

Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

THE INTEGRATION OF MOVEMENT IN READING: VIEWS OF SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN) TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION

Φωτεινή Τοπουζέλη
Φιλολογος-Υποψήφια Διδάκτωρ
ΤΕΦΑΑ-ΑΠΘ
topouzelifot@gmail.com

Ελένη Φωτιάδου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
ΤΕΦΑΑ-ΑΠΘ
fotiadi@phed.auth.gr

Χριστίνα Ευαγγελινού
Καθηγήτρια
ΤΕΦΑΑ ΣΕΡΡΩΝ
evaggeli@phed-sr.auth.gr

Βασίλειος Μπαρκούκης
Επίκουρος Καθηγητής
ΤΕΦΑΑ- ΑΠΘ
bark@phed.auth.gr

Περίληψη

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας συγκεντρώνει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής για την ένταξη ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης, η τήρηση των οποίων συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και οδηγεί στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης μαθητών με δυσλεξία. Στην παρέμβαση συμμετείχαν 4 Φιλολογοί Ειδικής Αγωγής, οι οποίοι εφάρμοσαν το πρόγραμμα στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας. Μετά την παρέμβαση πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με τους Φιλολόγους, προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις τους για την ένταξη της κίνησης στο μάθημα. Στο πρόγραμμα, διάρκειας 6 εβδομάδων, οι μαθητές καλούνταν κατά την ανάγνωση να εκτελέσουν κινητικές δραστηριότητες, όπως έγερση κορμού, στήριξη στο ένα πόδι, αλματάκια, αναπηδήσεις, βήμα σημειωτόν και τρέξιμο. Η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι οι κινητικές δραστηριότητες κινητοποίησαν το ενδιαφέρον των μαθητών για την ανάγνωση. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος αποτελεί ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή μαθητών με δυσλεξία στην αναγνωστική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά

Προγράμματα κίνησης, ακαδημαϊκή επίδοση, θεματική ανάλυση.

Abstract

In the last two decades, the integration of movement in teaching has been the focus of research. The purpose of the present study was to investigate the views of Special Educational Needs (SEN) teachers on the inclusion of a program of motor activities in the teaching of specific punctuation points, whose adherence contributes to improved reading comprehension and leads to enhancing the academic performance of students with dyslexia. The intervention was attended by 4 Special Educational Needs (SEN) teachers of Secondary Education who applied the program to the language teaching class. After the intervention, the Special Educational Needs teachers were interviewed to reflect their views on the integration of movement into their course. In the 6-week program, students were called upon to perform basic motor skills such as sit down/stand up exercise, single leg stance, jumps, skipping and running. The data were coded using the thematic analysis method. Qualitative data analysis showed that motor activities stimulated students' interest in reading. Therefore, it is concluded that the integration of movement in teaching is a strong motivation for students with dyslexia to participate in the reading process.

Key words

Movement program, academic performance, thematic analysis.

0. Εισαγωγή

Στην Ελλάδα, τα Τμήματα Ένταξης είναι η δομή που λειτουργεί στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), η οποία έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα και υφίσταται ως ξεχωριστό τμήμα, μέσα στα σχολεία γενικής κυρίως εκπαίδευσης, εντός του σχολικού ωραρίου. Ιδρύθηκαν με τον Νόμο 2817/2000 (ΦΕΚ Α'78/14.3.2000) και πρεσβεύουν αφενός την αρχή της ενσωμάτωσης και αφετέρου, την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές/-τριες. Στα Τμήματα Ένταξης σχεδιάζονται και υλοποιούνται εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας βάσει των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/-τριες. Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. Συγκεκριμένα, τα πιο πρόσφατα δεδομένα αποκαλύπτουν ότι το 2015 το πλήθος των μαθητών/-τριών της ΕΑΕ που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης στα Γυμνάσια του δημόσιου τομέα της εκπαίδευσης (3.823 μαθητές/-τριες) αντιστοιχεί στο 1,21% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης βαθμίδας (315.702 μαθητές/-τριες). Οι περισσότεροι μαθητές/-τριες σε αυτά τα Τμήματα έχουν διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία) με την πλειοψηφία να διαγιγνώσκεται με «ειδική μαθησιακή δυσκολία με δυσλειτουργία στην ανάγνωση», δηλαδή με δυσλεξία.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές/-τριες καλούνται να αναγνώσουν μακροσκελή κείμενα, με πολυσύλλαβες και δύσκολες λέξεις, με σύνθετες και δυσνόητες έννοιες. Οι μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, λόγω συσσωρευμένων γνωστικών ελλειμμάτων από το δημοτικό, δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αναγνωστικής διαδικασίας του Γυμνασίου, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Cirino et al., 2013). Συγκεκριμένα, κοινό χαρακτηριστικό των μαθητών/-τριών με δυσλεξία αποτελούν τα έντονα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση. Η αναγνωστική κατανόηση ορίζεται ως μία σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία, η οποία συντελείται τόσο μέσω της δόμησης μεμονωμένων εννοιών των λέξεων του κειμένου και της συσχέτισης των εννοιών αυτών μεταξύ τους, όσο και μέσω της δόμησης μιας νοητικής αναπαράστασης του κειμένου με βάση τις πληροφορίες που αυτό παρέχει, καθώς και με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη.

Τα σημεία στίξης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον γραπτό λόγο και συνδέονται άμεσα με την κατανόηση κειμένου. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στο υποστηρικτικό υλικό που προτείνει για το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τονίζει ότι *«στον προφορικό λόγο για να αποδώσει ο ομιλητής αποτελεσματικά το νόημα αυτών που θέλει να πει, χρησιμοποιεί κατά την εκφορά των προτάσεων τον επιτονισμό (κύμανση της φωνής, χρωματισμός, ανύψωση ή κατέβασμα του τόνου) και τις παύσεις, μέσω των οποίων αποδίδονται τα συναισθήματα του ομιλητή, η διάθεσή του, η στάση του, η ψυχολογία του, αλλά και το είδος των προτάσεων που διατυπώνονται- ερωτηματικές, επιφωνηματικές κτλ. Στον γραπτό λόγο όμως δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Στη θέση του επιτονισμού χρησιμοποιούνται σημεία στίξης, τα οποία είναι ο καθρέφτης του ηχοχρώματος του προφορικού λόγου στο γραπτό λόγο. Η στίξη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοση νοήματος, βοηθάει ουσιαστικά στην κατανόηση του κειμένου και συμβάλλει καθοριστικά στην ποιότητα της επικοινωνίας»*. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, τα σημεία στίξης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εξέτασης του συγκεκριμένου μαθήματος σε κάθε τάξη του Γυμνασίου, αλλά και του Λυκείου τόσο σε σχολικό, όσο και πανελλαδικό επίπεδο.

Στους μαθητές/-τριες με δυσλεξία παρατηρείται αδυναμία τήρησης των σημείων στίξης, όπως για παράδειγμα αδυναμία παύσης στις τελείες και στα κόμματα ή παύσεις σε λάθος σημεία ή/και αδυναμία αναγνώρισης της λειτουργίας τους, με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται το νόημα του κειμένου που αναγιγνώσκεται (Sadek, 2019). Οι δυσκολίες στα σημεία στίξης οδηγούν στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για την αναγνωστική διαδικασία, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η ακαδημαϊκή επίδοση των εν λόγω μαθητών/-τριών (Παντελιάδου, 2011). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα Προσαρμοσμένα Αναλυτικά Προγράμματα για τους μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες (*Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας,*

Τεύχος Α' και Β, προσβάσιμο στην ιστοσελίδα http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm, σε μια προσπάθεια να ενισχύσει την ακαδημαϊκή επίδοση των εν λόγω μαθητών/-τριών περιλαμβάνει τη διδασκαλία των σημείων στίξης στους κυριότερους διδακτικούς στόχους του γλωσσικού μαθήματος και προτείνει ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία τους.

Σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ασκούν οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγουν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διευκολύνουν την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών. Μία νέα, εναλλακτική μέθοδος, που συνδέεται με τη διδασκαλία και βρίσκεται υπό μελέτη τα τελευταία χρόνια, είναι η σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και κίνησης. Συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνεται ότι οι μελέτες που διερευνούν τη σχέση μεταξύ κίνησης και ακαδημαϊκής επίδοσης φανερώνουν ότι η κίνηση επιδρά ή θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση ή ότι δεν υπάρχει καμία συσχέτιση μεταξύ τους (CDC, 2010, Donnelly & Lambourne, 2011, Kall et al., 2014, Rasberry et al., 2011, Trudeau & Shephard, 2008). Ωστόσο, καμία έρευνα δε διαπιστώνει ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στην εκπαιδευτική πράξη επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών (Erwin et al., 2012, Mischo & Vazou, 2014, Webster et al., 2015). Παράλληλα, καταγράφεται μία ανασκοπική έρευνα που υπογραμμίζει την ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (Bailey et al., 2009), ενώ μια πρόσφατη μετα-ανάλυση των ερευνών για την εφαρμογή προγραμμάτων κίνησης μέσα στις τάξεις αποκαλύπτει ότι η κίνηση που εφαρμόζεται εντός αίθουσας βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών, αλλά ο βαθμός της βελτίωσης εξαρτάται από το είδος της παρέμβασης, τη διάρκειά της και από το είδος των εργαλείων που χρησιμοποιούνται για να την αξιολογήσουν (Watson et al., 2017).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα οφέλη που προκύπτουν από την ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας εδράζονται στη θεωρία της μάθησης που βασίζεται στη δομή και στη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου (Brain-Based Learning Theory-BBL) (Caine & Caine, 2005, Salmiza, 2012, Thomas & Swamy, 2014). Η BBL πρεσβεύει ότι η διαδικασία της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικά, όταν υιοθετούνται στρατηγικές μάθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών που συμβαδίζουν με τον τρόπο που μαθαίνει ο εγκέφαλος (Connell, 2009). Η BBL είναι μία θεωρία που εδράζεται σε ευρήματα από το χώρο των νευροεπιστημών, τα οποία υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος μπορεί να επιδράσει θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών (Hillman et al., 2008, Mullender-Wijnsma et al., 2014, Jensen, 2008, Juonala et al., 2013). Συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση της κίνησης μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία της σκέψης, της συγκέντρωσης και της προσοχής αφενός μέσω της αύξησης και της ενδυνάμωσης των μνημονικών διαδρομών, και αφετέρου μέσω της επίτευξης της νευροπλαστικότητας, δηλαδή μέσω

της δημιουργίας νέων αξόνων, δενδριτών και συνάψεων. Η διέγερση της νευροπλαστικότητας μέσω της κίνησης είναι ιδιαίτερα εμφανής στην παρεγκεφαλίδα και στον ιππόκαμπο, δύο εγκεφαλικές περιοχές που συνδέονται με τη μνήμη και τη μάθηση. Επίσης, οι κινητικές δραστηριότητες μπορεί να προκαλέσουν επιπρόσθετες αλλαγές στον εγκέφαλο. Οι αλλαγές αυτές συνδέονται στενά με τη μαθησιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι κινητικές δραστηριότητες κατά τη διαδικασία της μάθησης μπορεί να ρυθμίζουν την ενεργειακή δαπάνη και την έκκριση ορμονών, να βελτιώνουν και να σταθεροποιούν τη διάθεση για μάθηση και να ενεργοποιούν τα δύο ημισφαίρια, τα οποία επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο τις εισερχόμενες πληροφορίες (αριστερό ημισφαίριο: γραμμική, λεκτική, αφηρημένη και εστίαση στο μέλλον επεξεργασία, ενώ το δεξί ημισφαίριο: παράλληλη, συναισθηματική, συγκεκριμένη εστίαση) (Donnelly & Lambourne, 2011, Hillman et al., 2008, Kall, Nilsson & Linden, 2014).

Η σωματική δραστηριότητα στο σχολείο συνδέεται συνήθως με προγράμματα που υλοποιούνται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Ωστόσο, την τελευταία δεκαετία σχεδιάζονται και υλοποιούνται παρεμβατικά προγράμματα που ενσωματώνουν τη σωματική δραστηριότητα στο πλαίσιο μαθημάτων (TAKE 10', Move4Words, Physical Activity Across the Curriculum-PAAC). Πρόκειται για προγράμματα που προτείνουν ένα ενεργητικό 'διάλειμμα εγκεφάλου' (brain break) (Dinkel et al., 2017, Mullins et al., 2019), δηλαδή μία ανάπαυλα κάποιων λεπτών κατά τη διδασκαλία, όπου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/-τριες να μειώσουν το χρόνο της καθιστικής ζωής στο σχολείο, να σηκωθούν από τις θέσεις τους, να κινηθούν εντός της αίθουσας και να εκτελέσουν σωματικές δραστηριότητες, όπως ασκήσεις stretching, ασκήσεις ισορροπίας, κ.ά. Τα εν λόγω προγράμματα καταλήγουν στο κοινό συμπέρασμα ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ σωματικής δραστηριότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης (Erwin et al., 2012, Uhrich & Swalen, 2007, Watson et al., 2017). Συγκεκριμένα, στο πρόγραμμα Fit and Academically Proficient in School (Mullender-Wijnsma et al., 2014) σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν 63 δραστηριότητες σωματικής δραστηριότητας, διάρκειας 10-15 λεπτών, όπως τα βήματα σημειωτόν (marching), το τζόκινγκ ή τα επιτόπια άλματα. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε ότι η ενσωμάτωση της κίνησης οδήγησε στην αύξηση της συγκέντρωσης των μαθητών/-τριών κατά 70%. Επιπλέον, η κίνηση ενίσχυσε τις επιδόσεις των μαθητών/-τριών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης αξιολογήθηκε μετά από τρία χρόνια (Mullender-Wijnsman et al., 2017) και η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε για άλλη μια φορά ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας βελτίωσε την επίδοση των μαθητών/-τριών στα μαθήματα των μαθηματικών και της ορθογραφίας, όχι όμως στην ανάγνωση, γεγονός που οι ερευνητές το αποδίδουν στο περιεχόμενο του προγράμματος.

Παρόμοια αποτελέσματα με το πρόγραμμα Fit and Academically Proficient in School είχε το πρόγραμμα των Erwin, Fedewa & Ahn (2012), οποίοι πρότειναν 260 απλές

σωματικές δραστηριότητες, μικρής διάρκειας, που μπορούσαν να υλοποιηθούν στο μάθημα της ανάγνωσης και των μαθηματικών, υπό την εποπτεία καθηγητών ειδικοτήτων εκτός Φυσικής Αγωγής, όπως οι αναπηδήσεις, οι εκτάσεις χεριών, ελεύθερες χορευτικές κινήσεις κ.ά. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε πρόγραμμα σωματικής δραστηριότητας, μικρής διάρκειας, βελτίωσε την επίδοσή τους τόσο στην αναγνωστική, όσο και στη μαθηματική τους ικανότητα.

Το πρόγραμμα TAKE 10' (Barry et al., 2002, Mahar et al., 2006) ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να εισάγουν κατά τη διδασκαλία τους ένα δεκάλεπτο διάλειμμα σωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες θα συνδέονται με τους γνωστικούς στόχους. Ενδεικτικές ασκήσεις ήταν οι σκυταλοδρομίες, οι εκφράσεις προσώπου για την απόδοση ενός συναισθήματος, οι κινήσεις χεριών, κ.ά., οι οποίες μπορούσαν να εφαρμοστούν σε αίθουσες, χωρίς να απαιτείται καμία τροποποίηση. Μία ανασκόπηση για τα δέκα χρόνια εφαρμογής του TAKE 10' κατέδειξε ότι το πρόγραμμα γνώρισε μεγάλη αποδοχή από εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες, καθώς ενίσχυσε την ακαδημαϊκή επίδοση των τελευταίων (Kibbe et al., 2011).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα Move4Words (McClelland et al., 2015) πρότεινε 200 ολιγόλεπτες ασκήσεις σωματικής δραστηριότητας, όπως ρυθμικό χτύπημα χεριών, εστίαση της προσοχής σε ένα σημείο τεντώνοντας τους βραχίονες ή εστίαση της προσοχής στον αντίχειρά. Η αξιολόγηση του προγράμματος έδειξε αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/-τριών κατά 13%.

Τέλος, μέσω μιας ενδιαφέρουσας ανασκόπησης των Donnelly & Lambourne μελετήθηκε, ανάμεσα στα άλλα, η επίδραση του προγράμματος PAAC αναφορικά με την εισαγωγή σωματικών δραστηριοτήτων στην ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών/-τριών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι υπήρξε σημαντική βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα PAAC στο μάθημα των μαθηματικών, στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.

Από την ανασκόπηση των παρεμβατικών προγραμμάτων διαπιστώνεται ότι η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/-τριών. Η κίνηση παρέχει στους μαθητές/-τριες τη δυνατότητα για ολιγόλεπτα 'διαλείμματα εγκεφάλου' που οδηγούν στη βελτίωση της συγκέντρωσης της προσοχής, καθώς και στην ενίσχυση της αναγνωστικής και μαθηματικής ικανότητας. Ωστόσο, επισημαίνονται δύο σημαντικά ερευνητικά κενά. Αρχικά, παρατηρείται απουσία ερευνών που μελετούν τη συσχέτιση μεταξύ κίνησης και αναγνωστικής ικανότητας σε μαθητές/-τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών είναι επικεντρωμένη σε μαθητές/-τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεύτερον, δεν έχει εντοπιστεί καμία μελέτη που να αφορά τη συσχέτιση μεταξύ κίνησης και αναγνωστικής ικανότητας αποκλειστικά σε μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα με δυσλεξία. Είναι

σημαντικό να μελετηθεί αυτή η συσχέτιση για τους εν λόγω μαθητές/-τριες, γιατί η δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς επηρεάζει το 80% των μαθητών/-τριών που εμφανίζουν προβλήματα στη σχολική μάθηση (Kamala, 2014).

1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της παρούσας ποιοτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής σχετικά με την ενσωμάτωση ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης, η τήρηση των οποίων βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση μαθητών/-τριών με δυσλεξία που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης γενικών Γυμνασίων και οδηγεί στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης, επιδιώχτηκε η παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τον βαθμό δυσκολίας των κινητικών ασκήσεων, για τον χρόνο που απαιτείται για την εκτέλεσή τους, αλλά και για την καταλληλότητα του αναγνωστικού υλικού που επιλέχτηκε, ώστε να ενδυναμωθεί ο σχεδιασμός του προγράμματος και να εξαλειφθούν πιθανές μεθοδολογικές αδυναμίες. Τα ερευνητικά ερωτήματα που βοήθησαν, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του προγράμματος ήταν τα εξής:

1. Είναι λειτουργική η ένταξη ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των σημείων στίξης κατά την ανάγνωση μαθητών/-τριών με δυσλεξία;
2. Είναι χρήσιμη η ένταξη ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας των σημείων στίξης κατά την ανάγνωση μαθητών/-τριών με δυσλεξία;
3. Μπορούν οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία να κατανοήσουν τη σύνδεση των κινητικών δραστηριοτήτων με τα σημεία στίξης;
4. Ποιος είναι ο βαθμός δυσκολίας της εκτέλεσης της εκάστοτε κινητικής δραστηριότητας για τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία;
5. Κατά πόσο είναι επαρκής ο χρόνος των 10 λεπτών για την εκτέλεση όλων των επιδιωκόμενων κινητικών δραστηριοτήτων;

2. Μέθοδος και Διαδικασία

2.1. Συμμετέχοντες της έρευνας

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 4 Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής. Βασική προϋπόθεση για την επιλογή τους ήταν τα εξής κριτήρια: Οι Φιλολόγοι (α) να υπηρετούν την περίοδο της παρέμβασης ως Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής σε Τμήματα Ένταξης γενικών

Γυμνασίων, (β) να έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε δομές της Ειδικής Αγωγής τουλάχιστον 5 έτη, (γ) να επιθυμούν να επιμορφωθούν πάνω στις κινητικές δραστηριότητες και να είναι πρόθυμοι να υλοποιήσουν το πρόγραμμα παρέμβασης στο μάθημά τους. Επιλέχθηκαν δύο άνδρες και δύο γυναίκες Φιλολόγοι, ηλικίας 30-35 ετών. Όλοι οι Φιλολόγοι είχαν δεκαετή διδακτική εμπειρία σε δομές Ειδικής Αγωγής, εργάζονταν ως Αναπληρωτές Καθηγητές Ειδικής Αγωγής και ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Οι Φιλολόγοι κλήθηκαν να εντάξουν στο πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων όσους μαθητές/-τριες τηρούσαν κάποιες συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες έπρεπε: (α) να φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης γενικών Γυμνασίων, (β) να έχουν διαγνωσθεί από επίσημο φορέα με δυσλεξία και (γ) να έχουν εξασφαλίσει την έγγραφη συναίνεση των κηδεμόνων τους για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Τα κριτήρια αποκλεισμού των μαθητών/-τριών από την έρευνα ήταν δύο: (α) η ύπαρξη άλλων προβλημάτων υγείας και (β) η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σ' άλλο πρόγραμμα παρέμβασης κατά τους τελευταίους 12 μήνες πριν από την παρούσα παρέμβαση. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 4 Φιλολόγοι από 4 Τμήματα ένταξης γενικών Γυμνασίων του Νομού Θεσσαλονίκης. Ο συνολικός πληθυσμός στον οποίο δίδασκαν οι 4 Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής ήταν 72 μαθητές/-τριες απ' όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, ηλικίας από 12 έως 14 ετών. Από αυτούς επιλέχθηκαν όσοι μαθητές/-τριες είχαν διάγνωση ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (δυσλεξίας), δηλαδή 48 μαθητές/-τριες (ποσοστό 66,6%). Συγκεκριμένα, για την Α' Γυμνασίου συμμετείχαν 11 αγόρια και 8 κορίτσια, για τη Β' Γυμνασίου 7 αγόρια και 3 κορίτσια και για τη Γ' Γυμνασίου 13 αγόρια και 6 κορίτσια.

3. Πειραματικός σχεδιασμός

3.1. Εκπαίδευση διδασκόντων

Η παρέμβαση διήρκησε συνολικά 6 εβδομάδες. Πριν την παρέμβαση, πραγματοποιήθηκαν δύο δίωρες συναντήσεις των τεσσάρων Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής με την ερευνήτρια, δηλαδή την πρώτη συγγραφέα του άρθρου, επίσης Φιλολόγο Ειδικής Αγωγής, καθώς και με καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής. Συγκεκριμένα, στην πρώτη συνάντηση, αρχικά οι Φιλολόγοι έλαβαν γνώση για τον σκοπό και τη χρησιμότητα του προγράμματος από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια, έγινε παρουσίαση της εκτέλεσης των κινητικών δραστηριοτήτων από καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής. Ακολούθως, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους Φιλολόγους για τη χρονική στιγμή που έπρεπε να ενταχθούν οι δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, δηλαδή στην αρχή της διδασκαλίας τους, και τους παρέδωσε τα κείμενα πάνω στα οποία θα καλούνταν οι μαθητές/-τριες να εφαρμόσουν τις κινητικές δραστηριότητες. Στη δεύτερη συνάντηση, πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική πρακτική άσκηση από τους Φιλολόγους Ειδικής Αγωγής υπό την εποπτεία καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής, με σκοπό να αξιολογηθεί η κατανόηση των κινητικών δραστηριοτήτων και να λυθούν τυχόν απορίες.

3.2. Επιλογή κινητικών δραστηριοτήτων

Οι κινητικές δραστηριότητες επιλέχθηκαν σε συνεργασία με καθηγητή ειδικότητας Φυσικής Αγωγής βάσει κάποιων προϋποθέσεων: α) να είναι χαμηλής δυσκολίας και χωρίς κίνδυνο τραυματισμού, ώστε να μπορούν να εκτελεστούν υπό την επίβλεψη καθηγητών/-τριών ειδικοτήτων εκτός Φυσικής Αγωγής, β) να δύνανται να εκτελεστούν από μαθητές/-τριες εντός της σχολικής αίθουσας. Οι κινητικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

- A) Έγερση κορμού από καρέκλα (sit/down)
- B) Στήριξη στο ένα πόδι ή στάση 'πελαργός' (Single leg stance)
- Γ) Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά
- Δ) Επιτόπια αναπήδηση από τα 2 στα 2 πόδια
- E) Ένα βήμα σημειωτών
- ΣΤ) Μικρή μετακίνηση στο χώρο με τρέξιμο
- Z) Μικρά πλάγια αλματάκια από τα 2 στα 2 πόδια (χωρίς επαναφορά)

3.3. Επιλογή κειμένων

Τα κείμενα επιλέχθηκαν από την ερευνήτρια, Φιλολόγο Ειδικής Αγωγής και πρώτη συγγραφέα του άρθρου, και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις συμβούλου των ΠΕ02-Φιλολόγων. Η πρώτη βασική προϋπόθεση που τέθηκε για την επιλογή των κειμένων αφορούσε την πηγή άντλησής τους. Τα κείμενα προέρχονταν από εγχειρίδια και υλικό που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Συγκεκριμένα, έγινε χρήση α) του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου (έκδοση 2017), β) των Τετραδίων Εργασιών της Νεοελληνικής Γλώσσας Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (εκδόσεις 2017) και γ) του υλικού που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για το μάθημα της Γλώσσας για μαθητές/-τριες με μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο. Η δεύτερη προϋπόθεση περιλάμβανε τις εξής παραμέτρους: τα κείμενα α) να είναι ισάριθμα για όλες τις τάξεις των Τμημάτων Ένταξης, β) να είναι της ηλικίας των μαθητών/-τριών, γ) να είναι σύντομα σε έκταση, δηλαδή η ανάγνωσή τους από μαθητές/-τριες με δυσλεξία να μην υπερβαίνει τα δέκα λεπτά, δ) να τα προτιμούν οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής κατά τη διδασκαλία τους.

3.4. Παρέμβαση

Οι μαθητές/-τριες της ομάδας παρέμβασης καλούνταν να εκτελέσουν όλοι μαζί μία κινητική δραστηριότητα όταν, κατά την ανάγνωση κειμένων, θα έφταναν σε ένα συγκεκριμένο σημείο στίξης. Τα σημεία στίξης ήταν τα ακόλουθα: τελεία, κόμμα, θαυμαστικό, ερωτηματικό, παύλα διαλόγου. Στον Πίνακα 1, παρατίθενται οι κινητικές

δραστηριότητες που καλούνταν να εκτελέσουν οι μαθητές/-τριες σε αντιστοιχία με τα σημεία στίξης ανά εβδομάδα. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στα Τμήματα Ένταξης, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, σε διάστημα 6 εβδομάδων, με συχνότητα 2 φορές την εβδομάδα. Κατά την παρέμβαση, οι Φιλολογοί Ειδικής Αγωγής έδιναν τα επιλεγμένα κείμενα στους μαθητές/-τριες για ανάγνωση, ανάλογα με την τάξη. Στην ομάδα παρέμβασης, οι Φιλολογοί στην αρχή της διδασκαλίας τους, ενημέρωναν τους μαθητές/-τριες για το σημείο στίξης που θα καλούνταν να εντοπίσουν και επιδείκνυαν την κινητική άσκηση μέσα από μία πρόταση-παράδειγμα που τους είχε υποδείξει η ερευνήτρια και ήταν γραμμένη στον πίνακα. Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους 2-3 λεπτά για να εκτελέσουν δοκιμαστικά την κινητική δραστηριότητα. Αρχικά, κάποιος μαθητής/-τρια που ορίζονταν από τον/την εκπαιδευτικό έκανε ανάγνωση του τίτλου του κειμένου. Για τα κείμενα που δεν είχαν τίτλο, ο καθηγητής επεσήμαινε την απουσία του και η διδασκαλία συνεχίζονταν στο επόμενο στάδιο. Στη συνέχεια, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί προχωρούσαν σε μια πρώτη ανάγνωση του κάθε κειμένου εξηγώντας τις δύσκολες λέξεις. Έπειτα, οι μαθητές/-τριες, σε όρθια θέση, διάβαζαν με τη σειρά μια περίοδο. Στις περιπτώσεις εμφάνισης σημείων στίξης, όλοι οι μαθητές/-τριες εκτελούσαν την ίδια κινητική δραστηριότητα που συνδέονταν με το αντίστοιχο σημείο στίξης.

Πίνακας 1: Κινητικές δραστηριότητες σε αντιστοιχία με τα σημεία στίξης

1η εβδομάδα: τελεία	Έγερση κορμού
2η εβδομάδα: κόμμα	Μονοποδική στήριξη ή στάση «πελαργός»
3η εβδομάδα: τελεία & κόμμα	Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά για την τελεία και μονοποδική στήριξη ή στάση «πελαργός» για το κόμμα
4η εβδομάδα: τελεία-θαυμαστικό & τελεία-ερωτηματικό	Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά για την τελεία, επιτόπια αναπήδηση από τα 2 στα 2 πόδια για το θαυμαστικό, ένα βήμα σημειωτόν για το ερωτηματικό
5η εβδομάδα: τελεία-θαυμαστικό-ερωτηματικό & παύλα διαλόγου	Ένα μικρό αλματάκι από τα 2 στα 2 πόδια με κατεύθυνση προς τα εμπρός και επαναφορά για την τελεία, επιτόπια αναπήδηση από τα 2 στα 2 πόδια για το θαυμαστικό, ένα βήμα σημειωτόν για το ερωτηματικό, μικρή μετακίνηση με τρέξιμο στο χώρο για την παύλα διαλόγου
6η εβδομάδα: συνδυασμός όλων των παραπάνω σημείων στίξης	Μικρά πλάγια αλματάκια από τα 2 στα 2 πόδια (χωρίς επαναφορά) για όλα τα σημεία στίξης

3.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω της τεχνικής της συνέντευξης και συγκεκριμένα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Με εφελτήριο τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους Cohen, Manion & Morrison σχεδιάστηκε μια σειρά από ανοιχτές ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας 15 λεπτών περίπου, πραγματοποιήθηκαν σε ήσυχο περιβάλλον εντός των αιθουσών που προορίζονται για τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης και μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι απάντησαν σε μια σειρά από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σχετικά με το πρόγραμμα που εφάρμοσαν στο πλαίσιο του μαθήματός τους. Οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στον αν το πρόγραμμα λειτούργησε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χωρίς δυσκολίες, αν αποδείχτηκε μία χρήσιμη μέθοδος της διδασκαλίας της ανάγνωσης τόσο για τους ίδιους τους Φιλολόγους, όσο και για τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία, αν οι κινητικές δραστηριότητες εφαρμόστηκαν σωστά από τους μαθητές/-τριες, αν τα κείμενα προς ανάγνωση ήταν κατάλληλα για την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος (π.χ. «Ποια είναι η γνώμη σας για την εφαρμογή του προγράμματος;», «Θεωρείτε ότι η ενσωμάτωση της κίνησης αποτέλεσε μία χρήσιμη μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης για μαθητές/-τριες με δυσλεξία;»). Μετά από κάθε ερώτηση, ακολουθούσαν διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να εκμαιευθούν από τους εκπαιδευτικούς βαθύτερες απαντήσεις, προκειμένου οι συγγραφείς να κατανοήσουν πλήρως τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών (π.χ. Γιατί η ενσωμάτωση της κίνησης ήταν αποτελεσματική στο μάθημά σας; Σε ποιο στάδιο της διδασκαλίας σας βοήθησε; Δώστε μας ένα παράδειγμα).

3.6. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Braun et al., 2016) μέσω της χρήσης του λογισμικού προγράμματος NVivo 10. Η θεματική ανάλυση βασίζεται στην κωδικοποίηση ποιοτικών δεδομένων και έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα στο χώρο της άσκησης, της Φυσικής Αγωγής και του αθλητισμού (Barkoukis et al., 2019, Hassandra et al., 2003, Kolovelonis et al., 2010). Επιλέχτηκε ως η πιο κατάλληλη μέθοδος, καθώς επιτρέπει στους ερευνητές να αποκομίσουν μία πλούσια και λεπτομερή εικόνα της παρέμβασης μέσα από 6 στάδια: α) εξοικείωση με τα δεδομένα, β) κωδικοποίηση, γ) αναζήτηση θεμάτων, δ) επανεξέταση των θεμάτων, ε) ορισμός και ονομασία των θεμάτων και τέλος στ) έκθεση των δεδομένων. Αρχικά, στην παρούσα έρευνα, κρίθηκε απαραίτητο οι δύο πρώτοι συγγραφείς του άρθρου να πραγματοποιήσουν δύο συναντήσεις με ερευνητή εξειδικευμένο στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση όλων των σταδίων της θεματικής ανάλυσης. Οι δύο συγγραφείς ακολούθησαν το ίδιο πρωτόκολλο συγγραφής και πραγματοποίησαν πολλές συναντήσεις προκειμένου να εξασφαλιστεί η προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των

ερευνητικών δεδομένων και η ενεργητική αναζήτηση θεμάτων που έχουν σημασία για την παρέμβαση. Στη συνέχεια, οι ερευνητές απέδωσαν στα πιο σημαντικά απόσπασμα του κειμένου έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, έναν κώδικα, προκειμένου να συγκεντρωθούν οι βασικές μονάδες του νοήματος στο σύνολο των αποσπασμάτων. Έπειτα, οι κώδικες συγκεντρώθηκαν και οργανώθηκαν σε αρχικά θέματα επιτρέποντας στα δεδομένα και όχι στα ερευνητικά ερωτήματα να καθοδηγούν τη διαδικασία. Τα θέματα αυτά επανεξετάστηκαν και συγκρίθηκαν με τους αρχικούς κώδικες, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούσαν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν. Έχοντας διαμορφωθεί ο θεματικός χάρτης των δεδομένων, ακολούθησε ο προσεκτικός ορισμός και η ονομασία των θεμάτων. Τα θέματα, επειδή εδράζονταν αφενός στα δεδομένα (επαγωγική προσέγγιση) και αφετέρου στα a priori χαρακτηριστικά που ενδιέφεραν τους ερευνητές (παραγωγική προσέγγιση), προέρχονται από έναν συνδυασμό επαγωγικής και παραγωγικής ανάλυσης. Τέλος, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της κωδικοποίησης, οι άλλοι δύο συγγραφείς της έρευνας προχώρησαν σε ενδελεχή έλεγχο των θεμάτων.

4. Αποτελέσματα

Από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων προέκυψε κείμενο 20 σελίδων, ενώ η κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε 33 απόσπασματα, με 95% ποσοστό συμφωνίας ανάμεσα στις δύο ομάδες ερευνητών. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τέσσερα θέματα: λειτουργικότητα του προγράμματος, χρησιμότητα της ενσωμάτωσης της κίνησης, κινητικές δραστηριότητες και καταλληλότητα κειμένων. Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα της κωδικοποίησης των πληροφοριών. Αρχικά, δίνεται ένας τίτλος για κάθε θέμα και ακολουθούν τα πιο χαρακτηριστικά απόσπασματα των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής για κάθε θέμα.

Στο πρώτο θέμα, με τίτλο *λειτουργικότητα του προγράμματος*, οι Φιλολόγοι διαπίστωσαν ότι το πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων λειτούργησε μέχρι την ολοκλήρωσή του χωρίς δυσκολίες, καθώς ο μικρός αριθμός μαθητών/-τριών παρείχε ευκαιρίες για κοινωνική ανταλλαγή και επικοινωνία ανάμεσά τους.

«...ο μικρός αριθμών παιδιών στα Τμήματα Ένταξης διευκολύνει την εκτέλεση, χωρίς δυσκολία, κινητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες δίνουν την ευκαιρία για διάλογο, συνεργασία και ενθάρρυνση μεταξύ των μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Έτσι δημιουργείται ένα πλαίσιο διδασκαλίας που καλλιεργεί τη θετική στάση απέναντι στην ανάγνωση και παρέχει ευκαιρίες για μάθηση και επιτυχία».

Στο δεύτερο θέμα, με τίτλο *χρησιμότητα της ενσωμάτωσης της κίνησης*, αναδείχθηκαν δύο διαστάσεις: η χρησιμότητα και η αξία της ενσωμάτωσης της κίνησης για τους μαθητές/-τριες, καθώς και η χρησιμότητα της κίνησης για τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, οι Φιλολόγοι κατέθεσαν ότι η ένταξη των κινητικών δραστηριοτήτων ήταν χρήσιμη και ευχάριστη για τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία, καθώς παρείχε κίνητρα για την άμεση συμμετοχή τους στην αναγνωστική διαδικασία. Οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία συγκεντρώθηκαν από την αρχή της διδασκαλίας στον στόχο τους, έδειξαν μεγάλη προθυμία και ενδιαφέρον στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων και είχαν την ευκαιρία για ένα ολιγόλεπτο «διάλειμμα κίνησης».

«...οι κινητικές δραστηριότητες παρείχαν από την αρχή του μαθήματος αυξημένα κίνητρα στους μαθητές/-τριες προκειμένου να συγκεντρωθούν άμεσα στην ανάγνωση. Η προθυμία και ο ζήλος των μαθητών/-τριών για την εκτέλεση κινητικών δραστηριοτήτων ήταν εμφανείς. Πρόκειται για ένα ευχάριστο πρόγραμμα που παρείχε μικρά διδακτικά διαλείμματα κίνησης».

Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των Φιλολόγων τόνισε ότι η ενσωμάτωση της κίνησης αποτέλεσε για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μία πρωτότυπη μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης για μαθητές/-τριες με δυσλεξία, χωρίς να χρειάζεται να επιβιβάζονται οι ίδιοι με επιπλέον φόρτο εργασίας.

«...οι κινητικές δραστηριότητες με βοήθησαν να διδάξω στους μαθητές/-τριες με δυσλεξία την ανάγνωση με έναν πρωτότυπο τρόπο. Δεδομένου ότι οι μαθητές με δυσλεξία αποφεύγουν την ανάγνωση, αυτή η μέθοδος παρείχε ισχυρά κίνητρα, ώστε όλοι οι μαθητές/-τριες να θέλουν αβίαστα να εμπλακούν στην αναγνωστική διαδικασία, γεγονός που αφενός διευκόλυνε την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας μου και αφετέρου, δεν επιβάρυνε το διδακτικό μου έργο, καθώς δεν απαιτούσε κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στην καθημερινή μου πρακτική».

Στο τρίτο θέμα που τιτλοφορείται *κινητικές δραστηριότητες*, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι όλοι οι μαθητές/-τριες αντιλήφθηκαν αμέσως ποια δραστηριότητα όφειλαν να εκτελέσουν στη θέση του αντίστοιχου κάθε φορά σημείου στίξης, ότι οι κινητικές δραστηριότητες εκτελέστηκαν σωστά από τους μαθητές/-τριες και ήταν χαμηλής δυσκολίας, ενώ ο χρόνος των δέκα λεπτών ήταν επαρκής.

«...οι μαθητές/-τριες κατανόησαν πλήρως ποιες ασκήσεις, τότε και με ποιον τρόπο έπρεπε να τις εκτελέσουν. Οι κινητικές δραστηριότητες εκτελέστηκαν με σωστό τρόπο από όλους τους μαθητές/-τριες, καθώς ήταν χαμηλής δυσκολίας, απλές και κατανοητές. Δεν υπήρχαν καθυστερήσεις. Τα δέκα λεπτά ήταν ακριβώς όσο χρειαζόταν».

Στο τέταρτο θέμα, με τίτλο *καταλληλότητα κειμένων*, οι Φιλολόγοι υπογράμμισαν ότι τα κείμενα ήταν εύληπτα, μικρής έκτασης και κατάλληλα για τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Ωστόσο, οι Φιλολόγοι παρατήρησαν τρία αρνητικά

σημεία: α) η παρουσία επιπλέον σημείων στίξης οδηγούσε σε σύγχυση, β) συχνά οι μαθητές/-τριες ξεχνούσαν τα βιβλία τους στο σπίτι, γεγονός που άγχωνε τους εκπαιδευτικούς και γ) η απουσία τίτλων σε ορισμένα κείμενα, δεν ενεργοποιούσε πάντα το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών με δυσλεξία για την αναγνωστική διαδικασία.

«...ήταν εύκολα, κατάλληλα για την ηλικία και τις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών, με μικρή έκταση και κατανοητό λεξιλόγιο, εφόσον δεν τα ξεχνούσαν σπίτι. Ωστόσο, σε συγκεκριμένα σημεία στίξης οι μαθητές/-τριες δυσκολευόντουσαν, όπως στη θέαση των αποσιωπητικών, οι μαθητές/-τριες δεν ήξεραν αν έπρεπε να εκτελέσουν την κινητική δραστηριότητα που αντιστοιχούσε στην τελεία και στη θέαση του ενωτικού υπήρξε σύγχυση με την παύλα διαλόγου. Η απουσία τίτλου σε κάποια κείμενα δεν προδιέθετε ευχάριστα τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία να διαβάσουν».

5. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό την αποτύπωση των απόψεων των Φιλολόγων Ειδικής Αγωγής για την ένταξη της κίνησης στη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης, η τήρηση των οποίων βελτιώνει την αναγνωστική κατανόηση μαθητών/-τριών με δυσλεξία που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης Γυμνασίων και οδηγεί στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος κινητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ανάγνωσης μαθητών/-τριών με δυσλεξία που φοιτούν σε ολιγομελή τμήματα είναι εφικτή και χωρίς δυσκολίες. Ο μικρός αριθμός μαθησιακού δυναμικού ευνοεί την καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος εντός της τάξης, όπου οι μαθητές/-τριες κατανοούν ευκολότερα τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της ανάγνωσης μέσα από τις δικές τους εμπειρίες. Παράλληλα, οι Φιλολόγοι κατέθεσαν ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρωτότυπο και χρήσιμο για τους ίδιους. Οι μαθητές/-τριες με δυσλεξία τις περισσότερες φορές δε δείχνουν προθυμία να εμπλακούν σε αναγνωστικές ασκήσεις και αρνούνται να διαβάσουν ένα κείμενο φωναχτά στην τάξη, γεγονός που επιβαρύνει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη όμως παρέμβαση οι μαθητές/-τριες εκδήλωσαν επιθυμία να εμπλακούν ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία, καθώς η ενσωμάτωση της κίνησης αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο γι' αυτούς. Επομένως, η ένταξη της κίνησης διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς να ολοκληρώσουν χωρίς δυσκολίες τη διδασκαλία συγκεκριμένων σημείων στίξης και να πετύχουν τους διδακτικούς τους στόχους, χωρίς να απαιτείται από τους ίδιους κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία εκ των προτέρων που θα επιβάρυνε τη διδασκαλία τους. Η ενσωμάτωση της κίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος συνάδει με τα αποτελέσματα

άλλων προγραμμάτων που χρησιμοποιούν την κίνηση και υποστηρίζουν τη σημαντικότητα της υλοποίησης παρεμβατικών προγραμμάτων εντός σχολικής αίθουσας (Kibbe et al., 2011). Αυτή η διαπίστωση προσδίδει ιδιαίτερη αξία στην παρέμβαση, καθώς σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν υλοποιηθεί αντίστοιχα προγράμματα που να ενσωματώνουν την κίνηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, οι Φιλολόγοι Ειδικής Αγωγής δεν είχαν ποτέ την ευκαιρία να εξοικειωθούν με εναλλακτικές μεθόδους εκμάθησης και ενίσχυσης της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Στη συνέχεια, οι Φιλολόγοι υποστήριξαν ότι το πρόγραμμα ήταν χρήσιμο και για τους μαθητές/-τριες, καθώς παρείχε κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή στην αναγνωστική διαδικασία. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα του παρεμβατικού προγράμματος των Erwin, Fedewa & Ahi, το οποίο ενσωμάτωσε την κίνηση στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας και εφαρμόστηκε με επιτυχία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι αναφορές αυτές των Φιλολόγων υποδηλώνουν ότι το προτεινόμενο πρόγραμμα συνέδεσε την ανάγνωση με ευχάριστες δραστηριότητες, δραστηριότητες που έχουν νόημα για τους μαθητές/-τριες. Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα, καθώς τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Barkoukis et al., 2014). Μάλιστα, για τους μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απαιτούνται αυξημένα κίνητρα και επιπλέον παρακίνηση για να εμπλακούν άμεσα στην αναγνωστική διαδικασία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Zeinab (2011), η οποία κατέδειξε ότι οι μαθητές/τριες με δυσλεξία παρουσίαζαν χαμηλότερα κίνητρα για ανάγνωση και έχουν αρνητικές στάσεις για την αναγνωστική διαδικασία σε αντίθεση με τους μαθητές/-τριες χωρίς δυσλεξία.

