



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΣΤΟ ΑΝΘΟΛΟΓΙΟ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΤΗΣ
Έ ΚΑΙ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ. ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ»**

**“DESIGN AND IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED TEACHING IN
THE ANTHOLOGY OF LITERARY TEXTS OF THE 5TH AND 6TH
PRIMARY SCHOOL FOR STUDENTS WITH DYSLEXIA. A CASE STUDY”**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΜΑΤΖΑΡΗ ΖΑΦΕΙΡΩ
ΑΕΜ:5244

ΕΠΟΠΤΗΣ:ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ ΤΡΥΦΩΝ,
Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ:

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΜΑΙΟΣ 2024

ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

1. Επόπτης: Μαυροπαλιάς Τρύφων

Βαθμός:

Υπογραφή:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: Μπουνόβας Ιωάννης

Βαθμός:

Υπογραφή:

Γενικός Βαθμός:

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

Υπογραφή: Ματζάρη Ζαφειρώ

Ημερομηνία: 28/05/24

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Στην ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας συνέβαλαν καθοριστικά κάποιοι άνθρωποι, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για αυτή τη σημαντική συνεισφορά τους στο όλο εγχείρημά μου. Η εργασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη σημαντική και πολύτιμη βοήθεια του επιβλέποντος καθηγητή μου, κυρίου Τρύφωνα Μαυροπαλιά, ο οποίος με ενθάρρυνε σε όλα τα στάδια της μελέτης. Με την ακαδημαϊκή του καθοδήγηση, τη δημιουργική κριτική της δουλειάς μου, τις συμβουλές και την ηθική παρότρυνση κατάφερα να υλοποιήσω το στόχο μου και τον ευχαριστώ θερμά. Εν συνεχεία, ευχαριστώ τους ανθρώπους που αποτέλεσαν τα υποκείμενα έρευνας και συνεργάστηκαν ανιδιοτελώς μαζί μου, δηλαδή τον μαθητή, τη μητέρα και την εκπαιδευτικό. Τέλος, ιδιαιτέρως ευχαριστώ την οικογένειά μου που με στήριξε από την πρώτη στιγμή στην προσπάθειά μου.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με δυσλεξία στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων. Η δυσλεξία είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει κυρίως τις αναγνωστικές δεξιότητες, περιλαμβάνοντας συνήθως δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια, στην ορθογραφημένη γραφή και στο μαθηματικό λογισμό, μεμονωμένα ή συνδυαστικά. Η επίδραση των πολυποίκλων μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές/τριες με δυσλεξία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθιστά αναγκαία την κατάρτιση και συνάμα, την εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος προσαρμογής της διδασκαλίας, που ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών/τριών, επιτρέποντάς τους να αναπτυχθούν ως μαθάνοντες/ουσες στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι ευκαιρίες που παρέχει η εν λόγω μέθοδος για την καταπολέμηση των περιοριστικών διδακτικών προσεγγίσεων και την προώθηση της δημιουργίας ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, δύνανται να αποτελέσουν μέσο ανάδειξης της διαφοράς ως πλούτου, και όχι ως προβλήματος, στη μαθησιακή διαδικασία.

Για τους λόγους αυτούς με την παρούσα εργασία επιδιώκεται να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως ευέλικτου τρόπου εκπαίδευσης, σε μαθητές/τριες με δυσλεξία στο ανθολόγιο των λογοτεχνικών κειμένων της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Η μελέτη χωρίζεται στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο γίνεται μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το ανθολόγιο των λογοτεχνικών κειμένων και την ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η διάρθρωση της μεθοδολογίας της έρευνας, το δείγμα, η μεθοδολογική διαδικασία, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τα αποτελέσματα των δύο φάσεων της έρευνας. Τέλος, γίνεται μια συγκεντρωτική συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρατίθενται κάποιοι περιορισμοί, αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις Κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Δυσλεξία, Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, Δημοτικό Σχολείο

Summary

The present study concerns the design and implementation of differentiated teaching to students with dyslexia in the course of the anthology of literary texts. Dyslexia is a neurodevelopmental disorder that primarily affects reading skills, usually involving difficulties in reading fluency, spelling, and math, individually or in combination. The impact of the various learning difficulties that students with dyslexia may present in the educational context, necessitates the training and, at the same time, the implementation of appropriate intervention programs. Differentiated instruction is an effective way to adapt instruction, responding to the level of students, allowing them to develop as thinkers to the maximum extent possible. The opportunities provided by this method to combat restrictive teaching approaches and promote the creation of a school that responds to the different educational needs of all, including children, can be a means of highlighting difference as an asset, and not a problem, in learning procedure.

For these reasons, this work seeks to investigate the effectiveness of the application of differentiated teaching, as a flexible way of education, to students with dyslexia in the anthology of literary texts of the 5th and 6th grade. The study is divided into the theoretical and the research part. The first provides a brief overview of the literature on differentiated instruction, the anthology of literary texts, and the specific learning disability of dyslexia. The second part describes the structure of the research methodology, the sample, the methodological process, the tools used, as well as the results of the two phases of the research. Finally, a summary discussion of the results is made and some limitations are listed, as well as suggestions for further research.

Keywords: Differentiated teaching, Dyslexia, Anthology of Literary Texts, Primary school

Πίνακας περιεχομένων

<i>Περίληψη</i>	5
<i>Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή</i>	9
<i>Κεφάλαιο 2: Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού</i>	11
<i>2.1 Το μάθημα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού</i>	11
<i>2.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού</i>	11
<i>2.3. Δομή του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού</i>	12
<i>Κεφάλαιο 3: Δυσλεξία</i>	13
<i>3.1 Ορισμοί Δυσλεξίας</i>	13
<i>3.2 Μορφές και Τύποι δυσλεξίας</i>	14
<i>3.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με δυσλεξία</i>	15
<i>3.4 Παρέμβαση</i>	16
<i>Κεφάλαιο 4: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</i>	17
<i>4.1. Ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας</i>	17
<i>4.2 Διάκριση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</i>	18
<i>4.3 Τομείς Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας</i>	19
<i>4.4 Αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία</i>	20
<i>4.5 Αποτελεσματικότητα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας</i>	20
<i>Κεφάλαιο 5: Ερευνητικό Μέρος</i>	21
<i>5.1 Σκοπός της έρευνας</i>	21
<i>5.2 Μεθοδολογία της έρευνας</i>	22
<i>5.3 1^ο Μέρος Έρευνας</i>	22
<i>5.3.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός</i>	22
<i>5.3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα 1^ο Μέρους Έρευνας</i>	23
<i>5.3.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία</i>	24
<i>5.3.5. Διαδικασία Συνέντευξης</i>	25
<i>5.3.6 Διαδικασία Κωδικοποίησης Δεδομένων</i>	25
<i>5.3.7 Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων</i>	27
<i>5.3.8 Αποτελέσματα Έρευνας</i>	28
<i>5.3.9 Ανάλυση Αποτελεσμάτων 1^ο Μέρους Έρευνας</i>	33
<i>5.3.10 Συμπεράσματα 1^ο Μέρους Έρευνας</i>	40

5.4 2 ^ο Μέρος Έρευνας.....	41
5.4.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	41
5.4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα 2 ^{οο} Μέρους Έρευνας.....	42
5.4.3 Έρευνα Δράσης.....	42
5.4.4 Δομή Έρευνας Δράσης.....	43
5.4.5 Συζήτηση Αποτελεσμάτων 2 ^{οο} Μέρους Έρευνας.....	49
5.4.6 Συμπεράσματα 2 ^{οο} Μέρους Έρευνας.....	54
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις Περαιτέρω Έρευνας.....	54
6.1. Συμπεράσματα Έρευνας.....	54
6.2. Περιορισμοί και αδυναμίες έρευνας	55
6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	56
Επίλογος	56
Βιβλιογραφικές Αναφορές	58
Παράρτημα 1: Επιστολή Συνεργασίας Μητέρας.....	70
Παράρτημα 2:Επιστολή Συνεργασίας Εκπαιδευτικού	70
Παράρτημα 3 : Συνέντευξη σε Μαθητή	71
Παράρτημα 4: Συνέντευξη σε Εκπαιδευτικό	74
Παράρτημα 5: Συνέντευξη σε Μητέρα.....	79
Παράρτημα 6:Ερωτηματολόγιο Ετοιμότητας και Ενδιαφερόντων.....	83
Παράρτημα 7: Σχέδια Διδασκαλίας Pre-test.....	84
Παράρτημα 8: Απαντήσεις Σχεδίων.....	108

Κεφάλαιο I: Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, που η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε θεμελιώδη παράγοντα ανάπτυξης, δημιουργώντας μια αιτιατή σχέση με την κοινωνία (Hughes & Kroehler, 2014), η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των μαθησιακών διαδικασιών με στόχο τη δημοκρατικότητα, τη διάδραση, την πολυμορφικότητα και την διαθεματικότητα κρίνεται επιτακτική (Σοφός & Kron, 2010). Είναι γεγονός ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες με τη σχολική μάθηση, απόρροια των οποίων είναι η χαμηλή σχολική επίδοση (Στασινός, 2020). Οι δυσκολίες αυτές δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύοντας στη δημιουργία ενός σχολείου χωρίς αποκλεισμούς, διαχωρισμούς και ανισότητες είναι αναγκαίο να προβεί στην υλοποίηση εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που βοηθούν όλους/ες ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες να ανταποκριθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα (Τζιβινίκου, 2015). Η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης για όλους/ες τους εκπαιδευόμενους/ες μπορεί να γίνει πραγματικότητα μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μιας προσέγγισης που χρησιμοποιείται για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Tomlinson, 2014). Χαρακτηριστικά στοιχεία της εν λόγω διδασκαλίας είναι η ισότιμη πρόσβαση όλων στο αναλυτικό πρόγραμμα, η προσαρμογή της διδακτέας ύλης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης εκ μέρους τους και η παροχή διαφόρων ευκαιριών μάθησης για τον/την καθένα/μία ξεχωριστά (Koutselini, 2014).

Λαμβάνοντας ως δεδομένη την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τις εκπαιδευτικές του ανάγκες, η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δύναται να προάγει αποτελεσματικά τη μάθηση, μέσα από την εξατομικευμένη προσέγγιση των αναγκών του/της εκάστοτε εκπαιδευόμενου/ης (Sakellariou et al., 2018). Παράλληλα, δίνει έμφαση στις ιδιαιτερότητες, στις δυσκολίες και στις ικανότητες που χαρακτηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες, παρέχοντας ισότιμη εκπαίδευση και συνακόλουθα, την ισότιμη πρόσβασή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Στασινός, 2016). Οι διδάσκοντες/ουσες, ως κύριοι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις τους σχετικά με τη διδακτική πράξη και το ρόλο τους στο σχολείο, ώστε να προάγουν την αποτελεσματική μάθηση και εν συνεχεία τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης γενικότερα (Tilstone, 2011). Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των διδασκόντων/ουσών είναι η παρέμβαση στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας που σήμερα αφορά σε έναν μεγάλο πληθυσμό μαθητών/τριών. Η δυσλεξία είναι η πιο κοινή ειδική μαθησιακή δυσκολία και αποτελεί την ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της

ανάγνωσης. Ο χαρακτηρισμός ‘ειδική’ υποδηλώνει, ότι δεν συνυφαίνεται με χαμηλά επίπεδα νοημοσύνης και δεν εκπηγάει από συναισθηματικούς, περιβαλλοντικούς, παιδαγωγικούς ή νοητικούς παράγοντες, με τα συμπτώματά της να είναι εμφανή, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, σε όλα τα στάδια ζωής του ατόμου (Στασινός, 2020). Το γεγονός λοιπόν, ότι οι μαθητές/τριες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σοβαρές διαταραχές στην πρόσκτηση επαρκών βασικών γνώσεων που αφορούν ιδιαίτερα τη γραφή και την ανάγνωση, εντείνει σε μεγάλο βαθμό τις πιθανότητες να παρουσιάσουν δυσκολίες στο μάθημα της λογοτεχνίας. Επομένως, για την ενίσχυση της αυτοδύναμης εργασίας και πολυεπίπεδης λειτουργίας εκ μέρους τους (Tomlinson, 2007), η επιστράτευση της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε συνδυασμό με την αλόγυστη συμβουλευτική και καθοδηγητική αρωγή του/της εκπαιδευτικού κρίνεται επιτακτική.

Η συνεισφορά της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι παρουσιάζει ένα διαφοροποιημένο τρόπο προσέγγισης του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού για παιδιά με δυσλεξία, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που δεν αποκλείει κανέναν/καμία και προάγει τις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας ξεχωριστά. Η εργασία είναι δομημένη σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τις απαραίτητες βασικές γνώσεις που θα καθοδηγήσουν τον αναγνώστη στην κατανόηση βασικών εννοιών, όπως αυτών της δυσλεξίας, του αναλυτικού προγράμματος, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αλλά και τη μεταξύ τους σχέση. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και την έρευνα δράσης (action research) (Creswell, 2014). Με τη βοήθεια των εργαλείων της ποιοτικής έρευνας η μητέρα, η εκπαιδευτικός και ο μαθητής αποτελούν σημαντικές πηγές συλλογής δεδομένων του κοινωνικού και γνωστικού προφίλ του βασικού συμμετέχοντος. Η έρευνα δράσης εφαρμόζεται στον μαθητή μέσω σχεδίων διδασκαλίας στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία θα πραγματοποιηθούν πέντε φορές και από δύο ώρες το κάθε ένα. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πραγματοποιείται με βάση ένα σταθερό πρόγραμμα οργάνωσης των πληροφοριών που αφορούν στο χρόνο, στο στόχο, στη σημασία της διδασκαλίας και στον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή. Τέλος, η αποτελεσματικότητά της έγκειται κυρίως, στις δεξιότητες που ανέπτυξε ο τελευταίος στο μάθημα του ανθολογίου λογοτεχνικών κειμένων, αλλά και στην προθυμία και στη συγκέντρωση που ανέπτυξε κατά τη διεξαγωγή των συγκεκριμένων σεναρίων.

Κεφάλαιο 2: Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο μάθημα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού και στη Δομή του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

2.1 Το μάθημα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού

Σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα του ανθολογίου της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.α, 2001), βασικός στόχος του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων είναι η τέρψη των μικρών αναγνωστών/τριών του, η βίωση της αισθητικής απόλαυσης και η αντίληψη του βιωματικού χαρακτήρα του αντικειμένου. Η επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων του βιβλίου έγιναν με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και στηρίχτηκε στη συστηματική επαφή τους με την παράδοση, με τις διαχρονικές αξίες, αλλά και τη σύγχρονη εποχή. Παράλληλα, βασική επιδίωξη του βιβλίου είναι η ενεργοποίηση και η αξιοποίηση της φαντασίας του/της μαθητή/τριας για την διαμόρφωση του μέλλοντος που του ανήκει. Η παιδική λογοτεχνία επιδιώκει το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ειλικρινή διάθεση για αντικειμενικότητα, μέσα από την απόλαυση, την το δημιουργικό παιχνίδι και τον γόνιμο προβληματισμό. Τα λογοτεχνικά κείμενα του εγχειριδίου διακρίνονται για την ποικιλία και την διαβάθμισή τους σύμφωνα με τη δυσκολία τους. Η σφαιρική προσπάθεια της ανθολόγησης των κειμένων αυτών στηρίζεται στην πορεία των δύο αιώνων της δημοτικής γλώσσας και στις ευέλικτες εκφραστικές της δυνατότητές της, ενώ, στηριζόμενη στα γλωσσικά κριτήρια που διαπλάθουν το άρτιο αισθητικά αποτέλεσμα, λαμβάνει υπόψη τις ευαισθησίες και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών.

2.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων της

Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού

Το γνωστικό αντικείμενο της λογοτεχνίας εντάσσεται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στο μάθημα της γλώσσας και υποστηρίζεται από το σχολικό εγχειρίδιο του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων. Είναι αξιοσημείωτο ότι η φύση του αντικειμένου επιβάλλει μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης που δεν στηρίζονται αποκλειστικά στον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα της, αλλά στην πολλαπλότητα και τη συνθετότητα των νοημάτων

που προσφέρει, με σκοπό την αισθητική απόλαυση και την τέρψη (Κατσίκη- Γκίβαλου κ.α, 2001).

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας το δημοτικό σχολείο αποτελεί το καταλληλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων πραγματοποιείται μέσω ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων, όπου οι χαρακτήρες, ο χώρος, ο χρόνος, η πλοκή και η λογοτεχνικότητα εξάπτουν τη φαντασία και προκαλούν το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες διαλέγονται με το έργο και «μιλούν» για αυτό ασκούμενοι/ες στην προφορική και γραπτή έκφραση. Προβλέπεται διαφοροποίηση στην έκταση των κειμένων και στον βαθμό της γλωσσικής δυσκολίας ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα και το αναγνωστικό επίπεδο, ενώ αντίστοιχη διαφοροποίηση είναι αναγκαίο να ακολουθείται και σε μαθητές/τριες με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή δυνατότητες, καθώς και σε παιδιά με διαφορετική γλώσσα από την ελληνική. Στο πρόγραμμα σπουδών συστήνεται η διακριτή ενασχόληση με την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων, βιβλίων γνώσεων και κόμικ στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (ΥΠΑΙΘΑ, 2021).

2.3. Δομή του Ανθολόγιου Λογοτεχνικών Κειμένων της Έ και ΣΤ΄ Δημοτικού

Το ανθολόγιο απαρτίζεται από έντεκα θεματικές αντιπροσωπευτικές ενότητες των θεμάτων που απασχολούν το σύγχρονο κόσμο. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέγει ο/η ίδιος/α το κείμενο που θα διδάξει, παίρνοντας αφορμές από την επικαιρότητα, τις κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, το θέμα άλλων γνωστικών αντικειμένων, την ιδιοσυγκρασία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών του. Τα εισαγωγικά σημειώματα των κειμένων έχουν δοθεί με φειδώ και στοχεύουν στην κάλυψη των ιστορικών χασμάτων και νοηματικών κενών, ως προς τα κοινωνικά, ιδεολογικά και μορφολογικά στοιχεία του αντίστοιχου περιεχομένου. Επιπρόσθετα, οι άγνωστες λέξεις και φράσεις είναι τοποθετημένες στο κάτω μέρος του κειμένου και στηρίζονται στο γλωσσικό περιβάλλον του. Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες του ανθολογίου επιδιώκουν να προάγουν τη λογοτεχνική επικοινωνία και την ενεργοποίηση του δέκτη των μηνυμάτων, μέσα από τη χρησιμοποίηση του γραπτού και του προφορικού λόγου, της υποκριτικής και της καλλιτεχνικής έκφρασης. Τα βιογραφικά σημειώματα των συγγραφέων και ζωγράφων επισημαίνουν τα βασικά μόνο σημεία της ζωής και της τέχνης τους, ενώ επιχειρούν να καταστούν αφορμή για την περαιτέρω ενασχόληση των μαθητών/τριών με τον/την εκάστοτε βιογραφούμενο/η συγγραφέα/καλλιτέχνη. Οι βιβλιογραφικές αναφορές στο πίσω τμήμα του βιβλίου επιδιώκουν να γνωρίσουν τα παιδιά τον τρόπο που βιβλιογραφείται ένα κείμενο, να

κατανοήσουν τα σημαινόμενα του εκάστοτε κειμένου στο ευρύτερο λογοτεχνικό πλαίσιο και να αντιληφθούν τη σχέση του με τα υπόλοιπα καλλιτεχνικά είδη. Τέλος, το ευρετήριο δύσκολων όρων και εννοιών εξοικειώνει τους/τις μαθητές/τριες με την ειδική ορολογία των περιγεγραμμένων ορίων της πολιτικής σκέψης, των επιστημών και των τεχνών (Κατσίκη-Γκίβαλου κ.α, 2001).

Κεφάλαιο 3: Δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία έχει εξεταστεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις άλλες και αρκετές φορές ταυτίζεται με τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περικλείοντας τη δυσγραφία και δυσαριθμησία (Βασιλειάδης, 2013). Αναλυτικά, η δυσλεξία αναφέρεται στη μετατροπή του προφορικού σε γραπτό λόγο ή το αντίθετο και παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχουν προβλήματα με τα αισθητήρια όργανα και η νοημοσύνη είναι σε φυσιολογικά επίπεδα παρατηρείται μια δυσκολία στην εκμάθηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (Τζίβα-Κωσταλά, 2009). Θεωρείται μια από τις συχνότερες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συνυφάνεται κυρίως με την διαταραχή της ανάγνωσης. Ο χαρακτηρισμός ‘ειδική’ υποδηλώνει, ότι δεν συνυφάνεται με χαμηλά επίπεδα νοημοσύνης και δεν εκπηγάει από συναισθηματικούς, περιβαλλοντικούς, παιδαγωγικούς ή νοητικούς παράγοντες με τα συμπτώματά της να είναι εμφανή, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε όλα τα στάδια ζωής του ατόμου (Στασινός, 2020). Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται λόγος για τους ορισμούς, τα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία, την παρέμβαση και τις μορφές του συνδρόμου.

3.1 Ορισμοί Δυσλεξίας

Ο όρος ‘δυσλεξία’ χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1887 από τον Γερμανό οφθαλμολόγο Rudolf Berlin για να περιγράψει την αναγνωστική δυσκολία, αλλά, εν τέλει, επικράτησε έναντι όλων των άλλων που είχαν αποδοθεί κατά καιρούς για το εν λόγω φαινόμενο (‘λεξική τύφλωση’, ‘στρεφοσυμβολία’) (Στασινός, 2003). Έκτοτε, η ασυνέπεια στη χρήση του, αποτέλεσε παράγοντα άγχους και σύγχυσης τόσο σε γονείς όσο και σε εκπαιδευτικούς, καθώς κανένας από τους ορισμούς που αποδόθηκαν δεν θεωρήθηκε ως ο πλέον αντιπροσωπευτικός. Ειδικότερα, το γεγονός ότι η δυσλεξία έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες από τους τομείς της ιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας έχει ως αποτέλεσμα τον προβληματισμό όχι μόνο στην διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού, αλλά και

επιπροσθέτως στη διασαφήνιση των αιτιών που την προκαλούν καθώς και των κατάλληλων παρεμβατικών στρατηγικών αντιμετώπισής της (Τζουριάδου, 2011).

Ο πρώτος ορισμός, ο οποίος προτάθηκε το 1968 από την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας ορίζει τη δυσλεξία ως μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες, ενώ ξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές αδυναμίες, οι οποίες συχνά έχουν οργανική προέλευση (Τανός, 2012).

Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας ορίζει τη δυσλεξία ως μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση ιδιοσυστατικής προέλευσης, τα συμπτώματα της οποίας μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της λειτουργίας του ατόμου, και μπορεί να χαρακτηριστούν ως ειδική μαθησιακή δυσκολία ως προς την εκμάθηση της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής. Τα συμπτώματα της δυσλεξίας μπορούν να επηρεάζουν την ικανότητα αρίθμησης, σημειογραφίας, κινητικής λειτουργίας και οργανωτικών δεξιοτήτων, ενώ το πρόβλημα αφορά ιδιαίτερα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου (Αναστασίου, 1998).

Η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας προσπαθώντας να δώσει έναν πλήρη ορισμό, χαρακτηρίζει τη δυσλεξία ως μια διαταραχή με νευρολογική βάση, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Τέλος, υπογραμμίζει ότι δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, ενώ σημειώνει ότι τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006). Κατά τη Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας, η εν λόγω ειδική μαθησιακή δυσκολία προκαλεί δυσκολίες στην ακριβή και ευχερή αναγνώριση των λέξεων και από χαμηλές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες οφείλονται σε ανεπάρκειες του φωνολογικού στοιχείου του λόγου, ενώ δευτερογενείς συνέπειες αποτελούν προβλήματα στην κατανόηση και περιορισμένη ανάπτυξη λεξιλογίου και γνώσης (Τζουριάδου, 2011).

3.2 Μορφές και Τύποι δυσλεξίας

Οι επιστήμονες, προσπαθώντας να κατηγοριοποιήσουν το σύνδρομο διέκριναν δύο μορφές, την επίκτητη και την αναπτυξιακή (Στασινός, 2016). Η επίκτητη δυσλεξία αφορά στα άτομα που ενώ είχαν αποκτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, της γραφής και της

ορθογραφίας, απέκτησαν δυσκολία ή ανικανότητα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής βλάβης (Τρίγκα, 2010). Ο Geschwind το 1962 διέκρινε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μία δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος και λιγότερος συνηθισμένος τύπος χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή, ενώ ο τρίτος τύπος, από ανικανότητα κυρίως στην ανάγνωση (Πόρποδας, 1997).

Η αναπτυξιακή δυσλεξία που είναι η συχνότερη μορφή δυσλεξίας και εμφανίζεται κατά την παιδική ή εφηβική ηλικία, ορίζεται ως πιο κοινή νευροψυχολογική διαταραχή με κυριότερα συμπτώματα τη δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή λέξεων, την εξασθενημένη ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας, τα προβλήματα στην βραχύχρονη μνήμη και τα οπτικοακουστικά ελλείμματα (Τζιβινίκου, 2015). Η αναπτυξιακή ή ειδική ή εξελικτική δυσλεξία παρουσιάζει πολλές όψεις. Η πρώτη ερευνήτρια που πρότεινε την ύπαρξη διαφορετικών τύπων αναπτυξιακής δυσλεξίας ήταν η Helmer Myklebust το 1965 (Friedmann & Coltheart, 2016). Η οπτική δυσλεξία συνδέεται με τα ελλείμματα οπτικής αντίληψης, διάκρισης και μνήμης, με αποτέλεσμα τη δημιουργία αναγνωστικών δυσκολιών. Η ακουστική δυσλεξία συνδέεται με τη δυσκολία ακουστικής διάκρισης, εντοπισμού ομοιοκαταληξίας, καταλήξεων και διάκρισης ομόηχων φθόγγων. Η μικτή μορφή αφορά σε ανάμεικτες αναγνωστικές δυσκολίες στη μάθηση ολόκληρων λέξεων ή στην ανάλυσή τους στα γράμματα που τις απαρτίζουν (Στασινός, 2016).

3.3 Χαρακτηριστικά ατόμων με δυσλεξία

Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αντιστοιχία ήχων και γραμμάτων, στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και την γραπτή έκφραση (Snowling, 2019). Ειδικότερα, ως προς την ανάγνωση παρουσιάζουν χάσιμο σειράς, παρατονισμό λέξεων, αγνόηση σημείων στίξης (Stein, 2018), δυσκολίες στις πολυσύλλαβες λέξεις, αργός και διστακτικός ρυθμός, επανάληψη ή αντικατάσταση λέξεων, δυσκολίες στα συμπλέγματα συμφώνων, καθρεφτική ανάγνωση και δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου (Reis et al., 2020). Ως προς την ορθογραφία παρουσιάζουν ακατάστατη και καθρεφτική γραφή, παράλειψη κενών και σημείων στίξης, λάθος ή μη τονισμό των λέξεων, παρεμβολή κεφαλαίων ανάμεσα στα μικρά, σύγχυση αρχής και τέλους βραχέων λέξεων, γραμματικά λάθη σε χρόνους και φωνές ρημάτων, σύγχυση αλφαβητικών ή αριθμητικών συνόλων, τηλεγραφική γραφή (Φλωράτου, 2009), επαναλήψεις, αντιστροφές και μεταθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών, αντικατάσταση

γραμμάτων και συντακτικά λάθη (Laurence et al., 2018). Άλλες δυσκολίες των ατόμων με δυσλεξία διαπιστώνονται στους νοερούς υπολογισμούς, στις πράξεις του πολλαπλασιασμού (Träff& Passolunghi, 2015), στην αντίληψη της κατεύθυνσης, στην εκμάθηση της ώρας, στις οδηγίες και την οργάνωση (Dohla & Heim, 2015).

Ως εσωτερικευμένα προβλήματα των παιδιών με δυσλεξία θεωρούνται το άγχος, ο φόβος, η ανασφάλεια, η κοινωνική απόσυρση και η κατάθλιψη (Sako, 2016). Αυτές οι διαταραχές μπορούν να συσχετιστούν με τις αναγνωστικές δυσκολίες, εξαιτίας της αποτυχίας που πιθανόν να βιώσει ο μαθητής/τρια στο πλαίσιο των σχολικών του δραστηριοτήτων (Πολυχρονοπούλου, 2017). Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά δεν είναι πάντοτε τόσο εμφανή όσο τα εξωτερικευμένα, τα οποία, σύμφωνα με διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, είναι η διάσπαση προσοχής με έντονη αδυναμία συγκέντρωσης, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα με έντονο χαρακτηριστικό την υπερδραστηριότητα και τέλος, τη συνύπαρξη διάσπασης προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας (Δόικου-Αυλίδου, 2016).

3.4 Παρέμβαση

Η δυσλεξία αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα που επηρεάζει το άτομο σε διδακτικό, παιδαγωγικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο, γεγονός που ώθησε τους ειδικούς στη διερεύνηση αρχικά και στην εφαρμογή έπειτα κατάλληλων στρατηγικών παρεμβάσεων(Στασινός, 2020). Καταλυτικό ρόλο για τους/τις μαθητές/τριες με δυσλεξία διαδραματίζει η πρώιμη παρέμβαση μέσα από τον εντοπισμό και καθορισμό του προβλήματος και στη συνέχεια, την ειδική αγωγή και εκπαίδευση (Halletal, 2023). Η πρώιμη παρέμβαση που παρέχεται σε μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, λειτουργεί ως εφαλτήριο για τον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς και ταυτόχρονα της ενίσχυσης της κοινωνικής και γνωστικής τους ανάπτυξης (Poulou, 2015).

Ο εντοπισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μέσω της πρώιμης ανίχνευσης μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας και των γλωσσικών δεξιοτήτων (Tokietal,2011), στον περιορισμό των ψυχολογικών επιπτώσεων και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Halletall,2023). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι τα προγράμματα προσχολικής αγωγής που διατίθενται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελάχιστα, λόγω των δυσκολιών που υπάρχουν ως προς την ανίχνευση σε πολύ νεαρή ηλικία. Για αυτόν τον λόγο, ο κατάλληλος όρος για την εξέταση των παιδιών προσχολικής ηλικίας είναι η πρόβλεψη και όχι η ανίχνευση, καθώς τα ίδια δεν έχουν έρθει σε επαφή με σχολικά αντικείμενα (Hallahanetal, 2022).

Μετά τη γνωμάτευση των μαθητών/τριών με δυσλεξία, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, δημιουργώντας ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα στον σχολικό χώρο. Οφείλει να προσαρμόζεται στους ρυθμούς του παιδιού, να έχει υπομονή, να επιστρατεύει εξειδικευμένους τρόπους διδασκαλίας, λιγότερη ύλη για μελέτη και διαφορές απαιτήσεις στα τεστ (Metta, & Skordialos, 2018). Επιλογικά, η κατάλληλη και συστηματική παρέμβαση μπορεί να βοηθήσει το δυσλεξικό άτομο να ξεπεράσει σε μεγάλο βαθμό τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες του, καθώς και να οχυρωθεί συναισθηματικά περιορίζοντας τις ψυχολογικές της επιπτώσεις.

Κεφάλαιο 4: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μια εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση του όρου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, αναπτύσσονται η εφαρμογή, η διάκριση, η παρέμβαση, η αξιολόγηση και η αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

4.1. Ορισμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως μια διδακτική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τους/τις μαθητές/τριες της τάξης ως μεμονωμένους/ες, μοναδικούς/ές και διαφορετικούς/ές (Muthomi & Mbugua, 2014). Σηματοδοτεί την πλέον ρεαλιστική πρόταση για την υλοποίηση πρακτικών εξατομίκευσης με επίκεντρο τον/την μαθητή/τρια στο πλαίσιο της εφαρμογής της αποτελεσματικής διδασκαλίας στις σχολικές αίθουσες (Sakellariou et all, 2018). Δεν λειτουργεί ως υποκατάστατο των ποιοτικών πρακτικών εκπαίδευσης, αλλά ως επιπρόσθετο εργαλείο ενίσχυσης των ήδη εφαρμοζόμενων υψηλής ποιότητας πρακτικών (Evans-Hellman & Haney, 2017). Αποτελεί μια φιλοσοφία που υποστηρίζει μια διδακτική προσέγγιση, στην οποία ο/η κάθε εκπαιδευόμενος/η βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, με τις ανάγκες του/της να προσδιορίζονται συνεχώς κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, έχοντας ως γνώμονα τα επίπεδα ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα που έχει (Senturk & Sari, 2018). Αναμφίβολα, ο ρόλος του/της διδάσκοντος/ουσας είναι ο πλέον σημαντικός στην εκτέλεση της εν λόγω προσέγγισης. Στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τόσο διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας όσο και διαφορετικούς ρυθμούς, επιστρατεύοντας στρατηγικές που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες με διαφορετικά χαρακτηριστικά μάθησης να συμμετέχουν στο κανονικό πρόγραμμα (Heneghan, 2017).

Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και στη συνέχεια, προτού προχωρήσει σε οποιαδήποτε διαφοροποίηση, να εκτιμά τι θέλει και τι

είναι σημαντικό να καταλάβουν οι μαθητές/τριές του από τη διδασκαλία του/της (Tomlinson, 2001) μέσα από την υλοποίηση της διαμορφωτικής αξιολόγησης για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την ετερογένεια των μαθητών/τριών (Smets & Struyven, 2018). Οφείλει ακόμη, να είναι σε θέση να συνδέσει τις κλίσεις, τις προτιμήσεις και τις προηγούμενες εμπειρίες όλων των μαθητών/τριών του στοχεύοντας στην αντιμετώπιση της ανισότητας στην τάξη (Taylor, 2017).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία βασίζεται σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Ειδικότερα, βασίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, η οποία πρεσβεύει τη συνεργατική και διαδραστική μάθηση (deJager, 2017), καθώς και στη θεωρία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης, η βάση της οποίας είναι η σύνδεση του γνωστού με το άγνωστο, ενώ ταυτόχρονα ωθεί τον/την μαθητή/τρια στην ανεξάρτητη μάθηση (Subban, 2006). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τα παιδιά και να τα διδάξουν με επιτυχία μέσα από οκτώ κατηγορίες νοημοσύνης. Αναλυτικά, οι κατηγορίες αυτές νοημοσύνης είναι η λεκτική-γλωσσική, η λογικο-μαθηματική, η μουσική, η χωρική, η σωματικο-κινησθητική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική και η νατουραλιστική (Φλουρής, 2006).

4.2 Διάκριση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση διακρίνεται στην εσωτερική και εξωτερική και στην ποιοτική και ποσοτική. Η εσωτερική κινητοποίηση (μικρο-επίπεδο) αφορά στην οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και κατ' αυτή λαμβάνονται υπόψη η επίδοση, οι δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα, οι επιθυμίες και οι ικανότητές του/της μαθητή/τριας (Κουτσογιάννης, 2011). Η εξωτερική διαφοροποίηση (μακρο-επίπεδο) αφορά στην πολιτική φιλοσοφία και τους τύπους των σχολείων, τις βαθμίδες, τα εφαρμοζόμενα αναλυτικά προγράμματα και τα γλωσσικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης (Αργυρόπουλος, 2013). Τα χαρακτηριστικά των δύο αυτών επιπέδων καθιστούν έκδηλη τη διαφορά μεταξύ των κριτηρίων που ισχύουν στο κάθε ένα. Αναλυτικότερα, τα κριτήρια εξωτερικής διαφοροποίησης φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις ανθρωπογενετικές (ηλικία, φύλο) και τις κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις (θρήσκευμα, εθνότητα) και όχι τις ατομικές ελλείψεις, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά του ατόμου (Tomlinson, 2010). Ακολούθως, στην ποσοτική διαφοροποίηση, οι μαθητές/τριες επιλέγονται και εντάσσονται σε ομάδες με βάση την επίδοσή τους στο σχολείο. Στην ποιοτική διαφοροποίηση οι μαθητές/τριες επιλέγονται με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τα σχέδια που έχουν για το μέλλον (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015).

4.3 Τομείς Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι κάθε διδασκαλίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο σχηματισμός και εν συνεχεία η εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει στους/στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρέμβουν στο ακαδημαϊκό επίπεδο, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017). Η Tomlinson υπογραμμίζει πως είναι αδύνατον να διαφοροποιούνται εξολοκλήρου τα στοιχεία της διδασκαλίας κάθε φορά για τον/την κάθε μαθητή/τρια, καθώς αυτό θα δημιουργούσε πιθανόν διάσπαση της συνοχής της τάξης και θα ήταν ιδιαίτερα επίπονο για τον/την εκπαιδευτικό. Πρότεινε λοιπόν την διαφοροποίηση ενός ή περισσότερων τομέων της διδασκαλίας, με βάση ένα ή περισσότερα από τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριων (Tomlinson, 2007).

Το περιεχόμενο αποτελεί έναν από τους τέσσερις βασικούς άξονες παρέμβασης, και αφορά στις ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της τάξης σε σχέση με το τι χρειάζεται να διδαχτεί ο/η μαθητής/τρια, καθώς και τον τρόπο που θα αποκτήσει την πρόσβαση στις πληροφορίες (Κοσσυβάκη, 2003). Ο/Η εκπαιδευτικός προχωρά στην τροποποίηση της διδασκαλίας ύλης χωρίς να προβαίνει στην αλλαγή των μαθησιακών στόχων (Tomlinson and Edison, 2003), δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους μαθητές του να επιλέξουν τον τρόπο διαφοροποίησης του περιεχομένου σύμφωνα με τις κλίσεις, τις προτιμήσεις και τις ιδιαιτερότητές τους. Ο επόμενος βασικός άξονας είναι η διαδικασία της διδασκαλίας 'η οποία αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν το περιεχόμενο της πληροφορίας που εισάγεται στο μάθημα (Βαλιάντη & Νεοφύτου, 2017).

Κάποιες από τις αποτελεσματικότερες διαδικασίες θεωρούνται το προσωπικό ημερολόγιο του μαθητή, οι συνεργατικές ομάδες συζήτησης, οι ομαδικές εργασίες, το project και εργασίες κλιμακούμενης δυσκολίας σε συνάρτηση με τον διαφοροποιημένο απαιτούμενο χρόνο για κάθε μαθητή/τρια. Η παραγωγή και επίδειξη του προϊόντος είναι μια ακόμη παρέμβαση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κατά την οποία νοείται η επίδειξη των γνώσεων που κατακτήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες μέσα από την πληθώρα των δυνατοτήτων που τους προσέφερε ο/η εκπαιδευτικός. Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος έρχεται να συμπληρώσει τους βασικούς άξονες παρέμβασης, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Χατζηχρήστου, 2011). Ως εκ τούτου θεωρείται απαραίτητο εκτός από το θετικό συνεργατικό κλίμα της τάξης να υπάρχει και η κατάλληλη χωροταξική διαρρύθμιση προκειμένου το περιβάλλον να δημιουργεί κίνητρα για πειραματισμό (Gregory and Chapman, 2007). Ο καλός φωτισμός, η καθαριότητα, οι αναρτημένες

εργασίες των μαθητών στους τοίχους, τα αναρτημένα αγαπημένα τους επιγράμματα, οι θήκες, τα οργανωμένα ράφια, τα χρώματα, η διάταξη των θρανίων αποτελούν μόνο κάποια παραδείγματα εμπλουτισμένου και σωστά διαρρυθμισμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Αουρέλα & Γεωργοβρεττάκου, 2016).

4.4 Αξιολόγηση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Οι εξελίξεις σε όλους τους τομείς της σύγχρονης εποχής, σηματοδοτούν και επηρεάζουν σημαντικά στη διαμόρφωση μια πολύσημης πραγματικότητας με σαφείς επιδράσεις στον χώρο της εκπαίδευσης (Hughes & Kroehler, 2014). Κρίνεται λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών διαδικασιών και λήψης κατάλληλων εκπαιδευτικών αποφάσεων εκ μέρους των διδασκόντων, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική μάθηση. Για την υλοποίηση αυτής της διαδικασίας απαιτείται η συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών με σκοπό τη διενέργεια μιας συστηματικής αξιολόγησης, η οποία θα κρίνει την απόδοση των μαθητών, θα τους ενθαρρύνει ή θα τους απογοητεύσει και θα πιστοποιήσει την κατακτημένη γνώση τους (Harlen, 2007).

Η αξιολόγηση για την διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί παράγοντα καίριας σημασίας, καθώς μέσα από αυτήν τροφοδοτείται και εμπλουτίζεται η ίδια η διδασκαλία, λαμβάνοντας υπόψη τη συνεχή πρόοδο και τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού (Χολέβας κ.α., 2018). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προϋποθέτει συνεχή και συστηματική αξιολόγηση. Αναλυτικά, πριν την έναρξη της διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός προβαίνει στην διαγνωστική αξιολόγηση, σκοπό τη συλλογή στοιχείων για τον/την μαθητή/τρια. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πραγματοποιείται η διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε μέσω της ανατροφοδότησης, να διαπιστωθεί η ανταπόκριση της διδασκαλίας στους στόχους, αλλά και στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Στην τελική αξιολόγηση γίνεται ο προσδιορισμός της κατακτημένης γνώσης από την πλευρά των διδασκόμενων και συνάμα η αποτίμηση της επιτυχίας ή όχι της διδασκαλίας του/της εκπαιδευτικού (Κασσωτάκης, 2013).

4.5 Αποτελεσματικότητα Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις σύγχρονες τάξεις, απαρτιζόμενες από μαθητές/τριες με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κουλτούρα, θρήσκευμα, ταλέντα και ρυθμούς μάθησης, φαίνεται ότι διαθέτει τη δυναμική να επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης και υψηλής ποιότητας διδασκαλίας (Porter, 2014). Τα χαρακτηριστικά της

αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η μαθητοκεντρική διδασκαλία, ο εξατομικευμένος ρυθμός μάθησης, και τέλος, ο γνωσιοκεντρικός και προληπτικός χαρακτήρας της, για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων και τη χρήση μοντέλων διδασκαλίας ανάλογων με τις ανάγκες τους αντίστοιχα (Tomlinson, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη ταυτόχρονα με τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες μάθησης (McQuarrie και McRae, 2010).

Οι ίδιοι/ες αναπτύσσουν δεξιότητες, αυτόνομης μάθησης, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και έχουν ιδιαίτερος ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης (Koutselini & Patsalidou, 2015). Επιπροσθέτως, λειτουργεί ευεργετικά και για τον/την εκπαιδευτικό ενδυναμώνοντας τη φάρετρα του με διδακτικές στρατηγικές, εμπειρία και εναλλακτικές προσεγγίσεις (Tomlinson, 2014), και ταυτόχρονα βοηθώντας τον να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, ευελιξία και δυνατότητες επαναπροσδιορισμού των διδακτικών διαδικασιών (Koutselini, 2014). Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι ανασταλτικοί παράγοντες αποτελεσματικότητας ή ακόμη και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι οι παρανοήσεις ως προς το τι είναι η συγκεκριμένη προσέγγιση και του τρόπου που εφαρμόζεται παρά την αναγνώριση της αναγκαιότητάς στους εκπαιδευτικούς κόλπους (Αργυροπούλου, 2018), η έλλειψη πόρων, η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση (Siam και Al-Natour, 2016), η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής κατάρτιση (Psarianou, 2019).

Κεφάλαιο 5: Ερευνητικό Μέρος

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον σκοπό και τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, ενώ αναφέρονται και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν την παρούσα μελέτη.

5.1 Σκοπός της έρευνας

Η έντονη ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού στη σχολική τάξη καθιστά επιτακτική την εφαρμογή προσεγγίσεων που δύνανται να καλύπτουν τις εκπαιδευτικές ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών και να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές τους (Tomlinson, 2014). Μια από τις προσεγγίσεις που έχει σχεδιαστεί για να μπορεί να ανταποκριθεί στις πολύπλευρες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών μιας τάξης είναι αυτή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Πουρκός και Κατσαρού, 2011). Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης

διδασκαλίας σε μαθητές/τριες της ΣΤ' Δημοτικού στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων.

5.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Δεδομένου ότι όλα τα παιδιά έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στην έρευνα και ταυτόχρονα αυτό της ενεργής συνεισφοράς σε αυτήν μέσα από τις διαδικασίες που τα ίδια εμπλέκονται, η παρούσα μελέτη θέτει στο επίκεντρο τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες και τις εμπειρίες τους στο σχολικό περιβάλλον (Hill, 2005). Οι εκπαιδευόμενοι/ες με δυσλεξία αναμένεται να παρουσιάσουν δυσκολίες στο μάθημα του Ανθολογίου των Λογοτεχνικών Κειμένων, καθώς αντιμετωπίζουν συνήθως σοβαρές διαταραχές στην πρόσκτηση επαρκών βασικών γνώσεων που αφορούν ιδιαίτερα την ανάγνωση και τη γραφή. Για να εξακριβωθούν οι στρατηγικές που ενεργοποιούν οι εκπαιδευόμενοι/ες με δυσλεξία προκειμένου να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και η συνάρτηση της επίδοσής τους από τις μεθόδους διδασκαλίας, επιστρατεύτηκαν δύο είδη μεθοδολογικής προσέγγισης, η ποιοτική έρευνα και η έρευνα δράσης (Creswell, 2014). Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς και για την ανάλυση και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

5.3 1^ο Μέρος Έρευνας

5.3.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Το είδος της κάθε έρευνας είναι αναγκαίο να συνδέεται άρρηκτα τόσο με τον σκοπό της όσο και με τα ερευνητικά ερωτήματα που σκοπεύει να απαντήσει (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου, 2016). Η συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων για το υπό διερεύνηση φαινόμενο, μπορεί να οδηγήσει στην πληρέστερη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται κατανοητή αφενός η ερμηνεία που δίνουν τα άτομα στη δράση της και αφετέρου ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον κόσμο της σε σχέση με τη συμπεριφορά της μέσα σε αυτόν (Cohenetal, 2008). Οι διαταραχές που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με δυσλεξία στην πρόσκτηση επαρκών βασικών γνώσεων που αφορούν ιδιαίτερα στη γραφή και την ανάγνωση, αναμένεται να επιφέρουν δυσκολίες στην κατανόηση και την επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων.

Προκειμένου να εξακριβωθεί αφενός η ανάδειξη της μαθησιακής εμπειρίας των εκπαιδευόμενων με δυσλεξία στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και αφετέρου η συσχέτιση

των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στο μάθημα με την προοπτική της χρήσης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, επιστρατεύτηκε η μεθοδολογική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας (Bryman, 2017). Η ποιοτική έρευνα παρέχει μία λεπτομερή εικόνα για το θέμα που εξετάζεται, ενώ βοηθά στην επίτευξη της πληρέστερης κατανόησης των πτυχών του ζητήματος που μελετάται (Creswell, 2014). Το εργαλείο της έρευνας που επιλέχθηκε ήταν αυτό της ημι-δομημένης συνέντευξης (semi-structured interview), η οποία παρέχει την ελευθερία στον ερωτώμενο να μιλήσει για ό,τι έχει σημασία για εκείνον σχετικά με το υπό εξέταση αντικείμενο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), τηρώντας ωστόσο τις γενικές οδηγίες που επιβεβαιώνουν ότι θα καλυφθούν τα θέματα που χαρακτηρίζονται σημαντικά στην εκάστοτε μελέτη (Robson, 2007). Για τη δημιουργία του πλάνου των ερωτήσεων προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία αποτέλεσε τη βασική πηγή σχεδιασμού της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση μαγνητοφώνου, για την ύπαρξη του οποίου ήταν ενημερωμένο και σύμφωνα το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών της έρευνας. Η ηχογράφηση αποτελεί μια άκρως σημαντική διαδικασία, καθώς εξασφαλίζει την αμερόληπτη καταγραφή των λεγομένων των συμμετεχόντων/ουσών, τη μονιμότητα του αρχείου και την απόλυτη συγκέντρωση του/της συνεντευκτή/τριας στη διαδικασία (Bryman, 2017).

Η συγκεκριμένη μελέτη διήρκησε έναν μήνα (Ιανουάριος 2024) και έλαβε χώρα στην πόλη της Θεσσαλονίκης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη με τη μητέρα, έπειτα με τον μαθητή και στο τέλος με τη δασκάλα. Ο μαθητής για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας του αναφέρεται ως Λ., ενώ η μητέρα ήταν ενημερωμένη από την αρχή για τις ερωτήσεις και τις ενέργειες της ερευνήτριας απέναντι στον ίδιο, έχοντας λάβει τη διαβεβαίωση για την τήρηση του απορρήτου των δεδομένων που παρέχονταν για τις ανάγκες της έρευνας. Την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων ακολούθησε η έρευνα δράσης μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων βασισμένων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

5.3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα 1^ο Μέρους Έρευνας

Ο απώτερος σκοπός του 1^ο μέρους της έρευνας είναι διττός και αφορά αφενός την ανάδειξη της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών/τριών με δυσλεξία στο γενικότερο πλαίσιο του σχολείου και αφετέρου τη διερεύνηση της επίδρασης της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατανόηση του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σε μαθητές/τριες με δυσλεξία. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη εστιάζονται στους εξής τομείς:

- 1 Ποιος ο αντίκτυπος της δυσλεξίας στους/στις μαθήτριες με δυσλεξία της ΣΤ' τάξης Δημοτικού σε σχολικό πλαίσιο;**
- 2 Ποιος ο αντίκτυπος της δυσλεξίας στους/στις μαθήτριες με δυσλεξία της ΣΤ' τάξης Δημοτικού στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων;**
- 3 Ποιο το επίπεδο της αποτελεσματικότητας της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με δυσλεξία στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων της ΣΤ' Δημοτικού;**

5.3.3. Δείγμα Έρευνας

Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα εστιάζεται κυρίως στην άντληση πλούσιων πληροφοριών των υπό μελέτη περιπτώσεων, οι οποίες εξυπηρετούν με τον βέλτιστο τρόπο τα ερωτήματα και τον σκοπό της εκάστοτε έρευνας (Ισαρή και Πουρκός, 2015). Στην παρούσα μελέτη το δείγμα αποτελούν ο μαθητής Λ., η μητέρα του και η δασκάλα του τμήματος στο οποίο αυτός εντάσσεται. Για την επιλογή των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, σύμφωνα με την οποία ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει εκ προθέσεως άτομα που θα τον βοηθήσουν να συλλέξει τα ευρήματα της μελέτης που πραγματοποιεί (Creswell, 2016).

5.3.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Το θέμα της διασφάλισης αξιοπιστίας και εγκυρότητας στην έρευνα είναι σημαντικό τόσο στη διάρκεια διεξαγωγής της όσο και στη συγκέντρωση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Η αξιοπιστία σε μια ποιοτική έρευνα αφορά στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων που συλλέχθηκαν και στα αληθινά ευρήματα που οδηγεί ο συνδυασμός των δύο παραπάνω παραγόντων (Burns, 2000). Παράλληλα, η ικανότητα των εργαλείων συλλογής δεδομένων να μετρήσουν τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα συνιστά την εγκυρότητά της (Creswell, 2016). Για τη θεμελίωση της δεοντολογικής διαδικασίας της συγκεκριμένης μελέτης, η ερευνήτρια λειτούργησε σύμφωνα με την έννοια της «συνειδητής συναίνεσης», καθιστώντας από την πρώτη στιγμή κατανοητό στον μαθητή, στη μητέρα και την εκπαιδευτικό πως συμμετέχουν εθελοντικά και χωρίς πίεση, ενώ επεξηγήθηκαν τα οφέλη και τα δικαιώματά τους κατά τη συμμετοχή τους σε αυτήν (Cohenetal, 2008).

Αξίζει άλλωστε να σημειωθεί, ότι οι για τις συνεντεύξεις που απευθύνονται σε παιδιά, η ηθική δεοντολογία απαιτεί τόσο τη λήψη της συγκατάθεσης των ίδιων (Mertens, 2010) όσο και

τη σύμφωνη γνώμη των γονιών τους, οι οποίοι, τουλάχιστον μέχρι την ενηλικίωσή τους, είναι επιφορτισμένοι με την ευθύνη της φροντίδας τους (Hill, 2005). Τέλος, για την διασφάλιση της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων έρευνας εξασφαλίστηκε γραπτά και προφορικά η ανωνυμία τους. Η ερευνήτρια με τη σειρά της σεβάστηκε τον/τις συνεντευξιαζόμενο/ες, περιορίζοντας τον ρόλο της στη διατύπωση ερωτήσεων και αποφεύγοντας να τους κατευθύνει σε απαντήσεις που η ίδια ανέμενε.

5.3.5. Διαδικασία Συνέντευξης

Η ερευνήτρια γνώριζε προσωπικά τον μαθητή και τη μητέρα του μαθητή που αποτέλεσαν μέρος του δείγματος της εν λόγω έρευνας. Η αρχική επικοινωνία έγινε με τη μητέρα, η οποία δέχτηκε με χαρά να συναντηθεί μαζί της. Αφού ζητήθηκε άδεια από την ίδια, προγραμματίστηκε άμεσα και συνάντηση του μαθητή με την ερευνήτρια. Μετά τη σύμφωνη γνώμη του μαθητή, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με την εκπαιδευτικό, η οποία συμφώνησε χωρίς κανέναν δισταγμό για τη συμμετοχή της στην έρευνα. Οι διαζώσεις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρους και σε χρόνο που επέλεξαν ο συμμετέχων και οι συμμετέχουσες, χωρίς την παρουσία άλλων ατόμων, ενώ υπήρχε αρκετός διαθέσιμος χρόνος για την αποφυγή οποιασδήποτε μορφής πίεσης. Ως μέσο εγγραφής ήχου χρησιμοποιήθηκε το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας. Για λόγους ηθικής δεοντολογίας καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης δεν έγινε καμία αναφορά σε προσωπικά δεδομένα του συμμετέχοντα και των συμμετεχουσών.

5.3.6 Διαδικασία Κωδικοποίησης Δεδομένων

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ξεκίνησε με την εξοικείωση της ερευνήτριας με το ερευνητικό υλικό, μέσω της διαδικασίας της απομαγνητοφώνησης, της καταγραφής και της ενεργής αναζήτησης νοημάτων που έχουν σημασία του υπό εξέταση φαινομένου. Στη συνέχεια, με τη χρήση της εφαρμογής «Taguette» η ίδια προχώρησε στην κωδικοποίηση των δεδομένων που είχε συλλέξει, στοχεύοντας στην ερμηνεία και την απόδοσή τους με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό (Creswell, 2016). Στο εκάστοτε απόσπασμα του κειμένου αποδίδεται ένας κωδικός, ώστε να εκφραστεί με συντομία το νόημα που δίνει ο/η ερευνητής/τρια στο συγκεκριμένο τμήμα των δεδομένων που προκύπτουν από τη συνέντευξη. Η διαδικασία της κωδικοποίησης οφείλει να είναι συστηματική και οι κωδικοί περιεκτικοί (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Αναμφισβήτητα, καταλυτικό ρόλο στη θεματική ανάλυση των δεδομένων διαδραματίζει η σχετική με το ζητούμενο που εξετάζεται βιβλιογραφική επισκόπηση, χωρίς ωστόσο αυτή να καθορίζει τα δεδομένα του/της ερευνητή/τριας, ενώ είναι πιθανό ο ίδιος κωδικός να αποδοθεί σε

περισσότερα του ενός αποσπάσματα και αντίστοιχα, στο ίδιο απόσπασμα να εντοπιστούν περισσότεροι κωδικοί λόγω της ύπαρξης περισσότερων από μίας μονάδων νοήματος (Bryman, 2017).

Η ερευνήτρια της εν λόγω μελέτης, αφού άκουσε με προσοχή το περιεχόμενο των συνεντεύξεων της εκπαιδευτικού, της μητέρας του μαθητή και του μαθητή, προχώρησε σε μια πρώτη κωδικοποίηση και στη συνέχεια συνέχισε με μια δεύτερη κωδικοποίηση, της οποίας τα δεδομένα συνοψίστηκαν και άρχισαν να διαφαίνονται συγκεκριμένα μοτίβα.

Θα με βοηθούσε γιατί θα έγραφα σε word που διορθώνει μόνο του τα λάθη.

[Συνέντευξη μαθητή .docx](#) **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Ε. Ναι, όλοι μαζί θα καταλαβαίναμε καλύτερα από αυτά που καταλαβαίνει ο καθένας μόνος του.

[Συνέντευξη μαθητή .docx](#) **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Μπορώ να καταλάβω από την ίδια τη λέξη, ότι έχει να κάνει με τη διαφοροποίηση στον τρόπο που κάνεις μάθημα.

[Συνέντευξη καθηγήτριας .docx](#) **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Δεν γνωρίζω και πολλά γι' αυτήν. Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι αν βρεις τι ενδιαφέρει το κάθε παιδί και εντοπίσεις τον τρόπο που μπορεί να μάθει, τότε σίγουρα η εφαρμογή της είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Είναι σημαντικό να βρίσκουμε ως δάσκαλοι εκείνους τους τρόπους που ελκύουν το ενδιαφέρον τους.

[Συνέντευξη καθηγήτριας .docx](#) **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Όχι. Όλοι πιστεύω πως μπορούν να μάθουν καλύτερα μέσα από τον τρόπο που οι ίδιοι μπορούν να μάθουν.

[Συνέντευξη καθηγήτριας .docx](#) **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Με ενημερώνει συχνά, είμαι πολύ ικανοποιημένη από το ενδιαφέρον της. Του δίνει καμιά φορά και διαφορετικές ασκήσεις από τα υπόλοιπα παιδιά.

[Συνέντευξη μητέρας .docx](#) **Διαφοροποιημένη Διδασκαλία**

Κατόπιν, η ίδια προχώρησε στην οργάνωση των σε νοηματικές ομάδες, έχοντας ως στόχο τον εντοπισμό ενδιαφερουσών πληροφοριών που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Οι περισσότερες επισημάνσεις (tags) είχαν τους τίτλους «**προβλήματα εκπαιδευτικού συστήματος**» και «**ψυχολογικό αντίκτυπο δυσλεξίας**».

Άγνοια ύπαρξης διαφοροποιημένης διδασκαλίας	2	Edit
Αντιλήψεις για δυσλεξία	2	Edit
Απουσία ενίσχυσης μαθητή	1	Edit
Διάθεση εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας	1	Edit
Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	7	Edit
Εκπαιδευτικά Μέσα	6	Edit
Νεοελληνική Λογοτεχνία	7	Edit
Προβλήματα Εκπαιδευτικού Συστήματος	8	Edit
Υποστήριξη Μαθητή με Δυσλεξία	5	Edit
Ψυχολογικό Αντίκτυπο Δυσλεξίας	10	Edit

Στη δεύτερη κωδικοποίηση οι αναφορές αυτές περιορίζονται στα «**εκπαιδευτικά μέσα**», στη «**νεοελληνική λογοτεχνία**» και στην «**υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία**» και στη «**διαφοροποιημένη διδασκαλία**».

Project info Documents

Highlights

Create a tag See all highlights

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	7	Edit
Εκπαιδευτικά Μέσα	6	Edit
Νεοελληνική Λογοτεχνία	7	Edit
Προβλήματα Εκπαιδευτικού Συστήματος	8	Edit
Υποστήριξη Μαθητή με Δυσλεξία	5	Edit
Ψυχολογικός Αντίκτυπος Δυσλεξίας	10	Edit

5.3.7 Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων αποτελεί μια ποιοτική περιγραφική προσέγγιση που λειτουργεί ως μέθοδος ανάλυσης των θεμάτων μέσα στα δεδομένα. Η θεματική ανάλυση δομείται σε έξι φάσεις. Η πρώτη φάση αποτελεί τη βάση των υπόλοιπων πέντε φάσεων και αφορά στην εξοικείωση του/της ερευνητή/τριας με τα δεδομένα μέσα από την ενεργητική αναζήτηση των νοημάτων και των θεμάτων που έχουν σημασία για το υπό εξέταση φαινόμενο. (Ισαρη &

Πουρκός, 2015). Μια πρώτη δημιουργία των νοημάτων επιτυγχάνεται μέσω της απομαγνητοφώνησης, η οποία, αποτελώντας ένα στάδιο ουσιαστικής ακρόασης και ερμηνείας, χαρακτηρίζεται για τη διαδραστικότητά της (Braun & Clarke, 2006). Ακολουθούν οι φάσεις της παραγωγής των αρχικών κωδίκων, όπου πραγματοποιείται η οργάνωση των δεδομένων σε νοηματικές ομάδες και η φάση της δημιουργίας αφηρημένων θεμάτων, τα οποία αντιπροσωπεύουν κάποιο επίπεδο απάντησης μοτίβου μέσα στο σύστημα των δεδομένων. Στην τέταρτη φάση, γίνεται η επανεξέταση αυτών των θεμάτων, με στόχο να κωδικοποιηθούν επιπρόσθετα δεδομένα που είχαν παραληφθεί (Bazeley, 2013).

Στην πέμπτη φάση ορίζονται τα θέματα που αντιστοιχούν στα εκάστοτε αποσπάσματα και οργανώνονται σε μια σταθερή περιγραφή. Στην έκτη φάση ο/η ερευνητής/τρια αφηγείται τα ευρήματα της έρευνάς του/της, χωρίς περιττολογίες και περιπλοκότητα, αλλά επιχειρηματολογώντας και αποσαφηνίζοντας τα νοήματά του βασιζόμενος/η στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μελέτης του/της (Bryman, 2017). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε για την θεματική ανάλυση των δεδομένων της την επαγωγική διαδικασία, διότι δεν επιχειρεί να ελέγξει μια προηγούμενη θεωρία ή να συγκρίνει κατηγορίες σε διαφορετικές περιόδους, αλλά αποτελεί μία νέα έρευνα πάνω στο συγκεκριμένο φαινόμενο και οι κατηγορίες που προκύπτουν από το κείμενο θεμελιώνονται από την αντίστοιχη θεωρία με σκοπό την ουσιαστική εμβάθυνση (Vaismoradietal, 2013).

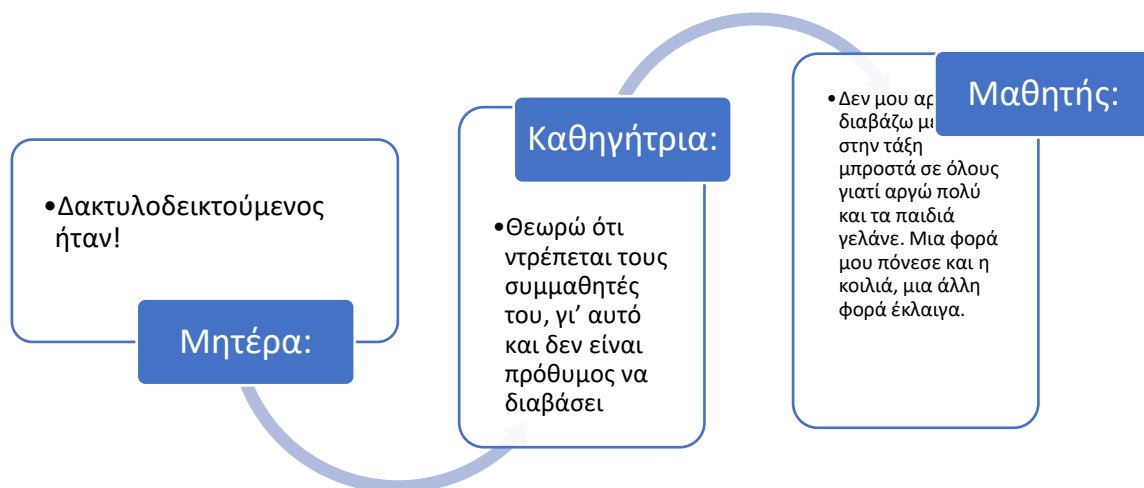
5.3.8 Αποτελέσματα Έρευνας

Στον παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τις τρεις θεματικές ενότητες που προέκυψαν από τις οκτώ υποκατηγορίες του κωδικοποιημένου κειμένου.

A. Αντίκτυπος της Δυσλεξίας

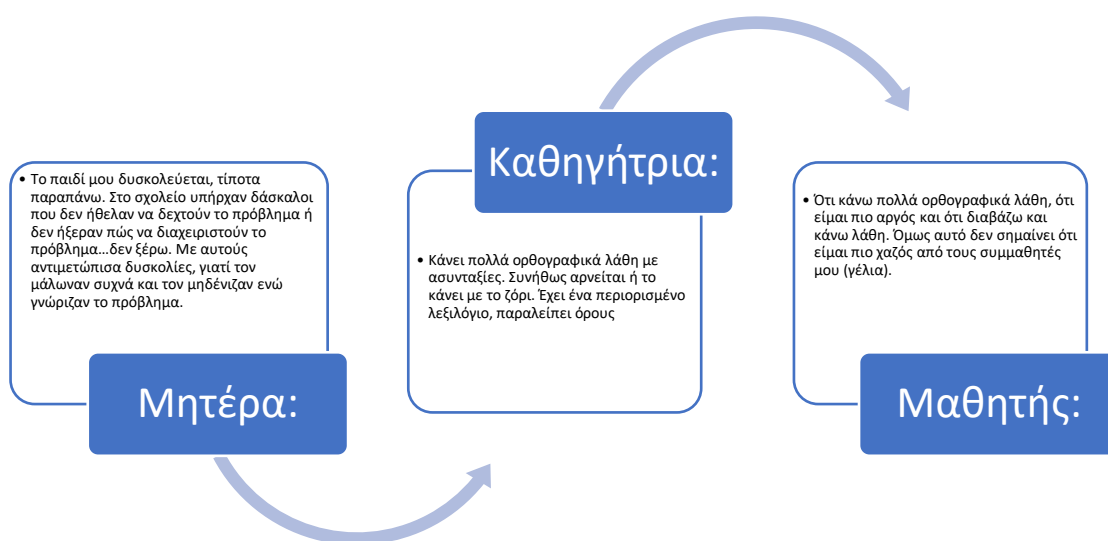
1^η κατηγορία: Ψυχολογικός αντίκτυπος της δυσλεξίας στον μαθητή.

