

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



02600026530



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ  
ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

16

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ: *ΥΠΛΕ*

ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΧΡΗΣΗ  
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ

ΚΑΡΑΛΗ ΟΥΡΑΝΙΑ-ΕΠΙΣΤΗΜΗ

ΣΤΑΣΕΙΣ - ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ  
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΗΠΕΙΡΟΥ-  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ  
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2007



**ΣΤΑΣΕΙΣ - ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ  
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΗΠΕΙΡΟΥ-  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ  
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ**



**ΚΑΡΑΛΗ ΟΥΡΑΝΙΑ-ΕΠΙΣΤΗΜΗ**

**ΣΤΑΣΕΙΣ - ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ  
ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΗΠΕΙΡΟΥ-  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ  
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΙΟΑΝΝΙΝΑ, 2007**



## Συμβουλευτική Επιτροπή

1. **Στασινός Δημήτριος**, Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας (επιβλέπων).
2. **Μικρόπουλος Αναστάσιος**, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (μέλος).
3. **Σούλης Σπυρίδων**, Επίκουρος Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (μέλος).

"Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί την αποδοχή των γνώμων του συγγραφέως". (N. 5343/32, άρθρο 202/2)

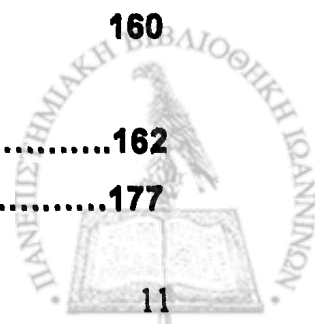


## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες .....	13
Περίληψη .....	14
Πρόλογος .....	16
<b>1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	
1.1 Η Μάθηση.....	19
1.2 Θεωρίες Μάθησης και Νέες Τεχνολογίες .....	20
1.3 Ορίζοντας τις Μαθησιακές Δυσκολίες .....	24
<b>2. ΔΥΣΛΕΞΙΑ</b>	
2.1 Εισαγωγικά .....	29
2.2 Γνωστικά ελλείμματα δυσλεξίας και η διαδικασία μάθησης.....	31
2.3 Επιδημιολογικά στοιχεία .....	33
2.4 Αίτια .....	36
2.5 Συμπτώματα .....	39
2.6 Διάγνωση .....	42
2.7 Η εμπειρία των γονιών παιδιών με δυσλεξία.....	43
2.8 Δυσλεξία-Νομικό πλαίσιο.....	46
<b>3 ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ</b>	
3.1 Μια πρώτη προσέγγιση των στάσεων .....	48
3.2 Οι τρεις διαστάσεις των στάσεων .....	49
3.3 Θεωρίες των στάσεων .....	50
3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αλλαγή των στάσεων .....	51
3.5 Ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Τάσεις και Προοπτικές .....	53
3.6 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες.....	56



<b>4</b>	<b>ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ</b>	
4.1	Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Ελλάδα.....	60
4.2	Νέες Τεχνολογίες και Ειδική Αγωγή.....	62
4.3	Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα χρήσης υπολογιστή στη διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία.....	65
4.4	Είδη των ΤΠΕ που μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία .....	68
4.5	Εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών στη σχολική πράξη.....	72
4.6	Λογισμικά.....	74
4.7	Κριτική Θεώρηση.....	76
4.8	Ερευνητικές Υποθέσεις.....	78
<b>5</b>	<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
5.1	Δείγμα.....	81
5.2	Μέσα συλλογής δεδομένων .....	85
<b>6</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b>	
6.1	Έλεγχος Ανεξαρτησίας κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου με τους παράγοντες: Φύλο, Ηλικία, Βασικές Σπουδές, Περαιτέρω Σπουδές, Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή .....	88
6.2	Έλεγχος Ανεξαρτησίας μεταξύ δύο ερωτήσεων .....	135
<b>7</b>	<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>	<b>146</b>
7.1	Περιορισμοί της έρευνας.....	159
<b>8</b>	<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	<b>160</b>
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>162</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	<b>177</b>



## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή διατριβή εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: « Δυσλεξία: Επικοινωνία σε Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και Χρήση της Νέας Τεχνολογίας στην Αντιμετώπιση της».

Θερμές ευχαριστίες θα πρέπει να αποδοθούν στα μέλη της τριμελούς επιτροπής, στον κ. Στασινό Δημήτριο Καθηγητή του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και επιστημονικό υπεύθυνο του μεταπτυχιακού προγράμματος, που ως επιβλέπων της εργασίας μου συνέβαλε καθοριστικά στην επιτυχή ολοκλήρωσή της, αλλά και στα άλλα δυο μέλη στον κ. Μικρόπουλο Αναστάσιο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και στον κ. Σούλη Σπυρίδωνα, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χωρίς την συνεργασία και την καθοδήγηση των οποίων δεν θα είχε ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Επίσης, ευχαριστώ τους γονείς μου Τάκη και Τούλα, τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο καθώς και όλους όσους μου συμπαραστάθηκαν, υλικά και ηθικά, αλλά και με οποιοδήποτε άλλο τρόπο.

Ουρανία-Επιστήμη Καράλη





## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των στάσεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων Α/θμιας εκπαίδευσης περιφέρειας Ηπείρου αναφορικά με τη διάγνωση και αντιμετώπιση των παιδιών-μαθητών με δυσλεξία αλλά και με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως εργαλείο για την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών αυτών. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών εξετάστηκαν σε συνάρτηση με διάφορους παράγοντες όπως Φύλο, Ηλικία, Βασικές και Περαιτέρω Σπουδές, Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, οι οποίοι σύμφωνα με παλιότερες έρευνες, φαίνεται ότι διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην διαμόρφωση των στάσεων.

Το δείγμα απετέλεσαν 92 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης των Νομών Ιωαννίνων, Πρεβέζης και Άρτης, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν σχετικό ερωτηματολόγιο. Διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες μεταξύ των υπό διερεύνηση μεταβλητών και καταδείχθηκε ο σημαίνων ρόλος που η ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή διαδραματίζει στην αίσθηση αυτεπάρκειας ή ανεπάρκειας την οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το ρόλο τους απέναντι στα παιδιά με δυσλεξία και τη χρήση επιβοηθητικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Η / Υ (λογισμικά).

**Λέξεις – κλειδιά:** Δυσλεξία, Νέες Τεχνολογίες, Θεωρία των Στάσεων, Η / Υ, Ειδική Αγωγή, εκπαιδευτικοί, Μαθησιακές Δυσκολίες, προγράμματα, λογισμικά.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to investigate the area of attitudes, as far as is concerned the perceptions and the believes of Primary Public and Private School teachers in the prefecture of Epirus regarding the subjects of diagnosis and the approach of dyslexic children-students, as well as this approach attempts a broader review of New Technology as a means of aid and assistance to these children. The teacher' attitudes were examined under the influence of factors of demographic nature, such as Gender, Age, Primary and Further Education and Specialization in Special Education, which, according to the previous research, seems to influence the attitudes' formation.

The sample consists of 92 Primary School teachers of the prefectures of Ioannina, Preveza and Arta who were asked to complete the relevant questionnaire. The analysis has indicated statistically significant correlations between the under investigation parameters and suggested the prominent role of the specialisation in Special Education to the sense of self-sufficiency or not experienced by the teachers concerning their role when faced with dyslexic children and with the use of teaching aids in the form of educational computer (PC) programs (softwares).

**Key words:** dyslexia, New Technology, the Theory of Attitude (Attitudinal Theory), PC, Special Education, teachers, Learning Difficulties, programs, softwares.



## Πρόλογος

Οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στο σχολείο αποτελούν για το ίδιο, την οικογένεια του αλλά και τον εκπαιδευτικό, ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, η επίλυση του οποίου συχνά αποδεικνύεται, σε θεωρητικό επίπεδο ή καθίσταται σε πρακτικό επίπεδο, δύσκολη. Η έλευση των Νέων Τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης διάνοιξε νέους ορίζοντες αντιμετώπισης του προβλήματος, σε αντίθεση με τις συμβατικές διδακτικές μεθόδους που κατά καιρούς προτάθηκαν απλώς ή και υιοθετήθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση ειδικότερα αλλά και στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου γενικότερα, αποτελεί σήμερα πλέον ένα από τα σημαντικότερα θέματα της πολιτικής σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης. Το ηλεκτρονικό Ευρωπαϊκό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (2000) της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>1</sup>, περιγράφει τις ενέργειες που απαιτούνται για την μετάβαση στην Κοινωνία της Πληροφορίας και υπογραμμίζει καθαρά τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην πραγματοποίηση της μετάβασης αυτής. Η μελέτη του ΟΟΣΑ «Μαθαίνοντας πώς να αλλάζουμε: οι ΤΠΕ στα σχολεία» (2001) δείχνει ξεκάθαρα με ποιο τρόπο οι ΤΠΕ έχουν την δυνατότητα να μεταμορφώσουν τα σχολεία και την εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών σε ολόκληρο τον κόσμο (Ευρωπαϊκός Οργανισμός Ειδικής Αγωγής<sup>2</sup>).

Ωστόσο, το ζήτημα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν έχει τεθεί σε σωστές βάσεις, παρά την οικονομική και πολιτική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των μεταρρυθμίσεων του ΥΠΕΠΘ.

Σήμερα, το ζήτημα της ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση τείνει να αντιμετωπίζεται συνολικότερα στο πλαίσιο των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων αλλά και στα πλαίσια μιας διαθεματικής προσέγγισης όπως αυτή ορίζεται στα πλαίσια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος

<sup>1</sup> Ευρυδίκη (2001) *ICT@Europe.edu: Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα*. Βρυξέλλες, Βέλγιο.

<sup>2</sup> Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ειδική Αγωγή. Εκδόθηκε από Meijer C.J.W. (1998). Ένταξη στην Ευρώπη: Τάσεις σε 14 Ευρωπαϊκές Χώρες. Μιντελφарт, Δανία.

Σπουδών<sup>3</sup> (ΦΕΚ 1366 τ. Β' / 18-10-2001:272) για την Πληροφορική. Για πρώτη φορά, πέραν των γενικών και επιμέρους στόχων, επιχειρείται να αντιμετωπιστούν θεμελιώδη ζητήματα, όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών<sup>4</sup>, η υποδομή και ο σχολικός χρόνος μέσα στον οποίο θα υλοποιηθούν οι στόχοι οι οποίοι τίθενται.

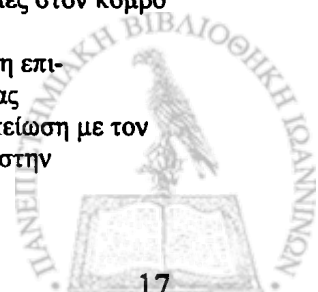
Αν και καταβάλλονται λοιπόν σημαντικές προσπάθειες από την πλευρά της επίσημης πολιτείας σε μια προσπάθεια προώθησης της εισαγωγής στο χώρο της εκπαίδευσης γενικά αλλά και της Ειδικής Αγωγής ειδικότερα, των ΤΠΕ εν τούτοις, διαπιστώνονται αξιοσημείωτες ελλείψεις και δηλώνονται σημαντικές ανεπάρκειες από τους εκπαιδευτικούς όταν αυτοί καλούνται να αποφανθούν για την αυτεπάρκεια τους όσον αφορά στη χρήση και εξοικείωση με τη Νέα Τεχνολογία στα πλαίσια του σχολικού χωροχρόνου. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί εν μέρει αν ληφθούν υπόψιν τα εξής:

Ο εκπαιδευτικός, έτσι όπως είναι διαρθρωμένο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα (top-down), όπως και σε όλες τις περιπτώσεις, αν και δεν συμμετέχει ενεργά στη λήψη των αποφάσεων, ωστόσο, είναι αυτός που καλείται να τις εφαρμόσει στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Η επιτυχημένη εφαρμογή των ρηξικέλευθων καινοτομιών, όμως, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ο οποίος καλείται να τις υλοποιήσει (Fullan, 1993· Μπίκος, 1995· Μιχαηλίδου, 1997).

Όταν δεν γνωρίζει επαρκώς αυτά που θα εφαρμόσει (Χριστομάνος, 1994· Σολωμονίδου και Σταυρίδου, 1994) κυρίως όμως όταν δεν έχει πειστεί για αυτά και τα αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό ή απειλή για το επαγγελματικό του κύρος, προβάλλει άμεσα ή έμμεσα εμπόδια στην εφαρμογή τους (Μιχαηλίδου, 1997) ή και απλώς εκδηλώνει μια αδράνεια και αντίσταση για να μεταβάλει τις απόψεις του (άρνηση αλλαγής στάσης) κυρίως υπό το φόβο του καινοτόμου στοιχείου. Αυτό σημαίνει το εξής: όταν δε νιώθει ασφαλής για αυτό που θα διδάξει διακατέχεται από την αίσθηση ότι «απειλείται» ο ηγετικός- κυρίαρχος ρόλος του στην τάξη.

<sup>3</sup> Το ΔΕΠΠΣ για την πληροφορική καθώς και άλλες πληροφορίες είναι, επίσης, διαθέσιμες στον κόμβο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

<sup>4</sup> Σύμφωνα με το πρόγραμμα « Κοινωνία της Πληροφορίας» του ΥΠΕΠΘ προβλεπόταν η επιμόρφωση και πιστοποίηση 75.000 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 25.000 το χρόνο από 2001 μέχρι το τέλος του 2003, « όχι μόνο στην εξοικείωση με τον Η/Υ, το Διαδίκτυο και τα Πολυμέσα αλλά και στη χρήση του υπολογιστή ως εργαλείου στην εκπαιδευτική διαδικασία» (διαθέσιμο στο διαδίκτυο <http://www.link2school.gr>)



Από πολλούς εκπαιδευτικούς, μάλιστα, έχουν εκφραστεί επανειλημμένα φόβοι για τον κίνδυνο υποκατάστασης του εκπαιδευτικού από τους υπολογιστές. Άλλοι πάλι, οι οποίοι διακατέχονται από τεχνοφοβία ή καλύτερα κομπιουτεροφοβία (sic), αρνούνται να χρησιμοποιήσουν, να μιλήσουν ή ακόμα και να σκεφτούν για τους υπολογιστές και στέκονται κριτικά ή ακόμα και εχθρικά απέναντί τους.

Η εισαγωγή των ΤΠΕ, κυρίως μέσω της χρήσης των Πολυμέσων, στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών και η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι αυτών, συνιστά μια επιστημονική πρόκληση στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας.

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1. Η ΜΑΘΗΣΗ

### 1.1 Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του ανθρώπου καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Αν και πολλές φορές θεωρείται ως μια «αυτόματη» διαδικασία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία και ολοκλήρωση του ανθρώπου. Αυτό καταδεικνύεται από πολλές έρευνες που αναφέρουν ότι τα νήπια μαθαίνουν βαθμιαία να αντιλαμβάνονται τον κόσμο (Bower, 1966).

Σε μετέπειτα αναπτυξιακά–εξελικτικά στάδια, το άτομο αποκτά διάφορες δεξιότητες, όπως να χειρίζεται αντικείμενα, μαθαίνει να γράφει ή να ζωγραφίζει. Η εξέλιξη ωστόσο του παιδιού, καθώς και η νοητική του ανάπτυξη συνδέεται με τη μάθηση της γλώσσας, μέσω της οποίας επικοινωνεί με το κοινωνικό του περιβάλλον και ολοκληρώνεται με τη μάθηση του γραπτού λόγου.

Είναι τόσο σημαντική και διάχυτη η παρουσία της μάθησης στον άνθρωπο που ο Mc Geoch (1962) γράφει τα εξής: «Αν προσπαθούσε κανείς να φανταστεί την απάλειψη, από το ρεπερτόριο των αντιδράσεων του, όλων όσα έχει μάθει, τότε θα ήταν σε θέση να καταλάβει καλύτερα την απανταχού παρουσία της διαδικασίας της μάθησης και των αποτελεσμάτων της στη συνηθισμένη συμπεριφορά» (σελ: 23).

Τα παραπάνω, ωστόσο, δεν θα πρέπει να μας οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι τα πάντα είναι θέμα μάθησης, καθώς υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία φέρει ο άνθρωπος μαζί του, ένα είδος έμφυτης συμπεριφοράς π.χ. τα αντανεκλαστικά.

Οι ειδικοί έχουν καταλήξει, κατά καιρούς, σε πολλούς και διάφορους ορισμούς της μάθησης. Οι ορισμοί αυτοί όμως παρουσιάζουν μια ασυμφωνία μεταξύ τους, η οποία προέρχεται συνήθως είτε από τον ίδιο τον ερευνητή και τις απόψεις του, είτε πάλι από τη δυσκολία που υπάρχει στο να δημιουργηθεί

ένας και μόνο ορισμός για μια τόσο πολύπλοκη διαδικασία όπως είναι η μάθηση.

Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να εστιάζουμε το θεωρητικό μας ενδιαφέρον στα σημαντικότερα σημεία της μάθησης και όχι στη σειρά παράθεση ενός ορισμού. Τα σημεία αυτά είναι (Μαραγκουδάκης, 1977):

α) η μάθηση δεν είναι ένα γεγονός που παρατηρείται άμεσα, αλλά ένα συμπέρασμα που βασίζεται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς. Μ' άλλα λόγια, η μάθηση προκαλεί κάποιες μεταβολές στη συμπεριφορά των οργανισμών

β) η μάθηση πραγματοποιείται κάτω από ορισμένες συνθήκες, π.χ. όταν ενισχύεται η επιθυμητή αντίδραση, όταν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση

γ) η μάθηση επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες όπως τα κίνητρα (ανάγκες, ενδιαφέροντα), την ετοιμότητα και το χαρακτήρα αυτού που μαθαίνει, και

δ) η μάθηση έχει σαν υπόβαθρό της ορισμένους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς.

## 1.2 Θεωρίες μάθησης και Νέες Τεχνολογίες

Είναι σαφές πλέον, περισσότερο από ποτέ, ότι οι θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας συνδέονται άμεσα με τις Νέες Τεχνολογίες, δεδομένου ότι η κάθε διδασκαλία συνδέεται με τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης. Κάθε εκπαιδευτικός, εν γνώσει του ή όχι, ακολουθεί μια θεωρία μάθησης, γεγονός που καταδεικνύει τη σημαντικότητα της κατανόησης των θεωριών μάθησης. Η κατανόηση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί τις υποδείξεις της επίσημης πολιτικής ή ακόμα και να «δικαιολογεί» τις δικές του πρωτοβουλίες στο χώρο της διδασκαλίας (Ράπτης και Ράπτη, 2002).

Οι πιο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης, οι οποίες παρουσιάζονται<sup>5</sup> σε συντομία παρακάτω, είναι οι εξής: α) του συμπεριφορισμού (Skinner -Γραμμική Οργάνωση, Pavlov, Watson, Thorndike), β) του εποικοδομισμού (Piaget, Papert -παιδαγωγική θεωρία της LOGO, Gagne), γ) της κριτικής ή χειραφετικής παιδαγωγικής (J. Bruner, L. Vygotsky), δ) κάποιες άλλες, οι οποίες όμως δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένες, όπως της επεξεργασίας της πληροφορίας (A. Newell και H. Simon) και οι βιο-χημικές θεωρίες (Σιμάτος, 1997).

Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά οι δύο πρώτες, καθώς θεωρούνται ως οι πιο σημαντικές.

### α) Η Προσέγγιση του Συμπεριφορισμού

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες, οι οποίες επικρατούν στον παιδοψυχολογικό χώρο από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, χαρακτηρίζονται από την προσπάθειά τους να δώσουν μια επιστημονική αιτιολογία στα ψυχολογικά και παιδαγωγικά φαινόμενα.

Σύμφωνα με τις θεωρίες του συμπεριφορισμού, μάθηση ορίζεται ως μία αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που γίνεται ύστερα από εμπειρίες και ασκήσεις που δίνονται από το δάσκαλο.

Κατά τον Skinner η μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς είτε μέσω της αμοιβής της (θετική ενίσχυση) είτε μέσω της τιμωρίας (αρνητική ενίσχυση) (Skinner, 1988). Βασικός άξονας λοιπόν της θεωρίας του Skinner είναι η θέση ότι, αν ορισμένη επιθυμητή αντίδραση του εκπαιδευόμενου ακολουθείται από κάποιο ενισχυτικό ερέθισμα, η πιθανότητα να επαναληφθεί σε ανάλογες περιπτώσεις η ίδια συμπεριφορά αυξάνεται. Αν, αντίθετα, μια ορισμένη συμπεριφορά δεν συνοδεύεται από κάποια ενίσχυση, παύει σιγά σιγά να εκδηλώνεται, γίνεται δηλαδή «απόσβεση» της (Ράπτης και Ράπτη, 2002). Η μάθηση, κατά τον Skinner προχωρά γραμμικά χωρίς διακλαδώσεις (μηχανές Skinner).

<sup>5</sup> Πηγή: <http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html>



Η αλληλουχία της ύλης είναι με τέτοιο τρόπο σχεδιασμένη ώστε να μπορούν να την ακολουθήσουν όλοι οι μαθητές. Κάθε διδακτικό βήμα αποτελείται από τέσσερα στοιχεία :

- α) μία πληροφορία,
- β) μία ερώτηση,
- γ) ένα κενό για να δοθεί η απάντηση από το μαθητή και
- δ) τη σωστή απάντηση. (Skinner, 1982)

Με τη διδασκαλία μέσω του υπολογιστή μπορούν να αξιοποιηθούν κάποια στοιχεία του συμπεριφορισμού. Τα συμπεριφοριστικού τύπου λογισμικά tutorials & drill and practice (καθοδήγησης /εξάσκησης και πρακτικής) κρίνονται επαρκή είτε για παροχή εποπτικής διδασκαλίας, είτε για την εμπέδωση χαμηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων, είτε για την αξιολόγηση και την προσωπική εργασία των μαθητών.

Για παράδειγμα, ένας μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες, μπορεί να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό, αφήνοντας τους υπόλοιπους μαθητές στο δικό τους ρυθμό. Με τον τρόπο αυτό, σε περίπτωση λάθους, δεν νιώθει απογοήτευση. Πολλοί ερευνητές εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τον τρόπο που χειρίζονται τα λάθη τα λογισμικά. Ο Skinner δείχνει να προτιμά την ενίσχυση της επιθυμητής ανταπόκρισης του χρήστη και την αγνόηση του λάθους γιατί η τιμωρία του λάθους, επηρεάζει αρνητικά τον συναισθηματικό κόσμο του μαθητή και λειτουργεί ανασταλτικά στα κίνητρα του για μάθηση (Ράπτης και Ράπτη, 2002).

Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό η μάθηση είναι μία υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και θεωρείται το αποτέλεσμα οργάνωσης και προσαρμογής των νέων πληροφοριών σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις (Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 1998). Αναγνωρίζει δηλαδή ότι τα παιδιά, πριν ακόμα πάνε στο σχολείο, διαθέτουν γνώσεις και το σχολείο ή το περιβάλλον (Roblyer, 2003) πρέπει να βοηθήσει να οικοδομηθούν νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν.

Σημαντικό ρόλο στη θεωρητική αυτή προσέγγιση παίζει:  
α) ο μαθητής που αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης του, β) η προηγούμενη ή πρότερη γνώση του μαθητή η οποία θα πρέπει να τροποποιηθεί και να επεκταθεί ως αποτέλεσμα της μάθησης, και γ) ο δάσκαλος που αναλαμβάνει έναν υποστηρικτικό-συμβουλευτικό ρόλο στη δραστηριότητα των μαθητών.

Συνοπτικά στη βάση της εποικοδομητικής υπόθεσης για τη μάθηση βρίσκεται η άποψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν όταν εποικοδομούν ενεργητικά τις νέες γνώσεις στις υπάρχουσες (Ψύλλος, Κουμαράς & Καριώτογλου 1993). Εποικοδόμηση νέων γνώσεων σημαίνει είτε επέκταση των προϋπαρχουσών γνώσεων μέσα από συσσώρευση των νέων γνώσεων που συνδέονται με τις προϋπάρχουσες, είτε με μικρή ή μεγάλη τροποποίηση της γνωστικής δομής στην περίπτωση που οι προϋπάρχουσες γνώσεις με τις νέες είναι ασύμβατες ή αντίθετες.

## **β) Η Προσέγγιση του Εποικοδομισμού**

Χαρακτηριστικό της εποικοδομιστικής μάθησης είναι οι δυνατότητες προσομοίωσης φαινομένων και πραγματικών καταστάσεων, μοντελοποίησης προβλημάτων, καθώς και δημιουργία «μικρόκοσμων». Για παράδειγμα, η γλώσσα Logo (σχεδιάστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '60, για εκπαιδευτικούς κυρίως σκοπούς, στο Τεχνολογικό Ινστιτούτο Μασαχουσέτης (M.I.T.) που δημιουργήθηκε από τον Papert, η οποία είναι μια απλοποιημένη γλώσσα που ελέγχει τις ενέργειες ενός αντικειμένου (χελώνα) στη οθόνη. Ο Papert βλέπει τη χελώνα Logo ως «ένα αντικείμενο με το οποίο το παιδί σκέφτεται» (Papert, 1980). Το αντικείμενο αυτό βοηθά να γίνει το αφηρημένο συγκεκριμένο, μέσα από ποικίλες αναπαραστάσεις. Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται καλύτερα η κριτική σκέψη και το πνεύμα συνεργασίας των μαθητών (Μικρόπουλος, 2003).

Ο εποικοδομισμός συνιστά σήμερα ένα από τα κυρίαρχα μοντέλα στο σχεδιασμό σύγχρονου εκπαιδευτικού λογισμικού.

Στόχος του είναι να παρέχει μαθησιακές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων ώστε να γεφυρώνεται το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στις δραστηριότητες έξω από το σχολείο. Οι βασικές αρχές για τον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με υπολογιστή, σύμφωνα με τον οικοδομισμό, είναι (Boyle, 1997):

- Παροχή εμπειριών που αφορούν με την διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.
- Παροχή εμπειριών πολλαπλών προοπτικών.
- Ενσωμάτωση της μάθησης σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα που σχετίζονται με τον πραγματικό κόσμο. Εμπέδωση της μάθησης μέσω κοινωνικής εμπειρίας.
- Ενθάρρυνση της χρήσης πολλαπλών μορφών αναπαράστασης.
- Ενθάρρυνση της αυτοσυναίσθησης στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Παραπάνω παρουσιάστηκαν οι δύο πιο σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης, του συμπεριφορισμού και του εποικοδομισμού. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται κυρίως στον εποικοδομισμό, καθώς τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και περισσότερο φανερό η σχέση της προσέγγισης αυτής με τις Νέες Τεχνολογίες.

### 1.3 Ορίζοντας τις Μαθησιακές Δυσκολίες

Το πρόβλημα των δυσκολιών μάθησης άρχισε να μελετάται επιστημονικά από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Απασχόλησε πολλούς ειδικούς από διάφορους επιστημονικούς κλάδους. Παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, γιατροί, λογοθεραπευτές και άλλοι επιστήμονες, σχετικοί με το χώρο αυτό, μελέτησαν το πρόβλημα από διαφορετική ο καθένας πλευρά, σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του.

Οι ορισμοί που κατά καιρούς προτάθηκαν από διάφορους ερευνητές έχουν να επιδείξουν αρκετά κοινά στοιχεία και συγκλίνουν στην παρακάτω άποψη: ένα παιδί θεωρείται ότι παρουσιάζει δυσκολίες μάθησης όταν δεν έχει

αισθητηριακές και νοητικές ανεπάρκειες, εμφανείς ή σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές, εντούτοις, η διαφορά ανάμεσα στο αναμενόμενο επίπεδο μιας λειτουργίας και στην πραγματική σχολική επίδοση που έχει σε αυτή, τείνει να αποκλίνει σημαντικά.

Σταθμό στη μελέτη των δυσκολιών μάθησης αποτελεί ο Samuel Orton (αμερικανός ψυχίατρος, νευρολόγος και νευροπαθολόγος), ο οποίος με τον όρο «στρεφουσυμβολία» κάνει μια πρώτη φαινομενολογική περιγραφή των δυσκολιών ανάγνωσης, τις οποίες και αποδίδει σε νευρολογικούς παράγοντες (Στασινός, 2001).

Μετά τον Orton άρχισε να αυξάνει, σε διεθνή κλίμακα, το ενδιαφέρον για την μελέτη των δυσκολιών μάθησης και επιστήμονες από διάφορους κλάδους προσπάθησαν να το περιγράψουν χρησιμοποιώντας διάφορους όρους, σύμφωνα με την ειδικότητα του καθενός, όπως: *ειδική δυσλεξία, ειδική δυσκολία ανάγνωσης, λεγασθένεια, δυσαριθμησία, δυσφασία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, ειδική εξελικτική διαταραχή, ειδική μαθησιακή δυσκολία, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία* (Στασινός, 2001).

Ο πιο γνωστός παιδαγωγκεντρικός (sic) ορισμός είναι αυτός των Kirk & Kirk (1971) που ορίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες με τον εξής τρόπο: «Παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διαδικασίες που αναφέρονται στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κτλ. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε αισθητηριακές βλάβες εμφανείς, σε νοητική καθυστέρηση, σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή τέλος, σε ανεπαρκείς κοινωνικές συνθήκες». Οι Kirk & Kirk καταλήγουν και συμπεραίνουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια όσον αφορά στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει και παρακωλύει συστηματικά τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες. Ο ορισμός των Kirk & Kirk φαίνεται ότι αποτελεί τον γενικότερα αποδεκτό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών.

Μακροχρόνιες έρευνες (Stominger & Bashir, 1977· Hall & Tomblin, 1978· Arm & Nation, 1980· Barkley, 1981· King, 1982· Hadders κ.ά., 1988·

Gillberg & Gillberg, 1989) που διερεύνησαν τις μαθησιακές δυσκολίες από την προσχολική ηλικία μέχρι και την εφηβεία διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματα τους αρχίζουν να καθίστανται εμφανή από τα προσχολικά χρόνια, διαφοροποιούνται στη σχολική ηλικία, αλλά, δυστυχώς, σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθούν να υπάρχουν σε ολόκληρη τη ζωή. Οι Wing and Somei (1980) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία με τη μορφή διαταραχών λόγου, διατηρούνται με διάφορες παραλλαγές στα σχολικά χρόνια και επανεμφανίζονται με περιοδική συχνότητα μεταγενέστερα, κατά τον ενήλικο βίο σε καινούργιες καταστάσεις, όπως καινούργιες σπουδές, αλλαγή εργασίας και γενικά όταν απαιτείται να χρησιμοποιηθούν αναπάντεχα προσαρμοστικά οι διαδικασίες του λόγου.

Στην αναπτυξιακή περίοδο της προσχολικής ηλικίας οι μαθησιακές δυσκολίες παίρνουν τη μορφή ελαφριάς αργοπορίας στην εξέλιξη του οπτικοκινητικού και ακουστικοφωνητικού λόγου, με αποτέλεσμα να μην μπορούν τα παιδιά να αναπτύξουν τις βασικές δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, τις ικανότητες δηλαδή εκείνες που είναι απαραίτητες για τη μάθηση.

Στον οπτικοκινητικό λόγο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, εμφανίζουν διαταραχές στην οπτική αντίληψη (Gibson, 1960) και στην κινητική ανάπτυξη (Frostig, 1973), ενώ στο ακουστικοφωνητικό πεδίο έχουν δυσκολίες ακουστικής αντίληψης και διάκρισης, καθώς και δημιουργίας εννοιών. Πολλές φορές τα προβλήματα εμφανίζονται και στις δύο μορφές λόγου.

Τα προβλήματα οπτικής αντίληψης σχετίζονται με το γεγονός ότι τα παιδιά δεν έχουν πετύχει την κατάκτηση της μονιμότητας του αντικειμένου, οπότε κάθε φορά που βλέπουν ένα πράγμα το αντιλαμβάνονται διαφορετικά.

Τα προβλήματα της κινητικής λειτουργίας που αποτελούν ένδειξη μαθησιακών δυσκολιών είναι η υπερκινητικότητα, η υποκινητικότητα, η έλλειψη συντονισμού και η εμμονή. Τόσο η υπερκινητικότητα, που συνδυάζεται και με διάσπαση προσοχής, όσο και η υποκινητικότητα, είναι δύσκολο να ελεγχθούν μέσα στα πλαίσια της αγωγής και παραμένουν και σε μεγαλύτερες ηλικίες, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνουν κάθε μορφή μάθησης. Η έλλειψη συντονισμού στην προσχολική ηλικία δυσκολεύει τα παιδιά σε

κινητικού τύπου δραστηριότητες όπως το τρέξιμο, το σκαρφάλωμα κτλ. (Richman, 1982).

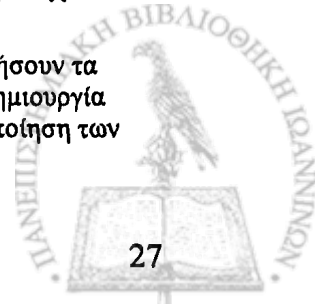
Ο όρος «*μαθησιακή δυσκολία*» αντικαταστάθηκε αργότερα από τον όρο «*ειδική μαθησιακή δυσκολία-δυσλεξία*» (Selikowitz, 1993). Η ευρεία αποδοχή και χρησιμοποίηση του σχετικού όρου τονίζει το γεγονός ότι η θεραπεία των μαθησιακών διαταραχών είναι θέμα εκπαιδευτικό και όχι ιατρικό, παρότι η αιτία είναι ή μπορεί να είναι βιολογικής φύσης.

Η εκτενής βιβλιογραφία που έχει δημιουργηθεί την τελευταία κυρίως τριακονταετία σε διεθνή κλίμακα δεν έχει επιτύχει να εξομαλύνει σημαντικά τις διαμάχες σχετικά με την αιτιολογία, τον ορισμό, τη διάγνωση, την κατηγοριοποίηση, την αντιμετώπιση και πρόγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι αιτίες για την συνεχιζόμενη ασάφεια του πεδίου οφείλονται κυρίως στο γεγονός ότι πολλές και διαφορετικές επιστήμες ασχολούνται με τη μελέτη του προβλήματος καθώς και στην ίδια την πολυπλοκότητα των γνωστικών προβλημάτων και ελλειμμάτων. Η διαφοροποίηση της σοβαρότητας των συμπτωμάτων σύμφωνα με την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου αλλά και η δυσκολία διάκρισης μεταξύ πρωτογενών και δευτερογενών δυσκολιών αποτελούν επιπρόσθετους παράγοντες σύγχυσης.

Η περίοδος της αλματώδους ανάπτυξης σχολικών προγραμμάτων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετείται μεταξύ των δεκαετιών 1960 και 1980. Ειδικά τμήματα για την εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών λειτούργησαν στις παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημίων και ειδικά προγράμματα καταρτίστηκαν για την διδασκαλία των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση μέσα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Γονείς και ειδικοί οργανώθηκαν σε συλλόγους για την υποστήριξη του κλάδου, νόμοι ψηφίστηκαν για την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και κέντρα έρευνας ιδρύθηκαν για την μελέτη του προβλήματος<sup>6</sup>.

Μέχρι την περασμένη δεκαετία τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονταν μέσα σε ειδικά τμήματα έξω από το χώρο του κανονικού σχολείου και της κανονικής τάξης. Αυτή η κίνηση είχε σαν

<sup>6</sup> Η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας αλλά και η προσπάθεια των γονέων κυρίως, να βοηθήσουν τα παιδιά τους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, οδήγησε στην τυπική ή άτυπη δημιουργία συλλόγων με μοναδικό σκοπό την ενημέρωση, την επικοινωνία αλλά και την δραστηριοποίηση των μελών απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες.



αποτέλεσμα να μετατεθεί η ευθύνη της εκπαίδευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ειδική αγωγή. Σήμερα όμως, οι σύγχρονες τάσεις της γενικής και ειδικής αγωγής υποστηρίζουν τη διδασκαλία παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς μέσα στο κοινό σχολείο (mainstream) (Κυπριωτάκης, 1997· Young & Tyre, 1983). Αυτό προϋποθέτει τη συνεργασία ειδικών και μη δασκάλων και αντανακλά σημαντικές αλλαγές στη διαδικασία αναγνώρισης, εκτίμησης και εκπαίδευσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Σήμερα, η εκπαιδευτική νομοθεσία όλων σχεδόν των προηγμένων χωρών επιβάλλει την έγκαιρη αναγνώριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και την εκπαίδευση τους στα δημόσια σχολεία της κάθε χώρας. Πλέον, η μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε διαταραχή ή καθυστέρηση στην ανάπτυξη μιας ή περισσότερων διαδικασιών του λόγου, της ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής ή άλλων σχολικών μαθημάτων. Η δυσκολία αυτή είναι το αποτέλεσμα ψυχολογικής αναπηρίας και μπορεί να οφείλεται σε μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία και/ή συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή. Δεν είναι το αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αισθητηριακής βλάβης, πολιτισμικής αποστέρησης ή εκπαιδευτικών παραγόντων. Και αντιμετωπίζεται μέσα στην κανονική τάξη, στο χώρο του σχολείου υπό το πρίσμα της συνεργασίας ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης (Σταύρου, 1984).

## 2. ΔΥΣΛΕΞΙΑ

### 2.1 Εισαγωγικά

Πριν μερικές δεκαετίες η κατανόηση του όρου δυσλεξία καθώς και των χαρακτηριστικών-συμπτωμάτων ενός παιδιού με δυσλεξία δεν ήταν ευρέως διαδεδομένη. Υπάρχουν πολλοί ενήλικες σήμερα που έχουν δυσλεξία ενώ στο παρελθόν θεωρούνταν νοητικά υστερημένοι και ανίκανοι να μάθουν και να προοδεύσουν στη ζωή τους. Χαρακτηριστικά, ο Dr. Frank πιστοποιεί το φαινόμενο αυτό, με τη δική του εμπειρία ως παιδί με δυσλεξία (Frank & Livingston, 2003). Μερικοί δάσκαλοι στο σχολείο του δεν μπορούσαν να καταλάβουν τις ιδιαιτερότητες του με αποτέλεσμα να τον αποκαλούν «χαζό». Ευτυχώς, συμπεριφορές τέτοιου είδους ανήκουν πια στο παρελθόν, καθώς σήμερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το φαινόμενο της δυσλεξίας, είναι ευαισθητοποιημένοι πάνω σε αυτό και ξέρουν πώς να το αντιμετωπίσουν. Ωστόσο, η αλλαγή αυτή στάσης απέναντι στα άτομα με δυσλεξία δεν συνέβη στον ίδιο βαθμό και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η επίσημη στάση απέναντι στη δυσλεξία έχουν μεγάλα περιθώρια ανάπτυξης, παρά τις μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003).

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τη δυσλεξία από διαφορετικούς ενδιαφερόμενους, εκπαιδευτικούς, ερευνητές, οργανισμούς, που μερικές φορές είναι συμπληρωματικοί μεταξύ τους.

Σύμφωνα με την Βρετανική Εταιρεία για τη Δυσλεξία : «Η δυσλεξία είναι ένας συνδυασμός ικανοτήτων και δυσκολιών που επηρεάζει την διαδικασία μάθησης σε έναν ή περισσότερους τομείς όπως η ανάγνωση, η ορθογραφημένη γραφή και ο γραπτός λόγος. Συνοδευτικές αδυναμίες μπορεί να εμφανιστούν στους τομείς της ταχύτητας επεξεργασίας, στην βραχυπρόθεσμη μνήμη, στην ακουστική ή/και οπτική αντίληψη, στον προφορικό λόγο και στις κινητικές δεξιότητες. Μερικά παιδιά έχουν σημαντικές ικανότητες δημιουργίας, άλλα έχουν ισχυρές δυνατότητες στον προφορικό λόγο και άλλα παιδιά δεν έχουν κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο· όλα έχουν



ικανότητες. Η δυσλεξία εμφανίζεται παρά την φυσιολογική διανοητική κατάσταση και την συμβατική διδασκαλία· είναι ανεξάρτητη από κοινωνικοοικονομικό ή γλωσσικό υπόβαθρο...»(Peer & Reid, 2001). Ο ορισμός αυτός εξηγεί τις κυριότερες δυσκολίες ενός ατόμου με δυσλεξία, αλλά ταυτόχρονα υπογραμμίζει το γεγονός ότι όταν κάποιος έχει δυσλεξία δεν σημαίνει ότι είναι λιγότερο έξυπνος από τους άλλους· ούτε εξωτερικοί παράγοντες, όπως κοινωνικοί και πολιτισμικοί, μπορούν να επηρεάσουν την κατάσταση αυτή. Γενικά, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν δυσκολία στο να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά, αλλά υπάρχουν στοιχεία ότι σε μερικές περιπτώσεις η δυσλεξία συνοδεύεται από διαταραχές συμπεριφοράς, όπως υπερκινητικότητα, αποδιοργάνωση, ελλειμματική προσοχή (Peer & Reid, 2003). Επιπρόσθετα, τα άτομα με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, με την έννοια ότι δυσκολεύονται, για παράδειγμα, να θυμηθούν κάποιες οδηγίες που τους δόθηκαν προφορικά ή δεν μπορούν να κρατήσουν λεπτομερείς πληροφορίες στο μυαλό τους (Tomson & Watkins, 1990). Επομένως, αν σκεφτούμε πόσο σημαντική είναι η μνήμη στην διαδικασία της μάθησης, ως χώρος αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών, μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί τα άτομα με δυσλεξία έχουν δυσκολίες στη μάθηση (Townend, 1994).

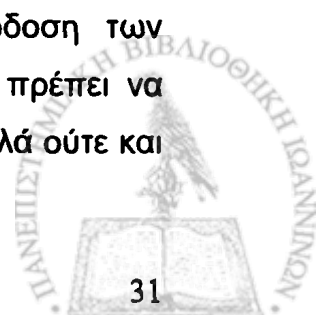
Από άλλες συναφείς πηγές μπορούμε να μάθουμε κάποιες ενδιαφέρουσες και σημαντικές λεπτομέρειες για τη δυσλεξία. Πρώτον, η δυσλεξία είναι μια αδυναμία νευρολογικής φύσεως, η οποία πιθανόν να έχει συγγενή βάση και να είναι κληρονομική. Οπότε, ένα παιδί γεννιέται με δυσλεξία. Οι έρευνες δεν έχουν ακόμα επιβεβαιώσει την ακριβή αιτία της δυσλεξίας (The Dyslexia Institute, 2002). Επιπλέον, δεν έχουν όλα τα παιδιά με δυσλεξία τις ίδιες δυσκολίες αλλά διαφοροποιούνται αναλογικά, όσον αφορά στην σοβαρότητα της κατάστασης ενός παιδιού με δυσλεξία (Miles & Miles, 1990). Επίσης, ένα κοινό στοιχείο των ανθρώπων που ασχολούνται με τη δυσλεξία (όπως ερευνητές, εκπαιδευτικοί και γονείς) ή ακόμα και των ίδιων των ατόμων με δυσλεξία είναι το γεγονός ότι η δυσλεξία από τη μια πλευρά είναι μια δια βίου κατάσταση – που σημαίνει ότι δεν μπορεί να εξαλειφθεί πλήρως – αλλά από την άλλη, υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι αν τα παιδιά με δυσλεξία λάβουν έγκαιρη και έγκυρη αντιμετώπιση/εκπαίδευση

μπορούν να βελτιώσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες και να ξεπεράσουν σε κάποιο βαθμό τα ελλείμματα που αντιμετωπίζουν.

## 2.2 Γνωστικά ελλείμματα δυσλεξίας και η διαδικασία μάθησης

Το πιο κοινό γνωστικό έλλειμμα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι η δυσκολία τους με την ανάγνωση και τις αναγνωστικές ικανότητες γενικότερα, παρόλο που δεν αντιμετωπίζουν όλοι τέτοια προβλήματα. Τα άτομα αυτά είναι αργοί αναγνώστες που δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια ένα κείμενο ή να παραλείψουν κομμάτια αυτού. Το χαρακτηριστικό αυτό συμβάλλει στην αδυναμία τους να κατανοήσουν ένα κείμενο. Τα ερευνητικά ευρήματα δείχνουν ότι η κανονική απόκτηση των αρχικών δεξιοτήτων ανάγνωσης εξαρτάται από τις δυνατότητες φωνολογικής επεξεργασίας και ότι η δυσλεξία πιθανόν χαρακτηρίζεται από έλλειμμα στις περιοχές εκείνες που λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες (βασισμένες στη νοητική διεργασία αντιστοίχισης γραφήματος-φωνήματος) φωνολογικής αποκωδικοποίησης της λέξης (Clark, 1988). Η δυσκολία των παιδιών με δυσλεξία να οικοδομήσουν ένα δυνατό φωνολογικό σύστημα βασίζεται σε δυο υποθέσεις. Η πρώτη είναι εκείνη της φτωχής οπτικής αντίληψης των γραμμάτων (Whiteley & Smith, 2001). Ο Miles το περιγράφει ως «λεξική τύφλωση» καθώς δεν μπορούν να απεικονίσουν νοητικά και να ανακαλέσουν το σχήμα των γραμμάτων (Miles, 1970). Αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολία στην ανάγνωση όταν έχουν διαφορετικό φόντο ή διαφορετικούς χρωματικούς συνδυασμούς στα γράμματα. Το οπτικό αυτό πρόβλημα, γνωστό ως «Meares-Irlen syndrome» είναι μια δυσκολία που δεν έχουν μόνο οι αναγνώστες με δυσλεξία αλλά και οι κανονικοί όταν υπάρχει έντονο φως στη σελίδα. Η δεύτερη υπόθεση σχετίζεται με την ακουστική αντίληψη των ήχων, η οποία είναι ατελής και δεν επιτρέπει στα άτομα με δυσλεξία να μάθουν και να ξεχωρίζουν τον ακριβή ήχο της γλώσσας (Crosby & Liston, 1968).

Τα παραπάνω αποτελούν τη βασική ερμηνευτική απόδοση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία, ενώ θα πρέπει να τονιστεί για άλλη μια φορά ότι δεν έχουν όλα τις ίδιες δυσκολίες αλλά ούτε και



οι δυσκολίες αυτές έχουν την ίδια έκταση και βαρύτητα. Συγκεκριμένα, η δυσκολία ανάγνωσης παρουσιάζεται ως αδυναμία αποκωδικοποίησης κάποιων λέξεων, παρά το γεγονός ότι ένας αναγνώστης που έχει δυσλεξία είναι σε θέση να κατανοήσει το νόημα των λέξεων αυτών (Cough & Turner, 1986). Στην ουσία αυτό σημαίνει ότι το άτομο με δυσλεξία εστιάζει όλη την προσπάθεια του στην ανάγνωση, υπονομεύοντας έτσι την κατανόηση του κειμένου η οποία ίσως να αποτελεί και το πιο σημαντικό κομμάτι της αναγνωστικής διαδικασίας. Ωστόσο, με τη βοήθεια ειδικών, μπορεί να αναπτύξει τις απαιτούμενες δεξιότητες ώστε να κατανοεί το κείμενο (Pollock&Waller, 1994).

