



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**ΘΕΜΑ: «ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ»**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Κοκοβέ Χαρίκλεια, Α.Μ.: 359

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κα Μορφίδη Ελένη

Εξεταστές: κ. Σούλης Σ., κ. Μαυρίδης Δ.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	σελ.3
Ευχαριστίες.....	σελ.5
Εισαγωγή.....	σελ.6

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.1.	Ορισμός.....	σελ.10
1.2.	Η συχνότητα της δυσλεξίας στον πληθυσμό.....	σελ.13
1.2.1.	Έγκαιρη ανίχνευση και πρόληψη της δυσλεξίας.....	σελ.16
1.3.	Τα αίτια της δυσλεξίας.....	σελ.20
1.3.1.	Μονοπαραγοντικές θεωρίες.....	σελ.20
1.3.2.	Πολυπαραγοντικές θεωρίες.....	σελ.24
1.4.	Φωνολογική επίγνωση.....	σελ.29
1.4.1.	Ορισμός.....	σελ.29
1.4.2.	Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος.....	σελ.30
1.4.3.	Σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης.....	σελ.32
1.5.	Η δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	σελ.36
1.5.1.	Σύνδεση της Πρωτοβάθμιας με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	σελ.36
1.5.2.	Χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών ατόμων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	σελ.37
1.5.2.1.	Ανάγνωση.....	σελ.38
1.5.2.2.	Γραφή.....	σελ.41
1.5.2.3.	Μαθηματικά	σελ.43
1.5.2.4.	Γνωστικός τομέας	σελ.45
1.5.2.5.	Συμπεριφορά και κοινωνικές σχέσεις.....	σελ.46
1.5.2.6.	Τομέας των συναισθημάτων	σελ.48
1.6.	Το στίγμα της δυσλεξίας	σελ.49
1.7.	Αξιολόγηση και Διάγνωση της δυσλεξίας.....	σελ.52
1.8.	Αντιμετώπιση της δυσλεξίας.....	σελ.63
1.9.	Μύθοι και πραγματικότητα για τη δυσλεξία.....	σελ.78

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1.	Αντιλήψεις: εννοιολογικός προσδιορισμός.....	σελ.81
2.2.	Διαμόρφωση των αντιλήψεων.....	σελ.82
2.3.	Επισκόπηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία....	σελ.85
2.4.	Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η γνώση τους για τη δυσλεξία.....	σελ.96

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1.	Μεθοδολογία.....	σελ.99
3.1.1.	Σκοπός και στόχοι.....	σελ.100
3.1.2.	Ερευνητικά Ερωτήματα.....	σελ.100
3.1.3.	Δείγμα Έρευνας.....	σελ.105
3.1.4.	Ερευνητικό Εργαλείο.....	σελ.105
3.1.5.	Αξιοπιστία και Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων.....	σελ.109
3.1.6.	Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.....	σελ.110
3.2.	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	σελ.112
3.2.1.	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία.....	σελ.112
3.2.2.	Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία σε σχέση με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες.....	σελ.130
3.2.3.	Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία.....	σελ.147
3.3.	Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	σελ.148
3.4.	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	σελ.160
3.5.	Παράρτημα.....	σελ.174

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην κατεύθυνση της Ειδικής Εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία. Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο ως το Μάρτιο του 2016 και αφορούσε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Γενικής και Ειδικής Αγωγής που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Άρτας. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου και το τελικό δείγμα ανήλθε στα 100 άτομα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορα θέματα που αφορούν τη δυσλεξία και ειδικότερα οι αντιλήψεις τους για τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή, το στίγμα και την εμφάνισή της. Επίσης, το πώς διαφοροποιούνται αυτές οι αντιλήψεις ανάλογα με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, καθώς και ποιοι από αυτούς είναι πιο σημαντικοί. Τα ευρήματα από την παρούσα έρευνα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αντίληψης για τη δυσλεξία και τις διάφορες πτυχές της, ενώ κάποιοι μύθοι που επικρατούν γύρω από αυτή δείχνουν να τους επηρεάζουν. Τέλος, παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή λειτούργησαν ως οι πιο σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των αντιλήψεών τους για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, τα αίτια και το στίγμα της δυσλεξίας αντίστοιχα.

Λέξεις-Κλειδιά: αντιλήψεις, δυσλεξία, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Γενική Αγωγή, Ειδική Αγωγή, αίτια, χαρακτηριστικά, εκπαιδευτική αντιμετώπιση, αποτροπή, εμφάνιση, στίγμα, παράγοντες,

ABSTRACT

The present master thesis was produced as part of the M.Sc. of the Department of Primary Education, University of Ioannina, in the direction of Special Education. The purpose of this study was to investigate the perceptions of secondary school teachers about dyslexia. The survey was conducted from January to March 2016 and concerned teachers and special education teachers serving in secondary schools of Arta's prefecture. For the purpose of the research the method of anonymous questionnaire was used and the final sample was 100 subjects. More specifically investigated the perceptions of teachers on various issues related to dyslexia and more specifically their attitudes about causes, characteristics, educational treatment, prevention, stigma and prevalence of dyslexia. Also how these perceptions varied according to demographic factors and what of them are more important. The findings of this research showed that teachers serving in schools of secondary education have a good level of understanding of dyslexia and its different aspects, but some myths that exist around it seem to affect them. Finally, factors such as gender, age and experience of teachers in special education served as the most important predictors of their perceptions about the educational treatment, causes and stigma of dyslexia respectively.

Keywords : attitudes , dyslexia , teachers, secondary education, general education, special education, causes, characteristics , educational treatment, prevention, prevalence, stigma, factors

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Ελένη Μορφίδη, για την πολύτιμη συνεργασία που είχα μαζί της τα τελευταία δύο χρόνια, καθώς και για τη συμβολή, την καθοδήγηση και την στήριξή της στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Θα ήθελα επίσης, να της εκφράσω την εκτίμησή μου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην επιλογή του θέματος και για το χρόνο που διέθεσε στο να με βοηθήσει να εξελιχθώ πάνω στην ειδικότητά μου.

Δράττομαι της ευκαιρίας να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Π.Μ.Σ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για το υψηλό επίπεδο σπουδών και το γνήσιο ενδιαφέρον τους για την επιστημονική μας κατάρτιση.

Επιπλέον, ένα ευχαριστώ σε όλους τους «άγνωστους» συναδέλφους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Άρτας, για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα απαντώντας στο ερωτηματολόγιο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένειά μου για την πολύτιμη βοήθειά της, τη στήριξη, την υπομονή και τη συμπαράστασή της στη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Εισαγωγή

Η ικανότητα για μάθηση αποτελεί ένα από τα κύρια διαφοροποιά στοιχεία του ανθρωπίνου είδους. Δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε στην ανάπτυξη και στην προσαρμογή του ατόμου στην παιδική ηλικία, παραλείποντας την ικανότητα για μάθηση. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από τη λειτουργικότητα του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τους κύριους γνώμονες αξιολόγησης της μαθησιακής λειτουργίας.

Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα σύνολο δυσλειτουργιών που παρουσιάζουν οι μαθητές, οι οποίες έχουν συνέπειες στην ικανότητα για μάθηση. Αυτές οι δυσλειτουργίες ονομάζονται από τους ειδικούς «μαθησιακές δυσκολίες».

Τα τελευταία χρόνια οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών επιστημονικών κλάδων, πλήθους ερευνών, μελετών και δημοσιεύσεων. Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται ως η κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης και στην οποία η χρήση του γραπτού λόγου προσλαμβάνει ιδιαίτερη βαρύτητα, η ευχερής πρόσκτηση και αξιοποίηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής καθίσταται απολύτως αναγκαία για την επιβίωση του ανθρώπου. Το άτομο που στερείται των βασικών αυτών δεξιοτήτων παρεμποδίζεται σε σοβαρό βαθμό, στις προσωπικές επιλογές της ζωής του, ιδιαίτερα στον εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα, καθώς και στη διαπροσωπική του επικοινωνία (Στασινός, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, μία μορφή μαθησιακών δυσκολιών, η δυσλεξία έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον ποικίλων ερευνητών λόγω των διάφορων απόψεων που επικρατούν γύρω από τη συγκεκριμένη διαταραχή. Αντικρουόμενες απόψεις επικρατούν όσον αφορά τόσο το περιεχόμενό της όσο και την αιτιολογία της. Ωστόσο ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ζητήματα είναι τόσο η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση της συγκεκριμένης διαταραχής όσο και η επιτυχημένη παρέμβαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποτελεί έναν από τους βασικούς φορείς της εκπαίδευσης.

Ωστόσο μία επιτυχημένη παρέμβαση απαιτεί τη γνώση εκ μέρους του εκπαιδευτικού βασικών ζητημάτων που έχουν σχέση με τη δυσλεξία. Έτσι, το

ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στην εξέταση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση βασικών γλωσσικών πτυχών και τη δυσλεξία. Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και επαρκώς εκπαιδευμένοι, ώστε να μπορούν να διδάξουν ή να αντιμετωπίσουν τα παιδιά με δυσλεξία (Furnham, 2013). Παράλληλα, σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι η δυσλεξία είναι ένα φαινόμενο γύρω από το οποίο επικρατούν πολλοί μύθοι και οι οποίοι πολλές φορές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε παρανοήσεις τόσο για τις αιτίες που την προκαλούν όσο και για τη θεραπεία και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν βασικές πτυχές της δυσλεξίας. Καθώς η πλειοψηφία των ερευνών έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της σημαντικότητας του να εντοπιστεί η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία και να αντιμετωπιστεί από νωρίς, θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν αυτές τις απόψεις.

Η εργασία είναι δομημένη σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τις απαραίτητες βασικές γνώσεις που θα βοηθήσουν τον αναγνώστη να κατανοήσει τη δυσλεξία, καθώς και να ενημερωθεί σχετικά με το πλήθος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτή. Το θεωρητικό μέρος δηλαδή αποτελείται από δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια και στο περιεχόμενο του όρου δυσλεξία και στους προβληματισμούς που προκύπτουν σχετικά με ζητήματα του ορισμού της. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι ορισμοί που έχουν προταθεί χωρίς ωστόσο να γίνει συστηματική και εκτενής διερεύνηση του θέματος.

Στη συνέχεια παρατίθενται πληροφορίες σχετικά με τη συχνότητα της δυσλεξίας, την αναλογία που παρατηρείται σε σχέση με την εμφάνιση της δυσλεξίας στα δύο φύλα, καθώς και πόσο σημαντική είναι η έγκαιρη διάγνωση και πρόληψή της. Επίσης, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις που διατυπώνονται για την αιτιολογία της δυσλεξίας, με βάση τις μονοπαραγοντικές και πολυπαραγοντικές θεωρίες. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στον όρο

φωνολογική επίγνωση, στο φωνολογικό έλλειμμα, που σύμφωνα με πολλούς είναι ο θεμελιώδης πυρήνας των αναγνωστικών προβλημάτων, καθώς και στη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης. Έπειτα, τονίζεται η σύνδεση που πρέπει να υπάρχει μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τα προβλήματα που έχουν οι μαθητές με δυσλεξία, ώστε να υπάρχει πλήρης και έγκαιρη ενημέρωση, και παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ατόμων με δυσλεξία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν τους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής, των μαθηματικών, τον γνωστικό τομέα, τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς και τον τομέα των συναισθημάτων. Ακολούθως γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν τα διαγνωστικά κριτήρια της δυσλεξίας και σκιαγραφούνται οι βασικές διαστάσεις της αξιολόγησης της δυσλεξίας από τη διεπιστημονική ομάδα. Επιπλέον, αναφέρονται εν συντομία τα διαγνωστικά μοντέλα της δυσλεξίας. Τέλος, στη λήξη του πρώτου κεφαλαίου γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας μέσω της κατηγοριοποίησης των διάφορων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν προταθεί και στους μύθους που έχουν επικρατήσει για τη δυσλεξία και οι οποίοι πολλές φορές οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε παρανοήσεις γύρω από αυτή.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία εισαγωγή στο κυρίως θέμα της έρευνας που είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστεί ο όρος «αντίληψη» για τον οποίο γίνεται αναφορά σε όλη την έκταση της εργασίας, καθώς και πώς διαμορφώνονται οι αντιλήψεις γενικά στους ανθρώπους. Στη συνέχεια γίνεται μία επισκόπηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, όπου παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω σε αυτό το πεδίο ενδιαφέροντος. Ακολουθεί μία σύντομη αναφορά στο επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών και πώς αυτό επηρεάζει τη γνώση τους για τη δυσλεξία.

Το τρίτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί και το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία της έρευνας ξεκινώντας από το σκοπό και τους επιμέρους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο, καθώς και τη διαδικασία

συλλογής και περιγραφής του δείγματος. Στη συνέχεια, γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων, τα οποία εδόθησαν στους εκπαιδευτικούς. Στο τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνας, ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.1. Ορισμός

Η δυσλεξία μπορεί να έχει εμφανιστεί στο προσκήνιο κυρίως τα τελευταία χρόνια, αλλά σίγουρα δεν αποτελεί φαινόμενο της εποχής. Είναι ένα πρόβλημα που έχει τις ρίζες του πολύ πιο παλιά και που σήμερα έχει προσδιοριστεί καλύτερα, καθώς η διερεύνησή της είναι αντικείμενο διεπιστημονικής μελέτης από τους κλάδους της Ιατρικής, της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας, οι οποίοι έχουν παραθέσει θεωρήσεις ανάλογες με το αντικείμενό τους και έχουν υποδείξει τις πολλαπλές διαστάσεις (ως προς την αιτιολογία, τη διάγνωση, τα χαρακτηριστικά και την παρέμβαση) που μπορεί να πάρει η εν λόγω διαταραχή.

Ακόμα, όμως, δεν έχει παρατηρηθεί μια κοινώς αποδεκτή προσέγγιση της φύσης της ούτε έχει αποσαφηνιστεί η ύπαρξη διακριτών ορίων με τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες με τις οποίες μπορεί να συνυπάρχει, γεγονός που την καθιστά ως ένα από τα πιο ενδιαφέροντα πεδία για όλους τους κλάδους (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Η δυσλεξία ήταν και εξακολουθεί να είναι αντικείμενο σύγχυσης και αμφισβήτησης μεταξύ των μελετητών της, με αποτέλεσμα τον προβληματισμό όχι μόνο στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού αλλά και επιπροσθέτως στην εξεύρεση των αιτιών που προκαλούν την ειδική αυτή διαταραχή, καθώς και των παρεμβατικών στρατηγικών αντιμετώπισής της. Καθώς η παρούσα έρευνα εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία, μία πιο λεπτομερής αναφορά σχετικά με τον όρο αυτό κρίνεται απαραίτητη.

Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί για τη δυσλεξία, δεδομένης της συμφωνίας ότι ο όρος εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αποτελεί μία πρόκληση για τους ερευνητές. Μερικοί ορισμοί έχουν τη ρίζα τους στη νευρολογική βάση της δυσλεξίας (π.χ. «εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες, οι οποίες είναι συχνά γνωστικής προέλευσης.», Miles, 1995) · άλλοι ορισμοί αναφέρονται σε παρατηρούμενα συμπτώματα της δυσλεξίας (π.χ. «αποτυχία στο να επιτύχουν τις γλωσσικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας.», Miles, 1995) · ενώ

περαιτέρω ορισμοί ενσωματώνουν διδακτικές μεθόδους (π.χ. «είναι συχνά μη αναμενόμενη σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη.», Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Οι ορισμοί της δυσλεξίας έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, καθώς έχουν αυξηθεί η έρευνα και η κατανόηση. Ο Samuel Orton (1879-1949), ο οποίος ήταν ένας από τους πρωτοπόρους στον τομέα της δυσλεξίας περιέγραψε τη δυσλεξία ως μία νευρολογική διαταραχή που ανταποκρίνεται στην περιβαλλοντική αγωγή (Pennington, 2006). Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η θεραπεία της δυσλεξίας ήταν ήδη ένα συστατικό των πρόωρων ορισμών ή περιγραφών του φαινομένου. Άλλοι βιολογικοί ορισμοί βασίζονται στην ερμηνεία, στην αρχή των προβλημάτων που αφορούν τη δομή του εγκεφάλου, την εγκεφαλική λειτουργία, τους νευροβιολογικούς παράγοντες και την κληρονομικότητα (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Frith (1999) «Η δυσλεξία μπορεί να οριστεί ως μία νευροβιολογική διαταραχή με μία βιολογική προέλευση».

Ενώ ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία εμφανίζεται σε ένα βιολογικό επίπεδο, άλλοι πιστεύουν ότι το πρόβλημα παρουσιάζεται σε γνωστικό επίπεδο (Thompson, 2013). Μία πρωτοπόρος στον τομέα της δυσλεξίας, η Isabelle Liberman (1921 – 1990), συνέβαλε σημαντικά στο να κατανοήσουμε τις γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στη δυσλεξία. Πρότεινε τη φωνολογική υπόθεση ως εξήγηση για τη δυσλεξία, μία υπόθεση η οποία εξακολουθεί να είναι ευρέως αποδεκτή και από άλλους εμπειρογνώμονες σε αυτόν τον τομέα (Pennington, 2002). Ο Snowling (1987) έχει παράσχει πολύ εμπειρικά στοιχεία για την αρχική πρόταση της Liberman και απολαμβάνει μεγάλη υποστήριξη για τη δική της προτεινόμενη υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος. Πράγματι, μία πληθώρα ορισμών περιλαμβάνει την παράμετρο της φωνολογικής επίγνωσης.

Η Frith (1999) πιστεύει ότι ακόμη και αν η δυσλεξία έχει νευρολογική προέλευση με ορισμένα στοιχεία της συμπεριφοράς, πολιτισμικές επιρροές δεν μπορούν να αποκλειστούν σε έναν ορισμό. Ο Tonnessen (1997) υποστηρίζει ότι οι ορισμοί θα πρέπει να βασίζονται στα συμπτώματα και όχι στα αίτια. Για παράδειγμα, αναφέρει ότι οι ορισμοί θα πρέπει να είναι λειτουργικοί και θα πρέπει να είναι στη μορφή μίας υπόθεσης. Επιπλέον, δηλώνει ότι λόγω αυτών των

εν εξελίξει συζητήσεων, κατά τον ορισμό της δυσλεξίας, θα πρέπει να επινοείται διαρκώς ένας ορισμός ο οποίος θα ανταποκρίνεται στους σκοπούς τους.

Μετά από περισσότερα από είκοσι χρόνια αυξημένης έρευνας, διατυπώθηκε ο παρακάτω ορισμός. Το 1989 η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας περιέγραψε τη Δυσλεξία ως ... «μία ειδική μαθησιακή δυσκολία, γνωστικής προέλευσης σε μία ή περισσότερες περιοχές της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και της γραπτής γλώσσας, η οποία μπορεί να συνοδεύεται από δυσκολία σε αριθμό εργασιών. Είναι ιδιαίτερα σχετική με τον έλεγχο και τη χρήση του γραπτού λόγου (αλφαβητική, αριθμητική και μουσική σημειογραφία), αν και συχνά επηρεάζει την προφορική γλώσσα σε κάποιο βαθμό (Miles, 1995)».

Ο παραπάνω ορισμός αναφέρει την αιτιολογία και τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, αλλά καμία αναφορά δε γίνεται στις περιβαλλοντικές θεωρήσεις ή στις διδακτικές μεθόδους που είναι στοιχεία που επικρατούσαν σε παλαιότερους ορισμούς (Thompson, 2013)

Το 1994 ο Lyon πρότεινε τον ακόλουθο ορισμό μετά την αύξηση της έρευνας για τα αίτια, τα συμπτώματα και τη θεραπεία :

« Η Δυσλεξία είναι μία από τις πολλές διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μία συγκεκριμένη βασισμένη στη γλώσσα διαταραχή γνωστικής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ενιαία αποκωδικοποίηση της λέξης, συνήθως αντανakλώντας ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην ενιαία αποκωδικοποίηση των λέξεων είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και άλλες γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες · δεν είναι το αποτέλεσμα της γενικευμένης αναπτυξιακής ανικανότητας ή αισθητηριακών διαταραχών. Η Δυσλεξία είναι έκδηλη με μεταβλητές δυσκολίες σε διάφορες μορφές της γλώσσας, που συχνά περιλαμβάνει, εκτός από τα προβλήματα με την ανάγνωση, ένα εμφανές πρόβλημα με την απόκτηση επάρκειας στη γραφή και στην ορθογραφία » (Lyon & άλλοι, 2003).

Παρά το γεγονός ότι ο παραπάνω ορισμός αποδείχθηκε πιο δημοφιλής από τον ορισμό του 1989, είχε τις αδυναμίες του και κάποιες προσαρμογές κρίθηκαν απαραίτητες. Ο Fletcher & άλλοι (2004) και ο Lyon & άλλοι (2003)

συμφωνούν ότι ο ευρύς όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αντικαθίσταται από τον όρο «Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία». Ο πρόσφατος ορισμός που προτάθηκε από τον Lyon (2003), αντανakλά τις μεγάλες προόδους στο ρόλο που παίζει η νευροβιολογία, και που είχε παίζει πάντα στην κατανόηση της δυσλεξίας. Ο ορισμός που χρησιμοποιείται ευρύτατα σήμερα και έχει γίνει αποδεκτός είναι ο εξής:

«Η Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες ακριβούς και/ή ευχερούς αναγνώρισης λέξεων και από φτωχές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές είναι χαρακτηριστικά το αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας που συχνά είναι απροσδόκητο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στο σχολείο. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και γνώσεων υποβάθρου (που θα υποστηρίξουν την αναγνωστική κατανόηση)».

Διαπιστώνεται ότι ο νέος ορισμός είναι πιο συγκεκριμένος με αναφορές στα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, για παράδειγμα αναγνωρίζει την κακή ορθογραφία ως ένα χαρακτηριστικό της δυσλεξίας. Η έννοια της δυσλεξίας ως μία διαταραχή που βασίζεται στη γλώσσα συνεχίζει να λαμβάνει την αναγνώριση, δεδομένου ότι στηρίζεται σε ερευνητικά στοιχεία (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Η ποιότητα της ανταπόκρισης στη διδασκαλία ήταν επίσης μία σημαντική προσθήκη στον τελευταίο ορισμό.

1.2. Η συχνότητα της δυσλεξίας στον πληθυσμό

Η δυσλεξία επηρεάζει τον πληθυσμό ανεξάρτητα από το πνευματικό του επίπεδο, τη φυλή ή το υπόβαθρο (Wood, 2006). Πολλοί δυσλεκτικοί άλλωστε έχουν από μέτρια έως άνω του μετρίου νοημοσύνη (International Dyslexia Association, 2014). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση Δυσλεξίας, η μαθησιακή αυτή δυσκολία επηρεάζει το 8% του πληθυσμού, το οποίο πάσχει από αυτή τη

διαταραχή που εμποδίζει τη μάθηση, ενώ το 2-4% του πληθυσμού μπορεί επίσης να επηρεάζεται σοβαρά (European Dyslexia Association, 2014).

Ο επιπολασμός της δυσλεξίας, κατά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, υπολογίζεται στο 5% έως 15% του πληθυσμού, ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον καθορισμό της δυσλεξίας, με το 5% των παιδιών να παρουσιάζουν τις πιο σοβαρές μορφές της. Το 10% του πληθυσμού της γης μεταφράζεται σε 700 εκατομμύρια ανθρώπους οι οποίοι εμφανίζουν κάποια από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Αν η δυσλεξία δεν εντοπιστεί κι αντιμετωπιστεί κατάλληλα, τα άτομα που πάσχουν από αυτή κινδυνεύουν δια βίου με αναλφαβητισμό, καθώς και κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, κάθε δάσκαλος σε όλο τον κόσμο είναι πιθανό να έχει ένα ή περισσότερα παιδιά με δυσλεξία στην τάξη του κάθε χρόνο (International Dyslexia Association, 2014).

Σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή Ανάγνωσης των ΗΠΑ ένας στους πέντε μαθητές, δηλαδή το 17% έως 20% του πληθυσμού των ΗΠΑ αντιμετωπίζει ακραίες δυσκολίες στο να μάθει να διαβάζει, κι οι δυσκολίες αυτές εξακολουθούν να υφίστανται κατά τη διάρκεια της εφηβείας και την ενηλικίωση (Wadlington & άλλοι, 2008). Σύμφωνα με τις εκθέσεις της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (British Psychological Society, BPS), η δυσλεξία επηρεάζει περίπου έναν στους δέκα ανθρώπους με περίπου 4% του παγκόσμιου πληθυσμού να είναι σοβαρά δυσλεκτικός και ένα περαιτέρω 6% να έχει ήπια έως μέτρια προβλήματα (Aboudan & άλλοι, 2011).

Αναφορικά με τη συχνότητα της δυσλεξίας στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα σε εθνική κλίμακα (Πόρποδας, 1993). Τα στοιχεία που υπάρχουν προέρχονται κυρίως από μικρής κλίμακας έρευνες ή από αρχεία ιατροπαιδαγωγικών υπηρεσιών. Σύμφωνα με το Στατιστικό Δελτίο του Κέντρου Ψυχικής Υγείας Θεσσαλονίκης το 1986, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούσαν το πιο συχνό πρόβλημα που παρουσίαζαν τα παιδιά και οι έφηβοι που απευθύνθηκαν στο συγκεκριμένο κέντρο (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Επίσης, σε μία πρόσφατη έρευνα σε 880 εφήβους, που φοιτούσαν στο λύκειο, διαπιστώθηκε πως τα περιστατικά δυσλεξίας ανέρχονταν σε ποσοστό 7,5% του μαθητικού πληθυσμού (Αγερίδου, 2004).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας συνάγεται πως η δυσλεξία παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια από ό,τι στα κορίτσια. Ένα σημαντικό σώμα δηλαδή, της έρευνας υποστηρίζει ότι περισσότερο τα αγόρια παρά τα κορίτσια χαρακτηρίζονται ως φτωχοί αναγνώστες (Badian, 1999, Chan, Ho, Tsang, Lee & Chung, 2007, Liederman, Kantrowitz, & Flannery, 2005). Ο βαθμός στον οποίο υπάρχουν περισσότερα αγόρια από ό,τι κορίτσια, που είναι προβληματικοί αναγνώστες, ωστόσο παραμένει εξαιρετικά αμφιλεγόμενος. Μερικοί ερευνητές έχουν δείξει μία υπεροχή των αγοριών, επικαλούμενοι αναλογίες φύλου 6,78: 1 (Liederman, Kantrowitz, & Flannery, 2005), ενώ άλλοι έχουν αναφέρει πιο συντηρητικά ευρήματα (Prior, Samson, Smart & Oberklaid, 1995, Siegel & Smythe, 2005). Αναφερόμενες αναλογίες των δύο φύλων της τάξεως του 2 : 1 δεν είναι ασυνήθιστες (Hoskyn & Swanson, 2000, Katusic, Colligan, Barbaresi, Schaid & Jacobsen, 2001, Miles, Haslum & Wheeler, 1998, Rutter & άλλοι, 2004).

Έχουν προταθεί αρκετές βιολογικές και περιβαλλοντικές υποθέσεις για να υπολογίσουν αυτή τη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα συμπεριλαμβανομένων της κληρονομικότητας (Symmes & Rapoport, 1972), των διαφορών στη λειτουργία του εγκεφάλου λόγω διαφορικής έκθεσης ή ευαισθησίας στα ανδρογόνα (Tallal & Fitch, 1993), ανοσολογικών παραγόντων, σεξουαλικής αποτύπωσης, περιγεννητικών επιπλοκών και διαφορετικής ανθεκτικότητας στη νευρική προσβολή (Liederman, Kantrowitz, & Flannery, 2005). Έχει επίσης, προταθεί ότι οι γυναίκες μπορεί να είναι λιγότερο ευαίσθητες σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Geschwind, 1981) και πως οι γενετικές επιρροές μπορεί να είναι πιο σημαντική ως αιτία των δυσκολιών ανάγνωσης στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια (Hawke, Olson, Willcut, Wadsworth, De Fries, 2009). Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τα κορίτσια οι δυσκολίες τους μένουν συχνά αδιάγνωστες, καθώς αυτά δεν εμφανίζουν σημαντικά προβλήματα προσοχής, υπερκινητικότητας ή διαταρακτικής συμπεριφοράς, παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνώριση ενός μαθητή με δυσλεξία (Prior, Waring, Sanson & Smart, 1996).

1.2.1. Έγκαιρη ανίχνευση και πρόληψη της δυσλεξίας

Πριν γίνει αναφορά στα αίτια της δυσλεξίας είναι σημαντικό να τονιστεί πόσο σημαντική είναι η έγκαιρη πρόβλεψή της και το πόσο αποτελεσματική είναι αυτή η πρόβλεψη στη μείωση των προβλημάτων των δυσλεκτικών μαθητών. Οι πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η έγκαιρη παρέμβαση τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι αποτελεσματική στην πρόληψη των προβλημάτων ανάγνωσης για τα περισσότερα παιδιά, και ότι για εκείνους που συνεχίζουν να βιώνουν δυσκολία, το βάθος του αναγνωστικού προβλήματος μπορεί να μειωθεί σε μεγάλο βαθμό (Mathes & Denton, 2002).

Επειδή η γλώσσα είναι ένας βασικός παράγοντας ο οποίος υπεισέρχεται στη μάθηση όλων σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων, είναι πιθανό ορισμένες δυσκολίες που εκδηλώνονται στη μάθηση τόσο της ανάγνωσης, της γραφής, αλλά ακόμα και των μαθηματικών, να σχετίζονται με αδυναμίες της γλωσσικής λειτουργίας (του προφορικού λόγου). Για το λόγο αυτό αρκετές φορές η αξιολόγηση ορισμένων παραμέτρων του προφορικού λόγου (όπως π.χ. της φωνολογικής επίγνωσης) είναι όχι μόνο χρήσιμη αλλά και αναγκαία για τη διάγνωση των δυσκολιών εκμάθησης της ανάγνωσης. Κατά τη διαγνωστική αξιολόγηση του προφορικού λόγου πρέπει να εντοπίσουμε αν οι αδυναμίες του παιδιού οφείλονται σε δυσκολία στην πρόσληψη (αντίληψη) και κατανόηση της γλώσσας ή στην παραγωγή της γλώσσας. Προβλήματα στην πρόσληψη και κατανόηση της γλώσσας συνεπάγονται προβλήματα και στην παραγωγή, ενώ το αντίθετο δε φαίνεται να ισχύει πάντα.

Επίσης, τα παιδιά που έχουν δυσκολία στην πρόσληψη ή αντίληψη της γλώσσας είναι δυνατόν να παρουσιάζουν αδυναμία στη φωνολογική αντίληψη (π.χ. να συγγέουν παρόμοιους φθόγγους και λέξεις), να έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο και να δυσκολεύονται με λέξεις που έχουν περισσότερες από μία έννοιες, να δυσκολεύονται στην κατανόηση σύνθετων προτάσεων, ή να μην μπορούν να εντοπίσουν την πρόθεση του ομιλητή. Επίσης, είναι δυνατόν να μην μπορούν να εντοπίζουν γλωσσικά λάθη και να τα διορθώνουν. (Πόρποδας, 2002).

Υπάρχουν επίσης άφθονες αποδείξεις ότι η παρέμβαση για την πρόληψη της αναγνωστικής δυσκολίας είναι πιο αποτελεσματική όταν πραγματοποιείται στα παιδιά από νωρίς (δηλαδή, στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού). Αυτό συμβαίνει πριν τα αναγνωστικά προβλήματα γίνουν δυσεπίλυτα και συνδεθούν με τα ζητήματα της αυτοαντίληψης και της μαθησιακής ανικανότητας (Mathes & Denton, 2002).

Γενικότερα, για να πετύχουν τα παιδιά την αναγνωστική δεξιότητα θα πρέπει, πριν από την είσοδό τους στο σχολείο, να έχουν αναπτύξει κάποιες δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν τη λεκτική μνήμη, κατά την οποία το παιδί θα πρέπει να μπορεί να επαναλαμβάνει προτάσεις, να ανακαλεί στη μνήμη του μια ιστορία, κ.ά., τις λεξιλογικές δεξιότητες, στις οποίες το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίζει και να επιλέγει λέξεις που του ζητούνται, τις συντακτικές δεξιότητες, στις οποίες θα πρέπει να κατανοεί προτάσεις με σύνθετη συντακτική και μορφολογική μορφή, τη φωνολογική επίγνωση, την ικανότητα δηλαδή του παιδιού να αντιλαμβάνεται ομοιοκαταληξίες, να αναγνωρίζει ομοιότητες στη ρίζα των λέξεων, να ενώνει και να χωρίζει συλλαβές, να αναλύει τη λέξη σε φωνήματα και να προσθέτει ή να αφαιρεί φωνήματα. Τέλος, την αναγνωστική ετοιμότητα, στην οποία το παιδί θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίζει γράμματα και να τα χρησιμοποιεί σωστά (Πολύχρονη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Πολλοί εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας έχουν επιδιώξει να συνθέσουν μία γενική εικόνα των παιδιών που μελλοντικά θα έρθουν αντιμέτωπα με σχολικές δυσκολίες. Το προφίλ των παιδιών αυτών περιλαμβάνει κινητικές και γλωσσικές δυσκολίες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η αδυναμία τους να διαχειριστούν αντικείμενα εύστοχα, να περιγράψουν κάποιο αντικείμενο, να συμμετέχουν σε μία συζήτηση, να ονοματίσουν σχήματα και χρώματα, να διατηρήσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, να ακολουθήσουν οδηγίες αλλά και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους. (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1996). Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κίνηση, στη γλώσσα και στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις αλλά αυτές δεν συμβαδίζουν με καθυστέρηση και στο νοητικό τους δυναμικό.

Στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εστιάσουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την προανάγνωση, όπου είναι και το πρώτο

εμπόδιο που συναντούν αυτά τα παιδιά με την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1998). Μπορεί να είναι αυτά τα παιδιά που στα 3-4 χρόνια έχουν αναπτύξει μία επιθετική συμπεριφορά και μία μόνιμη άρνηση να ακολουθήσουν οδηγίες (Hallahan, Kauffman & Lloyd, 1998). Όταν η καθυστέρηση αυτή των παιδιών δεν γίνει αρχικά αντιληπτή από τους γονείς, έτσι ώστε να απευθυνθούν σε ειδικούς, τότε το δύσκολο αυτό ρόλο αναλαμβάνει ο νηπιαγωγός.

Ένα στοχευμένο πρόγραμμα για την πρόληψη αυτών των μαθησιακών δυσκολιών, μπορεί να δομηθεί από τους νηπιαγωγούς μέσα από καθημερινές δραστηριότητες. Ειδικότερα, θα πρέπει να προωθείται: α) η αυτοεξυπηρέτηση των παιδιών, έτσι ώστε αυτά να μάθουν ερχόμενα στο νηπιαγωγείο να τρώνε και να ντύνονται μόνα τους, αλλά και να αυτοεξυπηρετούνται στην τουαλέτα, β) θα πρέπει να οργανώνονται κινητικές δραστηριότητες, έτσι ώστε τα παιδιά να εξασκούν τις κινητικές τους δεξιότητες, γ) να γίνονται δραστηριότητες που αφορούν την ακουστική και φωνολογική ενημερότητα των νηπίων, όπως ρυθμικά παιχνίδια λέξεων, παιχνίδια με λέξεις και παιχνίδια μνήμης, που ενισχύουν τον προφορικό λόγο των παιδιών, δ) επίσης, οπτικές δραστηριότητες μέσω παρατήρησης εικόνων είναι πολύτιμες, βρίσκοντας για παράδειγμα διαφορές και ομοιότητες ε) η προετοιμασία δραστηριοτήτων που ενισχύουν τον προφορικό λόγο, δίνοντας το έναυσμα για επικοινωνία και αυτό μπορεί αποτελεσματικά να επιτευχθεί, όταν τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν οδηγίες και να δουλεύουν μέσα σε μικρές ομάδες, έτσι ώστε να δίνουν εξηγήσεις, να ακούν το συνομιλητή τους κ.λπ., ζ) να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε γνωστικές δραστηριότητες που προάγουν την κριτική τους σκέψη, και αυτό επιτυγχάνεται όταν καλούνται να εκδηλώσουν την προτίμησή τους για κάτι, όταν συγκρίνουν απόψεις και επιλύουν διάφορα προβλήματα και τέλος η) να οργανώνονται δραστηριότητες που έχουν αρχικό στόχο την κοινωνικοποίηση των νηπίων και να μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους άλλους, να μοιράζονται αντικείμενα κ.α. (Lerner, 1997).

Πρόσφατα στη Μεγάλη Βρετανία σταθμίστηκαν τεστ πρώιμης ανίχνευσης της δυσλεξίας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (Fawcett, Dean & Nicolson, 2001). Τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και στην ελληνική γλώσσα δείχνουν ότι η διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης μπορεί να βοηθήσει στην έγκαιρη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, κυρίως αν πραγματοποιείται

και αξιολόγηση δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας, που έχει διαπιστωθεί ότι αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κατά τη σχολική ηλικία (Πόρποδας, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, οι πρόωρες δεξιότητες αλφαριθμητισμού που έχουν αποδειχθεί ότι μπορούν να προβλέψουν με ακρίβεια τον κίνδυνο σε μικρά παιδιά περιλαμβάνουν: τη φωνολογική επίγνωση ή την ικανότητα να ακούνε τα επιμέρους φωνήματα (ήχους) μέσα στις λέξεις, τη γνώση των ονομάτων των γραμμάτων και των ήχων τους και την ταχύτητα της λεξιλογικής ανάπτυξης που μετριέται μέσω της ταχείας κατονομασίας αντικειμένων, χρωμάτων, ψηφίων ή γραμμάτων (Kaminski, Good & Roland, 1996).

Επιπλέον, σημαντικό είναι το γεγονός ότι πρέπει να υπάρξει κίνηση προκειμένου να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο εντοπίζονται τα προβλήματα ανάγνωσης. Αντί να επικεντρώνονται στο κατά πόσο το παιδί έχει μία απόκλιση στο τεστ IQ, οι τρέχουσες προτάσεις συνιστούν ότι ο καθορισμός των αναγνωστικών προβλημάτων θα πρέπει να γίνεται με βάση την εξέταση της απόκρισης στην ποιοτική παρέμβαση. Η απάντηση σε αυτή τη θεραπεία θα προσδιοριζόταν χρησιμοποιώντας συχνά μέτρα αναγνώρισης των λέξεων, ευχέρειας, λεξιλογίου και κατανόησης, καθώς επίσης και υποδεξιότητων που σχετίζονται έντονα με την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Lyon, Fletcher, Shaywitz & συνεργάτες, 2001).

Επομένως, η ανάγκη των μαθητών που έχουν προβλήματα ανάγνωσης για προληπτικές πρακτικές μπορεί να προσδιοριστεί και να αναγνωριστεί με απλές μεθόδους αντιστοιχίας γραμμάτων και ήχων, που είναι και το βασικό προϊόν της ανάγνωσης. Αυτό μπορεί να εφαρμοστεί πολύ πιο πριν το παιδί αντιμετωπίσει πολλές εμπειρίες σχολικής αποτυχίας. Η εξάσκηση αυτή θα πρέπει ωστόσο να είναι ιδιαίτερα ευχάριστη και, όταν παρέχεται σε ένα πλαίσιο παιχνιδιού, να είναι κατάλληλο για την αντίστοιχη ηλικία των παιδιών (Lyytinen, Erskine, 2006).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος των γονέων, οι οποίοι μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στην αναγνωστική ικανότητα μέσω της πρώιμης παρέμβασης, δίνοντας έμφαση στην αξία του γραμματισμού, στο επίτευγμα, στη διαθεσιμότητα και στη λειτουργική χρήση του αναγνωστικού υλικού, στην παροχή ευκαιριών για λεκτική αλληλεπίδραση.

1.3. Τα αίτια της δυσλεξίας

1.3.1. Μονοπαραγοντικές θεωρίες

Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι πρώτοι που ασχολήθηκαν διεξοδικώς με την αιτιολογία της δυσλεξίας ανήκαν στον ιατρικό κλάδο, οι αιτίες που προτάθηκαν είχαν καθαρά ιατρικό περιεχόμενο. Έτσι, αναπτύχθηκαν οι μονοπαραγοντικές θεωρητικές προσεγγίσεις της δυσλεξίας, σύμφωνα με τις οποίες η δυσλεξία αποδίδεται σε έναν παράγοντα που σχετίζεται με την εγκεφαλική λειτουργία. Πολλοί επιστήμονες υποστήριζαν πως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία αποτελεί την αιτία της ύπαρξης αναγνωστικών προβλημάτων σε πολλά παιδιά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους πρώτους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με τις αναγνωστικές δυσκολίες, τον Hinshelwood και τον Morgan, η δυσλεξία οφείλεται σε ελλείμματα σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την αποθήκευση οπτικών ειδώλων στη μνήμη. Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν τότε για να προσδιορίσουν τη δυσκολία των παιδιών στην αναγνώριση των γραμμάτων ήταν «λεξική τύφλωση» και «συγγενής λεξική τύφλωση» (Στασινός 2003).

Το ζήτημα της εγκεφαλικής κυριαρχίας απασχόλησε επίσης, τους μελετητές και συνδυάστηκε με την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Με τον όρο «εγκεφαλική κυριαρχία» εννοούμε την επικράτηση του ενός από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου έναντι του άλλου σε επίπεδο λειτουργιών. Το αριστερό ημισφαίριο θεωρείται από τους επιστήμονες το κυρίαρχο ημισφαίριο των δεξιόχειρων. Πιθανές βλάβες, λοιπόν, στο αριστερό ημισφαίριο του ατόμου, το οποίο είναι εκείνο που ελέγχει κατά κύριο λόγο τις ικανότητες λόγου, γραφής και ομιλίας, ή κάποιο έλλειμμα στην εγκεφαλική κυριαρχία (μη σαφής κυριαρχία του ενός ημισφαιρίου) θεωρήθηκαν ως αιτιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας (Pennington 1990, Στασινός 2003).

Σύμφωνα με τον Orton, το κυρίαρχο ημισφαίριο του εγκεφάλου (αριστερό για δεξιόχειρες) προσλαμβάνει τα οπτικά ερεθίσματα και τις πληροφορίες (λέξεις) και τα αναπαριστά ορθά. Το άλλο ημισφαίριο αναπαριστά την πληροφορία σε καθρεφτική μορφή. Έτσι λοιπόν, εάν δεν υπάρχει σαφής κυριαρχία του ενός

ημισφαιρίου ή εάν υπάρχει μεικτή κυριαρχία προκαλείται σύγχυση και το δυσλεξικό παιδί δυσκολεύεται να γράψει ή να διαβάσει σωστά τη λέξη. Το αποτέλεσμα είναι να αντιστρέφει τα γράμματα (Στασινός 2003). Για το λόγο αυτό, ο Orton για να προσδιορίσει τις δυσκολίες των παιδιών στην ανάγνωση χρησιμοποίησε τον όρο «στρεμοσυμβολία».

