράμματα, όπως δ για θ και η για α. Όταν η μαθήτρια κάνει ανάγνωση λέξεων που περιέχουν συνδυασμούς διάφορων συμφώνων, τα μπερδεύει αρκετά.. Συν τοις άλλοις, η μαθήτρια τείνει να προσθέτει λέξεις στις προτάσεις.

Ακόμη, βλέπουμε ότι η μαθήτρια με ΔΕΠΥ είναι σε θέση να διαβάσει τρισύλλαβες λέξεις. Όσο αναφορά τις ψευδολέξεις, η μαθήτρια είναι σε θέση να διαβάζει απλές ψευδολέξεις, όπως χάλα, φύτη, ρόνα, πίκει κ.α. Επιπλέον, η μαθήτρια μπορεί να κόβει τελικές και αρχικές συλλαβές και να αναγνωρίζει το τμήμα μιας λέξης που παραμένει ύστερα από την απαλοιφή της αρχικής ή τελικής της συλλαβής. Η μαθήτρια κάνει ορθό συλλαβισμό στις απλές λέξεις αλλά όχι σε πιο σύνθετες λέξεις, όπως «δάσκαλος» ή «αδέλφια». Τέλος, είναι χαρακτηριστικό ότι όλες οι επιδόσεις της μαθήτριας φαίνεται ότι ήταν γύρω στο 70% σε όλες τις δραστηριότητες.

3.2.Συμπεράσματα από την Αξιολόγηση

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν και για τις δυο μαθήτριες ήταν διαφορετικές, καθώς η κάθε διαταραχή της μαθήτριας έχει διαφορετικές λύσεις. Εντός της αξιολόγησης της αναγνωστικής ακρίβειας μέσα από ένα αυτοσχέδιο εργαλείο φάνηκε ότι η πρώτη μαθήτρια με ΔΕΠΥ είχε αναγνωστική ακρίβεια σε ένα ποσοστό περίπου 70%, ενώ η δεύτερη μαθήτρια με σύνδρομο Down και ήπια νοητική ύστερη είχε ποσοστό επιτυχίας 40%.

Στις προαναφερθείσες θέσεις θα μπορούσε κανείς να προσθέσει και στο πως ακριβώς γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης της αναγνωστικής ακρίβειας. Αρχικά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μεταβλητές, όπως η ηλικία του παιδιού, το είδος αλλά και η ιδιαίτερη φύση της ίδιας της δυσκολίας και το επίπεδο επίδοσης του μαθητή ή της μαθήτριας σε σχέση με την τυπική και φυσιολογική επίδοση. Για την ηλικία του παιδιού θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τις διάφορες ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και ερμηνείες που έχουν αναπτυχθεί και οι οποίες εξηγούν τα αναπτυξιακά και νοητικά επίπεδα των παιδιών στην εκάστοτε ηλικία. Το επίπεδο της επίδοσης, εφόσον εντοπιστεί από τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μια κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση που να

συνταιριάζει στις ανάγκες του μαθητή, ώστε να βελτιωθεί η δυσκολία, όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά γίνεται.

Η ενδότερη κατανόηση των διαδικασιών της ανάγνωσης μπορεί να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διαμορφώσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικότερες αξιολογήσεις και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Πόρποδας, 2007). Υπάρχουν πέντε στάδια και επίπεδα της ανάγνωσης, όπως διαγράφεται στην βιβλιογραφία. Το πρώτο στάδιο σχετίζεται με την επικοινωνία, στην οποία ο ανάγνωνος δίνει έμφαση στην ερμηνεία αλλά και την αποκωδικοποίηση του κειμένου. Το δεύτερο στάδιο της ανάγνωσης συνιστά η μάθηση, στο οποίο μπορούμε να διαμορφώσουμε δυο υποεπίπεδα, το ένα είναι της έρευνας και το δεύτερο είναι της αξιολόγησης. Το τρίτο επίπεδο αποτελεί η άντληση πληροφοριών, στο οποίο ο αναγνώστης αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό τις προηγούμενες γνώσεις του. Το τέταρτο στάδιο είναι η ίδια η ευχαρίστηση που αποκομίζει ο αναγνώστης από το κείμενο. Τέλος το πέμπτο επίπεδο είναι η διέγερση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη για ένα κείμενο και η ευχαρίστηση που λαμβάνει μέσα από αυτή τη διεργασία.

Γίνεται αντιληπτό ότι η ανάγνωση αποτελεί μια από τις βαρυσήμαντες δεξιότητες στη σύγχρονη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και να είναι σε θέση να σχεδιάσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή.

3.3.Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Παρέμβασης

3.3.1.Αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με Σύνδρομο

Down

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 1^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι 1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί έξι δεκάδες λέξεων που περιέχουν τα «αι», «ευ», «ου», «μπ», «προ» και «υ» στην αρχή, στο μέσο ή στο τέλος της λέξης με ακριβείας 90% και με ταχύτητα στα 90'' δευτερόλεπτα για κάθε δεκάδα.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
αι	55%	90''	90%	85''
ει	50%	110''	90%	80''
ου	50%	100''	90%	90''
μπ	50%	95''	85%	85''
υ	45%	115''	90%	100''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 1^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 2^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι ο 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια χρειάζεται να αποκωδικοποιεί 25 τρισύλλαβες λέξεις με 90% ακρίβεια και η ταχύτητα 90''.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
Μουσική	35%	100''	90%	95''
κεφάλι	45%	120'	90%	100''
Κόκορας	50%	120''	80%	100''
Οδηγό	40%	130''	90%	125''
Αμάξι	60%	100''	90%	100''
Ταβάνι	40%	120'	80%	100''
Βελούδο	45%	120'	80%	110''
Βελόνα	60%	100''	90%	95''
ψαλίδι	40%	130''	90%	110''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 2^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 3^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι ο 3^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια χρειάζεται να αποκωδικοποιεί 20 σωστές συλλαβές με «χρ» και «σπ» με ακρίβεια 90% και η ταχύτητα 90''.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
Χρήματα	45%	90''	90%	100''
Μέχρι	55%	110''	90%	110''
Σπάζω	40%	100''	80%	95''
Ξεχρεώνω	50%	95''	90%	110''
σπίτι	50%	115''	100%	100''
Ψυχρός	55%	90''	80%	120''
Χρονιά	40%	110''	100%	100''
Δίχρωμος	45%	100''	80%	110''
Ξεχρεώνω	50%	95''	90%	95''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 3^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 4^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι ο 4^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια να αποκωδικοποιήσει 20 μονοσύλλαβες λέξεις με ακρίβεια 90% και η ταχύτητα 90''.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
Μη	50%	120'	90%	100''
Σαβ	45%	130''	80%	120''
δεν	50%	120'	100%	100''
Τα	50%	120'	100%	95''
Σεβ	40%	120'	70%	110''
σολ	50%	130''	80%	115''
αν	45%	100''	90%	100''
για	50%	120'	90%	100''
φως	30%	130''	80%	120''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 4^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

3.3.2.Αποτελέσματα από το Πρόγραμμα Παρέμβασης της Μαθήτριας με ΔΕΠΥ

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 1^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι 1^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια πρέπει να αποκωδικοποιεί 20 λέξεις σε πέντε πεντάδες με γραφήματα «δ», «θ», «σ», «ρ» και «φ» και η ακρίβεια πρέπει να είναι 90% και η ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα για κάθε κατηγορία γραφημάτων.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
Σέλινο	65%	100''	100%	80''
Σερίφης	65%	100''	90%	80''
Σακάκι	65%	100''	100%	80''
Σαύρα	65%	100''	100%	80''
Θυρωρός	65%	100''	80%	80''