Υπάρχει μια αναμφισβήτητη σχέση μεταξύ της ανάγνωσης και της γραφής. Και οι δύο γνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν και απαιτούν από τον αναγνώστη την ικανότητα απομνημόνευσης και διαχωρισμού των γραμμάτων, καθώς επίσης και της διαφοροποίησης τους (Thomson, 2003). Η αδυναμία ενός παιδιού με δυσλεξία έχει επιπτώσεις και στην γραφή. Με τον όρο «γραφή» εδώ δεν εννοείται μόνο η διαδικασία έκφρασης ιδεών και σκέψεων στο χαρτί (π.χ. έκθεση) αλλά επίσης η απλή γραφή και ορθογραφία (spelling). Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν μια δυσκολία στη γραφή, η οποία είναι ακανόνιστη και δύσκολη να αποκωδικοποιηθεί. Για τους ίδιους η διαδικασία αυτή δεν είναι ούτε ευχάριστη ούτε χωρίς προσπάθεια (Snowling & Stackhouse, 1996). Το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν και κατά τη διάρκεια αντιγραφής από τον πίνακα, μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια (Ott, 1997).

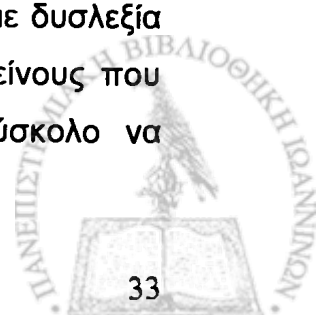
Επιπλέον, μια άλλη προβληματική περιοχή για το παιδί που έχει δυσλεξία είναι η μνήμη και πιο συγκεκριμένα η βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η φτωχή τους μνήμη έχει πολλές επιπτώσεις στην διαδικασία μάθησης καθώς: πρώτον, είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για τη μάθηση (Townend, 1994)· δεύτερον, η βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι υπεύθυνη για την ανάκληση προηγούμενης γνώσης καθώς και για την συγκράτηση και εκτέλεση ακουστικών οδηγιών (Tomson & Watkins, 1990)· τέλος, η μνήμη χρησιμοποιείται ως χώρος «αποθήκευσης» πληροφοριών (Devereux, 1982). Ως κάποιο σημείο η ελλειμματική μνήμη παίζει ένα συγκεκριμένο ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων οργάνωσης, όπου τα παιδιά με δυσλεξία

παρουσιάζουν κάποια υστέρηση (Blight, 2001). Σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν την παλιότερη άποψη ότι η καινούργια γνώση πρέπει να προσαρμόζεται και να ενσωματώνεται στην παλιά (Watkins, 2000). Η έλλειψη δεξιοτήτων οργάνωσης επηρεάζει αρνητικά αυτή την - για τους υπόλοιπους ασύνειδη - διαδικασία, και προκαλεί αναστάτωση στους προσωπικούς στόχους των παιδιών με δυσλεξία (Townend, 1994). Λειτουργεί ως αλυσιδωτή αντίδραση που επηρεάζει την συνέχεια των στόχων και συμβάλλει στην δυσκολία των ατόμων αυτών να εκφραστούν με συνέπεια και λογική (Pollock & Waller, 1994).

Τέλος, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολία και στη χρήση του προφορικού λόγου που έχει να κάνει τόσο με την παραγωγή της γλώσσας—ποιες λέξεις και εκφράσεις θα χρησιμοποιηθούν κάθε φορά—όσο και με την κατανόηση των λέξεων των άλλων, η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται ως ανώριμη (Selikowitz, 1998). Από την άλλη μεριά, η καθυστέρηση στην επεξεργασία της πληροφορίας δεν υποδηλώνει ότι το παιδί δεν είναι έξυπνο ή ανίκανο να διαχειριστεί τον απαιτούμενο στόχο, αλλά ότι χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να τον επεξεργαστεί και με το δικό του ρυθμό (Jorgensen, 1999).

## 2.3 Επιδημιολογικά στοιχεία

Έχοντας υπόψη ότι δεν υπάρχουν επαρκείς τρόποι μέτρησης του αλφαριθμητισμού και κριτήρια ελέγχου της σχολικής απόδοσης των παιδιών, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι, σε εθνικό κα διεθνές επίπεδο, δεν υπάρχουν αξιόπιστες μετρήσεις της συχνότητας της δυσλεξίας. Το πρόβλημα αυτό επιτείνεται από την έλλειψη συμφωνίας όσον αφορά το πώς περιγράφεται στα παιδιά η δυσλεξία, ποιοτικά και ποσοτικά. Ερωτήματα όπως: ποιες είναι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών αυτών καθώς και ποια βαθμίδα βαρύτητας των συμπτωμάτων αυτών διαφοροποιεί τους μαθητές με δυσλεξία από εκείνους που δεν διαβάζουν σωστά ή με ευχέρεια, από εκείνους που διαβάζουν ανάποδα ή τους κανονικούς αναγνώστες, είναι δύσκολο να απαντηθούν.



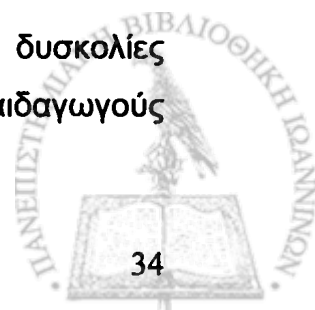
Δεν υπάρχει ένας αριθμός για την συχνότητα της δυσλεξίας στα παιδιά, αλλά ένα εύρος αριθμητικών δεικτών. Το εύρος αυτό εκτείνεται από λιγότερο του 1% και μεγαλύτερο από 25% του μαθητικού πληθυσμού, ανάλογα με τη χώρα, την περιοχή, τον ερευνητή. Με άλλα λόγια, οι αριθμοί εξαρτώνται από τη γεωγραφική περιοχή της έρευνας, τον τρόπο αυτής, το αντικείμενο της και τον ερευνητή.

Όμως, στο Ηνωμένο Βασίλειο σύμφωνα με την μελέτη στο Isle of Wight της Μ. Βρετανίας, το ποσοστό των παιδιών που έχουν δυσκολία στην ανάγνωση ανέρχεται στο 4%. Το επίπεδο ανάγνωσης των παιδιών αυτών σε ηλικία 11 ετών βρέθηκε ότι χαρακτηριζόταν από μια καθυστέρηση 28 μηνών, σε σχέση με την ικανότητα ή το δείκτη νοημοσύνης τους. Όταν επανεξετάστηκαν, σε ηλικία 14 ετών, η πλειοψηφία είχε κάνει κάποια πρόοδο αλλά η απόδοση τους παρέμεινε χαμηλή, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Παρόμοια αποτελέσματα φάνηκαν όταν έγινε η έρευνα σε παρόμοιες περιοχές. Ωστόσο, σε περιοχές με φτωχό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, η συχνότητα εμφάνισης παιδιών με δυσλεξία αυξήθηκε.

Μόνο η Ιαπωνία αναφέρει ένα ποσοστό συχνότητας περίπου 1% του μαθητικού πληθυσμού, γεγονός παράξενο, αν αναλογιστούμε ότι οι Γιαπωνέζοι χρησιμοποιούν στη γραφή και την ανάγνωση έναν συνδυασμό συμβόλων. Μια ομάδα συμβόλων αναπαριστά φωνητικές συλλαβές, οι οποίες είναι φωνολογικά συνεπείς, αφού αντιπροσωπεύουν πάντα τον ίδιο ήχο. Μια άλλη ομάδα συμβόλων προέρχεται από ιδεογραφήματα ή λογογραφήματα της Κίνας. Οι περισσότεροι μαθητές καταφέρνουν να μάθουν 2000 ιδεογραφήματα μόλις στο τέλος της σχολικής τους καριέρας (Στασινός, 2001). Παρά την πολυπλοκότητα του συστήματος αυτού, φαίνεται ότι τα ιδεογραφήματα βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν το γραπτό λόγο.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής, ανάμεσα στις περιπτώσεις προβλημάτων παιδικής και εφηβικής ηλικίας, οι ειδικές εξελικτικές διαταραχές (μαθησιακές δυσκολίες) καταλαμβάνουν με μεγάλο ποσοστό την πρώτη θέση. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να αποδοθεί και στους εξής λόγους:

- Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας οι μαθησιακές δυσκολίες καθίστανται όλο και περισσότερο γνωστές στους γονείς, παιδαγωγούς και άλλους ειδικούς.



- Οι ευεργετικές διατάξεις (Προεδρικά Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις) για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως απαλλαγή από γραπτές εξετάσεις, σύσταση ενισχυτικών τάξεων κ.τ.λ.
- Εδώ και αρκετά χρόνια η Ιατροπαιδαγωγική Υπηρεσία έχει αναπτύξει Κοινοτικά Προγράμματα Συνεργασίας με σχολεία και άλλους φορείς για τις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ τέλος διαθέτει Ειδικό Τμήμα για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Επιδημιολογικές μελέτες καταδεικνύουν ότι τα αγόρια όσον αφορά τις διαταραχές επικοινωνίας και μάθησης, στις οποίες συγκαταλέγεται και η δυσλεξία, παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (4:1). Αυτό συμβαίνει γιατί, στις περισσότερες περιπτώσεις, η παραπομπή για τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών γίνεται από τον εκπαιδευτικό και ως εκ τούτου, είναι πολύ πιθανό για την απόφαση παραπομπής να συνεκτιμώνται από αυτούς και προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία φαίνεται ότι είναι πιο συχνά στα αγόρια. Στην περίπτωση όπου η συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών διερευνάται στο σύνολο του πληθυσμού των παιδιών, τότε η αναλογία αγοριών-κοριτσιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περίπου η ίδια. Τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζονται νωρίτερα από τους δασκάλους τους επειδή αυτοί τείνουν να επικεντρώνονται συνήθως στην περισσότερο ορατή πλευρά της συμπεριφοράς των παιδιών. Επειδή τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής απόσυρσης και ως εκ τούτου δεν προκαλούν με τη συμπεριφορά τους την προσοχή των άλλων, ιδιαίτερα σε ότι αφορά το επίπεδο της τάξης, η αναγνώριση των δυσκολιών τους σε μαθησιακό επίπεδο απαιτεί περισσότερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό. Τα περισσότερα από αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (ιδιαίτερα των αγοριών, όπως προαναφέρθηκε) φανερώνουν την αποτυχία και την ευρύτερη κοινωνική και συναισθηματική αποστείρωση που βιώνουν λόγω των μαθησιακών δυσκολιών (Lyon, 1996).

Η μεγαλύτερη συχνότητα στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα και στη χαμηλότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Η τελευταία παρατήρηση δεν έχει αποδειχθεί ερευνητικά. Υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες

εμφανίζονται περισσότερο στα παιδιά των πόλεων από ότι των αγροτικών περιοχών (Critchley, 1970) και συχνότερα στους παραπρωματικούς εφήβους από ότι στο γενικό πληθυσμό (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

## 2.4 Αίτια

Ο προσδιορισμός των βαθύτερων λειτουργικών ανωμαλιών που προκαλούν το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί, χρόνια τώρα, σημείο διαφωνίας. Και φυσικά η πολυπλοκότητα του θέματος έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση πολλών αιτιολογικών θεωριών. Σύμφωνα με τον Vellutino (1978), οι θεωρίες κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: αυτές που δίνουν έμφαση σε έναν κύριο παράγοντα, τις μονοπαραγοντικές, και αυτές που αποδίδουν τις αιτίες σε πολλούς παράγοντες, τις πολυπαραγοντικές θεωρίες (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Βέβαια το ερώτημα πια δεν είναι αν η λειτουργική βλάβη οφείλεται σε ενδογενείς ή περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Αυτό έχει ξεκάθαρα καθοριστεί και δεν αφήνει καμιά αμφιβολία για την οργανική βάση της δυσλεξίας. Το πρόβλημα που παραμένει είναι πως εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη και, κατά συνέπεια, ποιες λειτουργικές διαδικασίες υπολειπονται ή δεν λειτουργούν με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή.

Σ' αυτό το ερώτημα, όπως είναι επόμενο, υπάρχουν πολλές απόψεις, που τις πιο πολλές φορές είναι επηρεασμένες από τον επιστημονικό προσανατολισμό του ειδικού που ασχολείται με το θέμα:

### α) Νευρολογικές υπολειτουργίες

Από αρκετούς ερευνητές (Kinsbourne & Warrington, 1963) έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η ειδική δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα, στα οποία επίσης παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα αυτά, που είναι πιθανότερο να παρατηρηθούν σε παιδιά παρά σε εφήβους, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και ακόμα στην άρθρωση του προφορικού λόγου. Αποτέλεσμα των

παρατηρήσεων αυτών ήταν η διαμόρφωση δύο βασικών νευρολογικών θεωριών για την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρία (Geschwind, 1962) παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στη γενική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας. Γενικά η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη νευρική υπολειτουργία και τη δυσλεξία δεν έχει πλήρως διαφωτιστεί (Benton, 1975).

### β) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία.

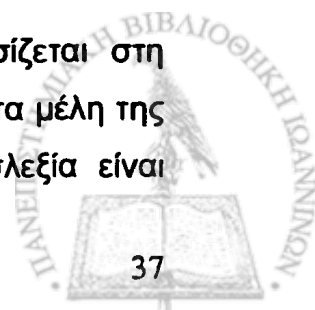
Μια αρκετά διαδεδομένη εξήγηση της δυσλεξίας στηρίζεται στην άποψη ότι η ημισφαιρική κυριαρχία σ' αυτές τις περιπτώσεις εκδηλώνεται καθυστερημένα ή δεν εκδηλώνεται καθόλου.

Η λειτουργική εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου είναι ένα ξεχωριστό γνώρισμα του ανθρώπινου εγκεφάλου. Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια, αλλά το δεξί ημισφαίριο κατευθύνει την αυτόματη χρήση της γλώσσας, ενώ το αριστερό τη δημιουργική χρήση της. Η θεωρία που αποδίδει τη δυσλεξία στην ελλιπή ημισφαιρική κυριαρχία βασίστηκε σε τρεις λόγους. Πρώτον, στη διαπίστωση ότι η απώλεια της ομιλίας ήταν αποτέλεσμα τραύματος στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Δεύτερον, στην άποψη ότι η δεξιοχειρία και η μονόπλευρη ευθύνη της ομιλίας οφείλονταν σε έμφυτη λειτουργική υπεροχή του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου, τρίτο, ότι η αστάθεια της εγκεφαλικής κυριαρχίας εκδηλώνεται με τη δυσκολία εκτίμησης των εννοιών «δεξί-αριστερό». Η δυσκολία αυτή θεωρείται μια από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και γραφή των δυσλεκτικών.

Μια ευρύτατα παραδεκτή άποψη υποστηρίζει ότι η ημισφαιρική αμφικυριαρχία και η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα ενός κοινού παράγοντα, δηλαδή της ανώριμης εγκεφαλικής ανάπτυξης (Thompson, 1966· Vernon, 1971).

### γ) Παράγοντες γενετικών ανωμαλιών.

Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της δυσλεξίας βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του παιδιού με δυσλεξία. Η πιθανότητα ότι η δυσλεξία είναι





«οικογενειακή» διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα όταν, μετά από συστηματικές παρατηρήσεις περιπτώσεων με δυσλεξία, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν τουλάχιστο σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας (Benton, 1975). Τα πιο ενισχυτικά ερευνητικά αποτελέσματα της γενετικής θεωρίας ήταν εκείνα του Hallgren (1950). Τα αποτελέσματα αυτά έδειξαν πως σε ποσοστό 88% των οικογενειών των παιδιών με μια ιστορία αναγνωστικής δυσκολίας υπήρχαν και άλλα μέλη που είχαν αναγνωστικά προβλήματα.

Στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας αναφέρεται και η άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου (Kellmer Pringle et al, 1966).

Το συμπέρασμα είναι ότι αν και υπάρχουν πολλές ενδείξεις για τη συμβολή ενός κληρονομικού παράγοντα στην δυσλεξία, ωστόσο η νευρολογική και ψυχολογική φύση του παράγοντα αυτού παραμένει σκοτεινή.

#### δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

Η πιο διαδεδομένη ίσως ερμηνεία της δυσλεξίας είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Είναι μια επιστημονική υπόθεση με πλατιά θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων.

- i. Το κεντρικότερο σημείο της θεωρίας αυτής είναι η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και σε οφθαλμολογικές λειτουργικές ατέλειες, όπως είναι οι «οφθαλμικές κινήσεις». Πράγματι έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν συχνότερες παλινδρομικές κινήσεις των οφθαλμών που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη αστάθεια και συντομότερη διάρκεια συγκέντρωσης (Pavlidis, 1978). Στην περίπτωση της δυσλεξίας όμως είναι πιθανό οι ελλειμματικές οφθαλμικές κινήσεις να είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της αναγνωστικής δυσκολίας.
- ii. Στην περίπτωση που οι οφθαλμικοί παράγοντες δεν αποτελούν αιτία της δυσλεξίας, θα πρέπει να αναζητήσουμε την αιτία στις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών. Κατά τον Birch (1962) οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελλειμματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών. Άλλοι

υποστηρίζουν ότι η αντιληπτική αδυναμία επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα αλλά, είναι δύσκολο να δεχθούμε ότι οι αντιληπτικές αδυναμίες του παιδιού επηρεάζουν την αναγνωστική του ικανότητα αφού δεν έχει αποδειχθεί ότι το παιδί συγκρατεί την ορθογραφία της λέξης ως μορφολογικό σύνολο (Στασινός, 2001).

- iii. Μια άλλη θεωρητική άποψη αποδίδει την δυσλεξία σε έλλειμμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών διαμέσου του αισθητηριακού συστήματος αλλά και σε αδυναμία οπτικής αντίληψης για τις έννοιες της διαδοχής, διεύθυνσης και προσανατολισμού (Benton, 1975). Η άποψη αυτή βασίστηκε κυρίως στις παρατηρήσεις του Οτόν ότι τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν αρκετά «καθρεπτικά λάθη» στην ανάγνωση και γραφή γραμμάτων και λέξεων. Κατά συνέπεια, η δυσκολία των παιδιών αυτών στην επεξεργασία και ανάπλαση λέξεων αποδόθηκε στην αδυναμία του παιδιού να αναπαράγει τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί μια οριστική και σαφής απάντηση στο ερώτημα της συμβολής των λειτουργικών ανωμαλιών, που παρατηρούνται στην αντίληψη της διαδοχής και διεύθυνσης στην εμφάνιση της δυσλεξίας (Καραπέτσας, 1997).

## 2.5 Συμπτώματα

Η δυσλεξία δεν αναγνωρίζεται πριν από την είσοδο του παιδιού στο σχολείο. Όταν το παιδί φοιτήσει στο σχολείο τότε διαπιστώνεται η αδυναμία του να μάθει να διαβάζει και να γράφει. Η κυριότερη δυσκολία αφορά στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης λέξεων και προτάσεων, ιδίως κατά την υπαγόρευση, οπότε το παιδί υποπίπτει σε μία σειρά από σφάλματα.

Τα κυριότερα λάθη των παιδιών με δυσλεξία στην ανάγνωση και τη γραφή τα οποία έχουν επισημανθεί και καταγραφεί στην ελληνική

βιβλιογραφία (Στασινός, 2001· Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· Καραπέτσας, 1997· Μάρκου, 1993· Σταύρου, 1984) είναι τα ακόλουθα: ~

1. Λάθη που αφορούν τα γράμματα: α) αντικατάσταση γραμμάτων. Το παιδί δηλαδή βλέπει ένα γράμμα και διαβάζει άλλο π.χ. β αντί φ, δ αντί θ, είτε γιατί οι φθόγγοι ανήκουν στην ίδια οικογένεια π. χ. χειλικά, είτε γιατί συγχέει την κατεύθυνση του γράμματος μέσα στο χώρο π.χ. θ αντί ρ, δ αντί θ, 3 αντί ε, όταν πρόκειται για γράμματα συμμετρικά. Τα λάθη αυτά καλούνται **λάθη αντιστροφής**, εμφανίζονται στην αρχή της εκμάθησης των γραμμάτων και προοδευτικά εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα. Ωστόσο, τα λάθη αυτά εξακολουθούν να υφίστανται σε μερικές περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία. β) παράλειψη γραμμάτων και κυρίως τελικών συμφώνων.

2. Λάθη που αφορούν τις συλλαβές και ειδικότερα τη συλλαβική κατάτμηση. Ως τέτοια αναφέρονται: α) αμοιβαία μετάθεση γραμμάτων που αποτελούν μια συλλαβή, β) απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων, γ) πρόθεση φθόγγων. Παρατηρείται μια αντιστροφή που κάνει το παιδί στη σειρά των γραμμάτων, επίσης παρατηρείται, συγχρόνως, μεγάλη δυσκολία χωρικού προσανατολισμού στην οποία προστίθεται και η δυσκολία στη χρονική διαδοχή. Η γραφή των παιδιών με δυσλεξία διακρίνεται από ακαταστασία, ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, γράμματα ή λέξεις με καθρεπτική γραφή και χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα πεζά.

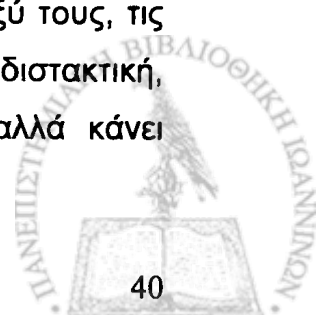
3. Ηχητικά λάθη: α) Μεταθέσεις φωνηέντων π.χ. το ει να το διαβάζουν σαν ιε, β) Πρόσθεση ενός γράμματος εκεί που δεν υπάρχει, γ) Τραυλισμός.

4. Λάθη που αφορούν τις λέξεις: α) Αντικατάσταση λέξεων από άλλες συγγενικές, φωνολογικά ή οπτικά, β) Δυσκολίες ή αδυναμία αναγνώρισης οικείας λέξης, όταν τοποθετείται μέσα σε άγνωστο κείμενο.

5. Σφάλματα κατανόησης περιεχομένου: Τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν μια φράση κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αλλοιώσουν το νόημα της.

6. Γραμματικά σφάλματα: Τα παιδιά μπορούν να κάνουν σφάλματα στους χρόνους ή τις καταλήξεις των σχετικών ρημάτων.

7. Λάθη που αφορούν το ρυθμό ανάγνωσης: Ανάγνωση κομπιαστή, στα πλαίσια της οποίας αργεί το παιδί να συνδέσει τα γράμματα μεταξύ τους, τις συλλαβές μεταξύ τους, τις λέξεις και τις προτάσεις, ανάγνωση διστακτική, ανάγνωση που δεν τηρεί τον εσωτερικό ρυθμό κάθε λέξης, αλλά κάνει λαθεμένους συνδυασμούς ενοτήτων.



Είναι γνωστό ότι για να είναι σωστή η ανάγνωση του παιδιού δεν φθάνει μόνο η μετατροπή των οπτικών σημείων (γραμμάτων) σε ακουστικά, αλλά πρέπει ταυτόχρονα να κατανοεί και το περιεχόμενο των όσων διαβάζει. Το παιδί με δυσλεξία δεν έχει την ικανότητα να διαβάσει ελεύθερα τις επόμενες λέξεις του κειμένου και έτσι δεν κατανοεί αυτό που διαβάζει. Με τον τρόπο αυτό το παιδί δεν μπορεί να συλλάβει το νόημα της φράσης και να κάνει τις απαραίτητες παύσεις και επιτονισμούς της φωνής που αντιστοιχούν στη γνωστική διάρθρωση της σκέψης.

Εν προκειμένω, η ανάγνωση δεν αναπαρασταίνει τη νοητική πραγματικότητα που συμβολίζουν τα οπτικά σήματα (λέξεις). Γι' αυτό αν ζητήσουμε από το παιδί που έχει δυσλεξία να μας πει με δικά του λόγια αυτό που διάβασε θα διαπιστώσουμε ότι θα δυσκολευτεί πολύ.

Καταληκτικά σημειώνουμε και κάποια γενικά χαρακτηριστικά ενός παιδιού με δυσλεξία, τα οποία είναι:

- i. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού - δεξιού.
- ii. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο χέρι – μάτι - πόδι.
- iii. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης.
- iv. Ενδεχόμενη κινητική δεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- v. Αντίθεση ανάμεσα στην ικανότητα για την αντίληψη του χώρου και της δυσκολίας στην αντίληψη και επεξεργασία του γραπτού λόγου.
- vi. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου.
- vii. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά.
- viii. Ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί σαν δυσκολία στην διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη.
- ix. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων.

## 2.6 Διάγνωση

Η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών στηρίζεται στα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και γίνεται συνήθως με τη μέθοδο του αποκλεισμού. Η πολυπλοκότητα και η πολυμορφία των μαθησιακών δυσκολιών απαιτούν συντονισμένη και πολύπλευρη προσέγγιση του φαινομένου, η οποία, σύμφωνα με διάφορους συγγραφείς (Στασινός, Δ. 2001· Μαυρομάτη, Δ. 1995· Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991) θα έχει τρεις βασικούς στόχους:

- Να διαπιστώσει την ύπαρξη ή όχι των μαθησιακών δυσκολιών
- Να περιγράψει τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, και
- Να προσφέρει πληροφορίες για την κατάρτιση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης.

Σύμφωνα με το DSM-III-R (1994) τα διαγνωστικά κριτήρια των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα εξής:

- Η επίδοση στην ανάγνωση, όπως μετριέται με ειδικά σταθμισμένα τεστ, είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο επίπεδο με βάση τη σχολική φοίτηση και τη γενική νοητική ικανότητα (όπως καθορίζεται από τα τεστ νοημοσύνης).
- Η διαταραχή επιδρά σημαντικά στην σχολική επίδοση ή σε δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.
- Δεν οφείλεται σε πρόβλημα όρασης ή ακοής ή σε νευρολογική βλάβη.

Η διαδικασία της διάγνωσης πρέπει να αποτελεί μια προσπάθεια αποκλεισμού άλλων παραγόντων, περιβαλλοντικών και κοινωνικών. Τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες και πολιτισμούς είναι αναμενόμενο να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο, όχι εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών αλλά ελλιπούς κατανόησης και χρήσης της γλώσσας.

Όσον αφορά στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αποτέλεσμα της νοητικής τους κατάστασης. Όταν όμως πρόκειται για νοητική καθυστέρηση ελαφριάς μορφής, συνοδευμένη από

δυσκολίες δυσανάλογες του επιπέδου, θα πρέπει να εξεταστεί και η τυχόν ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών.

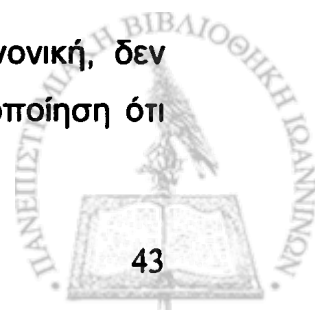
## 2.7 Η εμπειρία των γονιών παιδιών με δυσλεξία

Οι ανάγκες των παιδιών και της κοινωνίας δεν μπορούν να περιμένουν τις αργές διαδικασίες που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση αλλά ούτε και μπορούν να στηρίζονται στο πότε θα δραστηριοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και συνειδητοποιήσουν ότι μέχρι τώρα ήταν ξεπερασμένοι και ακατάλληλοι να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών αυτών, αυτοί που αγωνίζονται και αγωνιούν πάντα και περισσότερο είναι οι ίδιοι οι γονείς. Ο ρόλος της οικογένειας στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι πολύ σημαντικός, καθώς κάθε παιδί περνά τα πρώτα χρόνια της ζωής του σχεδόν αποκλειστικά με τους γονείς και τα αδέρφια του. «Αυτοί είναι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους επικοινωνεί. Αυτοί αποτελούν για το παιδί και προσφέρουν σε αυτό τα πρώτα ερεθίσματα. Αυτοί γίνονται τα πρότυπα του. Αυτοί με τη στάση και τις ενέργειες τους επηρεάζουν τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, δηλαδή ασκούν ποικιλοτρόπως καθοριστικό ρόλο στην πορεία ανάπτυξης του παιδιού.» (Κυπριωτάκης, 1995).

Ο ρόλος του γονιού είναι πολύ δύσκολος και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για γονιό παιδιού με δυσλεξία (Murphy, 1982, Silver, 1974b) καθώς η δυσκολία του παιδιού είναι ορατή (Willmer & Grane, 1979). Στην πορεία της ανάπτυξης του παιδιού, υπάρχουν καταστάσεις-ορόσημα (π.χ. περπάτημα) που υποδηλώνουν ότι το παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται κανονικά, δίνοντας την ικανοποίηση στους γονείς ότι του παρέιχαν τις κατάλληλες συνθήκες και την κατάλληλη ανατροφή. Μεταξύ αυτών των καταστάσεων-ορόσημο, εκείνο που είναι δύσκολο να τοποθετηθεί χρονικά είναι η ανάγνωση.

Όταν όμως ένα παιδί, του οποίου η ανάπτυξη ήταν κανονική, δεν μπορεί να διαβάσει, οδηγεί τους γονείς στη σκέψη και συνειδητοποίηση ότι



υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Οι γονείς ταραζονται και βιώνουν έντονα μια κατάσταση «πραγματικής απώλειας» (Silver, 1989) με την έννοια ότι αισθάνονται απογοήτευση και εκδηλώνουν την αποδοκιμασία τους για τις χαμηλές τους επιδόσεις. Επιπλέον, έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τη μελλοντική απόδοση του παιδιού τους σε ακαδημαϊκά καθήκοντα (Charman & Boersma, 1979a).

Η δυσκολία ανάγνωσης θέτει σε αμφιβολία το παρελθόν, παρόν και μέλλον του παιδιού. Οι γονείς δύσκολα αποδέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους και αυτό είναι φανερό από το γεγονός ότι προσπαθούν να αντιστρέψουν την πραγματικότητα, καταφεύγοντας σε πολλούς ειδικούς και αναζητώντας γρήγορες και εύκολες λύσεις. Συχνά καταλήγουν να κατηγορούν τους εαυτούς τους και να αισθάνονται ένοχοι (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Η άγνοια των γονέων για τη φύση και την αιτιολογία της δυσλεξίας προκαλεί συνήθως ενοχές και αυξάνει το άγχος τους για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού και την εξέλιξη της προσωπικότητάς του (Sunders, 1995:99; Thomson, 1995:41). Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις οι γονείς, προσπαθώντας να χειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας του παιδιού τους, αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματος με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η έγκαιρη αντιμετώπιση του (Fawcett, 1995:7).

«Μαζί με την αίσθηση του φόβου, του πανικού και της έντασης τρέφουν εξωπραγματικές ελπίδες και έτσι περνούν οι μήνες ή τα χρόνια, περιμένουν να έρθει η ηλικία της φοίτησης στο σχολείο και, τότε πια, πολύ αργά αντιλαμβάνονται ότι έχουν ένα ειδικό παιδί...» (Κυπριωτάκης, 1995).

Η ζωή των παιδιών επηρεάζεται αποφασιστικά από την ευαισθησία και τη γενικότερη στάση των γονιών, και πολύ περισσότερο από τη στάση της μητέρας (Μπουσκάλια, 1993, σελ. 97).

«Κάθε μέρα, όλο και περισσότερες έρευνες πιστοποιούν ότι οι μεγάλες μάχες για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού κερδίζονται ή χάνονται πριν ο μικρός «στρατιώτης» διαβεί το κατώφλι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης». (Παπούλια-Τζελέπη, 1994).

Ο θεσμός της συμβουλευτικής γονέων μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να αποκτήσουν σαφή εικόνα των ικανοτήτων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί, έτσι ώστε οι στόχοι που θέτουν για το παιδί τους να

μην είναι ούτε υπερβολικά υψηλοί, ούτε υπερβολικά χαμηλοί, αλλά να ανταποκρίνονται στην πραγματική κατάσταση (Egg, 1972). Επίσης μπορούν να μάθουν τρόπους να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους, βελτιώνοντας έτσι και την επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και τις προσδοκίες των ίδιων για το μέλλον (Αυλίδου, 2002).

Παρόλο που οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων απέναντι στη δυσλεξία ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα, την ηλικία του παιδιού, την ψυχολογία του ίδιου του παιδιού αλλά και με την πρόοδο που σημειώνουν, οι γονείς των παιδιών με δυσλεξία χρειάζονται στήριξη για να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις και την πίεση που δέχονται.

Ωστόσο, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Riddick (1996), οι γονείς των παιδιών με δυσλεξία δε βρίσκουν καμιά στήριξη από τους δασκάλους, παρά την ανάγκη τους για κατανόηση και αποδοχή των ανησυχιών για τα παιδιά τους. Την κατάσταση έρχεται να επιβαρύνει το γεγονός ότι υπάρχει απουσία σαφούς ενημέρωσης για τις ακαδημαϊκές δυσκολίες του παιδιού, επηρεάζοντας έτσι την καθημερινή αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού και τις προσδοκίες των γονέων.

Για το λόγο αυτό οι γονείς κάνουν προσπάθειες με δική τους πρωτοβουλία για να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ακολουθώντας το παράδειγμα των γονέων με ανάπηρα παιδιά, σωματικά και πνευματικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο μόνος τρόπος να βοηθήσουν τα παιδιά τους είναι η δημιουργία εθελοντικών οργανώσεων έτσι ώστε να προκαλέσουν το ενδιαφέρον του κοινού και των αρμόδιων υπηρεσιών, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά τους έχουν μια «ιδιαιτέρη» αναπηρία και χρειάζονται ιδιαίτερη εκπαίδευση. Οι οργανώσεις αυτές αγωνίστηκαν ώστε να αναγνωριστεί η δυσλεξία ως αναπηρία, την ίδια στιγμή που γονείς ανάπηρων παιδιών προσπαθούσαν να βγάλουν τα παιδιά τους από τα ειδικά σχολεία και τις ειδικές τάξεις και να ενταχθούν στο πρόγραμμα των κανονικών σχολείων. Κάνοντας ένα βήμα παραπέρα οι γονείς, σε συνεργασία με ειδικούς, δημιούργησαν κέντρα για τη διάγνωση και τη θεραπεία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία (Young & Tyre, 1983).



## 2.8 Δυσλεξία-Νομικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με το Νόμο 287/2000, ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, νοούνται τα άτομα εκείνα που αντιμετωπίζουν σημαντική δυσκολία έως ανεπάρκεια προσαρμογής στα εκάστοτε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιομορφιών. Με άλλα λόγια, ο νόμος συμπεριλαμβάνει στην παραπάνω ομάδα όσους έχουν νοητική ανεπάρκεια, σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, σοβαρά νευρολογικά ή κινητικά προβλήματα, προβλήματα λόγου ή ομιλίας, ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμσία, γνωστικές και συναισθηματικές δυσκολίες, αυτισμό και διαταραχές ανάγνωσης (άρθρο 1).

Τα θέματα που σχετίζονται με τις παραπάνω ομάδες εντάσσονται την Ειδική Αγωγή, η οποία διοικείται από τη διεύθυνση Ειδικής Αγωγής της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η διεύθυνση αυτή εποπτεύει και όλες τις **Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (Σ.Μ.Ε.Α.)**, τόσο της Α/θμιας, όσο και της Β/θμιας εκπαίδευσης και αφορά ηλικίες από 4 έως 22 ετών. Οι Σ.Μ.Ε.Α. απαρτίζονται από νηπιαγωγεία και δημοτικά ειδικής αγωγής (4-14 ετών), γυμνάσια ειδικής αγωγής (14-18 ετών), ενιαία λύκεια ειδικής αγωγής (18-22 ετών), Τ.Ε.Ε. Α' και Β' κύκλου, καθώς και Εργαστήρια Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ.).

Στις Σ.Μ.Ε.Α. εντάσσονται οι μαθητές που ο βαθμός του προβλήματος τους είναι σοβαρός και δεν μπορούν να φοιτήσουν στο κοινό σχολείο. Στην περίπτωση όμως που το παιδί δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα, παραμένει στην κανονική τάξη και του παρέχεται παράλληλη, εξειδικευμένου τύπου βοήθεια από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ή, σε ειδικά **Τμήματα Ένταξης** που λειτουργούν παράλληλα και μέσα στο κανονικό σχολείο.

Τα Τμήματα Ένταξης, τα οποία αντικατέστησαν τις Ειδικές Τάξεις, έχουν ως στόχο την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ευρύτερο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Σήμερα, τα Τμήματα Ένταξης υπερβαίνουν τα 1000, στα οποία, πάνω από

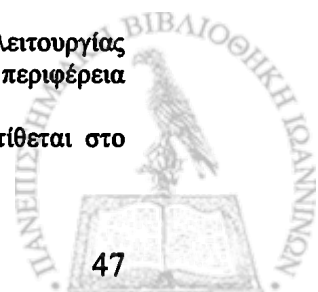
12000 μαθητές παρακολουθούν ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Παρασκευόπουλος, 2000).

Ένας άλλος φορέας που εμπλέκεται άμεσα με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι τα **Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης<sup>7</sup> (Κ.Δ.Α.Υ.)**. Αρμοδιότητα των Κ.Δ.Α.Υ. είναι να εξετάζουν και να εντοπίζουν το πρόβλημα (ύστερα από υπόδειξη του εκπαιδευτικού του σχολείου ή των ίδιων των γονέων), να καταρτίζουν τα κατάλληλα εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Ε.Ε.Π.), να ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό και τους γονείς και να δημιουργηθεί μια σχέση επικοινωνίας-συνεργασίας μεταξύ τους, αλλά και να υποδείξουν το σωστό τρόπο εξέτασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί εξετάζονται μόνο προφορικά, οπότε διευκολύνονται, καθώς δεν μπορούν να αποτυπώσουν τη σκέψη τους σε γραπτό κείμενο. Δίνονται υποδείξεις<sup>8</sup> στους εκπαιδευτικούς ώστε να ενθαρρύνουν και να ενισχύουν τους μαθητές κατά τις εξεταστικές δοκιμασίες.

---

<sup>7</sup> Τα Κ.Δ.Α.Υ. παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα εύρυθμης και αποτελεσματικής λειτουργίας κυρίως λόγω ελλιπούς στελέχωσης, τόσο στα μεγάλα αστικά κέντρα όσο και στην περιφέρεια (Στασινός, 2003).

<sup>8</sup> Η εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ για τον τρόπο εξέτασης των μαθητών με δυσλεξία, παρατίθεται στο παράρτημα.



### 3. ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ

#### 3.1 Μια πρώτη προσέγγιση των στάσεων

Η μελέτη των στάσεων είναι ένας από τους θεμελιώδεις άξονες της ψυχολογικής έρευνας και δη της ψυχολογικής έρευνας η οποία διενεργείται στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας. Οι άνθρωποι εκδηλώνουν αισθήματα αρέσκειας ή απαρέσκειας απέναντι σε πρόσωπα, γεγονότα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Συμφωνούν ή διαφωνούν, επιχειρηματολογούν, πείθουν για την αλήθεια των απόψεων τους και μερικές φορές τροποποιούν τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις τους. Οι στάσεις είναι στενά συνδεδεμένες με τη συμπεριφορά και μας βοηθούν να προβλέψουμε, κάτω από ορισμένες συνθήκες, τη συμπεριφορά των άλλων (Βοσνιάδου, 2001).

Έχοντας υπόψη ότι οι στάσεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, είναι παράδοξο το γεγονός ότι «δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια των στάσεων» (Jaspars, 1978). Αυτό αντικατοπτρίζει τις ποικίλες απόψεις που επικρατούν γύρω από το θέμα των στάσεων.

Ο πιο γνωστός ορισμός είναι εκείνος του Allport (1935) ο οποίος όρισε τη στάση ως «μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω των εμπειριών, που ασκεί κατευθυντήρια ή δυναμική επίδραση στις αποκρίσεις του ατόμου προς όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία αυτή σχετίζεται». Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό οι στάσεις δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες, αλλά αποτελούν παρεμβαλλόμενες μεταβλητές ή εννοιολογικά κατασκευάσματα. Οι Hewstone&Stroebe (2000) αναφέρουν πως: «στάση» (attitude) ορίζεται μια ψυχολογική φάση η οποία εκφράζεται μέσω της αξιολόγησης μιας συγκεκριμένης κατάστασης με κάποιο βαθμό αρέσκειας ή απαρέσκειας.

Οι στάσεις και αντιλήψεις επικοινωνούνται σημασιολογικά σε ατομικό, διαπροσωπικό και ενδο-ομαδικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, σε ατομικό επίπεδο οι στάσεις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη, τη σκέψη και τη συμπεριφορά των ατόμων, σε διαπροσωπικό επίπεδο, κάθε πληροφορία

αναφορικά με τις στάσεις συνήθως όχι μόνο απαιτείται, αλλά, και αποκαλύπτεται στα πλαίσια μιας διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.

Σε ευρύτερα κοινωνικά επίπεδα ενδο-ομαδικών και διο-ομαδικών διαδράσεων οι στάσεις κάποιου έναντι της δικής του κοινωνικής ομάδας αλλά και έναντι άλλων κοινωνικών ομάδων, βρίσκεται στον πυρήνα αλήθειας (kernel of truth) είτε της διο-ομαδικής συνεργασίας, είτε της διο-ομαδικής διένεξης (και εδώ απαντώνται όλα όσα συναρτώνται με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις απέναντι σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες π.χ. οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τους τσιγγάνους, τους ασθενείς του AIDS κ.ο.κ.) και όλα οδηγούν σε ρατσιστικές αντιλήψεις και στον συνεπαγόμενο κοινωνικό αποκλεισμό.

### **-3.2 Οι τρεις διαστάσεις των στάσεων**

Οι Rosenberg και Hovland (1960) στο ομώνυμο σύγγραμμα τους διακρίνουν τρεις διαστάσεις στο πεδίο των στάσεων:

- I. Τη γνωστική διάσταση: η γνωστική διάσταση των στάσεων αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που χαρακτηρίζουν την ανθρώπινη νοημοσύνη.
- II. Τη συναισθηματική διάσταση: αφορά στα θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά συναισθήματα στο άτομο, και
- III. Τη διάσταση της συμπεριφοράς: είναι η συμπεριφορά, η εκδραμάτιση των προαναφερθέντων στάσεων.

### 3.3 Θεωρίες των στάσεων

Υφίστανται διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις στο χώρο των στάσεων, οι οποίες αντιπροσωπεύουν αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις της ψυχολογίας. Έτσι, απαντώνται:

- 1) Οι συμπεριφορικές θεωρίες των στάσεων. Στις θεωρίες αυτές οι στάσεις συναρτώνται με τη μάθηση, είναι αποτελέσματα αυτής και ορίζονται ως οι συνήθειες τις οποίες το άτομο έμαθε από τον περιβάλλοντα χώρο (Smith, 1985).
- 2) Η ψυχαναλυτική άποψη για τη διαμόρφωση των στάσεων. Προσεγγίζει τις στάσεις από ψυχοδυναμική άποψη. Στη συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση εντάσσεται η λειτουργική θεωρία των στάσεων (The functional approach) (Katz, 1986). Σύμφωνα με τον Katz, οι στάσεις έχουν κάποιους λειτουργικούς ρόλους: α) ως μηχανισμοί άμυνας του Εγώ, δίνοντας την ευκαιρία στο άτομο να χειριστεί εσωτερικές συγκρούσεις μεταθέτοντας τα αρνητικά συναισθήματα του σε άλλους, β) ως εκφράσεις αξιών του ατόμου, δίνοντας την ευκαιρία στο άτομο να εκφράσει τις αξίες και τις αρχές του, γ) ως ωφελιμιστικές, δίνοντας την ευκαιρία στο άτομο να επιτύχει ένα στόχο του ή να αποφύγει μια δυσάρεστη κατάσταση. Η λειτουργική θεωρία των στάσεων προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως: γιατί το άτομο υιοθετεί ορισμένες στάσεις και ποιες ψυχολογικές ανάγκες ικανοποιούνται από αυτές. Δηλαδή το ερώτημα είναι ποιο λειτουργικό ρόλο παίζουν οι στάσεις στην προσωπικότητα του ατόμου.
- 3) Η γνωστική προσέγγιση των στάσεων (γνωστικές θεωρίες). Η αντιπροσωπευτικότερη είναι η θεωρία της γνωστικής συνέπειας των στάσεων (theory of cognitive consistency ή balance theory-θεωρία της ισορροπίας) του Heider (Γεώργας, 1995). Η θεωρία αυτή αφορά κυρίως δυο στοιχεία των στάσεων, το γνωστικό και το συναισθηματικό. Υιοθετεί από τη θεωρία της μορφής την αρχή της ομοιότητας, δηλαδή ότι όταν δυο στοιχεία γίνονται αντιληπτά ως όμοια, επειδή έχουν κοινά χαρακτηριστικά και μοιάζουν, τότε ενοποιούνται και κατατάσσονται στην ίδια γνωστική κατηγορία. Σύμφωνα με τον McGuire (1969, σ.



158), οι στάσεις λειτουργούν ως «απλουστευμένα και πρακτικά εγχειρίδια» για την κατανόηση ενός πολύπλοκου κόσμου και δημιουργούν την κατάλληλη συμπεριφορά απέναντι σε νέες καταστάσεις.

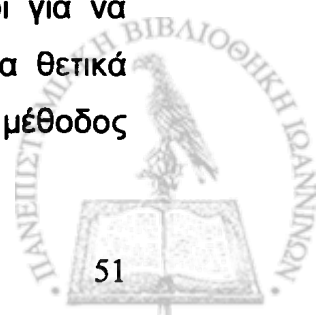
- 4) Στον αντίποδα της θεωρίας αυτής βρίσκεται η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας (theory of cognitive dissonance) του Festinger (1959). Η θεωρία αυτή αναφέρεται σε καταστάσεις όπου υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των γνωστικών στοιχείων των στάσεων καθώς επίσης και ασυμφωνία μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς. Σύμφωνα δηλαδή με την θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας, όταν δύο ή περισσότερα γνωστικά στοιχεία δεν ταιριάζουν μεταξύ τους, τότε το άτομο οδηγείται σε μια δυσάρεστη κατάσταση ψυχολογικής έντασης, την οποία προσπαθεί να μειώσει αλλάζοντας τα γνωστικά στοιχεία ή ψάχνοντας για στοιχεία που θα ενισχύσουν ή θα αποδυναμώσουν κάποια από τα αρχικά γνωστικά στοιχεία.

### 3.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την αλλαγή των στάσεων

Η προσπάθεια αλλαγής των στάσεων έχει ως στόχο και την αλλαγή της συμπεριφοράς. Αφετηρία για την έρευνα της πειστικής επικοινωνίας και της αλλαγής των στάσεων αποτέλεσε ο Carl Hovland και ένα πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Yale. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την αλλαγή των στάσεων είναι: η πηγή του μηνύματος, το ίδιο το μήνυμα, ο δέκτης και οι συνθήκες (Liberman&Chaiken, 1991· Losch&Cacioppo, 1990· Petty, 1995).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αποτελεσματικότητα της πηγής στην αλλαγή των στάσεων του δέκτη εξαρτάται από την αξιοπιστία της, δηλαδή από το αν εμπνέει εμπιστοσύνη στο δέκτη. Επίσης πρέπει να διαθέτει κύρος και να είναι ελκυστική (Γεώργας, 1990).

Αναφορικά με το ίδιο το μήνυμα, υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να παρουσιαστεί. Για παράδειγμα, μπορεί να παρουσιαστούν μόνο τα θετικά στοιχεία του μηνύματος ή τα αρνητικά της αντίθετης άποψης. Αυτή η μέθοδος



χρησιμοποιείται κυρίως όταν η νοημοσύνη του δέκτη είναι χαμηλή ή όταν έχει ήδη μια θετική στάση απέναντι στο μήνυμα της πηγής. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως όταν ο δέκτης είναι υψηλής νοημοσύνης ή τίθεται ενάντια στο μήνυμα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί το αίσθημα του φόβου, καθώς όταν ένα μήνυμα διεγείρει το φόβο στο δέκτη, μπορεί να είναι αποτελεσματικό. Σύμφωνα με μια έρευνα του McGuire (1969) όσο αυξάνεται η ένταση του φόβου τόσο μεγαλύτερη είναι η αλλαγή της στάσης. Ωστόσο, όταν υπάρχει υπερβολικός φόβος, υπάρχει ο κίνδυνος να αποδιοργανωθεί ο δέκτης ή να μην δώσει σημασία.

Όσον αφορά στο δέκτη, τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με την αλλαγή των στάσεων είναι η νοημοσύνη και η αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τον McGuire (1968) τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν περισσότερες πιθανότητες να προσέξουν και να κατανοήσουν το μήνυμα. Αυτό όμως σημαίνει ότι τα άτομα αυτά, που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση, έχουν λιγότερες πιθανότητες να πειστούν από το μήνυμα.

Συμπερασματικά, οι στάσεις αποτελούν ένα βασικό θέμα της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Καθώς οι στάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου, η διαμόρφωση και η αλλαγή των στάσεων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς χρησιμοποιείται ευρέως, δεδομένου ότι αποδεχόμαστε καθημερινά πάρα πολλά μηνύματα (κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, ΜΜΕ) για να αλλάξουμε ή να ενισχύσουμε τις στάσεις μας απέναντι σε διάφορα θέματα, άρα και τη συμπεριφορά μας.

### 3.5 Ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών έναντι των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Τάσεις και προοπτικές

Τα τελευταία χρόνια, όπως διαπιστώνεται βιβλιογραφικά, καθίσταται επιτακτική, όλο και πιο έντονα θα μπορούσε να επισημανθεί, μια έντονη ανάγκη, τόσο εισαγωγής, όσο και χρήσης των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, σε διεθνές επίπεδο πλέον, στον τομέα της Εκπαίδευσης. Η ανάγκη αλλαγής, ανανέωσης και «συμμόρφωσης» του υπαρκτού - συμβατικού σχολείου αλλά και των ίδιων των μαθητών με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, αυτοί οι προαναφερθέντες παράγοντες και πολλοί άλλοι ακόμη, αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στην προσπάθεια αυτή, δηλαδή της ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στα σχολικά περιβάλλοντα σε επίπεδο διδακτικής πράξης.

Με την εισαγωγή και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός καλείται να γίνει ένας «μεσολαβητής» μεταξύ των τεχνολογικών μέσων και των μαθητών, ώστε να τους βοηθήσει να τα χρησιμοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Επομένως, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει καθώς παύει να εξηγεί απλά και να μεταδίδει γνώση. Ο ρόλος του δεν υποβαθμίζεται, ούτε αποδυναμώνεται, αλλά εμπλουτίζεται, γίνεται πιο σύνθετος και απαιτητικός καθώς καλείται να συντονίσει τις δραστηριότητες με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Το εγχείρημα, όμως, αυτό χαρακτηρίζεται από μια πολυπλοκότητα, η οποία εδράζεται σε ένα σύνολο παραγόντων, που με τη σειρά τους, διαδραματίζουν έναν εξαιρετικά σημαίνοντα ρόλο στην επιτυχία ή μη, της εν λόγω προσπάθειας (Pelgrum, 2001). Τα ευρήματα πρόσφατων θεωρητικών και ερευνητικών μελετών ( ενδεικτικά αναφέρουμε: Bullock, 2004), καταλήγουν στην επισήμανση ότι η επιτυχής ένταξη της τεχνολογίας στα σχολεία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς διάκεινται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε ζητήματα τα οποία αφορούν την τεχνολογία και τις χρήσεις της (Lawton and Gerschner, 1982). Πιο συγκεκριμένα, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη νέα τεχνολογία φαίνεται να ασκεί σημαντική επιρροή και



στους μη επαρκώς καταρτισμένους εκπαιδευτικούς αλλά και συνακόλουθα στην πρόοδο των μαθητών τους.

Κατά το Rogers (1995) και τη θεωρία της *Innovation Decision Process* (Διαδικασία Λήψης Καινοτόμων Αποφάσεων) η αποδοχή μιας καινοτομίας «φιλτράρεται» καθώς υπόκειται σε ένα πλέγμα παραγόντων και το τελικό αποτέλεσμα προκύπτει μέσα από μία διαδικασία η οποία λαμβάνει χώρα και περατώνεται σε μία ακολουθία πέντε σταδίων. Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα: **α) Αρχική γνώση, β) Διαμόρφωση στάσης απέναντι στην καινοτομία, γ) Απόφαση αποδοχής ή απόρριψης, δ) Χρήση, ε) Επαλήθευση.** Λαμβανομένης υπόψιν της πρόσφατης εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στον εκπαιδευτικό χώρο, η προαναφερθείσα διαδικασία περιορίζεται στα δύο πρώτα στάδια, *αρχική γνώση και διαμόρφωση στάσης.*

Μεταγενέστερα, η Christensen (1998) παρουσίασε μια ανάλογη, καινοτόμο, ωστόσο, θεωρία, η οποία αποτελείται από έξι στάδια τα οποία είναι: **α) Ενημέρωση, β) Εκμάθηση νέας τεχνολογίας, γ) Κατανόηση και Εφαρμογή, δ) Εξοικείωση, ε) Προσαρμογή σε παλιότερες μεθόδους και στ) Δημιουργική εφαρμογή.**

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες, όπως αυτές διαμορφώνονται, είναι εκείνες που καθορίζουν την επιτυχή ένταξη αλλά και χρήση τους στο σχολικό και γενικότερο μαθησιακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός, ως χειριστής των Νέων Τεχνολογιών μέσα στη σχολική τάξη, θα είναι εκείνος που με τη στάση του, θετική ή αρνητική, θα επηρεάσει και τις στάσεις των μαθητών, ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να τις αποδεχθούν και να καταδειχθεί η συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να ενισχυθούν οι ενέργειες εκείνες που σκοπό έχουν τη διαμόρφωση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες.

Ωστόσο, οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών είναι τόσοι πολλοί, που δεν αφήνουν πολλά περιθώρια για μία σαφή και εξαντλητική καταγραφή, διαπραγμάτευση και αξιολόγηση των στάσεων.

Είναι γεγονός ότι οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο στη μετατόπιση της εστίασης των παιδαγωγικών προτύπων από τη Διδασκαλία στη Μάθηση,

εφόσον ενθαρρύνουν τη μετάβαση από τις διαδικασίες μετάδοσης γνώσεων στην ατομική και κοινωνική δόμηση και αναδόμηση της γνώσης. Οι χώροι και η συνολική οργάνωση που παροδοσιακά υιοθετήθηκαν για να εξυπηρετήσουν το καθιερωμένο και ευρέως ακολουθούμενο πρότυπο μετάδοσης γνώσεων δεν είναι πλέον κατάλληλοι για τα καινούργια πρότυπα που υποστηρίζονται από τις Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες δίνουν την δυνατότητα υπέρβασης των ορίων του χώρου, του χρόνου και της ηλικίας που καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τα ισχύοντα μέχρι σήμερα σχολικά συστήματα στην Ελλάδα.

Σήμερα, μπορούμε πια να ξεπεράσουμε την απομόνωση του σχολείου από την κοινωνία, η οποία συστηματικά καλλιεργήθηκε στη διάρκεια του περασμένου αιώνα στο όνομα της εξασφάλισης ενός ιδανικού χώρου κοινής εκπαίδευσης για όλους και να αναπτύξουμε την ιδέα μιας «κοινότητας» μάθησης, όπου το σχολείο θα λειτουργεί ως φορέας γνώσης για την κοινωνία και παράλληλα η κοινωνία ως πηγή γνώσης για το σχολείο. Οι καινοτομίες αυτές όμως απαιτούν διαφορετικές υποδομές υποστήριξης των ίδιων των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μιας διαδικασίας λήψης καινοτόμων αποφάσεων με στόχο την αλλαγή των υπάρχοντων στάσεων και την αποδοχή της καινοτομίας.

Διαπιστώνεται ότι σε μια αρχική φάση οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται μεγάλη υποστήριξη ενώ στη συνέχεια, όταν αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, μπορούν να εξερευνούν μόνοι τους τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ όσον αφορά τη σημαντική στήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στα αρχικά στάδια αποδοχής της καινοτομίας είναι η διαπροσωπική επικοινωνία, όπως επίσης και η δυνατότητα συναντήσεων των εκπαιδευτικών, σε μια ομαδική βάση και σε τακτά χρονικά διαστήματα για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών-ιδιαιτέρως σε μακροχρόνια προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τις Νέες Τεχνολογίες.

Οι προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις των Rogers (1995) και Christensen (1998) θεωρούνται ως οι πλέον αντιπροσωπευτικές των σταδίων των οποίων διέρχεται η αποδοχή μιας καινοτομίας.

Παλαιότερα, κατά τη δεκαετία του 1980, η επιμόρφωση αφορούσε κυρίως την εξοικείωση των διδασκόντων με την πληροφορική και επικεντρωνόταν στη γνώση των κύριων λειτουργιών των υπολογιστών και



των δικτύων ή στα τεχνικά χαρακτηριστικά λογισμικών που είχαν σχεδιαστεί για επαγγελματική χρήση. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία, δεν οδηγεί σε πραγματική αλλαγή των υπάρχοντων στάσεων διότι η τεχνική αυτή γνώση είναι αφενός εξελισσόμενη και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όταν επιστρέφουν στις τάξεις τους, δεν εκμεταλλεύονται επαρκώς τα κεκτημένα της επιμόρφωσης τους, δεν αλλάζουν τις στάσεις τους και τροποποιούν ελάχιστα τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο.

Είναι συνεπώς σημαντικό να βελτιωθεί, μέσω μιας νέας προσέγγισης αλλαγής των στάσεων, ο πρώτος τύπος επιμόρφωσης (εξοικείωση με τα νέα μέσα) και να ενισχυθεί περαιτέρω ο δεύτερος (ανάπτυξη παιδαγωγικών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών μέσω των ΤΠΕ και πλήρης κατανόηση από πλευράς τους της λειτουργικότητας των ΤΠΕ στην τάξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες), που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τις νέες δυνατότητες μάθησης και οργάνωσης που προσφέρουν οι ΤΠΕ.

Πρέπει δηλαδή αφενός μεν η χρήση των ΤΠΕ να συνδυαστεί με τις παιδαγωγικές πρακτικές, αφετέρου δε η χρήση τους να συσχετιστεί με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (και ειδικότερα τους σχετικούς μαθησιακούς στόχους παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες) καθώς και με την προώθηση μιας διεπιστημονικότητας στην προσέγγιση και επίλυση των μαθησιακών προβλημάτων. Έτσι θα επιτευχθεί μια αλλαγή των στάσεων.

### 3.6 Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες

Ένας σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη Νέα Τεχνολογία, θεωρείται ο βαθμός ικανότητας και αίσθησης αυτεπάρκειας<sup>9</sup> του ίδιου του εκπαιδευτικού όσον αφορά στη χρήση του υπολογιστή, με την έννοια ότι ένας εκπαιδευτικός, θεωρώντας τον εαυτό του ανεπαρκή χειριστή της Νέας Τεχνολογίας, ίσως να

<sup>9</sup> Ο Bandura (1977) χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο αυτεπάρκεια προκειμένου να περιγράψει την πίστη ενός ατόμου στις ικανότητες του να ενεργοποιήσει τα κίνητρα, τους γνωστικούς πόρους και τα σχέδια δράσης που απαιτούνται προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Συνεπώς ο όρος δεν αναφέρεται στις ικανότητες του ατόμου αλλά στις πεποιθήσεις του για το τι είναι ικανό να κάνει με τις ικανότητες που διαθέτει.

μη στηρίζει την προσπάθεια εισαγωγής τους όσο θα έπρεπε ή όσο πραγματικά θα ήθελε (Mooij and Smeets, 2001). Στο επιχείρημα αυτό βασίζεται και το αίτημα για συνεχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνολογίας και, ευρύτερα, τεχνογνωσίας υπολογιστών. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται το δέος για το «πρωτόφαντο», συνεπώς ανοίκειο, και αποκτάται μεγαλύτερη εξοικείωση και ως εκ τούτου, διαθεσιμότητα και άνοιγμα στην απόκτηση εμπειρίας και ανάληψης δράσης. Οι Van Deusen και Donhan (1986) επισήμαναν ότι η αποτελεσματική χρήση υπολογιστών εξαρτάται κυρίως από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία και την αλλαγή. Οι Smylie (1988) και Stibble (1984) επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να δεχτούν την αλλαγή είναι ικανότεροι να δεχτούν τη χρήση υπολογιστών στην τάξη ως εκπαιδευτική ενίσχυση και είναι ευκολότερα ικανοί να μεγιστοποιήσουν τη χρήση των υπολογιστών προς όφελος των μαθητών. Οι Glasman και Nevo (1988) επεσήμαναν ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται άνετοι με τις νέες και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας είναι σε θέση να αντιδράσουν θετικά στην προοπτική της εισαγωγής των υπολογιστών στην διδακτική διαδικασία. Ερευνητές αναφέρουν ότι το άγχος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και μόνο μέσω της εξάσκησης και της επιμόρφωσης μπορεί να υπάρξει βελτίωση και εξομάλυνση της υπάρχουσας δυσμενούς κατάστασης (Gardner κ.ά., 1993). Ακόμα και ελάχιστες ώρες επιμόρφωσης και επαφής με τις Νέες Τεχνολογίες, είναι αρκετές για να ανατρέψουν την «κακή» σχέση εκπαιδευτικού - Νέων Τεχνολογιών.

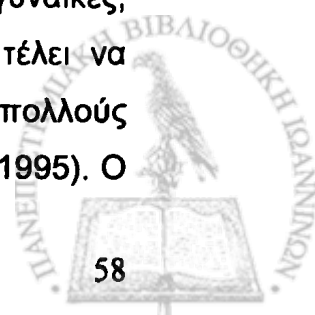
Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται και από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της τεχνολογίας. Ο Rogers (1995) αναφέρεται και τονίζει πέντε χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την εισαγωγή της: **α) Χρησιμότητα, β) Συμβατότητα, γ) Πολυπλοκότητα, δ) Δυνατότητα να γίνει αντιληπτή, ε) Δυνατότητα χρήσης.** Με άλλα λόγια, οι Νέες Τεχνολογίες μπορεί να τύχουν αποδοχής εάν έχουν πλεονεκτήματα, τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα: *να μπορούν να είναι εύκολα εφαρμόσιμες, να είναι κατανοητές, να είναι αντιληπτές και να παρέχεται η δυνατότητα να μπορούν να εφαρμοστούν πρακτικά και να δοκιμαστούν σε ένα επίπεδο αξιολόγησης, πριν υιοθετηθούν.*

Τα σχολικά κτίρια, οι αίθουσες διδασκαλίας, οι χώροι των καθηγητών και τα εργαστήρια αποδεικνύονται σήμερα ακατάλληλα και δεν μπορούν να

συμβάλλουν στην ουσιαστική ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά ούτε και στην επιτυχή αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, η ευρέως διαδεδομένη πολιτική όσον αφορά τη δημιουργία και τη λειτουργία των «Εργαστηρίων Πληροφορικής» στα σχολεία δεν είναι αποτελεσματική, καθώς οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνται σε ένα συγκεκριμένο χώρο και για καθορισμένο χρόνο και δεν μπορούν να μετατραπούν σε καθημερινό εργαλείο. Με άλλα λόγια, οι χώροι και οι δομές, όπως λειτουργούν σήμερα, εξυπηρετούν το δοκιμασμένο μοντέλο της μετάδοσης γνώσεων και όχι την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών, οι οποίες επιτρέπουν την υπέρβαση του σχολικού χωροχρόνου, την υπέρβαση της απομόνωσης του σχολείου και την ανάπτυξη νέων πρακτικών εκπαίδευσης. Έρευνες κατέδειξαν ότι το θέμα της πρόσβασης στις Νέες Τεχνολογίες παίζει ιδιαίτερο ρόλο στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές (Peilgrum, 2001). Σε σχετικές έρευνες οι εκπαιδευτικοί τονίζουν το πρόβλημα, θέτοντας τον μικρό αριθμό υπολογιστών, την μειωμένη ενασχόληση τους, την έλλειψη επιμορφωσης και επομένως τη δυσκολία κατανόησης της φιλοσοφίας των Νέων Τεχνολογιών, ψηλά στη λίστα των αιτιών.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι έρευνες που απαντώνται είναι ελάχιστες αλλά οι περισσότερες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι αν και οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τις Νέες Τεχνολογίες, δεν νιώθουν ιδιαίτερα ικανοί να τις χρησιμοποιήσουν και χρειάζονται διαρκώς επιμόρφωση (Demetriadis κ.ά., 2003). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ενδιαφέρονται για τις Νέες Τεχνολογίες γιατί πιστεύουν ότι έτσι θα αποκτήσουν ένα καλύτερο επαγγελματικό status ή ότι θα έχουν κάποια οφέλη (συνήθως χρηματικά). Δηλώνουν πρόθυμοι να γνωρίσουν νέους τρόπους διδασκαλίας, αρκεί όμως να υπάρχει και η κατάλληλη ώθηση από το σχολικό σύστημα, η οποία όταν απουσιάζει, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στους συμβατικούς τρόπους διδασκαλίας.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες είναι το φύλο. Είναι ευρέως γνωστό ότι οι άνδρες ασχολούνται περισσότερο με θέματα τεχνολογίας από ότι οι γυναίκες, με αποτέλεσμα να μην έχουν άγχος για τη χρήση τους και εν τέλει να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες με μεγαλύτερη ευκολία, σε πολλούς τομείς της ζωής, όχι μόνο στην εκπαίδευση (McMahon and Gardner, 1995). Ο



παράγοντας ηλικία φαίνεται ότι παίζει ιδιαίτερο ρόλο στις στάσεις των εκπαιδευτικών αφού υπάρχει η άποψη ότι οι πιο νέοι είναι πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία γενικότερα και μπορούν πιο εύκολα να υιοθετήσουν νέες πρακτικές (Μπίκος, 1995).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι ερευνητές αναφέρουν ότι παρόλο που μπορεί να τους βοηθήσει σημαντικά (Riis, 1991), δεν χρησιμοποιείται όσο θα έπρεπε, τόσο λόγω έλλειψης χρόνου, εκπαιδευτικού και μη, όσο και λόγω ελλιπούς κατάρτισης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για το εύρος των δυνατοτήτων που αυτή μπορεί να προσφέρει στη διδακτική θεωρία και πράξη.

Για το λόγο αυτό η πολιτεία πρέπει να δρομολογήσει και να πραγματοποιήσει τις απαραίτητες ενέργειες ώστε να ελαχιστοποιηθεί, ή καλύτερα να εξαφανιστεί το άγχος των εκπαιδευτικών, παρέχοντας επιμόρφωση και ενίσχυση αναφορικά με τις Νέες Τεχνολογίες, τη χρήση και τη χρησιμότητα τους. Η ενίσχυση αυτή πρέπει να έχει και υλικό χαρακτήρα, διαμορφώνοντας κατάλληλα τις συνθήκες στο σχολικό χώρο για ευκολότερη πρόσβαση και χρήση των Νέων Τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές.

## 4. ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ

### 4.1 Εισαγωγή των ΤΠΕ στην Ελλάδα

Η πρόοδος της επιστήμης και κυρίως της τεχνολογίας σε παγκόσμια κλίμακα, κατά τα τελευταία χρόνια, γίνεται με αξιοσημείωτη ταχύτητα. Η πρόοδος αυτή αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής, παρέχοντας αναρίθμητες δυνατότητες εφαρμογής σε διαφορετικούς τομείς και δεν έχει παραμείνει στα ερευνητικά εργαστήρια.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, που προετοιμάζει τους μελλοντικούς πολίτες, φυσικά και δεν υπολείπεται αυτής της προόδου, αλλά καλείται να αξιοποιήσει τις δυνατότητες αυτές που παρέχει η τεχνολογία για τη βελτίωση των υπηρεσιών του.

Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι το θέμα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο χώρο της εκπαίδευσης τοποθετείται εναρκτικά κατά τη δεκαετία του 1970. Στην Ελλάδα, η κινητήρια δύναμη που ώθησε την πολιτεία στην εισαγωγή της πληροφορικής ήταν η συνεχώς αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για σπουδές στην Πληροφορική. Στον ευρωπαϊκό χώρο επικρατεί μια γενική τάση επέκτασης των υπολογιστών, εκτός από τα μαθήματα της Πληροφορικής, στις Φυσικές Επιστήμες, στη διδασκαλία των γλωσσών και στα μαθήματα επαγγελματικής κατάρτισης. Στα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα, ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Αντίθετα, στα ελληνικά σχολεία, ενώ το επίπεδο χρήσης υπολογιστών στη διδασκαλία της πληροφορικής κρίνεται ως ικανοποιητικό, η χρήση σε άλλα μαθήματα είναι ουσιαστικά μηδαμινή. Το επίπεδο εκπαιδευτικής χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι κατά πολύ κατώτερο από τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά. Η υστέρηση αυτή είναι χρονικού, ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα και βάσης (Γεωργακάκος, 1995).

Σήμερα, είναι γενικά αποδεκτό από τους ιθύνοντες περί την εκπαίδευση, ότι η εισαγωγή και η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική



εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της καθώς και για την κατάλληλη προετοιμασία των επόμενων γενεών εν όψει της Κοινωνίας της Πληροφορίας<sup>10</sup>. Πολλοί ερευνητές (McClintock, 1995· Riel, 1998· Pea, 1998) τονίζουν τον καταλυτικό ρόλο των τεχνολογιών στη δομή του σχολείου και της σχολικής γνώσης, στο ρόλο του δασκάλου και του μαθητή. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις αυτές δεν λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αν και έχει διανυθεί ήδη μια εικοσαετία συζητώντας το θέμα της αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και παρά την στήριξη και ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δεν έχουμε καταλήξει ακόμα στις κατάλληλες ενέργειες. Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (2002) «οι μελέτες δείχνουν ότι η αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απαιτεί τόσο τοπικές αλλαγές όσο και ευρύτερες αναδιοργανώσεις στα αναλυτικά προγράμματα και μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Οι τοπικές αλλαγές αφορούν α) στην βασική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, β) στην υποστήριξη της χρήσης των ΤΠΕ από το σχολείο και ιδιαίτερα τον διευθυντή, γ) στη συνεχή αναβάθμιση του σχολείου και ιδιαίτερα στην κατάλληλη τεχνική υποστήριξη του σχολείου. Οι τοπικές αλλαγές όμως δεν θα είναι αποτελεσματικές αν δεν συνοδευτούν από σημαντικές αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στις μεθόδους εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών».

<sup>10</sup> Το ΥΠΕΠΘ έχει ξεκινήσει μια συντονισμένη προσπάθεια για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και την ένταξή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η προσπάθεια αυτή υλοποιείται στο πλαίσιο Γ ΚΠΣ κυρίως από το ΕΠ ΚτΠ, υπό την άμεση εποπτεία του Γενικού Γραμματέα του ΥΠΕΠΘ με την υποστήριξη του Γραφείου για την Κοινωνία της Πληροφορίας του ΥΠΕΠΘ και της Επιτροπής Στρατηγικής για την Πληροφορική στην Εκπαίδευση (Ε.Σ.Π.Ε)  
Δομείται πάνω σε τέσσερις άξονες

- Ανάπτυξη και υποστήριξη του δικτυακού και υπολογιστικού εξοπλισμού
- Ανάπτυξη λογισμικού και ψηφιακού περιεχομένου για εκπαιδευτικούς και διοικητικούς σκοπούς (εκπαιδευτικό λογισμικό, πληροφοριακά συστήματα, διαδικτυακό περιεχόμενο κα)
- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες για την αξιοποίηση των παραπάνω
- Εκσυγχρονισμός της Διοίκησης

Στοχεύει στην :

- ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία
- υποστήριξη των μαθημάτων Πληροφορικής των Γυμνασίων, Ενιαίων Λυκείων και ΤΕΕ
- στήριξη όλων των γνωστικών αντικειμένων με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών
- εξάλειψη του ψηφιακού αναλφαριθμητισμού και του χάσματος των ψηφιακών δεξιοτήτων



Η δυσκολία αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη με τα γενικότερα προβλήματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι διάφορες μεταρρυθμίσεις που κατά καιρούς έλαβαν χώρα, άλλοτε είχαν επιτυχή αποτελέσματα, άλλοτε αντιμετώπιζαν επιφανειακά κάποια θέματα. Αυτό συνέβαινε όχι εξαιτίας των προθέσεων των υπεθύνων αλλά κυρίως γιατί οι υπεύθυνοι αυτοί δεν έβλεπαν καθαρά τα προβλήματα που η εκπαίδευση μας αντιμετώπιζε (Ράπτης&Ράπτη, 2001). Το πρόβλημα αυτό όμως δεν αποτελεί μόνο «ελληνικό» προνόμιο καθώς συναντάται και σε πολλές άλλες χώρες. Οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις περιορίζονταν σε επιφανειακές λύσεις ή ασχολήθηκαν μόνο με τις μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών.

Σε όλη αυτή την κατάσταση ο εκπαιδευτικός παρέμενε στο περιθώριο, να ασκεί το ρόλο του υπαλλήλου απλά, χωρίς να του δίνεται βήμα για ενεργό συμμετοχή και πρωτοβουλία.

## 4.2 Νέες Τεχνολογίες και Ειδική Αγωγή

Στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές ανάγκες (ή αναπηρία) συγκαταλέγονται αριθμητικά πάνω από 750 εκατομμύρια άτομα παγκοσμίως. Στην Ελλάδα η αναλογία είναι ένα στα δέκα άτομα. Η αρνητική στάση και οι προκαταλήψεις της κοινωνίας αποτελούν δύο από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά.

Η κοινωνία, αλλά και η καθημερινότητα όλων, πρέπει να χαρακτηρίζεται από το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ίση μεταχείριση των ατόμων. Τα προγράμματα και οι πολιτικές που υιοθετούνται αντικατοπτρίζουν την ανάπτυξη της κοινωνίας, η οποία οφείλει να παρέχει σε όλους τους πολίτες της ίσες ευκαιρίες. Ωστόσο, απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για να μπορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες να συμμετάσχουν ισάξια στην κοινωνία, με κάθε τρόπο.

Οι πρώτες προσπάθειες έγιναν από τα Ηνωμένα Έθνη κατά την δεκατία του '80, οπότε και καθορίστηκε ως διεθνές έτος ατόμων με ειδικές



ανάγκες το 1981 και ως δεκαετία ατόμων με ειδικές ανάγκες η περίοδος 1983-1992. Το σημαντικότερο σημείο του διεθνούς έτους των ατόμων με ειδικές ανάγκες ήταν η δημιουργία ενός παγκόσμιου προγράμματος παρέμβασης, το οποίο περιλαμβάνει σημαντικές αρχές στον τομέα της πρόληψης και της αποκατάστασης, αλλά, τονίζει και το δικαίωμα των ατόμων αυτών για ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους πολίτες.

Στις 20 Δεκεμβρίου 1993 τα Ηνωμένα Έθνη θέσπισαν ένα σύνολο τυποποιημένων κανόνων που προβλέπουν ίσες ευκαιρίες στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Καλύπτουν όλες τις πτυχές της ζωής ενός ατόμου με ειδικές ανάγκες και είναι δομημένο σε 22 κανόνες που ομαδοποιούνται κάτω από 4 προσεγγίσεις:

- > Βασικοί όροι για μια πλήρη συμμετοχή
- > Τομείς που εξετάζονται για μια πλήρη συμμετοχή
- > Ενέργειες που λαμβάνονται
- > Μηχανισμοί

Σκοπός των κανόνων είναι να εξασφαλίσουν ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε θεμελιώδη δικαιώματα, να βελτιωθεί η πληροφόρηση τους όσον αφορά τις δυνατότητες τους, τις τοπικές πρωτοβουλίες και τις υποστηρικτικές εγκαταστάσεις για την καλύτερη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή. Να τους παρασχεθούν τα εργαλεία και η βοήθεια που απαιτείται για να επιτύχουν στη ζωή.

Επίσης, εξετάζονται τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις διάφορες εκφάνσεις της ζωής όπως: φυσική δυνατότητα πρόσβασης στις θέσεις και πρόσβαση στις πληροφορίες, δικαίωμα στη μελέτη, δικαίωμα στην εργασία και γενικά σε όλες τις δραστηριότητες. Πρόσβαση στην ενημέρωση και την επικοινωνία: πληροφορίες για τα προγράμματα, θεραπεία, ενισχυτικές πολιτικές. Το δικαίωμα της μελέτης και της απόκτησης γνώσεων, πρέπει να χορηγηθεί με την εισαγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις κανονικές σχολικές βαθμίδες, όσο είναι εφαρμόσιμο. Οι ειδικές σειρές μαθημάτων πρέπει να καθιερωθούν οπότε το σχολικό σύστημα δεν μπορεί να αφήσει ένα μαθητή με ειδικές ανάγκες να τοποθετηθεί σε κανονικό σχολείο. Τον Ιούλιο του 1996, οπότε και μπαίνει το Διαδίκτυο (internet) στη ζωή μας η Επιτροπή



εξέδωσε μια ανακοίνωση σχετικά με την ισότητα της ευκαιρίας για τους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες ως «νέα στρατηγική» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ).

Σύμφωνα με την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες (ΕΣΑΕΑ, Βαρδακαστάνη, 2003), η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να παίξει καθοριστικό ρόλο στην διάδοση του μηνύματος για τη αποδοχή των ατόμων με αναπηρίες, συμβάλλοντας στην απομάκρυνση των φόβων, των μύθων, των προκαταλήψεων και υποστηρίζοντας την προσπάθεια ολόκληρης της κοινωνίας. Είναι απαραίτητο να επιτύχουμε μια εκπαίδευση για όλους βασισμένη στις αρχές της πλήρους συμμετοχής και ισότητας (Hasler, 1996). Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και την κοινωνική ένταξη, έτσι ώστε να επιτρέψει στα άτομα με αναπηρία να γίνουν όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα.

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) εντάχθηκαν στο Ελληνικό σχολείο το 1984, ξεκινώντας με την εισαγωγή του μαθήματος της Πληροφορικής ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά, στη συνέχεια και λόγω των αυξημένων αναγκών υπήρξε μια γενικότερη εισαγωγή. Η είσοδος και χρήση των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή απαιτεί μια νέα μορφή ανάπτυξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η λειτουργία των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή συνίσταται στην εκμετάλλευση των θετικών στοιχείων που παρέχουν ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο και τους στόχους σε συνάρτηση με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε κατηγορίας μαθητών.

Η τεχνολογία μπορεί να υποκαταστήσει σε μεγάλο βαθμό στοιχεία της μειονεξίας ή της αναπηρίας φέρνοντας το μαθητή πιο κοντά στο γνωστικό αγαθό αλλά και στην κοινωνική πραγματικότητα αφού του δίνει τη δυνατότητα της επικοινωνίας με το περιβάλλον του και την αλληλεπίδραση του με αυτό. Με τον τρόπο αυτό σπάζουν οι φραγμοί που εκπορεύονται από τη φύση της μειονεξίας ή της αναπηρίας και φέρνουν το άτομο πιο κοντά στη σχολική ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση<sup>11</sup>.

Γενικότερα, η αξιοποίηση των ΤΠΕ επιτρέπει στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι με καλύτερες προοπτικές, καθώς, μαθητές που λόγω σοβαρών αναπηριών ήταν

<sup>11</sup> Πηγή: Φύτρος, Κ. «Η Πληροφορική στην Ειδική Αγωγή».



αναγκασμένοι να παραμένουν σπίτι, μπορούν πλέον να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί τη μεγάλη πρό(σ)κληση της κοινωνίας μας για ισότιμη συμμετοχή στα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά δρώμενα και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Κυπριωτάκη, 2000). Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα των ατόμων αυτών δεν έχουν επιλυθεί στη χώρα μας. Οπότε, χρειάζεται να γίνει μια πιο συστηματική προσπάθεια, βασισμένη στις πραγματικές ανάγκες και δυνατότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά, και να παραδειγματιστούμε από κάποιες άλλες χώρες, οι οποίες έχουν προχωρήσει πιο πολύ στον τομέα αυτό (Στασινός, 2001).

#### **4.3 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα χρήσης υπολογιστή στη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία**

Τα ευρήματα πολλών ερευνών δείχνουν ότι οι υπολογιστές δίνουν κίνητρο για μάθηση κυρίως εξαιτίας της καινοτομίας που παρουσιάζουν, το οποίο σημαίνει ότι «μπορούν να μεταμορφώσουν την πιο βαρετή εργασία σε μια περιπέτεια»(Geoffrion & Geoffrion, 1983). Συνεπώς, τα αποτελέσματα τους στους μαθητές με δυσλεξία είναι πολύ σημαντικά, αφού προκαλούν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους.

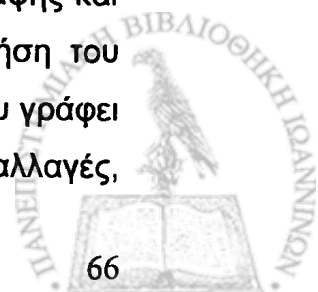
Ο Blight υποστηρίζει ότι η διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση, δηλαδή να χρησιμοποιούνται η όραση, η αφή και η ακοή μαζί. Με τον τρόπο αυτό, ο μαθητής χρησιμοποιεί, με έναν συμπληρωματικό τρόπο, όλες τις αισθήσεις του για να μάθει (Blight, 2001). Τα πολυμέσα είναι μάλλον ο ιδανικότερος τρόπος για ένα τέτοιο εγχείρημα, καθώς μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα τις ακουστικές και οπτικές δυνατότητές του κατά τη μάθηση (π.χ. βίντεο, κείμενο, εικόνα, γραφικά). Επιπροσθέτως, η Βρετανική Ένωση Εκπαιδευτικής Επικοινωνίας και Τεχνολογίας (British Educational Communications and Technology Agency) υποστηρίζει ότι οι μαθητές με δυσλεξία «μαθαίνουν καλύτερα όταν κοιτούν, ακούν και αγγίζουν»,

και ότι οι υπολογιστές είναι το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία τους (ΒΕΣΤΑ, 2003).

Για παράδειγμα, οι μαθητές με δυσλεξία που δεν μπορούν να διαβάσουν και να κατανοήσουν εύκολα ένα κείμενο μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση του υπολογιστή, όσον αφορά το χρόνο που εξοικονομεί και τη μορφοποίηση που μπορεί να εφαρμόσει στο κείμενο. Μια εκτενέστερη και λογικότερη εξήγηση του προηγούμενου παραδείγματος έχει δυο μέρη. Πρώτον, όταν ο μαθητής με δυσλεξία προσπαθεί να διαβάσει μια νέα λέξη είναι πολύ πιθανό να κάνει λάθος. Το λάθος αυτό είναι σημαντικό να διορθωθεί αμέσως, ώστε ο μαθητής να μάθει σωστά τη λέξη. Αυτό όμως μπορεί να είναι δύσκολο να συμβεί σε μια τάξη πολλών μαθητών. Η διακοπή του μαθήματος για τη διόρθωση του λάθους δεν είναι καλή ούτε για τη διαδικασία μάθησης των υπόλοιπων μαθητών αλλά ούτε και για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή με δυσλεξία (Olson & Wise, 1992). Δεύτερον, ο μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να διαβάσει κάτι (Reitsma, 1983). Στην περίπτωση αυτή, οι υπολογιστές (με τη χρήση του κατάλληλου λογισμικού), μπορούν να παράσχουν άμεση και σωστή ανατροφοδότηση για ένα λάθος και «κουράγιο» ώσπου ο μαθητής να καταφέρει να διαβάσει τις λέξεις.

Επίσης, ένα άλλο πλεονέκτημα για τους μαθητές με δυσλεξία, δουλεύοντας με μηχανές που δεν τους «κουράζουν», είναι ότι έχουν τον έλεγχο της διδασκαλίας τους. Ο έλεγχος αυτός είναι πολύ σημαντικός για το μαθητή καθώς του δίνει την ευκαιρία να μάθει με το δικό του τρόπο (Gilbert, 2002). Εξάλλου, αυτό το είδος ελέγχου σε συνδυασμό με τη δυνατότητα που δίνει ο υπολογιστής στο μαθητή να αποθηκεύει και να εκτυπώνει πληροφορίες όποτε αυτός θέλει, μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να αντιμετωπίσει και τα προβλήματα οργάνωσης ή τη δυσκολία αντιγραφής σημειώσεων από τον πίνακα (Ott, 1997). Επίσης, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών για την οργάνωση ή την αποθήκευση δεδομένων θα βελτιώσει την κακή μνήμη των μαθητών.

Η χρήση των υπολογιστών μπορεί να μειώσει τη δυσκολία γραφής και ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία. Με τη χρήση του πληκτρολογίου ο μαθητής επικεντρώνεται στο περιεχόμενο αυτών που γράφει και όχι στο πως θα τα γράψει. Επιπλέον, ο μαθητής μπορεί να κάνει αλλαγές,



(αφαιρέσεις ή προσθέσεις) πιο εύκολα και να οργανώσει καλύτερα τη δουλειά του (Stainthorp, 1997).

Αναμφισβήτητα, οι Νέες Τεχνολογίες έχουν καταλάβει ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης, κάνοντάς την πιο εύκολη. Όμως, η αίσθηση ότι οι μηχανές αντικαθιστούν τους ανθρώπους, έχει επηρεάσει πολλούς δασκάλους. Στα τέλη του προηγούμενου αιώνα ο ρόλος του δασκάλου τροποποιήθηκε σε «μεσολαβητή» μεταξύ μαθητών και Νέων Τεχνολογιών, ως πηγή πληροφοριών και γνώσεων (Gilbert, 2002). Ο Selinger υποστηρίζει ότι ένας τέτοιος ρόλος δεν είναι ασήμαντος στην ανάπτυξη της κατανόησης του μαθητή και δε θα πρέπει να υποτιμάται (Selinger, 1999). Από την άλλη μεριά, η έρευνα που έκανε ο Terrell, αντίκρουσε την προηγούμενη υπόθεση, ότι οι μαθητές με δυσλεξία προτιμούσαν να διορθώνονται προσωπικά από τους υπολογιστές (Terrell, 1997), γεγονός που δείχνει ότι η παρουσία του δασκάλου δεν είναι ποτέ ασήμαντη. Προφάνως, η ανθρώπινη επαφή λειτουργεί θετικά για τους μαθητές που χρειάζονται για παράδειγμα πραγματική/ανθρώπινη επιβράβευση όταν προσπαθούν και τα καταφέρουν ή ενθάρρυνση από ένα φιλικό και γνώριμο πρόσωπο όταν αισθάνονται κουρασμένοι ή απογοητευμένοι.

Ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει από τη χρήση των υπολογιστών είναι ο τρόπος διόρθωσης των λαθών από τους υπολογιστές, όπου μερικές φορές δεν υπάρχει τιμωρία για τη λάθος απάντηση. Επιπλέον μερικοί δάσκαλοι προβληματίζονται για το γεγονός ότι σε μερικά προγράμματα η διόρθωση του λάθους μπορεί να είναι πιο συναρπαστική από την αποδοχή της σωστής απάντησης (Ott, 1997). Αυτός ο τρόπος διαχείρισης των λαθών μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να αποπροσανατολίσει τους μαθητές και ο υπολογιστής να καταλήξει σε ένα παιχνίδι και η χρήση του σε χάσιμο χρόνου.

Επίσης, δεν θα πρέπει να αγνοούμε το γεγονός ότι παρόλη την μεγάλη τεχνολογική ανάπτυξη, οι υπολογιστές εξακολουθούν να περιέχουν ένα μεγάλο τμήμα το οποίο πρέπει να διαβαστεί από τους χρήστες. Συνεπώς, οι τυχόν διευκολύνσεις που παρέχουν οι υπολογιστές δεν θα μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση και δεν μπορούν να εστιάσουν και να συγκεντρωθούν στην οθόνη.

#### 4.4 Είδη των Νέων Τεχνολογιών που μπορούν να βοηθήσουν στην διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, τα άτομα με δυσλεξία που χρησιμοποιούσαν υπολογιστές είχαν στη διάθεση τους μια σειρά από εκπαιδευτικά λογισμικά τα οποία ο Ed. Ingram (1994) χώρισε σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες: τα «διδασκτικά» προγράμματα, τα προγράμματα με «ελεύθερο περιεχόμενο», τα «ψυχαγωγικά» προγράμματα και τέλος, τα «διαγνωστικά προγράμματα». Η κάθε κατηγορία των προγραμμάτων αυτών έχει και διαφορετικό στόχο αλλά όλα εξυπηρετούν την βελτίωση των μαθητών με δυσλεξία και θα πρέπει να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά προς το σκοπό αυτό.

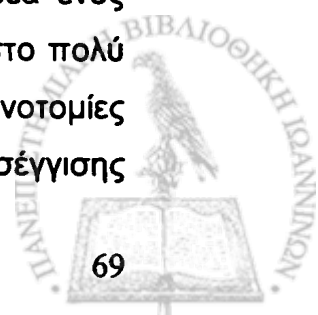
Συγκεκριμένα, τα «διδασκτικά» προγράμματα, στο μεγαλύτερο μέρος τους, στηρίζονται στην μπιχεβιοριστική θεωρία. Δεν υπάρχει τιμωρία για τα λάθη και ο μαθητής ξέρει αμέσως αν έδωσε τη σωστή απάντηση ή όχι. Τα προγράμματα αυτά σκοπεύουν να διδάξουν τους μαθητές συγκεκριμένες ικανότητες, βήμα προς βήμα σε κάθε στάδιο. Η διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία απαιτεί συγκεκριμένη και ειδική μεθοδολογία. Τα «διδασκτικά» αυτά προγράμματα παρέχουν στους μαθητές τις απαραίτητες μεθόδους για να μάθουν. Είναι ένας συνδυασμός δομημένης και πολυαισθητηριακής διδασκαλίας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα υιοθετεί την προφορική ορθογραφία και ο κύριος στόχος είναι ο συνδυασμός «Κοιτώ-Λέω-Κρύβω-Γράφω-Ελέγχω». Για παράδειγμα, λειτουργεί ως εξής: ο μαθητής κοιτά τη λέξη στην οθόνη, την προφέρει δυνατά, συνδέει τα γράμματα με τους ήχους, τη γράφει αμέσως και ελέγχει αν την έγραψε σωστά (Pollack & Waller, 1994). Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής με δυσλεξία κάνει χρήση όλων των αισθήσεων του για να μάθει. Την ίδια στιγμή είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι τέτοια προγράμματα ενσωματώνουν μια συγκεκριμένη δομή, έχοντας ως στόχο να διδάξουν λίγο υλικό κάθε φορά, λαμβάνοντας υπόψη και τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με δυσλεξία, όπως κακή μνήμη και δυσκολία ενσωμάτωσης της νέας γνώσης στην παλιά. Τέλος, ένα δομημένο μάθημα δίνει στο μαθητή τον κατάλληλο χρόνο για να μάθει αποτελεσματικά.

Η δεύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών λογισμικών, εκείνων με το «ελεύθερο περιεχόμενο», περιέχει προγράμματα τα οποία δεν είναι ειδικά

σχεδιασμένα για μαθητές με δυσλεξία, αλλά προσφέρουν την δυνατότητα αλλαγών στη χρήση τους, ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Το όφελος από αυτά τα προγράμματα είναι εμφανές, καθώς βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά με δυσλεξία που χρειάζονται εξατομικευμένη διδασκαλία και κατάλληλες προϋποθέσεις για να διαβάσουν, να γράψουν και να μάθουν. Ένας επεξεργαστής κειμένου για παράδειγμα, ανήκει σε αυτή την ομάδα και έχει πολλές πολύτιμες λειτουργίες για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή, καθώς τους βοηθά να ξεπεράσουν πιο εύκολα όποιες δυσκολίες έχουν, απλά π.χ. με την αλλαγή φόντου ή του μεγέθους των γραμμάτων του κειμένου. Έρευνες επίσης έδειξαν ότι και άλλες λειτουργίες του επεξεργαστή κειμένου (Word), όπως η «πρόβλεψη λέξεων» (όταν γράφοντας το πρώτο γράμμα μιας λέξης, το πρόγραμμα αναγνωρίζει/μαντεύει τη λέξη που πιθανόν θέλει να γράψει ο χρήστης) μπορούν να λειτουργήσουν πολύ αποτελεσματικά για τα παιδιά με δυσλεξία (Newel & Booth, 1991).

Η χρήση των προγραμμάτων αυτών και οι ευκαιρίες που δίνουν μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα της δουλειάς/εργασίας που κάνει ένας μαθητής με δυσλεξία, λόγω του ότι τα πακέτα αυτά περιέχουν πολλά εργαλεία χρήσιμα για την οργάνωση της εργασίας, όπως π.χ. μπορεί να οργανώσει τις ιδέες του και να τις διαβάσει εύκολα, βάζοντας τίτλους, ή να την επιμερίσει σύμφωνα με τις ανάγκες του χωρίς κανένα λάθος.

Έχοντας υπόψη τα οπτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, η καλύτερη ίσως λύση για αυτούς είναι η χρήση χρωματιστών φίλτρων, ανάλογα με τις προτιμήσεις του χρήστη, αλλάζοντας το πρώτο πλάνο και το φόντο ή χρησιμοποιώντας διπλό κενό ανάμεσα στις λέξεις. Η συνεχόμενη πρόοδος και ο εκσυγχρονισμός των λογισμικών για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία βελτιωμένων προγραμμάτων που περιλαμβάνουν επιπλέον δραστηριότητες για εκείνους που έχουν πιο σοβαρά οπτικά προβλήματα. Υπάρχουν προγράμματα αναπαραγωγής και σύνθεσης λόγου, τα οποία ανήκουν στα πιο σημαντικά προγράμματα για τα παιδιά με δυσλεξία. Το 1995 η ιδέα ενός υπολογιστή που «μιλάει» ανήκε στην κατηγορία της «καινοτομίας» στο πολύ μακρινό μέλλον (Thomson & Watkins, 1995). Σήμερα όμως οι καινοτομίες αυτές είναι ήδη πραγματικότητα. Ο εναλλακτικός αυτός τρόπος προσέγγισης



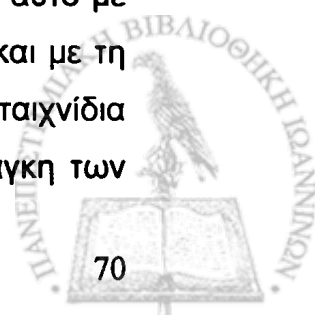


ενός κειμένου σχεδιάστηκε για εκείνους που αντιμετωπίζουν πιο σημαντικά φωνολογικά προβλήματα (αποκωδικοποίηση μιας γραπτής λέξης και κατανόηση της έννοιας της). Για τα άτομα αυτά, η ταυτόχρονη ακρόαση ενός κειμένου την ώρα που το διαβάζουν, είναι πολύ σημαντική. Έτσι μπορούν να κάνουν την εργασία που θέλουν, μιλώντας στον υπολογιστή και χωρίς να χρειαστεί να γράψουν, που είναι και πολύ δύσκολο για αυτούς.

