

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΕΥΠ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
ΕΞΑΜΗΝΟ Η'

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ
ΑΠΟ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΑ ΔΑΣΚΑΛΟ»

Υπό την εποπτεία
κας Μαρίας Θεοδωράτου - Μπέκου



Από τις σπουδάστριες:
Μιχαηλίδου Κατερίνα
Στεργιάκη Πηνελόπη

ΠΑΤΡΑ 2002

ΑΡΙΘΜΟΣ
ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ

4155

Στην Κατερίνα και στην Πέπη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας στην υπεύθυνη για την εργασία αυτή καθηγήτριά κ̄α Θεοδωράτου Μαρία.

Επίσης ευχαριστούμε θερμά τον κ. Χρήστο Πιερρακέα που επιμελήθηκε την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και την κα Ζήνια Παγιατάκη (ιδιοκτήτρια κέντρου μαθησιακών και αναπτυξιακών δυσκολιών), για την πολύτιμη βοήθειά της στη συλλογή των απαραίτητων για την έρευνά μας στοιχείων και τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε.

Ευχαριστώ προσωπικά τον παππού μου κ. Γεώργιο Σαουλίδη, που χωρίς τη δική του υποστήριξη δεν θα μου δινόταν η ευκαιρία να γνωρίσω την επιστήμη της Λογοθεραπείας.

Κατερίνα Μιχαηλίδου

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου η οποία πάντοτε με στήριξε με όλες τις τις δυνάμεις σε οποιαδήποτε ενέργειά μου.

Πηνελόπη Στεργιάκη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

• Εισαγωγή	Σελ. 1
• Γενικά δυσλεξίας	Σελ. 4
• Ορισμός δυσλεξίας	Σελ. 5
• Αίτια δυσλεξίας	Σελ. 10
• Συμπτώματα δυσλεξίας	Σελ. 16
• Τα δίλημμα του δυσλεξικού	Σελ. 26
• Δυσλεξία εν δράσει	Σελ. 28
• Λέξεις εναύσματα	Σελ. 29
• Μεθοδολογία έρευνας	Σελ. 31
• Αποτελέσματα	Σελ. 44
• Συμπεράσματα	Σελ. 84
• Συζήτηση	Σελ. 90
• Προτάσεις	Σελ. 92
• Βιβλιογραφία	Σελ. 93
• Παράρτημα	Σελ. 96

Κάποτε τα παιδιά που «δεν έπαιρναν τα γράμματα» χαρακτηρίζονταν «έξυπνα αλλά τεμπέλικα» ή «αδιάφορα για τα μαθήματα». Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δυστυχώς, δεν κατανόησε τις ιδιαίτερες ανάγκες μιας κατηγορίας μαθητών του, με αποτέλεσμα η σχολική τους αποτυχία, πολλές φορές να σφραγίζει αρνητικά την επαγγελματική και προσωπική τους ζωή. (Φλωράτου 1998)

Μιλώντας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφερόμαστε σε παιδιά που παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου και που δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική υστέρηση και σε σοβαρές συναισθηματικές συνθήκες που δημιούργησαν αυτό το πρόβλημα. (Samuel Kirk, 1972). Δεν μπορούμε δηλαδή να μιλάμε για αμιγείς μαθησιακές δυσκολίες σε ένα παιδί που έχει μια νοητική υστέρηση διότι θεωρείται ότι αυτός ο παράγοντας είναι ο πρωτογενής. Επίσης δεν μπορούμε να μιλάμε για πρωτογενείς μαθησιακές δυσκολίες σ' ένα παιδί με μειωμένη όραση-ακοή. (πρακτικά ημερίδας για την δυσλεξία, 2001)

Ένα παιδί με μαθησιακά προβλήματα είναι ένα παιδί στο οποίο έχουν συντρέξει αρκετοί λόγοι παράγοντες για να φτάσει σε σημείο τέτοιο που να έχει σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση της γνώσης. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες απαντούν διαφορετικά ή έχουν ένα διαφορετικό τρόπο να λειτουργούν και να αποδίδουν, ιδίως όταν εκτελούν ευαίσθητες δοκιμασίες, απ' ό,τι συμβαίνει με άτομα που μαθαίνουν σχετικά απρόσκοπτα. Η μειωμένη τελικά απόδοση στην πράξη, είναι συνέπεια αυτών των διαφορετικών τρόπων λειτουργίας τους. Η δυσλειτουργία μ' αυτή την έννοια είναι απόλυτα συμβατή με τον άδηλο χαρακτήρα των μαθησιακών

δυσκολιών. το γεγονός δηλαδή ότι ενώ υπάρχουν αντικειμενικά συχνά δεν είναι άμεσα ορατές. Είναι επίσης συμβατή με το ότι τα παιδιά είναι κατά τα άλλα φυσιολογικά και μπορούν να ευαισθητοποιούνται μάλιστα εύκολα, σαν άμεσοι και πρωταρχικοί δέκτες του στρες από τη δυσκολία τους. Με τον άδηλο χαρακτήρα αυτών των δυσκολιών, έχουν επίσης να κάνουν, οι γνωστές παρεξηγήσεις γύρω από την συμπεριφορά των παιδιών και το ότι μπορεί να περνάει καιρός και η δυσκολία να μην αναγνωρίζεται.

Είναι προφανής η σημασία που έχουν αυτά τα ευρήματα για την κατανόηση της φύσης των δυσκολιών και της συμπεριφοράς των παιδιών. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι γνώσεις παρουσιάζουν ακόμα κενά, με αρκετά σημεία ανοικτά ή αμφιλεγόμενα. Ταυτόχρονα, τα ίδια τα δεδομένα αποδεικνύουν, όπως άλλωστε και αναμενόταν, την πολυπλοκότητα των μηχανισμών που στηρίζουν την δυνατότητα του ανθρώπου να μαθαίνει. Σύνθετα φαίνεται ότι είναι επίσης τα πράγματα σε σχέση με τους παράγοντες που μπορεί να διαμορφώνουν το έδαφος των δυσκολιών. (Φλωράτου Μ, 1998)

Η μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών, συστηματική και πολύπλευρη από χρόνια διανύει τώρα μια περίοδο μεγαλύτερης ανάπτυξης. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί η συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών όπως εμφανίζεται στον μαθητικό πληθυσμό των σχολείων κυμαίνεται μεταξύ του 25-32% φαίνεται όμως ότι σ' αυτό το ποσοστό μέσα εμπεριέχονται και άλλες μορφές μαθησιακών ανεπαρκειών. Αναφερόμενος στις καθарές μαθησιακές δυσκολίες, αυτές δηλαδή που δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς ή νοητική υστέρηση, ο Karplan σε σχετική έρευνα στον μαθητικό πληθυσμό των σχολείων του Καναδά μιλάει για ένα ποσοστό της τάξεως του 3-15% , δεδομένα που δεν

διαφοροποιούνται κατά πολύ στην Ελλάδα. (πρακτικά διημερίδας με θέμα «Τι είναι τελικά η δυσλεξία» 1999).

Η δυσλεξία για τους μαθητές είναι ένα φαινόμενο που για πολλά χρόνια περιλαμβανόταν στον γενικό όρο μαθησιακές δυσκολίες. Τους τελευταίους καιρούς παρουσιάζει αυξητικές τάσεις και άρχισε να απασχολεί παιδοψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς και γονείς δυσλεκτικών παιδιών. (πρακτικά ημερίδας με θέμα τη «Δυσλεξία», 2001).

Το πρώτο πράγμα που συνήθως μας έρχεται στο μυαλό όταν ακούμε τη λέξη «δυσλεξία» είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολείο: προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά. Μερικοί την συσχετίζουν μόνο με αντιστροφή λέξεων και γραμμάτων, άλλοι μόνο μ' εκείνα τα παιδιά που δεν μαθαίνουν εύκολα. Σχεδόν όλοι τη θεωρούμε σαν κάποια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, αλλά αυτή είναι μόνο μια πλευρά της δυσλεξίας. (Ronald Davis, 2000)

Η δυσλεξία ή πληρέστερα η «ειδική(specific) ή εξελικτική(developmental) δυσλεξία» όπως είναι ο πλήρης όρος, έχει αναγνωριστεί ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης από τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα όταν και πρωτοανακαλύφθηκε. (Κ. Δ. Πόρποδας, 1997)

Στη διάρκεια των 100 σχεδόν χρόνων που πέρασαν από την ανακάλυψη του φαινομένου που τελικά επικράτησε να ονομάζεται «δυσλεξία» πολλοί ορισμοί δόθηκαν και πολλοί όροι διατυπώθηκαν για να υποδηλώσουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία. Οι κυριότεροι όροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων»
- «σύμφυτη αλεξία»

- «σύμφυτη λεξική τύφλωση»
- «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση»
- «ειδική εξελικτική δυσλεξία»

Το πλήθος των όρων που χρησιμοποιήθηκαν οφειλόταν στην ανεπάρκεια μερικών απ' αυτούς στις διαφορές των θεωρητικών εξηγήσεων που δόθηκαν καθώς και στον ανεπαρκή συντονισμό και συνεργασία των εκπροσώπων των σχετικών επιστημών(δηλ. της ιατρικής, ψυχολογίας και παιδαγωγικής Sampson, 1975' Gibson & Levin, 1975 (Κ. Δ. Πόρποδας, 1997)

Στην αγγλική βιβλιογραφία, και για λόγους αντιδιαστολής από τον όρο «επίκτητη δυσλεξία» ο όρος «δυσλεξία» προσδιορίζεται εμπρόθετα από τα επίθετα «ιδιοσυστασιακή» (constitutional) ή «εξελικτική» (developmental) ή «ειδική»(specific), ενώ κατά τον Eisenberg(1962) ο προσδιορισμός «ειδική δηλώνει μια ιδιοπαθή κατάσταση η αιτία της οποίας είναι άγνωστη. Στην πράξη οι όροι «ειδική δυσλεξία», «εξελικτική δυσλεξία» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία» χρησιμοποιούνται εναλλάξ με την ίδια έννοια.(Κ.Δ.Πόρποδας,1997)

Η λέξη «δυσλεξία» χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως ένας γενικός όρος περιγραφής διαφόρων μαθησιακών προβλημάτων. Τελικά αυτά τα προβλήματα χωρίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν για να περιγράψουν διαφορετικά είδη δυσκολιών. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε τη δυσλεξία «μητέρα των μαθησιακών προβλημάτων».
(Σημειώσεις δυσλεξίας Μ. Θεοδωράτου, 2001)

Η δυσλεξία ανήκει στις εξελικτικές μαθησιακές διαταραχές. Δεν είναι διαταραχή της εκφοράς του λόγου αλλά, εξαιρετική δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια δυσκολία στην ανάγνωση, η οποία είναι δυσανάλογα επίμονη προς την ηλικία και το νοητικό δυναμικό του μαθητή καθώς επίσης και αδυναμία στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων και στην αυτοματοποίηση της ορθογραφικής ικανότητας. (σημειώσεις δυσλεξίας, Μ. Θεοδωράτου, 2001)

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε άλλες περιπτώσεις έχουν κληρονομική βάση και σε άλλες συγγενή αιτιολογία (συμβάντα κατά τη διάρκεια της κύησης και του τοκετού). Στην αρχή οι ερευνητές νόμιζαν ότι τα δυσλεξικά άτομα είχαν κάποια εγκεφαλική ή νευρική βλάβη είτε κάποια εκ γενετής δυσλειτουργία που παρεμβαλλόταν στις απαραίτητες για την ανάγνωση νοητικές διεργασίες (Μπουρσιέ Άριετ)

Από την άλλη μεριά οι νευρογλωσσολόγοι διατείνονταν ότι το δυσλεξικό άτομο παίρνει εντολές και από τους δυο λοβούς του εγκεφάλου σε αντίθεση με το μη δυσλεξικό που λαμβάνει τις εντολές από τον ένα (πρακτικά ημερίδας με θέμα τη «Δυσλεξία», 2001).

Αργότερα στα τέλη της δεκαετίας του '20, ο δρ Σάμιουελ Τόρεϋ Όρτον επαναπροσδιόρισε τη δυσλεξία ως «λειτουργική αντιστροφή των εγκεφαλικών ημισφαιρίων». Αυτό σήμαινε ότι το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου έκανε αυτό που φυσιολογικά θα έπρεπε να κάνει το δεξί, και το δεξί ημισφαίριο έκανε τη δουλειά του αριστερού. Αυτό ήταν μόνο μια θεωρία και σύντομα ο ίδιος ο δημιουργός της την απέρριψε ως λανθασμένη. (Ronald Davis 2000)

Μετά ανέπτυξε μια δεύτερη θεωρία που υποστήριζε ότι η δυσλεξία ήταν μια «εναλλασσόμενη ημισφαιρική επικράτηση». Αυτό, πάλι, σήμαινε

ότι μερικές φορές το δεξί μέρος του εγκεφάλου έκανε αυτό που υποτίθεται ότι θα έπρεπε να κάνει το αριστερό, και το αντίστροφο. (Επίτομη Παιδιατρική, 1997)

Σήμερα υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες για το τι είναι η δυσλεξία και τι την προκαλεί. Οι περισσότερες διατυπώθηκαν για να εξηγήσουν τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά της, καθώς και τους λόγους της εμφανισής της.

*Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν την κληρονομική βάση της δυσλεξίας όμως δεν μπορούν ακόμα να δοθούν συμπεράσματα με ασφαλή τρόπο. Εκείνο που φαίνεται ότι κληρονομείται όμως οπωσδήποτε, δεν είναι η Αναγνωσιακή δυσκολία αυτή καθ' αυτή αλλά το υπόβαθρο των τυχόντων γνωσιακών μειονεξιών, του οποίου αποτέλεσμα είναι η Μαθησιακή Δυσκολία. Εξάλλου, ναι μεν οι μελέτες σε οικογένειες που είχαν πάνω από ένα μέλος δυσλεξικό δείχνουν την πιθανότητα να μεταβιβάζεται κάτι κληρονομικά, δεν ξέρουμε όμως ακόμα λεπτομέρειες σχετικά με το τι είναι ακριβώς αυτό που κληρονομείται, ούτε για τον τρόπο με τον οποίο μεταβιβάζεται. (Μαυρομάτη, 2000)

Εδώ και δεκαετίες οι επιστήμονες σε όλο τον κόσμο αναζητούν τα αίτια ή την αιτία της δυσλεξίας, με συχνά αλληλοσυγκρουόμενες έρευνες και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό, ώστε πολλές φορές έχουν οδηγηθεί σε αλλοπρόσαλλα ή ακόμα και φαιδρά συμπεράσματα, όπως π.χ. ότι φταίει η ανταγωνιστικότητα των αδελφών στην οικογένεια ή το κοινωνικό περιβάλλον κ.α. (Σπίρος Ν. Μάρκου, 1998).

Μόνο στον αγγλοσαξονικό χώρο -ΗΠΑ, Καναδάς, Αγγλία κ.λ.π. έχουν δημοσιευτεί, από το 1960 μέχρι το 1990, περίπου 9.500 συμπεράσματα από έρευνες πάνω στα αίτια της δυσλεξίας. Μάλιστα, μερικές

φορές. σε κάποιες ανακοινώσεις συμπερασμάτων δόθηκε θεαματική δημοσιότητα. κυρίως στα Αμερικανικά μέσα μαζικής ενημέρωσης. αναφορικά με το ότι βρέθηκε «η» αιτία της δυσλεξίας.

Χαρακτηριστικά τέτοια παραδείγματα:

Το 1998 η Helen Igle διατύπωσε τη θεωρία ότι βασική αιτία της δυσλεξίας είναι μια ειδική βλάβη στην όραση, που την ονόμασε «Σύνδρομο σκοτοπικής υπερευαισθησίας».

* Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου Ν. Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ. 26-31).

Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι η ειδική οπτική βλάβη υπάρχει στο 74% των δυσλεξικών παιδιών που εξέτασε. Η Igle ισχυρίζεται ότι οι μισοί απ' αυτούς μπορούν να θεραπευτούν με έγχρωμα «ειδικά γυαλιά» μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Βέβαια δεν προπαγανδίζει τα γυαλιά αυτά ως το «μαγικό ραβδί», ισχυρίζεται όμως ότι όταν χρησιμοποιούνται, η καλύτερευση «είναι άμεση και δραματική».

Ο Vellutino όμως, γνωστός στην Αμερική για τις έρευνες του πάνω στη δυσλεξία, αντέδρασε έντονα (1990), λέγοντας ότι είναι πλάνη να ισχυρίζεται κανείς ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής οφείλονται σε βλάβη του ματιού. Ανάλογη άποψη έχει διατυπώσει και ο καθηγητής Καραπέτσας (Αθήνα, 1991). Ένας άλλος ερευνητής επίσης, ο Ελβετός οφθαλμίατρος Pestalozzi (1984) που ασχολήθηκε με ειδικά προβλήματα όρασης των δυσλεξικών μαθητών, αναφέρει εντυπωσιακές επιτυχίες στη θεραπεία με ειδικά γυαλιά (πρισματικά γυαλιά). Τα προβλήματα όρασης τα χαρακτηρίζει ως «αστιγματισμό» και «ετεροφορία», δηλαδή ελαφρύ λανθάνοντα στραβισμό. (Σπύρος Ν. Μάρκου, 1998)

Παρόλα αυτά, καλό θα ήταν να είναι κανείς επιφυλακτικός όταν ακούει για τέτοιες εντυπωσιακές επιτυχίες στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Πολλά αποτελέσματα ερευνών είχαν την τύχη της χειμερινής ή καλοκαιρινής μόδας: ήρθαν και παρήλθαν σύντομα.

Υπάρχουν πολλοί ερευνητές που αναθεώρησαν την αρχική τους θέση και πολλές έρευνες που όχι μόνο καταρρίφθηκαν ή ξεπεράστηκαν αλλά έχουν συμβάλει αρνητικά στη σχολική πράξη, διότι αποπροσανατόλισαν τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο. Υπήρχε δηλαδή η άποψη ότι η Παιδαγωγική έπρεπε να ακολουθήσει το «ιατρικό μοντέλο» της δυσλεξίας, το οποίο επικράτησε μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και το οποίο αναζητούσε, θα λέγαμε σχεδόν «κυνηγούσε», τα αίτια της δυσλεξίας.

(Σπύρος.Ν.Μάρκου,1998) * Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά, εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου.Ν.Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ.26-31).

Η σύγχρονη άποψη που επικρατεί σήμερα διεθνώς είναι ότι η δυσλεξία είναι πρωτίστως παιδαγωγικό πρόβλημα-γι'αυτό και υπάρχει μια έντονη αισιοδοξία για τη θεραπεία της-και όχι ιατρικό, όπως π.χ. η υπερκινητικότητα ή η κινητική αδεξιότητα.

- Έρευνες για την δυσλεξία και λειτουργικός αναλφαβητισμός.

Από έρευνες που έγιναν πρόσφατα στον Καναδά (1992) και στις ΗΠΑ από ομάδα προοδευτικών εκπαιδευτικών και ψυχολόγων, διαπιστώθηκε ότι πάνω από 20 % των μαθητών αποφοιτούν ως λειτουργικά αναλφάβητοι. Σύμφωνα με την UNESCO (1990), λειτουργικά αναλφάβητοι είναι όσοι δεν έμαθαν κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης ανάγνωση και γραφή και δεν μπορούν να λειτουργούν στην κοινωνία ως αναγνώστες ή γράφοντες. Στους λειτουργικά αναλφάβητους (Funktionelle Analphabeten) βέβαια δεν συμπεριλαμβάνονται μόνο δυσλεξικοί από την ερευνητική ομάδα ασκήθηκε έντονη κριτική στο «ιατρικό μοντέλο» που ακολουθήθηκε στις περασμένες δεκαετίες.

Στις ΗΠΑ ο αριθμός των λειτουργικά αναλφάβητων φτάνει σήμερα στο ποσοστό του 25%, ενώ στην Ευρώπη κυμαίνεται από 1-5%. Τα αίτια είναι πολλά και όχι μόνο η δυσλεξία. Πάντως τελευταία έχει

παρατηρηθεί μια στροφή στο θέμα της αντιμετώπισης και αυτό αφορά και τη δυσλεξία. Μεγάλες εταιρείες στον Καναδά δαπανούν σήμερα τεράστια ποσά για τη «μετεκπαίδευση» των αναλφάβητων εργατών τους, οι οποίοι δεν ξέρουν να διαβάζουν τις οδηγίες χρήσεως των μηχανών και άλλων αυτόματων μηχανισμών.

Προς αποφυγή παρερμηνειών οφείλουμε να διατυπώσουμε στο σημείο αυτό σαφώς την άποψη ότι η δυσλεξία δεν έχει ως αιτία τον αναλφαβητισμό, αλλά αντίθετα οδηγεί στον αναλφαβητισμό εάν δεν αντιμετωπιστεί έγκαιρα στα πλαίσια της εκπαίδευσης.

* Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου Ν. Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ. 26-31).

• Οργανικά αίτια της δυσλεξίας

1. Ο νευρομορφολογικός γενότυπος

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες σε εγκεφάλους αποθανόντων δυσλεξικών, διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 5ου και 6ου μήνα της εγκυμοσύνης. Διατυπώνεται η υπόθεση ότι στο χρονικό αυτό διάστημα τα εγκεφαλικά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του εγκεφαλικού φλοιού και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπου ως γνωστό βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο.

Συνέπεια τούτου είναι μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης διατυπώνεται η άποψη ότι πιθανώς το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Ο Ολλανδός καθηγητής Dumont(1990) διατυπώνει τη θέση ότι συνδυασμός της βλάβης αυτής με αδυναμίες στο ανοσοποιητικό σύστημα προκαλεί πιθανότατα αλλεργίες και ότι αιτία γι' αυτό είναι η κυριαρχία του 15ου χρωμοσώματος.

* Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου Ν. Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ. 26-31).

2. Γενετική βάση της δυσλεξίας

Οι Αμερικανοί γιατροί Pennington και Smith (1987) διατύπωσαν τη θεωρία ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση. Στο χρωμόσωμα 15 βρέθηκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα δυσλεξικά, τα οποία προέρχονται από οικογένειες στις οποίες εδώ και γενεές υπήρχαν δυσλεξικοί.

Οι οικογένειες αυτές παρουσίαζαν επίσης βλάβες στο γλωσσικό κέντρο και στο ανοσοποιητικό σύστημα-όπως αναφέρθηκε και παραπάνω- καθώς και στη δομή της πλευρίωσης (κυρίως αριστεροχειρία).

Τέλος ο Galaburda (1987) σε αυτοψία εγκεφάλων δυσλεξικών ανδρών διαπίστωσε μια βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δυο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και ιδίως στο γλωσσικό κέντρο.

Και οι τρεις πάντως παραπάνω ερευνητές δεν ισχυρίζονται ότι υπάρχει κάποιο «γονίδιο δυσλεξίας», αλλά ένα «σφάλμα» που μπορεί να προκαλεί βλάβη στην κινητικότητα και στην εξέλιξη της πλευρίωσης (δεξιόχειρας ή αριστερόχειρας). Ως συνέπεια αυτού του γεγονότος έχουμε αρνητική γλωσσική εξέλιξη στο παιδί και στη συνέχεια αδυναμία και προβλήματα στην κατανόηση, ανάλυση και σύνθεση των φωνημάτων (συλλαβών). Όλα αυτά οδηγούν στην εμφάνιση δυσλεξίας, στη δυσκολία δηλαδή εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής, με την έννοια της ορθής γραφής.

* Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου Ν. Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ. 26-31).

