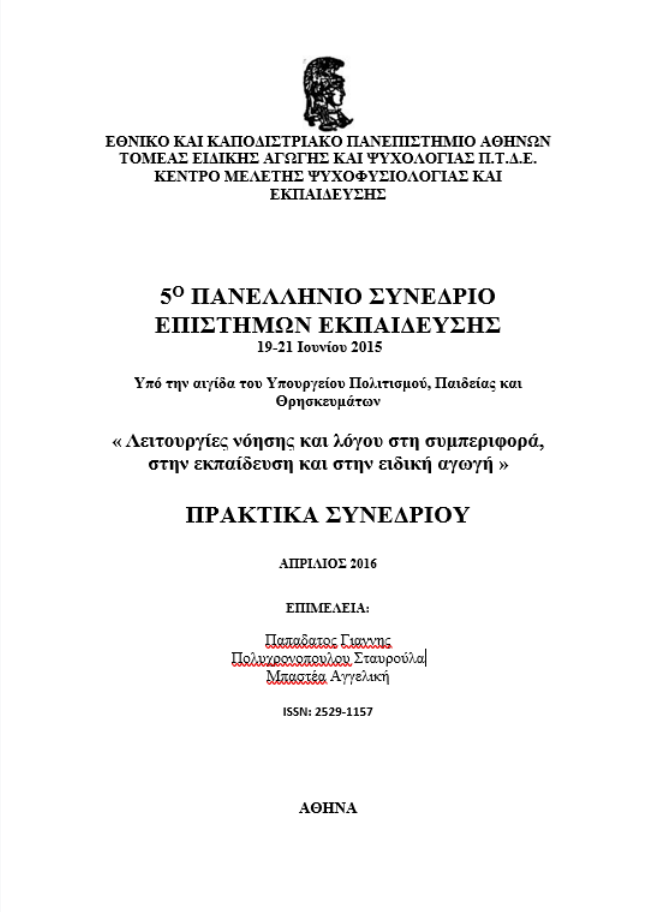
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Εκπαιδευτική Παρέμβαση στη γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε μαθητές με ΕΜΔ

Χρυσούλα Χαιροπούλου, Παναγιώτα Γιαννέλη

doi: 10.12681/edusc.384

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χαιροπούλου Χ., & Γιαννέλη Π. (2016). Εκπαιδευτική Παρέμβαση στη γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε μαθητές με ΕΜΔ. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 1507–1520. https://doi.org/10.12681/edusc.384

Εκπαιδευτική Παρέμβαση στη γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας σε μαθητές με ΕΜΔ

Χαιροπούλου Χρυσούλα
Φιλόλογος, MASEN ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ/University of East London
E-mail:xristinaxrl@hotmail.com

Δρ Γιαννέλη Παναγιώτα
Καθηγήτρια στο Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής, Μητροπολιτικό Κολέγιο Αθηνών (MASEN), Αντιπρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Δυσλεξίας.
E-mail: pgianneli@metropolitan.edu.gr

Περίληψη

Η Δυσλεξία ως μια μορφή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι αποδεδειγμένο πως επηρεάζει όχι μόνο τη γνωστική αλλά και τη ψυχοκοινωνική εξέλιξη ενός ατόμου. Οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με δυσλεξία δεν περιορίζονται μόνο στις δυσκολίες των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών αλλά είναι υπαρκτή και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα αρχαία ελληνικά, στη γραμματική των οποίων παρατηρούνται πολλά θεματικά ορθογραφικά λάθη. Η διδασκαλία με πολυαισθητηριακές τεχνικές κερδίζει έδαφος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω των δραστηριοτήτων άσκησης οπτικής μνήμης, αποσοβείται ο κίνδυνος σχολικής αποτυχίας.

Η ερευνήτρια ορμώμενη από την απουσία των παραπάνω τεχνικών σε συνδυασμό με τη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου, υλοποίησε τη συγκεκριμένη έρευνα, κύριος σκοπός της οποίας είναι να αποδειχθεί αν μια συγκεκριμένη πολυαισθητηριακή μέθοδος (εικονογραφημένη) συμβάλλει στην εξομάλυνση των ορθογραφικών δυσκολιών των αρχαίων ελληνικών ρημάτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 3 μαθητές της Α' γυμνασίου –διαγνωσμένοι με ΕΜΔ από επίσημο φορέα- οι οποίοι εξετάσθηκαν στην θεματική ορθογραφία 12 αρχαίων ελληνικών ρημάτων με τη χορήγηση ενός μη σταθμισμένου τεστ, το οποίο κατασκευάστηκε και συγκροτήθηκε από την ίδια τη ερευνήτρια, πριν και μετά την εφαρμογή της μεθόδου. Βάσει αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής-ανάλυσης προέκυψε πως υπήρξε σημαντική βελτίωση στην ορθογραφία όχι μόνο των υπό εξέταση ρημάτων αλλά και των παραγώγων τους. Τέλος από τις απαντήσεις των μαθητών που συλλέχθηκαν κατόπιν συνέντευξης η μέθοδος συντέλεσε στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των ερευνώμενων υποκειμένων, αφού τη θεώρησαν εύκολη και διασκεδαστική ενώ αναθάρρησαν με τη βελτίωση που σημείωσαν.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ: ΕΜΔ, πρόγραμμα παρέμβασης, αρχαία ελληνική γλώσσα, πολυαισθητηριακή διδασκαλία

Abstract

Dyslexia as one form among the specific learning difficulties is proven to affect not only the cognitive but also the psychosocial development of an individual. The difficulties that the students face with dyslexia are limited not only to difficulties concerning phonological awareness correlations but they are also present in other subjects such as ancient Greek, in which there are many thematic spelling mistakes. The multisensory teaching techniques are gaining ground in the educational process. Through exercise activities which enhance visual memory, the risk of school underachievement is avoided.

