ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Πορίσματα από τη διενέργεια έρευνας εφαρμογής για την αποτελεσματικότητα ψηφιοποιημένου υλικού σε κείμενο για όλους/-ες για την Δ' Δημοτικού (Π. 12)

Υφαντή Ελένη
Μαγκούτη Ζωή
Μπουσδούνης Ιωάννης
Πάτσιου Στεφανία
Σαρρή Νατάσσα

Έτος Έκδοσης 2022

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ 2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ

Συγγραφείς **Υφαντή Ελένη**

Μπουσδούνης Ιωάννης

Μαγκούτη Ζωή

Πάτσιου Στεφανία

Σαρρή Νατάσσα

Υλοποίηση inte'learn

ΠΡΑΞΗ: «Καθολικός σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού Εκπαιδευτικού υλικού», MIS 5001313, Άξονες Προτεραιότητας 6, 8, 9, στο πλαίσιο του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-ΕΚΤ).

Υπεύθυνη της Πράξης:
Γελαστοπούλου Μαρία, Σύμβουλος Α΄
Ειδικής & Ενταξιακής Εκπαίδευσης, ΙΕΠ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Ιωάννης Αντωνίου
Πρόεδρος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα
Τηλ.: 213 1335100 Fax: 213 1335111
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: info@iep.edu.gr

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΙΕΠ

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ 2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα 5
Κατάλογος Πινάκων 7
Κατάλογος διαγραμμάτων 7
Περίληψη 9
Εισαγωγή 11
Μέρος πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο 14
1.Νοητική αναπηρία 14
1.1 Ορισμός της νοητικής αναπηρίας 14
1.2 Αιτιολογία νοητικής αναπηρίας 15
1.3 Ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας 17
1.4 Γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία 17
1.5 Εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία 19
2. Μέθοδος «Κείμενο για όλους» 18
2.1 Γενικές οδηγίες μεταγραφής κειμένου με τη μέθοδο Easy to Read 19
3. Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο 21
3.1 Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας 22
4. Αναγνωστικές δεξιότητες 24
4.1 Αποκωδικοποίηση 24
4.2 Αναγνωστική ευχέρεια 25
4.3 Κατανόηση κειμένου 26
Μέρος δεύτερο: Εμπειρική έρευνα 28
5. Πορίσματα ερευνών 28
6. Μεθοδολογία της έρευνας 34
6.1 Σκοπός κι ερευνητικά ερωτήματα 34
6.2 Μεθοδολογία 35
6.3 Αξιολόγηση αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης κειμένου 37
6.4 Συνέντευξη ομάδας εστίασης 38
6.5 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα 41
6.6 Αξιοπιστία κι εγκυρότητα 42
6.7 Περιορισμοί της έρευνας 44
7. Τα αποτελέσματα της έρευνας 45
7.1 Τα προφίλ των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία 45
7.2 Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών 50
7.3 Ανάλυση δεδομένων αξιολόγησης μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση 53

7.4 Ανάλυση περιεχομένου της συνέντευξης ομάδας εστίασης....57
Μέρος τρίτο: Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις....65
8. Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις....65
Βιβλιογραφικές αναφορές....68
Παράρτημα Α: Ημιδομημένη Συνέντευξη ομάδας εστίασης....73
Παράρτημα Β: Δοκιμασία 1....74
Παράρτημα Γ: Δοκιμασία 2....76
Παράρτημα Δ: Δοκιμασία 3....78
Παράρτημα Ε: Δοκιμασία 4....79
Παράρτημα ΣΤ: Κεφάλαιο 31 Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού....81
Παράρτημα Ζ: Κεφάλαιο 32 προσαρμοσμένου βιβλίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού....83
Παράρτημα Η:Έντυπο Συναίνεσης Εκπαιδευτικών....88
Παράρτημα Θ: Έντυπο Συναίνεσης Οικογένειας....89

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Το φύλο των μαθητών/τριών ……50

Πίνακας 2: Ομαδοποίηση μαθητών/τριών ανά ηλικιακή κλάση ……..51

Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ……56

Πίνακας 4: Διδακτική εμπειρία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ……..57

Πίνακας 5: Αξιολόγηση αναγνωστικής ακρίβειας ……58

Πίνακας 6: Αξιολόγηση αναγνωστικής ευχέρειας ……59

Πίνακας 7: Αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης ……61

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Αξιολόγηση αναγνωστικής ακρίβειας ……59

Διάγραμμα 1: Αξιολόγηση αναγνωστικής ευχέρειας ……60

Διάγραμμα 1: Αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης ……61

Περίληψη

Η μεταγραφή και η παραγωγή κειμένων με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read) είναι ευρέως διαδεδομένη τα τελευταία 20 χρόνια σε όλο τον κόσμο. Αποτελεί ένα σημαντικό μέσο διασφάλισης της προσβασιμότητας ατόμων με νοητική αναπηρία στο εκπαιδευτικό αγαθό, στη γνώση και στην πληροφορία.

Έχουν διαμορφωθεί αρκετές κατευθυντήριες γραμμές στην εν λόγω μέθοδο, με σκοπό την υποστήριξη της μεταγραφής και της παραγωγής κειμένων για τα άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία. Ωστόσο, είναι πολύ περιορισμένες οι έρευνες- ιδιαίτερα στη χώρα μας- που αξιολογούν την αποτελεσματικότητά της και λίγα τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το ποια είναι τα συγκεκριμένα στοιχεία της που την καθιστούν επιτυχημένη.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read) σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου όσον αφορά στην κατανόηση του περιεχομένου τους από μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία που φοιτούν στο Γενικό σχολείο.

Ο σκοπός αναλύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

i. Ποια είναι τα συγκεκριμένα στοιχεία των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read) σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, τα οποία ενισχύουν την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία;
ii. Ποια είναι τα στοιχεία παρουσίασης των πληροφοριών (μορφή κειμένου, χάρτες, χρονογραμμή, εικόνες, φωτογραφίες κ. ά.) των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read) σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, τα οποία ευνοούν κι ενισχύουν την κατανόηση του περιεχομένου τους;

Στην ερευνητική διαδικασία επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος κι αξιοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία.

Το πρώτο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη ομάδας εστίασης (focus group) εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής που έχουν στην τάξη τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία.

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο ήταν τα φύλλα αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας και της κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας της Δ΄ δημοτικού. Δόθηκαν σε μαθητές/τριες της αντίστοιχης τάξης με ελαφρά νοητική αναπηρία σε πρώτη φάση, αμέσως μετά την παρουσίαση ενός κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού και σε επόμενη φάση, αμέσως μετά την παρουσίαση ενός κεφαλαίου προσαρμοσμένου με τη μέθοδο Easy to Read. Η τριγωνοποίηση επετεύχθη με τη χρήση δύο διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων σε διαφορετικό πληθυσμό συμμετεχόντων. Η επεξεργασία των δεδομένων από την ομάδα εστίασης (focus group) έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Η ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι:

Το τυπικό βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου διαπιστώθηκε ότι δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία στο να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, εξαιτίας ορισμένων χαρακτηριστικών του λόγου του, της δομής και της μορφής της κάθε σελίδα του. Αντίθετα, το προσαρμοσμένο με τη μέθοδο Easy to Read βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού ενισχύει την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία και διευκολύνει την κατανόηση του περιεχομένου του.

Εισαγωγή

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (UN, 2008) επικυρώθηκε στη χώρα μας από το ελληνικό κοινοβούλιο το 2012 (Ν. 4074/2012) (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου & Μπομπαρίδου, 2014). Αποτελεί την πρώτη διεθνή και νομικά δεσμευτική πράξη η οποία έχει σκοπό τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών όλων των ατόμων με αναπηρίες, μέρος των οποίων είναι και η ενταξιακή εκπαίδευση.

Η εντάξιακή εκπαίδευση αναγνωρίζει και προάγει τις αρχές της εγγενούς αξιοπρέπειας και αξίας κάθε ατόμου, της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών στο αγαθό της εκπαίδευσης, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική τους ένταξη. Η πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία επιτυγχάνεται με την εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Η εφαρμογή ενταξιακών μεθόδων στην εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα στη χώρα μας (όπ. π.). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) υλοποιεί το έργο: «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές/τριες με αναπηρία» στο πλαίσιο του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ 2007-2013) και του Επιχειρησιακού Προγράμματος: «Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση». Σκοπός του είναι η δημιουργίας μιας νέας προοπτικής στον χώρο της Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η εφαρμογή μιας νέας ενταξιακής πολιτικής και πράξης (όπ. π.).

Το εν λόγω έργο περιλαμβάνει την προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού σχολείου σε έντυπη και ψηφιακή μορφή, ώστε να είναι προσβάσιμα από μαθητές/τριες με αναπηρία (όπ. π.) και τη δημιουργία ειδικού λογισμικού ανάλογα με το είδος της αναπηρίας και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις οποίες απευθύνεται. Με την παρούσα ερευνητική μελέτη, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου του ΙΕΠ, επιχειρείται η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read) σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση του περιεχομένου τους από μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία που φοιτούν σε Γενικό σχολείο.

Ο παρών τόμος είναι διαρθρωμένος σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε η έρευνα. Στο 1ο κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας της νοητικής αναπηρίας, ο εντοπισμός των αιτιών της, η ταξινόμησή της, ο καθορισμός των γνωστικών χαρακτηριστικών των ατόμων με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία και η αποτύπωση των βασικών αρχών εκπαίδευσής τους. Στο 2ο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος «Κείμενο για όλους» (Easy to Read). Στο 3ο κεφάλαιο αναφέρεται ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο και οι ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας του. Στο 4ο κεφάλαιο επιχειρείται να προσδιοριστούν οι έννοιες των αναγνωστικών δεξιοτήτων: της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας και της κατανόησης κειμένου.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας μελέτης παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα. Στο 5ο κεφάλαιο αποτυπώνονται τα πορίσματα σχετικών διεθνών ερευνών και γίνεται κριτική αποτίμησή τους. Το 6ο κεφάλαιο αναφέρεται στον σχεδιασμό της παρούσας έρευνας και περιλαμβάνει: τον σκοπό και τα ερευνητικά της ερωτήματα, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, την παρουσίαση των συμμετεχόντων και των μέσων συλλογής των δεδομένων. Επίσης, αποσαφηνίζονται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας και αποτυπώνονται οι περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Στο 7ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τέλος, στο τρίτο μέρος γίνεται σύνθεση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, αποτυπώνονται τα συμπεράσματα της, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο παράρτημα Α παρατίθενται οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης από την ομάδα εστίασης των εκπαιδευτικών.

Στο παράρτημα Β παρουσιάζεται το απόσπασμα του κεφαλαίου 31 του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών/τριών, καθώς και το φύλλο καταγραφής της (Δοκιμασία 1).

Στο παράρτημα Γ παρατίθενται οι ερωτήσεις κατανόησης που δόθηκαν στους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία μετά από την ανάγνωση του κεφαλαίου 31 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού (Δοκιμασία 2).

Στο παράρτημα Δ παρουσιάζεται το απόσπασμα του μεταγραμμένου με τη μέθοδο Easy to Read κεφαλαίου 32 του βιβλίου Ιστορίας της προαναφερθείσας τάξης που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών/τριών, καθώς και το φύλλο καταγραφής της (Δοκιμασία 3).

Στο παράρτημα Ε παρουσιάζονται οι ερωτήσεις κατανόησης που δόθηκαν στους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία μετά από την ανάγνωση κεφαλαίου του μεταγραμμένου σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού (Δοκιμασία 4).

Στα παραρτήματα ΣΤ και Ζ παρουσιάζονται αντίστοιχα οι σελίδες του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού και του μεταγραμμένου κειμένου που χρησιμοποιήθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία.

Τέλος, στα παραρτήματα Η και Θ υπάρχουν αντίστοιχα τα έντυπα συναίνεσης που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

Μέρος πρώτο: Θεωρητικό πλαίσιο

1.Νοητική αναπηρία

Η νοητική αναπηρία ανήκει στην κατηγορία των αναπτυξιακών διαταραχών. Περιλαμβάνει έναν ανομοιογενή πληθυσμό ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά το χαμηλό νοητικό δυναμικό, τη δυσκολία στην προσαρμοστική συμπεριφορά και με χρονικό όριο εμφάνισής της ως το 18ο έτος της ηλικίας του ατόμου. Η νοητική αναπηρία έγκειται στους αργούς ρυθμούς ανάπτυξης των ατόμων να κατακτήσουν τα τυπικά αναπτυξιακά στάδια και αποδυναμώνει την προσαρμογή και αλληλεπίδραση ατόμων με το περιβάλλον. Τα άτομα με νοητική αναπηρία μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς την αιτιολογία εμφάνισης της αναπηρίας, όσο και ως προς τον βαθμό, την ένταση και το επίπεδο αυτής (Πολυχρονοπούλου 2004, Χρηστάκης 2006).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία και σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, τα άτομα με νοητική αναπηρία αναφέρονται ως άτομα με νοητική αναπηρία, όπου ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί το βασικό κριτήριο (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012 · David Thomas & Honor Woods, 2008). Η πολυπλοκότητα των παραγόντων που συνιστούν και συνδιαμορφώνουν τη νοητική αναπηρία, καθώς και η κοινωνική αντίληψη περί αναπηρίας εμπόδισαν με το πέρασμα των χρόνων τη σύνταξη ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού (David Thomas & Honor Woods (2008). Όλοι οι επιχειρούμενοι ορισμοί επιδέχονται κριτικής και μέχρι σήμερα κανένας δε θεωρείται πλήρης και ακριβής (Γελαστοπούλου 2017). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ο όρος «άτομα με νοητική αναπηρία» θα αφορά σε άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία.

Τα άτομα με νοητική αναπηρία κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες ανάλογα με την αιτιολογία. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν τα άτομα με γεννητικούς-βιολογικούς, προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς αιτιολογικούς παράγοντες (Αλευριάδου, 2005). Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα άτομα των οποίων η αναπηρία οφείλεται σε περιβαλλοντικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

1.1 Ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας

Το Αμερικάνικο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV), και η Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ., 2008) προκρίνουν ως

βασικά κριτήρια ταξινόμησης της νοητικής αναπηρίας εκείνα τα στοιχεία που εμποδίζουν την προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου, καθώς και τον δείκτη νοημοσύνης ο οποίος πρέπει να είναι κάτω από τις 70 μονάδες.

Ανάλογα με το νοητικό πηλίκο, που μετριέται με ψυχομετρικά εργαλεία η νοητική αναπηρία ταξινομείται σε:

- ελαφρά νοητική αναπηρία: με δείκτη νοημοσύνης από 50 ως 69
- μέτρια νοητική αναπηρία: με δείκτη νοημοσύνης από 35 ως 49
- σοβαρή νοητική αναπηρία: με δείκτη νοημοσύνης από 20 ως 34
- βαριά νοητική αναπηρία: με δείκτη νοημοσύνης κάτω από 20.

Στην παραπάνω ταξινόμηση, η οποία έγκειται υπό το πρίσμα του ιατρικού μοντέλου, δε συνυπολογίζεται η επιρροή του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και οι εγγενείς δυνατότητες των ατόμων με νοητική αναπηρία. Αυτού του είδους η ταξινόμηση δε συνεισφέρει σε εκπαιδευτικό επίπεδο και αμφισβητείται (Γελαστοπούλου, 2014). Σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις τα άτομα με νοητική αναπηρία κατηγοριοποιούνται σε τέσσερα επίπεδα ανάλογα με τον βαθμό υποστήριξης που χρειάζονται: σε διαλειμματική, περιορισμένη, εκτεταμένη και σε διάχυτη υποστήριξη (Αλευριάδου, 2005).

1.2 Γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική αναπηρία

Είναι εξαιρετικά δύσκολη, δεδομένης της ετερογένειας, η αναφορά γενικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων για παιδιά με νοητική αναπηρία και γι' αυτόν τον λόγο κάθε παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μοναδική περίπτωση (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Ωστόσο, σε γενικές γραμμές τα παιδιά με νοητική αναπηρία εμφανίζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνδέονται με τη μάθηση και που ωστόσο διαφοροποιούνται στον βαθμό και στην ένταση ανάλογα με το προσωπικό προφίλ των μαθητών/τριών και με το είδος της υποστήριξης που τους παρέχεται από το περιβάλλον.

Τα παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με νοητική αναπηρία. Οι δυσκολίες τους αρχίζουν να γίνονται αντιληπτές κατά την είσοδό τους στο σχολικό πλαίσιο. Ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο, μαθαίνουν λειτουργική γραφή και ανάγνωση και κατανοούν απλές μαθηματικές σχέσεις, αλλά εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σε

οποιοδήποτε ανώτερο μαθησιακό επίπεδό (Α.Π.Σ., 2004). Κατά κανόνα, εντάσσονται στην τυπική τάξη και υποστηρίζονται από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής σε Τμήματα Ένταξης.

Τα παιδιά με μέτρια αναπηρία εμφανίζουν αναπτυξιακές καθυστερήσεις και πολύ σημαντικές εκπτώσεις σε μαθησιακό επίπεδο και λειτουργούν αποτελεσματικότερα στο πλαίσιο μικρών κοινωνικών ομάδων (Γελαστοπούλου, 2014). Τα παιδιά με βαριά νοητική αναπηρία υποστηρίζονται κατά κύριο λόγο σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, ενώ ένα μικρό ποσοστό μπορεί να υποστηρίζεται σε κατ' οίκον διδασκαλία, όταν συντρέχουν κι άλλοι παράγοντες (Ρήγα, 2014).

Τα άτομα με νοητική αναπηρία παρ' όλη την ανομοιογένεια παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που σχετίζονται με τη μάθηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα διαφοροποιούνται στον βαθμό και στην ένταση ανάλογα με το προσωπικό προφίλ των μαθητών/τριών και το είδος υποστήριξης που τους παρέχεται από το περιβάλλον.

Ειδικότερα, τα παιδιά με νοητική αναπηρία παρουσιάζουν δυσκολίες (ΑΠΣ, 2004· Γελαστοπούλου, 2014):

- στις νοητικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν: στην πρόσληψη και μετάβαση της πληροφορίας από την αισθητηριακή στη βραχύχρονη μνήμη, στην κωδικοποίηση-ταξινόμηση, στην ανάκληση πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, στην κατάκτηση και επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής και οργάνωσης της πληροφορίας, στην απόκτηση, επεξεργασία και ενσωμάτωση της νέας γνώσης σε πρότερα εννοιολογικά σχήματα, στη γενίκευση μιας αποκτηθείσας γνώσης, στην ευελιξία της σκέψης, καθώς και στην κατάκτηση και χρήση της γλώσσας σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο
- στις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν: στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, στην τήρηση κοινωνικών κανόνων, στην διαχείριση κοινωνικών προβλημάτων, στην ανάληψη κοινωνικής ευθύνης κ.ά., καθώς και
- σε δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης που αφορούν κυρίως την αυτοεξυπηρέτηση και αυτονόμηση.

1.3 Εκπαίδευση των παιδιών με νοητική αναπηρία

Σύμφωνα με τις Διεθνείς Συμβάσεις των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989) και τη Διακήρυξη στη Σλαμάνκα (1994) υιοθετείται η φιλοσοφία της ένταξης όλων των παιδιών στο Γενικό σχολείο. Στόχος της πολιτείας είναι η εξασφάλιση των συνθηκών και η παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στα παιδιά με νοητική αναπηρία να συμμετέχουν μετέπειτα με λειτουργικό τρόπο στην κοινωνία ως ενήλικοι πολίτες (Α.Π.Σ. 2004).

Οι συνήθεις μέθοδοι διδασκαλίας και η εφαρμογή ενός μοντέλου διδασκαλίας που να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά αδυνατούν να ικανοποιήσουν το εύρος των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ των μαθητών/τριών που υπάρχουν σε μια παραδοσιακή τάξη (Μαγκούτη, 2012). Ο αριθμός των παιδιών με νοητική αναπηρία που υποστηρίζονται από όλες τις σχολικές δομές αυξάνεται συνεχώς, γεγονός που στο πλαίσιο της αποδοχής της διαφορετικότητας και της ισότιμης εκπαίδευσης, καθιστά αναγκαία τη σχολική ένταξη τους στο Γενικό σχολείο και την άρση των οποιωνδήποτε εμποδίων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998· Βλάχου- Μπαλαφούτη, 2000). Εξαιτίας της ετερογένειας των αναπτυξιακών και μαθησιακών προφίλ των μαθητών/τριών είναι απαραίτητη στη προσαρμογή τόσο στο μαθησιακό περιβάλλον και στα αναλυτικά προγράμματα, όσο και στην επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου η εκπαίδευσή τους να είναι αποτελεσματική (Χρηστάκης, Κρητικού, Μαγκούτη, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Υφαντή, 2013).

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία (2004), τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία έχουν ανάγκη και επωφελούνται από:

- τη συνεκπαίδευση και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης
- τη δημιουργία ασφαλούς και δομημένου περιβάλλοντος μάθησης
- την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων
- τη μάθηση δεξιοτήτων αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης
- την καλλιέργεια πρακτικής σκέψης επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής
- τη σταδιακή προσέγγιση της νέας γνώσης
- τη βιωματική μάθηση σε πραγματικό πλαίσιο

- την εξωτερική καθοδήγηση και επιβράβευση
- τη μοντελοποίηση της συμπεριφοράς
- την καθοδήγηση με ανάλυση έργου
- τη θέσπιση ρεαλιστικών στόχων
- την ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης
- την εξατομικευμένη υποστήριξη
- την προσαρμογή, τροποποίηση, απλοποίηση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια είδη προσέγγισης-στρατηγικής που ευνοούν την εκπαίδευση των παιδιών με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας:

- Η ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Η παραδειγματική-συστηματική και φθίνουσα καθοδήγηση
- Η εικονική αναπαράσταση-οπτικοποίηση
- Η χρήση πολυαισθητηριακού υλικού
- Η μίμηση προτύπου
- Η χρήση προκαταβολικών οργανωτών
- Το μοντέλο των διδακτικών ενοτήτων (teaching units)
- Η ανάλυση έργου (task analysis)
- Η προσαρμογή κειμένου με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read)

2. Μέθοδος «Κείμενο για όλους»

Σύμφωνα με τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες των Ηνωμένων Εθνών, η οποία έχει επικυρωθεί από την ελληνική Βουλή, (Ν.4074/2012) αναγνωρίζεται ότι:

> «Η *αναπηρία προκύπτει από την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμποδιζόμενων προσώπων και των περιβαλλοντικών εμποδίων, καθώς και των εμποδίων συμπεριφοράς που παρεμποδίζουν την πλήρη κι αποτελεσματική συμμετοχή των προσώπων αυτών στην κοινωνία, σε ίση βάση με τους άλλους*».

Σε άλλα σημεία της σύμβασης αναγνωρίζεται η σημασία της προσβασιμότητας στην πληροφορία και την επικοινωνία και τονίζεται η ανάγκη και η σημασία της «εύλογης προσαρμογής» και του «καθολικού σχεδιασμού» (Τζιβινίκου, 2015).

Μια πληροφορία είναι προσβάσιμη, όταν είναι εύκολο να τη βρει κανείς, να τη διαβάσει και να την κατανοήσει. Τα άτομα με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια και κατά συνέπεια και στην κατανόηση, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η πρόσβασή τους σε πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω γραπτών κειμένων. Η μέθοδος Easy to Read, η οποία έχει αποδοθεί στα Ελληνικά με τον όρο «Κείμενο για όλους» (Αραμπατζή, 2009), δίνει τη δυνατότητα προσαρμογής κειμένων ως προς το περιεχόμενο, τη γλώσσα και τις εικόνες, ώστε να μπορούν τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες να τα διαβάσουν και να κατανοήσουν τις πληροφορίες τους (Bohman, 2016). Πρόκειται για μία μέθοδο μεταγραφής ενός κειμένου η οποία ακολουθώντας τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη μάθηση, έχει σκοπό τη διευκόλυνση της ανάγνωσης και της κατανόησής του (Αραμπατζή, 2009).

Η UNESCO (2006), ο οργανισμός Inclusion Europe (2009) με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και η Διεθνής Ομοσπονδία Ενώσεων Βιβλιοθηκονόμων (βιβλιοθηκών) και Ιδρυμάτων (International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA) προτείνουν την αξιοποίηση της εν λόγω μεθόδου και έχουν καταρτίσει κατευθυντήριες γραμμές και κανόνες για την εφαρμογή της, προς την κατεύθυνση της καταπολέμησης του αναλφαβητισμού (Nomura, Nielsen, Tronbacke, 2010· Χαριτάκη, 2021). Η μέθοδος μπορεί να απευθύνεται σε διαφορετικές ομάδες ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες, όπως άτομα με ειδική μαθησιακή δυσκολία, άτομα στο φάσμα του αυτισμού, μετανάστες, άτομα με νοητική αναπηρία, ηλικιωμένους με προβλήματα μνήμης κ.ά.

2.1 Γενικές οδηγίες μεταγραφής κειμένου με τη μέθοδο Easy to Read

Αρχικά πριν από τη μεταγραφή ενός κειμένου με τη μέθοδο Easy to Read είναι αναγκαίο να ληφθεί σοβαρά υπόψη ποια είναι η ομάδα στην οποία απευθύνεται και πιο συγκεκριμένα ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και ποιες οι δυσκολίες και οι δυνατότητές της, σε σχέση με τις αναγνωστικές δεξιότητες. Είναι σαφές ότι κάθε μέλος της ομάδας – στόχου έχει τα δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα τις δικές του δυσκολίες, δυνατότητες και εμπειρίες που σχετίζονται με την ανάγνωση και

την κατανόηση ενός κειμένου. Η μέθοδος «Κείμενο για όλους» δεν είναι εφικτό και δεν επιδιώκει να δημιουργήσει τόσα κείμενα όσα και τα μέλη κάθε ομάδας-στόχου, προσφέροντας απόλυτα εξατομικευμένη βοήθεια. Υπάρχουν, όμως, γενικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως υπάρχουν και γενικές αρχές που ορίζουν τον τρόπο μεταγραφής ενός κειμένου, αρχές τις οποίες οφείλει να ακολουθήσει ο υπεύθυνος της μεταγραφής (Αραμπατζή, 2009).

Άλλοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες που είναι απαραίτητο να συνυπολογιστούν, ώστε να είναι αποτελεσματική κι επιτυχημένη η χρήση της μεθόδου, είναι ο σκοπός που εξυπηρετεί το μεταγραμμένο κείμενο, τα σημεία του κειμένου που χρειάζεται να επισημανθούν στον αναγνώστη, η ανάγκη λογικής ακολουθίας όσων αναφέρονται στο κείμενο και η αξιοποίηση εικόνων, για την υποστήριξη του γραπτού λόγου.

Γενικές και βασικές οδηγίες που είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου είναι οι ακόλουθες:

- Χρήση κυριολεξίας αποφυγή ή ελάχιστη χρήση μεταφορικού λόγου
- Εστίαση στο πιο σημαντικό
- Χρήση μικρών προτάσεων και περιγραφή μίας ιδέας σε κάθε πρόταση
- Μικρό συνολικό μήκος κάθε σειράς
- Τοποθέτηση των λέξεων της ίδιας φράσης στην ίδια σειρά και αλλαγή σειράς στο σημείο που ένας εκφωνητής θα έκανε παύση αν διάβαζε ηχηρά το κείμενο
- Χρήση απλών λέξεων, καθημερινού λεξιλογίου, και αποφυγή δύσκολων και δυσνόητων λέξεων
- Ερμηνεία ανοίκειων λέξεων
- Χρήση της ίδιας λέξης για τον προσδιορισμό ενός αντικειμένου ή μίας κατάστασης, όσες φορές κι αν αυτό χρειαστεί στο κείμενο
- Αποφυγή πολύσημων λέξεων
- Χρήση της ενεργητικής σύνταξης, κυρίως, σε οριστική έγκλιση, που διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου κι αποφυγή της υποτακτικής έγκλισης
- Χρήση ρημάτων, κυρίως, στο β΄ ενικό πρόσωπο και στο α΄ πρόσωπο ενικού και πληθυντικού
- Χρήση γραμματοσειράς εύκολης στην ανάγνωση κι αποφυγή καλλιγραφικών και μικρού μεγέθους γραμματοσειρών

- Επιλογή εικόνων που υποστηρίζουν το κείμενο κι ενισχύουν την κατανόηση, χωρίς πολλές πληροφορίες που μπορεί να αποπροσανατολίσουν τον αναγνώστη
- Σαφής διάταξη και δομή του κειμένου, ώστε να διευκολύνονται η εύρεση της πληροφορίας και η κατανόηση (Nomura et al., 2010).

Η μεταγραφή ενός κειμένου με τη μέθοδο Easy to Read δεν αποτελεί μόνο μια διαδικασία απλοποίησης του κειμένου. Είναι σημαντικό μετά τις προσαρμογές που απαιτεί η μέθοδος, να διατηρηθεί ο χαρακτήρας, η ατμόσφαιρα και τα συναισθήματα που αναδύονται από το κείμενο, καθώς και το πνεύμα του συγγραφέα. Επίσης, χρειάζεται να ενεργοποιεί το κίνητρο για ανάγνωση και να διατηρεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη, να μην τον κουράζει, να τον διευκολύνει στην κατανόηση και να του προσφέρει γνώση και πληροφόρηση.

3. Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών γενικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003). Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης συνδέεται άρρηκτα στη σύγχρονη βιβλιογραφία με τους ακόλουθους παράγοντες, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται:

- Την ιστορική σημασία, η οποία αναφέρεται στην νοηματοδότηση κι αναγνώριση της σημασίας γεγονότων που επέφεραν αλλαγές σε βάθος χρόνου και σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων
- Τη χρήση ιστορικών τεκμηρίων
- Την προσέγγιση της ιστορίας, όχι ως μιας ακολουθίας γεγονότων, αλλά ως μιας πολυσύνθετης διεργασίας συνέχειας κι αλλαγής
- Τις αιτίες και τα αποτελέσματα των γεγονότων που επηρέασαν άμεσα ή έμμεσα τη ζωή των προγόνων μας και οι οποίες είναι πάντα πολλαπλές και πολυεπίπεδες
- Την υιοθέτηση ιστορικής οπτικής, καθώς ο ιστορικός χρόνος μπορεί να είναι συνεχής, όμως παραμένει δύσκολη η κατανόηση του παρελθόντος κι αποτελεί πρόκληση η συνειδητοποίηση της διαφορετικότητάς του
- Την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας

- Την καλλιέργεια μιας εθνικής ταυτότητας πλουραλιστικής κι ανεκτικής, απαλλαγμένης από μισαλλοδοξία και ξενοφοβία
- Την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης και κουλτούρας, η οποία αφορά σε ένα πλαίσιο δεξιοτήτων που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την ενσυναίσθηση, την κατανόηση, τον σεβασμό και τη θετική στάση απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα
- Την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών που δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς, διαμορφώνουν πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, κινητοποιούν την ανθρώπινη δράση και λειτουργούν ως καθοδηγητικές αρχές για αυτήν (Βλαχάκη et al., 2018).

Η ιστορική συνείδηση αναφέρεται στο νόημα και τη σημασία που αποδίδουν οι άνθρωποι κάθε εποχής στο παρελθόν, καθώς και στις προσδοκίες ή τους φόβους τους για το μέλλον (όπ. π.).

Μέσω της διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης επιτυγχάνεται η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών κι έτσι ο γενικότερος σκοπός τους μαθήματος της Ιστορίας συνδέεται με τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003).

3.1 Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης επιτυγχάνεται με τη διαμεσολάβηση δύο παραγόντων:

- τα γραπτά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας και
- τη διδακτική διαδικασία, όπως αυτή πραγματώνεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης από τον κάθε εκπαιδευτικό (Παπαγγελή, Βασιλάκη & Σμυρναίος, 2017).

Στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση στο είδος γραπτού λόγου με τον οποίο η γνώση οργανώνεται στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, καθώς και στη σημασία μεταγραφής τους με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read), προκειμένου τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση.

Ο λόγος στα σχολικά βιβλία - εν προκειμένω της Ιστορίας - δεν αποτελεί απλώς ένα σύνολο επιλογών οργάνωσης και λεξιλογίου, αλλά είναι το μέσο αναπλαισίωσης της ιστορικής γνώσης. Τα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας περιέχουν

μια ειδική γλωσσική δομή, εξειδικευμένους όρους και χαρακτηριστικά ιστορικού λόγου. Μέσα από τον γραπτό λόγο μεταφέρουν νοήματα, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα ιστορικά γεγονότα, τους ιστορικούς μετέχοντες και τις χωροχρονικές συνθήκες υπό τις οποίες τα γεγονότα έλαβαν χώρα (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014).

Ο γραπτός λόγος των εγχειριδίων της Ιστορίας χαρακτηρίζεται από:

- αλληλεπίδραση χρόνου και αιτίας, προκειμένου να δομηθεί η χρονολογική αλληλουχία των γεγονότων
- αφαίρεση και πυκνότητα, οι οποίες αναφέρονται σε σύνθετα ονοματικά σύνολα πολλαπλών νοημάτων
- χρονικούς δείκτες και συνδέσμους (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014).

Τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία φοιτούν τόσο σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής, όσο και στα Γενικά σχολεία ακολουθώντας σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό το κοινό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004). Βάσει των ιδιαίτερων γνωστικών χαρακτηριστικών τους (βλ. κεφ. 1.2) είναι εμφανείς οι σημαντικές δυσκολίες πρόσβασης που παρουσιάζουν στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης, εξαιτίας της πολυπλοκότητας του γραπτού λόγου που υιοθετείται στα σχολικά εγχειρίδια.

Ο γραμματισμός στις επιστήμες νοείται ως κατάκτηση όχι μόνο συγκεκριμένων γνώσεων του πεδίου, αλλά και του είδους του γραπτού λόγου με τον οποίο αυτή η γνώση οργανώνεται και μεταδίδεται. Κατά συνέπεια, κρίνεται απαραίτητη η εστίαση στα γλωσσικά χαρακτηριστικά του λόγου των γνωστικών αντικειμένων (Παπαγιαννόπουλος & Κονδύλη, 2014). Από αυτήν τη σκοπιά η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read) (βλ. κεφ. 2) αποτελεί προϋπόθεση για την πρόσβαση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία στη γνώση. Παράλληλα γίνεται φανερό ότι η αποτελεσματική μάθηση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία και η ισότιμη συμμετοχή τους - εν προκειμένω στο μάθημα της Ιστορίας - προϋποθέτει και εμπλέκει μαθησιακά τους ακόλουθους παράγοντες:

- Στο γλωσσικό επίπεδο: τις αναγνωστικές δεξιότητες, που αφορούν στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση

- Στο επίπεδο της Ιστορίας: την κατανόηση ιστορικών όρων και εννοιών όπως το χωροχρονικό πλαίσιο και η χρονολογική αλληλουχία των γεγονότων, η σχέση αιτίας-αποτελέσματος, η κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών δρώμενων κ.ά. (Schleppegrell & de Oliveira, 2006, όπ. αναφ. στο Παπαγγελή et al., 2017).

4. Αναγνωστικές δεξιότητες

Η μόνη διαφοροποίηση ανάμεσα στις γενικές στρατηγικές για την κατανόηση του γραπτού λόγου και σε εκείνες που αφορούν στα ιστορικά κείμενα έγκειται στο ότι τα τελευταία λειτουργούν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου της Ιστορίας και συντελούν στην καλλιέργεια του γραμματισμού σε αυτό (Shanahan & Shanahan, 2008, όπ. αναφ. στο Παπαγγελή et al., 2017). Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές/τριες με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, κρίνεται σκόπιμο στην παρούσα μελέτη να γίνει αναφορά στην αναγνωστική ικανότητα και τις διαστάσεις της, καθώς αποτελούν προϋπόθεση και αναγκαίο στοιχείο για την κατανόηση ιστορικών κειμένων.

Η ανάγνωση αποτελεί ένα σύνθετο νοητικό έργο το οποίο απαιτεί συντονισμένη εκτέλεση πολλών διεργασιών (Πρωτόπαπας, 2008) και είναι από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τον εγκέφαλο (Μαγκούτη, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Παπαστάθη, Υφαντή & Παπαπέτρου, 2012). Σκοπός της ανάγνωσης είναι η αποκόμιση νοήματος από το κείμενο (Πρωτόπαπας, 2008).

4.1 Αποκωδικοποίηση

Η αποκωδικοποίηση είναι μια γνωστική λειτουργία σύμφωνα με την οποία τα γραφήματα αναγνωρίζονται και στη συνέχεια «μεταφράζονται» σε φωνολογική παράσταση (Πόρποδας, 2005). Δεν επηρεάζεται από την κατανόηση ή μη της σημασίας της λέξης.

Τα εγκεφαλικά μονοπάτια κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης διαφοροποιούνται ανάλογα με το επίπεδο του αναγνώστη. Ο αρχάριος αναγνώστης είναι απαραίτητο να συσχετίσει την οπτική με την ακουστική μορφή της λέξης, ώστε αυτή να αποθηκευτεί ύστερα από πολλές επαναλήψεις στο νοητικό του λεξικό, το οποίο περιλαμβάνει την ορθογραφία, την εκφορά και την έννοιά της. Ο έμπειρος αναγνώστης συσχετίζει απευθείας το οπτικό ερέθισμα στο γραπτό κείμενο με αυτές τις νοητικές λεκτικές μορφές. Έτσι μπορεί να προχωρήσει στην επόμενη λέξη πολύ πιο γρήγορα (Μαγκούτη et al., 2012).

Η διεκπεραίωση της αναγνωστικής λειτουργίας προϋποθέτει:

- *«τη γνώση του ορθογραφικού συστήματος στο οποίο είναι γραμμένη μια λέξη*
- *την επίγνωση ότι η αντίστοιχη προφορική λέξη συγκροτείται από φωνημικές μονάδες, οι οποίες αναπαρίστανται με γραπτά σύμβολα*
- *τη σωστή λειτουργία της αντίληψης και της μνήμης γραφημικών και φωνολογικών πληροφοριών, προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση των γραμμάτων και ο φωνημικός προσδιορισμός τους με βάση τη γνώση της αντιστοιχίας μεταξύ γραμμάτων και φθόγγων, καθώς και των βασικών κανόνων που τη διέπουν»* (Πόρποδας, 2002, σ. 217-220).

Οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία. Έτσι προκύπτει μια αναγνωστική δυσχέρεια και αδυναμία κατανόησης του κειμένου (Πόρποδας, 2003).

4.2 Αναγνωστική ευχέρεια

Η αναγνωστική ευχέρεια έχει οριστεί ως η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία, αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015), η αναγνωστική ευχέρεια είναι η ικανότητα του αναγνώστη να ελέγχει την επιφανειακή επεξεργασία ενός κειμένου, ώστε να επικεντρώνεται στην κατανόηση του βαθύτερου νοήματος που εμπεριέχεται σε αυτό.

Η αναγνωστική ευχέρεια σχετίζεται με την αυτοματοποίηση των αναγνωστικών διεργασιών (αναγνώριση κι ανάγνωση λέξεων), η οποία συμβάλλει στην αναγνωστική ταχύτητα κι απελευθερώνει γνωστικούς πόρους προς την κατανόηση (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Η έλλειψή της θεωρείται ότι δυσχεραίνει την κατανόηση των γραπτών κειμένων και κατά συνέπεια και τη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση (όπ. π.).

Σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015) η αναγνωστική ευχέρεια έχει τρεις σημαντικές διαστάσεις που χτίζουν τη γέφυρα προς την κατανόηση:

- την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση της λέξης
- τον αυτοματισμό στην επεξεργασία και
- την προσωδιακή ανάγνωση.

Τέλος, σύμφωνα με μελέτες υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ λεξιλογίου κι αναγνωστικής ευχέρειας, καθώς το λεξιλόγιο είναι απολύτως απαραίτητο για την ανάγνωση των λέξεων (Πρωτόπαπας, 2008). Παράμετροι αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας είναι ο χρόνος και η ακρίβεια της ανάγνωσης.

4.3 Κατανόηση κειμένου

Η κατανόηση «*είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου […] του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος*» (Πόρποδας, 2002, σ. 410). Πρόκειται για την ικανότητα να προκύπτει νόημα από τον γραπτό λόγο κι αποτελεί στόχο της ανάγνωσης (Πρωτόπαπας, 2007· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Οι δυσκολίες στην κατανόηση, συνήθως, αφορούν σε δύο τομείς: στην κατανόηση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων και στην κατανόηση του ευρύτερου νοήματος ενός κειμένου (Πόρποδας, 2003). Η κατανόηση ενός κειμένου συνδέεται άρρηκτα με τις αναγνωστικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας, αλλά σχετίζεται στενά και με έναν άλλον παράγοντα που είναι το λεξιλόγιο το οποίο με τη σειρά του είναι στενά συνδεδεμένο με την αναγνωστική εμπειρία (Πρωτόπαπας, 2008). Η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια διαδικασία που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση της ικανότητας αποκωδικοποίησης, της γνώσης του λεξιλογίου, της προϋπάρχουσας γνώσης του υπό διαπραγμάτευση θέματος και σχετικών ειδών στρατηγικής για την πρόσληψη και κατανόηση του κειμένου (Kintsch, 2005· Pressley & Block, 2002, όπ. αναφ. στο Τζιβινίκου, 2015).

Η στενή σχέση μεταξύ λεξιλογίου κι αναγνωστικής κατανόησης έχει αναδειχθεί ερευνητικά (Πρωτόπαπας, 2008). Ο Ouellette (2006, όπ. αναφ. στο Protopapas, Mouzaki, Sideridis, Kotsolakou & Simos, 2010) προτείνει δύο διαστάσεις του λεξιλογίου: το εύρος (πόσες λέξεις γνωρίζει το άτομο) και το βάθος του λεξιλογίου (πόσο καλά γνωρίζει το άτομο τις σημασιολογικές αποχρώσεις μιας λέξης), η

συνεισφορά των οποίων στην αναγνωστική κατανόηση είναι υψηλή, όπως διαπιστώθηκε από τον ερευνητή μέσα από σχετικές μετρήσεις.

Η αναλογία των δυσνόητων λέξεων που υπάρχουν σε ένα κείμενο αποτελεί τον καλύτερο προβλεπτικό παράγοντα για την αναγνωσιμότητα του κειμένου, ενώ το πλήθος των λέξεων που γνωρίζει ο αναγνώστης δημιουργεί μια παρακαταθήκη εννοιών και γνώσεων αποτελώντας έναν σημαντικά θετικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης. Όπως αναφέρει ο Πρωτόπαπας (2007):

Μια γνωστή λέξη περιλαμβάνει:

- την ορθογραφική της αναπαράσταση
- τη φωνολογική της αναπαράσταση και
- τη σημασιολογική της αναπαράσταση

Ουσιαστικά, λοιπόν, το λεξιλόγιο είναι απολύτως απαραίτητο για την ανάγνωση των λέξεων, εφόσον για να αναγνωριστεί μια γραπτή λέξη πρέπει αυτή να είναι γνωστή (όπ. π.).

Στο ευρύ ερευνητικό πεδίο της νοητικής αναπηρίας δεν έχει εκτενώς διερευνηθεί η σχέση της με την αναγνωστική κατανόηση κυρίως, των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, παρά το γεγονός ότι οι απαιτήσεις των συγκεκριμένων τάξεων είναι αυξημένες, καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες καλούνται να κατανοήσουν κείμενα με σύνθετη μορφοσυντακτική δομή (πραγματολογικά, επιχειρηματολογικά κ.ά.) και σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (ιστορία, φυσική κ. ά) (Αντωνίου & Λουάρη, 2007). Είναι, όμως, κοινός τόπος το γεγονός ότι χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία όπως η περιορισμένη προσοχή, η έκπτωση δεξιοτήτων αντίληψης κατά την ανάγνωση, η ανάγκη για περισσότερο χρόνο σε σχέση με την αποκωδικοποίηση των κειμένων, η δυσκολία τους στην οργάνωση των εισερχόμενων πληροφοριών στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (όπ. π.) δυσκολεύουν την αναγνωστική τους κατανόηση.

Μέρος δεύτερο: Εμπειρική έρευνα

5. Πορίσματα ερευνών

Η μεταγραφή και παραγωγή κειμένων με τη μέθοδο «Κείμενο για όλους» (Easy to Read), ώστε να είναι προσβάσιμα σε άτομα με νοητική αναπηρία, θεωρείται προτεραιότητα και είναι ευρέως διαδεδομένη τα τελευταία 20 χρόνια σε όλο τον κόσμο. Παρά το γεγονός ότι έχουν δημιουργηθεί αρκετές κατευθυντήριες γραμμές για την υποστήριξη της εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου, είναι πολύ περιορισμένος ο αριθμός ερευνών που αξιολογούν την αποτελεσματικότητά της κι αναγνωρίζουν κι εντοπίζουν τα συγκεκριμένα στοιχεία της, αυτά που την καθιστούν αποτελεσματική.

Οι Karreman, Geest & Buursink (2007) πραγματοποίησαν μια πειραματική έρευνα στην Ολλανδία με σκοπό να διερευνήσουν αν θα ήταν χρήσιμο για τα άτομα με νοητική αναπηρία να χρησιμοποιηθούν οι κατευθυντήριες γραμμές της παραγωγής προσαρμοσμένων κειμένων για άτομα με νοητική αναπηρία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τον τίτλο «Make it simple» (Freyhoff et al. 1998) στο περιεχόμενο και στη διάταξη κειμένων σε διαδικτυακούς τόπους. Το σημείο εκκίνησης της εν λόγω έρευνας αποτέλεσε, σύμφωνα με τους ίδιους, το γεγονός ότι οι κατευθυντήριες γραμμές της Web Accessibility Initiative (WAI), παρά την εξειδίκευσή της στον τομέα του διαδικτύου, δεν ήταν σαφείς όσον αφορά στην παραγωγή προσαρμοσμένων κειμένων σε διαδικτυακούς τόπους για άτομα με νοητική αναπηρία. Η WAI, η οποία αποτελεί μια πρωτοβουλία της World Wide Web Consortium (W3C), προωθεί την υψηλού βαθμού χρηστικότητα του διαδικτύου και την προσβασιμότητά του για τα άτομα με αναπηρίες, αναπτύσσει κατευθυντήριες γραμμές (Accessibility Initiative guidelines, 1999) οι οποίες έχουν αναγνωριστεί ως διεθνές πρότυπο για την προσβασιμότητα στο διαδίκτυο και δημιουργεί υποστηρικτικό υλικό για την κατανόηση και την εφαρμογή της προσβασιμότητας στο διαδίκτυο μέσω διεθνών συνεργασιών.

Οι Karreman, Geest & Buursink (2007) σχεδίασαν δύο εκδοχές ενός ιστότοπου που περιείχαν τις ίδιες πληροφορίες σχετικά με την ευημερία και τη φροντίδα. Η μία εκδοχή είχε υιοθετήσει τις κατευθυντήριες γραμμές της μεθόδου «Make it simple» και η άλλη όχι. Οι ιστότοποι αξιολογήθηκαν από δύο ομάδες συμμετεχόντων. Η μία ομάδα συμμετεχόντων αποτελούνταν από είκοσι (20) άτομα με νοητική αναπηρία που ήταν χρήστες υπηρεσιών ενός οργανισμού φροντίδας στην Ολλανδία και τα οποία ήξεραν να διαβάζουν. Η άλλη εικοσαμελής ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από άτομα χωρίς διαπιστωμένη νοητική αναπηρία, αλλά που σχετίζονταν με άτομα με νοητική

αναπηρία είτε ως γονιός, ως φίλος ή ως σύντροφος. Στη συνέχεια, απάντησαν σε ερωτήσεις προκειμένου να αξιολογηθεί η κατανόησή τους για το περιεχόμενο του ιστότοπου.

Η υιοθέτηση των κατευθυντήριων γραμμών της μεθόδου «Make it simple» είχε θετικά αποτελέσματα στην κατανόηση του περιεχομένου του διαδικτυακού τόπου στα άτομα με νοητική αναπηρία, ενώ δεν εντοπίστηκε καμία διαφορά στην κατανόηση των δύο εκδοχών του ιστότοπου από τα άτομα με μη διαπιστωμένη νοητική αναπηρία.

Το 2014 στην Ισπανία οι Fajardo, Avila, Ferrer, Tavares, Gomez και Hernandez αξιοποιώντας το μοντέλο δόμησης-ολοκλήρωσης του Kintsch (1988, όπ. αναφ. στο Fajardo et al., 2014) πραγματοποίησαν έρευνα προκειμένου να εξετάσουν:

i. το επίπεδο κατανόησης της ανάγνωσης διαφορετικών κειμενικών χωρίων στην ισπανική γλώσσα που είχαν διαμορφωθεί σύμφωνα με τη μέθοδο Easy to Read, καθώς και
ii. τις υφιστάμενες σχέσεις μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και διαφόρων γλωσσικών χαρακτηριστικών αυτών των κειμένων.

Δεκαέξι (16) μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία και χαμηλά επίπεδα αναγνωστικών δεξιοτήτων κλήθηκαν να διαβάσουν τα συγκεκριμένα κείμενα και στη συνέχεια να ολοκληρώσουν ένα τεστ κατανόησης. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 16 έως 22 έτη. Ο μέσος όρος IQ των συμμετεχόντων ήταν 64.9, όπως αρχικά αξιολογήθηκε με μια αναγνωστική διαδικασία και γλωσσικά τεστ στα Ισπανικά (Kaufman Brief Τεστ Νοημοσύνης K-BIT) (Kaufman & Kaufman 1997, όπ. αναφ. στο Fajardo et al., 2014)

Το σώμα των κειμένων αποτελούνταν από ένα σύνολο σαράντα οκτώ (48) ειδήσεων που επιλέχθηκαν από μια ισπανική ψηφιακή εφημερίδα (www.noticiasfacil.es), η οποία δημοσιεύει καθημερινά δημοσιογραφικά κείμενα ακολουθώντας τις διεθνείς οδηγίες και κατευθυντήριες γραμμές της μεθόδου Easy to Read. Κάθε εβδομάδα, για μια περίοδο 16 εβδομάδων, ζητούσαν από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν τρεις ειδήσεις, που είχαν επιλεγεί τυχαία από την εν λόγω ψηφιακή εφημερίδα και να ολοκληρώσουν ένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Αν και οι συμμετέχοντες έλαβαν οδηγίες να διαβάσουν πρώτα το κάθε κείμενο και στη συνέχεια να απαντήσουν στις ερωτήσεις, τους επετράπη να επιστρέψουν στο κείμενο αυτό εάν τους ήταν απαραίτητο. Το τεστ κατανόησης αποτελούνταν από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες καταρτίστηκαν σύμφωνα με τα δύο επίπεδα

επεξεργασίας (κυριολεκτικό και συμπερασματικό) του Μοντέλου Δόμησης-Ολοκλήρωσης (Kintsch, 1988, όπ. αναφ. στο Fajardo et al., 2014). Οι απαντήσεις στις κυριολεκτικές ερωτήσεις είτε είχαν δηλωθεί ρητά στο κείμενο είτε εντοπίζονταν μέσα σε μία μόνο πρόταση. Οι απαντήσεις στις συμπερασματικές ερωτήσεις απαιτούσαν το συνδυασμό κειμενικών πληροφοριών και πρότερης γνώσης.

Οι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά στο 80% των ερωτήσεων κατανόησης, με σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στις κυριολεκτικές ερωτήσεις παρά στις συμπερασματικές. Όσον αφορά στη συμπερασματική κατανόηση παρατηρήθηκε ότι

όσο μεγαλύτερη είναι η πυκνότητα των προτάσεων, τόσο μικρότερη είναι η ικανότητα των μαθητών/τριών να βρουν σχέσεις μεταξύ τους. Δύο παράγοντες θεωρήθηκε ότι συμβάλλουν σε αυτό:

- Τα μεγάλα κείμενα παρουσιάζουν υψηλότερη εννοιολογική πυκνότητα κι ως εκ τούτου υπάρχουν περισσότερες ιδέες για αποθήκευση, ανάκτηση και επεξεργασία, που αυξάνει τις απαιτήσεις της συμπερασματικής συλλογιστικής
- Τα μεγάλα κείμενα γίνονται αντιληπτά ως δύσκολα, γεγονός που επηρεάζει το κίνητρο για ανάγνωση και, κατά συνέπεια, προκαλεί στρατηγικές παθητικής ανάγνωσης.

Στη συγκεκριμένη έρευνα το επίπεδο κατανόησης δεν επηρεάστηκε ούτε από τον αριθμό συλλαβών ανά λέξη ούτε από τη συχνότητα εμφάνισης μιας λέξης στο κείμενο. Τέλος, όσον αφορά στις μεταβλητές κειμενικής συνοχής, ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα είναι ότι ο αριθμός των συνδέσμων στο κείμενο συνδέθηκε αρνητικά με την κυριολεκτική κατανόηση. Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι όσο μεγαλύτερο είναι το κείμενο, τόσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των συνδέσεων και ταυτόχρονα και ο αριθμός των ιδεών που περιέχονται σε αυτό, καθώς οι σύνδεσμοι χρησιμοποιούνται για να συνδέουν ιδέες. Παρά τα μεγάλα ποσοστά κυριολεκτικής κατανόησης των κειμένων και την αρκετά υψηλή επίδοση στις επαγωγικές ερωτήσεις (76%), η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει ότι η μέθοδος Easy to Read δεν μπορεί να εγγυηθεί βαθιά ή συμπερασματικά επίπεδα κατανόησης για τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία.

Το 2014 στην Αγγλία οι Hurtado, Jones και Burniston πραγματοποίησαν μία ερευνητική μελέτη. Στο πλαίσιο αυτής έγινε χρήση φυλλαδίων, τα οποία απευθύνονταν σε άτομα με νοητική αναπηρία. Στόχος ήταν να διερευνήσουν κατά πόσο τα φυλλάδια αυτά που σχετίζονται με ζητήματα υγείας και ήταν προσαρμοσμένα με τη μέθοδο Easy to Read βελτίωναν την κατανόηση των χρηστών τους στις δύο παρακάτω περιπτώσεις: όταν περιλάμβαναν μόνο κείμενο ή όταν είχαν και κείμενο και εικόνες. Στην έρευνα έγινε σύγκριση μεταξύ αυτών των δύο τρόπων παρουσίασης των πληροφοριών και εξετάστηκε η αποτελεσματικότητά τους.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν σαράντα τέσσερις (44) ενήλικοι από 19 έως 52 ετών με νοητική αναπηρία που προσέρχονταν τακτικά σε μια κοινοτική ψυχολογική υπηρεσία. Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν αρχικά σε σχέση με τον λεκτικό συλλογισμό τους, τον σχηματισμό εννοιών, την ανταπόκρισή τους σε λεκτικά ερεθίσματα, καθώς και την αναγνωστική τους ικανότητα. Στη συνέχεια, αφού μελέτησαν τα φυλλάδια, τους δόθηκαν ερωτηματολόγια που περιείχαν ανοιχτές ερωτήσεις κι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Οι απαντήσεις καταγράφηκαν αυτολεξεί κι αξιολογήθηκαν.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, η παρουσίαση των πληροφοριών στα φυλλάδια που τα κείμενα ήταν γραμμένα με τη μέθοδο Easy to Read βελτίωσε σημαντικά την κατανόηση και τη γνώση των συμμετεχόντων στα συγκεκριμένα θέματα. Σε αντίθεση με τις προσδοκίες των ερευνητών τα άτομα με πιο ελαφρά νοητική αναπηρία βρήκαν τις εικόνες πιο αποτελεσματικές μόνο ελλείψει κειμένου. Επίσης, παρά το γεγονός ότι οι φωτογραφίες δεν αποδείχτηκαν επιζήμιες, ωστόσο διαπιστώθηκε ότι δεν ευνοείται η ταυτόχρονη χρήση εικόνων και κειμένου κατά την παροχή πληροφοριών, ιδιαίτερα σε άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία.

Το 2019 οι Buell, Langdon, Pounds και Bunning πραγματοποίησαν στην Αγγλία μια έρευνα που είχε ως στόχο τη μέτρηση των επιδράσεων εξωγενών και εγγενών παραγόντων στην κατανόηση γραπτών πληροφοριών όσον αφορά σε θέματα υγείας και απευθύνονταν σε άτομα με νοητική αναπηρία.

Εξήντα (60) ενήλικοι με νοητική αναπηρία μελέτησαν τα συγκεκριμένα κείμενα, τα οποία κατανεμήθηκαν τυχαία στους συμμετέχοντες σε μία από τις τέσσερις ακόλουθες συνθήκες: με ή χωρίς απλοποιημένη γλώσσα, με ή χωρίς διαμεσολάβηση. Φάνηκε ότι

η γλωσσική πολυπλοκότητα του κειμένου και η διαμεσολάβηση, όταν προσφέρθηκαν ανεξάρτητα η καθεμία ή συνδυαστικά δεν ευνόησαν την κατανόηση των συγκεκριμένων πληροφοριών. Η ομάδα που έλαβε και απλοποιημένη γλώσσα και διαμεσολάβηση ήταν αυτή που απέδωσε σημαντικά καλύτερα σε σχέση με την κατανόηση των κειμένων. Καμία από τις άλλες διαφορές μεταξύ των υπόλοιπων ομάδων δεν ήταν σημαντική. Συμπερασματικά, η έρευνα καταλήγει ότι η κατασκευή νοήματος πρέπει να επεκταθεί πέρα από την εξέταση της μορφής των κειμένων που γράφονται με τη μέθοδο Easy to Read και να αναγνωριστεί ο ρόλος της ατομικής ικανότητας για γλωσσική επεξεργασία και της διαμεσολάβησης (Buell et al., 2019).

Στη χώρα μας πραγματοποιήθηκε πειραματική έρευνα μεμονωμένων περιπτώσεων (σχέδιο ABAB) όπου Α: είναι η γραμμή βάσης, Β: η φάση παρέμβασης, Α: η απόσυρση της παρέμβασης και Β: η επανεφαρμογή της παρέμβασης σε χρονική περίοδο 18 εβδομάδων κατά το σχολικό έτος 2020-2021 (Χαριτάκη, 2021). Εξαιτίας της πανδημίας και των συνθηκών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η έρευνα ακολούθησε τελικά τα εξής στάδια: Α: γραμμή βάσης, Β: φάση παρέμβασης και Α: διατήρηση. Η παρέμβαση αφορούσε στην αξιοποίηση προσαρμοσμένου με τη μέθοδο Easy to Read εκπαιδευτικού υλικού των ενοτήτων 6, 7 και 8 των Μαθηματικών της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν τρεις (3) μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία και με εν δυνάμει ομοιογενή ακαδημαϊκή επίδοση, οι οποίοι φοιτούσαν στην Γ΄ τάξη Γενικού Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας. Επιλέχθηκαν με δειγματοληψία σκοπιμότητας. Οι μαθητές/τριες αξιολογήθηκαν σε εβδομαδιαία βάση με σκοπό την εκτίμηση της μεταβολής της μαθηματικής τους επάρκειας σε όλες τις πειραματικές φάσεις της έρευνας με το Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας (Μπάρμπας & Βερμέουλεν, 2008, όπ. αναφ. στο Χαριτάκη, 2021).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε αύξηση στο πηλίκο Μαθηματικής Επάρκειας των μαθητών/τριών μετά από την παρέμβαση με τη χρήση των μεταγραμμένων σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου σύμφωνα με τη μέθοδο Easy to Read (Χαριτάκη, 2021).

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τη σημαντική συμβολή της μεταγραφής κειμένων με τη μέθοδο Easy to Read στην κατανόησή τους από άτομα με νοητική αναπηρία σε σύγκριση με τα τυπικής μορφής κείμενα (Karreman et al., 2007· Fajardo et al., 2014· Hurtado et al., 2014· Χαριτάκη, 2021). Τα μεταγραμμένα κείμενα ενίσχυσαν την πρόσβαση στις πληροφορίες και την κατανόηση (Sutherland & Isherwood, 2016).

Ωστόσο, υπήρξαν αντικρουόμενα ευρήματα σχετικά με άλλες πτυχές της μεθόδου Easy to Read που αφορούν στον αντίκτυπο της προσθήκης εικόνων (γραμμικών σχεδίων), συμβόλων και φωτογραφιών στο γραπτό κείμενο (Hurtado et al., 2014· Sutherland & Isherwood, 2016). Το επίπεδο εξοικείωσης του αναγνώστη με τα σύμβολα προέκυψε ως σημαντικός παράγοντας, ιδιαίτερα όσον αφορά σε πιο αφηρημένα σύμβολα (Sutherland & Isherwood, 2016). Οι φωτογραφίες και οι εικόνες γενικά θεωρήθηκαν χρήσιμες, αν και αναγνωρίστηκε ότι μπορεί να προκαλούν σύγχυση και χρειάζονται σαφείς εξηγήσεις για να διασφαλιστεί ότι θα μεταδοθεί το σωστό μήνυμα (Sutherland & Isherwood, 2016). Επίσης, η χρήση μόνο φωτογραφιών για τη μετάδοση πληροφοριών μπορεί να είναι πιο χρήσιμη σε ορισμένες ομάδες ανθρώπων με νοητική αναπηρία (Hurtado et al., 2014).

Επιπροσθέτως, παρά το γεγονός ότι έχουν δημιουργηθεί κατευθυντήριες γραμμές προσαρμογής κειμένων με τη μέθοδο Easy to Read από διεθνείς οργανισμούς, όπως : η International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), η European Association (Freyhoff et al., 1998) κ.ά., είναι ακόμα περιορισμένες οι έρευνες που αποδεικνύουν τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους (Fajardo et al., 2014). Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται να διενεργηθεί και ιδιαίτερα στη χώρα μας, όπου η ενδελεχής αναζήτηση αντίστοιχων μελετών έφερε στο φως μόνο μία.

Τέλος, οι διεθνείς έρευνες όπως διαπιστώθηκε απευθύνονται, κυρίως, σε ενηλίκους με νοητική αναπηρία και ως επί το πλείστον σχετίζονται με το διαδίκτυο ή γραπτά κείμενα για την υγεία. Η μόνη έρευνα που εντοπίσαμε να αφορά μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου με νοητική αναπηρία και σχολικά εγχειρίδια είναι της Χαριτάκη (2021).

Λαμβάνοντας υπόψη την κριτική αποτίμηση των πορισμάτων των εμπειρικών ερευνών, την έλλειψη αντίστοιχων μελετών στη χώρα μας, καθώς και την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο –που έχει τονιστεί από όλους

ανεξαιρέτως τους ερευνητές- θεωρούμε ότι θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο Easy to Read σχολικών εγχειριδίων της Δ΄ Δημοτικού σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία της αντίστοιχης τάξης.

6. Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός κι ερευνητικά ερωτήματα

Η κριτική αποτίμηση ερευνών σχετικών με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου Easy to Read ανέδειξε τη σημασία και την αξία διεξαγωγής μιας αντίστοιχης μελέτης στη χώρα μας, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελλιπή.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο Easy to Read σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, όσον αφορά στην κατανόηση του περιεχομένου του από μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία που φοιτούν στη Δ΄ τάξη Δημοτικών Σχολείων Γενικής Αγωγής.

Ο σκοπός αναλύεται στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

i. Ποια είναι τα συγκεκριμένα στοιχεία των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο Easy to Read σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της Δ΄ δημοτικού, τα οποία ενισχύουν την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία;
ii. Ποια είναι τα στοιχεία παρουσίασης των πληροφοριών (μορφή κειμένου, χάρτες, χρονογραμμή, εικόνες, φωτογραφίες κ. ά.) των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο Easy to Read σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας της Δ΄ δημοτικού, τα οποία ευνοούν κι ενισχύουν την κατανόηση του περιεχομένου τους από τους εν λόγω μαθητές/τριες;

Η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να συμβάλλει με τα ευρήματά της στα περιορισμένα στη χώρα μας ερευνητικά δεδομένα επεκτείνοντας την υπάρχουσα γνώση. Παράλληλα, προσδοκά να ερευνήσει σε βάθος και να δώσει χρήσιμες πληροφορίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους φορείς που παρέχουν εκπαίδευση σε άτομα με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία. Τέλος, θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

6.2 Μεθοδολογία

Είναι κοινός τόπος ότι η επιλογή της μεθόδου μιας έρευνας εξαρτάται από τον σκοπό της και τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αυτός αναλύεται (Robson, 2010). Η καταλληλότερη μέθοδος για να διερευνηθούν σε βάθος διεργασίες που αφορούν γνωστικές επεξεργασίες και δράσεις (Creswell, 2016) είναι η ποιοτική. Η εν λόγω μέθοδος ακολουθήθηκε στην ομάδα εστίασης. Κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία αξιοποιήθηκε μικτή προσέγγιση (ποιοτική και ποσοτική). Εφόσον πρόκειται για εφαρμογή πρωτότυπου υλικού, η παρούσα ερευνητική μελέτη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πειραματική- πιλοτική έρευνα εφαρμογής.

Στις περισσότερες ερευνητικές μελέτες κρίνεται απαραίτητη η τριγωνοποίηση, δηλαδή, η χρήση δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων (Καραλής, 2005· Cohen, Manion & Morrison, 2008). Για τους παραπάνω λόγους στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκαν δύο διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία σε διαφορετικό πληθυσμό συμμετεχόντων.Το πρώτο ήταν η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας και οι ερωτήσεις κατανόησης του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας της Δ΄ δημοτικού. Δόθηκε σε μαθητές/τριες της αντίστοιχης τάξης με ελαφρά νοητική αναπηρία, σε πρώτη φάση αμέσως μετά την παρουσίαση ενός κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ δημοτικού και σε επόμενη φάση, αμέσως μετά την παρουσίαση ενός άλλου κεφαλαίου προσαρμοσμένου με τη μέθοδο Easy to Read. Η εφαρμογή διήρκησε οκτώ διδακτικές ώρες, οι οποίες υλοποιήθηκαν σε διάστημα δύο εβδομάδων σε τέσσερα Δημοτικά σχολεία της Αθήνας κατά το εαρινό εξάμηνο του 2022. Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε από ομάδα εστίασης (focus group) εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής που έχουν στην τάξη τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Στόχος της αξιοποίησης δύο ερευνητικών μεθόδων είναι η συσχέτιση και σύγκριση των παραχθέντων πληροφοριών και η εξασφάλιση της αξιοπιστίας τους.

Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών/τριών της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου με ελαφρά νοητική αναπηρία βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο που προαναφέρθηκε (βλ. κεφ. 3 & 4), αλλά και στα παρακάτω δεδομένα, όπως χαρακτηριστικά τα αναφέρει ο Πόρποδας (2003, σ. 61):

«Λόγω της φύσης του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος η πλέον χρήσιμη μεταβλητή είναι ο χρόνος που απαιτείται για τη διεκπεραίωση του αναγνωστικού έργου. […]. Κατά την αξιολόγηση αφαιρούνται οι λέξεις που διαβάστηκαν λάθος και υπολογίζεται ο αριθμός των λέξεων που αναγνώστηκαν σωστά, μέσα στο καθορισμένο χρονικό διάστημα.».

Έτσι, δόθηκαν στους μαθητές/τριες/τριες δύο ισοδύναμα αποσπάσματα 50 λέξεων αρχικά από το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου και στη συνέχεια από το αντίστοιχο μεταγραμμένο βιβλίο και χρονομετρήθηκε η ανάγνωσή τους. Κατά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων αφαιρέθηκαν οι λέξεις που διαβάστηκαν λάθος και προσμετρήθηκαν οι λέξεις που διαβάστηκαν σωστά.

Οι ερωτήσεις κατανόησης που απευθύνονταν στους μαθητές/τριες της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου με ελαφρά νοητική αναπηρία δημιουργήθηκαν βάσει του θεωρητικού πλαισίου που προαναφέρθηκε (βλ. κεφ. 3 & 4). Επίσης αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία τους τα εξής στοιχεία:

- Κατά την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης δε λήφθηκαν υπόψη μόνο τα ποσοτικά αποτελέσματα των λαθών της ανάγνωσης, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο ο/η μαθητής/τρια προσέγγισε το κείμενο, καθώς η ανάγνωση συνίσταται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που στόχο έχουν κυρίως την κατάκτηση της έννοιας του κειμένου (Φλωράτου, 1994)
- Η αξιολόγηση της κατανόησης ενός κειμένου ταυτίστηκε με την επίδοση του/της μαθητή/τριας σε μια σειρά ερωτήσεων αναφορικά με το κείμενο το οποίο είχε προηγουμένως διαβάσει (Πρωτόπαπας, 2008)
- Οι ερωτήσεις ήταν σωστού-λάθους, πολλαπλής επιλογής και μία ανοιχτού τύπου κι εξέταζαν την ανάκληση σημαντικών στοιχείων του κειμένου (μνήμη, πραγματολογικά στοιχεία), την κατανόηση λεξιλογίου και τη διατύπωση συλλογισμού (όπ.π.)

Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια πολύ δημοφιλή μέθοδο συλλογής δεδομένων σε πολλά πεδία της εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας και μια άκρως αποτελεσματική τεχνική συλλογής ποιοτικών δεδομένων (Robson, 2010). Η αποτελεσματικότητα των ομάδων εστίασης έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρει σημαντικό εύρος δεδομένων από πολλά άτομα ταυτόχρονα (όπ. π.). Οι συμμετέχοντες διασφαλίζουν την ποιότητα

της ερευνητικής διαδικασίας κατά τη συλλογή των δεδομένων, αφού τείνουν να ελέγχουν και να ισορροπούν ο ένας τον άλλο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (όπ. π.). Επίσης, οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται σε σημαντικά θέματα, απολαμβάνουν την εμπειρία και ενδυναμώνονται μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας εστίασης και την παρακίνηση να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τις απόψεις τους (όπ. π.).

Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς είναι μια ερευνητική τεχνική που χρησιμοποιείται ευρέως στις ποιοτικές έρευνες (όπ. π.). Παρέχει μια βασική δομή εστιάζοντας στα ερευνητικά ερωτήματα που ενδιαφέρουν και ταυτόχρονα διαθέτει ευελιξία όσον αφορά στη διάταξη των ερωτήσεων, στην συμπερίληψη νέων ερωτημάτων που αναδύονται μέσα από τη ροή της συζήτησης, στην παράλειψη όσων επικαλύπτονται. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι ευέλικτες, παρέχουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης του προς διερεύνηση θέματος, ενθαρρύνουν τη δημιουργία σχέσης μεταξύ των μελών της ομάδας εστίασης και κατά συνέπεια, τη μεταξύ τους συνεργασία κι επιτρέπουν την ανάδυση των πραγματικών απόψεών τους (όπ. π.). Ταυτόχρονα οι συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να έχει πρόσβαση στη μη λεκτική συμπεριφορά των συμμετεχόντων παρέχοντάς του ενδείξεις και πληροφορίες που είτε ενισχύουν το λεκτικό μήνυμα, είτε το αποδυναμώνουν και που, όμως, σε κάθε περίπτωση προσφέρουν πλούσιο και διαφωτιστικό υλικό (όπ. π.).

6.3 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

«*Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας ενισχύεται ή αποδυναμώνεται από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και των ερευνητικών εργαλείων, αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας η οποία έχει υιοθετηθεί*» (Cohen et al., 2008, σελ. 149). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη προτιμήθηκε η βολική ή, όπως αλλιώς αναφέρεται, συμπτωματική ή ευκαιριακή δειγματοληψία (όπ. π.) και η σκόπιμη δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες που βρίσκονταν στο ευρύτερο επαγγελματικό και κοινωνικό πλαίσιο των ερευνητών/τριών, ώστε να είναι εφικτή η αρχική τους προσέγγιση και να διασφαλιστεί η πρόθυμη συμμετοχή τους στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τέσσερις (4) μαθητές/τριες που φοιτούν στην Δ΄ τάξη του γενικού Δημοτικού σχολείου, των οποίων

το νοητικό πηλίκο βρίσκεται εντός της ελαφράς νοητικής αναπηρίας, καλύπτονται διαφορετικά επίπεδα του εύρους της και αντιπροσωπεύονται ισότιμα τα δύο φύλα. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν πέντε (5) εκπαιδευτικοί με κριτήριο το να προέρχονται από διαφορετικές δομές υποστήριξης μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία (γενική τάξη στην οποία φοιτούν μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία, Τμήμα Ένταξης, Ειδικό σχολείο, θέση Παράλληλης Στήριξης). Ήταν μέλημα των ερευνητών/τριών οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί να καλύπτουν ένα αντιπροσωπευτικό εύρος παιδαγωγικών ρόλων και να διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία με παιδιά με νοητική αναπηρία.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών καθορίστηκε με βάση τους σκοπούς της ερευνητικής μελέτης, τη μεθοδολογική της προσέγγιση, καθώς και σε σχέση με τον δεδομένο διαθέσιμο χρόνο για την ολοκλήρωση της έρευνας (Cohen et al., 2008) και τους περιορισμούς της (βλ. κεφ. 5). Ένα μεγάλο μέγεθος δείγματος θα μπορούσε να αποδειχθεί δύσχρηστο σε έρευνα ομάδας εστίασης (όπ. π.).

6.4 Αξιολόγηση αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης κειμένου

Βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων για τους συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα μαθητές/τριες ήταν οι πίνακες καταγραφής της αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας και οι ερωτήσεις της αναγνωστικής κατανόησης. Επιλέχθηκε και σε αυτήν τη φάση της έρευνας να παρευρίσκονται δύο ερευνητές, προκειμένου να διευκολυνθεί η ερευνητική διαδικασία. Ο ένας ερευνητής βρισκόταν κοντά στον/στην μαθητή/τρια και διενεργούσε την έρευνα, ενώ ο δεύτερος λειτουργούσε ως παρατηρητής. Είχε προβλεφθεί ότι η ανάγνωση θα διακοπτόταν έπειτα από το πέρασμα πολλών λεπτών και μόνο αν διαπιστωνόταν ότι ο/η μαθητής/τρια δυσκολευόταν υπερβολικά να ανταποκριθεί στο ζητούμενο. Επίσης, αν ο/η μαθητής/τρια σε 5 δευτερόλεπτα δεν μπορούσε να διαβάσει μια λέξη, τη διάβαζε ο/η ερευνητής/ερευνήτρια λέγοντάς του/της να συνεχίσει στην επόμενη λέξη. Δεν επιτρεπόταν καμία βοήθεια προς τον/τη μαθητή/τρια κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δοκιμασιών. Τα κριτήρια για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- Σε περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια αυτοδιορθωνόταν, η λέξη θεωρούνταν σωστή
- Στην περίπτωση που ο/η μαθητής/τρια παρέλειπε να διαβάσει μια λέξη, αξιολογούνταν ως λάθος

- Αν ο/η μαθητής/τρια πρόσθετε λέξη που δεν υπήρχε στο κείμενο, τότε αυτή προσμετρούταν στο σύνολο των λαθών
- Δεν θεωρούνταν λάθη αποκωδικοποίησης: η προσθήκη του τελικού –ν σε άρθρα και ο συλλαβισμός.

Στη συνέχεια, αξιολογήθηκε η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία. Οι ερευνητές/τριες διάβασαν ηχηρά το κεφάλαιο 31 του τυπικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, το οποίο δεν είχαν ακόμη διδαχθεί στα σχολεία τους. Αμέσως μετά τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε φύλλο αξιολόγησης το οποίο περιείχε τρεις τύπους κριτηρίων σχετικών με το επιλεγμένο κεφάλαιο της Ιστορίας :

α) Τέσσερις προτάσεις επιλογής Σωστού Λάθους, που αφορούσαν την ανάκληση πληροφοριών από το κείμενο.

β) Πέντε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με μία σωστή απάντηση σχετικές με το κείμενο, εκ των οποίων οι δύο αφορούσαν στην κατανόηση λεξιλογίου.

γ) Μία ερώτηση ανοιχτού τύπου η οποία απαιτούσε συλλογισμό, απαντήθηκε προφορικά και καταγράφηκε αυτολεξεί.

Για την αποτίμηση των δεδομένων του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε μια βαθμολογική κλίμακα από το 1 έως το 10. Οι ερευνητές/τριες επέτρεπαν στους μαθητές/τριες να αναζητούν εντός του κειμένου τις απαντήσεις.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε μετά από διάλειμμα μερικών λεπτών κατά την οποία αξιοποιήθηκε το αμέσως επόμενο κεφάλαιο (32) του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού προσαρμοσμένο με τη μέθοδο Easy to Read, το οποίο, επίσης, δεν είχε διδαχθεί ο/η μαθητής/τρια στην τάξη του.

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης περιλάμβανε για κάθε μαθητή/τρια τέσσερις (4) δοκιμασίες και είναι λεπτομερώς η ακόλουθη:

Δοκιμασία 1

Στην αρχή οι ερευνητές/τριες συστήθηκαν στον/στη μαθητή/τρια και του/της εξήγησαν όσο πιο απλά γινόταν τον στόχο της δοκιμασίας και τη διαδικασία που θα ακολουθούσαν. Τον/τη διαβεβαίωσαν πως ό, τι κάνουν δε βαθμολογείται και δεν σχετίζεται με τη σχολική βαθμολογία στο μάθημα της Ιστορίας, αν και οι περισσότερες από τις δοκιμασίες μπορεί να θυμίζουν αυτές του σχολείου. Προκειμένου να διαμορφωθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητών/τριών και μαθητή/τριας πριν την αξιολόγηση προηγήθηκε συζήτηση για το ποια μαθήματα προτιμά, τι του/της αρέσει περισσότερο στο σχολείο, αν του/της αρέσει ή όχι το μάθημα της Ιστορίας και γιατί κ.ά. Τα παραπάνω συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ήρεμου, φιλικού κλίματος, που βοήθησε τον/την μαθητή/τρια να νιώσει ασφάλεια και να απαλλαγεί από συναισθήματα άγχους, ανησυχίας κ. ά. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: σχολικό εγχειρίδιο μαθητή Ιστορίας Δ΄ τάξης Δημοτικού, χρονόμετρο, μαγνητόφωνο, ειδικό φύλλο απαντήσεων.

Πριν ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία οι ερευνητές/τριες συμπλήρωσαν τα στοιχεία του/της μαθητή/μαθήτριας (όνομα, τάξη φοίτησης, σχολείο που φοιτά) καθώς και τα δικά τους στοιχεία.

Σε πρώτη φάση αξιολογήθηκε η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία σε κυκλωμένο απόσπασμα 50 λέξεων του κεφαλαίου 31 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού (βλ. παράρτημα ΣΤ). Και οι δύο ερευνητές/τριες χρονομέτρησαν την ανάγνωση 50 λέξεων από το κείμενο και κατέγραψαν τις λέξεις με τις οποίες δυσκολεύτηκε ο/η μαθητής/τρια κατά την ανάγνωση, καθώς και τα μη λεκτικά στοιχεία που αφορούσαν τη συναισθηματική του κατάσταση, τη στάση του ή άλλα αξιοσημείωτα δεδομένα. Ταυτόχρονα κύκλωναν στο ειδικό φύλλο απαντήσεων (βλ. παράρτημα Β) που είχαν μπροστά τους τις λέξεις που διαβάστηκαν λάθος, ή διαβάστηκαν από τους/τις ίδιους/ιες. Μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας οι ερευνητές/τριες πραγματοποίησαν ποιοτική ανάλυση των λαθών που εντόπισαν (π.χ. προσθήκες, παραλείψεις, αντικαταστάσεις, απλοποιήσεις συμπλεγμάτων, παρατονισμοί κ.ά.).

Δοκιμασία 2

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες διάβασαν ηχηρά ολόκληρο το κεφάλαιο 31 του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού. Έπειτα οι ερευνητές/τριες παρουσίασαν τις ασκήσεις μία προς μία σε ειδικά διαμορφωμένες καρτέλες. Ο/Η μαθητής/τρια διάβασε κι απάντησε στις ερωτήσεις προφορικά και την ίδια στιγμή οι ερευνητές/τριες σημείωναν τις απαντήσεις του/της στο ειδικό φύλλο απαντήσεων. Μετά την ερευνητική διαδικασία τις βαθμολόγησαν σύμφωνα με τις οδηγίες κάθε δοκιμασίας.

Αφού ολοκληρώθηκε και αυτή η δοκιμασία, οι ερευνητές/τριες έθεσαν στον/στη μαθητή/μαθήτρια ερωτήσεις που σχετίζονταν με το τι του/της άρεσε από όσα έκαναν στις δοκιμασίες και με το αν υπήρχε κάτι που τους δυσκόλεψε και ποιο ήταν αυτό.

Μετά από δεκαπεντάλεπτο διάλειμμα η ίδια ερευνητική διαδικασία ακολουθήθηκε για το κεφάλαιο 32 του μεταγραμμένου βιβλίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού (βλ. παραρτήματα Δ,Ε,Ζ). Πιο συγκεκριμένα, η **Δοκιμασία 3** αξιολογούσε την αναγνωστική ευχέρεια των συμμετεχόντων μαθητών/τριών κατά την ανάγνωση 50 κυκλωμένων λέξεων από το συγκεκριμένο κεφάλαιο και η **Δοκιμασία 4** αφορούσε στην αναγνωστική τους κατανόηση.

6.5 Συνέντευξη ομάδας εστίασης

Η συνέντευξη ομάδας εστίασης απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες από την πλευρά του ερευνητή που σχετίζονται με:

- την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων
- τον συντονισμό της συζήτησης
- τη διαφύλαξη των ορίων και του μέτρου
- την εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων
- τη διαχείριση των διαφορετικών απόψεων ή τυχόν συγκρούσεων
- τη συλλογή μη λεκτικών πληροφοριών ή σημειώσεων για το ποιος μιλάει κ.ά..

Εξαιτίας των ανωτέρω αυξημένων απαιτήσεων του ρόλου του ερευνητή και προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της συνέντευξης ομάδας εστίασης, επιλέχθηκε στην ερευνητική μας μελέτη η παρουσία και δεύτερου/ης ερευνητή/τριας κατά τη διάρκειά της.

Στον σχεδιασμό του ερευνητικού εργαλείου προβλέφθηκαν ερωτήσεις βολιδοσκόπησης για την καλύτερη διερεύνηση του περιεχομένου και την περαιτέρω ανάπτυξη ή την επεξήγηση κι αποσαφήνιση των απαντήσεων των συμμετεχόντων (Creswell, 2016).

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης έγινε προσπάθεια από τους δύο ερευνητές να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, ώστε οι συμμετέχοντες να μιλήσουν ελεύθερα. Στην αρχή δόθηκαν πληροφορίες που αφορούσαν στον σκοπό της έρευνας και η διαβεβαίωση για εχεμύθεια σχετικά με τα στοιχεία της ταυτότητας των συμμετεχόντων, καθώς η «συνειδητή συναίνεση και οι εγγυήσεις εμπιστευτικότητας, ωφέλειας και μη βλάβης» (Cohen et al., 2008) αποτελούν βασικά στοιχεία της δεοντολογικής διάστασης της συνέντευξης.

Ήταν συνειδητή η μέριμνα των ερευνητών/τριών να διατηρήσουν ουδέτερη στάση κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Η συνέντευξη της ομάδας εστίασης μαγνητοφωνήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, ώστε να είναι ακριβής και αξιόπιστη η καταγραφή των απαντήσεων. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2003· Cohen et al., 2008· Τσιώλης, 2017), η οποία μεταξύ άλλων στοχεύει στο να περιγράψει τάσεις στο περιεχόμενο της επικοινωνίας (Holsti, 1968, όπ. αναφ. στο Cohen et al., 2008).

6.6 Αξιοπιστία κι εγκυρότητα

Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) οι όροι, εγκυρότητα κι αξιοπιστία, μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση παρά το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζονται σε αυτές είναι διαφορετικός.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στο κατά πόσο το ερευνητικό εργαλείο «παράγει συνεπή αποτελέσματα» (Robson, 2010, σ. 209). Σύμφωνα με τον Creswell (2016) κάποιοι από τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αξιοπιστία των δεδομένων είναι τα διφορούμενα κι ασαφή ερωτήματα του ερευνητικού εργαλείου, οι μη τυποποιημένες διαδικασίες χορήγησής του και παράμετροι που σχετίζονται με την κούραση, τη νευρικότητα ή την παρερμηνεία των ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες. Ο Robson (2010) αναφέρει ότι η έλλειψη αξιοπιστίας μπορεί να οφείλεται είτε σε σφάλμα του συμμετέχοντος είτε σε σφάλμα του ερευνητή. Για τη διασφάλιση της εσωτερικής

αξιοπιστίας μεταξύ των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου της ομάδας εστίασης, έχουν προβλεφθεί ερωτήματα που είναι παρεμφερή κι αναφέρονται στο ίδιο θέμα. Ενώ η παρουσία δύο ερευνητών στην ερευνητική διαδικασία ενισχύουν την αξιοπιστία της. Τα κείμενα που επιλέχθηκαν τόσο από το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού όσο κι από το προσαρμοσμένο βιβλίο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία ήταν ισότιμα όσον αφορά στον αριθμό των λέξεων (Δοκιμασίες 1 & 3), ενώ οι ερωτήσεις κατανόησης που τους δόθηκαν (Δοκιμασίες 2 & 4) σχεδιάστηκαν ακολουθώντας ακριβώς τα ίδια κριτήρια (βλ. κεφ. 6.3)

Η εγκυρότητα είναι σημαντικός παράγοντας για την ύπαρξη μιας αποτελεσματικής έρευνας (Cohen et al., 2008). Αναφέρεται στην «ακρίβεια ενός αποτελέσματος» (Robson, 2010, σ.118) μιας ερευνητικής διαδικασίας και στο κατά πόσο ένα ερευνητικό εργαλείο μετράει πραγματικά αυτά που επιδιώκει να μετρήσει (Cohen et al., 2008). Η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, καθώς και του βάθους και του πλούτου του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται. Επίσης, εξασφαλίζεται μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης, αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή. Είναι αδύνατον μια ερευνητική μελέτη να είναι 100% έγκυρη. Καθώς, τουλάχιστον όσον αφορά στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής – περισσότερο από το ερευνητικό εργαλείο – είναι το βασικό όργανο της έρευνας (όπ. π.) και ταυτόχρονα ο ίδιος αποτελεί μέρος του κόσμου που ερευνά.

Η ταυτόχρονη καταγραφή σημειώσεων πεδίου από τους δύο ερευνητές/τριες και στις δύο φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και η μετέπειτα σύγκριση των στοιχείων τους εξασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του εργαλείου, στον βαθμό, βέβαια, που τα δεδομένα που συλλέχθηκαν συμπίπτουν. Επίσης, η αποτύπωση και της μη λεκτικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες, καθώς αυτή μπορεί να ενισχύσει ή να αποδυναμώσει τα λεγόμενα των ερωτηθέντων. Η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης από την ομάδα εστίαση ξασφαλίζει την ακριβή αποτύπωση των απαντήσεων. Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των ερευνητών και των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ομάδας εστίασης και της αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης των συμμετεχόντων μαθητών/τριών διασφαλίζει ως ένα βαθμό την ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Τέλος, η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας εξασφαλίζεται από την

εφαρμογή της τριγωνοποίησης με τη χρήση των διαφορετικών ειδών ερευνητικής τεχνικής σε διαφορετικό πληθυσμό συμμετεχόντων, όπως προαναφέρθηκε.

6.7 Περιορισμοί της έρευνας

Δεδομένου ότι το δείγμα των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα ήταν μικρό, δεν είναι εφικτή η γενίκευση των ευρημάτων της. Επίσης, η γενίκευση από τα δεδομένα των ομάδων εστίασης μπορεί να είναι μόνο θεωρητική και όχι εμπειρική ή στατιστική (Robson, 2010). Ένα ακόμα μεθοδολογικό ζήτημα σχετίζεται με το γεγονός ότι μπορεί μέσω των ερωτήσεων αξιολόγησης των μαθητών/τριών να εντοπιστεί η κατανόηση του κειμένου της Ιστορίας, καθώς και αρκετά γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία του, αλλά δεν μας επιτρέπει να συμπεράνουμε αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ τους.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα. Τέλος, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ήταν περιορισμένος ο διαθέσιμος χρόνος και λιγοστοί οι πόροι των ερευνητών. Βάσει αυτών διαμορφώθηκε το εύρος της εμπειρικής έρευνας σε σχέση με τις διαστάσεις του προς μελέτη θέματος και με τον αριθμό των συμμετεχόντων. Για τον ίδιο λόγο η έρευνα περιορίστηκε στην Αθήνα.

Παρά τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, ευελπιστούμε τα ευρήματά της να ρίξουν φως σε ένα σχετικά νέο για τη χώρα μας ερευνητικό μονοπάτι που αφορά στην αποτελεσματικότητα των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο Easy to Read σχολικών εγχειριδίων για άτομα με νοητική αναπηρία, όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, καθώς και στα γλωσσικά και μη γλωσσικά στοιχεία τους που την ενισχύουν.

Αναμένουμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας να βοηθήσουν στο έργο τους φορείς και επαγγελματίες στον χώρο της εκπαίδευσης, σχετικά με τη βέλτιστη δυνατή αξιοποίηση της μεθόδου Easy to Read, προς την κατεύθυνση της ισότιμης πρόσβασης των ατόμων με νοητική αναπηρία στη γνώση και την πληροφορία.

7. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει τα ατομικά προφίλ των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, την επαγγελματική τους εμπειρία, την αποτύπωση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης της αναγνωστικής ευχέρειας και κατανόησης κειμένου των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, καθώς και την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης από την ομάδα εστίασης.

7.1 Τα προφίλ των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία

Το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο περιλαμβάνει τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων μαθητών/τριών/τριών τα οποία αφορούν στο φύλο, στην ηλικία, στην τάξη και στο νοητικό τους δυναμικό. Επίσης, περιλαμβάνει σε αδρές γραμμές το μαθησιακό τους προφίλ και το ιστορικό τους, όπως αυτά έχουν αποτυπωθεί στις αξιολογικές εκθέσεις που έχουν λάβει από οικείο ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τις οποίες μελετήσαμε μετά από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων .

Από τους 4 μαθητές/τριες που συμμετείχαν το 50% ήταν αγόρια και το 50% κορίτσια, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Το φύλο των μαθητών/τριών

Φύλο:	Αγόρια	2
	Κορίτσια	2

Όσον αφορά στην ηλικία έγινε ομαδοποίηση των μαθητών/τριών σε κλάσεις, οι οποίες έχουν ως εξής:

Κλάση 1: από 09 έτη και 00 μήνες έως 09 έτη και 06 μήνες

Κλάση 2: από 09 έτη και 07 μήνες έως 10 έτη και 00 μήνες

Κλάση 3: από 10 έτη και 01 μήνα έως 10 έτη και 06 μήνες

Κλάση 4: από 10 έτη και 07 μήνες έως 11 έτη και 00 μήνες

Ο καθένας από τους τέσσερις (4) μαθητές/τριες ανήκουν σε διαφορετική κλάση, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2: Ομαδοποίηση μαθητών/τριών ανά ηλικιακή κλάση

Κλάση 1	(1) Μαθητής 3
Κλάση 2	(1) Μαθητής 1
Κλάση 3	(1) Μαθητής 2
Κλάση 4	(1) Μαθητής 4

Όλοι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν φοιτούν στην Δ΄ τάξη του Γενικού Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα των μαθητών/τριών στο οποίο παρουσιάστηκε το υλικό τόσο από το υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Δ΄ τάξης, όσο κι από το νέο προσαρμοσμένο βιβλίο της ίδιας τάξης, νοητικά τοποθετείται στο επίπεδο της ελαφράς νοητικής αναπηρίας.

Α. Ατομικά στοιχεία-Ιστορικό Μαθητή 1

Ο Α. είναι 09 ετών και 09 μηνών και φοιτά στην Δ΄ τάξη Γενικού Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας. Αξιολογήθηκε από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. κι έλαβε αξιολογική έκθεση σύμφωνα με την οποία παρουσιάζει γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Το νοητικό του δυναμικό τοποθετείται στα επίπεδα της ελαφράς νοητικής αναπηρίας με βάση το σταθμισμένο κριτήριο WISC-III που του χορηγήθηκε. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη αξιολογική έκθεση, η οποία συνυπολόγισε το κοινωνικό κι εκπαιδευτικό ιστορικό του μαθητή, καθώς και την ψυχολογική του εκτίμηση, διαπιστώνεται ότι ο μαθητής μέχρι τις αρχές της φοίτησής του στην Δ΄ τάξη, δεν έχει υποστηριχτεί από αποκαταστασιακό πρόγραμμα ούτε στο σχολικό πλαίσιο ούτε στο οικογενειακό του περιβάλλον. Παράλληλα, εκτιμάται ότι η παρούσα νοητική του εικόνα σχετίζεται και με φτωχά περιβαλλοντικά ερεθίσματα.

Όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια, σύμφωνα με τη μαθησιακή του αξιολόγηση, ο μαθητής τείνει προς την πλήρη κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Στην παρούσα φάση εμφανίζει ποιοτικές εκπτώσεις που εκδηλώνονται με δισταγμούς, μικρές παύσεις και με χαμηλή ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης. Ειδικότερα, παρουσιάζει πολύ καλή επίδοση στην ανάγνωση μεμονωμένων συλλαβών

και κοινόχρηστων λέξεων, αλλά συναντά μεγάλη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση συλλαβών ή και ανοίκειων λέξεων με διπλά ή τριπλά συμφωνικά συμπλέγματα, με δίψηφα, διφθόγγους και συνδυασμούς. Προβαίνει σε προβλέψεις λέξεων, μερικές αντικαταστάσεις, μεταθέσεις, προσθήκες κι αφαιρέσεις φωνημάτων και συλλαβών.

Όσον αφορά στην αναγνωστική κατανόηση ο Α. δυσκολεύεται να κατανοήσει το περιεχόμενο σύνθετων προτάσεων, που περιέχουν μακροσκελείς περιόδους και ανοίκειο λεξιλόγιο από προσωπική ανάγνωση. Συγκεκριμένα, ο μαθητής ανακαλεί αυτόνομα ελάχιστες αποσπασματικές πληροφορίες, τις οποίες δυσκολεύεται να συνδυάσει νοηματικά και χρειάζεται απαραίτητα κατευθυντήριες ερωτήσεις, για να αποδώσει μερικώς το περιεχόμενο των κειμένων που διαβάζει. Ωστόσο, είναι ένα παιδί που καταβάλλει προσπάθεια στο μέτρο των δυνατοτήτων του. Δε ματαιώνεται από τις αποτυχίες του, αν και δεν έχει πλήρη αντίληψη των μαθησιακών του επιδόσεων. Βέβαια, διαπιστώνονται περιθώρια βελτίωσης, καθώς φαίνεται ότι ο Α. διαθέτει δυναμική κι αναδυόμενες δεξιότητες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν.

Β. Ατομικά στοιχεία-Ιστορικό Μαθήτριας 2

Η Σ. είναι 10 ετών και 04 μηνών και φοιτά στην Δ΄ τάξη σε Γενικό Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας. Αξιολογήθηκε από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. κι έλαβε αξιολογική έκθεση, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζει νοητική αναπηρία και γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες και ελλείψεις. Επιπλέον, αναφέρεται ότι το νοητικό δυναμικό της Σ. τοποθετείται σε επίπεδο ελαφράς νοητικής αναπηρίας σύμφωνα με το σταθμισμένο κριτήριο WISC-III, που της χορηγήθηκε. Βάσει του κοινωνικού κι εκπαιδευτικού ιστορικού της μαθήτριας που λήφθηκε για τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης γνωμάτευσης, η μαθήτρια από την αρχή της φοίτησής της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είχε δυσκολίες. Άρχισε να υποστηρίζεται από την Α΄ τάξη του Δημοτικού τόσο από το σχολικό πλαίσιο όσο κι από το οικογενειακό παρακολουθώντας πρόγραμμα λογοθεραπείας και εργοθεραπείας.

Ακόμα, με βάση τη μαθησιακή της αξιολόγηση, όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια η μαθήτρια αποκωδικοποιεί λέξεις και προτάσεις με βραδύ ρυθμό και προσωδία. Επίσης, αν και καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια στην αποκωδικοποίηση, πραγματοποιεί πολλά λάθη κυρίως σε πολυσύλλαβες και μη κοινόχρηστες λέξεις. Αναλυτικότερα, η Σ. προσθέτει και παραλείπει φωνήματα και συλλαβές, αντικαθιστά

φωνήματα κι απλοποιεί συνδυασμούς και συμφωνικά συμπλέγματα. Σε κείμενα που αναγιγνώσκει υπάρχουν φορές που παραλείπει ολόκληρες λέξεις.

Ως προς την κατανόηση προτάσεων και κειμένων από ακρόαση ή ανάγνωση από την ίδια, η μαθήτρια δυσκολεύεται πολύ να ανταποκριθεί χωρίς τη βοήθεια ενήλικα ο οποίος θα πρέπει να της θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις απλής συντακτικής δομής. Δυσκολεύεται να ανακαλέσει βασικές πληροφορίες του κειμένου από μόνη της. Οι δυσκολίες της στην κατανόηση του γραπτού λόγου γίνονται εντονότερες, όταν τα κείμενα είναι μεγαλύτερα σε έκταση, περιέχουν μακροσκελείς προτάσεις με μη κοινόχρηστες, πολυσύλλαβες λέξεις.

Ωστόσο, πρόκειται για ένα παιδί που είναι δεκτικό στη μάθηση και καταβάλλει προσπάθεια. Είναι ιδιαίτερα προσηλωμένο στο ζητούμενο έργο και δεν εμφανίζει σημάδια κόπωσης ή διάσπασης της προσοχής του, ενώ φαίνεται να μην έχει αντίληψη των μαθησιακών του δυσκολιών. Βέβαια, διαπιστώνονται περιθώρια βελτίωσης με την κατάλληλη αξιοποίηση των αναδυόμενων δεξιοτήτων της.

Γ. Ατομικά στοιχεία-Ιστορικό Μαθητή 3

Ο Σ. είναι 09 ετών και 05 μηνών και φοιτά στην Δ΄ τάξη Γενικού Δημοτικού Σχολείου της Αθήνας. Αξιολογήθηκε από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. κι έλαβε αξιολογική έκθεση, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζει σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Επιπλέον, αναφέρεται ότι το νοητικό δυναμικό του Σ. τοποθετείται σε επίπεδο ελαφράς νοητικής αναπηρίας σύμφωνα με το σταθμισμένο κριτήριο WISC-III που του χορηγήθηκε. Εκτιμάται ότι η παρούσα νοητική του εικόνα επηρεάζεται και από το περιβάλλον του, όπου βιώνει ψυχοπιεστικές καταστάσεις και το οποίο του παρέχει φτωχά ερεθίσματα. Από το κοινωνικό κι εκπαιδευτικό ιστορικό της συγκεκριμένης γνωμάτευσης διαπιστώνεται ότι ο μαθητής διαμένει σε ένα σύνθετο οικογενειακό περιβάλλον, που δεν του παρέχει ευκαιρίες και κίνητρα, ώστε να συμβάλει στη μαθησιακή του ανταπόκριση κι εξέλιξη. Όμως, κατά τη φοίτησή του στη Β΄ τάξη του Δημοτικού παρακολουθούσε το Τμήμα Ένταξης του Σχολείου του.

Ακόμα με βάση τη μαθησιακή του αξιολόγηση ο μαθητής παρουσιάζει έντονα προβλήματα τόσο στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση λέξεων όσο και στην ευχέρεια ανάγνωσης κειμένου. Συγκεκριμένα, ο Σ. προσθέτει, παραλείπει ή αντικαθιστά

φωνήματα κι απλοποιεί συνδυασμούς ή συμφωνικά συμπλέγματα. Επίσης, παραλείπει ολόκληρες λέξεις, προβαίνει σε προβλέψεις λέξεων και παρατονίζει λέξεις. Ο ρυθμός ανάγνωσης λέξεων, προτάσεων και κειμένων είναι πολύ αργός.

Όσον αφορά στην κατανόηση προτάσεων ή κειμένων η ανταπόκριση του μαθητή δεν είναι ικανοποιητική είτε τα κείμενα τα αναγιγνώσκει είτε τα ακροάται. Δυσκολεύεται να εντοπίζει την κεντρική ιδέα και να κατανοεί το νόημα, ιδιαίτερα όσο αυτό γίνεται πιο σύνθετο και ο όγκος των πληροφοριών αυξάνεται. Δυσκολεύεται ακόμα να ανακαλεί πληροφορίες, ώστε να αποδώσει νοηματικά ένα κείμενο. Τέλος, δυσκολεύεται στην αιτιολόγηση της άποψής του και της επιλογής των απαντήσεων σε ερωτήσεις κλειστού τύπου και ανάπτυξης σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Ωστόσο, ο Σ. είναι ένα αγόρι που επιθυμεί τη συμμετοχή του σε δραστηριότητες μαθησιακού τύπου, επενδύει και καταβάλλει προσπάθεια στο μέγιστο των δυνατοτήτων του. Φαίνεται να μη ματαιώνεται από τα λάθη του και συνεχίζει να εργάζεται με προθυμία, χωρίς να εμφανίζει σημάδια διάσπασης της προσοχής και της συγκέντρωσής του.

Δ. Ατομικά στοιχεία-Ιστορικό μαθήτριας 4

Η Σ. είναι 10 ετών και 10 μηνών και φοιτά στην Δ΄ τάξη σε Γενικό Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας. Αξιολογήθηκε από το Κ.Ε.Σ.Υ. της Αθήνας κι έλαβε αξιολογική έκθεση, σύμφωνα με την οποία παρουσιάζει ελαφρά νοητική αναπηρία σύμφωνα με το σταθμισμένο κριτήριο WISC-III που της χορηγήθηκε. Από το κοινωνικό κι εκπαιδευτικό ιστορικό της συγκεκριμένης γνωμάτευσης διαπιστώνεται ότι η μαθήτρια υποστηρίζεται επαρκώς τόσο από το σχολικό όσο κι από το οικογενειακό της περιβάλλον παρακολουθώντας το Τμήμα Ένταξης του Σχολείου της και εξατομικευμένο αποκαταστασιακό πρόγραμμα από αρμόδιο εξωτερικό φορέα από την έναρξη της φοίτησής της στην Α΄ τάξη του Δημοτικού μέχρι σήμερα.

Ακόμα με βάση τη μαθησιακή της αξιολόγηση η μαθήτρια παρουσιάζει προβλήματα στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση λέξεων και στην ευχέρεια ανάγνωσης κειμένου. Αναλυτικότερα, η Σ., αν και γνωρίζει και αποκωδικοποιεί γράμματα και συλλαβές, δυσκολεύεται πολύ στην αποκωδικοποίηση λέξεων και ψευδολέξεων. Διαθέτει χαμηλή ταχύτητα ανάγνωσης, συλλαβίζει τις πολυσύλλαβες

και μη κοινόχρηστες λέξεις, απλοποιεί ή αντιστρέφει συμφωνικά συμπλέγματα, προσθέτει φθόγγους και πολλές φορές παρατονίζει τις λέξεις.

Όσον αφορά στην κατανόηση προτάσεων ή κειμένων η ανταπόκριση της μαθήτριας δεν είναι η αναμενόμενη είτε τα αναγιγνώσκει είτε τα ακροάται. Δυσκολεύεται αρκετά να εντοπίσει την κεντρική ιδέα, να ερμηνεύσει υπονοούμενο λόγο και να ανακαλέσει στοιχεία του κειμένου. Μάλιστα, όταν οι ερωτήσεις που της τίθενται είναι κλειστού τύπου, τις απαντήσεις της τις διέπει τυχαιότητα.

Γενικότερα, φαίνεται ότι είναι ένα παιδί που χρειάζεται χρόνο για να εξοικειωθεί με το πλαίσιο και τη διαδικασία. Δεν είναι δεκτική και πρόθυμη να συμμετέχει σε δραστηριότητες μαθησιακού τύπου. Δυσκολεύεται πολύ να εκφράσει τις σκέψεις της και δεν αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες της σε μαθησιακό επίπεδο. Ωστόσο, συμμετέχει καταβάλλοντας προσπάθεια και δείχνοντας την απαιτούμενη προσοχή και συγκέντρωση.

7.2 Το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες στην ομάδα εστίασης είναι πέντε (5) εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία της Αθήνας. Δύο (2) από αυτούς είναι Γενικής αγωγής (ΠΕ70), ένας (1) Ειδικής αγωγής, μετά από μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (ΠΕ70) και δύο (2) Ειδικής αγωγής (ΠΕ71). Οι τρεις (3) από αυτούς ήταν άντρες και οι δύο (2) γυναίκες. Ένας συμμετέχων εκπαιδευτικός ανήκει στην ομάδα ηλικίας έως 30 έτη, ένας είναι ως 40 έτη και τρεις (3) έχουν ηλικία άνω των 50 ετών. Μόνο ένας από τους συμμετέχοντες έχει υπηρετήσει στην εκπαίδευση μέχρι 10 έτη. Οι υπόλοιποι έχουν διδακτική εμπειρία από 10 έως 30 έτη. Οι τρεις (3) από τους εκπαιδευτικούς έχουν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας κι έχουν ολοκληρώσει τη διαδικασία της εξομοίωσης στο ΕΚΠΑ. Ένας (1) εξ αυτών μετεκπαιδεύτηκε στην Ειδική αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Δύο (2) συμμετέχοντες έχουν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής και φέρουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Τέλος, δύο (2) συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί υπηρετούν στο Γενικό σχολείο κι έχουν στην τάξη τους μαθητή με ελαφρά νοητική αναπηρία, ένας (1) είναι εκπαιδευτικός Τμήματος Ένταξης, μία (1) είναι εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης και μία (1) είναι εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα Ειδικής αγωγής. Τα προαναφερθέντα στοιχεία αποτυπώνονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 3: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Φύλο	Άνδρας	3
	Γυναίκα	2

Ηλικία	Κάτω των 30	0
	31 έως 40	1
	41 έως 50	1
	Άνω των 50	3

Επίπεδο Εκπαίδευσης	Παιδαγωγική Ακαδημία	3
	Εξομοίωση στο Ε.Κ.Π.Α.	3
	Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	2
	Μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο	1
	Δεύτερο πτυχίο	0
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	2
	Διδακτορικό	0
	Άλλες Σπουδές	0

Ειδικότητα	ΠΕ70	3
	ΠΕ71	2

Χρόνια υπηρεσίας	0 - 10	1
	11 - 20	1
	21 – 30	3
	30 και άνω	0

Πίνακας 4: Διδακτική εμπειρία συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Θέση εκπαιδευτικού κατά το σχολικό Έτος 2021-2022	
Εκπαιδευτικός τάξης σε Γενικό Δημοτικό σχολείο	2
Τ.Ε.	1
Π.Σ.	1
Εκπαιδευτικός τάξης σε Ειδικό Δημοτικό σχολείο	1

Τάξη στην οποία διδάσκουν κατά το σχολικό έτος 2021-2022	
Α΄	0
Β΄	0
Γ΄	0
Δ΄	3
Ε΄	0
Στ΄	0
Άλλο	2 (Π.Σ., Τ.Ε.)

Προηγούμενη εμπειρία εκπαίδευσης παιδιών με νοητική αναπηρία	
Ναι	5
Όχι	0

Υποστήριξη μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία την τρέχουσα σχολική χρονιά	
Ναι	5
Όχι	0

7.3 Ανάλυση δεδομένων αξιολόγησης μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση

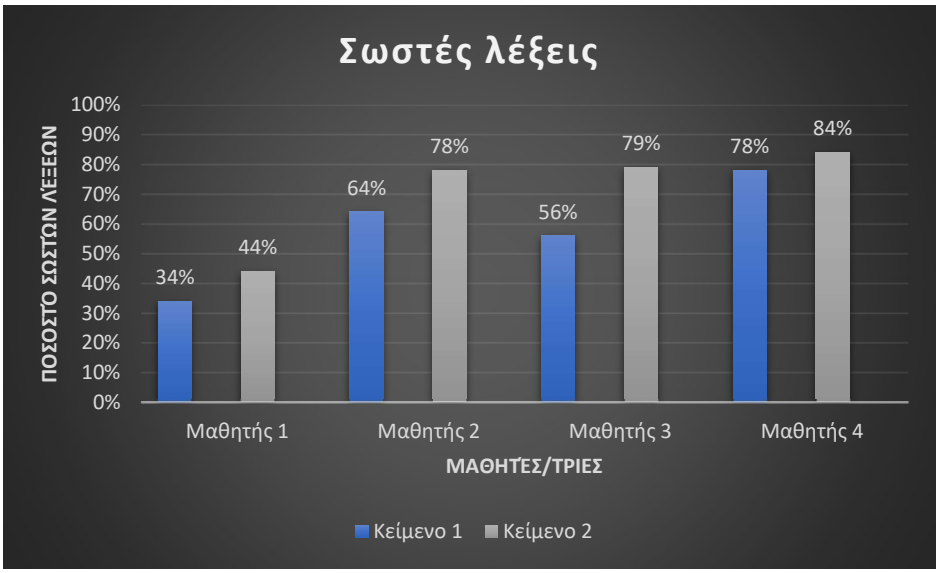
Η επεξεργασία των δεδομένων σχετικά με την αξιολόγηση της αναγνωστικής ακρίβειας των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία στις Δοκιμασίες 1 και 3 (βλ. κεφ. 6.3) ανέδειξε ότι οι εν λόγω μαθητές/τριες αποκωδικοποίησαν περισσότερες λέξεις στο απόσπασμα από το προσαρμοσμένο βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ τάξης και μάλιστα με περισσότερη άνεση και ευκολία συγκριτικά με εκείνες που αποκωδικοποίησαν από το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο.

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι στο απόσπασμα του τυπικού σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Δ΄ τάξης οι μαθητές/τριες του δείγματος πραγματοποίησαν πολλές προσθήκες, παραλείψεις και αντικαταστάσεις φωνημάτων και συλλαβών, απλοποιήσεις συμπλεγμάτων, παραλείψεις λέξεων, προβλέψεις λέξεων και παρατονισμούς. Αντίθετα, στο απόσπασμα του προσαρμοσμένου με τη μέθοδο Easy to Read βιβλίου Ιστορίας οι ίδιοι μαθητές/τριες έκαναν λιγότερα λάθη, τα οποία περιορίστηκαν σε παραλείψεις και αντικαταστάσεις φωνημάτων ή συλλαβών και απλοποιήσεις συμπλεγμάτων. Τα ανωτέρω αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα και στο διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Αξιολόγηση αναγνωστικής ακρίβειας

	Μαθητής 1	**Μαθητής 2**	**Μαθητής 3**	**Μαθητής 4**
Σωστές λέξεις κειμένου 1 (Από το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο)	17	32	28	39
Σωστές λέξεις κειμένου 2 (Από το προσαρμοσμένο βιβλίο)	22	39	38	42

Διάγραμμα 1: Αξιολόγηση αναγνωστικής ακρίβειας

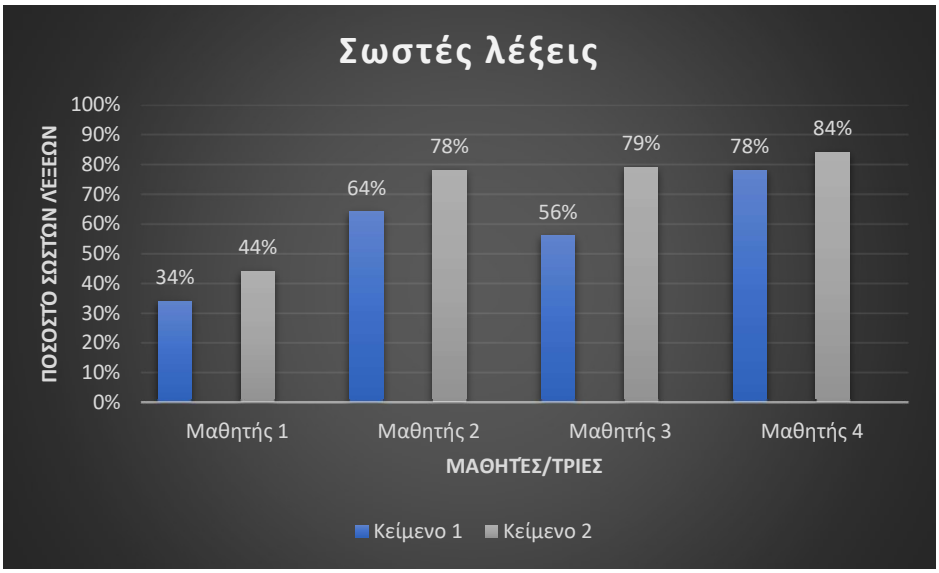


Στις ίδιες Δοκιμασίες 1 και 3 που χορηγήθηκαν στους μαθητές/τριες αξιολογήθηκε η αναγνωστική ευχέρεια κειμένου, δηλαδή, η ακρίβεια και ταχύτητα της ανάγνωσης του κειμένου. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική μελέτη έκαναν πιο γρήγορη ανάγνωση του αποσπάσματος του κειμένου από το προσαρμοσμένο βιβλίο της Δ΄ τάξης που είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για αυτούς/ες. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα και στο διάγραμμα που ακολουθεί.

Πίνακας 6: Αξιολόγηση αναγνωστικής ευχέρειας

	Μαθητής 1	**Μαθητής 2**	**Μαθητής 3**	**Μαθητής 4**
Χρόνος ανάγνωσης κειμένου 1 (Από το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο)	06΄ 20΄΄	01΄ 18΄΄	01΄ 05΄΄	02΄ 53΄΄
Χρόνος ανάγνωσης κειμένου 2 (Από το προσαρμοσμένο βιβλίο)	03΄ 14΄΄	1΄ 09΄΄	00΄ 53΄΄	02΄ 51΄΄

Διάγραμμα 2: Αξιολόγηση αναγνωστικής ευχέρειας



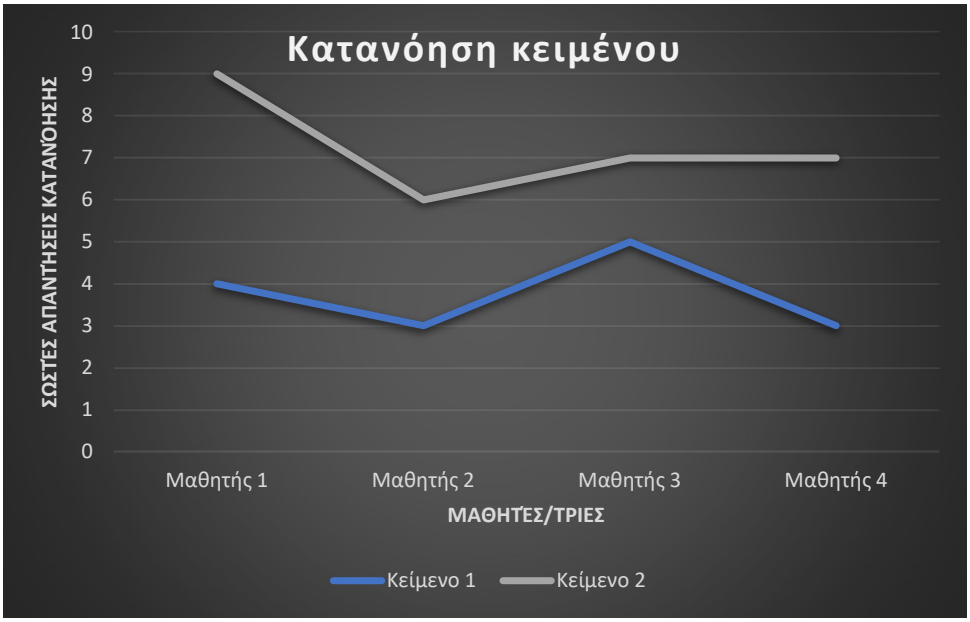
Στις Δοκιμασίες 3 και 4 (βλ. κεφ. 6.3) που χορηγήθηκαν στους μαθητές/τριες αξιολογήθηκε η κατανόηση κειμένου μετά από ανάγνωση αρχικά ολόκληρου του κεφαλαίου 31 από το σχολικό βιβλίο της Ιστορίας της Δ΄ τάξης κι έπειτα, ολόκληρου του κεφαλαίου 32 από το προσαρμοσμένο βιβλίο της εν λόγω τάξης για μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Στη συνέχεια, τους δόθηκαν οι αντίστοιχες ερωτήσεις κατανόησης.

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ κανένας δεν κατάφερε να απαντήσει στην ερώτηση ανοικτού τύπου που αναφερόταν στο κεφάλαιο 31 του υπάρχοντος σχολικού εγχειριδίου. Αντίθετα, στο κεφάλαιο 32 του προσαρμοσμένου εγχειριδίου, οι μαθητές/τριες απάντησαν σε περισσότερες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και οι 3 από τους 4 μαθητές/τριες κατάφεραν να απαντήσουν επιτυχώς την ερώτηση ανοικτού τύπου. Στον παρακάτω πίνακα και στο διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνονται τα συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Πίνακας 7: Αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης

	Μαθητής 1	Μαθητής 2	Μαθητής 3	Μαθητής 4
Κατανόηση κειμένου 1 (Από το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο)	4	3	5	3
Κατανόηση κειμένου 2 (Από το προσαρμοσμένο βιβλίο)	9	6	7	7

Διάγραμμα 3: Αξιολόγηση αναγνωστικής κατανόησης



Η επεξεργασία των δεδομένων της ερευνητικής διαδικασίας ανέδειξε ότι η μεταγραφή των σχολικών εγχειριδίων με τη μέθοδο Easy to Read είναι αναγκαία και χρήσιμη για τις σχολικές τάξεις, όπως αυτές διαμορφώνονται με όρους ενταξιακής-συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, διότι διευκολύνει τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην αναγνωστική ευχέρεια, στοιχεία που, όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφάλαιο 4) - αποτελούν προϋπόθεση για την κατανόηση κειμένων. Αυτό επιβεβαιώθηκε στην παρούσα ερευνητική μελέτη.

Επίσης, επιβεβαιώθηκε ότι η προσαρμογή του συγκεκριμένου βιβλίου με τις κατευθυντήριες οδηγίες της μεθόδου Easy to Read βοήθησε τους μαθητές/τριες να διαβάσουν περισσότερες λέξεις με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία, αλλά και αυτόματα, γρήγορα και ομαλά. Επομένως, η βελτίωση της αποκωδικοποίησης των λέξεων του κειμένου οδήγησε και σε βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας. Όλοι οι συμμετέχοντες διάβασαν με μεγαλύτερη ταχύτητα το προσαρμοσμένο κείμενο. Επιπλέον, η χρήση απλούστερου λεξιλογίου φάνηκε να βοηθά τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο απαντώντας ορθά σε περισσότερες ερωτήσεις κατανόησης, όχι μόνο κλειστού τύπου, αλλά και ανοιχτού. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ κανένας μαθητής δεν απάντησε ορθά σε ερώτηση ανάπτυξης από το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο, τρεις (3) στους τέσσερις (4) μαθητές/τριες απάντησαν επιτυχώς σε αντίστοιχη ερώτηση του προσαρμοσμένου βιβλίου.

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να καταγραφεί ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν ανέφεραν ότι το προσαρμοσμένο κείμενο της Ιστορίας που μελέτησαν ήταν καλύτερο, ευκολότερο και πιο κατανοητό, επειδή ήταν γραμμένο πιο απλά και με λεξιλόγιο οικείο συγκριτικά με το σχολικό εγχειρίδιο που διδάσκονται στο σχολείο τους. Τέλος, τους διευκόλυνε ότι δεν ήταν πυκνογραμμένο, είχε μικρότερες προτάσεις και πιο σαφείς χάρτες και εικόνες με εντονότερα χρώματα.

7.4 Ανάλυση περιεχομένου της συνέντευξης της ομάδας εστίασης

Σε αυτό το υποκεφάλαιο παρατίθεται η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που δόθηκαν στη διάρκεια ημιδομημένης συνέντευξης (βλ. Παράρτημα Α) στην ομάδα εστίασης.

Στις δύο πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τις απόψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού στη μαθησιακή διαδικασία και εντόπισαν τα χαρακτηριστικά του, που, κατά την άποψή τους, δυσχεραίνουν τη μάθηση για τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έκριναν το σχολικό εγχειρίδιο αναποτελεσματικό, δεδομένου ότι δεν ευνοεί την κατάκτηση των μαθησιακών στόχων του αναλυτικού προγράμματος της Ιστορίας από

τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Αναγνώρισαν ότι η ανάγνωση του κειμένου συντελείται δύσκολα από τους συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες, εξαιτίας της μη βοηθητικής γραμματοσειράς και του διάστιχου. Ανέφεραν, επίσης, τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του που τους/τις δυσκολεύουν στην πρόσληψη και στην κατανόηση της γνώσης και της πληροφορίας: «*μεγάλο κείμενο, πολλές πληροφορίες άναρχα δομημένες, οι οποίες πηγαίνουν από το ένα θέμα στο άλλο, δύσκολη σύνταξη, ύπαρξη πολλών επαυξημένων, όπως και ελλειπτικών προτάσεων*»». Επεσήμαναν ότι το σχολικό εγχειρίδιο χρησιμοποιεί δυσνόητο λεξιλόγιο, σύνθετες έννοιες και μεταφορικές εκφράσεις ιδιαίτερα απαιτητικές για τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών με αποτέλεσμα να έχουν πολλές άγνωστες λέξεις και να αναγκάζονται να ζητούν συχνά απλοποιήσεις κι επεξηγήσεις.

Ως προς τη δομή των κειμένων ανέφεραν ότι το βιβλίο «*δεν διαθέτει την απαιτούμενη πάντα συνοχή*», γεγονός που δυσχεραίνει την κατανόηση, αφού «*τα παιδιά χάνονται*» και δυσκολεύονται στη μνημονική συγκράτηση του πληροφοριακού υλικού. Εκφράστηκε η άποψη ότι η γενικότερη απαιτητικότητα του σχολικού εγχειριδίου που το χαρακτηρίζουν «*η μεγάλη έκταση της διδακτέας ύλης, οι μακροσκελείς εκφωνήσεις ασκήσεων και τα συμπυκνωμένα κεφάλαια που παίρνουν πολύ χρόνο για να τα εξηγήσεις*», έχει σαν αποτέλεσμα να καθυστερεί σημαντικά η ολοκλήρωση του κάθε κεφαλαίου και να απαιτούνται τρεις (3) διδακτικές ώρες, έναντι της μίας (1) διδακτικής ώρας που προβλέπεται. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η δομή του σχολικού εγχειριδίου δε διαθέτει ευελιξία, συντηρεί δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και δεν προωθεί την μαθητοκεντρική μαθησιακή διαδικασία η οποία μεταξύ άλλων προάγει την κατανόηση του ιστορικού λόγου.

Παράλληλα, ανέφεραν ότι οι εικόνες, οι φωτογραφίες και οι χάρτες ενισχύουν την κατανόηση του περιεχομένου. Ωστόσο, εξέφρασαν αμφιβολίες αναφορικά με την αισθητική και την ποιότητα τους. Επίσης, αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που προκύπτουν συχνά από την αυξημένη απαιτητικότητα των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου οι οποίες προκαλούν σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες και όπως χαρακτηριστικά είπαν «*τους/τις μπερδεύουν και τους/τις δυσκολεύουν*».

Εν κατακλείδι, το σχολικό εγχειρίδιο κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι «*δύσκολο ακόμα και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης*» και «*σε καμία περίπτωση δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/ τριών*

με νοητική αναπηρία», με αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές/τριες να παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος και ενεργού συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, να επηρεάζεται η ψυχολογία τους, να αυξάνει το άγχος τους, να μειώνει τα κίνητρα επίτευξης και κατά συνέπεια να δημιουργείται ιστορικό αποτυχίας.

Η τρίτη ερώτηση της συνέντευξης σχετιζόταν με την αποτύπωση των τρόπων με τους οποίους οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνήθως τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη χρήση των σχολικών βιβλίων Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού, προκειμένου να διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία στο εν λόγω μάθημα για τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία.

Προς διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και προς την κατεύθυνση της υπέρβασης των προαναφερθέντων δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και προβαίνουν σε αλλαγές και τροποποιήσεις στη διδακτέα ύλη. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν οι ακόλουθοι τρόποι: εξιστόρηση των γεγονότων με τη μορφή παραμυθιού, «*απλοποίηση των προτάσεων*» και μετατροπή των επαυξημένων προτάσεων «*σε απλές, της μορφής υποκείμενο- ρήμα- αντικείμενο*», κατά περίπτωση επιλογή της διδακτέας ύλης με εστίαση στα βασικά σημεία της, δημιουργία δικών τους κειμένων και σχεδιαγραμμάτων ανά κεφάλαιο, χρήση παραδειγμάτων και άντληση πληροφοριών από το διαδίκτυο «*που φαίνεται να προσφέρουν ευχαρίστηση στους μαθητές/τριες*», σύνδεση ή συσχέτιση του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα διδασκόμενα μαθήματα, όπως αυτό της Θεατρικής Αγωγής και των Εικαστικών, προκειμένου οι μαθητές/τριες «*να μάθουν με βιωματικό τρόπο*». Αναφορικά με τα παραθέματα καταγράφεται ως κοινή άποψη η κατά περίπτωση επιλεκτική μελέτη παραθεμάτων που μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες.

Στην τέταρτη ερώτηση της συνέντευξης ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν ποιες αλλαγές θα έκαναν στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, ώστε να είναι δυνατή η κατάκτηση των στόχων του μαθήματος για τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Οι αλλαγές που προτάθηκαν ήταν οι ακόλουθες: «*μικρές προτάσεις και λιγότερα λόγια*», «*μικρότερα σε έκταση κείμενα*», «*λιτότητα στην πληροφόρηση και περιορισμός των ονομάτων και των ημερομηνιών, μείωση της ποσότητας της ύλης*», «*ύπαρξη σύνοψης στο τέλος της κάθε ενότητας υπό τη μορφή περίληψης*», βελτίωση της

εικονογράφησης και «*χρήση σκίτσων*», «*μεγαλύτερη γραμματοσειρά και μεγαλύτερο διάστιχο*», καθώς και αποφυγή χρήσης μεταφορικού λόγου. Διατυπώθηκε, επίσης, η ανάγκη δημιουργίας συνοδευτικού οπτικοακουστικού υλικού. Μία (1) εκπαιδευτικός αναφέρθηκε με έμφαση στη δυνατότητα εξ ολοκλήρου οπτικοποίησης του σχολικού εγχειριδίου έναντι του γραπτού λόγου. Ως προς τις ασκήσεις καταγράφηκε η χρησιμότητα σύνταξης εύληπτων ερωτήσεων ελέγχου της κατανόησης για τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία, αποφυγής ερωτήσεων ανοιχτού τύπου και αντικατάστασής τους με διαφορετικού τύπου ασκήσεων, όπως αυτών «*της αντιστοίχισης, των πολλαπλών επιλογών και της συμπλήρωσης κενών σε προτάσεις*».

Ακόμα, εκφράστηκε η άποψη να συμπεριληφθεί η διδασκαλία «*της τοπικής ιστορίας*». Ως προς τα παραθέματα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι «είναι πολλά». Όλα τα παραπάνω είναι απαραίτητα, ώστε ο πολύτιμος διδακτικός χρόνος να εξορθολογιστεί και να επιτευχθούν οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Με έμφαση διατυπώθηκε η ανάγκη για τη σύσταση και σύνταξη «*μιας δουλειάς πιο οργανωμένης*», ώστε να μη χρειάζεται κάθε εκπαιδευτικός να ξαναφτιάχνει υλικό προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών της ομάδας στόχου, καθώς και για τη δημιουργία «*μιας πλατφόρμας, δεξαμενής εικόνων και υλικού που θα μπορούν να χρησιμοποιούν κατά περίπτωση οι εκπαιδευτικοί*».

Στην πέμπτη ερώτηση της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ποιες εναλλακτικές μεθόδους χρησιμοποιούν για την προαγωγή της αναγνωστικής ευχέρειας και της κατανόησης κειμένων για τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Αναφέρθηκαν στις τροποποιήσεις που εφαρμόζουν στο μάθημα της Ιστορίας και που πιο συγκεκριμένα αφορούν: στη διάταξη και δομή των κειμένων, στη χρήση εύληπτου λεξιλογίου, στην αποφυγή σύνθετων λεκτικών σχημάτων (σύνταξης, μεταφορικού λόγου, ασύνδετων σχημάτων, υπονοούμενου λόγου), στην αξιοποίηση δραματοποίησης και εικαστικών κατά τη διδασκαλία. Συμφώνησαν όλοι ότι οι εναλλακτικές μέθοδοι ευνοούν την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών με νοητική αναπηρία, προωθούν την κατανόηση των πληροφοριών και των ιστορικών εννοιών κι εξυπηρετούν την κατάκτηση των διδακτικών στόχων.

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τη μέθοδο Easy to Read, μια εκπαιδευτικός εκ της ομάδας στόχου ανέφερε ότι είχε χρησιμοποιήσει τα προσαρμοσμένα με την εν λόγω μέθοδο βιβλία της Α΄ και Β΄ τάξης

σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο. Από την εμπειρία της και κατά την άποψή της τα συγκεκριμένα βιβλία αναλύουν διεξοδικά εργασίες που καλείται να επιτελέσει ο/η μαθητής/τρια, ενισχύουν την κατανόηση, αλλά και την προσοχή, διαθέτουν εικόνες/χάρτες/φωτογραφίες εύστοχες και διευκολυντικές, οι σελίδες δεν είναι πυκνογραμμένες, ευνοούν την προφορική απόδοση και αναδιήγηση του περιεχομένου και τέλος, οι μαθητές/τριες βιώνουν ιστορικό επιτυχίας.

Στη συνέχεια, δόθηκε σε κάθε εκπαιδευτικό της ομάδας εστίασης ένα μεταγραμμένο με τη μέθοδο Easy to Read βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού και ικανός χρόνος προκειμένου να το παρατηρήσουν.

Στην έκτη ερώτηση ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα την αρχική εντύπωση που τους έκανε το εν λόγω βιβλίο και τις προσδοκίες που τους δημιουργεί, να περιγράψουν όσα παρατήρησαν σε αυτό και να εντοπίσουν διαφορές του με το υπάρχον σχολικό εγχειρίδιο. Άμεσα και αυθόρμητα, καθώς ξεφύλλιζαν το βιβλίο οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν και εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για την ύπαρξη της ιστορικής γραμμής, για τις μικρές και απλές προτάσεις, για τη μεγάλη γραμματοσειρά και το διάστιχο στα κείμενα, καθώς και για τη συνολική του εικόνα. Ανέφεραν χαρακτηριστικά: «*δεν είναι ένα ολόκληρο κατεβατό, έχει λίγα θέματα για συζήτηση και μόνο τα ουσιαστικά*». Γενικότερα, χαιρετίστηκε ως ένα εγχειρίδιο που ανταποκρίνεται στους γενικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και μπορεί να αποδειχτεί «*χρήσιμο και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης*». Η εικονογράφηση κρίθηκε πιο ικανοποιητική σε επίπεδο διαστάσεων και σαφήνειας, έναντι του τυπικού σχολικού εγχειριδίου, ενώ αναγνωρίστηκε ως ένα ιδιαίτερα βοηθητικό μέσο μάθησης η παρουσία των εμβόλιμων πλαισίων επεξήγησης των άγνωστων λέξεων.

Συγκριτικά με το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας το προσαρμοσμένο βιβλίο κρίθηκε ευκολότερο, καθώς «*ο εκπαιδευτικός δε χρειάζεται να κάνει και την απλούστευση του κειμένου*». Διατυπώθηκε η άποψη ότι η χρήση του απαλλάσσει τον/την εκπαιδευτικό από την ανάγκη να συντάσσει ο ίδιος μικρότερο κείμενο που θα περιλαμβάνει μόνο τις σημαντικές πληροφορίες, απλουστευμένες και αρκούντως εύληπτες, προκειμένου οι μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία να προσλάβουν την ιστορική γνώση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πρότειναν την

ένταξη σχεδιαγράμματος ανά κεφάλαιο, ενσωματωμένο σε θέση παραρτήματος, στο προσαρμοσμένο με τη μέθοδο Easy to Read βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού.

Η έβδομη ερώτηση αφορούσε στον εντοπισμό συγκεκριμένων στοιχείων του μεταγραμμένου βιβλίου Ιστορίας, τα οποία οι εκπαιδευτικοί εκτιμούσαν ότι είναι βοηθητικά στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων της Ιστορίας από τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία.

Από τους εκπαιδευτικούς επισημάνθηκαν τα ακόλουθα: η ύπαρξη της ιστορικής γραμμής σε κάθε κεφάλαιο, για να «*ξέρει το παιδί κάθε φορά τι πρόκειται να μάθει και σε ποια χρονική περίοδο βρίσκεται*», η σελίδα με τους προοργανωτές σε κάθε ενότητα και οι «*μικρές και απλές προτάσεις*». Επανέλαβαν, επίσης, όσα είχαν αναφέρει και στην προηγούμενη ερώτηση. Τονίστηκε από όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πως με την αξιοποίηση του μεταγραμμένου κειμένου στη σχολική τάξη οι μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία «*νιώθουν ότι είναι ενταγμένοι/ες στην τάξη, ενώ περιορίζεται αξιοσημείωτα ο πρόσθετος χρόνος που χρειάζεται να αφιερώσει ο εκπαιδευτικός για να τους εξηγήσει το μάθημα*».

Δύο (2) εκ των πέντε (5) εκπαιδευτικών πρότειναν η διδασκαλία ενός νέου κεφαλαίου της Ιστορίας να ξεκινάει για όλους τους μαθητές/τριες με τη χρήση του μεταγραμμένου βιβλίου, ως το βασικό σχολικό εγχειρίδιο, και εν συνεχεία, να γίνεται εμπλουτισμός και περαιτέρω γνωστική εμβάθυνση με τη χρήση του τυπικού σχολικού εγχειριδίου. Ένας εκπαιδευτικός εξέφρασε επιφυλάξεις σχετικά με την παραπάνω τοποθέτηση, καθώς θεωρούσε ότι το συγκεκριμένο βιβλίο «*είναι πολύ απλό για ένα παιδί με τυπική ανάπτυξη, οπότε μπορεί να χάσει το ενδιαφέρον του*». Προτάθηκε εναλλακτικά η εφαρμογή συνδιδασκαλίας (εκπαιδευτικού τάξης μαζί με εκπαιδευτικό Τμήματος Ένταξης ή με εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης) στην ώρα του μαθήματος της Ιστορίας, ώστε ο ειδικός παιδαγωγός «*να δείξει τον δρόμο στον μαθητή για το πώς να αξιοποιήσει το βιβλίο*». Επίσης, επισημάνθηκε ότι το μεταγραμμένο βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με μεγαλύτερη ευκολία και από τους γονείς στο σπίτι, όταν αυτός βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία στη μελέτη του μαθήματος της Ιστορίας.

Η όγδοη ερώτηση αφορούσε στον εντοπισμό των χαρακτηριστικών του μεταγραμμένου βιβλίου που κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ευνοούν και βελτιώνουν την αναγνωστική ευχέρεια.

Σύμφωνα με τους ίδιους η αναγνωστική ευχέρεια του μεταγραμμένου βιβλίου ευνοείται και βελτιώνεται από το μεγάλο διάστιχο, τον κατάλληλο διαχωρισμό των προτάσεων, τον περιορισμένο αριθμό δυσανάγνωστων λέξεων (σύνθετης φωνοτακτικής δομής), τη χρήση κοινόχρηστου λεξιλογίου, τη «*μεγάλη γραμματοσειρά και τα διαφορετικά χρώματα σε λέξεις*» που επεξηγούνται, όπως και «*τη συνολική σύνταξη και δομή του κειμένου*».

Στην ένατη και τη δέκατη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναγνωρίσουν αντίστοιχα τα χαρακτηριστικά του μεταγραμμένου βιβλίου που ενισχύουν την κατανόηση του περιεχομένου του και τα στοιχεία του που ευνοούν την οργάνωση και εμπέδωση των παρεχόμενων πληροφοριών από τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία.

Διατυπώθηκαν χαρακτηριστικά που αφορούσαν: στην απλότητα του λεξιλογίου, στην «*προσεγμένη σύνταξη με μικρές προτάσεις*», στην εστίαση στις «*βασικές πληροφορίες*», στην ύπαρξη συνέχειας μεταξύ των πληροφοριών και δομικών στοιχείων που συνδέουν τη νέα πληροφορία με τις πρότερες γνώσεις κι εμπειρίες των μαθητών/τριών, στην απουσία μεταφορικού λόγου, στην τοποθέτηση των επεξηγήσεων δίπλα στην άγνωστη λέξη και στη χρήση βιωματικών παραδειγμάτων για την επεξήγησή της, στην ύπαρξη λέξεων με πράσινο χρώμα που καθοδηγούν τους/τις μαθητές/τριες στην αναζήτηση βοήθειας από τους/τις εκπαιδευτικούς και στην παρουσία εικόνων/χαρτών/φωτογραφιών.

Αναφέρθηκε ότι το προσαρμοσμένο βιβλίο προωθεί την οργάνωση, κατανόηση και εμπέδωση των παρεχόμενων πληροφοριών και «*ευνοεί την απομνημόνευσή τους από τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία*», με την ύπαρξη προοργανωτών ανά ενότητα, ιστορικής γραμμής ανά ενότητα και ανά κεφάλαιο, με τον τρόπο παρουσίασης του κειμένου, καθώς και με τη σύνοψη στο τέλος κάθε ενότητας.

Συγκριτικά με το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι το μεταγγραμμένο βιβλίο «*βοηθάει στην ψυχολογία*» των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία, μπορεί να ενδυναμώσει τόσο τα κίνητρά τους για επίτευξη των διδακτικών στόχων, όσο και την αυτοπεποίθησή τους, ενώ αποτελεί ένα «*καλό βήμα*» προς την κατεύθυνση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Η εντέκατη ερώτηση αφορούσε στον εντοπισμό σημείων στα οποία το μεταγραμμένο βιβλίο υστερεί σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο και πιθανόν να

δυσκολεύει τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία, κατά την άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το μεταγραμμένο βιβλίο δεν υστερεί σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο, σε κανένα τομέα και δεν δυσκολεύει τους/τις μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία.

Στη δωδέκατη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν στοιχεία που θα πρόσθεταν ή θα αφαιρούσαν από τα μεταγραμμένα βιβλία, ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά τους στην παροχή της ιστορικής γνώσης στους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δε χρειάζεται να αφαιρεθούν στοιχεία στα μεταγραμμένα βιβλία. Ένας εκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διατύπωσε την άποψη ότι θα ήταν βοηθητικό στο μέλλον να δημιουργηθούν εγχειρίδια στα οποία να υπάρχει πλήρης οπτικοποίηση του κειμένου έναντι της χρήσης μεμονωμένων μόνο εικόνων.

Η δέκατη τρίτη ερώτηση αναφερόταν στο κατά πόσο το προσαρμοσμένο βιβλίο ιστορίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κι από άλλες κατηγορίες μαθητών/τριών σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Αναφέρθηκε ότι τα προσαρμοσμένα βιβλία δύνανται να χρησιμοποιηθούν και «*από παιδιά με αυτισμό*», όπως και από άλλες κατηγορίες μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Στη δέκατη τέταρτη και τελευταία ερώτηση δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούν να επισημάνουν, να προσθέσουν ή να συμπληρώσουν οτιδήποτε έκριναν σημαντικό σε σχέση με όσα είχαμε συζητήσει. Οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν τον προβληματισμό τους αναφορικά με το πώς θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία το προσαρμοσμένο βιβλίο ταυτόχρονα και παράλληλα με το τυπικό βιβλίο Ιστορίας, ιδιαίτερα στην περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού Παράλληλης Στήριξης εντός της γενικής τάξης. Σε μια τέτοια περίπτωση ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος δυσχεραίνει την ένταξη κι αξιοποίηση στη μαθησιακή διαδικασία του προσαρμοσμένου εγχειριδίου από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Επίσης, επισημάνθηκε η ανάγκη «*ενημέρωσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*», με σκοπό την περαιτέρω ουσιαστική αξιοποίηση του προσαρμοσμένου σχολικού εγχειριδίου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπογραμμίστηκε πάντως εμφατικά η σημασία, αλλά και η επιτυχής χρήση των προσαρμοσμένων βιβλίων στα ειδικά σχολεία, καθώς τα τυπικά σχολικά βιβλία δεν ευνοούν τη μάθηση των μαθητών/τριών με νοητική αναπηρία.

Μέρος τρίτο: Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις

8. Συμπεράσματα-Συζήτηση-Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια ερευνητική απόπειρα με περιορισμούς που σχετίζονται τόσο με τη διάρκειά της όσο και με τον αριθμό των συμμετεχόντων. Κατά συνέπεια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προκαταρκτική, πιλοτική μάλλον εφαρμογή. Πρόκειται για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προσαρμοσμένου με τη μέθοδο Easy to Read σχολικού βιβλίου Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σε σχέση με την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία. Επίσης, διερευνά τις απόψεις και αποτυπώνει τις παρατηρήσεις έμπειρων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με το εν λόγω βιβλίο.

Από τη συνδυαστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας εξάγεται αβίαστα το συμπέρασμα ότι το προσαρμοσμένο με τη μέθοδο Easy to Read εγχειρίδιο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού ενισχύει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα τόσο της ημιδομημένης συνέντευξης από την ομάδα εστίασης των εκπαιδευτικών, όσο και από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα, έδειξαν ότι η αξιοποίηση της μεθόδου Easy to Read στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία της ενταξιακής – συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, επιχειρώντας μια σύνοψη των απαντήσεων της ομάδας εστίασης σχετικά με το τυπικό βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι το πυκνογραμμένο και μεγάλο κείμενο με την πληθώρα των πληροφοριών, τον μακροπερίοδο λόγο, την ύπαρξη δευτερευουσών προτάσεων και μεταφορικού λόγου και την πυκνή δομή παρουσίασης του περιεχομένου του δυσκολεύει ιδιαίτερα τα παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία να συμμετέχουν ισότιμα στη διδασκαλία. Εκφράστηκε μάλιστα και η άποψη ότι το υπάρχον βιβλίο δυσκολεύει ακόμα και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτές οι διαπιστώσεις επιβεβαιώθηκαν και από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες της έρευνας στις απαντήσεις τους, όταν διαχειρίστηκαν το περιεχόμενο του τυπικού βιβλίου. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία να κατανοήσουν και να συνδέσουν νοηματικά τμήματα των κειμένων, αλλά και τη δική τους προηγούμενη γνώση με τις πληροφορίες που αντλούν από το κείμενο, ιδιαίτερα όταν αυτό έχει τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν. Έτσι οδηγούνται σε επιφανειακή ανάγνωση του κειμένου,

δεν το κατανοούν, το κίνητρό τους για ανάγνωση αποδυναμώνεται, δημιουργείται σταδιακά ιστορικό αποτυχίας κι εδραιώνεται η χαμηλή αυτοεκτίμησή τους.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην ομάδα εστίασης σημείωσαν ότι πολλές φορές έκαναν οι ίδιοι προσαρμογές στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου με απλοποίηση προτάσεων και διατήρηση μόνο των βασικών πληροφοριών, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία. Σε αυτό το πλαίσιο εξέφρασαν την επιθυμία να υπάρχει έτοιμο και οργανωμένο υλικό με τις απαραίτητες προσαρμογές κειμένου, ώστε το σχολικό εγχειρίδιο να διευκολύνει και να μην εμποδίζει τη συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών στη μάθηση και στη σχολική καθημερινότητα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι με τη χρήση του προσαρμοσμένου εγχειριδίου Ιστορίας στη σχολική τάξη και οι μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία μπορούν να νιώσουν ενταγμένοι στη σχολική τάξη, αλλά και οι ίδιοι θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν πιο δημιουργικά τον διδακτικό χρόνο.

Στο προσαρμοσμένο με τη μέθοδο Easy to Read βιβλίο οι προοργανωτές ανά ενότητα, η ιστορική γραμμή ανά ενότητα και ανά κεφάλαιο, οι μικρές προτάσεις ανά σειρά, η μεγαλύτερη γραμματοσειρά, η εστίαση στις βασικές πληροφορίες, το απλούστερο λεξιλόγιο, η επεξήγηση λέξεων, η αποφυγή χρήσης μεταφορικού λόγου, οι εικόνες, οι φωτογραφίες και οι χάρτες, καθώς και η εμφάνιση και η δομή κάθε σελίδας είναι τα στοιχεία που οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ενισχύουν τη συμμετοχή στη μάθηση των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία. Τα παραπάνω διευκολύνουν την κατανόηση και την πρόσβαση στην πληροφορία, αλλά δημιουργούν και κίνητρο στον μαθητή. Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώθηκαν και από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς είχαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική ευχέρεια και έτσι οδηγήθηκαν σε καλύτερη κατανόηση του κειμένου, άρα απέκτησαν πρόσβαση στη γνώση και την πληροφορία, στοιχείο που επιδιώκει η μέθοδος Easy to Read.

Εν κατακλείδι, το προσαρμοσμένο με τη μέθοδο Easy to Read βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού ενισχύει την αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών/τριών με ελαφρά νοητική αναπηρία και διευκολύνει την κατανόηση του περιεχομένου του.

Ως εκ τούτου οι μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή τους και αυξάνεται το κίνητρό τους για μάθηση. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης είναι σύμφωνα με τα ευρήματα και άλλων σχετικών ερευνών (βλ.κεφ.5).

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Θα παρουσίαζε ενδιαφέρον και κρίνεται απαραίτητη-ιδιαίτερα στη χώρα μας, όπου η αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας έφερε στο φως ελάχιστα ερευνητικά δεδομένα- η διενέργεια ερευνών σε πιο εξειδικευμένο επίπεδο σχετικά με τα επιμέρους στοιχεία της μεθόδου Easy to Read και τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Πιο συγκεκριμένα, τα προς διερεύνηση θέματα θα μπορούσαν να σχετίζονται με τον ρόλο που διαδραματίζει η εικονογράφηση, με το βαθμό συνεισφοράς της στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και με τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της που διευκολύνουν τη μάθηση. Επίσης, χρειάζεται να διερευνηθεί ο τρόπος αξιοποίησης του προσαρμοσμένου βιβλίου στο πλαίσιο της γενικής τάξης, στην οποία φοιτούν και μαθητές/τριες με ελαφρά ή/και μέτρια νοητική αναπηρία, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης. Κρίνεται, επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα χρήσης των μεταγραμμένων βιβλίων στη σχολική τάξη, να αποτιμηθεί ερευνητικά εκ νέου η αποτελεσματικότητά τους, ώστε να λειτουργήσει ως ανατροφοδότηση που θα οδηγήσει σε πιθανές, αναγκαίες τροποποιήσεις και να διερευνηθεί ο τρόπος αξιοποίησης των εν λόγω βιβλίων από γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς η δυνατότητα αξιοποίησής τους και σε άλλες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βλέποντας τα θετικά αποτελέσματα της αξιοποίησης της μεθόδου Easy to Read που εξάγονται από την παρούσα έρευνα, θεωρούμε ότι η προσαρμογή των σχολικών βιβλίων με τη μέθοδο Easy to Read πληροί τις προϋποθέσεις και δύναται να συμβάλλει καταλυτικά στην επιτυχία της ενταξιακής – συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Βέβαια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός και σημαντικός, καθώς εκείνος φέρει την ευθύνη της αξιοποίησης των προσαρμοσμένων σχολικών εγχειριδίων μέσα στην τάξη, δίνει πνοή στο όλο εγχείρημα και το νοηματοδοτεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλευριάδου, Α. (2005). *Αναπτυξιακή προσέγγιση και προσέγγιση της διαφοράς στη νοητική καθυστέρηση: Παρουσίαση και αξιολόγησή τους.* Ανακτήθηκε από: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU395/3.%20ARTHRO%20ALEVRIADOU.pdf

Αλευριάδου, Α. (χ.χ.). *Νοητική Αναπηρία– Ορισμός και βασικές αρχές.* Ανακτήθηκε από:https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU395/1.%20%CE%9D%CE%9F%CE%97%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A0%CE%97%CE%A1%CE%99%CE%91-%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A3%20%CE%91%CE%A1%CE%A7%CE%95%CE%A3.pdf

Αντωνίου, Φ., Λουάρη, Μ. (2007). 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. στις 26-29/Απριλίου 2007 στην Αθήνα με τίτλο «Η Ειδική Αγωγή στην κοινωνία της Γνώσης». Εκδόσεις Γρηγόρης

Αραμπατζή, Κ. (2009). *Εισαγωγή στη μέθοδο «Κείμενο για Όλους».* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Biblia/keimeno-gia-olous/keimeno_gia_olous-2.pdf

Βλαχάκη, Μ., Γατσωτής, Π., Γελαδάκη, Σ. Καράμηνας, Ι., Κασκαμανίδης, Ι., Κουργιαντάκης, Χ., Κουσερή, Γ., Κωσταβασίλης, Κ., Μακαρατζής, Γ., Παπανδρέου, Γ., Περάκης, Ε., Πετρίδης, Τ., Πυρπυρής, Π., Σακκά, Β., Χασεκίδου-Μάρκου, Β. (2018). *Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού-Α΄ Λυκείου).* Ανακτήθηκε από: 2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf (iep.edu.gr)

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη., Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου., και Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη, Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Πεδίο (σελ. 65-92).

Bohman, U. (2016). Υλικό για τη συγγραφή πληροφοριών σε Easy to read στο πλαίσιο του έργου *PUZZLE: Developing easy to read formats for people with intellectual disabilities*, Erasmus+ KA2. Ανακτήθηκε από https://www.puzzle-project.eu/images/docs/EL/EtR/IO1_EtR_Learning_Material_GR.pdf

Buell, S., Langdon, P., Pounds, G., Bunning, K. (2019). *An open randomized controlled trial of the effects of linguistic simplification and mediation on the comprehension of "easy read" text by people with intellectual disabilities*. J Appl Res Intellect Disabil. 2020 Mar;33(2):219-231. doi: https://doi.org/10.1111/jar.12666. Epub 2019 Oct 25. PMID: 31652030.

Γελαστοπούλου, Μ. (2014). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας για μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία*. Ανακτήθηκε από: https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/parousiaseis. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Γελαστοπούλου, *Μ. (2017)*. *Διαφοροποίηση στην Ειδική Αγωγή*. Ανακτήθηκε από: http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/diaforopoihsh-video. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Γελαστοπούλου, Μ., Κουρμπέτης, Β. (2017). *Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση: αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές/τριες με αναπηρίες*. Ανακτήθηκε από: http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/Synedrio_Neos_Paidagogos_2017.pdf

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Όμιλος Ιων.

Fajardo, I., Avila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gomez, M., Hemandez, A. (2014). E*asy-to-read Texts for Students with Intellectual Disability: Linguistic Factors Affecting Comprehension.* Journal of Applied Research in Inellectual Disabilities, 27, 212-225. DOI: 10.1111/jar.12065

Freyhoff, G., Hess, G., Kerr, L., Menzel, E., Tronbacke, B. (1998). *European Guidelines for the Production of Easy-to-Read Information for People with Learning Disability for authors, editors, information providers, translators and other interested persons*. Ανακτήθηκε από: https://moodle2.units.it/pluginfile.php/303860/mod_resource/content/1/ILSMH%201998%20or%20Freyhoff%20Make%20it%20simple.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική* προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hurtado, B., Jones, L., Burniston. F. (2014). *Is Easy Read information really easier to read?* 58 (9) 822-829.DOI: 10.1111/jir.12097

Inclusion Europe (2009*). Information for All: European Standands for making information easy to read and understand* (Easy-to-read ed.) Brussels. Ανακτήθηκε από:http://inclusioneurope.org/images/stories/documents/Project_Pathways1/Information_for_all.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας.* Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε από: www.cultural-representation.com/files/SIMEIOSEISiosifidis.doc

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, (Τόμος Β΄). Πάτρα: 2005

Karreman, J., Geest, T., Buursink, E. (2007). Accessible Website Content Guidelines for Users with Intellectual Disabilities*. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. Volume 20*, Issue 6 p. 510-518. Ανακτήθηκε από: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1468-3148.2006.00353.x. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Κουρμπέτης, Β., Γελαστοπούλου, Μ., Μπομπαρίδου, Χ. (2014). *Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.* Πρακτικά 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 20-22 Ιουνίου 2014

Μαγκούτη Ζ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη Χ., Παπαστάθη Χ., Υφαντή Ε., Dr Παπαπέτρου Σ. (2012). Διδακτικές Τεχνικές Στήριξης Μαθητών/τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*. Περιοδική έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Παιδαγωγών, τεύχος 3, Απρίλιος 2012, σελ. 148 – 175.

Μαγκούτη, Ζ. (2012). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Γλωσσικού Μαθήματος. Μια Μελέτη Περίπτωσης, *Θέματα Ειδικής Αγωγής, 56*. σελ. 10-26.

Νόμος 4074/2012. *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.* Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 88 Α/11-4-2012). Ανακτήθηκε από: http://static.diavgeia.gov.gr/doc/Β4ΩΓΗ-ΜΓΣ. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Nomura, M., Nielsen, G.S., Tronbacke, B. (2010). *Guidelines for easy-to-read materials.* IFLA Professional Reports, No. 120. International Federation of Library Association and Institutions.

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2008). *Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας ICD*-10 10η αναθεώρηση, Έκδοση. Ανακτήθηκε από: https://www.moh.gov.gr/articles/health/domes-kai-draseis-gia-thn-ygeia/kwdikopoihseis/86-statistikh-taksinomhsh-noswn-kai-synafwn-problhmatwn-ygeias?fdl=1441. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα νέα βιβλία*. Ανακτήθηκε από:http://www.pichools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Α.Π.Σ.).* Αθήνα. www.pi-schools.gr/programs/depps/. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).* Αθήνα. http://www.pi-schools.gr/programs/depps/. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές/τριες με Ελαφρά και Μέτρια Νοητική Καθυστέρηση*. Ανακτήθηκε από: http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-metria-elafria-kathisterisi.pdf

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.). (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος: Γράφημα.* Ανακτήθηκε από: http://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_A.pdf

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (Επιμ.). (2008). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες.* Βόλος: Γράφημα. Ανακτήθηκε από: http://www.iep.edu.gr/docs/pdf/LD_Panteliadou_C.pdf

Παπαγγελή, Ε., Βασιλάκη, Ε., Σμυρναίος, Α. (2017). Κατανοώντας την Ιστορία μέσα από την Κατανόηση της Γλώσσας της Ιστορίας: Πειραματική Εφαρμογή Ιστορικού Γραμματισμού στην Ε΄ Δημοτικού. *Επιστήμες Αγωγής. τεύχος 1*, αρ 1. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/287.

Παπαγιαννόπουλος, Ι., Κονδύλη, Μ. (2014). *Συμπύκνωση και Σύνδεση της Εμπειρίας: Γλωσσική Ανάλυση των Σχολικών Κειμενικών ειδών της Ιστορίας και της Βιολογίας στη Β' θμια Εκπαίδευση*. 11th International Conference on Greek Linguistics, Rhodes: University of the Aegean.

Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρόγιωργα, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος 2ος. Νοητική Υστέρηση: Ψυχολογική, Κοινωνιολογική και Παιδαγωγική Προσέγγιση. Αθήνα: Ατραπός.

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

Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). (2003). *Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ. Ανακτήθηκε από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epeaek/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf

Πόρποδας, Κ. (Επιμ.). (2005). *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και Υλικό για την Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ. Ανακτήθηκε από: http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epeaek/yliko_gia_aksiologish_math_dyskolion.pdf

Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). *Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών*. Ανακτήθηκε από: http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/ProtopapasSkaloumbakas_2008_Psychologia.pdf

Πρωτόπαπας, Α. (2008). *Ανάγνωση: Από την εικόνα στη λέξη*. Στο: Πόταγας, Κ. & Ευδοκαιμίδης, Ι. (Επιμ.). Συζητήσεις για τον Λόγο στο Αιγινήτειο. Αθήνα: Κοινός Τόπος Ψυχιατρικής Νευροεπιστημών & Επιστημών του Ανθρώπου. Ανακτήθηκε από: http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/Protopapas_2008_Suzntnseis.pdf

Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G., Kostsolakou, A. (2010). *The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading*. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/262862896_The_Role_of_Vocabulary_in_the_Context_of_the_Simple_View_of_Reading/link/5513fa820cf23203199ccf61/download

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες *και επαγγελματίες ερευνητές*. 2nd ed. Αθήνα: Gutenberg.

Σταυρούση, Π. (χ.χ). *Γνωστικές Λειτουργίες και νοητική καθυστέρηση. Ανακτήθηκε* από: https://1library.net/document/qoj50w7z-baroff-olley-aaidd.html. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

Sutherland, R., Isherwood, T., (2016). *The Evidence for Easy-Read for People With Intellectual Disabilities: A Systematic Literature Review*. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities Volume 00 Number 00 pp 00–00 August 2016 https://doi.org/10.1111/jppi.12201

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές Παρεμβάσεις. [ηλεκτρ. βιβλ.]* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2022, από: https://kesy.dra.sch.gr/images/pdfs/tzivinikou.pdf

Thomas, D., Woods, H. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση. Θεωρία και Πράξη.* Επιστημονική Επιμέλεια: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη., Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου. Αθήνα: Τόπος.

Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

UN, (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Ανακτήθηκε από: http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150. (Τελευταία Επίσκεψη: 26/07/2022)

UNESCO, (2006). Icts in Education for People with Special Needs. Ανακτήθηκε από: https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214644.pdf

Web Accessibility Initiative guidelines (W3C). (1999). Ανακτήθηκε από: https://www.w3.org/TR/WAI-WEBCONTENT/

Φλωράτου, Μ. (1994). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Ανάγνωση-γραφή-ορθογραφία, διδακτικά προγράμματα για αντιμετώπιση στο σχολείο και στο σπίτι.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαριτάκη, Γ. (2021). *Πορίσματα από τη διενέργεια έρευνας εφαρμογής για την αποτελεσματικότητα ψηφιοποιημένου υλικού σε κείμενο για όλους/ες για την Γ΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από: https://prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/%CE%A03.pdf

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η Εκπαίδευσης των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρηστάκης, Κ., Κρητικού, Α., Μαγκούτη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Υφαντή, Ε. (2013). *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας για Παιδιά και Εφήβους με Νοητική Υστέρηση*. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με Διεθνή Συμμετοχή, «Διλήμματα και προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση», 3ος τόμος, Αθήνα 2013.

Παράρτημα Α: Ημιδομημένη Συνέντευξη ομάδας εστίασης

1. Ανατρέχοντας στη διδακτική σας εμπειρίας, πώς θα κρίνατε το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας ως προς την αποτελεσματικότητά του σε μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία;

2. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα στοιχεία εκείνα των σχολικών εγχειριδίων που πιθανόν να δυσχεραίνουν τη μαθησιακή διαδικασία για την προαναφερόμενη ομάδα μαθητών/τριών;

3. Με ποιον τρόπο αντιμετωπίζατε μέχρι τώρα τις δυσκολίες που προαναφέρατε προκειμένου να διευκολύνετε τη μαθησιακή διαδικασία στο μάθημα της Ιστορίας για τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία;

4. Σε ποιες αλλαγές θα προβαίνατε στο σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, ώστε να είναι δυνατή η κατάκτηση των στόχων του μαθήματος για τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία;

5. Ποιες εναλλακτικές μεθόδους γνωρίζετε για την προαγωγή της αναγνωστικής ευχέρειας και της κατανόησης κειμένων για μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία;

Δίνεται στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς το μεταγραμμένο βιβλίο της Ιστορίας. Τους παρέχεται ικανός χρόνος προκειμένου να το μελετήσουν.

6. Ποια είναι η αρχική σας εντύπωση για το μεταγραμμένο σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού;

Ποιες προσδοκίες σας γεννά;

Ποιες διαφορές εντοπίζετε με το τυπικό σχολικό εγχειρίδιο;

Πώς θα το περιγράφατε;

7. Ποια από τα στοιχεία του μεταγραμμένου βιβλίου Ιστορίας εκτιμάτε ότι θα βοηθήσουν στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων της Ιστορίας από τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία;

8. Ποια από τα χαρακτηριστικά του μεταγραμμένου βιβλίου ευνοούν και βελτιώνουν κατά τη γνώμη σας την ευχέρεια στην ανάγνωση;

9. Ποια από τα χαρακτηριστικά του βιβλίου ενισχύουν την κατανόηση του περιεχομένου;

10. Ποια από τα στοιχεία του προσαρμοσμένου βιβλίου βοηθούν περισσότερο τα παιδιά με νοητική αναπηρία, ώστε να οργανώσουν, να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν τις παρεχόμενες πληροφορίες;

11. Σε ποια σημεία θεωρείτε ότι υστερεί το μεταγραμμένο βιβλίο σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο και πιθανόν να δυσκολεύει τους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία;

12. Τι θα προσθέτατε ή θα αφαιρούσατε από τα μεταγραμμένα βιβλία, ώστε να μεγιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με την παροχή της ιστορικής γνώσης στους μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία;

13. Θα μπορούσε κατά τη γνώμη σας το προσαρμοσμένο βιβλίο Ιστορίας να αξιοποιηθεί και από άλλες κατηγορίες μαθητών/τριών; Αν ναι, από ποιες και γιατί;

14. Θα θέλατε να επισημάνετε ή να προσθέσετε κάτι άλλο σε σχέση με όλα όσα συζητήσαμε;

Παράρτημα Β: Δοκιμασία 1

Ο Μέγας Αλέξανδρος ανέβηκε στον θρόνο της Μακεδονίας πολύ νέος. Είχε δείξει, όμως, από νωρίς πολλές ικανότητες. Θέλοντας να συνεχίσει το έργο του πατέρα του έκανε νέο συνέδριο στην Κόρινθο, όπου οι αντιπρόσωποι των ελληνικών πόλεων τον όρισαν αρχηγό. Αμέσως άρχισε τις προετοιμασίες για τη μεγάλη εκστρατεία. Την άνοιξη του

Χρόνος ανάγνωσης: ……

Στήλη Α	Στήλη Β	Στήλη Γ (Β-Α)
Σύνολο λέξεων που διαβάστηκαν	Σύνολο λέξεων που διαβάστηκαν λάθ*ος*	Σύνολο λέξεων που διαβάστηκαν σ*ωστά*

Παράρτημα Γ: Δοκιμασία 2

Α: Ο Μέγας Αλέξανδρος ήταν πολύ νέος, όταν έγινε βασιλιάς της Μακεδονίας.

1.Σωστό

2.Λάθος

Β: Ο Μέγας Αλέξανδρος δεν ήθελε να κάνει εκστρατεία ενάντια στους Πέρσες.

1.Σωστό

2.Λάθος

Γ: Βασιλιάς των Περσών ήταν ο Δαρείος ο Τρίτος.

1. Σωστό

2. Λάθος

Δ: Στη μάχη στον Γρανικό ποταμό οι Πέρσες νίκησαν.

1.Σωστό

2.Λάθος

Ε: Πού μαζεύτηκαν οι αντιπρόσωποι των ελληνικών πόλεων;

1.Στην Αθήνα.

2.Στην Κόρινθο.

3.Στη Σπάρτη.

ΣΤ: Μετά τη μάχη στην Ισσό ο Μέγας Αλέξανδρος πήγε:

1.στην Αίγυπτο.

2.στην Ινδία.

3.στην Κόρινθο.

Ζ: Στην Αίγυπτο ο Μέγας Αλέξανδρος έφτιαξε μια πόλη που την ονόμασε:

1.Αλεξάνδρεια

2.Αλεξανδρούπολη

3.Νείλο.

Η: Τι σημαίνει καταλαμβάνω;

1. Φτιάχνω.

2.Καταστρέφω.

3. Κατακτώ.

Θ: Οι ελληνικές πόλεις ελευθερώθηκαν από τον Μέγα Αλέξανδρο.

Τι σημαίνει η παρακάτω πρόταση;

1.Ο Μέγας Αλέξανδρος τις κατέκτησε.

2.Ο Μέγας Αλέξανδρος έδιωξε τους Πέρσες.

3.Ο Μέγας Αλέξανδρος τις κατέστρεψε.

Ι: Γιατί ο Μέγας Αλέξανδρος τίμησε τον Αχιλλέα, όταν πήγε στην Τροία;

……
……
……

Σύνολο σωστών απαντήσεων: …/10

Τι σου άρεσε από αυτά που κάναμε; …….....
……
……

Υπήρχε κάτι που σε δυσκόλεψε;
…… ……. …
……
……

Παράρτημα Δ: Δοκιμασία 3

Ο Μέγας Αλέξανδρος γύρισε με τον στρατό του από την Αίγυπτο στην Ασία. Ο Δαρείος ο Γ΄ μάζεψε πάρα πολλούς στρατιώτες, για να νικήσει τον Μέγα Αλέξανδρο. Στη μάχη στα Γαυγάμηλα το 331 προ Χριστού ο ελληνικός στρατός νίκησε ξανά τους Πέρσες. Μετά ο Μέγας Αλέξανδρος πήγε στα Σούσα, που ήταν η

Χρόνος ανάγνωσης: ……

Στήλη Α	**Στήλη Β**	**Στήλη Γ (Β-Α)**
Σύνολο λέξεων που διαβάστηκαν	Σύνολο λέξεων που διαβάστηκαν λάθ*ος*	Σύνολο λέξεων που διαβάστηκαν σ*ωστά*

Παράρτημα Ε: Δοκιμασία 4

Α: Στη μάχη στα Γαυγάμηλα ο Μέγας Αλέξανδρος νίκησε.

1. Σωστό

2. Λάθος

Β: Ο Δαρείος ο Τρίτος ήταν Πέρσης βασιλιάς.

1. Σωστό

2. Λάθος

Γ: Οι στρατιώτες του Μεγαλου Αλεξάνδρου ήθελαν να συνεχίσουν την εκστρατεία.

1. Σωστό

2. Λάθος

Δ: Οι στρατιώτες χάρηκαν που ο Μέγας Αλέξανδρος ήθελε να τον προσκυνήσουν.

1. Σωστό

2. Λάθος

Ε: Πώς ο Μέγας Αλέξανδρος κυβέρνησε το κράτος του;

1. Χρησιμοποίησε Έλληνες αξιωματούχους.

2. Χρησιμοποίησε Πέρσες αξιωματούχους.

3. Χρησιμοποίησε Έλληνες και Πέρσες αξιωματούχους.

ΣΤ: Μέχρι πού έφτασε ο Μέγας Αλέξανδρος σε αυτήν την εκστρατεία;

1. Μέχρι την Ιταλία.

2. Μέχρι την Ινδία.

3. Μέχρι την Κίνα.

Ζ: Γιατί οι στρατιώτες του Μεγαλου Αλεξάνδρου ήθελαν

να σταματήσει η εκστρατεία;

1. Γιατί ήταν πολύ κουρασμένοι.

2. Γιατί είχαν χάσει στις μάχες με τον Δαρείο.

3. Γιατί δεν είχαν άλλα όπλα.

Η: Τι σημαίνει αξιωματούχος;

1. Πέρσης βασιλιάς.

2. Αυτός που έχει σημαντική θέση και παίρνει αποφάσεις.

3. Στρατιώτης.

Θ: Ο Μέγας Αλέξανδρος κατέκτησε πολλές περιοχές. Τι σημαίνει αυτή η πρόταση;

1. Ο Μέγας Αλέξανδρος έκανε δικές του πολλές περιοχές.

2. Ο Μέγας Αλέξανδρος κατέστρεψε πολλές περιοχές.

3. Ο Μέγας Αλέξανδρος ταξίδεψε σε πολλές περιοχές.

Ι: Γιατί οι στρατιώτες του Μεγάλου Αλεξάνδρου στενοχωρήθηκαν πολύ μαζί του;

……
……
……

Σύνολο σωστών απαντήσεων: …/10

Τι σου άρεσε από αυτά που κάναμε; …….....
……
……

Υπήρχε κάτι που σε δυσκόλεψε;
…… ……. …
……
…….

Παράρτημα ΣΤ: Κεφάλαιο 31 Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 31

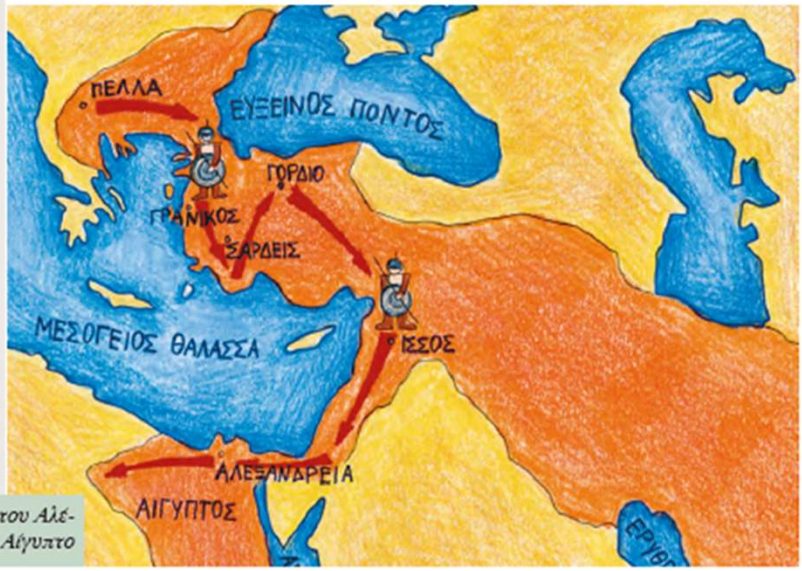
Ο Μ. Αλέξανδρος καταλαμβάνει τη Μ. Ασία και την Αίγυπτο

Το σχέδιο του Φιλίππου ανέλαβε να πραγματοποιήσει ο γιος του Αλέξανδρος, ο οποίος με πολύ στρατό ξεκίνησε για την Περσία (334 π.Χ.). Έφτασε στην Τροία, όπου τίμησε ξεχωριστά τον Αχιλλέα. Στη συνέχεια νίκησε τον περσικό στρατό στον Γρανικό ποταμό και την Ισσό. Μετά τις μάχες αυτές κατευθύνθηκε προς την Αίγυπτο, όπου οι Αιγύπτιοι του έκαναν λαμπρή υποδοχή.

η Φοινίκη: αρχαία χώρα της Μέσης Ανατολής, που εκτεινόταν στα εδάφη του σημερινού Λιβάνου και σε τμήμα της Συρίας και του Ισραήλ.

Ο Μ. Αλέξανδρος ανέβηκε στον θρόνο της Μακεδονίας πολύ νέος. Είχε δείξει όμως από νωρίς πολλές ικανότητες. Θέλοντας να συνεχίσει το έργο του πατέρα του, έκανε νέο συνέδριο στην Κόρινθο, όπου οι αντιπρόσωποι των ελληνικών πόλεων τον όρισαν αρχηγό. Αμέσως άρχισε τις προετοιμασίες για τη μεγάλη εκστρατεία.

Την άνοιξη του 334 π.Χ. 35.000 στρατός με αρχηγό τον ίδιο πέρασε τον Ελλήσποντο κι έφτασε στην Τροία. Εκεί ο Μ. Αλέξανδρος τίμησε ξεχωριστά τον Αχιλλέα. Οι Πέρσες ανησύχησαν και αποφάσισαν να σταματήσουν την πορεία του. Οι σατράπες συγκέντρωσαν τις δυνάμεις τους στον Γρανικό ποταμό. Εκεί έγινε η πρώτη μάχη, την οποία κέρδισε ο Μ. Αλέξανδρος.



1. Η εκστρατεία του Αλέξανδρου ως την Αίγυπτο

Έτσι οι Πέρσες υποχώρησαν προς το εσωτερικό της χώρας τους. Οι ελληνικές πόλεις της Μ. Ασίας ένιωσαν ελεύθερες και υποδέχτηκαν τον Αλέξανδρο ως ελευθερωτή τους. Ο Μ. Αλέξανδρος προχώρησε βαθύτερα στο περσικό κράτος. Ο βασιλιάς Δαρείος ο Γ' με πολυάριθμο στρατό παρατάχθηκε στην Ισσό (333 π.Χ.). Και σ' αυτή τη μάχη νικητής ήταν ο Μ. Αλέξανδρος. Ο δρόμος προς την Ασία ήταν πια ανοικτός. Αντί όμως να συνεχίσει την πορεία και να καταδιώξει τον Δαρείο, προχώρησε προς τη *Φοινίκη* και ύστερα προς την Αίγυπτο. Η χώρα του *Νείλου* με τις Πυραμίδες και τους θρύλους της τράβηξε το ενδιαφέρον του. Οι Αιγύπτιοι τον υποδέχθηκαν με τιμές και τον ονόμασαν διάδοχο των *Φαραώ*. Εκεί ο Μ. Αλέξανδρος, στις εκβολές του Νείλου, θαύμασε το τοπίο και ίδρυσε την Αλεξάνδρεια, η οποία γρήγορα γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη.

Έχοντας καταλάβει αυτές τις περιοχές, ένιωσε περισσότερο ασφαλής. Διέλυσε τον στόλο του και συνέχισε την κατάκτηση της Ασίας.

ο Νείλος: το μεγαλύτερο ποτάμι του κόσμου που διασχίζει την Αίγυπτο.

Φαραώ: ο τίτλος του βασιλιά στην Αίγυπτο.

παράθεμα 1 Η φιλομάθεια του Μ. Αλεξάνδρου

Ο Αλέξανδρος αγαπούσε πολύ την ιατρική και βοηθούσε τους φίλους του, όταν αρρώσταιναν. Ακόμη και συνταγές έγραφε για θεραπεία και δίαιτα. Αγαπούσε επίσης τα βιβλία και τη μάθηση και διάβαζε πολύ. Την Ιλιάδα (του Ομήρου) τη θεωρούσε το βιβλίο του καλού πολεμιστή και την είχε πάντα κάτω από το μαξιλάρι του μαζί με το ξίφος του. Θαύμαζε και αγαπούσε επίσης τον δάσκαλό του, τον Αριστοτέλη, όσο και τον πατέρα του. Μάλιστα έλεγε πως χάρη στον πατέρα του ζει, αλλά χάρη στον δάσκαλό του ζει καθωσπρέπει.

Πλούταρχος, Αλέξανδρος, 8 (διασκευή)

2. Ο Μ. Αλέξανδρος πάνω στο άλογό του τον Βουκεφάλα (Φλωρεντία, Αρχαιολογικό Μουσείο)

παράθεμα 2 Το λύσιμο του Γόρδιου δεσμού

3. Προτομή του Μ. Αλεξάνδρου (Πέλλα, Αρχαιολογικό Μουσείο)

Ο Αλέξανδρος, μόλις έφτασε στον Γόρδιο, θέλησε να ανέβει στην ακρόπολη, για να δει την άμαξα και τον δεσμό του ζυγού της. Για την άμαξα διαδιδόταν ο εξής μύθος: όποιος κατάφερνε να λύσει τον δεσμό από τον ζυγό της άμαξας ήταν ορισμένος από τη μοίρα να γίνει κύριος της Ασίας. Η ταινία ήταν φτιαγμένη από φλούδα κρανιάς* και δεν μπορούσε κανένας να ξεχωρίσει ούτε την αρχή ούτε το τέλος. Ο Αλέξανδρος δεν ήθελε να τον αφήσει άλυτο, μήπως αυτή του η αδυναμία προκαλέσει κακή εντύπωση σε πολλούς. Έτσι τον κτύπησε, όπως λένε μερικοί, με το ξίφος του, τον έκοψε και είπε ότι λύθηκε πια ο δεσμός. Άλλος ιστορικός λέει πως τον έλυσε διαφορετικά.

* η κρανιά: δέντρο με πολύ σκληρό ξύλο

Αρριανός, Αλεξάνδρου Ανάβαση, Β', 6-7 (διασκευή)

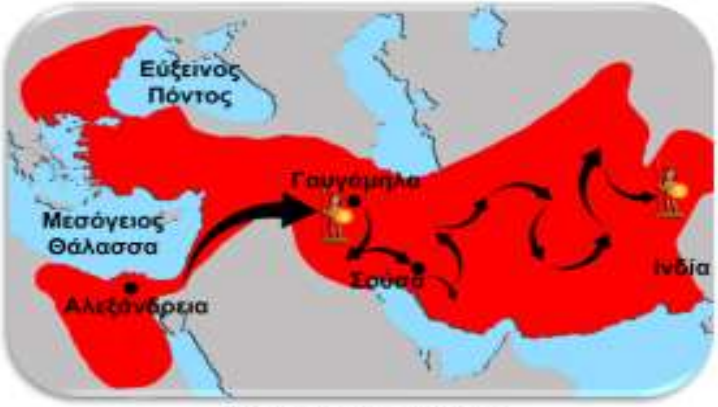
Παράρτημα Ζ: Κεφάλαιο 32 προσαρμοσμένου βιβλίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού

Κεφάλαιο 32 Η πορεία προς την Ινδία
Το τέλος της εκστρατείας

4ος αιώνας

331 π.Χ. — Η Μάχη στα Γαυγάμηλα

324 π.Χ. — Το τέλος της εκστρατείας



Η πορεία προς την Ινδία

Ο Μέγας Αλέξανδρος γύρισε με το στρατό του
από την Αίγυπτο στην Ασία.
Ο Δαρείος ο Τρίτος
μάζεψε πάρα πολλούς στρατιώτες,
για να νικήσει τον Αλέξανδρο.
Στη μάχη στα Γαυγάμηλα, το 331 προ Χριστού,
ο ελληνικός στρατός νίκησε ξανά
τους Πέρσες.

Η Μάχη των Γαυγαμήλων

Μετά, ο Μέγας Αλέξανδρος πήγε στα Σούσα,
που ήταν η πρωτεύουσα της Περσίας.
Πήρε όλους τους θησαυρούς της Περσίας,
που ήταν στα Σούσα.

Ο Μέγας Αλέξανδρος είχε πια
ένα πολύ μεγάλο κράτος.
Για να μπορέσει να το κυβερνήσει
χρησιμοποίησε και Πέρσες αξιωματούχους.

Αξιωματούχο λέμε αυτόν
που έχει μια σημαντική θέση
και παίρνει αποφάσεις.

Ο Μέγας Αλέξανδρος άρχισε να αλλάζει.
Ζητούσε από τους στρατιώτες του
να τον προσκυνούν,
σαν να ήταν βασιλιάς της Περσίας.
Αυτό στενοχώρησε πολύ τους στρατιώτες του.

Ο πόλεμος συνεχιζόταν.
Ο Μέγας Αλέξανδρος κατέκτησε πολλές περιοχές
μέχρι την Ινδία.
Ήθελε να συνεχίσει την εκστρατεία.
Όμως, οι στρατιώτες του
ήταν πολύ κουρασμένοι
και δεν ήθελαν να συνεχίσουν.

Ο Μέγας Αλέξανδρος κατάλαβε
πως είχαν δίκιο
και αποφάσισε να γυρίσουν πίσω.
Ο δρόμος για να γυρίσουν πίσω
ήταν μακρύς και δύσκολος.
Για αυτό πολλοί άνθρωποι πέθαναν.
Η εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου τελείωσε
το 324 προ Χριστού.

Η μεγάλη απόφαση της επιστροφής

Ο Αλέξανδρος θύμωσε πολύ,
όταν άκουσε
ότι οι στρατιώτες του ήθελαν
να γυρίσουν πίσω.

Είπε στους στρατιώτες του
ότι τον αφήνουν μόνο του
ανάμεσα σε εχθρούς.
Τους είπε ακόμα, ότι όποιος ήθελε
μπορούσε να γυρίσει πίσω.
Εκείνος, όμως, θα συνέχιζε
την εκστρατεία στην Ινδία
μαζί με όσους τον ακολουθήσουν.

Η μεγάλη απόφαση της επιστροφής

Μετά, ο Μέγας Αλέξανδρος
κλείστηκε στη σκηνή του για τρεις μέρες.
Περίμενε να αλλάξουν γνώμη οι στρατιώτες του.
Όμως, κανένας στρατιώτης δεν άλλαξε γνώμη.

Έτσι, ο Μέγας Αλέξανδρος αποφάσισε
να γυρίσουν πίσω.
Μόλις το άκουσαν αυτό οι στρατιώτες,
άρχισαν να χειροκροτούν με χαρά.

Αρριανός, Αλεξάνδρου Ανάβαση Ε΄, 28 - 29, 1 (διασκευή)

Διάβασε το παραπάνω κείμενο.

Κύκλωσε τα συναισθήματα
που νομίζεις
ότι ένιωθε ο Μέγας Αλέξανδρος,
όταν οι στρατιώτες του τού είπαν
ότι θέλουν να γυρίσουν πίσω.

θυμός χαρά λύπη

κούραση ενθουσιασμό φόβο

Κλασικά χρόνια: Η Μακεδονία

Κύκλωσε τα συναισθήματα
που νομίζεις
ότι ένιωθαν οι στρατιώτες,
όταν ο Μέγας Αλέξανδρος τους ζήτησε
να συνεχίσουν την εκστρατεία.

θυμός χαρά λύπη

κούραση ενθουσιασμό φόβο

Συζητάμε τις απαντήσεις μας στην τάξη.

Παράρτημα Η: Έντυπο Συναίνεσης Εκπαιδευτικών

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του έργου «Ανάπτυξη προσβάσιμου υλικού για μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία για τη Δ΄ Δημοτικού» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε δημοτικά σχολεία της Αθήνας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο Easy to Read σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου όσον αφορά στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση του περιεχομένου του από μαθητές/τριες με ελαφρά νοητική αναπηρία. Η παρούσα μελέτη προσδοκά με τα ευρήματά της να επεκτείνει την υπάρχουσα γνώση από τα σχετικα ελλιπή στη χώρα μας ερευνητικά δεδομένα, να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς φορείς και να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Με εκτίμηση

Η ερευνητική ομάδα

Ζωή Μαγκούτη, Ιωάννης Μπουσδούνης,

Στεφανία Πάτσιου, Νατάσσα Σαρρή, Ελένη Υφαντή

Συμμετέχοντες στη συνάντηση

Τετάρτη 25/5/2022

Ονοματεπώνυμο	**Υπογραφή**

Παράρτημα Θ: Έντυπο Συναίνεσης Οικογένειας

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του έργου «Ανάπτυξη προσβάσιμου υλικού για μαθητές/τριες με νοητική αναπηρία για τη Δ' Δημοτικού», του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των προσαρμοσμένων με τη μέθοδο Easy to Read σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ιστορίας της Δ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου όσον αφορά στην κατανόηση του περιεχομένου του από μαθητές/τριες με ελαφρά και μέτρια νοητική αναπηρία. Η παρούσα μελέτη προσδοκά με τα ευρήματά της να επεκτείνει την υπάρχουσα γνώση από τα ελλιπή σχετικά στη χώρα μας ερευνητικά δεδομένα, να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς φορείς και να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Εμείς, οι γονείς τ… ……... έχουμε ενημερωθεί από τον/την κο/κα ……

για τους σκοπούς διενέργειας της έρευνας και δίνουμε τη συγκατάθεσή μας για τη διεξαγωγή της διαδικασίας με τη συμμετοχή του παιδιού μας. Κατανοούμε ότι η έρευνα αυτή γίνεται για καθαρά εκπαιδευτικούς σκοπούς και δε συνεπάγεται οποιαδήποτε περαιτέρω αξιολόγηση δυσκολιών του παιδιού μας ή γνωμοδότηση/διάγνωση όσον αφορά σε αυτές. Συναινούμε στη χρήση μέσου ηχογράφησης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας με την υποχρέωση της ερευνήτριας να διαγράψει τα σχετικά ηχογραφημένα αρχεία από οποιοδήποτε μέσο αποθήκευσης με την κατάθεση των συμπερασμάτων της έρευνας.

Κατανοούμε, επίσης, το γεγονός ότι όλες οι πληροφορίες που αφορούν σε εμάς και στο παιδί μας είναι εμπιστευτικές και μόνο οι ερευνητές θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτές.

Ονοματεπώνυμο Πατέρα Ονοματεπώνυμο Μητέρας

Υπογραφή Υπογραφή

Ημερομηνία: _____

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

ΙΕΠ

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΣΠΑ 2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη