



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ**  
**ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε.)**  
**ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

---

ΟΙ ΑΠΟΦΕΙΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ  
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ Α/ΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

---

**ΕΚΠΟΝΗΘΗΚΕ ΑΠΟ:**  
ΡΟΥΣΚΑ ΑΡΤΕΜΙΣ

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**  
ΖΥΓΟΥΡΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

**ΛΑΜΙΑ, 2020**

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
1. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	8
1.1 Εισαγωγή.....	8
1.2 Ορισμοί.....	9
1.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	22
2.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός.....	22
2.2 Τύποι δυσλεξίας.....	23
2.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία.....	25
2.4 Διάγνωση.....	27
2.5 Υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ.....	33
3.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός.....	33
3.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	34
3.3 Τύποι και μορφές δυσγραφίας.....	35
3.4 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσγραφία.....	36
3.5 Διάγνωση.....	37
3.6 Υποστήριξη μαθητών με δυσγραφία.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ.....	40
4.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός.....	40
4.2 Αιτιολογικοί παράγοντες.....	41
4.3 Τύποι και μορφές δυσορθογραφίας.....	41
4.4 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσορθογραφία.....	42
4.5 Διάγνωση.....	44
4.6 Υποστήριξη μαθητών με δυσορθογραφία.....	45
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	48
5. Μεθοδολογία.....	48
5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	48
1. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση;.....	48
2. Η αντίληψη του όρου «Δυσλεξία» για τους εκπαιδευτικούς διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια;.....	48
3. Οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τις σπουδές που διαθέτουν;.....	48
5.2 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	48
5.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	49
5.4 Πληθυσμός – δείγμα.....	49
5.5 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων.....	49
5.6 Ηθικά θέματα.....	50
5.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	50
6. Αποτελέσματα.....	51
7. Συμπεράσματα.....	69
8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	74

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πληροφορική και Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση. Με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της και ιδιαίτερα:

Τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Νικόλαο Ζυγούρη, για την καθοδήγησή του, τις άψογες υποδείξεις του και το ευχάριστο κλίμα συνεργασίας που είχαμε σε όλο το διάστημα της εκπόνησής της εργασίας μου.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω στους συναδέλφους και τους διευθυντές των σχολείων της Α/βάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας, για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν προκειμένου να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να βοηθήσουν στην ερευνά μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον άντρα μου, τον γιο μου, τους γονείς και τα αδέρφια μου για την στήριξή τους καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος που παρακολούθησα καθώς ο καθένας με βοήθησε με τη δύναμη που διαθέτει. Όλοι στάθηκαν δίπλα μου σε όλο αυτό το ταξίδι του μεταπτυχιακού καθώς ταυτόχρονα με τις σπουδές μου έφερα στον κόσμο τον γιό μου, στον οποίο και αφιερώνω αυτή τη διπλωματική εργασία.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αναφέρεται στις απόψεις των δασκάλων για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της γλώσσας στο νομό Φθιώτιδας. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται να αναλυθούν οι Μαθησιακές Δυσκολίες, τα χαρακτηριστικά των μαθητών και ο τρόπος που επηρεάζουν τη ζωή τους. Ακόμη, θα δοθεί έμφαση στα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, στη διάγνωση και την αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, πρόκειται να δοθεί έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και των ειδικών όσον αφορά την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, διάγνωση, αντιμετώπιση, εκπαιδευτικός.

## **ABSTRACT**

The project refers to teachers' views on supporting students with learning disabilities in Fthiotida. More specifically, the Learning Difficulties, the characteristics of the students and the way they affect their lives will be analyzed. Emphasis will also be placed on the types of Learning Difficulties, their particular characteristics, their diagnosis and treatment. In addition, emphasis will be placed on the role of teachers, family and specialists in dealing with Learning Disabilities.

Keywords: Learning difficulties, diagnosis, treatment, teacher.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων, καθώς το κάθε άτομο είναι σημαντικό να μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις καθημερινές του δραστηριότητες και στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Η συγκεκριμένες ενέργειες επιτυγχάνονται με την αρωγή του εκπαιδευτικού, ο οποίος βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που χρειάζεται. Ωστόσο, οι μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζονται με τη μάθηση, διότι συνδέονται με τη σχολική επιτυχία.

Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιώντας τον όρο "σχολική αποτυχία" δηλώνουμε την δυσκολία του παιδιού να αποδώσει και να ανταπεξέλθει στο μαθησιακό και συμπεριφοριστικό επίπεδο όπου αντιστοιχεί στην ηλικία του. Συχνά, τα παιδιά εγκαταλείπουν την προσπάθεια εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν διότι η κατάσταση και το σύστημα όχι μόνο δυσκολεύει τους "αδύναμους" μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν τα κατάλληλα μέσα να είναι βοηθητικοί και υποστηρικτικοί στα παιδιά. Αυτή η δυσλειτουργική κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα ,οι γονείς των παιδιών, να απογοητεύονται ,να ανησυχούν για την μελλοντική πρόοδο και πορεία των παιδιών του καθώς οι ίδιοι αδυνατούν να βοηθήσουν.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή και χωρίζονται στις Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι πρώτες σχετίζονται με τις δυσκολίες που παρατηρούνται μαζί με το χαμηλό νοητικό επίπεδο ή στις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού και οι τελευταίες αναφέρονται στις δυσκολίες που παρατίθενται στην κατάκτηση του λόγου χωρίς όμως να υπάρχει αισθητηριακό και γνωστικό έλλειμμα.

## A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 1. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

#### 1.1 Εισαγωγή

Στη μεγαλύτερη κατηγορία του εκπαιδευτικού κλάδου των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ανήκουν οι μαθησιακές δυσκολίες. Οι μισοί μαθητές που φοιτούν σε ειδικά σχολεία έχουν μαθησιακές δυσκολίες, πιο συγκεκριμένα το πρόβλημα εντοπίζεται στο μηχανισμό της ανάγνωσης. Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τον Samuel Kirk πρωτοεμφανίστηκε και παρουσιάστηκε κατά την διάρκεια ενός συνεδρίου, παρόλα αυτά ενδιαφέρον για έρευνα εμφανίστηκε χρόνια αργότερα και διαπιστώθηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν έξι χρονικές περιόδους.(Bender,2004)

Χρονολογικά οι πρώτες περίοδοι έχουν άμεση σχέση με απόπειρες των επιστημόνων να προσεγγίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες μέσω παρόμοιων καταστάσεων. Πιο συγκεκριμένα τον 19ο και 20ο αιώνα η άνθιση της νευρολογίας στην Ευρώπη είχε ως κύριο μέλημα την έρευνα της ικανότητας της ομιλίας του ανθρώπου και ειδικότερα την εξέταση περιστατικών με απώλεια ομιλίας τους λόγω εγκεφαλικής βλάβης.(Παντελιάδου&Μπότσας,2007)

Μετά την Ευρώπη στην έρευνα έλαβε μέρος η Αμερική στις αρχές και στα μέσα του 20ου αιώνα, με βασικό εκπρόσωπο της τον Orton. Ο Orton παρατήρησε και διαπίστωσε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι απόρροια ενός παράγοντα ανάπτυξης στον εγκέφαλο και είχε ως αποτέλεσμα ειδικά δυσκολίες ως προς τη μάθηση. Επίσης, η μελέτη του έδωσε βάση σε δυσκολίες που έχουν σχέση με την οπτική αντίληψη και αυτό τον ώθησε να δημιουργήσει διδακτικές με στόχο την πολυαισθητηριακή προσέγγιση. Μετά την αναγνωριστική περίοδο ακολουθεί η περίοδος της αφετηρίας που ονομάζονται επίσημα οι δυσκολίες "Μαθησιακές Δυσκολίες". Αυτή η αναγνώριση και η πρόοδος ώστε να κατονομάσει κάποιος την κατάσταση αυτή δείχνει μια εξέλιξη όχι μόνο στον παιδαγωγικό κλάδο αλλά και στον Ιατρικό, βιολογικό και Ψυχοπαιδαγωγικό τομέα. (Παντελιάδου&Μπότσας,2007)

Σε ένα τρίτο επίπεδο έρχεται η περίοδος της σταθεροποίησης, οικογένειες και ειδικοί προβαίνουν σε πιέσεις προς την πολιτεία ώστε να γίνει διαφοροποίηση των νόμων και να θεωρηθούν οι

μαθησιακές δυσκολίες ως ανεξάρτητη ανάγκη η οποία χρειάζεται μέριμνα εξειδικευμένου προσωπικού και υπηρεσιών. Η διασφάλιση της νομιμότητας τους είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέες τεχνικές, διδακτικές μέθοδοι και κατ' επέκταση η διατύπωση της μεταγνωστικής θεωρίας έχει ως μελλοντικό απότοκο την δημιουργία νέων και αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας

Όπως είναι φυσικό σε όλα τα πράγματα μετά την αναγνώριση και την έρευνα ακολουθεί η περίοδος της «αμφισβήτησης» λόγω επιστημονικών αντιπαραθέσεων. Αυτή η σύγχυση των αντιπαραθέσεων γέννησε και άλλα ερωτήματα που κλόνιζαν την ορθή αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών για παράδειγμα το πιο διαδεδομένο ερώτημα ήταν η ένταξη των παιδιών σε τάξεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Παρολαυτά η περίοδος αυτή δεν χαρακτηρίζεται από τα ερωτήματα που γέννησε αλλά είναι αξιοσημείωτη λόγω των μελετών σε σχέση με τις βιολογικές ανάγκες των παιδιών και πως επηρεάζεται η φωνολογική επεξεργασία τους.

(Παντελιάδου&Μπότσας,2007)

Τέλος, η περίοδος στις αρχές του 21ου αιώνα είναι η λεγόμενη περίοδος της «επανοικοδόμησης» που η εποχή αποκαλούνταν με αυτό τον τρόπο πολλά ερωτήματα διατηρούνται μέχρι και σήμερα θεωρούνται στοιχεία αντιπαραθέσεως. Για παράδειγμα ποιές είναι στην πραγματικότητα οι κύριες αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και ποιος πιο έγκυρος τρόπος αντιμετώπισης τους. Ταυτόχρονα όμως αναγνωρίζεται επαινετικά ότι η ουσία της επαναοικοδόμησης έχει θετικό πρόσημο καθώς μέχρι σήμερα γινόταν συνεχώς πρότασεις για νέες μεθόδους, νέους τρόπους διδασκαλίας παραμερίζοντας τις τυχόν αντιπαραθέσεις των επιστημόνων.

.(Παντελιάδου&Μπότσας,2007)

## 1.2 Ορισμοί

Με το πέρασ του χρόνου διατυπώθηκαν πλειάδα ορισμών με θέμα την ερμηνεία του όρου Μαθησιακές δυσκολίες. Πρώτη εμφανίζεται η θεωρία του Myklebust όπου σύμφωνα με την άποψη του οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ψυχονευρολογικές δυσκολίες που δεν παραλληλίζονται με κάποια κατάσταση του εγκεφάλου, αλλά είναι πιθανό να συνυπάρξουν μαζί με άλλες εγκεφαλικές ανεπαρκείες. Σε αντιπαραθέση έρχεται ο πρώτος ορισμός με την θεωρία του Bannatyne οπού υποστηρίζει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες ταυτίζονται με την λειτουργία του εγκεφάλου η οποία υπολειτουργεί. Τέλος, ο Kirk και η Bateman εστιάζουν στην διαφοροποίηση της ικανότητας και της επίδοσης. Πιο ειδικά υποστηρίζουν ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν πρόβλημα μαθησιακό διαπιστώνεται ότι ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν διαταραχές στον ψυχολογικό τομέα οι οποίες έχουν άμεση σχέση με την κατανόηση του γραπτού και προφορικού λόγου.(Τζιβινίκου,2015) Αξίζει να



σημειωθεί ότι στις σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες δεν εντάσσονται δυσκολίες που αφορούν τις κινητικές και ακουστικές ανεπάρκειες. Επίσης, δεν συμπεριλαμβάνουν δυσκολίες οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα τις γενετικές δυσκολίες και ευθύνονται για παράδειγμα στην νοητική υστέρηση ή τις συναισθηματικές διαταραχές.

Ως αποτελέσματα όλων αυτών των παραπάνω ερευνών και ορισμών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα πιο σημαντικά προβλήματα εμφανίζονται στην γλωσσική επεξεργασία οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε έναν ομοιογενές σύνολο με δυσκολίες στην ικανότητα της ομιλίας, της ανάγνωσης και της μαθηματικής ικανότητας και γραφής. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να θεωρήσουμε τις διαταραχές εγγενής όταν παρατηρείται ότι υπάρχει δυσλειτουργία στο νευρικό σύστημα και έτσι ενδέχεται να υπάρχει σε όλη τη ζωή του ατόμου. Τέλος, οι αιτιακοί παράγοντες δεν έχουν αποσαφηνιστεί και οι δυσκολίες δεν σχετίζονται με αισθητηριακές βλάβες ή με τη νοητική καθυστέρηση. Παρόλα αυτά αφορούν μία διαφοροποίηση στη σχολική επίδοσή και το γνωστικό επίπεδο.

### **1.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

Στα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνεται η ανησυχία, η διάσπαση της προσοχής, η δυσκολία συνύπαρξης με τα συνομήλικα παιδιά, τα έντονα προβλήματα στην ορθογραφία και η δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων. Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν φτωχή μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολία στη γραφή, στην ανάγνωση και στην κατονομασία των οικείων πραγμάτων ή προσώπων (Φλωράτου, 2002).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι υπερκινητικοί, να αποσπάται εύκολα το ενδιαφέρον τους, να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τους ήχους, τους αριθμούς και τα γράμματα και να μην μπορούν να διαχωρίσουν το αριστερό από το δεξί (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Αξίζει να παρατεθεί ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να παρουσιαστεί καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη και να δυσκολευτούν να προσαρμοστούν στις αλλαγές (Φλωράτου, 2002).

Επιπλέον, η συμπεριφορά των παιδιών αυτών ενδέχεται να είναι διαφορετική από μέρα σε μέρα και συχνά μάλιστα κρίνεται ακατάλληλη σε καθημερινές καταστάσεις. Ακόμη, παρατηρείται συναισθηματική αστάθεια, δυσκολία στις αλληλουχίες, στην εκτέλεση περίπλοκων οδηγιών, αποδιοργάνωση σε καταστάσεις έντασης και άγχους, απογοήτευση και απροθυμία για τις εργασίες του σχολείου (Φλωράτου, 2002). Επίσης, το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες συχνά μεταβαίνει από

τη μια δραστηριότητα στην άλλη και δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον για τις λειτουργίες της γραφής όπως είναι ο σχεδιασμός και η οργάνωση του κειμένου (Παντελιάδου, 2000).

Ωστόσο, έχει παρατεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωπα με τα παρακάτω ψυχολογικά συμπτώματα (Σακκάς, 2002):

- χαμηλή αυτοεικόνα
- χαμηλή αυτοπεποίθηση
- αίσθημα ανικανότητας απραξίας
- εύκολη ματαίωση
- δυσκολία στην αντιμετώπιση του άγχους
- μόνιμος φόβος αποτυχίας
- μόνιμος θυμός
- περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε νέες καταστάσεις
- μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς τους.

### *1.3.1 Νευροψυχολογική αιτιολογία*

Όσον αφορά στις νευρολογικές αιτίες των μαθησιακών προβλημάτων, παρατίθεται διάφορες απόψεις εστιάζοντας την εγκεφαλική πλευρίωση. Οι τρόποι που συμβαίνει αυτό είναι (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010):

- η αποτυχία στην πλευρίωση της γλωσσικής λειτουργίας
- η αναπτυξιακή καθυστέρηση στη πλευρίωση
- η δυσλειτουργία στη δι- ημισφαιρική συνεργασία
- αμφίπλευρη αντιπροσώπευση της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της ικανότητας του λόγου.

Ωστόσο, έχει στραφεί το ενδιαφέρον στη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η ύπαρξη της αριστεροχειρίας. Πιο συγκεκριμένα, η αριστεροχειρία βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με τα μαθησιακά προβλήματα. Ακόμη, έχει παρατεθεί ότι η κληρονομική αριστεροχειρία και το φύλο του ατόμου συσχετίζονται με την αντιληπτική ικανότητα (Συρίγου-Παπαβασιλείου, 2007). Παρόλα αυτά, δεν είναι έγκυρο το να διεξάγονται συμπεράσματα που αφορούν τις εγκεφαλικές βλάβες. Αντίθετα, είναι σημαντική η υιοθέτηση της άποψης ότι τα άτομα που παρουσιάζουν γνωστικές διαφορές έχουν διαφορετική δομή στον εγκέφαλό τους (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

### *1.3.2 Μεταγνωστικά προβλήματα*

Με τον όρο «μεταγνωστικές δεξιότητες» ορίζεται ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή, οι οποίες του επιτρέπουν να γνωρίζει τον τρόπο εκμάθησης και κατανόησης των νέων πληροφοριών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «μετάγνωση» ορίζεται η γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου, οι διαρθρωτικές παρακολούθησή του και οι διαρθρωτικές ενέργειες αντιμετώπισης των προβλημάτων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Στα βασικά προβλήματα μεταγνωστικού τύπου συμπεριλαμβάνονται:

- προβλήματα αναγνώρισης των απαιτήσεων του έργου και του σχεδιασμού του. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να αναγνωρίσουν τις απαιτήσεις που έχει το έργο με το οποίο καταπιάνονται ή τις ερμηνεύουν λανθασμένα (Ζυβρακάκης, 2007).
- προβλήματα στην επιλογή και την εφαρμογή των στρατηγικών. Οι στρατηγικές είναι οι ειδικές τεχνικές που βοηθούν το άτομο ώστε να τελειώσει ένα γνωστικό έργο. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να αντιληφθούν την αξία της χρήσης των στρατηγικών. Ωστόσο, ακόμη κι αν γνωρίζουν τις κατάλληλες στρατηγικές δεν είναι εφικτό να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικά (Παντελιάδου, 2009).
- προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της απόδοσης. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν κατανοούν τις απαιτήσεις που έχει το έργο που τους ανατίθεται, δυσκολεύονται στην ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και αποτυγχάνουν να αυτοεξεταστούν και να εφαρμόσουν τις διαρθρωτικές στρατηγικές όταν καταστεί ανάγκη (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).
- ανεπαρκή επεξεργασία των αποτελεσμάτων: Οι μαθητές με δυσκολίες στην εκπαίδευση στοχεύουν στην ολοκλήρωση του γνωστικού τους έργου χωρίς βαθιά επεξεργασία. Ακόμη, δεν αναλύουν περαιτέρω τα αποτελέσματά τους (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

### *1.3.3. Αποκωδικοποίηση*

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση, παράλληλα έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες στη μνήμη, την αντίληψη και τη φωνολογική επίγνωση που σχετίζονται με το οπτικοχωρικό και ακουστικογλωσσικό επίπεδο του ατόμου (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Έτσι, οι μαθητές κατά την αναγνωστική διαδικασία συγχέουν αριθμούς, γράμματα και λέξεις και συλλαβίζουν φωνητικά με αντιφατικό τρόπο. Ακόμη, κουράζονται εύκολα, δεν κατανοούν πλήρως το νόημα, γράφουν σημειώσεις με δυσκολία, και απαιτείται αρκετός χρόνος για γραφή και ανάγνωση (Φλωράτου, 2009).

Επίσης, έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωπα με την αποκωδικοποίηση των πολυσύλλαβων λέξεων και την ανάγνωση με ευχέρεια και κατ' επέκταση,

περιορίζεται σημαντικά η αναγνωστική κατανόησή τους. Επιπλέον, τα παιδιά επαναλαμβάνουν λέξεις, προτάσεις, γράμματα και συλλαβές και προσθέτουν ή αντικαθιστούν γράμματα, συλλαβές και λέξεις. Όσον αφορά στον προφορικό λόγο, τα παιδιά έχουν φτωχό λεξιλόγιο και δεν μπορούν να κατανοήσουν με ευκολία τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος σε μια ιστορία (Σπαντιδάκης, 2004).

#### *1.3.4 Αναγνωστική κατανόηση*

Η αναγνωστική κατανόηση είναι η διαδικασία και το αποτέλεσμα της ανάγνωσης ενός κειμένου και οι πιο σημαντικοί παράγοντες που της ασκούν επιρροή είναι η ευχέρεια και η αποκωδικοποίηση. Η ελλιπής αναγνωστική κατανόηση βασίζεται στην αδυναμία συγκράτησης και της επεξεργασίας των πληροφοριών που δέχονται τα άτομα (Παντελιάδου, 2007).

Η κατανόηση σαν φαινόμενο εντοπίζεται έμμεσα, διότι οι αναγνώστες αναφέρουν αυτά που κατάλαβαν, αυτά που τους δυσκόλεψαν, που τους αναστάτωσαν και τους ευχαρίστησαν. Ωστόσο, δεν αναφέρεται από τους αναγνώστες ο τρόπος που προκλήθηκαν οι παραπάνω συμπεριφορές. Ακόμη, τα τελευταία χρόνια η κατανόηση θεωρήθηκε υπεύθυνη για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Παράλληλα, η κατανόηση αποτέλεσε το κριτήριο αν ένα ενήλικο άτομο θεωρείται λειτουργικά αναλφάβητο (McNamara, 2004).

Επιπλέον, έχει παρατεθεί ότι είναι σημαντική και η εσωτερική παρώθηση του αναγνώστη που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, χωρίς να παραμερίζεται η σημασία της διδασκαλία των αποδοτικών μεταγνωστικών και γνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών ανάλογων με το κειμενικό είδος (McNamara, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση εννοούνται τα προβλήματα που εντοπίζονται σε μαθητές όσον αφορά στην κωδικοποίηση και στην κατανόηση ενός κειμένου. Ακόμη, οι δυσκολίες στη διαδικασία της ανάγνωσης αποτελούν το πιο διαδεδομένο είδος της ακαδημαϊκής δυσκολίας στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Bender, 2001).

Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στο ότι τα προβλήματα στην ανάγνωση οφείλονται στην ανεπάρκεια των γλωσσικών δεξιοτήτων όσον αφορά στη φωνολογική επίγνωση και στο διαχωρισμό των λέξεων σε μικρότερες μονάδες ήχου. Επίσης, οι Hallahan και Kauffman (2006) υποστηρίζουν ότι ένα άτομο με προβλήματα στον διαχωρισμό των λέξεων σε ηχητικά συστατικά, αντιμετωπίζει αναγνωστικά προβλήματα (Hallahan & Kauffman, 2006).

Το να αποκτήσει ένα άτομο εμπειρία στην ανάγνωση είναι απαραίτητο και σημαντικό στη χώρα μας, διότι ένας μαθητής με αναγνωστικά προβλήματα βρίσκεται σε μειονεκτική θέση σχετικά με τη μαθησιακή του πορεία. Τα προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν όσον αφορά στην εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η αργή οπτική επεξεργασία, η έλλειψη γνώσης για τον σκοπό της ανάγνωσης η αποτυχία σχετικά με την κατανόηση ότι τα γράμματα είναι ενότητες του λόγου (Shaywitz & Shaywitz, 2004)

### *1.3.5 Ορθογραφία*

Τα ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως «ρηχό», καθώς υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα και μεγάλος βαθμός συνάφειας μεταξύ γραμμάτων και ήχου στον προφορικό λόγο και η φωνημική διαφοροποίηση της γλώσσας αναπαριστάται σχεδόν πλήρως. Παρόλα αυτά, υπάρχει μια ασυμμετρία στην ορθογραφική διαφάνεια μεταξύ ορθογραφίας και ανάγνωσης. Είναι δυνατή η ανάγνωση της πλειοψηφίας των λέξεων σωστά με βάση την ευθεία για αποκωδικοποίηση, αλλά είναι αδύνατο να ορθογραφηθεί σωστά βάσει της προφοράς των λέξεων (Protopapas & Skaloumbakas, 2007).

Η ορθογραφία είναι περίπλοκη και ακανόνιστη, κυρίως όσον αφορά στα φωνήεντα, λόγω των μορφολογικών κατηγοριών και της ιστορικής προέλευσης των λέξεων. Έτσι, είναι απαραίτητη η λεξιλογική και μορφολογική γνώση για τη σωστή ορθογραφία (Protopapas & Christos Skaloumbakas, 2007). Η δυσκολία στη γραφή όσον αφορά στη λέξη, στην πρόταση και τη σύνταξη μιας παραγράφου ονομάζεται δυσγραφία ή δυσορθογραφία και αποτελούν μια από τις πιο δύσκολες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Μεσσίνης, 2000). Σχετικά με τις δεξιότητες της γραπτής έκφρασης, οι δεξιότητες της γραφής είναι χαμηλές σχετικά με τις αναμενόμενες, με απότοκο να επηρεάζεται η σχολική επίδοση. Για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της γραφής με το χέρι το παιδί είναι απαραίτητο να μπορεί να συντονίσει τις γνωστικές, κινητικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (Αναστασίου & Μπατούνα, 2007).

Ωστόσο, στην περίπτωση που κάποιο παιδί δεν μπορεί να παράγει ευανάγνωστα κείμενα εύκολα και γρήγορα, γίνεται πιο δύσκολη η επικοινωνιακή του ικανότητα. Ακόμη, ένα δυσανάγνωστο κείμενο ασκεί αρνητική επιρροή στην αυτοεικόνα του παιδιού και έτσι γ

ίνεται δυσκολότερη η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Συνεπώς, το παιδί καλλιεργεί μια αρνητική στάση σχετικά με τον γραπτό λόγο και επηρεάζεται η ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Αναστασίου & Μπατούνα, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά των οποίων τα κείμενα είναι προβληματικά κατά τη διάρκεια της γραφής αγχώνονται και όταν τελειώσουν το κείμενό τους θέλουν να απαλλαγούν από αυτό όσο πιο γρήγορα γίνεται. Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να αντιγράψουν ή να γράψουν όπως επίσης και να μετατρέψουν την οπτική εικόνα σε κινήσεις λεπτής κινητικότητας ή να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που απαιτούν κινητική και οπτική αντίληψη. Ως εκ τούτου, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσανάγνωστα γράμματα και γενικότερα το γραπτό τους έχει προβληματική μορφή παρά τον χρόνο και τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους (Lerner, 2005).

Στο δημοτικό αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν γραμματικά λάθη συνήθως στις καταλήξεις των λέξεων και είναι ανέφικτο να μάθουν ορθογραφία σε μεμονωμένες λέξεις. Επίσης, τα γραπτά τους έχουν ασυνταξίες και προβλήματα στην οργάνωση και τη χρήση του γραπτού λόγου. Ωστόσο, στην περίπτωση που παρατηρηθούν μόνο ορθογραφικά λάθη και κακός γραφικός χαρακτήρας, χωρίς κάποια δυσκολίες στην γραπτή έκφραση δε τίθεται διάγνωση. Επιπλέον, ο κακός γραφικός χαρακτήρας ενδέχεται να βασίζεται στην αναπτυξιακή διαταραχή σχετικά με τον συντονισμό των κινήσεων (Αντωνίου, 2006).

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούν στρατηγικές ανάλογες με αυτές των μικρότερων παιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ότι τα παιδιά μένουν στο στάδιο της μεταβατικής ορθογραφίας ακόμη και στις τάξεις του γυμνασίου, ενώ οι συμμαθητές τους προχωρούν στο επόμενο στάδιο από ακόμη από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητο να υπάρξει μια διαφορετική αντιμετώπιση σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον απορριφθούν οι παράγοντες που αποτελούν την αιτία για τις δυσκολίες του (Ζαφειροπούλου κ.α., 2004).

### *1.3.6 Διαγνωστικά εργαλεία μαθησιακών δυσκολιών*

Οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται από την αρχή της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται όταν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι το παιδί παρουσιάζει υποεπίδοση ή σχολική αποτυχία στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ωστόσο, δεν υπάρχει μια θεσμοθετημένη διαδικασία έγκαιρης διάγνωσης και γι' αυτόν τον λόγο η δυσλειτουργία παρατηρείται όταν το παιδί μεταβεί στο σχολείο. Ωστόσο, υπάρχουν στοιχεία που εντοπίζονται οι

ενδείξεις για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες όμως δεν είναι ευδιάκριτες από τους γονείς, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει πρόληψη (Σακκάς, 2002).

Ωστόσο, αναφέρεται ότι είναι εύκολος ο εντοπισμός των μαθησιακών δυσκολιών και δύσκολη η εύρεση λύσης στα προβλήματά τους. Επίσης, είναι δύσκολο να διεξαχθεί η διαδικασία της διάγνωσης λόγω της πολυπλοκότητας του προβλήματος και της έλλειψης των συμπτωμάτων ιδιαίτερα όταν παιδί είναι στο νηπιαγωγείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι δύσκολη καθώς παρατηρείται ιδιαίτερη ποικιλομορφία στις μαθησιακές δυσκολίες (National Institute of Mental Health, 1999).

Παρατηρείται συσχετισμός των μαθησιακών δυσκολιών με τη μαθηματική σκέψη και τον γραπτό λόγο, ο οποίος αποτελεί τροχοπέδη στη διάγνωση. Παρόλα αυτά, ενδέχεται τα συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών να εμφανιστούν έγκαιρα, με απότοκο να προβούν οι γονείς γρήγορα στη διαδικασία της διάγνωσης (National Institute of Mental Health, 1999). Επιπλέον, υπάρχουν αποτελεσματικά διαγνωστικά εργαλεία για κάθε ηλικία στην οποία βρίσκεται το άτομο.

Ένα διαγνωστικό εργαλείο αποτελεί το Comprehensive Test of Phonological, το οποίο αποτελεί μια βελτίωση και ενίσχυση των προηγούμενων τεστ φωνολογικής κωδικοποίησης και διαμορφώθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού στη φωνολογική ενημερότητα, την ταχεία ονομασία και τη φωνολογική μνήμη. Το συγκεκριμένο εργαλείο χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό των ατόμων που παρουσιάζουν πιο χαμηλές βαθμολογίες από τα συνομήλικα παιδιά ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο και την πρώτη τάξη του δημοτικού για τον καθορισμό των αδυναμιών και των δυνατοτήτων των παιδιών όσον αφορά στη φωνολογική επεξεργασία (Wagner, Torgensen & Rashotte, 1999).

Το CELF-4 είναι ένα εργαλείο διάγνωσης που εστιάζει στις διαταραχές της επικοινωνίας και την αξιολόγηση της γλώσσας σε άτομα από πέντε μέχρι είκοσι ένα ετών. Το συγκεκριμένο τεστ δίνεται ξεχωριστά και κυρίως από τους λογοθεραπευτές και τους ειδικούς παιδαγωγούς. Στο σχέδιο συμπεριλαμβάνεται (Wiig, Semel & Secord, 2000):

- η αξιολόγηση των πλεονεκτημάτων ενός παιδιού
- οι ανησυχίες των γονιών τους
- οι ανάγκες της επικοινωνίας
- η ανάγκη για βοηθητική τεχνολογία.

Το CELF-4 έχει διαμορφωθεί για τον προσδιορισμό την ύπαρξης ή της μη ύπαρξης της γλωσσικής διαταραχής, για την περιγραφή της φύσης της διαταραχής, την αξιολόγηση της γλώσσας και της επικοινωνίας ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και την αξιολόγηση των κλινικών σημείων που καθορίζουν τις συμπεριφορές (Wiig, Semel & Secord, 2000).

Η δεύτερη έκδοση του CELF- Preschool-2 διαμορφώθηκε και χρησιμοποιείται για να προσδιοριστούν οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών από τρία μέχρι έξι ετών. Στο τεστ υπάρχουν διάφορες δοκιμασίες για να αξιολογηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, υπάρχουν δύο βαθμολογίες, οι οποίες εστιάζουν στις αδυναμίες και τις δυνατότητες των παιδιών σε όλο το περιεχόμενο και τη δομή της γλώσσας (Wiig, Semel & Secord, 2000).

Το Test of Language Development–Intermediate είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο το οποίο χορηγείται ατομικά και χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί η προφορική γλώσσα σε παιδιά από οκτώ μέχρι δεκαεπτά ετών. Στο τεστ υπάρχουν (Carmichael, Fraccaro & Nordstokke. 2014):

- έξι υποδοκιμές
- σύνθετη βαθμολογία
- τυπική βαθμολογία
- συνολική βαθμολογία των χαρακτηριστικών της γλώσσας.

Επίσης, το συγκεκριμένο τεστ καθορίζει τις ειδικές δυνάμεις και τις αδυναμίες ενός παιδιού όπως επίσης και τις γλωσσικές του δεξιότητες, εντοπίζει τα άτομα τα οποία έχουν πιο χαμηλό επίπεδο από τα συνομήλικα άτομα όσον αφορά στη γλωσσική επάρκεια. Ακόμη, καταγράφεται η πρόοδος της αποκατάστασης και μετριέται η προφορική γλώσσα σε ερευνητικές εργασίες (Carmichael, Fraccaro & Nordstokke. 2014).



Ένα ακόμη διαγνωστικό εργαλείο είναι το Test of Writing Language, το οποίο είναι μια δοκιμασία γραπτής γλώσσας σε μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, το Test of Writing Language χρησιμοποιείται από παιδιά που δεν γράφουν καλά και γι' αυτόν τον λόγο δεν χρειάζεται ειδική βοήθεια. Επιπλέον, καθορίζονται οι ιδιαίτερες δυνατότητες και οι αδυναμίες των μαθητών σε διάφορες ικανότητες γραφής. Το Test of Writing Language προορίζεται για παιδιά από οκτώ ως δεκατεσσάρων χρονών και εξετάζονται οι εξής θεματικές (Hammill & [Larsen](#), 2011):

- λογική
- στίξη
- ορθογραφία
- λεξιλόγιο
- σύνθεση ιστορίας
- συνδυασμός πρότασης
- συμφραζόμενα.

Το test of Semantic Skills- Primary (TOSS-P) αποτελεί ένα εκφραστικό διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο προορίζεται για την αξιολόγηση των σημασιολογικών δεξιοτήτων των μαθητών από τέσσερα μέχρι οκτώ ετών. Επίσης, δίνονται πληροφορίες όσον αφορά στις σημασιολογικές ικανότητες και το λεξιλόγιο ενός μαθητή. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έρχονται αντιμέτωπα με εμπόδια στην ανάγνωση των λέξεων και ή στην προσπάθειά τους να καθορίσουν τη σημασία της λέξης από τα συμφραζόμενα (Hammill & [Larsen](#), 2011).

Το τεστ TOSS-P εξετάζει ολοκληρωμένα τη σημασιολογία. Συμπεριλαμβάνεται η εξέταση των δεξιοτήτων των παιδιών σχετικά με τον χαρακτηρισμό και κατ' επέκταση αξιολογούνται με ακρίβεια οι ικανότητες των μαθητών στη σημασιολογία. Το συγκεκριμένο τεστ αποτελείται από 20 εικόνες στις οποίες απεικονίζονται πραγματικές και φυσικές σκηνές και εικόνες. Τα παιδιά χρησιμοποιούν λεκτικές και οπτικές πληροφορίες ώστε να ανταποκριθούν στη δοκιμασία που

καλούνται να ανταπεξέλθουν στο περιβάλλον τους. Επίσης, μέσω των εργασιών που παρέχονται επιτρέπεται (Hammill & [Larsen](#), 2011):

- η ανάλυση της λεκτικής και μη λεκτικής απόδοσης
- η απόδοση πολλαπλών τύπων ερωτήσεων, οι οποίες δίνουν στον μαθητή ευκαιρίες να αποδείξει τον πλούτο της γλώσσας του.

### *1.3.7 Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*

Για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Μια αποτελεσματική προσέγγιση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των μνημονικών δυσκολιών τους είναι η χρήση μνημονικών στρατηγικών, οι οποίες βασίζονται στην οργάνωση και την επεξεργασία των πληροφοριών που διδάσκονται. Οι στρατηγικές διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό, ώστε να ενισχυθεί η κωδικοποίηση του υλικού που είναι απαραίτητο να μνημονευθεί μέσω της δημιουργίας συνειρμικών δεσμών μεταξύ της πληροφορίας που παρέχεται με μια άλλη που είναι εύκολο να μνημονευθεί (Eggen & Kauchak, 1992).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να εφαρμόσει μεθόδους κατάκτησης της ανάγνωσης, οι οποίες αναφέρονται στην εξοικείωση των μαθητών με τη φωνολογική δομή των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι αυτή βασίζονται στην άμεση σύνδεση γράμματος με φώνημα ή στην κατάκτηση της ανάγνωσης από το γράμμα προς την πρόταση και αντίστροφα (Βουγιούκας, 1994). Επιπλέον, σχετικά με το πρόβλημα της δυσπραγίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει την μέθοδο της παραδειγματικής διδασκαλίας το σωστό τρόπο ώστε να είναι σωστή η χρήση του μολυβιού και η στάση του σώματος κατά την γραφή. Ακόμη, είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί συστηματική ενασχόληση του μαθητή με ασκήσεις αντιγραφής και επανάληψης (Βουγιούκας, 1994).

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρέχει συνεχώς κίνητρα στους μαθητές ώστε να διαμορφωθούν ευκαιρίες για την απόκτηση περισσότερων εμπειριών, οι οποίες ενδέχεται να τους οδηγήσουν στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να βρίσκεται σε εγρήγορση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της έλλειψης ενδιαφέροντος.

Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να έχει ιεραρχημένους στόχους (Τσεσμελή, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές για να προωθηθούν οι σχολικές δεξιότητες που σχετίζονται κυρίως με τη γραφή και την ανάγνωση. Επίσης, πρέπει να δοθεί έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στα ομαδικά παιχνίδια. Κρίνεται ακόμη απαραίτητη ενέργεια από μέρους του εκπαιδευτικού η διδασκαλία δεξιοτήτων μελέτης και αυτοδιόρθωσης σε όλους τους μαθητές (Τσεσμελή, 2014).

Εκτός από τις εκπαιδευτικές μεθόδους οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να μπορούν να αντιμετωπίσουν τους γονείς των παιδιών όταν παρατηρήσουν ότι αυτά παρουσιάζουν κάποια δυσκολία, καθώς συνήθως οι γονείς δεν θέλουν να ακούσουν αρνητικό σχόλιο για το παιδί τους. Έτσι, πριν από τη συνάντηση με τους γονείς είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα και χρόνο για να συζητήσουν και να απαντήσουν στα ερωτήματα των γονιών. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να καλλιεργεί αμυντική στάση στην περίπτωση οι γονείς εκφράσουν θυμό ή κριτική (Ξανθοπούλου, χ.χ.).

Επιπλέον, σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας σχετικά με τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να αισθανθούν από νωρίς από το οικογενειακό τους περιβάλλον φροντίδα και αγάπη (Σακκάς, 2002). Έτσι, όσο νωρίτερα οι γονείς αποδεχτούν την κατάσταση και συνειδητοποιήσουν αυτό που συμβαίνει στο παιδί τους, τόσο πιο αποτελεσματικά πρόκειται δοθεί έμφαση στις αποτυχίες και την πρόοδο τους. Αντίθετα, η ανάπτυξη του παιδιού δεν θα είναι ομαλή (Παντελιάδου, 2007).

Ωστόσο, η νομοθεσία δίνει το δικαίωμα στο παιδί και τους γονείς να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, οι οποίες σχετίζονται με το σχολείο και το παιδί τους, καθώς όταν οι γονείς υποστηρίζουν τα παιδιά τους, βελτιώνεται και η πρόοδό τους στο σχολείο. Ως εκ τούτου, οι γονείς είναι αυτοί που πρόκειται να βοηθήσουν το παιδί τους να αντιμετωπίσει τις αποτυχίες και να μην χάσει το κουράγιο του. Επίσης, είναι σημαντικό να μην συγκρίνεται η επίδοση του παιδιού με αυτή των υπόλοιπων παιδιών της τάξης τους (Μαυρομάτη, 2004).

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικός ο ρόλος του λογοθεραπευτή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς αναγνωρίζει από την προσχολική ηλικία τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου όσον αφορά στην εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών. Πιο

συγκεκριμένα, εφόσον διαγνωσθούν έγκαιρα οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι πιο εύκολη η εξέλιξη του παιδιού σε ψυχολογικό και μορφωτικό επίπεδο (Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010).

Ο λογοθεραπευτής πρόκειται να συνυπολογίσει τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες του παιδιού, με στόχο την κάλυψη των μαθησιακών κενών του. Όταν το παιδί είναι μικρό ο λογοθεραπευτής στοχεύει στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες ο λογοθεραπευτής στοχεύει στη σημασιολογική επεξεργασία κειμένων, την οργάνωση και τη μεταφορά πληροφοριών σε γραπτό και προφορικό επίπεδο. Ο απώτερος στόχος είναι η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών και η αύξηση του αισθήματος αυτοπεποίθησης του παιδιού (Καλατζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

### **2.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός**

Η ιστορική πορεία των Μαθησιακών Δυσκολιών δε συμβαδίζει με αυτή της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, προς τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ο Kussmaul ανέφερε τον όρο «λεξική τύφλωση», με τον οποίο εννοούσε την ανικανότητα του ατόμου να διαβάζει γραπτές λέξεις χωρίς όμως να

υπάρχουν προβλήματα όρασης. Στη συνέχεια, άλλοι ερευνητές αναφέρθηκαν στον όρο «στρεφοσυμβολία», ο οποίος εστιάζει στην οπτικοχωρική σύγχυση (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «δυσλεξία» δίνεται έμφαση σε μια ομάδα μαθησιακών δυσκολιών. Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα ειδικοί στην Αγγλία και στις Η.Π.Α. επιθυμούσαν να αποδώσουν έναν όρο, ο οποίος να αντιπροσωπεύει την αναγνωστική δυσλειτουργία. Έτσι, συνυπολογίστηκε η εκπαιδευτική διάσταση και όχι η δομική υπόσταση, με απότοκο ενώ επικρατούσε ο όρος «δυσλεξία», οι Η.Π.Α πρότεινε τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Αδυναμίες» και η Αγγλία πρότεινε τον όρο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Για τη δυσλεξία έχει γίνει λόγος εδώ και χρόνια και με το πέρασμα των χρόνων έχουν παρατεθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι δεν έχουν επικρατήσει ως κοινά αποδεκτοί. Ο ορισμός που διατυπώθηκε πρώτος για την δυσλεξία διεξάχθηκε από την Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας και έγινε αποδεκτός στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Ο ορισμός αυτός ανέφερε ότι η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι μια διαταραχή, η οποία εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά τη διδασκαλία, τις κοινωνικές, πολιτικές ευκαιρίες και την επαρκή νοημοσύνη. Η δυσλεξία εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές αδυναμίες που έχουν συχνά γνωστική προέλευση (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Στη συνέχεια, προτάθηκε ένας ορισμός από τη Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας, κατά τον οποίο η δυσλεξία αποτελεί μια εγγενή γλωσσική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία του ατόμου να αποκωδικοποιεί τις λέξεις και εκδηλώνεται συχνά με την αδυναμία του να τις επεξεργάζεται φωνολογικά. Επιπλέον, η Αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society υποστήριξε ότι η δυσλεξία αποτελεί μια νευρολογικής φύσεως οικογενειακή διαταραχή, η οποία σχετίζεται με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου και διαφέρει ο βαθμός της σοβαρότητάς της. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, η οποία συμπεριλαμβάνει τη φωνολογική επεξεργασία με δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή και συχνά και στην αριθμητική. Επιπλέον, η δυσλεξία δεν οφείλεται σε αισθητηριακές βλάβες και στην έλλειψη κινήτρων, αλλά μπορεί να συνυπάρξει μ' αυτές τις καταστάσεις. Παρόλο που η δυσλεξία αποτελεί ένα πρόβλημα, το οποίο αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε όλη τη ζωή τους, μερικά δυσλεξικά άτομα πολλές φορές ανταποκρίνονται με επιτυχία στην έγκαιρη παρέμβαση (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Η δυσλεξία έχει παρατηρηθεί σε αρκετούς λαούς και τα αυξανόμενα ποσοστά του φαινομένου εφιστούν την προσοχή στη διαγλωσσική ομοιότητα και στις κοινές νευροβιολογικές και τις

νευρογνωστικές βάσεις. Ακόμη, έχει σημειωθεί τα τελευταία χρόνια μεγάλη πρόοδος στις ερευνητικές ειδικότητες που αφορούν τα επίπεδα συμπεριφοράς, τα νευροψυχολογικά και τα νευροβιολογικά επίπεδα ανάλυσης. Από νευροψυχολογική άποψη, η φωνολογική θεωρία παραμένει η πιο συναρπαστική, αν και τα φωνολογικά προβλήματα αλληλεπιδρούν επίσης με άλλους γνωστικούς παράγοντες κινδύνου. Σε νευροβιολογικό επίπεδο, η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσλειτουργία του φυσιολογικού γλωσσικού δικτύου του αριστερού ημισφαιρίου (Peterson & Pennington, 2012).

## 2.2 Τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία ως πρόβλημα επεξεργασίας του λόγου διακρίνεται στην ειδική ή εξελικτική δυσλεξία και την επίκτητη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, η επίκτητη δυσλεξία σχετίζεται με άτομα, τα οποία είχαν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής, απέκτησαν δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου λόγω των εγκεφαλικών βλαβών. Οι βλάβες του εγκεφάλου ήταν απότοκο των εγκεφαλικών τραυματισμών. Οι τύποι της επίκτητης δυσλεξίας είναι η φωνολογική, επιφανειακή, άμεση, βαθιά δυσλεξία αλλά και συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Αναστασίου, 1998). Όσον αφορά στη βαθιά δυσλεξία, τα άτομα (Αναστασίου, 1998):

- κάνουν οπτικά λάθη
- κάνουν παράγωγα λάθη
- κάνουν σημασιολογικά λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων
- διαβάζουν με δυσκολία αφηρημένες λέξεις.

Σχετικά με την επιφανειακή δυσλεξία, τα άτομα δυσκολεύονται να διαβάσουν λέξεις με λανθασμένη ορθογραφία, κάνουν φωνημικά και οπτικά λάθη και διαβάζουν μεγαλόφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία. Όσον αφορά στη φωνολογική δυσλεξία, τα άτομα δυσκολεύονται να διαβάσουν μη οικείες λέξεις και δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη. Στην άμεση δυσλεξία τα άτομα ενώ μπορούν να διαβάσουν μεγαλόφωνα δεν καταλαβαίνουν τη σημασία τους, δεν μπορούν να διαβάσουν ορθά τις ασυνήθιστες λέξεις και διαβάζουν λέξεις που τους ήταν οικείες πριν από την εγκεφαλική βλάβη (Πόρποδας, 1997).

Όσον αφορά στη λεκτικού τύπου δυσλεξία, τα άτομα μπορούν να διαβάσουν ατομικά γράμματα, και να αναγνωρίσουν λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά. Επίσης, τα άτομα διαβάζουν τη λέξη γράμμα- γράμμα και στη συνέχεια μπορούν να την προφέρουν σαν σύνολο. Επιπλέον, η ειδική δυσλεξία διακρίνεται στην οπτική και ακουστική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

Η οπτική δυσλεξία είναι η πιο γνωστή μορφή δυσλεξίας και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική διάκριση, αντίληψη και μνήμη. Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται σαν δυσκολία στη μάθηση μέσω της οπτικής λειτουργίας του. Ωστόσο, η οπτική δυσλεξία σχετίζεται ελάχιστα μόνο με την όραση του ατόμου και τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι η δυσκολία στην αντίληψη και την αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών, η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων και η αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα (Πόρποδας, 1997).

Τα άτομα με οπτική δυσλεξία δυσκολεύονται να διακρίνουν γράμματα και λέξεις, οι οποίες έχουν οπτική ομοιότητα, αντιμετωπίζουν τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά αλλά και επεξεργάζονται τις λέξεις αναλυτικά χρησιμοποιώντας τη σύνθεση και την ανάλυση που τους βοηθάει να διαβάσουν ακόμη και ψευδολέξεις. Πιο συγκεκριμένα, ένας τυπικός μαθητής χρειάζεται τρία λεπτά για διαβάσει μια πρόταση τριών σειρών, ενώ ένα παιδί με οπτική δυσλεξία χρειάζεται ένα τέταρτο (Στασινός, 1001).

Η μορφή της δυσλεξίας που έχει σχέση με την ακοή χαρακτηρίζεται από την αδυναμία του ατόμου να μιμείται τους ήχους της γλώσσας, να ονοματίζει πρόσωπα ,πράγματα και να προβαίνει στη σύνθεση ήχων και να διατηρεί μια ακολουθία ήχων ώστε να συμβεί η απομνημόνευση παρόμοιων πληροφοριών διατηρώντας ορθή σειρά και διάταξη. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομο με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζει (Στασινός, 2001):

- στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιολογικό περιεχόμενο
- στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών
- στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων
- στην ανάλυση λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης.

Η απόδοση στη γραφή των ατόμων με ακουστική δυσλεξία είναι χαμηλή και κατώτερη από την αναγνωστική επίδοση. Ακόμη, δεν είναι εφικτή η αναγνώριση των μικρών διαφορών μεταξύ ήχων, οι οποίοι αντιστοιχούν σε σύμφωνα και φωνήεντα και η σύνδεση των ειδικών ήχων με τα αντίστοιχα γραπτά σύμβολα. Τα άτομα με ακουστική δυσλεξία δεν είναι σίγουρα αν ακούν σωστά τις φράσεις ή τις λέξεις του κειμένου και έτσι νιώθουν την ανάγκη της επανάληψη της υπαγόρευσης. Παρόλα αυτά, είναι αδύνατη η ύπαρξη των αμιγών περιπτώσεων των δύο τύπων δυσλεξίας και πιθανό είναι σε κάθε περίπτωση δυσλεκτικού ατόμου η συνύπαρξή τους. Η συγκεκριμένη κατηγορία έχει ονομαστεί «μικτή δυσλεξία» (Στασινός, 2001).

Επιπλέον, η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί τις κατάλληλες οπτικές, φωνολογικές, ακουστικές και γνωστικές ικανότητες. Η αναπτυξιακή δυσλεξία ορίζεται ως μια απροσδόκητη συγκεκριμένη και επίμονη αποτυχία να αποκτήσει το άτομο αποτελεσματικές δεξιότητες ανάγνωσης παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την κοινωνικοπολιτισμική ευκαιρία. Σε περιπτώσεις που το επίπεδο των δεξιοτήτων των παιδιών είναι σημαντικά χαμηλότερο από αυτό που αναμένονται, τα παιδιά θεωρούνται δυσλεξικά (Zygouris, Avramidis, Karapetsas & Stamoulis, 2017). Ακόμη, αναπτυξιακή δυσλεξία επηρεάζει το 5 - 15% των μαθητών (Sofie & Riccio, 2002).

### 2.3 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια πρόκληση, η οποία δεν εξαφανίζεται, αλλά οι δυσκολίες που προκαλεί είναι εφικτό να υπερνικηθούν μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων αντιμετώπισης. Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα παιδί με δυσλεξία σχετίζονται με την ορθογραφία, την ανάγνωση, τη γραφή, τη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τον συντονισμό και τη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών. Ωστόσο, τα παιδιά με δυσλεξία είναι φυσιολογικά και λειτουργικά και παρουσιάζουν τα παρακάτω διακριτά χαρακτηριστικά (Αναστασίου, 1998).

Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να διακρίνουν το αριστερό από το δεξί, να αντιληφθούν έννοιες διαδοχής και παρουσιάζουν κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα. Επιπλέον, συγχέουν την αντίληψη της έννοιας του χρόνου, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τον χώρο και να επεξεργαστούν τον γραπτό λόγο. Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα και να επαναλάβουν πολυσύλλαβες λέξεις και αριθμούς με αντίστροφη σειρά (Αναστασίου, 1998).

Τα πιο σημαντικά αναγνωστικά λάθη των παιδιών με δυσλεξία είναι η δυσκολία στην προφορά και την ανάγνωση των μη συνηθισμένων λέξεων, η δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων που συμπεριλαμβάνουν τα ίδια γράμματα και η λανθασμένη προφορά των φωνηέντων. Επίσης, τα παιδιά με δυσλεξία αντικαθιστούν μια λέξη από μια άλλη με παρόμοια σημασία, παρεμβάλλουν άσχετα γράμματα ή συλλαβές κατά την ανάγνωση λέξεων, προβαίνουν σε αναγραμματισμούς και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες εκφράσεις και λέξεις (Μαλανδράκη, 2008).

Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ορθογραφία και τη γραφή, καθώς παρατηρείται ακαταστασία, με απότοκο οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες. Επίσης, τα άτομα με δυσλεξία χρησιμοποιούν κεφαλαία γράμματα ανάμεσα στα μικρά, τα γράμματα και οι λέξεις τους είναι γραμμένες καθρεφτικά, και παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν γράμματα που αποτελούν τη



λέξη. Επιπλέον, τα παιδιά με δυσλεξία ενδέχεται να δυσκολεύονται στην εκμάθηση των πινάκων πολλαπλασιασμού, συγχέουν τα οπτικά όμοια μαθηματικά σύμβολα και δυσκολεύονται να επιλύσουν προβλήματα με νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς (Κουράκης, 1997).

Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν τάση αποφυγής του γραψίματος, προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση, συχνή διάσπαση προσοχής, τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης, περίοδο συναισθηματικής μόνωσης και συχνά διαστήματα ονειροπόλησης. Ακόμη, τα παιδιά έχουν την τάση να συναναστρέφονται με παιδιά μικρότερης ηλικίας, ασχολούνται με χειρονακτικές κατασκευές, εκφράζονται με χειρονομίες και αυξάνεται η κρίση τους κατά τις αφηγήσεις και τις περιγραφές (Κουράκης, 1997).

Η δυσλεξία παρατηρείται όταν το επίπεδο των δεξιοτήτων ενός παιδιού όσον αφορά στον γραμματισμό είναι πιο χαμηλό από αυτό των συνομήλικων παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί δεν μπορεί να αποδώσει γραπτά τα γράμματα στους αντίστοιχους ήχους τους. Η συγκεκριμένη δυσκολία είναι γνωστή ως γλωσσικό έλλειμμα. Ακόμη, η διαδικασία ανάκτησης της ανάγνωσης είναι αργή και απαιτεί την ανάλυση του γραφικού σχήματος των γραμμάτων, τα οποία διαμορφώνουν τις λέξεις (Zygouris, Avramidis, Karapetsas & Stamoulis, 2017).

Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία διαφέρουν από τους τυπικούς μαθητές στον χρονικό συντονισμό των περιοχών του εγκεφάλου κατά τη φωνολογική διεργασία. Έτσι, η συγκεκριμένη διαφοροποίηση στη χρονική συνδεσιμότητα ενδέχεται να αποτελέσει τη βάση για τον συγχρονισμό των διεργασιών που στηρίζονται στην αναγνωστική διαδικασία των παιδιών με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσλεξία διαφέρουν στη λειτουργική συνδεσιμότητα από τον αριστερό κατώτερο μετωπικό γύρο στον μεσαίο μετωπικό γύρο, ο οποίος σχετίζεται με τη λειτουργική μνήμη (Richardsa & Berningerb, 2008).

Επιπλέον, η εγκεφαλική δομή των παιδιών με δυσλεξία διαφέρει από αυτή των μη δυσλεξικών παιδιών. Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, καθώς το αριστερό οπίσθιο τμήμα του εγκεφάλου διαφέρει από αυτό των μη δυσλεξικών παιδιών και συνδέεται με την επεξεργασία της γλώσσας. Ακόμη, τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν δυσλειτουργία στη λεκτική και εικονική μνήμη εργασίας και έχει διαπιστωθεί ότι αντλούν λιγότερες λεπτομέρειες σε σχέση με τα μη δυσλεξικά παιδιά. Έτσι, τα παιδιά με δυσλεξία είναι εφικτό να αποθηκεύσουν λιγότερες οπτικές πληροφορίες για μικρότερο χρονικό διάστημα και με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τα μη δυσλεξικά παιδιά. Παρόλα αυτά, η στρατηγική που χρησιμοποιούν δεν διαφαίνεται ξεκάθαρα (Reiter, Tucha & Lange, 2005).

Η δυσλεξία ενδέχεται να παρατηρηθεί μαζί με την υπερκινητικότητα, με τη διαταραχή της γλωσσικής ανάπτυξης και τη διαταραχή του ήχου και του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η διαταραχή της γλωσσικής ανάπτυξης καθορίζεται από δυσκολίες στη σύνταξη, τη σημασιολογία. Καθοριστικό χαρακτηριστικό της διαταραχής του ήχου ομιλίας είναι πρόβλημα με την ακριβή και κατανοητή παραγωγή των ήχων της μητρικής γλώσσας (Peterson & Pennington, 2012).

Ακόμη, όσον αφορά στη ανάγνωση, παρατηρούνται συσχετισμοί μεταξύ των πολιτισμών. Πιο συγκεκριμένα, μέσω μιας μελέτης νευροαπεικόνισης, παρατηρήθηκε ότι οι φτωχοί αναγνώστες στην Αγγλία, στη Γαλλία και την Ιταλία κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είχαν απενεργοποιημένες τις αριστερές κροταφικές και ινιακές περιοχές του εγκεφάλου (Silva, McGee & Williams, 1985). Επίσης, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των δυσλεξικών και τυπικών μαθητών της Αγγλίας και της Κίνας σε λειτουργικό πλαίσιο μαγνητικής τομογραφίας. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι η επίδραση της δυσλεξίας στις δύο γλώσσες ήταν παρόμοια, καθώς εντοπίστηκε μειωμένη ενεργοποίηση στο οπίσθιο και στο πρόσθιο αριστερό ημισφαίριο (Siok, Perfetti, Jin, Tan, 2004).

Έτσι, η συννοσηρότητα της δυσλεξίας είναι κλινικά σημαντική, καθώς η δυσλεξία δεν διαγιγνώσκεται παρά μόνο αφού ένα παιδί έχει εκτεθεί σε επίσημη διδασκαλία. Αντίθετα, έλλειμμα προσοχής, διαταραχή υπερκινητικότητας, διαταραχή της ομιλίας και γλωσσική δυσλειτουργία είναι πιθανό να εμφανιστούν νωρίτερα, με απότοκο να μπορεί να προβλεφθεί ότι ελλοχεύει κίνδυνος για δυσλεξία στο μέλλον (Peterson & Pennington, 2012).

## 2.4 Διάγνωση

Η διάγνωση αρχίζει στην περίπτωση που το άτομο αποτυγχάνει στο σχολείο και ο εκπαιδευτικός στέλνει τους γονείς για διάγνωση και αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο πρόκειται να αξιολογηθεί από τη διεπιστημονική ομάδα, την οποία αποτελούν ένας ειδικός παιδαγωγός, ένας λογοθεραπευτής, ένας εκπαιδευτικός και ένας ψυχολόγος. Η διεπιστημονική ομάδα συνεργάζεται με οφθαλμίατρο, νευρολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ακουολόγο. Όσο πιο νωρίς πραγματοποιηθεί η διάγνωση της δυσλεξίας, τόσο πιο γρήγορα θα διαμορφωθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα και θα αυξηθούν οι πιθανότητες να ξεπεραστεί η μαθησιακή δυσκολία (Τάνος, 2004).

Αξίζει να παρατεθεί ότι για τη διάγνωση ενός ατόμου με δυσλεξία, είναι απαραίτητη η ψυχολογική αξιολόγηση από την οποία θα μετρηθεί η νοητική ικανότητα του παιδιού μέσω του τεστ νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να αποκλειστεί ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες, νοητική στέρηση και συναισθηματικές διαταραχές. Επίσης,

πρόκειται να αξιολογηθεί η σχολική επίδοση εφόσον οι ιατρικές εξετάσεις έχουν αποκλείσει τα ιατρικά προβλήματα ακοής ή όρασης (Πολύχρονη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010).

Η αξιολόγηση συμπεριλαμβάνει λεπτομερή ανάλυση των ορθογραφικών και αναγνωστικών λαθών από τα σταθμισμένα και μη σταθμισμένα τεστ ώστε να διεξαχθούν ακριβή αποτελέσματα όσον αφορά στην πορεία του παιδιού. Είναι επίσης απαραίτητη η αξιολόγηση των γνωστικών διεργασιών και η ψυχική υγεία του παιδιού. Σε μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση συμπεριλαμβάνεται (Πολύχρονη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010):

- κλινική συνέντευξη στον εκπαιδευτικό, στους γονείς και στο άτομο
- χορήγηση μιας ολοκληρωμένης κλίμακας νοημοσύνης
- εκτίμηση και αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων του παιδιού
- χορήγηση των ψυχομετρικών δοκιμασιών.

Οι χώροι που πραγματοποιείται η διάγνωση και η αξιολόγηση είναι τα Διαγνωστικά Συμβουλευτικά Κέντρα, τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και τα ΚΕΣΥ (Κέντρο Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Οι συγκεκριμένοι χώροι δίνουν τη γνωμάτευση (Πολύχρονη & Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010).

Το διαδικτυακό εργαλείο σάρωσης χρησιμοποιήθηκε σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία και παρατηρήθηκε ότι διαφέρουν οι γνωστικές, ορθογραφικές και αναγνωστικές τους ικανότητες. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ο χρόνος καθυστέρησης ήταν μεγαλύτερος από τους δυσλεξικούς μαθητές. Ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό εργαλείο, διότι είναι ευκολότερη η αναγνώριση των παιδιών με δυσλεξία από του τυπικούς μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τα καλά σχεδιασμένα τεχνολογικά εργαλεία είναι εφικτό να παρέχουν μια αποτελεσματική και παράλληλα ευχάριστη μέθοδο όσον αφορά στην αξιολόγηση της ανάγνωσης. Ακόμη, οι μέθοδοι που βασίζονται σε υπολογιστές είναι αξιόπιστες για τον εντοπισμό των παιδιών με δυσλεξία (Zygouris, Vlachos, Dadaliaris, Oikonomou, Stamoulis, Vavougiou, Nerantzaki & Striftou, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, οι υπολογιστές λόγω της οθόνης είναι εφικτό να προσεγγίσουν τον ενδιαφέρον του χρήστη και αν έχουν κατασκευαστεί σωστά είναι εφικτό να ελαχιστοποιήσουν την απογοήτευση των χρηστών όταν ασχολούνται με εργασίες υψηλής δυσκολίας. Ακόμη, το πλαίσιο εκμάθησης στον υπολογιστή, παρέχει μια νέα εμπειρία γνώσης και αίσθησης ελέγχου, διότι είναι δυνατόν να μετρηθούν πολλαπλές διαστάσεις σε επίπεδο που δεν μπορεί να μελετήσει ο γιατρός. Επίσης, μέσω των υπολογιστών συλλέγονται και αποθηκεύονται δεδομένα, τα οποία δίνουν τη

δυνατότητα στον ειδικό να εστιάσει περισσότερο στη θεραπεία και εκτελούνται εργασίες που διαφορετικά θα απαιτούσαν εκτεταμένο ρυθμό προετοιμασίας (Zygouris, Vlachos, Dadaliaris, Oikonomou, Stamoulis, Vavougiotis, Nerantzaki & Striftou, 2006).

Παρόλα αυτά, η αξιολόγηση με βάση τον υπολογιστή δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη διάγνωση από ειδικό. Ακόμη, η διεπιστημονική ομάδα μπορεί να παρέχει την αξιολόγηση και να κατασκευάσει το πρόγραμμα παρέμβασης, το οποίο είναι απαραίτητο να ακολουθεί ο μαθητής με δυσλεξία στο σχολείο. Έτσι, οι υπολογιστές μπορούν να είναι εργαλείο υποστήριξης κατά τη διάγνωση (Zygouris, Vlachos, Dadaliaris, Oikonomou, Stamoulis, Vavougiotis, Nerantzaki & Striftou, 2006).

Επιπλέον η κλινική ωεουροψυχολογία με απεικονιστικές τεχνικές έχει προβεί στην πρόγνωση η οποία είναι άξια λόγου και η διαρρύθμιση του όρου Ειδικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, τα Γνωστικά Προκλητά Δυναμικά αποτελούν μια ηλεκτροφυσιολογική τεχνική, η οποία αποσκοπεί στην αξιολόγηση του χρόνου και του τρόπου επεξεργασίας των εγκεφαλικών ερεθισμάτων, τα οποία ενεργοποιούν τις γνωστικές λειτουργίες (Nelson, 2008).

Τα Γνωστικά Προκλητά Δυναμικά είναι ένα αξιόπιστο μέσο όσον αφορά στην πρόγνωση, τη διάγνωση και την αποκατάσταση της δυσλεξίας, καθώς οι νευρωνικές ανωμαλίες αποτελούν τις αιτίες της εμφάνισης της δυσλεξίας και καταγράφονται από το ηλεκτροφυσιολογικό εργαλείο. Ωστόσο, δίνονται έγκυρα αποτελέσματα για την διαπίστωση της δυσλεξίας σε πολύ μικρή ηλικία και στην περίπτωση που πραγματοποιηθεί παρέμβαση ενδέχεται να μειωθούν τα αναγνωστικά ελλείμματα (Καρπέτσας & Ζυγούρης, 2011).

Ακόμη, τα Γνωστικά Προκλητά Δυναμικά αποτελούν σαφείς δείκτες στη διάγνωση της δυσλεξίας, διότι διαφαίνεται η διαταραγμένη ημισφαιρική επικράτηση που εμφανίζεται με υπερδραστηριότητα του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ή υποδραστηριότητα του αριστερού. Επιπλέον, τα Γνωστικά Προκλητά Δυναμικά είναι εφικτό να συμβάλλουν στην αξιολόγηση του προγράμματος αποκατάστασης. Έτσι, ο ορθός εντοπισμός των ελλειμμάτων στη διάγνωση είναι εφικτό να συμβάλει στην επιλογή του ιδανικού εκπαιδευτικού προγράμματος (Lyytinen, Guttorm, Huttunen, Jamalainen, Leppanen, Vesterinen, 2005).

Ωστόσο, το κάθε άτομο αποτελεί μια διαφορετική προσωπικότητα και κατ' επέκταση οι εγκεφαλικές διαταραχές των παιδιών με δυσλεξία δεν είναι οι ίδιες. Συνεπώς, με τα Γνωστικά

Προκλητά Δυναμικά είναι εφικτός ο εντοπισμός των ελλειμμάτων και η αξιολόγηση της βελτίωσης του παιδιού με αναγνωστικές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, είναι εφικτή η δυνατότητα κατάρτισης των εξειδικευμένων προγραμμάτων αποκατάστασης ανάλογα με τις αιτίες που εμφανίζεται η δυσλεξία (Lyytinen, Guttorm, Huttunen, Jamalainen, Leppanen, Vesterinen, 2005).

## 2.5 Υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία

Η θεραπευτική παρέμβαση είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί προσεκτικά και να βασίζεται στις δυνατότητες και τις αρέσκειες του ατόμου, με στόχο την πιο αποτελεσματική απόδοση. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να συνεργάζεται με άτομο και να προσαρμόζεται με τους ρυθμούς του ώστε να αποφεύγεται το άγχος. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται το άτομο να τις αδυναμίες του και να μεριμνήσει για τη δημιουργία εμπιστοσύνης και φιλικής σχέσης (Πόρποδας, 2003).

Στις πρακτικές για την υποστήριξη των μαθητών δεν πρέπει να χρησιμοποιηθούν απειλές, δωροδοκίες ή απειλές και οι γονείς θα πρέπει να υποστηρίζουν το άτομο ώστε να επιτευχθεί το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Έτσι, είναι σημαντική η διαμόρφωση ενός κλίματος ενθάρρυνσης και ασφάλειας στο σπίτι. Στο σχεδιασμό της θεραπευτικής παρέμβασης είναι απαραίτητο να υπάρχουν μικρές ενότητες, ελκυστικό εκπαιδευτικό υλικό, διασκεδαστικό μάθημα, κίνητρα, τόνωση του συναισθήματος της αυτοεκτίμησης και πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Πόρποδας, 2003).

Οι ασκήσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στα παιδιά με δυσλεξία είναι το να δοθούν προφορικά λέξεις στο παιδί και εκείνο με τη σειρά του να τις χωρίσει σε συλλαβές. Το παιδί μπορεί να χτυπά παλαμάκια ή κάποιο αντικείμενο στο θρανίο ή να συνοδεύει την συλλαβή με έναν ήχο. Αρχικά, αναφέρονται λέξεις με δύο συλλαβές και έπειτα αναφέρονται πολυσύλλαβες. Οι λέξεις που περιέχουν σύμπλεγμα είναι πιο δύσκολες και όσο πιο δύσκολο είναι το σύμπλεγμα τόσο δυσκολότερη γίνεται η άσκηση (Πόρποδας, 2003).

Άλλου τύπου ασκήσεις που προτείνονται είναι οι ασκήσεις κατάτμησης στις οποίες δίνονται οι φθόγγοι και κάθε δύο φθόγγους το δευτερόλεπτο το άτομο λέει ποια είναι η λέξη. Η άσκηση αρχίζει με συλλαβές δύο γραμμάτων, στη συνέχεια με τρία και έπειτα με τέσσερα γράμματα, μερικές από τις οποίες θα είναι χωρίς σύμπλεγμα, άλλες με σύμπλεγμα και άλλες με τελικό –ς. Στη

συνέχεια, πραγματοποιείται η ίδια διαδικασία με πέντε γράμματα και προστίθεται και λέξη με τριπλό σύμπλεγμα. Σε περίπτωση που επιτευχθεί το συγκεκριμένο επίπεδο το επίπεδο των ασκήσεων αυξάνεται με λέξεις με φωνηεντικά συμπλέγματα και λέξεις με δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα (Πόρποδας, 2003).

Επίσης, προτείνονται ασκήσεις με εικόνες τις οποίες βλέπει το άτομο και τα ονόματά τους δίνονται ανά φθόγγο προφορικά στο παιδί. Το παιδί δείχνει την κατάλληλη εικόνα εφόσον έχει συνθέσει τα γράμματα που άκουσε. Έτσι, οι εικόνες είναι σημαντικές, διότι ακόμη και μην έχουν συγκροτηθεί όλα τα γράμματα στο μυαλό του ατόμου, μπορεί να βρει τη σωστή εικόνα στην περίπτωση που οι άλλες λέξεις έχουν μορφολογικές διαφοροποιήσεις (Πόρποδας, 2003).

Τα νευροψυχολογικά αποτελέσματα δείχνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία είναι εφικτό να βελτιώσουν τις ικανότητές τους μέσω προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενδυνάμωση του οπτικοακουστικού τους συστήματος και των φωνολογικών διαδικασιών σε συνδυασμό με την ικανότητα της μνήμης τους. Ακόμη, προκύπτει ότι το παιδί με δυσλεξία είναι σημαντικό να εκτίθεται σε μεθόδους αποκατάστασης της οπτικής εκπαίδευσης για την αύξηση της ακρίβειας και της ταχύτητας ανάγνωσης (Zygouris, Avramidis, Karapetsas & Stamoulis, 2017).

Επίσης, είχε υποστηριχθεί ότι οι βελτιώσεις στη φωνολογική συνειδητοποίηση και την αποκωδικοποίηση πραγματοποιούνται από στρατηγικές και προγράμματα αποκατάστασης σε παιδιά που αρχίζουν την αναγνωστική διαδικασία και όχι σε μεγαλύτερα, καθώς χαρακτηρίζονται από πλαστικότητα εγκεφάλου (Gabrieli, 2009). Ωστόσο, στην έρευνα των Zygouris, Avramidis, Karapetsas & Stamoulis (2017) παρατηρήθηκε ότι τα προγράμματα αποκατάστασης αν σχεδιαστούν και εφαρμοστούν ορθά είναι εφικτό να επιδράσουν θετικά σε παιδιά της ηλικίας των εννιά με έντεκα ετών όπως επίσης και στους ηλικιωμένους.

Η υποστήριξη θεραπειών για τη δυσλεξία επηρεάζεται από την κατανόησή μας όσον αφορά στη νευροψυχολογία της διαταραχής. Έτσι, οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις εστιάζουν στη φωνολογική συνειδητοποίηση, την ανάλυση των λέξεων, τη φωνητική αρχή, την αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση. Ακόμη, είναι αποτελεσματική αποκατάσταση των προβλημάτων ανάγνωσης σε μικρότερα παιδιά παρά σε μεγαλύτερα. Οι δυσκολίες που αφορούν την ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση φαίνεται να είναι ευκολότερο να αντιμετωπιστούν από τις δυσκολίες που σχετίζονται με την ευχέρεια, ίσως επειδή η ευχέρεια εξαρτάται τόσο από την εμπειρία ανάγνωσης, η οποία ποικίλλει σημαντικά από την ικανότητα ανάγνωσης (Peterson & Pennington, 2012).

Οι φτωχοί αναγνώστες είναι αδύνατον να καλύψουν το πρόβλημά τους, αλλά ορισμένα στοιχεία δείχνουν ότι τα προβλήματα που σχετίζονται με την αναγνωστική ευχέρεια μπορούν να αποφευχθούν με την κατάλληλη παρέμβαση στο νηπιαγωγείο και στον πρώτο βαθμό, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα. Οι επαγγελματίες δεν πρέπει να περιμένουν μέχρι τα παιδιά διαγνωστούν επίσημα με δυσλεξία ή να παρουσιάσουν επανειλημμένες αποτυχίες πριν από την εφαρμογή της θεραπείας ανάγνωσης, διότι η αποκατάσταση είναι λιγότερο αποτελεσματική από την πρόιμη παρέμβαση (Peterson & Pennington, 2012).

Συνεπώς, διαπιστώθηκε ότι η παρέμβαση είναι αποτελεσματικότερη όταν εφαρμόζεται σε ένα άτομο ή σε μια μικρή ομάδα και εστιάζει στη φωνητική διδασκαλία. Ακόμη, η αποτελεσματική θεραπεία συμπεριλαμβάνει την υποστηριζόμενη ανάγνωση, ασκήσεις γραφής, στρατηγικές κατανόησης και τη φωνολογική ευαισθητοποίηση. Αρκετές αποτελεσματικές θεραπείες δεν είναι δαπανηρές και έτσι είναι ευκολότερο να δοθεί σημασία στην έγκαιρη διάγνωση, πρόληψη και θεραπεία της δυσλεξίας για τη δημόσια υγεία (Peterson & Pennington, 2012).

Αξίζει να παρατεθεί ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές σχετικά με τον βαθμό που τα παιδιά με δυσλεξία ανταποκρίνονται στη θεραπεία. Στα παιδιά που είχαν παρατηρηθεί χαρακτηριστικά της δυσλεξίας στην προσχολική ηλικία και εφαρμόστηκε θεραπεία τα παιδιά ανταποκρίθηκαν αποτελεσματικά. Επίσης, όπως προαναφέρθηκε ότι οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις είναι η άμεση διδασκαλία όσον αφορά στην ανάγνωση και τη φωνολογική εκπαίδευση (Peterson & Pennington, 2012).

Ωστόσο, υπάρχουν και εναλλακτικές θεραπείες, οι οποίες δεν έχουν αποδειχθεί αναποτελεσματικές για τη δυσλεξία και δεν πρέπει να προτείνονται στα παιδιά και τις οικογένειές τους. Οι θεραπείες αυτές βασίζονται σε αισθητηριοκινητικές θεωρίες της δυσλεξίας και συμπεριλαμβάνουν εκπαίδευση σε ταχεία ακουστική επεξεργασία, διάφορες οπτικές θεραπείες και άσκηση ή θεραπεία με βάση την κίνηση (Peterson & Pennington, 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΥΣΓΡΑΦΙΑ

### 3.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός

Η γραφή ξεκίνησε από τα προϊστορικά χρόνια, διότι τα άτομα δεν μπορούσαν να μεταφέρουν πληροφορίες και γι' αυτόν τον λόγο χρησιμοποίησαν αρχικά εικόνες. Ο συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας συνεχίζεται και σήμερα σε μερικές χώρες οι οποίες δεν έχουν συστήματα γραφής. Με το πέρασμα των χρόνων τα συστήματα γραφής εμφανίστηκαν για πρώτη φορά όταν χρησιμοποιήθηκαν γραπτά σύμβολα για την αναπαράσταση των λέξεων και των εικόνων και όχι των αντικειμένων και των εννοιών (Andrew & Ellis, 1999).

Τα πρώτα συστήματα γραφής βασίστηκαν σε ένα σύνολο και ονομάστηκαν «λογογραφικά». Ο συγκεκριμένος όρος είναι ελληνικός, καθώς προέρχεται από τη λέξη λόγος και έτσι τα μεμονωμένα γραπτά σύμβολα είναι γνωστά με το όνομα «λογογράμματα». Τα σύγχρονα συστήματα γραφής είναι τα αλφαβητικά και χρησιμοποιείται ένα διαφορετικό γράμμα ή ομάδα γραμμάτων για την αναπαράσταση κάθε ήχου ξεχωριστά στην ομιλούμενη γλώσσα. Πλέον η γραφή (Στασινός, 2001):

- είναι μια σύνθετη γραμματική δομή
- έχει καθορισμένα όρια απόστασης
- είναι σαφής
- είναι μη επαναλαμβανόμενη
- είναι επίσημη σχετικά με τον προφορικό λόγο.

Ωστόσο, στον γραπτό λόγο παρατηρούνται διαταραχές, οι οποίες ονομάζονται «κακογραφία» ή «δυσγραφία». Αγραφία ονομάζεται η απώλεια της αποκτημένης γραφής που δεν διαφέρει στην περίπτωση που εμφανιστεί σε ενήλικες. Στην περίπτωση που εμφανιστεί στα παιδιά ο εγκέφαλος μπορεί να προβεί στην επανοικοδόμηση και συχνά επανορθώνεται η βλάβη. Η «κακογραφία» είναι μια διαταραγμένη εξωτερική έκφραση της γραφής και το παιδί που γράφει άσχημα γράμματα και δυσκολεύεται να γράψει έχει συχνά κινητική ανωριμότητα. Συνεπώς, το παιδί δεν ζωγραφίζει καλά και δυσκολεύεται στη γυμναστική (Μιχαλογιάννης & Τζενάκη, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η δυσγραφία αποτελεί μια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, η οποία ασκεί επιρροή στην ικανότητα των παιδιών να αποκτήσουν γραπτή γλώσσα. Αποτελεί μια νευρολογική διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από (Learning Disabilities Association of America, National Centre for Learning Disabilities, χ.χ.):

- δυσκολίες στη γραφή
- δυσανάγνωστο γραφικό χαρακτήρα



- κακή ορθογραφία
- δυσκολία σύνθεσης και γραφής.

Συνεπώς, με τον όρο «δυσγραφία» εννοείται η αδυναμία κατάκτησης της σωστής γραφής. Πιο συγκεκριμένα, η δυσγραφία αποτελεί μια δυσκολία στην αυτόματη νοητική αναπαράσταση και εκμάθηση της αλληλουχίας των μυϊκών κινήσεων, οι οποίες είναι απαραίτητες στη γραφή των γραμμάτων και των αριθμών. Κατ' επέκταση, η δυσγραφία δε συμβαδίζει με τη νοημοσύνη του ατόμου και την κανονική εκπαίδευση και συχνά με τη χρήση του μολυβιού σε μη μαθησιακές εργασίες. Ωστόσο, η δυσγραφία βασίζεται σε νευρολογικούς μηχανισμούς (Weiller & Rijnjes, 1999).

### 3.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Έχει αναφερθεί ότι η ορθογραφική κωδικοποίηση όσον αφορά στη μνήμη εργασίας συνδέεται με τον γραφικό χαρακτήρα. Η ορθογραφική κωδικοποίηση είναι η ικανότητα του ατόμου να αποθηκεύσει άγνωστες λέξεις στη μνήμη εργασίας. Αντίθετα, τα γράμματα της λέξης αναλύονται στη διάρκεια της εκμάθησης των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι αιτίες της δυσγραφίας είναι περιβαλλοντικοί και μεθοδολογικοί (Στασινός, 2001).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες σχετίζονται με την έλλειψη ευκαιριών στο παιδί να συμμετέχει στην παιδική του ηλικία στα παιχνίδια, τα οποία απαιτούν τη χρήση μολυβιού ή στυλό ή τα χέρια του. Οι μεθοδολογικοί παράγοντες σχετίζονται με (Στασινός, 2001):

- το σχολείο και με τη μη ιδιαίτερη προσοχή του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της μάθησης του παιδιού στη γραφή
- το έλλειμμα προγραμματισμένων ασκήσεων σχετικά με τις δεξιότητες γραφής όσον αφορά στην ετοιμότητα του παιδιού και την επιμονή στη γραφή φωνηέντων.

Οι οργανικοί παράγοντες συνδέονται με την έλλειψη συντονισμού του ματιού με το χέρι, τις κινητικές δυσκολίες, την έλλειψη της ενημερότητας προσανατολισμού, την έλλειψη μνήμης και την απόσπαση προσοχής (Στασινός, 2001). Ακόμη, έχει παρατεθεί ότι η δυσγραφία βασίζεται σε κληρονομικούς παράγοντες, καθώς οι κληρονομικοί παράγοντες επιφέρουν δυσλεξία η οποία έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τη δυσγραφία (Στασινός, 2001).

Οι πιο συνηθισμένες αιτίες της δυσγραφίας είναι η σωματική αναπηρία, τραύματα στον εγκέφαλο, η ανεπαρκής καθοδήγηση, η σκόπιμη κακογραφία, οι πολλαπλές νοητικές εικόνες, ο αποπροσανατολισμός και ο αδύναμος προσανατολισμός. Επίσης, η δυσγραφία απορρέει από προβλήματα σε δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη της γραπτής έκφρασης. Συνεπώς, τα άτομα με δυσγραφία αδυνατούν να διατηρήσουν την προσοχή τους, να οργανώσουν τα γράμματά τους στο χαρτί και να οργανώσουν τη σκέψη τους και τη γραφοκινητική τους ικανότητα (Davis, 2003).

### 3.3 Τύποι και μορφές δυσγραφίας

Στη δυσγραφία υπάρχουν διάφοροι τύποι και μορφές, οι οποίοι είναι η αναπτυξιακή και η επίκτητη δυσγραφία με υποδιαίρεσεις (Στασινός, 2003):

- την επιφανειακή δυσγραφία
- τη φωνολογική δυσγραφία
- τη βαθιά δυσγραφία
- την περιφερειακή δυσγραφία.

Ακόμη, παρατηρείται η αναπτυξιακή δυσγραφία με υποδιαίρεσεις (Στασινός, 2003):

- δυσλεξική
- κινητική
- οπτικοχωρική.

Πιο συγκεκριμένα, η επίκτητη δυσγραφία σχετίζεται με άτομα που είχαν κατακτήσει τις δεξιότητες της ορθογραφημένης γραφής και οφείλεται σε εγκεφαλική βλάβη. Ακόμη, η επιφανειακή δυσγραφία σχετίζεται με την έλλειψη της ικανότητας του ατόμου να αναγνωρίζει και να γράφει γνωστές λέξεις, με απότοκο τη δυσκολία στις λέξεις, οι οποίες έχουν μη κανονική ορθογραφημένη γραφή. Επιπλέον, η επιφανειακή δυσγραφία οφείλεται σε βλάβη του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, ο οποίος ευθύνεται για τη γλώσσα (Στασινός, 2003).

Η φωνολογική δυσγραφία σχετίζεται με το έλλειμμα της ικανότητας του ατόμου να γράφει μη γνωστές λέξεις ή ψευδολέξεις, οι οποίες δεν ανήκουν σε μια γλώσσα. Η βαθιά δυσγραφία σχετίζεται με σημασιολογικά λάθη, τα οποία προκύπτουν στην περίπτωση που το άτομο γράφει καθ' υπαγόρευση λέξης ήταν όταν γράφει ονόματα αντικειμένων. Έτσι, το άτομο με δυσγραφία αδυνατεί να γράφει ψευδολέξεις και καταφέρνει να γράφει συγκεκριμένες παρά αφηρημένες λέξεις. Η περιφερειακή δυσγραφία σχετίζεται με προβλήματα, τα οποία συνδέονται με τα διαφορετικά

στάδια μετατροπής των γραφημάτων σε γραφή με το χέρι. Έτσι, οι εναλλαγές των κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων σε λέξεις είναι κοινές (Στασινός, 2003).

Επιπροσθέτως, η αναπτυξιακή δυσγραφία παρατηρείται τα πρώτα χρόνια της μάθησης και είναι η καθυστέρηση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της γραφής που δεν συμβαδίζει με το νοητικό επίπεδο του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, στη δυσλεξική δυσγραφία το γραπτό κείμενο είναι δυσανάγνωστο, η ορθογραφία είναι φτωχή και η αντιγραφή του κειμένου είναι καλή αν σε μερικά άτομα ενδέχεται να είναι δύσκολη. Πολλές φορές ενδέχεται να παρουσιαστεί δυσκολία στην ανάγνωση, διότι είναι μια διαδικασία οπτικής αναγνώρισης και συνδέεται με την ικανότητα κατανόησης των γραφημάτων και των φωνημάτων (Μαριδάκη & Κασσωτάκη, 2005).

Στην κινητική δυσγραφία το κείμενο είναι δυσανάγνωστο είτε προέρχεται από αντιγραφή είτε είναι ελεύθερο. Η ορθογραφία είναι καλή αλλά ως προβληματική χαρακτηρίζεται η σχεδίαση. Η δυσγραφία παρατηρείται σε άτομα με κινητικές διεργασίες και έτσι ασκείται επιρροή στην καλλιγραφία, η οποία διαχωρίζεται στην κινητική δυσγραφία που απορρέει από την έλλειψη συντονισμού και στην κινητική δυσπραξική δυσγραφία (Παπαδάτος, 2005).

Στην οπτικοχωρική δυσγραφία τα κείμενα είναι δυσανάγνωστα είτε απορρέουν από την αντιγραφή είτε είναι ελεύθερα. Έτσι, στα άτομα παρατηρείται δυσκολία στη σχεδίαση στην περίπτωση που γράφουν και αφήνουν περιθώρια, στην περίπτωση που δεν υπολογίζουν ορθά το τέλος της σελίδας ή όταν γράφουν διαγώνια (Παπαδάτος, 2005).

### 3.4 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσγραφία

Τα συμπτώματα που αναφέρονται κατά τη γραφή είναι η δυσκολία στην κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει το χέρι για να σχηματιστεί το γράμμα και η λέξη. Ακόμη, παρατηρείται δυσκολία στην ακολουθία των γραμμών του τετραδίου και του συντονισμού κινήσεων, καθώς συχνά δεν χρησιμοποιείται ο αντίχειρας για τον έλεγχο του μολυβιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα άτομα έχουν κακή στάση στο σώμα τους όταν γράφουν παράξενες λέξεις και παράξενες τοποθετήσεις του καρπού, του χεριού και του σώματός τους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Επιπλέον, παρατηρείται δυσκολία στη διατήρηση της αναλογίας των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων και στη χρήση των σημείων στίξης. Δεν τηρούνται αποστάσεις μεταξύ των λέξεων, τα

γράμματα δεν είναι στο ίδιο μέγεθος, εντοπίζεται σφίξιμο των δακτύλων κατά το γράψιμο, υπερβολικά σβησίματα και ανάμειξη πλαγιαστών και ορθών γραμμμάτων. Ακόμη, η σελίδα έχει κακή οργάνωση και παρατηρείται αργοπορία κατά την αντιγραφή (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά του ατόμου που παρουσιάζει δυσγραφία είναι ο ελλιπής σεβασμός της οριζόντιας γραμμής και των περιθωρίων του τετραδίου, η αλλοίωση των γραμμμάτων, οι αλλαγές του μεγέθους των γραμμμάτων και η μίξη πεζών και κεφαλαίων γραμμμάτων στη λέξη. Τα άτομα με δυσγραφία έχουν συνήθως ιδιότυπη συμπεριφορά σχετικά με τη σύλληψη του μολυβιού, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, ψιθυρίζουν τις λέξεις όταν τις γράφουν και δυσκολεύονται στο να σκέφτονται και να γράφουν ταυτόχρονα (Τρίκα-Μετρικά, 2010).

### 3.5 Διάγνωση

Η διάγνωση της δυσγραφίας είναι απαραίτητη, προκειμένου να πραγματοποιηθεί άμεσα η παρέμβαση. Η παραπομπή του παιδιού για αξιολόγηση μπορεί να γίνει από την προσχολική ηλικία ώστε το παιδί να αξιολογηθεί αν έχει ή όχι δυσγραφία. Η πρόγνωση θα είναι καλύτερη αν το παιδί διαγνωστεί σε μικρή ηλικία. Ωστόσο, υπάρχουν σταθμισμένα τεστ για τη διάγνωση (Τρίκα-Μετρικά, 2010).

### 3.6 Υποστήριξη μαθητών με δυσγραφία

Η υποστηρικτική διδασκαλία των μαθητών με δυσγραφία εστιάζει στην ενδυνάμωση των μηχανιστικών και βασικών δεξιοτήτων. Οι γραφοσυμβολικές δεξιότητες στη γραπτή έκφραση και την ορθογραφία ενισχύονται από την ταυτόχρονη υποδειγματική διδασκαλία βασικών και ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες στηρίζονται στη διαλογική ανατροφοδότηση (Gersten & Baker, 2001). Τα προβλήματα της δυσγραφίας αντιμετωπίζονται (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006):

- με τη παραδειγματική διδασκαλία και τη σωστή στάση του σώματος κατά το κράτημα του μολυβιού και τη συγγραφή

- με τη συστηματική ενασχόληση του μαθητή με ασκήσεις αντίχνευσης, αντιγραφής, αυτοδιόρθωσης και επανάληψης.

Οι αρχές για την οργάνωση προγραμμάτων παρέμβασης στοχεύουν στην ορθογραφημένη γραφή.

Πιο συγκεκριμένα ενισχύεται (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006):

- η μοντελοποίηση της διδασκαλίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, ο μαθητής κατανοεί τους κανόνες και τις διαδικασίες που ακολουθούνται στην ορθογραφία
- η παροχή κινήτρων, καθώς ο μαθητής είναι απαραίτητο να γράψει ορθά και να μοιραστεί τις γνώσεις του με άλλα παιδιά
- η έμφαση στις δραστηριότητες γραφής με παροχή ανατροφοδότησης και νοήματος. Πιο συγκεκριμένα, η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και να οδηγεί σε θετική αντίληψη για την ορθογραφία. Έτσι, τα παιδιά διαμορφώνουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση
- η ενίσχυση της αυτόματης ορθογραφίας, διότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράφουν σωστά σε περίπτωση που αντιληφθούν ότι το περιβάλλον τους επιτρέπει την αποτυχία. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να υπάρχει μάθηση και διόρθωση. Έτσι, είναι απαραίτητο να προωθηθεί ο πειραματισμός με την αυτόματη ορθογραφία, ώστε το παιδί να αισθανθεί την ορθογραφία σαν μια φιλική δραστηριότητα.

Επιπλέον, ο εργοθεραπευτής είναι σημαντικό να (Τρίκα- Μετρικά, 2010):

- παρέχει σημειώσεις ώστε να περιορίζεται το μέγεθος του γραψίματος του απαιτείται
- να προτείνει τριποδική λαβή για τα μολύβι
- να μην προτιμά τη τιμωρία
- να παρέχει ασκήσεις με κενά
- να προτείνει τον υπολογιστή χωρίς όμως τον ορθογραφικό έλεγχο
- να μην γράφει πολλές φορές τις λέξεις που δεν καταφέρνει να γράψει σωστά
- να διδάξει τη στάση του σώματος κατά την παρέμβαση.

Επιπλέον, για να ενισχυθούν οι γραφοσυμβολικές δεξιότητες είναι σημαντικό να δίνονται ασκήσεις αντιγραφής και αντίχνευσης πάνω από τους αριθμούς και τα γράμματα. Πιο συγκεκριμένα, τοποθετείται μια διαφάνεια και τα παιδιά καλούνται να αντιγράψουν το γράφημα, να το κόψουν περιμετρικά και να αναφέρουν αν είναι ίδιο με το πρότυπο. Ακόμη, προτείνεται η ένωση διάστικτων τελειών και γραμμών από τα παιδιά προκειμένου να εξοικειωθούν με το γράφημα (Lerner, 2005).

Επίσης, αποτελεσματική θεωρείται η τοποθέτηση ταινιών ανάμεσα στις γραμμές γραφής ή ο σχηματισμός κενών πλαισίων με χαρτόνι που τοποθετείται πάνω στο τετράδιο και οι μαθητές πρέπει αν γράψουν μέσα σ' αυτό (Lerner, 2005). Είναι σημαντική η συμπλήρωση των ασκήσεων με τις λέξεις που δίνονται στους μαθητές και αυτοί καλούνται να κατηγοριοποιήσουν τις λέξεις ή να τις αντικαταστήσουν. Συνεπώς, το συγκεκριμένο περιεχόμενο και το περιεχόμενο του κειμένου είναι πιο άρτιο (Cirimele, 2005).

Προτείνεται ακόμη να κληθούν τα παιδιά να διαμορφώσουν προτάσεις και να αναγνωρίσουν το είδος τους, διότι μ' αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η συντακτική επίδοση των παιδιών και το περιεχόμενο των παραγράφων που καταγράφουν. Αξίζει να παρατεθεί ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διδασκαλία μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, διότι επιτρέπεται στους μαθητές να γράψουν ανεμπόδιστα. Επίσης, με τη χρήση της τεχνολογίας τα παιδιά κινητοποιούνται να επανεξετάσουν το κείμενό τους χωρίς να χρειαστεί να αντιγράψουν το κείμενο (Schumaker & Deshler, 2003).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ**

### **4.1 Ιστορική αναδρομή και ορισμός**

Ο όρος «ορθογραφία» αναφέρεται στο ακολουθούμενο σύστημα γραφής μιας γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η νεοελληνική γλώσσα έχει τις ρίζες της στην αρχαιότητα. Ακόμη, περίπου στον 12<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. ξεκίνησε ένα πρόβλημα, καθώς εγκαταλείπονταν η προφορά της κλασικής περιόδου. Παρόλα αυτά, ο τρόπος γραφής δεν άλλαξε τότε αλλά τον 18<sup>ο</sup> αιώνα. Η γραφή της νεοελληνικής γλώσσας συστηματοποιήθηκε και αποτέλεσε το στήριγμα της σημερινής γραφής της γλώσσας (Ζάχος, 1991).

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν ήταν ότι καταργήθηκε το πολυτονικό σύστημα και καθιερώθηκε ο μονοτονικό, δηλαδή καταργήθηκαν τα πνεύματα και διάφοροι ορθογραφικοί κανόνες. Έτσι, η νεοελληνική γραφή έχει πλέον είκοσι τέσσερα γράμματα που συνδυάζονται ώστε να αποδώσουν είκοσι πέντε φωνήματα της ελληνικής γλώσσας και άλλους φθόγγους. Η ορθογραφία αποτελεί την καταγραφή των φθόγγων με τυποποιημένους κανόνες, στους οποίους δεν τηρείται η φωνολογική πραγματικότητα της γλώσσας (Ζάχος, 1991).

Ωστόσο, η δυσορθογραφία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία σχετίζεται με τη δυσκολία της γραφής στο επίπεδο της λέξεως, της πρότασης και της σύνταξης της γραπτής παραγράφου. Επίσης, οι δυσκολίες στην ορθογραφία είναι δυνατόν να υπάρχουν μαζί με τις αναγνωστικές δυσκολίες και κυρίως με τη δυσλεξία. Παρόλα αυτά, είναι πιθανόν η δυσορθογραφία να εμφανιστεί χωρίς τις διαταραχές στην ανάγνωση (Ζάχος, 1991).

Η δυσορθογραφία αποτελεί μια διαταραχή που σχετίζεται με την ολοκλήρωση της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης. Η σημαντικότερη ανεπάρκεια στη δυσορθογραφία είναι η έλλειψη της ικανότητας του ανθρώπου να προβαίνει στον συσχετισμό των συμβόλων, τη σύνδεση του ιδανικού φωνήματος με την κατάλληλη σχηματική μορφή. Επίσης, η δυσορθογραφία αποτελεί μια έλλειψη ικανότητας να συνδέεται η ακουστική με την οπτική ακολουθία (Μιχελοειάννης & Τζενάκη, 1998).

Επιπλέον, η δυσορθογραφία αποτελεί μια ιδανική μαθησιακή δυσκολία, η οποία εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία όσον αφορά στην απόκτηση ικανότητας για μια ορθογραφημένη γραφή. Αντίθετα, η αναγνωστική ικανότητα αναπτύσσεται απρόσκοπτα και αποτελεσματικά και καταλήγει στο αναμενόμενο επίπεδο το οποίο αναλογεί στην ηλικία και τη νοητική ικανότητα του κάθε παιδιού (Παντελιάδου, 2000).

## 4.2 Αιτιολογικοί παράγοντες

Έχει υποστηριχθεί ότι η δυσορθογραφία βασίζεται σε βιολογικά και νευρολογικά αίτια, είναι κληρονομική και συνοδεύεται από κανονική ευφυΐα. Ωστόσο, οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες είναι εφικτό να ενδυναμώσουν την δυσορθογραφία και όχι να την προκαλέσουν. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να είναι (Ράπτη & Σοφού, 2014):

- ψυχολογικά προβλήματα πριν από το δημοτικό
- μη υποστηρικτικό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον
- χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον
- υπερβολικές απουσίες
- περιορισμένες μαθησιακές ευκαιρίες.

Αξίζει ακόμη να παρατεθεί ότι τα παιδιά με δυσορθογραφία είναι συνήθως αρκετά ευφυή παρά τις δυσκολίες τους στον τομέα της ορθογραφίας. Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχετίζονται με (Papanastasiou, 2016):

- την οπτική μνήμη

- την ακουστική διάκριση
- την ακουστική μνήμη
- την οπτική διάκριση
- τις κινητικές δεξιότητες.

Ακόμη, στις αιτίες της δυσορθογραφίας συμπεριλαμβάνονται βλάβες στον εγκέφαλο στις περιοχές του λόγου και ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 1998).

- οπτικοκινητική δυσλειτουργία
- διαταραχή στον λόγο
- ανεπάρκεια στην οπτικοακουστική μνήμη
- εκφραστική ανεπάρκεια στη διαδοχή
- κινητικά ανεπάρκεια στη διαδοχή
- ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων.

### 4.3 Τύποι και μορφές δυσορθογραφίας

Υπάρχουν είδη της γραφής τα οποία αποτελούν τα στάδια της ανάπτυξής της. Τα σημαντικότερα είδη γραφής είναι (Ζάχος, 1991):

- η αλφαβητική γραφή, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο γραφικών σημείων που ονομάζονται γράμματα και το καθένα είναι εφικτό να αναπαραστήσει έναν ή περισσότερους φθόγγους μιας συγκεκριμένης γλώσσας
- η φωνηματική γραφή, η οποία αναπαριστά γραφικά σημεία
- η φωνητική, η οποία αποτελεί το τελευταίο στάδιο της εξέλιξης της γραφής και υπάρχει ένα μόνο γραφικό σημείο για κάθε φθόγγο της συγκεκριμένης γλώσσας
- η ιστορική γραφή ή γραφή χρήσης τα γραφικά σύμβολα σχετίζονται ελάχιστα με τα φωνήματα της λέξεις, τα οποία αναπαριστώνται με περισσότερα γραφικά σύμβολα σε στόχο τη δήλωση της γραμματικής ποιότητας της λέξεις ή την ετυμολογική της καταγωγή.

Τα λάθη που κάνουν τα παιδιά με δυσορθογραφία κατατάσσονται σε 7 κατηγορίες (Estienne 1971):

1. Λάθη στην τοποθέτηση των γραφημάτων στον χώρο που πραγματοποιούνται μέσω της αντικατάστασης των γραφημάτων στον χώρο, δηλαδή αντικατάσταση των γραμμάτων από άλλα γειτονικών μορφών ή διαφορετικά προσανατολισμένων. Ακόμη, παρατηρούνται αντιστροφές όσον αφορά στο αρχικό φωνήεν και στη συλλαβή σε διαδοχικά σύμφωνα, παραλείψεις ή προσθέσεις συλλαβών ή γραμμάτων και σύνδεση λέξεων.



2. Φωνολογικά λάθη, τα οποία συμβαίνουν μέσω της αφομοίωσης, της απλοποίησης συμπλέγματος, της αντικατάστασης του άηχου ηχηρού φωνήματος, της επένθεσης και της παραποίησης φωνηέντων.
3. Λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου
4. Λάθη χρήσης π.χ. κοιμάμαι- κιμάμαι
5. Ομόηχες λέξεις
6. Αντικατάσταση λέξεων
7. Λάθη συμφωνίας της γραμματικής κλίσης. Τα παιδιά με δυσορθογραφία είναι πιθανόν να γνωρίζουν τους κανόνες της ορθογραφίας αλλά δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν.

#### 4.4 Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσορθογραφία

Τα παιδιά με προβλήματα προσοχής παρουσιάζουν παράλληλα άστατο γραφικό χαρακτήρα που γίνεται χειρότερος στο τέλος του γραπτού τους, καθώς γράφουν αρκετά αργά προκειμένου να καταγράψουν όλες τις σκέψεις τους. Ενδέχεται να γράψουν την ίδια λέξη με διαφορετικό τρόπο στην ίδια παράγραφο. Ακόμη, τα παιδιά εστιάζουν στη φωνολογική απόδοση χωρίς να δίνουν σημασία στην ορθογραφία της λέξης. Συχνά αρκετά παιδιά καταβάλλουν προσπάθειες στο να ελέγξουν τα λάθη του και γι' αυτό συνέχεια σβήνουν λέξεις που θεωρούν ότι έχουν γράψει λάθος (Smith et al, 2004).

Επίσης, τα παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα στη μνήμη δεν μπορούν να θυμηθούν εύκολα τη σωστή ορθογραφία των λέξεων με απότοκο να κάνουν φωνολογικά λάθη. Έτσι, είναι δύσκολος ο εντοπισμός της λέξης στη μνήμη τους προκειμένου να αποδοθούν όλοι οι φθόγγοι. Το πρόβλημα αντιμετωπίζεται κυρίως στις πολυσύλλαβες λέξεις, καθώς παραλείπονται συχνά οι συλλαβές. Ακόμη, τα παιδιά ενδέχεται να μη θυμούνται τον τρόπο που σχηματίζονται γράμματα ή τους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες. Ωστόσο, ενδέχεται να γράψουν τις λέξεις ορθά όταν είναι μεμονωμένες αλλά όχι όταν είναι στο κείμενο (Hallahan & Kauffman, 2006).

Επιπλέον, τα παιδιά που δυσκολεύονται στον προφορικό λόγο δυσκολεύονται ταυτόχρονα και στην ορθογραφία. Εξαιτίας της αδυναμίας τους στη φωνολογική επεξεργασία, συγχέουν τα φωνήματα που διαφοροποιούνται ελάχιστα μεταξύ τους. Συνεπώς, συγχέουν φθόγγους οι οποίοι μοιάζουν μεταξύ τους, διακρίνουν τα άηχα και ηχηρά φωνήματα, συγχέουν φωνήεντα τα οποία προφέρονται παρόμοια και παραλείπουν φθόγγους που είναι δυσδιάκριτοι (Steinbrink & Klatte, 2008).

Επίσης, τα παιδιά δυσκολεύονται να αναλύσουν τα φωνήματα σε μια λέξη και γι' αυτόν τον λόγο ενδέχεται να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν συλλαβές. Αρκετά παιδιά ενδέχεται να μην μπορούν να καταλάβουν τη μορφολογία των λέξεων και τον τρόπο που τα συμφραζόμενα επηρεάζουν την ορθογραφία. Επιπλέον, τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στον συσχετισμό των εννοιολογικών λέξεων και στην παρατήρηση της ορθογραφικής τους συγγένειας (Steinbrink & Klatte, 2008).

Τα παιδιά με δυσορθογραφία εκτός από τη δυσκολία τους όσον αφορά στην κατανόηση των κανόνων της γραμματικής προβαίνουν συνήθως σε λάθη ακουστικού τύπου που τα παιδιά δυσκολεύονται στην ακουστική διάκριση των ήχων και της σειράς της διαδοχής τους και σε λάθη οπτικού τύπου σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά δυσκολεύονται να διακρίνουν οπτικά τα χαρακτηριστικά των γραμμάτων (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2011).

Τα λάθη στα οποία προβαίνουν τα παιδιά είναι εφικτό να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες: τα λάθη στη δομή της λέξης, της πρότασης και της σύνταξης του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία είναι (Hall, Salas & Grimes, 1999):

- ορθογραφικά λάθη στο θέμα και τις καταλήξεις των λέξεων
- αντικαταστάσεις δίψηφων συμφώνων τα οποία μοιάζουν ακουστικά μεταξύ τους
- παραλείψεις γραμμάτων, καταλήξεων και συλλαβών
- αντικαταστάσεις ομόηχων άρθρων, επιθέτων, ρημάτων και ουσιαστικών
- αντιστροφές λέξεων ή γραμμάτων
- αντικαταστάσεις των ορθών γραμμάτων σε λανθασμένη θέση
- ένωση γραμμάτων μεταξύ τους
- αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις
- γραφή εκτός των ορίων του τετραδίου
- ανομοιόμορφα γράμματα
- μίξη κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων στην ίδια λέξη
- έλλειψη τονισμού στις λέξεις
- λεξιλογικά λάθη
- λάθη που βασίζονται στη φτωχή δεξιότητα της διόρθωσης.

#### 4.5 Διάγνωση

Για τη διάγνωση της δυσορθογραφίας είναι απαραίτητο να εστιαστούν οι δεξιότητες της συμπεριφοράς του παιδιού ώστε να διαφανούν οι δυσλειτουργίες και οι ανεπάρκειες στη

συμπεριφορά. Έτσι, δεν πρόκειται να μελετηθεί αποκλειστικά η δυσορθογραφία αλλά η συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Ακόμη, είναι απαραίτητο να αποκλειστούν οι αιτίες όπως είναι η ελλειμματική προσοχή, το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και η ανεπαρκής διδασκαλία (Παντελιάδου, 2000).

Στην περίπτωση που το παιδί παρουσιάσει κάποια από τα χαρακτηριστικά της δυσορθογραφίας σε μεγάλη συχνότητα, είναι εφικτό να προβούν στη διάγνωση. Έτσι, για να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να αναλάβουν την κατάσταση εξειδικευμένοι επιστήμονες, οι οποίοι είναι λογοθεραπευτές, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και Προτιμούνται αυτοί οι ειδικοί, καθώς η δυσορθογραφία θεωρείται ψυχοεκπαιδευτική εργοθεραπευτές (Ράπτη & Σοφού, 2017).

Κατά τη διαδικασία της διάγνωσης είναι σημαντικό να χορηγούνται τεστ ευφυΐας, με στόχο τον αποκλεισμό της χαμηλής νοημοσύνης, η οποία αποτελεί την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών. Όπως προαναφέρθηκε, για τη διάγνωση της δυσορθογραφίας πρέπει στο παιδί να παρατηρηθεί φυσιολογική ευφυΐα. Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους αντιμετώπισης μέσω της χρήσης εξειδικευμένων πολυμέσων είναι η Μέθοδος Παυλίδη, η οποία έχει αποδειχτεί ότι είναι 6,5 φορές στην ορθογραφία και 8 φορές στον τονισμό πιο αποτελεσματική από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα σχολεία της χώρας μας (Ράπτη & Σοφού, 2017).

Συνεπώς, τα παιδιά που εφάρμοσαν τη Μέθοδο Παυλίδη μείωσαν σε σημαντικό ποσοστό τα λάθη στον τονισμό μέσα λίγους μήνες. Κατ' επέκταση, μέσω της σωστής αντιμετώπισης από τα εξειδικευμένα άτομα παρατηρείται βελτίωση στην ορθογραφία. Ένα ακόμη αξιόπιστο σταθμισμένο διαγνωστικό εργαλείο για τη δυσορθογραφία είναι το Αθηνά Τεστ, το οποίο είναι ένα πολυθεματικό τεστ αξιολόγησης που εντοπίζονται οι περιοχές που είναι ελλειμματικές και χρειάζονται σημαντική διδακτικοθεραπευτική παρέμβαση. Το Αθηνά Τεστ δίνεται σε ειδικούς θεραπευτές που έχουν αποκτήσει την πιστοποίηση για τη χορήγησή του. Οι δοκιμασίες του τεστ σχετίζονται με την ακουστική διάκριση, τη νοητική ικανότητα και την οπτική μνήμη (Ράπτη & Σοφού, 2017). Άλλα διαγνωστικά τεστ είναι (Προσέγγιση, 2016):

- PEABODY, που εστιάζει στους τέσσερεις τομείς της κίνησης του παιδιού και της προγραφής
- Bruininks oseretsky test of motor proficiency, το οποίο σχετίζεται με κινητικό δυναμικό των εφήβων και συμπεριλαμβάνεται η γραφή
- de- gangi- berk test of sensory intergration, που μελετά το αιθουσαίο ιδιοδεκτικό δυναμικό του παιδιού

- TVPS, που ασχολείται με το οπτικό δυναμικό του παιδιού
- matrix analogies test, το οποίο μελετά το δυναμικό της οπτικής επεξεργασίας του παιδιού
- A TEST, που δίνει έμφαση στο δυναμικό της σχολικής ένταξης του παιδιού στην προσχολική ηλικία
- visual motor intergration test, το οποίο εστιάζει στο δυναμικό της οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης του παιδιού
- DTVP-2, που ερευνά το δυναμικό της οπτικοκινητικής ολοκλήρωσης του παιδιού
- miller assessment for pre- schoolers, το οποία δίνει έμφαση στο γενικότερο δυναμικό του παιδιού
- Lowenstein occupational therapy cognitive assesement, που εστιάζει στο γνωστικό δυναμικό του παιδιού συμπεριλαμβανόμενο και της γραφής.

#### 4.6 Υποστήριξη μαθητών με δυσορθογραφία

Η αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας πραγματοποιείται μέσω της άμεσης διόρθωσης του λάθους, της εστίασης στην ορθογραφική μνήμη από μέρους του εκπαιδευτικού, της εξάσκησης στην αντιγραφή και του μετρήματος του σωστού αριθμού λέξεων. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να σιγουρευτεί πραγματικά ο μαθητής έχει κατανοήσει το είδος του κειμένου που γράφει και τις απαιτήσεις του όπως επίσης και να στοχεύει σε μια ορθά προετοιμασμένη ορθογραφία (Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας, χ.χ.).

Μία σημαντική συμβουλή που μπορεί να δώσει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή είναι να αφήνει κενό σε λέξεις που δεν γνωρίζει την ορθογραφία τους. Μ' αυτόν τον τρόπο ο μαθητής ενδέχεται να μην καθυστερεί και να εστιάζει στα σημεία που πρέπει. Σημαντικές ακόμη μέθοδοι που προτείνονται είναι η παράθεση ασκήσεων πολλαπλής επιλογής, η φωνητική αποκωδικοποίηση των λέξεων, η χρήση οπτικού σχεδιαγράμματος έκθεσης και η διαμόρφωση ενός οδηγού παραγωγής κειμένου σε συνεργασία μαθητή και εκπαιδευτικού (Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας, χ.χ.).

Μια χρήσιμη τεχνική που προτείνεται είναι η πολυαισθητηριακή προσέγγιση Fernald, στην οποία παρατηρείται συνδυασμός της ακουστικής, της απτικής και της ακουστικής αίσθησης. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναφέρει και καταγράφει λέξεις και ο μαθητής αναπαράγει τη λέξη και παράλληλα τη γράφει στον αέρα. Έπειτα, το παιδί γράφει τη λέξη στο χαρτί και μετά τη γράφει ξανά αλλά από τη μνήμη του. Στην περίπτωση που η λέξη είναι σωστή μπαίνει στ κουτί των λέξεων. Αντίθετα, επαναλαμβάνεται η διαδικασία (Μπατσέα, 2016).

Μία ακόμη αποτελεσματική μέθοδος είναι η μέθοδος Gillingham, που αποτελεί μια μέθοδο προφορικής ορθογραφίας που εστιάζει στη διαδικασία της επανάληψης. Αρχικά, το παιδί αρχίζει να γράφει λέξεις που παρατηρείται αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων. Εφόσον έχει μάθει τις λέξεις, συνεχίζει με δυσκολότερες και στο τέλος γράφει προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που έχει μάθει. Ακόμη, έχουν αποδειχτεί αποτελεσματικές οι εικονογραφικές μέθοδοι, στις οποίες ο δάσκαλος διαλέγει από πριν τις λέξεις τις οποίες πρόκειται να διδάξει και κάνει διάλογο με τους μαθητές για τη σημασία της λέξης και έτσι αποφασίζεται η εικόνα. Αξίζει να παρατεθεί ότι ο διάλογος κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος έχει επιλέξει από πριν την εικόνα. Ο στόχος αυτής της μεθόδου είναι η διαμόρφωση άρρηκτης σχέσης μεταξύ της εικόνας και της λέξης (Η εικονογραφική μέθοδος, χ.χ.).

Οι μέθοδοι μίμησης εστιάζουν κυρίως στα παιδιά που δεν κατάφεραν να προβούν στην εκμάθηση της ορθογραφίας με τον παραδοσιακό τρόπο και έτσι ο δάσκαλος προφέρει δειγματικά τη λέξη και το παιδί με τη σειρά του κάνει το ίδιο μέχρι να μάθει τη λέξη. Για την επίτευξη αυτής της διαδικασίας είναι σημαντικό να χρησιμοποιηθούν tablets ή H/Y (Ευθυμίου, 2002). Επιπλέον, χρησιμοποιείται η τεχνική της χρονικής καθυστέρησης κατά την οποία ο δάσκαλος διορθώνει με χρονική καθυστέρηση τον μάθηση όταν αυτός κάνει λάθος, προκειμένου να του δώσει την ευκαιρία για αυτοδιόρθωση. Με την πάροδο του χρόνου η καθυστέρηση γίνεται μεγαλύτερη μέχρι να αποκτήσει το παιδί τις δεξιότητες της αυτοδιόρθωσης (Παπαδημητρακοπούλου, χ.χ.).

Σύμφωνα με τη μέθοδο των λιστών λέξεων, στην αρχή της βδομάδας ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά άγνωστες λέξεις τις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά στη διάρκεια της βδομάδας. Έπειτα, τα παιδιά ελέγχονται με δοκιμασία στο τέλος της βδομάδας και η ορθογραφημένη γραφή τους ελέγχεται καθώς τα παιδιά είναι σε ομάδες. Έτσι, στην περίπτωση που ο μαθητής αφομοιώσει μερικές λέξεις αυτές απομακρύνονται από τη λίστα και τοποθετούνται νέες λέξεις (Πλαστελίνη, 2016). Επιπλέον, η τεχνική της αυτοδιόρθωσης βασίζεται στην προσπάθεια που καταβάλλει το παιδί από μόνο του να διορθώσει τις λέξεις χωρίς να τον βοηθήσει ο εκπαιδευτικός ή κάποιο άλλο παιδί της τάξης του. Για να επιτευχθεί αποτελεσματικά η τεχνική της αυτοδιόρθωσης είναι απαραίτητο το παιδί να έχει κατακτήσει τις στρατηγικές της. Σε πρώτο στάδιο η αυτοδιόρθωση γίνεται γράμμα- γράμμα και έπειτα σε ολόκληρη τη λέξη (Ζαφειριάδης, 2018).

Με τη μέθοδο Horn το παιδί εξελίσσεται με τις μεθόδους μέσω της οπτικοποίησης, της προφοράς και της ανάκλησης και στην περίπτωση που παρατηρηθεί κάποιο λάθος η διαδικασία επαναλαμβάνεται (Παπαναστασίου, 2013). Επίσης, η φωνοοπτική μέθοδος βασίζεται στην παρουσίαση μεμονωμένων φωνημάτων με τη χρήση εικόνων. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός

στοχεύει στη σύνδεση φωνήματος και εικόνας από αρχίζει από το συγκεκριμένο φώνημα από μέρους του παιδιού. Έτσι, όταν ο μαθητής δει την εικόνα γράφει και το σωστό φώνημα (Παντελιάδου, 2000).

## ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### 5. Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση του σκοπού της έρευνας, των ερευνητικών ερωτημάτων, του ερευνητικού σχεδιασμού, των στοιχείων για τον πληθυσμό και το δείγμα, της μεθόδου δειγματοληψίας, του ερευνητικού εργαλείου, των ηθικών ζητημάτων και των περιορισμών.

#### 5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παραπάνω έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν:

1. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση;
2. Η αντίληψη του όρου «Δυσλεξία» για τους εκπαιδευτικούς διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια;
3. Οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τις σπουδές που διαθέτουν;

#### 5.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Για την διαλεύκανση των προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων, διαπιστώθηκε ότι το πιο κατάλληλο είδος έρευνας ήταν η ποσοτική έρευνα, η οποία πραγματοποιείται συχνά, ειδικότερα όταν ο στόχος του ερευνητή είναι η συγκέντρωση απόψεων γύρω από ένα θέμα. Άρα για αυτό το λόγο λήφθηκε η απόφαση ο σχεδιασμός της έρευνας να γίνει με βάση τη στρατηγική ούτως ώστε να γίνει μια ορθή συγκέντρωση επαρκών δεδομένων. Ταυτόχρονα, η επιθυμία να επικρατήσει η ποσοτική έρευνα ενώ είναι μια ερευνητική μέθοδος η οποία χαρακτηρίζεται λόγω της ευκολίας και συλλογής δεδομένων σε αντίθεση με την ποσοτική. Επιπροσθέτως, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα εξυπηρετεί σκοπούς γενικευσιμότητας και εξαγωγής περιγραφικών και επαγωγικών αποτελεσμάτων τα οποία είναι άκρως απαραίτητα και σημαντικά για να δοθούν χρήσιμες πληροφορίες για την κοσμοθεωρία και την στάση μιας συγκεκριμένης μερίδας ανθρώπων. (Coolicam,2002). Τέλος, επειδή δεν υπήρχε πολύς χρόνος, αποφασίστηκε η έρευνα να είναι συγχρονική, δηλαδή να διεξαχθεί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, χωρίς επαναμέτρηση όπως γίνεται στις διαχρονικές μελέτες (Creswell, 2011).

### 5.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για την συγκεκριμένη έρευνα έγινε χρήση ερωτηματολογίου, όπου δημιουργήθηκε από την ίδια την εκπονήτρια της εργασίας. Αυτό συνέβη διότι δεν ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθεί κάποιο άλλο ερωτηματολόγιο για τη συγκεκριμένη έρευνα. Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 40 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερις κύριες ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 8 δηλώσεις που αναφέρονται στα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 11 ερωτήσεις που αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που αναφέρονται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες και η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις που αναφέρονται στις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών.

### 5.4 Πληθυσμός – δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο τύπος της δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν τυχαία δειγματοληψία. Επιλέχθηκε αυτός ο τύπος διότι τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν ηλεκτρονικά μέσω σελίδων κοινωνικής δικτύωσης. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν ήταν στο σύνολο 102.

### 5.5 Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Αφού έγινε η συλλογή των δεδομένων μέσα από μια ποσοτική έρευνα με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, επιλέγηκε ως καταλληλότερο εργαλείο το ερωτηματολόγιο, όπως εξηγήθηκε προηγουμένως. Η ερευνήτρια έκανε τον σχεδιασμό και την κατασκευή του ερωτηματολογίου και το έδωσε σε 5 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πιλοτικά. Αφού έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις με βάση τις υποδείξεις τους, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε διάφορες σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Στην αρχή του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας, ακόμα ενημερώνονται οι συμμετέχοντες ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία τους και τέλος η παράκληση να γίνει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Επειδή όπως αναφέρθηκε παραπάνω η συμμετοχή είναι εθελοντική, έχουν τη δυνατότητα οι συμμετέχοντες να μην το συμπληρώσουν αν δεν το ήθελαν.

Η καταχώρηση των δεδομένων έγινε σε φύλλα του SPSS με σκοπό να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες στατιστικές αναλύσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, με μέτρα κεντρικής τάσης και στατιστικά κριτήρια για συσχετίσεις και διαφορές. Τέλος, στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων.



## 5.6 Ηθικά θέματα

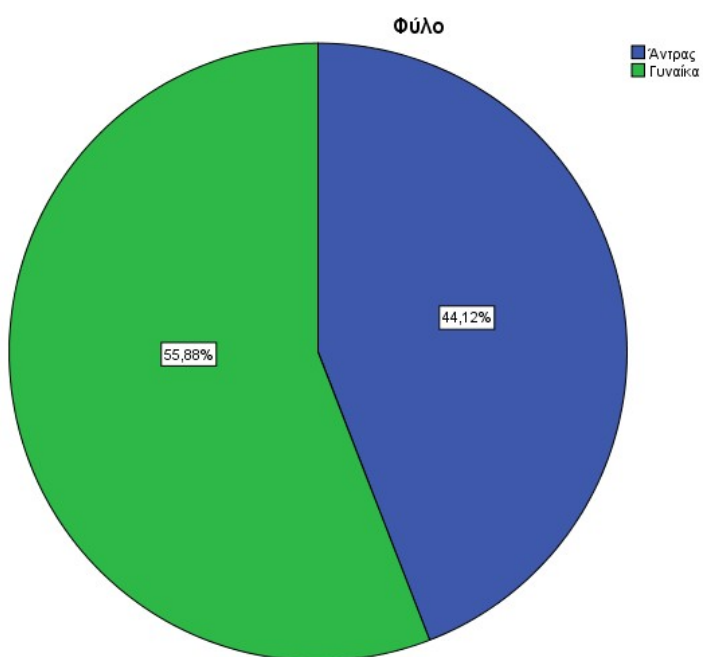
Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας τηρήθηκαν όλοι οι κανόνες της ηθικής δεοντολογίας. Στα πλαίσια αυτά, η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στην πληροφορημένη συναίνεση των συμμετεχόντων, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα αφού πληροφορούνταν για τους σκοπούς της έρευνας και τη δυνατότητα να μην συμμετάσχουν στην έρευνα χωρίς καμιά επίπτωση. Η συμμετοχή ήταν επομένως εθελοντική, ενώ τηρήθηκε η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων.

## 5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Ο κύριος περιορισμός της συγκεκριμένης είναι ότι το ερωτηματολόγιο περιέχει μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου, πράγμα που πιθανόν να έχει οδηγήσει σε προκατειλημμένα αποτελέσματα, αφού δεν δόθηκε η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να δώσουν απαντήσεις που δεν είχαν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο. Τέλος, περιορισμός ήταν η βολική δειγματοληψία. Επομένως, το μη τυχαίο δείγμα που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα δεν επιτρέπει να γίνουν γενικεύσεις, ενώ τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευθούν με επιφύλαξη (Creswell, 2011).

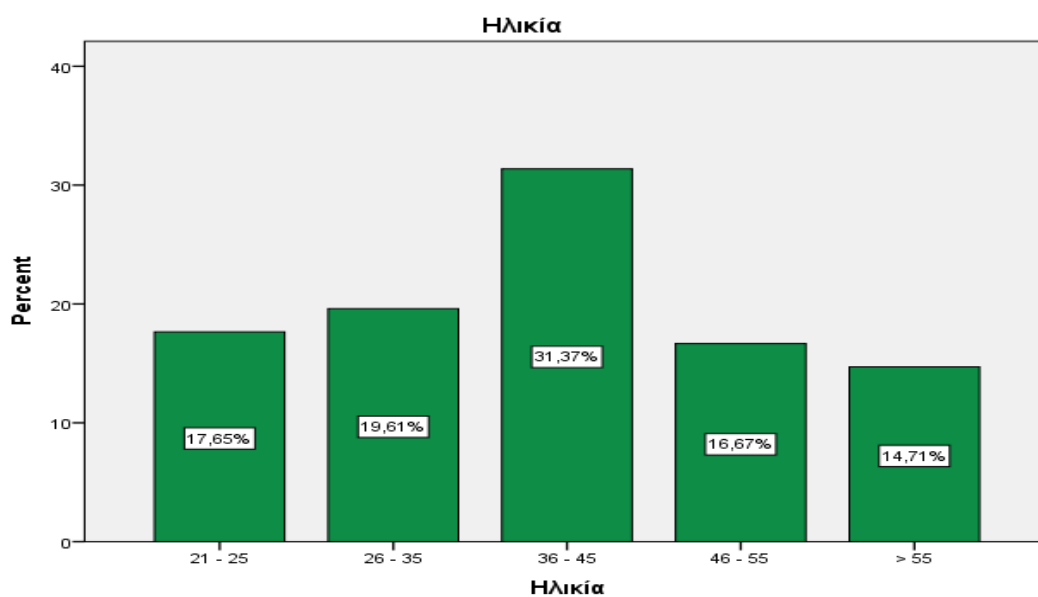
## 6. Αποτελέσματα

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι περισσότερες είναι γυναίκες (55,88%).



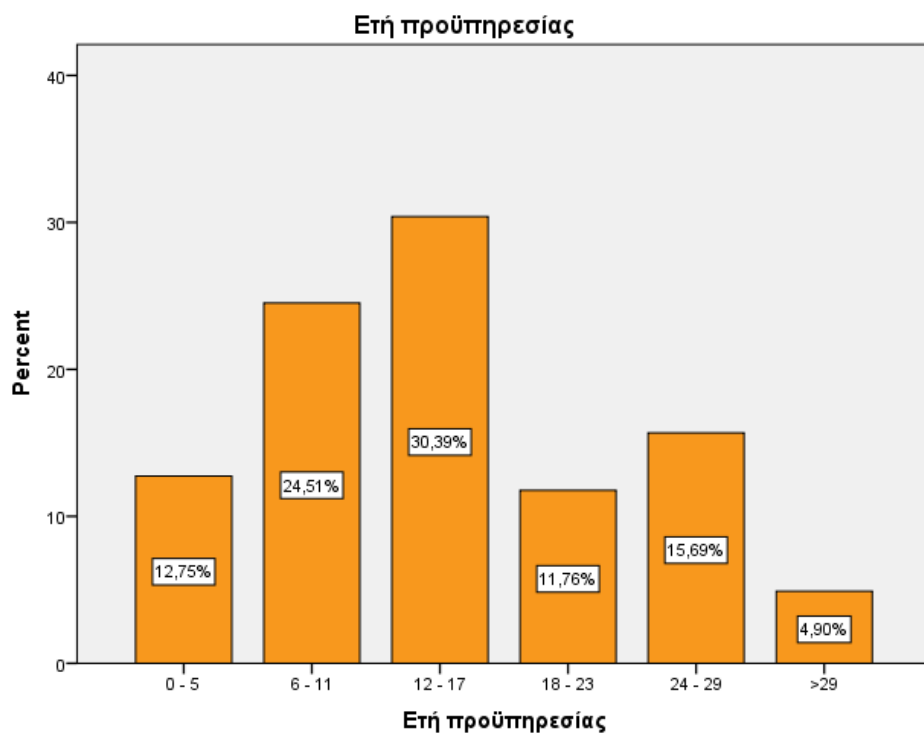
### Διάγραμμα 1: Φύλο

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία από 36 – 45 ετών (31,37%) Το 19,61% των εκπαιδευτικών έχουν ηλικία από 26 – 35 ετών, το 15,65% των συμμετεχόντων έχουν ηλικία από 21 – 25 ετών, το 16,67% αυτών έχουν ηλικία από 46 – 55 ετών και το 14,71% αυτών έχουν ηλικία πάνω από 55 ετών.



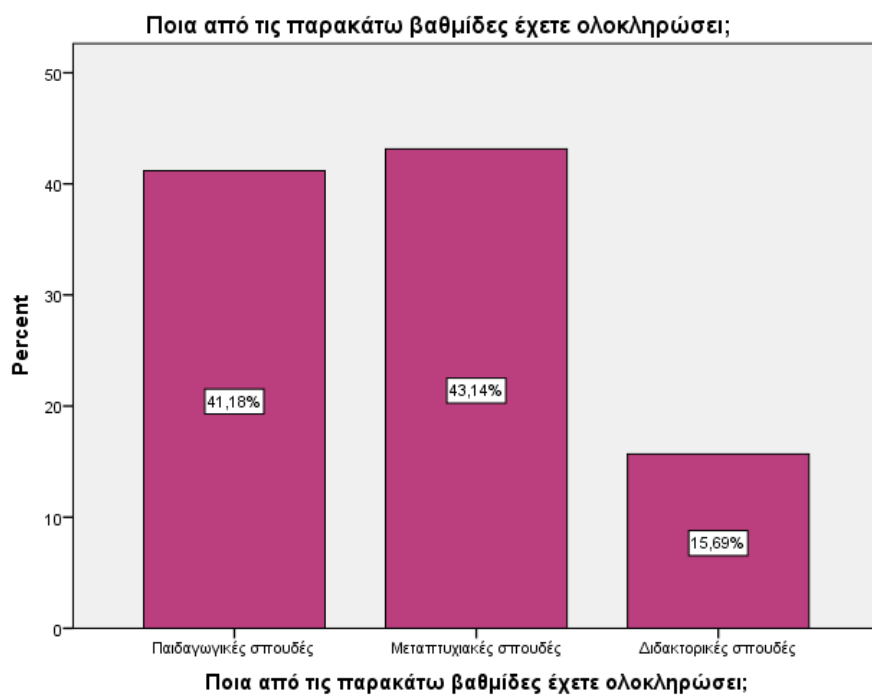
### Διάγραμμα 2: Ηλικία

Από το διάγραμμα 3 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία από 12 – 17 έτη (30,39%). Το 24,51% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία από 6 – 11 έτη, το 15,69% των συμμετεχόντων έχουν προϋπηρεσία από 24 – 29 έτη, 12,75% αυτών έχουν προϋπηρεσία από 0 – 5 έτη, το 11,76% αυτών έχουν προϋπηρεσία από 18 – 23 έτη και το 4,90% αυτών έχουν προϋπηρεσία πάνω από 29 έτη.



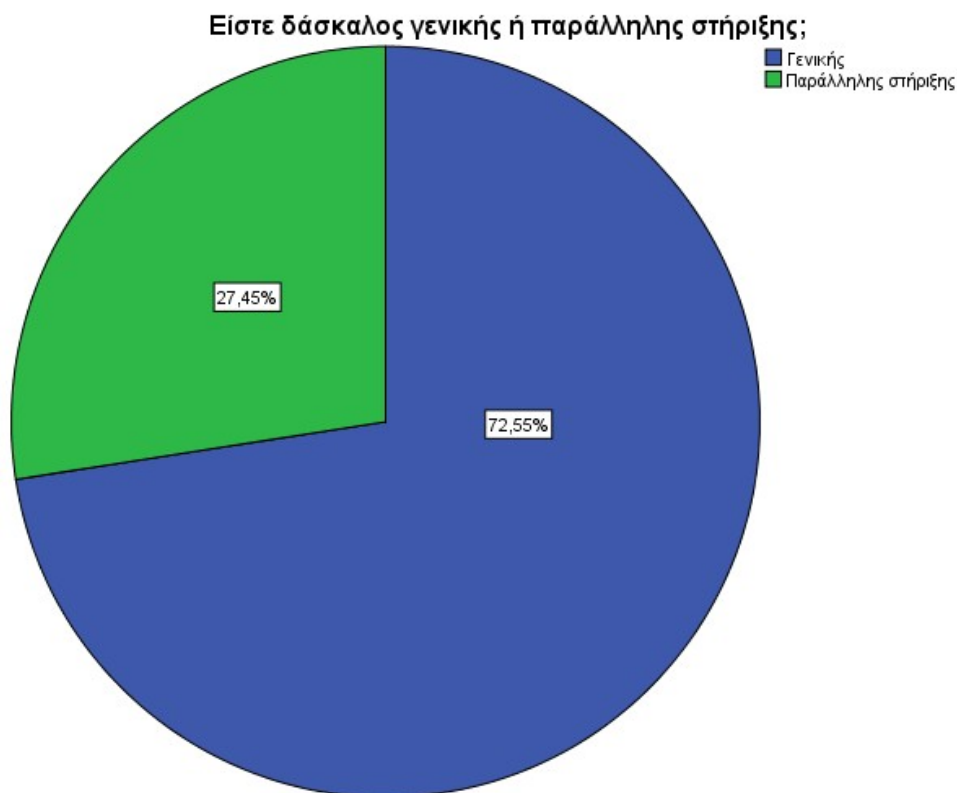
**Διάγραμμα 3: Έτη προϋπηρεσίας**

Από το διάγραμμα 4 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές (43,14%). Το 41,18% των εκπαιδευτικών έχουν ολοκληρώσει παιδαγωγικές σπουδές και το 15,69% έχουν ολοκληρώσει διδακτορικές σπουδές.



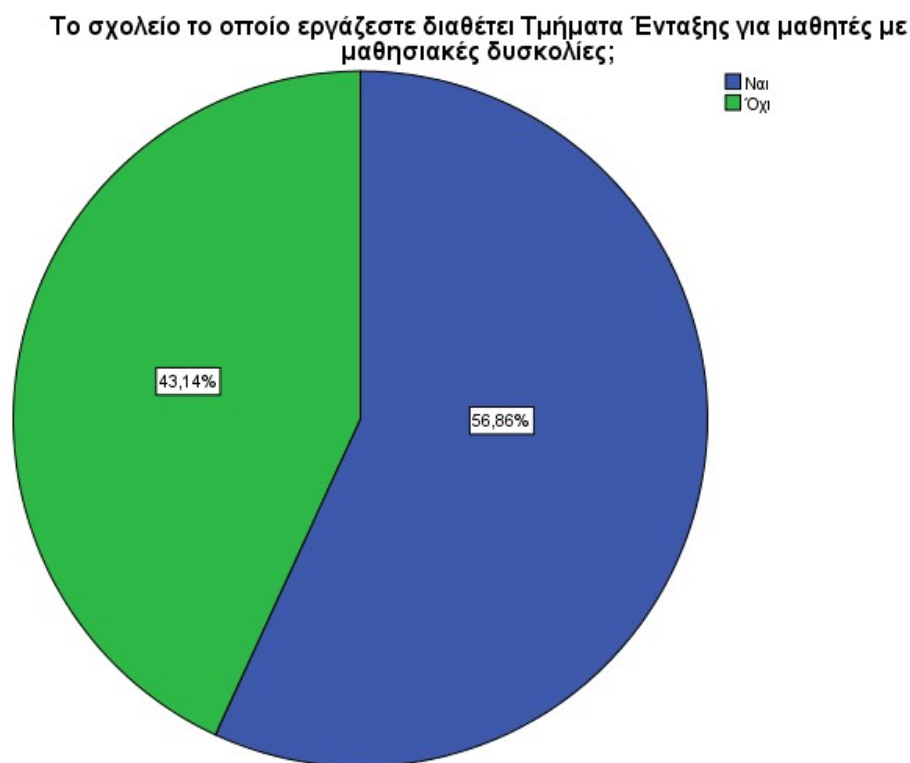
**Διάγραμμα 4: Βαθμίδες εκπαίδευσης**

Από το διάγραμμα 5 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι Γενικής εκπαίδευσης (72,55%).



**Διάγραμμα 5: Δάσκαλος γενικής ή παράλληλης στήριξης**

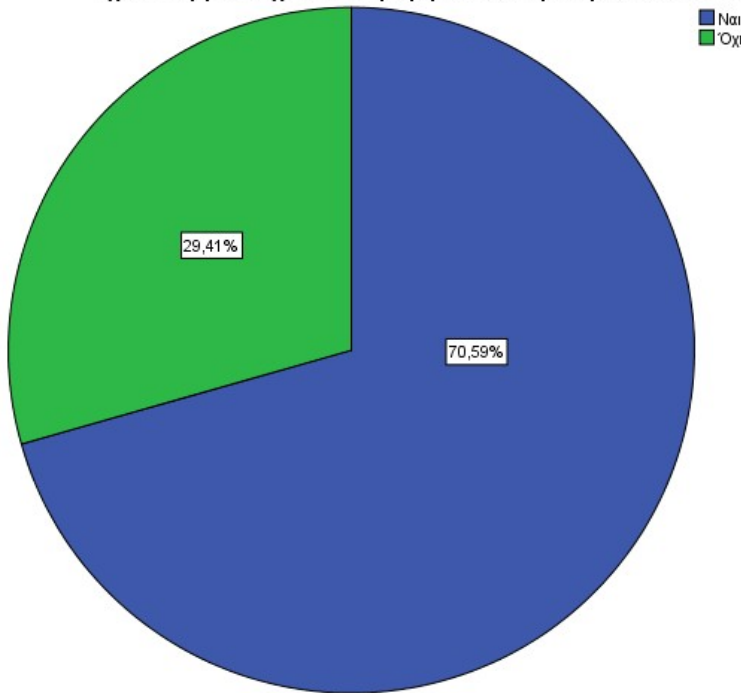
Από το διάγραμμα 6 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στο σχολείο στο οποίο εργάζονται διαθέτει τμήματα ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (56,86%).



**Διάγραμμα 6: Τμήματα ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**

Από το διάγραμμα 7 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν (70,59%),

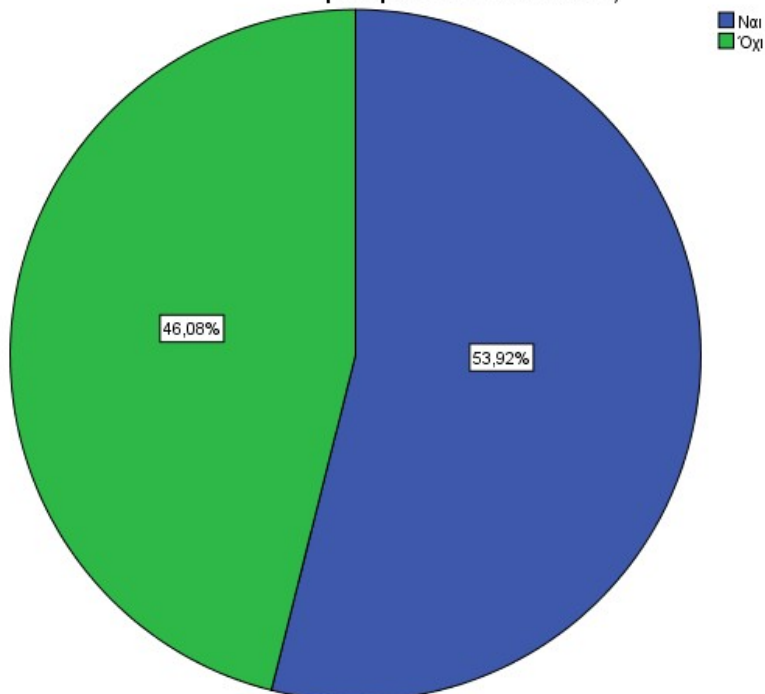
Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν;



#### Διάγραμμα 7: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Από το διάγραμμα 8 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμέρους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (53,92%).

Θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμέρους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών;



#### Διάγραμμα 8: Επιμέρους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών

Από τον πίνακα 1 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στην πραγματικότητα αποτελούν δικαιολογία προκειμένου να καλύψουν την τεμπελιά και την αδιαφορία κάποιων μαθητών (N=57, 55.9%). Στην συνέχεια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι χαρακτηρίζοντας ένα μαθητή «δυσλεξικό», «ΔΕΠ-Υ» ή άλλο, δημιουργείται η εντύπωση ότι ο μαθητής αυτός έχει ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να ξεπεραστεί (N=47, 46.1%), το μάθημα της Γλώσσας είναι κατάλληλο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=42, 41,2%), οι υπηρεσίες και φορείς υποστήριξης, όπως τα ΚΕΔΔΥ, δάσκαλοι ειδικευμένοι στις μαθησιακές δυσκολίες, σχολικοί ψυχολόγοι, είναι εύκολα διαθέσιμοι στο σχολείο (N=40, 39,2%), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιθωριοποιούνται από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον (N=40, 39,2%), η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τους προξενεί φόβο και άγχος (N=37, 36.3%) και νιώθουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά σχετικά με τις δυνατότητές μου να υποστηρίξω μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=34, 33.3%).

Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στη γενική σχολική τάξη (N=68, 66.7%), το μάθημα της Γλώσσας είναι δύσκολο και απαιτητικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (N=45, 44.1%) και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αυτόνομα (N=33, 32.4%).

Και τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι οι μαθητές με δυσλεξία συχνά διακρίνονται για την ανεπτυγμένη δημιουργική τους σκέψη, τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες και τη διαισθητική κατανόηση (N=44, 43.1%).

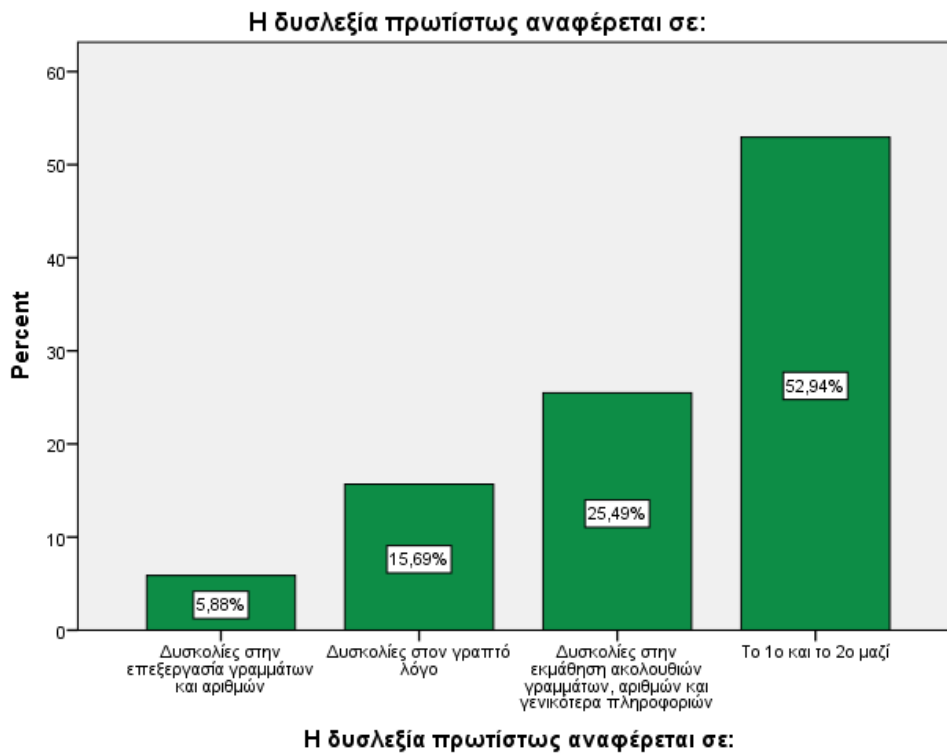
	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Οι μαθησιακές δυσκολίες στην πραγματικότητα αποτελούν δικαιολογία προκειμένου να καλύψουν την τεμπελιά και την αδιαφορία κάποιων μαθητών.	57	55.9%	26	25.5%	10	9.8%	5	4.9%	4	3.9
Νιώθω αυτοπεποίθηση και σιγουριά σχετικά με τις δυνατότητές μου να υποστηρίξω μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.	11	10.8	34	33.3%	18	17.6%	25	24.5%	14	13.7%
Οι μαθητές με δυσλεξία συχνά διακρίνονται για την ανεπτυγμένη δημιουργική τους σκέψη, τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες και τη διαισθητική κατανόηση.	10	9.8%	15	14.7%	16	15.7%	17	16.7%	44	43.1%
Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπο-	11	10.8%	23	22.5%	26	25.5%	33	32.4%	9	8.8%

ρούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αυτόνομα										
Χαρακτηρίζοντας ένα μαθητή «δυσλεξικό», «ΔΕΠ-Υ» ή άλλο, δημιουργείται η εντύπωση ότι ο μαθητής αυτός έχει ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να ξεπεραστεί	15	14.7%	47	46.1%	14	13.7%	20	19.6%	6	5.9%
Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στη γενική σχολική τάξη.	5	4.9%	8	7.8%	10	9.8%	68	66.7%	11	10.8%
Η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μου προξενεί φόβο και άγχος.	10	9.8%	37	36.3%	20	19.6	29	28.4%	6	5.9%
Υπηρεσίες και φορείς υποστήριξης, όπως τα ΚΕΔΔΥ, δάσκαλοι ειδικευμένοι στις μαθησιακές δυσκολίες, σχολικοί ψυχολόγοι, είναι εύκολα διαθέσιμοι στο σχολείο	32	31.4%	40	39.2%	15	14.7%	15	14.7	0	0%
Το μάθημα της Γλώσσας είναι κατάλληλο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	3	2.9%	42	41.2%	24	23.5%	28	27.5%	5	4.9%
Το μάθημα της Γλώσσας είναι δύσκολο και απαιτητικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	0	0%	5	4.9%	27	26.5%	45	44.1%	25	24.5%
Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περιθωριοποιούνται από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον	14	13.7%	40	39.2%	15	14.7%	22	21.6%	11	10.8%

### Πίνακας 1: Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες

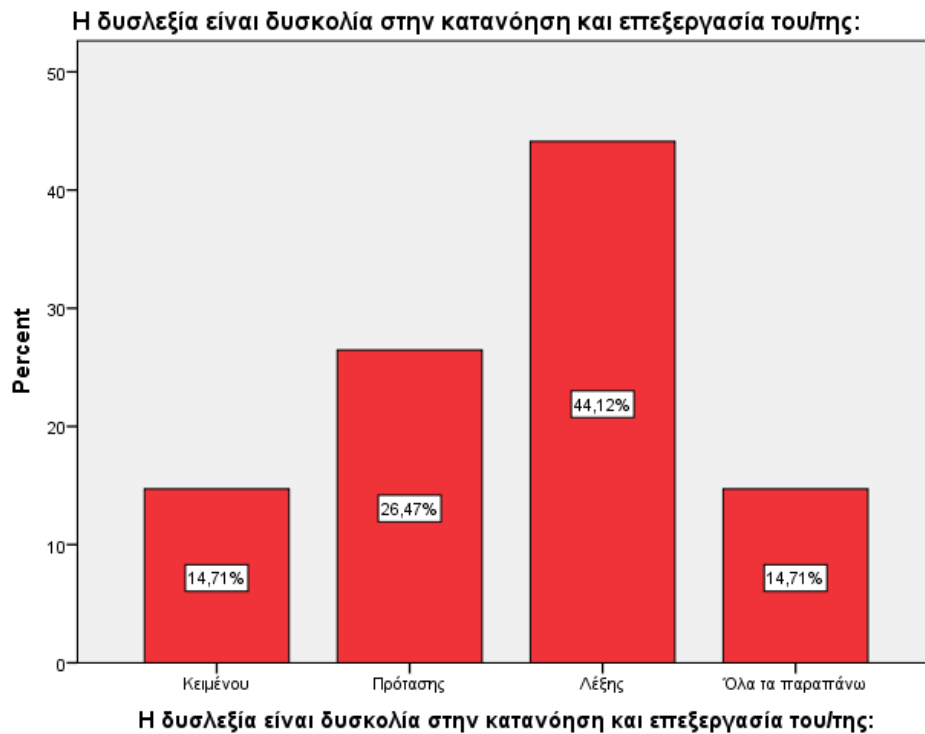
Από το διάγραμμα 9 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δυσλεξία αναφέρεται πρωτίστως στις δυσκολίες στην επεξεργασία γραμμάτων και στον γραπτό λόγο (52.94%). Το 25.49% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η δυσλεξία αναφέρεται πρωτίστως στις δυσκολίες στην εκμάθηση ακολουθιών γραμμάτων, αριθμών και γενικότερα πληροφοριών, το 15.69% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η δυσλεξία αναφέρεται πρωτίστως μόνο στις δυσκολίες στο γραπτό λόγο και το 5.88% αυτών θεωρεί ότι η δυσλεξία αναφέρεται πρωτίστως στις δυσκολίες στην επεξεργασία γραμμάτων και αριθμών.





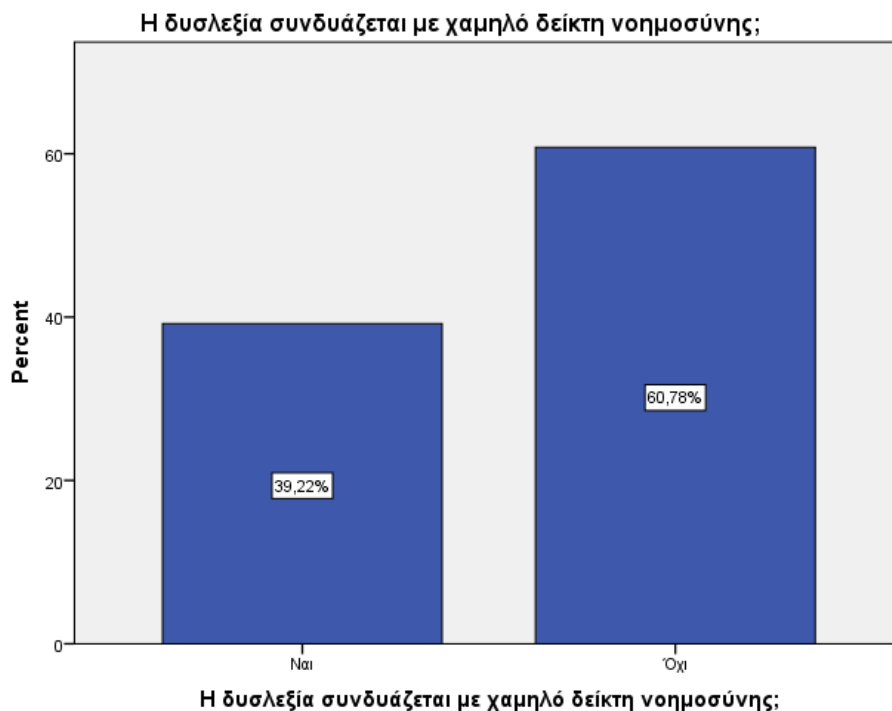
### Διάγραμμα 9: Η δυσλεξία

Από το διάγραμμα 10 προκύπτει ότι η δυσλεξία είναι η δυσκολία την κατανόηση και επεξεργασία της λέξης (44.12%). Το 26.47% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η δυσλεξία είναι δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία της πρότασης, το 14.71% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η δυσλεξία είναι δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία είτε του κειμένου μόνο, είτε του κειμένου, της πρότασης και της λέξης.



**Διάγραμμα 10: Η δυσλεξία είναι δυσκολία στην κατανόηση και επεξεργασία του κειμένου, της πρότασης, της λέξης**

Από το διάγραμμα 11 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία δεν συνδυάζεται με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (60.78%).



**Διάγραμμα 11: Συνδυασμός δυσλεξίας και χαμηλού δείκτη νοημοσύνης**

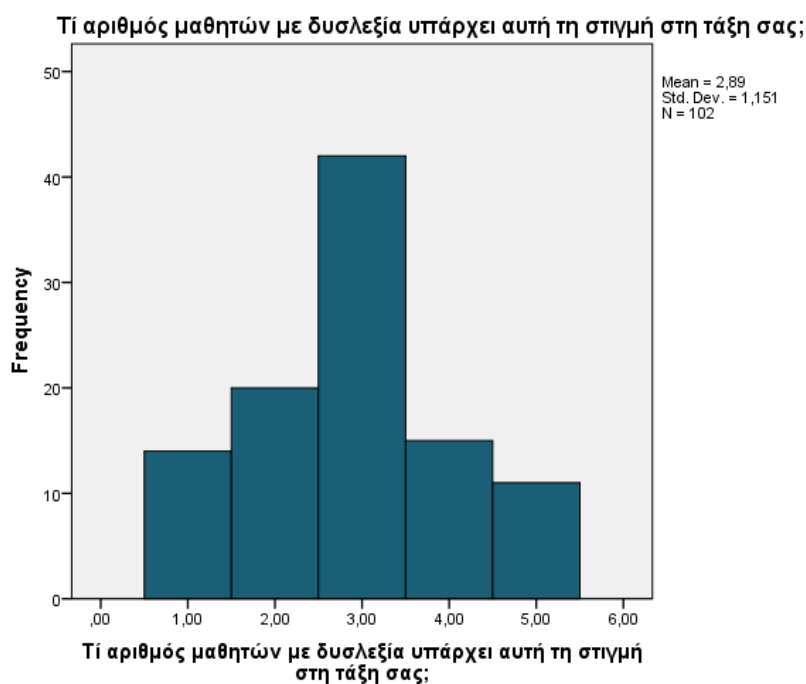
Από τον πίνακα 2 προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι στην δυσγραφία τα κείμενα των μαθητών είναι μικρά σε έκταση και με προβλήματα στην ορθογραφία και τη στίξη (N=38, 37.3%). Στην συνέχεια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι αναφορικά με το ότι η δυσλεξία δημιουργεί στα παιδιά αργή, συλλαβιστή και επαναληπτική ανάγνωση (N=27, 26.5%). Ακόμα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι μαθητές με δυσορθογραφία κάνουν συχνά αντικατάσταση γραμμάτων των οποίων οι ήχοι είναι φωνολογικά συγγενείς ή μοιάζουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή (δ-β, δ-θ, β-φ, γ-χ, β-θ, κ-χ) (N=47, 46.1%), οι μαθητές με δυσορθογραφία παραλείπουν συχνά γράμματα ή και ολόκληρες συλλαβές (N=43, 42.2%), οι μαθητές με δυσορθογραφία κάνουν συχνά αντιστροφή γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων (N=39, 38.2%), η δυσλεξία δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή (N=30, 29.4%), η δυσγραφία είναι επίκτητη γλωσσική διαταραχή (N=30, 29.4%), η δυσορθογραφία είναι η δυσκολία του μαθητή να αντιστοιχίσει με ευκολία φωνήματα και γραφήματα (N=29, 28.4%) και οι μαθητές με δυσγραφία είναι σε θέση να εντοπίσουν τα λάθη τους στο κείμενό τους (N=27, 26.5%). Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι η δυσλεξία είναι το πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων (N=28, 27.5%).

	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ουδέτερος/η		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Η δυσλεξία είναι το πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων	27	26.5%	10	9.8%	13	12.7%	24	23.5%	<b>28</b>	<b>27.5%</b>
Η δυσλεξία δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή	16	15.7%	21	20.6%	22	21.6%	<b>30</b>	<b>29.4%</b>	13	12.7%
Η δυσλεξία δημιουργεί στα παιδιά αργή, συλλαβιστή και επαναληπτική ανάγνωση.	16	15.7%	22	21.6%	<b>27</b>	<b>26.5%</b>	22	21.6%	15	14.7%
Η δυσγραφία είναι επίκτητη γλωσσική διαταραχή	6	5.9%	26	25.5%	18	17.6%	<b>30</b>	<b>29.4%</b>	22	21.6%
Στην δυσγραφία τα κείμενα των μαθητών είναι μικρά σε έκταση και με προβλήματα στην ορθογραφία και τη στίξη.	13	12.7%	<b>38</b>	<b>37.3%</b>	11	10.8%	35	34.3%	5	4.9%
Οι μαθητές με δυσγραφία είναι σε θέση να εντοπίσουν τα λάθη τους στο κείμενό τους	5	4.9%	23	22.5%	26	25.5%	<b>27</b>	<b>26.5%</b>	21	20.6%
Η δυσορθογραφία είναι η δυσκολία του μαθητή να αντιστοιχίσει με ευκολία φωνήματα και γραφήματα.	11	10.8%	26	25.5%	25	24.5%	<b>29</b>	<b>28.4%</b>	11	10.8%
Οι μαθητές με δυσορθογραφία παραλεί-	5	4.9%	20	19.6%	8	7.8%	<b>43</b>	<b>42.2%</b>	26	25.5%

πουν συχνά γράμματα ή και ολόκληρες συλλαβές.										
Οι μαθητές με δυσορθογραφία κάνουν συχνά αντιστροφή γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων	6	5.9%	22	21.6%	10	9.8%	<b>39</b>	<b>38.2%</b>	25	24.5%
Οι μαθητές με δυσορθογραφία κάνουν συχνά αντικατάσταση γραμμάτων των οποίων οι ήχοι είναι φωνολογικά συγγενείς ή μοιάζουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή (δ-β, δ-θ, β-φ, γ-χ, β-θ, κ-χ).	5	4.9%	16	15.7%	9	8.8%	<b>47</b>	<b>46.1%</b>	25	24.5%

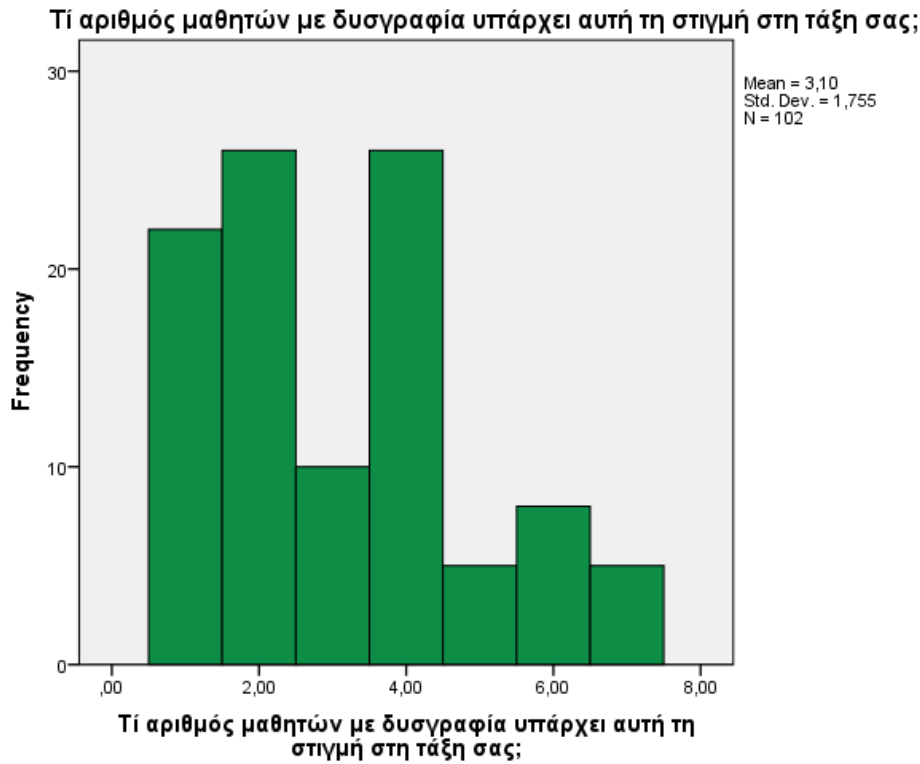
**Πίνακας 2: Γνώσεις εκπαιδευτικών Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες**

Από το διάγραμμα 12 προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατά μέσο όρο αυτή τη στιγμή στην αίθουσα του 3 μαθητές με δυσλεξία και η τυπική απόκλιση ισούται 1.15.



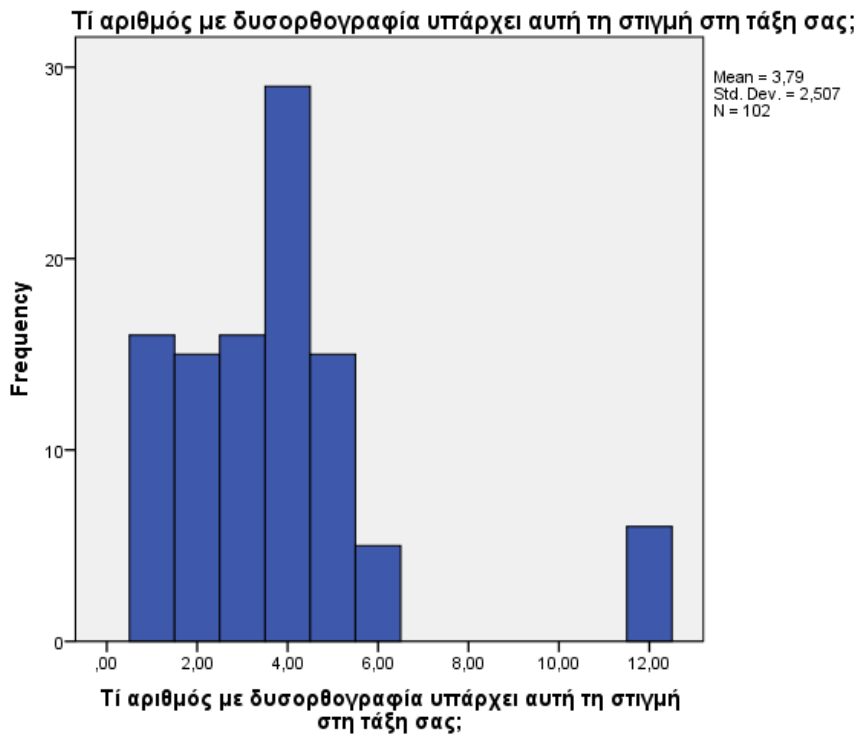
**Διάγραμμα 12: Αριθμός μαθητών με δυσλεξία στην αίθουσα**

Από το διάγραμμα 13 προκύπτει ότι κατά μέσο όρο έχουν 3 μαθητές με δυσγραφία αυτή τη στιγμή στην αίθουσα και η τυπική απόκλιση ισούται 1.76.



**Διάγραμμα 13: Αριθμός μαθητών με δυσγραφία στην αίθουσα**

Από το διάγραμμα 14 προκύπτει ότι κατά μέσο όρο έχουν 4 μαθητές με δυσορθογραφία αυτή τη στιγμή μέσα στην τάξη και η τυπική απόκλιση ισούται 2.51.



#### Διάγραμμα 14: Αριθμός μαθητών με δυσορθογραφία στην αίθουσα

Από τον πίνακα 3, προκύπτει ότι οι τρεις κύριοι τομείς ικανοτήτων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας είναι η ανάγνωση του κειμένου, η κατανόηση του προφορικού λόγου και η δομή και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου.

Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας	Συχνότητα	Ποσοστό
Ανάγνωση κειμένου	98	96,1%
Κατανόηση προφορικού λόγου	88	86,3%
Δομή και περιεχόμενο γραπτού λόγου	86	84,3%
Κατανόηση γραπτού λόγου	85	83,3%
Ελεύθερη γραφή	78	76,5%
Ορθογραφία	75	73,5%
Συνεργασία σε ομάδα	74	72,5%
Ολοκλήρωση άσκησης ή εργασίας στην τάξη	68	66,7%
Δομή και οργάνωση της σκέψης	65	63,7%
Αυθόρμητη και δημιουργική σκέψη	58	56,9%
Αυτό-εκτίμηση	56	54,9%
Λογική και επαγωγική σκέψη	52	50,9%
Αντίληψη εννοιών	45	44,1%
Αδυναμία έκφρασης συναισθημάτων	45	44,1%
Αυτόνομη μάθηση	36	35,3%
Δυσκολία στην επικοινωνία και κοινωνικότητα	32	31,4%

#### Πίνακας 3: Οι τομείς ικανοτήτων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της γλώσσας

Από τον πίνακα 4, προκύπτει ότι οι τρεις κύριες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που ανταποκρίνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας είναι η χρήση εποπτικού υλικού ή οπτικοποιημένου υλικού, η σχεδιασμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τα συστήματα μελέτης.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές	Συχνότητα	Ποσοστό
Χρήση εποπτικού/οπτικοποιημένου υλικού (αφίσες, εικόνες)	92	90,19608
Σχεδιασμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	88	86,27451
Συστήματα μελέτης – (καθοδήγηση με ένα σαφή και συνεπή τρόπο)	77	75,4902
Διάθεση κατάλληλου χρόνου προκειμένου να ανταποκρίνονται οι μαθητές σε ερωτήσεις του μαθήματος	74	72,54902
Χρήση οργανογράμματος στην αρχή του μαθήματος	72	70,58824
Γνωστική και νοηματική χαρτογράφηση (σχήματα και βέλη)	69	67,64706
Συχνή χρήση επαναλήψεων, επεξηγήσεων, εξάσκησης και ερωτήσεων	68	66,66667
Εξατομίκευση/διαφοροποίηση στόχων στο πλαίσιο ομαδικής εργασίας	39	38,23529

#### **Πίνακας 4: Οι διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που ανταποκρίνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας**

Από τον Πίνακα 5 προκύπτει ότι οι τρεις κύριοι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αξιολόγηση με προφορική εξέταση, η αξιολόγηση με κλειστές ερωτήσεις (Ναι/Όχι) και η αξιολόγηση με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών.

<b>Αξιολόγηση</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Αξιολόγηση με προφορική εξέταση	89	87,2549
Αξιολόγηση με κλειστές ερωτήσεις (ναι/όχι)	74	72,54902
Αξιολόγηση με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών	65	63,72549
Ανάδειξη των δυνατοτήτων του μαθητή και όχι των αδυναμιών του	49	48,03922
Αξιολόγηση με τη βοήθεια Η/Υ	45	44,11765
Εξέταση με τη μορφή συζήτησης	39	38,23529
Ερωτήσεις ανάπτυξης ή αποστήθισης	35	34,31373

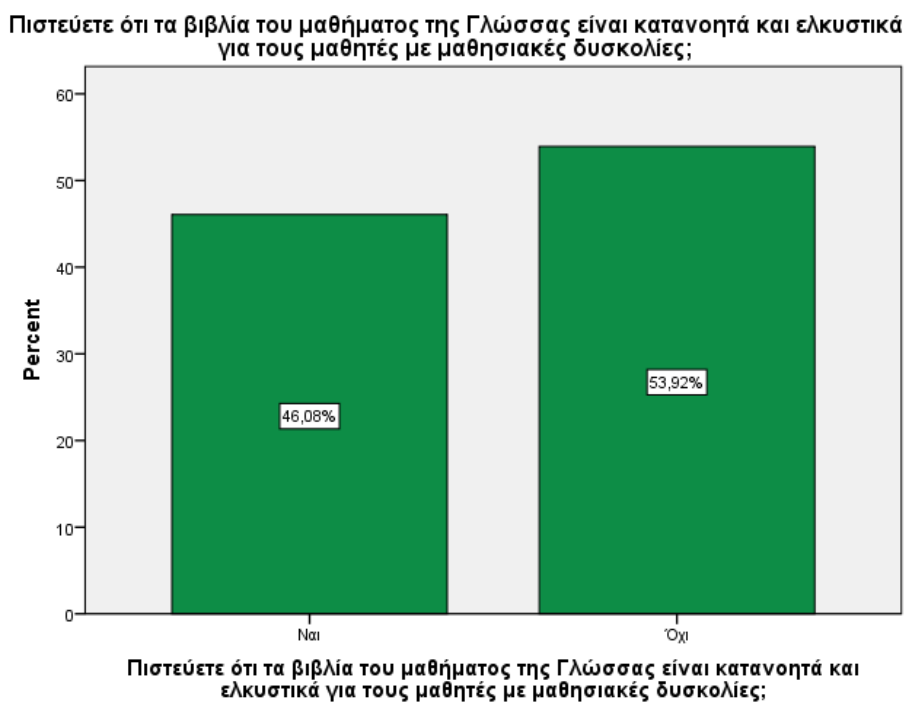
#### **Πίνακας 5: Οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες**

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι τρεις κύριοι παράγοντες που εξαρτάται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο και η ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

<b>Παράγοντες για την ύπαρξη θετικού κλίματος</b>	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Προσωπικότητα εκπαιδευτικού	92	90,2%
Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	86	84,3%
Ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων	85	83,3%
Ειδικές γνώσεις στην υποστήριξη μαθητών με δυσκολίες	78	76,5%
Ενδοσχολική επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής	46	45,1%
Το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού	38	37,2%

#### **Πίνακας 6: Οι κύριοι παράγοντες που εξαρτάται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**

Τέλος, από το διάγραμμα 15 προκύπτει ότι τα βιβλία του μαθήματος της γλώσσας δεν είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τους περισσότερους συμμετέχοντες (53.92%).



**Διάγραμμα 15: Τα βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**

### Ερευνητικά ερωτήματα

1. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση;

Για να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικά ερώτημα αρχικά θα πρέπει να οριστούν οι δύο ερευνητικές υποθέσεις.

**H<sub>0</sub>:** Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση

**H<sub>1</sub>:** Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση

Για να γίνει η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής υπόθεσης θα πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA με επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι η **H<sub>0</sub>** δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή διότι το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5%. Άρα οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα



με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας έχουν πιο θετική στάση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

#### ANOVA

Στάσεις

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,988	5	,198	3,514	,006
Within Groups	5,398	96	,056		
Total	6,386	101			

#### Πίνακας 7: Έλεγχος ANOVA για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

2. Η αντίληψη του όρου «Δυσλεξία» για τους εκπαιδευτικούς διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια;

Για να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα αρχικά θα πρέπει να οριστούν οι δύο ερευνητικές υποθέσεις.

**H<sub>0</sub>:** Η αντίληψη του όρου «Δυσλεξία» για τους εκπαιδευτικούς δεν διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια

**H<sub>1</sub>:** Η αντίληψη του όρου «Δυσλεξία» για τους εκπαιδευτικούς διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια

Για να γίνει η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής υπόθεσης θα πραγματοποιηθεί έλεγχος  $\chi^2$  με επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι η **H<sub>0</sub>** είναι αποδεκτή διότι το επίπεδο σημαντικότητας είναι μεγαλύτερο του 5%. Άρα η αντίληψη του όρου «Δυσλεξία» για τους εκπαιδευτικούς δεν διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια.

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,336 <sup>a</sup>	3	,149
Likelihood Ratio	7,063	3	,070
Linear-by-Linear Association	2,951	1	,086
N of Valid Cases	102		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,76.

#### Πίνακας 8: Έλεγχος $\chi^2$ για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

3. Οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τις σπουδές που διαθέτουν;

Για να απαντηθεί το παραπάνω ερευνητικά ερώτημα αρχικά θα πρέπει να οριστούν οι δύο ερευνητικές υποθέσεις.

**H<sub>0</sub>:** Οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες δεν διαφέρουν ανάλογα με τις σπουδές που διαθέτουν

**H<sub>1</sub>:** Οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τις σπουδές που διαθέτουν

Για να γίνει η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής υπόθεσης θα πραγματοποιηθεί έλεγχος ANOVA με επίπεδο σημαντικότητας 5%. Από τον ακόλουθο πίνακα προκύπτει ότι η **H<sub>0</sub>** δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή διότι το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο του 5%. Άρα γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τις σπουδές που διαθέτουν και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διδακτορικές σπουδές έχουν καλύτερες και περισσότερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μεταπτυχιακές και παιδαγωγικές σπουδές.

#### ANOVA

Γνώσεις

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,062	2	1,031	8,797	,000
Within Groups	11,605	99	,117		
Total	13,667	101			

#### Πίνακας 9: Έλεγχος ANOVA για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα

## 7. Συμπεράσματα

Σκοπός της παραπάνω έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα συμμετείχαν 102 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι περισσότερες ήταν γυναίκες, είχαν ηλικία από 36 – 45 ετών, είχαν προϋπηρεσία από 12 – 17 έτη και είχαν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές. Ακόμη οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν Γενικής εκπαίδευσης, δήλωσαν ότι στο σχολείο στο οποίο εργάζονται διαθέτει τμήματα ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν και δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμέρους επιμόρφωση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην συνέχεια της έρευνας διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπου προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν απόλυτα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στην πραγματικότητα αποτελούν δικαιολογία προκειμένου να καλύψουν την τεμπελιά και την αδιαφορία κάποιων μαθητών. Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι χαρακτηρίζοντας ένα μαθητή «δυσλεξικό», «ΔΕΠ-Υ» ή άλλο, δημιουργείται η εντύπωση ότι ο μαθητής αυτός έχει ένα πρόβλημα που δεν μπορεί να ξεπεραστεί, το μάθημα της γλώσσας είναι ιδανικό για τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση να λαμβάνουν στήριξη από εξειδικευμένους δασκάλους, σχολικούς ψυχολόγους και φορείς για παράδειγμα τα ΚΕΔΔΥ στην Ελλάδα είναι εύκολα προσβάσιμοι στους μαθητές, οι οποίοι περιθωριοποιούνται από το ίδιο το σχολικό περιβάλλον, η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες τους προξενεί φόβο και άγχος και νιώθουν αποτοπεοίηση και σιγουριά σχετικά με τις δυνατότητές μου να υποστηρίξω μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης πρέπει να επιμορφώνονται σε θέματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στη γενική σχολική τάξη, το μάθημα της Γλώσσας είναι δύσκολο και απαιτητικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν αυτόνομα. Και τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι οι μαθητές με δυσλεξία συχνά διακρίνονται για την ανεπτυγμένη δημιουργική τους σκέψη, τις οπτικο-χωρικές δεξιότητες και τη διαισθητική κατανόηση.

Από την έρευνα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η δυσλεξία αναφέρεται πρωτίστως στις δυσκολίες στην επεξεργασία γραμμάτων και στον γραπτό λόγο, η δυσλεξία είναι η δυσκολία την κατανόηση και επεξεργασία της λέξης και η δυσλεξία δεν συνδυάζεται με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ότι στην δυσγραφία τα κείμενα των μαθητών είναι μικρά σε έκταση και με προβλήματα στην ορθογραφία και τη στίξη. Στην συνέχεια οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ουδέτεροι αναφορικά με το ότι η δυσλεξία δημιουργεί στα παιδιά αργή, συλλαβιστή και επαναληπτική ανάγνωση. Ακόμα

οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι μαθητές με δυσορθογραφία κάνουν συχνά αντικατάσταση γραμμάτων των οποίων οι ήχοι είναι φωνολογικά συγγενείς ή μοιάζουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή (δ-β, δ-θ, β-φ, γ-χ, β-θ, κ-χ), οι μαθητές με δυσορθογραφία παραλείπουν συχνά γράμματα ή και ολόκληρες συλλαβές, οι μαθητές με δυσορθογραφία κάνουν συχνά αντιστροφή γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, η δυσλεξία δυσκολεύει τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή, η δυσγραφία είναι επίκτητη γλωσσική διαταραχή, η δυσορθογραφία είναι η δυσκολία του μαθητή να αντιστοιχίσει με ευκολία φωνήματα και γραφήματα και οι μαθητές με δυσγραφία είναι σε θέση να εντοπίσουν τα λάθη τους στο κείμενό τους. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν απόλυτα ότι η δυσλεξία είναι το πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων.

Επιπρόσθετα από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατά μέσο όρο αυτή τη στιγμή στην αίθουσά του 3 μαθητές με δυσλεξία και δυσγραφία και 4 μαθητές με δυσορθογραφία. Ακόμα οι τρεις κύριοι τομείς ικανοτήτων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας είναι η ανάγνωση του κειμένου, η κατανόηση του προφορικού λόγου και η δομή και το περιεχόμενο του γραπτού λόγου. Επίσης, οι τρεις κύριες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που ανταποκρίνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας είναι η χρήση εποπτικού υλικού ή οπτικοποιημένου υλικού, η σχεδιασμένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τα συστήματα μελέτης. Παράλληλα, οι τρεις κύριοι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η αξιολόγηση με προφορική εξέταση, η αξιολόγηση με κλειστές ερωτήσεις (Ναι/Όχι) και η αξιολόγηση με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών. Και οι τρεις κύριοι παράγοντες που εξαρτάται η δημιουργία ενός θετικού κλίματος μάθησης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο και η ανάπτυξη και εφαρμογή ειδικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα βιβλία του μαθήματος της γλώσσας δεν είναι κατανοητά και ελκυστικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τους περισσότερους συμμετέχοντες.

Τέλος από τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετικοί είναι η στάση τους απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα η αντίληψη του όρου «Δυσλεξία» για τους εκπαιδευτικούς διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια. Και οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί Α/βαθμιας σχετικά με τη δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τις σπουδές που διαθέτουν, πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με

διδασκαλικές σπουδές είχαν περισσότερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές και παιδαγωγικές σπουδές.

## 8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Διαπιστώθηκε ότι με τις Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν ασχοληθεί αρκετοί μελετητές στο παρελθόν και συνεχίζουν να ασχολούνται και στο μέλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ασκούν επιρροή στη ζωή των μαθητών και στον κοινωνικό τους περίγυρο. Γι' αυτόν τον λόγο οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και ο κοινωνικός περίγυρος των παιδιών είναι απαραίτητο να τα ενθαρρύνει και να παροτρύνει συνεχώς σε δραστηριότητες και ενέργειες αυξάνοντας το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας τους.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός παρατηρήσει κάποιου είδους δυσκολία στο παιδί είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να στείλει το παιδί, εφόσον συναινέσουν οι γονείς του, για αξιολόγηση προκειμένου να δοθεί μια γνωμάτευση και κατ' επέκταση μια θεραπευτική παρέμβαση, η οποία θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις αδυναμίες του κάθε παιδιού και θα συνυπολογίζονται οι δεξιότητες, οι κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andrew, W. & Ellis, F. (1993). *Reading, writing and dyslexia : a cognitive analysis*. U.K. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Antoniou, F. (2006). *Improving reading comprehension in students with special educational needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies. (5th ed.)*. Boston, MA: Pearson Education Inc.**
- Bowers, L., Huisinigh, R., LoGiudice, C. & Orman, J. (2002). *TOSS-P: Test of Semantic Skills*. Moline: LinguiSystems.**
- Carmichael, J., Fraccaro, R. & Nordstokke, D. (2014). Test of Language Development–Intermediate by D. D. Hammill and P. L. Newcomer. *Test Review*, 29 (2), 141- 149.**
- Cirimele, C. (2005). Organizing ideas: Using inspiration in prewriting. Στο G. E. Tompkins & C. Blanchfield (Επιμ.), *50 ways to develop strategic readers*. New Jersey: Pearson.
- Davis, A.J. (2003). The Measurement of Learning. In *The Companion to the Philosophy of Education*. Curren, R. Oxford: Blackwell Publishers. 272-283.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1992). *Educational Psychology: Classroom connections*. New York, NJ: Glencoe/Mcgraw – Hill.
- Estienne, F. (1971). *Lecture et dyslexie*. Derlage: Ed. J.P.
- Gabrieli, J. D. E. (2009). Dyslexia: A new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325, 280–283. Doi:10.1126/science.1171999
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with Learning Disabilities: A MetaAnalysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Hall, J.K., Salas, B. & Grimes, A.E. (1999). *Evaluating and improving written expression- A practical guide for teachers*. Austin : texas :Pro-ed.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. New York: Pearson.
- Hammill, D. & [Larsen, S.](#) (2011). *Towl-4: Test of Written Language*. Ανακτήθηκε από [https://www.proedinc.com/Downloads/12856\\_TOWL-4\\_SPSB.pdf](https://www.proedinc.com/Downloads/12856_TOWL-4_SPSB.pdf)
- Learning Disabilities Association of America, National Centre for Learning Disabilities (χ.χ.). *Make Your Voice Heard: CARES Act Threatens Educational Rights*. Ανακτήθηκε από <https://ldaamerica.org/>
- Lerner, J. (2005). *Learning Disabilities*. NY: Houghton Mifflin Company.
- Lyytinen, H., Guttorm, T. K., Huttunen, T., Jamalainen J., Leppanen, H. T. P. & Vesterinen, M. (2005). Psychophysiology of developmental dyslexia: a review of findings including children at risk for dyslexia. *Journal of Neurolinguistics*, 18, 167 - 195.
- McNamara, D., Levinstein, I. & Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 222–233.
- National Institute of Mental Health (1999). *Learning disabilities*. Ανακτήθηκε από <http://www.co.grant.mn.us/DocumentCenter/View/1861/Learning-Disabilities-1hr?bidId=>



- Nelson, C. (2008). McLeery Use of Event Related Potentials in the study of typical and atypical Development. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47 (11), 1252 - 1261.
- Papanastasiou, E. (2016). *Gender and leadership in Greek primary education. Unpublished PhD thesis. London: London Metropolitan University.***
- Schumaker, J. B. & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly, Special issue.*
- Peterson, R. L. & Pennington, B. F (2012). Seminar: Developmental Dyslexia. *Lancet*, 379 (9830), 1997- 2007.
- Protopapas, A. & Skaloumbakas, C. (2007). Traditional and Computer-Based Screening and Diagnosis of Reading Disabilities in Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (1), 15- 36.
- Reiter, A., Tucha, O. & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia*, 11, 116- 313.
- Richardsa, T. L. & Berningerb, V. W. (2008). Abnormal fMRI connectivity in children with dyslexia during a phoneme task: Before but not after treatment. *Journal of Neurolinguistics* 21, 294–304
- Semel, E., Wiig, E. & Secord, W. (2006). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth Edition UK (CELF-4 UK)*. Chicago: Pearson.
- Sideridis, G., Morgan, P.L., Botsas, G., Panteliadou, S. & Fuchs, D. (2006). Identifying students with or at risk for learning disabilities based on motivation, metacognition and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215-229.
- Silva, P.A., McGee R. & Williams, S. (1985). Some characteristics of 9-year-old boys with general reading backwardness or specific reading retardation. *J Child Psychol Psychiatry*, 26, 407–21.
- Siok, W.T., Perfetti, C.A., Jin, Z. & Tan, L.H. (2004). Biological abnormality of impaired reading is constrained by culture. *Nature*, 431, 71–76.
- Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2004). The New Science of Reading and Its Implications for the Classroom. *Education Canada*, 44(1), (20-23).
- Siegel, L. S. (2003). Learning disabilities. In W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments*. Boston, MA: Allyn and Bacon-Pearson.
- Sofie, C.A. & Riccio, C.A. (2002). A comparison of multiple methods for the identification of children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(3), 234-244
- Steinbrink, C. & Klatt, M. (2008). Phonological working memory in German children with poor reading and spelling abilities. *Dyslexia*, 14, 271-290.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J., & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word –level reading as children develop from beginning to skilled readers: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33, 468–479.

Weiller, C. & Rijntjes, M. (1999). Learning, plasticity, and recovery in the central nervous system. *Experimental Brain Research*, 128, 134–138.

Wiig, E.H., Secord, W. & Semel, E. (2000). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Preschool UK*. London: The Psychological Corporation Ltd.

Ysseldyke, J.E. (2005). Assessment and Decision Making in Learning Disabilities: What if this is as good as it gets? *Learning disability Quarterly*, 28(2), 128-132.

Zygouris, N., Avramidis, E., Karapetsas, A. & Stamoulis, G. (2017). Differences in dyslexic students before and after a remediation program: A clinical neuropsychological and event related potential study. *Applied Neuropsychology: Child*, 7 (3), 235-244. DOI: 10.1080/21622965.2017.1297710

Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα: Όψεις πρακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Zygouris, N., Vlachos, F., Dadaliaris, A., Oikonomou, P., Stamoulis, F., Vavougiou, D., Nerantzaki, E. & Striftou, E. (2017). A Neuropsychological Approach of Developmental Dyscalculia and a Screening Test Via a Web Application. *ijEP*, 7, (4), 51- 65.

Αναστασίου, Β. & Μπαντούνα, Α. (2007). Η καθοδηγούμενη συμμετοχική ορθογραφική μέθοδος ως τρόπος στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην κοινή τάξη. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας (χ.χ.). *Δυσλεξία*. Ανακτήθηκε από <https://www.dyslexia.gr/%ce%b4%cf%85%cf%83%ce%bb%ce%b5%ce%be%ce%af%ce%b1/>

Ζαφειριάδης, Κ. (2018). *Η διδασκαλία της ορθογραφίας*. Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/246984\\_i-didaskalia-tis-orthografias](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/246984_i-didaskalia-tis-orthografias)

Ζαφειροπούλου, Μ., Ματσόπουλος, Μ., Βλαχού, Ε., Γαλανάκη, Κ., Αγγελή, Ε., Ματή - Ζήση, Α., Γενά, Ε. Χ., Καραδήμας, Α., Καλαντζή - Αζίζι, Φ., Μόττη - Στεφανίδη, Α. Χ., Παπαθανασίου, Σ., Λαρδούτσου, Ι., Μπίμπου - Νάκου, Ε., Αργυρακούλη, Γ., Κλεφταράς, Ε., Σοφινίδου, Σ., Τριλίβα, Σ. & Γιωνάνη, C. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ζάχος, Η. Γ. (1991). *Γλώσσα και γλωσσικό υλικό*. ΑΘΗΝΑ: εκδόσεις Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Ζυμβρακάκης, Ι. (2007). Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης, στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. σελ. 92-106.

Η εικονογραφική μέθοδος, χ.χ.(χ.χ.). *Η Εικονογραφική Μέθοδος για τα γράμματα*. Ανακτήθηκε από <http://www.noisicenter.gr/eikonografiki-methodos/>

Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2010). *Προσαρμογή στο σχολείο, πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Καρπέτσας, Α. Β. & Ζυγούρης, Ν. Χ. (2011). Η Χρήση των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών στην πρόγνωση, διάγνωση και αποκατάσταση παιδιών με δυσλεξία. *Εγκέφαλος*, 48, 118- 127.

Κουράκης, Ι. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών*. Αθήνα: Έλλην.

Μαλανδράκη, Κ. (2008). Πώς σκέφτεται και ποια συναισθήματα βιώνει ένας δυσλεκτικός μαθητής. *Θέματα ειδικής παιδείας*, 41, 59-66.

**Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2005). *Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.**

**Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία-Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.**

Μεσσίνης, Σ. (2000). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσορθογραφία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 10.

**Μιχελιογιάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.**

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

**Ξανθοπούλου, Ε. (χ.χ.). *Ο παρεμβατικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην επιτυχή αντιμετώπιση του παιδιού με δυσλεξία στο σημερινό σχολείο*. Ανακτήθηκε από <https://www.paidonarogi.gr/index.php/articles/mathisiakes-dyskolies/item/92-o-parembatikos-rolos-tou-ekpaideftikoy-stin-epityxi-antimetopisi-tou-paidioy-me-dysleksia-sto-simerino-sxoleio>**

Παντελιάδου, Σ.(2004). *Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής*. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση– Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,ΕΠΕΑΕΚ–ΥΠΕΠΘ,25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: ΕΠΕΑΕΚ.

Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Αθήνα: Εκδόσεις:Αθήνα.

Παπαδημητρακοπούλου, Ε. (χ.χ.). *Στρατηγικές διδασκαλίας & αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής*. Ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/epapadi/httpblogsschgreparadi-75958067>

Παπαναστασίου, Φ. (2013). *Δυσκολίες στην Ορθογραφία και Τεχνικές Αντιμετώπισης*. Ανακτήθηκε από <https://eidikospaidagogos.gr/writingdisabilities/>

**Πλαστελίνη (2016). *Δραστηριότητες ανάγνωσης*. Ανακτήθηκε από <https://plastelini.xyz/%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7%CF%82/>**

**Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2010), *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. Εκδόσεις: Ελληνικά Γ γράμματα.**

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: εκδόσεις μορφωτική.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο: Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ.

Ράπτη, Σ. & Σοφού, Σ. (2014). *Η δυσορθογραφία*. Ανακτήθηκε από <https://www.larissanet.gr/2014/12/19/i-dysorthografia/>

Προσέγγιση (2016). *Προσέγγιση Εταιρεία Ειδικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε από <http://www.proseggisi.gr/>

Ράπτη, Σ. & Σοφού, Σ. (2017). *Η δυσορθογραφία (η αντιμετώπιση)*. Ανακτήθηκε από <http://users.sch.gr/etsagkatos/index.php/menu-styles/eidikes-mathisiakes-dyskolies/323-i-dysorthografia-antimetopisi.html>

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Άτρατος.

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

Στασινός, Δ.Π. (2001). *Δυσλεξία και σχολείο: εμπειρία ενός αιώνα*. ΑΘΗΝΑ: εκδόσεις Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). Ειδική εξελικτική δυσλεξία: θεωρία, έρευνα και σχολείο. Στο Δ. Στασινός (επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου: Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: GUTENBERG.

Συρίγου-Παπαβασιλείου, Α. (2007). Αιτιοπαθογένεια των διαταραχών της μάθησης, Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Ε. Λευθήρη & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.), *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης. (πρακτικά συνεδρίου)*. Αθήνα: Γρηγόρη. σελ. 325-335.

**Τανός, Χ.Γ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.**

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες: διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τρίγκα – Μέρτικα, Ε. Δ. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδησέας.

**Φλωράτου, Μ.Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*. 9<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.**