The researcher, inspired by the absence of the above techniques in combination with the high incidence of the phenomenon, implemented this research, whose main purpose is to establish whether a specific sensory method (illustrated) contributes to the normalization of spelling difficulties of ancient Greek verbs. The sample consisted of three students in year one of secondary school – diagnosed by an official body who examined the thematic spelling of 12 ancient Greek verbs with the administration of a test, which was structured and established by the same, before and after applying the method. Based on results of descriptive statistics-analysis, these showed that there was significant improvement in spelling not only as far as verbs were concerned but also their derivatives. Finally the students' responses collected after the interview method contributed to the strengthening of self-efficacy of the surveyed subjects, since they felt the method was easy and fun and were encouraged by the improvement recorded.

KEY-WORDS: SLD, intervention program, ancient Greek language, multisensory teaching

1.Ορισμοί ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Ο Kirk (Pumfrey&Reason, 1998, σ. 16) θεωρεί πως «η μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε επιβράδυνση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες διαδικασίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, του γραπτού λόγου, της αρίθμησης ή άλλων σχολικών αντικειμένων, οι οποίες είναι αποτέλεσμα ψυχολογικής μειονεξίας και προκαλούνται από εγκεφαλική δυσλειτουργία. Οι απόψεις αυτές του Kirk υιοθετήθηκαν και στον πρώτο ορισμό από το Association for Children with Learning Disabilities (1967), γεγονός που αποτέλεσε την αρχή της καθιέρωσης του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών ως πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό κίνημα (Τζουριάδου, 2011).

1.1 Ορισμοί δυσλεξίας

Η αμερικανική Εταιρία Δυσλεξίας, γνωστή ως International Dyslexia Association έδωσε τον παρακάτω ορισμό για τη δυσλεξία: «Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και την γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις.

1.2 Αιτιολογία

Αναφορικά με τα αίτια της δυσλεξίας υπάρχουν διάφορες αιτιολογικές θεωρίες που προσεγγίζουν διαφορετικά το θέμα. Ο Vellutino (1978), κατατάσσει αδρά τις θεωρίες σε δύο κατηγορίες:

A) Εκείνες που δίνουν έμφαση σε ένα μόνο παράγοντα, και έχουν ιατρικό-νευρολογικό-βιολογικό προσανατολισμό, υποστηρίζουν πως η δυσλεξία οφείλεται σε έλλειψη ισχυρής εγκεφαλικής κυριαρχίας.

B) Και εκείνες που δίνουν έμφαση σε πολλούς παράγοντες με ψυχοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, σύμφωνα με τις οποίες η δυσλεξία είναι απόρροια ελλειμμάτων οπτικής οργάνωσης χώρου και οπτικής μνήμης.

1.3 Χαρακτηριστικά των δυσλεξικών μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι δυσλεξικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν τις παρακάτω δυσκολίες:
Ανακριβής και αργή ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, αργή ή φτωχή ανάκληση λέξεων, γνώσεων, οδηγιών. Αποφυγή της ανάγνωσης και της γραφής, ελλείψεις στις δεξιότητες μελέτης, οργάνωσης και διαχείρισης, συγγραφής σημειώσεων και συγγραφής διαγωνισμάτων. Προβλήματα στην εξαγωγή περίληψης και στην απόδοση νοήματος σε κείμενα. Δυσκολίες στην οργάνωση και τη συγγραφή εκθέσεων ιδεών, προβλήματα σε σχέση με την έννοια του χρόνου, δυσκολίες στα μαθηματικά, τις ξένες γλώσσες και τη μουσική, προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής, δυσκολίες στον προσανατολισμό, χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους (Σακελαροπούλου, 2012). Οι μαθητές συνηθίζουν να γράφουν όλα τα ρήματα με ι, η, ο και να χρησιμοποιούν στις καταλήξεις οριστικής ενεστώτα ενεργητικής φωνής τις καταλήξεις του αντίστοιχου ρήματος όπως διαμορφώνονται στις υπόλοιπες εγκλίσεις (υποτακτική ευκτική) παραβιάζοντας έτσι τις γραμματικές και σημασιολογικές νόρμες των ρημάτων (Χαιροπούλου, Γιαννέλη, 2015). Ενδεικτικά αναφέρονται:
α) λίης, λίη αντί λύεις λύει
β) πιής, πιή αντί ποιείς ποιεί
γ) γιγνοσκης , γιγνοσκη αντί γιγνώσκεις, γιγνώσκει.
Μια εξήγηση γι αυτό είναι πως οι μαθητές έρχονται πρώτη φορά αντιμέτωποι με τον αρχαίο αττικό λόγο και δεν μπορούν να συνδέσουν μνημονικά τις λέξεις αυτές με τα νέα ελληνικά ώστε να αποκαταστήσουν την ορθογραφία τους. Σύμφωνα με τους Hulme&Roodernys (1995) η μνήμη εργασίας και η βραχύχρονη μνήμη δυσλεκτικών παιδιών είναι αδύναμη με αποτέλεσμα να αδυνατούν να επεξεργάζονται τη φωνητική δομή της γλώσσας (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου &Μπίμπου, 2006). Μια διαφορετική θεώρηση είναι πως με την αναθεώρηση του ορθογραφικού συστήματος (ν. 3001/1976) καθιερώνεται η δημοτική επίσημη γλώσσα του κράτους και επικρατεί το μονοτονικό σύστημα (δυναμικό έναντι του προσωδιακού) εξασθενώντας ταυτόχρονα τη μουσικότητα της γλώσσας. Όμως αυτή η μεταρρύθμιση περιορίστηκε μόνο στα τονικά σημάδια και τα πνεύματα παραγνωρίζοντας τη σημασία του τόνου στη σύσταση της συλλαβικής δομής και καταργώντας έτσι την φωνητική διαφοροποίηση των λέξεων (Τζακώστα, 2012).

1.4 Εκπαίδευση μαθητών με ΕΜΔ

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να εκπαιδευτούν να μαθαίνουν ‘’φυσιολογικά’’ αν εφαρμοστούν κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι που να ανταποκρίνονται και να αντισταθμίζουν τις διεργασίες που έχουν ανεπάρκεια (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008). Σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία των μαθητών με δυσλεξία και προβλήματα οπτικής μνήμης, έχει δειχτεί πως αποτελεσματικότερη όλων είναι η άμεση, σαφής και σχεδιασμένη βήμα προς βήμα πολυαισθητηριακή διδασκαλία (Williams, 1987), η οποία τονίζει τον κυρίαρχο ρόλο των αισθήσεων στην πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών (Reese, 2002). Οι μαθητές διακρίνονται με βάση τους αισθητήριους τρόπους μάθησης σε οπτικό, ακουστικό, απτικό και κιναισθητικό τύπο. Οι οπτικοί δυσλεξικοί τύποι προτιμούν γραφήματα, εικόνες, σύμβολα, σκίτσα, οι ακουστικοί αφομοιώνουν καλύτερα όταν η διδασκαλία περιλαμβάνει διαλέξεις,

συνομιλίες η όταν επαναλαμβάνουν φωναχτά την προσλαμβανόμενη πληροφορία. Οι κιναισθητικοί χρησιμοποιούν όλες τους τις αισθήσεις και προτιμούν εμπειρίες που να συνοδεύονται από πρακτική άσκηση και προσομοιώσεις (Fleming&Miles, 1992, Fleming, 1995).
Η επανάληψη των αναγνώσεων ενός κειμένου με την παράλληλη χρήση υλικού της πολυαισθητηριακής μεθόδου, συντελεί στην ενίσχυση της ευχέρειας και της ακρίβειας. Οι επαναλήψεις με καθοδήγηση (ανάγνωση του κειμένου από υπολογιστή, ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό, διορθώσεις ή δυνατή ανάγνωση από δεύτερο αναγνώστη) είναι αποτελεσματικές κατά τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, σύμφωνα με τον Αγγελάκη (2012).
Οι Baker&Beisel (2001), χρησιμοποιώντας μια εκ των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας για να διδάξουν τη έννοια του μέσου όρου σε μαθητές με δυσλεξία και μια οπτική προσέγγιση με υπολογιστικά φύλλα του υπολογιστή διαπίστωσαν σαφή πλεονεκτήματα της πολυαισθητηριακής μεθόδου έναντι της παραδοσιακής γραπτής.
Σε μια έρευνα των Kast et. al. (2007), βρέθηκε πως στοχεύοντας στη διδασκαλία γραφής μέσω πολλαπλών αισθήσεων κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος κατάρτισης, βελτιώθηκαν σημαντικά οι δεξιότητες γραφής τόσο των δυσλεξικών μαθητών όσο και των μαθητών χωρίς αναπτυξιακή δυσλεξία.
Η Obaid (2013), διερευνώντας την επίδραση της πολυαισθητηριακής μεθόδου στη διδασκαλία μαθηματικών σε δείγμα 117 μαθητών 6ης τάξης δημοτικού σχολείου με τη χρήση ενός pre-post test, παρατήρησε πως οι μαθητές που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα σημείωσαν σημαντική άνοδο στο τεστ απ αυτούς της ομάδας ελέγχου.

1.5 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διαπίστωση της συμβολής της εικονογραφημένης μεθόδου, ως μέθοδο παρέμβασης, στην εκμάθηση ορθογραφημένης θεματικής ορθογραφίας των αρχαίων ρημάτων σε δυσλεξικούς μαθητές που δυσκολεύονται στην ορθογραφία. Για την υλοποίηση του σκοπού κατασκευάστηκε ένα μη σταθμισμένο τεστ αξιολόγησης της θεματικής ορθογραφίας των αρχαίων ελληνικών ρημάτων και των παραγώγων τους, το οποίο κλήθηκαν να λύσουν οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση. Η εξαγωγή συμπερασμάτων πραγματοποιήθηκε περιγραφικά σε συνδυασμό με το πρόγραμμα excel.

1.6 Ερευνητικές ερωτήσεις

Πλειάδα ερευνών αναφέρουν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στην ορθογραφία των λέξεων, ειδικά στη θεματική, εξ' αιτίας αδύναμης οπτικής μνήμης (Tzakosta & Dimtsa, 2012, Swanson, Sachse, 2000, Frith, 1997, Swanson 1994). Πολλοί ερευνητές απέδειξαν πως με τη χρήση πολυαισθητηριακών τεχνικών άρεται αυτή τους η δυσκολία σε συνδυασμό με τη σωστή διδασκαλία (Obaid, 2013, Hatzifilippidou&Pavlidis, 2005, Baker&Beisel, 2001).
Βάσει αυτών των ευρημάτων και την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:
Α)Η εικονογραφημένη μέθοδος συντελεί στην βελτίωση των ορθογραφικών λαθών στα αρχαία ελληνικά ρήματα και συμβάλει κατ επέκταση σε υψηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων;
Β)Η παρέμβαση αυτή βοήθησε και στην ορθογραφημένη γραφή των παράγωγων αυτών των ρημάτων;

1.7 Δείγμα

Η έρευνα αφορά 3 μαθητές 14 ετών που έχουν διαγνωσθεί από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι οποίοι φοιτούν στην Α' τάξη γυμνασίου κανονικού σχολείου και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα. Απαραίτητη προϋπόθεση οι μαθητές να μην έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα παρέμβασης και να μην έχουν νοητική υστέρηση, και κάθε είδους αναπτυξιακές διαταραχές, φυσικές αναπηρίες ή συνοσηρότητα με άλλες διαταραχές. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν μετά από έγκριση των γονέων τους μέσω της φόρμας συγκατάθεσης.

1.8 Ερευνητικά εργαλεία

Η τριγωνοποίηση δεδομένων, δηλαδή, η χρήση μίας ή περισσότερων μεθόδων για να συλλεχθούν τα δεδομένα, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση κατασκευή άτυπου εργαλείου αξιολόγησης (Robson, 2007) επιλέχθηκε ως ερευνητική τεχνική αυτής της εργασίας για την μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας των ερευνητικών εγχειρημάτων.

1.8.1 Συνέντευξη

Μια εκ των δύο ερευνητικών τεχνικών είναι η χρήση ημιδομημένης συνέντευξης βάθους με ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η επιλογή αυτής της μεθόδου έγκειται στο ότι ο ερευνητής θέλει να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το μαθητή όπως ηλικία, βαθμό στα αρχαία ελληνικά και να καταγράψει αληθινές σκέψεις και βιωματικές απόψεις των μαθητών σχετικά με την εικονογραφημένη μέθοδο. Προτιμήθηκαν η μερική δόμηση των ερωτήσεων ώστε να αποσοβηθεί ο κίνδυνος αοριστίας των απαντήσεων και οι ανοικτού τύπου ερωτήσεις διότι ο ερευνητής επιζητά την ελευθερία έκφρασης του ερωτώμενου αναφορικά με το θέμα και όχι την εναλλακτική απάντηση που προτείνει ο ίδιος (Ζαφειρόπουλος, 2005).

1.8.2 Κατασκευή μη σταθμισμένου εργαλείου

Το δεύτερο μεθοδολογικό εργαλείο είναι η κατασκευή ενός τεστ βασικών αρχαίων ελληνικών ρημάτων. Συγκεκριμένα πριν την εφαρμογή της μεθόδου οι μαθητές κλήθηκαν να λύσουν 5 ασκήσεις στις οποίες ζητείται να συμπληρώσουν, να κυκλώσουν, να γράψουν καθ' υπαγόρευση τα ρήματα που θα εικονογραφηθούν ώστε να φανούν τα λάθη των μαθητών στη θεματική ορθογραφία. Κατόπιν εφαρμογής της παρέμβασης καλούνται να κάνουν ακριβώς το ίδιο (με μια μικρή διαφοροποίηση στις εκφωνήσεις των ερωτήσεων) ώστε να διαπιστωθεί αν σημειώθηκε πρόοδος. Πριν τη δημιουργία του τεστ πραγματοποιήθηκε πιλοτική μελέτη και μακρά συζήτηση με φιλολόγους γενικής και ειδικής αγωγής για την επιλογή των ρημάτων με σκοπό να φανεί ο βαθμός αποδοχής και ερμηνείας τους, Το ερευνητικό εργαλείο διαμορφώθηκε με τρόπο ώστε να υπηρετεί το ερευνώμενο αντικείμενο και να ενέχει ανατροφοδοτική χροιά (Henning, 1987).

Η επιλογή επιπέδου των πράξεων ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του υπουργείου παιδείας σύμφωνα με το οποίο μέχρι το τέλος της Α΄ Γυμνασίου οι μαθητές έχουν διδαχθεί όλους τους αρχικούς χρόνους βαρύτονων ρημάτων ενεργητικής και μέσης φωνής καθώς και τα απαρέμφατα και μετοχές. Επίσης μέρος της διδασκόμενης ύλης αποτελούν και τα παράγωγα επίθετα – ουσιαστικά των ρημάτων (ΠΙ-ΥΠΕΠΘ, 2004). Άλλωστε σκοπός δεν είναι να καταγραφούν οι γνώσεις των μαθητών αλλά η βελτίωση τους στην θεματική ορθογραφία μετά την εφαρμογή της μεθόδου. Η λύση των ασκήσεων του τεστ θα έχει την μορφή διαμορφωτικής

αξιολόγησης καθώς τα ευρήματα που θα προκύψουν δεν στοχεύουν στο να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας από την εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά θα έχουν πληροφοριακό χαρακτήρα σχετικά με την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου και θα υπάρχει η δυνατότητα, να χρησιμοποιηθούν υποστηρικτικά για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθητή (Μανωλάκος, 2010).

1.9 Η επιλογή των ασκήσεων

Για την επιλογή των ασκήσεων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής κριτήρια (Δανασσής-Αφεντάκης, κ.α., 2002):

Α) Ο παράγοντας μαθητής. Για να θεωρηθούν κατάλληλες οι ασκήσεις ενός τεστ πρέπει να είναι ανάλογες των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών.

Β) Η πηγή άντλησης των ασκήσεων απορρέει από το σχολικό εγχειρίδιο το οποίο αποτελεί δεύτερη πηγή προσδιορισμού των κριτηρίων για την καταλληλότητα των ασκήσεων. Ήδη οι μαθητές έχουν προσαρμοστεί από τις αρχές του σχολικού έτους στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους ασκήσεων όπως οι ασκήσεις συμπλήρωσης των κενών, υπογράμμισης του σωστού, εύρεσης ομόρριζων των ρημάτων.

Γ) Η αρχή της διάκρισης και της γενίκευσης οι οποίες αφορούν την ικανότητα του να λειτουργεί άλλοτε παραγωγικά και άλλοτε επαγωγικά. Ενδεικτικά, αναφέρεται η άσκηση 1 μετά την παρέμβαση στην οποία οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν το σωστό από τους δύο προτεινόμενους τύπους γραφής των εκάστοτε ρημάτων.

1.10 Πιλοτική εφαρμογή

Πριν την εφαρμογή της κύριας έρευνας προηγήθηκε μια πιλοτική σε μαθητή με αντίστοιχα χαρακτηριστικά με το δείγμα της έρευνας, ώστε να ελεγχθούν πρακτικά προβλήματα που πιθανώς ανακύψουν όπως ο χρόνος λύσης των ασκήσεων ο χρόνος κατασκευής των εικονογραφημάτων και γενικότερες παραλείψεις που μπορεί να υπάρχουν (Ζαφειρόπουλος, 2005).Το ίδιο θα ακολουθηθεί και με τις ερωτήσεις της συνέντευξης ώστε να διαπιστωθεί από τον ερευνητή αν ο τρόπος διατύπωσης και το είδος των ερωτήσεων γίνονται αντιληπτά χωρίς τάσεις διαστρέβλωσης (Javeau, 2000).

1.11 Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί βασικό κορμό αυτής της εργασίας διότι θεωρείται κατάλληλο μοντέλο αξιοποίησης μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η συμβολή της εικονογραφημένης μεθόδου στην αποκατάσταση των ορθογραφικών λαθών των αρχαίων ρημάτων, αφού μια εκπαιδευτική παρέμβαση δεν μπορεί να γίνει ανεξάρτητα από το περιβάλλον που την παράγει (Σβολόπουλος & Αντωνιάδου, 2008). Η ανάλυση που ακολουθεί χαρακτηρίζεται ως ποιοτική. Ο λόγος είναι το μικρό δείγμα μαθητών και η φύση των δεδομένων (δίτιμες κατηγορικές μεταβλητές), με αποτέλεσμα όντως η έρευνα να χαρακτηρίζεται ως μελέτη περίπτωσης.

1.12 Αποτελέσματα τεστ

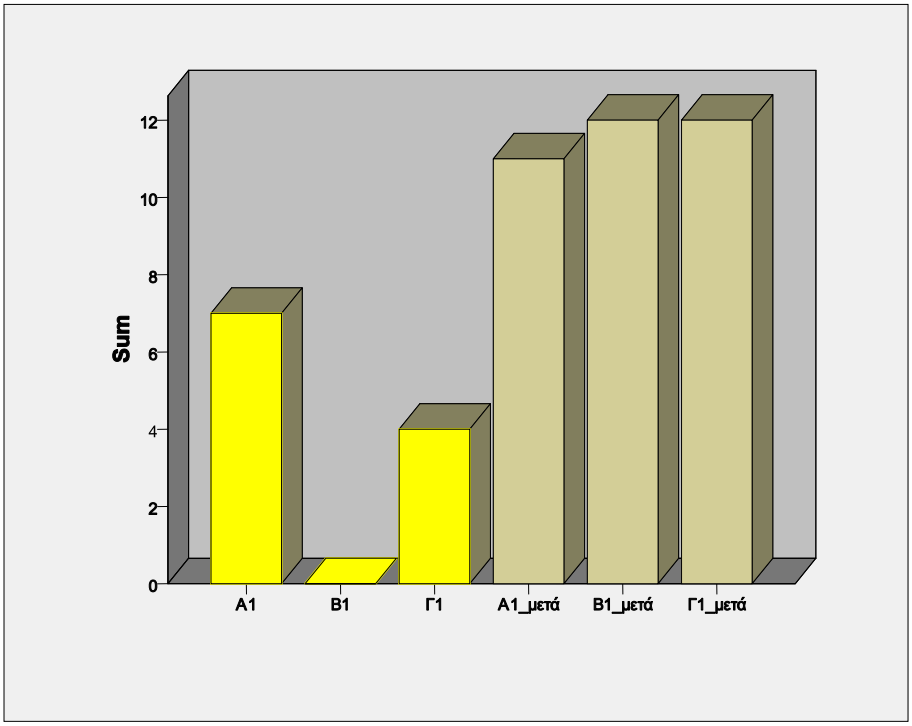
Πίνακας 1: Άσκηση Ρημάτων

ΜΑΘΗΤΗΣ			
Α	***Β***	***Γ***	**ΣΥΝΟΛΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ**

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	58,3%	0.00%	33,3%	30,5%
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	91,6%	100.00%	100.00%	97,2%

Στον πίνακα βλέπουμε την σαφή βελτίωση και των τριών μαθητών στην άσκηση των ρημάτων. Στο σύνολο των τριών μαθητών η βελτίωση είναι κατά 66.7%. Τη μεγαλύτερη βελτίωση σημείωσε ο τρίτος μαθητής που ενώ πριν την παρέμβαση δεν έδωσε καμία σωστή απάντηση, μετά το τεστ έκανε το απόλυτο απαντώντας σωστά σε όλα τα ρήματα.

Γράφημα 1: Αποτελέσματα των ασκήσεων (ρήματα) στις δύο καταστάσεις



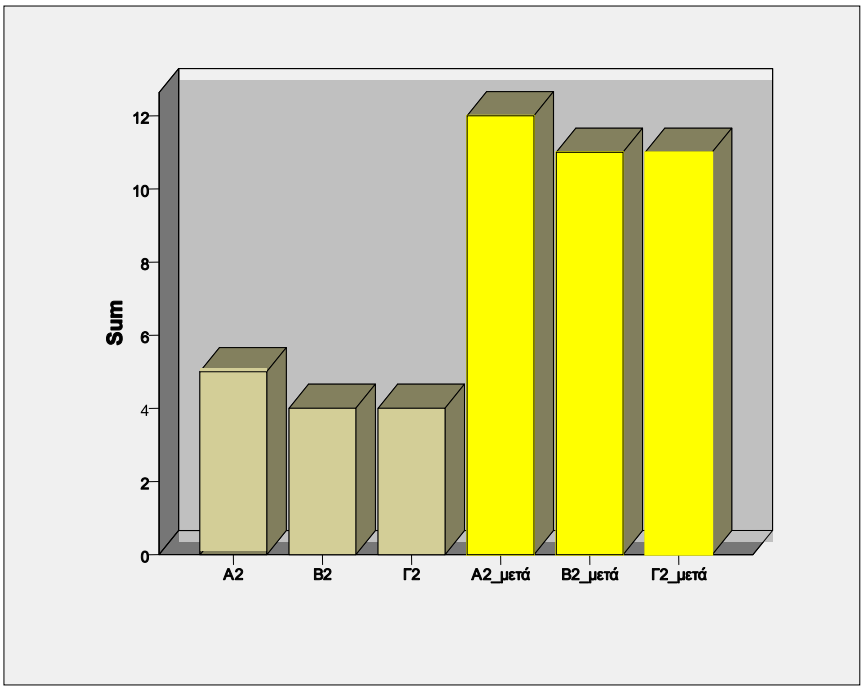
Στο ραβδόγραμμα φαίνεται και οπτικά η βελτίωση των μαθητών μετά την παρέμβαση. Το γράφημα είναι η απεικόνιση του συνόλου των επιτυχιών κάθε μαθητή στις δύο καταστάσεις (πριν-μετά)

Πίνακας 2: Άσκηση Ομορίζων

	ΜΑΘΗΤΗΣ			
	Α	***Β***	***Γ***	**ΣΥΝΟΛΑ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ**
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	41,6%	33,3%	33,3%	36,1%
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	100.00%	91,6%	91,6%	94,4%

Και σε αυτόν τον πίνακα φαίνεται η αδιαμφισβήτητη βελτίωση των τριών μαθητών. Στο σύνολο των τριών μαθητών σημειώνεται βελτίωση της τάξης του 58,3%. Οι μαθητές που ωφελούνται περισσότερο είναι ο Β και ο Γ.

Γράφημα 2: Αποτελέσματα ασκήσεων (ομόρριζα) στις δύο καταστάσεις



Ομοίως με την άσκηση ορθογραφίας, η βελτίωση στις επιτυχίες είναι σαφής και στην άσκηση με τα ομμόριζα.
Τα ποσοστά επιτυχιών προκύπτουν από το άθροισμα των επιτυχιών στα ρήματα για κάθε μαθητή. Υπενθυμίζουμε ότι 1=επιτυχία και 0=αποτυχία. Για παράδειγμα, ο μαθητής Α στην άσκηση της ορθγραφίας είχε 11 σωστά ρήματα μετά την παρέμβαση σε σύνολο 12 ρημάτων άρα είχε ποσοστό επιτυχίας 91,6.

1.13 Αποτελέσματα συνέντευξης

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ αφορούσαν την ανίχνευση δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη γραμματική των αρχαίων.
Ταυτόχρονα ο ερευνητής αποσκοπούσε να διαπιστώσει με ποιο τρόπο οι μαθητές πίστευαν πως θα βοηθηθούν ώστε να θυμούνται καλύτερα την ορθογραφία των γραμματικών φαινομένων, και αν η ήδη παρεχόμενη διδασκαλία ήταν επαρκής για την άμβλυνση των δυσκολιών τους. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου, πέραν των θεαματικών ποσοστών σωστών απαντήσεων, ενισχύεται και μέσω των απαντήσεων της συνέντευξης των μαθητών οι οποίοι θεώρησαν εύληπτο τον συγκεκριμένο τρόπο εκμάθησης της ορθογραφίας ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε και η αυτοεικόνα τους μέσω των σωστών απαντήσεων.

1.14 Γενικές παρατηρήσεις και συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προκύπτει πως η συγκεκριμένη έρευνα, κύριο εργαλείο της οποίας ήταν η εφαρμογή της εικονογραφημένης μεθόδου ως μια μορφή πολυαισθητηριακής προσέγγισης, συνάδει με τις υπόλοιπες έρευνες (Obaid, 2013, Kast.et. al., 2007, Hatzifilippidou, 2005, Hatzifilippidou&Pavlidis, 2004, 2005, Bender, 2004, Peer και Reid, 2003, Joshi, Dahlgren, Boulware-Gooden 2002, Baker&Beisel, 2001, Ζαφρανά, Νικόλτσου και Δανιηλίδου, 2000, Pavlidis, 1998,

Eggen&Kauchak, 1992), οι οποίες συνηγορούν υπέρ της αποτελεσματικότητας των πολυαισθητηριακών μεθόδων, ενώ ταυτόχρονα παρατηρήθηκε βελτίωση στην ορθογραφημένη γραφή των παραγώγων των ρημάτων. Η βελτίωση αυτή κατά μέσο όρο είναι της τάξης του 58,4%.

Από τα ανωτέρω προκύπτει πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιεί τη διδασκαλία όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τις δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής για να κατακτήσει τη γνώση

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντωνιάδου, Β. & Σβολόπουλος , Β. (2008). Η στρατηγική της ποιοτικής έρευνας και η λήψη αποφάσεων σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο, 12-14/12/2008

Δαννασής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ., Φουντοπούλου, Μ-Ζ. (2002). *Γλωσσική επάρκεια, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών.* Αθήνα: Κριτική

Ζαφρανά, Μ., Νικόλτσου, Κ., Δανιηλίδου, Ε. (2000). *Αποτελεσματική Μάθηση Γραφής και Ανάγνωσης στην Προσχολική Ηλικία μέσω μιας Πολυαισθητηριακής μεθόδου: Μια πιλοτική έρευνα.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης PerceptualandMotorSkills, 91,435-446.

Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο , Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* ,(μτφ., Τζαννόνε –Τζώρτζη, Κ.) 1η εκδ.1996, 1η ανατ. Μάρτιος 2000. Αθήνα:ΤΥΠΩΘΗΤΩ

Μανωλάκος , Π. (2010). Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική ,Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ),τεύχος<Διαθέσιμο στο : http://www.elliepek.gr/documents/firstissue/Manolakos_Efarmpaid.pdf>.[Πρόσβαση ¨12/6/2014]

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τα Αρχαία από Πρωτότυπο, της Α΄ Γυμνασίου

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

Σακελλαροπούλου, Γ. (2010). *Μεθοδολογικές προτάσεις για την υποστήριξη φοιτητών με δυσλεξία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρων.

Τζακώστα, Μ. (2012). Η ορθογραφία στην εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής: θεωρητικές προτάσεις και διδακτικές προεκτάσεις. (Π.Τ.Π.Ε., Παν/μιο Κρήτης).

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Προμηθέας..

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008).Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με

μαθησιακέςδυσκολίες. Θεωρητικό Πλαίσιο. <Διαθέσιμο στο : www.pi-schools.gr/special.../Theoritiko_Plaisio/Theoritiko_Plaisio.doc>.[Πρόσβαση12/6/2011]

Χαιροπούλου, Χ., & Γιαννέλη, Π. (2015). Διδακτική μέθοδος παρέμβασης στη γραμματική αρχαίων ελληνικών ρημάτων σε μαθητές με δυσλεξία. Περιοδικό *Νέος Παιδαγωγός, τ.6,* Διαθέσιμο *στο:* http://neospaidagogos.gr/periodiko.

Ξενόγλωσση

Baker, J. &Beisel, R. (2001). An experiment in three approaches to teaching average to elementary school children. *School science and Mathematics* 10(1), pp. 23-31

Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies.* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

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

Frith, U. (1997). Brain, *Mind and Behaviour in Dyslexia.* In Hulme, C., Snowling, M. Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention. Whurr Publishers Ltd. (pp.1-19)

Hatzifilippidou, D. &Pavlidis, G.Th. (2004) "The effectiveness of the Pavlidis multimedia method on the reading performance of Greek dyslexic and LD pupils". Poster presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, August 23-27

Hatzifilippidou, D. &Pavlidis, G.Th. (2005)."The effectiveness of the Pavlidis multimedia method on the reading performance of Greek dyslexic and LD pupils". Poster presented at the 3rd International Multilingualism Conference on Dyslexia, Cyprus, July 14-16

Henning, G., A. (1987). Guide to Language testing- Development, Evaluation, Research. California: Newbury House

Joshi, R.M., Dahlgren, M., Boulware-Gooden, R. (2002). Teaching Reading in an inner City School through a Multisensory Teaching Approach, *Annals of Dyslexia,* 52 , IDA, 2002.

Kast, M., Meyer, M., Vogeli, C., Gross, M., &Jancke, L. (2007). Computer-based multisensory learning in children with developmental dyslexia.*Restorative Neurology and Neuroscience,* 25, 355-369.

Obaid, M. Al. S. (2013). The impact of using multi-sensory teaching for teaching students with learning disabilities.*Journal of Internation Education Research,* 9(1), pp.75-82. Clute Institute

Pavlidis, G. TH. (1990). ''DYSLEXIA: Conseptualization, Etiology, Symptoms and Diagnostic Criteria". In Pavlidis, G., TH. (ed.), *Dyslexia: Cognitive, Language and Threatment Perpectives,* VII. England: Wiley & Sons.

Reese, S. (2002). Understanding our differences.*Techniques,*1, pp.20-23

Robson, C. (2007). *How to do a Research project: A Guide for Undergraduate Students.* Oxford, UK: Blackwell Publishing

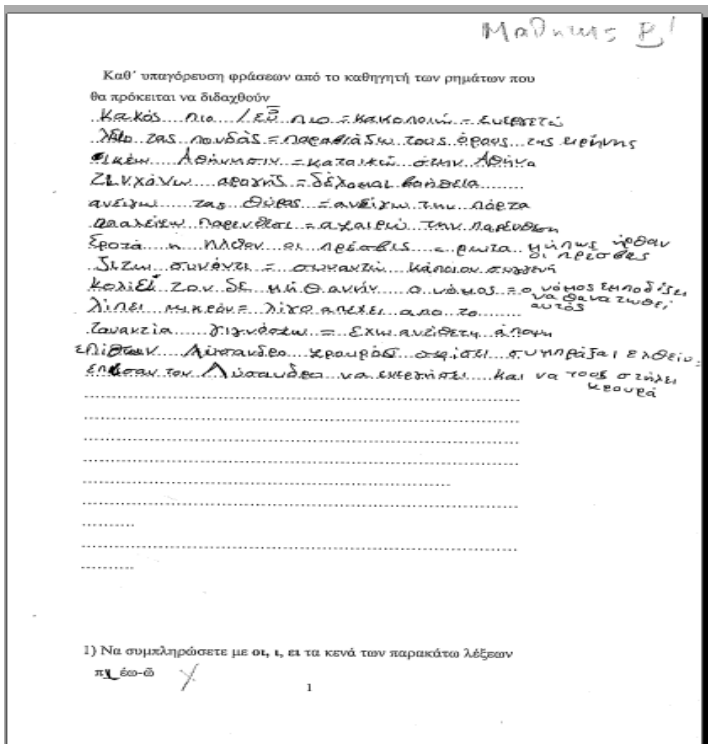
Swanson, L. H. (1994). "Short-Term Memory and Working Memory: Do Both Contribute to our Understanding of Academic Achievement in Children and Adults with Learning Disabilities?",*Journal of Learning Disabilities,* 34.

Swanson, L. H., Sachse, L. C. (2000). “A Meta-Analysis of Single-Subject-Design Intervention Research for Students with LD”, *Journal of Learning Disabilities*, 114-136.

Tzakosta, M. & Dimtsa, A. (2012). Obstacles in learning the Greek orthography: the case of students with learning disabilities. Πρακτικά της 32ης Ετήσιας Συνάντησης τουΤομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκη

Williams, J. (1987). Educational treatments for dyslexia at the elementary and secondary levels. In R. F. Bowler (ed.) Intimacy with language: A forgotten basic in teacher education (pp. 24-32). Baltimore: Orton Dyslexia Society

Παραρτημα 1 TEST



Μαθητης Β'

Καθ' υπαγόρευση φράσεων από το καθηγητή των ρημάτων που θα πρόκειται να διδαχθούν

1) Να συμπληρώσετε με **οι, ι, ει** τα κενά των παρακάτω λέξεων

πλ_έω-ῶ

1

ἀνε_γω
ἀπαλ_ιφω

2) Να συμπληρώσετε με **ο, ω** τα κενά των παρακάτω λέξεων:
ἐρ_ο_τάω- ῶ
γιγν_ο_σκω
κ_ω_λύω

3) Να συμπληρώσετε με **οι, η, υ** τα κενά των παρακάτω λέξεων:
_ι_κέω- ῶ
ζ_η_τέω- ῶ
τ_υ_γχάνω

4) Να συμπληρώσετε με **υ, ι, ει** τα κενά των παρακάτω λέξεων:
λ_ει_ω
λ_υ_ω
π_ι_θω

5) Καθ' υπαγόρευση ομόρριζων λέξεων από τον καθηγητή

λίση	κόλιτα	εἰσία	λείσμα	δίεσμα	ἔνκλ
καταικοῖς	αἰχοσία	ἀνοικτός	ἐρωτεύω	λοιμῆς	γνωρίσω

ΜΕΤΑ ΤΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

1) Να υπογραμμίσετε το σωστό τύπο του ρήματος:

(A) γιγνώσκω
B) γιγνόσκω

(A) τυγχάνω
B) τιγχάνω

(A) ποιέω- ῶ
B) πιέω- ῶ

(A) λύω
B) λίω

A) ποίθω
(B) πείθω

(A) λείπω
B) λίπω

(A) κωλύω
B) κωλίω

(A) ἀνοίγω
B) ἀνείγω

(A) ἀπαλείφω
B) ἀπαλίφω

(A) ἐρωτάω-ῶ
B) ἐροτάω-ῶ

(A) ζητέω- ῶ
B) ζιταίω- ῶ

(A) οἰκέω- ῶ
B) ικέω- ῶ

2) Να γράψετε δύο (2) ομόρριζες στα νέα ελληνικά:

τυγχάνω
1) σύχη
2) συχερός

ποιέω-ῶ
1) ποιητής
2) ποίημα

πείθω
1) πειστικός
2) πείσμα

ζητέω-ῶ
1) ζήτηση
2) ζήτημα

γιγνώσκω
1) γνωριμία
2) συνώριμος

οἰκέω- ῶ
1) οικία
2) κάτοικος

καλύω
1) κάλυμα
2)

λείπω
1) ελλειψη
2) ελλειμα

λύω
1) λύση
2) λυμένος

ἐρωτάω-ῶ
1) ερώτηση
2) ερώτημα

ἀνοίγω
1) ανοιγμένος
2) ανοιχτήρι

ἀπαλείφω
1) αλειμένος
2) αλλμα

3) Να υπογραμμίσετε την λέξη που ανήκει στην ίδια οικογένεια με τις **δεν** άλλες.

- Γνωστός, γνωριμία, επιθυμία.
- Ερωτηματικός, πταίσμα, ερώτημα.
- Κωλυσιεργώ, κάλυμα, κολλά.
- Τυχαίος, τυχάιρεαστος, κόλλα.
- Έλλειμμα διάλλειμα, πλήγμα
- Επίλυση, κατάλυση, λήμμα
- Εξάλειψη, αλοιφή λήψη

4) Να υπογραμμίσετε το λάθος στις παρακάτω λέξεις και να τις ξαναγράψετε σωστά

- Ερότηση....ερώτηση.....
- Γνωριμία...γνωριμία.....
- Ζήτηση.....ζήτηση.....
- κατοικία..κατοικία.....
- Ποιητής.....ποιητής.....
- πιστικός...πειστικός.....
- λήση....λύση.....
- τυχαία..τυχαία.....
- κολισιεργώ...καλυσιεργώ.....
- διάλοιμμα...διάλειμμα.....
- εξάληψη....εξάλειψη.....
- ανυετός.....ανοιχτός.....

5)Στα παρακάτω ομόρριζα να γράψετε το ρήμα προέλευσης στα αρχαία ελληνικά

Διάλλειμα ...λείπω.....

Ποίημα...ποιώ.....

Τυχερός.....τυγχάνω.....

Κάτοικος.....οἰκέω.....

Έλλειψη.....λείπω.....

Ζήτηση.....ζητέω.....

Ερωτηματικό...ἐρωτώ.....

Εξάλειψη....ἀπαλείφω.....

Γνωστός....γιγνώσκω.....

Κάλυψις....κωλύω.....

Επίλυση.....λύω.....

Άνοιγμα.....ἀνοίγω.....

Πειστικός ....πείθω.....