

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



**«Διδάσκοντας με τη μέθοδο «Easy-to-Read» (Κείμενο για Όλους) το
γλωσσικό μάθημα σε μαθητές Γυμνασίου με ελαφρά νοητική
αναπηρία: Μια παρεμβατική μελέτη»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΛΑΔΙΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2020

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος Εργασίας: «Διδάσκοντας με τη μέθοδο «Easy-to-Read» (Κείμενο για Όλους) το γλωσσικό μάθημα σε μαθητές Γυμνασίου με ελαφρά νοητική αναπηρία: Μια παρεμβατική μελέτη».

ΛΑΔΙΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπων Καθηγητής:

Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης,

Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μέλη:

Μορφίδη Ελένη,

Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Νικολάου Σουζάνα -Μαρία,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	7
Εισαγωγή.....	10
A . ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	

Κεφάλαιο 1

ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

1.1. Ορισμοί και διαγνωστικά κριτήρια της νοητικής αναπηρίας.....	14
1.2. Ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας.....	16
1.3. Χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία.....	21

Κεφάλαιο 2

ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

2.1. Γενικές αρχές διδακτικής.....	26
2.2 Μέθοδοι εκπαίδευσης – Διδακτικές τεχνικές.....	27

Κεφάλαιο 3

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

3.1. Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Γ΄ Γυμνασίου.....	31
3.2. Λεξιλόγιο.....	33
3.3 Κατανόηση και αναγνωστική κατανόηση.....	34

Κεφάλαιο 4

ΜΕΘΟΔΟΣ «EASY TO READ» (ΚΕΙΜΕΝΟ ΓΙΑ ΌΛΟΥΣ)

4.1. Η μέθοδος Easy to Read.....	38
4.2 Η αναγκαιότητα της μεθόδου Easy to Read.....	41
4.3. Γενικές αρχές – κανόνες μεταγραφής.....	43

Κεφάλαιο 5

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	47
--	-----------

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6

ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

6.1. Σκοπός της έρευνας.....	54
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	54

Κεφάλαιο 7

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

7.1. Ανίχνευση της κατάστασης.....	57
7.2.1. Ατομικά προφίλ μαθητών.....	60
7.2.2. Ειδικός Παιδαγωγός / Εκπαιδευτικός τάξης.....	66
7.2.3. Χώρος της παρέμβασης.....	66
7.3. Διδακτικό υλικό.....	67
7.3.1 Γραμμή βάσης.....	68
7.4. Φάση της παρέμβασης.....	69
7.6. Διδακτικοί στόχοι.....	71

7.7.	Περιγραφή μαθημάτων	72
7.8.	Διδακτική αξιολόγηση.....	77

Κεφάλαιο 8

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1.	Ανάλυση με βάση το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης.....	78
8.2.	Υπολογισμός αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.....	87

Κεφάλαιο 9

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1.	Συνολική αποτίμηση της παρέμβασης και σύγκριση των αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	91
9.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	96
	Βιβλιογραφία.....	98
	Παράρτημα Ι.....	115
	Παράρτημα ΙΙ.....	147

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που βρέθηκαν δίπλα μου σε αυτή την προσπάθεια, που με στήριξαν, με δίδαξαν, που «φώτισαν» τον δρόμο μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος της «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» για τις πολύτιμες γνώσεις και τις δεξιότητες που με βοήθησαν να αποκτήσω, για την καθοδήγηση, τις συμβουλές και τη εξαιρετική συνεργασία τους, που υπήρξαν καθοριστικές για την ολοκλήρωση της ερευνάς μου.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σπυρίδωνα - Γεώργιο Σούλη για την ευκαιρία που μου προσέφερε να ασχοληθώ με τη διδασκαλία του Γλωσσικού μαθήματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, για τις καινοτόμες προτάσεις του και συμβουλές στην ερευνητική προσέγγιση του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας και για τις πλούσιες γνώσεις που αποκόμισα από τις διδασκαλίες του.

Ευχαριστώ θερμά την κ. Μορφίδη Ελένη για την ιδιαίτερη τιμή που μου έκανε να βρεθεί ως μέλος της τριμελούς επιτροπής στη διπλωματική μου εργασία. Την ευχαριστώ, ακόμη, για την συνεχή ενθάρρυνση, τα κίνητρα και τις γνώσεις που αναδύθηκαν από τις εποικοδομητικές συζητήσεις μας. Η καθολική στήριξη και εμπιστοσύνη της συνέβαλαν καταλυτικά στην διεξαγωγή και ολοκλήρωση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Ευχαριστώ την κ. Νικολάου Σουζάννα-Μαρία για την θετική της ανταπόκριση να βρεθεί ως υποστηρικτικό μέλος της τριμελούς επιτροπής στη διπλωματική μου εργασία. Η διδακτική της εμπειρία, οι πολύτιμες επισημάνσεις και υποδείξεις της καθώς και οι διδασκαλίες της υπήρξαν καθοριστικές τόσο για την ποιοτική αναβάθμιση και ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας όσο και για την ακαδημαϊκή μου κατάρτιση.

Παράλληλα, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη διευθύντρια του σχολείου στο οποίο διεξήχθη η έρευνα, αλλά και στην εκπαιδευτικό της τάξης για την υποδοχή, τη συνεργασία τους και την υποστήριξή τους. Δεν θα μπορούσα, επίσης να μην ευχαριστήσω τους μαθητές και τις μαθήτριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα για την

πολύτιμη συνεισφορά τους και τις εμπειρίες που μου χάρισαν στη σύντομη γνωριμία μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους φίλους μου για την πολύτιμη στήριξη τους, που στάθηκαν δίπλα μου από την πρώτη στιγμή, που με παρακινούσαν, που αποτέλεσαν αφορμή για αυτό το «ταξίδι». Ευχαριστώ ακόμα τους συμφοιτητές μου για τις πολλές στιγμές που μοιραστήκαμε μαζί αυτά τα χρόνια, τους προβληματισμούς, τις σκέψεις και τις ευχάριστες στιγμές.

Ιδιαίτερα, όμως, ευχαριστώ την οικογένειά μου, που αποτελούν πάντα στήριγμα βοηθώντας με σε κάθε βήμα για την επίτευξη των στόχων μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία διερευνάται η κατανόηση των θεματικών εννοιών του γλωσσικού μαθήματος με την μέθοδο Easy to Read (Κείμενο για Όλους) σε μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία. Η μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης, το οποίο εμπλέκει συνεχή αξιολόγηση της παρέμβασης για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο μέσω πολλαπλών μετρήσεων. Η συνολική χρονική διάρκεια της παρέμβασης που καλύπτει τις δυο φάσεις, γραμμή βάσης και παρέμβαση, ήταν είκοσι εβδομάδες. Το διδακτικό υλικό ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και διαμορφώθηκε σύμφωνα με τους κανόνες μεταγραφής της μεθόδου Easy to Read (EtR). Το δείγμα αποτέλεσαν τέσσερις μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου με ελαφρά νοητική αναπηρία και παραπλήσιο προφίλ, στους οποίους χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο αναγνωστικής κατανόησης προσαρμοσμένο σύμφωνα με το Πρωτόκολλο 14 (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2007: 27-35). Τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω οπτικής ανάλυσης των εξατομικευμένων γραφημάτων των συμμετεχόντων και η παρέμβαση χαρακτηρίστηκε ως αποτελεσματική μέσω του στατιστικού στοιχείου μη αλληλοεπικαλυπτόμενων δεδομένων (PND) μεταξύ των δυο φάσεων. Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία βελτίωσαν αισθητά την κατανόηση των πληροφοριών των κειμένων. Σημειώνεται ότι η μέθοδος EtR μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και στις καθημερινές πρακτικές των ατόμων με νοητική αναπηρία.

Λέξεις κλειδιά: Easy to Read, κείμενο για όλους, νοητική αναπηρία, γλωσσικό μάθημα, κατανόηση

Title

Teaching Language lesson to high school students with mild intellectual disability using the "Easy-to-Read" method. An intervention teaching study.

Abstract

The current study examined the reading comprehension of the thematic units of the Language course via “Easy to Read” method to students with mild intellectual disability. Single case research design was applied which involves continuous time evaluation of the intervention through multiple measurements. The total duration of the intervention study including baseline and intervention was twenty weeks. The teaching material was aligned to the curriculum and was formed according to the rules of transcription of the “Easy to Read” (EtR). There were four participants, which were diagnosed with mild intellectual disability and presented homogenous profile enrolled in the secondary education. They were given a reading comprehension questionnaire adapted according to Protocol 14 (Panteliadou & Patsiodimou 2007: 27-35). The data were analyzed by visual analysis of the participants' individualized graphs. The non-overlapping data (PND) statistical element was calculated between the two phases and the intervention was assessed as effective. The findings indicated that the four students with mild intellectual disability presented significant improvement in their reading comprehension. The discussion highlighted that the EtR method can contribute positively not only to the learning process but also to the daily practices of people with intellectual disability.

Key-words: Easy to Read, intellectual disability, reading comprehension, language

Επισήμανση συντομογραφίας:

EtR (EASY TO READ)

ΑΠΣ (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ)

ΔΕΠΠΣ (ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ)

ΔΝ (ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ)

ΕΑΕ (ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ)

DSM (DIAGNOSTIC AND STATISTICAL MANUAL OF MENTAL DISORDERS)

ICD (INTERNATIONAL STATISTICAL CLASSIFICATION OF DISEASES AND RELATED HEALTH PROBLEMS)

IFLA (INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION AND INSTITUTIONS)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μόρφωση και η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετα δημοκρατικά δικαιώματα του ανθρώπου. Το να μπορεί κάποιος να διαβάζει και να ενημερώνεται θεωρείται βασική προϋπόθεση για την ισότητα των πολιτών σε κάθε δημοκρατούμενη κοινωνία. Απαραίτητο χαρακτηριστικό γνώρισμα του δημοκρατικού τρόπου ζωής θεωρείται το να είναι κάποιος ενήμερος αντλώντας πληροφορίες από τον Τύπο προκειμένου να συμμετέχει στη δημόσια ζωή και να μπορεί να ρυθμίζει την προσωπική του ζωή. Τις τελευταίες δυο δεκαετίες, η UNESCO και η IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) επιδιώκουν να στρέψουν την προσοχή της παγκόσμιας κοινότητας στην ανάπτυξη της ικανότητας των ανθρώπων για γραφή και ανάγνωση με απώτερο στόχο να μειωθεί και να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός.

Παρά την αξιόλογη πρόοδο στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, ένα μέρος του πληθυσμού δεν έχει την δυνατότητα της μόρφωσης εξαιτίας ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης ή/και αναπηρίας (π.χ. νοητική αναπηρία) είτε εξαιτίας άλλων λόγων.

Την τελευταία δεκαετία διεθνώς παρατηρείται μια αυξανόμενη προσπάθεια να παραχθούν κείμενα που στόχο τους έχουν να γίνονται κατανοητά από όλους τους ανθρώπους. Η μέθοδος Easy to Read (EtR) χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο προκειμένου να συνεισφέρει θετικά στην ενημέρωση και την πληροφόρηση ατόμων που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην μόρφωση όπως είναι τα άτομα με νοητική αναπηρία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία γραμμένη σε EtR μορφή, η προεκλογική εκστρατεία των πολιτικών κομμάτων στη Μεγάλη Βρετανία το 2015 αλλά και οι ιατρικές οδηγίες και συμβουλές που δίνονται σε ασθενείς που είναι άτομα με νοητική αναπηρία.

Αφορμή για αυτήν την μελέτη υπήρξε ο προβληματισμός για τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει ένας μαθητής με νοητική αναπηρία όταν διδάχτεί το γλωσσικό μάθημα με την χρήση της μεθόδου EtR στην σχολική τάξη. Ας σημειωθεί εδώ πέρα πως το γλωσσικό μάθημα στο Γυμνάσιο θέτει ένα σύνολο στόχων για την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, μέσω της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση και κατανόηση προφορικού και γραπτού

λόγου) καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους. Απώτερος σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται αυτό που διαβάζει και να συσχετίζει τις νέες πληροφορίες με τις προϋπάρχουσες. Η αναγνωστική κατανόηση ενσωματώνει την αποκωδικοποίηση, τη γνώση του λεξιλογίου και την κινητοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Τζιβινίκου, 2015). Για να μπορέσει να υποστηριχτεί κατάλληλα και να παρουσιάσει βελτίωση ένας μαθητής με ελαφρά νοητική αναπηρία θα πρέπει να ακολουθήσει ένα ειδικό εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι προσαρμογές του υλικού που πραγματοποιήθηκαν στις θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου του γλωσσικού μαθήματος και χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα παρέμβαση, είχαν στόχο να επωφεληθούν οι μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία μέσα από την κατανόηση. Επιλέχθηκε το γλωσσικό μάθημα της Γ΄ Γυμνασίου εξαιτίας της χρηστικότητας των θεματικών κύκλων του στην καθημερινότητα όλων των ανθρώπων (παρουσιάζει παραπλήσια θεματολογία με τη Σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία). Το υλικό των προσαρμογών διαμορφώθηκε για την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων και για το λόγο αυτό επιστρατεύτηκαν οι κανόνες και οι κατευθυντήριες αρχές της μεθόδου EtR (Nomura, Nielsen, & Tronbacke, 2010).

Ο κύριος σκοπός αυτής της εργασίας είναι να μελετηθεί η ενίσχυση της κατανόησης σε μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία με την χρήση του προσαρμοσμένου υλικού στην μέθοδο EtR, εν συγκρίσει με το τυπικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία των θεματικών εννοιών του γλωσσικού μαθήματος της Γ' Γυμνασίου. Αφού το υλικό χορηγήθηκε σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, απώτερος στόχος ήταν να αναδειχθεί αν υπάρξει μεταβολή της κατάστασης και σε ποιο βαθμό προάγεται η κατανόηση.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά, αφενός στο εννοιολογικό περιεχόμενο της νοητικής αναπηρίας και στα χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία, στα διδακτικά προγράμματα, στους στόχους της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου και αφετέρου στον σχεδιασμό της μεθόδου EtR και στους παράγοντες που συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας και η

αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Αναλύεται η διαδικασία, ορίζονται οι στόχοι της έρευνας, συγκρίνεται η επίδοση των μαθητών ως προς την κατανόηση πριν και μετά την παρέμβαση, παρουσιάζεται το προσαρμοσμένο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Ακόμη, περιγράφονται οι συμμετέχοντες και ακολουθούν οι αναλύσεις των δεδομένων.

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εργασίας παρατίθεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας και ακολουθούν οι εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

Θεωρητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Στο παρόν κεφάλαιο θα προσδιοριστεί η έννοια της νοητικής αναπηρίας έτσι όπως ορίζεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία και τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας. Ακολούθως περιγράφεται η ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τις δεξιότητες και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία.

1.1. Ορισμοί και Διαγνωστικά Κριτήρια

Για τον προσδιορισμό και τη διαγνωστική διαδικασία της νοητικής αναπηρίας τα διαγνωστικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται είναι δυο: Αρχικά, το “Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders, DSM” της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, APA), και το εγχειρίδιο “International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD” που εκδίδεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (World Health Organization, WHO, 2008).

Στην τελευταία έκδοση του DSM (APA, 2013) καθιερώνεται ο όρος «*Νοητική Αναπηρία*» (*intellectual disability*) αντικαθιστώντας τον όρο «νοητική καθυστέρηση» (*mental retardation*) και ορίζεται ως «*μια διαταραχή που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου που περιλαμβάνει περιορισμούς στη νοητική και προσαρμοστική λειτουργικότητα, σε αντιληπτικούς, κοινωνικούς και πρακτικούς τομείς*» (APA, 2013: 33).

Τα κριτήρια προκειμένου να οριστεί η νοητική αναπηρία βασίζονται αφενός στους νοητικούς περιορισμούς και αφετέρου στους περιορισμούς προσαρμοστικότητας που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου. Όσον αφορά το πρώτο σκέλος, οι περιορισμοί και τα ελλείμματα στις νοητικές λειτουργίες προσδιορίζονται μέσα από κλινικές αξιολογήσεις όσο και μέσα από εξατομικευμένες, τυποποιημένες αξιολογήσεις μέτρησης της νοημοσύνης (Wechsler, 2003· Wechsler, 2011). Τέτοιες νοητικές λειτουργίες θεωρούνται ο συλλογισμός, η επίλυση προβλημάτων, ο προγραμματισμός, η αφηρημένη σκέψη, η κρίση, η ακαδημαϊκή και η εμπειρική μάθηση. Σε ό,τι αφορά στο δεύτερο σκέλος, οι δυσκολίες στην ανάπτυξη της προσαρμοστικής συμπεριφοράς ορίζονται με βάση την εκδήλωση κοινωνικά ώριμης

συμπεριφοράς και την απόκτηση ακαδημαϊκών ικανοτήτων, παρόμοιων με εκείνη που εμφανίζουν οι συνομήλικοι των ατόμων αυτών (Smith et al., 1995: 131). Οι εν λόγω περιορισμοί εντοπίζονται στην επιτυχή κατάκτηση των τυπικών συμπεριφορών που επιδεικνύουν τα άτομα της αντίστοιχης ηλικιακής και πολιτισμικής ομάδας και αφορούν στους τομείς όπως η ωρίμανση, η μάθηση, η ατομική ανεξαρτησία και η κοινωνική ευθύνη (Grossman et al., 1983: 11). Οι περιορισμοί στην προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου οδηγούν τα άτομα με νοητική αναπηρία στην αδυναμία να ανταποκριθούν στα αναπτυξιακά και κοινωνικο-πολιτισμικά πρότυπα σε σχέση με την ατομική ανεξαρτησία, την χειραφέτηση, την αυτονομία και την κοινωνική υπευθυνότητα. Είναι αναγκαία η διαρκής υποστήριξη προκειμένου οι προσαρμοστικοί περιορισμοί να μην οδηγηθούν σε μείωση της λειτουργικότητας σε μία ή περισσότερες δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Παρουσιάζονται επομένως ελλείμματα σε τομείς και δραστηριότητες όπως είναι η επικοινωνία με τους άλλους, η συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και η αυτόνομη διαβίωση, σε κάθε περιβάλλον του ατόμου, όπως το σπίτι, το σχολείο, την εργασία και την κοινότητα (Παγιάτσου, Δημητρίου & Χατζησάββα, 2012·Σούλης,2020).

Ανακεφαλαιώνοντας, όσα χαρακτηρίζουν την νοητική αναπηρία συνιστούν ελλείμματα και περιορισμούς που παρουσιάζονται κατά την διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου του ατόμου και επηρεάζουν τις γενικές νοητικές ικανότητες του ατόμου καθώς και την καθημερινή προσαρμοστική λειτουργικότητα σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους (APA, 2013: 37). Ως αναπτυξιακά ελλείμματα μπορεί να θεωρηθούν η αργή ή ατελής ανάπτυξη που ενδεχομένως να οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη, διάφοροι εκφυλισμοί που συνδέονται με το κεντρικό νευρικό σύστημα ή η παλινδρόμηση σε προηγούμενες αναπτυξιακές περιόδους λόγω ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Grossman et al., 1983: 11).

Η νοητική αναπηρία οδηγεί σε διαταραχές των γενικών νοητικών ικανοτήτων που επιδρούν στην προσαρμοστική λειτουργία των καθημερινών εργασιών σε τρεις τομείς:

- στον *αντιληπτικό-γνωστικό (conceptual) τομέα*. Ο *αντιληπτικός-γνωστικός (conceptual) τομέας* περιλαμβάνει δεξιότητες που αφορούν στη γλώσσα, την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τη συλλογιστική σκέψη, τη γνώση και τη μνήμη.

- στον *κοινωνικό (social) τομέα*. Ο *κοινωνικός (social) τομέας* αναφέρεται στην κρίση που εκφράζει το άτομο σχετικά με όσα γίνονται στην κοινωνία (κοινωνική κρίση), την ικανότητα να νιώθει τους άλλους (ενσυναίσθηση), τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί φιλίες και παρόμοιες ικανότητες.
- στον *πρακτικό (practical) τομέα*. Ο *πρακτικός (practical) τομέας* επικεντρώνεται στην αυτοδιαχείριση, σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με την προσωπική και ατομική φροντίδα και υγιεινή, την επαγγελματική υπευθυνότητα, την ορθή χρησιμοποίηση χρημάτων, την αναψυχή και την οργάνωση των σχολικών και εργασιακών καθηκόντων και υποχρεώσεων (APA, 2013: 37).

Τα διαγνωστικά κριτήρια για την νοητική αναπηρία λαμβάνουν υπόψη τους τρεις τομείς της προσαρμοστικής συμπεριφοράς του ατόμου –τον αντιληπτικό, τον κοινωνικό και τον πρακτικό-, αποφεύγοντας την χρήση της αξιολογικής κλίμακας με τη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης (ΔΝ). Αυτό συμβαίνει διότι η μέτρηση του ΔΝ δεν θεωρείται ξεκάθαρη, ωστόσο, η αναφερόμενη μέτρηση συμπεριλαμβάνεται ακόμα στην περιγραφική αναφορά του πρώτου κριτηρίου. Επομένως, με βάση το DSM-5 για τον προσδιορισμό του βαθμού της νοητικής αναπηρίας λαμβάνεται υπόψη ο συνδυασμός των κριτηρίων, τόσο ο ΔΝ όσο και η προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου στους προηγούμενους τομείς.

1.2. Ταξινόμηση νοητικής αναπηρίας

Η ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας γίνεται με σημείο αναφοράς το βαθμό δυσκολίας που δημιουργεί στον τρόπο λειτουργίας του ατόμου. Σκοπός αυτής της ταξινόμησης είναι η διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού έργου και κοινωνικού περιβάλλοντος για το μαθητή. Επομένως, σύμφωνα με το DSM-5 (2013), οι κατηγορίες της ταξινόμησης είναι:

- *Ελαφρά (mild) νοητική αναπηρία:* 50-55 έως 70 ΔΝ
- *Μέτρια (moderate) νοητική αναπηρία :* 35-40 έως 50-55 ΔΝ
- *Σοβαρή (severe) νοητική αναπηρία :* 20-25 έως 35-40 ΔΝ
- *Βαθιά (profound) νοητική αναπηρία :* κάτω από 20-25 ΔΝ

- *Απροσδιόριστη νοητική αναπηρία :* ένδειξη ύπαρξης νοητικής αναπηρίας χωρίς τη δυνατότητα μέτρησης του ΔΝ με σταθμισμένα τεστ.

Η τελευταία έκδοση του DSM αλλάζει ό,τι σχετίζεται με το επίπεδο διαχωρισμού των ατόμων με νοητική αναπηρία, γεγονός που σηματοδοτεί και αντικατοπτρίζει μια διαφορετική αντίληψη στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και κατανοητή πλέον η νοητική αναπηρία, δίνοντας έμφαση στη λειτουργικότητα των ατόμων εντός του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο βρίσκονται και αλληλεπιδρούν.

Στην τελευταία έκδοση του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (WHO, 2008) διατυπώνεται ένας δεύτερος ορισμός με την αντικατάσταση του όρου “mental retardation” (νοητική καθυστέρηση) από τον όρο “intellectual disability” (νοητική αναπηρία) που καθιέρωσε η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (Σούλης, 2020:110). Εδώ με τον όρο «νοητική αναπηρία» περιγράφεται η αναστολή της ανάπτυξης ή η ατελής ανάπτυξη του εγκεφάλου και εξασθένηση των δεξιοτήτων που εκδηλώνονται κατά την αναπτυξιακή περίοδο ή των δεξιοτήτων συνεισφοράς στο συνολικό επίπεδο νοημοσύνης (γνωστικές, γλωσσικές, κινητικές και κοινωνικές δεξιότητες). Η αναστολή της ανάπτυξης ή η εξασθένηση των δεξιοτήτων μπορεί να συμβεί με ή χωρίς τη συνύπαρξη κάποιας άλλης ψυχικής ή σωματικής κατάστασης. Η εκτίμηση του βαθμού γίνεται συμβατικά με την χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών νοημοσύνης (Weschler, 2003). Τα παραπάνω συνήθως συνοδεύουν δοκιμασίες αξιολόγησης της κοινωνικής προσαρμογής σε δεδομένο περιβάλλον. Οι εν λόγω μετρήσεις δίνουν ενδείξεις κατά προσέγγιση για το βαθμό της νοητικής αναπηρίας με τα τρέχοντα λειτουργικά επίπεδα του ατόμου. Η τελική διάγνωση γίνεται από εξειδικευμένο επιστήμονα, μετά από τη συνολική εκτίμηση και αξιολόγηση της νοητικής λειτουργικότητας. Οι νοητικές ικανότητες και η κοινωνική προσαρμογή μεταβάλλονται στο πέρασμα του χρόνου και δύνανται να βελτιωθούν μετά από προσπάθειες εκπαίδευσης (WHO, 2008).

A. Ελαφρά Νοητική Αναπηρία

Τα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος, συνιστούν περίπου το 85% των ατόμων όλου του φάσματος της νοητικής αναπηρίας χωρίς να δυσκολεύονται ιδιαίτερος στην κοινωνική τους προσαρμογή αλλά ούτε και στις απαιτήσεις της καθημερινότητάς τους. Μπορούν να κατακτήσουν τις βασικές

ακαδημαϊκές γνώσεις, όπως χαρακτηριστικά θεωρούνται η λειτουργική ανάγνωση, η γραφή και η μαθηματική σκέψη. Συγκεκριμένα, τα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες αναφορικά με την κατανόηση πολύπλοκων γλωσσικών εννοιών (Σούλης, 2020:115). Οι μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία καταφέρνουν να διαβάζουν και να γράφουν σε ικανοποιητικό βαθμό, ύστερα από επίμονη και συστηματική προσπάθεια (Ke & Liu, 2012). Τα άτομα αυτά μιλούν με ευχέρεια στην καθημερινότητά τους διεξάγοντας επιτυχώς διάλογο. Ακόμη, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες τους, αν και εμφανίζουν δυσκολίες και ελλείμματα κατά την απόκτησή τους χαρακτηρίζονται καλές (Σούλης, 2020:116), όντας σε θέση να διαμορφώσουν ικανότητες ώστε να διαχειρίζονται κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό την αυτονομία τους (Σούλης, 2007: 25). Επιπλέον, τα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία καθώς ικανοποιούν βασικές δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης, έχουν την ικανότητα ανεξάρτητης διαβίωσης (WHO, 1992 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020: 115-116).

Τα παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία παρουσιάζουν μειωμένη ικανότητα στην αφηρημένη σκέψη και στη γενίκευση των εμπειριών τους. Χαρακτηριστικά της ελαφράς νοητικής αναπηρίας είναι η φτωχή οργάνωση της σκέψης και η αδυναμία λειτουργικής χρησιμοποίησης της φαντασίας. Σημαντικό περιορισμό αποτελεί η δυσκολία των ατόμων αυτών στη διατήρηση της προσοχής τους σε μία δραστηριότητα (Πολυχρονοπούλου, 2001: 71). Στην περιοχή της μνήμης εντοπίζονται προβλήματα κυρίως στη βραχύχρονη μνήμη επιβεβαιώνοντας τις περιορισμένες δυνατότητες και το εύρος της. Ακόμη, παρουσιάζουν αδυναμία στην επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται κυρίως στη βραχυπρόθεσμη και την εργαζόμενη μνήμη (Henry & MacLean, 2002· Schuchardt, Gebhardt, & Maehler, 2010). Τα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία χαρακτηρίζονται ακόμα από ελλείμματα στην αντιληπτική τους ικανότητα, σε ό,τι έχει να κάνει με την αναγνώριση της μορφής των αντικειμένων αλλά και τον προσανατολισμό τους στο χώρο και στο χρόνο. Ακόμη, παρουσιάζουν δυσκολίες και ελλείμματα στην ταξινόμηση των αντικειμένων και των εικόνων, όσον αφορά στη διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών.

Επιτυγχάνουν επαγγελματικές δεξιότητες συνήθως με την κατάλληλη επίβλεψη και υποστήριξη. Είναι σε θέση να ασκήσουν κάποιο επάγγελμα, ωστόσο παρουσιάζουν

καλύτερα αποτελέσματα όταν καταπιάνονται με επαγγέλματα που στηρίζονται σε πρακτικές δεξιότητες. Κατά την ενήλικη ζωή τους μπορούν να αναπτύξουν κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες με ελάχιστη εξωτερική στήριξη. Τα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία μετακινούνται χρησιμοποιώντας τα μέσα μαζικής μεταφοράς και ταξιδεύουν χωρίς κάποια υποστήριξη (Σούλης, 2020: 116).

B. Μέτρια Νοητική Αναπηρία

Σε αυτή την βαθμίδα της νοητικής αναπηρίας κατατάσσεται περίπου το 10% έως 12% των περιπτώσεων του πληθυσμού της νοητικής αναπηρίας με τα άτομα αυτά να αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες κατά τα πρώτα χρόνια της νηπιακής ηλικίας. Μπορούν να ωφεληθούν από την εκπαίδευση σε κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες αλλά συνήθως είναι δύσκολο να υπερβούν το επίπεδο της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Το νοητικό τους δυναμικό ανταποκρίνεται στην ηλικία μεταξύ 6 έως 9 ετών των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων (Bhaumik et al, 2016, όπως αναφ. στο Σούλης, 2020: 116). Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται μαθητές των οποίων η ικανότητα μάθησης διαμορφώνεται και καλλιεργείται ιδιαίτερα μέσα σε ομάδα (Σούλης, 2007: 25). Η ανεπαρκής ανάπτυξη των αισθήσεων και η περιορισμένη ικανότητα αντίληψης συνεπάγονται ελλείμματα στην αισθητηριακή εξέλιξη των ατόμων με μέτρια νοητική αναπηρία. Οι διαταραχές που εντοπίζονται στον κινητικό συντονισμό συνεπάγονται δυσλειτουργίες στην αδρή και λεπτή κινητικότητα, γεγονός που οφείλεται σε βλάβες ή διαταραχές στο κεντρικό νευρικό τους σύστημα (Algozinne & Ysseldyke, 2006). Ο λόγος και η ομιλία παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα. Ωστόσο, τα άτομα υψηλότερης λειτουργικότητας δύνανται να μάθουν γραφή και ανάγνωση κατακτώντας έτσι τις στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες μετά από εντατική εκπαίδευση.

Η υποστήριξη και η βοήθεια στην καθημερινότητά τους είναι απαραίτητη αφού αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στην αυτόνομη διαβίωση τους τόσο ως μεμονωμένα άτομα όσο και ενταγμένα μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Όσον αφορά στην απόκτηση δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και προσαρμογής στις ανάγκες της καθημερινότητάς τους στο σπίτι και στο σχολείο, προσαρμόζονται και συνεργάζονται κοινωνικά ως ένα βαθμό. Μπορούν και επικοινωνούν με το κοινωνικό περιβάλλον και περιποιούνται τον εαυτό τους δεχόμενα πάντα την κατάλληλη υποστήριξη (Σούλης, 2020: 117).

Ως ενήλικες είναι σε θέση να φέρουν εις πέρας απλές πρακτικές εργασίες, με την προϋπόθεση πως οι υποχρεώσεις τους είναι κατάλληλα οριζόμενες και έχουν την αρμόζουσα εποπτεία (Σούλης, 2020: 117). Έπειτα από κατάλληλη, οργανωμένη και εντατική εκπαίδευση, είναι δυνατόν να εμφανίσουν αισθητή βελτίωση των δυνατοτήτων τους, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι μπορούν να προβούν σε ανεξάρτητη διαβίωση (WHO, 2016· APA, 2013· Σούλης, 2020: 117).

Γ. Βαριά Νοητική Αναπηρία

Τα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία αντιπροσωπεύουν περίπου το 3% με 4% του πληθυσμού του φάσματος της νοητικής αναπηρίας και συνήθως υποφέρουν από νευρολογικές ασθένειες και αναπηρίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, ενώ παράλληλα συνυπάρχουν και άλλες αναπτυξιακές ή οργανικές διαταραχές, (προβλήματα κινητικότητας, επιληψία, βλάβες της όρασης ή της ακοής). Στην εξωτερική τους εμφάνιση υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά που μαρτυρούν την παρουσία της. Το νοητικό δυναμικό τους προσεγγίζει στο επίπεδο τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων ηλικίας έως 6 ετών (Bhaumik et al., 2016, όπως αναφ. στο Σούλης, 2020).

Αρκετά μειωμένα είναι τα επίπεδα της κατανόησης, όπως περιορισμένη είναι και η ικανότητα χρήσης του λόγου ενώ ταυτόχρονα δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα ερεθίσματα που έρχονται από το περιβάλλον. Ειδικότερα, δεν κατανοούν τους αριθμούς και συνήθως δεν κατακτούν ούτε τις βασικές δεξιότητες του γραπτού λόγου ούτε μπορούν να χρησιμοποιήσουν χρήματα (Σούλης, 2020: 118). Τα σημαντικά ελλείμματα στην λεκτική επικοινωνία καθιστούν το λόγο τους εξαιρετικά είναι απλοϊκό, με σκοπό την απαραίτητη κοινωνική τους συναναστροφή. Όταν τους παρέχεται η απαραίτητη εκπαίδευση και υποστήριξη, είναι δυνατόν να σημειώσουν βελτίωση στην κινητική τους ανάπτυξη και στην προσωπική τους φροντίδα (Westwood, 2009). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που παρέχονται στα άτομα με βαριά νοητική αναπηρία, στοχεύουν στη καλλιέργεια της κοινωνικής προσαρμογής και στην αυτοεξυπηρέτηση τους μέσα σε ένα οριοθετημένο και προστατευμένο περιβάλλον (Σούλης, 2007).

Δ. Πολύ Βαριά Νοητική Αναπηρία

Υπολογίζεται πως προσεγγίζουν το 1% ή ακόμη μικρότερο ποσοστό των ατόμων με

νοητική αναπηρία (Δ.Ν.<20-25 έως απροσδιόριστη). Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται εκείνα τα παιδιά που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι καθηλωμένα ή κλινήρη, αφού η πολύ βαριά νοητική αναπηρία συνυπάρχει από κοινού με άλλες πολλαπλές αναπηρίες. Και σε αυτή τη περίπτωση στα άτομα με πολύ βαριά νοητική αναπηρία πρέπει να παρέχεται συστηματική εκπαίδευση προκειμένου να βελτιώσουν την κινητική τους ανάπτυξη και να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό σημείο κάποιες από τις βασικές καθημερινές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και επικοινωνίας σε ελεγχόμενο περιβάλλον (Σούλης, 2020: 118). Επίσης, οι δυνατότητες επικοινωνίας τους είναι εξαιρετικά χαμηλές, αφού δεν καταλαβαίνουν τον λόγο και τις εκφράσεις των άλλων. Βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης σχεδόν δεν κατακτώνται. Το νοητό δυναμικό τους προσεγγίζει την ικανότητα των τυπικώς αναπτυσσόμενων ατόμων ηλικίας κάτω των 3 ετών (Σούλης, 2020: 118).

1.3. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα ατόμων με Νοητική Αναπηρία

Τα άτομα με νοητική αναπηρία αποτελούν μια ανομοιογενή και ευρεία ομάδα. Οι διαφορές τους έγκεινται τόσο στο μέγεθος που μπορούν να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες της αναπηρίας τους όσο και στα ατομικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία παρουσιάζουν μεγάλο εύρος και διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό και την έντασή τους (Στρογγυλός, 2011). Αυτοί οι τομείς διακρίνονται στο γνωστικό, τον επικοινωνιακό, το συμπεριφορικό και τον πρακτικό.

Γνωστικός τομέας

Τα ελλείμματα στις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου με νοητική αναπηρία εντοπίζονται με περιορισμούς στην λειτουργία της μνήμης, ιδίως στη βραχύχρονη και την εργαζόμενη μνήμη (Kleinert et al., 2009). Από την άλλη, η μακρόχρονη μνήμη δεν υστερεί σημαντικά συγκριτικά με αυτήν των ατόμων τυπικής ανάπτυξης. Από τις πρώτες κιόλας έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό να διερευνηθούν οι επιδόσεις των ατόμων με νοητική αναπηρία κατά τη συγκράτηση και την ανάκληση απλών πληροφοριών στη βραχύχρονη μνήμη, παρατηρήθηκε αρχικά ότι η λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης επηρεάζεται και είναι ευθέως ανάλογη του βαθμού νοημοσύνης του ατόμου. Επίσης, σε σύγκριση με τις επιδόσεις των ατόμων με τυπική ανάπτυξη, τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορούσαν να ανακαλέσουν λιγότερες πληροφορίες και χρειαζόνταν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα για την

ανάκληση αυτή (Detterman 1979: 740-741· Σούλης, 2020: 138). Αντιθέτως, η λειτουργία της μακρόχρονης μνήμης δεν φαίνεται να παρουσιάζει ιδιαίτερους περιορισμούς και δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου 2001: 71-72).

Μειονεκτήματα εντοπίζονται και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προσοχής και αντίληψης που εμπλέκονται στην εξαγωγή και την επεξεργασία πληροφοριών από τα ερεθίσματα και σχετίζονται με τη γενίκευση της γνώσης, γεγονός που οφείλεται στις ελλείψεις που υπάρχουν στη μετάβαση από τη βραχυπρόθεσμη στην πρωτογενή μνήμη, (Schuchardt, Gebhardt & Maehler, 2010). Σε ό,τι αφορά το εύρος της μνήμης παρουσιάζονται επιπλέον αδυναμίες. Συγκεκριμένα, τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν καταφέρνουν να ομαδοποιήσουν τα εισερχόμενα στοιχεία από το περιβάλλον, απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης και την ανάκληση πληροφοριών (Cornoldi, & Giofrè, 2014· Hoddapp, 2005 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020: 138).