Ο ίδιος υποστήριξε ότι η προσλαμβανόμενη πληροφορία που αναπαρίσταται νοητικά στο κυρίαρχο ημισφαίριο προσανατολίζεται ορθά, ενώ η ίδια πληροφορία που αναπαρίσταται στο μη κυρίαρχο ημισφαίριο αναπαρίσταται σε καθρεπτική μορφή. Σύμφωνα με τον Orton, όταν απουσιάζει μια επαρκώς αναπτυγμένη εγκεφαλική κυριαρχία, οι δύο αναπαραστάσεις, δηλαδή η κανονική και η ανεστραμμένη, προκαλούν σύγχυση στην ανάγνωση και τη γραφή του δυσλεκτικού ατόμου, και το αποτέλεσμα αυτό αποδίδεται με τον προαναφερόμενο όρο «στρεμοσυμβολία» (Στασινός, 2003).

Σύμφωνα με μία άλλη μονοπαραγοντική θεωρία, η αιτία της δυσλεξίας σχετίζεται με το ρυθμό ανάπτυξης και ωρίμανσης του εγκεφάλου. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής, θεωρούν πως τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν επιβράδυνση στους ρυθμούς νευρολογικής ανάπτυξης σε κάποιες περιοχές του εγκεφάλου με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν βασικά ελλείμματα σε δεξιότητες που συνδέονται με την ανάγνωση (Καραπέτσας 1997, Στασινός 2003). Μια τέτοια επιβράδυνση αφορά ιδιαίτερα τις αντιληπτικές, κινητικές και γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού που συσχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Αναγνωρίζεται ότι όλα τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, καθίστανται πλέον ικανά στις διάφορες μορφές συμπεριφοράς τους. Δε γνωρίζουμε ωστόσο ποιες αλλαγές του εγκεφάλου επισυμβαίνουν σε συνάρτηση μ' αυτή την επαυξημένη ικανότητα του παιδιού. Ο Satz & οι συνεργάτες (1979) του υποδεικνύουν ότι η δυσλεξία προκύπτει από μια γενετική επιβράδυνση στους ρυθμούς ωρίμανσης, που έχει ως αποτέλεσμα μια υστέρηση στην πλευρική κυριαρχία του παιδιού (Στασινός, 2003).

Με άλλα λόγια, η θεωρία αυτή προτείνει ότι οι περιοχές του εγκεφάλου παιδιών με ειδικές μαθησιακές- αναγνωστικές δυσκολίες δεν έχουν σημειώσει ακόμη τις προσδοκώμενες αναπτυξιακές αλλαγές, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν κάποια επιβράδυνση σε μία ή περισσότερες περιοχές μάθησης. Οι προαναφερόμενοι

συγγραφείς πιστεύουν ότι τα παρατηρούμενα αναπτυξιακά προβλήματα συναρτώνται με «ανωμαλίες» μόνο στο ρυθμό ανάπτυξης, και δεν παρουσιάζονται ειδικά ελλείμματα δομικής φύσεως στο κεντρικό νευρικό σύστημα του παιδιού. Στην πραγματικότητα, το δυσλεκτικό άτομο έχει παράλληλη ανάπτυξη μ' ένα χρονολογικά νεότερο κανονικό παιδί. Ο Satz & οι συνεργάτες του (1979) υποστηρίζουν ότι τα πρώτα στάδια της αναγνωστικής δυσκολίας των δυσλεκτικών παιδιών συνυφαίνονται με αντιληπτικο-κινητικές δυσκολίες, ενώ τα κατοπινά τους συναφή προβλήματα συναρτώνται περισσότερο με αντιληπτικο-γλωσσικές δυσκολίες (Στασινός, 2003).

Κριτικοί της θεωρίας που αφορά την επιβράδυνση στους ρυθμούς νευρολογικής ωρίμανσης του εγκεφάλου σημειώνουν ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν ακριβώς επιβράδυνση, αλλά διαφέρουν από άλλα άτομα στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στη μάθηση. Μάλιστα, υπογραμμίζεται ότι σε πολλές περιπτώσεις καθίσταται αδύνατο να προσδιορίσει κανείς αν οι παρατηρούμενες διαφορές είναι το αποτέλεσμα αυτών των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού ή είναι οι αιτίες τους (Στασινός, 2003).

Στις μονοπαραγοντικές θεωρίες ανήκει και η θέση του Herman (1959), ο οποίος παρουσίασε μία από τις καλύτερες θέσεις για την αιτιολογία της δυσλεξίας. Ο ίδιος υπέδειξε ότι η «λεξική τύφλωση» οφείλεται σε μια γενετική τάση για ελλειμματική ανάπτυξη της «λειτουργίας που αφορά την κατεύθυνση». Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι η διαταραχή στην κατεύθυνση σχετίζεται με «μια αποτυχία στον πλευρικό προσανατολισμό που αφορά το σχήμα του σώματος, έτσι ώστε οι έννοιες της κατεύθυνσης είτε είναι αβέβαιες είτε καταργούνται» (Herman, 1959). Σύμφωνα με τον Herman μια τέτοια δυσκολία εκδηλώνεται σε δισδιάστατο και τρισδιάστατο χώρο και δημιουργεί προβλήματα προσανατολισμού στον κόσμο των αντικειμένων, καθώς και στην κωδικοποίηση γραπτών συμβόλων. Ο ίδιος διατείνεται ακόμη ότι το έλλειμμα στην κατεύθυνση επιμαρτυρείται στην εκμάθηση άλλων συμβόλων, όπως είναι οι αριθμοί και οι μουσικές νότες. Η παρατηρούμενη σύγχυση του δυσλεκτικού παιδιού στην κατεύθυνση, όπως ο Herman την υπέδειξε, επισυμβαίνει ιδιαίτερα όταν αυτό επιχειρεί να χειριστεί όμοια αποτυπωμένα σύμβολα που διαφοροποιούνται μόνο ως προς τον προσανατολισμό τους στο χώρο (Στασινός, 2003).

Ο Herman προκειμένου να στηρίξει τη θεωρία του, παραλλήλισε την αναγνωστική δυσκολία του παιδιού με τα κλινικά συμπτώματα που συνυφαίνονται με το σύνδρομο Gerstmann (Gerstmann, 1940). Το σύνδρομο αυτό συνιστά μια νευρολογική διαταραχή που έχει καταστεί πηγή αξιολογικής επιστημονικής διαμάχης. Τα συμπτώματα που πιστεύεται ότι συνοδεύουν το σύνδρομο αυτό αφορούν τη σύγχυση αριστερού δεξιού, δακτυλική αγνωσία, δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, αριθμητικές δυσκολίες και ελλειμματική συμβολική μάθηση γενικότερα.

Ο Vellutino ωστόσο ασκώντας κριτική στις θέσεις του Herman, θεωρεί ότι η φύση της σύγχυσης στην κατεύθυνση που βιώνει το δυσλεκτικό παιδί δεν είναι σαφής, και ακόμη ότι ο παραλληλισμός του συνδρόμου Gerstmann με την εξελικτική αναγνωστική δυσκολία μπορεί να είναι ορατός αλλά η αυτόνομη ύπαρξή του με τη μορφή συνδρόμου δεν έχει επαληθευτεί ακόμη.

Κινούμενος στη μονοπαραγοντική προοπτική της δυσλεξίας, ο Bakker (1970, 1972) υποδεικνύει ότι οι ελλειμματικοί αναγνώστες έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην αντίληψη της χρονικής σειράς ή ακολουθίας (γεγονότων, πράξεων ή οδηγιών). Θεωρεί επίσης ότι η μνήμη των ακολουθιών είναι μια εξειδικευμένη ικανότητα του ατόμου που διακρίνεται από τη χονδροειδή μνήμη. Ο ίδιος υποδεικνύει ακόμη ότι οι δυσκολίες του υπολειπόμενου στη χρονική σειρά αναγνώστη απαντώνται μόνο στην επεξεργασία λεκτικών ερεθισμάτων, και ότι η χρονική επεξεργασία παρόμοιων ερεθισμάτων υποστηρίζεται στα περισσότερα άτομα από το αριστερό ημισφαίριο, ενώ η χρονική επεξεργασία μη λεκτικών ερεθισμάτων εδράζεται στο δεξιό ημισφαίριο. Ο Bakker τονίζει, τέλος, ότι οι υπολειπόμενοι αναγνώστες μπορεί να είναι ικανοί να ονομάζουν γράμματα ή αριθμούς, αλλά ταυτόχρονα να δυσκολεύονται να ενθυμούνται την ακριβή σειρά με την οποία εμφανίζονται αυτά τα σύμβολα (Στασινός, 2003).

Ο Rabinovitch (1959, 1968) διατείνεται ότι τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στη γλώσσα και τη συμβολική μάθηση. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι παρόμοια ελλείμματα οδηγούν σε διαταραχές συναρτώμενες με την πρόσκτηση αφηρημένων εννοιών που συσχετίζονται με τον προσανατολισμό, το χρόνο, το μέγεθος, την αρίθμηση και άλλες παρόμοιες παραμέτρους. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο Rabinovitch υπήρξε ένας από τους πρώτους που υποστήριξαν ότι

η εξελικτική αναγνωστική δυσκολία πιθανόν να συνδέεται με κάποια γλωσσική διαταραχή. Όμως ο ίδιος δεν επιχείρησε να κωδικοποιήσει μια ενιαία θεωρία που να εξειδικεύεται σε πιθανές συσχετίσεις μεταξύ διαφόρων όψεων της γλωσσικής λειτουργίας και της αναγνωστικής συμπεριφοράς του ατόμου.

Πρέπει να τονιστεί ότι οι θεωρίες που υποστηρίζουν τη νευρολογική υπόσταση της δυσλεξίας υπήρξαν αντικείμενο κριτικής, τα βασικότερα σημεία της οποίας είναι τα ακόλουθα:

Η έλλειψη κυριαρχίας του εγκεφάλου των δυσλεκτικών ατόμων συνιστά ενδεχομένως μια αρκετά απλουστευμένη ερμηνεία του φαινομένου, στο μέτρο που τα συναφή ερευνητικά δεδομένα δε φαίνεται να παρέχουν επαρκείς και πειστικές μαρτυρίες. Η θεωρία της επιβράδυνσης στην ωρίμανση της λειτουργίας των ημισφαιρίων είναι μάλλον δύσκολο ν' απορριφθεί με βάση τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Ωστόσο, μια συγχώνευση αυτής της θεωρίας και εκείνης που προσδίδει έμφαση στο λειτουργικό έλλειμμα του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου προβάλλει ενδεχομένως ως η πλέον ελκυστική ιδέα (Στασινός, 2003).

Στη συνέχεια, θα αναπτυχθεί διεξοδικότερα η πολυπαραγοντική προοπτική της δυσλεξίας (ψυχοπαιδαγωγική προοπτική), που σε αντίθεση με την ιατρική προσέγγιση μπορεί να μετουσιωθεί σε σχολική πρακτική προς όφελος των δυσλεκτικών ατόμων.

1.3.2. Πολυπαραγοντικές θεωρίες

Τις τελευταίες δεκαετίες όμως, έχουν διατυπωθεί πολυπαραγοντικές θεωρίες, οι οποίες υποστηρίζουν πως η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών παραγόντων. Για πολλούς μελετητές η δυσλεξία συνδέεται άμεσα με τις αντιληπτικές ικανότητες του ατόμου στα πρώτα στάδια εκμάθησης της ανάγνωσης. Τα ελλείμματα στην οπτική αντίληψη αποτέλεσαν έναν δημοφιλή αιτιολογικό παράγοντα της δυσλεξίας, που συνετέλεσε στη διαμόρφωση της θεωρίας του αντιληπτικού ελλείμματος (Pennington 1990). Πολλά άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα προσανατολισμού και ακολουθίας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (σύγχυση παρόμοιων γραμμάτων ως προς την οπτική

τους μορφή όπως δ/ρ). Ελλείμματα οπτικής αντίληψης εμφανίζουν τα δυσλεξικά παιδιά και σε επίπεδο χώρου. Πολλά παιδιά δυσκολεύονται να αντιληφθούν σωστά ένα σχήμα, να το συγκρατήσουν στη μνήμη τους και να το αποδώσουν στο χαρτί (κινητική αναπαράσταση). Άλλα παιδιά, ενώ μπορούν να αντιληφθούν το σχήμα και να το αναπαραστήσουν σωστά, δεν είναι σε θέση να ενσωματώσουν τις δυο έννοιες σε μία ενιαία (οπτικό σχήμα-κινητική αναπαράστασή του) (Στασινός 2003).

Άλλοι επιστήμονες διαπίστωσαν πως τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη. Κατά συνέπεια, υποστήριξαν πως τα παιδιά με δυσλεξία αδυνατούν να διακρίνουν ακουστικά λέξεις που ηχητικά μοιάζουν πολύ, επειδή δεν μπορούν να αντιληφθούν τα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται οι λέξεις αυτές. Έτσι, πολύ συχνά τα παιδιά συγχέουν λέξεις που έχουν παρόμοια ακουστική μορφή. Για παράδειγμα, ενώ ακούν τη λέξη «γάτα» γράφουν τη λέξη «γόπα». Τα ελλείμματα της ακουστικής αντίληψης επηρεάζουν και την ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία. Ενώ, λοιπόν, τα παιδιά προφέρουν σωστά μία λέξη όταν μιλούν, όταν καλούνται να τη διαβάσουν προφέρουν τη λέξη λάθος (Στασινός 2003).

Σύμφωνα με μία άλλη θεωρία, τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες εμφανίζουν ελλείμματα στα συστήματα ελέγχου των κινήσεων των οφθαλμών. Οι κινήσεις των οφθαλμών ενός κανονικού αναγνώστη διαφέρουν κατά πολύ από εκείνες ενός ατόμου με δυσλεξία. Ένας κανονικός αναγνώστης πραγματοποιεί τις ακόλουθες κινήσεις: επικεντρώνει τους οφθαλμούς του στην αρχή και στη μέση των λέξεων και όχι στο κέντρο, παρουσιάζει ομαλή ροή των οφθαλμών του από τα αριστερά προς τα δεξιά με ελάχιστες παλινδρομήσεις προς τα πίσω (Στασινός 2003).

Ένας αναγνώστης με δυσλεξία εμφανίζει μεγάλη αστάθεια στις κινήσεις των οφθαλμών του, οι παλινδρομήσεις των οφθαλμών του είναι περισσότερες και συχνότερες από αυτές του κανονικού αναγνώστη και η προσήλωση των οφθαλμών του στα γράμματα και στις λέξεις είναι λανθασμένη πολλές φορές και διαρκούν λιγότερο από του κανονικού αναγνώστη (Πόρποδας 1993, Στασινός 2003). Για το λόγο αυτό, τα παιδιά με δυσλεξία δεν είναι σε θέση να κρατήσουν την ακολουθητική σειρά των γραπτών συμβόλων του κειμένου και δυσκολεύονται να «αλλάζουν» σειρά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, να

μεταβαίνουν δηλαδή από το τέλος της μιας σειράς στην αρχή της επόμενης διαβάζοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά. Επίσης, εξαιτίας των διαφορετικών κινήσεων των οφθαλμών τους σχηματίζουν λέξεις παίρνοντας διάσπαρτα γράμματα του κειμένου, μπερδεύουν τη σειρά των γραμμών του κειμένου και συχνά παραλείπουν να διαβάσουν ολόκληρες σειρές (Στασινός 2003).

Οι υποστηρικτές της επόμενης πολυπαραγοντικής προσέγγισης, θεωρούν πως η δυσλεξία συνδέεται με ελλείμματα στη μνήμη του ατόμου. Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους στοιχεία που τους δόθηκαν. Οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στην οπτική, ακουστική και βραχύχρονη μνήμη, σύμφωνα με τους ερευνητές. Όσον αφορά την οπτική και ακουστική μνήμη, σε σχετικές έρευνες διαπιστώνεται πως τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν ελλείμματα στο στάδιο της αισθητηριακής επεξεργασίας και αποθήκευσης. Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά αδυνατούν να συγκρατήσουν ό,τι είδαν ή άκουσαν, εξαιτίας της δυσλεξίας, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία που έλαβαν και να αδυνατούν, στη συνέχεια, να τη μεταβιβάσουν στη βραχύχρονη μνήμη (Στασινός 2003).

Σχετικά με τη βραχύχρονη μνήμη, οι μελετητές αναφέρουν πως τα άτομα με δυσλεξία εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις στη βραχύχρονη μνήμη από τους κανονικούς αναγνώστες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να συγκρατήσουν στη μνήμη τους σειρές λέξεων, ήχων ή γεγονότων με σκοπό να παράγουν ή να αναγνωρίσουν ένα γραπτό κείμενο (Στασινός 2003). Η ακουστική και βραχύχρονη μνήμη επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από πιθανά ελλείμματα που έχουν τα παιδιά στη φωνολογική ενημερότητα. Τα παιδιά ακούγοντας μία λέξη δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τον ήχο με κάποιο συγκεκριμένο σύμβολο και να το κωδικοποιήσουν (φωνολογική ενημερότητα), να το αποθηκεύσουν στη μνήμη τους και στη συνέχεια να το ανακαλέσουν, όταν χρειαστεί.

Τα ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία θεωρούνται από πολλούς ως ο βασικότερος αιτιολογικός παράγοντας της δυσλεξίας (Pennington 1990, Καραπέτσας 1997). Η φωνολογική επεξεργασία περιλαμβάνει τη φωνημική κατάτμηση των λέξεων, την άρθρωσή τους και την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση οπτικών συμβόλων. Παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν

σημαντικές αδυναμίες στη μετατροπή οπτικών πληροφοριών σε φωνολογικούς κώδικες (Στασινός 2003) με αποτέλεσμα την ανεπιτυχή ανάγνωση.

Η συσχέτιση του ελλείμματος της αναγνωστικής λειτουργίας του παιδιού με μια διαταραχή σε επίπεδο φωνολογικής επεξεργασίας στοιχείων (λέξεων) του γραπτού λόγου έχει καταστεί μια δημοφιλής γνώση των μελετητών που διερευνούν τις απαρχές της αναγνωστικής του δυσκολίας. Υποδεικνύεται ότι ο κανονικός αναγνώστης δεν αρκεί μόνο να έχει αναπτύξει απλά ένα οπτικό λεξιλόγιο στην ανάγνωση, δηλαδή να δύναται να διαβάζει με ευχέρεια σύνθετα ορθογραφημένες λέξεις. Απαιτείται ακόμη ν' αποκωδικοποιεί τις οπτικές εισαγωγές στο οπτικό πεδίο (δηλαδή τα γράμματα και τις λέξεις με την οπτική τους παρουσία) σε κατάλληλους ήχους ή φωνολογικές αντιστοιχίες.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η υπόθεση της φωνολογικής κωδικοποίησης στην αναγνωστική λειτουργία του ατόμου εγείρει αμφισβητήσεις ανάμεσα στους υποστηρικτές διάφορων συναφών θεωριών. Η ικανότητα του ατόμου να προχωρεί σε μη λεξική φωνολογική κωδικοποίηση στοιχείων (δηλαδή γράμματα και λέξεις) του γραπτού λόγου είναι σαφώς ορατή στον κανονικό αναγνώστη, γιατί διαφορετικά θα ήταν αδύνατη η ανάγνωση μη υπαρκτών λέξεων σε μια γλώσσα ή λέξεων που δεν είναι γνωστές από πριν στον αναγνώστη. Με άλλα λόγια το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο η φωνολογική κωδικοποίηση αποτελεί αναγκαίο βήμα στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων. Έτσι, ορισμένες θεωρίες της αναγνωστικής διαδικασίας υποστηρίζουν ότι ο μόνος τρόπος πρόσβασης στο εσωτερικό νοητικό λεξικό είναι η φωνολογική αναπαράσταση γραμμάτων και λέξεων. Άλλοι θεωρητικοί (Smith, 1971) υποδεικνύουν ότι τουλάχιστον για τους επιδέξιους αναγνώστες δεν απαιτείται ενδιάμεση αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων, μιας και η πρόσβαση στο περιεχόμενο του κειμένου επιτυγχάνεται μέσα από τη γραφημική αναπαράσταση των στοιχείων αυτών (Στασινός, 2003).

Σε ό,τι αφορά το παρατηρούμενο έλλειμμα στο φωνολογικό κώδικα, σε παραδοσιακό επίπεδο, πιστεύεται ότι τουλάχιστον μερικά άτομα με χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις παρουσιάζουν βασικές ανεπάρκειες στην ικανότητα διάκρισης εκφερόμενων ήχων, πράγμα που επηρεάζει τη δεξιότητά τους να χρησιμοποιούν μια αναλυτική πρόσβαση στην αναγνώριση λέξεων. Η ερμηνεία αυτή ανήκει στον Wepman (1960, 1961), ο οποίος υποδεικνύει ότι οι δυσκολίες

στην ακουστική διάκριση οφείλονται στις εξελικτικές επιβραδύνσεις που παρατηρούνται στην αντίληψη του λόγου και ότι εν μέρει εξαρτώνται από την οπτική οξύτητα του ατόμου. Σημειώνεται ότι η συναφής εργασία του Werman έχει καταστεί πλατιά αποδεκτή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και κλινικούς επιστήμονες.

Λίγο αργότερα οι Elkonin & Downing (1973) έχουν υποδείξει, ο καθένας ξεχωριστά, ότι υπάρχει μία εσωτερική σχέση μεταξύ της αναγνωστικής δυσκολίας και ελλειμμάτων στη φωνολογική επεξεργασία. Ειδικά, έχουν υποδείξει ότι ορισμένα άτομα με χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις παρουσιάζουν περιορισμένη ενημερότητα σε ό,τι αφορά τη φωνημική σύσταση ομιλούμενων λέξεων, δηλαδή τη φωνημική ενημερότητα, και δεν κατανοούν τη χαρτογράφηση συμβόλων-ήχων που χαρακτηρίζει τις τυπωμένες λέξεις. Με άλλα λόγια, πιστεύεται ότι πέραν της επιχειρούμενης μετουσίωσης των γραπτών συμβόλων σ' έναν φωνολογικό κώδικα, μια άλλη ενδιαφέρουσα διαμεσολαβούσα όψη της ανάγνωσης είναι η φωνημική κατάτμηση των στοιχείων αυτών. Μελετητές του φαινομένου διατείνονται ότι η αποκωδικοποίηση τυπωμένων συμβόλων και η δημιουργία φωνητικών ή φωνολογικών αναπαραστάσεων των συναφών στοιχείων είναι λέξεις-κλειδιά που συναρτώνται με την ενημερότητα του αναγνώστη σε ό,τι αφορά τις γλωσσικές δομές του λόγου, δηλαδή τη γλωσσική ενημερότητα (Liberman, Fischer & Shankweiler 1978, Mattingly 1972, Salvin, 1972, Rozin & Gleitman, 1977). Οι ίδιοι μελετητές διατείνονται ότι η ικανότητα του αναγνώστη να διακρίνει πως οι λέξεις μπορούν να κατατμηθούν σε φωνήματα και πως τα γράμματα δεν είναι παρά γραπτή αναπαράσταση τους θεωρείται ότι αποτελεί μια σημαντική σύνδεση μεταξύ ομιλίας και ανάγνωσης, καθώς και ένα ενδιαφέρον στοιχείο στην ανάπτυξη μιας πρώιμης αναγνωστικής συμπεριφοράς του ατόμου (Στασινός, 2003).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα δυσλεκτικά άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες σε περιοχές όπως είναι η φωνημική κατάτμηση λέξεων, η μετατροπή οπτικών συμβόλων σε φωνολογικούς κώδικες και πιθανόν η μετατροπή οπτικών συμβόλων σε αρθρωτικό κώδικα. Ορισμένοι μελετητές του φαινομένου υποδεικνύουν ότι υπάρχει κάποια επικάλυψη της δυσλεξίας με όψεις διαταραχών του λόγου. Υπάρχει ασφαλώς πολύ ισχυρή εμπειρική μαρτυρία σε ό,τι αφορά ορισμένες δυσκολίες του δυσλεκτικού παιδιού στο φωνολογικό, φωνημικό και

λεκτικό κώδικα. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται σαφώς με προβλήματα στη χρήση ενός λεκτικού φωνολογικού κώδικα στη βραχύχρονη μνήμη, με συνακόλουθα ελλείμματα στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία (Στασινός, 2003). Στη συνέχεια θα γίνει μία εκτενής αναφορά στο τι σημαίνει φωνολογική ενημερότητα/επίγνωση, στην υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος καθώς και στη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης.

1.4. Φωνολογική επίγνωση

1.4.1. Ορισμός

Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση των φωνολογικών μερών σε μία λέξη και στην ικανότητα χειρισμού αυτών των μερών, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Η ικανότητα αυτή απαιτεί όχι μόνο τις λειτουργίες της κατανόησης και της παραγωγής επικοινωνιακού λόγου, αλλά και τη δεξιότητα διαχωρισμού της δομής της γλώσσας από την επικοινωνιακή της πρόθεση. Η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2011). Μάλιστα η φωνολογική επίγνωση θεωρείται από μερικούς ερευνητές ως μία από τις τέσσερις κατηγορίες της μεταγλωσσικής επίγνωσης (οι άλλες τρεις κατηγορίες είναι η λεξική, η συντακτική και η πραγματολογική επίγνωση). Ωστόσο η φωνολογική επίγνωση αφενός μεν δε φαίνεται να αναπτύσσεται σε σχέση με τις άλλες τρεις κατηγορίες, αφετέρου δε, ως γλωσσική λειτουργία, αναπτύσσεται αργότερα και χωριστά από τις δεξιότητες κατανόησης και ομιλίας του προφορικού λόγου (Tunmer, Herriman & Nesdale, 1988) (Πόρποδας, 2002).

Η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά προσδιορίζονται αφενός μεν από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (δηλαδή αν είναι λέξεις, συλλαβές, ή φωνήματα), αφετέρου δε από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η επίγνωση ή η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία. Ως εκ τούτου, η

επίγνωση της λεξικής δομής του λόγου μοιάζει να είναι γνωστικά ευκολότερη από την επίγνωση της φωνημικής δομής του λόγου. Από την άποψη αυτή η φωνολογική επίγνωση θα πρέπει να θεωρηθεί ως μία ικανότητα που έχει διαφορετικά επίπεδα κατάκτησης.

Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης που φαίνονται ότι σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι τα εξής: Πρώτον, η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου, δεύτερον, η επίγνωση της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου και, τρίτον, η επίγνωση της δομής στο επίπεδο μίας γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002). Το πλήθος των διαφορετικών τρόπων χειρισμού και επεξεργασίας των λέξεων, των συλλαβών ή των φωνημάτων διαμορφώνει ένα μωσαϊκό δεξιοτήτων με κυριότερα συστατικά την ανάλυση, τη σύνθεση, τη διάκριση, την απομόνωση, την αφαίρεση και την αντιστροφή των φωνολογικών μονάδων (Yopp, 1998).

1.4.2. Η Υπόθεση του Φωνολογικού Ελλείμματος

Όσον αφορά την αιτιολογία της δυσλεξίας, υπάρχει ένας αριθμός από υποθέσεις που βασίζονται στη φωνολογία της γλώσσας, λόγω της κυριαρχίας των προβλημάτων στην αποκωδικοποίηση. Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος παραμένει η πιο δημοφιλής θεωρία όλων των θεωριών που προσπαθούν να εξηγήσουν τη δυσλεξία μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης, τα οποία αφορούν την αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και την ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα να χωρίσουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Εκτός από τη δεξιότητα στην ανάλυση, αντιμετωπίζουν επίσης προβλήματα στην παραγωγή και την εύρεση ομοιοκαταληξίας, στη σύνθεση φωνημάτων, στη διάκριση του είδους και της θέσης τους μέσα στη λέξη και στην αντιστροφή τους. Τέλος, δε χειρίζονται με επιτυχία τα φωνήματα και τις συλλαβές, όταν καλούνται ή να τις αφαιρέσουν ή να τις προσθέσουν σε λέξεις οι οποίες τους παρουσιάζονται προφορικά (Παντελιάδου, 2011).

Αν και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν αρχικά από τους επιστήμονες που μελέτησαν τη σχέση της ανάγνωσης και της φωνολογικής επίγνωσης εξακολουθούν να τίθενται και σε σύγχρονες έρευνες, σήμερα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτή η σχέση δεν αμφισβητείται πλέον. Κάθε καινούρια έρευνα περιλαμβάνει και μία νέα παράμετρο, η οποία συμμετέχει στην πολυδιάστατη λειτουργία της ανάγνωσης.

Από το σύνολο των ερευνών που μελετούν τη φωνολογική επίγνωση κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες συνάγεται μία πληθώρα πορισμάτων και συμπερασμάτων. Το σπουδαιότερο από αυτά, το οποίο λειτούργησε ως βάση για να αναπτυχθούν και να διερευνηθούν και άλλες ερευνητικές υποθέσεις, είναι η σύνδεση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα. Συγκριτικές έρευνες μεταξύ «καλών» και «φτωχών» αναγνωστών κατέδειξαν ότι η ειδοποιός διαφορά των δύο κατηγοριών ήταν το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης. Οι μη αποτελεσματικοί αναγνώστες είχαν «ελλιπή φωνολογική επίγνωση» έναντι των ικανότερων αναγνωστών, που διέθεταν υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου (Badian, 1993, Fox & Routh, 1984).

Παράλληλα, διενεργήθηκαν συγκριτικές μελέτες ανάμεσα σε αναγνώστες με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες, όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονταν από ελλιπή φωνολογική επίγνωση, η οποία μάλιστα αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών (Vellutino, 1991, Wagner & Torgesen, 1987, Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994) και γενικά των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η άποψη για την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης, βασίζεται στην υπόθεση ότι προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους χρειάζονται να έχουν αποκτήσει γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η απόκτηση αυτής της γνώσης για τη γραφημική - φωνημική αντιστοιχία διευκολύνεται από την επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου (Stanovich, 1986).

Αυτή η γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης, της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές που έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις (Πόρποδας, 2002): Πρώτον, ότι η γνώση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής γνωστικής ικανότητας. Δεύτερον, ότι οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύναμους αρχάριους αναγνώστες στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση (Pace & Golino, 1976, Shankweiler & Liberman, 1972). Τρίτον, ότι η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα πρώτα στάδια της μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης και τέταρτον, ότι οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι που έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση (Morais, Cary, Alegria, Bertelson, 1979).

1.4.3. Σχέση φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης

Η σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης (και, συνεπώς και του τρόπου διδασκαλίας για τη μάθησή της) τα τελευταία χρόνια έχει βρεθεί στο επίκεντρο του θεωρητικού και ερευνητικού ενδιαφέροντος της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας. Και ενώ οι απόψεις των ερευνητών εμπίπτουν ως προς το ότι η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης είναι υπαρκτή, εντούτοις οι απόψεις διαφέρουν όταν επιχειρείται να αποσαφηνιστεί αφενός μεν η ταυτότητα αυτής της σχέσης (δηλαδή αν είναι αιτιώδης ή όχι), αφετέρου δε (στην περίπτωση που η σχέση αυτή είναι αιτιώδης) η κατεύθυνση της σχέσης, δηλαδή να επισημανθεί το αίτιο και το αποτέλεσμα της σχέσης (Πόρποδας, 2002).

Η διαφωνία ως προς την ερμηνεία της σχέσης μεταξύ των δύο αυτών γνωστικών ικανοτήτων, αντανakλάται στην ανάπτυξη τριών διαφορετικών απόψεων. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη (η οποία έχει ερευνηθεί εκτεταμένα και, κατά συνέπεια, είναι ευρέως αποδεκτή), η φωνολογική επίγνωση έχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής με την έννοια ότι όχι μόνο τη διευκολύνει,

αλλά ότι είναι απαραίτητη προϋπόθεση και διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη σωστή μάθησή της. Στον αντίποδα αυτής της θέσης βρίσκεται η άποψη ότι η φωνολογική επίγνωση είναι συνέπεια και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και, συνεπώς, η ανάπτυξή της επηρεάζεται καθοριστικά από τη μάθηση της ανάγνωσης. Τέλος, σύμφωνα με μια τρίτη άποψη, η σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και μάθησης της ανάγνωσης είναι αμοιβαία και ανταποδοτική, με την έννοια ότι η φωνολογική επίγνωση είναι τόσο προϋπόθεση όσο και αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης, και συνεπώς όχι μόνο τη διευκολύνει αλλά και διευκολύνεται από αυτή (Πόρποδας, 2002).

Όσον αφορά την πρώτη άποψη, τα τελευταία χρόνια έχουν παρουσιαστεί στη διεθνή επιστημονική κοινότητα πολλές ερευνητικές αποδείξεις, προερχόμενες από διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα, οι οποίες υποστηρίζουν την άποψη ότι υπάρχει στενή σχέση και μάλλον αιτιώδης σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης.

Η άποψη για την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης βασίζεται στην υπόθεση ότι προκειμένου να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν τις γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζονται να έχουν αποκτήσει γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η απόκτηση αυτής της γνώσης για τη γραφημική- φωνημική αντιστοιχία διευκολύνεται από την επίγνωση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου (Stanovich, 1986).

Αυτή η γραμμική σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης της γραφημικής- φωνημικής αντιστοιχίας και της μάθησης της ανάγνωσης υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, που έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις: Πρώτον, ότι η γνώση της γραφημικής- φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας για ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. Δεύτερον, ότι οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύνατους αρχάριους αναγνώστες στην εφαρμογή των κανόνων της γραφημικής- φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση (Pace & Golinkoff, 1976, Shankweiler & Liberman, 1972). Τρίτον, ότι η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα

αναγνωστικής επίδοσης και τέταρτον, ότι οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι που έχουν την καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση (Πόρποδας, 2002).

Ωστόσο, υπάρχουν και οι υποστηρικτές της αντίθετης άποψης, ότι δηλαδή η μάθηση της ανάγνωσης είναι εκείνη που διευκολύνει την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης. Ένας από τους βασικούς υποστηρικτές αυτής της άποψης είναι ο Jose Morais, από το Ελεύθερο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών.

Ο Morais & οι συνεργάτες του στήριξαν αρχικά την άποψή τους κυρίως σε έρευνες που διεξήγαγαν με αναλφάβητους ενήλικους στην Πορτογαλία. Στις έρευνες αυτές αξιολόγησαν το επίπεδο της φωνολογικής επίγνωσης αναλφάβητων ενηλίκων και το συνέκριναν με το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης μιας άλλης ομάδας ενηλίκων, οι οποίοι ήταν πρώην αναλφάβητοι, αλλά στο μεταξύ είχαν μάθει ανάγνωση και γραφή. Η υπόθεση που διερευνήθηκε στην έρευνα αυτή ήταν η εξής: Αν η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, τότε οι αναλφάβητοι ενήλικοι θα έπρεπε να αποτυγχάνουν στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης αλλά, αντίθετα, οι πρώην αναλφάβητοι ενήλικοι (οι οποίοι όμως είχαν ήδη μάθει να διαβάζουν) θα έπρεπε να έχουν καλή επίδοση στα ίδια τεστ φωνολογικής επίγνωσης. Αν όμως η μάθηση της ανάγνωσης δεν αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, αλλά αντίθετα η φωνολογική επίγνωση αναπτύσσεται ανεξάρτητα, τότε και οι δύο ομάδες των ενηλίκων (ανεξάρτητα από το αν παραμένουν αναλφάβητοι ή έχουν ήδη μάθει να διαβάζουν και να γράφουν) θα έπρεπε να έχουν παρόμοια επίδοση στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Με βάση αυτές τις υποθέσεις οι Morais & οι συνεργάτες του (1979) αξιολόγησαν το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης δύο τέτοιων ομάδων ενηλίκων στην Πορτογαλία, δηλαδή μιας ομάδας που απαρτιζόταν από αναλφάβητους και μιας άλλης ομάδας από πρώην αναλφάβητους, οι οποίοι όμως είχαν ήδη μάθει ανάγνωση και γραφή. Εκείνο που διαπίστωσαν ήταν ότι η επίδοση των αναλφάβητων ενηλίκων στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης ήταν πολύ κατώτερη από την αντίστοιχη επίδοση των ενηλίκων που ήταν πρώην αναλφάβητοι, αλλά ήδη είχαν μάθει να διαβάζουν και να γράφουν. Η επίδοση των αναλφάβητων ενηλίκων ήταν ιδιαίτερα χαμηλή, όταν τα τεστ φωνολογικής επίγνωσης

αποτελούνταν από ψευδολέξεις αντί για λέξεις. Με βάση αυτά τα ερευνητικά δεδομένα ο Morais και οι συνεργάτες του κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση της φωνολογικής επίγνωσης ή, με άλλα λόγια, ότι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου είναι το αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002).

Οι διαπιστώσεις, τα συμπεράσματα και οι θέσεις που διατυπώθηκαν από την ερευνητική ομάδα του καθηγητή Morais είχαν ευρύτατη απήχηση στη διεθνή επιστημονική κοινότητα και σχολιάστηκαν ποικιλοτρόπως. Για παράδειγμα, οι Goswami & Bryant (1990) επισήμαναν ορισμένες αδυναμίες στη έρευνα των Morais κ.ά., οι οποίες όμως, παρόλα αυτά δε μειώνουν την εγκυρότητα και σημασία της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις της ερευνητικής ομάδας των Βρυξελλών ενισχύθηκαν από τη συγκριτική έρευνα για τη μάθηση της ανάγνωσης σε αλφαβητικά και λογογραφικά συστήματα. Συγκεκριμένα, οι Read & άλλοι (1986) συνέκριναν την επίδοση σε τεστ φωνολογικής επίγνωσης ατόμων, τα οποία είχαν διδαχθεί ανάγνωση με κινέζικα λογογράμματα, και ατόμων που είχαν μάθει να διαβάζουν με τη χρήση μιας αλφαβητικής παραλλαγής του κινέζικου λογογραφικού συστήματος. Τα αποτελέσματα ήταν σχεδόν ανάλογα με εκείνα της ερευνητικής ομάδας των Βρυξελλών (Πόρποδας, 2002).

Ειδικότερα, τα άτομα που είχαν μάθει ανάγνωση με το σύστημα της αλφαβητικής παραλλαγής του κινεζικού γραπτού λόγου είχαν καλύτερη επίδοση στα τεστ φωνολογικής επίγνωσης, απ' ό,τι τα άτομα που είχαν μάθει ανάγνωση με το παραδοσιακό λογογραφικό σύστημα γραφής της κινεζικής γλώσσας. Το συμπέρασμα των ερευνητών ήταν ότι η φωνολογική επίγνωση διευκολύνεται όχι απλώς από τη μάθηση της ανάγνωσης αλλά κυρίως από τη μάθηση της ανάγνωσης των αλφαβητικών συστημάτων γραφής. Αυτό σημαίνει δηλαδή ότι η απόκτηση της επίγνωσης για τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου διευκολύνεται από τη μάθηση της ανάγνωσης, κυρίως όταν το γραπτό που μαθαίνει κανείς να διαβάζει είναι αλφαβητικό, οπότε και υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ των γραπτών συμβόλων και των φωνητικών μονάδων (Πόρποδας, 2002).

Όμως, εκτός των δύο παραπάνω αντίθετων απόψεων, έχει διατυπωθεί και μία τρίτη άποψη, σύμφωνα με την οποία η φωνολογική επίγνωση και η μάθηση της ανάγνωσης έχουν μία σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης.

Κατά τους υποστηρικτές αυτής της άποψης, η απόκτηση της συνειδητοποίησης για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου συμβάλλει στην κατανόηση της φύσης του αλφαριθμητικού κώδικα γραφής και της σχέσης του με τον προφορικό λόγο, πράγμα το οποίο έχει ευνοϊκή επίδραση στη μάθηση της ανάγνωσης. Η μάθηση της ανάγνωσης, με τη σειρά της έχει ως συνέπεια τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής επίγνωσης. Όσο πιο υψηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης έχει ένα παιδί, τόσο καλύτερη θα είναι και η μελλοντική αναγνωστική του ικανότητα, αλλά και όσο πιο καλός είναι ένας αναγνώστης τόσο καλύτερη είναι η φωνολογική του επίγνωση (Παντελιάδου, 2011). Αυτή η σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης δεν είναι εμφανής κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού, αλλά είναι πιο έκδηλη με την έναρξη της φοίτησης του παιδιού στην Α΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Η άποψη για τη σχέση αμοιβαιότητας και αλληλεπίδρασης έχει υποστηριχθεί από αρκετούς ερευνητές σε διαφορετικές γλώσσες (όπως π.χ. από τους Perfetti, Bell, Delancy το 1988, για την αγγλική γλώσσα, τους Wimmer το 1993, για τη γερμανική γλώσσα, κ.ά.). Σύμφωνα με αυτούς, η αρχική συνειδητοποίηση για τη φωνημική κυρίως δομή του προφορικού λόγου συνήθως δεν εκδηλώνεται αυθόρμητα, αλλά είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας και μάθησης της ανάγνωσης. Ειδικότερα, καθώς το παιδί μαθαίνει να διαβάζει, ταυτόχρονα αποκτά επίγνωση για κάποιες αρχές που διέπουν τη δομή του ορθογραφικού συστήματος, πράγμα το οποίο έχει ως συνέπεια την ανακάλυψη των ανάλογων αρχών που διέπουν τη φωνημική δομή του προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2011).

1.5. Η Δυσλεξία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1.5.1. Σύνδεση Πρωτοβάθμιας με Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι από τη φύση της μία περίοδος που μπορεί να επηρεάσει την αυτο-εκτίμηση και τη γενική

αυτοπεποίθηση του μαθητή. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να είναι εξαιρετικά τρωτοί σε αυτό το σημείο. Είναι κατά συνέπεια, πολύ σημαντικό να γίνεται από νωρίς μία αποτελεσματική σύνδεση ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Reid, 2003).

Τα προβλήματα μετά την είσοδο των μαθητών στο γυμνάσιο μεγαλώνουν. Βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλούς δασκάλους και όχι με έναν, με δυσκολότερη και περισσότερη ύλη, διαγωνίσματα και βαθμολογία που παίζουν καθοριστικό ρόλο για το πέρασμα στην επόμενη τάξη, δηλαδή καινούριοι παράγοντες που διαμορφώνουν μια διαφορετική ατμόσφαιρα από αυτή του δημοτικού σχολείου. Είναι φυσικό, αυτή η ατμόσφαιρα να φορτίζει τα παιδιά με αισθήματα φόβου, αγωνίας, πιθανής αποτυχίας κ.λπ. (Φλωράτου, 1998).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι υπάρχουν ορισμένοι πρακτικοί περιορισμοί για τη σύνδεση των δύο βαθμίδων, αλλά το ωρολόγιο πρόγραμμα και η πολιτική του σχολείου θα πρέπει να αναγνωρίσουν την ανάγκη να επιτρέψουν σε βασικά μέλη του προσωπικού επαρκή ελευθερία, ώστε να επιτευχθεί μία αποτελεσματική σύνδεση. Μία τέτοια σύνδεση θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που προηγείται της μετάβασης. Κάτι τέτοιο θα έδινε, για παράδειγμα, την ευκαιρία σε ορισμένο βασικό προσωπικό από το σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να παρακολουθεί την πρόοδο του δυσλεκτικού παιδιού καθ' όλη την τελευταία χρονιά του δημοτικού σχολείου.