Σαλάμι	65%	100''	100%	80''
Σελίδα	65%	100''	100%	80''
Δάσκαλος	65%	100''	100%	80''
Σεπτέμβριος	65%	100''	80%	80''
Θαρρώ	65%	100''	80%	80''
Σαλάτα	65%	100''	100%	80''
Σεσουάρ	65%	100''	80%	80''
Σάκχαρο	65%	100''	80%	80''
Σελήνη	65%	100''	100%	80''
Θετός	65%	100''	100%	80''
Σείχης	65%	100''	80%	80%

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 1^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 2^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι 2^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί 30 λέξεις που περιλαμβάνουν τα γράμματα «δ», «θ», «η», «α» με ακρίβεια 90% και η ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας

Ενδεικτικά

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
αγέλαστος	65%	100''	90%	80''
ήρθα	45%	100''	100%	80''
άγουρος	65%	100''	90%	80''
άγραφος	55%	100''	100%	80''
άγημα	65%	100''	90%	80''
δαχτυλίδι	55%	100''	100%	80''
παιδάκι	65%	100''	100%	80''
Δεκαπέντε	50%	110''	100%	80''

Θέμα	65%	100''	100%	80''
Θεός	75%	100''	100%	80''
αδελφή	65%	100''	100%	80''
ανόητος	75%	100''	100%	80''
αγέννητος	70%	110''	90%	80''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 2^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 3^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι 3^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια να αποκωδικοποιεί πέντε πεντάδες από 10 λέξεις με συνδυασμούς συμφώνων «μπ», «ντ», «γγ/γκ», «τσ», «τζ» και με ακρίβεια 90% και η ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
Μπακλαβάς	55%	100''	90%	80''
Μπλοκ	55%	100''	100%	80''

Κοντάρι	55%	100''	100%	80''
Μάντεμα	55%	100''	90%	80''
Αντίθετα	65%	100''	100%	80''
Έγκυος	55%	100''	100%	80''
Τσαγιέρα	55%	100''	90%	80''
Τσάντα	55%	100''	100%	80''
Μελιτζάνα	65%	100''	100%	80''
Τζαζ	55%	100''	90%	80''
Μπογιά	55%	100''	100%	80''
Μπαλάκι	75%	100''	100%	80''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 3^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 4^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι 4^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια να αποκωδικοποιήσει η μαθήτρια συλλαβές από 20 σύνθετες λέξεις με ακρίβεια 90% και με ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
Αρχαιολόγος	50%	120''	100%	80''
Φιλολόγος	60%	120''	100%	80''
Ζωολόγος	50%	120''	100%	80''
Κοινωνιολόγος	50%	120''	90%	80''
Ηλεκτρολόγος	70%	120''	100%	80''
Παράλογος	80%	120''	100%	80''
Μηχανολόγος	50%	120''	90%	80''
Διατροφολόγος	60%	120''	100%	80''

Αερολόγος	70%	120''	100%	80''
Μετεωρολόγος	50%	120''	90%	80''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 4^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Αποτελέσματα Δοκιμασίας Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 5^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

Υπενθυμίζεται ότι 5^{ος} βραχυπρόθεσμος στόχος ήταν η μαθήτρια να αποκωδικοποιήσει η μαθήτρια συλλαβές από 20 δισύλλαβες λέξεις με ακρίβεια 90% και με ταχύτητα 80 δευτερόλεπτα.

**Ποσοστά ακρίβειας και χρόνος διεκπεραίωσης ανάγνωσης λέξεων της μαθήτριας
Ενδεικτικά**

	Αρχική Αξιολόγηση		Τελική Αξιολόγηση	
	Ακρίβεια	Χρόνος	Ακρίβεια	Χρόνος
Χώρα	75%	95''	100%	80''
Μωρό	80%	95''	100%	80''
Ωρα	70%	95''	100%	80''
Μοίρα	75%	95''	90%	80''
Τώρα	70%	95''	100%	80''

Χοίρος	65%	95''	90%	80''
Ζόρι	70%	95''	100%	80''
Ουρά	70%	95''	90%	80''
Μοίρα	70%	95''	90%	80''
Κυρά	75%	95''	100%	80''
Βάρος	75%	95''	100%	80''
Ταίρι	70%	95''	90%	80''
Φόρα	70%	95''	100%	80''

Πίνακας. Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης 5^{ου} βραχυπρόθεσμου στόχου

3.3.Συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια επιγραμματικής διατύπωσης όσων προαναφέρθηκαν, το συμπέρασμα που εξάγεται από τα δύο προγράμματα παρέμβασης είναι ότι οι δύο μαθήτριες μπορούν κάλλιστα να είναι αποδοτικές και ενεργές στα μαθήματα και ειδικότερα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας παρά τα εμπόδια που συνεχώς αντιμετωπίζουν λόγω των ιδιόμορφων γνωρισμάτων τους. Οι δύο μαθήτριες της Γ' Δημοτικού είχαν ανοδική πορεία

μέσα από τις δραστηριότητες των παρεμβάσεων και δεν υπήρξε καμία διακοπή των παρεμβάσεων από τις δύο μαθήτριες.

4ο Κεφάλαιο: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1. Συζήτηση

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διαπίστωση του βαθμού στον οποίο μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που αρχικά υποστηρίζονταν σε πλαίσιο παράλληλης στήριξης, μπορούν να παρουσιάσουν μαθησιακή πρόοδο στην αναγνωστική ακρίβεια μέσω διδακτικών παρεμβάσεων που εφαρμόζονται υπό το σχήμα της εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

Τα βασικά ερωτήματα, στα οποία αποπειράθηκε να διαλευκάνει η έρευνα είναι: α) Ποιες ειδικές ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος είναι αναγκαίες για την υλοποίηση προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθήτριας Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down; β) Ποιες μέθοδοι και τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της αναγνωστικής ακρίβειας μαθήτριας Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down σε πλαίσιο εκπαιδευτικής συμπερίληψης; γ) Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των εφαρμογών εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθήτριας Γ΄ Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down που παρουσιάζουν χαμηλή αναγνωστική ακρίβεια; δ) Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια και ποιες οι καλές πρακτικές κατά την εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης;

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται η δυνατότητα βελτίωσης της αναγνωστικής ακρίβειας μέσω της συμπερίληψης και ιδίως σε υψηλό επίπεδο. Επίσης, φανερώνεται ότι οι δραστηριότητες για την αναγνωστική ακρίβεια μπορεί να ενισχύσουν τις μαθήτριες στην αποκωδικοποίηση λέξεων και προτάσεων και να έχουν μια καλή επίδοση στην ανάγνωση.

Οι δύο μαθήτριες σημείωσαν πρόοδο κατά τη διάρκεια των δύο προγραμμάτων παρέμβασης. Είχαν άνοδο στις δοκιμασίες, η οποία οδηγούσε σε ένα καλό σκορ. Επίσης, οι χρόνοι αποπεράτωσης της ανάγνωσης είχε μειωθεί σε σημαντικό βαθμό. Συνεπώς, φανερώνεται ότι η ταχύτητα της ανάγνωσης διαμορφώνεται από το επίπεδο της ανάγνωσης των μαθητριών (Erbeli and Pižorn, 2012).

