



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του «Γράφω σωστά» των σχολικών
εγχειριδίων της Α', Β' και Γ' Δημοτικού ως μέσου διδασκαλίας μαθητών με
δυσκολίες στην ορθογραφία

Σιδηροπούλου Ηλιάννα Δάφνη

Θεσσαλονίκη 2018



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του «Γράφω σωστά» των σχολικών εγχειριδίων της Α', Β' και Γ' Δημοτικού ως μέσου διδασκαλίας μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία

Teachers' aspects on the appropriateness of the "Write correctly" of Greek language textbooks used in 1st, 2nd and 3rd grade of elementary school as means of teaching students with spelling difficulties

Σιδηροπούλου Ηλιάνα Δάφνη

Εξεταστική επιτροπή

Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης
Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2018

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Σιδηροπούλου Ηλιάνα Δάφνη

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων.....	v
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	vi
Κατάλογος Εικόνων.....	vii
Περίληψη.....	1
Abstract.....	2
Πρόλογος.....	3
Εισαγωγή.....	5
1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	8
1.1 Ο ρόλος του εγχειριδίου στη διδακτική πράξη.....	8
1.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου.....	8
1.2 Χαρακτηριστικά και λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου.....	10
1.3 Η έρευνα για την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων.....	12
1.3.1 Η έρευνα στην Ελλάδα.....	14
1.4 Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων – Ένα «καλό» σχολικό εγχειρίδιο.....	15
1.4.1 Κριτήρια αξιολόγησης.....	17
1.4.2 Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων διεθνώς.....	18
1.4.3 Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα.....	21
1.5 Σχολικά εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα.....	24
1.6 Σχολικό εγχειρίδιο & ειδικοί μαθητικοί πληθυσμοί.....	26
1.7 Εκπαιδευτικοί & Σχολικό Εγχειρίδιο.....	28
1.7.1 Το Βιβλίο του Δασκάλου.....	30
1.8 Ορθογραφία.....	32
1.8.1 Διαφάνεια ορθογραφικών συστημάτων.....	35
1.8.2 Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφία.....	37
1.8.3 Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφία.....	39
1.8.4 Σχέση ανάγνωσης με ορθογραφία.....	41
1.9 Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης.....	41
1.12 Γενικές αρχές διδασκαλίας της ορθογραφίας.....	45
1.12.1 Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ορθογραφικής δεξιότητας.....	46
1.12.2 Στρατηγικές για την ελληνική ορθογραφία.....	48
1.13 Η ορθογραφία στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού.....	49
1.14 Μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία.....	52

1.14.1 Παρεμβάσεις και προσαρμογές για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία..	56
1.15 Σκοπός και Διερευνητικά Ερωτήματα	61
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας	62
2.1 Ερευνητική στρατηγική	62
2.2 Συμμετέχοντες	63
2.3 Εργαλείο και Διαδικασίες της Έρευνας.....	68
2.4 Ανάλυση των Δεδομένων	70
Κεφάλαιο 3ο: Αποτελέσματα της έρευνας.....	72
4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	98
4.1 Συζήτηση	98
4.2 Συμπεράσματα	105
4.3 Περιορισμοί	107
4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας.....	107
4.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	108
Βιβλιογραφικές παραπομπές	110
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	110
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	122
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΤΟΥ «ΓΡΑΦΩ ΣΩΣΤΑ» ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	122
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ «ΓΡΑΦΩ ΣΩΣΤΑ»	125

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Τα τρία εξελικτικά μοντέλα για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας (Παντελιάδου, 2011α: 288)	43
Πίνακας 2: Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών (Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπας, 2010: 196-197).....	56
Πίνακας 3: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	63
Πίνακας 4: Φύλο ως προς ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	64
Πίνακας 5: Περιοχή	64
Πίνακας 6: Ηλικία	65
Πίνακας 7: Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	66
Πίνακας 8: Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (αναλυτικά).....	66
Πίνακας 9: Σπουδές συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	67
Πίνακας 10: Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	67
Πίνακας 11: Cronbach ανά παράγοντα	71
Πίνακας 12: Cronbach ανά μέρος ερωτηματολογίου	71
Πίνακας 13: Ερωτήσεις ανά παράγοντα.....	72
Πίνακας 14: M.O. και T.A. ανά παράγοντα	73
Πίνακας 15: Η διατήρηση των λέξεων που μαθαίνονται διαμέσου του "Γράφω σωστά" ελέγχεται σε βάθος χρόνου.....	74
Πίνακας 16: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία.	76
Πίνακας 17: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού.....	77
Πίνακας 18: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων χρόνων.	78
Πίνακας 19: Το "Γράφω σωστά" προωθεί επαρκώς τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης... ..	79
Πίνακας 20: Η αξιολόγηση που προτείνεται από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.	80
Πίνακας 21: Ο χρόνος που διατίθεται για τη δραστηριότητα "Γράφω σωστά" επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	81
Πίνακας 22: Η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας "Γράφω σωστά" στην καθημερινή διδακτική πράξη επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	82
Πίνακας 23: Η διάρκεια της δραστηριότητας "Γράφω σωστά" επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	83
Πίνακας 24: Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο "Γράφω σωστά" ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία.	84
Πίνακας 25: Οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του "Γράφω σωστά" είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών.	85
Πίνακας 26: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο... ..	86

Πίνακας 27: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο της ακολουθίας των δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος.	87
Πίνακας 28: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" συνδέονται λειτουργικά με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές.....	88
Πίνακας 29: Μ.Ο. και Τ.Α. ερωτήσεων	90
Πίνακας 30: Να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές και να τις ανασυνθέσουν.....	91
Πίνακας 31: Να τοποθετήσουν λέξεις σε αλφαβητική σειρά.....	91
Πίνακας 32: Να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων.....	92
Πίνακας 33: Να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις.....	93
Πίνακας 34: Να συμπληρώσουν γράμματα σε λέξεις.....	94
Πίνακας 35: Να μετατρέπουν την κεφαλαία γραφή σε πεζή και το αντίστροφο	94
Πίνακας 36: Να αντιγράψουν λέξεις ή κείμενο.....	95
Πίνακας 37: Να παίξουν γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. ακροστιχίδες, σταυρόλεξα)	96
Πίνακας 38: Μ.Ο. και Τ.Α. ασκήσεων.....	97

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Φύλο	64
Διάγραμμα 2: Ηλικία	65
Διάγραμμα 3: Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....	66
Διάγραμμα 4: Σπουδές συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	67
Διάγραμμα 5: Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών	68
Διάγραμμα 6: Η διατήρηση των λέξεων που μαθαίνονται διαμέσου του "Γράφω σωστά" ελέγχεται σε βάθος χρόνου.....	74
Διάγραμμα 7: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία.....	76
Διάγραμμα 8: Το γράφω σωστά συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού.....	77
Διάγραμμα 9: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων χρόνων.	78
Διάγραμμα 10: Το "Γράφω σωστά" προωθεί επαρκώς τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης.	79
Διάγραμμα 11: Η αξιολόγηση που προτείνεται από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.	80
Διάγραμμα 12: Ο χρόνος που διατίθεται για τη δραστηριότητα "Γράφω σωστά" επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	81
Διάγραμμα 13: Η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας "Γράφω σωστά" στην καθημερινή διδακτική πράξη επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	82
Διάγραμμα 14: Η διάρκεια της δραστηριότητας επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	83

Διάγραμμα 15: Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο "Γράφω σωστά" ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία.	84
Διάγραμμα 16: Οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του "Γράφω σωστά" είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών.	85
Διάγραμμα 17: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο... ..	87
Διάγραμμα 18: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο της ακολουθίας δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος.	88
Διάγραμμα 19: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" συνδέονται λειτουργικά με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές.....	89
Διάγραμμα 20: Να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές και να τις ανασυνθέσουν	91
Διάγραμμα 21: Να τοποθετήσουν λέξεις σε αλφαβητική σειρά	92
Διάγραμμα 22: Να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων	93
Διάγραμμα 23: Να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις.....	93
Διάγραμμα 24: Να συμπληρώσουν γράμματα σε λέξεις.....	94
Διάγραμμα 25: Να μετατρέπουν την κεφαλαία γραφή σε πεζή και το αντίστροφο.....	95
Διάγραμμα 26: Να αντιγράψουν λέξεις ή κείμενο	95
Διάγραμμα 27: Να παίξουν γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. ακροστιχίδες, σταυρόλεξα).....	96

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Α΄ δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, 1ο τεύχος, σελ. 27.	125
Εικόνα 2: Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, 1ο τεύχος, σελ. 44.....	125
Εικόνα 3: Β΄ Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, 1ο τεύχος, σελ. 46.....	126
Εικόνα 4: Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, 2ο τεύχος, σελ. 32.....	126
Εικόνα 5: Β΄ τάξη, Τετράδιο Εργασιών, 2ο τεύχος, σελ. 54.....	127
Εικόνα 6: Γ΄ τάξη, Βιβλίο Μαθητή, 1ο τεύχος, σελ. 31.....	127
Εικόνα 7: Γ΄ τάξη, Βιβλίο Μαθητή, 3ο τεύχος, σελ. 11.....	127

Περίληψη

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων ως προς την καταλληλότητά τους για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι χρήσιμη και αναγκαία καθότι πληροφορεί για την παρεχόμενη εκπαίδευση και προτείνει βελτιώσεις για την ποιότητά της. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του γλωσσικού σχολικού εγχειριδίου και συγκεκριμένα της ενότητας «Γράφω σωστά» για την ορθογραφία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού ως μέσου διδασκαλίας για τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου και συμμετείχαν συνολικά 235 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το «Γράφω σωστά» των ερευνώμενων σχολικών εγχειριδίων κρίθηκε από τους εκπαιδευτικούς ως ακατάλληλο και ανεπαρκές ως μέσο διδασκαλίας για τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Οι ασκήσεις που εμπεριέχονται στο «Γράφω σωστά», παρότι χρήσιμες, δεν εξυπηρετούν τον σκοπό τους. Βάσει των ευρημάτων, κρίνεται αναγκαία η εφαρμογή σημαντικών τροποποιήσεων και βελτιώσεων των σχολικών εγχειριδίων όταν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία ειδικότερα και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα. Τα αποτελέσματα συζητώνται περαιτέρω ως προς τις εκπαιδευτικές τους επιπτώσεις.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων, ορθογραφία, μαθησιακές δυσκολίες, απόψεις εκπαιδευτικών.

Abstract

The evaluation of textbooks as to their suitability for students with special educational needs is useful and necessary because of the provided information about the status of the offered education and the improvement of its quality. The purpose of this study is to examine the teachers' aspects on the appropriateness of the language textbook of the first three grades of primary school and, specifically, the "Write correctly" spelling unit as a means of teaching students with spelling difficulties. The evaluation was conducted through questionnaire with 235 general and special education teachers taking part. According to the results, the unit "Write correctly" of these language textbooks is inappropriate and inadequate as a means of teaching students with spelling difficulties. The exercises included in "Write correctly", although useful, do not meet the aims set in curriculum. Based on the results, substantial modifications and improvements should be made in the language textbooks when used for teaching students with spelling difficulties specifically and special educational needs generally. The results are further discussed in terms of their educational impact.

Keywords: textbook evaluation, spelling, learning disabilities, teachers' aspects.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική της έρευνας των σχολικών εγχειριδίων και διερευνά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα της ενότητας ορθογραφίας «Γράφω σωστά» των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού για τη διδασκαλία μαθητών και μαθητριών με δυσκολίες στην ορθογραφία.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για την επιλογή και την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας προέκυψε κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και της παράλληλης σταδιοδρομίας μου ως εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής. Η κατανόηση της σημαντικής επίδρασης του σχολικού εγχειριδίου στη μαθησιακή διαδικασία και της αδυναμίας των μαθητών και των μαθητριών με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ορθογραφία να κατακτήσουν τη διδακτέα ύλη και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις των ασκήσεων των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσαν το εφαλτήριο για τη μελέτη και τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Παράλληλα, διαπιστώθηκε και μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ερευνητικό έλλειμμα στην αντίστοιχη βιβλιογραφία και έρευνα.

Στο σημείο αυτό δε θα μπορούσα σε καμία περίπτωση να παραλείψω να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στον επόπτη της εργασίας αυτής, καθηγητή κύριο Ιωάννη Αγαλιώτη, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου προσέφερε και τη γνώση που αποκόμισα από αυτόν.

Σημαντική ήταν και η συμβολή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.

Τέλος, θεωρώ υποχρέωσή μου να ευχαριστήσω και την οικογένειά μου για την αμέριστη συμπαράσταση, κατανόηση, πίστη και τη διαρκή υποστήριξή τους σε κάθε μου προσπάθεια. Αποτέλεσαν το ηθικό και συναισθηματικό μου στήριγμα για να φέρω εις

πέρασ αυτό το εγγείρημα. Ένα «ευχαριστώ» είναι λίγο για να τους εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου. Η εργασία είναι αφιερωμένη σε εκείνους.

Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τον πυρήνα της διδακτικής πράξης, καθώς είναι το κυρίαρχο διδακτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, στους οποίους καταλήγει με τη μορφή διδακτικού πακέτου. Επιτελεί συγκεκριμένες λειτουργίες, επηρεάζει έντονα τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλει στη μετάδοσή της. Σε αυτό αποτυπώνεται κάθε γνωστικό αντικείμενο και η φιλοσοφία του εκπαιδευτικού συστήματος της εκάστοτε χώρας και καθορίζει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης.

Τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο έχουν διεξαχθεί έρευνες με σκοπό την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων και τη διερεύνηση του βαθμού ανταπόκρισής τους σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια, έτσι ώστε να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα και προτάσεις για βελτίωση ή και αναθεώρησή τους. Τα κριτήρια με τα οποία πραγματοποιείται η αξιολόγηση εξαρτώνται από τον σκοπό και το υποκείμενο της αξιολόγησης, παρατηρείται όμως έλλειψη ενός γενικά αποδεκτού πλαισίου. Όταν, όμως, η συζήτηση έρχεται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στον βαθμό ανταπόκρισης και καταλληλότητας των σχολικών εγχειριδίων του γενικού σχολείου στις ανάγκες τους, παρατηρείται μεγάλη απουσία αξιολογικών διαδικασιών για τα σχολικά εγχειρίδια που διερευνούν το βαθμό λειτουργικότητάς τους για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κι εφόσον βιώνουμε εποχές συνεκπαίδευσης, μία τέτοια ανάγκη κρίνεται επιτακτική.

Από τους επιμέρους γνωστικούς άξονες του σχολικού εγχειριδίου επιλέχθηκε εκείνος της ορθογραφίας, όπου στα υπό εφαρμογή βιβλία Γλώσσας του δημοτικού η ορθογραφία διδάσκεται μέσω της ενότητας «Γράφω σωστά». Η ελληνική ορθογραφία είναι κατά βάση ημιδιαφανής και ιστορική, με επίδραση από τη φωνολογία, την ετυμολογία και τη γραμματική. Λόγω της πολυπλοκότητας του ελληνικού ορθογραφικού

συστήματος, είναι αναμενόμενο ότι ένας ικανός αριθμός μαθητών θα αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ορθογραφία. Όταν ο μαθητής ανήκει στην κατηγορία των μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία, τότε η διδασκαλία γίνεται πολυπλοκότερη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία και στην προσπέλαση των κάθε είδους αδυναμιών είναι καθοριστικός· γι' αυτό και η κυρίως έρευνα επικεντρώνεται σε εκείνον.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στα διδακτικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος για το δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του «Γράφω σωστά» των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων των Α', Β' και Γ' τάξεων του δημοτικού ως μέσου διδασκαλίας της ορθογραφίας σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Τα επιμέρους ερωτήματα που προκύπτουν και στα οποία καλείται να δώσει απάντηση η συγκεκριμένη έρευνα είναι η διερεύνηση α) του βαθμού συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το «Γράφω σωστά» αναφορικά με τη δομή, τους στόχους και τα μέσα που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, β) του βαθμού σημαντικότητας των ασκήσεων που περιέχονται στην ενότητα «Γράφω σωστά» για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία και γ) του εάν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα (εκπαιδευτικοί γενικής/ειδικής αγωγής), τα έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά τους προσόντα.

Ως προς τη διάρθρωση της εργασίας, αυτή περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια: τη θεωρητική θεμελίωση της εργασίας, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, τα αποτελέσματα και, τέλος, τη συζήτηση και τα συμπεράσματά της. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο προηγείται η θεωρητική θεμελίωση βάσει των δύο κυρίως αξόνων της διπλωματικής εργασίας, του σχολικού εγχειριδίου και της ορθογραφίας, με την κριτική παρουσίαση της φύσης και της σημασίας του θέματος που μελετάται και των

προγενέστερων αποπειρών μελέτης του θέματος αυτού. Στο τέλος γίνεται αναφορά στις ερευνητικές υποθέσεις και στα διερευνητικά ερωτήματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία λεπτομερής κι εμπειριστατωμένη παρουσίαση των διαδικασιών, των συνθηκών και των εργαλείων συγκέντρωσης των δεδομένων της έρευνας. Περιγράφονται ο ερευνητικός σχεδιασμός, η πορεία σχεδιασμού του ερωτηματολογίου, η πιλοτική και η κυρίως έρευνα, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την σύνθεση, ανάλυση και σύγκριση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω του εργαλείου και την υποβολή τους σε κατάλληλες ποσοτικές επεξεργασίες περιγραφικής κι επαγωγικής στατιστικής. Το τέταρτο κεφάλαιο αποτελείται από τη συζήτηση, όπου προσεγγίζονται κριτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς, τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις και, τέλος, προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας – Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1.1 Ο ρόλος του εγχειριδίου στη διδακτική πράξη

1.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα από τα παλαιότερα και τα πλέον σημαντικά μέσα διδασκαλίας και μάθησης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συγκεντρώνουν κατά βάση από αυτά πληροφορίες και υλικό που είναι έγκυρο και αποδεκτό από όλους και το οποίο μπορούν να επεξεργαστούν (Μπονίδης, 2004, 2005). Έχει τη μορφή βιβλίου, το οποίο έχει εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Η διδακτέα ύλη που καλύπτουν τα σχολικά εγχειρίδια καθορίζεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του εκάστοτε μαθήματος και αυτό αποτελεί την ειδοποιό διαφορά τους από τα υπόλοιπα βιβλία. Αποτελεί, επίσης, τη βάση τη διδασκαλίας και επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωσή της, καθώς η διάταξη της ύλης που ακολουθεί το σχολικό εγχειρίδιο καθορίζει την πορεία της διδασκαλίας (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Καθορίζουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, με γνώμονα όσα ορίζουν η επιστημολογία της σχολικής γνώσης, η διδακτική μεθοδολογία και η ψυχολογία της μάθησης αντίστοιχα. Διαδραματίζουν, δε, σημαντικό ρόλο στο γνωστικό περιεχόμενο και τη μορφή της διδασκαλίας, στη διαδικασία της μάθησης και στην ιδεολογική κοινωνικοποίηση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2006).

Ανάλογα με την ταυτότητα του εκπαιδευτικού μοντέλου που ακολουθεί κάθε κράτος, ο ρόλος του σχολικού βιβλίου ως μέσου διδασκαλίας ποικίλει σημαντικά. Σε κράτη με αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ή σε εκείνα που δίνουν βαρύτητα στην ανοιχτή αγωγή και τη διερευνητική μάθηση, το σχολικό βιβλίο κατέχει δευτερεύοντα ρόλο ή ενίοτε χρησιμοποιείται με διαφορετική μορφή. Αντιθέτως, σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, ο ρόλος του είναι κεντρικός και η χρήση του απαραίτητη. Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται

συγκεντρωτικό, ο ρόλος του ήταν ανέκαθεν πολλαπλός και γενικά υπερτονισμένος, καθώς συχνά υποκαθιστά εποπτικά μέσα διδασκαλίας και Αναλυτικά Προγράμματα και αποτελεί φορέα ιδεολογικής επίδρασης (Ξωχέλλης, 2005).

Ο ρόλος του σχολικού εγχειριδίου είναι κεντρικός στη διδασκαλία, διότι συμβάλλει καθοριστικά στην επικοινωνία και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008), αν και περιορίζεται λόγω της διάδοσης άλλων μέσων πληροφόρησης, όπως είναι το διαδίκτυο (Μπονίδης, 2005). Παρ'όλα αυτά, για πολλά χρόνια το σχολικό εγχειρίδιο ήταν ένα και μοναδικό κι έπρεπε να περιέχει τη διδακτέα ύλη που προέβλεπε το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα. Η ύλη αυτή έπρεπε «οπωσδήποτε να καταστεί “κτῆμα” του μαθητή». Η παραδοσιακή αντίληψη έδωσε τη θέση της σε πιο σύγχρονες μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας. Η επικοινωνιακή αντίληψη, η οποία υιοθετείται σήμερα, θεωρεί τα σχολικά εγχειρίδια ως μία από τις πηγές παροχής του γλωσσικού υλικού (Μήτσης, 1996).

Ο χρόνος ενασχόλησης με το διδακτικό υλικό είναι αισθητά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία. Προς επίρρωση, έρευνες έχουν αποδείξει ότι παρ'όλο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορα είδη διδακτικού υλικού κατά το 90-95% του χρόνου διδασκαλίας, περίπου το 70% του συνόλου των δραστηριοτήτων στην τάξη γίνεται βάσει του σχολικού εγχειριδίου ή άλλου διδακτικού υλικού (Eden, 1984, Weiss, 1988, όπως παρατίθενται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Χαρακτηριστικό είναι ότι το 60% του χρόνου διδασκαλίας αφιερώνεται σε εργασία που γίνεται με βάση το σχολικό εγχειρίδιο (Mikk, 2000), καθιστώντας τα έτσι ως αναντικατάστατα μέσα διδασκαλίας. Επίσης, η έρευνα των Freeman και Porter (1988, όπως αναφέρεται στο Μπονίδης, 2004) επεσήμανε ότι κατά μέσο όρο το 1/3 του διδακτικού χρόνου αφιερώνεται από τους εκπαιδευτικούς στα σχολικά

εγχειρίδια και ότι περισσότερο από το 80% της διδακτικής διαδικασίας αφιερώνεται στην αναζήτηση θεμάτων μέσα από αυτά.

Δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο οι όροι «σχολικό εγχειρίδιο» και «σχολικό βιβλίο» να χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Παρ'όλα αυτά υπάρχουν λεπτές σημασιολογικές διαφορές ανάμεσά τους. Το «σχολικό εγχειρίδιο» προσφέρει μία πλήρη και συστηματική εικόνα για ένα γνωστικό αντικείμενο. Από την άλλη, ο όρος «σχολικό βιβλίο» έχει μεγαλύτερο σημασιολογικό εύρος, καθώς συμπεριλαμβάνει και τους όρους:

1. «διδασκτικό εγχειρίδιο», ως βιβλίο οργανωμένο με διδακτικά κριτήρια που χρησιμοποιούν δάσκαλος και μαθητές,
2. «βιβλίο εργασίας», κατάλληλο για την επεξεργασία και την εμπέδωση της ύλης,
3. «βιβλίο του δασκάλου ή καθηγητή», το βιβλίο δηλαδή του εκπαιδευτικού και
4. «σχολικό ή διδακτικό βοήθημα», το οποίο αποτελεί μη εγκεκριμένο βιβλίο που χρησιμοποιούν κυρίως οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί (Ξωχέλλης, 2005).

Όταν αναφερόμαστε στα σχολικά εγχειρίδια, στην ουσία κάνουμε λόγο για ένα πακέτο βιβλίων, το οποίο αποτελείται κυρίως από το βασικό σχολικό εγχειρίδιο, το βιβλίο του δασκάλου, το βιβλίο του μαθητή (ή, αλλιώς, το τετράδιο εργασιών) και το βιβλίο αναφοράς. Αδιαμφισβήτητα, εκείνο που διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο είναι το βασικό σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Περιέχει, δε, ακριβείς προδιαγραφές του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας, των δραστηριοτήτων εξάσκησης και των επιδιωκόμενων διδακτικών αποτελεσμάτων (Ajayi, 2005).

1.2 Χαρακτηριστικά και λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου

Το σχολικό εγχειρίδιο επηρεάζει έντονα τη διδακτική διαδικασία. Τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά ενός σχολικού εγχειριδίου αποτελούν α) η παρουσίαση της ύλης (μέσω κειμένων, εικονογράφησης, πηγών κ.ά.), β) επιλεγμένα μέρη της ύλης που θα πρέπει να εντυπώσουν οι μαθητές (λέξεις, έννοιες, ορισμοί, κανόνες, τύποι κτλ.), γ)

εργασίες ή και ασκήσεις που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων διδασκαλίας, δ) οδηγίες για τον τρόπο εργασίας των μαθητών και ε) χρηστικές διευκολύνσεις (π.χ. επικεφαλίδες, πίνακας περιεχομένων, παραπομπές, σύμβολα), οι οποίες βοηθούν τον μαθητή να βρίσκει γρήγορα και εύκολα τις πληροφορίες που χρειάζεται (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Προκειμένου, όμως, να ανταποκριθεί στον κεντρικό του ρόλο ως μέσου διδασκαλίας των μαθητών, οφείλει στα πλαίσια της διεξαγωγής της μαθησιακής διαδικασίας να επιτελεί ορισμένες λειτουργίες (Ξωχέλλης, 2005). Οι μεθοδολογικές λειτουργίες του βιβλίου εντοπίζονται στην ικανότητά τους α) να ανταποκρίνονται τα περιεχόμενα και ο τρόπος παρουσίασής τους στις ανάγκες, στις περιστάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, β) να προσαρμόζεται η παρουσίαση των περιεχομένων του σχολικού εγχειριδίου στο αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών και γ) να μπορούν να διαβαθμίζονται με κριτήριο τον βαθμό δυσκολίας, ώστε να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα των μαθητών, όπως είναι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Μπονίδης, 2005).

Αρχικά, πληροφορεί κι ενημερώνει τους μαθητές για μία γνωστική περιοχή και συμβάλλει στην εμπέδωση αυτής της γνώσης (Ξωχέλλης, 2005). Συγκεκριμένα, χρήση σχολικών εγχειριδίων παρέχει ένα αίσθημα ασφάλειας στους μαθητές, γιατί μέσω αυτών τους επισημαίνονται σημαντικές έννοιες, τους παρέχεται καθοδήγηση σχετικά με τις δραστηριότητες, τους κοινοποιούνται οι μαθησιακοί στόχοι στη μελέτη ενός συγκεκριμένου μαθήματος (Trowbridge & Bybee, 1996, όπως αναφέρεται στο Ogan-Bekiroglou, 2007).

Επιπροσθέτως, παρέχει στον εκπαιδευτικό την απαιτούμενη καθοδήγηση για την καθημερινή προετοιμασία της διδασκαλίας του, γεγονός που του εξασφαλίζει μεθοδολογική σιγουριά και οικονομία χρόνου και προσπάθειας για τη συγκρότηση της

ύλης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Τον βοηθά να οργανώσει την ύλη, να μεθοδεύσει τη διδασκαλία και να διαφοροποιήσει τη σχολική εργασία (Ξωχέλλης, 2005). Δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσει διαφορετικά κείμενα και ασκήσεις για κάθε μαθητή ή ομάδες μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή όχι (Μπονίδης, 2004· Ξωχέλλης, 2005). Προσφέρει εξάσκηση και επανάληψη πάνω στη θεωρία και ελέγχει την επιτυχία μάθησης μέσω της αξιολόγησης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Μπονίδης, 2004), ενώ, τέλος, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, καθώς μέσω αυτού μεταφέρονται οι στάσεις και οι αξίες κάθε κοινωνίας (Μπονίδης, 2004).

Οι ασκήσεις που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια κατευθύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση προς την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας, μέσα από την επανάληψη, την εξάσκηση, την συστηματοποίηση ή τον έλεγχο μιας δεξιότητας. Δεν υπάρχει ένας προκαθορισμένος αριθμός ασκήσεων για κάθε διδακτική ενότητα ή δεξιότητα. Το σχολικό εγχειρίδιο του κάθε μαθήματος οφείλει να περιλαμβάνει έναν ικανό αριθμό ασκήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επιλέγει εκείνες που κρίνει κάθε φορά πιο κατάλληλες βάσει των συνθηκών του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο προσαρμόζει τη διδασκαλία στο επίπεδο και τις ανάγκες της τάξης του. Σε κάθε περίπτωση οι ασκήσεις που περιλαμβάνονται στα σχολικά βιβλία θα πρέπει να καλύπτουν όλες τις πτυχές ενός γνωστικού αντικειμένου και να ικανοποιούν όλα τα επίπεδα ικανότητας των μαθητών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Τσολάκης, 2005).

1.3 Η έρευνα για την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων

Η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια διεθνώς έχει τις ρίζες της στην Κίνηση για την Ειρήνη του 19ου αιώνα. Διαπιστώθηκε ότι τα σχολικά εγχειρίδια εχθρευόμενων κρατών εκείνης της εποχής περιέχουν προκαταλήψεις για τους αντιπάλους, ανακρίβειες και παραποιήσεις ιστορικών γεγονότων (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008· Μπονίδης, 2004). Έναυσμα για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσε η διαπίστωση ότι αυτό

αποτελεί ένα από τα μέσα μετάδοσης της γνώσης που χρησιμοποιούν μαθητές κι εκπαιδευτικοί, καθώς και ότι συνιστά πολιτικό, πληροφοριακό και παιδαγωγικό μέσο και προϊόν και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών (Ξωχέλλης, 1987, Johnsen, 1993, Stein, 1977, όπως αναφέρονται στο Μπονίδης, 2004). Μεταγενέστερα, από τη δεκαετία του 1970, ξεκινά να μελετάται συστηματικότερα το σχολικό εγχειρίδιο. Μέχρι σήμερα οι περισσότερες έρευνες έχουν προσανατολιστεί στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου (Ξωχέλλης, 2005). Βέβαια, η έρευνα και η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων εξαρτάται από τα ερευνητικά κίνητρα του εκάστοτε ερευνητή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Σύμφωνα με τον Frietzsche (1992, όπως αναφέρεται στο Μπονίδης, 2004), μέσα από την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων παρέχονται πληροφορίες για την ποιότητα των σχολικών βιβλίων και, κατ' επέκταση, της παρεχόμενης παιδείας. Τα αποτελέσματα των ερευνών συμβάλλουν και στη βελτίωση των υφιστάμενων βιβλίων, δίνοντας κατευθυντήριες για το πώς πρέπει να είναι. Επίσης, παρέχει στοιχεία για τις συνθήκες παραγωγής τους και την επίδραση των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών της χρονικής περιόδου συγγραφής τους στο περιεχόμενό τους. Με άλλα λόγια, μέσα από την ανάλυση και την κριτική των σχολικών εγχειριδίων αναμένεται ότι θα εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία θα αξιοποιηθούν μελλοντικά για τη βελτίωσή τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Πεδία έρευνας των σχολικών εγχειριδίων αποτελούν 1) η διαδικασία παραγωγής του βιβλίου και η εισαγωγή του στη διδακτική πράξη, 2) το βιβλίο ως προϊόν, 3) το βιβλίο ως τμήμα του προγράμματος διδασκαλίας και 4) οι αναθεωρήσεις και η κατάργηση του βιβλίου (Μπονίδης, 2005). Για τα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι έρευνες έχουν ως αντικείμενο μελέτης την παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα, ενώ περιορισμένες είναι οι έρευνες όσον αφορά τη διευκόλυνση της καθημερινής εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, δηλαδή αν το σχολικό εγχειρίδιο είναι χρηστικό, αν είναι

ενδιαφέρον, αν είναι γραμμένο σε κατανοητή γλώσσα και αν παρέχει την κατάλληλη βοήθεια σε όσους το χρησιμοποιούν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η πλειοψηφία των ερευνητικών εργασιών με αντικείμενο τα σχολικά εγχειρίδια πραγματοποιήθηκε με ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μία εμπειρική ερευνητική μέθοδο βάσει μίας αποσαφηνισμένης εκ των προτέρων θεωρίας με στόχο την ποσοτική και ποιοτική περιγραφή με συστηματικό και αντικειμενικό τρόπο δεδηλωμένων ή άρρητων χαρακτηριστικών μίας συγκεκριμένης γλωσσικής ή άλλης επικοινωνίας και την εξαγωγή χρήσιμων αποτελεσμάτων (Früh, 2004, όπως αναφέρεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Σύμφωνα, επίσης, με τον Ματσαγγούρα (2006), το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να αναλυθεί σε μακρο-επίπεδο (συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα, δόμηση, ελκυστικότητα, χρηστικότητα, τυπο-εκδοτικές προδιαγραφές) θέτοντας σαν μονάδα ανάλυσης το συνολικό έργο, και σε μικρο-επίπεδο αναφορικά με το κείμενο της διδακτικής ενότητας (γνωστικό περιεχόμενο του κειμένου, διαδικασίες αναπλαισίωσης, κειμενογλωσσικές προδιαγραφές, διδακτικές διαδικασίες που ενσωματώνει, μαθησιακές διαδικασίες, διαδικασίες αξιολόγησης, εικονογράφηση), έχοντας ως μονάδα ανάλυσης τα κείμενα, τις ασκήσεις και την εικονογράφηση του τα συνοδεύουν

1.3.1 Η έρευνα στην Ελλάδα

Το πεδίο έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα ήταν ανύπαρκτο μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Μπονίδης, 2004). Η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στη Ελλάδα έχει κυρίως ως αφετηρία ιδεολογικά κίνητρα. Η ιδεολογική κριτική των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης κριτικής που ασκείται στο σχολείο και το αναλυτικό πρόγραμμα και αφορά στις λειτουργίες της πληροφόρησης και της κοινωνικοποίησης. Αντιθέτως, πολύ λιγότερες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων και τη βελτίωσή τους, τη διδακτική και

μεθοδολογική τους βάση και τη λειτουργία τους ως παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Πρωτοπόρος στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα θεωρείται ο Δημήτριος Γληνός, ο οποίος το 1926 συνέγραψε μελέτη με θέμα την «Έρευνα περί των ελληνικών σχολικών βιβλίων κατά και μετά τον μεγάλο πόλεμον». Σε γενικές γραμμές πάντως στη χώρα μας τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτέλεσαν θέμα ευρείας συζήτησης και έρευνας από τους ειδικούς μέχρι τη δεκαετία του '80 (ό.π.). Έκτοτε ξεκινά η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων και στην Ελλάδα, με κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων των θεωρητικών μαθημάτων (Μπονίδης, 2004).

