

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Εξειδίκευσης
του Τμήματος Ελληνικής Φιλολογίας του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
σε συνεργασία με το
ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος – Ινστιτούτο Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών
με τίτλο: «Εξειδίκευση στις Τ.Π.Ε. και Ειδική Αγωγή – Ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης»

ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΠΑΡΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

PHENOMENA OF PARETYMOLOGY IN STUDENTS WITH LEARNING

DISABILITIES: TEACHERS' OPINIONS

της

Μαυρίδου Συμέλας

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
Στην τριμελή επιτροπή για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του
Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Εξειδίκευσης
Του Τ.Ε.Φ. – Δ.Π.Θ. σε συνεργασία με το Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. Δημόκριτος – Ινστιτούτο
Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών
Με τίτλο: «Εξειδίκευση στις Τ.Π.Ε. και Ειδική Αγωγή – Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης»

Εγκεκριμένο από την τριμελή επιτροπή:

1^{ος} Επιβλέπων: Φλιάτουρας Ασημάκης, Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Φ. – Δ.Π.Θ.

2^{ος} Επιβλέπων: Καραμπατζάκη Ζωή, Συνεργαζόμενη ερευνήτρια ΕΚΕΦΕ
ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ

3^{ος} Επιβλέπων: Σταθοπούλου Αγάθη, Συνεργαζόμενη ερευνήτρια ΕΚΕΦΕ
ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ

Κομοτηνή, 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετά τα παρετυμολογικά λάθη στα οποία επιδίδονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί το γλωσσικό φαινόμενο της παρετυμολογίας και να παρουσιαστούν ορισμένα παραδείγματα παρετυμολογίας τα οποία αποτελούν αποτέλεσμα λανθασμένης ετυμολογίας όχι μόνο από μαθητές, αλλά και από ενήλικες. Έπειτα, παρουσιάστηκαν οι διάφοροι ορισμοί, οι κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών έτσι ώστε να διερευνηθεί αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και στην παρετυμολογία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 160 εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής από όλη την Ελλάδα οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν αρχικά τις απόψεις των ίδιων σχετικά με την παρετυμολογία και έπειτα επικεντρώνονταν στις επιδόσεις και συνήθειες των μαθητών τους οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέλος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας έπειτα από την ανάλυση των απαντήσεων σε συνδυασμό με τις θεωρητικές προσεγγίσεις.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: παρετυμολογία, λαϊκή ετυμολογία, σημασιολογική διαφάνεια, μαθησιακές δυσκολίες, ερωτηματολόγιο

ABSTRACT

This paper studies the pareymological mistakes that students with learning disabilities make. Firstly, it was considered necessary to study the linguistic phenomenon of pareymology and a few examples to be introduced that derive from false etymology not only from students but also from adults. Secondly, the different definitions, categories and characteristics of learning disabilities were introduced so that we could identify if there is a connection between the characteristics of learning disabilities and pareymology. The research was conducted with the participation of 160 teachers, coming from General and Special Education from all over Greece, who were asked to answer to an electronic questionnaire that consisted of 20 questions. The questions were firstly focused on teachers' opinions about pareymology and secondly they were asked about their students' performances and habits that were diagnosed with learning disabilities. Finally, the results and conclusions of this research are mentioned, after the analysis of the answers combined with the theoretical approaches.

KEYWORDS: pareymology, folk etymology, semantic transparency, learning disabilities, questionnaire

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή και επιβλέποντα της εργασίας μου κ. Φλιάτουρα Ασημάκη ο οποίος με τις πολύτιμες συμβουλές και διορθώσεις του συνέβαλε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Εξειδίκευσης του Τ.Ε.Φ. – Δ.Π.Θ. σε συνεργασία με το Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. Δημόκριτος – Ινστιτούτο Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών με τίτλο: «Εξειδίκευση στις Τ.Π.Ε. και Ειδική Αγωγή – Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης» για τις πολύτιμες γνώσεις που μας μετέφεραν έπειτα από την πολύχρονη εμπειρία τους και ενασχόληση με την Ειδική Αγωγή.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απονεύμω στις καθηγήτριες που αποτέλεσαν μέρος της τριμελούς επιτροπής, κ. Καραμπατζάκη Ζωή και κ. Σταθοπούλου Αγάθη για τις χρήσιμες διορθώσεις τους.

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτή, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές, από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα και έχω τη γραπτή συναίνεση όλων των ενήλικων συμμετεχόντων στην έρευνά μου ότι αποδέχονται τη συμμετοχή τους σε αυτή ή τη γραπτή συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων ανηλίκων συμμετεχόντων.

Περιεχόμενα

Α' Μέρος

Εισαγωγή.....11

1. Παρετυμολογία

1.1 Το γλωσσικό φαινόμενο της Παρετυμολογίας.....12

1.2 Είδη Παρετυμολογίας.....16

1.3 Παρετυμολογούμενες κατηγορίες λέξεων.....17

1.4 Γνωστές περιπτώσεις παρετυμολογίας στη Νέα Ελληνική.....18

1.5 Η ορθογραφία των παρετυμολογούμενων λέξεων.....19

1.6 Ο μηχανισμός της παρετυμολόγησης και οι συνήθειες
κατηγορίες παρετυμολογήσεων.....20

1.7 Παιδική Παρετυμολογία.....21

2. Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1 Θέματα Ορισμού.....23

2.2 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών.....27

2.3 Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών.....29

2.4 Ταξινόμηση Μαθησιακών Δυσκολιών

2.4.1 Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία).....35

2.4.2 Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία).....38

2.4.3 Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (Δυσγραφία).....40

2.4.4 Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.....40

2.5 Δευτερογενή Συμπτώματα

2.5.1 Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ.....41

2.5.2 Ψυχοκοινωνικά προβλήματα.....42

2.6 Αξιολόγηση – Διάγνωση.....44

Β' Μέρος: Η Έρευνα

3. Σκοπός Έρευνας.....45

3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα – Υποθέσεις Εργασίας.....45

3.2 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων.....47

4. Συμπεράσματα.....69

Περιορισμοί έρευνας.....70

Βιβλιογραφία.....71

Παράρτημα.....80

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΛΩΝ

> <: σημάδι ετυμολογίας από τη μια γλωσσική φάση στην άλλη

ΑΕ: Αρχαία Ελληνικά

ΓΛ: Γαλλικά

ΔΚ: Δωδεκανησιακά

ΚΡ: Κρητικά

ΚΦ: Κεφαλονίτικα

ΜΕ: Μεσαιωνικά Ελληνικά

ΝΕ: Νέα Ελληνικά

ΠΝ: Ποντιακά

ΤΚ: Τούρκικα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Φύλο.....	47
Πίνακας 2: Ηλικία.....	48
Πίνακας 3: Κλάδος Εργασίας στην Εκπαίδευση.....	49
Πίνακας 4: Εκπαιδευτική Εμπειρία.....	49
Πίνακας 5: Είστε κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου;.....	50
Πίνακας 6: Γνωρίζετε από τις πανεπιστημιακές σας σπουδές τι είναι η παρετυμολογία;.....	51
Πίνακας 7: Θεωρείτε ότι η παρετυμολογία είναι γνωστό φαινόμενο;.....	52
Πίνακας 8: Έχετε συναντήσει σε γραπτά τις παρακάτω λέξεις;.....	53
Πίνακας 9: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες;.....	54
Πίνακας 10: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες;.....	55
Πίνακας 11: Έχετε διακρίνει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα των μαθητών σας;.....	56
Πίνακας 12: Έχετε παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;.....	57
Πίνακας 13: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	58
Πίνακας 14: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	59
Πίνακας 15: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	60
Πίνακας 16: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	61
Πίνακας 17: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	62
Πίνακας 18: Σε τι βαθμό είναι αισθητά τα παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;.....	63
Πίνακας 19: Πιστεύετε ότι τα παρετυμολογικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε.....	64
Πίνακας 20: Παρεμβαίνετε ή θα παρεμβαίνατε σε παρετυμολογικά λάθη των μαθητών σας;.....	65

Πίνακας 21: Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ γνώσης του φαινομένου και διάκρισής του σε κείμενα μαθητών/μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	67
Πίνακας 22: Έχετε διακρίνει * Γνωρίζετε τον όρο παρετυμολογία;.....	68
Γράφημα 1: Φύλο.....	48
Γράφημα 2: Ηλικία.....	48
Γράφημα 3: Κλάδος Εργασίας στην Εκπαίδευση.....	49
Γράφημα 4: Εκπαιδευτική Εμπειρία.....	50
Γράφημα 5: Είστε κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου;.....	50
Γράφημα 6: Γνωρίζετε από τις πανεπιστημιακές σας σπουδές τι είναι η παρετυμολογία;.....	51
Γράφημα 7: Θεωρείτε ότι η παρετυμολογία είναι γνωστό φαινόμενο;.....	52
Γράφημα 8: Έχετε συναντήσει σε γραπτά τις παρακάτω λέξεις;.....	53
Γράφημα 9: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες;.....	54
Γράφημα 10: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες;.....	55
Γράφημα 11: Έχετε διακρίνει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα των μαθητών σας;.....	56
Γράφημα 12: Έχετε παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;.....	57
Γράφημα 13: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	58
Γράφημα 14: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	59
Γράφημα 15: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	60
Γράφημα 16: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	61
Γράφημα 17: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες;.....	62
Γράφημα 18: Σε τι βαθμό είναι αισθητά τα παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;.....	63

Γράφημα 19: Πιστεύετε ότι τα παρετυμολογικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε.....	64
Γράφημα 20: Παρεμβαίνετε ή θα παρεμβαίνατε σε παρετυμολογικά λάθη των μαθητών σας;.....	65
Γράφημα 21: Crosstabulation: Έχετε διακρίνει *Γνωρίζετε τον όρο της παρετυμολογίας.....	68

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τις οποίες διαγιγνώσκονται οι μαθητές στις μέρες μας. Εξαιτίας της μεγάλης συχνότητας εμφάνισης τους, θεωρείται σκόπιμο να ερευνηθούν όλες οι πτυχές και τα χαρακτηριστικά τους. Γι' αυτόν τον λόγο λοιπόν, έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες οι οποίες εξετάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες και τα προγράμματα παρέμβασης τους.

Έπειτα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και σύμφωνα με τη Μότσιου (2015), η παρετυμολογία αποτελεί συχνό φαινόμενο της παιδικής γλώσσας, το οποίο βοηθά στην απομνημόνευση και κατάκτηση του λεξιλογίου. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, η παρετυμολογία αποτελεί μια φυσιολογική και μερικές φορές απαραίτητη διαδικασία η οποία όμως δεν επηρεάζει τη μάθηση και σε πολύ μικρή ηλικία εξαλείφεται. Η έρευνα αυτή ωστόσο αφορά παιδιά τυπικής ανάπτυξης και επομένως τα ευρήματα αυτά δεν γνωρίζουμε απόλυτα αν ανταποκρίνονται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Λαμβάνοντας υπόψη τα ελλείμματα στη μνήμη και στη σημασιολογική επεξεργασία, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να μελετηθεί αν η παρετυμολογία αποτελεί χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η μεθοδολογική προσέγγιση η οποία υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η έρευνα μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και έπειτα η περιγραφική στατιστική. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου το οποίο μπορούσε να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής σε όλη την Ελλάδα. Το υλικό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα πρώτο βήμα στην έρευνα αυτού του θέματος καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα η οποία να εξετάζει την παρετυμολογία ως χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα περιεχόμενα της παρούσας εργασίας κατατάσσονται ως εξής: το 1^ο κεφάλαιο εξετάζει την παρετυμολογία ως γλωσσικό φαινόμενο, συχνές παρετυμολογημένες λέξεις και την παρετυμολογία ως φυσική διαδικασία στην παιδική ανάπτυξη. Το 2^ο κεφάλαιο αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, την ταξινόμηση τους και τα χαρακτηριστικά τους, ενώ το 3^ο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Τέλος, στο 4^ο και

τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σε συνδυασμό με τα ευρήματα της έρευνας.

1. Παρετυμολογία

1.1 Το γλωσσικό φαινόμενο της Παρετυμολογίας

Το φαινόμενο της παρετυμολογίας αφορά και απαντά, σε μικρότερη ή μεγαλύτερη έκταση, σε κάθε γνωστή γλώσσα και δεν αποτελεί αποκλειστικό φαινόμενο της Ελληνικής. Ένα κοινό φαινόμενο που απαντά συνεπώς, όσο και λογικό, είναι να αποδίδεται η προέλευση ενός λήμματος σε έναν, κατά τα άλλα ασύνδετο τύπο, μόνο και μόνο επειδή η τωρινή μορφή του λήμματος (ακόμη και έπειτα από παραφθορά από τον αρχικό του τύπο) μοιάζει τόσο με την υποτιθέμενη γλωσσική του πηγή. Όροι παλαιότεροι και νεότεροι, μέρη του λόγου κάθε λογής, τοπωνύμια, κύρια ονόματα και επώνυμα, απαρτίζουν ξεχωριστού ενδιαφέροντος παραδείγματα της παρετυμολογίας. Η παρετυμολογία (paretymology) συχνά ονομάζεται και λαϊκή ετυμολογία (folk etymology), αν και πολλοί γλωσσολόγοι δεν είναι σύμφωνοι με αυτή την συσχέτιση.

Όπως πληροφορούμαστε από τον Φλιάτουρα (2017), «η παρετυμολογία είναι παρεξηγημένο, σχεδόν ενοχοποιημένο γλωσσικό φαινόμενο και κατά συνέπεια λιγότερο μελετημένο τουλάχιστον στην ελληνική γλώσσα. Η αναφορά είναι συνήθως αποσπασματική, εφόσον δεν βασίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο με ολιστική αντιμετώπιση. Η μέχρι τώρα μελέτη της παρετυμολογίας έχει γραφικό περίβλημα εστιάζοντας στην κωμική ή εγκυκλοπαιδική πλευρά των παραγόμενων, επικεντρώνεται σε κατά βάση δευτερογενείς λειτουργίες όπως λ.χ. στην ομοηχητική και την ορθογραφική διάσταση και την αντιμετωπίζει ως ένα είδους «κάλαθου αχρήστων» που ερμηνεύει το περίσσειμα της φωνολογικής αλλαγής ή ως φαινόμενο παραφθοράς της γλώσσας».

Έτσι λοιπόν η παρετυμολογία ορίζεται ως:

[...] «ο μηχανισμός αναλογικής αλλαγής με ψυχολογολογικές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις που οδηγεί στην εσφαλμένη σύνδεση μίας γλωσσικής μονάδας με άλλη με αποτέλεσμα η μεταβολή στην μορφή και/ ή στη σημασία και με στόχο την

μορφοσημασιολογική διαφάνεια, λ.χ., ΤΚ *γυναράκ* > γιουβαρελάκι, κατά το βαρελάκι, ΜΕ *αϊγόκλημα* > ΝΕ *αγιόκλημα* κατά το άγιος [...]» (Φλιάτουρας, 2017; Φλιάτουρας & Κούκος, 2017; Fliatouras, 2019).

Άλλοι ορισμοί ορίζουν την παρετυμολογία ως την «εσφαλμένη ετυμολογία μιας λέξης» (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα) ή «εσφαλμένη ετυμολογική ερμηνεία» (Χαραλαμπάκης, 2014).

Κατά τη διατύπωση της Μότσιου (2015), «*παρετυμολογία ή λαϊκή ετυμολογία, είναι η εσφαλμένη ετυμολογία λέξεως ή φράσεως, η εξήγηση της προέλευσής της με τρόπο αντιεπιστημονικό, σύμφωνα με την προσωπική αντίληψη κάποιου. Έτσι, λ.χ., η περίπτωση του ανθηρόστομος (αντί του αθυρόστομος), όπου το άθυρος αντικαθίσταται με το [οιονεί ομόηχό του] ανθηρός*». «Το άθυρος», αναπτύσσει η Μότσιου, «δεν συσχετίζεται πιο εύκολα στο γλωσσικό αίσθημα του ομιλητή με το ‘ανοιχτός/ που δεν έχει φραγμό’, και έτσι, το ανθηρός που ακούγεται παρόμοια φαίνεται πιο δικαιολογημένο, [άλλωστε], ως συνθετικό σε μία λέξη που σημαίνει ‘αυτός που εκφράζεται χωρίς αναστολές/χρησιμοποιώντας βωμολοχίες’.»

Στη διεθνή αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία, κατά τη διαπίστωση του Φλιάτουρα (2017), έχει επικρατήσει ο όρος *λαϊκή ετυμολογία* ο οποίος όμως πληροφορούμαστε ότι δεν είναι πάντοτε αποδεκτός εφόσον δεν περιλαμβάνει και δεν ανταποκρίνεται στην τάση λογιopoίησης και υπερδιόρθωσης απλών τύπων. Επομένως, ο Φλιάτουρας προτείνει τον όρο *παρετυμολογία* και όχι *λαϊκή ετυμολογία*, διότι είναι ευρύτερος και ανταποκρίνεται σε περισσότερες περιπτώσεις (2017).

Ξένοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η παρετυμολογία οφείλεται στην άγνοια των ομιλητών και αποτελεί είδος αναλογίας, καθώς οι ομιλητές πρέπει να συνδέσουν μια λέξη με μια άλλη που ήδη γνωρίζουν. Αυτό συμβαίνει διότι η διαδικασία της παρετυμολογίας προκύπτει συνήθως σε δάνεια από ξένες γλώσσες, λέξεις δηλαδή που μοιάζουν φωνητικά ή σημασιολογικά με κάποια άλλη γνωστή στους ομιλητές (Μότσιου, 2015; Φλιάτουρας, 2018). Πραγματοποιείται επομένως μια τεχνητή σύνδεση, η οποία ωστόσο δεν μπορεί να αποδειχθεί επιστημονικά (Seicius, 2017).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τον Λουπάση (2013), η *λαϊκή ετυμολογία* συνδέεται κυρίως με την αστοχία και σε λίγες μόνο περιπτώσεις με την ευστοχία. Όποτε συμβαίνει αυτό συνήθως είναι

αποτέλεσμα τύχης. Επομένως, οποιοδήποτε άστοχο ή τυχαίο αποτέλεσμα, δεν ανταποκρίνεται στην αλήθεια, εφόσον δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί επιστημονικά. Η παραπάνω διατύπωση ωστόσο βρίσκει αντίθετο τον Φλιάτουρα ο οποίος υποστηρίζει ότι η παρετυμολογία δεν προκύπτει ως αποτέλεσμα τύχης, αλλά αντίθετα έχει συστηματικό χαρακτήρα. Η συστηματικότητα επιβεβαιώνεται από την εμφάνιση της σε συγκεκριμένες μόνο κατηγορίες λέξεων (οι οποίες θα παρουσιαστούν παρακάτω) και από τη χρήση συγκεκριμένων διαδικασιών και μέσων με σκοπό την επιτυχή σύνδεση του τύπου με κάποια άλλη λέξη (2017).

Η παρετυμολογία αποτελεί μια προσπάθεια των ομιλητών να αναλύσουν μια λέξη. Οι ομιλητές θεωρώντας ότι «οι λέξεις είναι ή ότι θα έπρεπε να είναι διαφανείς σημασιολογικά (δηλαδή να μπορούμε να δούμε από ποια-ές σημασία αποτελούνται), αντιλαμβάνονται σε αυτές στοιχεία που δεν υπάρχουν, τα οποία όμως τις κάνουν πιο εξηγήσιμες ως προς τη σημασία τους (Palmer, 1882). Έτσι, ανακατασκευάζουν μία λέξη συνδέοντάς τη με μία άλλη: π.χ. κατά την εκφώνηση της λέξης *κουμπιούτερ* αντί για *κομπιούτερ (computer)*, η σύνδεση με τη λέξη «κουμπί» την καθιστά πιο αιτιολογημένη και οικεία στον χρήστη της» (Μότσιου, 2015).

Οι Νάκας και Κατσούδα (2015), θέλησαν να διαχωρίσουν τον όρο παρετυμολογία και επανευτυμολόγηση, καθώς ο όρος *επανευτυμολόγηση* συνδέεται κυρίως με το χαρακτηριστικό της σκοπιμότητας, ενώ η παρετυμολογία είναι αποτέλεσμα λανθασμένης ετυμολογικής συσχέτισης και άγνοιας των ομιλητών.

Επομένως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η παρετυμολογία προκύπτει ως ανάγκη των ομιλητών για σημασιολογική διαφάνεια των λέξεων. «Ανάλογα με την περίπτωση, η βάση της παρετυμολόγησης τείνει να αποκτήσει συστημικότητα / συγχρονικότητα, εικονικότητα και σημασιολογική σαφήνεια και στην περίπτωση των δανείων μορφολογική προσαρμογή. Με άλλα λόγια, η παρετυμολογία είναι μηχανισμός γλωσσικής και πολιτιστικής ελληνικοποίησης και ενσωμάτωσης». Για να είναι όμως επιτυχημένη η προσπάθεια διαφάνειας, πρέπει να λειτουργήσουν φωνολογικοί κανόνες, μορφολογικοί, σημασιολογικοί και γνωστικοί μηχανισμοί (Φλιάτουρας, 2018).