Ύστερα από τις δύο παρεμβάσεις στην τελική αξιολόγηση, οι δύο μαθήτριες βελτιώθηκαν στην αναγνωστική ακρίβεια, αλλά δεν πέτυχαν τον επιθυμητό χρόνο

ανάγνωσης απόλυτα, αν και υπάρχει η σχετική άνοδος. Πιθανολογικά, οι δύο μαθήτριες θα πρέπει να εκπαιδευτούν περισσότερο, έτσι ώστε να αυτοματοποιηθεί η αποκωδικοποίηση.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της μαθήτριας με σύνδρομο Down, φάνηκε πως η διδασκαλία μέσω της ολικής μεθόδου βοήθησε στη σημείωση σημαντικής ανόδου στην αναγνωστική της ακρίβεια. Διαφαίνεται η άνοδος της αναγνωστικής ακρίβειας από τα αποτελέσματα του πρώτου, δεύτερου και τέταρτου μακροπρόθεσμου στόχου. Ωστόσο, χαμηλότερη επιτυχία σημειώθηκε στο τρίτο μακροπρόθεσμο στόχο, στους οποίους χρησιμοποιήθηκαν νέες λέξεις. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στις δοκιμασίες στις οποίες η μαθήτρια ανατροφοδοτείται και είχε τη συμμετοχή της τάξης σε ομαδικό επίπεδο, τα αποτελέσματά της ήταν ανεβασμένα αλλά και η ίδια έδειχνε να έχει μεγαλύτερο κίνητρο, διάθεση συνεργασίας και προσπάθειας, σε αντίθεση με τις περιπτώσεις στις οποίες η τάξη ασχολούνταν με τις ίδιες λέξεις αλλά σε άλλες δραστηριότητες, που δεν απαιτούσαν γραφή, ανάγνωση ή ανάπτυξη ιδεών. Από αυτό απολήγουμε ότι η μαθήτρια επωφελήθηκε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης, όμως της ήταν πιο δύσκολο να συγκεντρωθεί και να προσπαθήσει όταν η υπόλοιπη τάξη συμμετείχε με κάτι πιο καλλιτεχνικό στη διαδικασία.

Φάνηκε πως στο πρώτο στάδιο της παρέμβασης, στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συνδυασμούς γραφημάτων (αι, ει, ου, μπ, προ) η μαθήτρια κατάφερε να πετύχει σε ποσοστό επιτυχίας κοντά στο 90%, γεγονός που ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για την εξέλιξη των επόμενων στόχων, καθώς η αδυναμία αναγνώρισης συχνόχρηστων συνδυασμών αποκόπτεται από τη δυναμική της αναγνωστικής της ακρίβειας. Ακόμη, 90% επιτυχία σημείωσε και στην αποκωδικοποίηση μονοσύλλαβων λέξεων, ενώ στην ανάγνωση λέξεων με χρ,σπ κατάφερε 89% επιτυχία. Η αποκωδικοποίηση τρισύλλαβων λέξεων φάνηκε να κυμαίνεται κοντά στο 87%, ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό για το μαθησιακό της προφίλ. Από αυτό διαφαίνεται πως η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη μαθήτρια ήταν η κατάλληλη, καθώς κατάφερε να πετύχει τους στόχους, ωστόσο χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση με λέξεις σύνθετες, που περιλαμβάνουν περισσότερες συλλαβές.

Επίσης, διαπιστώθηκε πως στα στάδια της παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε η οπτική και η ακουστική διάκριση της μαθήτριας, όπως η φωναχτή ανάγνωση από τους συμμαθητές της ή από την τάξη, σημειώθηκαν τα βέλτιστα αποτελέσματα (90%). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν και με των Kujala et al. (2001), οι οποίοι ανέδειξαν πως οι μαθητές που εκπαιδεύονται με τις συγκεκριμένες μεθόδους, και ειδικά με τις δραστηριότητες της οπτικής διάκρισης, σημειώνουν σημαντική βελτίωση. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη μαθήτρια, η οποία στην αρχική αξιολόγηση είχε ποσοστό επιτυχίας κοντά στο

40% βελτίωσε, σε σχεδόν διπλάσιο, 70% την επιτυχία της στην αναγνωστική ακρίβεια. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ελπιδοφόρο και δημιουργεί αρκετά εύλογα ερωτήματα για συζήτηση. Μπορούν να διερευνηθούν οι λόγοι του τόσο χαμηλού επιπέδου αναγνωστικής ακρίβειας κατά την έναρξη, οι αιτίες που οδήγησαν σε αυτή την σημαντική άνοδο, η στάθμιση του ρόλου που διαδραματίζει η εκπαιδευτική συμπερίληψη αλλά και η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας. Αδιαμφισβήτητα, συμπεραίνουμε πως η εκπαιδευτική συμπερίληψη ευνόησε τη μαθήτριά και σε επίπεδο ψυχολογίας και κινήτρου αλλά και εκπαιδευτικά, αφού οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν χρησιμοποιήθηκαν από την υπόλοιπη τάξη στα πλαίσια της συνεργασίας τους.

Για τη μαθήτριά με ΔΕΠΥ τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε μεγάλη άνοδος και επίτευξη του στόχου σχεδόν σε όλες τις δραστηριότητες, με μικρή απόκλιση στον τέταρτο στόχο, με σύνθετες πολυσύλλαβες λέξεις. Επιπλέον, φάνηκε πως και σε αυτή την περίπτωση η εκπαιδευτική συμπερίληψη ωφέλησε τη μαθήτριά αλλά και την υπόλοιπη τάξη, καθώς η ανατροφοδότηση, η στήριξη, τα θετικά σχόλια των συμμαθητών της της έδιναν κίνητρο και διάθεση για μάθηση. Ειδικότερα, φάνηκε πως στις περιπτώσεις που οι συμμαθητές της ασχολούνταν παράλληλα με τις ίδιες λέξεις αλλά σιωπηλά, όπως στον πρώτο στόχο, όπου έγραφαν ορθογραφία, αυτό λειτούργησε θετικά στην άνοδο των ποσοστών επιτυχίας της μαθήτριάς, καθώς εξασφαλίζεται και η σχετική ηρεμία, ησυχία και συγκέντρωση. Αντίθετα, φάνηκε πως στις περιπτώσεις που οι υπόλοιποι μαθητές δημιουργούσαν κάποια κατασκευή ή ζωγραφιά δυσκολευόταν να συγκεντρωθεί, χωρίς ωστόσο αυτό να έχει σοβαρή επίπτωση στην επίτευξη του αντίστοιχου στόχου. Προς ενίσχυση όσων προαναφέρθηκαν, παρουσιάζεται το πόσο σημαντικό συνιστά ένα πρώιμο πρόγραμμα παρέμβασης για μαθητές, ώστε να ενισχυθούν οι αναγνωστικές ικανότητες του. Αρκετά δεδομένα από έρευνες επισημάνουν ότι ένα πρώιμο πρόγραμμα παρέμβασης στις τάξεις του δημοτικού είναι μια σημαντική βοήθεια για την εξέλιξη των ικανοτήτων της αναγνωστικής ακρίβειας των μαθητών. Έτσι τα ευρήματα αρκετών ερευνών τείνουν προς κοινό αποτέλεσμα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ότι ένα πρώιμο πρόγραμμα παρέμβασης είναι προσοδοφόρο και αποδοτικό (Fuchs & Fuchs, 2005).

Συμπληρώνοντας, η μαθήτριά με ΔΕΠΥ σημείωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα στην ακρίβεια της στην ανάγνωση λέξεων με γραφήματα που τη δυσκολεύουν (δ,θ,η,α) καθώς και σε δυσύλλαβες λέξεις. Σε αυτούς τους δύο στόχους η επιτυχία της άγγιζε λίγο περισσότερο της στόχευσης (93-94%). Ως προς την ακρίβεια στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν τους συνδυασμούς (μπ,ντ,γγ,τσ,τζ,γκ) αλλά και πολυσύλλαβες σύνθετες λέξεις φάνηκαν οι αδυναμίες της, χωρίς βέβαια να επηρεάζεται το αποτέλεσμα και το ποσοστό επιτυχίας της

(90%). Από τα αποτελέσματά της γίνεται φανερό πως και σε αυτή την περίπτωση η μέθοδος διδασκαλίας ευνόησε τη μαθήτρια. Επιπλέον, η ένταξη της στη γενική τάξη, η ανατροφοδότηση, η συνεργασία που είχε με τους συμμαθητές της ήταν ιδιαίτερα βοηθητική για την ίδια, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα μεγάλα ποσοστά επιτυχίας που σημείωσε σε δραστηριότητες που είχαν την πλήρη συμμετοχή της τάξης της, σε αντίθεση με δραστηριότητες στις οποίες η συμμετοχή ήταν μικρότερη.