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι πως τα άτομα με νοητική αναπηρία δυσκολεύονται ως προς την χρήση στρατηγικών διαμεσολάβησης ή επεξεργασίας, με απώτερο σκοπό να μη μπορούν να ενισχύσουν την αποθήκευση αλλά και την ανάκληση των πληροφοριών (Σούλης, 2020: 140). Επίσης, δεν καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να επεξεργαστούν τις πληροφορίες και κατ' επέκταση να εργαστούν στις δεξιότητες μάθησης και μνήμης, γεγονός που αποτελεί την κυρίαρχη αιτία αποτυχίας στη χρήση μνημονικών στρατηγικών .

Ως προς την προσοχή, η εκτεταμένη χρονική διάρκεια παραμονής σε κάποιο έργο δεν επιτυγχάνεται. Το ίδιο ισχύει αναφορικά με τη συγκέντρωση και στην επιρροή από διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Οι παραπάνω παράγοντες έχουν ως συνέπεια να οδηγούν τα άτομα με νοητική αναπηρία σε διάσπαση. Ειδικότερα, τα άτομα με νοητική αναπηρία μαθαίνουν με πιο αργούς ρυθμούς κι αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ημιτελή και ανεπαρκή πνευματική τους ανάπτυξη. Χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να αποκωδικοποιήσουν γνωστά στοιχεία καθώς η ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών είναι μικρή. Συγκεκριμένα, ο χρόνος αντίδρασής τους εξαρτάται από τα ερεθίσματα που χρειάζονται κωδικοποίηση. Παρουσιάζουν μειωμένη προσοχή και συγκέντρωση, με γενικότερες ελλείψεις που αφορούν στην προσοχή των χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου - λόγου χάρη το χρώμα ή το σχήμα, οι διαστάσεις, η θέση και το βάρος-, στοιχεία που θα βοηθούσαν στη διάκριση ενός

αντικειμένου από τα άλλα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο με νοητική αναπηρία να πρέπει να εστιάσει σε πληθώρα χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου, σε σύγκριση με αυτά στα οποία θα εστίαζε ένα τυπικώς αναπτυσσόμενο άτομο, με αποτέλεσμα η μάθηση συμπεριφοράς διάκρισης να απαιτεί περισσότερο χρόνο (Hoddapp, 2005).

Τα παραπάνω συνεπάγονται ελλείμματα των ατόμων με νοητική αναπηρία σε πολλούς τομείς. Αρχικά, οι δυσκολίες εντοπίζονται στις μεταγνωστικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να μην τα καταφέρνουν ικανοποιητικά με τον προγραμματισμό και την επίλυση προβλημάτων. Τα άτομα με νοητική αναπηρία έχουν αδύναμο γνωσιακό υπόβαθρο, δυσκολίες ταξινόμησης των πληροφοριών, δυσκολίες στον τρόπο οργάνωσης και ανάκλησή τους με αρνητικό αντίκτυπο στη νόηση και την κατανόηση (Βαρβόγλη, 2005). Αναφορικά με τη σκέψη και το συλλογισμό εμφανίζονται δυσκολίες στην αφηρημένη σκέψη και τη γενίκευση της γνώσης (Polloway, Patton, & Nelson, 2011). Οι γνωστικές δυσλειτουργίες και η ανελαστικότητα που χαρακτηρίζει τα άτομα με νοητική αναπηρία έχει ως συνέπεια να προσλαμβάνουν περισσότερο συγκεκριμένες παρά αφηρημένες έννοιες, καθώς είτε δεν χρησιμοποιούν κατάλληλα τη λογική είτε αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τη λογική και την αφηρημένη σκέψη στην επίλυση προβλημάτων (Hoddapp, 2005).

Επικοινωνιακός τομέας

Τα ελλείμματα που εντοπίζονται στο γνωστικό τομέα δημιουργούν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου με νοητική αναπηρία. Οι περιπτώσεις των ατόμων με καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, που οφείλονται σε δυσκολίες στην κατανόηση και στην έκφραση της γλώσσας, συνεπάγονται δυσχέρεια στις γενικές αντιληπτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Polloway, Patton, & Nelson, 2011). Οι συγκεκριμένες δυσκολίες αποτελούν περιοριστικούς παράγοντες για το άτομο με νοητική αναπηρία στην διαδικασία τήρησης και κατανόησης οδηγιών, την ομιλία και την έκφραση των αναγκών και επιθυμιών του (Westwood, 2009). Το μέγεθος των δυσκολιών εξαρτάται συνήθως από το νοητικό τους έλλειμμα. Οι διάφορες νοητικές και κοινωνικές καταστάσεις δύσκολα ερμηνεύονται και δεν γίνονται εύκολα κατανοητές, στοιχείο που συνεπάγεται την εκδήλωση ακατάλληλων συμπεριφορών και την ακατάλληλη χρήση της γλώσσας αποτυγχάνοντας στην επικοινωνία με τους άλλους (Hoddapp, 2005). Σε κάποιες περιπτώσεις πιθανή είναι η εμφάνιση επιθετικότητας και έντονης εκδήλωσης ξεσπασμάτων. Τέλος, η αυτορρύθμιση με το

περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ελλειμματική καθώς ελλειμματική θεωρείται και η ανάπτυξη και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (Πολυχρονοπούλου, 2001· Στρογγυλός, 2011).

Συμπεριφορικός τομέας

Τα άτομα με νοητική αναπηρία εμφανίζουν δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με τους άλλους και στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων τους. Όπως προαναφέρθηκε, ένα άτομο με νοητική αναπηρία ενδεχομένως να εμφανίσει επιθετικές τάσεις και να εκδηλώσει ξεσπάσματα που θα συνοδεύονται από γενικότερες δυσκολίες στην αυτορρύθμιση σε σχέση με το περιβάλλον του (Πολυχρονοπούλου, 2001). Η επιθετικότητα που εκδηλώνεται από τα άτομα με νοητική αναπηρία αποτελεί το συνηθέστερο πρόβλημα κατά την εκπαίδευση και την φροντίδα του (Benson & Brooks, 2008).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και χαμηλή ανεκτικότητα στην ματαίωση όσων επιθυμούν. Ίσως λόγω των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών που βιώνουν, επιδεικνύουν την τάση να ζητούν βοήθεια ακόμα και για καταστάσεις και δράσεις που μπορούν να επιτύχουν από μόνα τους, εμφανίζοντας μια μορφή εξωτερικευμένης αδυναμίας (Πολυχρονοπούλου, 2001· Westwood, 2009). Συχνά εξαιτίας της δυσκολίας στην προσαρμογή τους σε κάποιο περιβάλλον, η συμπεριφορά τους μπορεί να μην είναι εκείνη που ταιριάζει σε κάθε περίπτωση. Επίσης, δεν αναπτύσσεται επαρκώς και ολοκληρωμένα η συναισθηματική τους νοημοσύνη αφού επηρεάζεται από την γενικότερη γνωστική δυσκολία (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Πρακτικός Τομέας

Τα άτομα με νοητική αναπηρία εμφανίζουν ελλείμματα και περιορισμούς στην ανάπτυξη δεξιοτήτων καθημερινής πρακτικής. Δυσκολεύονται σε δραστηριότητες όπως είναι το ντύσιμο, η επιλογή του φαγητού τους, η διαχείριση των χρημάτων άλλα και με πολλές άλλες δραστηριότητες. Ακόμα, τα άτομα με νοητική αναπηρία χαρακτηρίζονται από περιορισμένες ικανότητες αυτοδιαχείρισης και αυτοεξυπηρέτησης, από μειωμένες ικανότητες στην προσωπική υγιεινή και φροντίδα αλλά και από ελλείμματα που αφορούν την επαγγελματική υπευθυνότητα. Τα ελλείμματα αυτά οδηγούν σε περιορισμούς στην αυτόνομη διαβίωσή τους. Σε ό,τι

αφορά την σωματική τους λειτουργία, τα άτομα με νοητική αναπηρία πολύ πιθανόν να παρουσιάζουν μειωμένη σωματική αντοχή, προβλήματα αδρής και λεπτής κινητικότητας, προβλήματα συντονισμού των κινήσεων ή και της γενικότερης στάσης του σώματος καθώς ενδέχεται να έχουν μειωμένες φυσικές και κινητικές ικανότητες, (Algozzine & Ysseldyke, 2006· Πολυχρονοπούλου, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

2.1 Γενικές αρχές διδακτικής

Βασικός κλάδος της Παιδαγωγικής είναι η Διδακτική, η οποία ασχολείται με θέματα διδασκαλίας, δηλαδή με τη μεθοδολογία αλλά και τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά την διαδικασία της διδακτικής πράξης (Δελλασούδας, 2005: 19). Συμπεριλαμβάνει «όλες τις μορφές της μάθησης και κάθε είδους διδασκαλία, σε όλα τα επίπεδα, ανεξαρτήτως των ιδιομορφιών και του διδακτικού περιεχομένου» (Sander, 1986, όπως αναφέρεται στο Σούλης 2005: 19). Η Διδακτική διακρίνεται στη Γενική Διδακτική και την Ειδική Διδακτική. Η διδακτική μεθοδεύει την επιτυχή μετάδοση γνώσεων (Τριλιανός 2000: 90), συνδέεται με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή και σχετίζεται με τους τρόπους διαχείρισης της παρεχόμενης πληροφορίας.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του γενικές αρχές για τη διδασκαλία παιδιών με νοητική αναπηρία, εξαιτίας της ανομοιογένειας των γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν τα άτομα αυτά (Smith et al., 1995: 423). Ο Christenson και οι συνεργάτες του (1989) όρισαν γενικές αρχές διδακτικής μεθοδολογίας για μαθητές με νοητική αναπηρία. Προκειμένου να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα κατάλληλο για μαθητές με νοητική αναπηρία, πρέπει να ληφθούν υπόψη ορισμένοι παράγοντες που σχετίζονται και χαρακτηρίζουν τους μαθητές με νοητική αναπηρία. Τέτοια χαρακτηριστικά αποτελούν (α) οι πραγματικές ικανότητες, οι δυνατότητες και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών, (β) οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν και οι απαιτήσεις του οικογενειακού και του γενικότερου κοινωνικού περιβάλλοντος τους, (γ) οι δυσκολίες και οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία, (δ) τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους. Ακόμη πρέπει να δίνεται (ε) η έμφαση σε δεξιότητες που καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσα από τις διδασκαλίες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όπως είναι το πέρασμα από το σχολείο στην ενήλικη ζωή, η ενίσχυση της αυτόνομης διαβίωσης και η κατάκτηση λειτουργικών δεξιοτήτων καθώς και η προεπαγγελματική ετοιμότητα. Τέλος, λαμβάνεται υπόψη (στ) η ευελιξία που παρουσιάζουν οι διδακτικοί στόχοι και η δυνατότητα προσαρμογής του προγράμματος στην κατηγορία των εκπαιδευτικών αναγκών (Δελλασούδας 2005: 91, Wehmeyer 2003b: 262-263, Σούλης 2005: 34).

Προσδιορίζονται πρώτα οι σκοποί και οι στόχοι των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Κυρίαρχη επιδίωξη είναι πρωτίστως η ατομική πρόοδος του παιδιού και η μεγαλύτερη δυνατή λειτουργική ένταξή του στο σχολείο. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να αναπτυχθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα οδηγήσουν σε επιτυχή ακαδημαϊκή συμμετοχή αλλά και στην κοινωνική και προεπαγγελματική/επαγγελματική του πρόοδο. Η καθοδήγηση και η διδασκαλία των μαθητών με νοητική αναπηρία οφείλει να λαμβάνει υπόψη της την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και το βαθμό της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 2004α: 4-8) . Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας αποτελεί η διδασκαλία με την μέθοδο EtR, η οποία αποτελεί τη μέθοδο της παρούσας παρέμβασης.

2.2. Μέθοδοι εκπαίδευσης – Διδακτικές τεχνικές

Η κατάλληλη επιλογή διδακτικών στρατηγικών είναι σημαντική προϋπόθεση προκειμένου να παρέχει κανείς ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία (Σταυρούση, 2007: 81). Οι διδακτικές στρατηγικές αφορούνται από την κατάκτηση μιας νέας δεξιότητας και οφείλουν να καταλήγουν στη γενίκευσή της. Για να επιτευχθεί το προηγούμενο προτείνεται ο συνδυασμός δύο ή και περισσότερων στρατηγικών. Σε αυτήν την ενότητα θα αναλυθούν οι διδακτικές μέθοδοι και οι συμπληρωματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη.

2.2.1 Άμεση διδασκαλία

Η διδακτική μέθοδος που συναντάται συχνά στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία είναι η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας (direct instruction). Επικεντρώνεται στην κατευθυνόμενη μάθηση, παρουσιάζοντας το διδακτικό αντικείμενο και καθοδηγώντας τη συστηματική άσκηση του μαθητή. Η διδασκαλία καθοδηγείται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μεταλαμπαδεύει γνώσεις και δεξιότητες στον μαθητή με τρόπο άμεσο (Rosenshine, 2007 όπως αναφ, στο Σούλης, 2020: 182). Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει και διεξάγει την διδασκαλία, παρουσιάζοντας στον μαθητή με νοητική αναπηρία όλη την μαθησιακή διαδικασία με ακριβή και σαφή στάδια φροντίζοντας για την κατανόηση κάθε σταδίου και την ενεργή συμμετοχή του μαθητή με νοητική αναπηρία σε όλα τα στάδια (Hicks, Rivera, & Wood, 2015). Η μέθοδος της άμεσης διδασκαλίας χρησιμοποιεί τις αρχές της ανάλυσης έργου (task

analysis). Η προσπάθεια της μεθόδου έγκειται στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και γνωστικών στρατηγικών που θα αναπτύξουν όσο το δυνατόν περισσότερο την αυτόνομη λειτουργία του μαθητή στην τάξη και τον έλεγχο της συμπεριφοράς του (Wehmeyer et. al., 2003c: 415-417). Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχεδιάζονται με βάση κάποια χαρακτηριστικά (Δελλασούδας 2005: 109· Βλάχου - Μπαλαφούτη 2004β: 259-260· Wehmeyer et al., 2003c: 419-421). Τα χαρακτηριστικά αυτά απαιτούν οι στόχοι διδασκαλίας να είναι συγκεκριμένοι, να επιδιώκεται η ανάπτυξη συγκεκριμένων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, ο ρυθμός της διδασκαλίας να ανταποκρίνεται στο επίπεδο του μαθητή με νοητική αναπηρία παρέχοντας όσο το δυνατό περισσότερες διδακτικές εποπτείες (απλός λόγος, σαφείς οδηγίες). Ο εκπαιδευτικός ελέγχει το βαθμό κατανόησης του μαθητή και αναδιοργανώνεται με αυτό τρόπο η επανορθωτική διδασκαλία. Η άμεση διδασκαλία έχει αποδειχθεί ως αποτελεσματική στρατηγική για την παρουσίαση πληροφοριών στους μαθητές με σοβαρές αναπηρίες (Hicks et al., 2011).

2.2.2 Συστηματική διδασκαλία ή διδασκαλία μέσω αναλυτικών οδηγιών

Η συστηματική διδασκαλία (systematic and explicit instruction) αναφέρεται στην διδακτική διαδικασία κατά την οποία το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εργαστούν οι μαθητές και οι δεξιότητες που θα διδαχτούν προσδιορίζονται με σαφήνεια από τον εκπαιδευτικό. Ο λεπτομερής σχεδιασμός της λαμβάνει υπόψη βαθμιαία όλες τις λογικές αλληλουχίες, ώστε οι μαθητές να μπορούν να διαμορφώσουν άμεσα την δεξιότητα (Learning Points Associates, 2004). Εδώ ο μαθητής καταλήγει στο μαθησιακό του στόχο μέσα από μια σαφή και διαδοχική σειρά δραστηριοτήτων (Haufiler, 2015· Spreckley & Boyd, 2009). Από την πλευρά του, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει το προς διδασκαλία αντικείμενο και δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε ο μαθητής να συγκεντρώνει την προσοχή του στη διαδικασία όσο και να συμμετέχει ενεργά σε αυτή. Εδώ ας τονιστεί ο ρόλος της ενίσχυσης στην εκδήλωση των επιθυμητών συμπεριφορών και στην κατάκτηση μεγαλύτερου εύρους δεξιοτήτων (Eldevik et al., 2006 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020:185). Το National Reading Panel (2000) υποστήριξε πως η πιο αποτελεσματική στρατηγική για τη διδασκαλία δεξιοτήτων εγγραμματοσμού σε άτομα με σοβαρή αναπηρία είναι η συστηματική διδασκαλία (Erickson, Hanser, Hatch, & Sanders, 2009). Η συστηματική διδασκαλία ως μια μορφή άμεσης διδασκαλίας λαμβάνει υπόψη της τις

ιδιαιτερότητες, τις εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή με νοητική αναπηρία και τις αντιδράσεις του στο μαθησιακό ερέθισμα, παράγοντες που την καθιστούν αποτελεσματική (Knight et al., 2013· Rosenshine, 2007 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020: 185).

2.2.3 Ανάλυση έργου

Η ανάλυση έργου (task analysis) αποτελεί διδακτική μέθοδο κατά την οποία ο διδακτικός στόχος κατακερματίζεται και διδάσκεται τμηματικά και σταδιακά (Pitsch & Thiimmel, 2017· Collins, 2012· Σούλης, 2020). Ο τεμαχισμός της διδακτικής ύλης σε μικρότερες ενότητες καθιστά το κείμενο πιο προσιτό στην κατανόηση από το άτομο με νοητική αναπηρία (Browder et al., 2007· Jameson et al., 2007 όπως αναφ. στο Σούλης, 2020:186) αφού η τμηματική επεξεργασία μιας πολύπλοκης δραστηριότητας καθίσταται δυνατή δεδομένων των γνωστικών δεξιοτήτων τους, γεγονός που κάνει τη συγκεκριμένη μέθοδο ιδιαίτερα προσφιλή και χρήσιμη στην εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία, (Spooner et al., 2012). Διδάσκοντας το διδακτικό στόχο σε μικρότερες ενότητες σε μαθητές με νοητική αναπηρία επιτυγχάνεται καλύτερα η διατήρηση των βημάτων ώστε να φέρουν εις πέρας μια πολύπλοκη δραστηριότητα (Farran, 2008).

Η ανάλυση έργου συμβάλλει στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων από το άτομο με νοητική αναπηρία (Σούλης, 2020). Ιδιαίτερα, η ανάγνωση απλών λέξεων και προτάσεων, η γραφή λέξεων και προτάσεων, η κατανόηση κειμένων, η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν δεξιότητες που επιτυγχάνονται με την χρήση της ανάλυσης έργου (Spooner et al., 2012· Σούλης, 2020: 188). Η επιτυχία της εν λόγω μεθόδου στην απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μαρτυρείται σε πληθώρα μελετών που διερευνούν τον εγγραμματοισμό, την ανάγνωση και την κατανόηση κειμένου (Spooner et al., 2011).

2.2.4. Διδασκαλία μέσω ενισχύσεων

Το σύστημα ενισχύσεων (prompting) αποτελεί διδακτική τεχνική. Σύμφωνα με αυτήν την διδακτική τεχνική απαιτείται ο εκπαιδευτικός, μόλις παρουσιάσει την διδακτική οδηγία και το εκπαιδευτικό υλικό, να προσφέρει συστηματική βοήθεια στο μαθητή πριν όμως ο μαθητής να δώσει την απάντησή του (Ault & Griffin, 2013). Οι προτροπές προσφέρουν την υποστήριξη που έχει ανάγκη ο μαθητής με στόχο τη

διευκόλυνσή του στη διαδικασία δημιουργώντας θετικό κλίμα διδασκαλίας και μια καλή σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Οι προτροπές γίνονται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με το γνωστικό και λειτουργικό επίπεδο του κάθε μαθητή και το επίπεδο βοήθειας που προσφέρουν (Bondy, Dickey, Black & Buswell, 2002).

Για την οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης συχνά χρησιμοποιούνται και άλλοι μέθοδοι. Ενδεικτικά αναφέρονται η μέθοδος διδασκαλίας με project, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συνδιδασκαλία, η διδασκαλία με τη χρήση Τεχνολογίας και η διδασκαλία με τη μεσολάβηση των μαθητών (Σούλης, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

3.1 Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο

Σύμφωνα με τις οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019 – 2020, το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα» διδάσκεται δύο (2) ώρες την εβδομάδα στην Γ' τάξη του Γυμνασίου. Στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των Γυμνασίων προτείνεται να διατίθεται συνεχόμενο διδακτικό δίωρο για το μάθημα, προκειμένου κατά τη διδασκαλία να αναπτύσσονται δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου σε όσο το δυνατόν αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (γλωσσικό μάθημα) πρέπει να αντιμετωπίζεται κυρίως ως στοχοκεντρικό. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, χρειάζεται να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία του μαθήματος όχι ως άθροισμα ενοτήτων αλλά ως ένα σύνολο στόχων για την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, μέσω της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους .

Τα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος είναι οργανωμένα σε διδακτικές ενότητες. Κάθε διδακτική ενότητα πραγματεύεται ένα θέμα. Ο εκπαιδευτικός δύναται να παρέχει ανά ενότητα όσο το δυνατόν περισσότερο διδακτικό χρόνο, ώστε οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν στην κατανόηση των κειμένων, να συνειδητοποιούν γλωσσικές λειτουργίες, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου και να παράγουν δικά τους κείμενα .

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας δεν είναι απαραίτητο να ακολουθεί τη σειρά των μαθημάτων του σχολικού εγχειριδίου αλλά είναι στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών να κάνουν επιλογές ως προς τη θεματική των διδακτικών ενοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Η στοχοθεσία μπορεί να συμπληρωθεί, να εμπλουτιστεί ή να διαφοροποιηθεί ανάλογα με την επιλογή των κειμένων και τη διδακτική μεθόδευση που θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί.

Στόχος είναι η διδασκαλία πληθώρας κειμένων (προφορικών/ γραπτών, μονοτροπικών πολυτροπικών). Για την εμβάθυνση και τη συστηματική επεξεργασία

των κειμένων (κατανόηση, ερμηνεία, κριτική) απαιτείται η αξιοποίηση στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας. Συνιστάται κατά τη διδασκαλία να επιλέγονται κείμενα της ίδιας θεματικής, που πραγματεύονται το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η σύγκριση κειμένων προϋποθέτει την κατανόηση, ερμηνεία και κριτική κάθε κειμένου χωριστά και υπ' αυτήν την έννοια αποτελεί μία σύνθετη γνωστική και γλωσσική δεξιότητα και προκρίνεται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.

Όσον αφορά την κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου οι μαθητές/τριες πρέπει να ασκούνται στον (α) εντοπισμό συγκεκριμένων πληροφοριών , όπως πρόσωπα, χώρο, χρόνο, σκηνικό, κοινωνικό πλαίσιο, (β) την κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου , (γ) την ερμηνεία κειμένου και την κριτική κατανόηση. Ως συνέπεια της επαφής τους με το κείμενο οι μαθητές/τριες καλούνται να εκφράζουν δικές του σκέψεις, συναισθήματα, ερμηνείες και αξιολογικές κρίσεις. Επισημαίνεται ότι οι τύποι των ερωτήσεων εμπλουτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο, όπου οι ερωτήσεις που συνοδεύουν τα κείμενα δίνουν έμφαση κυρίως στον εντοπισμό πληροφοριών και στην κατανόηση.

Τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα διδάσκονται ενταγμένα στο πλαίσιο των κειμένων και αναδεικνύουν κατά τη διδασκαλία τον λειτουργικό χαρακτήρα τους. Η διδασκαλία του λεξιλογίου (αναζήτηση συνωνύμων - αντωνύμων) εντάσσεται σε πλαίσιο συμφραζομένων και δεν εξετάζεται ούτε αξιολογείται αυτόνομα. Κάθε πρόσθετο υλικό που δίνεται πρέπει να διέπεται από την ίδια λογική.

Για τη διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια «Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο Μαθητή και Τετράδιο Εργασιών» καθώς και τα βιβλία αναφοράς «Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου» και το «Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής, Α', Β', Γ' Γυμνασίου». Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίζουν το υλικό των σχολικών εγχειριδίων με κείμενα και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, από έγκριτες πηγές, έντυπες ή / και ηλεκτρονικές.

Στην Γ' Γυμνασίου οι μαθητές/τριες καλούνται «να χρησιμοποιήσουν με δεξιότητα το γραπτό και τον προφορικό λόγο με τρόπο αποτελεσματικό και τέτοιο που να ανταποκρίνεται στις σημερινές και στις μελλοντικές τους ανάγκες ως πολίτες. Πιο

συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες καλούνται να αναζητήσουν πληροφορίες και να κατανοήσουν το «τι λένε οι άλλοι» και στη συνέχεια, με βάση τη δική τους εμπειρία και τα δικά τους βιώματα, να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους στάσεις. Ακόμη, καλούνται να κατανοήσουν κείμενα που αναφέρονται σε κοινωνικές - επικοινωνιακές πρακτικές προερχόμενες από τον δημόσιο χώρο της πολιτικής, της δημοσιογραφίας και της επιστήμης. Τέλος, οι μαθητές/τριες καλούνται να εξοικειωθούν με τα στοιχεία του λεξιλογίου (πολυσημία, κυριολεξία, μεταφορά, μετωνυμία, συνώνυμες, αντίθετες, ομώνυμες, παρώνυμες, υπώνυμες λέξεις) (ΑΠΣ. 2019)

3.2 Λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση. Η εκμάθηση του λεξιλογίου στοχεύει στην ενίσχυση του νοητικού λεξικού του μαθητή για μεγαλύτερη απόδοση στην κατανόηση (Swart, Muijselaar, Steenbeek-Planting, Droop, de Jong, & Verhoeven, 2016). Το λεξιλόγιο προσδιορίζεται ως η γνώση των λέξεων και της σημασίας τους (Urrutia, Buenger, Gonzalez, Hunt, & Eisenhart, 2010). Πολύ συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «λεξιλόγιο» για την αναφορά στο είδος και τον αριθμό των λέξεων που οφείλουν να γνωρίζουν οι μαθητές για να διαβάσουν τα κείμενα κατανοώντας τα επαρκώς, το οποίο εμπλουτίζεται και βαθαίνει με την πάροδο του χρόνου (Butler et al., 2010). Ο Sinatra (2008) αναφέρει ότι ο όρος «λεξιλόγιο» περιγράφει τόσο τη γνώση της σημασίας των λέξεων όσο και την ικανότητα κατανόησης και χρήσης των λέξεων. Διαφορετικά, με τον όρο «λεξιλόγιο» νοείται σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιούνται για την μετάδοση ιδεών και για την απόδοση του νοημάτων που επιθυμεί να εκφράσει ο ομιλητής (Alqahtani, 2015).

Η ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την γλωσσική εξέλιξη του ατόμου. Η εκμάθηση, η χρήση και η εξάσκηση του λεξιλογίου συνθέτουν τους παράγοντες εκείνους που οδηγούν στην λεξιλογική ανάπτυξη του ατόμου (Τζιβινίκου, 2015). Η σπουδαιότητα κατοχής του λεξιλογίου έγκειται στο γεγονός ότι διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εξέλιξη και ανάπτυξη του μαθητή. Επίσης, είναι άμεσα συνυφασμένο με τη γλώσσα. Η γνώση του λεξιλογίου έχει ως αποτέλεσμα την ορθή και ολοκληρωμένη χρήση της γλώσσας και το αντίστροφο, δηλαδή, η χρήση της γλώσσας εμπλουτίζει τη γνώση του λεξιλογίου (Alqahtani, 2015). Όλοι οι μαθητές είναι αναγκαίο να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους αφού με αυτό τον τρόπο ενισχύονται

οι επικοινωνιακές ικανότητές τους, αναπτύσσεται η αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση διαμορφώνοντας προοπτικές για τη μετέπειτα ζωή τους (Jalongo, & Sobolak, 2010· Sinatra, 2008). Συνεπώς, ο κοινωνικός χαρακτήρας του λεξιλογίου και η επίδραση στην καθημερινή ζωή των ατόμων αποκαλύπτουν την σπουδαιότητά του (Τζιβνίκου, 2015) και η διδασκαλία του θεωρείται ζωτικής σημασίας για τον εμπλουτισμό του (Βάμβουκας, 2001).

3.3 Κατανόηση και αναγνωστική κατανόηση

Η κατανόηση του γραπτού λόγου συνιστά ένα από τα ζητούμενα της διδακτικής διαδικασίας. Κατανόηση είναι η συγκράτηση, η γνώση και η ερμηνεία του γραπτού ή προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2011). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανόηση συνιστούν η αποκωδικοποίηση, η σύνδεση των πληροφοριών με την προϋπάρχουσα γνώση και η ανάλυση των πληροφοριών σε επίπεδο πραγματολογικό, ερμηνείας και γενίκευσης (Πόρποδας, 2002). Η επαρκής κατανόηση προϋποθέτει ακόμα τη παρουσία ικανοποιητικής γνώσης λεξιλογίου και τη γνώση της ερμηνείας των λέξεων. Οι μαθητές, μόνο όταν κατανοούν, μπορούν να βρίσκουν τα βασικά στοιχεία ενός κειμένου (χώρος, χρόνος, ήρωες, κ.ά.). Γενικά, η ικανοποιητική κατανόηση προϋποθέτει τον επιτυχή συγχρονισμό της γλωσσικής επάρκειας.

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το περιεχόμενο ενός κειμένου, το άτομο πρέπει να προσλάβει, να επεξεργαστεί, να συγκρατήσει και να αξιοποιήσει την έννοια ή το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου. Η κατανόηση τελείται σε δύο βασικά στάδια. Τα πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την κατανόηση των εννοιών των λέξεων που συνθέτουν τις προτάσεις του κειμένου, ενώ στο δεύτερο στάδιο το άτομο συσχετίζει αυτές τις έννοιες μεταξύ τους. Η αδυναμία κατανόησης ενός κειμένου μπορεί να οφείλεται σε ένα από τα δύο ή και στα δύο στάδια (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με τον Noam Chomsky (1965, όπως αναφ. στο Πόρποδας, 2002) ο αναγνώστης έχει κατανοήσει το κείμενο που διάβασε, όταν πλέον μπορεί να αντιλαμβάνεται όχι μόνο τη γραφημική και φωνολογική ταυτότητα των λέξεων αλλά και το σημασιολογικό περιεχόμενο του κειμένου. Οι Kintsch και van Dijk (1978) υποστηρίζουν ότι ο αναγνώστης συνήθως δε διατηρεί στη μνήμη του το σύνολο των λέξεων αλλά την βαθύτερη ουσία του νοήματος, η κατανόηση της οποίας βασίζεται

στο γεγονός πως αντιλαμβάνεται τις εννοιολογικές μονάδες του κειμένου. Ειδικότερα, ο αναγνώστης εντοπίζει τις έννοιες που περιέχονται μέσα στην πρόταση και τις συνθέτει ώστε να οδηγηθεί σε μια αφηρημένη αναπαράσταση (μέσω των εννοιολογικών μονάδων). Συνδυάζοντας τις προϋπάρχουσες δομές που βρίσκονται στη μακρόχρονη μνήμη οδηγείται στην καλύτερη κατανόηση των πληροφοριών και ενσωματώνει στη προϋπάρχουσα γνώση τις νέες πληροφορίες (Πόρποδας, 2002).

Η γνώση που κατέχει το άτομο για κάποιο θέμα δημιουργεί ένα σχήμα, το οποίο ενδεχομένως εγκιβωτίζει μέσα του επιμέρους σχήματα. Όταν το άτομο λαμβάνει καινούρια πληροφορία, έχοντας ήδη κάποια γνωστικά σχήματα, αυτά συνιστούν τους έτοιμους υποδοχείς στους οποίους επάνω θα οικοδομηθεί η νέα πληροφορία. Θα ακολουθήσει η ενσωμάτωση και ο μετασχηματισμός της παλιάς πληροφορίας σε νέα γνώση. Είναι φανερός, λοιπόν, ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζουν οι προϋπάρχουσες γνώσεις (ως ήδη υπαρκτά γνωστικά σχήματα που βοηθούν τον αναγνώστη να συμπεράνει πάρα τα όσα παραλείπονται στο κείμενο), βοηθώντας τον αναγνώστη να οδηγείται σε συμπεράσματα καθώς διαβάζει ένα κείμενο (Young, 1990 όπως αναφ. στο Πόρποδας, 2002).

Η ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου είναι μια σύνθετη λειτουργία, η οποία σχετίζεται με τη δομή του κειμένου, τις προϋπάρχουσες γνώσεις για το θέμα του κειμένου και την ικανότητα του να επεξεργάζεται κανείς γνωστικά τα στοιχεία του κειμένου (Πόρποδας, 2002). Η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί δεξιότητα με σπουδαίο ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, καταλαμβάνοντας σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στη διάρκειά της ο αναγνώστης επιδιώκει να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνυφαίνοντας τις γνώσεις που ήδη έχει με τις νέες ιδέες που προσλαμβάνει (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005).

Σύμφωνα με τους Anderson, Hiebert, Scott και Wilkinson (1985) ο όρος «αναγνωστική κατανόηση» περιλαμβάνει την διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, στηριζόμενη στο συντονισμό αριθμού αλληλοσυνδεόμενων μεταξύ τους πηγών πληροφοριών. Ειδικότερα, η αναγνωστική κατανόηση αφορά μαθητές όλων των ηλικιών και καθίσταται απαραίτητη δεξιότητα για την καθημερινή τους ζωή. Εκτός από τις βασικές γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες απαιτεί την ικανότητα εντοπισμού της κεντρικής ιδέας, διάκρισης των ουσιωδών στοιχείων του κειμένου, εξαγωγής συμπερασμάτων αλλά και συγκράτησης και ανάκλησης των

σημαντικότερων πληροφοριών.

Στη διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης, η επεξεργασία των πληροφοριών ξεκινάει από την αναγνώριση των λέξεων μεμονωμένα και καταλήγει στην ερμηνεία του κειμένου και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η κατανόηση αποτελεί τον κεντρικό σκοπό της ανάγνωσης (Smith, 2004). Η κατανόηση του περιεχομένου της γραπτής επικοινωνίας είναι στενά συνυφασμένη με την έννοια της ανάγνωσης. Η ικανότητα κατανόησης της ανάγνωσης στηρίζεται και αυτή στην σύνδεση του έντυπου κειμένου με προϋπάρχουσες γνώσεις .

Η ικανότητα κατανόησης αυτών που διαβάζει κάποιος είναι πολυσύνθετη διαδικασία, που εμπλέκει την αποκωδικοποίηση με άλλες σύνθετες νοητικές και ψυχολογικές διεργασίες (αντίληψη, μνήμη, ανακάλυψη συντακτικών και γραμματικών κανόνων, εφαρμογή τρόπων για τη λύση προβλημάτων). Στην κατανόηση του κειμένου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο αναγνώστης, δημιουργώντας νόημα βασισμένος ταυτόχρονα στο κείμενο, στις γνώσεις του και στην αναγνωστική του ετοιμότητα . Η κατανόηση τελικά πραγματοποιείται όταν ο αναγνώστης συνθέσει μια νοητική αναπαράσταση του γραπτού λόγου. Η διαδικασία της κατανόησης που δημιουργεί αυτήν την αναπαράσταση εμφανίζεται σε επίπεδο λέξης (λεξικές διαδικασίες), σε επίπεδο πρότασης (συντακτικές διαδικασίες) και σε επίπεδο κειμένου.

Η αδυναμία των παιδιών με νοητική αναπηρία να κατακτήσουν δεξιότητες ανάγνωσης επηρεάζει και την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης. Έρευνες που έγιναν σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία έδειξαν ότι η αποκωδικοποίηση λέξεων και η κατανόηση της γλώσσας βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την κατανόηση της ανάγνωσης (Dessementet & de Chambrier, 2015). Τα ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και την κατανόηση για τα παιδιά με νοητική αναπηρία πηγάζουν από την ανεπαρκή κατάκτηση των πρώιμων δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού (Channell, Loveall, & Connors, 2013) και τις αδυναμίες της εργαζόμενης μνήμης (van Wingerden et al., 2017). Πορίσματα ερευνών αποκαλύπτουν δυσκολίες στο ρυθμό ανάγνωσης και κατανόησης όσον αφορά τα παιδιά με νοητική αναπηρία συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης. Καθώς η κατανόηση προϋποθέτει την ταυτόχρονη λειτουργία αρκετών γνωστικών στρατηγικών, η κατάκτηση της για τα άτομα με νοητική αναπηρία αποβαίνει δυσεπίτευκτη. Η διαμόρφωση γνωστικών στρατηγικών λειτουργεί ενισχυτικά στη κατανόηση (Σούλης, 2020). Η έλλειψη

μεταγνωστικών δεξιοτήτων, το περιορισμένο λεξιλόγιο και η μειωμένη γνώση της βασικής δομής ενός απλού κειμένου δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Doğanay, Bilgi, & Özmen, 2018). Αυτό συνεπάγεται δυσκολίες στην ταξινόμηση της πληροφορίας και μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας του κειμένου επιδρώντας αρνητικά στην κατανόηση (Mastropieri, Berkeley & Marshak, 2010). Όσα προηγήθηκαν καθιστούν σαφή την αναγκαιότητα να έχουν οι μαθητές με νοητική αναπηρία συστηματική διδασκαλία ώστε να κατακτήσουν δεξιότητες κατανόησης και να αντλήσουν την πληροφορία που περιέχει το κείμενο (Σούλης, 2020: 270-273).