Στον μηχανισμό της παρετυμολογίας, σύμφωνα με την Μότσιου (2015), «οι ομιλητές ετυμολογούν μία λέξη (αποπειρώνται να βρουν γι' αυτήν μία δικαιολογημένη προέλευση),

συνδέοντάς τη με μία άλλη χωρίς κανένα διαχρονικό υπόβαθρο, δηλαδή με μόνο όπλο τις γνώσεις που έχουν για τη γλώσσα συγχρονικά, στη σημερινή της κατάσταση, θεωρώντας τις περισσότερες φορές μία τυχαία ομοιότητα στην ακουστική μορφή ή τη σημασία ως ένδειξη σύνδεσης. Με αυτόν τον τρόπο, κάνουν πιο οικείες σε αυτούς λέξεις που συγχρονικά έχουν χάσει ένα μέρος της σημασιακής τους διαφάνειας (Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2011). Ουσιαστικά δηλαδή, είναι μία προσπάθεια εξήγησης του μερικώς ανεξήγητου με όρους περισσότερο οικείους, [όπως συμβαίνει στην περίπτωση που παρατέθηκε παραπάνω, με την προφορά της λέξης *γιουβαρλάκια* ως *γιουβαρελάκια*, προφανώς παραπέμποντας σε *βαρελάκια* λόγω του σχήματός τους]». Η παρετυμολογία, διαπιστώνει η Μότσιοι (2015), «είναι ένα 'λάθος' που βασίζεται στην υποτιθέμενη σημασία που διακρίνουν οι ομιλητές σε αδιαφανείς σχετικά λέξεις, και δεν έχει καμία σχέση (συνήθως) με την πραγματική προέλευσή τους». Αυτό το λάθος μπορεί να υιοθετηθεί από όλη την κοινότητα, και να χρησιμοποιείται σε βάρος του σωστού τύπου, όπως το *αιγόκλημα* που αντικαταστάθηκε από το *αγιόκλημα*.

Από το παραπάνω απόσπασμα πηγάζει αβίαστα το συμπέρασμα ότι ο σαφής διαχωρισμός μεταξύ σωστού και λάθους είναι εξαιρετικά ρευστός. Αν δηλαδή με την χρόνια καθιέρωση και την καθολική αφομοίωση και σύνδεση ενός όρου με ένα λήμμα που γίνεται με παρετυμολογικά κριτήρια και συνακόλουθη λήθη του ορθού συνδυασμού και απόδοσης του λήμματος, καθίσταται σταδιακά, από ένα ορισμένο σημείο και έπειτα, ακόμη και το λάθος, πλέον ως σωστό. Οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα ότι, σε σχέση με την παρετυμολογία, συχνά δημιουργείται το οξύμωρο, ότι «ενώ [η] παρετυμολογία δεν αποσκοπεί στην παραφθορά μίας λεξικής μονάδας [...], αλλά στην αύξηση της μορφοσημασιολογικής διαφάνειας, [δημιουργείται ως] αποτέλεσμα η διαβαθμίσιμη κωδικοποίηση των παραγομένων». (Φλιάτουρας, 2017)

Ενώ δηλαδή, το σημείο εκκίνησης, της διεργασίας της παρετυμολογίας αποτελεί, στην πραγματικότητα, η διαλεύκανση και η ακριβής απόδοση του λήμματος σε ασφαλή ιστορική-ετυμολογική πηγή, το αποτέλεσμά της καταλήγει να είναι μάλλον το αντίθετο. Η λανθασμένη δηλαδή απόδοση της λέξης σε μία πηγή βάσει μη ακριβών και μη επαληθευμένων κριτηρίων. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η συσχέτιση, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί αρχικά η φωνολογική ομοιότητα, δηλαδή η ομοηχία, αλλά και η σημασιολογική σχέση των δυο λέξεων,

καθώς η παρετυμολογία προκύπτει ως ανάγκη για σημασιολογική διαφάνεια (Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2011; Fliatouras, 2019).

1.2 Είδη παρετυμολογίας

Η παρετυμολογία περιλαμβάνει «α) την *Συνειδητή Παρετυμολογία*, η οποία περικλείει την *παικτική* (κατά τον Σετάτο: *παιγνιώδη παρετυμολογία*) [...] λ.χ. *δηθώμεν > ΔΕΗ-θώμεν* [...] και τη *ρυθμιστική παρετυμολογία*, όπως την προσπάθεια ετυμολόγησης ορισμένων δανείων με ελληνικά συστατικά, συχνά με βάση ετυμολογικά σφάλματα αρχαίων συγγραφέων [...] λ.χ. *γέφυρα* (προελληνικό) < *γη επί ύδωρ*, και την μετονομασία των τοπωνυμίων, λ.χ. *Εχίνος ΓΛ théodolite > ΝΕ θεοδόλιχος [ΑΕ δόλιχος], ΜΕ γάιδαρος > αείδαρος [αεί δέρεσθαι]*. Και β) την *Μη Συνειδητή Παρετυμολογία* που αντιστοιχεί στην αυθόρμητη και πηγαία μεταβολή μίας λέξης, συνήθως από τον απλό λαό (λαϊκή ετυμολογία), λ.χ. *computer > κουμπιούτερ*, κατά το *κουμπί* (ειδική περίπτωση συνιστά η παιδική παρετυμολογία)» (Φλιάτουρας, 2017).

Η Συνειδητή Παρετυμολογία αφορά συνήθως υψηλή γλωσσική ικανότητα και γίνεται συνειδητά για κωμικούς ή ειρωνικούς λόγους (Παικτική Παρετυμολογία). Η Ρυθμιστική Παρετυμολογία, η οποία επίσης αποτελεί είδος Συνειδητής Παρετυμολογίας, είναι αποτέλεσμα προσωπικών γλωσσικών και πολιτικών αντιλήψεων των ομιλητών και εμφανίζεται κυρίως σε αρχαιολατρικές στάσεις, όπου γίνεται προσπάθεια σύνδεσης και αιτιολόγησης δάνειων λέξεων με ελληνικά στοιχεία (Φλιάτουρας, 2018).

Χαρακτηριστική περίπτωση της Συνειδητής Παρετυμολογίας αποτελεί η παρετυμολόγηση της δάνειας λέξης παντελόνι, η οποία σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2008), παρετυμολογήθηκε ως «πανταλόνι» προερχόμενη από την έκφραση «πάντα λειώνει». Η συγκεκριμένη σύνδεση δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα καθώς η λέξη προέρχεται από την ιταλική λέξη *pantaloni*, η οποία με τη σειρά της προέρχεται από ένα ήρωα με το όνομα *Pantalone* που φορούσε μακριά πανταλόνια.

Η Ασυνειδητή Παρετυμολογία είναι αποτέλεσμα άγνοιας των ομιλητών και γίνεται με αυθόρμητο τρόπο. Συγκεκριμένα, προέρχεται από άγνοια των «λαϊκότερων γλωσσικών στρωμάτων», δηλαδή του απλού λαού που επιχειρεί να συνδέσει άγνωστους όρους με πιο οικείου προς αυτόν (Φλιάτουρας, 2018).

1.3 Παρετυμολογούμενες κατηγορίες λέξεων

«Αρχικά, η παρετυμολογία επενεργεί σε συγκεκριμένες κατηγορίες λέξεων [...], κυρίως σε ουσιαστικά χαμηλής συχνότητας [...] όπως είναι λέξεις-δάνεια [...], λ.χ. *kulambara* > *NE κωλομπαράς*, σε λόγιους τύπους [...], λ.χ. *KP παραμένουσα* > *παρμένισσα [-ισσα]*, *ΠΝ διαθήκη* > *διάφηκε [αφήνω]*, καθώς και λέξεις *δυσπρόφερτες*, λ.χ. *ΔΚ. Καθρέπτης* > *καρφίτης [καρφί]* [...]. Η παρετυμολογία, είναι ιδιαίτερα εμφανής και παραγωγική στα τοπωνύμια [...] *ΚΦ. Αργοστόλι* > *Αγροστόλι [αγρός]* ή *Γροστόλι [γρος, υγρός]*, καθώς και την εκκλησιαστική παράδοση, λ.χ. *Γης Μαδιάμ* > *Γης Μαριάμ*, *Παναγία η Εσφιγμένη* > *Παναγία η Σφαγμένη*». (Φλιάτουρας, 2017). Επιπλέον, πολλές φορές εμφανίζονται ως αποτέλεσμα παρετυμολόγησης, σύνθετα αλλά και κύρια ονόματα (Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2011), αλλά και ξένα τραγούδια ή μάρκες (Φλιάτουρας, 2018). Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι η παρετυμολογία εμφανίζεται κυρίως σε λέξεις οι οποίες δε χρησιμοποιούνται συχνά ή προφέρονται με δύσκολο τρόπο (Φλιάτουρας, 2017).

Μία εξήγηση της παρετυμολογίας αποτελεί η επαφή πολλών ελληνικών διαλέκτων με άλλες γλώσσες, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη παρετυμολογημένων λέξεων και ιδιαίτερα προερχόμενες από ιταλικές και τούρκικες λέξεις. Η ύπαρξη ή όχι παρετυμολογημένων λέξεων εξαρτάται από το βαθμό επικοινωνίας που έχουν οι δυο γλώσσες ή διάλεκτοι μεταξύ τους (Φλιάτουρας, 2019).

Σύμφωνα με τη Μότσιου (2015), οι κατηγορίες των λέξεων που παρετυμολογούνται κατατάσσονται σε δυο κατηγορίες: σε αυτές που δεν έχουν μεταλλαχτεί φωνητικά (π.χ. το *αυτόζυμος* που έγινε *εφτάζυμος*) και σε λέξεις που επίσης δεν έχουν αλλάξει φωνητικά, αλλά έχουν αποκτήσει πλέον μια διαφορετική ερμηνεία η οποία εντοπίζεται στη γραφή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της δεύτερης περίπτωσης αποτελεί η λέξη *καμηλό*, η οποία προέρχεται από τη γαλλική λέξη *camelot* και έχει συνδεθεί με τη λέξη *καμήλα* (Μότσιου, 2015).

Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, για να υπάρξει παρετυμολογία, πρέπει να υπάρχει φωνητική ομοιότητα των δυο λέξεων, της σωστής και της παρετυμολογίας. Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί ότι η λέξη που υφίσταται παρετυμολόγηση δεν αλλάζει σημασία ή αντικείμενο. Αναφέρεται

δηλαδή σε ότι ακριβώς αναφερόταν πριν την παρετυμολόγηση. Για παράδειγμα το *αιγιόκλημα* και το *αγιόκλημα* αναφέρονται ακριβώς στο ίδιο φυτό (Μότσιου, 2015).

1.4 Γνωστές περιπτώσεις παρετυμολογίας στη Νέα Ελληνική

Αν και η παρετυμολογία εντοπίζεται κυρίως στον προφορικό λόγο, ωστόσο πολλές φορές γίνεται αντιληπτή και στο γραπτό λόγο (Sascha, 2015). Κάποια από τα δάνεια τα οποία έχουν προστεθεί στη γλώσσα μας τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της τεχνολογικής ανάπτυξης και της παγκοσμιοποίησης είναι οι δάνειες λέξεις: *κομπιούτερ*, *αιρκοντίσιον*, *τυρμπουσόν*, *καλσόν*, *εσπρέσο*, *μπρασελέ* και *σελοφάν*. Αυτές οι λέξεις μπορούν πολύ εύκολα να αποτελέσουν παρετυμολογικά λάθη από κάποιον ο οποίος στην προσπάθειά του να τις χρησιμοποιήσει τις μετατρέπει φωνητικά συνήθως για να καθίστανται πιο οικείες προς αυτόν.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αγγλική λέξη *αιρκοντίσιον* που παρετυμολογείται ως *αρκουντίσιον*, προερχόμενο από την αρκούδα. Το *κομπιούτερ* συχνά προφέρεται *κουμπιούτερ* εξαιτίας της ύπαρξης κουμπιών. Η γαλλική λέξη *καλσόν* πολλές φορές αποκαλείται *καλτσόν* λόγω της ομοιότητας με τη λέξη *κάλτσα*, ενώ το *τυρμπουσόν* παρετυμολογείται σε *τρυπισόν* επειδή έχει την ιδιότητα να τρυπάει. Συνεχίζοντας με τα παραδείγματα, ο *εσπρέσο* αποκαλείται *εξπρέσο*, παρετυμολογία η οποία προκύπτει εξαιτίας της ομοιότητας της με τη λέξη *εξπρές*, ενώ το *μπρασελέ* μπορεί να παρετυμολογηθεί σε *μπρατσολέ* προερχόμενο από το *μπράτσο*. Τέλος, το *σελοφάν* παρετυμολογείται σε *σελιδοφάν* εξαιτίας της ομοιότητας του με τη λέξη *σελίδα*.

Υπάρχουν βέβαια και παρετυμολογίες οι οποίες δεν αφορούν δάνειες λέξεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λέξη *αιγιόκλημα*, η οποία έχει ήδη αναφερθεί, αλλά και η λέξη *κτίριο*. Το *κτίριο* αποτελεί παρετυμολογία καθώς η σωστή ορθογραφία του είναι *κτήριο* (< *εὐ-κτήριο* ή *οίκητήριο*) ενώ η γραφή *κτίριο* προέρχεται από το *κτίζω* (Φλιάτουρας, 2018). Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί η λέξη *διωρία* της οποίας η ορθογραφία μετατράπηκε σε *διορία*, εξαιτίας της λανθασμένης σύνδεσης της με το *όριο* και όχι με την *ώρα*, όπως στην πραγματικότητα συμβαίνει (Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2011).

Προχωρώντας στη μελέτη των περιπτώσεων λέξεων της ελληνικής γλώσσας που έχουν υποστεί παρετυμολογία, την προσοχή μας ελκύει το επίθετο *εφτάζυμος* που υποδηλώνει τον άρτο που έχει παρασκευαστεί χωρίς προζύμι, αλλά με τη χρήση ειδικής συνταγής από ρεβύθια. Πρόκειται για ψωμί το οποίο «γίνεται με την αυτοσχέδια καλλιέργεια ειδικής ζύμης με χοντροαλεσμένα ρεβύθια» (Lexilogia, 2012). Έτσι, δεν αποκλείεται πολλοί να πιστεύουν, γλωσσολογικά πλανημένοι, ότι το ψωμί ονομάζεται *εφτάζυμο* επειδή ζυμώνεται επτά φορές ώστε να γίνει.

Επίσης, ούτε η λέξη *μπριζόλα* προέρχεται από τη φράση «*εν πυρί ζέει όλα*», αλλά προέρχεται από τη βενετσιάνικη λέξη *brisola*, επίσης δάνειο από το γαλλικό *bresole*, λέξη που με τη σειρά της προήλθε από το ιταλικό *braciola*, από το *brace*, «αναμμένο κάρβουνο», και αυτό με τη σειρά του από το μεταγενέστερο λατινικό *brasa* που ίσως έχει γερμανική αρχή (πβ. Σουηδικό *brasa*: φωτιά) (Μπαμπινιώτης, 2008).

1.5 Η ορθογραφία των παρετυμολογημένων λέξεων

Λαμβάνοντας ως δεδομένο τον κανονιστικό χαρακτήρα της ορθογραφίας των λέξεων, τίθεται το ερώτημα από τις Γαβριηλίδου και Ρεβυθιάδου (2014), σε ποιον βαθμό μπορεί η ορθογραφική ρύθμιση να επηρεαστεί από τη διαδομένη χρήση «αποκλινόντων» τύπων.

Σύμφωνα με τις ίδιες, «το φαινόμενο της παρετυμολογίας αντιμετωπίζεται κατά περίπτωση: η καθιέρωση η οποία επέρχεται μέσα από την χρήση, έχει αποβεί καθοριστική υπέρ ορισμένων παρετυμολογημένων γραφών, όπως είναι η λέξη κτίριο, στο οποίο πλέον έχει αποδοθεί και σημασιολογική συσχέτιση με το ρήμα κτίζω».

Ωστόσο, σύμφωνα με τη Σταματίου (2017), κατά τον Μπαμπινιώτη, «ο σωστός τρόπος γραφής μίας λέξης είναι πάντοτε ένας και αυτός, είναι εκείνος που καθορίζεται από την ιστορική ορθογραφία της λέξης. Με άλλα λόγια, στην ελληνική γλώσσα, όπως συμβαίνει και στις περισσότερες εθνικές γλώσσες, όπως είναι η Αγγλική, η Γαλλική η Γερμανική, η Κινεζική, η Ιαπωνική, οι λέξεις δεν γράφονται με τον τρόπο ακριβώς σύμφωνα με τον οποίον προφέρονται, αλλά γράφονται παραδοσιακά, με τρόπο που εναρμονίζεται με την ιστορία της

κάθε λέξης και την ορθογραφία της κατά την ιστορική περίοδο που η λέξη εμφανίστηκε στη γλώσσα.

Η ιστορική ορθογραφία, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, συμπίπτει με εκείνο που ονομάζουμε ετυμολογία της λέξης, καθώς αυτή ταυτίζεται με την «αληθή προέλευσή της».

Προκύπτει επομένως ο διχασμός ο οποίος συστηματικά περιβάλλει τη σωστή ορθογραφία, μεταξύ πλήθους άλλων λέξεων και της λέξης κτήριο, με ήτα -ή-, ή με γιώτα, -ι-. Το σωστό, συμπεραίνει η Σταματίου «είναι γραφή της λέξης με ήτα -η-, γιατί προκύπτει από το *ευκτήριον (οίκημα)*, «οίκος προσευχής». Το ρήμα κτίζω δεν δύναται, να δημιουργήσει παράγωγο σε -ριος που να δικαιολογεί τη γραφή της λέξης με γιώτα -ι-, ως κτίριο. Η δε παρετυμολογική σύνδεση του ουσιαστικού με το ρήμα, ως εξήγηση, θ' αποτελούσε, καταλήγει, ένα ερμηνευτικό τέχνασμα».

Μοιάζει λογικό, επομένως σύμφωνα με τις Γαβριηλίδου και Ρεβυθιάδου (2014), σε περιπτώσεις όπως είναι η παραπάνω, να γίνεται «παραχώρηση υπέρ καθιερωμένης χρήσης», ή όπως γνωρίζουμε να συνυπάρχουν ορισμένες φορές δύο (ή περισσότερες) ορθογραφίες της ίδιας λέξης.

1.6 Ο μηχανισμός της παρετυμολόγησης και οι συνήθεις κατηγορίες παρετυμολογήσεων

Το πλήθος και η πολυμορφικότητα που διέπουν τις λέξεις όπως έχουν σχηματιστεί μέσα από την παρετυμολόγησή τους μπορούν να επιβεβαιώσουν ότι κάθε χρησιμοποιούμενη λέξη είναι δυνάμει προϊόν της παρετυμολόγησής της. Ο γενικός κανόνας ωστόσο, και τουλάχιστον με τον τρόπο και στην έκταση την οποία εκτέθηκε στα όρια της παρούσας εργασίας, θα μπορούσε να μας πληροφορήσει ότι παράγωγα παρετυμολόγησης τείνουν να γίνονται λέξεις που στην πλειοψηφία τους δεν είναι κτήμα της ελληνικής στο διηλεκτές (γλωσσικά δάνεια, αντιδάνεια), λέξεις που είναι ομόηχες ή παρόμοιες από άποψη φωνητική, καθώς και ο πλούτος των τοπωνυμίων (Μότσιου, 2015), που ίσως γι' αυτά να ισχύει ένας επιπλέον κανόνας: εκείνος της προφορικής παράδοσης και της έμφυτης ανθρώπινης τάσης για συναισθηματική σύνδεση και απόδοση στον τόπο του ορισμένων ξεχωριστών γνωρισμάτων. Η τύχη των λέξεων που υφίστανται την παρετυμολογία δεν είναι επίσης γνωστή ούτε με κάποιον τρόπο προβλέψιμη. Όπως καταδεικνύει η βιβλιογραφία, άλλες από τις λέξεις αυτές έχουν καθιερωθεί και έχουν

επικρατήσει ως οι αποκλειστικές αποδεκτές για την περιγραφή των αντίστοιχων εννοιών, άλλες με το πέρασμα του χρόνου και την παγκοσμιοποίηση, τη διάδοση ξένων γλωσσών στο ευρύ κοινό έχουν αβίαστα επανέλθει στην ορθή ετυμολογική τους μορφή, ενώ άλλες εξακολουθούν να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των επιστημών της γλωσσολογίας, της ιστορίας και της λεξικογραφίας, αφού σε αυτές μπορεί να αντιστοιχεί διπλή ή και τριπλή ακόμη πιθανή ορθογραφία.

Επιπλέον, διαπιστώνει ο Φλιάτουρας (2017), «ως μηχανισμός αιτίου, η παρετυμολόγηση στηρίζεται σε γλωσσικούς μηχανισμούς οι οποίοι συνδράμουν ως οιονεί «υπηρέτες» ή «διαμεσολαβητές» του αιτιατού (παραγόμενου)».

Η παρετυμολογία επιδρά σε μεγάλο βαθμό στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, διότι «οδηγεί στην αυτόματη μορφολογική και σημασιολογική ανάκληση της λέξης-στόχου». Επιπλέον ακολουθεί τους μορφολογικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας, οι οποίοι συμφωνούν με τους γλωσσικούς κανόνες, με αποτέλεσμα να έχει «μορφολογική λειτουργία». Τέλος, ως προς τη σημασιολογία, «η παρετυμολογία ακολουθεί τους σημασιολογικούς κανόνες της μορφολογίας, εφόσον δημιουργεί ψευδοαλλόμορφα, υποκαθιστά τεμάχια ή αλλάζει τη σημασία της αρχικής λέξης με βάση τη συνθετική σημασιολογική λειτουργία και έχει ως στόχο τη διαφάνεια και την κατονομασία, όπως συμβαίνει στην παραγωγή και τη σύνθεση» (Φλιάτουρας, 2018).