Επιπρόσθετα, η ολική μέθοδος διδασκαλίας, που επίσης διαλέχθηκε σε ορισμένες δραστηριότητες, βασίζεται στην αναγνώριση λέξεων που βρίσκονται σε προτάσεις, δίχως ωστόσο την ανάλυση και σύνθεσή τους. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δημιουργία ενός λεξιλογίου, οπτικού. Κύρια σημεία της μεθόδου αυτής είναι η απομνημόνευση και η οπτική αναγνώριση των λέξεων των προτάσεων, οι οποίες συνήθως επαναλαμβάνονται. Στη συνέχεια γίνεται η ανάλυση και η σύνθεση, δηλαδή ο διαχωρισμός και η εκ νέου δημιουργία λέξεων-προτάσεων. Η επόμενη φάση περιλαμβάνει την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα και στη σύνθεση στην αρχική μορφή. Ο κύριος στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου ερχόταν σε αρμονία με τους στόχους της παρούσας έρευνας, όπου οι δυσκολίες των διαγνώσεων απαιτούσαν τη δημιουργία αναπαραστάσεων για την ανάκληση από την μνήμη τους των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται εικασία της σημασιολογικής ταυτότητας των λέξεων, βασισμένη στην ολική αντίληψη, την μνημονική συγκράτηση του οπτικού περιγράμματος της και την αναγνώριση του αρχικού ή ορισμένων γραμμάτων της ή κάποιων στοιχείων της (Αϊδίνης, 2012 · Μούσιου - Μυλωνά, 2004). Μέσω της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε, η μέθοδος αυτή φάνηκε να ευνοεί σε σημαντικό βαθμό ιδιαίτερα τη μαθήτρια με σύνδρομο Down.

Ολοκληρώνοντας, τα ευρήματα ενός προγράμματος παρέμβασης είναι χρήσιμα και αξιόλογα, διότι προβάλλουν το τι μπορεί να γίνει κάτι σε πράξη ή όχι. Τα συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης κατέδειξαν ότι η εκπαιδευτική συμπερίληψη μαζί με τις δραστηριότητες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ακρίβειας συγκροτούν μια καινοτόμα πρόταση για μαθητές που έχουν τις ίδιες ή παρόμοιες δυσκολίες στην ανάγνωση. Δεν υπάρχουν αποτελέσματα από αυτή τη μελέτη που να είναι σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες. Αντίθετα, αυτό προσθέτει στη συλλογή σημαντικών παραγόντων που αναφέρονται σε προηγούμενη έρευνα. Συνεπώς, ξεκινά ένα καινούργιο μονοπάτι για μια νέα προσέγγιση της ανάγνωσης σε πλαίσιο εκπαιδευτικής συμπερίληψης.

4.2. Συμπεράσματα

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας « Ποιες ειδικές ρυθμίσεις του διδακτικού περιβάλλοντος είναι αναγκαίες για την υλοποίηση προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθήτριας Γ' Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down;» εξακριβώθηκαν τα εξής:

Με βάση τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, μπορεί να εξαχθεί το ακόλουθο συμπέρασμα. Αρχικά, η πολιτική για την εφαρμογή της συμπερίληψης για μαθητές με ΔΕΠΥ και σύνδρομο Down στην Ελλάδα είναι επωφελής για τους μαθητές. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζονται κατά την εφαρμογή μπορούν να αποδοθούν σε ασαφείς στάσεις και αντιλήψεις εκ μέρους ορισμένων φορέων εφαρμογής της πολιτικής. Δεδομένων τέτοιων προκλήσεων, συνιστάται, μεταξύ άλλων, η αναθεώρηση του σχολικού προγράμματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια σημαντική σύσταση θα ήταν να επιστήσουμε την προσοχή των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη της συμπερίληψης, η οποία με τη σειρά της θα επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν περισσότερο στις μεταρρυθμίσεις των προγραμμάτων σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ισορροπημένο ως προς τις ακαδημαϊκές και τις πρακτικές προσεγγίσεις. Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να υποστηρίζονται, ώστε να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό, με βάση τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους.

Μια άλλη ειδική ρύθμιση είναι ο τρόπος που είναι δομημένος ο χώρος της τάξης και έχει επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών. Στη συγκεκριμένη τάξη με τις δύο μαθήτριες, εξασφαλίζεται ότι οι μαθητές μπορούν να δουν τον δάσκαλο και ότι ο δάσκαλος μπορεί να δει όλους τους μαθητές. Η τάξη είναι καταλλήλως σχεδιασμένη και ελαχιστοποιεί τους περισπασμούς. Έπειτα, η χωροθέτηση των μαθητών γίνεται σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές της τάξης δημιουργούν μικρές ομάδες και η κάθε ομάδα προσπαθεί να απαντήσει στις δραστηριότητες που της ανατέθηκε. Η ομαδοποίηση και η ταξινόμηση των μαθητών, η ανάθεση καθηκόντων, εργασιών και ρόλων είναι πολύ σημαντικοί συντελεστές στη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, μια ακόμα σημαντική ρύθμιση είναι το γεγονός πως όλα τα στάδια της παρέμβασης έγιναν στο πλαίσιο της συμπερίληψης. Πιο συγκεκριμένα, είχε εξασφαλιστεί η συμμετοχή της τάξης σε όλα τα στάδια των παρεμβάσεων, η ανατροφοδότηση και η

αλληλεπίδραση, ώστε να εξασφαλιστεί το βέλτιστο δυνατό περιβάλλον για την εφαρμογή του προγράμματος στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη προϋποθέτει τη δημιουργία διαφορετικών και εξειδικευμένων μεθόδων διδασκαλίας με σύγχρονο ταίριασμα του μαθησιακού προφίλ με τις δυνατότητες του μαθητή. Η επιλογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης καταδεικνύει πως η παράλληλη στήριξη δεν είναι η βέλτιστη λύση για αυτούς τους μαθητές. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη είναι εκείνη που δίνει τα μέγιστα οφέλη.

Ωστόσο, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι για να υπάρξει εύρυθμη λειτουργία της συμπερίληψης θα πρέπει να υπάρχει ένα οργανωμένο πλαίσιο. Θα πρέπει το σχολείο και η τάξη να διαμορφώσει ένα σχέδιο ανάλογα τις ανάγκες των μαθητών του. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι της τάξης να έχουν τη σωστή γνώση στο πεδίο της συμπερίληψης.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους μαθητές της τάξης, ότι ανήκουν πλήρως στο σχολείο και όλες τις ποικίλες δραστηριότητές του, κάθε παιδί έχει το ίδιο δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό, το περιβάλλον του σχολείου και της τάξης θα πρέπει να γίνει ασφαλές και κατάλληλο για να επιτευχθεί ο στόχος του προγράμματος. Με βάση τα ευρήματα αυτής της μελέτης, διαπιστώθηκε ότι ο διευθυντής και οι δάσκαλοι της τάξης θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι ελεύθερο και ασφαλές για όλους τους μαθητές.

Όσον αφορά το 2ο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας «Ποιες μέθοδοι και τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της αναγνωστικής ακρίβειας μαθήτριας Γ' Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down σε πλαίσιο εκπαιδευτικής συμπερίληψης;» εξακριβώθηκαν τα εξής:

Όπως φαίνεται από τη παρέμβαση, η ολική μέθοδος διδασκαλίας σίγουρα βελτίωσε την αναγνωστική ακρίβεια της μαθήτριας με Down, με βάση τα αποτελέσματά της, κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Αϊδίνης, 2012· Μούσιου & Μυλωνά, 2004). Επιπρόσθετα, η χρήση των διαφόρων καρτελών με τις λέξεις, η επανάληψη συχνόχρηστων λέξεων θεωρήθηκε μια μέθοδος με επιτυχία. Η φωναχτή ανάγνωση που πραγματοποιήθηκε βοήθησε κυρίως στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος της μαθήτριας αλλά και στην πρώτη της επαφή με τις συλλαβές και τις λέξεις.

Για τη μαθήτρια με ΔΕΠΥ, η μέθοδος, που χρησιμοποιήθηκε, είναι η χρήση της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου. Βασίζεται στη διαδικασία της μάθησης των αντιστοιχιών

μεταξύ των φωνημάτων και γραφημάτων, αλλά και των συσχετίσεων, ώστε να διαμορφωθούν συλλαβές (Αϊδίνης, 2012). Ακόμη, στοχεύει στην αναγνωστική ικανότητα, μέσω της εκπαίδευσης της συσχέτισης των φωνημάτων και τα γραφήματα με την αναγνώριση των συλλαβών και ύστερα των λέξεων και των προτάσεων. Η διεργασία αυτή γίνεται κατ' επανάληψη για όλες τις λέξεις και έτσι η μαθήτρια θα μπορέσει να βελτιώσει την ανάγνωσή της σε ένα κείμενο με τις λέξεις αλλά και με καινούριες λέξεις, που απαρτίζονται από γνώριμα στοιχεία της γλώσσας. (Βουγιούκας, 1994).

Ως προς το 3ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας «Ποιες οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των εφαρμογών εκπαιδευτικής συμπερίληψης μαθήτριας Γ' Δημοτικού με ΔΕΠΥ και συμμαθήτριας της με σύνδρομο Down που παρουσιάζουν χαμηλή αναγνωστική ακρίβεια;» εξακριβώθηκαν τα εξής:

Όσον αφορά τη φιλοσοφία των προγραμμάτων και τους στόχους για την ενίσχυση της αναγνωστικής ακρίβειας των δύο μαθητριών με ΔΕΠΥ και σύνδρομο Down δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να θυμόμαστε το προφίλ του εκάστοτε μαθητή που ερευνάται. Κάθε στρατηγική θα πρέπει να εξετάζεται με προσεκτικό και κριτικό τρόπο, συμπεριλαμβάνοντας τα γνωρίσματα και τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή. Σε γενικό επίπεδο, η εκπαιδευτική συμπερίληψη των μαθητριών βοήθησε στη σημείωση των ποσοστών επιτυχίας. Η εκπαιδευτική συμπερίληψη ευνόησε στην παροχή της εξειδικευμένης βοήθειας, στην εύρεση των αδυναμιών μέσω των ατομικών αξιολογήσεων, στη δημιουργία και υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος παρέμβασης. Η συμμετοχή της τάξης βοήθησε στη συγκέντρωση, στην παροχή κινήτρου και στην κοινωνικοποίηση τους, όπως έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες. Τα κοινά στοιχεία των προγραμμάτων παρέμβασης και αξιολογήσεων, όπως οι καρτέλες λέξεων, οι συχνόχρηστες λέξεις, η αυτοσχέδια δημιουργία τους βάσει των αδυναμιών που εντοπίζονται ήταν ευνοϊκά στην εκάστοτε μαθήτρια. Σε αυτά τα σημεία εντοπίζονται μόνο ομοιότητες και στις δύο περιπτώσεις.

Επίσης, η αξιολόγηση και η εκπαιδευτική παρέμβαση συγκροτούν μια διαδικασία που προϋποθέτει εξειδικευμένη οργάνωση, σχεδιασμό και προγραμματισμό και δεν μπορεί να διεξάγονται με τυχαίο τρόπο. Κατά τη διαδικασία παρέμβασης και αξιολόγησης, οι δύο μαθήτριες έχουν πρωτεύον ρόλο και όχι παθητικό. Οφείλουμε να τις αντιμετωπίσουμε ως

ξεχωριστά άτομα με τις δικές τους προοπτικές, ικανότητες, δυνατότητες, αδυναμίες και ανάγκες, ως άτομα που λειτουργούν ανεξάρτητα και μαθαίνουν να αποδίδουν με το δικό τους ρυθμό. Συνεπώς είναι υποχρεωτικό, κατά την αξιολόγηση και την παρέμβαση, να θυμόμαστε το διαφορετικό αρχικό επίπεδο γνώσεων της εκάστοτε μαθήτριας.

Όσον αφορά τις διαφορές των εφαρμογών αυτές εντοπίζονται κυρίως σε διαδικαστικά σημεία. Για παράδειγμα, η συμμετοχή της τάξης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής συμπερίληψης βοήθησε και στις δύο περιπτώσεις, όμως η μαθήτρια με σύνδρομο Down ανταποκρινόταν καλύτερα όταν η τάξη συμμετείχε ενεργά, ενώ η μαθήτρια με ΔΕΠΥ δυσκολεύονταν στη συγκέντρωση της, οπότε προτιμήθηκε η συμμετοχή της τάξης να είναι ενεργή αλλά πιο αθόρυβη και με συνοχή. Γενικά προτίμησε ένα περιβάλλον χωρίς πολλά αισθητηριακά ερεθίσματα. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη μαθήτρια αντιμετώπισε δυσκολίες στην ανάκληση κεντρικών πληροφοριών, κάτι που η μαθήτρια με σύνδρομο Down δεν φάνηκε να αντιμετωπίζει. Ωστόσο εκείνη σημείωσε άνοδο όταν δούλευε σε δυάδες κυρίως με κάποιο συμμαθητή της. Τέλος, μια άλλη διαφορά είναι ότι στη μαθήτρια με σύνδρομο Down δεν εξετάσαμε τη φωνολογική επίγνωση της, διότι έχει μεγάλο έλλειμμα στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας, ενώ στη μαθήτρια με ΔΕΠΥ αξιολογήσαμε τη φωνολογική επίγνωση της.

Όσον αφορά το 4ο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας «Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια και ποιες οι καλές πρακτικές κατά την εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικής συμπερίληψης;» εξακριβώθηκαν τα εξής:

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση όχι μόνο παρέχει οφέλη σε μαθητές με αναπηρίες αλλά και σε συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία. Μέσα από την παρούσα εργασία, μερικά από αυτά τα οφέλη περιλαμβάνουν υψηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα και άρση της κοινωνικής προκατάληψης που υπάρχει για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Με τη συμπερίληψη να εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη τάξη, οι μαθητές με και χωρίς αναπηρία επωφελήθηκαν ακαδημαϊκά. Σε ένα φιλικό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, οι δύο μαθήτριες εκτέθηκαν σε κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών για την ηλικία τους και έλαβαν εξατομικευμένες οδηγίες για την υποστήριξή τους στη τάξη τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στο να αισθάνονται πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, επειδή τους δίνεται σημαντική εργασία.

Στην παράλληλη στήριξη, οι δύο μαθήτριες δεν είχαν καθόλου άνοδο στην μαθησιακή τους πορεία.

Παρότι, η εκπαιδευτική συμπερίληψη φαίνεται να έχει πολλά υποσχόμενα οφέλη για τους μαθητές, γίνεται όλο και πιο δύσκολη η εφαρμογή της λόγω του γεγονότος ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν από τους δασκάλους και τη διοίκηση.

Στην παρούσα έρευνα, οι δύο μαθήτριες αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες, όταν εισήλθαν στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης. Το να γίνουν κοινωνικά αποδεκτές από τους συμμαθητές τους σε αυτό το περιβάλλον της τάξης ήταν πολύ δύσκολο. Ειδικά, σε μαθητές που βίωσαν τη συμπερίληψη για πρώτη φορά. Αυτοί οι μαθητές δεν είχαν συνηθίσει να βρίσκονται γύρω από συνομηλίκους τους με αναπηρίες, επομένως είναι δύσκολο για αυτούς να αλληλεπιδράσουν κοινωνικά μαζί τους. Ωστόσο, οι μαθητές χωρίς αναπηρία συνειδητοποίησαν έγκαιρα τις ικανότητες των δύο συμμαθητριών τους και τους αντιμετώπιζαν, όπως έπρεπε. Έπειτα, οι δύο μαθήτριες δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τους κανόνες που ορίζονται στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σημαντικό εμπόδιο στάθηκε η κατάρτιση των εμπλεκόμενων μελών. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν αντίστοιχα προγράμματα, τα οποία ξεφεύγουν από τα στενά όρια της μάθησης όπως τα γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, οφείλουν να είναι καταρτισμένοι με τις κατάλληλες μεθόδους και γνώσεις. Η γνώση των μεθόδων εξατομικευμένης αξιολόγησης και παρέμβασης, της εφαρμογής τους στα πλαίσια της συμπερίληψης είναι μείζονος σημασίας και στέκεται σοβαρό εμπόδιο σε κάθε στάδιο του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, η στοχευμένη αξιολόγηση των δύο μαθητριών της παρούσας έρευνας επηρεάστηκε από αντίστοιχα εμπόδια, καθώς δεν ήταν όλοι οι εμπλεκόμενοι εξοικειωμένοι με την αξιολόγηση βάσει αυτοσχέδιων συνδυασμών, αξιολόγηση δυνατοτήτων-αδυναμιών και ενδιαφερόντων.

Τέλος, στη παρούσα έρευνα, οι καλές πρακτικές που εντοπίζονται είναι η απόκτηση από τον εκπαιδευτικό του ακριβούς προφίλ των ικανοτήτων και των ελλείψεων των δύο μαθητριών για την επιτυχία της υποστήριξης. Επιπρόσθετα η επίγνωση της δικής του επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και των δικών του προσωπικών πεποιθήσεων προσέδωσε ανατροφοδότηση στη μέθοδο που αξιοποίησε στους μαθητές του. Η στοχοθεσία σε κάθε στάδιο της έρευνας, ο έλεγχος της επίτευξης των προσδοκώμενων στόχων, η εξατομίκευση των παρεμβάσεων σε συνδυασμό με τη χρήση των κατάλληλα επιλεγμένων μεθόδων, το σύγχρονο ταίριασμα του προφίλ-δυνατοτήτων-αδυναμιών είναι κάποιες καλές πρακτικές που ακολουθήθηκαν σε πρακτικό επίπεδο. Κυρίως όμως, η εφαρμογή της

παρέμβασης στα πλαίσια της συμπερίληψης, φάνηκε πως ήταν ευεργετική για τις δύο μαθήτριες και την αναδεικνύει ως βέλτιστη επιλογή σε σχέση με την παράλληλη στήριξη.

4.3.Περιορισμοί της Έρευνας

Η ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας πρέπει να εξετάζονται με επιφυλακτικό τρόπο, αφού η ίδια η έρευνα έχει περιορισμούς. Παρότι, οι δύο μαθήτριες δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία αναπηρίας, στην καθεμία έπρεπε να αξιοποιηθεί διαφορετικό πρόγραμμα παρέμβασης, τα οποία έπρεπε να έχουν ενσωματώσει τη συμπερίληψη. Συνεπώς, η δυναμική της συμπερίληψης τεκμηριώνεται μέσα από την ερευνητική διαδικασία, αλλά δεν διαθέτουμε αρκετά δεδομένα, αν μπορεί να συνεισφέρει σε άτομα με την ίδια ή διαφορετική δυσκολία.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να ενισχυθεί περαιτέρω και να υποστηριχθεί με δεδομένα που σχετίζονται με τις αντιλήψεις, τις απόψεις των εκπαιδευτικών και τις παιδαγωγικές εμπειρίες, οι οποίες δεν μελετήθηκαν στο βαθμό που θα μπορούσαν να περιγράψουν πληρέστερα την ποιότητα του αντίκτυπου και της επιρροής τους στους μαθητές. Αυτή η περαιτέρω διερεύνηση των ιδεολογικών θέσεων των δασκάλων μπορεί να είχε παράγει πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με τρόπους με τους οποίους οι διδακτικές πρακτικές θα μπορούσαν να γίνουν πιο αποτελεσματικές.

Τέλος, όσο διεξάγονται τα προγράμματα παρέμβασης, συμμετείχαν κανονικά στην παρακολούθηση των μαθημάτων. Έτσι, τα αποτελέσματα μπορεί να αμφισβητηθούν, διότι η εξέλιξη της αποκωδικοποίησης να μην οφείλεται στα δύο προγράμματα παρέμβασης.

4.4.Εκπαιδευτικές Εφαρμογές - Παρεμβάσεις

Με το τέλος της παρούσας έρευνας αποδεικνύεται πως στις συγκεκριμένες περιπτώσεις των μαθητριών, οι οποίες είχαν διαφορετικές δυσκολίες και μαθησιακά αλλά και ως προς τις διαγνώσεις τους, η συμπερίληψη ευνόησε κατά πολύ την επίτευξη των στόχων. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό γεγονός, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε εύλογα και ενδιαφέροντα ερωτήματα. Η συνέχεια της έρευνας μπορεί να στοχεύσει σε κάθε κατηγοριών αναπηριών και δυσκολιών, με μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να οδηγήσει σε πιο ασφαλή

συμπεράσματα ως προς τις ακριβείς μεθόδους με τις οποίες πρέπει να δουλέψει ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης για να ενισχύσει την ακρίβεια στην ανάγνωσή τους.

Με το πέρασμα των χρόνων, έχουν δημιουργηθεί διάφορες προσεγγίσεις για την ενίσχυση της αποκωδικοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Κατ' επέκταση, αρκετές έρευνες γίνονται αφορμή για την εμφάνιση νέων προσεγγίσεων, όπως η παρούσα έρευνα που εξετάζει προγράμματα παρέμβασης της συμπερίληψης. Η ικανότητα της παρέμβασης της συμπερίληψης να πετυχαίνει θετικά αποτελέσματα, πληροί τις προϋποθέσεις για μαθητές που έχουν αντιξοότητες με την ανάγνωση. Ακόμη, οι δύο παρεμβάσεις θα μπορούσαν να έχουν περισσότερες δραστηριότητες, οι οποίες θα στοχεύουν σε άλλους γνωστικούς συντελεστές μάθησης. Επιπλέον, υπάρχει ανάγκη να διερευνηθεί πώς εκπαιδεύονται οι δάσκαλοι και τη συνάφεια του προγράμματος σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εξεταστεί παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2012). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών* : Γρηγόρη.

Αγγελίδης Α.Π. (2012). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση σχολείων*, Αθήνα: Διάδραση.

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

Βουγιούκας, Α. (1994). Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). Μια παιδαγωγική ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουτσινάς, Γ., Ντζιαβίδα, Α., & Μαχιά, Α. (2019). Το νευροψυχολογικό προφίλ και η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με δυσλεξία μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών: Αποτελεσματικές σχολικές παρεμβάσεις στην ηλικία των 11 έως και 12 ετών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(2), 26-116.

Παλαιοθόδωρου, Α. (2009). *Εφαρμογές για τη διαγνωστική αξιολόγηση και εκπαιδευτική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας και άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών*. Τμήμα Ψυχολογίας. Φιλοσοφική Σχολή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α' - Β' Δημοτικού ή Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης Αναγνωστικών Δυσκολιών*. Τμήμα Νηπιαγωγών. Παιδαγωγική Σχολή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολογήση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 15(3), 267-289.

Τομαράς, (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες*, Αθήνα: Πατάκη.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Alhamdan, A. A. (2019). *Special Education Teachers Use of Reading Strategies to Support Students with Learning Disabilities in Reading*. Western Michigan University.

Alqomoul, Mohammad Dayij (2018). Effectiveness of Employing Holistic Approach Strategy on Teaching English Reading Comprehension Skills for Seventh Graders in Jordan. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2).

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

Cardoso-Martins, C., Peterson, R., Olson, R., & Pennington, B. (2009). Component reading skills in Down syndrome. *Reading and writing*, 22, 277-292.

Chan, E. S., Shero, J. A., Hand, E. D., Cole, A. M., Gaye, F., Spiegel, J. A., & Kofler, M. J. (2023). Are reading interventions effective for at-risk readers with ADHD? A meta-analysis. *Journal of attention disorders*, 27(2), 182-200.

De Smedt, B., Peters, L., & Ghesquière, P. (2019). Neurobiological origins of mathematical learning disabilities or dyscalculia: a review of brain imaging data. *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties: From the Laboratory to the Classroom*, 367-384.

Erbeli, F., & Pizorn, K. (2012). Reading ability, reading fluency and orthographic skills: The case of L1 Slovene English as a foreign language students. *CEPS Journal*, 2(3), 119-139.

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education, 23*(2), 109-120.

Fields, J. (2019). The Effect of Repeated Reading on Accuracy, Fluency, and Comprehension.

Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2019). The Identification of Specific Learning Disabilities: A Summary of Research on Best Practices. *Grantee Submission*.

Florian, L. (2013). The SAGE handbook of special education. *The SAGE Handbook of Special Education*, 1-1040.

Friedman, L. M., Rapport, M. D., Raiker, J. S., Orban, S. A., & Eckrich, S. J. (2017). Reading comprehension in boys with ADHD: The mediating roles of working memory and orthographic conversion. *Journal of abnormal child psychology, 45*, 273-287.

Frith, U. (1985, March). The usefulness of the concept of unexpected reading failure: Comments on "Reading retardation revisited.". British Psychological Society.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education, 39*(1), 34-44.

Gray, C., & Climie, E. A. (2016). Children with attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability: A review of the efficacy of medication treatments. *Frontiers in psychology, 7*, 988.

Griffith, M. E. (2016). *Measuring word reading and pseudoword decoding in struggling readers using the test of word reading efficiency-(TOWRE-2) and the wechsler individual achievement test-(WIAT-III)* (Doctoral dissertation, Middle Tennessee State University).

Hiebert, E. H., & Fisher, C. W. (2005). A review of the National Reading Panel's studies on fluency: The role of text. *The Elementary School Journal, 105*(5), 443-460.

Hughes, J. (2006). Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6(1), 1-3.

Jacob, U. S., & Olisaemeka, A. N. (2016). Inclusive education in the 21st century: Parameters and opportunities for learners with special needs. *European Scientific Journal*, 12(10).

Hall, M. (2019). Educating a child with Down Syndrome in an inclusive kindergarten classroom. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, 5(2), 4.

Keller, C. E., & Abuelhassan, H. H. (2015). Improving Reading Comprehension for Students with ADHD. *World*, 2(1).

Kirschner, S. R., & Scarlett, W. G. (2015). Sage Encyclopedia of Classroom Management, College of the Holy Cross, Worcester, MA.

Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25(1), 12-23.

Lemons, C. J., King, S. A., Davidson, K. A., Puranik, C. S., Al Otaiba, S., Fulmer, D., ... & Fidler, D. J. (2017). Developing an early reading intervention aligned with the Down syndrome behavioral phenotype. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 176-187.

Lius E. John (2020). Inclusive Education: Concept, Types and Models. *International Journal of Research Education and Management Science*, 3(30).

Majko, A. (2017). CHILDREN WITH ADHD, CLASSROOM INCLUSIVE PROGRAMMES. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(1).

Mason, L. H. (2004). Explicit Self-Regulated Strategy Development Versus Reciprocal Questioning: Effects on Expository Reading Comprehension Among Struggling Readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283.

Mavropalias, T. (2018). The Greek Co-teaching model. *Research highlights in education and science*, 5e16.

Næss, K. A. B., Nygaard, E., & Smith, E. (2021). Occurrence of reading skills in a national age cohort of Norwegian children with Down syndrome: what characterizes those who develop early reading skills?. *Brain Sciences*, 11(5), 527.

Næss, K. A. B., Melby-Lervåg, M., Hulme, C., & Lyster, S. A. H. (2012). Reading skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in developmental disabilities*, 33(2), 737-747.

Namanyane, T., & Shaoan, M. M. R. (2021). *Inclusive Education: A Literature Review on Definitions, Attitudes and Pedagogical Challenges*. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 5(3).

O'Connor, Rollanda E. (2018). Reading Fluency and Students With Reading Disabilities: How Fast Is Fast Enough to Promote Reading Comprehension?. *Journal of Learning Disabilities*, 51(2).

Ongheña, P. (2005). Single-case designs. *Encyclopedia of statistics in behavioral science*.

Ramus, F. (2004). The neural basis of reading acquisition. *The cognitive neurosciences III*, 815-824.

Renzaglia, A., Karvonen, M., Drasgow, E., & Stoxen, C. C. (2003). Promoting a lifetime of inclusion. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(3), 140-149.

Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). *Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family-School Collaboration*. *Beyond Behavior*, 29(1), 42-51.

Sangia, R. A. (2014). *The process and purpose of reading*. *Applied Linguistics*, 1-8.

Sanzo, K., Clayton, J., & Sherman, W. (2011). Students with Special Needs, Reading Education, and Principals: Bridging the Divide through Instructional Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), n1.

Sehic, S. (2017). Teaching Reading Skills to Learners with Down Syndrome. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 1(1), 16-27.

Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2020). Reading interventions for students with or at risk of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 41(6), 352-367.

Toye, M. K., Wilson, C., & Wardle, G. A. (2019). Education professionals' attitudes towards the inclusion of children with ADHD: The role of knowledge and stigma. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 184-196.

Tufvesson, C., & Tufvesson, J. (2009). The building process as a tool towards an all-inclusive school. A Swedish example focusing on children with defined concentration difficulties such as ADHD, autism and Down's syndrome. *Journal of Housing and the Built Environment*, 24, 47-66.

Bangkok, U. N. E. S. C. O. (2009). Teaching Children with Disabilities in Inclusive Settings. Specialized Booklet Part of Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments.

Uvo, M. F. C., Germano, G. D., & Capellini, S. A. (2017). Performance of students with attention deficit hyperactivity disorder in metalinguistic skills, reading and reading comprehension. *Revista CEFAC*, 19, 7-19.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., & Liston, A. (2005). Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*, 33-50.

Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 21-43.

