



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ**
UNIVERSITY OF PATRAS

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η εκτίμηση της δυσορθογραφίας σε παιδιά
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίγνωση των
δασκάλων μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης**

**The assessment of dysorthography in children of primary
education and the teachers' awareness in the school
environment**

**Δρακάκη Δημοκρατία
Μελισσουργάκη Ιφιγένεια
Χαρωνίτη Στυλιανή**

**ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Ευστρατιάδου Ευαγγελία – Αντωνία (Εύα), PhD**

ΠΑΤΡΑ -2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	7
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
2. ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ	8
2.1. Εισαγωγή.....	8
2.2. Ορισμός.....	8
2.3. Η ορθογραφία της κοινής νεοελληνικής.....	9
2.4. Ορθογραφική ικανότητα.....	9
2.5. Τι περιλαμβάνει η ορθογραφία	11
2.6. Σχέση ανάγνωσης – γραφής – ορθογραφίας.....	11
2.7. Στάδια Ανάπτυξης Ορθογραφίας.....	12
3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ	14
3.2. Εισαγωγή.....	14
3.3. Οδηγίες και Μέθοδοι για τους εκπαιδευτικούς.....	14
4. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	18
4.1. Δυσγραφία και δυσορθογραφία.....	18
4.2. Χαρακτηριστικά στη μάθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ειδικά τη γραφή και την ορθογραφία.....	19
5. ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ	21
5.1. Ορισμός.....	21
5.2. Αιτιολογικοί παράγοντες.....	21
5.3. Διάγνωση.....	21
5.3.1. Τα Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV (1994) για την Διαταραχή της Δυσορθογραφίας είναι:	22
5.4. Αντιμετώπιση	22
5.4.1. Η αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας από.....	22
τους εκπαιδευτικούς.....	22
5.4.2. Η αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας από.....	25
τους λογοθεραπευτές.....	25
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	26
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	26
6.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι.....	26

6.2. Είδος έρευνας.....	26
6.3. Το εργαλείο της έρευνας	27
6.4. Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες.....	28
6.5. Τρόπος συλλογής	29
6.6. Στατιστική ανάλυση	29
6.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία	30
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	31
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	49
9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	53
10. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ	54
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	58
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	58
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	63

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία, αφορά πτυχιακή εργασία στα πλαίσια προπτυχιακών σπουδών του τμήματος λογοθεραπείας. Πριν γίνει η ανάλυση της, νιώθουμε την ανάγκη να ευχαριστήσουμε την καθηγήτρια – επόπτριά μας, κυρία Ευστρατιάδου Εύα για την εμπιστοσύνη και την καθοδήγησή της προκειμένου να υλοποιηθεί η παρούσα εργασία. Ακόμη, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα σχολεία και τους διευθυντές τους που μας δέχτηκαν με προθυμία, τους δασκάλους αλλά και τους μαθητές που με χαρά συμμετείχαν στην έρευνά μας. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειές μας και στους φίλους μας για την στήριξη τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αφορμή για τη διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας, αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που προέκυψαν από την ανασκόπηση τόσο της ελληνικής όσο και της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παρουσία δυσορθογραφίας καθώς και την αντιμετώπιση της. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα ποσοτική έρευνα αποτελείται από δύο επιμέρους τμήματα. Αφενός η ύπαρξη ή μη δυσορθογραφίας σε παιδιά τετάρτης τάξης του δημοτικού και αφετέρου η γνώση των δασκάλων πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα στην δυσορθογραφία. Στο πρώτο τμήμα της μελέτης χορηγήθηκε ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο σε μαθητές της Δ' Δημοτικού, το οποίο απαρτίζεται από δοκιμασίες οι οποίες εξέταζαν κανόνες ορθογραφίας. Στη δεύτερο τμήμα χορηγήθηκε ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο προς τους δασκάλους ώστε να διαπιστωθεί η γνώση τους σε μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα στη δυσορθογραφία.

Με άλλα λόγια, μέσω της συγκεκριμένη έρευνας διερευνάται το ποσοστό των μαθητών με δυσορθογραφία και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τους είναι σε θέση να εντοπίσουν το αντίστοιχο ποσοστό μέσα στα πλαίσια της τάξης. Παράλληλα, σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να καταδείξει ποια είναι η παιδαγωγική στάση που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τους μαθητές που παρουσιάζουν συμπτώματα δυσορθογραφίας καθώς και την στάση που ακολουθούν για την παραπομπή αυτών των παιδιών σε ειδικούς.

Το δείγμα το οποίο συμμετείχε στην έρευνα αποτελούταν από 98 μαθητές και 24 δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι 23 (23,5 %) εμφάνισαν συμπτώματα δυσορθογραφίας, ενώ η πλειοψηφία δεν εμφάνισε. Όσον αφορά τους δασκάλους, μέσα από την ανάλυση των δικών τους ερωτηματολογίων διαπιστώθηκαν αρκετά ευρήματα. Αρχικά, πάνω από το 50 % των δασκάλων μπόρεσε να αναγνωρίσει τα 2 από τα 4 συμπτώματα δυσορθογραφίας. Επίσης, το 88,9 % θεωρεί ότι στην τάξη του υπάρχουν μαθητές με συμπτώματα δυσορθογραφίας σε ποσοστό 10- 30 % , ποσοστό που δεν παρεκκλίνει σε μεγάλο βαθμό από το πραγματικό. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (87,5 %) θα παρέπεμπε ένα παιδί με συμπτώματα δυσορθογραφίας σε κάποιο ειδικό για αξιολόγηση.

Λέξεις-κλειδιά : μαθησιακές δυσκολίες, δυσορθογραφία, ορθογραφημένη γραφή, τρόποι αντιμετώπισης, εκπαιδευτικοί, κατάρτιση, γνώση, παραπομπή, λογοθεραπευτής.

ABSTRACT

The reason for conducting this research was the concerns that arose from the review of both Greek and foreign language bibliography on teachers' knowledge of the presence of dysgraphia and its treatment. More specifically, the present quantitative survey consists of two separate sections. On the one hand, the existence or non-existence of dysorthography in children of the fourth grade of primary school and on the other hand, the knowledge of teachers on learning difficulties and especially in dysgraphia. In the first part of the study, a non-weighted test was given to fourth grade students, which consists of tests that examined spelling rules. In the second part, another non-weighted test was given to the teachers in order to ascertain their knowledge in learning difficulties and especially in dysorthography.

In other words, this survey investigates the percentage of students with misspellings and whether their teachers are able to identify the corresponding percentage within the classroom. At the same time, the aim of this research is to demonstrate the pedagogical attitude of teachers regarding students who show symptoms of dysorthography as well as the attitude they follow towards the referral of these children to specialists.

The sample that participated in the research consisted of 98 students and 24 primary school teachers. From the analysis of the results of the students' tests, it was found that 23 (23.5%) showed symptoms of dysgraphia, while the majority did not show any symptoms. As for the teachers, through the analysis of their own tests, several findings were found. Initially, more than 50% of teachers were able to identify 2 of the 4 symptoms of dysgraphia. Also, 88.9% believe that there are students in his class with symptoms of dysorthography at a rate of 10-30%, a percentage that does not deviate greatly from the real one. Finally, the highest percentage of teachers (87.5%) would refer a child with symptoms of dysgraphia to a specialist for evaluation.

Key-words: learning difficulties, dysorthography, spelling, treatment, teachers, training, knowledge, reference, speech language therapist

ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μάθηση αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην ζωή του ανθρώπου. Χρειάζεται βοήθεια για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο περιβάλλον αλλά και στις καθημερινές δραστηριότητες της ζωής. Η βοήθεια αυτή, παρέχεται από την διδασκαλία, μέσα από την οποία ο μαθητής απορροφά τις πληροφορίες και τις γνώσεις που του είναι απαραίτητες από τον εκπαιδευτικό.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να συνδεθούν άμεσα με τη μάθηση, καθώς ο συγκεκριμένος όρος έρχεται στην επιφάνεια, όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες αποτυγχάνουν στις σχολικές τους επιδόσεις. Η σχολική αποτυχία ορίζεται ως η δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα της μάθησης και συμπεριφοράς, όπως αυτά ορίζονται για μια συγκεκριμένη ηλικία και για μια ορισμένη σχολική τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές απογοητεύονται και συχνά τα παρατούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καμία στήριξη για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και να μπορέσουν να βοηθήσουν οι ίδιοι τα παιδιά, με αποτέλεσμα οι γονείς να απογοητεύονται και να βρίσκονται σε μια κατάσταση πανικού και σύγχυσης, σχετικά με το ποιο θα είναι το μέλλον των παιδιών τους και πως μπορούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται στις δυσκολίες στα μαθηματικά και στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) που παρουσιάζουν παιδιά χωρίς σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην Νοητική Υστέρηση.

Η δυσορθογραφία είναι μια ειδική δυσκολία της μάθησης της ορθογραφίας που συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Πολομαρκάκη 1989). Ορίζεται ως ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφή.

Ο όρος «δυσορθογραφία», αποτελείται από το πρώτο συνθετικό «δυσ-», που υποδηλώνει την δυσκολία, και το δεύτερο συνθετικό ορθογραφία που δηλώνει την ικανότητα τήρησης κανόνων που αφορούν στη γραπτή απεικόνιση των λέξεων μιας γλώσσας.

Η παρούσα ερευνητική πτυχιακή εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εμφάνιση της δυσορθογραφίας σε παιδιά τετάρτης τάξης δημοτικού, στην οποία συνήθως διακρίνουμε τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και την επίγνωση των δασκάλων πάνω σε αυτή την κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών.

2. ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗ ΓΡΑΦΗ

2.1. Εισαγωγή

Η ορθογραφή είναι μια από τις πιο δύσκολες μηχανιστικές δεξιότητες. Η εκμάθησή της αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για πολλούς μαθητές και ιδιαίτερα γι' αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Mercer&Mercer, 1998). Η ορθογραφή απαιτεί από το μαθητή- συγγραφέα να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για το γραπτό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και τη δομή της ορθογραφίας. Έρευνες δείχνουν ότι ο μαθητής- συγγραφέας πρέπει να δομήσει δεξιότητες που αφορούν τη φωνολογία, μορφολογία των λέξεων και την κατανόηση των συμφραζομένων. Επιπλέον, θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση των δομικών στοιχείων της γλώσσας (φωνήματα, μορφήματα, συλλαβές, λέξεις) και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί άνετα και γρήγορα όταν γράφει. Τα φωνήματα και οι συλλαβές αποτελούν στοιχεία χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο, ενώ αντίθετα τα μορφήματα και οι λέξεις έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο. (Σπαντιδάκης, 2004)

Τα φωνήματα αποτελούν τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας και υπάρχουν ως στοιχεία μόνο στην ελληνική γλώσσα. Αποτελείται από είκοσι φωνήματα τα οποία διακρίνονται σε φωνήεντα και σύμφωνα, και βάση αυτών σχηματίζονται είκοσι πέντε φθόγγοι. (Πόρποδας, 2002)

Η συλλαβή περιλαμβάνει κατά κανόνα ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο, των οποίων προηγούνται ή έπονται συνήθως ένα ή δύο σύμφωνα και σπάνια τρία. (Σπαντιδάκης,2004)

Τα μορφήματα αποτελούν τις μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας. Μπορεί να είναι λέξεις, αλλά κυρίως είναι είτε προθέματα είτε επιθέματα είτε καταλήξεις λέξεων. (Σπαντιδάκης, 2004)

Η λέξη είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης μορφημάτων. Παρότι δεν αποτελεί την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, η σημασία της στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι εξαιρετικά μεγάλη. (Σπαντιδάκης, 2004)

2.2.Ορισμός

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1992), ορθογραφία είναι η ικανότητα του μαθητή να κάνει την ορθή γραφηματική επιλογή για την αναπαράσταση ενός φωνήματος, όταν οι επιλογές είναι παραπάνω από μία. Στη συνέχεια έρχεται ο Ζάχος (1992) να συμπληρώσει τον ορισμό ως εξής «..αλλά και την γραμματικά, συντακτικά, και σημασιολογικά σωστή διατύπωση ενός κειμένου». Από την άλλη πλευρά όμως η Παντελιάδου (2011) και ο Βουγιούκας (1994) αναφέρονται σε «κάποιους κανόνες» και σε ένα «συμφωνημένο συμβατικό πρότυπο γραπτών συμβόλων και γραφημάτων», αντίστοιχα.

Αν κάθε γράφημα αναπαριστούσε ένα φώνημα, τότε η ορθογραφία θα ήταν αρκετά απλή και θα σχετιζόταν αποκλειστικά και μόνο με την εκμάθηση των γραμματικών κανόνων (Παντελιάδου, 2011). Στην ελληνική γλώσσα όμως δεν υπάρχει κανένα φώνημα με μία μόνο ορθογραφική πραγμάτωση, δεσμευτική για όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα. Όλα τα γράμματα του αλφαβήτου διακρίνονται σε μικρά και κεφαλαία. Συνεπώς, η εκμάθηση της γραφής είναι πάντοτε και εκμάθηση της ορθογραφίας (Γκότοβος, 1992). Επίσης, στην Ελλάδα με τη διπλή γλωσσική παράδοση και για όσον καιρό υπήρχε διελκυστίνδα ανάμεσα σε καθαρεύουσα και δημοτική, το θέμα παρουσίαζε πρόσθετες δυσκολίες, γιατί οι δύο γλωσσικές μορφές (λόγια και λαϊκή) χρησιμοποιούσαν τον ίδιο παραδοσιακό γραπτό κώδικα, ενώ είχαν σημαντικές διαφορές από φωνητική και φωνολογική άποψη, γεγονός που γίνεται λόγος για ιστορική ορθογραφία. (Βουγιούκας, 1994)

2.3. Η ορθογραφία της κοινής νεοελληνικής

Το πρόβλημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα βασίζεται τόσο σε επίπεδο φωνολογικό (γνώση της φωνημικής δομής των λεκτικών συνόλων), όσο κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας. Τόσο στην περίπτωση των θεματικών, όσο και στην περίπτωση των καταληκτικών μορφημάτων, απαιτείται γνώση γύρω από τον τύπο του θέματος, της κατάληξης και γενικά των μορφημάτων που συνθέτουν τη συγκεκριμένη λέξη. (Γκότοβος, 1992). Μπορεί ορισμένα φωνήματα να παριστάνονται σε διαφορετικά γράμματα (π.χ. το φώνημα /i/ με τα γράμματα ι, η, υ, ει, οι, υι) όμως κάθε γράμμα (ή δίψηφο) έχει μια μόνο ανάγνωση, αποδίδει δηλαδή ένα και το ίδιο πάντα φώνημα με τα τυχόν αλλόφωνα του. Αλλά 45 έχουμε και τις ελάχιστες εξαιρέσεις (π.χ. σμήνος, που το σ πραγματώνεται [ζ]). (Βουγιούκας,1994)

Η ορθογραφική δεξιότητα είναι κυρίως υπόθεση ματιού και οπτικής μνήμης. Το μάτι υπηρετεί αποτελεσματικά την αντίληψη όταν ενεργοποιείται από εσωτερική πρόθεση και κινείται εξεταστικά για την αποτύπωση της φυσιογνωμίας των λέξεων σε ότι χαρακτηριστικό έχουν. (Βουγιούκας, 1994) Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες για να μπει η διδασκαλία της ορθογραφίας σε νέες βάσεις έγινε με τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία του δημοτικού «Η γλώσσα μου». Η ορθογραφία είναι πάλι καθημερινό μέλημα, αυτή τη φορά όμως σε συστηματική βάση με τις εργασίες «Γράφω και μαθαίνω» και «Λέξεις για την καρτέλα» με καρτέλα για την καταγραφή των λέξεων. Στο «Γράφω και μαθαίνω» περιλαμβάνει ένα σύντομο κείμενο με λέξεις από την καρτέλα, και άλλες, γραμματικού ενδιαφέροντος από τις εργασίες της ημέρας. (Βουγιούκας, 1994)

Τέλος, η διαφοροποίηση του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών αναμένεται να εξαρτάται με την ορθογραφική τους ικανότητα από κάποιο σημείο της σχολικής τους τροχιάς και μετά, αν δεχτούμε ότι η γνώση γύρω από τη μορφηματική δομή των λέξεων είναι διατυπωμένη σε μια μεταγλώσσα (γραμματική) και ότι η επιτυχής μεταβίβαση αυτής της γνώσης προϋποθέτει τον επαρκή χειρισμό της γραμματικής ορολογίας. (Γκότοβος, 1992)

2.4.Ορθογραφική ικανότητα

Η μελέτη της παιδαγωγικής διαδικασίας που καταλήγει στην ορθογραφική μάθηση, ενδιαφέρει τόσο τους υποστηρικτές της θέσης ότι η ορθογραφία ρυθμίζεται κυρίως βιολογικά – μηχανιστικά, όσο και τους υποστηρικτές της αντίθετης θέσης ότι η ορθογραφική μάθηση δεν διαφέρει κατ' αρχήν από άλλες μορφές μάθησης και γι' αυτό η γνωστική της διάσταση είναι η κυρίαρχη. Οι πιο γνωστές μελέτες για την διαφοροποίηση των μαθητών στην περιοχή της ορθογραφίας έγιναν από τον Κ. Πόρποδα (1989, 1990). Ο Πόρποδας δέχτηκε την ύπαρξη δύο καναλιών (διαύλων) που παρεμβάλλονται στη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης (φωνολογικό κανάλι φωνημικής – γραφηματικής μετάφρασης, λεξιλογικό – σημασιολογικό κανάλι). Αναπτύσσει τη θέση ότι η ικανότητα ορθογραφίας συνδέεται με τη «φωνημική ενημερότητα», δηλαδή με κάποια γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων. Οι έρευνες που στηρίζονται στην υπόθεση της φωνημικής ενημερότητας δείχνουν ότι ομάδες παιδιών που διαφοροποιούνται ως προς τη μεταβλητή «φωνημική ενημερότητα» αλλά είναι σχετικά ομοιογενείς αναφορικά με άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές (π.χ. ηλικία, φύλο, κοινωνική προέλευση, νοημοσύνη), παρουσιάζουν διαφορετικές συμπεριφορές στην ορθογραφία λέξεων.

Ωστόσο η υπόθεση της φωνημικής ενημερότητας έχει μάλλον μικρή εμβέλεια για τους παρακάτω λόγους:

- Έχει αξία μόνο για την πρώτη τάξη του Δημοτικού, όπου η φωνημική ενημερότητα μπορεί να θεωρηθεί «ανεξάρτητη μεταβλητή» ως προς την ορθογραφική συμπεριφορά.
- Η ορθογραφία της ελληνικής διέπεται από πολλαπλές ορθογραφικές αρχές. Η φωνημική ενημερότητα είναι λογικό να συνδέεται με τη φωνημική ορθογραφική αρχή, με βάση την οποία ρυθμίζονται οι πάγιες αντιστοιχίσεις φωνημάτων και γραφημάτων.
- Η φωνημική ενημερότητα, ως γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων, είναι ουσιαστικά μια ενδιάμεση μεταβλητή γνωστικού τύπου. Θα άξιζε τον κόπο να μελετηθεί κανείς την μεταβλητή αυτής σε διάφορες υποκατηγορίες μαθητών, με κριτήριο τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών περιβαλλόντων που μεταβιβάζουν τη γνώση γύρω από τη φωνημική δομή των λέξεων.

Στην περίπτωση αυτή, η σχέση ανάμεσα στη φωνημική ενημερότητα και την ορθογραφική συμπεριφορά, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελεί έκφραση μιας γενικότερης συσχέτισης ανάμεσα σε παιδαγωγικά περιβάλλοντα και στην ορθογραφία. (Γκότοβος, 1992).

