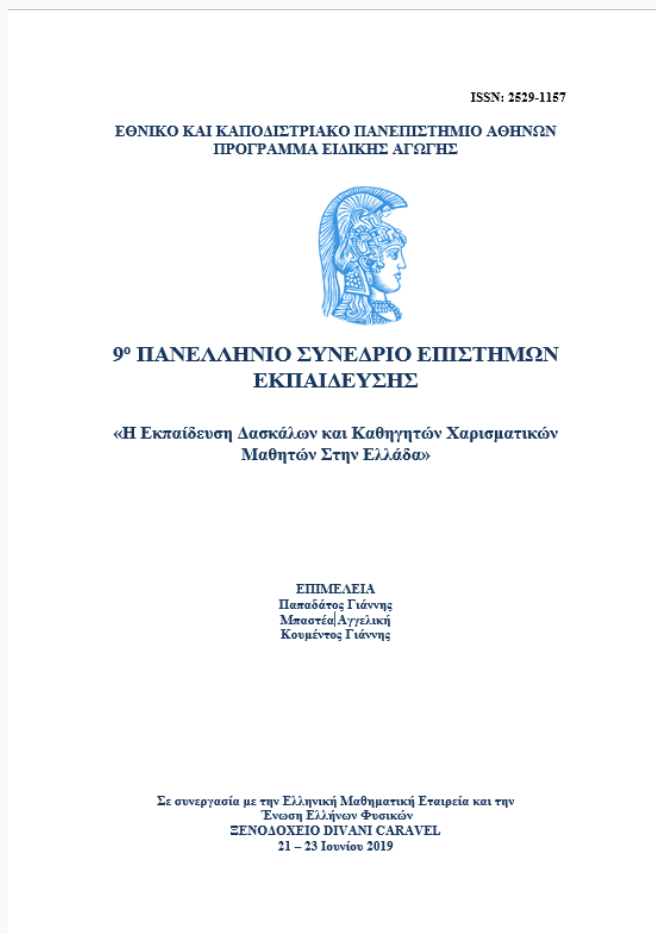


Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 9 (2019)

9ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Στρατηγούλα Πολίτη-Γεωργούση, Ζωή Καραμπατζάκη

doi: [10.12681/edusc.3162](https://doi.org/10.12681/edusc.3162)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Πολίτη-Γεωργούση Σ., & Καραμπατζάκη Ζ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 642–668. <https://doi.org/10.12681/edusc.3162>

Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις στρατηγικές
αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με
Μαθησιακές Δυσκολίες

Πολίτη-Γεωργούση Στρατηγούλα
Δασκάλα, Μεταπτυχιακό στην «Εξειδίκευση στις ΤΠΕ και Ειδική Αγωγή»,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
stratigoulapl@gmail.com

Καραμπατζάκη Ζωή
Δρ. Ειδικής Αγωγής
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
zkarabatzaki@gmail.com

Περίληψη

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου, μιας ξεχωριστής πτυχής της γλώσσας, αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα επιτεύγματα στην ανθρώπινη εξέλιξη. Συγκροτείται από την γραφή και την ανάγνωση, τα οποία αναγνωρίζονται ως καίριοι άξονες μόρφωσης, καθώς συνιστούν κύριο ακαδημαϊκό σκοπό κάθε μαθητή. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα γραπτού λόγου, βιώνοντας πολλές αποτυχίες στην μάθηση, εξαιτίας ανιχνευόμενων δυσλειτουργιών στους εν λόγω μηχανισμούς. Αναπόφευκτα, αναγκαία είναι η επιλογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων από τον εκπαιδευτικό. Βασική επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι η ανεύρεση των στρατηγικών, που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την αποκατάσταση λαθών γραπτού λόγου των μαθητών με ΜΔ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ιδιαίτερη προτίμηση των εκπαιδευτικών ως επί το πλείστον σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας στην προσπάθεια αντιμετώπισης των παρόντων προβλημάτων, αλλά και ευκαιριακή ενσωμάτωση κάποιων εξειδικευμένων υλικών και εργαλείων κατά περίπτωση, κάτι το οποίο φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την επιμόρφωση και την διδακτική τους εμπειρία. Συμπερασματικά, γίνεται επιτακτική η ανάγκη ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που σε συνδυασμό με την διδακτική εμπειρία θα τους προσφέρει τα απαραίτητα διδακτικά εφόδια για την αποτελεσματική διαχείριση δυσκολιών γραπτού λόγου των μαθητών με ΜΔ.

Λέξεις-Κλειδιά: γραπτός λόγος; στρατηγικές; Μαθησιακές Δυσκολίες; εκπαιδευτικοί

Abstract

Achievement of written discourse, a distinctive aspect of language, is one of the most magnificent accomplishments concerning human evolution. It consists, both of writing and reading, which are recognized as indispensable axes of education, since they constitute each student's vital academic goal. Students with Learning Disabilities often have problems related to writing skills, experiencing a great number of learning failures, due to detected dysfunctions in these mechanisms. Inevitably, it is of primary importance for each teacher to select suitable teaching methods with the view to confronting their difficulties. The main aim of this research is to find the strategies, that teachers use in order to rehabilitate students' with LD written mistakes. Results highlighted teachers' specific preference for traditional teaching methods

when making effort to deal with these students' writing problems, but also the occasional utilization of specialized materials and tools under some circumstances, which seems to be significantly related to their training and teaching experiences. In conclusion, it is imperative that teachers should be efficiently educated, and if this is combined with their teaching experience will provide them with necessary teaching resources for effective management of students' with LD written difficulties.

Keywords: written discourse; strategies; Learning Disabilities; teachers

1.Εισαγωγή

Η National Joint Committee on Learning Disabilities, μέσω μιας κοινά αποδεκτής σε παγκόσμιο επίπεδο και ευρέως χρησιμοποιούμενης στον ελλαδικό χώρο προτεινόμενης ορολογίας, προσδιόρισε τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως ένα γενικό όρο, απευθυνόμενο σε μια «ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων που εμφανίζονται ως σοβαρές δυσκολίες στην απόκτηση και τον χειρισμό ικανοτήτων όπως αυτές της ομιλίας, της ακρόασης, της γραφής, της ανάγνωσης, του συλλογισμού ή των ικανοτήτων στα Μαθηματικά» (Kavale & Forness, 2000).

Ως προς την πρώτη πτυχή του γραπτού λόγου, δηλαδή την ανάγνωση, δύο είναι οι γνωστικές διεργασίες που συμβάλλουν στην πραγματοποίηση της, η αναγνωστική κατανόηση και η αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Μαυρογιαννάκη, 2016), οι οποίες αρκετές φορές λειτουργούν ως μια συνήθη ένδειξη παθολογίας στην γλωσσική εξέλιξη παιδιών με ΜΔ.

Αντίστοιχα, αναφορικά με την δεύτερη πτυχή, δηλαδή την γραφή, η Πολυχρόνη και Πρίντεζη (2016) αναγνωρίζοντας την σύνθετη υπόσταση της, διέκριναν τρεις βασικές παραμέτρους, στις οποίες προβλήματα των παιδιών με ΜΔ μπορούν να υπάρχουν, άλλοτε μεμονωμένα και άλλοτε συνδυαστικά: τις γραφοσυμβολικές δεξιότητες (αναπαράσταση κάθε γραπτού συμβόλου), την ορθογραφία (εμπέδωση μέσω γενίκευσης κανόνων ορθογραφίας, αυτοματοποιημένη χρήση της) και την γραπτή έκφραση (παραγωγή γραπτού λόγου).

Ειδικότερα, σε επίπεδο παρέμβασης στην δεξιότητα γραφής, αναγνωρίζονται βιβλιογραφικά διάφορες πρακτικές, που εμπεριέχουν, τόσο ασκήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού, κινητικής αντίληψης, κινητικού ελέγχου, εξατομικευμένες παρεμβάσεις και δραστηριότητες, όσο και επιπρόσθετη διδασκαλία γραφής (Feder & Majnemer, 2007). Επιπλέον, η μεθοδική και τακτική εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες αντιγραφής, επανάληψης, εντοπισμού, καθώς και διαδικασιών αυτό-διόρθωσης, όσο και η υποδειγματική διδασκαλία του τρόπου χρήσης μολυβιού και της ενδεδειγμένης στάσης του σώματος είναι τεχνικές, μέσω των οποίων μπορούν να καταπολεμηθούν τέτοιες δυσκολίες (Αντωνίου, 2008). Παράλληλα, τονίζεται ο εξάισιος ρόλος των τεχνών και ιδίως της Ζωγραφικής στην αντιμετώπιση τους, καθώς η δυνατότητα ελεύθερης και προσωπικής σχεδίασης είναι σε θέση να συμβάλλει στην αποκατάστασή τους (Kazemi & Kheradmand, 2012).

Στο εγχείρημα αποκατάστασης της ορθογραφημένης γραφής μαθητών με ΜΔ, αρχικά, έχουν προταθεί παραδοσιακές πρακτικές. Μια εξίσου ευρέως χρησιμοποιούμενη τεχνική κοινής φιλοσοφίας είναι η συστηματική και επαναλαμβανόμενη γραφή προβληματικών λέξεων. Τα παράγωγα και οι οικογένειες λέξεων ιδίως με την οργάνωσή τους σε διαφόρων ειδών σχηματικές αναπαραστάσεις (π.χ. πίνακες κλπ.), σε συνδυασμό με άλλα οπτικά ερεθίσματα (π.χ. καρτέλες λέξεων), εντός της τάξης διευκολύνουν και εκείνα το πλαίσιο μάθησης τους (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2016). Η συμβολή δραστηριοτήτων φωνολογικής επίγνωσης είναι με την σειρά της ωφέλιμη για την αποκατάσταση ελλειμμάτων τους

στην ορθογραφία. Ως πιο εξειδικευμένες πρακτικές από τις προηγούμενες οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι, συνδυάζοντας και προσμετρώντας όλες τις αισθήσεις κατά την μαθησιακή διαδικασία, ανταποκρίνονται πολύ περισσότερο και βελτιώνουν τις ορθογραφικές δυσκολίες αυτών των μαθητών (Abdolrahmani & Akhavan-Tafti, 2014), ενισχύοντας την οπτική τους μνήμη.

Η ενίσχυση γραπτής έκφρασης των μαθητών με ΜΔ στην παραγωγή γραπτού λόγου, αποτελώντας μια πολυσύνθετη διαδικασία, απαιτεί ανώτερου επιπέδου στρατηγικές, όπως οι στρατηγικές αυτορρύθμισης, οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές με την προβλεπόμενη συστηματική και ακριβή διδασκαλία τους (Brindle, Graham, Harris, Morphy, Lane & Weisenbach, 2008; Graham & Troia, 2002).

Κάποιες από τις τεχνικές που υιοθετούνται στην περίπτωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της συνακόλουθης αναγνωστικής κατανόησης είναι κοινές με αυτές της γραφής, αναδιαμορφώνοντας, όμως, το παρεμβατικό πλαίσιο. Αρχικά, πριν τον προσδιορισμό οποιασδήποτε τεχνικής κοινής ή μη, πρέπει να σημειωθεί ότι η καλλιέργεια μιας θετικής στάσης του μαθητή με ΜΔ για την ανάγνωση, μπορεί να ενισχύσει το κίνητρο του μέσα σε ένα κλίμα ευνοϊκό για την κατάκτησή της. Κάποιες δραστηριότητες προαγωγής της ανάγνωσης, που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε διάφορα μαθήματα είναι η δημιουργία μιας άνετης γωνιάς ανάγνωσης σε έναν ειδικό χώρο μέσα στην σχολική τάξη, η διοργάνωση επισκέψεων σε βιβλιοπωλεία, βιβλιοθήκες ή και εκδηλώσεις (π.χ. έκθεση βιβλίου για μια μαθησιακή περιοχή), καθώς και ο προγραμματισμός συγκεκριμένων ωρών βιβλίου για φωναχτή ανάγνωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή με ΜΔ (Schober & Ρέλλος, 2006). Εξάλλου, η χρήση πολυαισθητηριακών τεχνικών, εφαρμοσμένων μεταξύ άλλων μεθόδων και μέσων στα πλαίσια ενός προγράμματος ανάγνωσης, από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναζητεί στρατηγικές βελτίωσης για τα προβλήματα ανάγνωσης του μαθητή με ΜΔ, είναι αρκετά υποστηρικτική πρακτική (Callega, Falzon & Muscat, 2011). Επίσης, οι Charlton και McLaughlin (2005) ανέδειξαν τα οφέλη των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην αύξηση αναγνωστικής επίδοσης του μαθητή με ΜΔ σε ένα διασκεδαστικό περιβάλλον μάθησης (π.χ. παιχνίδια με κάρτες, επιτραπέζια παιχνίδια κλπ.).

Αντίστοιχα, οι αξιοποιούμενες μέθοδοι αναγνωστικής κατανόησης εκτείνονται από την απλή διενέργεια διαδοχικών επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων, την ευχερή ανάγνωση για ενίσχυση της ακρίβειας, της σωστής έκφρασης και του ρυθμού ανάγνωσης, καθώς και την προσεκτική διδασκαλία του λεξιλογίου, έως την ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών. (Atkins & Williams, 2009; Bae, 2016; Boardman, Roberts, Scammacca & Torgesen, 2008) σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για ανάγνωση.

Τέλος, η συμβολή των ΤΠΕ στην ενίσχυση γραπτού λόγου μαθητών με ΜΔ μπορεί να διαμορφώσει νέες προοπτικές στην μάθηση τους. Κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης στον διεθνή και ελλαδικό χώρο πολλές μελέτες συγκλίνουν στην χρήση πολλών από τα παρακάτω ψηφιακά εργαλεία:

- 1) Επεξεργαστής Κειμένου (“Word”)
- 2) Ελεγκτές ορθογραφίας/γραμματικής/συντακτικού
- 3) Εφαρμογές πρόβλεψης λέξεων
- 4) Διαδραστικός πίνακας
- 5) Λογισμικά Ανάγνωσης και Γραφής/Φωνολογικής Επίγνωσης/Ορθοφωνίας
- 6) Προγράμματα Εννοιολογικής χαρτογράφησης και σχεδιασμού
- 7) Συστήματα αναγνώρισης ομιλίας και σύνθεσης ήχου
- 8) Ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια
- 9) Ψηφιακά βιβλία και αφηγήσεις

- 10) Εφαρμογές Ίντερνετ (μπλοκς, wikis)
- 11) Απλοποιημένα πληκτρολόγια και οθόνες αφής
- 12) Κάμερα/CDplayers/DVDplayers/μαγνητόφωνα

(Esteves & Whitten, 2011; Forgave, 2002; Douglas & Jozwik, 2017; Beschera, Gross, Jancke, Kast & Meyer, 2010; MacArthur, 1996; MacArthur, 2009; Higgins & Raskind, 1998; Peterson-Karlan, 2011; Ράπτης & Ράπτη, 2013)

2. Σκοπός έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο εντοπισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις στρατηγικές, τις οποίες προτιμούν περισσότερο, επιλέγουν και τελικά εφαρμόζουν στην γενική τάξη για την αποκατάσταση ελλειμμάτων γραπτού λόγου μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμα, θα επιχειρηθεί να συσχετισθεί το επίπεδο επιμόρφωσης τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής με την χρήση τέτοιου είδους πρακτικών στην συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Μια εξίσου άξια παρατήρησης παράμετρος ως προς την επιλογή μεθόδων γραπτού λόγου συνιστά η διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ΜΔ, των οποίων η σχέση θα μελετηθεί, επίσης, συστηματικά.

3. Ερευνητικά ερωτήματα

α) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με ΜΔ; Είναι εξειδικευμένες;

β) Παρατηρείται η εκδήλωση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος τους ως προς την αντιμετώπιση μιας συγκεκριμένης πτυχής του γραπτού λόγου (π.χ. αναγνωστική κατανόηση);

γ) Η επιπρόσθετη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΠΕ σε ζητήματα Ειδικής Εκπαίδευσης σχετίζεται με την προτίμηση των μεθόδων τους για ενίσχυση του γραπτού λόγου μαθητών με ΜΔ;

δ) Προκύπτει η αναγκαιότητα εκπαίδευσης τους σε θέματα Ειδικής Αγωγής;

ε) Οι διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών ΠΕ με μαθητές με ΜΔ συνδέεται με την επιλογή τεχνικών τους για την αποκατάσταση αδυναμιών γραπτού λόγου των συγκεκριμένων μαθητών;

4. Μέθοδος έρευνας

4.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από 130 εκπαιδευτικούς ΠΕ, εκ των οποίων οι 105(81%) των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες, ενώ οι 25(19%) ήταν άντρες. Η επιλογή τους έγινε σύμφωνα με την τεχνική «απλής τυχαίας δειγματοληψίας». Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν ανάμεσα σε διάφορες σχολικές δομές εντός και εκτός του νομού Αττικής, καθώς και του νομού Αρκαδίας τυχαία, έχοντας ισόποσες πιθανότητες επιλογής και με άλλα σχολεία ως προς την συμμετοχή τους στην έρευνα. Η ηλικία των δασκάλων προσδιορίστηκε μέσα από τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες. Σύμφωνα με αυτές, προέκυψε ότι στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν ηλικία «22-30 έτη», «30-35 έτη» και «40 και άνω έτη», χορηγήθηκε σχεδόν ισόποσα το

ερωτηματολόγιο, με τις δύο πρώτες κατηγορίες να συγκεντρώνουν 39(30%) εκπαιδευτικούς η κάθε μια, και η τρίτη 38(29,2%). Λιγότερη συμμετοχή υπήρχε στην κατηγορία εκπαιδευτικών με ηλικία «35-40 έτη», ανερχόμενων σε 14(10,8%) συμμετέχοντες.

Αντίστοιχα, με βάση την θέση απασχόλησης, έλαβαν μέρος εθελοντικά στην έρευνα 59(45,4%) μόνιμοι, 62(47,7%) αναπληρωτές και 9(6,9%) ωρομίσθιοι, που εργάζονταν σε Δημόσια Δημοτικά σχολεία. Οι 77(59,2%) εκπαιδευτικοί, είχαν διδακτική προϋπηρεσία «0-10 έτη». Παράλληλα, ακολουθούσαν 33(25,4%) δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία «11-20 χρόνια» και 14(10,8%) δάσκαλοι με «21-30 χρόνια». Μικρό ήταν το ποσοστό με προϋπηρεσία που ξεπερνούσε τα 30 έτη, απευθυνόμενο σε 6(4,6%) εκπαιδευτικούς. Σε αυτά τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, η πλειοψηφία, δηλαδή 123(94,6%) εκπαιδευτικοί είχαν διδακτικές εμπειρίες με μαθητές με ΜΔ, με μόνο 7(5,4%) δασκάλους να μην έχουν συναντήσει τέτοια περίπτωση μαθητή.

Όλοι οι ερωτώμενοι είχαν πτυχίο ΠΤΔΕ με τους 5(3,8%) από το σύνολο να δηλώνουν κτήση και άλλου πτυχίου. Μεγαλύτερο μέρος του ερωτώμενου πληθυσμού δεν είχε συνεχίσει τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο με τους 24(18,5%) να έχουν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και τους 11(8,5%) μεταπτυχιακό άλλης κατευθύνσεως. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας δεν κατείχε διδακτορικό δίπλωμα ΕΑ ή άλλου γνωστικού αντικειμένου. Κάποιοι δάσκαλοι είχαν λάβει στοιχειώδη επιμόρφωση στην ΕΑ. Τις περισσότερες φορές αυτή η εκπαιδευτική κατάρτιση γινόταν συνδυαστικά μέσα από διάφορα είδη σεμιναρίων, και σπάνια μεμονωμένα από κάποιο σεμινάριο, καθιστώντας σχεδόν ισόποσες τις κατανομές παρακολούθησης τους. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των ερωτηθέντων, οι 40(30,8%) απάντησαν θετικά και οι 90(69,2%) αρνητικά στο σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου, οι 44(33,8%) θετικά και οι 86(66,2%) αρνητικά στο Σεμινάριο Πανεπιστημίων, οι 41(31,5%) θετικά και οι 89(68,5%) αρνητικά στα σεμινάρια Ιδιωτικών φορέων, καθώς και οι 3(2,3%) θετικά και οι 127(97,7%) αρνητικά στην παρακολούθηση κάποιου άλλου σεμιναρίου.

Συμπληρωματικά με την επιμόρφωση τους, οι ίδιοι κλήθηκαν, επίσης, να αυτό-αξιολογήσουν την επάρκεια γνώσεων τους για τον χώρο της ΕΑ, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό, αμφιταλαντευόμενο, τις έκρινε μέτριες έως ελάχιστες. Ειδικότερα, 18(13,8%) δάσκαλοι υποστήριζαν ότι διαθέτουν «Ελάχιστες έως καθόλου» γνώσεις για θέματα ΕΑ, 37(28,5%) «Λίγες» και 50(38,5%) «Μέτριες», ενώ μόλις οι 21(16,2%) δάσκαλοι «Πολλές» γνώσεις και οι 4(3,1%) «Πάρα πολλές».

4.2.Μέσο συλλογής δεδομένων

Έπειτα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση σε ελληνικές και ξενόγλωσσες πηγές, με σκοπό την εύρεση ενός ερωτηματολογίου, ανταποκρινόμενου στις περιστάσεις της έρευνας, διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα κατασκευής ενός νέου εργαλείου, το οποίο να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ερευνητικές συνθήκες. Ωστόσο, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι το ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιούνταν για πρώτη φορά, προκειμένου να διασφαλιστεί ο βαθμός αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του, χορηγήθηκε σε 10 εκπαιδευτικούς ΠΕ στα πλαίσια πιλοτικής έρευνας. Τα αποτελέσματα της μικρής κλίμακας έρευνας ανέδειξαν μέσω του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Gronbach' s Alpha τον βαθμό αξιοπιστίας του (0,921).

Το ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 21 κλειστού τύπου ερωτήσεις (με αρκετά επιπρόσθετα υποερωτήματα), διαρθρώθηκε σε τέσσερις κλίμακες. Την έναρξη του σηματοδοτούσε μια εισαγωγική παράγραφος. Προχωρώντας στην συμπλήρωσή του, η πρώτη ενότητα αναφερόταν σε ατομικά δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντα. Η δεύτερη έκανε λόγο για τα ακαδημαϊκά προσόντα του γενικά για τον χώρο της

εκπαίδευσης και ειδικά για την ΕΑ. Η τρίτη, επίσης, επέκτεινε και συμπλήρωσε την δεύτερη, αναφερόμενη στην επαγγελματική του απασχόληση. Το ερωτηματολόγιο ολοκληρωνόταν με την τέταρτη ενότητα απευθυνόμενη στην αξιοποίηση πρακτικών ενίσχυσης γραπτού λόγου για μαθητές με ΜΔ.

5.Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος S.P.S.S. (23η έκδοση), όπου τα ερευνητικά δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και μετατράπηκαν σε μετρήσιμα στοιχεία. Αρχικά, υπολογίστηκαν οι συχότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων και κατόπιν οι μέσοι όροι τους:

5.1.Αντιμετώπιση προβλημάτων γραπτού λόγου

Γράφημα 1. Αντιμετώπιση προβλημάτων γραπτού λόγου και εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης



Γράφημα 2. Συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου

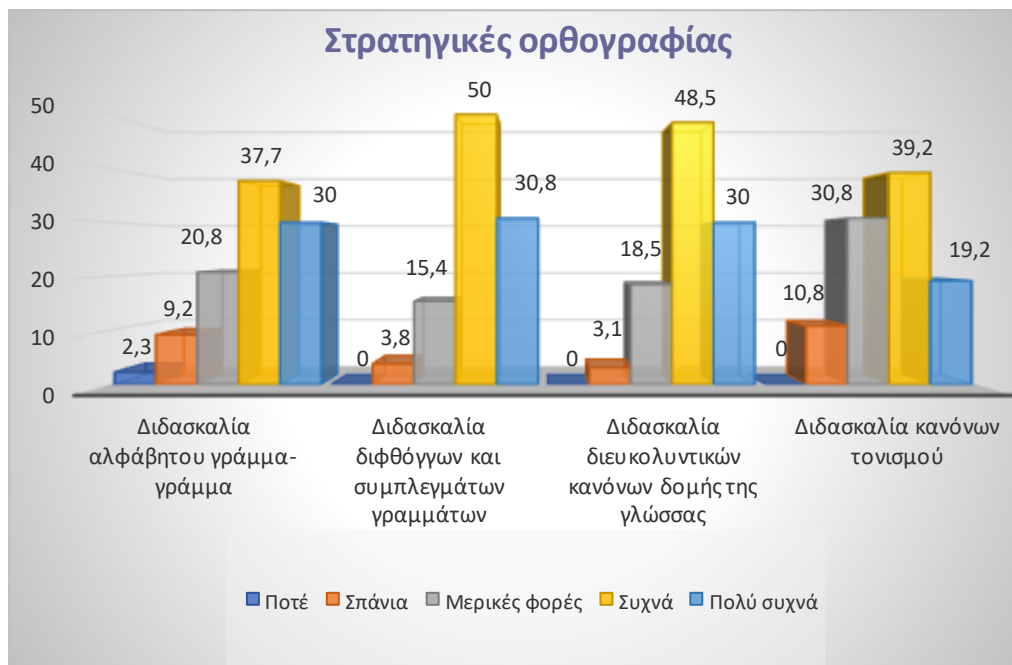


Γράφημα 3. Είδος προβλήματος γραπτού λόγου

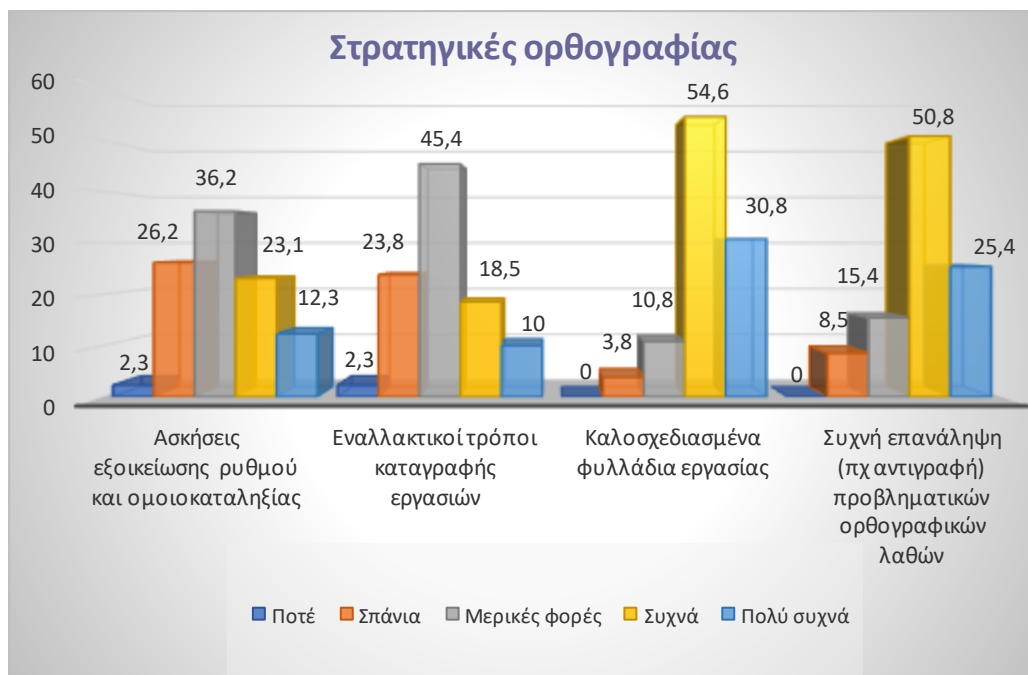


5.2.Στρατηγικές αποκατάστασης λαθών γραπτού λόγου

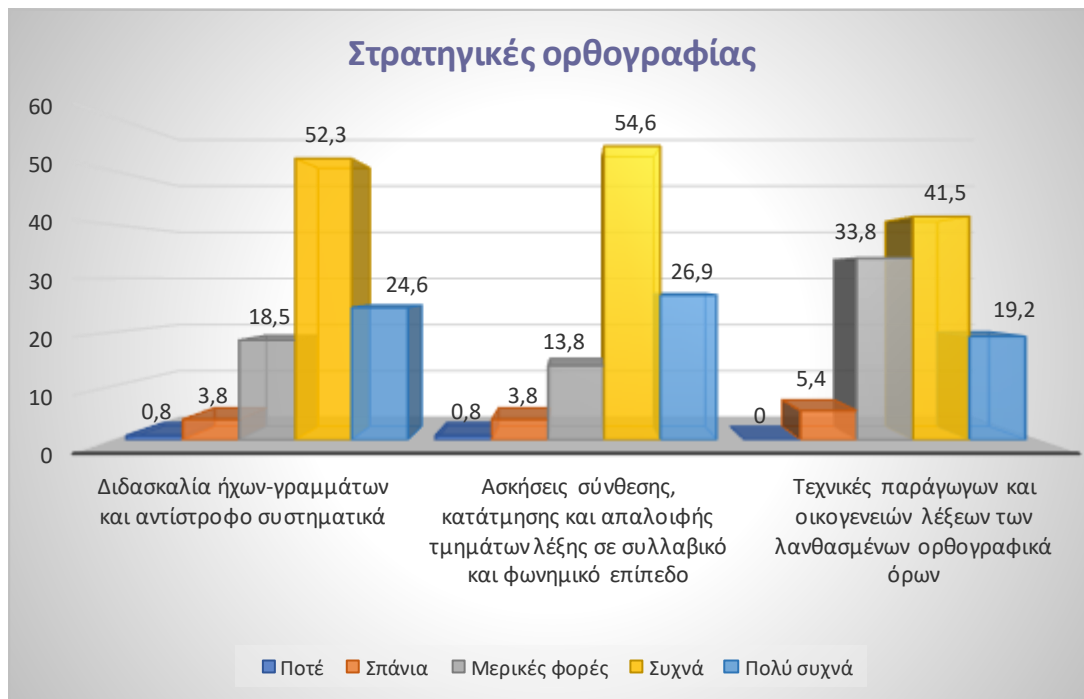
Γράφημα 4. Στρατηγικές ορθογραφίας (1)



Γράφημα 5. Στρατηγικές ορθογραφίας (2)



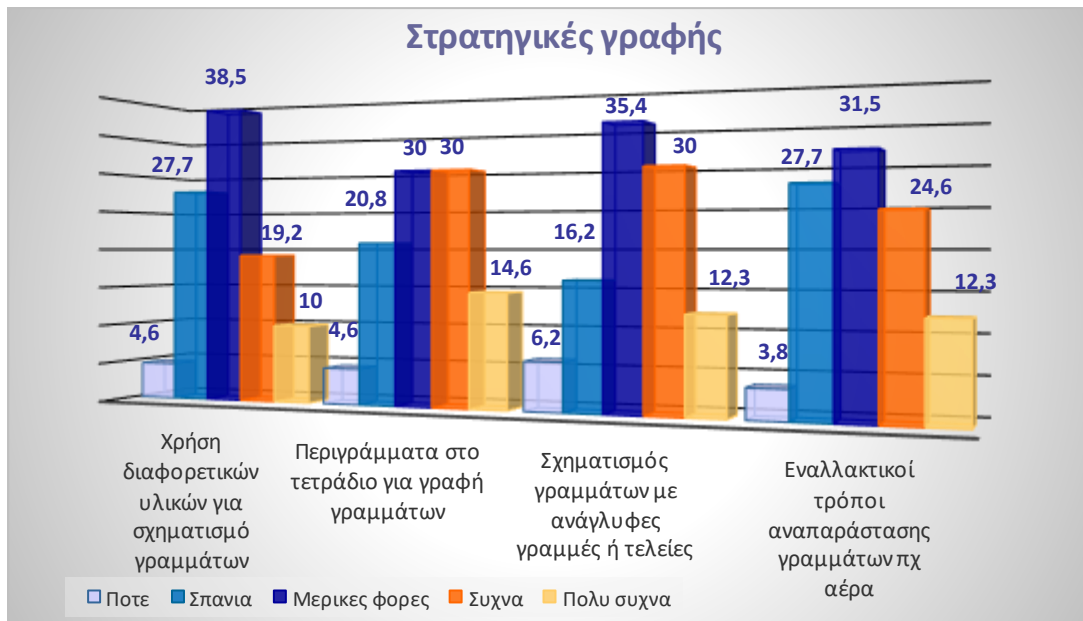
Γράφημα 6. Στρατηγικές ορθογραφίας (3)



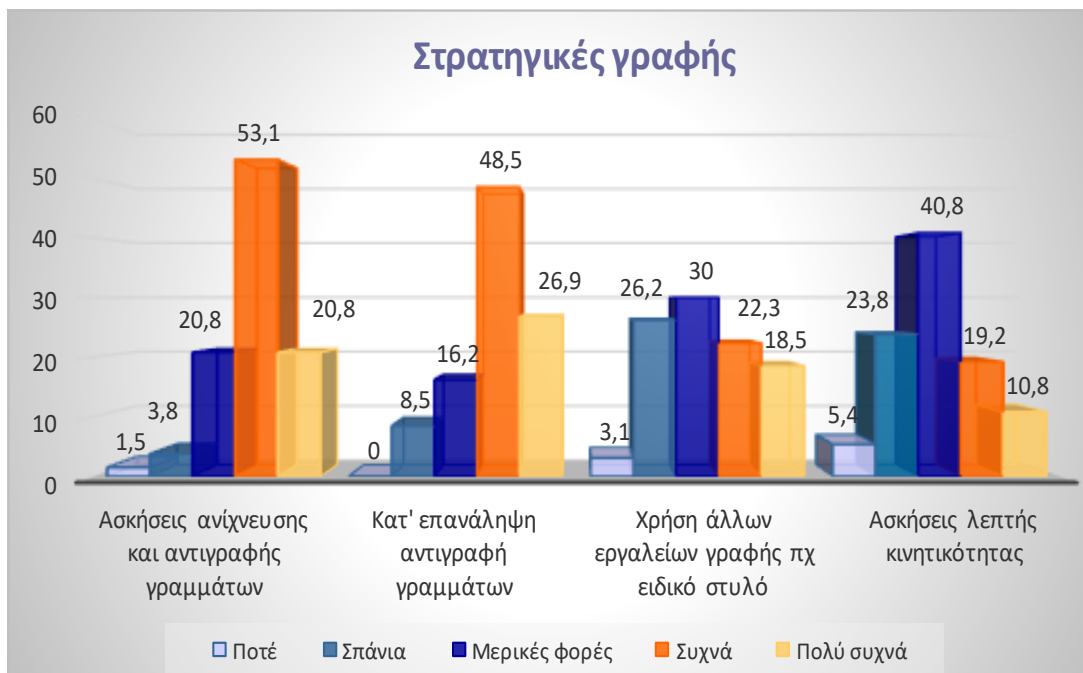
Πίνακας 1. Μέσοι όροι συχνοτήτων των απαντήσεων στις στρατηγικές ορθογραφίας

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	T.A.
Διδασκαλία αλφάβητου γράμμα-γράμμα	130	1	5	3,84	1,033
Διδασκαλία διφθόγγων και συμπλεγμάτων γραμμάτων	130	2	5	4,08	,784
Διδασκαλία διευκολυντικών κανόνων δομής της γλώσσας	130	2	5	4,05	,781
Διδασκαλία κανόνων τονισμού	130	2	5	3,67	,910
Ασκήσεις εξοικείωσης ρυθμού και ομοιοκαταληξίας	130	1	5	3,17	1,028
Εναλλακτικοί τρόποι καταγραφής εργασιών	130	1	5	3,10	,955
Καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας	130	2	5	4,12	,747
Διδασκαλία ήχων-γραμμάτων και αντίστροφο συστηματικά	130	1	5	3,96	,811
Ασκήσεις σύνθεσης, κατάτμησης και απαλοιφής τμημάτων λέξης σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο	130	1	5	4,03	,797
Τεχνικές παράγωγων και οικογενειών λέξεων των λανθασμένων ορθογραφικά όρων	130	2	5	3,75	,829
Συχνή επανάληψη (πχ αντιγραφή) προβληματικών ορθογραφικών λαθών	130	2	5	3,93	,864

Γράφημα 7. Στρατηγικές γραφής (1)



Γράφημα 8. Στρατηγικές γραφής (2)



Πίνακας 2. Μέσοι όροι συχνοτήτων των απαντήσεων στις στρατηγικές γραφής

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	T.A.
Χρήση διαφορετικών υλικών για σχηματισμό γραμμάτων	130	1	5	3,02	1,030
Περιγράμματα στο τετράδιο για γραφή γραμμάτων	130	1	5	3,29	1,096
Σχηματισμός γραμμάτων με ανάγλυφες γραμμές ή τελείες	130	1	5	3,26	1,068
Εναλλακτικοί τρόποι αναπαράστασης γραμμάτων πχ αέρα	130	1	5	3,14	1,077
Ασκήσεις αντίχνευσης και αντιγραφής γραμμάτων	130	1	5	3,88	,835
Κατ' επανάληψη αντιγραφή γραμμάτων	130	2	5	3,94	,878
Χρήση άλλων εργαλείων γραφής πχ ειδικό στυλό	130	1	5	3,27	1,133
Ασκήσεις λεπτής κινητικότητας	130	1	5	3,06	1,040

Γράφημα 9. Στρατηγικές γραπτής έκφρασης και ανάγνωσης (1)



Γράφημα 10. Στρατηγικές γραπτής έκφρασης και ανάγνωσης (2)



Γράφημα 11. Στρατηγικές γραπτής έκφρασης και ανάγνωσης (3)

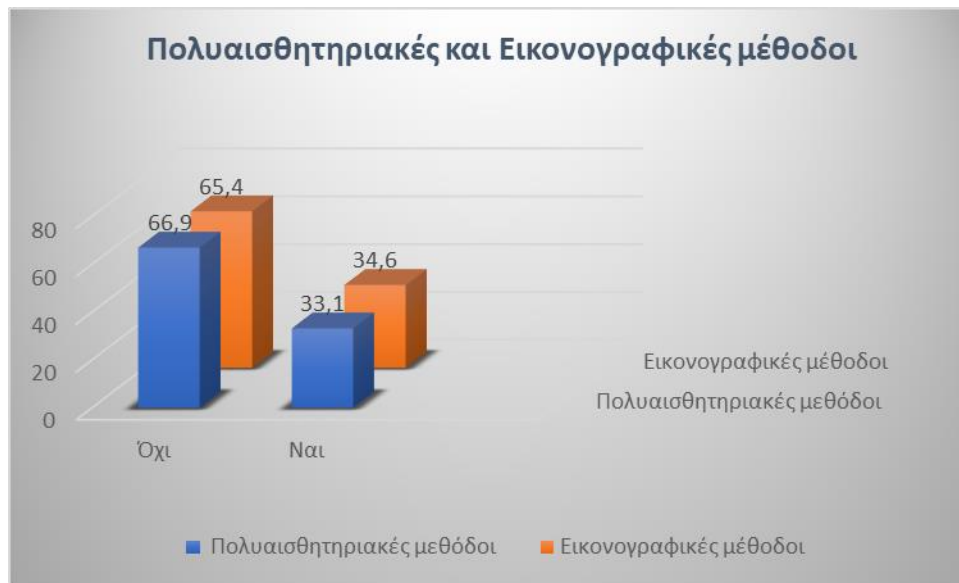


Πίνακας 3. Μέσοι όροι συχνοτήτων των απαντήσεων στις στρατηγικές γραπτής έκφρασης και ανάγνωσης

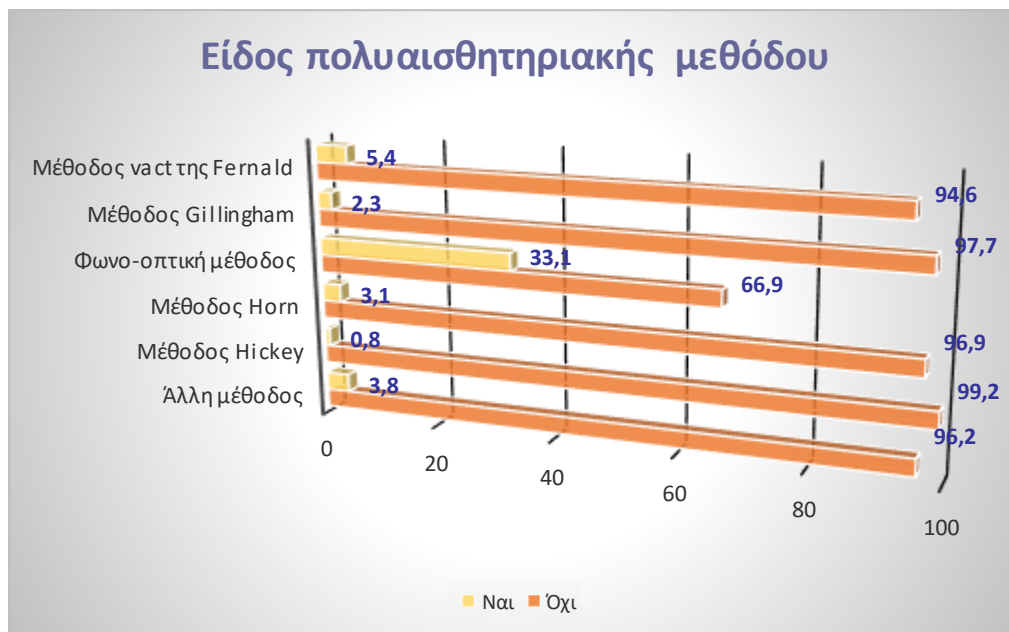
	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	T.A.
Προσφορά δραστηριοτήτων γραφής και ανάγνωσης και ανατροφοδότηση	130	2	5	4,25	,598
Χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων πχ νοητικοί χάρτες	130	1	5	3,93	,855
Παρότρυνση εξάσκησης σε διαφορετικούς τύπους κειμένων	130	1	5	3,91	,839
Κείμενα με ενδιαφέρον περιχόμενο προσαρμοσμένα στις δυνατότητες τους	130	1	5	4,24	,805
Διδασκαλία βασικών κανόνων γραμματικής και συντακτικού	130	1	5	3,84	,815
Δραστηριότητες συμπλήρωσης αναγνώρισης συμπλήρωσης και συνδυασμού προτάσεων	130	2	5	3,81	,694
Συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου με συμμαθητές	130	2	5	3,71	,935
Ανάθεση ερωτήσεων σχετικών με ανάλυση ιστορίας	130	1	5	4,41	,733
Δημιουργία ειδικά σχεδιασμένων χώρων για ανάγνωση και γραφή	130	1	5	2,57	1,085

Δυνατότητα γνωριμίας με βιβλία και άλλης μορφής έντυπα	130	1	5	3,11	1,006
Ενθάρρυνση ανάπτυξης στρατηγικών π.χ. μεταγνωστικών, κατανόησης λεξιλογίου	130	1	5	3,85	,802
Προώθηση διαλόγου σχετικά με ένα κείμενο μαθήματος	130	1	5	4,38	,730
Δραστηριότητες εντοπισμού κεντρικού θέματος και βασικών σημείων μιας ιστορίας	130	2	5	4,51	,638
Ενθάρρυνση έκφρασης προσωπικών ιδεών, ερωτήσεων και υποθέσεων για ένα κείμενο	130	1	5	4,38	,761
Χρωματικές επισημάνσεις ή πίνακες βασικών λέξεων ενός κειμένου	130	2	5	3,68	,932
Χρήση ενισχυτικών μέσων πχ λεξιλόγιο	130	1	5	3,25	,872
Περισσότερος χρόνος για κατανόηση κειμένου και βελτίωση γραπτού λόγου	130	2	5	4,12	,715
Εμπλοκή σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής με νόημα (πχ προσωπική εμπειρία)	130	1	5	4,18	,755

Γράφημα 12. Πολυαισθητηριακές και εικονογραφικές μέθοδοι ανάγνωσης και γραφής



Γράφημα 13. Είδος πολυαισθητηριακής μεθόδου



Γράφημα 14. Δραστηριότητες και ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης



Γράφημα 15. Σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία διδασκαλίας



Γράφημα 16. Είδος τεχνολογικού μέσου



5.3.Συσχετίσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με στρατηγικές ενίσχυσης γραπτού λόγου

Μέσω του στατιστικού συντελεστή Pearson επιχειρήθηκε να συγκριθεί το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ΕΑ με τις στρατηγικές ενίσχυσης γραπτού λόγου, αναδεικνύοντας σημαντικά αποτελέσματα σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,01$ και $p < 0,05$.

Ειδικότερα, στις στρατηγικές ορθογραφίας, η παρακολούθηση σεμιναρίων Σχολικού Συμβούλου από τους συμμετέχοντες σχετίζεται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με τα «Καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας» ($r=0,226$, $p < 0,01$) και την «Συχνή επανάληψη και αντιγραφή συχνών ορθογραφικών λαθών» ($r=0,208$, $p < 0,05$). Ακόμα, τα σεμινάρια Πανεπιστημίων εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση με τις στρατηγικές: «Διδασκαλία διφθόγγων και συμπλεγμάτων γραμμάτων» ($r=0,242$, $p < 0,01$), «Διδασκαλία διευκολυντικών κανόνων δομής της γλώσσας» ($r=0,180$, $p < 0,05$), «Ασκήσεις εξοικείωσης ρυθμού και ομοιοκαταληξίας» ($r=0,215$, $p < 0,05$), «Εναλλακτικούς τρόπους καταγραφής εργασιών» ($r=0,215$, $p < 0,05$), «Διδασκαλία ήχων-γραμμάτων και το αντίστροφο συστηματικά» ($r=0,195$, $p < 0,05$), καθώς και «Ασκήσεις σύνθεσης, κατάτμησης, απαλοιφής τμημάτων λέξης σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο» ($r=0,218$, $p < 0,05$). Παράλληλα, τα Σεμινάρια Ιδιωτικών φορέων σχετίζονται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την «Διδασκαλία αλφάβητου γράμμα-γράμμα» ($r=0,219$, $p < 0,05$), την «Διδασκαλία διφθόγγων και συμπλεγμάτων γραμμάτων» ($r=0,251$, $p < 0,01$) και την «Διδασκαλία ήχων-γραμμάτων και το αντίστροφο συστηματικά» ($r=0,217$, $p < 0,05$).

Επιπρόσθετα, για τις στρατηγικές γραφής τα σεμινάρια ΣΣ που είχαν λάβει μέρος οι ερωτώμενοι, σχετιζόταν σε βαθμό στατιστικής σημαντικότητας με την «Κατ' επανάληψη αντιγραφή γραμμάτων» ($r=0,199$, $p < 0,05$). Τα ΣΠ σχετιζόταν άμεσα με τα «Περιγράμματα τετραδίου για γραφή γραμμάτων» ($r=0,225$, $p < 0,01$) και τις «Ασκήσεις λεπτής κινητικότητας» ($r=0,240$, $p < 0,01$).

Ακόμα, για τις στρατηγικές γραπτής έκφρασης και ανάγνωσης βρέθηκε ότι η συμμετοχή δασκάλων σε σεμινάρια Σχολικού Συμβούλου συνδεόταν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την παροχή «Κειμένων με ενδιαφέρον περιεχόμενο,

προσαρμοσμένων στις δυνατότητες τους» ($r=0,280$, $p<0,01$), την «Διδασκαλία κανόνων γραμματικής και συντακτικού» ($r=0,174$, $p<0,05$), τις «Συνεργατικές και ομαδικές δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένου με συμμαθητές» ($r=0,245$, $p<0,01$), την «Ανάθεση ερωτήσεων σχετικών για ανάλυση μιας ιστορίας» ($r=0,267$, $p<0,01$), την «Δημιουργία ειδικά σχεδιασμένων χώρων ανάγνωσης και γραφής» ($r=0,173$, $p<0,05$), την «Δυνατότητα γνωριμίας με βιβλία και άλλης μορφής έντυπα» ($r=0,211$, $p<0,05$), καθώς και τον «Περισσότερο χρόνο κατανόησης κειμένου και βελτίωσης γραπτού λόγου» ($r=0,212$, $p<0,05$). Αντίστοιχα, τα Σεμινάρια Πανεπιστημίων είχαν σημαντική συσχέτιση με τις «Χρωματικές επισημάνσεις ή πίνακες βασικών λέξεων ενός κειμένου» ($r=0,208$, $p<0,05$).

Συμπληρωματικά, τα σεμινάρια ΣΣ που είχαν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, συνδέονταν στατιστικά σημαντικά με την «πολυαισθητηριακή μέθοδο Gillingham» ($r=0,231$, $p<0,01$) και τις «Εικονογραφικές μεθόδους» ($r=0,216$, $p<0,05$). Τα ΣΠ, επίσης, συνδέονταν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με την «Χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων ανάγνωσης και γραφής» ($r=0,292$, $p<0,01$) και την «Φωνο-οπτική μέθοδο» ($r=0,292$, $p<0,01$), καθώς και την αξιοποίηση «Διαδραστικού πίνακα» ($r=0,231$, $p<0,01$). Τα Σεμινάρια Ιδιωτικών φορέων, τέλος, σχετίζονταν με τις «Εικονογραφικές μεθόδους» ($r=0,202$, $p<0,05$).

5.4.Σύγκριση Μέσων Όρων ως προς την διδακτική εμπειρία όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0,05$ μέσω του στατιστικού κριτηρίου T-test, σύμφωνα με τα οποία οι μέσοι όροι αυτών που διαθέτουν διδακτική εμπειρία είναι μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους αυτών που δεν διαθέτουν διδακτική εμπειρία σημειώθηκαν για τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Αντιμετώπιση προβλημάτων γραπτού λόγου μαθητών με ΜΔ» ($t=-16,604$, $df=128$, $p=0,000$), «Συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου μαθητών με ΜΔ» ($t=-33,611$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Είδος προβλήματος γραπτού λόγου» ($t=-28,998$, $df=128$, $p=0,000$), «Πρόβλημα ορθογραφίας» ($t=-33,593$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Πρόβλημα γραφής» ($t=-21,869$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Πρόβλημα γραπτής έκφρασης» ($t=-20,345$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Πρόβλημα αναγνωστικής ευχέρειας και αποκωδικοποίησης» ($t=-17,171$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Πρόβλημα αναγνωστικής κατανόησης» ($t=-15,620$, $df=122,000$, $p=0,000$), καθώς και «Εφαρμογή εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης» ($t=-13,124$, $df=122,000$, $p=0,000$).

Κατά αντίστοιχο τρόπο, οι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική εμπειρία ήταν υψηλότεροι από τους μέσους όρους εκείνων που δεν έχουν διδακτική εμπειρία, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0,05$, για τα εξής ερωτήματα: «Ασκήσεις εξοικείωσης ρυθμού και ομοιοκαταληξίας» ($t=-1,982$, $df=128$, $p=0,050$), «Καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας» ($t=-2,583$, $df=128$, $p=0,011$), «Χρήση διαφορετικών υλικών για σχηματισμό γραμμάτων» ($t=-1,968$, $df=128$, $p=0,051$), «Χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων πχ. νοητικοί χάρτες» ($t=-2,077$, $df=128$, $p=0,040$), «Δημιουργία ειδικά σχεδιασμένων χώρων για ανάγνωση και γραφή» ($t=-4,324$, $df=9,855$, $p=0,002$), «Δυνατότητα γνωριμίας με βιβλία και άλλης μορφής έντυπα» ($t=-2,671$, $df=128$, $p=0,009$), «Χρήση ενισχυτικών μέσων πχ. λεξικό» ($t=-2,606$, $df=128$, $p=0,010$), «Χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων γραφής και ανάγνωσης» ($t=-8,098$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Αξιοποίηση Φωνο-οπτικής μεθόδου» ($t=-8,098$, $df=122,000$, $p=0,000$) και «Χρήση Εικονογραφικών μεθόδων» ($t=-8,390$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Αξιοποίηση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή» ($t=-3,037$, $df=128$,

$p=0,003$), «Χρήση Διαδραστικού πίνακα» ($t=-8,390$, $df=122,000$, $p=0,000$), «Χρήση Cdplayers/DVDplayers/μαγνητοφώνων» ($t=-2,356$, $df=7,262$, $p=0,049$).

Ως προς τις στρατηγικές, στις περιπτώσεις που οι τιμές των μέσων όρων ήταν πιο μεγάλες για τους δασκάλους που δεν έχουν διδακτική εμπειρία, σε σύγκριση με αυτούς που έχουν διδακτική εμπειρία στατιστικά σημαντικό υπήρξε το αποτέλεσμα στην ερώτηση «Διδασκαλία κανόνων τονισμού» ($t=3,224$, $df=8,636$, $p=0,011$).

6.Συμπεράσματα

6.1.Εφαρμογή στρατηγικών γραπτού λόγου

Από τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης, λοιπόν, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ στην προσπάθειά τους για αποκατάσταση προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με ΜΔ, εφαρμόζουν στρατηγικές και οργανώνουν το σύνολο της διδασκαλίας τους, βασιζόμενοι κατά βάση σε παραδοσιακές παραδοχές. Αξιοπαρατήρητο είναι το γεγονός ότι υπάρχουν περιπτώσεις, που μπορεί να προσφεύγουν μονομερώς σε κάποια ειδικευμένα μέσα προς υποστήριξη αυτών των μαθητών, χωρίς, όμως, αυτό να προϋποθέτει μια εκ προοιμίου αναδιοργάνωση του μαθησιακού τους πλαισίου. Ωστόσο, η αξιοποίηση εκσυγχρονισμένων πολυμέσων, χρησιμοποιείται από την πλειονότητα (84,6%) για την ενίσχυση του γραπτού λόγου αυτών των μαθητών τους. Ο υπολογιστής, μάλιστα ήταν μια οικεία συσκευή χρήσης (75,4%) για τους εκπαιδευτικούς, συνιστώντας ένα αισιόδοξο στοιχείο στην διδασκαλία τους.

Ο Antoinette (2014) επισήμανε την αναγκαιότητα χρήσης περαιτέρω μεθόδων από εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, ώστε αυτοί να μπορούν να ανταπεξέλθουν ευπρεπώς στην εκπαίδευση μαθητών με ΜΔ. Κάποια, μάλιστα, από τα προαναφερόμενα πορίσματα ταυτίζονται και με την μελέτη της Ναούμη (2013), η οποία εντόπισε έναν μεγαλύτερο αριθμό συχνά εφαρμοζόμενων εξειδικευμένων πρακτικών πρώτης ανάγνωσης και γραφής στην εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ από τους εκπαιδευτικούς ΕΑ σε σύγκριση με αυτούς της ΓΑ.

Ειδικότερα, για την αποκατάσταση ορθογραφικών λαθών των μαθητών με ΜΔ οι δάσκαλοι συνηθίζουν να εφαρμόζουν κυρίως παραδοσιακές στρατηγικές, καθώς πρακτικές όπως η συχνή επανάληψη και αντιγραφή προβληματικών ορθογραφικών λαθών (76,2%) και η διδασκαλία αλφάβητου γράμμα-γράμμα (67,7%), χρησιμοποιούνταν από το σύνολο τους συστηματικά. Σε αυτή την κατεύθυνση αντιμετώπισης οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ανήκουν στις πρώτες επιλογές τους σε συντριπτικό ποσοστό (87,7%) με τεχνικές όπως η διδασκαλία ήχων-γραμμάτων και δραστηριότητες σύνθεσης, κατάτμησης, απαλοιφής τμημάτων λέξεων σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο. Αντιθέτως, εξειδικευμένες πρακτικές, όπως οι πολυαισθητηριακές και εικονογραφικές μέθοδοι, αξιοποιούνται από την μειοψηφία. Το ίδιο ίσχυε και για άλλα ειδικά μέσα όπως τα παιχνίδια εξοικείωσης ρυθμού και ομοιοκαταληξίας και τους εναλλακτικούς τρόπους καταγραφής εργασιών, των οποίων τα ευρήματα ήταν αντικρουόμενα, με την πλειονότητα να τα χρησιμοποιούν κάποιες φορές και τους υπόλοιπους να καταφεύγουν σε σπάνια ή συχνή εγκαθίδρυση τους στην διδασκαλία. Εξαιρέση αποτελούσαν τα καλοσχεδιασμένα φυλλάδια εργασίας που έβρισκαν ευρύτατη αναγνώριση από το σύνολο (85,4%).

Κοινά υπήρξαν, επίσης, τα συμπεράσματα παρέμβασης στα προβλήματα αναγνωστικής αποκωδικοποίησης των μαθητών με ΜΔ με τον τομέα ορθογραφίας, δεδομένου ότι τεκμηριώθηκε κατ' ανάλογο τρόπο η ιδιαίτερη προσκόλληση των δασκάλων στην συμβολή της φωνολογικής επίγνωσης, έναντι των πολυαισθητηριακών και εικονογραφικών μεθόδων. Η γνώση, επιλογή και χρήση

φωνολογικών τεχνικών, μάλιστα, με σκοπό την διδασκαλία ανάγνωσης σε μαθητές με ΜΔ, από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ έχει επισημανθεί στην μελέτη του Fox (2015). Ένα κάπως θετικό ερευνητικό στοιχείο αφορούσε την ενθάρρυνση των μαθητών από την μεριά των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη στρατηγικών λεξιλογίου, καθώς πολλοί εξέφρασαν την υποστήριξη τους στην ανάπτυξη τέτοιων πρακτικών (73,1%).

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι ως προς την αντιμετώπιση προβλημάτων γραφής των μαθητών με ΜΔ χρησιμοποιούν κυρίως τεχνικές, όπως η κατ' επανάληψη αντιγραφή γραμμάτων (75,4%) και δραστηριότητες ανίχνευσης και αντιγραφής τους (73,9%), οι οποίες εξίσου έχουν παραδοσιακό προσανατολισμό. Ενθαρρυντικό, βέβαια, ήταν ότι τέτοιες ενέργειες φάνηκε να συνοδεύονται και από μερικές ειδικές μεθόδους σε ένα σημαντικό ποσοστό του ερωτώμενου πληθυσμού, όπως ο σχηματισμός ειδικών πλαισίων τετραδίου (44,6%), η δημιουργία ανάγλυφων τελειών για σχηματισμό γραμμάτων (42,3%) και η χρήση ειδικών εργαλείων γραφής (40,8%). Εν αντιθέσει, τα ευρήματα ήταν κάπως αποτρεπτικά ως προς την αξιοποίηση διαφόρων υλικών και εναλλακτικών τρόπων αναπαράστασης γραμμάτων, καθώς και την εξάσκηση σε δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας με την μεγαλύτερη αναλογία εκπαιδευτικών να τα εντάσσει ορισμένες φορές στο μάθημα τους.

Όπως συνάχθηκε, τα ευρήματα στρατηγικών γραπτής έκφρασης και αναγνωστικής κατανόησης, απέπνεαν περισσότερη αισιοδοξία. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αρκετά συχνά έτειναν να προτρέπουν την εμπλοκή σε δραστηριότητες εντοπισμού κεντρικών ιδεών και βασικών στοιχείων μιας ιστορίας (93,9%), να χρησιμοποιούν πολλαπλές δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης με ανατροφοδότηση (93,1%), να αναπτύσσουν διάλογο για ένα κείμενο (90,8%), να θέτουν ερωτήσεις προς ανάλυση μιας ιστορίας (90,3%), να τους προτρέπουν να εκφράσουν προσωπικές ιδέες, ερωτήσεις και υποθέσεις για ένα κείμενο (90%), να παρέχουν περισσότερο χρόνο για κατανόηση κειμένου και βελτίωση γραπτού λόγου (86,1%), να προσφέρουν κείμενα με ενδιαφέρον και ελκυστικό περιεχόμενο, προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους (85,4%), καθώς και να προτρέπουν την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες με νόημα για το παιδί (84,7%).

Πολύ περισσότερο, η διδασκαλία τους εμπλουτιζόταν και με κατάλληλα εργαλεία, κάνοντας χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων (πχ. σχεδιαγραμμάτων) (66,9%), χρωματικών επισημάνσεων ή πινάκων βασικών λέξεων ενός κειμένου (53%), διδάσκοντας κανόνες γραμματικής και συντακτικού με την συνακόλουθη εξάσκηση τους σε διάφορες δραστηριότητες ή και προτρέποντας την εξοικείωση τους με βιβλία και άλλης μορφής έντυπα (73%). Δεν πρέπει, όμως, να παραλειφθεί και η περιστασιακή εφαρμογή κάποιων δραστηριοτήτων και μέσων, που ανιχνεύτηκε (πχ. συνεργασία με τους συμμαθητές στα πλαίσια δραστηριοτήτων προσέγγισης κειμένου, χρησιμοποίηση λεξικού στο μάθημα) έως και σπάνια (πχ. δημιουργία ειδικά σχεδιασμένων χώρων ανάγνωσης και γραφής).

Κατόπιν συγκριτικής παράθεσης των εφαρμοζόμενων τεχνικών γραπτού λόγου από τους συμμετέχοντες, τα συμπεράσματα ανέδειξαν προς απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος την κινητοποίηση τους με την ανάληψη εξειδικευμένων πρακτικών σε δύο συγκεκριμένες πτυχές του γραπτού λόγου, την γραπτή έκφραση και την αναγνωστική κατανόηση. Ένα πλήθος στρατηγικών ήταν κοινώς αποδεκτές, εστιασμένων στην κριτική τοποθέτηση και εμπλοκή του μαθητή με ΜΔ στην μαθησιακή διαδικασία (π.χ. έκφραση προσωπικών ιδεών, διάλογος), στην διευθέτηση υλικού (π.χ. προσαρμοσμένα κείμενα με ελκυστικό περιεχόμενο, δραστηριότητες με νόημα), καθώς και στην παράλληλη ενσωμάτωση υποστηρικτικών βοηθημάτων (π.χ. νοητικοί χάρτες, λέξεις-κλειδιά).

6.2.Συσχέτιση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με στρατηγικές γραπτού λόγου

Στην έρευνα, κάποιοι δάσκαλοι είχαν λάβει κάποιου είδους κατάρτιση για την ΕΑ, είτε ευκαιριακά από ένα μόνο σεμινάριο είτε από διάφορους τύπους σεμιναριακών επιμορφώσεων, με τα Σεμινάρια Πανεπιστημίων (33,8%) να βρίσκονται στην υψηλότερη προτίμηση τους. Μια μικρή αναλογία του συνολικού δείγματος, μάλιστα, δήλωνε και την κτήση μεταπτυχιακού διπλώματος ΕΑ (18,5%). Πράγματι, η τάση στη χρήση εναλλακτικών εξειδικευμένων μεθόδων (π.χ. πολυαισθητηριακές μέθοδοι), σε υποστηρικτικά εργαλεία (π.χ. πίνακες βασικών λέξεων κειμένου), σε προσαρμοσμένες δραστηριότητες και υλικό (π.χ. ασκήσεις λεπτής κινητικότητας, προσαρμοσμένα κείμενα) και σε κατάλληλα σχεδιασμένους χώρους (π.χ. ειδικοί χώροι ανάγνωσης και γραφής) εξαρτάται ως επί το πλείστον από ένα επαρκές γνωστικό υπόβαθρο σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών με ΜΔ. Κάποιες από τις προαναφερόμενες ενέργειες υφίσταντο συχνά ή και σπάνια, ως απότοκο του επιπέδου επιμόρφωσής τους. Σε κοινές διαπιστώσεις κινήθηκε η έρευνα των Αλ Νταρούις και Μαρή (2016), που επισήμαναν τις στοιχειώδεις γνώσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ από σεμινάρια και μαθήματα κατά το προπτυχιακό τους επίπεδο σπουδών, κάτι το οποίο τους καθιστούσε σε κάποιο βαθμό ικανούς να αντιμετωπίσουν προβλήματα μαθητών με ΜΔ.

Παράλληλα, αναζητώντας απαντήσεις για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ΠΕ σε θέματα ΕΑ, προκύπτει η ανάγκη εμπλουτισμού και εμπάθυνσης γνώσεων τους στον συγκεκριμένο ακαδημαϊκό κλάδο, με σκοπό την ειδική διαχείριση λαθών γραπτού λόγου μαθητών με ΜΔ. Ο συλλογισμός αυτός γίνεται βάσιμος, εξετάζοντας και την προσωπική τοποθέτηση των ίδιων των δασκάλων, οι οποίοι σε εμφανώς συντριπτικό ποσοστό (80,8%), αυτο-αξιολόγησαν τις γνώσεις τους σε αυτό το πεδίο, χαρακτηρίζοντας τις μετρίες έως ελάχιστες και μηδαμινές.

Άλλωστε στον διεθνή χώρο, οι Bansal και Sawhney (2014), συνήγαγαν ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ διαθέτουν ελάχιστα γνωστικά εφόδια για θέματα ΜΔ, προτείνοντας την οργάνωση ειδικών προγραμμάτων για την εξοικείωση τους σε διαδικασίες αξιολόγησης και πολύ περισσότερο παρέμβασης. Η αναγκαιότητα επαγγελματικής ανέλιξης και αύξησης γνώσεων των δασκάλων σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο υποστηρίχθηκε και από την μελέτη του Jones (2006).

6.3.Συσχέτιση διδακτικής εμπειρίας εκπαιδευτικών με στρατηγικές γραπτού λόγου

Στην συγκεκριμένη έρευνα μεγάλο μέρος του δείγματος των συμμετεχόντων είχε διδακτική εμπειρία τουλάχιστον 0-20 χρόνια (84,6%). Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ΠΕ (94,6%) διέθεταν διδακτικές εμπειρίες από μαθητές με ΜΔ. Το ιστορικό κάποιων διδακτικών εμπειριών τους, τους είχε φέρει στην πλειονότητα τους αντιμέτωπους με προβλήματα γραπτού λόγου αυτών των μαθητών (92,3%). Εντοπίζοντας τέτοιες δυσκολίες σε αρκετά από τα περιστατικά, που είχαν αναλάβει, αυτές κάλυπταν είτε μεμονωμένα είτε συνδυαστικά ένα πολυποίκιλο εύρος μειονεξιών σε όλες τις διαστάσεις του γραπτού λόγου, δηλαδή την ορθογραφία, την γραφή, την γραπτή έκφραση, την αναγνωστική ευχέρεια και αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους σε αυτές τις περιπτώσεις είχαν προβεί κάποιοι από αυτούς στην υλοποίηση ενός προγράμματος παρέμβασης για την βελτίωση αδυναμιών γραπτού λόγου των μαθητών τους. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται, η θέση τους αυτή έρχεται σε αντίθεση με τις απαντήσεις τους για τις αξιοποιούμενες στρατηγικές τους, καθώς απουσιάζουν σε κάποιες περιπτώσεις οι δέουσες προσαρμογές για αυτούς τους μαθητές. Κάτι τέτοιο εγείρει

προβληματισμό σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το πρόγραμμα παρέμβασης, την γνώση τους γι' αυτό και τις δεξιότητες σχεδιασμού του από μέρους τους.

Έτσι, η διδακτική εμπειρία υπήρξε εξίσου καίρια παράμετρος, άμεσα σχετιζόμενη με την απόφαση των δασκάλων για την απαιτούμενη οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος των μαθητών με ΜΔ, ώστε αυτό να εμπλουτίζεται με τεχνικές, ειδικά υλικά, δραστηριότητες και εκσυγχρονισμένα εργαλεία, όπως είναι αυτά των Νέων Τεχνολογιών. Στην παρούσα μελέτη, οι αυξημένες διδακτικές εμπειρίες αρκετών ερωτηθέντων αντικατοπτρίζονταν σε σημαντικό βαθμό στην υιοθέτηση ειδικών στρατηγικών για την αποκατάσταση λαθών γραπτού λόγου των συγκεκριμένων μαθητών, όπως η χρήση υπολογιστή και διαδραστικού πίνακα, εικονογραφικών μεθόδων, ασκήσεων ρυθμού και ομοιοκαταληξίας, σχεδιαγραμμάτων, υλικών για τον σχηματισμό γραμμάτων, την εξοικείωση με διάφορα έντυπα, καθώς και άλλων προσαρμοστικών ρυθμίσεων. Η επίκληση, μάλιστα, της διδακτικής εμπειρίας από τους ίδιους τους δασκάλους, όσο και η αναζήτηση μαθησιακών μέσων, υποστήριξης και μορφωτικών τους πόρων για αποτελεσματική παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επισημαίνεται σύμφωνα με τα πορίσματα της μελέτης της Τσίτου (2017) σε δασκάλους ΠΕ.

7.Περιορισμοί

Παρά την συμμετοχή 130 δασκάλων ως ένα σχετικά επαρκές δείγμα για την εξασφάλιση αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, προκύπτει η αναγκαιότητα έρευνας σε ένα ακόμα μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων για τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Αν και δόθηκε, επίσης, η ευκαιρία να διερευνηθούν αντιλήψεις εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε περιφέρειες εντός αλλά και σε κάποιες εκτός νομού Αττικής και σε περιοχές νομού Αρκαδίας, θα ήταν ενδιαφέρουσα η λήψη δείγματος και από άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα και νομούς της Ελλάδας. Επιπλέον, η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και όχι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρόλο που αρκετοί συμμετέχοντες είχαν διδάξει και σε μεγαλύτερες τάξεις Δημοτικού, έχοντας σπουδαίες διδακτικές εμπειρίες, η από κοινού διερεύνηση των πεποιθήσεων και πρακτικών εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα συνέβαλε σε μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου μαθητών με ΜΔ.

8.Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abdolrahmani, E. & Akhavan-Tafti, M.(2014).The effects of a multisensory method combined with relaxation techniques on writing skills and homework anxiety in students with dysgraphia. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, (4)4, 121-127.doi:10.5923/j.ijpbs.20140404.02
- Antoinette, P.F.(2014).Implementing teaching strategies to students with difficulties in learning in a mainstream inner city school-teachers' experiences. Unpublished master' s thesis. University of West Indies. Kingston: Jamaica
- Atkins, J.G. & Williams, G.P.(2009).The role of metacognition in teaching reading comprehension to primary students. In Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A.C. (eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Education Routledge
- Bae, J.(2016).Repeated reading interventions for students with reading disabilities. Unpublished master' s thesis. St. Cloud State University. St. Cloud, Minnesota, United States
- Bansal, S. & Sawhney, N.(2014).Study of awareness of learning disabilities among elementary school teachers. *Proceedings of Conference: International Education Confer' Education as a right across levels: Challenges, Opportunities and Strategies'*, (pp. 1-9), New Delhi: At Jamia Milia Islamia
- Beschera, C.M., Kast, M., Gross, M., Jancke, L. & Meyer, L.(2010).Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia, *Ann of Dyslexia*. (61) 117-200.doi:10.1007/s11881-011-0052-2
- Boardman, A., Roberts, G., Scammacca, N. & Torgesen, J.K.(2008).Evidenced-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, (23)2, 63-69.doi:10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x/full
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K.R., Morphy, P., Lane K.L. & Weisenbach, J.L.(2008).The effects of self-regulated strategy writing development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, (41)4. 234-253.doi:10.1177/0022466907310370
- Callega, C., Falzon, R. & Muscat, C.(2011).Structured multisensory techniques in reading and learning patterns – some consideration. *Ut. Revista de Ciencias de l' Educacio*, 51-71.Ανακτήθηκε Απρίλιος 3, 2018 από:<https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/handle/123456789/19548/OA%20-%20%20Structured%20Multisensory%20Techniques%20in%20Reading%20and%20Learning>
- Charlton, B. & McLaughlin, T.F.(2005).Educational games: A technique to accelerate the acquisition of reading skills of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, (20)2, 66-72.Ανακτήθηκε Απρίλιος 3, 2018 από:<https://eric.ed.gov/?id=EJ846936>
- Esteves, K.J. & Whitten, E.(2011).Assisted reading with digital audiobooks for students for students with reading disabilities. *Reading Horizons*, (51)1.Ανακτήθηκε Απρίλιος 13, 2016 από:https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1021&context=reading_horizons
- Feder, K.P. & Majnemer, A.(2007).Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, (49), 312-317.doi:10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x

- Forgave, K.E.(2002).Assistive technology: Empowering students with learning disabilities. The Clearing House, (75)3, 122-126.doi:10.1080/00098650209599250
- Fox, R.(2015).Research-based strategies for students with learning disabilities: Focus on phonics and fluency. Indiana University-Purdue University Fort Wayne. Fort Wayne: USA
- Graham, S. & Troia, G.A.(2002).The effectiveness of a highly explicit, teacher direct strategy instruction routine: Changing the writing performance of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, (35)4, 290-305.doi:10.1177/00222194020350040101
- Higgins E.L. & Raskind, M.H.(1998).Assistive technology for postsecondary students with learning disabilities: An overview. Journal of Learning Disabilities. (31)1, 27-40.doi:10.1177/002221949803100104
- Jones, P.(2006).Teacher' s views of their pupils with profound and multiple learning difficulties. European Journal of Special Needs Education. 20(4), 375-385.doi:10.1080/08856250500274195
- Jozwik, S.L. & Douglas, K.H.(2017).Effects of a technology-assisted reading comprehension strategy intervention for English learners with learning disabilities. Reading Horizons, (56)2, 42-63.Ανακτήθηκε Απρίλιος 14, 2018 από:<https://search.proquest.com/openview/5579fb9d7397124b6631864797cfd3f7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032743>
- Kavale, K.A. & Forness, S.R.(2000).What Definitions of Learning Disability Say and don' t Say. A critical Analysis. Journal of Learning Disabilities, (33) 3, 239-256.doi:ps://doi.org/10.1177/002221940003300303
- Kazemi, Y., Kheradmand, Z. & Nikmanesh, Z. (2012).The effects of purposive drawing on diasgraphic disorder. International Journal on New Trends in Education and Their Implications, (3)2, 84-89.Ανακτήθηκε Μάρτιος 21, 2018 από:<http://www.ijonte.org/?pnum=26&pt=2012%20Volume%203%20Number%202>
- MacArthur, C.A.(1996).Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, (29)4, 344-354.doi:10.1177/002221949602900403
- MacArthur, C.A.(2009).Reflections on research on writing and technology for struggling writers. Learning Disabilities: Research and Practice, (24)2. 93-103.doi:10.1111/j.1540-5826.2009.00283.x/full
- Peterson-Karlan, G.R.(2011).Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: Recent research and trends and findings. Assistive Technology Outcomes and Benefits, (7)1, 39-62.Ανακτήθηκε Απρίλιος 14, 2018 από:<https://eric.ed.gov/?id=EJ961161>
- Schober, O. & Ρέλλος, Ν.(2006).Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Κωνσταντινίδης Ν., Γεμενετζή, Ε. & Νούσια, Ε., Τυπωθητώ Αλ Νταρούις, Λ. & Μάρη, Ε.(2016).Επίγνωση των εκπαιδευτικών (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας (Τμήμα Λογοθεραπείας), Πάτρα: Ελλάδα
- Αντωνίου, Φ.(2008).Ενίσχυση γραπτού λόγου. Στο Παντελιάδου & Αντωνίου (επιμ.). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (σελ. 49-56). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα
- Μαυρογιαννάκη, Ε.(2016).Φωνολογική επίγνωση, βραχύχρονη μνήμη και ανάγνωση σε μαθητές σχολικής ηλικίας. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου συνεδρίου Επιστημών

- Εκπαίδευσης. (σελ. 692-715), Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ναούμη, Π.(2013).Διερεύνηση των μεθόδων, τεχνικών και στρατηγικών πρώτης ανάγνωσης και γραφής που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη: Ελλάδα
- Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντζη, Α.(2016).Η αντιμετώπιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση. Παιδαγωγικός λόγος, (1), 153-173
- Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντζη, Α.(2016).Η αντιμετώπιση δυσκολιών στον γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση. Παιδαγωγικός λόγος, (1), 153-173
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α.(2013). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Ολική προσέγγιση. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ιδιωτική
- Τσίτου, Ε.(2017).Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανίχνευση και την παιδαγωγική τους διαχείριση. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα: Ελλάδα