1.7 Παιδική παρετυμολογία

Η παρετυμολογία, όπως αναφέρθηκε, αν και δεν είναι γνωστή σαν όρος, ωστόσο τα παρετυμολογούμενα «λάθη» μπορούν να εντοπιστούν σε πολλούς ανθρώπους. Η παρετυμολογία δεν αποτελεί αποκλειστικά γλωσσικό φαινόμενο των ενηλίκων, αλλά και των παιδιών. Τα παιδιά συνηθίζουν να αλλάζουν σημασιολογικά και μορφολογικά τις λέξεις έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στην καθημερινότητα και στις εμπειρίες τους. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια ειδική περίπτωση παρετυμολογίας ή ως μια μορφή νεολογίας εφόσον αποσκοπεί στην κατασκευή και δημιουργία νέων σημασιολογικών δοκιμών. Τα παιδιά δηλαδή, προσπαθούν να «αποκαταστήσουν ένα είδος εσωτερικής δομής της λέξης», συνδέοντας τη με

κάποια άλλη γνωστή, την οποία ήδη γνωρίζουν και χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους (Μότσιου, 2015).

Σύμφωνα με τον ορισμό που διατύπωσε η Μότσιου (2015), «η παιδική παρετυμολόγηση – επανευτυμολόγηση είναι η ανακατασκευή, η «διόρθωση» ευρέως χρησιμοποιούμενων λέξεων/εκφράσεων στο ενήλικο λεξιλόγιο, η οποία, κατά την αντίληψη των παιδιών, επιφέρει σημασιακή διαφάνεια και κατανοητό περιεχόμενο στις σχετικά ανοίκειες γι' αυτά λέξεις, μέσα από το συσχετισμό τους με άλλες λέξεις, ήδη γνωστές».

Με αυτή τη διαδικασία τα παιδιά προσδίδουν νόημα σε λέξεις και εκφράσεις οι οποίες είναι δύσκολες και άγνωστες για αυτά, ενισχύοντας ταυτόχρονα και τη μνήμη τους. Η ενίσχυση της μνημονικής ικανότητας είναι πολύ σημαντική, διότι τα παιδιά συνδέοντας τις λέξεις με άλλες οικείες, συμβάλλουν στο να χαραχτούν όχι μόνο οι λέξεις στη μνήμη τους, αλλά και η χρήση και σημασία τους. Πολλές φορές μάλιστα τα παιδιά επιμένουν να διορθώνουν τους ενήλικες και να παρετυμολογούν λέξεις και εκφράσεις αιτιολογώντας τις επιλογές τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η λέξη *λικέρ* που παρετυμολογείται σε *γλικέρ*, επειδή είναι γλυκό (Μότσιου, 2015).

Η Μότσιου (2015) υποστηρίζει ότι «ο συσχετισμός του ήδη γνωστού με κάτι λιγότερο γνωστό ή κατανοητό (αδιαφανές) είναι μια γνωσιακή διαδικασία που αποσκοπεί γενικότερα στη συστηματοποίηση των γλωσσικών δεδομένων και την ταξινόμηση τους, πράγμα που διευκολύνει την κατάκτηση νέων στοιχείων αλλά και τη διατήρηση τους στη μνήμη: μια άγνωστη λέξη που έχει συσχετιστεί με μια πιο οικεία είναι αφενός εν μέρει πια γνωστή και αφετέρου απομνημονεύεται και ανακαλείται ευκολότερα».

Αυτό συμβαίνει διότι σύμφωνα με τον Chukonkij (1933), «...το παιδί υποσυνείδητα απαιτεί ο κάθε ήχος να έχει νόημα, κάθε λέξη να περιέχει μια ζωντανή νοητική αναπαράσταση, και εάν αυτό δε συμβαίνει, το παιδί μόνο του θα αποδώσει σε μια ακατανόητη λέξη τη μορφή και το νόημα που χρειάζεται» (Μότσιου, 2015).

Οι παρετυμολογίες στις οποίες επιδίδονται τα παιδιά είναι η φωνητική μεταβολή, η οποία ενδεχομένως να επηρεάζει ή όχι τη σημασία της λέξης, η επανερμηνεία μιας λέξης, η οποία συνήθως επιδρά και στο σημασιολογικό μέρος και τέλος η μεταβολή ή αλλαγή σε ένα λέξημα ή σε ένα μέρος αυτού (Μότσιου, 2015). Όπως συμβαίνει και στις δυο πρώτες περιπτώσεις, έτσι

και με την μεταβολή του λεξιμάτος η λέξη αποκτά «νέα μορφολογική, μορφο-σημασιολογική ή σημασιολογική ερμηνεία» (Sascha, 2015).

Σύμφωνα με την Μότσιου (2015), η παιδική παρετυμολογία δεν θεωρείται λάθος, «αλλά μια φυσιολογική διαδικασία που διευκολύνει την κατάκτηση του λεξιλογίου: το παιδί επιχειρεί να ανακαλύψει και να κατανοήσει τις σχέσεις μεταξύ των λέξεων, οι οποίες θα καθοδηγήσουν εν μέρει την κατανόηση και την απομνημόνευση νέων λεξικών μονάδων».

Καθώς εξετάστηκε το ζήτημα της παιδικής παρετυμολογίας, είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί το φαινόμενο αυτό σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες, έτσι ώστε να αποδειχθεί εάν και σε ποιόν βαθμό η παρετυμολογία χρησιμοποιείται από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή εάν η παρετυμολογία αποτελεί χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το ερώτημα αυτό θα εξεταστεί μέσω της έρευνας της παρούσας εργασίας, αφού πρώτα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Επομένως, το φαινόμενο της παρετυμολογίας μπορεί να ιδωθεί και να εξεταστεί υπό διαφορετικές πτυχές και να κατηγοριοποιηθεί συστηματικά, γεννώντας ολοένα περισσότερο ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, όπως συμβαίνει ήδη.

Καθεμία από τις αναλύσεις και τις εξηγήσεις που μας είναι έως τώρα γνωστές είναι πολύτιμες, για τους ιδιαίτερους λόγους της. Η καταγεγραμμένη παρετυμολόγηση των λέξεων θα εξακολουθεί να συγκεντρώνει το επιστημονικό ενδιαφέρον των τωρινών και των επερχόμενων ερευνητών με αμείωτη ένταση. Είναι ωστόσο αδιαμφισβήτητο ότι η παρετυμολογία κατέχει σημαντικό ρόλο στο λεξιλόγιο και στη χρήση των λέξεων (Μωυσιάδης & Κατσούδα, 2011).

2. Μαθησιακές Δυσκολίες

2.1 Θέματα Ορισμού

Το παρόν κεφάλαιο αποτελεί μια προσπάθεια εντοπισμού των ορισμών, χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται ως κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, έτσι ώστε να διερευνηθεί η σχέση τους με το φαινόμενο της παρετυμολογίας και να παρουσιαστούν χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών τα οποία ενδεχομένως να αυξάνουν και να εντείνουν τα παρετυμολογικά λάθη ή να προκύπτουν ως αποτέλεσμα αυτών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στις μέρες μας. Οι μαθητές χαρακτηρίζονται σωματικά υγιείς με έλλειψη ή αδυναμία σε ορισμένες βασικές δεξιότητες και μαθήματα. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1963. «Το 1975 όμως οι μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλήφθηκαν ως κατηγορία ειδικής αγωγής στη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (Individuals With Disabilities Education Act-IDEA). Ο αριθμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει σχεδόν τριπλασιαστεί στις μέρες μας σε σύγκριση με παλαιότερα, καθιστώντας την κατηγορία ως την μεγαλύτερη στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής» (Heward, 2011). Υπάρχουν δυο θέσεις για τους λόγους αύξησης των μαθητών με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών: η μια αποδεικνύει το μεγάλο εύρος της αναπηρίας και η δεύτερη υποστηρίζει ότι πολλοί μαθητές με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα, δέχονται διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών λόγω έλλειψης αποτελεσματικής διδασκαλίας (Heward, 2011).

Αρχικά, οφείλει να γίνει ένας διαχωρισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε: Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσκολίες στη Μάθηση και σε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε *«μαθητές που λόγω των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων και της ιδιοσυγκρασίας τους, παρουσιάζουν μειωμένο κίνητρο για μάθηση ή έχουν νοητικό δυναμικό που δεν τους επιτρέπει να ανταποκριθούν επαρκώς στις πολύπλοκες απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών... Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν συνήθως συσσώρευση μαθησιακών κενών και οφείλονται κυρίως σε εξωγενείς παράγοντες»* (Σταθοπούλου, 2016).

Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι από τους ορισμούς των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που άσκησαν την μεγαλύτερη επιρροή. Σύμφωνα με τον ομοσπονδιακό ορισμό της IDEA:

«ο όρος ειδική μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε μια διαταραχή σε μια ή περισσότερες ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της ατελούς ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή επιτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών» (Heward, 2011).

Εξαιτίας της μη λειτουργικότητας του ομοσπονδιακού ορισμού διαμορφώθηκαν 3 κριτήρια για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. «Η διαφορά μεταξύ νοητικής ικανότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή, ένα κριτήριο αποκλεισμού: οι δυσκολίες του μαθητή δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας άλλης γνωστής συνθήκης που μπορεί να προκαλέσει μαθησιακά προβλήματα και ανάγκη για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης» (Heward, 2011).

Οι μαθητές με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών, εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση μεταξύ νοητικής ικανότητας και επίδοσης η οποία δεν αναμένεται από τη νοητική ικανότητα τους. Χαρακτηρίζεται δηλαδή από «ασυμφωνία μεταξύ πραγματικής και αναμενόμενης επίδοσης του μαθητή» το οποίο αποτελεί ακόμα μεγαλύτερο πρόβλημα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπου οι απαιτήσεις στην ύλη και στην επίδοση των μαθητών αυξάνεται (Heward, 2011). Ο παράγοντας «σημαντικής διαφοράς» νοητικού επιπέδου και επίδοσης προστέθηκε στον ορισμό το 1968 από τον Rabinovitch (Τζιβινίκου, 2015). Ως προς το δεύτερο κριτήριο, ο ορισμός αναφέρεται σε μαθητές των οποίων τα μαθησιακά προβλήματα δεν απορρέουν από άλλες συνθήκες που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της μάθησης, όπως από κάποια άλλη διαταραχή ή εξωτερικούς παράγοντες. Το τελευταίο κριτήριο τονίζει την ανάγκη για ειδική εκπαίδευση, δηλαδή την ευκαιρία για διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή (Heward, 2011).

Ένας ακόμα ορισμός για τις μαθησιακές δυσκολίες διατυπώθηκε αρχικά το 1990 και επικαιροποιήθηκε το 2016 από την Εθνική Μεικτή Επιτροπή (National Joint Committee on Learning Disabilities). Σύμφωνα με αυτόν:

«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με τη μορφή σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής ή μαθηματικών. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος και μπορεί να είναι παρούσες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα σε αυτορρυθμιστικές συμπεριφορές, κοινωνική αντίληψη και κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να υπάρχουν μαζί με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν αποτελούν από μόνα τους μαθησιακή αναπηρία. Παρόλο που οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν ταυτόχρονα με

άλλες αναπηρίες (για παράδειγμα, αισθητηριακή διαταραχή, διανοητική αναπηρία, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιδράσεων» (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2016).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012), η Εθνική Μεικτή Επιτροπή ορίζει τη διαταραχή των μαθησιακών δυσκολιών ως μια διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης, τα οποία παραμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Ταταβίλη, 2018).

Ο ορισμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το διαγνωστικό εργαλείο DSM-V είναι:

«Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή μαθηματικών» (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με άλλο ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, «ο όρος χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει μια σειρά από δυσκολίες ή διαταραχές που εμφανίζονται στα παιδιά σχολικής ηλικίας, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με σημαντικά προβλήματα στην προφορική και γραπτή έκφραση, στην ανάγνωση ή/και σε μαθηματικές δεξιότητες, ενώ συχνά συνοδεύονται από συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράςοι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν συννοσηρότητα με άλλες δυσκολίες ή διαταραχές» (Χατζηχρήστου, 2011).

Γενικά, οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση σημαντικών ελλειμμάτων και δυσκολιών, οι οποίες δεν οφείλονται ούτε σε αισθητηριακές διαταραχές, ούτε σε χαμηλή νοημοσύνη των μαθητών (Heward, 2011). Οι δυσκολίες ή τα ελλείμματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την

επίδοση και τη συμπεριφορά τους και δεν υπάρχουν ή δεν εμφανίζονται τα ίδια χαρακτηριστικά σε όλες τις περιπτώσεις. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σημαίνει ότι ένας μαθητής δυσκολεύεται να ανταποκριθεί σε συμβατικούς τρόπους μάθησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ανταποκρίνεται καθόλου στη διδασκαλία. Για την αποτελεσματική διδασκαλία ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης και διδασκαλίας, έτσι ώστε να πετύχει τους διδακτικούς στόχους.

Η Δροσινού Κορέα και Σκληβάγκου (2016) αναφέρουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες λειτουργούν ως εμπόδιο στην πρόοδο των παιδιών και των εφήβων. Τονίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν νοητικά αλλά γνωστικά ελλείμματα κυρίως στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων και πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα υστερούν στην αντίληψη, στη μνήμη, στην ανάγνωση, στα Μαθηματικά και στη συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη όλους τους παραπάνω ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία. Αυτά είναι: η ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών, η ύπαρξη τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων, η φυσιολογική νοημοσύνη των μαθητών, η απόκλιση νοητικής ικανότητας και επίδοσης και τέλος ο αποκλεισμός άλλων αισθητηριακών ελλειμμάτων ή διαταραχών.

2.2 Αίτια Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών είναι συνήθως άγνωστα. Σε πολύ λίγες περιπτώσεις γνωρίζουμε την ακριβή αιτία που προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες σε έναν μαθητή λόγω του ανομοιογενούς τους χαρακτήρα ο οποίος αφορά όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται, αλλά και την πιθανή αιτιολογία τους (Δροσινού Κορέα & Σκληβάγκου, 2016). Πράγματι, η ετερογένεια της διαταραχής γίνεται αντιληπτή όχι μόνο σε μαθητές διαφορετικών χωρών, αλλά και σε μαθητές των ίδιων περιοχών (Al-Yagon et al., 2013). Είναι γνωστό ωστόσο ότι η συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στα αγόρια υπερέχει 3:1 σε σχέση με τα κορίτσια (Gillberg & Soderstrom, 2003; Heward, 2011).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να «οφείλονται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Στους ενδογενείς αναφερόμαστε στους γενετικούς-κληρονομικούς παράγοντες

και στους εξωγενείς συγκαταλέγεται το περιβάλλον, δηλαδή ο χώρος της οικογένειας και του σχολείου καθώς και η αλληλεπίδραση αυτών των δύο.... Η πληθώρα των ερευνών αποδεικνύει ότι υπάρχει γονιδιακή κληρονομική συμμετοχή, αλλά πως δεν ευθύνεται πλήρως για την εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών ή παραβατικών συμπεριφορών.... Υπάρχουν και κοινωνικοί παράμετροι που συμβάλουν στην αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών και των ανάρμοστων συμπεριφορών». (Δροσινού Κορέα & Σκληβάγκου, 2016).

Παρ' όλο που στις περισσότερες περιπτώσεις η αιτιολογία είναι άγνωστη ή ασαφής, ωστόσο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν ορισμένα πιθανά αίτια για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Αυτά είναι: η εγκεφαλική βλάβη, η κληρονομικότητα, η βιοχημική ανισορροπία και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Η εγκεφαλική βλάβη ή δυσλειτουργία, η οποία αποτελεί βιολογική αιτία υπάρχει στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών που διατυπώθηκε από την National Joint Committee on Learning Disabilities ως *δυσλειτουργία νευρικού συστήματος*. «Όταν δεν υπάρχουν στοιχεία εγκεφαλικής βλάβης (κάτι που ισχύει για την πλειονότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες), χρησιμοποιείται ορισμένες φορές, ειδικά από τους γιατρούς, ο όρος *ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία*». Σύμφωνα με ερευνητές, η δομή του εγκεφάλου κάποιων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ελαφρώς διαφορετική συγκριτικά με τη δομή εγκεφάλου παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Heward, 2011). Οι Pesona, Sivevska και Runcseva (2014), διατύπωσαν ότι η διαταραχή μαθησιακών δυσκολιών προκύπτει λόγω ανωμαλιών στη λειτουργία και μορφή του νευρικού συστήματος, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται ο τρόπος αποθήκευσης και χρήσης των πληροφοριών. Επιπλέον, η εμφάνιση επιληπτικής δραστηριότητας σε παιδιά, μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, καθώς η επιληψία επηρεάζει μέρη του εγκεφάλου τα οποία σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία (Δημητριάδου, 2018; Khalid, 2018).

Ο κληρονομικός παράγοντας μπορεί να αποτελέσει πιθανή αιτία εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, καθώς είναι δυνατό ένα παιδί να κληρονομήσει από τους γονείς του αναγνωστικά και μαθησιακά προβλήματα.

Η βιοχημική ανισορροπία ως αιτία των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα, καθώς πολλοί επιστήμονες αρνούνται να την δεχτούν ως παράγοντα που επηρεάζει

την επίδοση των μαθητών. Βιοχημική ανισορροπία στον οργανισμό ενός παιδιού μπορεί να προκληθεί από τεχνητές, χρωστικές και αρωματικές ουσίες που περιέχονται σε τροφές που καταναλώνουν τα παιδιά, με αποτέλεσμα να προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες και υπερκινητικότητα.

Τέλος, υπάρχουν περιβαλλοντικοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί να προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες σε μαθητές. Αυτοί μπορεί να είναι: επικοινωνιακά προβλήματα με τους γονείς, συνθήκες υψηλής αποστέρησης ή πίεσης (Heward, 2011), τραυματικές εμπειρίες καθώς και συνθήκες που επικρατούν στο σπίτι ή στο σχολείο, οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν αρνητικά το παιδί σε όλους τους τομείς (ψυχολογία, μάθηση και κοινωνικότητα) (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Περιβαλλοντικοί παράγοντες που σχετίζονται με καταστάσεις όπως η διγλωσσία και οι φτωχές εμπειρίες αποτελούν επίσης πιθανές αιτίες μαθησιακών δυσκολιών (Τζιβινίκου, 2015). Επιπλέον, η συχνή αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, η στάση του διδάσκοντος και η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην επίδοση των μαθητών (Καυκούλα, 2010). Επιπρόσθετα, η κατανάλωση αλκοόλ, η χρήση ναρκωτικών ή το κάπνισμα κατά τη διάρκεια της κύησης είναι πιθανό να επηρεάσει την ανάπτυξη του εγκεφάλου του εμβρύου, με αποτέλεσμα να εμφανίσει μελλοντικά μαθησιακές δυσκολίες (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Τέλος, σύμφωνα με τους Gillberg και Soderstrom (2003) ο πρόωρος τοκετός και το βάρος του νεογνού (σε περίπτωση που το βάρος του είναι κάτω από 1 κιλό) είναι δυνατό να αποτελέσουν ένδειξη μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών.

2.3 Χαρακτηριστικά Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών δεν εμφανίζονται πάντα και με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά ενδέχεται να εμφανίζονται με διαφορετική συχνότητα, σοβαρότητα και συνδυασμούς σε κάθε διάγνωση. Πολλά από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πιθανό να επηρεάζουν και έχουν ως αποτέλεσμα την αυξημένη χρήση παρετυμολογικών λαθών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επομένως κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά αυτά και να διερευνηθεί εάν υπάρχει κάποια σχέση ή εάν τα χαρακτηριστικά αποτελούν αιτία αυξημένης χρήσης παρετυμολογικών λαθών.

Η Κοκκινάκη (2014) αναφέρει ότι «υπάρχει ανομοιογένεια προβλημάτων καθώς τα ελλείμματα των μαθητών διαφέρουν ως προς την σοβαρότητα, τη φύση, τα συμπτώματα και την αιτιολογία». Για να περιγράψουν επομένως τις διάφορες κατηγορίες των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών οι επιστήμονες παρατηρούν τα φυσικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά των ατόμων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες «εκδηλώνουν ένα μεγάλο εύρος μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων.... Είναι θεωρητικά πιθανό να εμφανίζει το καθένα έναν από τους 500.000 και πλέον συνδυασμούς γνωστικών ή κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων» (Heward, 2011). Σύμφωνα με τους Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου και Αντωνίου (2016), «τα χαρακτηριστικά των μαθητών είναι ενδεικτικά λόγω του εύρους των μαθησιακών δυσκολιών και δεν συναντιούνται με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό σε όλες τις περιπτώσεις. Τα χαρακτηριστικά τα οποία εντάσσονται στον γνωστικό τομέα σχετίζονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, τη μνήμη, τη φωνολογική επεξεργασία, τον αυτοματισμό και τις μεταγνωστικές δεξιότητες». Στις παραπάνω θέσεις, η Καυκούλα (2010) προσθέτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάσουν ελλείμματα «σε μια ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες, όπως οι αντιληπτικές-μνημονικές λειτουργίες και η γλωσσική επεξεργασία». Γενικά οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν στους μαθητές αναπτυξιακές διαταραχές στην ομιλία, στη γλώσσα, στην κίνηση και στη συμπεριφορά. Η διαταραγμένη διανοητική τους λειτουργία έχει ως αποτέλεσμα να καταφέρνουν χαμηλές επιδόσεις σε νευροψυχολογικά τεστ (Gillberg & Sodererstrom, 2003).

