ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση του Διδακτικού Στυλ στην αλλαγή στην επίδοση στην Ορθογραφία και στον Προσανατολισμό στο Στόχο των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ (217002)

Ακαδ. έτος 2018–19

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Φαίη Αντωνίου, Επίκουρη Καθηγήτρια στην Παιδαγωγική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

ΣΥΝΕΠΟΠΤΡΙΕΣ: Πολυχρόνη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας

Ράλλη Ασημίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας

ΑΘΗΝΑ 2019

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές και ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε όσους συνέβαλαν στην υλοποίησή της, ο καθένας με τον δικό του τρόπο.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Φαίη Αντωνίου για την επιστημονική καθοδήγησή της, την υποστήριξη, τον ενθουσιασμό, το κίνητρο και τις στοχευμένες παρατηρήσεις που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της εργασίας, καθώς και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από την πρώτη στιγμή.

Ακόμη, ευχαριστώ την υποψήφια Διδάκτορα κα Κωνσταντίνα Φραγκούλη για την πολύτιμη βοήθειά της κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Ιδιαίτερη μνεία θα ήθελα να κάνω στις συμφοιτήτριες μου Φυλλιώ Αλεξούδη, Βασιλική Κόκκαλη και Αμαλία Κρητικού, για τη μοναδική συνεργασία που είχαμε σε όλα τα στάδια της εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, τους φίλους και τους δικούς μου ανθρώπους που είναι πάντα δίπλα μου και με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα!

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη 5
Abstract 6
Εισαγωγή 7
Α. Θεωρητικό υπόβαθρο 8
1.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 8
1.1.1. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών 8
1.1.2. Η διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών 10
1.1.3. Η ορθογραφημένη γραφή στην ελληνική γλώσσα 10
1.1.4. Οι δυσκολίες στην ορθογραφία για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 15
1.1.4. Οι δευτερογενείς επιδράσεις για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 17
1.1.5. Η αντιμετώπιση των Δυσκολιών στην Ορθογραφία με Εξατομικευμένα Προγράμματα Παρέμβασης 19
1.1.5.1. Η Άμεση και Σαφής Διδασκαλία 20
1.1.5.2. Πολυαισθητηριακές μέθοδοι 21
1.1.6. Η αποκατάσταση των κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 23
1.2. Διδακτικά Στυλ 25
1.2.1. Στατιστική τεκμηρίωση και είδη Διδακτικών Στυλ 25
1.2.2. Διδακτικά Στυλ και η επίδρασή τους στην επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία 28
1.3 Θεωρίες κινήτρων 31
Ερευνητικά ερωτήματα –υποθέσεις 33
Β. Μεθοδολογία 33
2.1 Συμμετέχοντες 34
2.2. Διαδικασία 37
2.3. Περιγραφή των εργαλείων 41
2.3.1. Εργαλεία – κριτήρια επιλογής δείγματος 41
2.3.2. Εργαλεία αξιολόγησης μαθητών 43
2.3.3. Εργαλεία εκπαιδευτικών 45
2.3.4. Εργαλεία προσανατολισμού στο στόχο μαθητών 47
2.4. Περιγραφή της παρέμβασης 48
3. Αποτελέσματα 50
3.1. Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος 52
4.2. Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος 53

3.3. Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.....55
3.4. Αποτελέσματα τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος 56
4. Συμπεράσματα 58
5. Περιορισμοί, ερευνητικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις 61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....73

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Υποθετική κατηγοριοποίηση των συμμετεχουσών γλωσσών όσον αφορά τις διαστάσεις της συλλαβικής δομής (απλή, σύνθετη) και ορθογραφικού βάθους (ρηχή έως βαθιά)……..……11

Πίνακας 2. Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών..……..……..…….....13

Πίνακας 3. Κατηγορίες Διδακτικών Στυλ……....……...27

Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών…….35

Πίνακας 5. Χαρακτηριστικά μαθητών πριν την έναρξη της παρέμβασης……...36

Πίνακας 6. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών……..36

Πίνακας 7. Κατηγοριοποίηση Διδακτικών Στυλ βάσει πιθανών απαντήσεων……46

Πίνακας 8. Διδακτικό Στυλ βάσει αυτοαναφορών……..…51

Πίνακας 9. Συσχέτιση Διδακτικών Στυλ και αυτοαναφορών για όλες τις κατηγορίες Διδακτικών Στυλ……..……...…….53

Πίνακας 10 Διδακτικά Στυλ και επίδοση μαθητών στην ορθογραφία……....54

Πίνακας 11 Διδακτικά Στυλ και βελτίωση μαθητών στην ορθογραφία……..55

Πίνακας 12. Διδακτικά Στυλ και προσανατολισμός στο στόχο……..56

Παράρτημα

Α. Επιστολή ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέων……...……..73

Β. Δείγμα του Ερωτηματολογίου των Διδακτικών Στυλ.……...75

Γ. Δείγμα του Ερωτηματολογίου των Προσανατολισμών στο στόχο……75

Δ. Δείγμα του υλικού παρέμβασης «Ο γύρος της Ευρώπης»……76

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στο Διδακτικό Στυλ των εκπαιδευτικών και την επίδρασή του στην πρόοδο των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στην ορθογραφία και τον προσανατολισμό στο στόχο. Η επίδραση εξετάστηκε μέσω της εφαρμογής ενός Διδακτικού Προγράμματος Ενίσχυσης της δεξιότητας της Ορθογραφίας μαθητών με ΕΜΔ Γ'Δημοτικού που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης σχολείων της Αττικής, το οποίο υλοποιήθηκε από τους Ειδικούς Παιδαγωγούς του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, 72 μαθητές συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά, οι οποίοι χωρίστηκαν τυχαία σε πειραματική ομάδα (N=39) και σε ομάδα ελέγχου (N=33). Το πρόγραμμα, εκτός από την ίδια την παρέμβαση, περιλάμβανε pre–tests και post–tests αξιολογήσεις, μέσω εργαλείων και ερωτηματολογίων στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και παρατήρηση από την ερευνητική ομάδα. Όλοι οι μαθητές αξιολογήθηκαν με (α) την ελληνική έκδοση του «Raven's CPM», το «ΔΑΔΑ (Διερεύνηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών)» και τη «Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β΄, Γ΄, Δ΄, και Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου» για την επιλογή των μαθητών του δείγματος, καθώς επιλέχθηκαν μαθητές με Δείκτη Νοημοσύνης μεγαλύτερο του 85 και επίδοση στην αποκωδικοποίηση κάτω από το 25ο εκατοστημόριο και στην ορθογραφία κάτω από το 10ο, (β) τη «Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας» και το «Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ)» για την αξιολόγηση της ορθογραφικής ικανότητας των μαθητών και (γ) απάντησαν στο «Ερωτηματολόγιο των Ακαδημαϊκών Προσανατολισμών στο στόχο», με σκοπό να εξεταστεί η κινητοποίηση τους πριν και μετά την παρέμβαση. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το «Ερωτηματολόγιο των Διδακτικών Στυλ», με σκοπό τη διερεύνηση του προσωπικού διδακτικού τους στυλ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ μπορεί να επηρεάσει τη βελτίωση της γραμματικής και ιστορικής ορθογραφίας μετά το πρόγραμμα παρέμβασης και αντίστοιχα το Παρωθητικό στυλ επιδρά κυρίως στη γραμματική ορθογραφία. Το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ προωθεί τον προσανατολισμό της προσέγγισης της μάθησης και της επίδοσης, ενώ το Δυναμικό Στυλ έχει επίδραση στον προσανατολισμό των δύο κατηγοριών της μάθησης – προσέγγιση και αποφυγή. Επιπλέον, ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης μπορεί να προβλεφθεί από το Υποστηρικτικό Στυλ του εκπαιδευτικού. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και προτάσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.

Λέξεις–κλειδιά: Διδακτικά Στυλ, Μαθησιακές Δυσκολίες, πρόγραμμα ενίσχυσης, ορθογραφία, Γ'Δημοτικού, προσανατολισμός στον στόχο

Abstract

This study examined the correlation between Teaching Styles and Spelling Ability of students with Specific Learning Difficulties on the one hand, as well as their Goal Orientation on the other hand. In order to do so, students attending the third grade of different schools in Attica participated in an Intervention Program on Spelling, implemented by schools' Special Education Teachers. More specifically, 39 students voluntarily participated in the instructional program and 33 attended the traditional spelling instruction (total N=72). All students and their teachers were evaluated by standardized tests and inventories prior and after the program's implementation. The teachers submitted an inventory about their teaching styles and were observed by two independent researchers on the way they taught and assessed their classroom pupils. The tests used for students were as follows: (a) the "Raven's Colored Progressive Matrices", the "Investigation of Reading Skills and Weaknesses" and the "Investigation of the Psychometric Characteristics of a Spelling Test for Elementary and Secondary School Students", which contributed to identify those children having Specific Learning Difficulties, (b) the "Spelling Test" and the "Software detecting Learning Skills and Weaknesses" so as to assess students' spelling ability and (c) the "Inventory for Academic Goal Orientation", in order to check their goal orientation before and after the intervention program. The teachers submitted the "Teaching Styles Inventory", so that their personal Teaching Style was explored. According to the results of the study, the Assertive Teaching Style has an impact on students' spelling improvement right after the intervention program and the Suggestive Teaching Style has a positive impact on spelling mistakes in grammar. It was also found that Mastery and Performance Approach Orientation can be predicted by the Assertive Teaching Style, while the Mastery Approach and Avoidance Orientation can be predicted by the Assertive Teaching Style. Moreover, Performance Avoidance Orientation can be predicted by Supportive Teaching Style. Finally, the limitations of the research and future applications are discussed.

Key words: Teaching Styles, Specific Learning Difficulties, intervention program, spelling, third grade, goal orientation

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του Διδακτικού Στυλ των εκπαιδευτικών και η συσχέτισή του με την επίδοση των μαθητών τους στην ορθογραφία και τον προσανατολισμό στο στόχο. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδύθηκε η σημασία του ανθρώπινου παράγοντα μέσα στην τάξη και κατά συνέπεια κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα μιας διδασκαλίας, δηλαδή όλα όσα περικλείονται στον όρο Διδακτικό Στυλ. Το δείγμα της έρευνας αφορούσε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πρόκειται για έναν πληθυσμό που έχει βρεθεί επανειλημμένα στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, με μειωμένο ωστόσο αριθμό σχετικών ερευνών που να εστιάζουν στις δυσκολίες των μαθητών αυτών. Επιπλέον, η ιδιαιτερότητα της ελληνικής γλώσσας στην ορθογραφία δημιουργεί την ανάγκη αντίστοιχων ερευνών που θα εστιάζουν στις δυσκολίες που ανακύπτουν για τους Έλληνες μαθητές.

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τρία κεφάλαια, εκ των οποίων το πρώτο αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την διάγνωσή τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ορθογραφία καθώς και τεχνικές που φαίνονται αποτελεσματικές στην ενίσχυση της ορθογραφίας μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επίσης, αναλύονται οι συνέπειες στην ψυχική τους υγεία και την κοινωνική ζωή, όπως επίσης και παράγοντες που βοηθούν στην αποκατάσταση των κοινωνικοσυναισθηματικών αυτών δυσκολιών. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα διαφορετικά είδη Διδακτικών Στυλ και στην επίδραση τους στους μαθητές. Το τρίτο κεφάλαιο αφορά στις Θεωρίες Κινήτρων και τις κατηγορίες προσανατολισμού στο στόχο για παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Στη συνέχεια, αναφέρονται στοιχεία για τη μεθοδολογία της έρευνας, τους συμμετέχοντες, ενώ γίνεται και μία αναλυτική περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων. Τέλος, διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και ερευνητικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις βασισμένες σε όλη τη διαδικασία της έρευνας.

Α. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1.1. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια, έχει διαπιστωθεί από διάφορες έρευνες πως υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό μαθητών που αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Galloway, 2018· Gulliford, & Upton, 2002). Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά και δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά (Τζιβινίκου, 2015). Ο όρος "Μαθησιακές Δυσκολίες" αποτελεί τον πλέον διαδεδομένο λεκτικό όρο στα εκπαιδευτικά δρώμενα για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες που εμφανίζει ένας αριθμός μαθητών στην απόκτηση βασικών σχολικών γνώσεων ή δεξιοτήτων γραμματισμού (Στασινός, 2016).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας παρατηρείται δυσκολία στην υιοθέτηση συγκεκριμένης φράσης που να περιγράφει επαρκώς τις δυσκολίες αυτές αλλά και ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού (Στασινός, 2016). Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιοι από τους όρους που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά: Δυσκολίες Μάθησης (Learning Difficulties), Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Difficulties), Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (Specific Learning Disorder), κτλ. Το Εθνικό Συλλογικό Συμβούλιο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities), με ορισμό του το 1991 που ανανεώθηκε το 2016, αναφέρει για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Learning disabilities) πως είναι ένας «*γενικευμένος όρος που περιγράφει μια μεγάλη ομάδα πολύμορφων δυσκολιών οι οποίες εκδηλώνονται με ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών διεργασιών και αναφέρεται στη λειτουργία και εκμάθηση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της κατανόησης και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Μαζί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια Μαθησιακή Δυσκολία. Επίσης οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να παρατηρούνται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική*

διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (πολιτισμικές διαφορές, υστερημένο γλωσσικό περιβάλλον, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν είναι όμως αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών» (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991, σ. 2). Επιπλέον, σύμφωνα με τον ορισμό της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (2018) στην επίσημη ιστοσελίδα της, Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (Specific Learning Disorder) είναι μια «*αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία περιλαμβάνει συστηματικές δυσκολίες μάθησης βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών, κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη διαταραχή δεν είναι απλώς αποτέλεσμα της έλλειψης διδασκαλίας ή της κακής εκπαίδευσης»* (American Psychiatric Association, 2018). Τέλος, σύμφωνα με τον ορισμό της Βρετανικής Εταιρίας Δυσλεξίας (British Dyslexia Association), οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Specific Learning Difficulties) *επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο κάποιος μαθαίνει και επεξεργάζεται πληροφορίες. Έχουν νευρολογική (και όχι ψυχολογική) βάση, συνήθως με κληρονομική προδιάθεση και εμφανίζονται ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη. Ενδέχεται να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση και τη μάθηση και στην απόκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης* (British Dyslexia Association, σ.1).

Παρά την ποικιλία των ορισμών που εμφανίζεται στη μέχρι τώρα βιβλιογραφία, διαπιστώνεται πως σε όλους λαμβάνονται υπόψιν τα παρακάτω κριτήρια για να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με παρόμοιες δυσκολίες. Το πρώτο κριτήριο προϋποθέτει την αναντιστοιχία μεταξύ αναμενόμενης και πραγματικής επίδοσης του μαθητή (κριτήριο ενδοατομικής ασυμφωνίας), ενώ το δεύτερο κριτήριο αναφέρει πως οι δυσκολίες μάθησης δεν πρέπει να αποδίδονται σε αισθητηριακές δυσκολίες (όραση, ακοή, κτλ), νοητική υστέρηση (χαμηλός δείκτης νοημοσύνης), συναισθηματικές διαταραχές (με εγγενή ή περιβαλλοντικά αίτια), πολιτισμική υστέρηση, γλωσσική διαταραχή, ελλιπή διδασκαλία, κτλ. (κριτήριο αποκλεισμού). Το τρίτο και τελευταίο κριτήριο ορίζει την παροχή στοχευμένης εκπαιδευτικής βοήθειας και εξατομικευμένων προγραμμάτων ανάλογα με τον βαθμό σοβαρότητας της δυσκολίας (κριτήριο παροχής ειδικής εκπαίδευσης) (Στασινός, 2016).

1.1.2. Η διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η American Psychiatric Association (2013), στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών, Πέμπτη Έκδοση (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition, συντμ. DSM–5), αναφέρει πως για να διαγνωστεί ένα άτομο με «Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή», πρέπει να έχει δυσκολίες τουλάχιστον σε έναν από τους ακόλουθους τομείς. Τα συμπτώματα πρέπει να έχουν διάρκεια για τουλάχιστον έξι μήνες παρά την παροχή στοχευμένης βοήθειας και περιλαμβάνουν τα εξής: (α) Δυσκολία στην ανάγνωση (π.χ. ανακριβής, αργή και μόνο με μεγάλη προσπάθεια), (β) Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας του τι διαβάζεται, (γ) Δυσκολία στην ορθογραφία, (δ) Δυσκολία στη γραπτή έκφραση (π.χ. προβλήματα με γραμματική ή στίξη), (ε) Δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας των αριθμών, σειρά των γεγονότων ή τον υπολογισμό αριθμών, (στ) Δυσκολία με μαθηματική συλλογιστική (π.χ. εφαρμογή μαθηματικών εννοιών ή επίλυση μαθηματικών προβλημάτων).

Εκτός από την χρήση του DSM–5, για την διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και το κριτήριο της απόκλισης νοητικού δυναμικού και επίδοσης (Meyer, 2000· Παντελιάδου & Μπότσας, 2008). Αναμένεται από τους μαθητές που έχουν Δείκτη Νοημοσύνης πάνω από 85, να έχουν και ανάλογη ακαδημαϊκή επίδοση. Σε αντίθετη περίπτωση, ο μαθητής εμφανίζει Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και απαιτείται κατάλληλη παρέμβαση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών (Courtman, & Mumby, 2008).

Στην Ελλάδα, ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιείται από τον επιστημονικό κύκλο για να περιγράψει τους μαθητές που τηρούν τα παραπάνω κριτήρια και επομένως στην εργασία οι μαθητές αυτοί αναφέρονται ως μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή, στη σύντομη μορφή του, μαθητές με ΕΜΔ.

1.1.3. Η ορθογραφημένη γραφή στην ελληνική γλώσσα

Έχει ήδη σημειωθεί πως ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ορθογραφία (APA, 2013· Παντελιάδου & Μπότσας, 2008). Η ορθογραφία αφορά στη γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως αυτή έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος (Μουζάκη, 2010). Η ευκολία με την οποία κάποιος μαθαίνει να γράφει ορθογραφημένα σε κάποια γλώσσα εξαρτάται

από την διαφάνεια του συστήματος γραφής της. Από αυτήν επηρεάζεται τόσο η ανάγνωση (αποκωδικοποίηση μιας σειράς γραμμάτων για την προφορά μιας λέξης) όσο και η γραφή (κωδικοποίηση προφοράς μιας λέξης σε γράμματα). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Seymour, Aro, και Erskine (2003), η ελληνική θεωρείται η δεύτερη πιο διαφανής γλώσσα, μετά τη φινλανδική (Protopapas και συν., 2013), όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1. Υποθετική κατηγοριοποίηση των συμμετεχουσών γλωσσών όσον αφορά τις διαστάσεις της συλλαβικής δομής (απλή, σύνθετη) και ορθογραφικού βάθους (ρηχή έως βαθιά)

		Ορθογραφικό βάθος				
		Ρηχή				Βαθιά
Συλλαβική δομή	Απλή	Φινλανδική	Ελληνική Ιταλική Ισπανική	Πορτογαλική	Γαλλική	
	Σύνθετη		Γερμανική Νορβηγική Ισλανδική	Ολλανδική Σουηδική	Δανέζικη	Αγγλική

Προσαρμογή από: Seymour, Aro, και Erskine, 2003

Αυτό σημαίνει πως στην ελληνική γλώσσα, η αντιστοιχία γραφημάτων και φωνημάτων είναι πολύ ακριβής, καθώς κάθε γράφημα αντιπροσωπεύει ένα μοναδικό φώνημα. Τα 7 φωνήεντα κρατούν τον ίδιο ήχο, είτε τονίζονται είτε όχι, ενώ η συλλαβική δομή είναι απλή και η συντακτική δομή εύκαμπτη ως προς τη σειρά των λέξεων.

Αυτό ωστόσο συμβαίνει μόνο στο φωνολογικό επίπεδο (στην ανάγνωση). Αντίθετα, στην ορθογραφία, η Ελληνική γλώσσα παρουσιάζει αδιαφάνεια (Nikolopoulos, και συν., 2006). Έτσι, τα σύμφωνα της γλώσσας έχουν μία και μόνο γραφημική αναπαράσταση, σε όποιο συνδυασμό κι αν εμφανίζονται, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τα φωνήεντα. Ο ήχος /e/ γράφεται ως (ε) ή (αι), το /o/ παρουσιάζεται σαν (ο) ή (ω) και το /i/ έχει έξι διαφορετικές γραφημικές μορφές (ι, η, υ, ει, οι, υι) (Protopapas και συν., 2013).

Όλες αυτές οι διαφορετικές αναπαραστάσεις προκαλούν σύγχυση στην επιλογή της σωστής ορθογραφίας και συχνά ορθογραφικά λάθη (Καζάζις, 2013) για τους τυπικούς και για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Οι Aidinis (1998) καθώς και οι Bryant, Nunes, και Aidinis, (1999) απέδειξαν πως οι Έλληνες μαθητές, για να

αποδώσουν σωστά όλα αυτά τα μορφήματα, χρησιμοποιούν αρχικά το πιο εύκολο μόρφημα σε όλες τις περιπτώσεις και σταδιακά προσθέτουν τις εναλλακτικές επιλογές στη γραφή τους. Οι Chliounaki, και Bryant (2002) συνέχισαν τη συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύοντας πως οι μαθητές περνούν από εξελικτική ακολουθία τριών βημάτων εξετάζοντας τις περιπτώσεις του /ο/ και /ε/. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του /ο/, οι μαθητές ξεκινούν αποδίδοντας τον ήχο μόνο με το γράφημα «ο» και στη συνέχεια περνούν από ένα στάδιο κατά το οποίο χρησιμοποιούν υπερβολικά την πιο δύσκολη απόδοση του συγκεκριμένου ήχου, δηλαδή το «ω». Τέλος, αφού σταδιακά εξοικειώνονται με τους κανόνες χρησιμοποιούν το κατάλληλο γράφημα στην κατάλληλη λέξη.

Τα λάθη που κάνουν οι Έλληνες μαθητές στην ορθογραφία χωρίζονται σε γενικές και επιμέρους κατηγορίες, που βασίζονται στη γλωσσική ανάλυση ή τις νοητικές διεργασίες. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής: (α) Γραμματικά Λάθη, (β) Ιστορικά Λάθη, (γ) Φωνολογικά Λάθη, (δ) Τονικά Λάθη, (ε) Λάθη Στίξης, (στ) Άλλα Λάθη (Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπακας, 2010). Παρακάτω αναλύονται τρεις από τις κατηγορίες αυτές, τα φωνολογικά λάθη, τα γραμματικά/μορφολογικά λάθη και τα οπτικά λάθη/λάθη ιστορικής ορθογραφίας.