Τα «ψυχαγωγικά» προγράμματα δεν έχουν σχεδιαστεί για μαθητές με δυσλεξία. Παρόλο που προσφέρουν τη δυνατότητα για ενεργή μάθηση (μια από τις βασικές αρχές διδασκαλίας των παιδιών με δυσλεξία), συνήθως είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν και δεν είναι κατάλληλα για τις ανάγκες των μαθητών, όσον αφορά στη δομή, στο χρόνο που απαιτούν και την ευκολία ανάγνωσης (Townend, 2003). Όμως, «ψυχαγωγικά» προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί ειδικά για μαθητές με δυσλεξία (ή προγράμματα που συνοδεύονται από λεπτομερείς οδηγίες για τους μαθητές αυτούς) μπορεί να είναι αποτελεσματικά σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, π.χ. για εξάσκηση της μνήμης ή για ανάπτυξη των οπτικών και χωρικών ικανοτήτων.

Τέλος, υπάρχουν και τα «διαγνωστικά» προγράμματα, τα οποία λειτουργούν επιβοηθητικά σε μια κατεύθυνση κατανόησης και διάγνωσης της δυσλεξίας, των αδυναμιών και των ελλειμμάτων του παιδιού, αλλά το πιο σημαντικό είναι ότι τα διαγνωστικά αυτά προγράμματα μπορούν να μας υποδείξουν την κατάλληλη αντιμετώπιση των παιδιών αυτών (Tomson & Watkins, 1990). Τα προγράμματα αυτά πρέπει να χρησιμοποιούνται από ειδικούς – γιατρούς, εκπαιδευτικούς, ειδικούς εκπαιδευτικούς - οι οποίοι θα είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν τα αποτελέσματα τους. Η συνεργασία όλων αυτών των φορέων είναι απαραίτητη για την καλύτερη δυνατή ερμηνεία των αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι είναι δύσκολο να ερμηνευθούν από έναν μη ιθύνοντα του χώρου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί με δυσλεξία είναι με τους αριθμούς, μια δυσκολία που σχετίζεται με την κακή μνήμη και την έλλειψη προσοχής (Peer & Reid, 2001). Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να τους βοηθήσουν αρκετά στο τομέα αυτό με κάποια ειδικά προγράμματα – παιχνίδια με αριθμούς καθώς επίσης και με τη χρήση αριθμομηχανών («κομπιουτεράκια») (BECTA, 2003). Τα παιχνίδια μπορούν να αποδειχτούν πολύ χρήσιμα, αν αναλογιστούμε την ανάγκη των



παιδιών με δυσλεξία για ρεαλιστικά παραδείγματα. Για παράδειγμα, η αναπαράσταση ενός μαθηματικού προβλήματος με εικόνες ή γραφικά μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει καλύτερα τη σχέση των αριθμών και την ακριβή έννοια των αριθμητικών πράξεων (Blight, 2001). Επίσης, η ευκολία των αριθμομηχανών είναι γνωστή και ξεκάθαρη: οι αριθμομηχανές δίνουν τη σωστή απάντηση, ενθαρρύνοντας τον μαθητή, ο οποίος διαπιστώνει ότι έχει κάνει το σωστό υπολογισμό.

Πέρα όμως από τις αριθμομηχανές, υπάρχουν και άλλες φορητές συσκευές, κυρίως ηλεκτρονικές, οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία όταν δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν έναν υπολογιστή. Οι δυνατότητες των συσκευών αυτών είναι αντιστρόφως ανάλογες με το μέγεθος τους. Η κατηγορία των νέων αυτών ηλεκτρονικών εργαλείων περιλαμβάνει: ηλεκτρονικά λεξικά και αναπαραγωγή λόγου (αναπαράγονται δυνατά οι λέξεις) και στυλό ανίχνευσης (scanning pens). Το τελευταίο εργαλείο «σκανάρει» μια λέξη και την αναπαράγει ή δίνει την ερμηνεία της, χρησιμοποιώντας το συμπεριλαμβανόμενο λεξικό. Επιπλέον, υπάρχουν απλοί φορητοί επεξεργαστές κειμένου (word-processors), μικρότεροι από έναν φορητό υπολογιστή (laptop). Η χρήση συσκευών για την μαγνητοφώνηση, σε αντίθεση με τις γραπτές σημειώσεις των μαθητών ή την αντιγραφή από τον πίνακα, που είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία, δεν είναι κάτι καινούργιο. Ωστόσο, η χρήση συσκευών για την μαγνητοφώνηση που θα μπορούν να μεταφέρουν το κείμενο στον υπολογιστή είναι επαναστατική και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές που δεν μπορούν να παρακολουθούν και να γράφουν ταυτόχρονα (BDA, 2004).

Συνήθως ο όρος Διαδίκτυο (Internet) χρησιμοποιείται για τον Παγκόσμιο Ιστό (World Wide Web) αλλά αυτό είναι μόνο ένα μέρος του που παρέχει γνώση, καθώς είναι μια συλλογή πληροφοριών από διαφορετικά σημεία του πλανήτη, εύκολα προσβάσιμη, απλά με ένα «κλικ» (Atkinson, 2002). Η μεγάλη αυτή πηγή πληροφοριών και γνώσεων δεν είναι ακόμα προσιτή σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κυρίως γιατί τα άτομα αυτά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία του Διαδικτύου (π.χ. μηχανές αναζήτησης) ή γιατί μερικές ιστοσελίδες απαιτούν κάποιες ιδιαίτερες γνωστικές ικανότητες (Paveley, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός των

ιστοσελίδων, η χρήση χρωμάτων αποτελούν τα πιο συνηθισμένα προβλήματα των ατόμων με δυσλεξία. Ωστόσο, είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι πολλοί φορείς, όπως το Βρετανικό Μουσείο, προσπαθούν να κάνουν τις ιστοσελίδες τους πιο προσιτές για άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιώντας εικόνες και κατάλληλα χρώματα κ.α. (Howitt & Mattes, 2002). Είναι σαφές ότι η χρήση του Ίντερνετ για εκπαιδευτικούς σκοπούς έχει πολύ καλές προοπτικές ως μια εναλλακτική πηγή γνώσης και πληροφορίας αλλά κυρίως για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως ένα ακόμα βοηθητικό εργαλείο, δίνοντας τους τις ευκαιρίες που χρειάζονται για να σταθούν ισάξια με τους άλλους σε έναν μοντέρνο κόσμο της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Abbot, 2002).

#### **4.5 Εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών στη σχολική πράξη**

Ήδη από το 1970 ο Miles υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται για τους μαθητές με δυσλεξία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή/σχολική πρόοδο τους (Miles 1970). Επιπλέον, ο Townend υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό αυτό υλικό πρέπει να εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντα, την ηλικία και το στάδιο ανάπτυξης του μαθητή ώστε να κινητοποιηθεί καλύτερα (Townend, 2003). Επιπλέον, υπογραμμίζεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ικανοποιήσει τις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή γιατί δεν έχουν όλοι τις ίδιες δυσκολίες και στον ίδιο βαθμό, οπότε δεν θα πρέπει να διδαχθούν με τον ίδιο τρόπο (DfEE, 2000).

Τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αν και δεν αποτελούν πανάκεια για όλες τις περιπτώσεις, είναι πολύ χρήσιμα γιατί μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Επίσης, η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού ανάμεσα από άλλα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποδοτικότητά τους. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προσεκτικός στην επιλογή του. Δεν είναι όλα τα λογισμικά κατάλληλα για εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά ούτε και σχεδιασμένα για άτομα με δυσλεξία. Η επιλογή των εργαλείων πρέπει να συμβαδίζει με τις ειδικές δυσκολίες μάθησης του κάθε μαθητή και να ανανεώνονται τακτικά έτσι ώστε να

ακολουθούν την τεχνολογική εξέλιξη και να επωφελούνται από αυτή. Για τους παραπάνω λόγους είναι απαραίτητη η συνεχής ενημέρωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού.

Όμως, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη, χωρίς ειδικό σχεδιασμό και αναμενόμενα αποτελέσματα, μπορεί να οδηγήσει στον κίνδυνο να χάσει ο εκπαιδευτικός τον έλεγχο των μαθητών και η διδασκαλία του είναι αναποτελεσματική. Οπότε, η διαχείριση ενός μαθήματος με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών πρέπει να χαρακτηρίζεται από αυστηρή δομή για να περιοριστεί η έλλειψη προσοχής των μαθητών για το μάθημα και η αναστάτωση στην τάξη.

Δεν θα πρέπει επίσης να παραλειφθεί το γεγονός ότι προηγούμενες μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικά λογισμικά κυρίως γιατί δεν είχαν την κατάλληλη εκπαίδευση (Stephen; Buchholz, Ester, 1997). Η γνώση των λειτουργιών των Νέων Τεχνολογιών πρέπει να απορρέει από κατάλληλη εκπαίδευση και συνεχή ανανέωση όσον αφορά στην εφαρμογή τους στην εκπαίδευση, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν την παραγωγικότητά τους και να προετοιμάσουν τους μαθητές για έναν κόσμο, πέρα από το σχολείο, για τη μελλοντική τους πορεία.

Υπάρχουν στοιχεία που καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να έχουν αξιοσημείωτη βελτίωση και να χτίσουν μια ανάλογη καριέρα με την προϋπόθεση ότι θα λάβουν τέτοια εκπαίδευση που να μπορούν να αναγνωρίζουν τις ικανότητες και τις δυσκολίες τους (BDA, 2003).

Ο ραγδαίος ρυθμός της τεχνολογικής ανάπτυξης ενισχύεται κυρίως από τις αυξανόμενες και πολύπλευρες ανάγκες των ανθρώπων στην σύγχρονη κοινωνία. Ανάμεσα στις υπηρεσίες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς, οι πιο σημαντικές είναι εκείνες που αφορούν τους μαθητές με ειδικές ανάγκες γιατί οι μαθητές αυτοί χρειάζονται περισσότερη φροντίδα και ιδιαίτερη εκπαίδευση ώστε να αναπτύξουν και να αναδείξουν τις ικανότητές τους. Η συνεχής ανάπτυξη και προσαρμογή των ήδη υπάρχοντων λογισμικών σε συνδυασμό με τις νέες ανακαλύψεις αποτελούν εγγύηση για το καλύτερο δυνατό μέλλον των ατόμων με δυσλεξία κάθε ηλικίας και επιπέδου..

## 4.6 Λογισμικά

Αν παρατηρήσει κανείς πιο προσεχτικά την λειτουργία των σχολείων θα διαπιστώσει ότι η παρουσία των Νέων Τεχνολογιών για την υποστήριξη των παιδιών με δυσλεξία είναι ελάχιστη, εκτός από κάποια ειδικά γυμνάσια και λύκεια στα οποία φοιτούν άτομα με συγκεκριμένες αναπηρίες, και κάποιες άλλες υπηρεσίες συναρτώμενες σε επίπεδο αρμοδιοτήτων με τα άτομα αυτά.

Στα περισσότερα σχολεία, οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται μόνο για την διεκπεραίωση γραφειοκρατικών και οργανωτικών δραστηριοτήτων και αναγκών. Δεν απαντώνται εκπαιδευτικά λογισμικά για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τόσο στην πράξη όσο και στο επίπεδο του σχεδιασμού από το αρμόδιο υπουργείο, παρά το γεγονός ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση φαίνεται να στηρίζει και ενισχύει, υλικά και ηθικά μια τέτοια προσπάθεια.

Στην Ελλάδα υπάρχουν κάποια λογισμικά που αναφέρονται μόνο στην έννοια της συλλαβής και κατόπιν σε δισύλλαβες λέξεις, με τη μέθοδο της αντιστοίχισης. Τέτοια προγράμματα είναι: **Ο Ξεφτέρης και η Γραμματική, Σωκράτης 101+102, Ταξίδι στην Χώρα των Θαυμάτων** κ.ά. τα οποία όμως χρησιμοποιούνται από ελάχιστους εκπαιδευτικούς και με δική τους πρωτοβουλία, και αυτό αξίζει να επισημανθεί και να τονιστεί ιδιαίτερα, καθώς δεν υπάρχουν τα κατάλληλα-εξειδικευμένα λογισμικά (Δροσινού, 1999).

Μέσα στα πλαίσια του σχολείου της *Κοινωνίας της Πληροφορίας* μερικά λογισμικά διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα, έχοντας ως απώτερο στόχο να εντάξουν τις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο σχολείο, να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να υπάρξει μεγαλύτερη εξοικείωση με την Τεχνολογία.

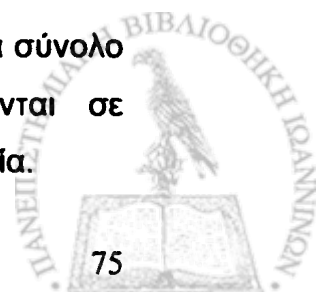
Το μοναδικό ίσως λογισμικό που συνδέεται άμεσα με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι το πρόγραμμα «**εΜαδύς**», το οποίο δημιουργήθηκε από το *Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου* (ΙΕΛ). Με το λογισμικό αυτό γίνεται προσπάθεια για αυτόματο εντοπισμό μαθητών με

πιθανές μαθησιακές δυσκολίες. Περιλαμβάνει οχτώ δοκιμασίες με τις οποίες εξετάζονται η ανάγνωση, η ορθογραφία, η ακουστική αντίληψη, η μνήμη και η φωνολογική ενημερότητα. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου λογισμικού έδειξε ότι η ανίχνευση πιθανών μαθησιακών προβλημάτων μπορεί να είναι σωστή, εφόσον τεκμηριωθεί περαιτέρω. Αυτό καταδεικνύει ότι δεν είναι απαραίτητη η παρουσία εξειδικευμένων εκπαιδευτικών για την ανίχνευση μαθησιακών προβλημάτων (Πρωτόπαππας κ.α., 2003). Το παραπάνω λογισμικό δεν στοχεύει τόσο στις υποστηρικτικές ασκήσεις, όσο στην προσπάθεια ανίχνευσης μαθησιακών προβλημάτων.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν συγκεκριμένα λογισμικά που απευθύνονται σε μαθητές με δυσλεξία. Ωστόσο, υπάρχουν κάποια άλλα εκπαιδευτικά λογισμικά, τα οποία χρησιμοποιούνται από άτομα με άλλες εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες. Για παράδειγμα, το λογισμικό **ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ**, το οποίο μετατρέπει το κείμενο σε ομιλία. Κάθε χαρακτήρας έχει δικό του ήχο και υφίσταται μία διαφορετική επεξεργασία κατά την μετατροπή του σε ομιλία. Το λογισμικό **ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ** βοηθά τους μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση αφού μπορούν να αποκωδικοποιήσουν οπτικά τις πληροφορίες. Ωστόσο, ο επίπεδος ήχος που χρησιμοποιείται αποτελεί ένα μειονέκτημα, σε συνδυασμό με την έλλειψη καθαρών στόχων. Προκειμένου να παράσχει το συγκεκριμένο λογισμικό βοήθεια στους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, θα πρέπει να προσαρμόσει την λειτουργία και το περιεχόμενο του ανάλογα με τις ανάγκες αυτές.

Ένα άλλο λογισμικό είναι ο **Εκφωνητής+** που δημιούργησε, επίσης, το *Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου* (ΙΕΛ) κατόπιν αρκετής προσπάθειας, το οποίο μετατρέπει οποιοδήποτε ελληνικό κείμενο σε φωνή υψηλής ποιότητας και ακουστικής ευκρίνειας. Έχει ευχάριστο περιβάλλον και διαθέτει ανδρική και γυναικεία φωνή. Ο **Εκφωνητής+** απαλλάσσει το μαθητή από τη διαδικασία της ανάγνωσης, καθώς ακούει το κείμενο αλλά ταυτόχρονα το βλέπει στην οθόνη του υπολογιστή. Ο **Λογογράφος** είναι ένα λογισμικό το οποίο καταγράφει με ακρίβεια τα λεγόμενα του μαθητή, εισάγοντας ακόμα και σημεία στίξης και διαθέτει λεξικό με περισσότερες από 400.000 λέξεις.

Τα παραπάνω λογισμικά αναφέρονται ενδεικτικά μέσα από ένα σύνολο λογισμικών γιατί, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με δυσλεξία.



Είναι απόλυτα ξεκάθαρο πως καταβάλλονται αρκετές προσπάθειες από πολλές πλευρές ώστε να δημιουργηθεί ένα ηλεκτρονικό προϊόν κατάλληλο που να ανταποκρίνεται σε και να καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες.

#### 4.7 Κριτική αποτίμηση

Μία γενική κριτική αποτίμηση σε επίπεδο επισκόπησης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και η οποία αφορά στο θέμα που πραγματεύεται η παρούσα ερευνητική μελέτη, καταλήγει στο συμπέρασμα της ύπαρξης ενός ικανού αριθμού ερευνητικών μελετών όπου διερευνώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Αθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά στη χρήση της Νέας Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών γενικά και της δυσλεξίας ειδικότερα.

Εντούτοις, δεν παρατηρείται καμία ερευνητική μελέτη σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα τουλάχιστον, που να επικεντρώνει το ερευνητικό της ενδιαφέρον σε εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιφέρειας και σε ένα επίπεδο συγκριτικής αντιπαράθεσης των δύο αυτών ομάδων πληθυσμού στη βάση παραγόντων όπως φύλο, ηλικία, ειδίκευση στην ειδική αγωγή.

Αυτό, λοιπόν, το κενό σε επίπεδο ερευνητικής-βιβλιογραφικής παραγωγής θεωρεί ότι καλύπτει ή φιλοδοξεί να καλύψει η μελέτη αυτή και κύριος στόχος της, όπως έχει προαναφερθεί εξάλλου, είναι να σκιαγραφήσει τον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδίκευση στην ειδική αγωγή μπορεί να συσχετίζονται και μέσα από τις πιθανές αυτές συσχετίσεις να διαμορφώνουν στάσεις και αντιλήψεις μίας συγκεκριμένης επαγγελματικής και κοινωνικά προσδιορισμένης ομάδας, αυτής των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στη συνδρομή των ΤΠΕ στην αποτελεσματική αγωγή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο χώρο της σχολικής τάξης.

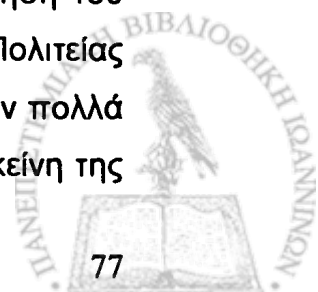
Επελέγησαν οι συγκεκριμένοι παραπάνω παράγοντες ως οι πλέον αντιπροσωπευτικοί σε επίπεδο παραγόντων οι οποίοι διαφοροποιούν την κατά τα άλλα ομοιογενή ομάδα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονα μία τάση ένταξης των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας, και δη της εκπαιδευτικής πράξης και δράσης, γεγονός που καταδεικνύει τη σημαντικότητά τους. Η ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στο χώρο του σχολείου και, ειδικότερα, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες του, διαπιστώνεται ότι κλιμακώνεται με γρήγορους ρυθμούς.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον φαίνεται και από την πλευρά της επίσημης πολιτείας, η οποία προσπαθεί να ενισχύσει την προσπάθεια αυτή παρέχοντας τεχνική υποστήριξη στις εκπαιδευτικές μονάδες, αλλά και στήριξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ΤΠΕ. Η παρούσα διπλωματική εργασία, λοιπόν, προσπαθεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση των ΤΠΕ για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, καθώς δεν υπάρχει ακόμα, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ένα λογισμικό που να ασχολείται με τη δυσλεξία κατά αποκλειστικότητα-εξειδικευμένα.

Οι στάσεις αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης προσωπικότητας και δράσης εν γένει, καθώς καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων στις εκάστοτε επικοινωνιακές και μη, περιστάσεις, και εν προκειμένω, οι στάσεις των εκπαιδευτικών πιθανόν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους αναφορικά με τις ΤΠΕ μέσα στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να υπονομεύσει την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ.

Εν κατακλείδι, η παρέμβαση του Κράτους στο χώρο αυτό, δηλαδή στο χώρο της Ειδικής Αγωγής σε ό,τι αφορά την Εισαγωγή των ΤΠΕ, μπορεί να οριστεί και να τοποθετηθεί, κατά την άποψη της μελέτης αυτής, ως μία πράξη, που ως ένα βαθμό επιμαρτυρεί τη βούλησή του για κάποια διευθέτηση του όλου θέματος. Θεωρείται ότι το ενδιαφέρον αυτό της επίσημης Πολιτείας οφείλει να εκληφθεί ως μία θετική πρόθεση, αλλά θα πρέπει να γίνουν πολλά ακόμη για να προσεγγίσει η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εκείνη της





διεθνούς ή τουλάχιστον της Ευρωπαϊκής εμπειρίας και δράσης στον τομέα αντιμετώπισης των Μαθησιακών Δυσκολιών.

#### 4.8 Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, ως προς τους τρεις βασικούς παράγοντες φύλο, ηλικία, ειδίκευση στην ειδική αγωγή (και παραπληρωματικά ως προς το διαχωρισμό του ερευνητικού δείγματος σε υπηρετούντες σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία), θα πρέπει να διαχωριστούν σε κύριες και επιμέρους.

Οι κύριες υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν:

- Αναμένεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί να διάκινται περισσότερο ευνοϊκά απέναντι στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.
- Αναμένεται ότι θα υπάρξει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της άποψης τους σχετικά με την επάρκεια που επιδεικνύει το εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνοντας ή όχι τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.
- Η αίσθηση αυτεπάρκειας και αποτελεσματικότητας αναμένεται ότι θα συναρτάται σε ένα στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Όσο υψηλότερο είναι το ηλικιακό επίπεδο ενός εκπαιδευτικού τόσο υψηλότερη θα είναι αντίστοιχα και η αίσθηση αυτεπάρκειας και αποτελεσματικότητας που αυτός θα έχει σε εκπαιδευτικό επίπεδο.
- Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών έτσι όπως εκφράζεται μέσα από την κατάρτιση τους στο χώρο της ειδικής αγωγής γενικά και των μαθησιακών δυσκολιών ειδικότερα, αναμένεται ότι θα παρουσιάζει υψηλή στατιστικά συνάφεια με το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι είναι σε θέση, όχι μόνο να ανιχνεύσουν την ύπαρξη δυσλεξίας, αλλά κυρίως στο να προβούν σε μια επιτυχή αντιμετώπιση της.

- Αναμένεται η ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της ειδίκευσης ενός εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή και σε μια αίσθηση αυτεπάρκειας που αυτός θα έχει ως προς μια αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθητών με δυσλεξία.
- Η ορθή κρίση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας τόσο σε ένα γενικό εκπαιδευτικό επίπεδο (εκπαιδευτικό σύστημα), όσο και σε ενδοσχολικό επίπεδο (σχολική μονάδα) αναμένεται ότι θα συσχετίζεται με την ειδίκευση ενός εκπαιδευτικού στο πεδίο της ειδικής αγωγής.
- Στη βάση του ισχυρισμού ότι το δείγμα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης υπήρξε σε επίπεδο μεγέθους εξαιρετικά περιορισμένο (N=8), στα πλαίσια της παρούσας μελέτης αναμένεται ότι δε θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία, ως προς τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για την αντιμετώπιση παιδιών με δυσλεξία με τη χρήση της Νέας Τεχνολογίας.

Αντίστοιχα οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις είναι:

- Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο γυναικείο φύλο, να θεωρούν λιγότερο άξιες αναφοράς ορισμένες συμπεριφορές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς, σε αντίθεση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αποδίδουν βαρύτητα και συνεπώς θα αναφέρουν πιο συχνά διαταρακτικές συμπεριφορές παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της σχολικής τάξης και, κυρίως, θα τείνουν να συσχετίζουν τις συμπεριφορές αυτές με την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών.
- Ως προς την αίσθηση αυτεπάρκειας αναμένεται οι άνδρες εκπαιδευτικοί να θεωρούν σε ένα υψηλότερο ποσοστό ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία, σε σύγκριση με μια αντίστοιχη άποψη από την πλευρά των γυναικών εκπαιδευτικών.
- Αναμένεται ότι όσο μεγαλύτερο είναι το ηλικιακό επίπεδο των εκπαιδευτικών τόσο πιο αποτελεσματικά θα θεωρούν τα υποστηρικτικά

εκείνα μέτρα που πήρε η σχολική μονάδα που υπηρετούν για την αντιμετώπιση παιδιών με δυσλεξία.

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αιτιοπαθογένεση της δυσλεξίας αναμένεται ότι θα συναρτώνται με τον παράγοντα ηλικία. Όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερο θα είναι και το ποσοστό εκείνο που θα θεωρούν ότι η δυσλεξία είναι ένα οργανικό πρόβλημα που μπορεί μεν να αντιμετωπιστεί, αλλά όχι και να εξαλειφθεί.
- Το προφίλ (σύνολο χαρακτηριστικών) των παιδιών με δυσλεξία αναμένεται ότι θα παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συνάφεια με την ειδίκευση ενός εκπαιδευτικού στην ειδική αγωγή. Για παράδειγμα, αναμένεται ότι εκπαιδευτικοί χωρίς κατάρτιση στην ειδική αγωγή θα διακατέχονται από στερεότυπες αντιλήψεις για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η ακόλουθη: *τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς.*
- Οι περαιτέρω σπουδές στον επιστημονικό χώρο που άπτεται του τομέα της ειδικής αγωγής αναμένεται ότι θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συνάφεια με την ύπαρξη πιστοποιημένης γνώσης της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

## 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 92 εκπαιδευτικούς (50 άνδρες και 42 γυναίκες) Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Άρτας, Ιωαννίνων και Πρεβέζης. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 25-55 και άνω έτη. Ο αρχικός σχεδιασμός περιλάμβανε και συμμετέχοντες από το νομό Θεσπρωτίας αλλά δεν ήταν εφικτό, καθώς δεν κατέστη δυνατή η συνεργασία με τα σχολεία από την οικεία Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης.

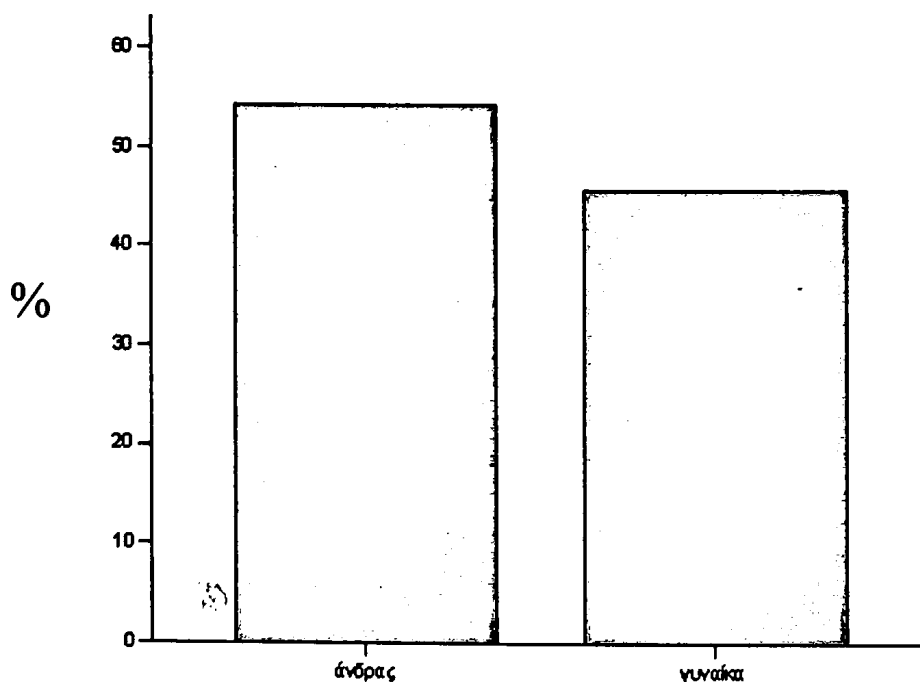
Πίνακας 1:

Κατανομή Φύλου των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=92)

Φύλο		Συχνότητα	Ποσοστό	Ορθό Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Τιμές	άνδρας	50	54,3	54,3	54,3
	γυναίκα	42	45,7	45,7	100,0
	Σύνολο	92	100,0	100,0	

Ιστόγραμμα 1:

Ποσοστά Συχνοτήτων Κατανομής Φύλου του δείγματος



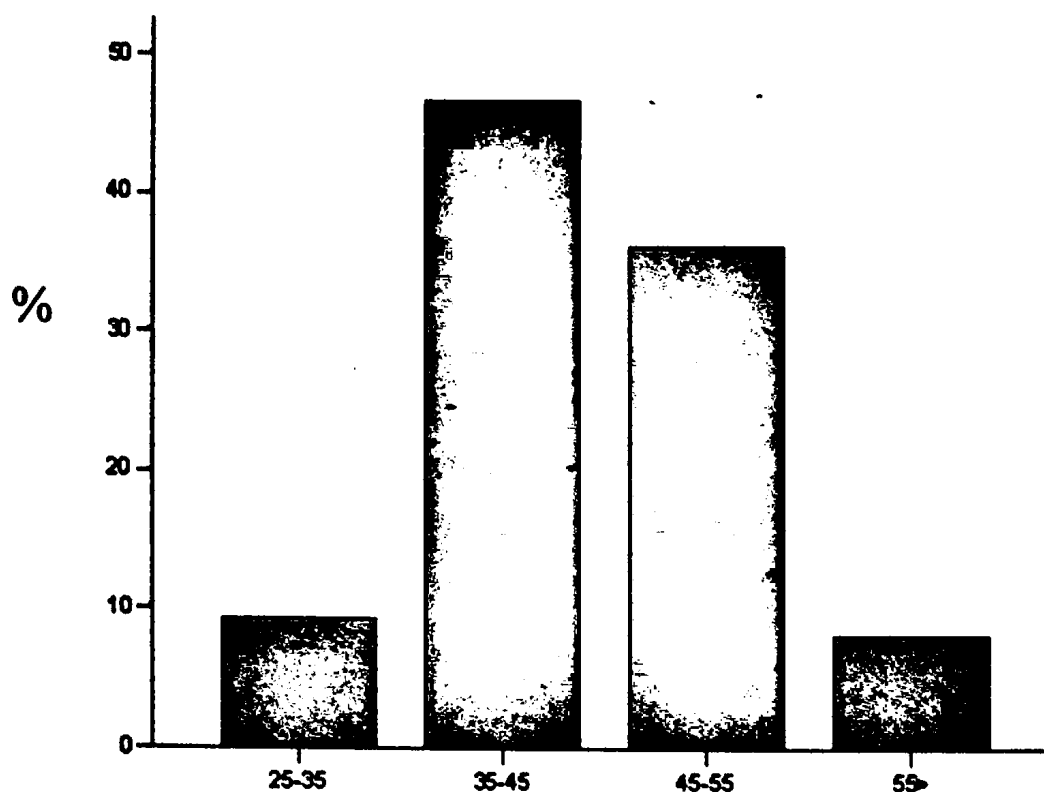
## Πίνακας 2:

### Κατανομή Ηλικίας των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=92)

Ηλικία		Συχνότητα	Ποσοστό	Ορθό Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Τιμές	25-35	8	8,7	9,3	9,3
	35-45	40	43,5	46,5	55,8
	45-55	31	33,7	36,0	91,9
	55>	7	7,6	8,1	100,0
	Σύνολο	86	93,5	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	System	6	6,5		
Σύνολο		92	100,0		

## Ιστόγραμμα 2:

### Ποσοστά Συχνοτήτων Κατανομής Ηλικίας του δείγματος

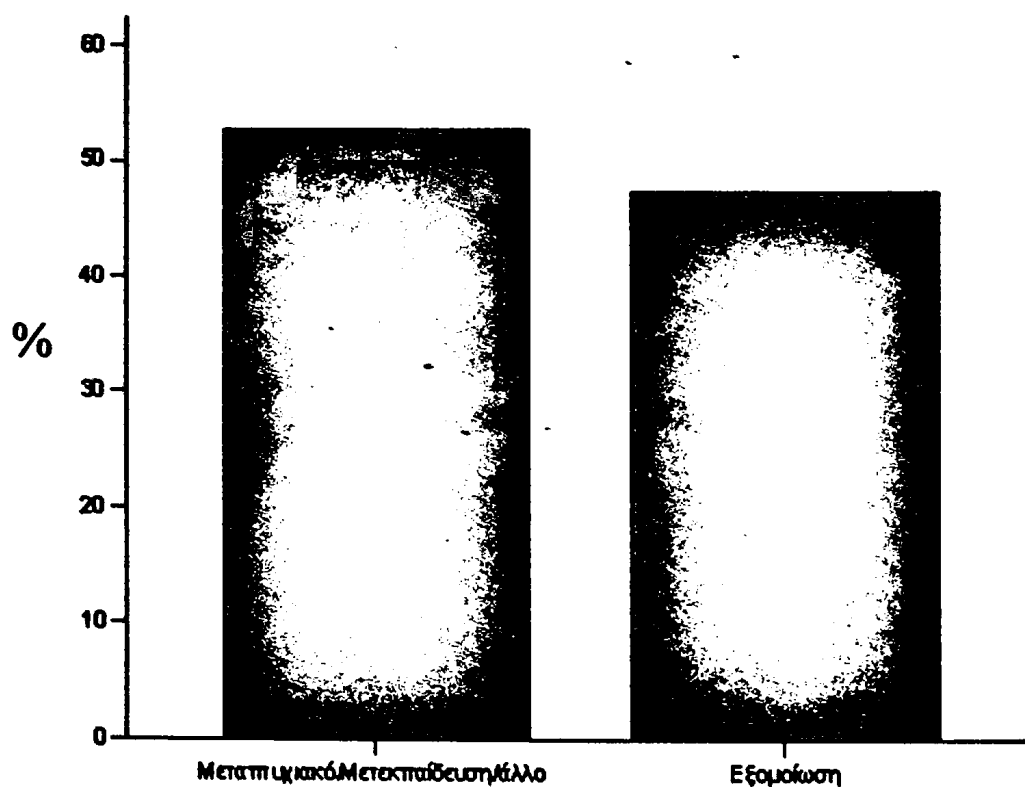


**Πίνακας 3:**  
**Κατάρτιση των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=92)**

Περαιτέρω Σπουδές

		Συχνότητα	Ποσοστό	Ορθό Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Τιμές	Μεταπτυχιακό/Μετ εκπαίδευση/άλλο	39	42,4	52,7	52,7
	Εξομοίωση	35	38,0	47,3	100,0
	Σύνολο	74	80,4	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	System	18	19,6		
Σύνολο		92	100,0		

**Ιστόγραμμα 3:**  
**Ποσοστά Συχνοτήτων Κατανομής Ηλικίας του δείγματος**



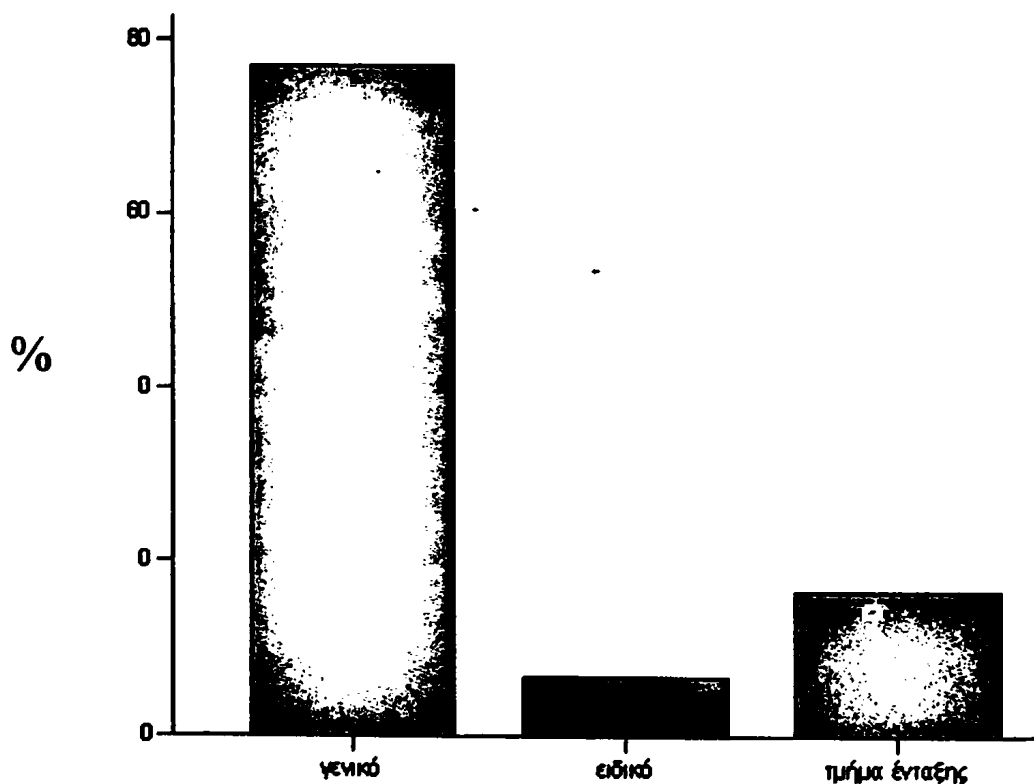
**Πίνακας 4:**  
**Κατανομή εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον χαρακτήρα σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Δημόσιο-Ιδιωτικό)**

Υπηρετείτε σε σχολείο

		Συχνότητα	Ποσοστό	Ορθό Ποσοστό	Αθροιστική Συχνότητα
Τιμές	γενικό	70	76,1	76,9	76,9
	ειδικό	6	6,5	6,6	83,5
	τμήμα ένταξης	15	16,3	16,5	100,0
	Σύνολο	91	98,9	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	System	1	1,1		
Σύνολο		92	100,0		

**Ιστόγραμμα 4:**

**Ποσοστό εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τον χαρακτήρα σχολείου στο οποίο υπηρετούν (Δημόσιο-Ιδιωτικό)**



## 5.2 Μέσα συλλογής δεδομένων

Υστερα από διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας και δεδομένου ότι δεν υπάρχει αντίστοιχο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο στα ελληνικά κατασκευάστηκε σχετικό ερωτηματολόγιο βασισμένο σε προηγούμενα που διερευνούσαν γενικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις με κλίμακα Likert, καθώς είναι η πιο διαδομένη μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες, υπερτερεί συγκριτικά με άλλες κλίμακες μέτρησης (Thurnstone, Guttman) και είναι πιο εύκολη στην κατασκευή και την μετέπειτα επεξεργασία.

Επίσης, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε στις περισσότερες έρευνες αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Christensen and Knezek, 2002· Μπίκος, 1995· Roussos, 2004

Στο εν λόγω ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις του τύπου ΝΑΙ/ΟΧΙ. Στο ερωτηματολόγιο, πέραν των σχετικών δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, βασικές σπουδές, περαιτέρω σπουδές, ειδίκευση στην ειδική αγωγή, χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα) που αποτελούν το πρώτο μέρος του, συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις μέσω των οποίων διερευνήθηκαν θεματικές όπως: α) απόψεις/στάσεις εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά στα παιδιά με δυσλεξία, β) απόψεις/στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή και χρήση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική-διδασκτική πράξη και τον υποστηρικτικό ρόλο τον οποίο δύνανται αυτές να διαδραματίσουν στα πλαίσια μιας παρεμβατικής στρατηγικής και ενός μακροπρόθεσμου εκπαιδευτικού σχεδιασμού έτσι ώστε να υπάρξει βελτίωση στα γνωστικά ελλείμματα που απαντώνται στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γενικά και με δυσλεξία ειδικότερα.

Συνεπώς, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 19 ερωτήσεις διαβαθμιστικής επιλογής (κλίμακα Likert) και 9 ερωτήσεις ΝΑΙ/ΟΧΙ. Πιο συγκεκριμένα η δομή του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται ως εξής:

1. Στην πρώτη σελίδα υπάρχει ένα σύντομο μήνυμα προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα και εξηγεί το σκοπό της.



II. Το επόμενο τμήμα ασχολείται με ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Εκτός από τον παράγοντα ηλικία που είναι διχοτομική μεταβλητή, οι υπόλοιπες χωρίστηκαν στις παρακάτω κατηγορίες:

Η παράμετρος **Ηλικία** χωρίστηκε σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς ηλικίας 20-29, η δεύτερη από 30-39, η τρίτη από 40-49 ενώ η τέταρτη από 50 και άνω.

Η παράμετρος **Βασικές Σπουδές** χωρίστηκε σε 3 κατηγορίες. η πρώτη αναφέρεται σε απόφοιτους του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ), η δεύτερη σε απόφοιτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας και η Τρίτη σε απόφοιτους ΠΤΔΕ Ειδικής Αγωγής.

Η παράμετρος **Περαιτέρω Σπουδές** χωρίστηκε σε 5 κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στην μετεκπαίδευση, η δεύτερη στην εξομοίωση, η τρίτη σε μεταπτυχιακό, η τέταρτη σε άλλη πανεπιστημιακή σχολή και η πέμπτη αναφέρεται σε συγκεκριμένη πανεπιστημιακή σχολή.

Η παράμετρος **Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή** είναι διχοτομική μεταβλητή.

Η παράμετρος **Υπηρετείται σε Σχολείο** χωρίζεται σε 3 κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στο γενικό σχολείο, η δεύτερη σε ειδικό και η τρίτη σε τμήμα ένταξης.

Η παράμετρος **Χρόνια Υπηρεσίας** χωρίζεται σε 4 κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται σε διάρκεια από 1-9, η δεύτερη από 10-19, η τρίτη από 20-29 και η τέταρτη από 30 και πάνω.

Η παράμετρος **Οργανικότητα του Σχολείου** χωρίζεται σε 3 κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται σε 1/θέσιο-2/θέσιο, η δεύτερη σε 3/θέσιο-5/θέσιο και η τρίτη σε 6/θέσιο και πάνω.

Η παράμετρος **Περιοχή του Σχολείου** χωρίζεται σε 3 κατηγορίες, αγροτική, ημιαστική και αστική.

Η παράμετρος **Ειδικότητα** χωρίζεται σε 3 κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στους δασκάλους, η δεύτερη σε δασκάλους Ειδικής Αγωγής και η τρίτη σε άλλες ειδικότητες.

Η παράμετρος Υπηρετείται σε Δημόσιο Σχολείο ή ιδιωτικό χωρίζεται σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη αναφέρεται στο δημόσιο σχολείο και η δεύτερη στο ιδιωτικό.

III. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου ασχολείται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία και χρησιμοποιείται η κλίμακα Likert.

IV. Τα δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου ασχολείται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες και τη χρήσης τους για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Ποια είναι δηλαδή τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας τέτοιας πρακτικής, αν μπορεί να εφαρμοστεί ομαλά στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και τι βαθμός δυσκολίας υπάρχει.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας συντάχθηκε σύμφωνα με όλα τα χαρακτηριστικά ενός καλά δομημένου ερωτηματολογίου<sup>12</sup>, ύστερα από ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας (Αθανασίου, 2000· Javeu, 1996· Κυριαζή, 1999· Παρασκευόπουλος, 1993) και ακολουθήθηκε η αρμόζουσα ερευνητική διαδικασία<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα

<sup>13</sup> Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα ήταν η εξής:

Αφού συντάχθηκε το ερωτηματολόγιο, δημιουργήθηκε ένας καταλόγος των σχολείων που επρόκειτο να επισκεφτούμε. Στα σχολεία αυτά παρουσιάστηκε αυτοπροσώπως για να διαφυλάξουμε την αποτελεσματικότητα της επίσκεψης μας και την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ύστερα από συνάντηση με τους διευθυντές των σχολείων, και αφού υπήρξε ομόφωνη απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων, δόθηκε η άδεια να μοιραστεί το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς. Όπως προαναφέρθηκε, μόνο στο νημέ Θεσπρωτίας δεν κατέστη εφικτή η είσοδος στα σχολεία.

Οι εκπαιδευτικοί, αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό και τα χαρακτηριστικά της έρευνας, συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, με την παρουσία μας. Ωστόσο, μερικοί εκπαιδευτικοί δεν ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν, με τη δικαιολογία ότι «συμπληρώνουν πολύ συχνά παρόμοια ερωτηματολόγια». Αυτό όμως δεν ανατρέπει το γενικότερο κλίμα συνεργασίας που υπήρχε με την πλειοψηφία καθόλη τη διάρκεια της έρευνας



## 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1 Έλεγχος Ανεξαρτησίας κάθε ερώτησης του ερωτηματολογίου με τους παράγοντες: Φύλο, Ηλικία, Βασικές Σπουδές, Περαιτέρω Σπουδές, Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης προκύπτει ότι: η δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού να διακρίνει εάν ένας μαθητής έχει προβλήματα δυσλεξίας (ερώτηση 11) εξαρτάται από τον παράγοντα:

- ✓ ειδίκευση στην ειδική αγωγή ( $p=0,032$ ).

Χρησιμοποιήθηκε το Fisher's Exact Test επειδή υπήρχε ένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 και συνεπώς το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) δεν μπορούσε να εφαρμοστεί. Μάλιστα όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας (βλ. πίνακα 5) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (βλ. Ιστ. 5) που ακολουθεί το 100% αυτών που έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή μπορεί να διακρίνει τους μαθητές που έχουν προβλήματα δυσλεξίας, ενώ από όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή μόνο το 78,7% μπορεί να τους διακρίνει.

**Πίνακας 5:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να διακρίνουν μαθητές με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή**

**Πίνακας Συνάφειας**

	ειδίκευση στην ειδική αγωγή		Σύνολο
	ναι	όχι	
Διαφωνώ	0	13	13
	3,3	9,7	13,0
	,0%	100,0%	100,0%
	,0%	21,3%	15,9%
	,0%	15,9%	15,9%
Συμφωνώ	21	48	69
	17,7	51,3	69,0
	30,4%	69,6%	100,0%
	100,0%	78,7%	84,1%
	25,6%	58,5%	84,1%
Σύνολο	21	61	82
	21,0	61,0	82,0
	25,6%	74,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	25,6%	74,4%	100,0%

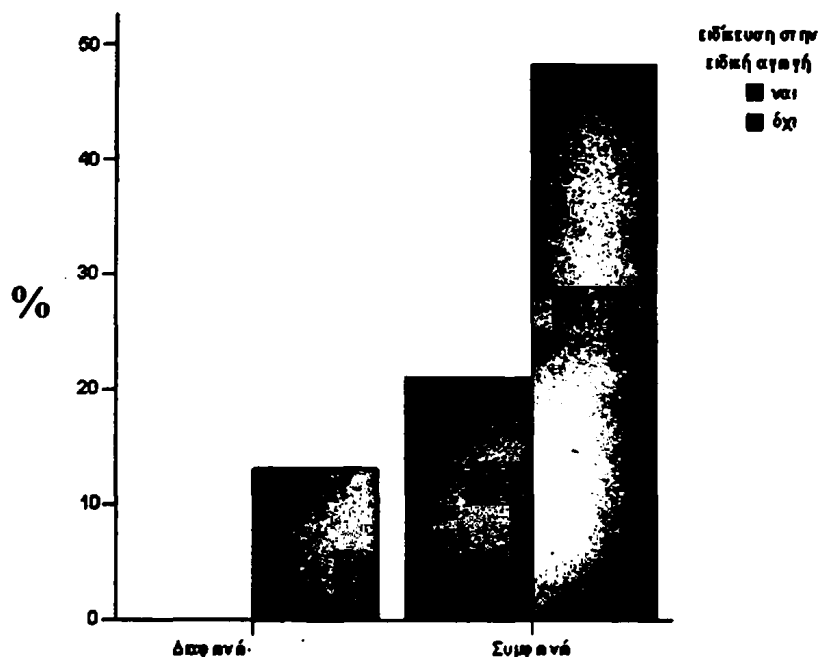
**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός ελευθερίας	Ασυμπτωτική Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	5,319(b)	1	,021		
Διόρθωση Συνέπειας	3,841	1	,050		
Αναλογία Πιθανότητας	8,504	1	,004		
Fisher's Exact Test				,032	,015
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	5,254	1	,022		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	82				



### Ιστόγραμμα 5:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να διακρίνουν μαθητές με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή



Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται σαφές ότι η δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού να διακρίνει αν ένας μαθητής του έχει προβλήματα δυσλεξίας επηρεάζεται από τον παράγοντα Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

Η προαναφερθείσα άποψη περί δυνατότητας του εκπαιδευτικού ως προς τη διάγνωση προβλημάτων δυσλεξίας σε έναν μαθητή είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,197$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,393$ )
- ✓ Βασικές σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Περαιτέρω σπουδές ( $p=0,135$ )

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας στους παράγοντες Βασικές σπουδές και Περαιτέρω Σπουδές χρησιμοποιήθηκε το Fisher's Exact Test επειδή υπήρχε ένα κελί με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 και συνεπώς το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) δεν μπορούσε να εφαρμοστεί.