Συνεχίζοντας με τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών προκύπτουν επίσης πιθανά ελλείμματα στην ακρόαση, στη λογική, στην προσοχή, στην επιλογή και εστίαση σε ερεθίσματα και στην αντιληπτική ικανότητα. Ωστόσο δύο είναι οι βασικές ελλείψεις. Οι δυσκολίες στην αντίληψη και τη γνωστική επεξεργασία, οι οποίες αποτελούν τον λόγο ύπαρξης ορισμένων χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μπορούν να συνυπάρχουν μεταξύ τους. Οι δυσκολίες αποτελούνται από «προβλήματα στην ανάγνωση, ελλείμματα στην γραπτή γλώσσα, υποεπίδοση στα μαθηματικά, φτωχές κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα προσοχής και υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλή αυτοεκτίμηση/αυτοαποτελεσματικότητα» (Heward, 2011).

Οπτική και ακουστική αντίληψη

Η έλλειψη στην οπτική αντίληψη αφορά τον «προσανατολισμό, την οπτική διάκριση και επεξεργασία και την οπτική μνήμη» (Χατζηχρήστου, 2011). Εξαιτίας των ελλειμμάτων στην οπτική επεξεργασία, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στη γραφή (μπερδεύουν το γ με το χ, το δ με το θ, το –αι με το –ια κτλ.). Συγκεκριμένα, η δυσκολία στην ανάγνωση πλήττει άμεσα και την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών. Επιπροσθέτως, η αδυναμία αποτύπωσης γραπτών και οπτικών συμβόλων έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται η διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών και της κατανόησης. Σύμφωνα με ερευνητές, η αδυναμία οπτικής διάκρισης έχει ως επακόλουθο την ύπαρξη καθρεπτικής γραφής (γράφουν 3 αντί για ε και το αντίστροφο) (Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016).

Τα ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη είναι φανερά στην ικανότητα επεξεργασίας και κατανόησης των ακουστικών πληροφοριών ή ερεθισμάτων, χωρίς ωστόσο οι μαθητές να παρουσιάζουν ακουστικά προβλήματα. Συγκεκριμένα δυσκολεύονται στην ακουστική ακολουθία, στην ακουστική διάκριση, στην ακουστική σύνθεση και στην ακουστική μνήμη όπως είναι η διάκριση όμοιων φθόγγων, η σειρά των ήχων κτλ. (Ταμπάκη et al., 2016).

Τα ελλείμματα στην οπτική και ακουστική αντίληψη, όπως είναι φυσικό, επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αντιληπτική και φωνολογική ενημερότητα και ενδεχομένως να αποτελούν και αιτία αυξημένης χρήσης παρετυμολογικών λαθών, εφόσον η επεξεργασία και κωδικοποίηση των ερεθισμάτων πλήττεται σε μεγάλο βαθμό.

Μνήμη

Τα ελλείμματα στη μνήμη εντοπίζονται ως «δυσκολίες στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη και στη μνήμη εργασίας, δηλαδή στη διαδικασία διατήρησης μιας πληροφορίας, την παράλληλη επεξεργασία της και ενσωμάτωσης νέων πληροφοριών» (Χατζηχρήστου, 2011). Οι δυσκολίες πλήττουν κυρίως την βραχυπρόθεσμη μνήμη καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται στην παρακολούθηση και συγκράτηση οδηγιών, στην αποστήθιση, στην απομνημόνευση, στην απόκτηση μνημονικών στρατηγικών και μνημονικής επεξεργασίας (Ταμπάκη et al., 2016; Τζιβνίκου, 2015). Τα ελλείμματα της λεκτικής βραχύχρονης μνήμης προκύπτουν είτε λόγω περιορισμένης χωρητικότητας είτε λόγω λανθασμένης αποκωδικοποίησης της πληροφορίας.

Επιπροσθέτως, πολλές έρευνες οι οποίες αφορούν τη μνήμη έχουν δείξει ότι «ενώ ο «κανονικός» πληθυσμός κωδικοποιεί τις γλωσσικές πληροφορίες βάσει των φωνολογικών τους στοιχείων, τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τις κωδικοποιούν βάσει του σημασιολογικού τους περιεχομένου» (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2013). Η παραπάνω διατύπωση του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων που αφορά τη σημασιολογική εξήγηση, σε συνδυασμό με τους ορισμούς της παρετυμολογίας οι οποίοι τονίζουν την ανάγκη για σημασιολογική διαφάνεια (Μότσιου, 2015; Φλιάτουρας, 2018), επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιδίδονται σε περισσότερα παρετυμολογικά λάθη συγκριτικά με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Τα μνημονικά ελλείμματα έχουν αρνητική επίδραση στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η μάθηση και η μνήμη χαρακτηρίζονται ως δύο αλληλένδετες διαδικασίες (Ταμπάκη et al., 2016). Σύμφωνα με τη Μότσιου (2015), και όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η παρετυμολογία αποτελεί μια φυσιολογική διαδικασία και μηχανισμό ο οποίος βοηθά στη μνήμη των παιδιών σε μικρή ηλικία. Εφόσον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνημονική ικανότητα, είναι επόμενο να περνούν και αυτοί από τη φυσική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την παρετυμολογία, αλλά τελικά να μην την αποβάλλουν σταδιακά και να μην λειτουργεί ως μηχανισμός μνημονικής βελτίωσης.

Φωνολογική επεξεργασία

Η φωνολογική επίγνωση *«είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται στην σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα»* (Κοκκινάκη, 2014). Η ελλιπής φωνολογική επεξεργασία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής και επομένως ο ρόλος της είναι καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία μάθησης και στην πιθανή εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Χαρακτηριστικά των προβλημάτων της φωνολογικής επεξεργασίας αποτελούν *«η αργή και ανακριβή διαδικασία αναγνώρισης και ανάγνωσης λέξεων, αλλά και η δυσκολία στη χρήση φθόγγων και φωνημάτων μέσα στις λέξεις»* (Ταμπάκη et al., 2016). Η δυσκολία αναγνώρισης των λέξεων προκύπτει από τη *«δυσκολία κατάκτησης των κανόνων της αλφαβήτου. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στη δυσκολία των παιδιών να διαβάσουν και να γράψουν σωστά»*. Αξίζει να

σημειωθεί ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό για κάθε ομιλητή, αφού μπορεί να επηρεάσει την επικοινωνία και την καθημερινότητα των ατόμων (Ζαχάκου, 2016). Σύμφωνα με έρευνες, το μεγαλύτερο έλλειμμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζεται στη φωνολογική ενημερότητα, η οποία έχει ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην αποκωδικοποίηση (Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου, 2015). Επομένως, η ελλιπής φωνολογική ενημερότητα είναι πιθανό να αποτελέσει αιτία αύξησης φωνολογικών αλλά και παρετυμολογικών λαθών σε μαθητές που εμφανίζουν αντιληπτικές δυσκολίες στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, καθώς η παρετυμολογία πλήττει και το φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας (Φλιάτουρας, 2017).

Αυτοματισμός/Ακολουθία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες σε αυτοματοποιημένες διαδικασίες και ενέργειες με αποτέλεσμα να απαιτείται περισσότερος χρόνος και προσπάθεια για να ολοκληρωθούν. Οι αυτοματοποιημένες διαδικασίες/ενέργειες μπορεί να αφορούν την ανάγνωση, τη γραφή ή κινητικές δεξιότητες (Ταμπάκη et al., 2016). Οι μαθητές έχουν πιο αργό και νωθρό τρόπο σε καθημερινές δραστηριότητες και αισθάνονται να αποδιοργανώνονται συνεχώς. Συχνά μπορεί να αντιστρέφουν γράμματα, συλλαβές, λέξεις, τους μήνες του έτους και τις μέρες της εβδομάδας. Τέλος, εμφανίζουν προβλήματα σε ρυθμικές δραστηριότητες όπως το τραγούδι, ο χορός και η παρέλαση (Τζιβινίκου, 2015). «Γενικά οι κινητικές, γνωστικές, αισθητηριακές και κοινωνικές απαιτήσεις που βρίσκονται σε καθημερινές δραστηριότητες, λειτουργούν ως εμπόδια για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (Şahin, Kaya Karab, Köse & Kara, 2020).

Ελλείμματα Προσοχής/Υπερκινητικότητα

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να παραμείνουν συγκεντρωμένοι για μεγάλη διάρκεια καθώς η προσοχή τους διασπάται πολύ εύκολα. Ως αποτέλεσμα της διάσπασης προσοχής συχνά εμφανίζουν υπερκινητική συμπεριφορά (Τζιβινίκου, 2015). Παρ' όλο που φαίνονται υπερκινητικά, ωστόσο «δεν ενδιαφέρονται να μάθουν κάτι και τα διακρίνει γνωστική υποκινητικότητα ή νωθρότητα» (Καυκούλα, 2010). Ένα ακόμα αποτέλεσμα που προκύπτει από την υπερκινητικότητα είναι η παρορμητικότητα. Οι μαθητές δεν διαθέτουν οργανωτικές δεξιότητες και λειτουργούν γενικά με παρορμητικό τρόπο. Τα στοιχεία

παρορμητικότητας είναι εμφανή στον γνωστικό, κινητικό και συναισθηματικό τομέα (Venkatesan & Lokesh, 2019). Έτσι λοιπόν, η αυξημένη ταχύτητα και η παρορμητικότητα που χαρακτηρίζει πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να συμβάλλει στην αύξηση παρετυμολογικών λαθών τους εξαιτίας μειωμένης και ελλιπής συγκέντρωσης.

Ανάγνωση

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαβάζουν αργά, χωρίς ρυθμό και δυσκολεύονται στην ανάγνωση χειρόγραφων κειμένων. Συχνά κατά την ανάγνωση μπορεί να αντικαθιστούν λέξεις ή να τις προφέρουν με λάθος τρόπο, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν πολλές φορές παρετυμολογίες, να παραλείπουν άρθρα ή να κάνουν γραμματικά λάθη. Επίσης, ένα πολύ συχνό φαινόμενο είναι να χάνουν τη σειρά τους και να μπερδεύονται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Γραφή

Η γραφή των μαθητών είναι πολύ αργή, τα γράμματα τους είναι συνήθως δυσανάγνωστα και η ορθογραφία τους προβληματική. Δυσκολεύονται επίσης στη γραφή μεγάλων λέξεων και πολλές φορές ξεχνούν τη στίξη. Ένα πολύ συχνό χαρακτηριστικό της γραφής τους είναι οι αναστροφές και αντιμεταθέσεις συλλαβών σε μια λέξη (π.χ. πότρα αντί για πόρτα).

Επίδοση

Όσον αφορά την μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν οργάνωση στο διάβασμά τους, δυσκολεύονται να απομνημονεύσουν ορισμούς ή ημερομηνίες, βρίσκουν αρκετά απαιτητική την αντιγραφή από τον πίνακα και συχνά κρατούν με λάθος τρόπο το μολύβι με αποτέλεσμα να βρίσκουν πολύ κουραστική την διαδικασία της γραφής (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Σε όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η Τζιβινίκου (2015) προσθέτει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται στο να ακολουθούν προφορικές και γραπτές οδηγίες, έχουν ελλειμματική ικανότητα συντονισμού, δυσκολεύονται με έννοιες που αφορούν τον χρόνο και έχουν ελλείμματα σε οργανωτικές δεξιότητες. Η ελλιπής χρήση στρατηγικών μάθησης, τα γλωσσικά ελλείμματα και οι διαταραχές μνήμης, έχουν ως αποτέλεσμα την άρνηση συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο, πολλά από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία γίνονται συνήθως εμφανή μετά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μπορούν να

συμβάλλουν στην ανίχνευση από τους εκπαιδευτικούς και σε έγκαιρη διάγνωση (Τσούγη et al., 2015). Ιδιαίτερα, η εκτεταμένη χρήση παρετυμολογικών τύπων σε μεγάλη ηλικία μπορεί να αποτελέσει ένδειξη για τους εκπαιδευτικούς ως πιθανή ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών καθώς η παρετυμολογία θεωρείται ως μια φυσιολογική διαδικασία έως περίπου την ηλικία των 10 ετών (Μότσιου, 2015). Οι δυσκολίες όμως δεν σταματούν στο σχολείο, καθώς αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες υστερούν μελλοντικά στην επαγγελματική τους απόδοση, λόγω ελλιπούς δύναμης και ελλείμματος σε κινητικές δεξιότητες (Şahin et al., 2020).

2.4 Ταξινόμηση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Διαγνωστικού Εργαλείου DSM-V είναι: η Διαταραχή της Ανάγνωσης, η Διαταραχή των Μαθηματικών, η Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης και η Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

2.4.1 Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)

Η Διαταραχή της Ανάγνωσης ή δυσλεξία αποτελεί τον πιο συχνό τύπο ειδικών μαθησιακών δυσκολιών καθώς παρατηρείται σχεδόν στο 90% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και εμπεριέχει χαρακτηριστικά από όλες τις κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών. Γι' αυτόν τον λόγο άλλωστε πολλές φορές οι όροι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία θεωρούνται ταυτόσημοι, παρ' όλο που στην πραγματικότητα η δυσλεξία αποτελεί υποκατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2013). Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Γερμανό καθηγητή Berlin το 1887 για να περιγράψει την αναγνωστική δυσκολία των μαθητών (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Η δυσλεξία διαχωρίζεται σε επίκτητη και ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία. Η επίκτητη δυσλεξία αφορά προβλήματα, τα οποία προκλήθηκαν ως αποτέλεσμα κάποιας αρρώστιας ή τραυματισμού στο κεφάλι που έχει προκαλέσει βλάβη στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Οι βλάβες είναι πιθανό να επηρεάζουν την ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και ομιλίας ενός ατόμου, ακόμα και αν δεν εμφάνιζε τέτοιες δυσκολίες στο παρελθόν. Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία δεν εμφανίζεται έπειτα από κάποιον τραυματισμό, αλλά είναι εγγενής στο άτομο και

η αιτιολογία της δεν είναι πάντοτε γνωστή. Χαρακτηριστικό της δυσλεξίας είναι οι δυσκολίες στην ανάγνωση, παρά την επαρκή νοημοσύνη του ατόμου (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Τα συμπτώματα της δυσλεξίας δεν εμφανίζονται με την ίδια μορφή πάντα, καθώς όπως αναφέρθηκε, όλες οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ετερογένεια (Δροσινού Κορέα & Σκληβάγκου, 2016). Η δυσλεξία σπάνια εμφανίζεται μόνη της καθώς είναι συνηθέστερο να υπάρχει συννοσηρότητα με τις υπόλοιπες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα συμπτώματα να γίνονται εντονότερα, με αποτέλεσμα να μην είναι εμφανή τα όρια τους (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Δυσλεξία ονομάζεται η δυσκολία στην ανάγνωση, η ειδική αναγνωστική δυσκολία, ο ορισμός της οποίας την αναφέρει ως «ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης». Η Παγκόσμια Ένωση Δυσλεξίας (International Dyslexia Association), παρέθεσε τον παρακάτω ορισμό:

«Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή νευρολογική, η οποία υπεισέρχεται στην απόκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Εκδηλώνεται σε διάφορους βαθμούς σοβαρότητας, στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές και στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών ανεπαρκειών, ανεπαρκούς διδασκαλίας ή περιβαλλοντικών ευκαιριών παρ' ότι μπορεί να εκδηλώνεται και σε τέτοιες περιπτώσεις. Παρ' ότι η δυσλεξία είναι πρόβλημα ζωής τα δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επαρκώς με την έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση».

Οι Δροσινού Κορέα και Σκληβάγκου (2016) αναφέρουν ότι «το πρόβλημα της δυσλεξίας συνίσταται στη γλωσσική δυσλειτουργία του μαθητή. Δηλαδή ο μαθητής αδυνατεί να επεξεργαστεί τον γραπτό λόγο και να αποκτήσει τις γλωσσικές δεξιότητες της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Οι αδυναμίες που συνοδεύουν τη δυσλεξία επιγραμματικά αναφέρονται σε: α) Ανικανότητα φωνολογικής σύνδεσης του φωνήματος και του γραφήματος (αδυναμία φωνολογικής ενημερότητας), β) Αδυναμία κατανόησης της μορφής που παίρνουν κατά την κλίση οι κλιτές λέξεις, γ) Αδυναμία κατανόησης και παραγωγής προτάσεων πολύπλοκων συντακτικά, δ) Δυσκολία σύνδεσης της φωνολογικής και της γραφημικής εικόνας της λέξης με τη σημασία της, ε) Περιορισμένο ενεργητικό λεξιλόγιο, ζ) Ακατάστατο γραφικό

χαρακτήρα-δυσανάγνωστο γραπτό (με έλλειψη σημείων στίξης, παράλειψη τόνων, αντιστροφές γραμμάτων, παράλειψη ή μετατόπιση συλλαβών, άσχετες παρεμβολές, πολλά ορθογραφικά λάθη), η) Αργή ανάγνωση ή αποφυγή μεγάλωφωνης ανάγνωσης».

Σύμφωνα με επιστημονικές έρευνες, σημαντικός σταθμός στη μαθητική πορεία των παιδιών αποτελεί η Α΄ τάξη Δημοτικού όπου οι μαθητές που εμφανίζουν ελλείμματα υπολείπονται στην ανάγνωση και στην επίδοση και αδυνατούν να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους. Αρχίζουν επομένως να γίνονται εντονότερα τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Κάποια από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας είναι η εμφάνιση προβλημάτων στις δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης και δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων. Γενικά οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στην απεριόριστη μάθηση, λόγω της διαδοχικής επεξεργασίας και ακολουθίας που χαρακτηρίζει τη μαθητική διαδικασία (Folia, Udden, Forkstam, Ingvar, Hagoort & Petersson, 2008). Σύμφωνα με την Τζιβνίκου (2015), η δυσλεξία «μπορεί να επηρεάσει οποιοδήποτε μέρος της αναγνωστικής διαδικασίας, συμπεριλαμβάνοντας τη δυσκολία με την ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων ή και τα δύο, την αποκωδικοποίηση λέξεων, τον ρυθμό ανάγνωσης, την προσωδία (προφορική ανάγνωση με νόημα) και την αναγνωστική ικανότητα». Οι παραπάνω δυσκολίες φαίνεται να απορρέουν από ελλείμματα στο φωνολογικό επίπεδο και συγκεκριμένα από φτωχή φωνολογική και φωνημική ενημερότητα. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι η γλώσσα αποτελείται από ήχους και ότι οι λέξεις αποτελούνται με τη σειρά τους από διαφορετικούς ήχους, τα φωνήματα. Επομένως, παρουσιάζουν ελλείμματα στη δημιουργία και ανάλυση λέξεων, στην απομόνωση των ήχων μιας λέξης και στον χειρισμό των ήχων από τους οποίους αποτελούνται οι λέξεις. Εκτός από το έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία, παρουσιάζονται δυσκολίες και στη γρήγορη κατονομασία (Nicolson & Fawcett, 2011). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η φτωχή φωνολογική ενημερότητα και η δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων ενδέχεται να συμβάλλει στην αύξηση των παρετυμολογικών λαθών και επομένως θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η παρετυμολογία συνδέεται και αποτελεί πιθανό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας σε περίπτωση που γίνεται παρατεταμένη χρήση της.

Καθώς ο στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση οι μαθητές με δυσλεξία, όπως είναι αναμενόμενο, εμφανίζουν ελλείμματα στην κατανόηση σε επίπεδο φράσης, πρότασης,

παραγράφου και ιστορίας. Η δυσκολία στην ανάγνωση λέξεων επιδρά με αρνητικό τρόπο στη μνήμη εργασίας των μαθητών και υπονομεύει την κατανόηση (Heward, 2011). Εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, συνεπάγονται και ελλείμματα στην ανάγνωση. Οι μαθητές που δυσκολεύονται στην ανάγνωση, διαβάζουν με αργό ρυθμό και δεν κατανοούν τι διαβάζουν. Συγκεκριμένα, διαβάζουν συλλαβιστά ή κομπιάζουν, χάνουν τη σειρά τους, συχνά αλλάζουν τα γράμματα που διαβάζουν, δυσκολεύονται στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων, παραλείπουν ή επαναλαμβάνουν λέξεις και διαβάζουν με καθρεπτικό τρόπο μικρές λέξεις. Αυτές οι δυσκολίες με τη σειρά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών.

Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται επίσης στις ξένες γλώσσες και συγκεκριμένα στην εκμάθηση της αγγλικής. Η αγγλική γλώσσα θεωρείται ως η πιο δύσκολη γλώσσα για εκμάθηση σε μαθητές με δυσλεξία, καθώς κατατάσσεται στα μορφοφωνημικά συστήματα γραφής. Συγκεκριμένα, η αγγλική γλώσσα χαρακτηρίζεται μορφολογικά ως φωνημική, καθώς δεν υπάρχει πάντα αντιστοιχία ανάμεσα στα φωνήματα και τη γραφή τους. Έτσι λοιπόν ενώ στην ελληνική γλώσσα πλήττεται η ικανότητα των δυσλεκτικών μαθητών στην ταχύτητα ανάγνωσης και στην κατανόηση, στην αγγλική πλήττεται η φωνημική επίγνωση και η αποκωδικοποίηση (Περικλέους & Κοκκώνη, 2016).

2.4.2 Διαταραχή των Μαθηματικών (Δυσαριθμησία)

«Η δυσαριθμησία είναι μια νευρογνωστική διαταραχή, που σημαίνει πως οι λόγοι εμφάνισης της είτε οφείλονται σε κληρονομικούς παράγοντες, είτε σε επίκτητους. Μελέτες έχουν δείξει πως είναι πιο συχνή η εμφάνιση της σε δίδυμα και σε οικογένειες με ανάλογο ιστορικό δυσκολιών» (Τσομπόλη, 2016).

Για να διαγνωστεί ένας μαθητής με δυσαριθμησία θα πρέπει αρχικά να αποκλειστούν ορισμένοι παράγοντες, όπως συμβαίνει με όλα τα είδη μαθησιακών δυσκολιών. Αρχικά πρέπει να έχει αποκλειστεί η πιθανότητα κάποιας αισθητηριακής αναπηρίας (τύφλωση ή κώφωση), να μην υπάρχει κάποιο νευρολογικό πρόβλημα, ο μαθητής να έχει φυσιολογικό νοητικό δυναμικό και να μην τίθεται θέμα περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως παραμέληση από το οικογενειακό περιβάλλον ή ανεπαρκής εκπαίδευση (Τσομπόλη, 2016).

«Η δυσαριθμησία περιλαμβάνει δυσκολίες όπως στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (π.χ. ποσότητα, θεσιακή αξία, χρόνος), δυσκολία στη συγκράτηση μαθηματικών δεδομένων και στην κατανόηση του πώς οργανώνονται τα προβλήματα στο πλαίσιο της σελίδας. Τα άτομα με δυσαριθμησία συχνά αναφέρεται ότι έχουν φτωχή «αίσθηση των αριθμών» (Τζιβινίκου, 2015). Οι μαθητές με διάγνωση δυσαριθμησίας έχουν χαμηλότερη επίδοση στα μαθηματικά και στην επίλυση αριθμητικών πράξεων και προβλημάτων σε σχέση με τους συνομηλίκους τους σε κάθε επίπεδο τάξης. Το πρόβλημα των μαθητών φαίνεται να ξεκινάει από την αριθμητική λογική και τα αριθμητικά προβλήματα (Heward, 2011).

Κάποιες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσαριθμησία είναι: α) δυσκολία εκτίμησης της ποσότητας ενός συνόλου αντικειμένων ή των μεγεθών, β) δυσκολία στην αρίθμηση, στη σειριοθέτηση, στην απομνημόνευση της προπαίδειας και άλλων ακολουθιών, γ) δυσκολία στην εφαρμογή ενός αλγορίθμου και δ) δυσκολία στη μεταφορά ενός προβλήματος σε αριθμητικά δεδομένα» (Δροσινού Κορέα & Σκληβάγκου, 2016).

Μερικά ακόμα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσαριθμησία είναι η αδυναμία λεπτής κινητικότητας και οπτικοχωρικής αντίληψης, η δυσκολία διαχωρισμού σχημάτων ή συμβόλων, η μειωμένη μνημονική ικανότητα και προβλήματα στην αριθμητική γραφή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση του ϵ αντί για 3 (Τσομπόλη, 2016). Επίσης, δυσκολεύονται στην «ανάκληση αριθμητικών δεδομένων» (Heward, 2011), στην ανάγνωση πολυψήφιων αριθμών και στην κατανόηση μαθηματικών όρων, όπως άθροισμα, πηλίκο κτλ. (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Μερικές από τις βασικές ελλείψεις που μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητα τους είναι οι δυσκολίες στις συναλλαγές τους με χρήματα, η δυσκολία χρήσης της ώρας και η αναποτελεσματικότητα τους στην επίλυση προβλημάτων (Τζιβινίκου, 2015).

Η διάγνωση της δυσαριθμησίας πραγματοποιείται μέσω σταθμισμένων μαθηματικών εργαλείων/τεστ, τα αποτελέσματα των οποίων συγκρίνονται με αποτελέσματα μαθητών τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

2.4.3 Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης (Δυσγραφία)

Οι μαθητές με διάγνωση δυσγραφίας εμφανίζουν έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών που τους δυσκολεύει στον γραπτό λόγο. Τα ελλείμματα τους εντοπίζονται στον γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία, στο λεξιλόγιο, στη γραπτή έκφραση, στη γραμματική και στη στίξη (Heward, 2011). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές με δυσγραφία κάνουν γραμματικά και ορθογραφικά λάθη, λάθος χρήση ή γενικότερη απουσία στίξης, έχουν κακή οργάνωση γραπτού και δυσανάγνωστη γραφή. Επίσης δεν χρησιμοποιούν σωστά τα κενά σε μια πρόταση και γενικά η όψη του γραπτού τους δεν είναι ομοιόμορφη (Τζιβινίκου, 2015).

Εκτός από το χαρακτηριστικό αδυναμίας ορθογραφημένης και γρήγορης γραφής, οι μαθητές μπορεί να κάνουν λάθη παράλειψης, αντικατάστασης, πρόσθεσης ή αντιστροφής γραμμάτων και συλλαβών, ορθογραφικά λάθη (δυσορθογραφία) και λάθη στη στίξη (λάθος στίξη ή απουσία στίξης). Επίσης, συχνά ξεχνούν τις αποστάσεις μεταξύ λέξεων, δεν γράφουν σε ευθεία γραμμή και γράφουν με κεφαλαία ανάμεσα σε μικρά γράμματα (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Συχνό χαρακτηριστικό των μαθητών με δυσγραφία αποτελεί το πρόβλημα στη λεπτή κινητικότητα και στον συντονισμό χεριού-ματιού (Khalid, 2018).

Ο γραπτός τους λόγος θεωρείται προβληματικός, καθώς συνήθως δεν υπάρχει «σχεδιασμός, προσπάθεια και μεταγνωστικός έλεγχος». Η απουσία οργάνωσης του γραπτού λόγου, έχει ως αποτέλεσμα να έχουν χαμηλότερη επίδοση και χαμηλότερες βαθμολογίες από τους συμμαθητές τους (Heward, 2011). Τέλος, σύμφωνα με τον Teichmann και συν. (2019), κύριοι λόγοι της δυσλεξίας και της δυσγραφίας αποτελούν οι σημασιολογικές και λεξικές ελλείψεις που παρουσιάζουν οι μαθητές.

2.4.4 Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Η Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς «αφορά διαταραχές της μάθησης που δεν πληρούν κριτήρια κάποιας Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής». Οι μαθητές ενδέχεται να εμφανίζουν ελλείμματα σε όλους τους τομείς που επηρεάζουν τη μάθηση π.χ. ανάγνωση, γραφή κτλ., αλλά οι ελλείψεις τους δεν επηρεάζουν τις επιδόσεις τους (Τσομπόλη, 2016).

Στην κατηγορία αυτή, εντάσσονται «οι περιπτώσεις στις οποίες τα διάφορα διαγνωστικά κριτήρια δεν πληρούνται σε τόσο ξεκάθαρο βαθμό ώστε να ισχύει μία από τις 3 πρώτες κατηγορίες» (Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2013).

2.5 Δευτερογενή Συμπτώματα

Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους πολλές φορές είναι πιθανό να συνοδεύονται και από άλλα προβλήματα. Δευτερογενή συμπτώματα των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούν κυρίως η ΔΕΠ-Υ και τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών.

2.5.1 Μαθησιακές Δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητα αφορά την μειωμένη προσοχή σε συνδυασμό με υπερκινητικότητα μαθητών οι οποίοι έχουν περάσει το 5^ο έτος ηλικίας και τα συμπτώματα τους έχουν διάρκεια πάνω από 6 μήνες. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν υπερδραστήρια και παρορμητική συμπεριφορά, αδυναμία συγκέντρωσης για αρκετή ώρα και τέλος συναισθηματικά ξεσπάσματα. Οι επιδόσεις τους στα σχολικά μαθήματα είναι χαμηλές και μπορούν εύκολα να εμφανίσουν επιθετική συμπεριφορά καθώς δυσκολεύονται να συμμορφωθούν σε κανόνες και περιορισμούς, με αποτέλεσμα να πλήττονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Τζιβινίκου, 2015).

Πολλές έρευνες αναφέρουν την συχνή εμφάνιση υπερκινητικότητας και προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Κάκουρος & Μανιδάκη, 2012). Πράγματι, οι Μπαστέα και Παπαδάτος (2016), επιβεβαιώνουν την εμφάνιση υψηλών ποσοστών συννοσηρότητας μεταξύ της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και των μαθησιακών δυσκολιών. «Η διαταραχή της ΔΕΠ-Υ συνδέεται συχνά με χαμηλή σχολική επίδοση, λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζονται τόσο στην ανάγνωση και τη γραφή, όσο και στα μαθηματικά, όπως αυτές διαγιγνώσκονται με κατάλληλες δοκιμασίες. Επιπλέον, η ΔΕΠ-Υ έχει αρκετές πιθανότητες να εμφανίσει συννοσηρότητα με διαταραχές συμπεριφοράς, διαταραχές άγχους ή συναισθηματικές διαταραχές, οι οποίες επιβαρύνουν το μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο του παιδιού». Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται αρκετά στην διατήρηση της προσοχής τους σε μια δραστηριότητα με αποτέλεσμα να γίνονται υπερκινητικοί. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα πολλές φορές να λαμβάνουν διάγνωση για ΔΕΠ-Υ αντί για μαθησιακές δυσκολίες (Heward, 2011). Οι επιστήμονες θεωρούν ότι το ποσοστό συννοσηρότητας των δυο διαταραχών κυμαίνεται από 25% έως 70% και εξαρτάται από τα διαγνωστικά κριτήρια και τα εργαλεία που επιλέγονται για την αξιολόγηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμφάνιση ΔΕΠ-Υ στα αγόρια με δυσλεξία είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τα κορίτσια (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016). Συγκεκριμένα, «η Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία) και η ΔΕΠ-Υ είναι δυο από τις πιο συνηθισμένες διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Οι δυο αυτές διαταραχές εκδηλώνονται με συχνότητα 5% περίπου στο σύνολο του πληθυσμού των παιδιών και εκτιμάται πως τουλάχιστον το 60% των περιπτώσεων των παιδιών με δυσλεξία πληροί τα κριτήρια για τη διάγνωση και κάποιας άλλης διαταραχής, συνηθέστερα της ΔΕΠ-Υ. Μεταξύ των δυο διαταραχών φαίνεται να υπάρχει αμφίδρομη σχέση αφού διαπιστώνεται πολύ μεγάλη συννοσηρότητα μεταξύ τους». Στην περίπτωση συνύπαρξης της ΔΕΠ-Υ με τη δυσλεξία, προβλήματα όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, παραβατική συμπεριφορά και εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος είναι πιο έντονα καθώς υπάρχει μεγάλη επίδραση στον ψυχοκοινωνικό τομέα (Κάκουρος & Μανιδάκη, 2012). Έτσι λοιπόν, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ μπορούν να υποδηλώνουν ότι η εμφάνιση της μιας διαταραχής συνεπάγεται και την εμφάνιση της δεύτερης (Μπαστέα & Παπαδάτος).

2.5.2 Ψυχοκοινωνικά προβλήματα

Η διαταραχή των μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζει επίσης υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με συναισθηματικές διαταραχές εξαιτίας της χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, η οποία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μελλοντικών συναισθηματικών και πολλές φορές ψυχολογικών προβλημάτων (Zakorouli & Georgiou, 2016). Οι Σταθοπούλου, Καραμπατζάκη, Πανταζοπούλου και Παπαδάτος (2015) τονίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα ελλείμματα που αυτές προκαλούν έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην «ψυχοσύνθεση των εφήβων» και μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση τους. Τα συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Συναισθηματικά οι μαθητές εμφανίζουν συμπτώματα «άγχους, δυσθυμίας, ψυχαναγκασμού, υπερευαισθησίας, κατήφεια,

μειονεκτικότητας, μελαγχολίας και υπερεξάρτησης». Οι χαμηλές επιδόσεις στον ακαδημαϊκό τομέα προκαλούν στους μαθητές «μειωμένο αίσθημα προσωπικής αξίας» και οδηγούνται σε ένα διαρκές αίσθημα αποτυχίας, αναποτελεσματικότητας, ματαίωσης και απογοήτευσης (Σταθοπούλου, 2016). Ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις, συχνή είναι η παραβατική και επιθετική συμπεριφορά, η παρορμητικότητα και ένα γενικότερο αίσθημα αρνητισμού (Γκουγκούμη & Λάου, 2015). Συγκεκριμένα, εξαιτίας της μεγάλης έμφασης που δίνει το σχολείο σε γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες σε συνδυασμό με την αποτυχία των μαθητών σε αυτές, οδηγούνται τελικά σε κοινωνική απομόνωση και συνηθίζουν να υιοθετούν αρνητικές συμπεριφορές, όπως κάπνισμα, αλκοόλ και επιθετικότητα (Δροσινού Κορέα & Σκληβάγκου, 2016).

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, τα παιδιά και οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν ψυχολογικά, συμπεριφορικά, ψυχοκοινωνικά και σωματικά προβλήματα συγκριτικά με άτομα τυπικής ανάπτυξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η ποιότητα ζωής των ίδιων αλλά και των οικογενειών τους (Bernard, 2009). Εξαιτίας των ελλειμμάτων στις κοινωνικές δεξιότητες, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στη διατήρηση φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και παρουσιάζουν συναισθηματική αστάθεια (Τσούγη et al., 2015). Τα ελλείμματα των μαθητών στις κοινωνικές δεξιότητες έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούν οι ίδιοι τους κοινωνικά προβλήματα τα οποία δημιουργούν αίσθημα απόρριψης και μοναξιάς. Η έλλειψη κοινωνικών σχέσεων προκύπτει από την αδυναμία των μαθητών να προκαλούν και να διατηρούν θετικές κοινωνικές σχέσεις, συναναστροφές και εμπειρίες (Agaliotis & Kalyva, 2008).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εμφανίζουν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής και στην ενήλικη ζωή, καθώς τα χαρακτηριστικά και ελλείμματα των μαθησιακών δυσκολιών είναι εγγενή (Agaliotis & Kalyva, 2008). Μόνο οι έγκαιρες παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν στην κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών ήδη από μικρή ηλικία, μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις και να οδηγήσουν στην ομαλή κοινωνικοποίηση τους (Mafra, 2015).

2.6 Αξιολόγηση-Διάγνωση

Ο Νόμος 3699/2008 «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αποτελεί το θεσμικό πλαίσιο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Η διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία που διερευνά την ψυχολογική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή. Τα ελλείμματα που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αφορούν τον γνωστικό, ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό τομέα (Χατζηχρήστου, 2011). Οι μορφές αξιολόγησης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι: «σταθμισμένα τεστ νοημοσύνης και επίδοσης, τεστ που αναφέρονται σε κριτήριο, ανεπίσημες καταγραφές της ανάγνωσης, μετρήσεις βασισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα και άμεση καθημερινή μέτρηση» (Heward, 2011).

Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται κυρίως από τα ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), όπου πραγματοποιείται η εξέταση και διάγνωση των μαθητών. Απαραίτητη θεωρείται η συνεργασία με τους γονείς ώστε να υπάρχει πρόσβαση στο ιστορικό του παιδιού και της οικογένειας. Έπειτα, πραγματοποιείται η διαγνωστική αξιολόγηση της γλώσσας είτε μέσω του προφορικού είτε του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή). Μετά την επίδοση του μαθητή, η ομάδα των ειδικών αποφασίζει για την φοίτηση του σε ειδικό ή γενικό σχολείο. Έπειτα ενημερώνει τους γονείς και προωθεί στους εκπαιδευτικούς οδηγίες που αφορούν την διδασκαλία του μαθητή (παρέμβαση) (Τσομπόλη, 2016).

Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ως προς τους διδακτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις τεχνικές και τα μέσα, λόγω της ανομοιογένειας των χαρακτηριστικών και επομένως και των αναγκών των μαθητών (Νικολακάκη, 2015). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών οφείλει μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τους στόχους μάθησης κάθε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώνει τη διδασκαλία με διαφορετικό τρόπο, να προχωράει με πιο αργό ρυθμό, να παραλείπει δύσκολα σημεία τα οποία ο μαθητής δεν είναι σε θέση να κατανοήσει και να προσθέτει άλλα τα οποία ίσως κεντρίσουν το ενδιαφέρον του και μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία (Καυκούλα, 2010).

Εν κατακλείδι, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή και πολύπλευρη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Κάποια από τα χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν φαίνεται να κάνουν τα φαινόμενα παρετυμολογίας εντονότερα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθιστώντας τα πιο εμφανή σε σχέση με τη χρήση τους από μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

3. Β' Μέρος: Η Έρευνα

3.1 Σκοπός Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το φαινόμενο της παρετυμολογίας και η εμφάνισή της σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα-Υποθέσεις Εργασίας

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται είναι αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το φαινόμενο της παρετυμολογίας, αν έχουν παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τέλος, εάν η γνώση των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της παρετυμολογίας τους καθιστά ικανούς να εντοπίζουν πιο εύκολα τέτοιου είδους λάθη.

Οι υποθέσεις εργασίας της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και βρίσκονται σε θέση να αναγνωρίσουν παρετυμολογικά λάθη των μαθητών τους και ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επιδίδονται σε λάθη παρετυμολογίας.

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 160 συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες. Λόγω των συνθηκών η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, τα αποτελέσματα του οποίου οδήγησαν με ασφάλεια ως προς τη μεταβλητή που αφορά τον κλάδο των εκπαιδευτικών (Γενική ή Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση), ωστόσο το δείγμα θεωρείται μη αντιπροσωπευτικό ως προς το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Το δείγμα χαρακτηρίζεται ως μη αντιπροσωπευτικό καθώς το 66,3% αποτελείται από γυναίκες και το 33,8% από άνδρες. Στον Πίνακα 2 και Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι ηλικιακές ομάδες στις οποίες ανήκουν οι ερωτηθέντες. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό το 51.2% των συμμετεχόντων βρίσκεται στην

ηλικιακή ομάδα των «20-30 ετών», το 24.4% βρίσκεται στην ομάδα των «30-40 ετών», το 11.3% βρίσκεται στην ομάδα των «40-50 ετών», ενώ τέλος το 13.1% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των «Άνω των 50 ετών».

Όσον αφορά τον κλάδο εργασίας, το 55.6% των συμμετεχόντων ανήκει στον κλάδο της Γενικής εκπαίδευσης, ενώ το 44.4% ανήκει στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Πίνακας 3 και Γράφημα 3). Συνεχίζοντας, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική εμπειρία των ερωτηθέντων. Όπως γίνεται γνωστό, το 55.6% κατέχει εκπαιδευτική εμπειρία από 0-5 χρόνια, το 27.5% κατέχει εκπαιδευτική εμπειρία μεγαλύτερη των 10 ετών, ενώ το 16.9% κατέχει εκπαιδευτική εμπειρία από 5-10 χρόνια. Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων το 53.8% δεν κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 46.3% κατέχει σχετικό τίτλο (Πίνακας 5 και Γράφημα 5).

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με συνολικά 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου, κάποιες εκ των οποίων ήταν πολλαπλής επιλογής. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται άτυπα σε 3 ενότητες, εκ των οποίων η μία περιέχει τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, η δεύτερη περιέχει ερωτήσεις σχετικά με την εξοικείωσή τους με το ζήτημα της παρετυμολογίας και η τρίτη περιέχει παραδείγματα εμφάνισης παρετυμολογικών λαθών σε παιδιά κυρίως με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παραδείγματα που επιλέχθηκαν για τη σύσταση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αποτελούν παραδείγματα παρετυμολογούμενων λέξεων οι οποίες προέρχονται από δάνειες λέξεις και συχνά υφίστανται παρετυμολογία στη χρήση τους ή από παρετυμολογίες που έχουν επικρατήσει στην ελληνική γλώσσα και δεν είναι ευρέως γνωστό στην πλειοψηφία των Ελλήνων ότι αποτελούν παρετυμολογίες. Η επιλογή παραδειγμάτων παρετυμολογιών που έχουν επικρατήσει στην ελληνική πραγματοποιείται έτσι ώστε να ελεγχθεί η γνώση των εκπαιδευτικών, ενώ η επιλογή παραδειγμάτων παρετυμολογιών δάνειων λέξεων χρησιμοποιείται κυρίως για τον εντοπισμό τους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3.3 Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Τα δεδομένα αρχικά κωδικοποιήθηκαν και περάστηκαν στο λογισμικό SPSS v25 στο οποίο και έγινε η βασική τους ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες ποσοστών και συχνοτήτων με κατάλληλα γραφήματα, ενώ στην ενότητα της επαγωγικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Chi-Square μεταξύ των ερωτήσεων που αφορούν τη γνώση του φαινομένου της παρετυμολογίας και τη διάκριση του σε κείμενα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Ερώτηση 6 και 12) προκειμένου να αναδειχθούν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα (Πίνακας 22 και Γράφημα 21).

Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας βάσει των απαντήσεων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο της μελέτης. Αρχικά παρατίθενται περιγραφικά οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

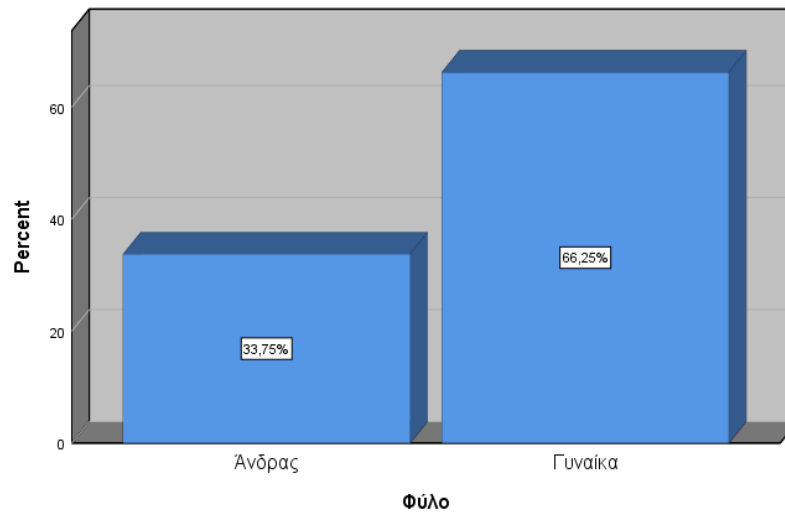
Περιγραφική Στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, παρατίθενται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Σκοπός είναι η απόκτηση γνώσης, σχετικά με το τι γνωρίζουν οι ερωτηθέντες για την παρετυμολογία σαν έννοια, αλλά και να φανεί το κατά πόσο την συναντούν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στατιστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η εμπειρία και η εκπαίδευση τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί σε πίνακες και γραφήματα.

Πίνακας 1: Φύλο

Ηλικία	f	%
20-30 ετών	82	51,2
30-40 ετών	39	24,4
40-50 ετών	18	11,3
Άνω των 50 ετών	21	13,1

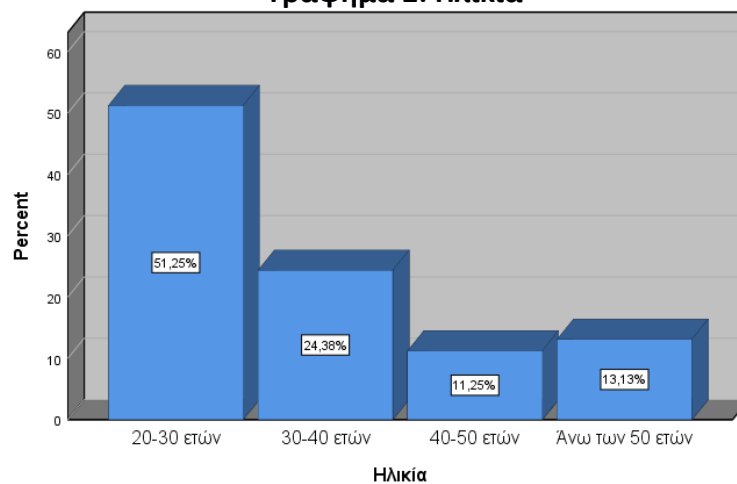
Γράφημα 1: Φύλο



Πίνακας 2: Ηλικία

	f	%
20-30 ετών	82	51,2
30-40 ετών	39	24,4
40-50 ετών	18	11,3
Άνω των 50 ετών	21	13,1
Total	160	100,0

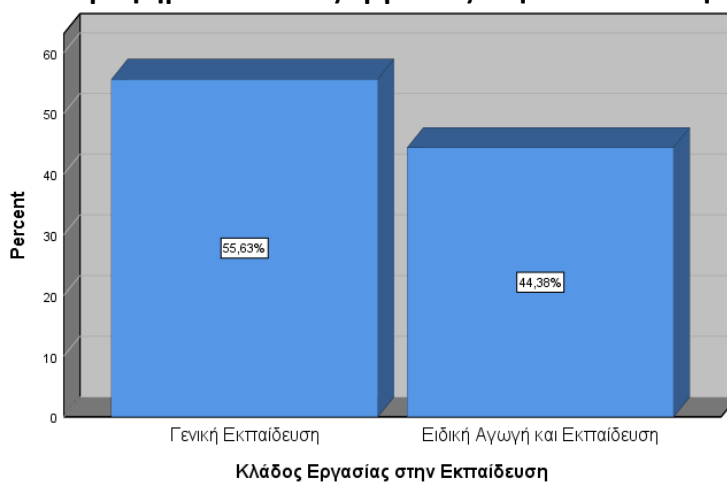
Γράφημα 2: Ηλικία



Πίνακας 3: Κλάδος Εργασίας στην Εκπαίδευση

	f	%
Γενική Εκπαίδευση	89	55,6
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	71	44,4
Total	160	100,0

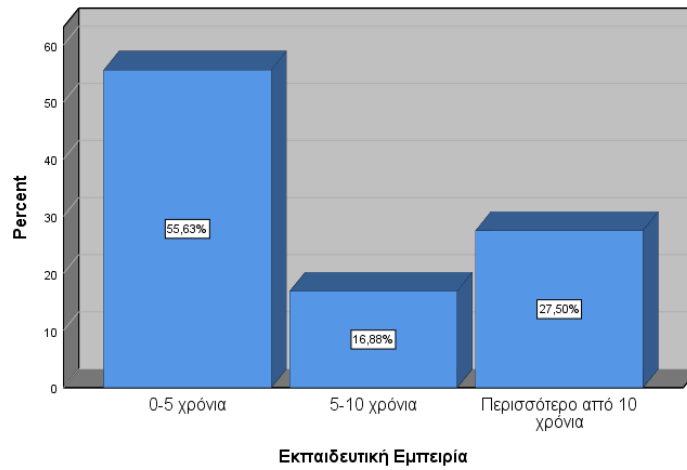
Γράφημα 3: Κλάδος Εργασίας στην Εκπαίδευση



Πίνακας 4: Εκπαιδευτική Εμπειρία

	f	%
0-5 χρόνια	89	55,6
5-10 χρόνια	27	16,9
Περισσότερο από 10 χρόνια	44	27,5
Total	160	100,0

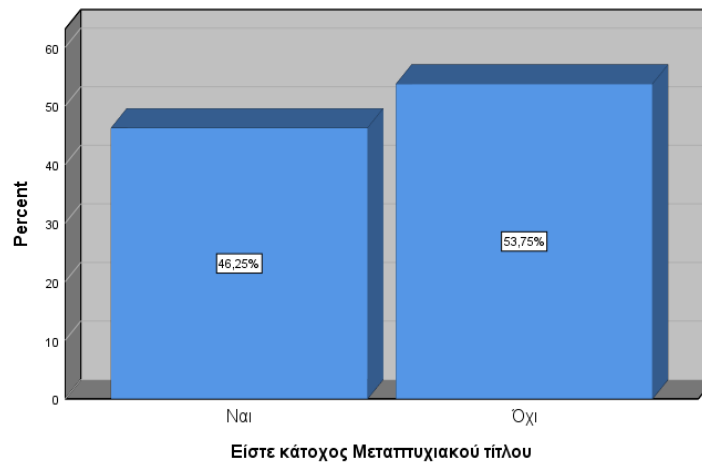
Γράφημα 4: Εκπαιδευτική Εμπειρία



Πίνακας 5: Είστε κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου

	f	%
Ναι	74	46,3
Όχι	86	53,8
Total	160	100,0

Γράφημα 5: Είστε κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου

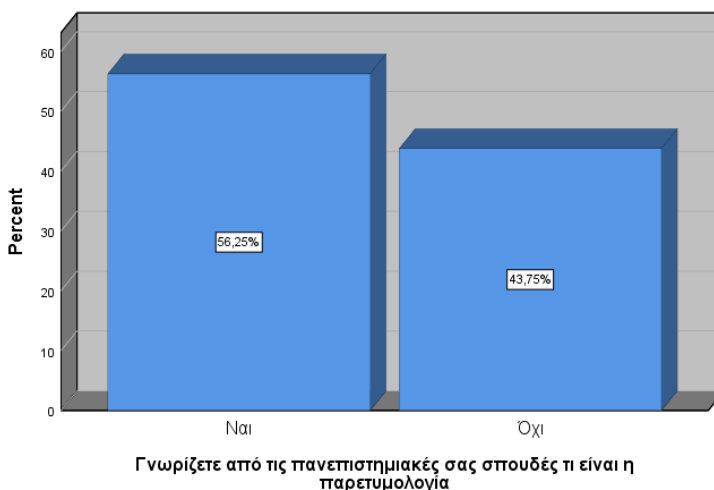


Παρακάτω, στον Πίνακα 6 και Γράφημα 6, παρατίθενται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές γνώριζαν τι είναι η παρετυμολογία. Όπως φαίνεται, το 56.3% γνώριζαν τον όρο της παρετυμολογίας, ενώ το 43.8% όχι. Στο σημείο αυτό πρέπει να σχολιαστεί η ανάγκη για διδασκαλία του φαινομένου της παρετυμολογίας στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και κλάδων, εφόσον σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων δεν γνώριζαν από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές τι είναι η παρετυμολογία.

Πίνακας 6: Γνωρίζετε από τις πανεπιστημιακές σας σπουδές τι είναι η παρετυμολογία

	f	%
Ναι	90	56,3
Όχι	70	43,8
Total	160	100,0

Γράφημα 6: Γνωρίζετε από τις πανεπιστημιακές σας σπουδές τι είναι η παρετυμολογία

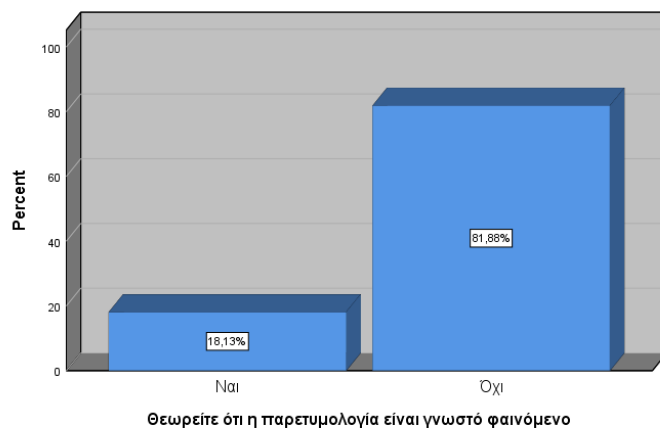


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 7 και Γράφημα 7, παρουσιάζεται η γνώμη των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν την παρετυμολογία γνωστό φαινόμενο. Όπως γίνεται αντιληπτό, το 81.9% δεν θεωρεί την παρετυμολογία γνωστό φαινόμενο, ενώ το 18.1% την θεωρεί ευρέως γνωστή.

Πίνακας 7: Θεωρείτε ότι η παρετυμολογία είναι γνωστό φαινόμενο

	f	%
Ναι	29	18,1
Όχι	131	81,9
Total	160	100,0

Γράφημα 7: Θεωρείτε ότι η παρετυμολογία είναι γνωστό φαινόμενο

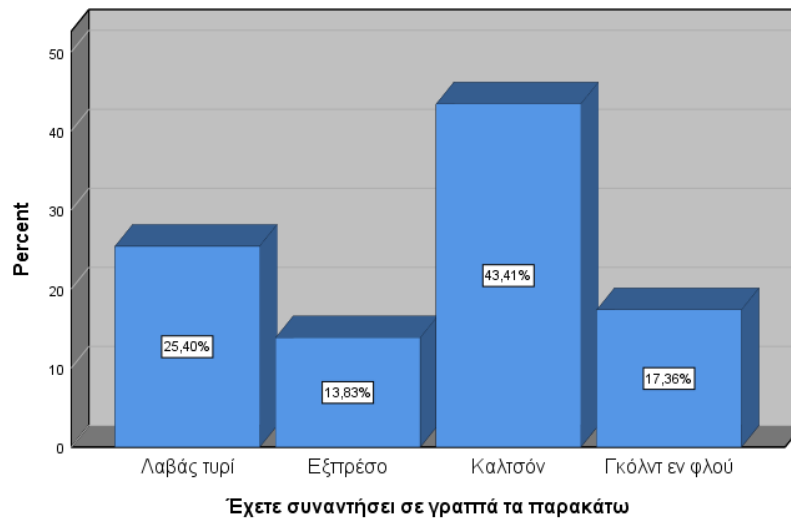


Επιπλέον, στον Πίνακα 8 και Γράφημα 8, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν έχουν συναντήσει σε γραπτά συγκεκριμένους όρους. Όπως φαίνεται το 43.4% καλύπτει η λέξη *καλτσόν*, το 25.4% ο όρος *λαβάς τυρί*, το 17.4% ο όρος *γκόλντ εν φλού*, ενώ τέλος το 13.8% αντιστοιχεί στον όρο *εξπρέσο*.

Πίνακας 8: Έχετε συναντήσει σε γραπτά τις παρακάτω λέξεις

	f	%
Λαβάς τυρί	79	25,4
Εξπρέσο	43	13,8
Καλτσόν	135	43,4
Γκόλντ εν φλού	54	17,4

Γράφημα 8: Έχετε συναντήσει σε γραπτά τις παρακάτω λέξεις



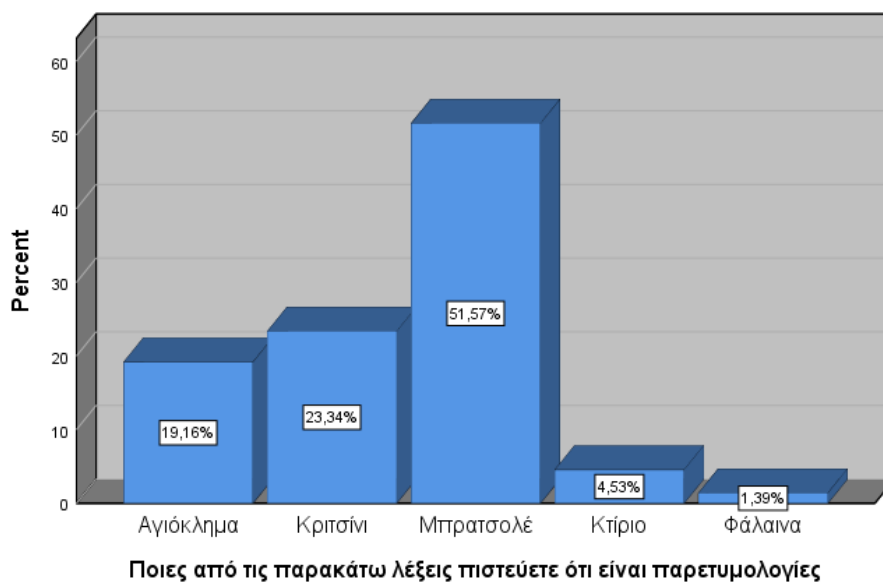
Στους ακόλουθους Πίνακες 9 και 10 και στα αντίστοιχα Γραφήματά 9 και 10, παρουσιάζονται οι γνώμες των συμμετεχόντων σχετικά με το ποιες λέξεις πιστεύουν οι ίδιοι ότι είναι παρετυμολογία. Συγκεκριμένα, στον Πίνακα 9 και Γράφημα 9, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με το ποιες από τις λέξεις που ακολουθούν θεωρούν ότι είναι παρετυμολογία. Όπως φαίνεται το 51.6% των επιλογών καλύπτει η λέξη *μπρατσολέ*, το 23.3% καλύπτει η λέξη *κριτσίνι*, το 19.2% η λέξη *αγιόκλημα*, ενώ το υπόλοιπο 4.5% και 1.4%, αντιστοιχεί στις λέξεις *κτίριο* και *φάλαινα*. Στο σημείο αυτό οφείλει να σχολιαστεί ο κρυφός και ύπουλος χαρακτήρας της παρετυμολογίας καθώς φάνηκε από τις απαντήσεις των

εκπαιδευτικών ότι η πλειοψηφία αναγνωρίζει μόνο τις παρετυμολογίες οι οποίες προέρχονται από δάνεια όπως η λέξη *μπρατσολέ* και *κριτσίνι* και όχι τις παρετυμολογίες που έχουν επικρατήσει στην ελληνική γλώσσα και στις οποίες έχει αφομοιωθεί ο τύπος παρετυμολογίας εδώ και πολλά χρόνια. Υπάρχει επομένως ένα σύστημα δύο ταχυτήτων στην παρετυμολογία όπου είτε οι ομιλητές διορθώνουν τα εμφανή και γνωστά παρετυμολογικά λάθη, είτε αγνοούν την ύπαρξη τους με αποτέλεσμα να μην τα διορθώνουν.

Πίνακας 9: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες;

	f	%
Αγιόκλημα	55	19,2
Κριτσίνι	67	23,3
Μπρατσολέ	148	51,6
Κτίριο	13	4,5
Φάλαινα	4	1,4

Γράφημα 9: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες

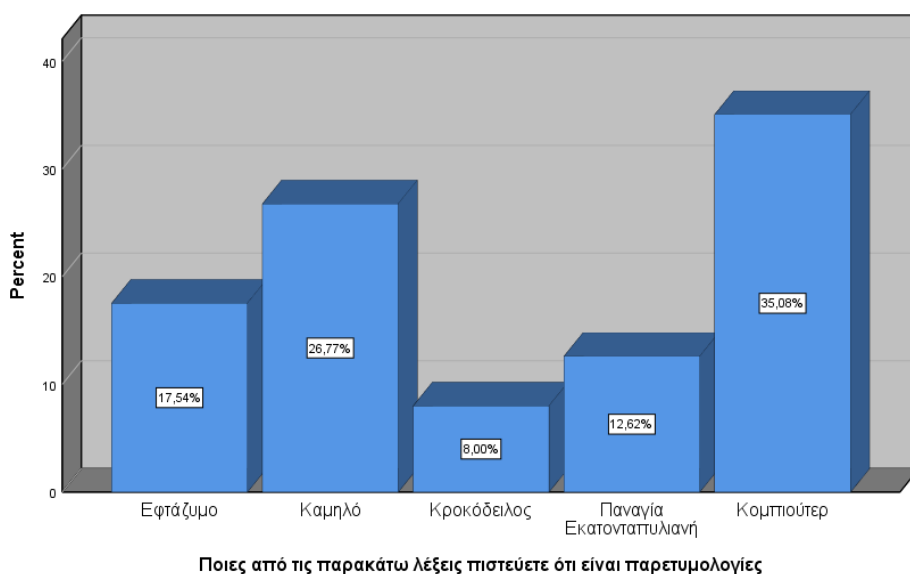


Αντίστοιχα στον Πίνακα 10 και Γράφημα 10, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ποιες από τις παρακάτω λέξεις θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι παρετυμολογία. Όπως φαίνεται το 35.1% των επιλογών αποτελεί η λέξη *κουμπιούτερ*, το 26.8% καλύπτεται από τη λέξη *καμηλό* το 17.5% από τη λέξη *εφτάζυμο*, ενώ η εκκλησιαστική απόδοση *Παναγία Εκατονταπυλιανή* και η λέξη *κροκόδειλος*, καλύπτουν το 12.6% και 8% των επιλογών αντίστοιχα.

