



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ
ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞΑΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ»**

ΚΟΥΜΙΩΤΑΚΗ ΜΑΡΙΑ

Επιβλέπων καθηγητής: ΣΠΑΝΤΙΔΑΚΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2019

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΕΞΑΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ-ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ»

ΚΟΥΜΙΩΤΑΚΗ ΜΑΡΙΑ (Α.Μ. 01014)

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«Σχεδιασμός κι ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕΞΑΕ για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α' βάρθμιας Εκπαίδευσης, σε θέματα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσορθογραφία»

Κουμιοτάκη Μαρία (Α.Μ.01014)

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Σπαντιδάκης Ιωάννης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Βασαρμίδου Δέσποινα

Διδάκτορας ΠΤΔΕ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Καρβούνης Λάμπρος

Εκπαιδευτικός, Δρ. Επιστημών Αγωγής

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2019

*«Στον Χάρη, που απ' τον πρώτο του κιόλας χρόνο,
μου έμαθε τι σημαίνει να αγωνίζεσαι!»*

1. Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις δυνατότητες της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στη μετάδοση επιμορφωτικού υλικού σε εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας Εκπαίδευσης, με θέμα τις Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσορθογραφία. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε ένα υλικό φροντιστηριακού τύπου, με τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, το οποίο είχε ως κύριο μέλημα, την ανάδειξη της αυτονομίας, της ευελιξίας και της οικειότητας προς τους επιμορφούμενους. Καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργίας του, μελετούσαν κι έστελναν ανατροφοδότηση για το υλικό, πέντε (5) εκπαιδευτικοί- δάσκαλοι, οι οποίοι στο τέλος, υποβλήθηκαν σε συνεντεύξεις, προκειμένου να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για το υλικό και την έρευνα. Όπως φάνηκε μετά την ολοκλήρωσή τους, οι εκπαιδευτικοί είχαν κατακτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις και ήταν σε θέση να διαχειριστούν το Εξ Αποστάσεως Υλικό χωρίς δυσκολίες. Οι εντυπώσεις που καταγράφησαν ήταν ιδιαίτερα θετικές τόσο για το υλικό όσο και για τη μεθοδολογία, η οποία δομήθηκε με τη βοήθεια ενός εργαλείου (e-authoring tool), του H5P.

Λέξεις – Κλειδιά

Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μαθησιακές Δυσκολίες, Ορθογραφημένη γραφή, Δυσορθογραφία.

Abstract

This study analyses the potential of Distance Learning to impart educational material regarding Learning Disabilities- Dysorthography to Primary School Teachers. Within this context, tutorial material was created, based on Distance Learning methodology and the use of an e-authoring tool, H5P. Its main concern was to emphasize autonomy, flexibility and intimacy towards the trainees. Concurrently, 5 Teachers studied the material and sent feedback, providing at the same time, useful information to the creator. Following its completion, those 5 Teachers being interviewed, so that necessary conclusions about the study could be drawn. The research concluded to positive results, as the Teachers acquired the necessary knowledge and handled the Distance Learning material successfully.

Keywords

Distance Learning Education, Teachers' Education, Learning Disabilities, Dysorthography, Spelling Writing

2. Περιεχόμενα

1. Περίληψη.....	v
2. Περιεχόμενα	vii
3. Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....	ix
4. Κατάλογος Πινάκων	x
5. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	1
5.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
5.2. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	3
5.3. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	4
5.4. ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.....	6
5.5. ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	8
5.6. ΑΝΟΙΧΤΗ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	9
5.7. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	10
5.8. ΣΥΝΟΨΗ	13
6. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	15
6.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	15
6.2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	16
6.3. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	20
6.3.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»	22
6.4. ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	23
6.5. ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ & ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	26
6.6. ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	30
6.7. ΣΥΝΟΨΗ	36
7. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ.....	37
7.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	37
7.2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	38
7.3. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠ΄ ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ	41
7.4. ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ	43
7.4.1. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	47
7.5. ΣΥΝΟΨΗ	50
8. ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	51
8.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	51
8.2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ	52
8.3. ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	53
8.4. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	56
8.5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ.....	59
8.6. ΣΥΝΟΨΗ	64
9. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	67
9.1. ΣΚΟΠΟΣ	67
9.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	68
10. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	70
10.1. ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	72

10.2. ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
10.3. ΔΕΙΓΜΑ	77
10.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	78
10.5. ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	80
11. ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	81
11.1. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ	81
11.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ.....	82
12. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	86
13. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	94
14. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	100
15. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	103
16. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	104
17. Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	106
18. Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές	115
19. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	119

3. Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1.....	σελ. 19
Εικόνα 2.....	σελ. 20

4. Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1.....σελ.	22
Πίνακας 2.....σελ.	25
Πίνακας 3.....σελ.	32
Πίνακας 4.....σελ.	35
Πίνακας 5.....σελ.	40
Πίνακας 6.....σελ.	43
Πίνακας 7.....σελ.	47
Πίνακας 8.....σελ.	49
Πίνακας 9.....σελ.	55
Πίνακας 10.....σελ.	56
Πίνακας 11.....σελ.	72
Πίνακας 12.....σελ.	82
Πίνακας 13.....σελ.	87
Πίνακας 14.....σελ.	88
Πίνακας 15.....σελ.	92

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΜΕΡΟΣ

5. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα Ενότητα έχει ως κύριο μέλημα να ενημερώσει και να παρουσιάσει δεδομένα γύρω απ' το θέμα της Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα, της Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης. Με τα χρόνια, υπήρξε ανάγκη για ανάδειξη ενός νέου τύπου εκπαίδευσης, που θα διευκόλυνε όλους ανεξαρτήτως να μορφωθούν ή να επεκτείνουν τις σπουδές τους, ταυτόχρονα με την πορεία της ζωής τους. Έτσι, αναδείχθηκε η Εξ Αποστάσεως Δια Βίου Εκπαίδευση που έδωσε τη δυνατότητα σε άτομα απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα, από κάθε γεωγραφική περιοχή, κάθε ηλικίας κτλ, να βελτιωθούν και να εξελίξουν τον εαυτό τους. Η νέα αυτή μεθοδολογία εκπαίδευσης, διαφέρει από την πρόσωπο με πρόσωπο, καθώς πλέον, εκπαιδευτής κι εκπαιδευόμενος δεν βρίσκονται στο ίδιο μαθησιακό περιβάλλον ενώ τον συνδετικό κρίκο μεταξύ τους αποτελεί το διδακτικό υλικό.

Στο πλαίσιο αυτό και για την κάλυψη των διαρκώς μεταβαλλόμενων αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας, όλο και περισσότεροι έτειναν στην Επιμόρφωση, Εξ Αποστάσεως και μη. Η αύξηση των αναγκών της κοινωνίας, η αύξηση του ανταγωνισμού στους επαγγελματικούς χώρους, η βελτίωση κι ανάδειξη των τεχνολογιών και τα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα σε όλους τους κλάδους έστρεψαν πολύ σύντομα τους επαγγελματίες στην Μετεκπαίδευση ή όπως αναφέρεται σήμερα, Επιμόρφωση. Το ίδιο βέβαια, ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, όπως θα δούμε στην παρούσα Ενότητα. Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό πυλώνα για την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, καθώς και κύριο μέσο μετατροπών και μεταβολών σ' αυτή. Ως εκ τούτου, υπήρξε ανάγκη για διαρκείς Επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ώστε, να ενημερώνονται για τα νέα δεδομένα, τις εξελίξεις της κοινωνίας, των εκπαιδευτικών αντικειμένων αλλά και για την ενημέρωσή τους πάνω στις νέες τεχνολογίες.

Όλα τα παραπάνω απαντώνται στη συνέχεια της Ενότητας, που διαρθρώνεται ως εξής:

5.2 Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών

5.3 Οριοθέτηση του όρου «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών»

5.4 Βασικά συστατικά της Επιμόρφωσης ενηλίκων

5.5 Ανάδειξη της Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης

5.6 Ανοιχτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

5.7 Χαρακτηριστικά Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης & Διδακτικό Υλικό

5.2. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα τη νέα εποχή λαμβάνουν όλο και μεγαλύτερο έδαφος στην εκπαίδευση των επαγγελματιών καθώς και των εκπαιδευτικών. Η αύξηση των σύγχρονων αναγκών σε όλα τα επίπεδα «αναγκάζει» κάθε επιστημονικό κι επαγγελματικό κλάδο να επιμορφώνεται και να ενημερώνεται διαρκώς για τις αλλαγές και τα νέα στοιχεία και δεδομένα που προκύπτουν. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη γι' αντιμετώπιση των υψηλών επαγγελματικών απαιτήσεων και του αυξημένου ανταγωνισμού κι η αναγκαιότητα για εκσυγχρονισμό των γνώσεων και για επαγγελματική εξέλιξη, στρέφουν τους επαγγελματίες, εκπαιδευτικούς ή μη, στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ή σε άλλους θεσμοθετημένους οργανισμούς για περαιτέρω εκπαίδευση κι επιμόρφωση.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση αποτελεί μια κοινωνική απαίτηση, καθώς ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας και να αποτελεί πρότυπο και πηγή γνώσεων για τους μαθητές του. Κάτι τέτοιο βέβαια, θα ενισχύσει τις προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια, γι' αλλαγή πλεύσης του σχολείου- εκπαίδευσης και μετέπειτα της κοινωνίας ολόκληρης (Παπακωνσταντίνου, 1986). Το σχολείο αποτελεί έναν απ' τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, μόρφωσης και παιδείας των παιδιών με αποτέλεσμα ο εκσυγχρονισμός του να αποτελεί έναυσμα για την εξέλιξη και την αλλαγή της κάθε κοινωνίας.

Πώς δημιουργήθηκε όμως, η ανάγκη γι' ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων; Την απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα θα δώσει μια αναδρομή στο παρελθόν. Η πραγματοποίηση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου άφησε πίσω της εκτός από πολλές απώλειες, ένα μεγάλο κύμα αναλφαριθμητισμού, λόγω της έλλειψης μόρφωσης εκείνων των χρόνων. Ως εκ τούτου με το πέρας του, η ανάγκη για εξέλιξη και αναδιαμόρφωση των κρατών οδήγησε τα κράτη και τους πολίτες στη δημιουργία και παρακολούθηση αντίστοιχα, επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να καλυφθεί το κενό που δημιουργήθηκε εκείνα τα χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα η επιμόρφωση ξεκίνησε σαν νυχτερινή εκπαίδευση, με νόμο του 1954. Σκοπός αυτών των νυχτερινών ιδρυμάτων ήταν να επιμορφωθούν οι λαϊκές τάξεις (Λαϊκή Επιμόρφωση, όπως αναφέρεται

στη βιβλιογραφία) κι αργότερα, η επιμόρφωση όλων των πολιτών ανεξαρτήτως (Επιμόρφωση Ενηλίκων).

Στον κλάδο των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση πάντα αποτελούσε ένα ζήτημα υψίστης σημασίας. Για αρκετά χρόνια, θεωρούνταν πως η αρχική τους εκπαίδευση δεν ήταν αρκετή, γι' αυτό υπήρχε έντονος προβληματισμός. Οι διαρκείς αλλαγές στον κλάδο της εκπαίδευσης, τα νέα μέσα, οι εξελιγμένες μέθοδοι, οι εξελίξεις σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας από το διάστημα που τελείωναν τις σπουδές τους έως ότου διοριστούν, έθεσαν στο επίκεντρο την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς (Ράπτης, 1993). Οι ίδιοι ακριβώς λόγοι, σε συνδυασμό με την ταχεία τεχνολογική εξέλιξη και την αύξηση του ανταγωνισμού στον εκπαιδευτικό κλάδο, λόγω της μείωσης των θέσεων και της αύξησης των πτυχιούχων, έχουν οδηγήσει στην αύξηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς στη σύγχρονη κοινωνία.

5.3. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Όπως κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα έτσι κι επιμόρφωση εκπαιδευτικών, έχει ως στόχο τη συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης των επαγγελματιών. Με αυτό τον τρόπο, οι δάσκαλοι, καθηγητές κτλ ενημερώνονται για τα νέα γνωστικά δεδομένα, για τις σύγχρονες τάσεις της Παιδαγωγικής και των Επιστημών Αγωγής καθώς και για μεταβολές που υφίσταται το πεδίο τους (Βεργίδης, 1993), αφού η ταχεία ανάπτυξη, πολύ γρήγορα αναιρεί τις προγενέστερες θεωρίες (Schiller,1970). Βασικό χαρακτηριστικό της Επιμόρφωσης είναι ότι αποτελεί δικαίωμα όλων των ανθρώπων, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης κι αυτό γιατί όλοι, έχουν ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση κι εξέλιξη του εαυτού τους. Αξίζει να αναφερθεί, πως εκτός του όρου της «Επιμόρφωσης» η UNESCO κι άλλες εκπαιδευτικές αρχές κι οργανισμοί, έχουν αναφερθεί σ' αντίστοιχους όρους όπως «Εκπαίδευση Ενηλίκων», «Συνεχιζόμενη, Δια Βίου Εκπαίδευση» (Θεοδοσόπουλος, 1967), ενώ για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα απαντάται κι όρος «Μετεκπαίδευση». Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί πως ο όρος «Επιμόρφωση» και «Μετεκπαίδευση» στον ελλαδικό χώρο μπορεί να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, αλλά στην ουσία έχουν διαφορές σχετικά με τη διάρκεια των σπουδών, το ηλικιακό όριο πρόσβασης, την απαλλαγή απ' τα εργασιακά καθήκοντα κτλ (Τρούλης, 1985).

Η Επιμόρφωση αποτελεί τη «μόρφωση πάνω στην μόρφωση, τη διαρκή μόρφωση» (Ανδρέου, 1982) και για τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα, κατά τον Πολυχρονόπουλο (1983), είναι η ενημέρωση σχετικά με τα νέα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών πάνω στο αντικείμενο της εκπαίδευσης, η εμβάθυνση κι εξειδίκευση στον τομέα που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτικός, η αναπλήρωση των «κενών» που προκύπτουν μέσα απ' τις νέες τάσεις ή την ελλιπή βασική εκπαίδευση και κυρίως, η επαφή, συνδιαλλαγή κι ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς, που μπορεί να φέρουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα επιμορφωτικά προγράμματα επιδιώκουν σε γενικές γραμμές, να συμπληρώσουν να διορθώσουν, να εκσυγχρονίσουν, να καταρτίσουν και να τελειοποιήσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενό τους, ώστε να είναι άξιοι και χρήσιμοι στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς κι ανταγωνίσιμοι στη διεθνή εκπαίδευση και τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες (Παπακωνσταντίνου, 1982).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Conseil de l' Europe, 1969), σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών είναι:

- Η αφύπνιση της περιέργειάς τους για τις νέες εξελίξεις, τα νέα δεδομένα, τις εξελιγμένες μεθόδους και τα τεχνολογικά ή μη μέσα
- Η ανακάλυψη του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσω της διερεύνησης της προσωπικότητας του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να είναι απλός μεταβιβαστής γνώσεων αλλά συνοδοιπόρος στο δρόμο της μάθησης
- Η ανάπτυξη εμπιστοσύνης για τα νέα μέσα και τις νέες μεθόδους, που θα μπορέσουν, αν χρησιμοποιηθούν σωστά, να αναπτύξουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό χώρο με τους μαθητές
- Η συνειδητοποίηση του παιδευτικού- παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου και της σπουδαιότητας αυτού, μέσω της συνεργασίας με την οικογένεια των μαθητών
- Η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας της έρευνας, με απώτερο σκοπό τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σ' αυτές

Αντίστοιχες αναφορές για τους σκοπούς της Επιμόρφωσης είχαν γίνει με Νόμο του 1985 στην Ελλάδα (Ν.1566/1985, Άρθρο 28), όπου αναφέρθηκε πως σκοπός των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η ενημέρωση για σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα ή νέα αντικείμενα μαθημάτων, η προετοιμασία για την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, ειδικά των νεοδιοριζόμενων, μέσα απ' την ενημέρωση για τα Αναλυτικά Προγράμματα, την παρουσίαση των διδακτικών βιβλίων, τη διδακτική των μαθημάτων ή την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον καθώς κι η πληροφόρηση των εν ενεργεία

εκπαιδευτικών, για τις νέες εξελίξεις, τα νέα δεδομένα στην εκπαιδευτική πολιτική και την ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής τους στις νέες συνθήκες εκπαίδευσης γι' αποτελεσματικότερη τέλεση του έργου τους.

Όσο χρόνια κι αν περάσουν οι σκοποί των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς θα παραμένουν οι ίδιοι, με μόνη μεταβολή την αύξηση της ανάμειξης της τεχνολογίας, του διαδικτύου, των ηλεκτρονικών υπολογιστών ή των tablets- mobile learning κτλ. Σημαντικό δεδομένο αποτελεί το γεγονός, ότι η Επιμόρφωση είναι συμπληρωματική της βασικής εκπαίδευσης και δεν μπορεί να την αντικαταστήσει. Στόχοι της πάντα θα παραμένουν η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στη σχολική τάξη, η σύνδεση και συνδιαλλαγή των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων με τις σχολικές μονάδες, η συσχέτιση της βασικής εκπαίδευσης με την Επιμόρφωση, ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών καθώς κι η ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις. Για κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι μείζονος σημασίας η απόκτηση νέων προσόντων κι η εξέλιξη των ήδη υπάρχοντων στους εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιστοποιήσουν τις διδακτικές τους μεθόδους μέσα από τη χρήση καινοτομιών και την καλύτερη διαχείριση των εντάσεων και των ζητημάτων που προκύπτουν σε μια σχολική τάξη. Η Επιμόρφωση πάντα θα κρίνεται αναγκαία για όλους τους κλάδους όσο η κοινωνία εξελίσσεται, η τεχνολογία προχωράει και οι ανάγκες της διεθνοποίησης αυξάνονται.

5.4. ΒΑΣΙΚΑ ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η Επιμόρφωση εκπαιδευτικών αποτελεί μια προσωπική κυρίως, υπόθεση κι ανάγκη γι' αυτούς. Τις περισσότερες φορές, όταν δεν επιβάλλεται από το Εκπαιδευτικό τους Ίδρυμα, τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας ή από το Σχολικό Σύμβουλο κι επιβλέπων, αποτελεί εσωτερική ανάγκη του ίδιου του εκπαιδευτικού για εξέλιξη του εαυτού του κι εμβάθυνση σε κάποιον τομέα του ενδιαφέροντός του. Ως εκ τούτου, σαν τύπος εκπαίδευσης η Επιμόρφωση, ακολουθεί κάποιες αρχές διαφορετικές σε σχέση με τη βασική εκπαίδευση. Λαμβάνει ή θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη, τις διαφορετικές προσωπικότητες των συμμετεχόντων, να τις αναδεικνύει και να τις εμπλέκει στη διαδικασία μάθησης.

Μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατά τον Miller (1995), ελέγχουν τις δυνατότητές τους, εντοπίζουν τις μεθόδους που προτιμούν μέσα απ'

την εφαρμογή τους, παρατηρούν τα όριά τους και μαθαίνουν τον αλληλοσεβασμό στις ιδιαιτερότητες του ατόμου. Για να επιτευχθούν όλα αυτά όμως, είναι απαραίτητο να υπάρχουν κάποια βασικά συστατικά στοιχεία, με βάση τα οποία δομούνται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών. Αρχικά, θα πρέπει να υπάρχει «διαφάνεια». Οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες άνθρωποι με διαμορφωμένες προσωπικότητες, εργαζόμενοι και με μια δομημένη οικογενειακή κατάσταση. Η ύπαρξη διαφάνειας, λοιπόν, μέσα από την εξαρχής ενημέρωση για τους σκοπούς του προγράμματος που θα παρακολουθήσουν, τη στοχοθεσία, την ανάδειξη του περιεχομένου και των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν κτλ, θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το σωστό γι' αυτούς πρόγραμμα και να επιτύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα, που επιζητούν σ' επίπεδο γνώσης.

Εκτός απ' τη διαφάνεια, βασικό συστατικό στοιχείο αποτελεί η ύπαρξη *αυτονομίας*. Μέσω της αυτονομίας οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν το διάβασμά τους και να το προσαρμόζουν στην καθημερινότητά τους. Η μάθηση είναι αποτέλεσμα δικής τους προσπάθειας, στο δικό τους περιβάλλον με αποτέλεσμα να έχουν την ευθύνη για την πρόοδό τους. Ταυτόχρονα, θα μπορούν να συνδιαμορφώνουν την ύλη και να την εμπλουτίζουν σε επίπεδο ποσότητας και ποιότητας, μαζί με τους εκπαιδευτές, γι' αυτό και απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα αλλά και των συμμετεχόντων με τους εκπαιδευτές τους.

Η ύπαρξη *ελευθερίας* βούλησης και χρήσης των προγενέστερων εμπειριών των εκπαιδευτικών, που μπορούν να αναδειχθούν μέσω του διαλόγου, αποτελούν, επίσης, βασικά δομικά στοιχεία των επιμορφωτικών προγραμμάτων ενηλίκων. Η αξιοποίηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών κι ο σεβασμός των διαφορετικών προσωπικοτήτων τους, αν αξιοποιηθούν σωστά, μπορούν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους και να μετατρέψουν την Επιμόρφωση σε «προσωπική υπόθεση». Έτσι, τα αποτελέσματα που θα λάβουν οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας του προγράμματος, θα είναι τα μέγιστα και αρκετά κοντά στην ιδιοσυγκρασία και την προσωπικότητά τους.

Ολοκληρώνοντας, η δημιουργία ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος για εκπαιδευτικούς, αλλά κι ενήλικες γενικά, είναι πολύ δύσκολη κι επιβάλλεται να γίνεται πολύ προσεχτικά. Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι τις περισσότερες φορές είναι απαιτητικοί κι επιζητούν το συνδυασμό ποιότητας, ποσότητας και μέγιστων αποτελεσμάτων με την

ολοκλήρωση του προγράμματος. Όλα αυτά σε συνδυασμό, μετατρέπουν το έργο των δημιουργών εκπαιδευτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων ενηλίκων, σε δύσκολη υπόθεση με αρκετές προκλήσεις και τροχοπέδες.

5.5. ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο Κεφάλαιο, τα νέα δεδομένα που προκύπτουν με τις εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας καθιστούν αναγκαία τη συνεχιζόμενη και δια βίου εκπαίδευση κι Επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, οι διαρκείς επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις όπως και ο ανταγωνισμός των επαγγελματιών που αυξάνεται διαρκώς, φέρουν ως αποτέλεσμα την «έντονη ανάγκη αντικατάστασης της παρωχημένης απ' τη σύγχρονη γνώση» (Ράπτης, 1993). Όλα αυτά σε συνδυασμό με την πληθώρα των απομακρυσμένων, παραμεθόριων ή νησιωτικών περιοχών ανά τον κόσμο, οδήγησαν στη ανάπτυξη της Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης.

Βασικά εργαλεία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης κι Επιμόρφωσης αποτελούν οι Η/Υ, το διαδίκτυο και πλέον, τα tablets και τα κινητά. Οι δυνατότητες που παρέχουν για άμεση επικοινωνία και πρόσβαση σε πηγές γνώσεις, όπου κι αν βρίσκονται κι όπου κι αν βρίσκεται ο εκπαιδευόμενος, τα καθιστούν στο επίκεντρο της Νέας Εκπαίδευσης. Εν αντιθέσει με την παραδοσιακή εκπαίδευση, που απαιτεί παρουσία του συμμετέχοντος, η Εξ Αποστάσεως δίνει τη δυνατότητα στον Επιμορφούμενο να βρίσκεται στον χώρο του και να παρακολουθεί από εκεί το διδακτικό αντικείμενο που τον ενδιαφέρει. Οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες, η οικογενειακή κατάσταση ή διάφοροι λόγοι υγείας πολλές φορές περιορίζουν τις δυνατότητες εκπαίδευσης του ατόμου. Όλες αυτές οι τροχοπέδες κι η ανάγκη που δημιουργήθηκε για εξάλειψη των άνισων ευκαιριών εκπαίδευσης κι επιμόρφωσης, κατέστησαν αναγκαία τη δημιουργία μιας δια βίου, ευέλικτης αλλά και αξιόπιστης εκπαίδευσης, της Εξ Αποστάσεως. Έτσι, τα περισσότερα εκπαιδευτικά πανεπιστημιακά ιδρύματα από παραδοσιακά έγιναν υβριδικού τύπου, κι η συμμετοχή σ' αυτά δεν επηρεαζόταν πλέον από τον τόπο διαμονής, την οικογενειακή ή όποια κατάσταση υγείας κτλ.

Σ' αυτού του νέου τύπου Επιμόρφωση, στην οποία έχει βασιστεί η δημιουργία του υλικού για τους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας γύρω απ' τις Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία, η μελέτη απ' τον εκπαιδευόμενο γίνεται χωρίς την παρουσία του

διδάσκοντας αλλά με την υποστήριξή του από μακριά (Μαρίδου- Μπόλλα, 1998). Η υποστήριξη αυτή παλαιότερα γινόταν μέσω αλληλογραφίας ή με το τηλέφωνο ενώ πλέον, χρησιμοποιούνται τα e-mails, η Τηλεδιάσκεψη κτλ. Η όποια επικοινωνία, λοιπόν, μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη αλλά σε κάθε περίπτωση αμφίδρομη. Μάλιστα, όσο περνάνε τα χρόνια κι εξελίσσεται όλο και περισσότερο η τεχνολογία, οι τρόποι επικοινωνίας θα πληθαίνουν και το αποτέλεσμα θα είναι το μέγιστο δυνατό.

5.6. ΑΝΟΙΧΤΗ & ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί μια νέου τύπου εκπαίδευση που εμφανίστηκε κι έκτοτε κάνει όλο και περισσότερο αισθητή την παρουσία της. Η αναγκαιότητα που δημιουργήθηκε για εκπαίδευση όλων ανεξαρτήτως, εξαλείφοντας ανισότητες, καθώς κι η πληθώρα δυσπρόσιτων περιοχών ανά τον κόσμο κι οι γρήγοροι και δύσκολοι ρυθμοί της καθημερινότητας, οδήγησαν στην ανάδειξή της και τη διαρκή εξέλιξη και βελτίωσή της. Τι είναι όμως, η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση;

Κατά τον Rowntree (1998), η Εξ Αποστάσεως Μάθηση πραγματοποιείται όταν ο διδάσκων κι ο διδασκόμενος βρίσκονται σε απόσταση ο ένας απ' τον άλλο, τόσο χωρικά όσο και χρονικά, χωρίς αυτό να σημαίνει πως ο διδάσκων δεν καθοδηγεί και δεν επιβλέπει τον διδασκόμενο. Ενδιάμεσος συνδετικός κρίκος, στην περίπτωση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, είναι το ειδικό διδακτικό υλικό, που αντικαθιστά την ύπαρξη του «δασκάλου» και «διδάσκει» τον εκπαιδευόμενο.

Η Εξ Αποστάσεως αποτελεί στην πραγματικότητα μία διαφορετική προσέγγιση-μεθοδολογία της Εκπαίδευσης. Αποτελεί ένα νέο εργαλείο στα χέρια της εκπαίδευσης που μπορούν όλοι ανεξαρτήτως τόπου, κατάστασης κτλ να χρησιμοποιήσουν. Σαν μεθοδολογία εκπαίδευσης λοιπόν, βασίζεται σε μια προπαρασκευασμένη σειρά μαθημάτων, που στόχο έχουν την αυτομόρφωση χωρίς τη συχνή επικοινωνία εκπαιδευτή κι εκπαιδευόμενου. Αυτό που την χαρακτηρίζει, είναι η ύπαρξη αυτονομίας κι ανεξαρτησίας από μέρους των εκπαιδευόμενων, στον τρόπο που δομούν τις σπουδές τους και ορίζουν το διάβασμά τους. Η δέσμευση που έχουν απέναντι στις σπουδές τους είναι μόνο προσωπική τους υπόθεση και αφορά την ανάγκη που έχουν οι ίδιοι για προσωπική εξέλιξη.

Παρ' ότι συχνά οι όροι Ανοιχτή κι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ταυτίζονται, κάτι τέτοιο δεν θα 'πρεπε να συμβαίνει καθώς η Εξ Αποστάσεως αποτελεί ένα εργαλείο για την ύπαρξη της Ανοιχτής Εκπαίδευσης. Η Ανοιχτή Εκπαίδευση συσχετίζεται άμεσα με το δικαίωμα του κάθε ατόμου να σπουδάσει ελεύθερα χωρίς περιορισμούς και χωρίς προϋποθέσεις, όπως στη συμβατική εκπαίδευση, ακόμα και στην ενήλικη ζωή του, ενώ εργάζεται, έχει οικογένεια ή βρίσκεται στη σύνταξη κτλ. Η Ανοιχτή Εκπαίδευση σημαίνει ανοιχτή κι ελεύθερη απ' όλες τις δεσμεύσεις (Holmberg, 1989), με μόνους περιορισμούς τη διαθεσιμότητα των πηγών και την εκάστοτε πολιτική των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων που την παρέχουν. Η έννοια της «ανοιχτότητας», δηλαδή, αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών για τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού κοινού. Όποιος επιθυμεί μπορεί να ενταχθεί στην Ανοιχτή Εκπαίδευση ανεξαρτήτου γεωγραφικής θέσης, προηγούμενου εκπαιδευτικού υπόβαθρου, οικονομικής, πολιτικής ή κοινωνικής κατάστασης κτλ. Συνοπτικά, η Ανοιχτή Εκπαίδευση βασίζεται στην πρακτική ότι «η εκπαίδευση πρέπει να είναι δικαίωμα όλων».

Αντιθέτως, η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε, συσχετίζεται περισσότερο με τη γεωγραφική θέση. Εκπαιδευτής κι εκπαιδευόμενος δεν είναι αναγκασμένοι να βρίσκονται στον ίδιο επιβλεπόμενο χώρο, όπως συμβαίνει στη συμβατική εκπαίδευση. Ο καθένας μπορεί να βρίσκεται στον χώρο του, ακόμα και στα πιο δυσπρόσιτα κι απομακρυσμένα μέρη, κι από εκεί να διδαχθεί, ακόμα κι όταν η παρουσία του δασκάλου δεν είναι φυσική. Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, κατά τον Keegan, είναι μια μέθοδος, μια μορφή εκπαίδευσης αντίστοιχη ή καλύτερα συμπληρωματική της συμβατικής εκπαίδευσης.

5.7. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Σε όλα τα παραπάνω Κεφάλαια, έχουν αναφερθεί κατά τόπους διάφορα χαρακτηριστικά της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο παρόν Κεφάλαιο, θα γίνει μια σαφής ανακεφαλαίωση και εμπλουτισμός αυτών ενώ συνάμα, θα δοθεί έμφαση στο διδακτικό υλικό της ΕξΑΕ, που είναι υψίστης σημασίας, αφού αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο μεταξύ εκπαιδευτή κι εκπαιδευόμενου.

Κατά τον Keegan (2000:68), για να υπάρξει Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, απαραίτητη κρίνεται η απόσταση διδασκων- διδασκόμενου, καθώς αυτό αποτελεί το κύριο κριτήριο διαφοροποίησής της από την πρόσωπο με πρόσωπο, συμβατική διδασκαλία. Επιπρόσθετα, όμως, για να καλυφθεί το κενό αυτό της επικοινωνίας, χρησιμοποιούνται τα πιο σύγχρονα, κάθε εποχής, τεχνικά μέσα, όπως έντυπα, λογισμικά, εικόνες κτλ, προκειμένου να μεταφέρουν το υλικό και να επιτύχουν την επικοινωνία και την επίβλεψη, που κρίνεται αναγκαία κάθε φορά από το πρόγραμμα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και τον θεσμικό του φορέα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως για να υπάρξει ένα τέτοιο τύπου πρόγραμμα, στη μαθησιακή διαδικασία παρεμβάλλεται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, που το διαφοροποιεί από την απλή αυτό-μόρφωση ή αυτό-εκπαίδευση. Όλα τα Εξ Αποστάσεως Προγράμματα στηρίζονται σε ένα Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, σε έναν οποιοδήποτε φορέα, που θεσμοθετεί, χρηματοδοτεί, δομεί κι υποστηρίζει την ύπαρξή του.

Μέσα στα βασικά χαρακτηριστικά της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, επιπλέον, είναι η εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας διδασκων και διδασκόμενου. Η επικοινωνία αυτή, κατά τον Keegan, άλλοτε μπορεί να είναι σύγχρονη κι άλλοτε ασύγχρονη. Δηλαδή, μπορεί να γίνεται σε διαφορετικό χώρο αλλά στον ίδιο χρόνο όπως συμβαίνει με τα chat, τις Τηλεδιασκέψεις, τα διαδικτυακά σεμινάρια κτλ ή σε διαφορετικό χώρο και χρόνο μέσω πλατφορμών, e-mails, πίνακες ανακοινώσεων κτλ, αντίστοιχα. Βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις Εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων δεν αποκλείονται οι πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα για διδακτικούς ή και κοινωνικούς σκοπούς, όπως συμβαίνει με τις ΟΣΣ των Ανοιχτών Πανεπιστημίων. Σε κάθε περίπτωση στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει 4 βασικά στοιχεία:

- Τον δάσκαλο
- Τον μαθητή
- Το μέσον επικοινωνίας &
- Το αντικείμενο της μάθησης.

Τον κυριότερο ρόλο εντούτοις, τον έχει το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο καταλαμβάνει τον ρόλο του δασκάλου. Γι' αυτό τον λόγο, η δημιουργία ενός τέτοιου υλικού αποτελεί μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία, αφού το υλικό που θα δημιουργηθεί θα πρέπει ταυτόχρονα να είναι ευανάγνωστο, να προβλέπει τα όποια προβλήματα και απορίες των μαθητών, να εμπεριέχει τον αυτοέλεγχο και κυρίως, να αντικαθιστά τον εκπαιδευτή. Ο Holmberg ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το Διδακτικό υλικό της Εξ Αποστάσεως

Εκπαίδευσης και διατύπωσε τις βασικές αρχές συγγραφής του, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω.

1. Διαδραστικότητα μεταξύ διδασκων- διδασκόμενου, διδασκόμενου με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, διδασκόμενου με το διδακτικό υλικό κτλ
2. Απλή και κατανοητή γλώσσα στην παρουσίαση του αντικειμένου, χρησιμοποιώντας την καθομιλουμένη, απλές προτάσεις, κείμενα μέτριας πυκνότητας κτλ
3. Ρητές και αιτιολογικές προτροπές- συμβουλές
4. Πρόσκληση για συνδιαλλαγή κι ανταλλαγή απόψεων, που συμβάλλουν με τη σειρά τους στην ανάπτυξη της διαδραστικότητας
5. Ανάπτυξη του προσωπικού ενδιαφέροντος των μαθητευόμενων μέσω συναισθηματικής εμπλοκής τους
6. Χρήση φιλικού και προσωπικού ύφους στο υλικό
7. Οριοθέτηση των αλλαγών των θεμάτων
8. Καταγραφή μαθησιακών στόχων και σκοπών, κατευθυντήριες γραμμές μελέτης, προκαταρκτικά τεστ, δυνατότητες αξιολόγησης κι αυτοαξιολόγησης & ανατροφοδότηση.

Δίνοντας έμφαση σε όλα τα παραπάνω, γίνεται εμφανές πως το διδακτικό υλικό της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και παρακολούθησης κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του. Το υλικό αυτό έχει το ρόλο του δασκάλου στη συμβατική εκπαίδευση, διδάσκει δηλαδή, και αλληλεπιδρά με τον διδασκόμενο (Keegan, 1993:Λιοναράκης, 2001). Προκειμένου λοιπόν, να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, έχει καταγραφεί πως η εξ αρχής δημιουργία ενός εξ αποστάσεως υλικού διαρκεί σχεδόν 1 με 2 χρόνια. Ολοκληρώνοντας, πρέπει να αναφερθεί πως απ' τα πιο κρίσιμα ζητήματα δημιουργίας ενός εξ αποστάσεως υλικού είναι η ανάδειξη του παιδαγωγικού του χαρακτήρα. Είναι σημαντικό, ο μαθητής- διδασκόμενος να αποκτά τη γνώση συμμετέχοντας ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και το υλικό να διαμεσολαβεί, ώστε να τον οδηγεί προς αυτή την κατεύθυνση, λαμβάνοντας υπόψη τις προγενέστερες γνώσεις του, τις δυνατότητές του και τους προσωπικούς του στόχους σε ένα περιβάλλον δυναμικής αλληλεπίδρασης (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014α). Ως εκ τούτου, στα βασικά χαρακτηριστικά του εξ αποστάσεως διδακτικού υλικού, εντάσσεται η ευελιξία κι η πολυτροπικότητα.

5.8. ΣΥΝΟΨΗ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας Ενότητας, έγινε εμφανές πως η Επιμόρφωση, Εξ Αποστάσεως και μη, αποτελεί αναγκαιότητα της εποχής, η οποία απευθύνεται σε όλους ανεξαρτήτως. Η ανάγκη για ενημέρωση πάνω στις αλλαγές του κάθε αντικειμένου, τα νέα στοιχεία που προκύπτουν στους επαγγελματικούς κλάδους, καθώς κι η αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των επαγγελματιών, οδήγησαν τα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή άλλους θεσμοθετημένους φορείς, στη δημιουργία ποικίλων Προγραμμάτων Επιμόρφωσης, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης και διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνίας. Η Επιμόρφωση ή Συνεχιζόμενη Δια βίου Εκπαίδευση ή Μετεκπαίδευση, όπως απαντάται συχνά, αποτελεί σύμφωνα με πηγές, τη «μόρφωση πάνω στη μόρφωση», που αποτελεί συμπληρωματικό μέρος της βασικής εκπαίδευσης.

Στον τομέα της Εκπαίδευσης, η ανάγκη για μετέπειτα επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, αποτέλεσε κοινωνική αναγκαιότητα, δεδομένου ότι το σχολείο συντελεί τον βασικό πυλώνα αλλαγών στην ευρύτερη κοινωνία. Ταυτόχρονα, η αλλαγή των δεδομένων στον χώρο της εκπαίδευσης που γίνεται με γοργούς ρυθμούς, οι σύγχρονες τάσεις που προκύπτουν, οι καινοτομίες που εντάσσονται στον χώρο του σχολείου, οι νέες διδακτικές μέθοδοι μα κυρίως, η ένταξη των νέων τεχνολογιών στις τάξεις, κατέστησαν αναγκαία την «εξέλιξη» και διαρκή ενημέρωση των Εκπαιδευτικών.

Για να δομηθεί, όμως, ένα τέτοιου τύπου επιμορφωτικό πρόγραμμα, που θα μπορέσει να καλύψει τις αυξημένες ανάγκες των ενηλίκων, χρειάζεται όπως είδαμε πολλή προσοχή. Οι δημιουργοί οφείλουν να λάβουν υπόψη τις διαφορετικές προσωπικότητες που θα συμμετάσχουν, να δομήσουν ένα πρόγραμμα που χαρακτηρίζεται για τη διαφάνεια, την αυτονομία και την ελευθερία του, ενώ συνάμα, θα είναι σε θέση να επιτύχει τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα. Στο πλαίσιο αυτό, και προκειμένου να καλυφθούν άτομα από δυσπρόσιτες περιοχές με αυξημένες υποχρεώσεις κτλ, δημιουργήθηκε μια νέα μεθοδολογία, η Εξ Αποστάσεως, ως λύση στην πληθώρα των απαιτήσεων της σύγχρονης εποχής.

Στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε εκτενώς σε όλη την Ενότητα, ο καθένας μπορεί να βρίσκεται στον χώρο του και να μελετάει με το ρυθμό και στον χρόνο που επιθυμεί. Σε κάθε περίπτωση βέβαια, η επικοινωνία με τον εκπαιδευτή του είναι αμφίδρομη και αυτός παρ' ότι δεν παρεμβαίνει άμεσα, επιβλέπει και καθοδηγεί. Τον

ενδιάμεσο κρίκο αποτελεί το διδακτικό υλικό, το οποίο έχει καθοριστικό ρόλο και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής κατά τη δημιουργία του. Η Ανοιχτή Εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα σε όλους να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες, ενώ η Εξ Αποστάσεως καλύπτει όσους αδυνατούν να παραστούν δια τις παρουσίας τους στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Ο συνδυασμός των δύο αποτελεί μια καινοτομία του Σύγχρονου Κόσμου, που ήρθε να καλύψει ένα μεγάλο κενό που υπήρχε.

6. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

6.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα Ενότητα, αποτελεί τη ραχοκοκαλιά της εργασίας καθώς αναφέρεται στο κύριο θέμα, που βασίστηκε η δημιουργία του Εξ Αποστάσεως Υλικού, τις Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσορθογραφία. Γίνεται μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω απ' το θέμα, η οποία βοηθά στην οριοθέτηση και επεξήγηση των όρων των Μαθησιακών Δυσκολιών, με αποτέλεσμα οι αναγνώστες να διαλευκάνουν τις έννοιες που εμπεριέχονται σ' αυτές και να εξαλείψουν τους μύθους που επικρατούν γύρω απ' τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, γίνεται διαχωρισμός σε Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ενώ ταυτόχρονα, παρουσιάζονται παραδείγματα από κάθε κατηγορία. Στην παρούσα εργασία, κρίθηκε σημαντικό, οι αναγνώστες να έρθουν σε επαφή με δείγματα γραφής παιδιών με δυσκολίες, μέσα από παραδείγματα, ώστε να είναι σε θέση να τα αναγνωρίζουν με την ολοκλήρωση της μελέτης τους. Εκτός των άλλων βέβαια, δόθηκε σημασία στους αιτιολογικούς παράγοντες ανάπτυξης Δυσκολιών Μάθησης, οι οποίοι συντελούν σε έναν μεγάλο βαθμό στη μαθησιακή πορεία των μαθητών.

Η συγκεκριμένη Ενότητα, καταδεικνύει όλα τα παραπάνω με την εξής δομή:

6.2 Οριοθέτηση Μαθησιακών Δυσκολιών

6.3 Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών

6.4 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

6.5 Ενδείξεις & Επιπτώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών

6.6 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

6.2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες τα τελευταία χρόνια βρίσκονται όλο και περισσότερο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής κοινότητας και γενικά, του επιστημονικού ενδιαφέροντος. Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός των μαθητών που εντάσσονται στην ειδική κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών και της Ειδικής Αγωγής έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδος (2010), από το σύνολο των μαθητών που απασχολούνται στην Ειδική Αγωγή και σε άλλες Δημόσιες Ενταξιακές Δομές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το 72,14% εντάσσονται στην ειδική κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών- Δυσλεξίας (Τζουριάδου, 2011).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχουν άμεση συσχέτιση με τη σχολική αποτυχία και ως εκ τούτου, οι μαθητές που παρουσιάζουν τέτοιου είδους συμπτώματα χρήζουν ειδικής και εξειδικευμένης βοήθειας- παρέμβασης.

Για να καθοριστεί όμως, η σημασία του όρου αρκετά χρόνια τώρα πληθώρα επιστημόνων από διάφορους κλάδους, Ιατρική, Ψυχολογία, Νευροψυχολογία, Παιδαγωγική κτλ, έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2011). Πρώτος ο Dr. Samuel Kirk (1962), εισήγαγε τον όρο κατά τη διάρκεια οργανωτικής συνάντησης μελών της Αμερικανικής Εταιρείας παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αναφερόμενος στις έκδηλες ικανότητες ενός παιδιού απέναντι στη μάθηση και στην απρόσμενη τελική του απόδοση (Μαντζανά & Νικολόπουλος, 2016). Σύμφωνα με τον Kirk, οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούσαν «μία καθυστέρηση ή διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του Λόγου, της Γλώσσας, της Ανάγνωσης, της Γραφής, της Αριθμητικής ή άλλων σχολικών μαθημάτων, που προκύπτει εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή/ και κάποιων διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές βλάβες ή άλλους παράγοντες, όπως εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση»(Kirk, 1962).

Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1987), ο Kirk υποστηρίζει ότι «ένα παιδί εντάσσεται στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών όταν η επίδοσή του στα σχολικά μαθήματα, όπως Ανάγνωση, Ορθογραφία, Γραφή, Αριθμητική κτλ. είναι σημαντικά κατώτερη απ' ότι αναμένεται με βάση την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, που περιορίζει τη μάθηση,

ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα» (Kirk στο Τζουριάδου, 1987). Η Τζουριάδου προσπαθεί να αναπαράγει τα λεγόμενα του Kirk, με τρόπο απλό δίνοντας έμφαση στη διαφοροποίηση σχολικής επίδοσης και νοητικού δυναμικού του παιδιού καθώς και στην ανάγκη για εξατομικευμένη διδασκαλία.

Μετά τον Kirk, ο Bateman (1965) προσπάθησε να ορίσει τις Μαθησιακές Δυσκολίες δημιουργώντας έναν ορισμό απ' τους πιο κοινά αποδεκτούς. Σύμφωνα μ' αυτόν «*παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δε μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες*» (Bateman, 1965).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1990, ο Donald D. Hammill αναφέρθηκε στις Μαθησιακές Δυσκολίες δημιουργώντας έναν ορισμό απ' τους επικρατέστερους και ευρέως γνωστούς στην Ειδική Αγωγή (Μαντζανά & Νικολόπουλος, 2016). Ο ορισμός αυτός προτάθηκε απ' την Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των Η.Π.Α (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD-) και ανέφερε ότι «*οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένα γενικευμένος όρος, που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών¹, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Ενδεχομένως, οι Μαθησιακές Δυσκολίες να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι, όμως το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων*» (Hammill, 1990).

¹ Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση απαντάται και ως «ετερογενή ομάδα διαταραχών», και αναφέρεται στη δυσκολία εύρεσης κοινών στοιχείων μεταξύ των διαταραχών.

Στον παραπάνω ορισμό, εν αντιθέσει μ' αυτόν του Kirk, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ετερογένεια των συμπτωμάτων των Μαθησιακών Δυσκολιών. Συνάμα, αποκλείστηκαν ενδογενείς (π.χ. νοητική καθυστέρηση) ή εξωγενείς (π.χ. οικονομικοί) παράγοντες, ενισχύοντας την νευρολογική βάση τους ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής εμφάνισής τους. Τέλος, τα προβλήματα Ορθογραφίας εντάχθηκαν στη γενικότερη κατηγορία των προβλημάτων γραφής (Παντελιάδου, 2011).

Ένας ακόμα ορισμός, που έχει ασκήσει μεγάλη επιρροή στον τομέα της Ειδικής Αγωγής είναι αυτός της Νομοθετική Πράξης για την Εκπαίδευση των ατόμων με Αναπηρία (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA-), όπου η Μαθησιακή Δυσκολία ορίζεται ως *«μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της ατελούς ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή επιτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών. Ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις όπως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχεται κάποιο μαθησιακό πρόβλημα που να είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή κάποιας δυσμενούς περιβαλλοντικής, πολιτισμικής ή οικονομικής συνθήκης»* (IDEA, 2004).

Στον συγκεκριμένο ορισμό, εντοπίστηκαν αρκετές αδυναμίες που θεωρήθηκαν ότι εγείρουν ερωτήματα και μεγαλύτερες συγχύσεις ως προς τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών ή τον τρόπο διδασκαλίας στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Για αρχή, αμφισβητήθηκε η φράση *«βασικές ψυχολογικές διεργασίες»* και δευτερευόντως, όροι όπως *«ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία»*, *«αντιληπτικές αναπηρίες»* και *«αναπτυξιακή αφασία»* (Heward,2011). Παρότι τέλος, θεωρείται περισσότερο περιγραφικός σαν ορισμός, δεν αναφέρεται σε αιτιολογικούς παράγοντες.

Απ' τις πιο σύγχρονες αναφορές των Μαθησιακών Δυσκολιών, προκύπτει ότι *«η Μαθησιακή Δυσκολία αποτελεί μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που συνιστά τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Παρότι όμως, δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια το κυρίαρχο προφίλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ορισμένα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη, τις γλωσσικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη, εντοπίζονται σε μεγάλο δείγμα μαθητών»* (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Έτσι, παρά την ετερογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, μετά από έρευνες έχει προκύψει ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία

σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011).

* Είναι μια υπαρκτή κατάσταση

*Εντοπίζεται διαχρονική ασάφεια ως προς την έννοια και το περιεχόμενό της

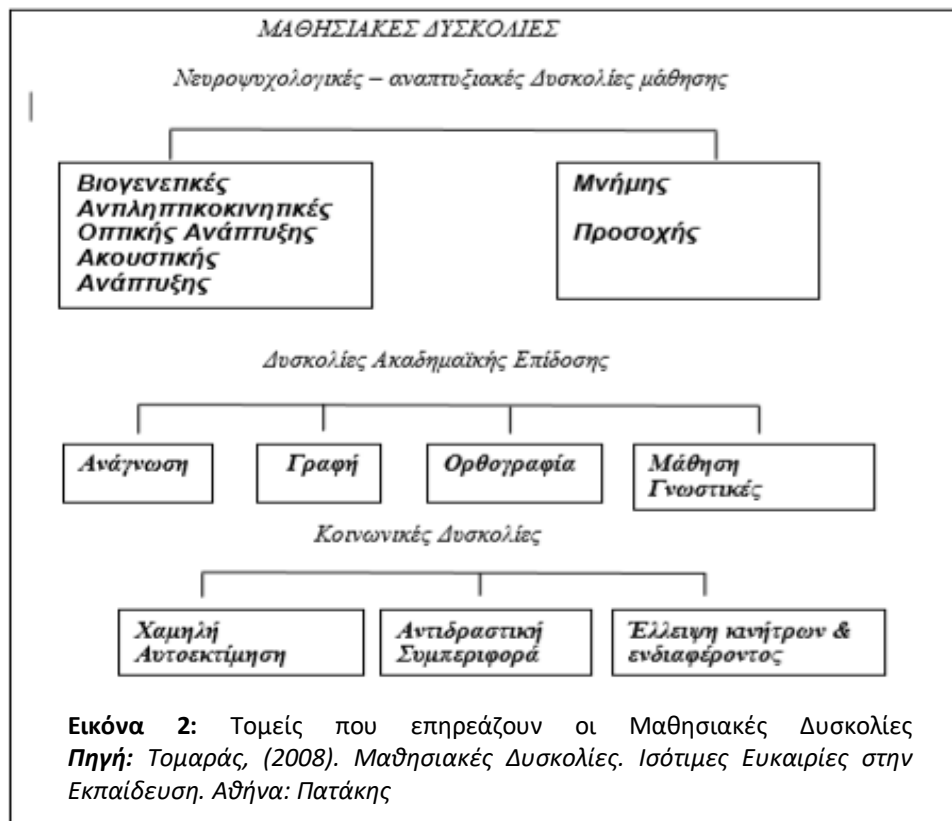
*Όλοι οι ορισμοί βασίζονται στην έννοια της διακύμανσης

*Ασυμμετρία ως προς τις ικανότητες

* Διακύμανση ικανότητας- επίδοσης, οι μαθητές υπολείπονται 1 με 2 χρόνια, σε σχέση με τη νοητική τους ηλικία



Εικόνα 1: Τομείς που συγκλίνουν οι ορισμοί των Μαθησιακών Δυσκολιών
Πηγή: Τζιβινίκου, (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες- Διδακτικές Παρεμβάσεις Αθήνα: Σύσδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.



Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου των Μαθησιακών Δυσκολιών γίνεται εμφανές πως μετά την πρώτη προσπάθεια καθορισμού του απ' τον Kirk (1962), πολλοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες». Σκοπός και στόχος ήταν η διαρκής βελτίωσή του και διαλεύκανση όλων εκείνων των δεδομένων που τις καθορίζουν και τις διαμορφώνουν. Η πολυδιάστατη φύση τους, οδήγησε στην εμπλοκή διαφόρων επιστημονικών κλάδων, όπου ο καθένας όριζε τον όρο των Μαθησιακών Δυσκολιών, δίνοντας έμφαση στον τομέα του. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα γίνει αναφορά στις κατηγορίες των Μαθησιακών Δυσκολιών, Γενικές και Ειδικές. Αφού καθοριστεί ποιες είναι Γενικές και ποιες οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα τονιστεί η διαφοροποίησή τους και θα παρουσιαστούν οι υποκατηγορίες τους.

6.3. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σε βάθος χρόνου μελετήθηκαν από πλήθος ερευνητών κι έγιναν ποικίλες προσπάθειες ορισμού τους. Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών και τα ειδικότερα χαρακτηριστικά τους.

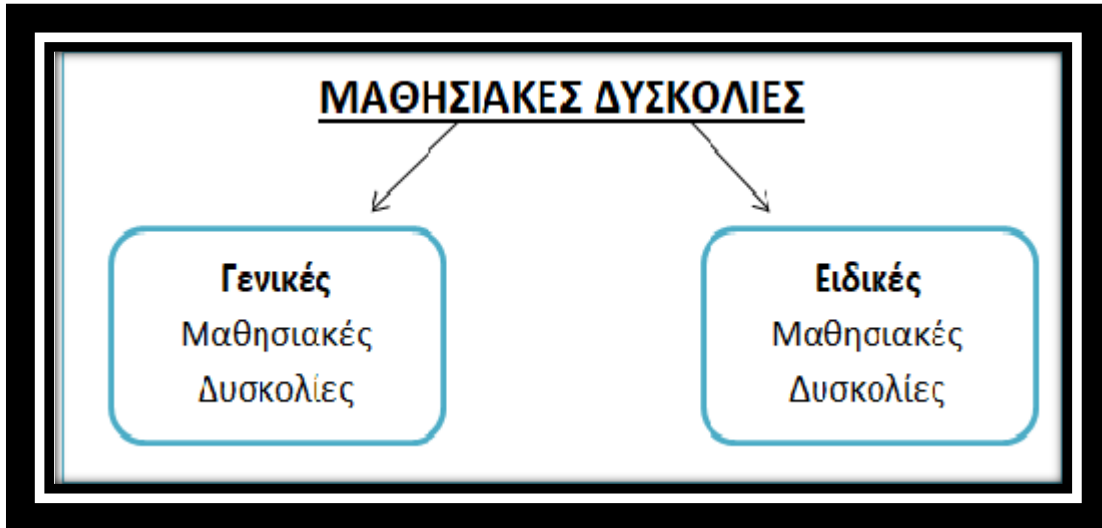
Βασιζόμενοι στην αιτιολογία τους, οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν διαχωριστεί σε δύο μεγάλες υποκατηγορίες:

1. στις **Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες** &
2. τις **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες** (Τομαράς, 2008).

Στην πρώτη περίπτωση, των *Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών* τα αίτια αποδίδονται σε εξωγενείς αρνητικούς ψυχο-εκπαιδευτικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ο εκάστοτε μαθητής, παιδί ή ενήλικας παρουσιάζει γενικευμένη αδυναμία ανταπόκρισης σε διάφορους τομείς κι ελλιπή ανάπτυξη δεξιοτήτων σε σχέση με τους συνομηλίκους του. Ακόμα, παράλληλα με τις Μαθησιακές Δυσκολίες τα άτομα που εντάσσονται σ' αυτή την κατηγορία, μπορεί να παρουσιάζουν κι άλλες αναπτυξιακές διαταραχές ή νοητική υστέρηση ή αδυναμία συγκέντρωσης, με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Μαντζανά & Νικολόπουλος, 2016) . Γενικά, στην περίπτωση των Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών τα άτομα έχουν ήδη κάποια διαταραχή ή ιδιαίτερη ανάγκη, που τα οδηγεί στη μείωση της απόκρισής τους, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τέλος, δεν είναι λίγες οι φορές που τα άτομα αυτά, παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές ή βιώνουν ανεπαρκείς κι άλλες συνθήκες, που δυσχεραίνουν την εκπαίδευσή τους κι άλλους τομείς της καθημερινότητάς τους.

Απ' την άλλη, οι *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*, αν και πολλές φορές συγχέονται ή χρησιμοποιούνται εναλλακτικά του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006) αποτελούν απλά μια κατηγορία αυτών. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για την ανάδειξη μιας ομάδας διαταραχών νευρολογικής και κληρονομικής φύσεως, που οδηγούν στη μείωση της πρόσκτησης και χρήσης δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την επεξεργασία του λόγου, της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2011; Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Οι μαθητές που εντάσσονται στην παραπάνω κατηγορία παρουσιάζουν έντονη ασυμμετρία στο νοητικό δυναμικό τους και τις σχολικές τους επιδόσεις (Μαντζανά & Νικολόπουλος, 2016) ενώ συχνά, υστερούν αρκετά σε κάποια μαθήματα και παρουσιάζουν εξαιρετικές επιδόσεις σε κάποια άλλα. Αξίζει να σημειωθεί, πως οι διαταραχές που εμφανίζουν είναι εκ γενετής και εφ' όρου ζωής, δηλαδή μια μόνιμη και παρούσα κατάσταση στη ζωή του ατόμου από παιδί έως ενήλικας. Ωστόσο, κάποια άτομα δεν ανακαλύπτουν ποτέ ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες ευθύνονται για τις διαχρονικές δυσκολίες τους σε διάφορους τομείς, όπως η Ανάγνωση, τα Μαθηματικά, η Γραπτή Έκφραση και η Κατανόηση

κειμένου ενώ άλλοι δεν αναγνωρίζονται με Μαθησιακές Δυσκολίες μέχρι να ενηλικιωθούν (Τζιβνίκου, 2015).



Πίνακας 1: Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών

6.3.1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»

Το 1968, η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Άτομα με Αναπηρία, όρισε ότι «Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται στα άτομα εκείνα που εμφανίζουν διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως ανεπαρκής ικανότητα στην ακρόαση, τη σκέψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή ή την εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών. Τέτοιου είδους διαταραχές περιλαμβάνουν αντιληπτικές αδυναμίες, εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστη δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία.» (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005)

Αρκετά χρόνια αργότερα, η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία σε μια προσπάθεια οριοθέτησης του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, προέβη στη δημοσίευση του παρακάτω ορισμού: «Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με συστηματικές δυσκολίες στην Ανάγνωση, τη Γραφή, την Αριθμητική και τις Μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης[...] Χαρακτηρίζονται από ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, δυσκολίες κατανόησης αυτού που διαβάζεται, δυσκολίες στην

Ορθογραφία, φτωχή έκφραση, δυσκολίες στη διαχείριση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία» (American Psychiatric Association, 2013).

Συνοψίζοντας, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται πως έχουν τα αίτιά τους κυρίως, σε πρωτογενείς, βιολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες εν αντιθέσει, με τις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες, που αποδίδουν τα αίτιά τους σε εξωγενείς ψυχο-εκπαιδευτικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζονται με δυσκολίες στην Ανάγνωση, την Ορθογραφία και τα Μαθηματικά που δεν αντιστοιχούν στην ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων (Αγαλιώτης, 2004). Αξίζει να αναφέρουμε, πως κρίσιμο διαγνωστικό κριτήριο στο παρελθόν, αποτελούσε η μη αναμενόμενη απόκλιση ανάμεσα στο Δείκτη Νοημοσύνης και τη σχολική επίδοση του ατόμου (Παντελιάδου, & Μπότσα, 2007). Τόσο οι Γενικές όσο και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο κι ανάλογα το γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία το ποσοστό παρουσίας Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών παγκοσμίως στη σχολική ηλικία, κυμαίνεται μεταξύ 5- 15% ενώ στους ενήλικες 4%, με μια μεγαλύτερη εμφάνιση στο αντρικό φύλο (American Psychiatric Association, 2013).

6.4. ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Αφού πραγματοποιήθηκε μια πρώτη κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο παρόν Κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στα αίτιά τους. Θα αναφερθούν με άλλα λόγια, οι παράγοντες εκείνοι που επηρεάζουν κι οδηγούν ένα άτομο εκ γενετής ή όχι, στην ένταξή του στην κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η Σ. Πολυχρονοπούλου, στο σύγγραμμά της «*Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*», κατατάσσει τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, στα *Βιολογικά*, τα *Γενετικά* και τα *Περιβαλλοντικά* (Πολυχρονοπούλου, 1995). Εντούτοις, αναφέρει πως τις περισσότερες φορές τα αίτια είναι μη καθοριζόμενα και ποικίλουν ανάλογα το άτομο και την περίπτωση.

Κατά τον Bradley (1995), τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών χωρίζονται επίσης, σε τρεις κατηγορίες, *Εξωγενή*, *Ενδογενή* και *Μεικτά*. Για αρχή, στα *εξωγενή αίτια* εντάσσονται οι διάφορες ασθένειες, οι συναισθηματικές αποκλίσεις, οι αρνητικές επιρροές των συνομηλίκων κι οι μεγάλες ψυχικές βλάβες. Ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο

ρόλος της οικογένειας στη δημιουργία φόβων, ανησυχιών και κινήτρων για το παιδί, που μπορεί να προκύψουν από ασταθείς οικογενειακές σχέσεις, οικονομικές δυσχέρειες, συχνή εναλλαγή κατοικιών, θάνατο συγγενικού προσώπου κτλ. Στις ενδογενείς αιτίες, εντάσσονται γενετικοί παράγοντες, ανωμαλίες κατά τη γέννηση και το σύνδρομο εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ενώ τέλος, στην κατηγορία των *μεικτών παραγόντων* συγκαταλέγονται οι νευρολογικές δυσλειτουργίες σε συνδυασμό με τις συναισθηματικές διαταραχές και τις άσχημες περιβαλλοντικές συνθήκες (Bradley, 1995).

Λίγα χρόνια νωρίτερα, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization, 1977) υποστηρίζει ότι «*οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε ψυχολογικά ή βιολογικά αίτια, σε ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, σε προβλήματα υγείας ή σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα*» (Τρίγκα- Μέτρικα, 2010). Σε κάθε περίπτωση, οι γενετικοί, βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν καθοριστικό ρόλο στην εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές προκύπτει ότι οι *εγκεφαλικές δυσλειτουργίες στον προμετωπιαίο ή κροταφικό φλοιό* επηρεάζουν την μάθηση και τις διαδικασίες πρόσληψης, κατανόησης και παραγωγής λόγου. Οι ανωμαλίες αυτές του φλοιού έχουν συσχετιστεί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αφού επηρεάζουν ως επί το πλείστον τομείς, που εδράζεται «*η μάθηση*». Οι νευρικές δυσλειτουργίες ακόμα, έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στη συγκέντρωση και προσοχή, στο σχεδιασμό και την οργάνωση «*βημάτων*» για την επίλυση οποιασδήποτε κατάστασης, στην πρόσκτηση και επεξεργασία πληροφοριών καθώς και στον αυτοέλεγχο σε όλα τα επίπεδα της ζωής του ατόμου.

Τη διαδικασία της μάθησης, επιπλέον, επηρεάζει ιδιαίτερα κι ο *μνημονικός μηχανισμός* του ατόμου. Δυσλειτουργίες στην άμεση ή βραχύχρονη μνήμη δημιουργούν δυσκολίες στη σύγκριση των εισερχόμενων ερεθισμάτων, είτε απ' τον οπτικό είτε απ' τον ακουστικό αισθητηριακό καταγραφέα καθώς και δυσκολίες στην οργάνωση των πληροφοριών σε δομές, προκειμένου να επεξεργαστούν, να ενδυναμωθούν οι δεσμοί μεταξύ των νευρώνων και εν τέλει, να πραγματοποιηθεί η απομνημόνευση (Πολυχρονοπούλου, 1989). Αποτέλεσμα της μη επιτυχούς διεργασίας της βραχύχρονης μνήμης είναι η μη αποτελεσματική προσωρινή αποθήκευση και το «*χάσιμο*» πολλών εισερχόμενων πληροφοριών, είτε είναι μηνύματα είτε γράμματα είτε αριθμοί κτλ. (Μπότσας, 2007). Συνάμα, η ελλιπής οργάνωση, η επιφανειακή επεξεργασία, η μη ισχυροποίηση των δεσμών μεταξύ των νευρώνων για τη σύνδεση μεταξύ νέων και προϋπάρχουσων γνώσεων, της μακρόχρονης μνήμης έχουν ως αποτέλεσμα οι νέες γνώσεις να είναι

ευπαθείς (Swanson, Cooney & O'Shaughnessy, 1998). Όλες αυτές οι ελλειπείς λειτουργίες του μνημονικού μηχανισμού επηρεάζουν τους μαθητές- τα άτομα και περιορίζουν τις δυνατότητες μάθησής τους.

Τέλος, στα κύρια αίτια, όπως προαναφέρθηκε εντάσσονται *περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί παράγοντες* που μπορεί να οδηγήσουν σε Μαθησιακές Δυσκολίες. Το ακατάλληλο σχολικό περιβάλλον, η ελλιπής προσοχή απ' τον εκπαιδευτικό, οι υποβαθμισμένες οικογενειακές συνθήκες, η παραμέληση και τα οικογενειακά προβλήματα, η κατάθλιψη, το άγχος κ.α. αποτελούν μερικούς μόνο απ' τους εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να αναστείλουν τη διαδικασία μάθησης του ατόμου και να μην του επιτρέψουν να χαρεί ή να διαχειριστεί καταστάσεις επιτυχίας.

ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ		
Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας(1977)	Bradley(1995)	Πολυχρονοπούλου (1995)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ψυχολογικά 2. Βιολογικά 3. Ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις 4. Προβλήματα υγείας 5. Ψυχοκοινωνικά προβλήματα 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Εξωγενή 2. Ενδογενή 3. Μεικτά 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Βιολογικά 2. Γενετικά 3. Περιβαλλοντικά

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας για τα αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών

6.5. ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ & ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Στην περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου. Είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να είναι από νωρίς σε θέση να εντοπίσουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες και στη συνέχεια, να ενημερώσουν το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή για την αναγκαιότητα της έγκυρης και έγκαιρης αξιολόγησης από κατάλληλους κι εξειδικευμένους φορείς. Πριν την αποκατάσταση οποιωνδήποτε Μαθησιακών Δυσκολιών, κρίσιμο στάδιο αποτελεί η Αξιολόγηση. Όσο νωρίτερα εντοπιστούν τα «σημάδια» τόσο καλύτερα θα είναι για το παιδί και την οικογένειά του. Η αδιαφορία δεν θα πρέπει να υφίσταται σε τέτοιες περιπτώσεις, καθώς μόνο δυσχέρεια μπορεί να προκαλέσει στη ζωή του ατόμου και της οικογένειάς του (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Στο παρόν κεφάλαιο, για αρχή θα γίνει παρουσίαση των ενδείξεων, που μπορούν να κινητοποιήσουν εκπαιδευτικούς και γονείς, από τα πρώτα κιόλας σχολικά βήματα του παιδιού και στη συνέχεια, θα αναφερθούν οι επιπτώσεις που μπορεί να παρουσιαστούν σε περίπτωση μη έγκαιρης διάγνωσης κι αρνητικής στάσης των δασκάλων και του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Α. Κανδαράκη, οι ενδείξεις απ' την προσχολική ηλικία κιόλας μπορούν να αξιολογηθούν ώστε να υπάρξει μέριμνα για έγκαιρη αντιμετώπιση. Σε αντίθετη περίπτωση, θα υπάρξουν πιο σοβαρά μαθησιακά προβλήματα για τα παιδιά, στις μεσαίες τάξεις του Δημοτικού και ειδικότερα, κατά την ένταξή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Κανδαράκης, 2004). Στη σχολική ηλικία, οι ενδείξεις των Μαθησιακών Δυσκολιών αφορούν κυρίως:

- α. τη φωνολογική επίγνωση
- β. προβλήματα του προφορικού λόγου
- γ. τη γνώση της αλφαβήτου
- δ. προβλήματα γραπτού λόγου &
- ε. οικογενειακό ιστορικό Μαθησιακών Δυσκολιών (Βασινά & Μουζάκη, 2015).

Σε επίπεδο **Ανάγνωσης**, ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει τις εξής ενδείξεις- χαρακτηριστικά:

- συλλαβιστή ανάγνωση ή ανάγνωση γράμμα- γράμμα (π.χ. πατάτα → πα-τα-τα)
- σύγχυση γραμμάτων με παρεμφερή οπτική απεικόνιση (π.χ. π-τ, ξ-ζ κτλ)

- αγνόηση ή μερική αγνόηση σημείων στίξης
- επαναλήψεις λέξεων ή ολόκληρων προτάσεων
- δυσκολία να ακολουθήσουν την γραμμή, «χάσιμο σειράς»
- «μαντεύουν» τις λέξεις βασιζόμενοι στις γνωστές αρχικές συλλαβές (Φλωράτου, 2009)
- παράλειψη, πρόσθεση ή λανθασμένη αναγνώριση γραμμάτων ή λέξεων
- έλλειψη ηχοχρώματος στη φωνή κατά την ανάγνωση

Η Ανάγνωση απαιτεί αποκωδικοποίηση και κατανόηση (Πόρποδας, 2002), τομείς στους οποίους οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες υστερούν. Ως εκ τούτου, η αργή αποκωδικοποίηση περιορίζει την κατανόησή τους και τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)

Στη **Γραφή** εμφανίζουν εξίσου σημαντικές δυσκολίες με τα εξής συμπτώματα:

- περιορισμένες ιδέες
- ατελές περιεχόμενο
- μικρή έκταση κειμένων (Troia, 2006)
- φωνολογικά λάθη
- παραλείψεις τόνων
- παραλείψεις σημείων στίξης
- αδυναμία γενίκευσης γραμματικών και ορθογραφικών κανόνων (Φλωράτου, 2009)
- αδυναμία σταθερής γραφής
- αδυναμία γραφής πάνω στη γραμμή
- δυσκολία στο κράτημα του μολυβιού
- αργή γραφή
- εναλλαγή μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων (π.χ. ΠατάΤα)
- μη σύνδεση περιεχομένων, έλλειψη αλληλουχίας και συνάφειας
- βασικά ορθογραφικά λάθη (Smith, 1990) (π.χ. παίζο)
- παράλειψη, πρόσθεση ή αντικατάσταση γραμμάτων ή συλλαβών

- μορφολογικά λάθη κ.α.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής όσο και στις σύνθετες δεξιότητες, όπως η γραπτή έκφραση κι η ορθογραφία. Τα γραπτά τους παρουσιάζουν ακατάστατη μορφή, πολλά σβησίματα και διορθώσεις, υπερβαίνουν τα περιθώρια, τα γράμματά τους είναι ακανόνιστα και δυσανάγνωστα (Σπαντιδάκης, 2009).