Από την άλλη πλευρά έχουμε την φωνολογική ενημερότητα, η οποία έχει χωριστεί σε δύο σκέλη. Το πρώτο αφορά στη μελέτη της φωνολογικής επίγνωσης ως γνωστικής δεξιότητας καθαυτή και στους παράγοντες που την επηρεάζουν και το δεύτερο αφορά τη σχέση της με την κατάκτηση της ανάγνωσης. Σε ότι αφορά το πρώτο σκέλος, έχει δειχτεί πως τα ελληνόπουλα νηπιακής και πρώτης σχολικής ηλικίας κατακτούν ευκολότερα και χωρίς διδασκαλία τον χειρισμό της συλλαβής, ενώ δυσκολεύονται στον χειρισμό του φωνήματος. Σε ότι αφορά το δεύτερο σκέλος, έχει δειχτεί πως η φωνολογική επίγνωση διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης, καθώς και σχετίζεται με την ορθογραφική ικανότητα, αφού με υψηλή φωνολογική επίγνωση εκδηλώνουν λιγότερα λάθη φωνολογικού τύπου (προσθήσεις, αφαιρέσεις, αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις) σε σχέση με τους συνομήλικους τους με χαμηλή φωνολογική επίγνωση (Τζελέπη, 2004). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν πως η φωνολογική επίγνωση μπορεί να διδαχθεί στο νηπιαγωγείο και αφετέρου πως αυτή η

διδασκαλία διευκολύνει την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πόρποδας, Παλαιοθόδωρος και Παναγιωτόπουλος, 1998)

2.5.Τι περιλαμβάνει η ορθογραφία

Η ύλη της ορθογραφίας περιλαμβάνει δύο κυρίως τομείς:

1) Τα καταληκτικά λάθη

2) Τα λάθη που αφορούν τη ρίζα, το θέμα.

Όμως υπάρχει και ένα τρίτος τομέας, που αναφέρεται στους ορθογραφικούς κανόνες στην πράξη και σε ένα σημαντικό αριθμό λέξεων που αλλάζουν θέμα και είναι συχνές π.χ. πλένω – έπλυνα, βλέπω – είδα κ.τ.λ.

Τις ομάδες αυτές των λέξεων τις βάλαμε στο τέλος γιατί πρέπει πρώτα να δομηθεί, να χτιστεί στο νου του παιδιού η ορθογραφία χωρίς αμφιβολίες και ύστερα να ασχοληθεί με τις εξαιρέσεις. Για λόγους πάλι διδακτικής σκοπιμότητας, ο πρώτος τομέας συμπεριλαμβάνει λέξεις σύνθετες, που υποβοηθούν τα παιδιά στην άνετη σύνθεση και δεν παρουσιάζουν καμία δυσκολία ορθογραφική και ξεκουράζουν τα παιδιά στο εισαγωγικό στάδιο π.χ. από – φεύγω, από – τυχία κ.τ.λ. (Πολίτης, 1988)

Μέσα από την εμπειρία που διαθέτει, ο Πολίτης, αναφέρει ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος για την εκμάθηση της ρίζας και το θέμα της λέξης μέσα στην ορθογραφία. Είναι δύσκολο για το παιδί να μάθει μία τις λέξεις, αλλά ακόμα και να τις μάθει είναι δύσκολο να γίνει ανάκληση της λέξης με τη σωστή της ορθογραφία. Γι αυτό το λόγο θεώρησαν καλό να μην γίνει εκμάθηση μόνο μίας λέξης (π.χ. οικία) αλλά το παιδί να μαθαίνει όλη την οικογένεια των συγγενών λέξεων με την ίδια ρίζα, δηλαδή: οικία, κατοικία, πολυκατοικία, οικόπεδο. Έτσι, με βάση αυτά τα ορθογραφικά λεξικά, δημιουργούμε ομάδες λέξεων με την ίδια ρίζα και στη συνέχεια μπορούμε να προσθέτουμε λέξεις σύνθετες ή αντίθετες.

2.6.Σχέση ανάγνωσης – γραφής – ορθογραφίας

Η σχέση της ανάγνωσης με τη γραφή και την ορθογραφία είναι πολύ στενή, αν και ο τρόπος σύνδεσής τους παραμένει δυσδιάκριτος (Shanahan, 1984). Οι αναγνώστες που δεν διαβάζουν με ευχέρεια συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα και στη γραφή και στην ορθογραφία. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει ότι όσοι δεν γράφουν σωστά είναι απαραίτητα και «φτωχοί» αναγνώστες (Ehri, 1987). Ειδικότερα, όπως καταδεικνύεται από έρευνες με ενήλικους και ανήλικους που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ορθή ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει γιατί η παραγωγή είναι πιο δύσκολη από την πρόσληψη τόσο για τη γραπτή όσο και για την προφορική γλώσσα. Για την παραγωγή, πέρα από την εμπλοκή της ανακλητικής μνήμης, απαιτείται καλύτερη και πιο

ολοκληρωμένη γνώση της λέξης, ενώ η διαδικασία της πρόσληψης προϋποθέτει την αναγνώριση και τη μερική γνώση της λέξης (Παντελιάδου, 2011)

Αντικείμενο ερευνών είναι και η σχέση της ορθογραφίας με τον προφορικό λόγο. Η επιρροή της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού στην κατάκτηση των δεξιοτήτων χειρισμού του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία) έχει φυσικά επισημανθεί από έρευνες. Το στοιχείο που εξετάζει η Παντελιάδου εδώ είναι η επίδραση που ασκεί η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στη διαμόρφωση και αντίληψη του προφορικού λόγου. Όπως φαίνεται, κατά την εκμάθηση της ορθογραφίας αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό ικανότητες πρόσληψης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου (π.χ. αύξηση φωνολογικής επίγνωσης) και γενικότερα επηρεάζεται η εξέλιξη του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών από το παιδί (Ehri, 1987).

2.7.Στάδια Ανάπτυξης Ορθογραφίας

Πριν την έναρξη της σχολικής ζωής του παιδιού, η οποία συνδέεται και με την αρχή της συστηματικής επαφής με τον γραπτό γλωσσικό κώδικα, το γράψιμο του παιδιού είναι έμφυτο, με ακαθόριστη ορθογραφία. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, ξεκινάει το σχολείο και έρχεται σε επαφή με τον οργανωμένο γλωσσικό κώδικα, και αποκτά δεξιότητες ορθογραφίας. (Παντελιάδου, 2011). Για να γράφει ορθογραφήμενα, ο μαθητής πρέπει να εφαρμόζει ποικίλες δεξιότητες. Για παράδειγμα, πρέπει να είναι ικανός να διαβάσει τη λέξη, να κατέχει και να χρησιμοποιεί τις σχέσεις των φωνημάτων και της δομής τους, να εφαρμόζει φωνητικές γενικεύσεις, να έχει στη μνήμη του οπτική αναπαράσταση της λέξης και να την ανακαλεί όταν τη χρειάζεται, καθώς και να χρησιμοποιεί δεξιότητες λεπτής κινητικότητας για τη γραφή. (Ariel, 1992) Η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει εξελικτικό χαρακτήρα και μέχρι να ολοκληρωθεί περνά από διάφορα αναπτυξιακά στάδια.

Στάδιο 1ο

Προφωνημική ορθογραφία

Τα παιδιά σ' αυτό το στάδιο, αντιλαμβάνονται ότι τα γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα, που μπορεί να διαβαστεί, αν και δεν γνωρίζουν πως υπάρχει σχέση μεταξύ ορθογραφίας της λέξης και προφοράς. Γράφουν κάνοντας ζωγραφιές ή γράμματα και αριθμούς χωρίς όμως νόημα.

Στάδιο 2ο

Πρώιμη φωνημική ορθογραφία

Τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τα γραμμένα σημάδια, τα γράμματα, αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένους ήχους σε λέξεις. Αρχίζουν να γράφουν τουλάχιστον ένα γράμμα σωστό από τη λέξη, με πιθανότερο το αρχικό. Πολλές φορές μπορούν να φτάσουν μέχρι 3 ή 4 σωστά γράμματα, στη σωστή ή σε λάθος σειρά μέσα στη λέξη.

Στάδιο 3ο

Ονομασία γραμμάτων

Τα παιδιά αναπτύσσουν ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο, αναγνωρίζουν ότι η λέξη είναι μια ολότητα που περιβάλλεται από λευκό κενό χώρο. Εδραιώνεται πλέον μια σταθερή γνώση των γραμμάτων, σαν αντιπροσωπευτικών των ήχων. Οι γνωστές λέξεις ορθογραφούνται με επιτυχία, ενώ οι άγνωστες γίνεται προσπάθεια να γραφούν, αντιστοιχίζοντας το όνομα ενός γράμματος, με τον ήχο που αντιπροσωπεύει η λέξη

Στάδιο 4ο

Μεταβατική ορθογραφία

Τα παιδιά χειρίζονται καλά τα περισσότερα γράμματα και καταλαβαίνουν κάποιους ορθογραφικούς κανόνες. Επίσης, είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο μέρος του γραπτού τους είναι ορθογραφημένο και ποιο είναι λάθος. Αρχίζει η εμφάνιση μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην ορθογραφία.

Στάδιο 5ο

Παραγωγική ορθογραφία

Είναι το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά χειρίζονται καλά τους ορθογραφικούς κανόνες και απλώς θα πρέπει να δουλέψουν κι άλλο, για να καταφέρουν να χειρίζονται πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες και ιδιαίτερα την ιστορική ορθογραφία. Βρίσκονται στο στάδιο εκείνο που γράφουν ορθογραφημένα και τα λάθη που μπορεί να κάνουν, σχετίζονται με πολύ συγκεκριμένα στοιχεία, ιστορικής ιδιαίτερα ορθογραφίας.

3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.2. Εισαγωγή

Το να γράφει κάποιος μαθητής ορθογραφήματα συχνά αποτελεί ένδειξη πως πρόκειται για άτομο μεθοδικό και με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αντίθετα, είναι εδραιωμένη πεποίθηση, η οποία σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζει και την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου (δε θα μπορούσαμε να φανταστούμε μία γραμματέα ή έναν εκπαιδευτικό να γράφουν ανορθόγραφα), πως τα ορθογραφικά λάθη αποτελούν χαρακτηριστικό των «κακών» μαθητών (Woloshyn&Pressley, 1995).

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι δεν είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικό, αν αφήνουμε τους μαθητές να αυτοσχεδιάζουν και να προσπαθούν μόνοι τους να διαμορφώσουν στρατηγικές εκμάθησης της ορθογραφίας (Alfred, 1984). Απεναντίας, μπορούμε να διδάξουμε αποτελεσματικές στρατηγικές, χωρίς, βέβαια, να θεωρούμε πανάκεια μόνο μία στρατηγική. Καλό θα ήταν να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά γνωρίσματα των μαθητών. Ωστόσο, χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών στρατηγικών, για να μάθουν οι μαθητές να γράφουν χωρίς ορθογραφικά λάθη, είναι το γεγονός ότι εστιάζουν στην εκμάθηση ολόκληρων λέξεων (Alfred, 1984), απαιτούν προσεκτική προφορά, στηρίζονται στη διδασκαλία της εικόνας των λέξεων, τονώνουν την ακουστική μάθηση, με στόχο να βοηθήσουν στην απρόσκοπτη ανάκληση της ορθογραφίας (Graham&Miller, 1979).

3.3. Οδηγίες και Μέθοδοι για τους εκπαιδευτικούς

Για να διδαχθούν οι μαθητές την ορθογραφία αλλά και έπειτα να μάθουν να γράφουν ορθογραφήματα, χρειάζονται επιπρόσθετη διορθωτική παρέμβαση. Η μικρο-ομαδική ή η εξατομικευμένη διδασκαλία της ορθογραφίας με αυτοδιόρθωση και επίβλεψη από τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών, ενώ αποτελεσματικές, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα (Petty, Jensen, 1980), αποδεικνύονται και οι παρακάτω οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς:

- Πριν ξεκινήσει τη διδασκαλία, θα πρέπει να προηγηθεί αξιολόγηση, ώστε να ανιχνεύσει ο δάσκαλος ποια είναι τα λάθη ορθογραφίας που κάνει ο μαθητής και στη συνέχεια, αφού καταρτίσει τους καταλόγους των λέξεων αλλά και τον τύπο του λάθους, θα εφαρμόσει και την αναγκαία τεχνική διδασκαλίας, ώστε να τα διορθώσει.
- Η αξιολόγηση δε θα περιορίζεται μόνο στο στάδιο της ανίχνευσης, αλλά, για να διαπιστωθεί ο βαθμός εμπέδωσης της διδασκαλίας, θα πρέπει να γίνεται και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας. Ακόμη, περιοδικά μπορεί να εξετάζεται η ορθογραφία των λέξεων που έχει διδαχθεί, γιατί αυτό θα βοηθήσει να θυμηθούν τον τρόπο με τον οποίο αυτές γράφονται (Neef, Iwata, Page, 1977).
- Με βάση τις διαπιστώσεις από το κριτήριο αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός καταγράφει όχι μόνο τα λάθη ορθογραφίας, αλλά και τις λανθασμένες συνήθειες που χρησιμοποιούν

οι μαθητές του (γράφουν παρορμητικά, χωρίς να σκέφτονται ποια τεχνική θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν) και ακολούθως καταρτίζει εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο δεν παραμένει άκαμπτο, αλλά αναπροσαρμόζεται ανάλογα και με τις ανάγκες του μαθητή και με την πρόοδο που σημειώνει.

- Η διδασκαλία της ορθογραφίας να γίνεται μεθοδικά και οργανωμένα σε προκαθορισμένο χρόνο, να χρησιμοποιούνται τεχνικές αυτο-ελέγχου, δηλαδή οι μαθητές να κινητοποιούνται και να διορθώνουν μόνοι τα γραπτά τους.

- Όταν γίνεται η διόρθωση της έκθεσης στην τάξη, καλό είναι να αφιερώνονται 10 λεπτά στη διδασκαλία της ορθογραφίας.

- Διδάσκονται τόσες λέξεις όσες μπορεί να μάθει ο μαθητής, γιατί η επιτυχία αποτελεί παρώθηση, ενώ, αντίθετα, η αποτυχία οδηγεί στην παραίτηση, αφού επιβεβαιώνεται για πολλοστή φορά η υστέρηση.

- Δίνεται έμφαση στη σημασία των λέξεων που πρέπει να μάθει ο μαθητής. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει πρώτα ο δάσκαλος να βεβαιωθεί ότι ο μαθητής γνωρίζει τη σημασία των λέξεων που προγραμματίζουμε να διδάξουμε, τις έχει εντάξει στο λεξιλόγιό του και του είναι χρήσιμες. Αν οι μαθητές δε γνωρίζουν τη σημασία της λέξης, τότε ο δάσκαλος διδάσκει την κατανόηση λεξιλογίου.

- Το να αντιγράφουν οι μαθητές πολλές φορές λέξεις, τις οποίες γράφουν ανορθόγραφα, γιατί έτσι πιστεύεται πως θα βελτιωθούν, δε βοηθά καθόλου. Αντί γι' αυτό, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να τους δείξει μια λέξη και μετά, αφού την κρύψει, να τους καλέσει να τη γράψουν. Ακολούθως, οι μαθητές ελέγχουν τα γραπτά τους και, αν την έγγραψαν λάθος, προσπαθούν ξανά μέχρι να τη γράψουν σωστά (Fitzsimmons, Loomer, 1980).

- Κάθε εβδομάδα προγραμματίζεται η διδασκαλία καταλόγων με συγκεκριμένο αριθμό λέξεων, οι οποίες καλό θα ήταν να ομαδοποιούνται με βάση ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα, όπως οι καταλήξεις (π.χ. -ώνω), γιατί οι μαθητές θα συνηθίσουν να χρησιμοποιούν ανάλογη γραφή και στις άγνωστες λέξεις.

- Αποτελεσματική αποδεικνύεται όχι μόνο η τεχνική της ομαδοποίησης (οικογένειες λέξεων) αλλά και η περιοδική επανάληψη των λέξεων που διδάχτηκαν (Mastropieri, Scruggs, 1994). Π.χ. Γεωλόγος, γεωπόνος, γεωλογία, γεωπονία, γεωπολιτική.

- Συχνά οι μαθητές κάνουν λάθη στις σύνθετες και παράγωγες λέξεις. Για να τους βοηθήσει ο δάσκαλος, μπορεί να τους διδάξει να «σπάζουν» τις λέξεις στα δομικά μέρη, παραγωγικές καταλήξεις και προθήματα (Scott, 1993). Π.χ. Σύνθετες λέξεις: Πολύχρωμα (πολύ-χρώμα). Παράγωγες λέξεις: Διατροφή (πρόθημα: δια-τροφή).

Μία αιτία, η οποία ενοχοποιείται για το γεγονός ότι οι μαθητές γράφουν ανορθόγραφα κάποιες λέξεις, είναι πως κάποια γράμματα των λέξεων δεν προφέρονται καθαρά (Scott, 1993) ή πως οι λέξεις είναι παρώνυμες. Θα βοηθήσουμε, λοιπόν, τους μαθητές μας, αν τους

ενθαρρύνουμε να διαβάζουν με ευκρίνεια και να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στους ήχους που δεν προφέρονται. Π.χ.:

- α) την προφορά των δίψηφων συμφώνων (μπαίνω, γκρεμός, μαντέμι)
- β) την προφορά των ρινικών συμπλεγμάτων (αγκάθι, φεγγάρι, τσαμπί κ.λπ.)
- γ) την προφορά των άφωνων γραμμάτων (εύφορος, Εύβοια, ευφυής, Πέμπτη, σύμπτωμα κ.λπ.)
- δ) τις παρώνυμες λέξεις: σφήκα-σφίγγα, φτηνός-φτενός.

Οι μαθητές σταχυολογούν λέξεις, οι οποίες προσιδιάζουν στα ενδιαφέροντά τους και υπάρχει πιθανότητα να χρησιμοποιηθούν σε γραπτά κείμενα.

Λέξεις, τις οποίες δεν μπόρεσαν να μάθουν οι μαθητές να γράφουν ορθογραφημένα, προτείνεται, ο δάσκαλος να τις σημειώνει και να τις ενσωματώνει σε άλλα μαθήματα που θα προγραμματίσει.

Στρατηγικές διδασκαλίας της ορθογραφίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στα τρία στάδια παραγωγής του γραπτού, στην προγραφή, γραφή και μετα-γραφή. Αναλυτικά:

α) Στο στάδιο της προγραφής με την τεχνική της λεξιλογικής καταιγίδας, ο δάσκαλος γράφει στον πίνακα λέξεις-κλειδιά. Οι μαθητές συμπληρώνουν λέξεις συναφείς με το θέμα, οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην παραγωγή ιδεών και αναγράφονται στον πίνακα.

β) Στο στάδιο της γραφής ο δάσκαλος παροτρύνει τους μαθητές να εμπλουτίζουν το γραπτό τους με περισσότερες λέξεις, ακόμα κι αν δε γνωρίζουν το σωστό τρόπο γραφής. Μάλιστα, για να μη διακόπτεται η ροή του λόγου τους, υπογραμμίζουν το σημείο της λέξης που πιστεύουν πως είναι λάθος, ενώ παράλληλα, τους επιτρέπεται να χρησιμοποιούν και ορθογραφικά λεξικά.

γ) Στάδιο μετα-γραφής:

Τα ορθογραφικά λάθη συνίσταται να μην υπογραμμίζονται με κόκκινο χρώμα.

Οι μαθητές διορθώνουν τις λέξεις που νομίζουν πως είναι λάθος. Η μέθοδος αυτή υπευθυνοποιεί τους μαθητές, ώστε να βρίσκουν τα λάθη τους.

Αν δεν μπορούν να βρουν όλες τις ανορθόγραφες λέξεις, ο δάσκαλος τις γράφει σωστά σε έναν κατάλογο και ζητάει από τους μαθητές να τις εντοπίσουν μέσα στο κείμενο και να τις διορθώσουν.

Οι μαθητές ανταλλάσσουν τις εργασίες τους και στη συνέχεια διορθώνουν τα λάθη που βρίσκουν.

Οι μαθητές διατηρούν ένα «θησαυρό ορθογραφίας», που περιέχει κατάλογο με εξειδικευμένο λεξιλόγιο, χωρισμένο σε θεματικές ενότητες, αλλά και αρχείο με τις λέξεις ή τις εκφράσεις που κάνουν συχνά λάθος.