Η πρώιμη σύνδεση επιτρέπει στο προσωπικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να σχηματίσει μία εικόνα για το μαθητή, να αρχίζει να προγραμματίζει και να προετοιμάζει τους καθηγητές διαφόρων αντικειμένων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να αντιμετωπίσουν το είδος των παρουσιαζόμενων δυσκολιών και να ελέγχει την πρόοδο και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνταν κατά την τελευταία σχολική χρονιά του δημοτικού σχολείου (Reid, 2003).

1.5.2. Χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών ατόμων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μερικές φορές συμβαίνει οι μαθησιακές δυσκολίες να εκδηλώνονται στην εφηβεία, αφού ο μαθητής πέρασε από το δημοτικό χωρίς προβλήματα. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές αυτοί διαθέτουν μερικές φορές νοημοσύνη μεγαλύτερη

από το μέσο όσο. Έχει συμβεί δηλαδή το φαινόμενο να εκδηλώνονται δυσκολίες για πρώτη φορά στη Β΄ ή Γ΄ Γυμνασίου. Αυτό μπορεί να οφείλεται κατά κύριο λόγο στην προσθήκη δεύτερης γλώσσας. Όταν αρχίζει η διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστούν επιπρόσθετες δυσκολίες στην επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών (Μάρκου, 1998).

Σε κάθε εξελικτικό στάδιο υπάρχουν κάποιες ενδεικτικές συμπεριφορές, οι οποίες, όταν επιμένουν για σημαντικό χρονικό διάστημα και είναι έντονες, παραπέμπουν στην ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο μαθητής με δυσλεξία παρουσιάζει ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Τα προβλήματα αυτά εστιάζονται κυρίως στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στη ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και την κατανόησή του.

1.5.2.1. Ανάγνωση

Όσον αφορά την ανάγνωση ο μαθητής με δυσλεξία συνήθως παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: α) αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν παρόμοια σημασία, β) προφέρει λανθασμένα κάποια φωνήεντα, γ) δεν μπορεί να προφέρει και να διαβάσει άγνωστες για αυτόν λέξεις, δ) δυσκολεύεται να διακρίνει λέξεις που εμπεριέχουν τα ίδια γράμματα, ε) η ανάγνωσή του είναι «καθρεπτική», στ) όταν διαβάζει παρεμβάλλει φωνήματα που δεν υπάρχουν στις λέξεις, η) διαβάζει αργά παραποιώντας κάποιες λέξεις του κειμένου (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2007, Πόρποδας, 1993). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά πιστεύουν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους καθορίζονται από την ικανότητά τους και όχι από την προσπάθειά τους. Ως εκ τούτου, η απαισιοδοξία σχετικά με την ικανότητά τους να διαβάζουν, σε συνδυασμό με την εμπειρία της ανάγνωσης ως επίπονης και κουραστικής δουλειάς, μπορεί να τους οδηγήσει τελικά στην αποφυγή της ανάγνωσης. Αποτέλεσμα είναι η μειωμένη έκθεση στο κείμενο που οδηγεί σε περιορισμένη ανάπτυξη λεξιλογίου, το οποίο με τη σειρά του, έχει αρνητική επίδραση στην κατανόηση (Meyer & Felton, 1999).

Τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση γραπτών κειμένων. Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση συνίσταται στη διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Στο νηπιαγωγείο και στην

αρχή της σχολικής φοίτησης υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας, το οποίο τις περισσότερες φορές δυσκολεύει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου, 2011). Στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού η δεξιότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για αποκωδικοποίηση είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και κατ' επέκταση την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Έχει αναφερθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποκωδικοποιούν περίπου το ένα τρίτο των λέξεων συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, αν και στα ελληνικά το ποσοστό αυτό είναι αυξημένο λόγω της υψηλής γραφοφωνημικής αντιστοιχίας της γλώσσας (Πόρποδας, 2002).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επειδή δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν με ταχύτητα και ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους, με αποτέλεσμα την εμφάνιση γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας, και την αδυναμία καλής αναγνωστικής κατανόησης. Αντίθετα, όταν η αποκωδικοποίηση πραγματοποιείται αυτόματα, η ανάγνωση του κειμένου γίνεται χωρίς σημαντική προσπάθεια, δεν απαιτεί ειδική προσοχή, και έτσι επιτρέπει τη συγκέντρωση του μαθητή σε υψηλότερου επιπέδου επεξεργασία που αποβλέπει στην κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου απαιτείται ο χειρισμός μακροσκελών κειμένων με πολλούς επιστημονικούς όρους, οι περιορισμένες δυνατότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν τους βοηθούν να ανταπεξέλθουν στην ανάγνωση και στην κατανόηση των πολυσύλλαβων και δύσκολων λέξεων που αναφέρονται σε σύνθετες και δυσνόητες έννοιες (Perfetti, 1986). Η δυσκολία των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες να ανταπεξέλθουν σε τέτοιες ακαδημαϊκές καταστάσεις είναι σημαντική, με συνέπεια να διευρύνονται τα ακαδημαϊκά ελλείμματα γνώσεων που έχουν ήδη συσσωρευτεί από τα σχολικά χρόνια του δημοτικού (Παντελιάδου 2011).

Σημαντικό είναι επίσης να γίνει αναφορά στην αναγνωστική κατανόηση, η οποία είναι μία δεξιότητα που παίζει κεντρικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου, και συνεπώς κατέχει σημαντική θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Κατά τη

διάρκεια της ανάγνωσης ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας. Σύμφωνα με τα γνωστικά μοντέλα, η κατανόηση εμπλέκει διεργασίες που συνδέονται με α) τον επιφανειακό κώδικα (αποκωδικοποίηση, πρόσβαση στη σημασία της λέξης και σύνταξη, β) την οικοδόμηση αναπαραστάσεων με βάση το κείμενο (αναζήτηση σημασίας λέξεων με βάση το κείμενο, σύνθεση πληροφοριών στο εσωτερικό του κειμένου) και γ) την οικοδόμηση ενός νοητικού μοντέλου της συγκεκριμένης κατάστασης που περιγράφεται από το κείμενο (χρησιμοποιώντας γενικές γνώσεις που έχει ο αναγνώστης και τους σκοπούς του κατά την ανάγνωση) (Παντελιάδου, 2011).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα σε όλες τις εμπλεκόμενες δεξιότητες με αποτέλεσμα την ελλιπή κατανόηση. Οι δυσκολίες συγκέντρωσης και μνήμης, σε συνδυασμό με τα προβλήματα αποκωδικοποίησης, συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην αδυναμία αυτών των παιδιών να κατανοήσουν το κείμενο που έχουν μπροστά τους. Συχνά, αν αντιμετωπίζουν προβλήματα με την ανεξάρτητη ανάγνωση δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα της λέξης από τα συμφραζόμενα, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη περιορισμένου λεξιλογίου. Το περιορισμένο λεξιλόγιο, η φτωχή και ανοργάνωτη γνώση του υπόβαθρου, καθώς και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού, δυσχεραίνουν με τη σειρά τους την κατανόηση (Archer & άλλοι, 2003, Smith, 2004).

Τα σημαντικά προβλήματα χρήσης της γνώσης του υπόβαθρου, της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας ανάγνωσης, του λεξιλογίου και της χρήσης των στρατηγικών, καθώς και η δυνατότητα διαφοροποίησης μεταξύ κοινών κειμενικών δομών, οδηγούν σε ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση. Οι δυσκολίες κατανόησης ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντικές και επιδεινώνουν τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο (Παντελιάδου, 2011).

1.5.2.2. Γραφή

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά προβλήματα και στη γραφή και στη γραπτή έκφραση, παρά το νοητικό δυναμικό τους. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να εντοπίζονται τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004).

Όσον αφορά το γραπτό λόγο ενός μαθητή με δυσλεξία παρατηρούνται τα εξής :

- α) πολλές λέξεις δυσανάγνωστες εξαιτίας του ελλείμματος του στη σειροθέτηση,
- β) κυριαρχία της ακαταστασίας στη γραφή του, γ) λέξεις οι οποίες δεν είναι ευθυγραμμισμένες, δ) άκριτη χρήση των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων, ε) «καθρεπτική» γραφή, στ) λανθασμένη τοποθέτηση γραμμάτων μέσα στις λέξεις, παράλειψη ή και επανάληψή τους, η) σύντομη ανάπτυξη του γραπτού λόγου στις εργασίες, ζ) ελλιπής περιγραφική ικανότητα επαρκούς ανάπτυξης του θέματος, η) ορθογραφικά λάθη. Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο ενός μαθητή με δυσλεξία είναι συνήθως σύντομο, δυσνόητο χωρίς σωστή συντακτική και σημασιολογική δομή. Εξαιτίας του ελλείμματος στη βραχύχρονη μνήμη, δεν μπορούν να διατηρήσουν στη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή μιας πρότασης και να τοποθετήσουν στη σωστή συντακτικά θέση τους όρους της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα κ.α.) (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2005).

Επίσης, τα ορθογραφικά λάθη είναι πολύ συχνά ενώ παραλείπουν το τελικό γράμμα των λέξεων ή ακόμα και ολόκληρη την κατάληξη. Οι περισσότερες λέξεις έχουν τονισθεί λανθασμένα και αρκετοί φθόγγοι αντικαθιστώνται από άλλους ομόηχους Παράλληλα, δεν χειρίζονται σωστά τους χρόνους, τη στίξη, τον πλάγιο λόγο και την παθητική σύνταξη αφήνοντας πολλές φορές τις προτάσεις που δημιουργούν ημιτελείς. Εξαιτίας όλων αυτών των δυσκολιών είναι ιδιαίτερα χρονοβόρο και επίπονο να παράξουν ένα κείμενο, να το αντιγράψουν ή να το κατανοήσουν.

Από τα παραπάνω συνάγεται πως παρατηρούνται λάθη ορθογραφημένης γραφής πολλών ειδών. Οι παράγοντες, δηλαδή που επηρεάζουν την παραγωγή ορθογραφικών λαθών είναι πολλοί, καθώς υπάρχουν πολλές γνωστικές δεξιότητες που εμπλέκονται στην ορθογραφία. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η οπτική διάκριση και η οπτική μνήμη, η ακουστική διάκριση και η ακουστική μνήμη, η

προσοχή, η ταξινόμηση, και η αίσθηση προσανατολισμού. Έχει επίσης διαπιστωθεί πως τα φωνητικά λάθη αποδίδονται σε ελλείμματα στο φωνολογικό σύστημα (Aaron 1991). Από την άλλη, τα οπτικά λάθη θεωρείται πως ανάγονται στη δυσκολία στην οπτική ανάκληση γνωστών λέξεων.

Οι δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γραπτή έκφραση εμφανίζονται σε όλες τις φάσεις της γραφής, δηλαδή στο σχεδιασμό, την καταγραφή, την επανεξέταση και την επιμέλεια ενός κειμένου. Συνήθως οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αφιερώνουν χρόνο στον προγραμματισμό του γραπτού κειμένου, ξεκινούν τη συγγραφή ενός θέματος χωρίς σχεδιασμό και δε θέτουν στόχους για τη συγγραφή των ιδεών τους και να εστιάσουν σε αυτούς γιατί έχουν ελλιπείς μεταγνωστικές δεξιότητες. Εκτός των παραπάνω, δεν αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και δεν προσαρμόζουν το ύφος του κειμένου ανάλογα με τους αναγνώστες στους οποίους απευθύνονται (Παντελιάδου, 2011). Αυτή η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους αποθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας αφού δεν εισπράττουν την ικανοποίηση από αυτό (Σπαντιδάκης, 2004).

Επιπλέον, τα κείμενά τους συχνά περιέχουν άχρηστες πληροφορίες ή μη λειτουργικό υλικό, καθώς τα παιδιά αυτά αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάπτυξης. Κατά κανόνα, επίσης η προηγούμενη γνώση τους πάνω στο θέμα είναι περιορισμένη και τα ίδια έχουν μικρή εξοικείωση με τη δομή των κειμένων. Η εκτίμηση της ορθότητας του περιεχομένου του κειμένου και η επανεξέταση για τυχόν λάθη αντιπροσωπεύει για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μια εξίσου απαιτητική διαδικασία, με την έννοια ότι δυσκολεύονται να εντοπίσουν τους λανθασμένους συνδυασμούς μεταξύ του θέματος που είχαν σκοπό να γράψουν και του τελικού αποτελέσματος (Παντελιάδου, 2011).

Σημαντικός είναι τέλος ο ρόλος των μεταγνωστικών περιορισμών στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εκφράζονται με προβλήματα στην επιλογή και την εφαρμογή στρατηγικών που σχετίζονται με την παραγωγή κειμένου και τη υποτίμηση της σημασίας τους. Σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να θέσουν στόχους προτού ξεκινήσουν να ασχολούνται με το γράψιμο, να ρυθμίσουν τη διαδικασία που ακολουθούν κατά τη συγγραφή, να ελέγξουν το κείμενό τους

και να εκτιμήσουν την απόδοσή τους. Το αποτέλεσμα είναι χαμηλό επίπεδο γραπτής έκφρασης και αδυναμία παραγωγής εποικοδομητικής ανατροφοδότησης που θα μπορούσε να βελτιώσει τις δεξιότητές τους (Troia, 2006).

1.5.2.3. Μαθηματικά

Ένας μαθησιακός τομέας, για τον οποίο οι ερευνητές που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιδείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι αυτός των μαθηματικών (Gulliford, 1973, Johnson & άλλοι, 2010, Mercer, 1987). Συγκεκριμένα, οι έρευνες στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας κατέδειξαν πως οι εν λόγω μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένους ή σε όλους τους τομείς των μαθηματικών (Παντελιάδου, 2011).

Ειδικότερα, δυσκολεύονται στον προσανατολισμό και στην κατανόηση των ψηφίων, των συμβόλων και της θεσιακής αξίας των ψηφίων, στη σειροθέτηση, στις υπολογιστικές δεξιότητες και στην εφαρμογή των βασικών μαθηματικών κανόνων. Επίσης, επισημαίνεται πως δυσκολεύονται στην εκτέλεση των νοερών πράξεων εξαιτίας αδυναμιών στη φωνολογική κωδικοποίηση, οι οποίες περιορίζουν τον αριθμό των στοιχείων που μπορούν να συγκρατήσουν στη μνήμη (Snowling, 2000). Όπως προκύπτει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Αγαλιώτης, 2000) οι μαθητές με δυσλεξία επιδεικνύουν ιδιαίτερες δυσχέρειες στην εκτέλεση των αριθμητικών πράξεων, καθώς δυσκολεύονται στην αντίληψη και διάκριση των συμβόλων στην αλλαγή της κατεύθυνσης κατά την εκτέλεση μιας εργασίας, στη μνήμη και στη χωρική αντίληψη.

Ελλειμματική περιοχή θεωρείται, ακόμη, η μεταφορά μάθησης από τη μία κατάσταση στην άλλη. Λόγω αυτής της αδυναμίας οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα συστήματα μέτρησης του μήκους και του βάρους ή του χειρισμού των χρημάτων. Η κατανόηση και η χρήση των δεκαδικών αριθμών και των κλασμάτων, καθώς και η επίλυση των προβλημάτων αποτελούν για τους μαθητές με δυσλεξία εξαιρετικά δύσκολα καθήκοντα (Αγαλιώτης, 2000, Mercer, 1987). Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται ιδιαίτερα όταν το πρόβλημα περιλαμβάνει πολλά δεδομένα, περιγράφονται σύνθετες καταστάσεις ή χρησιμοποιείται μακροπερίοδος λόγος (Αγαλιώτης, 2000).

Τα ελλείμματα στη μακρόχρονη μνήμη τους οδηγούν σε λανθασμένες στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και ευθύνονται για την αδυναμία τους να εφαρμόσουν έναν κανόνα σε παρόμοιες περιπτώσεις. Επίσης, οι αδυναμίες στην υιοθέτηση γνωστικών στρατηγικών μάθησης λειτουργούν ανασταλτικά στην επίλυση προβλημάτων αριθμητικού συλλογισμού (Παντελιάδου, 2011). Υποστηρίζεται ακόμη, πως οι δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης προκαλούν δυσχέρειες στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση των προβλημάτων. Οι δυσκολίες επιτείνονται με τη χρήση λέξεων, οι οποίες έχουν διαφορετική σημασία στην καθημερινή ζωή και στα μαθηματικά (Αγαλιώτης, 2000).

Η δυσκολία με τη γλώσσα φαίνεται σε όλο της το μεγαλείο στην περίπτωση των (γραπτών και προφορικών) προβλημάτων. Το μαθηματικό πρόβλημα έτσι κι αλλιώς είναι δύσκολο είδος κειμένου με ειδικά χαρακτηριστικά. Όταν στο πρόβλημα περιγράφονται σύνθετες ή ανοίκειες καταστάσεις, με μεγάλες προτάσεις και πολλά δεδομένα, τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα ζητούμενα. Το πρόβλημά τους δεν οφείλεται σε ελλείψεις της γενικής αντιληπτικής ικανότητας, αλλά σε αδυναμίες της ικανότητας αποκωδικοποίησης της κατάστασης και συγκράτησης των πληροφοριών που τους παρουσιάζονται μέσω των δεδομένων του λεκτικού κώδικα. Οι δυσκολίες είναι πιο έντονες όταν χρησιμοποιούνται λέξεις που έχουν στην καθημερινή ζωή και στα μαθηματικά διαφορετικές σημασίες (πχ. διαφορά, πίνακας κ.λπ.). Οι δυσλεκτικοί συνήθως δίνουν τη σημασία της καθημερινής ζωής, με αποτέλεσμα το νόημα να αλλάζει τελείως. Ιδιαίτερες δυσκολίες αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών με τις λέξεις που φανερώνουν συγκρίσεις (μακρύτερο, περισσότερο, λιγότερο κ.λπ. (Αγαλιώτης, 2000).

Πρέπει να σημειωθεί πως οι δυσκολίες στη μαθηματική επίδοση που προαναφέρθηκαν δεν εμφανίζονται σε όλους τους μαθητές με δυσλεξία. Παρόλο που είναι γενικά αποδεκτό πως τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία θα παρουσιάσουν ορισμένες αδυναμίες στα μαθηματικά, αναφέρεται πως ορισμένοι από τους εν λόγω μαθητές θα αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους.

1.5.2.4. Γνωστικός τομέας

Εκτός από τις γλωσσικές δυσκολίες, οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στο γνωστικό τομέα. Παρουσιάζουν δυσκολία στην οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου- κατεύθυνσης, καθώς και ακουστικά ελλείμματα. Η οπτική αντίληψη είναι ελλειμματική εμποδίζοντας την αντιγραφή και την ερμηνεία εικόνων. Έτσι δημιουργείται λανθασμένη αντίληψη και κρίση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πραγματολογία του λόγου και να δυσκολεύονται στον προσανατολισμό του χώρου και του χρόνου, ενώ αδυνατούν να διακρίνουν τις πληροφορίες (ερμηνεία χάρτη, επιλογές αντικειμένων, εικόνων κ.α.). (Frith, Landerl & Wimmer, 1997, Στασινός, 2003).

Το ακουστικό έλλειμμα που παρατηρείται σχετίζεται με την αδυναμία κωδικοποίησης των πληροφοριών. Έτσι, δεν μπορούν να διακρίνουν τις λέξεις με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, διότι δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τις λέξεις. Η δυσκολία στην ανάγνωση σχετίζεται με την κίνηση των οφθαλμών. Τα παιδιά με δυσλεξία παραλείπουν σειρές από το κείμενο, χάνουν εύκολα την οπτική επαφή με το σημείο που είχαν εστιάσει αρχικά ή επιστρέφουν στην αρχή της γραμμής και επαναλαμβάνονται. Εξαιτίας των ακανόνιστων κινήσεων των οφθαλμών τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στη σειροθέτηση και στην τήρηση ακολουθίας συμβόλων (Στασινός, 2003).

Άλλο ένα αίτιο για την χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση αποτελεί και το έλλειμμα στη βραχύχρονη μνήμη. Γνωρίζουμε ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένη λεκτική μνήμη, δυσκολία στην περιγραφή, κατασκευή, ερμηνεία και κατανόηση νοήματος. Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά προβλήματα, που μπορεί να οφείλονται στη δυσλειτουργία ή στην ανεπάρκεια της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης μνήμης (Στασινός, 2003). Οι δυσκολίες συναρτώνται με τη μνημονική εγγραφή και ανάκληση γραμμάτων και με τη βασική αντιστοιχία ήχου-συμβόλου. Παρουσιάζουν πρόβλημα στη χρήση χρονικών και τοπικών επιρρημάτων (πάνω -κάτω, μετά-τώρα), δεν έχουν την επίγνωση του χρόνου, ξεχνούν τις οδηγίες που τους δίνει ο εκπαιδευτικός, δεν μπορούν να επαναλάβουν για π.χ. τις ημέρες της εβδομάδας, τα σημεία του ορίζοντα κ.α. (Μαριδάκη –

Κασσωτάκη, 2005). Όλα αυτά προέρχονται από τη σύγχυση κατά τη διάρκεια της ανάκλησης των πληροφοριών (Στασινός, 2003).

Η μελέτη των Brinton & Fujiki (1982) εξέτασε τις δεξιότητες των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές πάνω σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διευκρινίσεων κ.α. και διαπίστωσε ότι οι απαντήσεις τους, κατά καιρούς ήταν αντίθετες προς τα γεγονότα ή δεν είχαν καμία σχέση με τις αναμενόμενες απαντήσεις. Δεν είχαν κατανοήσει δηλαδή επαρκώς το περιεχόμενο της επικοινωνιακής ανταλλαγής. Οι Bishop & Adams (1991) σε έρευνά τους, εντόπισαν δυσκολίες στην προσπάθεια των παιδιών να περιγράψουν μια εικόνα από μια σειρά άλλων οχτώ παρόμοιων, ώστε ο ακροατής να μπορέσει να την εντοπίσει. Τα παιδιά λοιπόν, που αντιμετωπίζουν γλωσσικές διαταραχές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε τέτοιες δοκιμασίες.

Σήμερα, οι συγκεκριμένοι παράγοντες της οπτικής και ακουστικής αντίληψης δε θεωρούνται πλέον κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς υπάρχουν άλλοι παράγοντες (π.χ. φωνολογική επεξεργασία), οι οποίοι επηρεάζουν την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό. Δυστυχώς, η έλλειψη ισχυρών ερευνητικών ευρημάτων δεν έχει εμποδίσει την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης (οπτικές ασκήσεις και χρήση χρωματιστών φακών) των οποίων η θεωρητική βάση είναι η ύπαρξη ελλειμμάτων στην αντίληψη (Παντελιάδου, 2011).

1.5.2.5. Συμπεριφορά και κοινωνικές σχέσεις

Σύμφωνα με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και των μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς ποικίλει από επιθετικότητα μέχρι απάθεια ή εσωστρέφεια. Τα προβλήματα αυτά, αν και δεν εμπίπτουν σε κλινικό επίπεδο, θα πρέπει να τονισθεί ότι είναι αρκετά σοβαρά.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όταν υπάρχουν, δεν θεωρούνται συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά απόρροιά τους. Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να οδηγεί σε κακή συμπεριφορά στην τάξη. Η κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη οδηγεί αντίστοιχα σε φτωχή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές. Αυτή με τη

σειρά της οδηγεί σε ανάπτυξη στρεβλών πεποιθήσεων σε σχέση με την επίδοση, που έρχονται να προστεθούν σε αυτές που ήδη υπάρχουν λόγω της μαθησιακής δυσκολίας. Αυτές οι λανθασμένες και στρεβλές απόψεις συνεισφέρουν σε μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς και διάσπασης προσοχής και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας. (Παντελιάδου, 2011).

Μια άλλη σοβαρή συνέπεια των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και της αδυναμίας τους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν ορθά τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων είναι το γεγονός ότι πολύ συχνά μένουν μόνοι και χωρίς φίλεις. Από την αρχή της σχολικής χρονιάς οι εν λόγω μαθητές έχουν λιγότερες αμοιβαίες φιλίες από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ενώ και στο τέλος του ακαδημαϊκού έτους παρουσιάζονται περισσότερο απομονωμένοι. Επίσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ως φίλους τους λιγότερους συνομήλικους, έχουν περισσότερους φίλους με μαθησιακά προβλήματα και επιλέγουν συχνότερα για παιχνίδι παιδιά μικρότερα σε ηλικία από τους ίδιους. Οι επαφές τους με φίλους είναι λίγες, χαλαρές και όχι σταθερές (Παντελιάδου, 2011).

Παρότι η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνή, τα εν λόγω προβλήματα δεν αποτελούν συστατικό στοιχείο των μαθησιακών δυσκολιών. Είναι μάλλον απόρροια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά μέσα στην τάξη, τις οποίες ανατροφοδοτούν άμεσα. Ένας μαθητής με δυσλεξία ο οποίος δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα, ενδέχεται να προσπαθήσει να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει εκδηλώνοντας επιθετικότητα ή απόσυρση. Αυτό όμως τον απομακρύνει περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της ενισχύοντας το φαύλο κύκλο της σχολικής αποτυχίας.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η παραπάνω προσέγγιση δεν αφορά όλους τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς δεν αντιμετωπίζουν όλοι προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς. Ορισμένοι μάλιστα είναι δημοφιλείς στο σχολείο τους και διατηρούν καλές κοινωνικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους (Παντελιάδου, 2011).

1.5.2.6. Τομέας των συναισθημάτων

Τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσλεξία βιώνουν την καθημερινή και άنيση αναμέτρηση με ένα σκληρό προς αυτά εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, μην μπορώντας να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του οικογενειακού, του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, οδηγούνται συχνά στην αποτυχία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εμφανίζουν συγκεκριμένα συναισθηματικά χαρακτηριστικά.

Πρώτον, νιώθουν θυμό και ντροπή για τις δυσκολίες τους και τις χαμηλές τους σχολικές επιδόσεις με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανασφάλεια, άγχος, στρες, ανησυχία, αγωνία, και αρκετές φορές, κατάθλιψη. Επιπλέον, νιώθουν το αίσθημα της απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, απογοητεύονται και παραιτούνται εύκολα, καθώς αντιλαμβάνονται με το πέρασμα του χρόνου ότι, ενώ προσπαθούν πολύ και μελετούν περισσότερο από τους συμμαθητές τους, παίρνουν χαμηλότερους βαθμούς (κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα), με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι δεν είναι έξυπνοι και ικανοί. Τέλος, διακρίνονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και υπερευαίσθησία στην κριτική και οικειοποιούνται την ετικέτα του «τεμπέλη», του «επιπόλαιου», του «απρόσεχτου» και του «αδιάφορου» (Παντελιάδου, 2011).

Η κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών συνδέεται με την αποδοχή από τους συνομηλίκους, την αυτοπεποίθηση και τη γενικότερη καλή ψυχική κατάσταση (Harter, 1993). Η χαμηλή κοινωνική αυτοαντίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι το αποτέλεσμα όχι άμεσα των ακαδημαϊκών δυσκολιών, αλλά άλλων προβλημάτων, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς ή οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες που συνοδεύουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Palombo, 2001). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν την αποτυχία στη σχολική τους ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια. Η σχολική αποτυχία συσσωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση έχει αρνητικές συνέπειες για τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής τους (Rothman & Cosden, 1995).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τα σχολικά χρόνια δεν είναι δυνατόν να

αποφευχθούν, αλλά η στήριξη και η βοήθεια από τους γονείς και τους ειδικούς μπορεί να διευκολύνουν πολύ τη ζωή τους. Ιδιαίτερα βοηθητική θα μπορούσε να είναι η προσαρμογή των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα, έτσι ώστε να μοιάζει λιγότερο «απειλητική». Παράλληλα, η ενθάρρυνση, η θετική ενίσχυση, αλλά και η ενασχόληση με δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να επιτύχουν ενισχύουν συναισθηματικά τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και τους βοηθούν να δουν θετικότερα τον εαυτό τους. Συχνά ωστόσο τα παιδιά αυτά δε μιλούν σε κανέναν είτε αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματός τους, παρεμποδίζοντας με αυτόν τον τρόπο την παροχή κατάλληλης υποστήριξης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου, 2011).

1.6. Το στίγμα της δυσλεξίας

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι ο στιγματισμός και η ετικετοποίηση των παιδιών με δυσλεξία, τα οποία αντιμετωπίζονται πολλές φορές ως μία μειονοτική ομάδα τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από την υπόλοιπη κοινωνία με αποτέλεσμα να αποκλείονται πολλές φορές από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το γεγονός αυτό δεν είναι κάτι το καινούριο και έχει τις ρίζες του στο παρελθόν.

Κατά τη διάρκεια του παρελθόντος το να εκπαιδευτούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν ένα άλυτο πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Για τους εκπαιδευτικούς θεωρούνταν αδέξια άτομα και γενικά ήταν μη αποδεκτά λόγω της διαφορετικής συμπεριφοράς τους. Για εκείνους οι μαθητές με δυσλεξία ήταν περιθωριοποιημένοι μέσα στην τάξη, ενώ συχνά προκειμένου να τους χαρακτηρίσουν χρησιμοποιούσαν όρους όπως τεμπέληδες, επιθετικοί, υπερκινητικοί, ανυπάκουοι και αντικοινωνικοί (Santhosh & Sreejith o.s., 2011). Επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους δυσλεκτικούς μαθητές είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για τους ίδους όσο και για τους γονείς τους.

Περαιτέρω απόδειξη η οποία υποστηρίζει την παρουσία μίας κοινωνικής προκατάληψης βρέθηκε όταν εξετάστηκαν και μετρήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των καθηγητών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών αντανακλάται στη μελέτη των

Kavale & Fornes (1995, 1996), η οποία αποκάλυψε ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είχαν επίγνωση της παρουσίας ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες τότε διέκριναν σχεδόν το 80% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συνομηλίκους τους υποστηρίζοντας ότι έχουν προβλήματα διάσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας και προσαρμογής (Lisle, 2011). Σε άλλη έρευνα οι Gwernan-Jones & Burden (2009) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν αρνητικές αντιλήψεις για τη δυσλεξία βρέθηκαν να διδάσκουν με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές με δυσλεξία από τους μη δυσλεκτικούς μαθητές, εξαιτίας των προκαταλήψεών τους για τη διάγνωση.

Επιπλέον, έχει αποδειχτεί ότι αν η αντίληψη του εκπαιδευτικού είναι αρνητική, τότε μπορεί να βλάψει σοβαρά τις απόψεις των μαθητών για τον εαυτό τους (Singer, 2015). Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αλληλεπιδρούν μέσα στο περιβάλλον της τάξης είναι πιθανόν να επηρεάσει το πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δική τους εκπαίδευση και ως εκ τούτου το πώς οι γονείς αισθάνονται για την ακαδημαϊκή εμπειρία του παιδιού τους. Αν η παραπάνω αλληλεπίδραση είναι αρνητική, είναι πιο πιθανόν οι γονείς να αναπτύξουν αρνητικά συναισθήματα προς την εκπαίδευση του παιδιού τους. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές τους, είναι απαραίτητο για αυτούς να πιστέψουν στις δικές τους ικανότητες στο να βοηθήσουν ένα παιδί με δυσλεξία να επιτύχει. Αν και οι εκπαιδευτικοί συχνά βαθμολογούν αυστηρά τους μαθητές χωρίς να λαμβάνουν υπόψη πλήρως το ατομικό επίπεδο του καθενός, αυτό γίνεται ακούσια και οφείλεται κυρίως στην έλλειψη γνώσεων εκ μέρους τους για τον τομέα της δυσλεξίας (Singer, 2015).

Όσον αφορά το πώς αντιμετωπίζουν οι γονείς το στιγματισμό των παιδιών τους είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι πριν το παιδί τους διαγνωσθεί με δυσλεξία, πολλοί γονείς δε γνωρίζουν την έκταση στην οποία η διάγνωση αυτή ενσωματώνεται και σε άλλους τομείς της καθημερινής ζωής. Οι Terras, Thompson & Minnis (2009) τόνισαν τη σημασία της σχέσης με τους συνομηλίκους ως θετική επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαξίας. Πολλές φορές τα δυσλεκτικά άτομα αισθάνονται ότι λόγω του προβλήματός τους δεν μπορούν να βρίσκονται κοινωνικά στο ίδιο επίπεδο με τους συνομηλίκους τους, αισθάνονται μειονεκτικά και πέφτουν σε ένα κύκλο κοινωνικής απομόνωσης. Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των ακαδημαϊκών και κοινωνικών εμπειριών είναι κάτι

για το οποίο οι γονείς είναι συχνά λιγότερο ενήμεροι, καθώς δεν αντιλαμβάνονται ότι συχνά το πρόβλημα που έχουν τα παιδιά τους με τη δυσλεξία μέσα στην τάξη επηρεάζει τη σχέση με τους συνομιλήκους τους και εκτός αυτής (Terras et al., 2009).

Όλα τα παραπάνω έχουν πολλές φορές ως αποτέλεσμα τα δυσλεκτικά άτομα να προσπαθούν να αποξενώσουν τον εαυτό τους από την κοινωνία και να οδηγούνται στον κοινωνικό αποκλεισμό. Έχοντας βιώσει άσχημες εμπειρίες τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην κοινωνία τους είναι δύσκολο να λειτουργούν ανεξάρτητα και να έρχονται σε επικοινωνία με άλλους ανθρώπους. Οποτεδήποτε τους δίνεται μία ευκαιρία για κοινωνική έκθεση, αυτοί αρνούνται να την αξιοποιήσουν ξεχνώντας ή αγνοώντας τις δυνατότητές τους. Οι επιπτώσεις του κοινωνικού αποκλεισμού είναι τόσο τρομερές και μπορεί να είναι και μακροχρόνιες (Santhosh & Sreejith, 2011).

Είναι προφανές ότι ο πληθυσμός των ατόμων με δυσλεξία είναι μεγάλος, αλλά η επιστημονική και ψυχολογική έρευνα είναι ακόμη υπανάπτυκτη στη διερεύνηση του πώς η ομάδα αυτών των ατόμων γίνεται αντιληπτή από τους άλλους, πόσο αυτό επιδρά στις πτυχές της προσωπικότητάς τους, καθώς και ποια είναι η προσδοκία επιτυχίας στη ζωή των ατόμων αυτών (McDonald, Keys & Balcazar, 2007). Άλλωστε, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις που υποστηρίζουν την ύπαρξη του στίγματος απέναντι στα άτομα με δυσλεξία, αλλά ο βαθμός στον οποίο το στίγμα αυτό είναι παρόν δεν είναι ακόμα γνωστός (McDonald & al., 2007, Yazbeck, Parmenter, & McVilly, 2004). Αυτή η αντίληψη του κοινωνικού στιγματισμού και των διακρίσεων απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργεί εμπόδια στην πλήρη συμμετοχή στη ζωή των ατόμων αυτών. Ακόμη, για μερικά άτομα οι κοινωνικοί φραγμοί μπορεί να εμποδίζουν την προσωπική προσαρμογή στη μαθησιακή δυσκολία τους, καθιστώντας ακόμη πιο σημαντικό να μελετηθεί αυτό το θέμα (Lisle, 2011).

Επομένως, αγνοώντας την ύπαρξη του στίγματος, όπως έγινε και στο παρελθόν, τα άτομα με δυσλεξία θα οδηγηθούν στον κοινωνικό αποκλεισμό και την απομόνωση, κάτι το οποίο δεν μπορεί να γίνει πλέον αποδεκτό.

1.7. Αξιολόγηση και διάγνωση της δυσλεξίας

Για την ουσιαστική αντιμετώπιση της δυσλεξίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η διαδικασία της αξιολόγησης και της διάγνωσης. Η όλη διαδικασία, αν και μπορεί να είναι χρονοβόρα, ειδικά στην Ελλάδα, είναι απαραίτητη. Από τη στιγμή που θα διαγνωστεί η δυσλεξία, η διεπιστημονική ομάδα προτείνει στους γονείς τρόπους παρέμβασης, οι οποίοι, αν αξιοποιηθούν σωστά, θα επιφέρουν πολύ θετικά αποτελέσματα (Παντελιάδου, 2011).

Με βάση τον τελευταίο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008, άρθρα 4 και 5), οι Μαθησιακές Δυσκολίες διαπιστώνονται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ, πρώην ΚΔΑΥ) και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα άλλων υπουργείων, τα οποία έχουν πιστοποιηθεί από το Υπουργείο Παιδείας. Τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στα οποία μπορούν να απευθυνθούν οι ενδιαφερόμενοι είναι συνήθως σταθερές μονάδες σε γενικά ή ειδικά νοσοκομεία ή σε συμβουλευτικά κέντρα, όπως τα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής. Στην πράξη, ο κύριος παιδαγωγικός φορέας είναι τα ΚΕΔΔΥ, στα οποία όμως – λόγω ελλιπούς στελέχωσης – οι διαδικασίες είναι συχνά αργές, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεγάλοι κατάλογοι αναμονής και οι γονείς να αποθαρρύνονται (Παντελιάδου, 2011).

Η αξιολόγηση των Μαθησιακών Δυσκολιών πραγματοποιείται από μια ομάδα ειδικών επιστημόνων στην οποία συμμετέχουν συνήθως σχολικός ψυχολόγος, γιατρός, ειδικός παιδαγωγός και λογοπεδικός και γίνεται σε νοσοκομεία, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας, σε Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής ή σε Ινστιτούτα Δυσλεξίας (Pumfrey, 1997) ή ιδιωτικά από ειδικό ψυχολόγο.

Ειδικότερα, οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες:

Ατομικό ιστορικό του παιδιού: πληροφορίες που αφορούν την κύηση, τον τοκετό, τα σημαντικά αναπτυξιακά βήματα του παιδιού (ομιλία, έλεγχος των σφιγκτήρων, στήριξη του κεφαλιού, περπάτημα), την εμπειρία σε παιδικό σταθμό, τη σχολική προσαρμογή και μάθηση, προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, τις σχέσεις με αδέρφια και συνομηλίκους.

Ιατρικό ιστορικό – Κληρονομικότητα: πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, επεισόδια/διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην ίδια οικογένεια, φαρμακευτική αγωγή.

Οικογενειακή κατάσταση: ηλικία, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση και μορφωτικό επίπεδο γονέων, ενδοσυζυγικές σχέσεις, διαζύγια, ασθένειες.

Πληροφορίες από το σχολείο: στοιχεία που συγκεντρώνονται από τη δασκάλα και άλλους ειδικούς και αφορούν τη συμπεριφορά και την επίδοση του παιδιού.

Πληροφορίες από άλλα άτομα: κάποιο συγγενικό πρόσωπο από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού μπορεί να προσφέρει πληροφορίες κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής συνέντευξης.

Παρούσα κατάσταση παιδιού: εξωτερική εμφάνιση παιδιού, συμπεριφορά κατά τον αποχωρισμό από τους γονείς, συμπεριφορά προς τον εξεταστή, περιγραφή των λόγων για τους οποίους κρίθηκε απαραίτητη η παραπομπή του παιδιού για διαγνωστική συνέντευξη και η στάση του απέναντι στο πρόβλημα (διάθεση για αλλαγή, προσωπικοί στόχοι και επιθυμίες).

Ψυχομετρικές δοκιμασίες: τα ψυχομετρικά τεστ χορηγούνται και αξιολογούνται από τον/την ψυχολόγο και παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες (π.χ. δείκτης νοημοσύνης, μνήμη, κατανόηση, γενικές γνώσεις, αντίληψη), τις οπτικο-κινητικές δεξιότητες (π.χ. διευθέτηση κύβων, υλικών) και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (π.χ. υπερκινητικότητα, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς). (Παντελιάδου, 2011).

Μαθησιακή εκτίμηση: η ειδική δασκάλα, σε συνεργασία ίσως με κάποιο λογοπεδικό, αξιολογεί τον προφορικό και γραπτό λόγο του παιδιού. Εξετάζει τις επιμέρους ικανότητες, δηλαδή την κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου, την προφορική και γραπτή έκφραση, την ανάγνωση, την ορθογραφία και τις μαθηματικές δεξιότητες.

Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού: η περιγραφή και η ερμηνεία της κατάστασης του παιδιού από τους γονείς του. (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2010), (Παντελιάδου, 2011).

Όλα τα παραπάνω διασφαλίζουν σε σημαντικό βαθμό ότι θα αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα της ψυχολογικής λειτουργίας και προσαρμογής του υπό εξέταση παιδιού και θα καταλήξουμε σε μια έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση. Αυτό συμβαίνει διότι οι πληροφορίες έχουν συλλεχθεί με ποικίλους τρόπους (ψυχολογικές δοκιμασίες, κλινική συνέντευξη, αξιολόγηση και εκτίμηση των δυσκολιών και δυνατοτήτων, παρατήρηση) και από περισσότερα άτομα (από το ίδιο το παιδί, τους γονείς του, τους εκπαιδευτικούς). Προκειμένου η ψυχολογική αξιολόγηση και κατά συνέπεια η διάγνωση να είναι έγκυρες και αξιόπιστες πρέπει να διασφαλίσουμε ότι διενεργούνται σε περισσότερες από μία συναντήσεις. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2010).

Η διαγνωστική εκτίμηση, για να είναι πλήρης, πρέπει να ακολουθείται από:

Αναπλαισίωση – Αναδιατύπωση: μετά τη συνολική εξέταση όλων των παραπάνω πληροφοριών το πρόβλημα του παιδιού διατυπώνεται με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να ενσωματώνονται δυναμικά όλες οι σχέσεις και τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτές.

Παρέμβαση – Αντιμετώπιση: η διαγνωστική ομάδα προτείνει και παρουσιάζει αναλυτικά την κατάλληλη σχολική δομή στην οποία θα πρέπει να ενταχθεί το παιδί, καθώς επίσης τις περιοχές και τους στόχους της διδακτικής παρέμβασης. Τέλος, παρέχει ειδικότερες συμβουλές που αφορούν την περίπτωση του συγκεκριμένου παιδιού. (Καμπανάρου, 2007, Παντελιάδου, 2011).