Παράρτημα

Εργαλείο Αξιολόγησης Αναγνωστικής Ακρίβειας

Αξιολόγηση της μαθήτριας με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα

Αξιολόγηση Φωνολογικής Επίγνωσης

1. Ταύτιση αρχικού φωνήματος (Παλαιοθόδωρου, 2009)

Ποσοστό Επιτυχίας

Εύρεση ηχητικά κοινών λέξεων από μία δεδομένη αρχική συλλαβή

π.χ. από την αρχική συλλαβή «κα» βρίσκουμε τις λέξεις:

καράβι, καπέλο, καλάθι, καναπές, κανόνι, καβούρι, κανάτα, κασέτα, κασετίνα, καρβέλι,

καλύβα, κάστανο, καφές, καρδιά, καρότσι

2. Ταύτιση τελικού φωνήματος (Παλαιοθόδωρου, 2009)

Ποσοστό Επιτυχίας

Εύρεση ηχητικά κοινών λέξεων από μία δεδομένη τελική συλλαβή

π.χ. από την τελική συλλαβή «τα» βρίσκουμε στις λέξεις:

πίτα, κότα, πέτα, ρώτα, κοίτα, φώτα, πατάτα, σαλάτα, κανάτα

3. Διαπίστωση ομοιοκαταληξίας (Παλαιοθόδωρου, 2009)

Ποσοστό επιτυχίας

π.χ. Ρόδι-πόδι (ναι)

Μέρη -χέρι (ναι)

Μήλο- τόπι (όχι)

Ψάρι -δέμα (όχι)

Τζάκι – πέτρα (όχι)

3.1. Εύρεση λέξης που ομοιοκαταληκτεί με μία αρχική (Παλαιοθόδωρου, 2009)

Ποσοστό επιτυχίας

π.χ. κύμα (σήμα, ποίημα, ρήμα)

πόδι (βόδι, ρόδι)

κότα (ρώτα, φώτα, πρώτα)

4. Απαλοιφή συλλαβής (Παλαιοθόδωρου, 2009)

Ποσοστό επιτυχίας

π.χ. Αν κόψουμε την πρώτη συλλαβή στη λέξη:

(δώ)-ρο θα μείνει το (ρο)

(ψά)-ρι θα μείνει το (ρι)

(κα)-πέλο θα μείνει (πέλο)

(λε)-μόνι θα μείνει (μόνι)

π.χ. Αν κόψουμε την τελευταία συλλαβή στη λέξη

χέ-(ρι) θα μείνει το (χε)

ζώ-(νη) θα μείνει το (ζω)

καρά-(βι) θα μείνει (καρά)

τιμό-(νι) θα μείνει (τιμό)

5. Απαλοιφή φωνήματος (Παλαιοθόδωρου, 2009)

Ποσοστό επιτυχίας

π.χ. Αν κόψουμε την πρώτη φωνή στη λέξη:

(τ)ι θα μείνει το (ι)

(π)ως θα μείνει το (ως)

(μ)ετά θα μείνει το (ετά)

(π)ου θα μείνει το (ου)

Αν κόψουμε την τελευταία φωνή στη λέξη:

ν(α) θα μείνει το (ν)

μ(ε) θα μείνει το (μ)

έν(α) θα μείνει το (εν)

όχ(ι) θα μείνει το (οχ)

6. Συλλαβική κατάτμηση (Παλαιοθόδωρου, 2009)

Ποσοστό επιτυχίας

Π.χ. νερό (νε-ρό)

καράβι (κα- ρά- βι)

σοκολάτα (σο-κο-λά-τα)

Αξιολόγηση αποκωδικοποίησης

1.Αξιολόγηση αναγνώρισης γραμμάτων (Αντιστοιχία-Φωνημάτων- Γραφημάτων)

Ποσοστό επιτυχίας

π.χ ΘΡΙΟΦΟΓΟΟΩΧΟΟ

ΧΕΚΑΛΑΑΑΟΟΣΙΡ

2. Αξιολόγηση αναγνώρισης συλλαβών

Ποσοστό επιτυχίας

Διάκριση της διαφορετικής λέξης: α) Σε επίπεδο συλλαβής

π.χ. μέλι – μέσα – τώρα

γάτα - χέρι – γάλα

κότα – δέμα – κύμα

β) Σε επίπεδο φωνήματος

π.χ. μι – μα – τα,

σε – γα – γε,

κο – πε – πα,

βο – βα – τε,

και ξα – ξε – τι

μα – με- λο

σε – τα - τι

κα – πε - κο

3. Αξιολόγηση αναγνώρισης λέξεων

Ποσοστό επιτυχίας

Κατάτμηση προτάσεων σε λέξεις

π.χ. Το/παιδί/παίζει/με/την/μπάλα

Η γιαγιά/φτιάχνει/φαγητό

Η/μητέρα/μιλάει/με/τον/δάσκαλο

Ο πατέρας/πάει/για/ψάρεμα

Τα/αδέλφια/παίζουν/με/σκύλους

Αξιολόγηση Ανάγνωσης Ψευδολέξεων

Υπαγορεύονται από τον εξεταστή και επαναλαμβάνονται από τον εξεταζόμενο και καταγράφεται ο αριθμός λαθών & ακρίβεια ανάγνωσης.

2/συλλαβές υψηλής συχνότητας ορθογραφικά ομαλές

γάλα: χάλα, γάχα, λάγα

μύτη: φύτη, μύπη

ρόδα: ρόνα, γόδα, ρόβα

Δισύλλαβες λέξεις υψηλής συχνότητας εξαιρέσιμες παιδί:

παιδί, γαϊδί

πίνει: πίκει, ζίνει

χύνει: χύκει, φύνει

λύνει: λύγει, κύνει

οίκος: οίβος, οίξος

Αξιολόγηση ακρίβειας στην ανάγνωση κειμένου

- Συμπεριλαμβάνονται συχνόχρηστες και σπάνιες λέξεις.

- Δεν απαιτείται η κατανόησή του, αλλά μόνο η ακριβής και γρήγορη αποκωδικοποίησή του.
- Το σύνολο σωστά αποκωδικοποιημένων λέξεων κατά τη φωναχτή ανάγνωση ενός κειμένου σε ένα (1) λεπτό.

Η εκπαίδευση του Μεγάλου Αλεξάνδρου.

Ο δάσκαλος του Μεγάλου Αλεξάνδρου ήταν ο φιλόσοφος Αριστοτέλης. Του δίδαξε ρητορική και λογοτεχνία, ενώ παράλληλα εισήγαγε τον Μέγα Αλέξανδρο στη φιλοσοφία, την ιατρική και τις επιστήμες. Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν θαυμαστής του Ομήρου και θιασώτης των συγγραμμάτων του. Έχει, μάλιστα, ειπωθεί ότι όταν κοιμόταν έβαζε την Ιλιάδα κάτω από το μαξιλάρι του! Ο Αριστοτέλης του δίδαξε πάνω από όλα να σέβεται τους συνανθρώπους του. Ο Μέγας Αλέξανδρος σεβόταν τόσο το δάσκαλό του, που έλεγε ότι στον πατέρα του όφειλε τη ζωή του, ενώ στο δάσκαλό του την ποιότητα της ζωής του.

Αξιολόγηση μαθήτριας με σύνδρομο Down

Ανάγνωση Συλλαβών

Σω

Χε

Ψο

Ες

Βαζ

Ρον

Κυν

Ξεν

Σπη

Κρι

Βλω

Χτυ

Τρυν

Σκης

Δρες

Σφεν

Μπρο

Σκρι

Σκλε

Σφρω

Σπριν

Ντρες

Γκρας

Ανάγνωση Ψευδολέξεων

Βεο

Ελο

Εσκο

Σεκορ

Κλεδο

Λοτρας

Σφεκης

Στρωλες

Χωρενα

Ιφερμα

Αχρεπο

Λασκηπο

Ρονεφλη

Ατρολη

Κρησποδη

Σπερτινα

Αριπετο

Ενηλερα

Οκριπενο

Ελογρασι

Γισοβεστα

Τοργαδεκι

Βαρτεστικο

Λερτισακο

Επανάληψη Ψευδολέξεων στην βραχυπρόθεσμη μνήμη

ηβα

εδαζ

βρεκο

βρυτρος

στρετος

γλεστρο

ετροπα

αρχοβα

βεστηκο

γηλιαρω

απικης

κρεσπαδο

αλεριστο

απιγρασο

διβαστελο

λιδοβεστη

μερτιστακο

πρεγισκελο

ελοματιρω

λεκιπαρονη

αλεπραριφος

εγαλοβρενο

δροτιναβενη

λαπεχροτικο