Ακολούθως, η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσον είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία (ερώτηση 12) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συνάφεια με τους παράγοντες:

✓ Φύλο ( $p=0,026$ )

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν. 6) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ. 6) που ακολουθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών (54%) θεωρεί ότι μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (69%) θεωρεί ότι δε μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία.

Πίνακας 6 :

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα Φύλο

Πίνακας Συνάφειας

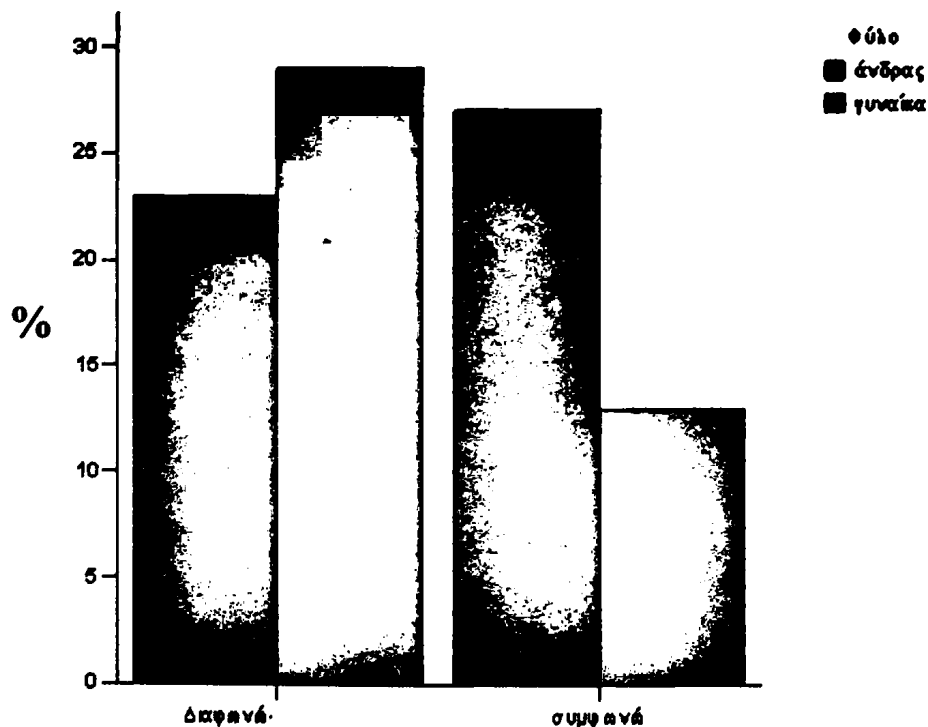
	Φύλο		Συνολο
	άνδρας	γυναίκα	
Διαφωνώ	23	29	52
	28,3	23,7	52,0
	44,2%	55,8%	100,0%
	46,0%	69,0%	56,5%
	25,0%	31,5%	56,5%
συμφωνώ	27	13	40
	21,7	18,3	40,0
	67,5%	32,5%	100,0%
	54,0%	31,0%	43,5%
	29,3%	14,1%	43,5%
Συνολο	50	42	92
	50,0	42,0	92,0
	54,3%	45,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	54,3%	45,7%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτική Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	4,934(b)	1	,026		
Διόρθωση Συνέπειας	4,041	1	,044		
Αναλογία Πιθανότητας	5,003	1	,025		
Fisher's Exact Test				,035	,022
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	4,880	1	,027		
N Εγκυρων Περπτώσεων	92				

### Ιστόγραμμα 6:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα Φύλο



✓ Ηλικία ( $p=0,004$ )

Από το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) φαίνεται ότι η άποψη-αυτή εξαρτάται από τον παράγοντα Ηλικία ( $p=0,004$ ). Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα (πιν. 7) συνάφειας και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ. 7) που ακολουθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ηλικία κάτω των 45 ετών (70,8%) θεωρεί ότι μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό όσων εκπαιδευτικών είναι κάτω από 45 ετών (60,5%) θεωρεί ότι δε μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία.

**Πίνακας 7:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάρτηση με τον παράγοντα Ηλικία**

**Πίνακας Συνάφειας**

	Ηλικία		Σύνολο
	κάτω των 45 ετών	πάνω των 45 ετών	
Διαφωνώ	34	15	49
	27,3	21,7	49,0
	69,4%	30,6%	100,0%
	70,8%	39,6%	67,0%
	39,5%	17,4%	67,0%
συμφωνώ	14	23	37
	20,7	16,3	37,0
	37,8%	62,2%	100,0%
	29,2%	60,6%	43,0%
	16,3%	26,7%	43,0%
Σύνολο	48	38	86
	48,0	38,0	86,0
	66,7%	44,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	66,7%	44,2%	100,0%

33

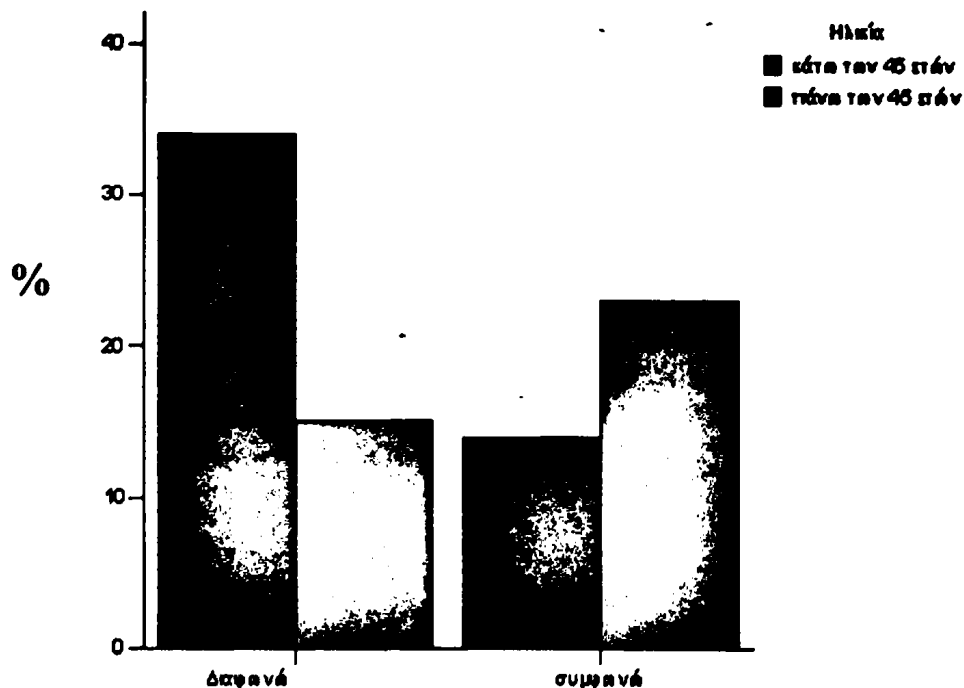


### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτική Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	8,509(b)	1	,004		
Διόρθωση Συνέπειας	7,278	1	,007		
Αναλογία Πιθανότητας	8,610	1	,003		
Fisher's Exact Test				,005	,003
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	8,410	1	,004		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	88				

### Ιστόγραμμα 7:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία



✓ Περαιτέρω σπουδές ( $p=0,000$ )

Από το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) φαίνεται ότι η ερ12 εξαρτάται από τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,000$ ). Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν. 8) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.8) που ακολουθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο/μετεκπαίδευση (73%) θεωρεί

ότι μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό όσων εκπαιδευτικών έχουν κάνει εξομίωση (71,4%) θεωρεί ότι δε μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία.

**Πίνακας 8:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές**

**Πίνακας συνάφειας**

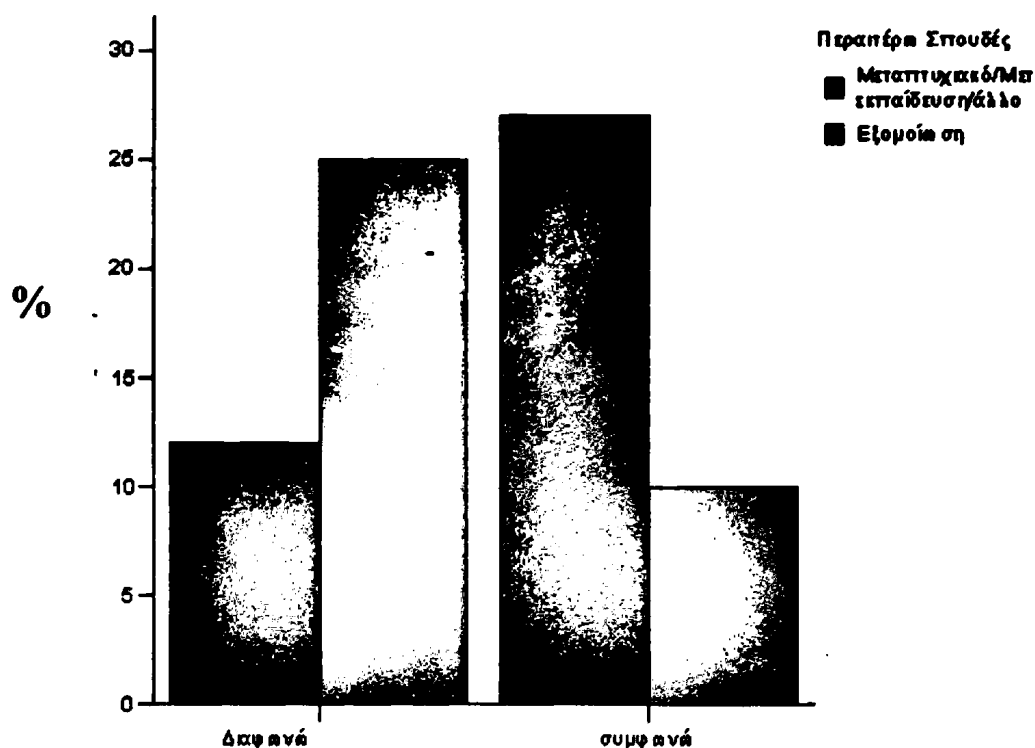
	Περαιτέρω Σπουδές		Σύνολο
	Μεταπτυχιακό/ Μετεκπαίδευση /άλλο	Εξομίωση	
Διαφωνώ	12	25	37
	19,5	17,5	37,0
	32,4%	67,6%	100,0%
	30,8%	71,4%	50,0%
	16,2%	33,8%	50,0%
Συμφωνώ	27	10	37
	19,5	17,5	37,0
	73,0%	27,0%	100,0%
	69,2%	28,6%	50,0%
	36,5%	13,5%	50,0%
Σύνολο	39	35	74
	39,0	35,0	74,0
	52,7%	47,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	52,7%	47,3%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτική Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	12,198(b)	1	,000		
Διόρθωση Συνέπειας	10,626	1	,001		
Αναλογία Πιθανότητας	12,562	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,000
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	12,033	1	,001		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	74				

### Ιστόγραμμα 8:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές



✓ Ειδίκευση στην ειδική αγωγή ( $p=0,000$ )

Από το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) φαίνεται ότι η ερ12 εξαρτάται από τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,000$ ). Όπως προκύπτει από

τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν. 9) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνότητων (ιστ. 9) που ακολουθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή (85,7%) θεωρεί ότι μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή (67,7%) θεωρεί ότι δε μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία.

**Πίνακας 9:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή**

**Πίνακας Συνάφειας**

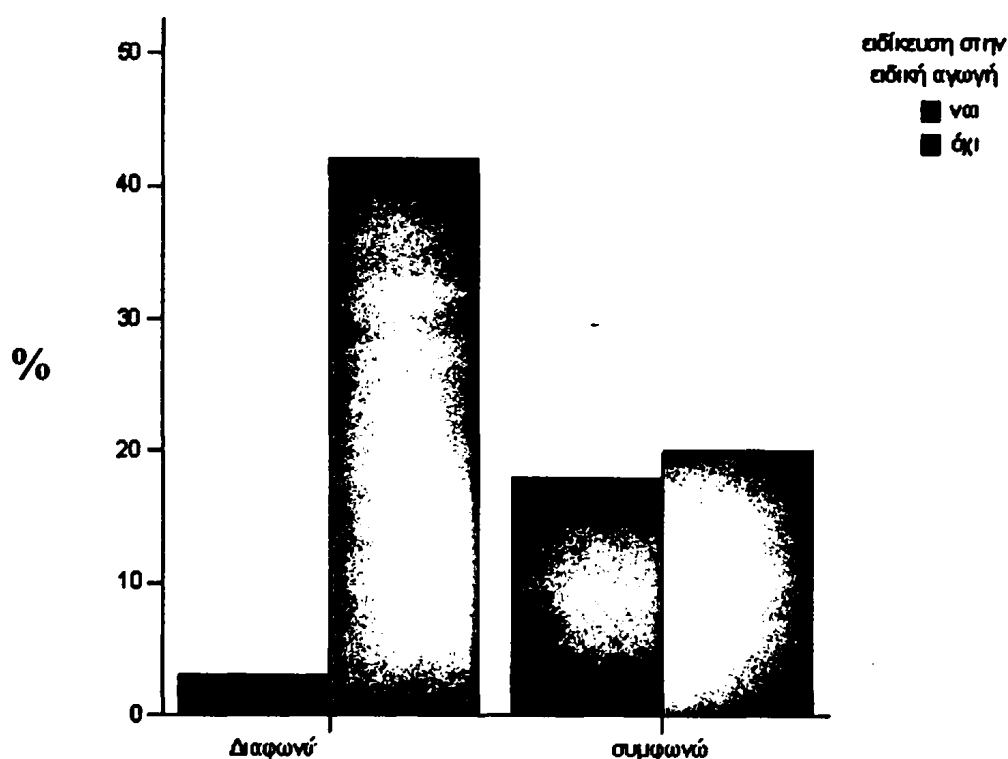
	ειδίκευση στην ειδική αγωγή		Σύνολο
	ναι	όχι	
Διαφωνώ	3	42	45
	11,4	33,6	45,0
	6,7%	93,3%	100,0%
	14,3%	67,7%	54,2%
	3,6%	50,6%	54,2%
συμφωνώ	18	20	38
	9,6	28,4	38,0
	47,4%	52,6%	100,0%
	85,7%	32,3%	45,8%
	21,7%	24,1%	45,8%
Σύνολο	21	62	83
	21,0	62,0	83,0
	25,3%	74,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	25,3%	74,7%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτική Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	18,059(b)	1	,000		
Διόρθωση Συνέπειας	15,969	1	,000		
Αναλογία Πιθανότητας	19,275	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	17,841	1	,000		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	83				

### Ιστόγραμμα 9:

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή**



Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η δυνατότητα ενός εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία επηρεάζεται από τους παράγοντες Φύλο, Ηλικία, Περαιτέρω Σπουδές και Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Επίσης, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της άποψης των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να

αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία με τον παράγοντα Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ ). Χρησιμοποιήθηκε το Fisher's Exact Test επειδή υπήρχαν δύο κελιά με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 και συνεπώς το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) δεν μπορούσε να εφαρμοστεί.

Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης του (ερώτηση 13), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), δεν εξαρτάται από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,128$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,564$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,469$ )
- ✓ Ειδίκευση την Ειδική Αγωγή ( $p=0,281$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στο αν τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς (ερώτηση 14), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι εξαρτάται από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,006$ )

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.10) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.10) που παρατίθεται, το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών (52%) θεωρεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (76,2%) διαφωνεί με την παραπάνω θεώρηση.

**Πίνακας 10:**

**Ποσοστά συχνότητας των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι τα παιδιά με  
δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς σε συνάφεια με τον παράγοντα  
Φύλο**

**Πίνακας Συνάφειας**

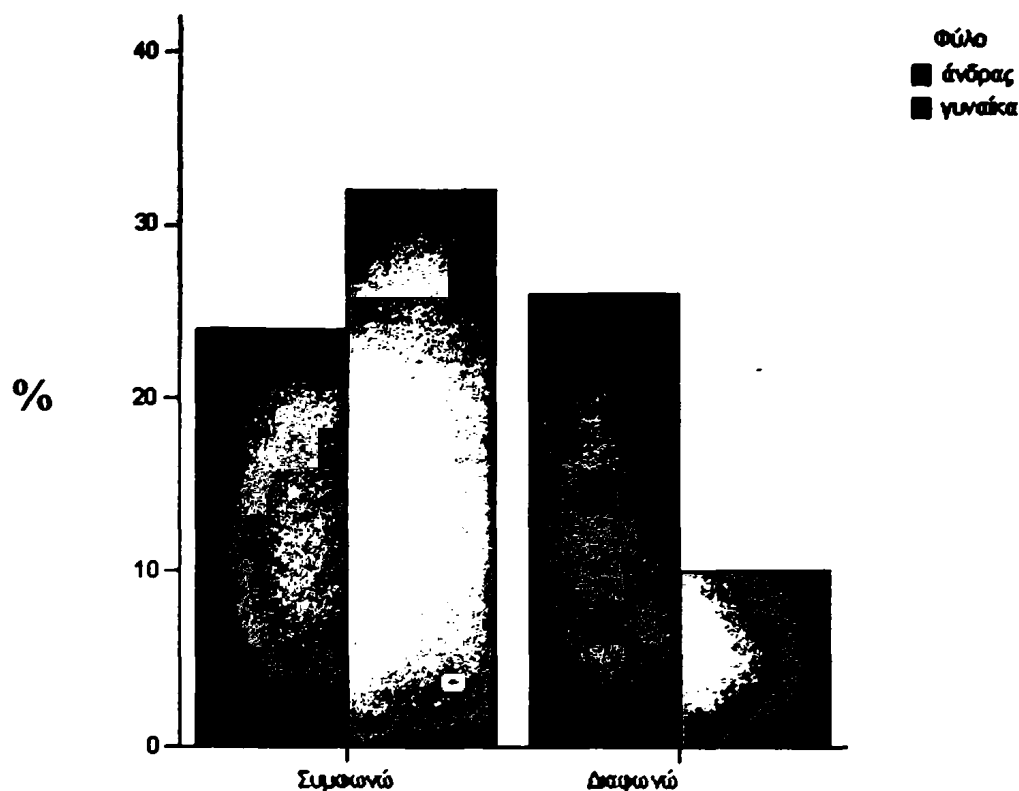
	Φύλο		Σύνολο
	άνδρας	γυναίκα	
Συμφωνώ	24	32	56
	30,4	25,6	56,0
	42,9%	57,1%	100,0%
	48,0%	76,2%	60,9%
	26,1%	34,8%	60,9%
Διαφωνώ	26	10	36
	19,6	16,4	36,0
	72,2%	27,8%	100,0%
	52,0%	23,8%	39,1%
	28,3%	10,9%	39,1%
Σύνολο	50	42	92
	50,0	42,0	92,0
	54,3%	45,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	54,3%	45,7%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	7,616(b)	1	,006		
Διόρθωση Συνέπειας	6,478	1	,011		
Αναλογία Πιθανότητας	7,816	1	,005		
Fisher's Exact Test				,010	,005
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	7,533	1	,006		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	92				

### Ιστόγραμμα 10:

Ποσοστά συχνότητας των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς σε συνάφεια με τον παράγοντα Φύλο



✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,013$ ).

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.11) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.11) που ακολουθεί, το μεγαλύτερο ποσοστό όσων έχουν αποκτήσει ειδίκευση στην ειδική αγωγή (66,7%) θεωρεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν ειδικευτεί στην ειδική αγωγή (64,5%) διαφωνεί με την παραπάνω θεώρηση.



**Πίνακας 11:**

**Ποσοστά συχνότητας των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή**

**Πίνακας Συνάφειας**

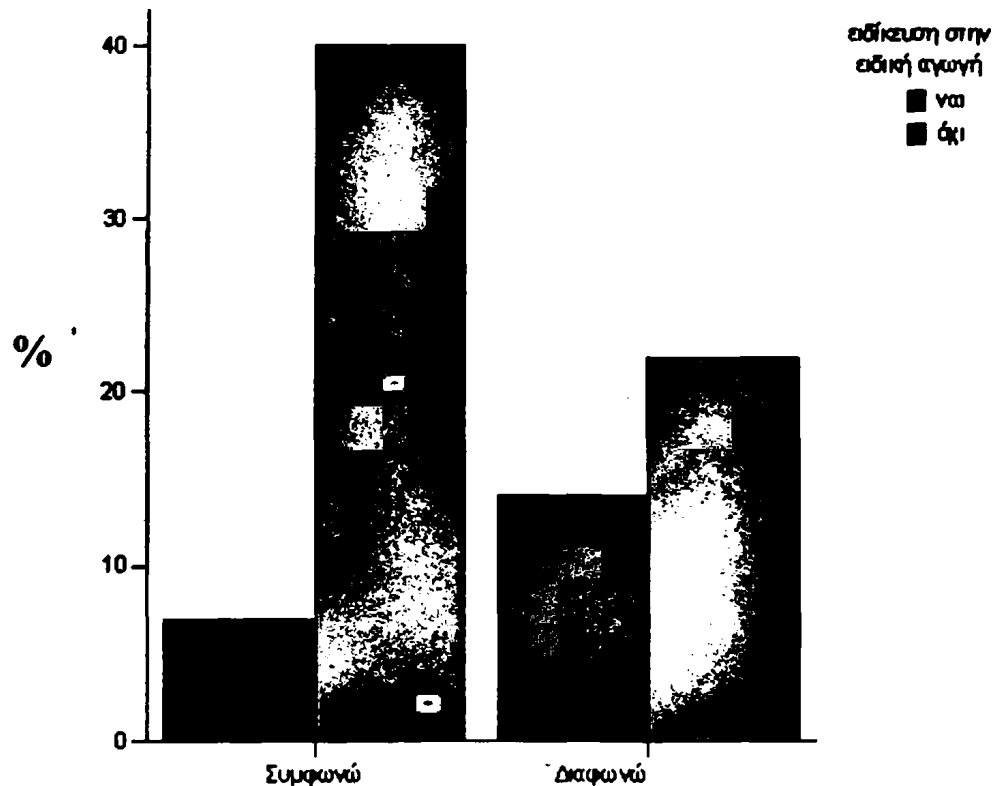
	ειδίκευση στην ειδική αγωγή		Σύνολο
	ναι	όχι	
Συμφωνώ	7	40	47
	11,9	35,1	47,0
	14,9%	85,1%	100,0%
	33,3%	64,5%	56,6%
	8,4%	48,2%	56,6%
Διαφωνώ	14	22	36
	9,1	26,9	36,0
	38,9%	61,1%	100,0%
	66,7%	35,5%	43,4%
	16,9%	26,5%	43,4%
Σύνολο	21	62	83
	21,0	62,0	83,0
	25,3%	74,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	25,3%	74,7%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	6,210(b)	1	,013		
Διόρθωση Συνέπειας	5,006	1	,025		
Αναλογία Πιθανότητας	6,218	1	,013		
Fisher's Exact Test				,021	,013
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	6,136	1	,013		
N Εγκυρων Περπτώσεων	83				

### Ιστόγραμμα 11:

Ποσοστά συχνότητας των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή



Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς επηρεάζεται από τους παράγοντες Φύλο και Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Ωστόσο, από το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) φαίνεται ότι η παραπάνω άποψη δεν εξαρτάται από τους παράγοντες:

- ✓ Ηλικία ( $p=0,127$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,564$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,733$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν μειωμένη επίδοση σε όλα τα μαθήματα (ερώτηση 15), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι δεν εξαρτάται από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,730$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,210$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,308$ )
- ✓ Ειδική Αγωγή ( $p=0,554$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθήσουν τμήμα ένταξης/ειδικό σχολείο (ερώτηση 16), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι εξαρτάται από τον παράγοντα:

- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,007$ ).

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.12) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.12) που ακολουθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν ειδικευθεί στην Ειδική Αγωγή και θεωρούν ότι τα δυσλεκτικά παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν ένα τμήμα ένταξης είναι 85,7% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τη σχετική ειδίκευση είναι μόλις 52,5%.

**Πίνακας 12:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία πρέπει να ακολουθήσουν τμήμα ένταξης/ειδικό τμήμα σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή**

**Πίνακας Συνάφειας**

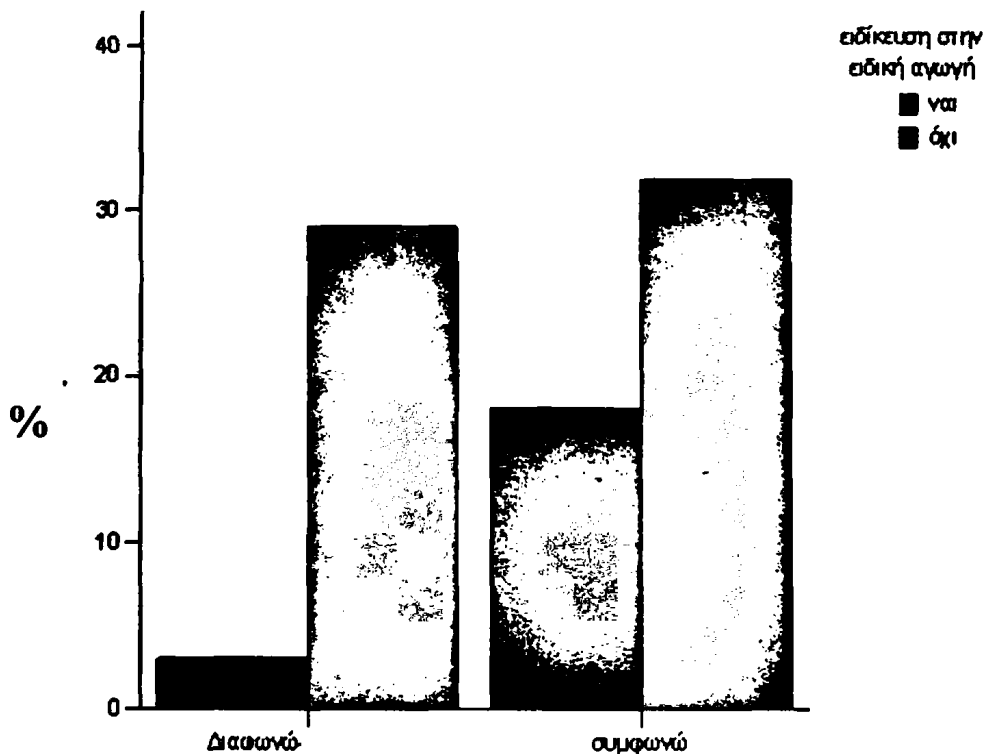
	ειδίκευση στην ειδική αγωγή		Σύνολο
	ναι	όχι	
Διαφωνώ	3	29	32
	8,2	23,8	32,0
	9,4%	90,6%	100,0%
	14,3%	47,6%	39,0%
	3,7%	36,4%	39,0%
συμφωνώ	18	32	50
	12,8	37,2	50,0
	36,0%	64,0%	100,0%
	85,7%	82,6%	81,0%
	22,0%	39,0%	61,0%
Σύνολο	21	61	82
	21,0	61,0	82,0
	26,6%	74,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	26,6%	74,4%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	7,260(b)	1	,007		
Διόρθωση Συνέπειας	6,930	1	,015		
Αναλογία Πιθανότητας	8,061	1	,006		
Fisher's Exact Test				,009	,008
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	7,172	1	,007		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	82				

### Ιστόγραμμα 12:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία πρέπει να ακολουθήσουν τμήμα ένταξης/ειδικό τμήμα σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή



Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι τα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθήσουν τμήμα ένταξης/ειδικό σχολείο επηρεάζεται από τον παράγοντα Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Ωστόσο, από το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) φαίνεται ότι η άποψη αυτή δεν εξαρτάται από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,305$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,593$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,279$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,448$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία (ερώτηση

17), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι εξαρτάται από τον παράγοντα:

✓ Ηλικία ( $p=0,046$ ).

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.13) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.13) που ακολουθεί, από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία το 66,7% είναι πάνω από 45 ετών ενώ μεταξύ αυτών που διαφωνούν με τη θεώρηση αυτή μόλις το 38,6% είναι πάνω από 45 ετών.

**Πίνακας 13:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δε παίρνει τα κατάλληλα μέτρα σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία**

**Πίνακας Συνάφειας**

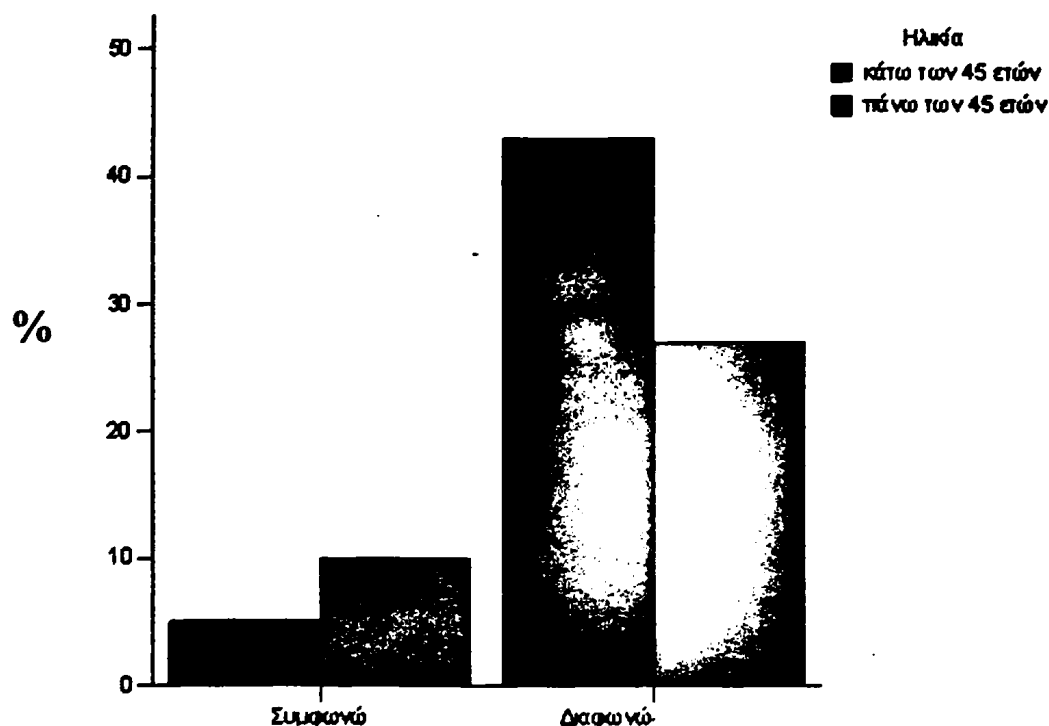
	Ηλικία		Σύνολο
	κάτω των 45 ετών	πάνω των 45 ετών	
Συμφωνώ	5	10	15
	8,5	6,5	15,0
	33,3%	66,7%	100,0%
	10,4%	27,0%	17,6%
	5,9%	11,8%	17,6%
Διαφωνώ	43	27	70
	39,5	30,5	70,0
	61,4%	38,6%	100,0%
	89,6%	73,0%	82,4%
	50,6%	31,8%	82,4%
Σύνολο	48	37	85
	48,0	37,0	85,0
	56,5%	43,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	56,5%	43,5%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	3,967(b)	1	,046		
Διόρθωση Συνέπειας	2,906	1	,088		
Αναλογία Πιθανότητας	3,961	1	,047		
Fisher's Exact Test				,083	,044
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	3,920	1	,048		
N Εγκυρων Περπτώσεων	85				

### Ιστόγραμμα 13:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δε παίρνει τα κατάλληλα μέτρα σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία



Δηλαδή, η άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία επηρεάζεται από τον παράγοντα Ηλικία. Η ίδια άποψη είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες :

- ✓ Φύλο ( $p=0,481$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,421$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,314$ )
- ✓ Ειδική Αγωγή ( $p=1,000$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι στο σχολείο τους έχουν πάρει τα ενδεδειγμένα μέτρα για την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία (ερώτηση 18), από το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι εξαρτάται από τον παράγοντα:

- ✓ Ηλικία ( $p=0,003$ ).

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.14) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.14) που ακολουθεί, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι το σχολείο του πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας (όταν χρειάστηκε) είναι 62,2%, μεταξύ αυτών που είναι πάνω από 45 ετών ενώ μεταξύ αυτών που είναι κάτω από 45 ετών, σύμφωνα με την παραπάνω άποψη είναι μόλις το 29,8%.

**Πίνακας 14:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία**

**Πίνακας Συνάφειας**

	Ηλικία		Σύνολο
	κάτω των 45 ετών	πάνω των 45 ετών	
Διαφωνώ	33	14	47
	26,3	20,7	47,0
	70,2%	29,8%	100,0%
	70,2%	37,8%	56,0%
	39,3%	16,7%	56,0%
συμφωνώ	14	23	37
	20,7	16,3	37,0
	37,8%	62,2%	100,0%
	29,8%	62,2%	44,0%
	16,7%	27,4%	44,0%



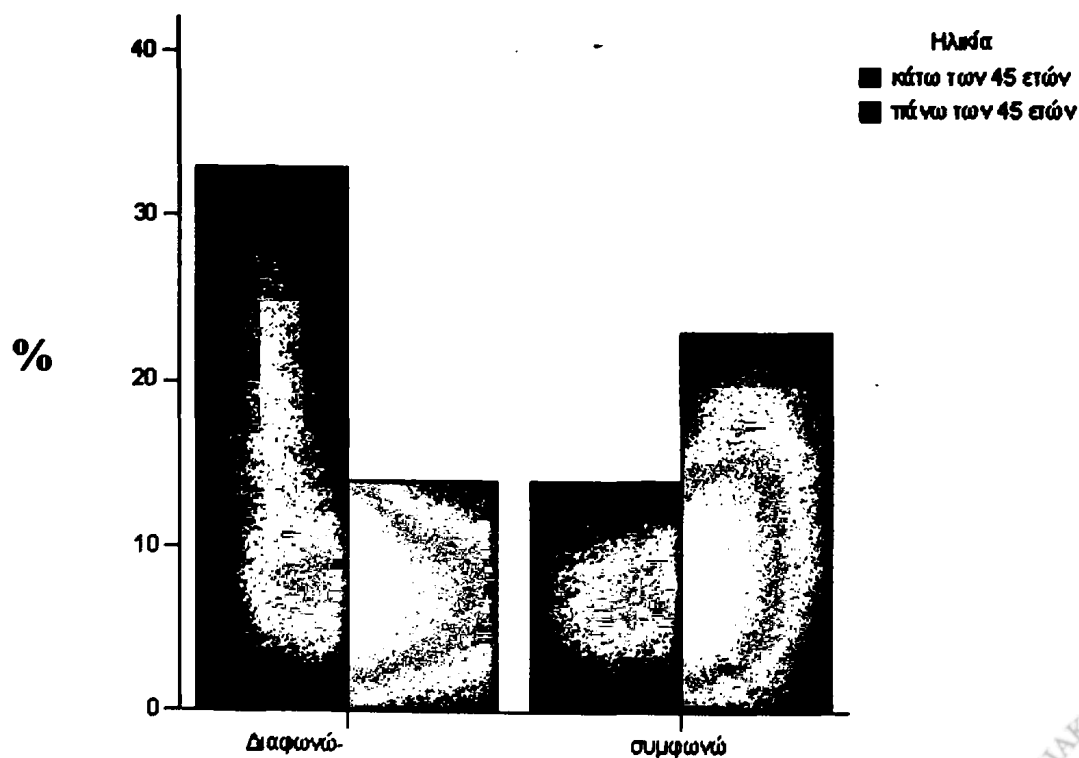
Σύνολο	47	37	84
	47,0	37,0	84,0
	56,0%	44,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	56,0%	44,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	8,804(b)	1	,003		
Διόρθωση Συνέπειας	7,540	1	,006		
Αναλογία Πιθανότητας	8,923	1	,003		
Fisher's Exact Test				,004	,003
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	8,700	1	,003		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	84				

#### Ιστόγραμμα 14:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία



✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,003$ ).

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.15) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.15) που ακολουθεί, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι το σχολείο του πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας (όταν χρειάστηκε) είναι 71,4%, μεταξύ αυτών που έχουν ειδικευθεί πάνω στην Ειδ. Αγωγή, ενώ μεταξύ αυτών που δεν έχουν ειδικευθεί μόνο το 34,4% θεωρεί ότι λήφθηκαν τα κατάλληλα μέτρα.

**Πίνακας 15:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή**

**Πίνακας Συνάφειας**

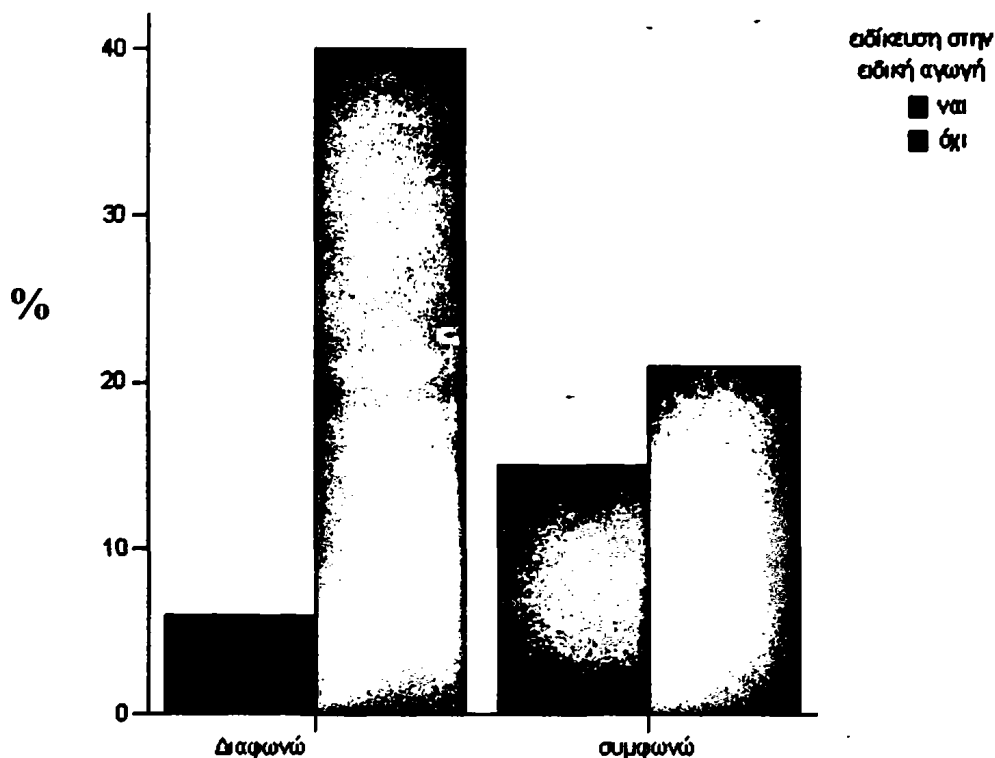
	ειδίκευση στην ειδική αγωγή		Σύνολο
	ναι	όχι	
Διαφωνώ	6	40	46
	11,8	34,2	46,0
	13,0%	87,0%	100,0%
	28,6%	65,6%	56,1%
	7,3%	48,8%	56,1%
συμφωνώ	15	21	36
	9,2	26,8	36,0
	41,7%	58,3%	100,0%
	71,4%	34,4%	43,9%
	18,3%	25,6%	43,9%
Σύνολο	21	61	82
	21,0	61,0	82,0
	25,6%	74,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	25,6%	74,4%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	8,685(b)	1	,003		
Διόρθωση Συνέπειας	7,247	1	,007		
Αναλογία Πιθανότητας	8,780	1	,003		
Fisher's Exact Test				,005	,003
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	8,579	1	,003		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	82				

### Ιστόγραμμα 15:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή



Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η άποψη ενός εκπαιδευτικού στο σχολείο του έχουν πάρει τα ενδεδειγμένα μέτρα για την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία επηρεάζεται από τους παράγοντες Ηλικία και Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Ωστόσο, η παραπάνω άποψη είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,448$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,595$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,150$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η δυσλεξία δεν αποτελεί τόσο σοβαρό πρόβλημα για το μαθητή όσο παρουσιάζεται (ερώτηση 19), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square) είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,760$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,711$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,616$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,137$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,702$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η δυσλεξία αντιμετωπίζεται από μόνη της όταν το παιδί ωριμάσει (ερώτηση 20), σύμφωνα με το Fisher's Exact Test που χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι εξαρτάται από τα επίπεδα του παράγοντα:

- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,047$ )

Όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας (πιν.16) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.16) που ακολουθεί το 2,6% αυτών που έχουν Μεταπτυχιακό/Μετεκπαίδευση θεωρεί ότι η δυσλεξία αντιμετωπίζεται από μόνη της με την ωρίμανση των παιδιών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μεταξύ αυτών που έχουν κάνει εξομίωση προσεγγίζει το 17%.

**Πίνακας 16:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η δυσλεξία αντιμετωπίζεται μόνη της όταν ωριμάσει το παιδί σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές**

**Πίνακας Συνάφειας**

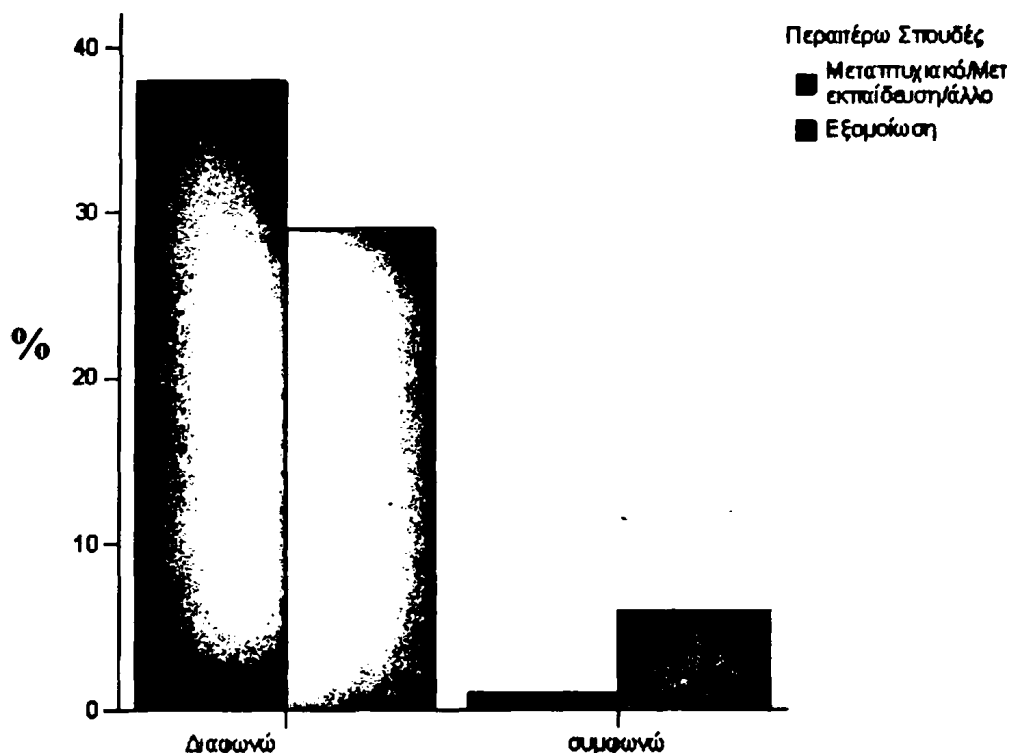
	Περαιτέρω Σπουδές		Σύνολο
	Μεταπτυχιακό/ Μετεκπαίδευση /άλλο	Εξομίωση	
Διαφωνώ	38	29	67
	35,3	31,7	67,0
	56,7%	43,3%	100,0%
	97,4%	82,9%	90,5%
	51,4%	39,2%	90,5%
συμφωνώ	1	6	7
	3,7	3,3	7,0
	14,3%	85,7%	100,0%
	2,6%	17,1%	9,5%
	1,4%	8,1%	9,5%
Σύνολο	39	35	74
	39,0	35,0	74,0
	52,7%	47,3%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	52,7%	47,3%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	4,578(b)	1	,032		
Διόρθωση Συνέπειας	3,034	1	,082		
Αναλογία Πιθανότητας	4,959	1	,026		
Fisher's Exact Test				,047	,039
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	4,516	1	,034		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	74				

### Ιστόγραμμα 16:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η δυσλεξία αντιμετωπίζεται μόνη της όταν ωριμάσει το παιδί σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές



Δηλαδή, η άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι η δυσλεξία αντιμετωπίζεται από μόνη της όταν το παιδί ωριμάσει επηρεάζεται από τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές. Αντιθέτως είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=1,000$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=1,000$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,323$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η δυσλεξία είναι οργανικό πρόβλημα το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα βαθμό αλλά όχι να εξαλειφθεί (ερώτηση 21), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι εξαρτάται από τον παράγοντα:

✓ Ηλικία ( $p=0,016$ ).

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.17) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.17) που παρατίθεται, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι η δυσλεξία αντιμετωπίζεται αλλά δεν εξαλείφεται είναι 10,6%, μεταξύ αυτών που είναι κάτω των 45 ετών, ενώ μεταξύ αυτών που είναι πάνω των 45 ετών φτάνει το 31,6%.