Τα φωνολογικά λάθη σχετίζονται με λανθασμένο τρόπο απόδοσης των φθόγγων μίας λέξης και ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: (α) αντικατάσταση γραφήματος, δηλαδή χρήση ενός διαφορετικού γραφήματος από το σωστό, (β) παράλειψη γραφήματος, που αφορά μη χρήση ενός γραφήματος σε μια λέξη, (γ) προσθήκη γραφήματος, το αντίθετο της προηγούμενης κατηγορίας, (δ) αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων, σε περίπτωση που δύο διαδοχικά γραφήματα έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά, (ε) αντιστροφή δίψηφου συμφώνου και (στ) αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος, δηλαδή τα δύο γράμματα ενός δίψηφου συμφώνου ή φωνήεντος αντίστοιχα έχουν γραφτεί με ανάποδη σειρά, (ζ) απλοποίηση δίψηφου συμφώνου και (η) απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος, στις περιπτώσεις που ένα από τα δύο γράμματα ενός δίψηφου συμπλέγματος έχει παραληφθεί, (θ) παράληψη διαλυτικών, λόγω της αλλαγής που επιφέρουν στην φωνολογική ταυτότητα της λέξης και (ι) παράλειψη συλλαβής, η οποία κατηγοριοποιείται ξεχωριστά καθώς αφορά σε απλούστερο επίπεδο φωνολογικής ανάγνωσης σε σχέση με τους φθόγγους.

Τα γραμματικά λάθη σε μια λέξη είναι εκείνα που αφορούν στη δυσκολία αναγνώρισης του μέρους του λόγου στο οποίο ανήκει η λέξη ή στο γραμματικό τύπο που χρησιμοποιείται σε αυτή και οφείλονται σε αδυναμία στη μορφολογική επίγνωση ή σε ελλιπείς γνώσεις για την ορθή γραφή των γραμματικών τύπων. Πιο συγκεκριμένα, οι τύποι γραμματικών λαθών είναι τρεις: (α) λάθος σε κλιτή κατάληξη, δηλαδή λάθη στην κατάληξη της λέξης ανάλογα με τη συζυγία για τα ρήματα, ή το γένος για τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα άρθρα, (β) λάθος σε άκλιτη κατάληξη, δηλαδή λάθη σε καταλήξεις άκλιτων μερών του λόγου σύμφωνων με μορφολογικούς κλιτικούς κανόνες, και (γ) λάθος σε κλιτικό πρόθημα, δηλαδή μη καταληκτικά γραμματικά λάθη.

Από την άλλη, τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας σχετίζονται με την ετυμολογία των λέξεων και αποδίδονται στην αδυναμία οπτικής απομνημόνευσης μιας λέξης ή στη μειωμένη επίγνωση της συσχέτισης λέξεων σε επίπεδο οικογενειών λέξεων. Αναλυτικότερα, διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: (α) ετυμολογικό–οπτικό λάθος σε φωνήεν, δηλαδή λάθη σε φωνηεντικό φθόγγο, (β) ετυμολογικό–οπτικό λάθος σε σύμφωνο, δηλαδή σε συμφωνικό φθόγγο, (γ) θεματικό λάθος στην περίπτωση κανόνα, δηλαδή λάθος σε κανόνα παραγωγικής μορφολογίας, (δ) θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα της προηγούμενης περίπτωσης, και (ε) παραβίαση ουρανικοποίησης, δηλαδή λάθη που οφείλονται σε άγνοια γραφής των ουρανικών συμφώνων κ, γ, χ (Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπακας, 2010).

Παρακάτω παρατίθεται πίνακας με τις κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών και παραδείγματα από τη Δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β′, Γ′, Δ′, και Ε′ τάξης του δημοτικού σχολείου (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2007) και τη Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας (Σιδερίδης, 1997). Αναλύονται στις υποκατηγορίες τους τα φωνολογικά, τα γραμματικά και τα ιστορικά λάθη.

Πίνακας 2. Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών

Φωνολογικά Λάθη	Αντικατάσταση γραφήματος	άγολο (άλογο)
	Παράλειψη γραφήματος	ταπέζι (τραπέζι)
	Προσθήκη γραφήματος	μποτίζω (ποτίζω)

	Αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων	πέρτινο (πέτρινο)
	Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου	έστι (έτσι)
	Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος	(πρακτορίεο) πρακτορείο
	Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου	ανικείμενο (αντικείμενο)
	Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος	ίνε (είναι)
	Παράλειψη διαλυτικών	προιόντα (προϊόντα)
	Παράλειψη συλλαβής	ζωφική (ζωγραφική)
Γραμματικά Λάθη	Σε κλιτή κατάληξη	πχ πετάναι (πετάνε)
	Σε άκλιτη κατάληξη	πχ όμος (όμως)
	Σε κλιτικό πρόθεμα	πχ αίδωσα (έδωσα)
Ιστορικά Λάθη	Ετυμολογικό–Οπτικό λάθος σε φωνήεν	πχ κε (και)
	Ετυμολογικό–Οπτικό λάθος σε σύμφωνο	πχ εκατομύριο (εκατομμύριο)
	Θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα	πχ πέτρηνο (πέτρινο)
	Θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα	πχ δανίζω (δανείζω)
	Παραβίαση ουρανικοποίησης	πχ άδγια (άδεια)

Τονικά Λάθη	τράπεζι (τραπέζι)
Λάθη στίξης	Πώς θα παίξουμε. (Πώς θα παίξουμε;)
Άλλα λάθη	Ο Γιάννης πηγαίνει εκδρομή με σχολείο. (Ο Γιάννης πηγαίνει εκδρομή με το σχολείο)

Προσαρμογή από: Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπακας, 2010

1.1.4. Οι δυσκολίες στην ορθογραφία για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρείται πως προέρχονται από – ή τουλάχιστον σχετίζονται κυρίως με – την εξασθενημένη φωνολογική επεξεργασία. Η φωνολογική επίγνωση σχετίζεται με την αναγνώριση και τον συνειδητό χειρισμό των φωνολογικών χαρακτηριστικών μιας λέξης, σε επίπεδο συλλαβής ή φωνημάτων (Gillon, 2005). Θεωρείται προβλεπτικός παράγοντας για την εκμάθηση της σωστής ορθογραφία σε διαφανείς και αδιαφανείς γλώσσες (Nikolopoulos, και συν., 2006). Οι Georgiou, Manolitsis, Nurmi, και Parrila (2010), σε διαχρονική μελέτη τους, απέδειξαν πως οι μαθητές με υψηλή φωνολογική επίγνωση στο Νηπιαγωγείο είχαν καλύτερη πρόγνωση για την σωστή ορθογραφία των λέξεων στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Παράλληλα, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν πως η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται ως συνέπεια της ικανότητας της ανάγνωσης και της γραφής (Greenfield, και Stern, 1999). Οι δύο αναφερόμενες απόψεις μπορεί να φαίνονται αντικρουόμενες, ωστόσο σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες στην ελληνική γλώσσα (Protopapas, και συν., 2013), τις αποκλίσεις μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου (Nikolopoulos, και συν., 2006) και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες μαθητές (Καζάζις, 2013˙ Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Για το λόγο αυτό, οι έρευνες που αφορούν τη φωνολογική επίγνωση και την ικανότητα της ορθογραφίας στα ελληνικά, είναι περισσότερες και πιο αντιπροσωπευτικές.

Σχετικά με τη συσχέτιση της ορθογραφημένης γραφής και της φωνολογικής επίγνωσης για τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, στην έρευνα των Friend & Olson (2008), δημιουργήθηκαν ζευγάρια με αντιστοιχία ως προς την δεξιότητα της

ορθογραφίας κι έτσι στις περισσότερες περιπτώσεις, ένα μεγαλύτερο παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία δημιούργησε ζευγάρι με ένα παιδί μικρότερης ηλικίας χωρίς δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η φωνολογική επίγνωση ήταν ανάμεσα στους τομείς που τα παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία, εμφάνιζαν σημαντικές ελλείψεις. Σε αυτή τη βάση, υπάρχει πληθώρα ερευνών που αναφέρει αυξημένα φωνολογικά λάθη για τους μαθητές με δυσλεξία. Οι Curtin, Manis, & Seidenberg, το 2001, απέδειξαν με την έρευνά τους πως οι δυσλεκτικοί μαθητές που είχαν δυσκολίες στην φωνολογική επίγνωση έκαναν και φωνολογικά λάθη. Ανάλογα είναι και τα ευρήματα των Lennox και Siegel σε παλαιότερη έρευνα (1996). Στοιχεία και για τους Έλληνες μαθητές προέρχονται από την έρευνα των Douklias, Masterson, και Hanley (2010) κατά την οποία μαθητές με δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία οδηγούνται σε φωνολογικά λάθη (σε ψευδολέξεις). Επιπλέον, στην έρευνα του Porpodas (1999) και αργότερα της Diamanti (2005) παρατηρήθηκε πως μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία είχαν ικανοποιητικές επιδόσεις στη φωνολογική επεξεργασία, αν και σημαντικά χαμηλότερες από εκείνες των παιδιών χωρίς δυσκολίες. Από τις ανωτέρω έρευνες παρατηρείται, συμπερασματικά, μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και φωνολογικών λαθών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ορθογραφία.

Από την άλλη, υπάρχει ανάλογο πλήθος ερευνών που δεν έχει καταλήξει σε αυτή τη διαπίστωση και εκτιμάται ότι οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν ελλείμματα σε άλλους τομείς της ορθογραφίας. Πιο συγκεκριμένα, πρόσφατες έρευνες που εξέτασαν την σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με τα φωνολογικά λάθη που κάνουν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία δεν βρήκαν συσχέτιση. Οι Bourassa και Treiman (2003) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στη φωνολογική επεξεργασία μαθητών με και χωρίς ορθογραφικές δυσκολίες. Ο Bernstein, το 2009 παρατήρησε πως τα φωνολογικά λάθη στα φωνήεντα από μαθητές με ΕΜΔ ήταν αντίστοιχα των ζευγαριών τους – δηλαδή μαθητών χωρίς δυσκολίες, μικρότερης ηλικίας, με αντίστοιχες ορθογραφικές ικανότητες. Σε ελληνικά δεδομένα, οι Nikolopoulos, Goulandris, και Snowling (2003) σε δείγμα 28 μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία διαπίστωσαν πως τα λάθη τους ήταν κυρίως γραμματικά και ιστορικά και λιγότερο φωνολογικά. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και από τις Baseki, Andreou, και Tzivinikou (2016), καθώς τα φωνολογικά λάθη ήταν αυτά που εμφανίστηκαν λιγότερο συχνά στους μαθητές με ΕΜΔ.

Αρκετές επίσης είναι οι έρευνες που καταδεικνύουν πως τα λάθη των μαθητών με ΕΜΔ είναι ανάλογα με τα λάθη που κάνουν μαθητές χωρίς δυσκολίες μικρότερης ηλικίας. Για παράδειγμα, οι Cassar, Treiman, Moats, Pollo, και Kessler (2005) και αργότερα ο Katzir, και οι συνεργάτες του (2006) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στα ορθογραφικά λάθη μαθητών με δυσκολίες που συγκρίθηκαν με νεότερους μαθητές ανάλογης ορθογραφικής ικανότητας. Επίσης, τα γραπτά των δύο ομάδων ήταν δύσκολο να διαχωριστούν ακόμα και όταν αξιολογήθηκαν τυφλά από πεπειραμένους εκπαιδευτικούς. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η έρευνα των Protopapas και των συνεργατών του (2013) έδειξε πως δυσλεκτικοί μαθητές Γ'–Δ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου, αφού αξιολογήθηκαν και συγκρίθηκαν με μαθητές χωρίς δυσλεξία, κάνουν λάθη στις ίδιες κατηγορίες με τους συμμαθητές τους αλλά σε μεγαλύτερη συχνότητα.

1.1.4. Οι δευτερογενείς επιδράσεις για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι προαναφερθείσες δυσκολίες έχουν συνέπειες τόσο στην ακαδημαϊκή, όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική ζωή των μαθητών και ενηλίκων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011˙ Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012). Για το λόγο αυτό αναλύονται παρακάτω οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών, δηλαδή όσες σχετίζονται με τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Στη συνέχεια, δίνεται βάση στις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις, αφενός στη σχολική ζωή τους και αφετέρου στην ενήλικη καθημερινότητά τους, στα οποία περιλαμβάνονται η αυτοεικόνα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και μορφές συμπεριφοράς που αναπτύσσουν.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν πρώτα και κύρια τη σχέση των μαθητών αυτών με τη μαθησιακή διαδικασία (Κοτρώνη, & Αντωνίου, 2012). Πιο αναλυτικά, τα παιδιά με ΕΜΔ, βιώνουν μια κατάσταση στην οποία δυσκολεύονται να κατανοήσουν την αιτία των δυσκολιών τους ενώ παράλληλα βρίσκονται αντιμέτωποι με επαναλαβανόμενες αποτυχίες (Sideridis, 2005). Αρκετές φορές, δεν λαμβάνουν την αντίστοιχη στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο δεν αντιλαμβάνεται τις προσπάθειες τους (Παντελιάδου, & Μπότσας, 2007), ενώ πολλές φορές και οι δάσκαλοι έχουν υπερβολικές απαιτήσεις στις οποίες οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν μπορούν να ανταποκριθούν (Αντωνίου, & Πολυχρόνη, 2011˙ Κοτρώνη,

& Αντωνίου, 2012). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα είτε την υπερπροσπάθεια να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των άλλων αλλά και του εαυτού τους είτε μειωμένο προσωπικό κίνητρο που οδηγεί στην αποφυγή, την εγκατάλειψη της προσπάθειας, ακόμα και την πλήρη άρνηση να συνεργαστούν (Αδαμόπουλος, 2002).

Οι προαναφερθείσες συνεχόμενες αποτυχίες, η χαμηλή βαθμολογία, η δυσκολία κατανόησης από την οικογένεια και τους δασκάλους οδηγούν σε δευτερογενείς ψυχολογικές συνέπειες και αρνητικά συναισθήματα, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση, το άγχος, ακόμα και καταθλιπτικά συμπτώματα, συγκριτικά με συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες (Κοτρώνη, & Αντωνίου, 2012). Εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι τα ευρήματα των Sideridis, & Kaplan, (2011), σχετικά με την ματαίωση των μαθητών και το πώς επηρεάζονται από την επιτυχία ή τις συνεχείς αποτυχίες, αφού τους έδωσαν τέσσερις άλυτους και έναν σχετικά εύκολο γρίφο να λύσουν και παρακολούθησαν την πορεία τους. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι μαθητές που ξεκίνησαν με τον εύκολο γρίφο είχαν μεγαλύτερη επιμονή για τους υπόλοιπους γρίφους, ανεξαρτήτως αποτελέσματος, ενώ οι μαθητές που ξεκίνησαν με τους άλυτους γρίφους φάνηκαν να ματαιώνονται πιο εύκολα ακόμα και για τον εύκολο γρίφο. Η συγκεκριμένα έρευνα οδηγεί σε μεγαλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι λόγω της φύσης των δυσκολιών τους, συχνά ματαιώνονται. Συγκεκριμένα, οι Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan (1999) παρουσίασαν την έρευνά τους, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία βρέθηκαν με χαμηλότερη αυτοπεποίθηση από τους μαθητές χωρίς δυσκολίες. Γενικότερα, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν τέσσερις με πέντε φορές περισσότερο συχνά προβλήματα ψυχικής υγείας σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Einfeld, & Tonge, 1996).

Η συμπεριφορά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μένει ανεπηρέαστη, καθώς τα παραπάνω προβλήματα ψυχικής υγείας επεκτείνονται σε κοινωνικές δυσκολίες και παραβατικές συμπεριφορές. Βιώνουν συναισθήματα θυμού, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν, αδυνατούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, σημειώνουν αδικαιολόγητες απουσίες και παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά (Alexander–Passe, 2006˙ Grigorenko, 2001˙ Falzon & Camilleri, 2010). Οι Diakakis και συν. (2008), στην έρευνά τους, καταλήγουν πως οι μαθητές με

δυσκολίες στο σχολείο εμφανίζουν άσχημες συμπεριφορές, άποψη που επιβεβαιώνεται τόσο από τους γονείς τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι γονείς προσθέτουν και συμπτώματα κοινωνικής απομόνωσης.

Λιγότερες έρευνες (Miller, Hynd, & Miller, 2005˙ Nelson, & Gregg, 2012) αμφισβητούν τις ψυχολογικές συνέπειες για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η απουσία ψυχολογικών και κοινωνικών συνεπειών αποδίδεται τόσο σε ατομικά χαρακτηριστικά που τους ενθαρρύνουν όσο και σε υποστήριξη από το περιβάλλον.

1.1.5. Η αντιμετώπιση των Δυσκολιών στην Ορθογραφία με Εξατομικευμένα Προγράμματα Παρέμβασης

Σχετικά με τις πρώτες γνώσεις της γραφής και της ανάγνωσης στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται δεδομένο πως οι μαθητές θα τις κατακτήσουν μέσω της μίμησης και της επανάληψης. Η συγκεκριμένη άποψη παρόλο που έχει βάση, δεν φαίνεται να έχει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα τα οποία διατηρούνται και για μεγαλύτερες τάξεις (Graham, Harris, & Chorzempa, 2002). Επιπλέον, λόγω των ενδοατομικών διαφορών των μαθητών και των διαφορετικών αναγκών τους, διαφαίνεται δύσκολη η επιλογή της καταλληλότερης μεθόδου που θα επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Gargiulo & Metcalf, 2017), ενώ η εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη διδασκαλία στις ανάγκες, στις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή οδηγεί σε καλύτερα και πιο άμεσα αποτελέσματα (Μουζάκη, 2010). Επομένως, ειδικότερα για μαθητές που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή κάνουν συχνά λάθη στον τομέα της ορθογραφίας, απαιτείται στοχευμένη παρέμβαση.

Για το λόγο αυτό, εφαρμόζονται εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών που χρειάζονται στήριξη. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (Ν.3699/2008), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να δέχονται στήριξη από τα Τμήματα Ένταξης, στα οποία γίνεται διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων και των διδακτικών πρακτικών καθώς και η κατάλληλη προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και περιβάλλοντος ανάλογα με τις εκπαιδευτικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης είναι εξειδικευμένοι ώστε να εφαρμόζουν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης. Αυτό δεν σημαίνει απαραιτήτως πως ακολουθείται ένα διαφορετικό πρόγραμμα για τον κάθε μαθητή. Αντίθετα, οι μαθητές στα Τμήματα

Ένταξης, ομαδοποιούνται είτε σύμφωνα με το μαθησιακό τους επίπεδο είτε κατά τάξεις. Η ομαδοποίηση είναι έννοια που δεν περιλαμβάνει ατομική παρέμβαση σε μαθητή, αλλά πάντα ομαδική, για παιδαγωγικούς λόγους. Εάν λοιπόν οι μαθητές υποστηρίζονται στα Τμήματα Ένταξης, υποστηρίζονται ή συνεκπαιδεύονται με έναν τουλάχιστον ακόμη συμμαθητή τους (Ν. 4547/2018).

Αναλυτικότερα, η εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών μέσω του εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης αποτελείται από συγκεκριμένες τεχνικές. Αρχικά, συντελείται παρέμβαση στο μαθησιακό τομέα στον οποίο ο μαθητής εμφανίζει υποεπίδοση (ορθογραφία) και στη συνέχεια διδασκαλία ανάπτυξης στρατηγικών μάθησης. Ιδιαίτερα αποτελεσματικές έχουν αποδειχτεί η Άμεση και Σαφής Διδασκαλία με φθίνουσα υποστήριξη μάθησης (Γρηγοριάδου, Γουλή, & Γόγουλου, 2009· Rosenshine, 1987), καθώς και οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι (Μπαστέα, 2016).

1.1.5.1. Η Άμεση και Σαφής Διδασκαλία

Η Άμεση και Σαφής διδασκαλία με φθίνουσα υποστήριξη μάθησης είναι μία συστηματική μέθοδος διδασκαλίας κατά την οποία ο δάσκαλος παρουσιάζει βήμα προς βήμα τη νέα έννοια και, στη συνέχεια, παρέχει ευκαιρίες συστηματικής εξάσκησης των μαθητών σε αυτά που διδάχτηκαν, με στόχο την ενεργητική και επιτυχή συμμετοχή όλων και την τελική τους αυτονόμηση (Γρηγοριάδου, Γουλή, & Γόγουλου, 2009· Rosenshine, 1987). Η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται σε μικροομαδική βάση. Σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι η «φωναχτή σκέψη», κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επεξηγεί τον τρόπο που εργάζεται και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, με απώτερο σκοπό την υιοθέτηση της διαδικασίας από τα ίδια τα παιδιά. Παράλληλα, οι μαθητές – με τη βοήθεια του δασκάλου – εκπαιδεύονται με καθοδηγούμενη εξάσκηση, διορθώσεις και ανατροφοδότηση, ασκούνται στη γενίκευση, ενώ τελικός στόχος είναι η τμηματική απόσυρση της συμβολής του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία της μάθησης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τα βήματα της Άμεσης και Σαφούς Διδασκαλίας με φθίνουσα υποστήριξη μάθησης είναι τα εξής: (α) Επίδειξη, στάδιο κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός αναφέρει γενικούς σκοπούς της διδασκόμενης ενότητας με σκοπό τον προσανατολισμό των μαθητών και τη σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα, (β) Αναλυτική

παρουσίαση ενότητας, κατά την οποία επεξηγούνται νέες έννοιες και στη συνέχει υποβάλλονται ερωτήσεις κατανόησης, (γ) Επεξεργασία υλικού για εμβάθυνση στην ενότητα αφού δοθούν διευκρινήσεις, (δ) Καθοδηγούμενη εργασία, η οποία πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες μαθητών και ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό και (ε) Ανεξάρτητη εργασία σε ατομικό επίπεδο (Adams, & Carnine, 2003˙ Eggen, & Kauchak, 2001˙ Γρηγοριάδου, Γουλή, & Γόγουλου, 2009˙ Rosenshine, 1983).

Στον ερευνητικό τομέα, οι Graham, και Santangelo (2014), μελέτησαν προηγούμενες έρευνες που αξιολογούσαν την αποτελεσματικότητα της Άμεσης Διδασκαλίας στη διδασκαλία των βασικών γνώσεων της γραφής και διαπίστωσαν πως η Άμεση Διδασκαλία τείνει να επιφέρει υψηλότερα ακαδημαϊκά οφέλη σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματά τους συμπίπτουν με αυτά των Hough, Hixson, Decker & Bradley–Johnson (2012), όσον αφορά την επιτυχία της Άμεσης Διδασκαλίας στη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

1.1.5.2. Πολυαισθητηριακές μέθοδοι

Όσον αφορά στις πολυαισθητηριακές μεθόδους, έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές για τη διδασκαλία και τη βελτίωση της ορθογραφίας, και ειδικότερα η Μέθοδος Orton–Gillingham και η Εικονογραφική Μέθοδος (Οκαλίδου, 2007).