Πίνακας 10: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες

	f	%
Εφτάζυμο	57	17,5
Καμηλό	87	26,8
Κροκόδειλος	26	8,0
Παναγία Εκατονταπυλιανή	41	12,6
Κουμπιούτερ	114	35,1

Γράφημα 10: Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες

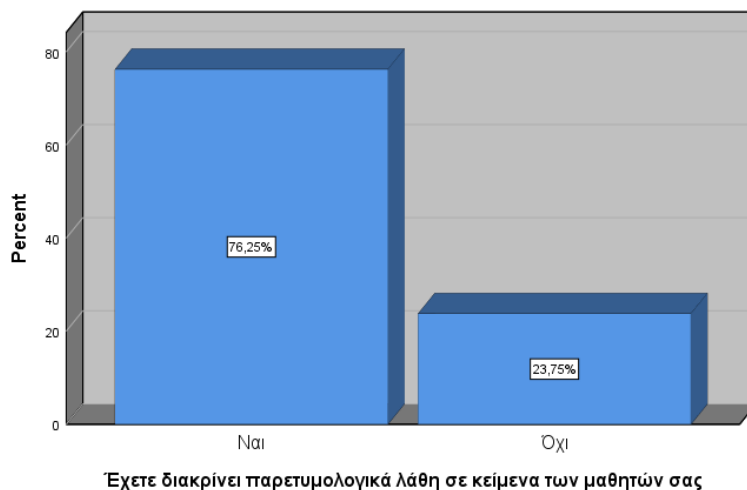


Προχωρώντας παρακάτω, στον Πίνακα 11 και Γράφημα 11, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το κατά πόσο οι συμμετέχοντες έχουν συναντήσει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα μαθητών τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, το 76.3% έχει συναντήσει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα μαθητών τους, ενώ το 23.8% όχι. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η παρετυμολογία αποτελεί φαινόμενο το οποίο εντοπίζεται σε όλη τη σχολική κοινότητα και όχι μόνο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 11: Έχετε διακρίνει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα των μαθητών σας

	f	%
Ναι	122	76,3
Όχι	38	23,8
Total	160	100,0

Γράφημα 11: Έχετε διακρίνει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα των μαθητών σας

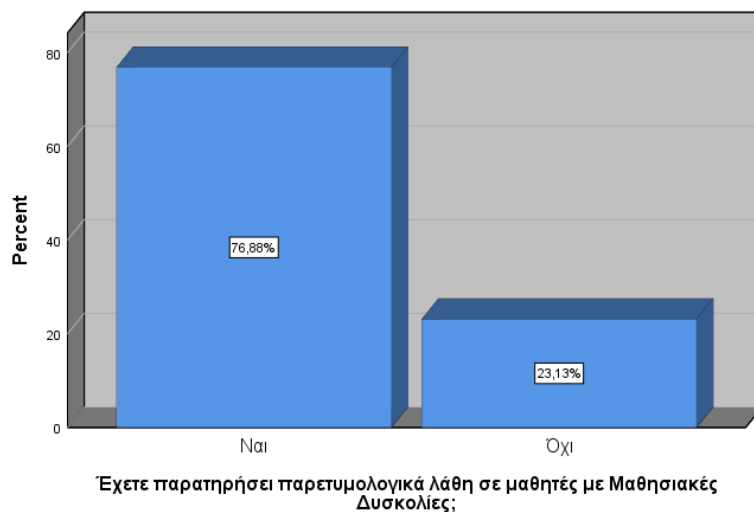


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 12 και Γράφημα 12, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το εάν έχουν παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως φαίνεται, το 76.9% απάντησε θετικά στην εύρεση παρετυμολογικών λαθών, ενώ το 23.1% απάντησε αρνητικά. Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι πολύ ενδιαφέρουσα καθώς αντιλαμβανόμαστε ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών για τα παρετυμολογικά λάθη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (76,9%) κυμαίνεται στα ίδια ποσοστά περίπου με αυτά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (76,3%), γεγονός που μας αποδεικνύει την καθολικότητα του φαινομένου.

Πίνακας 12: Έχετε παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

	f	%
Ναι	123	76,9
Όχι	37	23,1
Total	160	100,0

Γράφημα 12: Έχετε παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες



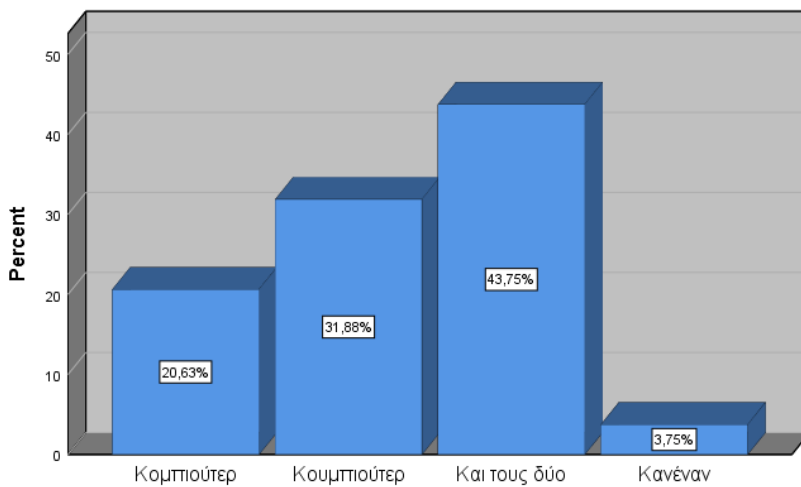
Στην συνέχεια παρουσιάζονται 5 πίνακες και τα αντίστοιχα γραφήματά τους σχετικά με 5 παραδείγματα λέξεων που πιστεύουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ότι ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες θα χρησιμοποιούσε. Στα παρακάτω ερωτήματα ελέγχθηκε η υποκειμενική αίσθηση αλλά και η προβλεψιμότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση ή όχι των σωστών τύπων. Επίσης στις παρακάτω ερωτήσεις ελέγχθηκε και η υποκειμενική άποψη των εκπαιδευτικών οι οποίοι δήλωσαν πως δεν γνωρίζουν το φαινόμενο της παρετυμολογίας.

Έτσι λοιπόν, στον Πίνακα 13 και Γράφημα 13, παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιους από τους παρακάτω τύπους θεωρούν ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται ότι το 43.8% των ερωτηθέντων απάντησαν «και τους δύο», το 31.9% επέλεξε το «κουμπιούτερ», το 20.6% το «κομπιούτερ», ενώ το 3.8% «κανέναν».

Πίνακας 13: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

	f	%
Κομπιούτερ	33	20,6
Κουμπιούτερ	51	31,9
Και τους δύο	70	43,8
Κανέναν	6	3,8
Total	160	100,0

Γράφημα 13: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες



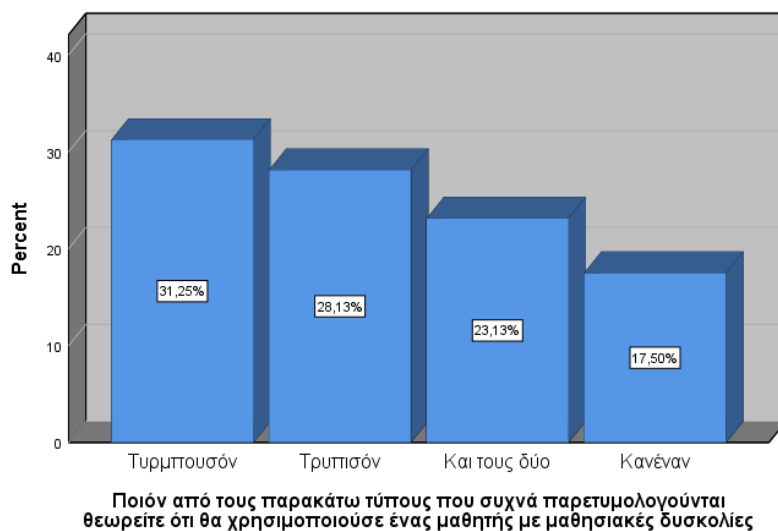
Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 14 και Γράφημα 14 παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιον από τους 2 τύπους λέξεων που ακολουθούν θεωρούν ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται λοιπόν ότι το 31.1% επέλεξε το «*τυρμπουσόν*», το 28.1% το «*τρυπισόν*», το 23.1% διάλεξε την επιλογή «και τους δύο», ενώ τέλος το 17.5% επέλεξε «*κανέναν*».

Πίνακας 14: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

	f	%
Τυρμπουσόν v	50	31,3
Τρυπισόν	45	28,1
Και τους δύο	37	23,1
Κανέναν	28	17,5
Total	160	100,0

Γράφημα 14: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

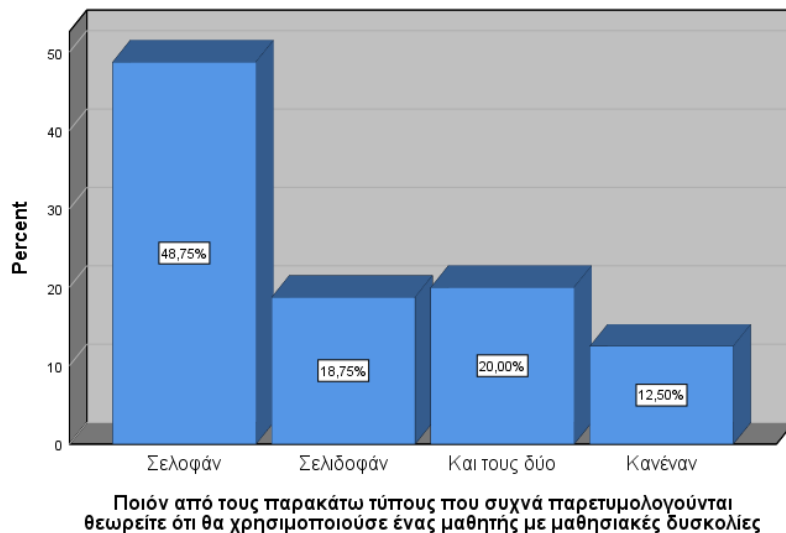


Ακολούθως, στον Πίνακα 15 και Γράφημα 15 παρατίθενται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ποιον τύπο λέξης (σελοφάν και σελιδοφάν) θεωρούν ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως φάνηκε, το 48.8% επέλεξε το «σελοφάν», το 20% διάλεξε την επιλογή «και τα δύο», το 18.8% επέλεξε «σελιδοφάν», ενώ τέλος το 12.5% διάλεξε την επιλογή «κανέναν».

Πίνακας 15: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες

	f	%
Σελοφάν	78	48,8
Σελιδοφάν	30	18,8
Και τους δύο	32	20,0
Κανέναν	20	12,5
Total	160	100,0

Γράφημα 15: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες

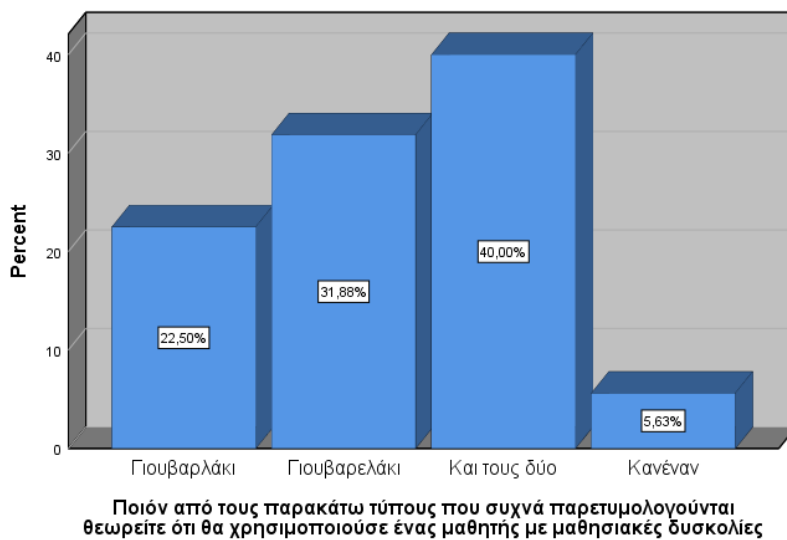


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 16 και Γράφημα 16 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια από τις από τις λέξεις γιουβαρλάκι και γιουβαρελάκι θεωρούν ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Το 40% διάλεξε την επιλογή «και τους δύο» (αναφερόμενος στους τύπους λέξεων), το 31.9% επέλεξε «γιουβαρελάκι», το 22.5% «γιουβαρλάκι», ενώ τέλος το 5.6% διάλεξε την επιλογή «κανέναν».

Πίνακας 16: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

	f	%
Γιουβαρλάκι	36	22,5
Γιουβαρελάκι	51	31,9
Και τους δύο	64	40,0
Κανέναν	9	5,6
Total	160	100,0

Γράφημα 16: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

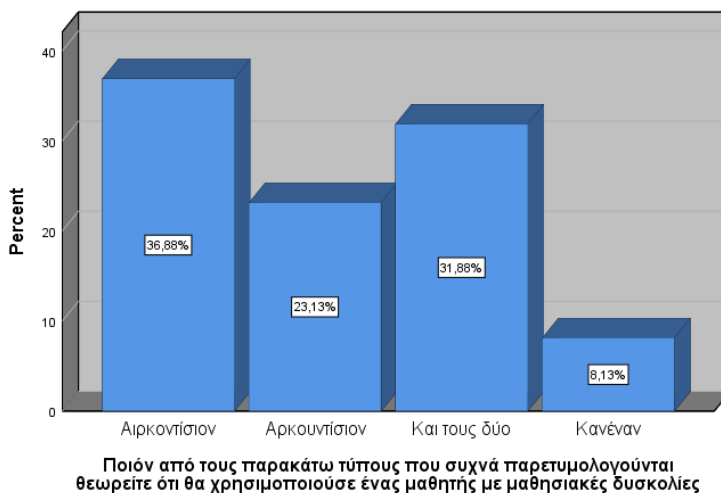


Κλείνοντας αυτήν την ομάδα ερωτήσεων, στον Πίνακα 17 και Γράφημα 17, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιον από τους τύπους *αιρκοντίσιον* και *αρκουντίσιον*, θεωρούν ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Φαίνεται λοιπόν ότι το 36.9% επέλεξε το «*αιρκοντίσιον*», το 31.9% διάλεξε την επιλογή «και τους δύο», το 23.1% απάντησε «*αρκουντίσιον*», ενώ τέλος το 8.1% επέλεξε «κανέναν».

Πίνακας 17: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

	f	%
<i>Αιρκοντίσιον</i>	59	36,9
<i>Αρκουντίσιον</i>	37	23,1
Και τους δύο	51	31,9
Κανέναν	13	8,1
Total	160	100,0

Πίνακας 17: Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες

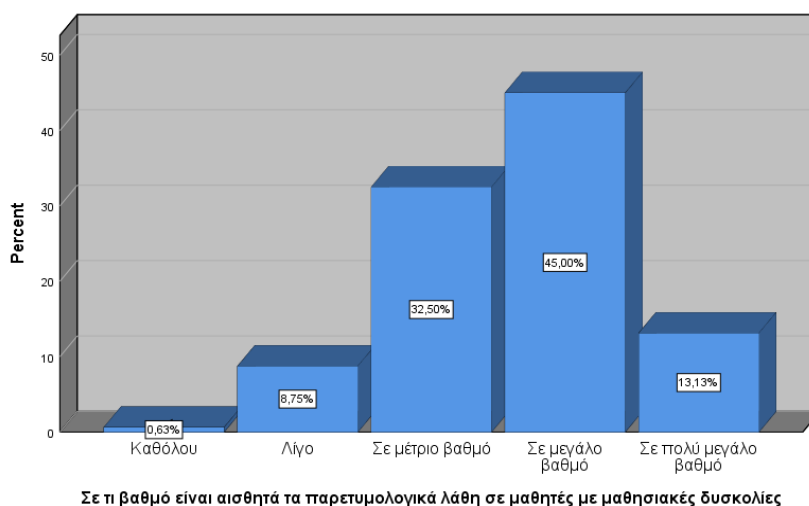


Συνεχίζοντας, στον Πίνακα 18 και Γράφημα 18, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το πόσο αισθητά είναι τα παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως φαίνεται το 45% πιστεύει ότι τα παρετυμολογικά λάθη είναι «σε μεγάλο βαθμό» αισθητά, το 32.5% «σε μέτριο βαθμό», το 13.1% «σε πολύ μεγάλο βαθμό», το 8.8% πιστεύει ότι είναι «λίγο» αισθητά, ενώ το 0.6% ότι δεν είναι «καθόλου» αισθητά.

Πίνακας 18: Σε τι βαθμό είναι αισθητά τα παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

	f	%
Καθόλου	1	,6
Λίγο	14	8,8
Σε μέτριο βαθμό	52	32,5
Σε μεγάλο βαθμό	72	45,0
Σε πολύ μεγάλο βαθμό	21	13,1
Total	160	100,0

Γράφημα 18: Σε τι βαθμό είναι αισθητά τα παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

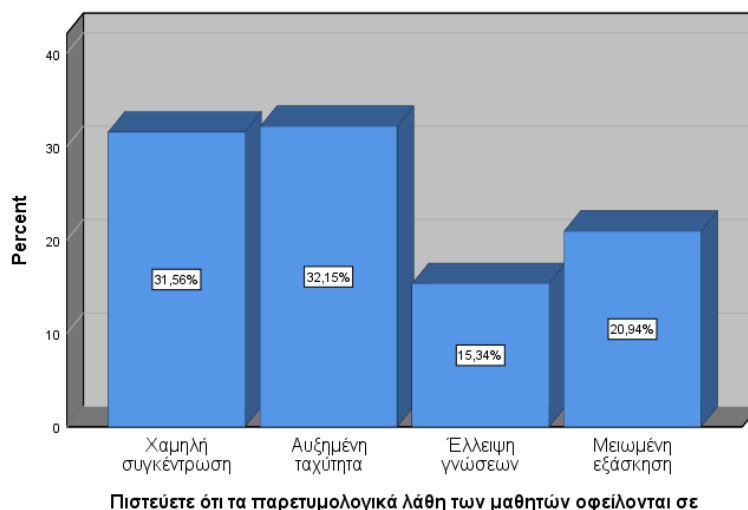


Στον προτελευταίο Πίνακα 19 και Γράφημα 19, παρουσιάζονται οι παράγοντες που οδηγούν σε παρετυμολογικά λάθη τους μαθητές. Το 32.2% των επιλογών καλύπτει η απάντηση «αυξημένη ταχύτητα», το 31.6% καλύπτει η απάντηση «χαμηλή συγκέντρωση», ενώ το 20.9% και το 15.3% των επιλογών, αντιστοιχούν στην «μειωμένη εξάσκηση» και την «έλλειψη γνώσεων». Όπως αναφέρθηκε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των μαθησιακών δυσκολιών, η αυξημένη ταχύτητα και η χαμηλή συγκέντρωση αποτελούν χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών (Κάκουρος & Μανιδάκη, 2012; Μπαστέα & Παπαδάτος, 2016). Επομένως θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι τα χαρακτηριστικά αυτά ενισχύουν και αυξάνουν τη χρήση παρετυμολογικών λαθών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 19: Πιστεύετε ότι τα παρετυμολογικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε

	f	%
Χαμηλή συγκέντρωση	107	31,6
Αυξημένη ταχύτητα	109	32,2
Έλλειψη γνώσεων	52	15,3
Μειωμένη εξάσκηση	71	20,9

Γράφημα 19: Πιστεύετε ότι τα παρετυμολογικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε

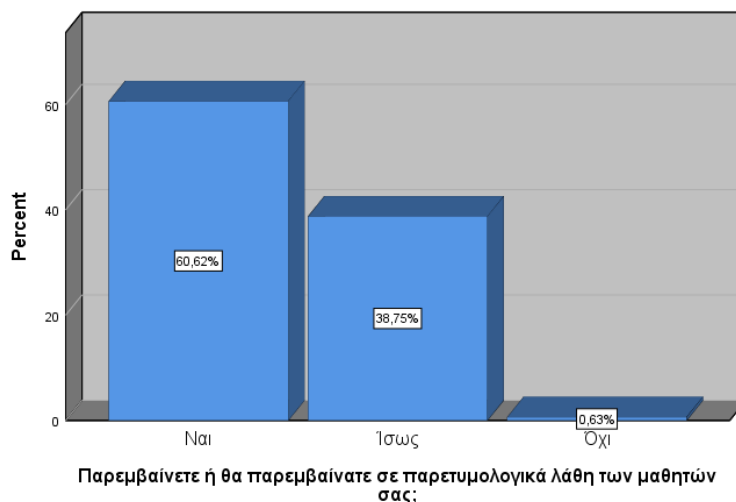


Ολοκληρώνοντας την περιγραφική στατιστική, στον Πίνακα 20 και το αντίστοιχο Γράφημα 20, παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εάν παρεμβαίνουν ή θα παρέμβαιναν σε παρετυμολογικά λάθη των μαθητών τους. Όπως φαίνεται, το 60.6% απάντησε θετικά, το 38.8% στάθηκε ουδέτερο, ενώ το μικρότερο με διαφορά ποσοστό της τάξεως του 0.6% κάλυψαν όσοι ήταν αρνητικοί σε κάτι τέτοιο.

Πίνακας 20: Παρεμβαίνετε ή θα παρεμβαίνατε σε παρετυμολογικά λάθη των μαθητών σας

	f	%
Ναι	97	60,6
Ίσως	62	38,8
Όχι	1	,6
Total	160	100,0

Γράφημα 20: Παρεμβαίνετε ή θα παρεμβαίνατε σε παρετυμολογικά λάθη των μαθητών σας



Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας που αφορά τη γνώση των εκπαιδευτικών στο φαινόμενο της παρετυμολογίας, απαντάται στον Πίνακα 6 της περιγραφικής στατιστικής. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνώριζαν τον όρο

παρετυμολογία από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές καθώς όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, το 56.3% απάντησε θετικά, ενώ το 43.8% αρνητικά.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη χρήση ή όχι παρετυμολογικών λέξεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα δόθηκε και πάλι μέσω των Πινάκων 11 και 12 της περιγραφικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 12 φάνηκε πως το 76.9% των εκπαιδευτικών έχουν συναντήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ από τον Πίνακα 11 προκύπτει πως το ποσοστό αυτό είναι σχεδόν ίδιο και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης (χωρίς απαραίτητα την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών), καθώς αντιστοιχεί στο 76.3% των εκπαιδευτικών. Επομένως, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η παρετυμολογία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται σε όλους τους μαθητές της σχολικής κοινότητας χωρίς διακρίσεις.