**Πίνακας 17:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η δυσλεξία είναι οργανικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται αλλά δεν εξαλείφεται σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία**

**Πίνακας Συνάφειας**

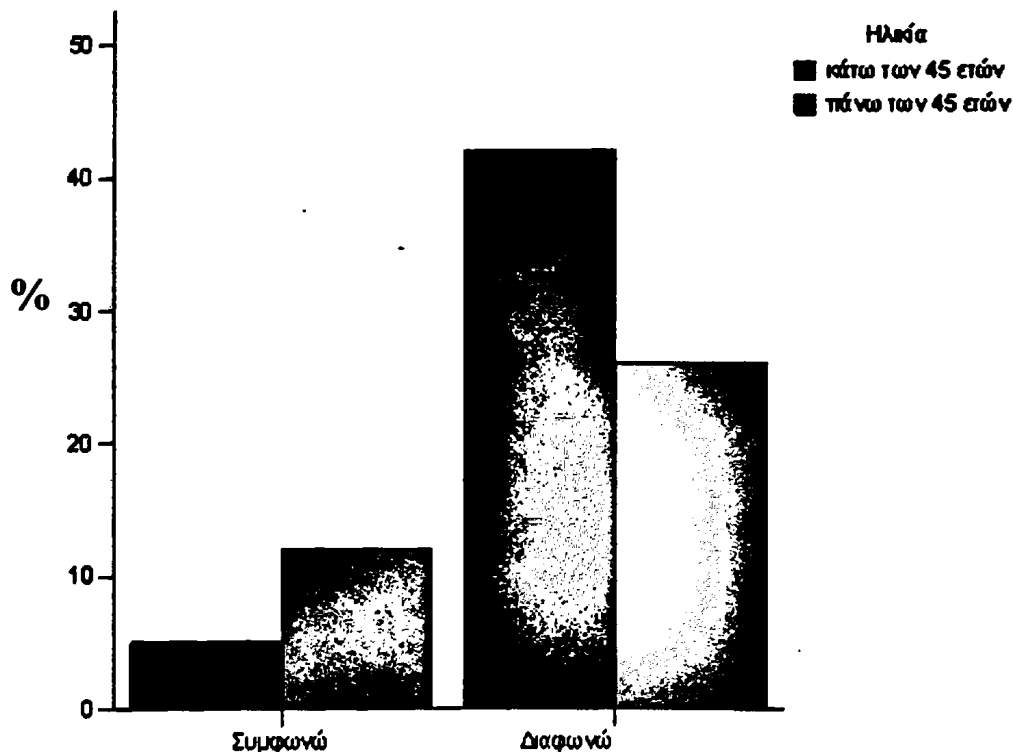
	Ηλικία		Σύνολο
	κάτω των 45 ετών	πάνω των 45 ετών	
Συμφωνώ	5	12	17
	9,4	7,6	17,0
	29,4%	70,6%	100,0%
	10,6%	31,6%	20,0%
	5,9%	14,1%	20,0%
Διαφωνώ	42	26	68
	37,6	30,4	68,0
	61,8%	38,2%	100,0%
	89,4%	68,4%	80,0%
	49,4%	30,6%	80,0%
Σύνολο	47	38	85
	47,0	38,0	85,0
	55,3%	44,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	55,3%	44,7%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	5,759(b)	1	,016		
Διόρθωση Συνέπειας	4,524	1	,033		
Αναλογία Πιθανότητας	5,815	1	,016		
Fisher's Exact Test				,027	,017
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	5,691	1	,017		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	85				

### Ιστόγραμμα 17:

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η δυσλεξία είναι οργανικό πρόβλημα που αντιμετωπίζεται αλλά δεν εξαλείφεται σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία**



Αντιθέτως η άποψη αυτή είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,557$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,798$ )



- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,749$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα όσα υποστηρίζουν οι ειδικοί για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας δεν προσφέρουν τίποτα στην πράξη (ερώτηση 22), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$ (chi-square), φαίνεται ότι είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,609$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,933$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,53$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,092$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,134$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζει το πρόβλημα με σοβαρότητα (ερώτηση 23), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$ (chi-square), φαίνεται ότι είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,639$ )
- ✓ Ηλικία. ( $p=0,384$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,553$ ).
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,411$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,232$ )

Η εμπειρική χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ερώτηση 24) , σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$ (chi-square), φαίνεται ότι είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο. ( $p=0,942$ )
- ✓ Ηλικία. ( $p=0,243$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,541$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,106$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,354$ )

Η πιστοποιημένη γνώση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (ερώτηση 24<sup>Α</sup>), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), εξαρτάται από τον παράγοντα:

✓ Φύλο ( $p=0,047$ )

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.18) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.18) που ακολουθεί το ποσοστό των ανδρών που δεν γνωρίζει πιστοποιημένα υπολογιστές είναι 56,3% ενώ το ποσοστό αυτό στον πληθυσμό των γυναικών φτάνει το 76,2%.

**Πίνακας 18:**  
**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πιστοποιημένα υπολογιστές σε συνάφεια με τον παράγοντα Φύλο**

**Πίνακας Συνάφειας**

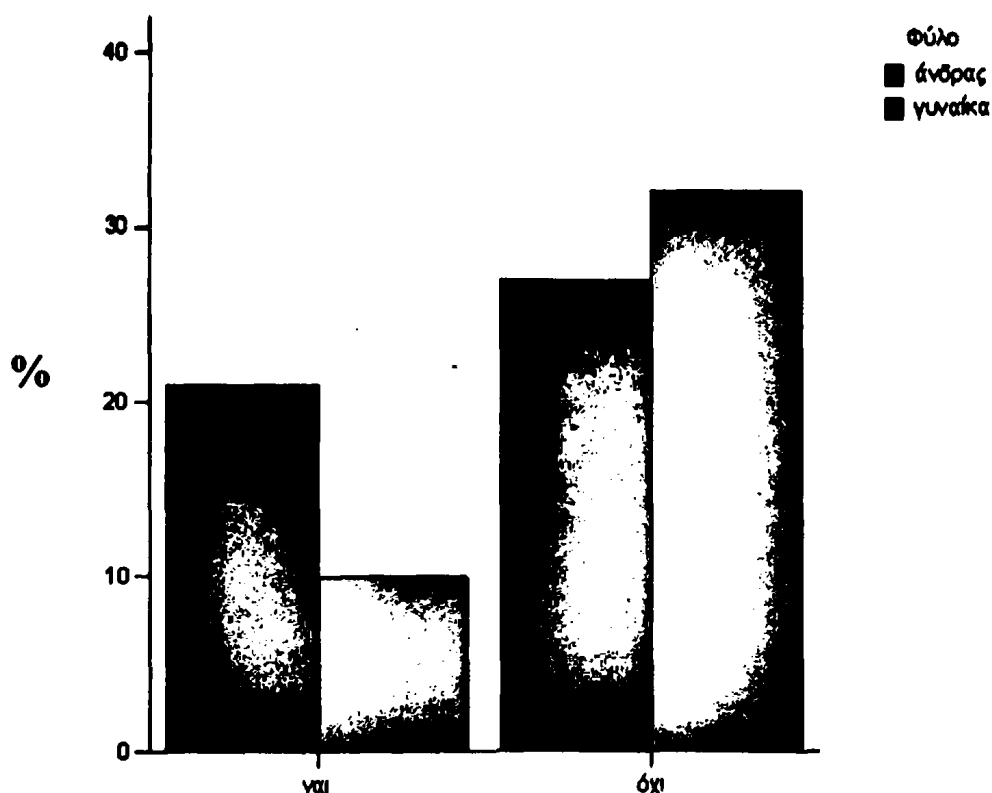
	Φύλο		Σύνολο
	άνδρας	γυναίκα	
ναι	21	10	31
	16,5	14,5	31,0
	67,7%	32,3%	100,0%
	43,8%	23,8%	34,4%
	23,3%	11,1%	34,4%
όχι	27	32	59
	31,5	27,5	59,0
	45,8%	54,2%	100,0%
	56,3%	76,2%	65,6%
	30,0%	35,6%	65,6%
Σύνολο	48	42	90
	48,0	42,0	90,0
	53,3%	46,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	53,3%	46,7%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	3,944(b)	1	,047		
Διόρθωση Συνέπειας	3,111	1	,078		
Αναλογία Πιθανότητας	4,014	1	,045		
Fisher's Exact Test				,075	,038
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	3,901	1	,048		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	90				

### Ιστόγραμμα 18:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πιστοποιημένα υπολογιστές σε συνάφεια με τον παράγοντα Φύλο



✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,024$ )

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.19) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.19) που ακολουθεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει Μεταπτυχιακό/Μετεκπαίδευση που γνωρίζει πιστοποιημένα υπολογιστές είναι 52,6%, ενώ το ποσοστό αυτό για εκείνους που έχουν κάνει εξομοίωση είναι μόνο 26,5% .

**Πίνακας 19:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πιστοποιημένα υπολογιστές σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές**

**Πίνακας Συνάφειας**

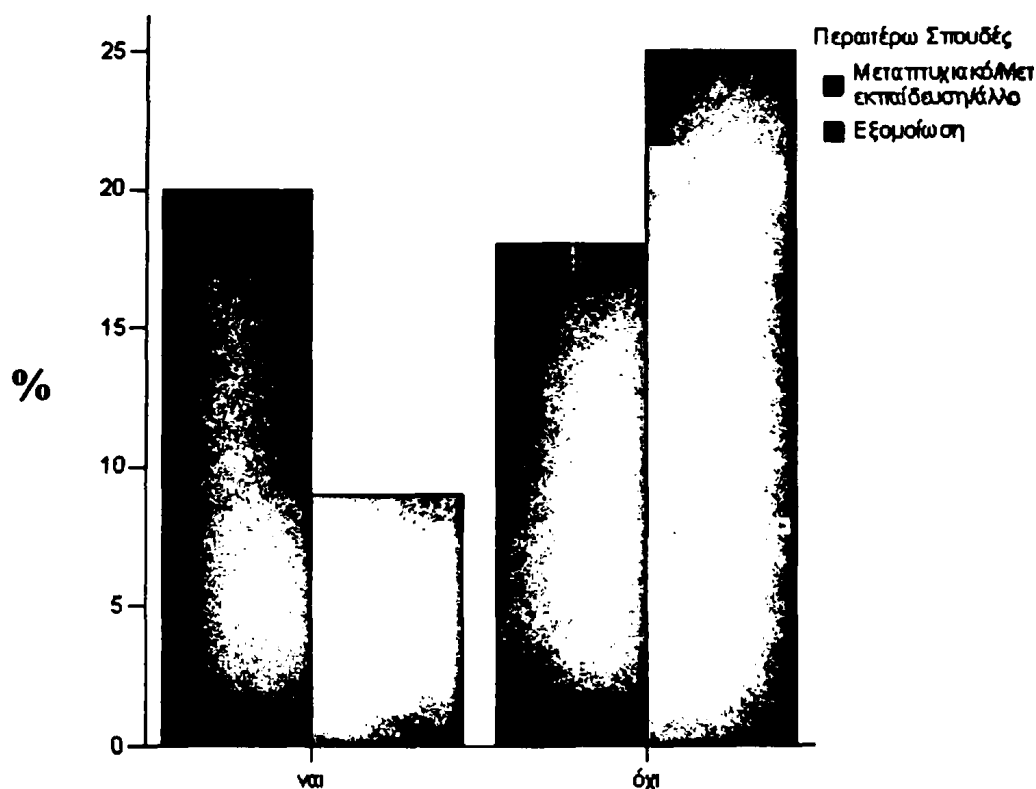
	Περαιτέρω Σπουδές		Σύνολο
	Μεταπτυχιακ ό/Μετεκπαίδε υση/άλλο	Εξομοίωση	
ναι	20	9	29
	15,3	13,7	29,0
	69,0%	31,0%	100,0%
	52,6%	26,5%	40,3%
	27,8%	12,5%	40,3%
όχι	18	25	43
	22,7	20,3	43,0
	41,9%	58,1%	100,0%
	47,4%	73,5%	59,7%
	25,0%	34,7%	59,7%
Σύνολο	38	34	72
	38,0	34,0	72,0
	52,8%	47,2%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	52,8%	47,2%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	5,105(b)	1	,024		
Διόρθωση Συνέπειας	4,076	1	,044		
Αναλογία Πιθανότητας	5,201	1	,023		
Fisher's Exact Test				,031	,021
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	5,035	1	,025		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	72				

### Ιστόγραμμα 19:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που γνωρίζουν πιστοποιημένα υπολογιστές σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές



Δηλαδή, η γνώση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών πιστοποιημένα επηρεάζεται από τους παράγοντες Φύλο και Περαιτέρω Σπουδές. Η εν λόγω άποψη είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Ηλικία ( $p=0,412$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,289$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,784$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι γνωρίζουν ικανοποιητικά τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας (ερώτηση 25), σύμφωνα με το Fisher's Exact Test που χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση, φαίνεται ότι εξαρτάται από τα επίπεδα του παράγοντα:

✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,008$ )

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.20) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.20) που παρατίθεται, το 26,3% αυτών που έχουν Μεταπτυχιακό/Μετεκπαίδευση γνωρίζει ικανοποιητικά λογισμικά σχετικά με τη δυσλεξία, ενώ από αυτούς που έχουν κάνει εξομοίωση μόνο το 3%, γνωρίζει τέτοια λογισμικά.

**Πίνακας 20:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι γνωρίζουν ικανοποιητικά τα λογισμικά για τη δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές**

**Πίνακας συνάφειας**

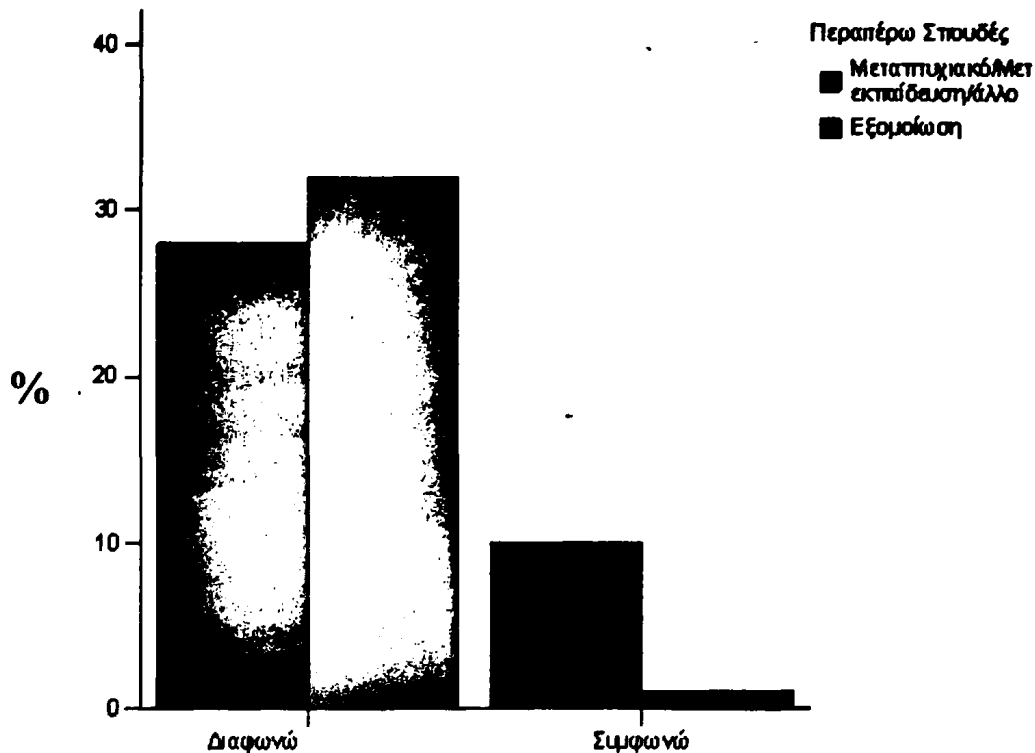
	Περαιτέρω Σπουδές		Σύνολο
	Μεταπτυχιακό/Μετεκπαίδευση/άλλο	Εξομοίωση	
Διαφωνώ	28	32	60
	32,1	27,9	60,0
	46,7%	53,3%	100,0%
	73,7%	97,0%	84,5%
	39,4%	45,1%	84,5%
Συμφωνώ	10	1	11
	5,9	5,1	11,0
	90,9%	9,1%	100,0%
	26,3%	3,0%	15,5%
	14,1%	1,4%	15,5%
Σύνολο	38	33	71
	38,0	33,0	71,0
	53,5%	46,5%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	53,5%	46,5%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	7,314(b)	1	,007		
Διόρθωση Συνέπειας	5,644	1	,018		
Αναλογία Πιθανότητας	8,462	1	,004		
Fisher's Exact Test				,008	,007
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	7,211	1	,007		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	71				

### Ιστόγραμμα 20:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι γνωρίζουν ικανοποιητικά τα λογισμικά για τη δυσλεξία σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές



Η άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι γνωρίζει ικανοποιητικά τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας επηρεάζεται από τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές, αλλά, από το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι δεν εξαρτάται από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,115$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,201$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,158$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η χρήση των προγραμμάτων για τα παιδιά με δυσλεξία είναι αποτελεσματικότερη από τις κλασικές μεθόδους αντιμετώπισης (ερώτηση 26), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,839$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,795$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,171$ )
- ✓ Ειδική Αγωγή ( $p=0,308$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η χρήση τέτοιων λογισμικών δεν προσφέρει κάτι ιδιαίτερο στους μαθητές με δυσλεξία (ερώτηση 27), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,261$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,465$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,125$ )
- ✓ Ειδική Αγωγή ( $p=0,239$ )

Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα λογισμικά που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξία (ερώτηση 28), σύμφωνα με το Fisher's Exact Test που χρησιμοποιείται σε αυτή την περίπτωση, είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,586$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,089$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )



- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=0,496$ ).
- ✓ Ειδική Αγωγή ( $p=0,163$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι το ευχάριστο περιβάλλον που προσφέρει ένα λογισμικό ελκύει το μαθητή με δυσλεξία (ερώτηση 29), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,749$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,773$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,563$ ).
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές . ( $p=0,250$ ).
- ✓ Ειδική Αγωγή ( $p=0,509$ )

-Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζονται σε μεγάλη έκταση τα λογισμικά που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας (ερώτηση 30), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  chi-square, φαίνεται ότι εξαρτάται από τα επίπεδα του παράγοντα:

- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=0,015$ )

Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας (πιν.21) και φαίνεται από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.21) που παρατίθεται, το 95,2% αυτών που έχουν Ειδική Αγωγή θεωρεί ότι εφαρμόζονται επαρκώς τα λογισμικά που σχετίζονται με τη δυσλεξία ενώ από αυτούς που δεν έχουν ειδικευτεί στη Ειδική Αγωγή το ποσοστό που είναι σύμφωνο με την παραπάνω άποψη είναι (αρκετά μικρότερο) 68,9%.

**Πίνακας 21:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζονται επαρκώς τα λογισμικά σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή**

**Πίνακας Συνάφειας**

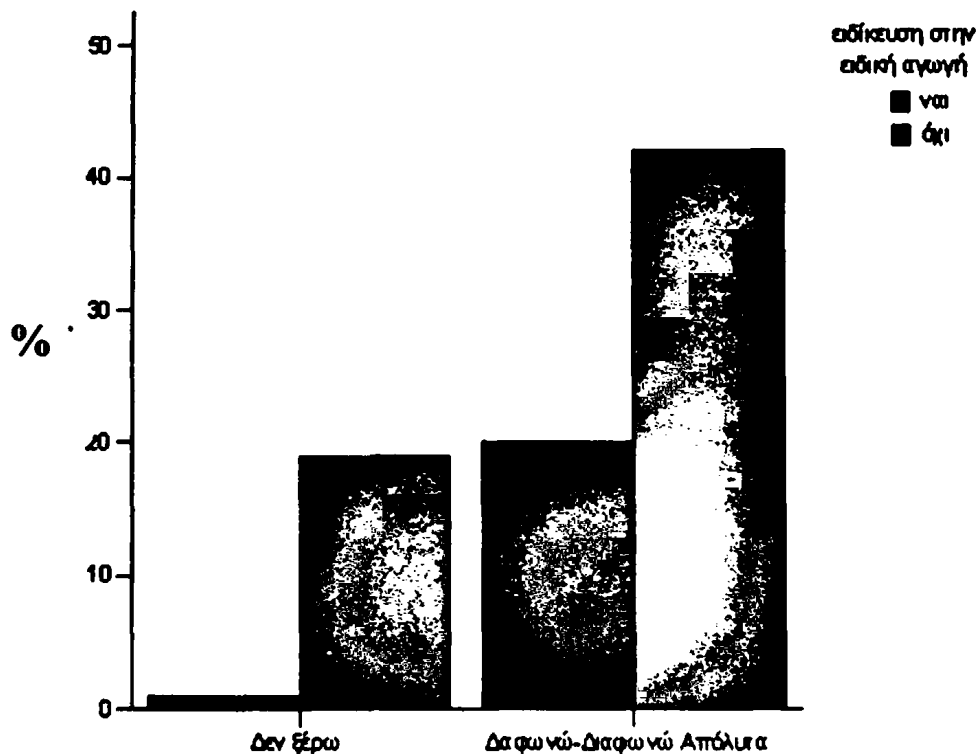
	ειδίκευση στην ειδική αγωγή		Σύνολο
	ναι	όχι	
Δεν ξέρω	1	19	20
	5,1	14,9	20,0
	5,0%	95,0%	100,0%
	4,8%	31,1%	24,4%
	1,2%	23,2%	24,4%
Δαφνών-Διαφνών Απόλυτα	20	42	62
	15,9	46,1	62,0
	32,3%	67,7%	100,0%
	95,2%	68,9%	75,6%
	24,4%	51,2%	75,6%
Σύνολο	21	61	82
	21,0	61,0	82,0
	25,6%	74,4%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	25,6%	74,4%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	5,898(b)	1	,015		
Διόρθωση Συνέπειας	4,554	1	,033		
Αναλογία Πιθανότητας	7,394	1	,007		
Fisher's Exact Test				,017	,011
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	5,826	1	,016		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	82				

### Ιστόγραμμα 21:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζονται επαρκώς τα λογισμικά σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή



Η άποψη αυτή φαίνεται ότι είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,705$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,074$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=0,570$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές. ( $p=0,133$ )

Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η παρέμβαση τους ήταν αποτελεσματική (ερώτηση 38), σύμφωνα με το τεστ ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (chi-square), φαίνεται ότι εξαρτάται από τον παράγοντα:

- ✓ Ηλικία ( $p=0,033$ )

Όπως φαίνεται και από τον ακόλουθο πίνακα (πιν.22) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.22) από τους εκπαιδευτικούς που είναι πάνω από 45 ετών το

85,2% θεωρεί ότι έχει παρέμβει αποτελεσματικά ενώ από αυτούς που είναι κάτω των 45 ετών μόλις το 59,3% είναι σύμφωνο με την παραπάνω θεώρηση.

**Πίνακας 22:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η παρέμβαση τους ήταν αποτελεσματική σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία**

**Πίνακας Συνάφειας**

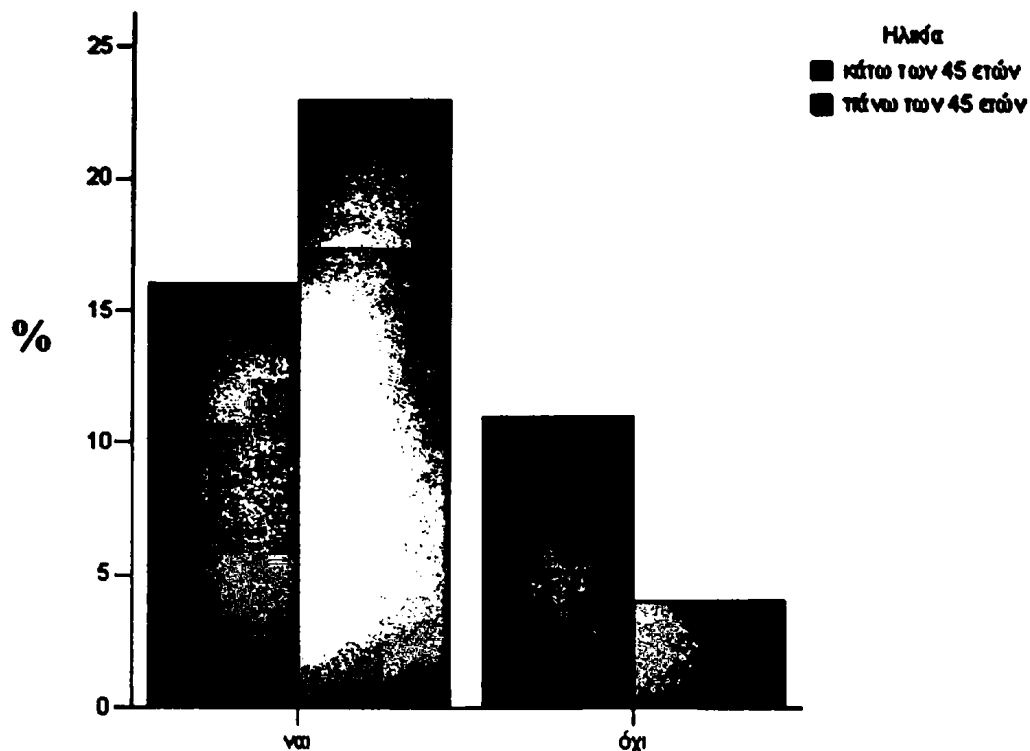
	Ηλικία		Σύνολο
	κάτω των 45 ετών	πάνω των 45 ετών	
ναι	16	23	39
	19,5	19,5	39,0
	41,0%	59,0%	100,0%
	59,3%	85,2%	72,2%
	29,6%	42,6%	72,2%
όχι	11	4	15
	7,5	7,5	15,0
	73,3%	26,7%	100,0%
	40,7%	14,8%	27,8%
	20,4%	7,4%	27,8%
Σύνολο	27	27	54
	27,0	27,0	54,0
	50,0%	50,0%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	50,0%	50,0%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτική Σημαντική (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντική (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντική (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	4,523(b)	1	,033		
Διόρθωση Συνέπειας	3,323	1	,068		
Αναλογία Πιθανότητας	4,660	1	,031		
Fisher's Exact Test				,066	,033
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	4,439	1	,035		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	54				

### Ιστόγραμμα 22:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η παρέμβαση τους ήταν αποτελεσματική σε συνάφεια με τον παράγοντα Ηλικία



✓ Περαιτέρω Σπουδές. ( $p=0,015$ )

Όπως φαίνεται και από τον ακόλουθο πίνακα (πιν.23) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.23), από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο το 86,2% θεωρεί ότι έχει παρέμβει αποτελεσματικά ενώ από αυτούς που έχουν κάνει εξομοίωση μόλις το 55 % είναι σύμφωνο με την παραπάνω θεώρηση.

**Πίνακας 23:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η παρέμβαση τους ήταν αποτελεσματική σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές**

**Πίνακας Συνάφειας**

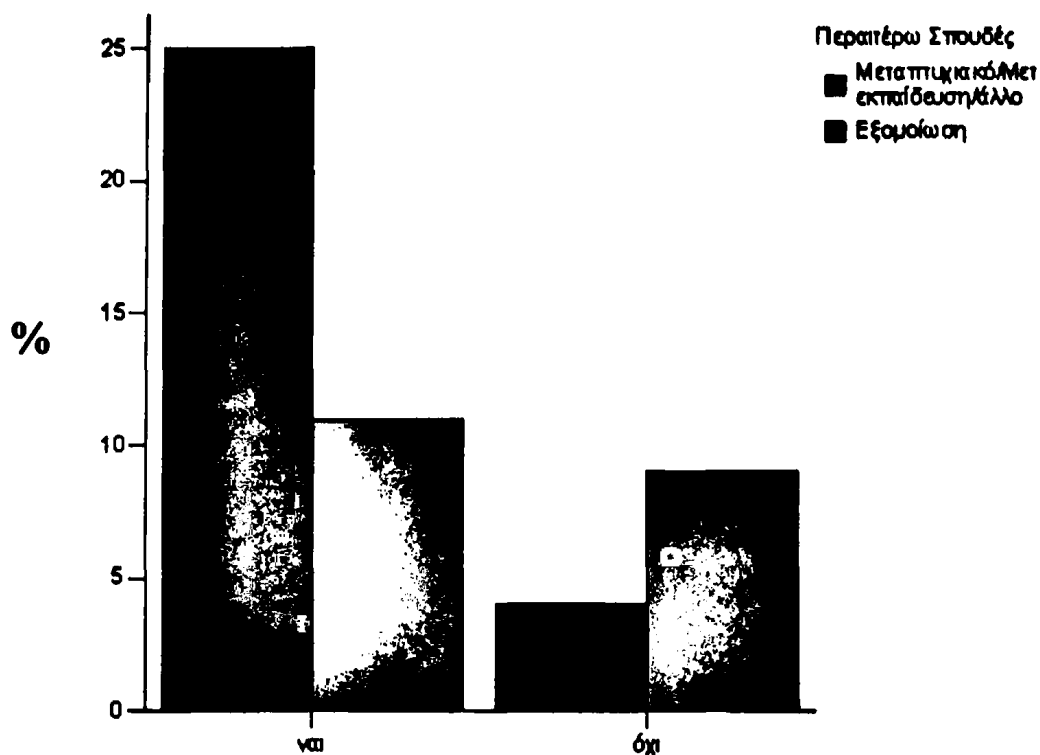
	Περαιτέρω Σπουδές		Σύνολο
	Μεταπτυχιακό/Μετεκπαίδευση/άλλο	Εξομίσωση	
ναι	26	11	38
	21,3	14,7	38,0
	69,4%	30,6%	100,0%
	86,2%	55,0%	73,5%
	51,0%	22,4%	73,5%
όχι	4	9	13
	7,7	5,3	13,0
	30,8%	69,2%	100,0%
	13,8%	45,0%	26,5%
	8,2%	18,4%	26,5%
Σύνολο	29	20	49
	29,0	20,0	49,0
	59,2%	40,8%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	59,2%	40,8%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτική ή Σημαντική (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντική (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντική (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	5,914(b)	1	,015		
Διόρθωση Συνέπειας	4,421	1	,035		
Αναλογία Πιθανότητας	5,902	1	,015		
Fisher's Exact Test				,022	,018
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	5,793	1	,016		
N Εγκυρών Περιπτώσεων	49				

### Ιστόγραμμα 23:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η παρέμβαση τους ήταν αποτελεσματική σε συνάφεια με τον παράγοντα Περαιτέρω Σπουδές



✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. ( $p=0,001$ )

Όπως φαίνεται και από τον ακόλουθο πίνακα (πιν.24) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.24), από τους εκπαιδευτικούς που έχουν ειδικευθεί στην ειδική αγωγή το 100% θεωρεί ότι έχει παρέμβει αποτελεσματικά ενώ από τους υπολοίπους μόλις το 58,3 % είναι σύμφωνο με την παραπάνω θεώρηση.

**Πίνακας 24:**  
**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η παρέμβαση τους**  
**ήταν αποτελεσματική σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική**  
**Αγωγή**

**Πίνακας Συνάφειας**

	ειδίκευση στην ειδική αγωγή		Σύνολο
	ναι	όχι	
ναι	18	21	39
	13,0	26,0	39,0
	46,2%	53,8%	100,0%
	100,0%	58,3%	72,2%
	33,3%	38,9%	72,2%
όχι	0	15	15
	5,0	10,0	15,0
	,0%	100,0%	100,0%
	,0%	41,7%	27,8%
	,0%	27,8%	27,8%
Σύνολο	18	36	54
	18,0	36,0	54,0
	33,3%	66,7%	100,0%
	100,0%	100,0%	100,0%
	33,3%	66,7%	100,0%

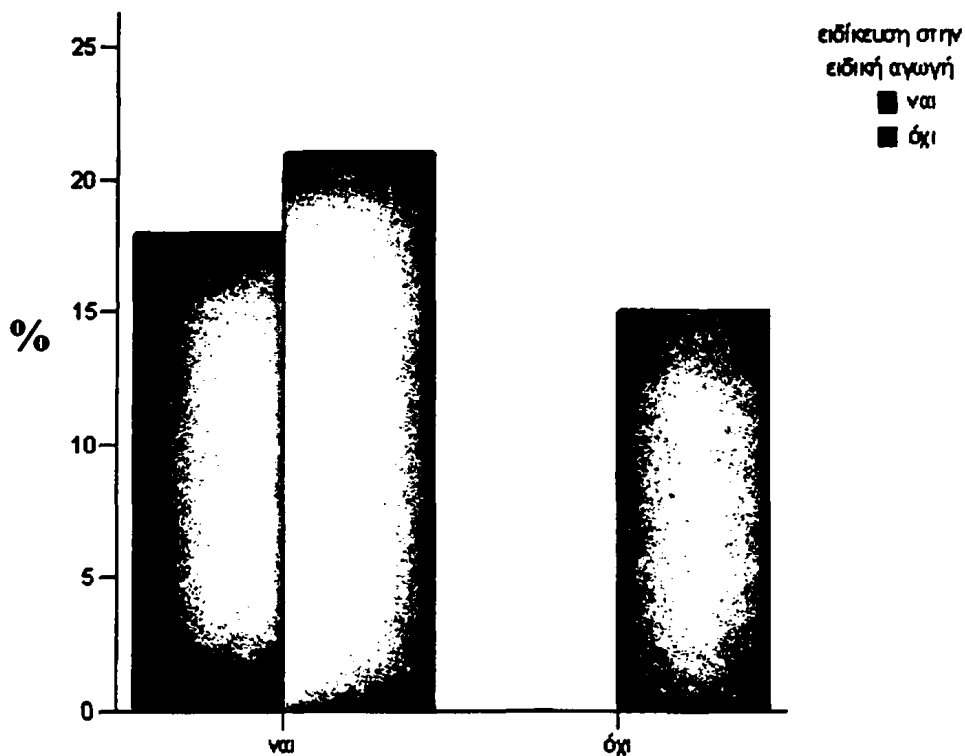
**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	10,385(b)	1	,001		
Διόρθωση Συνέπειας	8,412	1	,004		
Αναλογία Πιθανότητας	14,909	1	,000		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	10,192	1	,001		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	54				



### Ιστόγραμμα 24:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι η παρέμβαση τους ήταν αποτελεσματική σε συνάφεια με τον παράγοντα ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή



Η παραπάνω άποψη είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,063$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές. ( $p=1,000$ )

Η χρήση λογισμικών στην παρέμβαση τους (ερώτηση 39), σύμφωνα με το Fisher's Exact Test, είναι ανεξάρτητη από τους παράγοντες:

- ✓ Φύλο ( $p=0,252$ )
- ✓ Ηλικία ( $p=0,608$ )
- ✓ Βασικές Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Περαιτέρω Σπουδές ( $p=1,000$ )
- ✓ Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή ( $p=1,000$ )

## 6.2 Έλεγχος Ανεξαρτησίας μεταξύ δύο ερωτήσεων

Τα ζεύγη των ερωτήσεων τα οποία συσχετίζονται και τα σχετικά στατιστικά αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν μετά από τη στατιστική ανάλυση, όπως αυτή απεικονίζεται στους πίνακες συνάφειας και στον έλεγχο ανεξαρτησίας με το  $\chi^2$  (chi-square) είναι τα ακόλουθα:

1. **Ερώτηση11: μπορώ να διακρίνω αν ένας μαθητής μου έχει προβλήματα δυσλεξίας**

και

**Ερώτηση12: μπορώ να αντιμετωπίσω επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία**

Εφαρμόζοντας το Chi-square test εντοπίζουμε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ερωτήσεων 11 και 12. ( $p = ,004$ ) Πράγματι, όπως φαίνεται, από τον πίνακα συνάφειας (πιν.25) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.25) που ακολουθεί, το 92,3% των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι δε μπορούν να διακρίνουν το πρόβλημα της δυσλεξίας δηλώνουν ότι δε μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με αυτό το πρόβλημα, ενώ από αυτούς που θεωρούν ότι μπορούν να διακρίνουν τη δυσλεξία μόνο το 50% δηλώνει ότι δε μπορεί και να την αντιμετωπίσει.

**Πίνακας 25:**

**Αριθμοί και ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με την πεποίθηση αυτών ότι μπορούν να διακρίνουν το πρόβλημα της δυσλεξίας**

**Πίνακας Συνάφειας**

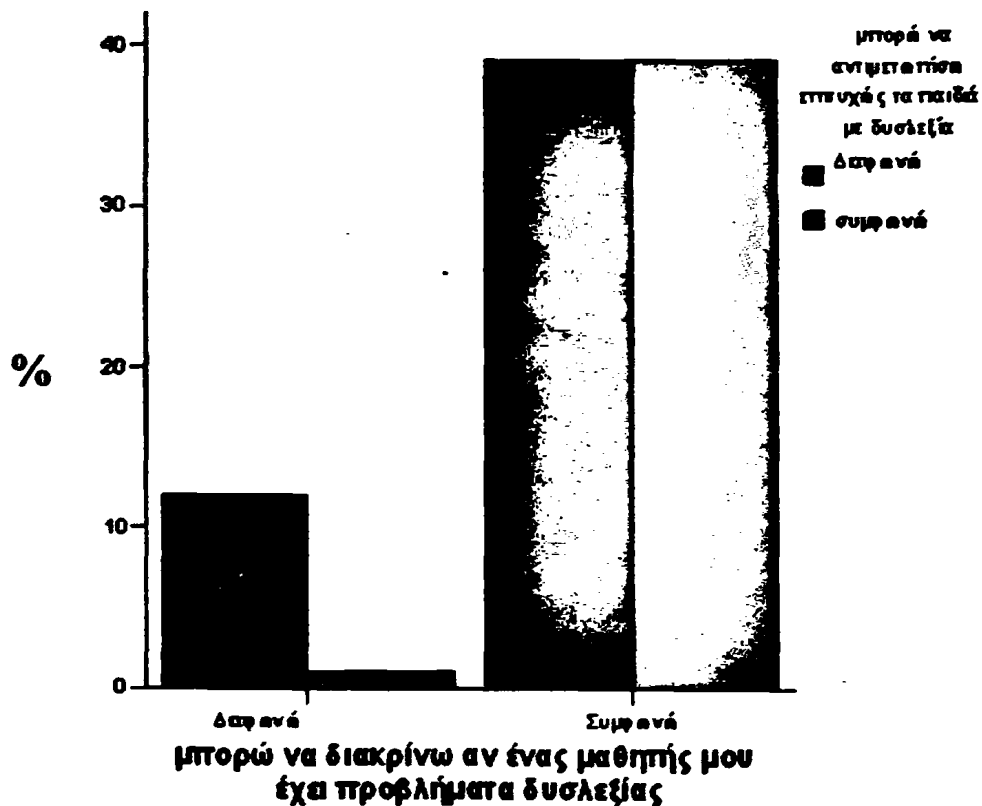
		μπορώ να αντιμετωπίσω επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία		Σύνολο
		Διαφωνώ	Συμφωνώ	
μπορώ να διακρίνω αν ένας μαθητής μου έχει προβλήματα δυσλεξίας	Διαφωνώ	12	1	13
		7,3	5,7	13,0
		92,3%	7,7%	100,0%
		23,5%	2,5%	14,3%
		13,2%	1,1%	14,3%
	Συμφωνώ	39	39	78
		43,7	34,3	78,0
		50,0%	50,0%	100,0%
		76,5%	97,5%	85,7%
		42,9%	42,9%	85,7%
Σύνολο		51	40	91
		51,0	40,0	91,0
		56,0%	44,0%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%
		56,0%	44,0%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	8,096(b)	1	,004		
Διόρθωση Συνέπειας	6,470	1	,011		
Αναλογία Πιθανότητας	9,638	1	,002		
Fisher's Exact Test				,005	,004
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	8,007	1	,005		
N Εγκυρων Περπτώσεων	91				

**Ιστογράμμα Συχνοτήτων 25:**

**Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία σε συνάφεια με την πεποίθηση αυτών ότι μπορούν να διακρίνουν το πρόβλημα της δυσλεξίας**



2. Ερώτηση13: ο μαθητής δεν μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης

και

Ερώτηση16: πρέπει να ακολουθήσουν τμήμα ένταξης/ειδικό σχολείο

Εφαρμόζοντας το Chi-square test (πιν.26) εντοπίζουμε ότι δεν υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ερωτήσεων 13 και 16 ( $p = ,085$ ).

Πίνακας 26

Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	2,967(b)	1	,085		
Διόρθωση Συνέπειας	2,273	1	,132		
Αναλογία Πιθανότητας	2,995	1	,084		
Fisher's Exact Test				,092	,065
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	2,934	1	,087		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	91				

3. Ερώτηση14: έχουν προβλήματα συμπεριφοράς

και

Ερώτηση15: έχουν μειωμένη επίδοση σε όλα τα μαθήματα

Εφαρμόζοντας το Chi-square test εντοπίζουμε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ερωτήσεων 14 και 15. ( $p = ,012$ ) Πράγματι, όπως φαίνεται από τον πίνακα συνάφειας (πιν.27) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.26) που ακολουθεί το ποσοστό 85,7% όσων θεωρούν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς θεωρούν ότι έχουν και μειωμένη επίδοση ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μεταξύ αυτών που διαφωνούν με τη θεώρηση της προβληματικής συμπεριφοράς είναι αρκετά μικρότερο:62,9%.

**Πίνακας 27:**

**Αριθμοί και ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι οι μαθητές που έχουν μειωμένη επίδοση σε όλα τα μαθήματα, έχουν προβλήματα συμπεριφοράς**

**Πίνακας Συνάφειας**

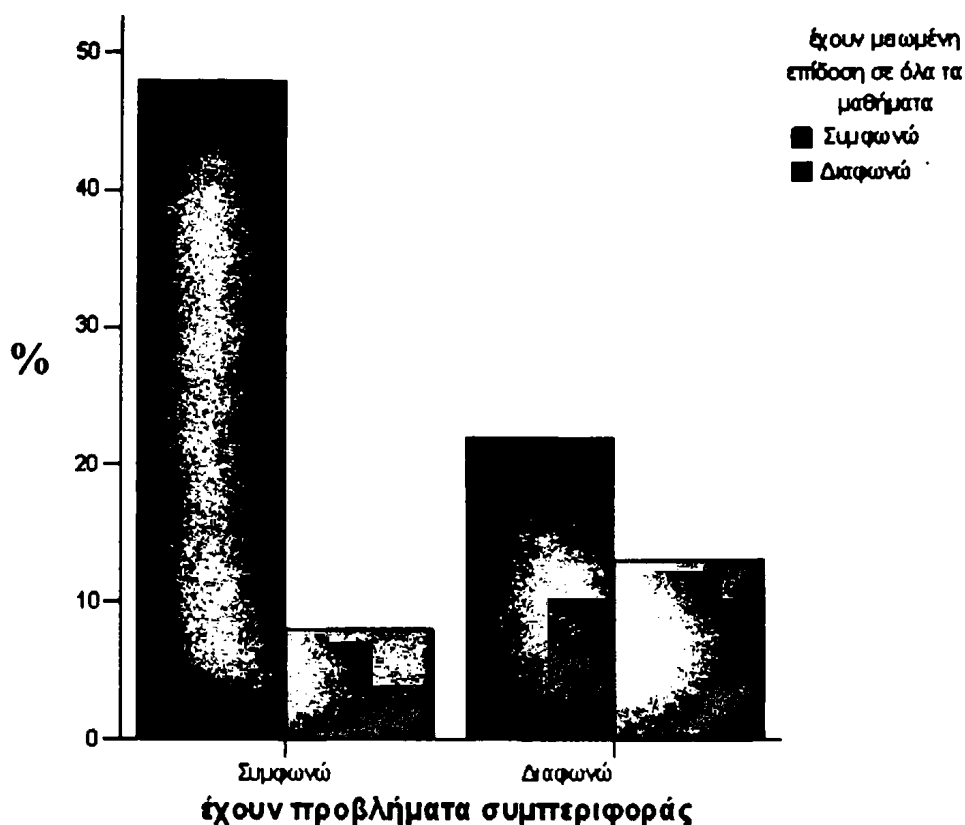
		έχουν μειωμένη επίδοση σε όλα τα μαθήματα		Σύνολο
		Συμφωνώ	Διαφωνώ	
έχουν προβλήματα συμπεριφοράς	Συμφωνώ	48	8	56
		43,1	12,9	56,0
		85,7%	14,3%	100,0%
		68,6%	38,1%	61,5%
		52,7%	8,8%	61,5%
	Διαφωνώ	22	13	35
		26,9	8,1	35,0
		62,9%	37,1%	100,0%
		31,4%	61,9%	38,5%
		24,2%	14,3%	38,5%
Σύνολο		70	21	91
		70,0	21,0	91,0
		76,9%	23,1%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%
		76,9%	23,1%	100,0%

**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτική ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	6,339(b)	1	,012		
Διόρθωση Συνέπειας	5,117	1	,024		
Αναλογία Πιθανότητας	6,204	1	,013		
Fisher's Exact Test				,020	,012
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	6,269	1	,012		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	91				

### Ιστόγραμμα Συχνοτήτων 26:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι οι μαθητές που έχουν μειωμένη επίδοση σε όλα τα μαθήματα, έχουν προβλήματα συμπεριφοράς



4. Ερώτηση17: *το εκπ. σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία*

και

Ερώτηση18: *το σχολείο μου πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της*

Εφαρμόζοντας το Chi-square test εντοπίζουμε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ερωτήσεων 17 και 18. ( $p = ,002$ ) Πράγματι, όπως φαίνεται από τον πίνακα συνάφειας (πιν.28) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.27) που ακολουθεί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία, δηλώνει ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα όταν χρειάστηκε (80%), ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει τα

κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία, δηλώνει ότι το σχολείο τους δεν πήρε τα κατάλληλα μέτρα όταν χρειάστηκε (62,7%).

**Πίνακας 28:**

**Αριθμοί και ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας σε συνάφεια με την άποψη ότι και το εκπαιδευτικό σύστημα παίρνει τα κατάλληλα μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή**

**Πίνακας Συνάφειας**

		το σχολείο μου πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της		Σύνολο
		Διαφωνώ	Δυμφωνώ	
το εκπ. σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία	Συμφωνώ	3	12	15
		8,3	6,7	15,0
		20,0%	80,0%	100,0%
		6,0%	30,0%	16,7%
		3,3%	13,3%	16,7%
	Διαφωνώ	47	28	75
		41,7	33,3	75,0
		62,7%	37,3%	100,0%
		94,0%	70,0%	83,3%
		52,2%	31,1%	83,3%
Σύνολο	50	40	90	
	50,0	40,0	90,0	
	55,6%	44,4%	100,0%	
	100,0%	100,0%	100,0%	
	55,6%	44,4%	100,0%	

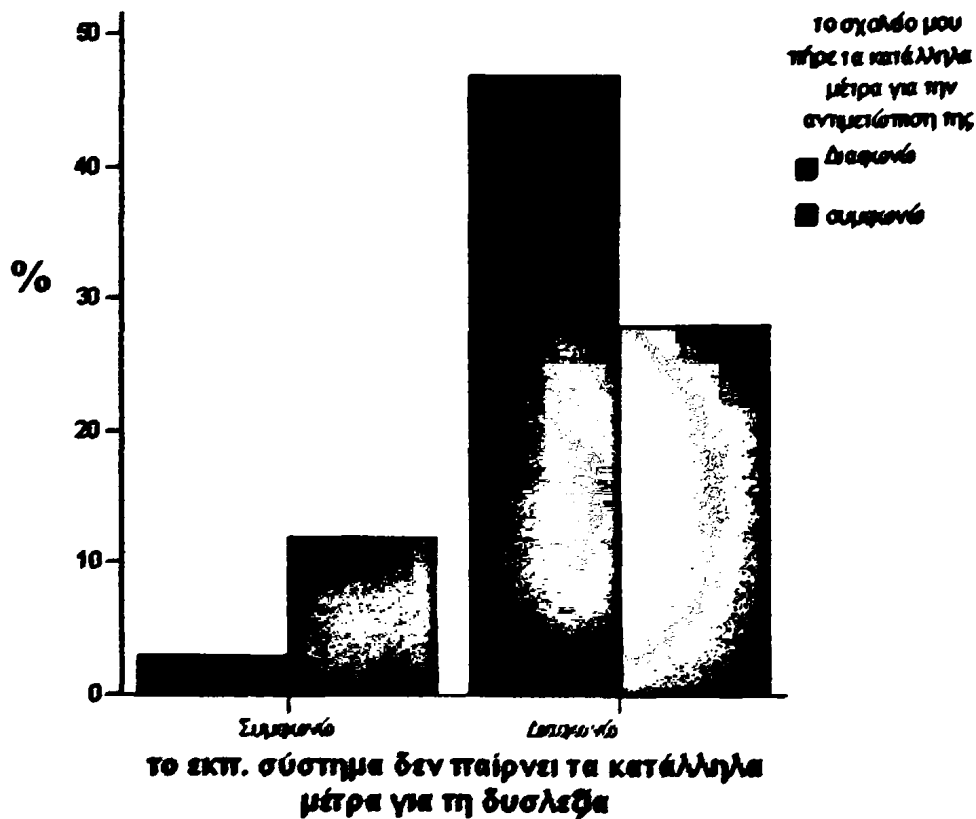


**Chi-Square Tests**

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	9,216(b)	1	,002		
Διόρθωση Συνέπειας	7,589	1	,008		
Αναλογία Πιθανότητας	9,535	1	,002		
Fisher's Exact Test				,004	,003
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	9,114	1	,003		
N Εγκυρων Περπτώσεων	90				

**Ιστόγραμμα Συχνοτήτων 27:**

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας σε συνάφεια με την άποψη ότι και το εκπαιδευτικό σύστημα παίρνει τα κατάλληλα μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή



5. Ερώτηση26: *χρήση προγραμμάτων είναι πιο αποτελεσματική από τις κλασικές μεθόδους*

Και

Ερώτηση29: *το ευχάριστο περιβάλλον ενός λογισμικού ελκύει το μαθητή*

Εφαρμόζοντας το Chi-square test εντοπίζουμε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των ερωτήσεων 26 και 29. ( $p = ,002$ ) Πράγματι, όπως φαίνεται από τον πίνακα συνάφειας (πιν.29) και το ιστόγραμμα συχνοτήτων (ιστ.28) που ακολουθεί, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί τη χρήση προγραμμάτων πιο αποτελεσματική και θεωρεί και ότι το περιβάλλον ενός λογισμικού ελκύει το μαθητή είναι (96,2%) μεγαλύτερο από το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν με τη χρήση λογισμικών ωστόσο πιστεύουν ότι το ευχάριστο περιβάλλον είναι ελκυστικό.(64,5%)

**Πίνακας 29:**

**Αριθμοί και ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το ευχάριστο περιβάλλον ενός λογισμικού ελκύει το μαθητή, σε συνάφεια με την άποψη ότι η χρήση προγραμμάτων κρίνεται ως πιο αποτελεσματική από τις κλασικές μεθόδους**

**Πίνακας Συνάφειας**

		το ευχάριστο περιβάλλον ενός λογισμικού ελκύει το μαθητή		Σύνολο
		Διαφωνώ	Συμφωνώ	
η χρήση προγραμμάτων είναι πιο αποτελεσματική από τις κλασικές μεθόδους	Διαφωνώ	22	40	62
		16,2	45,8	62,0
		35,5%	64,5%	100,0%
	Συμφωνώ	95,7%	61,5%	70,5%
		25,0%	45,5%	70,5%
		1	25	26
		6,8	19,2	26,0
		3,8%	96,2%	100,0%

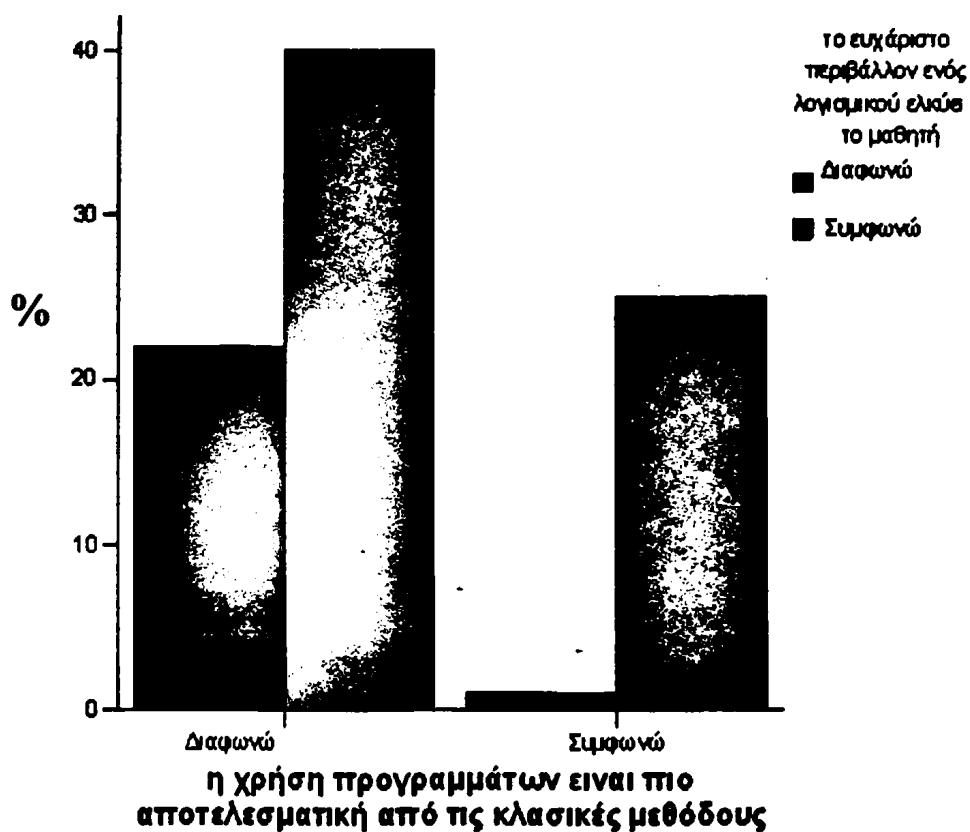
		4,3%	38,5%	29,5%
		1,1%	28,4%	29,5%
Σύνολο		23	65	88
		23,0	65,0	88,0
		26,1%	73,9%	100,0%
		100,0%	100,0%	100,0%
		26,1%	73,9%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Τιμή	Βαθμός Ελευθερίας	Ασυμπτωτικ ή Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (2-πλευρη)	Ακριβής Σημαντικ. (1-πλευρη)
Pearson Chi-Square	9,498(b)	1	,002		
Διόρθωση Συνέπειας	7,930	1	,005		
Αναλογία Πιθανότητας	11,983	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Γραμμική επί Γραμμική Σχέση	9,390	1	,002		
N Εγκυρων Περιπτώσεων	88				

### Ιστόγραμμα Συχνοτήτων 28:

Ποσοστά συχνότητας εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το ευχάριστο περιβάλλον ενός λογισμικού ελκύει το μαθητή, σε συνάφεια με την άποψη ότι η χρήση προγραμμάτων κρίνεται ως πιο αποτελεσματική από τις κλασικές μεθόδους

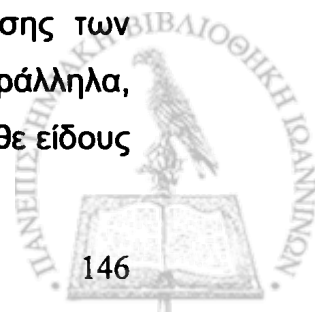


## 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι απόψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης τόσο απέναντι στα άτομα που βρίσκονται αντιμέτωπα με τη δυσμενή πραγματικότητα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών γενικά και της δυσλεξίας ειδικότερα, όσο και απέναντι στη χρήση των Η/Υ ως μέσο και εργαλείο παρεμβατικής στρατηγικής για τα άτομα αυτά, σε συνάρτηση με παράγοντες δημογραφικής φύσεως όπως το φύλο, η ηλικία, βασικές και περαιτέρω σπουδές και ειδίκευση στην ειδική αγωγή, θεωρούμε ότι είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσες και διανοίγουν νέους ερευνητικούς ορίζοντες σε έναν επιστημονικό τομέα ο οποίος δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή εκφράζεται με την ύπαρξη της ειδίκευσης ή μη, στο χώρο της ειδικής αγωγής, συναρτάται στατιστικά σημαντικά με την ικανότητα τους να διακρίνουν το εάν ένας μαθητής τους έχει προβλήματα δυσλεξίας. Μάλιστα, όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας και το σχετικό ραβδόγραμμα, το 100% αυτών που έχουν ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή μπορεί να διακρίνει τους μαθητές που έχουν προβλήματα δυσλεξίας, ενώ από όσους εκπαιδευτικούς δεν έχουν ειδίκευση την Ειδική Αγωγή μόνο το 78,7% είναι σε θέση να τους εντοπίσει. Η ερευνητική αυτή παρατήρηση αποδεικνύει πόσο σημαντική είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής και μεθόδων αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο Η/Υ είναι πραγματικά ή προβάλλεται ως η πλέον σύγχρονη μέθοδος παρέμβασης στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σε ανάλογες ερευνητικές μελέτες (Wozney, Venkatesh&Abrami, 2001a· Cox, Preston&Cox, 1999· Galanouli, Murphy&Gardner, 2004) επισημάνθηκε η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για τη διδακτική πράξη και την συνεπαγόμενη ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας. Υφίσταται, επίσης, μία σημαντική συσχέτιση της εστιασμένης επιμόρφωσης και της χρήσης των υπολογιστών στην διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, αν και παράλληλα, μέσα από άλλη σχετική βιβλιογραφία, προβάλλεται η άποψη ότι η κάθε είδους



επιμόρφωση, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως πανάκεια για μια καλύτερη εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική ευρύτερα (ενδεικτικά αναφέρεται η μελέτη των Prior & Kirton, 1999).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (54%) θεωρεί ότι μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία, εν αντιθέσει με το 69% των γυναικών εκπαιδευτικών όπου θεωρεί ότι δεν μπορεί να αντιμετωπίσει επιτυχώς τα παιδιά με δυσλεξία. Διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία και ερμηνεύοντας τα σχετικά αποτελέσματα υπό το πρίσμα αυτής, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία στον τομέα αυτό, αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ερευνητές είναι μοιρασμένοι και οι απόψεις τους δίστανται. Άλλοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν διαφορές στις στάσεις ή τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το φύλο, την ηλικία ή τα χρόνια υπηρεσίας και άλλοι όχι. Αν θεωρήσουμε την γνώση και την εξοικείωση με τον Η/Υ ως μέσο παρέμβασης για την αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, καταλήγουμε πάλι στα ίδια συμπεράσματα περί διαφοροποίησης των ερευνητικών μελετών (Russell, Finger & Russell, 2000· Koustourakis et al. 2000· Chiero, 1997· Watson, 1997· Murphy & Greenwood, 1998· Cates & McNaul, 1993).

Όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι άνδρες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 52% θεωρούν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών (76,2%) διαφωνεί με την παραπάνω θεώρηση. Η θέση αυτή, πιθανόν, να συναρτάται με το γεγονός ότι οι γυναίκες τείνουν να επιδεικνύουν περισσότερο εμπραθητική κατανόηση και να είναι περισσότερο επιρρεπείς στον καταστασιακό προσανατολισμό (state orientation), ενώ οι άνδρες τείνουν να είναι προσανατολισμένοι στη δράση (action-oriented) που θα προάγει με κάποιο τρόπο μια δεδομένη κατάσταση (Παλαιολόγου, 1999). Οι γυναίκες δηλαδή, λόγω της φύσης τους, προσπαθούν να εξομαλύνουν κάποιες καταστάσεις, ενώ οι άνδρες διακατέχονται από μια τάση προσανατολισμού στην κοινή λογική (common sense) και την αντικειμενική θεώρηση μιας κατάστασης, πέρα από τυχόν συναισθηματικές εμπλοκές.

Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό όσων έχουν ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή (66,7%) θεωρεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν ειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή (64,5%) διαφωνεί με τον ισχυρισμό αυτό.

Σχετικές ερευνητικές μελέτες καταλήγουν στο ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν έντονα την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χωρίς να μπορούν ταυτόχρονα να κατανοήσουν γιατί διαφέρουν από τα άλλα παιδιά. Για το λόγο αυτό, οι καθημερινές τους εμπειρίες μπορεί να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις θυμού και ανυπακοής και σταδιακά είναι πολύ πιθανό να μειωθεί το κίνητρό τους για μάθηση καθώς επίσης το επίπεδο της αυτοεκτίμησης τους (Lyon, 1996).

Τόσο οι γονείς, αλλά, κυρίως οι δάσκαλοι, ανεξαρτήτως φύλου ή ειδίκευσης στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, θεωρούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δύσκολα παιδιά, καθώς συχνά εκδηλώνουν πολύ περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Achenbach et κ.ά., 1991; Shaywitz, 1990). Τα περισσότερα από αυτά τα προβλήματα φαίνεται να αποτελούν ένα είδος αντίδρασης των παιδιών στη βίωση της ματαίωσης εξαιτίας της σχολικής-ακαδημαϊκής αποτυχίας και της συνεπαγόμενης αποστέρησης που βιώνουν λόγω των δυσκολιών και των γνωστικών ελλειμμάτων τους.

Η ειδίκευση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής, αναδεικνύεται για μια ακόμη φορά, σημαντικός παράγοντας στην επιτυχή «αντιμετώπιση» των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα γενικά και με δυσλεξία ειδικότερα, στο χώρο του σχολείου. Εκπαιδευτικοί που έχουν ειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή και συνεπώς είναι περισσότερο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι στις σχετικές θεματικές, σε ποσοστό 85,7%, θεωρούν ότι τα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθήσουν τμήμα ένταξης, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει τη σχετική ειδίκευση, ανέρχεται μόλις στο 52,5%.

Προκύπτει, λοιπόν, επιτακτική ανάγκη για συνεχή και ευρεία επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων της χώρας και όχι μόνο με κάποιες αποσπασματικές και σποραδικού χαρακτήρα εισηγήσεις. Είναι απαραίτητη μια εξειδίκευση της

επιμόρφωσης ανάλογα με την ειδικότητα και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Θα πρέπει να οργανωθούν ξεχωριστά προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι ασχολούνται με μαθητές με ειδικές, ιδιαίτερες, ίσως, εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα θα ήταν και μια αξιοποίηση του θεσμού της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με εκπαιδευτές δασκάλους, οι οποίοι προηγουμένως να έχουν παρακολουθήσει εξειδικευμένα προγράμματα σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Τέτοιου τύπου προγράμματα οφείλουν να δομηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών στα μοντέλα και τα πρότυπα της γενικής παιδαγωγικής και διδακτικής. Πρέπει να ενθαρρυνθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια μικρών ομάδων στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο για την ανταλλαγή γνώσεων, ιδεών, σχεδίων, εμπειριών.

Η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής σχετίζεται σε ένα στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Στην ερώτηση για το εάν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία, το 66,7% των εκπαιδευτικών που είναι πάνω από 45 ετών συμφωνεί με την παραπάνω άποψη, ενώ μεταξύ αυτών που διαφωνούν με την προαναφερθείσα άποψη, μόλις το 38,6% είναι πάνω από 45 ετών. Και είναι αλήθεια ότι ένας εκπαιδευτικός ο οποίος βρίσκεται στην αρχή της εκπαιδευτικής επαγγελματικής σταδιοδρομίας του, θα ενδιαφερθεί περισσότερο για τέτοιου είδους θέματα και θα διαβάσει ακόμη και «πίσω από τις γραμμές» των μέτρων που κάθε φορά λαμβάνονται για την αρωγή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια μιας στοχοθεσίας ευδοκίμησης στο χώρο του σχολείου και τη σχολική πραγμάτωση, όπως αυτή παίρνει μορφή μέσα από καταστάσεις επικοινωνίας μεταξύ των πομπών και δεκτών της εκπαιδευτικής επικοινωνιακής περίπτωσης.

Ο παράγοντας ηλικία σχετίζεται με το βαθμό με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων θεωρούν ότι το σχολείο στο οποίο υπηρετούν πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όταν χρειάστηκε μια τέτοια παρέμβαση. Το 62,2% που συμφωνούν με τον παραπάνω ισχυρισμό είναι άνω των 45 ετών, ενώ μεταξύ αυτών που είναι κάτω από 45 ετών σύμφωνα με την παραπάνω άποψη είναι μόλις το 24,8%.



Πριν αποδοθεί οποιαδήποτε ερμηνευτική προσέγγιση του ερευνητικού αυτού ευρήματος, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ο βαθμός ενημερότητας των εκπαιδευτικών για τα μέτρα που μπορούν να ληφθούν σε τέτοιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Δηλαδή, ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι γνώστης όλου του φάσματος των εκπαιδευτικών μέτρων που δύνανται να ληφθούν για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στα πλαίσια του σχολικού χωρο-χρόνου, μπορεί να έχει μια πληρέστερη αξιολογική κρίση σε σχέση με έναν μη επαρκώς καταρτισμένο εκπαιδευτικό επί τέτοιων θεμάτων.

Αυτό ακριβώς θεωρούμε ότι καταδεικνύεται και μέσα από τη στατιστικά σημαντική σχέση και με τον παράγοντα «Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή». Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όταν κάτι τέτοιο κατέστη αναγκαίο, είναι 71,4% μεταξύ αυτών που έχουν ειδικευτεί πάνω στην Ειδική Αγωγή, ενώ μεταξύ όσων δεν έχουν λάβει ανάλογη ειδίκευση, μόνο το 34,4% αξιολογεί ότι ελήφθησαν τα κατάλληλα μέτρα.

Επιπρόσθετα, οι περαιτέρω σπουδές διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στις στάσεις των εκπαιδευτικών σε απόψεις όπως «η δυσλεξία αντιμετωπίζεται από μόνη της όταν το παιδί ωριμάσει». Όσο πιο εξειδικευμένες είναι αυτές οι περαιτέρω σπουδές, τόσο πιο ορθές στάσεις λαμβάνονται σε τέτοιου είδους απόψεις. Αυτό αποδεικνύεται στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής μελέτης από το ότι το 2,6% των εκπαιδευτικών που έχουν Μεταπτυχιακό τίτλο ή Μετεκπαίδευση, θεωρεί ότι η δυσλεξία θα αντιμετωπιστεί με την ωρίμανση των παιδιών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό μεταξύ αυτών που έχουν κάνει απλή εξομοίωση, προσεγγίζει το 17%. Εδώ, μπορούμε να επικαλεστούμε την κοινωνική δυναμική της εμπειρίας και της γνώσης στη διαμόρφωση των στάσεων.

Επανερχόμενοι στον παράγοντα ηλικία, βλέπουμε ότι επανεμφανίζεται και συναρτάται σε ένα στατιστικά σημαντικό επίπεδο με την άποψη ότι η δυσλεξία είναι ένα οργανικό πρόβλημα, το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί, αλλά όχι και να εξαλειφθεί. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διάκειται ευμενώς στην παραπάνω άποψη είναι 10,6% μεταξύ όσων είναι κάτω των 45 ετών, ενώ μεταξύ όσων άνω των 45 ετών φθάνει το επίπεδο του 31,6%. Εδώ, ίσως, παρεμβαίνει η εμπειρία και λιγότερο η γνώση.

Περνώντας τώρα πιο ειδικά, στην ομάδα ερωτήσεων οι οποίες σχετίζονται με τον Η/Υ στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συνάφεια μεταξύ της πιστοποιημένης χρήσης Η/Υ και του φύλου των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών που δεν γνωρίζει υπολογιστές είναι 56,3%, ενώ το αντίστοιχο των γυναικών φθάνει το 76,2%. Το ποσοστό αυτό, είναι αναμενόμενο για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στα πλαίσια της οποίας οι θετικές επιστήμες και ό,τι συναρτάται με αυτές, τείνει να θεωρείται ότι είναι μια περισσότερο ή καθαρά ανδρική υπόθεση. Ερευνητικές μελέτες με ανάλογες θεματικές δίνουν αντιφατικά πορίσματα. Ορισμένες θεωρούν ότι δεν υφίστανται διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων (π.χ. Loyd & Gressard, 1986) αλλά καταλήγουν στη διαπίστωση ότι οι άνδρες έχουν σημαντικά λιγότερη ανησυχία και εμπιστοσύνη στη χρήση των Η/Υ. Όσον αφορά την ηλικία των δασκάλων ή τα χρόνια υπηρεσίας, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που χρησιμοποιούν την τεχνολογία οι νεότεροι σε σχέση με τους παλαιότερους (Russell, Finger & Russell, 2000· Koustourakis κ.ά., 2000· Chiero, 1997· Watson, 1997), ενώ σε άλλη μελέτη δε διαπιστώνονται τέτοιου είδους διαφορές (Murphy & Greenwood, 1998· Cates & McNaull, 1993).

Γενικά, οι ομάδες των χρηστών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, περιλαμβάνουν συνηθέστατα αντρικό πληθυσμό και μάλιστα νεαρής ηλικίας (Glissor, Siann&Durndell, 1994). Το ερώτημα που εύλογα τίθεται είναι αν όντως οι γυναίκες ενδιαφέρονται για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων στο θέμα αυτό, την οποία έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές, είναι ότι ο θηλυκός πληθυσμός δεν ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την Τεχνολογία *per se*, απογυμνωμένη από τις χρήσεις και τις ωφέλειες τις οποίες προσφέρει. Οι γυναίκες ενδιαφέρονται για την Τεχνολογία των Υπολογιστών μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Haddon, 1988· Clarke, 1990· Durndell, Glissor & Siann, 1995).

Οι περαιτέρω σπουδές επίσης, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συνάφεια με τη χρήση των Η/Υ. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν κάνει Μεταπτυχιακό/ Μετεκπαίδευση και γνωρίζει πιστοποιημένα υπολογιστές είναι 52,6%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για εκείνους που έχουν κάνει

εξομοίωση είναι μόνο 26,5%. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο των περαιτέρω σπουδών, τόσο μεγαλύτερη εξοικείωση επιτυγχάνεται με τους υπολογιστές.

Επίσης, η ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή συναρτάται με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζονται επαρκώς τα λογισμικά που σχετίζονται με τη δυσλεξία, ενώ από αυτούς που δεν έχουν ειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή το ποσοστό που είναι σύμφωνο με την παραπάνω άποψη είναι αρκετά μικρότερο, της τάξεως του 68,9%. Είναι αλήθεια ότι όσοι έχουν μια περαιτέρω γνώση για θέματα μαθησιακών δυσκολιών μπορούν να αξιολογήσουν καλύτερα θέματα που σχετίζονται με το πεδίο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Μια έρευνα για τη χρήση των Υπολογιστών σε 399 σχολεία βασικής εκπαίδευσης και 200 σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στη Σουηδία (Jedeskog, 1994), έδειξε ότι, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ωφελήθηκαν περισσότερο από όλους από τη χρήση των Η/Υ. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, αυτοί είχαν ειδικευτεί πάνω σε λογισμικά και άλλου είδους Εκπαιδευτικά Προγράμματα για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και συνεπώς ήταν πιο ειδήμονες για μία θετική ή αρνητική αποτίμηση της συμβολής των Η/Υ στο χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Τέλος, η προσωπική αίσθηση επάρκειας ή ανεπάρκειας ως προς την παρέμβαση του εκπαιδευτικού σε θέματα δυσλεξίας, συναρτάται με την ηλικία, τις περαιτέρω σπουδές και την Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή.

**Πιο αναλυτικά:** από τους εκπαιδευτικούς που είναι πάνω από 45 ετών, το 85,2% θεωρεί ότι έχει παρέμβει αποτελεσματικά, ενώ από αυτούς που είναι κάτω από 45 ετών μόλις το 59,3% είναι σύμφωνο με την παραπάνω θεώρηση. Τέτοιου είδους ποσοστώσεις θα μπορούσαν, εν μέρει, να αποδοθούν στην εκπαιδευτική εμπειρία και πείρα, οι οποίες αποκτήθηκαν με το πέρασμα των χρόνων.

Όσον αφορά στις περαιτέρω σπουδές, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συνάφεια με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy). Από τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου το 86,2% θεωρεί ότι έχει παρέμβει αποτελεσματικά, ενώ από όσους έχουν μετάσχει σε πρόγραμμα εξομοίωσης μόλις το 55% είναι σύμφωνο με τον παραπάνω ισχυρισμό περί ανεπάρκειας.

Η ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή εγγυάται, όπως είναι εξάλλου αναμενόμενο, μια σωστή παρέμβαση και μια υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της παρούσας μελέτης οι οποίοι είχαν ειδικευτεί σε θεματικές Ειδικής Αγωγής, το 100% θεωρεί ότι παρέμβει αποτελεσματικά, ενώ από τους υπόλοιπους, μόλις το 58,3% είναι σύμφωνο με την παραπάνω θεώρηση. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η γνώση είναι δύναμη και προσδίδει αίσθηση αυτεπάρκειας.

Αναφορικά με το διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σε δύο υποκατηγορίες οι οποίες για τη λογική της παρούσας μελέτης θα προκύψουν μέσα από τη δήλωση των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Υπηρετείτε σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο», τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, λόγω της άνισης κατανομής του δείγματος, δεν καταδεικνύουν καμία συσχέτιση του παράγοντα αυτού με τις επιμέρους μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Συνεπώς, η άνιση κατανομή του δείγματος μπορεί να προδιαγράψει απλά και μόνο μια τάση, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί η τάση αυτή να γενικευθεί και να αναχθεί σε γενικό συμπέρασμα και αντιπροσωπευτική εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Στα πλαίσια της στατιστικής επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι το 92,3% των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούν ότι δεν είναι σε θέση να διακρίνουν το πρόβλημα της δυσλεξίας, δηλώνουν ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα παιδιά με το πρόβλημα αυτό, ενώ από όσους δεν θεωρούν ότι μπορούν να διακρίνουν τη δυσλεξία, μόνο το 50% δηλώνει ότι δεν μπορεί και να την αντιμετωπίσει.

Για μια ακόμη φορά λοιπόν, προβάλλει το θέμα της συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής, τόσο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, όσο και των μελλοντικών δασκάλων, στα πλαίσια της φοίτησης τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Ειδικότερα, τα προγράμματα σπουδών τους, πρέπει να εστιάσουν στο σχεδιασμό επιμορφωτικών σεμιναρίων πάνω στην Ειδική Παιδαγωγική και πρακτικών ασκήσεων με παιδιά που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Μια ακόμη επισημάνση είναι ότι το ποσοστό 85,7% όσων θεωρούν ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν και προβλήματα συμπεριφοράς, τείνει να πιστεύει ότι τα παιδιά αυτά έχουν και μειωμένη σχολική επίδοση, ενώ το

αντίστοιχο ποσοστό μεταξύ όσων διαφωνούν με τη θεώρηση της προβληματικής συμπεριφοράς είναι αρκετά μικρότερο, της τάξης του 62,9%.

Τα ποσοστά αυτά, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν μια διαταρακτική συμπεριφορά στο σχολείο, με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και με τη χαμηλή επίδοση και πρεσβεύουν ότι υπάρχει μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των παραγόντων αυτών. Είναι αλήθεια ότι τα συνοδά σύνδρομα των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι Ελλειμματική Προσοχή / Υπερκινητικότητα, Αγχώδεις Διαταραχές κτλ. Όλα αυτά εμποδίζουν συστηματικά και παρακωλύουν σημαντικά την ομαλή-ισόρροπη ένταξη των παιδιών αυτών σε σχολικά περιβάλλοντα και ειδικότερα στο περιβάλλον της τάξης στην οποία φοιτούν.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία, δηλώνει ότι το σχολείο τους πήρε τα κατάλληλα μέτρα, όταν χρειάστηκε (80%), ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για τη δυσλεξία, δηλώνει ότι το σχολείο τους δεν πήρε τα κατάλληλα μέτρα όταν χρειάστηκε (62,7%).

Υπάρχει λοιπόν, η τάση να συνδέεται η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική με την υπαρκτή κατάσταση στα σχολεία. Συνδέουμε τις πλέον απαιτητικές και ενδιαφέρουσες δραστηριότητες με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για Παιδαγωγικούς σκοπούς στην Α/θμια Εκπαίδευση. Όπως φαίνεται, στην Α/θμια Εκπαίδευση η αξιοποίηση των Νέων τεχνολογιών και η εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρώνεται στο μαθητή περισσότερο από ότι στην Β/θμια Εκπαίδευση.

Οι Η/Υ δίνουν νέες δυνατότητες στους μαθητές και τους δασκάλους, να διευρύνουν τους ορίζοντες τους εκτός των στενών ορίων της τάξης και του σχολείου τους, ανεξαρτήτως απόστασης και χρόνου. Ωστόσο, τα πλέον καινοτόμα σχέδια είναι συχνά καρπός της πρωτοβουλίας που αναλαμβάνουν ορισμένες ομάδες ενθουσιωδών εκπαιδευτικών, οι οποίοι θυσιάζουν πολύ προσωπικό χρόνο και ενέργεια στα συγκεκριμένα έργα. Τα περισσότερα από αυτά τα έργα βασίζονται στην εθελοντική εργασία, που πολύ σπάνια λαμβάνεται υπόψη στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί τη χρήση προγραμμάτων πιο αποτελεσματική και θεωρεί παράλληλα και ότι το

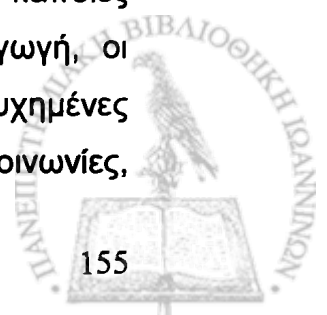
περιβάλλον ενός λογισμικού ελκύει το μαθητή είναι μεγαλύτερο (96,2%) από το ποσοστό εκείνων που διαφωνούν με τη χρήση λογισμικών, ωστόσο, πιστεύουν ότι το ευχάριστο περιβάλλον είναι ελκυστικό.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη σχολική πράξη, εγκαινιάζει καινούργιους, ελκυστικούς δρόμους και διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές. Πολλές φορές η εισαγωγή και η χρήση της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας συνδέεται με την έννοια μιας ευρύτερης και ουσιαστικότερης αλλαγής στη μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία κρίνεται αναγκαία στο σημερινό και διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον. Στο ίδιο πλαίσιο, επισημαίνεται η καταλυτική επίδραση που μπορούν να έχουν οι Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη χωρο-χρονική δομή του σχολείου, στη δομή και τη λειτουργία της σχολικής γνώσης, το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, την ηθική και κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.

Προκειμένου να επιτευχθεί η ουσιαστική και συστηματική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη σχολική πράξη για τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η έρευνα, η εμπειρία και η πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα αυτό, συγκλίνουν στα εξής βασικά συμπεράσματα, που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως κατευθυντήριες γραμμές για το μέλλον:

#### *1. Σφαιρική και συλλογική προσέγγιση της εισαγωγής των Η/Υ στο σχολείο:*

Αποδεικνύεται ότι η προώθηση της σχολικής καινοτομίας στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, χρειάζεται τη συμμετοχή και την υποστήριξη όλων των φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας και είναι σημαντικό να δοθούν οι απαραίτητες ευκαιρίες ώστε να υπάρξει μια σύγκλιση των αποφάσεων που λαμβάνονται κεντρικά, με τις τοπικές πρωτοβουλίες. Για να μπορούν τα ίδια τα σχολεία να προωθούν αποτελεσματικά κάποιες στρατηγικές αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών στην Ειδική Αγωγή, οι εκπαιδευτικές Αρχές θα πρέπει να παρακολουθούν τις επιτυχημένες προσπάθειες που ξεκινούν από το σχολείο, αλλά και τις τοπικές κοινωνίες,



όπου αναπτύσσουν έργα μεγάλης κλίμακας, και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

## *2. Καινοτομία στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων:*

Για να επιτευχθεί η ένταξη και η συστηματική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο, για τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, απαιτείται όπως φαίνεται μια συνολική αναθεώρηση και ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος. Αυτό συνεπάγεται τον καθορισμό νέων εκπαιδευτικών στόχων, κριτηρίων και συστημάτων αξιολόγησης, την ανάπτυξη νέων μεθόδων υποστήριξης του σχολείου και αφορά συνολικά τη φύση και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Επομένως, η αφομοίωση των Η/Υ στο σχολικό πρόγραμμα για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες, απαιτεί πολύπλοκο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ο οποίος ξεκινά από τον ορισμό και την αποσαφήνιση των πιο γενικών εκπαιδευτικών στόχων και περιλαμβάνει το περιεχόμενο, την πορεία της μάθησης και τα συστήματα που θα εφαρμοστούν στην πορεία αυτή.

## *3. Ανάπτυξη και ενίσχυση των ανθρώπινων πόρων.*

Αποδεικνύεται πλέον ότι η βιωσιμότητα των προτύπων εισαγωγής και αξιοποίησης των Η/Υ στα σχολεία στα πλαίσια παρεμβατικών στρατηγικών για τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τον αποτελεσματικό συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων. Πολύ συχνά, αναδύονται από το χώρο του σχολείου αξιόλογες πρωτοβουλίες μέσα από την οργάνωση και την δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και των μελών της σχολικής κοινότητας γενικότερα.

Όμως, για να ενισχυθούν οι πρωτοβουλίες αυτές και να μετεξελιχθούν σε καθημερινή πρακτική, θα πρέπει να υποστηριχθεί με κάθε τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό.

#### *4. Γενίκευση της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές τεχνολογίες για τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.*

Διεθνώς, εντοπίζουμε μεγάλες διαφορές όσον αφορά την υποδομή και την πρόσβαση στις Νέες Τεχνολογίες που προσφέρονται στα διάφορα σχολεία, ιδίως της Α/θμιας εκπαίδευσης (Squires, 1997· Tweddle, 1993· Tarpscott, 1998). Η πρόσβαση αποτελεί ένα στρατηγικό-κομβικό σημείο για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των τεχνολογιών στο σχολείο, όμως η γενίκευση της αποδεικνύεται ένας ιδιαίτερος και πολύπλοκος στόχος για όλες σχεδόν τις χώρες. Συγκεκριμένα, η γενίκευση της πρόσβασης των σχολείων στις Νέες Τεχνολογίες έχει *κοινωνική* (ίσες ευκαιρίες και δημοκρατική κατανομή της Πληροφορίας και των μέσων δημιουργίας της), *οικονομική* (γενικότερη απαίτηση για αύξησης υπολογιστών, αγορά ειδικών λογισμικών) και *ηθική* διάσταση (αυτονομία της πρόσβασης στις τεχνολογίες και τα ηθικά προβλήματα ή διλήμματα που αυτή συνεπάγεται).

#### *5. Σταδιακή αλλαγή της χωροχρονικής οργάνωσης του σχολείου.*

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο, μας επιτρέπει να ξεπεράσουμε τα όρια του σχολείου και να αναπτύξουμε την ιδέα μιας «*κοινότητας μάθησης*», στην οποία το σχολείο θα είναι πηγή για την κοινωνία και η κοινωνία πηγή γνώσης για το σχολείο. Τέτοιες καινοτομίες, όμως, απαιτούν νέες και διαφορετικές υποδομές υποστήριξης και μορφές οργάνωσης στο σχολείο καθώς, η χωροχρονική δομή του σημερινού σχολείου δεν εννοεί την εισαγωγή των υπολογιστών και των δικτύων προς χρήση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και των εκπαιδευτικών γενικότερα.

#### *6. Έμφαση στην Παιδαγωγική αξιοποίηση της Τεχνολογίας.*

Παρόλο που οι δεξιότητες στη χρήση του υπολογιστή θα είναι αδιαμφισβήτητα απαραίτητες στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, είναι εξαιρετικά σημαντικό η τεχνολογία να ενσωματωθεί στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και να μην χρησιμοποιείται απλώς για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν την ίδια την Τεχνολογία. Μεγάλη προσοχή οφείλει να αποδοθεί στη



χρήση της τεχνολογίας για την εξυπηρέτηση καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων, οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη υψηλών γνωστικών ικανοτήτων για όλα τα παιδιά.

#### 7. Ενίσχυση και συστηματοποίησης της έρευνας και της αξιολόγησης.

Οι εκπαιδευτικές Αρχές και οι ιθύνοντες περί των εκπαιδευτικών, πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους σε όλα τα επίπεδα την υπάρχουσα εκπαιδευτική έρευνα, τόσο στην Ευρώπη, όσο και αλλού, όταν αποφασίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και δράσεις. Η έρευνα σε νέα αντικείμενα που σχετίζονται με τον τομέα αυτό θα πρέπει, επίσης, να εγκαινιαστεί. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η έρευνα που αφορά την καινοτομία και την αλλαγή σε οργανωτικό επίπεδο.

Είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα εκτεταμένο πρόγραμμα συστηματικής επιστημονικής έρευνας για την εκπαιδευτική τεχνολογία. Τα αρμόδια υπουργεία και οι περιφερειακές αρχές θα πρέπει να συνεργαστούν στη συλλογή, ανάλυση και διάδοση των δεδομένων, τα οποία δεν θα αφορούν μόνο την επένδυση στο σύστημα, όπως η αναλογία μαθητών-υπολογιστών, αλλά και τις μεταβλητές στη διαδικασία, όπως η χρήση, ο χρόνος πρόσβασης των μαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και τα πραγματικά αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις προτάσεις αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορούσαν να διερευνηθούν θέματα σχεδιασμού, παραγωγής και διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού σε συνδυασμό με απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης. Ένα θέμα ερευνητικής μελέτης θα μπορούσε να ήταν και το διαθεματικό πλαίσιο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο σχολικό πρόγραμμα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, μια ερευνητική μελέτη θα μπορούσε να στηριχθεί σε επιτόπια παρατήρηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία χρησιμοποιούν τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές και σε συνεντεύξεις με τα παιδιά αυτά, στις οποίες θα εκθέτουν τις εμπειρίες τους από τη χρήση των υπολογιστών, πόσο βοηθούνται, πόσο διευκολύνονται, τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν, πώς σκέφτονται για τον υπολογιστή.

Θα μπορούσε, επίσης, να μελετηθεί το θέμα της επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών αντιπαραβάλλοντας δεδομένα από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με όσα βιβλιογραφικά απαντώνται για τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες καθώς, επίσης, και θέματα τα οποία αφορούν την οργάνωση και υποστήριξη του σχολείου.

## 7.1 Περιορισμοί της έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής μελέτης χρησιμοποιήθηκε ένα αντιπροσωπευτικό μεν, σχετικά μικρό δε, δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. Μια ενδεχόμενη επέκταση της θα περιλάμβανε ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και των τεσσάρων νομών του γεωγραφικού διαμερίσματος της Ηπείρου, αλλά και εκπαιδευτικούς άλλων γεωγραφικών διαμερισμάτων σε μια εν δυνάμει αντιπαραβολή ερευνητικών δεδομένων. Η προαναφερθείσα επέκταση θα είχε ως αποτέλεσμα μια ισομερή κατανομή του ερευνητικού δείγματος, γεγονός που θα οδηγούσε σε πιο ορθά και ως εκ τούτου, πιο αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα.

Ο παραπάνω ισχυρισμός αφορά στον κυριότερο από τους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Μελετώντας την, ο κάθε αναγνώστης, είναι βέβαιο ότι θα βρει και πολλούς περισσότερους τους οποίους θα επισημάνει, θα καταγράψει και οι οποίοι θα λειτουργήσουν ως πηγή έμπνευσης για μελλοντική έρευνα, δίνοντας ένα καινοτόμο επιστημονικό-ερευνητικό όραμα για μια προαγωγή της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης και ένα καλύτερο μέλλον για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως σχολικών/ακαδημαϊκών επιδόσεων,

## 8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επισκόπηση της διεθνούς εμπειρίας, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη σχολική πράξη για τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά και με δυσλεξία ειδικότερα, προϋποθέτει μακροχρόνιες δραστηριότητες δικτύωσης και δημιουργίας λογισμικών με αυτό το συγκεκριμένο σκοπό, δηλαδή να βοηθήσει τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να ενταχθούν καλύτερα τόσο ακαδημαϊκά, όσο και κοινωνικά στο χώρο του σχολείου και της τάξη στην οποία φοιτούν.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας συμβάλλουν καθοριστικά στην υιοθέτηση του νέου, αναδυόμενου εκπαιδευτικού προτύπου στο σχολείο, σε ένα σχολείο για όλους που ενθαρρύνει το πέρασμα από τη στερεότυπη μετάδοση γνώσεων στην ατομική και κοινωνική δόμηση και αναδόμηση της γνώσης ακόμη και από τα παιδιά που μερικές δεκαετίες πριν θεωρούνταν ως «οι χαμένες υποθέσεις της εκπαίδευσης», τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι χώροι και οι δομές λειτουργούν σήμερα στο σχολικό σύστημα, εξυπηρετούν το ήδη υπάρχον δοκιμασμένο μοντέλο της μετάδοσης γνώσεων και δεν είναι ως εκ τούτου κατάλληλα για την λειτουργική υιοθέτηση των νέων εκπαιδευτικών προτύπων, που ενισχύονται από τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας επιτρέπουν την υπέρβαση των χρονικών και χωρικών ορίων, τα οποία προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των υφισταμένων μορφών σχολικής εκπαίδευσης, την υπέρβαση της απομόνωσης του σχολείου και την ανάπτυξη νέων πρακτικών δημιουργίας «κοινοτήτων μάθησης» όπου το σχολείο ανοίγει την αγκαλιά του σε όλους τους μαθητές και συνιστά πηγή γνώσης για την κοινωνία και η κοινωνία πηγή γνώσης για το σχολείο.

Οι καινοτομίες<sup>1)</sup> όμως, αυτές απαιτούν νέες και διαφορετικές δομές υποστήριξης των σχολικών μονάδων και βιώσιμες λύσεις, που θα λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα



Ειδικής Αγωγής, την τοπική πραγματικότητα του σχολείου (πόσοι μαθητές υπάρχουν με μαθησιακές Δυσκολίες και τι είδους δυσκολίες είναι αυτές), και συνεπώς θα απαιτούν σχεδιασμό και πρωτοβουλίες ανάληψης δράσεων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

Σήμερα, μπορούμε, όπως φαίνεται να γεφυρώσουμε το παραδοσιακό χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία για τα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, χρησιμοποιώντας ως μέσο τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και τις νέες ιδέες, κυρίως, καθώς και το δυναμικό που διαμορφώνεται στο εσωτερικό της ίδιας της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αυτό που προέχει στη συνείδηση όλων, είναι η ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία όλων των μαθητών σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

## Ι. Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Α. (2000). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνες στις επιστήμες της αγωγής*. Ιωάννινα.

Βοσνιάδου, Στ., (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις. Στο Δημητρακοπούλου, Α., (επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*. Τόμος Α΄, Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Ρόδος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002

Βοσνιάδου, Στ.,(1999). Εισαγωγή στην ψυχολογία, Τόμος Β΄. Εκδόσεις: Gutenberg

Γεώργας, Δ. (1990), *Κοινωνική Ψυχολογία* (ττ. Α΄ και Β΄). Αθήνα.

Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία* (4<sup>η</sup> έκδοση). Τόμος Α΄. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Διαγνωστικά Κριτήρια **DSM-IV** (1996). (μτφρ - επιμ. Γκοτζαμανάκης, Κ.). Ιατρικές εκδόσεις Λίτσας. Αθήνα.

Δοϊκου – Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Δροσινού, Μ. (1999). Εφαρμογές ηλεκτρονικών υπολογιστών σε διδακτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 5(7), 51-61.

Egg, M., (1972). Η αγωγή του καθυστερημένου Παιδιού (μτφρ. Γ. Παπαγεωργίου, Γ. Κρασανάκης, εισαγ. Μ. Πετρούτσου). Ηράκλειο.

Ευρυδίκη (2001) [ICT@Europe.edu](http://ICT@Europe.edu). *Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας στα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. Βρυξέλλες, Βέλγιο. *Ευρωπαϊκό έτος Ατόμων με Αναπηρία, Μέγαρο Μουσικής 26/1/2003, Κ. Στεφανής Υπ. Υγείας, Γ. Βαρδακαστάνης, Πρόεδρος του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία – ΕΣΑΕΑ, Άννα Διαμαντοπούλου, Επίτροπος Απασχόλησης.*

Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ειδική Αγωγή. Εκδόθηκε από Meijer C. J. W. (1998): *Ένταξη στην Ευρώπη: Τάσεις σε 14 Ευρωπαϊκές Χώρες*, Μίντελφαστ, Δανία.



**Ευρωπαϊκός Οργανισμός Ειδικής Αγωγής**, Νοέμβριος 2001.

**Ζώνιου-Σιδέρη, Α.** (Επιμ.) (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Καραπέτσας, Α.** (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και Θεραπεία* (3<sup>η</sup> έκδοση). Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

**Κορτινιέ, Α.** (1995) *Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία* μετ. Α. Αλεξιάδη. Αθήνα: Ολκός.

**Κυπριωτάκης, Α.** (1994). *Συνεκπαίδευση ειδικών και κανονικών παιδιών* (136 συγκεκριμένες περιπτώσεις ειδικών παιδιών). Στο: Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου, (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η αγωγή τους*. Ηράκλειο.

**Κυπριωτάκης, Α.** (1995). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο.

**Κυπριωτάκης, Α.** (2000) *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

**Κυριαζή, Ν.** (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

**Μαραγκουδάκης, Γ. Π.** (1977). *Η μάθηση: Ψυχολογική Θεώρηση, Μεγάλη Ι: Γενικές Θεωρίες για τη μάθηση*, έκδοση γ'. Εκδόσεις: Ηράκλειτος Ε.Π.Ε.

**Μαρκοβίτη, Μ., Τζουριάδου, Μ.** (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη*. Προμηθεύς. Θεσσαλονίκη.

**Μάρκου, Σ.Ν.** (1998). *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία, Κινητική αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Δ' έκδοση. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

**Μαυρομάτη, Δ.** (1995). *Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα.

**Μικρόπουλος, Α.** (2003). *Έχει θέση η Logo ως γνωστικό αντικείμενο και ολιστικό πρότυπο στην υποχρεωτική εκπαίδευση; Στα πρακτικά της 2<sup>ης</sup> Πανελλήνιας Δημερίδας, «Διδακτική της Πληροφορικής»*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

**Μιχαηλίδου, Α.** (1997). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την τεχνολογική καινοτομία της εισαγωγής ηλεκτρονικών υπολογιστών στην Κυπριακή Δημοτική Εκπαίδευση*. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 25.



**Μπίκος, Κ.** (1995). *Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: Στάσεις Ελλήνων Εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη γενική εκπαίδευση*. Κυριακίδης. Θεσσαλονίκη.

**Μπουσκάλια, Λ.** (1993). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους*. Γλάρος. Αθήνα.

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (1998): *Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. ΟΕΔΒ. <http://www.pi-schools.gr/greek/epps/epps-books/epps-informatics.zip>.

**Παιδαγωγικό Ινστιτούτο** (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. [http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/18deppsaps\\_Pliroforikis.zip](http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/18deppsaps_Pliroforikis.zip).

**Παλαιολόγου, Α-Μ.** (1999). *Θέματα Προσανατολισμού στην Κλινική Ψυχολογία: Εμπειρικές Συντεταγμένες*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

**Παπούλια-Τζελέπη, Π.** (1994). *Διαφορές στις πρωτοαναγνωστικές δεξιότητες και ο ρόλος του Νηπιαγωγείου στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας*. Στο: Μ. Καϊλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου, (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η αγωγή τους* (τόμοι Α', Β'). Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

**Παρασκευόπουλος, Ι.** (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμοι Α', Β'. Αθήνα.

**Παρασκευόπουλος, Μ.**, (2000). «*Προγράμματα Σπουδών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής*», Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του Π.Ε.Σ.Ε.Α. εκδόσεις Άτραπος.

**Πρωτόπαππας, Α., Σκαλούμπακος, Χ., Νικολόπουλος, Δ.**, (2003). *Αυτόματη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών με το λογισμικό εΜαδύς: εγκυρότητα και αξιοπιστία*. Στο διαδικτυακό τόπο: [www.ilsp.gr](http://www.ilsp.gr)

**Σιμάτος, Α.** (1997). *Τεχνολογία και Εκπαίδευση. Επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας* (3<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.

