

2025-06

þÿ Ÿ¹ ° ± » - Â À Á ± ° Ä¹ ° - Â Ä ¿ Å ´ ± Ã ° ¬
þÿ µ¹ ´ 1 ° ® Â ±³ É³ ® Â Ã Ä · ½ ´ 1 ¬³ ½ É Ã
þÿ ± ¾¹ ¿ » ì³ · Ã · ° ±¹ Ã Ä · ½ ± ½ Ä¹ ¼ µ Ä
þÿ ¼ ± , · Ä î ½ ¼ µ À Á ¿² » ® ¼ ± Ä ± À ± Á
þÿ³ Á ± À Ä ¿ í » ì³ ¿ Å Ã Ä · Ã Ç ¿ »¹ ° ® · »

þÿ š ± Á¹ î Ä · Â , £ Ä Å »¹ ± ½ ì Â

þÿ œ µ Ä ± À Ä Å Ç¹ ± ° ì Á ì³ Á ± ¼ ¼ ± " · ¼ ì Ã¹ ± Â "¹ ¿[−] ° · Ã · Â , £ Ç ¿ » ® Ÿ¹ ° ¿ ½ ¿ ¼¹ ° î ½ • À¹ Ã¹
þÿ "¹ ¿[−] ° · Ã · Â , ± ½ µ À¹ Ã Ä ® ¼¹ ¿ • µ ¬ À ¿ »¹ Â ¬ Æ ¿ Ä

<http://hdl.handle.net/11728/13495>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

**Οι καλές πρακτικές του δασκάλου ειδικής αγωγής στην
διάγνωση, στην αξιολόγηση και στην αντιμετώπιση
μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου στη
σχολική ηλικία.**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: Καριώτης Στυλιανός

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ ΡΕΠΠΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ ID: 1231111686

Ιούνιος 2025



Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

**Οι καλές πρακτικές του δασκάλου ειδικής αγωγής στην
διάγνωση, στην αξιολόγηση και στην αντιμετώπιση
μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου στη
σχολική ηλικία.**

**Διπλωματική εργασία, η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη δημόσια/ εκπαιδευτική
διοίκηση στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: Καριώτης Στυλιανός

Εξεταστική επιτροπή:

Ιούνιος 2025

ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΤΙΤΛΟΥ (ΕΣΩΦΥΛΛΟΥ) σε άλλη σελίδα

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright© Στυλιανός Καριώτης, 2025.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	vii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	viii
ABSTRACT	x
Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1 Σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας.....	2
1.2 Στόχος Διπλωματικής Εργασίας.....	3
1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα:	3
1.4 Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας	4
1.5 Λεξικό όρων	5
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6
2.1 Ο Γραπτός Λόγος στη Σχολική Ηλικία	6
2.2 Δυσκολίες στην παραγωγή Γραπτού Λόγου.....	8
2.2.1 Δυσκολίες στις Μηχανικές Δεξιότητες Γραφής	8
2.2.2 Γλωσσικές Ικανότητες στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου	9
2.2.3 Γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές γραφής	10
2.3 Αίτια και τύποι δυσκολιών	10
Νευρολογικοί και Γνωστικοί Παράγοντες	11
Εκτελεστικές Λειτουργίες και Μνήμη Εργασίας	11
Περιβαλλοντικοί και Εκπαιδευτικοί Παράγοντες	13
2.4 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	14
Δυσγραφία:	14
2.4.1 Ορισμός:.....	14
2.4.2 Βασικά Χαρακτηριστικά:.....	14
2.4.3 Επιπτώσεις στους Μαθητές:	15
2.4.4 Αντιμετώπιση της Δυσγραφίας:.....	15
2.5 Δυσλεξία: Ορισμός, Χαρακτηριστικά, Επιπτώσεις και Αντιμετώπιση του Φαινομένου	16
2.5.1 Ορισμός:.....	16
2.5.2 Βασικά Χαρακτηριστικά:.....	16
2.5.3 Επιπτώσεις στους Μαθητές:	16
2.5.4 Αντιμετώπιση του Φαινομένου:	17
2.6 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σε Μαθητές με Δυσκολίες στον Γραπτό Λόγο ...	18
Διάγνωση και Αξιολόγηση:.....	18
Παρεμβάσεις στον Γραπτό Λόγο:	18
Συνεργασία και Συνεχιζόμενη Επιμόρφωση:	18

2.7 Η Παιδαγωγική Διάγνωση: Ένα Βασικό Εργαλείο στην Ειδική Αγωγή	19
2.8 Η Αξιολόγηση της Παραγωγής Γραπτού Λόγου: Μία Ολιστική Προσέγγιση.....	20
2.9 Διδακτικές Προσεγγίσεις και Παρεμβάσεις.....	22
Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Εξατομικευμένες Παρεμβάσεις.....	22
Ενισχυτικά Γλωσσικά Προγράμματα.....	22
Συνεργατικά Μοντέλα και Συμβουλευτική Στήριξη.....	22
Ενσωμάτωση Τεχνολογικών Εφαρμογών	23
Κοινωνικές Ιστορίες και Παιχνίδι Ρόλων	24
2.10 Συμπεράσματα	25
3. Πρακτικό μέρος/ Στατιστική ανάλυση.....	26
3.1 Διαδικασία έρευνας και Ανάλυσή της	26
3.2 Πληθυσμός και Δείγμα.....	26
3.3 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα του ερωτηματολογίου	26
3.4 Παρουσίαση Δεδομένων της Έρευνας.....	27
3.5 Συζήτηση Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....	83
3.6 Συμπεράσματα Ερευνητικής μελέτης	84
Συμπεράσματα	86
4.1 Επισκόπηση Συμπερασμάτων	86
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	87
4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και μελέτη	88
4.4 Επίλογος.....	89
Βιβλιογραφικές αναφορές:.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:	98

Σελίδα εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο φοιτητή: Καριώτης Στυλιανός

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Οι καλές πρακτικές του δασκάλου ειδικής αγωγής στη διάγνωση, στην αξιολόγηση και στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία.

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος).....
(ονοματεπώνυμο, βαθμίδα)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής..... (ονοματεπώνυμο, βαθμίδα)

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής.....(ονοματεπώνυμο, βαθμίδα)

Η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Στυλιανός Καριώτης , γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο << Οι καλές πρακτικές του δασκάλου ειδικής αγωγής στη διάγνωση, στην αξιολόγηση και στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία>>, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

Στυλιανός Καριώτης

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η πτυχιακή αυτή εργασία είναι έργο δικής μου δουλειάς και προσπάθειας. Για να ολοκληρωθεί και να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, αφιερώθηκαν αρκετές ώρες μελέτης και συγκέντρωσης των πληροφοριών. Θέλω να ευχαριστήσω με τη σειρά μου, όσους στάθηκαν δίπλα μου και με βοήθησαν σε όλη την περίοδο της εκπόνησης της, δίνοντάς μου κουράγιο και στήριξη. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου την κυρία Αναστασία Αθανασούλα Ρέππα, η οποία ήταν εκεί, για να μου δώσει τις κατάλληλες κατευθυντήριες οδηγίες, αλλά και πολύτιμες συμβουλές, οι οποίες με βοήθησαν και αποτέλεσαν τον κατευθυντήριο μοχλό στην συγγραφή της εργασίας μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την εξεταστική επιτροπή, η οποία μου κάνει την τιμή να αξιολογήσει την εργασία μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία δίνει έμφαση στις αποτελεσματικές πρακτικές, που εφαρμόζει ο δάσκαλος ειδικής αγωγής κατά τη διαδικασία της διάγνωσης, της παρέμβασης και της αξιολόγησης μαθητών, που εμφανίζουν προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Ο γραπτός λόγος είναι μια σύνθετη και απαιτητική δραστηριότητα, η οποία απαιτεί πολύπλοκες γλωσσικές δεξιότητες. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αρκετοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται στην παραγωγή γραπτού λόγου, γεγονός που κάνει αναγκαία την εφαρμογή στρατηγικών και παιδαγωγικών μεθόδων.

Αρχικά, η εργασία αυτή επικεντρώνεται στον γραπτό λόγο και στις δυσκολίες παραγωγής του από μαθητές δημοτικού. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσγραφία και η δυσλεξία, αλλά και στον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτές τις δύσκολες και απαιτητικές διαδικασίες. Αναφέρεται και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα και στη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής με άλλους επαγγελματίες, όπως οι λογοθεραπευτές και οι ψυχολόγοι, μέσω κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι καλές πρακτικές παρέμβασης, οι οποίες περιλαμβάνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και την εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Δίνεται, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στα πλαίσια της σχολικής τάξης, πράγμα το οποίο στοχεύει στο να τονώσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και στην προώθηση της ενεργούς συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Τέλος, η εργασία πέρα από το θεωρητικό της μέρος, επικεντρώνεται και στο ερευνητικό της μέρος, μέσα από τη δημιουργία ενός ερωτηματολογίου, το οποίο στάλθηκε σε όλα τα σχολεία της Κρήτης και απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αλλά και γενικής εκπαίδευσης. Μέσα από αυτό, εξήχθησαν οι απαντήσεις που προσδοκούσα από την έρευνα και παρουσιάζονται στη συνέχεια της εργασίας μου. Γίνεται μια στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, τα οποία παρουσιάζονται με τη βοήθεια πινάκων και διαγραμμάτων, κάνοντας έτσι τα αποτελέσματα της έρευνας πιο επίσημα και ακριβή.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του δάσκαλου ειδικής αγωγής είναι καθοριστικός στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες στον γραπτό λόγο, μιας και μπορεί να τους παρέχει την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη, για να τις ξεπεράσουν σε ένα επιθυμητό επίπεδο.

Λέξεις- κλειδιά: γραπτός λόγος ,δυσγραφία, δυσλεξία, διαφοροποιημένη διδασκαλία, στρατηγικές παρέμβασης, εργαλεία αξιολόγησης.

ABSTRACT

This thesis emphasizes the effective practices that the special education teacher applies during the process of diagnosis, intervention and evaluation of students who have problems producing written language. Written language is a complex and demanding activity, which requires complex language skills. There is no doubt that many students with learning disabilities have difficulty producing written language, which makes it necessary to apply strategic and pedagogical methods.

Initially, this work will focus on written language and the difficulties in its production by elementary school students. Particular emphasis will be given to specific learning disabilities, such as dysgraphia and dyslexia, but also to the decisive role of the teacher in these difficult and demanding processes. Special emphasis will also be given to the collaboration between the special education teacher and other professionals, such as speech therapists and psychologists, through appropriate assessment tools.

Next, I will present good intervention practices, which will include differentiated teaching, the use of digital media and personalized support for students, both at the individual and group level. Special emphasis will also be placed on creating a positive and supportive environment within the classroom, which will boost students' self-confidence and promote their active participation in the learning process.

Finally, the work, beyond its theoretical part, will also focus on its research part, through the creation of a questionnaire, which was sent to all schools in Crete and answered by special education and general education teachers. Through this, I obtained the answers I expected from the research and they will be presented to you in the continuation of my work. A statistical analysis of the questionnaire results was carried out, which will be presented with the help of tables and diagrams, thus making the research results more formal and accurate.

In summary, the role of the special education teacher is crucial in supporting students with difficulties in written language, since he can provide them with the appropriate help and support to overcome them at a desired level.

Keywords: written language, dysgraphia, dyslexia, differentiated teaching, intervention strategies, assessment tool

Κεφάλαιο 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο γραπτός λόγος είναι μία σύνθετη και απαιτητική δραστηριότητα, η οποία χρειάζεται οργάνωση σκέψης και γλωσσική επάρκεια. Η ανάπτυξη της παραγωγής του γραπτού λόγου αποτελεί κύριο συστατικό για την πρόοδο και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο άρθρο, που βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο(<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33725731/>) - (Loudermill et al.,2021) - οι διαταραχές στην παραγωγή γραπτού λόγου (Speech Sound Disorders- SSD) επηρεάζουν αρνητικά την επικοινωνία, την ακαδημαϊκή επίδοση και την κοινωνική ένταξη των μαθητών. Για αυτό και ο ρόλος του δασκάλου ειδικής αγωγής στη διάγνωση, στην αντιμετώπιση και στην αξιολόγηση αυτών των διαταραχών είναι αρκετά καθοριστικός για την εξέλιξη αυτών των παιδιών.

Η παρούσα μελέτη εξετάζει το κρίσιμο ζήτημα της αναγνώρισης και εφαρμογής από τους δασκάλους ειδικής αγωγής αποτελεσματικών πρακτικών στη διάγνωση, αξιολόγηση και παρέμβαση σε μαθητές με δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Εν προκειμένω, η έρευνα εστιάζει στην έλλειψη σαφούς κατευθυντηρίου πλαισίου και ομοιογενούς προσέγγισης από τους δασκάλους ειδικής αγωγής, όσον αφορά την αντιμετώπιση των σύνθετων αναγκών των μαθητών, που εμφανίζουν προβλήματα στη γραπτή έκφραση. Αυτή η έλλειψη καθοδήγησης γίνεται ιδιαίτερα εμφανής δεδομένου ότι το θεσμικό πλαίσιο (Ν. 3699/2008) τονίζει την ένταξη όλων των μαθητών στο γενικό σχολείο, χωρίς ωστόσο να παρέχει πρακτικές οδηγίες για την υποστήριξη μαθητών με συγκεκριμένες δυσκολίες στη γραφή (Polyzoroulou & Tsakiridou,2019).

Η επιλογή του θέματος προκύπτει, αφενός από την προσωπική μου εμπειρία στο σχολείο, κατά την οποία διαπιστώθηκε η ανάγκη για ουσιαστικότερη και πιο συστηματική υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή λόγου και αφετέρου από τη διαπίστωση ελλείψεων στην επιμόρφωση και στην εφαρμοσμένη μεθοδολογία των δασκάλων ειδικής αγωγής . Παρά την αυξανόμενη ευαισθητοποίηση για την ένταξη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η πρακτική υποστήριξη σε τομείς, όπως η γραπτή έκφραση παραμένει περιορισμένη και αποσπασματική (Graham et al., 2011).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται αποκλειστικά στους μαθητές Δημοτικού και εξετάζει τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Το πεδίο της έρευνας περιορίζεται στην παραγωγή γραπτού λόγου, αφήνοντας εκτός εξέτασης άλλες πτυχές του γραπτού λόγου, όπως η ορθογραφία ή η ανάγνωση, εκτός εάν αυτές συνδέονται άμεσα με την παραγωγή κειμένου.

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Saddler et al., 2009), η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης και η ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης μαθητών με δυσκολίες είναι ζητήματα ιδιαίτερης σημασίας. Ενώ στην Ελλάδα έχουν γίνει προσπάθειες ενίσχυσης της ειδικής αγωγής, οι αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης των δυσκολιών γραπτού λόγου παραμένουν κυρίως στο θεωρητικό επίπεδο. Η εφαρμογή τους δεν είναι συστηματική και για αυτό και χρειάζονται ενέργειες, για να βελτιωθούν οι προσπάθειες ενίσχυσής της (Graham, 2019). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά υιοθετούν δικές τους μεθοδολογικές προσεγγίσεις, βασισμένες στην εμπειρία. Υπάρχει έλλειψη συγκεκριμένων εργαλείων αξιολόγησης και παρέμβασης, τα οποία να είναι προσαρμοσμένα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα (De Smedt et al., 2020).

1.1 Σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διεξοδική εξέταση των μεθοδολογιών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής κατά τη διάγνωση, αξιολόγηση και παιδαγωγική παρέμβαση σε μαθητές σχολικής ηλικίας που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η έρευνα εστιάζει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών, σχεδιάζουν στοχευμένες παρεμβάσεις και αξιολογούν την πρόοδό τους, βλέποντας τη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων ως κύριο στόχο.

Οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν ένα από τα πιο πολύπλοκα πεδία της ειδικής αγωγής, καθώς αφορούν γνωστικές, γλωσσικές και εκτελεστικές λειτουργίες (Berninger & Wolf, 2018). Η έρευνα αναδεικνύει τις καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση τεχνολογίας υποβοήθησης και η συνεργασία με διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες αποδεικνύονται

αποτελεσματικές στην υποστήριξη αυτών των μαθητών (Morciano et al.,2024).

Επιπλέον, η έρευνα τονίζει την σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της χρήσης επιστημονικά τεκμηριωμένων εργαλείων αξιολόγησης ως κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας (Paudel & Acharya,2024).

Με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε δασκάλους ειδικής αγωγής, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να χαρτογραφήσει τις υπάρχουσες πρακτικές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, να εντοπίσει τυχόν κενά ή δυσκολίες και να αναδείξει καλές πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν ευρύτερα για την ενίσχυση της γραπτής έκφρασης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

1.2 Στόχος Διπλωματικής Εργασίας

Βασικός στόχος της υπάρχουσας διπλωματικής εργασίας είναι να μας βοηθήσει να καταλάβουμε τον ρόλο του δάσκαλου ειδικής αγωγής στη διάγνωση, στην αξιολόγηση και στην αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία. Στοχεύει, επίσης, στο να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου, όπως η δυσγραφία και η δυσλεξία. Με αυτόν τον τρόπο θα προσπαθήσουμε να βελτιώσουμε τις συνθήκες εκπαίδευσης των παιδιών αυτών, παρέχοντάς τους την κατάλληλη στήριξη και βοήθεια.

1.3 Ερευνητικά Ερωτήματα:

- ✓ Ποια είναι τα βασικά προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου;
- ✓ Ποιες τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος ειδικής αγωγής , για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες γραπτού λόγου των μαθητών του;
- ✓ Με ποιους τρόπους μπορεί ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να αξιολογήσει τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών του;

1.4 Οργάνωση Διπλωματικής Εργασίας

Η διπλωματική μου εργασία απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια, τα οποία περιλαμβάνουν τις απαιτούμενες πληροφορίες, έτσι ώστε η εργασία μου να είναι ολοκληρωμένη και ακριβής.

Στην αρχή της εργασίας μου υπάρχει η περίληψη, οι ευχαριστίες, καθώς και ένα ευρετήριο πινάκων και διαγραμμάτων, απαιτούμενων στοιχείων για τα πρώτα στάδια της διπλωματικής μου.

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την εισαγωγή, τον στόχο, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μου. Αποτελεί το πρωταρχικό μέρος μιας οργανωμένης και δομημένης δουλειάς και έρευνας.

Σιγά σιγά μπαίνω στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο είναι και το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Εδώ εστιάζω με περισσότερες λεπτομέρειες στο θέμα μου και το αναλύω διεξοδικά. Πιο συγκεκριμένα αναφέρω τις δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου, όπως η δυσγραφία και η δυσλεξία, καθώς και το πώς ο δάσκαλος ειδικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει με αποτελεσματικό τρόπο, για να λυθούν αυτά τα προβλήματα, κάνοντας το μαθησιακό περιβάλλον αυτών των παιδιών κατάλληλο για διδασκαλία.

Έπειτα περνάω στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο είναι το πρακτικό μέρος, που περιλαμβάνει τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Με τη βοήθεια ενός ερωτηματολογίου και μέσα από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS θα ερμηνεύσω τα αποτελέσματα της έρευνάς μου, κάνοντας την εργασία μου πιο αποτελεσματική και σωστή. Θα περιλαμβάνει επίσης και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων αυτών, δίνοντας έτσι μια ρεαλιστική προσέγγιση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα και μελέτη, καθώς και τον επίλογο για το κλείσιμο της εργασίας.

1.5 Λεξικό όρων

- **Διαφοροποιημένη διδασκαλία:** Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια παιδαγωγική μεθοδολογία, η οποία επιδιώκει την προσαρμογή της διδακτικής πράξης στις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και προτιμήσεις των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας αυτήν την προσέγγιση, τροποποιεί το περιεχόμενο, τη διαδικασία διδασκαλίας, τα αναμενόμενα αποτελέσματα μάθησης και το γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον. Στόχος της διαφοροποίησης είναι η ενίσχυση της συμμετοχής και της προόδου όλων των μαθητών.
Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς εξασφαλίζει την ισότιμη πρόσβαση στην γνώση (Κακανά κ.ά., 2018).
- **Δυσγραφία:** Η δυσγραφία αποτελεί μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία η οποία επηρεάζει αρνητικά την ικανότητα ενός ατόμου να εκθέτει γραπτά σκέψεις με σαφήνεια και συνοχή. Χαρακτηρίζεται από προβλήματα στον συντονισμό των κινήσεων για τη συγγραφή, στην μορφή των γραμμάτων, στην ορθογραφία και στη δομή των προτάσεων. Οι μαθητές που εμφανίζουν δυσγραφία συχνά αντιμετωπίζουν αργή και δυσανάγνωστη γραφή, καθώς επίσης και συναισθήματα απογοήτευσης όταν καλούνται να παράξουν γραπτό λόγο (Barnett et al., 2020).
- **Δυσλεξία:** Η δυσλεξία αποτελεί μια νευρολογική διαταραχή μάθησης, η οποία πρωτίστως επηρεάζει τις δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας. Δε συνδέεται με μειωμένη νοημοσύνη, ωστόσο συχνά εμφανίζεται σε συνδυασμό με δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, την οπτική επεξεργασία και τη μνήμη εργασίας. Η έγκαιρη διάγνωση και η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων παρέμβασης συμβάλλουν ουσιαστικά στην υποστήριξη του μαθητή (Snowling et al., 2020).
- **Στρατηγικές Παρέμβασης:** Οι παρεμβατικές στρατηγικές αποτελούνται από προγραμματισμένες και στοχευμένες εκπαιδευτικές ενέργειες, οι οποίες εφαρμόζονται από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να παρέχει υποστήριξη σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Ο κύριος σκοπός τους είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων του μαθητή, η προώθηση της ενεργής συμμετοχής του

στη διαδικασία μάθησης και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζει. Οι στρατηγικές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν είτε ατομικά, σε έναν συγκεκριμένο μαθητή, είτε ομαδικά, σε ομάδες μαθητών με παρόμοιες ανάγκες. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν ενισχυτική διδασκαλία, τη χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων, την παροχή διαφοροποιημένου υλικού και συνεχή αξιολόγηση της προόδου του μαθητή (Hassani& Schwab,2021).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1 Ο Γραπτός Λόγος στη Σχολική Ηλικία

Ο γραπτός λόγος είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί την αλληλεπίδραση γνωστικών, γλωσσικών και εκτελεστικών λειτουργιών. Κατά την παιδική ηλικία, και ιδιαίτερα κατά την είσοδο και την πρόοδο στο δημοτικό σχολείο, η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου αναπτύσσεται σταδιακά. Αυτή η διαδικασία απαιτεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η ορθογραφία, η σύνταξη, η γραμματική, η σημασιολογική συνοχή και η οργάνωση ιδεών (Salas& Silvente,2020).

Η γραπτή έκφραση κατά τη σχολική ηλικία περιλαμβάνει διάφορες μορφές, όπως η περιγραφή, η αφήγηση, η επιχειρηματολογία και η δημιουργική γραφή. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων συνδέεται άμεσα με τη γλωσσική κατανόηση, τη μνήμη εργασίας, τη φωνολογική ενημερότητα, καθώς και με την ικανότητα σχεδιασμού και αυτορρύθμισης (Graham& Hebert,2022).

Πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, είτε λόγω αναπτυξιακών διαταραχών (όπως η δυσγραφία ή η ειδική γλωσσική διαταραχή) είτε εξαιτίας ελλείψεων στην εκπαιδευτική υποστήριξη. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να εκδηλώνονται με φτωχή δομή κειμένου, περιορισμένο λεξιλόγιο, έλλειψη συνοχής και αδυναμία εφαρμογής γραμματικών κανόνων (Dockrell et al.,2016). Ο έγκαιρος εντοπισμός αυτών των προβλημάτων είναι ζωτικής σημασίας για την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων.

Η σχολική γραφή δεν περιορίζεται μόνο στην τεχνική εκτέλεση, αλλά περιλαμβάνει και την επικοινωνιακή πρόθεση του μαθητή, καθώς και την ικανότητά του να οργανώνει τις σκέψεις του και να μεταδίδει νόημα με σαφήνεια. Σύμφωνα με τους Flower και Hayes, όπως επανεξετάστηκε από τον (Kim, 2020), η διαδικασία της γραφής περιλαμβάνει τρεις βασικές φάσεις: τον σχεδιασμό, τη διατύπωση και την αναθεώρηση, οι οποίες θα πρέπει να καλλιεργούνται από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, και ειδικότερα του δασκάλου ειδικής αγωγής, είναι κρίσιμος για την αναγνώριση και αξιολόγηση των δυσκολιών στον γραπτό λόγο. Πρακτικές όπως η παρακολούθηση της διαδικασίας γραφής, η ανάλυση γραπτών δειγμάτων και η χρήση δομημένων εργαλείων αξιολόγησης μπορούν να βελτιώσουν τη διαγνωστική ακρίβεια και να καθοδηγήσουν τις παρεμβάσεις.

2.2 Δυσκολίες στην παραγωγή Γραπτού Λόγου

Οι δυσκολίες στη δημιουργία γραπτού λόγου εκδηλώνονται σε διάφορους τομείς:

- **Μηχανικές Δεξιότητες:** Προβλήματα στη γραφή, όπως δυσανάγνωστο χειρόγραφο ή αργή ταχύτητα γραφής, συχνά συνδέονται με τη δυσγραφία.
- **Γλωσσικές Δεξιότητες:** Δυσκολίες στη σύνταξη, τη γραμματική και την ορθογραφία, καθώς και στην οργάνωση και συνοχή του κειμένου.
- **Γνωστικές Δεξιότητες:** Προβλήματα στην οργάνωση σκέψεων, στον σχεδιασμό και την αναθεώρηση του κειμένου, καθώς και στην αυτορρύθμιση κατά τη διάρκεια της γραφής.

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσω να εξηγήσω με περισσότερες λεπτομέρειες τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

2.2.1 Δυσκολίες στις Μηχανικές Δεξιότητες Γραφής

Οι **μηχανικές δεξιότητες** σχετίζονται με όλες τις κινητικές και άλλες υλικές λεπτομέρειες της διαδικασίας της γραφής. Έτσι, τα παιδιά με δυσκολίες στις μηχανικές δεξιότητες αντιμετωπίζουν εμπόδια που αφορούν το συντονισμό, την ακρίβεια και την ταχύτητα των κινήσεών τους. (Adi-Japha et al., 2017).

- Δυσανάγνωστο χειρόγραφο Μπορεί να προέρχεται από δυσγραφία, μία νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει τη λεπτή κινητικότητα. Στη σχέση αυτή μπορεί να παρεμβάλλονται προβλήματα στην αντιληπτική πλευρά της εκτέλεσης, που έχουν σχέση με την κατεύθυνση της φοράς του μολυβιού επάνω στο χαρτί κατά τη γραφή, η οποία δεν εκτελείται ανάλογα με τους κανόνες των αναλογιών. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να προκαλέσει σύγχυση και συμπτώματα φόβου,

ιδιαίτερα στους μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού (Prunty& Barnett,2020).

- Αργή ταχύτητα γραφής Συνδέεται με την παρουσία σημαντικής δυσκολίας, σχετικά με το ρυθμό παραγωγής. Συγχρόνως, παρατηρούνται μη αυτοματοποιημένες κινήσεις, εξαιτίας της μειωμένης δεξιοτεχνίας, σε σύγκριση με τα παιδιά της ίδιας νοητικής ηλικίας (Adi-Japha et al., 2017).

2.2.2 Γλωσσικές Ικανότητες στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Οι γλωσσικές ικανότητες αποτελούν τη βασική υποδομή των γραπτών κειμένων των μαθητών. Τα παιδιά με γλωσσικές αδυναμίες δεν μπορούν να μεταφέρουν τις προφορικές γνωστικές τους παραστάσεις στον γραπτό λόγο με δομημένο και ουσιαστικό τρόπο (Vasileiou,2023).

- Συντακτικά προβλήματα. Υπάρχει δυσκολία στην παραγωγή σωστά διαρθρωμένων προτάσεων και στην διατύπωση μιας ευρείας διατύπωσης προτάσεων (Broc& Leveque,2022).
- Γραμματικοσυντακτικά ή ορθογραφικά λάθη. Τα παιδιά εμφανίζουν επαναλαμβανόμενα λάθη σε γραμματικά φαινόμενα και στην ορθογραφία, τα οποία οφείλονται σε φωνολογικές αδυναμίες (πχ: δεν μπορούν να παράγουν σωστά τον ήχο στην προφορική τους παραγωγή) ή στην ασθενή οπτική τους μνήμη (Demneri,2024).
- Δόμηση και οργάνωση του περιεχομένου. Τα παιδιά συνήθως γράφουν ασύνδετες παραγράφους , μέσα στις οποίες βρίσκονται εγκλωβισμένα σε παραδείγματα και σε λεπτομέρειες, χωρίς να χρησιμοποιούν συνδετικές λέξεις, ώστε να υποστηρίξουν την ομαλή εξέλιξη των θεματικών ενοτήτων του κειμένου, που έχουν να επεξεργαστούν (Palanisamy& Abdul Aziz,2021).

2.2.3 Γνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές γραφής

Οι γνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στις διεργασίες που σχετίζονται με τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την επιμέλεια του κειμένου.

- Οργάνωση των ιδεών. Είναι πιθανό τα παιδιά να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ιεράρχηση ή επιλογή σχετικών ιδεών. Μία τέτοια δυσκολία οδηγεί στη σύνθεση κειμένων, τα οποία είναι φτωχά, περιλαμβάνουν άσχετες ή ακόμα και περιττές πληροφορίες με την αναγκαία θεματική ενότητα, που έχουν στη διάθεσή τους. (Teng,2019)
- Σχεδιασμός και αναθεώρηση του κειμένου. Τα παιδιά προετοιμάζουν κείμενα δίχως προγραμματισμό ή επανεξέταση του συνόλου του κειμένου (Teng& Zhang,2022)
- Αυτορρύθμιση κατά την διάρκεια της γραφής. Οι μαθητές δυσκολεύονται να ελέγξουν την πρόοδό τους, να παραμείνουν συγκεντρωμένοι και να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια. (Sarikaya& Yilar,2021)

2.3 Αίτια και τύποι δυσκολιών

Η γραφή είναι μια περίπλοκη γνωστική διαδικασία που απαιτεί τον συγχρονισμό πολλών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των εκτελεστικών λειτουργιών, της ορθογραφίας, της γλωσσικής επεξεργασίας και του χειρογράφου. Ένας ή περισσότεροι από αυτούς τους τομείς μπορεί να παρουσιάσουν δυσκολίες για τους μαθητές που δυσκολεύονται να γράψουν, κάτι που μπορεί να έχει αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοεκτίμησή τους.

Νευρολογικοί και Γνωστικοί Παράγοντες

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως η δυσλεξία και η δυσγραφία συνδέονται συχνά με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Θα προσπαθήσω να αναφέρω με λίγα λόγια τι είναι η δυσλεξία και η δυσγραφία, μιας και θα αναλύσω αυτές τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες περισσότερο στο επόμενο κεφάλαιο της διπλωματικής μου εργασίας.

Μία από τις πιο συχνές αιτίες δυσκολιών στην ανάγνωση και κατά συνέπεια στη γραφή είναι η δυσλεξία. Οι δυσλεκτικοί παλεύουν με τη μνήμη εργασίας, την ταχύτητα επεξεργασίας, την αναγνωστική ευχέρεια και τη φωνολογική επεξεργασία. Σύμφωνα με τους (Barnett et al.,2020) η δυσλεξία είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει δυσκολίες γραφής, όπως κακές ικανότητες γραφής και αδυναμία οργάνωσης των σκέψεων στη γραπτή γλώσσα.

Εκτελεστικές Λειτουργίες και Μνήμη Εργασίας

Η αποτελεσματική μνήμη εργασίας και οι εκτελεστικές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένης της οργάνωσης, του αυτοελέγχου και του προγραμματισμού, είναι απαραίτητες για τη γραπτή παραγωγή. Σύμφωνα με τους Ράλλη & Παπαδημητρίου, (2021), οι μαθητές που αγωνίζονται σε αυτούς τους τομείς μπορεί να δυσκολεύονται να διατηρήσουν τη γραπτή τους γλώσσα συνεκτική και δομημένη. Η ολοκλήρωση μιας γραπτής εργασίας απαιτεί ένα πολύπλοκο σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων, με κεντρικό ρόλο τις εκτελεστικές λειτουργίες και τη μνήμη εργασίας. Οι εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η αναστολή παρορμήσεων, η γνωστική ευελιξία και η δυνατότητα σχεδιασμού και επίλυσης προβλημάτων, συμβάλλουν στην οργάνωση, τον σχεδιασμό και την αυτορρύθμιση της γραφής (Garcia et al.,2022). Η μνήμη εργασίας, από την άλλη πλευρά, επιτρέπει την προσωρινή αποθήκευση και επεξεργασία πληροφοριών, καθιστώντας δυνατή την παρακολούθηση των γραπτών σκέψεων, τη διατήρηση της συνοχής και τη σύνδεση νέων ιδεών με προηγούμενες.

Η αδυναμία ανάπτυξης επαρκών εκτελεστικών λειτουργιών και/ή μνήμης εργασίας συνδέεται άμεσα με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν ασυνέπεια στο περιεχόμενο, προβλήματα δομής και οργάνωσης του κειμένου, καθώς και δυσκολία στην αυτοδιόρθωση (Ράλλη & Παπαδημητρίου, 2021). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν

προκλήσεις στην παρακολούθηση του κειμένου τους, στην επίγνωση του επικοινωνιακού στόχου και στη σωστή χρήση της γλώσσας, κυρίως λόγω ελλιπούς ενεργοποίησης των εκτελεστικών λειτουργιών (Gathercole& Alloway,2019).

Η αυτορρύθμιση αποτελεί επίσης καθοριστικό παράγοντα στην γραφή. Η ικανότητα του μαθητή να θέτει στόχους, να παρακολουθεί την πρόοδό του και να προσαρμόζει τη στρατηγική του συνδέεται άμεσα με τις εκτελεστικές λειτουργίες. Ανεπάρκειες σε αυτές τις δεξιότητες δυσχεραίνουν τη διαχείριση του χρόνου, την οργάνωση του περιεχομένου και την αποτελεσματική επανεξέταση του κειμένου (Κολέζα & Μπακοπούλου, 2020).

Η ενίσχυση των εκτελεστικών λειτουργιών και της μνήμης εργασίας μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα του γραπτού λόγου, ιδιαίτερα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, η χρήση εργαλείων όπως οι γνωστικές στρατηγικές, τα διαγράμματα ροής και οι πίνακες οργάνωσης περιεχομένου μπορούν να ενισχύσουν τη μνήμη εργασίας και να υποστηρίξουν την αυτορρύθμιση και την οργάνωση κατά τη γραφή (Brosnan et al, 2021).

Περιβαλλοντικοί και Εκπαιδευτικοί Παράγοντες

Οι περιβαλλοντικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες ασκούν καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών. Η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η ανεπαρκής διδασκαλία και η περιορισμένη έκθεση σε γραπτό λόγο αποτελούν σοβαρά εμπόδια στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Berninger & Richards, 2018). Επιπλέον, πολλοί μαθητές δεν έχουν πρόσβαση σε πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες στο σπίτι ή στο σχολείο, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την γραπτή τους έκφραση.

Παράλληλα, οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες και η γλωσσική πολυμορφία μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών. Σε περιβάλλοντα με πλουραλισμό πολιτισμών και γλωσσών, η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί ευελιξία και προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (García & Wei, 2020). Η μη αναγνώριση της γλωσσικής ετερότητας μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση και μαθησιακές ανισότητες (Hammond & Gibbons, 2019).

Εξίσου σημαντική είναι η ποιότητα της διδακτικής πρακτικής και η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες των μαθητών συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων (Vygotsky, 2021).

Τέλος, είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωρίσουμε ότι οι παραπάνω παράγοντες δεν λειτουργούν απομονωμένα αλλά αλληλοσυνδέονται, δημιουργώντας το μαθησιακό πλαίσιο κάθε παιδιού (Σταμάτης, 2018).

Η συστηματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών πτυχών της μάθησης μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική πράξη και να μειώσει τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

2.4 Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Δυσγραφία: Ορισμός, Χαρακτηριστικά , Επιπτώσεις και Αντιμετώπιση του Φαινομένου

2.4.1 Ορισμός: Η δυσγραφία χαρακτηρίζεται ως μία ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία συνδέεται άμεσα με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσγραφία συχνά παρουσιάζουν μειωμένη ποιότητα γραφής, ορθογραφικά λάθη, αργή ταχύτητα γραφής και δυσκολία στη δόμηση του κειμένου. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες προκύπτουν είτε από προβλήματα γραφοκινητικού χαρακτήρα, είτε από γνωστικές-γλωσσικές δυσλειτουργίες(Chung et al.,2020).

2.4.2 Βασικά Χαρακτηριστικά:

1. **Κακή Γραφοκινητική Δεξιότητα :** Η δυσγραφία συνδέεται άμεσα με προβλήματα στην κινητική προγραμματισμό και τον έλεγχο των λεπτών κινήσεων. Τα παιδιά που πάσχουν από δυσγραφία συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γραφή, εκδηλούμενες με χαμηλό ρυθμό γραφής, μειωμένη αναγνωσιμότητα και κόπωση (Joly et al.,2024). Αυτή η δυσκολία δεν οφείλεται σε έλλειψη προσπάθειας από πλευράς των παιδιών, αλλά σε δυσλειτουργία των νευρομυϊκών μηχανισμών που είναι απαραίτητοι για την ομαλή εκτέλεση της γραφής.
2. **Ορθογραφικά Λάθη:** Η δυσγραφία χαρακτηρίζεται από συχνές παραλείψεις, αντικαταστάσεις ή προσθήκες γραμμάτων σε λέξεις, ακόμα και σε αυτές που είναι οικείες στον άτομο. Αυτά τα σφάλματα προέρχονται από δυσκολίες στην ορθογραφική κωδικοποίηση και την απομνημόνευση των ορθογραφικών κανόνων (Eden et al.,2020).
3. **Δυσκολία στη Δομή του Γραπτού Λόγου:** Η σύνταξη γραπτού λόγου αποτελεί σημαντική πρόκληση για πολλούς μαθητές. Συχνά δυσκολεύονται στην οργάνωση των σκέψεων τους, στη δομή λογικά σωστών προτάσεων και στην ανάπτυξη συνεκτικών παραγράφων. Αυτή η δυσκολία συσχετίζεται συχνά με ελλείψεις στις εκτελεστικές λειτουργίες και την χωρική οργάνωση (Ruffini et al.,2023).

4. **Αργός Ρυθμός Γραφής:** Συχνά η δυσγραφία συνδέεται με αργό ρυθμό γραφής. Αυτή η καθυστέρηση στην ολοκλήρωση γραπτών εργασιών μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη ακαδημαϊκή απόδοση, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια εξετάσεων (Barnett et al.,2020).

2.4.3 Επιπτώσεις στους Μαθητές: Η δυσγραφία μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης, στην αποφυγή γραπτών ενεργειών και σε μια γενικότερη αίσθηση απογοήτευσης αναφορικά με την σχολική επίδοση. Οι μαθητές ενδέχεται να υποστούν ψυχολογικές επιπτώσεις, όπως η απογοήτευση και το άγχος, λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη γραφή (Graham & Harris, 2019).

2.4.4 Αντιμετώπιση της Δυσγραφίας: Η αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσγραφίας απαιτεί μια ολοκληρωμένη στρατηγική που συνδυάζει εξατομικευμένες παρεμβάσεις, συνεργασία με εξειδικευμένους επαγγελματίες και την αξιοποίηση υποστηρικτικών τεχνολογιών.

Η εργοθεραπεία αναδεικνύεται ως κρίσιμη μέθοδος παρέμβασης, καθώς ενισχύει την ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων και βελτιώνει την ακρίβεια της γραφής. Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η συστηματική εφαρμογή τεχνικών οδηγεί σε σημαντικές προόδους, ιδιαίτερα όταν υλοποιείται με συνέπεια και ένταση (Zainol et al.,2022).

Παράλληλα, η ενσωμάτωση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, όπως λογισμικά μετατροπής ομιλίας σε κείμενο ή προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, παρέχει στους μαθητές εναλλακτικές λύσεις για την υπερνίκηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στον γραπτό λόγο. Αυτά τα εργαλεία τους επιτρέπουν να εκφράζουν τις σκέψεις τους με μεγαλύτερη ευχέρεια και αποτελεσματικότητα (Almgren et al.,2024).

Τέλος, η παιδαγωγική υποστήριξη μέσα από εξατομικευμένες διδακτικές μεθόδους παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών.

2.5 Δυσλεξία: Ορισμός, Χαρακτηριστικά, Επιπτώσεις και Αντιμετώπιση του Φαινομένου

2.5.1 Ορισμός: Η δυσλεξία αποτελεί νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία δυσχεραίνει την γραφή σε άτομα με κανονική νοημοσύνη και εκπαίδευση. Παρ' ότι τα άτομα αυτά έχουν αρκετή γνώση και επάρκεια στην γλώσσα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σύνταξη γραμμάτων και λέξεων, στην ορθή ορθογραφία και στην δομή του κειμένου, καθιστώντας την παραγωγή ευανάγνωστου και αποτελεσματικού γραπτού λόγου πρόκληση (Ilha & de Souza, 2019).

2.5.2 Βασικά Χαρακτηριστικά:

- **Σχηματοποίηση Γραμμάτων:** Τα παιδιά δυσκολεύονται στην ακριβή διαμόρφωση των γραμμάτων και στη διατήρηση σταθερού μεγέθους και απόστασης μεταξύ τους.
- **Ταχύτητα Γραφής:** Η γραφή είναι αργή και επίπονη, συχνά ερχόμενη σε συνδυασμό με πόνο ή κόπωση στο χέρι.
- **Ορθογραφικοί & Γραμματικοί Κανόνες:** Τα παιδιά Παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθή ορθογραφία και τη σωστή εφαρμογή των γραμματικών κανόνων.
- **Οργάνωση & Συνέχεια:** Υπάρχουν προβλήματα στην οργάνωση και στη συνέχεια του γραπτού λόγου.
- **Αποφυγή Γραπτών Εργασιών:** Οι μαθητές , που παρουσιάζουν αυτές τις δυσκολίες συχνά αποφεύγουν γραπτές εργασίες και για αυτό υπάρχει απογοήτευση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ilha& de Souza,2019).

2.5.3 Επιπτώσεις στους Μαθητές: Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά αντιμετωπίζουν μειωμένη σχολική απόδοση, κυρίως σε μαθήματα που απαιτούν εκτεταμένη γραπτή έκφραση. Υπάρχει αύξηση του άγχους και της απογοήτευσης κατά τη διάρκεια γραπτών εξετάσεων ή εργασιών. Έντονα εκδηλώνεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση τους και η τάση να αποφεύγουν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν γραφή. Δεν είναι λίγες οι φορές που κλείνονται στον εαυτό τους, λόγω της δυσκολίας τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης (Ilha & de Souza, 2019).

2.5.4 Αντιμετώπιση του Φαινομένου: Η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με ποικίλους τρόπους. Αρχικά χρειάζεται Ειδική Εκπαιδευτική Παρέμβαση, όπου μέσα από Προγράμματα εκπαίδευσης, που στοχεύουν στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων απαραίτητων για την ορθή γραφή, οι μαθητές θα μπορέσουν να ενισχύσουν την ορθογραφία και τη δομή του κειμένου τους. Επιπλέον τα Τεχνολογικά Βοηθήματα, όπως η χρήση υπολογιστών, λογισμικού επεξεργασίας κειμένου και οι εφαρμογές φωνητικής αναγνώρισης για την διευκόλυνση της διαδικασίας γραφής μπορούν να δώσουν μια σημαντική βοήθεια στους μαθητές που τα έχουν ανάγκη. Η Συνεργασία με Ειδικούς όπως, οι εργοθεραπευτές, οι λογοθεραπευτές και οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι είναι σε θέση να δημιουργήσουν εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, προσαρμοσμένα στις ανάγκες του κάθε μαθητή, με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά όσο πιο άμεσα γίνεται. Τέλος η παροχή επιπλέον χρόνου σε εξετάσεις, η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος μπορεί να προάγει την αυτοπεποίθηση και την μάθηση, καθώς και να ενισχύσει το ενδιαφέρον του μαθητή (Ilha & de Souza, 2019).

2.6 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής σε Μαθητές με Δυσκολίες στον Γραπτό Λόγο

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής ασκεί πολλαπλό ρόλο, ο οποίος περιλαμβάνει τη διάγνωση, την αξιολόγηση και την παρέμβαση σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Η έγκαιρη αναγνώριση αυτών των δυσκολιών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών. Για μια ολιστική προσέγγιση, η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες, όπως λογοθεραπευτές και ψυχολόγους, είναι απαραίτητη.

Διάγνωση και Αξιολόγηση: Η διαδικασία διάγνωσης υλοποιείται μέσω της χρήσης ποικίλων εργαλείων και μεθόδων, προκειμένου να εντοπιστούν οι συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής. Σύμφωνα με τον (Smith et al.,2020) η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι διαρκής και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό του προφίλ. Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σχεδιάζουν και εφαρμόζουν ΕΕΠ (Εφαρμογή Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων), τα οποία ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών εξαρτάται από την συνεχή παρακολούθηση και αναπροσαρμογή τους, καθώς και από τη σύμπραξη με την οικογένεια και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Smith et al.,2020).

Παρεμβάσεις στον Γραπτό Λόγο: Οι παρεμβάσεις στον γραπτό λόγο θα πρέπει να είναι συστηματικές και να στηρίζονται σε τεκμηριωμένες πρακτικές. Σύμφωνα με τους (Johnson & Lee,2021) η διδασκαλία στρατηγικών γραφής, η παροχή ανατροφοδότησης και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες γραφής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεργασία και Συνεχιζόμενη Επιμόρφωση: Η αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών απαιτεί συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων επαγγελματιών. Επιπλέον, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι απαραίτητη για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις νέες μεθόδους και πρακτικές στην εκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες στον γραπτό λόγο (Graham et al.,2023).

2.7 Η Παιδαγωγική Διάγνωση: Ένα Βασικό Εργαλείο στην Ειδική Αγωγή

Η παιδαγωγική διάγνωση αποτελεί έναν από τους βασικούς πυλώνες της εκπαιδευτικής πρακτικής, ιδιαίτερα στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Είναι η διαδικασία συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες, δυνατότητες και δυσκολίες των μαθητών, με σκοπό την δημιουργία ενός προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (Graham et al., 2017). Η σημασία της παιδαγωγικής διάγνωσης διπλασιάζεται: από τη μια πλευρά, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει σε βάθος τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών του και από την άλλη, αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης. Στην περίπτωση μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, η ακριβής διάγνωση βοηθά στη στοχευμένη ενίσχυση δεξιοτήτων όπως η οργάνωση σκέψης, η σύνταξη και η ορθογραφία (Graham et al., 2019). Η παιδαγωγική διάγνωση στην ειδική αγωγή δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά ένα συνεχές δυναμικό σύστημα αξιολόγησης που λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις γνωστικές, αλλά και τις συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μάθησης.

Σε αντίθεση με την ιατρική ή ψυχολογική διάγνωση, η παιδαγωγική διάγνωση επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική διάσταση της δυσκολίας και στο πώς αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα στην τάξη. Αυτό απαιτεί τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων (δασκάλων, ειδικών παιδαγωγών, λογοθεραπευτών, ψυχολόγων) και διαρκή ανατροφοδότηση για την προσαρμογή των παρεμβάσεων στις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών. Ο δάσκαλος ειδικής αγωγής έχει κρίσιμο ρόλο στην παιδαγωγική διάγνωση, εφαρμόζοντας παρατηρητικές μεθόδους, εργαλεία αξιολόγησης επίδοσης και τυποποιημένα και άτυπα τεστ για μια ολοκληρωμένη εικόνα των δεξιοτήτων και αναγκών του μαθητή (Graham et al., 2019). Στην περίπτωση της γραπτής έκφρασης, η παιδαγωγική διάγνωση θα εξετάσει πτυχές όπως την ικανότητα σύνθεσης κειμένου, τη γραμματική ορθότητα, την ανάπτυξη ιδεών και τη χρήση λεξιλογίου.

Τέλος, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η παιδαγωγική διάγνωση δεν αποτελεί διαδικασία στιγματισμού ή κατηγοριοποίησης των μαθητών, αλλά ένα εργαλείο για την καλύτερη κατανόηση και υποστήριξή τους. Η έγκαιρη και ακριβής παιδαγωγική διάγνωση μπορεί να αποδειχθεί καθοριστική για τη σχολική επιτυχία των μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

2.8 Η Αξιολόγηση της Παραγωγής Γραπτού Λόγου: Μία Ολιστική Προσέγγιση

Η αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί μία σύνθετη και δυναμική διαδικασία, ιδιαίτερα όταν αναφερόμαστε σε μαθητές ειδικής αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται ενδελεχής διερεύνηση τόσο των γλωσσικών όσο και των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο γραπτός λόγος είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εμπλέκει την επάρκεια στη γλώσσα, την ικανότητα οργάνωσης της σκέψης και την αποτελεσματική γραπτή έκφραση. Κατά συνέπεια, η αξιολόγησή του προϋποθέτει τη χρήση συστηματικών και διαφοροποιημένων εργαλείων (Μαυρομάτη & Γρηγοριάδου, 2020).

Σκοπός της αξιολόγησης είναι η αναγνώριση δυσκολιών σε διάφορα επίπεδα, όπως το περιορισμένο λεξιλόγιο, τα συντακτικά λάθη, οι αδυναμίες στην οργάνωση και στη συνοχή του κειμένου, καθώς και τα ορθογραφικά και γραμματικά σφάλματα. Επιπλέον, εξετάζεται η ικανότητα των μαθητών να μεταφέρουν τις σκέψεις τους σε γραπτή μορφή (Allen et al., 2023). Παράλληλα, εντοπίζονται οι στρατηγικές συγγραφής που χρησιμοποιούνται, όπως ο σχεδιασμός και η αναθεώρηση του κειμένου, στοιχεία κρίσιμα για τη σχεδίαση αποτελεσματικών παρεμβάσεων (Mohammadi Zenouzagh et al., 2024).

Σύγχρονες προσεγγίσεις στην ειδική αγωγή προτείνουν τη χρήση συνδυαστικών μεθόδων αξιολόγησης, ώστε να καλύπτονται τόσο οι ποσοτικές όσο και οι ποιοτικές πτυχές του γραπτού λόγου. Μία από τις βασικές πρακτικές είναι η ανάλυση δειγμάτων γραπτού λόγου σε διαφορετικά είδη κειμένων, όπως αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογία. Τα κείμενα αυτά αναλύονται με βάση τη δομή τους (εισαγωγή, ανάπτυξη, κλείσιμο), τη γλωσσική ακρίβεια (ορθογραφία, γραμματική), το λεξιλόγιο και τη συνοχή του λόγου.

Επιπλέον, χρησιμοποιούνται σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης, όπως τα WIAT-III και TOWL-4, τα οποία παρέχουν ακριβή ποσοτικά δεδομένα για επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες. Ωστόσο, απαιτείται προσαρμογή αυτών των εργαλείων για τον ελληνόφωνο μαθητικό πληθυσμό. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αξιοποιούνται επίσης ειδικές δοκιμασίες, όπως το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης, ειδικά σχεδιασμένο για τις ανάγκες της ειδικής αγωγής (Santangelo et al., 2025).

Μία ακόμα ουσιαστική διάσταση της αξιολόγησης είναι η ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης. Μέσα από τη χρήση λιστών ελέγχου ή σύντομων ερωτηματολογίων, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην αξιολόγηση των κειμένων τους, γεγονός που ενισχύει τη μεταγνωστική τους ικανότητα και προάγει την αυτορρύθμιση κατά τη συγγραφή.

Η διαμόρφωση σαφών κριτηρίων αξιολόγησης είναι θεμελιώδης για τη διασφάλιση διαφάνειας και αντικειμενικότητας. Τα κριτήρια αυτά εστιάζουν στο περιεχόμενο (πληρότητα και συνάφεια), στην οργάνωση (λογική αλληλουχία και ομαλές μεταβάσεις), στη γλωσσική επάρκεια (συντακτικό και λεξιλογική ποικιλία), στην ορθογραφία και στη γραμματική, καθώς και στη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία του κειμένου. Είναι σημαντικό τα κριτήρια αυτά να προσαρμόζονται ανάλογα με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (Μπουσμπουρέλη, 2022).

Η αξιολόγηση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσγραφία ή η δυσλεξία, απαιτεί ειδικές ρυθμίσεις. Σε αυτές περιλαμβάνονται η παράταση του χρόνου εξέτασης, η χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων (όπως λογισμικά υπαγόρευσης), η διάσπαση των εργασιών σε μικρότερα, σαφέστερα βήματα, και η έμφαση όχι μόνο στο τελικό προϊόν αλλά και στη διαδικασία συγγραφής και στις στρατηγικές που εφαρμόζονται. Η διαγνωστική αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης πρέπει να είναι ολιστική, λαμβάνοντας υπόψη γνωστικούς, συναισθηματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Φιλιππάτου, 2021).

Τέλος, στις σύγχρονες εξελίξεις της αξιολόγησης του γραπτού λόγου περιλαμβάνεται και η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και αλγορίθμων τεχνητής νοημοσύνης για την ανάλυση χαρακτηριστικών των κειμένων. Τα ψηφιακά αυτά μέσα παρέχουν άμεση και αντικειμενική ανατροφοδότηση, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων (Allen et al., 2023). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στη διαμορφωτική αξιολόγηση, όπου η διαδικασία συγγραφής και αναθεώρησης αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα.

2.9 Διδακτικές Προσεγγίσεις και Παρεμβάσεις

Η υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή λόγου κατά τη σχολική ηλικία απαιτεί την εφαρμογή ειδικών διδακτικών στρατηγικών και παρεμβάσεων, οι οποίες βασίζονται σε ερευνητικά τεκμηριωμένες πρακτικές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι κρίσιμος, καθώς καλείται να υιοθετήσει ποικίλες μεθόδους, εξατομικευμένες στις ανάγκες του κάθε μαθητή, με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων και την προώθηση της ακαδημαϊκής προόδου.

Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Εξατομικευμένες Παρεμβάσεις

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated instruction) αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς άξονες υποστήριξης μαθητών με δυσκολίες λόγου. Μέσα από τη διαφοροποίηση, προσαρμόζονται το περιεχόμενο, οι διδακτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα της μάθησης, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, η δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (IEPs) προβλέπει συγκεκριμένους γλωσσικούς στόχους και σχεδιασμένες δραστηριότητες που προκύπτουν βάσει αξιολόγησης (Anastasiou & Polychronopoulou, 2019).

Ενισχυτικά Γλωσσικά Προγράμματα

Τα ειδικά προγράμματα ενίσχυσης του λόγου στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η φωνολογική επίγνωση, η εμπλουτισμένη λεξιλογική ικανότητα και η σωστή χρήση της γραμματικής. Έρευνες καταδεικνύουν ότι παρεμβάσεις επικεντρωμένες στους τομείς αυτούς οδηγούν σε ουσιαστική πρόοδο στην προφορική και γραπτή έκφραση (Gillon et al., 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, η Σιδηροπούλου, (2021), υπογραμμίζει ότι δραστηριότητες, όπως οι οργανωμένες αφηγήσεις και οι στρατηγικές κατανόησης γραπτών κειμένων αποτελούν αποτελεσματικές πρακτικές για τη βελτίωση των εκφραστικών δεξιοτήτων σε μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες.

Συνεργατικά Μοντέλα και Συμβουλευτική Στήριξη

Η συνέργεια μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτών και γενικών εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη. Το συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας (co-teaching) έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματικό στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών με

γλωσσικές διαταραχές στη γενική εκπαίδευση. Παράλληλα, η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προς εκπαιδευτικούς και γονείς συμβάλλει στη διατήρηση και τη γενίκευση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και πέρα από το σχολικό περιβάλλον (Παππάς & Φιλιππάτου, 2020).

Ενσωμάτωση Τεχνολογικών Εφαρμογών

Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, όπως οι εφαρμογές υποβοηθούμενης επικοινωνίας (AAC), αποτελούν σημαντικά εργαλεία στην προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών. Σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις μέσω τεχνολογίας αυξάνουν την αποτελεσματικότητα και ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών με δυσκολίες λόγου (Smith & Schlosser, 2019). Στην ελληνική πραγματικότητα, η Κατσούδα, (2022), επισημαίνει ότι η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων στις λογοθεραπευτικές παρεμβάσεις έχει ως αποτέλεσμα μεγαλύτερη συμμετοχή και βελτίωση των γλωσσικών επιδόσεων.

Για παράδειγμα, σε ένα δημοτικό σχολείο ένταξης, ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και περιορισμένη λεκτική έκφραση ολοκλήρωσε ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης διάρκειας δέκα εβδομάδων. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην εφαρμογή υποβοηθούμενης επικοινωνίας (AAC) με τη χρήση της εφαρμογής Proloquo2Go, ενσωματώνοντας την καθημερινά σε μαθήματα γλώσσας υπό την καθοδήγηση λογοθεραπευτή και εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής. Στο πέρας της παρέμβασης, καταγράφηκε σημαντική βελτίωση στις εκφραστικές ικανότητες του μαθητή και ενισχύθηκε η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρατηρήθηκε αύξηση σε σημαντικό βαθμό στις προσπάθειες επικοινωνίας ανά σχολική ώρα, σύμφωνα με τις καταγραφές της εκπαιδευτικής ομάδας, ενώ παράλληλα βελτιώθηκε και η κατανόηση των λεκτικών οδηγιών.

Αυτό το αποτέλεσμα συμφωνεί με τα ευρήματα των (Smith & Schlosser, 2019), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις μέσω τεχνολογίας AAC ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και προωθούν την αυτονομία μαθητών με δυσκολίες λόγου. Παράλληλα, η μελέτη της Κατσούδα, (2022), επισημαίνει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της ενσωμάτωσης τεχνολογικών εργαλείων και της γλωσσικής βελτίωσης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα περίπτωση. Με λίγα λόγια, η χρήση της εφαρμογής

AAC παρέχει στον μαθητή ένα σταθερό και προβλέψιμο μέσο επικοινωνίας, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Κοινωνικές Ιστορίες και Παιχνίδι Ρόλων

Η αξιοποίηση κοινωνικών ιστοριών (social stories) και η εφαρμογή δραστηριοτήτων παιχνιδιού ρόλων αποτελούν πρακτικές που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη αφηγηματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Βασιζόμενες στην ενίσχυση της θεωρίας του νου και της κοινωνικής αντίληψης, οι προσεγγίσεις αυτές προσφέρουν θετικά αποτελέσματα για μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες (Petersen et al., 2020).

Σε μια τάξη Ειδικής Αγωγής, η οποία φιλοξενεί μαθητές αντιμετωπίζοντας γλωσσικές δυσκολίες, η εκπαιδευτικός υιοθετεί την παιδαγωγική μέθοδο της κοινωνικής ιστορίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η ιστορία "Η Ελένη ζητά βοήθεια", η οποία απεικονίζει μια καθημερινή κατάσταση όπου ένα παιδί χρειάζεται βοήθεια για να δέσει τα κορδόνια του και ζητά με ευγενικό τρόπο την υποστήριξη ενός συμμαθητή. Η ιστορία υποστηρίζεται από εικονογραφικό υλικό και ακολουθείται από δραστηριότητα παιχνιδιού ρόλων, στην οποία οι μαθητές εναλλάσσονται στους ρόλους του παιδιού που ζητά βοήθεια και του συμμαθητή που ανταποκρίνεται.

Αυτή η δραστηριότητα προωθεί την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων μέσω της αναδιήγησης της ιστορίας, καθώς και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου. Επιπλέον, ενισχύει την κατανόηση των συναισθημάτων και την ικανότητα να ερμηνεύεται η πρόθεση του άλλου. Η δραστηριότητα ενθαρρύνει επίσης την ανάπτυξη της θεωρίας του νου, καθώς τα παιδιά καλούνται να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την οπτική γωνία του άλλου προσώπου.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση συμφωνεί με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προτάσεις των Petersen et al., (2020), οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι κοινωνικές ιστορίες και οι δραστηριότητες ρόλων αποτελούν πολύτιμα εργαλεία για την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Επιπλέον, μια πρόσφατη ελληνική μελέτη των Τζαβάρα κ.ά., (2021), επιβεβαιώνει ότι η χρήση κοινωνικών ιστοριών σε συνδυασμό με δραστηριότητες ρόλων ενισχύει σημαντικά την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων και την προφορική έκφραση των παιδιών με αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές.

2.10 Συμπεράσματα

Η ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου αποδεικνύει ότι οι δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη σχολική ηλικία αποτελούν ένα πολύπλοκο φαινόμενο, το οποίο συνδέεται με νευροβιολογικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Skar et al., 2023). Διαταραχές όπως η δυσγραφία και η δυσλεξία παρουσιάζουν ποικίλες μορφές εκδήλωσης, κάτι που τονίζει την ανάγκη για μια εξατομικευμένη προσέγγιση από πλευράς του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.

Η δυσγραφία, η οποία επηρεάζει τις μηχανικές δεξιότητες γραφής, και η δυσλεξία, που αφορά κυρίως γλωσσικές επεξεργασίες, απαιτούν έγκαιρη διάγνωση και ολοκληρωμένη αξιολόγηση μέσω εργαλείων που προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή (Graham, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής κατέχει καθοριστικό ρόλο, όχι μόνο στην αναγνώριση των δυσκολιών, αλλά και στη διαμόρφωση προσαρμοσμένων διδακτικών παρεμβάσεων.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναδεικνύεται ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Μέσω της αξιοποίησης πολυαισθητηριακών μεθόδων, εξατομικευμένων στόχων και ευέλικτων στρατηγικών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες των μαθητών (Graham et al., 2020).

Συμπερασματικά, η αντιμετώπιση των δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί συνειδητή και έγκαιρη αξιολόγηση, συνεργασία μεταξύ ειδικών επιστημόνων, σταθερή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και εφαρμογή προσαρμοσμένων διδακτικών πρακτικών με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές και νευροεπιστημονικές γνώσεις.

Καταλήγουμε έτσι στο συμπέρασμα ότι η επιστημονική έρευνα υποδεικνύει πως η εξατομικευμένη υποστήριξη σε περιβάλλοντα ένταξης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών με δυσκολίες στη γραφή (Skar et al., 2023).

3. Πρακτικό μέρος/ Στατιστική ανάλυση

3.1 Διαδικασία έρευνας και Ανάλυσή της

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική και βασίζεται στη δημιουργία ενός δομημένου ερωτηματολογίου. Για την περιγραφή των δημογραφικών και των υπόλοιπων κατηγορικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν πλήθη και ποσοστά. Για τη σύγκριση μέσων όρων μεταξύ δύο ανεξάρτητων ομάδων εφαρμόστηκαν t-tests, ενώ για συγκρίσεις μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκαν αναλύσεις διασποράς (ANOVA). Η μελέτη της σχέσης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε με ελέγχους χ^2 (Chi-square), ενώ σε περιπτώσεις όπου το 25% ή περισσότερο των κελιών παρουσίαζε αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος ακριβούς πιθανότητας του Fisher. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό SPSS (έκδοση 29.0) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0.05.

3.2 Πληθυσμός και Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της Κρήτης. Το δείγμα μελέτης αποτελείται από 66 άτομα, τα οποία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε μέσω μη τυχαίας δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αυτοί που είχαν πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο και εξέφρασαν την επιθυμία τους να λάβουν μέρος.

3.3 Αξιοπιστία και Εγκυρότητα του ερωτηματολογίου

Η έρευνα βασίζεται σε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Αν και δεν αναφέρεται συγκεκριμένος δείκτης αξιοπιστίας, τονίζεται η προσεγμένη δομή του ερωτηματολογίου, καλύπτοντας έτσι τους βασικούς άξονες της θεματολογίας. Ωστόσο, αναγνωρίζονται ορισμένοι περιορισμοί, όπως η υποκειμενικότητα των απαντήσεων (αυτοαναφορικές κρίσεις) και η έλλειψη ποιοτικής ανάλυσης, οι οποίοι ενδεχομένως επηρεάζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

3.4 Παρουσίαση Δεδομένων της Έρευνας

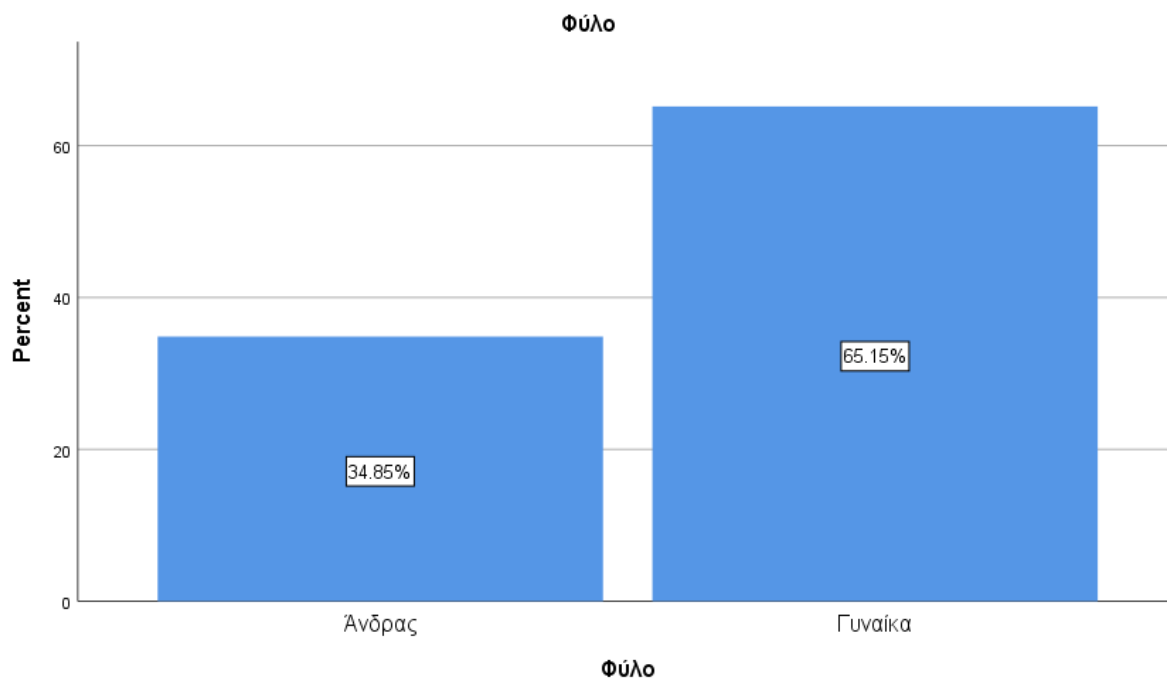
Περιγραφική ανάλυση

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες ($N = 43$, 65.2%), ενώ οι άνδρες αποτελούσαν το 34.8% του δείγματος ($N = 23$). Το συνολικό πλήθος των συμμετεχόντων ήταν 66 άτομα. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 1.

Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

<i>Φύλο</i>		
	Πλήθος	%
Άνδρας	23	34.8
Γυναίκα	43	65.2
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

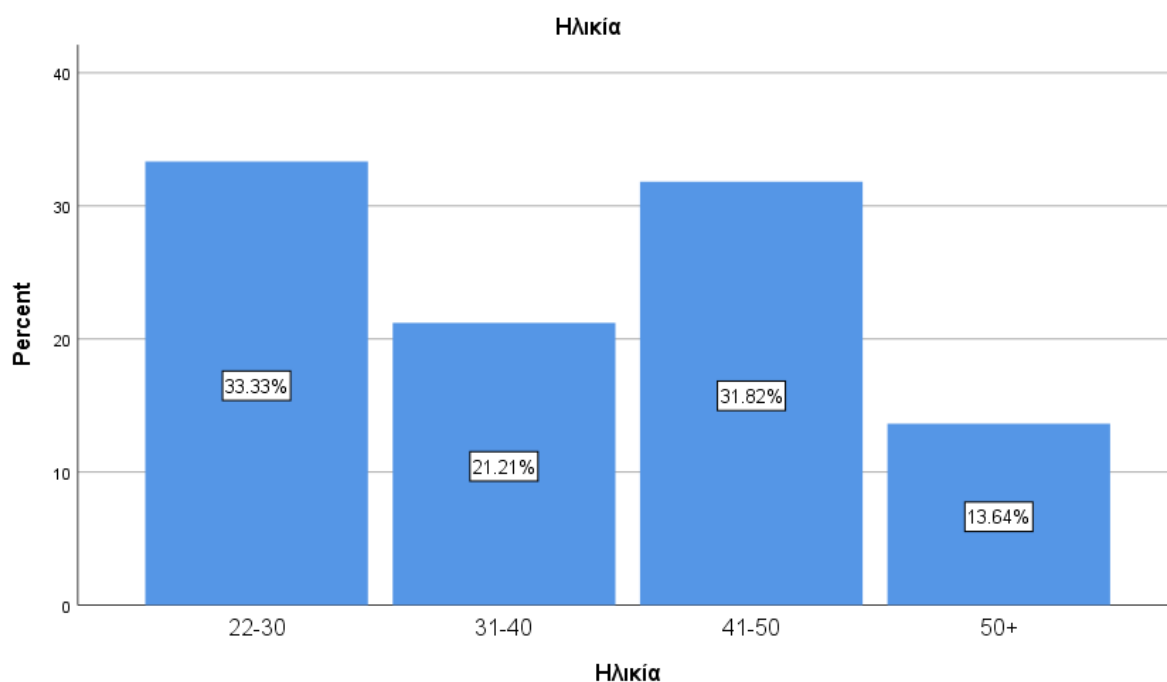
Ο πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά την ηλικιακή κατηγορία 22–30 ετών (33.3%), ενώ ακολουθούν οι ομάδες 41–50 ετών (31.8%) και 31–40 ετών (21.2%). Η μικρότερη συμμετοχή καταγράφεται στην ομάδα άνω των 50 ετών (13.6%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 2.

Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

Ηλικία

	Πλήθος	%
22-30	22	33.3
31-40	14	21.2
41-50	21	31.8
50+	9	13.6
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

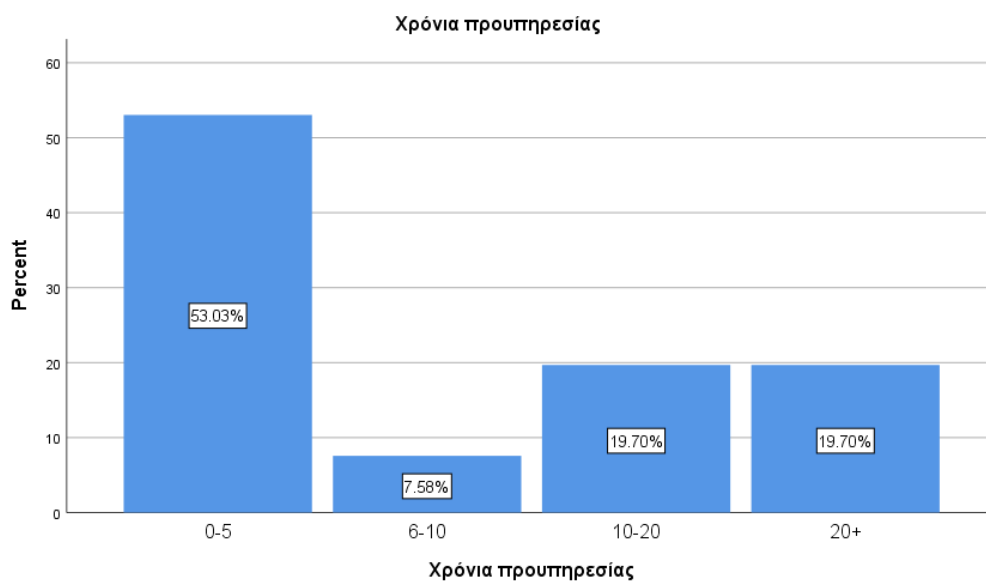
Ο ακόλουθος πίνακας 3 παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (53.0%) έχει έως 5 έτη προϋπηρεσίας, ενώ μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι κατηγορίες 10–20 και άνω των 20 ετών (από 19.7%). Η λιγότερο εκπροσωπούμενη κατηγορία είναι αυτή των 6–10 ετών (7.6%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 3.

Πίνακας 2

Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

Χρόνια προϋπηρεσίας

	Πλήθος	%
0-5	35	53.0
6-10	5	7.6
10-20	13	19.7
20+	13	19.7
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 3: Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

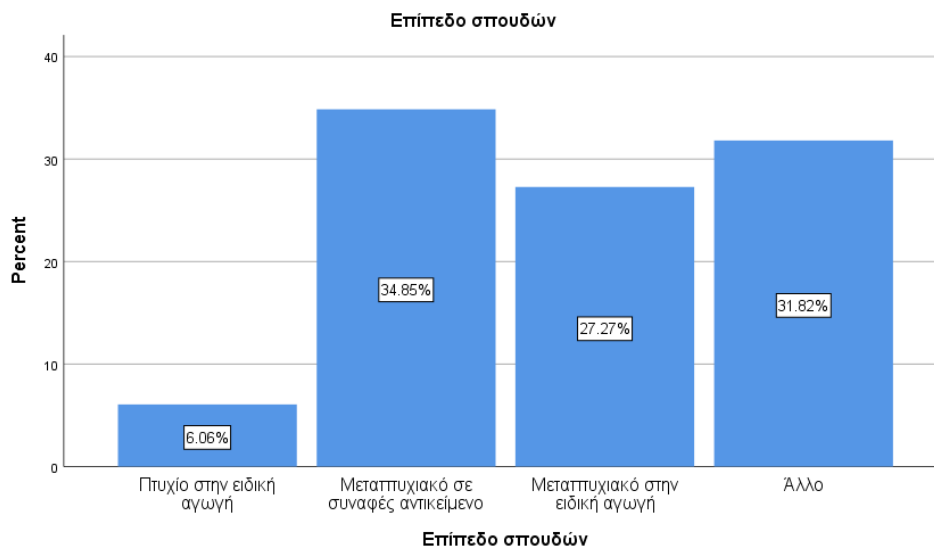
Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων. Η μεγαλύτερη ομάδα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακό σε συναφές αντικείμενο (34.8%), ενώ ακολουθούν όσοι δήλωσαν «Άλλο» (31.8%) και όσοι έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή (27.3%). Μικρό ποσοστό (6.1%) διαθέτει μόνο πτυχίο στην ειδική αγωγή. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 4.

Πίνακας 3

Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

Επίπεδο σπουδών

	Πλήθος	%
Πτυχίο στην ειδική αγωγή	4	6.1
Μεταπτυχιακό σε συναφές αντικείμενο	23	34.8
Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή	18	27.3
Άλλο	21	31.8
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 4: Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών

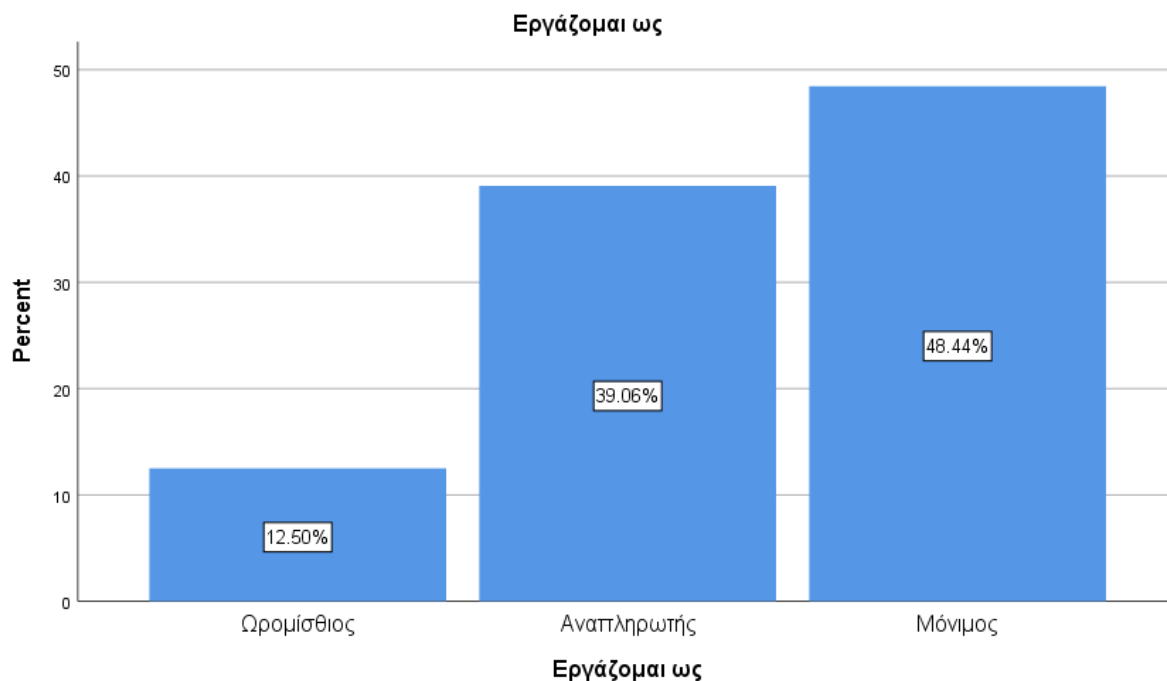
Ο πίνακας 5 παρουσιάζει την κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την εργασιακή τους σχέση. Η πλειονότητα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (48.4%), ενώ σημαντικό ποσοστό αποτελείται από αναπληρωτές (39.1%). Το μικρότερο ποσοστό καταγράφεται στους ωρομίσθιους (12.8%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 5.

Πίνακας 4

Κατανομή του δείγματος ως προς την εργασιακή σχέση

Εργάζομαι ως

	Πλήθος	%
Ωρομίσθιος	8	12.8
Αναπληρωτής	25	39.1
Μόνιμος	31	48.4
Σύνολο	64	100.0



Διάγραμμα 5: Κατανομή του δείγματος ως προς την εργασιακή σχέση

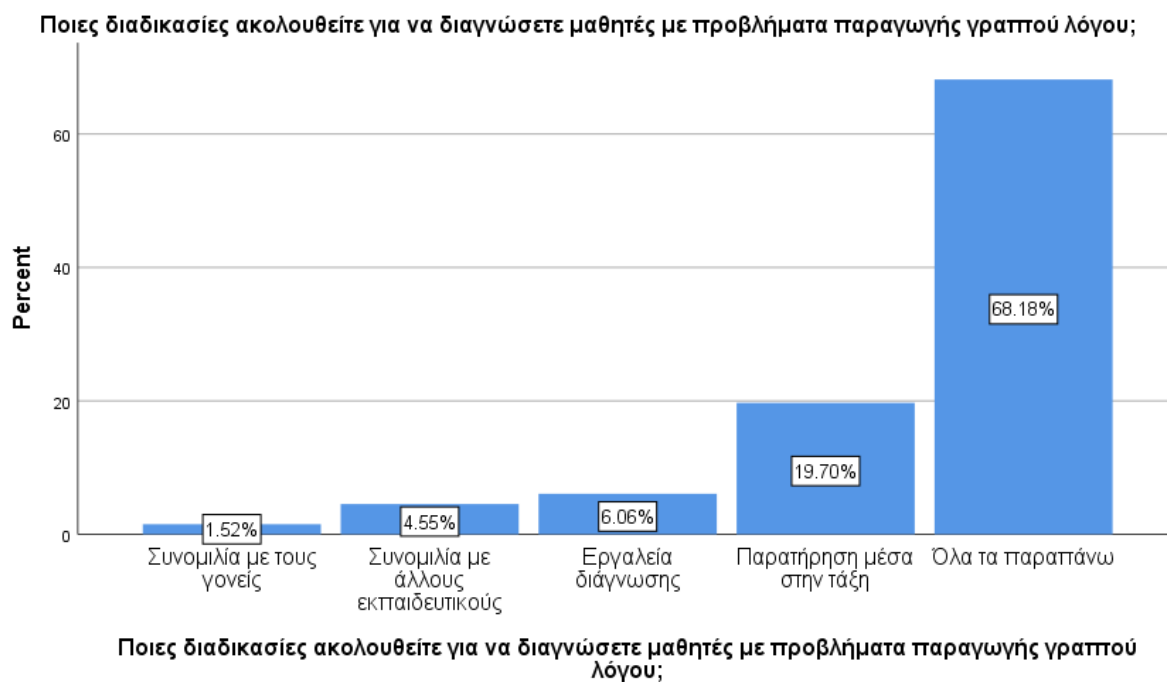
Ο παρακάτω πίνακας 6 παρουσιάζει τις διαδικασίες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διάγνωση προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η συντριπτική πλειονότητα (68.2%) δήλωσε ότι χρησιμοποιεί συνδυαστικά όλους τους διαθέσιμους τρόπους (παρατήρηση, συνομιλίες, εργαλεία διάγνωσης), ενώ μικρότερα ποσοστά βασίζονται αποκλειστικά σε μεμονωμένες διαδικασίες, με πιο συχνή την παρατήρηση μέσα στην τάξη (19.7%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 6.

Πίνακας 5

Διαδικασίες που ακολουθούνται για τη διάγνωση προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου

Ποιες διαδικασίες ακολουθείτε για να διαγνώσετε μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου;

	Πλήθος	%
Συνομιλία με τους γονείς	1	1.5
Συνομιλία με άλλους εκπαιδευτικούς	3	4.5
Εργαλεία διάγνωσης	4	6.1
Παρατήρηση μέσα στην τάξη	13	19.7
Όλα τα παραπάνω	45	68.2
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 6 : Κατανομή του δείγματος ως προς τις διαδικασίες που ακολουθούνται για τη διάγνωση προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου

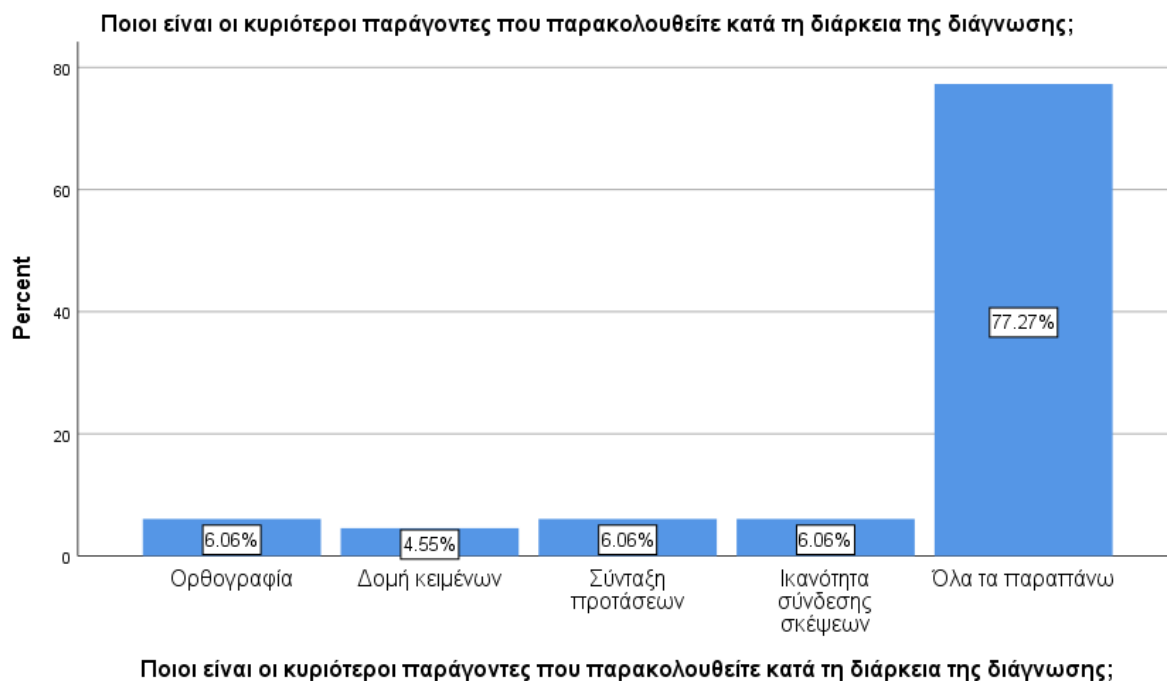
Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τους κυριότερους γλωσσικούς και γνωστικούς παράγοντες που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία διάγνωσης προβλημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η πλειονότητα (77.3%) δήλωσε ότι λαμβάνει υπόψη όλους τους επιμέρους τομείς (ορθογραφία, δομή, σύνταξη και σύνδεση σκέψεων), ενώ μεμονωμένα κάθε παράγοντας αναφέρθηκε από πολύ μικρό ποσοστό (4.5%–6.1%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 7.

Πίνακας 6

Παράγοντες που παρακολουθούνται κατά τη διάγνωση προβλημάτων γραπτού λόγου

Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που παρακολουθείτε κατά τη διάρκεια της διάγνωσης;

	Πλήθος	%
Ορθογραφία	4	6.1
Δομή κειμένων	3	4.5
Σύνταξη προτάσεων	4	6.1
Ικανότητα σύνδεσης σκέψεων	4	6.1
Όλα τα παραπάνω	51	77.3
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τους παράγοντες που παρακολουθούνται κατά τη διάγνωση προβλημάτων γραπτού λόγου

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις σχετικές με την παραγωγή γραπτού λόγου. Το 60.9% των συμμετεχόντων ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση, ενώ το 39.1% δήλωσε πως δεν έχει συμμετάσχει σε αντίστοιχο πρόγραμμα. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 8.

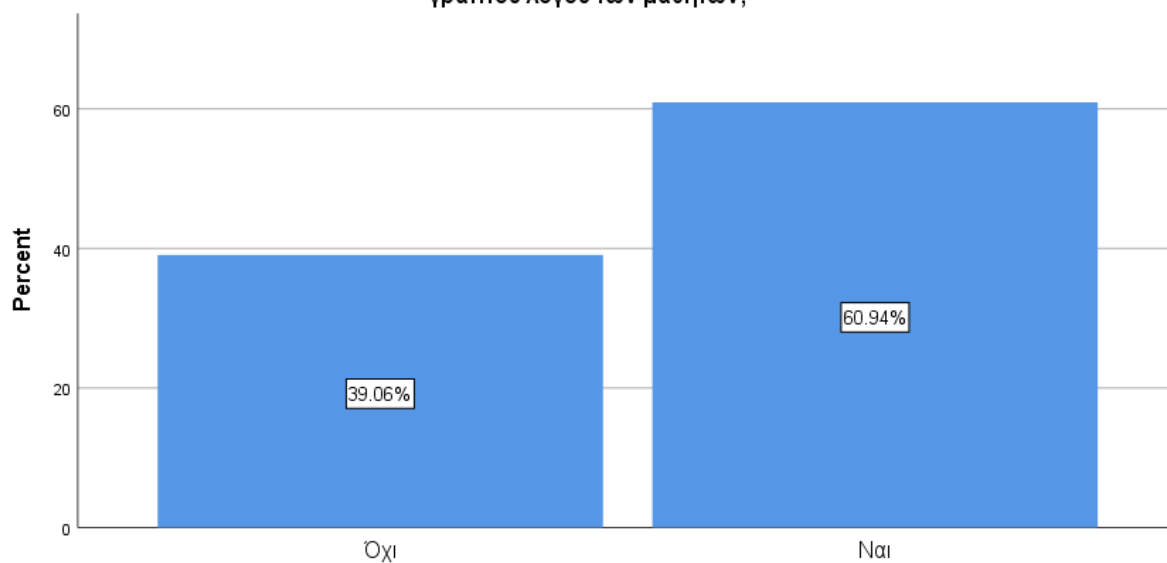
Πίνακας 7

Συμμετοχή σε επιμόρφωση σχετική με προβλήματα γραπτού λόγου

*Έχετε συμμετάσχει σε κάποια
επιμόρφωση (π.χ. σεμινάριο) που να
σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής
γραφτού λόγου των μαθητών;*

	Πλήθος	%
Όχι	25	39.1
Ναι	39	60.9
Σύνολο	64	100.0

Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση(π.χ σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;



Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση(π.χ σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;

Διάγραμμα 8: Κατανομή του δείγματος ως προς την συμμετοχή σε επιμόρφωση σχετική με προβλήματα γραπτού λόγου

Ο πίνακας 9 καταγράφει τα είδη προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (40.9%) ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει κάποιο άλλο είδος προγράμματος, ενώ ακολουθούν τα προγράμματα που εστιάζουν στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών (36.4%) και στην ενίσχυση και οργάνωση του γραπτού λόγου (19.7%). Πολύ μικρό ποσοστό (3.0%) δήλωσε συμμετοχή σε πρόγραμμα αποκλειστικά εστιασμένο στη βελτίωση της γραφής. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 9.

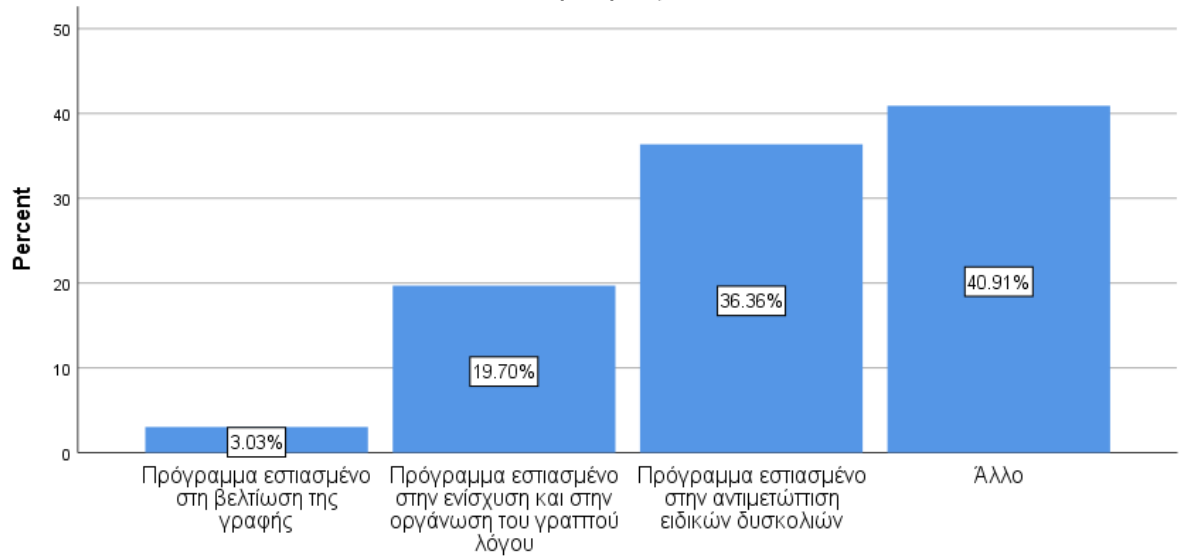
Πίνακας 8

Είδος προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;

	Πλήθος	%
Πρόγραμμα εστιασμένο στη βελτίωση της γραφής	2	3.0
Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου	13	19.7
Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών	24	36.4
Άλλο	27	40.9
Σύνολο	66	100.0

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;



Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;

Διάγραμμα 9: Κατανομή του δείγματος ως προς το είδος προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί

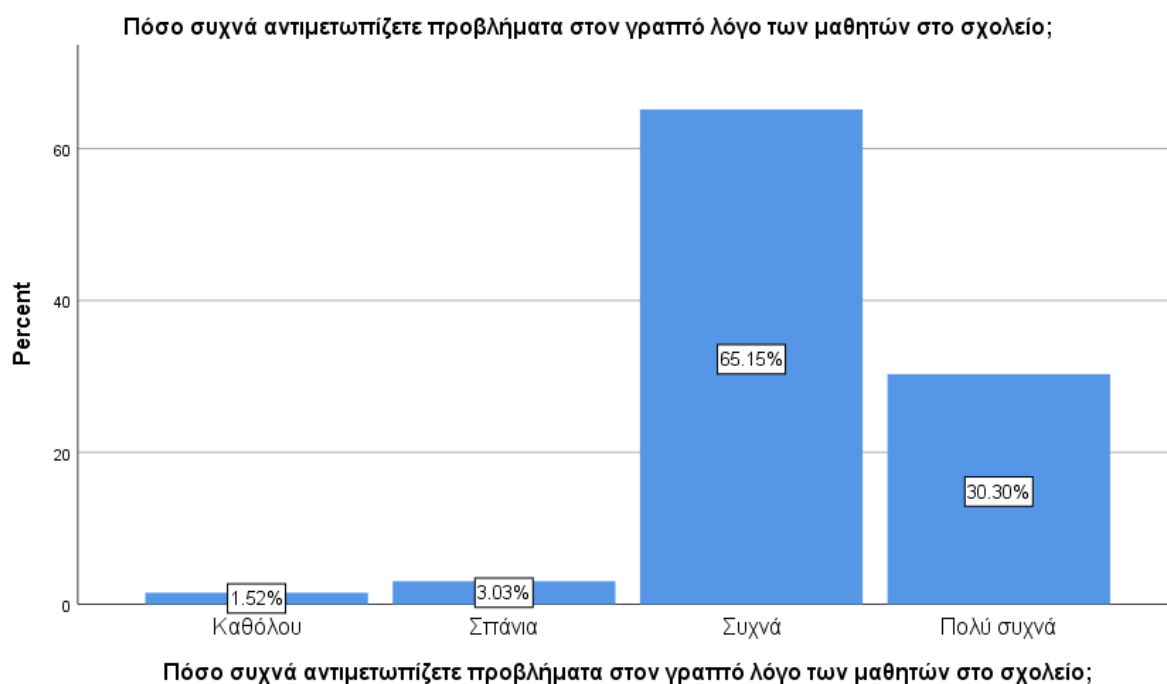
Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (65.2%) απάντησε ότι συχνά παρατηρούν τέτοια προβλήματα, ενώ το 30.3% τα αντιμετωπίζει πολύ συχνά. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα συναντούν σπάνια (3.0%) ή καθόλου (1.5%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο γράφημα 10.

Πίνακας 9

Συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων στον γραπτό λόγο των μαθητών

Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο;

	Πλήθος	%
Καθόλου	1	1.5
Σπάνια	2	3.0
Συχνά	43	65.2
Πολύ συχνά	20	30.3
Σύνολο	66	100.0



Γράφημα 10: Κατανομή του δείγματος ως προς την συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων στον γραπτό λόγο των μαθητών

Ο ακόλουθος πίνακας 11 αποτυπώνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Η πλειονότητα (57.6%) εκτιμά ότι μπορούν να επιλυθούν σε μέτριο βαθμό, ενώ το 27.3% θεωρεί ότι μπορούν να

αντιμετωπιστούν σε μεγάλο βαθμό. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (1.5%) πιστεύει ότι δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν καθόλου ή αντίστοιχα ότι μπορούν να αντιμετωπιστούν σε απόλυτο βαθμό. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 11.

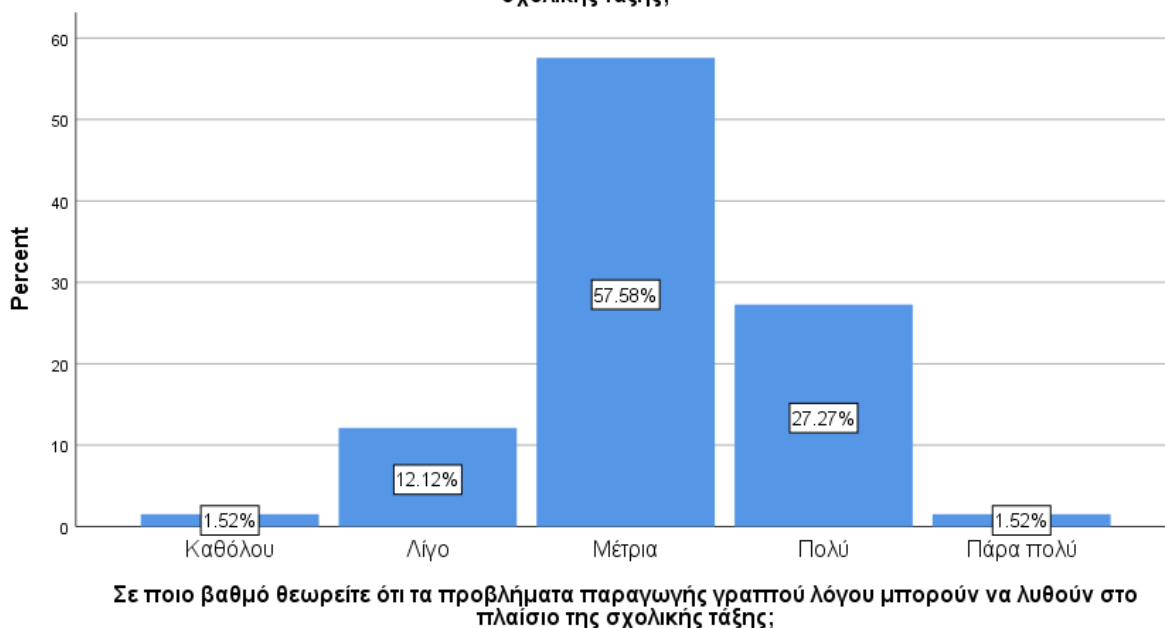
Πίνακας 10

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να λυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

	Πλήθος	%
Καθόλου	1	1.5
Λίγο	8	12.1
Μέτρια	38	57.6
Πολύ	18	27.3
Πάρα πολύ	1	1.5
Σύνολο	66	100.0

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να λυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;



Διάγραμμα 11: Κατανομή του δείγματος ως προς τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

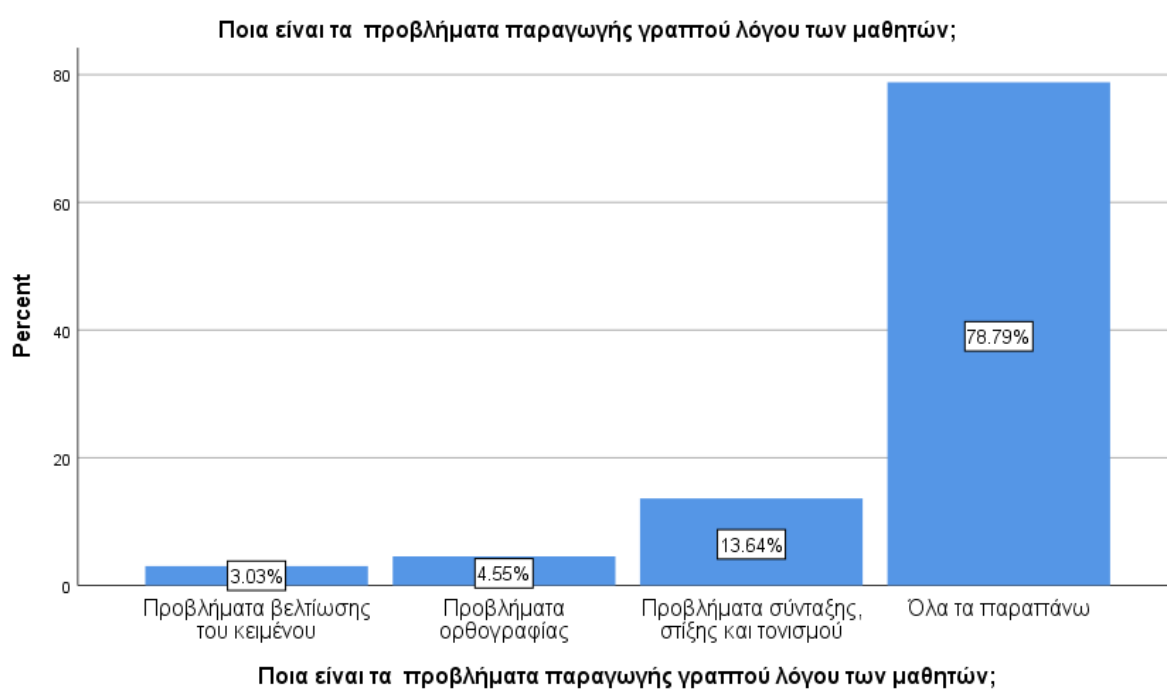
Ο πίνακας 12 καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που εντοπίζουν στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Η συντριπτική πλειονότητα (78.8%) αναγνωρίζει ότι οι μαθητές παρουσιάζουν συνδυασμό προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων της ορθογραφίας, της σύνταξης, της στίξης και της γενικότερης βελτίωσης του κειμένου. Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών εντοπίζουν απομονωμένα προβλήματα σε κάθε επιμέρους κατηγορία. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 12.

Πίνακας 11

Προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου όπως εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς

Ποια είναι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;

	Πλήθος	%
Προβλήματα βελτίωσης του κειμένου	2	3.0
Προβλήματα ορθογραφίας	3	4.5
Προβλήματα σύνταξης, στίξης και τονισμού	9	13.6
Όλα τα παραπάνω	52	78.8
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 12: Κατανομή του δείγματος ως προς τα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου όπως εντοπίζονται από τους εκπαιδευτικούς

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (68.2%) θεωρεί ότι η δυσγραφία περιλαμβάνει έναν συνδυασμό συμπτωμάτων, όπως δυσανάγνωστο γραπτό,

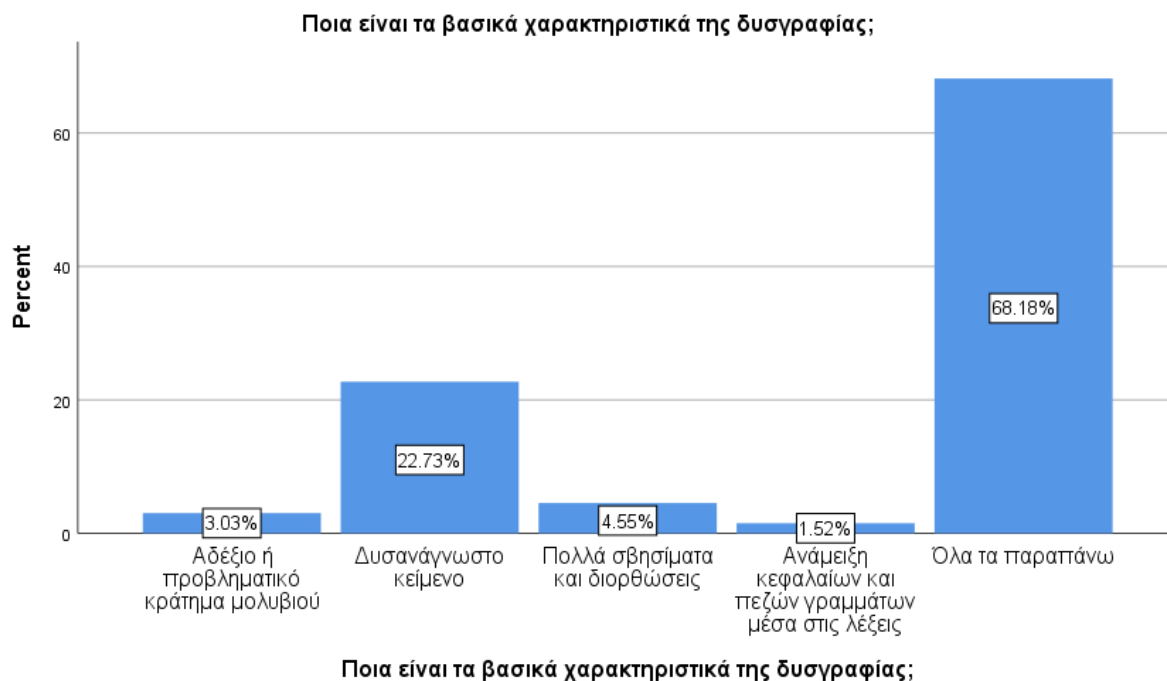
αδέξιο κράτημα μολυβιού, σβησίματα και ανάμειξη πεζών και κεφαλαίων. Μικρότερα ποσοστά εστίασαν σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά, με το πιο συχνά αναφερόμενο να είναι το δυσανάγνωστο κείμενο (22.7%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 13.

Πίνακας 12

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας

Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας;

	Πλήθος	%
Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού	2	3.0
Δυσανάγνωστο κείμενο	15	22.7
Πολλά σβησίματα και διορθώσεις	3	4.5
Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις	1	1.5
Όλα τα παραπάνω	45	68.2
Σύνολο	66	100.0



Γράφημα 13: Κατανομή του δείγματος ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας

Ο πίνακας 14 αποτυπώνει τις μεθόδους αξιολόγησης που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την παρακολούθηση της προόδου μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου. Η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος είναι η συνεχής παρατήρηση (50.0%), ενώ σημαντικό ποσοστό (33.3%) αξιοποιεί και τη συνεργασία με άλλους ειδικούς. Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή εφαρμόζεται σε μικρότερο βαθμό (9.1%) και ένα 7.6% επέλεξε κάποια άλλη μέθοδο. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 14.

Πίνακας 13

Μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της προόδου μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου

Ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να παρακολουθήσετε την πρόοδο των μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου;

	Πλήθος	%
Συνεχής παρατήρηση	33	50.0
Αυτοαξιολόγηση του μαθητή	6	9.1
Συνεργασία με άλλους ειδικούς	22	33.3
Άλλο	5	7.6
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 14: Κατανομή του δείγματος ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της προόδου μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου

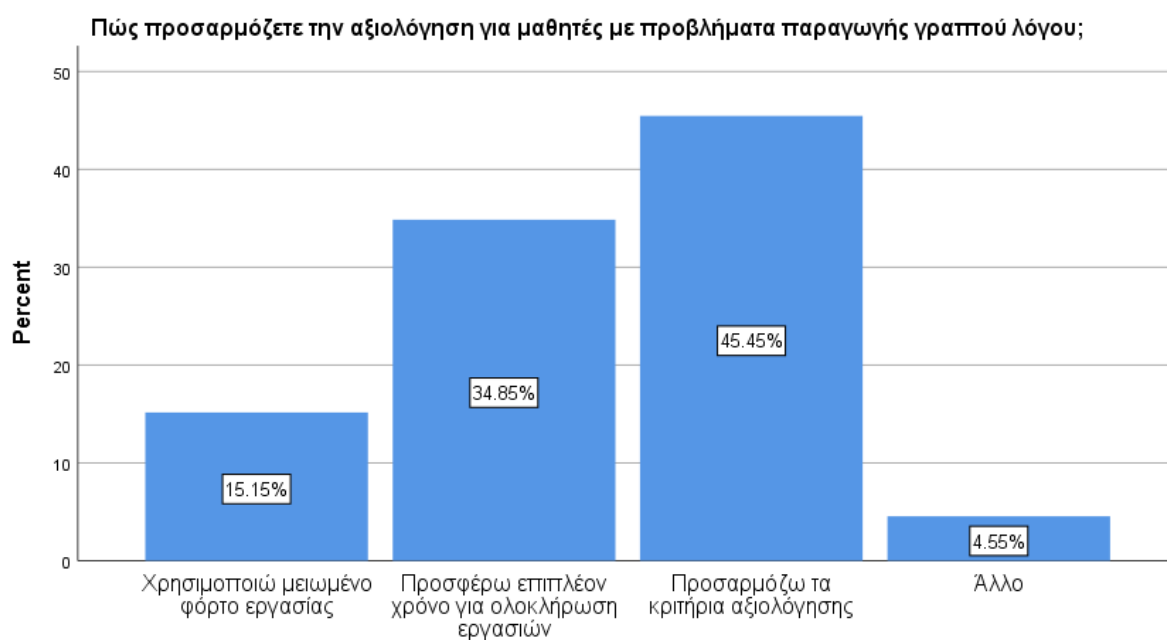
Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν την αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η συχνότερη πρακτική είναι η προσαρμογή των κριτηρίων αξιολόγησης (45.5%), ενώ ακολουθούν η παροχή επιπλέον χρόνου (34.8%) και η μείωση του φόρτου εργασίας (15.2%). Ένα μικρό ποσοστό (4.5%) ανέφερε διαφορετικούς τρόπους προσαρμογής. Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 15.

Πίνακας 14

Τρόποι προσαρμογής της αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

Πώς προσαρμόζετε την αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου;

	Πλήθος	%
Χρησιμοποιώ μειωμένο φόρτο εργασίας	10	15.2
Προσφέρω επιπλέον χρόνο για ολοκλήρωση εργασιών	23	34.8
Προσαρμόζω τα κριτήρια αξιολόγησης	30	45.5
Άλλο	3	4.5
Σύνολο	66	100.0



Πώς προσαρμόζετε την αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου;

Διάγραμμα 15: Κατανομή του δείγματος ως προς τους τρόπους προσαρμογής της αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

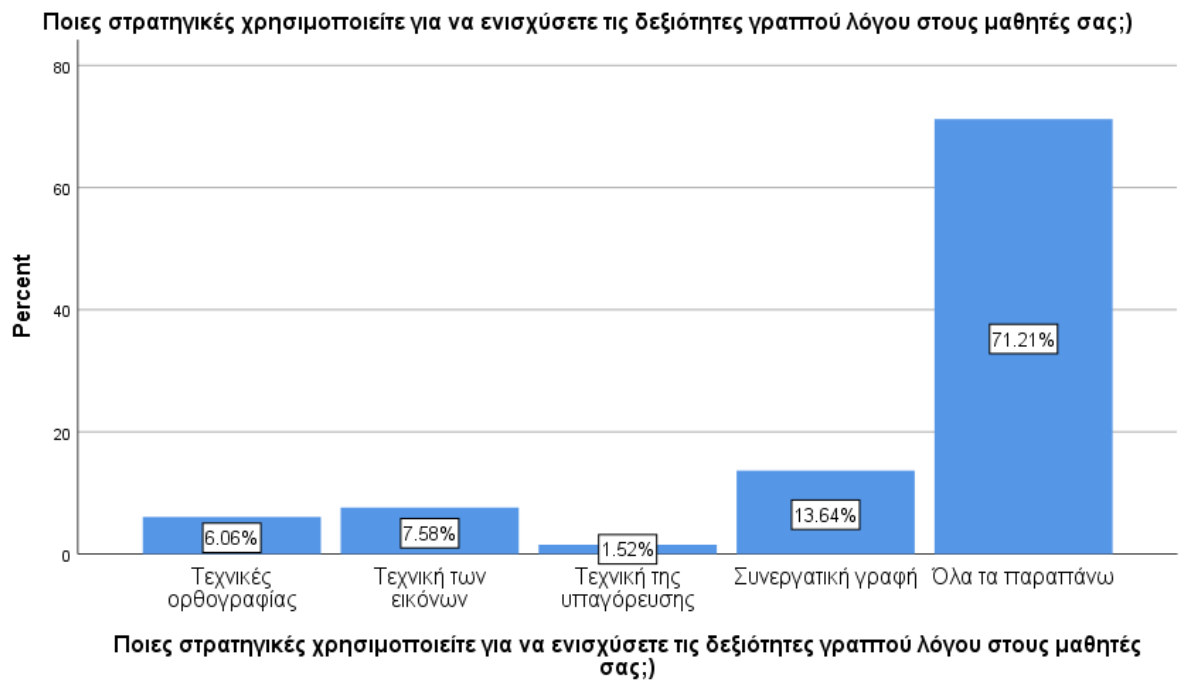
Ο πίνακας 16 καταγράφει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών τους. Η πλειονότητα (71.2%) δήλωσε ότι εφαρμόζει συνδυαστικά όλες τις αναφερόμενες τεχνικές, όπως ορθογραφικές στρατηγικές, εικόνες, υπαγόρευση και συνεργατική γραφή. Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν μεμονωμένες στρατηγικές, με πιο συχνή την επιλογή της συνεργατικής γραφής (13.6%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 16.

Πίνακας 15

Στρατηγικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να ενισχύσετε τις δεξιότητες γραπτού λόγου στους μαθητές σας;)

	Πλήθος	%
Τεχνικές ορθογραφίας	4	6.1
Τεχνική των εικόνων	5	7.6
Τεχνική της υπαγόρευσης	1	1.5
Συνεργατική γραφή	9	13.6
Όλα τα παραπάνω	47	71.2
Σύνολο	66	100.0



Διάγραμμα 16: Κατανομή του δείγματος ως προς τις στρατηγικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί

Ο πίνακας 17 παρουσιάζει τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλους ειδικούς (όπως λογοθεραπευτές ή ψυχολόγους) για την υποστήριξη των μαθητών τους. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (53.0%) ανέφερε ότι συνεργάζεται συχνά με άλλους επαγγελματίες, ενώ ένα επιπλέον 19.7% δήλωσε πολύ συχνή συνεργασία. Αντίθετα, μικρότερο ποσοστό συνεργάζεται σπάνια (22.7%) ή καθόλου (4.5%). Η κατανομή απεικονίζεται στο ακόλουθο διάγραμμα 17.

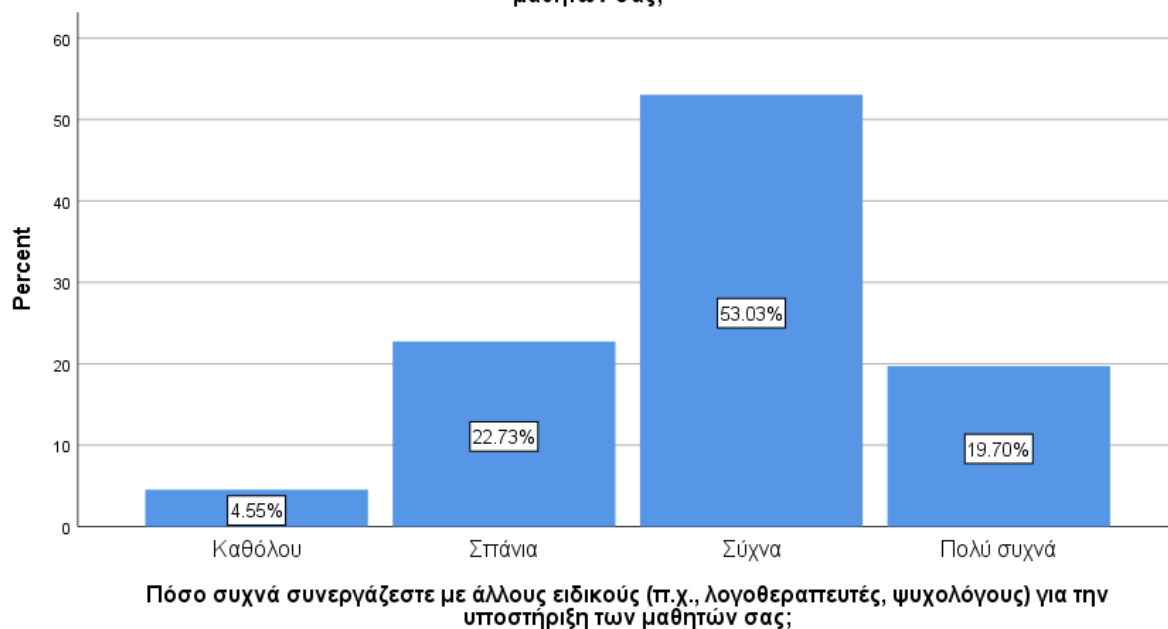
Πίνακας 16

Συχνότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με άλλους ειδικούς για την υποστήριξη των μαθητών

Πόσο συχνά συνεργάζεστε με άλλους ειδικούς (π.χ., λογοθεραπευτές, ψυχολόγους) για την υποστήριξη των μαθητών σας;

	Πλήθος	%
Καθόλου	3	4.5
Σπάνια	15	22.7
Συχνά	35	53.0
Πολύ συχνά	13	19.7
Σύνολο	66	100.0

Πόσο συχνά συνεργάζεστε με άλλους ειδικούς (π.χ., λογοθεραπευτές, ψυχολόγους) για την υποστήριξη των μαθητών σας;



Διάγραμμα 17: Κατανομή του δείγματος ως προς την συχνότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με άλλους ειδικούς για την υποστήριξη των μαθητών

Οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση «Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή στρατηγικών για την ανάπτυξη του γραπτού;» παρουσιάζονται στον πίνακα 18.

Πίνακας 17

Αποκρίσεις στην ερώτηση «Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή στρατηγικών για την ανάπτυξη του γραπτού;»

Άγχος μαθητών, Δυσκολίες στην ανάκληση κανόνων ορθογραφίας, αλλοδαποί μαθητές ,αθλητές
Αδιαφορία και βαρεμάρα
Απόσπαση προσοχής μαθητών , περιορισμένος χρόνος , δυσκολία στην συνεργασία από την μεριά των μαθητών
Απροθυμία του μαθητή
Άρνηση μαθητών
Άρνηση του μαθητή να συνεργαστεί, αδιαφορία
Δεν ταιριάζουν όλες η στρατηγικές σε όλους του μαθητές
Δεν ταιριάζουν όλες οι στρατηγικές σε όλους τους μαθητές
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΧΡΟΝΟΣ
Δυσανάγνωστα κείμενα, έλλειψη συγκέντρωσης από τους μαθητές, μη τήρηση ακόμη και βασικών κανόνων ορθογραφίας, μειωμένο λεξιλόγιο
Δυσκολίες σε σύνταξη
Δυσγραφία, δυσορθογραφία
Έλλειψη επιπλέον χρόνου
Έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές και περιορισμένος διδακτικός χρόνος
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς.
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής-τεχνολογία, μη αποτελεσματική επικοινωνία με γονείς ,συνύπαρξη άλλων μαθησιακών δυσκολιών
Έλλειψη χρόνου
ΈΛΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ
Έλλειψη χρόνου
Έλλειψη χρόνου και συγκέντρωσης στο γνωστικό αντικείμενο
Έλλειψη χρόνου, πόρων
Εμπλοκή των μαθητών
Η αδιαφορία
Η αδυναμία οργάνωσης των ιδεών.

Η ανταπόκριση του μαθητή

Η άρνηση να ακολουθήσει και να δεχθεί τις στρατηγικές αυτές.

Η άρνηση του μαθητή ή του υπεύθυνου καθηγητή να συνεργαστεί

Η άρνηση των μαθητών

Η γονείς

Η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και η ανάπτυξη κινήτρων

η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες και επίπεδα των μαθητών. Επιπλέον, η έλλειψη κινήτρων και η περιορισμένη έκθεση σε ποιοτικά πρότυπα γραπτού λόγου δυσκολεύουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Η δυσκολία εκμάθησης του πώς να συντάσσουν ένα κείμενο με συνοχή.

η δυσκολία στην κατανόηση του προβλήματος

Η δυσκολία στην οργάνωση των σκέψεων τους, με σαφήνεια και συνέπεια απαιτεί αρκετή εξάσκηση. Η πρόκληση είναι να μάθουν οι μαθητές πώς να δομούν τα κείμενά τους με έναν λογικό και συνεκτικό τρόπο. Κυρίως οι μαθητές με γλωσσικές δυσκολίες δυσκολεύονται στο να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτά, κάτι που καθιστά την ανάπτυξη του γραπτού λόγου πιο απαιτητική. Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή πρόοδος για κάθε μαθητή.

Η έλλειψη σωστών δραστηριοτήτων για την κάθε διαταραχή και παιδί, η θέληση για την εκπαίδευση του σωστού γραπτού λόγου, ο ελάχιστος εκπαιδευτικός χρόνος για την επίτευξη της κάθε δραστηριότητας και δεν υπάρχει η κατάλληλη δημιουργικότητα

Η έλλειψη χρόνου μέσα στην τάξη .

Η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η συνεργασία με τους γονείς ώστε οι τεχνικές αυτές να συνεχίζονται και στο σπίτι. Αρκετοί γονείς λόγω επαγγελματικού φόρτου δεν ασχολούνται και τόσο με τα παιδιά παρόλο τις υποδείξεις που τους κάνουμε.

Η πίεση χρόνου

Η συνεργασία με τους γονείς.

Η συνεργασία του μαθητή

Κατά ποσό αυτές οι στρατηγικές είναι αποτελεσματικές και στοχευμένες.

Κατά τη γνώμη μου η μεγαλύτερη πρόκληση στην εφαρμογή των στρατηγικών για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, όπως και κάθε άλλης δεξιότητας λόγου, είναι η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τους μαθητές. Για να είναι αποτελεσματική μια στρατηγική χρειάζεται εξατομίκευση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Κόπωση στην εφαρμογή στρατηγικών

Λίγος χρόνος μέσα στη σχολική τάξη

Μεγάλο αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη

Μη εξέλιξη

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών στον γραπτό λόγο.

Μπορείς να δεις το πρόβλημα των μαθητών

Ο χρόνος

Οι διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες μέσα στην ίδια πολυμελή τάξη

Οι μαθητές να μην μπορούν να ενεργήσουν χωρίς καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού.

Όταν δεν καταφέρνουν το αποτέλεσμα που θέλουν συχνά απογοητεύονται και δε θέλουν να το προσπαθήσουν πάλι.

Όταν το παιδί δεν συμβαδίζει με τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης και ως παράλληλη στήριξη χρειάζεται να αφιερώσεις περισσότερο χρόνο στα προβλήματα γραφής παραβλέποντας πολλά κομμάτια της παράδοσης του μαθήματος από τον/την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής

Περιορισμένος διδακτικός χρόνος

Περιορισμένος χρόνος για την αξιοποίηση περισσότερων στρατηγικών

Προβλήματα σύνταξης, στίξης και τονισμού.

Σύνταξη κειμένου

Την δυσγραφία

Το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών

Το ότι οι μαθητές δυσανασχετούν γενικά να γράφουν

Το παιδί να έχει μεγαλώσει αρκετά ηλικιακά (π.χ να έχει ξεπεράσει την Γ' Δημοτικού)

Υπάρχει καθυστέρηση αναφορικά με τη συνεργασία των ειδικών και έτσι χάνεται πολύτιμος χρόνος.

Φόρτος εξεταστέας ύλης

Χρόνος

Επαγωγική ανάλυση

Οι ακόλουθοι πίνακες 19 και 20 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα t-test για τη διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς τη συχνότητα εντοπισμού προβλημάτων γραπτού λόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν ή δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετική με τα προβλήματα γραπτού λόγου εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερη μέση τιμή ως προς τη συχνότητα εντοπισμού τέτοιων προβλημάτων ($M = 3.33$) σε σύγκριση με όσους δεν έχουν επιμορφωθεί ($M = 3.08$). Η διαφορά αυτή δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική στο

επίπεδο $p < 0.05$ ($t(62) = -1.719$, $p = 0.091$). Οι τιμές απεικονίζονται στο ακόλουθο θηκόγραμμα 19.

Πίνακας 18

Μέση συχνότητα εντοπισμού προβλημάτων στον γραπτό λόγο, ανά συμμετοχή σε σχετική επιμόρφωση

Group Statistics

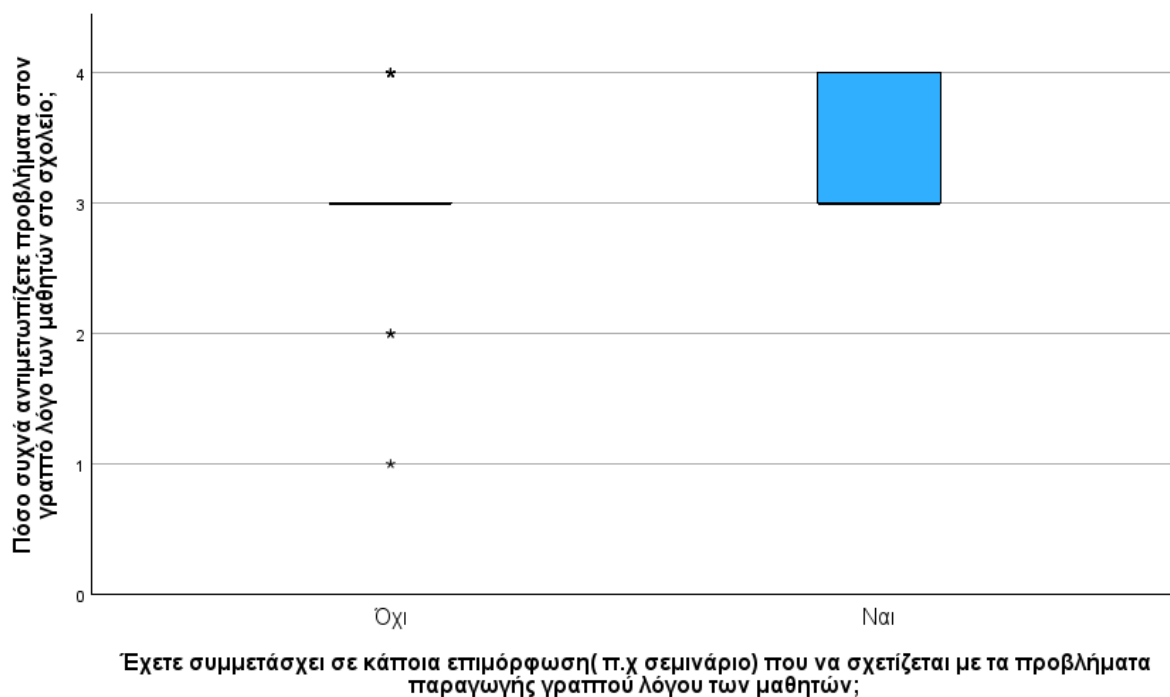
Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο;	Όχι	25	3.08	.702	.140
	Ναι	39	3.33	.478	.076

Πίνακας 19

Αποτελέσματα ελέγχου ανεξαρτήτων δειγμάτων (t-test) για τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων στον γραπτό λόγο

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances					
						Significance	
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο;	Equal variances assumed	.001	.975	-1.719	62	.045	.091
	Equal variances not assumed			-1.584	38.213	.061	.121



Διάγραμμα 19: Κατανομή του δείγματος ως προς την συχνότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών με άλλους ειδικούς για την υποστήριξη των μαθητών

Οι παρακάτω πίνακες 21 και 22 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για τη διερεύνηση διαφορών στη συχνότητα εντοπισμού προβλημάτων γραπτού λόγου μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει διαφορετικά είδη επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ανάλυση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F(3,62) = 0.961$, $p = 0.417$), ενώ οι μέσες τιμές απεικονίζονται στο ακόλουθο θηκόγραμμα 19.

Πίνακας 21

Μέση συχνότητα εντοπισμού προβλημάτων στον γραπτό λόγο, ανά είδος προγράμματος επιμόρφωσης

Descriptives

Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Πρόγραμμα εστιασμένο στη βελτίωση της γραφής	2	3.50	.707	.500	-2.85	9.85	3	4
Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου	13	3.46	.519	.144	3.15	3.78	3	4
Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών	24	3.17	.482	.098	2.96	3.37	2	4
Άλλο	27	3.19	.681	.131	2.92	3.45	1	4
Total	66	3.24	.583	.072	3.10	3.39	1	4

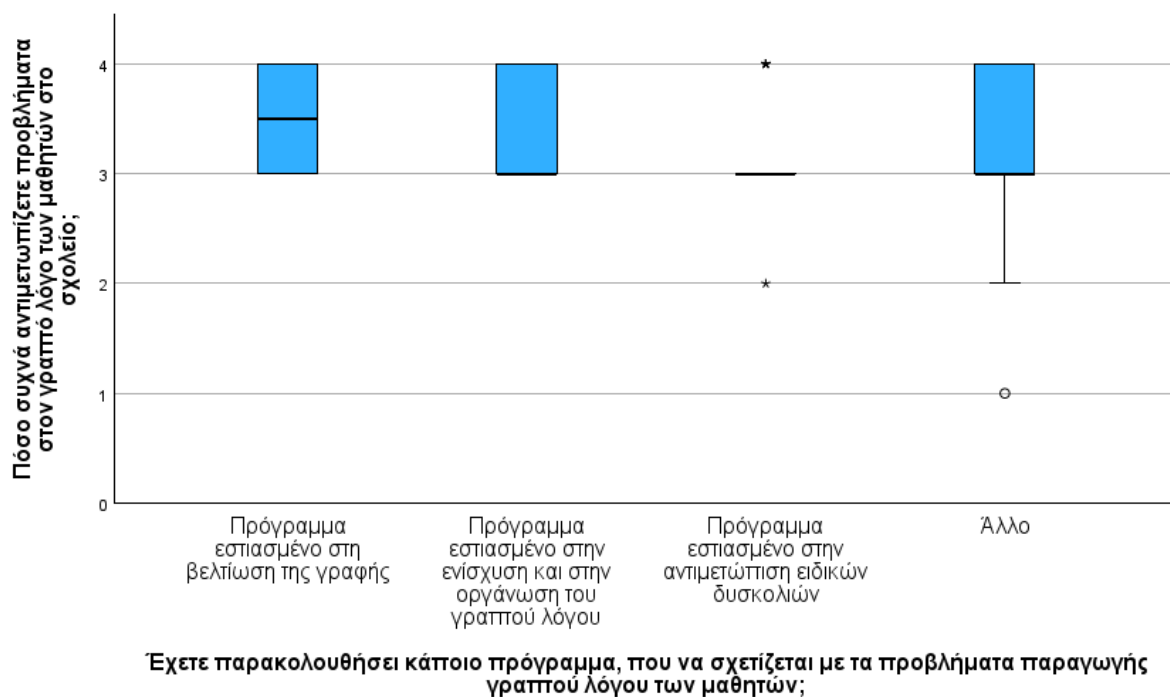
Πίνακας 20

Ανάλυση διασποράς (ANOVA) για τη συχνότητα εντοπισμού προβλημάτων στον γραπτό λόγο ανά είδος επιμόρφωσης

ANOVA

Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.983	3	.328	.961	.417
Within Groups	21.138	62	.341		
Total	22.121	65			



Διάγραμμα 20: Συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων στον γραπτό λόγο μαθητών, ανά είδος προγράμματος επιμόρφωσης

Οι πίνακες 23 και 24 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα t-test για ανεξάρτητα δείγματα, με σκοπό να εξεταστεί εάν η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου στην τάξη διαφοροποιείται ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε σχετική επιμόρφωση. Οι μέσοι όροι είναι σχεδόν ταυτόσημοι ($M = 3.12$ για όσους δεν έχουν επιμορφωθεί, $M = 3.15$ για όσους έχουν), και ο έλεγχος t δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($t(62) = -0.185$, $p = 0.854$). Συνεπώς, η συμμετοχή σε επιμόρφωση δεν φαίνεται να σχετίζεται με διαφοροποίηση στην αντίληψη για το βαθμό επίλυσης των προβλημάτων γραπτού λόγου στο σχολικό πλαίσιο. Οι τιμές απεικονίζονται στο ακόλουθο θηκόγραμμα 20.

Πίνακας 21

Μέσος βαθμός αντίληψης για τη δυνατότητα αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου στην τάξη, ανά συμμετοχή σε επιμόρφωση

Group Statistics

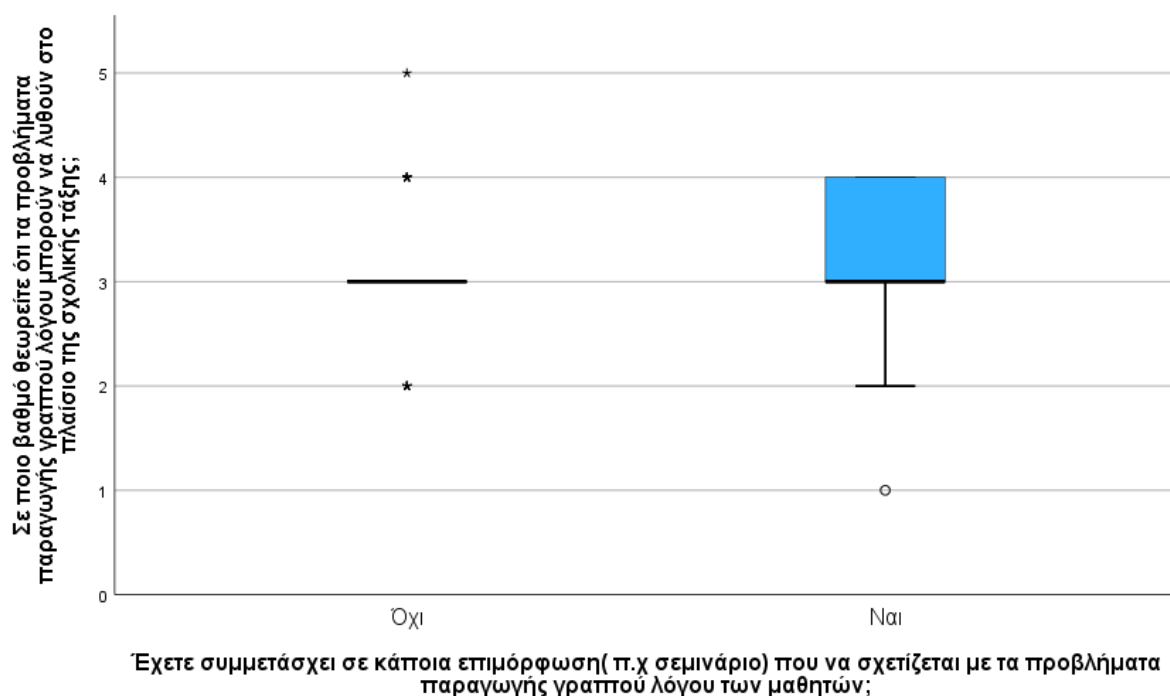
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;					
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να λυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;	Όχι	25	3.12	.726	.145
	Ναι	39	3.15	.709	.113

Πίνακας 22

Έλεγχος ανεξαρτήτων δειγμάτων (Independent Samples t-test)

Independent Samples Test

		Levene's Test		t-test for Equality of Means			
		for Equality of Variances		Significance			
		F	Sig.	t	df	One-Sided p	Two-Sided p
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να λυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;	Equal variances assumed	.021	.884	-.185	62	.427	.854
	Equal variances not assumed			-.184	50.404	.427	.855



Διάγραμμα 21: Βαθμός στον οποίο θεωρείται ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να επιλυθούν στην τάξη, ανά συμμετοχή σε επιμόρφωση

Οι πίνακες 25 και 26 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα ανάλυσης διασποράς (ANOVA) για τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να επιλυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, σε

συνάρτηση με το είδος της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει. Οι μέσοι όροι ανά κατηγορία κυμαίνονται κοντά στην τιμή 3, χωρίς σημαντικές αποκλίσεις. Ο έλεγχος ANOVA δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ($F(3,62) = 0.093$, $p = 0.964$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το είδος της επιμόρφωσης δεν φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα αντιμετώπισης τέτοιων προβλημάτων στην τάξη. Οι τιμές απεικονίζονται στο ακόλουθο θηκόγραμμα 21.

Πίνακας 23

Περιγραφικά στατιστικά για τον βαθμό στον οποίο θεωρείται ότι τα προβλήματα γραπτού λόγου μπορούν να αντιμετωπιστούν στην τάξη, ανά είδος επιμόρφωσης

Descriptives

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να λυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Πρόγραμμα εστιασμένο στη βελτίωση της γραφής	2	3.00	.000	.000	3.00	3.00	3	3
Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου	13	3.23	.927	.257	2.67	3.79	1	4
Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών	24	3.13	.612	.125	2.87	3.38	2	4
Άλλο	27	3.15	.718	.138	2.86	3.43	2	5
Total	66	3.15	.707	.087	2.98	3.33	1	5

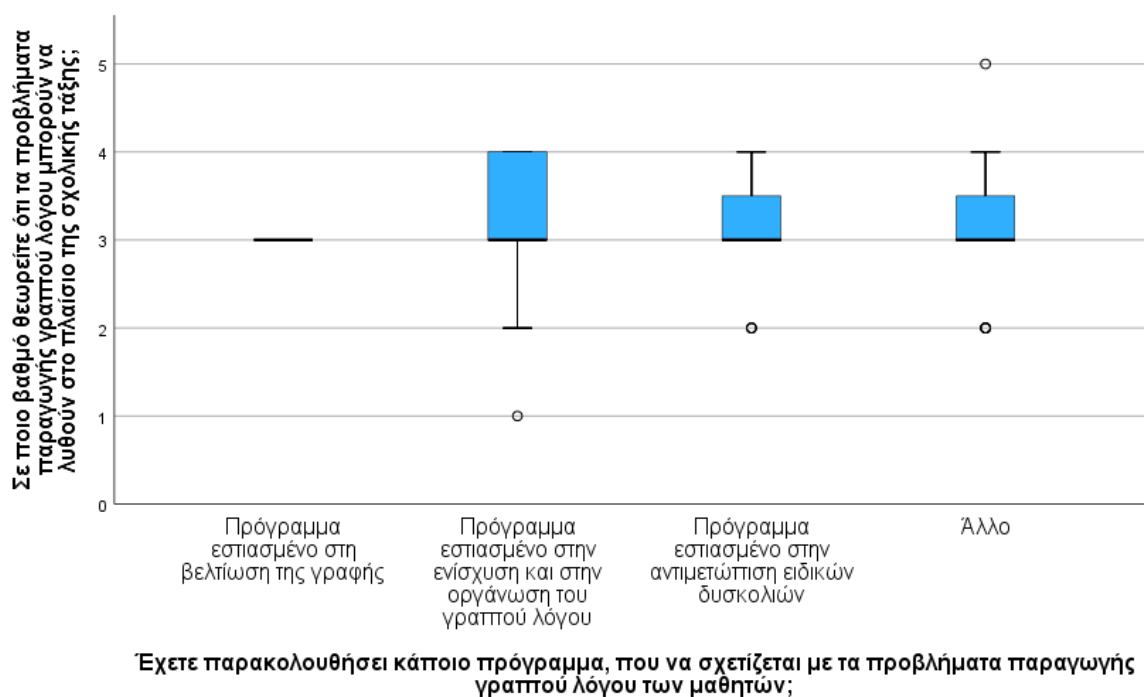
Πίνακας 24

Ανάλυση διασποράς (ANOVA) για τη σύγκριση μέσων όρων αντίληψης, ανά είδος επιμόρφωσης

ANOVA

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν να λυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	.145	3	.048	.093	.964
Within Groups	32.340	62	.522		
Total	32.485	65			



Διάγραμμα 22: Βαθμός στον οποίο θεωρείται ότι τα προβλήματα γραπτού λόγου μπορούν να επιλυθούν στην τάξη, ανά είδος προγράμματος επιμόρφωσης

Οι πίνακες 27 και 28 παρουσιάζουν την κατανομή των απαντήσεων ως προς το είδος προβλημάτων γραπτού λόγου που εντοπίζονται, σε σχέση με τη συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών σε σχετική επιμόρφωση. Δεδομένου ότι το 25% των κελιών έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Fisher, ο οποίος δεν

ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών ($p = 0.244$). Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 22.

Πίνακας 25

Σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και τύπων προβλημάτων γραπτού λόγου που εντοπίζονται στους μαθητές

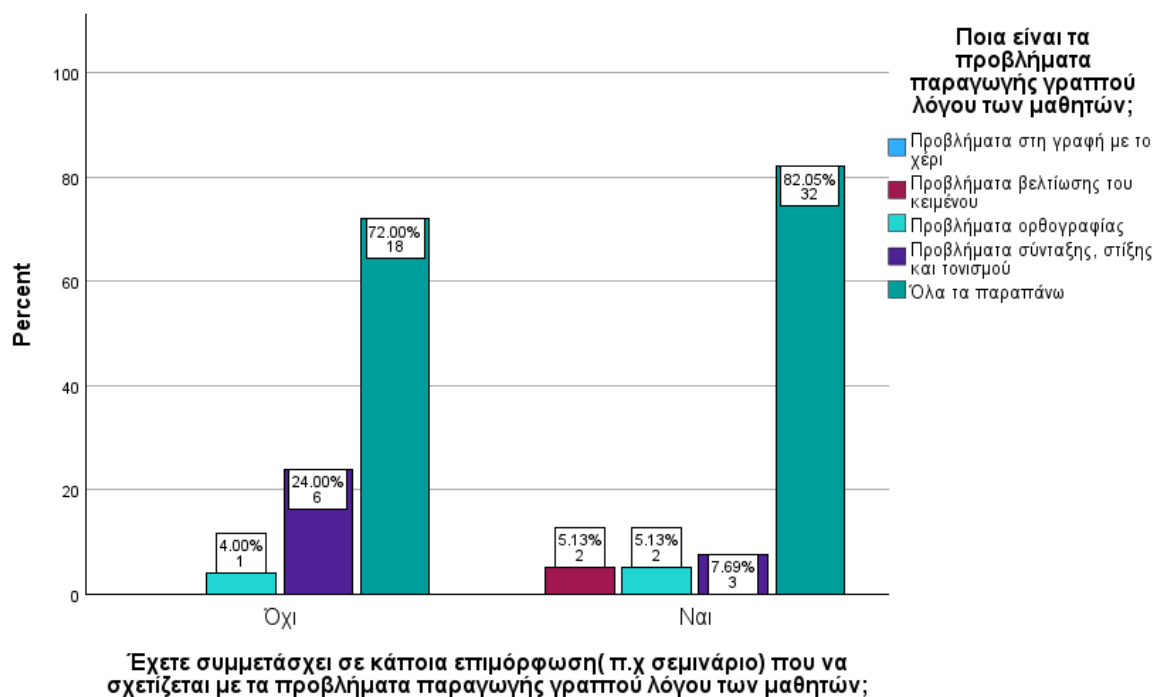
Crosstab

		Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;				Total	
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%	N	%
Ποια είναι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;	Προβλήματα βελτίωσης του κειμένου	0	0.0%	2	5.1%	2	3.1%
	Προβλήματα ορθογραφίας	1	4.0%	2	5.1%	3	4.7%
	Προβλήματα σύνταξης, στίξης και τονισμού	6	24.0%	3	7.7%	9	14.1%
	Όλα τα παραπάνω	18	72.0%	32	82.1%	50	78.1%
Total		25	100.0%	39	100.0%	64	100.0%

Πίνακας 26

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ επιμόρφωσης και τύπων προβλημάτων γραπτού λόγου

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	4.40	3	0.221
Fisher's exact test			0.244
N	64		



Διάγραμμα 23: Τύποι προβλημάτων γραπτού λόγου που εντοπίζονται στους μαθητές, ανά συμμετοχή σε σχετική επιμόρφωση

Οι πίνακες 29 και 30 εξετάζουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ του είδους προγράμματος επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί και του τύπου προβλημάτων γραπτού λόγου που αναγνωρίζουν στους μαθητές. Παρότι η πλειονότητα σε όλες τις ομάδες εντοπίζει συνδυαστικά όλα τα προβλήματα (ορθογραφία, σύνταξη, στίξη κ.ά.), ο έλεγχος Fisher's exact δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p = 0.897$). Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 23.

Πίνακας 27

Σχέση μεταξύ είδους προγράμματος επιμόρφωσης και τύπων προβλημάτων γραπτού λόγου που εντοπίζονται

Crosstab

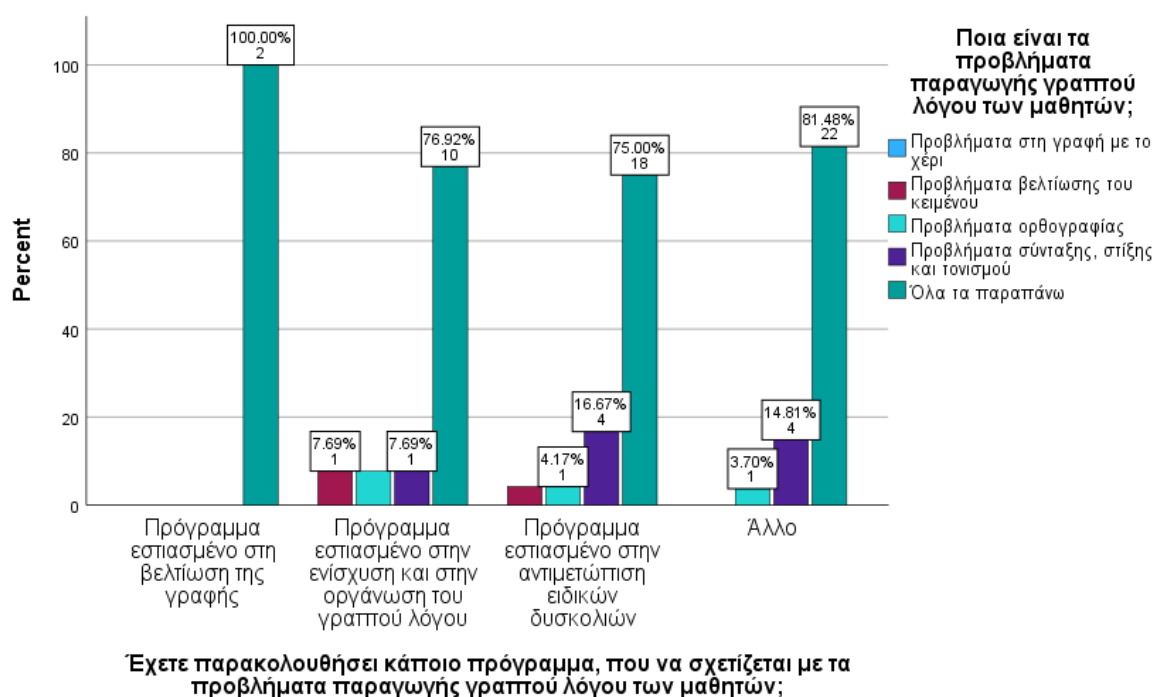
		Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;								Total	
		Πρόγραμμα εστιασμένο στην βελτίωση της γραφής		Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου		Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών		Άλλο			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ποια είναι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;	Προβλήματα βελτίωσης του κειμένου	0	0.0%	1	7.7%	1	4.2%	0	0.0%	2	3.0%
	Προβλήματα ορθογραφίας	0	0.0%	1	7.7%	1	4.2%	1	3.7%	3	4.5%
	Προβλήματα σύνταξης, στίξης και τονισμού	0	0.0%	1	7.7%	4	16.7%	4	14.8%	9	13.6%
	Όλα τα παραπάνω	2	100.0%	10	76.9%	18	75.0%	22	81.5%	52	78.8%
Total		2	100.0%	13	100.0%	24	100.0%	27	100.0%	66	100.0%

Πίνακας 28

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ είδους επιμόρφωσης και εντοπισμένων προβλημάτων γραπτού λόγου

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	3.32	9	0.950
Fisher's exact test			0.897
N	66		



Διάγραμμα 24: Τύποι προβλημάτων γραπτού λόγου που εντοπίζονται στους μαθητές, ανά είδος επιμορφωτικού προγράμματος

Οι πίνακες 31 και 32 εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής εκπαιδευτικών σε σχετική επιμόρφωση και της αναγνώρισης βασικών χαρακτηριστικών της δυσγραφίας. Ο έλεγχος Fisher's exact δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο

μεταβλητών ($p = 0.629$). Συνεπώς, η συμμετοχή σε επιμόρφωση δεν φαίνεται να επηρεάζει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 24.

Πίνακας 29

Σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και αναγνώρισης χαρακτηριστικών της δυσγραφίας

Crosstab

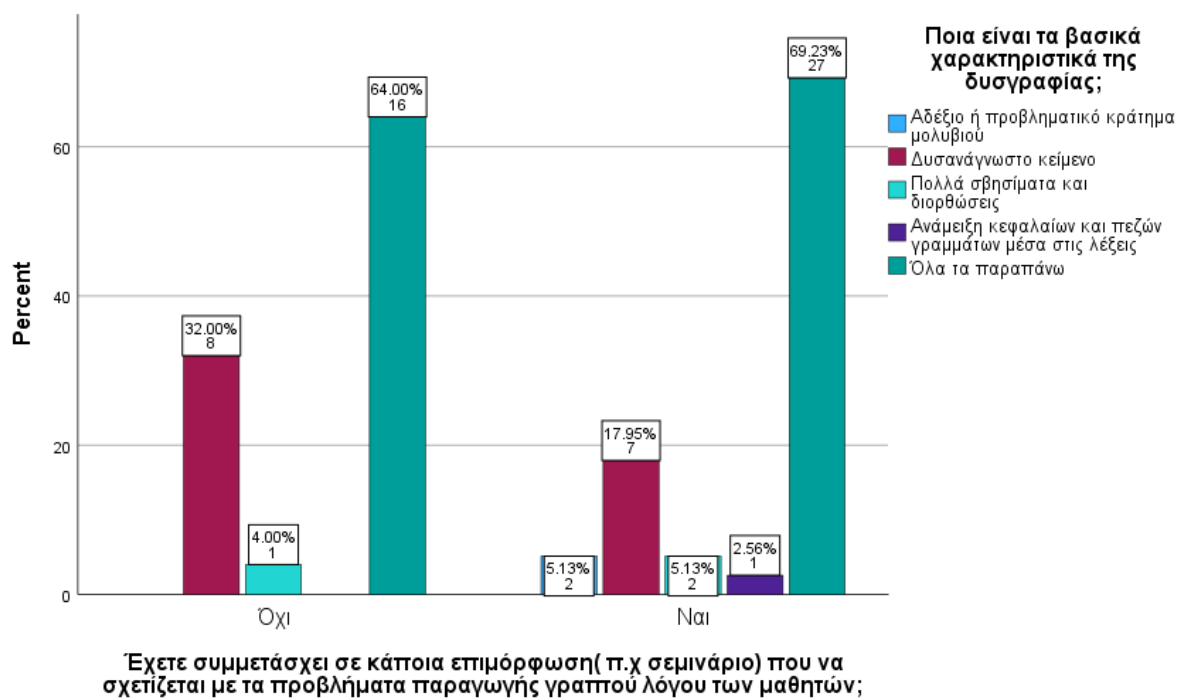
		Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση(π.χ σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;				Total	
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%	N	%
Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας;	Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού	0	0.0%	2	5.1%	2	3.1%
	Δυσανάγνωστο κείμενο	8	32.0%	7	17.9%	15	23.4%
	Πολλά σβησίματα και διορθώσεις	1	4.0%	2	5.1%	3	4.7%
	Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις	0	0.0%	1	2.6%	1	1.6%
	Όλα τα παραπάνω	16	64.0%	27	69.2%	43	67.2%
Total		25	100.0%	39	100.0%	64	100.0%

Πίνακας 30

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και αναγνώρισης χαρακτηριστικών της δυσγραφίας

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	3.31	4	0.507
Fisher's exact test			0.629
N	64		



Διάγραμμα 25: Αντιλήψεις για τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας, ανά συμμετοχή σε σχετική επιμόρφωση

Οι πίνακες 33 και 34 διερευνούν τη σχέση μεταξύ του είδους επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί και της αναγνώρισης βασικών χαρακτηριστικών της δυσγραφίας στους μαθητές. Ο έλεγχος Fisher's exact δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική

σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p = 0.533$). Επομένως, το είδος της επιμόρφωσης δεν φαίνεται να διαφοροποιεί ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 25.

Πίνακας 31

Σχέση μεταξύ είδους παρακολούθησης επιμόρφωσης και αναγνώρισης χαρακτηριστικών της δυσγραφίας

Crosstab

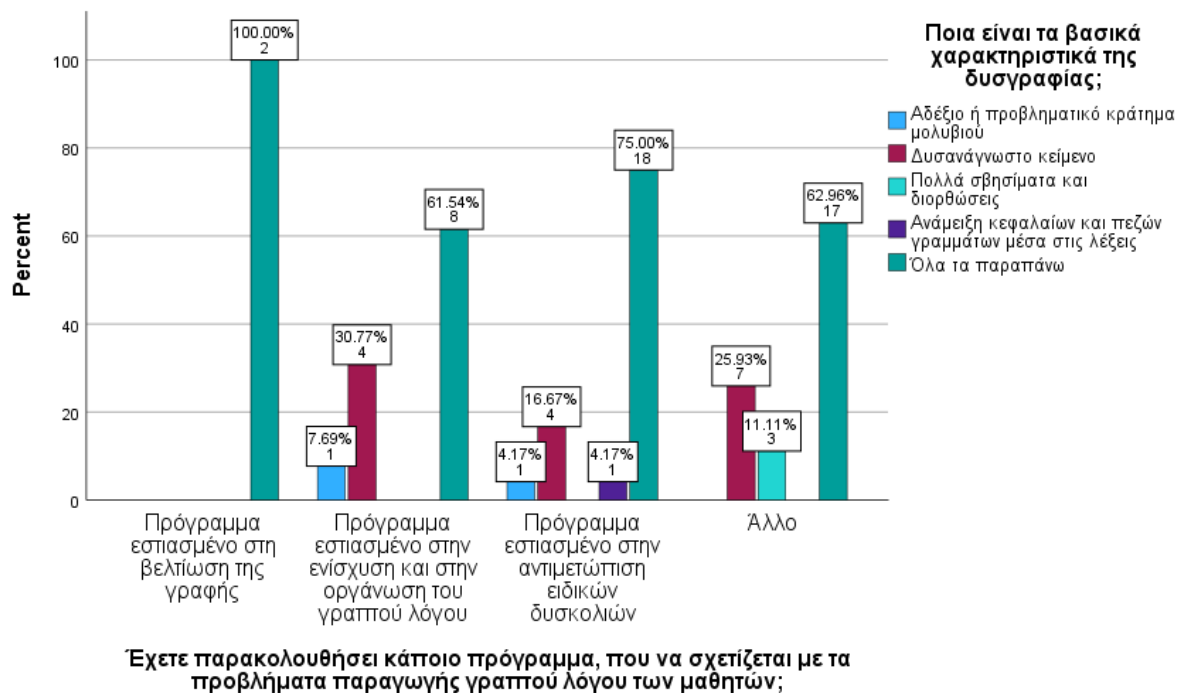
		Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;								Total	
		Πρόγραμμα εστιασμένο στη βελτίωση της γραφής		Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου		Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών		Άλλο			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας;	Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού	0	0.0%	1	7.7%	1	4.2%	0	0.0%	2	3.0%
	Δυσανάγνωστο κείμενο	0	0.0%	4	30.8%	4	16.7%	7	25.9%	15	22.7%
	Πολλά σβησίματα και διορθώσεις	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	3	11.1%	3	4.5%
	Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις	0	0.0%	0	0.0%	1	4.2%	0	0.0%	1	1.5%
	Όλα τα παραπάνω	2	100.0%	8	61.5%	18	75.0%	1	63.0%	45	68.2%
Total		2	100.0%	13	100.0%	24	100.0%	2	100.0%	66	100.0%

Πίνακας 32

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ είδους επιμόρφωσης και αναγνώρισης χαρακτηριστικών της δυσγραφίας

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	9.98	12	0.617
Fisher's exact test			0.533
N	66		



Διάγραμμα 26: Αντιλήψεις για τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας, ανά είδος επιμορφωτικού προγράμματος

Οι πίνακες 35 και 36 εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής εκπαιδευτικών σε επιμόρφωση και των μεθόδων που χρησιμοποιούν για να αξιολογούν την πρόοδο μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου. Ο έλεγχος Fisher's exact δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση ($p = 0.498$). Συνεπώς, η συμμετοχή σε επιμόρφωση δεν φαίνεται να

επηρεάζει ουσιαστικά την επιλογή μεθόδων αξιολόγησης. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 26.

Πίνακας 33

Σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και εφαρμοζόμενων μεθόδων αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου

Crosstab

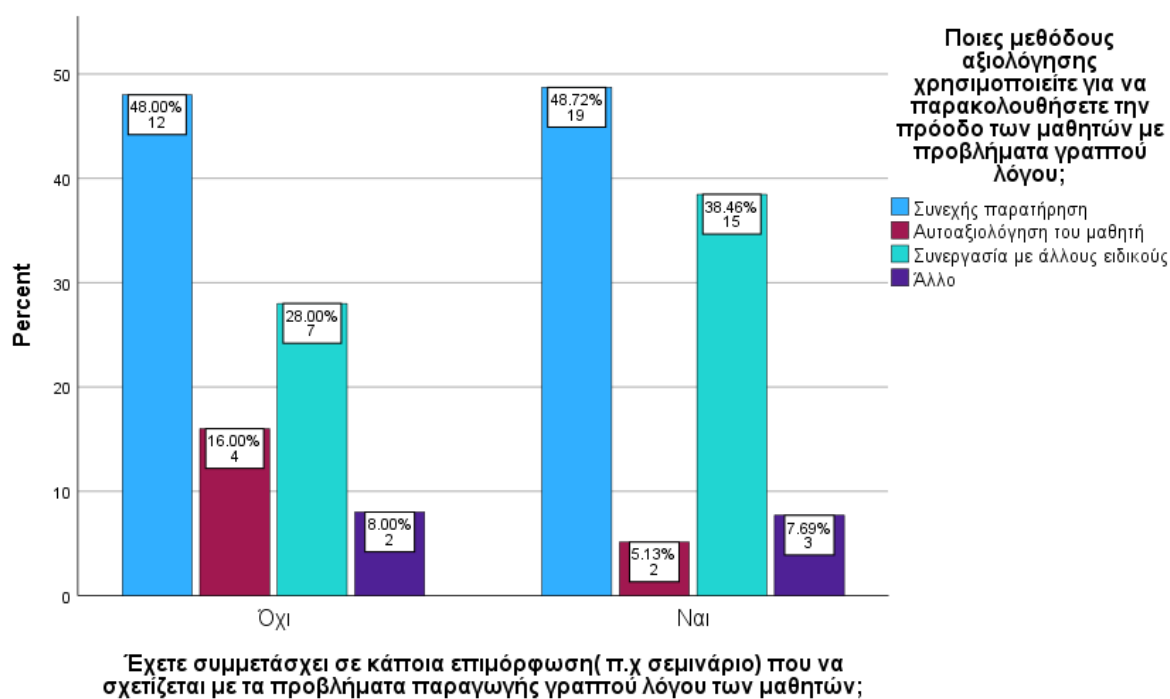
		Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;				Total	
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%	N	%
Ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να παρακολουθήσετε την πρόοδο των μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου;	Συνεχής παρατήρηση	12	48.0%	19	48.7%	31	48.4%
	Αυτοαξιολόγηση του μαθητή	4	16.0%	2	5.1%	6	9.4%
	Συνεργασία με άλλους ειδικούς	7	28.0%	15	38.5%	22	34.4%
	Άλλο	2	8.0%	3	7.7%	5	7.8%
Total		25	100.0%	39	100.0%	64	100.0%

Πίνακας 34

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και μεθόδων αξιολόγησης

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	2.41	3	0.492
Fisher's exact test			0.498
N	64		



Διάγραμμα 27: Μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της προόδου μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου, ανά συμμετοχή σε επιμόρφωση

Οι πίνακες 37 και 38 εξετάζουν τη σχέση μεταξύ του είδους του επιμορφωτικού προγράμματος που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί και των μεθόδων αξιολόγησης που χρησιμοποιούν για την παρακολούθηση της προόδου μαθητών με προβλήματα γραπτού

λόγου. Ο έλεγχος Fisher's exact δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών ($p = 0.784$). Επομένως, δεν προκύπτει στατιστικά τεκμηριωμένη επίδραση του είδους επιμόρφωσης στις μεθόδους αξιολόγησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 27.

Πίνακας 35

Σχέση μεταξύ είδους προγράμματος επιμόρφωσης και εφαρμοζόμενων μεθόδων αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου

Crosstab

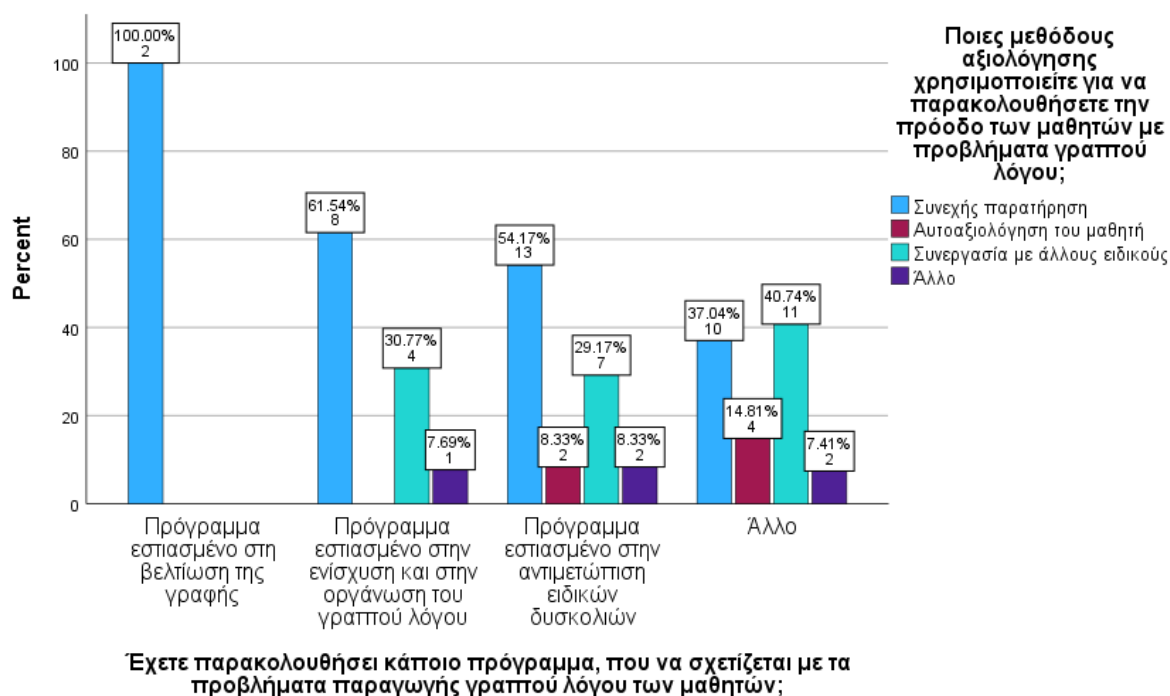
		Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;								Total	
				Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου				Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών		Άλλο	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να παρακολουθήσετε την πρόοδο των μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου;	Συνεχής παρατήρηση	2	100.0%	8	61.5%	13	54.2%	1 0	37.0%	33	50.0%
	Αυτοαξιολόγη ση του μαθητή	0	0.0%	0	0.0%	2	8.3%	4	14.8%	6	9.1%
	Συνεργασία με άλλους ειδικούς	0	0.0%	4	30.8%	7	29.2%	1 1	40.7%	22	33.3%
	Άλλο	0	0.0%	1	7.7%	2	8.3%	2	7.4%	5	7.6%
Total		2	100.0%	13	100.0 %	24	100.0%	2 7	100.0 %	66	100.0 %

Πίνακας 36

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ είδους επιμόρφωσης και μεθόδων αξιολόγησης

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	6.12	9	0.728
Fisher's exact test			0.784
N	66		



Διάγραμμα 28: Μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της προόδου μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου, ανά είδος επιμορφωτικού προγράμματος

Οι πίνακες 39 και 40 διερευνούν εάν η συμμετοχή σε επιμόρφωση σχετική με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν την αξιολόγηση των μαθητών. Ο έλεγχος Fisher's exact δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p = 0.610$). Συνεπώς, η συμμετοχή σε επιμόρφωση δεν φαίνεται να σχετίζεται με διαφορετική προσέγγιση ως προς την

προσαρμογή της αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 28.

Πίνακας 37

Σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και τρόπων προσαρμογής της αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου

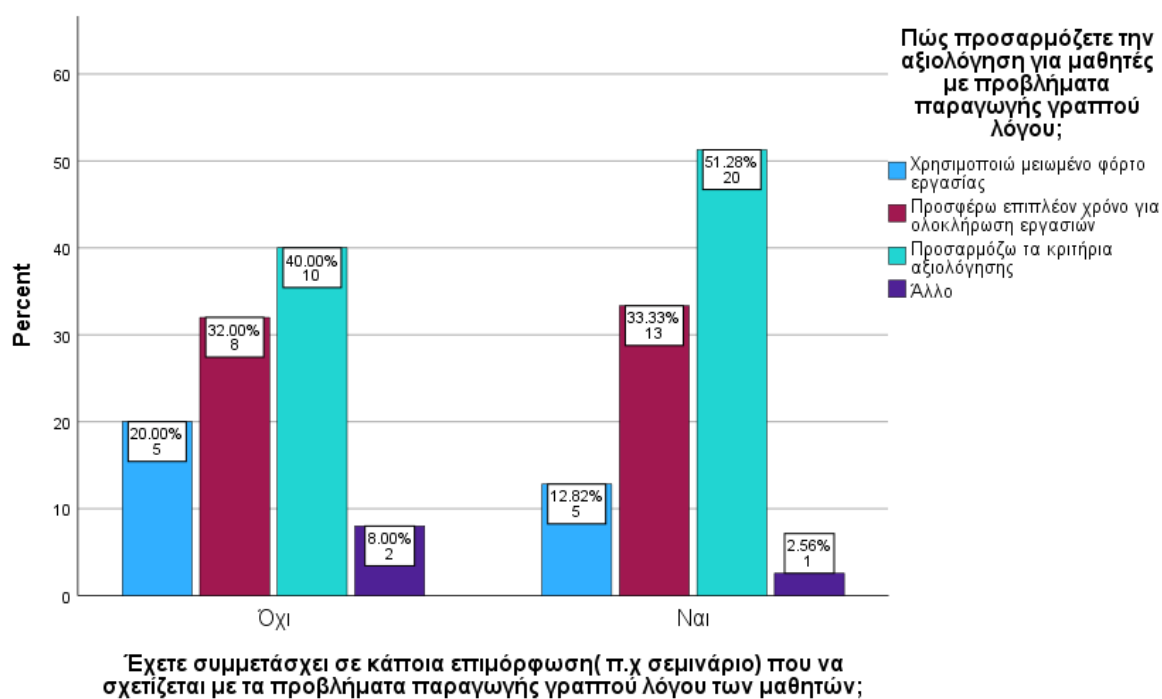
Crosstab

		Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;				Total	
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%	N	%
Πώς προσαρμόζετε την αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου;	Χρησιμοποιώ μειωμένο φόρτο εργασίας	5	20.0%	5	12.8%	10	15.6%
	Προσφέρω επιπλέον χρόνο για ολοκλήρωση εργασιών	8	32.0%	13	33.3%	21	32.8%
	Προσαρμόζω τα κριτήρια αξιολόγησης	10	40.0%	20	51.3%	30	46.9%
	Άλλο	2	8.0%	1	2.6%	3	4.7%
Total		25	100.0%	39	100.0%	64	100.0%

Πίνακας 38

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ επιμόρφωσης και προσαρμογών στην αξιολόγηση

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	1.88	3	0.597
Fisher's exact test			0.610
N	64		



Διάγραμμα 29: Τρόποι προσαρμογής της αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου, ανά συμμετοχή σε σχετική επιμόρφωση

Οι πίνακες 41 και 42 εξετάζουν τη σχέση μεταξύ του είδους προγράμματος επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί και των τρόπων με τους οποίους προσαρμόζουν την αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα του ελέγχου Fisher's exact δεν κατέδειξαν στατιστικά σημαντική

διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων ($p = 0.728$). Άρα, το είδος της επιμόρφωσης δεν φαίνεται να επηρεάζει με ουσιαστικό τρόπο τις προσαρμογές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 29.

Πίνακας 39

Σχέση μεταξύ είδους επιμόρφωσης και τρόπων προσαρμογής της αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου

Crosstab

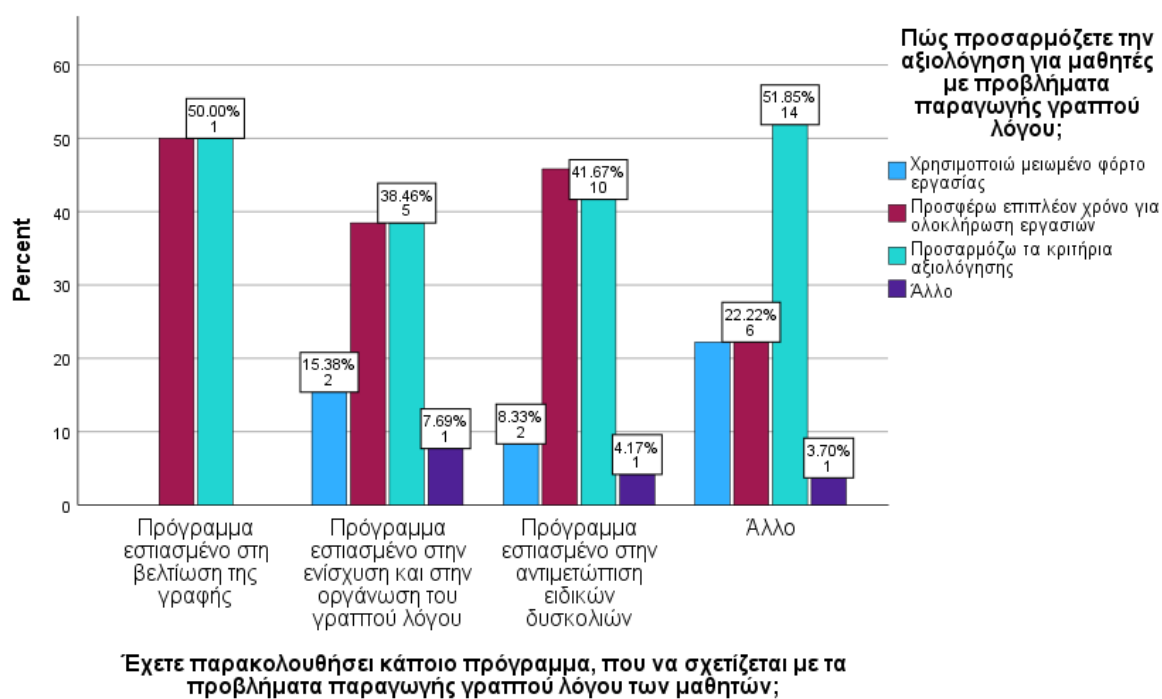
		Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;								Total	
		Πρόγραμμα εστιασμένο στη βελτίωση της γραφής		Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου		Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών		Άλλο		N	%
		N	%	N	%	N	%	N	%		
Πώς προσαρμόζετε την αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου;	Χρησιμοποιώ μειωμένο φόρτο εργασίας	0	0.0%	2	15.4%	2	8.3%	6	22.2%	10	15.2%
	Προσφέρω επιπλέον χρόνο για ολοκλήρωση εργασιών	1	50.0%	5	38.5%	11	45.8%	6	22.2%	23	34.8%
	Προσαρμόζω τα κριτήρια αξιολόγησης	1	50.0%	5	38.5%	10	41.7%	14	51.9%	30	45.5%
	Άλλο	0	0.0%	1	7.7%	1	4.2%	1	3.7%	3	4.5%
Total		2	100.0%	13	100.0%	24	100.0%	27	100.0%	64	100.0%

Πίνακας 40

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ είδους επιμόρφωσης και προσαρμογών στην αξιολόγηση

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	5.07	9	0.828
Fisher's exact test			0.728
N	66		



Διάγραμμα 30: Τρόποι προσαρμογής της αξιολόγησης για μαθητές με προβλήματα γραπτού λόγου, ανά είδος επιμορφωτικού προγράμματος

Οι πίνακες 43 και 44 διερευνούν αν η συμμετοχή σε επιμόρφωση σχετική με την παραγωγή γραπτού λόγου επηρεάζει τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών. Ο έλεγχος Fisher's exact δεν έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και επιλεγμένων

στρατηγικών ($p = 0.596$). Συνεπώς, η συμμετοχή σε επιμόρφωση δεν φαίνεται να διαφοροποιεί ουσιαστικά τις στρατηγικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 30.

Πίνακας 41

Σχέση μεταξύ συμμετοχής σε επιμόρφωση και στρατηγικών ενίσχυσης δεξιοτήτων γραπτού λόγου στους μαθητές

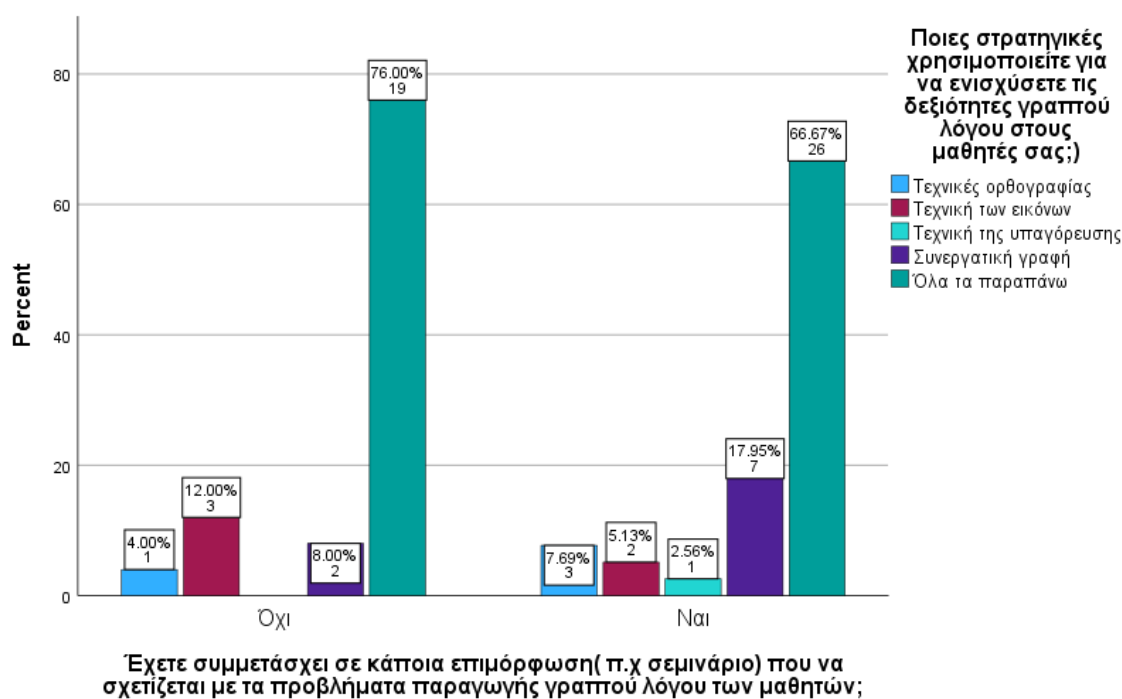
Crosstab

		Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση (π.χ. σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;				Total	
		Όχι		Ναι			
		N	%	N	%	N	%
Ποιες στρατηγικές	Τεχνικές ορθογραφίας	1	4.0%	3	7.7%	4	6.3%
χρησιμοποιείτε για να	Τεχνική των εικόνων	3	12.0%	2	5.1%	5	7.8%
ενισχύσετε τις δεξιότητες	Τεχνική της υπαγόρευσης	0	0.0%	1	2.6%	1	1.6%
γραπτού λόγου στους	Συνεργατική γραφή	2	8.0%	7	17.9%	9	14.1%
μαθητές σας;)	Όλα τα παραπάνω	19	76.0%	26	66.7%	45	70.3%
Total		25	100.0%	39	100.0%	64	100.0%

Πίνακας 42

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ επιμόρφωσης και στρατηγικών ενίσχυσης γραπτού λόγου

χ^2 Tests			
	Value	df	p
χ^2	3.16	4	0.532
Fisher's exact test			0.596
N	64		



Διάγραμμα 31: Στρατηγικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών, ανά συμμετοχή σε σχετική επιμόρφωση

Οι πίνακες 45 και 46 διερευνούν τη σχέση μεταξύ του είδους προγράμματος επιμόρφωσης και των στρατηγικών ενίσχυσης του γραπτού λόγου που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Ο έλεγχος Fisher's exact δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($p = 0.820$). Επομένως, το είδος της επιμόρφωσης δεν φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά τις στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Η κατανομή των απαντήσεων απεικονίζεται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα 31.

Πίνακας 43

Σχέση μεταξύ είδους επιμόρφωσης και στρατηγικών ενίσχυσης δεξιοτήτων γραπτού λόγου στους μαθητές

Crosstab

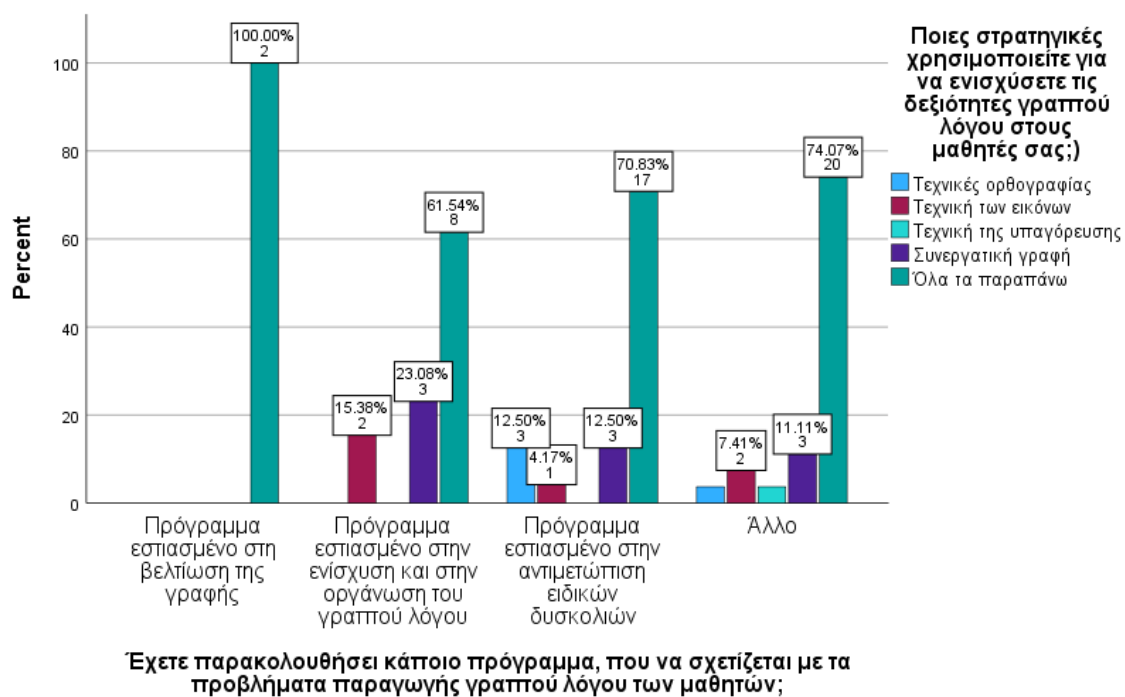
		Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;										Total
		Πρόγραμμα										
		Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου		Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών		Άλλο						
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να ενισχύσετε τις δεξιότητες γραπτού λόγου στους μαθητές σας;)	Τεχνικές ορθογραφίας	0	0.0%	0	0.0%	3	12.5%	1	3.7%	4	6.1%	
	Τεχνική των εικόνων	0	0.0%	2	15.4%	1	4.2%	2	7.4%	5	7.6%	
	Τεχνική της υπαγόρευσης	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	3.7%	1	1.5%	
	Συνεργατική γραφή	0	0.0%	3	23.1%	3	12.5%	3	11.1%	9	13.6%	
	Όλα τα παραπάνω	2	100.0%	8	61.5%	17	70.8%	20	74.1%	47	71.2%	
Total		2	100.0%	13	100.0 %	24	100.0 %	27	100.0 %	66	100.0 %	

Πίνακας 44

Έλεγχος χ^2 και Fisher για τη σχέση μεταξύ είδους επιμόρφωσης και στρατηγικών ενίσχυσης γραπτού λόγου

χ^2 Tests

	Value	df	p
χ^2	7.52	12	0.822
Fisher's exact test			0.820
N	66		



Διάγραμμα 32: Στρατηγικές ενίσχυσης των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών, ανά είδος επιμορφωτικού προγράμματος

3.5 Συζήτηση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας έγινε, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έγιναν γνωστά στην εισαγωγή της διπλωματικής μου εργασίας και αφορούν τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος έχει να κάνει με τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου, ο δεύτερος με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ο τρίτος με τις μεθόδους αξιολόγησης και διάγνωσης.

Το πρώτο μου ερευνητικό ερώτημα είναι ποια είναι τα βασικά προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνδυαστικά προβλήματα στη σύνταξη, την ορθογραφία και τη συνοχή του γραπτού λόγου. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν τόσο από γλωσσικές όσο και γνωστικές παραμέτρους, όπως επισημάνθηκε στις ενότητες 2.2 και 2.2.3. Επιπλέον, οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται στην οργάνωση ιδεών, στον σχεδιασμό και στην αναθεώρηση των κειμένων τους, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία των Kim (2020), Teng (2019) και Sarikaya & Yilar (2021).

Το δεύτερο μου ερευνητικό ερώτημα είναι ποιες τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιήσει ο δάσκαλος ειδικής αγωγής για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες γραπτού λόγου των μαθητών του. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν ολιστικές στρατηγικές υποστήριξης, όπως η συνεργατική γραφή, η εφαρμογή πολλαπλών τεχνικών και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία (Graham et al., 2019), (Johnson & Lee, 2021). Αυτή η προσέγγιση συνδέεται επίσης, με την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομικευμένη υποστήριξη, όπως αναλύεται στην ενότητα 2.9. Ωστόσο, τα στατιστικά αποτελέσματα δεν απέδειξαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των επιλεγόμενων στρατηγικών (Fisher test: $p > 0.05$), υποδεικνύοντας πιθανή έλλειψη σύνδεσης θεωρίας και πρακτικής εφαρμογής.

Το τρίτο μου ερευνητικό ερώτημα είναι με ποιους τρόπους μπορεί ο δάσκαλος ειδικής αγωγής να αξιολογήσει τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών του. Η έρευνα κατέδειξε ότι η συνεχής παρατήρηση και η συνεργασία με άλλους ειδικούς αποτελούν τις κύριες μεθόδους αξιολόγησης. Αυτές οι πρακτικές αντανakλούν την παιδαγωγική διάγνωση, όπως ορίζεται στην θεματική ενότητα 2.7 και τονίζουν την ανάγκη για διεπιστημονική προσέγγιση στην εκτίμηση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών (Graham et al., 2017). Ωστόσο, η στατιστική ανάλυση (πίνακες 36 και 40) δεν έδειξε σημαντικές διαφορές στον τρόπο αξιολόγησης, ανάλογα με την επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για πιο στοχευμένα προγράμματα επιμόρφωσης, βασισμένα στις ανάγκες της ειδικής αγωγής.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, μολονότι αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές στον γραπτό λόγο και εφαρμόζουν μεθόδους συνδυασμού διάφορων τεχνικών, η περαιτέρω εκπαίδευσή τους δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τις πρακτικές τους στην τάξη. Αυτό δείχνει την πιθανή ανάγκη αναδιαμόρφωσης των προγραμμάτων επιμόρφωσης, ώστε να γίνουν πιο εφαρμοσμένα και να εστιάζουν στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, η σύγκριση των αποτελεσμάτων με το θεωρητικό πλαίσιο τονίζει την αναγκαιότητα για μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης μέσω συνεχής επιμόρφωσης, χρήσης αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης και συνεργασίας με ομάδες διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, όπως υπογραμμίζεται σε όλο το θεωρητικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα στις ενότητες (2.6 - 2.9).

3.6 Συμπεράσματα Ερευνητικής μελέτης

Μετά την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, φάνηκαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε θέματα παραγωγής γραπτού λόγου και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Η παρούσα μελέτη διενεργήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με το 65,2% να αποτελείται από γυναίκες, ποσοστό που αντανάκλα την τρέχουσα κατανομή φύλου στον κλάδο. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων παρουσιάζει ισορροπία μεταξύ νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (33,3% στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών) και έμπειρων συναδέλφων τους (31,8% στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών). Επιπλέον, το γεγονός ότι το 53% των εκπαιδευτικών διαθέτει προϋπηρεσία έως πέντε έτη υποδηλώνει την εισροή νέων δυνάμεων στον τομέα της ειδικής αγωγής.

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές πρακτικές το 71,2% των ερωτηθέντων εφαρμόζει πολλαπλές στρατηγικές για την ενίσχυση του γραπτού λόγου των μαθητών τους. Αυτές περιλαμβάνουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεργατική γραφή και χρήση εποπτικών

μέσων. Η συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων γραπτού λόγου αξιολογήθηκε με μέσο όρο 3,24 σε κλίμακα 1-4, υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά τέτοιες δυσκολίες στην τάξη. Παρόλο που το 59,1% των εκπαιδευτικών έχει λάβει σχετική επιμόρφωση, η στατιστική ανάλυση δεν έδειξε σημαντική επίδραση της επιμόρφωσης στις μεθόδους ή τις απόψεις τους στην πράξη.

Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τα συνδυασμένα προβλήματα ορθογραφίας, σύνταξης και συνοχής λόγου, η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης δεν φαίνεται να έχει ουσιώδη επίδραση στις αντιλήψεις ή τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στην πράξη. Αυτή η παρατήρηση προκύπτει από τα αποτελέσματα των t-tests, ANOVA και ελέγχων χ^2 .

Επιπλέον, ανεξάρτητα από την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν κυρίως συνδυαστικές στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν χρόνιες δυσκολίες στην εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών, όπως η έλλειψη χρόνου, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και η περιορισμένη συνεργασία με τους γονείς.

Συνοψίζοντας, η ανάλυση υποδεικνύει την ανάγκη για πιο στοχευμένες δράσεις επιμόρφωσης και θεσμική υποστήριξη που θα διευκολύνει την εφαρμογή διαφοροποιημένης και αποτελεσματικής διδασκαλίας εντός της σχολικής τάξης.

Συμπεράσματα

4.1 Επισκόπηση Συμπερασμάτων

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία για την αντιμετώπιση μαθητών με δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως πολυπαραγοντικές μεθόδους διάγνωσης, αξιολογώντας ποικίλους γλωσσικούς τομείς. Παρόλα αυτά, παρατηρείται διαφοροποίηση στις μεθόδους αξιολόγησης και στις στρατηγικές υποστήριξης που υιοθετούν.

Επιπλέον, η έρευνα δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων ή των πρακτικών τους. Η πεποίθηση ότι τα προβλήματα γραπτού λόγου μπορούν να λυθούν στο σχολικό περιβάλλον παραμένει σταθερή, ανεξαρτήτως τύπου ή ύπαρξης επιμόρφωσης.

Σημαντικό επίσης είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη συνδυαστικών δυσκολιών στους μαθητές τους και προτιμούν ολοκληρωμένες στρατηγικές υποστήριξης, όπως η συνεργατική γραφή και η εφαρμογή πολλαπλών τεχνικών. Η στενή συνεργασία με άλλους ειδικούς αποτελεί επίσης βασικό στοιχείο στην παροχή υποστήριξης.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Αν και η ανάλυση διεξήχθη με πληρότητα, η παρούσα μελέτη εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Σε αυτούς τους περιορισμούς θα προσπαθήσω να αναφερθώ παρακάτω.

Πρώτον, το μικρό μέγεθος του δείγματος ($N=66$) περιορίζει την γενικευμένη ισχύ των ευρημάτων.

Δεύτερον, η ετερογένεια του δείγματος σε ό,τι αφορά την εμπειρία, την ηλικία και τον τύπο επιμόρφωσης ενδεχομένως να επηρέασε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Τρίτον, δεδομένου ότι τα ερωτηματολόγια βασίστηκαν σε υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων, η αυτοαναφορική φύση των δεδομένων αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό.

Τέταρτον, η έλλειψη ποιοτικής εμβάθυνσης δεν επέτρεψε την διερεύνηση σε βάθος των ποιοτικών χαρακτηριστικών των πρακτικών που εφαρμόζονται.

Τέλος, η απουσία διαχρονικής παρακολούθησης των συμμετεχόντων εμποδίζει τον έλεγχο της μακροπρόθεσμης αποτελεσματικότητας των στρατηγικών.

Αυτοί είναι κάποιοι περιορισμοί, που εντόπισα στο τέλος της έρευνάς μου.

4.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και μελέτη

Για την περαιτέρω ενίσχυση της γνώσης και της εφαρμογής της στο πεδίο της ειδικής αγωγής θα προσπαθήσω με τη σειρά μου να προτείνω κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα και μελέτη, πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Αρχικά χρειάζεται διαχρονική μελέτη. Η παρακολούθηση της μακροπρόθεσμης προόδου των μαθητών μετά την εφαρμογή προσαρμοσμένων προγραμμάτων ειδικής αγωγής, μέσω μιας διαχρονικής μελέτης, θα επιτρέψει την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της βιωσιμότητας των παρεμβάσεων.

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι επίσης πολύ σημαντική. Η διερεύνηση του ρόλου των γονέων στην ενίσχυση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου αποτελεί κρίσιμη κατεύθυνση, δεδομένου ότι η έλλειψη γονεϊκής υποστήριξης έχει ταυτοποιηθεί ως πιθανή πρόκληση.

Τα Ψηφιακά εργαλεία μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη και αξιολόγηση ψηφιακών εργαλείων διάγνωσης και παρέμβασης θα συμβάλει στην αύξηση της ακρίβειας των εκτιμήσεων και την προσαρμογή των παρεμβάσεων στις ανάγκες κάθε μαθητή.

Τέλος θα μπορούσε να γίνει ανάλυση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης: Η διεξοδική ανάλυση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) θα επιτρέψει την ανίχνευση πιθανών διαφορών στις ανάγκες και στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων σε κάθε στάδιο της μάθησης.

4.4 Επίλογος

Η παρούσα εργασία διερεύνησε εμπειρικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες στη γραφή. Παρότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν καλές προθέσεις, γνώσεις και εφαρμόζουν ποικίλες στρατηγικές, η διαχείριση του χρόνου, η ετερογένεια των μαθητών και η έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης παραμένουν σημαντικά εμπόδια.

Πρόσφατες έρευνες τονίζουν την ανάγκη για ουσιαστική και συνεχώς ανανεωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία θεωρείται κρίσιμη στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (Pozas& Schneider, 2020). Διεθνείς μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η υποστήριξη της γραπτής έκφρασης απαιτεί πολυδιάστατες παρεμβάσεις που ενισχύουν τόσο τις γλωσσικές όσο και τις εκτελεστικές λειτουργίες των μαθητών (Iniesta& Serrano,2020).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κύριο κορμό κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η συστηματική επιμόρφωση, η παροχή κατάλληλων εργαλείων και η συνεργασία με διεπιστημονικές ομάδες αποτελούν βασικά συστατικά της στήριξης που χρειάζονται. Η προώθηση της διαφοροποιημένης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρείται κρίσιμη για την ουσιαστική αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών. Η παρούσα διπλωματική ευελπιστώ να αποτελέσει αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, με στόχο την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής πράξης προς όφελος όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Ξενόγλωσσες:

- Adi-Japha, E., Fox, O., & Karni, A. (2017). Atypical acquisition of visual-motor representations in children with handwriting deficit. *Neuropsychology*, 31(5), 510–522. <https://doi.org/10.1037/neu0000340>
- Allen, K.-A., Cowling, M., & Crawford, J. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), Article 2. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.02>
- Allen, L. K., Jacovina, M. E., & McNamara, D. S. (2023). Intelligent tutoring systems and writing: A review of advances in AI for writing support. *Computers in Human Behavior*, 139, 107493. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107493>
- Almgren Bäck, G., Mossige, M., Bundgaard Svendsen, H., Rønneberg, V., Selenius, H., Berg Gøttsche, N., Dolmer, G., Fälth, L., Nilsson, S., & Svensson, I. (2024). Speech-to-text intervention to support text production among students with writing difficulties: A single-case study in Nordic countries. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(8), 3110–3129. <https://doi.org/10.1080/17483107.2024.2351488>
- Barnett, A. L., Connelly, V., & Miller, B. (2020). The interaction of reading, spelling, and handwriting difficulties with writing development. *Journal of Learning Disabilities*, 53(3), 171–179. <https://doi.org/10.1177/0022219419894565>
- Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2018). The Effects of Genetic and Environmental Factors on Writing Development. *Journal of Writing Research*, 10(1), 1–27. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.002>
- Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2018). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Paul H. Brookes Publishing.
- Broc, M., & Lévêque, C. (2022). Written language production in children with developmental language disorder. *Frontiers in Psychology*, 13, 833429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833429>

- Brosnan, M., Demetre, J., & Hamill, S. (2021). Executive function and writing skills in children: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), 567–583. <https://doi.org/10.1111/bjep.12345>
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: Definition, diagnosis, and management. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S46–S54. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01>
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). “It takes two”: The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101835. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835>
- Demneri, E. (2024). Students’ difficulties in writing in English language. *Proceedings of The International Conference on Modern Research in Education, Teaching and Learning*, 3(1), 35–41. <https://doi.org/10.33422/icmetl.v3i1.290>
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2016). Teachers’ reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing*, 29(3), 409–434. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9605-9>
- Eden, G. F., Richlan, F., & Kronbichler, M. (2020). Developmental dyslexia and orthographic learning: A neurocognitive perspective. *Neuropsychologia*, 138, 107329. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.107329>
- Friedman, L. A., & Calzada, E. J. (2023). Assistive technology in special education: Enhancing written expression in students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 38(2), 95–110. <https://doi.org/10.1177/01626434221109765>
- García, O., & Wei, L. (2020). *Language Diversity and Writing Instruction*. National Council of Teachers of English. <https://www.amazon.com/Language-Diversity-Writing-Instruction-Marcia/dp/0814126596>
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2019). *Working memory and learning: A practical guide for teachers* (2nd ed.). Sage Publications.

- Gillon, G. T., McNeill, B. C., Denston, A., Scott, A., & Macfarlane, A. (2020). Evidence-based class literacy instruction for children with speech and language difficulties. *Topics in Language Disorders*, 40(4), 357–374.
<https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000229>
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732x18821125>
- Graham, S., Collins, A. A., & Ciullo, S. (2023). Special and general education teachers' beliefs about writing and writing instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 56(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/00222194221092156>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2019). The impact of writing difficulties on children's academic self-concept: A meta-analytic review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 34(3), 149–160. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12176>
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2011). Assessing the Writing Instruction Provided to Students with Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 77(2), 199–218. <https://doi.org/10.1177/001440291107700205>
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2017). Evidence-based practices in writing instruction for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(2), 113–121. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12130>
- Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Eds.). (2020). *Best practices in writing instruction* (3rd ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Best-Practices-in-Writing-Instruction/Graham-MacArthur-Hebert/9781462537969>
- Graham, S., & Hebert, M. (2022). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 75(4), 439–448. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2019). Teaching Writing to Diverse Student Populations. *Reading Rockets*. <https://www.readingrockets.org/topics/writing/articles/teaching-writing-diverse-student-populations>

- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-emotional learning interventions for students with special educational needs: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 6, Article 808566. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566>
- Ilha, G. S., & de Souza, D. L. (2019). Developmental dyslexia: A condensed review of literature. *Ilha do Desterro*, 72(3), 249–264. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p249>
- Iniesta, A., & Serrano, F. (2020). Writing intervention: A comprehensive program for primary school children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 19(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.35>
- Johnson, R., & Lee, K. (2021). Evidence-based writing interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(3), 158–172. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12245>
- Jolly, C., Jover, M., & Danna, J. (2024). Dysgraphia differs between children with developmental coordination disorder and/or reading disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 57(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/00222194231223528>
- Kim, Y.-S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: An integrative theoretical framework for reading and writing relations. In R. Alves, T. Limpo, & M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy science* (pp. 11–34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38811-9_2
- Loudermill, C., Greenwell, T., & Brosseau-Lapr , F. A. (2021). Comprehensive Treatment Approach to Address Speech Production and Literacy Skills in School-Age Children with Speech Sound Disorders. *Semin Speech Lang*, 42(2), 136–146. <https://doi.org/10.1055/s-0041-1723840>
- Mohammadi Zenouzagh, Z., Admiraal, W., & Saab, N. (2024). Empowering students' agentive engagement through formative assessment in online learning environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, Article 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00498-7>

- Morciano, G., Alcalde-Llargo, J. M., Zingoni, A., Yeguas-Bolivar, E., Taborri, J., & Calabrò, G. (2024). Use of recommendation models to provide support to dyslexic students. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.14710>
- Palanisamy, S. A., & Abdul Aziz, A. (2021). Systematic review: Challenges in teaching writing skills for upper secondary in ESL classrooms and suggestions to overcome them. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(4), 1–12. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.749>
- Paudel, S., & Acharya, S. (2024). A comprehensive review of assistive technologies for children with dyslexia. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.13241>
- Petersen, D. B., Gillam, R. B., & Gillam, S. L. (2020). Narrative Language Measures in School-Age Children: A Review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 558–571. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00055
- Pozas, M., & Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 307–317. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>
- Prunty, M., & Barnett, A. L. (2020). Accuracy and consistency of letter formation in children with developmental coordination disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 53(2), 138–149. <https://doi.org/10.1177/0022219419892851>
- Ruffini, C., Osmani, F., Bigozzi, L., & Pecini, C. (2023). Semantic fluency in 3-6 years old preschoolers: which executive functions? *Child Neuropsychology*, 30(4), 563–581. <https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2230637>
- Salas, N., & Silvente, S. (2020). The role of executive functions and transcription skills in writing: A cross-sectional study across 7 years of schooling. *Reading and Writing*, 33(2), 379–408. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09979-y>
- Santangelo, T., Graham, S., Hebert, M., & Ng, C. (2025). Can teaching writing enhance students' writing self-efficacy: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/edu0000800>

- Sarikaya, İ., & Yılar, Ö. (2021). Exploring self-regulation skills in the context of peer assisted writing: Primary school students' sample. *Reading & Writing Quarterly*, 37(6), 552–573. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1867677>
- Skar, G. B., Graham, S., Huebner, A., Kvistad, A. H., Johansen, M. B., & Aasen, A. J. (2023). A longitudinal intervention study of the effects of increasing amount of meaningful writing across grades 1 and 2. *Reading and Writing*, 37(6), 1345–1373. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10460-0>
- Smith, J., Martinez, L., & Nguyen, T. (2020). Continuous assessment and individualized education plans: Supporting diverse learners. *International Journal of Educational Psychology*, 9(1), 45–60. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1745678>
- Smith, M. M., & Schlosser, R. W. (2019). Augmentative and alternative communication (AAC) advances: A review of the state of the science. *Journal of Communication Disorders*, 82, 105922. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.105922>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2022). The effect of self-regulated writing strategies on students' L2 writing engagement and disengagement behaviors. *System*, 106, 102768. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102768>
- Teng, M. F. (2019). A comparison of text structure and self-regulated strategy instruction for elementary school students' writing. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(3), 281–297. <https://doi.org/10.1108/ETPC-07-2018-0070>
- Vasileiou, I. (2023). Students with specific learning difficulties: Skills and problems in writing. In *Perspectives of Cognitive, Psychosocial, and Learning Difficulties From Childhood to Adulthood: Practical Counseling Strategies* (pp. 16). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8203-2.ch010>
- Vygotsky, L. S. (2021). A Sociocultural Perspective on Second Language Writing: The Effect of Sociocultural Context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1), 123–135. <https://doi.org/10.1155/2020/5292356>

Zainol, M., Kadar, M., Wan Yunus, F., & Razaob, N. A. (2022). The effectiveness of occupational therapy handwriting intervention for children with motor coordination issues: A systematic review. *Jurnal Sains Kesihatan Malaysia (Malaysian Journal of Health Sciences)*, 20(1), 139–147. <https://doi.org/10.17576/JSKM-2022-2001-15>

Ελληνόγλωσσες:

Αναστασίου, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2019). *Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Εξελίξεις και Τάσεις*. Gutenberg.

Κατσούδα, Ε. (2022). *Τεχνολογία και ειδική αγωγή: Σύγχρονες τάσεις και εφαρμογές*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Μακεδονίας.

Κολέζα, Ε., & Μπακοπούλου, Κ. (2020). *Εκτελεστικές λειτουργίες και μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές παρεμβάσεις*. Gutenberg.

Μαυρομάτη, Ε., & Γρηγοριάδου, Α. (2020). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 217, 112–120.

Μπουσμπουρέλη, Ε. (2022). *Κριτήρια αξιολόγησης στην ειδική αγωγή: Προσαρμογές και εφαρμογές*. Τόπος.

Παππάς, Ν., & Φιλιππάτου, Δ. (2020). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στην ειδική αγωγή: Θεωρία και πράξη*. Πεδίο.

Πολυζοπούλου, Κ., & Τσακίριδου, Η. (2019). Educators' attitudes concerning teaching of students with special educational needs in the mainstream Greek school. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(7), 317–337. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol7.iss7.1614>

Ράλλη, Α. Μ., & Παπαδημητρίου, Α. (2021). Παραγωγή γραπτού λόγου: Θεωρητικά μοντέλα και ερευνητικά δεδομένα. In *Γλωσσικές Διαταραχές στα Παιδιά* (σσ. 245–268). Παπαζήση.

Σιδηροπούλου, Α. (2021). *Γλωσσικές δυσκολίες στη σχολική ηλικία: Διδακτικές προσεγγίσεις και καλές πρακτικές*. Διόφαντος.

Σταμάτης, Ν. (2018). *Δυσκολίες στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου: Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Προεκτάσεις*. Γρηγόρη.

Φιλιππάτου, Δ. (2021). *Ολιστική προσέγγιση στη διαγνωστική διαδικασία της ειδικής αγωγής*. Παπαζήση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

Ερωτηματολόγιο: Οι καλές πρακτικές του δασκάλου ειδικής αγωγής στη διάγνωση, στην αξιολόγηση και στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία.

Στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας << Οι καλές πρακτικές του δασκάλου ειδικής αγωγής στη διάγνωση, στην αξιολόγηση και στην αντιμετώπιση των μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία>> του μεταπτυχιακού προγράμματος Εκπαιδευτικής Διοίκησης, που εκπονούμε στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος, συντάξαμε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις καλές πρακτικές του δασκάλου ειδικής αγωγής στην διάγνωση και στην αντιμετώπιση μαθητών με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Για το σκοπό αυτό ετοιμάστηκαν 16 ερωτήσεις. Ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει, αξιολογώντας το περιεχόμενο κάθε πρότασης.

Η συνεισφορά σας στην αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είναι πολύτιμη. Σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις και να μην αφήσετε καμία αναπάντητη. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Οι καλύτερες απαντήσεις είναι αυτές που εκφράζουν με ειλικρίνεια αυτό που σκέφτεστε. Το ερωτηματολόγιο είναι πλήρως ανώνυμο και προσωπικό και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα θα είναι διαθέσιμα σε όσους το επιθυμούν. Χρόνος συμπλήρωσης 5-10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ!



Σας ευχαριστώ πολύ!

Με εκτίμηση,

Καριώτης Στυλιανός

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

ΦΥΛΟ *

- ☐ ΑΝΔΡΑΣ
- ☐ ΓΥΝΑΙΚΑ
- ☐ ΆΛΛΟ
-

ΗΛΙΚΙΑ *

- ☐ 22-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 50+

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ *

- ☐ 0-5
- ☐ 6-10
- ☐ 10-20
- ☐ 20+

Επίπεδο σπουδών *

- ☐ Πτυχίο στην ειδική αγωγή
- ☐ Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή

ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ ΩΣ

- ☐ Μόνιμος/η
- ☐ Αναπληρωτής/ τρια
- ☐ Ωρομίσθιος/α

Ποιες διαδικασίες ακολουθείτε για να διαγνώσετε μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου; (Η απάντησή σας να περιλαμβάνει μόνο 1 ερώτημα)

- ☐ Συνομιλία με τους γονείς
- ☐ Συνομιλία με άλλους εκπαιδευτικούς
- ☐ Εργαλεία διάγνωσης
- ☐ Παρατήρηση μέσα στην τάξη
- ☐ Όλα τα παραπάνω
- ☐ Άλλο:

Ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που παρακολουθείτε κατά τη διάρκεια της διάγνωσης; (Η απάντησή σας να περιλαμβάνει 1 μόνο ερώτημα)

- ☐ Ορθογραφία
- ☐ Δομή κειμένων (εισαγωγή, ανάπτυξη, συμπέρασμα)
- ☐ Σύνταξη προτάσεων
- ☐ Ικανότητα σύνδεσης σκέψεων
- ☐ Όλα τα παραπάνω
- ☐ Άλλο:

Έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμόρφωση (π.χ σεμινάριο) που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, που να σχετίζεται με τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών; *

(Η απάντηση στην ερώτηση αυτή είναι υποχρεωτική και αφορά μόνο αυτούς που απάντησαν ναι στην προηγούμενη ερώτηση)

- ☐ Πρόγραμμα εστιασμένο στη βελτίωση της γραφής
- ☐ Πρόγραμμα εστιασμένο στην ενίσχυση και στην οργάνωση του γραπτού λόγου
- ☐ Πρόγραμμα εστιασμένο στην αντιμετώπιση ειδικών δυσκολιών (π.χ. δυσγραφία)
- ☐ Άλλο:

Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα στον γραπτό λόγο των μαθητών στο σχολείο; *

- ☐ Πολύ συχνά
- ☐ Συχνά
- ☐ Σπάνια
- ☐ Καθόλου

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούν *
να λυθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης;

- ☐ Καθόλου
- ☐ λίγο
- ☐ μέτρια
- ☐ πολύ
- ☐ πάρα πολύ

Ποια είναι τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών; *
(Η απάντησή σας να περιλαμβάνει μόνο 1 ερώτημα)

- ☐ προβλήματα στη γραφή με το χέρι
- ☐ προβλήματα βελτίωσης του κειμένου
- ☐ προβλήματα ορθογραφίας
- ☐ προβλήματα σύνταξης, στίξης και τονισμού
- ☐ Όλα τα παραπάνω

Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσγραφίας;
(Η απάντησή σας να περιλαμβάνει μόνο 1 ερώτημα)

- ☐ Αδέξιο ή προβληματικό κράτημα μολυβιού
- ☐ Δυσανάγνωστο κείμενο
- ☐ Πολλά σβησίματα και διορθώσεις
- ☐ Ανάμειξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις
- ☐ Όλα τα παραπάνω

Ποιες μεθόδους αξιολόγησης χρησιμοποιείτε για να παρακολουθήσετε την πρόοδο των μαθητών με προβλήματα γραπτού λόγου;

- ☐ Συνεχής παρατήρηση
- ☐ Αυτοαξιολόγηση του μαθητή
- ☐ Συνεργασία με άλλους ειδικούς
- ☐ Άλλο:

Πώς προσαρμόζετε την αξιολόγηση για μαθητές με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου;

- ☐ Χρησιμοποιώ μειωμένο φόρτο εργασίας
- ☐ Προσφέρω επιπλέον χρόνο για ολοκλήρωση εργασιών
- ☐ Προσαρμόζω τα κριτήρια αξιολόγησης
- ☐ Άλλο:

Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να ενισχύσετε τις δεξιότητες γραπτού λόγου στους μαθητές σας;

(Η απάντησή σας να περιλαμβάνει μόνο 1 ερώτημα)

- ☐ Τεχνικές ορθογραφίας
- ☐ Τεχνική των εικόνων
- ☐ Τεχνική της υπαγόρευσης
- ☐ Συνεργατική γραφή
- ☐ Όλα τα παραπάνω

Ποιες είναι οι μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή στρατηγικών για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στους μαθητές σας; *

Η απάντησή σας _____

Πόσο συχνά συνεργάζεστε με άλλους ειδικούς (π.χ., λογοθεραπευτές, ψυχολόγους) για την υποστήριξη των μαθητών σας;

- ☐ Πολύ συχνά
- ☐ Συχνά
- ☐ Σπάνια
- ☐ Καθόλου

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Η απάντησή σας _____

Υποβολή

Εκκαθάριση φόρμας