Τέλος, το τρίτο και τελευταίο ερώτημα διερεύνησε τη σχέση μεταξύ γνώσης της παρετυμολογίας από τη μεριά των εκπαιδευτικών, έχοντας ως αποτέλεσμα τον εντοπισμό παρετυμολογικών λαθών. Για την απάντηση του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος, κατασκευάστηκε ο Πίνακας 21 που ακολουθεί ο οποίος περιέχει τις τιμές p -values των 2 ελέγχων ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκαν. Όπως φαίνεται, αναδείχθηκε μία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο της παρετυμολογίας και της διάκρισής της σε κείμενα των μαθητών τους (p -value=0.000<0.05). Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας και παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα, η γνώση του φαινομένου και των χαρακτηριστικών της παρετυμολογίας συμβάλλει στον εύκολο και ασφαλή εντοπισμό των παρετυμολογικών λαθών των μαθητών.

Πίνακας 21: Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ γνώσης του φαινομένου και διάκρισής του σε κείμενα μαθητών/μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

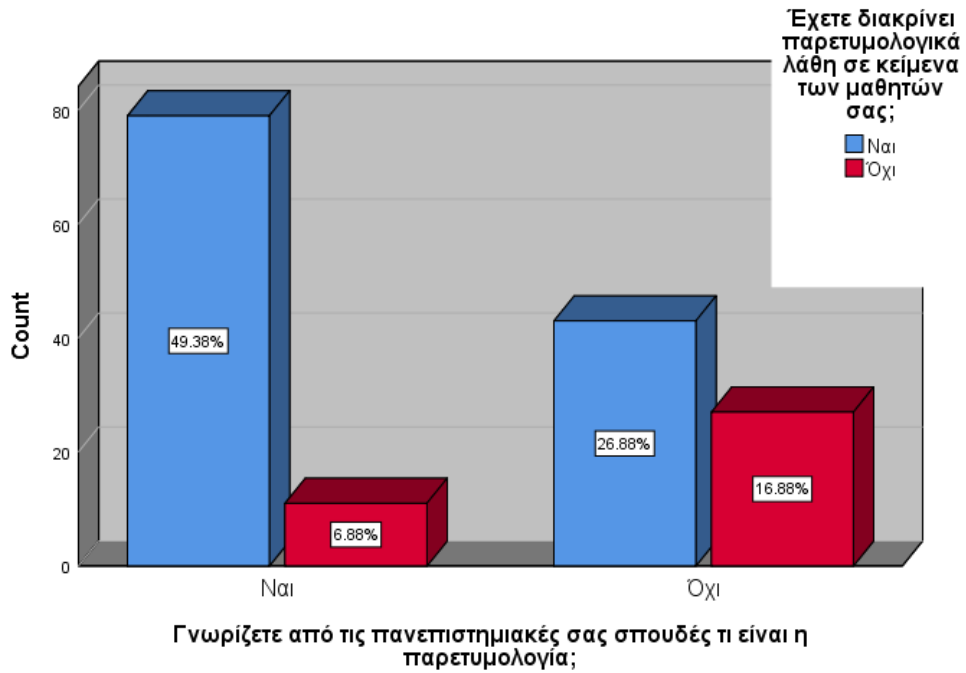
	Έχετε διακρίνει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα των μαθητών σας;	Έχετε παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες;
Γνωρίζετε από τις πανεπιστημιακές σας σπουδές τι είναι η παρετυμολογία;	0.000	0.150

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 22 και το Γράφημα 21, από το σύνολο των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τον όρο, το 87.8%, δηλαδή 79 εκπαιδευτικοί απάντησαν πως διακρίνουν παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα μαθητών, ενώ το 12.2%, που αντιστοιχεί σε 11 εκπαιδευτικούς απάντησε αρνητικά. Επιπλέον, από τους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν τον όρο, τα ίδια ποσοστά είναι 61.4%, που αντιστοιχούν σε 43 συμμετέχοντες και 38.6% ή 27 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Αυτή η δυσαναλογία, αποκαλύπτει πως οι εκπαιδευτικοί με γνώση του φαινομένου, έχουν κατά 25% περίπου μεγαλύτερη άνεση στον εντοπισμό σχετικών λαθών σε σχέση με όσους δεν το γνωρίζουν. Γι' αυτόν τον λόγο επομένως κρίνεται αναγκαία η διδασκαλία του φαινομένου της παρετυμολογίας σε όλους του εκπαιδευτικούς, και ιδιαίτερα στην Ειδική Αγωγή, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να εντοπίζουν με ευκολία το φαινόμενο.

Πίνακας 22: Έχετε διακρίνει * Γνωρίζετε τον όρο παρετυμολογία;

Ερωτήσεις		Έχετε διακρίνει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα των μαθητών σας;	
		Ναι	Όχι
Γνωρίζετε από τις πανεπιστημιακές σας σπουδές τι είναι η παρετυμολογία;	Ναι	79 87.8%	11 12.2%
	Όχι	43 61.4%	27 38.6%
Σύνολο		122 76.3%	38 23.8%

Γράφημα 21: Crosstabulation Έχετε διακρίνει*Γνωρίζετε τον όρο της παρετυμολογίας



4. Συμπεράσματα

Η παρετυμολογία αναμφίβολα αποτελεί ένα συχνό γλωσσικό φαινόμενο το οποίο χρησιμοποιείται όχι μόνο από τους ενήλικες αλλά και από τα παιδιά, με την ονομασία Παιδική Παρετυμολογία. Η ανάγκη των παιδιών να δώσουν νόημα και διαφάνεια σε λέξεις και εκφράσεις έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούν και να χρησιμοποιούν παρετυμολογίες στην καθημερινότητά τους. Η προσπάθεια αυτή να εισάγουν καινούριες λέξεις στο λεξιλόγιό τους και να τις συνδέσουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες διευκολύνει την κατανόηση και την απομνημόνευση τους (Μότσιου, 2015). Παρ' όλα αυτά, η άποψη των ερευνητών ότι η παρετυμολογία αποτελεί μια φυσιολογική διαδικασία στην προσπάθεια των παιδιών να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και τον λόγο τους δεν επιβεβαιώνεται στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με δυσλεξία εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην ανάγνωση, στη γραφή, στην κατανόηση, στην απομνημόνευση και στη διάκριση και χρήση των φθόγγων (Snowling, Goulandris, Bowlby & Howell, 1986; Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016) . Επομένως, εξαιτίας των σοβαρών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν στη φωνολογική επεξεργασία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου, 2015) και εξαιτίας της μεγάλης επιρροής που ασκεί η παρετυμολογία στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας (Φλιάτουρας, 2017), είναι πολύ πιθανό η παρετυμολογία να αποτελεί συχνό φαινόμενο σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις. Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαίωσαν με τις απαντήσεις τους ότι πράγματι εντοπίζουν παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες δήλωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είτε χρησιμοποιούν τον λάθος τύπο μιας λέξης, δηλαδή την παρετυμολογία, είτε χρησιμοποιούν και τους δύο τύπους μιας λέξης (τον σωστό τύπο και τον λάθος). Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιβεβαίωσε την υπόθεση εργασίας ότι η χρήση παρετυμολογούμενων λέξεων πραγματοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και οι περισσότεροι με την στάση τους θεωρούν ότι τα λάθη αυτά αποτελούν επακόλουθο της αυξημένης ταχύτητας και της χαμηλής συγκέντρωσης που τους χαρακτηρίζει. Ωστόσο, σημαντικό εφόδιο για τον εντοπισμό των

παρετυμολογικών λαθών αποτελεί η γνώση του φαινομένου από τη μεριά των εκπαιδευτικών, καθιστώντας την παρετυμολογία ως ένα γλωσσικό φαινόμενο το οποίο οφείλει να διδάσκεται στους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας και κλάδου εφόσον μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών της έρευνας απάντησε ότι δεν το γνωρίζει από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές.

Περιορισμοί έρευνας

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια προσπάθεια εντοπισμού της σχέσης μεταξύ παρετυμολογίας και μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, το φαινόμενο της παρετυμολογίας βρίσκεται ακόμα στα πρώτα στάδια έρευνας, γι' αυτό και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και επομένως είναι δύσκολο να εξαχθεί ένα ασφαλές και απόλυτο συμπέρασμα το οποίο θα ανταποκρίνεται σε κάθε περίπτωση. Τέλος, ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί η συμμετοχή στην έρευνα και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν γνώριζαν από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές το φαινόμενο παρετυμολογίας και είτε πληροφορήθηκαν για αυτό από κάποια άλλη πηγή είτε από το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα και κυρίως γραπτά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να εξαχθεί ένα πιο ασφαλές και ερευνητικά επιβεβαιωμένο συμπέρασμα. Σε αυτή την περίπτωση, η έρευνα δεν θα αφορά την υποκειμενική αίσθηση και την προβλεψιμότητα των εκπαιδευτικών, αλλά θα στηρίζεται αποκλειστικά στα γραπτά των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Αζυμίτες και Προζυμίτες. (2012). *Lexilogia*. Διαθέσιμο: <https://lexilogia.gr/forum/showthread.php?11737-%CE%B1%CE%B6%CF%85%CE%BC%CE%AF%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B6%CF%85%CE%BC%CE%AF%CF%84%CE%B5%CF%82/page2> [προσπελάστηκε στις 17-05-2020].
- Agaliotis, I. & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 1-10.
- Al-Yagon, M., Cavendish, W., Cornoldi, C., Fawcett, A. J., Grünke, M. , Hung, L.-Y., et al. (2013). The Proposed Changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International Perspectives- Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom and United States. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 58-72.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Bernard, S. H. (2009). Mental health and behavioural problems in children and adolescents with learning disabilities. *Psychiatry*, 8:10, 387-390.
- Γκουγκούμη, Μ. & Λάου, Α. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου επιστημών Εκπαίδευσης*, 1. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Δημητριάδου, Ι. (2018). Μπορεί η παιδική επιληψία να σχετίζεται με μαθησιακές δυσκολίες; [Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου, 2020 από: <https://lifesubjects.gr/paidia-kai-epheboi/paidike-epilepsia-kai-mathesiakes-dyskolies>].

Δροσινού Κορέα, Μ. & Σκληβάγκου, Α. (2016). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, (σελ. 286-306). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ζαχάκου, Ζ. (2016). Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, (σελ. 307-320). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Fliatouras, A. (2019). The folk etymology in Greek dialects: A first approach. In I. Kappa & M. Tzakosta (eds.), 2019. *Proceedings of the 7th International Conference on Modern Greek Dialects and Linguistic Theory*, 59-71. Patras: University of Patras.

Folia, V., Udden, J., Forkstam, C., Ingvar, M., Hagoort, P. & Petersson, K. M. (2008). Implicit Learning and Dyslexia. *Annals of the New York Academy of Science*, 1145: 132-150.

Gavriilidou, Z., Blanco, X., Buvet, P-A. (2014). Etude contrastive des métaphores conceptuelles en grec, en français et en espagnol: le cas des affects. Στο *Μελέτες αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*, Ζ. Γαβριηλίδου & Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), Εκδ. Σαΐτα, σσ. 112-127. <http://www.saitapublications.gr/2014/01/ebook.78.html>.

Gillberg, C. & Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*, 362, 811-821.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ.(επιμ.), (μτφ Λυμπεροπούλου, Χ.). (γ' εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

International Dyslexia Association. (2015). IDA Fact Sheets | International Dyslexia Association. [online] Eida.org. [Available at: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>] [Accessed 25 July, 2020].

Κάκουρος, Ε. & Μανιδάκη, Κ. (επιμ.) (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα: Θεωρητικές προσεγγίσεις & θεραπευτική αντιμετώπιση*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Κακούλα, Ε. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Khalid, S. (2018). Students with Learning Disabilities and Inclusion. International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTRSD), 2(4), May-Jun. 2018: 897-901.

Κοκκινάκη, Α. (2014). Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2, (σελ. 366-375). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Λουπάσης, Γ. (2013). Η Παρετυμολογία των Λέξεων. Διαθέσιμο: http://ethnologic.blogspot.com/2013/04/blog-post_13.html [προσπελάστηκε στις 12-5-2020].

- Mafra, H. (2015). Development of learning and social skills in children with learning disabilities: an educational intervention program. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 209,(2015), 221-228.
- Μέττα, Γ. & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, (σελ. 707-720). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μότσιου, Ε. (2015). Παρετυμολογία και Παιδική Γλώσσα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 60, 110-119.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). Ετυμολογική Περιπλάνηση. *Το Βήμα*, <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/etyvologiki-periplanisi/> [προσπελάστηκε στις 18-05-2020].
- Μπαστέα, Α. & Παπαδάτος, Γ. (2016). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας και Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, (σελ. 744-771). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μωυσιάδης, Θ. & Κατσούδα, Γ. (2011). Ο ρόλος της λαϊκής ετυμολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31, 351-356.
- Νάκας, Θ., Κατσούδα, Γ. (2015). Ζητήματα Γλωσσ(ολογ)ικής Ορολογίας. *ΕΛΕΤΟ-100 Συνέδριο «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία»*. Αθήνα, 2015. Διαθέσιμο: <http://www.eleto.gr/download/Conferences/10th%20Conference/Papers-and->

[speakers/10th_01-14-09_NakasThanasis-KatsoudaGeorgia_Paper2_V01.pdf](#)

[προσπελάστηκε στις 18-05-2020].

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). *Definition of Learning Disabilities*. [Available: http://www.ldonline.org/pdfs/njclid/NJCLDDefinitionofLD_2016.pdf] Retrieved July 25, 2020.

Νικολακάκη, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Nicolson, R.I. & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex* 47, (2011), 117-127.

Περικλέους, Κ. & Κοκκώνη, Α. (2016). Dyslexia: a different way of learning. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2*, (σελ. 1097-1116). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Pesova, B., Sivevska, D. & Runceva, J. (2014). Early intervention and Prevention of Students with Specific Learning Disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 149 (2014), 701-708.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. *Παρετυμολογία*. Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CF%8

[1%CE%B5%CF%84%CF%85%CE%BC%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1&sin=all](#) [προσπελάστηκε στις 18-05-2020].

Şahin, S., Kara, Ö. K., Köse, B. & Kara K. (2020). Investigation on participation, supports and barriers of children with specific learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 101 (2020), 103639.

Sascha, M. (2015). Word-formation and folk etymology. *ResearchGate* at: https://www.researchgate.net/publication/281932785_Word-formation_and_folk_etymology.

Seiciuc, L. (2017). Three Metalinguistic Factors in Linguistic Change: Lexicosemantic Relations, Folk Etymology and False Friends. *Meridian Critic* 1, 28, 87-90.

Snowling, M.J., Goulandris, N., Bowlby, M. & Howell, P. (1986). Segmentation and speech perception in relation to reading skill: a developmental analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41: 489- 507

Σταθοπούλου, Α. (2016). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Ένταξης στη Σχολική Κοινότητα*. [Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2020, από: <https://praximathisi.gr/index.php/nl/arhtra/itemlist/user/17-stathopoyloyagathh>].

<C:\Users\User\Downloads\βιβλιογραφια μαθησιακες δυσκολιες\sahin.pdf>

Σταθοπούλου, Α., Καραμπατζάκη, Ζ., Πανταζοπούλου, Μ. & Παπαδάτος, Γ. (2015). Σχέση μαθησιακών δυσκολιών με την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων σε μαθητές Δ/βάθμιας εκπαίδευσης. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σταματίου, Ε. (2017). Τελικά Είναι Κτήριο ή Κτίριο; Διαθέσιμο: <http://www.reporter.com.cy/celebrity/listings/art-culture/article/230530/> [προσπελάστηκε στις 20-05-2020].

Ταμπάκη, Θ., Χατζηγεωργίου, Σ. & Αντωνίου Α. Σ. (2016). Γνωστικά ελλείμματα παιδιών με δυσλεξία. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (σελ. 1256-1274). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ταταβίλη, Θ. & Γιαρμαδούρου, Α. (2018). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, (σελ. 1029-1034). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Teichmann, M., Sanches, C., Moreau, J., Ferrieux, S., Nogues, M., Dubois, B. et al. (2019). Does surface dyslexia/dysgraphia relate to semantic deficits in the semantic variant of primary progressive aphasia? *Neuropsychologia*, 135, 107241. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2019.107241>.

Τζιβνίκου, Σ., (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. [Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>].

Τσομπόλη, Ε. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσαριθμησία. *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2, (σελ. 1308-1322). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Τσούγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. Ε. & Γιαννέλου, Π. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση

της Δυσλεξίας. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 2, (σελ. 1468-1477). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Venkatesan, S. & Lokesh, L. (2019). Impulsivity in students with specific learning disabilities. *The International Journal of Indian Psychology*. 7(4), 37-47. [DIP:18.01.005/20190704](https://doi.org/10.25215/0704.005), [DOI:10.25215/0704.005](https://doi.org/10.25215/0704.005).

Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. (2013). Πράξη: "Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας". Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Διαχείριση και τρόποι παρέμβασης. Βασιλειάδης, Η. (συν.), Παππάς, Β. (επιμ.).

Φλιάτουρας, Α. (2017). Παρετυμολογία και Μορφολογία. Μύθος και Πραγματικότητα. *Γλωσσολογία* 25. Αθήνα: ΕΚΠΑ (Τομέας Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας), 33-49. Διαθέσιμο: <http://glossologia.phil.uoa.gr/node/137>.

Φλιάτουρας, Α. & Κούκος, Θ. (2017). Τα φατσέικα ως περίπτωση κωμικής νεολογίας στην ελληνική γλώσσα. Στα Πρακτικά του 23^{ου} Διεθνούς Συμποσίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (ISTAL23). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. (31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2017).

Φλιάτουρας, Α. (2018). *Η μορφολογική αλλαγή στην ελληνική γλώσσα. Μια σύγχρονη και συνοπτική παρουσίαση*. Αθήνα: Πατάκης.

Χαραλαμπάκης, Χ. (συν. & επιμ.). (2014). *Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, Εθνικό Τυπογραφείο.

Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.). (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ', Δ', Ε', ΣΤ' δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Zakopoulou, V. & Georgiou G. (2016). Specific learning difficulties, delinquency and mental disorders: (Dis)abilities and ghosts. *Global Journal of Psychology Research*. 6(1), 35-45.

Παράρτημα

Μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου

Ερωτηματολόγιο για την Παρετυμολογία

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης και εξετάζει το φαινόμενο της παρετυμολογίας στην Ειδική Αγωγή. Ως παρετυμολογία ορίζεται η εσφαλμένη ετυμολογία μιας λέξης, η οποία προκύπτει λόγω συμπτωματικών ομοιοτήτων και η εξήγηση της προέλευσης της δεν αποδεικνύεται επιστημονικά. Σκοπός της έρευνας είναι να αποτυπώσει τη συχνότητα των παρετυμολογικών και ορθογραφικών λαθών που πραγματοποιούνται από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Τα αποτελέσματα αποθηκεύονται σε ηλεκτρονική μορφή και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Η συνεισφορά σας είναι πολύτιμη.

Μαυρίδου Συμέλα

* Απαιτείται

1. 1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. 2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 20-30 ετών
 30-40 ετών
 40-50 ετών
 άνω των 50 ετών

3. 3. Κλάδος Εργασίας στην Εκπαίδευση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γενική Εκπαίδευση
 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

4. 4. Εκπαιδευτική Εμπειρία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0 - 5 χρόνια
 5 - 10 χρόνια
 10 < χρόνια

5. 5. Είστε κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

6. Γνωρίζετε από τις πανεπιστημιακές σας σπουδές τι είναι η παρετυμολογία; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

7. Θεωρείτε ότι η παρετυμολογία είναι γνωστό φαινόμενο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

8. Έχετε συναντήσει σε γραπτά τα παρακάτω; (περισσότερες από μία απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- λαβός τυρί
 εξηρέσσο
 καλτσόν
 γκόλντ εν φλού

9. Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες; (περισσότερες από μία απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- αγιόκλημα
 κριτσίνι
 μπρατσολέ
 κτίριο
 φάλαινα

10. Ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύετε ότι είναι παρετυμολογίες; (περισσότερες από μισα απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- εφτάζυμο
 καμηλό
 κροκόδειλος
 Παναγία Εκατονταπυλιανή
 κουμπιούτερ

Παρετυμολογικά λάθη

11. Έχετε διακρίνει παρετυμολογικά λάθη σε κείμενα των μαθητών σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

12. 2. Έχετε παρατηρήσει παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

13. 3. Ποιόν από τους παρακάτω τύπους που συχνά παρετυμολογούνται θεωρείτε ότι θα χρησιμοποιούσε ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	κομπιούτερ	κουμπιούτερ	και τους δύο	κανέναν
Παράδειγμα 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 4. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	τυρμπουσόν	τρυπισόν	και τους δύο	κανέναν
Παράδειγμα 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 5. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	σελοφάν	σελιδοφάν	και τους δύο	κανέναν
Παράδειγμα 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 6. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	γιουβαρλάκι	γιουβαρελάκι	και τους δύο	κανέναν
Παράδειγμα 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 7.*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	αικροντίσιον	αρκουντίσιον	και τους δύο	κανέναν
Παράδειγμα 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 8. Σε τι βαθμό είναι αισθητά τα παρετυμολογικά λάθη σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

19. 9. Πιστεύετε ότι τα παρετυμολογικά λάθη των μαθητών οφείλονται σε: (περισσότερες από μία απαντήσεις) *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Χαμηλή συγκέντρωση
- Αυξημένη ταχύτητα
- Έλλειψη γνώσεων
- Μειωμένη εξάσκηση

20. 10. Παρεμβείτε ή θα παρεμβαίνατε σε παρετυμολογικά λάθη των μαθητών σας; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
- Ίσως
- Όχι

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες