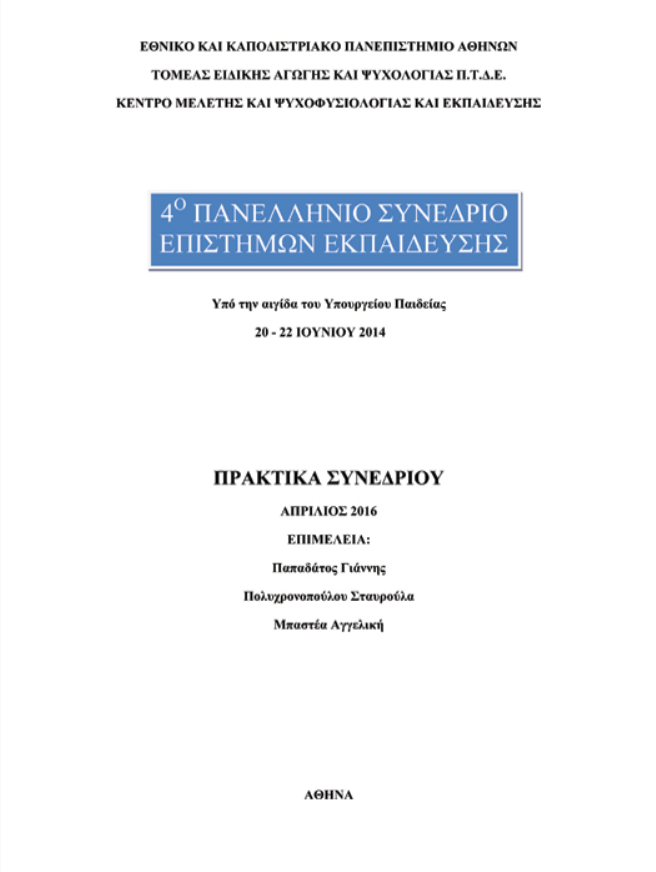
ePublishing

Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2014, No 1 (2014)

4th Conference Proceedings



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.

ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας

20 - 22 ΙΟΥΝΙΟΥ 2014

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα

Μπαστέα Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

Διδακτική Αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με προβλήματα όρασης: οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών

Αθανασία Ευσταθίου, Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

doi: 10.12681/edusc.216

To cite this article:

Ευσταθίου Α., & Πολυχρονοπούλου Σ. (2016). Διδακτική Αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με προβλήματα όρασης: οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, *2014*(1), 146–156. https://doi.org/10.12681/edusc.216

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 26/02/2026 12:33:19

Διδακτική Αγγλικών ως ξένη γλώσσα σε μαθητές με προβλήματα όρασης: οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών

Αθανασία Ευσταθίου
Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. , ΕΚΠΑ, Καθηγήτρια Αγγλικών
nefstathiou@gmail.com
Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου
Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ
stavroula_poly@yahoo.com

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνήσει τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών όταν διδάσκουν μαθητές με προβλήματα όρασης. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας πιο εκτεταμένης έρευνας που διεξήχθη στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής. Οι 80 συμμετέχοντες του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς και δέκα εξ αυτών που επίσης συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις ανέφεραν τον βαθμό αξιοποίησης των διδακτικών πρακτικών από τους ίδιους. Εξετάστηκαν ακόμα οι δυσκολίες αξιοποίησης των διδακτικών πρακτικών, καθώς και οι σχετικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι όταν διδάσκουν μαθητές με προβλήματα όρασης χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους στην τάξη, τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα και την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης. Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν εκτός της γενικής τάξης σε μικρές ομάδες ή σε ατομικό επίπεδο αξιοποιούσαν περισσότερες διδακτικές πρακτικές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν εντός της γενικής τάξης.

Λεξεις- Κλειδιά: Διδασκαλία Αγγλικών ως ξένη γλώσσα, μαθητές με προβλήματα όρασης, διδακτικές πρακτικές

Abstract

The purpose of this study is to identify the teaching practices used by teachers of English as a foreign language who work with visually impaired students. This is part of a more extensive research conducted for a doctoral dissertation. The 80 participants of the online survey and ten of whom also took part in semi-structured interviews in the field to shed light on the teaching practices they use when teaching these students. Difficulties in using teaching practices were also explored, along with the related concerns of the teachers. Most of them stated that they frequently use preferential seating, extra time for tests and the development of students' listening skills and memory. Moreover, teachers who work in small groups or one-on-one, outside the general classroom setting affirmed in the interviews that they use more teaching practices than teachers who teach in the general classroom setting.

Keywords: Teaching English as a foreign language, visually impaired students, teaching practices

Εισαγωγή

Οι Wells & McDonald (1992), Milian (1997), Baca & Cervantes (2004), αναφέρουν βασικές προσαρμογές που είναι αναγκαίες κατά τη διδασκαλία μαθητών με

προβλήματα όρασης στο μάθημα των Αγγλικών. Οι προσαρμογές αυτές συμφωνούν με όσες επισημαίνονται από τους Torres & Corn (1990) και τους Levack, Stone & Bishop (1994) και εντάσσονται στις ακόλουθες κατηγορίες: 1. Προσαρμογές στα χρώματα και τις αντιθέσεις, 2. Προσαρμογές στον φωτισμό, 3. Προσαρμογές στον χώρο και την τοποθέτηση, 4. Προσαρμογές στο μέγεθος και την απόσταση. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που θα προωθούσαν τη μάθηση για όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης περιλαμβάνουν κατ' αρχάς την παροχή προσαρμοσμένου υλικού διδασκαλίας Αγγλικών ως δεύτερης γλώσσας και την παροχή μιας πληθώρας προσβάσιμου και διαφορετικού υλικού που θα ταιριάζει στις ανάγκες του κάθε μαθητή με προβλήματα όρασης (π.χ. με τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, τις σημειώσεις σε μεγεθυσμένη γραφή ή σε Braille).
Επίσης, οι Torres & Corn (1990) και οι Levack, Stone & Bishop (1994) υποστηρίζουν ότι συμβάλλουν σημαντικά στην εκμάθηση Αγγλικών από τους μαθητές με προβλήματα όρασης, η πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση, η μουσική και άλλες ακουστικές δραστηριότητες, οι απτικές δραστηριότητες, η διδασκαλία Αγγλικών μέσω άλλων γνωστικών αντικειμένων ("sheltered English"), η διδασκαλία λεξιλογίου μέσα από τραγούδια και παιχνίδια, η λεκτική περιγραφή του οπτικού υλικού και ο επιπλέον χρόνος στα διαγωνίσματα.
Η Conroy (2005) αναφέρει ότι υπάρχει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τις αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές για τους μαθητές με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό θα πρέπει να κατανοήσουν και να βασιστούν στην έρευνα της κατάκτησης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας για να σχεδιάσουν κατάλληλα τα μαθήματά τους.
Η ίδια προτείνει στον εκπαιδευτικό την αξιοποίηση της δομημένης διδασκαλίας με προβλέψιμες ρουτίνες και επανάληψη, τη χρήση αληθινών αντικειμένων (πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις), προκαταβολική διδασκαλία του λεξιλογίου και του περιεχομένου του μαθήματος, καθώς και επανάληψή του (preview and review). Τονίζει επίσης την αξία ενός θετικού εκπαιδευτικού κλίματος μες την τάξη, με στόχο τη συναισθηματική ασφάλεια και άνεση του μαθητή και τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασής του. Σημαντική κρίνεται για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών η συμβολή 7 άμεσων διδακτικών στρατηγικών, δηλαδή της «Ολικής Σωματικής Απόκρισης» (Total Physical Response), της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, των «Κέντρων μάθησης» (Learning Centers), της «αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης» (Interactive read aloud), των εργαστηρίων γραφής (Writing workshops), της βιωματικής προσέγγισης της γλώσσας (Language experience approach) και της καθοδηγούμενης ανάγνωσης (Guided reading).
Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναγνωριστούν οι διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι καθηγητές Αγγλικών που διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης και οι σημαντικοί παράγοντες που συνδέονται με την αξιοποίηση των διδακτικών πρακτικών στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης.

Μέθοδος

Η έρευνα αξιοποίησε μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση (ποσοτική και ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία) και υιοθέτησε μια πραγματιστική θέση. Ο στόχος της έρευνας ήταν περιγραφικός και ανάδειξης συσχετίσεων και ανήκει στο νατουραλιστικό είδος έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Με βάση τις ερευνητικές ερωτήσεις και το σκοπό τους ακολουθήθηκε μια μικτή προσέγγιση χρησιμοποιώντας τόσο το ποσοτικό και το ποιοτικό παράδειγμα συγκρίνοντας τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια με εκείνα από τις συνεντεύξεις (μεθοδολογία

τριγωνοποίησης) (Bell,2006˙ Cohen, Manion, & Morrison 2007˙ Denscombe, 2007˙ Blaxter, Hughes, & Tight, 2010˙ Punch, 2013).
Ο ερευνητικός σχεδιασμός που αξιοποιήθηκε στη μελέτη αυτή είναι μια έρευνα (survey) δύο επιπέδων της απογραφής (census) των καθηγητών Αγγλικών που δίδασκαν μαθητές με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα το σχολικό έτος 2013-2014 με τη χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων: α. ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο και β. ημιδομημένες συνεντεύξεις με επιλεγμένα άτομα. Τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα εξετάστηκαν με τα παραπάνω εργαλεία: 1. Ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές που αναφέρουν ότι ακολουθούν οι καθηγητές Αγγλικών όταν εκπαιδεύουν μαθητές με προβλήματα όρασης; 2. Πώς τα εκπαιδευτικά προσόντα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις επιλογές τους στις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν; 3. Πώς επηρεάζουν η διδακτική εμπειρία στο γενικό μαθητικό πληθυσμό και η διδακτική εμπειρία στην υποστήριξη των μαθητών με προβλήματα όρασης τις επιλογές των εκπαιδευτικών στις διδακτικές πρακτικές;

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Αγγλικά σε μαθητές με προβλήματα όρασης κατά το τρέχον σχολικό έτος και το αναγκαίο δειγματοληπτικό πλαίσιο (λίστα πηγών) εντοπίστηκε μέσω του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας. Συνολικά κοινοποιήθηκαν αιτήματα συμμετοχής στην έρευνα σε 102 καθηγητές Αγγλικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, καθώς και οικοτροφείων σε εθνικό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες στα ερωτηματολόγια (απογραφή) ήταν 80 καθηγητές της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Δέκα (10) από αυτούς επιλέχθηκαν και έλαβαν επίσης μέρος σε ημιδομημένες συνεντεύξεις (δεύτερο ερευνητικό εργαλείο) για να περιγράψουν τις διδακτικές πρακτικές, τα υλικά, τις προκλήσεις, τις εμπειρίες τους, την κατάρτισή τους και την αναγκαία εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Συγκεκριμένα, οι δέκα συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις επιλέχθηκαν σκόπιμα (non-probability purposive sampling) (Παρασκευόπουλος, 1993 ˙ Denscombe, 2007˙ Blaxter, Hughes, & Tight, 2010) έτσι ώστε να αποτελούν ένα τυπικό ή αντιπροσωπευτικό δείγμα του συνόλου της απογραφής, όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια.

Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο και οι ερωτήσεις της συνέντευξης αναπτύχθηκαν ύστερα από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο πεδίο και σύμφωνα με τα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν από άλλους ερευνητές (Nielsen, 1992˙ Milian, & Ferrell, 1998˙ Conroy, 2000˙ Araluce, 2002˙ MacCuspie, 2002˙ Durando, 2008), καθώς και σύμφωνα με τις καθιερωμένες συστάσεις για την διεξαγωγή του συγκεκριμένου είδους έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993˙ Bell,2006˙ Denscombe, 2007˙ Blaxter, Hughes, & Tight, 2010˙ Punch, 2013). Η εξαετής εμπειρία της ερευνήτριας στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σε μαθητές με προβλήματα όρασης αποδείχθηκε πολύτιμη για την έρευνα αυτή. Τα εργαλεία εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε πέντε συμμετέχοντες. Επιπλέον, τα εργαλεία εξετάστηκαν από επαγγελματίες στα πεδία των προβλημάτων όρασης και της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας για να τεκμηριωθεί η εγκυρότητα του περιεχομένου των ερευνητικών εργαλείων. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 21 ερωτήσεις και έφερε τον τίτλο «Διδακτική Αγγλικών σε μαθητές με προβλήματα όρασης: Οι πρακτικές, οι αντιλήψεις, οι ανάγκες και οι εμπειρίες των καθηγητών Αγγλικής». Το εργαλείο χωρίστηκε σε 6 μέρη: δημογραφικά στοιχεία, πρακτικές διδασκαλίας, διδακτικά υλικά, ανάγκες -προκλήσεις, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και

υποστήριξή τους. Οι συνεντεύξεις αναπτύχθηκαν στους παραπάνω θεματικούς άξονες και στόχευαν στον εντοπισμό επικαλυπτόμενων ή αποκλίνουσων πληροφοριών μεταξύ των ποσοτικών και ποιοτικών ευρημάτων και στην σκιαγράφηση των λεπτών αποχρώσεων των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από το ερωτηματολόγιο αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφικές και επαγωγικές στατιστικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, εφαρμόσθηκαν οι ακόλουθοι μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής. Συγκρίναμε με ελέγχους Τ για δύο ανεξάρτητα δείγματα τους μέσους όρους των απαντήσεων ως προς τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα τυπικά προσόντα τους. Ακόμα, πραγματοποιήσαμε έλεγχο Pearson r προκειμένου να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν συσχετίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών: (α) στη γενική εκπαίδευση και (β) στην εκπαίδευση υποστηρίζοντας μαθητές με προβλήματα όρασης.
Επιπλέον, η ερευνήτρια είχε μελετήσει τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια των 10 συμμετεχόντων που επρόκειτο να κληθούν σε συνέντευξη και στις συνεντεύξεις προσπάθησε να ψάξει για κοινά σημεία, τεκμηρίωση, εμπλουτισμό και εμβάθυνση σε τομείς που το ερωτηματολόγιο δεν μπορούσε να ρίξει φως. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν για την ανάλυση περιεχομένου και κειμένου. Τα αναδυόμενα μοτίβα ή θέματα από τις συνεντεύξεις διακρίθηκαν όχι μόνο από τη συχνότητα εμφάνισής τους (ποσοτικό κριτήριο της ανάλυσης περιεχομένου), αλλά και από τη σημασία τους στην κατανόηση των διεργασιών πίσω από τις ενέργειες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών (ποιοτικό κριτήριο της ανάλυσης κειμένου).

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=80) περιλαμβάνουν τα παρακάτω. Η συντριπτική πλειοψηφία είναι γυναίκες (88,8% ή N= 71), ενώ οι άνδρες αποτελούν μόλις το 11,3% (N=9). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργάζεται σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου χωρίς παράλληλη στήριξη- συνεκπαίδευση (57,5%). Τα περισσότερα άτομα του δείγματος έχουν από 7 έως και 23 έτη υπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση και από μερικούς μήνες μέχρι και 8 έτη υπηρεσίας υποστηρίζοντας μαθητές με προβλήματα όρασης. Μόνο το 30% των εκπαιδευτικών έχει πιστοποιημένη γνώση της γραφής Braille και μόνο το 36,6% έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ή κατέχει μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην ειδική αγωγή. Το υπόλοιπο των ερωτηθέντων δεν έχει λάβει καμία εκπαίδευση στην ειδική εκπαίδευση και τους μαθητές με προβλήματα όρασης.

Διδακτικές Πρακτικές

Οι ερωτηθέντες στο ερωτηματολόγιο κλήθηκαν να αναφέρουν τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν όταν διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης, να ταξινομήσουν τη συχνότητα με την οποία τις αξιοποιούν σε μια κλίμακα Likert 5-σημείων, καθώς και να δηλώσουν ποιες από αυτές τις πρακτικές δε γνωρίζουν. Η συντριπτική πλειονότητα των ατόμων του δείγματος χρησιμοποιεί πάντα ή συχνά τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους στην τάξη (78,8% ή N= 63), τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα (76,3% ή N= 61) και την καλλιέργεια της

ακουστικής κατανόησης και μνήμης (71,3% ή N= 57), όταν διδάσκει μαθητές με προβλήματα όρασης. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πάντα ή συχνά τον έλεγχο της αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης (47,5% ή N= 38), την πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση (43,8% ή N= 35), την υποστηρικτική τεχνολογία (42,6% ή N=34), τις απτικές δραστηριότητες (33,8% ή N= 27), τις δραστηριότητες μουσικής (32,5% ή N = 26) και τον έλεγχο των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας (26,3% ή N= 21). (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: *Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί.*

Διδακτικές Πρακτικές	**Δε γνωρίζω**		**Ποτέ**		**Σπάνια**		**Μερικές φορές**		**Συχνά**		**Πάντα**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Χωροθέτηση μαθητών και προνομιακή θέση στην τάξη	4	5,00	2	2,50	2	2,50	9	11,25	17	21,25	46	50
Έλεγχος των αντιθέσεων στα χρώματα στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας	15	18,75	14	17,50	12	15,00	18	22,50	10	12,50	11	15
Έλεγχος αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης	7	8,75	13	16,25	10	12,50	12	15,00	14	17,50	24	30
Προσαρμογή διδακτικής μεθοδολογίας Αγγλικών	10	12,66	7	8,86	3	3,80	10	12,66	30	37,97	19	25
Πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση	11	13,75	7	8,75	10	12,50	17	21,25	17	21,25	18	20
Απτικές δραστηριότητες	13	16,25	20	25,00	6	7,50	14	17,50	17	21,25	10	10
Καλλιέργεια ακουστικής κατανόησης και μνήμης	6	7,50	2	2,50	3	3,75	12	15,00	31	38,75	26	30
Δραστηριότητες μουσικής	7	8,75	13	16,25	6	7,50	28	35,00	14	17,50	12	10
Λεκτική περιγραφή οπτικού υλικού	8	10,00	7	8,75	3	3,75	13	16,25	22	27,50	27	35
Παροχή επεξηγηματικών-βοηθητικών σημειώσεων	9	11,25	9	11,25	7	8,75	14	17,50	17	21,25	24	30
Επιπλέον χρόνος στα διαγωνίσματα	5	6,25	7	8,75	0	0,00	7	8,75	15	18,75	46	50
Μείωση ασκήσεων για το σπίτι	4	5,00	10	12,50	4	5,00	21	26,25	18	22,50	24	30
Εξατομικευμένη	4	5,00	1	12,5	1	13,7	1	18,7	2	25,0	2	2

διδασκαλία			0	0	1	5	5	5	0	0	0	0
Ενίσχυση	6	7,59	4	5,06	5	6,33	13	16,46	21	26,58	30	37
Χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας	9	11,25	17	21,25	8	10,00	12	15,00	19	13,75	15	15

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων επιβεβαιώνουν και εμπλουτίζουν τα δεδομένα του ερωτηματολογίου για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν εκτός της γενικής τάξης σε μικρές ομάδες με 4-6 μαθητές ή δίδασκαν σε ατομικό επίπεδο αξιοποιούσαν περισσότερες διδακτικές πρακτικές και διαφοροποιούσαν περισσότερο τη διδασκαλία τους σε αυτούς τους μαθητές.

Επαγωγική στατιστική

Η κατοχή των τεσσάρων διαφορετικών προσόντων από τους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι τους επιτρέπει, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, να αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό μια μεγαλύτερη ποικιλία πρακτικών, όταν διδάσκουν μαθητές με προβλήματα όρασης, σε σχέση με όσους εκπαιδευτικούς δεν κατέχουν αυτές τις πιστοποιήσεις. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν πιστοποιημένη γνώση της γραφής Braille χρησιμοποιούν σε σημαντικά περισσότερο βαθμό σε σχέση με αυτούς που δεν κατέχουν τη συγκεκριμένη πιστοποίηση τις απτικές δραστηριότητες ($t(65) = -4,617$, $p= 0,000$), την εξατομικευμένη διδασκαλία ($t(62,060) = -4,184$, $p= 0,000$), την ενίσχυση ($t(70,517) = -4,382$, $p= 0,000$), τη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας ($t(69) = -3,374$, $p= 0,001$), τη λεκτική περιγραφή του οπτικού υλικού ($t(69,986) = -3,115$, $p= 0,003$), την προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας Αγγλικών ($t(67)= -2,678$, $p= 0,009$), την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης ($t(45,690) = -2,496$, $p= 0,015$) και την πολυαισθητηριακή διδακτική προσέγγιση ($t(67)= -2,397$, $p= 0,019$). Για αναλυτικότερη παρουσίαση βλέπε Ευσταθίου (υπό έκδοση).

Ακόμα, σύμφωνα με την έρευνά μας όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας στον γενικό πληθυσμό έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο εφαρμόζει τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους στην τάξη, τον έλεγχο των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας, καθώς και τον έλεγχο της αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης. Επίσης, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός στη γενική εκπαίδευση, τόσο λιγότερο εφαρμόζει την εξατομικευμένη διδασκαλία. Από την έρευνά μας προκύπτει επιπλέον ότι όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζοντας μαθητές με προβλήματα όρασης, τόσο περισσότερο αξιοποιεί εκτός από την χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή τους θέση στην τάξη, την προσαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας των Αγγλικών, καθώς και τη λεκτική περιγραφή του οπτικού υλικού.

Συζήτηση

Διδακτικές Πρακτικές

Ο μεγάλος αριθμός του δείγματος της έρευνας που δηλώνει πως χρησιμοποιεί τη χωροθέτηση των μαθητών και την προνομιακή θέση τους μες την τάξη, τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα και την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι είναι εύκολα προσβάσιμες τακτικές και από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν εκπαίδευση στη διδασκαλία Αγγλικών σε

μαθητές με προβλήματα όρασης. Επιπλέον, οι επιλογές αυτές μπορεί να οφείλονται στο εκπαιδευτικό αισθητήριο, στην ευαισθητοποίηση, στο ένστικτο, στην κοινή λογική και στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης, το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να δικαιολογείται και από τη λανθασμένη εντύπωση πολλών εκπαιδευτικών ότι οι μαθητές με προβλήματα όρασης υπεραναπληρώνουν το αισθητηριακό τους πρόβλημα με την υπερανάπτυξη της ακουστικής ικανότητας (Erin, Dignan & Brown, 1991˙ Miller, 1992 ˙ Webster & Roe, 1998). Φαίνεται λοιπόν εδώ η επιλογή των εκπαιδευτικών να προτάσσουν τον ακουστικό δίαυλο επικοινωνίας στη διδασκαλία αυτών των μαθητών.
Παρόμοια με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας είναι και της έρευνας της Conroy (2000) και Milian (2011) ως προς την πρακτική της χωροθέτησης των μαθητών και της προνομιακής θέση τους μες την τάξη, τον επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα και την καλλιέργεια της ακουστικής κατανόησης και μνήμης. Τη σημασία της καλλιέργειας των ακουστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση των μαθητών με προβλήματα όρασης επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα στις έρευνες των Milian και Pearson (2005) και των Milian και Ferrell (1998).

Τα χαμηλότερα ποσοστά αξιοποίησης του ελέγχου της αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης, της πολυαισθητηριακής διδακτικής προσέγγισης, της υποστηρικτικής τεχνολογίας, των απτικών δραστηριοτήτων, των δραστηριοτήτων μουσικής και του ελέγχου των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας μπορεί να οφείλονται στο ότι οι παραπάνω πρακτικές είναι ως επί το πλείστον εξειδικευμένες για τις ανάγκες των μαθητών με προβλήματα όρασης και οι εκπαιδευτικοί, μη έχοντας λάβει σχετική εκπαίδευση μπορεί να μη γνωρίζουν τι περιλαμβάνουν ή πώς εφαρμόζονται. Επίσης, δεν είναι εύκολο για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν το ευρύ φάσμα της φύσης ορισμένων από τις παραπάνω πρακτικές. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές πρακτικές προϋποθέτουν εκτός από την τεχνογνωσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και τη διαθεσιμότητα των υλικών και της τεχνολογικής υποστήριξης.

Ακόμα, η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών μπορεί να τους δυσκολεύει στη λειτουργική αξιοποίηση των παραπάνω πρακτικών. Επίσης, ο χρόνος διδασκαλίας, η ύλη ή ακόμα και το μέγεθος των τμημάτων ίσως είναι ανασταλτικοί παράγοντες στη συστηματική χρήση αυτών των πρακτικών. Επιπλέον, κάποιες από τις πρακτικές δεν αξιοποιούνται από αρκετούς εκπαιδευτικούς διότι δεν καλύπτουν τα διαφορετικά προβλήματα όρασης των μαθητών τους (αμβλύωπες και τυφλοί μαθητές). Για παράδειγμα, ο έλεγχος της αντηλιάς εντός της σχολικής τάξης και ο έλεγχος των αντιθέσεων στα χρώματα, στα υλικά και στο περιβάλλον εργασίας δεν αποτελούν πρακτικές που εξυπηρετούν τους τυφλούς μαθητές. Τα αποτελέσματα αυτά της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά των Milian και Ferrell (1998), από τα οποία προκύπτει ότι η χρήση εξειδικευμένων υλικών ή τεχνικών αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα ανησυχίας των εκπαιδευτικών.

Επαγωγική στατιστική

Όπως αποτυπώνεται στα δεδομένα της έρευνάς μας η κατάρτιση των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην απόκτηση των περισσότερων προσόντων, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν περισσότερες διδακτικές πρακτικές. Η σημασία της σχετικής εκπαίδευσης των καθηγητών τεκμηριώνεται και από άλλους ερευνητές (Yates & Ortiz, 1991˙ Cloud, 1993 ˙ Warren, 1994˙ Guinan, 1997˙ Milian & Ferrell,

1998˙ Morrow, 1999˙ Conroy, 2000˙ Araluce, 2002˙ Baca & Cervantes, 2004˙Clark & Stoner, 2008˙ Topor και Rosenblum, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πρακτικές που σχετίζονται αποκλειστικά με την πρόσβαση των μαθητών στο περιβάλλον διδασκαλίας. Ίσως δεν έχουν λάβει επικαιροποιημένη εκπαίδευση ή αισθάνονται ότι δε γνωρίζουν πώς να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία. Ακόμα, μπορεί να θεωρούν ότι δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για την εφαρμογή της πρακτικής. Μπορεί επιπλέον να αισθάνονται υπερβολικά φορτωμένοι με τη διδασκαλία του μαθητή με προβλήματα όρασης εντός της τάξης ή να νιώθουν εργασιακά εξουθενωμένοι και να μη νιώθουν τη διάθεση να ακολουθήσουν την πρακτική αυτή. Επίσης, η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και όχι στη γενική εκπαίδευση τους επιτρέπει να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης πρόσθετων πρακτικών και να τις υιοθετήσουν.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνά μας δείχνουν τα ακόλουθα. Στην έρευνά μας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό τις πρακτικές που δεν προϋποθέτουν ειδική εκπαίδευση για τη χρήση τους, όμως δυσκολεύονται με τις υπόλοιπες, παρά την αξία τους, όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι παράγοντες που φαίνεται ότι επηρεάζουν την αξιοποίηση των διδακτικών πρακτικών είναι η εκπαίδευση των καθηγητών και η αποτελεσματικότητά της, τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, καθώς και η ύπαρξη του κατάλληλου υλικού ή της τεχνολογικής υποστήριξης, τα οποία είναι απαραίτητα για την αξιοποίηση πολλών από αυτές τις πρακτικές. Από την έρευνά μας αναδύεται η κρίσιμη ανάγκη της δια-βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές με προβλήματα όρασης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν εκτός της γενικής τάξης σε μικρές ομάδες ή δίδασκαν σε ατομικό επίπεδο δήλωσαν ότι αξιοποιούσαν περισσότερες διδακτικές πρακτικές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υποστήριζαν αυτούς τους μαθητές εντός της γενικής τάξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Araluce, H. (2002). *Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: The Affective factor*. Doctoral dissertation. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.

Baca, L. M. & H. T. Cervantes (Eds.) (2004). *The Bilingual Special Education Interface* (4th edition). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Bell, J. (2006). *Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education, Health and Social Science* (4rth Ed). Maidenhead: Open University Press.

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2010). *How to Research* (4th ed). Maidenhead: Open University Press.

Clark, C., & Stoner, J. B. (2008). An Investigation of the Spelling Skills of Braille Readers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(9), 553–563.

Cloud, N. (1993). Language, culture and disability: Implications for instruction and teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 16(1), 60-72.

Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge- Falmer.

Conroy, P. W. (2000). *ESL teachers' practices, perceptions and experiences in educating second language learners with visual impairment.* Doctoral dissertation. Greeley: University of Northern Colorado.

Conroy, P. W.(2005). English Language Learners with Visual Impairments: Strategies to Enhance Learning. *RE:view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(3), 101-108.

Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide: for small-scale research.* Maidenhead, England- New York: Open University Press.

Durando, J. (2008). *Home Literacy Experiences of Children with Visual Impairments and Multiple Disabilities.* (Doctoral Dissertation). Greeley: University of Northern Colorado.

Erin, J. N., Dignan, K. & Brown, P. A. (1991). Are social skills teachable? A review of the literature. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(2), 58-61.

Guinan, H. (1997). ESL for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(6), 555-563.

Levack, N., Stone, G., & Bishop, V. E. (1994). *Low vision: A resource guide with adaptations for students with visual impairments.* Austin, Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired (TSBVI).

MacCuspie, P. A. (2002). *Access to literacy instruction for students who are blind or visually impaired: A discussion paper.* Toronto: Canadian National Institute for the Blind.

Milian, M. (1997). Teaching braille reading and writing to students who are speakers of English as a second language. Στο D., Wormsley & F., Mary D'Andrea (Εκδ.), *Instructional strategies for braille literacy* (σ. 130-189). New York: American Foundation for the Blind.

Milian, M. (2011). Listening guidelines for English language learners. Στο L. Barclay (Εκδ.) Learning to listen and listening to learn: Teaching listening skills to students who are visually impaired (σ. 454-480). New York, NY: AFB Press.

Milian, M., & Ferrell, K. (1998). *Preparing special educators to meet the needs of students who are learning English as a second language and are visually impaired: A monograph.* Greeley: University of Northern Colorado.

Milian, M., & Pearson, V. (2005). Students with visual impairments in a dual-language program: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(11), 715-720.

Miller, L. (1992). Diderot reconsidered: Visual impairment and auditory compensation. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 86(5), 206-210.

Morrow, K. (1999). *Blind Secondary and College Students in the Foreign Language Classroom: Experiences, Problems and Solutions*. Doctoral Dissertation. Kansas: University of Kansas.

Nielsen, A. S. (1992). *A descriptive study to determine the educational needs of visually impaired students in grades 1-12 in North Dakota.* Doctoral Dissertation. North Dakota: University of North Dakota.

Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.

Topor, I., & Rosenblum, P. L. (2013). English language learners: Experiences of teachers of students with visual impairments who work with this population. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 107*(2), 79-91.

Torres, I., & Corn, A. (1990). *When you have a visually handicapped child in your classroom: Suggestions for teachers.* New York: American Foundation for the Blind.

Warren, D. H. (1994). *Blindness and children: An individual differences approach.* Cambridge University Press.

Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning.* London: Routledge.

Wells, S., & McDonald, H. (1992). Don't panic: The blind student in the ESL classroom. *TESOL Matters*. 16.

Yates, J., & Ortiz, A. (1991). Professional development needs of teachers who serve exceptional language minorities in today's schools. *Teacher Education and Special Education*, 14(1) 11-18.

Ευσταθίου, Α. (2015). *Διδακτική Αγγλικών σε μαθητές με προβλήματα όρασης.* (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. 1). Αθήνα: Ιδίου.