Επίσης, είναι απαραίτητο η διεπιστημονική ομάδα που θα αξιολογήσει το παιδί να αποκλείσει εξ αρχής την πιθανότητα σύνδεσης του συγκεκριμένου προβλήματος που εμφανίζει το παιδί (δυσκολία στην ανάγνωση) με άλλους αιτιακούς παράγοντες όπως: αισθητηριακές ανεπάρκειες (π.χ. προβλήματα όρασης ή ακοής), άλλες σωματικές αναπηρίες, συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς.

Βέβαια, υπάρχει περίπτωση η δυσλεξία να συνυπάρχει με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά θα πρέπει να αποκλειστεί το ενδεχόμενο η παρουσία της μαθησιακής δυσκολίας να οφείλεται σε κάποιο από τα προβλήματα αυτά. Το ιατρικό ιστορικό του παιδιού είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για τους ειδικούς, αφού, αν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα, όπως ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, έλλειψη ασυμμετρίας του εγκεφάλου ή κάποια δυσλειτουργία στο

κεντρικό νευρικό σύστημα, η αξιολόγηση και η διάγνωση θα υποβοηθηθεί από αυτά τα δεδομένα (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Οι πληροφορίες που αφορούν το ιστορικό του παιδιού, την κληρονομικότητα και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά λαμβάνονται από τους γονείς (Παντελιάδου 2011).

Η έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση και διάγνωση, μπορεί να αποδειχτεί ιδιαιτέρως σημαντική για κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, αφού παρέχει τη δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης με απώτερο σκοπό να αποφευχθούν οι αρνητικές συνέπειες στο γνωστικό αλλά και στον ψυχολογικό τομέα, που είναι ίσως σημαντικότερος για τη μετέπειτα ζωή του. Κάθε περίπτωση μαθησιακής δυσκολίας είναι διαφορετική. Έτσι, λοιπόν, το πρόγραμμα που θα καταρτιστεί και θα εφαρμοστεί πρέπει να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού, να είναι δηλαδή εξατομικευμένο. Είναι ακόμα απαραίτητο να τεθούν εξ αρχής οι στόχοι του προγράμματος με ακρίβεια. Η χρονική διάρκεια του προγράμματος καλό είναι να είναι προδιαγεγραμμένη και να υπάρχει ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο θα ακολουθείται με συστηματικότητα (Παντελιάδου, 2011).

Το παρεμβατικό πρόγραμμα είναι σκόπιμο να ακολουθείται τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Για το λόγο αυτό, οι εμπλεκόμενοι (γονείς, εκπαιδευτικοί) θα πρέπει να είναι ενήμεροι για να μπορούν να βοηθήσουν το παιδί, ο καθένας από την πλευρά του, με τον κατάλληλο τρόπο. Το παιδί θα πρέπει διαρκώς να υποστηρίζεται τόσο μαθησιακά όσο και ψυχολογικά. Τέλος, η συνεχής αξιολόγησή του μπορεί να φανεί χρήσιμη, ώστε, αν χρειαστεί, να γίνουν έγκαιρα κάποιες μετατροπές (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούν κάποιες σημαντικές παρατηρήσεις όσον αφορά την διαγνωστική εκτίμηση από τους ειδικούς. Η διαγνωστική εκτίμηση παρέχει πληροφορίες που βοηθούν το δάσκαλο να καταρτίσει το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού. Πολλές φορές ωστόσο ο όρος ή δείκτης (όπως αυτός της νοημοσύνης), δεν προσφέρει τη βοήθεια την οποία έχουν ανάγκη εκείνοι που θα συνεργαστούν με το παιδί με αποτέλεσμα να υποτιμάται ο τόσο σημαντικός ρόλος της διαγνωστικής ομάδας.

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση αρκετών ειδικών επιστημόνων που εργάστηκαν με το παιδί (ή και με την οικογένειά του) περιγράφονται μέσα σε λίγες μόνο γραμμές και με τη χρήση ειδικής ορολογίας. Έτσι, όμως το παιδί «ετικετοποιείται» και κατατάσσεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία παθολογίας. Πέρα από αυτό, ο εκπαιδευτικός δεν επωφελείται από τις πληροφορίες που του παρέχει η διάγνωση, έτσι ώστε να καταρτίσει το κατάλληλο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το μαθητή (Παντελιάδου, 2011).

Συμπληρωματικά, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τη σημασία των όρων που συναντά στη διαγνωστική εκτίμηση, είτε ανατρέχοντας σε διάφορες σχετικές πηγές είτε υποβάλλοντας ερωτήσεις στους ειδικούς επιστήμονες της διαγνωστικής ομάδας.

Στο σημείο αυτό θα γίνει μία σύντομη αναφορά στα κυριότερα διαγνωστικά μοντέλα και μεθόδους διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι συγγραφείς ομαδοποίησαν τα διάφορα διαγνωστικά μοντέλα των Μαθησιακών Δυσκολιών σε τέσσερις κατηγορίες: (α) το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, (β) το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης, (γ) το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών και δ) το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία. Αυτά τα μοντέλα παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια (Παντελιάδου, 2011):

A. Το κλασικό μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης

Η βασική θεωρητική υπόθεση αυτής της προσέγγισης αναφέρει ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης είναι ποιοτικά διαφορετικά από τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς απόκλιση νοητικού δυναμικού-επίδοσης. Ωστόσο η απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης, που αποτέλεσε και τον ακρογωνιαίο λίθο της κατηγορίας των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχει δεχθεί σοβαρότατη θεωρητική, αλλά κυρίως επιστημονική αμφισβήτηση. Σε πρώτο επίπεδο, αυτό της σύγκρισης των γνωστικών και ακαδημαϊκών χαρακτηριστικών παιδιών από τις δύο ομάδες οι Hoskyn & Swanson (2000), αξιοποιώντας μια μετα-ανάλυση σχετικών ερευνών δεκαετιών, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με απόκλιση νοητικού δυναμικού και επίδοσης δεν ήταν διαφορετικοί από τους γενικά φτωχούς αναγνώστες ως προς τις δεξιότητες της φωνολογικής επεξεργασίας.

Επιπλέον, σε μια μετα-ανάλυση των Stuebing & συνεργατών (2002) βρέθηκαν μικρές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την ανάγνωση λέξεων και την ορθογραφία, ενώ δεν εντοπίστηκε καμία διαφορά στην αναγνωστική κατανόηση, τα μαθηματικά και την παραγωγή γραπτού λόγου. Σε δεύτερο επίπεδο, η εγκυρότητα του μοντέλου απόκλισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης αμφισβητήθηκε το 1989, όταν οι Share και συνεργάτες, σε έρευνά τους στη Ν. Ζηλανδία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η νοημοσύνη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελεί αξιόπιστο δείκτη της μελλοντικής γνωστικής τους εξέλιξης. Αντίστοιχα, αποτελέσματα από διαχρονικές μελέτες κατέδειξαν ότι δεν υπάρχει ασφαλής πρόβλεψη διαφορετική για παιδιά με απόκλιση ικανότητας-επίδοσης και για παιδιά που έχουν απλώς χαμηλή επίδοση, όπως και ότι δεν επιβεβαιώνεται η ποιοτική διαφορά μεταξύ φτωχών αναγνωστικών και παιδιών με απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού-επίδοσης (Παντελιάδου, 2011).

Σε αντίθετη κατεύθυνση, οι Kavale, Fuchs & Scruggs (1994), επανεξετάζοντας δεδομένα από μία παλαιότερη σχετική έρευνα (Ysseldyke, Algozzine, Shinn & McGue, 1982), ανέφεραν ότι υπήρχε σαφής διαφοροποίηση στην πρόοδο μεταξύ μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και φτωχών αναγνωστών. Παρόμοια ευρήματα παρουσίασαν και οι Gresham, MacMillan & Bodian (1996), που μπόρεσαν να διακρίνουν με ασφάλεια τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους αδύναμους αναγνώστες, με τους πρώτους να σημειώνουν μεγαλύτερες αποτυχίες. Παρομοίως, οι Fuchs, Fuchs, Mathes & Lipsey (2000) ανέφεραν ότι το 72% των αδύναμων αναγνωστών είχε καλύτερη επίδοση από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, από άλλες σύγχρονες έρευνες ανταπόκρισης στη διδασκαλία, οι Fletcher, Lyon & συνεργάτες (2002) βρήκαν ότι μόνο σε μία από τις έξι σχετικές έρευνες (Wise, Ring & Olson, 1999) ο δείκτης νοημοσύνης εξηγούσε ένα ποσοστό 5% της διαφοροποίησης στην ανάγνωση λέξεων, ενώ δεν υπήρχαν διαφορετικά αποτελέσματα προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά με διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης ή με διαφορετική απόκλιση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης. Η έλλειψη εγκυρότητας της χρήσης του κριτηρίου της απόκλισης επιβεβαιώθηκε και από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, καθώς επίσης και για μαθητές με προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης. Κάποιες προσπάθειες προσαρμογής του μοντέλου στα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα και

αντικατάστασης του δείκτη νοημοσύνης (ως δείκτη ικανότητας) από άλλες δεξιότητες γνωστικής επεξεργασίας, όπως για παράδειγμα τη μη γλωσσική νοημοσύνη, οδήγησαν σε παρόμοια αποτελέσματα (Fletcher & συνεργάτες, 2005).

Β. Το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης

Η αποτυχία της έγκυρης διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών με βάση την απόκλιση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης οδήγησε σε μία προσπάθεια ορισμού αποκλειστικά με βάση την πολύ χαμηλή επίδοση και τον προσδιορισμό άλλων δεικτών- όπως η προσοχή, η φωνολογική επίγνωση, η ταχεία κατονομασία, το λεξιλόγιο- οι οποίοι εμφάνιζαν μεγαλύτερη εγκυρότητα. Οι δείκτες αυτοί αξιοποιούνται συνήθως για τη διάκριση των μαθητών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες σε δύο υποκατηγορίες: μία για τους μαθητές με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και μία για τους μαθητές με ευρύτερες μαθησιακές δυσκολίες. Ορισμένοι ερευνητές υποστήριξαν, για παράδειγμα ότι η αυτόματη- ταχεία κατονομασία γραμμάτων συνεισφέρει σημαντικά και ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες στην ανάγνωση λέξεων, ακόμη και όταν ελεγχθεί η φωνολογική επεξεργασία. Από την άλλη πλευρά, από πρόσφατη επισκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας για τη σχέση μεταξύ προβλημάτων ταχείας κατονομασίας και δυσλεξίας, δεν επιβεβαιώθηκε η παρουσία τέτοιου είδους προβλημάτων στα παιδιά με δυσλεξία. Δυστυχώς, τα ερευνητικά πορίσματα δεν καταλήγουν σε ομοφωνία, αναδεικνύοντας την ανάγκη όχι μόνο για διερεύνηση των ερευνών, αλλά και για αναβάθμιση της χρησιμοποιούμενης ερευνητικής μεθοδολογίας (Παντελιάδου, 2011).

Γ. Το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών

Το μοντέλο αυτό υιοθετείται πολύ συχνά στην κλινική πράξη και σε ορισμένες περιπτώσεις και στην έρευνα. Πολλοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τις διαφορές επίδοσης του κάθε μαθητή σε διαφορετικά γνωστικά έργα ως κριτήριο για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Από αυτό το μοντέλο προέρχονται όλες οι απόπειρες αναζήτησης υποτύπων στο εσωτερικό της κατηγορίας των μαθησιακών δυσκολιών, με στόχο την υπερπήδηση του εμποδίου της έντονης ετερογένειας των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτή η αναζήτηση αντικατοπτρίζεται επίσης σε

διεθνή συστήματα ταξινόμησης, στα οποία οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε ειδικότερες περιοχές, όπως η διαταραχή της ανάγνωσης, διαταραχή της γραπτής έκφρασης και διαταραχή των μαθηματικών (Παντελιάδου, 2011) .

Το μοντέλο επικεντρώνεται σε αποκλίσεις μεταξύ διαφορετικών ικανοτήτων σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Μια προσέγγιση στο ζήτημα των υποτύπων στηρίζεται στην κλινική παρατήρηση και στα υπάρχοντα θεωρητικά μοντέλα της αναγνωστικής δυσκολίας. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες διακρίνονται, με βάση την ποιότητα των αναγνωστικών τους προβλημάτων, σε αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακρίβεια της αποκωδικοποίησης και σε αυτούς που αποτυγχάνουν στην ευχέρεια, ενώ επίσης έχει προταθεί η διάκριση μεταξύ φωνολογικής και επιφανειακής δυσλεξίας. Στην ίδια προσέγγιση ανήκει και η θεωρητική άποψη του διπλού ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τρεις υποτύποι αναγνωστικών δυσκολιών, ανάλογα με την επεξεργασία που είναι ελλειμματική. Στην πρώτη ομάδα υπάγονται παιδιά με προβλήματα μόνο στη φωνολογική επεξεργασία, στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται όσα παιδιά έχουν μόνο προβλήματα στην αυτόματη/ταχεία κατονομασία, ενώ στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται παιδιά με διπλό έλλειμμα (και φωνολογικό και ταχείας κατονομασίας).

Η ύπαρξη διαφορετικών υποτύπων δεν έχει σαφή ερευνητική τεκμηρίωση ούτε από έρευνες καταγραφής γνωστικών χαρακτηριστικών ούτε από έρευνες παρεμβάσεων που στοχεύουν στη βελτίωση των γνωστικών χαρακτηριστικών, οι οποίες δε φαίνεται να οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα ανάλογα με τα ιδιαίτερα γνωστικά προφίλ των μαθητών. Ειδικότερα, στην περίπτωση της δυσλεξίας, παρά τη δημοφιλή διάκριση σε φωνολογική και επιφανειακή δυσλεξία, δεν υπάρχουν σαφή ερευνητικά δεδομένα που να την τεκμηριώνουν. Μία διαφορετική προσέγγιση στο θέμα των υποτύπων στηρίζεται στην αξιοποίηση σύνθετων μοντέλων στατικής ανάλυσης μεγάλου αριθμού χαρακτηριστικών των παιδιών. Σε μια τέτοια έρευνα πιστοποιήθηκαν πέντε υποτύποι αναγνωστικών δυσκολιών που διαφοροποιούνταν από τους αδύναμους αναγνώστες και χαρακτηρίζονταν όλοι από φωνολογικού τύπου προβλήματα. Το ερώτημα πάντως που προκύπτει από αυτές τις έρευνες σχετικά με τους υποτύπους είναι η εκπαιδευτική τους εγκυρότητα, αν δηλαδή για κάθε υποτύπο προκύπτουν διαφορετικές διδακτικές ανάγκες και κατ' επέκταση αν υπάρχει, διαφορετική

ανταπόκριση στη διδασκαλία ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε υποτύπου. Σε κάθε άλλη περίπτωση, η έρευνα για την αναζήτηση υποτύπων στο εσωτερικό των μαθησιακών δυσκολιών οδηγεί απλώς σε άπειρο αριθμό υποτύπων ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που μελετώνται σε κάθε περίπτωση, με αμφίβολη εκπαιδευτική χρησιμότητα (Παντελιάδου, 2011).

Δ. Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία

Τα μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία (ΑσΔ) αναπτύχθηκαν στη βάση των μοντέλων πρόληψης επιδημιών στο χώρο της δημόσιας υγείας και στη συνέχεια εφαρμόστηκαν στην εκπαίδευση. Όσες προσεγγίσεις υπάγονται στην κατηγορία της ανταπόκρισης στη διδασκαλία ή στην παρέμβαση διατηρούν το κριτήριο της αναπάντεχης αποτυχίας, το οποίο όμως δεν ορίζεται ως απόκλιση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, αλλά ως έλλειψη ανταπόκρισης σε κατάλληλη διδασκαλία. Επιπλέον, οι μετρήσεις και οι αξιολογήσεις των χαρακτηριστικών και της επίδοσης των μαθητών αξιοποιούν πολλά χρονικά σημεία και όχι μόνο μια χρονική στιγμή. Έτσι, ο εντοπισμός στηρίζεται σε μια αρχική αξιολόγηση όλων των μαθητών και στη συνέχεια σε πολλαπλές αξιολογήσεις μετά από κάθε παρέμβαση για όσους μαθητές αποτυγχάνουν (Παντελιάδου, 2011).

Το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία ενσωματώνει τη διδασκαλία στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ παράλληλα διατηρεί και το κριτήριο της απροσδόκητης (με βάση τη διδασκαλία) αποτυχίας και το κριτήριο της απόκλισης, τα οποία αλληλεπιδρούν. Έτσι, η απροσδόκητη αποτυχία αποδεικνύεται από μια αποκλίνουσα (σε σχέση με τους άλλους μαθητές) ανταπόκριση σε κατάλληλη διδασκαλία (Reschly, Tilly & Grimes, 1999). Μέσα από αξιολογήσεις με κριτήριο τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος εντοπίζονται οι μαθητές που αποκλίνουν σοβαρά από το μέσο όρο, οι οποίοι και λαμβάνουν την κατάλληλη διδασκαλία. Υπογραμμίζεται ότι πρωταρχικός στόχος του μοντέλου είναι η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και όχι η διάγνωση (Reschly & Tilly, 1999).

Η επί σειρά ετών κριτική που αναπτύχθηκε αναφορικά με τη χρήση του κριτηρίου της απόκλισης μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και η βαθμιαία αύξηση της αναγνώρισης της

«ανταπόκρισης στη διδασκαλία» εκφράστηκαν θεσμικά στην ΗΠΑ με τον IDEA (2004). Σύμφωνα με αυτόν, δεν απαιτείται το κριτήριο της απόκλισης για να λάβει ένας μαθητής τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως, την ανάλογη υποστήριξη. Αντίθετα, αυτό που απαιτείται είναι μια απόδειξη ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν οφείλονται σε ανεπαρκή ή ακατάλληλη διδασκαλία. Αυτό εξασφαλίζεται με την υποχρεωτική: α) απόδειξη και περιγραφή της κατάλληλης διδασκαλίας στην ανάγνωση και τα μαθηματικά στο πλαίσιο της γενικής τάξης και β) την πιστοποίηση με δεδομένα από επαναλαμβανόμενης αξιολογήσεις της ανταπόκρισης του μαθητή στη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011).

Η υλοποίηση της ανταπόκρισης στη διδασκαλία αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις:

Α' Φάση: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς η εκπαιδευτικός της τάξης αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες και τα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσης όλων των μαθητών. Εφαρμόζει συγκεκριμένες μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας και συγχρόνως αξιολογεί την πρόοδό τους. Αν η πρόοδος της τάξης είναι μικρή και δεν τη βρίσκει ικανοποιητική, η εκπαιδευτικός καλείται να επαναπροσδιορίσει τη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιεί και να εφαρμόσει νέα παρέμβαση.

Β' Φάση: Εντοπίζονται οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και χαμηλό ρυθμό ανάπτυξης σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Θεωρούνται μαθητές «σε κίνδυνο» και εφαρμόζεται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη (εντός ή εκτός της τάξης) για διάστημα 8 εβδομάδων (Παντελιάδου, 2011). Αν παρουσιάσουν σημαντική βελτίωση, «αποχαρακτηρίζονται» και ακολουθούν το πρόγραμμα της υπόλοιπης τάξης.

Γ' Φάση: Οι μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στην εξειδικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση της Β' φάσης, υπόκεινται σε περαιτέρω αξιολόγηση και διαγνωστική εκτίμηση από διεπιστημονική ομάδα. Αυτή θα διαγνώσει τελικά την ύπαρξη ή όχι των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η διάγνωση αυτή θα στηριχθεί στη χαμηλή επίδοση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες των μαθητών, στον αποκλεισμό άλλων αιτίων γι' αυτή την επίδοση, καθώς και στην πολύ μικρή ή αμελητέα ανταπόκριση σε προγράμματα ενισχυτικής εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η εξαιρετική σημασία της κατάλληλης διδασκαλίας και της ανταπόκρισης σε αυτήν για τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών τεκμηριώθηκε από τη διεπιστημονική συνεργασία και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της σύγχρονης απεικονιστικής τεχνολογίας. Σε έρευνα των Fletcher, Simos, Papanikolaou & Denton (2004) παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με δυσκολίες, τα οποία δεν είχαν ανταποκριθεί σε διδασκαλία και έγκαιρη παρέμβαση, εμφάνιζαν διαφορετική εγκεφαλική ενεργοποίηση, παρόμοια με εκείνη που έχει καταγραφεί σε παιδιά και ενήλικους με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες. Αυτή η απεικονιστική μελέτη επιβεβαιώνει και ευρήματα άλλων ερευνών που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά τα οποία δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία έχουν διαφορετικά γνωστικά προφίλ από εκείνα που ανταποκρίνονται. Τα ευρήματα αυτά προσδίδουν εγκυρότητα και αξιοπιστία στα μοντέλα ανταπόκρισης στη διδασκαλία, στο βαθμό στον οποίο αποδεικνύουν ότι μπορούν να εντοπίσουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η ανταπόκριση στη διδασκαλία φαίνεται να είναι μία περίπλοκη διαδικασία που βασίζεται σε λιγότερο «αντικειμενικά» στοιχεία (όπως υποστηρίζεται ότι είναι τα δεδομένα που προκύπτουν από σταθμισμένες ψυχομετρικές διαδικασίες). Από την άλλη πλευρά όμως, η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών βασίζεται σε πλήθος δεδομένων, τα οποία προκύπτουν σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Η αξιολόγηση δε διαρκεί μια ώρα ή μια μέρα, αλλά συνεχίζεται για σημαντικό χρονικό διάστημα. Εκτός αυτού, η εκτίμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών βασίζεται στο σχήμα «διάγνωση- παρέμβαση», πράγμα που απλοποιεί αρκετά το βασικό μέρος της αντιμετώπισής τους που πραγματοποιείται στην παρέμβαση. Τέλος, δε χάνεται πολύτιμος χρόνος μέχρι την τεκμηρίωση της απόκλισης, αφού η αξιολόγηση και η παρέμβαση ξεκινούν από την πρώτη μέρα της σχολικής ζωής ενός μαθητή (Παντελιάδου, 2011).

Για να λειτουργήσει αξιόπιστα το συγκεκριμένο μοντέλο, απαιτούνται κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης. Τα εργαλεία αυτά πρέπει να είναι ευαίσθητα σε αλλαγές στην επίδοση των μαθητών μετά από σύντομες παρεμβάσεις, να είναι αξιόπιστα και να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε πολλά διαφορετικά χρονικά σημεία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι επίσης η ύπαρξη συγκεκριμένων, προτυποποιημένων πρωτόκολλων παρέμβασης για κάθε γνωστική περιοχή.

Τέλος, αναγκαία κρίνεται η ύπαρξη μιας οργάνωσης σε επίπεδο σχολείου η οποία να επιτρέπει την αξιόπιστη υλοποίηση του μοντέλου (Παντελιάδου, 2011).

1.8. Αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Το θέμα αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ίσως την πιο σημαντική διάσταση του όλου προβλήματος και τον τελικό στόχο όλων των προσπαθειών. Όμως η διαφοροποίηση της αιτιολογίας, των χαρακτηριστικών και του βαθμού έντασης των μαθησιακών δυσκολιών δημιουργούν προβλήματα, τόσο στη διάγνωση όσο και στην αντιμετώπισή τους. Επιπλέον, είναι φυσικό οι γονείς να έχουν μία μάλλον ιδεατή αντίληψη για το παιδί τους και είναι δύσκολο να παραδεχθούν τις μαθησιακές του δυσκολίες.

Έχουν καταγραφεί διάφορες μέθοδοι για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Μια προσεκτική μελέτη δείχνει ότι αυτές οι μέθοδοι ανανεώνονται κατά καιρούς, με την έννοια ότι σε κάθε νέα τους έκδοση εισάγονται νεωτεριστικά στοιχεία τα οποία βελτιώνουν την εφαρμογή τους. Οι συζητήσεις και οι μελέτες γι' αυτή την ανανέωση των μεθόδων δεν έχουν διακοπεί. Έτσι, το θέμα της μεθόδου εκμάθησης του γραπτού λόγου προσλαμβάνει διαστάσεις οικονομικές (οι εκδοτικοί οίκοι επενδύουν τεράστια ποσά στο «νέο» κάθε φορά προϊόν), πολιτικές (ο μαθητής πρέπει να προσαρμόζεται στις συνθήκες και όχι οι συνθήκες στο μαθητή) (Bowen & Hopson, 1987) και κατ' επέκταση κοινωνικές.

Στη χώρα μας η συζήτηση γύρω από την επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης ξεκίνησε κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960, με την αντιπαράθεση μεταξύ των οπαδών της αναλυτικοσυνθετικής και εκείνων της ολικής μεθόδου. Τα δύο άκρα εν προκειμένω υποστηρίζουν δύο αντίθετες μεταξύ τους θέσεις όσον αφορά τη βασική θεώρηση της διδασκαλίας: είτε από τα μέρη στο όλο (με έμφαση στη σύνθεση) είτε από το όλο στα μέρη (με έμφαση στην ανάλυση) (Παντελιάδου, 2011).

Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος προέκυψε από την εξέλιξη των συνθετικών μεθόδων. Σε αυτήν τα παιδιά πρώτα διδάσκονται κάποια γράμματα, κατόπιν αναλύουν λέξεις (που σχηματίζονται από αυτά τα γράμματα) σε συλλαβές και γράμματα, και στη συνέχεια τα συνθέτουν φτιάχνοντας ξανά συλλαβές και λέξεις

κατάλληλη επιλεγμένες (μέθοδος των παραδειγματικών ή πρότυπων ή αρχοειδών λέξεων).

Η συνθετική μέθοδος υιοθετήθηκε στα αναγνωστικά των τελευταίων χρόνων της περιόδου της Τουρκοκρατίας και συνέχισε να διδάσκεται έως και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Εφαρμογές αυτής της μεθόδου αποτελούν η αλφαβητική, η αλληλοδιδασκτική και η φωνητική μέθοδος. Στοιχεία της συνθετικής μεθόδου συναντάμε ακόμη και σήμερα στους πίνακες σύνθεσης συμφώνων με φωνήεντα, που δεν διαφέρουν σε τίποτε από τους πίνακες της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, η οποία αναπτύχθηκε στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. (Παντελιάδου, 2011).

Η αναλυτική- ολική μέθοδος δίδασκε στα παιδιά να αναγνωρίζουν προτάσεις, τις οποίες στη συνέχεια ανέλυαν σε λέξεις, συλλαβές και γράμματα. Κύριος εκφραστής της αναλυτικής μεθόδου ήταν η ολική μέθοδος ή μέθοδος Decroly, που στην πατρίδα μας εφαρμόστηκε κυρίως κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 και συνδυάστηκε με την εφαρμογή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Η εφαρμογή της ολικής μεθόδου δε γενικεύτηκε ποτέ, αλλά στηρίχθηκε στην πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών, αφού το βιβλίο που διένειμε το κράτος δεν ήταν σύμφωνο με τις αρχές της (Κοκκίνης & Βισβίκη-Κοκκίνη, 1961, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με τη διαδικασία που ακολουθείται, το συμπέρασμα μιας συζήτησης στην τάξη διατυπώνεται σε πρόταση, την οποία τα παιδιά διαβάζουν μηχανικά κατά τα αρχικά στάδια. Η δασκάλα γράφει την πρόταση σε χαρτόνι, και τα παιδιά τη γράφουν και μαθαίνουν να την αναγνωρίζουν οπτικά ανάμεσα σε άλλες προτάσεις.

Η συζήτηση στην ελληνική πραγματικότητα δεν ανέδειξε ως κυρίαρχο το θέμα της μεθόδου, αλλά επικεντρώθηκε στη γλώσσα αναφοράς (Κανταρτζή, 1994, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Η μεθοδολογία δε συζητήθηκε ουσιαστικά, αφού από την εμφάνιση του αναγνωστικού «με τον ήλιο» (1919) γενικεύτηκε η χρήση της αναλυτικοσυνθετικής (Βουγιούκας, 1994, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Τα βιβλία που ενέκρινε το κράτος κινούνταν προς αυτήν την κατεύθυνση, αφήνοντας μικρά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς που επιδίωκαν την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων. Τρία ήταν τα κύρια σημεία κριτικής που ασκήθηκαν εναντίον της ολικής μεθόδου. Πρώτον, τα κείμενα μέσα από τα οποία τα παιδιά έρχονταν σε επαφή με τον γραπτό λόγο

στερούνταν λογοτεχνικής αξίας και δεν καλλιεργούσαν την κριτική τους ικανότητα. Δεύτερον, το αν τα παιδιά θα μάθαιναν να διαβάζουν εξαρτάτο από το κατά πόσο η δασκάλα πίστευε σε αυτό που έκανε. Τρίτον, η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτούσε τη χρησιμοποίηση πολλών υλικών και ουσιαστικά τη δαπάνη μεγάλων χρηματικών ποσών σε περιόδους οικονομικής ύφεσης. Η κριτική που διατυπώθηκε από την αντίθετη κατεύθυνση εστιάστηκε στη συλλαβική ανάγνωση των μαθητών που διδάσκονταν με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και στην ποιότητα των κειμένων που περιλαμβάνονταν στα αλφαβητάρια.

Οι δύο «αντίπαλες» μέθοδοι συγκρίθηκαν ως προς όλες τις διαστάσεις της διδακτικής πράξης σε μια και μοναδική μελέτη που πραγματοποίησαν οι Βιγγόπουλος & Τσάκαλος (1974) στα πρότυπα δημοτικά σχολεία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας της Λαμίας. Οι δύο μέθοδοι εφαρμόστηκαν με υποδειγματικό τρόπο και τα αποτελέσματά τους ήταν παρόμοια σε όλες τις αξιολογούμενες παραμέτρους. Ωστόσο, η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος υπερεπερίσσευε, καθώς αποδείχθηκε οικονομικότερη στην εφαρμογή της.

Η συζήτηση που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια πάνω στις μεθόδους ανάγνωσης έχει αφετηρία τη φύση του γραπτού λόγου. Τα σημεία αντιπαράθεσης του παρελθόντος (συνθετική ή αναλυτική μέθοδος, ομαλές φωνητικά και συχνόχρηστες ή επιλεγμένες λέξεις, θέματα καθημερινής ζωής του παιδιού ή γνωριμία με νέα), χωρίς να έχουν επιλυθεί οριστικά, εξετάζονται από την άποψη της παιδοκεντρικής φιλοσοφίας (που φαίνεται και η επικρατούσα κοινωνική θεώρηση), συνδυάζονται με τις νέες θεωρήσεις.

Σύμφωνα με μια νέα ακραία θεώρηση, ο γραπτός λόγος είναι μία τεχνητή γλώσσα που δεν αναπτύσσεται από μόνη της, αλλά μόνο μέσα από τη διδασκαλία των μερών που τη συνθέτουν. Η θέση αυτή εκφράζεται από τη μέθοδο διδασκαλίας αντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων, η οποία υποστηρίζει τη σαφή διδασκαλία των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών μέσα από μία ποικιλία τεχνικών δραστηριοτήτων. Οι λέξεις που τα παιδιά καλούνται να χειριστούν είναι φωνητικά ομαλές, ανήκουν στο λεξιλόγιό τους, ο δε τρόπος παράθεσης τους ακολουθεί μια αυστηρή δομή, στην οποία εισάγεται κάθε φορά ένα νέο στοιχείο (Παντελιάδου, 2011).

Στο άλλο άκρο βρίσκεται η ολική προσέγγιση της γλώσσας. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με το γραπτό λόγο σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι πλούσιο σε εμπειρίες γραμματισμού, μπορούν να ανακαλύψουν την αλφαβητική αρχή μέσα από την ανάγνωση κειμένων, χωρίς να χρησιμοποιούνται τεχνικές δραστηριότητες που τα απομακρύνουν από την ουσία του γραπτού λόγου, δηλαδή από την επικοινωνία, το νόημα. (Προς αποφυγή πιθανής σύγχυσης θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η μέθοδος Decroly, η οποία έχει ονομαστεί και «ολική» - από το όλο προς τα μέρη» - , δεν εφαρμόζεται με την ολική προσέγγιση της γλώσσας ή αλλιώς «προσέγγιση του ολόκληρου», «του συνόλου της γλώσσας», η οποία υιοθετεί τη διδασκαλία σε όλες τις διαστάσεις της γραπτής έκφρασης της γλώσσας) (Παντελιάδου, 2011).

Οι δύο παραπάνω προσεγγίσεις είναι εκ διαμέτρου αντίθετες μεταξύ τους στο επίπεδο των πιο βασικών αξιωμάτων. Η αναζήτηση της χρυσής τομής οδήγησε στη σύνθεση μιας νέας θεώρησης, του ισορροπημένου γραμματισμού, όπου εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται οι δύο παραπάνω ακραίες προσεγγίσεις. Ο ισορροπημένος γραμματισμός είναι μία προσέγγιση που εφαρμόζεται σήμερα στις ΗΠΑ από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Κάθε εκπαιδευτικός συνθέτει τις θεωρητικές απόψεις εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία του με στοιχεία διαφορετικών προσεγγίσεων, έτσι ώστε να μπορεί κάθε φορά να δημιουργεί την κατάλληλη μέθοδο για να διδάξει ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Παντελιάδου, 2011).

Στη συνέχεια, θα γίνει μία αναφορά σε κάποιες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση και τη βελτίωση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας και κατά συνέπεια για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των δυσλεκτικών ατόμων.

Η μέθοδος Montessori

Η Maria Montessori βασίζει τη θεωρία της στην αρχαία ελληνική ρήση ότι δεν υπάρχει τίποτα στο νου που να μην υπήρξε πρώτα στις αισθήσεις. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμά της βασίζεται κατ' αρχάς σε συγκεκριμένες αισθητηριακές εμπειρίες και σταδιακά οδηγεί το παιδί στο αφηρημένο επίπεδο. Για τη Montessori η ανάγνωση και η γραφή είναι εξαιρετικά σημαντικές. Η ίδια θεωρούσε την ανάγνωση και τη γραφή ενιαίο ψυχικό γεγονός και γι' αυτό της

δίδασκε παράλληλα, αρχίζοντας από τη γραφή. Οι συγκεκριμένες εμπειρίες που θα οδηγήσουν το παιδί στην κατάκτηση του αφηρημένου γραπτού λόγου υλοποιούνται μέσα από προπαρασκευαστικές δραστηριότητες οι οποίες ασκούν την οπτική διάκριση, την οπτική μνήμη, την ακουστική διάκριση και την ακουστική μνήμη, την ομιλία και το λεξιλόγιο (Κουτσοβάνου, 1992).

Κυρίαρχη δραστηριότητα στις προπαρασκευαστικές ασκήσεις για τη γραφή είναι ο χειρισμός γεωμετρικών σχημάτων: τα παιδιά τοποθετούν πάνω στο χαρτί τα γεωμετρικά σχήματα, σχεδιάζουν το περίγραμμά τους και το γεμίζουν με μολύβι ή χρώμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος δίνει μεγάλη βαρύτητα στο διδακτικό υλικό. Σε επόμενο στάδιο, το εκπαιδευτικό υλικό για τη γραφή περιλαμβάνει γράμματα από χαρτί που το παιδί τοποθετεί σε διάφορες διατάξεις ή σχεδιάζει το περίγραμμά τους και χρωματίζει τον εσωτερικό τους χώρο (Montessori, 1980, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου, 2011). Τέλος, η εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης συνδυάζεται σε τρία βήματα:

Πρώτο βήμα. Η δασκάλα αφήνει το παιδί να αντιληφθεί το γράμμα με την αφή, προφέροντας συγχρόνως τον φθόγγο προκειμένου να τον αντιληφθεί ακουστικά. Στη συνέχεια του δείχνει τον τρόπο με τον οποίο θα το γράψει, εξακολουθώντας να προφέρει τον φθόγγο του, ώστε με την επανάληψη να γίνει στενότερη η σύνδεση μεταξύ οπτικής, ακουστικής και κιναισθητικής αντίληψης. Το παιδί αγγίζει συχνά το γράμμα παρακολουθώντας τη μορφή του με κλειστά μάτια, για να εδραιώσει καλύτερα στο μυαλό του την εντύπωση.

Δεύτερο βήμα. Η δασκάλα ελέγχει αν το παιδί έχει μια καθαρή «παράσταση» του γράμματος, ζητώντας του να της δώσει κάποιο γράμμα. Αν το παιδί αποτύχει, επανέρχεται στο πρώτο βήμα.

Τρίτο βήμα. Η δασκάλα δείχνει στο παιδί το κάθε γράμμα και δίνει το όνομά του. Η Montessori αρχίζει από τα φωνήεντα, αλλά εξαντλεί τη διδασκαλία τους για να περάσει στα σύμφωνα. Μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν και ένα σύμφωνο, του επιτρέπει να σχηματίσει μία συλλαβή. Όταν αυτό έχει σχηματίσει αρκετές συλλαβές, το προκαλεί να σχηματίσει λέξεις χρησιμοποιώντας χρωματιστά κινητά γράμματα τυπογραφείου, όρθιας ή πλάγιας γραφής.

Ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι ο προσδιορισμός της κατάλληλης χρονικής στιγμής κατά την οποία ο εκπαιδευτικός θα παρακινήσει το

κάθε παιδί να γράψει. Ενδείξεις της ωριμότητας του παιδιού είναι η ικανότητά του: α) να συγκρίνει της γεμάτες μορφές με το περίγραμμά τους, β) να αναγνωρίζει με κλειστά μάτια τα γράμματα από σμυριδόχαρτο και γ) να συνθέτει με βεβαιότητα μια λέξη. Κατά τη σύνθεση λέξεων η δασκάλα ενθαρρύνει και καθοδηγεί το διστακτικό παιδί, σε κάθε σταμάτημα, να ξαναγγίξει το γράμμα από σμυριδόχαρτο, ή χαρακώνει μαζί του την πλάκα. Ποτέ όμως δε διορθώνει το παιδί όσο αυτό γράφει.

Η Montessori υποστηρίζει ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με τη γραφή είναι τόσο στενή ώστε η συνείδηση των δύο λειτουργιών αποκτάται ταυτόχρονα. Μόνο πολύ αργότερα, αφού αυτές οι δύο λειτουργίες εξελιχθούν, διαχωρίζονται σε δύο διαφορετικές. Κατά τη συνύφανση των δύο παραπάνω λειτουργιών δεν είναι βέβαιο ποια από τις δύο θα υπερισχύσει, δηλαδή αν το παιδί θα αρχίσει πρώτα με την ανάγνωση ή με τη γραφή. Ορισμένα παιδιά εκδηλώνουν πρώτα τη μία λειτουργία, ενώ κάποια άλλα εκδηλώνουν πρώτα την άλλη. Αυτή άλλωστε είναι και η αξία της μεθόδου της Montessori: η ελεύθερη εκδήλωση της ατομικότητας του κάθε παιδιού (Παντελιάδου, 2011).

Η μέθοδος των Orton- Gillingham

Η προσέγγιση του Samuel Torrey Orton και της Anna Gillingham επικεντρώνεται στη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και της κωδικοποίησης (γραφής), οι οποίες συνδυάζονται επίσης με την ορθογραφία σε κάθε μάθημα. Το πρόγραμμα που προτείνουν πραγματοποιείται σε τρία μέρη:

Στο πρώτο μέρος του προγράμματος ο μαθητής, που ήδη γνωρίζει τα γράμματα του αλφαβήτου, μαθαίνει να βρίσκει τη σωστή αντιστοιχία μεταξύ των γραφημάτων και των φωνημάτων. Η δασκάλα παρουσιάζει κάθε γράφημα σε τρεις κάρτες, τις οποίες ο μαθητής πρέπει να διαβάσει με δύο τρόπους: οπτικά και ακουστικά. Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής βλέπει την κάρτα και προφέρει το κατάλληλο φώνημα. Εάν δεν απαντήσει σωστά, ψηλαφίζει το γράμμα. Η κίνηση αυτή παρέχει το ερέθισμα για να δοθεί η σωστή απάντηση. Αν δεν τα καταφέρει και πάλι, απαντά η δασκάλα και ο μαθητής γράφει το γράμμα στο τετράδιό του προφέροντας σωστά το φώνημα. Στη δεύτερη περίπτωση η δασκάλα λέει το φώνημα και ο μαθητής της δίνει το αντίστοιχο γράμμα. Η απάντηση πρέπει να δίνεται με βεβαιότητα και δεν επιτρέπεται στον μαθητή να μαντεύει. Όταν ο

μαθητής δεν μπορεί να απαντήσει ή απαντά λάθος, η δασκάλα του δείχνει τη σωστή κάρτα και του ζητά να γράψει τον φθόγγο στο τετράδιό του, ενώ του τον διαβάζει. Στη συνέχεια τοποθετεί τις κάρτες που ο μαθητής γνωρίζει σε μία στήλη και παρουσιάζει νέα φωνήματα (Παντελιάδου, 2011).

Για τον καλύτερο σχεδιασμό του μαθήματος, η δασκάλα χρειάζεται να γνωρίζει τα αδύνατα και τα δυνατά σημεία της γλωσσικής επίγνωσης του μαθητή, που περιλαμβάνουν την ακουστική περιγραφή, τη διαδοχική μνήμη, τη σύνθεση και τον διαχωρισμό γραμμάτων, την κατάταξη και την οπτική περιγραφή και μνήμη.

Στο δεύτερο μέρος ο μαθητής έρχεται σε επαφή με τα λιγότερα κοινά γράμματα και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες τους. Αρχίζει επίσης, να μαθαίνει τις πιο γνωστές καταλήξεις και προθέματα. Οι δραστηριότητες που εκτελούνται σε αυτό το μέρος είναι κατά σειρά: η διάκριση φωνημάτων, η σύνθεση τους, η παρουσίαση νέων γραμμάτων και η ανάγνωση λέξεων.

Ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός να διαχωρίζει τους φθόγγους και τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται μια λέξη και να μπορεί να τα συνθέτει για να φτιάξει μια ολοκληρωμένη λέξη. Σε αυτό το στάδιο η παρουσίαση του νέου γράμματος γίνεται με την επίδειξη μιας κάρτας, στην οποία είναι τυπωμένο το γράμμα και με τη χρήση μιας λέξης- κλειδί (συνήθως ενός συχνόχρηστου ουσιαστικού). Το γράμμα γράφεται στο τετράδιό του μαθητή ή σε ένα χαρτί και εκείνος το ψηλαφίζει με το δάχτυλό του αρκετές φορές και το διαβάζει. Έπειτα γράφει το γράμμα στο τετράδιό του κοιτάζοντάς το. Στο τέλος το γράφει από μνήμης, ενώ συγχρόνως το διαβάζει αρκετές φορές. Για την ανάγνωση χρησιμοποιούνται λέξεις και φράσεις από το βασικό λεξιλόγιο κάθε τάξης, καθώς και άγνωστες λέξεις.

Στο τρίτο μέρος υπαγορεύονται οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις με βάση το γράμμα που παρουσιάστηκε πρόσφατα. Οι μαθητές πρέπει να επαναλάβουν προφορικά κάθε λέξη, φράση, ή πρόταση προτού τις γράψουν. Καθώς μαθαίνουν όλο και περισσότερα καινούρια γράμματα, πρέπει να ενθαρρύνονται να γράψουν προτάσεις, παραγράφους και μικρές ιστορίες.