Επισημαίνεται, ότι από τις παραπάνω στρατηγικές, οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία, ο δάσκαλος έχει το εύρος της επιλογής να εφαρμόσει αυτές που προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες της τάξης του.

4. ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Βάσει του τελευταίου νόμου (Νόμος 3699/2008) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα, στις κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμσία, η δυσαναγνωσία και η δυσορθογραφία. Ακολουθεί, λοιπόν, η ανάλυση των πέντε αυτών όρων.

Το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυποίκιλο. Διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες ανάλογα με το είδος της δυσκολίας. Οι κατηγορίες αυτές διακρίνονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και είναι:

- Δυσκολίες λόγου και ομιλίας. Πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές διακρίνονται σε εκείνες που σχετίζονται με προβλήματα στην πρόσληψη και αντίληψη των πληροφοριών του λόγου και σ' αυτές που σχετίζονται με αδυναμίες στην έκφραση του λόγου
- Δυσκολίες ανάγνωσης. Πρόκειται για δυσκολίες στην ανάγνωση , γνωστή ως δυσαναγνωσία. Στην διαταραχή αυτή διακρίνονται δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση (κομπιαστή ανάγνωση), λάθη όπως αντικαταστάσεις, παραλήψεις , αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις λέξεων.
- Δυσκολίες γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα ορθογραφίας και γενικότερα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται και η, περισσότερη γνωστή, περίπτωση της δυσλεξίας (συχνά αναφέρεται και ως ειδική μαθησιακή δυσκολία).
- Δυσκολίες μαθηματικού λόγου. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες, που αφορούν στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων , στην απομνημόνευση της προπαίδειας , στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας(δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας, που για προφανείς , μάλλον , λόγους τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Άλλες δυσκολίες. Σε αυτή τη κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν υπό τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» , χωρίς να εμπίπτουν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες. Όπως οι είναι οπτικό-κινητικές διαταραχές(Κάκουρος&Μανιαδάκη , 2003).

Στην παρούσα εργασία, θα ασχοληθούμε με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που αφορούν την γραφή, και συγκεκριμένα την δυσορθογραφία, όπως παρουσιάζεται αναλυτικότερα παρακάτω, αφού πρώτα γίνει μια διάκριση με την δυσγραφία.

4.1. Δυσγραφία και δυσορθογραφία

Και οι δύο είναι συγκεκριμένες διαταραχές της γραφής. Η δυσγραφία είναι μία δυσκολία στο γράψιμο σχετικά με τη γραφική εμφάνιση και την αναπαραγωγή των αλφαβητικών και

αριθμητικών σημείων, δηλαδή η δημιουργία εγχειρίδιων γραφημάτων, που συνδέονται με την κινητήρια εκτέλεση της διαδικασίας.

Μπορεί να εκδηλωθεί ως ανωμαλίες στο γραπτό, για παράδειγμα: κακή ροή, ανεπαρκής πίεση του αντικειμένου γραφής πάνω στο χαρτί, ανατροπές στην κατεύθυνση της κίνησης, ανικανότητα να συμμορφωθεί με το μέγεθος και το σχήμα των γραμμάτων, εσφαλμένο πιάσιμο του αντικειμένου γραφής(Κατσάνου, 2014).

Μπορεί επίσης να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη χρήση του διαθέσιμου χώρου: μη συμμόρφωση με τα άκρα του χαρτιού, παρουσία μη κανονικών κενών διαστημάτων μεταξύ γραμμάτων και μεταξύ των λέξεων, αδυναμία να ακολουθήσει τη γραμμή της γραφής, με αποτέλεσμα μια τάση να πηγαίνει προς τα «επάνω» ή προς τα «κάτω» σε σχέση με τη γραμμή (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014).

Τέλος, μπορεί να παρουσιαστεί ως δυσκολία στην αντιγραφή: γεωμετρικά σχήματα και εικόνες από το μαυροπίνακα.

Η δυσορθογραφία αναφέρεται στην ορθότητα του γραπτού κειμένου, έτσι ώστε να είναι δύσκολο να μεταφράσει σωστά τους ήχους που συνθέτουν λέξεις με γραφικά σύμβολα (γράμματα). Περιλαμβάνει τα κλασικά ορθογραφικά λάθη, αλλά με συγκεκριμένα και επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να εμφανίζονται ως κοινά και συχνά σε μια προηγούμενη φάση εκμάθησης, αλλά να συνεχίζονται για καιρό αντί για περιστασιακά. Για παράδειγμα, τα φωνολογικά λάθη, όπως γράφοντας "π" αντί του "μπ", "φ" αντί του "β", τα φωνητικά σφάλματα διπλασιασμών και τόνων, ή σφάλματα κατάτμησης, ή τα παιδιά δεν είναι σε θέση να αλλάξουν τον ήχο της δήλωσης, και γράφουν «Εβάγκελος» αντί για «Ευάγγελος»(Λαμπρούση, 2014).

Τέλος, υπάρχει μια συγκεκριμένη διαταραχή της γραφής: είναι μια γενική δυσκολία του παιδιού να συνθέσει γραπτά κείμενα, συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων τύπων λάθους: στη γραμματική, τη στίξη, την οργάνωση των παραγράφων και ούτω καθεξής.

4.2. Χαρακτηριστικά στη μάθηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ειδικά τη γραφή και την ορθογραφία

- Παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές ή και λέξεις π.χ. γράφουν μλι αντί μέλι, παραρο αντί παράθυρο.
- Προσθέτουν συλλαβές η λέξη εκεί που δεν χρειάζεται.
- Αντικαθιστούν γράμματα σε λέξεις γιατί συγχέουν όσα μοιάζουν ακουστικά π.χ.θ-δ, β-φ, γ-χ.
- Δεν χρησιμοποιούν κεφάλαια ή τα βάζουν εκεί που δεν χρειάζεται π.χ. εγώ Πήγα στο σχολείο.
- Δεν τονίζουν τις λέξεις ή τονίζουν σε λάθος συλλαβική και γενικά δεν χρησιμοποιούν τα σημεία στίξης.

- Δεν κρατάνε αποστάσεις μεταξύ των λέξεων π.χ. σήμεραστο σχολείο διαβάσαμεέναποίημα🔊 Σήμερα στο σχολείο διαβάσαμε ένα ποίημα.
- Οι προτάσεις τους δεν είναι πάντα σωστά δομημένες και πολύ συχνά είναι περιορισμένες σε λεξιλόγιο και εκφραστική ικανότητα
- Στο «σκέφτομαι και γράφω» το γραπτό τους και είναι τόσο περιορισμένο σε νοήματα και ιδέες που μπορεί να περιγραφεί σαν «τηλεγράφημα» .
- Το περιεχόμενο του σκέφτομαι και γράφω δεν ανταποκρίνεται πάντα στο θέμα που δίνεται.
- Τα γράμματα του συχνά δεν διαβάζονται, το πρόβλημα δε, έχει πάρει μεγαλύτερες διαστάσεις από τότε που οι δάσκαλοι, ακολουθώντας οδηγία του υπουργείου, δεν ασχολούνται με το πώς γράφονται τα 24 γράμματα.
- Όταν γράφουν, δεν τηρούν ούτε τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας,(όπως τα ουδέτερα γράφονται με –ι, ενώ τα ρήματα με –ει ...κλπ) , μπορεί δε να είναι στην Ε΄τάξη και να μην ξεχωρίζουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα.
- Εάν τους ρωτήσεις «πώς γράφονται τα ουδέτερα» μπορεί να πάρεις τη σωστή απάντηση «με ι» αλλά αυτό δεν σημαίνει την ώρα που γράφουν γίνεται η ανάκληση του κανόνα
- Δεν γενικεύουν την εφαρμογή ενός κανόνα εύκολα, αν δεν εξασκηθούν ειδικά, δηλαδή ενώ διδάσκεις τα ρήματα σε -ωνω γράφονται με –ω, κι αυτό το -ω διατηρείται σε όλους τους χρόνους και στα παράγωγα ουσιαστικά, εάν δεν δοθούν ειδικές ασκήσεις για καθεμία από τις περιπτώσεις.

5. ΔΥΣΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ

5.1. Ορισμός

Η Δυσορθογραφία, είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, που αφορά δυσκολία της γραφής τόσο στο επίπεδο της λέξης όσο και στο επίπεδο της πρότασης και της σύνταξης γραπτής παραγράφου. Οι δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να συνυπάρχουν με αναγνωστικές δυσκολίες και συγκεκριμένα με τη Δυσλεξία. Όμως δεν είναι σπάνιο η Δυσορθογραφία να παρουσιαστεί μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση. (& TZENAKH, 1998, Βογινδρούκας& Γρηγοριάδου, 2011, άρθρο Κρόκου)

Η Δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή της ολοκλήρωσης της γραπτής λεκτικής μορφής και της πιστότητας γραπτής απόδοσης. Η βασική ανεπάρκεια εδώ είναι μια έλλειψη ικανότητας του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα, να συνδέει το κατάλληλο φώνημα με την κατάλληλη σχηματική μορφή ή μια έλλειψη ικανότητας να συνταιριάζει μια οπτική ακολουθία με μια ακουστική. (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & TZENAKH, 1998)

Άλλος ορισμός: « η Δυσορθογραφία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση Ικανότητας για Ορθογραφημένη γραφή, ενώ η Ικανότητα για Ανάγνωση καλλιεργείται απρόσκοπτα, αποτελεσματικά και φτάνει στο αναμενόμενο επίπεδο βάσει της ηλικίας και νοητικής ικανότητας του κάθε μαθητή» (Μαυρομάτη, 1995, Παντελιάδου, 2000).

5.2. Αιτιολογικοί παράγοντες

Τα αίτια της δυσορθογραφίας μπορεί να είναι κάποιες εγκεφαλικές βλάβες στις περιοχές του λόγου. Επιπλέον μπορεί να υποδηλώνει:

- μια διαταραχή λόγου
- μια οπτικο-αντιληπτική δυσλειτουργία
- ένα ακουστικο-αντιληπτικό πρόβλημα
- μια κινητική - εκφραστική ανεπάρκεια στη διαδοχή
- μια ανεπάρκεια οπτικο - ακουστικής μνήμης
- ένα συνδυασμό των παραπάνω (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & TZENAKH, 1998)

5.3. Διάγνωση

Στην διάγνωση της ορθογραφίας, πρέπει να μελετηθούν όλες οι δεξιότητες συμπεριφοράς προκειμένου να φανούν τυχόν δυσλειτουργίες καθώς και σχετικές ανεπάρκειες συμπεριφοράς. Δεν θα εξεταστεί μόνο η δυσκολία της Δυσορθογραφίας αλλά η συνολική ανάπτυξη του παιδιού. (ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ & TZENAKH. 1998). Τέλος, πρέπει να αποκλειστούν αίτια, όπως κακή διδασκαλία, χαμηλό κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο και ελλειμματική προσοχή(Παντελιάδου, 2000).

5.3.1. Τα Διαγνωστικά κριτήρια κατά DSM-IV (1994) για την Διαταραχή της Δυσορθογραφίας είναι:

1. Οι δεξιότητες ορθής γραφής, όπως μετρούνται με σταθμισμένες δοκιμασίες ατομικά - είναι σημαντικά κατώτερες από τις αναμενόμενες της χρονολογικής ηλικίας του παιδιού, της νοημοσύνης του και της κατάλληλης για την ηλικία του εκπαίδευσης.
2. Η διαταραχή στο Κριτήριο 1 παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (όπου απαιτείται σύνθεση γραπτών κειμένων). Εννοείται ότι απαιτείται, οι γραμματικά σωστές προτάσεις και η σωστή οργάνωση παραγράφων.
3. Εάν υπάρχει αισθητηριακό έλλειμμα ή βλάβη, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι πολύ περισσότερες από αυτές που απορρέουν από την διαταραχή.

Συχνά, η διαταραχή αυτή συνυπάρχει με Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία) ή Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία). Είναι πολύ σπάνιο να εμφανιστεί μόνη της. Συνήθως η διαταραχή γίνεται εμφανής στη δεύτερη τάξη του Δημοτικού (αφού έχει προηγηθεί τυπικά επαρκής διδασκαλία στη σύνθεση προτάσεων), μερικές φορές και αργότερα.

5.4. Αντιμετώπιση

5.4.1. Η αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας από τους εκπαιδευτικούς

Γενικά, η αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας μπορεί να στηριχτεί στους εξής τρόπους:

- Στη χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων
- Στη διδασκαλία της σημασίας των λέξεων
- Στην οπτικοποίηση
- Στη γραπτή απόδοση
- την ενίσχυση της μνήμης
- Στη διδασκαλία γραμματικών κανόνων
- Στη διδασκαλία του θέματος της λέξης

Η αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας ξεκινάει από:

1. Την εκμάθηση των οριστικών και αόριστων άρθρων.

Το παιδί θα πρέπει να μάθει την κλίση τους και η χρήση τους μέσα σε προτάσεις.

2. Την εκμάθηση, γενικά, των ουσιαστικών.

Το παιδί θα πρέπει να μάθει να διαχωρίζει τα ουσιαστικά, σε ονόματα, ζώα, πράγματα και μέρη και να τα χρησιμοποιεί μέσα σε προτάσεις.

3. Την εκμάθηση των ημερών της εβδομάδας, των εποχών και των μηνών του χρόνου. Το παιδί θα πρέπει να μάθει πως αυτά τα κύρια ονόματα ξεκινούν πάντα με κεφαλαίο και μαθαίνονται, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά.

4. Την εκμάθηση των αρσενικών, θηλυκών και ουδέτερων ουσιαστικών. Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να ξεχωρίζει ποιες λέξεις είναι αρσενικές, ποιες θηλυκές και ποιες ουδέτερες, τότε μια λέξη είναι ουσιαστικό και όχι επίθετο (ένα ουσιαστικό μπορεί να είναι αρσενικό ή θηλυκό ή ουδέτερο) και να μπορεί να κατανοήσει το εννοιολογικό και κλιτικό κομμάτι των ουσιαστικών, το κομμάτι των εξαιρέσεων σε κάθε κατάληξη και το κομμάτι ομαδοποίησης (π.χ. τα αρσενικά και θηλυκά σε -ης ή -εις, τα αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα σε -ος).

5. Την εκμάθηση των επιθέτων. Το παιδί θα πρέπει να τα διαχωρίζει σε αρσενικά, θηλυκά και ουδέτερα, να τα αναγνωρίζει μέσα σε προτάσεις και κείμενα, να τα κλίνει πρώτα μόνα τους και έπειτα συνοδεύοντας κάποιο ουσιαστικό, να μάθει τις καταλήξεις με τις εξαιρέσεις τους και να τα διαφοροποιεί από τις μετοχές (π.χ. ανοιχτός – ανοιγμένος) και τα επιρρήματα (π.χ. ακριβά παπούτσια – το πλήρωσα ακριβά).

6. Την εκμάθηση των ρημάτων ενεργητικής και παθητικής φωνής. Το παιδί θα πρέπει να μάθει τις συζυγίες, τους χρόνους, τους κανόνες που αφορούν τις καταλήξεις τους και τις εξαιρέσεις τους και τη χρήση τους μέσα σε προτάσεις. Θα πρέπει, επίσης, να δώσει μεγάλη έμφαση στα ρήματα που αλλάζουν το θέμα τους κατά τη διάρκεια της κλίσης τους (π.χ. έτρεχα, τρέχαμε) και στην ομαδοποίηση των καταλήξεων (π.χ. τα αρσενικά σε -εις, τα θηλυκά σε -εις και τα ρήματα σε -εις).

Υπάρχουν κάποιες γενικές αρχές προγραμμάτων παρέμβασης που πρέπει να διέπουν τη διαδικασία της ορθογραφίας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ,με στόχο την ορθογραφήμενη γραφή. (Παντελιάδου, 2000):

- *Παροχή κινήτρων.* Ο μαθητής χρειάζεται να αποδεχθεί την ανάγκη να γράψει σωστά , να ολοκληρώσει την προσπάθεια του αλλά και να μοιραστεί την γνώση του με τους άλλους.
- *Μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης της σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τον εκπαιδευτικό.* Με την υποδειγματική γραφή των λέξεων από τον εκπαιδευτικό ο μαθητής κατανοεί τις διαδικασίες και τους κανόνες που ακολουθούνται στην ορθογραφία.
- *Ενθάρρυνση της αυτόματης ορθογραφίας.* Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γράψουν όσο πιο σωστά γίνεται αν αντιληφθούν ότι το περιβάλλον επιτρέπει την αποτυχία , όταν βέβαια αυτή οδηγεί σε διόρθωση και μάθηση. Είναι σημαντικό να επιτρέπεται ο πειραματισμός με την αυθόρμητη ορθογραφία προκειμένου να ενισχυθεί το αυτό-συναίσθημα του παιδιού και το ίδιο να νιώσει την ορθογραφία σαν μια φιλική δραστηριότητα.
- *Έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και παροχή ανατροφοδότησης.* Η ανατροφοδότηση πρέπει να είναι θετική και να οδηγεί σε θετική αντίληψη της ορθογραφίας από το παιδί. Με την ανατροφοδότηση τα παιδιά βοηθούνται να

δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση , κίνητρα που δύσκολα αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Πέρα των βασικών αρχών , έχουν αναπτυχθεί και κάποιες μέθοδοι για παρέμβαση στη ορθογραφία όπως :

Πολυαισθητηριακή μέθοδος. Βασίζεται στη θεωρία ότι η μάθηση επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει αλληλεπίδραση των οπτικών, ακουστικών κιναισθητικών στοιχείων της γλώσσας. Για παράδειγμα , χρήση ξύλινων , πλαστικών ή μαγνητικών γραμμάτων , τα οποία το παιδί βλέπει και ψηλαφίζει με ανοιχτά η κλειστά μάτια , τα ακουστικά σε διαφορετικές επιφάνειες , τα αντιγράφει χρησιμοποιώντας διαφορετικά μέσα (όπως μολυβί , μαρκαδόρο , κιμωλία, δαχτυλομπογιά) , τα κόβει και φτιάχνει κολάζ με λέξεις , έτσι ώστε κατά την αναγνώριση τους να χρησιμοποιείται το οπτικό , το ακουστικό και το κιναισθητικό κανάλι μάθησης. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται συστηματικά στις αγγλόφωνες χώρες για αρκετά χρόνια και τα αποτελέσματα της έχουν αξιολογηθεί ως θετικά.

Εικονογραφική μέθοδος. Η ορθογραφία μαθαίνεται μέσω των εικονογραφημάτων. Ο κύριος στόχος την εικονογραφικής μεθόδου είναι να κατακτηθεί η σύνδεση μεταξύ εικόνας και φωνημάτων έτσι ώστε τα παιδιά να ανακαλούν τα φωνήματα και την ορθογραφία. Τέτοιου τύπου προγράμματα είναι ιδικά σχεδιασμένα για μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, εφόσον έχουν ικανοποιητικού βαθμού ετοιμότητα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (φωνολογική επίγνωση , σωστή εκφορά κ.λπ.).