Οι/ο συμμετέχουσες/ων ρωτήθηκαν για τον αντίκτυπο της δυσλεξίας στη ζωή του παιδιού. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, φαίνεται πως η συγκεκριμένη ειδική μαθησιακή δυσκολία προκαλεί εμπόδια στον μαθητή, που επηρεάζουν σημαντικά την ψυχολογία του. Η μητέρα ανέφερε πως το παιδί ένιωσε δακτυλοδεικτούμενο στην μικρή κοινωνία που ζούσε, η εκπαιδευτικός υποστήριξε πως ο μαθητής αποφεύγει να συμμετέχει στο μάθημα λόγω της ντροπής που νιώθει από τα σχόλια των συμμαθητών/τριών του, ενώ ο ίδιος δήλωσε πως η συμμετοχή του στο μάθημα προκαλεί το γέλιο του συνόλου της τάξης. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



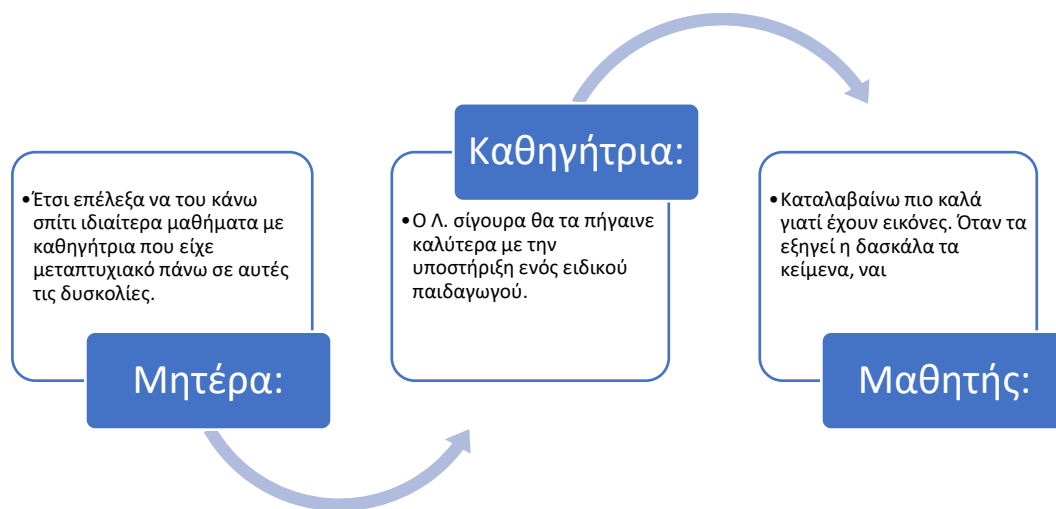
2^η κατηγορία: Αντίκτυπος της δυσλεξίας στη σχολική πορεία του μαθητή.

Στη συνέχεια οι/ο συμμετέχουσες/ων ρωτήθηκαν σχετικά με τον αντίκτυπο της δυσλεξίας στη σχολική πορεία του μαθητή. Οι απαντήσεις τους έδειξαν ότι η δυσλεξία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης για το παιδί. Ειδικότερα, η μητέρα υποστήριξε ότι το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στο σχολείο, ενώ οι δάσκαλοι που είχε στο παρελθόν δεν είχαν αναπτύξει ουσιαστική συνεργασία ούτε με την ίδια ούτε με τον μαθητή. Η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ορθογραφία, στην ανάγνωση, στην κατανόηση, στον χρόνο, στη σύνταξη, στη μνήμη και στη γραμματική. Ο ίδιος με τη σειρά του δήλωσε πως δυσκολεύεται με την ορθογραφία, την κατανόηση, τη γραμματική και τον χρόνο, ενώ σημείωσε πως τα εμπόδια που αντιμετωπίζει δεν τον καθιστούν κατώτερο από τους/τις συμμαθητές/τριές του. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



3^η Κατηγορία: Υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία.

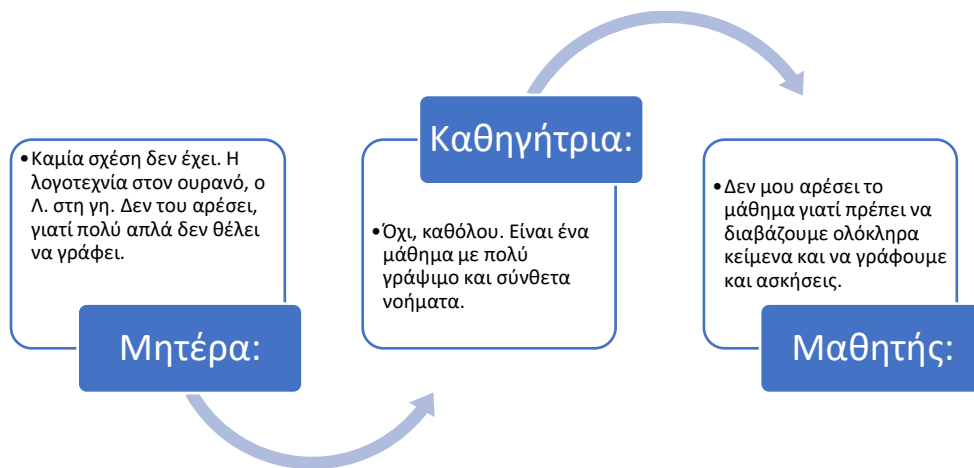
Για τον τρόπο που υποστηρίζεται ο μαθητής με δυσλεξία στη σχολική τάξη η μητέρα ανέφερε πως ο ίδιος δεν δέχεται παράλληλη στήριξη, παρότι η ίδια το έχει ζητήσει, και παρακολουθεί κάποια ιδιαίτερα μαθήματα στο σπίτι. Η εκπαιδευτικός ανέφερε πως η ίδια προσπαθεί να υποστηρίξει τον μαθητή με πρόσθετες ασκήσεις, με προφορικές εξετάσεις και με περαιτέρω επεξήγηση των μαθημάτων, ενώ τέλος ο μαθητής πιστεύει πως αποδίδει καλύτερα στο σχολείο μέσω της περαιτέρω ανάλυσης των κειμένων και της χρήσης βίντεο. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



B. Το ανθολόγιο των κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας

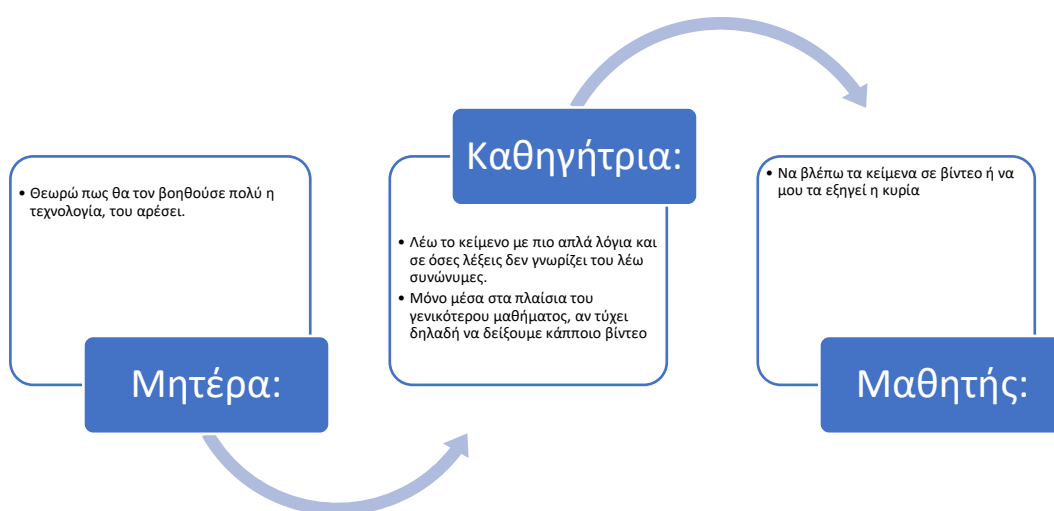
4^η κατηγορία: Η σχέση του μαθητή με δυσλεξία με το μάθημα του ανθολογίου των κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

Για τη σχέση του μαθητή με το μάθημα του ανθολογίου των νεοελληνικών κειμένων η μητέρα ανέφερε πως είναι ανύπαρκτη, καθώς η λογοτεχνία απαιτεί σε μεγάλο βαθμό την παραγωγή γραπτού λόγου. Η εκπαιδευτικός υποστήριξε πως ο μαθητής δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον για μάθηση στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ενώ ο ίδιος δήλωσε πως δεν του αρέσει η λογοτεχνία, καθώς απαιτεί ανάγνωση και γραφή. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



5^η κατηγορία: Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας.

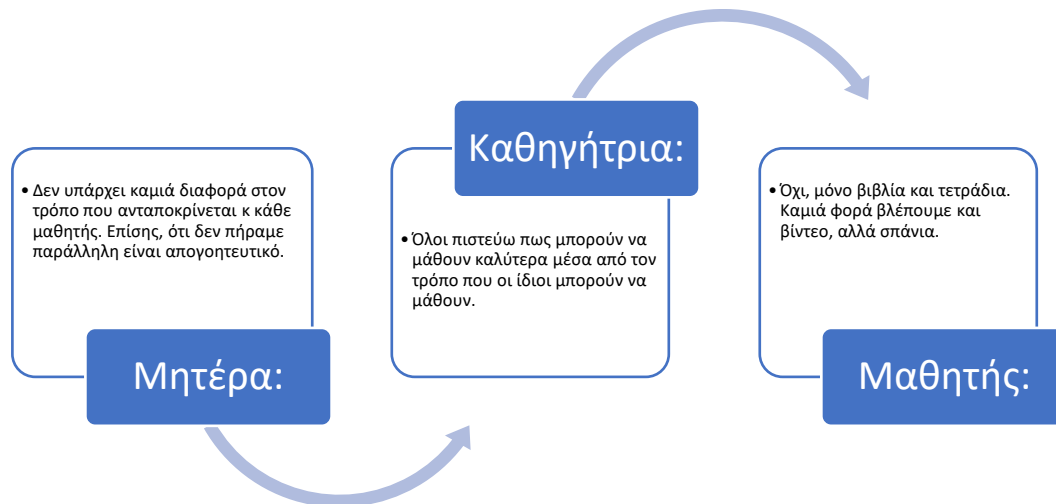
Οι/ο συμμετέχουσες/ων ρωτήθηκαν αναφορικά με τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην τάξη στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Η μητέρα υποστήριξε πως σημαντική βοήθεια στον μαθητή θα μπορούσε να προσφέρει η χρήση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο, δήλωσε αβέβαιη για το αποτέλεσμα που θα είχε η χρήση τους. Η εκπαιδευτικός ανέφερε πως λόγω χρόνου περιορίζεται στην επεξήγηση των κειμένων, ενώ, στοχεύοντας στην βαθύτερη κατανόηση νοημάτων που αυτά φέρουν, ορισμένες φορές κάνει χρήση των τεχνολογικών μέσων. Ο μαθητής πιστεύει πως η χρήση των τεχνολογικών μέσων και τα επεξηγηματικά σχόλια της εκπαιδευτικού τον βοηθούν σημαντικά στην κατανόηση της λογοτεχνίας. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



Γ. Η αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

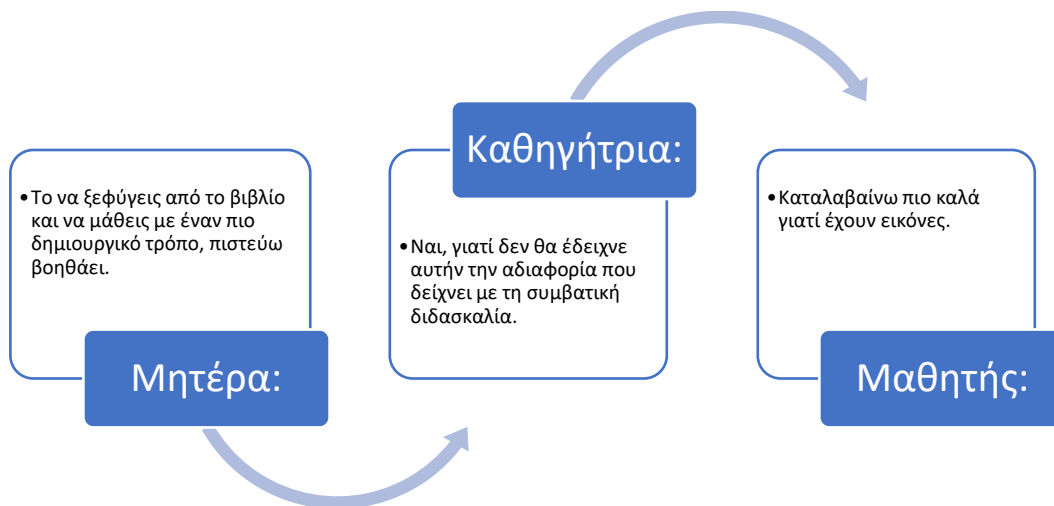
6^η κατηγορία: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο.

Η μητέρα υποστήριξε πως όλοι/ες οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται με τον ίδιο τρόπο, χωρίς καμία διαφοροποίηση, ενώ επισήμανε πως η απουσία παράλληλης στήριξης λειτουργεί ανασταλτικά για το παιδί. Η εκπαιδευτικός πιστεύει πως τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα με τον τρόπο που μπορούν να μάθουν. Ο μαθητής υπογράμμισε την απουσία της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αναφέροντας ότι το κύριο μέσο που χρησιμοποιείται στην τάξη για τη διδασκαλία είναι τα σχολικά βιβλία, ενώ υποστήριξε πως έχει εργαστεί ομαδοσυνεργατικά ελάχιστες φορές στη σχολική του πορεία. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



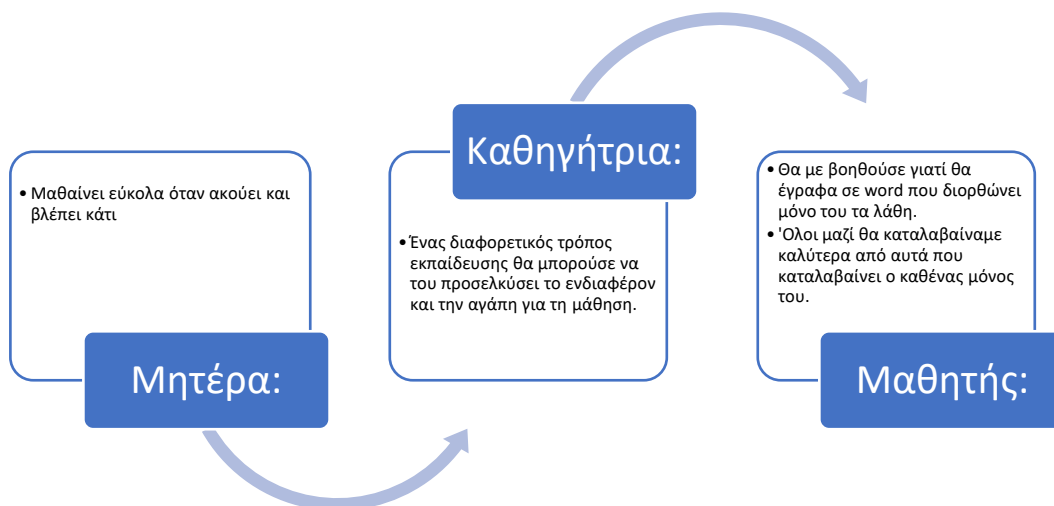
7^η κατηγορία: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα του ανθολογίου των νεοελληνικών κειμένων.

Στη συνέχεια οι/ο συμμετέχουσες/ων υποστήριξαν την πιθανότητα της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα του ανθολογίου των νεοελληνικών κειμένων. Ειδικότερα, η μητέρα ανέφερε ότι η δημιουργική μάθηση δύναται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες στο αντικείμενο της λογοτεχνίας, η εκπαιδευτικός επισήμανε ότι ο τρόπος που λαμβάνει χώρα το εν λόγω μάθημα ευθύνεται για την αδιαφορία του μαθητή και τέλος, ο ίδιος ανέφερε ότι το πολυτροπικά κείμενα και τα μέσα τεχνολογίας τον βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στην κατανόηση του μαθήματος. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



8^η κατηγορία: Η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση του μαθητή με δυσλεξία.

Κλείνοντας, στην ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαίδευση του εν λόγω μαθητή, η μητέρα του υποστήριξε πως ο τελευταίος διευκολύνεται στη μάθηση με τη χρήση πολυμεσικών κειμένων, η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας θα ενίσχυε το ενδιαφέρον του για το σχολείο, ενώ ο ίδιος ανέφερε ότι θα τον βοηθούσε σημαντικά η χρήση της τεχνολογίας και η υλοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν είναι τα εξής:



5.3.9 Ανάλυση Αποτελεσμάτων 1^{ου} Μέρους Έρευνας

Σκοπός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν η ανίχνευση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων της

ΣΤ' Δημοτικού σε μαθητές με δυσλεξία. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η σύνδεση των αποτελεσμάτων της εν λόγω έρευνας με την σχετική επιστημονική βιβλιογραφία. Παράλληλα, συντελείται και μια θεωρητική συζήτηση βασισμένη στη σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν και την αντίστοιχη βιβλιογραφία. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαρθρώνεται με βάση τις θεματικές ενότητες που προέκυψαν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδίκων που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης (Τσώλης, 2017).

- Αντίκτυπος της Δυσλεξίας

Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία βιώνουν αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους/τις συνομήλικους/κές τους λόγω των συνεχόμενων σχολικών αποτυχιών (Doïkou-Avliδου, 2015). Η επαναλαμβανόμενη απογοήτευση τους/τις κάνει να θεωρούν πως δεν έχουν ικανότητες και πολλές φορές οδηγούνται στη ματαίωση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγουν την εμπλοκή με γνωστικά έργα , επιβεβαιώνοντας τις πεποιθήσεις των αρνητικών συναισθημάτων και χαμηλών κινήτρων (Στασινός, 2015). Ο μαθητής της εν λόγω έρευνας τείνει να εκφράζεται με απάθεια και αδιαφορία για το σχολείο **«Θα ήθελα να μην πηγαίνω στο σχολείο. Δεν μου αρέσει καθόλου».** Οι διδασκόμενοι/ες με δυσλεξία συχνά νιώθουν ότι ελέγχουν σε μικρό βαθμό τη ζωή τους, λόγω των εμπειριών που δοκίμασαν και τους δημιουργούσαν συναισθήματα αποτυχίας και άγχους (Sako, 2016). Ο μαθητής της έρευνας πιστεύει ότι κάθε προσπάθειά του οδηγείται στην αποτυχία, ενώ βιώνει σε μεγάλο βαθμό άγχος, το οποίο προέρχεται από τη συμπεριφορά των συμμαθητών/τριών του **«Όχι, μια φορά μου πόνεσε και η κοιλιά, μια άλλη φορά έκλαιγα».**

Όταν τα παιδιά βιώνουν αποτυχία αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ως κατώτερο των άλλων και αισθάνονται αδύναμοι/ες ή ακόμη και ανίκανοι/ες σε σχέση με από τους/τις υπόλοιπους/ες(Sako, 2016). Ωστόσο, βασικό σημείο του λόγου του μαθητή είναι ότι δεν νιώθει κατώτερος από το σύνολο της τάξης **«Ότι κάνω πολλά ορθογραφικά λάθη, ότι είμαι πιο αργός και ότι διαβάζω και κάνω λάθη. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι είμαι πιο χαζός από τους συμμαθητές μου».**

Καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης διαδραματίζουν οι 'σημαντικοί άλλοι' όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί (Δόικου-Αυλίδου, 2016). Οι δυσκολίες λοιπόν, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στο πλαίσιο της τάξης μπορούν να προκαλέσουν μία σωρεία συναισθηματικών προβλημάτων , όπως είναι η απογοήτευση, ο θυμός, το άγχος και η ματαίωση (Πολυχρονοπούλου, 2017; Novita, 2016).

Οι θεωρίες του γνωστικού ελλείμματος υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία σχετίζεται με τις ανεπάρκειες στις μαθησιακές ικανότητες, καθώς επίσης και με ελλείμματα στη μνήμη, στη σημασιολογία, στο συντακτικό και την οπτική κατανόηση (Αγαλιώτης, 2012). Η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος αποδίδει τη δυσλεξία στις ανεπάρκειες των φωνολογικών δεξιοτήτων, όπως η αποκωδικοποίηση ήχου, ενώ η θεωρία του διπλού ελλείμματος συνδυάζει την προαναφερθείσα θεωρία με την αργή ταχύτητα της κατονομασίας, η οποία αποτελεί τροχοπέδη για την ορθογραφική επεξεργασία (Castles et al., 2018). Συνακόλουθα, η μνήμη η οποία αποτελεί βασική λειτουργία για την επεξεργασία της γλώσσας και αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα μάθησης για τους μαθητές με δυσλεξία (Snowling, 2019), εμποδίζει το παιδί να συγκρατεί και να επεξεργάζεται πληροφορίες σχετικά με την ακολουθία κάποιων στοιχείων, αλλά και να ανακαλεί ταχέως κατάλληλες λέξεις από αυτή. Η έρευνα λοιπόν για τη δυσλεξία έχει καταδείξει πως η φτωχή φωνολογική ενημερότητα, η αργή λεξιλογική ανάγνωση και η φτωχή βραχύχρονη μνήμη αποτελούν τρεις βασικές διαστάσεις του φωνολογικού ελλείμματος (Tzivinikou, 2015).

Ακολούθως, οι μαθητές/τριες με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι/ες με το πρόβλημα της αποκωδικοποίησης, κατά την οποία καλούνται να αναγνωρίσουν γραπτά σύμβολα και να μεταφράσουν σε φωνήματα που οδηγούν στην δεύτερη λειτουργία της κατανόησης προκειμένου να ολοκληρωθεί η αναγνωστική διαδικασία (Smith & Tyler, 2020). Σημαντικές είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, τόσο ως προς τη σύνδεση της γραφής μιας λέξης με τη σημασία της όσο και με την κατάκτηση της σύνταξης και της ορθογραφίας (Castles et al., 2018), καθώς εντοπίζονται στα γραπτά τους λάθη σειροθέτησης, αντιμετάθεσης και παραλήψεων (Τανός, 2012). Ακολούθως, για την άρνηση των δυσλεξικών μαθητών/τριών απέναντι στην αναγνωστική διαδικασία, βασικό ρόλο διαδραματίζουν ο κόπος και ο χρόνος που υποχρεώνονται να καταβάλουν (Kormos, 2017).

Ο μαθητής της έρευνας παρουσιάζει δυσκολίες στην ορθογραφική επεξεργασία, στη μνήμη, στην αποκωδικοποίηση, στην ανάγνωση και την φωνολογική ενημερότητα και στη διαχείριση του χρόνου (Saksida et al., 2016) **«Ότι κάνω πολλά ορθογραφικά λάθη, ότι είμαι πιο αργός και ότι διαβάζω και κάνω λάθη. Δυσκολεύομαι στο διάβασμα, στο να θυμάμαι το μάθημα και κάποιες φορές και στα μαθηματικά. Χάνω τις λέξεις και τις γραμμές. Όταν σηκώνομαι στον πίνακα δεν γράφω στην ίδια σειρά και μου λένε ότι κάνω σκουλήκια»**. Τις συγκεκριμένες δυσκολίες επισήμανε και η εκπαιδευτικός **«Πολύ χαμηλή. Δεν θέλει να γράφει, ενώ αν δεν του απευθύνω εγώ τον λόγο, δεν πρόκειται να πάρει την πρωτοβουλία να πει μάθημα. Η μνήμη του είναι φτωχή, κάνει πολλά ορθογραφικά, δεν επιθυμεί να γράφει κείμενα»**, όπως και η μητέρα του, η οποία υποστηρίζει πως μία από τις βασικές αιτίες των

ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που παρουσιάζει το παιδί είναι η πρόωρη γέννησή του **«Δεν μπορούσε να γράψει και να διαβάσει. Δεν θυμόταν γεγονότα που μόλις είχαμε διαβάσει. Έγραφε ανάποδα κάποια γράμματα. Πιστεύω ότι μεγάλο ρόλο έπαιξε το ότι γεννήθηκε πρόωρος. Μας το είπανε και από το κέντρο αξιολόγησης αυτό, αλλά και ο παιδίατρος»**. Αξίζει να σημειωθεί πως η συσχέτιση του πρόωρου τοκετού και των μαθησιακών δυσκολιών έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι από την έρευνα της Pritchard και των συνεργατών της (Pritchardetal, 2009), οι οποίοι μελέτησαν τη σχέση των πολύ πρόωρων και τελειόμηνων παιδιών στο σύνολο των τομέων του εκπαιδευτικού προγράμματος, αναδείχθηκε το συμπέρασμα ότι τα πρώτα έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Ακολούθως, η έρευνα της Loe και των συνεργατών της (Loeetal, 2019) εξέτασε και κατέδειξε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα πρόωρα παιδιά στις εκτελεστικές και τις συμπεριφορικές τους λειτουργίες. Τέλος, η δυσλεξία ενδέχεται να επηρεάσει τους/τις μαθητές/τριες και στη ζωή εκτός σχολείου, αφού η ύπαρξή της συνδέεται με δυσκολίες στην πλοήγηση μιας διαδρομής, στις οδηγίες σχετικά με τον προσανατολισμό και στις κατευθύνσεις (Dohla & Heim, 2015). Δεδομένου λοιπόν, ότι αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που κάνει αισθητή την παρουσία της σε διάφορους τομείς στη ζωή του ατόμου (Skeide et al., 2018), ο μαθητής ανέφερε πως αντιμετωπίζει σύγχυση στον προσανατολισμό στις αθλητικές του δραστηριότητες **«Στο ποδόσφαιρο όταν μου λέει ο coach κλωτήσω δεξιά κι εγώ κλωτσάω από την άλλη, μου είπε η μαμά μου ότι φταίει η δυσλεξία»**.

- Το ανθολόγιο των κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας

Είναι γεγονός ότι το σχολείο δίνει μεγάλη βαρύτητα στη χρηστική αξία της ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων, παραβλέποντας πολλές φορές την αισθητική απόλαυση και την απεριόριστη γνώση που προσφέρει. Η πρακτική αυτή επιτείνει την εργαλειακή χρήση του λόγου και αποδυναμώνει την ψυχαγωγική πλευρά της αναγνωστικής πράξης (Σακελλαριάδη, 2006). Ταυτόχρονα, συνηγορεί στον περιορισμό της δυναμικής της και την κατάργηση της ανατρεπτικής της παρέμβασης στον νοητικό και τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, αφού το ίδιο αδυνατεί να έρθει σε επαφή με την πολιτισμική και πνευματική κληρονομιά τόσο σε εθνικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο (Καπλάνη, 2006). Η εκπαιδευτικός της παρούσας έρευνας ανέφερε ότι στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων περιορίζεται στην τεχνική των ερωταποκρίσεων και στις ασκήσεις που περιλαμβάνει το σχολικό βιβλίο **«Διαβάζουμε όλοι μαζί το κείμενο, το εξηγούμε με ερωτησούλες και στη συνέχεια κάνουμε τις ασκήσεις του**

βιβλίου. Άλλες ασκήσεις τις κάνουμε στην τάξη, άλλες τις δίνω ως δραστηριότητες στο σπίτι».

Ο μαθητής επιβεβαίωσε τα λεγόμενα της εκπαιδευτικού, αφού, όπως υποστήριξε, στην τάξη χρησιμοποιούνται κυρίως τα σχολικά βιβλία, με τη εκπαιδευτική διαδικασία να διαρθρώνεται με βάση αυτά **«Όχι, μόνο βιβλία και τετράδια. Καμιά φορά βλέπουμε και βίντεο, αλλά σπάνια».** Το εύρος του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί ένας/μία μαθητής/τρια αποτελεί σημαντικό δείκτη κατάκτησης και αποτελεσματικότητας της αναγνωστικής ικανότητας (Protorapasetal, 2012). Η ευχέρεια της κατανόησης του περιεχομένου ενός κειμένου επηρεάζεται άμεσα από το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο του αναγνώστη του (Duff, 2019). Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και την κατανόηση ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών, όπως αυτόν που προσφέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα (Carruthers & Smith, 1996), ενώ είναι λιγότερο ικανά από τους/τις συνομηλικές τους να οργανώσουν το περιεχόμενο των κειμένων που καλούνται να επεξεργαστούν (Troia, 2011). Η μητέρα του μαθητή ανέφερε ότι ο ίδιος δεν ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του μαθήματος του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων **«Καμιά σχέση δεν έχει. Η λογοτεχνία στον ουρανό, ο Δ. στη γη. Δεν του αρέσει, γιατί πολύ απλά δεν θέλει να γράφει και δεν καταλαβαίνει πάντα και το περιεχόμενο, γιατί δεν δίνει την απαραίτητη σημασία. Εγώ πιστεύω ότι μπορεί, αλλά δεν προσπαθεί».** Η εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ο μαθητής δεν μπορεί να κατανοήσει εύκολα το περιεχόμενο του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων **«Όχι, καθόλου. Είναι ένα μάθημα με πολύ γράψιμο και σύνθετα νοήματα/ Δεν έχει εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και εξηγούμε συχνά ακόμη και απλά νοήματα».** πράγμα που υποστήριξε και ο ίδιος, καθώς δυσκολεύεται με τα νοήματα των κειμένων και τα εκτενή κείμενα που καλείται να γράφει **«Γιατί πρέπει να διαβάζουμε ολόκληρα κείμενα και να γράφουμε και ασκήσεις/ Όταν τα εξηγεί η δασκάλα ναι. Αλλιώς δεν μπορώ, είναι δύσκολα».**

Παρά την εργαλειακή χρήση της λογοτεχνίας, είναι γεγονός ότι το εν λόγω αντικείμενο εύλογα διατίθεται για προσεγγίσεις που απομακρύνονται από την τεχνοκρατική αντίληψη της εκπαιδευτικής πράξης (Φρυδάκη, 2009) και μπορεί να αποτελέσει πεδίο εφαρμογής καινοτόμων και διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων (Δημητριάδου & Παλαιολόγου, 2014). Για τον μαθητή η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί άγνωστη φράση **«Τίποτα, δεν την έχω ακούσει».** ενώ μετά από επεξήγηση της ερευνήτριας σχετικά με κάποια μέσα που χρησιμοποιεί η συγκεκριμένη μέθοδος, ο ίδιος εκδήλωσε το ενδιαφέρον του και θεώρησε πως η χρήση της μπορεί να τον βοηθήσει. Η εκπαιδευτικός δήλωσε πως αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο του όρου **«Μπορώ να καταλάβω από την ίδια τη λέξη, ότι έχει να κάνει με τη διαφοροποίηση στον τρόπο που κάνεις μάθημα».** χωρίς ωστόσο να την εφαρμόζει ως μέθοδο **«Δεν θα έλεγα ότι**

κάνω κάτι διαφοροποιημένο. Το βιβλίο ακολουθώ. Αν μπορώ να πω ότι τα βίντεο που έχω δείξει είναι κομμάτι της διδασκαλίας αυτής, ναι, μόνο έτσι».

- Η αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Για την καλύτερη δυνατή υλοποίηση της διδασκαλίας καθίσταται αναγκαίο ο/η διδάσκων/ουσα να επιλέγει και να κατασκευάζει εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτισμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες του/της εκάστοτε μαθητή/τριας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Γουίλιαμ, 2012). Άλλωστε η επιλογή του κατάλληλου υλικού δύναται να ικανοποιήσει τόσο τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και τις συναισθηματικές ανάγκες που εκείνος/η έχει. Ο μαθητής της παρούσας έρευνας δεν αναφέρει καμία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μέθοδο διδασκαλίας, αλλά κάνει λόγο μόνο για το σχολικό εγχειρίδιο **«Όχι, μόνο βιβλία και τετράδια. Καμιά φορά βλέπουμε και βίντεο, αλλά σπάνια».** Ταυτόχρονα, η αναφορά του μαθητή στα τεχνολογικά μέσα δηλώνει την προτίμησή του να μαθαίνει βασισμένος σε αυτά, καθώς για τον ίδιο αποτελούν αντισταθμιστικές στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών που τον ταλανίζουν(Holmes,2021).

Σύμφωνα με τον ίδιο, μια μέθοδος που δεν λαμβάνει χώρα στην τάξη είναι ο ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία, όπως υποστηρίζει, θα τον βοηθούσε να μάθει **«Ναι, όλοι μαζί θα καταλαβαίναμε καλύτερα από αυτά που καταλαβαίνει ο καθένας μόνος του».** παρότι τη μοναδική φορά που συμμετείχε δεν του άρεσε **«Νομίζω το έχουμε κάνει μια φορά. Δεν μου άρεσε. Εγώ ζωγράφισα, οι άλλοι έγραφαν. Αλλά το κάναμε μία φορά σε όλο το δημοτικό. Βιβλία και τετράδια χρησιμοποιούμε, όπως όλοι».** Αναντίλεκτα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να φανεί ιδιαίτερος ωφέλιμη στις σχολικές τους επιδόσεις (Βαλιαντή &Νεοφύτου, 2017). Η εκπαιδευτικός με τη σειρά της υποστήριξε ότι έχει κάνει ελάχιστες εφαρμογές της μεθόδου **«Φέτος δεν μας δόθηκε η ευκαιρία να πω την αλήθεια, αλλά δύο-τρεις φορές το κάναμε».** αλλά ο μαθητής δεν επιθυμεί να συμμετέχει ενεργά**«Όχι πάντα, γιατί επαναπαύεται με το γεγονός ότι τα σκέφτονται και γράφουν οι υπόλοιποι της ομάδας».**

Το γεγονός αυτό φανερώνει έλλειψη εκπαιδευτικών πρακτικών εκ μέρους των διδασκόντων/ουσών (Στασινός, 2013), ενώ η περιγραφή του για τον τρόπο υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας προσιδιάζει στην δασκαλοκεντρική εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία προωθεί τη συχνή ανατροφοδότηση των δραστηριοτήτων και απαιτεί από τα παιδιά να ακολουθήσουν τις κατευθύνσεις που τους έχουν δοθεί από τους/τις διδάσκοντες/ουσες

(Kikasetal., 2017). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο σε 479 μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού και 14 εκπαιδευτικούς (Βαλιάντη, 2015), μελέτησε την επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Σύμφωνα με τα πιο σημαντικά ευρήματα, φάνηκε να είναι αποτελεσματική για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ενώ υπογραμμίστηκε η επιτακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εν λόγω μέθοδο. Στην έρευνα των Siam και AI-Natour (2016) ως προκλήσεις της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναδείχθηκαν η αδύναμη διοίκηση, η χαμηλή γονική υποστήριξη και η έλλειψη χρόνου και μαθησιακών πόρων.