• Κατηγορίες των αιτιών-Συμπέρασμα

Από τις χιλιάδες έρευνες που έχουν γίνει διεθνώς γύρω από τη δυσλεξία, όπως προαναφέραμε, και όπου έχουν ερευνηθεί τα πιθανά αίτια, μόνο λίγα πράγματα ισχύουν σε όλο τον κόσμο. Αρχικώς τα αίτια αναζητήθηκαν στην οικογένεια, στο ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον και μετά στο σχολείο. Ένα θετικό συμπέρασμα που προέκυψε από τις έρευνες γύρω από το σχολείο και τις διδακτικές μεθόδους είναι ότι η *ολική μέθοδος διδασκαλίας* είναι *ακατάλληλη* για τους δυσλεξικούς μαθητές. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες στράφηκαν προς το παιδί, αρχικά στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη και κατέληξαν στην οργανικότητα της δυσλεξίας αφενός και στη σύνοψη δυο κατηγοριών αφετέρου, όσον αφορά τα αίτια:

1. Πρωτογενή αίτια της δυσλεξίας

Η κληρονομική προδιάθεση. Η δυσλεξία είναι κατά μεγάλο ποσοστό εγγενής. Καθυστέρηση ωρίμανσης σε επιμέρους περιοχές του εγκεφάλου ή μη ολοκλήρωση στη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού και σχηματισμός δυσπλασιών, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο.

2. Δευτερογενή αίτια της δυσλεξίας

Είναι οι εγκεφαλικές βλάβες που πιθανώς συμβαίνουν πριν τη γέννα, κατά τη διάρκεια της ή μετά σε δύσκολες εγκυμοσύνες ή πολύπλοκες γέννες

μπορεί να προκύψει βαρεία εγκεφαλική βλάβη από ανοξία (έλλειψη οξυγόνου στον εγκέφαλο) κατά τον τοκετό ή από μηχανικά τραύματα.

Οι διαδικασίες στον εγκέφαλο κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι πολυσύνθετες και περίπλοκες, γι' αυτό και οι ελαχιστότατες βλάβες μπορεί να έχουν σοβαρές συνέπειες. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι συνέπειες θα εμφανιστούν οπωσδήποτε. Μερικές φορές, κυρίως όταν γίνεται έγκαιρη διάγνωση, οι συνέπειες ελαχιστοποιούνται ή εξαφανίζονται τελείως.

Αυτό εξαρτάται και από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, από την οικογένεια και το σχολείο.

* Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου Ν. Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ. 26-31).

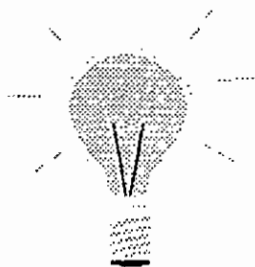
3. Συμπέρασμα

Η επιστημονική διένεξη για την αναζήτηση των αιτιών της δυσλεξίας δεν έχει ουσιαστική σημασία για το σχολείο, διότι δεν είναι στις αρμοδιότητες του να ασχολείται με την αντιμετώπιση οργανικής βλάβης. Αυτό ανήκει στο πεδίο της ιατρικής η οποία ίσως καταφέρει αργότερα να θεραπεύσει τη δυσλεξία με μια μικρή επέμβαση. Εφόσον όμως αυτό ακόμα σήμερα δεν έχει επιτευχθεί, το σχολείο πρέπει να γνωρίζει τους λόγους των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μερικά παιδιά στη διαδικασία μάθησης, να μπορεί να κάνει διάγνωση από τα συμπτώματα που εμφανίζει το παιδί, ώστε να καταστρώσει άμεσα τη στρατηγική του και να προχωρήσει στην εφαρμογή των τακτικών εκείνων αντιμετώπισης που είναι αποτελεσματικές.

* Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου Ν. Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ. 26-31).

Σε κάθε περίπτωση πάντως αυτό που ισχύει είναι ότι:

*Για τη σωστή αντιμετώπιση της
δυσλεξίας και των άλλων μαθησιακών
δυσκολιών στα πλαίσια της
παιδαγωγικής, πρέπει να
εξατομικεύουμε τη διαδικασία
διδασκαλίας ανάγνωσης και γραφής
και να την προσαρμόζουμε στις
ανάγκες κάθε παιδιού χωριστά.*



* Το κομμάτι που αναφέρεται στα αίτια ανήκει βιβλιογραφικά εξ ολοκλήρου στο βιβλίο του Σπύρου Ν. Μάρκου «Δυσλεξία» (σελ. 26-31).

Όλοι σχεδόν οι μελετητές της δυσλεξίας συμφωνούν ότι οι κυριότερες ενδείξεις του προβλήματος είναι οι εξής:

}πρώτον, υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της αναγνωστικής-ορθογραφικής επίδοσής του

}δεύτερον, το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει τέτοιες δυσκολίες στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας

}τρίτον, η ανάγνωσή του διαφέρει ποιοτικά και ποσοτικά απ' αυτή του κανονικού αναγνώστη

}τέταρτον, η αναγνωστική-ορθογραφική καθυστέρησή του δεν αποτελεί μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησής του (Criteley, 1970- Newton, 1970- Naidoo, 1972- Milew, 1974-Benton, 1975)

Ωστόσο τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι ποικίλα και αναφέρονται στην αντίληψη, κινητικότητα, γνωστική ανάπτυξη και νευρολογική κατάσταση του ατόμου. Δεν είναι βέβαια απαραίτητο να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό, ούτε όμως είναι αρκετό ένα και μόνο σύμπτωμα για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό. Μερικοί ερευνητές του προβλήματος (π.χ. Miles, 1974) ισχυρίζονται, πως όταν υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής κατάστασης του παιδιού και της σχολικής του επίδοσης και η κατάσταση αυτή συνοδεύεται από

μερικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τότε είναι πολύ βέβαιο πως το παιδί είναι δυσλεξικό.

Τα πιο συνηθισμένα προβλήματα της δυσλεξίας παρουσιάζονται βέβαια στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά, αλλά υπάρχουν και πολλά άλλα. Η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική, επειδή η δυσλεξία είναι μια *αυτοδημιούργητη* κατάσταση. Κανένας δυσλεξικός δεν εκδηλώνει ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά με κάποιον άλλον.

Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες:

(α) χαρακτηριστικά της ανάγνωσης

(β) χαρακτηριστικά της γραφής-ορθογραφίας

(γ) ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς

• Κυριότερα αναγνωστικά λάθη

(Μαυρομάτη, 1998, Κ.Δ. Πόρποδας 1997)

1. Παραλείπουν προσθέτουν ,αντικαθιστούν, αντιμεταθέτουν γράμματα, συλλαβές ή και λέξεις
2. Η ανάγνωση χαρακτηρίζεται αργή, με δισταγμό, με συλλαβισμό χωρίς νόημα, χωρίς ροή.
3. Η κατανόηση κειμένου είναι ελλιπής.
4. Χάνουν τη σειρά στο βιβλίο
5. Δυσκολεύονται στη διακρίση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα(π.χ της-στη)
6. Δυσκολεύονται στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων
7. Προφέρουν λαθεμένα τα φωνήεντα
8. Παρουσιάζουν καθρεφτική ανάγνωση(π.χ. η λέξη «ΑΧ» προφέρεται «ΧΑ»)
9. Παρεμβάλουν άσχετα φωνήεντα κατά την ανάγνωση λέξεων
10. Συχνά αντικαθιστούν μια λέξη με μια άλλη με παρόμοια σημασία(π.χ. «σκοτεινός- μαύρος»)

• Οι δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία

(Μαυρομάτη, 1998, Κ.Α. Πόρποδας 1997)

Οι δυσκολίες αυτής της κατηγορίας είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με τα άλλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Όμως για κανένα λόγο δεν θα πρέπει να συνδέονται με την κατάσταση της «δυσγραφίας», η οποία είναι μια λειτουργική ανωμαλία που οφείλεται σε βλάβη του οπτικο-κινητικού μηχανισμού (Johnson & Myklebust, 1967). Αντίθετα, η ειδική δυσκολία των παιδιών στη γραφή-ορθογραφία οφείλεται σε ανωμαλία των γνωστικών λειτουργιών. Παρόλο που η δυσκολία αυτή είχε επισημανθεί από τις αρχές του αιώνα, μόλις το 1946 άρχισε η συστηματική μελέτη της από τους Hermann & Voldy στη Δανία. Έχει διαπιστωθεί λοιπόν ότι ενώ τα περισσότερα δυσλεξικά άτομα δεν παρουσιάζουν πρόβλημα στην αντιγραφή των λέξεων, ωστόσο η αυθόρμητη γραφή τους είναι δυσανάγνωστη.

Επιπλέον, όταν γράφουν καθ' υπαγόρευση ή αυθόρμητα, κάνουν χαρακτηριστικά λάθη και μάλιστα τόσα πολλά ώστε, έχοντας επίγνωση της κατάστασής τους, πολλές φορές επιζητούν να αποφύγουν το γράψιμο.

Συνήθως παρατηρούνται:

1. Τα γραπτά τους χαρακτηρίζονται από κακογραφία, ακαταστασία, μουντζούρες, αδικαιολόγητα κενά, κατάργηση των διαστημάτων, απουσία σημείων στίξης, απουσία κεφαλαίων γραμμάτων ή παρεμβολή τους ανάμεσα στα μικρά.
2. Παραλείπουν, προσθέτουν, αντιμεταθέτουν, αντικαθιστούν γράμματα, συλλαβές, λέξεις.
3. Καθρεφτική γραφή.
4. Κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη ακόμα και σε λέξεις που έχουν συστηματικά διδαχθεί
5. Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί

Θέλοντας να εξηγήσει τα ορθογραφικά λάθη των δυσλεξικών ή Naidoo (1972) Naidoo (1972) τα απέδωσα στη δυσκολία που έχουν τα άτομα αυτά με την έννοια της διαδοχής. (Η δυσκολία αυτή εκδηλώνεται πολλές φορές με τη σύγχυση για τη σωστή θέση και σειρά π.χ. των μηνών του έτους, των ημερών της εβδομάδας κ.τ.λ.). Αλλά η Nelson (1974) μετά από μία εμπειριστατωμένη έρευνα, αφού επεσήμανε ότι τα ορθογραφικά λάθη των

δυσλεξικών παιδιών δεν είναι πάρα πολλά. τα απέδωσε σε λειτουργικά ελαττώματα της μνήμης.

Εκτός από τις παραπάνω κατηγορίες δυσκολιών που χαρακτηρίζουν τα δυσλεξικά παιδιά, πολύ συχνά παρατηρούνται δυσκολίες των παιδιών αυτών να γράφουν σωστά αριθμούς καθ' υπαγόρευση (π.χ. γράφουν 5 αντί για 2, ή 9 αντί για 6 κ.τ.λ.). Ενδέχεται επίσης να έχουν δυσκολίες στην απομνημόνευση των πινάκων του πολλαπλασιασμού και «να χάνουν τη σειρά», όταν απαγγέλλουν τέτοιους πίνακες. μερικές φορές είναι ενδεχόμενο να δυσκολεύονται στην εκτέλεση της αφαίρεσης αριθμών, εκτός αν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα αντικείμενα. Θα πρέπει όμως να διευκρινιστεί πως οι αριθμητικές δυσκολίες δεν είναι γενικές, καθ' όσο μερικά δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν αξιοζήλευτη επίδοση στην αριθμητική (βλ. Critchley, 1970).

Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του δυσλεξικού παιδιού

(Μαυρομάτη 1998/Κ. Δ. Πόποδας 1997)

1. Δυσκολεύονται να διακρίνουν το αριστερό από το δεξί.
2. Παρουσιάζουν σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι, μάτι πόδι
3. Δυσκολεύονται στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
4. Ενδεχομένως να παρουσιάσουν κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
5. Παρατηρείται αντίθεση μεταξύ της ικανότητας για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
6. Παραρουσιάζουν σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
7. Δυσκολεύονται στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
8. Παρουσιάζουν ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών (gestalts) και στην οπτική μνήμη.
9. Δυσκολεύονται στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων

Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών --με δυσλεξία

(Κ.Α. Πόρποδας 1997, Μαυρομάτη 2000, Σημειώσεις από το μάθημα Δυσλεξίας)

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που δείχνουν στο γλωσσικό μάθημα και σ' εκείνη που θα περιμέναμε νά έχουν βάσει της νοητικής τους ικανότητας.
2. Πιθανόν να έχουν δυσκολία στον Προσανατολισμό, στην Αίσθηση του χώρου και του χρόνου.
3. Δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ανάλογα με την ηλικία τους σε μιά συγκεκριμένη δραστηριότητα και ίσως χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν και ανταποκρίνονται.
4. Χαρακτηρίζονται από μικρής έκτασης και διάρκειας βραχύχρονη μνήμη.
5. Πιθανόν να έχουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στην Αριθμητική (δυσαριθμησία).

6. Δεν έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα στην άρθρωση και στην ομιλία (εκτός εάν τυχαία συνυπάρχει άλλη διαταραχή), όμως δεν εκφράζονται με πολλές προτάσεις όταν περιγράφουν τις εμπειρίες τους ή τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους και δεν διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο. Συνηθίζουν να απαντούν μονολεκτικά στις ερωτήσεις που τους γίνονται ή με πολύ λίγες φράσεις, μόνο και μόνο για να εκφράσουν την ουσία των όσων σκέφτονται. μερικές φορές κάνουν και λάθη συντακτικού και σημασιολογικού τύπου.

7. Παρ' όλη την αδυναμία που δείχνουν στην έκφραση, έχουν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, κάνουν συλλογισμούς και προβληματίζονται για διάφορα κοινωνικά θέματα, διαμορφώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις, αισθάνονται όμως θάλαγε κανείς, σαν να μην μπορούν να βρουν τα λόγια για να περιγράψουν όλον αυτόν τον πλούτο των ιδεών που κρύβουν.

8. Δεν οργανώνουν καλά τη μελέτη τους, την εργασία τους τον προσωπικό τους χώρο. Δεν συγκρατούν το πρόγραμμα των υποχρεώσεων τους και έτσι δεν ανταποκρίνονται με συνέπεια. Μπορεί να είναι ακατάστατα ή αδέξια.

9. Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία και οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος.

10. Μερικά παιδιά έχουν προβλήματα στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας.

11. Δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε δύο λέξεις που συναντούν είτε μεμονωμένα, είτε μέσα σε στροφή ποιήματος ή σε κείμενο.

12. Έχουν σημαντική δυσκολία στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας και έτσι κάνουν λάθη σε ασκήσεις κατάτμησης του προφορικού λόγου, συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων, σχέσης συμβόλου-ακούσματος και αναγνώρισης και εντόπισης φθόγγων στη σωστή τους θέση μέσα σε λέξη ή πρόταση.

13. Χαρακτηρίζονται από σημαντική δυσκολία Οπτικής και Ακουστικής μνήμης, ενώ αντίθετα στις Ικανότητες Οπτικής και Ακουστικής Αντίληψης δεν εκδηλώνεται μειονεξία.

ΤΟ ΔΙΛΗΜΜΑ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥ

Ενώ ο αποπροσανατολισμός είναι κάτι που βιώνουμε όλοι μας, τα δυσλεξικά άτομα τον εφαρμόζουν πολύ περισσότερο από το συνηθισμένο. Δεν το βιώνουν απλώς, τον προκαλούν ενεργά χωρίς να το καταλαβαίνουν.

Οι δυσλεξικοί χρησιμοποιούν τον αποπροσανατολισμό ασυνείδητα, προκειμένου να έχουν μια αντίληψη που κινείται ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα. Μεταβάλλοντας τις αισθήσεις, είναι σε θέση να έχουν μια πολυδιάστατη εικόνα του κόσμου. Μπορούν να αντιλαμβάνονται απο πολλές οπτικές γωνίες και να λαμβάνουν με τον τρόπο αυτό περισσότερες πληροφορίες από τους άλλους ανθρώπους. (Ronald Davis, 2000)

Προφανώς από τη βρεφική τους ηλικία βρήκαν με κάποιον τρόπο πρόσβαση σε αυτή τη λειτουργία αποπροσανατολισμού του εγκεφάλου τους και την ενσωμάτωσαν στις διαδικασίες σκέψης και αναγνώρισης. Για τα βρέφη που δεν έχουν ευχέρεια μετακίνησης για να περιεργάζονται τα πράγματα, είναι χρήσιμη η ικανότητα να «γεμίζουν τα κενά» και να αντιλαμβάνονται απο πολλές οπτικές γωνίες ταυτόχρονα. (Ronald Davis, 2000)

Η ενσωμάτωση του αποπροσανατολισμού στη διαδικασία της σκέψης μπορεί να κάνει τους δυσλεξικούς ανθρώπους πιο οξύνους, δημιουργικούς και διορατικούς από το μέσο άτομο. Όταν αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη

γλώσσα, δημιουργεί επίσης το ενδεχόμενο ανάπτυξης μαθησιακής δυσκολίας. (Ronald Davis, 2000)

Μέχρι το σημείο αυτό, το δυσλεξικό άτομο χρησιμοποιούσε τον αποπροσανατολισμό για να διαλύει την σύγχυση. Τα κατάφερνε πολύ καλά όταν ασχολούνταν με αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου, αλλά τώρα έχει την τάση να αποδιοργανώνεται ασυνείδητα όταν συναντά ένα σύμβολο που του προκαλεί σύγχυση. Δυστυχώς η κατάσταση επιδεινώνεται πολύ όταν βλέπει μια τυπωμένη λέξη από το πάνω μέρος της σελίδας ή στο φώς από την πίσω πλευρά ή όταν του δίνουν τη λέξη διαλυμμένη στα γράμματα από τα οποία αποτελείται. (Ronald Davis, 2000)

Καθώς μαθαίνει να διαβάσει, τα μπερδέματα συσσωρεύονται και ο δυσλεξικός σύντομα φτάνει στο «κατώφλι της σύγχυσης». Στο σημείο αυτό έχει πάψει να βλέπει αυτό που είναι πραγματικά γραμμένο στη σελίδα, αλλά βλέπει αυτό που νομίζει ότι είναι γραμμένο. Επειδή το σύμβολο, δεν είναι κάποιο αντικείμενο αλλά αντιπροσωπεύει μόνο τον ήχο μιας λέξης που περιγράφει κάποιο αντικείμενο αλλά αντιπροσωπεύει μόνο τον ήχο μιας λέξης που περιγράφει κάποιο αντικείμενο, κάποια ενέργεια ή κάποια ιδέα, ο αποπροσανατολισμός δεν τον βοηθάει να το αναγνωρίσει. Και από τη στιγμή που δεν αναγνωρίζει το σύμβολο, ο δυσλεξικός κάνει λάθος. Τα λάθη αυτά είναι τα πρώτα συμπτώματα της δυσλεξίας. (Ronald Davis, 2000)

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΕΝ ΔΡΑΣΕΙ

Υπάρχουν εκατοντάδες λέξεις που δημιουργούν προβλήματα στους περισσότερους δυσλεξικούς. Τις έχουν στο καθημερινό λεξιλόγιό τους, αλλά δεν μπορούν να σχηματίσουν εικόνες στο μυαλό τους με τις σημασίες τους. Αυτό σημαίνει ότι ο μέσος δυσλεξικός χρησιμοποιεί στην ομιλία του μερικές εκατοντάδες λέξεις οι οποίες ουσιαστικά του είναι άχρηστες -δεν μπορεί να σκεφτεί με αυτές. Αυτές οι μικρές λέξεις -φαινομενικά οι απλούστερες της γλώσσας είναι τα ερεθίσματα ή τα εναύσματα για να εμφανιστούν τα συμπτώματα της δυσλεξίας. (Ronald Davis, 2000).

Σύμφωνα με τους Davis R. & Brown E. στο βιβλίο τους «Το χάρισμα της Δυσλεξίας» οι λέξεις- εναύσματα έχουν αφηρημένη έννοια και συχνά πολλές διαφορετικές σημασίες. Μπερδεύουν τους δυσλεξικούς, γιατί δεν αντιπροσωπεύουν χειροπιαστά πράγματα ή συγκεκριμένες ενέργειες. Επίσης συμβαίνει να είναι οι λέξεις που συναντούμε συχνότερα απ' όλες τις άλλες στην καθημερινή ομιλία και στη γραφή. Μερικές από τις λέξεις -εναύσματα όπως αναφέρονται και στο βιβλίο των παραπάνω είναι: ακόμα/αλλά/αν/άλλος/αντί/άρα/αυτός/για/γίνομαι/δεν/δικής/εγώ/είμαι/εκεί/εν τάξει/ή/θέλω/ίδια/ίσως/κανένας/κάτι/λίγο/μαζί/μάλλον/μπροστά/ναι/ξαφνικά/

ο/όλα/όσο/πάλι/περίπου/παρά/σαν/σύντομα/τα/τότε/υπερ/χωρίς/ώσπου

(Νταβις Ρ, 2000)

ΠΩΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΙ

ΛΕΞΕΙΣ- ΕΝΑΥΣΜΑΤΑ

Για να έχουμε μια πλήρη εικόνα, ας εξετάσουμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα κάποιου δυσλεξικού παιδιού που προσπαθεί να διαβάσει δυνατά την εξής πρόταση:

*Το καφετί άλογο πήδησε πάνω από τον πέτρινο φράχτη και
διέσχισε το λιβάδι.*

Ένα δεκάχρονο παιδί που σκέφτεται με τους ήχους των λέξεων θα μπορούσε με ευκολία να διαβάσει μια απλή πρόταση σαν την παραπάνω. α ένα δεκάχρονο δυσλεξικό παιδί όμως, το οποίο με την κάθε λέξη που διαβάζει κατασκευάζει στο μυαλό του εικόνες του διαδραματιζόμενου γεγονότος, η διαδικασία περιπλέκεται. Ο πίνακας της επόμενης σελίδας εξηγεί με σαφήνεια τον τρόπο σκέψης ενός δυσλεξικού παιδιού κατά την ανάγνωση της προαναφερθείσας πρότασης.

ΛΕΞΗ	ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ	Β.ΛΕΠΕΙ/ΣΚΕΦΤΕΤ ΑΙ	ΛΕΞΙ
<i>Το</i>	παύση δημιουργίας νοητών εικόνων/έναρξη συγκέντρωσης	Κενό	<i>Το</i>
<i>καφετί</i>	διατήρηση συγκέντρωσης	καφέ χρώμα	<i>καφετί</i>
<i>άλογο</i>	»	καφέ άλογο	<i>άλογο</i>
<i>πήδησε</i>	<<	το μπροστινό μέρος του αλόγου να σηκώνεται	<i>πήδησε</i>
<i>πάνω</i>	<<	το άλογο να στέκεται στα δυο πίσω πόδια του ή να έχει σηκωθεί στον αέρα	<i>πάνω</i>
<i>από</i>	παύση δημιουργίας νοητών εικόνων /διπλασιασμό συγκέντρωσης	Κενό	(παράλειψη λέξης)
<i>τον</i>	κλιμάκωση της σύγχυσης/διπλασιασμένη συγκέντρωση	>>	>>
<i>πέτρινο</i>	διπλασιασμένη συγκέντρωση	μία πέτρα	<i>πέτρινο</i>
<i>φράχτη</i>	διπλασιασμένη συγκέντρωση	ένα χαμηλό τοίχο από πέτρες	<i>φράχτης</i>
<i>και</i>	<<κατώφλι της σύγχυσης>>αποπροσανατο λισμός/τριπλα-σιασμός της συγκέντρωσης	κενό	(παράλειψη λέξης)
<i>διέσχισε</i>	διατήρηση αποπροσανατο -λισμού τριπλασιασμένη συγκέντρωση	τον εαυτό του να σχίζει ένα φύλλο χαρτιού	<i>έσχισε</i>
<i>το</i>	διατήρηση αποπροσανατο λισμού/τετραπλασιασμός της συγκέντρωσης	κενό	(παράλειψη λέξης)
<i>λιβάδι</i>	διατήρηση αποπροσανατο λισμού/τετραπλάσια συγκέντρωση	μια έκταση με γρασίδι	<i>λιβάδι</i>

- από το βιβλίο του R.Davis «το χάρισμα της δυσλεξίας»,2000

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

(Α) ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έγκαιρη αναγνώριση των προειδοποιητικών ενδείξεων ύπαρξης μαθησιακής δυσκολίας και η έγκαιρη παροχή της απαραίτητης βοήθειας μπορεί να είναι το κλειδί για το μέλλον του παιδιού.

Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας, ένα στα επτά άτομα έχει μαθησιακές δυσκολίες. Είναι λοιπόν σημαντικό οι γονείς να γνωρίζουν τα πρώτα σημάδια της μαθησιακής δυσκολίας ώστε να ζητήσουν την απαιτούμενη βοήθεια το συντομότερο δυνατό . Είναι κοινώς αποδεκτό ανα τον κόσμο ότι η κατάλληλη αντιμετώπιση σε ένα οποιαδήποτε πρόβλημα είναι η έγκαιρη και σωστή διάγνωση. Όσο νωρίτερα ανιχνεύεται η μαθησιακή δυσκολία τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες μελλοντικής επιτυχίας του παιδιού στο σχολείο και τη ζωή.

Δυστυχώς όμως οι γονείς δεν είναι πάντα σε θέση να εντοπίσουν εκείνες τις μαθησιακές αδυναμίες του παιδιού τους που αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας μαθησιακής διαταραχής.

Το πρόσωπο εκείνο που μπορεί να καθοδηγήσει τους γονείς σωστά είναι ο δάσκαλος.

Κάθε δάσκαλος όχι μόνο έρχεται σε συχνή επαφή με τους μαθητές του αλλά και ο ρόλος του είναι τέτοιος που του επιτρέπει να παρακολουθεί στενά την πορεία, τις αδυναμίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του κατά τη σχολική διαδικασία.

Παρακινούμενες λοιπόν από τη σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου στην έγκαιρη διάγνωση και κατά συνέπεια αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, οδηγηθήκαμε στο συμπέρασμα πως το βασικό πρόβλημα έγκειται σε μια αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαγνώσουν έγκαιρα το μαθησιακό αυτό πρόβλημα προλαμβάνοντας έτσι την μετέπειτα εξέλιξή του. Την άποψή μας αυτή φαίνεται να συμμερίζεται η υφυπουργός παιδείας η οποία αναφερόμενη στο πρόβλημα των μαθησιακών αδυναμιών τονίζει χαρακτηριστικά σ' ένα σχετικό άρθρο που είχε δημοσιευτεί στην εφημερίδα «ΤΑ ΝΕΑ»:

«Η έλλειψη γνώσης και ενημέρωσης, η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσα στους δασκάλους και τις εκπαιδευτικές αρχές είναι οι κύριοι λόγοι που αυτά τα παιδιά χάνουν τελικά το τρένο για το ταξίδι της μάθησης. Το κράτος θα έπρεπε να γίνει πιο υπεύθυνο ώστε να βοηθήσει ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους».

Λαμβάνοντας υπόψη μας όλα τα παραπάνω επιχειρήσαμε να ερευνήσουμε το επίπεδο ενημέρωσης των Ελλήνων δασκάλων όσον αφορά το αντικείμενο της δυσλεξίας και επομένως τη δυνατότητα τους να

αναγνωρίσουν τα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της παρατηρώντας τους μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα.

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε την έντονη απορία καθώς και την δυσαρέσκειά μας η οποία μας δημιουργήθηκε όταν στην προσπάθειά μας να συλλέξουμε στοιχεία σχετικά με παραπλήσιες έρευνες στον Ελλαδικό χώρο διαπιστώσαμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα είναι η πρώτη.

(Β) ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδός μας στηρίχτηκε στο περιγραφικό μοντέλο έρευνας με βάση το οποίο περιγράφονται μεταβλητές και συγκρίνονται ομάδες ατόμων για κάποια μεταβλητή. (Σαχίνη-Καρδάση 1991)

(Γ) ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ-ΔΕΙΓΜΑ

Για τη συλλογή των στοιχείων της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κατάλληλα σχεδιασμένο από την ομάδα με την καθοδήγηση της υπεύθυνης καθηγήτριας το οποίο και απευθυνόταν σε 292 εκπαιδευτικούς 22-58 ετών, μέσου όρου ηλικίας 41,77 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από την καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Θέλοντας να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας σχολεία απ' όλη την Ελλάδα και επειδή δεν ήταν εφικτό να συμπεριληφθούν όλες οι πόλεις, επιλέξαμε τη μεγαλύτερη και μικρότερη πρωτεύουσα κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος, π.χ. από το γεωγραφικό διαμέρισμα της Πελοποννήσου επιλέξαμε την Πάτρα και το Ναύπλιο.

Στο δείγμα δεν συμπεριλήφθησαν τα ελληνικά δημοτικά ιδιωτικά σχολεία. Δυστυχώς, οι συνθήκες εκπαίδευσης διαφέρουν απ' αυτές της δημόσιας (κυρίως για οικονομικούς λόγους κατά την άποψή μας) και γι αυτό το λόγο κρίναμε ότι η σύγκριση ανάμεσα στους δύο τομείς εκπαίδευσης θα ήταν άνιση.

(Δ) ΤΟΠΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από τον Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2002 σε όλη την Ελλάδα.

(Ε) ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για να επιτευχθεί υψηλή εγκυρότητα περιεχομένου, το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα με βάση ελληνικές και διεθνείς μελέτες καθώς και πληροφορίες από το διαδίκτυο..

Επιπλέον, με στόχο τη δημιουργία μίας γενικής εικόνας του επιπέδου ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, πραγματοποιήσαμε δοκιμαστική έρευνα σε πέντε πόλεις της Ελλάδας, (Ηράκλειο, Ρέθυμνο, Πάτρα, Σέρρες, Θεσσαλονίκη) οι οποίες ήταν πιο προσβάσιμες σ' εμάς γεγονός που διευκόλυνε την προσωπική μας συνάντηση με τους δασκάλους.

Το δείγμα της πιλοτικής έρευνας αποτελούνταν από 85 δασκάλους εκ των οποίων είχαμε προσωπικές συναντήσεις στο χώρο των σχολείων με τους 42 απ' αυτούς ενθαρρύνοντάς τους να εκφράσουν τους προβληματισμούς και τις απορίες τους αναφορικά με τη δυσλεξία. Στους υπόλοιπους 43 διανέμαμε έντυπο υλικό με το οποίο τους ζητούσαμε να

καταγράψουν τους όποιους προβληματισμούς τους για την συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτού του δείγματος των εκπαιδευτικών έδειξαν ενδιαφέρον και προθυμία για την όλη διαδικασία γεγονός που διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό την όλη διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας.

Τα έντυπα που διανέμαμε έπρεπε να συμπληρωθούν ανώνυμα από τους δασκάλους και άφηναν ελεύθερη την έκφραση των όποιων προβληματισμών τους.

Κενό αντίγραφο του εντύπου που μοιράστηκε καθώς και ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα απάντησης εκπαιδευτικού, παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

Ως τελικό όργανο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 34 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Από αυτές 31 είναι διχοτομικές και 3 εναλλακτικών απαντήσεων. Συνοπτικά, το τελικό ερωτηματολόγιο προέκυψε μετά από προσπάθειες 4 μηνών και δουλεύοντας στα εξής στάδια:

(Α) Συλλέξαμε στοιχεία από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία καθώς και από το διαδίκτυο, δίνοντας έμφαση στις ενότητες τις σχετικές με τη συμπτωματολογία της δυσλεξίας.

(Β) Διεξαγάγαμε την πιλοτική έρευνα για να συλλέξουμε πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο ενημέρωσης των δασκάλων καθώς το ερωτηματολόγιο που θα προέκυπτε μόνο από τη βιβλιογραφία ίσως να ήταν ιδιαίτερα εξειδικευμένο ή απλουστευμένο.

(Γ) Συνδυάζοντας τις πληροφορίες που αποσπάσαμε από τη βιβλιογραφία με τα στοιχεία που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα

δημιουργήσαμε το πρώτο ερωτηματολόγιο το οποίο και διαμορφώσαμε στην συνέχεια με την βοήθεια της επόπτριάς μας.

Αφού προσθέσαμε την ενότητα των δημογραφικών στοιχείων και την παράμετρο της τυχόν εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στη δυσλεξία (π.χ. μεταπτυχιακό, σεμινάρια κ.τ.λ.) διαμορφώσαμε το κείμενο του ερωτηματολογίου έτσι ώστε η τελική του μορφή να μην καταλαμβάνει μεγάλη έκταση για ψυχολογικούς κυρίως σκοπούς καθώς οι δάσκαλοι θα αντιμετώπιζαν πιο θετικά ένα ερωτηματολόγιο λίγων σελίδων και προσαρμόσαμε χάριν πρακτικότητας της στατιστικής ανάλυσης, όλες τις απαντήσεις των ερωτήσεων στη μορφή

A. Συμφωνώ B. Διαφωνώ Γ. Δεν γνωρίζω.

Μέσα από την παραπάνω διαδικασία προέκυψε το τελικό ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρεις ενότητες.

Στην **πρώτη ενότητα** δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Στη **δεύτερη ενότητα** ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία και συγκεκριμένα:

- το σχολείο όπου διδάσκουν
- τον αριθμό χρόνων άσκησης του επαγγέλματος
- την ηλικία
- το φύλο και
- τυχόν εξειδικευμένες σπουδές αναφορικά με τη δυσλεξία.

Τέλος η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 29 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις καλύπτουν τα παρακάτω πεδία:

- αιτιολογία
- νοητικό επίπεδο
- άρθρωση
- προσανατολισμός
- ανάγνωση
- γραφή
- προφορικός - αυθόρμητος λόγος
- ικανότητα απομνημόνευσης
- τρόποι διευκόλυνσης της μάθησης
- ιδιαίτερες ικανότητες
- επίδοση σε πρακτικά - θεωρητικά μαθήματα
- δυσκολίες σε άλλες δεξιότητες
- αίσθημα αυτοεκτίμησης
- προθυμία για τη σχολική διαδικασία
- ικανότητα συγκέντρωσης
- τρόποι αντιμετώπισης

Προσπαθήσαμε - όπως αναφέρθηκε και παραπάνω - να εστιάσουμε στα περισσότερα ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας καθώς σκοπός μας ήταν να διαπιστώσουμε εάν οι δάσκαλοι διαθέτουν γενικές γνώσεις ώστε να «εντοπίσουν» ένα παιδί με δυσλεξία και να παραπέμπουν τους γονείς περαιτέρω σε κάποιο ειδικό.

Πιστεύουμε ότι τα συμπτώματα που συμπεριλάβαμε είναι στοιχεία που ένας δάσκαλος μπορεί εύκολα να παρατηρήσει μέσα στην τάξη και να του κινήσει υποψίες για τυχόν μαθησιακή δυσκολία.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι ερωτήσεις 8, 23, 27, 28 και 29 προέκυψαν μέσα από την πιλοτική έρευνα και κατά συνέπεια αποτελούν απορίες των ίδιων των δασκάλων. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις προέρχονται από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία καθώς και από σελίδες του διαδικτύου.

Το ερωτηματολόγιο μαζί με τη σελίδα των οδηγιών και των δημογραφικών στοιχείων καθώς και ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα απάντησης εκπαιδευτικού παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

(ΣΤ) ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κριτήρια εισαγωγής στην έρευνά μας ήταν:

-η ιδιότητα του ερωτώμενου ενώ κριτήρια αποκλεισμού:

-μη πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια

-όχι άμεση σχέση του ερωτώμενου με τη διδασκαλική ειδικότητα.

Τελικά χρησιμοποιήθηκαν όλα τα ερωτηματολόγια από αυτά που επιστράφησαν.

(Ζ) ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΒΙΟΗΘΙΚΗΣ

Ακολουθήθηκε πιστά ο κώδικας της Νυρεμβέργης και η διακήρυξη του Ελσίνκι για την προστασία των ανθρώπων από κάθε μορφή έρευνας με βάση

τα δικαιώματα που έχει κανείς (να μην υποστεί βλάβη φυσική, συγκινησιακή κλπ ,πλήρους διαφάνειας ,ανωνυμίας , εχεμύθειας και αυτοδιάθεσης).

Για το λόγο αυτό, πρίν αρχίσει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου(κλειστού τύπου με δυνατότητες πολλαπλών απαντήσεων),εξηγούσαμε το σκοπό της έρευνάς μας, επιδιώκαμε τη μη παρεμπόδιση της φυσιολογική ζωής και της παρεχόμενης εργασίας. Επίσης σημειώναμε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και το δείγμα (δηλαδή τα συμμετέχοντα πρόσωπα)τυχαίο ,και τον φορέα της έρευνας-σχολή της φοίτησής μας.

(Η) ΔΙΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για τη συλλογή του δείγματος επιλέχθηκε η μεγαλύτερη και η μικρότερη πρωτεύουσα κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος, για κάθε μία από τις οποίες συμπεριλήφθησαν στο δείγμα 2 σχολεία.

Αφού ήρθαμε σε επικοινωνία με τους διευθυντές τους οποίους ενημερώσαμε για την έρευνά μας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή διεξάγεται ζητήσαμε να μάθουμε το δυναμικό των δασκάλων κάθε σχολείου για δύο λόγους:

(1) για να στείλουμε και τον ανάλογο αριθμό εντύπων και

(2) για να επιλέξουμε τελικά τα 2 εκείνα σχολεία που ο αριθμός των δασκάλων και των 2 σχολείων μαζί ήταν ανάλογος του γενικού πληθυσμού των δασκάλων της συγκεκριμένης πόλης.

Εφόσον είχαμε την σύμφωνη γνώμη τους στείλαμε τα ερωτηματολόγια τα οποία συνοδευόταν από ένα έντυπο με οδηγίες προς τον διευθυντή το οποίο παραθέσαμε παραπάνω καθώς επίσης και μια σχετική άδεια από τη γραμματεία της σχολής μας για τη διεξαγωγή της έρευνας κάτι το οποίο ζητήθηκε από τα περισσότερα σχολεία.

Στη συνέχεια στείλαμε τα ερωτηματολόγια ταχυδρομικώς στις διευθύνσεις των σχολείων τις οποίες πληροφορηθήκαμε από την ηλεκτρονική σελίδα του χρυσού οδηγού.

Αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετοί διευθυντές ήταν ιδιαίτερα αρνητικοί στην πρότασή μας επικαλούμενοι το φόρτο εργασίας εκείνης της περιόδου (Μαΐου - Ιουνίου, εποχής λήξης της σχολικής χρονιάς).

Επίσης συναντήσαμε μεγαλύτερη προθυμία από σχολεία παραμεθόριων περιοχών.

Εκτός από τα ερωτηματολόγια που στάλθηκαν ταχυδρομικά, στα σχολεία του Ηρακλείου και της Πάτρας, στα οποία είχαμε πρόσβαση, τα διανέμαμε εμείς οι ίδιες προσωπικά.

(Θ)ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Δέκα ημέρες μετά την αποστολή των ερωτηματολογίων, άρχισαν να επιστρέφονται κάποια απ' αυτά και συγκεκριμένα από τα σχολεία της Κομοτηνής και της Αλεξανδρούπολης. Μέχρι τις 15 Ιουνίου μας είχαν επιστραφεί όλα τα ερωτηματολόγια με εξαίρεση τον Πολύγυρο Χαλκιδικής απ' όπου και δεν είχαμε τελικά καμία ανταπόκριση.

(I)ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Κάθε πιθανή απάντηση σε μία ερώτηση κωδικοποιήθηκε με ένα ακέραιο αριθμό ανάλογα με τον αριθμό των δυνατών απαντήσεων. Έπειτα τα δεδομένα εισήχθησαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μεταβλητές που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ερώτηση.

Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή των κωδικοποιημένων δεδομένων και τη στατιστική επεξεργασία τους ήταν το Statistica για Windows.

1.ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ:

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συντάχθηκαν σε πίνακες στους οποίους αναφέρεται το όνομα της μεταβλητής καθώς και η αντίστοιχη ερώτηση στην οποία αναφέρεται. Επίσης αναφέρονται οι εξεταζόμενες ομάδες καθώς και τα σύνολα των απαντήσεων.

Έτσι, οι μεν μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation), την ελάχιστη (min value) και τη μέγιστη (max value) τιμή, οι δε μη μετρήσιμες μεταβλητές (βαθμωτές, διχοτομικές ή κατηγορικές) παρουσιάζονται με τη συχνότητα (απόλυτος αριθμός) εμφάνισης της απάντησης καθώς και με τη σχετική συχνότητα (ποσοστιαία αναλογία) εμφάνισης της κάθε τιμής της μεταβλητής.

Ο έλεγχος της κανονικότητας ή μη των κατανομών των παρατηρήσεων, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και στις διάφορες υποομάδες, έγινε με τη μέθοδο των Kolmogorov - Smirnov.

2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ:

Για να διαπιστωθεί αν ορισμένες κατηγορίες ερωτηθέντων έδωσαν διαφοροποιημένες απαντήσεις σε σχέση με κάποιο χαρακτηριστικό, χρησιμοποιήθηκαν πίνακες με τους οποίους συνδυάζονται οι απαντήσεις των 2 ερωτήσεων που μας ενδιαφέρουν. Κάθε κελί δίνει τον αριθμό και το επόμενο το ποσοστό επί του συνόλου των ερωτηθέντων.

Ο στατιστικός έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο των διαφορών που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζομένων ομάδων ήταν χ^2 -test (Chi-square test με ή χωρίς το διορθωτικό παράγοντα κατά Yates)

Για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του pearson (r) (Pearson's product moment correlation coefficient). Οι τιμές που μπορεί να λάβει ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson ανήκουν στο διάστημα $[-1, +1]$. Οι τιμές $+1$, -1 αντιστοιχούν σε τέλεια συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών, ενώ η τιμή 0 αντιστοιχεί σε πλήρη έλλειψη συσχέτισης μεταξύ των δύο υπό εξέταση μεταβλητών. Θετικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης δηλώνουν πως οι δύο μεταβλητές αυξάνονται ή μειώνονται με τον ίδιο

τρόπο (ταυτόχρονα), ενώ αρνητικές τιμές του συντελεστή συσχέτισης δηλώνουν πως όταν η μία μεταβλητή αυξάνει η άλλη ελαττώνεται.

Τέλος με σκοπό τον έλεγχο των γνώσεων των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία δημιουργήθηκε ένας παράγοντας παράμετρος, η **εκτίμηση της γνώσης για την δυσλεξία**.

Η εκτίμηση (score) της γνώσης για τη δυσλεξία βαθμολογήθηκε από τις σωστές απαντήσεις (1 βαθμός για κάθε σωστή απάντηση) που δόθηκαν σε κάποιες ερωτήσεις.

Κατά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων οι διαφορές και συσχετίσεις που προκύπτουν θεωρούνται στατιστικά σημαντικές αν και μόνο αν αντιστοιχούν σε πιθανότητα $p < 0.05$ (όπως αυτή προκύπτει από τον αντίστοιχο κάθε φορά στατιστικό έλεγχο).

Με βάση τα παραπάνω έχουν εξαχθεί και τα συμπεράσματα από την έρευνά μας τα οποία και αναλύονται στην ΣΥΖΗΤΗΣΗ.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 292 εκπαιδευτικοί, μέσου όρου ηλικίας 41.77 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

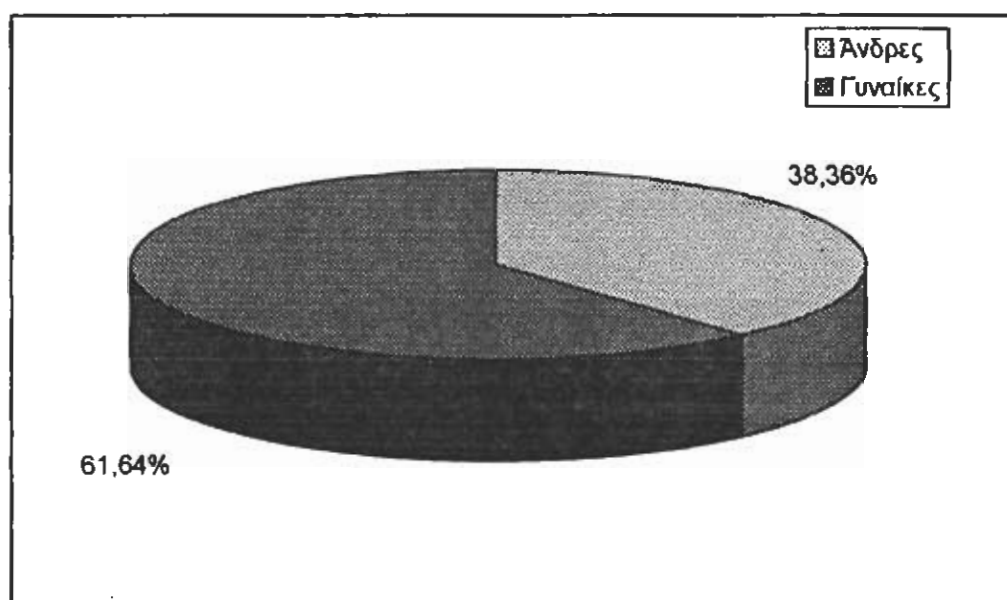
Από την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων μας προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το 61.64% των ερωτηθέντων στην παρούσα έρευνα ήταν γυναίκες και το 38.36% άνδρες (Πίνακας 1, Σχήμα 1).

Πίνακας 1: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο.

ΦΥΛΟ	N=292	Percent
Άντρες	112	38.36%
Γυναίκες	180	61.64%

Σχήμα 1: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το φύλο.



Η ηλικία των ερωτηθέντων κυμάνθηκε μεταξύ 22 και 58 ετών με μέσο όρο ηλικίας τα 41.77 έτη και τυπική απόκλιση 7.91 έτη (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την ηλικία.