Προγράμματα λογισμικού για την γλώσσα, κυκλοφορούν σε πολλές χώρες του εξωτερικού. Τα τελευταία χρόνια όμως έχουν διαμορφωθεί ανάλογα προγράμματα και στην Ελλάδα, τα οποία εστιάζουν σε δραστηριότητες αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας. Τέτοια προγράμματα είναι : (α) το talkingbooks (βιβλία που μιλούν) , το οποίο αποτελεί ένα από τα πιο δημοφιλή προγράμματα που κυκλοφορούν σε cdrom . στην οθόνη του υπολογιστή προβάλλονται σελίδες βιβλίου και τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν είτε ο υπολογιστής να τους διαβάσει ένα ολόκληρο κείμενο είτε να τους διαβάσει συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. (β) το storybooksoftware (software ιστοριών) περιλαμβάνει εικονογραφημένες ιστορίες που παρουσιάζονται στον υπολογιστή και που το παιδί καλείται να διαβάσει. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι παρόλο που οι νέες τεχνολογίες έχουν αναπτύξει υλικό για την βελτίωση της ανάγνωσης , παραμένει αβέβαιο κατά πόσο αυτό μπορεί να είναι διαθέσιμο σε μεγάλη μερίδα του πληθυσμού των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος , τα παιδιά που παρουσιάζουν αυτή την ειδική μαθησιακή δυσκολία χρειάζονται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας αφού δεν αρκεί η επανάληψη και η εξάσκηση που έχει ανάγκη ένα παιδί που είναι απλώς ανορθόγραφο. Η ειδική διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται σε τεχνικές εμπέδωσης των ορθογραφικών κανόνων μέσω της δημιουργίας οπτικών εικόνων και της εφαρμογής μνημονικών τεχνικών. Για παράδειγμα , κάνουμε ένα κατάλογο με τις λέξεις που το παιδί γράφει συστηματικά λανθασμένα και χρησιμοποιούμε συγκεκριμένα χρώματα για ορθογραφικούς κανόνες στους οποίους δυσκολεύονται. Ακόμα ωφελούν ασκήσεις πολλαπλής επιλογής όπου πρέπει να αναγνωρίσουν τη σωστή ορθογραφία μιας λέξης ανάμεσα σε άλλες λανθασμένες . Στόχος είναι να μπορέσει το κάθε παιδί με τη βοήθεια της κατηγοριοποίησης των λέξεων να αυτοματοποιήσει τη γνώση αλλά

ταυτόχρονα να μάθει να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία επιλέγοντας μεθόδους που θα καλύπτουν τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και πάνω από όλα τις ικανότητές του.

5.4.2. Η αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας από τους λογοθεραπευτές

Όπως αναφέρεται από τον Σύλλογο Λογοπαθολόγων Λογοθεραπευτών Ελλάδος, στον τομέα της αντιμετώπισης ο λογοθεραπευτής είναι ειδικός στην καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας που είναι σημαντική για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου και του μηχανισμού της ανάγνωσης. Επιπλέον, εφαρμόζει εξειδικευμένα προγράμματα που αφορούν την αντιμετώπιση των πολλαπλών ορθογραφικών λαθών με στόχο τον περιορισμό τους και ασκήσεις εξάσκησης του μηχανισμού ανάγνωσης για να αποκτήσει η ανάγνωση κειμένων αλλά και μεμονωμένων λέξεων ροή και να περιοριστεί στο ελάχιστο ο συλλαβισμός σε επίπεδο λέξης, πρότασης και κειμένου. Ο λογοθεραπευτής είναι ο ειδικός που γνωρίζει την φυσιολογική εξέλιξη του προφορικού λόγου και μπορεί να παρέμβει σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Ε.Μ.Δ. για την ορθή δόμηση του γραπτού λόγου ώστε οι σκέψεις να μπορούν να αποτυπωθούν σωστά με χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και προφορικών εκφράσεων. Παράλληλα με το ειδικό θεραπευτικό πρόγραμμα που θα σχεδιάσει για το κάθε παιδί, θα συνεργαστεί με την υπόλοιπη διεπιστημονική ομάδα για να αντιμετωπιστούν οι όποιες δυσκολίες του παιδιού. Θα συνεργαστεί επίσης με τον δάσκαλο και το σχολείο, για να προωθηθούν οι προφορικές αξιολογήσεις στο παιδί, να το ενθαρρύνουν και να του υπενθυμίζουν να χρησιμοποιεί στην τάξη τις επιτυχείς στρατηγικές που έμαθε. Με αυτό τον τρόπο θα εφαρμοστεί μια ολιστική προσέγγιση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, το παιδί θα έχει ανατροφοδότηση από όλους εκείνους που ασχολούνται με τη μαθησιακή του εξέλιξη, θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του και θα αρχίσει να του αρέσει το σχολείο εφόσον οι αποτυχίες θα έχουν πλέον ελαχιστοποιηθεί.

Επισημαίνεται τέλος, ότι το δικαίωμα των λογοθεραπευτών, απόφοιτων των ελληνικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), για παροχή υπηρεσιών αξιολόγησης και αντιμετώπισης προβλημάτων τόσο του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου (μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία), είναι νομοθετικά κατοχυρωμένο με το ΠΔ 96/2002 (ΦΕΚ 82 τ.Α' Επαγγελματικά δικαιώματα των πτυχιούχων του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται αναφορά στο κίνητρο που ώθησε για την πραγματοποίηση της εργασίας, στο βασικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της, στο υλικό και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, στο δείγμα καθώς και στην διεξαγωγή της στατιστικής ανάλυσης.

6.1. Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Ο λόγος που πραγματοποιήθηκε αυτή η έρευνα προέκυψε ύστερα από ανάγνωση και μελέτη βιβλίων και άρθρων, που αφορούσαν τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα το κομμάτι της ορθογραφημένης γραφής. Η ανάγνωση και η μελέτη αύξησαν το ενδιαφέρον για ανακάλυψη και κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την ορθογραφημένη γραφή. Μάλιστα, αυτός ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές, κάνει επιτακτική την ανάγκη για περισσότερη προσοχή και στήριξη των παιδιών αυτών, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς.

Ως εκ τούτου, βασικός σκοπός της κατασκευής αυτού του υλικού ήταν να μας δώσει πληροφορίες σχετικά, με την παρουσία δυσορθογραφίας στη Δ΄ Δημοτικού καθώς και με το πόσο ικανοί είναι, οι δάσκαλοι, να εντοπίσουν την παρουσία δυσορθογραφίας στα πλαίσια της τάξης. Παράλληλα, να συγκρίνουμε την επίγνωση των δασκάλων, σχετικά με την παρουσία δυσορθογραφίας μέσα στην τάξη, με τα ποσοστά που όντως παρουσίασαν δυσορθογραφία μέσα από την ανάλυση των ερωτηματολογίων.

Ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν η διερεύνηση των περιοχών και των τομέων που εμφανίζονται τα ορθογραφικά λάθη μέσα από διαφορετικές δοκιμασίες. Παράλληλα διερευνήθηκε η γνώση των δασκάλων σχετικά με την δυσορθογραφία και την διαχείριση αυτής, είτε παρεμβαίνοντας οι ίδιοι μέσα στα πλαίσια της τάξης, είτε με την παραπομπή των παιδιών σε ειδικούς .

6.2. Είδος έρευνας

Κατά τον Kerlinger (2011), επιστημονική έρευνα ονομάζεται η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική εξερεύνηση φαινομένων που καθοδηγείται από τη θεωρία και τις υποθέσεις που διατυπώνονται για τις σχέσεις μεταξύ των φαινομένων αυτών.

Οι έρευνες χωρίζονται σε ποσοτικές και ποιοτικές. Οι ποσοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται όταν κάτι πρέπει να μετρηθεί ενώ οι ποιοτικές όταν κάτι πρέπει να περιγραφεί (Γεωργοπούλου 2013). Στην προκειμένη περίπτωση η έρευνα είναι μικτή με την έννοια ότι οι δύο μέθοδοι χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό ώστε να γίνουν μετρήσεις που έχουν ως κύριο σκοπό τη σύγκριση, αξιολόγηση και εις βάθος ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

6.3. Το εργαλείο της έρευνας

Μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων θεωρείται το ερωτηματολόγιο (Παπαδημητρίου, 1990). Η χρήση του ερωτηματολογίου σε μια έρευνα, μπορεί να έχει αρκετά πλεονεκτήματα όπως ότι είναι εύκολο στην χρήση του, κοινό για όλα τα υποκείμενα της έρευνας και είναι σχετικά εύκολη η επεξεργασία δεδομένων (Δημητρόπουλος 1999). Επίσης πολλοί εξεταζόμενοι μπορούν να ερωτηθούν ταυτόχρονα και ο κάθε εξεταζόμενος απαντά στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων (Λελάκης 1994). Η χρήση ερωτηματολογίων όμως πέρα από θετικά, έχει και ορισμένα αρνητικά όπως το ότι είναι αναπόφευκτη η επιρροή (Σταθακόπουλος, 2005)

Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων μας, ήταν το ερωτηματολόγιο. Η χρήση ερωτηματολογίου για τη συλλογή των δεδομένων, μας προσφέρει μια άμεση προσέγγιση για να μελετήσουμε τις γνώσεις του δείγματος καθώς η ανωνυμία δημιουργεί ασφάλεια στους μαθητές και κάνει πιο εύκολη την απάντηση των ερωτήσεων που τίθενται. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, δεν είναι διαθέσιμο στην αγορά, αλλά κατασκευασμένο από τους συγγραφείς της εργασίας και βασισμένο στους τρόπους και τις τεχνικές αξιολόγησης που έχουν εφαρμοστεί από άλλους Έλληνες επιστήμονες και συγγραφείς, όπως η Φλωράτου (2002), ο Στασινός (2003) και άλλοι. Οι τεχνικές αυτών των επιστημόνων έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τα αποτελέσματα τους ήταν αξιόπιστα και αποτελεσματικά. Το υλικό που κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση στις δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή αποτελεί συνδυασμό των τρόπων αξιολόγησης των παραπάνω επιστημόνων και έχει ως σκοπό να καλύψει μεγάλο εύρος της διδακτέας ύλης μέχρι την Δ' Δημοτικού. Το σύνολο των δοκιμασιών ήταν 8 και ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 20- 25 λεπτά.

Το υλικό που κατασκευάστηκε και χορηγήθηκε περιλάμβανε δοκιμασίες :

- Συμπλήρωσης κατάλληλων άρθρων
- Συμπλήρωσης καταλήξεων
- Συμπλήρωσης θεματικής ορθογραφίας
- Αναγνώριση σωστά ορθογραφημένων λέξεων
- Εντοπισμός λαθών σε κείμενο
- Συμπλήρωσης σημείων στίξης
- Ελεύθερος γραπτός λόγος μέσω περιγραφή εικόνας (cookietheft)
- Εντοπισμός και διόρθωση λαθών

Η δοκιμασία **συμπλήρωσης άρθρων** περιλάμβανε έξι παραδείγματα, για κάθε φύλο (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο), εκ των οποίων τα μισά εξέταζαν τον ενικό αριθμό (3) και τα άλλα μισά τον πληθυντικό αριθμό. Στην δοκιμασία **συμπλήρωσης καταλήξεων** υπήρχαν τρεις κατηγορίες (ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα) η κάθε κατηγορία περιείχε έξι παραδείγματα. Η δοκιμασία **συμπλήρωση θεματικής ορθογραφίας** περιλάμβανε δέκα παραδείγματα με ουσιαστικά και ρήματα σε τυχαία αναλογία. Σκοπός σε αυτή την δοκιμασία ήταν να εξεταστεί

η ιστορική ορθογραφία ανεξάρτητα από την κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη. Η επόμενη δοκιμασία, **αναγνώριση σωστά ορθογραφημένων λέξεων**, είχε ως σκοπό τον εντοπισμό της λέξης που είναι σωστά ορθογραφημένη ανάμεσα στην ίδια λέξη με λάθος είτε ιστορικής είτε καταληκτικής ορθογραφίας, η δοκιμασία περιλάμβανε 8 ουσιαστικά και 8 ρήματα. Η δοκιμασία **εντοπισμού λαθών σε κείμενο**, περιείχε ένα κείμενο 64 λέξεων εκ των οποίων οι 19 είχαν από ένα λάθος. Στην δοκιμασία **συμπλήρωσης σημείων στίξης** υπήρχαν έξι προτάσεις, στο σύνολο έλειπαν 52 σημεία στίξης σε όλες (τόνοι, κόμματα, τελείες, θαυμαστικά και ερωτηματικά). Στην δοκιμασία **ελεύθερος γραπτός λόγος μέσω περιγραφής εικόνας**, ζητούμενο ήταν η παράγραφος του παιδιού να βγάζει νόημα και να περιέχει σωστά ορθογραφημένα 10 ρήματα, 10 ουσιαστικά, 5 επίθετα και 4 επιρρήματα που κρίθηκαν απαραίτητα για την πλήρη περιγραφή της συγκεκριμένης εικόνας. Τέλος, η δοκιμασία **εντοπισμού και διόρθωσης λαθών**, είχε στο σύνολο 16 παραδείγματα 4 από κάθε κατηγορία (επιρρήματα, σύνδεσμοι, αντωνυμίες και προθέσεις) όπου το παιδί έπρεπε να εντοπίσει ποιες είχαν λάθος ορθογραφία και να τις διορθώσει.

Στην περίπτωση των δασκάλων, χρησιμοποιήθηκε και εδώ ερωτηματολόγιο, περιλάμβανε κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή ποσοτικοποίηση των απαντήσεων, χωρίς ταυτόχρονα να χαθεί καμία πληροφορία από τις απαντήσεις και τις στάσεις των ερωτηθέντων. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις απαιτούσαν την επιλογή μιας ή περισσότερων απαντήσεων από μια λίστα. Στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις ο ερωτηθείς μπορούσε να συμπληρώσει ελεύθερα την γνώμη του.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας, συνέλεξε πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων (π.χ. φύλο, ηλικία) την επαγγελματική τους κατάσταση και εμπειρία (ειδικότητα, σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας) και γενικά πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις τους πάνω στην δυσορθογραφία. Παράλληλα, εξέταζε την επίγνωση των δασκάλων, σχετικά με την παρουσία μαθησιακών δυσκολιών και δυσορθογραφίας μέσα στην τάξη τους. Τέλος, υπήρχαν ερωτήσεις για την διαχείριση παιδιών με δυσορθογραφία καθώς και την παραπομπή τους σε κάποιον ειδικό. Το σύνολο των ερωτήσεων ήταν 17.

6.4. Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες

Επειδή συνήθως ο πληθυσμός είναι αρκετά μεγάλος σε μέγεθος, οι αναλυτές κατά την διαδικασία της διερεύνησης, καταφεύγουν στον ορισμό ενός μικρότερου μέρους του, που ονομάζεται δείγμα. Η διαδικασία αυτή της επιλογής συγκεκριμένου δείγματος ονομάζεται δειγματοληψία (Παπαδημητρίου, 1990) Η δειγματοληψία είναι μια σημαντική πτυχή της έρευνας και συνδέεται άμεσα με την εξωτερική εγκυρότητα ή την δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων μας, δηλαδή το κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό που έχουμε βρει σε μια συγκεκριμένη κατάσταση ή σε έναν συγκεκριμένο χρόνο.

Επομένως για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της συμπτωματικής δειγματοληψίας, καθώς η επιλογή των πλησιέστερων ατόμων ήταν πιο εύκολο για τους ερευνητές. Επίσης, η συγκεκριμένη δειγματοληψία, βοηθάει στο να μην επιλέγονται δείγματα τα οποία είναι απλώς διαθέσιμα για τους ερευνητές. Τα δείγματα αυτά δεν θεωρούνται αποτελεσματικά διότι δεν έχουν την ίδια διάρθρωση με αυτή του γενικού πληθυσμού και γι' αυτό θεωρούνται μεροληπτικά

(Rosenthal&Rosnow, 1969). Επιπρόσθετα, επειδή η διαδικασία κατά την οποία επιλέγουμε ένα τυχαίο δείγμα από το σύνολο του πληθυσμού είναι αφενός δύσκολη και δαπανηρή και αφετέρου χρονοβόρα, γι' αυτό έγινε η επιλογή της συμπτωματικής δειγματοληψίας. Στη συγκεκριμένη λοιπόν έρευνα, περιλαμβάνονται στο δείγμα μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού Σχολείου που φοιτούν στην τάξη της Τετάρτης Δημοτικού καθώς και οι δάσκαλοι των σχολείων 26^ο, 4^ο και 50^ο και 19^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου. Το σύνολο των μαθητών και από τα τρία σχολεία είναι 98 άτομα, εκ των οποίων τα 55 είναι κορίτσια και τα 43 αγόρια. Όσον αφορά τους δασκάλους, το συνολικό δείγμα είναι 24 άτομα, εκ των οποίων οι 17 είναι γυναίκες και οι 7 άντρες.

6.5. Τρόπος συλλογής

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, προηγήθηκε μια διαδικασία από τις ερευνήτριες και από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να έχουμε την άδεια για να διεξάγουμε την έρευνά μας, συμπληρώσαμε μια αίτηση η οποία εγκρίθηκε από το Διοικητικό Συμβούλιο του Τμήματος Λογοθεραπείας. Στη συνέχεια, παραλάβαμε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια μερικές επιστολές οι οποίες ήταν υπογεγραμμένες από την ίδια προκειμένου να τις δώσουμε στον Διευθυντή κάθε σχολείου και στους δασκάλους των τάξεων που θα χρησιμοποιούσαμε για την έρευνά μας, προκειμένου να τους ενημερώσουμε για τον σκοπό της έρευνάς μας, το δείγμα που χρειαζόμαστε καθώς και την άδεια από τους γονείς των μαθητών. Η παρούσα λοιπόν έρευνα, πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019, σε τρία σχολεία του Νομού Ηρακλείου Κρήτης, και συγκεκριμένα, στο 26^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου, στο 4^ο και 50^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου και στο 19^ο Δημοτικό Σχολείο Ηρακλείου κατά τους μήνες Απρίλιο- Μάιο. Εφόσον επισκεφθήκαμε τα σχολεία και μιλήσαμε με τους διευθυντές για τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, έπειτα οι ερευνητές παρέδωσαν την επιστολή που είχαν για την άδεια διεξαγωγής της έρευνας και περιμέναμε μέχρι να μαζευτούν οι εγκρίσεις από τους γονείς προκειμένου να ξεκινήσει επίσημα η διαδικασία.

Όσον αφορά τη συλλογή δείγματος, για τον πληθυσμό των δασκάλων, δεν χρειάστηκε να ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, δεν πάρθηκε επίσημη άδεια, η έρευνα έγινε παράλληλα με την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των παιδιών. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι απαντήσεις ήταν εμπιστευτικές με την έννοια ότι οι ερωτηθέντες έλαβαν τη διαβεβαίωση ότι οι απαντήσεις τους δεν θα γνωστοποιηθούν ούτε στους φορείς τους, ούτε στο υπόλοιπο προσωπικό και θα χρησιμοποιηθούν με μοναδικό σκοπό το όφελος των δασκάλων αλλά και της ειδικότητας των λογοθεραπευτών. Συνεπώς διασφαλίστηκε η ειλικρίνεια των περισσότερων απαντήσεων.

6.6. Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων της εργασίας έγινε με το Πρόγραμμα IBM-SPSS 25.0. Υπολογίστηκαν κατανομές συχνότητας των βασικών περιγραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών και δασκάλων με τη αντίστοιχη χρήση των 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης για λόγους συγκρίσεων (εκτίμηση με τεχνικές bootstrap). Χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι μέθοδοι

Mann-Whitney, Kruskal-Wallis & χ^2 στον έλεγχο κατανομών συχνοτήτων για συγκρίσεις ποσοστών σωστών αποκρίσεων ή ποσοτικών κατανομών τους ενώ στις συσχετίσεις χρησιμοποιήθηκε και η μη παραμετρική μέθοδος κατά Spearman. Ως αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας επιλέχθηκε το 5%.

6.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία

Δύο από τα σημαντικότερα συστατικά μιας επιτυχούς έρευνας είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

Σύμφωνα με την American Educational Association (1999), η εγκυρότητα (validity) μιας έρευνας αναφέρεται στον βαθμό κατά τον οποίο η θεωρία υποστηρίζει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την προτεινόμενη χρήση της έρευνας. Η εγκυρότητα χωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική και είναι απαραίτητη προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι ερμηνεύσιμα (Γεωργοπούλου, 2013).

Η αξιοπιστία δείχνει κατά πόσο τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι συνεπή και κατά πόσο αν επαναληφθεί η ίδια ερευνητική διαδικασία κάτω από τις ίδιες συνθήκες θα προκύψουν τα ίδια συμπεράσματα. Με τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ενός εργαλείου (στην προκειμένη περίπτωση ερωτηματολόγιο) θα πρέπει να προκύπτουν τα ίδια αποτελέσματα (Γεωργοπούλου, 2013).

Όσον αφορά την δική μας έρευνα η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξασφαλίστηκαν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια όπως τα παρακάτω (Bell 1997, Cohen & Manion, 1997)

- το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού όπως ήδη αναλύθηκε σε προηγούμενη παράγραφο.
- τα στοιχεία δεν αλλοιώθηκαν αφού συλλέχθηκαν μέσω της διανομής των ερωτηματολογίων στο χώρο εκπαίδευσης.
- τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συλλέχθηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές επιτόπου.

Η όλη η ερευνητική διαδικασία θα δομηθεί έτσι ώστε να διασφαλιστούν τα παραπάνω.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει πως η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος είναι κορίτσια και συγκεκριμένα 55 (με ποσοστό 56,1%). Το υπόλοιπο δείγμα αποτελείται από 43 αγόρια (με ποσοστό 43,9%). Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Κατανομή φύλου των 98 παιδιών της μελέτης

		N	%
Φύλο	<i>άρρενες</i>	43	43,9
	<i>θήλεα</i>	55	56,1

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΑΡΘΡΩΝ

Ξεκινώντας με τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στα παιδιά της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, συγκεκριμένα στην πρώτη άσκηση που αφορά τα άρθρα στον ενικό(9 λέξεις) ή πληθυντικό(9 λέξεις) αριθμό εκ των οποίων υπήρχαν αρσενικά(6), θηλυκά(6) και ουδέτερα(6), σημαντικά υψηλότερο μέσο % σωστών αποκρίσεων παρατηρήθηκαν στο θηλυκό (ενικός αριθμός) σε σχέση με το ουδέτερο (95,2% έναντι 89,9%, $p < 0,05$) εφόσον ο συνολικός έλεγχος (και των τριών ομάδων) δίνει $p = 0,032$. Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Επίπεδα εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων σε ΑΡΘΡΑ λέξεων από 98 παιδιά της μελέτης.

		αρσενικό	θηλυκό	ουδέτερο	p-value ^β
		μέση τιμή (διάμεσος)			
Άρθρα	Ενικού	91,3 (100,0)	95,2 (100,0)	89,9 (100,0)	0,032
	Πληθυντικού	96,4 (100,0)	93,3 (100,0)	94,3 (100,0)	0,118
	p-value ^α	0,009	0,426	0,049	

^αΈλεγχουMann-Whitney & ^βKruskall-Wallis

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΚΑΤΑΛΗΞΗΣ ΛΕΞΕΩΝ

Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 3, τα επίπεδα των εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων σε καταλήξεις λέξεων σε ρήματα(6 λέξεις), ουσιαστικά(6 λέξεις) και επίθετα(6 λέξεις) από τα 98 παιδιά της μελέτης σημειώνεται σημαντικά υψηλότερο μέσο % σωστών αποκρίσεων στα επίθετα σε σχέση με τα ρήματα (82,4% έναντι 57,9%, $p < 0,001$). Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3. Επίπεδα εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων σε ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ λέξεων από 98 παιδιά της μελέτης.

Καταλήξεις σε	μέση τιμή	τυπ. απόκλιση	διάμεσος	p-value
Ρήματα	57,9	23,2	66,0	
Ουσιαστικά	61,1	23,1	66,6	<0,001
Επίθετα	82,4	21,1	83,3	

Έλεγχος Kruskal-Wallis

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ ΚΕΝΩΝ ΘΕΜΑΤΟΣ

Στην 3^η άσκηση του ερωτηματολογίου των παιδιών που αφορά τις σωστές απαντήσεις στα κενά θέματος(10 κενά σε 10 λέξεις), παρατηρείται ότι τα μισά παιδιά (διάμεσος) βρίσκονται πάνω από 90% των ορθών αποκρίσεων (το ¼ των παιδιών δεν δυσκολεύεται καθόλου). Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Επίπεδα εκατοστιαίων τιμών (%) και κατανομής σωστών αποκρίσεων σε ΚΕΝΑ ΘΕΜΑΤΟΣ λέξεων από 98 παιδιά της μελέτης.

	Επίπεδα τιμών
Μέση τιμή	73,9
Τυπική απόκλιση	28,0
Εκατοστιαίες θέσεις	25 ^η
	50 ^η (διάμεσος)
	60,0
	90,0

75 ^η	100,0
-----------------	-------

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΩΣΤΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΗΜΕΝΗΣ ΛΕΞΗΣ

Στην συνέχεια, στην 4^η άσκηση του ερωτηματολογίου, ερευνάται η ορθή επιλογή της λέξης που είναι σωστά ορθογραφήμενη σε ρήματα(8 λέξεις) και ουσιαστικά(8 λέξεις), σημαντικό ποσοστό έκανε σωστή επιλογή λέξης. Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Επίπεδα εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων σε ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΩΣΤΗΣ ΛΕΞΗΣ από 98 παιδιά της μελέτης.

Επιλογή	μέση τιμή	τυπ. απόκλιση	διάμεσος	p-value
Ρήματα	86,1	19,3	88,0	0,018
Ουσιαστικά	81,5	19,0	87,5	

Έλεγχος Mann-Whitney

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΛΑΘΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΩΝ ΣΗΜΕΙΩΝ ΣΤΙΞΕΩΣ

Σε επόμενες ασκήσεις, ζητείται ο εντοπισμός λαθών μέσα σε ένα κείμενο(19 λάθη) και η χρήση κατάλληλων σημείων στίξεως(52 σημεία στίξης πρέπει να τοποθετηθούν σε κατάλληλη θέση). Τα αποτελέσματα σε αυτές τις δοκιμασίες του ερωτηματολογίου ήταν χαμηλά προς μέτρια επίπεδα ορθών αποκρίσεων. Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Επίπεδα εκατοστιαίων τιμών (%) και κατανομής σωστών αποκρίσεων σε ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΛΑΘΩΝ κειμένου και σε ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΙΞΗΣ από 98 παιδιά της μελέτης.

	Επίπεδα τιμώνσε ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΛΑΘΩΝ	Επίπεδα τιμώνσε ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΙΞΗΣ
Μέση τιμή	48,6	51,8
Τυπική απόκλιση	22,2	34,4
Εκατοστιαίες θέσεις 25 ^η	31,5	15,3
50 ^η (διάμεσος)	52,3	75,9
75 ^η	68,0	84,6

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΓΡΑΠΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ

Στην άσκηση 7 του ερωτηματολογίου, εξετάζεται η γραπτή έκφραση μέσω περιγραφής μίας εικόνας, όπου πρέπει να περιέχονται ρήματα (10), ουσιαστικά (10), επίθετα (5), επιρρήματα (4) και το νόημα. Εδώ παρατηρείται ότι σε επίπεδο γραπτής παραγωγής ρημάτων και ουσιαστικών τα παιδιά έχουν καλύτερα ποσοστά παραγωγής, ενώ ταυτόχρονα επικρατεί σε υψηλό ποσοστό (81,6%) το νόημα στην περιγραφή. Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7. Επίπεδα εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων λέξεων ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ από 98 παιδιά της μελέτης.

	μέση τιμή	τυπ. απόκλιση	διάμεσος	p-value
Ρήματα	50,7	27,8	50,0	
Ουσιαστικά	64,6	28,9	70,0	
Επίθετα	11,9	23,1	0,0	<0,001 ^α
Επιρρήματα	15,2	19,9	0,0	
ΝΟΗΜΑ	ναι	v=80 ή 81,6%		
	όχι	v=18 ή 18,4%		<0,001 ^β

^α Έλεγχος Kruskal-Wallis και ^β διωνυμικός

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΛΑΘΩΝ ΣΕ ΛΕΞΕΙΣ

Στην 8^η και τελευταία άσκηση του ερωτηματολογίου των παιδιών ζητείται από αυτά να διορθώσουν τα λάθη από 12 λέξεις [επιρρήματα (3), σύνδεσμοι (3), αντωνυμίες (3), προθέσεις (3)]. Σημειώθηκε ότι στα επιρρήματα υπήρχε μεγαλύτερο ποσοστό διόρθωσης των λαθών (62,5%) σε σχέση με τις προθέσεις (46,2%). Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 8.

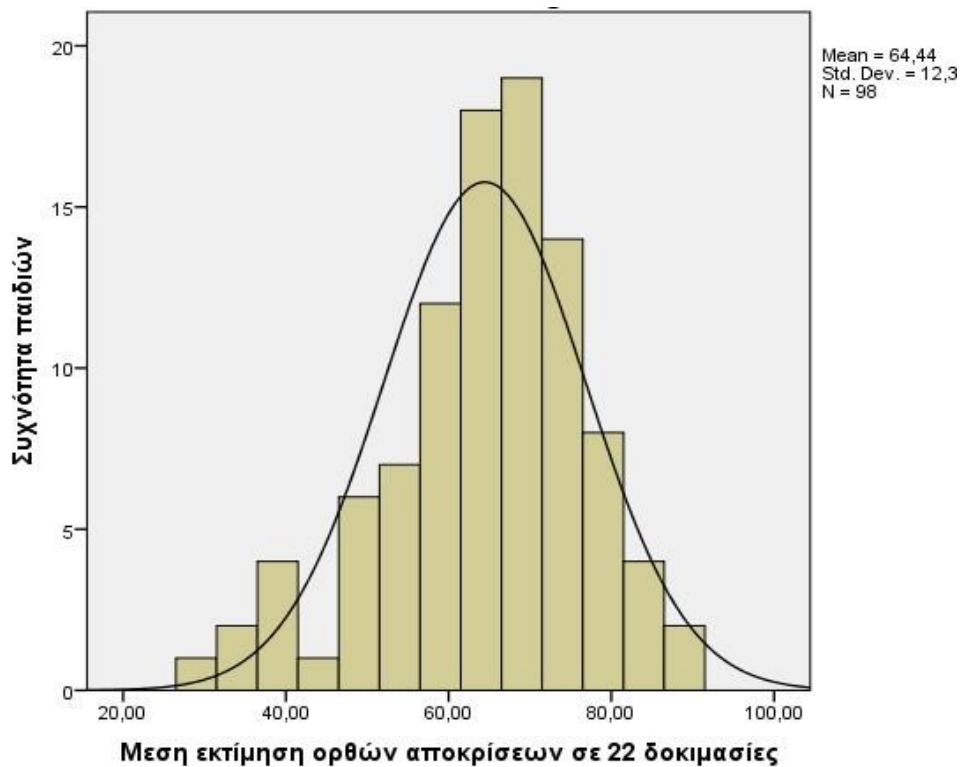
Πίνακας 8. Επίπεδα εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων στη ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΛΑΘΩΝ από 98 παιδιά της μελέτης

	μέση τιμή	τυπ. απόκλιση	διάμεσος	p-value
επιρρήματα	62,5	33,2	67,0	
Σύνδεσμοι	57,5	34,8	67,0	
Αντωνυμίες	57,0	32,1	66,0	0,008
Προθέσεις	46,2	31,9	50,0	

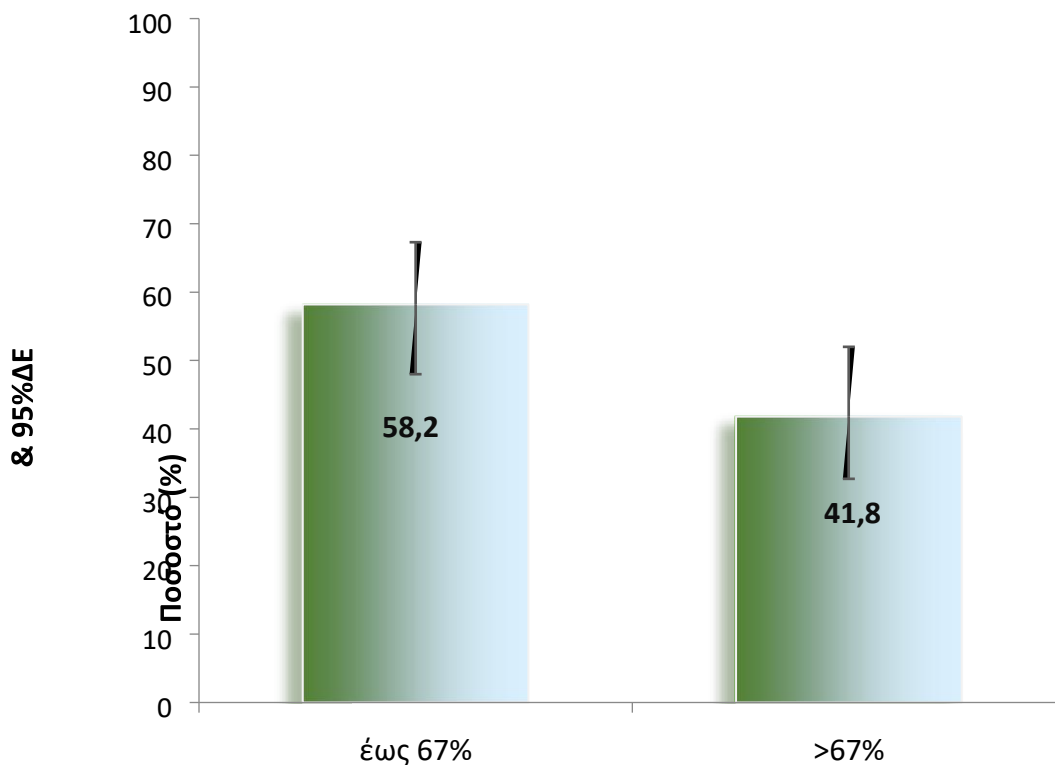
Έλεγχος Kruskal-Wallis

Τέλος, παρουσιάζονται σε επόμενο πίνακα τα επίπεδα των ποσοστών των σωστών απαντήσεων και από τις 22 δοκιμασίες. Ο διαχωρισμός της μέσης τιμής σε ομάδες είναι σε χαμηλή (έως 67%) και υψηλή επίδοση (>67%).

Σχήμα 1. Κατανομή συχνοτήτων των παιδιών ως προς τη μέση εκτίμηση ποσοστού σωστών αποκρίσεων στις 22 δοκιμασίες της έρευνας



Σχήμα 2. Συχνότητα παιδιών με χαμηλή και υψηλή επίδοση στις σωστές αποκρίσεις των 22 δοκιμασιών της έρευνας.



Δεν διαφέρουν σημαντικά τα ποσοστά των παιδιών στις 2 ομάδες διαχωρισμού (σύμφωνα με την επικάλυψη των 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης) που σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν και χαμηλά και υψηλά επίπεδα σωστών αποκρίσεων σε όλες τις δοκιμασίες

Πίνακας 9. Συσχέτιση επίπεδων εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων σε ΑΡΘΡΑ λέξεων από 98 παιδιά της μελέτης.

<i>ΑΡΘΡΑ ΕΝΙΚΟΥ</i>	<i>ΑΡΘΡΑ ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΥ</i>		
	<i>ΑΡΣΕΝΙΚΟ</i>	<i>ΘΗΛΥΚΟ</i>	<i>ΟΥΔΕΤΕΡΟ</i>
	<i>rho – Spearman</i>		
<i>ΑΡΣΕΝΙΚΟ</i>	0,241*	0,212*	0,149
<i>ΘΗΛΥΚΟ</i>	0,213*	0,063	0,187
<i>ΟΥΔΕΤΕΡΟ</i>	0,021	0,221*	0,225*

* p<0.05

Πίνακας 10. Συσχέτιση επίπεδων εκατοστιαίων τιμών (%) σωστών αποκρίσεων σε ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ λέξεων από 98 παιδιά της μελέτης.

<i>Καταλήξεις σε</i>	<i>Καταλήξεις σε</i>	
	<i>ρήματα</i>	<i>ουσιαστικά</i>
	<i>rho – Spearman</i>	
<i>ουσιαστικά</i>	0,473*	
<i>επίθετα</i>	0,507*	0,409*

* p<0.01

Πίνακας 13. Επίπεδα ποσοστών σωστών αποκρίσεων στις 22 δοκιμασίες της έρευνας σύμφωνα με το διαχωρισμό της μέσης τιμής τους σε χαμηλή (έως 67%) και υψηλή επίδοση (>67%).

<i>22 δοκιμασίες</i>	<i>Διαχωρισμός σε ομάδες</i>		<i>Διαφορά p-value</i>
	<i>έως 67%</i>	<i>>67%</i>	
	<i>Μέση διάμεσος</i>		

		Μέση διάμεσος τιμή						
		Μέση	διάμεσος	τιμή				
ΑΡΘΡΑ	Ενικός	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	88,3	100,0	95,5	100,0	7,2	0,021
		ΘΗΛΥΚΟ	92,7	100,0	98,8	100,0	6,1	0,034
		ΟΥΔΕΤΕΡΟ	87,7	100,0	93,1	100,0	5,4	0,066
	Πληθυντικός	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	93,9	100,0	100,0	100,0	6,1	0,013
		ΘΗΛΥΚΟ	89,7	100,0	98,4	100,0	8,7	0,006
		ΟΥΔΕΤΕΡΟ	93,2	100,0	95,9	100,0	2,7	0,251
ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ	ΡΗΜΑΤΑ	47,8	50,0	71,9	66,6	24,1	<0,001	
	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	51,3	50,0	74,7	83,0	23,4	<0,001	
	ΕΠΙΘΕΤΑ	75,1	83,3	92,6	100,0	17,6	<0,001	
ΚΕΝΑ ΘΕΜΑΤΟΣ		61,1	60,0	92,0	100,0	30,9	0,000	
ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΩΣΤΗΣ ΛΕΞΗΣ	ΡΗΜΑΤΑ	78,6	87,5	96,7	100,0	18,1	<0,001	
	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	73,4	75,0	92,7	100,0	19,4	<0,001	
ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΛΑΘΟΥΣ		40,4	42,1	60,1	63,0	19,7	<0,001	
ΣΗΜΕΙΑ ΣΤΙΞΗΣ		38,7	19,0	70,1	80,7	31,4	<0,001	
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ	ΡΗΜΑΤΑ	40,5	40,0	64,9	60,0	24,4	<0,001	
	ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΑ	52,3	60,0	81,7	90,0	29,4	<0,001	
	ΕΠΙΘΕΤΑ	8,6	0,0	16,6	0,0	8,0	0,045	
ΔΙΟΡΘΩΣΗ ΛΑΘΩΝ	ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΑ	9,1	0,0	23,8	25,0	14,7	<0,001	
	ΕΠΙΡΡΗΜΑ	46,0	50,0	85,4	100,0	39,4	<0,001	
	ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ	43,4	50,0	77,1	75,0	33,7	<0,001	
	ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ	43,1	33,3	76,6	75,0	33,5	<0,001	
	ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ	32,3	33,3	65,5	67,0	33,2	<0,001	

Έλεγχοι Mann-Whitney

Από τις προηγούμενες 22 δοκιμασίες με σωστές αποκρίσεις προκύπτει μια μέση βαθμολογία και απώτερο σκοπό την αξιολόγηση των παιδιών με υψηλή επίδοση (λιγότερα λάθη). Η μέση βαθμολογία είναι 64,4 και παρουσιάζεται στα παρακάτω:

Συνεχίζοντας το ερευνητικό μέρος της εργασίας αυτής, θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Οι πρώτες ερωτήσεις των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν στους 24 δασκάλους, αφορούν το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια που εργάζονται. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι 7 (29,2%), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί 17(70,8%). Οι ηλικίες κυμαίνονται μεταξύ <30- >50, όπου η ηλικιακή ομάδα των <30 αντιστοιχεί σε 1 δάσκαλο (4,2%), 31-40 σε 7 δασκάλους (29,2%), 41-50 σε 1 δάσκαλο (4,2%) και >50 σε 15 (62,5%). Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, βασικό πτυχίο έχουν οι 10/24 δασκάλους (41,7%), δεύτερο πτυχίο έχουν οι 7/24 (29,2%), ετήσια ή διετή μετεκπαίδευση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή έχουν οι 2/24 (8,3%), μεταπτυχιακή εκπαίδευση έχουν οι 3/24 (12,5%) και διδακτορικό έχουν οι 2/24 (8,3%). Τα χρόνια εργασίας των δασκάλων κυμαίνονται μεταξύ 0-5 όπου 1/24 (4,2%) ανήκει σε αυτήν την κατηγορία, σε 6-10 έτη, με 3/24 (12,5%), σε 11-15 έτη, με 6/24 (25%), σε 16-20 έτη, με 12/24 (50%) και σε >20 έτη, με μόλις 2/24 (8,3%). Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14. Κατανομή χαρακτηριστικών των 24δασκάλων της μελέτης.

		v	%
Φύλο	<i>άνδρες</i>	7	29,2
	<i>γυναίκες</i>	17	70,8
Ηλικία, χρόνια	<i><30</i>	1	4,2
	<i>31-40</i>	7	29,2
	<i>41-50</i>	1	4,2
	<i>>50</i>	15	62,5
Επίπεδο σπουδών	<i>Βασικό πτυχίο</i>	10	41,7
	<i>Δεύτερο πτυχίο</i>	7	29,2
	<i>Ετήσια ή Διετή μετεκπαίδευση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή</i>	2	8,3
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	3	12,5
	<i>Διδακτορικό</i>	2	8,3
	Χρόνια εργασίας	<i>0-5</i>	1
	<i>6-10</i>	3	12,5
	<i>11-15</i>	6	25,0

16-20	12	50,0
>20	2	8,3

Σε επόμενες ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς, ερευνώνται οι τάξεις που αναλαμβάνουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί Α'-Β' Δημοτικού (Α), Γ'-Δ' Δημοτικού (Β), Ε'-ΣΤ' Δημοτικού (Γ) με αποτελέσματα: Στην Α κατηγορία ανήκει μόνο 1 εκπαιδευτικός (4,2%), στην Β κατηγορία 11 εκπαιδευτικοί (45,8%) και στην Γ κατηγορία 12 εκπαιδευτικοί (50,0%). Στο ερώτημα "ποιες τάξεις έχετε αναλάβει την φετινή χρονιά" με απαντήσεις Α'-Β' Δημοτικού (Α), Γ'-Δ' Δημοτικού (Β), Ε'-ΣΤ' Δημοτικού (Γ) τα αποτελέσματα είναι: στην Α κατηγορία ανήκει 1 εκπαιδευτικός (4,2%), στην Β κατηγορία 12 εκπαιδευτικοί (50%) και στην Γ οι υπόλοιποι 11 εκπαιδευτικοί (45,8%). Σε επόμενη ερώτηση ερευνάται η λήψη εκπαίδευσης των δασκάλων για μαθησιακές δυσκολίες: Ναι/Όχι, Α. Τυπική (μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση), Β. Μη τυπική (σεμινάρια- συνεδρία, εξειδίκευση), Γ. Άτυπη (έντυπος τύπος, βιβλία, γνωστοί), με αποτελέσματα: Ναι 19 εκπαιδευτικοί (79,2%), Α κατηγορία 5 εκπαιδευτικοί (26,3%), Β κατηγορία 16 εκπαιδευτικοί (84,2%) και Γ κατηγορία 15 εκπαιδευτικοί (78,8%).

Στην ερώτηση «έχετε διδάξει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» (Ναι/ Όχι), οι 21/24 εκπαιδευτικούς (87,5%) απάντησαν θετικά. Σε ερώτηση «αν υπάρχει κάποιο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη το τρέχον έτος» (Ναι/ Όχι), οι 23/24 απάντησαν θετικά (95,8%). Στην ερώτηση «ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες», τα αποτελέσματα των ερωτήσεων είναι: στο <10% οι 9 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά(37,2%), στο 10-30% οι 12 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (50%) και στο 30-50% οι 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (12,5%).

Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποιο φύλο αφορά κυρίως το ποσοστό των μαθησιακών δυσκολιών μέσα στην τάξη (κορίτσια-αγόρια-και τα δύο). Οι 19 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά για τα κορίτσια (79,2%), οι 4 για τα αγόρια (16,6%) και 1 εκπαιδευτικός απάντησε και για τα δύο φύλα (4,2%). Η επόμενη ερώτηση αφορά το ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν με συμπτώματα δυσορθογραφίας. Οι 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο <10% (25%), οι 15 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο 10-30% (62,2%) και οι 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο 30-50% (12,5%). Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 15.

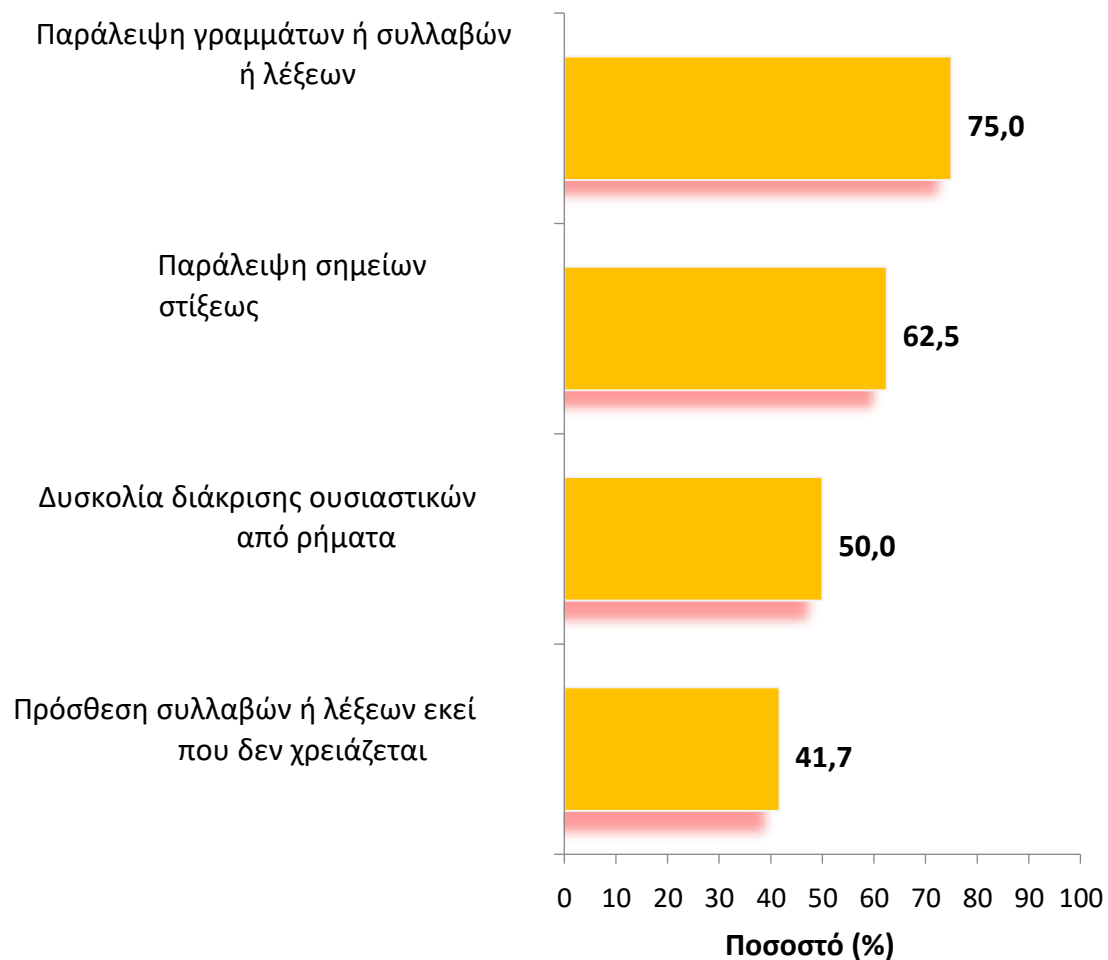
Πίνακας 15. Χαρακτηριστικά εκπαίδευσης των 24δασκάλων της μελέτης.

		v	%
Τάξεις που αναλαμβάνουν συνήθως	A	1	4,2
	B	11	45,8
	Γ	12	50,0
Τάξεις που έχουν το τρέχον έτος	A	1	4,2

	<i>B</i>	12	50,0
	<i>Γ</i>	11	45,8
Λήψη εκπαίδευσης για μαθησιακές δυσκολίες	<i>ναι</i>	19	79,2
<i>A. Τυπική (μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση)</i>		5	26,3
<i>B. Μη τυπική (σεμινάρια-συνέδρια, εξειδίκευση)</i>		16	84,2
<i>Γ. Άτυπη (έντυπος τύπος, βιβλία, γνωστοί)</i>		15	78,8
Έχουν διδάξει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	<i>ναι</i>	21	87,5
Παρουσία παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη το τρέχον έτος	<i>ναι</i>	23	95,8
Ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες	<i><10%</i>	9	37,5
	<i>10-30%</i>	12	50,0
	<i>30-50%</i>	3	12,5
Αφορούν κυρίως:	<i>κορίτσια</i>	19	79,2
	<i>αγόρια</i>	4	16,6
	<i>και τα δυο</i>	1	4,2
Ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν με συμπτώματα δυσορθογραφίας	<i><10%</i>	6	25,0
	<i>10-30%</i>	15	62,5
	<i>30-50%</i>	3	12,5

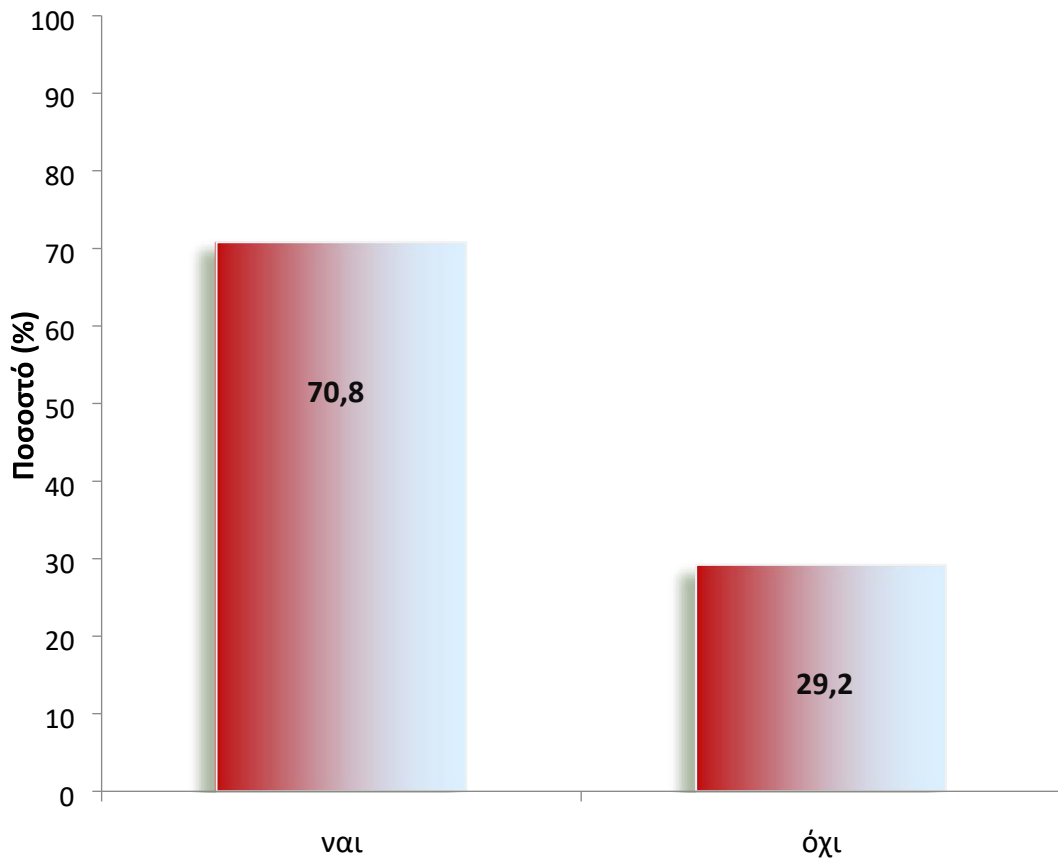
Επιπλέον, σε επόμενη ερώτηση «Ποιά από τα συμπτώματα θεωρείτε ότι πιθανόν αντιστοιχούν σε χαρακτηριστικά δυσορθογραφίας;», οι απαντήσεις αφορούν την παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών ή λέξεων με θετική απάντηση 75%, η παράλειψη σημείων στίξεως με ποσοστό 62,5%, η δυσκολία διάκρισης ουσιαστικών από ρήματα με ποσοστό 50% και η πρόσθεση συλλαβών ή λέξεων εκεί που χρειάζεται με ποσοστό 41,7%. Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στο Σχήμα 3.

Σχήμα 3. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Ποιά από τα συμπτώματα θεωρείτε ότι πιθανόν αντιστοιχούν σε χαρακτηριστικά δυσορθογραφίας;» των 24δασκάλων της μελέτης.



Η επόμενη ερώτηση «Θεωρείτε ότι η δυσορθογραφία μπορεί να αντιμετωπιστεί με τεχνικές του δασκάλου μέσα στην τάξη;», με απάντηση Ναι/Όχι, το ποσοστό των δασκάλων που απάντησε θετικά είναι 70,8%, ενώ αρνητικά απάντησε το 29,2%. Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στο Σχήμα 4.

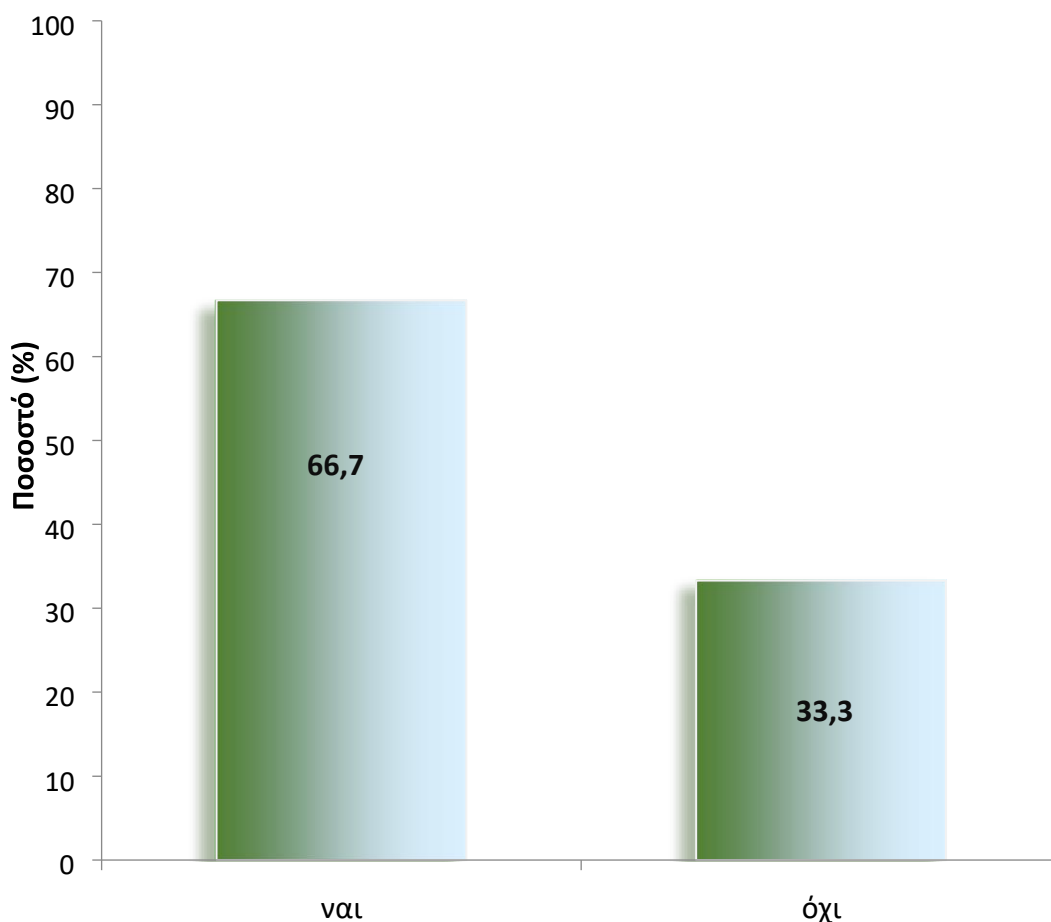
Σχήμα 4. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι η δυσορθογραφία μπορεί να αντιμετωπιστεί με τεχνικές του δασκάλου μέσα στην τάξη;» των 24 δασκάλων της μελέτης.



Διωνυμικός έλεγχος, $p=0,064$

Στην επόμενη ερώτηση «Όσον αφορά την αντιμετώπιση ενός παιδιού με δυσορθογραφία χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη στρατηγική;», με απάντηση Ναι/Όχι, το ποσοστό των δασκάλων που απάντησε θετικά είναι 66,7%, ενώ αρνητικά απάντησε το 33,3%. Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στο Σχήμα 5.

Σχήμα 5. Κατανομή αποκρίσεων στην ερώτηση «Όσον αφορά την αντιμετώπιση ενός παιδιού με δυσορθογραφία χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη στρατηγική; » των 24 δασκάλων της μελέτης.



Διωνυμικός έλεγχος, $p=0,152$

Στην συνέχεια, ερευνάται η ενδεχόμενη παραπομπή παιδιού με συμπτώματα δυσορθογραφίας για αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς. Η απάντηση «Ναι» αφορά 21 εκπαιδευτικούς (87,5%). Οι 9 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά για την παραπομπή σε λογοθεραπευτή (42,9%), οι 15 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά για την παραπομπή σε ειδικό παιδαγωγό (71,4%) και οι 9 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά για παραπομπή αλλού (42,9%).

Στην επόμενη ερώτηση εκτιμάται ο βαθμός ασφάλειας στη διαχείριση παιδιών με δυσορθογραφία (μέγιστο το 5). Ένας μόνο εκπαιδευτικός απάντησε θετικά στον βαθμό 1 (4,2%), 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στον βαθμό 2 (20,8%), 11 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στον βαθμό 3 (45,8%), 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στον βαθμό 4 (25%) και 1 εκπαιδευτικός απάντησε θετικά στον βαθμό 5 (4,2%). Τα παραπάνω περιγράφονται αναλυτικά στον Πίνακα 16.

Πίνακας 16. Ενδεχόμενη αντιμετώπιση περιπτώσεων παιδιών που εντοπίζονται με συμπτώματα δυσορθογραφίας από τους 24 δασκάλους/ες της μελέτης.

	v	%
--	---	---

Ενδεχόμενη παραπομπή παιδιού με συμπτώματα ναι δυσορθογραφίας για αξιολόγηση		21	87,5
	<i>Λογοθεραπευτή</i>	9	42,9
	<i>Ειδικό παιδαγωγό</i>	15	71,4
	<i>αλλού</i>	9	42,9
Εκτίμηση βαθμού ασφάλειας στη διαχείριση παιδιών δυσορθογραφία (μέγιστο το 5)	1 με	1	4,2
	2	5	20,8
	3	11	45,8
	4	6	25,0
	5	1	4,2
	<i>Μέση τιμή (τ.α.)</i>	3,0 (0,9)	

Σε επόμενο βήμα της πτυχιακής εργασίας, ερευνάται η συσχέτιση της γνώσης των δασκάλων για τις μαθησιακές δυσκολίες με το ποσοστό των παιδιών στην τάξη που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι δάσκαλοι που έχουν αναλάβει τις τάξεις των παιδιών της Δ' Δημοτικού τα οποία απάντησαν στα ερωτηματολόγια είναι 9 σύνολο. Οι υπόλοιποι 15 που συμμετείχαν στην έρευνα αφορούν τις τάξεις της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.

Ξεκινώντας με την ερώτηση «αν έχουν διδάξει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» οι 9/9 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα για τα παιδιά της Δ' Δημοτικού απάντησαν θετικά/ναι (100%), ενώ οι 12/15 που δεν συμμετείχαν στο κομμάτι αυτό της ερευνάς μας, απάντησαν θετικά /ναι(80%). Στην επόμενη ερώτηση «παρουσία παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη το τρέχον έτος», οι 9/9 απάντησαν θετικά/ναι (100%), ενώ οι 14/15 απάντησαν θετικά/ναι (93,3%).

Στην συνέχεια, στην ερώτηση «ποιο είναι το ποσοστό των παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες», τα αποτελέσματα των ερωτήσεων είναι: στο <10% οι 1/9 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά(11,1%), ενώ 8/15 απάντησαν θετικά (53,3%), στο 10-30% οι 8/9 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά (88,9%), ενώ οι 4/15 απάντησαν θετικά(26,7%) και στο 30-50% 0/9 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (0%), ενώ 3/15 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά (20%).Στην συνέχεια, οι 9/9 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά (100%) ότι το ποσοστό αυτό αφορά κορίτσια, ενώ 10/15 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά (66,7%). Όσον αφορά την απάντηση «αγόρια» 0/9 απάντησαν θετικά(0%), ενώ 4/15 απάντησαν θετικά (26,7%). Στην απάντηση «και τα δύο»0/9(0%) εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά, ενώ 1/15 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά (6,7%).

Σε επόμενη ερώτηση «Ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν με συμπτώματα δυσορθογραφίας», οι 1/9 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο <10%(11,1), ενώ

5/15 απάντησαν θετικά (33,3%). Οι 8/9 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο 10-30% (88,9%), ενώ οι 7/15 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά (46,7%). Οι 0/9 εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο 30-50% (0%), ενώ οι 3/15 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά (20%). Επιπλέον, στην ερώτηση για «χρήση συγκεκριμένης στρατηγικής για την αντιμετώπιση ενός παιδιού με δυσορθογραφία», οι 5/9 απάντησαν θετικά/ναι (55,6%), ενώ 11/15 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά/ναι (73,3%). Στην επόμενη ερώτηση «ενδεχόμενη παραπομπή παιδιού με συμπτώματα δυσορθογραφίας για αξιολόγηση», οι 9/9 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά/ναι (100%), ενώ 12/15 εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά/ναι (80%). Στην συνέχεια στην ερώτηση «εκτίμηση βαθμού ασφάλειας στη διαχείριση παιδιών με δυσορθογραφία (μέγιστο το 5)», η μέση τιμή από τις απαντήσεις των 9 εκπαιδευτικών είναι 3,0 (1,0%) και η μέση τιμή από τις απαντήσεις των 15 εκπαιδευτικών είναι 3,1 (0,9%). Τα παραπάνω αναλύονται περιγραφικά στον Πίνακα 17.

Πίνακας 17. Χαρακτηριστικά εκπαίδευσης ως προς το διαχωρισμό των 24δασκάλων της μελέτης σε εκπαιδευτικούς με συμμετοχή στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.

		9 δάσκαλοι/ες		15	p-value
		δάσκαλοι/εσχω με συμμετοχή		ρίσσυμμετοχή	
		v (%)			
Έχουν διδάξει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	<i>ναι</i>	9 (100,0)	12 (80,0)		0,266
Παρουσία παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη το τρέχον έτος	<i>ναι</i>	9 (100,0)	14 (93,3)		0,429
Ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν να έχουν μαθησιακές δυσκολίες	<i><10%</i>	1 (11,1)	8 (53,3)		0,012
	<i>10-30%</i>	8 (88,9)	4 (26,7)		
	<i>30-50%</i>	-	3 (20,0)		
Αφορούν κυρίως:	<i>κορίτσια</i>	9 (100,0)	10 (66,7)		0,150
	<i>αγόρια</i>	-	4 (26,7)		
	<i>και τα δυο</i>	-	1 (6,7)		
Ποσοστό παιδιών επί του συνόλου της τάξης που παρατηρούν με συμπτώματα δυσορθογραφίας	<i><10%</i>	1 (11,1)	5 (33,3)		0,105
	<i>10-30%</i>	8 (88,9)	7 (46,7)		
	<i>30-50%</i>	-	3 (20,0)		

Χρήση συγκεκριμένης στρατηγικής για την αντιμετώπιση ενός παιδιού με δυσορθογραφία	ναι	5 (55,6)	11 (73,3)	0,412
Ενδεχόμενη παραπομπή παιδιού με συμπτώματα δυσορθογραφίας για αξιολόγηση	ναι	9 (100,0)	12 (80,0)	0,266
Εκτίμηση βαθμού ασφάλειας στη διαχείριση παιδιών με δυσορθογραφία (μέγιστο το 5)	Μέση τιμή (τ.α.)	3,0 (1,0)	3,1 (0,9)	0,640

Έλεγχος χ^2 & Mann-Whitney

Συνεχίζοντας το ερευνητικό μέρος της εργασίας, στον Πίνακα 18 περιγράφονται οι μαθητές με δυσορθογραφία. Στο σύνολο οι μαθητές που έχουν δυσορθογραφία είναι 23/98 (23,5%) και οι μαθητές που δεν έχουν είναι 75/98 (76,5%). Περιγράφονται επίσης, οι 9 δάσκαλοι/σχολεία/τάξεις.

Πίνακας 18. Κατανομή Μαθητών με δυσορθογραφία σε σχέση με τους εννιά δασκάλους/σχολεία/τάξεις τους.

	Μαθητές με δυσορθογραφία		p-value
	ναι	όχι	
	n (%)		
Σύνολο	23 (23,5)	75 (76,5)	-
Δάσκαλοι/Σχολεία/Τάξεις			0,380
1	2 (18,2)	9 (81,8)	
2	4 (40,0)	6 (60,0)	
3	4 (30,8)	9 (69,2)	
4	-	10 (100,0)	
5	4 (40,0)	6 (60,0)	
6	3 (27,3)	8 (72,7)	
7	2 (16,7)	10 (83,3)	
8	3 (30,0)	7 (70,0)	
9	1 (9,1)	10 (90,9)	

Έλεγχος χ^2

Τέλος, πραγματοποιείται η κατανομή των μαθητών με δυσορθογραφία σε αυτούς που έχουν σε ποσοστό <10%, οι 10/98 έχουν δυσορθογραφία (22,7%), ενώ 34/98 δεν έχουν δυσορθογραφία (77,3%). Σε ποσοστό 10-30%, 10/98 έχουν δυσορθογραφία (22,7%), ενώ 34/98 δεν έχουν δυσορθογραφία (77,3%). Σε ποσοστό 30-50%, οι 3/98 έχουν δυσορθογραφία (30%), ενώ οι 7/98 έχουν δυσορθογραφία (70%).

Πίνακας 19. Κατανομή Μαθητών με δυσορθογραφία σε σχέση με την επίγνωση των δασκάλων τους.

		Μαθητές με δυσορθογραφία		p-value
		ναι	Όχι	
		n (%)		
Επίγνωση	<10%	10 (22,7)	34 (77,3)	0,876
	10-30%	10 (22,7)	34 (77,3)	
	30-50%	3 (30,0)	7 (70,0)	

Έλεγχος χ^2

Η δυσορθογραφία δεν διαφοροποιείται (δεν σχετίζεται) με τα τμήματα/δασκάλους και την επίγνωση.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό περιέχονται οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης, γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων των μαθητών αλλά και των δασκάλων σχετικά με την βιβλιογραφία και όσα παρατέθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι, με σκοπό να διαπιστωθεί το κατά πόσο συχνά συναντάται η δυσορθογραφία, αλλά και να συζητήσουμε τις γνώσεις που έχουν οι δάσκαλοι, και ειδικότερα οι δάσκαλοι των συγκεκριμένων μαθητών.

Δυστυχώς πολύ λίγα είναι γνωστά για τη δυσορθογραφία, ενώ σταθμισμένα τεστ για την αξιολόγηση των ορθογραφικών δεξιοτήτων ίσως δεν είναι τόσο καλά αναπτυγμένα. Επίσης, το ποσοστό εμφάνισης της δυσορθογραφίας μολονότι είναι μεγάλο, είναι σχετικά δύσκολο να υπολογιστεί, καθώς σπάνια συναντάται μόνη της, ενώ συχνότατα συνυπάρχει με κάποια από τις άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ιδίως με τη δυσλεξία και σπανιότερα με τη δυσαριθμησία. Γι' αυτό και είναι δύσκολο να γνωρίζουμε εάν το ποσοστό δυσορθογραφίας που βρέθηκε από την έρευνα μας ανταποκρίνεται σε μεμονωμένη δυσορθογραφία και δεν συνυπάρχει με άλλη μαθησιακή δυσκολία ή αν είναι απόρροια άλλης διαταραχής. Ωστόσο παρακάτω θα συζητηθεί εάν τα όσα παρατηρήθηκαν συμπίπτουν με τη βιβλιογραφία που υπάρχει για τη δυσορθογραφία.

Από το σύνολο του δείγματός μας, το 23% εμφάνισε συμπτώματα δυσορθογραφίας. Τα συμπτώματα αυτά εντοπίστηκαν έπειτα από μελέτη των αποτελεσμάτων και συνδυασμού των λαθών. Παρατηρήθηκαν από τα συμμετέχοντα παιδιά μη σταθερά λάθη. Δηλαδή, ενώ γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες, δεν μπορούν να τους εφαρμόσουν με σταθερότητα, π.χ. μπορεί να γράψουν την ίδια λέξη 2-3 φορές στο ίδιο κείμενο και να τις γράψουν με διαφορετικό τρόπο. Όπως ακριβώς συναντήσαμε στο δείγμα μας, κάποια παιδιά μπορεί στην δοκιμασία με την συμπλήρωση καταλήξεων να απαντούσαν σωστά, ενώ στην περιγραφή εικόνας-ελεύθερος γραπτός λόγος, να έκαναν σωστή χρήση γραμματικών κανόνων είτε στα ρήματα είτε στα ουσιαστικά. Σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό Σοφία Ράπτη και την ψυχολόγο και ειδική παιδαγωγό Ειρήνη Σοφού, το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της δυσορθογραφίας είναι η δυσκολία στην εφαρμογή των γραμματικών κανόνων στα γραπτά, με αποτέλεσμα το παιδί να είναι ανορθόγραφο.

Επιπρόσθετα, όπως παρατηρήθηκε, στην επιλογή σωστής λέξης αλλά και στον εντοπισμό λαθών, παιδιά με συμπτώματα δυσορθογραφίας σε προηγούμενες δοκιμασίες, δυσκολεύτηκαν εξίσου, κάτι το οποίο δικαιολογείται από το γεγονός ότι η δυσορθογραφία συνεπάγεται με διαταραχές της οπτικής αντίληψης και ακολουθίας. (Τρίγκα-Μέρτικα,2010)

Στην περιγραφή εικόνας παρατηρήθηκαν λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (δεινόσαυρος ❷ δεινόσαβρος, αλεύρι ❷ αλέβρι). Σύμφωνα με την Ελληνική Εταιρία Δυσλεξίας, τα παιδιά με δυσορθογραφία παρουσιάζουν λάθη στη χρήση διαφορετικών γραμμάτων ενός ίδιου ήχου (ευχαριστώ ❷ εφχαριστώ).

Κατά την φιλόλογο Παρασκευοπούλου(2011), οι μαθητές με δυσορθογραφία είναι πολύ πιθανό να κάνουν ορθογραφικά λάθη σε βασικούς κανόνες. Όπως προαναφέρθηκε, παρατηρήθηκαν λανθασμένες καταλήξεις σε ρήματα π.χ. επιλογή της λέξης «διαβάζω» αντί για «διαβάζω» ή συμπλήρωση κατάληξης «κανόνη» αντί για «κανόνι», αλλά και στη

διόρθωση λέξεων που εμπειρείχε αντωνυμίες, επιρρήματα και προθέσεις, που έχουν συγκεκριμένη ορθογραφία. Η ίδια έχει υποστηρίξει, ακόμα, ως χαρακτηριστικό την λανθασμένη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων με χαρακτηριστικό παράδειγμα την έναρξη πρότασης με μικρό γράμμα. Κάτι το οποίο παρατηρήθηκε έντονα στην έρευνα μας, ήταν η λανθασμένη χρήση σημείων στίξης ή η απουσία τους και ειδικότερα του τόνου, καθώς τα αποτελέσματα των παιδιών ήταν χαμηλά προς μέτρια σε αυτή τη δοκιμασία. Το σύμπτωμα αυτό συμφωνεί με τα χαρακτηριστικά που έχει παραθέσει η κυρία Παρασκευοπούλου, όπως επίσης και το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσορθογραφία παρουσιάζουν αδυναμία στη σύνδεση της ορθογραφίας με τη σημασία της. Έτσι δικαιολογείται το γεγονός, ότι παιδιά όπου τα αποτελέσματα τους εμφάνισαν συμπτώματα δυσορθογραφίας, είχαν χαμηλά ποσοστά και στην πρώτη δοκιμασία με την συμπλήρωση άρθρων όπου είδαμε να συγχέουν τον ενικό θηλυκού και αρσενικού με πληθυντικό ουδετέρου (η τραπέζια, τα αγώνα).

Συμπερασματικά, παρά το γεγονός ότι η δυσορθογραφία είναι μια διαταραχή η οποία είναι δύσκολο να υπολογιστεί μεμονωμένα και παρά την έλλειψη δημογραφικών στοιχείων, η οποία δεν μας επέτρεψε να παρατηρήσουμε συνδυασμό μαθησιακών δυσκολιών, διγλωσσία ή συνοσηρότητα με κάποια άλλη διαταραχή, η έρευνα μας, μας επιβεβαίωσε ότι τα συμπτώματα που παρατηρήσαμε στην Δ' τάξη του δημοτικού και μας οδήγησαν στο συμπέρασμα των συμπτωμάτων δυσορθογραφίας σε κάποια παιδιά, συμπίπτουν με τη βιβλιογραφία.

Αναφορικά με τα όσα διαπιστώθηκαν από τα αποτελέσματα των δασκάλων, προέκυψε ότι πάνω από τους μισούς είναι άνω των 50 ετών, συνεπώς οι περισσότεροι με εμπειρία από 16 έως 20 χρόνια. Πέραν του πρώτου πτυχίου, 14 δάσκαλοι σημείωσαν δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση ή ειδικευση στην ειδική αγωγή, μεταπτυχιακό, διδακτορικό ενώ εμφανίστηκε ένα μεγάλο ποσοστό δασκάλων που έχει ενημερωθεί για τις μαθησιακές δυσκολίες από σεμινάρια και άτυπες πηγές (βιβλία, έντυπος τύπος, κτλπ). Επομένως από τα δημογραφικά στοιχεία, προέκυψε ότι οι δάσκαλοι δεν είναι πλήρως ενημερωμένοι για τις ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα πάνω στη δυσορθογραφία.

Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, αρκετοί μαθητές όντας ήσυχοι και ευγενικοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά, οι δυσκολίες τους αυτές δεν γίνονται πάντοτε αντιληπτές από τον δάσκαλο της τάξης (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Όπως μάλιστα προκύπτει από τις απαντήσεις των δασκάλων στην συγκεκριμένη έρευνα, το 10-30% των μαθητών μιας τυπικής σχολικής τάξης εμφανίζουν τόσο μαθησιακές δυσκολίες όσο και δυσορθογραφία, καθώς οι μισοί και άνω έδωσαν αυτήν την απάντηση. Παρόλο που υπάρχει σύγχυση όσον αφορά την ακριβή συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών ανάμεσα στους μαθητές, το ποσοστό αυτό έρχεται σε συμφωνία με το επιδημιολογικό ποσοστό που αναφέρεται βιβλιογραφικά από τους Αναγνωστόπουλο και Σίνη (2004).

Στη συνέχεια, διερευνώντας τη γνώση των δασκάλων πάνω στη συμπτωματολογία της δυσορθογραφίας, κλήθηκαν να επιλέξουν ανάμεσα σε διάφορες επιλογές. Πέραν των λανθασμένων επιλογών, τα πραγματικά συμπτώματα φάνηκε να τα γνωρίζει ένα σχετικά μέτριο ποσοστό των δασκάλων, με τους περισσότερους (75%) να επιλέγουν σωστά την παράλειψη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων. Έπειτα σχεδόν οι μισοί και κάτω γνώριζαν για την παράλειψη σημείων στίξης, τη δυσκολία στη διάκριση μεταξύ ουσιαστικών και ρημάτων αλλά και την πρόσθεση συλλαβών και λέξεων εκεί που δε χρειάζεται. Οι απαντήσεις αυτές, σε

συνδυασμό με τις απαντήσεις τους όσον αφορά την ασφάλεια στη διαχείριση των παιδιών με δυσορθογραφία, όπου σχεδόν οι μισοί δήλωσαν ότι νιώθουν μέτρια ασφάλεια, μας παραπέμπει στην υπόθεση της έλλειψης πλήρους κατάρτισης και ενημέρωσης όσον αφορά το μείζον ζήτημα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Αν και δεν υπάρχουν έγκυρα ερευνητικά δεδομένα στην ευρύτερη βιβλιογραφία που να επιβεβαιώνουν το εύρημα αυτό, αλλά παραμένοντας στον τομέα της εκπαίδευσης, παρόμοια αποτελέσματα έδωσε η έρευνα των Lempereu et al(2008) καταδεικνύοντας την αδυναμία διαχείρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από μία γειτονική ομάδα εκπαιδευτικών, τους δασκάλους αγγλικών. Η κατάσταση αυτή ωστόσο δεν αποτελεί αποκλειστικά και μόνο ελληνικό φαινόμενο. Χαρακτηριστικές ήταν οι έρευνες της Leite (2012) για την Πορτογαλία και του Mikhoradhyay(2014) για την Μποτσουάνα από τις οποίες προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις χώρες δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι όσον αφορά το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών.

Εν συνεχεία, στην ερώτηση για παραπομπή των μαθητών από τους δασκάλους για περαιτέρω αξιολόγηση, οι περισσότερες απαντήσεις ήταν αναμενόμενες και εύστοχες, με τους περισσότερους δασκάλους να επιλέγουν ειδικό παιδαγωγό, και στη συμπλήρωση συγκεκριμένης απάντησης, ΚΕΣΥ. Απόλυτα δικαιολογημένη και σωστή παραπομπή καθώς μέσα από ένα τέτοιου είδους κέντρο διάγνωσης και διαφοροδιάγνωσης οι μαθητές αξιολογούνται διεπιστημονικά με σκοπό να τους δοθεί η επίσημη διάγνωση της εκάστοτε δυσκολίας. Ωστόσο, δεν ήταν λίγοι οι δάσκαλοι οι οποίοι θα παρέπεμπαν ένα παιδί με δυσορθογραφία σε λογοθεραπευτή. Κάτι το οποίο φυσικά θα λειτουργούσε υποστηρικτικά σε συνδυασμό με την κατάλληλη παιδαγωγική μέθοδο του δασκάλου.

Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί, ότι η πλειοψηφία των δασκάλων (70%), σημείωσε ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τη δυσορθογραφία με τεχνικές εντός της τάξης. Φυσικά και η δυσορθογραφία αντιμετωπίζεται από την εκπαιδευτική μέθοδο μέσα στην τάξη, αρκεί οι δάσκαλοι να έχουν την κατάλληλη αντιμετώπιση. Μερικές αξιοσημείωτες απαντήσεις που αναφέρθηκαν είναι οι εξής:

- *«Δίνω λιγότερα κείμενα σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Επιλέγω την επανάληψη λέξεων ή φράσεων. Το βάζω να διαβάξει αυτά που έγραψε για να εντοπίσει τα λάθη του.»* Γενικότερα, ξεκινώντας την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας συνεπάγεται με την εκμάθηση κυριολεκτικά της ορθογραφίας. Επομένως, ο δάσκαλος θα πρέπει να επιμένει στην εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων εναλλάσσοντας την μέθοδο. Η μείωση του φόρτου σαφώς και είναι αποτελεσματική -όχι μονάχα «των κειμένων»- καθώς είναι προτιμότερο, να διδάσκονται τόσες λέξεις όσες μπορεί να μάθει ο μαθητής, γιατί η επιτυχία αποτελεί παρώθηση, ενώ, αντίθετα, η αποτυχία οδηγεί στην παραίτηση, αφού επιβεβαιώνεται για πολλοστή φορά η υστέρηση. Επιπλέον, το να αντιγράφουν οι μαθητές πολλές φορές λέξεις, τις οποίες γράφουν ανορθόγραφα, γιατί έτσι πιστεύεται πως θα βελτιωθούν, δε βοηθά καθόλου. Αντί γι' αυτό, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να τους δείξει μια λέξη και μετά, αφού την κρύψει, να τους καλέσει να τη γράψουν. Ακολούθως, οι μαθητές ελέγχουν τα γραπτά τους και, αν την έγραψαν λάθος, προσπαθούν ξανά μέχρι να τη γράψουν σωστά (Fitzsimmons, Loomer, 1980). Ωστόσο, το κομμάτι της αυτοδιόρθωσης είναι αποτελεσματικό καθώς κατά το στάδιο μετα-γραφής η μέθοδος αυτή υπευθυνοποιεί τους μαθητές, ώστε να βρίσκουν τα λάθη τους (Δρ. Ζαφειριάδης Κυριάκος, 1995).

- «Χρήση εικονογραφικής μεθόδου, αυτοδιόρθωση, διδασκαλία κανόνων γραμματικής, κίνητρο με επιβράβευση, ορθογραφική μνήμη». Η χρήση εικονογραφικής μεθόδου, και γενικότερα οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι, καθώς επίσης και η διδασκαλία κανόνων γραμματικής είναι πολύ σημαντικές τεχνικές για την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας (Παντελιάδου, Σ.,2000). Πολύ σημαντική επίσης είναι και η ορθογραφική μνήμη(Berry, 2006), ενώ παράλληλα η σημασία της αυτοδιόρθωσης που επιλέγουν πολλοί εκπαιδευτικοί έχει τονιστεί πρωτύτερα. Η προσέγγιση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας δείχνει την γνώση του πάνω στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την ευελιξία του να τις χειριστεί.
- Πέραν τις -αρκετές- ορθές απαντήσεις των δασκάλων, υπήρχαν και δάσκαλοι οι οποίοι παρά το γεγονός ότι απάντησαν ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές στα παιδιά με δυσορθογραφία, δεν έδωσαν παραδείγματα, και υπήρχαν και δάσκαλοι οι οποίοι απάντησαν ότι δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές. Αυτό συνεπάγεται, αφενός, ότι κάποιοι δάσκαλοι δεν χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές για την αντιμετώπιση της δυσορθογραφίας, και, αφετέρου, ότι υπάρχουν δάσκαλοι οι οποίοι δεν έχουν την εμπειρία ή τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στις ειδικές μαθησιακές διαταραχές, και θεωρούν ότι είναι μη αντιμετωπίσιμη από πλευράς δασκάλου. Αυτό δημιουργεί ερωτηματικά σχετικά με τις γνώσεις των δασκάλων γύρω από τις μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα αν ληφθεί υπόψιν ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι έχει διδάξει σε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και ακόμα περισσότερο, ότι φέτος σχεδόν όλοι διδάσκουν σε παιδί με συμπτώματα δυσορθογραφίας.

Τέλος, παρά το γεγονός ότι τα τμήματα τις τετάρτης δημοτικού που συμμετείχαν στην έρευνά μας ήταν λίγα, παρατηρήσαμε ότι οι δάσκαλοι των τάξεων φάνηκε να μην αντιλαμβάνονται πλήρως σε τι ποσοστό υπάρχει η δυσορθογραφία στην τάξη τους. Μιλώντας μονάχα για συμπτώματα δυσορθογραφίας, η πλειοψηφία των δασκάλων πιστεύουν ότι εμφανίζονται σε ποσοστό από 0% έως 30% όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους. Ωστόσο από τα αποτελέσματα μας φάνηκε τα ποσοστά ανά τάξη τα κυμαίνονται από 10% έως 40%.

Συμπερασματικά από την έρευνα μας, προκύπτει ότι υπάρχουν αρκετοί μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν συμπτώματα δυσορθογραφίας, μη γνωρίζοντας όμως την συνύπαρξη άλλης μαθησιακής δυσκολίας. Οι δάσκαλοι από την άλλη, φάνηκε να μην έχουν πλήρη επίγνωση της πραγματικότητας, διαθέτοντας όμως σε ικανοποιητικό βαθμό, τις γνώσης για την διαχείριση τέτοιου είδους δυσκολιών. Προτείνεται η εντατική παρατήρηση των μαθητών από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό αλλά και η διαρκής ενημέρωση των δασκάλων πάνω σε δυσκολίες που εμφανίζονται στα πλαίσια της τάξης, ώστε να γίνεται έγκαιρη αξιολόγηση από τα διαγνωστικά κέντρα της περιοχής και να αντιμετωπίζονται οι όποιες μαθησιακές δυσκολίες.

9. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Έχοντας φτάσει στην ενότητα αυτή, έχουμε ολοκληρώσει την παρούσα έρευνα και έχουμε αναλύσει τα δεδομένα τα οποία συλλέξαμε κι επομένως το μόνο που μένει είναι να γίνει αναφορά στους περιορισμούς που υπάρχουν στην παρούσα εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τη δυσορθογραφία σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την επίγνωση των δασκάλων μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Το δείγμα των μαθητών ήταν 98 μαθητές και 24 δάσκαλοι από το Ηράκλειο της Κρήτης, κι επομένως δεν θα μπορούσε να γίνει γενίκευση, καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό για τον πληθυσμό του Ηρακλείου, πόσο μάλλον για τον πληθυσμό της Ελλάδας.

10. ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Θα πρέπει να αναφερθούν κάποιες από τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την εκτέλεση της παρούσας έρευνας. Αρχικά κατά τη συλλογή του δείγματος, δεν υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον από πλευράς δασκάλων αλλά ούτε και γονέων ώστε να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην ερευνά μας. Αυτό κατέδειξε την αδιαφορία των εκπαιδευτικών απέναντι σε μελέτες αλλά και των γονέων απέναντι σε μια άτυπη και ανώνυμη εξέταση των παιδιών τους.

Εν συνεχεία και με το πέρας της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται ότι οι δάσκαλοι, παρά τις γνώσεις που έχουν πάνω σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δεν φαίνεται να τις εφαρμόζουν και να τις αξιοποιούν μέσα στις τάξεις. Αρκετά υποστηρικτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς θα λειτουργούσαν συχνότερα σεμινάρια για εκείνους, γεγονός που θα τους κρατούσε διαρκώς ενημερωμένους πάνω σε στρατηγικές και τρόπους αντιμετώπισης μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη.

Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική θα ήταν η παρουσία λογοθεραπευτή στα σχολεία, κάτι το οποίο θα ενίσχυε και την συμβολή των δασκάλων αλλά παράλληλα θα ενημέρωνε τους γονείς για οποιαδήποτε τυχόν διαταραχή ή δυσκολία εμφάνιζε κάποιο παιδί και θα τους συμβούλευε για την μετέπειτα πορεία του σε αξιολόγηση και παρέμβαση.

Όμως επειδή κάτι τέτοιο φαντάζει ουτοπικό την παρούσα στιγμή στην Ελλάδα, θα μπορούσαν οι διευθυντές των σχολείων να δέχονται ιδιώτες λογοθεραπευτές οι οποίοι θα διοργανώνουν ημερίδες προς ενημέρωση τόσο των δασκάλων όσο και των γονέων.

Παράλληλα, θα ήταν ιδανικό, το Υπουργείο Παιδείας να διοργανώνει ημερίδες, οι οποίες θα στοχεύουν στην γνωριμία των εκπαιδευτικών με ειδικότητες όπως είναι οι λογοθεραπευτές, οι εργοθεραπευτές, οι παιδοψυχολόγοι με τη συμμετοχή όλων των ειδικοτήτων. Έτσι θα μπορούσε να καταστεί δυνατή η συζήτηση, η ενημέρωση και η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών από τις παραπάνω ειδικότητες με απώτερο σκοπό την καλύτερη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου.

Κλείνοντας, προτείνεται η ευρύτερη διερεύνηση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, ώστε να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί σε ευρύτερο επίπεδο είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, να διερευνηθούν ακριβέστερα τα ποσοστά δυσορθογραφίας, καθώς δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα στη βιβλιογραφία κάτι που συνεπάγεται την μη αντιμετώπιση της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγερίδου, Β. (2004), Έρευνα και στατιστική μελέτη της δυσλεξίας σε εφήβους και μετεφήβους με μαθησιακές διαταραχές κατά την δημοτική εκπαίδευση
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ., Σίνη Α.Θ. (2004). Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία
- Βογινδρούκας, Ι., & Γρηγοριάδου, Ε. (2000). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσορθογραφία. Θέματα ειδικής αγωγής, 10, 50-61.
- Βουγιούκας, Α. (1994). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Γεωργοπούλου, Σ.(2013). Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία . Πάτρα: Εκδόσεις στα πλαίσια του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας, Τμήμα Λογοθεραπείας
- Γεωργοπούλου, Χ. Σ. (2013). Τεχνολογία Επαυξητικής Εναλλακτικής Επικοινωνίας
- Γκότοβος, Ε. Α. (1992). Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό. Μια εμπειρική έρευνα.
- Δημητρόπουλος Ε. (1999). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα : Εκδόσεις Ελλην.
- Δήμου, Δ. Δ. (1982).· Η δυσορθογραφία. Οι κοινωνικές και ψυχολογικές της απόψεις.
- Ζάχος, Δ. (1992) Ανάγνωση- Γραφή. Ψυχογλωσσολογική προσέγγιση. Αθήνα: Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Κάκουρος, Ε. &Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων : Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθητώ.
- Καμπανάρου, Μ. (2007) Διαγνωστικά θέματα Λογοθεραπείας. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Καρπαθίου, Χ. (1990). Δυσλεξία: η παιδική ασθένεια του αιώνα μας. 3η έκδοση.
- Περιστέρι: Ίων.
- Λελάκης, Γ. (1994). Εκπαιδευτική έρευνα, Αθήνα :Εκδόσεις ΟΕΔΒ
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). Δυσλεξία
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας
- Μήτσιου –Δάκτυλα, Γ. (2006). Νευροψυχολογία διαταραχών γραφής. Καθρεφτική γραφή. Πανεπιστημιακές εκδόσεις. Βόλος
- Μιχελogiάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες. 2η έκδοση. Αθήνα:ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Μουζάκη, Α. (2012). Θέματα μαθησιακών δυσκολιών στο σύγχρονο διαφοροποιημένο σχολείο.
- Μουζάκη, Α. (2015) Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσορθογραφία
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας Α., Σιδερίδης, Γ., & Σίμος, Π. (2010). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.)

- Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές (σελ. 326–347). Αθήνα: Gutenberg
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές. Αθήνα: Gutenberg.
 - ΟΕΔΒ (1995). Νεοελληνική Γραμματική
 - Παντελιάδου, Σ. (2011) Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο
 - Παπαδημητρίου, Γ. (1990). Μέθοδος Επεξεργασίας Ερωτηματολογίων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
 - Πολομαρκάκη, Ε.(1989). Δυσορθογραφία, Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τόμος 3. Ελληνικά Γράμματα
 - Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα : Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000- 2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
 - Πόρποδας, Κ. (1989). Η Ορθογραφία στην Α΄ Δημοτικού σε σχέση με τη γλωσσική και μνημονική ενημερότητα. Ψυχολογικά Θέματα, 2
 - Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004): Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
 - Σταθακόπουλος, Β. (2005) . Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
 - Στασινός, Π. Δ. (2003). Δυσλεξία και Σχολείο
 - Στασινός, Δ.Π. (2003) Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
 - Τρίγκα- Μερτίκα, Ε.Δ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
 - Cohen, L. &Manion, L. (1997) Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Μητσοπούλου, Χ. Φιλοπούλου, Μ. (μτφ), Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση
 - Johnson, D.J. &Myklebust, H.R (1967). Learning disabilities. San Diego, California: College-Hill Press.
 - Leite, S. (2012). Dyslexia through eyes of primary school teachers Procedia : Social and Behavioral Sciences,69, 41-46.
 - Lemperou, L., Chostelidou, D. &Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. Procedia : Social and Behavioral Sciences, 15, 410-416.
 - Mastropieri M, Scruggs T. (1994) The Construction of Scientific Knowledge by Students with Mild Disabilities Research article
 - Mukhopadhyay, S.(2014). Botswana primary schools teachers' Perception of inclusion of learners with special educational needs
 - Petty W. , Jensen J. (1980) Developing children's language English, Book , Illustrated edition .

- Porpodas, C., Pantelis, S. & Xantziou, E. (1990). Phonological and lexical encoding processes in beginning readers: Effects of age and word characteristics.
- Shanahan, T. (1984). Φύση της σχέσης ανάγνωσης-γραφής: Διερευνητική πολυμεταβλητή ανάλυση. *Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 466-477
- Woloshyn V. & Pressley M. (1995) Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children 's Academic Performance , Brookline Books

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Ερωτηματολόγιο μαθητών

Τάξη:.....

Τμήμα :.....

Αγόρι

Κορίτσι

Συμπλήρωσε το σωστό άρθρο μπροστά από τις λέξεις.

___ μαθήτρια

___ παιδιών

___ αριθμών

___ κατοίκου

___ φορτηγού

___ σαπούνι

___ καθηγητές

___ τραπέζια

___ ευτυχίας

___ λάθη

___ απόψεις

___ τάξεων

___ δρόμοι

___ είσοδος

___ φωτός

___ εκδρομές

___ αγώνα

___ λογαριασμού

Συμπλήρωσε τις σωστές καταλήξεις.

εγώ δαν__ζ__

η επίσημ__οι

παραστάσ__ς

το δάκρ__αυτοί

κρύβοντ__

το κανόν__η

χρωματιστ__

η φιλικ__αυτός

αθρ__ζ__

ο διευθυντ__ς των

ψηλ__

αυτός κλαί__τα

τείχ__ ο μεσαί__ εσείς

βλέπετ__ το βράδ__

το κόκκιν__ αυτή χτενίζετ__

Συμπλήρωσε τα κενά.

κρ__φτό ξημέρ__μα

κ__κλώνω λ__πη

αλήθ__α δεινόσα__ρος

δι__ρεση ψ__λώνω

ντ__σιμο αλε__ρι

Κύκλωσε την λέξη που είναι σωστά γραμμένη.

παίζη-παίζει μουσικί-μουσική

καλάμι- καλάμη μαγνήτης-μαγνήτις διαβάζο

- διαβάζω βαφτίζω-βαφτήζω ανοίξαμε-

ανήξαμε απλόνω-απλώνω

εγώ ντύνομε-εγω ντύνομαι αυγή- αβγή στρόμα –

στρώμα καθαρίστηκε -καθαρίστηκε

λούστηκες – λούστηκαις οι διαλέξεις -οι διαλέξεις

μαλλιά – μαλιά τηλεώραση – τηλεόραση

Κύκλωσε τα λάθη όπου υπάρχουν. (κυκλώνω το λάθος γράμμα) Μια μέρα, ο Φάνης τηλεφώνησε στο φίλο του να έρθει να παίξουν μπάλα. Όπως έπαιζαν στην αυλή του σπιτιού, έφυγε οι μπάλα και έσπασε το τζάμι τις πόρτες. Ο Φάνης φοβήθηκε μην των μαλώσει η μαμά του. Ο Κώστας στεναχωρήθηκε για τη ζημιά. Πήγαι στο σπίτι του και, ύστερα από λίγο, γύρισε με χρήματα. Τα έδωσε στη μαμά του Φάνη, ν' αγοράσει καινούριο τζάμι.

Συμπλήρωσε τα κατάλληλα σημεία στίξης όπου χρειάζονται. (. , ! ; ')

A) Μηνπως θα ηθελες να παμε για φαγητο

B) Ο Φωτης όταν ανεβαινε τη σκαλα χτυπησε το ποδι του

Γ) Πηγαινω στην παιδικη χαρα μου και μου αρεσει να κανω κουνια τραμπαλα τσουληθρα και αλογακι

Δ) Επειδη το καλοκαιρι ο ηλιος καιει πολυ πρεπει να ξαπλωνουμε στον ισκιο

Ε) Εγω ουτε ειδα ουτε ακουσα ουτε ξερω τιποτα.

ΣΤ) Εκπληξη Ηρθαμε

Περιέγραψε την εικόνα.

πάνω _____

αλλά _____

τέτιος _____

χωρίς _____

αντή _____

εκί _____

πρωσ _____

αφτή _____

δίχος _____

και _____

εμήσ _____

κάτο _____

κάποιος _____

επίσης _____

πήσω _____

δυλαδή _____

Ερωτηματολόγιο δασκάλου

Συμπληρώστε με X το κατάλληλο κουτάκι

Σε κάποιες ερωτήσεις μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από μία απαντήσεις

1. Ποιο είναι το φύλο σας;

Άνδρας
Γυναίκα
2. Ποια είναι η ηλικία σας ;
Κάτω των 30
χρόνων
31-40 χρονών
41-50 χρονών
51 χρονών και άνω
3. Τι επίπεδο σπουδών έχετε;
Βασικό πτυχίο
Δεύτερο πτυχίο
Ετήσια ή Διετή μετεκπαίδευση ή εξειδίκευση στην ειδική αγωγή
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
4. Πόσα χρόνια εργάζεστε;
0-5 χρόνια
6-10 χρόνια
11-15
χρόνια
16-20 χρόνια
5. Ποιές τάξεις αναλαμβάνετε συνήθως;
Α' Δ'
Β' Ε'
Γ' ΣΤ'
6. Ποια τάξη έχετε αναλάβει φέτος; Α' Δ'
Β' Ε'
Γ' ΣΤ'
7. Έχετε λάβει εκπαίδευση για μαθησιακές δυσκολίες;
Ναι
Όχι
Αν ναι, τι είδους εκπαίδευση έχετε λάβει;
Α. Τυπική (μεταπτυχιακό, μετεκπαίδευση)
Β. Μη τυπική (σεμινάρια-συνέδρια, εξειδίκευση)
Γ. Άτυπη (έντυπος τύπος, βιβλία, γνωστοί)

8. Έχετε διδάξει ποτέ σε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες;
 Ναι
 Όχι
9. Έχετε κάποιο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη σας φέτος;
 Ναι
 Όχι
10. Σε τι ποσοστό επί του συνόλου της τάξης παρατηρείτε, συνήθως, την εμφάνιση παιδιών που δυσκολεύονται μαθησιακά;
 <10%
 10-30%
 30-50%
 50-70%
 >70%
11. Σε τι ποσοστό επί του συνόλου της τάξης παρατηρείτε συμπτώματα δυσορθογραφίας;
 ;
 <10%
 10-30%
 30-50%
 50-70%
 >70%
12. Το παραπάνω ποσοστό (ερώτηση 10) αφορά κυρίως :
 Κορίτσια
 Αγόρια
13. Ποιά από τα παρακάτω συμπτώματα θεωρείτε ότι πιθανόν αντιστοιχούν σε χαρακτηριστικά δυσορθογραφίας;
 Α. Παράλειψη γραμμάτων ή συλλαβών ή λέξεων
 Β. Πρόσθεση συλλαβών ή λέξεων εκεί που δεν χρειάζεται
 Γ. Παράλειψη σημείων στίξεως
 Δ. Μη διατήρηση απόστασης μεταξύ των λέξεων
 Ε. Δυσκολία διάκρισης ουσιαστικών από ρήματα
 ΣΤ. Κακός γραφικός χαρακτήρας
14. Θεωρείτε ότι η δυσορθογραφία μπορεί να αντιμετωπιστεί με τεχνικές του δασκάλου μέσα στην τάξη;
 Ναι
 Όχι

15. Όσον αφορά την αντιμετώπιση ενός παιδιού με δυσορθογραφία χρησιμοποιείτε κάποια συγκεκριμένη στρατηγική;

Ναι

Όχι

Αν ναι, αναφέρετε.....

16. Θα παραπέμπατε ένα παιδί για περαιτέρω αξιολόγηση εφόσον έχετε εντοπίσει συμπτώματα δυσορθογραφίας;

Ναι

Όχι

Αν ναι που;

Σε λογοθεραπευτή

Σε ειδικό παιδαγωγό

Αλλού.....

17. Από 1 έως 5, πόσο ασφαλείς νιώθετε όσον αφορά τη διαχείριση παιδιών με Δυσορθογραφία ;

1 2 3 4 5