Σε συμφωνία με όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν την κίνηση στο πλαίσιο τους μαθήματος, (TAKE 10', Move4Words, Fit and Academically Proficient in School), οι Φιλολόγοι σχολίασαν ότι το πρόγραμμα βασίζεται σε απλές κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούσαν να εκτελεστούν με ευκολία από τους μαθητές/-τριες με δυσλεξία εντός της σχολικής αίθουσας. Από τις αναφορές αυτές των Φιλολόγων διαπιστώνεται ότι το παρόν πρόγραμμα προτείνει κινητικές δραστηριότητες χαμηλού βαθμού δυσκολίας, οι οποίες δεν απαιτούν μεγάλη ενεργειακή δαπάνη και δεν επιβαρύνουν τη σωματική κατάσταση των μαθητών/-τριών. Επιπλέον πρόκειται για δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ηλικίες των μαθητών/-τριών.

Στη συνέχεια, οι Φιλολόγοι κατέθεσαν ότι ο χρόνος των δέκα λεπτών επαρκούσε για την εκτέλεση απλών κινητικών δραστηριοτήτων. Ο επαρκής χρόνος των δέκα λεπτών επιβεβαιώνεται τόσο από το πρόγραμμα Fit and Academically Proficient in School, όσο και από τη φιλοσοφία του προγράμματος TAKE 10'. Αυτή η διαπίστωση των εκπαιδευτικών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το μικρής διάρκειας πρόγραμμά μας μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο του μαθήματος, χωρίς να επιβαρύνονται οι σκοποί

και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας και χωρίς να επιβαρύνονται οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον φόρτο εργασίας.

Τέλος, οι Φιλολόγοι υποστήριξαν ότι το αναγνωστικό υλικό ήταν κατάλληλο για τις δυνατότητες των μαθητών/-τριών, με κατανοητό λεξιλόγιο και απλή δομή, όπως απαιτείται στη διδασκαλία μαθητών/-τριών με δυσλεξία. Οι διαπιστώσεις αυτές των εκπαιδευτικών βεβαιώνουν ότι η παρέμβαση χρησιμοποιεί αναγνωστικό υλικό που είναι ευχάριστο, μέτριας έκτασης και με απλή σύνταξη, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση είναι ένας εφικτός στόχος που συνδέεται με τις δικές τους προσπάθειες.

Συμπερασματικά διαπιστώνεται ότι το πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων που αξιολόγησε η παρούσα έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί με ευκολία σε Τμήματα Ένταξης, καθώς προωθεί τη διαμόρφωση ενός πλαισίου κοινωνικής αλληλεπίδρασης και θετικού συναισθηματικού κλίματος της τάξης. Αποδείχτηκε ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα χρήσιμο τόσο για τους μαθητές/-τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για τους Φιλολόγους που διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης Γυμνασίων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι οι Φιλολόγοι της Ειδικής Αγωγής το αξιολόγησαν ως ευχάριστο, διαφορετικό και ωφέλιμο για τους μαθητές/-τριες. Από την άλλη, πρέπει να επισημανθεί ότι πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης που προτείνει απλές και εύκολες κινητικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να ενσωματωθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, χωρίς να απαιτούνται ποιοτικές ή ποσοτικές αλλαγές στην καθημερινή τους διδασκαλία. Αξίζει να σημειωθεί ότι γίνεται λόγος για ένα πρόγραμμα κίνησης που εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εκτός Φυσικής Αγωγής, οι οποίοι δέχτηκαν πρόθυμα να επιμορφωθούν και να υλοποιήσουν το πρόγραμμα, τακτική που χρησιμοποιείται σε προγράμματα παρέμβασης του εξωτερικού μεγάλης κλίμακας, όπως το πρόγραμμα TAKE 10'.

Σύμφωνα με τις επισημάνσεις των εν λόγω εκπαιδευτικών, στο πρόγραμμα κινητικών δραστηριοτήτων συστήνονται κάποιες διορθωτικές αλλαγές. Αρχικά, προτείνονται τα κείμενα να τυπωθούν ως corpus (μικρό τόμο), αρχαιοθετημένα βάσει της χρονικής στιγμής της εκτέλεσης των κινητικών δραστηριοτήτων, καθώς συχνά πολλοί μαθητές/-τριες ξεχνούν στο σπίτι τα βιβλία τους, γεγονός που δημιουργεί ένα επιπρόσθετο άγχος στους διδάσκοντες. Έτσι, θα παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές/-τριες να αφήνουν το αναγνωστικό υλικό στο σχολείο, μέχρι την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επίσης, προτάθηκε η οπτικοποίηση των κινητικών δραστηριοτήτων, ώστε οι μαθητές/-τριες να μπορούν να βλέπουν ποια ακριβώς κινητική δραστηριότητα έχουν να εκτελέσουν κάθε φορά. Η οργάνωση του υλικού αποδεικνύεται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σημαντική σε παρεμβατικά προγράμματα κίνησης τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές/-τριες (Evaggelino, 2002). Όσον αφορά τα κείμενα, προτάθηκε να αφαιρεθούν απ' όλους τους τίτλους

οποιοδήποτε σημείο στίξης (π.χ. θαυμαστικά), καθώς πολλοί μαθητές/-τριες οδηγούνταν σε σύγχυση, αν πρέπει να εκτελέσουν κάποια κινητική δραστηριότητα ή όχι στη θέασή τους.

Δεδομένου ότι το πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής σχεδιάζεται να εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα, σε ελληνικά Γυμνάσια που διαθέτουν Τμήματα Ένταξης, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του στην αναγνωστική ικανότητα μαθητών/-τριών με δυσλεξία συλλέγοντας ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά δεδομένα.

Βιβλιογραφία

- KANEΠ-ΓΣΕΕ (2018) *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης: η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Ανάκτηση Απρίλιος 2019, από https://www.kanep-gsee.gr/wp-content/uploads/2018/11/ETEK_2017-2018_B.pdf
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. (2011) Ανάκτηση Μάρτιος 2018, από <http://ellim.schools.ac.cy/index.php/el/yliko/chrisimo-yliko>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I. & Sandford, R. (2009) The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Res Papers Educ.*, 24 (1), 1-27.
- Barkoukis, V., Brooke, L., Ntoumanis, N., Smith, B. & Gucciardi, D. (2019) The role of the athletes' entourage on attitudes to doping. *Journal of Sports*, 37 (21), 2483-2491.
- Barkoukis, V., Taylor, I., Chanal, J. & Ntoumanis, N. (2014) The relation between student motivation and student grades in physical education: A 3-year investigation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, σσ. e406-e414.
- Barry, M., Moore, B., Webb, T., Hill, J. & Kohl, H. (2002) Elementary school children's attraction to physical activity in a classroom-based program: TAKE 10! *Med. Sci. Sports Exerc.*, 34, S300.
- Best, J. (2010) Effects of physical activity on children's executive function: contributions of experimental research on aerobic exercise. *Den Rev*, 89 (6), 331-351.
- Boyatzis, R.-E. (1998) *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage. London: Sage.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016) Using thematic analysis in sport and exercise research. Στο B. Smith & A. Sparkes, *Handbook of qualitative research in sport and exercise* (σσ. 191-205). London: Routledge.
- Caine, R. & Caine, G. (2005) *Brain-Based Process for Restructuring Schools and Renewing Education Mind shifts* (2nd εκδ.). Tucson: AZ: Zephyr Press.

- Candace, C. & Sheldon, H. H. (2014) *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- CDC (2010) *The association between school-based physical activity, including physical education and academic performance*. US Department of Health and Human Services, Atlanta.
- Cirino, P., Romain, M., Barth, A., Tolar, T., Fletcher, J. & Vaughn, S. (2013) Reading skill components and impairments in middle school struggling readers. *Reading and Writing*, 26 (7), 1059-1086.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison. (2007) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Connell, D. (2009) The global aspects of brain-based learning. *Educational Horizons*, 88 (1), 8-39.
- Dinkel, D., Schaffer, C., Snyder, K. & Lee, J. (2017) They just need to move: Teachers' perception of classroom physical activity breaks. *Teaching and Teacher Education*, 63, 186-195.
- Donnelly, J. & Lambourne, K. (2011) Classroom- based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52 (1), 36-42.
- Donnelly, J. & Lambourne, K. (2011) Classroom- based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52 (1), 36-42.
- Erwin, H., Fedewa, A. & Ahn, S. (2012) Student academic performance outcomes of a classroom physical activity intervention: A pilot study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (3), 473-487.
- Evaggelinou, C. (2002) Attitudes toward people with disability and sport: The contribution of Physical Education. In: Paralympic Games – From 1960 to 2004. Organizing Committee of Olympic Games ATHENS 2004 (In Greek).
- Fotiadou, E. (2002) *Educating hearing impaired children in rhythmic gymnastics and dance. The effect on motor activity and behavior. Doctorial dissertation*. Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece.
- Gallahue, D. (2002) Στο Χ. Ευαγγελινού & Α. Παππά (Επιμ.), *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα Σημερινά παιδιά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gilakjau, A. & Sabouri, N. (2016) How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6 (2), 229-240.
- Gulpinar, M. & Gulpinar, M.A. (2006) The principles of brain-based learning and constructivist models in education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5 (2), 299-306.

- Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. (2003) Examining factors associating with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hillman, C., Erickson, K. & Kramer, A. (2008) Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nat Rev Neurosci*, 9 (1), 58-65.
- Jensen, E. (2008) A fresh look at brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 6, 408-417.
- Juonala, M., Viikari, J. & Raitakari, O. (2013) Main findings from the prospective Cardiovascular Risk in Young Finns Study. *Current Opinion in Lipidology*, 24, 57-64.
- Kall, L., Nilsson, M. & Linden, T. (2014) The impact of a physical activity intervention program on academic achievement in a Swedish elementary school setting. *J Sch Health*, 84 (8), 473-480.
- Kamala, R. (2014) Multisensory Approach to Reading Skills of Dyslexic Students. *Journal of Humanities and Social Science*, 19, 5, 32-34.
- Kibbe, D., Jacqueline, H., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K., Schulz, A.b et all. (2011) Ten Years of TAKE 10': Integrating physical activity with academic concepts in elementary school classrooms. *Prev Med*, 52 (1), S43-S50.
- Kolovelonis, A., Hassandra, M. & Goudas, M. (2010) A Qualitative Evaluation of a Life Skill Training Program in Physical Education. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 8 (2), 107-118.
- Mahar, M., Murphy, S., Rowe, D., Golden, J., Shields, A. & Raedeke, T. (2006) *Med. Sci. Sports Exerc.*, 38, 2086-2094.
- Mahar, M., Murphy, S., Rowe, D., Golden, J., Shields, A. & Rsedeke, T. (2006) Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 38, 2086-2094.
- McClelland, E., Pitt, A. & Stein, J. (2015) Enhanced academic performance using a novel classroom physical activity intervention to increase awareness, attention and self-control: Putting embodied cognition into practice. *Improving Schools*, 18 (1), 83-100.
- Mischo, A. & Vazou, S. (2014) Effect of classroom-based physical activity intervention on body mass index and activity levels: A meta-analysis. *Med Sci Sports and Exc.*, 46, 231-232.
- Mullender-Wijnsma, M., Hartman, E., DeGreef, J., Doolaard, S., Bosker, R. & Visscher, C. (2014) Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *The journal of school health* 85, 365-371.

- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., DeGreeff, J. W., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Visscher, C. (2016). Physically Active Math and Language Lessons Improve Academic Achievement: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 137(3), 1-9. [20152743]. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2743>
- Mullender-Wijnsman, M., Hartman, E., DeGreeff, J., Doolaard, S., Bosker, R. & Visscher, C. (2017) Physically active math and language lessons improve academic achievement: A cluster randomized controlled trial. *Pediatrics*, 3, 1-11.
- Mullins, N., Michaliszyn, S., Kelly-Miller, N. & Groll, L. (2019) Elementary school classroom physical activity breaks: student, teacher, and facilitator perspectives. *Adv Physiol Educ*, 43, 140-148.
- National Center for Education Statistic. (2017) *The Condition of Education 2017*. Ανάκτηση Μάρτιος 3, 2019, από https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cgg.asp
- Raspberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle, K. et all. (2011) The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systemic review of the literature. *Prev Medicine*, 52, S10-S20.
- Sadek, J. (2019) ADHD and Specific Learning Disorders. *Clinician's Guide to ADHD Comorbidities in Children and Adolescents*, 77-87.
- Salmiza, S. (2012) The effectiveness of the brain based teaching approach in enhancing scientific understanding of Newtonian physics among form four students. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7 (1), 107-122.
- Sperling, R. & Head, D. (2002) Reading Attitudes and Literacy Skills in Prekindergarten and Kindergarten Children. *Early Childhood Education Journal*, 29, 233-236.
- Stewart, J., Dennison, D. & Kohl, H. (2004) Exercise level and energy expenditure in the TAKE 10! in-class physical activity program. *J Sch Health*, 74 (10), 397-400.
- Thomas, B. & Swamy, S. (2014) Brain-Based Teaching Approach- A new paradigm of teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 3 (2), 62-65.
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2008) Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 10.
- Uhrich, T. & Swalen, R. (2007) A pilot study of a possible effect from a words task on reading performance. *Perceptual and Motor Skills*, 1035-1041.
- Vaynman, S. & Gomez Pinilla, F. (2006) Revenge of the 'sit': how lifestyle impacts neuronal and cognitive health through molecular systems that interface energy metabolism with neuronal plasticity. *J Neurosci Res*, 84, 699-715.

- Watson, A., Tiimberio, A., Brown, H., Best, K. & Hesketh, K. (2017) Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14, 114-138.
- Webster, C., Russ, L., Vazou, S., Goh, T. & Erwin, H. (2015) Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity reviews*, 16, 691-701.
- Zeinab, M. (2011) A comparison of the reading motivation and reading attitudes of students with dyslexia and students without dyslexia in the elementary schools in Iran. *Iranian International Journal of Psychological Studies*, 3 (1), 17-28.
- Παντελιάδου, Σ. (2011) *Μαθησιακές Δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008) *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ. (σταθμισμένο τεστ – 4 τεύχη: Περιγραφή του τεστ, Οδηγός εξεταστή, εργαλείο και φυλλάδιο εξέτασης)*.
- Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012) Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου, *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευση* (σσ. 123-152). Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 2817/2000. (n.d.) Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α'78/14.03.2000.
- Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2004) Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-47.
- Χοντολίδου, Ε. (1999) *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Γλωσσικός Υπολογιστής 1. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Γιώτη, Ε., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006) Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 371-378.
- Πόρποδας, Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: (αυτοέκδοση- κεντρική διάθεση «Ελληνικά Γράμματα»).
- Ματσαγγούρας, Η. (2003) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπαλαίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.