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση περιγράφεται στη συνέντευξη του μαθητή και της μητέρας του, αφού κατά τα λεγόμενά τους οι μέχρι τώρα δάσκαλοι του παιδιού κρατούσαν μια τιμωρητική στάση απέναντί του και ενδιαφέρονταν για την ολοκλήρωση του καθήκοντος περισσότερο από τη συναισθηματική κινητοποίηση και στήριξη του ίδιου. Ο μαθητής ανέφερε: **«Πέρσι είχαν έναν δάσκαλο που με φώναζε συνέχεια, του έλεγα μάθημα και γελούσε». Η μητέρα του δήλωσε ότι: «Με αυτούς αντιμετώπισα δυσκολίες, γιατί τον μάλωναν συχνά και τον μηδένιζαν ενώ γνώριζαν το πρόβλημα».** Η εκπαιδευτικός επισημαίνει με τη σειρά της ότι δεν έχει χρόνο να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία της **«Σπάνια. Δεν έχω αυτόν τον χρόνο με το παιδί στην τάξη. Ο Λ. σίγουρα θα τα πήγαινε καλύτερα με την υποστήριξη ενός ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη»**, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν θέτει ως προτεραιότητά της τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις οποίους/ες καθοδηγεί και ενθαρρύνει σε κάθε στάδιο της διδασκαλίας της (Παπαβασιλείου, 2011). Φαίνεται λοιπόν, πως η εκπαιδευτικός κατανοεί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως «δραστηριότητα» που αφορά μόνο στον μαθητή που παρουσιάζει ελλείμματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και όχι ως προσέγγιση προσανατολισμένη στο πλαίσιο για όλους τους μαθητές, θέση που αναδεικνύεται και από τις 68 ημιδομημένες συνεντεύξεις και τις 57 αδόμητες αφηγηματικές παρατηρήσεις με συνδιδάσκλους γενικής και ειδικής αγωγής στην έρευνα του Strogilos και των συνεργατών του (Strogilos et al,2017). Είναι σημαντικό να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι η ίδια υπογράμμισε τη σημαντικότητα του προγράμματος της παράλληλης στήριξης, ως μέσου ακαδημαϊκής και κοινωνικής υποστήριξης του μαθητή (Mavropalias et al,2023).

Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό η συναισθηματική κινητοποίηση και στήριξη των ίδιων των παιδιών, που αποτελούν βασικά σημεία των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας (Δημητριάδου, 2016), αποτελούν βασικά στοιχεία της διδασκαλίας της **«Με ενδιαφέρει κυρίως τα παιδιά να αισθάνονται καλά στην τάξη, να είναι χαρούμενα στο μάθημά μας και να μου μιλάνε για οτιδήποτε τους απασχολεί. Δεν είμαι εκεί μόνο για να κάνω μάθημα, αυτό μπορεί να το κάνει και ένα ρομπότ».**

Το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η σχολική κοινότητα αντιμετωπίζει μια ραγδαία μεταβολή στη σύσταση της τάξης ως προς τον τρόπο μάθησης, τις γνωστικές ικανότητες, την πολιτισμική προέλευση και τα κίνητρα για μάθηση των ατόμων που φοιτούν σ' αυτές, καθιστά αναγκαία την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία μπορεί να ανταποκριθεί στις πολύπλευρες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών μιας τάξης (Πουρκός και Κατσαρού, 2011). Κατά την Tomlison (2014) η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδραστική σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια, καθώς η ενεργός συμμετοχή του/της δεύτερου/ης προϋποθέτει τους ειδικά διαμορφωμένους και εξειδικευμένους μαθησιακούς στόχους στις ατομικές διαφορές και στις διαφορετικές ικανότητες μάθησης του/της πρώτου/ης. Η δασκάλα δήλωσε πως δεν γνωρίζει για την εν λόγω μέθοδο, αλλά υποστήριξε πως η εφαρμογή της μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά **«Δεν γνωρίζω και πολλά γι' αυτήν. Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι αν βρεις τι ενδιαφέρει το κάθε παιδί και εντοπίσεις τον τρόπο που μπορεί να μάθει, τότε σίγουρα η εφαρμογή της είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική. Είναι σημαντικό να βρίσκουμε ως δάσκαλοι εκείνους τους τρόπους που ελκύουν το ενδιαφέρον τους»**. Ο μαθητής δεν είχε ξανακούσει τον όρο, όπως ακριβώς και η μητέρα του, πράγμα που φανερώνει την περιορισμένη εφαρμογή της στα σχολεία **Μητ.: «Όχι, τι είναι αυτό;»/ Μάθ.: «Τίποτα, δεν την έχω ακούσει»**.

5.3.10 Συμπεράσματα 1^{ου} Μέρους Έρευνας

Οι διδασκόμενοι/ες με δυσλεξία βιώνουν σημαντικά αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομήλικους τους εξαιτίας των συνεχόμενων σχολικών αποτυχιών (Sako, 2016). Η επαναλαμβανόμενη απογοήτευση τους κάνει να πιστεύουν πως δεν έχουν ικανότητες και κάθε προσπάθειά τους είναι μάταιη (AbdRauf et al., 2018). Η σχέση των μαθητών με το σχολείο φαίνεται πως γεννά πολλές φορές απογοητεύσεις και άγχος. Σημαντική πηγή ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους θα μπορούσε να είναι η ουσιαστική στήριξη από το σύνολο των διδασκόντων/ουσών και η καταβολή της μέγιστης δυνατής προσπάθειας από τους ίδιους για την επίτευξη των σχολικών τους καθηκόντων (Στασινός, 2020). Παράλληλα, η στήριξη προς τα παιδιά αυτά από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός βελτιωμένου τρόπου ζωής και στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών στο μέλλον (Habib & Naz, 2015). Καθοριστική κρίνεται και η στήριξή τους από τους γονείς/κηδεμόνες, μέσω της ουσιαστικής ενίσχυσης και επιτονισμού των επιτυχιών του παιδιού τους (Sako, 2016), ενώ η

εκπαίδευση των ίδιων θα μπορούσε να ωφελήσει σημαντικά και τις δύο πλευρές (Mammarella et al, 2016).

Παρά τη ραγδαία μεταβολή που σημειώνεται τα τελευταία χρόνια στη σύσταση της σχολικής τάξης (Koutselini, 2017b), ως προς τις γνωστικές ικανότητες, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τη κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική προέλευση, τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τη προσωπικότητα των μαθητών, η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει επικεντρωθεί κυρίως στην απόκτηση γνώσεων (Στασινός, 2013) και όχι στο πώς να ενεργεί το άτομο. Δεδομένου ότι κάθε μαθητής είναι μοναδικό και ξεχωριστό ον (Χαραμής, 2010) καθιστά κατάφορο το γεγονός πως η διαφορετικότητα των μαθητών /τριών είναι η ίδια η πηγή της διδασκαλίας και της μάθησης (Sako, 2016), η οποία με τη σειρά της επιβάλλεται να γεννά την ισότητα και τη δικαιοσύνη προς όλους (Tomlinson, 2014).

Ο μαθητής της συγκεκριμένης έρευνας δεν δέχεται κάποια διαφοροποίηση στη διδασκαλία του, αλλά ακολουθεί τον τρόπο και τα μέσα εκπαίδευσης των συμμαθητών/τριών του παρά τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων η μελέτη κατέδειξε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών, όπως αυτόν που προσφέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα, ενώ συνήθως παρουσιάζουν δυσκολία στην οργάνωση του περιεχομένου των κειμένων που καλούνται να επεξεργαστούν (Troia, 2011). Ο συγκεκριμένος μαθητής δυσκολεύεται να αποκωδικοποιήσει τα κείμενα, να τα αναγνώσει και τέλος, να τα οργανώσει ως προς τη δομή και τα στοιχεία που περιλαμβάνουν.

5.4 2^ο Μέρος Έρευνας

5.4.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Στο δεύτερο μέρος της μελέτης έλαβε χώρα η πραγματοποίηση μίας έρευνας δράσης, με στόχο την κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν ο μαθητής και η εκπαιδευτικός, της ερμηνείας των δυσλειτουργιών της, της διάγνωσης των προβλημάτων της και τέλος, της διερεύνησης των προοπτικών επίλυσής τους (Creswell, 2016). Στην παρέμβαση υιοθετήθηκε, πέρα από το μοντέλο της εξατομικευμένης διδασκαλίας που εστιάζεται στις ανάγκες του μαθητή, το μοντέλο της συνεκτικής, το οποίο συνδέεται εύκολα με άλλα μοντέλα, βασίζεται στη δημιουργικότητα και βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας (Joyce, 2009).

5.4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα 2^ο Μέρους Έρευνας

Ο απώτερος σκοπός του 2^ο μέρους της έρευνας αφορά αφενός στη διερεύνηση της επίδρασης της μεθόδου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφενός στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων του ανθολογίου της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού και αφετέρου στη δυνατότητα παραγωγής προσωπικών κειμένων από μαθητές/τριες με δυσλεξία. Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη μελέτη εστιάζονται στους εξής τομείς:

- 1. Ποιο το επίπεδο της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων του ανθολογίου της ΣΤ' Δημοτικού;**
- 2. Ποιο το επίπεδο της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην παραγωγή κειμένων με βάση τα λογοτεχνικά κείμενα του ανθολογίου της ΣΤ' Δημοτικού;**

5.4.3 Έρευνα Δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας τύπος εκπαιδευτικής έρευνας που οι διδάσκοντες/ουσες διενεργούν είτε μόνοι τους είτε σε συνεργασία με άλλους στο πλαίσιο μιας ερευνητικής ομάδας (Κατσαρού, 2016). Οι ερευνητές/τριες στοχεύοντας στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν, λαμβάνουν μέρος σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας, ερμηνεύοντας τις δυσλειτουργίες της, κάνοντας διάγνωση των προβλημάτων της και διερευνώντας τις προοπτικές επίλυσής τους (Creswell, 2016). Η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται για τον συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα της για την ενοποίηση διδασκαλίας και της έρευνας, την ανοικτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία που ακολουθεί, την στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση και τέλος, τη σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού (Elliott, 2007).

Για τη διενέργεια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης έχουν προταθεί συγκεκριμένα μοντέλα, με τα πιο διαδεδομένα να είναι του K. Lewin. Σε αυτό συγκεκριμένος τύπος εκπαιδευτικής έρευνας παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός-δράση-παρατήρηση-στοχασμός). Το μοντέλο του J. Elliott, αποτελεί ένα λεπτομερές σχέδιο με αλληπάλληλες φάσεις, που δίνουν έμφαση στη συνεχή εμβάθυνση του θέματος μέσω της κατανόησης της πρακτικής. Το μοντέλο της J. McNiff παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα, ενώ αυτό του St. Kemmis, βασίζεται στο

μοντέλο του Lewin αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας (Koshy, 2010). Στην παρούσα εργασία ακολουθήθηκε το μοντέλο του Elliott, ώστε οι αλληπάλληλες φάσεις (σχεδιασμός- δράση- παρατήρηση- στοχασμός) με συνεχή εμβάθυνση μέσω της βαθύτερης κατανόησης της πρακτικής να οδηγήσουν σταδιακά στη βελτίωση των μαθησιακών δυνατοτήτων του υπό μελέτη υποκειμένου.

5.4.4 Δομή Έρευνας Δράσης

Η επιλογή των δραστηριοτήτων κάθε σχεδίου διαφοροποιημένης διδασκαλίας έγινε βάσει του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος του Ανθολογίου των Λογοτεχνικών Κειμένων και ταυτόχρονα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Τα κείμενα που δόθηκαν προς εξέταση στον μαθητή επιλέχθηκαν από το σχολικό βιβλίο και οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να είναι αφενός κατανοητές από τον ίδιο, αλλά να καλύπτουν αφετέρου και τη σχολική ύλη. Η διάρκεια του κάθε σχεδίου ήταν 120' λεπτά, με εξαίρεση το πρώτο σε σειρά που χρειάστηκαν 140' λεπτά για την ολοκλήρωσή του, ενώ με το τέλος κάθε δραστηριότητας κάθε σχεδίου πραγματοποιούνταν διαλείμματα των 5' λεπτών της ώρας.

Πριν την έναρξη της διδακτικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε η διαγνωστική αξιολόγηση, ώστε η ερευνήτρια να συλλέξει πληροφορίες για τις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή, τη μαθησιακή του ετοιμότητα, τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, τις προσδοκίες, αλλά και τον τρόπο που του αρέσει να μαθαίνει (Τζιβιβίκου,2015). Ο μαθητής ανέφερε ότι τον βοηθά σε μεγάλο βαθμό η διδασκαλία που βασίζεται στα τεχνολογικά μέσα, ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο των κειμένων, ενώ σημείωσε πως το σημαντικότερο ενδιαφέρον που έχει είναι το ποδόσφαιρο. Τα δεδομένα αυτά επέτρεψαν στην εκπαιδευτικό να προγραμματίσει τη διδασκαλία και να θέσει τους κατάλληλους στόχους σύμφωνα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Tomlinson & Moon, 2013). Συγκεκριμένα, ο μαθητής εργάστηκε κυρίως στον επεξεργαστή κειμένου (word), δείχνοντας μεγάλο ενθουσιασμό και ιδιαίτερο ζήλο για την παραγωγή ορθογραφημένων και ολοκληρωμένων νοηματικά κειμένων.

Ακολούθως, κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας λάμβανε χώρα η διαμορφωτική αξιολόγηση, ώστε να εξετάζεται διαρκώς εάν η πορεία της βρίσκεται σε αντιστοιχία με του στόχους και τις ανάγκες του μαθητή. Με το πέρας του Β' σταδίου της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκε η αθροιστική αξιολόγηση, μέσω γραπτών κειμένων και παραγωγή τέχνης(Κασσωτάκης,2013).Στη συνέχεια παρατίθενται τα τρία στάδια της έρευνας δράσης.

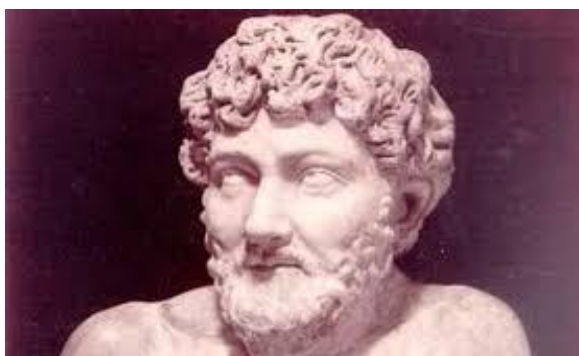
A' Στάδιο: Pre- test

Αρχικά δόθηκε από την ερευνήτρια ένα pre-test, ώστε να διερευνηθεί το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή και το μαθησιακό επίπεδο στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων. Με τον όρο ετοιμότητα του/της μαθητή/τριας νοείται η ικανότητά του/της να ανταποκριθεί στη διδασκαλία τη δεδομένη στιγμή (Κουτσελίνη & Πυργιωτάκης, 2015). Κατά την πρώτη φάση του σχεδίου ζητήθηκε από τον μαθητή να συνεχίσει την ιστορία του πρωταγωνιστή σύμφωνα με τη φαντασία του σε ένα δικό του κείμενο. Έπειτα, βασισμένος σε ένα χωριό που του γέννησε έντονα συναισθήματα, κλήθηκε να δημιουργήσει ένα δικό του έργο μέσω των τεχνών, χωρίς να δίνεται κάποια συγκεκριμένη οδηγία σχετικά με αυτό.

Στη συνέχεια να εντοπίσει δύο από τα χαρακτηριστικά της 'λογοτεχνίας του Λουντέμη' που κυριαρχούν στο απόσπασμα που του δόθηκε, ενώ στην τρίτη φάση του σχεδίου να αναφερθεί στη δραστηριότητα που δημιουργεί σε εκείνον ανάλογα συναισθήματα με αυτά που βιώνει ο μικρός πρωταγωνιστής της ιστορίας. Στο τέλος, κλήθηκε να προχωρήσει στη δημιουργία του δικού του κόμικ, χωρίς συγκεκριμένες οδηγίες, ενσωματώνοντας σε αυτό οποιοδήποτε αυτούσιο χωριό του λόγου του παιδιού. Ο ίδιος απάντησε μόνο σε μία από τις ερωτήσεις του pretest, καθώς όπως δήλωσε ο ίδιος: «πρώτη φορά» τα άκουγε «όλα αυτά». Έπειτα, προχώρησε στο φύλλο εργασίας, που βρισκόταν στα χέρια του τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή, ώστε να μπορεί να κρατήσει ό, τι σημειώσεις χρειαζόταν πάνω στο κείμενο.

B' Στάδιο: Διδακτική Προσέγγιση

Η ερευνήτρια βασισμένη στο σχέδιο «Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου» του Χολέβα και των συνεργατών του (Χολέβας κ.α., 2018), προχώρησε στη δημιουργία του πρώτου σχεδίου διδασκαλίας. Ο στόχος της ήταν μέσα από την μελέτη, περιγραφή, επεξεργασία και ανάλυση του κειμένου και των ασκήσεων ο μαθητής να είναι ικανός να συνθέτει τα δικά του κείμενα, να χρησιμοποιεί εκφραστικά μέσα, να αναπτύξει κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα των μύθων και τέλος, να ερμηνεύει τη σύνδεσή τους με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Η διδασκαλία ξεκίνησε με την προβολή δύο εικόνων, η μία του Αισώπου και η δεύτερη κάποιων ψαράδων επί τω έργω.



Ο μαθητής δεν αναγνώρισε τον Αίσωπο, ούτε γνώριζε κάποιο στοιχείο για τη ζωή και το έργο του. Σχολίασε την εικόνα των ψαράδων, αναφερόμενος σε μία προσωπική του ιστορία για το ψάρεμα. Μετά την ανάγνωση του κειμένου από τον ίδιο κλήθηκε να απαντήσει σε τρεις ερωτήσεις σύντομης ανάπτυξης, που απαιτούσαν την πλήρη κατανόηση του περιεχομένου του. Έπειτα, του ζητήθηκε να συσχετίσει τα κυρίως νοήματα του μύθου με τη σύγχρονη πραγματικότητα, ενώ στη συνέχεια κλήθηκε να μετατρέψει το αφηγηματικό κείμενο σε έναν φανταστικό διάλογο ανάμεσα στα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Στο τέλος του σχεδίου προχώρησε στη δημιουργία του δικού του παραμυθιού, βασισμένος σε συγκεκριμένες εικόνες.



Η ερευνήτρια βασισμένη στο σχέδιο των Fousteri & Foti(2023) με τίτλο: «A Creative Approach of the Differentiated Teaching and Project Method in Early Childhood Education», δημιούργησε το δεύτερο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ενότητα της μελέτης των ποιητικών κειμένων. Συγκεκριμένα, μέσα από την μελέτη, περιγραφή, επεξεργασία και ανάλυση του κειμένου και των ασκήσεων ο μαθητής θα ήταν ικανός να γνωρίζει τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Γιάννη Μακρυγιάννη, να συνθέτει τα δικά του κείμενα, να

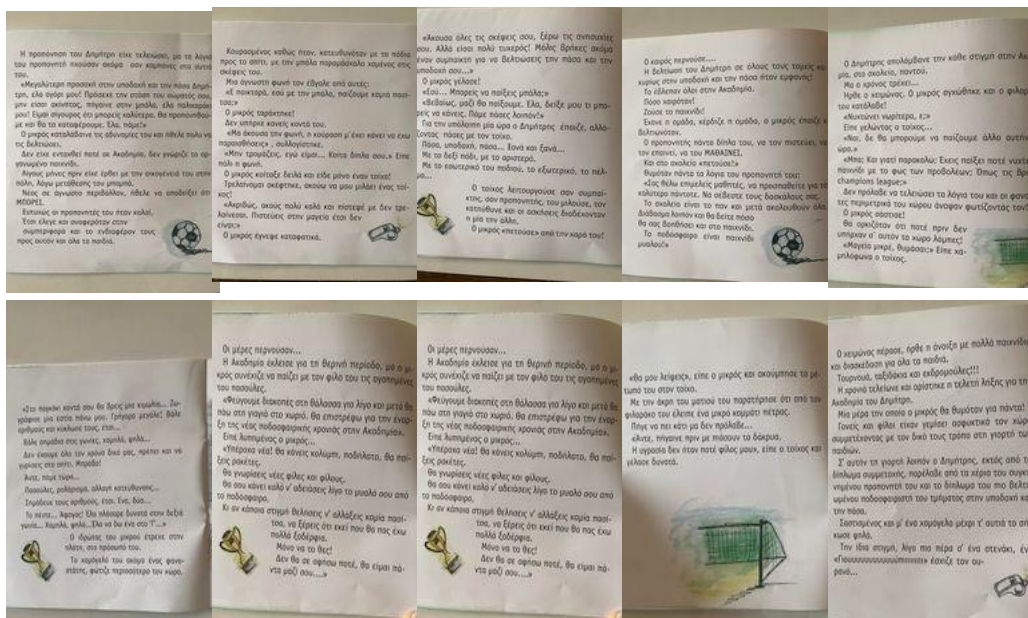
αξιοποιεί τα μέσα τεχνολογίας για τη δημιουργία έργων μέσω της τέχνης και κειμένων και τέλος, να αναπτύσσει κριτική στάση απέναντι σε ιστορικά γεγονότα της χώρας του.

Αρχικά, αφού ο μαθητής πραγματοποίησε φωναχτή ανάγνωση του κειμένου, σχημάτισε έναν κύκλο και έγραψε σε μορφή ακτινοδιαγράμματος λέξεις ή εκφράσεις στις οποίες κατά τη γνώμη του μπορεί να αναφέρεται. Έπειτα, κατέγραψε τα συναισθήματα που του προκαλεί το κείμενο, τις οποίες απέδωσε με δικές του ζωγραφιές. Στη συνέχεια υποδύθηκε το ρόλο του συντάκτη βιογραφικών σημειωμάτων. Επισκέφτηκε την ιστοσελίδα του μουσείου Βρέλλη <https://www.vrellis.gr>, από όπου εκμαίευσε πληροφορίες για τον ποιητή. Έπειτα, κλήθηκε να δημιουργήσει ένα κολλάζ που θα περιελάμβανε κείμενα και εικόνες, βάζοντας τον δικό του τίτλο. Στην τελευταία φάση του σχεδίου ο μαθητής δημιούργησε μια υπερμεσική αφίσα χρησιμοποιώντας φράσεις, φωτογραφίες, τραγούδια, δική του ζωή ως μέλος των αγωνιστών, και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της φράσης «Είμαστε στο εμείς». Έπειτα, αναφέρθηκε στη σύγχρονη ζωή, αποτυπώνοντας τις δικές του σκέψεις σχετικά με τη φράση «Είμαστε στο εμείς».

Η ερευνήτρια βασισμένη στο εγχειρίδιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων «Δημιουργική Γραφή-Οδηγίες Πλεύσεως» (Σουλιώτης, 2012) δημιούργησε το τρίτο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας βασισμένο στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ειδικότερα, ο μαθητής βασισμένος στη μελέτη, περιγραφή, επεξεργασία και ανάλυση του κειμένου και των ασκήσεων που θα παρατεθούν στη συνέχεια ο μαθητής θα είναι ικανός να εντοπίζει το πως να συνθέτει τα δικά του πεζά και ποιητικά κείμενα, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρία μέρη του λόγου, να αξιοποιεί τη δημιουργική γραφή για την παραγωγή κειμένων και τέλος, να εκτιμά την ύπαρξη της αξίας της ειρήνης στη ζωή.

Αρχικά, ζητήθηκε από τον μαθητή να ξαναγράψει ελεύθερα το ποίημα, σπάζοντας τις στροφές και προσθαφαιρώντας λέξεις. Έπειτα, να μετατρέψει τους έξι τελευταίους στίχους του 'νέου ποιήματος' που συνέθεσε σε μια εικόνα της επιλογής του βασισμένος στη θεωρία των καλλιγραφημάτων (Σουλιώτης, 2012). Στην επόμενη φάση κλήθηκε να συμπληρώσει τα κενά με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των δύο εννοιών 'ειρήνη' – 'πόλεμος' χρησιμοποιώντας ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα. Στη συνέχεια του ανατέθηκε, με τη βοήθεια αυτών των λέξεων, να δημιουργήσει ένα δικό του κείμενο (ποιητικό ή πεζό) σχετικά με το θέμα της ειρήνης. Ακολούθως, ο μαθητής έγραψε αυθόρμητα και λακωνικά σε ένα χαρτί τις σκέψεις που του γέννησαν οι τελευταίοι επτά στίχοι του ποιήματος και στη συνέχεια, με τη βοήθειά τους δημιούργησε το δικό του πεζό κείμενο. Στην τελευταία φάση του σχεδίου ο ίδιος κλήθηκε να παρωδήσει το ποίημα (Γαλανός, 2013).

Το τέταρτο Σχέδιο Εργασίας με θέμα: ‘Ο τοίχος της αγάπης’ βασίστηκε στο σχέδιο «Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξη μεχαρισματικούς μαθητές: Μια διδακτική πρόταση για το μάθημα της Γλώσσας της Δ’ Δημοτικού» των Κεφαλά και Τσιώρη (2018). Συγκεκριμένα, ο μαθητής βασισμένος στη μελέτη, περιγραφή, επεξεργασία και ανάλυση του κειμένου και των ασκήσεων που θα παρατεθούν στη συνέχεια θα είναι ικανός να συνθέτει τα δικά του κείμενα, να δημιουργεί τα δικά του έργα μέσω της τέχνης, να εξετάζει συγκριτικά τα κείμενα ως προς το περιεχόμενό τους, να αξιοποιεί τα μέσα τεχνολογίας για εκπαιδευτικούς σκοπούς και να εκτιμά την ύπαρξη της αγάπης και της φιλίας στη ζωή. Αρχικά ζητήθηκε από τον μαθητή να δημιουργήσει δύο πίνακες αντιθέτων και να γράψει τις δικές του προτάσεις βασισμένος σε αυτούς. Έπειτα, κλήθηκε να επιλέξει ένα χωρίο του κειμένου και γράψει ένα λίμερικ βασισμένος στη θεωρία που του δόθηκε. Στην τρίτη φάση του σχεδίου μετά την ανάγνωση του του βιβλίου του συγγραφέα Μαντζάρη Βασιλή ‘Ει παιχνιδάρα, παίζουμε καμιά πασίτσα’, χρησιμοποιώντας χρώματα της επιλογής του, ζωγράφησε δύο εικόνες που αντιπροσωπεύουν για εκείνον την αξία της αγάπης και της φιλίας και στη συνέχεια μέσω της εφαρμογής ‘poster maker’ δημιούργησε τη δική του αφίσα. Η τελική φάση του σχεδίου καλούσε τον μαθητή να σχεδιάσει ένα κόμικ με τη βοήθεια της εφαρμογής του ‘canvas’, για την αξία της αγάπης και της φιλίας.



Η εκπαιδευτικός βασισμένη στις προτάσεις σχεδίων διδασκαλίας της Παπαδοπούλου (2014) με τίτλο «Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών-Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης», δημιούργησε ένα Σχέδιο Εργασίας με θέμα ‘Συναντώντας’ τον Διονύσιο Σολωμό, το οποίο στηρίχθηκε στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, ο μαθητής βασισμένος στη μελέτη, περιγραφή, επεξεργασία και ανάλυση του κειμένου και των ασκήσεων ήταν ικανός να γνωρίζει τουλάχιστον τρεις Έλληνες ποιητές, να συνθέτει τα δικά του ποιητικά κείμενα κα έργα μέσω της τέχνης, να αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα για εκπαιδευτικούς σκοπούς και να συζητά τη σύνδεση της τέχνης με ιστορικά/εθνικά ζητήματα.

Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο μαθητής κλήθηκε να επισκεφτεί το Youtube και να ακούσει το απόσπασμα του ποιήματος του Διονύσιου Σολωμού. Έπειτα, να μεταβεί στην εφαρμογή 'online stickies lino' και να καρφισώσει στον καμβά που δημιούργησε φράσεις του κειμένου που σχετίζονται με την ομορφιά της φύσης και τη θέση των πολιορκημένων. Στην επόμενη φάση του ζητήθηκε να επισκεφτεί το ψηφιακό περιβάλλον της Πύλης της Ελληνικής Γλώσσας και με τη βοήθεια των συμφραστικών πινάκων, να αναζητήσει αναφορές του Μεσολογγίου σε σπουδαίους Έλληνες ποιητές, καταγράφοντας τους συγκεκριμένους στίχους και τους ποιητές των έργων. Έπειτα, προχώρησε στη σύγκριση του κυρίως κειμένου με το απόσπασμα από το έργο 'Ένα παιδί μετράει τ' άστρα' του Μενέλαου Λουντέμη, δημιουργώντας δύο πίνακες με τις ομοιότητες και τις διαφορές και δίνοντας την δική του ερμηνεία. Στην τελευταία φάση του σχεδίου κλήθηκε να συνομιλήσει με τον λογοτέχνη μέσα από μία δική του ποιητική δημιουργία (Σουλιώτης, 2012), στέλνοντάς του ένα 'E-mail' στο οποίο εξέφραζε μέσω ενός ποιήματος τις σκέψεις του για το αν κάτοικοι του Μεσολογγίου έπρεπε να μείνουν και να πέσουν, εκτελώντας το χρέος τους, ή να προσπαθήσουν να φύγουν, για να χαρούν τη γλύκα της ζωής.

Γ' Στάδιο: Post-test

Μετά την ολοκλήρωση των πέντε σχεδίων διδασκαλίας, ο μαθητής κλήθηκε να απαντήσει στο Post-Test, που απαρτιζόταν από τις τέσσερις τις ερωτήσεις του Pre-Test, ώστε να εξακριβωθεί η προσωπική του πρόοδος και η αποτελεσματικότητα των σχεδίων διδασκαλίας. Στόχοι του σχεδίου ήταν ο μαθητής να είναι ικανός να γνωρίζει τουλάχιστον δύο χαρακτηριστικά της 'λογοτεχνίας' του Λουντέμη, να συσχετίζει τις ιδέες και τα νοήματα του αποσπάσματος με δικά του βιώματα, να συνθέτει τα δικά του πεζά κείμενα, να δημιουργεί τα δικά του έργα μέσω της τέχνης και να αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα για την ανίχνευση βιογραφικών και εργογραφικών στοιχείων στο πλαίσιο δημιουργικών εργασιών.

Αρχικά, του ζητήθηκε να συνεχίσει την ιστορία του πρωταγωνιστή σύμφωνα με τη φαντασία του σε ένα δικό του κείμενο. Έπειτα, βασισμένος σε ένα χωριό που του γέννησε έντονα συναισθήματα, κλήθηκε να δημιουργήσει ένα δικό του έργο μέσω της τέχνης, χωρίς να δίνεται κάποια συγκεκριμένη οδηγία σχετικά με αυτό. Στη συνέχεια εντόπισε δύο από τα χαρακτηριστικά της 'λογοτεχνίας του Λουντέμη' που κυριαρχούν στο απόσπασμα που του

δόθηκε, ενώ στην τρίτη φάση του σχεδίου αναφέρθηκε στη δραστηριότητα που δημιουργεί σε εκείνον ανάλογα συναισθήματα με αυτά που βιώνει ο μικρός πρωταγωνιστής της ιστορίας. Στο τέλος, προχώρησε στη δημιουργία του δικού του κόμικ, χωρίς συγκεκριμένες οδηγίες, ενσωματώνοντας σε αυτό ένα αυτούσιο χωρίο του λόγου του παιδιού.

5.4.5 Συζήτηση Αποτελεσμάτων 2^{ου} Μέρους Έρευνας

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα του δεύτερου μέρους της έρευνας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των σχεδίων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές/τριες με δυσλεξία. Ο μαθητής στο σύνολο των σχεδίων εργασίας παρουσίασε έλλειψη στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, στο ρυθμό ανάγνωσης, στην ορθογραφία, στο λεξιλόγιο, στην κατανόηση και στην γραπτή έκφραση (Τζιβινίκου, 2015). Ταυτόχρονα δεν ήταν σε θέση να διακρίνει λέξεις με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, όπως για παράδειγμα ‘γνωρίζετε’-‘νομίζετε’. Στον τομέα της γραφής τα κύρια προβλήματα που παρουσίασε ήταν η παράληψη γραμμάτων, η καθρεφτική γραφή, η ένωση λέξεων ή/και η ύπαρξη μεγάλων κενών ανάμεσα στις λέξεις, η απουσία σημείων στίξης, η ανακολουθία γραμματικών κανόνων, η δυσανάγνωστη γραφή, ο τηλεγραφικός λόγος, οι επαναλήψεις λέξεων και γραμμάτων, η απουσία σύνταξης και τέλος, τα πολλαπλά ορθογραφικά λάθη (Hebertetal, 2018). Τέλος, στις δραστηριότητες των σχεδίων διδασκαλίας που έλαβαν χώρα εκτός του επεξεργαστή κειμένου (word), ο μαθητής κατά τη γραφή παρουσίασε έλλειψη ρυθμικών κινήσεων, πιθανόν λόγω του δισταγμού και της αβεβαιότητας στην ορθογραφία.

Στην ανάγνωση οι μαθητές/τριες με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, εξαιτίας της έκπτωσης της ικανότητας κωδικοποίησης, διατήρησης και πρόσβασης σε φωνολογικές πληροφορίες (Hebert,2018). Το γράφημα που καλούνται να παράγουν από κάθε φώνημα, η διατήρησή του στη μνήμη, ο συνδυασμός του σε μια ενιαία προφορά και η σύνδεσή της με μια λέξη στη μνήμη καθιστά δύσκολη τη διαδικασία της ανάγνωσης εκ μέρους τους (Kearns et al, 2016). Ο μαθητής πραγματοποίησε μονότονη ανάγνωση με αργή ροή και συλλαβιστή στις άγνωστες λέξεις τόσο στα κείμενα του σχολικού βιβλίου όσο και στις δραστηριότητες των σχεδίων εργασίας. Ως προς την κατανόηση των κειμένων, η οποία εξαρτάται άμεσα από τις δυσκολίες που απαντώνται στον προφορικό λόγο, ο μαθητής χρειάστηκε αρκετές φορές να ζητήσει τη βοήθεια της ερευνήτριας για την επεξήγηση άγνωστων λέξεων και νοημάτων των κειμένων προς επεξεργασία (Hulme & Snowling, 2107).

Κατά την εφαρμογή του pre-test (Luckin et al, 2007) ο μαθητής, αφού πραγματοποίησε τέσσερις φορές την ανάγνωση του κειμένου, ζήτησε διευκρινίσεις από την ερευνήτρια

αναφορικά με το νόημά του. Έπειτα, στην πρώτη δραστηριότητα συνέχισε την ιστορία σε μόλις μια σειρά του word, ενώ δεν γνώριζε πώς μπορεί να δημιουργήσει ένα δικό του έργο μέσω της τέχνης. Η δεύτερη δραστηριότητα δεν πραγματοποιήθηκε, παρά τη βοήθεια της ερευνήτριας, αφού ο ίδιος αδυνατούσε να εντοπίσει τα στοιχεία που του ζητήθηκαν στο έργο του Μ. Λουντέμη. Στην τρίτη δραστηριότητα ο μαθητής είπε ότι αγαπά να παίζει ποδόσφαιρο και περιορίστηκε στη δημιουργία ενός μικρού κειμένου. Η τέταρτη δραστηριότητα δεν πραγματοποιήθηκε, διότι ο μαθητής ανέφερε πως δεν γνωρίζει να φτιάχνει κόμικ. Η εφαρμογή του pre-test κατέδειξε την απουσία ενδιαφέροντος του μαθητή με δυσλεξία απέναντι στη συμβατική διδασκαλία του αντικειμένου της λογοτεχνίας. Ο ίδιος δεν ήταν πρόθυμος να παραγάγει το δικό του εκτενές κείμενο, δεν γνώριζε τρόπους ένταξης της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν ήταν σε θέση να εντοπίσει βασικά στοιχεία στο έργο του συγγραφέα.

Στο πρώτο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μετά την ανάγνωση του κειμένου ο μαθητής αφηγήθηκε μια προσωπική του ιστορία σχετικά με το ψάρεμα, επιβεβαιώνοντας με τον τρόπο αυτό ότι έχει αντιληφθεί μέρος του περιεχομένου του. Στην πρώτη δραστηριότητα, η οποία αφορούσε στην απάντηση σύντομων ερωτήσεων περιεχομένου, απάντησε στις δύο πρώτες χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, ενώ στην τρίτη χρειάστηκε αρκετό χρόνο και επανάληψη της ανάγνωσης βασικών σημείων του κυρίως κειμένου. Η δεύτερη δραστηριότητα δυσκόλεψε τον μαθητή ως προς τη δημιουργία μηνυμάτων, αλλά όχι ως προς τον συσχετισμό τους με παραδείγματα της καθημερινής ζωής. Στην τρίτη δραστηριότητα, ο μαθητής χρειάστηκε τη βοήθεια της ερευνήτριας για να αποδώσει το κείμενο με διαλογικό χαρακτήρα, όπως και για την επιλογή κατάλληλων σημείων στίξης. Ανταπεξήλθε ικανοποιητικά και στην τέταρτη δραστηριότητα, αφού χρησιμοποίησε και τις έξι εικόνες που του δόθηκαν για τη δημιουργία παραμυθιού. Κατά τη δημιουργία του χρειάστηκε να επισημανθούν τα χαρακτηριστικά στοιχεία ενός παραμυθιού, ενώ παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη σύνταξη, στην ορθογραφία και στη συγκέντρωση εκ μέρους του μαθητή. Ο ίδιος χρειάστηκε πάνω από 20' της ώρας για τη σύνθεση και την παραγωγή των νοημάτων, ενώ παρέλειψε την εισαγωγή τίτλου, παρά την επισήμανση. Η ολοκλήρωση του πρώτου σχεδίου εργασίας απέδειξε την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στον συγκεκριμένο μαθητή με δυσλεξία, καθώς αυτός κατανόησε πλήρως το νόημα του κυρίως κειμένου, προχώρησε στην παραγωγή προσωπικών κειμένων, παραλλήλισε βασικά σημεία του κυρίως κειμένου με τη σύγχρονη πραγματικότητα και δημιούργησε το δικό του παραμύθι.

Στο δεύτερο σχέδιο διδασκαλίας ο μαθητής χρειάστηκε να επαναλάβει τρεις φορές την ανάγνωση του κειμένου για να κατανοήσει τα νοήματά του. Ενθουσιάστηκε με την πρώτη

δραστηριότητα του σχεδίου, στην οποία του ζητήθηκε να δημιουργήσει ένα σχήμα και να χαρακτηρίσει τον τίτλο του ποιήματος. Παρόμοιος ενθουσιασμός επικράτησε και κατά την ανάγνωση της δεύτερης δραστηριότητας, καθώς του δημιούργησε ιδιαίτερα θετική εντύπωση η χρήση του διαδικτύου. Η δημιουργία του κολλάζ δυσκόλεψε τον μαθητή, καθώς δεν είχε προηγουμένως δημιουργήσει κάτι αντίστοιχο στη σχολική του ζωή. Χρειάστηκε περισσότερο από 30' της ώρας για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας. Παράλληλα, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για την πλοήγηση στο διαδικτυακό μουσείο, όπως και για τις πληροφορίες που του παρείχε. Τέλος, δεν χρειάστηκε βοήθεια για τη δημιουργία της υπερμεσικής αφίσας της τέταρτης δραστηριότητας, αφού την σχεδίασε στο 'word' χρησιμοποιώντας ελεύθερα το διαδίκτυο. Ωστόσο, ζήτησε διευκρινήσεις για το δεύτερο μέρος της άσκησης και την αποτύπωση των νοημάτων του ποιήματος στο 'σήμερα', τις οποίες κατέγραψε εύστοχα και ολοκληρωμένα. Το δεύτερο σχέδιο απέδειξε την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς κατά την εφαρμογή του, ο μαθητής κατανόησε το νόημα του κειμένου, ήταν ικανός να χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά μέσα για εκπαιδευτικούς σκοπούς και να δημιουργεί τη δική του υπερμεσική αφίσα. Άλλωστε, όπως ανέδειξε η έρευνα των Dimadi & Vitsou(2020), τα πολλαπλά υλικά και ο παιγνιώδης τρόπος μάθησης λειτουργούν ευεργετικά κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Η πρώτη δραστηριότητα του τρίτου σχεδίου διδασκαλίας αιφνιδίασε τον μαθητή, καθώς δεν είχε κληθεί στο παρελθόν να συνθέσει το δικό του ποίημα και να δημιουργήσει με βάση αυτό τη δική του εικόνα. Ωστόσο, έφερε εις πέρας τη δραστηριότητα χωρίς να χρειαστεί πολύ χρόνο και διευκρινήσεις από την εκπαιδευτικό. Η δεύτερη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με δυσαρέσκεια από τον ίδιο, διότι του ζητήθηκε από την ερευνήτρια να ανατρέξει στο βιβλίο της νεοελληνικής γραμματικής και να εντοπίσει την ενότητα με τα μέρη του λόγου. Αφού έκανε φωναχτή ανάγνωση της θεωρίας, τότε συμπλήρωσε τα κενά της άσκησης και στη συνέχεια προχώρησε με ευκολία στη δημιουργία του δικού του ποιητικού κειμένου. Στην τρίτη δραστηριότητα ο μαθητής έγραψε το πεζό κείμενο χρησιμοποιώντας τα νοήματα του κυρίως ποιήματος. Στην τελευταία δραστηριότητα του παρόντος σχεδίου ζήτησε διευκρινήσεις από την ερευνήτρια, παρά τον βοηθητικό πίνακα της θεωρίας, δηλώνοντας ότι του άρεσε πολύ η φύση της. Η επιτυχής ολοκλήρωση της συγκεκριμένης άσκησης οφείλεται στην απόδοση των ιδεών του μέσω του σχεδιασμού πριν τη δημιουργία του κειμένου, καθώς το σχήμα της προηγούμενης δραστηριότητας λειτούργησε ως μέσο καταγραφής σημειώσεων, οι οποίες οργανώθηκαν κατά τη διάρκεια της γραπτής εργασίας (Graham, 2018). Το τρίτο σχέδιο χαρακτηρίζεται επίσης για την αποτελεσματικότητά του, αφού ο μαθητής ήταν ικανός να συνθέσει τα δικά του ποιητικά και πεζά κείμενα, να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρία μέρη του λόγου και να

εκτιμά, σύμφωνα με τις ιδέες που παρέθεσε στα παραγόμενα έργα του, την αξία της ειρήνης στη ζωή.

Στο τέταρτο σχέδιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο μαθητής χαρακτήρισε εύκολο το νόημα του δοθέντος κειμένου και ολοκλήρωσε με επιτυχία την πρώτη δραστηριότητα. Ωστόσο, χρειάστηκε να ανατρέξει αρκετές φορές στο κείμενο του σχεδίου, καθώς αδυνατούσε να συγκρατήσει στη μνήμη του τις ιδέες του συγγραφέα για την αγάπη (Tzivinikou, 2015). Η δημιουργία λίμερικ της δεύτερης δραστηριότητας δυσκόλεψε σε μεγάλο βαθμό τον μαθητή, ο οποίος αφενός χρειάστηκε πολύ χρόνο για την ολοκλήρωσή της και αφετέρου αναγκάστηκε να προβεί αρκετές φορές στην επεξεργασία του κειμένου που δημιούργησε, ώστε να συμβαδίσει με τις οδηγίες δημιουργίας του στιχουργήματος. Η τρίτη δραστηριότητα τον χαροποίησε ιδιαίτερα λόγω της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και της δημιουργίας κόμικ. Σύμφωνα με τον ίδιο, η τέταρτη δραστηριότητα ήταν αυτή που ξεχώρισε από όλες τις προηγούμενες, καθώς περιελάμβανε το ποδόσφαιρο, που ο ίδιος αγαπά ιδιαίτερω. Μάλιστα, ο συνδυασμός του συγκεκριμένου κειμένου με τη δημιουργία 'canva', οδήγησε τον μαθητή να προβεί αδιαμαρτύρητα στη λύση της άσκησης. Η εφαρμογή των τελευταίων δραστηριοτήτων ενθουσίασε σε μεγάλο βαθμό λόγω της χρήσης των νέων τεχνολογιών (Ράπτης και Ράπτη, 2013). Το παρόν σχέδιο στο σύνολό του, όχι μόνο ενθουσίασε το μαθητή, αλλά κατάφερε επίσης να τον βοηθήσει στην κατανόηση των νοημάτων του κυρίως κειμένου, στη σύνθεση ποιημάτων, στην κινητοποίηση της φαντασίας του και στην απόκτηση δεξιοτήτων χειρισμού των τεχνολογικών μέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Αναντίρρητα, τα μέσα τεχνολογίας αποτελούν ένα ενδιαφέρον και προσιτό μαθησιακό περιβάλλον για μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, βοηθώντας τους να επιδείξουν τις ικανότητές τους (Ahmad, 2015). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επιλογή του κατάλληλου τεχνολογικού μέσου και η προσαρμογή του στις ανάγκες των παιδιών (Alghazo, 2016).

Η πρώτη δραστηριότητα του πέμπτου σχεδίου διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε ατόγγυστα από τον μαθητή, παρότι χρειάστηκε να κάνει πέντε φορές ανάγνωση του ποίημα του Δ. Σολωμού και να ζητήσει διευκρινήσεις από την εκπαιδευτικό σχεδόν για κάθε στίχο. Η δεύτερη δραστηριότητα χαρακτηρίστηκε ιδιαίτερω βαθιά από τον ίδιο, ενώ η τρίτη τον δυσκόλεψε ως προς τη φωναχτή ανάγνωση του νέου αποσπάσματος (Kearnsetal, 2016), αλλά και ως προς της σύγκριση των νοημάτων των δύο κειμένων (Hulme & Snowling, 2107).

Συγκεκριμένα, μετά την ανάγνωση των πρώτων σειρών του παράλληλου κειμένου ζήτησε να σταματήσει και να αναλάβει την διεκπεραίωση της η εκπαιδευτικός, καθώς όπως είπε ο ίδιος **«εγώ θα κάνω δέκα ώρες και μετά σιγά μην μπορώ να σου απαντήσω. Θα κουραστώ...»**. Η τελευταία ανάγνωση το παράλληλο κείμενο, ζητώντας από το μαθητή την

περίληψή του. Παρότι πραγματοποίησε σωστά την περίληψη, δεν κατάφερε να εντοπίσει τα κεντρικό θέμα του κειμένου, μετά από αντίστοιχη ερώτηση της ερευνήτριας. Ο μαθητής καθοδηγούμενος σε αρκετά σημεία από την τελευταία, απάντησε σύντομα στην ερώτηση για τη σύγκριση των νοημάτων των δύο κειμένων. Η τέταρτη άσκηση δυσκόλεψε τον μαθητή ως προς τη δημιουργία του ποιήματος. Η αποτελεσματικότητα του εν λόγω σχεδίου για τον μαθητή εντοπίζεται κυρίως στη ‘γνωριμία’ του με Έλληνες λογοτέχνες, στην επιτυχή παραγωγή γραπτού λόγου, στην αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων για εκπαιδευτικούς σκοπούς και στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης για εθνικά ζητήματα.

Στο post-testo μαθητής εργάστηκε αυτόνομα και χωρίς να ζητήσει βοήθεια από την εκπαιδευτικό, παρά μόνο διευκρινήσεις. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι φορές που εξέφραζε δυνατά τις σκέψεις του συγκρίνοντας τα δύο test (pre-test&post-test), αναφέροντας χαρακτηριστικά τη μεγαλύτερη ευκολία που έχει πλέον στη διαχείριση των δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, στην πρώτη άσκηση του σχεδίου ο μαθητής συνέχισε την ιστορία δίνοντας το δικό του τέλος σε τρεις σειρές. Έπειτα, επέλεξε να δημιουργήσει ένα κόμικ μέσω της εφαρμογής ‘canvas’.

Η δεύτερη δραστηριότητα δεν δυσκόλεψε τον μαθητή, αφού μετέβη άμεσα στην ιστοσελίδα και εντόπισε στο κείμενο δύο χαρακτηριστικά του έργου του Μ. Λουντέμη. Στη συνέχεια, απάντησε στην ερώτηση της τρίτης δραστηριότητας, αναφερόμενος στο ποδόσφαιρο και στην αγάπη του για το συγκεκριμένο άθλημα, συγκριτικά με τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή για την ανάγνωση βιβλίων. Στην τελευταία δραστηριότητα μετέβη μόνος του στην εφαρμογή ‘canvas’ και δημιούργησε το δικό του κόμικ αντιγράφοντας με σωστή ορθογραφία ένα χωρίο του κυρίως κειμένου. Ο μαθητής απέδωσε ορθά όλες τις ερωτήσεις που κλήθηκε να απαντήσει, χωρίς να ζητήσει καμία απολύτως διευκρίνιση από την ερευνήτρια, με εξαίρεση την εκφώνηση της τέταρτης δραστηριότητας. Άλλωστε, σημαντικό στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η αυτενέργεια που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες κατά την εφαρμογή της (Koutselini & Patsalidou, 2015). Σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του Pre-Test, είχε να επιδείξει μεγάλη εξέλιξη τόσο ως προς τον τρόπο απόδοσης των απαντήσεων όσο και ως προς την ανάπτυξη του γνωστικού του επιπέδου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μαθητής δεν παρέλειψε κάποιο ερώτημα και δεν έδωσε καμία πρόχειρη ή αλαζονική απάντηση, όπως συνέβη στο pre-test, το οποίο στόχευε στον έλεγχο των γνώσεών του αναφορικά με το μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων.

5.4.6 Συμπεράσματα 2^ο Μέρους Έρευνας

Το δεύτερο μέρος της έρευνας επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού ο μαθητής απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των σχεδίων διδασκαλίας, εργάστηκε με βάση τις προτιμήσεις του και βίωσε την πολυαισθητηριακή προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Ο ίδιος έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό κατά τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου (word) και του διαδικτύου. Μάλιστα, προσπαθούσε διαρκώς να αποδώσει ολοκληρωμένα νοηματικά κείμενα, φρόντιζε για την ορθογραφία ορισμένων λέξεων και την τήρηση των κενών ανάμεσά τους και τέλος, προσπαθούσε να απαντά με ευλάβεια σε όλα τα ερωτήματα και υποερωτήματα των δραστηριοτήτων. Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των πέντε σχεδίων εργασίας και του posttest εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λειτούργησε ευεργετικά στην προαγωγή της μάθησης, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στον επαναπροσδιορισμό των στάσεων του παιδιού απέναντι στη λογοτεχνία.

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις Περαιτέρω Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα συμπεράσματα που εξήχθησαν από τα δύο μέρη της παρούσας έρευνας, στους περιορισμούς και στις προτάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη της μελέτης.

6.1. Συμπεράσματα Έρευνας

Ο συνδυασμός του πρώτου και του δεύτερου μέρους της παρούσας έρευνας κατέδειξε ότι η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας κάτω από καινούρια πλαίσια κρίνεται επιτακτική. Μία από τις προσφορότερες μεθόδους για την επίτευξη αυτής της αλλαγής είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία μέσω της επαρκούς κατάρτισης και τη συνεχούς στήριξης των διδασκόντων/ουσών, τον κατάλληλο εξοπλισμό του σχολείου, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την παροχή αυτονομίας στον/την μαθητή/τρια, δύναται να σταθεί αρωγός στην κατάκτηση του οράματος για τη θέσπιση ενός δημοκρατικού και σύγχρονου σχολείου, ανοιχτού στις ιδέες και στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης.

Αναλυτικά, από το πρώτο μέρος της έρευνας φάνηκε η περιορισμένη εφαρμογή της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο σημερινό σχολείο. Ο μαθητής της συγκεκριμένης έρευνας δεν δέχεται κάποια διαφοροποίηση στη διδασκαλία του, αλλά ακολουθεί τον τρόπο και τα μέσα εκπαίδευσης των συμμαθητών/τριών του παρά τις ειδικές μαθησιακές

δυσκολίες που αντιμετωπίζει, ενώ τόσο η μητέρα όσο και η εκπαιδευτικός θεωρούν ότι η υλοποίηση της μεθόδου θα τον βοηθούσε σημαντικά. Η σχέση των μαθητών με το σχολείο φαίνεται πως γεννά πολλές φορές απογοητεύσεις και άγχος. Σημαντική πηγή ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής τους θα μπορούσε να είναι η ουσιαστική στήριξη από το σύνολο των διδασκόντων/ουσών και η καταβολή της μέγιστης δυνατής προσπάθειας από τους ίδιους για την επίτευξη των σχολικών τους καθηκόντων (Στασινός, 2020). Αναφορικά με το μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων η μελέτη κατέδειξε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών, όπως αυτόν που προσφέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα, ενώ συνήθως παρουσιάζουν δυσκολία στην οργάνωση του περιεχομένου των κειμένων που καλούνται να επεξεργαστούν.

Από το δεύτερο μέρος της έρευνας επιβεβαιώθηκε η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού ο μαθητής απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των σχεδίων διδασκαλίας, εργάστηκε με βάση τις προτιμήσεις, την αισθητική και τα κριτήρια του, προάγοντας τη δημιουργική του σκέψη, εξασκώντας τη βραχύχρονη μνήμη του και βιώνοντας την πολυαισθητηριακή προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων. Ο μαθητής ανέπτυξε δεξιότητες, αυτόνομης μάθησης, ανέλαβε πρωτοβουλίες για την επίλυση των δραστηριοτήτων και είχε ενεργό ρόλο σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας της μάθησης. Μέσα από την εφαρμογή της τελικής αξιολόγησης (post-test) φάνηκε ότι ο ίδιος είχε κατακτήσει τη γνώση, γεγονός που ανέδειξε τη σημαντικότητα της τοποθέτησης του/της εκάστοτε μαθητή/τριας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της οργάνωσης της διδασκαλίας με γνώμονα τα επίπεδα ετοιμότητας, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα που έχει.

Επιλογικά, η λειτουργία του «Ενός σχολείου για όλους» καθιστά αναγκαία την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την εφαρμογή της έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν την πολυαισθητηριακή προσέγγιση ενός κειμένου, να εξασκήσουν τη μνήμη τους, να επαναφέρουν προηγούμενες γνώσεις μέσα από νέες δραστηριότητες, να οξύνουν τη φαντασία τους και τέλος, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη (McQuarrie και McRae, 2010).

6.2. Περιορισμοί και αδυναμίες έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και αυτομάτως δημιουργεί ερευνητικό κενό (Anisimova & Thomson, 2012). Ταυτόχρονα η

ετερογένεια του προβλήματος της δυσλεξίας και η σύνθετη μορφή της (Στασινός, 2020) δεν επιτρέπουν γενικεύσεις στην εφαρμογή των αποτελεσμάτων της. Ωστόσο, η επιτυχής ολοκλήρωση των σχεδίων εργασίας που περιλαμβάνει δίνει τη δυνατότητα στη μελέτη να αποτελέσει εφαλτήριο για τη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών ερευνών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακολούθως, δεδομένου ότι το πρώτο μέρος της έρευνας ακολούθησε την ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη, είναι πιθανό κατά τη διεξαγωγή ο συμμετέχων και οι συμμετέχουσες να επηρεάστηκαν από τη χρήση του μαγνητοφώνου, ενώ ενδέχεται να έχουν υπάρξει λάθη ή παραλείψεις στην καταγραφή σημείων που δεν θα υπέπεσαν στην αντίληψη της ερευνήτριας, λόγω της υποκειμενικής της κρίσης.

6.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Για την ενδεδειγμένη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προτείνεται η διεξαγωγή μίας έρευνας η οποία θα έχει ως υποκείμενο το σύνολο μιας ή/ και περισσότερων τάξεων, όπου η εν λόγω μέθοδος θα εφαρμοστεί σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών αποδεικνύοντας εγκυρότερα την αποτελεσματικότητά της. Συνακόλουθα, θα ήταν ιδιαίτερος σημαντική η σύγκριση μεταξύ παιδιών ίδιου ή διαφορετικών τμημάτων που διδάσκονται με τη μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μαθητών που λαμβάνουν την συνηθισμένη εκπαίδευση. Τέλος, δεδομένου ότι τα σχέδια διδασκαλίας που παρατέθηκαν ασχολήθηκαν κυρίως με τα περιεχόμενα των κειμένων, μείζονος σημασίας θα ήταν μια πιο εμπειριστατωμένη μελέτη των υφολογικών, γραμματικών και γενικότερα των εκφραστικών μέσων του καθενός. Η προοπτική άλλωστε περαιτέρω διερεύνησης μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα ωφέλιμη για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, καθώς και να συμβάλλει ουσιαστικά στην περισσότερο αποτελεσματική κατανόηση της Λογοτεχνίας.

Επίλογος

Το όραμα κάθε προοδευτικής κοινωνίας σήμερα θα πρέπει είναι η θέσπιση ενός σύγχρονου σχολείου, ανοιχτού στις ιδέες και στις εξελίξεις της παγκόσμιας γνώσης (Στασινός, 2020). Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η χρήση ποικίλων και ιεραρχημένων μέσων, διαδικασιών και τρόπων μάθησης, η μεγιστοποίηση ευκαιριών που προσφέρει και οι ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των παιδιών είναι μόνο μερικοί λόγοι που καθιστούν την

διαφοροποιημένη διδασκαλία ως μία από τις κυριότερες και ιδανικότερες μεθόδους μάθησης (Porter, 2014).

Για την αποφυγή της σχολικής μειονεξίας, της σχολικής αποτυχίας, της παραβατικής συμπεριφοράς και της περιθωριοποίησης, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να καλλιεργεί την προώθηση ενός φιλικού κλίματος προς όλους/ες ανεξαιρέτως τους μαθητές/τριες τόσο μέσα και έξω από την τάξη, αλλά και να εστιάζει στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης με κατάλληλη δομή και σε κατάλληλο χρόνο (Tomlinson, 2014). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δύναται να ενισχύσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων και παράλληλα, να παρέχει μια ποιοτικότερη εκπαίδευση, που αξιοποιεί τις δυνατότητες και τις ιδιαιτερότητες του/της κάθε μαθητή/τριας δίχως να αποκλείει κανέναν/μία από αυτήν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής. Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα*. Ατραπός.
- Αουρέλα, Β. & Γεωργοβρεττάκου, Σ. (2016, Απρίλιος 16). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας*. 3ο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός. Αθήνα. <https://docplayer.gr/66600301-Neos-paidagogos-n-p-ta-praktika-toy-3-oy-synedrioy-neos-paidagogos-athina-16-17-apriliou-epimeleia-tomoy-f-goysias.html>
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). *Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές*. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. (σσ. 27- 59). Πεδίο.
- Βαλιαντή, Σ. (2015). *Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της*. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1(2015), 8-35. http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_hm_files/18_5_2015_Άρθρο_1_διαφοροποίηση.pdf
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Α. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. ΠΕΔΙΟ
- Γαλανός, Ι. (2013) «*Σα βγεις στον πηγαιμό για τον Καβάφη. Διδάσκοντας Καβάφη μέσα από τις παρωδίες του*». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ
- Γουίλιαμ, Χ. (2012). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Τόπος
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Ίων

- Δημητριάδου, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2014). *Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετακείμενου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: Οι φωνές των εκπαιδευτικών*. <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED138/Pseftis%20Papous.pdf>
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2016). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Evans-Hellman, L. A., & Haney, R. (2017). Διαφοροποίηση (DI) στην τρίτοβάθμια εκπαίδευση (HE): Μοντελοποίηση όσων διδάσκουμε με καθηγητές προϋπηρεσίας. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(5), 28-38
- Hallahan, D., Kauffman, J., Pullen, P. (2022). *Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπηρίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Gutenberg
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP125/Χρηστικοί%20οδηγ%20οί/Ποιοτική%20μεθοδολογία%20έρευνας.pdf>
- Joyce, B., Weil, M., Calhan, E. (2009). *Διδακτική μεθοδολογία. Διδακτικά μοντέλα*. ΕΛΛΗΝ.
- Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Γρηγόρη
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Πολύ-παραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ, Παπαδάτος, Σ.Δ., Πρωτονοταρίου, Στ. & Πυλαρινός, Θ. (2001). *Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων: Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού. Οδηγίες για τον δάσκαλο*. Πατάκης
- Κεφαλά, Β. & Τσιώρη, Α. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξη με χαρισματικούς μαθητές: Μια διδακτική πρόταση για το μάθημα της Γλώσσας της Δ'

Δημοτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 459-469 <https://doi.org/10.12681/edusc.2694>

Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*. Gutenberg.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. & Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Πεδίο

Κουτσογιάννης, Δ. (2011): Εκπαιδευτικό Συγκείμενο, Σχολικός Λόγος και Γλωσσική Εκπαίδευση. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα: Πρακτικά της 31ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.* (σσ.250-264). ΙΝΣ

Μαντζάρης, Β. (2021). *Ει παιχνιδά, παίζουμε καμιά πασίτσα!* Smartlearn

Παπαβασιλείου, Β. (2011). *Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδή, Μ. & Πλειώνη, Μ. (2020). *Λιμερικ. Όταν η ποίηση συναντά το χιούμορ και τη φαντασία*. 24 Γράμματα

Παπαδοπούλου, Μ. Θ. (2014). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και Προγράμματα Σπουδών-Μια πρόταση αποτελεσματικής συνεκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 3, 30-46.

Παπαναστασίου, Κ. Έ. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Γ' έκδοση). Καΐλας Τυπογραφία & Λιθογραφία

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. και Μπίμπου, Α. (2006) *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Στ. (2017). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Διάδραση

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η Ειδική Διαταραχή Στη Μάθηση του Γραπτού Λόγου: Ψυχολογική Θεώρηση*. Ελληνικά Γράμματα.

- Πουρκός, Μ. και Κατσαρού, Ε. (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και την Γνώση*. Νησίδες.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της πληροφορίας*. ΑΘΗΝΑ.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Gutenberg.
- Σακελλαριάδη, Ε. (2006). Ο Μυστικός Κήπος: λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω.
- Σουλιώτης Μ. (2012). *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως, βιβλίο εκπαιδευτικού*, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σοφός, Α., & Kron, W.F. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση μέσων: από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Γρηγόρη.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο- ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Παπαζήση
- Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Παπαζήση
- Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωσή της στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Παπαζήση
- Τανός, Χ. (2012). *Η Δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. & Moon, T.R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tzivinikou, S. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες – διδακτικές παρεμβάσεις* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-504>

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*.

Προμηθεύς

Τρίγκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες –Δυσλεξία*.

Γρηγόρη

Τσώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*.

http://www.amarkos.gr/material/Thematic_Analysis.pdf

ΥΠΑΙΘΑ (2021). Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο

Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: ΦΕΚ .Φ10/160758/Δ1-Β'

5877/15.12.2021 <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2021-12/programma-spoudwn-glwssa-dimotiko.pdf>

Φλουρή, Γ. (2006β) Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 125-154.

Φλωράτου, Μ.Μ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Οδυσσέας

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Κριτική.

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ. & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). «Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού σχολείου». *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4(2018), 130-143. <https://doi.org/10.12681/dial.16126>

Ξενόγλωσσες

Abd Rauf, A.A, Ismail, M.A., Balakrishnan, V. & Haruna, K.(2018). Dyslexic pupils: The need for parents awareness. *Journal of Education and Human Development*,7(2), 91-99. <https://doi.org/10.15640/jehd.v7n2a12>

Ahmad, F. K. (2015). Use of assistive technology in inclusive education: making room for diverse learning needs. *Transcience*, 6(2), 62-77. https://www2.huberlin.de/transcience/Vol6_No2_62_77.pdf

- Alghazo, A., & Al-Otaibi, B. (2016). Using technology to promote academic success for students with learning disabilities. *Journal of Studies in Education*, 6(3), 62. <https://doi.org/10.5296/jse.v6i3.9638>
- Anisimova, T., & Thomson, S.B. (2012). Using multi-method research methodologies for more informed decision making. *JOAAG*, 7(1), 96-104.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis. Practical Strategies*. Sage.
- Braun V., & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Gutenberg
- Burns, R. B. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Carruthers, P., & Smith P. (1996). *Theories of Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4rd ed. Sage
- de Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multi-cultural South African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 53(2017), 115-121. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.004>
- Dimadi, S., & Vitsou, M. (2020). Ο Συνδυασμός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της γλωσσικά κατάλληλης πρακτικής προς μια πολιτισμικά και γλωσσικά ευαισθητοποιημένη παιδαγωγική: Μια έρευνα δράσης σε μια τάξη υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 159-208. <https://doi.org/10.12681/dial.22983> <http://epublishing.ekt.gr>

- Dohla, D., & Heim, S. (2015). Developmental Dyslexia and Dysgraphia: What can We Learn from the One About the Other?. *Front Psychol.*, 6, 2045-50.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>
- Doikou-Avliidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International journal of special education*, 30(1), 132-145.
- Duff, D. (2019). The effect of vocabulary intervention on text comprehension: Who benefits? *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 50 (4), 562-578.
https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0001
- Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: the Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*. London.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.
- Fousteri, M., & Foti, P. (2023). A Creative Approach of the Differentiated Teaching and Project Method in Early Childhood Education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(2), 64–73. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.2.800>
- Friedmann, N., & Coltheart, M. (2016). Types of developmental dyslexia. In A. Bar-on, & D. Ravid (Eds.), *Handbook of Communication Disorders: Theoretical, Empirical, and Applied Linguistics Perspectives*, (1-37). De Gruyter Mouton.
- Graham S., & Santangelo T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? *A meta-analytic review. Reading and Writing*, 27, 1703–1743.
<https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Habib, A., & Naz, F. (2015). Cognitive failure, teacher's rejection and interpersonal relationship anxiety in children with dyslexia. *Pakistan journal of medical sciences*, 31(3), 662.
- Hall, C., Dahl-Leonard, K., Cho, E., Solari, E. J., Capin, P., Conner, C. L. & Kehoe, K. F. (2023). Forty years of reading intervention research for elementary students with or at

- risk for dyslexia: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 285-312.
- Hebert, M., Kearns, D.M., Hayes, J.B., Bazis, P. & Cooper, S. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech and hearing services in schools*, 49(4), 843–863. https://doi.org/10.1044%2F2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- Hill M. (2005) Ethical considerations in researching children’s experiences in Greene S. & Hogan D. (Eds), *Researching children’s experiences: Methods and approaches* (pp.1-21). Sage publications.
- Holmes, L. C., Fourie, J. V., Van Der Merwe, M. P., Burke, A., & Fritz, E. (2021). Developmental Dyslexia and Compensatory Skills: The man who could not read but learned to fly. *Asia Pacific Journal of Developmental Differences*, 8(1), 143-171. <https://doi.org/10.3850/S2345734121000061>
- Hughes, M., & Kroehler, C. (2014). *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες*. Κριτική.
- Hulme, C., & Snowling, M.J. (2017). Reading disorders and dyslexia. *Curr Opin Pediatr*. 2016 Dec;28(6),731-735. <https://doi.org/10.1097/MOP.0000000000000411>
- Kearns D. M., Rogers H. J., Koriakin T., & Al Ghanem R. (2016). Semantic and phonological ability to adjust recoding: A unique correlate of word reading skill? *Scientific Studies of Reading*, 20, 455–470. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1217865>.
- Kikas E., et al. (2017). Associations Between Reading Skills, Interest in Reading, and Teaching Practices in First Grade. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307272>
- Kormos, J. (2017). The Effects of Specific Learning Difficulties on Processes of Multilingual Language Development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 30-44.
- Koshy, V. (2010) *Action Research for improving educational practice. A step by step guide*. Sage.

- Koutselini, M.(2014). Empowering principals and teachers to develop participatory teacher leadership: Towards the meta-modern paradigm of teacher development. In C. Craig, & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies of Teacher Leadership*, 22(2), (pp. 71-87). Emerald
- Koutselini, M.&Patsalidou, Fr. (2015). Engaging School Teachers and School Principals in an Action Research in Service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2):124-140.<https://doi.org/10.1080/09650792.2014.960531>
- Laurence, P. G., Pinto, T. M., Fea, R. A. T., & Macedo, E. C. (2018). Can a lexical decision task predict efficiency in the judgment of ambiguous sentences? *Psicologia Reflexão e Crítica* 31(1),13. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0093-0>
- Luckin, R. Koendinger, K. and Greer, J. (2007) *Artificial intelligence in education*. IOS PRESS.
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-139.<https://doi.org/10.1177/0022219414529336>
- Mavropalias, T., Anastasiou, D. & Koran, J. (2023). Collaboration in the Co-teacher dyad in inclusive classrooms: Ownership vs. agency. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104-132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104132>
- McQuarrie, L. M., & McRae, P. (2010). A provincial perspective on differentiated instruction: The alberta initiative for school improvement (AIS). *Journal of Applied Research on Learning*, 3(4), 1-18.
- Mertens D.(2010). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Sage
- Metta,G.,&Skordialos, E. (2018). Learning Difficulties, types and Educational Intervention. *Panhellenic Conference of Education Sciences*, 8, 707-720.https://www.researchgate.net/publication/339858422_Mathesiakes_Dyskolies_eid_e_kai_Ekpaideutike_Parembase

- Muthomi, M. W., & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied Science and Technology*, 4(1), 116–122.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European journal of special needs education*, 31(2), 279-288. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Loe, I.M., Heller, N.A., & Chatav, M. (2019, March). Behavior problems and executive function impairments in preterm compared to full term preschoolers. *The Journal of Pediatrics*, 130, 87–95. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.01.014>
- Porter, A. (2014). *Rethinking the achievement gap*. University of Penn. <https://www.gse.upenn.edu/news/rethinking-achievement-gap>
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioral difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225-236.
- Pritchard, V.E., Clark, C.A.C., Liberty, K., Champion, P.R., Wilson, K., & Woodward, L.J. (2009). Early school-based learning difficulties in children born very preterm. *Early Human Development*, 85(4), 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2008.10.004>
- Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G. D. & Mouzaki, A. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. *Reading Psychology*, 33 (3), 217-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.507626>
- Reis, A., Araújo, S., Morais, I.S., & Faisca, L. (2020). Reading and reading-related skills in adults with dyslexia from different orthographic systems: a review and meta-analysis. *Annals of Dyslexia* 70, 339-368. <https://doi.org/10.1007/s11881-020-00205-x>
- Sako, E. (2016). The Emotional and Social Effects of Dyslexia. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(2), 175–183. <https://doi.org/10.26417/ejis.v2i2.p233-241>
- Saksida, A., Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Démonet, J. F., Bricout, L., Billard, C., Nguyen-Morel, M.-A., Le Heuzey, M.-F., Soares-Boucaud, I., George, F., Ziegler, J. C., & Ramus, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in

- developmental dyslexia: Insights from a population of French children. *Developmental Psychology*, *52*(10), 1503-1516. <https://doi.org/10.1037/dev0000184>
- Senturk, C., & Sari, H. (2018). Investigation of impacts of differentiated instruction applied in a primary school in attitudes of students towards the course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *13*(2), 240-248. <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3359>
- Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, *9*(12), 167-181. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Skeide, M. A., Evans, T. M., Mei, E. Z., Abrams, D. A. & Menon, V. (2018). Neural signatures of co-occurring reading and mathematical difficulties. *Developmental Science*, *21*(6), 1-11. <https://doi.org/10.1111/desc.12680>
- Smets, W., & Struyven, K. (2018). Aligning with Complexity: System-Theoretical Principles for Research on Differentiated Instruction. *Frontline Learning Research*, *6*(2), 66-80. <https://doi.org/10.14786/flr.v6i2.340>
- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basi
- Snowling, M. J. (2019). *Dyslexia: A very short introduction*. Oxford University Press
- Stein, J. (2018). What is Developmental Dyslexia?. *Brain Sci*, *8*(2), 26
<https://doi:10.3390/brainsci8020026>
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, *32*(8), 1216-1238. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>
- Taylor, S. C. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, *1*, 55-68. <https://exchanges.warwick.ac.uk/index.php/exchanges/article/view/44>

- Tilstone, C. (2011) Πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης για μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Στο Ζώνιου- Σιδέρη Α. *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*(σσ. 165-175).Πεδίο
- Toki, E. I., Pange, J., & Mikropoulos, T. A. (2012). An online expert system for diagnostics assessment procedures on young children's oral speech and language. *Procedia Computer Science*, 14, 428-437. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.10.049>
- Tomlinson, C.A., & Edison, C.C. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2005). Differentiating instruction: Why bother? *Middle Ground*, 9(1), 12-15.
- Tomlinson, C.A. (2007) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Γρηγόρη
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Επιμ. – Μεταφρ. Θεοφιλίδης, Χ.&Μαρτίδου, Δ.). Γρηγόρη
- Tomlinson, C.A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD
- Träff, U., & Passolunghi, M. C. (2015). Mathematical skills in children with dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 40, 108–114. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.024>
- Troia, G. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities? *Top Language Disorders*, 31, 40-53.
- Vaismoradi, M., Turunen H, Bondas T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study, *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Habib, A., & Naz, F. (2015). Cognitive failure, teacher's rejection and interpersonal
- Habib, A., & Naz, F. (2015). Cognitive failure, teacher's rejection and interperso

Παράρτημα 1: Επιστολή Συνεργασίας Μητέρας

Αγαπητή κυρία Β.

Ονομάζομαι Ματζάρη Ζαφειρώ και είμαι προπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Στο πλαίσιο των σπουδών μου πραγματοποιώ μια έρευνα σχετική με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε παιδιά με δυσλεξία στο μάθημα του Ανθολογίου των Λογοτεχνικών Κειμένων της ΣΤ' Δημοτικού. Θα ήταν τιμή μου να συμμετέχετε στην έρευνα μούτσο εσείς όσο και ο γιός σας Λ.. Η έρευνα θα είναι εμπιστευτική και ανώνυμη. Θα παρακαλούσα να επικοινωνήσετε μαζί μου για κάθε διευκρίνιση και πληροφορία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: zafeiromatzari@gmail.com.

Με εκτίμηση

Ματζάρη Ζαφειρώ

Παράρτημα 2:Επιστολή Συνεργασίας Εκπαιδευτικού

Αγαπητή κυρία Μ.

Ονομάζομαι Ματζάρη Ζαφειρώ και είμαι προπτυχιακή φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας. Στο πλαίσιο των σπουδών μου πραγματοποιώ μια έρευνα σχετική με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε παιδιά με δυσλεξία στο μάθημα του Ανθολογίου των Λογοτεχνικών Κειμένων της ΣΤ' Δημοτικού. Θα ήταν τιμή μου να συμμετέχετε στην έρευνα μου, η οποία θα είναι εμπιστευτική και ανώνυμη. Θα παρακαλούσα να επικοινωνήσετε μαζί μου για κάθε διευκρίνιση και πληροφορία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: zafeiromatzari@gmail.com.

Με εκτίμηση

Ματζάρη Ζαφειρώ

Παράρτημα 3 : Συνέντευξη σε Μαθητή

E. Ποια είναι η σχέση σου με το σχολείο;

M. Θα ήθελα να μην πηγαίνω στο σχολείο. Δεν μου αρέσει καθόλου.

E. Ποιο μάθημα είναι το αγαπημένο σου;

M. Μου αρέσουν λίγο τα μαθηματικά.

E. Ποιο μάθημα δεν σου αρέσει καθόλου;

M. Η γλώσσα

E. Γιατί αυτό το μάθημα δεν σου αρέσει;

M. Είναι δύσκολο.

E. Τι σου φαίνεται δύσκολο;

M. Να διαβάζω. Και η ιστορία δεν μου αρέσει καθόλου, αλλά δεν κάνουμε πολύ, οπότε λέω την γλώσσα.

E. Όταν λες ότι δεν σου αρέσει να διαβάζεις, τι εννοείς;

M. Δεν μου αρέσει να διαβάζω μέσα στην τάξη μπροστά σε όλους γιατί αργώ πολύ και τα παιδιά γελάνε.

E. Πότε έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;

M. Τρίτη δημοτικού.

E. Τι νόημα δίνεις στη δυσλεξία;

M. Ότι κάνω πολλά ορθογραφικά λάθη, ότι είμαι πιο αργός και ότι διαβάζω και κάνω λάθη. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι είμαι πιο χαζός από τους συμμαθητές μου (γέλια).

E. Ποια νομίζεις πως είναι τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας;

M. Αυτά που είπα, δυσκολεύομαι στο διάβασμα, στο να θυμάμαι το μάθημα και κάποιες φορές και στα μαθηματικά.

E. Ποια προβλήματα αντιμετώπιζες στο σχολείο;

M. Ότι γελάνε μαζί μου.

E. Ποιοι γελάνε μαζί σου;

M. Τα παιδιά, γιατί διαβάζω και λέω ό,τι να ναι. Χάνω τις λέξεις και τις γραμμές. Όταν σηκώνομαι στον πίνακα δεν γράφω στην ίδια σειρά και μου λένε ότι κάνω σκουλήκια.

E. Εσύ θέλεις να σηκώνεσαι στον πίνακα;

M. Όχι, μια φορά μου πόνεσε και η κοιλιά, μια άλλη φορά έκλαιγα.

E. Σηκώνεσαι συχνά;

M. Όχι, δεν με σηκώνει συχνά η κυρία γιατί ξέρει ότι δεν θέλω και ξέρει ότι είμαι και αδιάβαστος.

E. Πώς αισθάνθηκες όταν έμαθες ότι έχεις δυσλεξία;

M. Πέρασα από κάτι εξετάσεις και μου είπαν ότι έχω δυσλεξία. Δεν με πείραξε καθόλου, ήμουν και μικρός τότε. Τώρα με πειράζει γιατί με κοροϊδεύουν τα παιδιά.

E. Πόσο σε έχει επηρεάσει η δυσλεξία στα μαθήματα του σχολείου;

M. Δεν μου αρέσει να κάνω ασκήσεις στο σπίτι. Κάνω πολλές ώρες. Καμιά φορά ξεχνάω και τα βιβλία μου στο σπίτι. Αφού δεν έχω διαβάσει, γιατί να τα πάρω;

E. Παίρνεις την πρωτοβουλία να ζητήσεις από τη δασκάλα σου να σου αναθέσει την ανάγνωση του μαθήματος;

M. Αν έχω όρεξη διαβάζω.

E. Παίρνεις την πρωτοβουλία να ζητήσεις από τη δασκάλα σου να απαντήσεις σε κάποια άσκηση;

M. Ναι, αν την ξέρω.

E. Ποια συμπεριφορά αντιμετωπίζεις συνήθως εκ μέρους των δασκάλων σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζεις;

M. Πέρσι είχαν έναν δάσκαλο που με φώναζε συνέχεια, του έλεγα μάθημα και γελούσε. Φέτος έχουμε πολύ καλή κυρία, όταν καταλαβαίνει ότι δεν έχω διαβάσει δεν με ρωτάει.

E. Χρησιμοποιούνται στην τάξη διαφοροποιημένες μέθοδοι μάθησης από την δασκάλα σου;

M. Δεν καταλαβαίνω

E. Ας πούμε, τραγούδια, ζωγραφική, υπολογιστές, μάθηση στη φύση.

M. Όχι, μόνο βιβλία και τετράδια. Καμιά φορά βλέπουμε και βίντεο, αλλά σπάνια.

E. Σου αρέσει όταν βλέπετε βίντεο;

M. Ναι. Καταλαβαίνω πιο καλά γιατί έχουν εικόνες. Ας πούμε είδαμε ένα βίντεο για τη 17^η Νοέμβρη και τα κατάλαβα όλα. Είπα και μάθημα την άλλη μέρα.

E. Αφαιρείσαι κατά την ώρα της παράδοσης του μαθήματος;

M. Ναι, βαριέμαι πολύ στην τάξη, αλλά προσπαθώ να είμαι ήσυχος γιατί θα τα πει η κυρία στη μαμά μου.

E. Μιλάς με τους συμμαθητές σου κατά την ώρα του μαθήματος;

M. Ναι.

E. Γιατί;

M. Γιατί βαριέμαι.

E. Είχες δεχτεί παράλληλη στήριξη στο σχολείο;

M. Όχι.

E. Είχες συμμετάσχει σε τμήμα ένταξης;

M. Όχι.

E. Σου αρέσει το μάθημα του ανθολογίου των νεοελληνικής λογοτεχνίας;

M. Όχι.

E. Γιατί;

M. Γιατί πρέπει να διαβάζουμε ολόκληρα κείμενα και να γράφουμε και ασκήσεις.

E. Καταλαβαίνεις το νόημα των λογοτεχνικών κειμένων;

M. Όταν τα εξηγεί η δασκάλα ναι. Αλλιώς δεν μπορώ, είναι δύσκολα.

E. Είσαι σε θέση να απαντάς στις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων;

M. Αν τα πει η κυρία, μετά μπορώ.

E. Είσαι σε θέση να απαντάς προφορικά στις ερωτήσεις της δασκάλας σου;

M. Ναι, αν το καταλάβω μπορώ.

E. Θα ήθελες να διδάχτεις το ανθολόγιο της νεοελληνικής λογοτεχνίας με διαφορετικό τρόπο;

M. Ναι, να τα βλέπω σε βίντεο ή να μου τα εξηγεί η κυρία.

E. Τι γνωρίζεις για την διαφοροποιημένη διδασκαλία;

M. Τίποτα, δεν την έχω ακούσει.

E. Μια μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών. Πώς πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε αυτή η μέθοδος στην κατανόηση του κειμένου;

M. Θα με βοηθούσε γιατί θα έγραφα σε word που διορθώνει μόνο του τα λάθη.

E. Μια ακόμη μέθοδος της εν λόγω διδασκαλίας είναι η συνεργατική μάθηση, δηλαδή η συνεργασία μεταξύ δύο και παραπάνω μαθητών κατά την ώρα του μαθήματος. Πιστεύεις ότι αυτό θα σε βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος ;

E. Ναι, όλοι μαζί θα καταλαβαίναμε καλύτερα από αυτά που καταλαβαίνει ο καθένας μόνος του.

E. Εργάζεστε ομαδοσυνεργατικά στην τάξη;

M. Νομίζω το έχουμε κάνει μια φορά. Δεν μου άρεσε. Εγώ ζωγράφισα, οι άλλοι έγραφαν. Αλλά το κάναμε μία φορά σε όλο το δημοτικό. Βιβλία και τετράδια χρησιμοποιούμε, όπως όλοι.

E. Αντιμετώπιζεις κάποιες δυσκολίες στην καθημερινότητά σου εκτός σχολείου λόγω της δυσλεξίας;

M. Στο ποδόσφαιρο όταν μου λέει ο coach κλωτσήσω δεξιά κι εγώ κλωτσάω από την άλλη, μου είπε η μαμά μου ότι φταίει η δυσλεξία.

E. Έχεις να προσθέσεις κάτι;

M. Όχι, ευχαριστώ

E. Σε ευχαριστώ πολύ!

Παράρτημα 4: Συνέντευξη σε Εκπαιδευτικό

E. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως δασκάλα;

EK. Εργάζομαι οκτώ χρόνια

E. Στη σχολή στην οποία φοιτήσατε διδασκείτε τρόπους διδασκαλίας δυσλεκτικών μαθητών;

EK. Όχι.

E. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη δυσλεξία;

EK. Έχω σεμινάριο ειδικής αγωγής.

E. Έχετε κληθεί να διδάξετε μαθητές/τριες με δυσλεξία;

EK. Φυσικά, φέτος έχω δύο παιδιά με δυσλεξία στην τάξη μου, ο ένας είναι ο Λ. και άλλος ένας.

E. Από πού ενημερώνεστε για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών που διδάσκετε;

EK. Από τις γνωματεύσεις του ΚΕΔΑΣΥ, από συναδέλφους που είχαν τα παιδιά αυτά προηγούμενες χρονιές, από τον διευθυντή και από την εμπειρία μου στην εκπαίδευση.

E. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών που σας βοηθούν να αντιληφθείτε ότι έχουν δυσλεξία;

EK. Δεν μπορούν να διαβάσουν όλες τις λέξεις όπως ακριβώς είναι, δεν γράφουν σε μια ίσια σειρά, τα γράμματά τους είναι άλλα δεξιά άλλα αριστερά, η φτωχή μνήμη, το φτωχό λεξιλόγιο, η δυσκολία στην ανάγνωση. Κυρίως από αυτά.

E. Υπήρξε ή υπάρχει μαθητής/τρια σας με δυσλεξία που συμμετείχε σε τμήμα ένταξης;

EK. Ναι, πάρα πολλοί στο παρελθόν. Φέτος στο σχολείο μας δεν δημιουργήθηκε.

E. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπιζαν;

K. Κυρίως κατανόησης κειμένου και ανάπτυξης γραπτού λόγου.

E. Είχατε μαθητή που χρειάστηκε την βοήθεια της παράλληλης στήριξης την ώρα του μαθήματός σας ;

EK. Ναι, είχα πέρυσι.

E Έχετε μαθητή που χρειάζεται την βοήθεια της παράλληλης στήριξης την ώρα του μαθήματός σας ;

EK. Όχι στην τάξη μου, αλλά έχουμε στο σχολείο.

E. Γνωρίζετε ότι ο Λ. έχει δυσλεξία;

EK. Ναι.

E. Σας έχει δοθεί κάποια γνωμάτευση γι' αυτό;

EK. Έχει φέρει; Εγώ ενημερώθηκα από τον διευθυντή, αλλά το είδα κιόλας στο γραπτό του.

E. Η διάγνωσή του υπάρχει στα αρχεία του σχολείου;

EK. Να σας πω την αλήθεια, δεν την έχω πάρει ποτέ στα χέρια μου.

E. Ποια η σχέση σας με τους γονείς του Λ.;

EK. Έχουμε συχνή επικοινωνία. Τους ενημερώνω συχνά για την πρόοδο του παιδιού τους.

E. Επιδιώκετε η ίδια την επαφή με τους γονείς του Λ.;

EK. Κυρίως εγώ, ναι. Είναι ευγενικοί άνθρωποι και σέβονται τη δουλειά μου.

E. Ποια είναι η συμπεριφορά του Λ. στη σχολική αίθουσα;

EK. Αν δεν τον έχω κοντά μου αδιαφορεί, ξεφεύγει το μυαλό του, δεν ενδιαφέρεται, ενώ όταν τον έχω πιο κοντά στην έδρα θα γράφει όσο μπορεί, θα ανταποκριθεί όσο μπορεί.

E. Ποια είναι η συμπεριφορά του απέναντι στους συμμαθητές του;

EK. Είναι φυσιολογική.

E. Δηλαδή;

EK. Είναι ευγενικός και κοινωνικός.

E. Ποια είναι η σχολική επίδοση του Λ. από την αρχή της χρονιάς έως σήμερα;

EK. Πολύ χαμηλή. Δεν θέλει να γράφει, ενώ αν δεν του απευθύνω εγώ τον λόγο, δεν πρόκειται να πάρει την πρωτοβουλία να πει μάθημα. Η μνήμη του είναι φτωχή, κάνει πολλά ορθογραφικά, δεν επιθυμεί να γράφει κείμενα.

E. Πως αντιδρά ο εν λόγω μαθητής όταν δυσκολεύεται ή δεν γνωρίζει να απαντήσει σε κάποια από τις ερωτήσεις σας;

EK. Μου ζητάει να του ξανακάνω την ερώτηση.

E. Ενδιαφέρεται δηλαδή να καταλάβει την ερώτηση, ώστε να απαντήσει;

EK. Ναι, αν και δεν σας κρύβω ότι αυτό συμβαίνει σπάνια.

E. Εσείς πως αντιδράτε σε αυτό;

EK. Εγώ προσπαθώ να τον κινητοποιήσω και να τον διευκολύνω, συμπληρώνοντας κάποια πράγματα.

E. Ποια είναι η αντίδραση του Λ. όταν του αναθέτετε την φωναχτή ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου;

EK. Αυτό είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα για τον ίδιο. Θεωρώ ότι ντρέπεται τους συμμαθητές του, γι' αυτό και δεν είναι πρόθυμος να διαβάσει.

E. Ποια η αντίδραση των συμμαθητών του στα λάθη που κάνει κατά την ανάγνωση;

EK. Τους έχω ακούσει να κρυφογελάνε ή να του λένε «άντε τελείωνε, θα χτυπήσει το κουδούνι». Προσπαθώ να αναχαιτίσω οτιδήποτε τέτοιο. Ξέρετε εμένα με ενδιαφέρει κυρίως τα παιδιά να αισθάνονται καλά στην τάξη, να είναι χαρούμενα στο μάθημά μας και να μου μιλάνε

για οτιδήποτε τους απασχολεί. Δεν είμαι εκεί μόνο για να κάνω μάθημα, αυτό μπορεί να το κάνει και ένα ρομπότ

Ε. Πώς αντιδράτε εσείς σε αυτές τις συμπεριφορές;

ΕΚ. Ζητώ την επαναφορά της ηρεμίας. Δεν μπαίνω στη διαδικασία να εξηγήσω, γιατί δεν θα καταλάβουν.

Ε. Ποια η αντίδραση του Λ. όταν του αναθέτετε να γράψει μια άσκηση;

ΕΚ. Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη με ασυνταξίες. Συνήθως αρνείται ή το κάνει με το ζόρι.

Ε. Διαπιστώνετε λάθη στα γραπτά του Λ. ;

ΕΚ. Φυσικά, και ορθογραφικά και ασυνταξίες.

Ε. Διαπιστώνεται λάθη στον προφορικό λόγο του Λ.;

ΕΚ. Ναι, έχει ένα περιορισμένο λεξιλόγιο, παραλείπει όρους.

Ε. Εσείς εξετάζετε τον Λ. προφορικά ή γραπτά;

ΕΚ. Προτιμώ προφορικά, καθώς η αδόμητη φύση του λόγου αυτού τον διευκολύνει. Στα τεστ ας πούμε, αρχικά του δίνω το γραπτό, τα επεξεργάζεται όσο χρόνο θέλει κι όταν αυτός είναι έτοιμος τον εξετάζω προφορικά. Στις ασκήσεις του βιβλίου δεν υπάρχει αυτή η πολυτέλεια του χρόνου.

Ε. Όταν δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις ασκήσεις του βιβλίου, τις διαφοροποιείτε;

ΕΚ. Σπάνια. Δεν έχω αυτόν τον χρόνο με το παιδί στην τάξη. Ο Λ. σίγουρα θα τα πήγαινε καλύτερα με την υποστήριξη ενός ειδικού παιδαγωγού μέσα στην τάξη.

Ε. Ποιες εκπαιδευτικές μεθόδους και μέσα χρησιμοποιείτε κατά τη διδασκαλία του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων;

ΕΚ. Διαβάζουμε όλοι μαζί το κείμενο, το εξηγούμε με ερωτησούλες και στη συνέχεια κάνουμε τις ασκήσεις του βιβλίου. Άλλες ασκήσεις τις κάνουμε στην τάξη, άλλες τις δίνω ως δραστηριότητες στο σπίτι.

Ε. Ο Λ. μπορεί να κατανοήσει εύκολα το περιεχόμενο του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων;

ΕΚ. Όχι, καθόλου. Είναι ένα μάθημα με πολύ γράψιμο και σύνθετα νοήματα.

Ε. Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείται, ώστε το κείμενο να γίνει πιο κατανοητό από τον δυσλεξικό μαθητή;

ΕΚ. Λέω το κείμενο με πιο απλά λόγια για όλους και σε όσες λέξεις δεν γνωρίζει του λέω συνώνυμες, στην περίπτωση που με ρωτήσει.

Ε. Χρησιμοποιείτε κάποιες εικόνες, βίντεο, φωτογραφίες ;

ΕΚ. Εικόνες όχι τόσο. Μόνο μέσα στα πλαίσια του γενικότερου μαθήματος, αν τύχει δηλαδή να δείξουμε κάποιο βίντεο.

E. Εκεί διαπιστώνετε ότι υπάρχει μεγαλύτερη κατανόηση;

EK. Φυσικά, το πολυτροπικό κείμενο βοηθάει όλα τα παιδιά.

E. Έχετε σκεφτεί να τα εντάξετε γενικά στο μάθημά σας;

EK. Φυσικά! Αλλά δεν θέλω να βασίζω κάθε μάθημα στα τεχνολογικά μέσα. Προτιμώ να τα χρησιμοποιώ εκεί που πιστεύω ότι πραγματικά βοηθάει.

E. Εφαρμόζετε στην τάξη που διδάσκετε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;

EK. Ναι, την εφαρμόζουμε πολύ τα τελευταία χρόνια. Φέτος δεν μας δόθηκε η ευκαιρία να πω την αλήθεια, αλλά δύο-τρεις φορές το κάναμε.

E. Εντάσσεται τους δυσλεξικούς μαθητές μέσα σε ομάδες παιδιών που δεν έχουν δυσλεξία;

EK. Ναι, πάντα. Το ζήτημα είναι να ενδιαφερθούν και οι ίδιοι.

E. Ο Λ. φαίνεται να αποδίδει καλύτερα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας;

EK. Όχι πάντα, γιατί επαναπαύεται με το γεγονός ότι τα σκέφτονται και γράφουν οι υπόλοιποι της ομάδας.

E. Γνωρίζετε για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

EK. Μπορώ να καταλάβω από την ίδια τη λέξη, ότι έχει να κάνει με τη διαφοροποίηση στον τρόπο που κάνεις μάθημα.

E. Την έχετε εφαρμόσει;

EK. Δεν θα έλεγα ότι κάνω κάτι διαφοροποιημένο. Το βιβλίο ακολουθώ. Αν μπορώ να πω ότι τα βίντεο που έχω δείξει είναι κομμάτι της διδασκαλίας αυτής, ναι, μόνο έτσι.

E. Ποια είναι η γνώμη σας για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία;

EK. Δεν γνωρίζω και πολλά γι' αυτήν. Αυτό που μπορώ να πω είναι ότι αν βρεις τι ενδιαφέρει το κάθε παιδί και εντοπίσεις τον τρόπο που μπορεί να μάθει, τότε σίγουρα η εφαρμογή της είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική. Είναι σημαντικό να βρίσκουμε ως δάσκαλοι εκείνους τους τρόπους που ελκύουν το ενδιαφέρον τους.

E. Θεωρείτε ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει έναν/μία δυσλεκτικό/η μαθητή/τρια;

EK. Ναι, πάρα πολύ.

E. Πως πιστεύετε ότι η εν λόγω διδασκαλία μπορεί να βοηθήσει έναν/μία δυσλεκτικό/η μαθητή/τρια;

EK. Ένας διαφορετικός τρόπος εκπαίδευσης θα μπορούσε να του προσελκύσει το ενδιαφέρον και την αγάπη για τη μάθηση.

E. Θα εφαρμόζατε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μόνο σε μαθητές/τριες με δυσλεξία;

EK. Όχι. Όλοι πιστεύω πως μπορούν να μάθουν καλύτερα μέσα από τον τρόπο που οι ίδιοι μπορούν να μάθουν.

Ε. Πιστεύετε ότι ο Α. θα κατανοούσε ευκολότερα το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

ΕΚ. Ναι, γιατί δεν θα έδειχνε αυτήν την αδιαφορία που δείχνει με τη συμβατική διδασκαλία.

Ε. Έχετε να προσθέσετε κάτι;

ΕΚ. Όχι, σας ευχαριστώ.

Ε. Εγώ σας ευχαριστώ.

Παράρτημα 5: Συνέντευξη σε Μητέρα

Ε. Είστε απόφοιτη δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου;

Μ. Είμαι απόφοιτη πρώτης λυκείου.

Ε. Είστε απόφοιτη κάποιας σχολής πανεπιστημίου ή ΤΕΙ;

Μ. Όχι.

Ε. Ποιο είναι το επάγγελμά σας;

Μ. Βιοτεχνία καλυμμάτων.

Ε. Ο σύζυγός σας είναι απόφοιτος δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου;

Μ. Είναι απόφοιτος πρώτης λυκείου επίσης.

Ε. Είναι απόφοιτος κάποιας σχολής πανεπιστημίου ή ΤΕΙ;

Μ. Όχι.

Ε. Ο σύζυγος σας με τι ασχολείται;

Μ. Πωλητής.

Ε. Πόσα παιδιά έχετε;

Μ. Τρία.

Ε. Σε ποια ηλικία είναι τα παιδιά;

Μ. 16, 12 και 10.

Ε. Σε ποια ηλικία είναι το παιδί που αντιμετωπίζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

Μ. Δώδεκα.

Ε. Θυμάστε να αντιμετωπίσατε κάποια προβλήματα κατά την εγκυμοσύνη σας στο συγκεκριμένο παιδί;

Μ. Ο Λ. γεννήθηκε πρόωρα.

Ε. Κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης;

Μ. Κανένα.

Ε. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπιζε το παιδί σας που σας δημιούργησαν υποψίες σχετικά με την ύπαρξη μαθησιακών προβλημάτων;

Μ. Δεν μπορούσε να γράψει και να διαβάσει. Δεν θυμόταν γεγονότα που μόλις είχαμε διαβάσει. Έγραφε ανάποδα κάποια γράμματα. Πιστεύω ότι μεγάλο ρόλο έπαιξε το ότι γεννήθηκε πρόωρος. Μας το είπαν και από το κέντρο αξιολόγησης αυτό, αλλά και ο παιδίατρος.

Ε. Πότε έγινε η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών;

Μ. Στη δευτέρα δημοτικού.

E. Πού έγινε η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών;
M. Στο ΚΕΔΑΣΥ του νομού

E. Ποια ακριβώς ήταν η διάγνωση;
M. Δυσλεξία και δυσαριθμησία και διάσπαση

E. Ποια ήταν η δική σας αντίδραση στα αποτελέσματα της διάγνωσης;
M. Το περίμενα, γιατί και ο πρώτος μου γιος έχει ακριβώς τις ίδιες δυσκολίες. Προσπάθησα να του κάνω ιδιαίτερα μαθήματα.

E. Πώς νιώσατε όταν διαπιστώσατε ότι το παιδί σας αντιμετωπίζει αυτές τις δυσκολίες;
M. Στεναχωρήθηκα, δεν το κρύβω. Από την άλλη βέβαια ηρέμησα, γιατί μάθαμε που οφείλονται αυτές οι δυσκολίες.

E. Μιλήσατε για τη διάγνωση στον κοινωνικό σας περίγυρο;
M. Βεβαίως! Δεν το θεωρώ κάτι κακό. Πολλά παιδιά σήμερα αντιμετωπίζουν τέτοια θέματα.

E. Πως αντιμετώπισε ο κοινωνικός σας περίγυρος τη διάγνωση περί δυσλεξίας;
M. Στο παιδί πάνω; Δακτυλοδεικτούμενος ήταν! Το έμαθε όλο το χωριό σε μια-δυο μέρες (γέλια). Έτσι είναι στις μικρές κοινωνίες.

E. Νιώσατε ποτέ μειονεκτικά σε σχέση με τις άλλες μητέρες, εξαιτίας του προβλήματος που αντιμετώπιζε / αντιμετωπίζει το δικό σας παιδί ;
M. Όχι. Το παιδί μου δυσκολεύεται, τίποτα παραπάνω. Στο σχολείο υπήρχαν δάσκαλοι που δεν ήθελαν να δεχτούν το πρόβλημα ή δεν ήξεραν πώς να διαχειριστούν το πρόβλημα...δεν ξέρω. Με αυτούς αντιμετώπισα δυσκολίες, γιατί τον μάλωναν συχνά και τον μηδένιζαν ενώ γνώριζαν το πρόβλημα.

E. Ποιες είναι οι επιδόσεις του παιδί στο μάθημα του Ανθολογίου των κειμένων της νεοελληνικής λογοτεχνίας;
M. Καμία σχέση δεν έχει. Η λογοτεχνία στον ουρανό, ο Λ. στη γη. Δεν του αρέσει, γιατί πολύ απλά δεν θέλει να γράφει και δεν καταλαβαίνει πάντα και το περιεχόμενο, γιατί δεν δίνει την απαραίτητη σημασία. Εγώ πιστεύω ότι μπορεί, αλλά δεν προσπαθεί. . Βέβαια, η κυρία του αυτά τα γνωρίζει καλύτερα.

E. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να εκπαιδευτεί στο συγκεκριμένο μάθημα;
M. Θεωρώ πως θα τον βοηθούσε πολύ η τεχνολογία, του αρέσει. Και πάλι όμως με τον Λ. δεν ξέρω, αν βοηθούσε ακόμη και αυτό. Δεν δείχνει ενδιαφέρον. Δεν ξέρω και πολλά για το συγκεκριμένο μάθημα, αλλά το να ξεφύγεις από το βιβλίο και να μάθεις με έναν πιο δημιουργικό τρόπο, πιστεύω βοηθάει.

E. Ζητήσατε να υποστηριχτεί το παιδί από κάποιον/α εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης;

M. Ναι, στην τρίτη τάξη, αλλά δεν ήρθε ποτέ. Έτσι επέλεξα να του κάνω σπίτι ιδιαίτερα μαθήματα με καθηγήτρια που είχε μεταπτυχιακό πάνω σε αυτές τις δυσκολίες. Στη δευτεροβάθμια θα το απαιτήσω, δεν μπορεί το παιδί να μην μπορεί να παρακολουθήσει την υπόλοιπη τάξη και να μην τον βοηθάνε.

E. Κατά τη γνώμη σας, η δασκάλα του δεν τον βοηθάει;

M. Δεν πιστεύω ότι θέλει, αλλά ότι δεν γίνεται με τόσα παιδιά που έχει στην ευθύνη της. Τι να πρωτοκάνει;

E. Έχετε συχνή επικοινωνία μαζί της;

M. Φυσικά, με καλεί εκείνη στο σχολείο ή και στο τηλέφωνο. Με ενημερώνει συχνά, είμαι πολύ ικανοποιημένη από το ενδιαφέρον της. Του δίνει καμιά φορά και διαφορετικές ασκήσεις από τα υπόλοιπα παιδιά.

E. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από το έργο της εκπαιδευτικού;

M. Να τον παροτρύνει να συμμετέχει στο μάθημα και ό, τι μπορεί να 'αρπάξει' από κει και πέρα.

E. Ποια στοιχεία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος σας ικανοποιούν;

M. Η συνεργασία της δασκάλας μαζί μου και η προσπάθειά της να μάθει το παιδί μου ό,τι και τα άλλα παιδιά.

E. Ποια στοιχεία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος σας απογοητεύουν;

M. Το ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα παρά τις μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχει το καθένα, και δεν υπάρχει καμιά διαφορά στον τρόπο που ανταποκρίνεται κ κάθε μαθητής. Επίσης, ότι δεν πήραμε παράλληλη είναι απογοητευτικό.

E. Ήρθατε σε επαφή με τον διευθυντή για το συγκεκριμένο ζήτημα;

M. Μόνο στη δεύτερα, μετά το άφησα, αλλά και αυτοί δεν το προσπάθησαν. Μεγάλη αδιαφορία.

E. Τι κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να αλλάξει στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα;

M. Δεν ξέρω.

E. Γνωρίζετε τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία»;

M. Όχι, τι είναι αυτό;

E. Θεωρείτε ότι η διαφοροποίηση στη διδασκαλία, όπως η χρήση τεχνολογικών μέσων, η δημιουργική γραφή και βιωματική μάθηση, θα βοηθούσαν το Λ. στο σχολείο;

M. Α, κατάλαβα τι είναι. Φυσικά. Μαθαίνει εύκολα όταν ακούει και βλέπει κάτι. Ειδικά αυτό που είπατε με την τεχνολογία θα τον βοηθούσε πάρα πολύ.

Ε. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να συμπληρώσετε;

Μ. Το σύστημα μας είναι ένα χάλι, είμαι άκρως απογοητευμένη από αυτό.

Παράρτημα 6:Ερωτηματολόγιο Ετοιμότητας και Ενδιαφερόντων

1. Ερωτηματολόγιο Ετοιμότητας

- 1.Τι σημαίνει για σένα λογοτεχνία;
- 2.Γνωρίζεις κάποιον τίτλο λογοτεχνικού έργου;
- 3.Γνωρίζεις κάποιο συγγραφέα;
- 4.Γνωρίζεις κάποια θέματα που πραγματεύεται η λογοτεχνία;

2. Ερωτηματολόγιο Ενδιαφερόντων

Τι θέλεις να μάθεις από το μάθημα του ανθολογίου των λογοτεχνικών κειμένων;

- 1.Γραμματική και Συντακτικό;
- 2.Περιεχόμενο (κατανόηση περιεχομένου);
- 3.Εργογραφία Συγγραφέα;
4. Βιογραφία Συγγραφέα;

Πώς σου αρέσει να μαθαίνεις;

- 1.Μελετώ καλύτερα μόνος.
2. Μελετώ καλύτερα ενταγμένος σε ομάδα.
3. Με αγχώνει ο συγκεκριμένος χρόνος διεκπεραίωσης εργασιών.
4. Με βοηθάει ο συγκεκριμένος χρόνος διεκπεραίωσης εργασιών.
5. Προτιμώ να μαθαίνω βασισμένος στο σχολικό βιβλίο.
6. Προτιμώ να μαθαίνω με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών
7. Δείχνω μεγάλο ενδιαφέρον για το/τα/

Παράρτημα 7: Σχέδια Διδασκαλίας Pre-test

ΤΙΤΛΟΣ	Το 'άστρο' του βιβλίου
ΜΑΘΗΜΑ	Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού
ΧΡΟΝΟΣ	120'
ΣΤΟΧΟΙ (γνωστικοί/ δεξιοτήτων/ συναισθηματικοί/ ψυχοκινητικοί):	<p>Οι μαθητές/τριες με το πέρας της διδασκαλίας:</p> <p><u>Γνωστικοί Στόχοι:</u></p> <p>Γ1. Να γνωρίζουν τουλάχιστον δύο τουλάχιστον χαρακτηριστικά της 'λογοτεχνίας' του Μενέλαου Λουντέμη Γ2. Να συσχετίζουν τις ιδέες και τα νοήματα του αποσπάσματος με δικά τους βιώματα Γ4. Να συνθέτουν τα δικά τους πεζά κείμενα Γ5. Να δημιουργούν τα δικά τους έργα μέσω της τέχνης Γ5. Να σχεδιάζουν τα δικά τους κόμικ</p> <p><u>Στόχοι Δεξιοτήτων:</u></p> <p>Δ1. Να αναπαριστούν μέσω των κόμικ χωρία του αποσπάσματος Δ3. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για την ανίχνευση βιογραφικών και εργογραφικών στοιχείων στο πλαίσιο δημιουργικών εργασιών.</p> <p><u>Στόχοι Στάσεων</u> <u>(Συναισθηματικοί/Ψυχοκινητικοί):</u></p> <p>Σ1. Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα του Μενέλαου Λουντέμη Σ2. Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων.</p>

Ένα παιδί μετράει τ' άστρα!

Μια μέρα κάθισε και παίδεψε το κεφάλι του. Το 'βαλε κάτω και το παίδεψε, το 'πλεξε όπως είδε να κάνουν οι γύφτοι με το καλάθι. Στο τέλος το βρήκε: Θα 'πιανε φιλία με τα βιβλία. Θα γύρευε να μάθει από κει, αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω απ' τα παραμύθια που λέγανε αυτοί οι μικροί χάρτινοι «παππούδες» που κάθονται στα γόνατά σου και σου λένε τις ιστορίες τους χωρίς καμώματα και παρακάλια.

Μα στο χωριό, που δούλευε παραπαιδί*, δεν είχε χαρτοπουλειά*. Έπρεπε, λοιπόν, να παρακαλέσει κανένα μπάρμπα απ' αυτούς που κατεβαίνανε στην πολιτεία και πουλούσανετο καλαμπόκι τους να του φέρει ένα. Και μια μέρα αυτό έγινε. Έπιασε έναν τέτοιο γερούλη, του 'βαλε στη χούφτα καναδυό μεταλλίκια* και, «σε παρακαλώ», του λέει, «αν βρεις, εκεί που πας, κανένα βιβλίο που να λέει καλές ιστορίες, πάρ' το μου. Ε; Πού θα σε περικαλέσω*, όμως...».

Έβαλε ο παππούς τα μεταλλίκια στην απαλάμη του, τα πασπάτεψε με το δάχτυλο, αναποδογύρισε ένα, για να δει τι έχει από κάτω... έστρωσε με το δάχτυλο τα μουστάκια του... και του τα 'δωσε πίσω. «Πάρ' τα», του λέει. «Αν τα χαρτιά λένε καλά παραμύθια... μου τα λες και μένα και ξεχρεώνουμε. Αν, πάλι, δε λένε, θα σου πάρω ένα αυτί. Ε;...». Το παιδί τρώμαξε. Ο γέρος τότε έβαλε τα γέλια... «Άιντε, άιντε... Σύχασε*...», είπε. «Δε σου παίρνω αυτί, σου παίρνω ένα μεταλλίκι. Σύμφωνοι;».

Σε τρεις μέρες του 'φερε ένα χαρτί, λίγο πιο χοντρό απ' το βαγγέλιο, και του το 'δωσε. «Το πασπάτεψα από παντού», λέει στο παιδί. «Δε βγαίνει τίποτα. Για πάρ' το εσύ, μην 'πα και σε γνωρίζει και συνεννοηθείτε».

Το παιδί τ' άνοιξε τρέμοντας. Ήταν σαν μικρό σπιτάκι, «Ιστορία Σεβάχ του Θαλασσινού» έλεγε το ξύφυλλό του. Αυτό ήταν! Το παιδί έπεσε πάνω στο βιβλίο με τα μούτρα. Και το διάβαζε, το διάβαζε ολόκληρο το χειμώνα. Το διάβαζε και ξανά το διάβαζε και πάλι το ξαναδιάβαζε, και το 'μαθε νεράκι. Κείνος ο μπάρμπα, που του το 'χε φέρει, τ' άκουε και τρέμανε τα μουστάκια του. Όμορφο βιβλίο. Μόνο που είχε μια παραξενιά. Έλεγε την ιστορία του μονάχα σ' όποιον ήθελε.

Ώσπου να κλείσει κείνη η χρονιά, είχε καταπιεί κι άλλα καμιά δεκαριά βιβλία.

Δραστηριότητα 1^η

Μπειτε στη θέση του πρωταγωνιστή- παιδιού και συνεχίστε την ιστορία του όπως τη φαντάζεστε σε ένα δικό σας κείμενο. Έπειτα, βασισμένοι/ες σε ένα χωριό που σας δημιουργεί έντονα συναισθήματα, δημιουργήστε ένα δικό σας έργο μέσω της τέχνης.

Δραστηριότητα 2^η

Μεταβείτε στον σύνδεσμο <https://www.sansimera.gr/biographies/217> και διαβάστε αυτοβιογραφικά/εργογραφικά στοιχεία του συγγραφέα Μενέλαου Λουντέμη. Εκεί

εντοπίστε δύο από τα χαρακτηριστικά της 'λογοτεχνίας του Λουντέμη' που κυριαρχούν στο απόσπασμα που σας δίνεται.

Δραστηριότητα 3^η

Εντοπίστε και περιγράψτε στο χωρίο: «Το παιδί τ' άνοιξε τρέμοντας. Ήταν σαν μικρό σπιτάκι, «Ιστορία Σεβάχ του Θαλασσινού» έλεγε το ξύφυλλό του. Αυτό ήταν! Το παιδί έπεσε πάνω στο βιβλίο με τα μούτρα. Και το διάβαζε, το διάβαζε ολόκληρο το χειμώνα. Το διάβαζε και ξανά το διάβαζε και πάλι το ξαναδιάβαζε, και το 'μαθε νεράκι. Κείνος ο μπάμπας, που του το 'χε φέρει, τ' άκουε και τρέμανε τα μουστάκια του. Όμορφο βιβλίο. Μόνο που είχε μια παραξενιά. Έλεγε την ιστορία του μονάχα σ' όποιον ήθελε» τα συναισθήματα του παιδιού για το βιβλίο που κρατά στα χέρια του. Έπειτα, αναφερθείτε στη δραστηριότητα που δημιουργεί σε εσάς ανάλογα συναισθήματα με αυτά που βιώνει ο μικρός πρωταγωνιστής.

Δραστηριότητα 4^η

Βασισμένοι/ες στο περιεχόμενο του αποσπάσματος, δημιουργήστε το δικό σας κόμικ ενσωματώνοντας σε αυτό οποιοδήποτε χωρίο του κειμένου.

1^ο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΤΙΤΛΟΣ	Μικροί παραμυθάδες
ΜΑΘΗΜΑ	Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού
ΧΡΟΝΟΣ	120'
ΣΤΟΧΟΙ (γνωστικοί/ δεξιότητων/ συναισθηματικοί/ ψυχοκινητικοί):	Οι μαθητές/τριες με το πέρας της διδασκαλίας: <u>Γνωστικοί Στόχοι:</u> Γ1. Να συνθέτουν τα δικά τους κείμενα Γ2. Να χρησιμοποιούν εκφραστικά μέσα για την παραγωγή κειμένου <u>Στόχοι Δεξιοτήτων:</u> Δ1. Να δημιουργούν προσωπικά έργα με βιωματικό τρόπο <u>Στόχοι Στάσεων</u> <u>(Συναισθηματικοί/Ψυχοκινητικοί):</u> Σ1. Να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στα μηνύματα που μεταφέρουν οι μύθοι Σ2. Να ερμηνεύουν τη σύνδεση των μύθων με τη σύγχρονη πραγματικότητα

Οι ψαράδες που έπιασαν μια πέτρα

Οι αισώπειοι μύθοι είναι αστείες ιστοριούλες με διδακτικό σκοπό, που καταγράφουν αληθινά ή φανταστικά γεγονότα από το φυσικό κόσμο ή από τη ζωή των απλών ανθρώπων. Χαρακτηρίζονται από λιτότητα, συντομία και κωμικότητα. Οι μύθοι αυτοί, που αποδίδονται στον Αίσωπο, αποτελούν έργο πολλών γενεών και συσσώρευση της μακραίωνης πείρας του ανθρώπου. Διαδόθηκαν από στόμα σε στόμα και υπήρξαν ευχάριστο ανάγνωσμα από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας.

Μερικοί ψαράδες τραβούσαν τα δίχτυα· καθώς τα 'νιωθαν βαριά, χαίρονταν και χόρευαν πιστεύοντας πως έπιασαν μεγάλα ψάρια. Τραβώντας όμως τα δίχτυα στην ακτή, βρήκαν λίγα ψάρια, αλλά γεμάτα από πέτρες και άλλα αντικείμενα, και στενοχωρήθηκαν πολύ, όχι τόσο για το συμβάν, όσο γιατί είχαν φανταστεί το αντίθετο. Και ένας γέρος απ' αυτούς είπε: «Για σταματάτε, βρε παιδιά. Φαίνεται πως η λύπη είναι αδελφή της χαράς. Αφού χαρήκαμε αρχικά τόσο, έπρεπε κατόπιννα νιώσουμε και κάποια λύπη».

Γι' αυτό κι εμείς, βλέποντας πόσο εύκολα μεταβάλλεται η ζωή, δεν πρέπει να περιμένουμε πάντα τη χαρά από τα ίδια πράγματα και να σκεφτόμαστε ότι ύστερ' από την πολλή καλοκαιρία δεν μπορεί, θα 'ρθει και η τρικυμία.

Αίσωπος

Δραστηριότητα 1^η



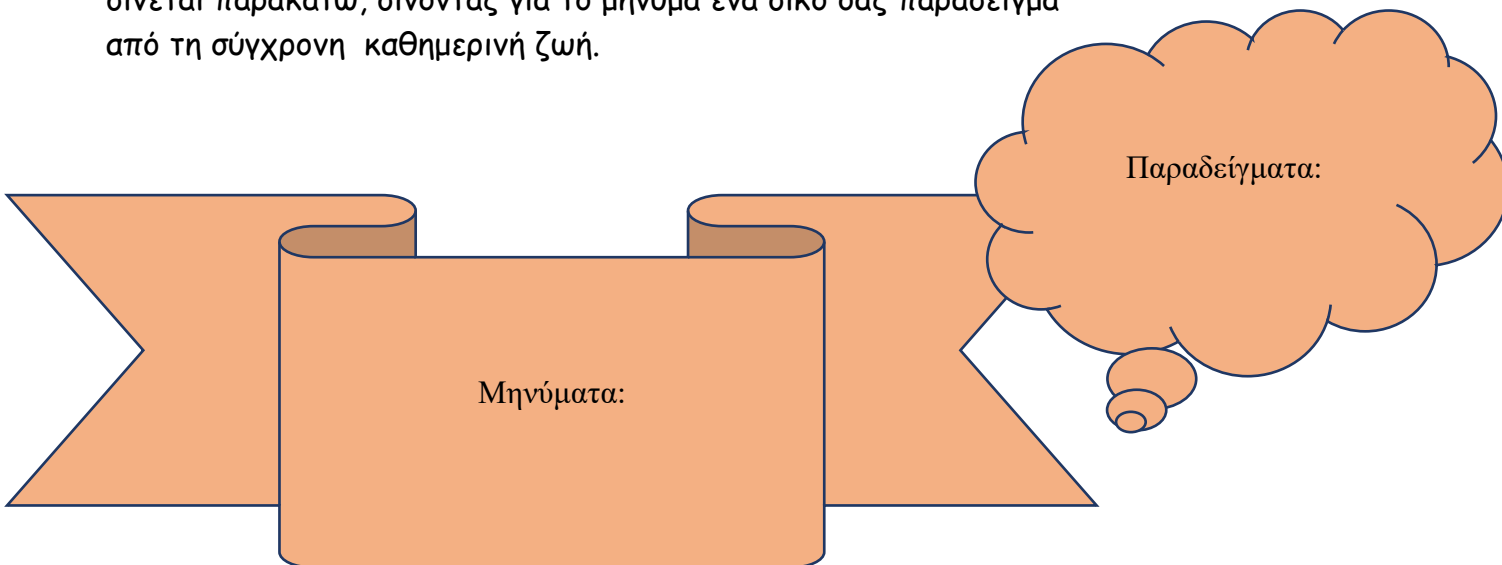


Μπείτε στη θέση των ψαράδων και γράψτε τις σκέψεις που σας γεννήθηκαν μετά τις συμβουλές του γέρου ψαρά.

Δεν ξεχνώ να:
1.Βάλω τίτλο
2.Γράψω στο Α' ενικό πρόσωπο
3.Βάλω φαντασία

Δραστηριότητα 2^η

Χρωματίστε με έντονα χρώματα εκείνα τα σημεία που, κατά τη γνώμη σας, μεταφέρουν τα σημαντικά μηνύματα του κειμένου. Έπειτα, αντιγράψτε τα σημεία αυτά στο σχήμα που δίνεται παρακάτω, δίνοντας για το μήνυμα ένα δικό σας παράδειγμα από τη σύγχρονη καθημερινή ζωή.



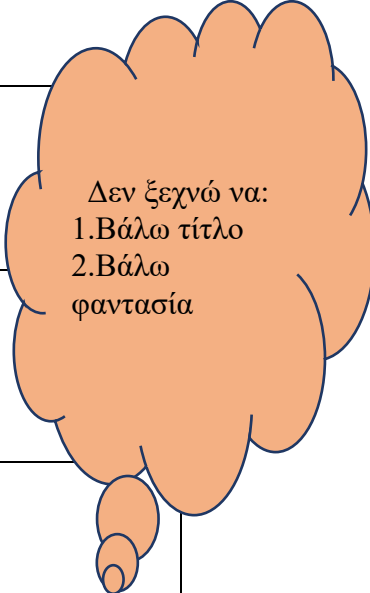
Δραστηριότητα 3^η

Μετατρέψτε το αφηγηματικό κείμενο σε έναν φανταστικό διάλογο ανάμεσα στα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Χρωματίστε τους διαλόγους που θα δημιουργήσετε με χρώματα της επιλογής σας.

Δραστηριότητα 4^η

Αφού παρατηρήσετε τις έξι εικόνες που σας δίνονται παρακάτω, χρησιμοποιώντας το σύνολο ή μέρος αυτών, δημιουργήστε ελεύθερα το δικό σας παραμύθι με βάση αυτές.





Δεν ξεχνώ να:
1.Βάλω τίτλο
2.Βάλω
φαντασία

2^ο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΤΙΤΛΟΣ	Η σημασία του «Εμείς»
ΜΑΘΗΜΑ	Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού
ΧΡΟΝΟΣ	120'
ΣΤΟΧΟΙ (γνωστικοί/ δεξιότητων/ συναισθηματικοί/ ψυχοκινητικοί):	<p>Οι μαθητές/τριες με το πέρας της διδασκαλίας:</p> <p><u>Γνωστικοί Στόχοι:</u></p> <p>Γ1. Να γνωρίζουν τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Γιάννη Μακρυγιάννη Γ2 Να συνθέτουν τα δικά τους κείμενα</p> <p><u>Στόχοι Δεξιοτήτων:</u></p> <p>Δ1. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για τη δημιουργία έργων μέσω της τέχνης Δ2. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για την παραγωγή κειμένων Δ3. Να δημιουργούν προσωπικά έργα με βιωματικό τρόπο</p> <p><u>Στόχοι Στάσεων</u> <u>(Συναισθηματικοί/Ψυχοκινητικοί):</u></p> <p>Σ1. Να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι σε ιστορικά γεγονότα της χώρας τους Σ2. Να ερμηνεύουν τη σύνδεση της ιστορίας με τη σύγχρονη πραγματικότητα</p>

[Είμαστε εις το «εμείς»]

Ένα πράμα μόνον με παρακίνησε κι εμένα να γράψω ότι τούτην την πατρίδα την έχομεν όλοι μαζί, και σοφοί κι αμαθείς και πλούσιοι και φτωχοί και πολιτικοί και στρατιωτικοί και οι πλέον μικρότεροι άνθρωποι·

όσοι αγωνιστήκαμεν, αναλόγως ο καθείς, έχομεν να ζήσομεν εδώ. Το λοιπόν δουλέψαμεν όλοι μαζί, να την φυλάμεν κι όλοι μαζί και να μην λέγει ούτε ο δυνατός «εγώ» ούτε ο αδύνατος. Ξέρετε πότε να λέγει ο καθείς «εγώ»; Όταν αγωνιστεί μόνος του και φκιάσει ή χαλάσει, να λέγει «εγώ»· όταν όμως αγωνίζονται πολλοί και φκιάνουν, τότε να λένε «εμείς». Είμαστε εις το «εμείς» κι όχι εις το «εγώ». Και εις το εξής να μάθομεν γνώση, αν θέλομεν να φκιάσομεν χωριόν, να ζήσομεν όλοι μαζί.

Γιάννης Μακρυγιάννης

Ερώτηση 1^η

Να αντιγράψετε τον τίτλο του κειμένου στο κέντρο ενός φύλλου χαρτιού μεγέθους Α4. Αφού σχηματίσετε έναν κύκλο γύρω του, να γράψετε σε μορφή ακτινοδιαγράμματος λέξεις ή εκφράσεις στις οποίες κατά τη γνώμη σας μπορεί να αναφέρεται.

Ερώτηση 2^η

Εντοπίστε στο κείμενο τρία στοιχεία που σας εντυπωσιάζουν ή σας εκφράζουν και καταγράψτε τα συναισθήματα που σας προκαλούν. Έπειτα αποδώστε τα συναισθήματα αυτά είτε με εικόνες της χώρας σας από το διαδίκτυο.

Ερώτηση 3^η

Υποδυθείτε τον ρόλο του συντάκτη βιογραφικών σημειωμάτων. Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του μουσείου Βρέλλη <https://www.vrellis.gr>, τοποθετήστε το κέρσορα στην επιλογή 'αναζήτηση' και πληκτρολογήστε το όνομα του αγωνιστή της Επανάστασης Γιάννη Μακρυγιάννη. Αφού διαβάσετε προσεκτικά το κείμενο, να συντάξετε ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα για τον συγγραφέα εμπλουτισμένο με εικόνες του ίδιου, τις οποίες θα βρείτε πλοηγούμενοι/ες ελεύθερα στο διαδίκτυο. Τέλος, χρησιμοποιώντας όλες τις παραπάνω πληροφορίες που συλλέξατε, δημιουργήστε ένα κολλάζ βάζοντας τον δικό σας τίτλο.

Ερώτηση 4^η

Υποθέστε ότι είστε ένας από τους αγωνιστές της επανάστασης. Δημιουργήστε μια υπερμεσική αφίσα και χρησιμοποιώντας τα μέσα της συγκεκριμένης πλατφόρμας (φράσεις, φωτογραφίες, τραγούδια) περιγράψτε τη ζωή σας ως αγωνιστής, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της φράσης «Είμαστε στο εμείς». Έπειτα, αναφερθείτε στη σύγχρονη ζωή, αποτυπώνοντας τις δικές σας σκέψεις σχετικά με τη φράση «Είμαστε στο εμείς».

3^ο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΤΙΤΛΟΣ	Ποιητές και πεζογράφοι εν δράσει!
ΜΑΘΗΜΑ	Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού
ΧΡΟΝΟΣ	120'
ΣΤΟΧΟΙ (γνωστικοί/ δεξιότητων/ συναισθηματικοί/ ψυχοκινητικοί):	<p>Οι μαθητές/τριες με το πέρας της διδασκαλίας:</p> <p><u>Γνωστικοί Στόχοι:</u></p> <p>Γ1. Να συνθέτουν τα δικά τους πεζά και ποιητικά κείμενα</p> <p>Γ2. Να δημιουργούν τουλάχιστον τρία μέρη του λόγου</p> <p>Γ3. Να χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρία μέρη του λόγου</p> <p><u>Στόχοι Δεξιοτήτων:</u></p> <p>Δ1. Να αξιοποιούν τη δημιουργική γραφή για την παραγωγή κειμένων</p> <p>Δ2. Να αναπτύξουν τον μηχανισμό παραγωγής λέξεων μέσα από τη σύνθεση και να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους.</p> <p><u>Στόχοι Στάσεων</u></p> <p><u>(Συναισθηματικοί/Ψυχοκινητικοί):</u></p> <p>Σ1. Να εκτιμούν την ύπαρξη της αξίας της ειρήνης στη ζωή</p> <p>Σ2. Να ερμηνεύουν τη σύνδεση της αξίας της ειρήνης με τη λογοτεχνία</p>

Η Ειρήνη

Τ' όνειρο του παιδιού είναι η ειρήνη.
Τ' όνειρο της μάνας είναι η ειρήνη.
Τα λόγια της αγάπης κάτω απ' τα δέντρα
είναι η ειρήνη.

Ο πατέρας που γυρνάει τ' απόβραδο μ'
ένα φαρδύ χαμόγελο στα
μάτια
μ' ένα ζεμπίλι* στα χέρια του γεμάτο
φρούτα
κι οι σταγόνες του ιδρώτα στο μέτωπο του
είναι όπως οι σταγόνες του σταμνιού που
παγώνει το νερό στο παράθυρο,
είναι η ειρήνη.

Ειρήνη είναι ένα ποτήρι ζεστό γάλα κι ένα
βιβλίο μπροστά στο
παιδί που ξυπνάει.

Η ειρήνη είναι τα σφιγμένα χέρια των
ανθρώπων
είναι το ζεστό ψωμί στο τραπέζι του
κόσμου
είναι το χαμόγελο της μάνας.
Μονάχα αυτό.
Τίποτ' άλλο δεν είναι η ειρήνη.

Γιάννης Ρίτσος

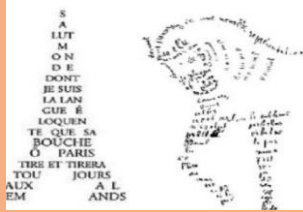
Δραστηριότητα 1^η

Καλείστε να ξαναγράψετε ελεύθερα την πρώτη στροφή του ποιήματος, σπάζοντας τις στροφές και προσθαφαιρώντας λέξεις. Έπειτα, αφού διαβάσετε τη θεωρία των καλλιγραφημάτων που δίνεται στο σχήμα που ακολουθεί, να μετατρέψετε τους έξι τελευταίους στίχους του 'νέου ποιήματος' που συνθέσατε σε μια εικόνα της επιλογής σας.

Μαθαίνω ότι:

Τα καλλιγραφήματα είναι ποιήματα που είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι σίχλοι σχηματίζουν μια συγκεκριμένη εικόνα.

(Σουλιώτης, 2012)



Δραστηριότητα 2^η

Να συμπληρώσετε τα παρακάτω κενά με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά δύο εννοιών 'ειρήνη' - 'πόλεμος'. Σημειώνεται ότι οι λέξεις μπορούν να είναι ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα.


Ειρήνη

Πόλεμος

Χρησιμοποιώντας όλες ή μέρος των λέξεων των πινάκων της παρούσας άσκησης, να αξιοποιήσετε τη φαντασία σας γράφοντας ένα μικρό κείμενο (ποιητικό ή πεζό) σχετικά με το θέμα της ειρήνης.

Δραστηριότητα 3^η

Αφού διαβάσετε το ποίημα 'Ειρήνη' στη πρωτότυπή του μορφή, να γράψετε αυθόρμητα και λακωνικά, τις σκέψεις που σας γεννά ο κάθε στίχος. Έπειτα, να τις μεταφέρετε στο παρακάτω σχήμα, δημιουργώντας έτσι ένα δικό σας πεζό κείμενο.



Δραστηριότητα 4^η

Λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρία που σας δίνεται παρακάτω, να αποδώσετε τη δεύτερη στροφή του ποιήματος με τη μορφή παρωδίας.

Μαθαίνω ότι:
Η παρωδία ενός ποιήματος βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με το ποίημα, να βιώσουν το σαρκασμό του ποιητή και να διατυπώσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους με χιούμορ. Οι τελευταίοι μπορούν να αντλήσουν τη θεματολογία τους από οποιονδήποτε τομέα της κοινωνικής ζωής, όπως οι ποδοσφαιρικές ομάδες, η πολιτική κατάσταση και η σχολική ζωή (Γαλανός, 2013).

4^ο σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

ΤΙΤΛΟΣ	Ο τοίχος της αγάπης!
ΜΑΘΗΜΑ	Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού
ΧΡΟΝΟΣ	120'
ΣΤΟΧΟΙ (γνωστικοί/ δεξιότητων/ συναισθηματικοί/ ψυχοκινητικοί):	<p>Οι μαθητές/τριες με το πέρας της διδασκαλίας:</p> <p><u>Γνωστικοί Στόχοι:</u></p> <p>Γ1. Να συνθέτουν τα δικά τους ποιητικά κείμενα Γ2. Να δημιουργούν τα δικά τους έργα μέσω της τέχνης Γ3. Να συγκρίνουν κείμενα ως προς το περιεχόμενό τους</p> <p><u>Στόχοι Δεξιοτήτων:</u></p> <p>Δ1. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για τη δημιουργία έργων μέσω της τέχνης Δ2. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για την παραγωγή κειμένων</p> <p><u>Στόχοι Στάσεων</u> <u>(Συναισθηματικοί/Ψυχοκινητικοί):</u></p> <p>Σ1. Να εκτιμούν την ύπαρξη της αγάπης και της φιλίας στη ζωή Σ2. Να ερμηνεύουν τη σύνδεση των συναισθημάτων με τη λογοτεχνία</p>

[Η αγάπη]

Αν μπορώ να λαλώ όλες τις γλώσσες των ανθρώπων, ακόμα και των αγγέλων, αλλά δεν έχω αγάπη για τους άλλους, οι λόγοι μου ακούγονται σαν ήχος χάλκινης καμπάνας ή σαν κυμβάλου* αλαλαγμός*. Κι αν έχω της προφητείας το χάρισμα κι όλα κατέχω τα μυστήρια κι όλη τη γνώση, κι αν έχω ακόμα όλη την πίστη έτσι που να μετακινώ βουνά, αλλά δεν έχω αγάπη, είμαι ένα τίποτα. Κι αν ακόμα μοιράσω στους φτωχούς όλα μου τα υπάρχοντα, κι αν παραδώσω στη φωτιά το σώμα μου για να καεί, αλλά δεν έχω αγάπη, σε τίποτα δε μ' ωφελεί.

Εκείνος που αγαπάει έχει μακροθυμία*, έχει και καλοσύνη· εκείνος που αγαπάει δε ζηλοφθονεί*· εκείνος που αγαπάει δεν κομπάζει* ούτε περηφανεύεται· είναι ευπρεπής, δεν είναι εγωιστής ούτε ευερέθιστος*· ξεχνάει το κακό που του έχουν κάνει. Δε χαιρείται για το στραβό που γίνεται, αλλά μετέχει στη χαρά για το σωστό. Εκείνος που αγαπάει όλα τα ανέχεται· σε όλα εμπιστεύεται, για όλα ελπίζει, όλα τα υπομένει.

Ποτέ η αγάπη δε θα πάψει να υπάρχει.

Απόστολος Παύλος

Δραστηριότητα 1^η

Δημιουργήστε δύο πίνακες και σημειώστε στην πρώτη τις λέξεις που, σύμφωνα με το κείμενο, χαρακτηρίζουν την αγάπη και στη δεύτερη τις λέξεις που είναι αντίθετες με το περιεχόμενό της. Έπειτα, δημιουργήστε με τέσσερις από αυτές (δύο από κάθε στήλη) δικές σας προτάσεις.

Δραστηριότητα 2^η

Τα λίμερικ είναι στιχουργήματα με σταθερή δομή, που διεγείρουν τη λογοπλαστική ικανότητα και δίνουν μεγαλύτερη αξία στον παραγόμενο ήχο παρά στο νόημα. Η στιχουργική τους φόρμα είναι πεντάστιχη ή τετράστιχη (σπανιότερα), με τον πρώτο στίχο να παρουσιάζει τον ήρωα και πιθανόν κάποιο τοπωνύμιο, τον δεύτερο μια ιδιότητα του ήρωα, κάποιο χαρακτηριστικό, τον τρίτο να εμφανίζει μια δραστηριότητα και μίαν αίσθηση πλοκής, τον τέταρτο συχνά να παρουσιάζει τις αντιδράσεις των άλλων ή κάποια ενέργεια του ήρωα, και κλείνει με κάποιο εκκεντρικό επίθετο για τον ήρωα ή με μια ελαφριά παραλλαγή του πρώτου στίχου, προσδίδοντας μια εντύπωση ανακύκλωσης (Παπαδή&Πλειώνη, 2010). Λαμβάνοντας υπόψη σας την θεωρία που παρατέθηκε, επιλέξτε ένα χωρίο του κειμένου και αποδώστε με τη μορφή του λίμερικ.

Δραστηριότητα 3^η

Αφού αναγνώσετε το βιβλίο του συγγραφέα Μαντζάρη Βασίλη *Έι παιχνταρά, παίζουμε καμιά πασίτσα'*, να ζωγραφίστε δύο εικόνες που αντιπροσωπεύουν για τον πρωταγωνιστή του κειμένου το συναίσθημα της αγάπης. Στη συνέχεια μέσω της εφαρμογής 'poster maker' δημιουργήστε τη δική σας αφίσα.

Δραστηριότητα 4^η

Με τη βοήθεια του 'canvas', δημιουργήστε το δικό σας κόμικ και διαλόγους για την αξία της αγάπης.

5^ο Σχέδιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

ΤΙΤΛΟΣ	΄Συναντώντας΄ τον Διονύσιο Σολωμό
ΜΑΘΗΜΑ	Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού
ΧΡΟΝΟΣ	120΄
ΣΤΟΧΟΙ (γνωστικοί/ δεξιότητων/ συναισθηματικοί/ ψυχοκινητικοί):	<p>Οι μαθητές/τριες με το πέρας της διδασκαλίας:</p> <p><u>Γνωστικοί Στόχοι:</u></p> <p>Γ1. Να γνωρίζουν τουλάχιστον τρεις Έλληνες ποιητές Γ2. Να συνθέτουν τα δικά τους ποιητικά κείμενα Γ3. Να δημιουργούν τα δικά τους έργα μέσω της τέχνης Γ4. Να συγκρίνουν λογοτεχνικά έργα ως προς το περιεχόμενό τους</p> <p><u>Στόχοι Δεξιότητων:</u></p> <p>Δ1. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για τον εντοπισμό λογοτεχνών και λογοτεχνικών έργων Δ2. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για την παραγωγή κειμένων</p> <p><u>Στόχοι Στάσεων</u> <u>(Συναισθηματικοί/Ψυχοκινητικοί):</u></p> <p>Σ1. Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στα ποιητικά έργα του Διονύσιου Σολωμού Σ2. Να συζητούν τη σύνδεση της τέχνης με ιστορικά/εθνικά ζητήματα.</p>

Οι ελεύθεροι πολιορκημένοι

«Οι ελεύθεροι πολιορκημένοι» είναι ένα από τα σημαντικότερα ποιητικά έργα του Διον. Σολωμού. Αποτελείται από τρία σχεδιάσματα, δηλαδή προσχέδια, στα οποία ο ποιητής κατέγραψε τις σκέψεις του, χωρίς ωστόσο να δώσει μια τελειωτική και ολοκληρωμένη σύνθεση. Στο Β' σχεδιάσμα, μέρος του οποίου αποτελεί το κείμενο μας, περιγράφεται η τραγική θέση των πολιορκημένων στο Μεσολόγγι, την ώρα που το φυσικό περιβάλλον βρίσκεται στην καλύτερη ώρα του. Είναι άνοιξη, η ομορφιά κυριαρχεί παντού, ο τόπος σφύζει από ζωή. Ο πόνος κάτω από τέτοιες συνθήκες είναι αβάσταχτος. Δεν είναι μόνο οι Τούρκοι που αντιμάχονται τους σκελετωμένους ήρωες· και αυτή ακόμη η φύση, με την ονεφεμένη ομορφιά της, τους κάνει να αμφιταλαντεύονται: να μείνουν και να πέσουν, εκτελώντας το χρέος τους, να προσπαθήσουν να φύγουν, για να χαρούν τη γλύκα της ζωής:

Λευκό βουνάκι πρόβατα κινούμενο βελάζει,
και μες στη θάλασσα βαθιά ξαναπετιέται πάλι,
π' ολονυχτίς εσύμιξε με τ' ουρανού τα κάλλη.
Και μες στις λίμνης τα νερά, όπ' έφθασε μ' ασπούδα*,
έπαιξε με τον ίσκιο της γαλάζια πεταλούδα,
που ευώδισσε τον ύπνο της μέσα στον άγριο κρίνο·
το σκουληκάκι βρίσκεται σ' ώρα γλυκιά κι εκείνο.
Μάγεμα η φύσις κι όνειρο στην ομορφιά και χάρη·
η μαύρη πέτρα ολόχρυση και το ξερό χορτάρι.
Με χίλιες βρύσες χύνεται, με χίλιες γλώσσες κρένει*:
«Όποιος πεθάνει σήμερα χίλιες φορές πεθαίνει».

Διονύσιος Σολωμός

Δραστηριότητα 1^η

Επισκεφτείτε το Youtube και ακούστε το απόσπασμα του ποιήματος του Διονύσιου Σολωμού που θα βρείτε στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=O8cFTjsOlqY>. Έπειτα μεταβείτε στην υπηρεσία onlinestickies 'lino' (<https://itunes.apple.com/us/app/lino-sticky-photo-sharing/id416718906?mt=8>) και καρφίτσώστε στον καμβά που θα δημιουργήσετε

φράσεις του κειμένου που σχετίζονται με την ομορφιά της φύσης και τηθέση των πολιορκημένων.

Δραστηριότητα 2^η

Επισκεφτείτε το ψηφιακό περιβάλλον της Πύλης της Ελληνικής Γλώσσας <http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/search.html?lq> και με τη βοήθεια των συμφραστικών πινάκων, αναζητήστε αναφορές του Μεσολογγίου σε τρία έργα σπουδαίου Έλληνας ποιητών. Καταγράψτε τους συγκεκριμένους στίχους και τους ποιητές των έργων.

Δραστηριότητα 3^η

Αφού πραγματοποιήσετε φωναχτή ανάγνωση του αποσπάσματος του Μενέλαου Λουντέμη, να εντοπίσετε ομοιότητες και διαφορές με το ποίημα του Διονύσιου Σολωμού ως προς την περιγραφή της άνοιξης. Δημιουργήστε δύο στήλες/πίνακες (έναν για τις ομοιότητες- έναν για τις διαφορές) και καταγράψτε τα αντίστοιχα χωρία, καθώς και τη δική σας ερμηνεία.

Η Άνοιξη ζαλίζει και μεθάει κρέμεται από τις πόρτεςτων σπιτιών.Μπουκάρισε κι από τα παράθυρα του σκολειούκαι μάγεψε τα μάτια των κοριτσιών.Ο Μέλιος το κατάλαβε από τη μοσκοβολιά.Μα πιο πολύ το διάβασε μεςτα μάτια της Αγράμπελης.Εκεί μέσα φώλιαζε η πιο γλυκιά Άνοιξη του κόσμου.Το κατάλαβε κι από πολλά άλλα πράγματα.Απ' τα νερά.... που γίνανε καθρέφτες.Απ' τα κύματα του ποταμού,που γλύκανε ο θυμός του.Και πολλά άλλα ήταν η Άνοιξη.Οι ύμνοι που ανέβαιναναπ' τα δάση.Και τα βατόμουρα. Και τα δάχτυλα που κολλούσαν από τα φρούτα.Και τα κρυφόγελα που 'κάνανκι καλαμποκιές στου κάμπουτα χωράφια.Κι αυτά ήταν η Άνοιξη.....

Απόσπασμα από το έργο * Ένα παιδί μετράει τ' άστρα *
ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΛΟΥΝΤΕΜΗΣ

Άσκηση 4

Με τη βοήθεια του προσωπικού σας **ηλεκτρονικού ταχυδρομείου** (E-mail) στείλτε ένα μήνυμα στον ποιητή, Διονύσιο Σολωμό, εκφράζοντάς του μέσω ενός ποιήματος τις **σκέψεις σας** για το αν κάτοικοι του Μεσολογγίου έπρεπε να μείνουν και να πέσουν, εκτελώντας το χρέος τους, ή να προσπαθήσουν να φύγουν, για να χαρούν τη γλύκα της ζωής.

Μαθαίνω ότι:

Τα 'conversation poems', δηλαδή ο ποιητικός διάλογος είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να συνομιλήσουν με το λογοτέχνη μέσα από την δική τους ποιητική δημιουργία (Σουλιώτης, 2012).

ΤΙΤΛΟΣ	Το 'άστρο' των βιβλίων
ΜΑΘΗΜΑ	Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού
ΧΡΟΝΟΣ	120'
ΣΤΟΧΟΙ (γνωστικοί/ δεξιότητων/ συναισθηματικοί/ ψυχοκινητικοί):	<p>Οι μαθητές/τριες με το πέρας της διδασκαλίας:</p> <p><u>Γνωστικοί Στόχοι:</u></p> <p>Γ1. Να γνωρίζουν τουλάχιστον δύο τουλάχιστον χαρακτηριστικά της 'λογοτεχνίας' του Μενέλαου Λουντέμη Γ2. Να συσχετίζουν τις ιδέες και τα νοήματα του αποσπάσματος με δικά τους βιώματα Γ4. Να συνθέτουν τα δικά τους πεζά κείμενα Γ5. Να δημιουργούν τα δικά τους έργα μέσω της τέχνης Γ5. Να σχεδιάζουν τα δικά τους κόμικ</p> <p><u>Στόχοι Δεξιότητων:</u></p> <p>Δ1. Να αναπαριστούν μέσω των κόμικ χωρία του αποσπάσματος Δ2. Να αξιοποιούν τα ΤΠΕ για την ανίχνευση βιογραφικών και εργογραφικών στοιχείων στο πλαίσιο δημιουργικών εργασιών.</p> <p><u>Στόχοι Στάσεων</u> <u>(Συναισθηματικοί/Ψυχοκινητικοί):</u></p> <p>Σ1. Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα του Μενέλαου Λουντέμη Σ2. Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων</p>

Ένα παιδί μετράει τ' άστρα

Το απόσπασμα που ακολουθεί είναι από το πρώτο κεφάλαιο του μυθιστορήματος του Μενέλαου Λουντέμη Ένα παιδί μετράει τ' άστρα. Παρουσιάζει ανάγλυφα τον πόθο του φτωχού παιδιού να μάθει γράμματα, καθώς και την προσπάθεια να επιτύχει το στόχο του παρά τις αντίξοες κοινωνικές συνθήκες.

Μια μέρα κάθισε και παίδεψε το κεφάλι του. Το 'βαλε κάτω και το παίδεψε, το 'πλεξε όπως είδε να κάνουν οι γύφτοι με το καλάθι. Στο τέλος το βρήκε: Θα 'πιανε φιλία με τα βιβλία. Θα γύρευε να μάθει από κει, αυτά που του 'κρυβαν οι μεγάλοι πίσω απ' τα παραμύθια που λέγανε αυτοί οι μικροί χάρτινοι «παππούδες» που κάθονται στα γόνατά σου και σου λένε τις ιστορίες τους χωρίς καμώματα και παρακάλια.

Μα στο χωριό, που δούλευε παραπαίδι*, δεν είχε χαρτοπουλεία*. Έπρεπε, λοιπόν, να παρακαλέσει κανένα μπάρμπα απ' αυτούς που κατεβαίνανε στην πολιτεία και πουλούσανε το καλαμπόκι τους να του φέρει ένα. Και μια μέρα αυτό έγινε. Έπιασε έναν τέτοιο γερούλη, του 'βαλε στη χούφτα καναδυό μεταλλίκια* και, «σε παρακαλώ», του λέει, «αν βρεις, εκεί που πας, κανένα βιβλίο που να λέει καλές ιστορίες, πάρ' το μου. Ε; Πολύ θα σε περικαλέσω*, όμως...».

Έβαλε ο παππούς τα μεταλλίκια στην απαλάμη του, τα πασπάτεψε με το δάχτυλο, αναποδογύρισε ένα, για να δει τι έχει από κάτω... έστρωσε με το δάχτυλο τα μουστάκια του... και του τα 'δωσε πίσω. «Πάρ' τα», του λέει. «Αν τα χαρτιά λένε καλά παραμύθια... μου τα λες και μένα και ξεχρεώνουμε. Αν, πάλι, δε λένε, θα σου πάρω ένα αυτί. Ε;...». Το παιδί τρόμαξε. Ο γέρος τότε έβαλε τα γέλια... «Άιντε, άιντε... Σύχασε*...», είπε. «Δε σου παίρνω αυτί, σου παίρνω ένα μεταλλίκι. Σύμφωνοι;».

Σε τρεις μέρες του 'φερε ένα χαρτί, λίγο πιο χοντρό απ' το βαγγέλιο, και του το 'δωσε. «Το πασπάτεψα από παντού», λέει στο παιδί. «Δε βγαίνει τίποτα. Για πάρ' το εσύ, μην 'πα και σε γνωρίζει και συνεννοηθείτε».

Το παιδί τ' άνοιξε τρέμοντας. Ήταν σαν μικρό σπιτάκι, «Ιστορία Σεβάχ του Θαλασσινού» έλεγε το ξώφυλλό του. Αυτό ήταν! Το παιδί έπεσε πάνου στο βιβλίο με τα μούτρα. Και το διάβαζε, το διάβαζε ολόκληρο το χειμώνα. Το διάβαζε και ξανά το διάβαζε και πάλι το ξαναδιάβαζε, και το 'μαθε νεράκι. Κείνος ο μπάρμπα, που του το 'χε φέρει, τ' άκουε και τρέμανε τα μουστάκια του. Όμορφο βιβλίο. Μόνο που είχε μια παραξενιά. Έλεγε την ιστορία του μονάχα σ' όποιον ήθελε.

Όσπου να κλείσει κείνη η χρονιά, είχε καταπιεί κι άλλα καμιά δεκαριά βιβλία.

Μενέλαος Λουντέμης

Δραστηριότητα 1^η

Μπειίτε στη θέση του πρωταγωνιστή- παιδιού και συνεχίστε την ιστορία του όπως τη φαντάζεστε σε ένα δικό σας κείμενο. Έπειτα, βασισμένοι/ες σε ένα χωρίο που σας δημιουργεί έντονα συναισθήματα, δημιουργήστε ένα δικό σας έργο μέσω της τέχνης.

Δραστηριότητα 2^η

Μεταβείτε στον σύνδεσμο <https://www.sansimera.gr/biographies/217> και διαβάστε αυτοβιογραφικά/εργογραφικά στοιχεία του συγγραφέα Μενέλαου Λουντέμη. Εκεί εντοπίστε δύο από τα χαρακτηριστικά της 'λογοτεχνίας του Λουντέμη' που κυριαρχούν στο απόσπασμα που σας δίνεται.

Δραστηριότητα 3^η

Εντοπίστε και περιγράψτε στο χωρίο: «Το παιδί τ' άνοιξε τρέμοντας. Ήταν σαν μικρό σπιτάκι, «Ιστορία Σεβάχ του Θαλασσινού» έλεγε το ξύφυλλό του. Αυτό ήταν! Το παιδί έπεσε πάνω στο βιβλίο με τα μούτρα. Και το διάβαζε, το διάβαζε ολόκληρο το χειμώνα. Το διάβαζε και ξανά το διάβαζε και πάλι το ξαναδιάβαζε, και το 'μαθε νεράκι. Κείνος ο μπάρμπα, που του το 'χε φέρει, τ' άκουε και τρέμανε τα μουστάκια του. Όμορφο βιβλίο. Μόνο που είχε μια παραξενιά. Έλεγε την ιστορία του μονάχα σ' όποιον ήθελε» τα συναισθήματα του παιδιού για το βιβλίο που κρατά στα χέρια του. Έπειτα, αναφερθείτε στη δραστηριότητα που δημιουργεί σε εσάς ανάλογα συναισθήματα με αυτά που βιώνει ο μικρός πρωταγωνιστής.

Δραστηριότητα 4^η

Βασμένοι/ες στο περιεχόμενο του αποσπάσματος, δημιουργήστε το δικό σας κόμικ ενσωματώνοντας σε αυτό οποιοδήποτε αυτούσιο χωρίο του λόγου του παιδιού.

Παράρτημα 8: Απαντήσεις Σχεδίων

Απαντήσεις pre-test

PRE-TEST

1. του αρεζεπολίναδιαβαζει
2. -
3. μ αρεσι το ποδοσφερογιατιπαιζο με φιλους και ειμε καλός πεχτης
4. -

1° σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Δραστηριότητα 1^η

Η ψαραδες που ψαρευαν νομιζαν ότι επιασαν ψάρια αλλά δεν επιασαν και δεν μπορούσαν να το πιστεψουν αλλά έναν παπους τους ειπε ότι δεν πειραζει γιατι συμβενι στι ζση μαςαθτο\

οτι δεν επιασαν τα ψαρια και ειχαν πετρες στα διχτια

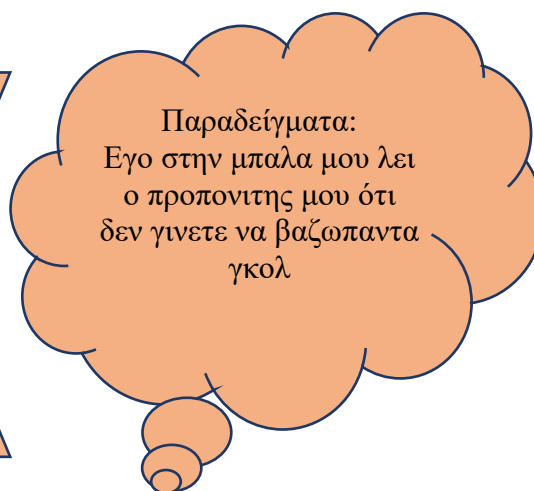
Αμα ημουν ψαρας θα λιπομουν που δε επιαναψαρι για να τα φαμε στο σπιτι μας

ο γεροσ ειπε ότι γινετε να μην πιανουνουνε παντα ψαρια

κι εγο στο σχολιο δεν πιερνω παντα καλο βαθμο αλλα η μαμα μου λει ότι μπορο να τα καταφερογιατιειμεικανος το ιδιολεικε η κिरια μου

Δραστηριότητα 2^η

Μηνύματα: τα μινιματαλενε ότι δε καταφρνοθμεπαντα αυτό που θελομεκε μας αρεσι καπιεσφορεσινεδισκολ ο να καταφερομε το στοχο μας
--



Νομίζω ότι το σημαντικό στο κείμενο είναι αυτό

Και ένας γέρος απ' αυτούς είπε: «Για σταματάτε, βρε παιδιά. Φαίνεται πως η λύπη είναι αδελφή της χαράς. Αφού χαρήκαμε αρχικά τόσο, έπρεπε κατόπιν να νιώσουμε και κάποια λύπη».

Δραστηριότητα 3^η

- Δε πιασαμε τιποτ εσιμερα
- Δε πειραζη, ιστε μικρικ επρεπε να προσπαθιτε γιατι ετσι θα τα καταφερετε
- Ομος δε θα εχομε να φαμεγεροψαρακε τα πεδια μαε θα κλενε τη νιχτα γιατι θα ποναι η κιλια του.
- Θα πιασετεαλιμερα δε πιαραζι που δε πιασατε

Δραστηριότητα 4^η

Μια φοράκε ένα κερτοητανενας γιγαντας πολιπλι μεγαλος κειχε ένα αλογο που το εκλεψε μια μαγισα με σκοπα. Τότε εμφανιστικε ενας ιπποτης μαζί με τη καλι νεραηδα κ εσκεφτικαν να βοιθισου τον γιγαντα που εκλεγε. Ομος ο γιγαντας ιχε ένα φιλοκεκαραβιακεηρθε για να τον βοιθισι. Ολι μαζί καταφεραν να βοιθισουν τον γιγαντα γιατι παλεσαν με τη μαγισα και ο γιγαντας χαρικε παραπαρα πολθ

Ζησαν αυτι καλα και εμης καλυτερα

2^ο Σχέδιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Δραστηριότητα 1^η

Ανθρωπι.
Ελαφαφτοχια



Δραστηριότητα 2^η

Με εντιποσιαζει ότι οι ανθρωποι ζουν πιο καλα ολι μαζι και όχι ο καθενας μονος
Με εντιποσιαζει ότι ι ανθρωποιμπορουν με τους αγονες να κερδιζουν την ελευθερια τους
Με εντιποσιαζει ότι ι ανθρωποι ζουν καλθερα στις πολις κε τα χοριακε όχι στη ζουγκλα

Αυτά που ιπα με κανουν να ιμεπεριφανος για τη χορα μου κανουν να νιοθο ότι ο ανθρωπος μονος του δεν γινετε να ζη γιατιχρειαζομαστε ολοθς τους αλους από γιρωμας

Οι ικόνες της χόρας μου ινε



Δραστηριότητα 3^η

ΜΑΚΡΥΓΙΑΝΗΣ



Αυτος ινε ο μακρυγιανης που γενηθικε στο Αβοριτι το 1797

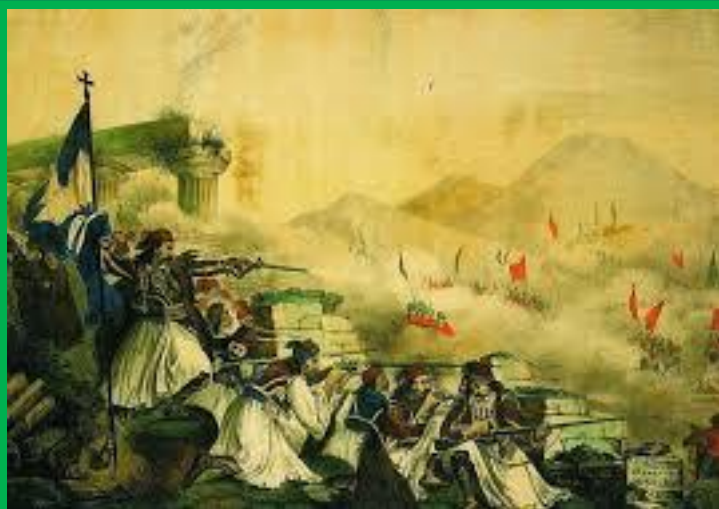
Ιταν οπλαρχιγος στην επαναστασι του 1821

Το 1829 ξεκινισε να γραφη τα απομνημονευματα του από το 1829 μεχρη το 1850.

Πεθανε το 1865



4^η Δραστηριότητα



ΜΟΝΟ ΟΛΙ ΜΑΖΙ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΟΥΜΕ ΣΤΗ ΖΟΗ
ΕΤΣΙ ΤΑ ΚΑΤΑΦΕΡΑΝ Η ΕΛΗΝΕΣ ΤΟ 1821

Εδομπορούμε να ακουσομε με ιχο τα απομνημονευματα του Μακριγιανι

https://www.google.com/search?client=safari&scas_esv=e64847923d62ab53&scas_upv=1&ris=en&xsrf=ADLYWIIqA2rHxOZD-8809Q8D0oesD22uLg-1716404804785&q=ιστορημονευματα+μακριγιασνη&tbm=vid&source=lnms&prmd=ivznb&sa=X&ved=2ahUKEwiW5reV-qGGAxVU8bsIHSd3BGzQ0pOJegQIEBAA&biw=1470&bih=761&dpr=2#

Σιμερα οι ανθρωπι δεν ημαστετοσοκοντα ο ενας με τον αλονγιατιζιλευουμε και στο τελοςμαλονουμε. Πρεπημος να νιαζομαστεκε να ειμαστεολημαζι και όχι χορια για να προστατεσομε τη χορα μας

3^ο Σχέδιο Διαφοροποιημένης διδασκαλίας Δραστηριότητα 1^η

Το ονιρο κάθε αγοριουκεκοριτσιουινε να εχειιρινη
Το ονιροουλου του κοσμου είναι να ζι με ιρηνει και χοριςπροβληματα
Η αγαπιμιλαηκαθισμενι στο δεντρο με τη φιλη της την ειρινιγιατι αν δεν
εχομειρηνηδενεχομειουτεαγαπι

4^η Δραστηριότητα

Ο πατέρας γίρναη με ένα κατσικη στα χερια

Που έχι ένα αφτιγεματο με φρουτα

Κι εχη και τατουαζ στο χερι του για τον Πασκ

Κε είναι χαρουμενος που ο Πασκπιρε το προταθλιμα

Κε αυτό ινε η ειρηνιγιατιχορις την ειρινη δεν θα επερνεπροταθλιμα ο Πασκ

4^ο Σχέδιο Διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Δραστηριότητα 1^η

Αγαπι	μihσσ
Φιλια	Πονος
Πεχνιδι	Πολεμος
Μπαλες	Μοναξια
Ικογενια	Κακια
Ευγενια	
Χαρα	
Χαμογελο	
Εσιοδοξια	
Ευγνομοσινη	

Προτασις

1. Αγαποπαρα πολύ την ικογενια μου, γιατιπερναμεομορφαμαζι
2. Νιοθομεγαλιχαρα όταν πεζω με τον φιλο μου τον Διμιτρι
3. Ο πολεμοςμπορη να σκοτοση τους ανθρωπους
4. Η μοναξιακανηκακο στον ανθρωπογιατι δεν εχηφιλους και ζημονος

2^η Δραστηριότητα

Μεγαλίνει η αξία της αγάπης

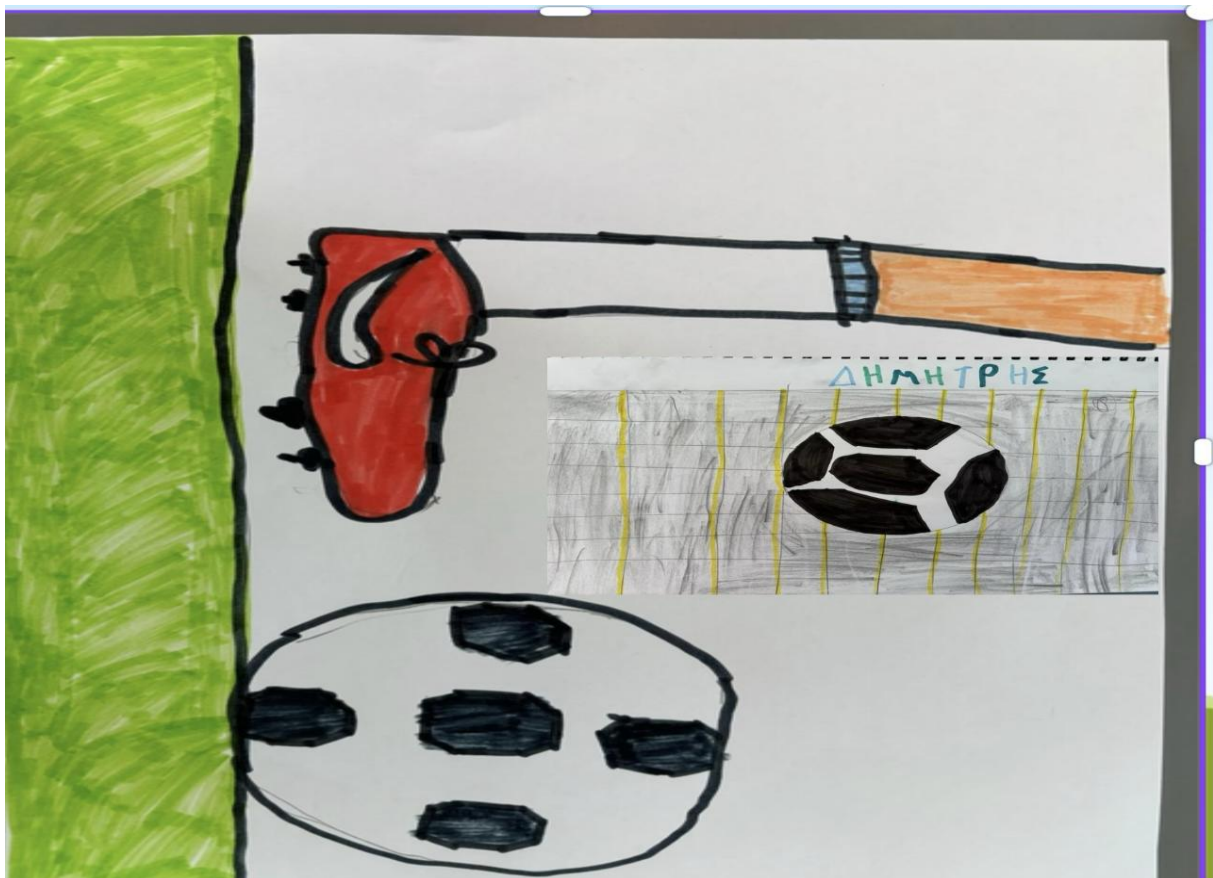
Δινηχάμογελο στον κόσμο

Χαθικέομος στον δρομο για τον πολεμο

Και οι ανθρωποι εκλεγανσυνεχια

Εκλεγετοτε και η χαμενη η αγαπη

3^η Δραστηριότητα



Δραστηριότητα 4^η



5^ο Σχέδιο Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας

Δραστηριότητα 1^η



2^η Δραστηριότητα

1. Κώστας Βάρναλης. V
 Ονόματα (ποιά ανάγκη!) δε θυμάμαι! Σαν πελαγία βοή σάς νιώθω εντός μου, Αντάμα από το θάνατο περνάμε στα ολόφωτα
 ρηγάτα αλλουνού κόσμου: Ζάλογγο, **Μεσολόγγι**, Ανάπλι, νά με! 30 Μέσα στο φως σας στέκω με το φως μου. Κι εμένα, σώμα
 γήινο δε με ορίζει όνομα κάποιου δε με ξεχωρίζει.

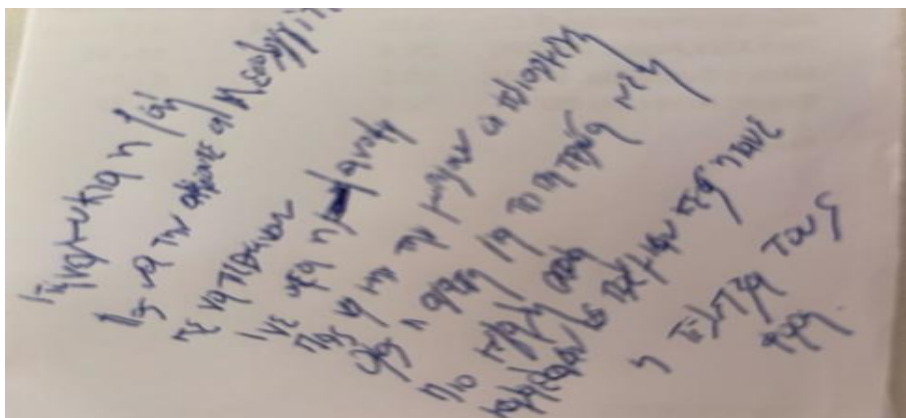
2. Διονύσιος Σολωμός
 Είς τον θάνατον του Λορδ Μπίρον
 Π ο ύ θ α π ά ε ι; Βουνά και λόγγοι και λαγκάδια αϊλογούν. 195 Πού θα πάει; — Στο **Μεσολόγγι**, και άλλοι ας μη
 ζηλοφθονούν.

3. Διονύσιος Σολωμός Ύμνος εις την Ελευθερίαν
 Πήγες εις το **Μεσολόγγι** 350 την ημέρα του Χριστού, μέρα που άνθισαν οι λόγγοι *για το τέκνο του Θεού.

89.

ΟΜΙΟΤΗΤΕΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ
Μιλανε για την ανηξη Ίνεωρεα η περιγραφη και στα διοκιμενα για τινανηξη	Δεν υπαρχηπολεμος στο δετερο Το δετερομιλαη για ένα κορητηη και τοπροτο για πολεμο

4^η Δραστηριότητα



Posttest

1^η Δραστηριότητα

Ο Μελιος ήταν ένα παιδί που αγαπούσε τα βιβλία του και ήθελε να διαβάζει συνεχώς. Όταν μεγάλωσε έγινε δάσκαλος και έμαθε σε άλλα παιδιά να διαβάζουν. Τους έκανε να αγαπίσουν το διαβάσιμο και αυτός



2^η Δραστηριότητα

Ένα στίχο είναι η κοινωνική ανισότητα γιατί ο Μελιος ήταν ένα παιδί που δεν είχε λεφτά για να αγοράσει βιβλία.

Το αλοστίχο είναι τα συνθήματα γιατί το κείμενο αναφέρει τα συνθήματα του Μελίου, δηλαδή οτις στεναχωριόταν.

3^η Δραστηριότητα

Ο Μελιος ήταν πολύ χαρούμενος που πήρε πίσω το βιβλίο του. Του άρεσε πολύ να διαβάζει και από τον έκανε να εθιστεί. Εργονομοιοποιητικοί σκελετοί και βαζογκόλ. Τότε έρχεται ο κοουτς και με σικωνήφιλα και μου λέει μπράβο σου. Βεβέακε

όταν δεν τα καταφερο μου λεηπαλιμπραβοκε ότι ημεπολικαλοςπεκτης. Μου αρεσηπολι
όταν ερχετε ο παμπας μου και με βλεπηκενιωθει κ αυτοσχαρουμενος σαν κεεμενα.

4^η Δραστηριότητα