Η Πολυαισθητηριακή Μέθοδος Orton–Gillingham συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ορθογραφίας και ανάγνωσης, καθώς εμπλέκονται ταυτόχρονα διαφορετικές αισθήσεις (οπτική, ακουστική, απτική) που ενεργοποιούν διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου (James, & Engelhardt, 2012). Η ταυτόχρονη ενεργοποίηση της ακουστικής, οπτικής και κιναισθητικής οδού σχηματίζει το λεγόμενο «Γλωσσικό Τρίγωνο» κατά τον Orton (Orton, 1966). Η ελληνική έκδοση αυτής της μεθόδου που εφαρμόστηκε από την Μπαστέα (2016), έχει επιρροές από παρόμοιες μεθόδους που είχαν αποδειχτεί αποτελεσματικές στην αγγλική γλώσσα, όπως την Gillingham και Stillman, τη Hickey, το Bangor Teaching System, την Alphabet Phonics, την Alfa to Omega και άλλες. Στη συγκεκριμένη μέθοδο, η ορθογραφία των λέξεων διδάσκεται συστηματικά και επαναλαμβανόμενα με στόχο την αυτοματοποίηση της σωστής χρήσης τους από τους μαθητές˙ από το μερικό στο ολικό, δηλαδή αρχικά σε επίπεδο

λέξης, στη συνέχεια πρότασης και τέλος κειμένου (bottom–up). Οι λέξεις, μέσω ποικίλων ερεθισμάτων και με την ενεργοποίηση διαφορετικών αισθήσεων, χωρίζονται στα βασικά συστατικά τους, με σκοπό την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης από τους μαθητές και την κατανόηση του τρόπου γραφής τους. Η καινοτομία αυτής της μεθόδου βρίσκεται στην χρήση μνημονικών στρατηγικών, για την ανάπτυξη των μνημονικών ελλειμμάτων των δυσλεκτικών μαθητών. Τέλος, σε όλη τη διαδικασία της παρέμβασης με την χρήση της μεθόδου, γίνεται συνεχής διαγνωστική αξιολόγηση για άμεση ανατροφοδότηση του μαθητή και ουσιαστική κατανόηση των δυσκολιών του στα διάφορα επίπεδα (Μπαστέα, 2016). Σε έρευνα αποτελεσματικότητας που πραγματοποιήθηκε, τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων των δυσλεκτικών μαθητών της πειραματικής ομάδας σε όλες τις παραμέτρους της γραφής που αξιολογήθηκαν (Μπαστέα, 2016).

Η Εικονογραφική μέθοδος της Μαυρομμάτη (2004) είναι μια πρωτότυπη μέθοδος που ονομάστηκε έτσι από την εμπνεύστριά της και απευθύνεται σε μαθητές που έχουν κατακτήσει τη φωνολογική ενημερότητα και δεν έχουν προβλήματα ομιλίας ή άρθρωσης. Αντίθετα, οι δυσκολίες τους αφορούν μόνο την ορθογραφημένη γραφή, κυρίως σε επίπεδο ιστορικής ορθογραφίας. Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μέθοδο, υπάρχουν λέξεις με «εύκολη» και «δύσκολη» ορθογραφία, δηλαδή λέξεις που βασίζονται σε γραμματικούς κανόνες και λέξεις που δεν ακολουθούν κάποιον κανόνα αντίστοιχα. Η διδασκαλία της ορθογραφίας γίνεται μέσω εικονογραφημάτων που αντικαθιστούν τα «δύσκολα» γράμματα σε διάφορες λέξεις, ενώ παράλληλα διδάσκονται και οικογένειες των διδαγμένων λέξεων με την ίδια γραφή. Για παράδειγμα, το γράμμα «η» σχεδιάζεται σαν μια κοπέλα με αλογοουρά, λόγω του σχήματος του που θυμίζει αλογοουρά μαλλιών. Έτσι, στη λέξη «πλήθος», οι μαθητές με δυσλεξία οπτικοποιούν την εικόνα ενός πλήθους που παρακολουθεί στη σκηνή μια κοπέλα με αλογοουρά αφομοιώνοντας ότι η συγκεκριμένη λέξη γράφεται με «η» λόγω του εικονογραφήματος που ανακαλούν με μεγαλύτερη ευκολία. Η μέθοδος Μαυρομμάτη βασίζεται στην άποψη πως οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να αποθηκεύσουν στη μνήμη τους πιο εύκολα μια λέξη σε μορφή εικόνας και κατά συνέπεια να την ανακαλέσουν πιο γρήγορα όταν χρειαστεί (Μαυρομμάτη, 2004). Στην έρευνα των Mavrommati, και Miles (2002), στην οποία μετρήθηκε η αποτελεσματικότητα της Εικονογραφικής μεθόδου σε σύγκριση με τις παραδοσιακές

πολυαισθητηριακές μεθόδους αντιμετώπισης της δυσλεξίας, σε δείγμα εβδομήντα δύο μαθητών με δυσλεξία, διαπιστώθηκε η αποτελεσματικότητα της μεθόδου σε σύντομο χρονικό διάστημα.

1.1.6. Η αποκατάσταση των κοινωνικοσυναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η σημασία ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης για την αντιμετώπιση των γνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών έχει ήδη αναφερθεί. Αντίστοιχα, οι ψυχολογικές και κοινωνικές δυσκολίες που αναφέρθηκε πως ενυπάρχουν στους συγκεκριμένους μαθητές, οφείλουν επίσης να αντιμετωπιστούν με ανάλογη βαρύτητα. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης εξαρτάται από την επιστημονική ενημέρωση του δασκάλου σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών αλλά και από την ενημέρωση του σε θέματα ψυχολογίας των μαθητών (Πόρποδας, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της μάθησης αφορούν στη γνώση των εκπαιδευτικών για τα ιδιαίτερα θέματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ορθογραφία και τις τεχνικές που απαιτούνται για την ενίσχυση των δυσκολιών αυτών. Οι δάσκαλοι, χωρίς πολλές φορές να γνωρίζουν χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες της διαταραχής, κάνουν λάθος χειρισμούς στη διδασκαλία τους και στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές, με αποτέλεσμα να δημιουργείται επιπλέον άγχος σε αυτούς και μη επιθυμητά αποτελέσματα (Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012). Ένας καλά οργανωμένος εκπαιδευτικός, βάσει της εμπειρίας του, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στους στόχους, στο χρόνο διδασκαλίας και στην αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Παράλληλα, χρησιμοποιεί κατανοητή από τους μαθητές γλώσσα και φροντίζει για την εκτενή κάλυψη του διδακτικού αντικειμένου (Brophy, 1999˙ Eggen, & Kauchak, 2001).

Εξάλλου, οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαφορετικό τρόπο μάθησης και συμπεριφοράς μέσα στην τάξη από τους τυπικούς συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο λόγω των ατομικών χαρακτηριστικών τους, αλλά και λόγω της αντιμετώπισής τους από το περιβάλλον. Σημαντική είναι η ικανότητα του δασκάλου να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών και τον τρόπο μάθησής τους (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Η μάθηση πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα όταν παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, συνεργασία

σε ομάδες και ισότιμη συμμετοχή στην επιλογή των μαθησιακών στόχων και του περιεχομένου μάθησης (Αναστασίου, & Μπαντούνα, 2007). Γενικότερα, η ενεργός συμμετοχή του μαθητή κρίνεται απαραίτητη σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς εφαρμόζεται η αυτόνομη μάθηση και η ανεξάρτητη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων μετά από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Κυρκοπούλου, 2017). Παράλληλα, τους δίνεται η δυνατότητα να θυμούνται καλύτερα και να χρησιμοποιούν στην πράξη κανόνες που έχουν μάθει (Μουζάκη, 2010) και τονώνεται η αυτοπεποίθησή τους (Παντελιάδου, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί το «Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα», μια παιδαγωγική θεωρία που έχει άμεση σχέση με την ψυχολογική θεωρία της «Αυτοεκπληρούμενης προφητείας» κατά την οποία «*ένας εσφαλμένος ορισμός μιας κατάστασης – θετικός ή αρνητικός – προκαλεί μια νέα συμπεριφορά, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στο να γίνει πραγματικότητα η αρχικά εσφαλμένη σύλληψη της κατάστασης»* (Merton, 1949, σ.195). Με βάση την παραπάνω θεωρία, οι Rosental και Jacobson διεξήγαγαν το 1965 ένα πείραμα στο δημόσιο δημοτικό σχολείο «Oak School» με σκοπό να προσδιορίσουν αν και κατά πόσο οι προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές τους επηρεάζουν την σχολική τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, με τυχαίο τρόπο επιλέχθηκαν μαθητές, για τους οποίους δημιούργησαν προσδοκίες πως έχουν υψηλή διανοητική ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε, πως μέσα σε περίοδο ενός χρόνου, οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν πράγματι υψηλότερο βαθμό νοημοσύνης από τους υπόλοιπους.

Γίνεται λοιπόν πιο εύκολα αντιληπτό, πως η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών σε ολόκληρο το τμήμα επηρεάζει ατομικά αλλά και συλλογικά όλους τους μαθητές. Το θετικό κλίμα της τάξης και πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως η συνεργασία, το ενδιαφέρον του μαθήματος, και η μάθηση βασισμένη σε εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των τυπικών μαθητών (Hein, και συν., 2012) καθώς και των μαθητών με ΕΜΔ (Sideridis, 2005). Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο οι δάσκαλοι να δημιουργήσουν θετικό κλίμα στην τάξη και να παρέχουν θετικούς λόγους στους μαθητές, έτσι ώστε να αυξήσουν το κίνητρό τους για τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα και λιγότερο για το αποτέλεσμα (Antoniou, & Sideridis, 2008˙ Sideridis, 2005˙ Wigfield and Guthrie, 1997).

1.2. Διδακτικά Στυλ

Το κλίμα της τάξης σχετίζεται με επικοινωνιακά σχήματα, συγκεκριμένους ρόλους και κανόνες διαχείρισης τάξης, ανταμοιβές και συνέπειες (Reinke, & Herman, 2002). Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι πρόκειται για ένα δυναμικό, αλληλεπιδραστικό κοινωνικό περιβάλλον που αντανακλά τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ωστόσο, τον κυρίαρχο ρόλο σε αυτή την αλληλεπίδραση αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός (Pierce, 1994), ο οποίος έχει τόσο τον έλεγχο της τάξης όσο και τον καθορισμό της στοχοθεσίας (Antoniou, & Sideridis, 2008).

Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά, οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του και τα οποία επηρεάζουν την μάθηση και την συμπεριφορά των μαθητών (Walker, 2008). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία (Conti, 2004· Grasha, 1996), τα παραπάνω στοιχεία περιλαμβάνονται στο γενικό όρο «Διδακτικά Στυλ».

1.2.1. Στατιστική τεκμηρίωση και είδη Διδακτικών Στυλ

Τα Διδακτικά Στυλ των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητικούς κλάδους, με συγκρουόμενες απόψεις ως προς τον ορισμό, την επεξήγηση και τους διάφορους τρόπους κατηγοριοποίησής τους (Aitkin, Bennett, & Hesketh, 1981· Antoniou, & Sideridis, 2008· Peacock, 2001). Στην έρευνά τους, οι Aitkin, Bennett, και Hesketh (1981), προσπάθησαν να εξετάσουν αν μπορεί να υπάρξει στατιστική τεκμηρίωση των Διδακτικών Στυλ. Έτσι, μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια δυαδικού τύπου, με σκοπό όχι να διαπιστώσουν το εκπαιδευτικό τους στυλ, αλλά να ελέγξουν την πιθανότητα που είχε ο κάθε υποψήφιος να ανήκει σε μια κατηγορία Διδακτικού Στυλ. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, γεγονός που σημαίνει πως υπάρχει στατιστική, βάσιμη απόδειξη της ύπαρξης και υιοθέτησης διαφορετικών Διδακτικών Στυλ από τους εκπαιδευτικούς ακόμα και όταν οι ίδιοι δεν το αντιλαμβάνονται.

Σύμφωνα με τους Kaplan, και Kies (1995, σ.30), το Διδακτικό Στυλ περιλαμβάνει τις «*προσωπικές συμπεριφορές του δασκάλου καθώς και τα μέσα που αυτός χρησιμοποιεί για να μεταφέρει πληροφορίες ή να λάβει από τον μαθητή*». Αντίστοιχα, ο Grasha (1996, σ.142), αναφέρει πως το Διδακτικό Στυλ αποτελείται από ένα «*συγκεκριμένο μοτίβο αναγκών, αντιλήψεων και συμπεριφορών που δείχνουν*

οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Το Διδακτικό Στυλ είναι πολυδιάστατο και επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις πληροφορίες, καθοδηγούν, επιτηρούν τις εργασίες και γενικότερα αλληλεπιδρούν με τους μαθητές».

Λαμβάνοντας υπόψιν τους παραπάνω ορισμούς αλλά και την υπόθεση της στατιστικής τεκμηρίωσης της ύπαρξης διαφορετικών κατηγοριοποιήσεων Διδακτικών Στυλ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρονται σχετικές θεωρίες. Στην έρευνα των Aitkin, Bennett, και Hesketh (1981) που προαναφέρθηκε, οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν από τους ερευνητές ήταν "Επίσημο (Formal)", "Μη επίσημο (Informal)" και "Μεικτό (Mixed)", ανάλογα με το τρόπο διδασκαλίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Ο Grasha το 1994 πρότεινε και αργότερα το 2000 επαναχρησιμοποίησε (Grasha, & Yangarber–Hicks, 2000) πέντε προσεγγίσεις για τους εκπαιδευτικούς: "Ειδήμονας/Ειδικός", "Επίσημη Αρχή/Επίσημη Εξουσία", "Προσωπικό Μοντέλο/Πρότυπο", "Συντονιστής/Διευκολυντής", "Ενθαρρυντικός/Εξουσιοδότης", παρουσιάζοντας τον δάσκαλο της πρώτης κατηγορίας ως απόλυτο και παντογνώστη, και τον τελευταίο δάσκαλο ως πρόσωπο αναφοράς που παρέχει πολλές πληροφορίες στους μαθητές του. Οι υπόλοιπες κατηγορίες βρίσκονται ανάμεσα σε αυτό το συνεχές.

Πιο διαδεδομένη (Antoniou, & Kalinoglou, 2013) είναι η ταξινόμηση των Byrne και Long που αναπτύχθηκε το 1976. Στην ταξινόμηση αυτή, τα Διδακτικά Στυλ των εκπαιδευτικών χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται ο «Δυναμικός» δάσκαλος και ακολουθούν οι άλλοι τρεις τύποι δασκάλων, ο «Παρωθητικός», ο «Συνεργατικός» και ο «Υποστηρικτικός». Οι δύο πρώτες κατηγορίες εκπαιδευτικών – Δυναμικός και Παρωθητικός – διδάσκουν σε πιο παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα, στα οποία ο δάσκαλος έχει πιο ενεργό ρόλο και οι μαθητές είναι περισσότερο ή λιγότερο παθητικοί ακροατές, ενώ αντίθετα ο Συνεργατικός και ο Υποστηρικτικός Εκπαιδευτικός δίνουν περισσότερες πρωτοβουλίες στους μαθητές. Αναλυτικότερα, ο Δυναμικός δάσκαλος μέσω ερωταπαντήσεων μεταφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες, ενώ ο Παρωθητικός μεταφέρει τη γνώση προσφέροντας εναλλακτικές βασισμένες σε προσωπικές εμπειρίες του ίδιου ή των μαθητών του. Ο Συνεργατικός εκπαιδευτικός εξερευνά και δέχεται τις ιδέες των μαθητευόμενων, ενώ με ενσυναίσθηση και κατανόηση μοιράζεται και ακούει προσωπικές εμπειρίες. Τέλος, ο Υποστηρικτικός Δάσκαλος

δίνει έμφαση στο συναίσθημα, ενθαρρύνει την ανεξαρτησία των μαθητών και προσφέρει βοήθεια όταν του ζητείται.

Νεότερες έρευνες διαχωρίζουν τη διδασκαλία σε "Δασκαλοκεντρική (Teacher–centered) και "Μαθητοκεντρική" (Student–centered) και για την τεκμηρίωση της κάθε κατηγορίας συνυπολογίζονται τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, το κλίμα της τάξης, η αξιολόγηση και ο τύπος των ερωτήσεων (Behar–Horenstein, και συν., 2006). Παρόμοια, ο Langlois και οι συνεργάτες του διαχωρίζουν τη διδασκαλία "Για παιδιά" και "Για ενήλικες (2016).

Στον παρακάτω πίνακα αναπαρίστανται σχηματικά οι κατηγορίες Διδακτικών Στυλ, όπως προκύπτουν από τις προαναφερθείσες έρευνες.

Πίνακας 3: Κατηγορίες Διδακτικών Στυλ

Aitkin, Bennett, & Hesketh (1981)	Επίσημο (Formal)	Ο/Η Ε είναι υπεύθυνος για την οργάνωση της τάξης και του μαθήματος με αυστηρό πρόγραμμα, επιτρέποντας ελάχιστες ελευθερίες στην κίνηση, την ομιλία και την αυτενέργεια των μαθητών
	Μη επίσημο (Informal)	Ο/Η Ε οργανώνει το μάθημα σε μικρές ομάδες και δίνει έμφαση στη διαθεματικότητα των μαθημάτων, ενώ δεν αξιολογεί γραπτά τους μαθητές
	Μεικτό (Mixed)	Ο/Η Ε συνδυάζει χαρακτηριστικά από τις δύο προηγούμενες κατηγορίες
Grasha (1994)	Ειδήμονας (Expert)	Ο/Η Ε κατέχει την γνώση και είναι ειδήμονας στις ανάγκες των μαθητών.
	Επίσημη Αρχή (Formal Authority)	Ο/Η Ε έχει το μεγαλύτερο κύρος από τους μαθητές και επικεντρώνεται σε ξεκάθαρους και αποδεκτούς τρόπους, αυστηρές και τυποποιημένες μεθόδους
	Πρότυπο (Personal Model)	Ο/Η Ε χρησιμοποιεί την μέθοδο "Διδασκαλία μέσω προσωπικού παραδείγματος" και χρησιμεύει ως πρότυπο για το πώς οι μαθητές πρέπει να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται
	Συντονιστής (Coordinator)	Ο/Η Ε δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση δασκάλου–μαθητή, παρέχει συμβουλευτική, υποστήριξη και ενθάρρυνση
	Ενθαρρυντικός (Delegator)	Ο/Η Ε δίνει έμφαση στην ανεξάρτητη εργασία και χρησιμεύει ως πρόσωπο αναφοράς

Byrne & Long (1976)	Δυναμικός (Assertive)	Ο/Η Ε κάνει ερωτήσεις και δίνει απαντήσεις που μεταφέρουν πληροφορίες
	Παρωθητικός (Suggestive)	Ο/Η Ε προσφέρει εναλλακτικές βασισμένες σε προσωπικές εμπειρίες
	Συνεργατικός (Collaborative)	Ο/Η Ε δέχεται και εξερευνά τις ιδέες των μαθητών του και τις χρησιμοποιεί για να τις συσχετίσει με τις προσωπικές του εμπειρίες.
	Υποστηρικτικός (Facilitative)	Ο/Η Ε επεκτείνεται και πέρα από το διδακτικό περιεχόμενο, δίνει σημασία στα συναισθήματα των μαθητών, ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και προσφέρει βοήθεια όπου χρειάζεται
Behar–Horenstein και συν. (2006)	Δασκαλοκεντρική (Teacher–centered)	Ο/Η Ε σπάνια αλλάζει τις διδακτικές τεχνικές, το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργεί είναι αυστηρά δομημένο, η αξιολόγηση του είναι ίδια για όλα τα αντικείμενα κάθε μαθήματος και οι ερωτήσεις του έχουν κατά βάση αξιολογικό χαρακτήρα
	Μαθητοκεντρική (Student–centered)	Ο/Η Ε προσαρμόζει τις διδακτικές τεχνικές, το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης είναι συνεργατικό, οι τεχνικές αξιολόγησης του δεν σχετίζονται μόνο με το μαθησιακό αντικείμενο και οι ερωτήσεις αντικαθίστανται από συζήτηση
Langlois, και συν. (2016)	Για παιδιά (Pedagogy)	Ο/Η Ε αποφασίζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας και επικεντρώνεται στο να χτίσει γνώσεις. Χρησιμεύει ως Επικεφαλής/Ειδικός.
	Για ενήλικες (Andragogy)	Ο/Η Ε επικεντρώνεται στην εφαρμογή της γνώσης και την ανάπτυξη ανταγωνιστικών δεξιοτήτων. Χρησιμεύει ως πρόσωπο αναφοράς.

Ε: Εκπαιδευτικός

1.2.2. Διδακτικά Στυλ και η επίδρασή τους στην επίδοση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην ορθογραφία

Η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί σημαντικό διαπροσωπικό πλαίσιο για τη μάθηση των παιδιών και τα σχολικά επιτεύγματα (Pianta, Nimetz, &

Bennett, 1997). Επομένως, τα Διδακτικά Στυλ και η γενικότερη συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη αναμένεται να επηρεάζει τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις και για το λόγο αυτό υπάρχει ένα σχετικό πλήθος ερευνών που μελετούν τη συγκεκριμένη συσχέτιση.

Παρά την δυσκολία ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού και κατηγοριοποίησης, οι ερευνητές που μελετούν την επίδραση των Διδακτικών Στυλ στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, φαίνεται να συμφωνούν για τις ακόλουθες δύο περιπτώσεις: την περίπτωση του δασκάλου που ενδιαφέρεται πρωτίστως για τις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών του και την περίπτωση του δασκάλου που έχει τον πλήρη έλεγχο της τάξης του με βασικό σκοπό της διδασκαλίας του την καλύτερη επίδοση των μαθητών του. Οι δύο περιπτώσεις περιλαμβάνονται στους όρους ανταπόκριση (responsiveness) και απαίτηση (demandingness) (Dever, & Karabenick, 2011). Για παράδειγμα, στην κατηγοριοποίηση των Byrne και Long (1976), το Δυναμικό και Παρωθητικό Διδακτικά Στυλ εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία, ενώ το Συνεργατικό και Υποστηρικτικό Διδακτικά Στυλ υπάγονται στη δεύτερη περίπτωση.

Κατά αυτόν τον τρόπο, προηγούμενες καταγραφές έχουν δείξει πως το Αυταρχικό Διδακτικό Στυλ, το οποίο χαρακτηρίζεται από υψηλή ανταπόκριση αλλά και απαίτηση, σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επιτυχίας για μαθητές Δημοτικού (Antoniou, & Σιδερίδης, 2008˙ Kiuru, και συν. 2012˙ Walker, 2008) και για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου (Dever, & Karabenick, 2011). Αντίστοιχα, θετικά αποτελέσματα φάνηκαν και σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι ωφελήθηκαν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα από το συγκεκριμένο Στυλ εκπαιδευτικών (Graue, Clements, Reynolds, & Niles, 2004). Αντίθετα, τα μη αυταρχικά στυλ συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα επιτυχίας (Kleinfeld, 1975˙ Walker, 2008).

Παρά τις παραπάνω αναφορές, η βιβλιογραφία για την επίδραση των Διδακτικών Στυλ στην επίδοση των μαθητών είναι περιορισμένη (Kiuru, και συν., 2012). Αντίθετα, υπάρχει πλήθος αναπτυγμένων θεωριών για την επίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών των Διδακτικών Στυλ – όπως χαρακτηριστικά, συμπεριφορές, και καθημερινές συνήθειες των εκπαιδευτικών και κατ’επέκταση το κλίμα που δημιουργείται στην τάξη – στην συμμετοχή και μάθηση τους.

Σε συνδυασμό με τα πιο αυταρχικά στυλ μάθησης, οι τάξεις στις οποίες κυριαρχεί πιο αυστηρή διαχείριση (Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010) και οι προσδοκίες για την σωστή συμπεριφορά και την τήρηση κανόνων είναι υψηλές (Cameron, Connor, Morrison, & Jewkes, 2008), φαίνονται να σχετίζονται με καλύτερες επιδόσεις, στην ανάγνωση και ορθογραφία συγκεκριμένα.

Παράλληλα, οι δάσκαλοι που δημιουργούν ζεστές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές του και δείχνουν ευαισθησία απέναντι στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν καλές ακαδημαϊκές δεξιότητες, περιλαμβανομένων της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Kiuru, και συν., 2012). Σε αυτή τη βάση, οι Connor, Morrison, και Katch (2004), αλλά και αργότερα οι Perry, Donohue, και Weinstein (2007) απέδειξαν πως στις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι ήταν υποστηρικτικοί προς τους μαθητές τους και έδειχναν ενδιαφέρονταν για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, αυτοί έφεραν καλά αποτελέσματα σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες. Επιπλέον, η εκμάθηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σχετικών με την ανάπτυξη της γλώσσας, όπως η ορθογραφία, είναι πιο γρήγορη στις περιπτώσεις καλών σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικών (Curby, Rimm-Kaufman, & Ponitz, 2009). Κατ’αντιστοιχία, μικρότερα ακαδημαϊκά οφέλη βρέθηκαν για τάξεις με πιο ανεκτική διαχείριση σε γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Antoniou, & Sideridis, 2008˙ Walker, 2008).

Διαπιστώνεται πως τα πιο αυταρχικά στυλ διδασκαλίας, καθώς και γενικότερα η διαχείριση τάξης επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών, και συγκεκριμένα στις δυσκολίες στην ορθογραφία. Σε όλες τις έρευνες, ωστόσο, διαφαίνεται η ανάγκη δημιουργίας καλών σχέσεων με τους μαθητές, ζεστός και ειλικρινής τρόπος μετάδοσης, ακόμα και για τις πιο μικρές ηλικίες, τα οποία επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην επίδοση, αλλά και περισσότερο ενδιαφέρον και συμμετοχή από μεριάς των μαθητών (Walker, 2008). Άξιο αναφοράς είναι επίσης και το πλήθος ερευνών που έχει προσπαθήσει να διερευνήσει την επίδραση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των σχέσεων που δημιουργούν με τους μαθητές τους, όχι μόνο σε ακαδημαϊκό αλλά και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Antoniou, & Sideridis, 2008˙ Kiuru, et al. 2012).

1.3 Θεωρίες προσανατολισμού στο στόχο

Σύμφωνα με τους Atkinson και Feather (1966), οι άνθρωποι διαθέτουν ενσωματωμένους μηχανισμούς που τους ωθούν να επιτυγχάνουν όσα τους ανατίθενται αλλά και να ξεπερνούν τους άλλους (ανάγκη και κίνητρο επίτευξης). Η θεωρία αυτή εξελίχθηκε αργότερα από άλλους θεωρητικούς, όπως οι Dweck, και Leggett (1988), οι οποίοι υποστήριξαν πως δύο διαφορετικοί μηχανισμοί οδηγούν σε στοχευμένες συμπεριφορές. Από τη μια, είναι ο προσανατολισμός σε συγκεκριμένο στόχο που αποτελεί το θεμέλιο λίθο για κάθε συμπεριφορά κι από την άλλη ο τύπος του στόχου, ο οποίος καθορίζει τον τρόπο που οι άνθρωποι προσεγγίζουν μια εργασία που τους ανατίθεται με σκοπό την ολοκλήρωσή της (McGregor, & Elliot, 2002).

Αναφορικά με τον προσανατολισμό στο στόχο, οι δύο σημαντικότεροι τύποι προσανατολισμού στο στόχο, όπως τις εμπνεύστηκαν οι Dweck και Leggett (1988) είναι ο προσανατολισμός στη μάθηση και ο προσανατολισμός στην επίδοση. Ο πρώτος, που αφορά στη μάθηση, αναφέρεται στα άτομα που ασχολούνται με μια εργασία εξαιτίας κάποιου ιδιαίτερου ενδιαφέροντος ή ορισμένων εσωτερικών αναζητήσεων, ενώ ο προσανατολισμός στην επίδοση αναφέρεται κυρίως στα άτομα που προσεγγίζουν αυτό που τους έχει ανατεθεί με σκοπό να ξεπεράσουν τους άλλους. Το 2001, οι Elliot και McGregor εξέλιξαν τον προσανατολισμό στο στόχο σε τέσσερις κατευθύνσεις, αντί για δύο: προσέγγισης της μάθησης και αποφυγής της μάθησης, προσέγγισης της επίδοσης και αποφυγής της επίδοσης. Αναλυτικότερα, οι στόχοι προσέγγισης της μάθησης αναφέρονται σε προσπάθεια όσο το δυνατόν περισσότερης αποκτηθείσας γνώσης, ενώ αντίθετα οι στόχοι αποφυγής της μάθησης εκφράζουν την προσπάθεια που προκύπτει από φόβο της άγνοιας. Οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης εκφράζουν την προσπάθεια καλύτερου αποτελέσματος σε σχέση με τους άλλους, ενώ οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης αφορούν την προσπάθεια για μη αρνητική αξιολόγηση λόγω χαμηλής απόδοσης.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, τις τελευταίες δεκαετίες, η Θεωρία Προσανατολισμού στο Στόχο χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα κίνητρα των μαθητών στη σχολική τάξη (Sideridis, Stamovlasis, & Antoniou, 2016). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με προσανατολισμό αποφυγής της μάθησης εργάζονται με σκοπό να αποφύγουν την άγνοια ή την μη ενίσχυση των γνώσεών τους. Παράλληλα, οι προσανατολισμένοι-στην-επίδοση μαθητές επιζητούν να αποδείξουν τις ικανότητές

τους στους άλλους και την υπεροχή τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Τέλος, ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης περιγράφει μαθητές που προσπαθούν να αποφύγουν να φανούν ανεπαρκείς, χωρίς ικανοποιητικές δεξιότητες ή λιγότερο καλοί από τος συνομηλίκους τους (Wolters, 2004). Όπως γίνεται σαφές, οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση είναι εσωτερικοί στο άτομο, ενώ οι στόχοι προσανατολισμού στην επίδοση εξαρτώνται από τους σημαντικούς άλλους.

Αποδεικνύεται επομένως πως προσανατολισμός στο στόχο και οι διάφορες εκφάνσεις του, δηλαδή ο προσανατολισμός στην προσέγγιση και αποφυγή της μάθησης και ο προσανατολισμός στην προσέγγιση και αποφυγή της επίδοσης, μπορεί να φανεί ιδιαίτερα βοηθητικός για τις μαθησιακές δυσκολίες και τις κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Κάθε τύπος στόχου έχει διαφορετική επίδραση στους μαθητές, που σχετίζεται με τον μαθησιακό τομέα, τον ψυχολογικό αλλά και τον κοινωνικό. Ανάμεσα στους στόχους μάθησης και επίδοσης, οι πρώτοι φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με την σχολική επιτυχία, χρήση περισσότερων στρατηγικών μάθησης και καλύτερη επίδοση, υψηλό ενδιαφέρον για το μάθημα, θετικό συναίσθημα, υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Grant & Dweck, 2003˙ Patrick & Yoon, 2004˙ Sideridis, 2003). Ωστόσο, οι στόχοι προσέγγισης στην επίδοση φαίνεται να έχουν θετική επίδραση στην προσπάθεια και την επιμονή των μαθητών (Grant & Dweck, 2003˙ Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000). Οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή την επίδοσης, διαθέτουν λιγότερη επιμονή στις δύσκολες μαθησιακές εργασίες, δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές επίλυσης και απομνημόνευσης, καθώς και να ζητήσουν βοήθεια όταν χρειάζονται (Harackiewicz, και συν., 2000˙ Sideridis, 2003).

Δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, φαίνεται πως θα μπορούσαν να ωφεληθούν από την ανάπτυξη προσανατολισμού στο στόχο. Η έρευνα, ωστόσο, είναι περιορισμένη σε τυπικούς ή μαθητές με καλή επίδοση και όχι τόσο σε μαθητές που δυσκολεύονται. Η έρευνα του Sideridis (2005) απέδειξε πως ο προσανατολισμός στη μάθηση ευνοεί τόσο τους τυπικούς όσο και τους δυσλεκτικούς μαθητές. Σχετικά με τον προσανατολισμό στην επίδοση, φάνηκε πως αυτή η προσέγγιση ωφελεί περισσότερο τους μαθητές με δυσκολίες.

Ερευνητικά ερωτήματα –υποθέσεις

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος παρέμβασης, σύμφωνα με το οποίο εξετάστηκε η δυνατότητα βελτίωσης της ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το πρόγραμμα βασίστηκε σε τεχνικές και στρατηγικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές σε μαθητές με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Συγκεκριμένα για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και λαμβάνοντας υπόψιν τις ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ιδιαίτερα σημαντική κρίθηκε επίσης η μελέτη προσανατολισμού στο στόχο της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών.

Γίνεται σαφές πως άξονες μελέτης για την συγκεκριμένη εργασία ήταν η συμβολή των Εκπαιδευτικών στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τόσο σε γνωστικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο, μέσω της συσχέτισης των Διδακτικών τους στυλ αφενός στην επίδοση στην ορθογραφία και αφετέρου στον προσανατολισμό στο στόχο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας ήταν: (α) Υπάρχει συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ανεξάρτητων παρατηρητών όσον αφορά το Διδακτικών τους Στυλ; (β) Επηρεάζουν τα Διδακτικά Στυλ την επίδοση στην ορθογραφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες; Αν ναι, προς ποια κατεύθυνση; (γ) Σε τι βαθμό επηρεάζουν τα Διδακτικά Στυλ την βελτίωση στην ορθογραφία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες; (δ) Πώς επιδρούν τα διαφορετικά Διδακτικά Στυλ στον προσανατολισμό στο στόχο μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες;

Β. Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα εργαλεία επιλογής και αξιολόγησης των συμμετεχόντων, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η διαδικασία της παρέμβασης.

2.1 Συμμετέχοντες

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε για να ανταποκρίνεται σε πληθυσμό με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Για το λόγο αυτό, οι μαθητές, για την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, έπρεπε να πληρούν τα εξής κριτήρια:

1. Να φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης Γ' Δημοτικού σχολείων της Αττικής.
2. Να είναι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με το κριτήριο της απόκλισης.
3. Να μην υπάρχει συννοσηρότητα με άλλες διαταραχές.
4. Οι δίγλωσσοι μαθητές να έχουν φοιτήσει στο ελληνικό σχολείο από το νηπιαγωγείο.

Οι μαθητές του δείγματος έπρεπε να φοιτούν στην Γ'Δημοτικού και να δέχονται ήδη υποστηρικτική διδακτική παρέμβαση στα Τμήματα Ένταξης των σχολείων τους. Η συγκεκριμένη τάξη επιλέχθηκε, καθώς σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού (ΦΕΚ 303Β/13–03–2003), οι μαθητές αυτής της τάξης ασκούνται στην οργάνωση και παραγωγή γραπτού λόγου με σωστές δομικά προτάσεις και σε διάφορα κειμενικά είδη. Αυτό προϋποθέτει την ευανάγνωστη και ορθογραφημένη γραφή, σε επίπεδο λέξης, πρότασης, τονισμού και στίξης, κι έτσι θεωρείται απαραίτητη η παρέμβαση για την κατάκτησή της ακόμα και από μαθητές που δυσκολεύονται. Για την ανίχνευση των μαθητών με ΕΜΔ, αξιοποιήθηκε το κριτήριο της απόκλισης μεταξύ τυπικής νοημοσύνης και μη αναμενόμενης χαμηλής επίδοσης στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Το κριτήριο της απόκλισης ορίζει την διαφορά μεταξύ του Δείκτη νοημοσύνης να τοποθετείται πάνω από το 85, ενώ αντίστοιχα η αποκωδικοποίηση κάτω από το 25ο εκατοστημόριο και η ορθογραφική δεξιότητα χαμηλότερα του 10ου εκατοστημορίου σε σταθμισμένα τεστ. Η τυπική νοημοσύνη των μαθητών μετρήθηκε με το εργαλείο Raven's Progressive Matrices, ενώ αντίστοιχα η αναγνωστική τους δεξιότητα με τη Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης και η ορθογραφική τους επίδοση με την Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας μαθητών της Β′, Γ′, Δ′, και Ε′ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και αποκλείστηκαν οι μαθητές που δεν τηρούσαν τις παραπάνω προϋποθέσεις. Από το δείγμα επίσης, αποκλείστηκαν μαθητές με δυσκολίες που οφείλονταν σε άλλες διαταραχές, όπως Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος ή άλλες νευρολογικές παθήσεις. Κριτήριο αποκλεισμού θεωρήθηκε και η πολιτισμική ή γλωσσική υστέρηση, για αυτό αποκλείστηκαν δίγλωσσοι μαθητές που φοίτησαν σε

ελληνικό σχολείο μετά το Νηπιαγωγείο. Τέλος, τα σχολεία με έναν μόνο μαθητή που πληρούσε τις προϋποθέσεις, αποκλείονταν από την διαδικασία, δεδομένης της δυσκολίας απόδοσης της επιτυχίας στο ίδιο το πρόγραμμα και όχι σε προσωπικούς παράγοντες δασκάλου και μαθητή.

Από τους 127 μαθητές που αξιολογήθηκαν, οι 79 πληρούσαν τα προαναφερθέντα κριτήρια. Ωστόσο, στις τελικές μετρήσεις δεν συμπεριλήφθηκαν 7 παιδιά λόγω αδυναμίας ολοκλήρωσης της παρέμβασης (μετακόμιση σε άλλη πόλη, απουσία εκπαιδευτικού για λόγους υγείας, απώλεια γονέα). Στη συνέχεια, μετά από τυχαία διαίρεση του δείγματος προέκυψαν δύο ομάδες: η πειραματική ομάδα (N=39), η οποία παρακολούθησε το "Διδακτικό Πρόγραμμα Παρέμβασης Ενίσχυσης της Ορθογραφίας", και η ομάδα ελέγχου (N=33) η οποία εφάρμοσε την παραδοσιακή διδασκαλία της ορθογραφίας από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό.

Από τα 39 παιδιά της πειραματικής ομάδας, τα 22 ήταν αγόρια (ΜΟ ηλικίας= 8,63, ΤΑ= 0,50) και τα 17 κορίτσια (ΜΟ ηλικίας= 8,43, ΤΑ= 0,29). Τα 27 παιδιά της πειραματικής ομάδας μιλούσαν στο σπίτι τους την ελληνική γλώσσα, ενώ τα υπόλοιπα είχαν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα ομιλίας. Συγκεκριμένα, έξι από αυτά μιλούσαν αλβανικά, ένα την μπεγκάλι γλώσσα, ένα αραβικά, ένα κενυάτικα, ένα ρωσικά, ένα ρουμάνικα και ένα τη γλώσσα των ρομά.

Από τα 33 παιδιά της ομάδας ελέγχου, τα 22 ήταν αγόρια (ΜΟ ηλικίας= 8.77, ΤΑ= 0.43), και τα 11 κορίτσια (ΜΟ ηλικίας= 8.57, ΤΑ= 0.31). Αναφορικά με τη γλώσσα ομιλίας, 20 παιδιά της ομάδας ελέγχου μιλούσαν στο σπίτι την ελληνική και 13 είχαν ως δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί μιλούσε στο σπίτι αγγλικά, πέντε αλβανικά, δύο αραβικά, ένα νιγηριανά, δύο ρωσικά, ένα ρουμάνικα και ένα ουκρανικά.

Όλα τα παιδιά προέρχονταν από περιοχές με μεσαία κοινωνικοοικονομικά επίπεδα.

Πίνακας 4. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων μαθητών

Ομάδα	Αριθμός	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Φύλο		Ελληνική Γλώσσα	
		Ηλικίας	*Αγόρια*	*Κορίτσια*	*Μητρική*	*Δεύτερη*
Πειραματική	39	8,55 (0,43)	22	17	27	12
Ελέγχου	33	8,71 (0,40)	22	11	20	13
Σύνολο	72	8,62 (0,52)	44	28	47	25

Οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, ελέγχθηκαν ως προς την ισοδυναμία τους, με το κριτήριο t–test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του t–test έδειξαν πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την ηλικία [t(65)=1,59, p=0,118], το δείκτη νοημοσύνης [t(70)=–1,80, p=0,08] και την επίδοση στην ανάγνωση [t(70)=0,137, p=0,891] και την ορθογραφική δεξιότητα [t(70)=–0,22, p=0,825]. Μέσω αναλύσεων chi square δεν φάνηκε σημαντική διαφορά στον αριθμό των παιδιών που μιλούσαν άλλη γλώσσα από την ελληνική στο σπίτι (χ^2=0,587).

Πίνακας 5. Χαρακτηριστικά μαθητών πριν την έναρξη της παρέμβασης

Ομάδα	ΜΟ (ΤΑ) Δείκτη Νοημοσύνης	Μ.Ο. (ΤΑ) Ανάγνωσης Λέξεων	Μ.Ο.(ΤΑ) Ορθογραφικής δεξιότητας
Πειραματική	95,51 (13,66)	32,02 (11,09)	14,41 (4,18)
Ελέγχου	90,60 (8,36)	32,36 (9,49)	14,18 (4,54)
	t(70)= -1,797, p=0,08	t(70)=0,137, p=0,891	t(70)=-0,222 p=0,825

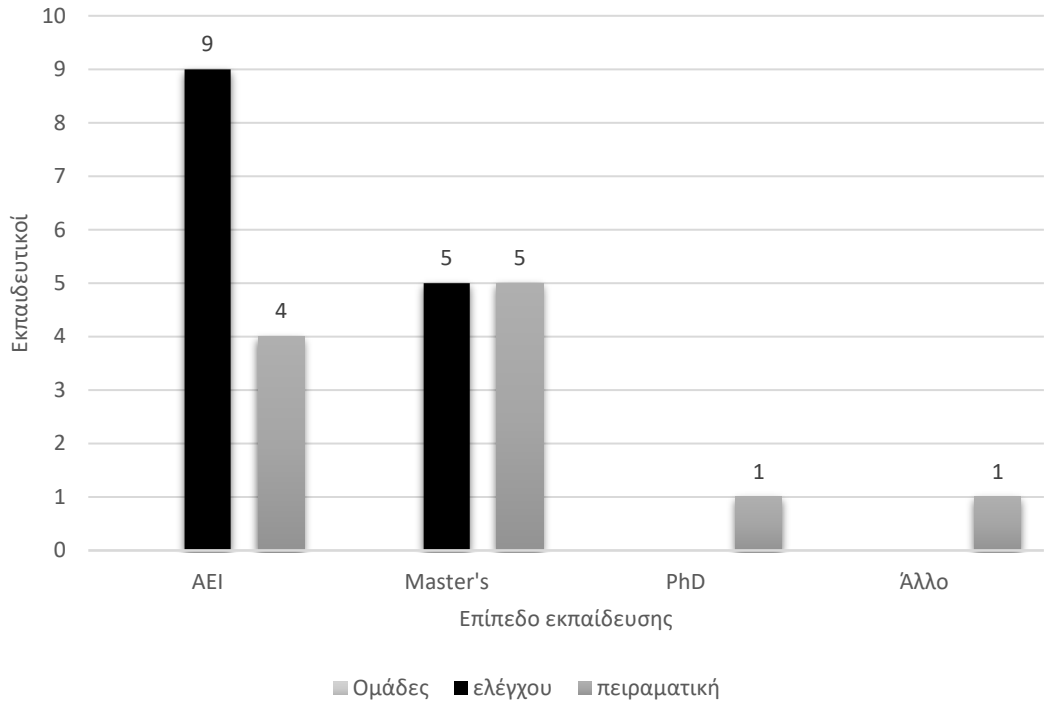
Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, 28 δάσκαλοι των μαθητών στα Τμήματα Ένταξης, ωστόσο ένας εκπαιδευτικός δεν ολοκλήρωσε το ερωτηματολόγιο του Διδακτικού Στυλ και κατά συνέπεια αποκλείστηκε από το δείγμα. Οι τελικοί συμμετέχοντες ήταν 27 εκπαιδευτικοί, με 10 έως 33 χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, και πιο συγκεκριμένα 14 (Άντρες:3, Γυναίκες:11) στην πειραματική ομάδα και 13 (Άντρες:4, Γυναίκες:9) στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 6. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Ομάδα	Αριθμός	Φύλο	
		Άντρες	*Γυναίκες*
Πειραματική	14	3	11
Ελέγχου	13	4	9
Σύνολο	27	7	20

Σχετικά με τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, από τους δασκάλους της πειραματικής ομάδας που απάντησαν, ένας ήταν κάτοχος Διδακτορικού, πέντε κάτοχοι Master, τέσσερις κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών και ένας είχε άλλη εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, ενώ αντίστοιχα από την ομάδα ελέγχου πέντε ήταν κάτοχοι Master και οχτώ κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών. Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται και στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 1. Ακαδημαϊκά προσόντα εκπαιδευτικών πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου



Ο υπολογισμός και η αξιολόγηση του μεγέθους του δείγματος βασίστηκε στους πίνακες κατά Cohen (1992) και στον τύπο:

$$\delta = \gamma \frac{\sqrt{N}}{\sqrt{2}}$$

Η αξιολόγηση του μεγέθους του δείγματος έγινε ως συνάρτηση ενός παράγοντα δ (Sideridis, 1999) και διαπιστώθηκε πως ένα δείγμα της τάξης των 30 παιδιών ανά τάξη είναι αρκετό προκειμένου να ανιχνευθούν μεγάλες διαφορές (δηλ. της τάξης του γ = 80 κατά Cohen), όπου γ αποτελεί μέγεθος σε τυπικές αποκλίσεις.

2.2. Διαδικασία

Για την εφαρμογή του προγράμματος, απευθύνθηκε πρόσκληση σε Εκπαιδευτικούς Τμημάτων Ένταξης της Αττικής και των μαθητών τους Γ' Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η συλλογή του δείγματος έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2018–2019, τους μήνες από Δεκέμβριο έως Μάιο.

Η επαφή με τους μαθητές του δείγματος και τις οικογένειές τους έγινε μέσω των Δημοτικών σχολείων στα οποία φοιτούν. Αρχικά, αφού αδειοδοτήθηκε η έρευνα

από το τμήμα Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), οι Σχολικοί Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής υπέδειξαν στην ερευνητική ομάδα τα δημοτικά σχολεία στα οποία λειτουργούσε Τμήμα Ένταξης. Στη συνέχεια, έγινε η επικοινωνία και ενημέρωση για το πρόγραμμα στους διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεφώνου, ενώ μετά τη δική τους έγκριση προσεγγίστηκαν οι εκπαιδευτικοί των Τμημάτων Ένταξης οι οποίοι συμπλήρωσαν φόρμες συμμετοχής με τον αριθμό, τις δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών που θα μπορούσαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Επόμενο βήμα ήταν η ενημέρωση των γονέων των μαθητών και η απαραίτητη υπογεγραμμένη συγκατάθεσή τους, ώστε τα ανήλικα παιδιά τους να συμμετέχουν στην έρευνα.

Μετά από συνεννόηση των ορισμένων μελών της ερευνητικής ομάδας και των αντίστοιχων Εκπαιδευτικών ορίστηκε συνάντηση με σκοπό την πρώτη αξιολόγηση για την επιλογή του τελικού δείγματος. Η ερευνητική ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευμένους τελειόφοιτους ή μεταπτυχιακούς φοιτητές, οι οποίοι εξέτασαν τους μαθητές σε ήσυχο χώρο του σχολείου, σε ατομικές συνεδρίες. Οι συνεδρίες διήρκεσαν κατά μέσο όρο 2 ώρες (χωρίς, ωστόσο, περιορισμούς χρόνου για να μην επηρεαστεί από αυτούς η επίδοση). Κατά περιπτώσεις, κρίθηκαν απαραίτητες περισσότερες της μίας συνάντησης, λόγω δυσκολιών που προέκυψαν από το ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα, του μεγάλου αριθμού παιδιών που προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς για αξιολόγηση ή για λόγους που αφορούσαν στα ίδια τα παιδιά, όπως για παράδειγμα η απουσία λόγω ασθένειας. Πριν την αξιολόγηση, ζητήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων Ένταξης στοιχεία για το οικογενειακό υπόβαθρο, τη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι, καθώς τις μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες κάθε παιδιού. Αρχικά, χορηγήθηκε το εργαλείο Raven's Progressive Matrices (Σιδερίδης, και συν., 2015), η Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (Παντελιάδου, Αντωνίου, & Σιδερίδης, 2019) και η Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας μαθητών της Β′, Γ′, Δ′, και Ε′ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2007) με σκοπό τον έλεγχο του Δείκτη Νοημοσύνης. της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφικής δεξιότητας αντίστοιχα των μαθητών. Επιπλέον, οι μαθητές αξιολογήθηκαν με το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας, 2007) της τάξης τους και τη Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας

(Σιδερίδης, 1997). Παράλληλα, δόθηκε στους μαθητές το Ερωτηματολόγιο των Προσανατολισμών στο στόχο (Sideridis, 2005) και το Ερωτηματολόγιο Κλίμα της τάξης (Sideridis, και συν., 2006). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν Το Ερωτηματολόγιο των Διδακτικών Στυλ (Antoniou, & Kalinoglou, 2013).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας εφαρμόστηκε το πειραματικό σχέδιο «Πριν–Παρέμβαση–Μετά», σύμφωνα με το οποίο τα ίδια εργαλεία χορηγούνται πριν και μετά την παρέμβαση. Το σχέδιο αυτό είναι αποτελεσματικό για την αξιολόγηση διδακτικών προγραμμάτων και δυναμώνει αισθητά με την ύπαρξη ομάδας ελέγχου. Για το λόγο αυτό οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στις οποίες χορηγήθηκαν τα εργαλεία που αναλύονται στην επόμενη ενότητα σε δύο χρονικές στιγμές.

Μετά την πρώτη αξιολόγηση των μαθητών, πραγματοποιήθηκε ημερίδα για τους Ειδικούς Παιδαγωγούς των πειραματικών ομάδων με στόχο την ενημέρωση τους για το περιεχόμενο της παρέμβασης και τον τρόπο διδασκαλίας του προγράμματος. Επιπρόσθετα, διανεμήθηκε το υλικό το οποίο περιλάμβανε το Βιβλίο Δασκάλου και το Τετράδιο Εργασιών για τον κάθε μαθητή.

Η παρέμβαση διήρκεσε 16 ώρες (4 ώρες την εβδομάδα για 4 εβδομάδες) και εφαρμόστηκε από τους Ειδικούς Παιδαγωγούς στα Τμήματα Ένταξης. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν δύο επισκέψεις σε κάθε σχολείο της πειραματικής ομάδας, προκειμένου να παρατηρηθεί η εφαρμογή του προγράμματος από τον κάθε εκπαιδευτικό αλλά και η επιλογή Διδακτικού Στυλ. Για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας των παρατηρήσεων (αξιοπιστία μεταξύ των παρατηρητών), οι επισκέψεις λάμβαναν χώρα από δύο ερευνητές. Για την παρατήρηση της πιστότητας της παρέμβασης διεξαγόταν η ταυτόχρονη συμπλήρωση ερωτηματολογίων σε κλίμακα Likert αναφορικά με τις επιμέρους παραμέτρους της διδακτικής διαδικασίας και των μεθόδων που χρησιμοποιούσε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, τα κίνητρα που έδινε στους μαθητές και το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε στην τάξη. Οι ερευνητές παρακολουθούσαν τη διδακτική διαδικασία χωρίς να συμμετέχουν σε αυτή. Κατά την ίδια χρονική περίοδο, στην ομάδα ελέγχου δόθηκαν γενικές οδηγίες για το θέμα της παρέμβασης (διδασκαλία βελτίωσης της ορθογραφίας) και τον χρόνο υλοποίησης, ωστόσο η μέθοδος και η επιλογή συγκεκριμένων τεχνικών και στρατηγικών αποτελούσε προσωπική επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού του Τμήματος Ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου συμπλήρωναν ημερολόγιο με το θέμα

διδασκαλίας, την μέθοδο, τις τεχνικές και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε ώρα διδασκαλίας.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, οι μαθητές (πειραματικής και ομάδας ελέγχου) αξιολογήθηκαν εκ νέου με τα ίδια εργαλεία που χορηγήθηκαν στην αρχική αξιολόγηση, με μόνη εξαίρεση τη χορήγηση του τεστ νοημοσύνης. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το πρόγραμμα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της Wolf (1979) για την κοινωνική εγκυρότητα του προγράμματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί της ομάδας ελέγχου για τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους.

Την ολοκλήρωση της αξιολόγησης μετά την παρέμβαση ακολούθησε μια ημερίδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώθηκαν για τα αποτελέσματα της παρέμβασης, ανώνυμα για την κάθε τάξη, και διανεμήθηκε το υλικό της στους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου που δεν το είχαν παραλάβει.

Δεδομένου πως οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν ανήλικοι, υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα για την εφαρμογή της προστασίας των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων τους, όπως αυτή προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία (Ν. 2472/1997, περί Προστασίας του Ατόμου από την Επεξεργασία Προσωπικών Δεδομένων). Η συμμετοχή όλων των μαθητών ήταν ανώνυμη και απαιτούσε τη σύμφωνη γνώμη γονέων, δασκάλων και διευθυντών. Όπως αναφέρθηκε, πριν την χορήγηση των τεστ, δόθηκαν στους γονείς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενημερωτικές επιστολές συναίνεσης συμμετοχής των παιδιών τους στις αξιολογήσεις σε γραπτή μορφή. Οι επιστολές περιλάμβαναν ζητήματα δεοντολογίας που τηρούνταν σχετικά με τα δικαιώματα των ανήλικων συμμετεχόντων, αλλά και πρακτικά ζητήματα που αφορούσαν το πρόγραμμα. Όλοι οι συμμετέχοντες διατηρούσαν το δικαίωμα να διακόψουν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κατά βούληση, οποιαδήποτε στιγμή. Οι συμμετέχοντες μαθητές και οι κηδεμόνες ήταν ενήμεροι για αυτό τους το δικαίωμα μέσω της επιστολής συναίνεσης που τους στάλθηκε. Τα στοιχεία των συμμετεχόντων, καθώς και οποιεσδήποτε προσωπικές πληροφορίες, κωδικοποιήθηκαν και παραμένουν ανώνυμα με σκοπό τα δεδομένα του προγράμματος να μην συνδεθούν με την ταυτότητα των μαθητών σε οποιαδήποτε στιγμή. Οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων είναι αυτές που αναφέρθηκαν σε

προηγούμενη ενότητα και δε συμπεριλήφθηκαν άλλες όπως η βιντεοσκόπηση ή η ηχογράφηση των παιδιών ή των εκπαιδευτικών τους.

2.3. Περιγραφή των εργαλείων

2.3.1. Εργαλεία – κριτήρια επιλογής δείγματος

Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν αφορούσαν σε πρώτο επίπεδο την ανίχνευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στο δείγμα των μαθητών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ανίχνευση τους, έγινε με το κριτήριο του αποκλεισμού, δηλαδή την απόκλιση μεταξύ του φυσιολογικού ή/και ανώτερου δείκτη νοημοσύνης και της χαμηλής απόδοσης σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, και πιο συγκεκριμένα στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Raven's Progressive Matrices, δηλαδή *Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven* (Σιδερίδης και συν., 2015), για τον έλεγχο του νοητικού δυναμικού των μαθητών, η Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ) (Παντελιάδου, Αντωνίου, & Σιδερίδης, 2019) και η Δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β′, Γ′, Δ′, και Ε′ τάξης του δημοτικού σχολείου (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2007) για τον έλεγχο της ανάγνωσης και της ορθογραφίας αντίστοιχα.

Raven's Progressive Matrices – Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven (Σιδερίδης και συν., 2015)

Το τεστ Raven's Colored Progressive Matrices (Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven) είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που σχεδιάστηκε για να μετράει τη ρέουσα νοημοσύνη και συγκεκριμένα τον παράγοντα g του Spearman, παιδιών ηλικίας από τεσσάρων έως δώδεκα ετών. Πρόκειται για ένα εργαλείο που μετράει τη μη λεκτική νοημοσύνη και για αυτό πιστεύεται πως τα αποτελέσματά του δεν επηρεάζονται από πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες (Raven, 2003). Το εργαλείο αναπτύχθηκε από τον J.C. Raven, το 1983, στην Αγγλία (Raven, Court, & Raven, 1990) και η διαδικασία προσαρμογής και στάθμισης στα ελληνικά βασίστηκε στην πιο σύγχρονη Βρετανική έκδοση (Raven, 2004) και ολοκληρώθηκε από τους Σιδερίδη, Αντωνίου, Μουζάκη και Σίμο (Σιδερίδης και συν., 2015).

Σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης, ο κάθε εξεταστής πριν την έναρξη της εξέτασης εξηγεί στο παιδί το έργο που πρέπει να εκτελέσει μέσω ενός παραδείγματος και δίνει απλές, συγκεκριμένες, λεκτικές οδηγίες πριν την χορήγηση

της κάθε δοκιμασίας. Η χορήγηση του εργαλείου είναι ατομική και διαρκεί περίπου 10–20 λεπτά ανάλογα με το ρυθμό απόκρισης κάθε παιδιού. Συνολικά, το εργαλείο αποτελείται από 36 προβλήματα, χωρισμένα σε 3 ομάδες (Α, ΑΒ, Β) με σταδιακά αυξανόμενη δυσκολία. Το κάθε πρόβλημα παρουσιάζεται με την μορφή μήτρας 3x3 η οποία περιέχει γεωμετρικά σχέδια. Στα σχέδια παρουσιάζεται μία λογική ακολουθία κάθετα ή οριζόντια την οποία ο εξεταζόμενος καλείται να ανακαλύψει, και να επιλέξει την σωστή απάντηση ανάμεσα από έξι πιθανές επιλογές. Για κάθε σωστή απάντηση, ο εξεταζόμενος παίρνει έναν βαθμό. Η τελική βαθμολογία προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους σωστών απαντήσεων, επομένως η μέγιστη δυνατή επίδοση είναι το 36. Στη συνέχεια, η συνολική βαθμολογία μετατρέπεται σε τυπικούς βαθμούς ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του κάθε μαθητή και ο κάθε μαθητής τοποθετείται στην αντίστοιχη εκατοστιαία θέση.

Υπενθυμίζεται πως στην παρούσα έρευνα, όσα παιδιά είχαν δείκτη νοημοσύνης μικρότερο του 85 αποκλείστηκαν από το τελικό δείγμα των συμμετεχόντων. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach’s alpha) ήταν 0,655.

Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης (ΔΑΔΑ) (Παντελιάδου, Αντωνίου, & Σιδερίδης, 2019).

Το ΔΑΔΑ είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης των δεξιοτήτων ανάγνωσης, το οποίο σχεδιάστηκε από τους Παντελιάδου, Αντωνίου και Σιδερίδη (2019), και αφορά μαθητές από έξι έως δεκαπέντε ετών (Α’ Δημοτικού έως Γ’ Γυμνασίου). Το εργαλείο αξιολογεί την αναγνωστική δεξιότητα ως προς τις τέσσερις διαστάσεις της (αποκωδικοποίηση, μορφολογία, αναγνωστική κατανόηση και ευχέρεια) και περιλαμβάνει πέντε δοκιμασίες: (α) αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων (β) αποκωδικοποίηση λέξεων, (γ) διάκριση λέξεων-ψευδολέξεων, (δ) αναγνώριση λέξεων, (ε) ευχέρεια. Για την επιλογή του δείγματος, αξιοποιήθηκε μόνο η δεύτερη δοκιμασία, η ανάγνωση λέξεων. Σε αυτή τη δοκιμασία, παρουσιάζονται στους μαθητές 57 πραγματικές λέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας και οι μαθητές καλούνται να τις αποκωδικοποιήσουν σωστά, με σωστό τονισμό. Κάθε σωστή απάντηση του μαθητή βαθμολογείται με έναν βαθμό και κάθε λανθασμένη με μηδέν.

Για την επιλογή του τελικού δείγματος, οι μαθητές που τοποθετήθηκαν πάνω από το 25ο εκατοστημόριο στη δοκιμασία που αναφέρθηκε αποκλείστηκαν από την

διαδικασία. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) για την αποκωδικοποίηση λέξεων ήταν 0,926.

Δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β΄, Γ΄, Δ΄, και Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης & Σίμος, 2007)

Η συγκεκριμένη δοκιμασία μετράει την ορθογραφική ικανότητα μαθητών Β΄ έως Ε΄ τάξης Δημοτικού. Στο πλαίσιο της δοκιμασίας, υπαγορεύεται στον μαθητή μια σειρά λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων του Δημοτικού. Οι συνολικά 60 λέξεις προέρχονται από όλα τα μέρη του λόγου, υπαγορεύονται με αυξανόμενη δυσκολία σε αριθμό συλλαβών και κανόνες ορθογραφίας, ενώ συνοδεύονται και από μια σύντομη πρόταση που περιλαμβάνει την λέξη. Ο μαθητής καλείται να καταγράψει ορθογραφημένα και με σωστό τονισμό τις λέξεις, και όχι τις προτάσεις που διαβάζονται από τον εξεταστή. Ο κανόνας διακοπής του συγκεκριμένου εργαλείου ορίζει την διακοπή χορήγησης, στην περίπτωση έξι διαδοχικών λαθών του μαθητή. Τονικά λάθη δεν ελήφθησαν υπόψιν στον υπολογισμό της βαθμολογίας, λόγω της υψηλής συχνότητας της εμφάνισής τους από τους μαθητές. Η συνολική βαθμολογία του μαθητή προκύπτει από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων μέχρι την εφαρμογή του κανόνα διακοπής ή την ολοκλήρωση της λίστας. Για κάθε σωστή απάντηση απονέμεται ένας βαθμός, επομένως η μέγιστη συνολική βαθμολογία είναι 60 πόντοι.

Για την επιλογή του δείγματος, η επίδοση των μαθητών θα έπρεπε να τοποθετείται κάτω από το 10ο εκατοστημόριο. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) ήταν 0,757.

2.3.2. Εργαλεία αξιολόγησης μαθητών

Συμπληρωματικά, δόθηκαν τα *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ)* (Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας, 2007) και *Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας* (Σιδερίδης, 1997) με σκοπό την ανίχνευση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών.

Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) (Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας, 2007)

Το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ), αναπτύχθηκε στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του ΥΠΕΠΘ. Το συγκεκριμένο λογισμικό χρησιμοποιείται για την «αυτοματοποιημένη ανίχνευση» μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, γεγονός που σημαίνει πως η εγκατάσταση, χορήγηση και εξαγωγή αποτελεσμάτων δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις ούτε συγκεκριμένη παρέμβαση καθώς η διαδικασία ολοκληρώνεται από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι τομείς που αξιολογούνται στην Γ' Δημοτικού και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Τα πεδία που εξετάζονται μέσω του ΛΑΜΔΑ είναι: (α) ταχύτητα και ακρίβεια αναγνώρισης εικόνων και λέξεων, (β) ιστορική και γραμματική ορθογραφία, (γ) προφορική και γραπτή κατανόηση, (δ) μορφοσύνταξη: συμπλήρωση προτάσεων, αναλογίες, (ε) λεξιλόγιο: επιλογή εικόνας, (στ) εύρος προσοχής (μνήμη γραμμάτων), (ζ) μη λεκτική νοημοσύνη: αλληλουχίες, μήτρες και (η) μουσικές δεξιότητες: αναπαραγωγή ρυθμού. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας από την μεριά του μαθητή, είναι δυνατή η εμφάνιση του προφίλ επίδοσής του σε τρεις στήλες: στην πρώτη στήλη εμφανίζονται οι τομείς στους οποίους ο μαθητής αξιολογήθηκε, στη δεύτερη στήλη παρουσιάζεται το διάγραμμα ακριβείας, δηλαδή η επίδοση του μαθητή συγκριτικά με τον μέσο όρο των συνομηλίκων του στα σημαντικά εκατοστημόρια 25, 50, 75, 100, και στην τρίτη στήλη παρουσιάζεται σχηματικά το διάγραμμα ταχύτητας, δηλαδή ο χρόνος απόκρισης του μαθητή συγκριτικά και πάλι με τον μέσο όρο των παιδιών της τάξης του.

Στην παρούσα έρευνα, το ΛΑΜΔΑ χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της γραμματικής και ιστορικής ορθογραφίας. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των δοκιμασιών της ορθογραφικής δεξιότητας ήταν 0,763.

Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας (Σιδερίδης, 1997).

Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει δημιουργηθεί και σταθμιστεί με στόχο να αξιολογεί την ορθογραφική δεξιότητας μαθητών Α΄– ΣΤ΄ Δημοτικού. Περιλαμβάνει ένα κείμενο που αποτελείται από δύο παραγράφους, 126 λέξεων συνολικά κατάλληλο

για την ηλικία των μαθητών, το οποίο περιλαμβάνει ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, συνδέσμους, επιρρήματα, προθέσεις και μετοχές. Οι συγκεκριμένες λέξεις αποτελούν ευρεία αντιπροσώπευση συχνών ορθογραφικών μοτίβων καθώς και εξαιρέσεις σε γνωστούς κανόνες που διδάσκονται στο σχολείο. Η σωστή, ορθογραφημένη γραφή των λέξεων απαιτεί την εφαρμογή διαφόρων στρατηγικών (φωνολογικών, μορφολογικών, ετυμολογικών). Ο αξιολογητής υπαγορεύει στους μαθητές το κείμενο με ρυθμό ανάλογο του παιδιού που αξιολογείται. Η εσωτερική συνοχή (Cronbach's alpha) του τεστ ήταν 0,879.

2.3.3. Εργαλεία εκπαιδευτικών

Για να εξεταστούν τα Διδακτικά Στυλ των εκπαιδευτικών, δόθηκαν *ερωτηματολόγια αυτό–αναφοράς* που περιλάμβαναν διδακτικά σενάρια και πιθανές απαντήσεις.

Το Ερωτηματολόγιο των Διδακτικών Στυλ – The Teaching Styles Inventory (TSI) (Antoniou, & Kalinoglou, 2013).

Το Ερωτηματολόγιο των Διδακτικών Στυλ αφορά την διερεύνηση των Διδακτικών Στυλ των Εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προκύπτει από την θεωρία των Bibace, Catlin, Quirk, Beattie, και Slabaugh (1981). Το εργαλείο μεταφράστηκε και αξιολογήθηκε στα ελληνικά από τις Antoniou και Kalinoglou (2013). Οι τέσσερις κατηγορίες Εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση είναι: (α) Δυναμικός (Assertive), (β) Παρωθητικός (Suggestive), (γ) Συνεργατικός (Collaborative) και (δ) Υποστηρικτικός (Facilitative). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν ποιες τεχνικές εφαρμόζουν ή όχι στη διδασκαλία τους και την σχέση τους με τους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν την αντίδραση τους σε διάφορες περιπτώσεις, οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά την διαδικασία της διδασκαλίας, πχ "Αναθέτω στους μαθητές μια απαιτητική εργασία η οποία τους δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό. Για να τους βοηθήσω…", η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται με την ανάθεση εργασιών μέσα στην τάξη, με κύρια ερώτηση "Διδάσκω ένα θέμα που αφορά στην επικαιρότητα. Ο ρόλος μου….." και η τρίτη και τελευταία κατηγορία έχει ως θέμα την αξιολόγηση των μαθητών και τιτλοφορείται "Για την προφορική αξιολόγηση των μαθητών μέσα στην τάξη, ……". Στον πίνακα που ακολουθεί, αναφέρονται εν

συντομία οι ορισμοί των τεσσάρων Διδακτικών Στυλ καθώς και κάποιες πιθανές απαντήσεις στα Διδακτικά Σενάρια στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν.

Πίνακας 7. Κατηγοριοποίηση Διδακτικών Στυλ βάσει πιθανών απαντήσεων

Διδακτικό Στυλ	Ορισμός	Παράδειγμα
Υποστηρικτικός (Facilitative)	Ο/Η Ε επεκτείνεται και πέρα από το διδακτικό περιεχόμενο, δίνει σημασία στα συναισθήματα των μαθητών, ενθαρρύνει την ανεξαρτησία και προσφέρει βοήθεια όπου χρειάζεται	Προσπαθώ να καταλάβω τι νιώθουν οι μαθητές για το θέμα. Αφήνω τους μαθητές να εκφράσουν με τον δικό τους τρόπο την απάντηση (γραπτώς, προφορικά, με σημεία–κλειδιά).
Συνεργατικός (Collaborative)	Ο/Η Ε δέχεται και εξερευνά τις ιδέες των μαθητών του και τις χρησιμοποιεί για να τις συσχετίσει με τις προσωπικές του εμπειρίες.	Δίνω ανατροφοδότηση για κάθε προσπάθεια που κάνουν προς την επίλυση της δυσκολίας. Ακούω και αξιοποιώ τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών.
Δυναμικός (Assertive)	Ο/Η Ε κάνει ερωτήσεις και δίνει απαντήσεις που μεταφέρουν πληροφορίες	Λέω στους μαθητές την απάντηση όταν κάνουν λάθος Παρουσιάζω το θέμα και απαντώ στις ερωτήσεις που προκύπτουν.
Παρωθητικός (Suggestive)	Ο/Η Ε προσφέρει εναλλακτικές βασισμένες σε προσωπικές εμπειρίες	Προτείνω λύσεις για την αντιμετώπιση της δυσκολίας Παρέχω προσωπικές μου εμπειρίες για να έχουν οι μαθητές σημείο αναφοράς

Ε:Εκπαιδευτικός

Οι συνολικές ερωτήσεις του εργαλείου είναι 24 και περιλαμβάνουν οκτώ ερωτήσεις σε κάθε μία από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες. Ανάλογα με το

σύνολο των απαντήσεών τους, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στο αντίστοιχο Διδακτικό Στυλ. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας του εργαλείου ήταν 0,711.

Το ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο δόθηκε και στους μαθητές του δείγματος, ενώ παράλληλα έγινε και η συμπλήρωσή του από παρατηρητές της ερευνητικής ομάδας.

2.3.4. Εργαλεία προσανατολισμού στο στόχο μαθητών

Τέλος, αξιοποιήθηκε το *Ερωτηματολόγιο των Προσανατολισμών στο στόχο* (Sideridis, 2005), με σκοπό να εξεταστεί η κινητοποίηση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.

Ερωτηματολόγιο των Προσανατολισμών στο στόχο – Performance approach–avoidance goal orientations (Sideridis, 2005)

Το ερωτηματολόγιο των Ακαδημαϊκών Προσανατολισμών στο στόχο, βασίζεται στην έρευνα του Sideridis (2005) και τη Θεωρία των Στόχων επίτευξης, και συγκεκριμένα στον προσανατολισμό στην επίτευξη του στόχου εν αντιθέσει με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επιτυχίας, όπως αναλύθηκε στην Εισαγωγή. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε αρχικά για τα Μαθηματικά στη συνέχεια όμως προσαρμόστηκε για την Γλώσσα και πιο συγκεκριμένα την ορθογραφία.

Ειδικότερα, πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό–αναφοράς, το οποίο αποτελείται από διάφορες δηλώσεις. Για το σύνολο των δηλώσεων, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν με βάση μια εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=καθόλου έως 6=πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο εξετάζει τις εξής διαστάσεις ατομικών προσανατολισμών στο στόχο: α) στόχος προσέγγισης της μάθησης, β) στόχος αποφυγής της μάθησης, γ) στόχος προσέγγισης της επίδοσης, δ) στόχος αποφυγής της επίδοσης.

Οι έξι δηλώσεις της πρώτης υποκλίμακας (στόχος προσέγγισης της μάθησης) σχετίζονται με την κατανόηση, τη μάθηση και την αυτοβελτίωση για τους ίδιους τους μαθητές. Ο δείκτης Cronbach's alpha για αυτή την κλίμακα ήταν 0,813. Παράδειγμα αυτής της υποκλίμακας αποτελεί η ερώτηση: "Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να μαθαίνεις να κάνεις πράγματα στην Ορθογραφία που δεν γνώριζες πριν;"

Ο δεύτερος παράγοντας στόχος αποφυγής της μάθησης σχετίζεται με συναισθήματα που προκύπτουν από τη μη μέγιστη απόδοση κατά τους ίδιους και εξετάζεται από τρεις ερωτήσεις. Η εσωτερική αξιοπιστία της κλίμακας ήταν 0,770. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η παρακάτω ερώτηση: "Ανησυχείς ότι μπορεί να μην αποδώσεις στο μέγιστο των δυνατοτήτων σου στην Ορθογραφία;"

Όσον αφορά την επίδοση, έξι ερωτήσεις εξετάζουν τον στόχο προσέγγισης, ενώ παράλληλα έξι ερωτήσεις εξετάζουν τον στόχο αποφυγής. Στην πρώτη περίπτωση, οι ερωτήσεις εστιάζουν στη σημασία της υψηλής επίδοσης για τους μαθητές και περιλαμβάνονται ερωτήσεις, όπως: "Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να είσαι καλύτερος στην Ορθογραφία από τους συμμαθητές σου;" Στη δεύτερη περίπτωση, οι ερωτήσεις σχετίζονται με την κινητοποίηση του ατόμου με σκοπό την αποφυγή αρνητικών συνεπειών από μη ικανοποιητική επίδοση, όπως για παράδειγμα "Πόσο φοβάσαι ότι αν πάρεις κακό βαθμό στη Γλώσσα ο δάσκαλος θα σκεφτεί ότι δεν είσαι έξυπνος–η;" Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας ήταν 0,849 και 0,614 αντίστοιχα.

2.4. Περιγραφή της παρέμβασης

Το διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης που προαναφέρθηκε σχεδιάστηκε για την αντιμετώπιση ορθογραφικών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν μαθητές και μαθήτριες της Γ'Δημοτικού. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 16 ώρες και πιο συγκεκριμένα τέσσερις εβδομάδες από τέσσερις ώρες για την κάθε εβδομάδα. Η διδακτική προσέγγιση που υιοθετήθηκε ήταν η Άμεση και Σαφής Διδασκαλία με φθίνουσα υποστήριξη μάθησης (Rosenshine, 1983). Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εφαρμόσουν το αρκτικόλεξο ΣΥΚΑ, το οποίο ανταποκρίνεται στα τέσσερα στάδια της Άμεσης και Σαφούς Διδασκαλίας για τις τέσσερις ενότητες της παρέμβασης: Στόχος, Υποδειγματική διδασκαλία, Καθοδήγηση, Ανεξάρτητη εργασία. Αναλυτικότερα, την πρώτη εβδομάδα παρουσιαζόταν με σαφήνεια ο στόχος της κάθε δεξιότητας καθώς και ο τρόπος εργασίας, με αναλυτική επεξήγηση και υποδειγματική παρουσίαση από τον Εκπαιδευτικό, ενώ ο ρόλος των μαθητών ήταν να ακολουθούν τα βήματα των δραστηριοτήτων. Την δεύτερη και τρίτη εβδομάδα, ο εκπαιδευτικός εστίαζε στον τρόπο εργασίας για το κάθε παιδί αλλά και στη σημασία των προκαταβολικών οργανωτών (ακρωνύμια, μνημονικά βοηθήματα κλπ). Ο ρόλος του ήταν καθοδηγητικός και ενισχυτικός, ενώ οι μαθητές εργάζονταν μόνοι τους με τη

χρήση προκαταβολικών ενισχυτών στους οποίους είχαν ήδη εκτεθεί από την πρώτη ενότητα. Ο στόχος ήταν η σταδιακή απόσυρση του εκπαιδευτικού με το τέλος της κάθε ενότητας. Στην τέταρτη και τελευταία ενότητα, οι μαθητές εργάζονταν αυτόνομα, χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου, δεδομένου πως είχαν ήδη εκτεθεί στον τρόπο εργασίας από τις προηγούμενες ενότητες.

Το πρόγραμμα περιλάμβανε το Εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού με αναλυτικές οδηγίες για το θεωρητικό πλαίσιο – όπως αυτές που προαναφέρθηκαν – τα βήματα διδασκαλίας, καθώς και το περιεχόμενο του προγράμματος. Επίσης, χορηγήθηκε σε κάθε μαθητή το ατομικό Βιβλίο Μαθητή. Στο τέλος του κάθε βιβλίου υπήρχαν τα απαραίτητα υλικά για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (καρτέλες με λέξεις ομαδοποιημένες για την κάθε ενότητα).

Το πρόγραμμα της παρέμβασης ονομάστηκε «Ο Γύρος της Ευρώπης σε 4 ημέρες» και βασιζόταν σε μια κοινή ιστορία και διάφορες δοκιμασίες που ανατέθηκαν στους μαθητές να ολοκληρώσουν με σκοπό να βοηθήσουν τους πρωταγωνιστές της. Κεντρικός ήρωας της ιστορίας ήταν ο κύριος Χάρης με τον πιστό του υπηρέτη. Ο κύριος Χάρης έβαλε στοίχημα με τους φίλους του πως θα μπορούσε να ολοκληρώσει το γύρο του κόσμου μέσα σε 4 μόνο ημέρες, διαφορετικά θα έχανε όλη την περιουσία του. Σε κάθε προορισμό που πήγαινε, έπρεπε να παίρνει από το δήμαρχο το κλειδί της πόλης, ως απόδειξη της επίσκεψής του. Οι δήμαρχοι όμως, με αντάλλαγμα το κλειδί, του έκαναν ερωτήσεις σχετικές με την Γλώσσα και την ορθογραφία. Οι μαθητές έπρεπε να συνεργαστούν με τον κύριο Χάρη και να τον βοηθήσουν να απαντήσει στις ερωτήσεις των δημάρχων.

Η κάθε ενότητα ήταν και μια πόλη–προορισμός και αποτελούνταν από δέκα συνολικά δραστηριότητες, οι οποίες ομαδοποιούνταν σε τρεις κατηγορίες: Λεξιλόγιο, Ομαδοποίηση λέξεων (γραμματική ορθογραφία, ιστορική ορθογραφία), και Γραφοφωνημική αντιστοιχία. Περιλαμβάνονταν δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένων και λέξεων, αναζήτηση λέξεων σε άλλες πηγές και δημιουργία λέξεων από τα ίδια τα παιδιά. Κάθε μάθημα ξεκινούσε με ένα αφηγηματικό κείμενο σύντομης διάρκειας, ενώ οι δέκα δραστηριότητες συνοδεύονταν από σαφείς οδηγίες και αναλυτικά βήματα για την ολοκλήρωσή τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή κάθε ενότητας υπήρχε ένας προκαταβολικός οργανωτής που βοηθούσε τα παιδιά να αναζητήσουν την σημασία των λέξεων στο κείμενο που ακολουθούσε. Οι λέξεις ήταν ήδη επιλεγμένες για να ανταποκρίνονται στο επίπεδο της τάξης τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνταν να ομαδοποιήσουν καρτέλες λέξεων σε δύο κατηγορίες, βάσει των κοινών ορθογραφικών χαρακτηριστικών τους (πχ κατάληξη). Και για αυτή τη δραστηριότητα, υπήρχαν βήματα τα οποία οι μαθητές ακολουθούσαν. Οι επόμενες δραστηριότητες περιλάμβαναν δημιουργία λέξεων από τα ίδια τα παιδιά ή αναζήτηση σε άλλες πηγές (πχ βιβλία) και κατηγοριοποίηση τους με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά που είχαν παρατηρήσει προηγουμένως. Στη συνέχεια, οι μαθητές ασκούνταν στην γραφοφωνημική αντιστοιχία και συγκεκριμένα τον μετασχηματισμό των φωνημάτων σε γραφήματα, με σκοπό την αποτελεσματική ορθογραφημένη γραφή και την αποφυγή φωνολογικών λαθών. Ακολουθούσαν δραστηριότητες για την ιστορική ορθογραφία, κατά ανάλογο τρόπο με την γραμματική ορθογραφία που έχει ήδη αναφερθεί, δηλαδή ομαδοποίηση έτοιμων λέξεων, λέξεων που είχαν δημιουργήσει οι μαθητές ή είχαν αναζητήσει σε βιβλία. Μία ακόμα δραστηριότητα που σχετιζόταν με την ιστορική ορθογραφία ήταν η παραγωγή λέξεων που ανήκαν στην ίδια οικογένεια. Με την επιτυχή ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων, απονεμόταν στους μαθητές το κλειδί της πόλης και με την ολοκλήρωση του βιβλίου οι μαθητές είχαν συνολικά τα κλειδιά τεσσάρων πόλεων, της Ρώμης, του Λονδίνου, της Λισαβόνας και του Βίλνιους.

3. Αποτελέσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επικεντρώθηκε σε τρεις μεταβλητές: τα Διδακτικά Στυλ των εκπαιδευτικών, τον προσανατολισμό στο στόχο και την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία πριν και μετά το πρόγραμμα παρέμβασης που εφαρμόστηκε στο δείγμα. Για το λόγο αυτό, αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τα προαναφερθέντα εργαλεία που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες.

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες SPSS–24 (Statistical Package for Social Sciences v. 24). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στοιχεία περιγραφικής στατιστικής, έλεγχοι υποθέσεων, καθώς και μοντέλα παλινδρόμησης. Παρακάτω,

παρουσιάζονται αναλύσεις που έγιναν καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων για κάθε ερευνητικό ερώτημα ξεχωριστά.

Για αρχή, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν ανάλογα με τα Διδακτικά Στυλ που τους αντιπροσώπευαν σε μεγαλύτερο βαθμό. Στο ερωτηματολόγιο των Διδακτικών Στυλ που αξιοποιήθηκε – The Teaching Styles Inventory (Antoniou, & Kalinoglou, 2013) – οι απαντήσεις ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες, η καθεμία από τις οποίες αντιπροσωπεύει ένα Διδακτικό Στυλ.

Έτσι, δημιουργήθηκε ένας πίνακας στον οποίο παρουσιάζονται όλες οι κατηγορίες Διδακτικών Στυλ, καθώς και οι συχνότητες των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνονται σε κάθε κατηγορία. Στον πίνακα που ακολουθεί, οι συχνότητες παρουσιάζονται με τρεις τρόπους: με τη μορφή απόλυτων, σχετικών και αθροιστικών συχνοτήτων. Η πρώτη στήλη (απόλυτη συχνότητα) δείχνει πόσοι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει το κάθε Διδακτικό Στυλ, ενώ η σχετική συχνότητα αφορά στον αριθμό των εκπαιδευτικών που επέλεξαν το κάθε Διδακτικό Στυλ σε ποσοστιαία αναλογία. Τέλος, η αθροιστική συχνότητα δείχνει πόσοι συμμετέχοντες (σε ποσοστό) μετρήθηκαν με μια συγκεκριμένη τιμή της κλίμακας και με όλες τις μικρότερες τιμές της κλίμακας.

Πίνακας 8. Διδακτικό Στυλ βάσει αυτοαναφορών

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)	Αθροιστική Συχνότητα
Υποστηρικτικός (Facilitative)	0	0	0
Συνεργατικός (Collaborative)	2	7,4	7,4
Δυναμικός (Assertive)	22	81,5	88,9
Παρωθητικός (Suggestive)	3	11,1	100,0
Σύνολο	27	100,0	

Σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα, παρατηρείται πως από τους 27 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, το 7,4% δηλαδή 2 από τους ερωτηθέντες αναφέρουν πως ανήκουν στο Συνεργατικό Διδακτικό Στυλ, 22

ερωτηθέντες (δηλαδή 81,5%) επέλεξαν ως προσωπικό διδακτικό τους στυλ το Δυναμικό, και 3 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 11,1% υποστηρίζουν πως το στυλ τους είναι Παρωθητικό. Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δεν ταυτίστηκε με το υποστηρικτικό στυλ διδασκαλίας. Διαπιστώνεται πως το κυρίαρχο Διδακτικό Στυλ του δείγματος είναι το Δυναμικό.

Για την ομοιογένεια των δύο συγκρινόμενων ομάδων, μετά από την ανάλυση t–test για ανεξάρτητα δείγματα, διαπιστώθηκε πως οι δύο ομάδες έχουν ίσες διακυμάνσεις [$t(25)=-2,39$, $p=0,25$].

3.1. Αποτελέσματα πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε την συσχέτιση μεταξύ αυτοαναφορών και παρατηρήσεων του Ερωτηματολογίου των Διδακτικών Στυλ που συμπληρώθηκε αφενός από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου από εξωτερικούς παρατηρητές που παρακολουθούσαν την διδασκαλία τους κατά την περίοδο εφαρμογής του προγράμματος. Αυτό δηλαδή που εξετάστηκε ήταν εάν και κατά πόσο σχετίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις των εξωτερικών παρατηρητών της ερευνητικής ομάδας. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι καλής προσαρμογής των δεδομένων στην κανονική κατανομή με το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov- Smirnov (K-S) και προέκυψε ότι η μορφή της κατανομής των δεδομένων διαφέρει από την κανονική ($p<0,001$) και για τις δύο μεταβλητές. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman’s rho. Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως υπάρχει ταύτιση των αυτοαναφορών και των παρατηρήσεων όσον αφορά το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ.

Πίνακας 9. Συσχέτιση Διδακτικών Στυλ και αυτοαναφορών για όλες τις κατηγορίες Διδακτικών Στυλ

		Παρατηρήσεις Υποστηρικτικός	Παρατηρήσεις Συνεργατικός	Παρατηρήσεις Δυναμικός	Παρατηρήσεις Παρωθητικός
Αυτοαναφορές Υποστηρικτικός	rho	-,244	,321*	-,057	-,394*
	p	,093	,039	,380	,014
Αυτοαναφορές Συνεργατικός	rho	-,727**	-,035	,132	-,079
	p	,000	,425	,240	,336
Αυτοαναφορές Δυναμικός	rho	,338*	,436*	,473**	-,341*
	p	,039	,010	,006	,038
Αυτοαναφορές _Παρωθητικός	rho	,021	,016	-,195	,207
	p	,455	,465	,147	,132

* Τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά στο 0,05.

**Τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά στο 0,01.

Ο ανωτέρω πίνακας (Πίνακας 9) μας δείχνει την συσχέτιση μεταξύ αυτοαναφορών και παρατηρήσεων για την κάθε κατηγορία Διδακτικού Στυλ. Όσον αφορά την συσχέτιση για το Υποστηρικτικό Διδακτικό Στυλ παρατηρείται ότι η στατιστική σχέση συσχέτισης είναι rho= –0,244, p=0,093 και αντίστοιχα για το Συνεργατικό Διδακτικό Στυλ είναι rho= –0,035, p=0,425. Από το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ προκύπτει η σχέση σε βαθμό rho= 0,473 και δείκτη στατιστικής σημαντικότητας p=0,006. Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ αυτοαναφορών και παρατηρήσεων όσον αφορά το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ είναι rho= 0,207, p=0,132. Παρατηρείται επομένως στατιστικά σημαντική ταύτιση μεταξύ των παρατηρητών και των εκπαιδευτικών στο Δυναμικό Διδακτικό Στυλ των τελευταίων.

4.2. Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, ελέγχθηκε αν μπορεί να προβλεφθεί η επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία από τα Διδακτικά Στυλ των εκπαιδευτικών τους. Για τον σκοπό αυτό, η επίδοση των μαθητών εξετάστηκε μέσω δύο εργαλείων – της Δοκιμασίας Ορθογραφικής Δεξιότητας (Σιδερίδης, 1997) και του Λογισμικού Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών, αφενός για την ιστορική και αφετέρου για τη γραμματική ορθογραφία (Σκαλούμπακας, & Πρωτόπαπας, 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), προέκυψε πως δεν υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στην επίδοση στην ορθογραφία και τα

Διδακτικά Στυλ. Το προβλεπτικό μοντέλο δεν θεωρήθηκε ισχυρό, κατά συνέπεια διακόπηκε η περαιτέρω αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παλινδρόμησης.

Πίνακας 10. Διδακτικά Στυλ και επίδοση μαθητών στην ορθογραφία

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ανεξάρτητες μεταβλητές	R^2	F	df	p
Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας	Διδακτικά Στυλ	,016	,254	4 63	,906
ΛΑΜΔΑ-ιστορική ορθογραφία	Διδακτικά Στυλ	,055	,886	4 61	,478
ΛΑΜΔΑ-γραμματική ορθογραφία	Διδακτικά Στυλ	,055	,891	4 61	,475

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται πως το αποτέλεσμα της ανάλυσης διακύμανσης για τη Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας είναι στατιστικά μη σημαντικό (F(4,63)=0,254, p=0,906), οπότε επιβεβαιώνεται η μηδενική υπόθεση, που ισχυρίζεται ότι δεν υπάρχει γραμμική σχέση μεταξύ της επίδοσης στην ορθογραφία και των προβλεπτικών μεταβλητών (Διδακτικά Στυλ). Επομένως, κανένα από τα Διδακτικά Στυλ δεν μπορεί να προβλέψει την επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία στη Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας.

Αντίστοιχα, παρατηρείται πως η πρόβλεψη της επίδοσης της ιστορικής ορθογραφίας από τα Διδακτικά Στυλ των εκπαιδευτικών βάσει του Λογισμικού Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών δεν μπορεί να προβλεφθεί με ασφάλεια (F(4,61)=0,886, p=0,478).

Τέλος, για την πρόβλεψη της σχέσης της επίδοσης στη γραμματική ορθογραφία από τα Διδακτικά Στυλ έγινε χρήση της στατιστικής ανάλυσης της γραμμικής παλινδρόμησης. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, προέκυψε μη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (F(4,61)=0,891, p=0,475).

3.3. Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια σειρά από κριτήρια πολλαπλής παλινδρόμησης, με σκοπό να εξεταστεί εάν και κατά πόσο μπορεί να προβλεφθεί η βελτίωση των μαθητών στην ορθογραφία βάσει των τεσσάρων Διδακτικών Στυλ. Η διαδικασία επαναλήφθηκε και για τους τρεις τομείς της ορθογραφίας που εξετάστηκαν – συνεχές κείμενο, γραμματική ορθογραφία, ιστορική ορθογραφία, αφού λήφθηκαν υπόψιν τα αποτελέσματα των μαθητών στα εργαλεία αξιολόγησης την περίοδο μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ αποδείχθηκε πως μπορεί να προβλέψει την επίδοση τόσο στην ιστορική όσο και στη γραμματική ορθογραφία, ενώ το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ φαίνεται να μπορεί να προβλέψει την επίδοση στην γραμματική ορθογραφία.

Πίνακας 11. Διδακτικά Στυλ και βελτίωση μαθητών στην ορθογραφία

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ανεξάρτητες μεταβλητές	R^2	B	t	p	F	p
Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας	Παρωθητικός	,092	22,394	1,683	,097	1,597	,186
	Συνεργατικός		-2,284	-,161	,872		
	Δυναμικός		-7,773	-,753	,454		
	Υποστηρικτικός		-27,676	-1,722	,090		
ΛΑΜΔΑ-ιστορική ορθογραφία	Παρωθητικός	,080	-1,099	-1,436	,156	1,309	,277
	Συνεργατικός		,575	,704	,484		
	Δυναμικός		1,233	2,038	,046		
	Υποστηρικτικός		-,324	-,347	,730		
ΛΑΜΔΑ-γραμματική ορθογραφία	Παρωθητικός	,115	-1,758	-2,091	,041	1,956	,113
	Συνεργατικός		,694	,772	,443		
	Δυναμικός		1,486	2,236	,029		
	Υποστηρικτικός		-,020	-,019	,985		

Στη Δοκιμασία Ορθογραφικής Δεξιότητας, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ επίδοσης και Διδακτικών Στυλ. Συγκεκριμένα, οι τιμές της στατιστικής σημαντικότητας για το Συνεργατικό και Δυναμικό Στυλ ήταν p=0,872 και p=0,454 αντίστοιχα. Διαφαίνεται ωστόσο πως το Παρωθητικό και

Υποστηρικτικό Διδακτικό Στυλ μπορούν δυνητικά να προβλέψουν τη βελτίωση στην ορθογραφία με p=0,097 και p=0,090 αντίστοιχα.

Στατιστικά σημαντική πρόβλεψη παρατηρήθηκε ανάμεσα στην βελτίωση των μαθητών στην ιστορική ορθογραφία και το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ. Συγκεκριμένα, υπάρχει σχέση 1,23 μονάδων μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Σε ό,τι αφορά την πρόβλεψη της βελτίωσης στη γραμματική ορθογραφία βάσει του εργαλείου ΛΑΜΔΑ, στατιστικά σημαντική σχέση υπάρχει με το Δυναμικό Στυλ διδασκαλίας (b=1,486, p=0,029), καθώς και με το Παρωθητικό Στυλ (b= -1,758, p=0,041).

3.4. Αποτελέσματα τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος

Το τέταρτο ερώτημα της έρευνας αφορούσε την πρόβλεψη προσανατολισμού στο στόχο από τα Διδακτικά Στυλ. Ο προσανατολισμός έχει διπλή κατεύθυνση με δύο υποκατηγορίες, αφορά δηλαδή αφενός στην προσέγγιση και την αποφυγή της μάθησης και αφετέρου στην προσέγγιση και την αποφυγή της επίδοσης. Για το σκοπό αυτό, εφαρμόστηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης για όλες τις περιπτώσεις, που αφορούσαν την περίοδο μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες, έδειξαν πως όλες οι προσεγγίσεις μπορούν να προβλεφθούν από το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ, εκτός από τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης. Ο προσανατολισμός και στις δύο κατευθύνσεις της μάθησης μπορεί να προβλεφθεί από το Δυναμικό Στυλ. Τέλος, ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης μπορεί να προβλεφθεί από το Υποστηρικτικό Στυλ του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 12. Διδακτικά Στυλ και προσανατολισμός στο στόχο

Εξαρτημένες μεταβλητές	Ανεξάρτητες μεταβλητές	R^2	B	t	p	F	p
		,192				3,626	,010
Προσανατολισμός προσέγγισης της μάθησης	Παρωθητικός		1,026	3,221	,002		
	Συνεργατικός		-,255	-,750	,456		
	Δυναμικός		-,486	-1,926	,059		
	Υποστηρικτικός		-,509	-1,305	,197		

Προσανατολισμός αποφυγής της μάθησης		,128	-,112	-,260		2,245	,074
	Παρωθητικός				,796		
	Συνεργατικός		-,178	-,472	,638		
	Δυναμικός		-,689	-2,467	,016		
	Υποστηρικτικός		,765	2,169	,034		
Προσανατολισμός προσέγγισης της επίδοσης		,082				1,359	,259
	Παρωθητικός		,797	2,121	,038		
	Συνεργατικός		-,368	-,916	,363		
	Δυναμικός		-,124	-,417	,678		
	Υποστηρικτικός		-,085	-,185	,854		
Προσανατολισμός αποφυγής της επίδοσης		,219				4,268	,004
	Παρωθητικός		-,801	-1,870	,066		
	Συνεργατικός		-,627	-1,679	,098		
	Δυναμικός		-,314	-1,135	,261		
	Υποστηρικτικός		1,067	3,049	,003		

Τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης για τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της μάθησης έδειξαν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη από το Παρωθητικό (b= 1,026, p=0,002) και το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ (b= -0,486, p=0,059). Τα υπόλοιπα Διδακτικά Στυλ δεν φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τον προσανατολισμό προσέγγισης της μάθησης.

Σχετικά με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της μάθησης, προέκυψε πως μπορεί να προβλεφθεί από το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ (b= -0,689, p=0,016) και από το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ σε βαθμό 76,5% (p=0,034).

Σχετικά με τη δεύτερη μεταβλητή, τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης, μεγαλύτερη στατιστικά σημαντική επίδραση φαίνεται να έχει το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ (b= 0,797, p=0,038). Τα υπόλοιπα Διδακτικά Στυλ δεν επηρεάζουν σημαντικά τον προσανατολισμό προσέγγισης της επίδοσης.

Τέλος, ο προσανατολισμός αποφυγής της επίδοσης μπορεί να προβλεφθεί από όλα τα Διδακτικά Στυλ, εκτός από το Δυναμικό (b= -0,314, p=0,261). Το Παρωθητικό και Συνεργατικό Διδακτικό Στυλ έχουν πρόβλεψη -0,801 (p=0,066) και

-0,627 (p=0,098) αντίστοιχα, ενώ το Υποστηρικτικό Διδακτικό Στυλ έχει στατιστικά σημαντική πρόβλεψη (b= 1,067, p=0,003).

4. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να περιγράψει τα Διδακτικά Στυλ των Εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης με μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και να διερευνήσει την επίδραση τους στην επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία καθώς και τον προσανατολισμού στο στόχο για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η σχέση αυτή εξετάστηκε σε δύο χρονικές στιγμές, πριν και μετά την εφαρμογή ενός διδακτικού προγράμματος παρέμβασης στην ορθογραφία και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ως επί το πλείστον σταθμισμένα σε Έλληνες μαθητές. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που προκύπτουν από το ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής συγκλίνουν σε αρκετά σημεία.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε την σύγκλιση των αποτελεσμάτων στο Ερωτηματολόγιο των Διδακτικών Στυλ (Antoniou, & Kalinoglou, 2013) που συλλέχθηκαν από τις δύο πηγές, δηλαδή τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τους παρατηρητές της ερευνητικής ομάδας. Και στις δύο περιπτώσεις, πιο διαδεδομένο Διδακτικό Στυλ κρίθηκε το Δυναμικό. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώθηκε πως υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αυτοναφορών και των παρατηρήσεων ως προς το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ, το οποίο εμφανίστηκε στο δείγμα σε μεγαλύτερη συχνότητα. Το Δυναμικό Στυλ εμφανίζεται ως κυρίαρχο και σε άλλες αυτοαναφορικές έρευνες (Bota, & Petre, 2015˙ Kiuru, et al., 2012). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία επικεντρώνεται περισσότερο σε αυτοαναφορές και λιγότερο σε παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών. Στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ωστόσο, υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των δύο, αν και παρατηρείται μία τάση οι εκπαιδευτικοί να βαθμολογούν τον εαυτό τους με μεγαλύτερη επιείκεια συγκριτικά με τους παρατηρητές (Debnam, Pas, Bottiani, Cash, & Bradshaw, 2015). Σχετικά με τα υπόλοιπα Διδακτικά Στυλ, μπορεί να παρατηρηθεί πως οι δάσκαλοι θεωρούσαν για τους εαυτούς τους πως ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο Διδακτικό Στυλ, ωστόσο κατά την εφαρμογή του προγράμματος συμπεριφέρονταν διαφορετικά. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι που θεωρούσαν την

διδασκαλία τους Συνεργατική εμφανίζονταν στο πρόγραμμα πιο Υποστηρικτικοί, ακολουθώντας τα βήματα της Άμεσης και Σαφούς Διδασκαλίας, που είχαν προταθεί.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα ερευνητικά ερωτήματα, αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών. Αρχικά, εξετάστηκε εάν μπορεί να προβλεφθεί η επίδοση και βελτίωση των μαθητών στην ορθογραφία, δηλαδή πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης. Παρά το γεγονός πως το Διδακτικό Στυλ δεν φάνηκε να επηρεάζει την επίδοση πριν το πρόγραμμα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα εργαλεία που χορηγήθηκαν μετά την διδασκαλία του προγράμματος έδειξαν σημαντική πρόβλεψη κυρίως για την ιστορική και γραμματική ορθογραφία. Η συγκεκριμένη απόκλιση μπορεί να αιτιολογηθεί, βασιζόμενη σε έρευνες που αναδεικνύουν πρωτίστως την ανάγκη στοχευμένης παρέμβασης για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μαθησιακό τομέα (Graham, Harris, & Chorzempa, 2002˙ Lin, 2013), και δευτερευόντως τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών.

Η ιδιαιτερότητα της ελληνικής ορθογραφίας, καθώς και η επιλογή μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως δείγμα της παρούσας έρευνας, είναι παράγοντες που επηρεάζουν το τελικό αποτέλεσμα και την σχέση των Διδακτικών Στυλ με την επίδοση στην ορθογραφία. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν πως τα Διδακτικά Στυλ έχουν επίδραση στην επίδοση των τυπικών μαθητών στην ορθογραφία (Kiuru, et al. 2012˙ Walker, 2008). Παρόμοια, θετική συσχέτιση προέκυψε και για μαθητές με δυσκολίες όσον αφορά τον τομέα της ανάγνωσης (Antoniou, & Σιδερίδης, 2008). Δεν υπήρξε ωστόσο παλαιότερη αναφορά που να συνδέει τα Διδακτικά Στυλ με την επίδοση στην ορθογραφία για μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στην ελληνική γλώσσα. Αντίθετα, έχει φανεί πως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, ευνοούνται περισσότερο από την εναλλαγή των Διδακτικών Στυλ και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών τους στα αντίστοιχα μαθησιακά τους στυλ (Antoniou, & Kalinoglou, 2013˙ Antoniou, & Sideridis, 2008˙ Kiuru και συν., 2012˙ Nicoll-Senft, & Seider, 2009).

Η έρευνα, σε ένα δεύτερο επίπεδο, επικεντρώθηκε στην επίδραση των Διδακτικών Στυλ στη βελτίωση στην ορθογραφία για τους προαναφερθέντες μαθητές. Αυτό σημαίνει πως εξετάστηκε η συμβολή των Διδακτικών Στυλ στο εάν και κατά

πόσο οι μαθητές που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σημείωσαν καλύτερο σκορ από την περίοδο πριν την εφαρμογή του προγράμματος και φυσικά αν αυτό μπορεί να γενικευτεί σε όλο τον πληθυσμό. Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση και λαμβάνοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας, εξετάστηκαν τρεις τομείς της ορθογραφίας. Αρχικά, η ορθογραφία σε συνεχές κείμενο, η ιστορική και τέλος η γραμματική ορθογραφία. Στην πρώτη περίπτωση, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, ωστόσο το Παρωθητικό και Υποστηρικτικό Διδακτικό Στυλ – δηλαδή τα στυλ στα οποία ο Δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές με ερωτήσεις, χωρίς να τους προσφέρει έτοιμη την απάντηση αλλά ούτε και χωρίς να τους προσφέρει καμία κατεύθυνση – εμφανίστηκαν ως τάση (trend) για επιρροή της επίδοσης στο συνεχές κείμενο. Το Δυναμικό Στυλ, φάνηκε να επηρεάζει τόσο την ιστορική όσο και τη γραμματική ορθογραφία. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο βάσει της προηγούμενης βιβλιογραφίας, η οποία κατέδειξε μακροχρόνια θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές από την επίδραση του Δυναμικού Στυλ διδασκαλίας (Graue, Clements, Reynolds, & Niles, 2004) σε μαθητές προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Dever, & Karabenick, 2011˙ Kiuru, et al. 2012). Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερης σημασίας για τη συγκεκριμένη έρευνα, αφενός λόγω του μεγάλου ποσοστού του δείγματος που επέλεξε το Δυναμικό Στυλ και αφετέρου λόγω της επίδρασης που είχε το εν λόγω στυλ διδασκαλίας στην ιστορική και γραμματική ορθογραφία, τομείς που αποδεδειγμένα δυσκολεύουν τους Έλληνες μαθητές με ή χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Baseki, Andreou, & Tzivinikou, 2016˙ Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003˙ Protopapas και συν., 2013).

Ένας άλλος τομέας που εξετάστηκε στην παρούσα εργασία αφορούσε την πρόβλεψη του προσανατολισμού στο στόχο από τα Διδακτικά Στυλ. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό κομμάτι, ο προσανατολισμός στο στόχο χωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες: προσανατολισμός στην προσέγγιση της μάθησης, προσανατολισμός στην αποφυγή της μάθησης, προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης και προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης. Η παρούσα έρευνα απέδειξε πως το Διδακτικό Στυλ έχει επίδραση στον προσανατολισμό στο στόχο. Αναλυτικότερα, το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ έχει ισχυρή επίδραση στον προσανατολισμό της προσέγγισης της μάθησης και της επίδοσης. Αυτό σημαίνει πως

το εν λόγω στυλ διδασκαλίας μπορεί να ενισχύει το κίνητρο των μαθητών με δυσκολίες, έτσι ώστε να ενδιαφερθούν περισσότερο για τη μαθησιακή διαδικασία και την απόκτηση γνώσεων (Grant, & Dweck, 2003˙ Patrick, & Yoon, 2004˙ Sideridis, 2003), αλλά και να επιμείνουν περισσότερο σε τομείς που δυσκολεύονται και να προσπαθήσουν για την επιτυχία (Grant, & Dweck, 2003˙ Harackiewicz, και συν., 2000). Η σημασία του παραπάνω ευρήματος γίνεται εύκολα αντιληπτή, δεδομένων των ψυχολογικών και κοινωνικών προεκτάσεων που προκύπτουν από ελλείμματα στην ορθογραφία για Έλληνες (Diakakis, και συν., 2008) και ξένους μαθητές διαφόρων ηλικιών (Carroll, & Iles, 2006˙ Einfeld, & Tonge, 1996˙ Riddick, et al., 1999˙ Sideridis, & Kaplan, 2011). Το Δυναμικό Διδακτικό Στυλ, από την άλλη, έχει επίδραση στις δύο εκφάνσεις του προσανατολισμού στη μάθηση, εύρημα το οποίο υποστηρίζεται και από παλαιότερες έρευνες στις οποίες έχει φανεί πως οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο συγκεκριμένοι και απόλυτοι μέσα στην τάξη, προωθούν μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι φέρουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Connor, Morrison, & Katch, 2004˙ Perry, Donohue, & Weinstein, 2007). Στην έρευνα, αποδείχθηκε πως η τάση των Δυναμικών Εκπαιδευτικών έχει και τον αντίστοιχο αντίκτυπο στον προσανατολισμό των μαθητών.

5. Περιορισμοί, ερευνητικές και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Από τη συγκεκριμένη έρευνα, προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση των Διδακτικών Στυλ στους μαθητές, αλλά και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης, ειδικότερα για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ωστόσο, υπάρχουν και ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι επισημαίνονται προκειμένου να αναδειχθούν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για τη μελλοντική έρευνα.

Αρχικά, οφείλει να αναφερθεί το μικρό σχετικά δείγμα της έρευνας εν συγκρίσει με το πλήθος των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και των Εκπαιδευτικών στα Τμήματα Ένταξης. Η έρευνα υλοποιήθηκε μόνο σε σχολεία της Αττικής, καθώς η περιοχή θεωρήθηκε πιο αντιπροσωπευτική λόγω της συγκέντρωσης μεγαλύτερου πληθυσμού σε αυτή. Η εφαρμογή της έρευνας σε κάποια άλλη περιοχή της Ελλάδος παρ’όλα αυτά, θα μπορούσε να είχε φέρει διαφορετικά ή πιο αξιόπιστα

αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, κρίνεται χρήσιμη περαιτέρω έρευνα, με μεγαλύτερο και διαφορετικό δείγμα, με σκοπό πιο γενικεύσιμα αποτελέσματα.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι η διάρκεια της παρέμβασης. Ενδεχομένως, η περιορισμένη διάρκειά της (16 ώρες) μπορεί να περιόρισε τη δύναμη και τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Είναι πιθανόν η αύξηση της διάρκειας της να επηρέαζε τις στατιστικές αναλύσεις ως προς την επίδραση των Διδακτικών Στυλ στη βελτίωση των μαθητών στην ορθογραφία.

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν αρκετά εργαλεία, κάποια από τα οποία έχουν σταθμιστεί, ενώ, κάποια άλλα έχουν προσαρμοστεί, αλλά δεν έχουν σταθμιστεί στα ελληνικά. Περισσότερες έρευνες που θα χρησιμοποιούν σταθμισμένα εργαλεία και θα συμβάλλουν στη εξακρίβωση των ευρημάτων, κρίνονται απαραίτητες.

Παρά την άριστη συνεργασία της ερευνητικής ομάδας με τους τελικούς συμμετέχοντες, θεωρείται άξιο αναφοράς πως, στην αναζήτηση του δείγματος της μελέτης, παρατηρήθηκε πως πολλοί διευθυντές, εκπαιδευτικοί και γονείς ήταν επιφυλακτικοί ως προς την συμπλήρωση πληροφοριών για τους μαθητές και τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Η συμπεριφορά αυτή δημιουργεί εμπόδια στην εφαρμογή επιτυχημένων παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να αποδειχτούν ωφέλιμες για τους ίδιους τους μαθητές και τα σχολεία στα οποία φοιτούν. Θεωρείται επομένως ιδιαίτερα χρήσιμη η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και εξωτερικών συνεργατών, που θα ευνοήσουν τους μαθητές με δυσκολίες στους διάφορους τομείς αλλά και ολόκληρη την τάξη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ενθαρρυντικά, ως προς την επίδραση των Διδακτικών Στυλ στους τομείς που αναφέρθηκαν, ωστόσο θα ήταν βοηθητική μια παρόμοια έρευνα και σε παιδιά άλλων τάξεων για να εξεταστεί το μέγεθος και οι τομείς επίδρασης. Η επίδραση των δασκάλων, για παράδειγμα, σε μικρότερες τάξεις, μπορεί να είναι μεγαλύτερη λόγω των σχέσεων που αναπτύσσονται με μαθητές νεαρότερης ηλικίας. Επίσης, θα μπορούσε ο προσανατολισμός στην επίδοση να προβλέπεται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα Διδακτικά Στυλ στις μεγαλύτερες τάξεις, εξαιτίας του βαθμοθηρικού και ανταγωνιστικού χαρακτήρα του σχολείου όσο τα παιδιά μεγαλώνουν.

Τέλος, μια διαχρονική έρευνα θα ήταν ωφέλιμη έτσι ώστε να μελετηθεί η διατήρηση και η μακροχρόνια επίδραση των Διδακτικών Στυλ σε τομείς τόσο μαθησιακούς όσο και ψυχολογικούς, που θα οδηγήσουν σε μια καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και της επίδρασης των εκπαιδευτικών τους στην εξάλειψη αυτών των δυσκολιών.

Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη μελέτη είναι πολύ σημαντικές. Σε πολλές περιπτώσεις εφαρμογής θεωρητικά επιτυχημένων παρεμβάσεων, παρατηρείται μη αναμενόμενη αποτυχία, η οποία συνήθως αποδίδεται στο διδακτικό ύφος του κάθε εκπαιδευτικού. Η παρούσα έρευνα συνδύασε ένα διδακτικό πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε ερευνητικά τεκμηριωμένες στρατηγικές και προσπάθησε να εξηγήσει την επίδραση του προσωπικού στυλ διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Κάποιες προτάσεις για την αξιοποίηση των ευρημάτων αναφέρονται παρακάτω.

Έχει αποδειχθεί σε παλαιότερες έρευνες και επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα μελέτη πως τα Δυναμικά Στυλ επιδρούν θετικά στην βελτίωση των ορθογραφικών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό, οι δάσκαλοι που εφαρμόζουν κάποια παρέμβαση θα πρέπει να παρουσιάζουν με σαφήνεια το στόχο των διδακτικών ενοτήτων, να δίνουν σαφείς οδηγίες στις δραστηριότητες και να καθοδηγούν τους μαθητές, λειτουργώντας ως πρότυπο για τον τρόπο εργασίας των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψιν την επίδραση του Παρωθητικού Στυλ, σταδιακά, η ακριβής καθοδήγηση πρέπει να αντικαθίσταται από κατευθυνόμενες ερωτήσεις που θα βοηθούν τους μαθητές να σκεφτούν, να κρίνουν και να επιλέξουν, μέχρι την τελική αυτονόμησή τους στις δοθείσες εργασίες. Κρίνεται απαραίτητο οι δάσκαλοι να χαρακτηρίζονται από δυναμικότητα όχι μόνο στη διδακτική διαδικασία, αλλά και στην εφαρμογή των κανόνων της τάξης, και των καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Παράλληλα, η επίδραση του Υποστηρικτικού Στυλ μάθησης αναφέρεται όχι μόνο στον τομέα της διδασκαλίας, αλλά και στο γενικότερο ενδιαφέρον που ο δάσκαλος οφείλει να δείχνει για τις προσωπικές εμπειρίες, κλίσεις και ενδιαφέροντα των μαθητών του. Είναι εξάλλου αποδεδειγμένη η σημασία δημιουργίας και διατήρησης θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και ζεστών σχέσεων.

Ο προσανατολισμός στη μάθηση για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να ενισχυθεί από έναν εκπαιδευτικό με Δυναμικό στυλ διδασκαλίας.

Αυτό είναι θετικό, γιατί πέρα από τα μαθησιακά αποτελέσματα, είναι απαραίτητη και η κινητοποίηση των ίδιων των μαθητών για τη διαδικασία της μάθησης. Αντίστοιχα με τις παραπάνω αναφορές, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που δεν χαρακτηρίζονται από Δυναμικό Διδακτικό Στυλ μπορούν να υιοθετήσουν σταθερότητα και συνέπεια που αποτελούν χαρακτηριστικά των στυλ αυτών, με σκοπό να ενισχύσουν τη διάθεση των μαθητών για τη μάθηση και να τους ωθήσουν να προσπαθούν περισσότερο. Στις περιπτώσεις που βασικός στόχος είναι η ανάπτυξη της προσπάθειας και της επιμονής, ή το ενδιαφέρον για τη μάθηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που έχουν υιοθετήσει το Παρωθητικό Διδακτικό Στυλ που προωθεί τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης. Για παράδειγμα, μπορούν να αξιοποιηθούν οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, με σκοπό να συζητηθούν και να ληφθούν υπόψιν τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών και οι προσωπικές τους εμπειρίες, σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και αλληλεπίδρασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αδαμόπουλος, Π., (2002). *Δυσλεξία. Πώς να προστατεύσετε το παιδί σας από αυτήν την απειλή της*. Α' Τόμος. Αθήνα. Σαββάλας

Adams, G., & Carnine, D. (2003). Direct instruction. *Handbook of learning disabilities*, 403–416.

Aidinis, A. (1998). *Phonemes, morphemes and literacy development: Evidence from Greek*. Institute of Education, University of London.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, *12*(4), 256-275.

Aitkin, M., Bennett, S. N., & Hesketh, J. (1981). Teaching styles and pupil progress: a re–analysis. *British Journal of Educational Psychology*, *51*(2), 170–186.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM–5®)*. American Psychiatric Pub.

American Psychiatric Association, APA (2016). What Is Specific Learning Disorder? Retrieved from https://www.psychiatry.org/patients–families/specific–learning–disorder/what–is–specific–learning–disorder (2018, September 20)

Αναστασίου, Δ., & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. Στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (39-54). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση γραπτού λόγου. Στο Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (49-56). Γράφημα, Θεσσαλονίκη.

Antoniou, F., & Kalinoglou, F. (2013). Teaching Style: Is it Measurable and Changeable? *Procedia–Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1618–1623.

Αντωνίου, Α.–Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με τη δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής,* 3, 137–152.

Antoniou, F., & Sideridis, G. D. (2008). *Prediction of reading comprehension, reading interest and reading efficacy from teaching styles and classroom climate: A multilevel random coefficient modeling analysis for students with learning disabilities.* In Personnel Preparation (223–251). Emerald Group Publishing Limited.

Αντωνίου, Α.–Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και την Πράξη* (Τόμος Δ', σσ. 264–276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Atkinson, J. & Feather, N. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.

Baseki, J., Andreou, G., & Tzivinikou, S. (2016). Dyslexia and spelling in two different orthographies (Greek vs. English): A linguistic analysis. *Journal of Advances in Linguistics*, *7*(1), 1172-1191.

Behar-Horenstein, L. S., Mitchell, G. S., Notzer, N., Penfield, R., & Eli, I. (2006). Teaching style beliefs among US and Israeli faculty. *Journal of Dental*

Education, *70*(8), 851-856. Retrieved from http:www.jdentaled.org/cgi/reprint/70/8/851.pdf (2018, November 10)

Bernstein, S. E. (2009). Phonology, decoding, and lexical compensation in vowel spelling errors made by children with dyslexia. *Reading and Writing*, *22*(3), 307-331.

Bibace, R., Catlin, R.J., Quirk, M.E., Beattie, K.A. and Slabaugh, R.C. (1981). Teaching styles in the faculty–resident relationship. *Journal of Family Practice.13*(6): 895–900.

Bota, O. A., & Petre, C. (2015). Educational Style Impact on Student Academical Achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *177*, 127-131.

Bourassa, D., & Treiman, R. (2003). Spelling in children with dyslexia: Analyses from the Treiman-Bourassa early spelling test. *Scientific studies of reading*, *7*(4), 309-333.

British Dyslexia Association, BDA. *What are Specific Learning Difficulties?* Retrieved from: http://www.bdadyslexia.org.uk/educator/what–are–specific–learning–difficulties (2018, September 20)

Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for.. *Educational psychologist*, *34*(2), 75-85.

Bryant, P., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective*, 112-133.

Byrne, P S., & Long B.E.L. (1976). *Doctors Talking to Patients,* RCGP Publications, London.

Cameron, C. E., Connor, C. M., Morrison, F. J., & Jewkes, A. M. (2008). Effects of classroom organization on letter–word reading in first grade. *Journal of School Psychology, 46*, 173–192.

Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M., & Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 104–113.

Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, *76*(3), 651-662.

Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Pollo, T. C., & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children?. *Reading and Writing*, *18*(1), 27-49.

Chliounaki, K., & Bryant, P. (2002). Construction and learning to spell. *Cognitive Development*, *17*(3-4), 1489-1499.

Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). *Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child-Instruction Interactions on Growth in Early Reading. Scientific Studies of Reading, 8(4), 305–336.*

Conti, G.J. (2004). *Identifying your teaching style*. In M.W. Galbraith (3rd Ed.), Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction. FL: Krieger Publishing Company.

Courtman, S. P., & Mumby, D. (2008). Children with learning disabilities. *Pediatric Anesthesia*, *18*(3), 198–207.

Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E., & Ponitz, C. C. (2009). Teacher–child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 912–925.

Curtin, S., Manis, F. R., & Seidenberg, M. S. (2001). Parallels between the reading and spelling deficits of two subgroups of developmental dyslexics. *Reading and Writing*, *14*(5-6), 515-547.

Debnam, K. J., Pas, E. T., Bottiani, J., Cash, A. H., & Bradshaw, C. P. (2015). An examination of the association between observed and self-reported culturally proficient teaching practices. *Psychology in the Schools, 52(6), 533–548.*

Dever, B. V., & Karabenick, S. A. (2011). Is authoritative teaching beneficial for all students? A multi-level model of the effects of teaching style on interest and achievement. *School Psychology Quarterly*, *26*(2), 131–144. Retrieved from https://psycnet.apa.org/record/2011-07320-001 (2019, February 28)

Diakakis, P., Gardelis, J., Ventouri, K., Nikolaou, K., Koltsida, G., Tsitoura, S., & Constantopoulos, A. (2008). Behavioral problems in children with learning difficulties according to their parents and teachers. *Pediatrics*, *121*(Supplement 2), S100-S101.

Διαμαντή, Β. (2010). *Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση.* Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας Α. (2010). Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές (107-120). Gutenberg, Αθήνα

Diamanti, V. (2005). *Dyslexia and dysgraphia in Greek in relation to normal development: Crosslinguistic and longitudinal studies.* Unpublished PhD dissertation, Department of Human Communication Science, University College London.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Douklias, S. D., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2010). Surface and phonological developmental dyslexia in Greek. *Cognitive Neuropsychology*, 26, 705–723.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256–273.

Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Strategies for teachers: teaching content and thinking skills.* Boston: Allyn and Bacon.

Elliot, A., & McGregor, H. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501–519.

Einfeld, S. L., & Tonge, B. J. (1996). Population prevalence of psychopathology in children and adolescents with intellectual disability: II epidemiological findings. *Journal of Intellectual Disability Research*, *40*(2), 99–109.

Falzon, R., & Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A Maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 10(4), 307–315.

Galloway, D. (2018). *Schools, pupils and special educational needs*. Routledge.

Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2017). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms: A Universal Design for Learning Approach.* Nelson Education.

Georgiou, G. K., Manolitsis, G., Nurmi, J.-E., & Parrila, R. (2010). Does task-focused versus task-avoidance behavior matter for literacy development in an orthographically consistent language? *Contemporary Educational Psychology*, *35*(1), 1–10.

Gillon, G. T. (2005). Phonological Awareness. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, *36*(4), 281.

Graham, S., Harris, K. R., & Chorzempa, B. F. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing, and reading of poor spellers. *Journal of educational psychology*, *94*(4), 669.

Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, *27*(9), 1703-1743.

Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of personality and social psychology*, *85*(3), 541.

Grasha, F. A. (1994). 'A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator'. *College Teaching, 4,* 142 – 149. Retrieved from https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845 (2018, September 20)

Grasha, A. F., & Yangarber–Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College Teaching*, *48*(1), 2–10.

Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J., & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child–Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives, 12,* 1–40.

Greenfield, P. M., & Stern, D. (1999). *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (Vol. 2). Cambridge University Press.

Grigorakis, I., & Manolitsis, G. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Preschool and Primary Education, 4*(1), 128-148. Laboratory of Pedagogical Research & Applications. Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/187345/ (2019, February 26)

Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42,* 91–125.

Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., και Γόγουλου, Α. (2009). Θεωρητικό Πλαίσιο της Διδακτικής: Βασικές Έννοιες, Σχεδιασμός, και Οργάνωση Διδασκαλίας, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Στο Γρηγοριάδου Μ., Γόγολου, Α., Γουλή, Ε., Γλέζου, Κ., Τσαγκάνου, Γ., Κανίδης, Ε., Δουκάκης, Δ., Φράγκου, Σ., Βεργίνης, Η. (2009). *Διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία για τη διδασκαλία της πληροφορικής.* Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Gulliford, R., and Upton, G. (2002). *Special educational needs*. Routledge.

Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1094–1103.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of educational psychology*, *92*(2), 316.

Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Heszterane, E., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports and Medicine, 11,* 123–130.

Hough, T. M., Hixson, M. D., Decker, D., & Bradley-Johnson, S. (2012). The effectiveness of an explicit instruction writing program for second graders. *Journal of Behavioral Education, 21*(2), 163-174.

Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child–teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development, 9,* 191–204.

James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre–literate children. *Trends in Neuroscience and Education, 1(1), 32–42.*

Καζάζις, Ι. (2013). *Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας.* Στο πλαίσιο της Πράξης: «Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και Ποιοτική Ανάδειξη της Διδασκαλίας/Εκμάθησης της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας». Ανακτήθηκε από http://www.greeklanguage.gr/certification/files/document/amea_content/124/mathisiakes_emathisiG2.pdf (27 Σεπτεμβρίου 2018)

Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology, 22*(1), 29-33.

Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of dyslexia, 56*(1), 51-82.

Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A.–L., Leskinen, E. Tolvanen, A., Nurmi J.–E. & Nurmi, J. E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology, 50*(6), 799–823.

Kleinfeld, J. (1975). Effective teachers of Eskimo and Indian students. *School Review, 83*, 301–344.

Κοτρώνη, Χ., & Αντωνίου, Α.–Σ. (2012). Το σχολείο ως σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης, 2*(2), 159–176.

Κυρκοπούλου, Α. (2017). Ενίσχυση της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Langlois, J. P., Thach, S., Kaple, M., Stigleman, S., Janes, C., Landis, S., Riddle, T.,House, T., Hobkirk, B., Ramsay, D., and Gingrich, B. (2016). Teaching Styles/LearningStyles. Retrieved from http://www.snhahec.org/TeachingLearningStyles.pdf (2018, September 20)

Lennox, C., & Siegel, L. S. (1996). The development of phonological rules and visual strategies in average and poor spellers. *Journal of Experimental Child Psychology, 62*(1), 60-83.

Lin, J. (2013). *The effects of code-based literacy interventions on spelling achievement: A meta-analysis*. City University of New York.

Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία, φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Mavrommati, T. D., & Miles, T. R. (2002). A pictographic method for teaching spelling to Greek dyslexic children. *Dyslexia, 8*(2), 86-101.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*, 381–395.

Merton, R. K. (1949). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review 8*(2), 195. Retrieved from http: doi:10.2307/4609267 (2019, January 26)

Meyer, M. S. (2000). The ability–achievement discrepancy: Does it contribute to an understanding of learning disabilities? *Educational Psychology Review, 12*(3), 315–337.

Miller, C. J., Hynd, G. W., & Miller, S. R. (2005). Children With Dyslexia: Not Necessarily at Risk for Elevated Internalizing Symptoms. *Reading and Writing, 18*(5), 425–436.

Μουζάκη, Α. (2010). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη- Α. Πρωτόπαπας, *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (29-52). Αθήνα: Gutenberg.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2007). Διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας δοκιμασίας ορθογραφικής δεξιότητας μαθητών της Β, Γ, Δ, και Ε τάξης του δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 129–146.

Μπαστέα, Α. (2016). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 435–466.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). *Learning Disabilities: Issues on Definition.* Retrieved from http://www.ldonline.org/about/partners/njcld/archives (2018,September 20)

Nelson, J. M., and Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders, 16*(3), 244–254.

Nicoll-Senft, J. M., & Seider, S. N. (2009). Assessing the impact of the 4MAT teaching model across multiple disciplines in higher education. *College Teaching, 58*(1), 19-27.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*(1), 1–17.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. J. (2003). Developmental dyslexia in Greek. In Goulandris, N., *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons* (53–67). London: Whurr.

Νόμος Υπ'αριθ. 4547, ΦΕΚ Α 102/12.6.2018. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος Υπ'αριθ. 3699, ΦΕΚ Α 199/2.10.2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Οκαλίδου, Α (2007). Διεθνή πρότυπα για τον καθορισμό του ρόλου του λογοπεδικού στην αποκατάσταση των δυσκολιών γραπτού λόγου. Στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότιν, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Κ., Σακελλαρίου, Γ. (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*, (34–38). Αθήνα: Γρηγόρη

Orton J. L. (1966). The Orton–Gillingham approach. Orton Dyslexia Society Στο Μπαστέα, Α. (2016). Δημιουργία Πολυαισθητηριακής Μεθόδου Διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, για δυσλεκτικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*, 435–466.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί;* Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (2019). *Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης*. Λευκωσία: Rocketlexi.

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

Patrick, H., & Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 319-328.

Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. *International Journal of Applied Linguistics, 11*(1), 1–20.

Perry, K. E., Donohue, K. M., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology, 45(3), 269–292.*

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, *12*(3), 263-280.

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

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. Δ. (2011). *Μάθηση και Γνώση στην Εκπαίδευση: Γνωστική ανάλυση-Δυσκολίες-Εφαρμογές.* Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 406–416.

Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26*(5), 615–646.

Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). *Διαταραχές της ορθογραφικής δεξιότητας: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, *5*(4), 227-248.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, *83*(4), 335–351.

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143–174.

Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation?. *International Journal of Educational Research*, *39*(4-5), 497-517.

Sideridis, G. D. (2005). Performance approach–avoidance motivation and planned behavior theory: Model stability with Greek students with and without learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly, 21*(4), 331–359.

Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α. & Σίμος, Π. (2015). *Raven's Colored Progressive Matrices –Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες του Raven*

Sideridis, G. D., & Kaplan, A. (2011). Achievement goals and persistence across tasks: The roles of failure and success. *The Journal of Experimental Education*, *79*(4), 429–451.

Sideridis, G. D., Stamovlasis, D., & Antoniou, F. (2016). Reading achievement, mastery, and performance goal structures among students with learning disabilities: A nonlinear perspective. *Journal of learning disabilities*, *49*(6), 631-643.

Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Β'–Δ' Δημοτικού.* ΥΠΕΠΘ–ΕΠΕΑΕΚ (11).

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο–ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αναθεωρημένη Έκδοση Αθήνα: Παπαζήση.

Taylor, L. & Adelman, H. S. (1999). Personalizing classroom instruction to account for motivational and developmental differences. *Reading and Writing Quarterly*, *15*, 255–276.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές Δυσκολίες–Διδακτικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl. handle. net/11419/5332.

Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *The Journal of Experimental Education*, *76*, 218–240.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of educational psychology*, *89*(3), 420.

Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of educational psychology*, *96*(2), 236.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Επιστολή ενημέρωσης και συγκατάθεσης γονέων

Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Φαίη Αντωνίου, PhD
Επίκουρη Καθηγήτρια στην Παιδαγωγική των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες
Email:fayeantoniou@ppp.uoa.gr
Τηλ: 2107277455

Αγαπητοί γονείς,

Με την παρούσα επιστολή σας προσκαλούμε να εγκρίνετε τη συμμετοχή του παιδιού σας στο ενισχυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που πραγματοποιείται σε Τμήματα Ένταξης της Αττικής και φέρει τον τίτλο: «Διδακτικό Πρόγραμμα ενίσχυσης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας μαθητών Γ΄Δημοτικού που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης της Αττικής».

Πρόκειται για ένα διδακτικό πρόγραμμα το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφία των μαθητών της Γ΄ Δημοτικού. Για την πληρέστερη ενημέρωσή σας επισυνάπτεται αντίστοιχος πίνακας στον οποίο μπορείτε να βρείτε την πλήρη περιγραφή του προγράμματος αυτού καθώς και να ενημερωθείτε για τα δικαιώματα του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του. Στην ευτυχή περίπτωση της έγκρισής σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα, παρακαλώ όπως υπογράψετε το παρόν έγγραφο (στο τέλος του συνημμένου πίνακα) και όπως το παραδώσετε στο/η Διευθυντή/ρια του σχολείου.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνδρομή σας σε αυτή την προσπάθεια. Για κάθε διευκρίνιση ή παροχή πληροφοριών παραμένω στη διάθεσή σας στα τηλέφωνα που αναγράφονται παραπάνω.

Φαίη Αντωνίου

Επικ. Καθηγήτρια

Φ.Π.Ψ., Ε.Κ.Π.Α.

1. ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της έρευνας είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωσηκαι τη γραφή σε μαθητές Γ΄Δημοτικού που φοιτούν στο Τμήμα Ένταξης της σχολικής τους μονάδας. Ειδικότερα, επιδιώκεται οι μαθητές να διαβάζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και σιγουριά, να ορθογραφούν καλύτερα τις λέξεις τους και να αναπτύξουν τη γνώση του λεξιλογίου τους.

2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η υλοποίηση του προγράμματος θα γίνει σε χώρο του σχολείου στη διάρκεια της σχολικής ημέρας από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Θα έχει διάρκεια 4 συνολικά ώρες την εβδομάδα για 4 εβδομάδες. Στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, θα χορηγηθούν από την ερευνητική ομάδα ορισμένα τεστ στα παιδιά της Γ΄ Δημοτικού πριν από την έναρξη της έρευνας, κατά τη διάρκεια και με το πέρας αυτής.

3. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Με την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου προγράμματος, αναμένεται η βελτίωση του λεξιλογίου των μαθητών, η ακριβέστερη ανάγνωση και η ορθότερη γραφή λέξεων. Επίσης, οι εμπλεκόμενοι μαθητές θα μπορούν να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν πιο εύκολα διάφορες μορφές λέξεων (πχ. ενικός/πληθυντικός) ή οικογένειες λέξεων. Η ανακάλυψη των οικογενειών λέξεων θα βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν ένα πλήθος λέξεων και να γενικεύσουν στη συνέχεια τους εκάστοτε κανόνες, οι οποίοι διέπουν τις λέξεις που ανήκουν στην ίδια οικογένεια (π.χ. «φως» : φώτα, φωτίζω, φωτιστικό, κτλ.).

4. ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ / ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Το υλικό που θα δοθεί στους μαθητές έχει παιγνιώδη μορφή, η οποία αναμένεται ότι θα προσελκύσει το ενδιαφέρον του μαθητή κι ως εκ τούτου η παραμονή του στο τμήμα ένταξης θα αποτελέσει μια ευχάριστη δραστηριότητα. Στο επίκεντρο της έρευνας βρίσκεται η ενίσχυση των συμμετεχόντων μαθητών. Όποια δυσκολία παρατηρηθεί, θα αντιμετωπισθεί από το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης. Οι συμμετέχοντες μαθητές δεν διατρέχουν κανένα κίνδυνο οποιασδήποτε φύσεως.

5. ΑΝΩΝΥΜΙΑ / ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:

Οι πληροφορίες που θα συλλεχθούν από τα τεστ που θα δοθούν στους μαθητές θα κωδικοποιηθούν και θα παραμείνουν ανώνυμες, έτσι ώστε τα δεδομένα του διδακτικού προγράμματος να μην είναι δυνατόν να συνδεθούν με την ταυτότητα των μαθητών.

6. ΑΡΝΗΣΗ / ΑΠΟΣΥΡΣΗ

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι προαιρετική. Το παιδί σας διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιό της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ Φ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ 07/01/2019

7. ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ / ΥΠΟΓΡΑΦΗ:…….

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα. Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

Β. Δείγμα του Ερωτηματολογίου των Διδακτικών Στυλ – The Teaching Styles Inventory (TSI) (Antoniou, & Kalinoglou, 2013).

***Βαθμολογείστε** με **1** την πρόταση που ανταποκρίνεται **πολύ συχνά** στο στυλ σας,*
*με **2** αυτή που ανταποκρίνεται **μερικές φορές** και*
*με **3** αυτή που ανταποκρίνεται **λιγότερο συχνά**.*

- **Αναθέτω στους μαθητές μια απαιτητική εργασία η οποία τους δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό. Για να τους βοηθήσω:**

☐ Ενισχύω τους μαθητές να εκφράζουν το συναίσθημά τους.

☐ Συζητώ με τους μαθητές τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών στρατηγικών που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη λύση της δυσκολίας.

☐ Ανακοινώνω αμέσως την απάντηση/λύση στους μαθητές.

☐ Προτείνω λύσεις για την αντιμετώπιση της δυσκολίας.

☐ Τονίζω το σωστό τρόπο για την αντιμετώπιση της δυσκολίας.

☐ Προωθώ τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών χωρίς τη συμμετοχή μου σε αυτή.

☐ Δίνω ανατροφοδότηση για κάθε προσπάθεια που κάνουν προς την επίλυση της δυσκολίας.

☐ Προτείνω τη δική μου λύση για την επίλυση.

☐ Άλλο:_____

Γ. Δείγμα του Ερωτηματολογίου των Προσανατολισμών στο στόχο (Sideridis, 2005)

19. Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να ξεχωρίζεις από τους συμμαθητές σου για τις επιδόσεις σου στην ορθογραφία;

καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6

20. Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να δείχνεις στους συμμαθητές σου πόσο καλός είσαι στην ορθογραφία;

καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6

21. Πόσο σημαντικό είναι για σένα το να είσαι ο μοναδικός(ή) που τα πηγαίνει καλά στην ορθογραφία;

καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6

22. Πόσο ανησυχείς για το ότι μπορεί να πάρεις κακό βαθμό στην ορθογραφία και στη Γλώσσα;

καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6

23. Πόσο φοβάσαι ότι μπορεί να πάρεις κακό βαθμό στην ορθογραφία και στη Γλώσσα;

καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6

24. Πόσο φοβάσαι ότι αν πάρεις κακό βαθμό στη Γλώσσα ο δάσκαλος θα σκεφτεί ότι δεν είσαι έξυπνος-η;

καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6

25. Πόσο θα ήθελες να αποφύγεις τον κακό βαθμό στη Γλώσσα;

καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6

Δ. Δείγμα του υλικού παρέμβασης «Ο γύρος της Ευρώπης»

1η ερώτηση

Καλώς ήρθατε στη Ρώμη κύριε Χάρη! Εγώ είμαι ο δήμαρχος της πόλης! Θα σας ζητήσω να μου πείτε τι σημαίνουν κάποιες λέξεις. Πρέπει να ξέρετε τις σημασίες των λέξεων για να καταλαβαίνετε καλύτερα τα κείμενα. Έτοιμος;
Να θυμάστε το εξής κόλπο! Για να θυμάστε πώς θα βρίσκετε τι σημαίνουν οι λέξεις, θα σκέφτεστε τα πρώτα γράμματα της λέξης ΚΛΕΙΔΙ. Δείτε τι εννοώ.

Για κάθε βήμα που ολοκληρώνεις βάλε ☑ στο αντίστοιχο κουτάκι.

- ☐ Κοιτάω την άγνωστη λέξη και τη γράφω εδώ: .....
- ☐ Λέω δυνατά ό,τι υπάρχει πριν από τη λέξη ☐ και μετά ☐
- ☐ Εξετάζω αν με βοηθά κάτι από αυτά για να καταλάβω τη σημασία της λέξης. Αν ναι,
- ☐ Ι δια λέξη με παρόμοια σημασία (προσπαθώ να βρω)
- ☐ Δεν με βοήθησε κάτι από αυτά που υπήρχαν πριν και μετά από τη λέξη;
- ☐ Ίσως, τότε, είναι ώρα να ρωτήσω τη διασκάλα μου.

Σε κατάσταση πολέμου

Πριν ο κύριος Χάρης φτάσει στη Ρώμη, πέρασε από μια μικρή χώρα. Όταν έφτασε σε αυτή, είδε πράγματα που τον στενοχώρησαν πολύ. Στη χώρα αυτή είχε ξεσπάσει πόλεμος. Έτσι, αντίκρυσε ένα θλιβερό τοπίο, γεμάτο μαύρους καπνούς. Είδε ανθρώπους που είχαν μείνει άστεγοι, γιατί τα σπίτια τους είχαν καταστραφεί από τους εχθρούς. Οι κάτοικοι φαίνονταν πολύ απελπισμένοι. Τα παιδιά στους δρόμους έκλαιγαν. Οι γυναίκες έτρεχαν δεξιά κι αριστερά ψάχνοντας για φαγητό. Το μόνο που σκέφτονταν οι κάτοικοι ήταν να πάνε στη διπλανή χώρα ως πρόσφυγες. Ο κύριος Χάρης λυπήθηκε πάρα πολύ που έβλεπε τόση δυστυχία. Έδωσε κάποια από τα χρήματα που είχε σε μια οικογένεια που συνάντησε τυχαία στο δρόμο, η οποία προσπαθούσε να βρει τρόπο να πάει στη διπλανή χώρα στην οποία υπήρχε ειρήνη. Υποσχέθηκε, επίσης, ότι αν κερδίσει το στοίχημα και εξακολουθεί να είναι πλούσιος, θα ξαναγυρίσει σε αυτή τη μικρή χώρα και θα προσφέρει τα χρήματά του για να χτιστούν ξανά τα σπίτια όλων των κατοίκων. Θα φροντίσει, επίσης, να αποκτήσουν ξανά φαγητό όλοι οι άνθρωποι της χώρας. Μακάρι να καταφέρει να κερδίσει το στοίχημα!

Τι σημαίνουν οι λέξεις: άστεγοι.....απελπισμένος.....
πρόσφυγες.....

2