Στον τομέα των **Μαθηματικών** παρουσιάζουν:

- λάθη στις πράξεις, ακόμα και στις πιο απλές
- λάθη στις πράξεις με κρατούμενα
- δυσκολίες στις σύνθετες διαδικασίες
- δυσκολίες στην ανάκληση αποτελεσμάτων, δεδομένων και ονομάτων αριθμών
- λάθη γραφής κι αντιγραφής αριθμών ή μαθηματικών συμβόλων
- λανθασμένη τοποθέτηση αριθμών με αποτέλεσμα, εξωπραγματικά αποτελέσματα, τα οποία δεν αντιλαμβάνονται
- δυσκολία εκτέλεσης πράξεων όταν υπάρχει μετακίνηση των αριθμών κ.α. (Αγαλιώτης, 2004)

Ειδικά στην περίπτωση των Μαθηματικών, πολλές απ' τις δυσκολίες των μαθητών έχουν ως πηγή τις αδυναμίες στον μνημονικό μηχανισμό και στην εκτίμηση ποσοτήτων κι αφηρημένων εννοιών. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν μνημονικές στρατηγικές ώστε να κωδικοποιήσουν τις πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συγκρατήσουν πλήθος πληροφοριών, να τις επαναλάβουν ή να εκτελέσουν ενέργειες που απαιτούν ορισμένη σειρά (Smith et al., 2004). Όλα αυτά δεν μπορούσαν παρά να επηρεάσουν τις αποδόσεις τους στον τομέα των Μαθηματικών και των θεωρητικών μαθημάτων.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, το **γνωστικό προφίλ** των μαθητών, που εντάσσονται στις Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει τις εξής ενδείξεις:

- προβλήματα προσοχής, που εντείνονται όσο μεγαλώνουν
- προβλήματα αντίληψης χώρου & χρόνου
- έλλειψη προσανατολισμού

- δυσκολίες στην οπτική διάκριση, ακολουθία & μνήμη
- προβλήματα ακουστικής μνήμης κι ακολουθίας
- προβλήματα ανάκλησης και αναδόμησης ήχων ή προφορικών πληροφοριών
- προβλήματα αποθήκευσης και τέλεσης προφορικών πληροφοριών
- παρορμητικό γνωστικό στυλ (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007)

Τέλος, σε μεταγνωστικό επίπεδο, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις μεταγνωστικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να επιλέξουν και να εφαρμόσουν τις κατάλληλες για κάθε έργο στρατηγικές, να παρακολουθήσουν και να ρυθμίσουν τις αποδόσεις τους, πραγματοποιώντας έτσι, ενός τύπου αυτοαξιολόγηση. Με άλλα λόγια, δεν είναι σε θέση να ακολουθήσουν αυτές τις «στρατηγικές μάθησης», που θα τους διευκολύνουν κατά τη διαδικασία της γνώσης.

Όλα τα παραπάνω είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα στο άτομο με Μαθησιακές Δυσκολίες και να επηρεάσουν τη σχολική επίδοση και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη στήριξη απ' το οικογενειακό κι εκπαιδευτικό περιβάλλον ή από ειδικούς επιστήμονες, τις περισσότερες φορές η αυτοπεποίθηση των ατόμων μειώνεται με αποτελέσματα αρνητικά στον εαυτό του και τους άλλους, τη δημιουργία θυμού και απογοητεύσεων (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2009). Πολλές φορές η αδυναμία χρήσης των «σωστών» λέξεων ή η μειωμένη αντίληψη των μη λεκτικών σημάτων (Πολυχρόνη, 2011) έχει αρνητικές επιπτώσεις στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου, οδηγεί σε μειωμένη αποδοχή απ' τους συνομηλίκους και σε λιγότερες θετικές αλληλεπιδράσεις με αυτούς ή το εκπαιδευτικό ή οικογενειακό περιβάλλον (Heward, 2011).

Κατά τον Ε. Κολιάδη, όλα τα παραπάνω μπορεί να οδηγήσουν το άτομο σε μη αποδεκτές συμπεριφορές, σε απόσυρση, παραβατική συμπεριφορά, επιθετικότητα, αρνητική αυτοπροβολή, απομόνωση, έντονες εξάρσεις θυμού κ.α. (Κολιάδης, 2010). Γι' αυτό το λόγο, η ενθάρρυνση στη βιβλιογραφία των Μαθησιακών Δυσκολιών παίζει καθοριστικό ρόλο, αφού θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει σε θετική στάση προς τη μάθηση (Katz, 1993). Ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να ενθαρρύνει και να δελεάσει έναν μαθητή ενώ ένα αρνητικό σίγουρα θα τον αποτρέψει από τη διαδικασία της μάθησης και της γνώσης. Οι αρνητικές επιπτώσεις της μη έγκαιρης αντιμετώπισης στον συναισθηματικό τομέα και στην αυτοεκτίμηση του μαθητή ενέχουν μεγάλο κίνδυνο

μαθητικής διαρροής (Stowe, Arnold & Ortiz, 2000), γεγονός που έχει επισημανθεί αρκετά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

6.6. ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σε προηγούμενο Κεφάλαιο έγινε μια πρώτη κατηγοριοποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών σε *Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες* και *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Παρακάτω θα παρατεθεί μια πιο αναλυτική παρουσίαση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των ειδών που τις αποτελούν, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, ενώ προηγουμένως θα έχει καταγραφεί μια διαφοροποίηση των Μαθησιακών Δυσκολιών με βάση τα συμπτώματα που παρουσιάζουν.

Απ' τις πιο πρόσφατες αναφορές στα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχουν προκύψει τέσσερις (4) κατηγορίες, στις οποίες έχουν ενσωματωθεί χαρακτηριστικά και πρώιμες ενδείξεις με κοινή βάση. Έτσι, προέκυψαν οι:

1. *Δυσκολίες Λόγου και Ομιλίας*, που αφορούν την αντίληψη, κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου. Γενικά, σ' αυτό το είδος εντάσσονται τα άτομα που παρουσιάζουν αδυναμίες έκφρασης και πρόσληψης πληροφοριών μέσω του προφορικού λόγου.
2. *Δυσκολίες Γραπτού Λόγου*, οι οποίες αναφέρονται σε αδυναμία κατανόησης και παραγωγής γραπτού κειμένου καθώς και σε προβλήματα που αφορούν την ορθογραφημένη γραφή. Σε αυτό το είδος των Μαθησιακών Δυσκολιών εντάσσεται κι η Δυσλεξία.
3. *Δυσκολίες Ανάγνωσης*. Ένα είδος όπου περικλείει τα άτομα που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση του γραπτού κειμένου, χαρακτηρίζονται απ' την αργή ή συλλαβιστή ανάγνωσή τους, απ' τις αρκετές αντιμεταθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών, παραλείψεις γραμμάτων ή συλλαβών ή αντικαταστάσεις γραμμάτων ή συλλαβών.
4. *Δυσκολίες Μαθηματικού Λόγου*, που περιέχουν όλα εκείνα τα άτομα που δυσκολεύονται στην αναγνώριση των αριθμών και των συμβόλων της αριθμητικής, στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών, στην εύρεση

στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων, στην απομνημόνευση απλών πράξεων ή της προπαίδειας κτλ. (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Στην Ελληνική Βιβλιογραφία, εκτός απ' τον παραπάνω διαχωρισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών απαντάται και μια τριπλή κατηγοριοποίηση, στην οποία ενσωματώνονται σε μία κατηγορία οι «Δυσκολίες Ανάγνωσης» κι οι «Δυσκολίες Γραπτού Λόγου» των Ε. Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη. Έτσι, προκύπτουν τρεις νέες κατηγορίες, τα:

1. Ελλείμματα στην επεξεργασία προφορικού λόγου
2. Προβλήματα Ανάγνωσης και Γραφής
3. Προβλήματα στα Μαθηματικά (Κανδαράκης, 2004)

Σύμφωνα με τον Α. Κανδαράκη, στην πρώτη περίπτωση τα άτομα παρουσιάζουν ελλιπή φωνολογική επίγνωση κι επεξεργασία καθώς και προβλήματα στον μνημονικό μηχανισμό, που δυσχεραίνουν την αποθήκευση κι ανάκληση των προφορικών πληροφοριών που λαμβάνουν (Κανδαράκης, 2004). Το δεύτερο είδος έχει άμεση συσχέτιση με την αδυναμία επεξεργασίας, κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου, που οδηγεί σε ελλιπή αποκωδικοποίηση του κειμένου και δυσχέρεια στην ανάγνωση (Κανδαράκης, 2004; Παντελιάδου & συν., 2008). Σ' αυτό το είδος δεν λείπουν, άτομα με δυσκολίες στον τρόπο γραφής (δυσγραφία) ή την ορθογραφία (δυσορθογραφία) (Παντελιάδου & συν., 2008). Τέλος, στα Προβλήματα των Μαθηματικών, τα συμπτώματα είναι ίδια με αυτά που αναδείχθηκαν παραπάνω και αφορούν κάθε δυσχέρεια στις πράξεις, τους αριθμούς, τα προβλήματα ή τη διαχείριση χωρο-χρονικών εννοιών και χρημάτων (δυσαριθμησία) (Κανδαράκης, 2004; Παντελιάδου & συν., 2008)

Σε ένα γενικό πλαίσιο, παρατηρείται πως όσο κι αν διαφοροποιούνται οι ονομασίες των ειδών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες που δίνει ο κάθε επιστημονικός ερευνητής, η ουσία δεν αλλάζει και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα παραμένουν σχεδόν αναλλοίωτα, διευκολύνοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό, την οικογένεια κτλ. να αναγνωρίσουν τις ενδείξεις και να προβούν στους ειδικούς για μια πιο εμπειριστατωμένη αξιολόγηση του ατόμου που τα εμφανίζει.

ΕΙΔΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	
Ε. Κάκουρος & Κ. Μανιαδάκη(2006)	Α. Κανδαράκη(2004)
Δυσκολίες Λόγου και Ομιλίας	Ελλείμματα στην επεξεργασία προφορικού λόγου
Δυσκολίες Γραπτού Λόγου	Προβλήματα Ανάγνωσης και Γραφής
Δυσκολίες Ανάγνωσης	Προβλήματα στα Μαθηματικά
Δυσκολίες Μαθηματικού Λόγου	

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας για τα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών

Πέρα απ' τον διαχωρισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών γενικά, μέσα στα χρόνια έχουν γίνει άπειρες μελέτες για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες απ' τις οποίες προέκυψαν εξίσου αρκετές κατηγοριοποιήσεις των ειδών τους. Το μόνο βέβαιο είναι πως ένα παιδί για να ενταχθεί στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα πρέπει ο Δείκτης Νοημοσύνης του να είναι περισσότερο από 80 και εντούτοις, να παρουσιάζει ελλείμματα σε κάποια σχολική ή ακαδημαϊκή του επίδοση, όπως Ανάγνωση, Ορθογραφία, Μαθηματικά (Prior, 1996).

Βάσει της ισχύουσας Νομοθετικής Πράξης, στο άρθρο 3 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα, στις κατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών περιλαμβάνονται τα εξής:

1. Δυσλεξία (Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία)
2. Δυσγραφία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γραπτή Έκφραση)
3. Δυσορθογραφία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ορθογραφία)

4. Δυσαναγνωσία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση) &
5. Δυσαριθμησία (Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά- Αριθμητική) (ΝΟΜΟΣ 3699 (ΦΕΚ Α΄, 199/ 2-10-2008))

Μάλιστα ο Νόμος αναφέρει πως «στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες», διασαφηνίζοντας με αυτό τον τρόπο τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών (ΝΟΜΟΣ 3699 (ΦΕΚ Α΄, 199/ 2-10-2008)).

Απ' την άλλη, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στο Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10), κατονομάζει τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ως «*Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων*» και τις ταξινομεί στις εξής έξι (6) κατηγορίες:

1. Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης, που αρκετές φορές αποτελεί συνώνυμο της Δυσλεξίας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).
2. Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού
3. Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Δεξιοτήτων
4. Μεικτή Διαταραχή των Σχολικών Δεξιοτήτων
5. Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών δεξιοτήτων &
6. Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Ικανοτήτων, μη προσδιοριζόμενες αλλιώς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006)

Επιπλέον, η πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού & Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου προέβη σε μια διαφορετική και πιο σύντομη κατηγοριοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, όπου εντάσσονται τα παρακάτω είδη:

1. Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)
2. Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία)
3. Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (Δυσγραφία) &

4. Μαθησιακή Διαταραχή που δεν προσδιορίζεται αλλιώς, όπου εμπίπτουν όσες περιπτώσεις δεν πληρούνται σε τόσο ξεκάθαρο βαθμό, ώστε να ενταχθούν σε μία από τις τρεις (3) πρώτες κατηγορίες

5. Ειδική Διαταραχή της μάθησης

Κατά καιρούς έχουν υπάρξει κι άλλες διαφοροποιήσεις στα είδη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών όμως, αυτές αποτελούν τις πιο συχνά απαντημένες στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

ΕΙΔΗ <u>ΕΙΔΙΚΩΝ</u> ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ		
NOMOS 3699	ICD-10	DSM-V
Δυσλεξία	Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης	Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)
Δυσγραφία	Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού	Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία)
Δυσορθογραφία	Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών Δεξιοτήτων	Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (Δυσγραφία-Δυσορθογραφία)
Δυσαναγνωσία	Μεικτή Διαταραχή των Σχολικών Δεξιοτήτων	Μαθησιακή Διαταραχή που δεν προσδιορίζεται αλλιώς
Δυσαριθμησία	Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Δεξιοτήτων	Ειδική Διαταραχή της μάθησης
	Αναπτυξιακή Διαταραχή των Σχολικών Δεξιοτήτων, μη προσδιοριζόμενες αλλιώς	

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας για τα είδη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

6.7. ΣΥΝΟΨΗ

Η παρούσα Ενότητα, ολοκληρώθηκε μετά από μια εκτενή αναφορά στις Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές και Ειδικές κυρίως, και μετά την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Όπως αναφέρθηκε, από το 1962, γίνονταν πολλές προσπάθειες ορισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών, όμως η ποικιλομορφία τους κι η εμπλοκή διαφόρων επιστημονικών κλάδων, κατέστησαν την οριοθέτησή τους δύσκολη. Εντούτοις, αρκετοί ορισμοί συνέκλιναν στο ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες απαντώνται σε άτομα, που παρά το Νοητικό τους Επίπεδο, υστερούν στην επίδοσή τους, τόσο σε επίπεδο Γλώσσας, Γραφής κι Ανάγνωσης όσο και σε επίπεδο Αριθμητικής, γενικότερου γνωστικού και μεταγνωστικού επιπέδου. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι ορισμοί απέρριπταν την επιρροή εξωγενών παραγόντων, όπως εκπαιδευτικών και πολιτισμικών, και εφιστούσαν την προσοχή σε δυσλειτουργίες του εγκεφάλου. Ο Hammil (1990) αναφέρθηκε στην εγγενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς και στην εφ' όρου ζωής ύπαρξή τους.

Πέρα απ' την ενασχόληση με τον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, όμως, δόθηκε έμφαση στα Αίτια που τις προκαλούν με αποτέλεσμα, να γίνει αναφορά σε εξωγενείς αρνητικούς ψυχολογικούς κι εκπαιδευτικούς παράγοντες και σε περιβαλλοντικούς, που μπορεί να επηρεάσουν την ύπαρξη Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών καθώς και σε βιολογικούς, νευρολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες, που συχνά οδηγούν στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Σε όλες τις περιπτώσεις, εντούτοις, έγινε φανερό πως τα αίτια ποικίλουν, όπως και οι ενδείξεις που παρουσιάζονται σε κάθε άτομο, ανάλογα την περίπτωση.

Τέλος, ένα μεγάλο κομμάτι της Ενότητας, στηρίχθηκε στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τις κατηγοριοποιήσεις που τους έχουν δοθεί με βάση τον Νόμο περί Ειδικής Αγωγής (Ν3699) στην Ελλάδα, το ICD10 καθώς και το DSM-V. Σε αυτές τις κατηγορίες εντάσσεται η Δυσορθογραφία, μαζί με τη Δυσλεξία, τη Δυσαριθμησία, τη Δυσγραφία και τη Δυσαναγνωσία, που σε συνδυασμό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά, βοήθησαν στη δόμηση του επιμορφωτικού Εξ Αποστάσεως Υλικού της παρούσας εργασίας.

7. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

7.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ενότητα 7 έχει ως στόχο να αποσαφηνίσει το θέμα της Ορθογραφίας και της Ορθογραφικής Δεξιότητας. Προκειμένου οι αναγνώστες, αλλά και οι επιμορφούμενοι του εκπαιδευτικού υλικού, να είναι έτοιμοι να μελετήσουν και να κατανοήσουν τη Δυσορθογραφία, θεωρήθηκε απαραίτητο να αναπτυχθεί το συγκεκριμένο θέμα, ώστε αφού παρουσιαστούν τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας και η σημασία της ορθογραφημένης γραφής, να είναι σε θέση να εμπεδώσουν και να εντοπίσουν δυσλειτουργίες στον συγκεκριμένο τομέα.

Το θέμα της Ορθογραφίας και της ορθογραφημένης γραφής, μολονότι δεν έχει αναγνωριστεί τόσο όσο θα έπρεπε στην εκπαιδευτική διαδικασία και παρ' ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές το προσπερνάνε χωρίς να δώσουν την πρέπουσα προσοχή, έχει γίνει προσπάθεια να οριοθετηθεί από αρκετούς επιστήμονες και ειδήμονες του κλάδου, με σκοπό να καταδείξουν τη σπουδαιότητα της ορθής γραφής στον γραπτό λόγο. Ένα γραπτό που δεν είναι ορθογραφημένο, είναι δύσκολο να αναγνωστεί επομένως, είναι δύσκολο να επιτύχει το σκοπό του, που συνήθως είναι η επικοινωνία. Παρ' όλα αυτά, η επίτευξη της ορθογραφημένης γραφής είναι μια πολυτροπική διαδικασία, που εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που παρουσιάζονται παρακάτω.

Όλα τα παραπάνω δεδομένα δίνονται στην 7^η Ενότητα της παρούσας εργασίας με την εξής σειρά:

7.2 Οριοθέτηση της Ορθογραφίας

7.3 Ορθογραφική δεξιότητα & παράγοντες απ' τους οποίους εξαρτάται

7.4 Στάδια ανάπτυξης ορθογραφικής δεξιότητας

7.2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Κάθε γλώσσα με το πέρασ των αιώνων και μετά από διάφορες τροποποιήσεις που υπέστη, έχει αναπτύξει τους δικούς της κανόνες ώστε κάθε προφερόμενη λέξη να παρουσιάζει μια ορισμένη γραπτή μορφή, ακολουθώντας ένα κοινό συμβατικό σύστημα γραφής για όλους τους αναγνώστες του συγκεκριμένου γλωσσικού κώδικα (Μουζάκη, 2010α). Η σωστή ορθογραφία της γλώσσας κρίνεται χρήσιμη για την ορθή γραφή των λέξεων και την διευκόλυνση της ανάγνωσης και επικοινωνίας των ανθρώπων. Ένα κείμενο ορθογραφημένο βοηθά στη γρήγορη, άνετη και σωστή ανάγνωση του αναγνώστη.

Παρά τη σπουδαιότητα της ορθογραφημένης γραφής, η Ορθογραφία δεν έχει καταφέρει να αναδειχθεί στον εκπαιδευτικό χώρο και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα και σήμερα, δεν αφιερώνεται ο απαιτούμενος χρόνος στη συστηματική μελέτη κι εξοικείωση των μαθητών με τις γραμματικές συμβάσεις, που είναι απαραίτητες για την ορθογραφημένη γραφή (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2011).

Εν αντιθέσει, ο επιστημονικός κλάδος έχει προσπαθήσει να μελετήσει τον συγκεκριμένο τομέα με σκοπό την ανάδειξή του. Αρκετοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να ορίσουν την «Ορθογραφία». Στο παρόν Κεφάλαιο θα παρατεθούν ορισμένοι απ' τους ορισμούς που έχουν δοθεί, προκειμένου να αποσαφηνιστεί ο όρος και να προχωρήσουμε στα στάδια κατάκτησης της γραφής σε επόμενα Κεφάλαια. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο έχει γίνει αποδεκτό ότι η ορθογραφία αποτελεί την γραπτή απεικόνιση των λέξεων, ακολουθώντας τους αποδεκτούς κανόνες κάθε γλωσσικού συστήματος.

Απ' τις πρώτες αναφορές που έχουμε για την Ορθογραφία είναι αυτή του Μ. Τριανταφυλλίδη, όπου αναφέρει ότι είναι «η σωστή απόδοση της ζωντανής ομιλίας με γραπτά σύμβολα» (Τριανταφυλλίδης, 1913). Λίγα χρόνια αργότερα ο ίδιος, αναπτύσσει τον ορισμό του αναφέροντας πως «Ορθογραφία είναι η σωστή απόδοση της ζωντανής ομιλίας με γραπτά σύμβολα. Η ιδανική ορθογραφία μιας γλώσσας είναι εκείνη που δείχνει με ξεχωριστό γράμμα τον κάθε φθόγγο, ενώ κάθε γράμμα έχει πάντα την ίδια φωνητική αξία, την ίδια προφορά» (Τριανταφυλλίδης, 1996).

Το 1980, ο Γ. Μπαμπινιώτης ορίζει την ορθογραφία ως «τη συγκεκριμένη αποτύπωση της γλώσσας σε συγκεκριμένο τόπο και χρόνο» ενώ το 2002, έρχεται να επισημάνει την «ετυμολογική προέλευση» των λέξεων για την σωστή απεικόνισή τους στο γραπτό κείμενο.

Επιπρόσθετα, ο Δ.Α. Καρατζάς (2005) αναφέρθηκε στον ορισμό που έδωσε ο Α. Γκότοβος (1992) για την Ορθογραφία σύμφωνα με τον οποίο *«Η ορθογραφία δεν αφορά μόνο τις συμβάσεις που καθορίζουν την ορθή πραγμάτωση των φωνημάτων στο αντίστοιχο γλωσσικό περιβάλλον αλλά το σύνολο των συμβάσεων γραφής»*, τονίζοντας μ' αυτό τον τρόπο την κοινωνική διάστασή της (Γκότοβος, 1992 στο Καρατζάς, 2005). Δύο χρόνια αργότερα, το 1994, ο Α. Βουγιούκας αναφέρεται στην Ορθογραφία ως *«η, κατά ένα συμφωνημένο συμβατικό πρότυπο γραπτών συμβόλων και γραφημάτων, ανακωδικοποίηση ή αναπαράσταση μιας γλώσσας»*.

Ένα χρόνο μετά, (1995) η Ν. Catach ορίζει ότι *«η Ορθογραφία αποτελεί τον τρόπο που γράφει κανείς τους ήχους και τις λέξεις μιας γλώσσας σύμφωνα με το σύστημα γραφικής μεταγραφής που έχει υιοθετηθεί σε μια δεδομένη εποχή από τη μία μεριά, και από την άλλη, με το να ακολουθεί ορισμένες σχέσεις που έχουν δημιουργηθεί με τα υποσυστήματα της γλώσσας (μορφολογία, σύνταξη και λεξικό)»* (Catach, 1995 στο Καρατζάς, 2005).

Μια πιο σύγχρονη επιστημονική προσέγγιση αναφέρεται στην Ορθογραφία ως *«μια σύνθετη νοητική λειτουργία, μια δεξιότητα που απαιτεί συνδυασμό γνωστικών λειτουργιών για την έκφραση των συναισθημάτων και των ιδεών σε γραπτή μορφή»* (Χαραλαμπίδης, & Χατζησαββίδης, 1997). Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί μια απ' τις πρώτες, που έδωσαν έμφαση στην αναγκαιότητα της γραφής και δη, της ορθογραφημένης γραφής.

Απ' την αρχή κιόλας, του 19^{ου} αιώνα υπήρξε συστηματική μελέτη στον τομέα της γραφής και της Ορθογραφίας με αποτέλεσμα να καταγραφούν αρκετοί νέοι ορισμοί και να δοθούν νέες προσεγγίσεις στον τομέα. Παρακάτω παρατίθενται συγκεντρωτικά ορισμένοι από αυτούς:

- *«Ορθογραφία ονομάζεται η σχέση που υπάρχει, ανάμεσα στην προφορική μορφή της γλώσσας και την γραπτή απόδοσή της, όπως αυτή έχει καθιερωθεί ιστορικά»* (Παπαναστασίου, 2001)
- *«Η Ορθογραφία αναφέρεται στις βασικές αρχές που καθορίζουν την αντιστοιχία των ήχων μίας γλώσσας και των γραμμάτων της Αλφαβήτου της [...] η Ορθογραφία της κάθε γλώσσας υπόκειται στις επιδράσεις των ιστορικών εξελίξεων και υφίσταται τις μεταβολές στις οποίες υπόκειται η γλώσσα με την πάροδο του χρόνου»* (Πόρποδας, 2002).
- *«Η Ορθογραφία είναι μια σύνθετη γνωστική και γλωσσική διαδικασία και αναφέρεται στη σωστή απεικόνιση του προφορικού λόγου σε γραπτό λόγο, σύμφωνα*

με τους κανόνες φωνηματικογραφικής αντιστοιχίας και τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες. Είναι η ανακωδικοποίηση του προφορικού λόγου σε γραπτό λόγο, η οποία διεκπεραιώνεται σύμφωνα με ένα συμβατικό σύστημα κανόνων τους οποίους οφείλει ο μαθητής να γνωρίζει και να εφαρμόζει» (Βάμβουκας, 2004).

- «Ορθογραφία είναι η γενικά αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή της γλώσσας και στο σύστημα γραφής που την αποδίδει» (Παπαναστασίου, 2008).

Ειδικοί που ασχολήθηκαν με την οριοθέτηση της Ορθογραφίας

Μ. Τριανταφυλλίδης (1913 & 1996)

Γ. Μπαμπινιώτης (1980)

Α. Γκότοβος (1992)

Α. Βουγιούκας (1994)

N. Catach (1995)

Α. Χαραλαμπίδης & Σ. Χατζησαββίδης (1997)

Γ. Παπαναστασίου (2001 & 2008)

Κ.Δ. Πόρποδας, (2002)

Μ. Βάμβουκας (2004)

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός Πίνακας των Ειδικών που ασχολήθηκαν με την οριοθέτηση του όρου της «Ορθογραφίας»

Όπως είναι φανερό πολλοί είναι αυτοί ασχολήθηκαν με την οριοθέτηση του όρου της Ορθογραφίας σε μια προσπάθεια διασαφήνισης και ανάδειξης της σπουδαιότητάς της. Η κοινωνική διάσταση, η συσχέτιση προφορικού και γραπτού λόγου, η ιστορική της πλευρά αναδείχθηκαν σε αρκετούς απ' τους ορισμούς. Εν κατακλείδι, φαίνεται πως η Ορθογραφία βασίζεται στους συμβατικούς κανόνες κάθε γλωσσικού συστήματος κι απεικονίζει τον προφορικό λόγο σε γραπτό. Όπως κάθε είδους γραφή, έτσι κι η ορθογραφημένη γραφή, βοηθά το άτομο να εκφραστεί, να επικοινωνήσει και να καταγράψει τις ιδέες τους.

Συνάμα, συμβάλλει στην εκπαιδευτική του ανάπτυξη, την επιτυχία του σχολική επίδοση και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού του (Weil & Amundson, 1994).

7.3. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ & ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΠ' ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία και για πολλούς αποτελεί κάποιες φορές μια δύσκολη κι επίμονη δραστηριότητα, η οποία ωστόσο, είναι και διδάξιμη, με σκοπό να οδηγήσει τους μαθητές σε συγγραφική αυτονομία σε επικοινωνιακό πλαίσιο ανάπτυξης μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2004). Η διαδικασία αυτή για αρκετούς γίνεται ακόμα πιο δύσκολη όταν πρέπει να ακολουθήσουν ορθογραφικούς κανόνες, που βασίζονται στις συμβάσεις του γλωσσικού τους συστήματος.

Για την επιτυχή επικοινωνία και καταγραφή των ιδεών του ατόμου κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία, η ορθογραφική δεξιότητα προσδιορίζεται ως «*η συνειδητή έκφραση της ικανότητας του μαθητή- ενήλικου να χειρίζεται τα φωνήματα και φωνηματικά σύνολα του προφορικού λόγου μέσα από ένα άλλο σημειακό σύστημα, τη γραφή διασφαλίζοντας μ' αυτό τον τρόπο, την πρώτη και τη δεύτερη άρθρωση του προφορικού λόγου*» (Καρατζά, 2005). Η ανάπτυξη της αποτελεί μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία, που απαιτεί τη συνεργασία διαφόρων γνωστικών διεργασιών και όχι μόνο την ακολουθία ορθογραφικών κανόνων. Στο παρόν Κεφάλαιο, θα γίνει μια σύντομη αναφορά στους παράγοντες απ' τους οποίους εξαρτάται η ορθογραφική δεξιότητα ενώ σε επόμενο, θα μελετηθούν τα στάδια ανάπτυξής της.

Για αρχή, η ορθογραφική δεξιότητα επηρεάζεται απ' την βιολογική ανάπτυξη του ατόμου και την επαρκή νοητική δομή του. Για να επιτύχει το άτομο στον τομέα της ορθογραφημένης γραφής κρίνεται απαραίτητο να είναι ανεπτυγμένες επαρκώς όλες οι εμπλεκόμενες διεργασίες και αναπαραστάσεις (Romani, Di Betta, Tsouknida, & Olson, 2008). Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει η σωστή λειτουργία της αντίληψης και η διατήρηση της προσοχής. Σε επίπεδο προσοχής δύο είναι να κρίσιμα στάδια, η ικανότητα του ατόμου να επικεντρωθεί στο ερέθισμα που το ενδιαφέρει και να απομονώσει τα υπόλοιπα και δεύτερον, η διατήρηση της προσοχής σε βάθος χρόνου.

Είναι γνωστό πως η ορθογραφική δεξιότητα εμπλέκεται και στα τρία (3) στάδια επεξεργασίας πληροφοριών (αισθητηριακή μνήμη, εργαζόμενη ή βραχύχρονη μνήμη & μακρόχρονη μνήμη) κι ως εκ τούτου, απαιτεί την εγρήγορση όλων των μνημονικών διεργασιών. Επιπλέον, υπάρχει μεγάλη εξάρτηση απ' την ακουστική διάκριση και την γραφοκινητική ανάπτυξη του ατόμου (Καρατζάς, 2005). Σε επίπεδο ακουστικής διάκρισης των προφορικών λέξεων, για την επιτυχή ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής είναι απαραίτητο το άτομο να μπορεί να διακρίνει καλά τους φθόγγους και ειδικά τους γλωσσολογικά συγγενείς π.χ. π-β-φ, κ-γ-χ κτλ. και γι' αυτό το λόγο, όπως αναφέρει ο Δ.Α. Καρατζάς (2005) η ορθή γραφή δεν είναι μόνο αποτέλεσμα καλής ακοής αλλά και ανεπτυγμένης προσοχής (Camus et al. στο Καρατζάς, 2005). Σε επίπεδο γραφοκινητικής, ιδιαίτερα σημαντικές θεωρούνται οι ασκήσεις Λεπτής Κινητικότητας από μικρή ηλικία για τη διευκόλυνση της πρόσκτησης της κίνησης της γραφής (Καρατζάς, 2005).

Εκτός απ' όλα τα παραπάνω, η κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής εξαρτάται από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, τη μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (φωνολογική, μορφολογική, συντακτική και σημασιολογική) αλλά και την φωνημική και φωνολογική επίγνωση (Καρατζάς, 2005). Στο Σ. Παντελιάδου κ.α. (2006) αναφέρεται πως τα παιδιά πρέπει να «ακούσουν» τα φωνήματα που δομούν τη λέξη, να συνδυάσουν κάθε ήχο με το σχετικό γράφημα και να μετατρέψουν το ακουστικό ερέθισμα σε οπτικό (Παντελιάδου, Δασκαλάκη & Μπασάκου, 2006). Έτσι, δημιουργείται στενή σχέση φωνημικής επίγνωσης και Ορθογραφίας. Η επιτυχία στην Ορθογραφία απαιτεί σωστή αντίληψη των ήχων του προφορικού λόγου, πριν ακόμα διαμορφωθεί η σχέση ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματα (Αϊδίνης & Δανακλή, 2006).

Κάθε άτομο για να γράψει ορθά, πρέπει να στηριχτεί στις γραμματικές, συντακτικές και σημασιολογικές γνώσεις που έχει αποκτήσει. Όλες αυτές οι απαιτήσεις όμως, αποτελούν τροχοπέδη για τους μαθητές ειδικά στα πρώτα στάδια της γραφής, καθώς δεν αναγνωρίζουν ακόμα καλά τα γράμματα και δυσκολεύονται στη συσχέτισή τους με τα αντίστοιχα φωνήματα (Βάμβουκας, Παλιεράκης & Βάμβουκα, 2008). Η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη για το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, όπου ένα φώνημα αντιστοιχεί σε πολλά γραφήματα κρίνοντας απαραίτητη όχι μόνο τη φωνηματικο-γραφημική αντιστοιχία (φωνολογικό λεξικό) αλλά και την πολύ καλή γνώση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων (ορθογραφικό λεξικό) και της ετυμολογίας των λέξεων (σημασιολογικό λεξικό). Συμπερασματικά, λοιπόν, φαίνεται ότι η σωστή ορθογραφημένη γραφή απαιτεί την επεξεργασία των πληροφοριών σε πολλαπλά επίπεδα.

Παράγοντες που συντελούν στην κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής

*Φωνολογική ενημερότητα

*Αυτοματοποιημένη αντιστοίχιση φωνημάτων- γραφημάτων

*Γνώση ιστορικής ορθογραφίας

*Μορφολογική επίγνωση δομής της λέξης

*Τονισμός

*Γνώση των γραμμάτων της ΑΒήτου

*Γνώση του ορθογραφικού συστήματος

*Ανάκληση σειράς γραμμάτων

Πίνακας 6: Ανάδειξη των παραγόντων που αποτελούν συνάρτηση για την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής

7.4. ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ

Η κατάκτηση της γραφής, όπως και της ορθογραφημένης γραφής, δεν είναι έμφυτα στον άνθρωπο. Αποτελούν μια εξελικτική διαδικασία, που αναπτύσσεται σταδιακά μέσα απ' τη συνεχή έκθεση του ατόμου στο γραπτό λόγο, την καλλιέργεια των γραμματικών, συντακτικών και άλλων μεταγνωστικών του ικανοτήτων (Treiman & Burassa, 2000). Με τα εξελικτικά στάδια οικοδόμησης του συστήματος γραφής (Ferreiro & Teberosky, 1982) ασχολήθηκαν αρκετοί επιστήμονες σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά εντούτοις, όπως έχει αναφερθεί μεταξύ αυτών των σταδίων δεν υπάρχουν σαφή όρια κι η ιεράρχηση δεν γίνεται πάντα κι απ' όλους αποδεκτή (Sulzby, 1990). Ο ρυθμός κατάκτησης διαφέρει από άτομο σε άτομο καθώς, επηρεάζουν διάφοροι εξωγενείς κι ενδογενείς παράγοντες, όπως για παράδειγμα το περιβάλλον του ατόμου (Hall, 1987). Στο παρόν Κεφάλαιο θα γίνει μια προσπάθεια συγκέντρωσης των διαφορετικών απόψεων όλων αυτών των επιστημόνων.

Πρώτη αναφορά στα στάδια της ορθογραφημένης γραφής, έχουμε απ' την U. Frith (1985) η οποία αναφέρεται στην ύπαρξη τριών (3) σταδίων:

1. Λογογραφικό
2. Αλφαβητικό
3. Ορθογραφικό

Στο πρώτο στάδιο, το άτομο σε μικρή ηλικία, αποτυπώνει στο μυαλό του τις λέξεις σαν εικόνες, ολικά με αποτέλεσμα, όταν θέλει να γράψει κάτι να προβάλλει συνήθως το πιο χαρακτηριστικό, το πιο ιδιαίτερο γράμμα (περίεργο σχήμα, έντονη γραφή κτλ.) αυτής της λέξης στο χαρτί. Στο δεύτερο στάδιο, το παιδί μέσα απ' τη σχολική του φοίτηση αρχίζει να μαθαίνει τους ορθογραφικούς κανόνες και σιγά σιγά να αποτυπώνει σωστά τις ομαλές φωνολογικά λέξεις, αυτές δηλαδή, που ένα φώνημα αντιστοιχεί σε ένα γράφημα (π.χ. νερό, παπί κτλ), χρησιμοποιώντας μ' αυτό τον τρόπο τη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, το *ορθογραφικό*, το παιδί έχει μάθει να ορθογραφεί χρησιμοποιώντας τόσο τους γραφοφωνημικούς όσο και του μορφολογικούς κανόνες, επιτυγχάνοντας έτσι, ορθογραφημένη γραφή ακόμα και στις πολυσύλλαβες λέξεις και τις σύνθετες μορφολογικά (Παντελιάδου, 2011).

Λίγα χρόνια μετά (1991), ο L. Baillet καταγράφει ένα μοντέλο πιο αναλυτικό, βασιζόμενος τις γνωστικές διεργασίες, με 5 στάδια:

1. Προ-φωνημική Ορθογραφία
2. Πρώιμη φωνημική Ορθογραφία
3. Ονομασία γραμμάτων
4. Μετάβαση στην ορθογραφημένη γραφή
5. Παραγωγική ορθογραφία

Στο *προ-φωνημικό στάδιο*, τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν πως τα γράμματα-σύμβολα, μεταφέρουν ένα ορισμένο μήνυμα που διαβάζεται απλώς ακόμα, δεν μπορούν να αντιληφθούν τη σχέση μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων. Σ' αυτό το στάδιο, το γραπτό κείμενο του ατόμου είναι κυρίως ζωγραφιές και σύμβολα, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο νόημα. Στο στάδιο της *πρώιμης φωνημικής Ορθογραφίας*, αρχίζει σιγά σιγά να αναπτύσσεται η αίσθηση της συσχέτισης των γραφημάτων- φωνημάτων, με αποτέλεσμα

τη σωστή γραφή τουλάχιστον ενός γράμματος, συνήθως του πρώτου ή του τελευταίου, χωρίς να αποκλείεται η σωστή γραφή κι άλλων γραμμάτων στη σωστή ή σε λάθος θέση.

Στο τρίτο στάδιο της *ονομασίας των γραμμάτων*, τα παιδιά έχουν αρχίσει να ενισχύουν και να σταθεροποιούν το οπτικό λεξικό τους ενώ πλέον, αντιλαμβάνονται τη λέξη ως μια ολότητα, περικυκλωμένη από κενά διαστήματα. Οι γνωστές λέξεις αποτυπώνονται με σωστή ορθογραφία εν αντιθέσει, με τις άγνωστες στις οποίες γίνεται χρήση απλών γραφοφωνημικών αντιστοιχιών για την γραφή τους. Σ' αυτό το στάδιο ακόμα, τα παιδιά έχουν κατανοήσει πλήρως την αντιστοιχία ήχου και γράμματος. Με την ανάπτυξή τους και τη μετάβαση σε μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες έρχεται κι η μετάβαση στην *ορθογραφημένη γραφή*, όπου πλέον το παιδί μπορεί να χειρίζεται καλά τα περισσότερα γράμματα, να αναγνωρίζει αρκετούς ορθογραφικούς κανόνες τους οποίους χρησιμοποιεί στη γραφή του, δίνοντάς του τη δυνατότητα να γνωρίζει ποιο μέρος είναι ορθογραφημένο και ποιο όχι ενώ, σιγά σιγά κάνουν τις εμφάνισή τους οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες σε επίπεδο ορθογραφίας. Τέλος, στην *παραγωγική ορθογραφία* τα παιδιά είναι σε θέση να χειρίζονται πολύ καλά τους κανόνες ορθογραφημένης γραφής αντιμετωπίζοντας δυσκολίες μόνο στις πιο σύνθετες λέξεις, που χαρακτηρίζονται για την ιστορική τους ορθογραφία. Γενικά, σε αυτό το στάδιο τα άτομα μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες και να γράψουν σωστά τις περισσότερες φορές.

Στην αγγλική βιβλιογραφία, ευρύτερη αποδοχή λαμβάνει η διαφοροποίηση των σταδίων της L.C. Ehri, που περιλαμβάνει τα εξής τέσσερα (4):

1. Προ-αλφαβητικό
2. Μερικώς αλφαβητικό
3. Πλήρως αλφαβητικό
4. Εδραιωμένο (Ehri, 1999 στο Μουζάκη, 2010α)

Στο πρώτο στάδιο, τα παιδιά μικρής ηλικίας αναγνωρίζουν τις λέξεις λόγω κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και λόγω των πλαισίων που τις περιβάλλουν. Έτσι, αυτό που τους κεντρίζει το ενδιαφέρον είναι τα σχήματα, τα χρώματα, ο τύπος γραφής, οι εικόνες ή τα σύμβολα πλαισίου που τις περιστοιχίζουν. Στο *μερικώς αλφαβητικό στάδιο*, τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν κάποιες γραφοφωνημικές αντιστοιχίες, ειδικά στα γράμματα που το όνομά τους περιλαμβάνει το αντίστοιχο φώνημα, ιδίως σε αρχική θέση (π.χ. *α*= *άλφα*). Αυτό το στάδιο βέβαια, είναι δύσκολο να ακολουθηθεί σε περισσότερο διαφανή γλωσσικά συστήματα από το «αγγλικό». Στο *πλήρως αλφαβητικό*

στάδιο, το τρίτο δηλαδή, που προτείνει η L.C. Ehri, γίνεται πλήρης εφαρμογή των γραφοφωνημικών συνδυασμών για ολόκληρες λέξεις, ακόμα και σ' αυτές που παρουσιάζουν πιο σύνθετη ορθογραφία και τέλος, στο τέταρτο στάδιο «εδραιώνονται» και οριστικοποιούνται οι δεξιότητες γραφής του ατόμου. Το άτομο καταφέρνει να δημιουργήσει μνημονικές αναπαραστάσεις, τις οποίες ανακαλεί τόσο για το φωνολογικό όσο και για το ορθογραφικό μέρος των λέξεων (Μουζάκη, 2010α). Η παρούσα διαφοροποίηση αξίζει να σημειωθεί πως χρησιμοποιήθηκε ως βάση για μεταγενέστερες έρευνες και εμπλουτίστηκε από τους ερευνητές.

Στην ελληνική βιβλιογραφία αναφορά στην ορθογραφημένη γραφή και τα στάδιά της έχουμε από τους Α. Αϊδίνης & Χ. Δανακλή, λίγα χρόνια αργότερα το 2006. Σύμφωνα μ' αυτή τη διαφοροποίηση εντοπίζονται 5 στάδια ορθογραφημένης γραφής, το:

1. *Προ-επικοινωνιακό*, όπου υπάρχει ακόμα έλλειψη συσχετίσεων μεταξύ φωνημάτων του προφορικού λόγου και γραφημάτων του γραπτού λόγου
2. *Ημι-φωνητικό ή Στάδιο Ονόματος του Γράμματος*, που σιγά-σιγά τα παιδιά ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τη φωνολογική δομή της Γλώσσας
3. *Φωνητικό*, όπου υπάρχει αναπαράσταση όλων των φωνημάτων μιας λέξης αλλά ακόμα, δεν έχει επιτευχθεί η ορθογραφημένη γραφή
4. *Ορθογραφικό*, στο οποίο κάνει την εμφάνισή της η χρήση ορθογραφικών κανόνων &
5. *Στάδιο Σωστής Ορθογραφίας*, όπου πλέον, έχει κατακτηθεί η ορθογραφημένη γραφή πλήρως.

Εκτός απ' τα παραπάνω στάδια, υπήρξαν κι άλλες διαφοροποιήσεις σύμφωνα με τον Δ.Α. Καρατζάς (2005), όπως για παράδειγμα αυτές των M. Coltheart (1989) και S.N. Tsesmeli, & P.H. Seymour (2006). Όλες τους είχαν ως κοινό τόπο, τη σπουδαιότητα της φωνολογική επίγνωσης κι ενημερότητας, την ακουστική κι οπτική μνήμη καθώς, και τη γραμμική ακολουθία κατάκτησης της ορθογραφημένης γραφής. Παρακάτω παρατίθεται ένα Συγκεντρωτικός Πίνακας με τη χρονολογική διαφοροποίηση των Σταδίων της Ορθογραφημένης Γραφής.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΤΑΔΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ			
U. Frith (1985)	L. Bailet (1991)	L.C. Ehri (1999)	A. Αϊδίνης & X. Δανακλή (2006)
Λογογραφικό	Προ-φωνημική Ορθογραφία	Προ-αλφαβητικό	Προ-επικοινωνιακό,
Αλφαβητικό	Πρώιμη φωνημική Ορθογραφία	Μερικώς αλφαβητικό	Ημι-φωνητικό ή Στάδιο Ονόματος του Γράμματος
Ορθογραφικό	Ονομασία γραμμάτων	Πλήρως αλφαβητικό	Φωνητικό
	Μετάβαση στην ορθογραφημένη γραφή	Εδραιωμένο	Ορθογραφικό
	Παραγωγική ορθογραφία		Στάδιο Σωστής Ορθογραφίας

Πίνακας 7: Συγκεντρωτικός Πίνακας σταδίων ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας

7.4.1. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της Ενότητας 7, κρίνεται απαραίτητη η αναφορά στην στάδια κατάκτησης της ορθογραφικής δεξιότητας για το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα. Η ελληνική γλώσσα σ' όσον αφορά την Ορθογραφία της είναι ημιδιαφανής. Η σύγχρονη Ορθογραφία δεν γράφεται με βάση τόσο τη σημερινή προφορά των λέξεων, όσο με την προφορά αυτών πριν 25 αιώνες (Πόρποδας, 2002). Γενικά, θεωρείται ότι η ελληνική γλώσσα δεν παρουσιάζει πλήρη αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων, με

αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές ανακολουθίες (Βάμβουκας, 2004; Πόρποδας, 2002). Σήμερα, βέβαια, έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για την απλούστευση του ορθογραφικού συστήματος αλλά ακόμα, αρκετές λέξεις παραμένουν βασισμένες στην λεγόμενη «ιστορική ορθογραφία». Ως εκ τούτου, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία στη χρήση και στην εκμάθησή του από μέρους των μαθητών αφού υπάρχουν τέσσερις (4) κατηγορίες λέξεων, που εντείνουν τις δυσκολίες. Οι ορθογραφικά διαφανείς λέξεις (π.χ. νερό, παπί), οι λέξεις βασισμένες στην ιστορική ορθογραφία (π.χ. είναι, αίμα) κι οι ομόηχες- ομώνυμες λέξεις (π.χ. τύχη, τοίχοι, τείχη) (Πόρποδας, 2002).

Η ορθογραφική δεξιότητα για το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα είναι βασισμένη στο ορθογραφικό μοντέλο που προτείνει ο J.R. Gentry (1982) σύμφωνα με το οποίο, υπάρχουν 5 στάδια:

1. Προ- επικοινωνιακό
2. Ημι- φωνητικό
3. Φωνητικό
4. Μεταβατικό
5. Μορφο-φωνημικό.

Βλέπουμε πως τα παραπάνω στάδια, θυμίζουν πολύ αυτά που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία απ' τους Α. Αϊδίνης & Χ. Δανακλή (2006), με τη μόνη διαφοροποίηση ότι τα δύο τελευταία καταγράφηκαν ως «*Ορθογραφικό*» και «*Στάδιο σωστής Ορθογραφίας*». Στο «*Μεταβατικό στάδιο*» οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν στοιχεία της συμβατικής ορθογραφίας ενώ στο «*Μορφο-φωνημικό*», σταδιακά χρησιμοποιούν τα μορφολογικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων (Μουζάκη, 2010α).

ΠΟΡΕΙΑ ΣΤΑΔΙΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑΣ (ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΓΡΑΦΗΣ)
J.R. Gentry (1982)
Προ-επικοινωνιακό
Ημι-φωνητικό
Φωνητικό
Ορθογραφικό
Στάδιο Σωστής Ορθογραφίας

Πίνακας 8: Πίνακας με τα στάδια ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας για το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα

Καταλήγοντας, στην ελληνική γλώσσα η ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής απαιτεί όχι μόνο τη γνώση των κανόνων ορθογραφίας αλλά και τη γνώση των γραμματικών, συντακτικών, μορφολογικών και σημασιολογικών απαιτήσεων. Παρά την πολυπλοκότητα της γλώσσας, λίγες είναι οι μελέτες που έχουν γίνει είτε για τη γλώσσα γενικά, είτε για την ορθογραφία αυτής κι αποτελεί γενική παραδοχή πως η ορθογραφία αντιμετωπίζεται ως υποπροϊόν της Ανάγνωσης (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

7.5. ΣΥΝΟΨΗ

Στην έβδομη Ενότητα έγινε μια σημαντική προσπάθεια να αποσαφηνιστεί ο όρος της Ορθογραφίας και της ορθογραφημένης γραφής ενώ συνάμα, παρουσιάστηκαν τα στάδια ανάπτυξής της κι οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την κατάκτησή της. Η Ορθογραφία κάθε χώρας, βασίζεται σε ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι προέκυψαν μετά από αρκετά χρόνια κι οι οποίοι καταφέρνουν να δώσουν μορφή σε μια λέξη που προφέρεται. Η σπουδαιότητα της ακολουθίας αυτών των κανόνων έγκειται στο γεγονός ότι εξασφαλίζει την επιτυχή ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου, την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, την έκφραση και καταγραφή συναισθημάτων και ιδεών τους καθώς και τη σχολική επίδοση.

Παρ' όλη τη σπουδαιότητα της Ορθογραφίας, στον εκπαιδευτικό χώρο αρκετοί είναι αυτοί που δεν της δίνουν την πρέπουσα σημασία και προκειμένου να καταφέρει να αναδειχθεί, ορισμένοι ειδήμονες προσπάθησαν να την μελετήσουν εκτενώς. Έτσι, όπως φάνηκε, η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας δεν είναι μια εύκολη διαδικασία αλλά αντίθετα, μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη γνωστική διεργασία, η οποία απαιτεί τη συνεργασία πολλών και διάφορων γνωστικών διεργασιών. Ο ρυθμός κατάκτησής της διαφέρει από άτομο σε άτομο καθώς αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία που τελείται σταδιακά με την έκθεση του ατόμου στον γραπτό λόγο και τους κανόνες του. Σε κάθε περίπτωση, έχει παρατηρηθεί πως επηρεάζεται αρκετά από τη βιολογική ανάπτυξη του ατόμου, την αντίληψη και την προσοχή του, τις μνημονικές δεξιότητες που διαθέτει, τις δυνατότητες ακουστικής διάκρισης, τη γραφοκινητική του ανάπτυξη, τη φωνημική και φωνολογική του επίγνωση κι από ένα άλλο πλήθος εμπλεκόμενων διεργασιών.

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, εντάσσεται σε ένα απ' τα πιο δύσκολα αυτού του κόσμου. Εκεί, υπάρχουν πολλές ανακολουθίες μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου κι όσο κι αν γίνονται προσπάθειες να απλουστευτεί η γλώσσα και να διευκολυνθούν οι ομιλούμενοι στη γραφή της, η ελληνική ορθογραφία απαιτεί συνδυασμό γνώσεων, όπως ορθογραφικούς κανόνες, γραμματικούς κανόνες, συντακτικούς, μορφολογικούς ή/ και σημασιολογικούς. Παρά τη δυσκολία της ελληνικής γραφής, η κατάκτησή της μπορεί να τελεστεί βασιζόμενη σε 5 στάδια, που καταγράφησαν από τον Gentry (1982): το Προ-επικοινωνιακό, το Ημι- φωνητικό, το Φωνητικό, το Μεταβατικό και το Μορφο-φωνημικό.

8. ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

8.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Θεωρητικό Μέρος της παρούσας εργασίας, ολοκληρώνεται με την κορωνίδα του επιμορφωτικού υλικού των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας, τη Δυσορθογραφία. Μετά την εκτενή μελέτη στον τομέα της Ορθογραφίας, κρίθηκε πως οι αναγνώστες είναι πλέον, σε θέση να κατανοήσουν τι είναι η Δυσορθογραφία, ποιες οι διαφορές που εντοπίζονται από την ορθογραφημένη γραφή και ποια η συμπτωματολογία της. Επιπλέον, δίνονται παραδείγματα για κάθε ένα σύμπτωμα που εμφανίζει, ώστε οι αναγνώστες να είναι πιο εύκολο να κατανοήσουν την έννοια της Δυσορθογραφίας.

Εκτός των άλλων, στην 8^η και τελευταία, Ενότητα του Θεωρητικού Μέρους, παρουσιάζονται οι αιτιολογικοί παράγοντες που οδηγούν το άτομο στην ανάπτυξη της Δυσορθογραφίας. Αναφέρονται δηλαδή, όλα εκείνα τα δεδομένα, που όπως και στις υπόλοιπες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συμβάλλουν για να αναδειχθεί η όποια ιδιαιτερότητα του ατόμου. Τέλος, παρουσιάζονται ορισμένες μέθοδοι, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί, ειδικοί και μη, μπορούν να παρέμβουν στους μαθητές με Δυσορθογραφία και να τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν όσο περισσότερο γίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου. Όλα τα παραπάνω απαντώνται στην ερχόμενη Ενότητα, με την εξής δομή:

8.2 Οριοθέτηση του όρου

8.3 Αίτια Δυσορθογραφίας

8.4 Συμπτωματολογία Δυσορθογραφίας

8.5 Προγράμματα παρέμβασης στη Δυσορθογραφία

8.2. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο Κεφάλαιο, βάσει της ισχύουσας Νομοθετικής Πράξης για την Ειδική Αγωγή κι Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα, μια απ' τις κατηγορίες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι η Δυσορθογραφία ή Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ορθογραφία (ΝΟΜΟΣ 3699 (ΦΕΚ Α', 199/ 2-10-2008)). Βασιζόμενοι σ' αυτή την κατηγοριοποίηση, στο παρόν Κεφάλαιο θα μελετήσουμε τον όρο «Δυσορθογραφία», ενώ σε επόμενα, θα παρουσιάσουμε τα Αίτια, τα Συμπτώματα και ορισμένες Στρατηγικές Παρέμβασης σε μαθητές με Δυσορθογραφία.

Παρ' ότι έχουν γίνει ελάχιστες μελέτες αποκλειστικά για τη διερεύνηση της Δυσορθογραφίας γνωρίζουμε ότι ο όρος χρησιμοποιείται για όλες τις σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη μάθηση της Ορθογραφίας, χωρίς όμως, να υπάρχει μια σαφής εικόνα για την αυτοτέλεια της σε σχέση με τις αναγνωστικές και άλλες διαταραχές (Μουζάκη, 2015). Αυτό συμβαίνει ενδεχομένως, γιατί οι διαταραχές ανάγνωσης σχεδόν πάντα συνοδεύονται από δυσκολίες στην Ορθογραφία. Τα πρώτα συμπτώματα της ορθογραφικής δυσχέρειας, όπως είναι αναμενόμενο εμφανίζονται κατά τη σχολική ηλικία και αφορούν παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, που δυσκολεύονται στην ορθογραφημένη γραφή σε επίπεδο λέξης, πρότασης αλλά και σύνταξης (Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2011). Στα ελληνικά όλες αυτές οι δυσκολίες έχουν επικρατήσει με τον όρο Δυσορθογραφία (Μουζάκη, 2010β).

Μια παρόμοια άποψη εκφέρεται κι απ' τον Ε. Πολομαρκάκη (1989), ο οποίος ορίζει τη Δυσορθογραφία ως μια *«Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη μάθηση της Ορθογραφίας, που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη»*. Βέβαια, η αναφορά στη φυσιολογική νοημοσύνη από μεγάλο μέρος των επιστημόνων δεν φαίνεται περίεργο, αν αναλογιστεί κανείς πως για να ενταχθεί ένα παιδί ή ένας άνθρωπος στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θα πρέπει να βρίσκεται σε κανονικά επίπεδα νοημοσύνης.

Η Δυσορθογραφία είναι λοιπόν, μια επίμονη δυσκολία που εμποδίζει το άτομο στην κατάκτηση της Ορθογραφίας, στην γενίκευση των ορθογραφικών κανόνων και στην ένταξη των λέξεων σε ομάδες με βάση τη γραμματική τους φύση με αποτέλεσμα σοβαρά λάθη σε επίπεδο τόσο θέματος όσο και κατάληξης (Σταστινός, 1999). Φαίνεται λοιπόν, πως η Δυσορθογραφία εμποδίζει το άτομο να κατανοήσει και να κατακτήσει τους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες του γλωσσικού του συστήματος και να

κατηγοριοποιήσει τις λέξεις με βάση τα χαρακτηριστικά τους (π.χ. μέρος του λόγου στο οποίο εντάσσονται, γένος, πτώση, αριθμός, φωνή), τα οποία θα μπορούσαν να το βοηθήσουν στην ορθή γραφή τους (Σταστινός, 1999).

Ορισμένες φορές οι δυσκολίες αυτές είναι τόσο σημαντικές που τα γραπτά του παιδιού φτάνουν να είναι ακατανόητα, ιδιαίτερος κακογραμμένα και δυσανάγνωστα. Σ' αυτό το σημείο θεωρείται αναγκαίο, να γίνει μια διαφοροποίηση μεταξύ Δυσορθογραφίας και Δυσγραφίας. Στη μεν πρώτη περίπτωση, το άτομο παρουσιάζει δυσκολίες στη χρήση του ορθογραφικού συστήματος με συνέπεια τη σύνταξη ενός γραπτού τόσο ανορθόγραφου που οδηγεί σε δυσκολία αναγνώρισης των λέξεων ενώ στη δεύτερη περίπτωση, η γραφή είναι τόσο ακατάστατη με μουτζούρες, ενωμένες λέξεις κτλ., που καταλήγει μη αναγνώσιμη (Σταστινός, 1999). Η Δυσγραφία είναι αποτέλεσμα μυο-κινητικών, γλωσσικών και οπτικο-χωρικών δυσκολιών που οδηγούν στη γραφή κειμένων που δεν ακολουθούν τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Υπάρχει ασυνέπεια στο σχήμα και το μέγεθος των γραμμάτων, υπερβάσεις των περιθωρίων και των γραμμών, ακατάλληλα διαστήματα μεταξύ των γραμμάτων ή των συλλαβών (Σπαντιδάκης, 2009) και άλλα γνωρίσματα, που αποκλίνουν απ' τη συμβατική γραφή.

Καταλήγοντας, οι επίμονες δυσκολίες στη μάθηση της Ορθογραφίας που πρωτοεμφανίζονται στην παιδική ηλικία αναφέρονται στην ελληνική βιβλιογραφία ως «Δυσορθογραφία» ενώ στη διεθνή ως «Ορθογραφικές Διαταραχές» (spelling disorders) (Μουζάκη, 2015). Σύμφωνα με την «Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας», η Δυσορθογραφία ορίζεται ως *«η δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας και των κανόνων που τη διέπουν [...] η δυσκολία που αφορά την ικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί με ευκολία φωνήματα και γραφήματα [...] η δυσκολία εντοπίζεται τόσο στο επίπεδο της λέξης, όσο και στο επίπεδο της σύνταξης, της πρότασης και της παραγράφου»*.

8.3. ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Τα αίτια της Δυσορθογραφίας, που θα παρατεθούν στο παρόν Κεφάλαιο, συγκλίνουν σε αρκετά σημεία με τα αίτια άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών. Σε ένα γενικό πλαίσιο, έχει καταγραφεί ότι τα προβλήματα ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας αφορούν κυρίως, δυσλειτουργίες στη φωνολογική ενημερότητα, την οπτική κι ακουστική μνήμη, την οπτικοακουστική διάκριση καθώς και τις κινητικές δεξιότητες. Εντούτοις, επειδή η

ελλειμματική ορθογραφία αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των αναγνωστικών διαταραχών, συχνά οι όροι Δυσλεξία και Δυσορθογραφία δεν διαφοροποιούνται επαρκώς στη βιβλιογραφία (Romani, Olson & Di Betta, 2005 στο Μουζάκη, 2015) με αποτέλεσμα, να κρίνεται δύσκολη η οριοθέτηση των αιτιών της δεύτερης.

Παρ' ότι έχουν γίνει αρκετές υποθέσεις για τους αιτιογενείς παράγοντες που επηρεάζουν την ορθογραφική δεξιότητα του ατόμου, επικρατέστερη είναι αυτή του «φωνολογικού ελλείμματος» (Μουζάκη, 2015) και δεύτερη, αυτή που εντοπίζει προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό. Για αρχή, στην περίπτωση του «φωνολογικού ελλείμματος» το άτομο φαίνεται να έχει δυσκολίες στην αντίληψη και τον χειρισμό των φωνολογικών μονάδων του προφορικού λόγου με άμεση συνέπεια στο γραπτό του λόγο. Η δυσκολία αυτή οδηγεί σε μειωμένη χρήση των φωνολογικών διεργασιών και σε αύξηση της χρήσης των μηχανισμών απομνημόνευσης.

Για να αποδοθεί σωστά ο προφορικός λόγος σε γραπτό είναι απαραίτητη η γραφοφωνημική αντιστοιχία. Ένα άτομο που παρουσιάζει επομένως, ελλείμματα στον συγκεκριμένο τομέα είναι δύσκολο να αντιστοιχίσει τα φωνήματα του προφορικού λόγου με αυτά που οφείλει να γράψει, στον γραπτό. Έτσι, πολλές φορές υπάρχει σύγχυση μεταξύ φωνημάτων με μικρές φωνολογικές διαφορές π.χ. δ-θ, β-φ, φ-θ κτλ., παραλείπονται τα ακουστικά δυσδιάκριτα φωνήματα π.χ. βγαίνω, Νοέμβριος, αμβροσία κτλ. Το ελλιπές φωνολογικό υπόβαθρο δυσχεραίνει τη δημιουργία ορθογραφικών αναπαραστάσεων και επιβραδύνει την ανάπτυξή τους (Μουζάκη, 2015).

Απ' την άλλη, υπάρχουν επιστήμονες που υποστηρίζουν ότι τα αίτια της Δυσορθογραφίας εντοπίζονται σε εγγενή αδυναμία του ατόμου να απομνημονεύσει, να συγκρατήσει και να οργανώσει τις πληροφορίες που εισέρχονται μέσω του λόγου και εξέρχονται στο γραπτό. Η αδυναμία οργάνωσης όλων αυτών των πληροφοριών επηρεάζει άμεσα το οπτικό λεξικό, που αναπτύσσει ένα άτομο, απ' τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, όσο και το ορθογραφικό του λεξικό με άμεση συνέπεια στη λεξική αναπαράσταση κατά τη διάρκεια της γραφής. Σ' αυτή την περίπτωση, είναι φανερό πως δίνεται έμφαση στις δυσκολίες διατήρησης και ανάκλησης των μορφογραφημικών πληροφοριών των λέξεων (Μουζάκη, 2015).

Στην έρευνα, τα προβλήματα απομνημόνευσης φάνηκαν ως επί το πλείστον, σε περιπτώσεις παιδιών όπου έστω και λίγο είχαν ξεπεραστεί οι φωνολογικές δυσχέρειες. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η οπτική μνήμη εμφανίστηκε μειωμένη, όπως και το οπτικό

λεξιλόγιο, με συνέπειες στην ορθογραφημένη γραφή των λέξεων, ειδικά αυτών που βασίζονται στην ιστορική ορθογραφία. Το ίδιο μειωμένη μπορεί να είναι κι η φωνολογική μνήμη, ώστε να εμποδίζεται ο σωστός εντοπισμός και απόδοση των φθόγγων. Βέβαια, δε λείπουν περιπτώσεις όπου η μνήμη είναι τόσο ασθενής, που τα άτομα αδυνατούν να συγκρατήσουν τη γραφή των γραμμάτων, την ορθογραφία των λέξεων ή τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, που σκοπό έχουν τη διευκόλυνσή τους.

Ολοκληρώνοντας το παρόν κεφάλαιο δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε πως υπάρχει μια ορισμένη μερίδα ειδικών, οι οποίοι αναφέρουν πως τα αίτια της Δυσορθογραφίας εντοπίζονται σε προβλήματα ελλειμματικής προσοχής. Η αδυναμία συγκέντρωσης και διατήρησης της προσοχής σε ορισμένα άτομα, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει στη δυσκολία παρατήρησης και συγκράτησης των ορθογραφικών κανόνων με αποτέλεσμα τη λανθασμένη γραφή των λέξεων. Στην ίδια περίπτωση, τα άτομα που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν είναι δύσκολο να εντοπίσουν τυχόν λάθη στο γραπτό τους αφού η προσοχή τους είναι επιφανειακή και διαρκώς αποσπώμενη. Όλα αυτά σε συνδυασμό με την πληθώρα σκέψεων και ερεθισμάτων, που συνήθως λαμβάνουν, οδηγούν στην κακή ορθογραφική απεικόνιση των λέξεων και στην κακή εμφάνιση του γραπτού τους. Παρακάτω ακολουθεί ένας Συγκεντρωτικός πίνακας με τα αίτια της Δυσορθογραφίας, που παρουσιάστηκαν στο παρόν Κεφάλαιο.

ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ
1. Φωνολογικά ελλείμματα
2. Αδυναμίες μνήμης και απομνημόνευσης
3. Προβλήματα ελλειμματικής προσοχής

Πίνακας 9: Συγκεντρωτικός Πίνακας αιτίων Δυσορθογραφίας

8.4. ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές έχει προκύψει ότι οι μαθητές με Δυσορθογραφία παρουσιάζουν δύο (2) τύπων ορθογραφικά λάθη, αυτά του ακουστικού τύπου κι αυτά του οπτικού τύπου (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου, 2000). Στην περίπτωση των οπτικών λαθών οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην οπτική διάκριση των γραμμάτων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους π.χ. δάσος- θάσος ενώ στην περίπτωση των ακουστικών λαθών, εντοπίζονται λάθη λόγω της ελλιπής ακουστικής διάκρισης ή σειριακής τοποθέτησης των φωνημάτων π.χ. βόδι- φόδι ή δέντρο- δέρντο.

Για την ανάδειξη των συμπτωμάτων της Δυσορθογραφίας πιο συγκεκριμένα, κρίθηκε προτιμότερο η παράθεση ενός Συγκεντρωτικού πίνακα με διττό περιεχόμενο, απ' τη μία το σύμπτωμα κι απ' την άλλη ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, όπου κρίνεται αναγκαίο.

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΩΝ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	
ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
1. Παραλείψεις γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	«θρνίο» αντί «θρανίο» «παγάλος» αντί «παπαγάλος»
2. Προσθήκες γραμμάτων- συλλαβών- λέξεων	«πααπί» αντί «παπί» «παπαράθυρο» αντί «παράθυρο»
3. Αντικαταστάσεις γραμμάτων ² - συλλαβών- λέξεων	«βάσος» αντί «δάσος» «πατί» αντί «ταψί»

² Έχει παρατηρηθεί πως οι συχνότερες αντικαταστάσεις ήχων γίνονται σε γράμματα φωνολογικά συγγενή π.χ. φ-β, δ-θ κτλ. ή μορφολογικά όμοια π.χ. γ-χ, β-θ κτλ..

4. Αντιστροφές γραμμάτων-συλλαβών- λέξεων	«τνουλάπι» αντί «ντουλάπι» «ταπάρι» αντί «πατάρι»
5. Επανάληψη γραμμάτων-συλλαβών- λέξεων	«νεερό» αντί «νερό» «πατίτινι» αντί «πατίνι»
6. Σοβαρά ορθογραφικά λάθη καταλήξεων	«παίζο» αντί «παίζω»
7. Θεματικά ορθογραφικά λάθη, στην ετυμολογία της λέξης	«ικογένεια» αντί «οικογένεια»
8. Λάθη στις ομόηχες λέξεις-αντικαταστάσεις	«της» αντί «τις» (και τ' αντίστροφο) «τύχη» αντί «τείχη»
9. Λάθη λεξιλογίου	«αβγό» αντί «αυγό» «εφχαριστώ» αντί «ευχαριστώ»
10. Παραποίηση φωνηέντων	«πατώ» αντί «πετώ»
11. Λάθη παραβίασης της ουρανοποίησης	«πχιάτο» αντί «πιάτο» «κοιμιζμένος» αντί «κοιμισμένος»
12. Καθρεπτική γραφή	«π3ντε» αντί «πέντε»
13. Ανομοιόμορφα γράμματα, εναλλαγές κεφαλαίων- μικρών	«δΑσος» αντί «δάσος» «πεταλοΥδα» αντί «πεταλούδα»

γραμμάτων ³	
14. Παρατονισμοί ή καθόλου τονισμοί	«τζακί» αντί «τζάκι» «πινελο» αντί «πινέλο»
15. Παράλειψη σημείων στίξης	
16. Απλή φωνητική γραφή λέξεων, χωρίς ακολουθία ορθογραφικών, γραμματικών, συντακτικών, μορφολογικών ή σημασιολογικών κανόνων	«ινε» αντί «είναι» «ικόνα» αντί «εικόνα» «πέζω» αντί «παίζω»
17. Διαφορετική γραφής της ίδιας της λέξης μέσα στο κείμενο	«ήθελα πολύ» [...] «ίθελα πολύ»
18. Μειωμένη ικανότητα αυτοδιόρθωσης	
19. Ένωση δύο λέξεων σε μία	«της μαμάσμου» αντί «της μαμάς μου»
20. Δυσκολίες αυτοματοποίησης (γενίκευσης) των ορθογραφικών κανόνων	Στην ορθογραφία σαν μεμονωμένη λέξη: «παίζω» (✓) Στην πρόταση γραπτού κειμένου: «Θα πέζω μπάλα όλη μέρα.» (✗)
21. Αδυναμία σύνδεσης της	«τις μαμάς» αντί «της μαμάς»

³ Δεν αποκλείεται σε πολλές περιπτώσεις να ξεκινάνε με μικρό γράμμα μία πρόταση και να εμφανίζουν τα κεφαλαία γράμματα μέσα σ' αυτήν.

ορθογραφίας της λέξης με τα συμφραζόμενα ή τις συγγενείς λέξεις	«παίζω» (✓) όμως «πεχνίδι» (✗)
22. Μικρές ή πολύ μεγάλες αποστάσεις στις λέξεις	«Μου αρέσει πολύ το μπάσκετ»
23. Γραφή έξω απ' τα όρια ή πάνω ή κάτω απ' τις γραμμές	

Πίνακας 10: Συγκεντρωτικός Πίνακας των Συμπτωμάτων της Δυσορθογραφίας

Πολλά απ' τα παραπάνω γνωρίσματα έχουν καταγραφεί απ' τους J.K. Hall, B. Salas & A.E. Grimes (1999) ενώ άλλα, έχουν προκύψει από μεταγενέστερες έρευνες και αναφορές (όπως Καλαντζή- Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2011). Συνοπτικά, τα λάθη των ατόμων με Δυσορθογραφία έχουν ως κύρια βάση ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία και εμφανίζονται άλλοτε σε επίπεδο γραμμάτων άλλοτε σε επίπεδο συλλαβής ή σε επίπεδο λέξεων και σύνταξης. Τα συμπτώματα αυτά είναι ενδεικτικά και δεν μπορούν από μόνα τους να αποτελέσουν κριτήριο διάγνωσης. Είναι μεν σημαντικό να τα γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί κι η οικογένεια των παιδιών, όμως η αξιολόγηση κι η διάγνωση οφείλει να γίνεται από εξειδικευμένα κέντρα και επιστήμονες. Για να αποτελέσουν σήμα κινδύνου όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να εμφανίζονται για ένα συνεχόμενο διάστημα (συνήθως 6 και άνω, μήνες) και να μην είναι μόνο ένα μεμονωμένο σύμπτωμα αλλά συνδυασμός αρκετών.

8.5. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο Κεφάλαιο, είναι πολύ σημαντικό η αξιολόγηση και διάγνωση των ατόμων με δυσκολίες μάθησης, να γίνεται σε εξειδικευμένα κέντρα (λ.χ. ΚΕΣΥ) και από κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό, ώστε να αποφευχθούν οι παρερμηνείες κι αναξιοπιστίες. Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είναι «άρρωστα»

και δεν χρήζουν θεραπείας. Αυτό που χρειάζονται είναι ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αποκατάστασης, μιας και η συμπτωματολογία διαφέρει από άτομο σε άτομο. Κατά τη διάρκεια της αποκατάστασης κρίνεται αναγκαία η συμμετοχή και συνεργασία των γονέων ώστε να μην υπάρχουν διαστήματα διακοπής μετά το πέρας των συνεδριών με τους ειδικούς. Είναι σημαντικό να ακολουθείται κοινή πορεία και «στο σπίτι», για να μην υπάρχουν διττές προσλαμβάνουσες από το παιδί.

Σε ένα ευρύ πλαίσιο έχει καταγραφεί, πως τα προγράμματα παρέμβασης που αφορούν ειδικά την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής αλλά κι όχι μόνο, θα πρέπει να παρουσιάζουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές. Είναι ιδιαίζουσας σημασίας οι μαθητές να καταλάβουν την αναγκαιότητα της σωστής κι ορθογραφημένης γραφής, προκειμένου να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να μοιραστούν και να καταγράψουν ιδέες και σκέψεις τους (Παντελιάδου, 2000). Δεν θα ήταν σωστό να αποθαρρύνονται ή να προτρέπονται να εγκαταλείψουν τις προσπάθειές τους. Η ενθάρρυνση της ελεύθερης κι αυτόματης γραφής μπορεί να οδηγήσει σε αυτοβελτίωση κι είναι καλό να ενισχύεται από κάθε πρόγραμμα αποκατάστασης.

Η Ορθογραφία ακόμα, θα πρέπει να διδάσκεται μέσα από δραστηριότητες με νόημα για το άτομο (συνήθως μαθητή), και να υπάρχει η κατάλληλη κι αναγκαία ανατροφοδότηση. Μέσω αυτής, το άτομο ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα μάθησης και λαμβάνει επεξηγήσεις για τα λάθη του, που του ενισχύουν τα θετικά συναισθήματα και του μειώνουν τον «φόβο» για την διαδικασία της Ορθογραφίας. Επιπλέον, υποστηρίζεται πως τις ίδιες συνέπειες έχει κι η «μοντελοποίηση» της διαδικασίας της Ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2000). Ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως, ανταποκρίνεται πιο εύκολα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, που 'χει συνηθίσει και γνωρίζει, παρά σε νέες διαφοροποιημένες κάθε φορά. Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί πως δεν θα ήταν εξίσου σωστό να μην υπάρχουν καθόλου εναλλαγές καθώς, δεν θα ενισχυόταν μ' αυτό τον τρόπο, η αυτοματοποίηση της Ορθογραφίας και δεν θα πραγματοποιούνταν αξιολόγηση της κατάστασης.

Απ' τις πιο γνωστές μεθόδους αποκατάστασης της Δυσορθογραφίας είναι η **Πολυαισθητηριακή** κι η **Εικονογραφική Μέθοδος**. Η πρώτη βασίζεται στη θεωρία πως η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν αλληλεπιδρούν πολλές αισθήσεις (οπτικό, ακουστικό ερέθισμα, κιναισθητικό κτλ.) ενώ στη δεύτερη, χρησιμοποιείται η «εικόνα» ως μέσον, ενίσχυσης της συσχέτισης φωνήματος- γραφήματος της ορθογραφίας της λέξης. Πιο αναλυτικά:

❖ Πολυαισθητηριακή μέθοδος (Orton- Gillingham, 1920)

Στη συγκεκριμένη μέθοδο η λέξη προς μάθηση διδάσκεται με ποικίλες μεθόδους. Διδάσκεται η σημασία της, οπτικοποιείται, προκαλείται η ανάκληση, αποτυπώνεται γραπτά και με διάφορα μέσα. Πολλές φορές χρησιμοποιούνται μαγνητάκια για γράμματα, πλαστικά γράμματα ή καρτέλες γραμμάτων, ξυλάκια ενώ δε λείπει η χρήση άμμου, πλαστελίνης ή η γραφή κι αντιγραφή λέξεων με διάφορους τρόπους όπως γράμματα εφημερίδας, κολάζ από διάφορα υλικά κτλ.

Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία εμπλέκει τη χρήση οπτικών, ακουστικών, απτικών και κιναισθητικών μεθόδων ταυτόχρονα, προκειμένου να ενισχυθεί η απομνημόνευση της ορθογραφίας των λέξεων. Έχει αποδειχθεί πως τα πολυαισθητηριακά ερεθίσματα έχουν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης για τα παιδιά, ειδικά αυτά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη μέθοδο λοιπόν, δίνεται ιδιαίτερα έμφαση στην εξάσκηση και στην επανάληψη, με συνδέσεις ανάμεσα στους οπτικούς (βλέπουμε), ακουστικούς (ακούμε) και κιναισθητικο- απτικούς (νιώθουμε) τρόπους μάθησης. Η διδασκαλία είναι δομημένη βήμα- βήμα, απ' το «ειδικό» στο «γενικό», επαγωγικά, χωρίς να γίνεται γι' αρχή, αναφορά σε κανόνες. Σκοπός είναι η αυτόματη χρήση των κανόνων σταδιακά και αργότερα, η διδασκαλία τους.

Σε μια τέτοια μέθοδο, ο μαθητής μπορεί να παρατηρήσει καλά τα γραφήματα μιας λέξης, να εντοπίσει αυτό που τον δυσκολεύει και στη συνέχεια, να το σημειώσει με έντονη γραφή. Έπειτα, το συνδυάζει με το αρχικό φώνημα μιας λέξης, το προφέρει, συνδυάζει την εικόνα του με μια άλλη που του έρχεται στο μυαλό ενώ μπορεί να το γράψει με διάφορα μέσα και σε διάφορους τύπους χαρτιού ή στον αέρα. Μπορεί ακόμα, ο εκπαιδευτικός να σχηματίσει το γράμμα στο σώμα του παιδιού με το χέρι του ή το ίδιο το παιδί να το σχηματίσει στο δάπεδο ακολουθώντας την πορεία του και εκφέροντάς το. Μια συνήθης τεχνική ακόμα, είναι το κόψιμο διαφόρων υλικών στο σχήμα του γράμματος και σε διάφορα μεγέθη ενώ δεν λείπουν οι φορές, που οι εκπαιδευτικοί- ειδικοί παιδαγωγοί σχηματίζουν γράμματα «κενά», που οι μαθητές καλούνται να «γεμίσουν» με διάφορα υλικά π.χ. γκοφρέ, ρύζι, ξύσματα και ό,τι επιθυμεί ο καθένας.

❖ Εικονογραφική Μέθοδος

Σκοπός της εικονογραφικής μεθόδου είναι το παιδί να συνδυάσει τα γράμματα με μια εικόνα, που θα ανακαλείται αυτόματα στο μυαλό του. Σ' αυτή τη μέθοδο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχει ευελιξία, από μέρος του ειδικού παιδαγωγού στη χρήση

εικόνων, καθώς πολλές φορές οι συνδυασμοί γραμμάτων- εικόνων των εκπαιδευτικών δε συνάδουν με αυτούς της φαντασίας των παιδιών.

Στη συγκεκριμένη μέθοδο, εντοπίζονται για αρχή τα δύσκολα φωνήματα μιας λέξης αυτά δηλαδή, που δυσκολεύουν τον εκπαιδευόμενο και στη συνέχεια, γίνεται επεξεργασία τους. Μετά την επεξεργασία, δημιουργούνται πάνω σ' αυτά τα γράμματα γραμμικά σχέδια, που μπορούν να ενταχθούν σε μια εικονογραφική αναπαράσταση σχετική ή μη με τη σημασία της λέξης. Στη μέθοδο αυτή έχει γίνει εκτενής αναφορά απ' την Δ. Μαυρομάτη, η οποία έχει δημοσιεύσει αντίστοιχα βιβλία, για τη διευκόλυνση των μαθητών με Δυσορθογραφία μέσω της Εικονογραφικής Μεθόδου για την ελληνική γλώσσα.

Μπορεί όμως, για τη χρήση της Εικονογραφικής Μεθόδου να κρίνεται απαραίτητη η επαρκής φωνολογική επίγνωση του ατόμου εντούτοις, η ίδια Δ. Μαυρομάτη αναφέρθηκε στη **Γλωσσολογική Μέθοδο**, που εστιάζει στη δομή της γλώσσας μέσω της ετυμολογίας των λέξεων, της παραγωγής και σύνθεσής τους και της κατανόησης της κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας. Σκοπός της συγκεκριμένης μεθόδου, είναι η επαρκής κατανόηση, από μέρους των μαθητών, των μηχανισμών ανάλυσης μιας λέξης σε μορφήματα μέσω της αναλυτικής διδασκαλίας τους και κυρίως, των παραγωγικών μορφημάτων και της σημασία την οποία φέρουν ή προσδίδουν στη λέξη στην οποία περιέχονται.

Εκτός, απ' τις τρεις παραπάνω γνωστές μεθόδους έχουν υπάρξει κι ορισμένες άλλες όπως:

- ❖ **Μέθοδος Fernald (1943)**, η οποία έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της οπτικής και ακουστικής διάκρισης. Κατά την διάρκεια της μεθόδου ο δάσκαλος γράφει και προφέρει μια λέξη την οποία ο εκπαιδευόμενος λέει και ιχνηλατεί ταυτόχρονα στον αέρα. Στη συνέχεια, την καταγράφει σε χαρτί ενώ την προφέρει και τέλος, την καταγράφει από μνήμης. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται όσες φορές χρειαστεί μέχρι ο μαθητής να γράψει σωστά τη λέξη.
- ❖ **Μέθοδος μίμησης**: Ο εκπαιδευτικός προφέρει και γράφει μία λέξη, διαδικασία την οποία μιμείται ο εκπαιδευόμενος «αντιγράφοντας» τον εκπαιδευτικό, τόσες φορές όσες χρειάζεται για να την μάθει. Σ' αυτή την περίπτωση, η διαδικασία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική, όταν χρησιμοποιούνται κι άλλα μέσα όπως Η/Υ, τάμπλετ κτλ.

- ❖ **Διδασκαλία βασισμένη σε κανόνες**, σύμφωνα με την οποία ο ειδικός παιδαγωγός διδάσκει τους κανόνες που εμπεριέχουν πλήθος λέξεων με λίγες εξαιρέσεις. Ο εκπαιδευόμενος μέσα από διάφορες δραστηριότητες και παιχνίδια καλείται να εξάγει τον κανόνα και στη συνέχεια, να τον γενικεύσει στη γραφή άγνωστων λέξεων.

Μερικές μόνο απ' τις παρεμβατικές μεθόδους αναφέρθηκαν στο παρόν Κεφάλαιο, καθώς υπάρχει μεγάλο πλήθος, που αξιολογείται απ' τον εκπαιδευτικό ή ειδικό παιδαγωγό και χρησιμοποιείται ανάλογα την περίπτωση. Όπως, προαναφέρθηκε είναι πολύ σημαντικό να ακολουθείται εξατομικευμένο πρόγραμμα αποκατάστασης για κάθε μαθητή με Δυσορθογραφία, να δίνεται έμφαση στα σημεία που το έχει ανάγκη και να ακολουθείται η κατάλληλη γι' αυτόν, μέθοδος. Μετά την ολοκλήρωση οποιασδήποτε μεθόδου, βέβαια είναι απαραίτητο να τελούνται ασκήσεις αυτοματοποίησης της Ορθογραφίας, ώστε το παιδί να μπορέσει να γενικεύσει όσα έμαθε. *«Η αυτοματοποίηση έρχεται μέσα από τη συχνή και επιτυχημένη μαθησιακή εμπειρία» (Μαυρομμάτη).*

8.6. ΣΥΝΟΨΗ

Η 7^η Ενότητα ολοκληρώνεται, θέτοντας στο επίκεντρο τον τομέα της Δυσορθογραφίας. Δεδομένου ότι πολλές φορές συγχέεται με τη Δυσλεξία, λίγες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί αποκλειστικά γι' αυτήν κι ως εκ τούτου, είναι δύσκολη η ακριβής ερμηνεία της. Παρ' όλα αυτά, κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι η Δυσορθογραφία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν άτομα με φυσιολογική νοημοσύνη, στην κατάκτηση των κανόνων της Ορθογραφίας. Τα πρώτα εμφανή σημάδια, εφ' όσον μιλάμε για Ορθογραφία, κάνουν την εμφάνισή τους κατά τη σχολική ηλικία και γι' αυτό κρίνεται αναγκαία, η ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων πάνω στο θέμα.

Όπως αναφέρθηκε, ακόμα, τα άτομα με Δυσορθογραφία, λόγω δυσλειτουργιών στη φωνολογική ενημερότητα ή αδυναμιών στην οπτική κι ακουστική μνήμη και διάκριση ή ελλιπούς μνημονικού μηχανισμού ή αδυναμιών διατήρησης της προσοχής και της συγκέντρωσής τους, εμφανίζουν τροχοπέδη στη γενίκευση ορθογραφικών, γραμματικών, συντακτικών κ.α. κανόνων του εκάστοτε ορθογραφικού συστήματος, καθώς κι αδυναμία ένταξης των λέξεων σε ειδικές κατηγορίες, που θα τα βοηθούσε στην εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής.

Τα λάθη των ατόμων που έχουν διαγνωστεί με Δυσορθογραφία διακρίνονται σε οπτικού κι ακουστικού τύπου και συχνά παρουσιάζουν παραλείψεις, προσθήκες, αντικαταστάσεις ή αντιμεταθέσεις γραμμάτων συλλαβών ή λέξεων, επαναλήψεις, θεματικά λάθη, καθρεπτική γραφή, παντελή έλλειψη τονισμού ή παρατονισμούς, ανομοιόμορφη γραφή κτλ. Εντούτοις, κάθε σύμπτωμα μεμονωμένα και για μικρό χρονικό διάστημα, δεν μπορεί να χαρακτηρίσει ένα παιδί ή έναν ενήλικα ως Δυσορθογραφικό. Τα συμπτώματα πρέπει να είναι συνεχή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και να αποτελούν συνδυασμό διαφόρων παραγόντων. Βέβαια, οι γονείς κι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν, όπως προαναφέρθηκε, πως η κάθε περίπτωση ατόμου είναι διαφορετική και γι' αυτό, θα πρέπει να αξιολογείται και να αντιμετωπίζεται μεμονωμένα.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα Ενότητα, τονίστηκε πως για τη δημιουργία ενός επιτυχημένου προγράμματος αποκατάστασης Δυσορθογραφίας, κρίνεται σημαντικό να δημιουργηθούν κίνητρα για τον μαθητή, να ενισχύονται οι προσπάθειές του και να ενθαρρύνεται. Για τον σκοπό αυτό, έχουν δημιουργηθεί αρκετές πρωτότυπες μέθοδοι όπως η Πολυαισθητηριακή, η Εικονογραφική, η Γλωσσολογική και άλλες, που ανάλογα

την περίπτωση του ατόμου, την ηλικία και την προσωπικότητά του, μπορούν να επιλεγούν απ' τον Ειδικό ή τον Εκπαιδευτή του, προκειμένου να ενισχυθεί στον τομέα της Ορθογραφίας και της πρόσκτησης της ορθογραφημένης γραφής.

ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

9. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

9.1. ΣΚΟΠΟΣ

Σκοπός της παρούσας Εργασίας είναι ο σχεδιασμός κι η ανάπτυξη Επιμορφωτικού Υλικού με την μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε θέματα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία. Στόχος είναι η ενημέρωση κι η διευκόλυνσή τους στην αναγνώριση αλλά και την αντιμετώπιση θεμάτων που αντιμετωπίζουν με τους μαθητές τους, που εντάσσονται στην ειδική κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσορθογραφίας.

Το παρόν υλικό θα παρέχει τη δυνατότητα αποκλειστικά σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερωθούν για ένα θέμα πιο επίκαιρο από ποτέ, δια μέσου της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, χωρίς να αναγκαστούν να αφήσουν τη δουλειά ή την οικογένειά τους. Παράλληλα με τις δραστηριότητές τους, λοιπόν, θα τους δοθεί η δυνατότητα να εμβαθύνουν σε ένα πρώτο επίπεδο στον κλάδο των Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα, της Δυσορθογραφίας ενώ ταυτόχρονα, θα τους παρουσιαστούν ορισμένοι βασικοί πυλώνες της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στον τομέα της Ορθογραφίας.

Όπως αναφέρθηκε, ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος είναι η μείζουσα σημασία που έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια, λόγω της διαρκούς αύξησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες⁴- Δυσορθογραφία. Μέσα απ' την ανάπτυξη και εδραίωση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, καθώς και την ανάδειξη της Ειδικής Αγωγής, έχουν δημιουργηθεί αρκετά Εξ Αποστάσεως Προγράμματα σε διάφορα Πανεπιστήμια της Ελλάδος⁵ και του Εξωτερικού, που προσπαθούν να αναδείξουν το θέμα και να

⁴ «Ξαφνικά έγινε της μόδας κι έχουμε τρομακτική αύξηση παγκοσμίως των μαθησιακών δυσκολιών. Εάν πιστέψουμε τα στοιχεία, τότε η χώρα μας κατέχει παγκόσμιο ρεκόρ με 30%. Το ποσοστό των δυσλεκτικών παιδιών στη χώρα μας αγγίζει το 27%, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία προ πενταετίας, αριθμός που σήμερα έχει αυξηθεί...παράλογο ποσοστό διαγνώσεων...κάτι κάνουμε λάθος όλοι μας. Πριν ξεσπάσει αυτή η λαίλαπα το ποσοστό κυμαινόταν μεταξύ 2-4%, ενώ αντίστοιχα στην Ευρώπη μεταξύ 4-7%».

(Αναγνωστόπουλος, Δ., 2018 στην Εφημερίδα Συντακτών)

⁵ **ΕΚΠΑ**: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Διαγνωστική, Θεραπευτική, Συμβουλευτική», «Ειδική Διαπαιδαγώγηση - Παρέμβαση στις Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση, την Ορθογραφία και τον Γραπτό Λόγο», «Μαθησιακές Δυσκολίες: Αξιολόγηση και Στρατηγικές Παρέμβασης», «Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία»

προετοιμάσουν εκπαιδευτικούς και μη, για να αντιμετωπίσουν και να αναγνωρίσουν τυχόν περιστατικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά, το παρόν υλικό προσπάθησε να πρωτοτυπήσει στο θέμα, τη δομή και τον σχεδιασμό, καθώς τα περισσότερα αντίστοιχα προγράμματα Επιμόρφωσης, ακολουθούν ένα πιο θεωρητικό και γραμμικό πλαίσιο, που δε δίνει τόσο έμφαση στη Δυσορθογραφία, αλλά συνήθως στη Δυσλεξία. Το παρόν υλικό επομένως, είχε ως στόχο να καλύψει το κενό, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στη διαδραστικότητα υλικού- επιμορφούμενου και στην ανάδειξη ενός πιο προσωπικού στυλ μάθησης, φέρνοντας τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς αντιμέτωπους με μια κατάσταση, που μέσω του βιωματικού σεναρίου, γινόταν «προσωπική τους υπόθεση».

9.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σε κάθε εργασία είτε προπτυχιακού είτε μεταπτυχιακού είτε μετέπειτα επιπέδου, τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τη ραχοκοκαλιά του ερευνητικού σχεδιασμού του συγγραφέως κι οφείλουν να είναι *άξια λόγου* (Mason, 2009). Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι σημαντικό τα ερευνητικά ερωτήματα να χαρακτηρίζονται από *σαφήνεια*, να είναι *νοηματικά αξιόλογα* και να μπορούν να *διερευνηθούν*. Επιπλέον, μια ερευνητική εργασία δεν μπορεί να ξεκινήσει εάν ο ερευνητής δεν *έχει σαφή εικόνα για το τι ψάχνει*, εάν τα ερευνητικά του ερωτήματα δεν *εγείρουν προβληματισμούς* σε σχέση με το φαινόμενο που θέλει να μελετήσει ή εάν δεν υπάρχει *συνέπεια, σύνδεση και νοηματική συνοχή* μεταξύ τους. Εντούτοις, στις ερευνητικές εργασίες είναι υψίστης σημασίας ο ερευνητής να στοχάζεται σε ένα πλαίσιο πεδίου, που στο μέλλον θα μπορεί να εξειδικεύσει εάν το επιθυμήσει (Mason, 2009).

Η παρούσα εργασία που βασίστηκε στην ποιοτική αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού, έθεσε τα ερευνητικά ερωτήματα σε ευρύτερο πλαίσιο απ' ότι τίθενται οι υποθέσεις στην ποσοτική έρευνα. Συνεπώς, είναι περισσότερο ανοιχτού τύπου και προσανατολίζονται σε μια γενική κατεύθυνση, κι όχι σε συγκεκριμένες ποσοτικοποιημένες απαντήσεις (Ισαρη & Πούρκος, 2015). Το κύριο ερευνητικό ερώτημα, λοιπόν, αυτό που αντικατοπτρίζει την

Σχολή Δια Βίου Μάθησης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: «Ειδική Αγωγή, Μαθησιακές Δυσκολίες: Παρεμβάσεις στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά», «Ειδική Αγωγή, Μαθησιακές Δυσκολίες: Εξειδίκευση σε σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία και τον σχεδιασμό παρεμβάσεων»
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: «Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και Πράξη»

κεντρική ιδέα της δημιουργίας του υλικού, αφορούσε τη συσχέτιση της «ψηφιακής τάξης» με την πραγμάτωση ενός διδακτικού στόχου κι εκφράστηκε ως εξής:

1. Μπορούν οι εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας Εκπαίδευσης να διερευνήσουν αποτελεσματικά το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών- Δυσορθογραφίας, μέσω της μεθοδολογίας της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης;

Στη συνέχεια βέβαια, τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα πιο στοχευμένα, που είχαν ως στόχο να ενισχύσουν και να επεξηγήσουν το αρχικό και κύριο ερώτημα. Έτσι, προέκυψαν ερωτήματα που αφορούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα:

2. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του υλικού; Παρέιχε τις αναμενόμενες πληροφορίες, που θα τους φανούν χρήσιμες στο έργο τους;
3. Τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση; Μπορεί να καλύψει τις προσδοκώμενες ανάγκες τους;
4. Εντοπίστηκαν δυσκολίες κι αν ναι, ποιες, κατά τη διάρκεια της μελέτης του εξ αποστάσεως υλικού, που να αποτέλεσαν ανασταλτικό παράγοντα στην πραγμάτωση των μαθησιακών του στόχων;

10. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα τα τελευταία χρόνια αποτελεί όλο και περισσότερο μέρος της ζωής των ανθρώπων. Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες στη σύγχρονη κοινωνία οδηγούν στην εξέλιξη της έρευνας παράλληλα με την εξέλιξη της τεχνολογίας και των επιστημών. Η έρευνα αποτελεί ένα όπλο στα χέρια των ανθρώπων και πιο συγκεκριμένα, των επιχειρήσεων, των ΜΜΕ, των πολιτικών κομμάτων και άλλων πολλών παραγόντων, που την χρησιμοποιούν για να σφυγμομετρήσουν τις ανάγκες του λαού, την άποψή του για καίρια ζητήματα, την οπτική του για τις υπάρχουσες καταστάσεις κτλ.

Σκοπός της έρευνας είναι να κατανοήσει διάφορα φαινόμενα, που ενδιαφέρουν τους εκάστοτε ερευνητές ή να τα προβλέψει. Ακόμα, ως στόχος της θεωρείται η αναζήτηση για την αποκάλυψη της αλήθειας και της γνώσης καθώς κι η διερεύνηση των απαντήσεων σε σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν και απασχολούν τους ερευνητές.

Ο Moully το 1970 όρισε την έρευνα ως τη *«διαδικασία που οδηγεί μέσα απ' την προγραμματισμένη και συστηματική συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων στην αξιόπιστη λύση των προβλημάτων»* ενώ λίγα χρόνια αργότερα, το 1986, ο Kerlinger αναφέρει πως *«επιστημονική έρευνα αποτελεί η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική μελέτη υποθετικών προτάσεων, που αναφέρονται σε υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων»*.

Οι έρευνες διακρίνονται σε τρία είδη, στις διερευνητικές, τις περιγραφικές και τις πειραματικές. Οι διερευνητικές έρευνες δίνουν έμφαση στην ανακάλυψη, ενώ χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι η ευελιξία. Συγχρόνως, προκειμένου να πραγματοποιηθούν σωστά και να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα απαιτούν εμπειρία από τους ερευνητές. Απ' την άλλη, οι περιγραφικές έρευνες είναι περισσότερο οργανωμένες, προδιαγραμμένες και σχεδιασμένες και απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή για τυχόν μεροληψία, ενώ τέλος, οι πειραματικές έρευνες στηρίζονται, κυρίως, στο πείραμα και απαιτούν, όπως και οι διερευνητικές, ευελιξία και εμπειρία.

Οι ερευνητικές μέθοδοι, ακόμα, διακρίνονται σε ποιοτικές και ποσοτικές. Οι ποιοτικές μέθοδοι για αρχή, χρησιμοποιήθηκαν τα πρώτα χρόνια από τις κοινωνικές επιστήμες για την μελέτη των κοινωνικών φαινομένων. Αποτελούν έρευνες που είναι κατάλληλες, κυρίως, όταν το αναλυτικό υπόβαθρο είναι γενικό και ρευστό και έχουν στόχο την απόκτηση πληροφοριών και γνώμων των χρηστών. Βασικά μέσα που χρησιμοποιούν για

τη συλλογή των δεδομένων τους είναι οι συνεντεύξεις, οι ομάδες χρηστών, τα ημερολόγια, οι μελέτες περιπτώσεων κ.α. Ο Βρυωνίδης (2007) έχει αναφερθεί στις ποιοτικές έρευνες λέγοντας πως «διατυπώνουν με ελεγχόμενο και συστηματικό τρόπο ακριβείς περιγραφές του κοινωνικού γίνεσθαι, όπως αυτό εκλαμβάνεται από τους ερευνητές». Ακόμα, έχει τονίσει πως «αποσκοπούν στην παραγωγή μιας σφαιρικής αντίληψης στη βάση πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο».

Το χαρακτηριστικό των ποιοτικών ερευνών είναι πως συνήθως, δεν είναι κατευθυνόμενες και διακρίνονται για τη φυσιολογική τους ροή. Ο ερευνητής που ακολουθεί αυτού του είδους την έρευνα παρατηρεί, παίρνει συνεντεύξεις και κρατά σημειώσεις βάσει των οποίων στη συνέχεια, περιγράφει και ερμηνεύει τα φαινόμενα ως έχουν. Αναλαμβάνει να συνδυάσει, δηλαδή, με λογικό τρόπο στοιχεία και καταστάσεις ώστε να καταλήξει εμπειριστατωμένα σε ένα συμπέρασμα. Αφού συλλέξει τα δεδομένα, συχνά, ένας ερευνητής καταφεύγει στην ερμηνεία τους με τη βοήθεια σχετικής βιβλιογραφίας ή ενός συναδέλφου επιστήμονα. Γενικά, όμως, το σημαντικό με αυτή την έρευνα είναι η δυνατότητα που παρέχει για εμβάθυνση και εννοιολογική αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση της θεωρίας.

Εν αντιθέσει, οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι, οι οποίες συλλέγουν δεδομένα μέσω διαρκούς παρακολούθησης και καταγραφής του δείγματος, αρχικά σαν μέθοδοι, χρησιμοποιήθηκαν απ' τις φυσικές επιστήμες για τη μελέτη των φυσικών φαινομένων με τη βοήθεια πειραματικών μετρήσεων, της οικονομετρίας, των μαθηματικών μοντέλων κτλ . Παραδείγματα τεχνικών που χρησιμοποιούνται από τη συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδο αποτελούν τα ερωτηματολόγια κι η συλλογή στατιστικών δεδομένων.

ΕΡΕΥΝΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΕΣ	ΠΟΣΟΤΙΚΕΣ
ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ	ΠΟΙΟΤΙΚΕΣ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΕΣ	

Πίνακας 11: Συγκεντρωτικός Πίνακας κατηγοριών έρευνας και ερευνητικών μεθόδων

Στην παρούσα εργασία, για την αποτίμηση του εξ αποστάσεως υλικού χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική μέθοδος καθώς το δείγμα ήταν μικρό και τα ερευνητικά ερωτήματα δεν υποστηρίζονταν από ποσοτικοποιημένες μονάδες μέτρησης. Επιπλέον, στόχος της ερευνήτριας ήταν η βαθύτερη κατανόηση και παρέμβαση για μετέπειτα βελτίωση του υλικού.

10.1. ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο των προαναφερθέντων, κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της παρούσας εργασίας, κρίθηκε απαραίτητη η υλοποίηση **έρευνας δράσης** και όχι άλλου τύπου έρευνας. «*Η έρευνα δράσης είναι ένα πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει*» (McNiff, 1995). Αυτός ήταν και ο σκοπός της ερευνήτριας: μέσω της έρευνας και της συνεισφοράς

του δείγματος, το υλικό καθ' όλη τη διάρκεια, να αξιολογείται και να βελτιώνεται μέχρι την ολοκλήρωσή του.

Σχετικά με την έρευνα δράσης, βασικά χαρακτηριστικά της θεωρούνται:

1. Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας
2. Η ενοποίηση διδασκαλίας κι έρευνας και η συνεπακόλουθη διασύνδεση θεωρίας και πράξης
3. Η ανοικτή κυκλική-σπειροειδής διαδικασία, όπου οι συμμετέχοντες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση
4. Η στοχαστική και αναστοχαστική της διάσταση &
5. Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Επιπλέον κατά τον Creswell (2011), στην έρευνα δράσης:

1. Οι ερευνητές ταυτίζονται με τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν τη δράση
2. Συνεργάζονται μεταξύ τους τόσο οι ίδιοι όσο κι οι εκπαιδευόμενοί τους
3. Η έρευνα είναι θεωρητική και πρακτική ταυτόχρονα
4. Ο αναστοχασμός αποτελεί μέρος της ερευνητικής διαδικασίας &
5. Προσβλέπει σε ένα πρακτικό αποτέλεσμα.

Εντούτοις, σαν τύπος έρευνας, η έρευνα δράσης έχει ταλανίσει αρκετά τον επιστημονικό κλάδο στην οριοθέτησή της, μολονότι γίνεται γενικά αποδεκτό, πως αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες εξετάζουν συστηματικά την εκπαιδευτική πρακτική τους και το πλαίσιο στο οποίο αυτή διαμορφώνεται χρησιμοποιώντας ερευνητικές τεχνικές. Γενική αποδοχή αποτελεί, πως σκοπός της είναι η βελτίωση και πως συντελεί μια αναστοχαστική διαδικασία και παρεμβατικού τύπου έρευνα, που δεν αρκείται στη χαρτογράφηση και την ερμηνεία μιας κατάστασης, αλλά στοχεύει στη βελτίωση.

Σ' αυτό το πλαίσιο, της βελτίωσης και του αναστοχασμού, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας ως ο καταλληλότερος για τη δημιουργία ενός χρήσιμου και χρηστικού Εξ Αποστάσεως υλικού για τους εκπαιδευτικούς Α' βάθμιας. Παρακάτω θα γίνει σύντομη αναφορά στις φάσεις της έρευνας:

ΦΑΣΗ 1: Τον Απρίλιο του 2018 έγινε η έναρξη της δημιουργίας του επιμορφωτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως. Πρώτα, θεωρήθηκε σάφρον να υλοποιηθεί το εναρκτήριο βίντεο που θα ήταν η αφόρμηση, για να κεντρίσει η ερευνήτρια το ενδιαφέρον

των εκπαιδευτικών. Το βίντεο αυτό σχεδιάστηκε με βάση την εμπειρία που είχε αποκτήσει η ερευνήτρια απ' το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα που παρακολούθησε⁶ κι είχε σκοπό να «μεταφέρει» τους εκπαιδευτικούς σε μια δυνητική τάξη, όπου ο μαθητής τους έρχεται αντιμέτωπος με τη Δυσορθογραφία.

ΦΑΣΗ 2: Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν το βίντεο σαν καλωσόρισμα στην ερευνητική διαδικασία ανατροφοδότησης. Αφού το μελετήσουν κάνουν τις παρατηρήσεις τους:

- Έξυπνο σενάριο και ρεαλιστικό, μ' αρέσει το μουσικό χαλί... έξυπνη επιλογή. (Σ1)
- Θα ήθελα να χαμηλώσει η ένταση στο μουσικό χαλί γιατί νομίζω, δεν ακούγεται αρκετά η εκφώνηση (Σ2)
- Πολύ καλό. Προχώρα. (Σ3)
- Μου άρεσε το κείμενο. (Σ4)
- Ωραία η μουσική κι η ηχογράφηση! (Σ4)
- Νομίζω, καλό θα ήταν να βάλεις κόμμα και πριν το "όμως" εκεί που λέει "Για μένα όμως..." (Σ4)

ΦΑΣΗ 3: Η ερευνήτρια χαμηλώνει την ένταση στο μουσικό χαλί και αυξάνει τον ήχο στην ομιλία του ήρωα. Διορθώνει τα σημεία στίξης και ξαναστέλνει το βίντεο στους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, έχει αρχίσει η δόμηση της Α' Ενότητας.

- Τέλειο το ηχητικό τώρα! (Σ2)
- Όλα καλά προχώρα! (Σ4)

ΦΑΣΗ 4: Η ερευνήτρια στέλνει στους εκπαιδευτικούς την Α' Ενότητα και προχωράει στον σχεδιασμό της Β'. Παράλληλα, έρχονται οι ανατροφοδοτήσεις:

- Πολύ καλή δουλειά! Θα ήθελα ένα φόντο με πιο ήπια χρώματα γιατί οι έντονοι χρωματισμοί του συγκεκριμένου με δυσκολεύουν στην μελέτη. (Σ1)
- Το θέμα προσεγγίζεται αρκετά απ' όλες τις οπτικές δίνει μια σφαιρική εικόνα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. (Σ1)
- Ωραίοι διαχωρισμοί των Ενότητων. Άψογη προσέγγιση του θέματος. Απλή και κατανοητή γλώσσα που με βοηθάει, παρ' ότι δεν έχω καμιά σχέση με την Ειδική Αγωγή, να παρακολουθήσω το υλικό. (Σ2)

⁶ Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)». ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2016-2018

- Ωραία δόμηση των Ενοτήτων, ξεκάθαροι στόχοι. Θα ήθελα να δίνονται εξ αρχής τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ώστε να μπορώ να επικεντρώσω τη μελέτη μου. Θα προτιμούσα μικρότερο όγκο πληροφοριών. (Σ3)
- Πολύ ωραία δουλειά. Οι στόχοι βοηθάνε στην αρχή της Ενότητας, θα ήθελα όμως, να ξέρω τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και γιατί όχι τη δομή! Προχώρα. (Σ4)
- Θα ήθελα κι εγώ να γνωρίζω εξ αρχής τη δομή της Ενότητας. Ωραίες οι πληροφορίες που δίνονται έξτρα για κάποια θέματα που δεν αφορούν άμεσα το υλικό π.χ. νοητική υστέρηση κτλ. Καλό θα ήταν στα μεγάλα και δύσκολα κείμενα να ακολουθεί μια άσκηση ανακεφαλαίωσης. (Σ5)

ΦΑΣΗ 5: Η ερευνήτρια συγκεντρώνει την ανατροφοδότηση της Α' Ενότητας και προχωράει σε αλλαγές. Διαφοροποιεί το φόντο με ένα καινούριο με πιο ήπιους τόνους και προσθέτει τον ήρωα σε όλη την έκταση του υλικού, να μιλάει και να «βοηθάει» τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, προσθέτει στην αρχή της Ενότητας τα Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και προσθέτει ασκήσεις μετά τα «μεγάλα- δυσνόητα» κείμενα όπως του ορισμού του Hammil, ενώ πολλά τα μετατρέπει τα ίδια σε ασκήσεις π.χ. Παντελιάδου- Μπότσας. Εν τω μεταξύ, δουλεύεται η Β' Ενότητα εντάσσοντας τις τροποποιήσεις της Α'.

ΦΑΣΗ 6: Το υλικό της Α' Ενότητας στέλνεται πίσω στους εκπαιδευτικούς κι έρχεται ξανά μικρότερη ανατροφοδότηση.

- Πολύ ωραίο το νέο φόντο του υλικού! Πολύ πιο ήπια χρώματα και πολύ πιο ευανάγνωστο. Ίσως θα έπρεπε στη δομή της Ενότητας με υπερσύνδεσμο να μεταβαίναμε στο εκάστοτε Κεφάλαιο. Τέλεια ιδέα η ύπαρξη του Δυσορθογραφάκη για υποστήριξη κι επεξήγηση. (Σ1)
- Θα συμφωνήσω με την ύπαρξη υπερσυνδέσμων. Θα ήταν πολύ πρακτικό. (Σ2)
- Ωραίος ο ήρωας! Μ' αρέσει που μιλάει αποκτά το κείμενο μια ζωντάνια. (Σ3)
- Σούπερ!! Τέλειες οι νέες ασκήσεις μας κρατάνε σε εγρήγορση. (Σ4)

ΦΑΣΗ 7: Η ερευνήτρια μελετάει εκ νέου την ανατροφοδότηση. Εντοπίζεται η ανάγκη για ύπαρξη υπερσυνδέσμων κι έτσι, δουλεύει μ' αυτό τον τρόπο στις Διαφάνειες που κρίνει πως χρειάζονται, όπως στη διαφάνεια 5 με τη Δομή, 7 με τους Ορισμούς κτλ. Αποφασίζει να δώσει «φωνή» στον ήρωα προχωρώντας σε ηχογράφηση και «ανέβασμά» της στο υλικό. Σ' αυτό το σημείο συναντήθηκαν κάποιες δυσκολίες. Στέλνεται πίσω η Α' Ενότητα, ταυτόχρονα με την Β' όπου έγιναν οι ίδιες αλλαγές.

ΦΑΣΗ 8: Οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν εκ νέου την Α' Ενότητα και μαζί τη Β'. Η ανατροφοδότηση πλέον, είναι μόνο για την Β' Ενότητα.

- Πολλές και χρήσιμες πληροφορίες! Τέλεια! Θα ήθελα όμως κάποια παραδείγματα για τα συμπτώματα. (Σ1)
- Πολύ προσεγμένη δουλειά και χρήσιμες πολύ πληροφορίες. Μ' αρέσει που ακολουθείται το ίδιο μοτίβο με την προηγούμενη Ενότητα. Είναι πιο χρήσιμο και βολικό. (Σ2)
- Καλή δουλειά. Θα ήθελα παραπάνω παραδείγματα και ίσως, δείγματα γραφής αν υπάρχουν. Επίσης, θα ήταν καλό να δοθεί παραπάνω έμφαση στους τρόπους αντιμετώπισης. (Σ3)
- Ωραία Ενότητα. Απλή και κατανοητή. Θα συμφωνήσω για τα παραδείγματα θα βοηθούσαν πολύ! Θα πρότεινα να δοθούν και κάποιες κατευθύνσεις γύρω απ' την Ορθογραφία και την ορθογραφική δεξιότητα προκειμένου να φανεί η διαφοροποίηση με τη Δυσορθογραφία. (Σ4)
- Πολύ καλή δουλειά! Μ' άρεσε πολύ το padlet. Προσεγμένη και ενδιαφέρουσα. Θα ήθελα παραπάνω ασκήσεις ανακεφαλαίωσης. Πολλά μπράβο! (Σ5)

ΦΑΣΗ 9: Η ερευνήτρια μελετά προσεκτικά την ανατροφοδότηση. Επιλέγει να προσθέσει μια έξτρα Ενότητα στο υλικό που θα αναφέρεται στην Ορθογραφία, απ' τη στιγμή που ήδη είχε γίνει βιβλιογραφική ανασκόπηση για το Θεωρητικό πλαίσιο. Ακολουθείται η ίδια δομή με τις άλλες Ενότητες. Στην Γ' πλέον, Ενότητα προστίθενται διαφάνειες με δείγματα Δυσορθογραφίας και Δυσγραφίας όπως και παραδείγματα με τα συμπτώματα τις Δυσορθογραφίας. Μετά τους αιτιολογικούς παράγοντες προστίθεται άσκηση ανακεφαλαίωσης ενώ στους τρόπους αντιμετώπισης στην Πολυαισθητηριακή και Εικονογραφική μέθοδο εντάσσονται εικόνες πριν την ολοκλήρωσή τους για να καταλάβουν καλύτερα οι εκπαιδευτικοί τις μεθόδους.

ΦΑΣΗ 10: Το υλικό έχει πάρει πλέον, την τελική του μορφή (Ιούλιος 2018) και στέλνεται στους εκπαιδευτικούς για τελευταία φορά. Τα σχόλια είναι ενθαρρυντικά κι έτσι, η ερευνήτρια προχωράει στη δόμηση της συνέντευξης.

Σ' αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθεί πως οι περισσότερες ανατροφοδοτήσεις έγιναν μέσω μηνυμάτων και ελάχιστες φορές μέσω προσωπικής επικοινωνίας στο τηλέφωνο ή εξ επαφής. Εξ αρχής, απ' τη σύσταση της ομάδος των εκπαιδευτικών είχε δημιουργηθεί μια ομάδα στο Viber, που υπήρχε διαρκής κι άμεση επικοινωνία για όποιο θέμα προέκυπτε κατά τη διάρκεια της δημιουργίας και μελέτης του υλικού.

10.2. ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρο από τον Απρίλιο του 2018 έως και τον Ιούλιο του ίδιου έτους. Σαν χώρος χρησιμοποιήθηκε καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας, ο προσωπικός χώρος του κάθε εμπλεκόμενου, σε Ρέθυμνο, Ηράκλειο και Αθήνα, ενώ δεν έλειψαν οι πρόσωπο με πρόσωπο συναντήσεις, στο τελικό στάδιο, με όσους ήταν εφικτό (4/5) κι οι συναντήσεις μέσω skype (1/5), με όσους βρίσκονταν σε απομακρυσμένες απ' την ερευνήτρια περιοχές. Αξίζει να σημειωθεί πως καθ' όλη τη διάρκεια δημιουργίας αλλά και μελέτης- αξιολόγησης του υλικού από τους εκπαιδευτικούς, αξιοποιήθηκαν τεχνολογικά μέσα, όπως tablet, Η/Υ, κινητά κτλ μέσω εφαρμογών επικοινωνίας που υποστηρίζουν, skype, viber, facebook messenger, e-mail. Η ανάπτυξη των ΤΠΕ (ICT) στην παρούσα εργασία, αποδείχτηκε υψίστης σημασίας, αφού συνέβαλλαν στη διαρκή και άμεση ανατροφοδότηση μεταξύ ερευνήτριας και εκπαιδευτικών.

10.3. ΔΕΙΓΜΑ

Σαν πληθυσμός της παρούσας εργασίας μπορεί να θεωρηθεί το πλήθος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας που μπορούν να μελετήσουν το παρόν υλικό. Σαν δείγμα χρησιμοποιήθηκαν 5 εν ενεργεία δάσκαλοι, σε σχολεία των Νομών Ρεθύμνου (3/5), Αθηνών (1/5) και Ηρακλείου (1/5),

- Καραμιχάλης Σάββας
- Κοτρώνης Δημήτρης
- Παγκάλου Χρύσα
- Παπαπέτρου Φωτεινή
- Σούκα Έφη

οι οποίοι κλήθηκαν να σχολιάσουν και να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό υλικό με βάση την πλήρωση της στοχοθεσίας του. Οι 3 από τους 5 εκπαιδευτικούς έχουν άμεση σχέση με την Ειδική Αγωγή, καθώς κατέχουν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στον συγκεκριμένο τομέα, ενώ ο 1 από τους 5 αποτελεί Ειδικό Παιδαγωγό που εργάζεται σε σχολείο Ειδικής Αγωγής. Οι 5 εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παρακολουθήσουν το υλικό απ' την αρχή της δημιουργίας του επισημαίνοντας τις δυσλειτουργίες του, ενώ με την ολοκλήρωσή του το

μελέτησαν εξονυχιστικά και υποβλήθηκαν σε συνέντευξη, η οποία ήταν δομημένη με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

Στην παρούσα εργασία, λοιπόν, η επιλογή του δείγματος έγινε με «Δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling)». Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε αυτή τη στρατηγική επιλέγοντας τις περιπτώσεις που θα αποτελέσουν το δείγμα της σύμφωνα με το κριτήριο του κλάδου εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως όριζαν οι στόχοι της έρευνας. Το δείγμα δεν μπορούσε να ήταν τυχαίο, αφού εξ αρχής το υλικό αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

10.4. ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στην παρούσα εργασία μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, η ερευνήτρια όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο Κεφάλαιο, συνέλεξε τα ερευνητικά δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω της ποιοτικής μεθόδου και πιο συγκεκριμένα, με τη βοήθεια των δομημένων συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις δόθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους λίγα λεπτά πριν ξεκινήσει η συνέντευξη προκειμένου να δομήσουν τις απαντήσεις τους ή να υποβάλλουν τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις, και στις πέντε περιπτώσεις, πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια προσωπικά, ενώ κατά τη διάρκεια, οι ερωτήσεις έγιναν σταδιακά, μία- μία και συγχρόνως, καταγράφονταν σε μαγνητόφωνο εν γνώσει των εκπαιδευτικών.

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται ως τεχνική συλλογής δεδομένων στις περιπτώσεις που διεξάγεται ποιοτική έρευνα και αποτελεί το πιο διαδεδομένο μέσο. Σκοπός της είναι η οργάνωση μιας σχέσης προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από τον δεύτερο, πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι συναντήσεις σε τέτοιες περιπτώσεις γίνονται, συνήθως, με κάθε συνεντευξιαζόμενο ξεχωριστά. Η μορφή που έχει μια συνέντευξη είναι σε γενικές γραμμές δομημένη και απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν από απαντήσεις των ερωτώμενων. Η συνέντευξη τις περισσότερες φορές καταγράφεται σε μαγνητόφωνο ή κρατούνται γραπτές σημειώσεις απ' τον ερευνητή, στις οποίες βασίζεται μετά το πέρας της για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στην ουσία η συνέντευξη αποτελεί αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ δύο προσώπων, που καθοδηγείται απ' τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας. Γενικά, πρόκειται για μια μέθοδο που σκοπό της έχει να αποκαλύψει πτυχές της προσωπικότητας και να αναγνωρίσει συμπεριφορές. Διαφέρει από μια κοινή συζήτηση λόγω του ότι αποτελεί εργαλείο της έρευνας και τρόπο συλλογής πληροφοριών και συνήθως, κατευθύνεται από τον ερευνητή.

Οι συνεντεύξεις σαν μέσο συλλογής πληροφοριών στην έρευνα διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

1. Δομημένες
2. Ημι-δομημένες
3. Μη δομημένες
4. Επαναλαμβανόμενες
5. Κλινικές
6. Τηλεφωνικές
7. Συνεντεύξεις ομάδων
8. Ομάδες εστίασης

Στη Δομημένη συνέντευξη, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, ο ερευνητής έχει καθορίσει από πριν και έχει διατυπώσει συγκεκριμένες ερωτήσεις, από τις οποίες δεν μπορεί να παρεκκλίνει. Αυτή η μορφή, θα έλεγε κανείς πως θυμίζει το ερωτηματολόγιο και γι' αυτό μερικές φορές εσφαλμένα, η συνέντευξη καλείται προφορικό ερωτηματολόγιο. Εντούτοις, η δομημένη συνέντευξη μπορεί να έχει μορφή ερωτηματολογίου, όμως ο ερευνητής συλλέγει περισσότερες πληροφορίες. Ο ερωτώμενος προτρέπεται στο να απαντήσει σε μια σειρά ερωτήσεων (συνήθως κλειστού τύπου) που ο αριθμός, η σειρά και το περιεχόμενο προκαθορίζονται από το έντυπο-πρωτόκολλο της συνέντευξης. Σε όλους τους συμμετέχοντες γίνονται ακριβώς οι ίδιες ερωτήσεις, με τα ίδια ακριβώς λόγια, με την ίδια σειρά από τον ερευνητή και με τον ίδιο τρόπο συμπεριφοράς σε κάθε συμμετέχοντα (ουδέτερος τρόπος).

Στο παράρτημα της παρούσας εργασίας επισυνάπτεται το πρωτόκολλο συνέντευξης καθώς κι οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αξίζει να σημειωθεί πως η συνέντευξη κάθε εκπαιδευτικού έγινε ξεχωριστά, οι 3 έλαβαν χώρο πρόσωπο με πρόσωπο στην περιοχή του Ρεθύμνου, η 1 πρόσωπο με πρόσωπο στην περιοχή της Αθήνας και η τελευταία μέσω skype, καθώς η ερευνήτρια βρισκόταν στο Ρέθυμνο και ο

συνεντευξιαζόμενος στο Ηράκλειο. Έμφαση δόθηκε σε κάθε ενότητα του εκπαιδευτικού υλικού ξεχωριστά, ενώ υπήρχαν αρκετές απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συνέκλιναν και για τις τρεις Διδακτικές Ενότητες.

10.5. ΓΕΝΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων όλα κύλησαν ομαλά, οι συνεντευξιαζόμενοι δεν δυσκολεύτηκαν με τις ερωτήσεις και δεν χρειάστηκε να ζητήσουν διευκρινίσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια το κλίμα ήταν ευχάριστο και φιλικό, ενώ υπήρχαν συχνά στιγμές χαλάρωσης και γέλιου. Στο καλό κλίμα, βέβαια, συνέβαλε το γεγονός πως οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν πρόσωπα γνωστά και οικεία.

11. ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

11.1. ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ

Στο παρόν Κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί η παρουσίαση του γενικού πλάνου της πορείας αυτής της εργασίας, απ' την αρχή έως την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού υλικού της. Στον Πίνακα που ακολουθεί, δόθηκαν ανά μήνα τα βασικά βήματα, οι τροποποιήσεις καθώς κι οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν.

ΜΗΝΑΣ	ΠΟΡΕΙΑ
Φεβρουάριος- Μάρτιος 2018	<ul style="list-style-type: none">• Βιβλιογραφική Ανασκόπηση γύρω απ' το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών- Δυσορθογραφίας & της Ορθογραφίας• Αναζήτηση αντίστοιχων υλικών, σχετικών με το θέμα της εργασίας, για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας• Συγγραφή Θεωρητικού Μέρους εργασίας, που αφορούσε το τμήμα όπου είχε γίνει η Βιβλιογραφική Ανασκόπηση
Απρίλιος 2018	<ul style="list-style-type: none">• Σύνταξη της ομάδας εκπαιδευτικών που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας και τους «κριτές» του υλικού• Έναρξη δημιουργίας επιμορφωτικού υλικού με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης
Μάιος 2018	<ul style="list-style-type: none">• Αποστολή του εναρκτήριου video του επιμορφωτικού υλικού στην ομάδα- δείγμα, για σχολιασμό κι εισαγωγή στο θέμα του υλικού• Πρώτος σχολιασμός• Τροποποιήσεις και συνέχεια δημιουργίας υλικού• Δυσκολίες ένταξης ηχητικού κλιπ στο h5p υλικό

Ιούνιος 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Αρχικό στάδιο ολοκλήρωσης του υλικού • Σχολιασμός των εκπαιδευτικών (feedback) • Αλλαγές στο υλικό με βάση τον σχολιασμό του δείγματος • Μελέτη απ' τους εκπαιδευτικούς, σχόλια • Τροποποίηση υλικού
Ιούλιος 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Παράδοση τελικής μορφής του υλικού • Εμπειριστατωμένη μελέτη του υλικού από τους εκπαιδευτικούς- δείγμα • Συνεντεύξεις
Σεπτέμβριος 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Απομνητοφώνηση συνεντεύξεων • Συγκέντρωση- ομαδοποίηση απαντήσεων των συνεντεύξεων • Ανάλυση
Οκτώβριος- Νοέμβριος 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και συγγραφή ερευνητικού μέρους εργασίας
Ιανουάριος 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Τελική μορφοποίηση εργασίας

Πίνακας 12: Ημερολόγιο Ερευνήτριας

11.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΥΛΙΚΟΥ

Όπως κάθε υλικό Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, που έχει επιμορφωτικό και παιδευτικό χαρακτήρα, έτσι και το παρόν, δημιουργήθηκε βασιζόμενο στις αρχές της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, που παρουσιάστηκαν αναλυτικά σε προηγούμενη Ενότητα. Κύριο μέλημα της ερευνήτριας αποτέλεσε η δημιουργία ενός υλικού *φιλικού* και *λειτουργικού* για όλους τους εκπαιδευτικούς, που ταυτόχρονα μπορεί να εργάζονται, να έχουν οικογένεια ή άλλες προσωπικές υποχρεώσεις. Το υλικό δομήθηκε βασιζόμενο στην αρχή της *αυτονομίας*,

δίνοντας τη δυνατότητα στον κάθε επιμορφούμενο να ακολουθεί το δικό του πρόγραμμα μελέτης και τη δική του πορεία προς τη γνώση, με τον έμμεσο έλεγχο πάντα, του διδάσκοντα, ο οποίος λειτουργεί *καθοδηγητικά και υποστηρικτικά* καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία. (Ράπτης & Ράπτη, 2013)

Βασικός γνώμονας επιπλέον, ήταν το υλικό να είναι *ευχάριστο και να κεντρίσει* εξ αρχής το *ενδιαφέρον* των εκπαιδευτικών, εντάσσοντάς τους σε μια προβληματική κατάσταση που κάλλιστα θα μπορούσαν να συναντήσουν ή να έχουν συναντήσει στη διδακτική τους πορεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ερευνήτρια εμπνεύστηκε τον χαρακτήρα που συντροφεύει τους εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της Επιμόρφωσής τους. Ο Τάκης Δυσορθογραφάκης, αποτελεί τον μαθητή που όλοι οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να συναντήσουν στις τάξεις τους κι ο οποίος, εάν οι ίδιοι είναι προετοιμασμένοι θα μπορούσε να βοηθηθεί, να αποδεχτεί και να αναδείξει τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του. Ο ήρωας, Τάκης, μετατρέπει αμέσως το υλικό σε *«προσωπική υπόθεση»* για τον κάθε εκπαιδευτικό και συμβάλλει ώστε ο λόγος να λάβει μια πιο *προφορική και ζωντανή υπόσταση*.

Σχετικά με τη Δομή της εργασίας, πρώτο και κύριο μέλημα ήταν οι *Διδακτικοί Στόχοι και τα Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα* να δίνονται ξεκάθαρα, απ' την αρχή της κάθε Ενότητας, ώστε ο επιμορφούμενος να γνωρίζει πού πρέπει να εστιάσει και τι πρέπει να αναμένει με την ολοκλήρωση της κάθε Ενότητας του Διδακτικού Υλικού. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, πως στο παρόν υλικό, η γνώση έγινε προσπάθεια να δοθεί βήμα προς βήμα με τη βοήθεια του μαθησιακού υλικού, βασιζόμενη στις αρχές της *ανακαλυπτικής μάθησης* (Σπανακά, 2017) κι εμπλέκοντας τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους στην πορεία προς τη γνώση.

Πιο συγκεκριμένα, το υλικό διαρθρώθηκε σε 3 κύριες Ενότητες που αφορούν:

- A. Μαθησιακές Δυσκολίες
- B. Ορθογραφία
- Γ. Δυσορθογραφία

Κρίθηκε αναγκαίο, να δοθεί η συγκεκριμένη δομή στο υλικό ώστε οι επιμορφούμενοι, πριν ενταχθούν στο κύριο θέμα της Επιμόρφωσης, τη Δυσορθογραφία, να αποκτήσουν μια σφαιρική άποψη για τη γενική κατηγορία των Μαθησιακών Δυσκολιών που εντάσσονται και να μελετήσουν τα στάδια ανάπτυξης της Ορθογραφίας. Έτσι, θα είναι σε θέση να «κρίνουν» τις όποιες αδυναμίες- σημάδια των μαθητών τους πιο εύκολα. Η κάθε Ενότητα επιμερίζεται, ακόμα, σε Υποενότητες, που δομήθηκαν ως εξής:

A. Μαθησιακές Δυσκολίες

1.1 Οριοθέτηση του όρου Μαθησιακές Δυσκολίες

1.2 Κατηγορίες των Μαθησιακών Δυσκολιών

1.3 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

1.4 Πρώιμα σημάδια Μαθησιακών Δυσκολιών

1.5 Επιπτώσεις Μαθησιακών Δυσκολιών

1.6 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

B. Ορθογραφία

1.1 Οριοθέτηση του όρου της «Ορθογραφίας»

1.2 Ορθογραφική δεξιότητα και παράγοντες απ' τους οποίους εξαρτάται

Γ. Δυσορθογραφία

1.1 Οριοθέτηση του όρου της «Δυσορθογραφίας»

1.2 Αιτιολογικοί παράγοντες εμφάνισης της Δυσορθογραφίας

1.3 Συμπτωματολογία της Δυσορθογραφίας

1.4 Προγράμματα παρέμβασης στη Δυσορθογραφία

και οι οποίες παρεμβάλλονται από δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης, αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης καθώς και δραστηριότητες που έχουν σκοπό την επαγρύπνηση και την προσωπική εμπλοκή των διδασκόμενων στο υλικό. Συνεπώς, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι έως τώρα *εμπειρίες* των εκπαιδευτικών, πολλές φορές μέσω αυτών των *δραστηριοτήτων*, *καλούνται* να ανατρέξουν σε όσα έχουν βιώσει ανά τα χρόνια της εργασίας τους.

Ταυτόχρονα, σε μια προσπάθεια ζωντανής αναπαράστασης, διαδραστικότητας και μέγιστης εμπέδωσης του υλικού, η γνώση δίνεται *πολυτροπικά* μέσω οπτικής απεικόνισης και παραδειγμάτων, αλλά και ηχητικών κλιπ. Έτσι, ο επιμορφούμενος εκπαιδευτικός παραμένει σε εγρήγορση, ενώ ο Τάκης Δυσορθογραφάκης ζωντανεύει καθ' όλη τη διάρκεια μελέτης του υλικού και τον συντροφεύει σ' αυτό το μοναχικό ταξίδι γνώσης.

Τέλος, σ' ότι αφορά το πρακτικό μέρος δημιουργίας του υλικού, αυτό βασίστηκε στη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση της ερευνήτριας γύρω απ' το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών- Δυσορθογραφίας και Ορθογραφίας. Σχεδιάστηκε σε Power Point και πήρε υπόσταση σε μορφή open course εμπλουτιζόμενου με κουίζ, με τη βοήθεια του H5p⁷. Τέλος, για να το μελετήσουν οι εκπαιδευτικοί και να τους δοθεί η δυνατότητα

⁷ Ένα εργαλείο (e-authoring tool) ανοιχτού λογισμικού, ελεύθερο προς χρήση τόσο στην ιστοσελίδα του (<https://h5p.org>) όσο και στην ιστοσελίδα του ΕΔΙΒΕΑ (<https://edivea.a2hosted.com/h5p/>)

αλληλεπίδρασης μεταξύ τους κι επικοινωνίας με την ερευνήτρια «ανέβηκε» στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του Chamillo.

Η λειτουργία και των δύο εργαλείων- βοηθών της δημιουργού ήταν εύκολη και δεν ανέδειξαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα για το H5p, η Κατσαντώνη (2017), που το αξιοποίησε στη δημιουργία διαδραστικού υλικού για τη διδασκαλία ενότητας της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού Σχολείου από την έναρξη της Κατοχής στην Ελλάδα το 1941 έως και τον Εμφύλιο πόλεμο, το χαρακτήρισε «φιλικό», «ελκυστικό» κι «εύκολο», χωρίς να χρειάζεται εγκατάσταση. Μολαταύτα, παρατήρησε πως «δεν αρκεί από μόνο του για την κατασκευή του υλικού». Τα μόνα κολλήματα που απαντήθηκαν στην παρούσα εργασία ήταν της εισαγωγής ηχητικού κλιπ στο H5p καθώς κι η εμφάνιση του εισαγωγικού και τελικού video στο chamillo απ' ευθείας κι όχι με τη μορφή link.

Το υλικό είναι διαθέσιμο στην παρακάτω διεύθυνση:
<http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/courses/DIPLWMATIKHERGASIASXEDIASMOSKI/index.php>

κι η είσοδος μπορεί να τελεστεί με τα εξής στοιχεία:

username: markteacher91@gmail.com

password: 1414

12. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η αποτίμηση του επιμορφωτικού υλικού στην παρούσα εργασία, όπως έχει αναφερθεί βασίστηκε στη μέτρηση και την ανάλυση των εκτιμήσεων των 5 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι μελέτησαν και συμμετείχαν ενεργά καθ' όλη τη διάρκεια της δημιουργίας του υλικού. Η τελική καταγραφή των αντιλήψεών τους κι η διερεύνηση της ικανοποίησής τους ως προς το επιμορφωτικό περιβάλλον και την επιμορφωτική διαδικασία αποτελούν μια σημαντική διάσταση που αφορά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2003).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο των Συνεντεύξεων και συγκεκριμένα, της Δομημένης Συνέντευξης. Το Πρωτόκολλο που ακολουθήθηκε και στις πέντε περιπτώσεις, ήταν δομημένο σε 3 άξονες- κριτήρια, τα οποία προέκυψαν απ' τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συστημάτων τηλεεκπαίδευσης, όπως περιγράφονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Graham, 2006), απ' τα σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί για την αποτίμηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας σε Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Walker, 2002; Jegede, Fraser and Fisher, 1998; Biner, 1993) και απ' τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του υποφαινόμενου προγράμματος Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια που επιλέχθηκαν ήταν τα εξής:

1. Απόκτηση γνώσεων και προσωπική ανάπτυξη του επιμορφούμενου
2. Ευέλικτη μάθηση- εκπαιδευτικό υλικό
3. Ικανοποίηση- Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Σχετικά με το πρώτο κριτήριο (απόκτηση γνώσεων- προσωπική ανάπτυξη) οι επιμορφούμενοι είχαν να σχολιάσουν την ποιότητα των γνώσεων που έλαβαν αλλά και τη χρησιμότητά τους, σχετικά με τη μετέπειτα χρήση κι αξιοποίησή τους. Το δεύτερο κριτήριο (ευέλικτη μάθηση- εκπαιδευτικό υλικό) αφορούσε ως επί το πλείστον, το περιεχόμενο, τη λειτουργικότητα του υλικού αλλά και τη δομή του και κατά πόσο αυτά ήταν βοηθητικά για τους επιμορφούμενους. Τέλος, το τρίτο κριτήριο (ικανοποίηση) αναφέρεται στην εμπειρία που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί για τα χαρακτηριστικά της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αλλά και για την επίδραση που άσκησε το συγκεκριμένο πλαίσιο εκπαίδευσης στην επιμορφωτική διαδικασία.

Οι παραπάνω άξονες επιλέχθηκαν εκτός από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με γνώμονα τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξ αρχής στην έρευνα και την αναγκαιότητα αξιολόγησης του υλικού με σκοπό την μετέπειτα βελτίωση και μετατροπή του προς όφελος του ακαδημαϊκού χώρου.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας- αποτίμησης του υλικού ήταν αρκετά μικρό, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο Κεφάλαιο (5 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), γεγονός που δεν κατέστησε αναγκαία τη χρήση του ποιοτικού συστήματος ανάλυσης δεδομένων, ΑΤΛΑΣ. Παρακάτω θα παρουσιαστούν δείγματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με κάθε άξονα- κριτήριο ξεχωριστά, ενώ σε επόμενο Κεφάλαιο, θα γίνει σχολιασμός.

Απόκτηση γνώσεων και προσωπική ανάπτυξη του επιμορφούμενου
«πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες και περιεκτικές» Σ1
«το υλικό ανταποκρίνεται σε πρόσφατες θεωρίες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών» Σ1
«...αποκόμιση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο» Σ1
«...μπορώ να έχω μια καλή υποδομή για να προσπαθήσω να υποστηρίξω ένα μαθητή με τη συγκεκριμένη δυσκολία» Σ1
«...με βοήθησε να έχω στραμμένη την προσοχή μου και να παρατηρώ πιθανά «συμπτώματα»» Σ1
«Ήταν ενδιαφέρουσες, άκρως αναλυτικές» Σ2
«Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει πλήρως σε αρχικό στάδιο ό,τι έχει σχέση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη Δυσορθογραφία» Σ2
«Σίγουρα μετά τη μελέτη αυτού του υλικού μπορώ να εντοπίσω καλύτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και να τα παραπέμψω με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων» Σ2
«Το υλικό θα με διευκολύνει από εδώ και πέρα να εντοπίζω τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη Δυσορθογραφία» Σ2
«Οι πληροφορίες ήταν πολύ ενδιαφέρουσες» Σ3
«Ειδικά για τη Δυσορθογραφία νομίζω ότι το θέμα καλύφθηκε σε μεγάλο βαθμό. Στην 2 ^η Ενότητα οι πληροφορίες για την Ορθογραφία ήταν επαρκείς αλλά στην 1 ^η Ενότητα νομίζω ότι ήταν πολλές» Σ3
«Πιστεύω ότι θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω τεχνικές για την αντιμετώπιση της Δυσορθογραφίας» Σ3
«Με βοήθησε σίγουρα να εντοπίζω τη Δυσορθογραφία και μου έδωσε μια γενική εικόνα για τις άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά μόνο στο να διαπιστώνω ότι κάτι δεν πάει καλά με έναν μαθητή» Σ3
«Ο κάθε εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με σχετικές δυσκολίες στην τάξη, επομένως οι πληροφορίες είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και χρήσιμες» Σ4
«Οι πληροφορίες... είναι ιδιαίτερα χρήσιμες σε κάθε εκπαιδευτικό» Σ4
«Θα ήθελα να δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τις περιπτώσεις των

συμπτωμάτων της Δυσορθογραφίας που συνυπάρχουν συνηθέστερα» Σ4
«Σίγουρα θα μπορέσω να αξιοποιήσω στοιχεία του υλικού στην τάξη μου» Σ4
«Το υλικό με βοήθησε να εντοπίσω με περισσότερη ακρίβεια ορισμένα συμπτώματα Δυσορθογραφίας των μαθητών μου, ώστε να μπορέσω να ενημερώσω πιο στοχευμένα τους γονείς τους» Σ4
<ul style="list-style-type: none"> • «Οι πληροφορίες ήταν πολύ ενδιαφέρουσες...» Σ5 • «...δεν χρειάζονταν κάποιες παραπάνω πληροφορίες» Σ5 • «Χρήσιμες και πληθώρα πληροφοριών...» Σ5 • «...με κρατούν σε επαγρύπνηση για λάθη που συνηθίζουν να κάνουν οι μαθητές» Σ5 • «Είναι υλικό που είναι συγκεντρωμένο και νομίζω ότι θα το εκτυπώσω να το έχω σαν «οδηγό» Σ5 (Α' Ενότητα)
<ul style="list-style-type: none"> • «Οι πληροφορίες ήταν ενδιαφέρουσες, ειδικότερα στο κομμάτι για την ορθογραφική δεξιότητα, το οποίο δεν είχε τύχει να ζαναμελετήσω» Σ5 • «...χρήσιμες πληροφορίες» Σ5 • «...τέτοιες πληροφορίες μπορούν να με κρατούν σε αφύπνιση για δεξιότητες και δυσκολίες των μαθητών μου» Σ5 • «Το συγκεκριμένο υλικό με διευκόλυνε στο να κατανοήσω θέματα σχετικά με την Ορθογραφία, ορθογραφημένη γραφή και ορθογραφική δεξιότητα- στοιχεία, στα οποία αρκετοί μαθητές «πονάνε»» Σ5 (Β' Ενότητα)
<ul style="list-style-type: none"> • «...Οι πληροφορίες ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες! Είναι ένα θέμα που απαιτεί να έχει ο εκπαιδευτικός εξειδικευμένες γνώσεις, προκειμένου να είναι «επαρκής», κατά τη γνώμη μου, στο έργο του, όσο αφορά αυτό το κομμάτι» Σ5 • «Να είμαι ειλικρινής, με την άδεια σας θα ήθελα να εκτυπώσω το υλικό αυτής της Ενότητας και να το έχω στην τάξη μου, ώστε να το συμβουλευόμαι όταν αξιολογώ τους μαθητές και βλέπω κάτι που με προβληματίζει» Σ5 • «Θεωρώ πως θα με διευκολύνει σημαντικά για να αναγνωρίζω πότε πρέπει να δίνω παραπάνω σημασία σε κάποια σημάδια και να προβληματίζομαι, ώστε μετά να συζητάω με τους γονείς» Σ5 (Γ' Ενότητα)

Πίνακας 13: Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων με βάση το κριτήριο «Απόκτηση γνώσεων και προσωπική ανάπτυξη του επιμορφούμενου»

Ευέλικτη μάθηση- εκπαιδευτικό υλικό
«...προσεγμένη δουλειά...» Σ1
«Το υλικό διαθέτει ποιότητα τόσο στο γνωστικό του περιεχόμενο όσο και στην πορεία του εκπαιδευτικού σεναρίου» Σ1
«Το υλικό είναι εύχρηστο και η πλοήγηση σε αυτό είναι αρκετά σαφής και στις τρεις διδακτικές ενότητες» Σ1
«Χρήσιμες επισημάνσεις στη ροή και βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή» Σ1
«Οι σημειώσεις ήταν ευδιάκριτες και βοηθούσαν στη διαχείριση του γνωστικού φορτίου από τον μαθητή» Σ1
«Δεν εντοπίστηκαν κενά στο αντικείμενο» Σ1

«Ο όγκος των πληροφοριών είναι αρκετός. Κάποια αύξηση ίσως να προκαλέσει αύξηση του γνωστικού φορτίου» Σ1
«Η δομή ήταν βοηθητική και δεν δημιούργησε κενά στην κατανόηση. Ο διαχωρισμός σε Μαθησιακές Δυσκολίες- Ορθογραφία- Δυσορθογραφία κατέστησε το υλικό πιο εύπεπτο δημιουργώντας στον χρήστη σαφείς γνωστικές προσδοκίες από κάθε Ενότητα» Σ1
«...η δομή βοήθησε στο να οργανωθούν και να ταξινομηθούν εύκολα οι πληροφορίες του εξεταζόμενου αντικειμένου» Σ1
«Οι ασκήσεις ενέτειναν το ενδιαφέρον μου ως χρήστη... με βοήθησαν στο να εμπεδώσω την ύλη» Σ1
«...έχουν επιτευχθεί οι στόχοι» Σ1
«Η στοχοθεσία ήταν βοηθητική καθώς μου δημιούργησε ένα γνωστικό χάρτη με αποτέλεσμα να εντοπίζω τα καίρια σημεία και να επιτυγχάνω τους στόχους μου» Σ1
«...προσεγμένη και εμπειριστατωμένη μελέτη για τις Μαθησιακές Δυσκολίες» Σ2
«Η χρήση ήταν εύκολη» Σ2
«Οι επισημάνσεις ήταν πολύ βοηθητικές και κατατόπιζαν πλήρως για τη συνέχεια ή για την πορεία που ήθελες να ακολουθήσεις» Σ2
«Υπήρχε ακουστική διευκόλυνση σε κάποια σημεία και δεν χρειαζόταν τα πάντα να τα διαβάσεις και οι σημειώσεις σου έδιναν τις πληροφορίες που χρειαζόσουν για να προχωρήσεις παρακάτω» Σ2
«Ο τρόπος διαχείρισης ήταν πολύ εύκολος» Σ2
«Το υλικό κάλυπτε σε μεγάλο βαθμό το αντικείμενο και με τα διάφορα links μπορεί ο αναγνώστης να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και να εμβαθύνει σε ό,τι χρειάζεται» Σ2
«Δεν υπήρχε κενό στη διδασκαλία» Σ2
«Η δομή ήταν βοηθητική» Σ2
«Ο εκπαιδευτικός ...έχει πλήρη οπτική του αντικειμένου» Σ2
«Οι ασκήσεις με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα το περιεχόμενο που μελετούσα και να οικοδομήσω καλύτερα τις γνώσεις που αποκτούσα» Σ2
«Οι στόχοι της A' Ενότητας επετεύχθησαν αφού υπήρξε οριοθέτηση του όρου και αναλυτική παρουσίαση των κατηγοριοποιήσεων που υπάρχουν, των αιτιών, των πρώιμων σημαδιών καθώς και των επιπτώσεων αυτών...» Σ2
«Με το πέρας της B' Ενότητας , θεωρώ ότι επετεύχθησαν πλήρως οι στόχοι αφού γνωρίζω την έννοια της Ορθογραφίας, αναγνωρίζω τους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα, συνειδητοποίησα την αξία της ορθογραφημένης γραφής και γνωρίζω τους παράγοντες που τους επηρεάζουν» Σ2
«Με τους πολλούς και διαφορετικούς τύπους ασκήσεων η γνώση μεταλαμπαδεύεται καλύτερα και στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός έχει όλες τις απαραίτητες δεξιότητες που χρειάζεται για να εντοπίσει τα παιδιά που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα, θέματα Δυσορθογραφίας» Σ2
«Κλείνοντας την Γ' Ενότητα μπορώ να οριοθετήσω τον όρο της Δυσορθογραφίας, να αναδείξω τα αίτια της, να αναγνωρίζω τα συμπτώματά του και να χρησιμοποιώ διάφορες τεχνικές για τα παιδιά αυτά» Σ2
«Το υλικό ήταν καλό και χρήσιμο» Σ3
«Η χρήση ήταν εύκολη γιατί είχα προηγούμενη εμπειρία από παρόμοια περιβάλλοντα» Σ3
«Οι επισημάνσεις ήταν πολύ βοηθητικές» Σ3
«Τα ηχητικά δεν διευκόλυναν, ειδικά στην 1 ^η Ενότητα, ήταν στα λόγια του Δυσορθογραφάκη και μόνο σε ένα ή δύο κείμενα θεωρίας. Στις άλλες δύο Ενότητες ήταν σε κάποια σημεία μόνο. Οι σημειώσεις, ναι ήταν επεξηγηματικές» Σ3

«Ο τρόπος διαχείρισης του υλικού ήταν εύκολος και ιδιαίτερα χρήσιμη η ευελιξία, να πηγαίνω από το ένα θέμα στο άλλο κατά τα ενδιαφέροντά μου» Σ3
«Σε κάποιες δραστηριότητες δεν έβλεπα το check για να ελέγξω τις απαντήσεις και έπρεπε να το ψάξω. Επίσης, σε άλλες δεν ήξερα από την αρχή πόσα ζεύγη προτάσεων θα εμφανίζονταν» Σ3
«Το υλικό καλύπτει το αντικείμενο. Η A' Ενότητα ενδεχομένως να ήταν λίγο κουραστική επειδή ήταν αρκετά μεγάλη και με πολλές δραστηριότητες. Η B' Ενότητα ήταν επαρκής. Η Γ' Ενότητα πάλι, κάλυπτε το θεωρητικό μέρος αλλά πιστεύω ότι θα ήθελε δραστηριότητες ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης της Δυσορθογραφίας» Σ3
«Πιστεύω ότι χρειάζονται περισσότερες λεπτομέρειες και δραστηριότητες για το πρακτικό μέρος, την αντιμετώπιση της Δυσορθογραφίας» Σ3
«Το θεωρητικό μέρος ήταν νομίζω πλήρες» Σ3
«Θα ήταν καλό ίσως να υπάρχουν δραστηριότητες επαναληπτικές στην A' Ενότητα που είναι μεγάλη και δύσκολη στη μελέτη» Σ3
«Η δομή ήταν ξεκάθαρη και βοηθητική στη μελέτη» Σ3
«Η διάταξη με εισήγαγε στο θέμα από το γενικό στο ειδικό αβίαστα και με ρυθμό που με διευκόλυνε να το κατανοήσω» Σ3
«Στην A' Ενότητα οι ασκήσεις ήταν κουραστικές, θα τις προτιμούσα περισσότερο ανακεφαλαιωτικές. Σε γενικές γραμμές, με κρατούσαν σε εγρήγορση και με «υποχρέωναν» να ξαναβλέπω θέματα που δεν είχα κατανοήσει καλά» Σ3
«Θα ήθελα μεγαλύτερη έκταση και έμφαση στις πρακτικές αντιμετώπισης της Δυσορθογραφίας» Σ3
«Αυτά που περίμενα να δω και να μάθω αυτά έβλεπα» Σ3
«Η στοχοθεσία στην αρχή με βοήθησε πολύ, επειδή «έψαχνα» να βρω αυτά που οι στόχοι μου είχαν πει να περιμένω και αυτό με καθοδηγούσε στη μελέτη» Σ3
«Το εισαγωγικό βίντεο του υλικού αποτελεί μια όμορφη και κατατοπιστική αφόρμηση για την επεξήγηση της χρησιμότητας του υπόλοιπου υλικού» Σ4
«Το κυρίως υλικό της εργασίας είναι χωρισμένο σε ευδιάκριτες ενότητες, με ποικιλία ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων» Σ4
«Η τελευταία ενότητα- βίντεο έρχεται σε απόλυτη συνέπεια με το εισαγωγικό βίντεο και με τα ερωτήματα που θέτει δίνει αφορμή για ουσιαστική ανασκόπηση στη χρησιμότητα του υλικού» Σ4
«Το υλικό στο σύνολό του είναι εύχρηστο, ωστόσο είναι προφανείς οι περιορισμοί της συγκεκριμένης πλατφόρμας» Σ4
«Οι επισημάνσεις είναι όντως χρήσιμες και βοηθητικές» Σ4
«Οι σημειώσεις και τα ηχητικά είναι τοποθετημένα στα σημεία που τα χρειάζεσαι και εμπλουτίζουν το υλικό με ενδιαφέρουσες πληροφορίες και διαφορετικά ερεθίσματα» Σ4
«Το υλικό είναι εύκολο στη διαχείριση. Είναι σημαντικό ότι μπορείς να επιστρέψεις σε προηγούμενες σελίδες για να ανακαλέσεις κάποιες πληροφορίες» Σ4
«Το υλικό καλύπτει όλους τους βασικούς άξονες που αφορούν τα συγκεκριμένα θέματα» Σ4
«Δεν μπόρεσα να εντοπίσω κάπου «κενό» στη διδασκαλία» Σ4
«Ο διαχωρισμός των ενοτήτων είναι ξεκάθαρος, γεγονός που καθιστά το υλικό στο σύνολό του ιδιαίτερα εύχρηστο και πρακτικό. Μεγάλο πλεονέκτημα αποτελεί και η αυτονομία του» Σ4
«Η διάταξη των ενοτήτων είναι τέτοια που εξυπηρετεί απόλυτα» Σ4
«Ο εμπλουτισμός του υλικού με ασκήσεις, το κάνει ακόμα πιο αποτελεσματικό, γιατί σε βοηθάει να εμπεδώσεις τις πληροφορίες που σου δίνει και σε κρατάει συγκεντρωμένο και «ενεργοποιημένο»» Σ4

«Η πλειοψηφία των στόχων που τέθηκαν, επιτυγχάνονται» Σ4
«Η στοχοθεσία στην αρχή της κάθε ενότητας έκανε πιο κατατοπιστική τη διάρθρωση του υλικού. Ταυτόχρονα, βοηθούσε στη συγκέντρωση της προσοχής στα σημαντικά, ώστε να επιτευχθούν κι οι αντίστοιχοι στόχοι» Σ4
<ul style="list-style-type: none"> • «Όσο αφορά την A' Ενότητα, ...ναι θεωρώ οι στόχοι επετεύχθησαν» Σ5 • «Η στοχοθεσία στην αρχή της A' Ενότητας, βοηθάει πάρα πολύ γιατί προετοιμάζει τον αναγνώστη για το τι θα μελετήσει στη συνέχεια» Σ5 • «Η δομή ήταν βοηθητική και γινόταν ακόμα πιο βοηθητική με όλους αυτούς τους υπερσυνδέσμους» Σ5 • «Υπήρχε ξεκάθαρη δομή από το γενικό στο ειδικό» Σ5 • «Οι ασκήσεις ήταν βοηθητικές όσο αφορά την ανακεφαλαίωση, αλλά και πολύ ευχάριστες και σε ξεκούραζαν από αυτόν τον καταγισμό πληροφοριών» Σ5 (A' Ενότητα)
<ul style="list-style-type: none"> • «Το υλικό επιτέλεσε τον σκοπό του, μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για τους όρους της «Ορθογραφία», «Ορθογραφημένη Γραφή» και «ορθογραφική δεξιότητα»» Σ5 • «Δεν θεωρώ πως υπάρχει κάπου κενό στη διδασκαλία, ίσα- ίσα που πιστεύω ότι δόθηκαν αρκετές πληροφορίες...» Σ5 • «...δεν θεωρώ ότι χρειάζονταν παραπάνω πληροφορίες, θα ήταν πλεονασμός και κουραστικό» Σ5 • «H B' Ενότητα είχε μια πολύ ξεκάθαρη δομή» Σ5 • «Τρία θέματα ξεκάθαρα, στα οποία ο τρόπος που παρουσιάστηκαν είχε συνοχή» Σ5 • «Οι ασκήσεις αποτελούσαν, σαν να λέμε, ένα «ενδιαφέρον διάλειμμα» στη μελέτη μας, το οποίο μας κρατούσε όντως ενεργοποιημένους» Σ5 • «Η στοχοθεσία βρισκόταν σε απευθείας σύνδεση με τις πληροφορίες» Σ5 • «Κρίνω απαραίτητο να υπάρχει στοχοθεσία για τη διευκόλυνση της μελέτης μου, οπότε ναι, με διευκόλυε σημαντικά» Σ5 (B' Ενότητα)
<ul style="list-style-type: none"> • «Προσωπικά, είχα πολύ λίγες γενικές γνώσεις σε αυτό το αντικείμενο και νομίζω, πως οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε τέτοια θέματα, πολλές φορές είναι όχι μόνο λίγες αλλά και επιφανειακές. Άρα, ναι, θεωρώ ότι υπήρξε πληθώρα πληροφοριών και το αντικείμενο καλύπτεται και με το παραπάνω» Σ5 • «...πολύ ολοκληρωμένο αυτό που μελέτησα» Σ5 • «...βοηθητική και με συνοχή» Σ5 • «Οι ασκήσεις κρατούσαν την προσοχή μου και με «ξεκούραζαν». Επίσης, θεωρώ ήταν ακριβώς στα σημεία που έπρεπε να υπάρχει κάτι «διαφορετικό». Πολύ ενδιαφέρον το radlet, που προσωπικά, δεν το γνώριζα και για το συγκεκριμένο θέμα ήταν μια πολύ ωραία ιδέα» Σ5 • «Οι στόχοι επετεύχθησαν απόλυτα» Σ5 • «Η παρουσίαση της στοχοθεσίας, διευκολύνει πάντα και είναι ένας δείκτης για να ελέγχουμε κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι» Σ5 (Γ' Ενότητα)

Πίνακας 14: Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων με βάση το κριτήριο «Ευέλικτη μάθηση- Εκπαιδευτικό υλικό»

Ικανοποίηση- Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
«Όχι, η μεθοδολογία με βοήθησε στο να εργαστώ πάνω στο υλικό αξιοποιώντας τον χρόνο μου, όπως και για όσο επιθυμούσα» Σ1
«Δεν προέκυψαν δυσκολίες, καθώς μου δινόταν οι δυνατότητα να επικοινωνήσω με την κ.Κουμιοτάκη μέσω άμεσου προσωπικού μηνύματος» Σ1
«Το υλικό ήταν ζεστό και οικείο, οι επιλογές των χρωμάτων και του χαρακτήρα avatar θεωρούνται επιτυχημένες, καθώς δημιούργησαν ένα φιλικό προς τον χρήστη εκπαιδευτικό περιβάλλον» Σ1
«Θεωρώ ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία πέτυχε να μεταδώσει τις πληροφορίες, σε μεγαλύτερο του αναμενόμενου βαθμό» Σ1
«Δεν συνάντησα κωλύματα» Σ2
«Όλα ήταν πολύ εύκολα και κατανοητά στη μελέτη τους» Σ2
«Το υλικό ήταν εύκολα διαχειρίσιμο και αυτό με έκανε να επιθυμώ να το διαβάσω και να ενημερωθώ πάνω στις Μαθησιακές Δυσκολίες» Σ2
«Η μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως κατάφερε να μου μεταδώσει τις πληροφορίες που ανέμενα» Σ2
«Δεν συνάντησα κανένα κώλυμα» Σ3
«Δεν προέκυψε καμιά δυσκολία, που να μην μπορώ να επιλύσω λόγω της Εξ Αποστάσεως» Σ3
«Το υλικό ήταν οικείο, επειδή είχα προηγούμενη εμπειρία» Σ3
«Οποσδήποτε και κατάφερε η συγκεκριμένη μεθοδολογία να μεταδώσει τις πληροφορίες» Σ3
«Δεν συνάντησα κάποια δυσκολία λόγω της μεθοδολογίας» Σ4
«Λόγω πρότερης εμπειρίας επιμόρφωσης με τη χρήση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, το υλικό μου φάνηκε οικείο σε αυτό βοήθησε ιδιαίτερα και το κατατοπιστικό εισαγωγικό βίντεο» Σ4
«Παρά τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, πήρα πληροφορίες που ανέμενα με ποικιλία ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων» Σ4
<ul style="list-style-type: none"> • «Λόγω της μεθοδολογίας, δεν συνάντησα κάποια δυσκολία. Ήταν μάλιστα, βοηθητικό καθώς προγραμματίσα εγώ τον χρόνο που θα αφιέρωνα για τη μελέτη του υλικού» Σ5 • «Δεν προέκυψαν δυσκολίες, ίσως μόνο, δεν διέκρινα απ' την αρχή όλους του υπερσυνδέσμους» Σ5 • «Ήταν με πολύ ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο και έτσι, ένιωσα πολύ οικεία» Σ5 • «Η Εξ Αποστάσεως, κατάφερε και με το παραπάνω να μου μεταδώσει τις πληροφορίες, δεδομένου των πληροφοριών. Σας ευχαριστώ πολύ» Σ5 (A' Ενότητα)
<ul style="list-style-type: none"> • «Δεν συνάντησα κανένα απολύτως κώλυμα» Σ5 • «Δεν αντιμετώπισα καμιά απολύτως δυσκολία» Σ5 • «Παρότι άγνωστο υλικό, ο τρόπος παρουσίασης εξέπεμπε μια οικειότητα. Ο πρωταγωνιστής άλλωστε, ήταν ένα παιδί» Σ5 • «Οι πληροφορίες μεταδίδονται απόλυτα μέσω της Εξ Αποστάσεως, και όπως είπα στην αρχή, σας ευχαριστώ θερμά για αυτή την ευκαιρία. Καλή επιτυχία στο έργο σας εύχομαι» Σ5 (B' Ενότητα)

- *«Δεν συνάντησα καμιά δυσκολία, ίσα- ίσα οργάνωσα τη μελέτη του υλικού στο δικό μου προσωπικό χρόνο» Σ5*
- *«Ήταν άγνωστο υλικό. Ωστόσο ο τρόπος με έκανε να νιώθω οικειότητα» Σ5*
- *«Η μεθοδολογία κατάφερε και με το παραπάνω να μεταδώσει τις πληροφορίες που ανέμενα. Σας ευχαριστώ πολύ» Σ5 (Γ' Ενότητα)*

Πίνακας 15: Παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων με βάση το κριτήριο «Ικανοποίηση- Εξ Αποστάσεως υλικό»

13. ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συζήτηση- συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς, που εμπλέκηκαν εξ' αρχής στη δημιουργία του Εξ Αποστάσεως υλικού της παρούσας εργασίας, αποτέλεσε μια πλούσια πηγή ανατροφοδότησης και σκέψης. Παρ' ότι, οι πέντε (5) εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν το υλικό κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του, οι απαντήσεις που έδωσαν στη συνέντευξη, μετά την ολοκληρωμένη μελέτη του, αποδείχθηκαν ιδιαίτερα κατατοπιστικές και βοηθητικές για τη μετέπειτα μετατροπή του. Στο Κεφάλαιο του σχολιασμού, θα γίνει μια σύνοψη των απαντήσεων που παρουσιάστηκαν παραπάνω ανά κατηγορία.

Αρχικά, σχετικά με τις Γνώσεις που Απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι και καλυμμένοι. Χαρακτηρίζουν μάλιστα, τις γνώσεις που πήραν «ενδιαφέρουσες», «χρήσιμες», «πλήρεις» και «αναλυτικές», θεωρώντας πως μπορούν να τις αξιοποιήσουν μέσα στην τάξη τους. Αρκετές φορές, μίλησαν στις απαντήσεις τους για την «υποστήριξη» που τους παρέχει το υλικό, ώστε να μπορούν να έχουν στραμμένη την προσοχή τους στα εμφανή συμπτώματα των μαθητών τους («...**με βοήθησε να έχω στραμμένη την προσοχή μου και να παρατηρώ πιθανά «συμπτώματα»**). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην επικαιρότητα του υλικού («**το υλικό ανταποκρίνεται σε πρόσφατες θεωρίες...**»), η οποία τους παρέχει τη δυνατότητα να εντοπίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσορθογραφία στην τάξη τους («...**μπορώ να εντοπίσω καλύτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες...**», «**Το υλικό θα με διευκολύνει από εδώ και πέρα να εντοπίζω τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη Δυσορθογραφία...**»), αλλά και να είναι σε επαγρύπνηση για τα συμπτώματα των μαθητών τους («...**με κρατούν σε επαγρύπνηση για λάθη που συνηθίζουν να κάνουν οι μαθητές**). Επιπλέον, το υλικό θεωρήθηκε τόσο χρήσιμο, που ζητήθηκε άδεια απ' την ερευνήτρια να εκτυπωθεί για άμεση χρήση μέσα στην τάξη («**Είναι υλικό που είναι συγκεντρωμένο και νομίζω ότι θα το εκτυπώσω να το έχω σαν «οδηγό»**»), αλλά και αρκετά «πρωτότυπο», αφού δεν είχε τύχει να μελετήσουν ξανά, οι εκπαιδευτικοί το θέμα της Δυσορθογραφίας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στα θετικά του υλικού και των γνώσεων που έλαβαν, ακόμα, αναφέρθηκαν οι χρήσιμες τεχνικές που δόθηκαν προς χρήση («... **θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω τεχνικές για**

την αντιμετώπιση της Δυσορθογραφίας»), αλλά παρ' όλα αυτά, όπως θα δούμε στο δεύτερο κριτήριο, οι απόψεις δίστανται αφού κάποιοι καλύφθηκαν και κάποιοι όχι.

Παρά τις θετικές αναφορές για το πρώτο κριτήριο της «Απόκτησης Γνώσεων και μετέπειτα χρήσης», υπήρξαν δυο συστάσεις, που επέστησαν την προσοχή στην πληθώρα των πληροφοριών που δόθηκαν στην Α' Ενότητα του υλικού (*«...στην 1η Ενότητα νομίζω ότι ήταν πολλές»*) όπως και στην ανάγκη που δημιουργήθηκε για μεγαλύτερη αναφορά στα συνηθέστερα συμπτώματα της Δυσορθογραφίας (*«...να δίνονται περισσότερες πληροφορίες για τις περιπτώσεις των συμπτωμάτων της Δυσορθογραφίας που συνυπάρχουν συνηθέστερα»*).

Σχετικά με το δεύτερο κριτήριο της Ευέλικτης Μάθησης- Εκπαιδευτικού Υλικού οι πληροφορίες που πήραμε ήταν πληθώρες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην «ποιότητα» του υλικού που τους παρουσιάστηκε, στην ευχρηστία του (*«Το υλικό είναι εύχρηστο και η πλοήγηση σε αυτό είναι αρκετά σαφής...»*), *«Η χρήση ήταν εύκολη»*, *«Ο τρόπος διαχείρισης ήταν πολύ εύκολος»*), τη χρησιμότητα (*«Το υλικό ήταν καλό και χρήσιμο»*) αλλά και την «ευελιξία» (*«...και ιδιαίτερα χρήσιμη η ευελιξία, να πηγαίνω από το ένα θέμα στο άλλο κατά τα ενδιαφέροντά μου»*), *«Είναι σημαντικό ότι μπορείς να επιστρέψεις σε προηγούμενες σελίδες για να ανακαλέσεις κάποιες πληροφορίες»*) κι «αυτονομία» (*«...στην ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή» «...μεγάλο πλεονέκτημα αποτελεί και η αυτονομία του»*), που υποστηρίζει. Οι δάσκαλοι φαίνεται πως επιμένουν στο κομμάτι της ευελιξίας, καθώς τους παρείχε τη δυνατότητα να διαβάσουν όσο και όποτε είχαν χρόνο.

Ακόμα, γίνεται συχνή αναφορά στην ευδιάκριτη και σαφή δομή του υλικού (*«Η δομή ήταν ξεκάθαρη και βοηθητική στη μελέτη»*, *«Η δομή ήταν βοηθητική»*, *«Ο διαχωρισμός των εννοιών είναι ξεκάθαρος»*), που βοήθησε ιδιαίτερα στην πλοήγηση (*«...γεγονός που καθιστά το υλικό στο σύνολό του ιδιαίτερα εύχρηστο και πρακτικό»*), στην ακριβή κατάδειξη των γνωστικών προσδοκιών (*«...δημιουργώντας στον χρήστη σαφείς γνωστικές προσδοκίες»*), κατέστησε δυνατή την οργάνωση του χρόνου των επιμορφούμενων (*«Η δομή βοήθησε στο να οργανωθούν και να ταξινομηθούν εύκολα οι πληροφορίες...»*), πέτυχε τη διαύγεια και συνοχή (*«...βοηθητική και με συνοχή»*, *«...ο τρόπος που παρουσιάστηκαν είχε συνοχή»*), που επιθυμούσε η δημιουργός, αλλά και μετέτρεψε το υλικό σε «εύπεπτο» (*«Ο διαχωρισμός σε Μαθησιακές Δυσκολίες, Ορθογραφία, Δυσορθογραφία κατέστησε το υλικό πιο εύπεπτο»*).

Αναφορικά με τις σημειώσεις κι τις επισημάνσεις που εμπειρέχονταν, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως είναι «χρήσιμες» (*«Οι επισημάνσεις είναι όντως χρήσιμες...»*) και «βοηθητικές», αφού τους κατατόπιζαν κατά τη διάρκεια της μελέτης τους (*«Οι επισημάνσεις ήταν πολύ βοηθητικές και κατατόπιζαν πλήρως για τη συνέχεια...»*). Ταυτόχρονα, κατά τα λεγόμενά τους, τους βοηθούσαν στη διαχείριση του υλικού (*«...για την πορεία που ήθελες να ακολουθήσεις», «...βοηθούσαν στη διαχείριση του γνωστικού φορτίου από τον μαθητή»*) και λειτουργούσαν σαν επεξήγηση σε διάφορα σημεία (*«...Οι σημειώσεις, ναι ήταν επεξηγηματικές»*). Μάλιστα, έγινε ειδική αναφορά στα links, που παρατίθενται, τα οποία θεωρήθηκε πως βοηθούσαν στην εμβάθυνση για όσους το επιθυμούσαν (*«...με τα διάφορα links μπορεί ο αναγνώστης να αποκτήσει περισσότερες γνώσεις και να εμβαθύνει σε ό,τι χρειάζεται»*), στα πλαίσια πάντα της αυτονομίας. Σχετικά με τα ηχητικά κλιπ παρ' όλα αυτά, οι απόψεις φαίνεται να δίστανται αφού άλλοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σ' αυτά λέγοντας πως είναι στο κατάλληλο μέρος (*«Υπήρχε ακουστική διευκόλυνση σε κάποια σημεία και δεν χρειαζόταν τα πάντα να τα διαβάξεις»*), εμπλουτίζοντας το υλικό και προσδίδοντάς του μια πολυτροπική μορφή με διαφορετικά ερεθίσματα (*«... τα ηχητικά είναι τοποθετημένα στα σημεία που τα χρειάζεσαι και εμπλουτίζουν το υλικό με ενδιαφέρουσες πληροφορίες και διαφορετικά ερεθίσματα»*), ενώ άλλοι αναφέρονται αρνητικά, θεωρώντας πως δεν διευκόλυναν τη μελέτη τους (*«Τα ηχητικά δεν διευκόλυναν, ειδικά στην 1η Ενότητα, ήταν στα λόγια του Δυσορθογραφήκη και μόνο σε ένα ή δύο κείμενα θεωρίας. Στις άλλες δύο Ενότητες ήταν σε κάποια σημεία μόνο»*).

Οι ασκήσεις, επιπρόσθετα, κατέλαβαν μεγάλο μέρος στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καθώς κρίθηκε αναγκαίο να εξεταστεί αν κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους τους και να βοηθήσουν στην αυτοαξιολόγηση των επιμορφούμενων και στην ανακεφαλαίωση των γνώσεων που έλαβαν. Έτσι, σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο Κεφάλαιο, οι ασκήσεις ήταν ιδιαίτερα «ενδιαφέρουσες» (*«...ενέτειναν το ενδιαφέρον μου ως χρήστη...»*, *«ενδιαφέρον διάλειμμα»*) και βοήθησαν στην κατανόηση κι εμπέδωση των γνώσεων, (*«...με βοήθησαν στο να εμπεδώσω την ύλη...»*, *«Οι ασκήσεις με βοήθησαν να κατανοήσω καλύτερα το περιεχόμενο...»*, *«γιατί σε βοηθάει να εμπεδώσεις τις πληροφορίες»*), καθιστώντας την πιο αποτελεσματική (*«Ο εμπλουτισμός του υλικού με ασκήσεις, το κάνει ακόμα πιο αποτελεσματικό»*). Επιπρόσθετα, φάνηκε πως τους διατηρούσαν την προσοχή (*«Οι ασκήσεις κρατούσαν την προσοχή μου», «...και σε κρατάει συγκεντρωμένο και «ενεργοποιημένο»»*), έχοντάς τους

εκπαιδευτικούς σε εγρήγορση (*«κρατούσε όντως ενεργοποιημένους», «...με κρατούσαν σε εγρήγορση και με «υποχρέωναν» να ξαναβλέπω θέματα που δεν είχα κατανοήσει καλά»*), ενώ συνάμα τους «ξεκούραζαν» από τη μελέτη (*«... και πολύ ευχάριστες και σε ξεκούραζαν από αυτόν τον καταγισμό πληροφοριών»*). Βέβαια, δεν έλειψαν και κάποια αρνητικά σχόλια, που ανέφεραν ότι οι ασκήσεις ήταν κουραστικές (*«Στην Α' Ενότητα οι ασκήσεις ήταν κουραστικές»*) και κάποια άλλα, που αφορούσαν ως επί το πλείστον, την εφαρμογή στην οποία φτιάχτηκαν οι ασκήσεις. Έχουμε αναφορές λοιπόν, που τονίζουν ότι *«Σε κάποιες δραστηριότητες δεν έβλεπα το check για να ελέγξω τις απαντήσεις και έπρεπε να το ψάξω»* και *«σε άλλες δεν ήξερα από την αρχή πόσα ζεύγη προτάσεων θα εμφανίζονταν»*.

Στα θετικά του υλικού συγκαταλέχθηκαν ακόμα, η πλήρης επίτευξη των αρχικών στόχων της κάθε Ενότητας (*«...έχουν επιτευχθεί οι στόχοι», «Η πλειοψηφία των στόχων που τέθηκαν, επιτυγχάνονται», «Οι στόχοι επετεύχθησαν απόλυτα»*), η ύπαρξη του εισαγωγικού video, που κατατόπισε τους εκπαιδευτικούς για τη χρησιμότητα του υλικού, τους εισήγαγε ομαλά στο θέμα (*«Το εισαγωγικό βίντεο του υλικού αποτελεί μια όμορφη και κατατοπιστική αφόρμηση για την επεξήγηση της χρησιμότητας του υπόλοιπου υλικού»*) και βοήθησε στην ομαλή ολοκλήρωση μέσω της συσχέτισης με το τελικό βίντεο (*«Η τελευταία ενότητα- βίντεο έρχεται σε απόλυτη συνέπεια με το εισαγωγικό βίντεο και με τα ερωτήματα που θέτει δίνει αφορμή για ουσιαστική ανασκόπηση στη χρησιμότητα του υλικού»*), καθώς κι οι πληροφορίες που ήταν τόσες όσες έπρεπε, καθώς περισσότερες θα θεωρούνταν «πλεονασμός» (*«Ο όγκος των πληροφοριών είναι αρκετός. Κάποια αύξηση ίσως να προκαλέσει αύξηση του γνωστικού φορτίου», «...δεν θεωρώ ότι χρειάζονταν παραπάνω πληροφορίες, θα ήταν πλεονασμός και κουραστικό»*). Σ' αυτό το σημείο, παρ' όλα αυτά, δεν συγκλίνουν οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών, καθώς μέρος αυτών θεώρησε πως η Α' Ενότητα ήταν αρκετά μεγάλη και κουραστική, με πολλές ασκήσεις που θα προτιμούσαν να είναι Ανακεφαλαιωτικές, προκειμένου να επιτευχθεί Σύνοψη του μεγάλου όγκου πληροφοριών (*«Στην Α' Ενότητα οι ασκήσεις ήταν κουραστικές, θα τις προτιμούσα περισσότερο ανακεφαλαιωτικές»*).

Τέλος, σ' ότι αφορά το δεύτερο κριτήριο, θα ήταν παράλειψη εάν δεν αναφερόταν η άποψη των εκπαιδευτικών που επιθυμούσε μεγαλύτερη έκταση στους τρόπους αντιμετώπισης της Δυσορθογραφίας, με περισσότερες δραστηριότητες και λεπτομέρειες γύρω απ' το πρακτικό κομμάτι (*«Η Γ' Ενότητα πάλι, κάλυπτε το θεωρητικό μέρος αλλά πιστεύω ότι θα ήθελε δραστηριότητες ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης της»*).

Δυσορθογραφίας», «Πιστεύω ότι χρειάζονται περισσότερες λεπτομέρειες και δραστηριότητες για το πρακτικό μέρος, την αντιμετώπιση της Δυσορθογραφίας», «Θα ήθελα μεγαλύτερη έκταση και έμφαση στις πρακτικές αντιμετώπισης της Δυσορθογραφίας»).

Σχετικά με το τρίτο κριτήριο της Ικανοποίησης απέναντι στη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα θετικές. Φάνηκε πως η Εξ Αποστάσεως μεθοδολογία δεν εμπόδισε τους επιμορφούμενους να μελετήσουν το υλικό και να λάβουν τις προβλεπόμενες γνώσεις (*«...πέτυχε να μεταδώσει τις πληροφορίες», «Η μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως κατάφερε να μου μεταδώσει τις πληροφορίες που ανέμενα», «Οπωσδήποτε και κατάφερε η συγκεκριμένη μεθοδολογία να μεταδώσει τις πληροφορίες» «Οι πληροφορίες μεταδίδονται απόλυτα μέσω της Εξ Αποστάσεως*). Έτσι, οι αναφορές τους είναι ιδιαίτερα θετικές, αφού θεώρησαν πως τους δόθηκε η «ελευθερία» να αξιοποιήσουν τον χρόνο τους, ως βούλουνταν (*«...η μεθοδολογία με βοήθησε στο να εργαστώ πάνω στο υλικό αξιοποιώντας τον χρόνο μου, όπως και για όσο επιθυμούσα», «...βοηθητικό καθώς προγραμματίσα εγώ τον χρόνο που θα αφιέρωνα για τη μελέτη του υλικού»*), μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης «ζεστό», «φιλικό» και «οικείο» (*«Το υλικό ήταν ζεστό και οικείο», «...δημιούργησαν ένα φιλικό προς τον χρήστη εκπαιδευτικό περιβάλλον», «Ήταν με πολύ ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο και έτσι, ένιωσα πολύ οικεία»*). Κατά τα λεγόμενά τους, δεν εντοπίστηκαν δυσκολίες στη μελέτη του υλικού (*«Δεν προέκυψαν δυσκολίες», «Δεν συνάντησα κανένα κώλυμα», «Δεν προέκυψε καμιά δυσκολία, που να μην μπορώ να επιλύσω λόγω της Εξ Αποστάσεως»*), αφού μάλιστα, τους φάνηκε αρκετά εύκολο και εύχρηστο (*«Το υλικό ήταν εύκολα διαχειρίσιμο»*).

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να πήραν ποικίλα ερεθίσματα, ενώ ακόμα κι αυτοί που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, θεώρησαν πως το υλικό τους μετέφερε σε ένα περιβάλλον μάθησης θετικό. Σ' αυτό βέβαια, βοήθησε κι η παρουσία του ήρωα, Τάκη Δυσορθογραφάκη, που είναι ένα παιδί και μάλιστα, μαθητής Δημοτικού, που όλοι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να είχαν στη τάξη τους (*«Παρότι άγνωστο υλικό, ο τρόπος παρουσίασης εξέπεμπε μια οικειότητα. Ο πρωταγωνιστής άλλωστε, ήταν ένα παιδί»*). Η μόνη αρνητική αναφορά που εντοπίστηκε ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο, είναι οι περιορισμοί της μεθοδολογίας (*«Παρά τους περιορισμούς της συγκεκριμένης μεθοδολογίας, πήρα πληροφορίες που ανέμενα με ποικιλία ερεθισμάτων και δραστηριοτήτων»*), που αναφέρθηκαν απλά και γενικά από

έναν μόνο συνεντευξιαζόμενο. Στο επόμενο Κεφάλαιο, θα γίνει μια Ανακεφαλαίωση όλων όσων παρουσιάστηκαν παραπάνω, με έμφαση στην «απάντηση» των ερευνητικών ερωτημάτων.

14. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λίγο πριν την ολοκλήρωση της εργασίας, στα Συμπεράσματα, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει επαναφορά των Ερευνητικών Ερωτημάτων, ώστε με βάση τα όσα αναφέρθηκαν στα 2 προηγούμενα Κεφάλαια, να φανεί εάν και κατά πόσο, το παρόν υλικό πέτυχε τους σκοπούς του.

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν μπορούν οι εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας Εκπαίδευσης να ενημερωθούν αποτελεσματικά για τις Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία, μέσω της μεθοδολογίας της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, φάνηκε πως η απάντηση είναι θετική. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί έδειξαν να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι τόσο απ' τη μεθοδολογία και τις δυνατότητες που τους παρείχε, όσο κι από τις γνώσεις που έλαβαν μέσω το υλικού. Έτσι, διαφαίνεται πως η ιδιαίτερη και διαφορετική απ' την πρόσωπο με πρόσωπο Επιμόρφωση, δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα στην παραγωγή και μετάδοση της γνώσης. Παρόμοια θετική στάση, φάνηκε να έχουν προς την Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση οι δάσκαλοι στην έρευνα της Οικονόμου⁸ (2017) καθώς και των Μουζάκη, Μπουρλετίδη Κ., Μαγκλογιάννη & Μπουρλετίδη Δ.⁹ (2009). Τέλος, ικανοποιημένοι φάνηκαν από το επιμορφωτικό πρόγραμμα και τη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα του Μουζάκη¹⁰ (2011) και του Θωμάδη¹¹ (2017).

Εντούτοις, στην έρευνα του Θωμάδη (2017), οι δάσκαλοι παρά τη θετική τους άποψη για την Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση, φάνηκαν να διατηρούν κάποιες επιφυλάξεις ως προς αυτή, όπως και στην έρευνα της Οικονόμου (2017) για την καταλληλότητα των εργασιών που είχαν επιλεγεί για αναστοχασμό. Επιπλέον, στα μειονεκτήματα που ανά διαστήματα έχουν αναφερθεί ως ανασταλτικοί παράγοντες για την κάλυψη των μαθησιακών στόχων, είναι η μειωμένη πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία (Μουζάκης, 2011), που οδηγούν στο συμπέρασμα πως ένα συνδυασμός συμβατικής και ηλεκτρονικής

⁸ «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης: Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ»

⁹ «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης και Ηπείρου»

¹⁰ «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPICT License στην Ελλάδα»

¹¹ «Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως Μέθοδος Επιμόρφωσης Δασκάλων: Στάσεις και Απόψεις»

μάθησης είναι ο ιδανικότερος (Hanson & Clem, 2006 και Collis, 2003 στο Μουζάκης, 2011).

Ολοκληρώνοντας, ιδιαίτερες δυσκολίες δεν αναφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της μελέτης του παρόντος Εξ Αποστάσεως Υλικού, επιτρέποντας στους μαθησιακούς στόχους να πραγματοποιούν χωρίς κωλύματα, καθυστερήσεις ή στερήσεις. Αντίστοιχη επιτυχία στην επίτευξη των στόχων διαφάνηκε στην έρευνα του Γεωργίου¹² (2018), της Οικονόμου (2017) αλλά και του Μιχαλόπουλου¹³ (2016), όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν θετικά στους στόχους, την οργάνωση και το περιεχόμενο του υλικού που μελέτησαν.

Κανένας εκπαιδευτικός στην παρούσα έρευνα, δεν αναφέρθηκε αρνητικά για την μεθοδολογία αντιθέτως, όλοι τόνισαν την ευχρηστία, την ποιότητα και οικειότητα που τους μετέδιδε το υλικό. Κάτι αντίστοιχο συνέβη, στην έρευνα της Οικονόμου (2017), όπου οι εκπαιδευτικοί μίλησαν θετικά για την ποιότητα του υλικού και την κάλυψη των προσωπικών προσδοκιών τους, καθώς και στην έρευνα των Μουζάκη, Μπουρλετίδη Κ., Μαγκλογιάννη και Μπουρλετίδη Δ. (2009), που τονίστηκε η σπουδαιότητα της ποιότητας του υλικού για την πραγμάτωση των στόχων. Μ' αυτόν τον τρόπο, φαίνεται πως καλύπτεται το τρίτο και το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσαν τυχόν δυσκολίες, κατά τη διάρκεια της μελέτης του Εξ Αποστάσεως Υλικού, που λειτούργησαν ανασταλτικά αλλά και την άποψη των εκπαιδευτικών για την Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση και την κάλυψη των προσδοκιών τους.

Τέλος, το υλικό, όπως φάνηκε απ' τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κατάφερε να καλύψει τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, μέσα από γνώσεις που θα τους φανούν χρήσιμες για την επαγγελματική τους πορεία. Κύριο μέλημα ήταν οι πληροφορίες που θα δοθούν στους εκπαιδευτικούς, να έχουν πρακτικό αντίκτυπο στην τάξη, να τους βοηθήσουν να αναγνωρίζουν τα «σημάδια» των μαθητών τους κι εάν είναι δυνατόν, να τους διευκολύνουν στην εκμάθηση της Ορθογραφίας. Το περιεχόμενο του υλικού πέτυχε επομένως, τον στόχο του με ένα μικρό μόνο κενό όπως φάνηκε, στο πρακτικό κομμάτι της αντιμετώπισης. Έτσι, απαντήθηκε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που κάλυπτε το

¹² «Αποτίμηση του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος «Μαθαίνοντας και Διδάσκοντας Python, Μέσα κι Έξω από το Σχολείο», ως προς την εφαρμογή των βασικών αρχών σχεδιασμού, διοίκησης και αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων»

¹³ «Αξιολόγηση του προγράμματος μικτής μάθησης «Αξιοποίηση τεχνικών ασύγχρονης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσα από το περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης Moodle» ως προς την εφαρμογή των αρχών και μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων: Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας»

περιεχόμενο του υλικού και τη μετέπειτα χρησιμότητά του. Αντίστοιχα, θετικές καταγραφές για τις γνώσεις που αποκόμισαν και τη χρησιμότητά τους στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών διαφάνηκε στην έρευνα του Γεωργίου (2018), Μιχαλόπουλου (2016) & Τζιαφάλια¹⁴ (2016). Ιδιαίτερη αναφορά στην απόκτηση νέων γνώσεων γίνεται επίσης, στην έρευνα της Οικονόμου (2017) καθώς και στην έρευνα σε εκπαιδευτικούς των Μουζάκη, Μπουρλετίδη Κ., Μαγκλογιάννη & Μπουρλετίδη Δ. (2009).

Συνολικά, σύμφωνα με την παρούσα εργασία, ένα Εξ Αποστάσεως Υλικό Επιμόρφωσης δεν υστερεί πουθενά με την πρόσωπο με πρόσωπο Επιμόρφωση. Είναι σε θέση να καλύψει πλήρως το θέμα που πραγματώνεται καθώς και να καλύψει τις αναμενόμενες προσδοκίες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών Α'βάθμιας Εκπαίδευσης. Στα πλεονεκτήματά του εντάσσεται σίγουρα η ευελιξία κι η ελεύθερη πρόσβαση, οποιαδήποτε στιγμή ο επιμορφούμενος επιθυμήσει, γεγονός που επιβεβαιώνεται κι από άλλες έρευνες (Οικονόμου, 2017; Λιναρδάτου & Παπαδάκη¹⁵, 2013; Μπίκου & Τζιφόπουλου¹⁶, 2013; Θωμάδη, 2017). Ιδιαίτερες δυσκολίες φαίνεται πως δεν αντιμετωπίζονται, όταν το υλικό έχει δομηθεί συστηματικά, προσεχτικά και με «φιλικό» προς τον αναγνώστη τρόπο.

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφερθεί πως οι όποιες συγκρίσεις αναφέρονται με άλλες έρευνες αφορούν κυρίως το κομμάτι της Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς και όχι αυτό των Μαθησιακών Δυσκολιών- Δυσορθογραφίας, καθώς δεν εντοπίστηκαν αντίστοιχες έρευνες, που να μελετούν την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσορθογραφία μέσω της Εξ Αποστάσεως μεθοδολογίας.

¹⁴ «Απόψεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Νέων Τεχνολογιών στο Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Καρδίτσας»

¹⁵ «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας μέσω μικτής μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Αχαρνών»

¹⁶ «Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση»

15. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναφερόμενοι στους περιορισμούς της έρευνας, δύο δεδομένα φαίνεται πως μπορούν να ενταχθούν. Πρώτον, το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών και δεύτερον, ο τύπος της έρευνας. Το μικρό δείγμα έγκειται στο γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε «Αποτίμηση του επιμορφωτικού υλικού» και όχι ολοκληρωμένη έρευνα. Ως εκ τούτου, τα πορίσματα κι οι απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα, δεν θα πρέπει να γενικευτούν, καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε αυθαίρετα συμπεράσματα. Επιπλέον, ο τύπος της έρευνας που επιλέχθηκε, η έρευνα δράσης, από την φύση της χαρακτηρίζεται για τον υποκειμενισμό της, αφού ο ερευνητής ταυτόχρονα συμμετέχει και οργανώνει τη δράση. Στην παρούσα εργασία μάλιστα, επειδή υπήρχε στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς- επιμορφούμενους- συνεντευξιαζόμενους, η έρευνα θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως έλαβε πιο προσωπικό χαρακτήρα απ' ότι όφειλε. Επομένως, λόγω του μικρού δείγματος και της ανάπτυξης προσωπικής σχέσης με τους εμπλεκόμενους και τη διαδικασία σώφρον θα ήταν να αποφευχθεί η γενίκευση των πορισμάτων.

16. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο Κεφάλαιο, πρόταση της ερευνήτριας είναι η έρευνα να επαναληφθεί πάνω στο παρόν υλικό, με ποσοτικά δεδομένα ανάλυσης και σε μεγαλύτερο πλήθος εκπαιδευτικών Α'βάθμιας. Η πραγματοποίηση ποσοτικής έρευνας θα επιτρέψει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και τη μελέτη της επιρροής του υλικού ταυτόχρονα σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο, θα καθιστούσε το υλικό περισσότερο αξιόπιστο κι έγκυρο, ενώ θα έδινε τη δυνατότητα για βελτιστοποίησή του.

Επιπρόσθετα, προκειμένου να αποφευχθούν φαινόμενα υποκειμενισμού κι ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, θα μπορούσε η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του υλικού, να γινόταν από κάποιον ανεξάρτητο παρατηρητή, ο οποίος θα παρατηρούσε αποστασιοποιημένα τις διαδικασίες και θα βοηθούσε την ερευνήτρια ή τον ερευνητή να διατηρήσει τις αναμενόμενες αποστάσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

17. Ελληνόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγαλιώτης, Ι. (2004). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αϊδίνης, Α. (2012). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, μια ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.

Αϊδίνης, Α. & Δανακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Vol 10, No 1 (2014); 5-32.

Αναστασιάδης, Π. (2007α). Η Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης στο Σύγχρονο Σχολείο: Κοινωνικο-Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικού Δίκτυου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Αναστασιάδης, Π. (2007β). Οι Προηγμένες Μαθησιακές Τεχνολογίες Σύγχρονης και Ασύγχρονης Μετάδοσης στην Υπηρεσία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Ζητήματα Σχεδιασμού και Υλοποίησης Συστήματος Μικτής Μάθησης (Blended Learning) για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Ομογένειας. Κοινωνικο – Εποικοδομιστική Προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα, 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Αναστασιάδης, Π. & Σπαντιδάκης, Γ. (2013). Διαδικτυακά Περιβάλλοντα για τους μαθητές της Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης στη Διασπορά: Βασικές αρχές σχεδιασμού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ) Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αθήνα, Νοέμβριος 2013.

Ανδρέου, Α. (1982). «Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα του διαλόγου», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.8,102.

Βάμβουκας, Μ. (2004). Θέματα Ψυχαπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.

Βάμβουκας, Μ., Παλιεράκης, Ν., Βάμβουκα, Ε., (2008). Η ανάγνωση και η γραφή λέξεων από μαθητές Α΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 43-70.

Βατσινά, Ι., & Μουζάκη, Α. (2015). Πιλοτική διερεύνηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών μιας κλίμακας για την εκτίμηση γλωσσικών και γνωστικών λειτουργιών από γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Preschool & Primary Education*, 3 (2).

Βεργίδης, Δ. Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 70, 5,6/1993, 67-73. (2).

Βογιανδρούκας, Ι. & Γρηγοριάδου, Ε. (2000). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία. Θέματα ειδικής αγωγής, 10, 50-61.

Βουγιούκας, Α. (1994). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Βρυωνίδης, Μ. (2007). Μια ποιοτική διερεύνηση των παραγόντων που παρεμποδίζουν τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα : ποιος ο ρόλος του φύλου; Εισήγηση στην Ημερίδα «Φύλο και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση», 8 Δεκεμβρίου 2007. Ρόδος.

Γεωργίου, Χρ. (2018). Αποτίμηση του εξ αποστάσεως επιμορφωτικού προγράμματος «Μαθαίνοντας και Διδάσκοντας Python, Μέσα κι Έξω από το Σχολείο», ως προς την εφαρμογή των βασικών αρχών σχεδιασμού, διοίκησης και αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Διπλωματική Εργασία.

Γκότοβος, Α. (1992). Ορθογραφική Μάθηση στο Δημοτικό. Μία εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

Γρηγοράκης, Ι. (2011β). Μορφολογική επίγνωση και δεξιότητες αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων σε μαθητές της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 31, 102-113.

Ετεοκλέους-Γρηγορίου, Ν. & Φωτίου, Σ. (2012). Ενσωμάτωση Ιστολογίων ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία: Ανάπτυξη Κοινοτήτων Διερεύνησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012 (σσ. 177-184).

Αναγνωστόπουλος, Δ. (2018, 16 Απριλίου). Βιομηχανία... διαγνώσεων παιδιών με «μαθησιακές δυσκολίες». *Εφημερίδα Συντακτών*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο https://www.efsyn.gr/ellada/ygeia/147243_biomihania-diagnoseon-paidion-memathisiakes-dyskolies

Θεοδοσόπουλος, Α.Κ. (1967). Επιμόρφωσις. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα HERDER, σ. 643.

Θωμάδης, Π. (2017). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ως Μέθοδος Επιμόρφωσης Δασκάλων: Στάσεις και Απόψεις. Πρακτικά Εργασιών 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Αθήνα, 21/04/2017 - 23/04/2017. (σσ. 369-380)

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Κάκουρος , Ε. & Μανιαδάκη , Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή- Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2011). Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών. Αθήνα: Πεδίο.

Κανδαράκης, Α. (2004). Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;. Αθήνα: Σαββάλας.

Καρατζάς, Δ.Α. (2005). Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας: Γνωστικό-ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσάνου, Α. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία και εφαρμογή του Τεστ Πρώιμης Ανίχνευσης Δυσλεξίας. Working paper

Κατσαρού, Ε. (2010). «Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα». Στο Μάριος Πουρκός και Μανόλης Δαφέρμος (επιμ.), Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα, Αθήνα: Τόπος

Κελεσιδης, Ε., Μανάφη, Ι. & Μπότσας, Γ. (2017). Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωσή τους για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία με το μεικτό μοντέλο μάθησης. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), σ. 15-29.

Κολιάδης, Ε. (2010). Συμπεριφορά στο σχολείο: αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Αθήνα: Γρηγόρη

Λιοναράκης, Α. (2011). Ανοικτή Εκπαίδευση. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, Vol. 7 (No 1), 4-5.

Λιναρδάτου, Χ. & Παπαδάκης, Σ. (2013). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας μέσω μικτής μάθησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) Αχαρνών. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 169-177). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μακράκης, Β. (2013) «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, Γνωσιακά Ενδιαφέροντα και Εκπαιδευτικοί ως Φορείς Διδακτικής και Κοινωνικής Αλλαγής». Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <http://ipaideia.gr/technologies-tis-pliroforias-kai-epikoionias>.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). Παιδαγωγική ψυχολογία. Αθήνα: Διάδραση.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκοβίτης Μ., Τζουριάδου Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες : θεωρία και πράξη. Αθήνα: Προμηθεύς.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ. Β'. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρίδου – Μπόλλα, Β. (1998) Εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πανευρωπαϊκή κλίμακα. *1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ναύπακτος: Εκδόσεις Ατραπός.

Μαυρομμάτη, Δ. (2004). Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαλόπουλος, Γ. (2016). Αξιολόγηση του προγράμματος μικτής μάθησης «Αξιοποίηση τεχνικών ασύγχρονης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας μέσα από το περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης Moodle» ως προς την εφαρμογή των αρχών και μεθόδων της εκπαίδευσης ενηλίκων: Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. Διπλωματική Εργασία.

Μουζάκη, Α. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσορθογραφία. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=356>.

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

Μουζάκη, Α. (2010β). Δυσορθογραφία. *Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*, σ. 223- 236. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2011). Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές. Αθήνα: Gutenberg.

Μουζάκης, Χ. (2011). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPIC License στην Ελλάδα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1 (1), 91-118. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <file:///F:/Διπλωματική/εξΑΕ/Μουζάκης.pdf>

Μουζάκης, Χ., Κ. Μπουρλετίδης, Κ. Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης και Ηπείρου. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμ. Α (σ. 195- 209). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1980) Θεωρητική Γλωσσολογία, Αθήνα

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), 7ο Συνέδριο για την Ανοικτή & την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμος 4, Μέρος Α, 8-10 Νοεμβρίου 2013 (σσ. 60-77). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές δραστηριότητες στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. <<Μεταγινώσκειν>>, κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος

Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτορυθμιζόμενη μάθηση στην ΕξΑΕ. *Open Education The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9 (1), 19-31.

Ξάνθη, Στ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ' - ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6 .

Οικονόμου, Χρ. (2017). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης: Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης εξ αποστάσεως/μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για*

την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 17-34, Δεκ. 2017. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/11504/www.openet.gr/AbntCitationPlugin>

Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί. Αθήνα: Πεδίο

Παντελιάδου, Σ. (2000) Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. & Σιδερίδης, Γ. (2008). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ): ψυχομετρική αξιολόγηση με τη μέθοδο Rasch. Ψυχολογία, 15 (3), 239-266.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (Επιμ.) (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες & Χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., Δασκαλάκη, Ε. και Μπασάκου, Β. (2006). Η συνεισφορά διαφορετικών δεξιοτήτων γραμματισμού στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και γραφής. Στο Παπούλια- Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., Θηβαίος, Κ. (επιμ), Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 91-102. Διαθέσιμο στον δικτυακό ιστότοπο: http://www.sed.uth.gr/ldepeak/data/iliko/tevxos_a.pdf

Παπαδάκης, Σ., Παρασκευάς, Α., Τζιμόπουλος, Ν., (2014). Η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εμπειρία από τη συνδυασμένη χρήση Moodle, LAMS, BBB/Centra και OpenSim, Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη - Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνέδριου Ημαθίας, Νάουσα 4,5 & 6 Απριλίου, Τ. Δ', (σσ. 131-142).

Παπαδημητρίου, Σ. (2014). Καλές Πρακτικές Αξιοποίησης του Βίντεο στη Μάθηση. Στα Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνέδριου eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα» Πάτρα (2014). Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <http://conf2014.etwinning.gr/images/praktika/praktika.pdf>

Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, στο Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, των Γκότοβου Θ.-Μαυρογιώργου Γ.- Παπακωνσταντίνου Π., Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευσης, 73-83.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 9, 47-54.

Παπαναστασίου, Γ. (2008). Νεοελληνική Ορθογραφία: ιστορία, θεωρία, εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Παπαναστασίου, Γ. (2001). Γλώσσα και ορθογραφία. Στο Χριστίδη, Α-Φ (επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρου Ελληνικής γλώσσας, σ.σ. 194-198

Πολομαρκάκη, Ε., (1989). Δυσορθογραφία στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τ.3, Ελληνικά Γράμματα, σ. 1577.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη. Στο Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας. Αθήνα: Συμυρνωτάκης.

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

Πολυχρονόπουλος, Π. (1983) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σκοποί, περιεχόμενο, μεθοδολογία, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 10, 53-60.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Σ. Πολυχρονοπούλου.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο δυσλεξικός έφηβος. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης (Α).

Ράπτης, Γ.Π. : Η Μετεκπαίδευση των δασκάλων (1880-1992). *Σχολείο και Ζωή*, 7,8/1993, τ. 7,8,9, 264-273.

Σπανάκα, Α. (2017). Στόχοι και Θεματολογία Γραπτών Εργασιών: Μια Μελέτη Περίπτωσης. Στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *9th International Conference in Open & Distance Learning, November 2017*, Αθήνα.

Σπαντιδάκης Γ. & Βασαρμίδου Α. (2014α). Παιδαγωγικός σχεδιασμός του Περιβάλλοντος. Στο Α. Χατζηδάκη, Γ. Σπαντιδάκης & Π. Αναστασιάδης (Επιμ.), Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.,15-38.

Σπαντιδάκης, Γ., Μιχαηλίδη, Ε. (2013). Προβληματισμοί & προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της Γλώσσας. Αθήνα: Πεδίο.

Σπαντιδάκης, Ι. (2009). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση. Αξιολόγηση. Αντιμετώπιση. Αθήνα: Πεδίο.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (1999). Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

Τζιαφάλια, Ε. (2016). Απόψεις εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Νέων Τεχνολογιών στο Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Καρδίτσας. Διπλωματική Εργασία.

Τζιβνίκου, Σ., (2015). Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες : Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (1987). Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς, 1-4.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2013). Μαθησιακές Δυσκολίες - Γνωστικές προσεγγίσεις. Αθήνα: ΝΑ.

Τομαράς Ν. (2008) Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1996). Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).

Τρίγκα – Μερτίκα , Ε. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες , γενικές και ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες – Δσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τρούλης, Γ. (1985). Η Διαρκής Επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών (Δασκάλων και Νηπιαγωγών)-Κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια (Ερευνητική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση), Στο Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες, των Maurice Debesse και Gaston Mialaret, τόμ. 7. Αθήνα: Δίπτυχο, 549-725.

Τσούγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. Ε., & Γιαννέλου, Π. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες– Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1468-1477.

Φλωράτου, Μ. (2009). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά: διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαραλαμπίδης Α., Χατζησαββίδης, Σ (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

18. Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anastasiades, P. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (Ed.), *Blended Learning Environments for Adults: Evaluations and frameworks*. Hershey, PA: IGI Global.

Anderson, T. & Dron, J. (2010). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Bailet, L. L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. Στο A.M Bain, L.L. & L.C. Moats (Eds), *Written Language Disorders: Theory into Practice*. Austin : TX Pro- ed. 1-21.

Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. Στο J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle: WA

Blake, R., (2011). Current Trends in Online Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 19-35.

Herner-Patnode, L., Lee, H. J. & Baek, E. O. (2011). Reflective E-Learning Pedagogy. *Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. Vol I (No 1). pp 18-33.

Holmberg, B. (1989). *Theory and Practice of Distance Learning*. London: Routledge

Bradley, I. (1995). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Παιδαγωγική κοινωνία - ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Άτραπος.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Collis, B. (2003). Course redesign for blended learning: modern optics for technical professionals. *International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning*, 13(1/2), 2238.

Hanson, K. & Clem, F. (2006). To blend or not to blend: A look at community development via blended learning strategies;. In C. J. Bonk & C. R. Graham, (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco. CA: Pfeiffer Publishing.

Ferreiro, E & Teberosky, A. (1982) Literacy before schooling. London : Heinemann educational.

Fichten, C., Asuncion, J., & Scapin, R. (2014). Digital Technology, Learning, and Postsecondary Students with Disabilities: Where We've Been and Where We're Going. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), σσ. 369-379.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 301- 330

Gentry, J.R. (1982). An Analysis of Developmental Spelling in "GNYS AT WRK". *The reading teacher*, 36(2), 192-200.

Graham, C. R. (2006). 'Blended Learning Systems: Definition, current trends and future directions', Στο *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*, Editors: C. J. Bonk, and C. R. Graham, San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Kent: Hodder & Stoughton.

Hall J.K. Salas, B. & Grimes. A.E. (1999) *Evaluating and improving written expression- A practical guide for teachers* (3rd ed). Austin : TX Pro-ed

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23 (2), 74-84.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Επιμ. Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. Μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.

IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) (2004). Public Law. 108-446.

McNiff, J. (1995): *Action Research for Professional Development*, Hyde Publications, London.

Katz, L.G. (1993). Dispositions: definitions and implications for early childhood practices. Catalog, No. 211 Perspectives from ERIC/EECE: Monograph series No. 4. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/books/disposit.html>

Kavadella, A., Tsihlakis, K., Vougiouklakis, G. & Lionarakis, A. (2011). An investigation of the educational effectiveness of blended learning for teaching undergraduate dental students. 6th International Conference in Open and Distance Learning. Alternative Forms of Education. Loutraki, 4-6 November 2011 (516-527).

- Keegan, D.** (2000). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Keegan, D.** (1993). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge
- Kerlinger, F.N.** (1986) *Foundations of Behavioral Research*. 3rd Edition, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Kirk, S. A.** (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koshy, V.** (2010²), *Action Research for improving educational practice. A step by step guide*, London: Sage.
- Mason, J.** (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Στο Ν. Κυριαζή (επιμ.). (2η εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Meyer, A.** (2016). *Learn, live, work and play: Mobile assistive technologies supporting users with learning disabilities (LD)*. 15th Eahil Conference. Seville, Spain.
- Miller, R.** (1995) : *Educational freedom for a democratic society: A critique of national educational goals, standards and curriculum*. Brandon, VT: Great Ideas in Education Press.
- Moore, M. G. & Kearsley, G.** (2012) *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mouly, G.J.** (1970) *The Science of Educational Research*, New York: Nostrand
- Neuman, D.** (2011). *Information-Rich Environments: Single-Sense, Multisensory, and Interactive*. In *Learning in Information-Rich Environments*. Springer US
- Romani, C., Di Betta, A. M., Tsouknida, E., & Olson, A.** (2008). *Lexical and nonlexical processing in developmental dyslexia: A case for different resources and different impairments*. *Cognitive Neuropsychology*, 25(6), 798–830.
- Schiller, K.** (1970): *Etudes postuniversitaires des enseignants aux écoles supérieures*, document de la conference, Université Charles, Prague, 187.
- Simonson, M.** (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of Distance Education*. Boston, MA: Pearson.
- Stowe, R., Arnold, D., & Ortiz, C.** (2000). *Gender Differences in the Relationship of Language Development to Disruptive Behavior and Peer Relationships in Preschoolers*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 521-536.

Sulzby, E. (1990). Assessment of writing and children's language while writing. Στο L.M Morrow & J.K. Smith (επιμ.) Assessment for instruction in early literacy. New Jersey: Prentice-Hall.

Swanson , H.L., Cooney, J.B. & O'Shaughnessy, T.E. (1998). Learning disabilities and memory. Στο B.Y.L. Wong (ed). Learning about learning disabilities. San Diego: CA Academic Press. 107-162.

Treiman, R. & Burassa, C. (2000). The Development of Spelling Skills. Topics in Languages Disorders, 20, 1-18

Troia, G.A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. Στο: C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), Handbook of writing research. NY: The Guilford Press. 324-336

Walker, S. L. (2002). Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education. PhD Thesis, University of Curtin.

Weil, M. J., & Amundson, S. J. C. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. American Journal of Occupational Therapy, 48, 982-988.
Διαθέσιμο στον διαδικτυακό ιστότοπο: <https://doi.org/10.5014/ajot.48.11.982>

Παράρτημα Α

«ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ»

ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΥ

Σας φάνηκαν ενδιαφέρουσες οι πληροφορίες που πήρατε;.....
...

Θεωρείτε πως το υλικό καλύπτει σε μεγάλο βαθμό το αντικείμενο που είχε σκοπό να σας μεταδώσει (Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία).....
...

Πήρατε χρήσιμες πληροφορίες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσορθογραφία;.....
...

Θεωρείτε πως μπορείτε να αξιοποιήσετε όσα μάθατε στην τάξη σας;.....
...

Σας διευκόλυνε το υλικό να εντοπίσετε τις ΜΔ και τη Δυσορθογραφία στους μαθητές σας, ώστε να μπορείτε εγκαίρως να ενημερώσετε τους γονείς;.....
....

Άλλο.....
...

ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΜΑΘΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Πώς σας φάνηκε το υλικό με μια γενική ματιά;
.....
...

Η χρήση του ήταν εύκολη για εσάς;
.....
...

Οι όποιες επισημάνσεις για την πορεία που ακολουθούσατε ήταν βοηθητικές;
.....
...

Τα ηχητικά κι οι σημειώσεις σας διευκόλυναν στα σημεία που βρίσκονταν;
.....
...

Βρήκατε εύκολο τον τρόπο διαχείρισης του υλικού;
.....
...

Η δομή του υλικού σας φάνηκε βοηθητική;
.....
...

Η διάταξη των κεφαλαίων σας βοήθησε να αποκτήσετε μια πλήρη οπτική του αντικειμένου, απ' τα πιο γενικά στα επιμέρους;
.....
...

Οι ασκήσεις θεωρείτε πως σας διευκόλυναν να ανακεφαλαιώσετε τις χρήσιμες πληροφορίες και σας κρατούσαν «ενεργοποιημένους» κατά τη διάρκεια της μελέτης;
.....
...

Με βάση τη στοχοθεσία του υλικού, που μελετήσατε στην περιγραφή του μαθήματος, θεωρείτε πως επετεύχθησαν οι στόχοι που είχαν τεθεί;
.....
...

Η στοχοθεσία, στην αρχή της κάθε ενότητας σας διευκόλυνε να επιστήσετε την προσοχή σας; Θεωρείτε πως επετεύχθησαν οι στόχοι κάθε ενότητας;
.....
...

Κρίνετε πως υπάρχει κάπου «κενό» στη διδασκαλία και το αντικείμενο;
.....
...

Θα θέλατε να δοθούν παραπάνω πληροφορίες για κάποιο αντικείμενο;
.....
...

Άλλο
.....
...

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ- ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συναντήσατε κωλύματα λόγω της μεθοδολογίας της ΕξΑΕ;

.....
.....

Προέκυψαν δυσκολίες τις οποίες δεν μπορούσατε να επιλύσετε λόγω της ΕξΑΕ;

.....
.....

Το υλικό κατάφερε να σας κάνει να νιώσετε οικεία ή ήταν απόμακρο και ξένο προς τα εσάς;

.....
.....

Κατάφερε η συγκεκριμένη μεθοδολογία να σας μεταδώσει τις πληροφορίες που αναμένατε;

.....
.....

Άλλο.....

.....