ΗΛΙΚΙΑ	N=292
Mean	41.77
Std. Dev.	7.91
Minimum	22.00
Maximum	58.00

Τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος των ερωτηθέντων κυμάνθηκαν μεταξύ 1 και 34 ετών με μέσο όρο προϋπηρεσίας τα 17.14 έτη και τυπική απόκλιση 8.61 έτη (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς τα χρόνια άσκησης του επαγγέλματός τους.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΧΡΟΝΩΝ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	N=292
Mean	17.14
Std. Dev.	8.61
Minimum	1.00
Maximum	34.00

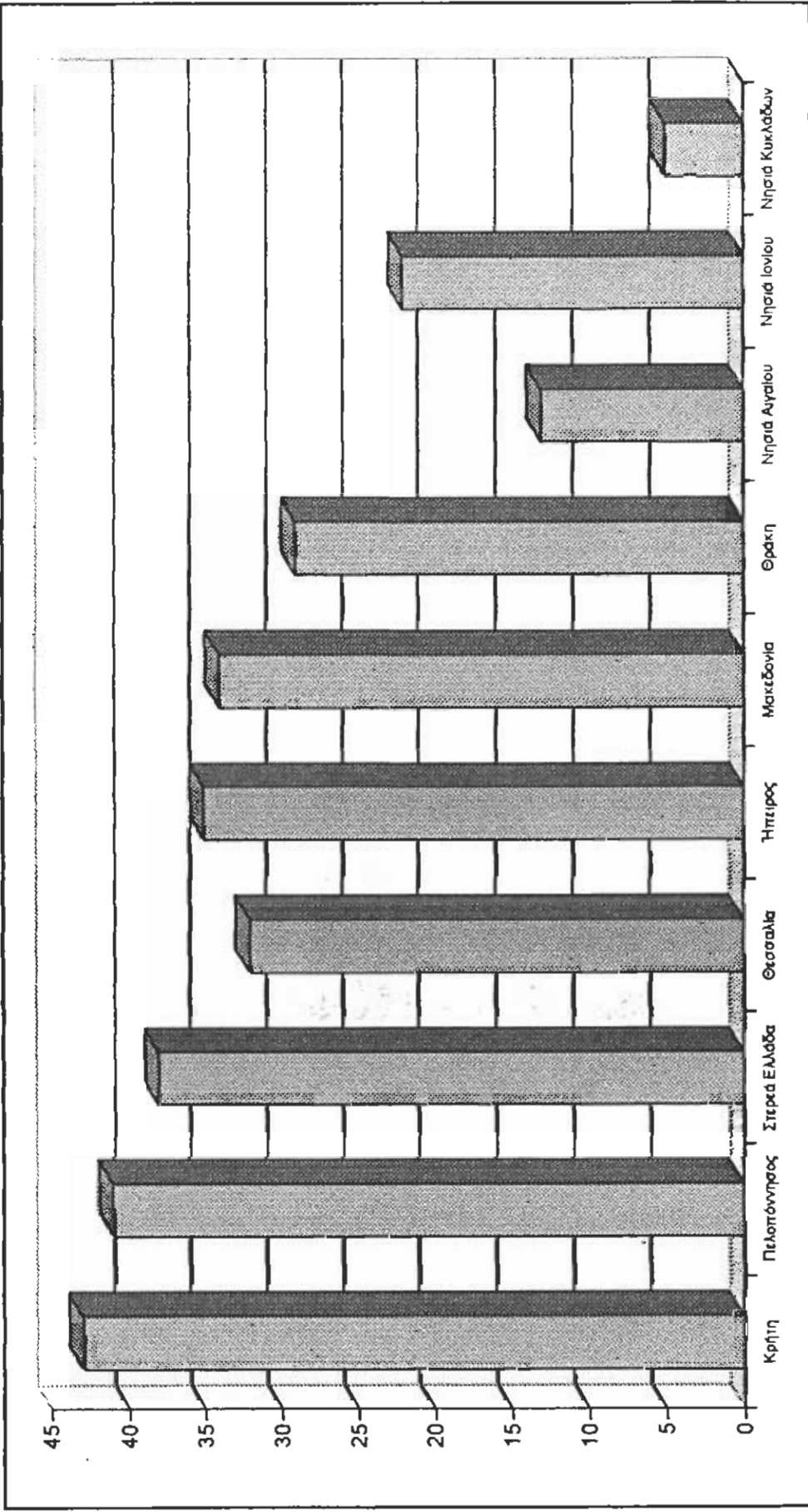
Η επιλογή των ερωτηθέντων έγινε ανά γεωγραφικό διαμέρισμα. Έτσι, επιλέχθηκαν 43 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 14.73%) από την Κρήτη, 41 (ποσοστό 14.04%) από την Πελοπόννησο και 38 (ποσοστό 13.01%) από την Στερεά Ελλάδα. Ακόμα 32 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10.96%) επιλέχθηκαν από τη Θεσσαλία, 35 (ποσοστό 11.99%) από την Ήπειρο, 34 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11.64%) από την Μακεδονία και 29 (ποσοστό 9.93%) από τη Θράκη.

Τέλος, 13 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4.45%) επιλέχθηκαν από τα Νησιά του Αιγαίου, 22 (ποσοστό 7.53%) από τα Νησιά του Ιονίου και 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 1.71%) από τις Κυκλάδες (Πίνακας 4, Σχήμα 2).

Πίνακας 4: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ανά γεωγραφικό διαμέρισμα.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΑΝΑ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΟ ΔΙΑΜΕΡΙΣΜΑ	N=292	Percent
Κρήτη	43	14.73%
Πελοπόννησος	41	14.04%
Στερεά Ελλάδα	38	13.01%
Θεσσαλία	32	10.96%
Ήπειρος	35	11.99%
Μακεδονία	34	11.64%
Θράκη	29	9.93%
Νησιά Αιγαίου	13	4.45%
Νησιά Ιονίου	22	7.53%
Νησιά Κυκλάδων	5	1.71%

Σχήμα 2: Κατανομή ερωτηθέντων ανά γεωγραφικό διαμέρισμα.

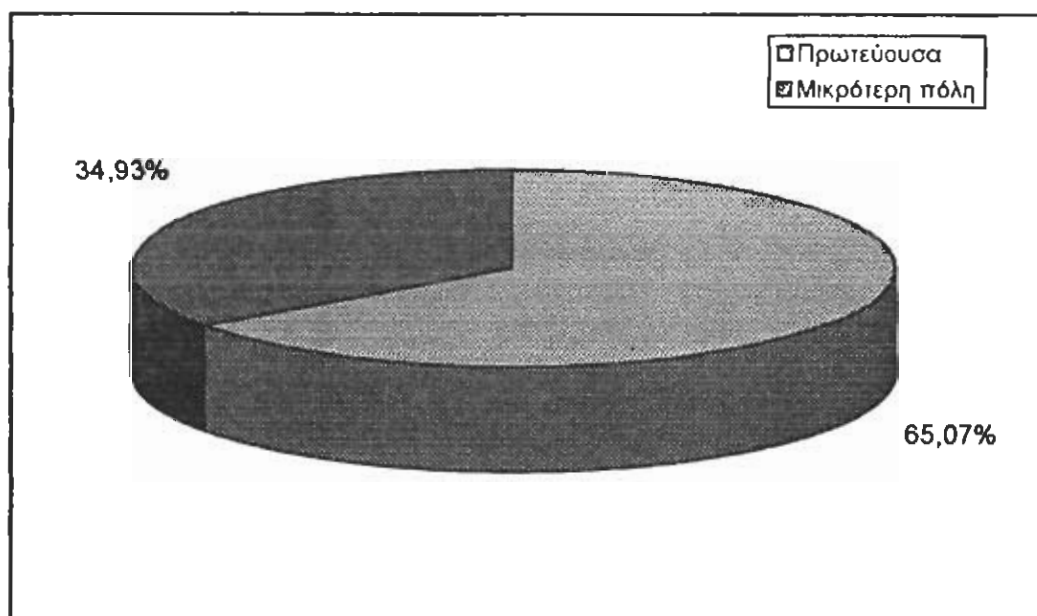


190 ερωτηθέντες (ποσοστό 65.07%) διαμένουν στην πρωτεύουσα του κάθε γεωγραφικού διαμερίσματος και οι υπόλοιποι 102 ερωτηθέντες (ποσοστό 34.93%) σε μικρότερη πόλη του ίδιου γεωγραφικού διαμερίσματος (Πίνακας 5, Σχήμα 3).

Πίνακας 5: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ανά μέγεθος πόλης.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΑΝΑ ΜΕΓΕΘΟΣ ΠΟΛΗΣ	N=292	Percent
Πρωτεύουσα	190	65.07%
Μικρότερη πόλη	102	34.93%

Σχήμα 3: Κατανομή ερωτηθέντων ανά μέγεθος πόλης.

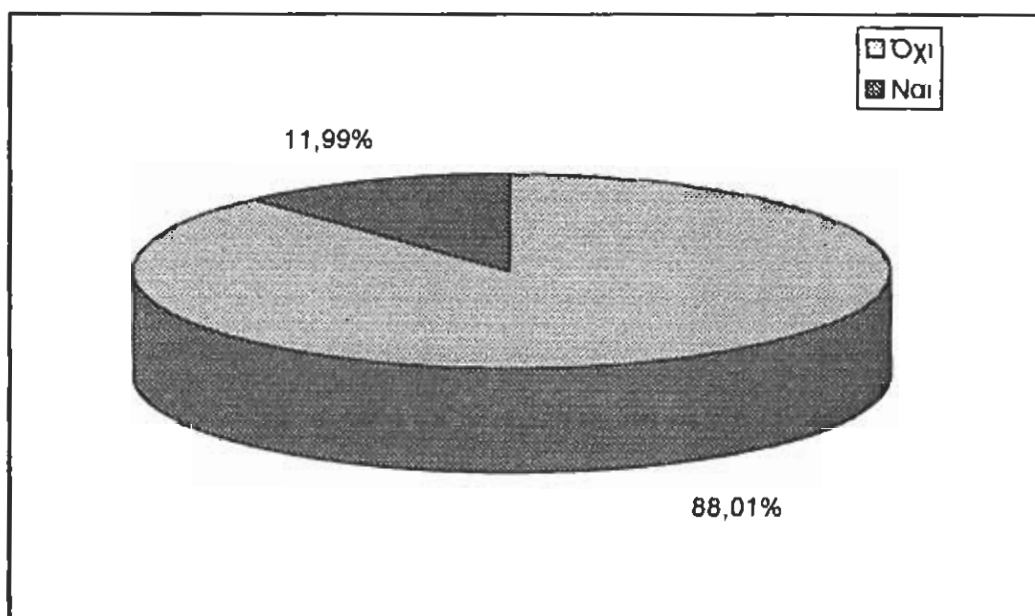


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (257 άτομα - ποσοστό 88.01%) δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στη δυσλεξία. Αντίθετα, μόνο 25 άτομα (ποσοστό 11.99%) δηλώνουν κάποιο είδος εξειδίκευσης και ειδικότερα σεμινάρια πάνω στο αντικείμενο (Πίνακας 6, Σχήμα 4).

Πίνακας 6: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς το εάν έχουν κάποια εξειδίκευση στην δυσλεξία.

ΈΧΕΤΕ ΚΑΠΟΙΑ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ;	N=292	Percent
Όχι	257	88.01%
Ναι	35	11.99%

Σχήμα 4: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το εάν έχουν κάποια εξειδίκευση στην δυσλεξία.

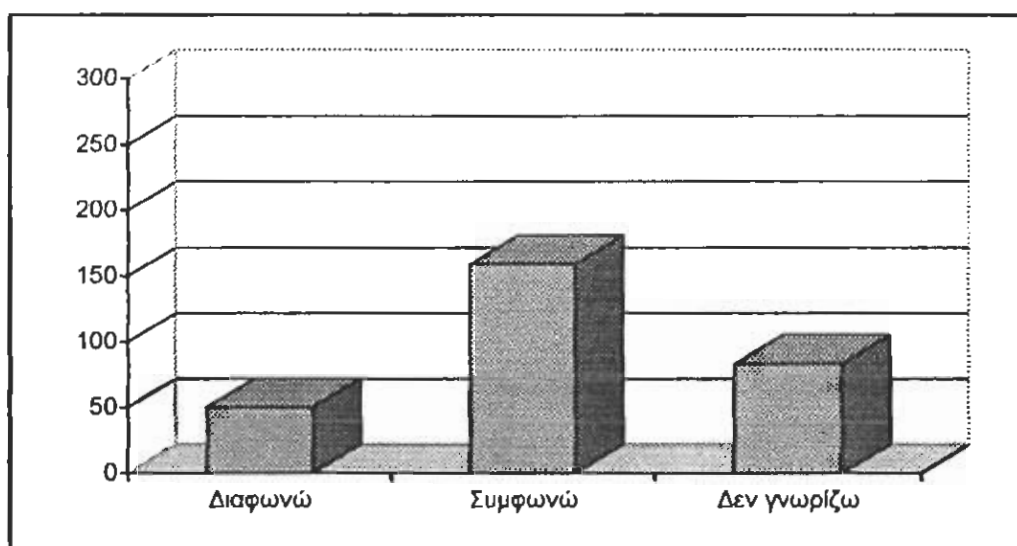


Στην ερώτηση εάν η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική 159 άτομα (ποσοστό 54.45%) απάντησαν σωστά πως μπορεί η δυσλεξία να είναι κληρονομική ενώ 83 άτομα (ποσοστό 28.42%) δεν γνώριζαν. 50 άτομα (ποσοστό 17.12%) δεν πιστεύουν ότι η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική (Πίνακας 7, Σχήμα 5).

Πίνακας 7: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική.

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΚΗ	N=292	Percent
Διαφωνώ	50	17.12%
Συμφωνώ	159	54.45%
Δεν γνωρίζω	83	28.42%

Σχήμα 5: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική.

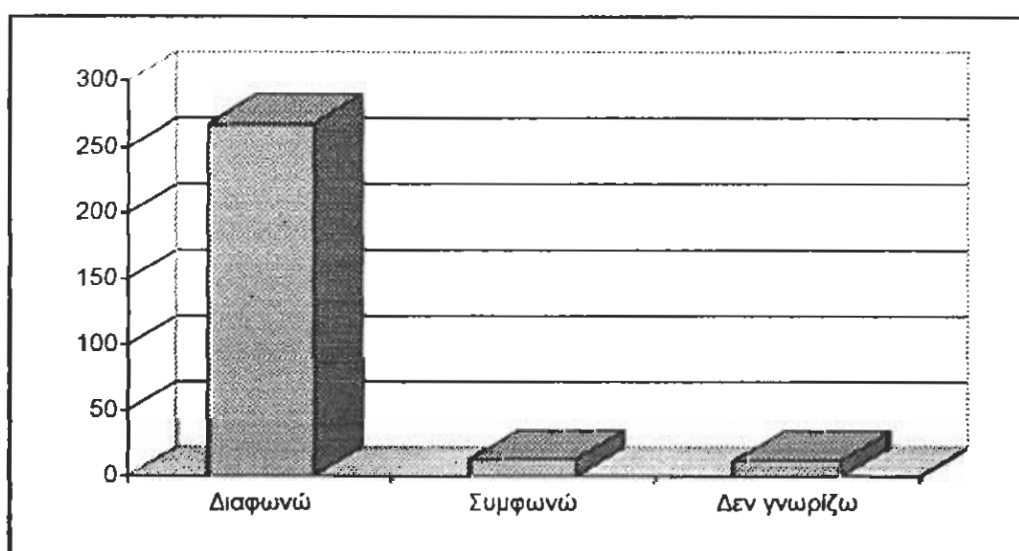


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (267 άτομα - ποσοστό 91.44%) δηλώνει σωστά ότι ένα δυσλεξικό παιδί δεν είναι και νοητικά υστερημένο ενώ 13 άτομα (ποσοστό 4.45%) δηλώνουν το εντελώς αντίθετο, ότι δηλαδή ένα δυσλεξικό παιδί είναι και νοητικά υστερημένο. 12 άτομα (ποσοστό 4.11%) δεν γνώριζαν να μας απαντήσουν (Πίνακας 8, Σχήμα 6).

Πίνακας 8: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι ένα δυσλεξικό παιδί, είναι και νοητικά υστερημένο.

ΕΝΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΠΑΙΔΙ, ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ ΝΟΗΤΙΚΑ ΥΣΤΕΡΗΜΕΝΟ	N=292	Percent
Διαφωνώ	267	91.44%
Συμφωνώ	13	4.45%
Δεν γνωρίζω	12	4.11%

Σχήμα 6: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι ένα δυσλεξικό παιδί, είναι και νοητικά υστερημένο.

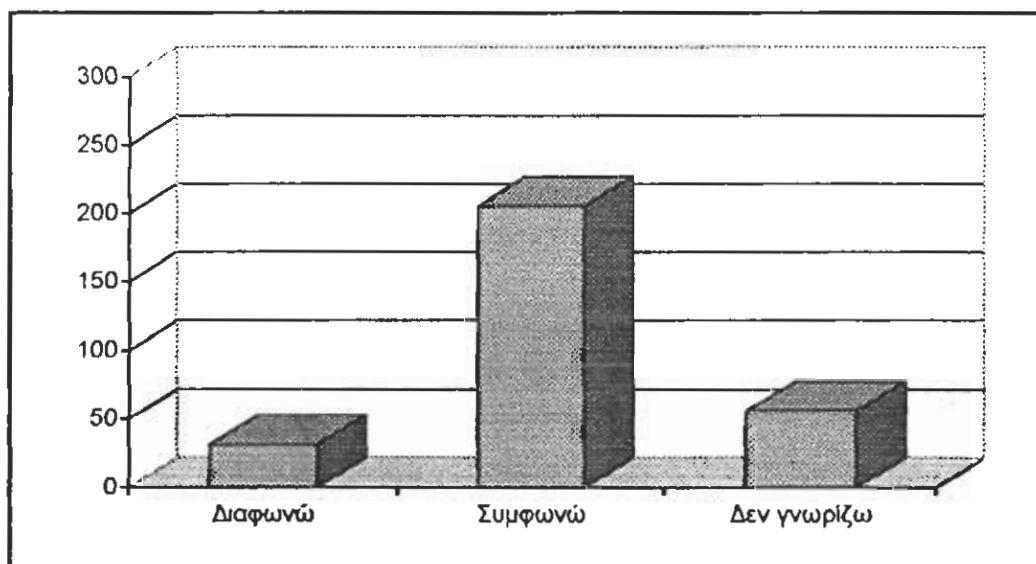


205 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 70.20%) σωστά συμφωνούν με την διαπίστωση ότι υπάρχουν δυσλεξικά παιδιά με ανώτερη του φυσιολογικού νοημοσύνη. Αντίθετα 56 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 19.18%) δεν γνώριζαν να μας απαντήσουν και 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10.62%) πιστεύουν ότι δεν υπάρχουν δυσλεξικά παιδιά με ανώτερη του φυσιολογικού νοημοσύνη (Πίνακας 9, Σχήμα 7).

Πίνακας 9: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι υπάρχουν δυσλεξικά παιδιά με ανώτερη του φυσιολογικού νοημοσύνη.

ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΩΤΕΡΗ ΤΟΥ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΚΟΥ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	N=292	Percent
Διαφωνώ	31	10.62%
Συμφωνώ	205	70.20%
Δεν γνωρίζω	56	19.18%

Σχήμα 7: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι υπάρχουν δυσλεξικά παιδιά με ανώτερη του φυσιολογικού νοημοσύνη.



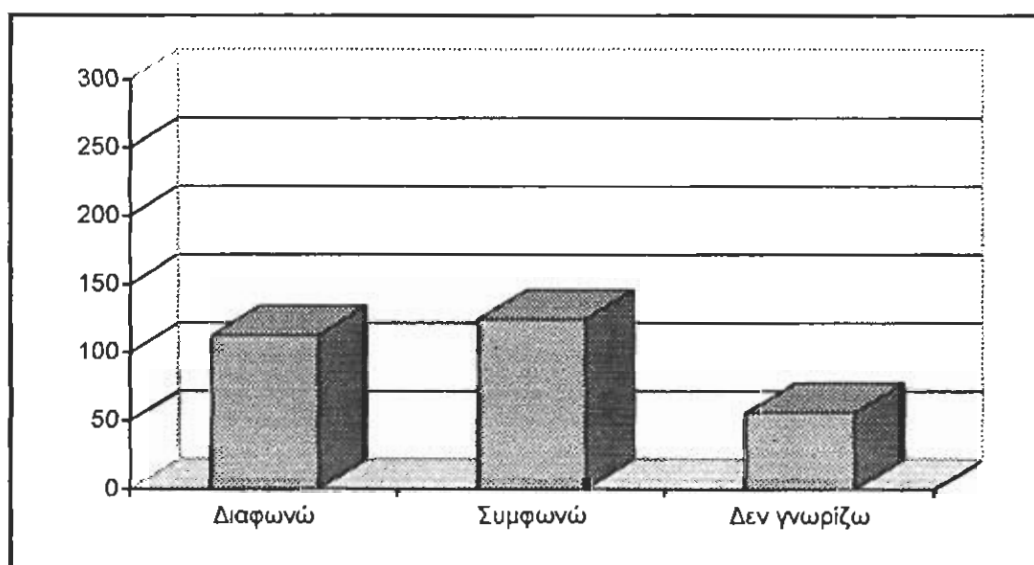
Σχεδόν μοιρασμένα είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά συγκαταλέγονται και τα προβλήματα στην άρθρωση.

Έτσι, 124 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42.46%) συμφωνούν με τη διαπίστωση αυτή ενώ 112 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 38.36%) σωστά διαφωνούν με την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά αντιμετωπίζουν και πρόβλημα στην άρθρωση. Τέλος, 56 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 19.18%) δεν γνώριζαν να μας απαντήσουν (Πίνακας 10, Σχήμα 8).

Πίνακας 10: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά συγκαταλέγονται και τα προβλήματα στην άρθρωση.

ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΣΥΓΚΑΤΑΛΕΓΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΑΡΘΡΩΣΗ	N=292	Percent
Διαφωνώ	112	38.36%
Συμφωνώ	124	42.46%
Δεν γνωρίζω	56	19.18%

Σχήμα 8: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά συγκαταλέγονται και τα προβλήματα στην άρθρωση.

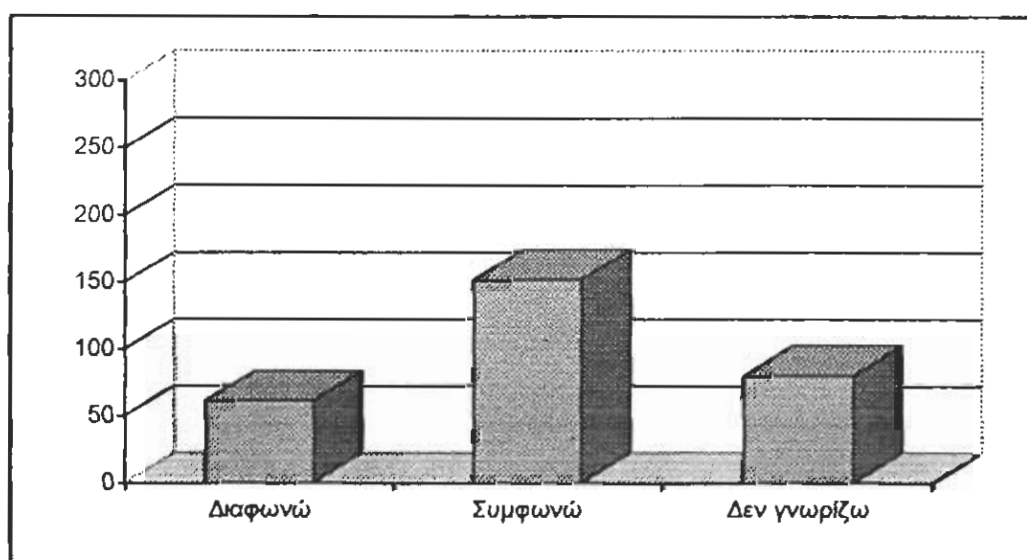


Οι μισοί και πλέον από τους ερωτηθέντες (151 άτομα – ποσοστό 51.71%) σωστά συμφωνούν με την διαπίστωση ότι η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία στη διάκριση δεξι-αριστερού ενώ 61 άτομα (ποσοστό 20.89%) διαφωνούν με τη συγκεκριμένη διαπίστωση. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό ερωτηθέντων (80 άτομα – ποσοστό 27.40%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 11, Σχήμα 9).

Πίνακας 11: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία στη διάκριση δεξι-αριστερού.

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΥΝΟΔΕΥΕΤΑΙ ΑΠΟ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΤΗ ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΔΕΞΙ-ΑΡΙΣΤΕΡΟΥ	N=292	Percent
Διαφωνώ	61	20.89%
Συμφωνώ	151	51.71%
Δεν γνωρίζω	80	27.40%

Σχήμα 9: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία στη διάκριση δεξι-αριστερού.



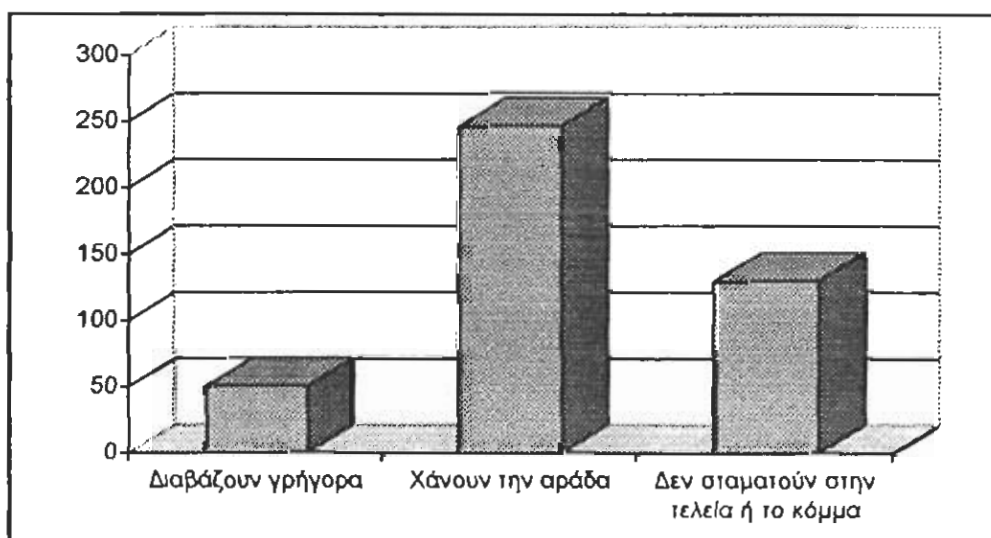
Ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τα κυριότερα λάθη που παρατηρούνται στην ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία. Έτσι, 246 άτομα (ποσοστό 84.25%) ανέφεραν ότι τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της μιας γραμμής στην αρχή της άλλης χάνουν δηλαδή την «αράδα» και 129 άτομα (ποσοστό 44.18%) ότι δεν σταματούν στην τελεία ή το κόμμα.

Τέλος, 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 17.12%) ανέφεραν ότι τα παιδιά με δυσλεξία διαβάζουν γρήγορα (Πίνακας 12, Σχήμα 10).

Πίνακας 12: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς τα κυριότερα λάθη που παρατηρούνται στην ανάγνωση των δυσλεξικών παιδιών.

ΚΑΠΟΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΚΥΡΙΟΤΕΡΑ ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΙΝΑΙ:	N=292	Percent
Διαβάζουν πολύ γρήγορα	50	17.12%
Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της μιας γραμμής στην αρχή της άλλης (χάνουν την «αράδα»)	246	84.25%
Δεν σταματούν στην τελεία ή το κόμμα	129	44.18%

Σχήμα 10: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς τα κυριότερα λάθη που παρατηρούνται στην ανάγνωση των δυσλεξικών παιδιών.



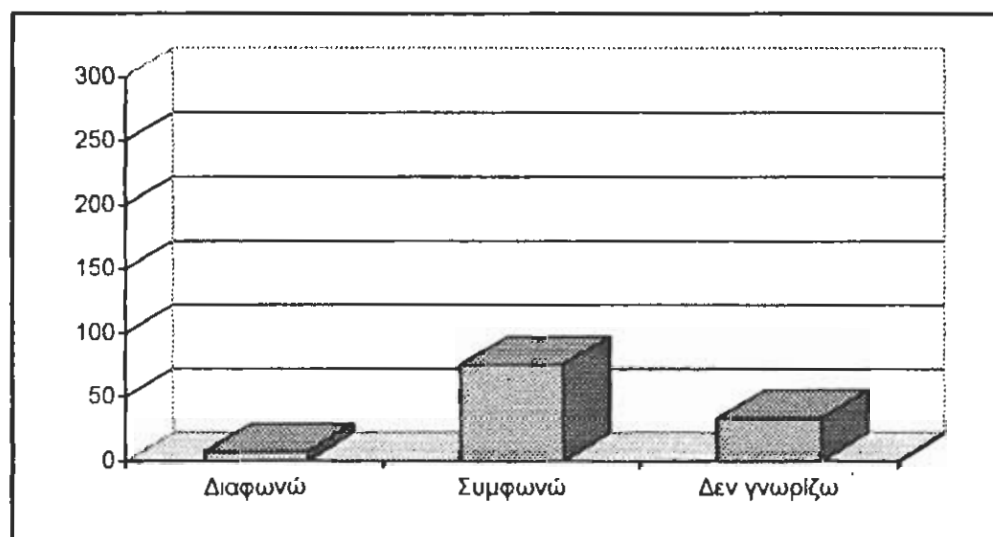
Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (235 άτομα – ποσοστό 80.48%) σωστά συμφωνούν με την διαπίστωση ότι κατά την ανάγνωση ένα δυσλεξικό παιδί συγχέει τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά ενώ μόλις 35 άτομα (ποσοστό 11.99%) έχουν αντίθετη άποψη.

Αξιοσημείωτο είναι ότι 22 άτομα (ποσοστό 7.53%) δεν γνώριζαν την απάντηση (Πίνακας 13, Σχήμα 11).

Πίνακας 13: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι κατά την ανάγνωση ένα δυσλεξικό παιδί συγχέει τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΕΝΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΠΑΙΔΙ ΣΥΓΧΕΕΙ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΟΙΑΖΟΥΝ ΟΠΤΙΚΑ	N=292	Percent
Διαφωνώ	35	11.99%
Συμφωνώ	235	80.48%
Δεν γνωρίζω	22	7.53%

Σχήμα 11: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι κατά την ανάγνωση ένα δυσλεξικό παιδί συγχέει τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά



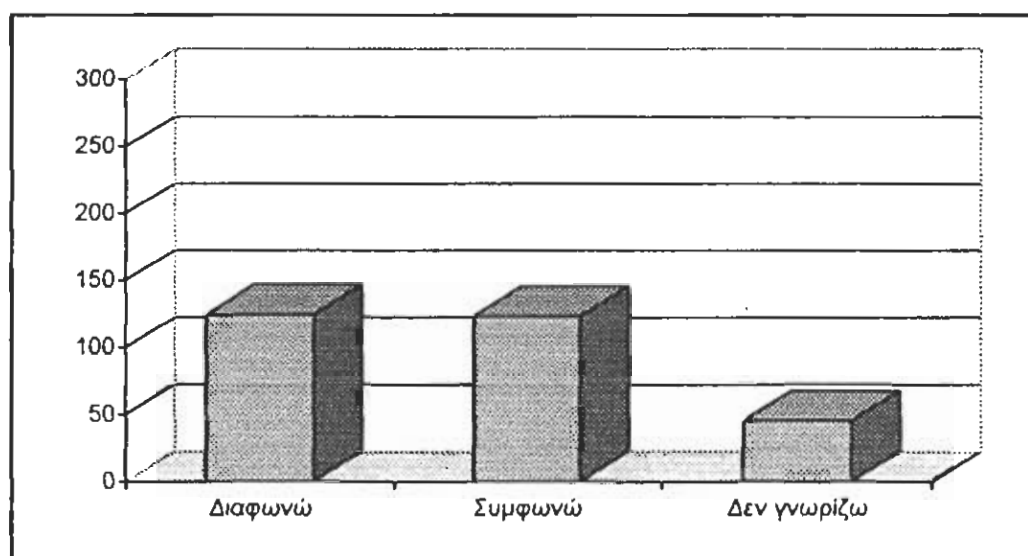
Απόλυτα μοιρασμένα είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά μπορούν να διαβάσουν σωστά ένα κείμενο αλλά να μην καταλάβουν το νόημά του.

Έτσι, 124 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42.46%) διαφωνούν με την συγκεκριμένη διαπίστωση ενώ 123 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 42.12%) σωστά συμφωνούν με την διαπίστωση αυτή. 45 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15.41%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 14, Σχήμα 12).

Πίνακας 14: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά μπορούν να διαβάσουν σωστά ένα κείμενο αλλά να μην καταλάβουν το νόημά του.

ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΟΥΝ ΣΩΣΤΑ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ ΑΛΛΑ ΝΑ ΜΗΝ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΝ ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΤΟΥ	N=292	Percent
Διαφωνώ	124	42.46%
Συμφωνώ	123	42.12%
Δεν γνωρίζω	45	15.41%

Σχήμα 12: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά μπορούν να διαβάσουν σωστά ένα κείμενο αλλά να μην καταλάβουν το νόημά του.

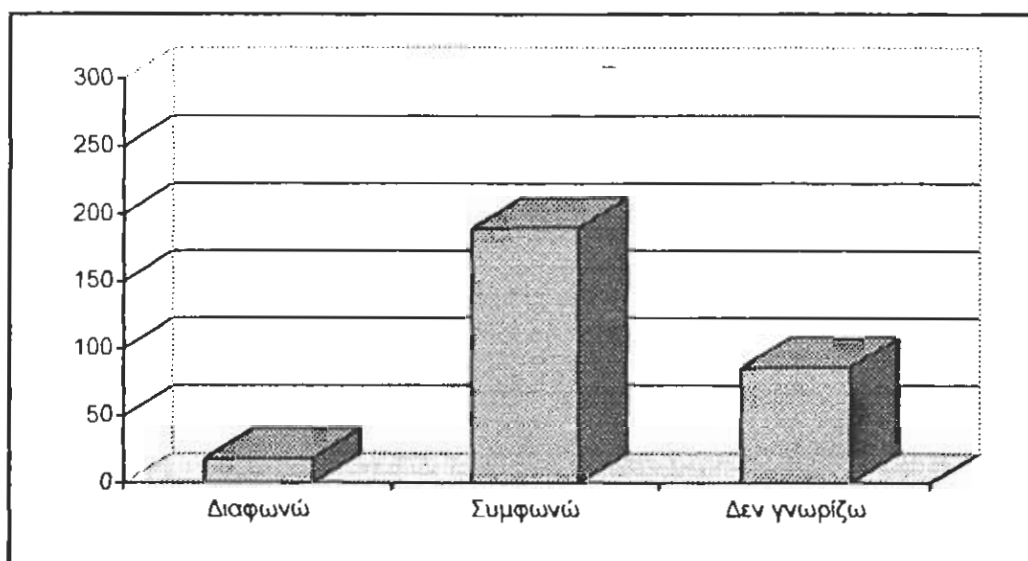


189 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 64.73%) σωστά συμφωνούν ότι η καθρεπτική γραφή είναι ένα από τα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή ενώ μόλις 18 άτομα (ποσοστό 6.16%) δεν συμφωνούν με την άποψη αυτή. Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων (85 άτομα – ποσοστό 29.11%) δεν γνώριζαν να μας απαντήσουν (Πίνακας 15, Σχήμα 13).

Πίνακας 15: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η καθρεπτική γραφή μπορεί να είναι ένα από τα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή.

ΕΝΑ ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΚΑΙ Η ΚΑΘΡΕΠΤΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	N=292	Percent
Διαφωνώ	18	6.16%
Συμφωνώ	189	64.73%
Δεν γνωρίζω	85	29.11%

Σχήμα 13: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η καθρεπτική γραφή μπορεί να είναι ένα από τα πρόβλήματα των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή.

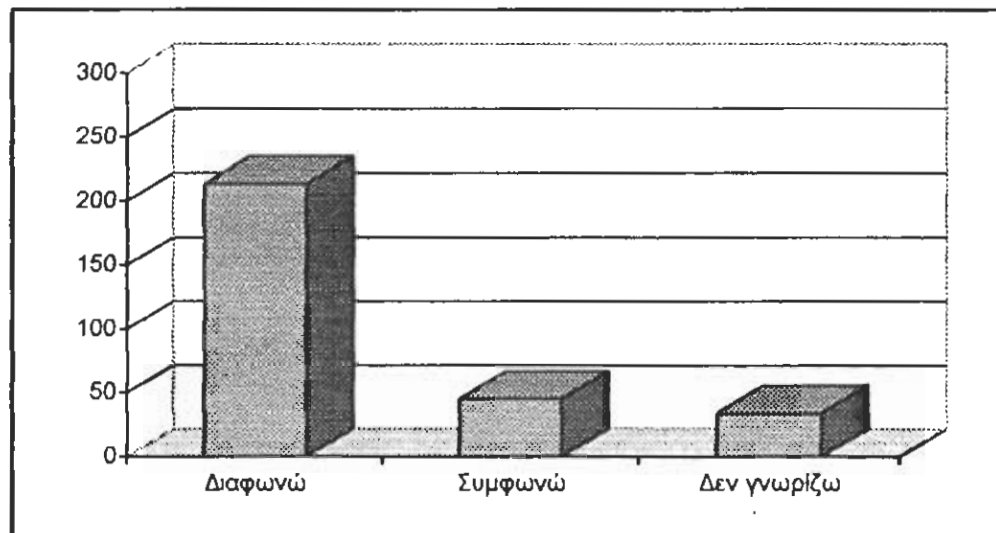


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (213 άτομα - ποσοστό 72.94%) σωστά διαφωνούν με την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν ορθογραφικά λάθη επειδή δεν γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες ενώ 45 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15.41%) αποδέχονται τη συγκεκριμένη διαπίστωση. 34 άτομα (ποσοστό 11.64%) δεν γνώριζαν να απαντήσουν (Πίνακας 16, Σχήμα 14).

Πίνακας 16: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν ορθογραφικά λάθη επειδή δεν γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες.

ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΝΟΥΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ ΕΠΕΙΔΗ ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ ΤΟΥΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΥΣ ΚΑΝΟΝΕΣ	N=292	Percent
Διαφωνώ	213	72.94%
Συμφωνώ	45	15.41%
Δεν γνωρίζω	34	11.64%

Σχήμα 14: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν ορθογραφικά λάθη επειδή δεν γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες.

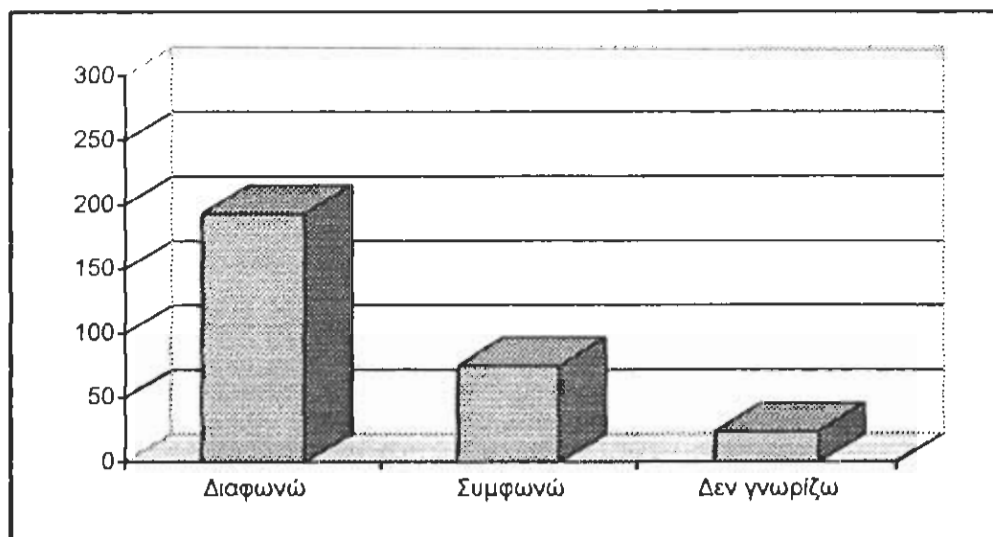


Οι μισοί και πλέον από τους ερωτηθέντες (193 άτομα - ποσοστό 66.09%) σωστά πιστεύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντιγραφή από τον πίνακα ενώ 75 άτομα (ποσοστό 25.68%) πιστεύουν το αντίθετο ότι δηλαδή τα δυσλεξικά παιδιά δεν δυσκολεύονται στην αντιγραφή από τον πίνακα. 24 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8.22%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 17, Σχήμα 15).

Πίνακας 17: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντιγραφή από τον πίνακα.

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΔΕΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΙΝΑΚΑ	N=292	Percent
Διαφωνώ	193	66.09%
Συμφωνώ	75	25.68%
Δεν γνωρίζω	24	8.22%

Σχήμα 15: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντιγραφή από τον πίνακα.

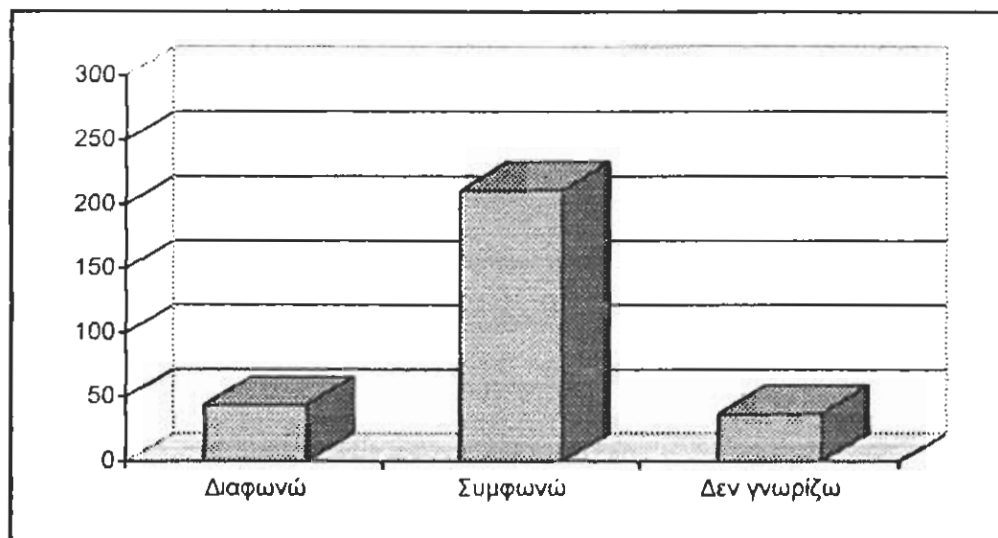


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (211 άτομα - ποσοστό 72.26%) σωστά συμφωνούν με την διαπίστωση ότι το δυσλεξικό παιδί έχει δυσκολία στην καθ' υπαγόρευση γραφή ενώ 44 άτομα (ποσοστό 15.07%) διαφωνούν με την διαπίστωση αυτή. 37 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12.67%) δεν εξέφρασαν θετική ή αρνητική άποψη για την συγκεκριμένη διαπίστωση (Πίνακας 18, Σχήμα 16).

Πίνακας 18: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι το δυσλεξικό παιδί έχει δυσκολία στην καθ' υπαγόρευση γραφή.

ΤΟ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ ΠΑΙΔΙ ΕΧΕΙ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΘ' ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΓΡΑΦΗ	N=292	Percent
Διαφωνώ	44	15.07%
Συμφωνώ	211	72.26%
Δεν γνωρίζω	37	12.67%

Σχήμα 16: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι το δυσλεξικό παιδί έχει δυσκολία στην καθ' υπαγόρευση γραφή.

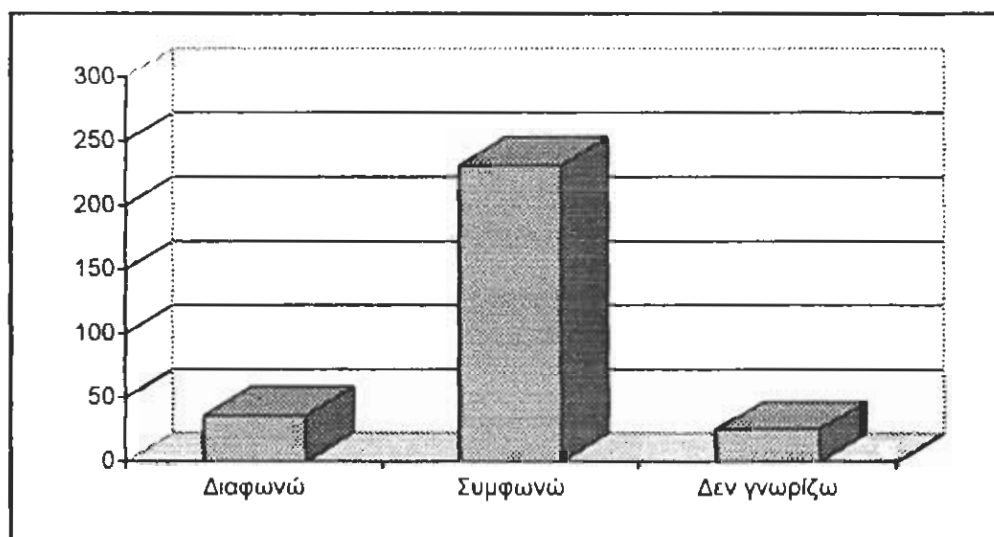


Όσον αφορά την άποψη ότι η εικόνα των γραπτών των δυσλεξικών παιδιών χαρακτηρίζεται από μουντζούρες, κακογραφία και ακαταστασία 231 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79.11%) την θεωρούν ορθά σωστή ενώ 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 12.33%) δεν θεωρούν ότι τα γραπτά των παιδιών με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από μουντζούρες, κακογραφία και ακαταστασία. Τέλος, 25 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8.56%) δεν γνώριζαν να απαντήσουν (Πίνακας 19, Σχήμα 17).

Πίνακας 19: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η εικόνα των γραπτών των δυσλεξικών παιδιών χαρακτηρίζεται από μουντζούρες, κακογραφία και ακαταστασία.

Η ΕΙΚΟΝΑ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΤΑΙ ΑΠΟ ΜΟΥΝΤΖΟΥΡΕΣ, ΚΑΚΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑ	N=292	Percent
Διαφωνώ	36	12.33%
Συμφωνώ	231	79.11%
Δεν γνωρίζω	25	8.56%

Σχήμα 17: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η εικόνα των γραπτών των δυσλεξικών παιδιών χαρακτηρίζεται από μουντζούρες, κακογραφία και ακαταστασία.



Οι μισοί σχεδόν από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς (136 άτομα – ποσοστό 46.57%) σωστά διαφωνούν με την άποψη ότι τα δυσλεξικά παιδιά συγχέουν μονάχα τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά (π.χ. β-θ) και όχι τα γράμματα που μοιάζουν ακουστικά (π.χ. θ-δ) έναντι 32.19% των

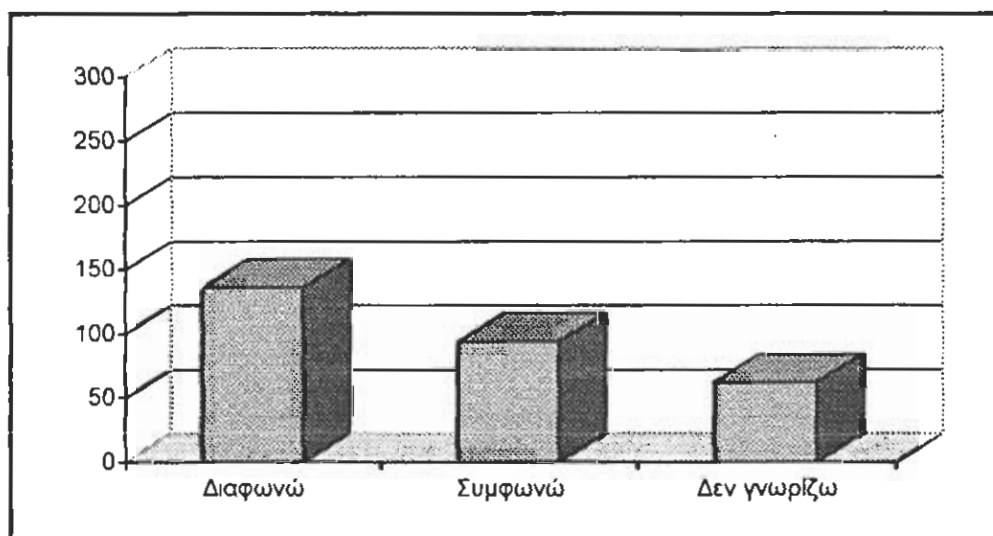
ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (94 άτομα) οι οποίοι συμφωνούν με την άποψη αυτή.

Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (ποσοστό 21.33% - 62 άτομα) δεν εκφράστηκαν θετικά ή αρνητικά για την συγκεκριμένη άποψη (Πίνακας 20, Σχήμα 18).

Πίνακας 20: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά συγχέουν μονάχα τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά και όχι τα γράμματα που μοιάζουν ακουστικά.

ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΥΓΧΕΟΥΝ ΜΟΝΑΧΑ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΟΙΑΖΟΥΝ ΟΠΤΙΚΑ (π.χ. β-θ) ΚΑΙ ΟΧΙ ΤΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΜΟΙΑΖΟΥΝ ΑΚΟΥΣΤΙΚΑ (π.χ. θ-δ)	N=292	Percent
Διαφωνώ	136	46.57%
Συμφωνώ	94	32.19%
Δεν γνωρίζω	62	21.23%

Σχήμα 18: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά συγχέουν μονάχα τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά και όχι τα γράμματα που μοιάζουν ακουστικά.

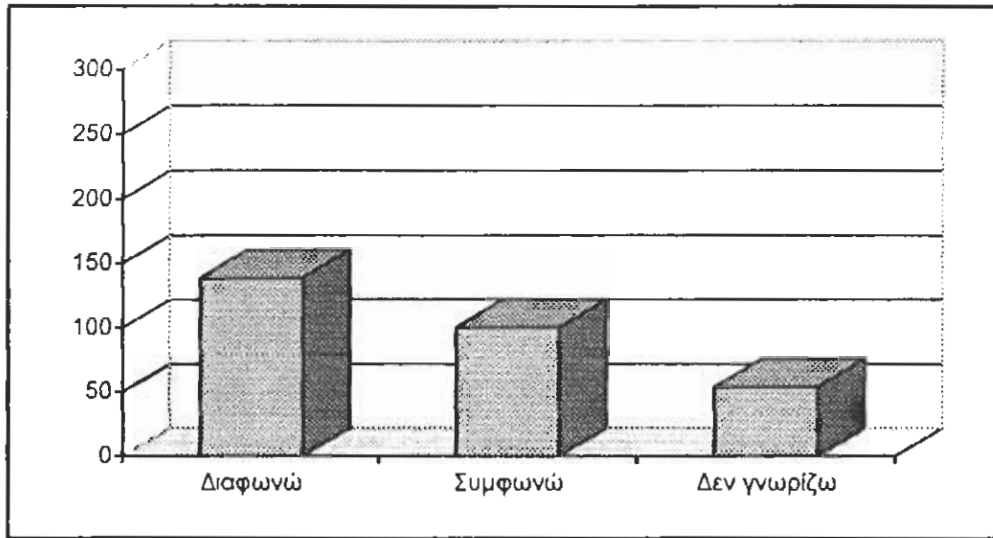


138 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 47.26%) διαφωνούν με την άποψη ότι τα παιδιά με δυσλεξία λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου απαντούν μονολεκτικά σε ερωτήσεις που τους τίθενται έναντι 34.25% (100 εκπαιδευτικοί) οι οποίοι σωστά αποδέχονται την άποψη αυτή. 54 άτομα (ποσοστό 18.49%) δεν εξέφρασαν άποψη για την συγκεκριμένη διαπίστωση (Πίνακας 21, Σχήμα 19).

Πίνακας 21: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου απαντούν μονολεκτικά σε ερωτήσεις που τους τίθενται.

ΛΟΓΩ ΤΟΥ ΦΤΩΧΟΥ ΤΟΥΣ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ, ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΑΠΑΝΤΟΥΝ ΜΟΝΟΛΕΚΤΙΚΑ ΣΕ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΤΟΥΣ ΤΙΘΕΝΤΑΙ	N=292	Percent
Διαφωνώ	138	47.26%
Συμφωνώ	100	34.25%
Δεν γνωρίζω	54	18.49%

Σχήμα 19: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου απαντούν μονολεκτικά σε ερωτήσεις που τους τίθενται.



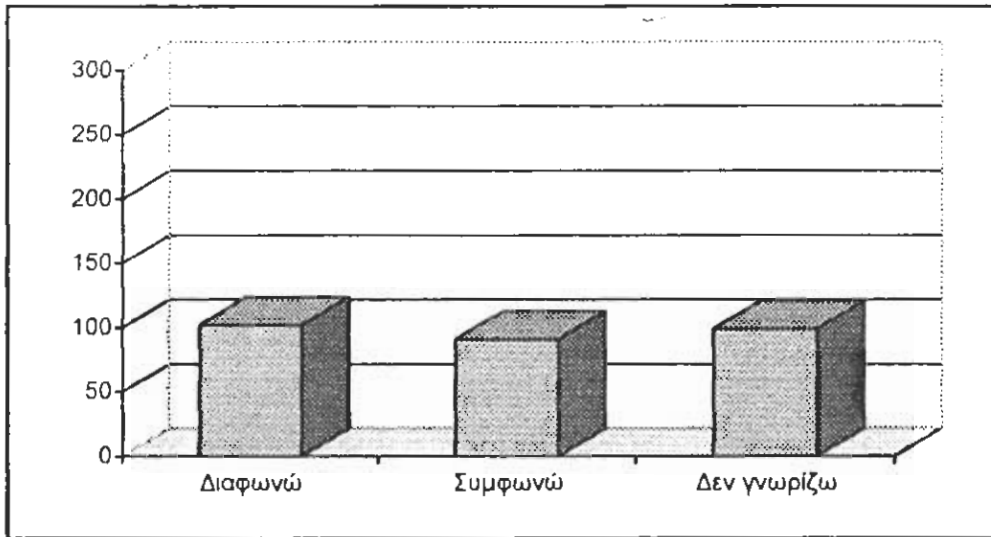
Σχεδόν μοιρασμένα είναι τα ποσοστά ανάμεσα στους ερωτηθέντες που είτε διαφωνούν είτε συμφωνούν με την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν με αποτέλεσμα να δίνουν λανθασμένες απαντήσεις.

Έτσι, 102 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 34.93%) διαφωνούν με την διαπίστωση αυτή ενώ 91 (ποσοστό 31.16%) ορθά συμφωνούν. 99 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 33.90%) δεν εξέφρασαν θετική ή αρνητική άποψη για την συγκεκριμένη διαπίστωση (Πίνακας 22, Σχήμα 20).

Πίνακας 22: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν με αποτέλεσμα να δίνουν λανθασμένες απαντήσεις.

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΠΑΡΟΡΜΗΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΠΟΥ ΑΝΤΙΔΡΟΥΝ ΜΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΝΑ ΔΙΝΟΥΝ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	N=292	Percent
Διαφωνώ	102	34.93%
Συμφωνώ	91	31.16%
Δεν γνωρίζω	99	33.90%

Σχήμα 20: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν με αποτέλεσμα να δίνουν λανθασμένες απαντήσεις.

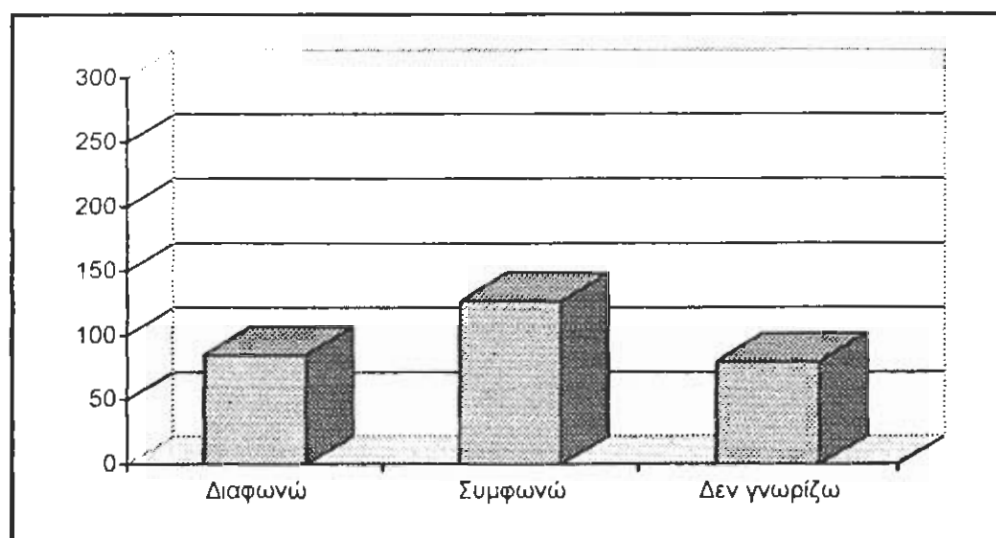


Οι μισοί σχεδόν από τους ερωτηθέντες (127 άτομα – ποσοστό 43.49%) σωστά δηλώνουν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν είναι προσανατολισμένα ως προς το χώρο ενώ 85 άτομα (ποσοστό 29.11%) διαφωνούν. 80 άτομα (ποσοστό 27.40%) δεν γνώριζαν να μας απαντήσουν (Πίνακας 23, Σχήμα 21).

Πίνακας 23: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά δεν είναι προσανατολισμένα ως προς το χώρο.

ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΕΝΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΧΩΡΟ	N=292	Percent
Διαφωνώ	85	29.11%
Συμφωνώ	127	43.49%
Δεν γνωρίζω	80	27.40%

Σχήμα 21: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά δεν είναι προσανατολισμένα ως προς το χώρο.



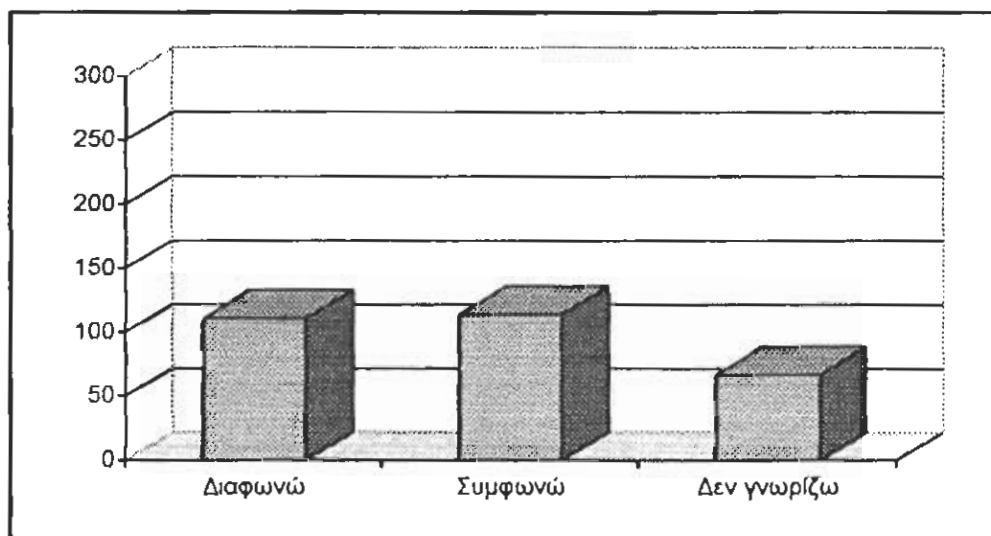
Σχεδόν μοιρασμένα είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών όσον αφορά την άποψη ότι η δυσλεξία περιλαμβάνει και την αδυναμία στην απομνημόνευση ακολουθιών όπως των ημερών της εβδομάδας, των μηνών ή ακόμα και του πίνακα του πολλαπλασιασμού.

Έτσι, 114 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 39.04%) σωστά συμφωνούν ότι η δυσλεξία περιλαμβάνει και την αδυναμία στην απομνημόνευση ακολουθιών έναντι 38.01% (111 εκπαιδευτικοί) οι οποίοι διαφωνούν. Τέλος, 67 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22.94%) δεν γνώριζαν να απαντήσουν (Πίνακας 24, Σχήμα 22).

Πίνακας 24: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία περιλαμβάνει και την αδυναμία στην απομνημόνευση ακολουθιών όπως των ημερών της εβδομάδας, των μηνών ή ακόμα και του πίνακα του πολλαπλασιασμού.

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΤΗΝ ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΣΗ ΑΚΟΛΟΥΘΙΩΝ ΟΠΩΣ ΤΩΝ ΗΜΕΡΩΝ ΤΗΣ ΕΒΔΟΜΑΔΑΣ, ΤΩΝ ΜΗΝΩΝ Ή ΑΚΟΜΑ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΙΝΑΚΑ ΤΟΥ ΠΟΛΛΑΠΛΑΣΙΑΣΜΟΥ	N=292	Percent
Διαφωνώ	111	38.01%
Συμφωνώ	114	39.04%
Δεν γνωρίζω	67	22.94%

Σχήμα 22: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία περιλαμβάνει και την αδυναμία στην απομνημόνευση ακολουθιών όπως των ημερών της εβδομάδας, των μηνών ή ακόμα και του πίνακα του πολλαπλασιασμού.



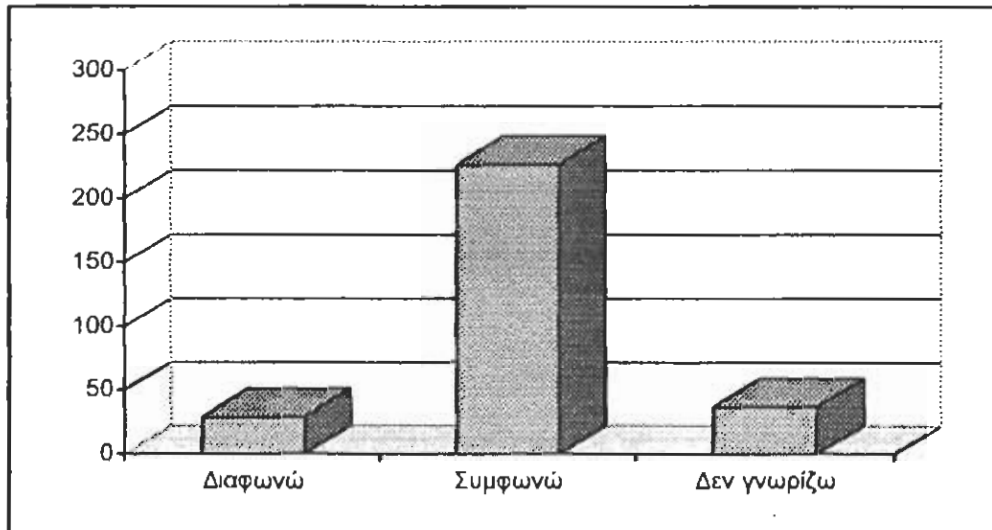
Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (226 άτομα - ποσοστό 77.40%) σωστά συμφωνούν ότι τα παιδιά με δυσλεξία μαθαίνουν το μάθημα ευκολότερα όταν το ακούνε παρά όταν το διαβάζουν ενώ αντίθετα

29 άτομα (ποσοστό 9.93%) διαφωνούν. 37 άτομα (ποσοστό 12.67%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 25, Σχήμα 23).

Πίνακας 25: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν το μάθημα ευκολότερα όταν το ακούνε παρά όταν το διαβάζουν.

ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΥΚΟΛΟΤΕΡΑ ΟΤΑΝ ΤΟ ΑΚΟΥΝΕ ΠΑΡΑ ΟΤΑΝ ΤΟ ΔΙΑΒΑΖΟΥΝ	N=292	Percent
Διαφωνώ	29	9.93%
Συμφωνώ	226	77.40%
Δεν γνωρίζω	37	12.67%

Σχήμα 23: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά δεν είναι προσανατολισμένα ως προς το χώρο.



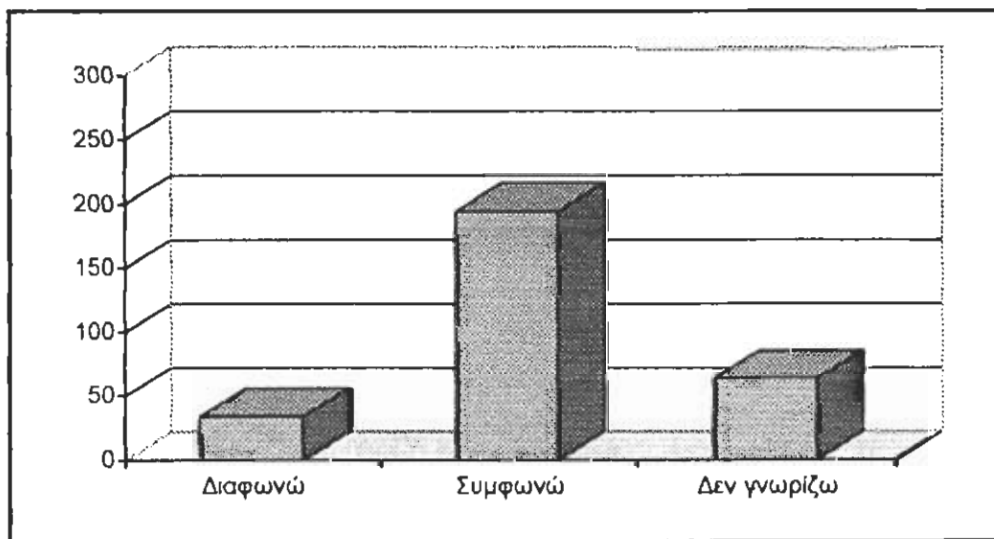
Όσον αφορά την άποψη ότι τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιες δεξιότητες (π.χ. κατασκευές), 194 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 66.44%) την θεωρούν ορθά σωστή ενώ 34 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11.64%) δεν πιστεύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιες δεξιότητες.

Αξιοσημείωτο είναι ότι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (64 άτομα – ποσοστό 21.92%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 26, Σχήμα 24).

Πίνακας 26: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιες δεξιότητες (π.χ. κατασκευές).

ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΚΑΠΟΙΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (π.χ. κατασκευές)	N=292	Percent
Διαφωνώ	34	11.64%
Συμφωνώ	194	66.44%
Δεν γνωρίζω	64	21.92%

Σχήμα 24: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιες δεξιότητες (π.χ. κατασκευές).



189 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 64.73%) σωστά δηλώνουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία στα γλωσσικά και σε εκείνη που έχουν στα πρακτικά

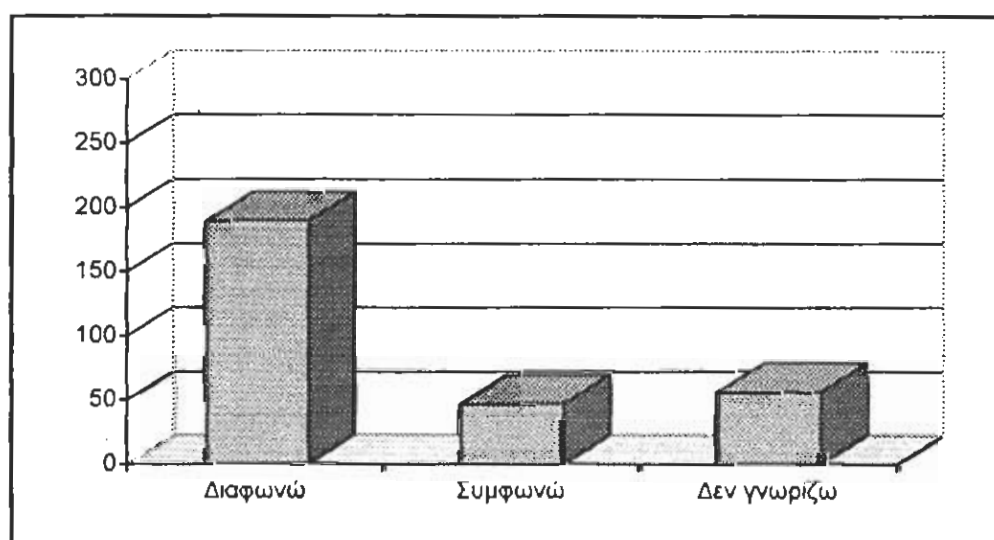
μαθήματα ενώ 47 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16.09%) δηλώνουν το αντίθετο ότι δηλαδή δεν υπάρχει καμία διαφορά στις επιδόσεις των παιδιών με δυσλεξία στα γλωσσικά και στα πρακτικά μαθήματα.

Τέλος, 56 άτομα (ποσοστό 19.18%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 27, Σχήμα 25).

Πίνακας 27: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία στα γλωσσικά και σε εκείνη που έχουν στα πρακτικά μαθήματα.

ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΔΙΑΦΟΡΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΚΑΙ ΣΕ ΕΚΕΙΝΗ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	N=292	Percent
Διαφωνώ	189	64.73%
Συμφωνώ	47	16.09%
Δεν γνωρίζω	56	19.18%

Σχήμα 25: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία στα γλωσσικά και σε εκείνη που έχουν στα πρακτικά μαθήματα.

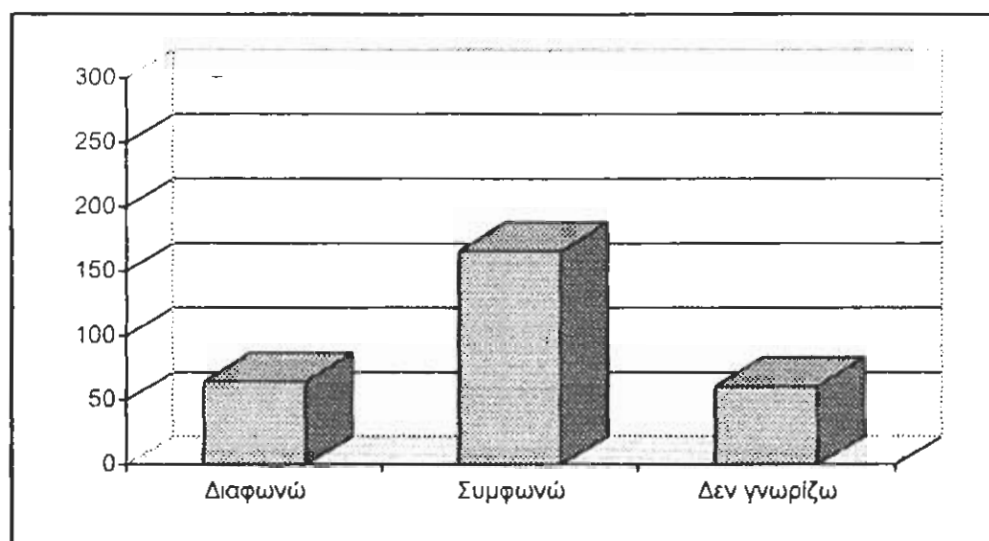


Οι μισοί από τους ερωτηθέντες (166 άτομα - ποσοστό 56.85%) συμφωνούν με την διαπίστωση ότι παρά τα όποια προβλήματα τους, τα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν δυσκολίες σε άλλες δεξιότητες ενώ 65 άτομα (ποσοστό 22.26%) σωστά διαφωνούν. Τέλος, 61 άτομα (ποσοστό 20.89%) δεν γνώριζαν να μας απαντήσουν (Πίνακας 28, Σχήμα 26).

Πίνακας 28: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι παρά τα όποια προβλήματα τους, τα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν δυσκολίες σε άλλες δεξιότητες.

ΠΑΡΑ ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΟΥΣ, ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΔΕΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΟΥΝ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΑΛΛΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	N=292	Percent
Διαφωνώ	65	22.26%
Συμφωνώ	166	56.85%
Δεν γνωρίζω	61	20.89%

Σχήμα 26: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι παρά τα όποια προβλήματα τους, τα δυσλεξικά παιδιά δεν παρουσιάζουν δυσκολίες σε άλλες δεξιότητες.

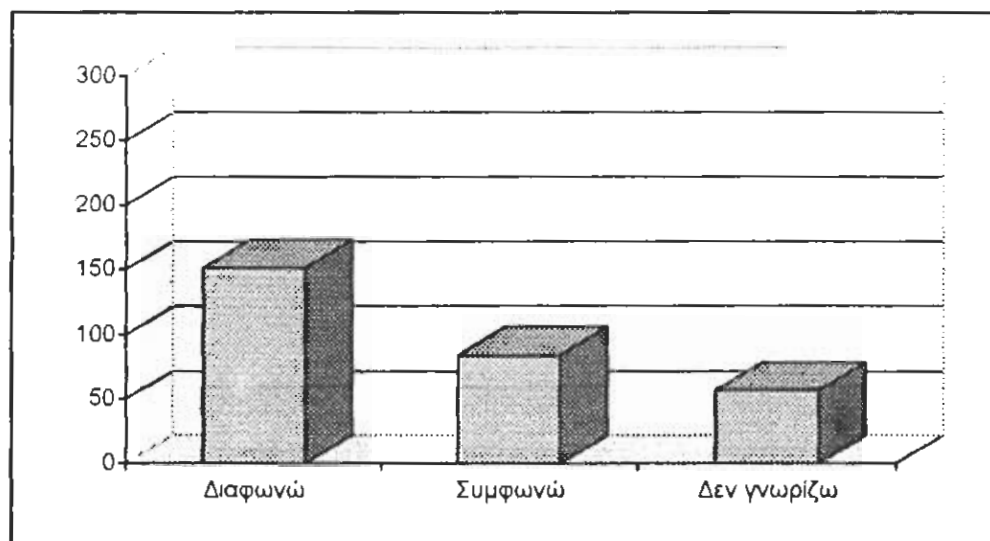


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (151 άτομα - ποσοστό 51.71%) σωστά διαφωνούν με την άποψη ότι τα παιδιά με δυσλεξία διακατέχονται από τα ίδια συναισθήματα αυτοεκτίμησης που διακατέχονται και οι υπόλοιποι μαθητές έναντι 28.77% (84 εκπαιδευτικοί) οι οποίοι συμφωνούν με την συγκεκριμένη άποψη. 57 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 19.52%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 29, Σχήμα 27).

Πίνακας 29: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά διακατέχονται από τα ίδια συναισθήματα αυτοεκτίμησης που διακατέχονται και οι υπόλοιποι μαθητές.

ΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΚΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΙΑΚΑΤΕΧΟΝΤΑΙ ΑΠΟ ΤΑ ΙΔΙΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ ΠΟΥ ΔΙΑΚΑΤΕΧΟΝΤΑΙ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΛΟΙΠΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ	N=292	Percent
Διαφωνώ	151	51.71%
Συμφωνώ	84	28.77%
Δεν γνωρίζω	57	19.52%

Σχήμα 27: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά διακατέχονται από τα ίδια συναισθήματα αυτοεκτίμησης που διακατέχονται και οι υπόλοιποι μαθητές.



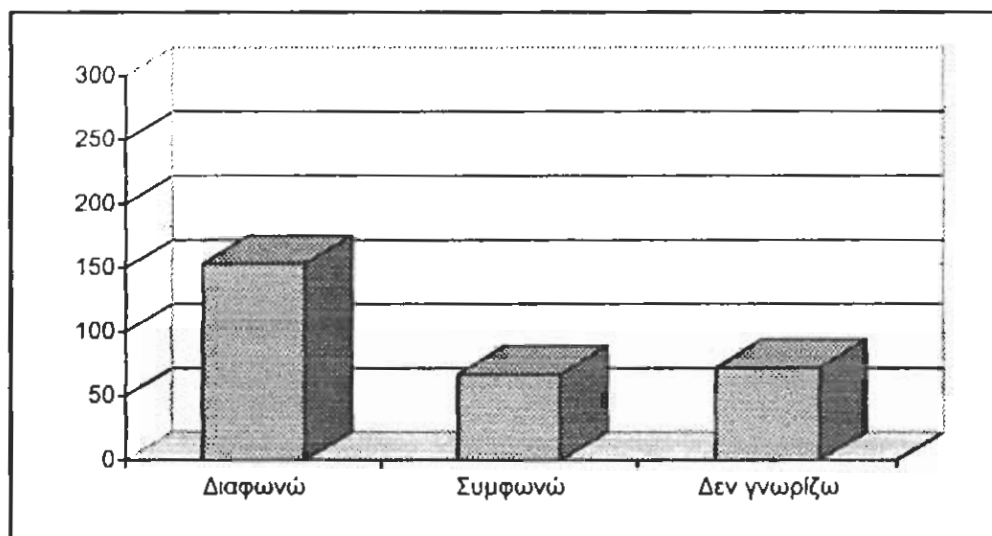
Όσον αφορά την διαπίστωση ότι η προθυμία για την όλη σχολική διαδικασία χαρακτηρίζει τα παιδιά με δυσλεξία, 153 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52.40%) σωστά την θεωρούν λανθασμένη ενώ αντίθετα 67 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 22.94%) πιστεύουν ότι τα δυσλεξικά παιδιά χαρακτηρίζονται από προθυμία για την σχολική διαδικασία.

Τέλος, 72 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 24.66%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 30, Σχήμα 28).

Πίνακας 30: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η προθυμία για την όλη σχολική διαδικασία χαρακτηρίζει τα παιδιά με δυσλεξία.

Η ΠΡΟΘΥΜΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΛΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	N=292	Percent
Διαφωνώ	153	52.40%
Συμφωνώ	67	22.94%
Δεν γνωρίζω	72	24.66%

Σχήμα 28: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η προθυμία για την όλη σχολική διαδικασία χαρακτηρίζει τα παιδιά με δυσλεξία.

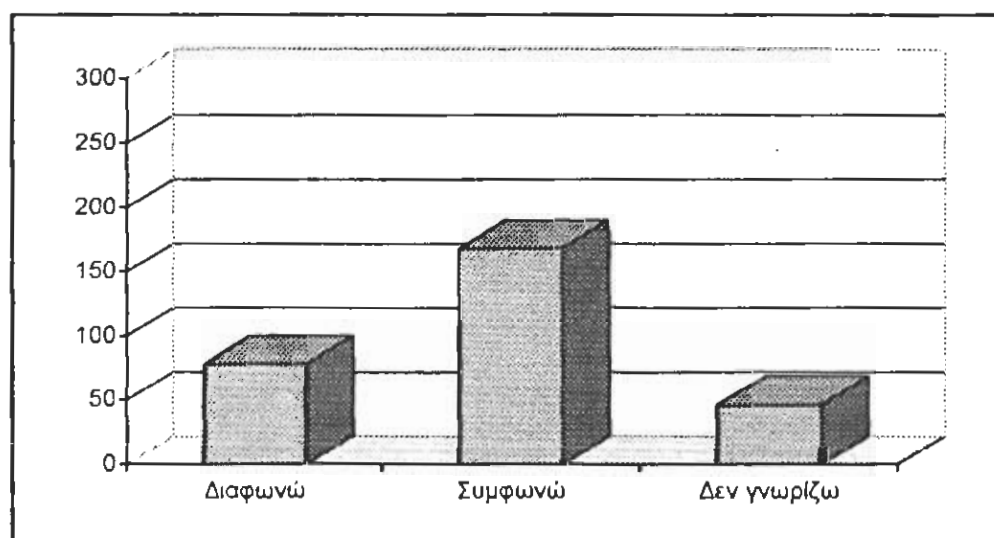


Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (168 άτομα - ποσοστό 57.53%) σωστά συμφωνούν με την άποψη ότι η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής ενώ 78 άτομα (ποσοστό 26.71%) διαφωνούν. 46 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 15.75%) δεν γνώριζαν να μας απαντήσουν (Πίνακας 31, Σχήμα 29).

Πίνακας 31: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής.

Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΥΝΟΔΕΥΕΤΑΙ ΑΠΟ ΑΔΥΝΑΜΙΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ	N=292	Percent
Διαφωνώ	78	26.71%
Συμφωνώ	168	57.53%
Δεν γνωρίζω	46	15.75%

Σχήμα 29: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής.



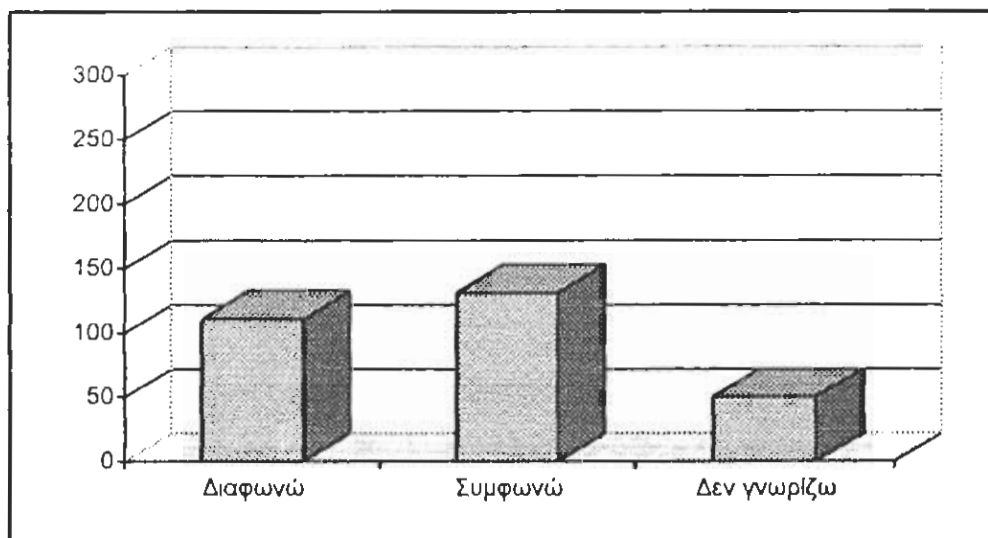
Σχεδόν μοιρασμένα είναι τα ποσοστά των ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι λόγω της αδυναμίας στην έκφραση τα παιδιά με δυσλεξία δεν προσπαθούν να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις.

Έτσι, 131 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44.86%) αποδέχονται αυτή την άποψη έναντι 38.01% (111 εκπαιδευτικοί) οι οποίοι σωστά διαφωνούν με την διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά παιδιά λόγω της αδυναμίας στην έκφραση δεν προσπαθούν να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις. 50 άτομα (ποσοστό 17.12%) δεν γνώριζαν να απαντήσουν (Πίνακας 32, Σχήμα 30).

Πίνακας 32: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι λόγω της αδυναμίας στην έκφραση δεν προσπαθούν να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις.

ΛΟΓΩ ΤΗΣ ΑΔΥΝΑΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΦΡΑΣΗ ΔΕΝ ΠΡΟΣΠΑΘΟΥΝ ΝΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΟΥΝ ΤΙΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΣΕΙΣ	N=292	Percent
Διαφωνώ	111	38.01%
Συμφωνώ	131	44.86%
Δεν γνωρίζω	50	17.12%

Σχήμα 30: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι λόγω της αδυναμίας στην έκφραση δεν προσπαθούν να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις.



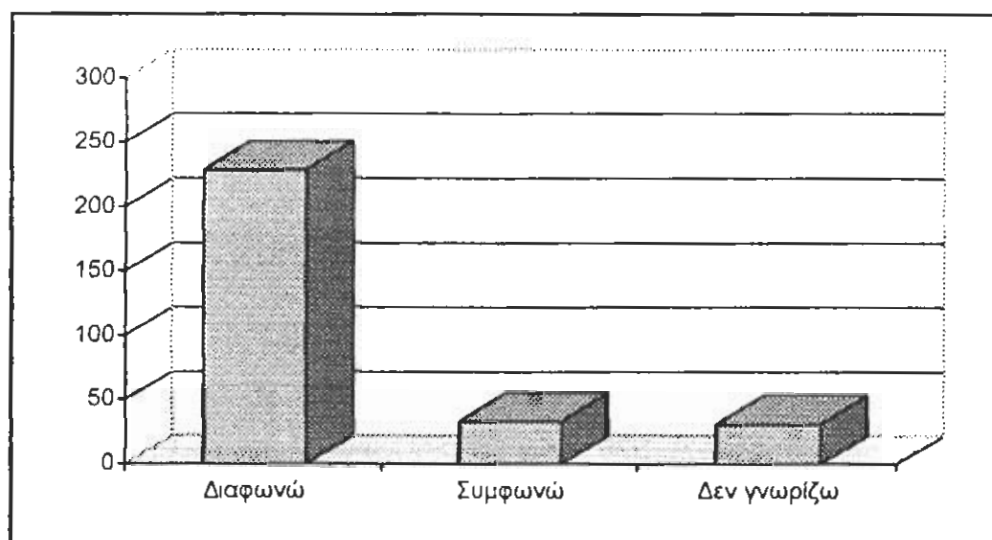
Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (228 άτομα – ποσοστό 78.08%) ορθά δεν πιστεύουν ότι η επανάληψη της τάξης είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξίας ενώ μόνο 33 άτομα (ποσοστό 11.30%) συμφωνούν με την μέθοδο αυτή.

Τέλος, 31 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 10.62%) δεν εξέφρασαν άποψη (Πίνακας 33, Σχήμα 31).

Πίνακας 33: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι ένας τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η επανάληψη της τάξης.

ΕΝΑΣ ΤΡΟΠΟΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΕΙΝΑΙ Η ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ	N=292	Percent
Διαφωνώ	228	78.08%
Συμφωνώ	33	11.30%
Δεν γνωρίζω	31	10.62%

Σχήμα 31: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι ένας τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η επανάληψη της τάξης.

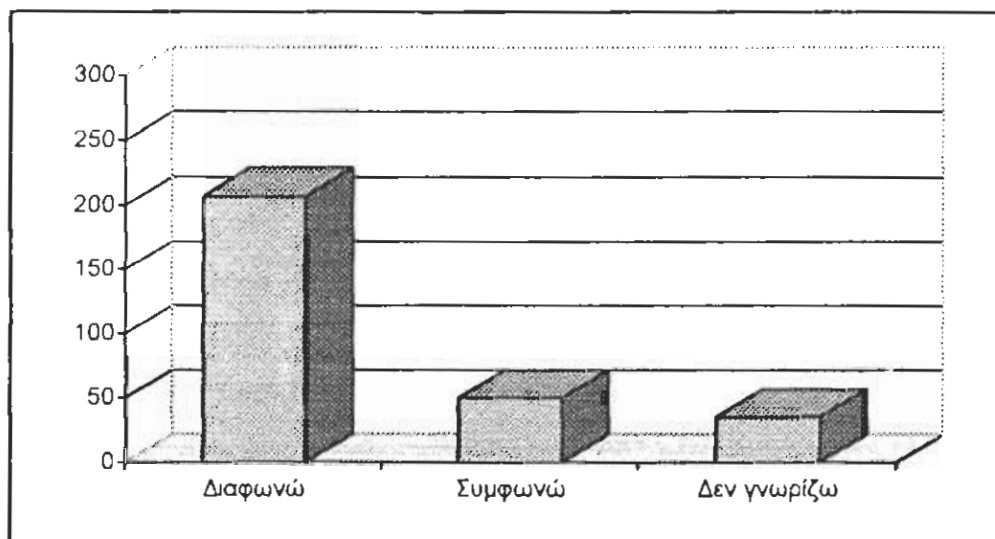


207 άτομα (ποσοστό 70.89%) σωστά διαφωνούν με την διαπίστωση ότι η άσκηση πίεσης για διάβασμα και γράψιμο είναι χρήσιμη στο να επιτευχθεί η συνεργασία και η τακτοποίηση της σχολικής εργασίας από τα παιδιά ενώ μόνο 50 άτομα (ποσοστό 17.12%) συμφωνούν. 35 άτομα (ποσοστό 11.99%) δεν μας απάντησαν (Πίνακας 34, Σχήμα 32).

Πίνακας 34: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η άσκηση πίεσης για διάβασμα και γράψιμο είναι χρήσιμη στο να επιτευχθεί η συνεργασία και η τακτοποίηση της σχολικής εργασίας από τα παιδιά.

Η ΑΣΚΗΣΗ ΠΙΕΣΗΣ ΓΙΑ ΔΙΑΒΑΣΜΑ ΚΑΙ ΓΡΑΨΙΜΟ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ ΣΤΟ ΝΑ ΕΠΙΤΕΥΧΘΕΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΤΑΚΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	N=292	Percent
Διαφωνώ	207	70.89%
Συμφωνώ	50	17.12%
Δεν γνωρίζω	35	11.99%

Σχήμα 32: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς την διαπίστωση ότι η άσκηση πίεσης για διάβασμα και γράψιμο είναι χρήσιμη στο να επιτευχθεί η συνεργασία και η τακτοποίηση της σχολικής εργασίας από τα παιδιά.



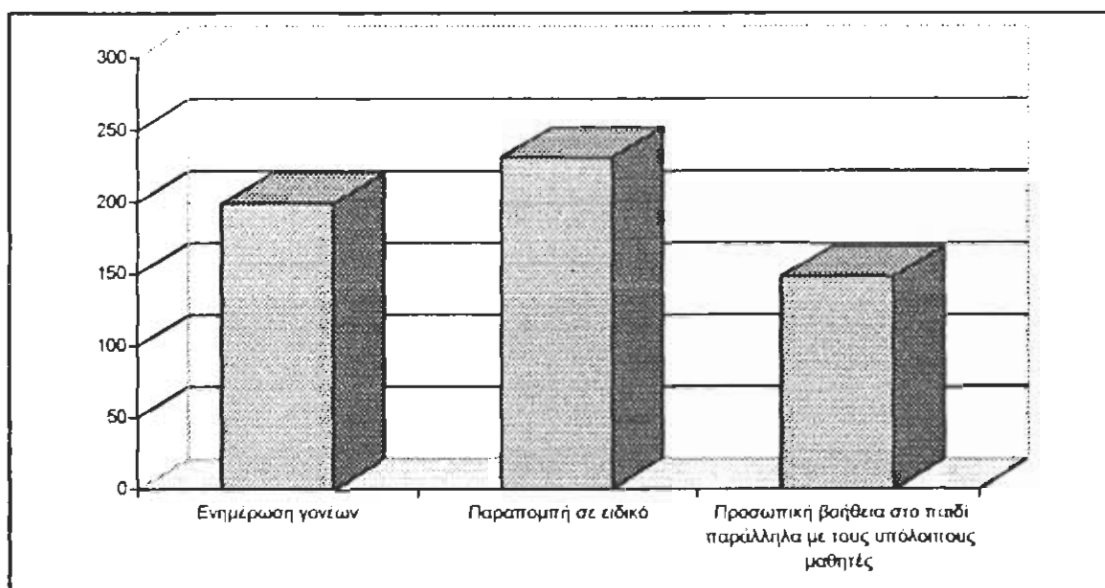
Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τι θα κάνουν όταν διαπιστώσουν ότι κάποιο παιδί παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας. Έτσι, 231 άτομα (ποσοστό 79.11%) ανέφεραν ότι θα παραπέμψουν τους γονείς σε κάποιον ειδικό και 199 άτομα (ποσοστό 68.15%) ότι θα ενημερώσουν τους γονείς σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους.

Τέλος, 148 άτομα (ποσοστό 50.68%) θα προσπαθήσουν να βοηθήσουν το παιδί παράλληλα με το πρόγραμμα διδασκαλίας των υπολοίπων μαθητών (Πίνακας 35, Σχήμα 33).

Πίνακας 35: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς το τι θα κάνουν όταν διαπιστώσουν ότι κάποιο παιδί παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας.

ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΠΟΥ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΤΕ ΟΤΙ ΕΝΑ ΠΑΙΔΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΠΟΙΑ ΘΑ ΕΙΝΑΙ Η ΕΠΟΜΕΝΗ ΚΙΝΗΣΗ ΣΑΣ;	N=292	Percent
Θα ενημερώσετε τους γονείς σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους	199	68.15%
Θα παραπέμψετε τους γονείς σε κάποιον ειδικό	231	79.11%
Θα προσπαθήσετε να βοηθήσετε το παιδί παράλληλα με το πρόγραμμα διδασκαλίας των υπόλοιπων μαθητών	148	50.68%

Σχήμα 33: Κατανομή ερωτηθέντων ως προς το τι θα κάνουν όταν διαπιστώσουν ότι κάποιο παιδί παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 292 εκπαιδευτικοί, μέσου όρου ηλικίας 41.77 ετών. Η επιλογή του δείγματος έγινε -ανεξάρτητα από καταγωγή, οικογενειακή και κοινωνικοοικονομική κατάσταση.

Όσον αφορά την γνώση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την δυσλεξία, οι σωστές απαντήσεις των ερωτηθέντων κυμάνθηκαν μεταξύ 4 και 29 σωστών απαντήσεων σε σύνολο 31 με μέσο όρο τις 19.66 σωστές απαντήσεις και τυπική απόκλιση 4.71 σωστές απαντήσεις (Πίνακας 36).

Πίνακας 36: Καταμέτρηση ερωτηθέντων ως προς τις σωστές απαντήσεις τους όσον αφορά τις γνώσεις τους για την δυσλεξία.

ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΓΝΩΣΗ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	N=292
Mean	19.66
Std. Dev.	4.71
Minimum	4.00
Maximum	29.00

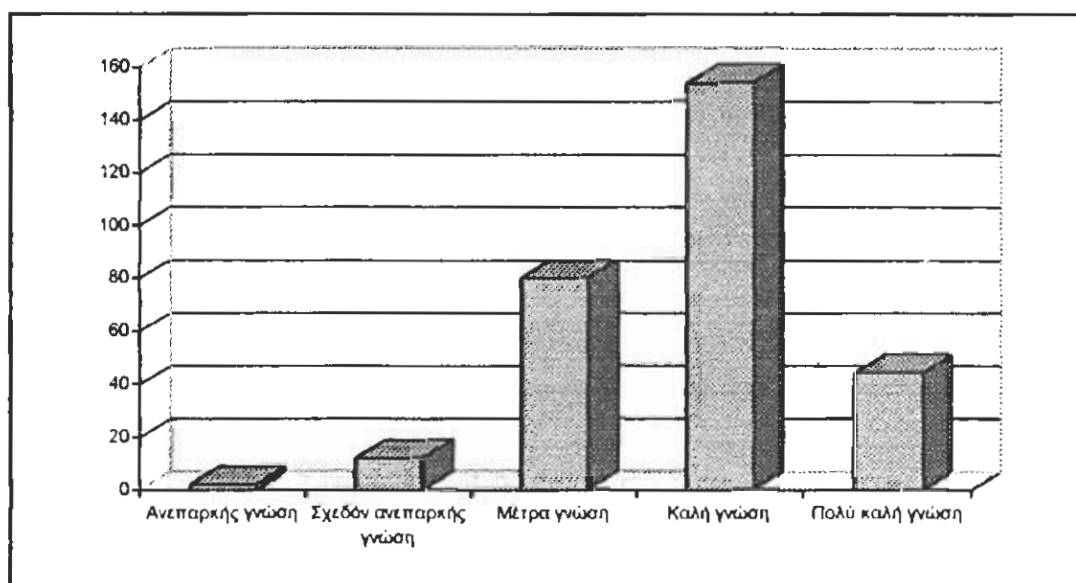
Το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων εμφανίζεται να έχει ικανοποιητικές γνώσεις ('μέτρια', 'καλή' και 'πολύ καλή') για την δυσλεξία σε ποσοστό 95.21%. Ειδικότερα, 154 άτομα έχουν καλές γνώσεις για την δυσλεξία δίνοντας από 18-24 σωστές απαντήσεις, 80 άτομα έχουν μέτριες γνώσεις δίνοντας από 12-17 σωστές απαντήσεις και 44 άτομα έχουν πολύ καλές γνώσεις για την δυσλεξία δίνοντας από 25-31 σωστές απαντήσεις.

Αντίθετα 12 ερωτηθέντες από το σύνολο του δείγματος μας εμφανίζονται να έχουν σχεδόν ανεπαρκής γνώση για την δυσλεξία δίνοντας από 5-11 σωστές απαντήσεις και μόνο 2 ερωτηθέντες έχουν ανεπαρκής γνώση για την δυσλεξία δίνοντας από 0-4 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 31 (Πίνακας 37, Σχήμα 34).

Πίνακας 37: Καταμέτρηση ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως προς τον χαρακτηρισμό της γνώσης τους για την δυσλεξία.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΓΝΩΣΗΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	N=292	Percent
Ανεπαρκής γνώση (0-4)	2	0.68%
Σχεδόν ανεπαρκής γνώση (5-11)	12	4.11%
Μέτρια γνώση (12-17)	80	27.40%
Καλή γνώση (18-24)	154	52.74%
Πολύ καλή γνώση (25-31)	44	15.07%

Σχήμα 34: Κατανομή ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως προς τον χαρακτηρισμό της γνώσης τους για την δυσλεξία.



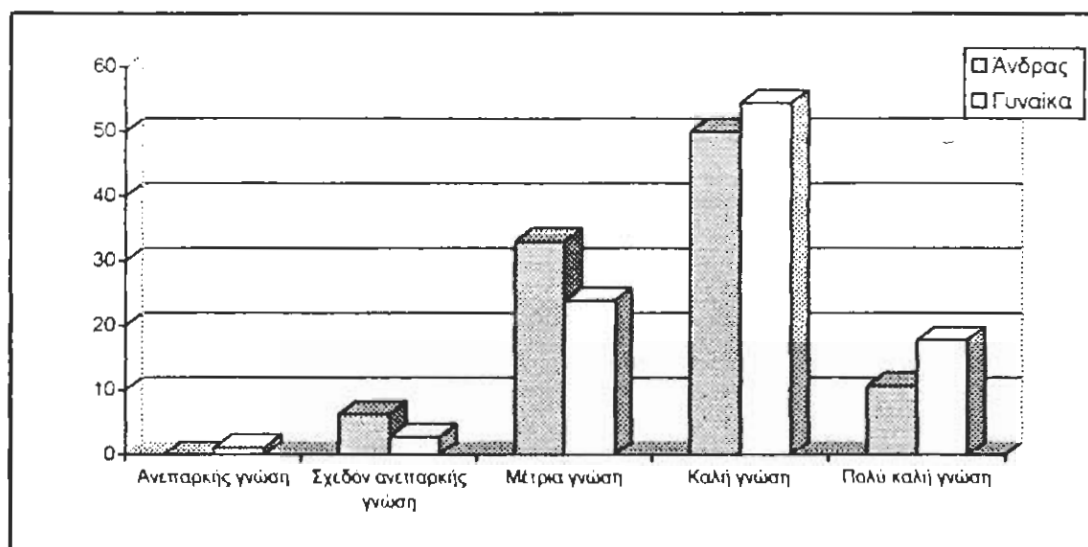
Ελέγχοντας την γνώση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την δυσλεξία σε σχέση με το φύλο τους διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (17.78%) πολύ καλή γνώση για την δυσλεξία έναντι 10.71% των αντρών συναδέλφων τους. Οι διαφοροποιήσεις όμως αυτές δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές ($\chi^2 = 7.92$, $df = 4$, NS) (Πίνακας 38, Σχήμα 35).

Πίνακας 38: Συσχέτιση του φύλου των ερωτηθέντων με τον χαρακτηρισμό της γνώσης τους όσον αφορά την δυσλεξία.

		Φύλο		
		Άνδρας	Γυναίκα	
Χαρακτηρισμός γνώσης όσον αφορά την δυσλεξία	Ανεπαρκής γνώση	0 0.00%	2 1.11%	2
	Σχεδόν ανεπαρκής γνώση	7 6.25%	5 2.78%	12
	Μέτρια γνώση	37 33.04%	43 23.89%	80
	Καλή γνώση	56 50.00%	98 54.44%	154
	Πολύ καλή γνώση	12 10.71%	32 17.78%	44
		112	180	292

$$\chi^2 = 7.92, df = 4, NS$$

Σχήμα 35: Συσχέτιση του φύλου των ερωτηθέντων με τον χαρακτηρισμό της γνώσης τους όσον αφορά την δυσλεξία.



Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (257 άτομα - ποσοστό 88.01%) δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στη δυσλεξία. Αντίθετα, μόνο 25 άτομα (ποσοστό 11.99%) δηλώνουν κάποιο είδος εξειδίκευσης (Πίνακας 6).

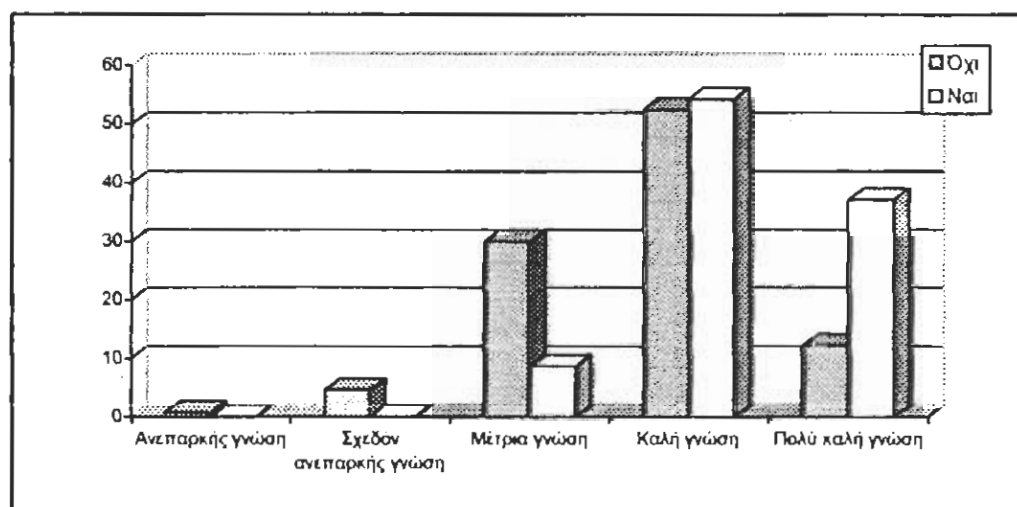
Ειδικότερα, ελέγχοντας την γνώση των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την δυσλεξία σε σχέση με την ερώτηση εάν έχουν εξειδικευμένες σπουδές πάνω στην δυσλεξία παρατηρούμε διαφοροποιήσεις. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν εξειδικευμένες σπουδές πάνω στην δυσλεξία έχουν σε ποσοστό 91.43% καλές έως πολύ καλές γνώσεις για την δυσλεξία έναντι 64.59% των εκπαιδευτικών που δεν έχουν εξειδικευμένες σπουδές, οι οποίοι εμφανίζεται να έχουν περισσότερο καλές έως μέτριες γνώσεις για την δυσλεξία. Αυτή η διαφορά που παρατηρήθηκε είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 = 19.93$, $df = 4$, $p < 0.001$) (Πίνακας 39, Σχήμα 36).

Πίνακας 39: Συσχέτιση της ερώτησης εάν έχουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εξειδικευμένες σπουδές πάνω στην δυσλεξία με τον χαρακτηρισμό της γνώσης τους όσον αφορά την δυσλεξία.

		Έχετε εξειδικευμένες σπουδές πάνω στην δυσλεξία:		
		Όχι	Ναι	
Χαρακτηρισμός γνώσης όσον αφορά την δυσλεξία	Ανεπαρκής γνώση	2 0.78%	0 0.00%	2
	Σχεδόν ανεπαρκής γνώση	12 4.67%	0 0.00%	12
	Μέτρια γνώση	77 29.96%	3 8.57%	80
	Καλή γνώση	135 52.53%	19 54.29%	154
	Πολύ καλή γνώση	31 12.06%	13 37.14%	44
		257	35	292

$$\chi^2 = 19.93, df = 4, p < 0.001$$

Σχήμα 36: Συσχέτιση της ερώτησης εάν έχουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εξειδικευμένες σπουδές πάνω στην δυσλεξία με τον χαρακτηρισμό της γνώσης τους όσον αφορά την δυσλεξία.



Τέλος, έγινε και ο έλεγχος της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων και του επιπέδου γνώσης που έχουν για την δυσλεξία. Το αποτέλεσμα που προέκυψε είναι:

Η γνώση ή μη των ερωτηθέντων για την δυσλεξία είναι ανεξάρτητη της ηλικίας και της προϋπηρεσίας τους. Ειδικότερα, όσον αφορά την ηλικία η τάση είναι αρνητική ($R=-0.01$, NS), δηλαδή φαίνεται να έχουν καλύτερη γνώση για την δυσλεξία οι νεώτεροι σε ηλικία ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αλλά αυτό δεν μπορεί να βεβαιωθεί στατιστικά αφού δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 40).

Όσον αφορά τώρα την προϋπηρεσία η τάση είναι θετική ($R=0.02$, NS), δηλαδή φαίνεται να έχουν καλύτερη γνώση για την δυσλεξία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που έχουν τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και αυτό δεν μπορεί να βεβαιωθεί στατιστικά αφού δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 40).

Πίνακας 40: Συσχέτιση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων με την γνώση που έχουν για την δυσλεξία.

Pearson Correlations	r	p-level
Ηλικία ερωτηθέντων		
Γνώση όσον αφορά την δυσλεξία	- 0.01	NS
Προϋπηρεσία ερωτηθέντων		
Γνώση όσον αφορά την δυσλεξία	0.02	NS

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως φαίνεται από το προηγούμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής είναι πολλά και μεγάλης σημασίας. Μέσα από τις απαντήσεις των δασκάλων μπορεί κανείς να βγάλει πολλά και σημαντικά συμπεράσματα, αναφορικά με την αντίληψή τους όσον αφορά τη δυσλεξία.

Από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 40 σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2002, διαπιστώθηκε ότι από τους 292 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος ένα σημαντικό μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 95,21% εμφανίζεται να έχει ικανοποιητικές γνώσεις για τη δυσλεξία. Αντιθέτως, μόνο 2 από τους ερωτηθέντες έχουν ανεπαρκή γνώση για τη δυσλεξία δίνοντας 0-4 σωστές απαντήσεις σε σύνολο 29.

Επίσης, όσον αφορά τους παράγοντες φύλο, ηλικία και προϋπηρεσία, η διαφορά που προκύπτει μεταξύ των εξεταζόμενων ομάδων ως προς τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καθώς επίσης και οι νεότεροι σε ηλικία και με μεγαλύτερη προϋπηρεσία δάσκαλοι παρουσιάζουν μικρή υπεροχή σε σχέση με τους συναδέλφους των αντίθετων ομάδων.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με κάποια εξειδίκευση στη δυσλεξία εμφανίζονται κατά πολύ περισσότερο ενημερωμένοι σε σχέση με εκείνους

χωρίς εξειδίκευση.

Δυστυχώς, μέχρι στιγμής δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες παρόμοιες με τη δική μας στην Ελλάδα. Με έκπληξη διαπιστώσαμε ότι η έρευνα της πτυχιακής μας εργασίας αποτελεί την πρώτη πανελλαδικά με το θέμα της αναγνώρισης της δυσλεξίας από το δάσκαλο. Εφόσον λοιπόν δεν υπάρχουν αποτελέσματα άλλων ερευνών, δεν είναι δυνατό να γίνει οποιαδήποτε σύγκριση της παρούσης έρευνας με άλλες.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

A) Καθώς στη συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν δυνατό για οικονομικούς αλλά και για λόγους περιορισμένου χρόνου να συμπεριληφθούν όλες οι πόλεις της Ελλάδας, προτείνεται η επέκταση της έρευνας κατ'αυτόν τον τρόπο. Έτσι το δείγμα θα είναι μεγαλύτερο και κατά συνέπεια περισσότερο αντιπροσωπευτικό.

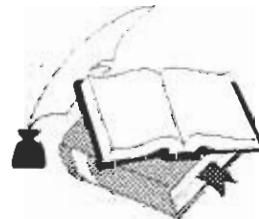
B) Επίσης προτείνεται η κατάλληλη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για θέματα δυσλεξίας έτσι ώστε ακόμα και το ποσοστό των δασκάλων, που σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζει μέτρια έως ανεπαρκή γνώση για τη δυσλεξία, να μπορέσει να συμβάλει στην έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπισή της.

Η ενημέρωση αυτή θα μπορούσε να έχει τη μορφή σεμιναρίων ανά τακτά χρονικά διαστήματα στους χώρους των σχολείων. Κατά τα σεμινάρια αυτά εκτός από την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, την εκδήλωση και την αντιμετώπισή της, πιστεύουμε πως θα ήταν εξαιρετικά αποτελεσματική η παρουσίαση κλινικών περιπτώσεων π.χ. παρουσίαση των γραπτών δυσλεξικών παιδιών ή ακόμη και βιντεο-σκοπημένα περιστατικά.

Γ) Προσωπική ευαισθητοποίηση των δασκάλων ώστε να επιφέρει αποτελέσματα κάθε προσπάθεια για ενημέρωσή τους.

Βιβλιογραφία

1. Πόρποδας Κ : Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα, 1997
2. Μάρκου Ν. Σπύρος: Δυσλεξία-αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα -, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Δ' Έκδοση, Αθήνα, 1998
3. Κρουσταλάκης Σ .Γεώργιος : Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες, Γ Έκδοση, Αθήνα, 1998
4. Μπουρσιέ Άρλετ: Αντιμετώπιση της δυσλεξίας, ΚΕΔΡΟΣ, Αθήνα, 1986
5. Πασιλέκας Αθανάσιος : Διαταραχές του λόγου-αιτιολογία, διάγνωση, θεραπεία-, Αθήνα, 1979
6. Β' Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών: Επίτομη παιδιατρική, ΛΙΤΣΛΣ, Αθήνα, 1997
7. Φλωράτου Μαρία-Μάρθα: Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά, ΟΔΥΣΣΕΑΣ, 2001
8. Μαυρομάτη Δώρα: Κατάρτιση του Προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας, Αθήνα 1995.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. www.dyslexia.gr
2. www.greece.gr
3. www.education.gr
4. www.earlywarningdyslexiatests.com
5. www.dyslexia.com
6. www.davisdyslexiacorrection.com



ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1.Σημειώσεις στο μάθημα ΔΥΣΛΕΞΙΑ Θεοδωράτου Μ.,ΤΕΙ
Πατρών.εαρινό εξάμηνο 2001

2.Απομαγνητοφώνηση ημερίδας με θέμα την δυσλεξία που
πραγματοποιήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης τον Φεβρουάριο 2001 με
κύριο ομιλητή τον παιδοψυχολόγο κο Ν.Μακαρώνα

3.Πρακτικά διημερίδας που πραγματοποιήθηκε στον χώρο του
ΤΕΙ Ηρακλείου με θέμα «Τι είναι τελικά η δυσλεξία» και κύρια
ομιλήτρια την κα Λιβάνη - Καλή.



ΗΜΕΡΙΔΕΣ-ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί

Στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας με θέμα «Η αναγνώριση της δυσλεξίας από το δάσκαλο» θεωρήσαμε χρήσιμο να διεξάγουμε μια πιλοτική έρευνα με σκοπό να συγκεντρώσουμε πληροφορίες σχετικά με τις απορίες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία. Το τελικό αποτέλεσμα, θα είναι η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου που θα διερευνά το παραπάνω θέμα. Θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερος αν καταγράφατε ανώνυμα στις παρακάτω σειρές τους προβληματισμούς σας σχετικά με την συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία.

- 1) Ποια συμπτώματα είναι αρκετά, για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ένα παιδί είναι δυσλεξικό;
- 2) Σε ποια ηλικία μπορεί να γίνει η διάγνωση της δυσλεξίας;
- 3) Όταν ένα παιδί της Α' Δημοτικού ή και της Β' δε μιλάει σωστά και γράφει όπως μιλάει, ακόμη και στην περίπτωση της υπαγόρευσης από το δάσκαλο, είναι δυνατό να παρουσιάζει δυσλεξία;
- 4) Επειδή σε πολυθέσια σχολεία υπάρχει αρκετός αριθμός παιδιών που παρουσιάζουν φαινόμενα

Ελπίζοντας ότι θα ανταποκριθείτε θετικά, σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων. →

Μιχαηλίδου Κατερίνα

Στεργιάκη Πηνελόπη

δυσλεξίας, μάλιστα θα ήταν χρήσιμο, ανήμεθα στις οργανικές είες ειακόων και άλλων ειδικοτήτων, να υπάρχει και κάποια οργανική θέση ειδική για τη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας;

5) Τα πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη είναι γνώριμα δυσλεξίας;



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
(Τ.Ε.Ι.) ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Κουκούλι Πάτρας
263 34 ΠΑΤΡΑ

Πληροφορίες: Β. Μιχαλοπούλου

ΠΡΟΣ :

Τηλέφωνο: 061 - 319 175
FAX: 061 - 329 943

Βαθμός Ασφαλείας
Πάτρα 28 - 3 - 2002

Αριθ. Πρωτ. 802 Βαθμός Προτίτας.

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνουμε ότι όπως προκύπτει από τον έλεγχο που κάναμε στα μητρώα μας, η Μιχαηλίδου Αικατερίνη του Νικολάου και η Στεργιάκη Πηνελόπη του Κωνσταντίνου είναι σπουδάστριες του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματων Υγείας και Πρόνοιας του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Πάτρας, για το εαρινό εξάμηνο του σπουδαστικού έτους 2001 - 2002.

Η Σχολή ανήκει στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ολική διάρκεια σπουδών στο Τμήμα είναι επτά (7) εξάμηνα φοίτηση και ένα (1) εξάμηνο πρακτική άσκηση στο επάγγελμα.

Οι παραπάνω σπουδάστριες στα πλαίσια των υποχρεωτικών μαθημάτων τους θα πρέπει να εκπονήσουν πτυχιακή εργασία με θέμα : « Αναγνώριση της Δυσλεξίας από τους Δασκάλους » με Υπεύθυνη Εκπαιδευτική την κ. Μαρία Θεοδωράτου, Επιστημονικό Συνεργάτη του Τμήματός μας.

Στα πλαίσια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας θα πραγματοποιηθεί έρευνα σε Δασκάλους Δημοτικών Σχολείων των πόλεων σ' όλη την Ελλάδα.

Παρακαλούμε όπως επιτραπεί η είσοδος των σπουδαστριών του Τμήματός μας, στους χώρους του Σχολείου σας, προκειμένου να χωρηγήσουν ερωτηματολόγια στους Δασκάλους του Σχολείου σας, ώστε να υλοποιηθεί η παραπάνω έρευνα.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία σας.

Η Προϊσταμένη του Τμήματος



Εσωτερική Διανομή
Γραμματεία Τμήματος
Λογοθεραπείας

ΠΡΟΣ:

κ.Διευθυντή του παρόντος
Δημοτικού Σχολείου

Στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας με θέμα: **“Η αναγνώριση της δυσλεξίας από τους δασκάλους”**, κρίθηκε απαραίτητο να σταλεί το παρακάτω ερωτηματολόγιο σε Δημοτικά Σχολεία σε όλη την Ελλάδα έτσι ώστε να έχουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα των απόψεων κάθε εκπαιδευτικού σχετικά με το υπερκείμενο θέμα.

Σε όλη την προσπάθειά μας θα εκτιμούσαμε τη βοήθειά σας στα εξής:

- Να συμπληρωθούν τα σχετικά δελτία **ανώνυμα** (ένα για κάθε εκπαιδευτικό) εντός **5 ημερών**
- Να συλλεχθούν και να σταλούν αμέσως μετά το πέρας των 5 ημερών στη διεύθυνση που αναγράφεται στο φάκελο που εσωκλείεται και φέρει το ανάλογο γραμματόσημο.

Ελπίζοντας ότι θα ανταποκριθείτε θετικά και γνωρίζοντας το μέγεθος των υποχρεώσεών σας αυτή την περίοδο, σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,
Στεργιάκη Πηνελόπη
Μιχαηλίδου Κατερίνα
Τελειόφοιτες σπουδάστριες
Λογοθεραπείας
ΤΕΙ Πατρών

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ:

- Αν κρίνετε ότι είναι σωστό μπορείτε να δώσετε και περισσότερες από μία σωστές απαντήσεις .
- Αν τα έντυπα δεν επαρκούν για όλους τους εκπαιδευτικούς μπορείτε αν θέλετε να βγάλετε αντίγραφα.

ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

Σχολείο στο οποίο διδάσκετε:

Αριθμός χρόνων άσκησης του επαγγέλματος:

Εξειδικευμένες σπουδές πάνω στη δυσλεξία:

.....

.....

Ηλικία:

Φύλο:

1. Η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

2. Ένα δυσλεξικό παιδί είναι και νοητικά υστερημένο

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

3. Υπάρχουν δυσλεξικά παιδιά με ανώτερη του φυσιολογικού νοημοσύνη

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

4. Μεταξύ των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά παιδιά, συγκαταλέγονται και τα προβλήματα στην άρθρωση.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

5. Η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία στη διάκριση δεξί-αριστερού.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

6. Κάποια από τα κυριότερα λάθη που παρατηρούνται στην ανάγνωση των δυσλεξικών παιδιών είναι:

α. Διαβάζουν πολύ γρήγορα

β. Δυσκολεύονται να γυρίσουν από το τέλος της μιάς γραμμής στην αρχή της άλλης (χάνουν την «αράδα»)

γ. Δεν σταματούν στην τελεία ή το κόμμα

7. Κατά την ανάγνωση ένα δυσλεξικό παιδί συγγεί τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

8. Τα δυσλεξικά παιδιά μπορεί να διαβάσουν σωστά ένα κείμενο αλλά να μην καταλάβουν το νόημά του.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

9. Ένα από τα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών στη γραφή μπορεί να είναι και η καθρεπτική γραφή.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

10. Τα δυσλεξικά παιδιά κάνουν ορθογραφικά λάθη επειδή δεν γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

11. Τα παιδιά με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αντιγραφή από τον πίνακα.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

12. Το δυσλεξικό παιδί έχει δυσκολία στην καθ' υπαγόρευση γραφή.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

13. Η εικόνα των γραπτών των δυσλεξικών παιδιών χαρακτηρίζεται από μουντζούρες,κακογραφία και ακαταστασία.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

14. Τα δυσλεξικά παιδιά συγγέουν μονάχα τα γράμματα που μοιάζουν οπτικά(π.γ.β-θ) και όχι τα γράμματα που μοιάζουν ακουστικά(π.γ.θ-δ).

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

15. Λόγω του φτωχού τους λεξιλογίου,τα παιδιά με δυσλεξία απαντούν μονολεκτικά σε απαντήσεις που τους τίθενται.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

16. Τα παιδιά με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν με αποτέλεσμα να δίνουν λανθασμένες απαντήσεις.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

17. Τα δυσλεξικά παιδιά δεν είναι προσανατολισμένα ως προς το χώρο.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

18. Η δυσλεξία περιλαμβάνει και την αδυναμία στην απομνημόνευση ακολουθιών όπως των ημερών της εβδομάδας, των μηνών ή ακόμα και του πίνακα του πολλαπλασιασμού.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

19. Τα δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν το μάθημα ευκολότερα όταν το ακούνε παρά όταν το διαβάζουν.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

20. Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ιδιαίτερες ικανότητες σε κάποιες δεξιότητες (π.χ. κατασκευές).

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

21. Δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που έχουν τα δυσλεξικά παιδιά στα γλωσσικά και σ' εκείνη που έχουν στα πρακτικά μαθήματα.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

22. Παρά τα όποια προβλήματά τους, τα παιδιά με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν δυσκολίες σε άλλες δεξιότητες (π.χ. να δέσουν τα κορδόνια τους).

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

23. Τα δυσλεξικά παιδιά διακατέχονται από τα ίδια συναισθήματα αυτοεκτίμησης που διακατέχονται και οι υπόλοιποι μαθητές.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

24. Η προθυμία για την όλη σχολική διαδικασία χαρακτηρίζει τα παιδιά με δυσλεξία.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

25. Η δυσλεξία συνοδεύεται από αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

26. Λόγω της αδυναμίας στην έκφραση δεν προσπαθούν να διαμορφώσουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

27. Ένας τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η επανάληψη της τάξης.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

28. Η άσκηση πίεσης για διάβασμα και γράψιμο είναι χρήσιμη στο να επιτευχθεί η συνεργασία και η τακτοποίηση της σχολικής εργασίας από τα παιδιά.

- α. Συμφωνώ β. Διαφωνώ γ. Δεν γνωρίζω

29. Στην περίπτωση που διαπιστώσετε ότι ένα παιδί παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας ποια θα είναι η επόμενη κίνησή σας;

- α. Θα ενημερώσετε τους γονείς σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους
β. Θα παραπέμψετε τους γονείς σε κάποιο ειδικό
γ. Θα προσπαθήσετε να βοηθήσετε το παιδί παράλληλα με το πρόγραμμα διδασκαλίας των υπόλοιπων μαθητών