Ας σημειωθεί σε αυτό ο σημείο πως η Browder και οι συνεργάτες της (2010) προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση κειμένου, έλαβαν υπόψη τους την αποτελεσματικότητα της τεχνικής ανάλυσης του έργου προσδιορίζοντας τα επιμέρους στάδια: Αρχικά, προετοιμάζεται ο μαθητής με νοητική αναπηρία καθώς διδάσκεται λεξιλόγιο. Έπειτα μελετάται η δομή του κειμένου και δίνεται έμφαση στην κατανόηση του νοήματος που διαμορφώνεται (Σούλης, 2020: 189). Ο εκπαιδευτικός τονίζει τα ουσιώδη σημεία ενός κειμένου, διαβάζει δυνατά το κείμενο, αναλύει το άγνωστο λεξιλόγιο και ζητά από τον μαθητή να εκφράσει τα ίδια. Κατά την διαδικασία αυτή εξηγεί στον μαθητή θέτοντας παράλληλα ερωτήσεις κατανόησης δημιουργώντας έτσι ευκαιρίες για συμμετοχή. Τα αποτελέσματα των μελετών σημειώνουν βελτιώσεις των μαθητών με νοητική αναπηρία στην αναγνωστική κατανόηση μέσω της παρέμβασης με τη μέθοδο της ανάλυσης έργου, γεγονός που στηρίζεται στον αριθμό ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης, την αναγνώριση του λεξιλογίου του κειμένου και το επίπεδο αναδιήγησης βασικών σημείων του κειμένου (Browder et al., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΣ EASY TO READ

4.1. Μέθοδος « Easy to Read» (Κείμενο για Όλους)

Μετά το 2000, η UNESCO και η IFLA προσπαθούν ώστε να καταπολεμηθεί ο αναλφαβητισμός και αυξηθεί ο αριθμός των ανθρώπων που έχουν πρόσβαση στην γραφή και ανάγνωση. Παρά την αξιόλογη πρόοδο στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, σημαντικός αριθμός ατόμων δεν έχει αναπτύξει την δυνατότητα να διαβάζει ή αντιμετωπίζει πολύ σοβαρές δυσκολίες που οφείλονται σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες (π.χ. νοητική αναπηρία, διαταραχή αυτιστικού φάσματος/ΔΑΦ, αφασία, κώφωση ή δυσλεξία) είτε σε άλλους λόγους. Επιπλέον, άνθρωποι με κοινωνικά προβλήματα και ψυχικά νοσήματα αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης στο γραπτό και προφορικό λόγο καθώς και οι πρόσφυγες και μετανάστες.

Για την μείωση του αναλφαβητισμού και του αποκλεισμού στην εκπαίδευση, η IFLA σε συνεργασία με την UNESCO έχουν καταρτίσει κατευθυντήριες αρχές και κανόνες που συνιστούν την μέθοδο γνωστή ως Easy to Read / EtR (Κείμενο για Όλους). Στα Νέα Ελληνικά χρησιμοποιείται ο όρος «Κείμενο για Όλους». Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται από την ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού): prosvasimo.iep.edu.gr.

Ο νόμος που αφορά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (3699/2008) ορίζει την αρχή του «Σχεδιασμού για Όλους» ως υποχρεωτική, προκειμένου να σχεδιαστούν κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, να χρησιμοποιηθεί το κατάλληλο υλικό, ο εξοπλισμός και οι υποδομές αλλά και για να αναπτυχθούν όλες οι πολιτικές και οι διαδικασίες των Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και Κ.Ε.Σ.Υ. Η μέθοδος EtR αποτελεί εργαλείο προσαρμογής των κειμένων που σέβεται και ακολουθεί τις αρχές και τους κανόνες του καθολικού σχεδιασμού και δύναται να συμβάλλει στον περιορισμό του αναλφαβητισμού και του αποκλεισμού από την εκπαίδευση οδηγώντας στην αύξηση του εγγραμματισμού όλων εκείνων των ομάδων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένου.

Στην ουσία πρόκειται για μεθοδολογία μεταγραφής ενός κειμένου ώστε να αποκτήσει περισσότερο προσβάσιμο χαρακτήρα διευκολύνοντας όχι μόνο την ανάγνωση αλλά

κυρίως την κατανόηση (Tronbacke, 1997· Nomura et al., 2010). Η μέθοδος με αφετηρία την αποκωδικοποίηση των λέξεων προσφέρει την δυνατότητα στο χρήστη να αποκτήσει γνώση και πάνω απ' όλα, να έχει μια εμπειρία που ενεργοποιεί το νου και προσφέρει πληροφόρηση. Μέσω της μεθόδου αυτής δίνεται η ευκαιρία σε ανθρώπους που αντιμετωπίζουν εμπόδια στην πρόσβασή τους στο γραπτό λόγο να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές τους, να αναπτύσσονται σε πολλά επίπεδα και να έρχονται σε επαφή με μνημεία του γραπτού λόγου (Nomura et al., 2010). Κάποιες από τις κατηγορίες των ανθρώπων στις οποίες απευθύνεται η μέθοδος EtR είναι τα άτομα με νοητική αναπηρία, άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ΔΑΦ, δυσλεξία, μετανάστες, ηλικιωμένοι με προβλήματα μνήμης και γενικότερα. Στην σύγχρονη κοινωνία αναμένεται όλοι οι πολίτες να είναι καλά ενημερωμένοι και να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες.

Αρκετές οργανώσεις έχουν παράσχει κατευθυντήριες γραμμές, συμπεριλαμβανομένου του ερευνητικού κέντρου Norah Fry (Rodgers et al., 2004), της Διεθνούς Ομοσπονδίας Βιβλιοθήκης Συλλόγων και Ιδρυμάτων (IFLA) (Nomura et al., 2010), Mencap (Mencap, 2008), του Υπουργείου Υγείας της Μεγάλης Βρετανίας (DH, 2010), του Ινστιτούτου Κοινωνικής Ευημερίας για την Αριστεία (SCIE, 2005) και της Διεθνούς Ένωσης Κοινωνιών για Άτομα με Ψυχική αναπηρία (ILSMH) (Freyhoff et al., 1998). Όλες περιέχουν συγκεκριμένα πρότυπα που σχετίζονται με το σχεδιασμό των κανόνων και των αρχών που συνιστούν τις προσαρμογές της μεθόδου EtR.

Σε μια προσπάθεια να «τυποποιηθεί» η τεράστια μεταβλητότητα μεταξύ των κανόνων της μεθόδου EtR που διατυπώνονται, η IFLA εξέδωσε το 2010 τον αναθεωρημένο οδηγό «Guidelines for easy-to-read materials». Μια ομάδα εργασίας από τις υπηρεσίες βιβλιοθηκών της IFLA με εξειδίκευση σε άτομα με αναπηρίες υπήρξε υπεύθυνη για την αναθεώρηση και την σύνταξη των κατευθυντήριων γραμμών, αρχών και οδηγιών προκειμένου να δημιουργηθούν κείμενα κατάλληλα για τις ομάδες/στόχους. εύχρηστα και εύκολα στην κατανόηση. Τα μέλη της ομάδας εργασίας είναι η Misako Nomura (Ιαπωνία), η Gyda Skat Nielsen (Δανία) και η Bror Tronbacke (Σουηδία).

Η EtR είναι μέθοδος γλωσσικής προσαρμογής κειμένου που καθιστά αρχικώς

ευκολότερη την ανάγνωση από ό,τι το «μέσο» κείμενο. Με την απαραίτητη στήριξη και διδασκαλία διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό και η κατανόηση (Tronback,1997). Η προσέγγιση αυτή συμπληρώνεται, περιγράφοντας την μέθοδο EtR ως μέθοδο προσαρμογής κειμένου που διευκολύνει μεν την ανάγνωση αλλά καθιστά πολύ ευκολότερη την κατανόηση (Nomura, Nielsen,& Tronbacke, 2010). Με πύλωνα αυτήν την εκδοχή, ο στόχος των προσαρμοσμένων κειμένων είναι η δημιουργία εύχρηστων δημοσιεύσεων ώστε να παρουσιάζονται -με σαφή και εύκολα κατανοητό τρόπο- κείμενα κατάλληλα για διαφορετικές ομάδες ατόμων. Για να επιτευχθεί ένα τέτοιο αποτέλεσμα, ο συγγραφέας/εκδότης πρέπει να λαμβάνει υπόψη το περιεχόμενο, τη γλώσσα, τις εικονογραφήσεις καθώς και τη γραφική διάταξη του κειμένου προσαρμόζοντας το περιεχόμενο του λόγου σε βασικές αρχές και κανόνες (Nomura et al., 2010).

Ο οδηγός «Guidelines for easy-to-read materials» αποτελεί τη δεύτερη έκδοση των οδηγιών προσαρμογής των κειμένων. Πολλές εξελίξεις πραγματοποιήθηκαν σε αυτό το τομέα συγκριτικά με την πρώτη έκδοση των οδηγιών, που δημοσιεύθηκε το 1997 όσον αφορά τις τεχνικές προσαρμογής. Οι κατευθυντήριες αρχές στην έκδοση του 2010 περικλείουν τρεις κύριους σκοπούς: (α) Να περιγράψουν τη φύση και την αναγκαιότητα των προσαρμοσμένων κειμένων ώστε να δημιουργηθούν εύκολα κατανοητές δημοσιεύσεις και κείμενα εύκολα στην κατανόηση. (β) Να συγκεκριμενοποιήσει τις κύριες ομάδες στόχων στους οποίους θα απευθύνονται τα προσαρμοσμένα κείμενα και οι δημοσιεύσεις. (γ) Να προσφέρει προτάσεις σε εκδότες προκειμένου να προσαρμόζουν με κατάλληλο τρόπο το υλικό, σε εκπαιδευτικούς για να προετοιμάζουν το περιεχόμενο διδασκαλίας αλλά και σε οργανώσεις και υπηρεσίες που εξυπηρετούν άτομα με αναπηρία.

Οι δημοσιεύσεις των κειμένων που γίνονται με την συγκεκριμένη μέθοδο έχουν ως στόχο να διαβαστούν με πιο εύκολο τρόπο και να γίνουν κατανοητές από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού που αντιμετωπίζει δυσκολίες ανάγνωσης και κατανόησης. Είναι δυνατόν για αρκετές χώρες να συνεργαστούν για την παραγωγή εύχρηστων υλικών, καταλλήλων να συμβάλλουν στην μείωση του αναλφαριθμητισμού των ομάδων αυτών και αύξηση του εγγραμματισμού τους (DH, 2010).

4.2. Η αναγκαιότητα της μεθόδου

Η παγκόσμια κοινότητα και ο ΟΗΕ τονίζουν πως αποτελεί δημοκρατικό δικαίωμα όλων των ανθρώπων να έχουν πρόσβαση στον πολιτισμό, τη λογοτεχνία και την «κοινωνία της πληροφορίας» γενικότερα. Έχει ζωτική σημασία όλοι οι πολίτες να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με το τι συμβαίνει στην κοινωνία. Η ατομική ελευθερία, η άσκηση των δημοκρατικών δικαιωμάτων, ο έλεγχος της δικής του ζωής προϋποθέτει την ενημέρωση. Το υλικό που προκύπτει μέσα από τις προσαρμογές της μεθόδου EtR δίνει την δυνατότητα στον αναγνώστη να το διαβάσει πιο εύκολα, να αντλήσει το εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων και των προτάσεων, να μάθει, να καλλιεργηθεί, να αναπτύξει τις γνωστικές του δυνατότητες, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο και να μάθει να εκφράζεται με τρόπο απλό, άμεσο και κατανοητό. Η μέθοδος δύναται να βοηθήσει ιδιαίτερος τα άτομα με νοητική αναπηρία συμβάλλοντας θετικά στην ποιότητα ζωής τους. Η δυνατότητα ανάγνωσης και κατανόησης προσφέρει γνώση, πληροφόρηση και αυτοπεποίθηση επιτρέποντάς στον καθένα να εκφράζει την άποψή του και να έχει τον έλεγχο της δικής του ζωής. Μέσω της ανάγνωσης οι άνθρωποι είναι σε θέση να μοιράζονται ιδέες, σκέψεις και εμπειρίες .

Ευρύτερος σκοπός της μεθόδου είναι να προωθήσει, να προστατεύσει και να διασφαλίσει την πλήρη και ισότιμη απόλαυση όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από άτομα με αναπηρίες. Καλύπτει πληροφοριακά κείμενα από βασικούς τομείς όπως η προσβασιμότητα, η προσωπική κινητικότητα, η υγεία, η εκπαίδευση, η απασχόληση, η συμμετοχή στην πολιτική ζωή και ισότητα και η μείωση των διακρίσεων. Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζοντας τη σημασία της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, στις πληροφορίες και στην επικοινωνία ολοένα και περισσότερο η μέθοδος EtR εισδύει στην καθημερινότητα των πολιτών σε αρκετές χώρες του κόσμου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι «εύκολοανάγνωστες» εκδόσεις της προεκλογικής περιόδου των πολιτικών κομμάτων του Ηνωμένου Βασιλείου από το 2015 καθώς και η πληθώρα υλικού ενημέρωσης και πληροφόρησης για ζητήματα υγείας και προστασίας, που αφορούν σε άτομα με νοητική αναπηρία παγκοσμίως.

Ομάδες-στόχοι

Υπάρχουν πολλές ομάδες ανθρώπων που εμφανίζουν ελλείμματα στην ανάγνωση και στην κατανόηση και μπορούν να επωφεληθούν από τα προσαρμοσμένα κείμενα της

μεθόδου EtR. Σύμφωνα με την UNESCO και την ILFA (2010) μπορούν να προσδιοριστούν δύο κύριες ομάδες. Αρχικά, τα κείμενα EtR αναφέρονται στα άτομα με αναπηρία που έχουν μόνιμη και διαρκή ανάγκη για κείμενα που είναι εύκολα στην κατανόηση και στη συνέχεια αναφέρεται μια δεύτερη κατηγορία που περιλαμβάνει αναγνώστες με περιορισμένη γλωσσική ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα (π.χ. κακοί αναγνώστες και μετανάστες). Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στις ομάδες πληθυσμού που επωφελούνται από την μέθοδο μεταγραφής EtR.

Άτομα με αναπηρία: Ένας σημαντικός αριθμός αναπηριών μπορεί να προκαλέσει προβλήματα ανάγνωσης και κατανόησης και έτσι να δημιουργήσει την αναγκαιότητα διδασκαλίας με την μέθοδο EtR. Ένα μεμονωμένο άτομο μπορεί επίσης να έχει πολλαπλές αναπηρίες.

Άτομα με νοητική αναπηρία: Ο βαθμός της νοητικής αναπηρίας σχετίζεται με τη γνωστική ικανότητα καθώς και με την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη. Πολλοί άνθρωποι με ελαφρά νοητική αναπηρία είναι σε θέση να διαβάσουν απλά κείμενα. Μερικά άτομα με μέτρια νοητική αναπηρία μπορούν επίσης να μάθουν να διαβάζουν σύντομα ευκολοανάγνωστα κείμενα.

Η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει και άλλες ομάδες να έχουν ευκολότερη πρόσβαση στο γραπτό κείμενο. Συνοπτικά, τα άτομα με δυσλεξία και άλλες αναγνωστικές δυσκολίες, άτομα με νευροψυχιατρικές αναπηρίες, προγλωσσικοί κωφοί ή άτομα με κώφωση, άτομα με αφασία, άτομα με άνοια, κακοί αναγνώστες καθώς και οι μετανάστες μπορούν να ωφεληθούν.

Τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορούν να συνδυαστούν οι ανάγκες των διαφόρων ομάδων στόχων. Υπάρχουν, βεβαίως, διαφορές στους σκοπούς και στις καθημερινές καταστάσεις και ανάγκες για τις οποίες οι άνθρωποι χρειάζονται μια προσιτή και εύκολη μέθοδο ανάγνωσης και κατανόησης. Τα κριτήρια αυτά έχουν διαμορφωθεί και αναπτυχθεί, αφού δοκιμάστηκαν και προσαρμόστηκαν σε διαφορετικές ομάδες, στηριζόμενα στη εμπειρία και στην έρευνα. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό ότι οι περισσότεροι παράγοντες είναι κοινοί στις ομάδες που αποτελούν στόχο της μεθόδου ως ένα βαθμό. Πολλά βιβλία και άλλες δημοσιεύσεις γραμμένα με την μέθοδο EtR μπορούν να χρησιμοποιηθούν από άτομα με διαφορετικά προβλήματα ανάγνωσης.

Είναι ξεκάθαρο, ωστόσο, πως δεν ταιριάζουν σε όλους τους αναγνώστες και σε όλα τα ακροατήρια. Είναι σημαντικό το αποτέλεσμα των προσαρμοσμένων κειμένων της μεθόδου EtR να απευθύνεται εξατομικευμένα στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε ατόμου ξεχωριστά, ειδικά όταν πρόκειται για άτομα με νοητική αναπηρία που αποτελούν ένα πολύ ευρύ φάσμα εξαιτίας της ανομοιογένειας των χαρακτηριστικών τους γνωρισμάτων.

Στην παρούσα μελέτη δεν επιδιώκεται να κατασκευαστεί κείμενο το οποίο θα είναι προσβάσιμο από όλους ανεξαιρέτως τους αναγνώστες αλλά γίνεται προσπάθεια να προσαρμοστεί το γλωσσικό μάθημα στις ανάγκες των μαθητών με νοητική αναπηρία του δείγματος.

4.3 Γενικές αρχές – κανόνες μεταγραφής

Πριν την έναρξη είναι απαραίτητο να σκεφτεί κανείς ποια είναι η ομάδα-στόχος και ποιο το περιεχόμενο που επιθυμεί κανείς να μεταγράψει. Θα πρέπει επίσης να είναι σαφής ο στόχος που θα εξυπηρετήσει το κείμενό μας, τα στοιχεία εκείνα που πρέπει να επισημανθούν και με ποια λογική σειρά θα παρουσιαστούν σε κάθε μαθητή. Τέλος, πρέπει ο έκδοτης ή εκπαιδευτικός να αναλογιστεί αν χρησιμοποιήσει και σε τι ποσοστό την εικονογράφηση.

Η παρούσα μελέτη ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές της IFLA, όπως διατυπώθηκαν από τα μέλη της ομάδας εργασίας: Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen και Bror Tronbacke το 2010.

Ως προς το περιεχόμενο, ο έκδοτης εκφράζεται χρησιμοποιώντας την κυριολεκτική λειτουργία της γλώσσας. Η μεταφορική λειτουργία της γλώσσας αποφεύγεται ή χρησιμοποιείται ελάχιστα. Άλλωστε, ένα χαρακτηριστικό που παρουσιάζεται σε άτομα με νοητική αναπηρία είναι η αδυναμία κατανόησης της μεταφορικής/συνυποδηλωτικής λειτουργίας της γλώσσας. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να εξηγούνται και να περιγράφονται ακόμη και οι πιο περίπλοκες σχέσεις, τηρώντας ένα πλαίσιο λογικής και ευθύγραμμης χρονολογικής διάταξης. Όσα αναφέρονται θα πρέπει να έχουν λογική ακολουθία. Παραλλήλως, η πλοκή και η δράση θα πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο απλό και άμεσο, χωρίς την παρουσία εκτενών εισαγωγικών πληροφοριών και χωρίς την ύπαρξη πολλών χαρακτήρων και προσώπων. Πολύ σημαντικό προβάλλεται να χρησιμοποιούνται οι λέξεις της ίδιας

φράσης στην ίδια γραμμή. Κάθε πρόταση πρέπει να έχει νοηματική αυτοτέλεια χρησιμοποιώντας λακωνικό τρόπο έκφρασης και να ολοκληρώνεται σε μια γραμμή. Στις περιπτώσεις που αυτό δεν είναι εφικτό, επιτρέπεται η συνέχιση της στην επομένη γραμμή. Όταν η πρόταση δεν ολοκληρώνεται σε μια μόνο γραμμή και συνεχίζεται στην επόμενη, θα πρέπει να σταματά στο σημείο που ο εκφωνητής θα έκανε λογικά παύση κατά την ανάγνωση, αν αποδιδόταν σε προφορικό λόγο.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, συνιστάται να αποφεύγονται δύσκολες και δύσχρηστες λέξεις και στη θέση τους να προτιμούνται λέξεις του καθημερινού λεξιλογίου. Αν πρέπει να χρησιμοποιηθούν λέξεις που παρουσιάζουν μικρή συχνότητα εμφάνισης, θα πρέπει να δίνεται η ερμηνεία τους και το εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Με αυτό τον τρόπο, απευθύνεται κανείς στον αναγνώστη, λέγοντας αυτό ακριβώς που επιθυμεί χρησιμοποιώντας τις απλούστερες λέξεις που αρμόζουν στην περίπτωση. Αυτό δε σημαίνει ότι θα χρησιμοποιηθεί μόνο απλοϊκό λεξιλόγιο. Για παράδειγμα, για την πρόταση «Το κράτος κάνει υποχρεωτικό το «Σχεδιασμό για Όλους», είναι αναγκαία η ερμηνεία του όρου «Σχεδιασμός για Όλους» κατά τρόπο απλούστερο, όπως: Σχεδιασμός για όλους θα πει // να φτιάχνω πράγματα// για να μπορούν να τα χρησιμοποιούν εύκολα //και όσοι δυσκολεύονται// και αυτοί που δεν δυσκολεύονται.

Όσον αφορά την συντακτική δομή, προτιμάται η ενεργητική σύνταξη όπου αυτό καθίσταται δυνατό. Τα ρήματα παθητικής φωνής είναι πιθανόν να μπερδέψουν τον αναγνώστη και να δώσουν την αίσθηση πως το κείμενο γίνεται κουραστικό. Σε ό,τι σχετίζεται με τα ρήματα, χρησιμοποιούνται χρόνοι στην οριστική και προστακτική ενώ αποφεύγεται η συχνή χρήση της υποτακτικής έγκλισης. Ακόμη, χρησιμοποιείται το β' ενικό πρόσωπο καθώς συνεισφέρει θετικά στην ζωντάνια, την αμεσότητα μετάδοσης του μηνύματος και δίνει παραστατικότητα στον λόγο. Η παροχή οδηγιών γίνεται με την χρήση του β' ενικού προσώπου. Για παράδειγμα, αντί της πρότασης: *«Η οθόνη θα πρέπει να συνδεθεί με τον υπολογιστή. Στη συνέχεια, θα πρέπει να χρησιμοποιήσεις το καλώδιο για να γίνει η σύνδεση»* είναι καλύτερα να ειπωθεί *«Πάρε το καλώδιο. Τώρα βάλε το στον υπολογιστή. Συνδέθηκε».*

Σε ό,τι αφορά την αρίθμηση και τις πληροφορίες που σχετίζονται με μεγέθη, αναφέρονται μόνο τους μικρούς αριθμούς, αποδίδοντας τους με νούμερο, π.χ. 5, 10, 12. Ωστόσο, αν οι αριθμοί είναι μεγάλοι, π.χ. 231453 τότε προτείνεται να χρησιμοποιούνται λέξεις με συμπεριληπτικό περιεχόμενο όπως για παράδειγμα η

λέξη «πολλά ή άφθονα ή αναρίθμητα». Αντίστοιχα, όταν πρόκειται για χρονολογίες, π.χ. 1821, χρησιμοποιείται η ίδια τεχνική, λέγοντας «πολλά χρόνια πριν». Ακόμη, η χρήση λίστας ενδείκνυται όπου αρμόζει. Η χρήση λίστας διευκολύνει στην απομνημόνευση του περιεχομένου, αρκεί αυτή η λίστα να είναι σχετικά ευσύνοπτη. Επίσης, συνιστάται πριν το υλικό τυπωθεί, να ελέγχεται από κάποια μέλη της ομάδας στόχου ως προς το βαθμό που μπορεί να γίνει κατανοητό και να αναγνωστεί.

Οι συγγραφείς και όποιος αναλάβει να κάνει την εικονογράφιση θα πρέπει να γνωρίζουν πολύ καλά την ομάδα στόχο τους και τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Οι εικόνες, στο πλαίσιο της μεθόδου EtR παίζουν σημαντικό ρόλο. Μια εικόνα που προβάλλει με σαφές τρόπο αυτό που αναφέρεται στο κείμενο συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και επεξηγεί το νόημα του κειμένου, αφού συμπληρώνει και διασαφηνίζει την πληροφορία που μεταφέρει η λέξη. Μια εικόνα που δεν αποδίδει συγκεκριμένα το νόημα του κειμένου μπορεί αντιθέτως να δημιουργήσει σύγχυση και να κάνει την κατανόηση ακόμα πιο περιπλοκή διαδικασία (Tronbacke, 1998). Φαίνεται πως η εικόνα ενισχύει τις λέξεις, με την προϋπόθεση να απεικονίζει το βασικό θεματικό άξονα και να μην μεταφέρει πληθώρα στοιχείων .

Στη μέθοδο EtR η διάταξη του κειμένου θεωρείται εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο. Η διάταξη του κειμένου πρέπει να είναι σαφής και να διευκολύνει την κατανόηση. Για αυτό τον λόγο, προτείνονται φαρδιά περιθώρια και μεγάλα διαστήματα ώστε να γίνεται το κείμενο περισσότερο προσβάσιμο. Επίσης, σύμφωνα με τις οδηγίες της IFLA το κείμενο θα πρέπει να είναι σε τμηματικά κομμάτια με συγκεκριμένο αριθμό σειρών ανά σελίδα. Τέλος, το εξώφυλλο θα πρέπει να συνδέεται με το περιεχόμενο και να μην είναι αφηρημένο. Στην εξωτερική μορφή του κειμένου, προτείνεται η χρήση η γραμματοσειράς που θα χρησιμοποιηθεί να μην αποσπά την προσοχή του αναγνώστη. Προτιμώνται οι γραμματοσειρές Arial, Helvetica, Times και Verdana. Το συνιστώμενο μέγεθος της γραμματοσειράς είναι το 14, ενώ σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να είναι μικρότερο από 12. Εξαιρούνται οι επικεφαλίδες για τις οποίες χρησιμοποιείται μέγεθος μεγαλύτερο κατά δύο στιγμές (n+2). Σε όλο το κείμενο διατηρείται το ίδιο μέγεθος και ο τύπος γραμματοσειράς, αποφεύγοντας την συνεχή και επαναλαμβανόμενη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, πλάγιων ή με υπογραμμίσεις. Αποφεύγεται η πλήρης ευθυγράμμιση καθώς καθιστά το κείμενο δυσκολότερο στην ανάγνωση και επιλέγεται η αριστερή ευθυγράμμιση

.Το διάστιχο θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε η απόσταση μεταξύ των σειρών να μην είναι μεγαλύτερη από την απόσταση μεταξύ των λέξεων. Θα πρέπει να υπάρχουν περιθώρια τόσο αριστερά και δεξιά όσο και πάνω-κάτω, να μην δίνεται η εντύπωση ενός αποπνικτικού κειμένου. Κλείνοντας, πρέπει να υπάρχει καλή αντίθεση ανάμεσα στο χρώμα της γραμματοσειράς και το χρώμα της σελίδας.

Τα προσαρμοσμένα κείμενα θα πρέπει να παράγονται σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ικανότητα ανάγνωσης ακόμη και εντός των ομάδων που απευθύνεται μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Τα άτομα με νοητική αναπηρία δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα και οι δυνατότητές τους και τα χαρακτηριστικά τους κυμαίνονται. Κάθε κείμενο διαφοροποιείται και προσαρμόζεται στο λειτουργικό επίπεδο του κάθε ατόμου ξεχωριστά.

Η προσαρμογή ενός ήδη υπάρχοντος κειμένου σε «Κείμενο για Όλους» δεν αποτελεί μονάχα μια διαδικασία απλοποίησης του κειμένου. Θα πρέπει ακόμα και μετά τις προσαρμογές της μεθόδου να διατηρηθεί η ατμόσφαιρα, τα συναισθήματα και η ιδιαίτερη σφραγίδα του συγγραφέα. Η προσαρμογή πρέπει να λαμβάνει το χαρακτήρα της επαναφήγησης του κειμένου. Η μεταγραφή ενός κειμένου βάσει της μεθόδου σε ένα σημαντικό βαθμό αποτελεί και προσπάθεια ερμηνείας του πνεύματος του συγγραφέα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στην προσπάθεια αναζήτησης ερευνών σχετικών με την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε άτομα με νοητική αναπηρία και την χρήση της μεθόδου EtR, το εγχείρημα ήρθε αντιμέτωπο με έλλειμμα στο συγκεκριμένο πεδίο. Ενώ η διδασκαλία στο γλωσσικό μάθημα με την χρήση της μεθόδου EtR δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, έχουν εντούτοις μελετηθεί τα επίπεδα κατανόησης που επιτυγχάνονται όσον αφορά την ενημέρωση και την πληροφόρηση των ατόμων με νοητική αναπηρία σε ζητήματα καθημερινότητας και ενημέρωσης. Κάτω από αυτό το πρίσμα μελετώνται γενικότερα τα χαρακτηριστικά εκείνα της γλώσσας που συνδράμουν στην αποτελεσματικότερη κατανόηση. Χαρακτηριστικό είναι πως η IFLA και άλλοι φορείς προσκαλούν εκδήλωση ενδιαφέροντος για περαιτέρω μελέτη της χρήσης και της αποτελεσματικότητας της μεθόδου EtR.

Οι Strydom και Hall (2001), στην προσπάθεια ανάπτυξης πεδίου θετικής συνεισφοράς στα άτομα με νοητική αναπηρία σε θέματα προσβασιμότητας στην πληροφόρηση, υποστηρίζουν πως η χρήση των εικόνων σε συνδυασμό με το κατάλληλα προσαρμοσμένο κείμενο σύμφωνα με αρχές που προσιδιάζουν σε εκείνες της μεθόδου EtR αποτελεί ικανό μοντέλο παρουσίασης και κατανόησης των πληροφοριών που αφορούσαν ζητήματα υγείας για άτομα με νοητική αναπηρία. Τα προσαρμοσμένα έντυπα EtR είχαν χρησιμοποιηθεί σε άτομα με νοητική αναπηρία και αφορούσαν υπηρεσίες υγείας. Οι κλινικοί ιατροί έχουν αναφερθεί σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης αναφορικά με θέματα υγείας σε ασθενείς με νοητική αναπηρία (Strydom & Hall , 2001).

Το 2014 οι Hurtado, Jones και Burniston πραγματοποίησαν έρευνα προσπαθώντας να παράξουν κείμενα με εύκολα προσβάσιμες πληροφορίες επίσης σε θέματα υγείας στα άτομα με νοητική αναπηρία. Αυτή η μελέτη εξέτασε εάν ένα κείμενο προσαρμοσμένο με βάση τις αρχές της μεθόδου EtR θα βελτίωνε την κατανόηση των χρηστών υπηρεσιών υγείας με νοητική αναπηρία. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές συνέκριναν την αποτελεσματικότητα δύο διαφορετικών τρόπων της παρουσίασης πληροφοριών: «κείμενο για όλους και εικόνες» ή «μόνο εικόνες». Τα ευρήματα δείχνουν ότι το φυλλάδιο στο οποίο χρησιμοποιήθηκε κείμενο με τις προσαρμογές της μεθόδου EtR

βελτίωσε το επίπεδο των γνώσεων σε θέματα υγείας καθώς η παρουσίαση των πληροφοριών με την χρήση της μεθόδου EtR αποδείχτηκε σημαντικά πιο αποτελεσματική και ευκολότερη στην κατανόηση του εγγράφου για τα άτομα με νοητική αναπηρία. Επίσης, στην ίδια έρευνα τονίζεται πως, αν και οι εικόνες δεν βρέθηκαν να είναι επιζήμιες, οι πληροφορίες που μεταφέρονταν στα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία οφείλονταν πολύ περισσότερο στην αποτελεσματικότητα των προσαρμογών της μεθόδου EtR σχετικά με το γραπτό κείμενο, παρουσιάζοντας με τρόπο πιο απλοϊκό και εύληπτο τις οδηγίες που αφορούσαν την υγεία .

Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση γραπτού υλικού επηρεάζουν αρνητικά την κατανόηση. Στη μελέτη τους, οι Karreman, Geest και Buursink (2007) διερεύνησαν τις δυσκολίες αποκωδικοποίησης γραπτού λόγου σε σχέση με την ικανότητα κατανόησης των ατόμων με ελαφρά νοητική αναπηρία. Αναφορικά με τα επίπεδα κατανόησης οι συγγραφείς περιγράφουν πως το προσαρμοσμένο κείμενο με την μέθοδο EtR ήταν περισσότερο κατανοητό στα άτομα με νοητική αναπηρία σημειώνοντας τον ίδιο σχεδόν αριθμό σωστών απαντήσεων με την ομάδα έλεγχου (άτομα με μαθησιακές δυσκολίες) που εξετάστηκε σε μη προσαρμοσμένο κείμενο. Συνολικά, η μέθοδος φάνηκε να συνεισφέρει θετικά στην μείωση των λαθών κατά την ανάγνωση του προσαρμοσμένου κειμένου.

Οι Nash και Heath (2011) διερεύνησαν την κατανόηση μέσω της ανάγνωσης σε άτομα με νοητική αναπηρία και αναφέρθηκαν πως υπήρξε μεγαλύτερο πλεονέκτημα στην κατανόηση όταν το προσαρμοσμένο γραπτό κείμενο EtR συνδύαζε ανάγνωση και ακρόαση σε σύγκριση με την κατανόηση που επιτεύχθηκε μόνο με την ανάγνωση του.

Το 2014 οι Fajardo, Avila, Ferrer, Tavares, Gomez και Hernande επιχειρούν να εξετάσουν αφενός τα επίπεδα κατανόησης κειμένου, στο οποίο υπήρξαν προσαρμογές σύμφωνα με κατευθυντήριες οδηγίες της μεθόδου EtR και αφετέρου την σχέση μεταξύ κατανόησης και διάφορων γλωσσικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν τα κείμενα της EtR μεθόδου. Δεκαέξι μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία και χαμηλά επίπεδα δεξιοτήτων ανάγνωσης κλήθηκαν να διαβάσουν κείμενα προσαρμοσμένα με τη μέθοδο EtR και στη συνέχεια να συμπληρώσουν έναν έλεγχο αναγνωστικής κατανόησης. Τα κείμενα συντάχθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες για το σχεδιασμό εγγράφων EtR (Tronbacke, 1997· Nomura, 2010). Οι συμμετέχοντες απάντησαν

σωστά το 80% των ερωτήσεων κατανόησης, με σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες σε ο,τι αφορούσε την κυριολεκτική λειτουργία της γλώσσας παρά σε ο,τι αφορούσε την μεταφορική χρήση της. Οι αναλύσεις των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμένων επιβεβαίωσαν ότι ο αριθμός των λέξεων και το μέγεθος των προτάσεων επηρεάζουν τα επίπεδα κατανόησης. Η έρευνα καταλήγει πως η κατανόηση επιτυγχάνεται καλύτερα όταν υπάρχουν αναφορές με την κυριολεκτική χρήση της γλώσσας ενώ αντίθετα ο μεγάλος αριθμός μεταφορικής λειτουργίας της γλώσσας και η πυκνότητα των νοημάτων αποτελούν αρνητικούς παράγοντες για την κατανόηση του κειμένου.

Η έρευνα της Victoria Yaneva (2015) μελετάει εάν οι προσαρμογές των εγγράφων που έγιναν με την μέθοδο EtR είναι αποτελεσματικές ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση και η γραφή για συγκεκριμένες ομάδες ατόμων με αναπηρίες συμπεριλαμβανόμενων των ατόμων με νοητική αναπηρία. Επίσης, επιχειρείται να οριστεί το κατάλληλο επίπεδο δυσκολίας των κειμένων για συγκεκριμένους πληθυσμούς-στόχους. Εξετάζεται δηλαδή η καταλληλότητα των εγγράφων με τις προσαρμογές της μεθόδου EtR για τους ενηλίκους με ΔΑΦ ή/και ελαφρά νοητική αναπηρία με βάση τα σχετικά γλωσσικά χαρακτηριστικά. Η εν λόγω έρευνα μελετάει δύο βασικές πτυχές των εγγράφων στον παγκόσμιο ιστό: αφενός την συμμόρφωσή τους με τις κατευθυντήριες γραμμές σύμφωνα με τις οποίες παρήχθησαν και αφετέρου την καταλληλότητα τους για συγκεκριμένους πληθυσμούς-στόχους όπως είναι τα άτομα με νοητική αναπηρία. Η έρευνα καταλήγει πως η πλειοψηφία των εγγράφων EtR που διατίθενται στο Διαδίκτυο συμμορφώνονται με τους κανόνες και τις αρχές της μεθόδου EtR ωστόσο δεν θεωρούνται κατάλληλα για όλους τους αναγνώστες που είναι άτομα με νοητική αναπηρία. Δεδομένης της μεγάλης ετερογένειας των χαρακτηριστικών των ατόμων με νοητική αναπηρία ένα κείμενο μπορεί να είναι πολύ απλοϊκό ή πολύπλοκο για μια συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών. Πρόσθετα, η έρευνα επιβεβαίωσε πως ο μικρός αριθμός λέξεων ανά πρόταση, οι σύντομες διατυπώσεις και οι λέξεις με υψηλότερη συχνότητα χρήσης συνέβαλλαν θετικά στην κατανόηση του περιεχομένου .