**Σολωμονόδου, Χ., Σταυρίδου, Ε.**(1994). *Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία: Δυνατότητες και προοπτικές για την επίλυση προβλημάτων της εκπαίδευσης*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20,21

**Στασινός, Δ.** (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Gutenberg. Αθήνα

**Στασινός, Δ.**, (2001) *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και Πρακτικές. Κράτος και Ιδιωτική Πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα: Gutenberg.

**Στασινός, Δ.**, (2003). Ειδική εξελικτική δυσλεξία. Θεωρία, Έρευνα και Σχολική πράξη. Στον τόμο: Στασινός, Δ. (Επιμ.). *μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης* (γ' έκδοση βελτιωμένη και επαυξημένη). Αθήνα: Gutenberg.

**Σταύρου, Λ.Σ** (1984). *Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία νηπίου-παιδιού-εφήβου: ψυχολογική, κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, έκδοση Γ'. Γρηγόρης. Αθήνα.

**ΥΠΕΠΘ:** *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες*, στο [www.yperth.gr](http://www.yperth.gr)

**ΥΠΕΠΘ-ΠΙ-** Legislation on Educational Intergration in Europe. Trends and changes- 1996. M. Soler-Inclusive education and the Conclusions of Salamanca- S. Hegarty, Στ. Πολυχρονοπούλου-*Νομοθετικές τάσεις στον τομέα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα*.

**ΦΕΚ** 1336 τ. Β' /18-10-2001

**Φύτρος, Κ.** *Η Πληροφορική στην Ειδική Αγωγή*, στο διαδικτυακό τόπο [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)

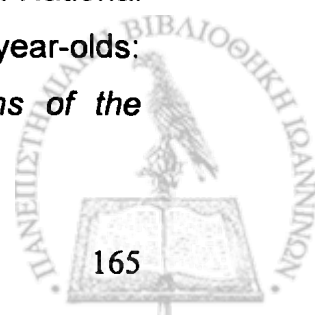
**Χριστομάνος, Κ.** (1984) *Η τεχνολογία στην εκπαίδευση-Εκπαιδευτική τεχνολογία-Παιδαγωγική και στρατηγική της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Λόγος και Πράξη*, 23, 24.

**Ψύλλος, Δ., Κουμαράς, Π. & Καριώτογλου, Π.** (1993). Εποικοδόμηση της γνώσης στην τάξη με συνέρευνα δασκάλου και μαθητή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 70, 34-42.

## II. Ξενόγλωσση

**Abbott, C.** (2002): *Special Educational Needs and the Internet. Issues for the inclusive classroom*, Routledge / Falmer: London & New York.

**Achenbach, T.M., Howell, C.T., Quey, H.C.&Connors, C.K.** (1991): National survey of problems and competencies among four and sixteen year-olds: Parent's reports for normative and clinical samples. *Monographs of the Society for Research in child Development*, 56 (serial No. 225).





**Allport, G.W.**(1935), Attitudes. Στο C.M. Murchison (επιμ.), *Handbook of Social Psychology* (σσ. 789-844). Worcester, Mass.: Clark University Press.

**American Psychiatric Association** (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed. Revised). Washington DC: Author.

**Aram D. M., Nation J. E.**: Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties. *Communication Disorders*, 13: 159-170, 1980.

**Atkinson, Terry** (2002): *InfoTech 3 www The Internet*. (2<sup>nd</sup> Ed) CILT: London.

**Ball, E. & Blachman, B.** (1988): Phoneme segmentation training: Effect on reading readiness. *Annals of Dyslexia*, 38, 208-225.

**Barkley R. A.**: Learning disabilities. In Mash, E. J. and Terdal, L. G. (Eds). *Behavioral Assessment of Childhood Disorders*, pp. 441-482, Guilford Press, New York, 1981.

Bay Area School Reform Collaborative Funders

**BECTA** (2003): *Dyslexia and ICT*. <http://www.ictadvice.org.uk>

**Benton, A. L.** (1975). Developmental dyslexia: Neurological aspects. In W. J. Friedlander (Ed). *Advances in Neurology*, Volume 7. New York: Raven Press.

**Birch, H. G.**: Dyslexia and the maturation of visual function. In J. Money (Ed): *Reading disability*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1962.

**Blight, J.** (2001): *Practical guide to Dyslexia (specific learning difficulties)* Hertfordshire: Egon Publishers Ltd.

**Bower T. G. R.** The Visual World of Infants. *Scientific American*, Δεκέμβριος 1966.

**Boyle, T.** (1992). *Design for Multimedia Learning*. Prentice Hall-London, England.

**British Dyslexia Association (BDA)**: *Dyslexia Handbook 2004* [www.bda-dyslexia.org.uk](http://www.bda-dyslexia.org.uk)

**Bullock, D.** (2004). Moving from theory to practice: An examination of the factors that preservice teachers encounters as the attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(2), 211-237.

**Cates, W. M. & McNaull, P. A** (1993). Inservice Training and University Coursework: Its Influence on Computer Use and Attitudes Among Teachers of



Learning Disabled Students. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(4), pp. 447-463.

**Chapman, J. W. & F. J. Boersman (1979a).** Learning disabilities, locus of control and mother attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 250-258.

**Chiero, R. (1997).** Teacher' s Perspectives on Factors that Affect Computer Use. *Journal of Research on Computing in Education*, 30(2), pp. 133-145.

**Christensen, R., (1998).** Effect of technology integration education on the attitude of teachers and their students. Doctoral Dissertation.

**Christensen, R., Knezek, G. (2002).** Impact of New Technologies on Teachers and Students. *Education and Information Technologies*, 7(4), 369-376.

**Christensen, R., Knezek, G. (2002).** Impact of New Technologies on Teachers and Students. *Education and Information Technologies*, 7(4), 369-376.

**Chritchley, M. (1970).** The dyslexic child. Στο: Καραπέτσας, Α. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και Θεραπεία* (3<sup>η</sup> έκδοση). Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

**Clark, D (1988):** *Dyslexia: Theory and practice of remedial instruction*. Maryland: York Press, Inc.

**Crosby, R. M. N. & Liston A. R. (1969):** *Reading and the Dyslexic Child*, London: Souvenir Press Ltd.

**Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., Tsoukalas, I., Pombortsis, A. (2003).** Cultures in negotiation: Teacher' s acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education*, 41, 19-37.

**Department for Education and Employment (DfEE) (2000):** *Consultation Draft of the Special Educational Needs Code of Practice*, London: DfEE (July).

**Devereux, K. (1982):** *Understanding Learning Difficulties*, England: The Open University Press.

**Driver, R., Guesne, E., Tiberghien, A. (1994).** *Οι ιδέες των παιδιών στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Τροχαλία



**Durndell, A., Glissor, P. & Siann, G. (1995):** Gender and Computing Persisting Differences. *Educational Research*, vol.37, No.3, Winter, 219-227.

**Fawcett. A. J. (1995).** Case studies and some recent research.. In the T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr (pp. 5-38).

February 5, 1998»

**Festinger, I., (1959).** A theory of cognitive dissonance. Στο : Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία* (4<sup>η</sup> έκδοση). Τόμος Α'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Fijalkow, J. (1997).** *Κακοί αναγνώστες. Γιατί, / μετ. Σ. Τάνταρος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Frank R. & Livingston K. E. (2003).** *Dealing with Dyslexia*.  
<http://www.education.guardian.co.uk/schools>

**Frosting M., Maslow Ph.:** *Learning Problems in the classroom*, Grune and Stratton, New York, 1973.

**Fullan, G.M. (1993)** The new meaning of educational change. Cassell. New York

**Gardner, D., Discenza, R., Dukes, R. (1993).** The measurement of computer attitudes: an empirical comparison of available scales. *Journal of Educational Computing Research*, 9, 487-507.

**Geoffrion, L. D. & Geoffrion, O. P. (1983):** *Computers and Reading Instruction*. Addison-Wesley Publishing Company: USA.

Gerschner, 1982

**Geschwind, N. (1962).** The anatomy of acquired disorders of reading. In J. Money (Ed). *Reading disability: progress and research needs in dyslexia*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

**Gibson E. G.:** The Visual Cliff. *Scientific American*, Vol. 202, pp. 64-71, 1960.

**Gilbert Ian (2002):** *Essential Motivation in the classroom*. Routledge Falmer, London.

**Gillberg C., Gillberg Ch.:** Children with Preschool Neurodevelopmental Disorders, IV: Behavior and School Achievement at age 13. *Developmental Medicine and Child Neurology*, Febr. 1989.

**Glasman, S. L. & Nevo, D. (1988)** *Evaluation in decision making*. Boston: Kluwer Academic Publishers.



**Glissor, P., Siann, G., & Durndell, A. (1994):** Chips with Everything: Personal Attributes of Heavy Computer Users. *Educational Studies*, vol. 20, No.3.

**Gough, P. & Tunmer, W. (1986):** Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.

**Greek Ministry of Education, 2003:** Bank of information for special education. <http://dea.ypepth.gr/sxetika.htm>

**Hadders Algra M., Huisjes H. J., Touwen O. C. L.:** Perinatal Risk factors and Minor Neurological dysfunction: Significance for Behavior and School Achievement at Nine Years. *Developmental Medicine and Child Neurology*, Aug. 1988.

**Haddon, L.C. (1998):** *The Roots and Early History of the British Home Computer Market: origins of the Masculine Micro*. London: University of London.

**Hall P. K, Tomblin J. B.:** A follow-up study of children with articulation and language disorders. *Speech and Hear Disorders* 43, 227-242, 1978.

**Hallgren, B. (1950)** Specific dyslexia ("congenital word blindness"): A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica Neurologica*, Supplement 65.

**Hasler, G.,(1996)** Development in the disabled people's movement. In J. Swain, V. Finkelstein, S. French, M. Oliver, *Disabling Barriers, Enabling Enviroments*. London: Sage Publ. Ltd.

**Hewstone & Stroebe (2002).** *Introduction to Social Psychology*. Miles Hewstone and Wolfrang Stroebe.

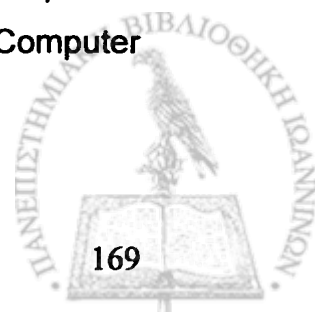
**Howitt, C. & Mattes, J. (2002):** The British Museum COMPASS Web site and learners with special needs, in Abbott, C: *Special Educational Needs and the Internet. Issues for the inclusive classroom*. Routledge / Falmer: London & New York.

<http://www.gse.usi.edu/mriel.html/jit-learning/index.html>

<http://www.ilt.columbia.edu/ilt/docs/ILTame.html>

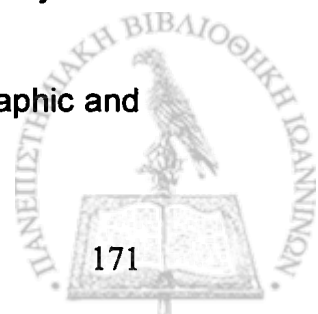
<http://www.tcet.unt.edulresearch/dissert/rhondac>

**Ingram, E. (1994):** Trends in educational software in Singleton, *Computers and Dyslexia. Educational applications of new technology*. Dyslexia Computer Resource Centre: University of Hull. UK.



- Jaspers, J.M.F.** (1978), *The Nature and Measurement of Attitude*. Στο H. Tajfel, & C. Fraser (επιμ.), *Introducing Social Psychology* (σσ. 256-76). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books Ltd.
- Javeu, C.** (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (επιμ. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Τυπωθήτω. Αθήνα.
- Jedekog, G.** (1994): *Datorni undervisningen (The Computer in Education)*. Skolverket (*The Swedish National Agency for Education*). Report, No. 50.
- Jorgensen, B.** (1999): *Dyslexia is not only a question of reading and spelling*.
- Katz, R.A.** (1986). Phonological deficiencies in children with reading disability: evidence from an object naming task. *Cognition*, 22, 225-257.
- Kellmer Pringle, M. L., Butler, N. R. and Davie R.** (1966) *11000 Seven-Year Olds*. Longmans. London.
- King R. R., Jones C., Lasky E.:** In retrospect: a fifteen-year follow-up report of speech- language disorders in children. *Language Speech Hear Services Schools*, 13: 24-32, 1982.
- Kinsbourne, M., Warrington, E. K.** (1963). *The developmental Gerstmann Syndrome*. *Archs Neurology*, 8, 490-501.
- Kirk, S.A., Kirk, W.D.** (1971). *Psycholinguistic and remedation*. University of Illinois press. Urbana, Ill.
- Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, H. & Katsilis, G.** (2000). Social approach of self-evaluation stress cause of New Technologies introduction in educational process: the case of stress for computers. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τόμος, 1, τχ.10, σ.σ. 122-131.
- Learning Community Meeting, Palo Alto, CA
- Leong, C. K.** (1976) Lateralization in several disabled readers in relation to functional cerebral development and synthesis of information. In R. M. Knights & D. J. Banner (Eds). *The Neuropsychology of learning disorders: Theoretical approaches*. Baltimore: University Park Press.
- Liberman A. & Chaiken** , (1992) Defensive processing of personally relevant health messages. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 18: 669-79.
- Loyd, B. & Gressard, C.** (1986). Gender and Amount of Computer Experience of Teachers in Staff Development Programs: Effects on Computer Attitudes and Perceptions of the Usefulness of **Computers**. *Association for Educational Data Systems Journals*, 19(4), pp. 302-311.

- Lyon, G. R.** (1996). Learning Disabilities. Στο: E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*. New York: Guilford Press.
- Lyon, G.R** (1996): Learning Disabilities. Στο : E.J. Mash&R.A. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology* (σ.σ. 390-435). New York: Guilford Press.
- Mc Geoch J. A. and Irion L.** (1962). *The Psychology of Human Learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- McClintock, R., Taipale, K. A.** (1995). *The Advanced Media in Education Project*. Στο διαδικτυακό τόπο
- McGuire, W.J** (1968), Personality nad Susceptibility to Social Influence. Στο E.F. Borgatta, & W.W. Lambert (επιμ.), *Handbook of Personality: Theory and Reasearch* (σ.σ. 1130-87). Chicago, ILL Rand-McNally.
- McGuire, W.J** (1969), The Nature of Attitudes and Attitude Change. Στο Lindzey, & E. Aronson (επιμ.), *Handbook of Social Psychology* (2<sup>η</sup> έκδ., τ. 3, σ.σ. 136-314). Readind, MA: Addison-Wesley.
- McMahon, J. & Gardner, J.** (1995). Facilitating and inhibiting factors in student computer usage. In: Murphy, C., & Greenwood, L.(1998). *Effective Integration of Information and Communications Technology in Teacher Education. Journal of Information Technology for Teacher Education*, 7(3), 1-17.
- Miles, T. R. & Miles, E.** (1990). *Dyslexia: a hundred years on*, Great Britain: Open University Press.
- Miles, T.R.** (1970): *On helping the dyslexic child*, London: Methuen Educational Ltd.
- Mooij, T & Smeets, E.** (2001). Modelling and supporting TCT implementation in secondary schools. *Computers & Education*, 36, 265-281.
- Murphy, C. & Greenwood, L.** (1998). Effective Integration of Information and Communications Technology in Teacher Education. *Journal of information Technology for Teacher Education*. Vol. 7(3), pp: 413-429.
- Naidoo, S.** (1972). *Specific Dyslexia*. London: Pitman
- Newell, A. F. & Booth, L.** (1991): The use of lexical and spelling aids with dyslexics, in Singleton C. H. (Ed) *Computers and Literacy skills*. Dyslexia Computer Resource Centre. University of Hull.
- Olson, R. & Wise, B.** (1992): Reading on the computer with orthographic and speech feedback. *Reading and writing*, 4, 107-144.



**Ott, P.** (1997): *How to Detect and Manage Dyslexia: A Reference and Resource Manual*. Heinemann. UK.

**Papert, S.** (1980) *Mindstorms: Children, Computers and Powerfull Ideas*. New York: Basic Books.

**Paveley, S.** (2002): Inclusion and the Web: strategies for improving access, in Abbott, C: *Special Educational Needs and the Internet. Issues for the inclusive classroom*. Routledge / Falmer: London & New York.

**Pavlidis, G.** (1978) The dyslexics' erratic eye movements: case studies. *Dyslexia review*, 1, 22-28

**Pea, R. & Cuban, L.** (1998). *The Pros and Cons of Technology in the Classroom*.

**Peer, L & Reid, G.** (2003): *Introduction to Dyslexia*. London: David Fulton Publishers in association with the British Dyslexia Association.

**Peer, L. & Reid, G.** (2001): *Dyslexia – Successful Inclusion in the Secondary School*, Great Britain: David Fulton Publishers in association with the British Dyslexia Association.

**Pelgrum, W.,** (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.

**Petty, R. E.** (1997). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 1997 48:609-47.

**Pollock, J. & Waller, E** (1994): *Day to day Dyslexia in the classroom*. London: Routledge.

**Prior, J. & Kirton, A.,** (1999). Silicon dreams: The knowledge society, information and communications technology and A-level Sociology. *Social Science Teacher*, 29(1).

**Reitsma, P.** (1983): Word-specific knowledge in beginning reading, *Journal of Research in Reading*, 6, 41-56.

**Richman N., Lansdown R.:** *Problems of Preschool Children*, J. Wiley and Sons, New York, 1982.

**Riddick, B.,** (1996). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.

**Riel, M.** (1998). *Education in the 21<sup>st</sup> century: just-in-time learning or learning communities*. Στο διαδικτυακό τόπο



- Riis, U.**, (1991). *Skolan och Datorm (The School and the Computer) TEMA-T report no.24*, University of Linkoping
- Roblyer, M.** (2003). *Integrating Educational Technology into Teaching* (3<sup>rd</sup> edition), New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Rogers, C.** (1995). *A primer in Diffusion of Innovations Theory*. Department of Computer Science. Australian University.
- Rosenberg M.J. & Hovland C.I.** (1960): Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: C.I. Hovland & M.J. Rosenberg (1960): *Attitude organization and change*. New Haven. Conn.: Yale University.
- Roussos, P.** (2004) (in press). The Greek computer attitudes scale: construction and assessment of psychometric properties. *Computers in Human Behavior*.
- Russell, G., Finger, G., & Russell, N.** (2000). Information Technology Skills of Australian Teachers: implications for teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(2), 2000.
- Saunders, R.** (1995). Stress factors within the family. In the T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr (pp. 97-104).
- Selikowitz M.** (1998): *Dyslexia and other learning difficulties: the facts*. (2<sup>nd</sup> edition) London: Oxford University Press.
- Selikowitz, M.** (1993). *Dyslexia and Other Learning Difficulties. The facts*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinger, M.** (1999) .ICT in classroom management. In Leask, M. & Pachler, N. (Eds) (1999): *Learning to teach using ICT in the Secondary School: A companion to School experience*. London: Routledge.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., & Escobar, M.D.** (1990): Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut longitudinal study. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Skinner**, (1982). *Skinner for the classroom*. Champaign IL. Research Press, (edited by R. Epstein).
- Skinner**, (1988). *A statement on punishment*. *APA Monitor*, June 1988, p. 22.
- Smylie, M. A.** (1988) The enhancement function of staff development : organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.





**Snowling, M. & Stackhouse, J. (1996):** *Dyslexia, Speech and Language. A practitioner's handbook*, London: Whurr Publishers Ltd.

**Squires, D. (1997):** *An heuristic approach to the evaluation of educational multimedia Software, Proceedings of CAL97 Conference*. University of Exeter, Exeter, UK, March 1997.

**Stainthorp, R. (1997):** Learning to spell: Handwriting Does Not Always Beat the Computer. *Dyslexia*, Vol. 3, 229-234, Wiley & Sons, Ltd: UK.

**Stephen; Buchholz, Ester, S. (1997).** The underutilization of computers to assist in the remediation of dyslexia. *International Journal of Instructional Media*, 1997, Vol.24 Issue 2, p153 (EBSCOhost, electronic journals service), <http://ejournals.ebsco.com>

**Stibble, J. L. (1984)** Managing the curriculum. *School Organization*, 4, 27-33.

**Strominger A. Z, Bashir A. S:** *A nine-year follow-up of language-delayed children*. Presented at the Annual Convention of the American Speech-Language and Hearing Association, Chicago, 1977.

**Tapscott, DC (1998):** *Growing up Digital. The Rise of Net Generation*. New York: McGraw Hill.

**Terrell, C. (1994).** Personal communication in Ott, P. (1997): *How to Detect and Manage Dyslexia: A Reference and Resource Manual*. Heinemann. UK.

**Thompson, L. J. (1966)** *Reading disability: developmental dyslexia*. Springfield, Illinois: C. C. Thomas.

Thomson

**Thomson, M. & Watkins, B. (1995):** *Innovations and Insights*, Wiley & Sons, Ltd: UK.

**Thomson, M. E. and Watkins, E. J. (1990):** *Dyslexia: a teaching handbook*. London: Whurr Publishers Limited.

**Thomson, P. (1995).** Stress factors within the family. In the T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr (pp. 33-48)

**Townend, J. (1994):** *Understanding Dyslexia: a teacher's perspective*. UK: The Dyslexia Institute.

**Townend, J. (2003):** *Principles of teaching for Dyslexia*. Dyslexia Institute [www.dyslexia-inst.org.uk](http://www.dyslexia-inst.org.uk)



**Tweddle, S. (1993):** The Future Curriculum and Information Technology. *Journals of Information Technology for Teacher Education*, vol.2, No1, 105-110.

**Van Deusen, M. R. & Donhan, J. (1986)** The teacher's role in using the computer to teach thinking skills. *The Computing Teacher*, 14, 32-34.

**Vellutino F.R., Bentley, W. & Phillips, F. (1978):** Inter versus intrahemispheric learning in disabled and normal readers. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 20, 71 – 80.

**Vernon, M. D. (1971)** *Reading and its difficulties*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Watkins, C. (2000):** *Learning about learning*. London: Routledge.

**Watson, G.1997).** Pre-service Teachers' Views on their Information Technology Education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*. Vol. 6(3).

**Whiteley, E. H. & Smith, D. C. (2001):** *The use of tinted lenses to alleviate reading difficulties*, United Kingdom Reading Association 2001: Blackwell Publishers.

**Young, P. & Tyre, C. (1983).** *Dyslexia or Illiteracy? Realizing the right to read*. Open University Press. Milton Keynes – Philadelphia.

### III. Διαδικτυακοί τόποι

[www.becta.org.uk](http://www.becta.org.uk)

[www.bda-dyslexia.org.uk](http://www.bda-dyslexia.org.uk)

[www.dyslexia-parent.com](http://www.dyslexia-parent.com)

[www.dyslexia-inst.org.uk](http://www.dyslexia-inst.org.uk)

<http://ejournals.ebsco.com>

<http://dea.ypepth.gr/sxetika.htm>

[www.dyslexic.com](http://www.dyslexic.com)

<http://specialeducation.gr>

<http://ilsp.gr>

<http://disabled.gr>



<http://bda.org>

<http://rossides.com>

<http://web.ukonline.co.uk/wdnf>

<http://ecoc.be>

<http://ditt-onling.org>

<http://interdys.org>

<http://eun.org>

<http://emptech.com>

<http://interscience.wiley.com>

<http://www.european-agency.org>

[www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html](http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/theories.html)

[www.dapontes.gr](http://www.dapontes.gr)

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



## 1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας προσπαθώ να καταγράψω τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των Η/Υ στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας σε παιδιά.

Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, αν επιθυμείτε, θα μπορούσαν να σας ανακοινωθούν.

Με εκτίμηση,  
Καράλη Ουρανία-Επιστήμη

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία : .....

3. Βασικές σπουδές: .....

4. Περαιτέρω Σπουδές :

A) μετεκπαίδευση

B) εξομοίωση

Γ) μεταπτυχιακό

Δ) άλλη πανεπιστημιακή σχολή

Ποια : .....

5. Ειδίκευση στην ειδική αγωγή: .....

6. Υπηρετείτε σε σχολείο

A) γενικό

B) ειδικό

Γ) τμήμα ένταξης

7. Χρόνια υπηρεσίας : .....

8. Οργανικότητα του σχολείου

A) 1/θέσιο – 2/θέσιο

B) 3/θέσιο – 5/θέσιο

Γ) 6/θέσιο και πάνω

9. Περιοχή του σχολείου

A) αγροτική (έως 2000 κατοίκους)

B) ημιαστική (2000-10000 κατοίκους)

Γ) αστική (10000 και άνω)

10. Ειδικότητα : .....

10α. Υπηρετείτε σε:

Δημόσιο σχολείο

Ιδιωτικό σχολείο

**Στις μέρες μας φαίνεται ότι υπάρχουν πολλά παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα δυσλεξίας. Θα θέλαμε την άποψη σας γύρω από το θέμα αυτό.**

11. Μπορώ να διακρίνω αν ένας μαθητής μου έχει προβλήματα δυσλεξίας.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Δεν ξέρω

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

12. Θεωρώ ότι είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω επιτυχώς τις δυσκολίες που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Δεν ξέρω

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

13. Νομίζω ότι ένας μαθητής με δυσλεξία δεν μπορεί να παρακολουθήσει το πρόγραμμα της τάξης του.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Δεν ξέρω

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

14. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Δεν ξέρω

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα



15. Τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν μειωμένη επίδοση σε όλα τα μαθήματα.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

16. Πιστεύω ότι τα παιδιά με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθήσουν τμήμα ένταξης/ειδικό σχολείο..

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

17. Νομίζω ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα δεν παίρνει τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

18. Θεωρώ ότι στο σχολείο μου έχουμε πάρει τα ενδεδειγμένα μέτρα για την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

19. Νομίζω ότι η δυσλεξία δεν αποτελεί τόσο σοβαρό πρόβλημα για το μαθητή όσο παρουσιάζεται.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

20. Πιστεύω ότι η δυσλεξία αντιμετωπίζεται από μόνη της όταν το παιδί ωριμάσει.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

21. Η δυσλεξία είναι οργανικό πρόβλημα το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ένα βαθμό αλλά όχι να εξαλειφθεί.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα





22. Θεωρώ ότι τα όσα υποστηρίζουν οι ειδικοί για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας δεν προσφέρουν τίποτα στην πράξη.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

23. Πιστεύω ότι το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή με δυσλεξία δεν αντιμετωπίζει το πρόβλημα με σοβαρότητα.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**Στην κοινωνία της πληροφορίας υποστηρίζεται ότι η χρήση του Η/Υ λύνει πολλά προβλήματα της καθημερινής ζωής. Θα θέλαμε τη γνώμη σας σχετικά με τη χρήση του Η/Υ για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.**

24. Γνωρίζετε τη χρήση του Η/Υ;

ΝΑΙ   ΟΧΙ

A) εμπειρικά

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

B) πιστοποιημένα

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

25. Γνωρίζω ικανοποιητικά τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν δημιουργηθεί για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

26. Η χρήση των προγραμμάτων για τα παιδιά με δυσλεξία είναι αποτελεσματικότερη από τις κλασικές μεθόδους αντιμετώπισης.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

27. Νομίζω ότι η χρήση τέτοιων λογισμικών δεν προσφέρει κάτι ιδιαίτερο στους μαθητές με δυσλεξία.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

28. Θα ήθελα να αποκτήσω περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα λογισμικά που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξία.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

29. Το ευχάριστο περιβάλλον που προσφέρει ένα λογισμικό ελκύει το μαθητή με δυσλεξία.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

30. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εφαρμόζονται σε μεγάλη έκταση τα λογισμικά που σχετίζονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ   Δεν ξέρω   Διαφωνώ   Διαφωνώ απόλυτα

ΝΑΙ   ΟΧΙ

31. Έχετε στο σχολείο σας Η/Υ;

32. Αν ΝΑΙ, πόσους; .....

33. Έχετε στο σχολείο σας λογισμικά που αναφέρονται στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας;

34. Έχετε στην τάξη σας μαθητές με δυσλεξία;

35. Αν ΝΑΙ, πόσους;.....

36. Αν ΝΑΙ, είναι πιστοποιημένο το πρόβλημα από ειδικό φορέα;

37. Έχετε αντιμετωπίσει στο πρόσφατο παρελθόν μαθητές με προβλήματα δυσλεξίας;

38. Αν ΝΑΙ, θεωρείτε ότι η παρέμβαση σας ήταν αποτελεσματική;

39. Έχετε χρησιμοποιήσει στην παρέμβαση σας λογισμικά;

40. Αν ΝΑΙ, θεωρείτε ότι είχαν καλύτερα αποτελέσματα;

## 2. Κατάλογος Δημοτικών Σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα

Δημοτικό Σχολείο Αγίου Δημητρίου	Άρτα
6 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Άρτα
8 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Άρτα
Δημοτικό Σχολείο Αγίου Σπυρίδωνα	Άρτα
Δημοτικό Σχολείο Ανέζας	Άρτα
1 <sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	Άρτα
Γλυκόριζο	Άρτα
10 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Ιωάννινα
1 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κατσικάς	Ιωάννινα
1 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ανατολής	Ιωάννινα
6 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Εργατικές Κατοικίες Βρυσούλα	Ιωάννινα
2 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νεοχωρόπουλο	Ιωάννινα
Δημοτικό Σχολείο Ελεούσας	Ιωάννινα
14 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Ιωάννινα
3 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Ιωάννινα
21 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Σεισμοπλήκτων	Ιωάννινα
Δημοτικό Σχολείο Αγίου Ιωάννη	Ιωάννινα
7 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Ιωάννινα
18 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Ιωάννινα
2 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Πρέβεζα
3 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Πρέβεζα
4 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Πρέβεζα
5 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Πρέβεζα
6 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Πρέβεζα
8 <sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο	Πρέβεζα
Ιδιωτικό σχολείο 1 <sup>14</sup>	Ιωάννινα
Ιδιωτικό σχολείο 2 <sup>15</sup>	Ιωάννινα

<sup>14</sup> Δεν καταγράφονται τα ονόματα των ιδιωτικών σχολείων προς αποφυγήν οποιασδήποτε ακούσιας προβολής αυτών. Ωστόσο, όλα τα στοιχεία βρίσκονται στη διάθεση της συγγραφέως της παρούσας μελέτης

<sup>15</sup> Ο.π.

### 3. ΤΡΟΠΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

#### ΕΓΚΥΚΛΙΟΣ ΥΠΕΠΘ

"Με αφορμή ερωτήματα που υποβάλλονται στο ΥΠΕΠΘ από διάφορες Υπηρεσίες και ενδιαφερόμενους γονείς και σύμφωνα με την Πράξη 8/00 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχετικά με τον τρόπο εξέτασης των δυσλεξία μαθητών/τριών, σας γνωρίζουμε τα εξής

1. Η δυσλεξία, γνωστή τα τελευταία χρόνια ως "ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραφή και στην ανάγνωση", είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία συνίσταται στην αδυναμία των μαθητών/τριών να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Η λειτουργική αυτή αδυναμία εκδηλώνεται, αν και υπάρχει συνήθως επαρκής νοητική ικανότητα, ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, κατάλληλη διδασκαλία και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον. Θεωρείται επίσης ως μια ατέλεια στην επεξεργασία της πληροφορίας.

Τα κύρια συμπτώματα της μαθησιακής αυτής δυσκολίας είναι η αργή και με πολλά λάθη ανάγνωση, η δυσανάγνωστη γραφή και η υπερβολική και ασταθής ανορθογραφία καθώς και η δυσκολία απόδοσης με συνεχή λόγο του περιεχομένου ενός κειμένου, ενώ ο προφορικός λόγος δεν επηρεάζεται αρνητικά από αυτήν. Ο δυσλεξικός μαθητής/τρια κουράζεται εύκολα από το διάβασμα και πολύ συχνά παρουσιάζει διάσπαση προσοχής.

Από διάφορες έρευνες γνωρίζουμε πως η δυσλεξία συναντάται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια και σε αναλογία 4 προς 1. Εμφανίζεται με τον ερχομό του παιδιού στο σχολείο και αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη στιγμή που διαγνωστεί και παρασχεθεί στο παιδί η κατάλληλη διδακτική βοήθεια κυρίως από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

2. Οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και να αποφεύγουν να χαρακτηρίζουν τον μαθητή/τρια ως δυσλεξικό, γιατί η διάγνωση της δυσλεξίας είναι έργο ειδικών και δεν είναι εύκολη διαδικασία. Οφείλουν όμως, αν παρατηρούν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες του μαθητή/τριας, να παραπέμπουν τους γονείς στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), που θα συσταθούν και θα

λειτουργήσουν από το επόμενο σχολικό έτος στην έδρα του κάθε νομού της χώρας, προς διαπίστωση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών .

Επιπλέον, ας έχουν υπόψη τους πως ούτε η υπερβολική ανορθογραφία ούτε η κακή γραφή από μόνες τους υποδηλώνουν δυσλεξία.

3. Η δυσλεξία πλήττει ιδιαίτερα την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών αυτών, γιατί συναισθάνονται άμεσα τη δυσκολία τους ν' ανταποκριθούν ικανοποιητικά, όπως οι άλλοι συμμαθητές /τριές τους, στις μαθησιακές απαιτήσεις. Επομένως, είναι αναγκαίο να τους παρασχεθεί ψυχολογική στήριξη, ενίσχυση, ενθάρρυνση και εξατομικευμένη, όσο είναι δυνατό , διδακτική καθοδήγηση. Η κατανόηση του προβλήματός τους και η αποφυγή δυσμενούς κριτικής και άστοχων χαρακτηρισμών τους βοηθούν και ευχάριστα να νιώθουν στη σχολική κοινότητα και περισσότερο να επιμένουν στο επίτιμο έργο τους. Οι δυσλεξικοί μαθητές/τριες (φυσικά και οι γονείς τους), ας μην επαναπαύονται στην εξάντληση της επιείκειας εκ μέρους των διδασκόντων, αλλά να προσπαθούν, μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους, να είναι συνεπείς στις καθημερινές μαθησιακές τους υποχρεώσεις.

4. Σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αυτών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται με προφορική εξέταση, δεδομένου ότι δυσκολεύονται να διατυπώσουν γραπτά Τις σκέψεις τους και την όποια αποκτημένη γνώση τους. Η εξέτάσή τους πρέπει να διεξάγεται μέσα σ' ένα κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς τους. Γι αυτό το λόγο θα πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν το πρόχειρο τους, προκειμένου να σημειώσουν σ' αυτό οτιδήποτε κρίνουν απαραίτητο για το θέμα, το οποίο στη συνέχεια θα αναπτύξουν προφορικά. Σε καμία περίπτωση οι πρόχειρες σημειώσεις δεν συνυπολογίζονται στον τελικό βαθμό. Πρέπει ακόμα να τους παρέχονται διευκρινίσεις και να τους δίνεται επιπλέον χρόνος, στην περίπτωση που θα ζητηθεί.

Στα θεωρητικά μαθήματα ενδέχεται ο εξεταζόμενος να μην μπορεί ή να δυσκολεύεται να αποδώσει σε συνεχή λόγο ένα γνωστικό αντικείμενο, οπότε κρίνεται σκόπιμο να απαντά σε ερωτήσεις που θα του υποβάλλονται. Ως προς την εξέταση στο μάθημα της έκθεσης, η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στην εννοιών ΤΟΥ θέματος και στην παρουσίαση των κατανόηση των βασικών επιχειρημάτων του. Στην εξέταση στα πρακτικά μαθήματα π.χ. Μαθηματικά,

Φυσική, Χημεία είναι πιθανό ο μαθητής/τρια να μη χρησιμοποιεί σωστά τα πρόσημα ή να κάνει λάθη στις πράξεις. Τότε ο καθηγητής χρειάζεται να παρεμβαίνει, να επισημαίνει το λάθος και να τον/την υποβοηθεί να προχωρήσει.

Επιπλέον, οι εξεταστές ας έχουν υπόψη τους, πως ο δυσλεξικός μαθητής/τρια παρουσιάζει αισθητή αδυναμία στην απομνημόνευση τύπων και ορισμών.

Στη διάρκεια της εξέτασης, αν κάποια στιγμή παρατηρηθεί διάσπαση της προσοχής του μαθητή/τριας κάτι που είναι αναμενόμενο η επαναφορά του/της στην εξεταστική διαδικασία ενδείκνυται να επιτευχθεί με διακριτικούς χειρισμούς.

Οι ερωτήσεις των διάφορων μαθημάτων είναι απαραίτητο να διαβάζονται από τον εξεταστή και να παρέχονται εξηγήσεις, ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό το περιεχόμενό τους.

5. Κρίνεται σκόπιμο να συμμετάσχει στις εξεταστικές επιτροπές των βαθμολογικών κέντρων των Νομαρχιών, για Τις εξετάσεις της Β' και Γ' Λυκείου του σχολ. έτους 19992000, καθηγητής με ειδίκευση στη δυσλεξία ή γενικά στις μαθησιακές δυσκολίες ή με πιστοποιημένη σχετική επιμόρφωση.

Παρακαλούνται οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης να φροντίσουν για την άμεση προώθηση αυτής της εγκυκλίου σ' όλες τις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής της περιφέρειάς τους, προκειμένου να ενημερωθούν ενυπογράφως όλοι οι εκπαιδευτικοί και επιπλέον να παρασχεθεί σχετική ενημέρωση σε κάθε ενδιαφερόμενο".

## **ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ**

Π.Δ.246/98 Άρθρο 30

Εξέταση των μαθητών με ειδικές ανάγκες

1. Οι μαθητές που αναφέρονται στο άρθρο 32 του Ν. 1566/1985 εξετάζονται προφορικά ή γραπτά, κατά περίπτωση, ανάλογα με τις δυνατότητές τους και αξιολογούνται με βάση το ένα (1) από τα δύο (2) προβλεπόμενα είδη εξέτασης και μόνο. Ειδικότερα:

α) Εξετάζονται μόνον προφορικά:

ι. Μαθητές τυφλοί και όσοι πάσχουν από σοβαρές διαταραχές στην όραση.



ii. Μαθητές που αδυνατούν να υποστούν γραπτή εξέταση εξαιτίας μόνιμης ή παροδικής σωματικής βλάβης.

iii. Μαθητές, η επίδοση των οποίων δεν μπορεί να ελεγχθεί με γραπτή δοκιμασία, λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (λεγασθένεια, δυσλεξία).

β) Εξετάζονται μόνο γραπτά μαθητές κωφοί, βαρήκοοι σε ποσοστό 67% και πάνω και όσοι παρουσιάζουν προβλήματα διαταραχής στο λόγο (δυσάρθρια, κεκεδισμό κλπ).

2. Οι παθήσεις των περ. i και ii του εδαφίου α' και του εδαφίου β' της προηγούμενης παραγράφου βεβαιώνονται από την οικεία Πρωτοβάθμια Υγειονομική Επιτροπή, η οποία εκδίδει σχετική γνωμάτευση ύστερα από αίτηση των ενδιαφερομένων.

3. Η πάθηση των μαθητών της περ. iii του εδαφίου α' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου βεβαιώνεται με ειδική διαγνωστική έκθεση αναγνωρισμένου δημόσιου Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου ή Σταθμού που εκδίδεται, ύστερα από αίτηση των ενδιαφερομένων και ισχύει για τρία (3) συνεχόμενα χρόνια από την έκδοσή της.

4. Οι μαθητές του άρθρου αυτού εξετάζονται ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης στην οποία ανήκουν και στα ίδια θέματα, σύμφωνα με τις διατάξεις του παρόντος. Ειδικά, οι Μαθητές του εδαφίου α' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου εξετάζονται ενώπιον επιτροπής, την οποία συγκροτεί για το σκοπό αυτό ο Διευθυντής του Λυκείου και την αποτελούν ο ίδιος ή ο Υποδιευθυντής, ως Πρόεδρος, και δύο (2) καθηγητές της ίδιας ή συγγενούς ειδικότητας. Ο μέσος όρος (ΜΟ) των βαθμών των δύο (2) καθηγητών είναι ο βαθμός του μαθητή στο εξεταζόμενο μάθημα.

5. Κατ' εξαίρεση οι βαθμοί των μαθητών του εδαφίου β' της παραγράφου 1 του παρόντος άρθρου στα μαθήματα των Ξένων Γλωσσών και της Αισθητικής Αγωγής δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την εξαγωγή του αποτελέσματος της ετήσιας προόδου ούτε στο γενικό βαθμό προαγωγής ή απόλυσης.

6. Οι ειδικές γνωματεύσεις που βεβαιώνουν τις παραπάνω παθήσεις κατατίθενται στη Διεύθυνση του Σχολείου.



Γ2/2959/ 30 .8.2000 ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Εξετάσεις μαθητών

Υστερα από ερωτήματα που γίνονται σχετικά με τις εξετάσεις των μαθητών σας πληροφορούμε τα ακόλουθα:

Όσοι μαθητές της Β' τάξης Ημερησίου και Γ' τάξης Εσπερινού Λυκείου έχουν αναπηρία 67% και ενώ είχαν καταθέσει τη σχετική βεβαίωση στο σχολείο τους, δεν εξετάστηκαν κατά την εξεταστική περίοδο του Ιουνίου 2000 στα σχολεία φοίτησής τους και σε θέματα που ορίζει ο οικείος Σύλλογος Διδασκόντων Καθηγητών σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ.4 α του Π.Δ. 153/2000, έχουν τη δυνατότητα εφόσον το επιθυμούν να εξεταστούν στα μαθήματα, στα οποία ο βαθμός ετήσιας επίδοσής τους είναι μικρότερος του εννέα και μισό (9,5), στο σχολείο φοίτησής τους κατά την εξεταστική περίοδο του Σεπτεμβρίου 2000.

Γ2/2312/13.6.00 ΥΠΕΠΘ

"Εξετάσεις μαθητών Β', Γ' τάξεων Ημερήσιων Ενιαίων Λυκείων.

Εξετάσεις μαθητών Γ', Δ' τάξεων Εσπερινών Ενιαίων Λυκείων".

Για τους μαθητές των τάξεων Β', Γ' Ημερήσιων και Γ', Δ' Εσπερινών Ενιαίων Λυκείων που εξετάζονται στο σχολείο τους με θέματα που ορίζονται από το Σύλλογο Διδασκόντων, ισχύουν τα ακόλουθα:

1. Δε θα γίνει προσαρμογή του προφορικού βαθμού προς το γραπτό, εάν υπάρχει διαφορά βαθμολογίας ανάμεσα στο μέσο όρο (Μ.Ο.) των τετραμήνων και στο βαθμό των γραπτών προαγωγικών και απολυτήριων εξετάσεων.
2. Οι μαθητές αυτοί έχουν τη δυνατότητα να ζητήσουν αναβαθμολόγηση των γραπτών τους δοκιμίων. Ο βαθμός της αναβαθμολόγησης θα είναι και ο τελικός βαθμός του μαθήματος όπως αυτό ορίζεται στην παρ. 5, αρ. 27, Π.Δ. 246/98.
3. Η έκδοση των αποτελεσμάτων θα γίνει σύμφωνα με τις διατάξεις του Π.Δ. 246/98 όπως αυτό τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 94/99 και το Π.Δ. 153/2000.



### **Γ6/106/3.4.1992 ΥΠ.Ε.Π.Θ.**

1. Πολλά παιδιά (περίπου 5% στην Ελλάδα) είναι δυσλεξικά. Η δυσλεξία, κατά την άποψη των ειδικών, οφείλεται σε πολλές αιτίες και κυρίως σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών και είναι κατά βάση κληρονομική. Η διάγνωση της δυσλεξίας, όταν δεν είναι καθαρά εμφανής, πρέπει να γίνεται από αναγνωρισμένη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Το δυσλεξικό άτομο είναι ανορθόγραφο όχι με την έννοια της γραμματικής ή ιστορικής ορθογραφίας, αλλά και με την έννοια της ορθής σειράς στη γραφή και την ανάγνωση των γραμμάτων και των συλλαβών των λέξεων, ενώ κατά τον ελεύθερο προφορικό λόγο δεν παρατηρείται πρόβλημα. Βέβαια κάθε ανορθόγραφο άτομο και ιδίως παιδί των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου δεν πρέπει να θεωρείται δυσλεξικό. Ούτε ο κακογράφος είναι πάντοτε δυσλεξικός. Απαιτείται όμως εγρήγορση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ώστε έγκαιρα με την βοήθεια των γονέων και γιατρού, όπου χρειάζεται να αντιμετωπίζεται το πιθανό πρόβλημα του παιδιού ώστε να το βοηθήσουμε στην πράξη.

2. Οι δυσλεξικοί μαθητές σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις απαλλάσσονται από τις πάσης φύσεως γραπτές εξετάσεις και εξετάζονται μόνον προφορικά. Η όλη αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με κατανόηση, διακριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο την ενίσχυση και ενθάρρυνση του δυσλεξικού μαθητή. Ας σημειωθεί ότι η επανάληψη της τάξης από έναν δυσλεξικό μαθητή και μάλιστα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό - Γυμνάσιο) μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να του δημιουργήσει ψυχολογικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα. Επισημαίνεται όμως ότι δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να διαφαίνεται από την πλευρά του καθηγητή προς τον δυσλεκτικό μαθητή η επιβαλλομένη διακριτική μεταχείριση

### **Γ6/83/29.2.96 ΥΠ.Ε.Π.Θ.**

Απαντώντας στο ... , σας γνωρίζουμε ότι σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και οι τρεις διατυπώσεις των Κ.Ψ.Υ. που αναφέρετε εμπίπτουν στις διατάξεις των Π.Δ. 420/78 και Π.Δ. 465/1981.

Κάθε γνωμάτευση, η οποία στη διατύπωση της αναφέρει τον όρο δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες δυσλεκτικού τύπου ή τύπου δυσλεξίας, υπάγεται στις



διατάξεις των ανωτέρω προεδρικών διαταγμάτων , που πρεβλέπουν αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων από προφορικές.

Διατυπώσεις όπως: στοιχεία δυσλεξίας ή υπολείμματα δυσλεξίας δεν υπάγονται στα εν λόγω Π.Δ., γιατί δεν καλύπτουν το πνεύμα του νομοθέτη και κατά συνέπεια δεν παραπέμπουν σε προφορικές εξετάσεις.

Αυτά ισχύουν σύμφωνα με την νομοθεσία που υπάρχει σήμερα και με την επιφύλαξη της πιθανής τροποποίησής της.

**Γ2/6019/23-12-91 Εγκ. ΥΠ.Ε.Π.Θ.**

§4. Μαθητές τυφλοί, κωφοί, βαρύκοι κλπ καθώς και μαθητές που προέρχονται από ξένα σχολεία του εξωτερικού, θα εξεταστούν, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Κατά τις εξετάσεις αυτές να δίνεται επαρκής χρόνος απάντησης στους μαθητές, ανάλογα με τα ιδιαίτερα προβλήματα που ο καθένας παρουσιάζει.

**Γ2/5550/16.10.96 ΥΠ.Ε.Π.Θ.**

**2892/3-10-96 Γνωμ. Ν.Σ.Κ.**

Στο άρθρο 9 του Π.Δ. 429/1978 ορίζεται ότι:

.....  
Από τη διάταξη αυτή προκύπτει σαφώς ότι οι γραπτές δοκιμασίες των μαθητών που πάσχουν από λεγασθένεια, δυσλεξία , υποκαθίστανται από προφορικές, εφόσον και αφότου καταθέσουν στο σχολείο την ως άνω ειδική διαγνωστική έκθεση. Μέχρι της ημέρας αυτής, της καταθέσεως δηλαδή της εκθέσεως, οι μαθητές αυτοί θα πρέπει σύμφωνα με τη διάταξη αυτή, να εξετάζονται γραπτά, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές.