



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Φύλλο & Νέα Εκπ@ιδευτικά & Εργ@σιακά Περιβάλλοντα στην
Κοινωνία της Πληροφορί@s

Διπλωματική εργασία

**Κατανόηση αφηγήματος από παιδιά
με νοητική αναπηρία: έμφυλη διάσταση**

Ευδοξία Δασκαλάκη

Επιβλέπων καθηγητής : Χριστίνα Φ. Παπαηλίου

Συμβουλευτική επιτροπή: Μαρία Γκασούκα

Παπαδάτος Ιωάννης

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Κεφάλαιο 1: Νοητική αναπηρία

- 1.1 Ορισμός νοητικής αναπηρίας.....σελ.
- 1.2 Δείκτης νοημοσύνης..... σελ.
- 1.3 Ψυχοκινητική και γνωστική ανάπτυξη..... σελ.
- 1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική αναπηρία σελ.

Κεφάλαιο 2: Κατανόηση Αφηγήματος

- 2.1 Θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης..... σελ.
- 2.2 Κατανόηση του προφορικού λόγου και Λεξιλόγιο..... σελ.
- 2.3 Η αφήγηση..... σελ.
- 2.4 Παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση αφηγήματος..... σελ.
- 2.5 Μεταγνώση..... σελ.
- 2.6 Αναδιήγηση.....
- 2.7 Αφηγηματική διαδικασία, αναδιήγηση και μαθητές με ειδικά χαρακτηριστικά σελ.
- 2.8 Διαφυλικές διαφορές στην κατανόηση αφηγήματος..... σελ.
- 2.9 Διδακτικές προσεγγίσεις κατανόησης..... σελ.

Κεφάλαιο 3: Μέθοδος

3.1

- 3.2 Μετέχοντες..... σελ.
- 3.3 Εργαλεία συλλογής υλικού..... σελ.
- 3.4 Μέθοδος συλλογής υλικού..... σελ.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

- 4.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων..... σελ.
- 4.2 Συζήτηση..... σελ.
- 4.3 Περιορισμοί σελ.

- Βιβλιογραφικές Αναφορές..... σελ.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια και με βάση τις κοινωνικό-οικονομικές εξελίξεις που συντελούνται, το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζει έντονα ανομοιογενή στοιχεία σε επίπεδα μαθητικού πληθυσμού. Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία πρέπει να υποδέχονται όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες. Η σύγχρονη τάση λοιπόν, της γενικής παιδαγωγικής είναι η εξασφάλιση του δικαιώματος της εκπαίδευσης όλων των μαθητών. Στα πλαίσια της σχολικής ένταξης όλα τα παιδιά, με μαθησιακές και μη δυσκολίες, εκπαιδεύονται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό και σ' ένα περιβάλλον με όσο το δυνατόν λιγότερους περιορισμούς.

Στην κατεύθυνση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας διότι καλείται να συνδυάζει μια ποικιλία ιδιοτήτων όπως για παράδειγμα να είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμπυχωτής, ερευνητής, φίλος, μεταρρυθμιστής καθώς η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά γνωρίζουν το εαυτό τους, αναπτύσσουν διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες ενώ παράλληλα αποκτούν γνώσεις. Ο ρόλος του λοιπόν, είναι καθοριστικής σημασίας καθώς επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές οι οποίες θα ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες στις περιπτώσεις των παιδιών με νοητική υστέρηση.

Η γλώσσα είναι ένα πεδίο ιδιαίτερα σημαντικό για το άτομο καθώς είναι άρρηκτα συνυφασμένο με την επικοινωνία με το κοινωνικό περιβάλλον ενώ παράλληλα συνιστά το μέσο για την κατάκτηση μιας σειράς άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων ιδιαίτερα στα παιδιά με νοητική αναπηρία. Η καλλιέργεια των γλωσσικών, επικοινωνιακών, συναισθηματικών, κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων δύνανται να επιτευχθεί διαμέσου της αφήγησης.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της κατανόησης και της αναδιήγησης αφηγήματος από παιδιά με νοητική αναπηρία από το πρίσμα της έμφυλης διάστασης. Με βάση το σκοπό της έρευνας οι υποθέσεις που διαμορφώνονται είναι οι ακόλουθες:

- Η ικανότητα κατανόησης και αναδιήγησης κειμένου μετά από ακρόαση, από άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία, δε συσχετίζεται με το φύλο.
- Η κατανόηση λεξιλογίου συσχετίζονται με την ικανότητα αναδιήγησης κειμένου σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία.

Τέλος όσον αφορά στη δομή της εργασίας, το θεωρητικό μέρος της διακρίνεται σε δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά στη νοητική αναπηρία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εντάσσονται σε αυτή. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται ζητήματα που άπτονται της γλώσσας, επεξεργάζεται θέματα σχετικά με την αφήγηση και την αναδιήγηση του κειμένου καθώς επίσης και τις διαφυλικές διαφορές στην κατανόηση αφηγήματος μέσα από παλαιότερες έρευνες.

Κεφάλαιο 1: Νοητική αναπηρία

1.1 Ορισμός νοητικής αναπηρίας

Σύμφωνα με τον ορισμό του DSM-V (2013) η διανοητική αναπτυξιακή διαταραχή καθορίζεται ως η εμφάνιση τρέχοντος διανοητικού ελλείμματος απαραίτητα συνοδευόμενου από έλλειμμα στην προσαρμοστική λειτουργία με αρχική εκδήλωση κατά την περίοδο ανάπτυξης του ατόμου. Ειδικότερα, η νοητική αναπηρία περιλαμβάνει βλάβες στις γενικές νοητικές ικανότητες του ατόμου που επηρεάζουν την προσαρμοστική του λειτουργίες σε τρεις τομείς/ περιοχές. Αυτοί οι τομείς είναι:

- ✚ Ο εννοιολογικός που περιλαμβάνει τις δεξιότητες στη γλώσσα, την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τη λογική, τις γνώσεις και τη μνήμη.
- ✚ Ο κοινωνικός τομέας, που σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, την κοινωνική κρίση, διαπροσωπικές δεξιότητες επικοινωνίας, την ικανότητα να κάνουν και να διατηρήσουν φιλίες και παρόμοιες δεξιότητες.
- ✚ Ο πρακτικός τομέας που αφορά στην αυτο-διαχείριση και αυτοεξυπηρέτηση σε τομείς όπως η προσωπική φροντίδα, η εργασία, οι αρμοδιότητες, η διαχείριση χρημάτων

Η νοητική αναπηρία αποτελεί μία κατηγοριοποίηση για μία ετερογενή ομάδα ατόμων με διαφορετικά χαρακτηριστικά όσον αφορά τα επίπεδα της νοητικής, ψυχοσωματικής και ψυχοκοινωνικής λειτουργίας και εξέλιξης. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία θεωρούνται ως μία ετερογενή ομάδα, λόγω των πολύ σημαντικών διαφορών που παρατηρούνται στο επίπεδο της νοητικών ικανοτήτων /δεξιοτήτων, αλλά και στην ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη. Κοινό κριτήριο συνιστά το γεγονός ότι η νοητική αναπηρία επιφέρει προβλήματα στη λειτουργικότητα του ατόμου σε ποικίλες πτυχές της καθημερινότητας όπως είναι λόγου χάρη η συμμετοχή στην κοινότητα, η εργασιακή απασχόληση, οι κοινωνικές σχέσεις (Smith, Morgan & Davidson, 2005)

Για πάρα πολλά χρόνια ο πιο αποδεκτός ορισμός που αφορούσε στην νοητική αναπηρία ήταν εκείνος του ψυχολόγου Doll Edgar σύμφωνα με τον οποίο τα βασικά κριτήρια της νοητική αναπηρίας είναι τα εξής (Πολυχρονοπούλου, 2008, σελ. 136):

- Εμφανίζεται σε πολύ μικρή ηλικία ή κατά τη γέννηση του παιδιού
- Οφείλεται σε ανεπαρκή νοητική ανάπτυξη
- Καταλήγει σε κοινωνική ανεπάρκεια κατά την περίοδο της ωρίμανσης του ατόμου
- Έχει οργανική αιτία
- Και είναι αθεράπευτη

Έρευνες που έγιναν σε διεθνές επίπεδο απέδειξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης των ατόμων που διαγνώστηκαν με νοητική αναπηρία μπορεί να αυξηθεί κατά τη διάρκεια της ζωής τους και ότι πολλά παιδιά δύνανται να προσαρμοστούν με ικανοποιητικό τρόπο στο κοινωνικό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2008, σελ. 136). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με ήπια νοητική αναπηρία καταφέρνουν να αποκτήσουν επαρκείς δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να κοινωνικοποιηθούν, να εργαστούν και να ανεξαρτητοποιηθούν ως ενήλικες. Υπό αυτή την παραδοχή, οι μαθητές αυτοί φοιτούν στην πλειοψηφία τους στα γενικά σχολεία λαμβάνοντας, όμως, κάποια επιπλέον ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη (Παπουτσάκη, 2009; Σαλδέρης, 2013).

Σύμφωνα με τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (American Association on Mental Retardation AAMR, 2002), η νοητική αναπηρία αναφέρεται σε μία σημαντικά κάτω από το μέσο όρο γενική νοητική λειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτό-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση κοινοτικών υπηρεσιών/ πόρων, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, δηλαδή πολύ πριν το 18ο έτος (Τζουριάδου, 2010, σελ. 9; Βουγιούκας 2010).

Τα βασικά στοιχεία που στηρίζουν τον παραπάνω ορισμό είναι σε πρώτο επίπεδο το γεγονός ότι η νοητική λειτουργία του παιδιού είναι κάτω από το μέσο όρο που σημαίνει ότι η βαθμολογία που μπορεί να επιτύχει σε μία σταθμισμένη δοκιμασία είναι μικρότερη από αυτή που μπορεί να πετύχει το 96-97% των ατόμων στην ίδια ηλικία. Σε ένα δεύτερο επίπεδο είναι το ζήτημα της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, δηλαδή η ικανότητα να προσαρμόζεται το άτομο στις απαιτήσεις του φυσικού και

κοινωνικού περιβάλλοντος, διαθέτοντας την απαραίτητη αυτονομία και την αντίστοιχη κοινωνική υπευθυνότητα ανάλογα με την ηλικία και την κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται. Για το λόγο αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η κοινωνία και το περιβάλλον στο τρόπο με τον οποίο καθορίζεται η έννοια της αναπηρίας. Η μειονεκτική προσαρμοστική συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή στο ρυθμό ωρίμανσης του παιδιού, στη μάθηση και στην κοινωνική προσαρμογή (Πολυχρονοπούλου, 2008, σελ.137; Στασινός, 2013; Hodapp, 2005).

Με τον όρο ρυθμός ωρίμανσης νοείται ο ρυθμός ανάπτυξης μιας σειράς από δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού όπως λόγου χάρη το πότε κάθισε, μίλησε αλλά και στην απόκτηση μιας σειράς συνηθειών και σχέσεων με τους συνομηλίκους. Στην βρεφική ηλικία η εκτίμηση αυτή γίνεται με βάση την αισθησιοκινητική ανάπτυξη του βρέφους και κατ' επέκταση η καθυστέρηση στην κατάκτηση βασικών αναπτυξιακών επιτευγμάτων συνιστά το βασικότερο κριτήριο για την αναγνώριση της νοητικής αναπηρίας. Η ικανότητα μάθησης σχετίζεται από την πλευρά της με το βαθμό ευκολίας με τον οποίο το παιδί κατακτά διαμέσου της εμπειρίας τη γνώση. Κατά συνέπεια οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται εμφανείς στο σχολικό περιβάλλον και όταν είναι ήπιας μορφής γίνονται αντιληπτές όταν το παιδί ξεκινάει τη σχολική του ζωή ενώ παράλληλα τα προβλήματα προσαρμοστικής συμπεριφορά κατά την ένταξη του στο σχολείο βρίσκονται σε συνάρτηση με την ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Επίσης, η κοινωνική προσαρμογή συνιστά ένα εξίσου σημαντικό κριτήριο οριοθέτησης της νοητικής υστέρησης το οποίο κατά τη προσχολική και σχολική ηλικία αντανακλάται στις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τους συνομηλίκους του, με τους γονείς αλλά και με τους άλλους ενήλικες όπως είναι για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός. Τέλος, σε ένα τρίτο επίπεδο η νοητική αναπηρία εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου, η οποία φτάνει μέχρι το 18^ο έτος. Σε περίπτωση που εμφανιστεί μετά το ηλικιακό όριο των 18 χρόνων οι ειδικοί κάνουν λόγο για έκπτωση των νοητικών λειτουργιών αλλά δε συνιστά νοητική αναπηρία (Πολυχρονοπούλου, 2008, σελ.197-138)

1.2 Δείκτης νοημοσύνης

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρίας (10η έκδοση) για να θεωρηθεί ένα άτομο ότι έχει νοητική αναπηρία θα πρέπει να ισχύουν τα εξής τρία κριτήρια:

- Η γενική νοητική του ικανότητα να είναι κάτω από το μέσο όρο, δηλαδή ο δείκτης νοημοσύνης σύμφωνα με τα ψυχομετρικά τεστ νοημοσύνης να είναι κάτω από το 70
- Η νοητική αναπηρία να έχει εκδηλωθεί κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου, δηλαδή πριν από το 18^ο έτος της ηλικίας
- Η προσαρμοστική του συμπεριφορά να είναι ανεπαρκής (πχ. επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις, δεξιότητες, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, εργασία, ψυχαγωγία, υγεία και ασφάλεια).

Η μελέτη της νοημοσύνης είναι ένα από τα βασικά αντικείμενα μελέτης της ψυχολογικής έρευνας του 20^{ου} αιώνα. Παλιότερα για τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς επιστήμονες της νοητικής αναπηρίας, το ενδιαφέρον επικεντρωνόταν στο επίπεδο μέτρησης της συνολικής ανεπάρκειας του ατόμου, δηλαδή στη μέτρηση του δείκτη νοημοσύνης. Με την αρωγή της γνωστικής ψυχολογίας, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε στη μελέτη των γνωστικών διεργασιών από άτομο με νοητική αναπηρία διαφορετικής αιτιολογίας (Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997). Υπάρχουν τέσσερις τύποι νοητικής αναπηρίας όπως διαφαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα (Πολυχρονοπούλου, 2008, σελ. 140):

Επίπεδο νοητικής αναπηρίας**Δείκτης νοημοσύνης**

Ελαφριά νοητική αναπηρία

50-55 μέχρι 70

Μέτρια νοητική αναπηρία

35-40 μέχρι 50-55

Σοβαρή νοητική αναπηρία

20-25 μέχρι 35-40

Βαριά νοητική αναπηρία

Κάτω από 20ή 25

Η ήπια (ελαφριά) νοητική αναπηρία με Δείκτη Νοημοσύνης 55-70 αφορά σε άτομα που μπορούν να φτάσουν το ακαδημαϊκό επίπεδο της 6ης δημοτικού, είναι επαρκώς αυτάρκη και με την προϋπόθεση ότι έχουν βοήθεια και στήριξη από την οικογένεια και σχετικές υπηρεσίες, μπορούν να ζήσουν αυτόνομα. Η μέτρια (μέση) νοητική καθυστέρηση με Δ.Ν. 40-55 αφορά σε άτομα που είναι ικανά σε κάποιο βαθμό να φροντίσουν τον εαυτό τους με την επίβλεψη τρίτου ενώ κατόπιν εκπαίδευσης μπορούν να κατακτήσουν κάποιες κοινωνικές δεξιότητες και να λειτουργήσουν υπό προστασία σε κοινότητα. Στη σοβαρή νοητική αναπηρία με Δ.Ν. 25-39 ανήκουν άτομα που έχουν ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε βασικές ανάγκες αυτοεξυπηρέτησης καθώς και να αποκτήσουν ικανότητες επικοινωνίας, ενώ είναι απαραίτητη η παρουσία επιβλέποντος στη ζωή τους. Τέλος η βαριά νοητική αναπηρία με Δ.Ν. κάτω του 25 αφορά σε άτομα που χρειάζονται εκπαίδευση για τις βασικές καθημερινές τους λειτουργίες καθώς και για την ανάπτυξη στοιχειωδών κοινωνικών δεξιοτήτων σε ελεγχόμενο περιβάλλον απαραίτητα. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με πιο σύγχρονες θεωρήσεις η νοητική αναπηρία δεν καθορίζεται τόσο από τις αδυναμίες αλλά από τις δυνατότητες του ατόμου, το περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται και τέλος το λειτουργικό επίπεδο, το οποίο επιτυγχάνεται μέσα σ' αυτά τα περιβάλλοντα. Η νοητική αναπηρία λοιπόν δεν αποτελεί ατομικό χαρακτηριστικό αλλά διάσταση ανάμεσα στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος από το άτομο και την ικανότητα του ατόμου ν' ανταπεξέλθει σε αυτές (Τζουριάδου, 2010; Πολυχρονοπούλου, 2008; Baroff, & Olley, 1999).

Η ουσιαστική πρόοδος στην κατανόηση της αιτιολογία της νοητικής αναπηρίας και των αναγκών των ατόμων αυτών έγινε τα τελευταία πενήντα χρόνια. Η πρόοδος που συντελέστηκε στις επιστήμες της γενετικής, τη βιοχημείας, της ψυχιατρικής και της ψυχολογίας αλλά και στον τομέα της κοινωνικής πρόνοιας για τα άτομα με νοητική αναπηρία οδήγησε στην αποιδρυματοποίηση, στην εκπαιδευτική υποστήριξη και στην κοινωνικής ένταξη των ατόμων αυτών (Hodapp, 2005).

Στη σημερινή εποχή οι ερευνητές με αναπτυξιακό προσανατολισμό υποστηρίζουν ότι το σημαντικότερο κριτήριο δεν είναι πλέον ο βαθμός νοητικής αναπηρίας αλλά το είδος της, δηλαδή η ακριβής αιτιολογία της. Η αναπτυξιακή προσέγγιση έρχεται σε αντιπαράθεση με την παραδοσιακή αντίληψη για την νοητική αναπηρία , σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά με νοητική υστέρηση χαρακτηρίζονται από τις ίδιες γνωστικές αδυναμίες. Αντιτάσσεται με άλλα λόγια η αναπτυξιακή προσέγγιση στο ελλειμματικό μοντέλο διδασκαλίας το οποίο δίνει έμφαση στις αδυναμίες που έχει ένα παιδί και στο τι δε μπορεί να κάνει ο μαθητής, στοιχείο που συνιστά μια από τις πιο δυσλειτουργικές προκαταλήψεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2000).

1.3 Ψυχοκινητική και γνωστική ανάπτυξη

Η μελέτη της νοητικής αναπηρίας παρουσιάζει ποικίλες ιδιαιτερότητες εξαιτίας της ανομοιογένειας των περιπτώσεων που εντάσσονται κάτω από τον όρο αυτό. Η νοητική αναπηρία δεν αποτελεί μια αυτοτελή κλινική οντότητα αλλά συμπτώματα πολλών διαταραχών ή συνδρόμων τα οποία έχουν διαφορετική αιτιολογία και συχνά σχετίζονται με διαφορετικούς παράγοντες. Ανάλογα με την κυρίαρχη αιτιολογία της νοητικής αναπηρίας διαφοροποιούνται τα σύνοδα προβλήματα, η έντασή τους, η επίδραση που ασκεί στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον που ζει και η πρόγνωση για την εξέλιξη της. Σε γενικές γραμμές τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική αναπηρία μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω (Πολυχρονοπούλου, 1990; Γκαλλάν & Γκαλλάν, 1997):

- Δυσκολίες σε έργα επεξεργασίας πληροφοριών
- Αδυναμία αυθόρμητης ενεργοποίησης γνωστικών στρατηγικών όπως για παράδειγμα μνημονικές στρατηγικές, επανάληψη

- Αδυναμία γενίκευσης της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών
- Δυσκολίες σε έργα που αφορούν στην κατηγοριοποίηση καθώς και σε γλωσσικά έργα
- Δυσκολίες στις λειτουργίες που σχετίζονται με τη μνήμη και τη προσοχή
- Δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, στο σχεδιασμό και στη γενίκευση

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπει τα άτομα με νοητική αναπηρία είναι ότι παρουσιάζουν πολλούς περιορισμούς ως προς την προσαρμοστική συμπεριφορά. Περιορισμούς παρουσιάζουν και ως προς την καθημερινή λειτουργικότητα και στη γνωστική λειτουργία καθώς παρουσιάζουν προβλήματα συγκέντρωσης της προσοχής τους στο ερέθισμα που τους ζητείται να προσέξουν παρουσιάζουν προβλήματα ως προς την βραχυπρόθεσμη μνήμη και είναι έντονες οι γλωσσικές ελλείψεις που υπάρχουν στην κατανόηση και χρήση της γλώσσας εμποδίζοντας την ανάπτυξή τους σε στον τομέα τον γνωστικό, τον κοινωνικό και το συμπεριφοριστικό. Αδυνατούν να αυτοεξυπηρετηθούν και να αναπτύξουν ανεξάρτητες λειτουργίες είτε μέσα στο σπίτι είτε στο σχολείο αλλά και να αναπτύξουν ομαλές σχέσεις με του συνομήλικους του (Τζουριάδου, 2010).

Τα παιδιά με νοητική αναπηρία ένα ακόμα χαρακτηριστικό που έχουν είναι ότι παρουσιάζουν ελλειμματική παρώθηση και από τη στιγμή που αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν ικανότητα να διεκπεραιώσουν κάτι με αποτελεσματικότητα τρέπονται προς την εγκατάλειψη της προσπάθειας κρίνοντας παράλληλα πολύ σημαντική την ενθάρρυνση που δέχονται από εξωγενής παράγοντες καθώς τα ίδια τα άτομα δεν αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης καθώς και του άγχους που βιώνουν. Τα παιδιά αυτά έχουν αρνητική αντίληψη για τη δομή του εαυτού τους και αρνητικό αυτοσυναίσθημα που επηρεάζουν την παρώθηση (Μπάρμπας, 2010). Οι αποτυχίες του είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο λειτουργούν αρνητικά ως προς το ενδιαφέρον του για μάθηση και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποφύγει την αποτυχία παρά να προσπαθήσει να επιτύχει κάτι. Γενικά το παιδί με κάποιο βαθμό νοητικής αναπηρίας σε σύγκριση με ένα φυσιολογικό παρουσιάζει λιγότερες διαφοροποιήσεις στην ψυχική του ζωή (Βουγιούκας, 2010, Vygotsky & Daminshevskii, 2010).

Οι επιμέρους γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με νοητική αναπηρία παρατίθενται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα (Τζουριάδου, 1995; Βλάχου-Μπαλαφούτου, 2000; Πολυχρονοπούλου, 2008):

- 1 Ανοργάνωτη, παρορμητική και μη συστηματική εξερευνητική συμπεριφορά
- 2 Αδυναμία κατανόησης χρονικών εννοιών
- 3 Αδυναμία συγκράτηση συγκεκριμένων σταθερών όπως είναι λόγου χάρη το σχήμα, η ποσότητα, το μέγεθος, ο προσανατολισμός
- 4 Αδυναμία ταυτόχρονης θεώρησης πολλών πηγών πληροφοριών η οποία γίνεται αποσπασματικά και όχι οργανωμένα σε σύνολα
- 5 Δυσκολίες σε επίπεδο χωρικής οργάνωσης
- 6 Αδυναμία σε επίπεδο οριοθέτησης ενός πραγματικού προβλήματος ή ερεθίσματος
- 7 Αδυναμίες ως προς την επιλογή σχετικών πληροφοριών και αποφυγή πληροφοριών που δεν είναι σχετικές με το ζητούμενο πρόβλημα
- 8 Έλλειψη οργανωτικής συμπεριφοράς
- 9 Εγωκεντρική επικοινωνιακή συμπεριφορά
- 10 Δυσκολίες σε επίπεδο προβολής σχέσεων
- 11 Τυχαίες απαντήσεις

Στην ενότητα αυτή εξετάστηκαν οι δυσκολίες και οι ελλείψεις που παρουσιάζουν τα παιδιά με νοητική αναπηρία κατά τη γνωστική τους ανάπτυξη ενταγμένες σε ένα γενικό πλαίσιο. Οι αδυναμίες και οι δυνατότητες που παρουσιάζουν τα παιδιά ποικίλουν σε κάθε περίπτωση ως προς το βαθμό αλλά και ως

προς το είδος τους. Η καταγραφή των αδυναμιών δε θα πρέπει να αποβλέπουν στην ετικετοποίηση αλλά στο τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για να βελτιωθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό το γνωστικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού με βάση τις ανάγκες τους. Ο στόχος λοιπόν, είναι να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση ώστε να μπορέσει να καταπολεμήσει στο μέτρο του δυνατού τις αδυναμίες (Βλάχου-Μπαλαφούτου, 2004, σελ. 141-143)

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική αναπηρία

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού τη σύγχρονη εποχή συνιστά ένα πολυσύνθετο ζήτημα με δεδομένο το γεγονός ότι ο ρόλος του καθορίζεται τόσο από τις νέες απαιτήσεις της εποχής όσο και από τις νέες ανάγκες που έχουν οι σημερινοί μαθητές. Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού άρχισε να συντελείται μετά τη βιομηχανική επανάσταση, από τη στιγμή που άρχισε να δημιουργείται όλο και πιο έντονα η ανάγκη παραγωγής ατόμων με εξειδικευμένες, εφαρμόσιμες γνώσεις και δεξιότητες στην κοινωνία (Hoyle, 1969, σελ. 9-11).

Η ποιότητα του παρεχόμενου έργου στο σχολείο βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα υπάρχει έντονος προβληματισμός αναφορικά με το ποιος είναι ο σωστός εκπαιδευτικός και πότε ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στο έργο του με επάρκεια (Παπαναούμ, 2003). Η παιδαγωγική διαδικασία επικεντρώνεται σε μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το μαθητή όπου ο πρώτος αποτελεί την αφετηρία αυτής της διαδικασίας και το κύριο συντελεστή της. Αναλαμβάνει δηλαδή, από τη μια μεριά, την πρωτοβουλία και επωμίζεται την ευθύνη για το καθορισμό των στόχων αγωγής και τη μεθόδευση για την επίτευξή τους και από την άλλη μεριά ενσαρκώνει για το μαθητή σε συγκεκριμένη μορφή αυτό που επιδιώκει, την ενηλικίωση (Πυργιωτάκης, 2000, Ξωχέλλης, 1995).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτονται στα πλαίσια της παραπάνω διαδικασίας ξεπερνούν την απλή επιφανειακή επικοινωνία που γνωρίζουμε από την καθημερινότητα των ανθρώπων και αποκτούν το χαρακτήρα της μονιμότερης και συναισθηματικά χρωματισμένης αλληλεπίδρασης, η οποία επιδιώκει ή έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση και σταθεροποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου με βάση προκαθορισμένους στόχους. Η διαδικασία αυτή διαδραματίζεται πάντα μέσα σε

ένα ορισμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο και επιχειρεί να συνθέσει τις πεποιθήσεις της παλιά με της νέας γενιάς, τις νόρμες και τα αιτήματα του κοινωνικού συνόλου με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του ατόμου, το παρελθόν, με το παρόν και το μέλλον, το «είναι» με το «δέον». Η παιδαγωγική διαδικασία και η οποία μπορεί να συνοψιστεί σχηματικά ως ένα φαινόμενο κοινωνικής αλληλεπίδρασης με διαλογική, τελεολογική και διαλεκτική δομή, καθορίζει τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός (Πυργιωτάκης, 2000, Ξωχέλλης, 1995).

Ο εκπαιδευτικός από ηγεμόνας αναλαμβάνει πλέον το ρόλο που θα στηρίζει τον μαθητή στην πορεία του προς την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων κοινωνικού χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε διευκολυντή, επίκουρο και υποστηρικτή για τον μαθητή, με τον οποίο συνεργάζεται σχετικά με όλα τα θέματα που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία όπως είναι για παράδειγμα οι μαθησιακές δραστηριότητες, η αξιολόγηση, η επιλογή μέσων και υλικών (Τσοπάνογλου, 2000). Τα στοιχεία αυτά είναι καθοριστικής σημασίας για να μπορέσει να είναι αποτελεσματική λειτουργήσει αποτελεσματικά η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών.

Στο σύγχρονο λοιπόν, εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός καλείται να συνδυάζει μια ποικιλία ιδιοτήτων όπως για παράδειγμα να είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, ερευνητής, φίλος, μεταρρυθμιστής καθώς η εκπαίδευση αποτελεί μια κοινωνική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά γνωρίζουν το εαυτό τους, αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες ενώ παράλληλα αποκτούν γνώσεις και τεχνογνωσία (Unesco, 1999, σελ. 39).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να προβεί σε ένα προσεκτικό σχεδιασμό ενός προγράμματος προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών προκειμένου να καλλιεργήσουν μια σειρά από δεξιότητες. Η διδασκαλία δεξιοτήτων δύναται να αμβλύνει τα σημάδια κοινωνικής απομόνωσης που παρουσιάζουν τα παιδιά αλλά και να βελτιώσει την ικανότητα επικοινωνίας (Μισαηλίδης, 2001, σελ. 184). Η δομημένη διδασκαλία στηρίζεται στη δόμηση-οργάνωση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης, ενός εξατομικευμένου ημερήσιου προγράμματος, ώστε να καθορίζονται οι καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, ενός ατομικού συστήματος εργασίας, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές ανεξάρτητη λειτουργικότητα και τέλος, στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, ώστε μέσα από τη χρήση υλικών με οπτική σαφήνεια στις

καθημερινές δραστηριότητες να κατακτήσουν τη γενίκευση (Βουγιούκας, 2010; Μπάρμπας, 2010).

Η σύγχρονη έρευνα έχει προτείνει στρατηγικές για να μπορούν τα παιδιά με νοητική αναπηρία να γίνουν κομμάτι της σχολικής αίθουσας, από άποψη συμμετοχής και κοινωνικοποίησης. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε επιγραμματικά την οπτική διδασκαλία, τη χρήση της ομαδοποίησης, την ανάλυση έργων, τη χρήση σεναρίων, παρεμβάσεις αυτορρύθμισης (Hart & Whalon, 2008). Οι εκπαιδευτικές αυτές στρατηγικές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: Είναι οι παραδοσιακές τεχνικές αλλά και οι εναλλακτικές τεχνικές (Τσακίρη & Καπετανίδου 2007,σελ112). Στο σημείο αυτό κρίνεται μια βασική ανασκόπηση των σύγχρονων εκείνων εναλλακτικών τεχνικών εκείνων, διότι που βοηθούν σημαντικά στη δραστηριοποίηση αλλά και ανάπτυξη της συμμετοχής στην τάξη των μαθητών αυτών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1. **Η ομαδο-συνεργατική τεχνική.** Η τεχνική αυτή στηρίζεται στην δημιουργία μικρών ομάδων από τους μαθητές οι οποίοι αναλαμβάνουν αν φέρουν εις πέρας, μικρές, ορισμένες δραστηριότητες. Η εν λόγω τεχνική επιδιώκει την εξάσκηση εμπειριών μάθησης και γνώσης στην πράξη. Δηλαδή, γίνεται μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη (Κογκούλης,2004,σελ 62).
2. **Σχέδιο Εργασίας – Project.** Η συγκεκριμένη τεχνική μάθηση, εμφανίστηκε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και στοχεύει στην ενεργοποίηση της, σκέψης, γνώσης αλλά και των παιδικών συναισθημάτων. Ο καθηγητής επιδιώκει τη δημιουργία ομάδων με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη συνεργασίας και προσωπικής επαφής των μαθητών. Σύμφωνα με το οι μαθητές που συμμετέχουν στη μέθοδο project ενστερνίζονται και υιοθετούν την πρόταση που κάνει κάποιος με αφορμή ένα βίωμα, ένα πρόβλημα ή ένα γεγονός της ημέρας. Στη συνέχεια συζητούν και αναπτύσσουν την αρχική πρωτοβουλία αναπτύσσοντας μεταξύ τους σχέσεις κατά τη διάρκεια αυτή. Ανταλλάσσουν πληροφορίες, συζητούν επιθυμίες και προσδοκίες και στο τέλος κοινοποιούν τα πορίσματά τους στον εκπαιδευτικό. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός του αξιολογεί τόσο για την προσπάθεια όσο και για τα αποτελέσματά τους. (Frey, 1986,σελ. 30-36).
3. **Μαθητοκεντρική διδασκαλία :** Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων παρέχοντας τη δυνατότητα για παραγωγή

άμεσων εμπειριών. Στη συγκεκριμένη τεχνική σημαντικό ρόλο παίζει το παιχνίδι ρόλων ή θεατρικό παιχνίδι. Ο Gardner (1985, σελ 300) επισημαίνει τις διάφορες δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού σε σχέση με άλλες τέχνες. Μία από αυτές η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Διότι μέσω της διαπροσωπικής, κοινωνικής, στοχαστικής, γλωσσικής και κιναισθητική διάστασης της τέχνης αυτής, τα παιδιά μαθαίνουν πιο διαδραστικά. Είναι γεγονός άλλωστε πως τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ανταποκρίνονται λιγότερο στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα μυήσει τα παιδιά στο κόσμο του θεατρικού παιχνιδιού επιδιώκοντας στην παρακίνηση του λόγου-ομιλίας, αλλά και στη συναισθηματικοκοινωνική τους ανάπτυξη. Οι στρατηγικές μέσω του θεατρικού παιχνιδιού που θα αναπτύξει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη θα πρέπει να στοχεύουν στα εξής σημεία:

- ❖ Συναισθηματικοκοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.
- ❖ Αισθητική ανάπτυξη.
- ❖ Εκφραστική ανάπτυξη.
- ❖ Ανακάλυψη και κατανόηση το κόσμου.
- ❖ Φυσικοκινητική ανάπτυξη

Έτσι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών αυτών, οι οποίες αποτελούν το θεμέλιο λίθο για τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού(Leonard Miller & Gerber, 1999, σελ. 680)

Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτική μέθοδος στηρίζεται στη φαντασία ως επινοητική μέθοδο η οποία μετατρέπει το μη πραγματικό σε πραγματικό ενώ παράλληλα ο μαθητής μέσα από τη συμμετοχή σε ρόλους μπορεί να προσεγγίσει τους συμμαθητές του (Μπανικόλα-Γεωργοπούλου, 1993, σελ. 94). Συνεπώς, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντική διδαχτική τεχνικές σε μαθητές με αναπτυξιακές καθυστερήσεις καθώς μέσω αυτού μαθαίνουν να έρχονται σε στενότερη επαφή με το σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον, ερχόμενη σε επαφή με συμμαθητές τους που δεν παρουσιάζουν ανάλογες ιδιαιτερότητες (Murata & Maeda, 2002, σελ 239,240).

Εκτός από τον καθοριστικό ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός μέσα από την επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών οι οποίες θα ενισχύσουν τις κοινωνικές τους

δεξιότητες, σημαντικό ρόλο παίζει και η συνεχής συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού καθώς οι γονείς έχουν το ρόλο των συν-εκπαιδευτών και συμβάλλουν στη μεταβίβαση της μάθησης στις συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι γονείς των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναγνωρίζουν ότι η ποιότητα και η ποσότητα της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και η ανάπτυξη αμφίδρομης επικοινωνίας αποτελεί ένα καταλυτικό παράγοντα για την ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, παρουσιάζονται πολλά προβλήματα κατά την ανάπτυξη της επικοινωνίας τα οποία απορρέουν είτε από τη στάση των εκπαιδευτικών, είτε λόγω της έλλειψης καθοδήγησης και βοήθεια των γονιών για τη διδακτική στήριξη του παιδιού στο σπίτι. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι οικογένειες με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν πολλαπλά προβλήματα, οικονομικά, συναισθηματικά, κοινωνικά. Κατά συνέπεια, ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται πολύπλοκος και απαιτητικός (Πολυχρονοπούλου, 2004; Φτιάκα, 2004).

Όσον αφορά στις μορφές συνεργασίας που μπορούν να αναπτυχθούν ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους γονείς με παιδιά με νοητική αναπηρία είναι σε ένα πρώτο επίπεδο το γεγονός ότι θα πρέπει να γίνονται συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να υπάρχει συνεχής ενημέρωση για την εξέλιξη του παιδιού. Χρήσιμο σε αυτή την κατεύθυνση είναι να γίνεται συνάντηση και με άλλες ειδικότητες όπως είναι ο ψυχολόγος ή ο κοινωνικός λειτουργός, με ευθύνη του εκπαιδευτικού προκειμένου να γίνεται συστηματική παρέμβαση και να διατυπώνονται εκπαιδευτικοί στόχοι για τις δύσκολες συμπεριφορές που παρουσιάζουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό θα εξασφαλίσει την ομοφωνία κατά τη λήψη αποφάσεων ενώ ο γονέας θα έχει σφαιρική πληροφόρηση αναφορικά με την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη του παιδιού (Γεωργίου, 2011).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο είναι σημαντικό κατά τις συναντήσεις να καλύπτονται ζητήματα που αφορούν στην αξιολόγηση του παιδιού προκειμένου να γίνεται επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων που τίθενται. Σε αυτές τις συναντήσεις θα πρέπει να συζητούνται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί, η πρόοδος και την βελτίωση που έχει αλλά και η συζήτηση νέων ζητημάτων που μπορεί να προκύψουν είτε μέσα στο σπίτι είτε στο σχολείο προκειμένου η παρέμβαση να είναι έγκαιρη και αποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί θα έχουν κατά αυτό τον τρόπο την ευκαιρία να εκφράζουν τυχόν πιέσεις, απαιτήσεις σχετικά με το παιδί ενώ οι

γονείς θα έχουν μια πιο ρεαλιστική εικόνα της εξέλιξης του (Μαντορουλίου Panteliadu, 2000).

Επίσης, γονείς και εκπαιδευτικοί από κοινού διαμορφώνουν και τις εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορεί να κάνει το παιδί ώστε η διδακτική παρέμβαση να έχει μια συνέχεια και εκτός σχολείου. Η συμμετοχή των γονέων στην εφαρμογή των στρατηγικών παρέμβασης με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά τους είναι πολύ σημαντική καθώς συμβάλλει με καταλυτικό τρόπο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων τους και την ελαχιστοποίηση της αμφίδρομης πίεσης που ασκείται προς τους γονείς και προς τα παιδιά (Γεωργίου, 2011; Συμέου, 2009).

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σε περιπτώσεις που οι γονείς δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που γεννά η συνύπαρξη με ένα παιδί με νοητική αναπηρία ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους παρέχει τη δυνατότητα συμβουλευτικής και στήριξης προκειμένου να αντεπεξέλθουν ικανοποιητικά στις δυσκολίες που συνεπάγεται η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες (Χριστιανόπουλος, 2012). Η συμβουλευτική όχι μόνο θα βοηθήσει τους γονείς αλλά αυτό θα έχει θετικό αντίκτυπο και στη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αλλά και εν γένει με το σχολικό περιβάλλον.

Τέλος και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός από τη δική του προσωπική σκοπιά να συνειδητοποιήσει τον ιδιαίτερο ρόλο που ο ίδιος διαδραματίζει κατά τη διδασκαλία παιδιών ειδικής αγωγής. Θα πρέπει να έχει συγκεκριμένο πλαίσιο δράσης αλλά και να είναι συνειδητοποιημένος για τη διαφορετικότητα των συγκεκριμένων μαθητών. Επομένως, θα πρέπει να ενημερώνεται και να ανανεώνει συχνά τις γνώσεις του για τις εξελίξεις στον κλάδο αυτόν και κυρίως να είναι υποστηρικτικός απέναντι στα παιδιά αυτά και τις οικογένειές τους (Τεντζέρης, 2012, Κασούτας, 2007).

Κεφάλαιο 2: Κατανόηση Αφηγήματος

2.1. Θεωρίες γλωσσικής ανάπτυξης

Τη δεκαετία του 1950 άρχισε μία πρώτη προσέγγιση της σχέσης γλώσσας και παιδιού και συγκεκριμένα για το πώς το παιδί οδηγείται στη διαδικασία απόκτησής της. Οι επιστήμονες κλάδου εστίασαν δηλαδή στη διαδικασία και τον τρόπο απόκτησης της γλώσσας αλλά και στους παράγοντες εκείνους που οδηγούν στη γλωσσική εξέλιξη (Μήτσης, 2003, σελ21-22)

Συμπεριφορισμός-Μπιχεβιορισμός. Η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης στηρίχτηκε στο δίπτυχο ερέθισμα και αντίδραση. Συγκεκριμένα, στηριζόμενοι στα πειράματα του Skinner και Ρανλον έφτασαν στο συμπέρασμα πως η μάθηση είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης και επαναλαμβανόμενης συμπεριφοράς.(Αθανασίου, 2001, σελ 28).

Στη διαδικασία μάθησης σημαντικός παράγοντας είναι η μίμηση μέσω της οποίας το παιδί επαναλαμβάνει τα μηνύματα που λαμβάνει από το περιβάλλον του και έτσι τα κάνει κτήμα του .Η θεωρία αυτή βέβαια δέχτηκε επικρίσεις καθώς καθιστά τη μάθηση μια μιμητική λειτουργία και όχι μια διαδραστική διαδικασία (Μήτσης,2003,σελ 23).

Η γενετική θεωρία. Σε πλήρη αντίθεση με τη θεωρία των μπιχεβιοριστών ήρθε η γενετική θεωρία, η οποία υποστήριζε πως η μάθηση δεν είναι μία μηχανική διαδικασία αλλά μία λειτουργία που στηρίζεται σε έμφυτες πηγές. Εκπρόσωπός της θεωρίας αυτής είναι ο Chomsky ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία πως ο άνθρωπος έχει μέσα τους έμφυτες τις γλωσσικές ικανότητες ως φυσικό αποτέλεσμα οι οποίες έχουν μεγάλες αντιστάσεις στις περιβαλλοντικές επιδράσεις. Οι έμφυτες αυτές ικανότητες εφοδιάζουν το παιδί με το μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης ο οποίος στην ουσία περνάει από επεξεργασία κάθε είδους ερέθισμα που το παιδί δέχεται από το περιβάλλον. Δημιουργεί λοιπόν μία μετασχηματιζόμενη γραμματική όσο αφορά στη γλώσσα. Συνεπώς, στο παιδί η γλώσσα εξελίσσεται πολύ πριν τη σχολική επίδραση και που η οποία δε διδάσκεται στο παιδί όπως η επίκτητη. Και ο Lenneberg κινήθηκε προς την ίδια κατεύθυνση δίνοντας προτεραιότητα στην βιολογική γλωσσική ικανότητα του ανθρώπου κατά την απόκτηση και κατάκτηση της γλώσσας. Ο ίδιος

υποστήριξε πως η εξέλιξη της γλώσσας πραγματοποιείται πιο εύκολα μέσα στο περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει.

(Κάτη, 2003,σελ115,120)

Η γνωστική θεωρία. Βασικοί εκπρόσωποι της θεωρίας αυτής είναι οι Piaget και Vygotsky. Οι θεωρία αυτή δεν επεδίωξε να διαμορφώσει μία θεωρία για τη γλωσσική κατάκτηση αλλά μία θεωρία γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Απαρνείται την συμβολή των εξωτερικών ερεθισμάτων στην κατάκτηση της γλώσσας αλλά και τις αντίστοιχες έμφυτες ικανότητες .(Κονδύλη, 2009,σελ.15).Διότι για τη γνωστική θεωρία σημαντικό ρόλο παίζουν οι γνωστικές λειτουργίες κατά την κατάκτηση της γλώσσας. Άλλωστε το παιδί πρώτα γνωρίζει τον κόσμο του, τον αντιλαμβάνεται και στη συνέχεια μαθαίνει να μιλά για αυτόν.

Επομένως η νοητική εξέλιξη του παιδιού έρχεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης που έχει με το περιβάλλον του. Η αλληλεπίδραση αυτή, όμως περνάει από στάδια και αναδιαμορφώνεται σε κάθε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης. Έτσι το παιδί , όταν αποκτήσει τη γλώσσα, την αναδιαμορφώνει και την τελειοποιεί σε ένα κώδικα επικοινωνίας. (Μήτσης, 2003, σελ 25).

Οι βασικές αντιδράσεις της θεωρίας αυτής προέβαλαν ως επιχείρημα πως δεν είναι εφικτό να προσδιοριστούν τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού ενώ επίσης πως αγνοεί βασικούς παράγοντες που ωθούν το παιδί προς τη γλωσσική επίτευξη, όπως η οικογένεια, το περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός κτλ (Αθανασίου, 2001,σελ 42).

Η θεωρία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συγκεκριμένη θεωρία εστιάζει στο περιβάλλον του παιδιού, στον κοινωνικό περίγυρο μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται υπογραμμίζοντας τη μεγάλη αλληλεπίδραση μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα. Η σχέση αυτή ονομάστηκε θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης Η θεωρία αυτή το παιδί αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του μέσω της επικοινωνίας.

Ειδικότερα, η επικοινωνία είναι πάρα πολύ σημαντικά στα μέλη της οικογένειας. Για να υποστηρίξει το επιχείρημα αυτό, η συγκεκριμένη θεωρία φέρνει ως παράδειγμα τη σχέση βρέφους και μητέρας. Μεταξύ τους έχουν αναπτύξει μία συγκεκριμένη επικοινωνία καθώς η μητέρα την έχει διαμορφώσει στο βρέφος. Μεγαλώνοντας το παιδί, μαθαίνει να υπακούει σε διάφορες περιστάσεις και κανόνες οι οποίοι καθορίζονται από το περιβαλλοντικό πλαίσιο του παιδιού.

Και η θεωρία αυτή, όμως βρήκε αντιδράσεις, καθώς υποστηρίχτηκε πως ο γενετικός παράγοντας ή ο κληρονομικός παραγκωνίστηκαν. (Αθανασίου, 2001,σελ 43,45).

2.2 Κατανόηση του προφορικού λόγου και Λεξιλόγιο

Η προφορική κατανόηση και η απόδοση του προφορικού λόγου αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας. Η ανεπάρκεια ή η ελλιπής απόδοση του προφορικού λόγου συνδέεται με την ανεπάρκεια στη φωνολογική ενημερότητα, με την ελλιπή επίγνωση της μορφολογίας και της σημασιολογίας του προφορικού λόγου, καθώς και με την περιορισμένη χρήση του λεξιλογίου.

Τα ελλείμματα στον προφορικό λόγο γίνονται αντιληπτά ήδη από το νηπιαγωγείο και από την αρχή της φοίτησης του μαθητή στο δημοτικό, καθώς εκδηλώνονται δυσκολίες σε σχέση με το χειρισμό της δομής του προφορικού λόγου, ενώ συνάμα υπάρχει δυσκολία στην αποστήθιση στίχων που ομοιοκαταληκτούν, ελλείμματα στη σύνταξη του προφορικού λόγου, καθώς και δυσκολίες στην ανάκληση συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες χρειάζονται για να εκφραστούν οι μαθητές στον προφορικό λόγο (Blachman, 1997, Bradley & Bryant, 1983, Wolf, 1999).

Στη σύγχρονη έρευνα, υπάρχει η άποψη ότι τα ελλείμματα του προφορικού λόγου οφείλονται κατά βάση στην ανεπάρκεια των παιδιών στη γλωσσική και φωνολογική επεξεργασία (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Ως φωνολογική επεξεργασία νοείται η δεξιότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα και η παράλληλη δυνατότητά του να χρησιμοποιεί τα φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες για να φτιάξει λέξεις (Siegel, 1992; Κωτούλας, 2003).

Η εκμάθηση νέων λέξεων αποτελεί βασική προϋπόθεση στην ανάπτυξη της γλώσσας κυρίως τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης που η διεύρυνση του λεξιλογίου ακολουθεί ρυθμούς ραγδαίας ανάπτυξης. Η ευρύτητα του λεξιλογίου σύμφωνα με τη Μπαμπλέκου (1996), συνδέεται με δείκτες όπως η αναγνωστική ικανότητα, η σχολική επιτυχία και το γενικότερο νοητικό επίπεδο. Η ανάπτυξη

όμως του λεξιλογίου επηρεάζεται από πληθώρα περιβαλλοντικών παραγόντων, μεταξύ των οποίων η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα πρόσωπα του περιβάλλοντος του παιδιού, η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα τηλεοπτικά προγράμματα, στα παραμύθια και στα βιβλία και τέλος η γλωσσική διδασκαλία που παρέχεται στο σχολείο. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της φωνολογικής ανακύκλωσης και της ικανότητας εκμάθησης νέων λέξεων, ειδικά στις ηλικίες μεταξύ 4 και 7 ετών.

Η ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα στον προφορικό και γραπτό του λόγο δεν μπορεί να καλλιεργηθεί με την ανάπτυξη μόνο κάποιων επιμέρους δεξιοτήτων (γραμματικής, λεξιλογίου κτλ.). Η ικανότητα αυτή καλλιεργείται μέσα από ποικίλες στρατηγικές που οι μαθητές αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν όταν θα πρέπει να μεταδώσουν μηνύματα, να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και να επιχειρηματολογήσουν για κάποιες θέσεις τους και ακόμα, να συμφωνήσουν και να διαφωνήσουν με τις απόψεις των συνομιλητών τους (Ματσαγγούρας, 2007).

Προβλήματα στις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας οδηγούν άμεσα στη χαμηλή αποκωδικοποίηση, ελλείμματα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία συνδέονται στενά με δυσκολίες στην ευχέρεια, ενώ το φτωχό λεξιλόγιο και η δυσκολία στην κατανόηση του προφορικού λόγου, επιδρούν αρνητικά στην αναγνωστική κατανόηση, την αναγνωστική ικανότητα (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007, σελ. 25).

2.3 Η αφήγηση

Με τον όρο αφήγηση καλύπτεται στη γλώσσα μας ένα αρκετά ευρύ φάσμα εννοιών. Αρχικά, δηλώνεται η πράξη της επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών. Με την έννοια αυτή η αφήγηση ως διαδικασία δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη Λογοτεχνία, αλλά τη συναντούμε τόσο σε άλλες μορφές τέχνης, π.χ. στον κινηματογράφο, όσο και στην καθημερινή μας ζωή. Απαραίτητη προϋπόθεση η συμμετοχή τουλάχιστον ενός πομπού, του δέκτη και του μηνύματος της αφήγησης. Επίσης, ο όρος αυτός περιλαμβάνει τη δήλωση της έννοιας

περιεχομένου και τέλος το ίδιο το προϊόν της αφηγηματικής διαδικασίας, το κείμενο (Τσιλιμέμη, 2007; Αποστολίδου, Πασχαλίδης και Χοντολίδου, 2002).

Η αφήγηση ιστοριών συνιστά ένα από τα βασικά εργαλεία που δύναται να αξιοποιηθούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης καθώς έρευνες που έχουν διεξαχθεί ανέδειξαν ότι συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διαμόρφωση κατάλληλου, φιλικού και ευχάριστου εκπαιδευτικού κλίματος και αφετέρου αποτελεί ένα μέσο για τη μεταβίβαση πληροφοριών, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών. Μέσα από την αφήγηση αυξάνονται και βελτιώνονται τόσο οι προφορικές όσο και οι γραπτές ικανότητες λόγου των μαθητών ενώ δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι αυξάνει και καλλιεργεί από την άλλη μεριά, τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της ανάλυσης και της σύνθεση των πληροφοριών. Ειδικότερα, η αφήγηση όταν σε αυτή συμπεριλαμβάνεται η δημιουργία, η ακρόαση και η κατανόηση μιας ιστορίας συμβάλλει στην εξάσκηση σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς επιτυγχάνεται μέσα από αυτή η δόμηση του περιεχομένου, η επεξεργασία των πληροφοριών και η εξαγωγή νοήματος. Η κοινωνική της διάσταση έγκειται στο γεγονός ότι ο αφηγητής αλληλεπιδρά με τους μαθητές μέσα σε ένα φυσικό περιβάλλον όπως είναι λόγου χάρη η σχολική αίθουσα και κατά τη διάρκεια της αφήγησης οι μαθητές παρακολουθούν την ιστορία που ξετυλίγεται δημιουργώντας εικόνες σύμφωνα με τα λόγια του αφηγητή ενώ οι κινήσεις και το ύφος του συμβάλλουν στην μετατροπή της αφήγησης σε βιωματική επικοινωνιακή πράξη (Τσιλιμένη, 2007; Gersie, 1992).

Ο χαρακτήρας των αφηγήσεων είναι παιδαγωγικός και γνωστικός και αυτή η ιδιότητα αυξάνεται ακόμα περισσότερο με τη δυνατότητα να υποστηρίζουν με αποτελεσματικό τρόπο τη μετάδοση αντιλήψεων, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών ενώ συγχρόνως βοηθούν στη λήψη αποφάσεων για τη ζωή με βάση τα πρότυπα που παρουσιάζουν οι ήρωες των ιστοριών. Με άλλα λόγια, η αφήγηση συνιστά έναν από τους βασικούς φορείς ορισμών της κουλτούρας, της κοινωνίας, ένας σημαντικό μέσο επικοινωνίας, ο χώρος μέσα στον οποίο το άτομο αναπτύσσεται ηθικά πολιτικά και κοινωνικά (Τσιλιμένη, 2007; Χοντολίδου, 2007; Gersie, 1992).

Η αφήγηση αποβλέπει στην ενδυνάμωση της μορφωτικής επάρκειας, της επικοινωνιακής ικανότητας και της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών διαμέσου της κατανόησης και της ερμηνείας ενός κειμένου. Μέσα από την αφήγηση

παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή να διευρύνει τα όρια της προσωπικής του εμπειρίας και ευαισθησίας και να καταστεί ένα άτομο το οποίο έχει την ικανότητα να αξιοποιήσει ενεργητικά τη γνώση, να αναπτύξει τις αισθητικές του αντιλήψεις, να παίρνει κριτική θέση απέναντι της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να διαμορφώνει επιλεκτικά και υπεύθυνα τις προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις. Η ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων κατά την αφήγηση τους και στη συνέχεια διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει τις καλλιτεχνικές δεξιότητες (Τσιλιμένη, 2007; Καλογήρου 2004; Gersie, 1992)

2.4 Παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση αφηγήματος

Η κατανόηση ενός κειμένου είναι άρρηκτα συνυφασμένη με παράγοντες οι οποίες αφορούν είτε το άτομο είτε το κείμενο αυτό καθαυτό. Οι παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο εμπεριέχουν συνιστώσες όπως είναι λόγου χάρη το είδος του κειμένου (περιγραφικό, επεξηγηματικό αφηγηματικό), την έκταση του κειμένου και τη συνοχή του κειμένου. Ειδικότερα σε σχέση με τη συνοχή του κειμένου, αυτή σχετίζεται με το βαθμό σύνδεσης των στοιχείων του κειμένου μεταξύ τους και περιλαμβάνει ποικίλα γλωσσικά μέσα μέσω των οποίων οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργήσουν μεγαλύτερες ενότητες λόγου. Ο αναγνώστης δύναται να κατανοήσει τις ιδέες του κειμένου από τη στιγμή που οι σχέσεις εντός του κειμένου είναι σαφείς. Κατ' επέκταση η συνοχή συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση ως επί το πλείστον σε μαθητές που διαθέτουν φτωχή προηγούμενη γνώση (McNamara, 2001).

Στους παράγοντες λοιπόν που επιδρούν συγκαταλέγονται τα προβλήματα στη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη. Όσον αφορά στην πρώτη οι μαθητές δεν μπορούν να συγκρίνουν τις πληροφορίες που συλλέγουν, να τις οργανώσουν σε δομές, να τις επεξεργαστούν και να τις αποθηκεύσουν, με σκοπό να μεταβούν στη συνέχεια στη μακρόχρονη μνήμη (Μπαμπλέκου, 1996; Wong, 2004). Σχετικά με τα προβλήματα στη μακρόχρονη μνήμη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολία στην αποθήκευση πληροφοριών όπως και στη μετέπειτα

χρήση τους. Προβαίνουν σε επιφανειακή επεξεργασία αποθήκευσης των νέων πληροφοριών, με αποτέλεσμα οι πληροφορίες αυτές να είναι εφικτό να χάνονται με σχετική ευκολία, διαδικασία την οποία διευκολύνει συχνά η ύπαρξη μαθησιακών κενών, τα οποία με τη σειρά τους οφείλονται στην έλλειψη των κατάλληλων μνημονικών στρατηγικών. Επίσης, η αδυναμία ενσωμάτωσης των οπτικοακουστικών ερεθισμάτων που δέχονται συντελούν και αυτά στην επιδείνωση των προβλημάτων στη βραχύχρονη μνήμη. Τα προβλήματα στην εργαζόμενη μνήμη επικεντρώνονται γύρω από τη δυσκολία στην ανάπτυξη στρατηγικών με στόχο την επίλυση προβλημάτων και τον γενικό έλεγχο (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Μπαμπλέκου, 1996; Wong, 2004).

Από την άλλη μεριά, οι παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο εμπεριέχουν συνιστώσες όπως είναι για παράδειγμα η προηγούμενη γνώση, η ηλικία, το φύλο, παράγοντες κινήτρων καθώς επίσης, ατομικές διαφορές σε επίπεδο γνωστικών λειτουργιών (Rothman, 2003; McNamara & Daniel, 2004). Πρώτα και κύρια η κατανόηση είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τις επιδόσεις και το βαθμό επίτευξης ενός παιδιού σε έργα ανάγνωσης και κατανόησης. Ωστόσο δε θα πρέπει να αγνοηθούν οι παράγοντες φύλο καθώς και της ηλικίας. Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας συνιστά, μια σύνθετη βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική διεργασία. Το παιδί κατά την αναπτυξιακή του πορεία διαμορφώνει το συναισθηματικό-γνωσιακό πρότυπο ως προς την ταυτότητά του. (Αμπατζόγλου & Ξανθοπούλου, 2010).

2.5 Μεταγνώση

Με τον όρο μεταγνώση δηλώνεται η αποτελεσματική χρήση στρατηγικών, η ενεργητική παρακολούθηση της πορείας του έργου, καθώς και ο αναστοχασμός πάνω στα αποτελέσματά του (Garner, 1988). Σύμφωνα με την Κωσταρίδη-Ευκλείδη (2005) η μεταγνώση είναι η ενημερότητα που διαθέτει το εκάστοτε άτομο αναφορικά με αυτά που γνωρίζει αλλά και όσον αφορά στο γνωστικό του σύστημα το οποίο περιλαμβάνει την παρέμβαση, την παρακολούθηση και το συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών.

Πρόκειται για μια γνώση δεύτερου επιπέδου η οποία είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την ικανότητα που διαθέτει το άτομο να επιδρά, να κατανοεί

αλλά και να ρυθμίζει τη διαδικασία της μάθησης. Χάρη στη μεταγνωστική πλευρά της σκέψης τροφοδοτείται το γνωστικό σύστημα για τα αποτελέσματα της σκέψης είτε των επιμέρους βημάτων επιτρέποντας το σχεδιασμός καθώς επίσης, τα ρύθμισης της συμπεριφοράς από τη στιγμή που η τρέχουσα δράση αδυνατεί να πετύχει το στόχο που έχει τεθεί (Κωσταρίδη-Ευκλείδη, 2005).

Οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές στρατηγικές συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων όπως είναι η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, η εύρεση του σκοπού της ανάγνωσης και ο σχηματισμός υποθέσεων οι οποίες να σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου που επεξεργάζεται το παιδί (Αντωνίου, 2008, σελ. 41-42). Προσεγγίσεις οι οποίες καλλιεργούν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών είναι για παράδειγμα η επεξεργασία κειμένου με τη χρήση νοητικών εικόνων, οπτικών-χωρικών οργανωτών και τα εξωτερικά βοηθήματα για τον εντοπισμό των βασικών σημείων, η χρήση και η κατασκευή ερωτήσεων, οι τεχνικές περίληψης, η εξαγωγή της κεντρικής ιδέας ενός κειμένου, η αυτορρύθμιση και το αναγνωστικό πρόγραμμα. Στο αναγνωστικό πρόγραμμα περιλαμβάνονται η αμοιβαία διδασκαλία και το πρόγραμμα ΕΔΑΠΑ που στηρίζεται διδασκαλία πέντε στρατηγικών οι οποίες είναι η επισκόπηση κειμένων, η δημιουργία ερωτήσεων, η ανάγνωση, η παράφραση και η ανασκόπηση (Μαγκούτη, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Παπαστάθη, Υφαντή και Παπαπέτρου, 2012, σελ. 29-32; Αντωνίου, 2008, σελ. 43-45).

2.6 Αναδιήγηση

Η ανάγνωση και η ερμηνευτική προσέγγιση ενός κειμένου διεγείρει τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών, καλλιεργεί μια σταθερή σχέση με το κείμενο και την ανάγνωση, ευαισθητοποιεί, εμπλουτίζει την εμπειρία, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και αφυπνίζει μια σειρά από δεξιότητες. Ο αναγνωστικός σκοπός είναι να αποκτήσει ο νεαρός αναγνώστης δεξιότητες που σταδιακά θα τον οδηγήσουν στην αυτόνομη και κριτική ανάγνωση (Culler, 2010).

Η παραγωγή προφορικών κειμένων προκύπτει ως ανάγκη των παιδιών να τοποθετηθούν στο θέμα που διερευνούν και να συνδιαλεχθούν με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμα, πρέπει να υπάρχει πάντα πραγματικός αποδέκτης, για να έχει νόημα για τα παιδιά η διαδικασία παραγωγής κειμένων. Η βιωματική αναδιήγηση είναι η αφήγησης εμπειριών και γεγονότων που αφορούν άμεσα τους μαθητές αλλά και τον κοινωνικό τους περίγυρο. Τα παιδιά εξασκούνται στη βιωματική αναδιήγηση από τη νηπιακή ηλικία η οποία είναι προφορική (Ματσαγγούρας, 2000).

Ως αφηγηματικό κείμενο η βιωματική αναδιήγηση έχει τη δομή και τα χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2000). Τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης είναι η ανάπτυξη γύρω από ένα χρονικό άξονα, η χρήση ιστορικών χρόνων, ρημάτων δράσης, έκφραση συναισθημάτων, χρήση περιγραφικών ουσιαστικών και επιθέτων, χρονικών επιρρημάτων και συνδέσμων. Από την άλλη μεριά, τα γλωσσικά μέσα που αξιοποιούνται κατά την αφήγηση είναι ο ευθύς λόγος και ο μονόλογος, οι παραστατικοί τρόποι έκφρασης και η επιλογή λέξεων οι οποίες αποτυπώνουν με ανάγλυφο τρόπο σκέψεις και συναισθήματα (Γαβριηλίδου και συν, 2008)

Η παραγωγή λόγου είναι αυθεντική όταν η διαδικασία αυτή είναι έντονα διαλογική και αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των παιδιών με διαδικασίες συλλογής, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής του διατύπωσης. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στη διαδικασία και όχι στο τελικό προϊόν. Η διαδικασία αυτή είναι γραμμική ή κυκλική και περιλαμβάνει τα στάδια του προσχεδιασμού ,της επεξεργασίας (αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση) και της παραγωγής του κειμένου. Ακόμα, προϋποθέτει τη συνεργασία των παιδιών χωρισμένα σε ομάδες για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του κειμένου τους και την παρουσίαση ομαδική του γραπτή ή προφορική. Η ικανότητα να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά ο προφορικός λόγος καλλιεργείται μέσα από τη συγκριτική μελέτη αυθεντικών κειμένων τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική ποικιλία και μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς το κειμενικό τους είδος και το κειμενικό τους τύπο. Οι κειμενικοί τύποι δηλώνουν τις λειτουργίες που τα γραμματικά στοιχεία επιτελούν και τα κειμενικά είδη δηλώνουν κείμενα όπως πραγματώνονται σε συγκεκριμένο

κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο και μπορεί να εμπεριέχουν περισσότερες του ενός κειμενικούς τύπους (Ματσαγγούρας, 2007).

Η κατάκτηση της αφηγηματική ικανότητας συνιστά μια από τις βασικές ικανότητές κατά την αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να διαθέτουν υψηλή αφηγηματική ικανότητα καθώς οι ιστορίες που αναδιηγούνται χαρακτηρίζονται από επαρκή δομή, ευφράδεια λόγου, πλούσιο λεξιλόγιο και υποτακτικό λόγο. Τα είδη του αφηγηματικού λόγου που επιλέγουν μπορεί να είναι σενάρια, μυθοπλαστικές ιστορίες ή αφηγήσεις εμπειριών. Σύμφωνα με τον Cooper (1993) για να μπορέσει να αξιολογηθεί η αφήγηση ενός παιδιού ως προς την δομή της ιστορίας θα πρέπει να ληφθούν υπόψη το πλαίσιο, το θέμα, τα επεισόδια πλοκής και η επίλυση του προβλήματος.

Εν κατακλείδι, η αναδιήγηση ενός κειμένου δύναται να συμβάλλει με καταλυτικό τρόπο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συντακτικού, στην ανάπτυξη της κατανόησης ενός κειμένου, στην έννοια της δομής μιας ιστορίας, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στην ανάδειξη της φαντασίας (Morrow, 2001). Η αναδιήγηση ενός κειμένου και μιας ιστορίας συνιστά ένα σημαντικό μέσο και εργαλείο που επιτρέπει στους μαθητές να ελέγξουν όσα θυμούνται. Το θέμα δεν είναι να απομνημονεύσουν τις ακριβείς λέξεις, αλλά να μεταφέρει με δικά του λόγια βασικά στοιχεία τα οποία συγκροτούν το κείμενο. Ειδικότερα το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να μπορεί να επισημάνει το τόπο και το χρόνο της ιστορίας, τους βασικούς ήρωες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, το τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους οι χαρακτήρες, να αναφερθεί σε βασικά γεγονότα της πλοκής τα οποία συμβάλουν στην εξέλιξή της. Επίσης, κατά την αναδιήγηση σημαντικό ρόλο παίζουν η ακολουθία των γεγονότων, ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους οι χαρακτήρες και τα γεγονότα και αν ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται έχει αρχή, μέση και τέλος. Τέλος, κατά την αναδιήγηση δύναται να διαφανεί το κατά πόσο χειρίζεται με επάρκεια και ευχέρεια το λόγο και το κατά πόσο είναι πλούσιο το λεξιλόγιό του.

Η αναδιήγηση συνάδει με την άποψη ότι το κείμενο έχει πάψει να θεωρείται ένα κλειστό και άταρκες σύμπαν, οριστικά νοηματοδοτημένο από τους «ειδικούς». Προσλαμβάνεται όλο και περισσότερο ως ανοιχτό σύστημα που

αλληλενεργεί διαφορετικά με τους αναγνώστες ή τις κοινότητες των αναγνωστών. Τα στοιχεία του συστήματος αυτού, της σημασιολογικής δηλαδή δομής του κειμένου, έχουν έναν υψηλό βαθμό προσδιορισμού αλλά δεν αποτυπώνουν μονοσήμαντα μια πραγματικότητα· απλώς, τη διαγράφουν έτσι, ώστε να ενεργοποιούν τη φαντασία του αναγνώστη (Iser 1976, σελ.155-162). Το κείμενο αναγνωρίζεται ως μία οντότητα αινιγματική ή απροσδιόριστη. Διαθέτει κάποιες σταθερές αλλά μπορεί να επαναρευστοποιείται και να αναπαράγεται σε μια ποικιλία εκδοχών κατά τη συνάντησής του με τους αναγνώστες του. Η μετατόπιση της αντίληψης για το κείμενο έγινε αισθητή μετά το 1960, όταν η λογοτεχνία άρχισε να αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένα αντικείμενο σημειωτικό, θεμελιωδώς σύνθετο, ετερογενές και πολυσημικό. Σε διδακτικό επίπεδο, οι κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις, και ιδιαίτερα η σημειολογία, υπήρξαν πηγή της μεθοδικής ανάγνωσης, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να μάθει να αναγνωρίζει μέσα στο κείμενο τους συνδυασμούς των σημείων, που παράγουν νόημα.

Σύμφωνα με την Νικολοπούλου (2001) οι αφηγηματικές δεξιότητες συμβάλλουν σε πολλαπλά επίπεδα στην ανάπτυξη ενός παιδιού καθώς επιδρούν στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, στο κοινωνικοπολιτισμικό και στο γνωστικό. Οι ιστορίες και η αναδιήγηση παρέχουν στο παιδί εκείνο το εννοιολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι εμπειρίες των παιδιών σε ένα σύνολο το οποίο είναι κατανοητό από τα ίδια τα παιδιά. Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται μπορεί να συνδέονται, όπως διαφάνηκε και από τα παραπάνω, με γενικότερες δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με τη μάθηση και το γραμματισμό καθώς όπως σημειώνει και ο Bruner (1990) το ένα από τα δυο είδη σκέψης σε ένα παιδί είναι το αφηγηματικό το οποίο δίνει νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν καθώς εισέρχονται σε μια διαδικασία να ερμηνεύσουν πράξεις, ενέργειες και προθέσεις.

2.7 Αφηγηματική διαδικασία, αναδιήγηση και μαθητές με ειδικά χαρακτηριστικά.

Ο ρόλος της αφηγηματικής διαδικασίας είναι εξίσου σημαντικός σε μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες. Ειδικότερα, αποτελεί ένα σημαντικό ιδιαίτερο εργαλείο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής τάξης. Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αρωγός προς την ομαλή ένταξη αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της χώρας υποδοχής, εντούτοις υπάρχουν στην πράξη παράγοντες οι οποίοι εμποδίζουν τους μαθητές αυτούς να ενταχθούν αρμονικά στο σχολικό περιβάλλον. Ένας σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας είναι και η μη επαρκής γνώση της γλώσσα του σχολικού περιβάλλοντος (Νόβα-Καλτσούνη, 2004,σελ 30).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός για να λειτουργήσει σωστά χρειάζεται σφαιρική γνώση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας, παιδαγωγικές γνώσεις σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών αλλά και δεξιότητες για αποτελεσματική διδασκαλία προς αποφυγή συγκρούσεων, προκαταλήψεων και ρατσιστικών εκδηλώσεων. Πρέπει να είναι γνώστης διάφορων μορφών πολιτισμικής έκφρασης οι οποίες μπορούν να βλάψουν ή να προσβάλουν τους αλλόγλωσσους μαθητές. Με άλλα λόγια, πρέπει να διαμορφώσει τόσο τη στάση του όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας τους, ώστε να προσαρμοστούν στο διαπολιτισμικό περιβάλλον του σύγχρονου σχολείου, το οποίο αποτελεί μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας (Μάρκου, 1996).

Επομένως, μέσω των λογοτεχνικών αποσπασμάτων ο εκπαιδευτικός αφ' ενός θα μπορούσε εύκολα να διδάξει αξίες όπως τη δικαιοσύνη, την ελευθερία, την ισότητα, αφ' ετέρου να διαπλάσει τον πνευματικό και ψυχικό κόσμο του παιδιού μέσω της ταύτισής του με ήρωες τις λογοτεχνίας, καθώς η ταύτιση αυτή εύκολα οδηγεί στην αναδιήγηση γεγονότων και εμπειριών. (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1998).

Η αναδιήγηση πέρα όμως από την πολιτισμική τάξη αποτελεί εξίσου βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο με σημείο αναφοράς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1987,σελ 23) η αφηγηματική δραστηριότητα έχει την ικανότητα να περνάει μηνύματα και να αλλάζει συμπεριφοράς ευαισθητοποιώντας για τη διαφορετικότητα που αφορά σε θέματα νοητικής στέρησης ή αναπηρίας. Για το

λόγο αυτό, το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει συντάξει έναν επίσημο κατάλογο με βιβλία που αφορούν σε ήρωες με ειδικές ανάγκες για πολλαπλή εκπαιδευτική χρήση¹.

Είναι γεγονός πως οι μαθητές με ειδικές ανάγκες μπορούν να βιώσουν την αφηγηματική λειτουργία και να την αφήσουν να γίνει αρωγός τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί έχουν την τάση να δημιουργούν ιστορίες που έχουν σύντομη δράση, μικρές σκηνές, να διατυπώνουν κοφτές προτάσεις χρησιμοποιώντας λόγο με ασθενή συνοχή (Merritt & Cullatta, 1998)

Για τους παιδαγωγούς ειδικής αγωγής τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι μία πρόκληση καθώς μέσω της αφηγηματικής διαδικασίας οι ίδιοι μπορούν:

1. να αναπτύξουν συνεργατικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των γλωσσικές αναγκών των μαθητών αυτών ,
2. να ανοίξουν διάλογο και να συζητήσουν με αφορμή μια αφήγηση ,
3. να κατασκευάσουν νέες ιστορίες στα πλαίσια συνεργατικών στρατηγικών παρέχοντας τις κατάλληλες οδηγίες (Mac Fadden & Gillam, 1996, σελ 50).

Στις μέρες μας οι τεχνολογικές καινοτομίες επέφεραν μια σειρά από αλλαγές στην εκπαίδευση που έχουν όμως ανταποκριθεί στις προσδοκίες της. Έτσι η χρήση νέων τεχνολογιών θα μπορούσε να συνεισφέρει σημαντικά στην αφηγηματική διαδικασία και έτσι να κάνει τη μάθηση πιο αποδοτική. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, οι Barry & Burlew (2004) υποστηρίζουν την άποψη ότι οι αφηγηματικές ιστορίες μπορούν να συνδυαστούν με οπτικά ερεθίσματα , τα οποία θα προέρθουν μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών ενώ οι Kullo-Abbott & Polman (2008) υποδεικνύουν ότι ένα πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής τους.

Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι προκειμένου να δημιουργήσουν μια ιστορία, οι μαθητές έχουν την ανάγκη να οργανώνουν και δημιουργούν αλληλουχία εικόνων μέσω υπολογιστή. Οι Valkanova & Watts (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αφήγηση κάνει τους μαθητές να συμμετάσχει σε μεγαλύτερο βαθμό στην τάξη, να

¹ Διαθέσιμα στο «http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-paidika_vivlia-diaforetikotita-antiratsismos.pdf» 14/01/15

αυξάνουν τη δημιουργικότητα τους αλλά και να ανακαλύπτουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης.

Η ψηφιακή αφήγηση, ως εξελιγμένη μορφή της παραδοσιακής αφηγηματικής λειτουργίας θα μπορούσε να αλλάξει τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Heo, (2009, σελ. 405-428) η ψηφιακή αφήγηση αυξάνει τη συμμετοχικότητα των παιδιών αυτών στη μαθησιακή διαδικασία τα οποία είναι και το ζητούμενο.

Συνεπώς η αφηγηματική διαδικασία έχει πολλαπλά οφέλη τόσο για τη διαπολιτισμική τάξη όσο και για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Μέσω αυτής οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών προσεγγίζονται και εξασκούνται μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπειρίας. Σε αυτό συμφωνούν και οι Bishop&Glynn οι οποίοι υποστηρίζουν πως η αφηγηματική λειτουργία ενισχύει την ανταλλαγή νέων γνώσεων και εμπειριών και μέσω της στοχαστικής διαδικασίας υπάρχει αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Bishop & Glynn, 1999, σελ. 58).

2.8 Διαφυλικές διαφορές στην κατανόηση αφηγήματος

Η κατανόηση ενός αφηγήματος είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που οδηγεί σε μια συνεκτική ψυχική αναπαράσταση του νοήματος ενός κειμένου (Kintsch, 1998). Αυτή η διαδικασία νοηματοδότησης ενός αφηγήματος απαιτεί από τον αναγνώστη / ακροατή να εφαρμόσει τις γλωσσικές και γνώσεις για τον κόσμο σε μια προσπάθεια να κατανοήσει τα επιμέρους στοιχεία που συγκροτούν το αφήγημα καθώς και τις έμμεσε πληροφορίες που μπορούν να συναχθούν από αυτό. Οι πρώιμες εκπαιδευτικές πρακτικές και παρεμβάσεις όσον αφορά στην κατανόηση αφηγήματος θα πρέπει να επικεντρωθούν στις λεκτικές δεξιότητες και στη βελτίωση των γνώσεων των σημασιών μιας λέξης. Επίσης, καταλυτικό ρόλο δύναται να παίξει η οργάνωση και η σταθερότητα αυτών των αναπαραστάσεων στο σημασιολογικό σύστημα μέσα από άμεσες μεθόδους διδασκαλίας στο λεξιλόγιο (Florit, Roch & Chiara Levorato, 2011).

Μελέτες έχουν επισημάνει διαφορές μεταξύ των φύλων σχετικά με την κατανόηση ενός αφηγήματος και οι οποίες τονίζουν το προβάδισμα των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Διαπιστώνεται στο κίνητρο αλλά και στη στάση των δύο φύλων απέναντι στο αφήγημα (Chia & Kee, 2013) Επιπλέον, τα αγόρια και τα κορίτσια δεν

βρίσκουν πάντα τα ίδια αφηγήματα ενδιαφέροντα. Οι Anderson et al. (ο.π αναφ. στο σημειώνουν ότι όταν τα παιδιά κλήθηκαν να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους προτάσεις μέσα από το αφήγημα παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα (Bray & Barron, 2004).

Οι διαφορές μεταξύ των δυο φύλων σχετικά με την κατανόηση έχει παρατηρηθεί ότι σχετίζεται και με το γεγονός ότι τα αγόρια φαίνεται να είναι πιο ανεξάρτητα σε σχέση με τα κορίτσια όπως επίσης, η επιρροή των πολιτισμικών προτύπων σχετικά με το φύλο που συνδέονται με τις διαφορές στο γνωστικό στυλ. Για παράδειγμα, μέσα από έρευνες διαφαίνεται ότι τα κορίτσια απαντούν με μεγαλύτερη ευχέρεια σε ερωτήσεις που σχετίζονται με σχέσεις και ενώ τα αγόρια φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα σε θέματα που σχετίζονται με από την επιστήμη και εν γένει «ανδρικές δραστηριότητες» όπως είναι τα αθλήματα (Hite, 2004).

Στα παραπάνω αξίζει να προστεθεί ότι η Vogel (1990, οπ. αν. στο) παρατήρησε ότι υπάρχουν διαφορές που σχετίζονται με το φύλο και την κατανόηση αφηγήματος ανάμεσα στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Εντοπίστηκε, ένα πλεονέκτημα στα κορίτσια σχετικά με την λεκτική τους ικανότητα όμως το βασικό εύρημα αναδεικνύει ότι οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα είναι άρρηκτα συνυφασμένες με την ηλικία των παιδιών (EQAO, 2009).

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι εντοπίζονται ποικίλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δυο φύλα σχετικά με την κατανόηση ενός αφηγήματος θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει ουσιαστική μεταβολή στον πληθυσμό, και ότι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το φύλο, δύνανται να σε επίπεδο κατανόησης μέσα από την επιλογή και εφαρμογή πρακτικών και στρατηγικών οι οποίες αποβλέπουν στην καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων (Logan & Johnston, 2010).

2.9 Διδακτικές προσεγγίσεις κατανόησης

Οι διδακτικές προσεγγίσεις οι οποίες αφορούν στην την κατανόηση ενός αφηγήματος μπορούν να διακριθούν σε δύο βασικές κατηγορίες. η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με τις προσεγγίσεις εκείνες οι οποίες ενισχύουν τις βασικές δεξιότητες. Σε αυτές συγκαταλέγονται η ανάπτυξη του λεξιλογίου, η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενός κειμένου, η μέθοδος «Ανάκτησης της Ανάγνωσης» (Μαγκούτη, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Παπαστάθη, Υφαντή και Παπαπέτρου, 2012, σελ. 24).

Η μέθοδος «Ανάκτησης της Ανάγνωσης» αποτελείται από δεκαέξι ενότητες οι οποίες σχετίζονται με την κατάκτηση των συμβατικών κατακτήσεων του γραπτού λόγου, την εξάσκηση στη ακολουθίες και τη σειροθέτηση, την αντίληψη του χώρου του χαρτιού, την προσοχή στη γραφή, την παραγωγή ιστοριών, την αναγνώριση της φωνημικής δομής, τη συναρμολόγηση προτάσεων, την ανάγνωση βιβλίων, τη διδασκαλία σταρτηγικών όπως είναι η αυτοδιόρθωση, τη σύνδεση της ακολουθίας των ήχων με την ακολουθία των γραμμάτων, την απομόνωση λέξεων κατά την ανάγνωση, τη δημιουργία φράσεων, τη διδασκαλία του προβλήματος της ακολουθίας και την κατανόηση των δεξιοτήτων οι οποίες παρεμποδίζουν τη μάθηση (Παντελιάδου, 2011, σελ. 217-218).

Η δεύτερη κατηγορία είναι προσεγγίσεις εκείνες οι οποίες καλλιεργούν τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Σε αυτές συγκαταλέγονται η τεχνική της συντρόφου, η τροποποίηση του κειμένου και μια σειρά από άλλες τεχνικές οι οποίες αξιοποιούν υλικό διαφορετικών επιπέδων αναγνωστικής ικανότητας (Μαγκούτη, Μπαλκίζας, Μπελεγράτη, Παπαστάθη, Υφαντή και Παπαπέτρου, 2012, σελ.30)

Κεφάλαιο 3: Μέθοδος

3.1 Καθορισμός των σκοπών και υποθέσεων της έρευνας.

Με την παρούσα εργασία έχουμε ως σκοπό τη μελέτη της ικανότητας κατανόησης και αναδιήγησης κειμένου, μετά από ακρόαση, σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία, διερευνώντας επίσης τυχόν διαφοροποίησης σε σχέση με το φύλο των μαθητών καθώς επίσης και με μία ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Πέραν από τον απλό προσδιορισμό της κατανόησης και της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών, σε αυτές τις δύο ομάδες, ανακύπτει η ανάγκη σύγκρισης των δύο ομάδων, τόσο στο γενικό σύνολο όσο και η σύγκριση κατά φύλο.

Για την επίτευξη του στόχου μας θέσαμε τα εξής ερωτήματα:

- Η ικανότητα κατανόησης και αναδιήγησης κειμένου μετά από ακρόαση, από άτομα με ελαφρά νοητική αναπηρία, συσχετίζεται με το φύλο;
- Η κατανόηση λεξιλογίου συσχετίζονται με την ικανότητα αναδιήγησης κειμένου σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία;

3.2 Μετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελείται από 10 άτομα διαγνωσμένα με ήπια νοητική αναπηρία εκ των οποίων τα 5 (50%) ήταν αγόρια και 5 (50%) ήταν κορίτσια από 15 έως 17 ετών με μέσος όρος ηλικίας για τα αγόρια 16,40 και τυπική απόκλιση 0.894 ενώ για τα κορίτσια ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 16 με τυπική απόκλιση 1. Καθώς επίσης έλαβαν μέρος και 10 μαθητές εκ των οποίων 5 (50%) ήταν αγόρια και 5 (50%) ήταν κορίτσια, τυπικής ανάπτυξης, που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης είχαν αντίστοιχα μέσο όρο ηλικίας 7. Οι συμμετέχοντες με νοητική αναπηρία προέρχονται από τα ΚΔΑΠ-μεα της Δυτικής Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα του Δήμου Νεάπολης – Συκεών και Παύλου Μελά καθώς επίσης και τα παιδιά που διαμένουν στο Ελληνικό παιδικό χωριό Φιλύρου, ενώ της τυπικής ανάπτυξης φοιτούν σε διαφορετικά Δημοτικά Σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα απαραίτητα στοιχεία για το

επίπεδο νοημοσύνης των παιδιών με νοητική αναπηρία προκύπτουν από τους ατομικούς ιατρικούς φακέλους.

3.3 Εργαλεία συλλογής υλικού

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (βλ. Παράρτημα 1) για τη συλλογή του υλικού, βάση του οποίου θέλουμε να μελετήσουμε την ικανότητα κατανόησης και αναδιήγησης κειμένου μετά από ακρόαση, ήταν ένας από τους μύθους του Αισώπου « Μυρμήγκι και περιστέρι». Το βασικό κριτήριο για την επιλογή του κειμένου ήταν η εύκολη νοηματική δομή, μέσα από τη χρήση οικείου λεξιλογίου για τα παιδιά καθώς επίσης και το ενδιαφέρον περιεχόμενό του, αφού περιγράφει με παραστατικό τρόπο σκηνές από τη φύση. Σύμφωνα με τη Βοσνιάδου (1997), είναι ένα κείμενο αντιπροσωπευτικό της δομής μιας αφήγησης, διότι εμπεριέχει έμπυχο πρωταγωνιστή, τα γεγονότα κατά την εξέλιξη της ιστορίας συνδέονται μεταξύ τους χρονικά και αιτιολογικά, βασίζονται σε στόχο που περιλαμβάνει εμπόδιο και μία κατάληξη με ολοκληρωμένα και πολλαπλά επεισόδια.

Στη σχέση μεταξύ λεξιλογίου και κατανόησης είναι φανερό ότι η καλύτερη δυνατή κατανόηση επιτυγχάνεται όταν οι περισσότερες λέξεις του κειμένου είναι αναγνωρίσιμες. Λέξεις οι οποίες είναι οικείες αλλά όχι τόσο γνωστές επιτρέπουν την κατανόηση μέχρι ενός σημείου. Ωστόσο όμως η δυσκολία στο να κατανοήσει κάποιος το ακριβές νόημα τους μέσα στην πρόταση οδηγεί σε απόσπαση προσοχής από το νόημα του κειμένου εφόσον το άτομο ψάχνει την ακριβή ερμηνεία της λέξης (Beck et al., 1982).

Γενικά, το να γνωρίζει κανείς όσες περισσότερες λέξεις μπορεί, του δίνει τη δυνατότητα να κατανοεί ένα κείμενο και σε περίπτωση που περιέχει πολλές άγνωστες λέξεις. Ωστόσο, ένα περιορισμένο λεξιλόγιο δεν συνάδει απόλυτα με περιορισμένη κατανόηση (Freebody & Anderson, 1983, Wittrock, Marks, & Doctorow, 1975) και αντιθέτως η γνώση λεξιλογίου δεν διασφαλίζει την πλήρη κατανόηση ενός κειμένου (Pany, Jenkins, & Schreck, 1982).

Νεότερες έρευνες αναφέρουν ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι σε θέση να εξάγουν συμπεράσματα όσο και τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, με τη διαφορά ότι δεν είναι σε θέση να το κάνουν αυθόρμητα αλλά μετά από προτροπή και με τη

βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων (Casteel & Simpson, 1991, Omanson, Warren & Trabasso, 1978).

Σε μια άλλη έρευνα του ο Ackerman (1988) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ακόμη και τα παιδιά πρώτης δημοτικού είναι σε θέση να εξάγουν συμπεράσματα ωστόσο στηρίζονται περισσότερο στη βοήθεια των στοιχείων που τους προσφέρεται (clues) παρά στη δική τους γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών.

Το παραμύθι χωρίζεται σε 25 υποενότητες καθεμία από τις οποίες αντιπροσωπεύει διαφορετικό βαθμό σημαντικότητας, από 1 έως 4. Από τις 25 υποενότητες υπάρχουν, 4 ενότητες με επίπεδο σημαντικότητας 1, 4 ενότητες με επίπεδο σημαντικότητας 2, 9 ενότητες με επίπεδο σημαντικότητας 3 και 8 ενότητες με επίπεδο σημαντικότητας 4. Τα παιδιά καλούνται να ανακαλέσουν την ιστορία που αφηγήθηκε η ερευνήτρια και να συμπεριλάβουν όσο το δυνατόν περισσότερες υποενότητες. Έπειτα υποβάλλονται σε πέντε ερωτήσεις κατανόησης, άμεσα συνδεδεμένες με το κείμενο. Ο βαθμός που μπορεί να πάρουν για την κάθε απάντηση είναι από 0 έως 2. (σωστή = 2 βαθμούς, άλλη απάντηση σε σχέση με τη σωστή = 1 βαθμό, άλλη απάντηση = 0 βαθμούς).

Η όλη διαδικασία ηχογραφείται από το κασετόφωνο Olympus VN-240.

3.4 Μέθοδος συλλογής υλικού

Περίπου μία βδομάδα πριν την έναρξη συλλογής των δεδομένων έγιναν οι απαραίτητες επαφές με τους αρμόδιους φορείς, για τα παιδιά με νοητική αναπηρία, και με τους γονείς των παιδιών τυπικής ανάπτυξης., έτσι ώστε να επιτραπεί η προσέλευσή στους χώρους τους. Προσκομίστηκαν τα απαραίτητα δικαιολογητικά τα οποία συμπεριλάμβαναν ι) μία σύντομη επιστολή της ερευνήτριας, στην οποία περιγράφεται ο στόχος της έρευνας και οι εμπλεκόμενοι φορείς ιι) έγγραφο συγκατάθεσης γονέα και ιιι) το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 2).

Τα παιδιά με νοητική αναπηρία αξιολογήθηκαν σε ατομική συνεδρία, εκτός από ένα αγόρι το οποίο αρνιόταν την προσέλευση στο χώρο αν δε συνοδευόταν από μία φίλη του, της οποίας η παρουσία δεν παρεμπόδισε την ομαλή διεξαγωγή του ερωτηματολογίου. Οι βοηθητικοί χώροι τους οποίους μας παραχώρησαν για της ανάγκες της έρευνας υστερούσαν σε ηχομόνωση. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από την ερευνήτρια, η οποία πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου γνώριζε τα παιδιά και φρόντιζε να δημιουργεί ένα κλίμα οικειότητας, ώστε να νιώθουν άνετα κατά τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Συμπληρώθηκαν τα δημογραφικά στοιχεία και δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες και χρονικό περιθώριο για επίλυση οποιασδήποτε φύσεως απορία, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού το οποίο συμμετείχε στην έρευνα.

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στην Α΄ Δημοτικού αξιολογήθηκαν επίσης σε ατομική συνεδρία στον προσωπικό τους χώρο (παιδικό δωμάτιο) από τον οποίο είχαν φροντίσει οι γονείς να κρατήσουν σε απόσταση ασφαλείας, όπου υπήρχαν, μικρότερα μέλη της οικογένειας διευκολύνοντας την όλη διαδικασία.

Η ερευνήτρια είχε το ρόλο του αφηγητή, φροντίζοντας να έχει κάνει από πριν μια καλή προεργασία προετοιμασία έτσι ώστε να μπορέσει να προσεγγίσει όσο το δυνατόν περισσότερο τις τεχνικές της αφήγησης (Αναγνωστόπουλος,1997). Η καλή άρθρωση, η διακύμανση σε ένταση και χροιά της φωνής, οι χειρονομίες, το βλέμμα και άλλα (Βοσνιάδου,1997 σελ.51) είναι από τα στοιχεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη του στόχου. Μετά την ακρόαση του παραμυθιού, ξεκινούσε η ηχογράφηση του κάθε παιδιού το οποίο καλούνταν να αναδιηγηθεί αυτό που μόλις είχε ακούσει. Κατά την διάρκεια της αναδιήγησης ενεργοποιούνταν μηχανισμοί ενθάρρυνσης, κυρίως λεκτική, προκειμένου το παιδί να οδηγηθεί στο ζητούμενο της άσκησης. Εν συνεχεία η ερευνήτρια έκανε 5 προκαθορισμένες ερωτήσεις με την ίδια σειρά σε όλα τα παιδιά. Η ατομική εμπλοκή του παιδιού στις δραστηριότητες διήρκεσε περίπου πέντε λεπτά για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εκ των οποίων ένα λεπτό ήταν η αφήγηση του παραμυθιού και δύο με τέσσερα λεπτά οι απαντήσεις των παιδιών, ενώ για τα παιδιά με νοητική αναπηρία διήρκεσε δέκα λεπτά από τα οποία το ένα λεπτό ήταν η αφήγηση του παραμυθιού, δύο με τρία λεπτά οι απαντήσεις των παιδιών και ο υπόλοιπος χρόνος αξιοποιήθηκε αρχικώς για τη γνωριμία. Κατόπιν οι ηχογραφημένες αποκρίσεις καταγράφηκαν σε ατομικά

φυλλάδια σημειώνοντας τους βαθμούς που λαμβάνει από τις υποενότητες που επανέλαβε το κάθε παιδί καθώς και των ερωτήσεων που απάντησε. Είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι, τόσο τα ατομικά φυλλάδια όσο και οι ηχογραφήσεις είναι ανώνυμες, έχοντας το καθένα έναν αύξοντα αριθμό. Τέλος τα δεδομένα εισήχθησαν σε μία βάση SPSS , έτσι ώστε να μπορέσουμε να έχουμε τα στατιστικά αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Οι πίνακες οι οποίοι ακολουθούν παρουσιάζουν τα αποτελέσματα από τις δύο ομάδες, οι οποίες συμμετείχαν στην έρευνα μας και βάση των οποίων θα διερευνήσουμε τις υποθέσεις μας. Όπως αυτά συγκεντρώθηκαν κατόπιν της ανάλυσης των δεδομένων. Αναλυτικότερα:

1. Επίπεδο σημαντικότητας ανά κατηγορία παιδιών

Αρχικά ελέγχθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση των επιπέδων σημαντικότητας (Επίπεδο 1, Επίπεδο 2, Επίπεδο 3 και Επίπεδο 4) για κάθε κατηγορία παιδιών. Ουσιαστικά θέλαμε να ελέγξουμε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων στις ομάδες:

- αγόρια με νοητική αναπηρία
- τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια
- κορίτσια με νοητική αναπηρία
- τυπικά αναπτυσσόμενα κορίτσια

Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε είναι το t-test για εξαρτημένα δείγματα (paired sample t-test) και εφαρμόστηκε 6 φορές, όσες και οι δυνατές συγκρίσεις μεταξύ των επιπέδων για κάθε ομάδα παιδιών. Αρχικά στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τα αγόρια με νοητική αναπηρία. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων για τα αγόρια με νοητική αναπηρία ($p > 0.008 = 0.05/6$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 1. Διαφορές στην ανάκληση διαφορετικών επιπέδων σημαντικότητας στα αγόρια με νοητική αναπηρία

| Ζεύγη | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Επίπεδο 1 | 10.00 | 13.693 | 0.208 |
| Επίπεδο 2 | 25.00 | 35.355 | |
| Επίπεδο 1 | 10.00 | 13.693 | 0.779 |
| Επίπεδο 3 | 8.80 | 9.203 | |

| | | | |
|-----------|-------|--------|-------|
| Επίπεδο 1 | 10.00 | 13.693 | 0.334 |
| Επίπεδο 4 | 15.60 | 14.241 | |
| Επίπεδο 2 | 25.00 | 35.355 | 0.266 |
| Επίπεδο 3 | 8.80 | 9.203 | |
| Επίπεδο 2 | 25.00 | 35.355 | 0.453 |
| Επίπεδο 4 | 15.60 | 14.241 | |
| Επίπεδο 3 | 8.80 | 9.203 | 0.254 |
| Επίπεδο 4 | 15.60 | 14.241 | |

Στη συνέχεια στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τα τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προέκυψε μια στατιστικά σημαντική διαφορά και αφορά την σύγκριση του Επιπέδου 1 με το Επίπεδο 4 ($t(4)=-6.532$, $p=0.003<0.05$). Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρούμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια ανακαλούν στατιστικά σημαντικά περισσότερες μονάδες του επιπέδου 3 σε σύγκριση με το επίπεδο 1.

Πίνακας 2. Διαφορές στην ανάκληση διαφορετικών επιπέδων σημαντικότητας στα τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια

| Ζεύγη | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-----------|-----------|-----------------|--------|
| Επίπεδο 1 | 5.00 | 11,180 | 0.208 |
| Επίπεδο 2 | 20.00 | 20,917 | |
| Επίπεδο 1 | 5.00 | 11,180 | 0.023* |
| Επίπεδο 3 | 24.20 | 16,316 | |
| Επίπεδο 1 | 5.00 | 11,180 | 0.003* |
| Επίπεδο 4 | 40.80 | 10,733 | |
| Επίπεδο 2 | 20.00 | 20,917 | 0.664 |
| Επίπεδο 3 | 24.20 | 16,316 | |
| Επίπεδο 2 | 20.00 | 20,917 | 0.104 |
| Επίπεδο 4 | 40.80 | 10,733 | |
| Επίπεδο 3 | 24.20 | 16,316 | 0.115 |
| Επίπεδο 4 | 40.80 | 10,733 | |

P<0.008

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τα κορίτσια με νοητική αναπηρία δηλαδή ποιο επίπεδο σημαντικότητας λένε περισσότερο. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων για τα κορίτσια με νοητική αναπηρία ($p>0.008$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 3. Διαφορές στην ανάκληση διαφορετικών επιπέδων σημαντικότητας στα κορίτσια με νοητική αναπηρία

| Ζεύγη | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Επίπεδο 1 | 5,00 | 11,180 | 0.178 |
| Επίπεδο 2 | 15,00 | 22,361 | |
| Επίπεδο 1 | 5,00 | 11,180 | 0.374 |
| Επίπεδο 3 | 4,40 | 9,839 | |
| Επίπεδο 1 | 5,00 | 11,180 | 0.183 |
| Επίπεδο 4 | 23,40 | 32,370 | |
| Επίπεδο 2 | 15,00 | 22,361 | 0.179 |
| Επίπεδο 3 | 4,40 | 9,839 | |
| Επίπεδο 2 | 15,00 | 22,361 | 0.200 |
| Επίπεδο 4 | 23,40 | 32,370 | |
| Επίπεδο 3 | 4,40 | 9,839 | 0.180 |
| Επίπεδο 4 | 23,40 | 32,370 | |

Τέλος, στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τα τυπικά αναπτυσσόμενα κορίτσια. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων για τα τυπικά αναπτυσσόμενα κορίτσια ($p > 0.008$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 3. Διαφορές στην ανάκληση διαφορετικών επιπέδων σημαντικότητας στα τυπικά αναπτυσσόμενα κορίτσια

| Ζεύγη | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-----------|-----------|-----------------|-------|
| Επίπεδο 1 | 5,00 | 11,180 | 0.142 |
| Επίπεδο 2 | 30,00 | 41,079 | |
| Επίπεδο 1 | 5,00 | 11,180 | 0.125 |
| Επίπεδο 3 | 11,00 | 7,778 | |
| Επίπεδο 1 | 5,00 | 11,180 | 0.202 |
| Επίπεδο 4 | 16,80 | 10,733 | |
| Επίπεδο 2 | 30,00 | 41,079 | 0.287 |
| Επίπεδο 3 | 11,00 | 7,778 | |
| Επίπεδο 2 | 30,00 | 41,079 | 0.560 |
| Επίπεδο 4 | 16,80 | 10,733 | |
| Επίπεδο 3 | 11,00 | 7,778 | 0.451 |
| Επίπεδο 4 | 16,80 | 10,733 | |

2. Διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο για τις δύο ομάδες παιδιών

Στη συνέχεια ελέγχθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, τόσο για τα διάφορα επίπεδα σημαντικότητας (Επίπεδο 1, Επίπεδο 2, Επίπεδο 3 και Επίπεδο 4) όσο και για τη συνολική βαθμολογία των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης (Ερώτηση 1, Ερώτηση 2, Ερώτηση 3, Ερώτηση 4, Ερώτηση 5) , στις δύο ομάδες παιδιών, δηλαδή στα παιδιά με νοητική αναπηρία και στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση του κάθε επιπέδου ανά φύλο στην ομάδα των παιδιών με νοητική αναπηρία. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με νοητική αναπηρία ως προς τα τέσσερα Επίπεδα ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 4. Διαφορές στην ανάκληση διαφορετικών επιπέδων σημαντικότητας στα παιδιά με νοητική αναπηρία ως προς το φύλο

| Επίπεδο | Φύλο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-----------|---------|-----------|-----------------|-------|
| Επίπεδο 1 | Αγόρι | 10,00 | 13,693 | 0.545 |
| | Κορίτσι | 5,00 | 11,180 | |
| Επίπεδο 2 | Αγόρι | 25,00 | 25,355 | 0.608 |
| | Κορίτσι | 15,00 | 22,361 | |
| Επίπεδο 3 | Αγόρι | 8,80 | 9,203 | 0.486 |
| | Κορίτσι | 4,40 | 9,839 | |
| Επίπεδο 4 | Αγόρι | 15,60 | 14,241 | 0.635 |
| | Κορίτσι | 23,40 | 32,370 | |

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη σύγκριση του κάθε επιπέδου ανά φύλο στην ομάδα των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου προέκυψε μια στατιστικά σημαντική διαφορά για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς το φύλο για το Επίπεδο 4. Με τα αγόρια να έχουν μεγαλύτερη μέση επίδοση στο Επίπεδο 4 σε σύγκριση με τα κορίτσια ($t(8)=3.536, p=0.008 < 0.05$)

Πίνακας 5 . Διαφορές στην ανάκληση διαφορετικών επιπέδων σημαντικότητας στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ως προς το φύλο

| Επίπεδο | Φύλο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-----------|---------|-----------|-----------------|--------|
| Επίπεδο 1 | Αγόρι | 5,00 | 11,180 | 1.000 |
| | Κορίτσι | 5,00 | 11,180 | |
| Επίπεδο 2 | Αγόρι | 20,00 | 20,917 | 0.641 |
| | Κορίτσι | 30,00 | 41,079 | |
| Επίπεδο 3 | Αγόρι | 24,20 | 16,316 | 0.141 |
| | Κορίτσι | 11,00 | 7,778 | |
| Επίπεδο 4 | Αγόρι | 40,80 | 10,733 | 0.008* |
| | Κορίτσι | 16,80 | 10,733 | |

*Συμβολίζουμε τις στατιστικά σημαντικές διαφορές

Για την ανάλυση των δεδομένων από τις απαντήσεις των παιδιών, δημιουργήθηκε μία καινούργια μεταβλητή, η οποία δείχνει την συνολική βαθμολογία κάθε παιδιού. Αυτό έγινε με απλή πρόσθεση των βαθμών που πήρε κάθε παιδί σε κάθε επιμέρους ερώτηση. Είναι σημαντικό να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ομάδων του δείγματος. Σε κάθε περίπτωση πραγματοποιήθηκε ένα t-test με 95% διάστημα εμπιστοσύνης.

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συνολική βαθμολογία των ερωτήσεων κατανόησης ανά φύλο στην ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η μέση τιμή της συνολικής βαθμολογίας για τα αγόρια είναι 6,6 με τυπική απόκλιση 2,7, ενώ για τα κορίτσια 5,4 με τυπική απόκλιση 1,52. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων. Δηλαδή, δεν υπάρχει στατιστική διαφορά στις μέσες τιμές της συνολικής βαθμολογίας.

Πίνακας 7. Διαφορές στην συνολική βαθμολογία των ερωτήσεων παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς το φύλο

| Φύλο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|----------|-----------|-----------------|-------|
| Αγόρια | 6,6 | 2,7 | 0.412 |
| Κορίτσια | 5,4 | 1,52 | |

Η ίδια ανάλυση πραγματοποιήθηκε για τα παιδιά με νοητική αναπηρία. Στον Πίνακα 8 φαίνονται τα αποτελέσματα. Η μέση τιμή για τα αγόρια είναι 6,4 με τυπική απόκλιση 1,82, ενώ για τα κορίτσια είναι 3,6 με τυπική απόκλιση 3,05. Για άλλη μία φορά δεν υπάρχει στατιστική διαφορά στις μέσες τιμές.

Πίνακας 8. Διαφορές στην συνολική βαθμολογία των ερωτήσεων παιδιών νοητικής αναπηρίας ως προς το φύλο

| Φύλο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | P |
|----------|-----------|-----------------|-------|
| Αγόρια | 6,4 | 1,82 | 0.116 |
| Κορίτσια | 3,6 | 3,05 | |

3. Διερεύνηση διαφορών ως προς το επίπεδο σημαντικότητας για τα αγόρια στις δύο ομάδες παιδιών

Στη συνέχεια ελέγχθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε αγόρια τυπικής ανάπτυξης και αγόρια με νοητική αναπηρία ως προς τα επίπεδα σημαντικότητας (Επίπεδο 1, Επίπεδο 2, Επίπεδο 3 και Επίπεδο 4). Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε είναι το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent sample t-test). Τα αποτελέσματα του παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 από όπου και προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά για τα αγόρια ως προς την ομάδα για το Επίπεδο 4.

Πίνακας 6 Μέση τιμή ανά ζεύγος και αντίστοιχη σημαντικότητα του ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τα αγόρια ως προς την ομάδα

| Επίπεδο | Ομάδα | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | P |
|-----------|-------------------|-----------|-----------------|-------|
| Επίπεδο 1 | Νοητική αναπηρία | 5,00 | 11,180 | 0,545 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 10,00 | 13,693 | |
| Επίπεδο 2 | Νοητική αναπηρία | 20,00 | 20,917 | 0,792 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 25,00 | 35,355 | |
| Επίπεδο 3 | Νοητική αναπηρία | 24,20 | 16,316 | 0,103 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 8,80 | 9,203 | |
| Επίπεδο 4 | Νοητική αναπηρία | 40,80 | 10,733 | 0,013 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 15,60 | 14,241 | |

4. Διερεύνηση διαφορών ως προς το επίπεδο σημαντικότητας για τα κορίτσια στις δύο ομάδες παιδιών

Στη συνέχεια ελέγχθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε κορίτσια τυπικής ανάπτυξης και κορίτσια με νοητική αναπηρία ως προς τα επίπεδα σημαντικότητας (Επίπεδο 1, Επίπεδο 2, Επίπεδο 3 και Επίπεδο 4). Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε είναι το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (independent sample t-test) και τα αποτελέσματα του παρουσιάζονται στον Πίνακα 8 από όπου και προκύπτει ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά για τα κορίτσια ως προς την ομάδα ($p > 0.05$ σε όλες τις περιπτώσεις).

Πίνακας 7 Μέση τιμή ανά ζεύγος και αντίστοιχη σημαντικότητα του ελέγχου t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τα κορίτσια ως προς την ομάδα

| Επίπεδο | Ομάδα | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|-----------|-------------------|-----------|-----------------|-------|
| Επίπεδο 1 | Νοητική αναπηρία | 5,00 | 11,180 | 1.000 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 5,00 | 11,180 | |
| Επίπεδο 2 | Νοητική αναπηρία | 30,00 | 41,079 | 0,494 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 15,00 | 22,361 | |
| Επίπεδο 3 | Νοητική αναπηρία | 11,00 | 7,778 | 0,273 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 4,40 | 9,839 | |
| Επίπεδο 4 | Νοητική αναπηρία | 16,80 | 10,733 | 0,677 |
| | Τυπικής ανάπτυξης | 23,40 | 32,370 | |

5. Διερεύνηση διαφορών ως προς τις ερωτήσεις κατανόησης για τα αγόρια στις δύο ομάδες παιδιών

Με την ίδια λογική εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια τυπικής ανάπτυξης και νοητικής αναπηρίας ως προς τη συνολική βαθμολογία των ερωτήσεων κατανόησης. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 από όπου προκύπτει ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά για τα αγόρια ως προς την ομάδα.

Πίνακας 9. Διαφορές στην συνολική βαθμολογία των ερωτήσεων κατανόησης για τα αγόρια ως προς την ομάδα

| Φύλο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------|-----------|-----------------|-------|
| Τυπικής Αν | 6,6 | 2,7 | 0.894 |
| Νοητικής Αναπ | 6,4 | 1,82 | |

6. Διερεύνηση διαφορών ως προς τις ερωτήσεις κατανόησης για τα κορίτσια στις δύο ομάδες παιδιών

Στη συνέχεια παρομοίως ελέγχθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα σε κορίτσια τυπικής ανάπτυξης και κορίτσια με νοητική αναπηρία ως προς στην συνολική βαθμολογία των ερωτήσεων κατανόησης. Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που από όπου και προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά στην συνολική βαθμολογία ούτε στα κορίτσια του δείγματος.

Πίνακας 4 Διαφορές στην συνολική βαθμολογία των ερωτήσεων κατανόησης για τα κορίτσια ως προς την ομάδα

| Φύλο | Μέση τιμή | Τυπική απόκλιση | p |
|---------------|-----------|-----------------|-------|
| Τυπικής Αν | 5,4 | 1,52 | 0.271 |
| Νοητικής Αναπ | 3,6 | 3,05 | |

4.2 Συζήτηση

Η γλώσσα συνιστά ένα πεδίο ιδιαίτερα σημαντικό για το άτομο καθώς αυτή σχετίζεται με την επικοινωνία του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και αποτελεί το μέσο για την κατάκτηση μιας σειράς άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων ιδιαίτερα στα παιδιά με νοητική αναπηρία. Με τον όρο νοητική αναπηρία γίνεται λόγος για τις γενικές νοητικές ικανότητες του ατόμου που επηρεάζουν την προσαρμοστική του λειτουργίες στον εννοιολογικό, στον κοινωνικό και στον πρακτικό τομέα (DSM-V, 2013).

Στα παραπάνω θα πρέπει να σημειωθεί ότι η κατανόηση και η απόδοση του προφορικού λόγου αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της γλωσσικής επικοινωνίας. Τα ελλείμματα στον προφορικό λόγο γίνονται αντιληπτά ήδη από το νηπιαγωγείο και από την αρχή της φοίτησης του μαθητή στο δημοτικό ενώ δε θα πρέπει να παραληφθεί ότι η εκμάθηση νέων λέξεων αποτελεί βασική προϋπόθεση στην ανάπτυξη της γλώσσας κυρίως τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης που η διεύρυνση του λεξιλογίου ακολουθεί ρυθμούς ραγδαίας ανάπτυξης. (Blachman, 1997, Bradley & Bryant, 1983, Wolf, 1999).

Η αφήγηση αποτελεί ένα για τη μεταβίβαση πληροφοριών, γνώσεων, αξιών και συμπεριφορών, ενώ παράλληλα βελτιώνονται οι προφορικές ικανότητες λόγου των μαθητών καλλιεργώντας σε αυτούς τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της ανάλυσης και της σύνθεση των πληροφοριών. Κατά τη διαδικασία της αφήγησης ενδυναμώνεται η μορφωτική επάρκεια, η επικοινωνιακή ικανότητα και η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών διαμέσου της κατανόησης του κειμένου. (Τσιλιμένη, 2007; Gersie, 1992).

Η κατάκτηση της αφηγηματική ικανότητας αποτελεί μια από τις βασικές ικανότητές κατά την αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να διαθέτουν υψηλή αφηγηματική ικανότητα καθώς οι ιστορίες που αναδιηγούνται χαρακτηρίζονται από επαρκή δομή, ευφράδεα λόγο, πλούσιο λεξιλόγιο και υποτακτικό λόγο (Cooper, 1993). Μέσα από την αναδιήγηση ενός κειμένου οι μαθητές μπορούν να ελέγξουν όσα θυμούνται. Δεν πρόκειται για μια διαδικασία απομνημόνευση ακριβών λέξεων του κειμένου αλλά μια διαδικασία να μεταφέρουν με δικά του λόγια βασικά στοιχεία τα οποία συγκροτούν το κείμενο.

Στην περίπτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αφήγηση κάνει τους μαθητές να συμμετάσχει σε μεγαλύτερο βαθμό στην τάξη, να αυξάνουν τη δημιουργικότητα τους αλλά και να ανακαλύπτουν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης (Valkanova & Watts, 2007). Μέσα από την αφηγηματική διαδικασία μπορούν να αναπτύξουν συνεργατικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των γλωσσικές αναγκών των μαθητών αυτών, να ανοίξουν διάλογο και να συζητήσουν με αφορμή μια αφήγηση και να κατασκευάσουν νέες ιστορίες στα πλαίσια

συνεργατικών στρατηγικών παρέχοντας τις κατάλληλες οδηγίες (Mac Fadden & Gillam, 1996, σελ 50).

Σε γενικές γραμμές θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν μια σειρά από παράγοντες που επιδρούν στην κατανόηση και στην αναδιήγηση ενός κειμένου και οι οποίοι σχετίζονται είτε με το άτομο είτε με το κείμενο αυτό καθεαυτό. Οι παράγοντες που σχετίζονται με το κείμενο αφορούν στο είδος του κειμένου την έκταση του κειμένου και τη συνοχή του (McNamara, 2001). Από την άλλη μεριά, οι παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο αφορούν στην ηλικία, το φύλο, παράγοντες κινήτρων καθώς επίσης, ατομικές διαφορές σε επίπεδο γνωστικών λειτουργιών (Rothman, 2003; McNamara & Daniel, 2004).

Με βάση τα παραπάνω ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η ανίχνευση των της ικανότητας κατανόησης και αναδιήγησης κειμένου, μετά από ακρόαση σε παιδιά σε παιδιά με ελαφρά νοητική αναπηρία, διερευνώντας επίσης τυχόν διαφοροποίησης σε σχέση με το φύλο των μαθητών καθώς επίσης και με ομάδα μαθητών τυπικής εκπαίδευσης .

Κατά την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την ηχογράφηση του κάθε παιδιού το οποίο καλούνταν να αναδιηγηθεί το κείμενο που είχε ακούσει ελέγχθηκε κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση των επιπέδων στα αγόρια με νοητική αναπηρία, στα τυπικά αναπτυσσόμενα αγόρια, στα κορίτσια με νοητική αναπηρία και στα τυπικά αναπτυσσόμενα κορίτσια. Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά εκτός από τα αγόρια τυπικής ανάπτυξης τα οποία έχουν υψηλότερη μέση απόδοση στο Επίπεδο 3 και στο Επίπεδο 4 σε σύγκριση με το Επίπεδο 1.

Κατά πόσο συμβάλει το λεξιλόγιο στην κατανόηση κειμένου και μετέπειτα αναδιήγηση του διαφαίνεται και από την έρευνα των Seigneuric & Ehrlich (2005) ότι όσο πιο πλούσιο είναι το λεξιλόγιο ενός παιδιού στην Α΄ Δημοτικού τόσο καλύτερη θα είναι η επίδοσή του στην κατανόηση στη Γ΄ Δημοτικού και αντίστοιχα η κατανόηση στην Α΄ Δημοτικού αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το λεξιλόγιο στην Β΄ και Γ΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα των ερευνητών λαμβάνοντας υπόψη την αμοιβαία σχέση κατανόησης – λεξιλογίου υποστηρίζουν ότι η κατανόηση επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το λεξιλόγιο και αντίστοιχα ένα πλούσιο λεξιλόγιο επηρεάζει την επίδοση στην κατανόηση (Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Στη συνέχεια κατά τη διερεύνηση διαφορών ως προς το φύλο στις δύο ομάδες παιδιών, δηλαδή στα παιδιά με νοητική αναπηρία και στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά επίσης δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με νοητική αναπηρία ούτε ως προς τα τέσσερα επίπεδα αλλά ούτε και στις ερωτήσεις κατανόησης. Ενώ στα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όπως διαφάνηκε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια έχοντας το προβάδισμα τα αγόρια. Τέλος συγκρίνοντας το ίδιο φύλο ως προς τις ομάδες, προκύπτει ότι τα αγόρια έχουν και πάλι προβάδισμα και κυρίως η διαφορά γίνεται εμφανής στα επίπεδα σημαντικότητας.

Σημαντικό είναι το γεγονός, το οποίο χρειάζεται να αναφέρουμε παρόλο που έρχεται σε αντιπαράθεση με την έρευνα μας, ότι ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία για σχετικές έρευνες για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά οι οποίες τονίζουν το προβάδισμα των κοριτσιών έναντι των αγοριών σε επίπεδο κινήτρων και στάσεων απέναντι στο αφήγημα καθώς δεν βρίσκουν πάντα τα ίδια αφηγήματα ενδιαφέροντα (Chia & Kee, 2013).

4.3 Περιορισμοί

Διατρέχοντας στο σύνολό της τη παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε ότι εμφανίζονται κάποιοι περιορισμοί. Πρωτίστως, υπογραμμίζουμε ότι το δείγμα που συμμετείχε στην ερευνητική διαδικασία ήταν περιορισμένο και εξαιτίας αυτού του παράγοντα τα αποτελέσματα της ανάλυσης της δεν μπορούν να γενικευτούν. Σημαντικό θα ήταν η αξιοπιστία να διασφαλιστεί σε μια μελλοντική έρευνα επιλέγοντας ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, το οποίο να προέρχεται από διαφορετικές αστικές, ημιαστικές και αγροτικές γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδος η οποία μπορεί να συμβάλλει στην πολύπλευρη εξέταση των παραγόντων που επιδρούν στην αναδιήγηση αφηγήματος σε παιδιά με νοητική αναπηρία.

Επίσης, θεωρούμε ότι χρήσιμη θα ήταν και μια διαχρονική μελέτη, δηλαδή να πραγματοποιηθεί μια παρακολούθηση του ίδιου ερευνητικού δείγματος παιδιών και να χαρτογραφηθεί η εξέλιξη της αφηγηματικής τους ικανότητας σε βάθος χρόνου. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους έρευνας υποθέτουμε ότι θα αποτελούσαν μια εξαιρετικά πολύτιμη πηγή πληροφοριών για εκπαιδευτικούς, ερευνητές και γονείς.

Ο χώρος που μας παραχωρήθηκε για την διεξαγωγή του ερωτηματολογίου στα παιδιά με νοητική αναπηρία δεν ήταν τόσο απομονωμένος όσο θα έπρεπε έτσι ώστε να επιτευχτεί και να διασφαλιστεί ο μέγιστος βαθμός συγκέντρωσης. Κατά συνέπεια μπορεί να επηρεάστηκαν οι επιδώσεις των παιδιών σε σχέση με την κατανόηση του κειμένου. Θεωρούμε όμως ότι δεν είναι πολύ σημαντικός περιορισμός καθώς ότι οι περισσότερες μελέτες οι οποίες έχουν ως δείγμα παιδιά συνήθως διεξάγονται στο σχολικό τους πλαίσιο με αποτέλεσμα να υπόκεινται στις ίδιες δυσκολίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αποστολίδου, Β., Πασχαλίδης Γ., και Χοντολίδου, Ε., (2002). *Ομοιότητες & διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, εισήγηση στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004, Δράση 2.5, Δημιουργία «εναλλακτικού» εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της λογοτεχνίας Α' και Β' Γυμνασίου, Κομοτηνή, 29 & 30 Νοεμβρίου 2002

Αποστολίδου, Β. (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004, Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2000). Πρακτική εφαρμογή προγραμμάτων ένταξης παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επίμ), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α., (2004). Εκπαιδευτικές πρακτικές-ανάλυση έργου. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., (επίμ), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Πράξη*, τόμος, Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βοσνιάδου, Σ. (1997). *Γλώσσα*, σελ. 51, 113-136. Αθήνα: Gutenberg.

Βουγιούκας, Κ. (2010). Νοητική καθυστέρηση και παρώθηση. *Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό*, τχ. Γ', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Γκαλλάν, Α., και Γκαλλάν, Ζ., (1997). *Το παιδί με νοητική υστέρηση και η κοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.

Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη*

γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας,. Διατίθεται στο:
<http://www.greek-language.gr/>

Καλογήρου, Τ. (2004). *Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης. Πρακτικά Συνεδρίου Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 128-133.

Κωστούλη, Τ. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση και γλωσσικό μάθημα. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διατίθεται στο: <http://www.greek-language.gr/>

Κωτούλας, Β. (2003). Φωνημική Επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα*, 56, 19-50.

Μαγκούτη, Ζ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., Παπαστάθη, Χ., Υφαντή Ε., και Παπαέτρου, Σ., (2012). Διδακτικές τεχνικές υποστήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 3, 148-175.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες.* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Σχολικός εγγραμματισμός.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν.Σ. (1999). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος: από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη.* Αθήνα: Gutenberg

Μισαηλίδης, Π. (2001). Η θεωρία του νου στο σύνδρομο του αυτισμού: κατανοούν τα παιδιά με αυτισμό τις προθέσεις των άλλων; *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 32, σελ. 175-185.

Μπάρμπας, Γ. (2010). *Η εκπαίδευση των παιδιών με ήπια νοητική καθυστέρηση στο ελληνικό σχολείο: Διαπιστώσεις-Προτάσεις. Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό*, τχ. Γ', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Μπαμπλέκου, Ζ. (1996). *Εργαζόμενη μνήμη και γλωσσική ανάπτυξη: Σύγχρονα δεδομένα και τάσεις*, *Ψυχολογία*.3(1).σελ.1-28.

Ξωχέλλης, Π. (1995). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου, Σ., και Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*, Αθήνα: Γράφημα.

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

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα : Τυπωθήτω

Παπουτσάκη, Κ. (2009). *Νοητική υστέρηση και μοναξιά. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της μοναξιάς των παιδιών με ελαφρά νοητική υστέρηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1997). *Νοητική καθυστέρηση. Παιδαγωγική ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, 6, σελ. 3365-3371. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Νοητική υστέρηση. Τόμος Β': παιδιά και έφηβοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες. Ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2008). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τ. Α': Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στη παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Σαλδερός, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Συμεού, Λ. (2009). *Για την κατ' οίκον εργασία των παιδιών μας: τα καλά νέα, τα κακά και τα ζητούμενα*. Στους Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. Ηλιοφώτου-Μένον, Κ. Κορφιάτης, Δ. Πίττα-Πανταζή, & Σ. Φωτίου (Εκδ.) *Τιμής ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθεύτη*, (σσ. 549-568). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τομπαΐδης, Δ. (1995). *Διδασκαλία της Νεοελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

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

Τζουριάδου, Μ. (2010). *Νοητική Καθυστέρηση: έννοιες και ορισμοί. Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό, τχ. Γ', Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ*.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια νέα συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου*. Στο Τσιλιμένη, Τ. και Γραίκος, Ν., (επιμ.), *Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου*. Παλαιός Παντελεήμονας Περείας: Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, σελ. 17-26

Τσοπάνογλου, Α. (2000). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Φτιάκα, Ε. (2004). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο γενικό και ειδικό σχολείο. Παιδαγωγική επιθεώρηση, τχ. 37, σελ. 67-85*

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1992). *Η ρυθμιστική αντίληψη της διδασκαλία της γλώσσας και οι συνέπειές της. Το γλωσσικό μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Πρακτικά τριήμερου επιμορφωτικού σεμιναρίου), Αθήνα: Πατάκης.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). *Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ.16, σελ. 114-130

Χατζησαββίδης, Σ., και Χαραλαμπόπουλος, Α. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χοντολίδου, Ε. (2007). *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο. Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων 2002-2004, Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χριστιανόπουλος, Κ., (2012). *Κλινικό εγχειρίδιο Ψυχιατρικής παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: Κρίτων

Ξενόγλωσση

Ackerman, B. P. (1988). Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child Development*, 59, 1426 – 1442.

Baroff, G.S., & Olley, J.G. (1999). *Mental retardation: nature, cause, and management*. Philadelphia: Brunner/Mazel.

Baynham, M.J. (2002). Academic Writing in New and Emergent Discipline Areas, Supporting Lifelong Learning vol. 1: perspectives on learning, Harrison, R, Reeve, F, Hanson, A, & Clarke J (eds.). *Supporting Lifelong Learning*. Open University / Routledge Falmer.

Beck, I. C., Perfetti, C. A., & McKeown, G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. . *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.

Blachman, B. (1997) *Early intervention and phonological awareness: A cautionary tale*. In B. Blachman (ed) *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Bray, G.B., & Barron, S. (2004) Assessing Reading Comprehension: The Effects of Text-Based Interest, Gender, and Ability, *Educational Assessment*. 9:3-4, 107-128

Casteel, M. A., & Simpson, G. B. (1991). Textual coherence and the development of inferential generation skills. *Journal of Research in Reading*, 14, 116-129.

Chia, N. K. H., & Kee, N.K.N (2013) Gender differences in the reading process of six-year-olds in Singapore, *Early Child Development and Care*, 183:10,1432-1448

DSM-V (2013). Διαθέσιμο στο:
<http://www.dsm5.org/documents/intellectual%20disability%20fact%20sheet.pdf>

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Erlbaum.

Florit, E, Roch, M., & Chiara Levorato, M., (2011) Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48:2, 119-138.

Freebody, P., & Anderson, R.C. (1983). Effects on text comprehension of differing. Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69 (4),

Hart, J.E., και Whalon, K.J. (2008). Promote academic engagement and communication of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 44 (2), pp.116-120

Hite, C.E. (2004). Expository content area texts, cognitive style and gender: Their effects on reading comprehension. *Reading Research and Instruction*. 43:4, 41-74

Hodapp, R.M. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Hoyle, E. (1969). *The role of teacher*. London: Routledge & Kegan Paul

Kalantzis, M., & Cope, B., (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ., σε συνεργασία με τη Μ. Θεοδοροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 214-216. Διατίθεται στο: www.komvos.edu.gr.

Jenkins, J. R., Pany, D., & Schreck, J. *Vocabulary and reading comprehension: Instructional effects* (Tech. Rep. No. 100). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, August 1978. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.

Logan, S., & Johnston, L. (2010) Investigating gender differences in reading, *Educational Review*. 62:2, 175-187

McFadden, T. U. & Gillam, R. G. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. pp.56

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*. New York: Academic Press.

Mavropoulou, S. & Padeliadu S. (2000). Greek teacher's perceptions of autism and implications for educational practice. A preliminary analysis. *The international Journal of Research and Practice*, 4, pp. 173-183

Morton, K., & Patterson, K.E. (1985). From orthography to phonology: An attempt at an old interpretation. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (eds). *Surface dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hove, England: Erlbaum.

Omanson, R. C., Warren, W. M., & Trabasso, T. (1978). Goals, inferences, comprehension and recall of stories by children. *Discourse Processes*, 1, 337-354.

Ong, W. (1997). *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Seigneuric, A., & Ehrlich, M.- F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617-656.

Smith, R.B., Morgan, M., & Davidson, J. (2005). Does the daily choice making of adults with intellectual disability meet the normalization principle? *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30 (4), 226-235.

Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 67-87.

Unesco (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (υπό προεδρίας Jaques Delors), Αθήνα: Gutenberg

Vygotsky L., & Daminshevskii I.I. (2010). *Το πρόβλημα της νοητικής καθυστέρησης. Εκπαίδευση στη Νοητική Ανεπάρκεια-εκπαιδευτικό υλικό, τχ. Γ΄*, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Vellutino, F. R. (2003). *Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children*. In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51-81). New York: Guilford Press

Wittrock, M.C., Marks, C., & Doctorow, M. (1975). Reading as a generative process. *Journal of Educational Psychology*, 67, 484–489.

Wong, B. (2004). *Learning about learning disabilities*. London, U.K: Elsevier Academic Press

Παράρτημα 1.

Φύλλο: Αγόρι :—— Κορίτσι:——

Ηλικία:——

Μυρμήγκι και περιστέρι

1. Ένα μικρό μυρμήγκι διψούσε 3
2. Είδε ένα ποτάμι 1
3. και πήγε να πει νερό 2
4. αλλά έπεσε μέσα στο ποτάμι. 3
5. Το μικρό μυρμήγκι δεν ήξερε να κολυμπά 4
6. και κινδύνευε να πνιγεί. 4
7. Ένα περιστέρι, που πετούσε στον ουρανό 1
8. είδε το μικρό μυρμήγκι 2
9. και το λυπήθηκε. 3
10. Έκοψε τότε ένα κλαδί 2
11. και το έριξε στο μυρμήγκι. 3
12. Το μικρό μυρμήγκι πιάστηκε από το κλαδί 4
13. και βγήκε από το ποτάμι.4
14. Βρεγμένο 1
15. αλλά χαρούμενο που σώθηκε 3
16. το μυρμήγκι ξεκίνησε να πάει στη φωλιά του. 1
17. Ξαφνικά είδε έναν κυνηγό 2
18. που σημάδευε με το όπλο του το περιστέρι 4
19. που το είχε σώσει.3
20. Αμέσως έτρεξε γρήγορα κοντά στον κυνηγό 3
21. και τον δάγκωσε δυνατά στο πόδι.4
22. Εκείνος ξαφνιάστηκε 3
23. και κατέβασε το όπλο του. 4
24. Έτσι το περιστέρι πρόλαβε να πετάξει μακριά 3
25. και σώθηκε. 4

1 x 4, 2 x 4, 3 x 9, 4 x 8

B. Ερωτήσεις κατανόησης

1. Γιατί το μυρμήγκι πήγε στο ποτάμι;

Για να πει νερό (2 βαθμοί)

Γιατί διψούσε (1 βαθμός)

Άλλο (0 βαθμοί)

2. Τι έκανε το περιστέρι όταν είδε το μυρμήγκι να κινδυνεύει (να πνιγεί);

Του πέταξε ένα κλαδί (2 βαθμοί)

Άλλη απάντηση σε σχέση με κλαδί (1 βαθμός)

Άλλη απάντηση (0 βαθμοί)

3. Πως σώθηκε το μυρμήγκι;

Πιάστηκε από το κλαδί (2 βαθμοί)

Ο,τιδήποτε έχει σχέση με το περιστέρι (1 βαθμός)

Άλλο (0) βαθμοί)

4. Τι είδε το μυρμήγκι όταν πήγαινε στη φωλιά του;

Τον κυνηγό να σημαδεύει το περιστέρι (2 βαθμούς)

Ο,τιδήποτε σε σχέση με κυνηγό και όπλο (1 βαθμός)

Άλλο (0) βαθμοί)

5. Πως βοήθησε το μυρμήγκι το περιστέρι (να σωθεί από τον κυνηγό);

Δάγκωσε τον κυνηγό (2 βαθμοί)

Ο,τιδήποτε σε σχέση με κάτι που έκανε το μυρμήγκι στον κυνηγό (1 βαθμός)

Άλλο (0 βαθμοί)

Παράρτημα 2.

Μυρμήγκι και περιστέρι

1. Ένα μικρό μυρμήγκι διψούσε
2. Είδε ένα ποτάμι
3. και πήγε να πει νερό
4. αλλά έπεσε μέσα στο ποτάμι.
5. Το μικρό μυρμήγκι δεν ήξερε να κολυμπά
6. και κινδύνευε να πνιγεί.
7. Ένα περιστέρι, που πετούσε στον ουρανό
8. είδε το μικρό μυρμήγκι
9. και το λυπήθηκε.
10. Έκοψε τότε ένα κλαδί
11. και το έριξε στο μυρμήγκι.
12. Το μικρό μυρμήγκι πιάστηκε από το κλαδί
13. και βγήκε από το ποτάμι.
14. Βρεγμένο
15. αλλά χαρούμενο που σώθηκε
16. το μυρμήγκι ξεκίνησε να πάει στη φωλιά του.
17. Ξαφνικά είδε έναν κυνηγό
18. που σημάδευε με το όπλο του το περιστέρι
19. που το είχε σώσει.
20. Αμέσως έτρεξε γρήγορα κοντά στον κυνηγό
21. και τον δάγκωσε δυνατά στο πόδι.
22. Εκείνος ξαφνιάστηκε
23. και κατέβασε το όπλο του.
24. Έτσι το περιστέρι πρόλαβε να πετάξει μακριά
25. και σώθηκε.

B. Ερωτήσεις κατανόησης

1. Γιατί το μυρμήγκι πήγε στο ποτάμι;

Τι έκανε το περιστέρι όταν είδε το μυρμήγκι να κινδυνεύει (να πνιγεί);

2. Πως σώθηκε το μυρμήγκι;
3. Τι είδε το μυρμήγκι όταν πήγαινε στη φωλιά του;
4. Πως βοήθησε το μυρμήγκι το περιστέρι (να σωθεί από τον κυνηγό);



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Δασκαλάκη Ευδοξία και εργάζομαι ως Λογοθεραπεύτρια σε Ειδικά Σχολεία και ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια με ΑΜ 425Μ2011010 του Π.Μ.Σ

« Φύλο και Νέα Εργασιακά περιβάλλοντα στην κοινωνία της Πληροφορίας » του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Από το Σεπτέμβριο 2012 εκπονώ διπλωματική εργασία υπό την εποπτεία της κα. Παπαηλιού με θέμα «Κατανόηση και αναδιήγηση αφηγήματος από παιδιά με νοητική αναπηρία: έμφυλη διάσταση», για την οποία θα γίνει έρευνα με ερωτηματολόγια και θα ήθελα να ζητήσω τη συγκατάθεση σας να συμμετάσχει το παιδί σας στην έρευνα μας.

Θα ήθελα να σας ενημερώσω και να σας διαβεβαιώσω ότι το ερωτηματολόγιο είναι τελείως ανώνυμο και ο τρόπος διεξαγωγής τους θα είναι σαν παιχνίδι –δημιουργική απασχόληση και όχι σα συνέντευξη. Θα τους διαβάσω ένα παραμύθι και μετά θα γίνουν κάποιες ερωτήσεις πάνω σ' αυτό. Το κάθε παιδί θα ηχογραφείται, έτσι ώστε να μπορέσουμε να συλλέξουμε, να επεξεργαστούμε και να αναλύσουμε τις πληροφορίες που χρειάζομαι για την έρευνα μας, υπογραμμίζοντας και πάλι ότι δε θα αναφέρεται **κανένα** προσωπικό στοιχείο του παιδιού.

Τέλος θα θέλαμε να ζητήσουμε τη γραπτή έγκριση σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα. Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία και τη βοήθεια που μας προσφέρεται να αποκομίσουμε σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα.

Θα είμαστε στη διάθεση σας για οποιαδήποτε περαιτέρω πληροφορία χρειαστείτε.

Με εκτίμηση

Ευδοξία Δασκαλάκη

Τηλ.

e-mail:

ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Για τη συμμετοχή στην έρευνα μέσω ερωτηματολογίου

Εγώ ο γονέας ή κηδεμόνας

Όνομα.....

Επίθετο.....

δέχομαι

/

δε δέχομαι

(παρακαλώ κυκλώστε την απάντησή σας)

να συμμετάσχει το παιδί μου σε αυτήν την έρευνα

Όνομα.....

Επίθετο.....

Ημ/νία γέννησης

.....2015

Ημερομηνία