Ο Mander (2016) έδειξε ότι παρέχοντας εξωτερική διδακτική υποστήριξη και εξηγώντας πρόσωπο με πρόσωπο τις πληροφορίες που περιέχονται σε ένα κείμενο προσαρμοσμένο με την EtR θα μπορούσε να βελτιωθεί κανείς κάνοντας αναγωγές και

συνδέσεις με την ατομική του εμπειρία και τα προσωπικά βιώματα. Επίσης, διαπίστωσε ότι τα αποτελέσματα ήταν μεταβλητά και εξαρτώνταν σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής στήριξης. Η έρευνα απευθύνεται σε ενήλικες με ελαφρά νοητική αναπηρία και αφορούσε ενημέρωση και προστασία σε θέματα υγείας.

Οι Sutherland και Isherwood (2016) διενήργησαν μια συστηματική ανασκόπηση της οποίας σκοπός ήταν να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης πληροφοριών που δίνονται με την μορφή EtR για άτομα με νοητική αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη διαπραγματεύεται ποια είναι τα στοιχεία που επιβεβαιώνουν την αποτελεσματική λειτουργία της μεθόδου στην ενίσχυση της κατανόησης αναζητώντας τις ειδικές συνιστώσες αποτελεσματικότητάς της. Τέλος, διερευνά εάν τα δημοσιευμένα αρχεία ακολουθούν τις συστάσεις για τον σχεδιασμό και την κατάλληλη προσαρμογή των κειμένων σύμφωνα με τις αρχές της μεθόδου EtR. Τα ευρήματα παρουσιάζονται κατά θεματικό περιεχόμενο. Ειδικότερα, ως προς το προσαρμοσμένο γραπτό κείμενο, τα άτομα με νοητική αναπηρία απαντούσαν καλύτερα σε ερωτήσεις που ήταν γραμμένες με την κυριολεκτική λειτουργία της γλώσσας. Επιπλέον, το μικρό μέγεθος των προτάσεων, ο μικρός αριθμός λέξεων ανά πρόταση και ένας ευσύνοπτος αριθμός προτάσεων συμβάλλουν στην αύξηση του επίπεδου κατανόησης. Πρόσθετα, επισημαίνεται πως η χρήση λεξιλογίου υψηλής συχνότητας καθώς και η απόδοση του ίδιου νοήματος με συνώνυμες λέξεις ή την συνοδεία ερμηνευτικού εννοιολογικού περιεχομένου συμβάλλουν θετικά στο αυξημένο επίπεδο κατανόησης. Αναφορικά με τη δεύτερη συνιστώσα θεματικού περιεχομένου, την χρήση εικονικών συμβολών, η ανασκόπηση οδηγήθηκε σε διαφορετικές προσεγγίσεις. Στην ανασκόπηση τους οι Sutherland και Isherwood αναφέρουν πως δεν βρέθηκε σημαντική συσχέτιση της χρήσης εικονικών συμβολών και στην αύξηση των επιπέδων κατανόησης, θεωρώντας δύσκολη από την πλευρά του ατομου με νοητικη αναπηρια την σαφή σύνδεση του εικονικού σύμβολου με το περιεχομενο του λογού. Σημειώνεται ωστόσο μικρή βελτίωση στα επίπεδα κατανόησης με την χρήση των εικονικών συμβόλων σε άτομα με οριακή νοητική αναπηρία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Hurtado et al. (2014). Ακόμη, διαπίστωσαν πως η χρήση συμβόλων ευνοούσε ως προς τα επίπεδα κατανόησης όσα άτομα με νοητική αναπηρία είχαν χαμηλή αναγνωστική ικανότητα. Όλοι οι ερευνητές καταλήγουν, σύμφωνα με τους Sutherland and Isherwood (2016),

πως τα άτομα με νοητική αναπηρία και ικανοποιητική ικανότητα ανάγνωσης δεν επωφελούνται ιδιαίτερα από την συνοδεία εικονικών συμβολών. Αντίθετα, η χρήση εγχρωμών φωτογραφιών αποδεικνύεται ότι συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην αύξηση της κατανόησης, με την προϋπόθεση ότι περιορίζεται στην σαφή και ευδιάκριτη προβολή που σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο της λέξης και την βασική ιδέα, αποφεύγοντας κάθε περιττή προβολή. Μια έγχρωμη φωτογραφία που παρουσιάζει πληθώρα προβολών και στοιχείων μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση και γνωστική υπερφόρτωση με αρνητικό αποτέλεσμα .

Οι Poncelas και Murphy (2007) προσπάθησαν να εξηγήσουν και στην ουσία να διδάξουν με την χρήση της μεθόδου EtR γενικές οδηγίες που αφορούσαν την αυτοπροστασία σε θέματα υγείας σε άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία. Μια ομάδα παρακολούθησε τα μαθήματα με την χρήση έντυπου υλικού και προφορικής διδασκαλίας ενώ μια άλλη ομάδα παρακολούθησε προφορικές αναλύσεις και οδηγίες χωρίς έντυπο υλικό. Η έρευνα αποκάλυψε πολύ χαμηλά ποσοστά κατανόησης και στις δυο ομάδες. Η χαμηλή αναγνωστική ικανότητα θεωρήθηκε η αιτία για τα χαμηλά ποσοστά απαντήσεων .

Ο Crossley και οι συνεργάτες του (2007) διαπιστώνουν σχετικά με την χρήση της μεθόδου EtR πως το μήκος της λέξης και της φράσης σε σχέση με τη συχνότητα των λέξεων σχετίζονται με την κατανόηση του κειμένου. Συγκεκριμένα, όσο μικρότερο είναι το μήκος λέξης και της φράσης σε συνδυασμό με την υψηλότερη συχνότητα των λέξεων, τόσο χαμηλότερο αποβαίνει το κείμενο σε δυσκολία. Ωστόσο οι ερευνητές σημειώνουν πως η συντακτική απλούστευση μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το κείμενο στην κατανόηση αφού μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος υπεραπλούστευσης και θα μπορούσε να εμποδίσει τους αναγνώστες να επεξεργαστούν σύνθετες ιδέες, όπως για παράδειγμα η κατανόηση υποθετικών καταστάσεων.

Στην πρόσφατη μελέτη τους οι Callus και Cauchi (2020) διερευνούν αν οι προσαρμοσμένες EtR πληροφορίες που δίνονται από τους φροντιστές ατόμων με νοητική αναπηρία επιτρέπουν την πρόσβαση των ατόμων με νοητική αναπηρία στην πληροφόρηση. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση των προσαρμοσμένων εγγράφων και τα κριτήρια διασφάλισης ορθής και ουσιαστικής χρησιμοποίησης των εγγράφων. Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης αποκάλυψε την ύπαρξη πολλών αλληλεπιδρώντων παραγόντων.

Η έρευνα του Chinn (2019) με στόχο τη μελέτη των πρακτικών που καθιστούν ή θα μπορούσαν να κάνουν ένα κείμενο περισσότερο προσιτό και κατανοητό από άτομα με νοητική αναπηρία διερεύνησε τις απαντήσεις εργαζομένων σε χώρους παροχής υπηρεσιών και κέντρα υγείας και φροντίδας για άτομα με νοητική αναπηρία. Ωστόσο, το εγχείρημα δεν επιτεύχθηκε επαρκώς εξαιτίας της ελλιπούς συνεργασίας και της μη ρεαλιστικής ανατροφοδότησης. Ένα χρόνο αργότερα σε νέα έρευνα, το 2020, ο ίδιος εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο οι προσαρμοσμένες πληροφορίες υγείας μεταφέρθηκαν από τους κλινικούς ιατρούς και ελήφθησαν από τους ασθενείς. Η μελέτη καταλήγει πως οι προσαρμοσμένες πληροφορίες ήταν κατανοητές αλλά σε μικρό ποσοστό. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι πως οι προσαρμοσμένες πληροφορίες για την υγεία μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση και τη λήψη αποφάσεων από τον ασθενή αλλά πρέπει να δοθεί προσοχή στις διαδραστικές πρακτικές και στην επικοινωνία που συνοδεύουν τη χρήση τους.

Οι Trautendorfer, Peböck, Pühretmair και Karlinger (2016) θεωρώντας την κατανόηση μιας πληροφορίας και την γνώση απαραίτητα χαρακτηριστικά και προϋποθέσεις για την λήψη μιας απόφασης, εισηγούνται πως η χρήση της μεθόδου EtR κάνει το κείμενο περισσότερο προσβάσιμο και εύχρηστο.

Οι Leóna και León-López (2019) μελέτησαν 450 ενήλικες με αναπτυξιακές διαταραχές και νοητική αναπηρία όσον αφορά την ανταπόκρισή τους στην αναγνωστική κατανόηση κειμένων χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους. Η έρευνά τους καταλήγει πως η μέθοδος EtR συμβάλλει θετικά στην κατανόηση των βασικών πληροφοριών με την προϋπόθεση ότι παρέχεται χρόνος και αρκετή υποστήριξη. Αναγνωρίζεται, ωστόσο, πως η απλοποίηση της συντακτικής δομής και η αντικατάσταση των τεχνικών όρων με πιο συνηθισμένες-οικείες λέξεις οδηγεί σε συνακόλουθη έκπτωση στους τομείς αυτούς.

Ερευνητικό Μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Σκοπός της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο ως αφετηρία του Ερευνητικού Μέρους παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας, οι επιμέρους στόχοι και βάσει αυτών διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αφορά μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία, η οποία εφαρμόζεται στηριζόμενη στις αρχές της μεθόδου EtR με κύριο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης στο γλωσσικό μάθημα της Γ΄ Γυμνασίου από τους μαθητές. Ο βασικός σκοπός αναλύεται σε επιμέρους στόχους της μελέτης, οι οποίοι αναφέρονται ως εξής:

(α) ο προσδιορισμός των διδακτικών στόχων ευθυγραμμισμένων με το αναλυτικό πρόγραμμα και με τις εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία,

(β) η εφαρμογή μιας διδακτικής προσέγγισης στην κατεύθυνση υλοποίησης των διδακτικών στόχων,

(γ) η επιλογή κατάλληλου διδακτικού υλικού με βάση το γνωστικό και ιδίως το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία, συναφές με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους,

(δ) η αξιολόγηση απόκτησης νέων γνώσεων από τους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία και ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης.

6.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την προαναφερόμενη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (βλ. Κεφάλαιο 5) η μέθοδος EtR χρησιμοποιείται διεθνώς με αυξημένη συχνότητα εφαρμογής στις περιπτώσεις επεξήγησης και κατανόησης ιατρικών οδηγιών και στο πλαίσιο πολιτικό-κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων με νοητική αναπηρία. Αποδεικνύεται ότι οι προσαρμογές σύνθετων κειμένων σε απλούστερες μορφές κειμένου σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες της μεθόδου EtR βοηθούν στην κατανόηση της πληροφορίας

και την διατήρηση της γνώσης που αποκτιέται.

Με βάση το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας μελέτης, διατυπώνονται με ακρίβεια και σαφήνεια τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα:

Η χρήση της μεθόδου EtR και η μεταγραφή του κειμένου σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές της μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία:

1. να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου αναπτύσσοντας δεξιότητες κατανόησης του γραπτού λόγου;
2. να αποποιηθούν την παθητική τους στάση κατά τη διδακτική διαδικασία αναπτύσσοντας διάλογο και συμμετέχοντας στην συζήτηση;
3. να συνεργαστούν μεταξύ τους ή και με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος;
4. να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την ενδεχόμενη τροποποίηση της μεθόδου διδασκαλίας;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα μελέτη επιλέγει το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης ως πειραματικό σχέδιο με άμεση ανατροφοδότηση και εκτίμηση της λειτουργικής ή μη λειτουργικής επίδρασης της παρέμβασης για την αξιολόγηση κάθε μεμονωμένου συμμετέχοντα. Τα αποτελέσματα ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου EtR στην κατανόηση προέκυψαν με τη χρήση πολλαπλών ανιχνευτών ως προς τους συμμετέχοντες, όπου πραγματοποιήθηκε οπτική ανάλυση των γραφημάτων για τον προσδιορισμό του ρυθμού των αλλαγών στην εξαρτημένη μεταβλητή στις συνθήκες της μελέτης (Gast & Ledford, 2014).

Ειδικότερα, από την οπτική ανάλυση του γραφήματος για κάθε συμμετέχοντα εξάγονται συμπεράσματα για το επίπεδο, την τάση, τη μεταβλητότητα, την άμεση ή μη αλλαγή στην επίδοση και την αλληλοεπικάλυψη των δεδομένων. Για τη σύνοψη των αποτελεσμάτων αυτών χρησιμοποιούνται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία, δηλαδή ο μέσος όρος και το εύρος των τιμών (Gast et al., 2014).

Το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης στην παρούσα μελέτη ακολουθεί τη δομή που προσδιορίζεται από τους δείκτες ποιότητας του Horner: την περιγραφή των συμμετεχόντων και του χώρου παρέμβασης, τις μεταβλητές (εξαρτημένη και ανεξάρτητη), τη γραμμή βάσης, τον πειραματικό έλεγχο, την εξωτερική εγκυρότητα και την κοινωνική εγκυρότητα (Horner et al., 2005).

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης χρησιμοποιείται το στατιστικό στοιχείο του ποσοστού μη αλληλοεπικαλυπτόμενων δεδομένων PND, το οποίο υπολογίζεται ακολουθώντας τρία βήματα: (α) τον προσδιορισμό του μοναδικού υψηλότερου σημείου δεδομένων στη γραμμή βάσης, (β) τη χρησιμοποίηση διαφανούς χάρακα για την αναγνώριση των σημείων-δεδομένων πάνω από το μοναδικό υψηλότερο σημείο στη φάση της παρέμβασης και (γ) τον υπολογισμό του κλάσματος των δεδομένων των σημείων πάνω από το υψηλότερο σημείο προς τα συνολικά σημεία δεδομένων της φάσης παρέμβασης. Το PND μπορεί να κυμαίνεται από 0% έως 100%, με προσδιορισμό αποτελεσματικής παρέμβασης για τιμή μεγαλύτερη από 70%, μέτρια αποτελεσματική από 50% έως 70% και μη αποτελεσματική μικρότερο του 50% (Scruggs & Mastropieri, 1998).

Λαμβάνοντας υπόψη το σχεδιασμό της μελέτης με βάση το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης, οι φάσεις σχεδιασμού της παρέμβασης με τη μέθοδο EtR περιλαμβάνουν:

(α) τη γραμμή βάσης (baseline), (β) τη φάση παρέμβασης (intervention) και (γ) το στάδιο της διατήρησης (maintenance).

Στην πρώτη φάση/γραμμή βάσης διεξήχθη η παρατήρηση της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου έτσι όπως διδάχτηκε από την εκπαιδευτικό/ειδική παιδαγωγό της τάξης, η οποία είχε διάρκεια 10 διδακτικά δώρα και πραγματοποιήθηκε στο διάστημα από 02/10/2019 έως 06/12/2019. Στη δεύτερη φάση/παρέμβαση πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση με τη μέθοδο EtR. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από 9/12/2019 έως 07/3/2020 και είχε συνολική διάρκεια επίσης 10 διδακτικά δώρα. Και η τρίτη φάση του σταδίου της διατήρησης πραγματοποιήθηκε σε μία συνάντηση (10/04/2020)

8.1. Ανίχνευση της κατάστασης

Για τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της παρέμβασης αξιοποιήθηκαν σε πρώτο στάδιο οι εμπειρίες και τα δεδομένα τα οποία προήλθαν μέσω της παρατήρησης συμπεριφορών (Cohen & Manion, 2009). Για την αναγνώριση της κατάστασης και την συστηματική συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές (Taba & Noel, 1988: 72) οι οποίες χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες:

(α) για την συλλογή δεδομένων αναφορικά με τα προφίλ των μαθητών στους διάφορους τομείς πραγματοποιήθηκαν:

1. συζήτηση/συνέντευξη με το ειδικό επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου (Bryman, 2016: 515),
2. παρατήρηση και καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη (Bryman, 2016: 309),
3. τήρηση προσωπικών σημειώσεων (ημερολογίου) από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή (Bryman, 2016: 276-277) και

(β) για τη συλλογή δεδομένων στις δύο φάσεις (γραμμή βάσης και παρέμβαση) αναφορικά με την κατανόηση δόθηκε ειδικά προσαρμοσμένο ερωτηματολόγιο με

στόχο την ανάλυση αναγνωστικής κατανόησης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007: 28-35).

Συνέντευξη:

Στην παρούσα έρευνα διεξήχθη μη δομημένη συνέντευξη (Bryman, 2016: 515) με την εκπαιδευτικό της τάξης και το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, όπου μέσω ανταλλαγής απόψεων αντλήθηκαν δεδομένα για τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις πρακτικές και τις ιδέες των ερωτώμενων αναφορικά με το προφίλ των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία (Καραγεώργος, 2002: 159· Bryman, 2016: 515). Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό της τάξης στόχευε αφενός στη διερεύνηση του εκπαιδευτικού προφίλ και των στρατηγικών που εφαρμόζει στη διδασκαλία καθώς και στην άντληση πληροφοριών για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών της τάξης.

Παρατήρηση

Πρόσθετα για τη συλλογή των δεδομένων ο ερευνητής αξιοποίησε την τεχνική της άτυπης (μη δομημένης) παρατήρησης, όπου ακολούθησε τη διαδικασία της λεγόμενης «παρατήρησης διδασκαλίας» παρακολουθώντας και καταγράφοντας όλες τις σχετικές πληροφορίες (Καραγεώργος, 2002: 165). Το είδος της παρατήρησης είναι η θεατή -μη συμμετοχική- παρατήρηση (Bryman, 2016: 309· Καραγεώργος, 2002: 170), στην οποία ο ερευνητής/παρατηρητής προσπαθεί να παρίσταται όσο το δυνατόν πιο διακριτικά στην αίθουσα, ώστε να μην επηρεαστεί η συμπεριφορά και η λειτουργία της ομάδας (Cohen & Manion 2009). Τα δεδομένα από την παρατήρηση παρέχουν την δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα από πραγματικές καταστάσεις, μέσα σε ρεαλιστικά πλαίσια ανακαλύπτοντας στοιχεία για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες (Cohen et al., 2008: 513). Για τον λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο να διεξαχθεί παρατήρηση του μαθήματος πριν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης. Τα δεδομένα που κατεγράφησαν από τη διεξαγωγή της παρατήρησης υπήρξαν ιδιαίτερα ωφέλιμα για τον σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης.

Ημερολόγιο

Μια συμπληρωματική τεχνική παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκε, είναι η τήρηση

ημερήσιου ημερολογίου. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση ημερολόγιων παρατήρησης, ως αυτοχορηγούμενο εργαλείο (Robson, 2010: 306), μπορούν να παρέχουν πληθώρα πληροφοριών για την διδακτική διαδικασία με ποιοτικά κυρίως χαρακτηριστικά (Χανιωτάκης & Πούλου, 2006: 150· Παπαδοπούλου-Τσοχατζίδου, 2001: 608· Bryman, 2016: 276-277). Στην παρούσα μελέτη οι ημερολογιακές καταγραφές χρησίμευσαν ως εργαλείο αναστοχασμού και γόνιμης αμφισβήτησης σχετικά με την πρακτική εφαρμογή της μεθόδου EtR που αξιοποιήθηκε στη διδακτική παρέμβαση.

Ερωτηματολόγιο

Βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων υπήρξε το ερωτηματολόγιο αναγνωστικής κατανόησης, που σχεδιάστηκε σύμφωνα με το Πρωτόκολλο 14 των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2007). Σε κάθε διδακτικό δίωρο χορηγήθηκε δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης. Στο τέλος της διδασκαλίας του κειμένου, χορηγούνταν το άτυπο ερωτηματολόγιο αναγνωστικής κατανόησης και οι μαθητές καλούνταν να διαβάσουν ξανά το κείμενο και να προσπαθήσουν να απαντήσουν στις ερωτήσεις αντλώντας πληροφορίες από αυτό. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης δοκιμασίας δεν κοινοποιήθηκαν στους μαθητές. Οι μαθητές δεν έλαβαν κανενός είδους ανατροφοδότηση για τις επιδόσεις τους.

Κάθε ερώτηση διερευνούσε διαφορετική κατηγορία της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Ελέγχθηκαν κατηγορίες όπως η δυνατότητα εύρεσης πληροφοριών που βρίσκονται αυτούσιες στο κείμενο, η επιλογή τίτλου ή εύρεση κεντρικής ιδέας, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η εύρεση ασυνέπειας της πληροφορίας της ερώτησης με τη πληροφορία του ίδιου του κειμένου, η δυνατότητα παράφρασης μιας αυθεντικής πρότασης του κειμένου και τέλος η λεξιλογική κατανόηση (εύρεση σημασίας μιας άγνωστης ή μη οικείας λέξης) (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2007: 27)

Πιο αναλυτικά, η πρώτη από τις επτά ερωτήσεις απαιτούσε από τον αναγνώστη να εντοπίσει πληροφορίες που δίνονται άμεσα, σχεδόν αυτούσια στο κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση). Η δεύτερη ερώτηση απαιτεί παράφραση της αυθεντικής πρότασης του κειμένου για να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα (παράφραση του κειμένου για στήριξη συμπεράσματος που δίνεται από την εκπαιδευτικό). Η τρίτη ερώτηση σχετίζεται με την εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου και απαιτείται από τους μαθητές να επιλέξουν έναν τίτλο που να ανταποκρίνεται καλύτερα στα δεδομένα. Η

τέταρτη ερώτηση, στη συνέχεια, επιδιώκει την εξαγωγή συμπερασμάτων και την εκτίμηση από τον αναγνώστη ιδεών που βασίζονται στην αναγνώριση συγκεκριμένων ή και αφηρημένων χαρακτηριστικών. Στην πέμπτη ερώτηση εξετάζεται η εύρεση ασυνέπειας με τις πληροφορίες του κείμενου. Η ασυνέπεια δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο αλλά σε προτάσεις που δίνει ο/η εκπαιδευτικός σε σχέση με το κείμενο . Τέλος, οι ερωτήσεις με τον αριθμό έξι και επτά εξετάζουν το λεξιλόγιο, δηλαδή την κατανόηση του εννοιολογικού περιεχόμενου της λέξης, την εύρεση της σημασίας μιας άγνωστης ή μη οικείας λέξης (βλ. Παράρτημα II).

7.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία, οι οποίοι φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη του Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου (Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης/ΕΑΕ) της πόλης των Ιωαννίνων, με συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται στον *Πίνακα 1*. Αν και η νοητική αναπηρία συγκροτεί μια ευρεία ετερογενή ομάδα χαρακτηριστικών, η ακαδημαϊκή επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών κυμαινόταν σε παραπλήσια επίπεδα και οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν χαρακτηρίζονταν ως ήπιες, με αποτέλεσμα να μπορούν να θεωρηθούν ως μια ομάδα ομοιογενούς μαθησιακού προφίλ για τις ανάγκες της μελέτης.

Κριτήρια εισδοχής των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα αποτέλεσαν: α) η διάγνωση ελαφράς νοητικής αναπηρίας, χωρίς άλλες δυσκολίες οργανικής αιτιολογίας (όπως Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα), β) η επαρκής όραση, ακοή και η λεκτική επικοινωνία, γ) η κατάκτηση βασικών γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η επαρκής αναγνωστική ταχύτητα και δ) η φοίτηση στο ίδιο τμήμα του Γυμνασίου ΕΑΕ.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά μαθητών

Μαθητής	Τάξη	Ηλικία	Εθνικότητα	Φύλο	Διάγνωση	Αναγνωστικό επίπεδο
Άρης	Γ΄ Γυμν	15	Ελληνική	Άρρεν	Ελαφρά ΝΑ	Καλό
Ελένη	Γ΄ Γυμν	15	Ελληνική	Θήλυ	Ελαφρά ΝΑ	Μέτριο
Βασιλική	Γ΄ Γυμν	16	Ελληνική	Θήλυ	Ελαφρά ΝΑ	Ικανοποιητικό
Χρήστος	Γ΄ Γυμν	16	Αλβανική	Άρρεν	Ελαφρά ΝΑ	Κακό/Ελλιπές

Σημείωση: Ν.Α. νοητική αναπηρία

8.2.1. Ατομικά προφίλ μαθητών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ατομικά προφίλ των συμμετεχόντων.

1ος Μαθητής: Άρης

Ο Άρης , ηλικίας 15 ετών, έχει ελαφρά νοητική αναπηρία και είναι μαθητής της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου ΕΑΕ. Η ανάπτυξη του δείχνει κανονική ως προς το ύψος και το βάρος του, διαθέτει προσεγμένη εικόνα και φροντισμένη εμφάνιση. Στα προσωπικά του ενδιαφέροντά του αναφέρονται η γυμναστική και η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων.

Ως προς το γνωστικό τομέα η συνολική εικόνα του Άρη δεν αποκαλύπτει αμέσως την ύπαρξη νοητικής αναπηρίας. Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, ο Άρης συμμετέχει με ευκολία στο διάλογο και ακροάται χωρίς να διστάζει να συμμετάσχει στη συζήτηση. Οι απαντήσεις του αν και είναι σύντομες, είναι γραμματικά και συντακτικά σωστές. Η ανάγνωση γίνεται με μέτρια ταχύτητα, συνήθως με ικανοποιητικό ρυθμό αλλά υπάρχουν φορές που παρατονίζει. Ωστόσο, αντιγράφει και γράφει ορθογραφία χωρίς πολλά ορθογραφικά λάθη έχοντας κατανοητό και ευανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα . Η παραγωγή λόγου είναι ικανοποιητική σε περιεχόμενο, όπως και το λεξιλόγιό του . Στην κατανόηση κειμένου δυσκολεύεται σε μικρό βαθμό και οι προφορικές απαντήσεις του σε ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο είναι εύστοχες αλλά μικρές και φτωχές σε περιεχόμενο. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη του είναι φτωχή καθώς δε μπορεί να επαναλάβει φράσεις.

Ως προς την κοινωνικότητα και την αλληλεπίδραση με τους άλλους, ο μαθητής δεν επιδιώκει συναναστροφές με τους συμμαθητές του, αποφεύγει τη συνεργασία και εμφανίζει περιορισμούς προσαρμοστικότητας. Συνήθης είναι η ελλιπής κατανόηση των κινδύνων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χρειάζεται να παρέχουν συνεχή υποστήριξη μέσω οδηγιών τήρησης των κανόνων στο πλαίσιο του σχολείου. Στις μη επιθυμητές συμπεριφορές του μαθητή συγκαταλέγονται έντονες αντιδράσεις, οι οποίες δυσχεραίνουν πρόσθετα την επικοινωνία, καθώς τις περισσότερες φορές ψεύδεται και αντιμετωπίζει τις καταστάσεις με επιμονή και πείσμα.

Από την εκπαιδευτική αξιολόγηση για την αναγνωστική κατανόηση και την σχετική ανάλυση των λαθών προέκυψε ότι ο Άρης είναι σε θέση να διακρίνει ρητές και ξεκάθαρα διατυπωμένες πληροφορίες. Αντίθετα, δυσκολεύεται στις ερωτήσεις που προϋποθέτουν ανώτερες τεχνικές επεξεργασίας κειμένου και αφορούν συνήθως στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην διατύπωση κρίσεων. Πρόσθετες δυσκολίες αφορούσαν τον εντοπισμό της πρότασης που προβάλλει διαφορετικά στοιχεία από αυτά του κειμένου. Η ασυνέπεια των απαντήσεων στις ομάδες των ερωτήσεων (εύρεσης πληροφοριών, γενικό θέμα/τίτλος, επαγωγική σκέψη, κ.ά.) της κατανόησης φανερώνουν ότι δεν έχει διαμορφώσει στρατηγική προκειμένου να επιλέγει τη σωστή απάντηση σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

2η Μαθήτρια: Ελένη

Η Ελένη, ηλικίας 15 ετών, διαγνώστηκε με ελαφρά νοητική αναπηρία, συνοδευόμενη από καθυστερημένη σωματική ανάπτυξη, μέσω της περιγραφής εξωτερικών χαρακτηριστικών, όπως είναι το μικρό ύψος και το στενό πρόσωπο.

Ως προς το γνωστικό τομέα, η Ελένη παρουσιάζει μερικές δυσκολίες στην ανάγνωση και στην κατανόηση. Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, η Ελένη συμμετέχει ελάχιστα στο διάλογο, μονάχα στις περιπτώσεις που θα παροτρυνθεί αν και τις περισσότερες φορές φαίνεται να παρακολουθεί τη διεξαγωγή του. Έχει ικανοποιητικό λεξιλόγιο και οι απαντήσεις της παρουσιάζουν ενδιαφέρον και σχετίζονται τις περισσότερες φορές με το θέμα της συζήτησης. Διαβάζει με ικανοποιητική αναγνωστική ταχύτητα ενώ στη γραφή της συναντώνται αρκετά ορθογραφικά λάθη. Τα γράμματα άλλοτε είναι πολύ μεγάλα και άλλοτε πολύ μικρά κάνοντας έτσι τον γραφικό της χαρακτήρα δύσκολο στην ανάγνωση. Στην κατανόηση κειμένου δεν αντιμετωπίζει σοβαρές

δυσκολίες και οι απαντήσεις της που συνδέονται με το περιεχόμενο του κειμένου είναι ικανοποιητικές.

Η Ελένη διαθέτει επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, εφόσον φαίνεται να έχει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της. Ωστόσο περιορίζεται σε λίγους φίλους, καθώς απαιτείται μεγάλο χρονικό διάστημα εξοικείωσης και αλληλεπίδρασης με αυτούς. Η εκπαιδευτικός συμβάλλει στην επίτευξη της αναφερόμενης αλληλεπίδρασης και στην επικοινωνιακή εμπλοκή της στη μαθησιακή διαδικασία μέσω πρακτικών ενθάρρυνσης. Ως προς τη συμπεριφορά, η Ελένη δεν καταδεικνύει ανησυχητικά χαρακτηριστικά, καθώς διαθέτει ένα συνεσταλμένο, ευγενικό και ντροπαλό προφίλ. Αποστασιοποιείται από ενδεχομένη επιθετικότητα των συμμαθητών της προστατεύοντας τον εαυτό της, ένδειξη αυτοελέγχου και αυτοσυγκράτησης. Η αυτοεκτίμησή της βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, καθώς μιλάει χαμηλόφωνα, αποφεύγει τη βλεμματική επαφή και η στάση του σώματός της αποτυπώνεται ως διστακτική. Συγκεκριμένα κάθεται μαζεμένη, με αγκαλιασμένα τα χέρια δίνοντας την εντύπωση πως θέλει να καταλαμβάνει όσο λιγότερο χώρο μπορεί. Σε περίπτωση που εντοπίσει εύστοχα μια απάντηση στο κείμενο σημειώνοντας την, η εκπαιδευτικός την προτρέπει επανειλημμένα να διαβάσει φωναχτά, εκείνη ανταποκρίνεται αναφέροντας ότι έκανε λάθος. Όταν δεν γνωρίζει μία απάντηση, αντιδρά με άγχος και ανησυχία και γενικά οδηγείται σε παραίτηση της προσπάθειας.

Έπειτα από την άτυπη παρατήρηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του προελέγχου αναγνωστικής κατανόησης, φάνηκε πως η Ελένη έχει την ικανότητα εντοπίζει ρητά και ξεκάθαρα διατυπωμένες πληροφορίες. Πρόσθετα, τα δεδομένα έδειξαν ότι μπόρεσε να συνθέσει τις πληροφορίες του κειμένου καταλήγοντας σε συμπεράσματα ή εκφέροντας μία κρίση. Ωστόσο, οι δυσκολίες της εστιάστηκαν σε ερωτήσεις ασυνεπείς ως προς τις πληροφορίες του κειμένου και στον εντοπισμό διασκορπισμένων πληροφοριών εντός του κειμένου και στην κριτική σύνθεσή τους.

3η Μαθήτρια: Βασιλική

Η Βασιλική είναι 16 ετών και παρουσιάζει ελαφρά νοητική αναπηρία με συνοδά προβλήματα υγείας, όπως επιληψία και ημικρανίες, τα οποία επικαλείται συχνά προσπαθώντας να κεντρίσει την προσοχή. Εμφανίζει πρόσθετες φοβίες, έντονο άγχος

και ανασφάλεια, που εξωτερικεύονται περιοδικά μέσω τριχοτιλλομανίας και ονυχοφαγίας.

Η Βασιλική παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στο γνωστικό τομέα, οι οποίες σημειώνονται κυρίως στη γραφή και στην ανάγνωση. Διαθέτει μέτρια αναγνωστική ταχύτητα αλλά η γραφή της θεωρείται πολύ αργή και δύσκολα αναγνωρίσιμη εξαιτίας της δυσμορφίας των γραμμάτων της, με πληθώρα ορθογραφικών λαθών. Στην κατανόηση κειμένου παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες. Έχει καλή μνήμη, καθώς συχνά αναπαράγει απομνημονευμένες πληροφορίες προερχόμενες από διαφημίσεις χωρίς απαραίτητα να επεξεργάζεται πλήρως την λειτουργικότητα τους.

Ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας, η μαθήτρια συμμετέχει με ευελιξία στον προφορικό λόγο, αν και τις περισσότερες φορές δείχνει να μην σέβεται τον συνομιλητή της, μιλώντας ταυτόχρονα και φωναχτά. Ορισμένα από τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά της αφορούν την προσπάθειά της να έλκει την προσοχή των άλλων, να παρουσιάζει προκλητική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές της και να λέει ψέματα με έμφαση σε προσωπικά ενδιαφέροντα, κυρίως για θέματα που αφορούν το χώρο της μόδας. Πρόσθετες δυσκολίες της προσδίδουν χαρακτηριστικά όπως περιορισμένη αίσθηση κινδύνου, αφέλεια και κλιμακούμενη συναισθηματική διάθεση, έντονη ανυπακοή και μη τήρηση των κανόνων μέσα στην τάξη, συνήθης παρορμητικότητα και επίμονη συμπεριφορά.

Έπειτα από την άτυπη παρατήρηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στον προέλεγχο αναγνωστικής κατανόησης, η ανάλυση των απαντήσεων φανερώνει ότι η Βασιλική δύναται να εντοπίσει τις πληροφορίες σαφείς και όμοια διατυπωμένες. Αντίθετα, δυσκολία εντοπίστηκε σε ερωτήσεις διασκευασμένων πληροφοριών ή ερωτήσεις κριτικής ικανότητας ως προς την ορθότητά τους, αποκαλύπτοντας αδυναμία κατανόησης του κειμένου αλλά και δυσκολία απόδοσής του με άλλα λόγια. Οι ερωτήσεις που απαιτούσαν κριτική ικανότητα έμειναν αναπάντητες. Μεταξύ των άλλων σημειώνεται ότι η μαθήτρια προσπαθούσε να τελειώσει πρώτη τη δοκιμασία προελέγχου σε σχέση με τους συμμαθητές της, γεγονός που μπορεί να ευθύνεται για ένα ποσοστό λαθών.

4ος Μαθητής: Χρήστος

Ο Χρήστος είναι 16 ετών, έχει διαγνωσθεί με ελαφρά νοητική αναπηρία και παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την εκπαιδευτικό, την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό του σχολείου .

Στο γνωστικό τομέα οι δυσκολίες του Χρήστου εντοπίζονται έντονα στην ανάγνωση και στη γραφή. Η γραφή του χαρακτηρίζεται ως φτωχή, δυσνόητη και με πληθώρα ορθογραφικών λαθών. Το περιορισμένο λεξιλόγιό του αποτυπώνεται και στον προφορικό λόγο, όπου γίνονται εμφανείς οι δυσκολίες συμμετοχής του σε συζήτηση.

Σημαντικός είναι ο εντοπισμός προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου, η οποία χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα και αφέλεια. Ως προς την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του ο Χρήστος ισχυρίζεται ότι εισπράττει μη αποδεκτή συμπεριφορά, ωστόσο παρουσιάζεται να είναι ως επί το πλείστον ο πυρήνας των αντιδράσεων. Παρουσιάζει έντονη φαντασία και ναρκισσιστική συμπεριφορά. Μέσα από τις συναναστροφές του θυματοποιείται, επηρεαζόμενος από την αρνητική επίδραση των συμμαθητών του. Δεν καταφέρνει να υπερασπιστεί τον εαυτό του, οι άλλοι τον ξεγελούν και τον καθοδηγούν να κάνει δυσάρεστες πράξεις, όπως να κοροϊδέψει κάποιον καθηγητή του ή να κλέψει το φαγητό κάποιου. Δυσκολεύεται να συνεργαστεί με τους συνομηλικούς του, καβγαδίζει συχνά ενώ επιλέγει να κάνει παρέα με πολύ μικρότερα παιδιά.

Έπειτα από την άτυπη παρατήρηση και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων στον προέλεγχο αναγνωστικής κατανόησης φάνηκε ότι ο Χρήστος μπορεί να εντοπίσει ορισμένες πληροφορίες από το κείμενο οι οποίες είναι σαφώς και αυτολεξεί διατυπωμένες. Αντίθετα, μεγάλη δυσκολία αντιμετώπισε στην κατανόηση προτάσεων που εμπεριέχουν πληροφορίες διαφορετικά διατυπωμένες από αυτές του κειμένου. Πρόσθετοι περιορισμοί εμφανίστηκαν στην κριτική ικανότητα του μαθητή ως προς την ορθότητα προτάσεων σχετικών με το κείμενο. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αξιολόγηση των δυνατοτήτων κατανόησης πληροφοριών κειμένου του μαθητή και την διαφορετική έκφρασή τους, ο Χρήστος παρουσίασε σημαντικά ελλείμματα.

7.2.2 Ειδικός παιδαγωγός/εκπαιδευτικός του τμήματος

Η εκπαιδευτικός του τμήματος είναι φιλόλογος, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και δέκα χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή. Τα τελευταία χρόνια υπηρετεί ως ειδική παιδαγωγός στο Ειδικό Γυμνάσιο Ιωαννίνων. Η πολυετής διδακτική εμπειρία της σε δομές ΕΑΕ έχει εμπλουτίσει τις εμπειρίες της και έχει συμβάλει θετικά στην κατανόηση και προσέγγιση καταστάσεων όπως είναι η νοητική αναπηρία. Ο ρόλος της είναι ιδιαίτερα σημαντικός καλύπτοντας την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας. Φαίνεται να διαθέτει χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ποιοτική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή με νοητική αναπηρία, μέσω της ουσιαστικής υποστήριξης και διευκόλυνσης του μαθητή σε κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την επίτευξη της μάθησης (Σούλης, 2020: 167-170).

7.2.3. Χώρος της παρέμβασης

Περιγραφή της σχολικής τάξης

Η έρευνα διεξήχθη στο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο Ιωαννίνων. Η επιλογή του σχολείου πραγματοποιήθηκε κατόπιν συνεννόησης και έπειτα από την θετική ανταπόκριση συνεργασίας τόσο της διευθύντριας του σχολείου όσο και της εκπαιδευτικού του τμήματος. Κυρίαρχο κριτήριο για την επιλογή του ωστόσο, αποτέλεσε ο χαρακτήρας του σχολείου και της τάξης στην οποία εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στο σχολείο φοιτά μικρός αριθμός μαθητών/τριών σε ολιγομελή τμήματα και σχετικά ομοιογενή ως προς το επίπεδο. Το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε η παρέμβαση ήταν ειδική τάξη με μαθητές που είχαν διάγνωση νοητικής αναπηρίας.

Χώρος ελέγχου της διατήρησης της κατανόησης

Εξαιτίας των γεγονότων που έλαβαν χώρα και είχαν ως σκοπό τον περιορισμό της εξάπλωσης του Κορωνοϊού Covid-19, τα σχολεία έκλεισαν ξαφνικά στις 11/03/2020. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής μετά από συνεννόηση με την ειδική παιδαγωγό και τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών πρότεινε τη συνέχιση της διαδικασίας της παρέμβασης για τον έλεγχο της διατήρησης της κατανόησης. Οι δύο

από τις τέσσερις οικογένειες (του Άρη και της Ελένης) επέτρεψαν τη συνέχιση της διαδικασίας και δέχτηκαν τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, λαμβάνοντας τα μέτρα πρόληψης και προστασίας μέσω της τήρησης αυστηρής απόστασης των αλληλεπιδρώντων προσώπων. Οι συγκεκριμένοι μαθητές απάντησαν σχετικό ερωτηματολόγιο αναφορικά με την ένατη διδακτική ενότητα της παρέμβασης, ένα πληροφοριακό κείμενο για το έργο του Πάμπλο Πικάσο «Γκουέρνικα».

7.3.Διδακτικό υλικό

Κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν επιλεγμένα κείμενα αναφοράς που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. Τα κείμενα που επελέγησαν διέθεταν αφηγηματικό και πληροφοριακό χαρακτήρα με ποικιλία περιεχομένου και θεματικής για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, το θεματικό περιεχόμενο των κειμένων σχετίζεται με: (α) την Γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, (β) το Ρατσισμό, στερεότυπα και προκαταλήψεις, (γ) την Ευρωπαϊκή Ένωση και (δ) την Ειρήνη και τον Πόλεμο.

Για τις ανάγκες της παρέμβασης τα κείμενα προσαρμόστηκαν και μεταγράφηκαν σε συμφωνία με τις κατευθυντήριες γραμμές της IFLA (Nomura et al., 2010), ακολουθώντας με πληρότητα τους γενικούς κανόνες του οδηγού «Guidelines for easy-to-read materials». Οι προσαρμογές των κειμένων ακολουθούν τους άξονες:

(α) περιεχόμενο: χρησιμοποιήθηκε η κυριολεκτική λειτουργία της γλώσσας, με την μεταφορική λειτουργία να αποφεύγεται ή να χρησιμοποιείται ελάχιστα. Κάθε σχέση εξηγείται και περιγράφεται τηρώντας ένα πλαίσιο λογικής και ευθύγραμμης χρονολογικής διάταξης. Παράλληλα, η πλοκή και η δράση παρουσιάστηκε απλά και άμεσα χωρίς την παρουσία εισαγωγικών πληροφοριών ή την ύπαρξη πολλών χαρακτήρων και προσώπων. Κάθε πρόταση έχει νοηματική αυτοτέλεια και ολοκληρώνεται σε μια γραμμή. Στις περιπτώσεις που αυτό δεν είναι εφικτό, η πρόταση συνεχίζεται στην επομένη γραμμή .

(β) λεξιλόγιο: προτιμήθηκαν λέξεις καθημερινού λεξιλογίου, αποφεύγοντας δύσκολες και δύσχρηστες λέξεις. Στην περίπτωση λέξεων μικρής συχνότητας εμφάνισης, δόθηκε η ερμηνεία τους .

(γ) συντακτική δομή: προτιμήθηκε η ενεργητική σύνταξη και η οριστική έγκλιση έναντι της υποτακτικής και της παθητικής φωνής. Για τις οδηγίες χρησιμοποιήθηκε η

προστακτική καθώς και το β' ενικό πρόσωπο.

(δ) *αρίθμηση και πληροφορίες σχετικές με μεγέθη*: έγινε αναφορά σε μικρούς αριθμούς ενώ χρησιμοποιήθηκαν λέξεις με συμπεριληπτικό αριθμητικό περιεχόμενο. Η ίδια τεχνική εφαρμόστηκε για τις χρονολογίες. Πρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε η λίστα για πολλές πληροφορίες.

(ε) *εικονογράφηση*: χρησιμοποιήθηκε περιορισμένα προσδίδοντας συμπληρωματικότητα και διασαφήνιση στην πληροφορία που μεταφέρει η λέξη.

(στ) *διάταξη και διαμόρφωση του κειμένου*: έγινε προσπάθεια να είναι σαφής διευκολύνοντας την κατανόηση. Χρησιμοποιήθηκαν φαρδιά περιθώρια και μεγάλα διαστήματα ώστε το κείμενο να γίνεται πιο προσβάσιμο. Τα τμήματά του περιέχουν συγκεκριμένο αριθμό σειρών ανά σελίδα κι επιλέγεται η αριστερή ευθυγράμμιση με τα κατάλληλα περιθώρια πάνω-κάτω και δεξιά-αριστερά. Ως προς τη γραμματοσειρά χρησιμοποιήθηκε η γραμματοσειρά Arial, με μέγεθος 14. Στις επικεφαλίδες χρησιμοποιείται μεγαλύτερο μέγεθος κατά δύο στιγμές (16). Σε όλο το κείμενο διατηρείται το ίδιο μέγεθος και ο τύπος γραμματοσειράς, αποφεύγοντας την συνεχή και επαναλαμβανόμενη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων, πλάγιων ή υπογραμμίσεων. Επιπροσθέτως λήφθηκε υπόψη η αντίθεση ανάμεσα στο χρώμα της γραμματοσειράς και το χρώμα της σελίδας.

Στο Παράρτημα I (σελ.114) παρατίθεται συνολικά το διδακτικό υλικό και το ερωτηματολόγιο τα οποία χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της παρέμβασης και ταυτόχρονα αποτέλεσαν τον έλεγχο της διατήρησης της κατανόησης.

7.4. Γραμμή βάσης

Στη φάση της γραμμής βάσης απαιτείται η μέτρηση και η λεπτομερής καταγραφή των συνθηκών της ώστε να επιτρέπεται η επαναληψιμότητα από άλλες μελέτες. Στο στάδιο αυτό παρουσιάζονται επαναλαμβανόμενες μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, μέχρι να παρατηρηθεί η ανταπόκριση από κάθε συμμετέχοντα ικανή και συνεπής ώστε να προβλέψει τη μελλοντική επίδοση. Στην παρούσα μελέτη η γραμμή βάσης αποτελείται από δέκα μαθήματα-αξιολογήσεις για τους τέσσερις συμμετέχοντες τα οποία καθορίστηκαν σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό/ειδικό παιδαγωγό της τάξης.

Παράλληλα με τη φάση της γραμμής βάσης στη διάρκεια των δέκα εβδομάδων, πραγματοποιήθηκε η φάση της παρατήρησης όπου ο ερευνητής συγκέντρωσε στοιχεία που αφορούσαν το επίπεδο των μαθητών καθώς και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος από την εκπαιδευτικό της τάξης. Τόσο η παρατήρηση όσο και η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό διεξήχθησαν τις καθορισμένες ώρες του γλωσσικού μαθήματος εβδομαδιαίως με βάση το σχολικό πρόγραμμα.

7.5. Φάση της Παρέμβασης (ανεξάρτητη μεταβλητή)

Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση για την αύξηση της κατανόησης των μαθητών με νοητική αναπηρία, μέσω της μεθόδου EtR. Η αναφερόμενη μεταβλητή περιγράφεται με επαναληπτική ακρίβεια και λεπτομέρεια, την οποία διαχειρίζεται ο ερευνητής μέσω συστηματικότητας και συνεχή έλεγχο. Η μέτρηση της αξιοπιστίας της εφαρμογής γίνεται εμφανής μέσω της οπτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Η παρέμβαση είχε διάρκεια δέκα διδακτικών δίωρων. Το διδακτικό δίωρο γινόταν με διάλλειμα ενός δεκαλέπτου μεταξύ των ωρών, κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός/ερευνητής κρατούσε σημειώσεις σχετικά με τη διδακτική διαδικασία και σημείωνε τις παρατηρήσεις του. Αρχικά, θα γίνει περιγραφή των παρατηρήσεων εκείνων που σχετίζονται με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός/ερευνητής οργάνωσε την εκπαιδευτική διαδικασία, τον τρόπο που επεξεργάστηκε τις πληροφορίες του κειμένου καθώς και τον λόγο τους ως αντίδραση στις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών.

Τα μαθήματα παρουσίαζαν ομοιότητες στο σύνολο τους. Η μέθοδος που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής της τάξης ήταν η άμεση διδασκαλία και η τεχνική της ανάλυσης έργου. Η διενέργεια όλων των μαθημάτων υπήρξε συγκροτημένη και δομημένη. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής επεδίωκε την βαθμιαία ένταξη των μαθητών στο διδακτικό περιεχόμενο του κειμένου επιδιώκοντας να αναπτύξει διάλογο με θέμα συζήτησης σχετικό με την θεματολογία της ενότητας. Συνέχιζε με την ανάγνωση και την πραγματολογική ανάλυση του κειμένου εξηγώντας στους μαθητές όλες τις έννοιες με την χρήση ερωταπαντήσεων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες επεξεργάζονταν ασκήσεις κατανόησης και το μάθημα τελείωνε με προφορική επανάληψη των βασικότερων στοιχείων κατανόησης. Τέλος, δίνονταν το ερωτηματολόγιο ώστε να

ελεγχθεί ο βαθμός κατανόησης και εμπέδωσης των πληροφοριών του κειμένου. Η εκπαιδευτικός ζητούσε από τους μαθητές να απαντήσουν τις ερωτήσεις με την βοήθεια του κειμένου.

Όσον αφορά στον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών που υπάρχουν στα κείμενα, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής παρέδιδε το μάθημα δίνοντας πληροφορίες και υποδεικνύοντας στους μαθητές τον τρόπο εργασίας τους, ώστε να επεξεργαστούν κατάλληλα τις πληροφορίες του κειμένου. Έκανε αρκετά συχνά αναδρομές σε προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και τον τρόπο που δούλεψαν σε προηγούμενο μάθημα με παρόμοια κείμενα. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής παρουσίαζε θετικές αντιδράσεις στις απαντήσεις των μαθητών επιδιώκοντας να μην αναφέρεται στη λάθος απάντηση με τρόπο που θα μπερδευε, θα αποθάρρυνε ή θα προσέβαλε το μαθητή. Παρέλειπε να καταστήσει ξεκάθαρο στο μαθητή το λόγο για τον οποίο η πρώτη του απάντηση δεν ήταν η κατάλληλη. Σε κάθε περίπτωση επεδίωκε να κατευθύνει τον μαθητή στην σωστή απάντηση μέσα από τις κατάλληλες ερωτήσεις. Μόνο μετά από άρνηση του μαθητή να απαντήσει ή μετά από επαναλαμβανόμενα λαθεμένες απαντήσεις, ζητούσε από τους υπολοίπους μαθητές να δώσουν την σωστή απάντηση. Κατηύθυνε τον διάλογο με απώτερο σκοπό να δραστηριοποιήσει όλους τους μαθητές να συμμετέχουν και διατηρώντας μια ισορροπία στον αριθμό των ερωτήσεων και το επίπεδο της δυσκολίας τους απέναντι σε όλους τους μαθητές.

Σε ο,τι αφορούσε τους μαθητές, η ακόλουθη περιγραφή επικεντρώνεται στη συμμετοχή τους στο μάθημα, στην γενικότερη συμπεριφορά τους αλλά και στον λόγο τους απέναντι στην εκπαιδευτικό της τάξης. Στα πρώτα μαθήματα της παρέμβασης, οι μαθητές συμμετείχαν στην διδακτική διαδικασία τις περισσότερες φορές μοναχά έπειτα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού/ερευνητή. Η αυτόβουλη ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα υπήρξε κλιμακούμενη κατά την διάρκεια των μαθημάτων της παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής προσπαθούσε διαρκώς να ενθαρρύνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να δώσουν την σωστή απάντηση είτε να δομήσουν μία προσωπική απάντηση που να ανταποκρίνεται στο πλαίσιο της ερώτησης και να αφορά δικιά τους εμπειρία είτε επεδίωκε τον εντοπισμό και την αναπαραγωγή αυτούσιων φράσεων ή στοιχείων του κειμένου, εφόσον δεν κατάφερναν τίποτα από τα δύο. Ακολούθως οι μαθητές περνούσαν στο ερωτηματολόγιο αναγνωστικής κατανόησης. Παρέχονταν σαφείς οδηγίες στους

μαθητές ώστε να διαβάσουν ξανά το κείμενο και τις ερωτήσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο και ακολούθως να επιχειρήσουν να εντοπίσουν την απάντηση μέσα στο κείμενο ή να την προβλέψουν με βάση όσα διάβασαν στο κείμενο κυκλώνοντας την επιλογή που θεωρούσαν ότι είναι η πιο αντιπροσωπευτική . Οι ερωτήσεις ήταν επτά στον αριθμό, εξέταζαν διαφορετική πτυχή της αναγνωστικής κατανόησης και είχαν την μορφή πολλαπλής επιλογής. Οι μαθητές είχαν στην διάθεση τους είκοσι λεπτά για να ολοκληρώσουν την διαδικασία , με μια ελαστικότητα στον χρόνο 2-3 λεπτών. (Για την σύνθεση του ερωτηματολογίου αναγνωστικής κατανόησης , βλέπε σελ. 59)

7.6. Διδακτικοί στόχοι

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η κατανόηση του γραπτού κειμένου θεμάτων από το σχολικό εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της Γ΄ Γυμνασίου μέσω της μεθόδου EtR εφαρμόζοντας άμεση διδασκαλία και ανάλυση έργου σε μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία. Με βάση τα θέματα κοινωνικής φύσης και προβληματισμού τα οποία αναπτύχθηκαν επιδιώχθηκε ταυτόχρονα η ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσα από την ανάγνωση και την κατανόησή τους. Τέθηκαν επιμέρους γνωστικοί, γλωσσικοί, συναισθηματικοί και διαπολιτισμικοί στόχοι, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είχαν άμεση σχέση με τους στόχους της ενότητας του σχολικού βιβλίου.

Στους γνωστικούς στόχους περιλαμβάνεται η κατανόηση των πληροφοριών και η κατανόηση της αναγκαιότητας λειτουργικότητάς τους στην καθημερινή ζωή. Παράλληλα, επιδιώχθηκε οι μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία να αναπτύξουν την ικανότητα αναγνώρισης των στοιχείων και των κοινωνικών συμβάσεων που διδάχθηκαν στην καθημερινότητα τους και να αναπτύξουν δεξιότητες έκφρασης της σκέψης τους.

Στους γλωσσικούς στόχους της διδακτικής παρέμβασης περιλαμβάνεται η προσπάθεια προσέγγισης κειμένων ποικίλων κειμενικών ειδών (αφηγηματικά, πληροφοριακά, διαλογικά) και η ενίσχυση της ικανότητας προφορικής έκφρασης.

Στον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης λήφθηκαν υπόψη και συναισθηματικοί στόχοι. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματα και τη στάση τους απέναντι σε ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου, όπως είναι η

αναγκαιότητα της ειρήνης, ο αποκλεισμός του πολέμου, η ισότητα των ανθρώπων, οι διαφορετικές γλώσσες του κόσμου, η συνύπαρξη και συνεργασία των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παράλληλα, η παρέμβαση στόχευε να δημιουργήσει συνεργατικό και δημοκρατικό κλίμα στην τάξη μεταξύ των μαθητών και του καθηγητή. Τέλος, η τόνωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών/τριών μέσα από την κατάκτηση της πληροφορίας αποτέλεσαν κυρίαρχους στόχους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης.

Στους διαπολιτισμικούς στόχους συμπεριλαμβάνεται η εξάσκηση των μαθητών/τριών στην συνειδητοποίηση ότι οι κοινωνίες των ανθρώπων στη σημερινή εποχή είναι πολυπολιτισμικές, με την παρουσία διαφοροποιήσεων αλλά και ομοιοτήτων και ότι η ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία όλων των ανθρώπων και των λαών είναι απαραίτητη προϋπόθεση ομαλής συμβίωσης.

7.7. Περιγραφή μαθημάτων

Για το σχεδιασμό των μαθημάτων σημειώνονται τα εξής:

Αναφορικά με τη μέθοδο διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα εφαρμόστηκε η άμεση διδασκαλία με συμπληρωματικές τεχνικές την ανάλυση έργου και το σύστημα των ενισχύσεων.

Η χρονική διάρκεια κάθε μαθήματος είναι δύο διδακτικές ώρες. Η χρονική διάρκεια για την επίτευξη κάθε στόχου είχε επίσης προβλεφθεί με βάση το εκάστοτε σχέδιο διδασκαλίας.

Στο τέλος κάθε μαθήματος διαβάστηκε το αντίστοιχο κείμενο από τον εκπαιδευτικό και από τους μαθητές και στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν ξανά το κείμενο σιωπηλά ώστε να απαντήσουν στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης.

Η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν παρούσα και συμμετείχε στην ενίσχυση των μαθητών.

Το θεματικό περιεχόμενο των κειμένων σχετίζεται με: (α) την Γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, (β) το Ρατσισμό, στερεότυπα και προκαταλήψεις, (γ) την Ευρωπαϊκή Ένωση και (δ) την Ειρήνη και τον Πόλεμο και κατανέμεται στα μαθήματα όπως παρουσιάζεται ακολούθως:

Μάθημα	Θεματική	Στόχοι
1 ^ο	Γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none"> • Οι γλώσσες του κόσμου • Η γλώσσα είναι κώδικας επικοινωνίας • Διαφορετικοί τύποι γλωσσών (πχ Braille) • Οι γλώσσες στο χρόνο(νεκρές , ομιλούμενες) • Κατανόηση πληροφοριακού/ενημερωτικού κειμένου από εφημερίδα (άρθρο) • Εμπλοκή των μαθητών στο διάλογο • Παραδείγματα από την καθημερινότητα (σήματα κώδικα οδικής κυκλοφορίας, οδηγίες κατεύθυνσης στο πάτωμα πολυκαταστημάτων, κ.ά.) • Κείμενο: <i>«Γλώσσες που χάνονται»</i>
2 ^ο	Γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none"> • Αξία και σπουδαιότητα της γλώσσας • Η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού και κουλτούρας • Η γλώσσα ως φορέας έκφρασης πολιτικών ιδεών • Προσέγγιση της γνώσης μέσω της γλώσσας • Ανάλυση του κειμενικού είδους του μυθιστορήματος επιστημονικής φαντασίας (μυθοπλαστική αφήγηση) • Προφορικές ερωτήσεις και αφηγήσεις για την καθοδήγηση του μαθητή • Αναλυτικά παραδείγματα για την έννοια των «ΜΜΕ» • Η συμβολή των ΜΜΕ (χρησιμοποίηση εφημερίδας) • Κείμενο: <i>«Ο εφιάλτης της Νέας Ομιλίας»</i>
3 ^ο	Γλώσσα ως κώδικας	<ul style="list-style-type: none"> • Διαφοροποιήσεις της γλώσσας με βάση τα

	επικοινωνίας	<p>γεωγραφικά και κοινωνικά κριτήρια</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο έκφρασης (μόρφωση, ηλικία, κοινωνικές περιστάσεις, φύλο) • Γεωγραφικοί παράγοντες διαφοροποίησης της γλώσσας (διάλεκτος, ιδιώματα) • Πολυσημία της λέξης • Παραδείγματα λέξεων υψηλής συχνότητας με πολλές σημασίες (π.χ. «λόγος», «ουρά» , «γλώσσα») • Ειδικό λεξιλόγιο • Παραδείγματα λέξεων με ειδική σημασία (π.χ. η έννοια «περίοδος» για τον ιστορικό / για τον φυσικό επιστήμονα) • Κείμενο: <i>«Μια λέξη, πολλές σημασίες»</i>
4 ^ο	Γλώσσα ως κώδικας επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none"> • Η προέλευση της λέξης • Κατανόηση της πολυγλωσσίας • Κατανόηση των λεξιλογικών δανείων • Αλληλεπίδραση και επιρροή των γλωσσών του κόσμου • Αντίληψη ότι η γλώσσα αποτελεί ζωντανό οργανισμό που αλλάζει • Ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στο διάλογο • Κείμενο: : <i>«Η αφομοιωτική δύναμη της ελληνικής»</i>
5 ^ο	Ρατσισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις	<ul style="list-style-type: none"> • Η έννοια της διαφοράς • Παραδείγματα αποσαφήνισης της διαφοράς • Τι είναι τα στερεότυπα, παραδείγματα • Η σχέση μας με τον «Άλλον» /(παραδείγματα από την καθημερινότητα των μαθητών)

		<ul style="list-style-type: none"> • Παραδείγματα ρατσιστικών συμπεριφορών • Προτάσεις τρόπων αντιμετώπισης • Παρουσίαση διαλογικού/αφηγηματικού κειμένου (μεικτός τρόπος) • Η ζωντάνια, η αμεσότητα και η παραστατικότητα του διαλόγου μέσω της δραματοποίησης • Κείμενο: « <i>Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου</i>»
6 ^ο	Ρατσισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις	<ul style="list-style-type: none"> • Σύνδεση νέας γνώσης με την αναπηρία • Παραδείγματα από την εμπειρία των μαθητών • Βιωματικότητα της γνώσης. Οι μαθητές κλήθηκαν να κλείσουν τα μάτια τους, τα αυτιά τους ώστε να «μπουν» τη θέση του ατόμου με αναπηρία • Η προστακτική έγκλιση στην αμεσότητα κατανόησης της πληροφορίας • Πολυτροπικό κείμενο (εικόνα, ανάγνωση, θεατρικότητα) • Κείμενο: «<i>Στη θέση του άλλου</i>»
7 ^ο	Ευρωπαϊκή Ένωση	<ul style="list-style-type: none"> • Η Ευρωπαϊκή Ένωση • Πολυπολιτισμικότητα και συνεργασία λαών • Ο ρόλος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση • Κοινό νόμισμα / Χαρτονομίσματα • Λειτουργικότητα των νομισμάτων • Βιωματικότητα της γνώσης μέσω της παρατήρησης των χαρτονομισμάτων και των απεικονίσεών τους • Κείμενο: «<i>Περίπατος στην Ευρώπη</i>»
8 ^ο	Ειρήνη και Πόλεμος	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγκαιότητα και αξία της ειρήνης

		<ul style="list-style-type: none"> • Ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των ατόμων • Θετική συνεισφορά στην ανάπτυξη του πολιτισμού • Παραδείγματα φιλικών πράξεων και πράξεων συνεργασίας • Κείμενο σχετικά με τους τρόπους ειρηνικής συμβίωσης στο σχολικό περιβάλλον • Επιχειρηματολογικό κείμενο • Κείμενο: <i>«Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση. Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή»</i>
9 ^ο	Ειρήνη και Πόλεμος	<ul style="list-style-type: none"> • Αιτίες πολέμου • Φυσικές καταστροφές • Διάλυση μνημείων • Ατομική και συλλογική ευθύνη • Τρόποι προστασίας και διαφύλαξης της ειρήνης • Συμβολή της τέχνης στην έκφραση ιδεών • Κειμενικό είδος παρουσίασης έργου τέχνης • Κείμενο: «Γκουέρνικα»
10 ^ο	Ειρήνη και Πόλεμος	<ul style="list-style-type: none"> • Η επίδραση του πολέμου στη ζωή του ανθρώπου • Συζήτηση αλλαγών στην καθημερινότητα εξαιτίας του πολέμου • Ανάλυση λογοτεχνικού/αφηγηματικού κειμένου • <i>Κείμενο: «Η φριχτή πολιτεία»</i>

7.8. Διδακτική Αξιολόγηση (Εξαρτημένη μεταβλητή)

Η διδακτική αξιολόγηση μετά την παρέμβαση στοχεύει στον εντοπισμό και τον προσδιορισμό της μεταβολής του επιπέδου κάθε μαθητή (Παντελιάδου 2000: 34-35). Τα αποτελέσματα της αναφερόμενης ανεξάρτητης μεταβλητής μετρήθηκαν μέσω της εξαρτημένης μεταβλητής, δηλαδή μέσω του αριθμού των ανεξάρτητων σωστών απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δοκιμασίες της κατανόησης μέσω μιας φόρμας ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών. Με τον τρόπο αυτόν η εξαρτημένη μεταβλητή μπορεί να είναι έγκυρη και να προσδιοριστεί από επαναληπτική ακρίβεια, της οποίας οι μετρήσεις είναι επαναλαμβανόμενες και μπορούν να αναπαρασταθούν σε ατομικά γραφήματα των συμμετεχόντων.

Σε κάθε διδακτικό δίωρο για σύνολο δέκα συνολικά συναντήσεων χορηγήθηκε δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης η οποία περιλάμβανε επτά ερωτήσεις, ίδιες με αυτές που χορηγήθηκαν στους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία κατά τη διάρκεια της γραμμής βάσης, ώστε να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα προελέγχου και μεταελέγχου για την πιθανή αλλαγή επίδοσης.

Οι ερωτήσεις για κάθε θεματική ενότητα ήταν λειτουργικά ισοδύναμες με το περιεχόμενό τους να είναι διαφορετικό για κάθε σημείο δεδομένων του γραφήματος ή αλλιώς για κάθε μάθημα που πραγματοποιήθηκε. Για την διεξαγωγή της έρευνας θεωρήθηκε ότι κάθε απάντηση ήταν σωστή στην περίπτωση που οι μαθητές επέλεξαν τη μοναδική σωστή απάντηση από κάθε δυνατή επιλογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της παρέμβασης με τη μέθοδο EtR αξιοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel, όπου έγινε η επεξεργασία των μετρήσεων των δεδομένων της εξαρτημένης μεταβλητής για τις δύο φάσεις της διαδικασίας, της γραμμής βάσης και της φάσης της παρέμβασης, στις οποίες κλήθηκαν να συμμετάσχουν οι μαθητές. Τα δεδομένα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στους πολλαπλούς ανιχνευτές αναπαραστάθηκαν γραφικά με πρότυπο τα εξατομικευμένα διαγράμματα του σχεδίου έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης των συμμετεχόντων, τα οποία στη συνέχεια αναλύθηκαν οπτικά.

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα κατηγοριοποιούνται σε δύο μέρη:

A) την ανάλυση με βάση το πειραματικό σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης (Horner et al., 2005) και

B) τον υπολογισμό των μεγεθών επίδρασης/αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά και τη συνολική αποτίμηση της παρέμβασης “EtR (Scruggs, 1987).

8.1. Ανάλυση με βάση το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παριστάνονται γραφικά σε ατομικά γραφήματα τα οποία αναλύονται οπτικά. Συγκεκριμένα, υπολογίζονται τα σημαντικά περιγραφικά στατιστικά στοιχεία σε κάθε φάση των γραφημάτων (μέσος όρος και εύρος) και σχολιάζονται οι παράγοντες αναφορικά με το επίπεδο, την τάση, την άμεση επίδραση, τη μεταβλητότητα και την αλληλοεπικάλυψη των δεδομένων.

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης EtR βασίστηκε στους δείκτες ποιότητας του Horner (2005), οι οποίοι αφορούν την περιγραφή των συμμετεχόντων και του χώρου παρέμβασης, τις μεταβλητές (ανεξάρτητη και εξαρτημένη), τη γραμμή βάσης, τον πειραματικό έλεγχο, την εξωτερική εγκυρότητα και την κοινωνική εγκυρότητα. Η περιγραφή των αναφερόμενων παραγόντων πραγματοποιήθηκε με λεπτομέρεια και ακρίβεια ώστε η συνολική διαδικασία να μπορεί να προσδιοριστεί με επαναληπτική ακρίβεια.

8.1.1. Συμμετέχοντες και χώρος της παρέμβασης

Η επαρκής καταγραφή των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων αλλά και του χώρου της παρέμβασης δίνει τη δυνατότητα επιλογής ατόμων με παραπλήσια χαρακτηριστικά και επιτρέπει την αναπαραγωγή της μεθόδου σε ανάλογο χώρο. Συγκεκριμένα, ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων επιλέχθηκαν τέσσερις μαθητές οι οποίοι φοιτούν στο Ειδικό Γυμνάσιο και ο αριθμός τους θεωρείται κατάλληλος για την εφαρμογή του σχεδίου έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης, καθώς το πειραματικό σχέδιο απαιτεί αριθμό συμμετεχόντων έναν έως οκτώ για την επίτευξή του. Και οι τέσσερις συμμετέχοντες είχαν διάγνωση ελαφριάς νοητικής αναπηρίας με παραπλήσια προφίλ, δύο αγόρια και δύο κορίτσια, των οποίων σημειώνεται με ακρίβεια η ηλικία, η βαθμίδα φοίτησης και η τάξη εκπαίδευσης. Παρέχονται σαφείς πληροφορίες σχετικά με το εξατομικευμένο πρόγραμμα των μαθητών και αναλύονται οι δεξιότητες αλλά και οι δυσκολίες τους σε συγκεκριμένους τομείς, όπως ο ακαδημαϊκός, ο επικοινωνιακός και ο συμπεριφορικός τομέας, στοιχεία τα οποία επιτρέπουν την επαναληψιμότητα της μελέτης.

Η παρέμβαση έλαβε χώρα στην ειδική τάξη, η οποία θεωρήθηκε οικείος χώρος για τους μαθητές και στην οποία συμμετείχε ενεργά η εκπαιδευτικός. Σε συνεργασία με τον ερευνητή, η εκπαιδευτικός συντέλεσε στην συλλογή των ερευνητικών δεδομένων για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ως προς την κατανόηση καθώς και για την αξιολόγηση της κοινωνικής εγκυρότητας της παρέμβασης. Αναφορικά με την χρονική διάρκεια, αυτή μετρήθηκε με βάση των αριθμό των μαθημάτων, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε εβδομαδιαία συχνότητα, δηλαδή ένα δίωρο μάθημα ανά εβδομάδα για συνολικό χρονικό διάστημα είκοσι εβδομάδων εξίσου καταναμημένο στη γραμμή βάσης και στην ολοκλήρωση της διαδικασίας της παρέμβασης.

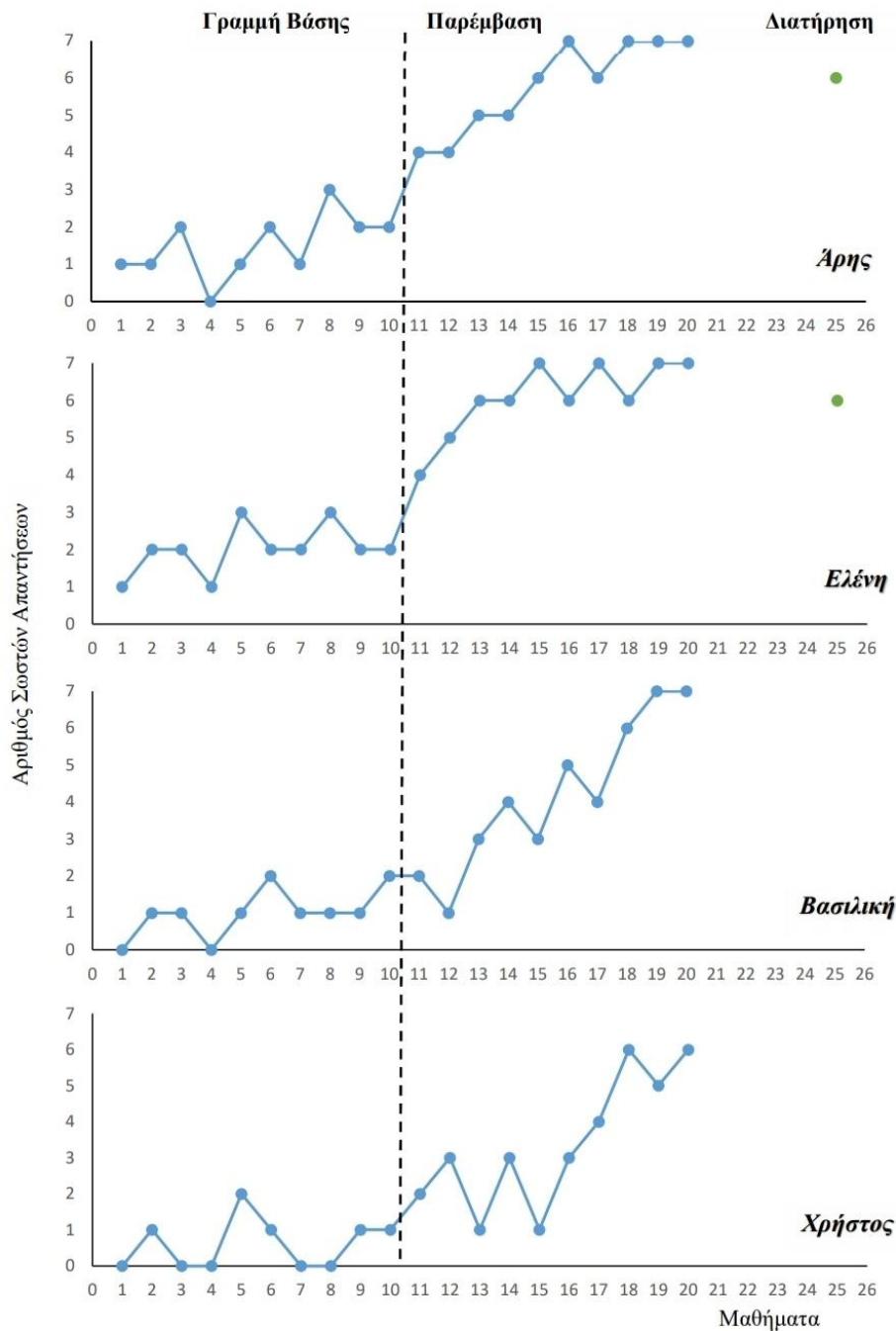
8.1.2 Οπτική ανάλυση των ατομικών γραφημάτων των συμμετεχόντων

Η περιγραφή της ανεξάρτητης μεταβλητής, ειδικότερα της παρέμβασης EtR, διέθετε ακρίβεια και βρισκόταν υπό συστηματικό έλεγχο, ώστε οποιοσδήποτε παρατηρητής να μπορέσει να μετρήσει την αξιοπιστία της εφαρμογής της (Gast, 2014). Η παρέμβαση με την μέθοδο EtR περιλαμβάνει τη γραμμή βάσης, της οποίας οι συνθήκες περιγράφονται με επαναληπτική ακρίβεια. Αντίστοιχα, η εξαρτημένη μεταβλητή δημιούργησε έναν ποσοτικό δείκτη μέσω ακρίβειας σε χρονικά

επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, καθορίζοντας ένα πρότυπο ανίχνευσης αναφορικά με την πρόβλεψη της μελλοντικής επίδοσης των συμμετεχόντων.

Όπως φαίνεται από το εξατομικευμένο γράφημα των συμμετεχόντων (Σχ. 2), όλοι οι μαθητές αύξησαν τον αριθμό των σωστών απαντήσεων στην κατανόηση από τις συνθήκες της γραμμής βάσης στην παρέμβαση με τη μέθοδο EtR. Η παρέμβαση ξεκίνησε ταυτόχρονα για όλους τους μαθητές εφόσον ολοκληρώθηκαν οι δέκα συναντήσεις της γραμμής βάσης. Συνολικά, δεν παρουσιάστηκε δυσκολία ως προς τη διαδικασία της μεθόδου EtR για τους μαθητές. Σπάνια ζήτησαν βοήθεια ή καθοδήγηση, αλλά και τις φορές που το έκαναν ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής παρείχαν συνοπτικά και με σαφήνεια τις οδηγίες που είχαν προβλεφθεί κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης. Η παροχή ενίσχυσης και η εφαρμογή τεχνικών όπως η χρονική καθυστέρηση ή η παρουσίαση βημάτων ανάλυσης έργου συντέλεσαν στην ολοκλήρωση της διαδικασίας. Τα αποτελέσματα των σωστών απαντήσεων σημειώνονται ως υπολογισμοί μέσω των τιμών των σωστών απαντήσεων σε κάθε φάση. Όπως σημειώνεται στα ατομικά γραφήματα, ο άξονας x αναπαριστά τον αριθμό των μαθημάτων και ο άξονας y τον αριθμό των σωστών απαντήσεων στους ανιχνευτές. Πρόσθετα σημειώνεται η φάση διατήρησης, όπου καταγράφηκαν δεδομένα για δύο συμμετέχοντες.

Ατομικό διάγραμμα συμμετεχόντων



Σχήμα 2. Αριθμός σωστών απαντήσεων στους ανιχνευτές για την κατανόηση.

Σημείωση: Κάθε σημείο δεδομένων της γραφικής παράστασης αντικατοπτρίζει τις απαντήσεις σε διαφορετικές ερωτήσεις κατανόησης από διαφορετικά μαθήματα/θεματικές ενότητες από το σχολικό βιβλίο (π.χ. το πρώτο σημείο δεδομένων για τον Άρη αναπαριστά των αριθμό των σωστών απαντήσεων που αναφέρονται στο πρώτο μάθημα «Γλώσσες που χάνονται», ενώ το δεύτερο σημείο δεδομένων αναφέρεται στο δεύτερο διδακτικό δίωρο «Ο εφιάλτης της Νέας Ομιλίας».

Άρης

Τα αποτελέσματα από τις σωστές απαντήσεις στους ανιχνευτές κατανόησης για τον Άρη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της γραμμής βάσης βρίσκονταν σε χαμηλό επίπεδο. Συγκεκριμένα, αυτά κυμαίνονταν από 0 έως 3 σωστές απαντήσεις και είχαν μέση τιμή $M_1 = 1,5$. Κατά την εισαγωγή της παρέμβασης υπήρξε άμεση αλλαγή στο επίπεδο με αυξητική τάση των σημείων στο γράφημα και εύρος τιμών από 4 έως 7 σωστές απαντήσεις. Η μέση τιμή για τον Άρη αναφορικά με τις σωστές απαντήσεις του στη διάρκεια των 10 μαθημάτων για την παρέμβαση αυξήθηκε σημαντικά και έφτασε $M_2 = 5,8$. Ο Άρης φάνηκε να πληροί το κριτήριο των 7 απαντήσεων στο 16^ο μάθημα για πρώτη φορά, αλλά η επίδοσή του μειώθηκε ξανά στο επόμενο μάθημα για να σταθεροποιηθεί στα τρία τελευταία μαθήματα της παρέμβασης. Μετά από χρονικό διάστημα 4 εβδομάδων πραγματοποιήθηκε η φάση της διατήρησης των αποτελεσμάτων της παρέμβασης όπου σημειώθηκαν 6/7 σωστές απαντήσεις.

Για τον Άρη, η ανάλυση των λαθών στις δοκιμασίες της αναγνωστικής κατανόησης αναφέρει τα εξής: Σε συμφωνία με τον προέλεγχο της αναγνωστικής κατανόησης, ο μαθητής δύναται να επεξεργαστεί ένα κείμενο και να εντοπίσει με επιτυχία τις ξεκάθαρα και σαφώς διατυπωμένες πληροφορίες του. Η σταδιακή μεταβολή, αποκαλύπτει πως η καλή αναγνωστική του ταχύτητα σε συνδυασμό με τη βοήθεια της μεθόδου EtR βοήθησαν τον Άρη να βελτιώσει την επίδοσή του αναφορικά με την εξαγωγή συμπερασμάτων, την εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου και τον εντοπισμό της ασυνέπειας του περιεχομένου τους με εκείνο του κειμένου. Η επίδοσή του παρουσιάζεται εμφανώς βελτιωμένη καθώς ο αριθμός των σωστών απαντήσεων αυξάνονταν ολοένα και περισσότερο με το πέρας των μαθημάτων. Η βελτίωση του Άρη υπήρξε καθολική, πράγμα που οδηγεί τον ερευνητή να εικάσει πως ο μαθητής χρησιμοποίησε και βελτίωσε ανώτερες τεχνικές επεξεργασίας του κειμένου, που ίσως να συνδέονται με την κριτική του ικανότητα. Οι λαθεμένες απαντήσεις του στα πρώτα μαθήματα της παρέμβασης σχετίζονταν με τις αδυναμίες εύρεσης της ασυνέπειας και εύρεσης τίτλου της κεντρικής ιδέας.

Ελένη

Η επίδοση της Ελένης στη διάρκεια των μαθημάτων ανίχνευσης στη γραμμή βάσης ήταν χαμηλή με εύρος 1 έως 3, δηλαδή μικρή μεταβλητότητα για τα σημεία από τα

δεδομένα των απαντήσεων, τα οποία είχαν μέση τιμή $M_1 = 2$. Κατά την εισαγωγή της παρέμβασης τα αποτελέσματα για την επίδοση της Ελένης αυξήθηκαν σημαντικά, με εύρος από 4 ελάχιστη τιμή έως 7 μέγιστη. Η παρέμβαση φάνηκε να επιδρά άμεσα, το επίπεδο αυξήθηκε από το πρώτο μάθημα της παρέμβασης (11^ο μάθημα στο γράφημα) και η τάση χαρακτηρίστηκε αυξητική. Από το 14^ο μάθημα και μετά η επίδοση έφτασε σε υψηλά επίπεδα όπου σταθεροποιήθηκε με μέγιστο αριθμό σωστών απαντήσεων ανά μάθημα 6 ή 7, μέση τιμή $M_2 = 6,1$ και πληρότητα στο κριτήριο των 7/7 σωστών απαντήσεων στα δύο τελευταία μαθήματα. Για την Ελένη πραγματοποιήθηκε επίσης η φάση της διατήρησης με σημαντικά αποτελέσματα 6/7 σωστές απαντήσεις όπως φαίνεται στο Σχ. 2.

Αποδελτιώνοντας τα ερωτηματολόγια των δοκιμασιών αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης, ο ερευνητής παρατηρεί πως η Ελένη εμμένει στην αρχική εικόνα σχετικά με την ικανότητά της να εντοπίζει αυτούσιες πληροφορίες και να εξάγει κρίσεις και συμπεράσματα. Σταδιακή και βαθμιαία ανοδική ήταν η βελτίωση της σε ό,τι αφορούσε την εύρεση τίτλου/κεντρικής ιδέας και τον εντοπισμό της νοηματικής ασυνέπειας σε σχέση με το κείμενο. Συγκεκριμένα, αν και διαβάζει με μέτρια αναγνωστική ταχύτητα, ιδιαίτερα επιτυχείς παρουσιάζονται οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που αφορούσαν την εύρεση κεντρικής ιδέας ή τίτλου και στην εξαγωγή βασικών συμπερασμάτων. Αν επιχειρήσουμε να εκτιμήσουμε συνολικά την επίδοση της μαθήτριας, παρατηρείται πως η Ελένη μέσω της ενθάρρυνσης και της συνεχούς ενίσχυσης έχει διαμορφώσει και εξελίξει σε σημαντικό βαθμό τεχνικές επεξεργασίας κειμένου. Ως εκ τούτου μπορεί να ειπωθεί πως με την συνδρομή της μεθόδου EtR βελτιώθηκε η κατανόηση, η κριτική της ικανότητα και σκέψη.

Βασιλική

Τα αποτελέσματα της Βασιλικής ήταν χαμηλά σε επίπεδο και παρουσίαζαν μικρή μεταβλητότητα κατά τη διάρκεια της γραμμής βάσης. Το εύρος τους κυμαινόταν από 0 έως 2 μέγιστο αριθμό σωστών απαντήσεων. Η μέση τιμή του αριθμού των σωστών απαντήσεων για τη γραμμή βάσης ήταν $M_1 = 1$. Κατά την εισαγωγή της παρέμβασης δεν υπήρξε άμεση αλλαγή στο επίπεδο αρχικά. Μετά το 13^ο μάθημα παρατηρήθηκε αλλαγή στο επίπεδο και μικρή μεταβλητότητα ώσπου η τάση να αποκτήσει επιταχυντική πορεία από το 17^ο μάθημα και εξής. Στα δύο τελευταία μαθήματα επετεύχθη το κριτήριο του διπλού μαθήματος με επίδοση 7/7 σωστές απαντήσεις. Το

εύρος κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν από 1 έως 7 και μέση τιμή $M_2 = 4,2$. Για την Βασιλική δεν ελέγχθηκε η διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Για την Βασιλική τα αποτελέσματα της δοκιμασίας της αναγνωστικής κατανόησης οδηγούν τον ερευνητή να εκτιμήσει πως η ίδια δύναται να εντοπίζει τις κύριες πληροφορίες κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου, εύρημα αντίστοιχο με αυτό που προέκυψε και στην αξιολόγηση κατά την διάρκεια της παρατήρησης. Όσον αφορά την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την εξαγωγή συμπερασμάτων και την διατύπωση της κεντρικής ιδέας η Βασιλική έδειξε αξιολογικά δείγματα στα τελευταία μαθήματα της παρέμβασης. Από την ενδελεχή παρατήρηση των λαθών της μπορεί κανείς να διακρίνει μια μεγαλύτερη ευελιξία σε κείμενα πληροφοριακού χαρακτήρα πάρα αφηγηματικού-λογοτεχνικού ενδιαφέροντος. Και η τελική επίδοση της Βασιλικής συγκρινόμενη με την επίδοσή της πριν την παρέμβαση δείχνει σημάδια βελτίωσης της ικανότητας επεξεργασίας και κατανόησης του κειμένου. Στα τελευταία μαθήματα της παρέμβασης έδειξε μεγαλύτερη γνωστική εμπλοκή με το περιεχόμενο του κειμένου συγκριτικά με τα πρώτα μαθήματα της παρέμβασης, στοιχείο που συνδυάζεται με το γεγονός πως περιόρισε τη βιασύνη της να σχολάσει πρώτη σε σχέση με τους συμμαθητές της .

Η εκτίμηση της προφορικής έκφρασης των απόψεων της και η συμμετοχή της στον διάλογο επαληθεύει την βελτίωσή που φάνηκε. Ο προφορικός της λόγος, αν και σύντομος, υπήρξε περισσότερο οργανωμένος με λογικά επιχειρήματα σχετικά με τη θεματική ενότητα, συγκριτικά με το γεγονός ότι ο προφορικός της λόγος κατά την διάρκεια της παρατήρησης αποτελούταν από παράθεση ασύνδετων και άσχετων νοηματικά προτάσεων παραπέμποντας σε περιγραφές μονάχα των δικών της ενδιαφερόντων. Η αναγνωστική ταχύτητα της Βασιλικής κυμαίνεται σε μέτρια αλλά ικανοποιητικά επίπεδα και η βελτίωσή της αν και μερική, υπήρξε ικανοποιητική και ενθαρρυντική ως προς την αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Χρήστος

Η επίδοση του Χρήστου στη διάρκεια των μαθημάτων γραμμής βάσης ήταν πολύ χαμηλή και αρκετά μεταβλητή, κυμαινόμενη από 0 (στα μισά μαθήματα της γραμμής βάσης) έως 2 σωστές απαντήσεις, με μέση τιμή $M_1 = 0,6$. Όταν εισήχθη η παρέμβαση EtR παρουσιάστηκε μια πολύ μικρή αλλαγή στο επίπεδο, η οποία χαρακτηρίστηκε

από μεταβλητότητα στα σημεία. Επιπλέον τα σημεία από τα δεδομένα των απαντήσεων εμφάνισαν σημαντική αλληλοεπικάλυψη σε σύγκριση με τα σημεία στη γραμμή βάσης. Εμφανής αλλαγή στο επίπεδο και μεταβολή στην κλίση παρουσιάστηκε μετά το 16^ο μάθημα, από το οποίο και τα δεδομένα έδειξαν μια επιταχυνόμενη τάση. Για το Χρήστο το εύρος ήταν από 1 έως 6 σωστές απαντήσεις στη φάση της παρέμβασης και η μέση τιμή υπολογίστηκε $M_2 = 3,4$. Σημειώνεται ότι ο Χρήστος δεν έφτασε να πληροί το κριτήριο επίτευξης των 7 απαντήσεων έως το τέλος της προβλεπόμενης παρέμβασης ούτε δόθηκε η δυνατότητα να αξιολογηθεί η διατήρηση των αποτελεσμάτων της επίδοσης που παρουσίασε κατά την παρέμβαση.

Ο Χρήστος έπειτα από την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης φαίνεται πως δεν εντοπίζει ούτε επεξεργάζεται με ευκολία τις πληροφορίες του κειμένου. Στην διάρκεια της παρατήρησης φάνηκε ήδη η αδυναμία του σε όλες τις επιμέρους ερωτήσεις με μικρή εξαίρεση την ερώτηση που αφορούσε την εύρεση σαφών πληροφοριών, που ήταν αυτούσια διατυπωμένες. Η βελτίωση και η αλλαγή της επίδοσης του άρχισε να γίνεται εμφανής μετά το έβδομο μάθημα της παρέμβασης, δίνοντας εύστοχες απαντήσεις περισσότερο στις ερωτήσεις λεξιλογικής κατανόησης, αυτούσιας εύρεσης της πληροφορίας και στην εύρεση ασυνέπειας. Οι αδυναμίες του μαθητή πιθανότατα να σχετίζονται με το περιορισμένο λεξιλόγιο και την χαμηλή αναγνωστική ταχύτητα, που συνεπάγεται έκπτωση στην αναγνωστική κατανόηση. Το περιορισμένο λεξιλόγιο ίσως να ευθύνεται ακόμη και για μια γενικότερη δυσκολία στις ερωτήσεις που αφορούν το λεξιλόγιο, την παράφραση ιδεών του κειμένου και της εύρεση της ασυνέπειας. Η συμμετοχή του Χρήστου στον διάλογο τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με τον εκπαιδευτικό/ερευνητή ήταν εξίσου ελλιπής και διέφερε από εκείνο των συμμαθητών/τριών του. Μετά την παρέμβαση, φάνηκε να ενισχύονται περισσότερο οι τομείς του λεξιλογίου και η εύρεση ασυνέπειας και λιγότερο ό,τι αφορούσε εξαγωγή συμπεράσματος ή παράφρασης στοιχείων του κειμένου .

Συνολικά, τα αποτελέσματα που προέκυψαν, σκιαγραφούν την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης EtR όπως καταγράφεται από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή και τις επιδόσεις των μαθητών. Η μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών διαφοροποιήθηκε συγκριτικά με την γραμμή βάσης, επιτυγχάνοντας την προσδοκώμενη μεταβολή.

8.1.3. Πειραματικός έλεγχος

Το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης παρέχει πειραματικό έλεγχο εσωτερικής εγκυρότητας ο οποίος τεκμηριώνεται μέσω 3 ή περισσότερων σειρών δεδομένων με εισαγωγή της παρέμβασης σε διαφορετικό χρονικό σημείο κάθε φορά, γεγονός που στην παρούσα μελέτη δεν ήταν εφικτό εξαιτίας των περιορισμένων μαθημάτων τα οποία προβλέφθηκαν σε συνεργασία με το σχολικό πλαίσιο και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Συνεπώς, στην παρούσα μελέτη δεν πραγματοποιήθηκε πειραματικός έλεγχος καθώς τα αποτελέσματα των οπτικών αναλύσεων έδειξαν ότι το χρονικό σημείο εισαγωγής της παρέμβασης ήταν κοινό για όλους τους μαθητές.

8.1.4. Εξωτερική εγκυρότητα

Το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης ενισχύει την εξωτερική εγκυρότητα λαμβάνοντας υπόψη τρεις παράγοντες: την επίδειξη αποτελεσμάτων τριών τουλάχιστον συμμετεχόντων, τη λειτουργική περιγραφή αυτών και της περιγραφής του χώρου με επάρκεια. Η παρούσα μελέτη πληροί τα κριτήρια για την εξωτερική εγκυρότητα, εφόσον επιδεικνύει αποτελέσματα για τέσσερις συμμετέχοντες, οι οποίοι περιγράφονται λεπτομερώς και ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται η παρέμβαση περιγράφεται εξίσου επαρκώς. Όπως έχει αναφερθεί οι συμμετέχοντες περιγράφονται με λειτουργική και επαναληπτική ακρίβεια με λεπτομερή στοιχεία για την αναπηρία τους, το φύλο, την ηλικία και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τις δεξιότητες και τις δυσκολίες τους σε όλους τους τομείς. Επιπλέον στη μελέτη περιγράφεται με επάρκεια ο χώρος της παρέμβασης ώστε η επιλογή των παραπάνω στοιχείων να μπορεί να επαναληφθεί με ακρίβεια σε επόμενη μελέτη.

8.1.5. Κοινωνική εγκυρότητα

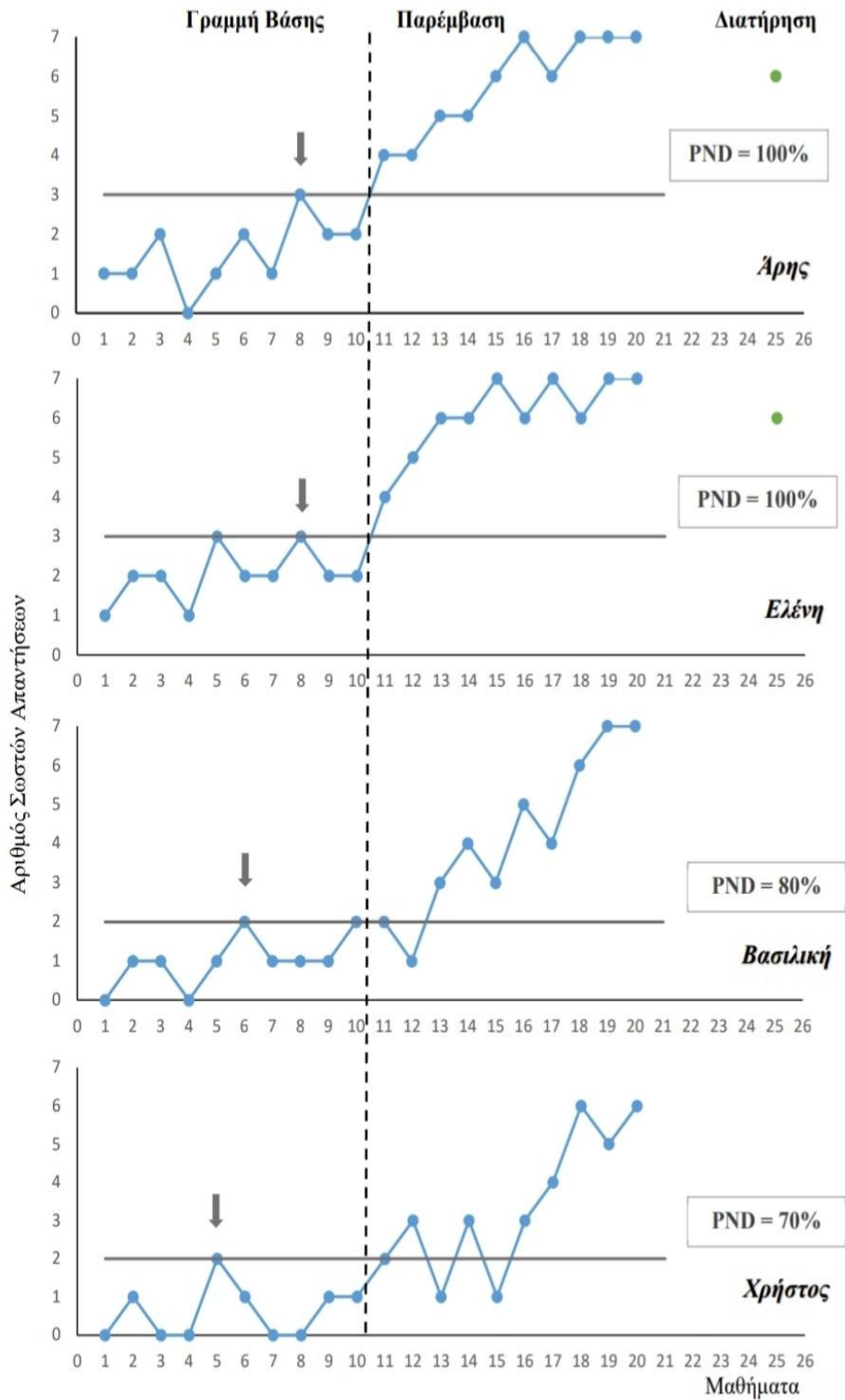
Όσον αφορά στην κοινωνική εγκυρότητα της παρέμβασης, αυτή εκτιμήθηκε συγκεντρώνοντας προφορικά δεδομένα από τους μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία και τον ειδικό παιδαγωγό της τάξης. Για την αναφερόμενη εκτίμηση διατυπώθηκαν προφορικές ερωτήσεις αναφορικά με το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στη διαδικασία. Με βάση τα αποτελέσματα της κοινωνικής εγκυρότητας η παρέμβαση θεωρήθηκε πρακτική και οικονομικά αποδοτική.

8.2. Υπολογισμός αποτελεσματικότητας της παρέμβασης

Από τα εξατομικευμένα γραφήματα οπτικής ανάλυσης υπολογίζονται τα αντίστοιχα μεγέθη επίδρασης μη επικαλυπτόμενων δεδομένων PND/percent of nonoverlapping data και προσδιορίζεται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για κάθε συμμετέχοντα. Όπως ήδη αναφέρθηκε στη μεθοδολογία, από την οπτική ανάλυση του ατομικού διαγράμματος για κάθε συμμετέχοντα, μετρήθηκαν τα σημεία πάνω από την παράλληλη ευθεία στον άξονα x'x, η οποία διέρχεται από το μέγιστο σημείο της γραμμής βάσης (Σχ. 3). Στη συνέχεια το κλάσμα αυτών των σημείων προς τον αριθμό των συνολικών της παρέμβασης προσδιόρισε το ποσοστό μη επικαλυπτόμενων δεδομένων PND. Υπολογίστηκαν τα επιμέρους PND των τεσσάρων ατομικών γραφημάτων των συμμετεχόντων για την ανεξάρτητη μεταβλητή της παρέμβασης EtR και προσδιορίστηκε το συνολικό μέγεθος επίδρασης PND (Mastropieri & Scruggs, 2001). Για τιμές του μεγέθους επίδρασης PND μεγαλύτερες του 70% η παρέμβαση θεωρείται αποτελεσματική, για τιμές από 50% έως 70% μέτρια αποτελεσματική και στην περίπτωση που το PND υπολογίζεται μικρότερο του 50% η παρέμβαση κρίνεται μη αποτελεσματική. Στην περίπτωση που το μέγεθος επίδρασης υπολογιστεί μεγαλύτερο του 90% η παρέμβαση χαρακτηρίζεται με υψηλή αποτελεσματικότητα.

Επιπροσθέτως, στο *σχήμα 3* (σελ 88) συγκεντρώνονται οι συνεκτιμήσεις των αποτελεσμάτων των δύο φάσεων, γραμμής βάσης και παρέμβασης της μελέτης αναφορικά με: α) το επίπεδο ή την μέση τιμή της επίδοσης στις δύο φάσεις, β) την τάση ή βέλτιστη προσαρμοσμένη ευθεία στα δεδομένα, γ) την μεταβλητότητά τους, δ) την άμεση ή έμμεση αλλαγή της επίδοσης και ε) τα πιθανά αλληλεπικαλυπτόμενα δεδομένα.

Ατομικό διάγραμμα συμμετεχόντων



Σχήμα 3. Αριθμός σωστών απαντήσεων στους ανιχνευτές και προσδιορισμός PND

Ως προς τον υπολογισμό των μεγεθών επίδρασης PND, οι δύο συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλή αποτελεσματικότητα σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα της οπτικής ανάλυσης των γραφημάτων. Γι' αυτούς παρατηρήθηκε άμεση αλλαγή και αύξουσα τάση όσον αφορά στην βέλτιστη προσαρμοσμένη ευθεία στα σημεία-αποτελέσματα. Υπήρξε ορατή βελτίωση στην επίδοση σε σύγκριση με το χαμηλό επίπεδο της γραμμής βάσης και σημαντική αύξηση του αριθμού των σωστών απαντήσεων στους ανιχνευτές. Στις περιπτώσεις αυτές, τα μεγέθη επίδρασης ήταν 100% με εμφανές το εξαρχής αξιόπιστο αποτέλεσμα για τον καθορισμό της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης καθώς η γραμμή βάσης σε σύγκριση με τη φάση της παρέμβασης απείχαν σε επίπεδο ως προς τα σημεία αποτελεσμάτων και δεν υπήρχαν καθόλου αλληλοεπικαλυπτόμενα δεδομένα στις δύο φάσεις.

Οι επόμενοι δύο συμμετέχοντες παρουσίασαν αποτελέσματα με καθυστερημένη αλλαγή στο επίπεδο, μεγαλύτερη μεταβλητότητα και επικάλυψη δεδομένων στα ατομικά γραφήματά τους. Το μέγεθος επίδρασης για την τρίτη μαθήτριά ήταν 80% το οποίο διατηρεί την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Ο τέταρτος μαθητής παρουσίασε αποτελέσματα των οποίων το μέγεθος επίδρασης PND=70% χαρακτηρίστηκε μέτριας αποτελεσματικότητας με τα δεδομένα να παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικάλυψη, μεταβλητότητα και ετεροχρονισμένη αλλαγή στην επίδραση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα υπολογίζεται το μέσο μέγεθος επίδρασης για την παρέμβαση ως εξής:

$$\overline{PND} = \frac{100\% + 100\% + 80\% + 70\%}{4} = \frac{350}{4} \%$$

$$\overline{PND} = 87,5 \%$$

Επομένως η παρέμβαση χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματική, εφόσον $PND > 70\%$

Πίνακας: Οπτική Ανάλυση – Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ανά μαθητή

Μαθητής	Γραμμή Βάσης	Παρέμβαση	Διατήρηση	PND	Αποτελεσματικότητα παρέμβασης	Κοινωνική εγκυρότητα
<i>Άρης</i>	Χαμηλό επίπεδο μεταβλητότητα M=1,5	Άμεση αλλαγή M=5,8	NAI	100 %	Υψηλή	NAI
<i>Ελένη</i>	Χαμηλό επίπεδο M=2	Άμεση αλλαγή M=6,1	NAI	100 %	Υψηλή	NAI
<i>Βασιλική</i>	Χαμηλό επίπεδο, μεταβλητότητα M=1	Μη άμεση αλλαγή M=4,2	OXI	80 %	Αποτελεσματική	NAI
<i>Χρήστος</i>	Πολύ χαμηλό επίπεδο Μεγάλη μεταβλητότητα M=0,6	Μη άμεση αλλαγή μεγάλη μεταβλητότητα σημαντική επικάλυψη M=3,4	OXI	70 %	Μέτρια	NAI

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1. Συνολική αποτίμηση της παρέμβασης και σύγκριση των αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στη συζήτηση πραγματοποιείται η σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης στο γλωσσικό μάθημα και η απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης κειμένου με τη μέθοδο EtR σε σχέση με αντίστοιχες έρευνες του αντίστοιχου πεδίου. Η συμπερίληψη των μαθητών με νοητική αναπηρία στην τάξη και η συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία μέσω της πρόσβασης στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος ευθυγραμμισμένο με το γενικό πρόγραμμα σπουδών, απαιτεί προσαρμογές, αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και την αντίστοιχη ετοιμότητα από τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς παιδαγωγούς. Στο πλαίσιο αυτό, ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίστηκε σε διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο σε απλοϊκό κείμενο ευθυγραμμισμένο με τις αρχές και τους κανόνες της μεθόδου EtR.

Στην παρούσα μελέτη το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αποτέλεσε αποτέλεσμα των εφαρμογών της μεθόδου EtR ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν με ακρίβεια οι κανόνες μεταγραφής της IFLA προκειμένου να είναι το αποτέλεσμα σύμφωνο με τις κατάλληλες προϋποθέσεις.

Η μέθοδος EtR εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της άμεσης διδασκαλίας με τη συμπληρωματική χρήση των τεχνικών της ανάλυσης έργου και της ενίσχυσης, οι οποίες χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των μαθητών με νοητική αναπηρία. Το περιεχόμενο του μαθήματος και η μορφή του έγιναν περισσότερο προσβάσιμο για τους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία ενώ η διδασκαλία τους ακολούθουσε τις δυνατότητες και τον ρυθμό μάθησης τους. Η μέθοδος EtR συνετέλεσε στη μαθησιακή μεταβολή των μαθητών και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων τους .

Το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης είναι πειραματικό σχέδιο μεθοδολογίας με σκοπό να τεκμηριώσει αιτιώδη -λειτουργική ή μη- σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής (Horner et al., 2005). Στο αναφερόμενο σχέδιο ο κάθε συμμετέχων αποτελεί μονάδα ανάλυσης με αποτέλεσμα η σύγκριση της επίδοσης να πραγματοποιείται με βάση τον μεμονωμένο συμμετέχοντα και ο έλεγχος να

επιτυγχάνεται ως προς τον εαυτό του. Επομένως, από την οπτική ανάλυση των εξατομικευμένων γραφημάτων των συμμετεχόντων και τον υπολογισμό των επιμέρους μεγεθών επίδρασης PND και οι τέσσερις συμμετέχοντες αύξησαν σημαντικά την επίδοσή τους και η παρέμβαση κρίθηκε ως αποτελεσματική. Οι παρατηρήσεις έγιναν αφενός με τον υπολογισμό των μεγεθών επίδρασης καθώς και με την παράλληλη εκτίμηση των παραγόντων άμεση ή σταδιακή αλλαγή στο επίπεδο, αύξουσα τάση όσον αφορά στην βέλτιστη προσαρμοσμένη ευθεία στα σημεία-αποτελέσματα, τη μεταβλητότητα των σημείων και τις ελάχιστες αλληλοεπικαλύψεις των δεδομένων. Υπήρξε ορατή βελτίωση στην επίδοση σε σύγκριση με το χαμηλό επίπεδο της γραμμής βάσης και σημαντική αύξηση του αριθμού των σωστών απαντήσεων στους ανιχνευτές. Με βάση τις επιμέρους αναλύσεις, η συνολική εκτίμηση προσδιόρισε την παρέμβαση με τη μέθοδο EtR ως αποτελεσματική, καθώς κατέγραψε αιτιώδη-λειτουργική σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής.

Αναφορικά με τα κριτήρια ποιότητας του Horner και των συνεργατών του (2005), η παρέμβαση βασίστηκε σε αποδεικτικά στοιχεία ακολουθώντας τον έλεγχο ποιότητας ως προς την περιγραφή των συμμετεχόντων και το χώρο της παρέμβασης, τη γραμμή βάσης, την ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή, τον πειραματικό έλεγχο, την εξωτερική εγκυρότητα και την κοινωνική εγκυρότητα. Κάθε κριτήριο επετεύχθη μετά από λεπτομερή περιγραφή των στοιχείων και επαναληπτική ακρίβεια, ώστε να μπορεί αναπαραχθεί κι από άλλον ερευνητή.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναφορικά με την απόκτηση της κατανόησης κειμένου μέσω της μεθόδου EtR από τους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία έρχονται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα ερευνών (B. Hurtado et al.,2014· Bilgi, et al.,2018·Callus et al.,2020·Channell et al.,2013·Chinn, 2019 ·Chinn,2020· [Dessemontet](#) et al.,2015·gvar Lundberg et al.,2013· Karreman et al., 2007· Leóna et al 2019· Pothier et al.,2008· Strydom et al., 2001· Yaneva , 2015· Sutherland et al.,2016) .

Δίνοντας έμφαση στα γλωσσικά χαρακτηριστικά της παρέμβασης, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων συγκεντρώνει τα ακόλουθα δεδομένα ως προς τον μικροπερίοδο λόγο, την απλοποίηση των συντακτικών δομών, τη χρησιμοποίηση συνδέσμων, την κυριολεκτική λειτουργία της γλώσσας, την επανάληψη ίδιων λέξεων και τη λεκτική διαμεσολάβηση και ακολουθεί η ανάλυσή τους.

Αρχικά, ο μικροπερίοδος λόγος αποδεικνύεται περισσότερο διαχειρίσιμος από τους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία, διευκολύνοντάς τους στην κατανόηση του κειμένου, εύρημα που συμφωνεί με τις μελέτες των Fajardo και των συνεργατών του (2014) καθώς και των Sutherland και Isherwood (2016). Ερμηνεύοντας περαιτέρω το συγκεκριμένο εύρημα, ο μικροπερίοδος λόγος δομείται με μειωμένο αριθμό δευτερευουσών προτάσεων και συνδέσμων. Οι μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία δυσκολεύονται να διαχειριστούν το μακροπερίοδο λόγο ο οποίος εμπεριέχει αυξημένο αριθμό λέξεων, συνδέσμων και δευτερευουσών προτάσεων σε σύγκριση με το μικροπερίοδο λόγο ο οποίος δομείται με μειωμένο αριθμό των προαναφερόμενων χαρακτηριστικών. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων που αφορούσαν πληροφορίες που περιγράφονταν σε μειωμένο αριθμό λέξεων και δευτερευουσών προτάσεων, φανέρωσαν μεγαλύτερη ικανότητα των μαθητών με νοητική αναπηρία στην αντίληψη των νοηματικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο κείμενο.

Επιπροσθέτως, η απλοποίηση των συντακτικών δομών και μορφών του κειμένου συμβάλλουν θετικά στην κατάκτηση της πληροφορίας και στην κατανόηση. Το υλικό της παρούσας παρέμβασης χαρακτηριζόταν από απλοποίηση των συντακτικών δομών των προτάσεων συμβάλλοντας θετικά στην κατανόηση της πληροφορίας. Ως προς τη χρησιμοποίηση συνδέσμων μεταξύ των προτάσεων, το διδακτικό υλικό προσαρμόστηκε με προσοχή και σύμφωνα με την καθοδήγηση των γενικών κατευθυντηρίων αρχών της μεθόδου EtR (Nomura et al., 2010). Όπως αναφέρεται στα ευρήματα των ερευνών των Fajardo και συνεργατών (2014) πολλοί σύνδεσμοι θεωρούνται παράγοντες αύξησης του βαθμού δυσκολίας στην κατανόηση. Οι μαθητές μπορούσαν να κατανοήσουν περισσότερο την σύνδεση προτάσεων με παρατακτικούς συνδέσμους ενώ η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων δημιουργούσε δυσκολία στην κατανόηση. Σημειώνεται ότι η σαφήνεια των συντακτικών προτάσεων ανάμεσα σε λέξεις και προτάσεις έχει καθοριστική σημασία για την κατανόηση του κειμένου (Adams, 1990).

Η κυριολεκτική λειτουργία της γλώσσας συνέδραμε στον εντοπισμό της πληροφορίας και στην κατανόησή της, γεγονός που συμφωνεί και επεκτείνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Karreman et al., 2007· Fajardo et al, 2014· Sutherland & Isherwood, 2016). Αντίθετα, οι δυσκολίες των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία συνδέονται με ελλείμματα που αφορούν στην κατανόηση του μεταφορικού

λόγου. Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση βελτιώνεται μέσω της τροποποίησης κειμένων και της προσαρμογής τους σε περισσότερο προσβάσιμη γλώσσα και πιο προφανές περιεχόμενο κάνοντας τις νοηματικές σχέσεις πιο σαφείς.

Αμφιλεγόμενο είναι το αποτέλεσμα για την επανάληψη των ίδιων λέξεων, των οποίων το νοηματικό περιεχόμενο ήδη γνώριζαν οι μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία καθώς φαίνεται ότι βοήθησε στην αποτελεσματικότερη κατανόηση του κειμένου και αφενός συμφωνεί με τη μελέτη των Crossley και συνεργατών (2007) αλλά διαφωνεί με την έρευνα των Fajardo et al (2014).

Ιδιαίτερα ωφέλιμη για την κατανόηση των πληροφοριών φαίνεται να υπήρξε η λεκτική διαμεσολάβηση μέσα από την ανάγνωση του κειμένου από τον εκπαιδευτικό μαζί με τους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία. Η ταυτόχρονη ακουστική προσέγγιση με την ανάγνωση του υλικού EtR θεωρήθηκε ότι συντελεί στην αποτελεσματικότερη κατανόηση, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες (Mander, 2016 · Hurtado et al., 2014). Ειδικά, ο Mander (2016) προσθέτει πως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής υποστήριξης διαδραματίζει καθοριστική σημασία για την κατανόηση του υλικού που προσφέρεται με την μέθοδο EtR, γεγονός που φάνηκε και στην παρούσα μελέτη.

Στην παρούσα έρευνα, αν και η ύπαρξη των εικόνων αποτιμάται ότι συνέβαλε με τρόπο επικουρικό θετικά στην κατανόηση, δεν έγινε προσπάθεια να μετρηθεί ο βαθμός επίδρασης τους.

Εκτιμάται πως η αποτελεσματικότητα της μεθόδου εξαρτάται και επηρεάζεται άμεσα και από ενδοατομικούς παράγοντες, όπως είναι η αναγνωστική ταχύτητα, η γνώση λεξιλογίου και συντακτικής δομής. Η κατανόηση συνδέεται άμεσα με την ταχύτητα ανάγνωσης, όπου η χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης δυσκολεύει την κατανόηση, χαρακτηριστικό που έρχεται σε συμφωνία με την άποψη του Smith (2006). Συγκεκριμένα, οι ταχείς αναγνώστες παρουσιάζουν μεγαλύτερη επιτυχία στην αναγνωστική κατανόηση από ό,τι οι βραδύτεροι αναγνώστες. Τα ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση της λέξης και στην αναγνώριση του νοηματικού περιεχομένου της είναι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση (Nash & Heath, 2011· Snowling et al., 2008· Dessementet & de Chambrier, 2015). Στην παρούσα παρέμβαση οι μαθητές με χαμηλή αναγνωστική ταχύτητα δεν κατάφεραν να πετύχουν υψηλό αριθμό

σωστών απαντήσεων στην κατανόηση του κειμένου στους ανιχνευτές εύρημα που είναι σύμφωνο με τους Karreman et al. (2007) και Poncelas et al. (2007). Οι δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές με ελαφρά αναπηρία ίσως να σχετίζονται με τα γνωστικά και γλωσσικά τους ελλείμματα σε τομείς όπως η γραμματική, το συντακτικό και η σημασία των λέξεων. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί πως η ελλιπής κριτική ικανότητα αποτέλεσε ως ένα βαθμό τροχοπέδη στο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία στη διδακτική διαδικασία.

Σχετικά με τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και την προσπάθεια διερεύνησης εάν η χρήση της μεθόδου EtR και η εφαρμογή των προσαρμογών της βοηθούν τους μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία, τα αποτελέσματα έδειξαν την κατάκτηση των στόχων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ελαφρά νοητική αναπηρία κατάφεραν να ανταποκριθούν στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης του γραπτού λόγου. Ενεργοποιήθηκαν κατά τη διδακτική διαδικασία αναπτύσσοντας διάλογο και συμμετέχοντας στην συζήτηση και συνεργάστηκαν τόσο με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τους ενθάρρυνε συνεχώς όσο και μεταξύ τους. Η συμμετοχή τους πραγματοποιήθηκε εκφράζοντας απόψεις και απλές θέσεις σχετικές με την θεματική ενότητα. Στην κατεύθυνση αυτή σημειώνεται η συμβολή του διαλόγου και της ενεργούς συμμετοχής στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία.

Η συμμετοχή των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία στον σχεδιασμό του υλικού της παρέμβασης τις περισσότερες φορές εκφραζόταν μέσα από την θετική ή αρνητική στάση που επεδείκνυαν απέναντι σε κάποιο στοιχείο του κειμένου που είτε τους διευκόλυνε είτε τους δυσκόλευε. Επίσης, προτίμηση ή δυσαρέσκεια εκφράστηκε και για την επιλογή των κειμένων αφού ο εκπαιδευτικός/ερευνητής ανακοίνωνε περιληπτικά δυο κείμενα και ζητούσε από τους μαθητές να επιλέξουν ποιο κείμενο θα ήθελαν να διδαχθούν την επόμενη φορά.

Καταληκτικά, η εφαρμογή μιας μεθόδου απλοποίησης κειμένου, όπως η μέθοδος EtR, μέσω της οποίας ξαναγράφεται ένα πολύπλοκο κείμενο σε απλούστερη γλώσσα δίχως ποιοτικές μεταβολές περιεχομένου, στοχεύει στη σαφέστερη κατανόησή του από τον εκάστοτε αναγνώστη. Οι αναφερόμενες προσαρμογές κειμένων σε πιο απλή και κατανοητή γλώσσα μπορεί να έχουν σημαντικές εφαρμογές στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αναφορικά με τα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τα οποία συχνά

χρησιμοποιούν εξειδικευμένο λεξιλόγιο και σύνθετη ορολογία εντός πληροφοριακών κειμένων, κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση η απλοποίηση της γλώσσας ή αλλιώς η απόκτηση συναφούς βασικού λεξιλογίου για την κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές με νοητική αναπηρία. Μέσω της μείωσης του γνωστικού όγκου των κειμένων και της επικέντρωσης στη βασική πληροφορία (Miwa et al., 2010· Xu, Burch & Napoles, 2015), μπορεί να υπάρξει βελτίωση στην αναγνώριση λέξεων και στην αναγνωστική κατανόηση από τους μαθητές με νοητική αναπηρία (Gillmor, Poggio & Embretson, 2015).

Αναφορικά με τους διάφορους τομείς στην καθημερινότητα των ατόμων με νοητική αναπηρία, επικρατούσα είναι η αναγκαιότητα παροχών στον τομέα της υγείας και η δημιουργία πολλών υγειονομικών πληροφοριακών στοιχείων σε μορφή EtR. Αρκετές έρευνες έρχονται να μελετήσουν τα επίπεδα κατανόησης που επιτυγχάνονται σε θέματα υγείας για τα άτομα με νοητική αναπηρία (Strydom et al., 2001· Pothier et al., 2007· Poncelas et al., 2008· Yaneva, 2015· Chinn, 2020). Πρόσθετα, σε τομείς όπως οι μεταφορές, τις οποίες τα άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία είναι σε θέση να πραγματοποιούν αυτόνομα (αεροδρόμια, αστικές και υπεραστικές συγκοινωνίες) η δημιουργία εγγράφων με την μέθοδο EtR μπορεί να βοηθήσει θετικά. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το διαδίκτυο απαιτούν προσβασιμότητα και ισοτιμία αναφορικά με τα δικαιώματα των ατόμων με νοητική αναπηρία δίνοντας έμφαση στην επικαιρότητα, στην πολιτική ζωή αλλά και στα πολιτιστικά δρώμενα. Στο πλαίσιο αυτό κρίσιμη θεωρείται η ανάληψη μέτρων και οι προσαρμογές κειμένων πληροφόρησης μέσω της μεθόδου EtR. Συνεπώς, η μέθοδος EtR μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην πρόσβαση του ατόμου με νοητική αναπηρία στην πληροφόρηση, στην ισότιμη συμμετοχή του στην κοινωνία και την πολιτική ζωή και τις ανερχόμενες ψηφιακές μεταβολές με τις οποίες δικαιούται να συμπορευτεί μαζί με κάθε συνάνθρωπό του.

9.2. Περιορισμοί

Το σχέδιο έρευνας μεμονωμένης περίπτωσης παρέχει πειραματικό έλεγχο εσωτερικής εγκυρότητας ο οποίος τεκμηριώνεται μέσω 3 ή περισσότερων σειρών δεδομένων με εισαγωγή της παρέμβασης σε διαφορετικό χρονικό σημείο κάθε φορά. Στην παρούσα μελέτη δεν πραγματοποιήθηκε πειραματικός έλεγχος καθώς τα αποτελέσματα των

οπτικών αναλύσεων έδειξαν ότι το χρονικό σημείο εισαγωγής της παρέμβασης ήταν κοινό για όλους τους μαθητές. Αυτό συνέβη καθώς τα μαθήματα ήταν προκαθορισμένα και περιορισμένα σε συνεργασία με το σχολικό πλαίσιο και τον εκπαιδευτικό της τάξης. Πρόσθετα, αναφορικά με την κοινωνική εγκυρότητα δε συγκεντρώθηκαν δεδομένα από ερωτήσεις τα οποία θα μπορούσαν να αναλυθούν περαιτέρω, καθώς λήφθηκαν υπόψη οι προφορικές απόψεις του εκπαιδευτικού και των μαθητών για την εφαρμογή της παρέμβασης. Τέλος, η φάση της διατήρησης της γνώσης ως προς την κατανόηση κειμένου ελέγχθηκε μόνο για τους δύο από τους τέσσερις μαθητές και πραγματοποιήθηκε σε μία συνάντηση εξαιτίας των συνθηκών λόγω του Covid-19 και τη δυσκολία συγκέντρωσης δεδομένων στους προσωπικούς χώρους των οικογενειών των μαθητών με ελαφρά νοητική αναπηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: MA MIT Press

Algozinne, B. & Ysseldyke, J. (2006). *The Fundamentals of Special Education: A Practical Guide for Every Teacher*. United Kingdom: Corwin Press..

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3, 21-34. DOI: 10.20472/TE.2015.3.3.002

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities -AAIDD (2008). Sexuality. Ανακτήθηκε 19/01/18 από [http:// www.aamr.org/](http://www.aamr.org/)

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-IV* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J., and Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers*. Washington: DC: National Institute of Education.

Ault, M. & Griffin, A. (2013). Teaching with the system of least prompts an easy method for monitoring progress. *Teaching Exceptional Children*, 45, 46-53.

B. Hurtado, L. Jones & F. Burniston (2014). Is Easy Read easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, (58) 9, 822-829.

Benson, B. A., & Brooks, W. T. (2008). Aggressive challenging behaviour and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 21(5), 454–458. doi:10.1097/ycp.0b013e328306

Bilgi, A. D., & Özmen, E. R. (2018). *The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities*. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18, 61-84.

Bondy, A., Dickey, K., Black, D., Buswell, S. (2002). *The pyramid approach to education: Lesson plans for young children*. Newark: Pyramid Educational Products.

Bowens, J. & Hourcade, J. J. (1995). *Cooperative teaching: Rebuilding the school*

house for all students. Austin, TX: Pro-Ed.

Browder, D. M., Trela, K., Courtade, G. R., Jimenez, B. A., Knight, V., & Flowers, C. (2010). Teaching mathematics and science standards to students with moderate and severe developmental disabilities. *The Journal of Special Education, 46*(1), 26-35.

Browder, I. M., Trela, K., & Jimenez, B. (2007). Training teachers to follow a task analysis to engage middle school students with moderate and severe developmental disabilities in grade-appropriate literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(4). 206-219.

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford: University Press.

Butler, Sh., Urrutia, K., Buenger, A., Gonzalez, N., Hunt, M., & Eisenhart, C. (2010). *A Research Synthesis: A Review of the Current Research on Vocabulary Instruction*. U.S.A.: National Reading Technical Assistance Center, RMC Research Corporation. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2018, από <https://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/rmcfinal1.pdf>

Callus, A. , Cauchi, D. (2020). Ensuring meaningful access to easy-to-read information: A case study . *British Journal of Learning Disabilities ,48* (2), 124-131

Cardone, D. (1999). Exploring the use of question methods: pictures do not always help people with learning disabilities. *The British Journal of Development Disabilities, 45*, 93–98.

Carr J. (1988) Six weeks to twenty-one years old: a longitudinal study of children with Down's syndrome and their families. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 29, 407–31.

Challoner A. (1999) Careless use of 'Writing with Symbols' software. *British Journal of Intellectual Disabilities* 27, 39.

Channell , M. , Loveall , S.J, Connors , F.A, (2013) . Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities . *Research in Developmental Disabilities, 34*, (2) , 776-787

Chinn, D. (2019) . Talking to producers of Easy Read health information for people

with intellectual disability: Production practices, textual features, and imagined audiences . *Journal of Intellectual and Developmental Disability* . 44 (4), 410-420

Chinn, D. (2020) . An empirical examination of the use of Easy Read health information in health consultations involving patients with intellectual disabilities . *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* . 33 (2), 232-247

Christenson, S. L., Ysseldyke, J. E. & Thurlow, M. L. (1989). Critical instructional factors for students with mild handicaps: An integrative review, *Remedial and Special Education*, 10(5), 21-31.

Codling, M., & Macdonald, N. (2008). User-friendly information: Does it convey what it intends? *Learning Disability Practice*, 11, 12–17.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*, 5th ed., London: Routledge Falmer. Διαθέσιμο από Taylor & Francis e-Library <https://www.taylorfrancis.com/books/9781134646074>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Research methods in education*. London: Routledge.

Collins, B. C. (2012). *Systematic Instruction for Students with Moderate and Severe Disabilities*. London: Brookes Publishing.

Cornoldi, C., & Giofrt, D. (2014). The crucial role of working memory in intellectual functioning. *European Psychologist*, 19(4), 260–268.

Crossley S. A., Dufty D. F., McCarthy P. M. & McNamara D. S. (2007) Toward a new readability: a mixed model approach. In: Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society (eds D. S. McNamara & J. G. Trafton), pp. 197–202. Cognitive Science Society, Austin.

Department of Health.(2009). *Valuing people now*. London: DH.

Department of Health (2010) *Making written information easier to understand for people with intellectual disabilities*. London: DH. Available at: http://www.dh.gov.uk/prod_consum_dh/groups/dh_digitalassets/@dh/@en/documents/digitalasset/dh_121927.pdf (retrieved 22March 2013).

Dessemontet, R. S., & de Chambrier, A. F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 41-42*, 1-12. doi:10.1016/j.ridd.2015.04.001

Detterman, D. K. (1979). Memory in the mentally retarded, in Ellis, N. (ed.). *Handbook of mental deficiency, psychological theory and research*, 2nd edition pp. 727- 760. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Doganay Bilgi, A.. & Ozmen. E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18*{1}, 61-84. doi: 10.12738/estp.2018.1.0021

Equality Act 2010. UK. [online] Available at:<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/section/6>. [Last accessed 26.06.2015]

Erickson, K., Hanser, G., Hatch, P., & Sanders, E. (2009). Research-based Practices for creating access to the general curriculum in reading and literacy for students with significant intellectual disabilities. Retrieved from [http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/10-11 % 20 Docs /Research_Based_Practices_Reading_2009.pdf](http://idahotc.com/Portals/15/Docs/IAA/10-11%20Docs/Research_Based_Practices_Reading_2009.pdf)

Fajardo, I., _Avila, V., Ferrer, A., Tavares, G., G_omez, M., & Hern_andez, A. (2014). Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27*, 212–225.

Farran, E. K. (2008). Strategies and biases in location memory in Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities, 29*(5), 385-397.

Felce, D. C. D. (2000). Application of stimulus equivalence to language intervention for individuals with severe linguistic disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 25*, 181–205.

Freyhoff, G., Hess, G., Kerr, L., Menzel, E., Tronbacke, B., & Van der Veken, K. (1998). *Make it simple, European guidelines for the production of easy-to-read*

information for people with learning disability. Brussels: ILSMH European Association.

Gast, D., & Ledford, J. (2014). *Single case design methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge.

Gillmor, S. C., Poggio, J., & Embretson, S. (2015). Effects of Reducing the Cognitive Load of Mathematics Test Items on Student Performance. *Numeracy*, 8, 4.

Grossman, H. & Begab, M. & AAMD. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Henry, L. & MacLean, M. (2002). Working Memory Performance in Children With and Without Intellectual Disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 107(6), 421-432.

Hicks, S. C., Rivera, C. J., & Wood, C. L. (2015). Using Direct Instruction: Teaching Preposition Use to Students With Intellectual Disability. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. 46(3), 194-206. doi:10.1044/2015_lshss-14-0088

Hicks, S., Bethune, K., Wood, C., Cooke, N., & Mims, P. (2011). Effects of direct instruction on the acquisition of prepositions by students with intellectual disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44, 675-679.

Hodapp, R. M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία* (Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179.

Hurtado, B., Jones, L., & Burniston, F. (2014). Is easy read information really easier to read? *Journal of Intellectual Disability Research*, 58, 822–829.

Inclusion Europe Guidelines: Information for all. European standards for making information easy to read and understand. http://inclusion europe.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/Information_for_all.pdf

Ingvar Lundberg & Monica Reichenberg (2013) Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100, DOI: 10.1080/00313831.2011.623179

Jalongo, M.R., & Sobolak, M. (2010). Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), pp. 421-429. Ανακτήθηκε 12 Μαρτίου, 2018, από <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-010-0433-x>

Jones, F. W., Long, K., & Finlay, W. M. L. (2006). Assessing the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 410–418.

Jones, F. W., Long, K., & Finlay, W. M. L. (2007). Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 545–550..

Karreman, J., Van Der Geest, T., & Buursink, E. (2007). Accessible website content guidelines for users with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 510–518.

Ke. X., & Liu, J. (2012). Intellectual disability. In J. M. Rey (Edt.), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health (1-25)*. Geneva: *International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions*

Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 8 (5), 363-394

Kleinert, H., Browder, D., & Towles-Reeves, E. (2009). Models of Cognition for Students With Significant Cognitive Disabilities: Implications for Assessment. *Review of Educational Research*, 79(1), 301-326.

Knight, V., Spooner, F., Browder, D., Smith, B., & Wood, C. (2013). Using Systematic Instruction and Graphic Organizers to Teach Science Concepts to Students with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(2), 115-126.

Leóna, J.A. , León-López, A.b (2019) . Reading performance in adults with intellectual and developmental disability (IDD) when they read different kinds of texts . *Psychology in Russia: State of the Art* , 12 (4) , 148-158

Mander, C. (2013). An investigation of the accessible information process for adults with learning disabilities (Unpublished doctoral thesis, University of Portsmouth , United Kingdom). Retrieved from <http://eprints.port.ac.uk/12752/>

Mander, C. (2016), "An investigation of the delivery of health-related accessible information for adults with learning disabilities", *Tizard Learning Disability Review*, 21(1), 15-23. <https://doi.org/10.1108/TLDR-12-2014-0043>

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1985-1986). Early intervention for socially withdrawn children. *The Journal of Special Education*, 19(4), 429-441.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Boon, R., & Carter, K. B. (2001). Correlates of inquiry learning in science: Constructing concepts of density and buoyancy. *Remedial and Special Education*, 22(3), 130-137.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Boon, R., & Carter, K. B. (2001). Correlates of inquiry learning in science: Constructing concepts of density and buoyancy. *Remedial and Special Education*, 22(3), 130-137.

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (4thed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill

Mastropieri, M., A.Berkeley, S., Scruggs, T. E., (2010). *Reading Comprehension Instruction for Students With Learning Disabilities, 1995—2006: A Meta-Analysis*.

McNamara, D.S., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. In B. H. Ross (eds.) *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384. Amsterdam: Elsevier. DOI: 10.1016/S0079-7421(09)51009-2

Mencap. (2002). *Am I making myself clear? Mencap's guidelines for accessible writing*. London: Mencap.

Mencap. (2008) *Mencap's make it clear: A guide to making easy read information*. London:Mencap.

Miwa, M., Sætre, R., Miyao, Y., & Tsujii, J. I. (2010). Entity-Focused Sentence Simplification for Relation Extraction. In *Proceedings of the 23rd International Conference on Computational Linguistics*, 788-796. Association for Computational Linguistics.

Nash, H., & Heath, J. (2011). *The role of vocabulary, working memory and inference making ability in reading comprehension in Down syndrome. Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1782–1791.

Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(3), pp. 335-354. <https://doi.org/10.1080/13682820600602295>

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.

Nomura M., Nielsen G. S. & Tronbacke B. I. & International Federation of Library Associations and Institutions (2010) *Guidelines for Easy-to-read Materials/rev*. IFLA Headquarters, The Hague.

Pitsch. H. J. & Thiimmel, I. (2011). *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten*. Oberhausen: Athena.

Pitsch. H. J. & Thiimmel. I. (2017). *Handeln im Unterricht. Zur Theorie und Praxis des handlungsorientierten Unterrichts mit Geistig- behinderten*. Oberhausen: Athena.

Polloway, E. A., Patton, J. R., & Marvalin, N., A. (2011). Intellectual and developmental disabilities. In J. M. Kaufman & D. P. Hallahan (Eds.) *Handbook of special education* (pp. 175-186). New York, NY: Routledge.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Smith, T. E. & Buck, G. H. (1997). Mental retardation and learning disabilities: Conceptual and applied issues, *Journal of Learning Disabilities*, 30, 297-308.

Poncelas, A., & Murphy, G. (2007). Accessible information for people with

intellectual disabilities: Do symbols really help? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 466–474.

Pothier L., Day R., Harris C. & Pothier D. D. (2008) Readability statistics of patient information leaflets in a Speech and Language Therapy Department. *International Journal of Language & Communication Disorders* 43, 712–22.

Randi, J., Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension. Just what is reading comprehension anyway? S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan – Welsch (eds.) *Metacognition in literacy learning*. (ζετ. 19 – 39). Mahwah, NJ: LEA.

Rodgers, J., Townsley, R., Folkes, E., Tarleton, E., Mears, C., Levy, G., Thurman, S. (2004). Information for All: evidence based guidance on producing accessible information for people with learning disabilities. Available at: <http://www.bristol.ac.uk/norahfry/research/completedprojects/>

Schuchardt, K., Gebhardt, M., & Mäehler, C. (2010). Working memory functions in children with different degrees of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 346-353.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). *Summarizing Single-Subject Research*. *Behavior Modification*, 22(3), 221–242.

Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty*, 14(2), 173-192. DOI:10.1080/10796120802336001

Smith, F., (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers (επιμ. Αϊδίνης Α.) 2006. *Κατανοώντας την Ανάγνωση: Μια ψυχολογιστική Ανάλυση της Ανάγνωσης και της Μάθησης. Για την ελληνική γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Smith, T. E. C., Polloway E. A., Patton J. R. & Dowdy C. A. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn and Bacon.

Snowling, M. J., & Hulme, C. (n.d.). Learning to Read with a Language Impairment. *The Science of Reading: A Handbook*, 397–412. doi:10.1002/9780470757642.ch21

Social Care Institute for Excellence (2005). How to produce information in an accessible way (Social Care Accessibility Guidelines) Available at: www.scie.org.uk/publications/misc/accessguidelines-publications.pdf [accessed 16 June 2014].

Spooner, F., Knight, V., Browder, D., Jimenez, B., & DiBiase, W. (2011). Evaluating Evidence-Based Practice in Teaching Science Content to Students With Severe Developmental Disabilities. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36, 62-75.

Spreckley, M., & Boyd, R. (2009). Efficacy of applied behavioral intervention in preschool children with autism for improving cognitive, language and adaptive behavior: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Pediatrics*, 154(3), 338-344.

Strydom A., Foster M., Wikie B. M., Edwards C. & Hall I. S. (2001) Medication information leaflets for people with intellectual disabilities who take psychiatric medications. *British Journal of Learning Disabilities* 32, 113–28.

Strydom, A., & Hall, I. (2001). Randomized trial of psychotropic medication information leaflets for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 146–151.

Strydom, A., Forster, M., Wilkie, B. M., Edwards, C., & Hall, I. S. (2001). Patient information leaflets for people with learning disabilities who take psychiatric medication. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 72–76.

Sutherland, R. J., & Isherwood, T. (2016). The evidence for easy-read for people with intellectual disabilities: A systematic literature review. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(4), 297–310. <https://doi.org/10.1111/jppi.12201>

Swart, N.M., Muijselaar, M.M.L., Steenbeek-Planting, E.G., Droop, M., de Jong, P.F., & Verhoeven, L. (2016). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing*, 30(3), 489-507. DOI10.1007/s11145-016-9686-0

Taba, H. & Noel, E. (1988). Steps in action research process, in Kemmis, S. &

McTaggart, R. (eds). *The action research reader*, 67-73. Deakin: Deakin University Press.

Trautendorfer, G., Peböck, B., Pühretmair, F., Karlinger, M. (2019). Easy-to-read enables participatory social research. *ACM International Conference Proceeding Series 1*, 194-199

UN General Assembly, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 13 December 2006, A/RES/61/106, Annex I, available at: <http://www.refworld.org/docid/4680cd212.html> [accessed 18 June 2014]

Unesco, Ελληνική Εθνική Επιτροπή (1994). *Διακήρυξη της Salamanca και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή*. Αθήνα.

Unesco, (2020) Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), Easy to read version of the CRPD. Ανακτήθηκε από https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/345108/easy-read-un-convention.pdf

Van den Bos K. P., Nakken H., Nicola P. G. & Van Houten E. J. (2007) Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved? *Journal of Intellectual Disabilities Research* 51, 835–49.

van Wingerdena. E., Segers, E., van Balkoma, H., & Verhoevena, L. (2017). Foundations of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 60. 211-222. doi:10.1016/j.ridd.2016.10.015

Wechsler, D. (2003). Wechsler intelligence scale for children (4th ed.) San Antonio, TX: Psychological Corp.

Wechsler, D., Petermann, F., & Petermann, U. (2011). *WISC-IV*. In *Wechsler intelligence scale for children*. German version. Frankfurt am Main: Pearson Assessment.

Wehmeyer, M. L. (2003). Defining mental retardation and ensuring access to the general curriculum, *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(3), 271-282.

Wehmeyer, M. L., Lance, G. D. & Bashinski. S. (2002). Promoting access to the general curriculum for students with mental retardation: A multi-level model, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 223-234.

Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G. & Agran, M. (2003b). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study, *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272.

Westwood, P. (2009). *What teachers need to know about Students with Disabilities*. ACER Press. Australian Council for Educational Research.

World Health Organisation (2011). The World Report on Disability, Easy Read Version Inspire Services: UK. accessed at https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/world_report_disability_easyread.pdf?ua=1 on August 12, 2019.

World Health Organization. (2011). *ICD: Classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines (10th rev. ed.)*. Geneva, Switzerland: Author.

Xu, W., Callison-Burch, C., & Napoles, C. (2015). Problems in Current Text Simplification Research: New Data Can Help. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 3, 283-297.

Yaneva V. (2015) Easy-read Documents as a Gold Standard for Evaluation of Text Simplification Output. *Research Group in Computational Linguistics*, University of Wolverhampton

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών με βαριά νοητική καθυστέρηση. Έργο: Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής. ΥΠΕΠΘ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής.

Βάμβουκας, Μ. (2001). Εμπλουτισμός Λεξιλογίου. Στο: Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, & Γ. Κατσιμάλη (Επιμ.), *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την*

- Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά* (σ. 151-154). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Βάρβογλη, Λ. (2005). Τι συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004β). Εκπαιδευτικές πρακτικές – ανάλυση έργου, στο Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*, Τόμος Β΄, σσ. 251-265. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2004α). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση, στο Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*, Τόμος Β΄, σσ. 121-150. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2007β). Διδακτικοί στόχοι, στο Ξωχέλλης, Π. Δ. (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, σσ. 169-171. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Βρεττός, Ι. Ε. (2007α) Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Πρόγραμμα διδασκαλίας), στο Ξωχέλλης, Π. Δ. (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, σσ. 30-33. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δελλασούδας, Γ. Α. (2005). *Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη*, Τόμος Β΄. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, ΦΕΚ 303, τ. Β΄, 13/3/2003.
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (επιμ). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία*, Τόμος Α΄, σσ. 29-53. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγεώργος, Δ.(2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας, 2002.
- Νικολάου, Σ. Μ., Ελευθεράκης, Θ., Καλεράντε, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Κουστουράκης, Γ. (2018). *Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση και τη Δημοκρατία: Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παγιάτσου, Μ., Δημητρίου, Ε., Χατζησάββα Π. (2012). *Μελέτη για τον ορισμό της*

Νοητικής Αναπηρίας στα πλαίσια της τροποποίησης του Νόμου 117/89. Επιτροπή προστασίας νοητικά καθυστερημένων ατόμων.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Εκδ. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες κα εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*, σσ. 7-17. Βόλος: Γράφημα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Νοητική υστέρηση, ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ.-Γ. (1997). *Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα «Σχολείο για Όλους»*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ.-Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ.-Γ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10630/1607_%CE%B5%CE%BA%C.pdf

Σούλης, Σ.-Γ. (2000). *Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι: Διδακτικές στρατηγικές εκπαίδευσης παιδιών με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ.-Γ. (2020). *Σπουδή στη νοητική αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρούση, Π. (2007). Εκπαίδευση και Νοητική Καθυστέρηση: Πρακτικές και προκλήσεις, στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος. *Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*, Τόμος Α', σσ. 72-86. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρης.

Στρογγυλός, Β. (2011). Αποτελεσματικές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 253-299). Αθήνα: Πεδίο.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2018, από https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5332/12/9827_tzivinikou-KOY.pdf

Τζουριάδου, Μ. & Κολούσια, Γ. (1995). *Ο λόγος στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, κατώτερος ή διαφορετικός;*, στο Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν.,

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2007). Νοητική Καθυστέρηση, στο Ξωχέλλης, Π. Δ. (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, σσ. 469-473. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τριλιανός, Θ. Α. (2000). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004α). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.

ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004β). *Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής»*, Επεαεκ 1.1.4α «Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής». Βόλος, προσπελάστηκε τον Ιανουάριο 2008 από www.pi-schools.gr

ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004β). *Έκθεση για τη δράση «Χαρτογράφηση Ειδικής Αγωγής»*, Επεαεκ 1.1.4α «Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής». Βόλος, προσπελάστηκε τον Ιανουάριο

2008 από www.pi-schools.gr

ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τόμος Α' & Β'.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.

ΥΠΕΠΘ/ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). *Οδηγίες για την διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019-2020* . Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ.

Φιλίππου, Γ. (επιμ. εκδ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, Τόμος Β', σσ. 546-551. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χανιωτάκης, Ν. & Πούλου, Μ. (2006). Διδακτικές και συναισθηματικές διαστάσεις της διδασκαλίας: Αντιλήψεις υποψήφιων εκπαιδευτικών, στο Βλάχος, Φ., Μπονώτη, Φ., Μεταλλίδου, Π., Δερμιτζάκη, Ε. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Τόμος 4. Ανθρώπινη συμπεριφορά και εκπαίδευση*, σσ. 141-174. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

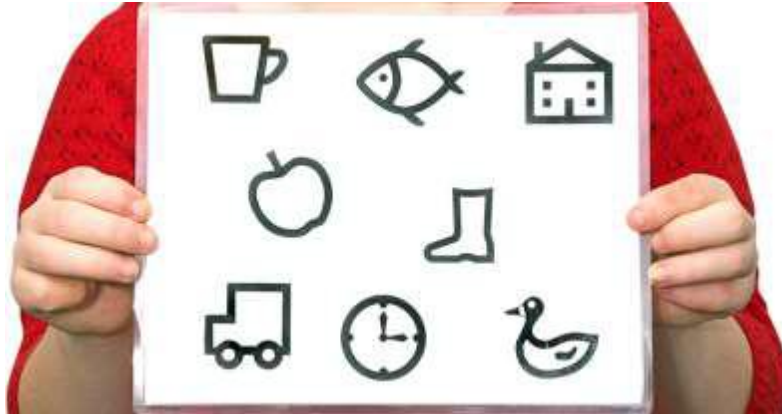
Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2007). Διδακτική, στο Ξωχέλλης, Π. Δ. (επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, σσ. 145-148. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 1^ο

ΓΛΩΣΣΑ - ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ



Κείμενο 1 [Γλώσσες που χάνονται]

Οι γλώσσες που μιλούν οι άνθρωποι στον πλανήτη είναι πολλές.

Οι ειδικοί λένε πως κάποιες γλώσσες στο μέλλον δεν θα χρησιμοποιούνται .

Ένα άρθρο περιγράφει την ιστορία ενός ανθρώπου, που μιλούσε μια σπάνια γλώσσα.

Ήταν ο τελευταίος άνθρωπος που μπορούσε να μιλήσει τη γλώσσα αυτή.

Δύο πληθυσμοί που μιλούν την ίδια γλώσσα σε διαφορετικούς τόπους , σιγά σιγά διαφοροποιούν την κοινή τους γλώσσα, η μορφή αυτή λέγεται διάλεκτος.

Παλιά οι άνθρωποι θεωρούσαν τη ποικιλία των γλωσσών και την δυσκολία να συνεννοηθούν ως αρνητικά στοιχεία. Αυτό είναι λάθος.

Σήμερα η πληθώρα των διαφορετικών γλωσσών μάς φαίνεται ως αγαθό.

Αποτελεί σπουδαία κληρονομιά που πρέπει να διασωθεί.

Όταν δεν μιλιέται μια γλώσσα,

ξεχνιέται μαζί της η ιστορία
και οι παραδόσεις ενός τόπου.

«Ο θάνατος των γλωσσών»,
ένθετο «Βιβλιοθήκη»,
εφημ. *ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, 2000

διάλεκτος : είναι η παραλλαγή στην γλώσσα από τόπο σε τόπο
πληθώρα : πολλά πράγματα μαζί, μεγάλος αριθμός
Γλώσσα: είναι κάθε τρόπος για να μιλούν οι άνθρωποι.

Ερώτηση κατανόησης

1. Πώς χάνονται οι γλώσσες;
 - i. Χάνονται μαζί με τους τελευταίους ομιλητές τους
 - ii. Χάνονται επειδή δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον
 - iii. Χάνονται γιατί δεν είναι εύκολες .

2. Από πού συμπεραίνεις ότι είναι καλό να υπάρχουν πολλές γλώσσες;
 - i. Ένα άρθρο περιγράφει την ιστορία ενός ανθρώπου, που μιλούσε μια σπάνια γλώσσα.
 - ii. Παλιά οι άνθρωποι θεωρούσαν τη ποικιλία των γλωσσών και την δυσκολία να συνεννοηθούν ως αρνητικά στοιχεία.
 - iii. Σήμερα η πληθώρα των διαφορετικών γλωσσών μάς φαίνεται ως αγαθό.

3. Το κείμενο μιλάει για:
 - i. Τον τουρισμό
 - ii. Το περιβάλλον
 - iii. Τις γλώσσες που χάνονται

4. Ποια είναι η αληθινή απώλεια, όταν χάνεται μια γλώσσα;
 - i. Καταστρέφονται και οι άλλες γλώσσες
 - ii. Ξεχνιούνται οι παραδόσεις και τα έθιμα.
 - iii. Δεν υπάρχει καμία απώλεια

5. Τι δεν ταιριάζει με το κείμενο :
 - i. Οι γλώσσες στον πλανήτη είναι πολλές.
 - ii. Ένα άρθρο περιγράφει την ιστορία ενός ανθρώπου,
 - iii. Ο πόλεμος φέρνει καταστροφές

6. Όταν λέμε «πληθώρα λαθών» , εννοούμε:

- i. Πολλά λάθη συγκεντρωμένα
 - ii. Δεν υπάρχουν λάθη.
 - iii. Τα λάθη δεν έχουν σημασία
 - iv. Ο φόβος.
- 7.** Διάλεκτος σημαίνει:
- i. Η γλώσσα μας με μικρές αλλαγές στην ομιλία
 - ii. Ένας λαός που είναι λίγοι άνθρωποι

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 2^ο
Κείμενο 3 [Ο επιτάχυνσης της Νέας Ομιλίας]
(



Οι λιγιστές λέξεις βλάπτουν την σωστή σκέψη.
Το αυστηρό καθεστώς προσπαθεί
να μειώσει τις λέξεις
που μιλούν οι άνθρωποι.

Η μείωση των λέξεων κάνει τους ανθρώπους
να μην σκέφτονται σωστά.
Όταν μιλάμε λίγο, σκεφτόμαστε λιγότερο.
Όταν μιλάμε πολύ, σκεφτόμαστε περισσότερο.

Τα αυστηρά καθεστώτα έχουν σκοπό την μείωση της σκέψης.
Γι αυτό, οδηγούν τον άνθρωπο
να μιλάει και να σκέφτεται λιγότερο.
Δεν κυβερνούν σύμφωνα με το νόμο.
Έτσι, κυβερνούν όπως θέλουν.

Νόμος : κανόνες σ' ένα κράτος που μας λένε
πως να συμπεριφερόμαστε

Καθεστώς : το πολίτευμα μιας χώρας
Π.χ η Δημοκρατία

Τζωρτζ Όργουελ, 1984, Ο μεγάλος αδελφός,
μτφρ. Ν. Μπάρτη, εκδ. Κάκτος, 1999

Ερώτηση κατανόησης

- 1 .Ποιον βλάπτει περισσότερο
η μείωση του λεξιλογίου;
 - i. την σωστή σκέψη

- ii. τα αυστηρά καθεστώτα
- iii. τους νόμους

1. Από πού συμπεραίνεις ότι τα αυστηρά καθεστώτα κυβερνούν όπως θέλουν:
 - i. Οι λιγοστές λέξεις βλάπτουν την σωστή σκέψη.
 - ii. Η μείωση των λέξεων κάνει τους ανθρώπους να μην σκέφτονται σωστά.
 - iii. Τα αυστηρά καθεστώτα δεν κυβερνούν σύμφωνα με το νόμο.

2. Διάλεξε έναν τίτλο που να περιγράφει καλύτερα το περιεχόμενο του κειμένου:
 - i. Λέξεις και σκέψεις
 - ii. Οι νόμοι
 - iii. Το σχολείο

4. Τι δεν ταιριάζει με το κείμενο :

- i. Η μείωση των λέξεων κάνει τους ανθρώπους να μην σκέφτονται σωστά.
- ii. Όταν μιλάμε πολύ , σκεφτόμαστε λιγότερο.
- iii. Όταν μιλάμε πολύ , σκεφτόμαστε περισσότερο.

5. Ποιος είναι ο αληθινός σκοπός των αυστηρών καθεστώτων;

- i. Να κυβερνήσουν όπως θέλουν
- ii. Να φροντίσουν τους πολίτες
- iii. Να πλουτίσουν την γλώσσα

6. Όταν λέμε οι «νόμοι» μας προστατεύουν , εννοούμε :

- i. Τους κανόνες που τηρούμε όλοι
- ii. Την δουλειά που κάνει καθένας
- iii. Το λεξιλόγιο που μιλάμε

7. Όταν λέμε «καθεστώς» , αναφερόμαστε:

- i. στην δημοκρατία
- ii. στην εργασία
- iii. στην ομιλία

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 3^ο

Πολυσημία της λέξης

Κείμενο 6 [Μια λέξη, πολλές σημασίες]



Μια γλώσσα ξεχωρίζει κατά τους τόπους όπως την τη μιλούν (διάλεκτος). Και στον ίδιο τόπο παρουσιάζει μικρές διαφορές ανάλογα ποιος την μιλάει .

Η σημασία μια λέξης μπορεί να συνδέεται με το πρόσωπο που την λέει. Έτσι , οι λέξεις επηρεάζονται από την εκπαίδευση και το επάγγελμα του ομιλητή.

Για παράδειγμα , η λέξη «φύλλο» έχει διαφορετική σημασία, Όταν μιλάει ένας μαθητής, σημαίνει το χαρτί

Όταν μιλάει ένας γεωπόνος , σημαίνει την φυλλωσιά του φυτού

Όταν μιλάει ένας ζαχαροπλάστης , σημαίνει ένα μέρος του γλυκού

Όταν μιλάει ένας χαρτοπαίκτης , είναι ένα τραπουλόχαρτο

Όταν μιλάει ένας εκδότης εφημερίδας, σημαίνει ένα τεύχος εφημερίδας .

Αυτό δε εμποδίζει να καταλαβαίνομαστε, Το νόημα βγαίνει από όλη την φράση.

Πολυσημία: διαφορετικές σημασίες για την ίδια λέξη

Εφημερίδα: έντυπο καθημερινής ενημέρωσης,
χαρτί που μεταφέρει ειδήσεις

Γεωπόνος: επιστήμονας που μελετάει τα φυτά

«Θα πάρει ο αέρας από το τραπέζι το φύλλο με τις σημειώσεις
μου».

*Μανόλης Τριανταφυλλίδης,
Επιλογή από το έργο του,
Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών,
Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1982*

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 . Οι γλώσσες
 - i. Είναι παντού ίδιες
 - ii. Σε κάθε τόπο παρουσιάζουν διαφορές
 - iii. Δεν μας βοηθούν να συνεννοηθούμε

- 2 . Από πού συμπεραίνεις ότι μια λέξη έχει πολλές σημασίες:
 - i. Από τις ερμηνείες για την λέξη «φύλλο»
 - ii. Από την φράση «Μια γλώσσα ξεχωρίζει κατά τους τόπους»
 - iii. Δεν το αναφέρει στο κείμενο

- 3 . Το κείμενο μιλάει
 - i. για τις πολλές σημασίες μια λέξης
 - ii. για τον τρόπο που γίνονται τα γλυκά
 - iii. για τα δέντρα

- 4 . «Θα πάρει ο αέρας από το τραπέζι το φύλλο με τις σημειώσεις μου». Εννοεί:
 - i. Το χαρτί
 - ii. Το γλυκό
 - iii. Το φυτό

- 5 . Τι δεν αναφέρεται στο κείμενο:
 - i. Μια γλώσσα ξεχωρίζει κατά τους τόπους
 - ii. Και στον ίδιο τόπο παρουσιάζει μικρές διαφορές
 - iii. Οι λέξεις δεν επηρεάζονται από τίποτα.

- 6 . Όταν λέμε «Πολυσημία», εννοούμε :
- i. Διαφορετικά νοήματα για την ίδια λέξη
 - ii. Ίδιο νόημα για κάθε λέξη
 - iii. Τα γλύκα του ζαχαροπλαστέιου

7 . Όταν έχουμε πρόβλημα με τα φυτά του κήπου μας , αναζητούμε βοήθεια στον:

- i. Γεωπόνο
- ii. Ζαχαροπλάστη
- iii. Εκδότη

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 4^ο

Κείμενο 11 [Η αφομοιωτική δύναμη της ελληνικής]

Πολλές λέξεις της ελληνικής γλώσσας
δεν είναι ελληνικές.

Η γλώσσα μας έχει πάρει κατά καιρούς
πολλές λέξεις από άλλες γλώσσες .

Αυτές τις λέξεις η γλώσσα μας τις έκανε δικές της.

Αυτή η διαδικασία λέγεται «λεξιλογικά δάνεια»

Οι λέξεις αυτές χρησιμοποιούνται συχνά
στην καθημερινή ομιλία μας

Για παράδειγμα ,

η λέξη «παράδεισος» , είναι από το περσικό λεξιλόγιο,

η λέξη «περιστερά» είναι από το εβραϊκό λεξιλόγιο

η λέξη «κούνια» είναι από τα λατινικά

η λέξη «καφές» έρχεται από την Ασία

η λέξη «καναπές» έρχεται από τα Γαλλικά

Τα λεξιλογικά δάνεια δεν καταστρέφουν την γλώσσα

Αντίθετα , τα λεξιλογικά δάνεια εμπλουτίζουν την γλώσσα

Προσφέρουν καινούριες λέξεις .

Δεν αντικαθιστούν τις παλιότερες λέξεις.

Υπάρχουν και οι παλιότερες και οι νέες λέξεις.

Μάριος Πλωρίτης, *Τέχνη, γλώσσα και εξουσία*,
εκδ. Καστανιώτη, 1997

Νεοελληνική Γλώσσα Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ



Τσατσούρης Χρήστος, Φιλολόγος Γυμνασίου Μαγούλας
xtsat.blogspot.gr

**2η ενότητα ΓΛΩΣΣΑ - ΓΛΩΣΣΕΣ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ**

**Α ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ
ΚΕΙΜΕΝΑ**

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 . Η γλώσσα μας παίρνει λέξεις από άλλες γλώσσες;
 - i. Ναι
 - ii. Όχι
 - iii. Μπορεί

- 2 . Από πού καταλαβαίνουμε ότι τα λεξιλογικά δάνεια κάνουν καλό στην γλώσσα μας;
 - i. Πολλές λέξεις της ελληνικής γλώσσας δεν είναι ελληνικές.
 - ii. τα λεξιλογικά δάνεια εμπλουτίζουν την γλώσσα
 - iii. Δεν αντικαθιστούν τις παλιότερες λέξεις.

3. Ποιος τίτλος ανταποκρίνεται καλύτερα:
 - i. Τα λεξιλογικά δάνεια
 - ii. Ο παράδεισος
 - iii. Οι παλιές λέξεις

- 4 . Τελικά είναι καλό να δανείζονται λέξεις οι γλώσσες μεταξύ τους
 - i. Ναι , γιατί εμπλουτίζονται οι γλώσσες
 - ii. Όχι , γιατί καταστρέφονται οι γλώσσες
 - iii. Δεν έχει καμία σημασία

- 5 . Τι δεν αναφέρεται στο κείμενο :
 - i. Πολλές λέξεις της ελληνικής γλώσσας δεν είναι ελληνικές.
 - ii. Τα λεξιλογικά δάνεια δεν καταστρέφουν την γλώσσα
 - iii. Τα λεξιλογικά δάνεια φθείρουν και κάνουν κακό στην γλώσσα

- 6 . «εμπλουτίζουν» σημαίνει:
 - i. Προσφέρουν
 - ii. Βλάπτουν
 - iii. Διορθώνουν

- 7 . «Λεξιλογικά δάνεια» είναι :
 - i. Οι λέξεις που παίρνει μια γλώσσα από άλλες γλώσσες
 - ii. Οι ομιλητές της γλώσσας
 - iii. Τα προϊόντα της Τράπεζας

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 5^ο

ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΙΔΙΟΙ. ΕΙΜΑΣΤΕ ΟΛΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ



Κείμενο 1

Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου

ΚΟΡΗ :

Πες μου, μπαμπά, τι είναι ο ρατσισμός:

ΠΑΤΕΡΑΣ:

Ο ρατσισμός είναι συμπεριφορά,
κοινή σ' όλες τις κοινωνίες.

Ρατσισμός σημαίνει καχυποψία , φόβος και περιφρόνηση,
απέναντι στα πρόσωπα που έχουν
χαρακτηριστικά διαφορετικά απο τα δικά μας.

ΚΟΡΗ :

Όταν λες «κοινή», εννοείς φυσιολογική;

Όχι. Δεν είναι φυσιολογική μια συμπεριφορά
επειδή είναι συνηθισμένη.

Οι άνθρωποι δεν εμπιστεύονται κάποιον διαφορετικό.
Αυτό συμβαίνει πολλά χρόνια και ισχύει για πολλούς.

ΚΟΡΗ :

*Αν ισχύει για πολλούς,
θα μπορούσα κι εγώ να είμαι ρατσίστρια!*

ΠΑΤΕΡΑΣ:

Τα παιδιά δεν είναι ρατσιστές.

Ο άνθρωπος δε γεννιέται ρατσιστής.

Αν οι γονείς του ή οι συγγενείς του δεν τους λένε ρατσιστικές ιδέες,

δεν γίνονται ρατσιστές.

ΚΟΡΗ :

Πιστεύεις ότι κι εγώ θα μπορούσα να γίνω ρατσίστρια;

ΠΑΤΕΡΑΣ:

Δεν αποκλείεται να γίνεις.

Όλα εξαρτώνται από την εκπαίδευση που θα λάβεις.

Η κατάλληλη εκπαίδευση μας προστατεύει.

ΚΟΡΗ :

Τι είναι «ρατσιστής»;

ΠΑΤΕΡΑΣ:

Ρατσιστής είναι αυτός που χρησιμοποιεί ψεύτικες δικαιολογίες και πιστεύει ότι είναι καλύτερος ή ανώτερος απ' αυτόν που είναι διαφορετικός.

Επιμένει να πιστεύει ότι

τα δικά του χαρακτηριστικά (φυλή , χρώμα του δέρματος , η κοινωνική θέση)

είναι ανώτερα ή καλύτερα από έναν άλλο άνθρωπο.

Λέει συνεχεία: «Η δική μου φυλή είναι ωραία.

Οι άλλες είναι άσχημες».

ΚΟΡΗ :

Δεν υπάρχει μια φυλή που να είναι καλύτερη;

ΠΑΤΕΡΑΣ:

Όχι. Επιστήμονες προσπάθησαν να αποδείξουν

ότι η λευκή φυλή είναι καλύτερη στο σωματικό και στο νοητικό επίπεδο .

Αλλά δεν μπόρεσαν να το αποδείξουν ποτέ.

Η ανθρωπότητα χωρίζεται σε πολλές φυλές.

Όλες οι φυλές είναι ίσοι ,

Όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι,

ακόμη και αν διαφέρουμε εξωτερικά.

Οι όποιες διαφορές έρχονται

από τον περιβάλλον και τις συνθήκες.

Tahar Ben Jel Ioun,
Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου,
μτφρ. Αγγέλα

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 . Εναντίον σε ποιούς εκδηλώνεται ο ρατσισμός;
 - i. Εναντίον σε κάποιον διαφορετικό.
 - ii. Εναντίον στα παιδιά
 - iii. Εναντία στους γονείς ή τους συγγενείς

2. Ο ρατσισμός πώς εκφράζεται;
 - i. Με περιφρόνηση και κοροϊδία
 - ii. Με φιλική διάθεση
 - iii. Με την συζήτηση και την παρέα

- 3 . Το κείμενο αναφέρεται :
 - i. Στον ρατσισμό
 - ii. Σε ένα τσακωμό στο σχολείο
 - iii. Στο περιβάλλον

- 4 . Από πού προκύπτει ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε όσοι:
 - i. Η λευκή φυλή είναι καλύτερη
 - ii. Η ανθρωπότητα χωρίζεται σε πολλές φυλές.
 - iii. Όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι και όσοι

5. Τι δεν ταιριάζει στο κείμενο :
 - i. Οι άνθρωποι δεν εμπιστεύονται κάποιον διαφορετικό.
 - ii. Ο άνθρωπος δε γεννιέται ρατσιστής.
 - iii. Ο ρατσιστής είναι καλός άνθρωπος

- 6 . Τι είναι ρατσιστής;
 - i. Κάθε άνθρωπος που γεννιέται
 - ii. Αυτός που πιστεύει ότι είναι καλύτερος ή ανώτερος από κάποιον άλλο
 - iii. Οι φτωχοί άνθρωποι

- 7 . «κοινή συμπεριφορά» σημαίνει :
 - i. φυσιολογική συμπεριφορά
 - ii. συνηθισμένη συμπεριφορά

iii. καλή συμπεριφορά

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 6^ο



Κείμενο 2 [Στη θέση του άλλου]

Σκέψου
πώς θα ήταν η ζωή σου,
αν δεν έβλεπες
ή δεν άκουγες;
αν κυκλοφορούσες με αναπηρικό αμαξίδιο;
αν είχες δυσκολία
να μάθεις ανάγνωση και γραφή;

Βάλε τα χέρια σου πάνω στα αυτιά σου,
πίεσέ τα δυνατά με τις παλάμες και
ζήτησε από έναν φίλο
να σου μιλήσει ήσυχα.

Προσπάθησε
να διαβάσεις τα χείλη του και
επανάλαβε αυτά
που είπε.

Μετά, ξεκίνα μαζί του έναν διάλογο.
Έτσι θα καταλάβεις
τι σημαίνει
να έχεις πρόβλημα ακοής .
Πολλοί δυσκολεύονται
να καταλάβουν τους άλλους .

Κι αυτό είναι φυσιολογικό,
όταν δεν γνωρίζουμε
τις δυσκολίες, τις ικανότητες και τα συναισθήματά του Άλλου.

Σκέψου πώς θα νιώσεις,
Αν σε θεωρούν κατώτερο;
Αν οι άλλοι σε κοροϊδεύουν
Αν σου ζητούν
να φύγεις από το «σχολείο τους»;
θα ένιωθες αδικημένος και διαφορετικός.

Όταν κάποιο παιδί έχει πρόβλημα όρασης ,
μπορεί
να χορέψει
να τραγουδήσει,
να σκεφτεί

και να μάθει ,
να διαβάσει
να γράψει με άλλο τρόπο ,
να διηγηθεί ωραίες ιστορίες,
να απολαύσει τη φύση,
να κάνει φίλους και να δώσει χαρά.

Ένα παιδί που δεν ακούει,
μπορεί να τρέξει και να παίξει,
να χαρεί τα χρώματα
και να ζωγραφίσει,
να μιλάς τη νοηματική γλώσσα
και να γράφει,
να κάνει φίλους,
να παίρνει
και να δίνει χαρά.

Όλοι οι άνθρωποι μπορούν
να κάνουν τα ίδια πράγματα.
Αλλάζει ο τρόπος
που το πετυχαίνουν.

Επανάλαβε:	κάνε ξανά το ίδιο
διηγηθεί ωραίες ιστορίες:	να μας πει όμορφες ιστορίες
νοηματική γλώσσα:	τρόπος επικοινωνίας
αναπηρικό αμαξίδιο:	βοήθημα για να μετακινούνται

όσοι έχουν προβλήματα στην κίνηση

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγιωργα,
«Ένα σχολείο για όλους: το δικαίωμα στη διαφορά.
Ένας κόσμος γεμάτος ειδικές ανάγκες και δυνατότητες»,
Ανιχνεύοντας το σήμερα, προετοιμάζουμε το αύριο,
ΟΕΑΒ, 2002

Ερώτηση κατανόησης

1 . Αν βάλεις τα χέρια σου πάνω στα αυτιά σου, μπορείς να καταλάβεις:

- i. πώς νιώθει κάποιος σε αναπηρικό αμαξίδιο
- ii. πώς νιώθει ένας κωφός
- iii. πώς νιώθει ένας τυφλός

2 . Ένα παιδί που δεν ακούει

- i. Κινείται με αναπηρικό αμαξίδιο
- ii. μπορεί να τρέξει και να παίξει
- iii. δεν βλέπει καλά

4 . Το κείμενο μας λέει ότι

- i. Κάποιοι άνθρωποι δυσκολεύονται να κάνουν πράγματα
- ii. Όλοι οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν τα ίδια πράγματα με άλλο τρόπο
- iii. Μιλάει για τον αθλητισμό

5 . Στο κείμενο δεν μας μιλάει

- i. Για τα παιδιά με προβλήματα ακοής
- ii. Για τα παιδιά με προβλήματα όρασης
- iii. Για παιδιά με τα ποδήλατα

6 . Ένας μαθητής που δεν μιλάει , επικοινωνεί:

- i. Με την νοηματική γλώσσα
- ii. Δεν επικοινωνεί καθόλου

7. Αναπηρικό αμαξίδιο είναι:

- i. Το ακουστικό που μπαίνει στα αυτιά
- ii. Το βοήθημα μετακίνησης ενός ανθρώπου
- iii. Το βιβλίο .

Κείμενο 4 [Πολυεθνικές τάξεις στο σχολείο]

Σε ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο ,
υπάρχουν τάξεις
όπου ένα ή περισσότερα παιδιά
έχουν την Ελλάδα για δεύτερη πατρίδα
και τα ελληνικά τα έχουν για δεύτερη γλώσσα.

Σήμερα , στις τάξεις των σχολείων φοιτούν παιδιά
από όλο τον κόσμο.
Όσο περνανε τα χρόνια , αυτό αυξάνεται.

Ο δάσκαλος προσπαθεί πολύ
Να βοηθήσει και να καθοδηγήσει όλους τους μαθητές.
Ακόμα και αν υπάρχουν δυσκολίες .



Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες αυτές .
Βοηθάνε και διδάσκουν όλα τα παιδιά.
Ο δάσκαλος νοιάζεται για όλους τους μαθητές.

Πολλοί ξένοι μαθητές τα καταφέρνουν άριστα.
Κάποιοι γίνονται οι καλύτεροι μαθητές της τάξης.
Πολλοί μετανάστες που ζουν χρόνια στην χώρα μας
Μετά από χρόνια συμπεριφέρονται ως ντόπιοι .
Αυτό οφείλεται στην εκπαίδευση.

Παύλος Τσίμας, «Το σχολείο του μέλλοντος μας», εφημ. *ΤΑ ΝΕΑ*,
1999 (διασκευή)

στερεότυπο = ψεύτικος χαρακτηρισμός , εσφαλμένος

ξενοφοβία = είναι όταν φοβόμαστε ανθρώπους από ξένες χώρες

κοινωνικός ρατσισμός = όταν νομίζει κάποιος πως οι άνθρωποι χωρίζονται σε ανώτερους και κατώτερους,

μειονότητα = μικρή ομάδα ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά διαφορετικά από τους πολλούς

ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΙΟΙ ΠΟΛΙΤΕΣ

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 7^ο



Κείμενο 1 [Περίπατος στην Ευρώπη]

Η Ευρώπη αποτελείται από πολλές χώρες
Παρομοιάζεται με ένα κήπο
που συγκεντρώνει τα πιο διαφορετικά λουλούδια.

Κάθε φορά που περνούμε τα σύνορα,
όλα αλλάζουν τριγύρω μας,
η γλώσσα , η κοινωνία , ο χαρακτήρας των ανθρώπων.

Κάθε ευρωπαϊκή χώρα είναι μοναδική
αφού δημιουργείται από τη φύση και το λαό της.
Η διαφοροποίηση συνεχίζεται στο άπειρο.

Κάθε επαρχία μιας ευρωπαϊκής χώρας έχει κάτι ξεχωριστό.
Η Ευρώπη έχει άπειρες αντιθέσεις.
Οι κάτοικοι της εκδηλώνουν
διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς .

Τα κράτη και οι λαοί της Ευρώπης έχουν μάθει
Να συνεργάζονται. Είναι φίλοι και συνεργάτες.
Οι αντιθέσεις δημιουργούν μια σύνθεση.

Γιώργος Θεοτοκάς,
Ελεύθερο πνεύμα
εκδ. Ερμής, 1973

Κείμενο 3 [0 ευρωπαϊκός πολιτισμός με μια ματιά]

Στα χαρτονομίσματα ευρώ απεικονίζονται αρχιτεκτονικοί ρυθμοί που αντιστοιχούν σε επτά περιόδους της ευρωπαϊκής ιστορίας ενώ δίνεται έμφαση σε τρία βασικά αρχιτεκτονικά στοιχεία:

- παράθυρα,
- πύλες και
- γέφυρες.

Τα παράθυρα και οι πύλες συμβολίζουν το ανοιχτό πνεύμα συνεργασίας στην Ευρώπη.

Εμφανίζονται τα δώδεκα αστέρια που συμβολίζουν τον δυναμισμό και την αρμονία της σύγχρονης Ευρώπης.

Στην άλλη όψη των χαρτονομισμάτων απεικονίζεται μια γέφυρα που συμβολίζει μια εποχή της ευρωπαϊκής πολιτιστικής εξέλιξης.

Χαρτονομίσματα: είναι τα νομίσματα

Τραπεζογραμμάτια και κέρματα ευρώ, ενημερωτικό φυλλάδιο της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας, 2000



Ερωτήσεις κατανόησης:

- 1 . Τι αλλάζει όταν κάποιος περνά τα σύνορα μια χώρας;
 - i. Δεν αλλάζει τίποτα .
 - ii. Αλλάζουν η γλώσσα ,η κοινωνία ,
ο χαρακτήρας των ανθρώπων
 - iii. Όλα είναι ίδια.

- 2 . Από πού συμπεραίνει κανείς ότι κάθε κάθε χώρα είναι διαφορετική
 - i. Τα παράθυρα στα χαρτονομίσματα
συμβολίζουν το πνεύμα συνεργασίας
 - ii. Κάθε ευρωπαϊκή χώρα είναι μοναδική
 - iii. Στα χαρτονομίσματα απεικονίζονται αρχιτεκτονικοί ρυθμοί

- 3 . Το δεύτερο κείμενο περιγράφει καλύτερα:
 - i. Τα ταξίδια
 - ii. Το σχολείο
 - iii. Τα χαρτονομίσματα Ευρώ
 - iv.

- 4 . Από το κείμενο προκύπτει ότι
 - i. Οι λαοί της Ευρώπης συνεργάζονται
 - ii. Οι λαοί της Ευρώπης έχουν εχθρικές σχέσεις
 - iii. Οι λαοί της Ευρώπης δεν έχουν καθόλου σχέσεις

- 5 . Τι δεν ταιριάζει με το κείμενο:
 - i. Κάθε ευρωπαϊκή χώρα είναι μοναδική
 - ii. Κάθε επαρχία μιας ευρωπαϊκής χώρας έχει κάτι ξεχωριστό.
 - iii. Η Ευρώπη είναι μία χώρα

- 6 . «Επαρχία» είναι:
 - i. Μια περιοχή
 - ii. Ένα νόμισμα
 - iii. Μια χώρα

- 7 . «Χαρτονομίσματα» χρησιμοποιούμε για να
 - i. κινηθούμε
 - ii. Πληρώσουμε
 - iii. Ζωγραφίσουμε

ΕΙΡΗΝΗ - ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 8^ο

Κείμενο 1

Η ειρήνη δεν είναι φυσική κατάσταση
[Οικοδομείται παντού και κάθε στιγμή]

Σε πολλές χώρες της Ευρώπης,
οι άνθρωποι που είναι κάτω από 50 χρόνων
δε γνώρισαν τον πόλεμο στον τόπο τους.
Κάθε πρωί, όταν ξυπνάνε, είναι ειρήνη.

Για να διατηρείται η ειρήνη,
πρέπει όλοι οι άνθρωποι να προσπαθούν.
Μπαίνοντας κάποιος σ' ένα κατάστημα ,
λέει «καλημέρα».

Όταν τον εξυπηρετήσουν,
λέει «ευχαριστώ».
Είναι ένας ευγενικός κύριος.
Έμαθε αυτή τη συμπεριφορά .
Δεν γεννήθηκε έτσι.
Με την ειρήνη συμβαίνει το ίδιο.
Είναι θέμα ανατροφής.

Πρέπει να σεβόμαστε τους κανόνες,
να μάθουμε ν' ακολουθούμε το νόμο,
να μάθουμε να μη χρησιμοποιούμε τη φυσική μας δύναμη.

Οι άνθρωποι διαπιστώνουν
πως είναι καλύτερα όσο έχουν ειρήνη,
ζούνε πιο ευχάριστα παρά αν κάνανε πόλεμο.
Οι άνθρωποι σκέφτονται
όσα πρέπει να γίνουν
για να υπάρχει ειρήνη
και να μην ξαναγυρίσει ο πόλεμος.

Η ειρήνη μπορεί να οικοδομείται παντού και σε κάθε στιγμή.
Όταν αντιδρούμε μπροστά στις αδικίες,
χτίζουμε την ειρήνη.

Στο σχολείο οι μεγάλοι μαθητές βασανίζουν τους μικρούς.
Ένας μαθητής πηγαίνει στο διευθυντή
και του ζητάει να σταματήσει αυτή την κατάσταση.

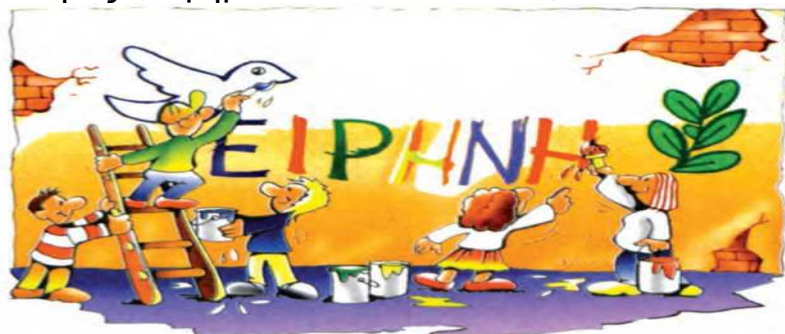
Ο μαθητής αυτός δεν αδιαφορεί
και αντιδρά,
δουλεύει για την ειρήνη.

Ο διευθυντής τους τιμωρεί
και τους εξηγεί
γιατί τους τιμωρεί.
Κι αυτός δουλεύει για την ειρήνη.

Στα σχολεία οι καθηγητές διδάσκουν την ιστορία.
Οι μαθητές καταλαβαίνουν
γιατί ξεσπάνε πόλεμοι.

Σκέφτονται τι πρέπει να κάνουν
για να μην ξανά γίνει πόλεμος;
Έτσι οικοδομούν την ειρήνη.

Περ. «Ερευνητές», εφημ. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, 2003



Οικοδομώ : δημιουργώ κάτι ,κατασκευάζω .
Π.χ οικοδομώ ένα σπίτι

Ανατροφή: ο τρόπος που μας συμπεριφέρεται κάποιος

Ερωτήσεις κατανόησης

1. Για να διατηρείται η ειρήνη:
 - i. πρέπει όλοι οι άνθρωποι να προσπαθούν.
 - ii. Είναι θέμα ανατροφής

iii. Δεν υπάρχει η ειρήνη

2 . Από πού διαπιστώνεις ότι κάποιος είναι ευγενικός:

- i. Κάνει πόλεμο
- ii. Λέει καλημέρα και ευχαριστώ
- iii. Αδιαφορεί

3 . Το κείμενο μιλάει για

- i. Την ειρήνη
- ii. την Ελλάδα
- iii. το καλοκαίρι

4. Ο διευθυντής όταν τιμωρεί έναν μαθητή, δουλεύει

- i. Για να τον μαλώσει
- ii. Για την ειρήνη
- iii. Για τον πόλεμο

5. Στο κείμενο δεν αναφέρεται

- i. Η ειρήνη
- ii. Ο πόλεμος
- iii. Το καλοκαίρι

6 . οικοδομώ σημαίνει

- i. Φτιάχνω, δημιουργώ, κτίζω
- ii. Χαλαω , καταστρέφω, γκρεμίζω
- iii. Τρέχω , περπατώ

7 . Ανατροφή είναι:

- i. Η γυμναστική
- ii. Ο τρόπος συμπεριφοράς
- iii. Ο πόλεμος

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 9^ο

Κείμενο 5
[Γκουέρνικα]



Μια πόλη που λέγεται Γκουέρνικα
Ο πίνακας ζωγραφίστηκε από τον Πάμπλο Πικάσο.
Ο ζωγράφος ήταν ταραγμένος
από τον εμφύλιο πόλεμο .

Μαθαίνοντας το βάρβαρο βομβαρδισμό της πόλης Γκουέρνικα,
ένιωσε φρίκη.
Ο Πικάσο ζωγράφισε αυτό τον πίνακα
για να δείξει
πόσο απαίσιος και καταστροφικός είναι ο πόλεμος
και του 'δωσε τ' όνομα της πόλης.

Η *Γκουέρνικα* είναι ένας πολύ μεγάλος πίνακας,
μεγαλύτερος απ' τον τοίχο ενός συνηθισμένου δωματίου.

Αυτή η εικόνα δεν είναι πολύχρωμη.
Έχει μόνο μαύρο, άσπρο και γκριζο.

Ο ζωγράφος θεώρησε ότι
η ομορφιά των χρωμάτων δεν ταίριαζε
σ' ένα τόσο τραγικό θέμα.
Τα περισσότερα ζώα και οι άνθρωποι
έχουν ανοιχτό το στόμα
σαν να βγάζουν κραυγές πόνου.

Ο ζωγράφος τα 'κανε όλα
κομματιασμένα, στραβωμένα κι άσχημα.

Τι αισθάνεσαι βλέποντας τα σχήματα το ένα πάνω στ' άλλο;
Η διάθεση του ζωγράφου
«Είμαι θυμωμένος»,
«Είμαι πληγωμένος»:

αυτές οι κουβέντες λένε
τα πιο έντονα συναισθήματα
που εκφράζει η εικόνα.
Κοίταξε τα πρόσωπα.

Είναι μεγάλα άσπρα σχήματα με μάτια τρομαγμένα
και στόματα ανοιχτά σαν να ουρλιάζουν.
Φαίνονται και τα δύο μάτια σε κάθε πρόσωπο.

Τα μάτια είναι ορθάνοιχτα με τρόμο
κρέμεται μια γυμνή λάμπα ηλεκτρικού.
Ρίχνει φως
για να φανούν οι συμφορές του πολέμου.
Οι ακτίνες σχηματίζουν μυτερά δόντια.

Ο ζωγράφος τις έκανε κοφτερές
για να μας κάνει
να νιώσουμε την σκληρότητα του πολέμου.

Έτσι μπόρεσε ο Πικάσο
να μας πει πως κάτι τρομερό
Που έγινε σ' αυτή την πόλη.

Μιλάει σε όλους
η *Γκουέρνικα* είναι μια εικόνα ενάντια στο πόλεμο.
Γι' αυτό έγινε διάσημη.

Παιδικός οδηγός για *Γνώριμα με τη ζωγραφική*,
Φράνσες Κένετ, Τέρυ Μήσαμ (επιμ.),
μτφρ. Σοφία Ζαραμπούκα,

Ερωτήσεις κατανόησης

- 1 . Η Γκουέρνικα είναι:
 - i. Εργαλείο μαγειρέματος
 - ii. Πίνακας ζωγραφικής
 - iii. Βόμβα

- 2 . Ποιος έφτιαξε την Γκουέρνικα
 - i. Ο Πικάσο
 - ii. Οι Ισπανοί
 - iii. Ο θεός

- 3 . Από πού συμπεραίνεις ότι ο πίνακας δεν έχει χρώματα:
 - i. Αυτή η εικόνα δεν είναι πολύχρωμη.
Έχει μόνο μαύρο, άσπρο και γκρίζο.
 - ii. Τα περισσότερα ζώα και οι άνθρωποι
έχουν ανοιχτό το στόμα
 - iii. Ο ζωγράφος τα 'κανε όλα
κομματιασμένα, στραβωμένα κι άσχημα.

- 4 . Το κείμενο μιλάει για
 - i. Τον πόλεμο
 - ii. Την ειρήνη
 - iii. Το σχολείο

- 5 . Από το κείμενο συμπεραίνουμε ότι
 - i. Ο πόλεμος κάνει κακό στους ανθρώπους και στα ζώα
 - ii. Κάνει καλό στα ζώα
 - iii. Βοηθαι τον άνθρωπο να κατασκευάσει κτίρια

- 6 . Εμφύλιος πόλεμος γίνεται
 - i. Ανάμεσα σε δυο διαφορετικούς λαούς
 - ii. Ανάμεσα στους ανθρώπους του ίδιου λαού
 - iii. Ανάμεσα σε ανθρώπους και ζώα

- 7 . Βομβαρδισμός είναι:
 - I. Οι πίνακες με τά ασπρόμαυρα σχήματα
 - II. Όταν σκοτώνονται άνθρωποι και ζώα από όπλα
 - III. Η καταγωγή του καλλιτέχνη

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ 10^ο

Κείμενο 7

Η φριχτή πολιτεία



Ο Πέτρος κατάλαβε
πως δεν ξέρει το δρόμο.
Τα λαμπιόνια φέγγουνε πολύ λίγο
Και δεν βλέπει
που βρίσκεται.
Οι δρόμοι είναι σκοτεινοί και άγνωροι.

Ο Πέτρος φοβάται.
Χτυπάει η καρδιά του δυνατά.
Τα χέρια του κρυώνουν πολύ
και τα χώνει κάτω από το πουλόβερ του.
Κρυώνουν και τα γόνατά του.

Φοβάται.
Τι φοβάται;
Ποιος θα πειράξει ένα αγόρι
που έχασε το δρόμο...

Στην ουρά που στεκότανε για το ψωμί,
λέγανε κάτι γυναίκες
πως ένας Γερμανός έσπασε το χέρι ενός αγοριού,
γιατί είχε κλέψει ένα καρβέλι.

Το 'πιασε έτσι με τα δυο του χέρια,
το χτύπησε πάνω στο γόνατό του
και το τσάκισε στα δυο...

Ο Πέτρος δεν έχει κλέψει τίποτα.
Βράδυ είχε
να βγει πολύ καιρό
από πριν να μπουν οι Γερμανοί στην Αθήνα.

Τώρα η Αθήνα φαινόταν μια ξένη πολιτεία.
Κι αυτός ήτανε ένα παράξενο ανθρωπάκι,
που πρέπει να μη φοβάται,
να περπατάει στο μισοσκόταδο
και να σφυρίζει.

Γύρισε απότομα το κεφάλι του
και κοίταξε την ταμπέλα ενός μαγαζιού .
«ΖΑΧΑΡΟΠΛΑΣΤΕΙΟΝ Ο ΚΡΙΝΟΣ.»

Τότε ο Πέτρος φοβήθηκε για καλά,
γιατί κατάλαβε
πως είχε πάρει λάθος δρόμο.
Το ζαχαροπλαστέιο «Ο Κρίνος» το 'ξερε.

Πριν τον πόλεμο τον έφερνε ο μπαμπάς
κι έτρωγε λουκουμάδες. Ζεστούς με πολύ μέλι.
«Ο Κρίνος» δεν πουλάει πια γλυκά.

Πάνω στο τζάμι είναι κολλημένο ένα χαρτί,
που γράφει με τεράστια γράμματα:
ΑΓΟΡΑΖΟΝΤΑΙ ΣΙΔΕΡΙΚΑ

Άλκη Ζέη,
Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου,
Ερωτήσεις κατανόησης

1 . Ο Πέτρος

- i. Έχει χαθεί στους δρόμους
- ii. Ξερε που βρίσκεται
- iii. Δεν τον νοιάζει που είναι

2 . Από πού συμπεραίνουμε ότι ο Πέτρος νιώθει φόβο

- i. Ο Πέτρος φοβάται.
Χτυπάει η καρδιά του δυνατά.
- ii. Γύρισε το κεφάλι του
και κοίταξε την ταμπέλα ενός μαγαζιού .

iii. «Ο Κρίνος» δεν πουλάει πια γλυκά.

3 . Το κείμενο μιλάει

- i. Για την Ευρώπη
- ii. Για την περιπέτεια του Πέτρου
- iii. Για την εκδρομή ενός κοριτσιού

4 . Γιατί δεν πουλαει γλυκά πλέον το ζαχαροπλαστείο:

- i. Γιατί δεν αρέσουν στα παιδιά τα γλυκά
- ii. Γιατί ο πόλεμος αλλάζει τις ζωές μας
- iii. Γιατί τα γλυκά είναι ακριβά

5 . Τι δεν αναφέρεται στο κείμενο:

- i. Η Αθήνα
- ii. Οι Γερμανοί
- iii. Τα χαρτονομίσματα

6 . Ζαχαροπλαστείο είναι

- i. Το μαγαζί που φτιάχνει και πουλάει γλυκά
- ii. Το μέρος που αγοράζουμε ψωμί
- iii. Το λούνα Παρκ

7 . Πολιτεία είναι

- i. Ένα μικρό χωριό
- ii. Η τεράστια πόλη
- iii. Το ζαχαροπλαστείο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ 14: ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΑΘΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

Διαδικασία: Η εκπαιδευτικός σημειώνει τα λάθη του μαθητή στον πίνακα με βάση την κατηγοριοποίηση που δίνεται. Ο μαθητής μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις είτε προφορικά είτε σημειώνοντας την απάντηση σε πολλαπλές επιλογές που του δίνονται γραπτά.

ΕΙΔΗ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ	Κείμενο Α	Κείμενο Β
1. Εύρεση πληροφοριών που δίνονται άμεσα στο κείμενο (κυριολεκτική κατανόηση) Παράδειγμα: «Ποιος...», «Πώς μοιάζει...»)		
2. Λεξιλόγιο (εύρεση της σημασίας μια άγνωστης ή μη οικείας λέξης) Παράδειγμα: «Τι σημαίνει...»)		
3. Παράφραση αυθεντικής πρότασης κειμένου για εξαγωγή συμπεράσματος (παράφραση του κειμένου για στήριξη συμπεράσματος που δίνεται από την εκπαιδευτικό) Παράδειγμα: «Από πού συμπεραίνεις ότι ...»)		
4. Επιλογή τίτλου (εύρεση κεντρικής ιδέας) Παράδειγμα: «Διάλεξε έναν τίτλο...»)		
5. Εξαγωγή συμπερασμάτων & εκτίμησης (εξαγωγή συμπεράσματος/ εκτίμησης από τον αναγνώστη που βασίζεται σε αναγνώριση αφηρημένων χαρακτηριστικών) Παράδειγμα: « Γιατί... », «Πώς χαρακτηρίζεις...»)		
6. Εύρεση ασυνέπειας με το κείμενο (η ασυνέπεια δεν υπάρχει μέσα στο κείμενο, αλλά σε προτάσεις που δίνει η εκπαιδευτικός σε σχέση με το κείμενο) Παράδειγμα: «Τι δεν ταιριάζει...»)		