1.4 Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων – Ένα «καλό» σχολικό εγχειρίδιο

Τα χαρακτηριστικά που οφείλει να πληροί ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο προκειμένου να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνει η αξιολόγησή του αποτελεί ένα από τα βασικότερα ζητήματα στον επιστημονικό χώρο. Μέσω αυτής επιχειρείται να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και να βελτιωθεί η ποιότητά της, ειδικά σε θέματα διδακτικής πρακτικής, τα οποία κρίνονται σημαντικά για την επίτευξη ή την αποτυχία των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης γενικότερα (Αλέφαντος, 2016).

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί μία ερευνητική διαδικασία, η οποία εντάσσεται στο πεδίο της έρευνας των σχολικών βιβλίων που εξετάζει τα βιβλία ως τμήμα του προγράμματος σπουδών (Μπονίδης, 2004). Κατά μια ευρύτερη έννοια αποτελεί πεδίο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης η οποία ορίζεται ως η «συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα και προκαθορισμένους σκοπούς» (Δημητρόπουλος, 1998, σελ. 30), καθώς ακολουθούν τις ίδιες μεθοδολογικές αρχές. Ειδικότερα, ως αξιολόγηση των

σχολικών εγχειριδίων μπορούμε να ορίσουμε τη συστηματική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων με σκοπό την αναγνώριση της αποτελεσματικότητας διαφόρων παραμέτρων τους μέσω ενός συστήματος αντικειμενικών κριτηρίων (δείκτες αξιολόγησης) (Hrehoncik, 2002).

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί, σύμφωνα με τον Μπονίδη (2005), μία διαρκή διαμορφωτική διαδικασία. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη συγγραφή, την έγκριση, την εισαγωγή και τη χρήση του στη διδακτική διαδικασία και αποσκοπά στη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων κατάλληλων για τη διδακτική πράξη και στη βελτίωση και αναθεώρησή τους. Η διαδικασία αυτή διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις: α) την εσωτερική αξιολόγηση του παραγόμενου υλικού κατά τη διαδικασία συγγραφής του εγχειριδίου σε μικροεπίπεδο, β) την εξωτερική, ποιοτική και ποσοτική, αξιολόγηση κατά τη διάρκεια έγκρισής του, γ) την εξωτερική αξιολόγηση σε μακροεπίπεδο του εγχειριδίου που εγκρίθηκε και δ) τη διαρκή εξωτερική αξιολόγηση σε μακροεπίπεδο κατά τη διάρκεια χρήσης του.

Ποικίλες ομάδες ανθρώπων εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων. Οι υπεύθυνοι για τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων ενδιαφέρονται για την ανταπόκρισή τους προς τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη ενδιαφέρονται για τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων και τη συμβατότητά τους με τις διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζουν. Οι μαθητές ενδιαφέρονται για τον βαθμό κατανόησης και το επίπεδο ενδιαφέροντος. Οι ερευνητές ενδιαφέρονται να διαπιστώσουν αν τα σχολικά εγχειρίδια καλλιεργούν συγκεκριμένες στάσεις και αξίες. Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων ομάδων (Mikk, 2000).

1.4.1 Κριτήρια αξιολόγησης

Το ποιο σχολικό εγχειρίδιο είναι καλό και βάσει ποιων κριτηρίων πρέπει να το αξιολογούμε διαφέρει ανάλογα με το ποιος κάνει την αξιολόγηση. Στη βιβλιογραφία συναντάμε διάφορα μοντέλα κριτηρίων και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων. Παρ'όλα αυτά θα πρέπει να ισχύει ένα ελάχιστο κριτηρίων, με τα οποία να συμφωνούν όλοι. Σπουδαίο είναι το έργο του «Ινστιτούτου Georg Eckert για Διεθνή Έρευνα Σχολικών Βιβλίων» προς αυτή την κατεύθυνση (Ξωχέλλης, 2005).

Σύμφωνα με τον Τσολάκη (2005), ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο διακρίνεται: α) για το περιεχόμενό του, το οποίο οφείλει να είναι σύμφωνο με το περιεχόμενο του αντίστοιχου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και να περιλαμβάνει ασκήσεις που θα ανταποκρίνονται σε όλα τα επίπεδα ικανότητας των μαθητών· β) για τη διάρθρωση της ύλης του, η οποία θα πρέπει να τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και να παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών· γ) για τον τρόπο παρουσίασής του, έτσι ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον και να αξιοποιεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών· και δ) για τα κίνητρα και τις αξίες που προωθεί.

Ο Ξωχέλλης (2005) προτείνει ότι το καλό σχολικό βιβλίο οφείλει να είναι επιστημονικά έγκυρο, αξιόπιστο, διδακτικώς κατάλληλο και να συμβάλλει στη μεταβίβαση αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Για τη συγγραφή του, δε, θα πρέπει να συνεργάζεται ένα επιτελείο ειδικών επιστημόνων, παιδαγωγών κι εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα και με άλλους ερευνητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008), ένα καλό σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να πληροί τα εξής παρακάτω κριτήρια: 1) επιστημονική εγκυρότητα, 2) κοινωνική εγκυρότητα, 3) διαφάνεια αφετηρίας και προθέσεων, 4) παιδαγωγική και διδακτική εγκυρότητα, 5) συμφωνία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, 6)

αυτενέργεια των μαθητών, 7) καλαίσθητη εμφάνιση, 8) προσπελασιμότητα, 9) επανατροφοδότηση, 10) επανατροφοδότηση και 11) χρηστικότητα και λειτουργικότητα.

Τέλος, για τη Χοντολίδου (2005) τα σχολικά εγχειρίδια είναι απαραίτητο να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή στην καλλιέργεια της δεξιοτήτας να ελέγχουν τη ζωή και το περιβάλλον και να επιλύουν προβλήματα μέσω του λόγου, και όχι μόνο στην καλλιέργεια του γραμματισμού, της καλλιέργειας δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού, αλλά και να λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντά τους. Προτείνει, μάλιστα, τη συγγραφή πολλών εναλλακτικών σχολικών εγχειριδίων.

1.4.2 Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων διεθνώς

Μέσω της συστηματικής έρευνας και της πολύπλευρης αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων δύναται να ικανοποιηθεί η ανάγκη για ένα πιο ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο (Αλέφαντος, 2016). Οι αξιολογήσεις, άλλωστε, προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες προκειμένου να γίνει βελτίωσή τους και για να εντοπιστούν επιστημονικά τεκμηριωμένες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Agaliotis, 2012).

Ο Ajayi (2005) πραγματοποίησε αξιολόγηση του βιβλίου του δασκάλου του γλωσσικού σχολικού εγχειριδίου της Β' τάξης για να διαπιστωθεί ο βαθμός ανταπόκρισής του στα ενδιαφέροντα, στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Εκατό εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου επεσήμαναν τρεις τομείς του σχολικού εγχειριδίου που θεωρούσαν πιο αποτελεσματικούς, τρεις τομείς που θεωρούσαν τους λιγότερο σημαντικούς και τρεις προτάσεις. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικά μειονεκτήματα, όπως ότι οι ασκήσεις δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και ότι η αυστηρή δόμηση περιορίζει την ευελιξία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ανάληψη περισσότερων ευθυνών από μεριάς τους.

Αξιολόγηση των γλωσσικών εγχειριδίων δευτεροβάθμιας πραγματοποιήθηκε και από τον Al Harbi (2017), με κριτήριο πέντε τομείς: διάταξη και σχεδιασμός, στόχοι του εγχειριδίου, μέθοδοι και δραστηριότητες, γλωσσικές δεξιότητες, αξιολόγηση. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σχολίασαν αρνητικά τη σαφήνεια των στόχων, το περιεχόμενο των εγχειριδίων και την αξιολόγηση.

Οι Jitendra, Carnine, & Silbert (1996) αξιολόγησαν δύο σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών της Ε' τάξης ως προς την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της πράξης της διαίρεσης βάσει εννέα κριτηρίων: των προαπαιτούμενων γνώσεων, της εισαγωγής νέων γνώσεων, της καθοδηγούμενης εξάσκησης, της συνοχής ανάμεσα στα κεφάλαια, της σαφήνειας των διδακτικών επεξηγήσεων στην εισαγωγή νέων εννοιών, των ασκήσεων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να καθοδηγεί τους μαθητές, της αρχικής εξάσκησης, της μεταγενέστερης εξάσκησης και της ανακεφαλαίωσης των βασικών ιδεών. Τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών εμφάνισαν παιδαγωγικά ελλείμματα (για παράδειγμα, δε γινόταν επανάληψη της προηγούμενη γνώσης, η εξάσκηση και η επανάληψη ήταν ανεπαρκής) και κρίθηκαν ανεπαρκή, καθώς δεν ικανοποιούν τις ανάγκες τόσο των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, όσο και μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Ως αποτέλεσμα δημιουργείται χάσμα ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών και θα διευρύνεται έως ότου δεν ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών.

Οι Jitendra, Salmento, & Haydt (1999) αξιολόγησαν επτά εγχειρίδια Μαθηματικών της τετάρτης τάξης βάσει εννέα εκπαιδευτικών κριτηρίων αναφορικά με την πράξη της αφαίρεσης. Τα κριτήρια με τα οποία έγινε η αξιολόγηση ήταν η σαφήνεια των διδακτικών στόχων, η διδασκαλία επιπρόσθετων εννοιών και δεξιοτήτων, η κάλυψη των προαπαιτούμενων δεξιοτήτων, οι επεξηγήσεις διδασκαλίας, η επάρκεια διδακτικού χρόνου, η επάρκεια και καταλληλότητα των παραδειγμάτων διδασκαλίας, η επάρκεια της εξάσκησης, η κατάλληλη επανάληψη της γνώσης και η αποτελεσματική ανατροφοδότηση.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι μόνο η σαφήνεια των διδακτικών στόχων και η διδασκαλία επιπρόσθετων εννοιών και δεξιοτήτων ικανοποιούνταν και στα επτά εγχειρίδια. Όσον αφορά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η αδυναμία των εγχειριδίων να ανταποκριθούν στα παιδαγωγικά κριτήρια επηρεάζει τη μάθηση και τη διδασκαλία τους. Επομένως, θα χρειαστούν προσαρμογές στα εκπαιδευτικά υλικά και τις μεθόδους διδασκαλίας προκειμένου να ικανοποιηθούν επαρκώς οι δυσκολίες των μαθητών αυτών.

Εγχειρίδια μαθηματικών αξιολόγησαν και οι Sood & Jitendra (2007). Συγκεκριμένα, προχώρησαν στην αξιολόγηση τεσσάρων εγχειριδίων της πρώτης τάξης όσον αφορά την ανταπόκρισή τους στις αρχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ανάγκη για βελτίωση των εγχειριδίων. Παρόμοια θεματολογία ακολούθησαν οι Bryant, Bryant, Kethley, Kim, Pool, & Seo (2008), καταλήγοντας σε παρόμοια αποτελέσματα. Αξιολόγησαν εγχειρίδια μαθηματικών βάσει 11 κριτηρίων διδασκαλίας: σαφήνεια στόχων, διδασκαλία συμπληρωματικών δεξιοτήτων, χρήση αναπαραστάσεων, προσέγγιση διδασκαλίας, διδακτικές επεξηγήσεις, επάρκεια ευκαιριών εξάσκησης, επανάληψη προαπαιτούμενων γνώσεων, διόρθωση λαθών και ανατροφοδότηση, μαθηματικό λεξιλόγιο, στρατηγικές διδασκαλίας, παρακολούθηση προόδου. Οι Carnine, Jitendra, & Silbert (1997) αξιολόγησαν 3 προγράμματα Μαθηματικών έχοντας ως βάση 6 παιδαγωγικά κριτήρια. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ανησυχία για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές. Οι ανεπάρκειες των εγχειριδίων να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών θα διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Οι Jitendra, Nolet, Xin, Gomez, Renou, Iskold, & DaCosta (2001) στην έρευνά τους αξιολόγησαν τέσσερα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γεωγραφίας μέσης εκπαίδευσης ως προς την καταλληλότητά τους για τους μαθητές με Μαθησιακές

Δυσκολίες. Εντόπισαν ότι τα σχολικά εγχειρίδια που αξιολογήθηκαν δεν υποστηρίζουν όλους τους μαθητές. Επίσης, δεν υπήρχε συμβατότητα ανάμεσα στο αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών κι εκείνο των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων, καθώς οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων έχουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές διαθέτουν ένα ικανό επίπεδο προϋποτιθέμενων γνώσεων.

1.4.3 Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα τελευταία αναθεώρηση των σχολικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου πραγματοποιήθηκε πριν από περίπου μία δεκαετία, με τα «καινούρια» βιβλία να διδάσκονται για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2006-2007. Λίγα χρόνια αργότερα, πραγματοποιήθηκε έρευνα για την αποτίμηση των βιβλίων της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Φυσικής. Σε γενικές γραμμές τα σχολικά βιβλία της Γλώσσας όλων των τάξεων του δημοτικού κρίθηκαν από τους εκπαιδευτικούς επιτυχημένα ως προς τα κριτήρια που έθεσαν οι ερευνητές: 1) τη χρηστικότητα, 2) την εικονογράφηση, 3) τη διάταξη περιεχομένου, 4) τη χρήση της γλώσσας (απλή και κατανοητή), 5) τον επιστημονικό χαρακτήρα, 6) τη μεθοδικότητα παρουσίασης της νέας γνώσης, 7) το επίπεδο δυσκολίας των παραδειγμάτων, 8) το επίπεδο δυσκολίας των ασκήσεων, 9) την προσαρμογή των περιεχομένων, των παραδειγμάτων και των ασκήσεων στα ενδιαφέροντα των μαθητών, 10) τη διαθεματικότητα, 11) τα μηνύματα απέναντι στη γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική διαφορετικότητα και 12) τον εξωραϊσμό της πραγματικότητας (δηλ. τη ρεαλιστική προσέγγιση). Βέβαια, σε κάθε άξονα υπήρχαν και παραδείγματα βιβλίων που κρίθηκαν προβληματικά, με τα μεγαλύτερα ποσοστά να εντοπίζονται στα βιβλία Γλώσσας της Ε' τάξης (ΙΠΕΜ, 2009).

Τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών τριών τάξεων του Δημοτικού (Γ', Ε', ΣΤ') αξιολόγησε ο Λαζαρίδης (2016). Η αξιολόγηση έγινε με βάση το ισχύον Αναλυτικό

Πρόγραμμα και με κριτήρια τη συμβατότητα με το ΑΠΣ, το περιεχόμενο των βιβλίων και την παιδαγωγική τους καταλληλότητα. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και γενικά στα σχολικά εγχειρίδια δεν υπάρχει επαρκής πρόβλεψη για τις ανάγκες ειδικών ομάδων μαθητών· συγκεκριμένα, εκείνων που προέρχονται από μη προνομιούχο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον (π.χ. δίγλωσσοι μαθητές, Ρομά, αλλοδαποί, παλιννοστούντες), που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία κι έχουν λιγότερο διδακτικό χρόνο, που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Κύριο αίτημα των εκπαιδευτικών είναι η ύπαρξη ιδιαίτερης πρόβλεψης και προσαρμογών της διδακτέας ύλης για διαφοροποιημένη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Ο Αλέφαντος (2016) μελέτησε τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου, ο οποίος διερεύνησε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και τη συνάφεια των σκοπών και στόχων του με τα διδακτικά εγχειρίδια και τη διδακτική πράξη ως προς την εφαρμογή της επικοινωνιακής και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι στόχοι δεν υλοποιούνται και δεν αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων. Η έρευνα ανέδειξε την αδυναμία των διδακτικών εγχειριδίων, ειδικά αυτών των δύο πρώτων τάξεων του Λυκείου, να θέσουν σε ισχύ τη διδακτική πράξη με άξονα τις αρχές της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας. Το διδακτικό εγχειρίδιο της τρίτης τάξης φαίνεται ότι είναι καταλληλότερο.

Ο Μιχάλης (2016) αξιολόγησε τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου με ανάλυση περιεχομένου, εξετάζοντας τις μεθόδους και τις δραστηριότητες διδασκαλίας α) των μορφοσυντακτικών φαινομένων και λειτουργιών, β) της παραγωγής λόγου και γ) της ανάγνωσης κειμένου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα εγχειρίδια δεν είναι πλήρη ως προς τη διδασκαλία γραμματικής και μελετάται επιφανειακά

η δεξιότητα της κατανόησης κειμένου. Αντιθέτως, οι δραστηριότητες που αφορούν την παραγωγή λόγου είναι καλύτερες συγκριτικά με το παρελθόν.

Στην έρευνά του ο Ξανθόπουλος (2010) ήθελε να διαπιστώσει τον βαθμό συμφωνίας των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού με το αντίστοιχο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, ώστε να αξιολογήσει την ποιότητα και την καταλληλότητά τους ως μέσων διδασκαλίας. Για το λόγο αυτό προέβη σε ανάλυση, ταξινόμηση και αξιολόγηση των κειμένων και των ασκήσεων βάσει κριτηρίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι διδακτικοί στόχοι που περιγράφονται στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν προσεγγίζονται επαρκώς μέσω των σχολικών εγχειριδίων.

Πρόσφατη έρευνα (Agaliotis, 2012) ανέδειξε τις ανεπάρκειες και τα μειονεκτήματα των σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, χρήζοντας αναγκαία την εφαρμογή σημαντικών τροποποιήσεων στις παραμέτρους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Πιο αναλυτικά, 219 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιολόγησαν, μεταξύ άλλων, τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας βάσει των εξής κριτηρίων: της σαφήνειας των διδακτικών στόχων, της κάλυψης των προ-απαιτούμενων δεξιοτήτων, του ρυθμού εισαγωγής νέων εννοιών, της σαφήνειας των επεξηγήσεων, της επάρκειας των παραδειγμάτων διδασκαλίας, της εισαγωγής επιπρόσθετων εννοιών και δεξιοτήτων, της επάρκειας της καθοδηγούμενης εξάσκησης, της αποτελεσματικότητας της αυτόνομης εξάσκησης και της επανάληψης της γνώσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα γλωσσικά εγχειρίδια δεν αποτυπώνουν με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους, παρέχουν περιορισμένη επανάληψη των προαπαιτούμενων γνώσεων, ασαφείς επεξηγήσεις και ανεπαρκή παραδείγματα λίγες ευκαιρίες για κατευθυνόμενη και ανεξάρτητη άσκηση και για επανάληψη γνώσεων, ενώ παράλληλα εισάγουν μεγάλο αριθμό γνώσεων και δεξιοτήτων. Όταν, μάλιστα, χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν μειονεκτήματα και ανεπάρκειες,

χρήζοντας αναγκαίες τις τροποποιήσεις σε διάφορες παραμέτρους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Τέτοιες τροποποιήσεις αποτελούν η διευκρίνιση των επιδιωκόμενων διδακτικών στόχων, η παροχή σαφών επεξηγήσεων, η διδασκαλία βήμα βήμα, εστιάζοντας σε μία δεξιότητα κάθε φορά, και η συστηματική επανάληψη των γνώσεων.

Με βάση τα ίδια κριτήρια αξιολόγησαν οι Ανδριώτου (2011) και Δραγκιώτη (2018) σχολικά βιβλία της Γλώσσας τάξεων του δημοτικού και του γυμνασίου ως προς τη λειτουργικότητά τους για μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα γλωσσικά σχολικά εγχειρίδια της Α', Β' και Γ' Δημοτικού που αξιολόγησε η Ανδριώτου (2011) δεν ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στα περισσότερα από τα κριτήρια. Για ορισμένα κριτήρια αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτή την ανεπάρκεια, ενώ σε σχέση με άλλα κριτήρια φαίνεται να υπερεκτιμούν τα εγχειρίδια. Αντιστοίχως, και τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας των δύο πρώτων τάξεων του γυμνασίου φάνηκε ότι δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα 8 κριτήρια. Εμφανίζουν ανεπάρκειες και ελλείψεις ως προς τη λειτουργικότητά τους για την εκπαίδευση των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και, επομένως, χρήζουν βελτιώσεις ή και αναθεωρήσεις (Δραγκιώτη, 2018).

Ανακεφαλαιώνοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι ένας ικανός αριθμός ερευνών έχει πραγματοποιηθεί σχετικά με την αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο, επισημαίνοντας μειονεκτήματα και ανεπάρκειες. Στην Ελλάδα, ωστόσο, δεν υπάρχει ένα θεσμικό πλαίσιο καθορισμού της διαδικασίας για διαρκή και συστηματική αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδης, 2005), με αποτέλεσμα οι ανεπάρκειες αυτές να συνεχίσουν να υφίστανται.

1.5 Σχολικά εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που διακατέχει ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Εξειδικεύουν τους σκοπούς της αγωγής σε σκοπούς των επιμέρους μαθημάτων. Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα

συναντώνται με τον όρο *curricula* και περιέχουν μεθοδολογικές υποδείξεις προς τους εκπαιδευτικούς. Προσδιορίζουν τη μορφή της διδασκαλίας και, τελικά, καθορίζουν και την αποτελεσματικότητά της (Βρεττός & Καψάλης, 2014· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Η σχέση σχολικών εγχειριδίων και Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι αμφίδρομη. Ως μέσα διδασκαλίας τα σχολικά εγχειρίδια παράγονται και χρησιμοποιούνται πάντα σε αναφορά με τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα. Αποτελούν τα κυριότερα μέσα με τα οποία υλοποιούνται και μεταφράζονται σε εκπαιδευτική πράξη οι επιμέρους στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τις διδακτικές μεθόδους. Από την άλλη, το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτυπώνει επίσημα την αγωγή και την εκπαίδευση μίας κοινωνίας, βάσει του οποίου διαρθρώνεται η διδακτέα ύλη μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Είναι, επομένως, απαραίτητο Αναλυτικό Πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο να συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τα περιεχόμενα και τις διδακτικές αρχές, καθώς αποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές διδασκαλίας, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο επιδιώκει την επίτευξη των επίσημων σκοπών της αγωγής (Βρεττός & Καψάλης, 2014· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια καλύπτουν πλήρως την ύλη διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί σπανίως καταφεύγουν στα Αναλυτικά Προγράμματα για να ενημερωθούν για το περιεχόμενό τους. Αντ' αυτού χρησιμοποιούν ως πυξίδα της καθημερινής τους εργασίας τα σχολικά εγχειρίδια (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008), παρ'όλο που το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί απλώς ως μέσο υλοποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη χώρα μας και λαμβάνουν υπόψη τους τα σύγχρονα ερευνητικά και επιστημονικά δεδομένα διεθνώς (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Σε μία τέτοια διαδικασία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η αλλαγή ή η αναμόρφωση των

Αναλυτικών προγραμμάτων παρουσιάζεται κρίσιμη (Ρέππας, 2007). Βέβαια, χωρίς να χρειαστεί η άκριτη αντιγραφή ξένων προτύπων, τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια της χώρας μας λαμβάνουν υπόψη τα νεότερα επιστημονικά δεδομένα και τη διεθνώς καθιερωμένη διαδικασία σύνταξης (Βρεττός & Καψάλης, 2014).

Στην Ελλάδα, όπως έχει επισημανθεί ήδη, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό κι επομένως το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει κατευθύνσεις οι οποίες επηρεάζουν την καθημερινή παιδαγωγική διαδικασία καθώς και τη δομή και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων (Κουλουμπαρίτση, 2003). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ελληνική εκπαίδευση τα Αναλυτικά Προγράμματα συχνά αντικαθίστανται από τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία εκτός από μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιούνται και για να κατευθύνουν την καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2006).

1.6 Σχολικό εγχειρίδιο & ειδικοί μαθητικοί πληθυσμοί

Παρ'όλο που είναι γενικώς αποδεκτό ότι το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας επιτελεί μία σειρά από λειτουργίες, δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο για το πόσο αποτελεσματικά διεκπεραιώνει αυτές τις λειτουργίες. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα σχολικά εγχειρίδια επιβάλλουν τον ίδιο ρυθμό μάθησης σε όλους τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008) και δεν μεριμνούν ως οφείλουν για τον μαθητικό πληθυσμό που αδυνατεί να κατακτήσει επιτυχώς το περιεχόμενό του (Mikk, 2000). Σύμφωνα με την Tomlinson (1998), διαφορετικοί τύποι μάθησης και διαφορετικά προτιμώμενα προφίλ μάθησης θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στα γλωσσικά εγχειρίδια, δίνοντας την ίδια βαρύτητα σε κάθε προφίλ.

Σημαντικό μειονέκτημα των σχολικών εγχειριδίων αποτελεί η αδυναμία τους να εξατομικεύσουν τη διδασκαλία και να διαφοροποιήσουν τη σχολική εργασία, καθώς επιβάλλουν τον ίδιο ρυθμό μάθησης σε όλους τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους,

2008), ακόμα και για εκείνους που αδυνατούν να κατακτήσουν με επιτυχία το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Υποστηρίζεται, άλλωστε, ότι ένα βιβλίο είναι δύσκολο για τους μαθητές όταν μπορούν να κατανοήσουν λιγότερο από το 85% του περιεχομένου του (Mikk, 2000).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, υπαγορεύεται η ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών από το δάσκαλο, ώστε να προσαρμόζει τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και στους στόχους κάθε μαθήματος (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ). Παρ'όλα αυτά όμως, σύμφωνα με έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ το 1996, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από τυπική ομοιομορφία και προσκόλληση στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ παράλληλα περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η ανάπτυξη ενός προγράμματος μαθημάτων με βάση τις ανάγκες των μαθητών (Βαρνάβα-Σκούρα, & Βεργίδης, 2002).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζει πως σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παιδιά με τέτοιες ανάγκες μπορούν και επιβάλλεται να συμμετέχουν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και να επωφελούνται από τις γλωσσικές δραστηριότητες της τάξης. Η ιδιαιτερότητά τους σε έναν ή περισσότερους τομείς της ανάπτυξης υπαγορεύει στο δάσκαλο να τους αξιολογήσει μαθησιακά και να σχεδιάσει προγράμματα διδασκαλίας (εξατομικευμένα ή σε μικρές ομάδες). Προκειμένου οι μαθητές να διευκολυνθούν στη μαθησιακή διαδικασία, θα πρέπει να ενεργοποιήσει όλα τα αισθητηριακά κανάλια μάθησης. Κυρίως απαιτείται κριτική επιλογή στις προτεραιότητες των στόχων (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ).

Σχολικά εγχειρίδια που έχουν αξιολογηθεί ως προς τη λειτουργικότητά τους για μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν αδυναμίες στο σύνολό τους που τους δυσκολεύουν και αδυνατούν να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες μαθησιακές τους

ανάγκες (Carnine et al., 1994· Jitendra et al., 1996, 2001· Ανδριώτη, 2011· Agaliotis, 2012· Δραγκιώτη, 2018). Ως αποτέλεσμα, το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και τους συμμαθητές τους μεγαλώνει (Carnine et al., 1997· Jitendra et al., 1996).

1.7 Εκπαιδευτικοί & Σχολικό Εγχειρίδιο

Η αναγκαιότητα για αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων από τους εκπαιδευτικούς είναι εμφανής στις περισσότερες έρευνες. Η αξιολόγηση που αφορά την καταλληλότητα επιμέρους στοιχείων των σχολικών εγχειριδίων, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση είναι η ενότητα «Γράφω σωστά», βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί και να εντοπίσει τις αδυναμίες του, έτσι ώστε να προβεί σε κατάλληλες προσαρμογές του υλικού.

Τα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να σχεδιάζονται έτσι ώστε να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς δεν επηρεάζουν μόνο τι μαθαίνουν και πώς μαθαίνουν οι μαθητές, αλλά και τι διδάσκουν και πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Organ-Bekiroglu, 2007). Παρ'όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την έλλειψη κατάλληλου υλικού που να καλύπτει τόσο τις δικές τους ανάγκες όσο κι εκείνες των μαθητών τους (Ajayi, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τη μαθησιακή διαδικασία κατά κόρον στα σχολικά εγχειρίδια, διότι, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, αποτελούν τη βασική πηγή πληροφοριών (Μπονίδης, 2004). Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται κατά βάση για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και τη συμβατότητά τους με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην τάξη (Mikk, 2000). Η κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική στον τρόπο που ερμηνεύουν και διδάσκουν τα εγχειρίδια (Ajayi, 2005). Είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο που καλούνται να διδάξουν ώστε να μπορέσουν να προετοιμάσουν τους μαθητές τους και να

ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους. Επίσης, θα πρέπει να διαθέτουν μία πληθώρα αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών ώστε να βοηθήσουν επαρκώς όλους τους μαθητές τους (Jitendra et al., 2001). Παρ'όλο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν τις δικές τους τεχνικές διδασκαλίας, ό,τι διαδραματίζεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσα στην τάξη επηρεάζεται από το περιεχόμενο των βιβλίων (Aidinis & Nunes, 2001). Μπορούν, ωστόσο, οι επιλογές τους να επηρεάσουν τη διδασκαλία και το μαθησιακό αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν διδακτικές επιλογές που επηρεάζονται από και τελικά επηρεάζουν το περιβάλλον της τάξης. Σύμφωνα με τους Borko και Shavelson (1990, όπως αναφέρεται στο Siuty, Leko, & Knackstedt, 2018), οι επιλογές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τη φύση των εκπαιδευτικών έργων που καλούνται οι μαθητές να εκτελέσουν, το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών και τη συνθετότητα του υπό μελέτη αντικειμένου.

Ωστόσο, δεν είναι σπάνιες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά το σχολικό εγχειρίδιο. Μάλιστα, για τους μη έμπειρους εκπαιδευτικούς αποτελούν τα ίδια το Αναλυτικό Πρόγραμμα που πρέπει να εφαρμόσουν πιστά (Ogan-Bekiroglu, 2007). Αντιθέτως, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσία, ασκούν κριτική θεωρώντας μη κατάλληλες τις επαναληπτικές ασκήσεις που περιέχονται σε αυτά (Agaliotis, 2012). Γενικά, επικρατεί η άποψη ότι «όσο λιγότερο καλά εκπαιδευμένος είναι ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο στηρίζει τη διδασκαλία του στο σχολικό εγχειρίδιο» (Hummel, 1988, όπως αναφέρεται στο Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008, σελ. 235). Γενικά, όμως, εκείνο που έχει βαρύνουσα σημασία είναι ο τρόπος που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός το σχολικό εγχειρίδιο στη μαθησιακή διαδικασία. Το

θέμα δεν είναι πάντα η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού και η αποδέσμευσή του από το σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Εν κατακλείδι, υπεύθυνοι για την οργάνωση του μαθήματος, την προετοιμασία της διδασκαλίας και γενικά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος είναι οι εκπαιδευτικοί. Για τους εκπαιδευτικούς τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν αναπόσπαστο εργαλείο. Μέσα από την καθημερινή τους τριβή με αυτά διαπιστώνουν πόσο λειτουργικά και αποτελεσματικά είναι (ό.π.). Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να διαδραματίζουν πιο ενεργό ρόλο στη λήψη διδακτικών αποφάσεων και στη διαδικασία σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφής των σχολικών βιβλίων, καθώς είναι οι εκείνοι που έχουν επίγνωση των μαθησιακών αναγκών και του μαθησιακού ύφους των μαθητών τους, των διαθέσιμων πόρων και υλικών, καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος της τάξης τους (Ajayi, 2005). Για τον λόγο αυτό ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων και των επιμέρους ενοτήτων του, όπως είναι και το «Γράφω σωστά» που μελετά η παρούσα έρευνα, είναι καθοριστικός και είναι οι πλέον κατάλληλοι στους οποίους πρέπει να προσανατολιστεί η έρευνα για την κριτική των σχολικών βιβλίων για να εντοπιστούν ανεπάρκειες με σκοπό τη βελτίωση ή και αναθεώρησή τους

1.7.1 Το Βιβλίο του Δασκάλου

Η πλαισίωση του σχολικού εγχειριδίου από το Βιβλίο του Δασκάλου αποδείχθηκε ένα πολύ αποτελεσματικό μέσο, το οποίο λειτουργεί ως βασικό επιμορφωτικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Στο Βιβλίο του Δασκάλου παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές απόψεις οι οποίες στηρίζουν τη διδασκαλία του μαθήματος. Ιδίως για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, προσφέρει στήριξη μέσω των μεθοδολογικών οδηγιών και υποδείξεων που παραθέτει. Ωστόσο, η δυνατότητα αυτή σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να

οδηγήσει σε χειραγώγηση του εκπαιδευτικού και περιορισμό της δημιουργικής πρωτοβουλίας του (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Το Βιβλίο του Δασκάλου αποτελεί ουσιαστικό μέρος του σχολικού εγχειριδίου και για αυτό το λόγο θα πρέπει να διασφαλίζεται η ποιοτική αναβάθμισή του από κοινού με τα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν μία στάση μελέτης των Βιβλίων του Δασκάλου και να θεωρούν τη μελέτη αυτή ως συστατικό στοιχείο για να σχεδιάσουν και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους (ό.π.).

1.8 Ορθογραφία

Η *ορθογραφία* ορίζεται ως «η γραφή των λέξεων του προφορικού λόγου, όπως έχει καθιερωθεί από κανόνες και συμβάσεις που ισχύουν στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος» (Μουζάκη, 2010α, σελ.31). Αποτελεί μία από τις πλέον σύνθετες και απαιτητικές δεξιότητες, η κατάκτηση της οποίας προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σειράς επιμέρους δεξιοτήτων. Μαζί με τις γραφοσυμβολικές δεξιότητες και τη γραπτή έκφραση συνιστούν τις τρεις βασικές διαστάσεις της γραφής (Πολυχρόνη, 2011). Βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας είναι η φωνολογική επίγνωση, η γνώση των γραμμάτων της αλφαβήτου και η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων (Caravolas, 2004). Συνεπάγεται, δε, την επίγνωση και τη χρήση των γλωσσικών κανόνων (Μπαμπινιώτης, 1991, όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης, 2009).

Η *ορθογραφημένη γραφή* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να γράφει ορθογραφημένα τις λέξεις και στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται με τον όρο *spelling* (Νικολόπουλος, 2016). Αναφέρεται, δε, στην απόδοση των λέξεων σε γραφή με τρόπο τέτοιο ώστε οι ακολουθίες των γραμμάτων τα οποία ορίζουν οι λέξεις να σχετίζονται με τις ακολουθίες φθόγγων σε φωνολογικό (προφορά), μορφολογικό (γραμματική) και ετυμολογικό (ιστορική ορθογραφία) επίπεδο (Διαμαντή, 2010). Οι δεξιότητες ορθογραφημένης γραφής αφορούν στην ευχερή και ακριβή αντιστοίχιση φωνημάτων και γραφημάτων μιας ομιλούμενης γλώσσας (Στασινός, 2015). Συνιστά, δε, μία σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί την αντιστοίχιση φωνημάτων με γραφήματα, την ανάκληση της ορθογραφημένης δομής των λέξεων, εφόσον είναι γνωστές, και την εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων και γνώση των αντίστοιχων εξαιρέσεων (Μάτη-Ζήση, 2011).

Αρχικά, θα πρέπει να γίνει διάκριση μεταξύ ορθογραφίας και ορθογραφικής δεξιότητας. Η ορθογραφία, η ορθή γραφή δηλαδή ήχων και λέξεων μίας γλώσσας, αναφέρεται στο «γλωσσικό υποσύστημα (ορθογραφικό σύστημα) το οποίο προσδιορίζεται

από τις σχέσεις άλλων γλωσσικών υποσυστημάτων (φωνολογικό, μορφολογικό, λεξιλόγιο, κ.ά.) και περιλαμβάνει γνώσεις (γνώση γραμμάτων, σημείων στίξης, κ.ά.) και συμβατικούς κανόνες μεταγραφής των ήχων και των λέξεων σύμφωνα με το γραφημικό σύστημα και την ιστορική εξέλιξη της γλώσσας (ιστορική ορθογραφία)» (Καρατζάς, 2005, σελ.25). Από την άλλη, η ορθογραφική δεξιότητα είναι το αποτέλεσμα γνωστικών διαδικασιών και δεξιοτήτων (αντίληψη, μνήμη, γλωσσολογική συνείδηση, αντιστοίχιση, μεταγλώσσα, χειρισμό κοινωνικών συμβάσεων και γλωσσικών σχέσεων) (Καρατζάς, 2005). Επομένως, η έννοια της ορθογραφικής δεξιότητας είναι ευρύτερη από αυτή της ορθογραφίας. Επίσης, στην κοινή γλώσσα στους κόλπους της εκπαίδευσης, γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα σε γραφή και ορθογραφία. Με τον όρο «ορθογραφία» δηλώνεται «η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή εγγραφηματική επιλογή για την παράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι περισσότερες από μία» (Γκότοβος, 1992, σελ.31).

Επισημαίνεται ότι οι δεξιότητες ορθογραφημένης γραφής δεν αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό στις διάφορες γλώσσες. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ορθογραφημένης γραφής εξαρτάται από α) τη φύση της ομιλούμενης γλώσσας σε επίπεδο καθαρότητας (όσον αφορά την ευθεία ή όχι αντιστοίχιση φωνημάτων – γραφημάτων, δηλαδή τη διαφάνεια), β) τον βαθμό φωνολογικής ενημερότητας, γ) τη συντακτική δομή των λέξεων και δ) τη σημασιολογική δομή της γλώσσας (Στασινός, 2015).

Οι έρευνες με αντικείμενο τις δεξιότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου και ιδιαιτέρως την ορθογραφημένη γραφή ξεκίνησαν πολύ αργότερα, καθώς αρχικά δόθηκε έμφαση στις αναγνωστικές δεξιότητες (Πρωτόπαπας, 2010· Στασινός, 2015). Για τη φύση των ορθογραφικών δεξιοτήτων και τη διδασκαλία της ορθογραφίας δεν υπάρχουν πολλές έρευνες από παιδαγωγούς. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές έρευνες από τον χώρο της ψυχολογίας που προσφέρουν χρήσιμα συμπεράσματα για τη διδασκαλία της γλώσσας, κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2004). Μέχρι

σήμερα πάντως η ορθογραφία συχνά αγνοείται από τους ερευνητές (Bourassa & Treiman, 2014).

Για μεγάλο χρονικό διάστημα οι έρευνες για τη σχολική ορθογραφία αφορούσαν μαθητές με δυσλεξία (Γκότοβος, 1992). Δεν είναι λίγα τα παιδιά με δυσλεξία που παρουσιάζουν περισσότερα ελλείμματα στις δεξιότητες ορθογραφημένης γραφής συγκριτικά με εκείνες της ανάγνωσης. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην ορθογραφία, παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνημική κατάτμηση λέξεων ή τμημάτων μιας λέξης και δυσκολίες στην εκμάθηση σύνθετων τύπων της ορθογραφημένης γραφής, καθώς αδυνατούν με ακρίβεια να καταγράψουν στη μνήμη τους ακολουθίες γραφημάτων και φωνημάτων στον γραπτό λόγο. Τα άτομα με δυσλεξία χρησιμοποιούν ως βάση για άντληση και επεξεργασία πληροφοριών τις οπτικές και ορθογραφικές ιδιότητες λέξεων, σε αντίθεση με τους κανονικούς αναγνώστες που χρησιμοποιούν φωνητικούς κώδικες. Αυτή η γλωσσική συμπεριφορά της ελλειμματικής ορθογραφικής δεξιότητας ενδέχεται να εκδηλώνεται διά βίου, μέχρι και την ενήλικη ζωή. Εξαρτάται, όμως, από τον βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής, καθώς και από την ποιότητα μεταχείρισης στα σχολικά χρόνια (Στασινός, 2015).

Όταν τα παιδιά με δυσλεξία υποβάλλονται σε δοκιμασίες ορθογραφίας και συγκρίνονται με παιδιά τυπικής ανάπτυξης της ίδιας χρονολογικής ηλικίας, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Τα παιδιά με δυσλεξία παρ'όλο που υστερούν, μαθαίνουν ορθογραφία με παρόμοιο τρόπο, όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά με πιο αργό ρυθμό. Παρουσιάζουν, δηλαδή, τα ίδια γενικά μοτίβα επίδοσης και κάνουν παρόμοια λάθη όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μικρότερης ηλικίας (Bourassa & Treiman, 2014).

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μαθησιακού αποτελέσματος παίζουν η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ορθογραφική μάθηση και η μέθοδος διδασκαλίας

(Γκότοβος, 1992). Αρχικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοήσει την οργάνωση και τη λειτουργία του ορθογραφικού συστήματος και να συνειδητοποιήσει το ρόλο της ορθογραφικής δεξιότητας για την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής. Μόνο τότε θα μπορέσει να αξιοποιήσει κατάλληλα προς το συμφέρον των μαθητών τις διδακτικές μεθόδους, να δημιουργήσει και να αναπτύξει δραστηριότητες και προγράμματα με στόχο την προώθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Ο εκπαιδευτικός είναι, επίσης, εκείνος που θα μεριμνήσει για τις ατομικές ορθογραφικές διαφορές των μαθητών και των διαφορετικών ορθογραφικών τους αναγκών (Καρατζάς, 2005).

1.8.1 Διαφάνεια ορθογραφικών συστημάτων

Όλα τα ορθογραφικά συστήματα δεν είναι ίδια· διαφέρουν ως προς την κανονικότητα με την οποία αναπαρίσταται γραπτώς ο τρόπος με τον οποίο προφέρονται οι λέξεις. Η σχέση αυτή που αναδύεται μεταξύ των γραμμάτων και των αντίστοιχων ήχων ομιλίας τους ορίζεται ως *ορθογραφική διαφάνεια*. Ένα διαφανές ή ρηχό ορθογραφικό σύστημα απεικονίζει με συνεπή και συστηματικό τρόπο τα φωνήματα της γλώσσας σε γραφήματα (γράμματα ή συνδυασμοί γραμμάτων). Αντιθέτως, σε ένα αδιαφανές ή βαθύ ορθογραφικό σύστημα οι λέξεις γράφονται με τρόπο που δεν μπορεί να αποδοθεί άμεσα και συστηματικά σε αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων (Πόρποδας, 2002· Πρωτόπαπας, 2010).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αδιαφανούς ορθογραφικού συστήματος αποτελεί η κινεζική γλώσσα, η οποία κάνει χρήση ιδεογραμμάτων, μη αλφαβητικών συστημάτων. Στα πλαίσια, όμως, των αλφαβητικών ορθογραφικών συστημάτων, η έννοια της ορθογραφικής διαφάνειας γίνεται πιο συγκεκριμένη· δηλαδή, ένα ορθογραφικό σύστημα είναι διαφανές στον βαθμό που τα επιμέρους γράμματα ή συνδυασμοί τους αντιστοιχούν άμεσα και συστηματικά σε φθόγγους ή συνδυασμούς τους. Από τα αλφαβητικά ορθογραφικά

συστήματα το πλέον γνωστό αδιαφανές ορθογραφικό σύστημα είναι το αγγλικό (Πρωτόπαπας, 2010).

Το πόσο εύκολα μπορεί να μάθει κάποιος να γράφει (να κωδικοποιήσει την προφορά μίας λέξης σε γράμματα) και να διαβάσει (να αποκωδικοποιήσει μία σειρά γραμμάτων για να προφέρει τη λέξη) εξαρτάται από τη διαφάνεια του ορθογραφικού συστήματος, με τη συμμετοχή της φωνολογίας. Στην ελληνική γλώσσα, όμως, τα γραφήματα μπορεί να αντιστοιχούν σε μορφήματα (τμήματα λέξεων που φέρουν σημασία): σε θέματα και σε καταλήξεις. Επομένως το φωνολογικό επίπεδο δεν είναι το μοναδικό που συμμετέχει στην ορθογραφία και θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας και άλλα. Με άλλα λόγια, η σχέση μεταξύ φωνολογίας και ορθογραφίας δεν είναι απαραίτητως συμμετρική, με την έννοια ότι ενδέχεται η μία αντιστοιχία να είναι απλή και άμεση προς μία κατεύθυνση (στην ανάγνωση), αλλά να είναι σύνθετη και έμμεση προς την αντίθετη (στη γραφή). Για την ελληνική γλώσσα η ασυμμετρία στη διαφάνεια μεταξύ γραφής και ανάγνωσης είναι μεγάλη, καθώς οι περισσότερες λέξεις μπορούν να διαβαστούν σωστά βάσει του τρόπου με τον οποίο γράφονται, ωστόσο για να γραφτούν σωστά δεν επαρκεί απλώς να γνωρίζουμε το πώς προφέρονται (ό.π.).

Από την ορθογραφική διαφάνεια εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό η επιτυχία ή αποτυχία στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, όπως και ο ρυθμός ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτών. Έρευνες, άλλωστε, έχουν τεκμηριώσει τη σχέση ανάμεσα σε ορθογραφική διαφάνεια και αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση. Επιπλέον, η σημασία της διαφάνειας του ορθογραφικού συστήματος είναι μεγάλη και για τη σωστή σχεδίαση των διδακτικών δραστηριοτήτων σε ανάγνωση και ορθογραφία (ό.π.).

Πιο αναλυτικά, το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα, όσον αφορά την ανάγνωση, μπορεί να προσδιοριστεί αρκετά διαφανές, καθώς εφαρμόζονται σχεδόν πιστά οι κανόνες γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας. Οι όποιες ασυνέπειες αφορούν κυρίως την προφορά

των διψήφων και μπορούν εύκολα να αποκτηθούν. Στην ορθογραφία, όμως, η ελληνική γλώσσα είναι ημιδιαφανής, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχει αντιστοιχία ενός φωνήματος προς δύο ή πολλά γραφήματα. Επομένως, η ορθογραφία δεν καθορίζεται μόνο από τη φωνολογία, αλλά υπόκειται και σε κανόνες ιστορικής ορθογραφίας, σε ετυμολογία και γραμματική (Πόρποδας, 2002).

1.8.2 Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στην ορθογραφία

Η σύγχρονη γλωσσολογία χωρίζει μία λέξη σε μορφήματα και γραφήματα (Μπασλής, 2006). Τα φωνήματα μαζί με τα μορφήματα θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία της ορθογραφημένης γραφής (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Ως *φωνολογική επίγνωση* ορίζεται «η συνειδητή γνώση ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους ήχους, τους φθόγγους, τους οποίους μπορεί κάποιος να χειριστεί, δηλαδή να τους απομονώσει, να τους συγκρατήσει στη μνήμη και να τους συνθέσει σε νέες λέξεις» (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010). Ενσωματώνει δύο μικρότερες έννοιες: τη *συλλαβική επίγνωση*, η οποία αφορά τη συνειδητοποίηση μεγάλων φωνολογικών μονάδων, των συλλαβών, και τη *φωνημική επίγνωση*, η οποία με τη σειρά της αφορά τη συνειδητοποίηση των ελάχιστων μονάδων άρθρωσης, δηλαδή των φθόγγων ή φωνημάτων (Διαμαντή, 2010).

Η φωνολογική επίγνωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ορθογραφίας (Aidinis & Nunes, 2001· Καρατζάς, 2005· Πόρποδας, 2002). Η γνώση του ορθογραφικού συστήματος προϋποθέτει την κατοχή δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, όπως της αντιστοιχίας μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων και της κατάτμησης λέξεων στα φωνήματά τους (Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010· Παντελιάδου, 2011α). Στους φωνολογικούς παράγοντες συγκαταλέγονται η φωνολογική επίγνωση, η ακουστική μνήμη, η φωνηματικογραφηματική αντιστοίχιση, οι ακουστικοαρθρωτικοί μηχανισμοί, ενώ στους μορφολογικούς παράγοντες η μορφολογική επίγνωση, η οπτική μνήμη, η μορφοματικογραφηματική αντιστοίχιση, η γραφοκινητική μνήμη (Καρατζάς, 2005). Από

τη μέτρηση της φωνολογικής επίγνωσης μπορούσε να προβλεφθεί η επίδοση στη φωνολογική γραφή στην Α' τάξη και στην ορθογραφημένη γραφή στη Β' τάξη, ενώ για την Γ' τάξη η ικανότητα φωνολογικής γραφής και η αναγνωστική ικανότητα αποτέλεσαν προβλεπτικοί παράγοντες της ορθογραφικής δεξιότητας (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001).

Οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση δεν αφορούν με τον ίδιο τρόπο όλες τις γλώσσες. Περισσότερες δυσκολίες φαίνεται να απαντούν σε παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν μία γλώσσα με «βαθιά» ορθογραφία, όπως είναι η αγγλική (Στασινός, 2015), ενώ όσο πιο ορθογραφικά διαφανές είναι, τόσο ευκολότερο καθίσταται το έργο της εκμάθησης. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα διακρίνεται από υψηλό επίπεδο ορθογραφικής διαφάνειας (Νικολόπουλος, 2016) κι επομένως η ικανότητα φωνολογικής επίγνωσης θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006). Οι Nikolopoulos, Goulandris, Hulme, & Snowling (2006) πραγματοποίησαν έρευνα σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό ηλικίας 7 και 9 ετών ως προς τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η φωνολογική επίγνωση αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για τις δεξιότητες γραμματισμού σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα και γι' αυτό θα πρέπει να δίνεται μεγάλη βαρύτητα σε αυτή.

Στα ελληνικά η φωνολογική επίγνωση σε επίπεδο συλλαβής φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής (Aidinis & Nunes, 2001· Πόρποδας, 2002). Οι Aidinis και Nunes (2001) εξέτασαν 60 παιδιά ηλικίας 5 έως 7 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική και χωρίς κάποια μαθησιακή δυσκολία. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη στενή σχέση ανάμεσα στη φωνολογική επίγνωση και την ορθογραφία. Η συλλαβική και η φωνηματική προσέγγιση συνεισφέρουν με διαφορετικό τρόπο στην ανάγνωση και την ορθογραφία, με τη συλλαβική να προηγείται χρονικά και να είναι πιο αποτελεσματική για τη διδασκαλία της ορθογραφίας. Τα παιδιά χειρίζονται με

μεγαλύτερη ευκολία συλλαβές οι οποίες τονίζονται και αποτελούνται από δύο και περισσότερα φωνήματα (και που περιέχουν σύμφωνο) και οι οποίες βρίσκονται στην αρχή της λέξης. Σε διαχρονική έρευνα, οι Παπαδόπουλος & Γεωργίου (2010) εξέτασαν 289 παιδιά ηλικίας 6 έως 9 ετών με στόχο την εντοπισμό του βαθμού πρόβλεψης της επίδοσης στην ορθογραφική επεξεργασία. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστική σημαντικότητα στην ανάπτυξη της ορθογραφικής επεξεργασίας από την Α' στη Β' δημοτικού και σχέση ανάμεσα στην φωνολογική επίγνωση και την αναγνωστική επίδοση και την ορθογραφική επεξεργασία. Επίσης, στις πρώτες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά αξιοποιούν τη φωνολογική επίγνωση για να επιλέξουν την ορθογραφημένη λέξη ανάμεσα σε άλλες, ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις απαιτείται για την ακριβή ανάκληση λέξεων από μνήμης. Διαφέρουν, δηλαδή, οι επιμέρους δεξιότητες που καλούνται να αναπτύξουν οι μαθητές.

1.8.3 Ο ρόλος της μορφολογικής επίγνωσης στην ορθογραφία

Η μορφολογική επίγνωση αναφέρεται στο επίπεδο μορφημικής σύστασης των λέξεων, τα οποία ονομάζονται μορφήματα. Τα μορφήματα είναι τα τμήματα των λέξεων που μεταφέρουν συγκεκριμένο περιεχόμενο και σημασία και είναι μεγαλύτερες μονάδες από τα φωνήματα. Περιλαμβάνουν συνήθως το θέμα και την κατάληξη (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010). Στα ελληνικά η γνώση της μορφολογίας συμβάλλει ιδιαίτερος στην ορθογραφημένη γραφή και δεν μπορούμε να γράψουμε ορθογραφημένα χωρίς τη συμβολή των μορφοσυντακτικών πληροφοριών (Μουζάκη, 2010δ). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικά λάθη μορφολογίας σε σχέση με τους συνομήλικους συμμαθητές τους χωρίς δυσλεξία (Diamanti, Goulandris, Stuart, & Campbell 2014).

Η ορθογραφία της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας στηρίζεται περισσότερο σε μορφηματικές αρχές παρά σε φωνηματικές λόγω της ύπαρξης περισσότερων από δύο γραφημάτων για την αναπαράσταση ενός φωνήματος και στοιχείων ιστορικής

ορθογραφίας (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004), κι επομένως προβλήματα ορθογραφίας εντοπίζονται περισσότερο σε μορφολογικό επίπεδο. Για την επιλογή του κατάλληλου θεματικού ή καταληκτικού μορφήματος απαιτείται γνώση του τύπου του θέματος, της κατάληξης και γενικά των μορφημάτων από τα οποία συνθέτεται η συγκεκριμένη λέξη (Γκότοβος, 1992). Οι έλληνες μαθητές βασίζονται κυρίως σε μορφολογικές στρατηγικές για τη γραφή των καταλήξεων. Αντιθέτως, για τα θεματικά μορφήματα αξιοποιούν τη μνημονική στρατηγική ή την στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας (Αϊδίνης, 2010β), με τη θεματική ρίζα να παρουσιάζει μεγαλύτερη δυσκολία (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006· Αϊδίνης & Παράσχου, 2004).

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η ανάπτυξη της φωνολογικής και της μορφοσυντακτικής επίγνωσης συνδέεται σημαντικά με την ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή, με τη μορφοσυντακτική επίγνωση να συσχετίζεται και να αποτελεί ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα της ορθογραφημένης γραφής σε σύγκριση με τη φωνολογική επίγνωση (Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006· Αϊδίνης & Παράσχου, 2004). Άλλωστε, ο μαθητής οφείλει σε κάποιο σημείο της ορθογραφικής ανάπτυξης να υπερβεί τη στρατηγική της φωνηματικογραφηματικής αντιστοίχισης και να υιοθετήσει τη μορφηματικογραφηματική αντιστοίχιση ως κύρια ορθογραφική στρατηγική (Καρατζάς, 2005· Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Παρ'όλο που διεθνείς έρευνες έχουν αναδείξει το σημαντικό ρόλο της μορφολογικής επίγνωσης και της μορφηματικογραφηματικής αντιστοιχίας στην ορθογραφική δεξιότητα, στον ελληνικό χώρο εξετάζεται μονόπλευρα δίνοντας σχεδόν αποκλειστική έμφαση σε φωνολογικούς παράγοντες (Καρατζάς, 2005).

Η φωνολογική και η μορφοσυντακτική επίγνωση αναπτύσσονται σταδιακά καθ' όλη τη διάρκεια του δημοτικού, χωρίς να ολοκληρώνεται μέχρι εκείνο το σημείο (Αϊδίνης, 2010β), με τις μορφολογικές στρατηγικές να εμφανίζονται μεταγενέστερα στην ορθογραφική ανάπτυξη (Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010) και τις μεγαλύτερες τάξεις

να σημειώνουν καλύτερα αποτελέσματα και να αξιοποιούν τη μορφολογία για να τους καθοδηγήσει στην ορθογραφία μιας λέξης (Bourassa & Treiman, 2014). Αντίστοιχα και η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή αναπτύσσεται αργά και βελτιώνεται επίσης σταδιακά. Αποδεικνύεται, έτσι, η αναπτυξιακή πορεία της ικανότητας για ορθογραφημένη γραφή (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Γκότοβος, 1992) Προς επίρρωση, η έρευνα έχει αναδείξει ότι από την Α' στη Β' δημοτικού παρατηρήθηκε βελτίωση στην ορθογραφική επίδοση με τον παράλληλο περιορισμό των λανθασμένων και τυχαίων ορθογραφικών αποδόσεων (Διακογιώργη, Βαλμάς, & Μπαρής, 2006).

1.8.4 Σχέση ανάγνωσης με ορθογραφία

Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένη η αμφίδρομη σχέση ανάγνωσης και ορθογραφίας. Οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες συνυφαίνονται με ανακριβή ή ελλειμματική ορθογραφημένη γραφή. Αντίστοιχα, μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία εμφανίζουν και αναγνωστικές διαταραχές (Μουζάκη, 2010β· Μάτη-Ζήση, 2011).

Μεγαλύτερη είναι η δυσκολία στην αντιμετώπιση των προβλημάτων σε γραφή-ορθογραφία σε σχέση με την ανάγνωση· ενώ δηλαδή η αναγνωστική ικανότητα αποκαθίσταται, τα λάθη στην ορθογραφία παραμένουν περισσότερο ή δεν εξαλείφονται ποτέ, καθώς συχνά οι δυσκολίες στη γραφή είναι απόρροια δυσκολιών στην ανάγνωση (Μάτη-Ζήση, 2011). Η ορθογραφημένη γραφή δε διαθέτει το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής χρήσης αντισταθμιστικών στρατηγικών. Το παιδί αποκτά έπειτα από προσπάθεια τις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής, επενδύοντας περισσότερο στη φωνολογική ενημερότητα που διαθέτει και αντλώντας πληροφορίες από μνήμης για τους γλωσσικούς κανόνες (Στασινός, 2015).

1.9 Στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης

Η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει εξελικτικό χαρακτήρα και διέρχεται από ορισμένα αναπτυξιακά στάδια μέχρι την ολοκλήρωσή της (Νικολόπουλος,

2016· Παντελιάδου, 2011α). Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα εξελικτικά μοντέλα τα οποία σκιαγραφούν την αναπτυξιακή πορεία για την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής.

Σύμφωνα με το μοντέλο τη Ehri (1987), για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας τα παιδιά περνούν από τα εξής στάδια. Αρχικά (Στάδιο 0), τα παιδιά, αφού μάθουν τα γράμματα, επινοούν τη φωνητική ορθογραφία των λέξεων και μπορούν να ξεχωρίσουν κυρίως το αρχικό και το τελικό φώνημα μιας λέξης. Στη συνέχεια (Στάδιο 1), εξασκούνται περισσότερο στις γραφοφωνημικές σχέσεις και στην ανάλυση. Η ορθογραφία γίνεται πιο ολοκληρωμένη φωνημικά. Στο τελικό επίπεδο (Στάδιο 2), μαθαίνουν την ορθογραφική δομή της γλώσσας τους, ακολουθώντας κανόνες, και χρησιμοποιούν τα αντίστοιχα μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της.

Ένα δεύτερο μοντέλο είναι εκείνο που προτείνει η Frith (1985), σύμφωνα με το οποίο η ανάπτυξη της ορθογραφημένης δεξιότητας διέρχεται από 3 φάσεις: τη λογογραφική, την αλφαβητική και την ορθογραφική. Αναλυτικότερα, στη λογογραφική φάση η αποτύπωση των λέξεων γίνεται ολικά και τα παιδιά διατηρούν την εικόνα της λέξης και το χαρακτηριστικότερο σε μορφή γράμμα. Στην αλφαβητική φάση τα παιδιά διδάσκονται στο πλαίσιο του σχολείου ορθογραφικούς κανόνες και μπορούν να γράψουν απλές και ομαλές σε φωνολογία λέξεις. Ορθογραφικά λάθη παρατηρούνται σε εκείνα τα παιδιά που έχουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης. Στην ορθογραφική φάση έχουν κατακτήσει πλέον τους φωνολογικούς και μορφολογικούς κανόνες.

Το τρίτο εξελικτικό μοντέλο, το οποίο είναι και το πιο αναλυτικό, είναι εκείνο της Baillet. Η ύπαρξη περισσότερων σταδίων επιτρέπει μεγαλύτερη ακρίβεια στον εντοπισμό των γνωστικών διεργασιών του παιδιού. Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο (προφωνηματική ορθογραφία) τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι τα σύμβολα-γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα το οποίο μπορεί να διαβαστεί, χωρίς όμως να γνωρίζουν ότι υπάρχει σχέση

ανάμεσα στην ορθογραφία της λέξης και την προφορά της. Γράφουν ζωγραφίζοντας ή συνδυάζοντας αριθμούς και γράμματα, χωρίς νόημα. Στο δεύτερο στάδιο (πρώιμη φωνημική ορθογραφία) αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γραπτά σύμβολα ονομάζονται γράμματα και ότι αναπαριστούν συγκεκριμένους ήχους. Ξεκινούν, λοιπόν, να γράφουν λέξεις στις οποίες είναι σωστό από ένα γράμμα (συνήθως το πρώτο) μέχρι και τέσσερα (σε σωστή ή όχι σειρά). Τα παιδιά που μεταβαίνουν στο τρίτο στάδιο (ονομασία γραμμάτων) αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο αναγνωρίζοντας τη λέξη ως ολότητα. Οι γνωστές λέξεις γράφονται ορθογραφημένα, ενώ για τις άγνωστες εφαρμόζονται απλές γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες. Στο τέταρτο στάδιο (μεταβατική ορθογραφία) τα παιδιά χειρίζονται επαρκώς τα περισσότερα γράμματα και κατανοούν ορισμένους ορθογραφικούς κανόνες. Κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώτες μεταγνωστικές δεξιότητες στην ορθογραφία και τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν ποιο τμήμα της λέξης είναι ορθογραφημένο και ποιο όχι. Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο (παραγωγική ορθογραφία) τα παιδιά χειρίζονται με ευχέρεια τους ορθογραφικούς κανόνες και πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση σε πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες που σχετίζονται με την ιστορική ορθογραφία. Τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται σε στοιχεία ιστορικής ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011α). Η σχέση των μοντέλων φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Τα τρία εξελικτικά μοντέλα για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας (Παντελιάδου, 2011α: 288)

Bailet (1991)	Ehri (1987)	Frith (1985)
Προφωνημική ορθογραφία		Λογογραφική φάση
Πρώιμη φωνημική ορθογραφία	Στάδιο 0: επινοημένη γραφή με γνώση γραμμάτων	
Ονομασία γραμμάτων		Αλφαβητική φάση
Μεταβατική ορθογραφία	Στάδιο 1: ορθογραφία με γραφοφωνημική μετάφραση	
Παραγωγική ορθογραφία	Στάδιο 2: ορθογραφία βάσει μορφολογικών κανόνων	Ορθογραφική φάση

Η ένταξη των παιδιών σε κάθε στάδιο γραφής καθορίζεται από τα ορθογραφικά λάθη που παρατηρούνται και τα οποία σηματοδοτούν τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004). Στην περίπτωση ομαλής γλωσσικής ανάπτυξης, η ηλικία ορθογραφημένης γραφής συμβαδίζει με την αναγνωστική ηλικία. Τα είδη των λαθών δηλώνουν και τις αντίστοιχες δυσκολίες (Στασινός, 2015).

Μία από τις πιο σημαντικές συνιστώσες της γραφής σε επίπεδο λέξης είναι η ορθογραφία. Οι έρευνες για την ανάπτυξη της ορθογραφίας είναι σημαντικές όχι μόνο για την κατανόηση του τρόπου απόκτησης των δεξιοτήτων γραμματισμού λόγω παιδαγωγικού ενδιαφέροντος, αλλά και γιατί τα πρώιμα δείγματα γραφής των παιδιών παρέχουν πληροφορίες για τη γνώση των γραφικών και των φωνολογικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου που δεν θα μπορούσαν να αποκτηθούν διαφορετικά. Στη *φωνολογική προσέγγιση* η μεγαλύτερη πρόκληση των παιδιών κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας σε αλφαβητικά συστήματα είναι η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής και της φωνολογικής επίγνωσης. Εδώ αντιστοιχούν τα μοντέλα της Frith και της Ehri. Επηρεασμένο από το έργο του Piaget, οι *εποικοδομιστικές-κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις* δίνουν πρωτεύοντα ρόλο στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης είναι η Ferreiro, η οποία διατύπωσε την ύπαρξη τριών σταδίων για την κατάκτηση της ορθογραφίας: το προσυλλαβικό, το συλλαβικό και το αλφαβητικό. Πυρήνας της θεωρίας της Ferreiro αποτελεί η μετάβαση από το συλλαβικό στο αλφαβητικό στάδιο μέσω της εμπειρίας με τον γραπτό λόγο. Η *συνδεδειστική προσέγγιση* υποστηρίζει την ταυτόχρονη εκμάθηση δεξιοτήτων. Τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα ό,τι βλέπουν σε καθημερινή βάση, δίνοντας με αυτόν τον τρόπο έμφαση στην καθημερινή εμπειρία, κι έτσι ωφελούνται από τις στατιστικές συχνότητες των λέξεων (Pollo, Treiman, & Kessler, 2008).

1.12 Γενικές αρχές διδασκαλίας της ορθογραφίας

Τις προηγούμενες δεκαετίες διαμορφώθηκαν δύο κύριες προσεγγίσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου με βάση στρατηγικές ή διαδικασίες που η κάθε προσέγγιση χρησιμοποιεί στην ανάγνωση. Πρόκειται για την αναλυτικοσυνθετική και την ολική μέθοδο. Η ολική μέθοδος προσεγγίζει τη διδακτική του γραπτού λόγου με βάση τις αρχές της ανάλυσης, δηλαδή από το όλο (ολόκληρη τη λέξη) προς τα μέρη (τις συλλαβές και τα γράμματα, ή αλλιώς τα φωνήματα). Αντίστροφα, η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος έχει ως βάση τις αρχές της σύνθεσης και ξεκινά από τα μέρη και μέσω σύνθεσης και ανάλυσης καταλήγει στο όλο (Καρατζάς, 2005).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η Μουζάκη (2010δ) καταλήγει στα 3 βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία. Ως πρώτο άξονα ορίζει την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Πρωταρχικό ρόλο στον εξατομικευμένο σχεδιασμό της διδασκαλίας διαδραματίζει η σωστή διδακτική αξιολόγηση, οριοθετώντας τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. Επομένως, θα μπορέσει ο εκπαιδευτικός να προσδιορίσει τους μαθησιακούς στόχους του διδακτικού προγράμματος. Σπουδαίο χαρακτηριστικό της παρεμβατικής διδασκαλίας επίσης αποτελεί η ενεργή συμμετοχή του μαθητή. Θα πρέπει να εξασφαλιστούν συνθήκες συνεργατικής και αλληλεπιδραστικής μάθησης τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές. Στο σημείο αυτό κρίνεται ωφέλιμη και η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών και αυτορρύθμισης, καθώς οι συγκεκριμένες δεξιότητες, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011α), αποτελεί χαρακτηριστικό που ξεχωρίζει του ορθογράφους μαθητές από τους μη. Τέλος, πολύ σημαντικός είναι και ο άξονας της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο πρέπει να είναι πολυαισθητηριακό και να χρησιμοποιεί ποικιλία μεθόδων, μέσων και υλικών, ενώ οι δραστηριότητες καλό θα ήταν να έχουν νόημα για τον μαθητή (Μουζάκη, 2010δ). Συμπληρωματικά, η Πολυχρόνη (2011) προτείνει ως βασικές

αρχές αποτελεσματικής παρέμβασης στην ορθογραφία την εντατική εξατομικευμένη εκπαίδευση, την παροχή πολλαπλών ευκαιριών για εξάσκηση και την επανάληψη και επανεξέταση ανά τακτά διαστήματα.

Παρέκκλιση από τον καθιερωμένο τρόπο γραφής αποτελεί ορθογραφικό λάθος, το οποίο δύναται να μετρηθεί, να εκτιμηθεί η σοβαρότητά του και να ερμηνευθεί (Μουζάκη, 2010γ). Δεν αποτελεί όμως κάθε ορθογραφική παρέκκλιση ορθογραφικό λάθος. Μία ορθογραφική παρέκκλιση δύναται να χαρακτηριστεί λάθος μόνο εφόσον δεν είναι συμβατή με τις ήδη αποκτημένες ορθογραφικές πληροφορίες που διαθέτει ο μαθητής (Καρατζάς, 2005). Η συνολική επίδοση του μαθητή μπορεί να αναλυθεί ποιοτικά ή και ποσοτικά εξετάζοντας δείγματα γραφής του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναζητούνται συμπεράσματα σχετικά με την ανταπόκριση του μαθητή σε συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα και μαθησιακούς στόχους, την ύπαρξη σημαντικής ορθογραφικής δυσκολίας και την αναπτυξιακή πορεία προς την κατάκτηση της ορθής γραφής. Κανονικά, η εκτίμηση της ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας θα πρέπει να αξιοποιεί διαφορετικές μεθοδολογίες ώστε να οδηγήσει σε ένα πληρέστερο διδακτικό ή παρεμβατικό πρόγραμμα (Μουζάκη, 2010γ). Η αξιολόγηση που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη δύναται να είναι διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι συνηθέστεροι τρόποι αξιολόγησης της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών αποτελεί ο έλεγχος ορθογραφίας λέξεων και προτάσεων σε καθημερινή κι εβδομαδιαία βάση (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ).

1.12.1 Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ορθογραφικής δεξιότητας

Η επιτυχία ή μη της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από τον τρόπο που διδάσκει την ορθογραφία ο εκπαιδευτικός, ποιες μεθόδους και τεχνικές εφαρμόζει.

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες χαρακτηριστικές πολυαισθητηριακές μέθοδοι και τεχνικές, που χρησιμοποιούνται είτε κατά τη διδασκαλία είτε και κατά την παρεμβατική διαδικασία. Παρατηρούνται, πάντως, αναπτυξιακές διαφορές στη χρήση στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής, λόγω των διαφορών του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και των διαφορών στη διδασκαλία της ορθογραφίας και της γραμματικής (Αϊδίνης, 2010β), γεγονός που καθιστά αναγκαίες τροποποιήσεις και προσαρμογές σε μεθόδους και τεχνικές που αναπτύχθηκαν σε ξένες γλώσσες.

Η Μέθοδος *Fernald* αποτελεί μία πολυαισθητηριακή μέθοδο, η οποία εμπλέκει οπτική, ακουστική, κιναισθητική και απτική αίσθηση. Στηρίζεται στην απτική αίσθηση των γραμμάτων από διάφορα υλικά. Τα παιδιά αναπτύσσουν την οπτική και ακουστική διάκριση και μνήμη καθώς ιχνηλατούν, προφέρουν και γράφουν τα γράμματα (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2011). Αποσκοπεί στην πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη επαρκούς εικόνας της και στην ανάπτυξη της συνήθειας μέσω της επανάληψης γραφής της, με στόχο την αυτοματοποίηση του κινητικού της σχήματος. Πιο αναλυτικά, ο εκπαιδευτικός γράφει και λέει τη λέξη. Στη συνέχεια, το παιδί ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα, την προφέρει και τη γράφει μετά στο χαρτί. Τέλος, το παιδί καλείται να γράψει από μνήμης τη λέξη που διδάχθηκε. Σε περίπτωση που τη γράψει λάθος, η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Η μέθοδος προοριζόταν για τη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στους οποίους οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας απέτυχαν. Παρ'όλα αυτά, στοιχεία της χρησιμοποιούνται και στην γενική τάξη για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ορθογραφημένης γραφής όλων των μαθητών (Παντελιάδου, 2011α).

Μία από τις πρώτες τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η *τεχνική του Horn*. Μέσα από μία σειρά βημάτων ο μαθητής διαβάζει, ανακαλεί, προφέρει, οπτικοποιεί και διορθώνει την ανάγνωση. Στη συνέχεια επιχειρεί να γράψει τη λέξη από μνήμης. Αν κάνει

κάποιος λάθος, επαναλαμβάνει την όλη διαδικασία (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010· Παντελιάδου, 2011α).

Μία άλλη τεχνική διδασκαλίας, παρόμοια με την τεχνική του Horn και τη μέθοδο Fernald, είναι εκείνη των Graham και Freeman (1986). Αποκαλείται και στρατηγική των πέντε βημάτων. Οι μαθητές καλούνται, με σειρά, να πουν τη λέξη δυνατά, να λένε και να γράφουν τη λέξη, να ελέγχουν αν την έγραψαν σωστά, να την ιχνηλατούν ενώ τη λένε και, τέλος, να ελέγξουν αν την έγραψαν σωστά (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

1.12.2 Στρατηγικές για την ελληνική ορθογραφία

Οι βασικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την γραφή λέξεων και είναι κοινές στα περισσότερα αλφαβητικά συστήματα γραφής είναι α) η στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας, β) η μνημονική στρατηγική, γ) η στρατηγική της αναλογίας και δ) η μορφολογική στρατηγική (Ehri, 2002, όπως αναφέρεται στο Αϊδίνης, 2010α). Οι μαθητές του δημοτικού αξιοποιούν 3 στρατηγικές για να γράφουν ορθογραφήματα: τη φωνολογική στρατηγική, τη μορφολογική στρατηγική, και τη μνημονική στρατηγική ή στρατηγική της απομνημόνευσης (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004).

Σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2010β), η ανάπτυξη των στρατηγικών για την ορθογραφημένη γραφή στην ελληνική γλώσσα ακολουθεί παρόμοια πορεία με εκείνη που παρατηρείται και σε άλλα ορθογραφικά συστήματα. Οι μαθητές αρχίζουν χρησιμοποιώντας φωνολογικές στρατηγικές ή μνημονική στρατηγική, με την προϋπόθεση να διαθέτουν αναπαραστάσεις των λέξεων στη μνήμη τους. Η μνημονική στρατηγική αποτελεί και την στρατηγική με την οποία διδάσκεται η ορθογραφία στο σχολείο. Σταδιακά, και καθώς έρχονται σε επαφή με πλήθος λέξεων, χρησιμοποιούν και μορφολογικές στρατηγικές, πρώτα για τις καταλήξεις και μετά για το θέμα.

Η απομνημόνευση μεγάλων ή δύσκολων για την ελληνική ορθογραφία λέξεων ή λέξεων με στοιχεία ιστορικής ορθογραφίας θα μπορούσε να συνδεθεί με την ετυμολογία

(Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2004). Επίσης, η γραφή γνωστών λέξεων που έχουν αποθηκευθεί στη μνήμη από προηγούμενη επεξεργασία απαιτεί διαφορετικές στρατηγικές από τη γραφή άγνωστων λέξεων για τις οποίες δεν υπάρχει ανάλογη προηγούμενη ορθογραφική αναπαράσταση. Για τις λέξεις αυτές που δε διαθέτουν τα παιδιά αποθηκευμένη πληροφορία βασίζονται στη φωνολογική τους γνώση για να αναπαραστήσουν με γραφήματα τη φωνολογική δομή τους (Ehri, 1997, όπως αναφέρεται στο Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006). Κάνουν χρήση φωνολογικών κανόνων υιοθετώντας την στρατηγική της επινόησης της γραφής. Παρ'όλα αυτά οδηγούνται σε αρκετά ορθογραφικά λάθη. Το παιδί για να μάθει να γράφει ορθογραφημένα μία λέξη, θα πρέπει να την αποθηκεύσει στο γραφηματικό σύστημα παραγωγής των λέξεων. Αν μία λέξη δεν έχει αποτυπωθεί σωστά, τότε γράφεται ανορθόγραφα, ενώ αν μία λέξη δεν έχει αποτυπωθεί καθόλου, τότε γράφεται φωνητικά (Μπασλής, 2006).

1.13 Η ορθογραφία στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού

Πριν την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» περιείχαν σε κάθε μάθημα ασκήσεις εκμάθησης ορθογραφίας μέσω των εργασιών «Γράφω και Μαθαίνω» και «Λέξεις της Καρτέλας». Στόχος των εργασιών ήταν τα παιδιά να μάθουν τη σωστή ορθογραφία συνηθισμένων λέξεων που αναφέρονταν στο μάθημα της ημέρας. Πιο αναλυτικά, οι «Λέξεις για την Καρτέλα» ανήκουν σε ένα καθορισμένο λεξιλόγιο κοινόχρηστων λέξεων. Περιέχονται στο κείμενο προς ανάγνωση και χρησιμοποιούνται ως υλικό σε ασκήσεις σύνταξης, μορφολογίας και σημασιολογίας. Στο «Γράφω και μαθαίνω» περιλαμβάνεται ένα μικρό κείμενο με λέξεις από την καρτέλα και άλλες γραμματικού ενδιαφέροντος προερχόμενες από τις ασκήσεις που προηγήθηκαν στο μάθημα της ημέρας. Η χρησιμότητα της καρτέλας έγκειται στο ότι διευκολύνει την επανάληψη των λέξεων. Ο δάσκαλος δύναται να χρησιμοποιήσει αυτές τις εργασίες και ως διαγνωστικά μέσα για τον εντοπισμό ορθογραφικών αδυναμιών (Βουγιούκας, 1994). Όσον

αφορά τη διαδικασία που ακολουθούνταν, ο μαθητής κοιτούσε και μελετούσε τη λέξη γράμμα γράμμα, προσπαθούσε να επαναφέρει την εικόνα της λέξης από μνήμης, έλεγχε αν ήταν σωστή η ορθογραφία που είχε ανακαλέσει, σκέπαζε τη λέξη και την έγραφε. Σε περίπτωση λάθους επαναλάμβανε την όλη πορεία. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας αποτελεί έναν συνδυασμό της τεχνικής του Horn, της μεθόδου της Fernald και της τεχνικής των Graham και Freeman, που αναλύθηκαν προηγουμένως (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010).

Στα σχολικά εγχειρίδια που διδάσκονται πλέον στα ελληνικά σχολεία η ενότητα της ορθογραφίας άλλαξε όνομα. Οι ασκήσεις «Γράφω σωστά» καλούνται να καλλιεργήσουν στους μαθητές την ορθογραφική δεξιότητα. Σε κάθε τάξη διαφοροποιείται το πλήθος, οι στόχοι και το είδος των ασκήσεων.

Το κυρίως διδακτικό πακέτο του μαθήματος της Γλώσσας για την Α' τάξη αποτελείται από 2 βιβλία του μαθητή και 2 τετράδια εργασιών. Στα εγχειρίδια της Α' δημοτικού η ορθογραφία είναι ενταγμένη στην ιστορία του κειμένου και συνδέεται άμεσα με την αντιγραφή. Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» και της ορθογραφίας εντοπίζονται κυρίως στο τετράδιο εργασιών' καταμετρήθηκαν 17 ασκήσεις στο πρώτο τεύχος και 33 στο δεύτερο, συνολικά 50 δραστηριότητες «Γράφω σωστά». Εμφανίζονται πρώτη φορά από την ενότητα «Ο κύριος με το καπέλο» και καλούν τους μαθητές να «μάθουν να γράφουν σωστά» λέξεις αρχικά κι έπειτα πρόταση. Στόχος είναι η εμπέδωση της γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας και στη συνέχεια η ορθή γραφή συχνόχρηστων λέξεων (πηγή: ΒΔ). Συγκεκριμένα, η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης (Κωνσταντινίδου & Δουκλιάς, 2010), μέσω ενός συνδυασμού μεθόδων και αναλυτικοσυνθετικής προσέγγισης (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003).

Για τη Β' τάξη το βιβλίο μαθητή αποτελείται από 3 τεύχη και το τετράδιο εργασιών από 2. Στόχος για την ορθογραφία αποτελεί η ανάπτυξη στρατηγικών όχι

αποκλειστικά μέσω απομνημόνευσης σειράς λέξεων ή πρότασης που καλείται ο μαθητής να γράψει σωστά την επόμενη μέρα (κλασικός τρόπος ορθογράφησης), αλλά και με ασκήσεις αναγνώρισης συλλαβών, συμπλήρωσης γραμμάτων, αντιστοίχισης πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και διόρθωσης λαθών. Σημαντική προβάλλεται και η ανάπτυξη της αυτοδιόρθωσης. Αντιστοιχούν περισσότερες από 2 ασκήσεις ορθογραφίας ανά δίωρο και δίνεται η δυνατότητα επιλογής των ασκήσεων στον εκπαιδευτικό ανάλογα με το ποια είναι πιο χρήσιμη για τους μαθητές του (πηγή: ΒΔ). Ασκήσεις ορθογραφίας εντοπίζονται παράλληλα σε βιβλίο μαθητή (95 στο πρώτο τεύχος, 37 στο δεύτερο, 34 στο τρίτο: σύνολο 119 ασκήσεις) και τετράδιο εργασιών (16 στο πρώτο τεύχος, 8 στο δεύτερο: σύνολο 24 ασκήσεις). Επισημαίνεται ότι εδώ εντοπίζεται ο μεγαλύτερος αριθμός ασκήσεων «Γράφω σωστά».

Στην Γ' τάξη το πλήθος των εγχειριδίων είναι ο ίδιος: 3 τεύχη βιβλίων του μαθητή, 2 τεύχη τετραδίων εργασιών. Οι δραστηριότητες αντιγραφής και ορθογραφίας συνδέονται άμεσα με τα κείμενα του βιβλίου, οι οποίες έχουν τη μορφή συμπλήρωσης κενού, αντιστοίχισης και διάφορων γλωσσικών παιχνιδιών, όπως σταυρόλεξα και ακροστιχίδες. Στόχος τους είναι να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να ορθογραφούν το θεματικό και το καταληκτικό μέρος των λέξεων, να εφαρμόζουν τους βασικούς κανόνες συλλαβισμού, να εντοπίζουν και να χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης και να αντιγράφουν σωστά. Ασκήσεις του «Γράφω σωστά» εντοπίστηκαν μόνο στο βιβλίο του μαθητή: 26 στο πρώτο τεύχος, 28 στο δεύτερο, 24 στο τρίτο: σύνολο 78 ασκήσεις. Εκτός από το «Γράφω σωστά», υπάρχει και η ενότητα «Παίζω με τις λέξεις», όπου οι μαθητές εξετάζουν το εννοιολογικό και το σημασιολογικό κομμάτι των λέξεων (ερμηνεία, ορισμοί, συνώνυμα, αντίθετα, μεταφορές, σύνθετες λέξεις, ετυμολογία, χρήση λεξικού, οικογένειες λέξεων). Προβλέπεται ενδεικτικά και η χρήση ενός τετραδίου-ευρετηρίου για την καταγραφή

λέξεων που γράφτηκαν λάθος ή και λέξεων που εντυπωσίασαν τους μαθητές προκειμένου να μελετηθούν (πηγή: ΒΔ).

1.14 Μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών και συγκεκριμένα στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Mild Disabilities) συνιστούν μία ανομοιογενή ομάδα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και οι οποίες συναντώνται και με τους όρους «Ήπιες Αναπηρίες», «Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης», «Ήπιες Ειδικές Ανάγκες» και «Ειδικές Ανάγκες Υψηλής Συχνότητας» (Αγαλιώτης, 2009· Ημέλλου, 2003· Karagiannis, 2000· Sabornie, Evans, & Cullinan, 2006). Η διάκριτη αυτή ομάδα ειδικών αναγκών περιλαμβάνουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning disabilities), την ήπια νοητική καθυστέρηση (mild intellectual disability), τις ήπιες συναισθηματικές ή/και συμπεριφορικές διαταραχές (emotional-behavioral disorders), και τις διαταραχές λόγου και γλώσσας (speech and language impairments) (Αγαλιώτης, 2009· Ημέλλου, 2003· Karagiannis, 2000· Maheady, Harper, & Mallette, 2001· Sabornie et al., 2006). Οι μαθητές με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες ενδέχεται να παρουσιάζουν σχετικά μικρού βαθμού ιδιαιτερότητες και αποκλίσεις συγκριτικά με τον «τυπικό μαθητή» και παρουσιάζουν αδυναμία ανταπόκρισης στις σχολικές απαιτήσεις (Αγαλιώτης, 2009).

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο, ως Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες ορίζονται οι δυσκολίες μάθησης των οποίων μπορεί να γίνει αντιμετώπιση εντός της γενικής τάξης από τον δάσκαλο γενικής εκπαίδευσης σε συνεργασία με τον ειδικό παιδαγωγό χωρίς την εξειδικευμένη υποστήριξη από προσωπικό άλλων ειδικοτήτων (Ημέλλου, 2003). Επομένως, για την ένταξη των παιδιών με ΗΕΑ στο σχολείο και την υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτούνται τροποποιήσεις και προσαρμογές του

αναλυτικού προγράμματος, της διαχείρισης της τάξης και του διδακτικού υλικού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011· Ημέλλου, 2003).

Οι δυσκολίες που αφορούν στην απόκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφημένη γραφή και την αριθμητική ή τον μαθηματικό (υπο)λογισμό. Για την περιγραφή των δυσκολιών σε αυτούς τους τομείς χρησιμοποιείται ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Στασινός, 2015). Σημαντικός αριθμός παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία, οι οποίες συνδέονται με γλωσσικές αναπτυξιακές διαταραχές, διαταραχές του γραπτού λόγου, ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση, καθώς και με ανεπαρκή γλωσσική διδασκαλία ή περιορισμένη ενασχόληση με τον γραπτό λόγο (Μουζάκη, 2010γ). Οι δυσκολίες αυτές έχουν δύο μορφές. Υπάρχουν μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες τόσο σε ανάγνωση όσο και σε γραφή. Μπορεί όμως οι δυσκολίες στην ορθογραφία να εμφανίζονται ανεξάρτητα από την ανάγνωση, δηλαδή να έχουν καλή επίδοση στην ανάγνωση και χαμηλή στην ορθογραφία. Οι μαθητές της δεύτερης περίπτωσης αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011α). Όσον αφορά αποκλειστικά τις δυσκολίες στη γραφή, η βιβλιογραφία προτείνει τη διάκριση ανάμεσα σε δύο κατηγορίες: την επίκτητη και την αναπτυξιακή δυσγραφία. Η επίκτητη δυσγραφία αφορά γενικές και σοβαρές δυσκολίες στη γραφή των λέξεων που προέρχονται από νευρολογικά αίτια, ενώ η αναπτυξιακή δυσγραφία αναφέρεται σε σοβαρές κι επίμονες δυσκολίες στη μάθηση της γραφής και της ορθογραφίας εντός των ορίων της βασικής εκπαίδευσης (Μουζάκη, 2010β).

Η δυσορθογραφία στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ως spelling disorder και συνιστά ορθογραφική διαταραχή, με επίμονες δυσκολίες στη μάθηση της ορθογραφίας, η οποία δεν συνοδεύεται απαραίτητα από δυσκολίες στον σχηματισμό γραμμάτων παρ'όλο

που μπορεί να παρατηρηθεί δυσανάγνωστη ή ακατάστατη γραφή. Οι δυσκολίες αυτές πρωτοεμφανίζονται στην παιδική ηλικία (Μουζάκη, 2010β).

Οι κυριότερες δυσκολίες στην ορθογραφία αφορούν: α) την ειδική δυσκολία στη χρήση του συστήματος ορθογραφημένης γραφής που εκδηλώνεται με ιδιαιτέρως ανορθόγραφα γραμμένες λέξεις· β) την ειδική δυσκολία γραφής, όπου η γραφή είναι πολύ ακατάστατη· και γ) τη γλωσσική (εκφραστική) διαταραχή, που αφορά τη γλωσσική έκφραση με δυσκατανόητο περιεχόμενο (Στασινός, 1999).

Η ειδική δυσκολία ορθογραφημένης γραφής αναφέρεται στην ανικανότητα του παιδιού να αντιστοιχεί τα γραφήματα με τα φωνήματα με ευχέρεια. Η ηλικία ορθογραφημένης γραφής βρίσκεται δύο και περισσότερες τυπικές αποκλίσεις κάτω του μέσου όρου σύμφωνα με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού (Στασινός, 1999).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κάνουν λάθη παρόμοια με αυτά παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, με τη διαφορά ότι εμφανίζονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλα παιδιά, αλλά αντιστοιχούν σε λάθη που σημειώνουν παιδιά μικρότερης ηλικίας (Bourassa & Treiman, 2014· Παντελιάδου, 2011α). Ακολουθούν την ίδια εξελικτική πορεία για την ανάπτυξη της ορθογραφίας, σε διαφορετικούς χρόνους και ρυθμούς όμως. Αυτός είναι και ο λόγος που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές που αντιστοιχούν σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ωστόσο, τα λάθη που κάνουν είναι ανάλογα με εκείνα παιδιών του ίδιου επιπέδου ορθογραφικής ανάπτυξης (Παντελιάδου, 2011α).

Τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν πληθώρα προβλημάτων και στα γνωστικά αντικείμενα της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας, της γραπτής έκφρασης και των μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα για την ορθογραφία, αυτή συνδέεται με δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων και την ανάγνωση. Σε αρκετές περιπτώσεις, μπορούν να διαβάσουν μία λέξη, αδυνατούν όμως να τη γράψουν

ορθογραφημένα, καθώς η ορθογραφία προϋποθέτει τη διεκπεραίωση δυσκολότερης γνωστικής λειτουργίας σε σχέση με την ανάγνωση (Πόρποδας, 2003).

Η εκμάθηση της ορθογραφίας αποτελεί σημαντικό πρόβλημα για αρκετούς μαθητές και ιδιαιτέρως για όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Mercer & Mercer, 1998, όπως αναφέρεται στο Σπαντιδάκης, 2009). Ενώ για τους τυπικούς μαθητές η απόκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας αποτελεί μία πολύπλοκη και κοπιώδης δραστηριότητα, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί σημαντικό μαθησιακό πρόβλημα με σοβαρές επιπτώσεις στην εκπαίδευσή τους (Καρατζάς, 2005). Περίπου 10-15% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει κάποιου είδους διαταραχή στην ανάγνωση ή τη γραφή (Haris & Sipay· Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Majuch, 1992, όπως αναφέρονται στο Νικολόπουλος, 2016), ενώ ένα μικρότερο (5-8%) παρουσιάζει σοβαρό πρόβλημα ορθογραφίας όχι ως αποτέλεσμα δυσλεξίας, αλλά ως αποτυχία μεταβίβασης γνώσης για τις ορθογραφικές συμβάσεις και επομένως ως αναποτελεσματικότητα του σχολείου (Γκότοβος, 1992).

Οι παρατηρούμενες δυσκολίες στη χρήση του ορθογραφικού κώδικα δεν περιορίζονται σε επίπεδο μεμονωμένων λέξεων, όπως είναι τα ορθογραφικά λάθη, οι παραλήψεις και οι αντιμεταθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών (Νικολόπουλος, 2016), οι δυσκολίες στη γραφή πολυσύλλαβων λέξεων, η τηλεγραφική γραφή (Στασινός, 1999), η τοποθέτηση γραμμάτων με λάθος σειρά, η επανάληψη γραμμάτων, η μη τήρηση αποστάσεων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006) οδηγώντας σε δυσκατάληπτα κείμενα. Αντίθετα, συχνά οι δυσκολίες είναι ευρύτερες, συμπεριλαμβανομένων της παράλειψης των σημείων στίξης και του τονισμού, της συνένωσης διαφορετικών λέξεων σε μία, της παράθεσης πολλών και διαφορετικών πληροφοριών σε μία πρόταση ή παράγραφο (Νικολόπουλος, 2016). Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη ενδέχεται να είναι φωνολογικά, γραμματικά, ιστορικά, τονικά, στίξης, ή και να μην

εντάσσονται σε κάποια από τις προηγούμενες κατηγορίες (Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπας, 2010), όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 2: Κατηγορίες ορθογραφικών λαθών (Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπας, 2010: 196-197)

Φωνολογικά λάθη	Τονικά λάθη
Αντικατάσταση, παράλειψη, προσθήκη γραφήματος Αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου ή φωνήεντος Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου ή φωνήεντος Παράλειψη διαλυτικών Παράλειψη συλλαβής	Παράλειψη κύριου ή εγκλιτικού τόνου Παρατονία Επιπλέον τόνος
Γραμματικά λάθη	Λάθη στίξης
Σε κλιτή ή άκλιτη κατάληξη Σε κλιτικό πρόθημα	Παράλειψη, προσθήκη ή αντικατάσταση
Ιστορικά λάθη	Άλλα λάθη
Ετυμολογικό – οπτικό λάθος σε φωνήεν ή σύμφωνο Θεματικό λάθος σε περίπτωση ή σε εξαίρεση κανόνα Παραβίαση ουρανικοποίησης	Παράλειψη, προσθήκη ή αντικατάσταση λέξης Παράλειψη φράσης Κολλημένες λέξεις Κενά εντός λέξης μεταξύ συλλαβών ή εκτός συλλαβικών ορίων Λανθασμένος συλλαβισμός Αντικατάσταση πεζό-κεφαλαίο

Γενικά, οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία τείνουν να παραλείπουν εσωτερικά φωνήματα παρά αρχικά (Bourassa & Treiman, 2014). Φωνολογικά λάθη προκύπτουν λόγω χαμηλού επιπέδου φωνολογικής επίγνωσης. Αντιστοίχως, τα γραμματικά λάθη οφείλονται στην ανεπαρκή γνώση των γραμματικών κανόνων ορθογραφίας ή στη μειωμένη μορφολογική επίγνωση (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπας, 2010). Επίσης, πολλές από τις δυσκολίες εντοπίζονται σε μορφολογικό επίπεδο στα θεματικά και καταληκτικά μορφήματα (Γκότοβος, 1992), καθώς και στην αδυναμία γενίκευσης και εφαρμογής κανόνων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006).

1.14.1 Παρεμβάσεις και προσαρμογές για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία

Προκειμένου να γίνει σωστός σχεδιασμός της παρέμβασης για τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να αξιολογηθεί το μαθησιακό δυναμικό του μαθητή και της διδασκαλία που του παρέχεται, ώστε να συλλεχθούν όλες οι πληροφορίες που θα οδηγήσουν στη δημιουργία κατάλληλου εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος

(Αγαλιώτης, 2011). Είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν να ορθογραφούν σωστά και αυτόματα τις περισσότερες λέξεις που χρησιμοποιούν (Harris, Graham, Aitken, Barkel, Houston, & Ray, 2017).

Η παροχή κατάλληλης εκπαίδευσης για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ταυτίζεται με την εξειδικευμένη υποστήριξη, με κύριους άξονες τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση, μέσα από την εφαρμογή ενός ευέλικτου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Σημαντική είναι και η παροχή κινήτρων, η μοντελοποίηση της διαδικασίας για σωστή ορθογραφία από τον εκπαιδευτικό και η ενθάρρυνση της αυτόματης (ακόμα και λανθασμένης) ορθογραφίας, με απώτερο σκοπό τη γενίκευση της γνώσης και την αυτονομία του μαθητή (Παντελιάδου, 2011α, 2011β). Η αποτελεσματικότητα, όμως, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης προσδιορίζεται κυρίως από τον βαθμό στον οποίο είναι εξατομικευμένο και προσαρμοσμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες, δυνατότητες και αδυναμίες του κάθε μαθητή. Δηλαδή, όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που διαθέτουν έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μάθηση, στην εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων. Όλα τα παιδιά μπορούν να μάθουν αρκεί οι μαθησιακές δυσκολίες να εντοπιστούν έγκαιρα, να διαγνωστούν σωστά και να αντιμετωπιστούν συστηματικά και εξατομικευμένα (Πόρποδας, 2003). Γενικά, για την κατασκευή κατάλληλου εκπαιδευτικού και παρεμβατικού υλικού θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η συστηματικότητα και οι ιδιαιτερότητες του ορθογραφικού συστήματος (Πρωτόπαπας, 2010).

Τα διάφορα παρεμβατικά προγράμματα και λογισμικά δεν έχουν γενικευμένη αποτελεσματικότητα και δεν θα πρέπει να θεωρούνται πανάκεια, λόγω της ετερογένειας που χαρακτηρίζει τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Θα πρέπει επομένως να προέχει το στοιχείο της εξατομίκευσης των στρατηγικών, έτσι ώστε να απευθύνονται αμέσως στις διαγνωσμένες ειδικές δυσκολίες του παιδιού (Στασινός, 2015) και να επιχειρείται η αξιοποίηση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών, ανάλογα πάντα με τον τύπο των

ορθογραφικών λαθών. Ιδιαίτερος αποτελεσματικές έχουν χαρακτηριστεί η μέθοδος της αυτοδιόρθωσης και της άμεσης διδασκαλίας, της ευέλικτης γνώσης, της μελέτης ολόκληρων λέξεων και της άσκησης στη γραφή (Παντελιάδου, 2011α).

Οι Graham, Morphy, Harris, Fink-Chorzempa, Saddler, Moran, & Mason (2008) ερεύνησαν τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην ορθογραφία και τις μορφές προσαρμογών για τους μαθητές που δυσκολεύονται στην ορθογραφία για τις τρεις πρώτες τάξεις. Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε ότι η χρονική διάρκεια διδασκαλίας της ορθογραφίας ήταν περίπου 90 λεπτά την εβδομάδα, με ελάχιστα τα 25 λεπτά. Η αποτελεσματική διδασκαλία για τους αδύναμους ορθογράφους σημαίνει προσαρμογές στη διδασκαλία, αναφορικά με τον αριθμό των λέξεων, το πόσο συχνά οργανώνουν συναντήσεις με τους ίδιους τους μαθητές και τους γονείς τους και το πόσο συχνά ξαναδιδάσκουν δεξιότητες και στρατηγικές ορθογραφίας σε αυτούς τους μαθητές. Οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία μελετούν λιγότερες λέξεις, έχουν περισσότερες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και τους διδάσκονται εκ νέου δεξιότητες και στρατηγικές ορθογραφίας, κυρίως η φωνολογική επίγνωση. Παρ'όλο που ορισμένοι δάσκαλοι είναι ευαισθητοποιημένοι για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αδύναμων ορθογράφων και δηλώνουν πως κάνουν προσαρμογές, λιγότεροι από τους μισούς κάνουν λίγες ή καθόλου προσαρμογές.

Σύμφωνα με τους Doyle, Zhang, & Mattatall (2015). Στη διδασκαλία της ορθογραφίας, της οποίας η διάρκεια υπολογίστηκε σε 46 λεπτά εβδομαδιαίως, περιλαμβάνονταν μεταξύ άλλων η διδασκαλία φωνημάτων, ορθογραφικών κανόνων και στρατηγικών και φωνολογικής επίγνωσης. Οι περισσότεροι έκαναν προσαρμογές της διδασκαλίας για να αντιμετωπίζουν τις διαφορετικές ανάγκες· έδιναν για μελέτη διαφορετικές ή λιγότερες λέξεις, λέξεις που διάλεγαν οι μαθητές ή παρείχαν περισσότερη

καθοδήγηση. Όταν, δε, ρωτήθηκαν αν η ορθογραφία εξετάζεται επαρκώς στο πρόγραμμα σπουδών, οι περισσότεροι απάντησαν αρνητικά.

Σκοπός της έρευνας της Fresch (2003) ήταν να περιγράψει τη διδασκαλία της ορθογραφίας για την πρώτη μέχρι και την πέμπτη τάξη. Αναφορικά με τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, οι εκπαιδευτικοί που εξέτασε πρότειναν χωρισμό και διδασκαλία βάσει αναπτυξιακού επιπέδου. Οι πρακτικές που ακολουθούσαν ήταν η αυτοδιόρθωση, οι λίστες λέξεων και η επαναλαμβανόμενη γραφή των λέξεων αρκετές φορές. Εξέφρασαν, επίσης, ανησυχία για την εφαρμογή των λέξεων που έμαθαν οι μαθητές σε καθημερινή βάση και για το ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές των μαθητών.

Οι McNeil και Kirk (2014) εξέτασαν διάφορες πτυχές της ορθογραφίας και της διδασκαλίας της, όπως την αξιολόγηση, τις πρακτικές διδασκαλίας, απόψεις για την ορθογραφία, την προετοιμασία των δασκάλων για να διδάξουν ορθογραφία, τις δυνατότητες και αδυναμίες των δικών τους προγραμμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι δάσκαλοι χρησιμοποιούν επίσημη αξιολόγηση για να σχεδιάσουν τη διδασκαλία, χωρίζουν τους μαθητές βάσει επίδοσης στην ορθογραφία και δίνουν λίστες λέξεων για μελέτη. Παρ'όλο που σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι η φωνολογική επίγνωση, οι ορθογραφικοί κανόνες και η αναγνώριση ορθογραφικών μοτίβων είναι σημαντικά, λίγοι τα διδάσκουν. Υπάρχει, επομένως, διαφορά ανάμεσα στο τι πιστεύουν πως πρέπει να διδάξουν και στο τι διδάσκουν. Άλλωστε αναφέρουν πως υπάρχει έλλειψη χρόνου για διδασκαλία ορθογραφίας. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι πως ενώ όλοι οι δάσκαλοι κάνουν προσαρμογές και παρέχουν ως έναν βαθμό εξατομικευμένη βοήθεια (κυρίως ένας προς ένα βοήθεια και αναθέτοντας ευκολότερες και λιγότερες λέξεις σε όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες), θεωρούν πως είναι ανίκανοι και δεν έχουν προετοιμαστεί

κατάλληλα κατά την εκπαίδευσή τους για να παρέχουν επαρκή εξατομικευμένη διδασκαλία.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Αμερική δεν υπάρχει ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται σε όλα τα σχολεία. Υπάρχουν προτεινόμενα εγχειρίδια με προγράμματα ορθογραφίας, όπως και για κάθε μάθημα, και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός επιλέγει ποιο θα χρησιμοποιήσει. Επίσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008), η παραγωγή σχολικών εγχειριδίων είναι υπόθεση ιδιωτικών εκδοτικών οίκων, με ειδικές ομάδες να ασχολούνται με την παραγωγή νέων και τη βελτίωση υπαρχόντων εγχειριδίων.

1.15 Σκοπός και Διερευνητικά Ερωτήματα

Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια στην υλοποίηση και την παροχή μίας ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς και στην υποστήριξη των μαθητών με δυσκολία στην ορθογραφία, αποτέλεσε το κίνητρο για την επιλογή της θεματολογίας της έρευνας. Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του «Γράφω σωστά» των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων των Α', Β' και Γ' τάξεων του δημοτικού ως μέσου διδασκαλίας της ορθογραφίας σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Καθώς στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί προηγούμενη αντίστοιχη έρευνα, τα ευρήματα αποτελούν απόδειξη της καταλληλότητας ή μη της ενότητας «Γράφω σωστά» για τη διδασκαλία ορθογραφίας κι επομένως του βαθμού ανταπόκρισης του γενικού σχολείου στις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία ειδικότερα, και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα.

Τα βασικά διερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν για την εν λόγω διερευνητική εργασία είναι τα ακόλουθα:

1. Σε ποιο βαθμό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλες τις επιλογές που αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη δομή των δραστηριοτήτων και τους στόχους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του «Γράφω σωστά» των εγχειριδίων της Γλώσσας των Α', Β' και Γ' τάξεων του δημοτικού σχολείου;
2. Ποιους τύπους ασκήσεων που περιλαμβάνονται στην ενότητα «Γράφω σωστά» θεωρούν οι εκπαιδευτικοί καταλληλότερες για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία;
3. Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα (εκπαιδευτικοί γενικής/ειδικής αγωγής), τα έτη προϋπηρεσίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα;

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική περιγραφική έρευνα, η οποία ασχολείται με προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Η ποσοτική έρευνα εξασφαλίζει μετρήσιμα και παρατηρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές, επιτρέποντας την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα αυτά συλλέγονται μέσω δειγματοληπτικής μελέτης, η οποία αναφέρεται στη χορήγηση μίας κλίμακας ή ενός ερωτηματολογίου σε μία μικρή ομάδα ατόμων (δείγμα) με σκοπό να προσδιοριστούν τάσεις, στάσεις και γνώμες μίας μεγάλης ομάδας ανθρώπων (πληθυσμός) (Creswell, 2011).

Η συλλογή των δεδομένων της περιγραφικής έρευνας γίνεται συνήθως μέσω ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί από τα πλέον διαδεδομένα εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, διότι είναι αξιόπιστο λόγω της ανωνυμίας του. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες είναι εύκολες στη συμπλήρωση και στην κωδικοποίηση, συμβάλλουν στη συγκέντρωση ευρείας κλίμακας δεδομένων που επιτρέπουν τις συγκρίσεις μεταξύ ομάδων μέσω στατιστικής επεξεργασίας κι εύρεσης συχνοτήτων. Προτιμήθηκε η χρήση κλίμακας τύπου Likert, καθώς ενσωματώνει τον βαθμό διαφοροποίησης των απαντήσεων και αποφέρει ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al., 2008). Ανακεφαλαιωτικά, η μέθοδος συλλογής δεδομένων για την ερευνητική διαδικασία της συγκεκριμένης έρευνας είναι η περιγραφική δειγματοληπτική ποσοτική έρευνα μέσω δομημένου ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις κλίμακας τύπου Likert.

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων έγινε χρήση μεθόδων περιγραφικής κι επαγωγικής στατιστικής μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 25.0.

2.2 Συμμετέχοντες

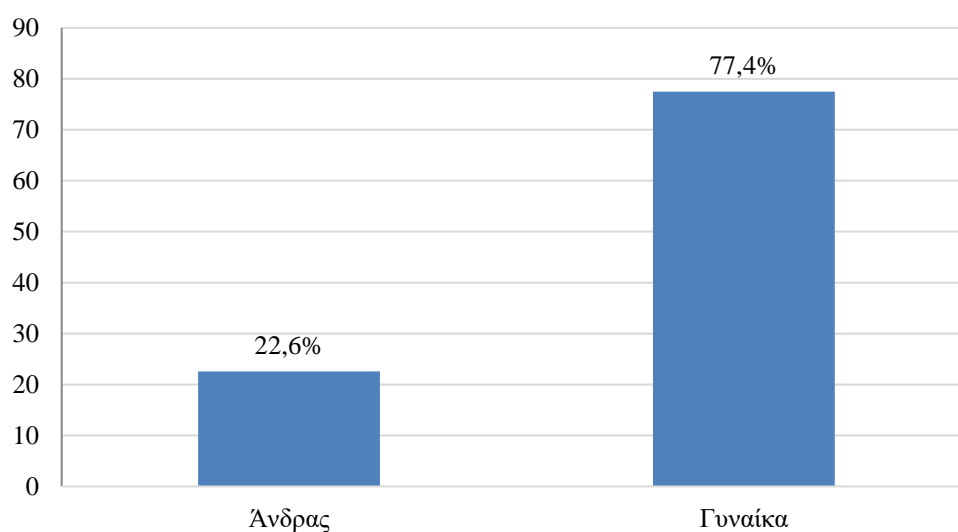
Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνα αναφορικά με το ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 235 εκπαιδευτικοί (N=235) γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος ήταν τυχαία και αποτελεί δείγμα ευκολίας ή ευχέρειας. Σε μικρής κλίμακας έρευνες, όπως είναι και η παρούσα, χρησιμοποιούνται συνήθως δείγματα μη πιθανοτήτων, παρά τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από τη μη αντιπροσωπευτικότητά τους (Cohen et al., 2008), διότι μπορεί να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για να απαντηθούν ερωτήματα και υποθέσεις (Creswell, 2011).

Μοναδική προϋπόθεση για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν η γνώση από μεριάς εκπαιδευτικών της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» των Α', Β' και Γ' τάξεων. Από αυτούς, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες με ποσοστό 77,4% (N=182), αριθμητική υπεροχή συνήθης στον χώρο της εκπαίδευσης, και το υπόλοιπο 22,6% ήταν άνδρες (N=53). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ήταν 42 (17,9%), ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής μόλις 11 (4,7%). Αναφορικά με τις γυναίκες, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν 131 (55,7%) και ειδικής αγωγής οι υπόλοιπες 51 (21,7%).

Πίνακας 3: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρας	53	22,6%
Γυναίκα	182	77,4%
Σύνολο	235	100%

Διάγραμμα 1: Φύλο



Πίνακας 4: Φύλο ως προς ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Σύνολο
Άνδρας	42(17,9%)	11(4,7%)	53(22,6%)
Γυναίκα	131(55,7%)	51(21,7%)	182(77,4%)
Σύνολο	173(73,6%)	62(26,4%)	235(100%)

Οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, κυρίως δε στη Θεσσαλονίκη (N=69, 29,4%), στην Αθήνα (N=41, 17,4%) και την Κατερίνη (N=29, 12,3%).

Πίνακας 5: Περιοχή

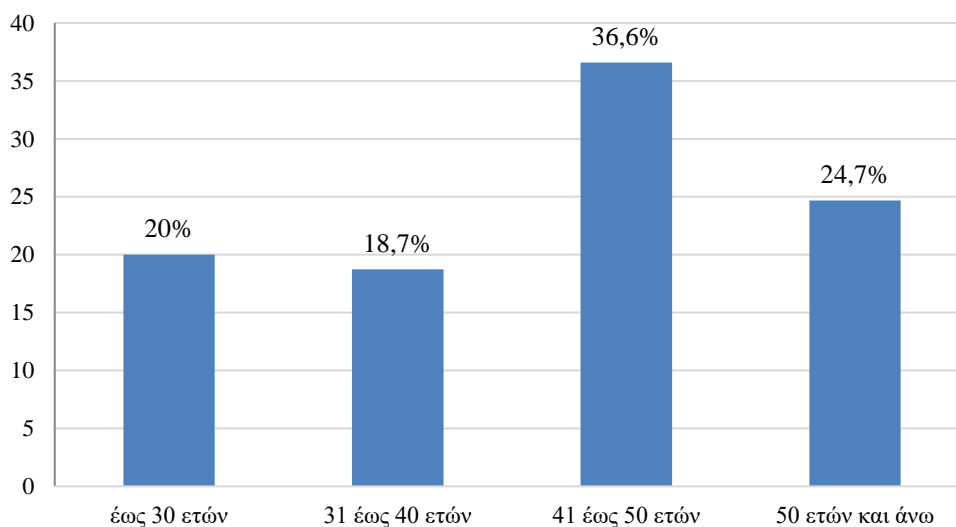
	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θεσσαλονίκη	69	29,4%
Αθήνα	41	17,4%
Κατερίνη	29	12,3%
Λοιπή Μακεδονία	22	9,4%
Λοιπή Στερεά Ελλάδα	13	5,5%
Ήπειρος	4	1,7%
Θεσσαλία	14	6%
Θράκη	9	3,8%
Κρήτη	7	3%
Νησιά Αιγαίου	4	1,7%
Νησιά Ιονίου	3	1,3%
Πελοπόννησος	20	8,5%
Σύνολο	235	100%

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται οι ηλικίες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όπως φαίνεται, η πολυπληθέστερη ηλικιακή ομάδα με ποσοστό 36,6% είναι εκείνη που συγκεντρώνει τις ηλικίες από 41 έως και 50 ετών, με μέσο όρο ηλικίας τα 42 έτη (Μ.Ο.=42,18, Τ.Α.=10,171).

Πίνακας 6: Ηλικία

	Συχνότητα			Ποσοστό %
έως 30 ετών	47			20%
31 έως 40 ετών	44			18,7%
41 έως 50 ετών	86			36,6%
50 ετών και άνω	58			24,7%
Σύνολο	235			100%
	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
	23	60	42.18	10.171

Διάγραμμα 2: Ηλικία



Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με ποσοστό 73,6% και το 26,4% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Πιο αναλυτικά για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, το 14,5% ήταν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης (5,1% εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη και 9,4% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη), ενώ το 11,9% δίδασκε σε τμήμα ένταξης (3,8% εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε τμήμα ένταξης και 8,1% εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης).

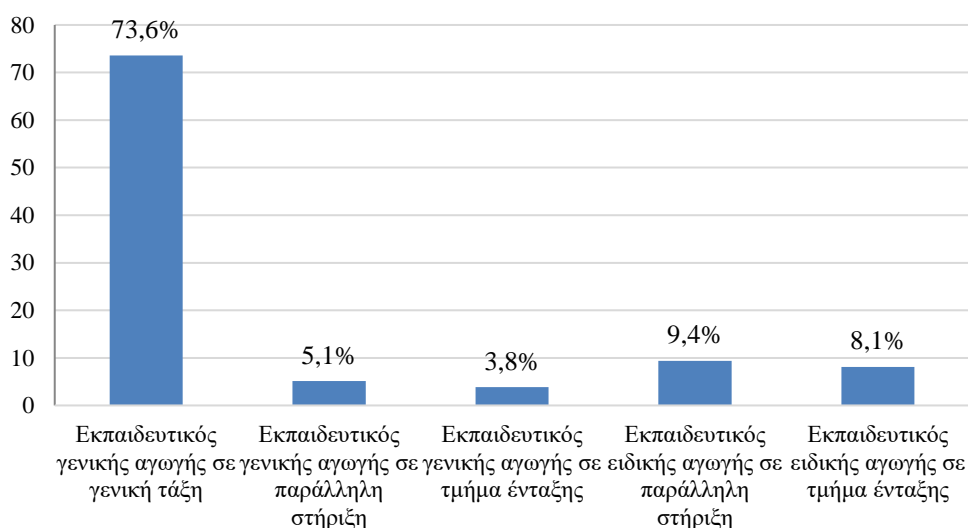
Πίνακας 7: Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής	173	73,6%
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής	62	26,4%
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε Παράλληλη Στήριξη	34	14,5%
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε Τμήμα Ένταξης	28	11,9%
Σύνολο	235	100%

Πίνακας 8: Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (αναλυτικά)

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε γενική τάξη	173	73,6%
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη	12	5,1%
Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε τμήμα ένταξης	9	3,8%
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη	22	9,4%
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης	19	8,1%
Σύνολο	235	100%

Διάγραμμα 3: Ειδικότητα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

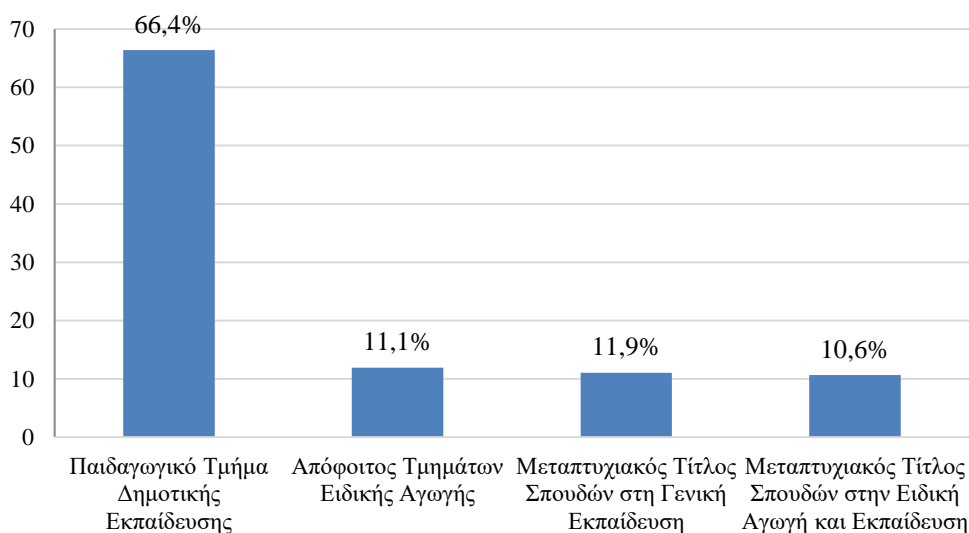


Αναφορικά με το είδος και το επίπεδο εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των ερωτώμενων (68,1%) έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Απόφοιτοι των δύο τμημάτων Ειδικής Αγωγής έχει δηλώσει το 12,3%. Περισσότεροι από έναν στους τέσσερις ερωτώμενους έχει πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές· συγκεκριμένα, το 10,6 % σε σπουδές γενικής αγωγής και το 8,5% σε σπουδές ειδικής αγωγής.

Πίνακας 9: Σπουδές συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	156	66,4%
Απόφοιτος Τμημάτων Ειδικής Αγωγής	26	11,1%
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Εκπαίδευση	28	11,9%
Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	25	10,6%
Σύνολο	235	100%

Διάγραμμα 4: Σπουδές συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

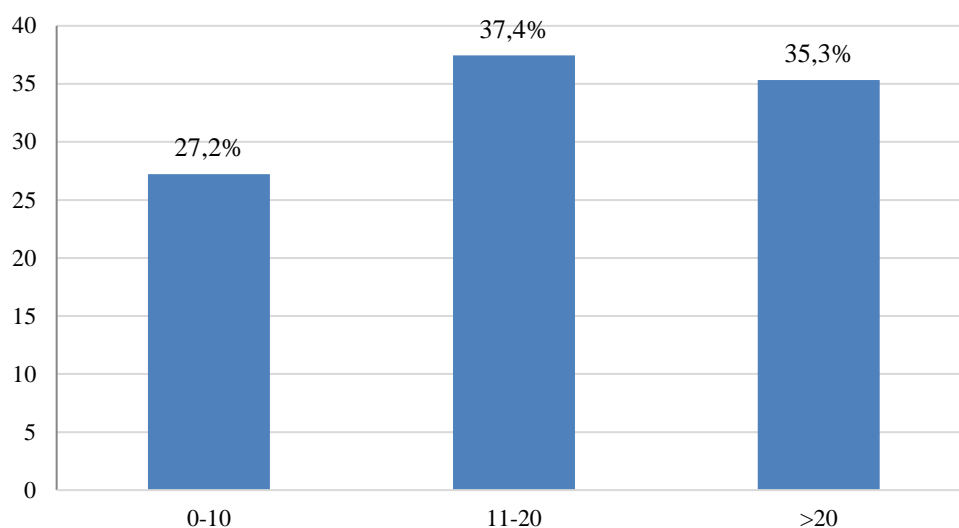


Παρακάτω στο πίνακα 7 σημειώνονται τα έτη προϋπηρεσίας, με το μεγαλύτερο ποσοστό 35,5% να παρατηρείται στα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (περισσότερα από 20 έτη).

Πίνακας 10: Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
έως και 10 έτη	64	27,2%
11-20 έτη	88	37,4%
περισσότερα από 20 έτη	83	35,3%
Σύνολο	235	100

Διάγραμμα 5: Έτη προϋπηρεσίας συμμετεχόντων εκπαιδευτικών



2.3 Εργαλείο και Διαδικασίες της Έρευνας

2.3.1 Εργαλείο

Για τον σκοπό της έρευνας ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δύο μέρη: το πρώτο μέρος περιέχει 22 ερωτήσεις, που αποτελούν τις κυρίως μεταβλητές της έρευνας, και το δεύτερο αποτελείται από δημογραφικά στοιχεία.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε αντλώντας πληροφορίες από τα Βιβλία του Δασκάλου των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού, του Αναλυτικού Προγράμματος της Γλώσσας και τους άξονες αξιολόγησης προγραμμάτων ορθογραφίας που προτείνονται από τις Davis (2011) και Reed (2012). Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτο στάδιο μελετήθηκαν τα Βιβλία του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επισημάνθηκαν οι πληροφορίες, οι κεντρικοί άξονες και οι κατευθύνσεις για τη δραστηριότητα «Γράφω σωστά». Στη συνέχεια εντοπίστηκαν και οι αντίστοιχοι άξονες σύμφωνα με τις Davis (2011) και Reed (2012) κι έγινε επιλογή των κοινών στοιχείων. Συγκεκριμένα, η Davis (2011) διερεύνησε το περιεχόμενο πέντε ευρέως χρησιμοποιούμενων προγραμμάτων ορθογραφίας τριών τάξεων στην Αμερική, προκειμένου να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό αυτά αντανακλούν πρακτικές

βασισμένες στην έρευνα και σε ποιο θεωρητικό πλαίσιο βασίζονται, καθώς και τι είδους στρατηγικές, δραστηριότητες και τεχνικές αξιοποιούν. Για τις ανάγκες της σύνταξης του ερωτηματολογίου της έρευνας μελετήθηκε το Παράρτημα Β με το ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς (“Code sheet for teacher’s edition evaluation”). Από το εγχειρίδιο της Reed (2012) αξιοποιήθηκε το κεφάλαιο για την αξιολόγηση με τίτλο “A Checklist for Evaluating a Spelling Program”.

Από τα στοιχεία επιλέχθηκαν τα πιο ουσιώδη για μελέτη και τα οποία εντάχθηκαν τελικά στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν ήταν 22 στο σύνολο και χωρίστηκαν σε δύο υποενότητες: οι 14 πρώτες διερευνούσαν τον βαθμό συμφωνίας με την ενότητα «Γράφω σωστά» και οι επόμενες 8 αφορούσαν το βαθμό σημαντικότητας των ασκήσεων του «Γράφω σωστά». Και οι 22 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου κλίμακας Likert. Επίσης, επιλέχθηκαν οι πρώτες τάξεις του δημοτικού (Α', Β' και Γ'), διότι σε αυτές τις χρονιές διδάσκονται θεμελιώδεις γνώσεις για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία των μαθητών. Αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσκολίες να έχουν πρόσβαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του γενικού σχολείου και να μειώσουν κατ' αυτό τον τρόπο το χάσμα ανάμεσά τους και στους συμμαθητές τους τυπικής ανάπτυξης, είναι σημαντικό να εστιαστεί η προσοχή μας στο περιεχόμενο των πρώτων τάξεων (Sood & Jitendra, 2007).

2.3.2 Διαδικασίες

Προτού υλοποιηθεί η κυρίως δειγματοληψία κι έρευνα, έπρεπε να γίνει έλεγχος του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαπιστωθεί η σαφήνεια του εργαλείου ως προς τη μορφή, τη γλώσσα, τη δυσκολία και τον βαθμό αξιοπιστίας του. Έτσι, χορηγήθηκε αρχικά πιλοτικά σε 8 άτομα, εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, από τους οποίους ζητήθηκε να σχολιάσουν οτιδήποτε δεν ήταν απολύτως κατανοητό ή περιείχε δυσκολίες. Μέσα από τις πιλοτικές έρευνες καθίσταται δυνατό να φανούν τα σημεία εκείνα που δεν

είναι κατανοητά από τους ερωτώμενους, να γίνουν διορθώσεις των ερωτήσεων, να εκτιμηθεί ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και να ελεγχθεί η αξιοπιστία του (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε το 2018 κατά το χρονικό διάστημα 20 Μαΐου έως 22 Ιουνίου. Σε πρώτη φάση το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή σε Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης και της Κατερίνης. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της εφαρμογής Google Docs. Για την κοινοποίησή του έγινε αποστολή του ερωτηματολογίου στα mails σχολικών μονάδων από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας, με σκοπό να προωθηθεί στους εκπαιδευτικούς. Το δείγμα επομένως έχει επιλεγεί χωρίς πιθανότητα και είναι δείγμα ευχέρειας (convenience sample).

2.4 Ανάλυση των Δεδομένων

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν μέσω του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 25.0 (Statistical Package for Social Sciences). Στη συνέχεια ακολούθησε η στατιστική τους επεξεργασία και ανάλυση, η οποία πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια.

Σε πρώτο στάδιο έγινε χρήση περιγραφικής στατιστικής. Από τα μέτρα θέσης υπολογίστηκε η μέση τιμή (mean), η οποία αντιστοιχεί στην έννοια του μέσου όρου, και από τα μέτρα διασποράς, υπολογίστηκε η τυπική απόκλιση (standard deviation), η οποία υποδεικνύει την απόκλιση που έχουν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα από τη μέση τιμή (mean).

Σε δεύτερο στάδιο εφαρμόστηκαν μέθοδοι επαγωγικής στατιστικής. Αρχικά κρίθηκε αναγκαίο να γίνει Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis) του πρώτου σκέλους του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση παραγόντων ή παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιείται κυρίως όταν υπάρχει μεγάλο πλήθος μεταβλητών οι οποίες φαίνεται να μετρούν παρόμοια

πράγματα. Κατά την ανάλυση παραγόντων το πλήθος των δεδομένων ενός πλήθους μεταβλητών περιορίζεται σε ένα μικρότερο αριθμό παραγόντων, που εμπεριέχουν τις πληροφορίες που υπάρχουν στις αρχικές μεταβλητές. Στη συνέχεια, έγινε χρήση της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA – Multivariate Analysis of Variance), η οποία επιτρέπει τον έλεγχο της επίδρασης ανεξάρτητων μεταβλητών σε ένα σύνολο πολλών εξαρτημένων μεταβλητών ταυτόχρονα (Norris, Quereshi, Howitt, & Cramer, 2012).

Επιπροσθέτως, έγινε και έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου μέσω της ανάλυσης του Cronbach α. Όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες, όλοι οι έλεγχοι Cronbach ανέδειξαν την αξιοπιστία του εργαλείου, καθώς όλες οι τιμές τείνουν ή είναι μεγαλύτερες από 0,7.

Πίνακας 11: Cronbach ανά παράγοντα

Παράγοντες	Cronbach's a
Περιεχόμενο δραστηριοτήτων του “Γράφω σωστά”	0,849
Κατευθύνσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα	0,824
Δομή ασκήσεων του “Γράφω σωστά”	0,682

Πίνακας 12: Cronbach ανά μέρος ερωτηματολογίου

	Cronbach's a
Μέρος 1° (A1)	0,896
Μέρος 2° (A2)	0,831
Συνολικό	0,886

Κεφάλαιο 3ο: Αποτελέσματα της έρευνας

Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να γίνει χρήση μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων και εξάχθηκαν συχνότητες, μέτρα θέσης (μέσοι όροι) και μέτρα διασποράς (τυπικές αποκλίσεις) για κάθε ερώτηση και κάθε παράγοντα που δημιουργήθηκε. Τέλος, έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA). Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων από τις ερωτήσεις βάσει της ανάλυσης παραγόντων που προηγήθηκε.

Η Ανάλυση Παραγόντων των ερωτήσεων του Α1 τμήματος του ερωτηματολογίου ανέδειξε 3 παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 59,76% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 10, 11, 12, 13, 14 και ονομάστηκε «Περιεχόμενο δραστηριοτήτων του “Γράφω σωστά”». Στον δεύτερο παράγοντα ενσωματώθηκαν οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5 και τιτλοφορήθηκε «Κατευθύνσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα». Ο τρίτος και τελευταίος παράγοντας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6, 7, 8, 9 και έχει τον τίτλο «Δομή ασκήσεων του “Γράφω σωστά”».

Πίνακας 13: Ερωτήσεις ανά παράγοντα

Παράγοντας 1 (ερωτήσεις 10, 11, 12, 13, 14) <i>«Περιεχόμενο δραστηριοτήτων του “Γράφω σωστά”»</i>	Η διατήρηση των λέξεων που μαθαίνονται διαμέσου του «Γράφω σωστά» ελέγχεται σε βάθος χρόνου. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων χρόνων και εγκλίσεων. Το «Γράφω σωστά» προωθεί επαρκώς τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης.
Παράγοντας 2 (ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5) <i>«Κατευθύνσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα»</i>	Η αξιολόγηση που προτείνεται από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών. Ο χρόνος που διατίθεται για την δραστηριότητα «Γράφω σωστά» επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» στην καθημερινή διδακτική πράξη επαρκεί για

	<p>την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.</p> <p>Η διάρκεια της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.</p> <p>Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο «Γράφω σωστά», ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία.</p>
<p>Παράγοντας 3 (ερωτήσεις 6, 7, 8, 9)</p> <p>«Δομή ασκήσεων του “Γράφω σωστά”»</p>	<p>Οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του «Γράφω σωστά» είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών.</p> <p>Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο.</p> <p>Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο της ακολουθίας δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος.</p> <p>Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» συνδέονται λειτουργικά με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές.</p>

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία αρνητική στάση ως προς τις δοθείσες κατευθύνσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Μ.Ο.=2,67, Τ.Α.=0,733) και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του «Γράφω σωστά» (Μ.Ο.=2,88, Τ.Α.=0,758). Αντιθέτως, έχουν μία στάση ουδέτερη για τη δομή των ασκήσεων που περιλαμβάνονται στο «Γράφω σωστά» (Μ.Ο.=3,26, Τ.Α.=0,605).

Πίνακας 14: Μ.Ο. και Τ.Α. ανά παράγοντα

Παράγοντας	Μ.Ο.	Τ.Α.
Περιεχόμενο δραστηριοτήτων του “Γράφω σωστά”	2,88	0,728
Κατευθύνσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα	2,66	0,701
Δομή ασκήσεων του “Γράφω σωστά”	3,41	0,613

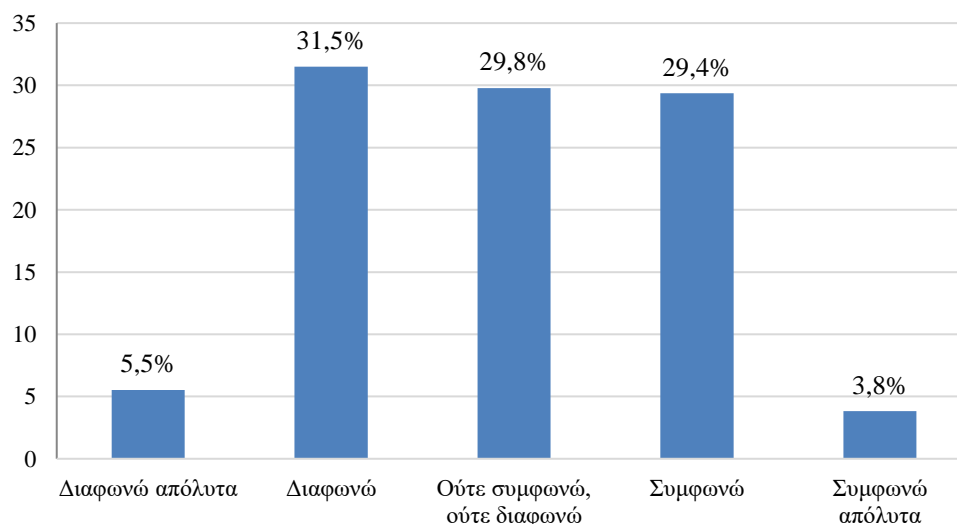
Ο πρώτος παράγοντας του ερωτηματολογίου αφορούσε το περιεχόμενο των ασκήσεων του «Γράφω σωστά» και η πρώτη ερώτηση (ερώτηση 10) αναφερόταν στον έλεγχο σε βάθος χρόνου της διατήρησης των λέξεων που μαθαίνονται μέσω των ασκήσεων του «Γράφω σωστά». Όπως παρατηρείται, το 37% των εκπαιδευτικών διαφωνεί, υποστηρίζοντας ότι οι λέξεις δεν ελέγχονται σε μεταγενέστερο σημείο. Στη συγκεκριμένη ερώτηση παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές προς το φύλο ($F_{1,205}=4,493$,

$p=0,035 < 0,05$, μερικό $\eta^2=0,021$) και ως προς την ειδικότητα ($F_{1,205}=4,190$, $p=0,042 < 0,05$, μερικό $\eta^2=0,020$). Πιο αναλυτικά, οι γυναίκες διαφωνούν περισσότερο (Μ.Ο.=2,89, Τ.Α.=1,008), όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=2,71, Τ.Α.=0,982), ενώ οι άνδρες (Μ.Ο.=3,13, Τ.Α.=0,921) και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Μ.Ο.=3,03, Τ.Α.=0,985) έχουν ουδέτερη προς θετική στάση.

Πίνακας 15: Η διατήρηση των λέξεων που μαθαίνονται διαμέσου του "Γράφω σωστά" ελέγχεται σε βάθος χρόνου.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	6/2,6%	7/3%	13/5,5%
Διαφωνώ	55/23,4%	19/8,1%	74/31,5%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	61/26%	26/11,1%	87/37%
Συμφωνώ	48/20,4%	22/9,4%	70/29,8%
Συμφωνώ απόλυτα	56/23,8%	13/5,5%	69/29,4%
	8/3,4%	1/0,4%	9/3,8%
	64/27,2%	14/5,9%	78/33,2%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 6: Η διατήρηση των λέξεων που μαθαίνονται διαμέσου του "Γράφω σωστά" ελέγχεται σε βάθος χρόνου.



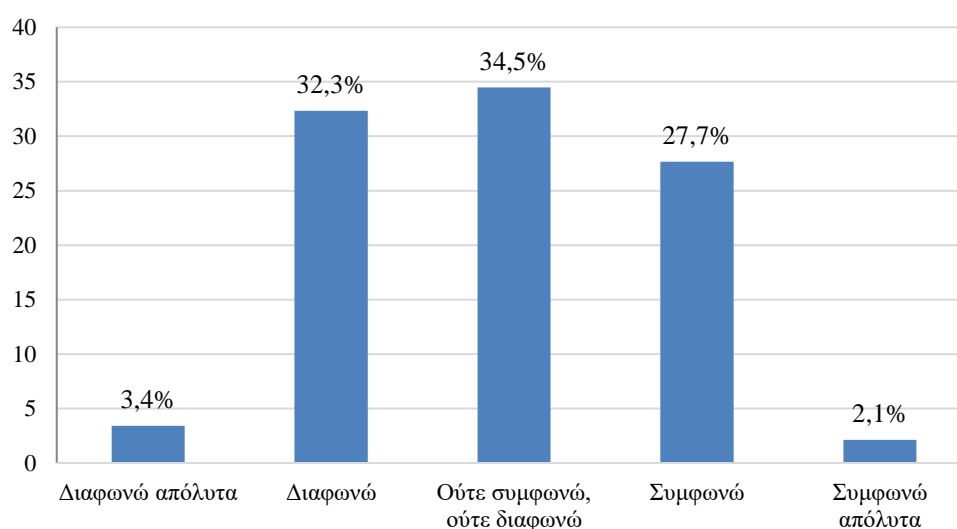
Η δεύτερη ερώτηση του πρώτου παράγοντα (ερώτηση 11) αφορούσε τις δυνατότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Το 35,7% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι δεν επαρκούν οι υπάρχουσες ασκήσεις για την εξάσκηση στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Και σε αυτή την ερώτηση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το φύλο και την ειδικότητα ($F_{1,205}=5,115$,

$p=0,025<0,05$, μερικό $\eta^2=0,024$), το φύλο και τις σπουδές ($F_{3,205}=3,044$, $p=0,030<0,05$, μερικό $\eta^2=0,043$) και το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας ($F_{2,205}=3,084$, $p=0,048<0,05$, μερικό $\eta^2=0,029$). Αρχικά, όσον αφορά το φύλο και την ειδικότητα, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο οι γυναίκες που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=2,80, Τ.Α.=0,775) συγκριτικά με τους άνδρες που διδάσκουν σε γενικές τάξεις (Μ.Ο.=2,95, Τ.Α.=0,909) και τις αντίστοιχες γυναίκες (Μ.Ο.=2,95, Τ.Α.=0,944). Οι άνδρες που διδάσκουν σε δομές ειδικής αγωγής είναι ουδέτεροι προς θετικοί (Μ.Ο.=3,09, Τ.Α.=1,044). Αναφορικά με τη σχέση φύλου και σπουδών, περισσότερο διαφωνούν οι άνδρες με μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή (Μ.Ο.=2,40, Τ.Α.=1,140) συγκριτικά με τους άνδρες αποφοίτους των τμημάτων ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=2,50, Τ.Α.=0,577), τις γυναίκες αποφοίτους τμημάτων ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=2,64, Τ.Α.=0,621) και τις γυναίκες με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.=2,80, Τ.Α.=1,041). Κάπως πιο ουδέτερη θέση έχουν οι γυναίκες απόφοιτοι ΠΤΔΕ (Μ.Ο.=2,98, Τ.Α.=0,905), οι γυναίκες με μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή (Μ.Ο.=3,04, Τ.Α.=0,999) και οι άνδρες απόφοιτοι ΠΤΔΕ (Μ.Ο.=3,08, Τ.Α.=0,888). Οι άνδρες εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή έχουν διαμορφωμένη μία ουδέτερη προς θετική στάση (Μ.Ο.=3,25, Τ.Α.=1,258). Τέλος, ως προς το φύλο και την προϋπηρεσία, περισσότερο διαφωνούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 ετών (Μ.Ο.=2,80, Τ.Α.=1,014) και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία έως και 10 έτη (Μ.Ο.=2,83, Τ.Α.=0,841). Ξεκάθαρα διαμορφωμένη στάση διαφωνίας ή συμφωνίας δεν έχουν οι γυναίκες με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=2,92, Τ.Α.=0,845), οι γυναίκες με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=2,97, Τ.Α.=0,986) και οι άνδρες με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=3,03, Τ.Α.=0,897). Οι άνδρες με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας έχουν ουδέτερη προς θετική στάση (Μ.Ο.=3,17, Τ.Α.=0,983).

Πίνακας 16: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	8/3,4%	0/0%	8/3,4%
Διαφωνώ	51/21,7%	25/10,6%	76/32,3%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	59/25,1%	25/10,6%	84/35,7%
Συμφωνώ	51/21,7%	14/6,0%	65/27,7%
Συμφωνώ απόλυτα	4/1,7%	1/0,4%	5/2,1%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 7: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία.

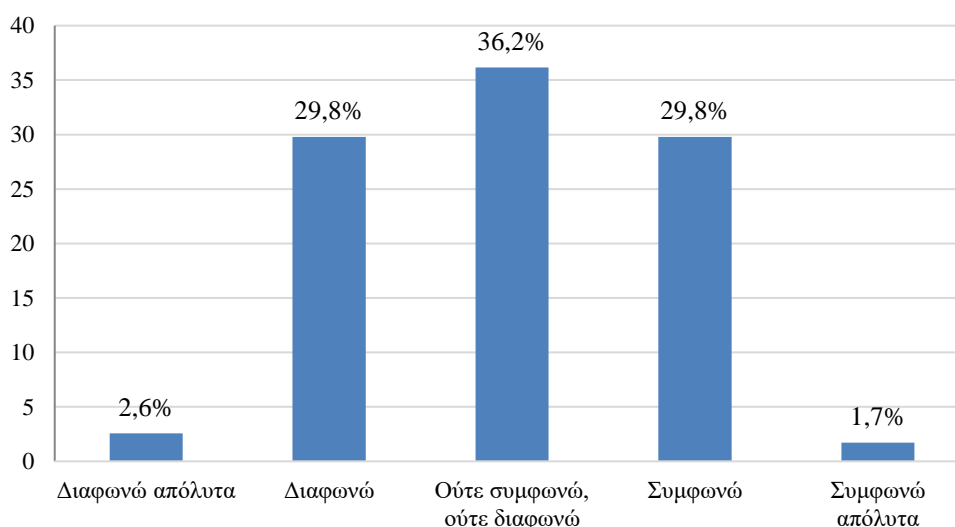


Η τρίτη ερώτηση του πρώτου παράγοντα διερευνά την επάρκεια των δραστηριοτήτων εξάσκησης για τη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού (ερώτηση 12). Σε αυτήν την ερώτηση δεν υπάρχει ξεκάθαρα διαμορφωμένη άποψη, διότι το 36,2% των εκπαιδευτικών διατηρεί ουδέτερη στάση, ενώ το 32,4% διαφωνεί. Δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά βάσει ανάλυσης.

Πίνακας 17: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	5/2,1%	1/0,4%	6/2,6%
Διαφωνώ	55/23,4%	15/6,4%	70/29,8%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	60/25,5%	16/6,8%	76/32,4%
Συμφωνώ	49/20,9%	21/8,9%	70/29,8%
Συμφωνώ απόλυτα	4/1,7%	0/0%	4/1,7%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 8: Το γράφω σωστά συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού.



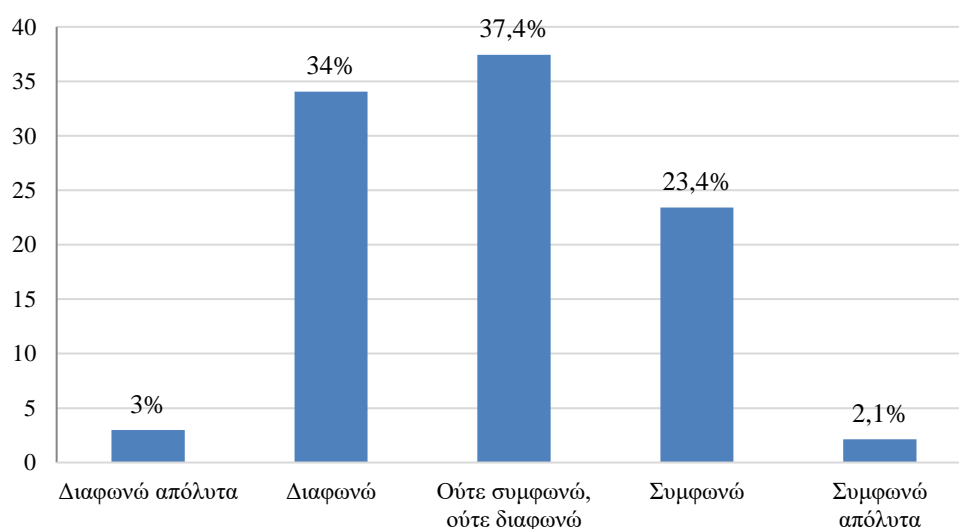
Η τέταρτη ερώτηση του πρώτου παράγοντα διερευνά την επάρκεια των δραστηριοτήτων εξάσκησης για τη χρήση μορφημάτων χρόνων (ερώτηση 13). Σε αυτήν την ερώτηση επικρατεί μία ουδέτερη (37,4%) και αρνητική στάση (37%). Στη συγκεκριμένη ερώτηση εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο ($F_{1,205}=4,498$, $p=0,035<0,05$, μερικό $\eta^2=0,021$), τις σπουδές ($F_{3,205}=3,089$, $p=0,028<0,05$, μερικό $\eta^2=0,043$) και τον συνδυασμό φύλου και ετών προϋπηρεσίας ($F_{2,205}=4,323$, $p=0,014<0,05$, μερικό $\eta^2=0,040$). Συγκεκριμένα, αναφορικά με το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=2,85, Τ.Α.=0,857) τείνουν να διαφωνούν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους (Μ.Ο.=2,96, Τ.Α.=0,940). Ως προς τις σπουδές, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.=2,68, Τ.Α.=1,108) διαφωνούν περισσότερο συγκριτικά από τους κατόχους άλλων τίτλων σπουδών, τους

αποφοίτους των τμημάτων Ειδικής Αγωγής (Μ.Ο.=2,86, Τ.Α.=0,705), τους αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=0,844), και τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη γενική αγωγή (Μ.Ο.=2,96, Τ.Α.=0,999). Σχετικά με το φύλο και την προϋπηρεσία, οι άνδρες με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=2,75, Τ.Α.=0,880) και οι γυναίκες με λιγότερο από 10 χρόνια προϋπηρεσία (Μ.Ο.=2,79, Τ.Α.=0,853) έχουν την τάση να διαφωνούν περισσότερο, συγκριτικά με τις γυναίκες με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο.=2,84, Τ.Α.=0,857) κι εκείνες με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσία (Μ.Ο.=2,90, Τ.Α.=0,869). Αντιθέτως, οι άνδρες με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσία (Μ.Ο.=3,20, Τ.Α.=0,941) και εκείνοι με λιγότερα από 10 (Μ.Ο.=3,50, Τ.Α.=1,049) συμφωνούν περισσότερο.

Πίνακας 18: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων χρόνων.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	6/2,6%	1/0,4%	7/3%
Διαφωνώ	61/26%	19/8,1%	80/34%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	66/28,6%	20/8,5%	87/37%
Συμφωνώ	62/26,4%	26/11,1%	88/37,4%
Συμφωνώ απόλυτα	41/17,4%	14/6%	55/23,4%
	3/1,3%	2/0,9%	5/2,1%
Σύνολο	44/18,7%	16/6,9%	60/25,5%
	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 9: Το "Γράφω σωστά" συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων χρόνων.

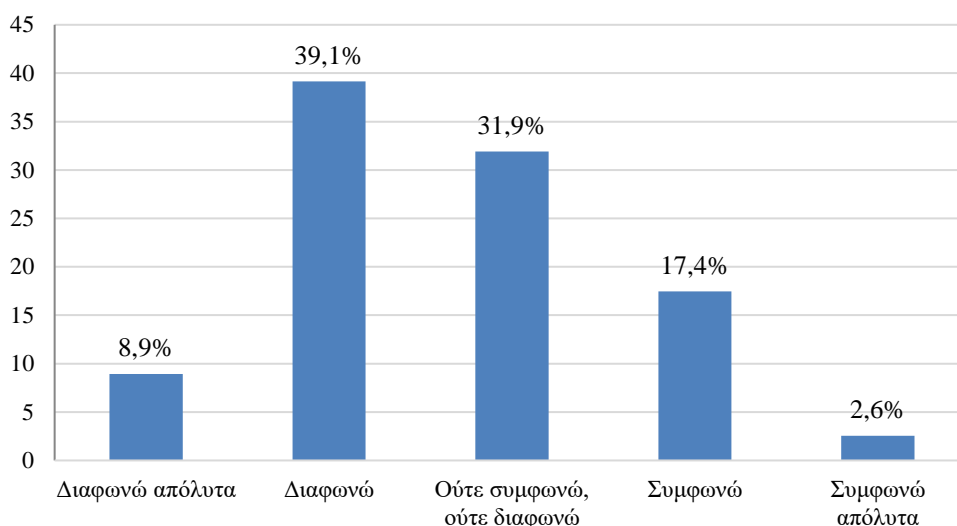


Η πέμπτη και τελευταία ερώτηση του πρώτου παράγοντα αναφέρεται στην προώθηση της στρατηγικής της αυτοδιόρθωσης (ερώτηση 14). Περίπου οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (48%) διαφώνησαν ως προς την επάρκεια της συγκεκριμένης στρατηγικής μέσω του «Γράφω σωστά», ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πίνακας 19: Το "Γράφω σωστά" προωθεί επαρκώς τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	12/5,1%	9/3,8%	21/8,9%
Διαφωνώ	70/29,8%	22/9,4%	92/39,1%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	82/34,9%	31/13,2%	113/48%
Συμφωνώ	53/22,6%	22/9,4%	75/31,9%
Συμφωνώ απόλυτα	33/14%	8/3,4%	41/17,4%
	5/2,1%	1/0,4%	6/2,6%
	38/16,1%	9/3,8%	47/20%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 10: Το "Γράφω σωστά" προωθεί επαρκώς τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης.



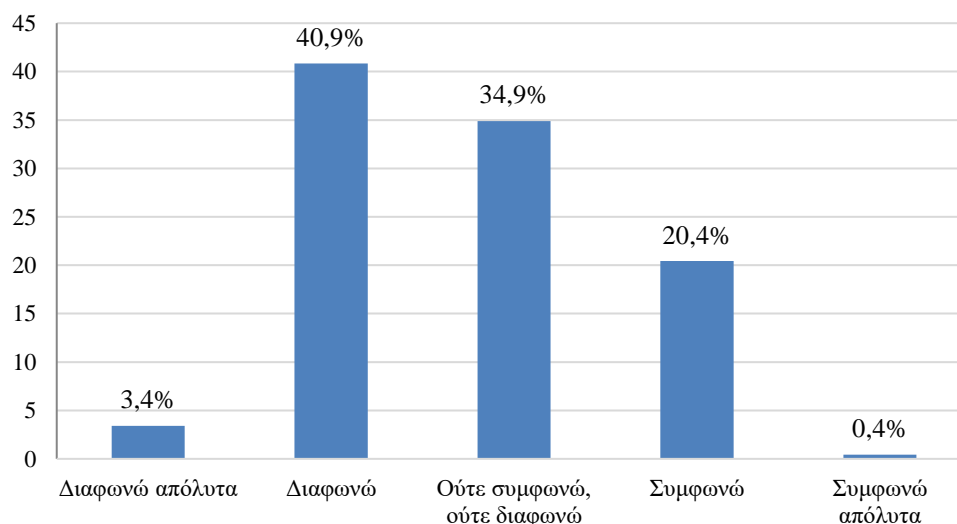
Ο δεύτερος παράγοντας του ερωτηματολογίου αφορούσε τις κατευθύνσεις που παρέχει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ορθογραφία και το «Γράφω σωστά» και η πρώτη ερώτηση αναφερόταν στην προτεινόμενη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου αξιολόγηση για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών (ερώτηση 1). Το 44,3% δήλωσε πως η αξιολόγηση αυτή δεν επαρκεί, ενώ μόλις ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς συμφώνησε ως προς την επάρκειά της. Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική

διαφορά ως προς το φύλο ($F_{1,205}=12,596$, $p=0,000<0,05$, μερικό $\eta^2=0,058$), με τις γυναίκες (Μ.Ο.=2,66, Τ.Α.=0,831) να διαφωνούν περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=3,00, Τ.Α.=0,809).

Πίνακας 20: Η αξιολόγηση που προτείνεται από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	6/2,6%	2/0,9%	8/3,4%
Διαφωνώ	66/28,1%	30/12,8%	96/40,9%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	72/30,7%	32/13,7%	104/44,3%
Συμφωνώ	57/24,3%	25/10,6%	82/34,9%
Συμφωνώ απόλυτα	43/18,3%	5/2,1%	48/20,4%
Συμφωνώ απόλυτα	1/0,4%	0/0%	1/0,4%
Σύνολο	44/18,7%	5/2,1%	49/20,8%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 11: Η αξιολόγηση που προτείνεται από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.

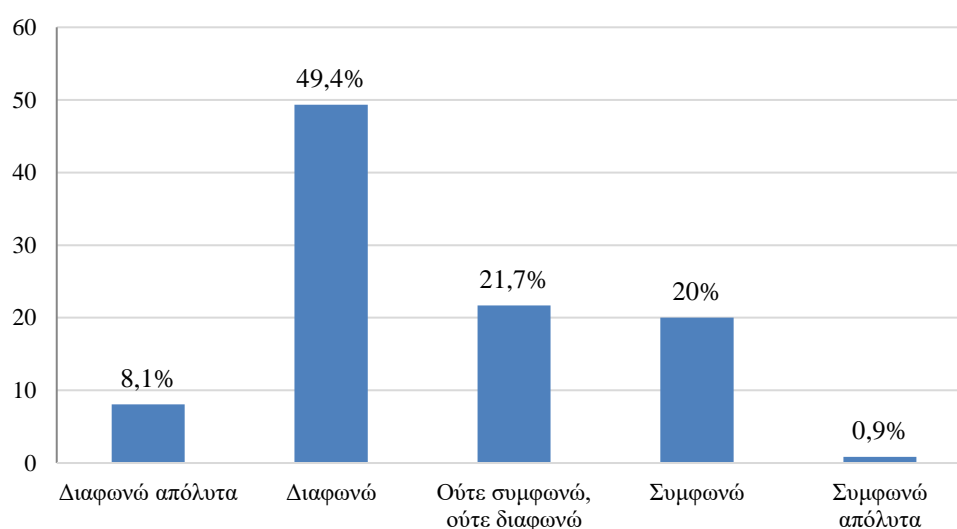


Η δεύτερη ερώτηση του δεύτερου παράγοντα είναι σχετική με τον χρόνο που αφιερώνεται στο «Γράφω σωστά» και εάν αυτός επαρκεί για τον σκοπό βάσει Αναλυτικού Προγράμματος (ερώτηση 2). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, ήτοι το 67,5%, εξέφρασαν τη διαφωνία τους. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο ($F_{1,205}=10,027$, $p=0,002<0,05$, μερικό $\eta^2=0,047$), με τις γυναίκες (Μ.Ο.=2,51, Τ.Α.=0,897) έχουν την τάση να διαφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=2,75, Τ.Α.=1,017).

Πίνακας 21: Ο χρόνος που διατίθεται για τη δραστηριότητα "Γράφω σωστά" επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	12/5,1%	7/3,0%	19/8,1%
Διαφωνώ	88/37,4%	28/11,9%	116/49,3%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	33/14,0%	18/7,7%	51/21,7%
Συμφωνώ	39/16,6%	8/3,4%	47/20%
Συμφωνώ απόλυτα	1/0,4%	1/0,4%	2/0,9%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 12: Ο χρόνος που διατίθεται για τη δραστηριότητα "Γράφω σωστά" επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.



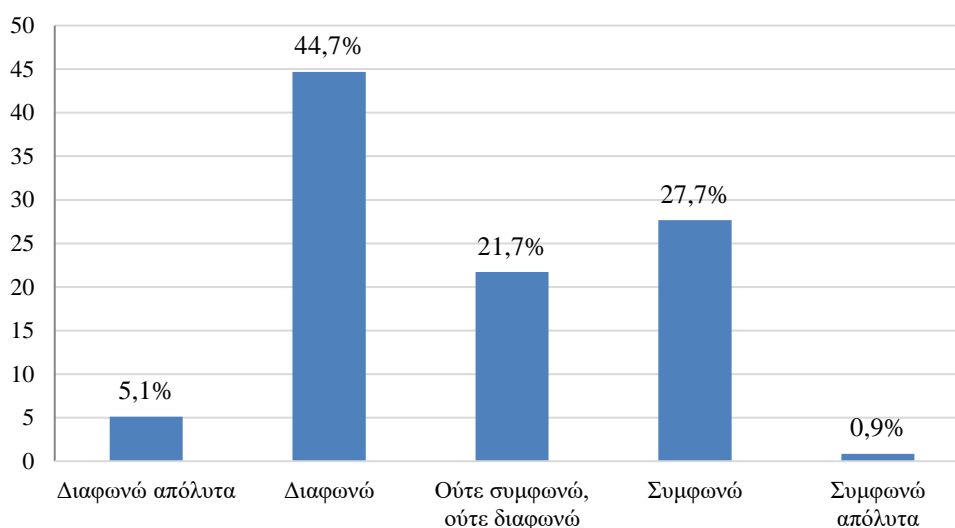
Αυτό που εξετάζει η τρίτη ερώτηση του πρώτου παράγοντα είναι η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» στην καθημερινή διδακτική πράξη και εάν αυτή επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ερώτηση 3). Γίνεται αντιληπτό από τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ότι περίπου οι μισοί (49,5%) διαφωνούν. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο ($F_{1,205}=11,886$, $p=0,001<0,05$, μερικό $\eta^2=0,055$) και την ειδικότητα ($F_{1,205}=4,200$, $p=0,042<0,05$, μερικό $\eta^2=0,020$). Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=2,71, Τ.Α.=0,949) έχουν την τάση να διαφωνούν περισσότερο από τους άνδρες (Μ.Ο.=2,85, Τ.Α.=0,949) και οι εκπαιδευτικοί σε δομές ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=2,63, Τ.Α.=0,891)

διαφωνούν περισσότερο έναντι των εκπαιδευτικών γενικών τάξεων (Μ.Ο.=2,79, Τ.Α.=0,968).

Πίνακας 22: Η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας "Γράφω σωστά" στην καθημερινή διδακτική πράξη επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	9/3,8%	3/1,3%	12/5,1%
Διαφωνώ	74/31,5%	31/13,2%	105/44,7%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	83/5,3%	33/14,5%	17/49,5%
Συμφωνώ	37/15,7%	14/6%	51/21,7%
Συμφωνώ απόλυτα	51/21,7%	14/6%	65/27,7%
	2/0,9%	0/0%	2/0,9%
	53/22,6%	14/6%	67/28,6%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 13: Η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας "Γράφω σωστά" στην καθημερινή διδακτική πράξη επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.



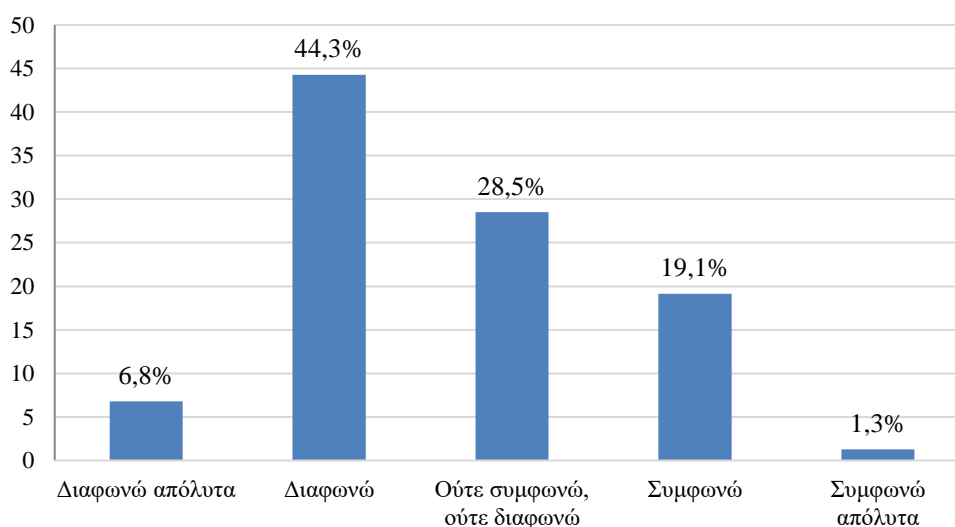
Η τέταρτη ερώτηση του δεύτερου παράγοντα ρωτούσε αν η διάρκεια της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ερώτηση 4). Οι περισσότεροι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί (51,1%) διαφώνησαν. Σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης MANOVA, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο ($F_{1,205}=4,114$, $p=0,044<0,05$, μερικό $\eta^2=0,020$) και ως προς την ειδικότητα ($F_{1,205}=4,022$, $p=0,046<0,05$, μερικό $\eta^2=0,019$). Συγκεκριμένα, οι γυναίκες (Μ.Ο.=2,59, Τ.Α.=0,892) διαφωνούν περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους (Μ.Ο.=2,81, Τ.Α.=0,962) και οι εκπαιδευτικοί τάξεων γενικής

αγωγής (Μ.Ο.=2,64, Τ.Α.=0,928) οριακά διαφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι απασχολούνται σε δομές ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=2,65, Τ.Α.=0,870).

Πίνακας 23: Η διάρκεια της δραστηριότητας "Γράφω σωστά" επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	10/4,3%	6/2,6%	16/6,8%
Διαφωνώ	84/35,7%	20/8,5%	104/44,3%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	94/40%	26/11,1%	120/51,1%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	41/17,4%	26/11,1%	67/28,5%
Συμφωνώ	35/14,9%	10/4,3%	45/19,1%
Συμφωνώ απόλυτα	3/1,3%	0/0%	3/1,3%
Σύνολο	38/16,2%	10/4,3%	48/20,4%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 14: Η διάρκεια της δραστηριότητας επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

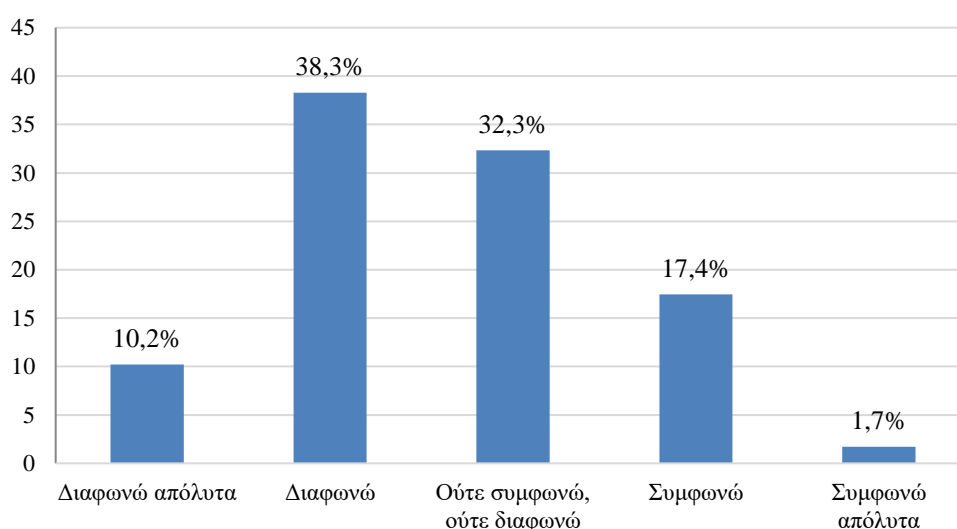


Η τελευταία ερώτηση του δεύτερου αυτού παράγοντα ρωτούσε τους εκπαιδευτικούς αν παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο «Γράφω σωστά», ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία (ερώτηση 5). Λίγο λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (48,5%) απάντησαν πως οι παρεχόμενες οδηγίες δεν είναι επαρκείς. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιμέρους συσχετίσεων.

Πίνακας 24: Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο "Γράφω σωστά" ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	17/7,2%	7/3%	24/10,2%
Διαφωνώ	64/27,2%	26/11,1%	90/38,3%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	81/34,4%	33/14,1%	114/48,5%
Συμφωνώ	58/24,7%	18/7,7%	76/32,3%
Συμφωνώ απόλυτα	31/13,2%	10/4,3%	41/17,4%
	3/1,3%	1/0,4%	4/1,7%
	34/14,5%	11/4,7%	45/19,1%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 15: Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο "Γράφω σωστά" ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία.



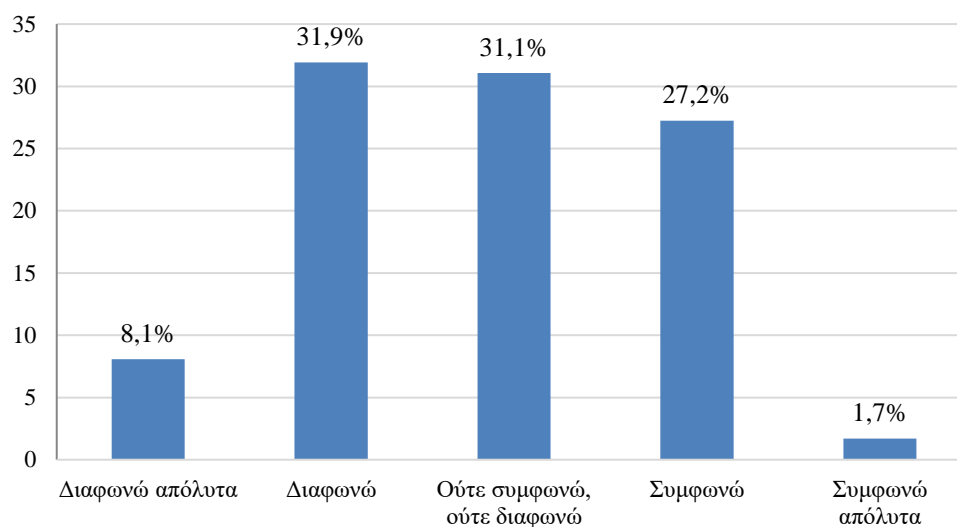
Ως προς τον δεύτερο παράγοντα («Κατευθύνσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα»), διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά αυτού ως προς το φύλο ($F_{1,205}=12,730$, $p=0,000<0,05$, μερικό $\eta^2=0,058$) και την ειδικότητα ($F_{1,205}=4,081$, $p=0,045<0,05$, μερικό $\eta^2=0,020$). Αναλυτικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=2,61, Τ.Α.=0,689) φαίνεται να διαφωνούν περισσότερο σε σύγκριση με τους άνδρες (Μ.Ο.=2,83, Τ.Α.=0,721). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί δομών ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=2,57, Τ.Α.=0,626) διαφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Μ.Ο.=2,69, Τ.Α.=0,725).

Ο επόμενος παράγοντας, όπως προαναφέρθηκε, αναφερόταν στη δομή των ασκήσεων του «Γράφω σωστά». Η πρώτη ερώτηση του τρίτου παράγοντα αναφερόταν στο αν οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του «Γράφω σωστά» είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών (ερώτηση 6). Όπως φαίνεται και παρακάτω, το 40% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών διαφώνησε. Παρ'όλα αυτά, δεν παρουσιάστηκε καμία στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Πίνακας 25: Οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του "Γράφω σωστά" είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	13/5,5%	6/2,6%	19/8,1%
Διαφωνώ	53/22,6%	22/9,4%	75/31,9%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	53/22,6%	20/8,5%	73/31,1%
Συμφωνώ	50/21,3%	14/6%	64/27,2%
Συμφωνώ απόλυτα	4/1,7%	0/0%	4/1,7%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 16: Οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του "Γράφω σωστά" είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών.



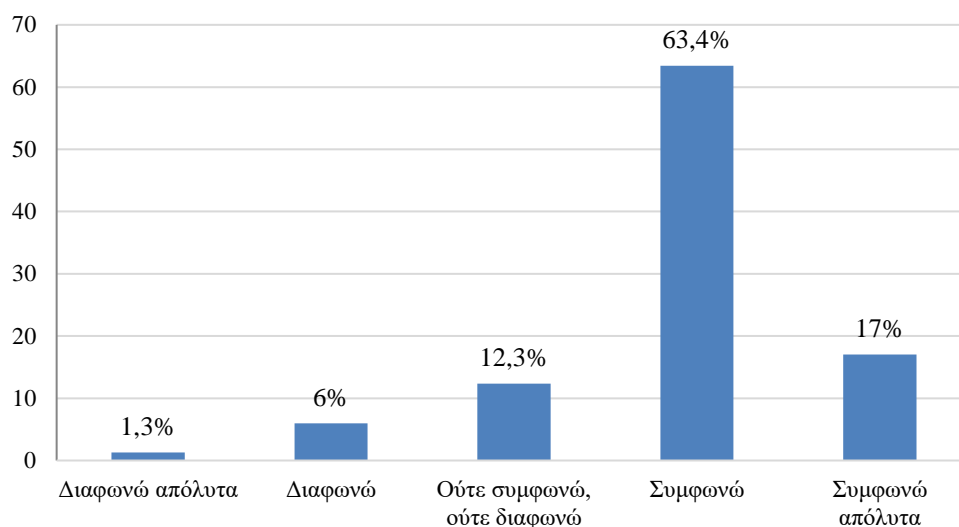
Η τρίτη ερώτηση του τρίτου παράγοντα διερωτούσε αν οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» μπορούν να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν εύκολα από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο (ερώτηση 7). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με 80,4% συμφώνησε με τη δήλωση. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε

στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον συνδυασμό του φύλου και των σπουδών ($F_{3,205}=2,724$, $p=0,045<0,05$, μερικό $\eta^2=0,038$). Ειδικότερα, περισσότερο συμφωνούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό είτε στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.=4,75 Τ.Α.=0,5) είτε στη γενική αγωγή (Μ.Ο.=4,2, Τ.Α.=0,837), καθώς και οι άνδρες απόφοιτοι τμημάτων Ειδικής Αγωγής (Μ.Ο.=4, Τ.Α.=0), συγκριτικά με τις γυναίκες αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,94, Τ.Α.=0,783), τις γυναίκες με μεταπτυχιακό στη γενική αγωγή (Μ.Ο.=3,90, Τ.Α.=0,539) και τους άνδρες αποφοίτους Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=3,85, Τ.Α.=0,802). Τείνουν, επίσης, να συμφωνούν λιγότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είτε είναι απόφοιτοι τμημάτων ειδικής αγωγής (Μ.Ο.=3,62, Τ.Α.=0,770) είτε κατέχουν μεταπτυχιακό σε αυτή (Μ.Ο.=3,71, Τ.Α.=1,102).

Πίνακας 26: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνά απόλυτα	2/0,9%	1/0,4%	3/1,3%
Διαφωνά	11/4,7%	3/1,3%	14/6%
	13/5,6%	4/1,7%	17/7,3%
Ούτε συμφωνά, ούτε διαφωνά	21/8,9%	8/3,4%	29/12,3%
Συμφωνά	107/45,5%	42/17,9%	149/63,4%
Συμφωνά απόλυτα	32/13,6%	8/3,4%	40/17%
	139/59,1%	50/21,3%	189/80,4%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 17: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο.

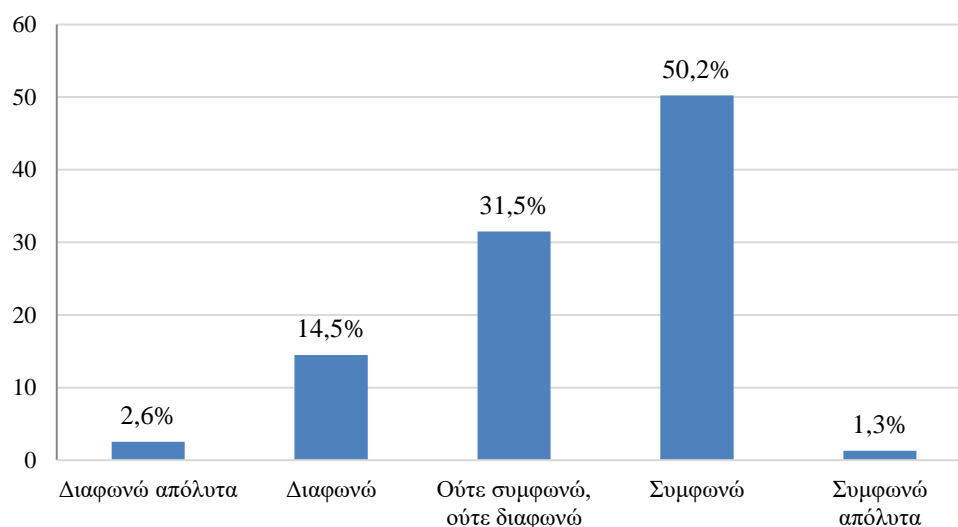


Η τέταρτη ερώτηση του συγκεκριμένου παράγοντα αφορούσε την καταλληλότητα του σημείου που είναι τοποθετημένες οι δραστηριότητες του «Γράφω σωστά» (ερώτηση 8). Και σε αυτή την ερώτηση το 51,5% των εκπαιδευτικών συμφώνησε. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιμέρους συσχετίσεων.

Πίνακας 27: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο της ακολουθίας των δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	6/2,6%	0/0%	6/2,6%
Διαφωνώ	24/10,2%	10/4,3%	34/14,5%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	30/12,8%	10/4,3%	40/27,1%
Συμφωνώ	55/23,4%	19/8,1%	74/31,5%
Συμφωνώ απόλυτα	85/36,2%	33/14%	118/50,2%
Σύνολο	3/1,3%	0/0%	3/1,3%
	88/37,5%	33/14%	121/51,5%
	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 18: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο της ακολουθίας δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος.

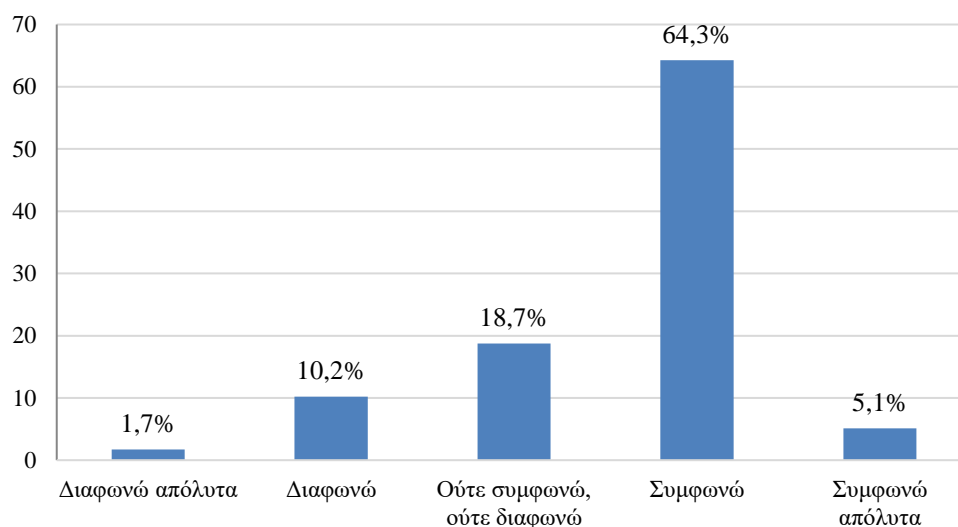


Στην τελευταία ερώτηση του τρίτου παράγοντα (ερώτηση 9) οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τη λειτουργική σύνδεση των ασκήσεων του «Γράφω σωστά» με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές. Το 69,4% των εκπαιδευτικών συμφώνησε για τη λειτουργική αυτή σύνδεση. Περαιτέρω ανάλυση ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ειδικότητα ($F_{1,205}=4,853$, $p=0,029<0,05$, μερικό $\eta^2=0,023$), με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής να συμφωνούν περισσότερο (Μ.Ο.=3,71, Τ.Α.=0,837), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων (Μ.Ο.=3,57, Τ.Α.=0,794).

Πίνακας 28: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" συνδέονται λειτουργικά με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές.

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Διαφωνώ απόλυτα	3/1,3%	1/0,4%	4/1,7%
Διαφωνώ	18/7,7%	6/2,6%	24/10,2%
	21/9%	7/3%	28/10,9%
Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	35/14,9%	9/3,8%	44/18,7%
Συμφωνώ	111/47,2%	40/17%	151/64,3%
Συμφωνώ απόλυτα	6/2,6%	6/2,6%	12/5,1%
	117/49,8%	46/19,6%	163/69,4%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 19: Οι ασκήσεις του "Γράφω σωστά" συνδέονται λειτουργικά με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές.



Υπολογίστηκαν μέτρα θέσης (μέσοι όροι) και μέτρα διασποράς (τυπικές αποκλίσεις) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε μία ερώτηση του ερωτηματολογίου, όπως αυτές επιλέχθηκαν. Όπως διαπιστώνεται και από τον παρακάτω πίνακα, μεγαλύτερη διαφωνία εξέφρασαν συνολικά οι εκπαιδευτικοί για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τον διατιθέμενο χρόνο του «Γράφω σωστά» (ερώτηση 2/M.O.=2,56, T.A.=0,929), τις οδηγίες για την αξιοποίηση των ορθογραφικών λαθών για την εφαρμογή εξειδικευμένης διορθωτικής διδασκαλίας (ερώτηση 5/M.O.=2,62, T.A.=0,946), τη διάρκεια του «Γράφω σωστά» (ερώτηση 4/M.O.=2,64, T.A.=0,911) και την επαρκή προώθηση της στρατηγικής της αυτοδιόρθωσης (ερώτηση 14/M.O.=2,66, T.A.=0,954). Αντιθέτως, έδειξαν μεγαλύτερη συμφωνία για την ευκολία τροποποίησης, συμπλήρωσης ή αντικατάστασης των υφιστάμενων ασκήσεων του «Γράφω σωστά» (ερώτηση 7/M.O.=3,89, T.A.=0,798) και τη λειτουργική σύνδεση του αναγνωστικού κειμένου με τις ασκήσεις του «Γράφω σωστά» (ερώτηση 9/M.O.=3,61, T.A.=0,806).

Πίνακας 29: Μ.Ο. και Τ.Α. ερωτήσεων

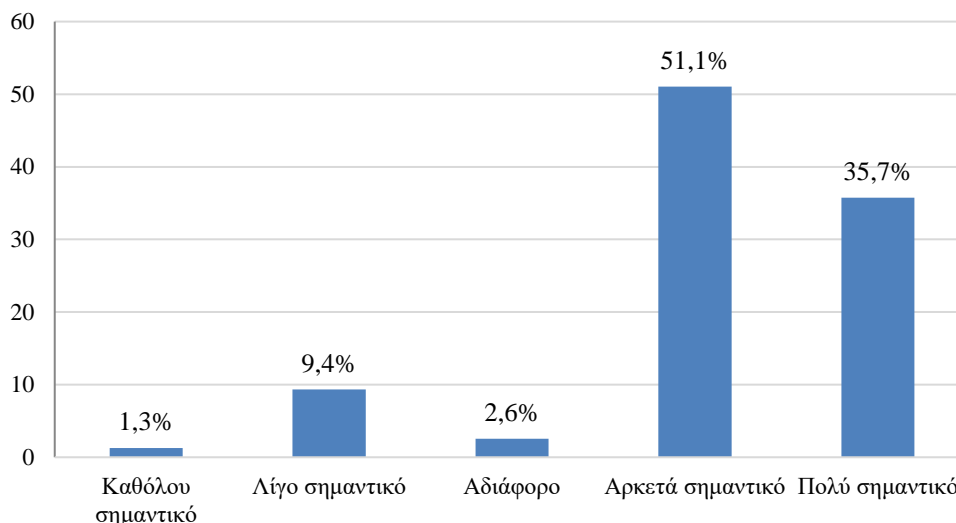
	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Η αξιολόγηση που προτείνεται από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.	2,74	,836
2. Ο χρόνος που διατίθεται για την δραστηριότητα «Γράφω σωστά» επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	2,56	,929
3. Η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» στην καθημερινή διδακτική πράξη επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	2,74	,949
4. Η διάρκεια της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	2,64	,911
5. Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο «Γράφω σωστά», ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία.	2,62	,946
6. Οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του «Γράφω σωστά» είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών.	2,83	,978
7. Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο.	3,89	,798
8. Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο της ακολουθίας δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος.	3,33	,832
9. Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» συνδέονται λειτουργικά με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές.	3,61	,806
10. Η διατήρηση των λέξεων που μαθαίνονται διαμέσου του «Γράφω σωστά» ελέγχεται σε βάθος χρόνου.	2,94	,992
11. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία.	2,93	,905
12. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού.	2,98	,877
13. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων χρόνων.	2,88	,876
14. Το «Γράφω σωστά» προωθεί επαρκώς τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης.	2,66	,954

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνούσε ποιες μορφές ασκήσεων του «Γράφω σωστά» θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς πιο κατάλληλες για τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Όπως γίνεται έκδηλο από τους πίνακες και τα διαγράμματα που ακολουθούν, όλες οι μορφές ασκήσεων χαρακτηρίστηκαν αρκετά έως πολύ κατάλληλες, με διαφορές στα μεταξύ τους ποσοστά. Πιο αναλυτικά, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και την ανασύνθεσή τους σημαντική, με το 51,1% να τη χαρακτηρίζει αρκετά σημαντική και το 35,7% πολύ σημαντική (ερώτηση 15).

Πίνακας 30: Να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές και να τις ανασυνθέσουν

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	3/1,3%	0/0%	3/1,3%
Λίγο σημαντικό	16/6,8%	6/2,6%	22/9,4%
Αδιάφορο	4/1,7%	2/0,9%	6/2,6%
Αρκετά σημαντικό	88/37,4%	32/13,6%	120/51,1%
Πολύ σημαντικό	62/26,4%	22/9,4%	84/35,7%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 20: Να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές και να τις ανασυνθέσουν

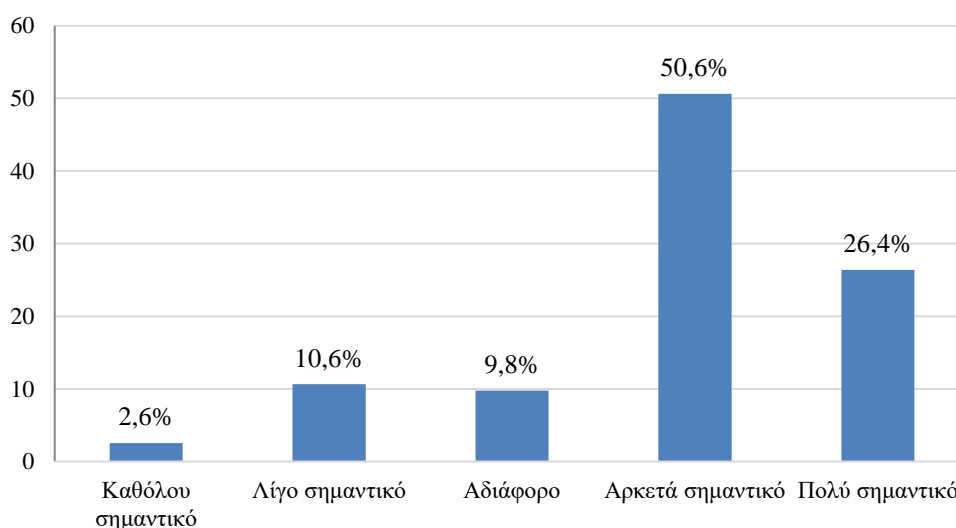


Παρόμοια ποσοστά εντοπίζονται και στην επόμενη ερώτηση (ερώτηση 16), η οποία αφορά την τοποθέτηση λέξεων σε αλφαβητική σειρά. Το 50,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών χαρακτήρισαν τέτοιου είδους ασκήσεις ως αρκετά σημαντικές και το 26,4% ως πολύ σημαντικές.

Πίνακας 31: Να τοποθετήσουν λέξεις σε αλφαβητική σειρά

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	6/2,6%	0/0%	6/2,6%
Λίγο σημαντικό	19/8,1%	6/2,6%	25/10,6%
Αδιάφορο	12/5,1%	11/4,7%	23/9,8%
Αρκετά σημαντικό	84/35,7%	35/14,9%	119/50,6%
Πολύ σημαντικό	52/22,1%	10/4,3%	62/26,4%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 21: Να τοποθετήσουν λέξεις σε αλφαβητική σειρά

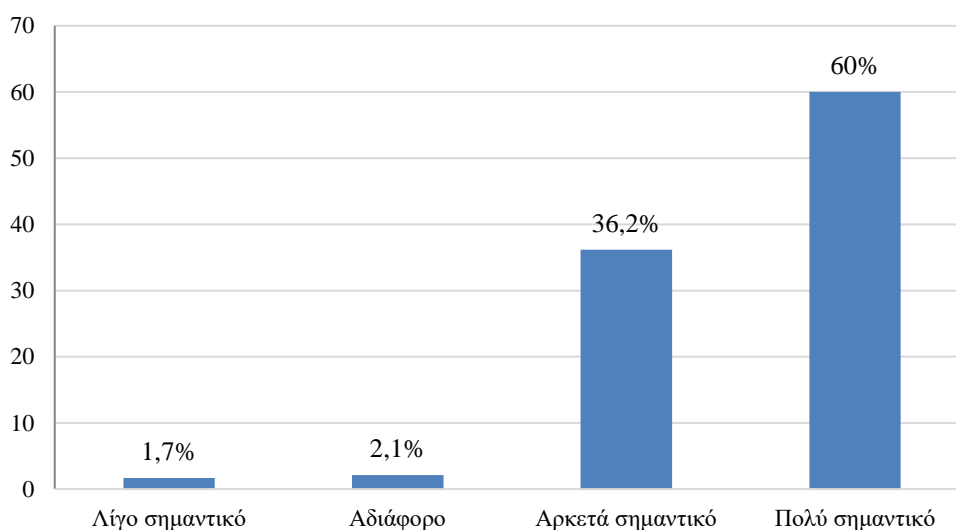


Αναφορικά με την επόμενη ερώτηση (ερώτηση 17), σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δημιουργία οικογενειών λέξεων σημαντική. Η ανάλυση διακύμανσης ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς τον συνδυασμό φύλου και σπουδών ($F_{3,205}=2,716$, $p=0,046<0,05$, μερικό $\eta^2=0,038$). Συγκεκριμένα, πιο σημαντική βρίσκουν αυτήν την άσκηση οι άνδρες κάτοχοι μεταπτυχιακού είτε στη γενική αγωγή (Μ.Ο.=5, Τ.Α.=0) είτε στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.=4,75, Τ.Α.=0,500) και οι γυναίκες απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=4,61, Τ.Α.=0,629) και κάτοχοι μεταπτυχιακού στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.=4,62, Τ.Α.=0,590). Ακολουθούν οι γυναίκες με μεταπτυχιακό τίτλο στη Γενική (Μ.Ο.=4,43, Τ.Α.=0,507), οι άνδρες απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Ο.=4,43, Τ.Α.=0,712), οι γυναίκες απόφοιτοι Ειδικής Αγωγής (Μ.Ο.=4,42, Τ.Α.=0,654) και, τέλος, οι άνδρες απόφοιτοι Ειδικής Αγωγής (Μ.Ο.=4, Τ.Α.=0).

Πίνακας 32: Να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	4/1,7%	0/0%	4/1,7%
Αδιάφορο	2/0,9%	3/1,3%	5/2,1%
Αρκετά σημαντικό	61/26%	24/10,2%	85/36,2%
Πολύ σημαντικό	106/45,1%	35/14,9%	141/60%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 22: Να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων

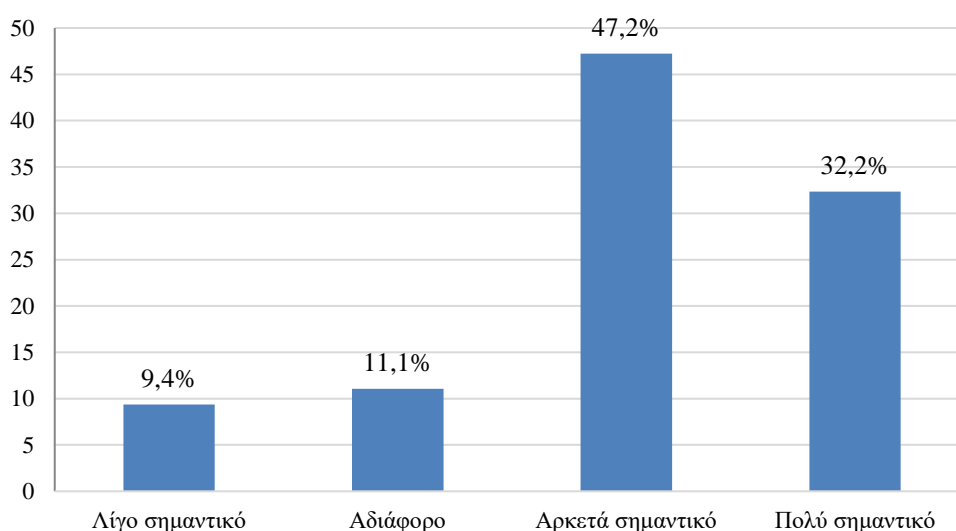


Με βάση τον παρακάτω πίνακα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε σημαντικές τις ασκήσεις με συμπλήρωση κενών σε προτάσεις (ερώτηση 18), ήτοι αρκετά σημαντικές το 47,2% και πολύ σημαντικές το 32,3%.

Πίνακας 33: Να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	13/5,5%	9/3,8%	22/9,4%
Αδιάφορο	20/8,5%	6/2,6%	26/11,1%
Αρκετά σημαντικό	81/34,5%	30/12,8%	111/47,2%
Πολύ σημαντικό	59/25,1%	17/7,2%	76/32,3%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 23: Να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις

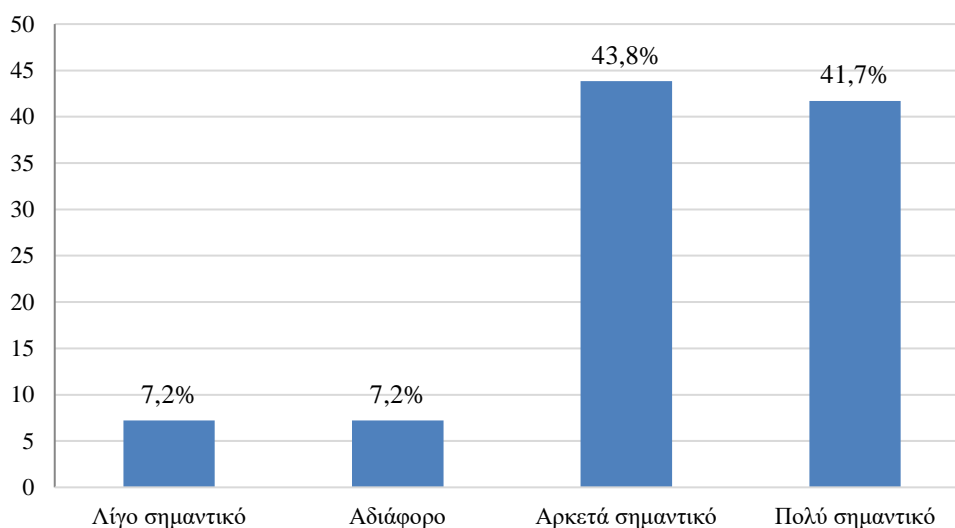


Η ερώτηση 19 αφορούσε τη συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις. Κι εδώ το μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων συγκεντρώνεται στις δύο απαντήσεις με τη μεγαλύτερη σημαντικότητα, το 43,8% στο «Αρκετά σημαντικό» και το 41,7% στο «Πολύ σημαντικό».

Πίνακας 34: Να συμπληρώσουν γράμματα σε λέξεις

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	12/5,1%	5/2,1%	17/7,2%
Αδιάφορο	15/6,4%	2/0,9%	17/7,2%
Αρκετά σημαντικό	69/29,4%	34/14,5%	103/43,8%
Πολύ σημαντικό	77/32,8%	21/8,9%	98/41,7%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 24: Να συμπληρώσουν γράμματα σε λέξεις

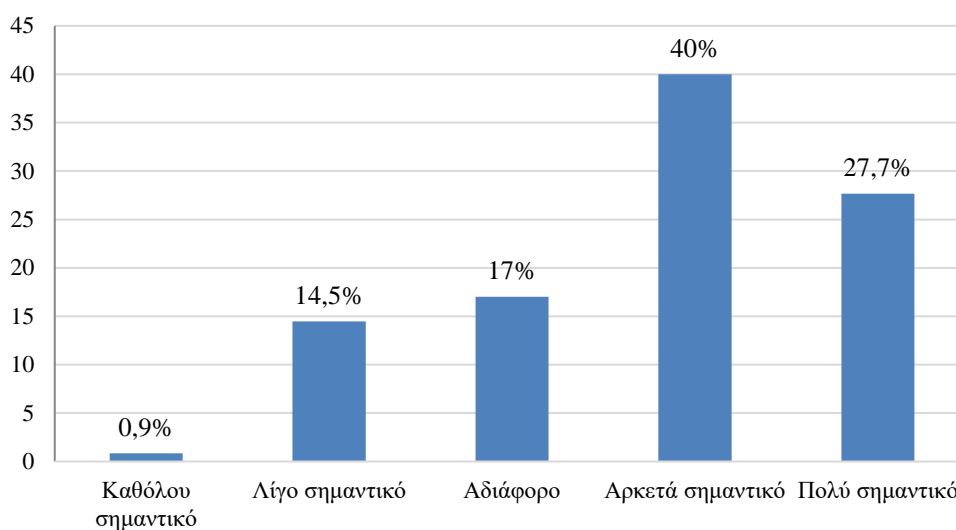


Περισσότεροι από τους μισούς ερωτώμενους εκπαιδευτικούς θεωρούν τη μετατροπή της κεφαλαίας γραφής σε πεζή και το αντίστροφο σημαντική, με το 40% να τη χαρακτηρίζει αρκετά σημαντική και το 27,7% πολύ σημαντική (ερώτηση 20).

Πίνακας 35: Να μετατρέπουν την κεφαλαία γραφή σε πεζή και το αντίστροφο

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	1/0,4%	1/0,4%	2/0,9%
Λίγο σημαντικό	18/7,7%	16/6,8%	34/14,5%
Αδιάφορο	30/12,8%	10/4,3%	40/17%
Αρκετά σημαντικό	69/29,4%	25/10,6%	94/40%
Πολύ σημαντικό	55/23,4%	10/4,3%	65/27,7%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 25: Να μετατρέπουν την κεφαλαία γραφή σε πεζή και το αντίστροφο

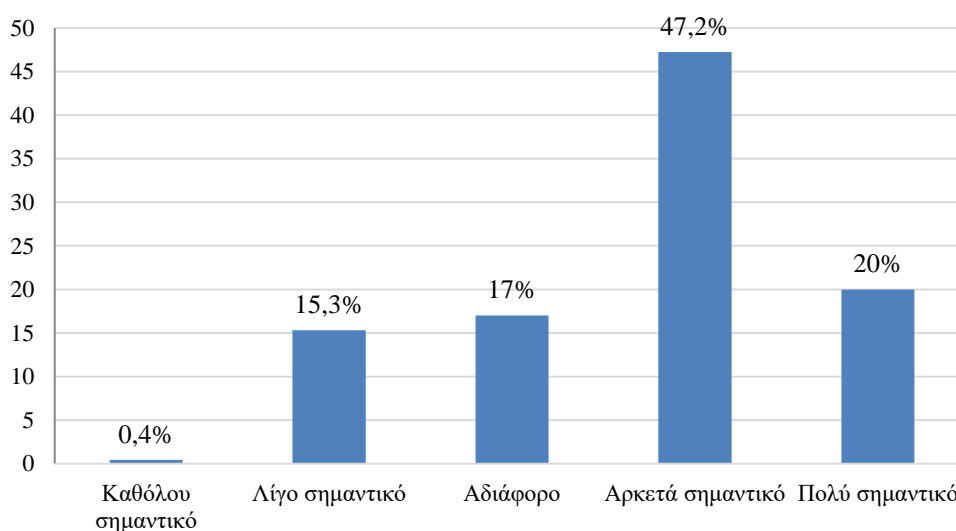


Και στην ερώτηση 21 για την αντιγραφή λέξεων ή κειμένου τα ποσοστά δείχνουν τη σημαντικότητα της άσκησης, με το 47,2% των εκπαιδευτικών να τη θεωρεί αρκετά σημαντική και το 20% πολύ σημαντική.

Πίνακας 36: Να αντιγράψουν λέξεις ή κείμενο

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	1/0,4%	0/0%	1/0,4%
Λίγο σημαντικό	21/8,9%	15/6,4%	36/15,3%
Αδιάφορο	23/9,8%	17/7,2%	40/17%
Αρκετά σημαντικό	88/37,4%	23/9,8%	111/47,2%
Πολύ σημαντικό	40/17%	7/3%	47/20%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 26: Να αντιγράψουν λέξεις ή κείμενο



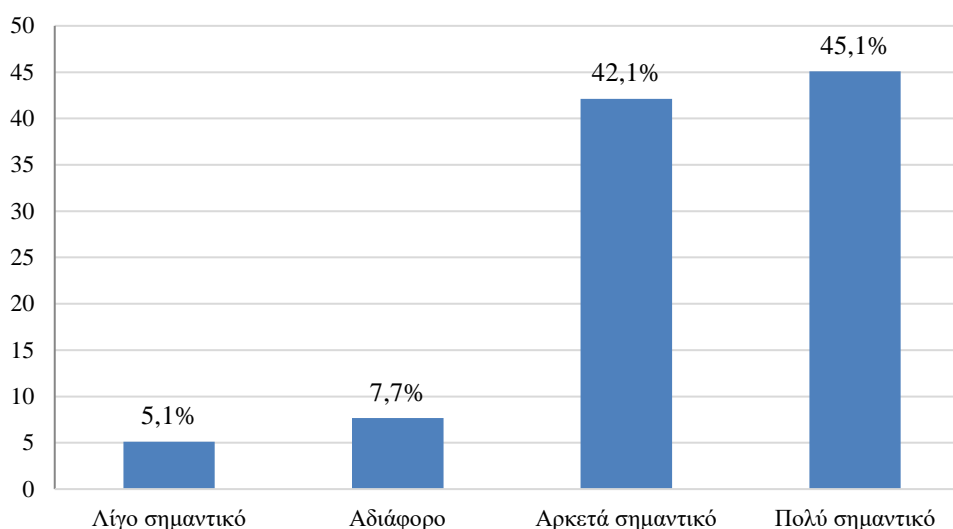
Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου (ερώτηση 22) αναφέρεται στα γλωσσικά παιχνίδια που περιλαμβάνονται στο «Γράφω σωστά», όπως είναι οι

ακροστιχίδες και τα σταυρόλεξα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τα θεωρεί σημαντικά, με το 45,1% να τα χαρακτηρίζει «Πολύ σημαντικά» και το 42,1% «Αρκετά σημαντικά».

Πίνακας 37: Να παίξουν γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. ακροστιχίδες, σταυρόλεξα)

	Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής	Στο σύνολο
Καθόλου σημαντικό	-	-	-
Λίγο σημαντικό	4/1,7%	8/3,4%	12/5,1%
Αδιάφορο	10/4,3%	8/3,4%	18/7,7%
Αρκετά σημαντικό	75/31,9%	24/10,2%	99/42,1%
Πολύ σημαντικό	84/35,7%	22/9,4%	106/45,1%
Σύνολο	173/73,6%	62/26,4%	235/100%

Διάγραμμα 27: Να παίξουν γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. ακροστιχίδες, σταυρόλεξα)



Εξετάζοντας τους μέσους όρους των απαντήσεων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, όπως προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση, προέκυψε η κατάταξη σημαντικότητας των ασκήσεων. Αναλυτικότερα, πιο σημαντικές θεωρούν τις οικογένειες λέξεων (ερώτηση 17/M.O.=4,54, T.A.=0,628), τα γλωσσικά παιχνίδια τύπου ακροστιχίδων και σταυρόλεξων (ερώτηση 22/M.O.=4,27, T.A.=0,813) και τη συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις (ερώτηση 19/M.O.=4,20, T.A.=0,861). Εν αντιθέσει, λιγότερο σημαντικές θεωρούν τη μετατροπή κεφαλαίας γραφής σε πεζή και το αντίστροφο (ερώτηση 20/M.O.=3,79, T.A.=1,031) και την αντιγραφή λέξεων ή κειμένων (ερώτηση 21/M.O.=3,71, T.A.=0,970).

Πίνακας 38: Μ.Ο. και Τ.Α. ασκήσεων

	Μ.Ο.	Τ.Α.
15. Να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές και να τις ανασυνθέσουν.	4.11	.930
16. Να τοποθετήσουν λέξεις σε αλφαβητική σειρά	3.88	1.003
17. Να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων	4.54	.628
18. Να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις	4.03	.901
19. Να συμπληρώσουν γράμματα σε λέξεις	4.20	.861
20. Να μετατρέπουν την κεφαλαία γραφή σε πεζή και το αντίστροφο	3.79	1.031
21. Να αντιγράψουν λέξεις ή κείμενο	3.71	.970
22. Να παίζουν γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. ακροστιχίδες, σταυρόλεξα)	4.27	.813

4. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη για την καταλληλότητα του «Γράφω σωστά» των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων των Α', Β' και Γ' τάξεων του δημοτικού για τους μαθητές με δυσκολία στην ορθογραφία σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Συνολικά 235 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έλαβαν μέρος και συνέβαλαν στην ερευνητική διαδικασία.

Όπως έχει επισημανθεί, από την ανάλυση παραγόντων, προέκυψε ότι τρεις είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών: α) το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του «Γράφω σωστά», β) οι κατευθύνσεις από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γ) η δομή των ασκήσεων του «Γράφω σωστά». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποστηρίζουν πως η ενότητα «Γράφω σωστά» της Γλώσσας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολία στην ορθογραφία σε δύο από τους τρεις παράγοντες. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων δεν είναι κατάλληλο και οι κατευθύνσεις που δίνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν επαρκούν για την υποστήριξη των μαθητών αυτών. Για τον τρίτο παράγοντα τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα, καθώς η δομή των ασκήσεων του «Γράφω σωστά» αξιολογήθηκε ουδέτερα.

Ειδικότερα, ως προς τα *τεχνικά χαρακτηριστικά*, από τα αποτελέσματα έγινε αντιληπτό ότι κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών οι λέξεις που μαθαίνονται μέσω των ασκήσεων του «Γράφω σωστά» δεν ελέγχονται σε βάθος χρόνου, δηλαδή δε γίνεται επανάληψη των όσων έχουν διδαχθεί. Οι επαναλήψεις των διδαγμένων γνώσεων και δεξιοτήτων είναι αναγκαίες, ιδίως όταν πρόκειται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στις οποίες ανήκουν και οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία (Jitendra et al., 1999).

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία τους για μετέπειτα εφαρμογή των μαθημένων λέξεων (Fresch, 2003). Επίσης, η άποψη αυτή επηρεάζεται από το φύλο και παρατηρήθηκε ότι οι γυναίκες διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Επιπλέον, οι δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία στην ενότητα «Γράφω σωστά» δεν θεωρούνται επαρκείς. Φαίνεται έτσι ότι πιθανώς δεν δίνεται το απαιτούμενο βάρος στη φωνολογική επίγνωση και στην εξάσκηση σε αυτή, παρ'όλο που η φωνολογική επίγνωση θεωρείται σημαντικός παράγοντας της ορθογραφίας (Aidinis & Nunes, 2001· Καρατζάς, 2005· Nikolopoulos et al., 2006· Παντελιάδου, 2011α· Παπαδόπουλος & Γεωργίου, 2010· Πόρποδας, 2002) και η διδασκαλία ορθογραφίας θα έπρεπε να την περιλαμβάνει (Doyle et al., 2015· Graham et al., 2008). Όσον αφορά την επάρκεια εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού και χρόνων, δεν υπάρχει ξεκάθαρα διατυπωμένη τάση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να μεταφραστεί ως άγνοια για τη μορφολογική επίγνωση και το πόσο σημαντική είναι για την ανάπτυξη της ορθογραφίας (Αϊδίνης, 2010· Αϊδίνης & Δαλακλή, 2006· Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Καρατζάς, 2005· Μουζάκη, 2010δ). Επίσης, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, δεν παρέχονται επαρκείς ευκαιρίες στο «Γράφω σωστά» για να εξασκηθούν οι μαθητές με δυσκολία στην ορθογραφία στην αυτοδιόρθωση. Η στρατηγική της αυτοδιόρθωσης δεν προωθείται επαρκώς, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αν και είναι σημαντική και σε προγράμματα διδασκαλίας της ορθογραφίας άλλων χωρών περιλαμβάνεται και προωθείται (Fresch, 2003). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αγνοούν το περιεχόμενο του Βιβλίου του Δασκάλου, καθώς εκεί αναγράφεται η προώθησή της. Την ανεπαρκή προώθηση της στρατηγικής της αυτοδιόρθωσης έχει αποδείξει και η Σταυρίδου (2018) στη διπλωματική της εργασία.

Ως προς την *αξιολόγηση*, η προτεινόμενη από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου αξιολόγηση σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των

μαθητών. Στο σημείο αυτό γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν υπόψη τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκουν και τείνουν να το υποκαθιστούν από το σχολικό εγχειρίδιο και το περιεχόμενό του (Ματσαγγούρας, 2006), καθώς η διαγνωστική αξιολόγηση προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γλώσσας γενικής εκπαίδευσης (ΑΠΣ, 2002· McNeil & Kirk, 2014). Ο χρόνος και η διάρκεια που αφιερώνεται για τις ασκήσεις του «Γράφω σωστά» δεν αξιολογήθηκε ως επαρκής για την επίτευξη των στόχων ορθογραφίας που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παρ'όλο που για το μάθημα της Γλώσσας διατίθενται τουλάχιστον 9 διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα, με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών δεν είναι αρκετός ο χρόνος για να καλυφθούν οι αντίστοιχοι στόχοι. Παράλληλα, και η συχνότητα εμφάνισης της άσκησης δεν επαρκεί για την επίτευξη των αντίστοιχων στόχων από το ΑΠΣ. Τούτο σημαίνει πως ο αριθμός των ασκήσεων σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι περιορισμένος. Οι 2 ασκήσεις που συνήθως αντιστοιχούν ανά διδακτικό δίωρο (Βιβλίο Δασκάλου, Β' τάξη) φαίνεται να μην είναι αρκετές για να διδαχθεί αποτελεσματικά η ορθογραφία. Περιορισμένος αριθμός ασκήσεων σημαίνει περιορισμένη προσφορά εξάσκησης από μεριάς του σχολικού εγχειριδίου. Η περιορισμένη εξάσκηση δημιουργεί ελλείμματα και δυσκολίες, γι' αυτό θα πρέπει οι προσφερόμενες δραστηριότητες να είναι επαρκείς, ώστε να ενισχύει τον αυτοματισμό, τη γενίκευση και τη διατήρηση της έννοιας που έχει διδαχθεί ο μαθητής (Bryant et al., 2008). Για την ορθογραφία συγκεκριμένα, η διατήρηση των λέξεων στο χρόνο θεωρείται απαραίτητη (Διακογιώργη, και συν., 2006), προκειμένου να θεωρηθεί κατεκτημένη η γνώση τους. Γι'αυτό άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί συνήθως παρέχουν συμπληρωματικές ασκήσεις εμπέδωσης και εξάσκησης με διάφορα μέσα (π.χ. φωτοτυπίες).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου δεν παρέχουν επαρκείς οδηγίες για την αξιοποίηση των λαθών που εμφανίζονται στις ασκήσεις του «Γράφω

σωστά», σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας. Το εύρημα αυτό αιτιολογείται από το ότι πιθανώς να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως αυτή η αρμοδιότητα αντιστοιχεί στους κόλπους της ειδικής αγωγής και θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται στα Αναλυτικά Προγράμματά της. Επιπροσθέτως, βάσει των αποτελεσμάτων, οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του «Γράφω σωστά» δεν είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ένα χάσμα ανάμεσα στον βαθμό δυσκολίας και το επίπεδο των ασκήσεων ορθογραφίας και του γνωστικού δυναμικού των μαθητών. Υπάρχουν δηλαδή οι ίδιες ασκήσεις για το σύνολο των μαθητών, παρ'όλο που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία θα πρέπει να υπάρχουν ασκήσεις που να καλύπτουν όλα τα επίπεδα των μαθητών (Τσολάκης, 2005). Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν πως οι ασκήσεις θα έπρεπε να παρατίθενται ήδη τροποποιημένες για τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία και να περιλαμβάνονται εντός του σχολικού εγχειριδίου. Στον αντίποδα, διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο «Γράφω σωστά» μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο. Η δυνατότητα αυτή προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται αυτής της ελευθερίας προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στο επίπεδο και τις ανάγκες της τάξης (ό.π.). Αντίστοιχες τροποποιήσεις των δραστηριοτήτων και προσαρμογές προβλέπονται και πραγματοποιούνται και σε προγράμματα του εξωτερικού (Doyle et al., 2015· Graham et al., 2008· Jitendra et al., 1999· McNeil & Kirk, 2014). Τέλος, οι δραστηριότητες είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο και συνδέονται λειτουργικά με το κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές. Επομένως, φαίνεται να υπάρχει μία νοηματική αλληλουχία και ένταξη των ασκήσεων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Σε ερωτήσεις βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το φύλο, τις σπουδές, την ειδικότητα και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και σε

συνδυασμούς τους. Γενικά, φάνηκε να διαφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου περισσότερο οι γυναίκες. Ειδικότερα, επεσήμαναν με μεγαλύτερη τάση την ανεπάρκεια της προτεινόμενης από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα αξιολόγησης για τον εντοπισμό των ορθογραφικών αδυναμιών, τον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται για το «Γράφω σωστά», τον μικρό αριθμό ασκήσεων και την περιορισμένη διάρκεια που προορίζεται για αυτές, την έλλειψη ελέγχου σε βάθος χρόνου για τη διατήρηση των λέξεων και, τέλος, την ανεπάρκεια δραστηριοτήτων εξάσκησης στα μορφήματα χρόνων. Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί σε δομές ειδικής αγωγής είχαν ισχυρότερη τάση διαφωνία, ενώ αντιθέτως ήταν εκείνοι που αναγνώρισαν την υπάρξη λειτουργικής σύνδεσης ανάμεσα στις ασκήσεις και το αναγνωστικό κείμενο. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί λόγω επαγγελματικής ανασχόλησης και τριβής είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι για την εκπαίδευση μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες κι επομένως κρίνουν πιο αυστηρά ό,τι υλικό προορίζεται για αυτό τον μαθητικό πληθυσμό. Συμπληρωματικά, όπως ήταν αναμενόμενο, οι εκπαιδευτικοί με σπουδές είτε προπτυχιακές είτε μεταπτυχιακές στην ειδική αγωγή παρατηρήθηκε ότι είχαν μεγαλύτερη τάση διαφωνίας ως προς την επαρκή εξάσκηση σε γραφοφωνημική αντιστοιχία. Φαίνεται ότι οι πανεπιστημιακές τους σπουδές τους έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητα τόσο της φωνολογικής όσο και της μορφολογικής επίγνωσης για την καλλιέργεια της ορθογραφίας κι επιζητούν την εξάσκηση σε αυτές μέσα από τις ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων. Σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής με την εξειδικευμένη γνώση του συμβάλλει στην εφαρμογή αποτελεσματικών παρεμβάσεων βάσει έρευνας και στην εμπλοκή όλων των μαθητών (Carnine et al., 1997). Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στην ειδική αγωγή ανέδειξαν την ανεπάρκεια εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία. Είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία έχουν έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και θα πρέπει να εξασκούνται

περισσότερο σε αυτή, τομέας που το «Γράφω σωστά» υστερεί. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας, οι Christou, Eliophotou-Menon, & Philippou (2004) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, άρα και τη λιγότερη διδακτική εμπειρία, όταν εφαρμόζουν καινούρια εγχειρίδια έχουν την τάση να εστιάζουν περισσότερο στις δυσκολίες και τα προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης και όχι τόσο στις δυσκολίες που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους κατά την εφαρμογή τους. Άλλωστε, η εμπειρία δίνει και μία ευχέρεια ευελιξίας τόσο την προσαρμογή του διδακτικού υλικού, όσο και στον εντοπισμό δυσκολιών μάθησης. Επιπροσθέτως, εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσία ασκούν κριτική θεωρώντας μη κατάλληλες τις ασκήσεις που περιέχονται σε αυτά (Agaliotis, 2012). Πράγματι, από την έρευνα φάνηκε πως και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσία επεσήμαναν τον περιορισμένο αριθμό ασκήσεων του «Γράφω σωστά» για εξάσκηση σε φωνολογική και μορφολογική επίγνωση.

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί έκριναν ανεπαρκές το «Γράφω σωστά» σε 11 από τις 14 ερωτήσεις. Οι κατάλληλες και εξειδικευμένες προσαρμογές του περιεχομένου του «Γράφω σωστά» των σχολικών εγχειριδίων θεωρούνται απαραίτητες εφόσον οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το έκριναν ανεπαρκές, πόσο μάλλον εφόσον κάνουμε λόγο για μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες (Agaliotis, 2012· Ανδριώτη, 2011· Δραγκιώτη, 2017· Jitendra et al., 1996, 1999· Λαζαρίδης, 2016). Ως αποτέλεσμα, διευρύνεται και το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές (Carnine et al., 1997· Jitendra et al., 1996). Δυστυχώς, η ενότητα της ορθογραφίας «Γράφω σωστά» που περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια επιβάλλει τον ίδιο ρυθμό μάθησης σε όλους τους μαθητές (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008) και δεν μεριμνεί για τον μαθητικό πληθυσμό που αδυνατεί να κατακτήσει επιτυχώς το περιεχόμενο που περιλαμβάνεται σε αυτά (Mikk, 2000). Ωστόσο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει μεριμνήσει και τονίζει πως θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή

μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία, οι οποίοι μπορούν και επιβάλλεται να λαμβάνουν μέρος και να επωφελούνται από τις γλωσσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2002). Αναδείχθηκε ότι οι στόχοι του ΑΠΣ δεν αποτυπώνονται επαρκώς στα σχολικά εγχειρίδια (Ξανθόπουλος, 2010), με την ορθογραφία να μην εξετάζεται επαρκώς στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Doyle et al., 2015). Τα ευρήματα αυτά της διεθνούς βιβλιογραφίας βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας. Τούτο μας δείχνει οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ΑΠΣ και σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονται από ασάφεια και ακαταλληλότητα ως προς τη διδασκαλία της ορθογραφίας μέσω των ασκήσεων του «Γράφω σωστά».

Ως προς την *καταλληλότητα των τύπων των ασκήσεων* που περιλαμβάνονται στο «Γράφω σωστά», πιο κατάλληλες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τις οικογένειες λέξεων, τα γλωσσικά παιχνίδια τύπου ακροστιχίδων και σταυρόλεξων και τη συμπλήρωση γραμμμάτων σε λέξεις. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα υποστηρίζεται και από ερευνητικά ευρήματα. Πράγματι, οι οικογένειες λέξεων είναι σημαντικές για τη διδασκαλία λεξιλογίου και για την εκμάθηση καταλήξεων και προθεμάτων (Bauer & Nation, 1993· Μουζάκη, 2010δ· Παντελιάδου, 2011α). Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η μορφολογική επίγνωση και γίνεται εξάσκηση σε αυτή. Παράλληλα, και τα παιχνίδια ορθογραφίας αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό, στα οποία πρέπει ο μαθητής να ορθογραφήσει σωστά λέξεις μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο (Harris et al., 2017· Παντελιάδου, 2011α). Αντιλαμβάνονται έτσι οι μαθητές τη σπουδαιότητα της ορθογραφίας και ότι εκείνη δεν περιορίζεται στα στενά πλαίσια του μαθήματος. Επιπλέον, η συμπλήρωση γραμμμάτων θεωρείται σημαντική γιατί οι μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία τείνουν να παραλείπουν γράμματα (Νικολόπουλος, 2016· Πρωτόπαπας, & Σκαλούμπας, 2010) ή να κάνουν ορθογραφικά λάθη στους φθόγγους εκείνους με τη μεγαλύτερη δυσκολία, δηλαδή

όσοι έχουν τη δυνατότητα εναλλακτικών συμβολισμών, όπως είναι το /ι/ (η, ι, υ, οι, ει) και το /ο/ (ο, ω) (Μαυρομμάτη, 1995). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε σωστές επιλογές.

Λιγότερο σημαντικές θεωρούν τη μετατροπή κεφαλαίας γραφής σε πεζή και το αντίστροφο και την αντιγραφή λέξεων ή κειμένων. Ειδικότερα, όσον αφορά την αντιγραφή, οι απόψεις δίστανται ως προς την αποτελεσματικότητά της. Από τη μία προβάλλεται ως μία αποτελεσματική μέθοδος (Van Daal, 1993, όπως αναφέρεται στο Bos & Reitsma, 2003) που για τους μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία βοηθάει περισσότερο στη βραχύχρονη μνήμη (Bos & Reitsma, 2003, όπως αναφέρεται στο Bos & Reitsma, 2003), ενώ από την άλλη υποστηρίζεται πως με την απλή, στείρα αντιγραφή μαθαίνονται και διατηρούνται λιγότερες λέξεις. Οι λέξεις και το κείμενο βρίσκονται πάντοτε δίπλα σε εμφανές σημείο, ενώ δεν υπάρχουν σχεδόν ποτέ λάθη (Nies & Belfiore, 2006).

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν την ενότητα «Γράφω σωστά» των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας της Α', Β' και Γ' Δημοτικού κατάλληλο για τη διδασκαλία ορθογραφίας σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία.

4.2 Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν και αναφορικά με τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Σχετικά με το πρώτο διερευνητικό ερώτημα, που αφορά τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών με το «Γράφω σωστά», διαπιστώθηκε ότι διαφωνούν με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και με τις κατευθύνσεις που παρέχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η διαφωνία αυτή μπορεί, επομένως, να μεταφραστεί ότι δεν είναι κατάλληλη και λειτουργική για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία, ως προς αυτούς του άξονες. Φωνολογική και μορφολογική επίγνωση, καθώς και η αυτοδιόρθωση,

αν και είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο πως συμβάλλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη της ορθογραφίας, δεν καλλιεργούνται επαρκώς στις ασκήσεις του «Γράφω σωστά». Γι' αυτό άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε τροποποιήσεις του περιεχομένου. Ωστόσο, η δομή των ασκήσεων, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, αξιολογήθηκε θετικότερα, και συγκεκριμένα αναγνωρίστηκε ιδιαίτερος η δυνατότητα προσαρμογών των ασκήσεων. Παράλληλα, αναδείχθηκε και η άγνοια από μεριάς των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος.

Αναφορικά με το δεύτερο διερευνητικό ερώτημα για την καταλληλότητα των τύπων των ασκήσεων, προέκυψε ότι όλοι κρίθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικές, σε διαφορετικό βέβαια βαθμό, άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί πως κάθε μορφή άσκησης είναι ωφέλιμη, αρκεί να συμπίπτει και να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες κι εξατομικευμένες ανάγκες του μαθητή. Ιδιαίτερος, επεσήμαναν τη δημιουργία οικογενειών λέξεων, τα ορθογραφικά παιχνίδια ακριστιχίδων και σταυρολέξων και τη συμπλήρωση γραμμάτων σε λέξεις.

Όσον αφορά το τρίτο διερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε το αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας, ακαδημαϊκά προσόντα), διαπιστώθηκε ότι όντως διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων. Ειδικότερα, οι γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές ειδικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί με σπουδές προπτυχιακές ή μεταπτυχιακές στην ειδική αγωγή και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσία παρατήρησαν τις περισσότερες ανεπάρκειες στο περιεχόμενο των δραστηριοτήτων του «Γράφω σωστά». Στο σύνολό τους όμως υπήρχε η ίδια τάση διαφωνίας.

4.3 Περιορισμοί

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη διαθέτει ορισμένους περιορισμούς: ατέλειες, ανεπάρκειες και αστοχίες, που περιορίζουν την απόλυτη αποδοχή των αποτελεσμάτων ως προς τη γενικευτική τους ιδιότητα.

Αρχικά, έπειτα από την ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε μία άνιση κατανομή τους αναφορικά με την ειδικότητά τους. Το 73,6% ήταν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ενώ μόλις το 26,4% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Ένας καλύτερος σχεδιασμός, με την εύρεση και συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, θα παρείχε καλύτερα αποτελέσματα.

Ένας άλλος περιορισμός τη έρευνας αφορά την επιλογή του δείγματος. Το δείγμα ήταν ευχέρειας, δηλαδή επιλέχθηκε χωρίς πιθανότητα κι επομένως είναι αντιπροσωπευτικό μόνο για αυτό το ίδιο, όχι για τον ευρύτερο υπό μελέτη πληθυσμό. Παρ'όλο οι περισσότερες μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες ακολουθούν παρόμοια μεθοδολογία στην επιλογή δείγματος, μία προσεκτικότερη δειγματοληψία με πιθανότητα θα ήταν περισσότερο αντιπροσωπευτική και θα έδινε τη δυνατότητα για γενίκευση.

Τέλος, περιορισμός αποτελεί και η επιλογή για κατασκευή εργαλείου. Η αξιολόγηση βάσει ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, που δεν έχει ξαναδοκιμαστεί, και όχι βάσει κριτηρίων ενδέχεται να εγείρει ζητήματα περιορισμού της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

4.4 Εκπαιδευτικές επιπτώσεις της έρευνας

Η αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων σε όλες τις βαθμίδες είναι επιτακτική διαδικασία και πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια συγγραφής, έγκρισης και εισαγωγής στη σχολική κοινότητα και της εφαρμογής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Βασικός και μακροπρόθεσμος στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση ή και η αναθεώρησή τους (Μπονίδης, 2004).

Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε η αναγκαιότητα για βελτίωση, ανανέωση ή και αναθεώρηση της ενότητας «Γράφω σωστά» των σχολικών εγχειριδίων των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων, έτσι ώστε να καταστεί λειτουργική και κατάλληλη για τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Παράλληλα, κρίνεται σημαντικός και ο εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων με θέματα αναφορικά με τη διδασκαλία της ορθογραφίας και ανάλογες δραστηριότητες.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έκριναν ανεπαρκές το «Γράφω σωστά» κι επομένως στηρίζουν τη διδασκαλία τους σε σχολικά εγχειρίδια που περιέχουν δραστηριότητες που θεωρούν πως δεν είναι ικανοποιητικές και λειτουργικές και πως δεν ανταποκρίνονται στον σκοπό τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, από τη μεριά τους οφείλουν να έχουν καλύτερη γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος και τεχνικών εξατομίκευσης και διαφοροποίησης, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία. Η εξατομίκευση και η διαφοροποίηση δεν αποτελούν μοναδικό προνόμιο και υποχρεωτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Άλλωστε, ένας μαθητής με δυσκολίες καταφεύγει σε ειδική εκπαίδευση μόνο εάν δεν αντιμετωπιστεί επιτυχώς στους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης.

Η προσφορά μιας ποιοτικής εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται από το πόσο ποιοτικές και λειτουργικές είναι οι επιμέρους δραστηριότητες που καλλιεργούν δεξιότητες και τα σχολικά εγχειρίδια με τα οποία διδάσκονται γενικότερα. Η σχολική επιτυχία όλων των μαθητών αποτελεί κεντρικό θέμα σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα αναδεικνύοντας τη διαμόρφωση εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών ως επιτακτική ανάγκη (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002).

4.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα ευρήματα της έρευνας προσφέρουν τη δυνατότητα για διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων και του

«Γράφω σωστά», οι οποίες μπορούν να αποδειχθούν ωφέλιμες για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία.

Αρχικά, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί για όλες τις τάξεις του δημοτικού, αξιολογώντας την καταλληλότητα του «Γράφω σωστά» και της διδασκαλίας της ορθογραφίας και των υπολοίπων τριών τάξεων. Με αυτόν τον τρόπο δύναται να δημιουργηθεί μία πληρέστερη εικόνα της ενότητας ορθογραφίας των σχολικών εγχειριδίων.

Επιπροσθέτως, χρήσιμα συμπεράσματα για τη διδασκαλία της ορθογραφίας σε μαθητές με δυσκολίες σε αυτόν τον μαθησιακό τομέα θα μπορούσε να δώσει μία έρευνα που θα αφορούσε τις τροποποιήσεις του «Γράφω σωστά» που θα έκαναν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους με δυσκολίες στην ορθογραφία, ίσως και σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα προβλήματα και ορθογραφικά τους λάθη.

Εν κατακλείδι, ευελπιστούμε ότι τόσο τα αποτελέσματα, όσο και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση της καταλληλότητας της ενότητας «Γράφω σωστά», με απώτερο στόχο τη προσαρμογή και βελτίωση της ποιότητάς του μέσω τροποποιήσεων ή ακόμα και αναθεωρήσεών του για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2009). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: οικοπροσαρμοστική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αϊδίνης, Α. (2010α). Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξή τους στο δημοτικό σχολείο. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 137-150). Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2010β). Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής στα ελληνικά. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 150-164). Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελεπή, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και πρακτικές* (σελ. 41-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο δημοτικό σχολείο: λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής, & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (σελ. 245-252). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Αλέφαντος, Ν. (2016). Αξιολόγηση των διδακτικών εγχειριδίων για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*, τ. Α' (σελ. 128-135). Ανακτήθηκε στις 25/06/2018 από <http://www.ekedisy.gr/praktika-sinedriou/>.

- Ανδριώτου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση του σχολικού γλωσσικού εγχειριδίου της Α', Β' & Γ' δημοτικού, ως προς τη λειτουργικότητά του για τη διδασκαλία των μαθητών/-τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., & Βεργίδης, Δ. (2002). *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία: απογέυματα, νύχτες και δύο καλοκαίρια*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Βρεττός, Ι. Ε., & Καψάλης, Α. Γ. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόρα, Μ., & Μπεζέ, Λ. (2017). *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Βιβλίο Μαθητή (τεύχος 1^ο, 2^ο, 3^ο), Τετράδιο Εργασιών (τεύχος 1^ο, 2^ο), Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1992). *Ορθογραφημένη μάθηση στο δημοτικό. Μια εμπειρική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διακογιώργη, Κ., Βαλμάς, Θ., & Μπαρής, Θ. (2006). Η εξαίρεση στον κανόνα: μια γνωστική προσέγγιση του φαινομένου στην ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας. Στο Π. Παπούλια-Τζελεπή, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και πρακτικές* (σελ. 319-333). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 277-285). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Μέρος Πρώτο: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δουκλιάς, Σ. Δ., & Κωνσταντινίδου, Μ. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και μορφολογική επίνγωση. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 121-133). Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγκιώτη, Φ. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' και Β' Γυμνασίου ως προς τη λειτουργικότητά τους για τη διδασκαλία μαθητών/-τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία : επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ημέλλου, Ο. Ι. (2003). *Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., & Τικτοπούλου, Α. (2017). *Τα απίθανα μολύβια. Βιβλίο Μαθητή (τεύχος 1^ο, 2^ο, 3^ο), Τετράδιο Εργασιών (τεύχος 1^ο, 2^ο), Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών (ΙΠΕΜ). (2009). *Νέα Σχολικά Εγχειρίδια: εμπειρίες των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΔΟΕ.

- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Ε., Σπανέλλη, Γ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2017). *Γράμματα, λέξεις, ιστορίες. Βιβλίο Μαθητή (τεύχος 1^ο, 2^ο), Τετράδιο Εργασιών (τεύχος 1^ο, 2^ο), Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Καρατζάς, Α. Δ. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α. Γ., & Χαραλάμπους, Δ. Φ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Κ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα στα Σχολικά Βιβλία και στη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση. Εφαρμογές στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κωνσταντινίδου, Μ., & Δουκλιάς, Σ. Δ. (2011). Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 377-394). Αθήνα: Gutenberg.
- Λαζαρίδης, Ι. Θ. (2016). Αξιολογική αποτίμηση τριών σχολικών βιβλίων στα Μαθηματικά Δημοτικού, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και το ισχύον Α.Π. Αναφορά στο Νέο Π.Σ. Μαθηματικών. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*, τ. Β' (σελ. 338-349). Ανακτήθηκε στις 25/06/2018 από <http://www.ekedisy.gr/praktika-sinedriou/>.
- Μάτη – Ζήση, Ε. (2004). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Α. Καλαντζή – Ασίτσι, & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά Εγχειρίδια: Κριτική Αξιολόγηση Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.
- Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2016). Εγχειρίδια διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο: κριτική επισκόπηση, προτάσεις ανανέωσης. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*, τ. Α' (σελ. 52-62). Ανακτήθηκε στις 25/06/2018 από <http://www.ekedisy.gr/praktika-sinedriou/>.
- Μπασλής, Γ. Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας : μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές* (σελ. 106-119). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μουζάκη, Α. (2010α). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 29-52). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010β). Δυσορθογραφία. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 223-236). Αθήνα: Gutenberg.

- Μουζάκη, Α. (2010γ). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 307-325). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010δ). Διδακτικές προσεγγίσεις για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 395-433). Αθήνα: Gutenberg.
- Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2012). *Εισαγωγή στη Στατιστική με το SPSS για τις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Νικολόπουλος, Δ. (2016). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές* (σελ. 385-440). Αθήνα: Τόπος.
- Ξανθόπουλος, Α. Ν. (2010). *Αξιολόγηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων νεοελληνικής γλώσσας του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Τα κριτήρια εγκυρότητας, αξιοπιστίας και παιδαγωγικής καταλληλότητας των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές* (σελ. 32-38). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011α). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011β). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σελ. 185-252). Αθήνα: Πεδίο.

- Παπαδόπουλος, Τ. Κ., & Γεωργίου, Γ. Κ. (2010). Ορθογραφική επεξεργασία και γνωσιακή ανάπτυξη. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 53-66). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ. (2004). *Η μάθηση της ορθογραφίας: τρεις μελέτες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 67-104). Αθήνα: Gutenberg.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και Διαταραχές* (σελ. 182-197). Αθήνα: Gutenberg.
- Ρέππας, Χ. (2007). Για το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών: Μια προσπάθεια Κριτικής Αποτίμησης των Νέων Προγραμμάτων. Στο Χ. Κάτσικας, & Κ. Θεριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο* (σελ. 13-54). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2015). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σταυρίδου, Β. (2018). *Γνώσεις, Απόψεις και Πρακτικές των Εκπαιδευτικών για την Διδασκαλία της Ορθογραφίας*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Τσολάκης, Χ. Α. (2005). Ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου. Στο Χ. Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές* (σελ. 15-31). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χοντολίδου, Ε. (2005). Η ανταπόκριση του σχολικού βιβλίου στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Χ. Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές* (σελ. 120-126). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Agaliotis, I. (2012). Evaluating Greek primary school textbooks used to teach students with learning disabilities. *Aula Abierta*, 40(3), 47-54.
- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Ajayi, L. (2005). Teachers' needs and predesigned instructional practices: an analysis of a reading/language arts coursebook for a second grade class. *Reading Improvement*, 42(4), 200-211.
- Al Harbi, A. A. M. (2017). Evaluation Study for Secondary Stage EFL Textbook: EFL Teachers' Perspectives. *English Language Teaching*, 10(3), 26-39.

- Bauer, L., & Nation, P. (1993). Word Families. *International Journal of Lexicography*, 6(4), 253-279.
- Bos, M., & Reitsma, P. (2003). Experienced Teachers' Expectations about the Potential Effectiveness of Spelling Exercises. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 104-127.
- Bourassa, D. C., & Treiman, R. (2014). Spelling Development and Disability. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, G. P. Wallach (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders (2nd ed)* (p.569-583). Guilford.
- Bryant, R. B., Bryant, D. P., Kethley, C., Kim, S., Pool C., & Seo J-J. (2008). Preventing Mathematics Difficulties in the Primary Grades: the Critical Features of Instruction in Textbooks as part of the Equation. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 21-35.
- Caravolas, M. (2004). Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross-Linguistic Perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45(4),751-774.
- Carnine, D., Jitendra, A. K., & Silbert, J. (1997). A Descriptive Analysis of Mathematics Curricular Materials from a Pedagogical Perspective. A Case Study of Fractions. *Remedial and Special Education*, 18(2), 66-81.
- Christou, C., Eliophotou-Menon, M., & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: an application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57, 157-176.
- Davis, K. N. (2011). A comparative content analysis of five spelling programs in thw 1st, 3rd, and 5th grade. (Διδακτορική διατριβή, University of San Diego, San Diego City, USA). Ανακτήθηκε από <http://sdsu->

- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing, 27*(2), 337–358.
- Doyle, A., Zhang, J., & Mattatall, C. (2015). Spelling Instruction in the Primary Grades: Teachers' Beliefs, Practices, and Concerns. *Reading Horizons, 54*(2), 1-34.
- Ehri, L. C. (1987). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior, 19*(1), 5-31.
- Fresch, M.J. (2003). A National Survey of Spelling Instruction: Investigating Teachers' Beliefs and Practice. *Journal of Literacy Research, 35*(3), 819-848.
- 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* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S., Morphy, P., Harris, K. R., Fink-Chorzempa, B., Saddler, B., Moran, S., & Mason, L. (2008). Teaching Spelling in the Primary Grades: A National Survey of Instructional Practices and Adaptations. *American Educational Research Journal, 45*(3), 796-825.
- Harris, K. R., Graham, S., Aitken, A. A., Barkel, A., Houston, J., & Ray, A. (2017). Teaching Spelling, Writing, and Reading for Writing. *Teaching Exceptional Children, 49*(4), 262-272.
- Hrehovcik, T. (2002). Foreign language textbook evaluation – methodological considerations. *ZESZYT, 6*, 217-230.

- Jitendra, A., Carnine, D., & Silbert, J. (1996). Descriptive Analysis of Fifth Grade Division Instruction in Basal Mathematics Programs: Violations of Pedagogy. *Journal of Behavioral Education, 6*(4), 381-403.
- Jitendra, A. K., Salmento, M. M., & Haydt, L. A. (1999). A Case Analysis of Fourth-Grade Subtraction Instruction in Basal Mathematics Programs: Adherence to Important Instructional Design Criteria. *Learning Disability Research, 14*(2), 69-79.
- Jitendra, A. K., Nolet, V., Xin, Y. P., Gomez, O., Renouf, K., Iskold, L., & DaCosta, J. (2001). An Analysis of Middle School Geography Textbooks: Implications for Students with Learning Problems. *Reading & Writing Quarterly, 17*, 151-173.
- Karagiannis, A. (2000). Soft Disability in Schools: Assisting or Confining At Risk Children and Youth? *Journal of Educational Thought, 34*(2), 113-134.
- Kirk, M., Matthews, C., & Kurtt, S. (2001). The Trouble with Textbooks. *The Science Teacher, 68*(9), 42-45.
- Maheady, L., Harper, G.F., & Mallette, B. (2001). Peer Mediated Instruction & Interventions and Students with Mild Disabilities. *Remedial & Special Education, 22*(1), 4-14.
- McNeil, B., & Kirk, C. (2014). Theoretical beliefs and instructional practices used for teaching spelling in elementary classrooms. *Reading and Writing, 27*(3), 535-554.
- Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Mein, Germany: Peter Lang.
- Nikolopoulos, D., Goulondris, N., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 94*, 1-17.
- Norris, G., Qureshi, F., Howitt, D., & Cramer, D. (2017). *Εισαγωγή στη στατιστική με το SPSS για τις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Organ-Bekiroglu, F. (2007). To What Degree Do the Currently Used Physics Textbooks Meet the Expectations? *Journal Of Science Teacher Education*, 18, 599-628.
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. In E. L. Grigorenko, & A. J. Naples (Eds.), *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives* (pp. 175-189). New York: Erlbaum.
- Reed, D. K. (2012). *Why teach spelling?* Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Sabornie, E.J., Evans, C., & Cullivan, D. (2006). Comparing Characteristics of High – Incidence Disability Groups. *Remedial & Special Education*, 27(2), 95-104.
- Siuty, M. B., Leko, M. M., & Knackstedt, K. M. (2018). Unraveling the Role of Curriculum in Teacher Decision Making. *Teacher Education and Special Education*, 41(1), 39-57.
- Sood, S., & Jitendra, A. (2007). A Comparative Analysis of Number Sense Instruction in Reform-Based and Traditional Mathematics Textbooks. *The Journal of Special Education*, 41(3), 145-157.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. – Comments on Part D, p.337-339.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΛΗΛΟΤΗΤΑ ΤΟΥ «ΓΡΑΦΩ ΣΩΣΤΑ» ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ ΩΣ ΜΕΣΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

Το παρόν ερωτηματολόγιο χορηγείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση» του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στόχο έχει τη διερεύνηση της καταλληλότητας της ενότητας ορθογραφίας «Γράφω σωστά» των γλωσσικών σχολικών εγχειριδίων των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού ως μέσου διδασκαλίας μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία. Διασφαλίζεται ότι η συμμετοχή σας θα είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και το χρόνο που αφιερώσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

A1. Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις που αναφέρονται στη δραστηριότητα «Γράφω σωστά» του γλωσσικού μαθήματος.

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1. Η αξιολόγηση που προτείνεται από το Βιβλίο του Δασκάλου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα επαρκεί για τον εντοπισμό και τον καθορισμό των ορθογραφικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ο χρόνος που διατίθεται για την δραστηριότητα «Γράφω σωστά» επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Η συχνότητα εμφάνισης της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» στην καθημερινή διδακτική πράξη επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
4. Η διάρκεια της δραστηριότητας «Γράφω σωστά» επαρκεί για την επίτευξη του σκοπού της σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Παρέχονται επαρκείς οδηγίες από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Βιβλίο του Δασκάλου για την αξιοποίηση των λαθών των μαθητών που εμφανίζονται στο «Γράφω σωστά», ώστε να εφαρμοστεί εξειδικευμένη διορθωτική διδασκαλία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Οι προτεινόμενες ορθογραφικές δραστηριότητες του «Γράφω σωστά» είναι προσαρμοσμένες στις ικανότητες των μαθητών.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» μπορούν εύκολα να τροποποιηθούν, να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, εφόσον κάτι τέτοιο κριθεί αναγκαίο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» είναι τοποθετημένες σε κατάλληλο σημείο της ακολουθίας δραστηριοτήτων του γλωσσικού μαθήματος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Οι ασκήσεις του «Γράφω σωστά» συνδέονται λειτουργικά με το αναγνωστικό κείμενο που επεξεργάζονται οι μαθητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Η διατήρηση των λέξεων που μαθαίνονται διαμέσου του «Γράφω σωστά» ελέγχεται σε βάθος χρόνου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων πληθυντικού αριθμού.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Το «Γράφω σωστά» συνδυάζεται με επαρκείς δραστηριότητες εξάσκησης στη χρήση μορφημάτων χρόνων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Το «Γράφω σωστά» προωθεί επαρκώς τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A2. Παρακαλώ σημειώστε πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω μορφές ασκήσεων του «Γράφω σωστά», ως προς την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας των μαθητών.

	Καθόλου σημαντικό	Λίγο σημαντικό	Αδιάφορο	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
1. Να αναλύσουν λέξεις σε συλλαβές και να τις ανασυνθέσουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Να τοποθετήσουν λέξεις σε αλφαβητική σειρά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Να δημιουργήσουν οικογένειες λέξεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Να συμπληρώσουν κενά σε προτάσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Να συμπληρώσουν γράμματα σε λέξεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Να μετατρέπουν την κεφαλαία γραφή σε πεζή και το αντίστροφο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Να αντιγράψουν λέξεις ή κείμενο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Να παίζουν γλωσσικά παιχνίδια (π.χ. ακροστιχίδες, σταυρόλεξα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: _____ Περιοχή: _____

Ειδικότητα:

- Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε γενική τάξη
- Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη
- Εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σε τμήμα ένταξης
- Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε παράλληλη στήριξη
- Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης

Έτη προϋπηρεσίας:

- έως 5 έτη 6-10 έτη 11-15 έτη 16-20 έτη >20 έτη

Σπουδές:

- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Απόφοιτος Τμημάτων Ειδικής Αγωγής
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στη Γενική Εκπαίδευση
- Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
- Διδακτορικό Δίπλωμα

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ «ΓΡΑΦΩ ΣΩΣΤΑ»



3. Τι έχει το πακέτο;

Πάρε **κα** από τα **καρότα**.

Πάρε **πε** από το **πεπόνι**.

Πάρε **λα** από το **λάχανο**.



Γράψε τα στη σειρά, βάλε τόνο στη λέξη και θα το μάθεις.



4. Μάθε να γράφεις σωστά τι έχει το πακέτο.



Εικόνα 1: Α΄ δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, 1^ο τεύχος, σελ. 27.



3

Μέσα στο σουπερμάρκετ τα παιδιά βρήκαν διάφορα προϊόντα που τα ήξεραν από τις διαφημίσεις. Η Χαρά άρχισε να σιγοψιθυρίζει ένα ποίημα που της έμαθε η μαμά της.



Η διαφήμιση

Καλέ τι μας λες εκεί!
Δεν είμ' άδειο εγώ σακί,
να μου βάζουν στο κεφάλι
ό,τι κι όσα θέλουν άλλοι.

Τι θα φάω, τι θα πιω,
με τι ρούχα θα ντυθώ,
ποιο παιχνίδι θ' αποκτήσω
και ποια τσίχλα θα μασήσω.

Όλη μέρα ολόγυρά μου,
διαφήμιση κυρά μου,
προσπαθείς με κάθε τρόπο
στην καρδιά μου να βρεις τόπο.

Κι όλο πιότερο γλυκαίνεις
κι όλο πιο πολύ ομορφαίνεις,
αλλά... μην πανηγυρίζεις,
γιατί δε με ξεμουαλίζεις.

Μαρία Γουμενοπούλου

Μάθε να γράφεις σωστά
την τρίτη στροφή.



Διαλέξτε μια διαφήμιση από ένα περιοδικό και συζητήστε στην τάξη πώς περιγράφεται το προϊόν που διαφημίζεται.

Εικόνα 2: Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, 1^ο τεύχος, σελ. 44.



Άσκηση 6

Οχι! Μπερδεύτηκαν δύο αινίγματα το ένα με το άλλο! Μπορείς να τα ξεχωρίσεις;

Έπειτα μάθε να γράφεις σωστά το αίνιγμα για τον παπαγάλο.



Ο παπαγάλος

Με πούπουλα χρωματιστά
έχω λέπια στο κορμί μου
και ράμφος που τοιμπάει
Κολυμπάω όλη μέρα
μα δεν ξέρεις τη φωνή μου.
σαν άνθρωπος μιλάει.



Το ψάρι

.....
.....
.....

.....
.....
.....

46

Εικόνα 3: Β' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, 1ο τεύχος, σελ. 46.



8 Ο Αδαμάντιος Κοραΐς έχει πει:

Το πρώτο βιβλίο κάθε έθνους
είναι το λεξικό της γλώσσας του.



☀ Τι νομίζεις ότι σημαίνει αυτό;

Για να μάθεις ποιος ήταν ο Αδαμάντιος Κοραΐς, διάβασε το σύντομο κείμενο που ακολουθεί.

Ο Αδαμάντιος Κοραΐς ήταν ένας άνθρωπος φωτισμένος. Γεννήθηκε το 1748 στη Σμύρνη και πέθανε το 1833 στο Παρίσι. Ήταν γιος εμπόρου. Αν έζησε σε δύσκολους καιρούς, αγαπούσε τα γράμματα και σπούδασε ιατρική στη Γαλλία. Μιλούσε πολλές ξένες γλώσσες. Έζησε σε διαφορετικούς τόπους της Ευρώπης: στην Ολλανδία και στη Γαλλία. Αγωνίστηκε για το καλό των ανθρώπων γύρω του. Έλεγε πως η γλώσσα των Ελλήνων πρέπει να είναι απλή, ώστε να μπορέσουν ΟΛΟΙ οι Έλληνες να μορφωθούν. Στην αρχή του λεξικού του έγραψε: «Το πρώτο βιβλίο κάθε έθνους είναι το λεξικό της γλώσσας του».



Αντίγραψε τα λόγια του Κοραΐ στο τετράδιό σου και μάθε να τα γράφεις σωστά.

Εικόνα 4: Β' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, 2ο τεύχος, σελ. 32.

Άσκηση 7

Συμπλήρωσε τις προτάσεις με το ρήμα:

έπαιζα
έπαιζες
έπαιζε
παίζαμε
παίζατε
έπαιζαν

Έπειτα μάθε να το γράφεις σωστά.

- ✦ Χτες όλη τη μέρα με τον αδελφό μου.
- ✦ Στα αρχαία χρόνια τα παιδιά με στεφάνια.
- ✦ Μαμά, όταν ήσουν μικρή, κουτσό;
- ✦ Εμείς συχνά κυνηγητό.
- ✦ Ο παππούς μου, όταν ήταν νέος, μπάσκετ.
- ✦ Εσείς τι όταν ήσασταν μικροί;



Εικόνα 5: Β' τάξη, Τετράδιο Εργασιών, 2ο τεύχος, σελ. 54.



- 5 Υπογράμμισε στο κείμενο τις μέρες της εβδομάδας. Να τις γράψεις με τη σειρά.

Κυριακή,
.....

- 6 Θυμήσου τις λέξεις του κειμένου και συμπλήρωσε τα **ι, η, ει**, βάζοντας τόνο όπου χρειάζεται.

η τηλεόρασ-, το -μερολόγιο, αυτός βλέπ-, εμείς -μαστε μαζ-

Εικόνα 6: Γ' τάξη, Βιβλίο Μαθητή, 1ο τεύχος, σελ. 31.



- 7 Γράψε τα λόγια που είπε η μάνα στον γιο της λίγο πριν αυτός φύγει για την Πόλη.



.....
.....
.....

Η αφήγηση του παππού συνεχίζεται

- 8 Συμπλήρωσε τα κενά στα ρήματα με **(αβ)** ή **(αυ)** και βάλε τόνο όπου χρειάζεται.

«Μια και δυο, ρ__ω τον θησαυρό του δράκου μέσα σε ένα σακί, σκ__ω βαθιά και τον θ__ω κάτω από το δέντρο της αυλής. Αν__ω το τζάκι, αναπ__ομαι και σε λίγο π__ω να θυμάμαι τις δύσκολες στιγμές που πέρασα...»

Εικόνα 7: Γ' τάξη, Βιβλίο Μαθητή, 3ο τεύχος, σελ. 11.