Στο τέλος των περισσότερων μαθημάτων προτείνεται η ανάγνωση κειμένων από βιβλία ή περιοδικά. Το κείμενο πρέπει να έχει ετοιμαστεί από τη δασκάλα προκειμένου να είναι αντίστοιχο των δυνατοτήτων του μαθητή, ενώ είναι

απαραίτητο να έχουν απαλειφθεί τα δύσκολα σημεία και λέξεις. Συστήνεται στα παιδιά να χρησιμοποιούν το δάχτυλό τους ή το μολύβι τους για να δείχνουν τι διαβάζουν. Εναλλακτικά, τα παιδιά αφήνονται να διαβάσουν σιωπηρά μια ή δύο παραγράφους και στη συνέχεια απαντούν σε ερωτήσεις ανάλογες του επιπέδου τους, σχετικά με τους χαρακτήρες και την πλοκή αυτών που διάβασαν. Η εφαρμογή του προγράμματος σε μεγαλύτερα παιδιά απαιτεί την ανάλογη προσαρμογή του (Παντελιάδου, 2011).

«Η Ανάκτηση Ανάγνωσης»

Η «Ανάκτηση Ανάγνωσης» της Marie Clay απευθύνεται σε παιδιά τα οποία έχουν ήδη διδαχθεί ανάγνωση και γραφή για ένα χρόνο, αλλά εξακολουθούν να παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλές επιδόσεις. Η Clay θεωρεί ότι όλοι οι αναγνώστες – από τα παιδιά ηλικίας πέντε ετών έως τους έμπειρους-χρησιμοποιούν πληροφορίες (βοήθειες) από διάφορες πηγές, οι οποίες είναι σημασιολογικές (νόημα κειμένου), συντακτικές (δομή πρότασης), οπτικές (γραφήματα, ορθογραφία, σχήμα και δομή) και φωνολογικές (ήχοι του προφορικού λόγου). Βασικός σκοπός του προγράμματος «Ανάκτηση Ανάγνωσης» είναι να αποκτήσει το παιδί τις στρατηγικές -νοητικές ενέργειες που θα το βοηθήσουν στην πρόσληψη αυτών των μηνυμάτων του κειμένου και στην αποτελεσματική οργάνωσή τους. Έτσι, αν η διδασκαλία επικεντρωθεί μόνο στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (π.χ. εκμάθηση γραφοφωνημικών αντιστοιχιών ή λέξεων μέσα από εικόνες) και όχι στην εκμάθηση στρατηγικών, τότε η ανάκτηση καθυστερεί χρονικά.

Η βασική άποψη της Clay είναι ότι οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες και τα ορθογραφικά μοτίβα μαθαίνονται μόνο μέσα από την ανάγνωση, και ειδικότερα από τη γραφή κειμένων με νόημα (Clay & Cazden, 1990), με αποτέλεσμα η ανάκτηση της ανάγνωσης να επιτυγχάνεται μόνο από αυθεντικά κείμενα.

Μια τυπική καθημερινή διδασκαλία αρχίζει με την επανάληψη της ανάγνωσης βιβλίων που είναι γνωστά στο παιδί, συμπεριλαμβανομένου του βιβλίου της προηγούμενης μέρας, παράλληλα με την αναγνώριση γραμμάτων. Ακολουθεί η γραφή μιας ιστορίας από το παιδί, η φωνημική ανάλυση των λέξεων και το

κόψιμο και η επανασύνθεση της ιστορίας. Τέλος, εισάγεται ένα νέο βιβλίο, το οποίο το παιδί προσπαθεί να διαβάσει.

Το πρόγραμμα «Ανάκτηση Ανάγνωσης» χωρίζεται σε δεκαέξι ενότητες-κεφάλαια, τα οποία διδάσκονται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού. Συνοπτικά, οι δραστηριότητες της Clay (1991,1998, όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου) αφορούν τις ακόλουθες ενότητες:

Κατευθύνσεις: Το παιδί κατακτά τους κανόνες των συμβατικών κατευθύνσεων του γραπτού λόγου (από πάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά), οι οποίοι, αν και φαίνονται απλοί, είναι αρκετά σύνθετοι για τον αρχάριο αναγνώστη.

Ακολουθίες. Το παιδί εξασκείται σε ακολουθίες και σειροθετήσεις αντικειμένων, ώστε να εστιάζει την προσοχή του στη διαδοχή λέξεων και φωνημάτων.

Χώρος. Το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί το χώρο του χαρτιού και συνειδητοποιεί τη σχέση του μεγέθους των γραμμάτων με τις λέξεις.

Προσοχή στη γραφή. Το παιδί μαθαίνει πώς να προσέχει τις λεπτομέρειες του γραπτού λόγου ακολουθώντας τους κανόνες κατευθύνσεων, διαδοχής γραμμάτων και σειράς λέξεων μέσα από την ανάγνωση βιβλίων. Επιπλέον, μέσα από διάφορες δραστηριότητες «ξεκαθαρίζει» τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες που συγχέει και δημιουργεί το Αλφαβητάρι, ένα βιβλίο το οποίο για κάθε γράμμα του αλφαβήτου περιέχει ένα θέμα που ξεκινά με αυτό το φώνημα.

Γραφή ιστοριών. Το παιδί παράγει νέες ιδέες, συνθέτει μηνύματα, αναζητά τρόπους καταγραφής, παρακολουθεί την παραγωγή τους και διαβάζει αυτά που έγραψε.

Αναγνώριση της φωνημικής δομής. Το παιδί εξασκείται στην αντίληψη της διαδοχής των φωνημάτων μιας λέξης και στη γραπτή απόδοση αυτής της διαδοχής.

«Συναρμολόγηση» προτάσεων. Το παιδί αναλύει, μια πρόταση που δημιούργησε το ίδιο, σε φράσεις λέξεις, καταλήξεις, ή μικρότερα μέρη της λέξης (ανάλογα με το επίπεδο και τον στόχο της διδασκαλίας), και στη συνέχεια την επανασυνθέτει.

Ανάγνωση βιβλίων. Το παιδί διαβάζει βιβλία ή δικές του προτάσεις (η ανάγνωση γίνεται πάντοτε σε επίπεδο κειμένου και όχι λέξεων).

Διδασκαλία στρατηγικών. Ενθαρρύνονται οι συμπεριφορές με τις οποίες οι «φτωχοί» αναγνώστες γίνονται πιο ενεργητικοί στη αναζήτηση βοηθειών-νύξεων, προβλέποντας και ελέγχοντας πιθανές αντιδράσεις (πχ. αυτοπαρακολούθηση της ανάγνωσης και της γραφής, αυτοδιόρθωση κ.ά.).

Σύνδεση της ακολουθίας ήχων με την ακολουθία γραμμάτων. Καλλιεργείται η σύνδεση προφορικού- γραπτού λόγου μέσα από τη σύνθεση και ανάλυση λέξεων που το παιδί γράφει ή διαβάζει, και ενισχύεται η συνείδηση ότι «όσα γνωρίζουμε στη γραφή μπορούμε να τα εφαρμόσουμε και στην ανάγνωση και το αντίστροφο».

Απομόνωση λέξεων στην ανάγνωση. Το παιδί απομονώνει μια λέξη και μαθαίνει να τη διαβάζει συνδέοντάς την με άλλες λέξεις που ήδη γνωρίζει.

Δημιουργία φράσεων. Η δασκάλα ενθαρρύνει τη γρήγορη και φυσική ροή της ανάγνωσης, παρουσιάζοντας από ένα κείμενο ή πρόταση μόνο ένα μέρος ή μόνο μία φράση που το παιδί μπορεί να διαβάσει μεμιάς, και σταδιακά εξασκεί και το παιδί στο ρυθμό της οπτικής «σάρωσης».

Διδασκαλία προβλήματος ακολουθίας. Εξασκείται η αντίληψη της (από αριστερά προς τα δεξιά) ακολουθίας του γραπτού λόγου με τη χρήση масκών που επιτρέπουν τον έλεγχο σε περιορισμένο μέρος του κειμένου (γράμμα, λέξη, πρόταση).

Δεξιότητες που παρεμποδίζουν τη μάθηση. Το παιδί κατά την ανάγνωσή του καθοδηγείται από τη δασκάλα να χρησιμοποιεί πληροφορίες (βοήθειες) από «παραμελημένες» γι' αυτό περιοχές, επιβεβαιώνοντας παράλληλα το σωστό αποτέλεσμα στο οποίο καταλήγει, ώστε να αποκτήσει ευελιξία στη χρήση στρατηγικών.

Αντιμετώπιση της δύσκολης ανάκλησης. Το παιδί δέχεται την καθοδήγηση της δασκάλας προκειμένου να αναπτύξει στρατηγικές για τη μνήμη ή ανάκληση μιας συγκεκριμένης συσχέτισης (π.χ. σύνδεση γραφοφωνημικής αντιστοιχίας με συγκεκριμένο αντικείμενο).

Επιτάχυνση του αργού ρυθμού των παιδιών. Το υλικό τροποποιείται ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας του, ώστε ο ρυθμός προόδου της αναγνωστικής συμπεριφοράς του παιδιού να «ξεμπλοκάρεται» και να επιταχύνεται.

Το πρόγραμμα της Clay για την ανάκτηση της ανάγνωσης εφαρμόζεται σε ημερήσια ατομικά μαθήματα για διάστημα δεκαπέντε εβδομάδων. Με αυτό τα περισσότερα παιδιά φτάνουν στο μέσο όρο των επιδόσεων που αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Το πλεονέκτημα της μεθόδου δεν είναι μόνο η σύντομη διάρκειά της, αλλά και η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση της ανάγνωσης και της γραφής των παιδιών και όταν αυτά θα έχουν πλέον ολοκληρώσει το πρόγραμμα (Παντελιάδου, 2011).

«Η Αναγνωστική Επιτυχία»

Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» (Reading Success) διαμορφώθηκε σταδιακά με βάση τις εργασίες των Lovitt & Hansen το 1976. Βασική θέση της φιλοσοφίας του συγκεκριμένου προγράμματος είναι ότι προκειμένου να βελτιώσει κανείς τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανάγνωση και τη γραφή, πρέπει να εξασκηθεί στην αποκωδικοποίηση, στην ευχερή ανάγνωση, στην κατανόηση γραπτού κειμένου και στην αρχική και βασική γραπτή γλώσσα (Lorna, 1997).

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με επιτυχία σε «φτωχούς» αναγνώστες που αντιμετώπιζαν προβλήματα στις παραπάνω δεξιότητες, ανεξάρτητα από τις αιτίες προέλευσής τους (π.χ. νοητική καθυστέρηση, Μαθησιακές Δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές κ.λπ.). Θεμελιώδης αρχή του προγράμματος είναι η προσέγγιση της άμεσης διδασκαλίας για την εκμάθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, η οποία στηρίζεται στα αποτελέσματα πολλών ερευνών που συνηγορούν υπέρ της χρήσης τους. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα προβαίνει στην καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών στη διδασκόμενη ύλη και στην κατάλληλη προσαρμογή της διδασκαλίας ανάλογα με τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης, ενώ παράλληλα στηρίζεται στις βασικές αρχές της θετικής ενίσχυσης και στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011).

Η διδασκαλία του βασικού μαθήματος ανάγνωσης του προγράμματος αναπτύσσεται γύρω από τέσσερις άξονες που αφορούν την αποκωδικοποίηση. Αυτοί οι άξονες είναι: η τεχνική εξάσκησης στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, η

τεχνική διόρθωσης λαθών αποκωδικοποίησης, η τεχνική εξάσκησης στην οπτική αναγνώριση λέξεων και η τεχνική ανάγνωσης πολυσύλλαβων λέξεων.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα, οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και τις τρεις τεχνικές αποκωδικοποίησης, δηλαδή τη φωνημική ανάλυση, την ανάλυση σε μέρη και την οπτική αναγνώριση λέξεων. Η διδασκαλία μιας μόνο τεχνικής περιορίζει το ρεπερτόριο των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και ουσιαστικά έχει ως αποτέλεσμα να υπερτερούν οι μαθητές έναντι κάθε αναγνώστη που μπορεί να χειρίζεται και τις τρεις αυτές τεχνικές ανάλογα με την περίπτωση.

Οι μαθητές που έχουν σοβαρά προβλήματα στην αποκωδικοποίηση λέξεων εξασκούνται στη γραφοφωνημική αντιστοιχία προτού διαβάσουν μια πρόταση ή παράγραφο ή ένα εκτενέστερο κείμενο. Έμφαση δίνεται επίσης στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, εφόσον αποτελεί δεξιότητα πρωταρχικής σημασίας για την αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων και αναπτύσσεται τόσο στους αρχάριους αναγνώστες όσο και σε αυτούς με αναγνωστικές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011). Το πρόγραμμα «Αναγνωστική Επιτυχία» εξακολουθεί να εφαρμόζεται και να βελτιώνεται με τροποποιήσεις από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 έως σήμερα.

Όσον αφορά την ορθογραφία, στις πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις εμπλέκονται οπτικές, ακουστικές και κινητικές δεξιότητες. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις, το παιδί θα πρέπει να είναι ικανό να αναγνωρίσει γράμματα οπτικά και ακουστικά, και να τα διακρίνει. Πρέπει επίσης να έχει κινητικό έλεγχο για να γράψει τη λέξη.

Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση VAKT της Fernald (1943) επικεντρώνεται στην ξεκάθαρη πρόσληψη της μορφής της λέξης, στην ανάπτυξη μιας επαρκούς εικόνας της και στην εδραίωση της συνήθειας μέσα από την επαναλαμβανόμενη γραφή της λέξης, έτσι ώστε το κινητικό μοτίβο να γίνει αυτόματο. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: Πρώτον, η δασκάλα γράφει και διαβάζει τη λέξη. Δεύτερον, ο μαθητής ιχνηλατεί τη λέξη στον αέρα, ενώ τη λέει. Γράφει τη λέξη σε χαρτί και τρίτον, ο μαθητής ξαναγράφει από μνήμης τη λέξη. Αν αυτή είναι σωστή, μπαίνει στο «κουτί των λέξεων». Αλλιώς η διαδικασία επαναλαμβάνεται από την αρχή (Παντελιάδου, 2011).

Η μέθοδος Horn επιδιώκει την πρόοδο του μαθητή μέσω της ανάκλησης, της προφοράς, της οπτικοποίησης και της διόρθωσης της ανάγνωσης. Αν ο μαθητής δυσκολευτεί κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας, θα κληθεί να την επαναλάβει μέχρις ότου να μην ξανακάνει πια λάθος.

Στην κατηγορία των πολυαισθητηριακών μεθόδων ανήκουν και οι εικονογραφικές μέθοδοι, στις οποίες η ορθογραφία των λέξεων μαθαίνεται με τη βοήθεια «εικονογραφημάτων». Ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει από πριν τις λέξεις που θα διδαχθούν, όπως και τις εικόνες που θα τις αντιπροσωπεύουν. Προηγείται συζήτηση με τους μαθητές γύρω από τη σημασία της λέξης και αποφασίζεται ποια περίπου θα είναι η εικόνα. Η συζήτηση βεβαίως είναι κατευθυνόμενη, αφού η δασκάλα έχει προεπιλέξει την εικόνα. Στην αρχή ζωγραφίζεται στον πίνακα ένα σκίτσο που έχει σχέση με τη σημασία της λέξης, η οποία γράφεται πάνω από αυτό. Σκοπός της όλης διαδικασίας είναι να δημιουργηθεί ισχυρή μνημονική σύνδεση μεταξύ της εικόνας και της μορφής της λέξης (Παντελιάδου, 2011). Η εικόνα ζωγραφίζεται στο τετράδιο και περιγράφεται εν συντομία- και ως σημασία και ως μορφή της λέξης.

Όσον αφορά τη φωνολογική επίγνωση οι δραστηριότητες που την καλλιεργούν επικεντρώνονται στην αναγνώριση, την ανάλυση και τη σύνθεση φωνημάτων και συλλαβών. Με βάση τις δέκα κατηγορίες των δεξιοτήτων που καλλιεργούν τη φωνημική επίγνωση, οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης μπορούν να αναπτυχθούν σε ορισμένους άξονες οι οποίοι είναι: η ανάλυση, η σύνθεση, η ομοιοκαταληξία, η διάκριση θέσης (πρώτη, τελευταία, ενδιάμεση), η αφαίρεση, η πρόσθεση, η αντιστροφή και η αντικατάσταση (Παντελιάδου, 2011).

Η καλύτερη μέθοδος άσκησης του μεταγλωσσικού επιπέδου επίγνωσης της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου είναι τα τεστ εκείνα που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει και να αρθρώνει τα φωνολογικά τμήματα της λέξης, κυρίως στο επίπεδο του φωνήματος ή και με μια ευρύτερη θεώρηση στο επίπεδο της συλλαβής. Τα κυριότερα τεστ που χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίζει, να απομονώνει, να χειρίζεται, να συνθέτει και να αρθρώνει τα στοιχεία της φωνολογικής δομής του προφορικού λόγου, στο επίπεδο της συλλαβής ή του φωνήματος είναι τα εξής: α) Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής

κατάτμησης, β) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης, γ) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής και δ) το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής. Στη συνέχεια θα γίνει μία σύντομη περιγραφή των τεσσάρων αυτών τεστ (Πόρποδας, 2002).

A. Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης

Με το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάτμησης παρουσιάζεται προφορικά στο παιδί μία λέξη και του ζητείται να τη χωρίσει σε συλλαβικά τμήματα (αν πρόκειται για τεστ συλλαβικής επίγνωσης) ή σε φωνημικά τμήματα (αν πρόκειται για τεστ φωνημικής επίγνωσης), τα οποία πρέπει να προφέρει σε διαδοχική σειρά.

Το τεστ κατάτμησης αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από την Liberman στα Εργαστήρια Haskins των Η.Π.Α. (Liberman, Shankweiler, William & Carter, 1974) και έκτοτε έχει χρησιμοποιηθεί με πολλές παραλλαγές. Για παράδειγμα, μερικοί ερευνητές ζητούσαν από τα παιδιά να αναπαριστούν ή και να αντιστοιχίζουν τα φωνολογικά τμήματα (συλλαβές ή φωνήματα) της λέξης με ελαφρά χτυπήματα π.χ. του μολυβιού πάνω στο τραπέζι (Πόρποδας, 2002). Σε άλλες περιπτώσεις, οι ερευνητές, μετά την κάθε απάντηση του παιδιού, έδιναν οι ίδιοι (ως ένα είδος ανατροφοδότησης) τη σωστή απάντηση (Liberman & συνεργάτες, 1974), ενώ άλλοι ερευνητές αντί για λέξεις έχουν χρησιμοποιήσει ψευδολέξεις (Πόρποδας, 2002).

B. Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης συμβαίνει το αντίθετο απ' ό,τι στο τεστ κατάτμησης. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής εκφωνεί στο παιδί τα φωνολογικά τμήματα (συλλαβές ή φωνήματα ανάλογα με το είδος του τεστ) σε διαδοχική σειρά και με ρυθμό ενός δομικού στοιχείου ανά δευτερόλεπτο. (Για λόγους αντικειμενικότητας στην εξέταση, προτιμάται η εκ των προτέρων ηχογράφηση του υλικού του τεστ και η χορήγηση του τεστ μέσω του μαγνητοφώνου). Το παιδί, ακούγοντας αυτά τα στοιχεία, καλείται να τα συνθέσει και να αναφέρει τη λέξη που σχηματίζεται (Πόρποδας, 2002).

Γ. Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής παρουσιάζεται μία προφορική λέξη στο παιδί και του ζητείται να αναφέρει το τμήμα της λέξης που θα μείνει αν

αφαιρεθεί μία συλλαβή (για την περίπτωση του τεστ συλλαβικής απαλοιφής) ή ένα φώνημα (για την περίπτωση του τεστ φωνημικής απαλοιφής). Η θέση του τμήματος της λέξης που αφαιρείται μπορεί να διαφέρει και να είναι το αρχικό, το μεσαίο ή το τελικό τμήμα της λέξης.

Δ. Το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής

Στο τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής εκφωνείται στο παιδί μία λέξη και του ζητείται να προφέρει τη λέξη αντίστροφα, δηλαδή από το τελικό προς το αρχικό φώνημα.

Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης δεν επικεντρώνονται στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας μας και στο σημασιολογικό επίπεδο των λέξεων, μιας και το παιδί καλείται να χειριστεί φωνήματα ή συλλαβές που δεν έχουν νόημα. Αυτή η υπέρβαση το δυσκολεύει και συχνά οι δραστηριότητες για την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης μοιάζουν να είναι αποκομμένες από τις θεματικές ενότητες που ενδιαφέρουν τους μαθητές ή εμπεριέχονται στα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονται στο σχολείο (Παντελιάδου, 2011).

Οι δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών δεν πρέπει να περιορίζονται σε ασκήσεις όμοιες με αυτές που χρησιμοποιούμε στα πρωτόκολλα αξιολόγησης της φωνολογικής επίγνωσης. Καλό είναι οι δραστηριότητες αυτές να παρουσιάζονται ως επέκταση μιας θεματικής ενότητας, την οποία προηγουμένως έχουμε εισαγάγει στα παιδιά.

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι φανερό ότι η εγρήγορση του εκπαιδευτικού, συνδυαζόμενη με τη σωστή αξιολόγηση της μάθησης της ανάγνωσης, είναι δυνατόν να είναι καθοριστικής σημασίας για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Επομένως, αν η αξιολόγηση της ανάγνωσης αρχίζει από τους πρώτους μήνες της φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, είναι σίγουρο ότι θα επισημανθεί αυτή η αδυναμία με τη μάθηση της ανάγνωσης και, συνεπώς, θα μπορέσει να αρχίσει η συστηματικότερη παρακολούθησή της παράλληλα με την αντιμετώπισή της.

1.9. Μύθοι και πραγματικότητα για τη δυσλεξία

Υπάρχουν πολλοί μύθοι που αφορούν τη δυσλεξία, οι οποίοι έχουν προκύψει στη διάρκεια των περιόδων ανάπτυξης του χώρου. Είναι συνήθως αποτελέσματα ελλιπούς ενημέρωσης ζητημάτων που σχετίζονται με την αιτιολογία και την προσπάθεια σαφούς ορισμού. Σε πολλές περιπτώσεις έχουν εμποδίσει τη λήψη εκπαιδευτικών μέτρων αντιμετώπισης, έχουν προκαλέσει αρκετό προσωπικό «πόννο» στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις οικογένειές τους και συχνά έχουν οδηγήσει σε παρανοήσεις και σύγχυση όλους τους ενδιαφερόμενους συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου, 2000).

Μία συνέπεια αυτό του σκεπτικισμού είναι ο αριθμός των ιστοσελίδων και των διαδικτυακών πηγών που υπάρχουν για να βοηθήσουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και κάθε ενδιαφερόμενο που ζητά διευκρινίσεις για τα γεγονότα που συνδέονται με τη δυσλεξία. Η επίμονη ύπαρξη αυτών των διαδικτυακών πηγών ενημέρωσης οφείλεται στην άγνοια σχετικά με τη δυσλεξία, η οποία σε σχέση με άλλες μαθησιακές δυσκολίες δείχνει να είναι ένα θέμα που μάλλον βρίσκεται ακόμη υπό τη διαδικασία έρευνας (Furnham, 2013).

Μερικοί από τους μύθους που επικρατούν για τη δυσλεξία (<http://www.dys-add.com/dyslexia.html#anchorMyth> και <http://www.dyslexics.org.uk>) καθώς και ποια είναι η πραγματικότητα σχετικά με αυτούς είναι οι εξής:

Μύθος: Η δυσλεξία είναι ένας μύθος

Πραγματικότητα: Η δυσλεξία είναι μία από τις πιο ερευνημένες και τεκμηριωμένες δυσκολίες μάθησης που θα επηρεάσουν τα παιδιά. Πάνω από 30 χρόνια ανεξάρτητης, επιστημονικής, αναπαραγόμενης, δημοσιευμένης έρευνας υπάρχουν για τη δυσλεξία – όπου μεγάλο μέρος αυτής (της έρευνας) πραγματοποιείται από τα Εθνικά Ινστιτούτα Υγείας.

Μύθος: Η νοημοσύνη και η ικανότητα ανάγνωσης σχετίζονται. Έτσι, αν κάποιος δε διαβάσει καλά, δεν μπορεί να είναι πολύ έξυπνος. Σχετικός μύθος: Τα χαρισματικά παιδιά δεν μπορεί να είναι δυσλεκτικά ή να έχουν μία μαθησιακή δυσκολία.

Πραγματικότητα: Η δυσλεξία δεν έχει σχέση με το IQ. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί κάποιος να έχει ένα πολύ υψηλό IQ και να είναι δυσλεκτικός, ένα μέσο δείκτη

νοημοσύνης και να είναι δυσλεκτικός και μπορεί να έχει ένα χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και να είναι δυσλεκτικός. Πολλοί άνθρωποι με δυσλεξία είναι πολύ έξυπνοι και επιτυγχάνουν εκπληκτικά πράγματα ως ενήλικες.

Μύθος: Η δυσλεξία μπορεί να θεραπευτεί ή να βοηθηθεί με τεχνικές, όπως γυαλιά με ειδικούς φακούς, οπτικές ασκήσεις και ακουστικά βοηθήματα.

Πραγματικότητα: Καμία από αυτές τις θεραπείες δεν έχει βρεθεί ότι είναι αποτελεσματική βασιζόμενη σε επιστημονικά στοιχεία. Οι δυσλεκτικοί χρειάζονται σαφή και συστηματική διδασκαλία στη φωνολογική επίγνωση, τα φωνήματα, τους κανόνες και τα πρότυπα ορθογραφίας. Επιπρόσθετα, μπορεί να έχουν ανάγκη τη διδασκαλία στρατηγικών που αφορούν το λεξιλόγιο, την κατανόηση και τη γραφή, καθώς επίσης και τη λεκτική έκφραση και την ανάκτηση λέξης.

Μύθος: Αυτοί οι οποίοι έχουν επιστημονικά διαγνωστεί ως έχοντες δυσλεξία, χρειάζονται ένα ιδιαίτερο είδος διδασκαλίας της γλώσσας, το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό που κρίνεται κατάλληλο για όσους είναι αναγνώστες με άλλες δυσκολίες.

Πραγματικότητα: Παιδιά που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία και παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση για άλλους λόγους, διδάσκονται πώς να διαβάζουν ακριβώς με τον ίδιο τρόπο.

Μύθος: Οι δυσλεκτικοί δεν κάνουν μόνο λάθη ανάγνωσης και ορθογραφίας· χρησιμοποιούνται άλλα σημάδια για την αναγνώριση της δυσλεξίας, όπως η αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα αλληλουχίας και ελλείμματα ταχείας κατονομασίας (έλλειψη ικανότητας για να κατονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να κάνουν λάθη σε αυτά).

Πραγματικότητα: Αυτά τα σημάδια δε βασίζονται σε δεδομένα που είναι άμεσα μετρήσιμα ή επιδέχονται πειραματική επαλήθευση. Δεν υπάρχουν σημάδια που να δείχνουν αδεξιότητα, ασυνεπή προτίμηση του χεριού και κακή μνήμη. Αυτά βρίσκονται συνήθως σε άτομα χωρίς δυσκολίες ανάγνωσης, και σε φτωχούς αναγνώστες οι οποίοι δε θεωρούνται δυσλεκτικοί. Η δυσλεξία έχει συνδεθεί λανθασμένα με την αριστεροχειρία, τα ελλείμματα ισορροπίας, την επιμονή των

αντανακλαστικών του παιδιού, οπτικές αντιληπτικές ανωμαλίες και διατροφικές ελλείψεις (Snowling, 2000). Το γεγονός ότι η αυτόματη ταχεία κατονομασία χρησιμοποιεί ψηφία και γράμματα για να προβλέψει την ανάγνωση πολύ καλύτερα από ότι κάνει η αυτόματη ταχεία κατονομασία των χρωμάτων και των αντικειμένων, σημαίνει ότι η ταχύτητα ονοματοδοσίας δεν είναι αυτή καθαυτή ένας παράγοντας στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Μύθος: Η δυσλεξία είναι ένα οπτικό πρόβλημα. Οι δυσλεκτικοί βλέπουν λέξεις αντίστροφα και τα γράμματα ανεστραμμένα.

Πραγματικότητα: Η δυσλεξία συχνά πιστεύεται ότι είναι το αποτέλεσμα της κακής οπτικής αντίληψης (Allington, 1982). Επειδή η ανάγνωση για τα περισσότερα άτομα περιλαμβάνει οπτικές λεπτομέρειες, συχνά θεωρείται ότι τα δυσλεκτικά άτομα έχουν κακή οπτική διάκριση, στην οποία τα γράμματα εμφανίζονται αντίστροφα και τα γράμματα ανεστραμμένα. Αυτή η παρανόηση είναι από τις πιο κοινές που αφορούν τη δυσλεξία. Αν και μερικά άτομα με δυσλεξία κάνουν αναφορά για προβλήματα όρασης, ωστόσο δεν υπάρχει ισχυρή απόδειξη σύνδεσης της με τη δυσλεξία (Washburn & al, 2013).

Μύθος: Η έλλειψη αναγνωστικής και φωνολογικής ικανότητας των δυσλεκτικών αντισταθμίζεται με το να είναι χαρισματικοί στην καλλιτεχνική/οπτικοχωρική σφαίρα.

Πραγματικότητα: Ο Martin Turner, πρώην επικεφαλής της ψυχολογίας στη Dyslexia Action θεωρούσε ότι ήταν μία «παρωδία» να μιλήσουμε για τη δυσλεξία ως μπόνους, όταν αυτή προκάλεσε τόσα δεινά. Αυτός είπε ότι «είναι ένας μύθος ότι υπάρχουν αντισταθμιστικά δώρα. Οι δυσλεκτικοί δεν είναι πιο δημιουργικοί στις εικαστικές τέχνες, αλλά είναι πιο αγχώδεις». Ο δόκτωρ Rice και ο καθηγητής Brooks κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα: « Η πεποίθηση ότι η δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης δεν είναι μία εντελώς τραγική δια βίου κατάσταση, αλλά συχνά συνοδεύεται από μεγάλα ταλέντα μπορεί να φαίνεται ελκυστική. Ωστόσο η συστηματική έρευνα έδειξε ελάχιστη ή και καμία υποστήριξη για αυτό» (Rise & Brooks, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.1. Αντίληψη: εννοιολογικός προσδιορισμός

Με τον όρο αντίληψη (στην αγγλική γλώσσα perception) εννοούμε τη διαδικασία με την οποία οι οργανισμοί ερμηνεύουν και οργανώνουν τις αισθήσεις για να παράγουν μία σημαντική ερμηνεία του κόσμου (Lindsay & Norman, 1977). Ο όρος στην αγγλική γλώσσα προέρχεται από το λατινικό ρήμα *perceptio* που σημαίνει «κατακτώ με το νου ή τις αισθήσεις μου». Με άλλα λόγια ένα άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μία κατάσταση ή ερέθισμα. Το πρόσωπο ερμηνεύει το ερέθισμα σε κάτι ουσιαστικό γι' αυτόν ή αυτήν με βάση προηγούμενες εμπειρίες. Ωστόσο το τι ένα άτομο ερμηνεύει ή αντιλαμβάνεται ίσως διαφέρει ουσιαστικά από την πραγματικότητα.

Οι αισθήσεις είναι εκείνες που δημιουργούν την εικόνα που έχει το άτομο για την εξωτερική πραγματικότητα, μέσω της διαδικασίας της αντίληψης. Η αντίληψη διαμορφώνεται από ορισμένους παράγοντες, όπως είναι το ερέθισμα που διεγείρει τα αισθητήρια όργανα, η κατάσταση του εγκεφάλου και η εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει η οπτική αντίληψη και η αντίληψη που σχετίζεται με τα συναισθήματα. Η οπτική αντίληψη είναι η οπτική εμπειρία, που σχετίζεται με την αίσθηση της όρασης. Η αντίληψη που σχετίζεται με τα συναισθήματα αφορά την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου, στην οποία επιδρούν παράγοντες, όπως η χαρά, η λύπη και η στενοχώρια. Τα συναισθήματα αυτά η ψυχή είναι ικανή να τα αντιλαμβάνεται όπως θέλει, επιδρώντας έτσι σημαντικά στη διαμόρφωση της εσωτερικής κατάστασης του ατόμου και της αντίληψής του για τον κόσμο (Λυκίδη, 2012).

Το άτομο μέσω της αντίληψης έχει μια εικόνα για τα αντικείμενα και τους γύρω του. Τα αισθητήρια όργανα σε πρώτη φάση ικανοποιούν την οπτική του αντίληψη. Τα συναισθήματα, από την άλλη, ικανοποιούν την προσωπική του αντίληψη. Συγκεκριμένα για αυτήν αναφέρουμε ότι «δύο χαρακτηριστικές πλευρές της προσωπικής μας αντίληψης για τον κόσμο είναι η γνώση του εαυτού μας και η γνώση μας των άλλων ανθρώπων». Σχετικά με τον εαυτό μας, η εικόνα που φτιάχνουμε για εκείνον καθορίζει την ίδια μας τη συμπεριφορά στο μέλλον,

καθώς, επηρεάζει τον τρόπο που επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες που φτάνουν σε εμάς και τα αντίστοιχα κίνητρά μας για δράση (Λεοντάρη, 1996).

Το άτομο γεννιέται με ορισμένες αντιληπτικές ικανότητες που του επιτρέπουν να καταλαβαίνει, να διαφοροποιεί και να ανταποκρίνεται στο περιβάλλον που το κατακλύζει. «Για τον Brunswik, οι ιδιότητες ενός αντικειμένου που γίνονται αντιληπτές είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού αντικειμένου και ατόμου, του οποίου η προηγούμενη εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο» (Segall., Dasen, Berry & Poortinga, 1996).

Η διαδικασία της αντίληψης έχει τέσσερα στάδια: τη διέγερση, την εγγραφή, την οργάνωση και την ερμηνεία. Η συνειδητοποίηση και η αποδοχή ενός ερεθίσματος από τον άνθρωπο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αντίληψης. Η δεκτικότητα στα ερεθίσματα είναι ιδιαίτερα επιλεκτική και μπορεί να περιορίζεται από τις υπάρχουσες πεποιθήσεις, στάσεις, τα κίνητρα ενός ατόμου και την προσωπικότητά του (Assael, 1995). Κάθε αισθητήριο όργανο του σώματός μας βομβαρδίζεται με έναν αριθμό διαφορετικών συναισθημάτων ταυτόχρονα. Όμως ο εγκέφαλός μας και το νευρικό μας σύστημα δεν είναι ικανό να επεξεργάζεται τόσα πολλά κομμάτια των πληροφοριών όλα μαζί. Έτσι, αυτό που συμβαίνει είναι ότι επιλέγουμε μόνο μία σειρά μεταξύ των ερεθισμάτων και επεξεργαζόμαστε μόνο αυτά. Το άτομο θα επιλέξει το ερέθισμα που ικανοποιεί τις άμεσες ανάγκες του (αντιληπτική επαγρύπνηση) και ίσως απορρίψει ερεθίσματα που του προκαλούν ψυχολογικό άγχος (αντιληπτική άμυνα) (Pickens, 2005).

2.2. Διαμόρφωση των αντιλήψεων

Διάφοροι λόγοι επηρεάζουν τους ανθρώπους, έτσι ώστε να διαμορφώσουν ποικίλες αντιλήψεις. Τα ερεθίσματα που λαμβάνει ο άνθρωπος κάθε μέρα θα μπορούσε κανείς να πει ότι είναι άπειρα. Ο άνθρωπος έχει την τάση να οργανώνει αυτά τα ερεθίσματα σε σύνολα. Εκτός από τη βασική αυτή οργάνωση, ο άνθρωπος προβαίνει και σε κατηγοριοποιήσεις αυτών των ερεθισμάτων σε ενιαία σύνολα. Αυτή η διαδικασία διευκολύνει την αντίληψη του περιβάλλοντος και απλοποιεί τις αντιδράσεις του οργανισμού, έτσι ώστε να συνοψίζονται τα ερεθίσματα και να επιτρέπεται η πιο λιτή ορθολογική ανάλυση των φαινομένων (Jones & Goethals, 1972). Φυσικά όλες αυτές οι διαδικασίες δεν περιορίζονται

μόνο στα ερεθίσματα του φυσικού περιβάλλοντος αλλά αναφέρονται και σε σύμβολα και αφηρημένες έννοιες και ιδέες.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η διαμόρφωση των αντιλήψεων μέσω των παραπάνω διαδικασιών έχει το μειονέκτημα ότι τοποθετεί στην ίδια κατηγορία φαινόμενα ή θέματα που ενδέχεται να διαφέρουν ουσιαστικά. Έτσι, υπεραπλουστεύοντάς τα, μπορεί κανείς να φτάσει από τις απλές «ουδέτερες» αντιλήψεις στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Με τον όρο στερεότυπα αναφερόμαστε σε διαδεδομένες αντιλήψεις και γενικεύσεις, πολλές φορές ισοπεδωτικές για χαρακτηριστικά που διακρίνονται σε πρόσωπα, ομάδες, φαινόμενα κ.λπ., και οι οποίες αλλάζουν σχετικά δύσκολα (Κοκκινάκη, 2005).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αντιλήψεων παίζει επίσης και η σειρά με την οποία προσλαμβάνει κανείς διάφορες πληροφορίες. Πρόκειται σύμφωνα με τον Asch (1946) για το φαινόμενο των αρχικών και πρόσφατων πληροφοριών. Σύμφωνα με αυτό, οι αρχικές πληροφορίες έχουν μεγαλύτερη επίδραση στη συνολική εντύπωση και την αντίληψη που σχηματίζει κανείς για κάποιο ζήτημα από τις μεταγενέστερες πληροφορίες, με κάποιες ωστόσο εξαιρέσεις στην περίπτωση που οι μεταγενέστερες πληροφορίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές και καθοριστικές (Jones & Goethals, 1972).

Επίσης, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων, η ύπαρξη κάποιας αρνητικής πληροφορίας τραβάει περισσότερο την προσοχή των ανθρώπων και έτσι μια αρνητική εντύπωση αλλάζει πιο δύσκολα με την εμφάνιση κάποιων θετικών πληροφοριών, ενώ αντίθετα μια θετική εντύπωση ευκολότερα αλλάζει σε αρνητική (Fiske & Linville 1980). Η μεγάλη σχετική βαρύτητα των αρνητικών πληροφοριών μπορεί ενδεχομένως να εξηγηθεί, δεδομένου ότι οι αρνητικές πληροφορίες ενδέχεται να σηματοδοτούν κάποιο κίνδυνο και επομένως να είναι σημαντικές για την αποφυγή αρνητικών συνεπειών, γεγονός που ενισχύει την προσοχή που τους δίνουν οι άνθρωποι κατά τη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για διαφορετικά ζητήματα ή φαινόμενα (Κοκκινάκη, 2005).

Τέλος, ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων είναι και η αξιολόγηση των διαφορετικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν ένα ζήτημα, πρόσωπο, φαινόμενο κ.λπ. (Κοκκινάκη 2005), η οποία διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, αλλά επηρεάζεται σαφώς τόσο από τις τάσεις της κάθε

εποχής, αλλά και από τις γενικές επιταγές κάθε διαφορετικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια δομούνται μέσα στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Έτσι, οι αντιλήψεις μας, οι συγκεκριμένες ιδέες που διαμορφώνουμε για τα πράγματα είναι βέβαια ιδιαίτερες για κάθε άτομο και προσωπικές, αλλά επηρεάζονται συνήθως και από γενικότερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το χωροχρόνο στον οποίο ζει και δραστηριοποιείται κάθε άνθρωπος.

Όσον αφορά το χώρο της εκπαίδευσης παρατηρείται ένα ενδιαφέρον γύρω από τις αντιλήψεις, αφού το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στη φύση των εκπαιδευτικών δομών, δηλαδή στις αντιλήψεις, στις στάσεις και στις πεποιθήσεις όλων των εμπλεκόμενων υποκειμένων στη σχολική κοινότητα. Η διδακτική πραγματικότητα, εξαιτίας της σχέσης αλληλεπίδρασης που έχει με τις αντιλήψεις, συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτών και κατόπιν επαναπροσδιορίζεται από αυτές, μέσα από τις συνεπαγωγές τους, δηλαδή τις συμπεριφορές (Φιλίππου & Χρίστου, 2001).

Οι αντιλήψεις ως υποκειμενικές γνώσεις δεν μπορούν να βασιστούν σε αντικειμενικά κριτήρια. Κάθε άτομο για λόγους που καθορίζονται από το ίδιο, υιοθετεί ορισμένες αντιλήψεις, οι οποίες είναι απόρροια της σύνδεσης της σχετικής γνώσης και των εμπειριών του. Η σύνδεση αυτή γίνεται βάσει της δικής του λογικής και είναι σε θέση να αξιολογεί τις αντιλήψεις του ατόμου, αν και είναι συναισθηματικά φορτισμένο. Σύμφωνα με τον Pehkonen, οι σχετικές γνώσεις και τα συναισθήματα του ατόμου συνιστούν την αντίληψη του για κάποιο θέμα. Αναφορικά με το μαθητή, ως εμπλεκόμενο υποκείμενο στη σχολική κοινότητα, οι αντιλήψεις του επηρεάζονται από την κοινωνία στην οποία ζει. Αυτές, είναι περισσότερο αναπαραστάσεις των αξιών του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας που τον περιβάλλει (Φιλίππου, 2001).

Στη σχολική κοινότητα τα εμπλεκόμενα άτομα αλληλεπιδρούν κάτω από καταστάσεις ηγεσίας, όπου το καθένα επιλέγει από το σύνολο της κατάστασης τα πιο αξιόλογα χαρακτηριστικά βάσει της υποκειμενικότητάς του. Η σημασία της αντίληψης της κατάστασης επιβεβαιώνεται στον εκπαιδευτικό τομέα. Εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερο βάρος στη συμπεριφορά, κάποιοι στις επιδόσεις και άλλοι στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Έτσι, για την ίδια κατάσταση ηγεσίας σημειώνονται

διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, σε αυτές τις σχέσεις η διαπροσωπική αντίληψη επηρεάζεται και από συναισθηματικούς παράγοντες. Ο Schwer έθεσε και κάποιους σταθερούς παράγοντες που την επηρεάζουν, όπως είναι οι προσδοκίες σε σχέση με τους ρόλους.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών. Το πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί κάθε στιγμή είναι αποτέλεσμα του χαρακτήρα τους, της σχέσης που έχουν με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, πώς νιώθουν για το θέμα που πρόκειται να διδάξουν, της κατάστασης της προσωπικής τους ζωής, της σωματικής κούρασης και άλλων παραγόντων. Σε αυτές τις περιπτώσεις ακόμα και οι μικρές διακοπές από τους μαθητές του, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, που σε άλλη στιγμή θα περνούσαν απαρατήρητες, ενδέχεται να κάνουν το δάσκαλο να ξεσπάσει στα παιδιά ως συνέπεια της κακής του διάθεσης. Ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται λανθασμένα το μαθητή ως την αιτία της κακής του διάθεσης και ρυθμίζει ανάλογα τη συμπεριφορά απέναντι σε αυτόν. Ενδιαφέρον λοιπόν παρουσιάζει το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές που αντιμετωπίζουν πιο σύνθετα προβλήματα, όπως αυτό της δυσλεξίας, καθώς και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτές (Λυκίδη, 2012).

2.3. Επισκόπηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και των παραγόντων που τις επηρεάζουν

Είναι ευρέως γνωστό ότι η γνώση και η διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς είναι ύψιστης σημασίας για την επιτυχία (ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική) ενός μαθητή. Πρόκειται δηλαδή, για έναν αναμφισβήτητο σημαντικό παράγοντα για την απόδοση των μαθητών στην τάξη (Woodcock, 2013). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση, βασιζόμενοι στην παιδαγωγική και διδακτική τους εμπειρία, αλλά και έχοντας ως απαραίτητο εφόδιο τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά Τμήματα εκπαίδευσης, να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία μέσω κατάλληλων πρακτικών και στρατηγικών εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία είναι μόνο ένα μέρος από το φάσμα των γνώσεων που εξετάζονται

σχεδόν στο σύνολο των εργασιών που διερευνούν αυτό το φαινόμενο. Στο πλαίσιο των μελετών που αφορούν τη γνώση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία μετρώνται παράλληλα και αυτές που έχουν να κάνουν με τη δομή της γλώσσας, την ικανότητά τους να διδάσκουν σε άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες μάθησης, τη γνώση τους για αλφαβητικά, φωνολογικά και λεξιλογικά θέματα, καθώς και την αντίληψή τους γύρω από την ανάγνωση και τη γραφή (Μπαλασάκη, 2015). Δυστυχώς, η πλειοψηφία αυτών των ερευνών έχει αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο εκείνοι χωρίς προϋπηρεσία όσο και οι έχοντες εργασιακή εμπειρία, μπορεί να είναι εγγράμματοι, έμπειροι και εκπαιδευμένοι σε ένα πανεπιστημιακό περιβάλλον, αλλά εξακολουθούν να στερούνται απαραίτητων γνώσεων των βασικών γλωσσικών κατασκευασμάτων και της δομής που απαιτείται για να διδάξουν ρητά τους αρχάριους αναγνώστες, καθώς επίσης και να αξιολογήσουν αποτελεσματικά τους προβληματικούς αναγνώστες (σε επίπεδο φωνολογίας, φωνημάτων και μορφολογίας) (Washburn, Cantrell & Joshi, 2013). Επίσης, οι έρευνες αυτές που επικεντρώνονται στη γνώση των εκπαιδευτικών βασικών γλωσσικών εννοιών και της δυσλεξίας δείχνουν μία έλλειψη γνώσεων όσον αφορά την κατανόησή της, καθώς και της ικανότητας τους να διδάξουν τους δυσλεκτικούς μαθητές (Furnham, 2013).

Αν και το σώμα αυτών των ερευνών που αφορούν τη γνώση των βασικών εκπαιδευτικών εννοιών που σχετίζονται με την εκμάθηση της ανάγνωσης έχει αυξηθεί κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, πολύ λίγες είναι οι μελέτες που έχουν δημοσιευθεί σχετικά με τις γνώσεις και/ή αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και/ή για τα άτομα με δυσλεξία. Η ετοιμότητα λοιπόν, και η επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι το πρωταρχικό εργαλείο ανίχνευσης και στόχευσης ενός μαθησιακού προβλήματος του μαθητή. Αυτός είναι εν συντομία, ο λόγος όπου οι περισσότερες έρευνες μελετούν, όπως αναφέρθηκε, όχι μόνο τη γνώση των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, αλλά και το βαθμό της γνώσης τους για γενικότερα γλωσσικά θέματα (Μπαλασάκη, 2015).

Μία από τις πρώτες μελέτες για τη μέτρηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα αίτια και τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας δόθηκε στη δημοσιότητα από τον Allington το 1982. Ο Allington ανέφερε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πίστευαν ότι τα παιδιά με διεγνωσμένα επίμονα προβλήματα στερούνται βασικών αναγνωστικών

δεξιοτήτων λόγω των ελλειμμάτων τους στην οπτική αντίληψη (Allington, 1982). Ομοίως, οι Washburn, Joshi & Cantrell (2010) βρήκαν στην έρευνα τους με 185 Αμερικανούς εκπαιδευτικούς ότι παρά τα πρόσφατα αποδεικτικά στοιχεία, αυτοί φαίνεται να διατηρούν την κοινή παρανόηση ότι η δυσλεξία είναι ένα οπτικό έλλειμμα επεξεργασίας παρά ένα φωνολογικό έλλειμμα. Οι Bell, McPhillips & Doveston (2011) παρατήρησαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν βιολογικές, γνωστικές και συμπεριφορικές παρανοήσεις για τη δυσλεξία (Furnham, 2013).

Στην έρευνα των Kavale & Reese (1991), η οποία εξέταζε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι καλά ενημερωμένοι και γνώστες του τομέα τους. Αν και οι απαντήσεις σε ορισμένες ερωτήσεις χαρακτηρίζονταν από ποικιλία απόψεων, η πλειοψηφία αποκάλυψε μία ισχυρή συναίνεση και καλά αναπτυσσόμενες πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Έδειξαν, δηλαδή μία καλή βάση γνώσεων, ωστόσο με αρκετές παρανοήσεις σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας.

Σε μια μεταγενέστερη εργασία τους το 2013 οι Washburn, Joshi & Cantrell μελέτησαν και συνέκριναν ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με τη δυσλεξία δύο δείγματα εκπαιδευόμενων ακόμη εκπαιδευτικών χωρίς εργασιακή εμπειρία, ηλικίας δεκαοκτώ μέχρι εικοσιοκτώ ετών από τρία διαφορετικά πανεπιστήμια τόσο της Νοτιοδυτικής περιοχής των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής όσο και της Βόρειας Αγγλίας. Το δείγμα αποτελούνται από εκατόν εβδομήντα ένα άτομα με τους εκατόν έναν δασκάλους να προέρχονται από τις ΗΠΑ και τους εβδομήντα από την Αγγλία. Το αξιοσημείωτο είναι πάλι ότι μεταξύ των ερωτώμενων υπήρχε μόνο ένας άντρας εκπαιδευτικός. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στις δύο χώρες τροποποιήθηκαν κατάλληλα, έτσι ώστε να συμβαδίζουν με την εκπαιδευτική καθομιλουμένη σε κάθε χώρα, προς αποφυγή λανθασμένων εκτιμήσεων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τους ίδιους τους επιστήμονες για τους σκοπούς της έρευνας και αποτελούνταν από είκοσι δύο συνολικά ερωτήσεις, από τις οποίες οι τρεις είχαν δημογραφικό χαρακτήρα και οι δεκαεννέα στόχευαν αποκλειστικά στη μέτρηση των γνώσεων των δασκάλων για τη δυσλεξία. Από αυτές οι οχτώ αφορούσαν τη φύση της δυσλεξίας και οι υπόλοιπες έντεκα προτάσεις αποτελούσαν κοινές παρανοήσεις γύρω από αυτή.

Στα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρούμε ότι το μέσο συνολικό «σκορ» των Αμερικανών εκπαιδευτικών είναι 66,63% και το αντίστοιχο των Άγγλων συναδέλφων τους είναι 58,31%. Η διαφορά των οκτώ ποσοστιαίων μονάδων βρέθηκε επίσης να είναι στατιστικά σημαντική. Σε οκτώ από τις δεκαεννέα ερωτήσεις οι φοιτητές από την Αμερική και οι συνάδελφοί τους από την Αγγλία παρουσίασαν ομοιότητες στον τρόπο απάντησής τους είτε αυτές ήταν σωστές είτε λανθασμένες. Για παράδειγμα, δόθηκαν σωστά από 75% των ερωτηθέντων και στα δύο δείγματα οι απαντήσεις «πιθανώς ή σίγουρα ψευδές» για τις προτάσεις: «Η δυσλεξία μπορεί να προκληθεί από ένα εκπαιδευτικά φτωχό περιβάλλον», «Η δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή αποκλειστικά της αγγλικής γλώσσας» και «Μία από τις κύριες αιτίες που προκαλούν τη δυσλεξία είναι τα προβλήματα όρασης». Λανθασμένες απαντήσεις δόθηκαν όμως και από το 70% των φοιτητών και των δύο δειγμάτων στην ερώτηση: «Εάν πιστεύετε ότι οι πολύχρωμοι φακοί χρησιμεύουν στα άτομα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα δυσλεξίας». Από τις παραπάνω προτάσεις, καθώς και από την επιλογή των απαντήσεων συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών ξεκάθαρη άποψη για το αν τελικά η δυσλεξία προέρχεται από οφθαλμολογικές παθήσεις, και συνεπώς, αν οι αντίστοιχες θεραπείες των ματιών μπορούν να βοηθήσουν προς την επίλυσή της.

Οι εκπαιδευτικοί από την Αγγλία έδωσαν καλύτερες απαντήσεις στην ερώτηση που επιχειρεί να συνδέσει την ικανότητα ανάγνωσης με τη διανοητική σκέψη του παιδιού, με ποσοστά αρκετά υψηλότερα από αυτά των Αμερικανών φοιτητών (89% έναντι 71%). Στην πρόταση ότι «Τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τη δυσλεξία», οι Βρετανοί φοιτητές πέτυχαν σκορ 97% , ενώ οι φοιτητές από τις ΗΠΑ σκόραραν μόνο 39%. Συνοπτικά πάντως, η εικόνα που παρουσίασαν οι Αμερικανοί φοιτητές ήταν σαφώς καλύτερη. Η πλειοψηφία αυτών απάντησε σωστά σε ερωτήσεις που εξέταζαν τη γνώση σχετικά με το λεξιλόγιο, την ανάγνωση των λέξεων, τη γραφή και την καθοδήγηση ατόμων με δυσλεξία, σε αντίθεση με τους Άγγλους δασκάλους που συγκέντρωσαν ποσοστά χαμηλότερα, ακόμη και από το 40% ,σε κάποιες από τις απαντήσεις τους. Συμπερασματικά, οι φοιτητές και των δύο «γκρουπ» έδειξαν να γνωρίζουν κάποιες πληροφορίες για τη δυσλεξία, για παράδειγμα: «Η δυσλεξία δεν προκαλείται από εξωτερικούς παράγοντες», αλλά εκτίμησαν λάθος κάποιες άλλες προτάσεις, όπως το ότι: «Η

δυσλεξία προέρχεται από διαταραχή της όρασης και ότι είναι κάτι το παροδικό το οποίο μπορεί να ξεπεραστεί με κατάλληλες οπτικές ασκήσεις». Το γεγονός ότι παλαιότερα η δυσλεξία καλούνταν «τύφλωση των λέξεων», ενισχύει τους παραπάνω ισχυρισμούς (Washburn & al., 2013).

Σε μία έρευνα από τους Gwernan- Jones & Burden το 2009, οι οποίοι διερεύνησαν τις απόψεις των ασκούμενων μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στις πτυχές της δυσλεξίας, κατέληξαν στο δείγμα των 404 μελλοντικών Βρετανών εκπαιδευτικών από ένα πανεπιστήμιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές αποδέχτηκαν/ενέκριναν την κατασκευή της δυσλεξίας και πίστεψαν ότι αυτοί μπορούσαν να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τους δυσλεκτικούς μαθητές, αν και το πώς αυτό θα επιτυγχάνονταν, παραμένει ασαφές. Επιπλέον, οι φοιτητές, οι οποίοι συμμετείχαν στη μελέτη πριν και μετά την πρακτική τους άσκηση, επέδειξαν μερικές μικρές αλλαγές στις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δυσλεξία. Όσον αφορά την εμφάνιση της δυσλεξίας η συντριπτική πλειοψηφία των 404 εκπαιδευτικών απάντησε ότι «Διαφωνώ» ή «Διαφωνώ έντονα» στην ερώτηση «Η Δυσλεξία είναι ένας μύθος», ενώ στην ερώτηση που αφορούσε το στιγματισμό και την ετικέτα της δυσλεξίας η πλειοψηφία (68%) των εκπαιδευτικών αισθάνθηκε ότι η ετικέτα της δυσλεξίας μπορεί να είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αν και το 22% δεν ήταν σίγουροι ή εμφανίστηκαν ουδέτεροι για το αν η ετικέτα είναι χρήσιμη. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας τους ήταν ότι το 56% των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι πρέπει να λάβει περισσότερη εκπαίδευση για τη δυσλεξία και να αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία (Gwernan-Jones & Burden, 2009).

Σε εργασία τους το 2010 οι Washburn, Joshi & Cantrell θέλησαν να μετρήσουν με τη χρήση ερωτηματολογίου τη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαταραχή της δυσλεξίας. Το ζητούμενο της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, είναι έτοιμοι να διαχειριστούν καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον όπου κάποιοι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά παρανοούν τη φύση της δυσλεξίας. Στην ερώτηση «Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να βοηθηθούν αν χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό χρωματιστοί φακοί ή «επικαλύψεις», οι

απαντήσεις τους ήταν μοιρασμένες με το 51% να δηλώνει «πιθανώς ή σίγουρα αληθές» και το 49% «πιθανώς ή σίγουρα ψευδές». Από τις τελευταίες απαντήσεις αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν ξεκάθαρη άποψη για την προέλευση της δυσλεξίας. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους πιστεύουν ότι η δυσλεξία οφείλεται σε κάποιο έλλειμμα οπτικής αντίληψης και όχι σε νευρολογική αιτία, όπως έχει αποδειχθεί. Οι Washburn & άλλοι (2010) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αναφορικά με τη δυσλεξία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων, αλλά κάποιοι δημοφιλείς μύθοι γύρω από αυτή που τείνουν να επικρατούν τους επηρεάζουν στο διδακτικό τους έργο.

Επιπλέον, σε μία πρώιμη και καλά παρατηρούμενη μελέτη, η Moats (1994) αξιολόγησε τους εκπαιδευτικούς με ποικίλη εμπειρία και τεχνογνωσία για να καθορίσει την ιδιαιτερότητα και το βάθος της γνώσης τους για τις βασικές γλωσσικές δομές, όπως τα μορφήματα και τα φωνήματα και πώς αυτές οι δομές αντιπροσωπεύονται γραπτώς, όπως η αντιστοιχία ήχων και γραμμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν μία έλλειψη γνώσης των εκπαιδευτικών, τονίζοντας ειδικά τις αδυναμίες τους στους τομείς της ορολογίας, της φωνημικής γνώσης και της γνώσης του φωνήματος και του μορφήματος, τα οποία είναι όλα απαραίτητα προκειμένου να καθοδηγηθούν αποτελεσματικά οι προβληματικοί αναγνώστες. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές δε γνώριζαν την ορολογία που σχετίζεται με τη μορφολογία, τη φωνολογία και τα φωνήματα, και αυτοί είχαν μεγάλη δυσκολία να επιδεικνύουν ακριβείς ικανότητες (π.χ. μέτρηση φωνήματος και ταυτοποίηση μορφήματος (Washburn, Joshi & Cantrell, 2010).

Η κατάσταση ετοιμότητας των δασκάλων να διδάξουν παιδιά με δυσλεξία εξετάζεται από μία διαφορετική οπτική στα πλαίσια άλλων εργασιών, όπως είναι αυτή των Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard, το 2001. Οι Bos & άλλοι (2001) εξετάζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών, τόσο των εργαζόμενων ήδη σε σχολεία όσο και αυτών που δεν έχουν ακόμα ολοκληρώσει την εκπαίδευσή τους. Η έρευνα αντιστοίχιζε εμμέσως τις γλωσσικές και φωνολογικές αντιλήψεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών με τις απόψεις τους για τη δυσλεξία. Οι Bos & άλλοι (2001) παρατηρούν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης ανεξαρτήτως της εμπειρίας στη σχολική τάξη αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στο να καθοδηγήσουν κατάλληλα μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες και ειδικότερα με δυσλεξία. Ο λόγος σύμφωνα με τους συγγραφείς είναι ότι δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα από τις σχολές που έχουν αποφοιτήσει.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής του δείγματος ανταποκρίνονται καλύτερα στις απαιτήσεις των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και αυτοί φαίνεται να έχουν περιορισμένη γνώση σε πολλά από τα γλωσσικά θέματα και στην καθοδήγηση των μαθητών στο να διαβάζουν σωστά. Για τους ερευνητές πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πολύ καλή γνώση της δομής της γλώσσας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ώστε να αντιληφθεί τα προβλήματα ανάγνωσης και γραφής. Ακόμη σημαντικότερο ρόλο στη γρήγορη και σαφή διάγνωση της δυσλεξίας ως διαταραχή της ανάγνωσης παίζει εκτός από τη γνώση του εκπαιδευτικού και η γνώση που έχει για τα δυσλεκτικά άτομα.

Σε άλλη έρευνα οι Wadlington & Wadlington (2005) προσπάθησαν να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. Η συνολική εικόνα του δείγματος που πήρε μέρος στην έρευνα έδειξε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως βαθμίδας έχουν σε μεγάλο βαθμό αρκετές παρανοήσεις σχετικά με τη δυσλεξία. Επιπλέον, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν κατάφεραν υψηλά σκορ και έδειξαν να μην έχουν αρκετές γνώσεις σχετικά με τη δυσλεξία, καθώς σε αυτή τη βαθμίδα οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι στο διδακτικό τους αντικείμενο, παρά στην καθεαυτή εκπαίδευση του παιδιού. Το γεγονός όμως, ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής συγκέντρωσαν χαμηλά σκορ σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής, αποτελεί σίγουρα σημείο προβληματισμού (Wadlington & al., 2005).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η περιθωριοποίηση των δυσλεκτικών μαθητών, η οποία επιβεβαιώνεται από ανεξάρτητες τοπικά και χρονικά μεταξύ τους έρευνες. Μια ενδιαφέρουσα έρευνα που διενεργήθηκε σε ευρωπαϊκά σχολεία και δημοσιεύτηκε το 2010 από τη Leite, είχε σαν σκοπό να αφυπνίσει τις εκπαιδευτικές αρχές τις Πορτογαλίας στο θέμα της αντιμετώπισης της δυσλεξίας στα σχολεία. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα εκατό Πορτογάλων εκπαιδευτικών από σχολεία του Πόρτο, της Μπράγκα και της Λισσαβόνας. Στους επιμέρους στόχους ήταν να ελεγχθεί: αν το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των

δασκάλων καλύπτει τις ανάγκες των δυσλεκτικών παιδιών, εάν οι δάσκαλοι είναι ενημερωμένοι για τη φύση, τα συμπτώματα και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας και ποια είναι η αντιμετώπιση των δασκάλων σε άτομα που έχουν διαγνωστεί με διαταραχές γραφής και ανάγνωσης.

Στα επιμέρους στοιχεία της έρευνας διακρίνουμε ότι το 12% ήταν άντρες εκπαιδευτικοί, δηλαδή ένα ποσοστό μεγαλύτερο σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας του δείγματος ήταν στα 40,5 χρόνια. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δέκα ερωτήσεις σχετικά με τη δυσλεξία, καθώς και από τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία. Συνοπτικά αναφέρεται στα αποτελέσματα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μια ξεκάθαρη άποψη και γνώση για τη δυσλεξία και γενικότερα για τις διαταραχές γραφής και ανάγνωσης, ενώ οι περισσότεροι ζητούν περισσότερη πληροφόρηση για τη διαταραχή. Ακόμη πιστεύουν ότι οι ψυχολόγοι παίζουν σπουδαίο ρόλο στην αναγνώριση ενός δυσλεκτικού μαθητή. Αν και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα είχαν αναγνωρίσει περιστατικά δυσλεκτικών μαθητών στις τάξεις τους, εντούτοις δεν γνώριζαν πώς να τα αντιμετωπίσουν. Τέλος, η λανθασμένη αντίδραση που έχουν απέναντι στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία ή άλλες διαταραχές γραφής και ανάγνωσης είναι από τα μεγαλύτερα εμπόδια που παρουσιάζεται στη σχολική ζωή των δυσλεκτικών παιδιών (Leite, 2010).

Όπως διαπιστώνεται, οι σχετικές δημοσιευμένες έρευνες που εξετάζουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις για τη δυσλεξία βασίζονται στη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ή «τεστ» κυρίως από δασκάλους. Μια διαφορετική προσέγγιση στην έρευνά τους για τον προσδιορισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών επιχείρησαν οι Regan & Woods (2000) χρησιμοποιώντας αντί για το ερωτηματολόγιο τη μέθοδο της συνέντευξης (συζήτησης) ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας δασκάλων. Η διαδικασία συνοπτικά είχε τα παρακάτω στάδια:

Διαχωρισμός δύο ομάδων εκπαιδευτικών. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από δεκαέξι δασκάλους γενικής αγωγής που προέρχονταν από ένα μεγάλο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η δεύτερη ομάδα από είκοσι δασκάλους ειδικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονταν σε μία υπηρεσία παράλληλης μαθησιακής στήριξης. Πολλοί από τους δασκάλους της δεύτερης ομάδας κατείχαν και δίπλωμα ειδικού εκπαιδευτικού μαθησιακών δυσκολιών.. Ο διαχωρισμός των δύο

ομάδων έγινε με σκοπό τη σύγκριση των αποτελεσμάτων που θα προέκυπταν από τις συζητήσεις εντός αυτών.

Οι ερευνητές παρουσίασαν στους εκπαιδευτικούς μία περίληψη της έκθεσης DECP (Division of Educational and Child Psychology) για τη δυσλεξία. Μετά τη σύντομη και χωρίς διακοπή για ερωτήσεις παρουσίαση οι δάσκαλοι χωρίστηκαν σε ζεύγη, όπου τους ζητήθηκε να συζητήσουν μεταξύ τους σχετικά με όσα άκουσαν στην παρουσίαση και να προσθέσουν τις δικές τους παρατηρήσεις. Αφού ολοκληρώθηκε και η συζήτηση μεταξύ των ζευγαριών ξεκίνησε η ομαδική συζήτηση, όπου το κάθε ζευγάρι δασκάλων διατύπωσε τις απόψεις του και ακολούθησε διάλογος εκτός της ομάδας. Οι συνομιλίες καταγράφηκαν και παρουσιάζονται από τους ερευνητές στην εργασία τους.

Τα θέματα που μονοπώλησαν τις συζητήσεις θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε δύο ενότητες, αυτές του ορισμού της έννοιας της δυσλεξίας, καθώς και της ψυχολογικής αξιολόγησης. Στα αποτελέσματα αναφέρεται ότι δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές, όπως θα περίμενε κανείς, ανάμεσα στις δύο ομάδες. Επίσης, συνήθως εντοπίζεται από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη η διαφορά μεταξύ των δυσλεκτικών παιδιών και των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα ανάγνωσης, λόγω διαφορετικών διαταραχών. Ο προβληματισμός για τους εκπαιδευτικούς εντοπίζεται συνήθως στην αξιολόγηση της επίδοσης των δυσλεκτικών ατόμων στα μαθήματα του σχολείου και στην ικανότητά τους να κατανοούν επαρκώς τις έννοιες που διδάσκονται. Ακόμη, συγχέονται συχνά οι αρμοδιότητες του δασκάλου στην τάξη. Πολλοί δάσκαλοι παρατηρούν μια αλληλοεπικάλυψη ρόλων μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς που αναμειγνύονται στην ειδική διδασκαλία των δυσλεκτικών παιδιών. Έτσι, οι συγγραφείς προτείνουν την προσπάθεια για καλύτερη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ομάδων (Regan & Woods 2000).

Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει και μία σειρά από ερευνητικές μελέτες οι οποίες εξετάζουν τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και γενικά για τα παιδιά με αναπηρίες με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες (ή με άλλα λόγια με προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών). Τέτοιου είδους έρευνες έχουν διεξαχθεί εκτεταμένα κυρίως στις δυτικές χώρες τις τελευταίες τρεις δεκαετίες (Bhatnagar & Das, 2014).

Μεταβλητές, όπως το φύλο του δασκάλου (Avramidis, Bayliss & Burden, 2004), η ηλικία (Cornoldi, Terreni & Scruggs et al., 1998), η κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή (Clayton, 1996) και η σοβαρότητα αναπηρίας του μαθητή (Agran, Alper and Wehmeyer, 2002) έχουν διερευνηθεί ως παράγοντες που ενδεχομένως διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη ατόμων με αναπηρίες.

Πιο συγκεκριμένα, σε μία μελέτη των Kavale & Reese (1991) διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για διάφορες πτυχές των μαθησιακών δυσκολιών και πόσο αυτές επηρεάζονται από έντεκα μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, το βασικό πτυχίο, τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κ.λπ.). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι προέκυψαν πολύ λίγες διαφορές, οι οποίες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές για την έρευνα τους. Επιπλέον, όσον αφορά τις πηγές ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τα εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενημερώνονται από ποικίλες πηγές πληροφόρησης.

Σε άλλη έρευνα, οι Avramidis, Phil Bayliss & Robert Burden (2000) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ ποικίλων ανεξάρτητων δημογραφικών παραγόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η φάση εκπαίδευσης και τα χρόνια προϋπηρεσίας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη ατόμων με αναπηρία. Καμία από τις προαναφερόμενες μεταβλητές δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Ωστόσο η έρευνά τους αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με ουσιαστική κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή είχαν πιο θετική στάση σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν επιπλέον σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Πράγματι, μελέτες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή, όπως για παράδειγμα όσοι έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή τείνουν να διαμορφώνουν πιο σωστές αντιλήψεις και να έχουν περισσότερες γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με εκείνους που διαθέτουν μόνο ένα πτυχίο (Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία στην Ειδική Αγωγή εμφανίζονται πιο καταρτισμένοι και ενημερωμένοι σε σχέση με τους

συναδέλφους τους με μικρότερη εμπειρία στον τομέα αυτό (Hsien, Brown & Bortoli, 2009).

Ωστόσο όσον αφορά το φύλο ως παράγοντα επιρροής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα άτομα με αναπηρίες, τα αποτελέσματα είναι αμφιλεγόμενα. Αρκετές έρευνες έχουν αναφέρει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα άτομα με δυσλεξία και γενικά απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Nabors & Larson, 2002), μερικές αναφέρουν ότι οι άντρες είναι πιο θετικοί (Nabuzoka & Ronning, 1997), ενώ άλλες υποδεικνύουν τη μη ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα (Tam & Prellwitzh, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα Alghazo & Gaad, το 2004 η οποία εξέταζε την επίδραση του φύλου ως παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων των μαθησιακών δυσκολιών βρέθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους έχουν λιγότερο θετική στάση απέναντι στην ένταξη αυτών των ατόμων στην τάξη. Μάλιστα η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ήταν στατιστικά σημαντική για την έρευνά τους.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας ο οποίος δείχνει να απασχολεί τους ερευνητές είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών και πώς αυτή επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τα άτομα με αναπηρίες. Στην έρευνα τους Bhatnagar & Das με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το 2014, βρέθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερο θετικές αντιλήψεις για την ένταξη ατόμων με αναπηρίες σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Επίσης, αναφορικά με το φύλο βλέπουμε ότι υπάρχει μία συμφωνία μεταξύ της συγκεκριμένης έρευνας και της έρευνας των Alghazo & Gaad (2004), αφού παρατηρήθηκαν και εδώ διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα με την υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών να είναι στατιστικά σημαντική. Το ίδιο ισχύει και για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, αφού οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές, έδειξαν να έχουν θετικότερη στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διαθέτουν μόνο το βασικό τους πτυχίο.

Αυτές ήταν μερικές από τις σημαντικότερες έρευνες γύρω από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, καθώς και ποιοι παράγοντες μπορούν να τις επηρεάσουν. Με κριτήριο λοιπόν, το γεγονός ότι η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα διαμόρφωσης των αντιλήψεων τους, ενδιαφέρον παρουσιάζει ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής τους για τη δυσλεξία και πόσο αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για αυτή.

2.4. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και πώς επηρεάζει τη γνώση της δυσλεξίας

Είναι σαφές ότι η επιτυχής εφαρμογή των πολιτικών ένταξης χρειάζεται άρτια εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hay, Smit & Paulsen, 2001). Όμως σύμφωνα με την έρευνα, η έλλειψη γνώσης της ενταξιακής εκπαίδευσης οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Hay, Smit & Paulsen, 2001). Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί και για τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών γενικά, και για τη δυσλεξία συγκεκριμένα. Δεν είναι παράξενο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η παραδοχή ότι η ανάγκη για εκπαιδευτικά προγράμματα είναι τεράστια (Lovett, Lacerenza, Palma & al., 2008). Επομένως, πρέπει κανείς να αναζητήσει τους λόγους για αυτήν την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Ένας λόγος που εξηγεί την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών (Carroll, Forlin & Jobling, 2013). Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά έχουν αρνητική στάση για την ένταξη (για παράδειγμα κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην πιστεύουν ότι θα βιώσουν την εμπειρία των μαθησιακών δυσκολιών) και ως εκ τούτου ίσως δεν επιλέξουν σχετικά μαθήματα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους κατάρτισης. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει μαθήματα στην Ειδική Αγωγή κατά τη διάρκεια των ετών εκπαίδευσής τους είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Chong, Forlin & Au, 2007). Ωστόσο οι μελέτες αυτές αποκάλυψαν ότι αυτός ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία

μπορεί να φθίνει γρήγορα αν οι νεοπροσλαμβανόμενοι βρεθούν σε σχολεία που δεν παρέχονται ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε αυτόν τον τομέα (Gwernan-Jones & Burden, 2009).

Ένας άλλος λόγος που προβάλλεται για την έλλειψη επαρκούς κατάρτισης είναι η ποιότητα της εκπαιδευτικής κατάρτισης πριν την ανάληψη υπηρεσίας. Έχει βρεθεί ότι η κατάρτιση για την Ειδική Αγωγή σε διάφορες χώρες εμφανίζεται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα. Ορισμένες χώρες έχουν γενική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ξεχωριστή κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, άλλες προσφέρουν επιλεγόμενα μαθήματα ή μαθήματα εντός του κανονικού προγράμματος για αυτούς οι οποίοι ενδιαφέρονται για αυτόν το τομέα, ενώ άλλες δεν προσφέρουν καμία εκπαίδευση (Thompson, 1992).

Επιπλέον, κυρίως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ότι πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές για να πάρουν ένα δίπλωμα, και πως υιοθετώντας ένα άκαμπτο πρόγραμμα σπουδών προσαρμοζόμενο και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, αυτό λειτουργεί εις βάρος των μαθητών που εργάζονται σκληρά. Οι εκπαιδευτικοί είναι ανενημέρωτοι για τους ομοσπονδιακούς, πολιτειακούς και τους περιοριστικούς νόμους και τις διαδικασίες που αφορούν τους μαθητές με αναπηρίες. Επιπρόσθετα, δεν καταλαβαίνουν τα προγράμματα εξατομικευμένης εκπαίδευσης και δεν έχουν καμία αίσθηση των ρόλων και των ευθυνών τους σε σχέση με αυτά (Thompson, 1992).

Σύμφωνα με τον Wadlington, Jacob & Bailey (1996), η δυσλεξία είναι ακόμα ένας όρος που προκαλεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, αυτοί μπερδεύονται από τις νομικές και ηθικές ευθύνες που συνοδεύουν αυτόν τον όρο. Πολλοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ισορροπήσουν μεταξύ του ενδιαφέροντος για τις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και αντίστοιχα να μεριμνήσουν για τις εξατομικευμένες ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες (συμπεριλαμβανομένων των δυσλεκτικών). Οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι είναι δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και εκείνων που μαθαίνουν αργά. Είναι ατυχές το γεγονός ότι αυτή η έλλειψη κατανόησης των εκπαιδευτικών έχει αρνητικές συνέπειες για το δυσλεκτικό μαθητή. Αυτή είναι μία ανησυχητική κατάσταση δεδομένου ότι τα περισσότερα παιδιά με

δυσλεξία θα βρεθούν σε γενικές τάξεις και όχι σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις, και αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα αισθάνονται συγχυσμένοι στην προσπάθεια να εκπαιδεύσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές εις βάρος άλλων (Wadlington & al., 1996).

Επομένως, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική σε πολλά επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων της αντιμετώπισης των παρανοήσεων, των αρνητικών αντιλήψεων και των θεμάτων της αναγνώρισης και της διαχείρισης των ατόμων με δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Long, Macblain & Macblain (2007), οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να ασχοληθούν με τις ολικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί βλέπουν το δυσλεκτικό μαθητή ως έχοντα τμήματα του εγκεφάλου που είναι ελαττωματικά ή δυσλειτουργικά, χωρίς να βλέπουν το ζήτημα στο σύνολό του (Kirby, Davies & Bryant, 2005). Έτσι, η εις βάθος ή/και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να αγνοηθεί.

Σε γενικές γραμμές διαπιστώνεται με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν ότι το ζήτημα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία εξακολουθεί να προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η πλειοψηφία των παραπάνω ερευνών εξέταζε τις απόψεις εκπαιδευτικών που ανήκουν κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επομένως, παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι αντίστοιχες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων σχετικά με τα φαινόμενα της δυσλεξίας, αντικείμενο το οποίο πραγματεύεται και η παρούσα έρευνα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό περιγράφει το σκοπό της έρευνας και τους επιμέρους στόχους, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, το δείγμα και τον πληθυσμό που συμμετείχε στην έρευνα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τη μέθοδο συλλογής και ανάλυσης των πληροφοριών. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να γίνει μια διερεύνηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της χώρας μας για τη δυσλεξία. Κύρια ζητήματα πάνω στα οποία διαρθρώθηκε η μελέτη ήταν να εξεταστεί σε ποιο βαθμό έχουν σωστή αντίληψη για τη δυσλεξία οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή, το στίγμα και την εμφάνισή της, πώς διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις σε σχέση με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας, θέση και σχέση εργασίας, επιστημονική κατάρτιση) και ποιοι από τους παραπάνω παράγοντες είναι πιο σημαντικοί για τις σωστές αντιλήψεις.

3.1. Μεθοδολογία

3.1.1. Σκοπός και στόχοι

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, το στίγμα την αποτροπή και την εμφάνιση της δυσλεξίας.

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει:

Α) Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή την εμφάνιση και το στίγμα της δυσλεξίας;

Β) Την πιθανή σχέση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή, θέση και σχέση εργασίας και επιστημονική κατάρτιση).

Γ) Την ανίχνευση των πιο σημαντικών παραγόντων που συμβάλλουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία αναφορικά με τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, το στίγμα, την αποτροπή και την εμφάνισή της.

3.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους παραπάνω στόχους της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό έχουν σωστή αντίληψη για τη δυσλεξία οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή, το στίγμα και την εμφάνισή της;
2. Πώς διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, η θέση και σχέση εργασίας και η επιστημονική κατάρτιση;
3. Ποιοι από τους παραπάνω δημογραφικούς και άλλους παράγοντες συμβάλλουν στις σωστές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία αναφορικά με τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή, το στίγμα και την εμφάνισή της;

3.1.3. Δείγμα Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Γενικά Σχολεία του νομού Άρτας. Παρατηρούμε ότι συνολικά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν

στην έρευνα το 62% (N=62) διδάσκει σε Γυμνάσια και το 38% (N=38) σε Λύκεια. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διδάσκει στη Γενική Αγωγή (96%, N=96) και μόλις το 4% (N=4) στην Ειδική Αγωγή. Ως προς τη θέση και σχέση εργασίας, το 88% (N=88) των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 11% (N=11) είναι αναπληρωτές και μόλις ένας εκπαιδευτικός είναι ωρομίσθιος, (1%, N=1).

Αναφορικά με τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν το 17% (N=17) των εκπαιδευτικών διδάσκει στο 1^ο Γυμνάσιο Άρτας ενώ σε μικρότερο βαθμό συμμετείχε το 1^ο Λύκειο Άρτας, (7%, N=7). Συνολικά από το 1^ο ΓΕΛ Άρτας συμμετείχε το 24% (N=24) των εκπαιδευτικών. Από το 3^ο Γυμνάσιο και Λύκειο Άρτας συμμετείχε το 14% (N=14) και το 15% (N=15) των εκπαιδευτικών αντιστοίχως, δηλαδή συνολικά το 29% (N=29) των εκπαιδευτικών. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου Γραμμενίτσας σε ποσοστό 10% (N=10) και οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου Κωστακίων με ποσοστό 5% (N=5). Όσον αφορά το Γυμνάσιο και Λύκειο Ανέζας συμμετείχε το 16% (N=16) και το 5% (N=5) των εκπαιδευτικών αντιστοίχως, δηλαδή το 21% (N=21) συνολικά. Τέλος, από το 2^ο Λύκειο Άρτας συμμετείχε το 10% των εκπαιδευτικών ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός του Εσπερινού Λυκείου συμμετείχε στην παρούσα έρευνα (1%, N=1). Αναλυτικά η κατανομή των εκπαιδευτικών ανά σχολική μονάδα παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δομή και χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό		N	%
Θέση και σχέση Εργασίας	Μόνιμος	88	88
	Αναπληρωτής	11	11
	Ωρομίσθιος	1	1
Τύπος Σχολείου	Γυμνάσιο	62	62
	Λύκειο	38	38
Πλαίσιο Εργασίας	Γενική Αγωγή	96	96
	Ειδική Αγωγή	4	4
Σχολική Μονάδα	1 ^ο ΓΕΛ Άρτας	24	24
	3 ^ο ΓΕΛ Άρτας	29	29
	Γυμνάσιο Γραμμενίτσας	10	10
	Γυμνάσιο Κωστακίων	5	5
	ΓΕΛ Ανέζας	21	21
	2 ^ο ΓΕΛ Άρτας	10	10
	Εσπερινό Λύκειο	1	1

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία (63% , N=63), ενώ οι άνδρες αποτελούν μόλις το 37% (N=37). Όσον αφορά την ηλικία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι 41 με 50 χρονών (51% ,N=51), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 και άνω (29 , N= 29), μετά αυτοί με ηλικία 31-40 ετών (17%, N=17), ενώ οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία από 21 έως 30 έτη (3% , N=3).

Ως προς το βασικό τίτλο σπουδών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι οι Φιλολόγοι (Ελληνικής και Ξένης Φιλολογίας και Ιστορίας Αρχαιολογίας) σε ποσοστό 39% (N=39), ενώ έπονται οι πτυχιούχοι Θετικών Επιστημών (Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας) το 20% (N=20) και οι απόφοιτοι τμημάτων Θεολογίας και Κοινωνιολογίας το 10% (N=10). Οι απόφοιτοι των τμημάτων Φ.Π.Ψ. (Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας) συνιστούν το 8% (N=8), οι Φυσικής Αγωγής το 7% (N=7), οι απόφοιτοι της Πληροφορικής το 3% (N=3), οι απόφοιτοι των τμημάτων Ειδικής Αγωγής και Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής το 2% (N=2) και αυτοί των Οικονομικών επιστημών το 2% (N=2). Οι εκπαιδευτικοί με «άλλο πτυχίο» αποτελούν το 7% (N=7) των συμμετεχόντων, ενώ τέλος οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο τις Τέχνες (Καλών τεχνών, θεατρικών και μουσικών σπουδών) μόλις το 2% (N=2).

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές και την περαιτέρω επαγγελματική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (48% ,N=48) οι συμμετέχοντες δεν έχουν άλλο πτυχίο, σπουδές ή επιμόρφωση πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Από τους υπόλοιπους, το 16% (N=16) των εκπαιδευτικών έχει πραγματοποιήσει Μεταπτυχιακές σπουδές άσχετες με την Ειδική Αγωγή, το 16% (N=16) έχει παρακολουθήσει κάποιο Σεμινάριο άσχετο με την Ειδική Αγωγή, το 10% (N=10) έχει Δεύτερο Πτυχίο, το 5% (N=5) έχει Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, ενώ το 2% (N=2) έχει παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή. Τέλος, μόλις το 1% (N=1) έχει πτυχίο Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής, ενώ το ίδιο ποσοστό έχει αποκτήσει Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή (1%, N=1) και Διδακτορικό άσχετο με την Ειδική Αγωγή (1%, N=1).

Τέλος, ως προς την κύρια πηγή που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την ενημέρωση και πληροφόρησή τους παρατηρείται ότι η πλειοψηφία επέλεξε το διαδίκτυο σε ποσοστό 69% (N=69), ενώ ακολουθούν τα βιβλία σε ποσοστό 30% (N=30). Μόνο το 1% δήλωσε ότι ενημερώνεται μόνο την τηλεόραση και το ραδιόφωνο. Πάντως αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επέλεξαν καθόλου τα Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά και τις Εφημερίδες/ Περιοδικά ως πηγές ενημέρωσής τους για τα εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δομή και χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό		N	%
Φύλο	Άνδρας	37	37
	Γυναίκα	63	63
Ηλικία	21-30	3	3
	31-40	17	17
	41-50	51	51
	51 και άνω	29	29
Βασικό Πτυχίο	Ειδική Αγωγή	2	2
	Φ.Π.Ψ.	8	8
	Φιλολογία	39	39
	Κοινωνιολογία/ Θεολογία	10	10
	Θετικές Επιστήμες	20	20
	Πληροφορική	9	9
	Οικονομικά	2	2
	Καλές Τέχνες	2	2
	Φυσικής Αγωγής	7	7
	Άλλο	7	7
Επιπλέον Σπουδές και Κατάρτιση	Δεύτερο Πτυχίο	10	10
	Διδασκαλείο ΓΑ	1	1
	Διδασκαλείο ΕΑΕ	0	0
	Σεμινάριο ΕΑΕ	2	2
	Άλλο Σεμινάριο	16	16
	Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	5	5
	Άλλο Μεταπτυχιακό	16	16
	Διδακτορικό ΕΑ	1	1
	Άλλο Διδακτορικό	1	1
	Όχι	48	48
Κύρια Πηγή Ενημέρωσης και πληροφόρησης για εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα	Βιβλία	30	30
	Τηλεόραση/Ραδιόφωνο	1	1
	Εφημερίδες/ Περιοδικά	0	0
	Διαδίκτυο	69	69
	Ειδικά Επ. Περιοδικά	0	0

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη Γενική Αγωγή η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η διδακτική εμπειρία πάνω από 20 χρόνια (37% ,N=37), καθώς οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 20 μέχρι 24 χρόνια συνιστούν το 16% (N=10), με προϋπηρεσία 25 μέχρι 29 το 12% (N=12) και με προϋπηρεσία 30 μέχρι 34 το 5% (N=5). Ακολουθούν διαδοχικά η προϋπηρεσία 0 μέχρι 4 χρόνια (23% , N=23), η προϋπηρεσία 5 μέχρι 9 χρόνια (10%, N=10), η προϋπηρεσία 10 μέχρι 14 χρόνια (19% , N=19) και η προϋπηρεσία 15 μέχρι 19 χρόνια (15%, N=15). Όσον αφορά την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, η συντριπτική τους πλειοψηφία δεν έχει εργαστεί καθόλου σε αυτή (96% , N=96). Μόλις το 4% (N=4) των συμμετεχόντων έχει προϋπηρεσία από 1 μέχρι 3 χρόνια.

Τέλος, στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι έχετε την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία;» το 91% των εκπαιδευτικών νιώθει ανεπάρκεια ως προς την κατάρτιση και την εκπαίδευσή του στη διδασκαλία των μαθητών με Δυσλεξία και μόνο το 9% (N=9) αισθάνεται αυτοπεποίθηση σχετικά με την κατάρτισή του η οποία και του επιτρέπει τη διδασκαλία μαθητών με Δυσλεξία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δομή και χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό		N	%
Προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή	0-4 έτη	23	23
	5-9 έτη	10	10
	10-14 έτη	19	19
	15-19 έτη	15	15
	20-24 έτη	16	16
	25-29 έτη	12	12
	30-34 έτη	5	5
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0 έτη	96	96
	1-3 έτη	4	4
Αίσθηση Επάρκειας και Κατάρτισης στη Δυσλεξία	Ναι	91	91
	Όχι	9	9

3.1.4. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η κατασκευή και η εύρεση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2015. Η διαδικασία εύρεσης του δείγματος της έρευνας διήρκεσε από τον Ιανουάριο του 2016 έως το Μάρτιο του 2016. Στην έρευνα συμμετείχαν επτά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Άρτας, τα οποία ήταν τα εξής: Γυμνάσιο Γραμμενίτσας, Γυμνάσιο Κωστακίων, 1^ο Γυμνάσιο και Λύκειο Άρτας, 2^ο Λύκειο Άρτας, 3^ο Γυμνάσιο και Λύκειο Άρτας, Γυμνάσιο και Λύκειο Ανέζας και Εσπερινό Λύκειο. Και στα επτά σχολεία το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε δια χειρός. Προτού γίνει διανομή των ερωτηματολογίων υπήρξε συνεννόηση με τον αντίστοιχο διευθυντή/ρια του κάθε σχολείου σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τονίστηκε τόσο η εξασφάλιση της ανωνυμίας όσο και η εμπιστευτικότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Επιπλέον, δόθηκαν οι αναγκαίες οδηγίες και υποδείξεις για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε δια χειρός και ο χρόνος συμπλήρωσής του ήταν δεκαπέντε λεπτά. Τέλος, επισημάνθηκε στους διευθυντές των σχολείων η ανάγκη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, η παράκληση για συνεργασία καθώς και ευχαριστίες για το χρόνο που θα διέθεταν.

3.1.5. Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο το οποίο είναι παρμένο από τη διεθνή βιβλιογραφία και κατασκευασμένο από τον Adrian Furnham¹ ο οποίος το χρησιμοποίησε στην έρευνα του που δημοσιεύτηκε το Δεκέμβριο του 2013 με σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις σχετικά με τη δυσλεξία σε ένα δείγμα απλών ανθρώπων του πληθυσμού της Βρετανίας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 62 ερωτήσεις σχετικά με τη δυσλεξία εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν οι 57 στην παρούσα έρευνα. Επιπλέον, έγινε η μετάφραση του στα ελληνικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας (βλ. παράρτημα).

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και στη συνέχεια να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην αρχή παρέχονταν κάποιες χρήσιμες

¹ Furnham, A. (2013). Lay Knowledge of Dyslexia. *Psychology Vol. 4* (12), pp. 940-949. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.412136>

πληροφορίες- οδηγίες σχετικά με τον σκοπό της εκπόνησης της εργασίας καθώς και το πόσο ουσιαστική ήταν η συμπλήρωση του από τους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο είχε συνολικά 67 ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε 10 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, ενώ το δεύτερο 57 ερωτήσεις σχετικές με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία.

Όσον αφορά το πρώτο μέρος οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, το βασικό τους πτυχίο, τις σπουδές τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους στη Γενική ή/και στην Ειδική Αγωγή, τη σχολική μονάδα που υπηρετούν, τη θέση και σχέση εργασίας τους, την πηγή πληροφόρησής τους καθώς και αν διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση για να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία.

Στο δεύτερο μέρος οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σύμφωνα με το βαθμό που τους αντιπροσώπευαν οι ερωτήσεις 11 έως και 67 έχοντας 3 επιλογές απαντήσεων («Συμφωνώ», «Δεν είμαι σίγουρος/η, «Διαφωνώ»). Προκειμένου να γίνει ευκολότερη η επεξεργασία των ερωτήσεων υπήρξε μία ομαδοποίησή τους σε κάποιες γενικές κατηγορίες. Η ομαδοποίηση αυτή είναι βασισμένη στην έρευνα του Adrian Furnham (2013). Στην έρευνα του οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε κάποιες κατηγορίες. Από τις κατηγορίες αυτές επιλέχθηκαν και οι κατηγορίες της παρούσας έρευνας. Χωρίσαμε λοιπόν, σε 6 γενικές κατηγορίες τις ερωτήσεις ανάλογα με τα κοινά χαρακτηριστικά τους (βλ. Πίνακας 4) Οι κατηγορίες αυτές με τις αντίστοιχες ερωτήσεις τους είναι οι εξής:

- 1. Αίτια:** Είναι η κατηγορία η οποία αφορά τα αίτια της δυσλεξίας.
- 2. Χαρακτηριστικά:** Είναι η κατηγορία η οποία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας.
- 3. Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση:** Είναι η κατηγορία η οποία αφορά την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας.
- 4. Αποτροπή :** Είναι η κατηγορία η οποία αφορά την έγκυρη διάγνωση και πρόληψη της δυσλεξίας.

5. Εμφάνιση: Είναι η κατηγορία η οποία αφορά την ύπαρξη της δυσλεξίας ως μαθησιακής δυσκολίας.

6. Στίγμα: Είναι η κατηγορία η οποία αναφέρεται στο στίγμα και τις προκαταλήψεις που επικρατούν για τη δυσλεξία.

Πίνακας 4: Αντιστοίχιση κατηγοριών με τις ερωτήσεις τους

Κατηγορία	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ
Αίτια	11, 15, 23, 39, 47, 57, 61, 63
Χαρακτηριστικά	18, 20, 25, 29, 35, 42, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 64
Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση	21, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 67
Αποτροπή	12, 14, 16, 26, 41, 59, 65
Εμφάνιση	13, 19, 22, 33, 66
Στίγμα	17, 44

Επομένως, οι ερωτήσεις σχετίζονταν ανάλογα με το περιεχόμενό τους τόσο με τα αίτια της δυσλεξίας με ερωτήσεις όπως «Η δυσλεξία είναι μία βιολογική δυσλειτουργία που εμφανίζεται από τη γέννηση» όσο και με τα χαρακτηριστικά της με ερωτήσεις όπως « Τα δυσλεκτικά άτομα έχουν προβλήματα στην ικανότητά τους να συγκρατούν, να θυμούνται, να προφέρουν, να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τους ήχους της γλώσσας». Επιπλέον, άλλες ερωτήσεις αφορούσαν την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας με ερωτήσεις όπως «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να διακρίνουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας» καθώς και ερωτήσεις που αφορούσαν την εμφάνιση της όπως «Περισσότερα αγόρια είναι δυσλεκτικά παρά κορίτσια». Τέλος, ένας αριθμός ερωτήσεων αφορούσε τόσο το στίγμα της δυσλεξίας, όπως « Η δυσλεξία όταν εμφανίζεται συνοδεύεται από το στίγμα ότι δε θα θεραπευτεί ποτέ πλήρως» όσο και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η αποτροπή της με ερωτήσεις όπως «Είναι απαραίτητο τα παιδιά του δημοτικού να διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν ένα λεξικό προκειμένου να αποτρέψουν τη δυσλεξία».

Όσον αφορά την κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου οι βαθμοί είναι σε κλίμακα από 1=Συμφωνώ, 2= Δεν είμαι σίγουρος/η και 3= Διαφωνώ. Άρα, για τις

ερωτήσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου (11 έως 67, δηλαδή 57 στο σύνολο), αν κάποιος απαντούσε σωστά σε όλες, θα έπρεπε να έχει απαντήσει ως εξής (Πίνακας 5):

Πίνακας 5 : Σωστή απάντηση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου

Επιλογή σωστής απάντησης	Ερωτήσεις
Συμφωνώ	11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 66
Διαφωνώ	15, 18, 19, 22, 23, 28, 32, 34, 36, 38, 41, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67

Στις ερωτήσεις όπου η σωστή απάντηση είναι το «Συμφωνώ» πραγματοποιήσαμε ανακωδικοποίηση. Οπότε η βαθμολογία έχει ως εξής: 1= Διαφωνώ, 2= Δεν είμαι σίγουρος/η, 3= Συμφωνώ, ενώ στις ερωτήσεις όπου η σωστή απάντηση είναι το «Διαφωνώ» παρέμεινε η αρχική κωδικοποίηση, δηλαδή η βαθμολογία είναι: 1= Συμφωνώ, 2= Δεν είμαι σίγουρος/η, 3= Διαφωνώ. Όπως γίνεται αντιληπτό από την παραπάνω κωδικοποίηση η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε προκειμένου η σωστή απάντηση του ερωτώμενου να παίρνει γενικά την τιμή 3, η λανθασμένη απάντηση την τιμή 1, ενώ η τιμή 2 να είναι η ουδέτερη απάντηση. Άρα, μπορούμε να ισχυριστούμε πως ο κάθε ερωτώμενος, ανάλογα με την απάντηση που δίνει σε κάθε ερώτηση θα πάρει και την ανάλογη βαθμολογία.

Είναι προφανές ότι το ερωτηματολόγιο αποτελείται στο σύνολό του από ερωτήσεις αυστηρά κλειστού τύπου, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ευκολία στην απάντησή του από τους ερωτώμενους. Σε συνδυασμό με τη μικρότερη δυνατή έκταση του ερωτηματολογίου, επετεύχθη η επιτυχής και ολοκληρωμένη συμπλήρωση όλων των διανεμόμενων ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

3.1.6. Αξιοπιστία και Έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, εκτιμήθηκε με το συντελεστή *Cronbach's a*. Όσο πιο μεγάλη παρουσιάζεται η τιμή του συντελεστή *Cronbach a*, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του εργαλείου.

Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- ✓ <0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- ✓ 0.6 ελάχιστο αποδεκτό όριο αξιοπιστίας
- ✓ 0.7 επαρκές επίπεδο αξιοπιστίας
- ✓ 0.8 πολύ καλή αξιοπιστία
- ✓ 0.9 πολύ υψηλή αξιοπιστία. Πρόκειται για τιμές που είναι σχετικά σπάνιες

Η συνοχή των δεδομένων στην κλίμακα των αντιλήψεων για τη δυσλεξία ήταν πολύ καλή έως υψηλή κυμαινόμενη στο 0,831 (βλ. Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Συνοχή δεδομένων κλίμακας αντιλήψεων για τη Δυσλεξία σύμφωνα με το δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach a

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,831	,824	57

Το δείγμα μας αφορά Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έχει μέγεθος $N=100$. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία το στατιστικό κριτήριο που είναι το κατάλληλο στη περίπτωση αυτή ώστε να ελέγξει την ύπαρξη ή μη της κανονικότητας των δεδομένων των κατηγοριών- μεταβλητών που έχουμε στην έρευνα μας (αίτια, εκπαιδευτική αντιμετώπιση, χαρακτηριστικά, αποτροπή, εμφάνιση, στίγμα και το γενικό άθροισμα) είναι αυτό των Kolmogorov-Smirnov που προϋποθέτει μέγεθος δεδομένων >50 . Συνεπώς, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5% διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις:

- H_0 (μηδενική υπόθεση): η κατανομή του δείγματος δεν απέχει και πολύ από την κανονική κατανομή [η υπόθεση αυτή απορρίπτεται αν $p < 0,05$]
- H_1 (εναλλακτική υπόθεση): η κατανομή του δείγματος απέχει πολύ από την κανονική κατανομή [η υπόθεση αυτή απορρίπτεται αν $p > 0,05$]

Από την πραγματοποίηση του ελέγχου για κάθε κατηγορία που εξετάζει το ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι η κατανομή των δεδομένων τόσο για κάθε κατηγορία των αντιλήψεων για τη Δυσλεξία όσο και για το γενικό άθροισμα απέχει πολύ από την κανονική κατανομή ($p < 0,05$) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Κριτήριο ύπαρξης κανονικότητας δεδομένων των κατηγοριών που εξετάζουν τις αντιλήψεις για τη Δυσλεξία

Κατηγορίες Αντιλήψεων για τη Δυσλεξία	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Αίτια	,486	100	,000	,500	100	,000
Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση	,467	100	,000	,538	100	,000
Χαρακτηριστικά	,371	100	,000	,631	100	,000
Αποτροπή	,415	100	,000	,651	100	,000
Εμφάνιση	,516	100	,000	,411	100	,000
Στίγμα	,267	100	,000	,803	100	,000
Γενικό Άθροισμα	,481	100	,000	,511	100	,000

a. Lilliefors Significance Correction

3.1.7. Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 23.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Για τη στατιστική ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών (πρόκειται για ποιοτικές μεταβλητές που βρίσκονται σε κλίμακα διάταξης σαν ποσοτικές)

χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά μέτρα όπως είναι ο μέσος όρος το διάστημα εμπιστοσύνης και η τυπική απόκλιση.

Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων (όταν πρόκειται για δίτιμη ανεξάρτητη μεταβλητή) ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, τα δεδομένα της οποίας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney's U. Στην περίπτωση όπου ενδιέφερε η εξέταση για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων μεταξύ περισσότερων ομάδων (όταν πρόκειται για ανεξάρτητη μεταβλητή με περισσότερες από δύο τιμές) και μιας εξαρτημένης μεταβλητής, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό ισοδύναμο στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis, αφού τα δεδομένα δε χαρακτηριζόταν από κανονικότητα.

Για την πρόβλεψη των τιμών ορισμένων μεταβλητών και όχι απλώς για τη μεταξύ τους σχέση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (multiple linear regression) για την εξέταση της επίδρασης πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών σε μία εξαρτημένη μεταβλητή αρχικά με τη μέθοδο enter βάζοντας όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές να συμμετέχουν στο μοντέλο και επιπρόσθετα με τη μέθοδο stepwise, η οποία μας δείχνει ποια/ποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι πιο σημαντική για το μοντέλο.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05 και 0.01. Οι τιμές αυτές ονομάζονται και κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν τη συσχέτιση ή όχι μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Όταν το επίπεδο σημαντικότητας p είναι μικρότερο των παραπάνω κρίσιμων τιμών, δηλώνεται ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών, με τη συσχέτιση αυτή των μεταβλητών να είναι πιο σημαντική όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή. Αντίστοιχα όταν το επίπεδο σημαντικότητας p είναι μεγαλύτερο της κρίσιμης τιμής 0,05 τότε οι εξεταζόμενες μεταβλητές είναι ανεξάρτητες (δεν υπάρχει συσχέτιση).

3.2. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

3.2.1. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία

Το επίπεδο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία υπολογίζεται τόσο συνολικά μέσα από ολόκληρη την κλίμακα, όσο και από τις επιμέρους κατηγορίες τις οποίες δημιουργήσαμε και οι οποίες αποτελούν νέες μεταβλητές (αίτια, εκπαιδευτική αντιμετώπιση, χαρακτηριστικά, αποτροπή, εμφάνιση, στίγμα). Βρίσκουμε τη βαθμολογία του κάθε υποκειμένου και κατ' επέκταση του δείγματος σε κάθε μία από τις 57 ερωτήσεις της κλίμακας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων έγινε με τρόπο ώστε το 1 να δείχνει λανθασμένη απάντηση του ερωτώμενου για το περιεχόμενο της πρότασης, το 2 την άγνοια ή την αμφιβολία του για το περιεχόμενο της απάντησης (Δεν είμαι σίγουρος-ή) και το 3 σωστή απάντηση του ερωτώμενου. Επομένως, τιμές του μέσου όρου από 1 έως 1,7 δηλώνουν χαμηλό επίπεδο αντίληψης για τη δυσλεξία, από 1,8 μέχρι 2,4 ικανοποιητική αντίληψη και από 2,5 μέχρι 3 πολύ καλό επίπεδο αντίληψης.

Στη συνέχεια εφόσον οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε επιμέρους κατηγορίες αν αθροίσουμε τους βαθμούς ενός ερωτώμενου στις ερωτήσεις μιας γενικής κατηγορίας ερωτήσεων (π.χ. για την κατηγορία που αφορά τα «Χαρακτηριστικά») θα έχουμε το βαθμό του ερωτώμενου στην κατηγορία αυτή. Με τον ίδιο τρόπο υπολογίζονται οι βαθμοί για κάθε κατηγορία ανάλογα με τον αριθμό ερωτήσεων που περιλαμβάνει. Έτσι, για τη συνολική κλίμακα των 57 ερωτήσεων που εξετάζουν τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία αθροίσματα από 57-95 δηλώνουν άγνοια και χαμηλό επίπεδο αντίληψης, από 96-133 ικανοποιητική αντίληψη, ενώ τιμές από 134-171 δείχνουν πολύ καλό επίπεδο αντίληψης για τη δυσλεξία.

Από την επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι γενικά το επίπεδο αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητικό (μέσος όρος 127,88). Συγκεκριμένα, ως προς τις 6 γενικές κατηγορίες στις οποίες ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ καλό επίπεδο αντίληψης τόσο για τις ερωτήσεις που

αναφέρονταν στα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (μέσος όρος 47,21) όσο και για εκείνες που αφορούσαν την εμφάνισή της (μέσος όρος 12,84). Στις υπόλοιπες κατηγορίες στις οποίες ανήκουν οι ερωτήσεις που αφορούσαν αντίστοιχα την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας (μέσος όρος 33,65), την αποτροπή της (μέσος όρος 12,53) το στίγμα (μέσος όρος 4,36) και τα αίτια της (μέσος όρος 17,29). το επίπεδο αντίληψης των εκπαιδευτικών θεωρείται ικανοποιητικό. Αναλυτικότερα, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε κατηγορία αλλά και για κάθε πρόταση της κλίμακας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία παρουσιάζονται στους πίνακες 8 & 9.

Πίνακας 8: Συνολικοί μέσοι όροι κατηγοριών διερεύνησης αντιλήψεων για τη δυσλεξία

	ΣΥΝΟΛΟ (N=100)		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	Mean (S.D.)	Lower Bound	Upper Bound
Αίτια	17,29 (1,66)	16,95	17,62
Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση	33,65 (2,64)	33,12	34,17
Χαρακτηριστικά	47,21 (3,86)	46,44	47,97
Αποτροπή	12,53 (2,19)	12,09	12,96
Εμφάνιση	12,84 (1,31)	12,57	13,10
Στίγμα	4,36 (1,19)	4,12	4,59
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ Μ.Ο.	127,88 (6,06)	126,67	129,08

Πίνακας 9: Μέσοι όροι προτάσεων Αντιλήψεων για τη Δυσλεξία συνολικά

ΠΡΟΤΑΣΗ	Συνολική Κατανόηση Δυσλεξίας (N=100)	
	Mean	S.D.
Οι άνθρωποι δε γίνονται δυσλεκτικοί. Η δυσλεξία υπάρχει στο γενετικό τους υλικό.	2,48	,67
Οι γονείς πρέπει να έχουν βοηθήματα μάθησης στο σπίτι (π.χ. λεξικά) προκειμένου να αποτρέψουν τη δυσλεξία.	2,01	,78
Όταν ένα άτομο είναι δυσλεκτικό, τότε θα είναι για πάντα έτσι.	2,07	,79
Είναι απαραίτητο τα παιδιά του δημοτικού να διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν ένα λεξικό προκειμένου να αποτρέψουν τη δυσλεξία.	2,15	,80
Η κλιμακούμενη αύξηση της δυσλεξίας προκλήθηκε από τη διάσπαση της οικογένειας, από τη δεκαετία του 1960.	2,27	,66
Το φαινόμενο της δυσλεξίας σε κάθε παιδί, θα μπορούσε να εξαλειφθεί μέσω της διδασκαλίας πολλών ωρών με έναν εκπαιδευτικό και με τη χρήση ενός λεξικού.	1,96	,70
Η δυσλεξία, όταν εμφανίζεται, συνοδεύεται από το στίγμα ότι δε θα θεραπευτεί ποτέ πλήρως.	2,02	,86
Τα δυσλεκτικά άτομα είναι άτομα με χαμηλή νοημοσύνη και κάθε παροχή προς αυτά είναι άσκοπη.	2,89	,34
Η δυσλεξία είναι ένας μύθος.	2,75	,57
Πολλοί δυσλεκτικοί είναι πολύ έξυπνοι.	2,93	,25
Εάν θέλουμε να υπάρξουν μακροπρόθεσμα οφέλη, η αντιμετώπιση της δυσλεξίας πρέπει να αρχίζει από την εκπαίδευση των γονέων.	2,86	,34
Ένας ενήλικας με δυσλεξία πρέπει να αφήσει τον εαυτό του στη μοίρα του.	2,90	,36

Η ανάπτυξη της δυσλεξίας είναι η κατάληξη της αναποτελεσματικότητας φιλελεύθερων αλλαγών (μη πιεστικών προσεγγίσεων) στη διδασκαλία της ανάγνωσης.	2,40	,60
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση για να διακρίνουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας.	2,87	,41
Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη γλώσσα και όχι την έλλειψη νοημοσύνης.	2,87	,36
Το να διδάσκονται τα παιδιά ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία θα μπορούσε να βελτιώσει το επίπεδο της μητρικής τους γλώσσας και να «προλάβει» τη δυσλεξία.	1,83	,69
Οι εταιρείες θα πρέπει να παρέχουν δωρεάν μαθήματα για δυσλεκτικούς υπαλλήλους προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο παιδείας του προσωπικού.	2,62	,56
Σήμερα έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που κάνει τη δυσλεξία περισσότερο αξιοπρόσεκτη.	1,32	,52
Τεμπέλικα και χωρίς κίνητρα παιδιά θεωρούνται δυσλεκτικά, επειδή αυτά «δε μπαίνουν στον κόπο» να μάθουν να διαβάζουν.	1,85	,84
Κάθε δυσλεκτικό παιδί στο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει έναν προσωπικό εκπαιδευτή.	2,11	,81
Θα πρέπει να ιδρυθούν ομάδες αυτοβοήθειας στα σχολεία, όπου τα δυσλεκτικά παιδιά θα μπορούν να βοηθούν το ένα το άλλο.	2,34	,69
Τα δυσλεκτικά άτομα χρειάζονται υποστήριξη και πρέπει να διδαχθούν δεξιότητες επιβίωσης για να αντιμετωπίσουν τη δυσλεξία.	1,49	,69
Περισσότερα αγόρια είναι δυσλεκτικά παρά κορίτσια.	2,23	,63
Κάποιος που έχει δυσλεξία χρειάζεται απλώς περισσότερο χρόνο εξέτασης.	1,85	,83
Πολύ λίγα άτομα έχουν τέλεια ορθογραφία και τα όρια μεταξύ δυσλεξίας και αδύναμων γλωσσικών ικανοτήτων δεν είναι ευδιάκριτα.	2,14	,82
Η πολυπολιτισμική μας κοινωνία κάνει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος εξαιρετικά δύσκολη.	1,80	,81
Η εξάσκηση στη γραμματική και στο λεξιλόγιο κάθε απόγευμα στο σπίτι, θα μπορούσε να βελτιώσει τη δυσλεξία σε κάθε ηλικία.	2,45	,59
Από το νηπιαγωγείο όλα τα δυσλεκτικά παιδιά πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία.	2,20	,79
Η δυσλεξία είναι μια βιολογική δυσλειτουργία που εμφανίζεται από τη γέννηση.	2,37	,64
Μάθηση μέσα από βιβλία «δια ακοής» είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο	2,57	,53

τόσο για τη μάθηση όσο και για την ψυχαγωγία.		
Τα άτομα που έχουν δυσλεξία θα πρέπει να πραγματοποιούν τακτικά ραντεβού με οφθαλμίατρους, προκειμένου να εμποδιστεί η κακή όραση να γίνει ένας παράγοντας συμβολής στο φαινόμενο της δυσλεξίας.	1,92	,70
Τα συμπτώματα της δυσλεξίας ποικίλλουν από ήπια ως σοβαρά.	2,81	,41
Η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με εντατική και ειδική εξάσκηση/εκπαίδευση.	2,71	,51
Οι γονείς που ανήκουν στα μεσαίου επιπέδου κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το γεγονός ότι το παιδί τους ίσως έχει χαμηλότερη νοημοσύνη και προτιμούν να λένε ότι έχει δυσλεξία.	2,34	,67
Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θα πρέπει να γίνεται στο ίδιο περιβάλλον στο οποίο τα άτομα αυτά μαθαίνουν (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια).	2,68	,56
Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη μάθηση.	2,46	,78
Τα δυσλεκτικά άτομα γεννιούνται εξαιτίας της διαφορετικότητας στη δομή ή/και στη λειτουργία του εγκεφάλου.	2,22	,61
Όταν διαβάζουν τα δυσλεκτικά άτομα συνήθως σπαταλούν περισσότερο χρόνο να αναγνωρίσουν μία λέξη που ξέρουν.	2,63	,52
Οι δυσλεκτικοί δυσκολεύονται να διαβάσουν φωναχτά λέξεις και να θυμούνται αυτόματα τους ήχους των γραμμάτων.	2,38	,58
Τα δυσλεκτικά άτομα έχουν προβλήματα στην ικανότητά τους να συγκρατούν, να θυμούνται, να προφέρουν, να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τους ήχους της γλώσσας.	2,18	,77
Τα περισσότερα δυσλεκτικά άτομα εμφανίζουν τουλάχιστον τη μέση ικανότητα και νοημοσύνη τους.	2,36	,74
Ακόμα και με παροχή ευκαιριών μάθησης, τα δυσλεκτικά άτομα «αγωνίζονται» περισσότερο από άλλα άτομα ίδιας ηλικίας, τάξης και ικανότητας.	2,64	,55
Όταν οι απαιτήσεις της ανάγνωσης αυξάνουν, οι δυσλεκτικοί αναγνώστες διαβάζουν όσο οι άλλοι, αλλά αργούν να κατανοήσουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους.	2,47	,67
Οι δυσλεκτικοί αναγνώστες δε διαβάζουν όσο οι άλλοι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους πιο αργά.	2,21	,79
Οι δυσλεκτικοί δε μαθαίνουν εύκολα τις διάφορες πτυχές της γλώσσας και συχνά ξοδεύουν πολύ χρόνο μαθαίνοντας το λεξιλόγιο και κατανοώντας τις γλωσσικές έννοιες, καθώς προχωρούν οι τάξεις.	2,46	,65
Οι δυσλεκτικοί διαμορφώνουν μία ειδική και αναγνωρίσιμη κατηγορία αναγνωστών με δυσκολίες.	2,51	,65
Η δυσλεξία είναι μία νευρολογική δυσκολία με γενετική βάση, που αφορά τη φωνημική επίγνωση (τη δυνατότητα αντιστοίχισης της	2,41	,55

φωνολογικής εκφοράς κάθε φωνήματος με την αντίστοιχη γραπτή μορφή του) και την επεξεργασία της γλώσσας.		
Όλα τα παιδιά που φοιτούν κανονικά στο σχολείο και αποτυγχάνουν να μάθουν την αλφαβήτα μέχρι τα 7 τους έτη, έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας.	2,07	,70
Αυτοί οι οποίοι έχουν επιστημονικώς διαγνωστεί ως έχοντες δυσλεξία, χρειάζονται ένα ιδιαίτερο είδος διδασκαλίας της γλώσσας το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό που κρίνεται κατάλληλο για όσους είναι αναγνώστες με άλλες δυσκολίες.	1,41	,62
Οι δυσλεκτικοί δεν κάνουν μόνο λάθη ανάγνωσης και ορθογραφίας· χρησιμοποιούνται άλλα σημάδια για την αναγνώριση της δυσλεξίας, όπως η αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα αλληλουχίας και ελλείμματα ταχείας κατονομασίας.	1,57	,60
Η δυσλεξία προκαλείται από κληρονομικά γονίδια και οι αποδείξεις προέρχονται από μελέτες διδύμων.	1,88	,53
Η δυσλεξία είναι ένα οπτικό πρόβλημα. Οι δυσλεκτικοί βλέπουν λέξεις αντίστροφα και τα γράμματα ανεστραμμένα.	2,07	,79
Μελέτες σάρωσης του εγκεφάλου δείχνουν ότι οι εγκεφαλοι των δυσλεκτικών ατόμων λειτουργούν διαφορετικά από εκείνους ατόμων που δεν είναι δυσλεκτικοί.	1,70	,55
Η έλλειψη αναγνωστικής και φωνολογικής ικανότητας των δυσλεκτικών αντισταθμίζεται με το να είναι χαρισματικοί στην καλλιτεχνική/οπτικοχωρική σφαίρα.	1,71	,64
Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωστεί σωστά από έναν ψυχολόγο χρησιμοποιώντας ειδικά τεστ.	1,25	,47
Η δυσλεξία μπορεί να βρεθεί σε όλο τον κόσμο διεθνώς.	2,89	,34
Η δυσλεξία μπορεί να θεραπευτεί ή να βοηθηθεί με τεχνικές, όπως γυαλιά με ειδικούς φακούς, οπτικές ασκήσεις και ακουστικά βοηθήματα.	1,86	,69

Αναφορικά με τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκαν 3 κατηγορίες ανάλογα με το επίπεδο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι προτάσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο αντίληψης δίνοντας σωστές απαντήσεις (βλ. Πίνακας 10), στη δεύτερη οι προτάσεις για το περιεχόμενο των οποίων οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό δηλώνουν άγνοια ή αμφιβολία για το περιεχόμενο της απάντησης απαντώντας «Δεν Είμαι Σίγουρος-η» (βλ. Πίνακας 11) και στην τρίτη κατηγορία οι προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έδωσαν λάθος απάντηση δείχνοντας ότι έχουν παρανοήσεις και λανθασμένες αντιλήψεις για τη Δυσλεξία (βλ. Πίνακας 12).

Αναλυτικότερα το 93% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά ότι «Πολλοί δυσλεκτικοί είναι πολύ έξυπνοι», ενώ δεν υπήρξε κανένας εκπαιδευτικός που να διαφώνησε με το περιεχόμενο της πρότασης αυτής. Επίσης, το 92% των εκπαιδευτικών διαφώνησε με την πρόταση «Ένας ενήλικας με δυσλεξία πρέπει να αφήσει τον εαυτό του στη μοίρα του». Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 90% τόνισε την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης της προκειμένου να διακρίνει τα συμπτώματα της δυσλεξίας απαντώντας σωστά στην πρόταση 24: «Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση για να διακρίνουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας». Το ίδιο ποσοστό (90%) συγκέντρωσε τόσο η πρόταση 18: «Τα δυσλεκτικά άτομα είναι άτομα με χαμηλή νοημοσύνη και κάθε παροχή προς αυτά είναι άσκοπη», πρόταση στην οποία η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι διαφωνεί όσο και η 66: «Η δυσλεξία μπορεί να βρεθεί σε όλο τον κόσμο διεθνώς». Μια άλλη πρόταση η οποία έλαβε μεγάλο ποσοστό σωστών απαντήσεων (88%) είναι η 25: «Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη γλώσσα και όχι την έλλειψη νοημοσύνης», ενώ ακόμη το 86% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά ότι αν θέλουμε να υπάρξουν μακροπρόθεσμα οφέλη η αντιμετώπιση της δυσλεξίας πρέπει να ξεκινάει από την εκπαίδευση των γονέων (βλ. πρόταση 21), πρόταση της οποίας η επιλογή «Διαφωνώ» δεν επιλέχθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό. Παράλληλα το 82% των εκπαιδευτικών φαίνεται να γνωρίζει την ύπαρξη της δυσλεξίας αφού διαφώνησε με την πρόταση 19: «Η δυσλεξία είναι ένας μύθος», ενώ το ίδιο ποσοστό μπορεί να διακρίνει το γεγονός ότι τα συμπτώματα της ποικίλουν από τα ήπια στα σοβαρά (βλ. πρόταση 42). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν ότι η δυσλεξία μπορεί να διαγνωστεί σωστά από έναν ψυχολόγο χρησιμοποιώντας ειδικά τεστ (βλ. πρόταση 65). Ένα ζήτημα για το οποίο διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκές επίπεδο αντίληψης είναι η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, το 74% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι «Η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με εντατική και ειδική εξάσκηση/εκπαίδευση», ενώ μάλιστα το 73% γνωρίζει σωστά ότι «Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θα πρέπει να γίνεται στο ίδιο περιβάλλον στο οποίο τα άτομα αυτά μαθαίνουν (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια)». Επιπρόσθετα βλέπουμε ότι το 68% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά στην πρόταση 52 ότι «Ακόμα και με παροχή ευκαιριών μάθησης, τα δυσλεκτικά άτομα «αγωνίζονται» περισσότερο από άλλα άτομα ίδιας

ηλικίας, τάξης και ικανότητας». Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα πολύ καλό επίπεδο αντίληψης αφού τόνισαν την ανάγκη να παρέχουν οι εταιρείες δωρεάν μαθήματα για δυσλεκτικούς υπαλλήλους προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο παιδείας του προσωπικού σε ποσοστό 66% (βλ.ερώτηση 27), καθώς και το γεγονός ότι όταν διαβάζουν τα δυσλεκτικά άτομα συνήθως σπαταλούν περισσότερο χρόνο να αναγνωρίσουν μία λέξη που ξέρουν συμφωνώντας με την αντίστοιχη πρόταση σε ποσοστό 64% (βλ.πρόταση 48). Τέλος, το 64% των εκπαιδευτικών γνωρίζει σωστά ότι η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη μάθηση δίνοντας σωστή απάντηση (βλ.πρόταση 46) και το 60% ότι «Οι δυσλεκτικοί διαμορφώνουν μία ειδική και αναγνωρίσιμη κατηγορία αναγνωστών με δυσκολίες» (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Οι προτάσεις με τις πιο συχνές σωστές απαντήσεις για τη Δυσλεξία

No Πρότασης	Πρόταση	Ποσοστό (N=100)
20	Πολλοί δυσλεκτικοί είναι πολύ έξυπνοι.	93%
22	Ένας ενήλικας με δυσλεξία πρέπει να αφήσει τον εαυτό του στη μοίρα του.	92%
24	Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση για να διακρίνουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας.	90%
18	Τα δυσλεκτικά άτομα είναι άτομα με χαμηλή νοημοσύνη και κάθε παροχή προς αυτά είναι άσκοπη.	90%
66	Η δυσλεξία μπορεί να βρεθεί σε όλο τον κόσμο διεθνώς.	90%
25	Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη γλώσσα και όχι την έλλειψη νοημοσύνης.	88%
21	Εάν θέλουμε να υπάρξουν μακροπρόθεσμα οφέλη, η αντιμετώπιση της δυσλεξίας πρέπει να αρχίζει από την εκπαίδευση των γονέων.	86%
19	Η δυσλεξία είναι ένας μύθος.	82%
42	Τα συμπτώματα της δυσλεξίας ποικίλλουν από ήπια ως σοβαρά.	82%
65	Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωστεί σωστά από έναν ψυχολόγο χρησιμοποιώντας ειδικά τεστ.	77%

43	Η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με εντατική και ειδική εξάσκηση/εκπαίδευση.	74%
45	Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θα πρέπει να γίνεται στο ίδιο περιβάλλον στο οποίο τα άτομα αυτά μαθαίνουν (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια).	73%
52	Ακόμα και με παροχή ευκαιριών μάθησης, τα δυσλεκτικά άτομα «αγωνίζονται» περισσότερο από άλλα άτομα ίδιας ηλικίας, τάξης και ικανότητας.	68%
27	Οι εταιρείες θα πρέπει να παρέχουν δωρεάν μαθήματα για δυσλεκτικούς υπαλλήλους προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο παιδείας του προσωπικού.	66%
48	Όταν διαβάζουν τα δυσλεκτικά άτομα συνήθως σπαταλούν περισσότερο χρόνο να αναγνωρίσουν μία λέξη που ξέρουν.	65%
46	Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη μάθηση	64%
56	Οι δυσλεκτικοί διαμορφώνουν μία ειδική και αναγνωρίσιμη κατηγορία αναγνωστών με δυσκολίες.	60%

Αναφορικά με τις προτάσεις για το περιεχόμενο των οποίων οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν ή δε γνωρίζουν απαντώντας «Δεν είμαι σίγουρος-η», φαίνεται ότι αυτές είναι αρκετές και δείχνουν τόσο την αμφιβολία όσο και την άγνοια εκ μέρους τους για πολλά ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη δυσλεξία. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 70% απάντησε ότι δεν είναι σίγουρη για την κληρονομικότητα της δυσλεξίας στην πρόταση 61: «Η δυσλεξία προκαλείται από κληρονομικά γονίδια και οι αποδείξεις προέρχονται από μελέτες διδύμων», ενώ και το 60% αμφέβαλε για το περιεχόμενο της πρότασης 63: «Μελέτες σάρωσης του εγκεφάλου δείχνουν ότι οι εγκεφαλοι των δυσλεκτικών ατόμων λειτουργούν διαφορετικά από εκείνους ατόμων που δεν είναι δυσλεκτικοί». Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το περιεχόμενο της πρότασης 47: «Τα δυσλεκτικά άτομα γεννιούνται εξαιτίας της διαφορετικότητας στη δομή ή/και στη λειτουργία του εγκεφάλου» φανερώνοντας την άγνοια των εκπαιδευτικών για τα αίτια της δυσλεξίας. Ακόμη, αν και όπως φάνηκε στην

προηγούμενη κατηγορία σωστών απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πολύ καλά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δυσλεκτικών μαθητών, εντούτοις το 57% των εκπαιδευτικών αμφέβαλε για την πρόταση 53: «Όταν οι απαιτήσεις της ανάγνωσης αυξάνουν, οι δυσλεκτικοί αναγνώστες διαβάζουν όσο οι άλλοι, αλλά αργούν να κατανοήσουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους». Αμφιβολίες ωστόσο υπήρξαν και για τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας με βάση το φύλο των μαθητών, αφού το 55% των εκπαιδευτικών δεν κατέληξε για το αν είναι περισσότερα αγόρια δυσλεκτικά ή κορίτσια (βλ. πρόταση 33). Όσον αφορά τη σύνδεση της δυσλεξίας με τη φωνιμική επίγνωση οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να αμφιβάλλουν σε ποσοστό 53% (βλ. πρόταση 57), ενώ το 52% αυτών επίσης δεν είναι σίγουρο για το γεγονός ότι τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται να θυμηθούν αυτόματα τους ήχους των γραμμάτων (βλ. πρόταση 49). Επιπρόσθετα, σε ποσοστό 51% οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν είναι σίγουροι για το περιεχόμενο της πρότασης 58: «Όλα τα παιδιά που φοιτούν κανονικά στο σχολείο και αποτυγχάνουν να μάθουν την αλφαβήτα μέχρι τα 7 τους έτη, έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας, ενώ το ίδιο ποσοστό συγκέντρωσε και η πρόταση 64: «Η έλλειψη αναγνωστικής και φωνολογικής ικανότητας των δυσλεκτικών αντισταθμίζεται με το να είναι χαρισματικοί στην καλλιτεχνική/οπτικοχωρική σφαίρα».

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι σίγουροι για τις τεχνικές και τα βοηθήματα μάθησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να βοηθηθούν τα άτομα με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (50%) αμφιβάλλουν για τη χρησιμότητα του λεξικού στα παιδιά με δυσλεξία (βλ. πρόταση 16), ενώ το ίδιο ποσοστό δεν είναι σίγουρο αν βοηθούν ή όχι οι θεραπευτικές τεχνικές όπως γυαλιά με ειδικούς φακούς, οπτικές ασκήσεις και ακουστικά βοηθήματα (βλ. πρόταση 67) και το αν τα άτομα που έχουν δυσλεξία θα πρέπει να πραγματοποιούν τακτικά ραντεβού με οφθαλμίατρους, προκειμένου να εμποδιστεί η κακή όραση να γίνει ένας παράγοντας συμβολής στο φαινόμενο αυτό (βλ. πρόταση 41). Από την επιλογή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις 2 παραπάνω προτάσεις συμπεραίνουμε ότι δεν έχουν μία ξεκάθαρη άποψη για το αν τελικά η δυσλεξία προέρχεται από οφθαλμολογικές παθήσεις και συνεπώς αν οι αντίστοιχες θεραπείες των ματιών μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυσή της. Η

παραπάνω αντίληψη παρατηρείται και σε παλαιότερες χρονικά μελέτες, ενώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι η αντίληψη αυτή επικρατούσε λόγω κάποιων σχετικών ερευνών ακόμη και μέχρι τη δεκαετία του 1980 (Allington, 1982). Το γεγονός ότι η δυσλεξία παλαιότερα καλούνταν «τύφλωση των λέξεων» ενισχύει τους παραπάνω ισχυρισμούς. Τέλος, το 48% των εκπαιδευτικών αμφιβάλλει για την εσφαλμένη άποψη ότι «Η ανάπτυξη της δυσλεξίας είναι η κατάληξη της αναποτελεσματικότητας φιλελεύθερων αλλαγών (μη πιεστικών προσεγγίσεων) στη διδασκαλία της ανάγνωσης (βλ. πρόταση 23), ενώ το 44% των εκπαιδευτικών δεν είναι σίγουρο αν «Οι γονείς που ανήκουν στα μεσαίου επιπέδου κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το γεγονός ότι το παιδί τους ίσως έχει χαμηλότερη νοημοσύνη και προτιμούν να λένε ότι έχει δυσλεξία» (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Οι προτάσεις με τα πιο μεγάλα ποσοστά απαντήσεων «Δεν είμαι σίγουρος-η»

Νο Πρότασης	Πρόταση	Ποσοστό (N=100)
61	Η δυσλεξία προκαλείται από κληρονομικά γονίδια και οι αποδείξεις προέρχονται από μελέτες διδύμων.	70%
63	Μελέτες σάρωσης του εγκεφάλου δείχνουν ότι οι εγκεφαλοί των δυσλεκτικών ατόμων λειτουργούν διαφορετικά από εκείνους ατόμων που δεν είναι δυσλεκτικοί.	60%
47	Τα δυσλεκτικά άτομα γεννιούνται εξαιτίας της διαφορετικότητας στη δομή ή/και στη λειτουργία του εγκεφάλου.	58%
53	Όταν οι απαιτήσεις της ανάγνωσης αυξάνουν, οι δυσλεκτικοί αναγνώστες διαβάζουν όσο οι άλλοι, αλλά αργούν να κατανοήσουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους.	57%
33	Περισσότερα αγόρια είναι δυσλεκτικά παρά κορίτσια.	55%
57	Η δυσλεξία είναι μία νευρολογική δυσκολία με γενετική βάση, που αφορά τη φωνημική επίγνωση.	53%
49	Οι δυσλεκτικοί δυσκολεύονται να διαβάσουν φωναχτά λέξεις και να θυμούνται αυτόματα τους ήχους των γραμμάτων.	52%
58	Όλα τα παιδιά που φοιτούν κανονικά στο σχολείο και αποτυγχάνουν να μάθουν την αλφαβήτα μέχρι τα 7 τους έτη, έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας	51%
64	Η έλλειψη αναγνωστικής και φωνολογικής ικανότητας των δυσλεκτικών αντισταθμίζεται με το να είναι χαρισματικοί στην καλλιτεχνική/οπτικοχωρική σφαίρα	51%
16	Το φαινόμενο της δυσλεξίας σε κάθε παιδί, θα μπορούσε να εξαλειφθεί μέσω της διδασκαλίας πολλών ωρών με έναν εκπαιδευτικό και με τη χρήση ενός λεξικού	50%
41	Τα άτομα που έχουν δυσλεξία θα πρέπει να πραγματοποιούν	50%

	τακτικά ραντεβού με οφθαλμιάτρους, προκειμένου να εμποδιστεί η κακή όραση να γίνει ένας παράγοντας συμβολής στο φαινόμενο της δυσλεξίας.	
67	Η δυσλεξία μπορεί να θεραπευτεί ή να βοηθηθεί με τεχνικές, όπως γυαλιά με ειδικούς φακούς, οπτικές ασκήσεις και ακουστικά βοηθήματα.	50%
23	Η ανάπτυξη της δυσλεξίας είναι η κατάληξη της αναποτελεσματικότητας φιλελεύθερων αλλαγών (μη πιεστικών προσεγγίσεων) στη διδασκαλία της ανάγνωσης.	48%
44	Οι γονείς που ανήκουν στα μεσαίου επιπέδου κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το γεγονός ότι το παιδί τους ίσως έχει χαμηλότερη νοημοσύνη και προτιμούν να λένε ότι έχει δυσλεξία.	44%

Αντίστοιχα με τις δύο παραπάνω κατηγορίες των έγκυρων γνώσεων και των προτάσεων με το μεγαλύτερο ποσοστό άγνοιας, υπάρχουν και προτάσεις στις οποίες διαπιστώνονται λανθασμένες γνώσεις και αντιλήψεις καθώς και παρανοήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο της Δυσλεξίας αν και το επίπεδο τους κρίνεται ως ικανοποιητικό. Συγκεκριμένα, το 71% των εκπαιδευτικών φαίνεται να πιστεύει λανθασμένα ότι η δυσλεξία γίνεται περισσότερο αξιοπρόσεκτη λόγω έμφασης στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση (βλ. πρόταση 28). Όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης της δυσλεξίας από την οπτική της εκπαίδευσης, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αναγνωρίζουν την ανάγκη ενίσχυσης και εντατικής διδασκαλίας των ατόμων με δυσλεξία, εντούτοις, θεωρούν λανθασμένα ότι «Τα δυσλεκτικά άτομα χρειάζονται υποστήριξη και πρέπει να διδαχθούν δεξιότητες επιβίωσης για να αντιμετωπίσουν τη δυσλεξία» σε ποσοστό 71%, ενώ επίσης μεγάλο ποσοστό πιστεύει ότι τα άτομα αυτά χρειάζονται ένα ιδιαίτερο είδος διδασκαλίας το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό που κρίνεται κατάλληλο για αναγνώστες με άλλες δυσκολίες σε ποσοστό 66% (βλ. πρόταση 59). Στην πραγματικότητα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά παρανοούν το περιεχόμενο της δυσλεξίας συγχέοντας τη με πιο σοβαρά προβλήματα όπως η επιβίωση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά μεγάλο ποσοστό 49% συνδέουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας και με προβλήματα, όπως η αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα αλληλουχίας και ελλείμματα ταχείας κατονομασίας αγνοώντας τις πρόσφατες έρευνες που δείχνουν ότι τα προγράμματα παρέμβασης που στηρίχθηκαν στην

καλλιέργεια της ικανότητας για αυτόματη κατονομασία είχαν απογοητευτικά ή αμφιλεγόμενα αποτελέσματα (Παντελιάδου, 2011) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Οι προτάσεις με τις πιο συχνές λανθασμένες αντιλήψεις και παρανοήσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία

No Πρότασης	Πρόταση	Ποσοστό
28	Σήμερα έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που κάνει τη δυσλεξία περισσότερο αξιοπρόσεκτη.	71%
32	Τα δυσλεκτικά άτομα χρειάζονται υποστήριξη και πρέπει να διδαχθούν δεξιότητες επιβίωσης για να αντιμετωπίσουν τη δυσλεξία.	71%
59	Αυτοί οι οποίοι έχουν επιστημονικώς διαγνωστεί ως έχοντες δυσλεξία, χρειάζονται ένα ιδιαίτερο είδος διδασκαλίας της γλώσσας το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό που κρίνεται κατάλληλο για όσους είναι αναγνώστες με άλλες δυσκολίες.	66%
60	Οι δυσλεκτικοί δεν κάνουν μόνο λάθη ανάγνωσης και ορθογραφίας· χρησιμοποιούνται άλλα σημάδια για την αναγνώριση της δυσλεξίας, όπως η αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα αλληλουχίας και ελλείμματα ταχείας κατονομασίας.	49%

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι το επίπεδο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία χαρακτηρίζεται ικανοποιητικό (Πίνακας 8) με αρκετά μεγάλο εύρος έγκυρης γνώσης τους για ζητήματα που άπτονται της Δυσλεξίας (Πίνακας 9). Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις επιμέρους κατηγορίες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να γνωρίζουν πολύ καλά τόσο τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνδέονται με τη δυσλεξία όσο και την εμφάνιση της στον πληθυσμό φανερώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ύπαρξη της ως μία μαθησιακή δυσκολία η οποία υφίσταται. Ωστόσο, δείχνουν να μην έχουν ξεκάθαρη άποψη για τα αίτια που συνδέονται με τη δυσλεξία αφού παρατηρήθηκε ότι δεν έχουν ενημερωθεί για τα αποτελέσματα πρόσφατων νευροαπεικονιστικών ερευνών που αποδεικνύουν ότι η δυσλεξία έχει βιολογική βάση και ότι μελέτες σάρωσης του εγκεφάλου δείχνουν ότι οι εγκεφαλοι των δυσλεκτικών ατόμων λειτουργούν διαφορετικά από εκείνους ατόμων που δεν είναι δυσλεκτικοί (Πίνακας 11). Επίσης, μύθοι γύρω από το οπτικό έλλειμμα της δυσλεξίας δείχνουν να τους διχάζουν γεγονός που επηρεάζει την άποψη τους και για τις στρατηγικές αντιμετώπισης της (πχ. χρήση

χρωματιστών φακών). Όσον αφορά την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν σωστά την ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης τόσο εκείνων προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα άτομα με δυσλεξία στις τάξεις τους όσο και των γονέων για την εξασφάλιση μίας υγιούς συνεργασίας μαζί τους (Πίνακας 10) αν και δείχνουν να πιστεύουν λανθασμένα ότι η δυσλεξία συνδέεται και με δεξιότητες επιβίωσης (Πίνακας 12.) Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αντιλήψεων όσον αφορά τους τρόπους πρόληψης και αποτροπής της δυσλεξίας αν και δείχνουν να μην έχουν ξεκάθαρη άποψη για τη χρήση του λεξικού (Πίνακας 11). Τέλος, αναφορικά με το στίγμα της δυσλεξίας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ικανοποιητικά πως πρόκειται για μία μαθησιακή δυσκολία που στιγματίζει τα άτομα που πάσχουν από αυτή και αυτό φαίνεται από το επίπεδο των αντιλήψεων τους στην κατηγορία αυτή το οποίο κρίνεται μέτριο. Συνολικά, οι συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις προτάσεις της κλίμακας των αντιλήψεων για τη Δυσλεξία παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13: Συχνότητες απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις προτάσεις της κλίμακας αντιλήψεων για τη Δυσλεξία

Πρόταση	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος-η	Διαφωνώ
Οι άνθρωποι δε γίνονται δυσλεκτικοί. Η δυσλεξία υπάρχει στο γενετικό τους υλικό.	58%	32%	10%
Οι γονείς πρέπει να έχουν βοηθήματα μάθησης στο σπίτι (π.χ. λεξικά) προκειμένου να αποτρέψουν τη δυσλεξία	31%	39%	30%
Όταν ένα άτομο είναι δυσλεκτικό, τότε θα είναι για πάντα έτσι.	35%	37%	28%
Είναι απαραίτητο τα παιδιά του δημοτικού να διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν ένα λεξικό προκειμένου να αποτρέψουν τη δυσλεξία.	41%	33%	26%
Η κλιμακούμενη αύξηση της δυσλεξίας προκλήθηκε από τη διάσπαση της οικογένειας, από τη δεκαετία του 1960.	12%	49%	39%
Το φαινόμενο της δυσλεξίας σε κάθε παιδί, θα μπορούσε να εξαλειφθεί μέσω της διδασκαλίας πολλών ωρών με έναν	23%	50%	27%

εκπαιδευτικό και με τη χρήση ενός λεξικού.			
Η δυσλεξία, όταν εμφανίζεται, συνοδεύεται από το στίγμα ότι δε θα θεραπευτεί ποτέ πλήρως.	38%	26%	36%
Τα δυσλεκτικά άτομα είναι άτομα με χαμηλή νοημοσύνη και κάθε παροχή προς αυτά είναι άσκοπη.		9%	90%
Η δυσλεξία είναι ένας μύθος.	7%	11%	82%
Πολλοί δυσλεκτικοί είναι πολύ έξυπνοι.	93%	7%	
Εάν θέλουμε να υπάρξουν μακροπρόθεσμα οφέλη, η αντιμετώπιση της δυσλεξίας πρέπει να αρχίζει από την εκπαίδευση των γονέων.	86%	14%	
Ένας ενήλικας με δυσλεξία πρέπει να αφήσει τον εαυτό του στη μοίρα του.	2%	6%	92%
Η ανάπτυξη της δυσλεξίας είναι η κατάληξη της αναποτελεσματικότητας φιλελεύθερων αλλαγών (μη πιεστικών προσεγγίσεων) στη διδασκαλία της ανάγνωσης.	6%	48%	46%
Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση για να διακρίνουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας.	90%	7%	3%
Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη γλώσσα και όχι την έλλειψη νοημοσύνης.	88%	11%	1%
Το να διδάσκονται τα παιδιά ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία θα μπορούσε να βελτιώσει το επίπεδο της μητρικής τους γλώσσας και να «προλάβει» τη δυσλεξία.	17%	49%	34%
Οι εταιρείες θα πρέπει να παρέχουν δωρεάν μαθήματα για δυσλεκτικούς υπαλλήλους προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο παιδείας του προσωπικού.	66%	30%	4%

Σήμερα έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που κάνει τη δυσλεξία περισσότερο αξιοπρόσεκτη.	71%	26%	3%
Τεμπέλικα και χωρίς κίνητρα παιδιά θεωρούνται δυσλεκτικά, επειδή αυτά «δε μπαίνουν στον κόπο» να μάθουν να διαβάζουν.	29%	27%	44%
Κάθε δυσλεκτικό παιδί στο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει έναν προσωπικό εκπαιδευτή.	39%	33%	28%
Θα πρέπει να ιδρυθούν ομάδες αυτοβοήθειας στα σχολεία, όπου τα δυσλεκτικά παιδιά θα μπορούν να βοηθούν το ένα το άλλο.	47%	40%	13%
Τα δυσλεκτικά άτομα χρειάζονται υποστήριξη και πρέπει να διδαχθούν δεξιότητες επιβίωσης για να αντιμετωπίσουν τη δυσλεξία.	71%	17%	12%
Περισσότερα αγόρια είναι δυσλεκτικά παρά κορίτσια.	34%	55%	11%
Κάποιος που έχει δυσλεξία χρειάζεται απλώς περισσότερο χρόνο εξέτασης.	43%	29%	28%
Πολύ λίγα άτομα έχουν τέλεια ορθογραφία και τα όρια μεταξύ δυσλεξίας και αδύναμων γλωσσικών ικανοτήτων δεν είναι ευδιάκριτα.	42%	30%	28%
Η πολυπολιτισμική μας κοινωνία κάνει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος εξαιρετικά δύσκολη.	45%	30%	25%
Η εξάσκηση στη γραμματική και στο λεξιλόγιο κάθε απόγευμα στο σπίτι, θα μπορούσε να βελτιώσει τη δυσλεξία σε κάθε ηλικία.	50%	45%	5%
Από το νηπιαγωγείο όλα τα δυσλεκτικά παιδιά πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία.	23%	34%	43%
Η δυσλεξία είναι μια βιολογική δυσλειτουργία που εμφανίζεται από τη γέννηση.	46%	45%	9%
Μάθηση μέσα από βιβλία «δια ακοής» είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο τόσο για τη μάθηση όσο και για την ψυχαγωγία.	59%	39%	2%

Τα άτομα που έχουν δυσλεξία θα πρέπει να πραγματοποιούν τακτικά ραντεβού με οφθαλμιάτρους, προκειμένου να εμποδιστεί η κακή όραση να γίνει ένας παράγοντας συμβολής στο φαινόμενο της δυσλεξίας.	29%	50%	21%
Τα συμπτώματα της δυσλεξίας ποικίλλουν από ήπια ως σοβαρά.	82%	17%	1%
Η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με εντατική και ειδική εξάσκηση/εκπαίδευση.	74%	23%	3%
Οι γονείς που ανήκουν στα μεσαίου επιπέδου κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το γεγονός ότι το παιδί τους ίσως έχει χαμηλότερη νοημοσύνη και προτιμούν να λένε ότι έχει δυσλεξία.	45%	44%	11%
Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θα πρέπει να γίνεται στο ίδιο περιβάλλον στο οποίο τα άτομα αυτά μαθαίνουν (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια).	73%	22%	5%
Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη μάθηση.	64%	18%	18%
Τα δυσλεκτικά άτομα γεννιούνται εξαιτίας της διαφορετικότητας στη δομή ή/και στη λειτουργία του εγκεφάλου.	32%	58%	10%
Όταν διαβάζουν τα δυσλεκτικά άτομα συνήθως σπαταλούν περισσότερο χρόνο να αναγνωρίσουν μία λέξη που ξέρουν.	65%	33%	2%
Οι δυσλεκτικοί δυσκολεύονται να διαβάσουν φωναχτά λέξεις και να θυμούνται αυτόματα τους ήχους των γραμμάτων.	43%	52%	5%
Τα δυσλεκτικά άτομα έχουν προβλήματα στην ικανότητά τους να συγκρατούν, να θυμούνται, να προφέρουν, να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τους ήχους της γλώσσας.	40%	38%	22%
Τα περισσότερα δυσλεκτικά άτομα εμφανίζουν τουλάχιστον τη μέση ικανότητα και νοημοσύνη τους.	52%	32%	16%
Ακόμα και με παροχή ευκαιριών μάθησης, τα δυσλεκτικά άτομα «αγωνίζονται» περισσότερο από άλλα άτομα ίδιας ηλικίας, τάξης και ικανότητας.	68%	28%	4%
Όταν οι απαιτήσεις της	57%	33%	10%

ανάγνωσης αυξάνουν, οι δυσλεκτικοί αναγνώστες διαβάζουν όσο οι άλλοι, αλλά αργούν να κατανοήσουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους.			
Οι δυσλεκτικοί αναγνώστες δε διαβάζουν όσο οι άλλοι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους πιο αργά.	44%	33%	23%
Οι δυσλεκτικοί δε μαθαίνουν εύκολα τις διάφορες πτυχές της γλώσσας και συχνά ξοδεύουν πολύ χρόνο μαθαίνοντας το λεξιλόγιο και κατανοώντας τις γλωσσικές έννοιες, καθώς προχωρούν οι τάξεις.	55%	36%	9%
Οι δυσλεκτικοί διαμορφώνουν μία ειδική και αναγνωρίσιμη κατηγορία αναγνωστών με δυσκολίες.	60%	31%	9%
Η δυσλεξία είναι μία νευρολογική δυσκολία με γενετική βάση, που αφορά τη φωνημική επίγνωση και την επεξεργασία της γλώσσας.	44%	53%	3%
Όλα τα παιδιά που φοιτούν κανονικά στο σχολείο και αποτυγχάνουν να μάθουν την αλφαβήτα μέχρι τα 7 τους έτη, έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας.	21%	51%	28%
Αυτοί οι οποίοι έχουν επιστημονικώς διαγνωστεί ως έχοντες δυσλεξία, χρειάζονται ένα ιδιαίτερο είδος διδασκαλίας της γλώσσας το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό που κρίνεται κατάλληλο για όσους είναι αναγνώστες με άλλες δυσκολίες.	66%	27%	7%
Οι δυσλεκτικοί δεν κάνουν μόνο λάθη ανάγνωσης και ορθογραφίας· χρησιμοποιούνται άλλα σημάδια για την αναγνώριση της δυσλεξίας, όπως η αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα αλληλουχίας και ελλείμματα ταχείας κατονομασίας	49%	45%	6%
Η δυσλεξία προκαλείται από κληρονομικά γονίδια και οι αποδείξεις προέρχονται από μελέτες διδύμων.	21%	70%	9%
Η δυσλεξία είναι ένα οπτικό πρόβλημα. Οι δυσλεκτικοί βλέπουν λέξεις αντίστροφα και τα	28%	37%	35%

γράμματα ανεστραμμένα.			
Μελέτες σάρωσης του εγκεφάλου δείχνουν ότι οι εγκεφαλοι των δυσλεκτικών ατόμων λειτουργούν διαφορετικά από εκείνους ατόμων που δεν είναι δυσλεκτικοί.	35%	60%	5%
Η έλλειψη αναγνωστικής και φωνολογικής ικανότητας των δυσλεκτικών αντισταθμίζεται με το να είναι χαρισματικοί στην καλλιτεχνική/οπτικοχωρική σφαίρα.	39%	51%	10%
Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωστεί σωστά από έναν ψυχολόγο χρησιμοποιώντας ειδικά τεστ.	77%	21%	2%
Η δυσλεξία μπορεί να βρεθεί σε όλο τον κόσμο διεθνώς.	90%	9%	1%
Η δυσλεξία μπορεί να θεραπευτεί ή να βοηθηθεί με τεχνικές, όπως γυαλιά με ειδικούς φακούς, οπτικές ασκήσεις και ακουστικά βοηθήματα.	32%	50%	18%

3.2.2. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες

Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία σε σχέση με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες προέκυψε ότι στους περισσότερους από αυτούς δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των πληθυσμών, ενώ παράλληλα υπήρξαν και κάποιοι παράγοντες οι οποίοι τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Καταρχάς, διαπιστώθηκε ότι το φύλο δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,155>0,05$), με τους άντρες να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τις γυναίκες τόσο συνολικά (M.R. 54,36 έναντι 48,23) όσο και στις κατηγορίες που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (με μικρή διαφορά μέσων όρων M.R. 50,88 έναντι 50,28), το στίγμα της δυσλεξίας (M.R. 52,65 έναντι 49,24) και την αποτροπή της (M.R. 54,47 έναντι 48,17). Παρόλα αυτά, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους άντρες στις κατηγορίες που αφορούσαν τα αίτια της δυσλεξίας (M.R. 51,11 έναντι 49,66), την εκπαιδευτική της αντιμετώπιση (M.R. 44,76 έναντι 53,87) και την εμφάνιση της (M.R. 51,15 έναντι 49,39). Μάλιστα η υπεροχή των γυναικών στις ερωτήσεις που αφορούν την κατηγορία της

εκπαιδευτικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας κρίνεται στατιστικά σημαντική αν και οριακά ($\text{sig}=0,043<0,05$).

Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις τους για τη δυσλεξία τόσο συνολικά για την κλίμακα ($\text{sig}=0,277>0,05$) με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 21-30 ετών να έχουν τις περισσότερες γνώσεις (M.R. 72,83), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 με 40 ετών (M.R. 51,26), οι ηλικίας 41 με 50 ετών (M.R. 50,28) και τη χαμηλότερη τιμή να την έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω (M.R. 48,12), όσο και για τις επιμέρους κατηγορίες με εξαίρεση την κατηγορία που αφορά το στίγμα της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα στην κατηγορία αυτή παρατηρούμε ότι η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των πληθυσμών κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0,024<0,05$) με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 21-30 ετών να δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται καλύτερα το στίγμα και τις προκαταλήψεις που συνοδεύουν τη δυσλεξία ως μαθησιακή δυσκολία (M.R. 89,50). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 31 με 40 ετών (M.R. 58,44), οι ηλικίας 51 ετών και άνω (M.R. 49,00), ενώ τη χαμηλότερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών (M.R. 46,51).

Επιπλέον, η θέση και η σχέση εργασίας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία συνολικά ($\text{sig}=0,021<0,05$). Συγκεκριμένα, ο ωρομίσθιος εκπαιδευτικός παρουσίασε τις υψηλότερες τιμές τόσο συνολικά (M.R.= 89,50) όσο και στις επιμέρους κατηγορίες που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή και την εμφάνιση της δυσλεξίας χωρίς ωστόσο η διαφορά στις κατηγορίες αυτές να κρίνεται στατιστικά σημαντική. Ακολουθούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (M.R. 62,23) και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (M.R. 48,59). Τέλος, στις κατηγορίες που αφορούσαν το στίγμα και τα αίτια της δυσλεξίας οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν πιο σωστές αντιλήψεις σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.R. 61,82 έναντι 49,51 για το στίγμα και M.R. 53,64 έναντι 50,23 για τα αίτια αντίστοιχα), ενώ τη χαμηλότερη τιμή είχε ο ωρομίσθιος εκπαιδευτικός (M.R. 13,00 για το στίγμα και M.R. 40,00 για τα αίτια αντίστοιχα) (Πίνακες 14 & 15).

Πίνακας 14: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά φύλο, ηλικία, θέση και σχέση εργασίας

			Αίτια		Χαρακτηριστικ ά		Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Φύλο	Ανδρας	37	49,46	0,697	50,88	0,907	44,76	0,043
	Γυναίκα	63	51,11		50,28		53,87	
Ηλικία	21-30	3	40,00	0,273	72,50	0,377	54,67	0,986
	31-40	17	42,94		51,91		49,76	
	41-50	51	52,75		50,93		50,75	
	51+	29	52,07		46,64		50,07	
Θέση και Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	88	50,23	0,764	49,20	0,413	49,36	0,138
	Αναπληρωτής	11	53,64		58,86		56,18	
	Ωρομίσθιος	1	40,00		72,50		88,00	

Πίνακας 15: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά φύλο, ηλικία, θέση και σχέση εργασίας

			Αποτροπή		Εμφάνιση		Στίγμα		Συνολική Αντίληψη	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Φύλο	Ανδρας	37	54,47	0,196	49,39	0,626	52,65	0,532	54,36	0,155
	Γυναίκα	63	48,17		51,15		49,24		48,23	
Ηλικία	21-30	3	48,17	0,589	40,83	0,699	89,50	0,024	72,83	0,277
	31-40	17	55,85		48,68		58,44		51,26	
	41-50	51	47,62		50,64		46,41		50,28	
	51+	29	52,67		52,33		49,00		48,12	
Θέση και Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	88	51,93	0,143	51,82	0,075	49,51	0,124	48,59	0,021
	Αναπληρωτής	11	37,77		39,32		61,82		62,23	
	Ωρομίσθιος	1	64,50		57,50		13,00		89,50	

Ως προς το βασικό πτυχίο και τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι τόσο οι βασικές σπουδές, όσο και οι επιπλέον σπουδές δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις τους για τη Δυσλεξία συνολικά ($\text{sig}=0,366$ για τις βασικές σπουδές και $\text{sig}=0,938$ για τις επιπλέον σπουδές). Αν και δεν υπάρχει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς, παρατηρούμε ότι ως προς τις βασικές προπτυχιακές σπουδές οι απόφοιτοι που έχουν πτυχίο στην Ειδική Αγωγή

παρουσίασαν τις υψηλότερες τιμές (M.R. 64,50), ενώ την ίδια τιμή συγκέντρωσαν και οι απόφοιτοι των Οικονομικών Τμημάτων. Ακολουθούν οι απόφοιτοι τμημάτων Φ.Π.Ψ. (M.R. 58,25), οι εκπαιδευτικοί των Θετικών Επιστημών (M.R. 57,00), οι πτυχιούχοι των σχολών Θεολογίας/Κοινωνιολογίας (M.R. 54,50), οι απόφοιτοι Φιλολογικών Τμημάτων (M.R. 47,19), οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Άλλων τμημάτων σχετικών με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (M.R. 46,64). Τις χαμηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι απόφοιτοι των τμημάτων Πληροφορικής, Καλών Τεχνών και Φυσικής Αγωγής (M.R. 39,50).

Ακόμη οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις τους για τη δυσλεξία. Ωστόσο, αναφορικά με τις τιμές που συγκέντρωσαν συνολικά στην κλίμακα των αντιλήψεων για τη δυσλεξία παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν άλλες Μεταπτυχιακές Σπουδές εκτός ειδικής αγωγής συγκέντρωσαν τις υψηλότερες τιμές (M.R. 55,13) και έπονται αυτοί που έχουν δεύτερο Πτυχίο (M.R. 54,50) και εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει κάποιο άλλο σεμινάριο (M.R. 52,00). Χαμηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (M.R. 49,50), ενώ ακολουθούν αυτοί που δεν έχουν επιπλέον σπουδές (M.R. 48,88), οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευθεί σε Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής (M.R. 39,50) και όσοι έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (M.R. 39,50), όσοι έχουν Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή (M.R. 39,50) και οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άλλο Διδακτορικό (M.R. 39,50).

Όσον αφορά τις επιμέρους κατηγορίες ιδιαίτερα σημαντικό είναι το εύρημα ότι στην κατηγορία που αφορά εμφάνιση της δυσλεξίας οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάστηκαν από τις επιπλέον σπουδές τους καθώς η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική αν και οριακά ($\text{sig} = 0,047 < 0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές στην κατηγορία αυτή (M.R. 57,50) ενώ την ίδια τιμή συγκεντρώνουν όσοι έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (M.R. 57,50) και όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο άλλο σεμινάριο (M.R. 57,50). Επομένως, βλέπουμε ότι οι επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη και την εμφάνιση της δυσλεξίας. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο άλλο Μεταπτυχιακό εκτός Ειδικής Αγωγής (M.R. 51,25), όσοι δεν έχουν επιπλέον

σπουδές (M.R.50,21), οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (M.R. 47,50) και όσοι έχουν δεύτερο πτυχίο (M.R. 47,50). Χαμηλότερες τιμές συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευθεί σε Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής (M.R. 7,50) και όσοι έχουν άλλο Διδακτορικό (M.R. 7,50).

Επίσης, παρατηρούμε ότι το βασικό πτυχίο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις απαντήσεις τους ως προς το στίγμα που συνοδεύει τη δυσλεξία ως μαθησιακή δυσκολία αφού η διαφορά των επιμέρους πληθυσμών στην κατηγορία αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0,036<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι των τμημάτων Ειδικής Αγωγής απάντησαν υψηλότερα από όλες τις ειδικότητες στην κατηγορία αυτή (M.R. 89,50), ενώ ακολούθησαν οι απόφοιτοι των τμημάτων Φ.Π.Ψ. (M.R. 70,75) και Καλών Τεχνών (M.R. 70,75), οι Φιλολόγοι (M.R. 51,69), οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (M.R. 46,83) και όσοι είχαν άλλο βασικό πτυχίο (M.R. 40,86). Χαμηλότερες τιμές παρουσίασαν οι απόφοιτοι Θεολογίας/ Κοινωνιολογίας (M.R. 36,40), οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο τα Οικονομικά (M.R. 32,50), ενώ τη χαμηλότερη τιμή συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί που έχουν τελειώσει Πληροφορική (M.R. 26,00) (Πίνακες 16 & 17).

Πίνακας 16:Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά κατηγορία σπουδών, κατάρτιση και πηγή ενημέρωσης

			Αίτια		Χαρακτηριστικά		Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση		Αποτροπή	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Πτυχίο-Βασικές Σπουδές	Ειδική Αγωγή	2	40,00	0,524	72,50	0,126	63,00	0,358	40,00	0,302
	Φ.Π.Ψ.	8	65,00		66,25		50,50		46,13	
	Φιλολογία	39	50,26		48,14		46,97		46,91	
	Θεολογία/Κοινωνιολογία	10	50,00		47,50		63,00		64,50	
	Θετικές Επιστήμες	20	52,50		60,00		50,50		46,65	
	Πληροφορική	3	56,67		39,17		54,67		76,17	
	Οικονομικά	2	40,00		47,50		63,00		64,50	
	Καλές Τέχνες	2	40,00		22,50		38,00		64,50	
	Φυσική Αγωγή	7	47,14		36,79		38,00		50,50	
	Άλλο	7	40,00		43,93		59,43		50,50	
Επιπλέον Σπουδές και κατάρτιση	Δεύτερο Πτυχίο	10	40,00	0,147	52,50	0,729	48,00	0,891	59,60	0,239
	Διδασκαλείο ΓΑ	1	40,00		22,50		38,00		64,50	
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	2	65,00		72,50		38,00		40,00	
	Άλλο σεμινάριο	16	52,50		53,75		56,75		51,38	
	Μεταπτυχιακό ΕΑ	5	40,00		52,50		48,00		35,10	
	Άλλο Μεταπτυχιακό	16	58,75		47,50		53,63		57,50	
	Διδακτορικό ΕΑΕ	1	90,00		72,50		38,00		15,50	
	Άλλο Διδακτορικό	1	40,00		72,50		38,00		15,50	
	Όχι	48	49,38		48,54		49,46		49,19	
	Κύρια Πηγή Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης	Βιβλία	30		45,00		0,174		44,17	
Τηλεόραση/Ραδιόφωνο		1	40,00	72,50	88,00	64,50				
Διαδίκτυο		69	53,04	52,93	50,32	48,47				

Πίνακας 17: Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά κατηγορία σπουδών, κατάρτιση και πηγή ενημέρωσης

			Εμφάνιση		Στίγμα		Συνολική Αντίληψη	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Ειδικότητα	Ειδική Αγωγή	2	32,50	0,289	89,50	0,036	64,50	0,366
	Φ.Π.Ψ.	8	45,00		70,75		58,25	
	Φιλολογία	39	52,37		51,69		47,19	
	Θεολογία/ Κοινωνιολογία	10	52,50		36,40		54,50	
	Θετικές Επιστήμες	20	55,00		51,48		57,00	
	Πληροφορική	3	57,50		26,00		39,50	
	Οικονομικά	2	32,50		32,50		64,50	
	Καλές Τέχνες	2	32,50		70,75		39,50	
	Φυσική Αγωγή	7	43,21		46,43		39,50	
	Άλλο	7	50,36		40,86		46,64	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	10	47,50	0,047	40,15	0,670	54,50	0,938
	Διδασκαλείο ΓΑ	1	7,50		52,00		39,50	
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	2	57,50		52,00		39,50	
	Άλλο σεμινάριο	16	57,50		58,66		52,00	
	Μεταπτυχιακό ΕΑ	5	47,50		66,70		49,50	
	Άλλο Μεταπτυχιακό	16	51,25		44,59		55,13	
	Διδακτορικό ΕΑ	1	57,50		52,00		39,50	
	Άλλο Διδακτορικό	1	7,50		52,00		39,50	
	Όχι	48	50,21		50,06		48,88	
Κύρια Πηγή Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης	Βιβλία	30	47,50	0,502	47,85	0,271	47,83	0,131
	Τηλεόραση/Ραδιόφωνο	1	57,50		13,00		89,50	
	Διαδίκτυο	69	51,70		52,20		51,09	

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι η προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία τόσο συνολικά για την κλίμακα των αντιλήψεων για τη δυσλεξία ($\text{sig}=0,913>0,05$) όσο και σε κάθε μια από τις επιμέρους κατηγορίες. Γενικότερα, όμως φάνηκε ότι όσο μικρότερη προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερες γνώσεις έχουν για τη Δυσλεξία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0 έως 3 έτη παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές (M.R. 54,72) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από 5 έως 9 έτη (M.R. 54,50), από 15 έως 19 έτη (M.R. 49,50), από 3 έως 34 έτη (M.R.

49,50), οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 20 έως 24 χρόνια (M.R. 48,88), από 25 έως 29 έτη (M.R. 47,83) και τη χαμηλότερη τιμή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 10 έως 14 έτη (M.R. 47,39).

Όσον αφορά την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, παρατηρούμε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία τόσο συνολικά ($\text{sig}=0,009<0,01$) με τις υψηλότερες τιμές να παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή από 1 έως 3 έτη (M.R. 77,00), ενώ οι εκπαιδευτικοί με τις λιγότερες γνώσεις ήταν εκείνοι που είχαν μηδενική προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (M.R. 49,40) όσο και στην κατηγορία που αφορούσε το στίγμα που συνοδεύει τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα στην κατηγορία αυτή τις υψηλότερες τιμές συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 έως 3 έτη, ενώ τις χαμηλότερες όσοι εκπαιδευτικοί έχουν μηδενική προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (M.R. 89,50 έναντι M.R. 48,88). Μάλιστα η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0,003<0,01$) και φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή αντιλαμβάνονται καλύτερα το στίγμα και τις δυσκολίες που συνοδεύουν τη δυσλεξία ως μαθησιακή δυσκολία.

Τέλος, στην κατηγορία που αναφέρεται στην αποτροπή της δυσλεξίας οι εκπαιδευτικοί με μηδενική προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή φάνηκε να έχουν περισσότερες γνώσεις σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Ειδικής Αγωγής (M.R. 51,45 έναντι M.R. 27,75). Μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig}=0,049<0,05$) αν και οριακά (Πίνακες 18 & 19).

Πίνακας 18: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά Προϋπηρεσία

			Αίτια		Χαρακτηριστικά		Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση		Αποτροπή	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Προϋπηρεσία στη ΓΑ	0-4 έτη	23	48,70	0,686	46,41	0,741	53,22	0,807	51,11	0,230
	5-9 έτη	10	50,00		52,50		43,00		59,60	
	10-14 έτη	19	45,26		48,82		53,79		56,03	
	15-19 έτη	15	56,67		55,83		48,00		38,37	
	20-24 έτη	16	49,38		56,88		53,63		46,13	
	25-29 έτη	12	56,67		43,33		46,33		56,33	
	30-34 έτη	5	50,00		52,50		48,00		44,90	
Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ	0 έτη	96	50,42	0,842	49,58	0,072	49,98	0,241	51,45	0,049
	1-3 έτη	4	52,50		72,50		63,00		27,75	

Πίνακας 19: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά Προϋπηρεσία

			Εμφάνιση		Στίγμα		Συνολική Αντίληψη	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Προϋπηρεσία στη ΓΑ	0-4 έτη	23	46,63	0,068	63,15	0,161	54,72	0,913
	5-9 έτη	10	42,50		51,40		54,50	
	10-14 έτη	19	44,34		43,71		47,39	
	15-19 έτη	15	57,50		41,50		49,50	
	20-24 έτη	16	57,50		46,94		48,88	
	25-29 έτη	12	53,33		54,88		47,83	
	30-34 έτη	5	57,50		44,20		49,50	
Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ	0 έτη	96	50,73	0,520	48,88	0,003	49,40	0,009
	1-3 έτη	4	45,00		89,50		77,00	

Όσον αφορά την επιστημονική κατάρτιση η αίσθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αν είναι ή όχι επαρκείς και καταρτισμένοι ώστε να διδάξουν ένα δυσλεκτικό μαθητή δεν επηρεάζει τις γνώσεις τους για τη Δυσλεξία τόσο συνολικά ($\text{sig}=0,987>0,05$) με τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιστημονική κατάρτιση να έχουν μία οριακή διαφορά ως προς τις αντιλήψεις τους για τη

δυσλεξία σε σχέση με εκείνους που δεν αισθάνονται επαρκείς (M.R. 50,61 έναντι M.R. 50,49), όσο και στις επιμέρους κατηγορίες (Πίνακες 20 & 21).

Πίνακας 20: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά Κατάρτιση στη Δυσλεξία

		Αίτια			Χαρακτηριστικά		Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση		Αποτροπή	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Κατάρτιση στη Δυσλεξία	Ναι	9	56,67	0,343	50,28	0,978	49,11	0,841	42,72	0,299
	Όχι	91	49,89		50,52		50,64		51,27	

Πίνακας 21: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά Κατάρτιση στη Δυσλεξία

		Εμφάνιση			Στίγμα		Συνολική Αντίληψη	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Κατάρτιση στη Δυσλεξία	Ναι	9	46,39	0,458	55,67	0,537	50,61	0,987
	Όχι	91	50,91		49,99		50,49	

3.2.3. Ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία;

Προκειμένου να διερευνήσουμε πιο επισταμένα τις παραπάνω στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των πληθυσμών θα χρησιμοποιήσουμε την πιο διαδεδομένη τεχνική πρόβλεψης που είναι η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Η τεχνική αυτή θα μας βοηθήσει να ερμηνεύσουμε αν οι παραπάνω δημογραφικοί παράγοντες προβλέπουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις διάφορες πτυχές της δυσλεξίας. Αυτό θα γίνει με τη δημιουργία στατιστικών μοντέλων πρόβλεψης τα οποία εξετάζουν την επίδραση πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών στη μεταβλητή που μας ενδιαφέρει. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες, (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, σπουδές, προϋπηρεσία στη Γενική,

προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, θέση και σχέση εργασίας) και ως εξαρτημένες μεταβλητές τόσο οι κατηγορίες που αφορούν τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή, την εμφάνιση και το στίγμα της δυσλεξίας όσο και το γενικό άθροισμα της κλίμακας των αντιλήψεων για τη δυσλεξία. Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω στατιστικά σημαντικά ευρήματα και ύστερα από την εφαρμογή των ανάλογων μοντέλων παλινδρόμησης προκύπτουν τα εξής:

Σε ένα πρώτο μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή, την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη μεταβλητή την κατηγορία που αφορά τα αίτια της δυσλεξίας παρατηρούμε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει τις αντιλήψεις τους για τα αίτια της δυσλεξίας. Η τιμή ελέγχου της παραπάνω υπόθεσης δίνεται από τη στήλη Sig. Στο συγκεκριμένο μοντέλο τα αποτελέσματα δείχνουν πως η ηλικία των εκπαιδευτικών φαίνεται ως ο επικρατέστερος παράγοντας ($b=0,138$, $t=1,992$, $p=0,049 < 0,05$) που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια της δυσλεξίας. Το μοντέλο που αναδείχθηκε από τη συγκεκριμένη *πολλαπλή παλινδρόμηση* ($F(7, 92)=1,164$, $p < 0,05$, $R^2=0,081$) δείχνει πως μόνο η μία από τις 7 μεταβλητές συμμετέχει στατιστικά σημαντικά στην επίδραση αν και οριακά. Από τον πίνακα με τίτλο Coefficients και την παρατήρηση των συντελεστών a και b από τη στήλη με τίτλο Unstandardized coefficients βλέπουμε πως οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της δυσλεξίας ισούνται με $1,686 + 0,138$, το οποίο πρακτικά σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο θα αυξάνεται και το επίπεδο αντίληψης τους για τα αίτια της δυσλεξίας. (βλ. Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τα «Αίτια»

Coefficients ^a								
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1,686	,403		4,184	,000	,886	2,486
	Φύλο	,022	,087	,026	,251	,802	-,151	,195
	Ηλικία	,138	,069	,257	1,992	,049	,000	,276
	Ειδικότητα	-,036	,018	-,211	-1,979	,051	-,072	,000
	Σπουδές	,007	,014	,049	,478	,634	-,021	,035
	Θέση_Και_Σχέση_Εργασίας	,138	,139	,124	,993	,323	-,138	,415
	Προϋπηρεσία_Γενική_Αγωγή	,001	,027	,006	,053	,958	-,051	,054
	Προϋπηρεσία_Ειδική_Αγωγή	,019	,246	,009	,079	,937	-,469	,508
R= ,285 R ² = ,081								

Πράγματι και η μέθοδος Stepwise μας δείχνει ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για τα αίτια της δυσλεξίας σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την εξαρτημένη μεταβλητή «Αίτια».

Σε ένα μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή, την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη μεταβλητή την κατηγορία που αφορά τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας παρατηρούμε ότι δεν υπήρξε κάποιος παράγοντας που να προβλέπει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας (βλ.Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή τα «Χαρακτηριστικά»

Coefficients ^a								
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,441	,488		4,998	,000	1,471	3,411
	Φύλο	-,068	,106	-,066	-,641	,523	-,277	,142
	Ηλικία	-,065	,084	-,100	-,780	,438	-,232	,101
	Ειδικότητα	-,030	,022	-,144	-1,357	,178	-,074	,014
	Σπουδές	-,008	,017	-,049	-,482	,631	-,042	,026
	Θέση_Και_Σχέση_Εργασίας	,121	,169	,089	,716	,476	-,215	,457
	Προϋπηρεσία_Γενική_Αγωγή	,047	,032	,176	1,459	,148	-,017	,111
	Προϋπηρεσία_Ειδική_Αγωγή	,315	,298	,124	1,058	,293	-,277	,907
R= ,302 R ² = ,091								

Η μέθοδος Stepwise επιβεβαιώνει ότι κανένας από τους ανωτέρω δημογραφικούς και άλλους παράγοντες δεν είναι στατιστικά σημαντικός για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας.

Στο επόμενο μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή, την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη μεταβλητή την κατηγορία που αφορά την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας παρατηρούμε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Η τιμή ελέγχου της παραπάνω υπόθεσης δίνεται από τη στήλη Sig. Στο συγκεκριμένο μοντέλο τα αποτελέσματα δείχνουν πως το φύλο των εκπαιδευτικών φαίνεται ως ο επικρατέστερος παράγοντας ($b=0,195$, $t=2,105$, $p=0,038 < 0,05$) που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Το μοντέλο που

αναδείχθηκε από τη συγκεκριμένη *πολλαπλή παλινδρόμηση* ($F(7, 92) = 1,182$, $p = <0,05$, $R^2 = 0,083$) δείχνει πως μόνο η μία από τις 7 μεταβλητές συμμετέχει στατιστικά σημαντικά στην επίδραση. Από τον πίνακα με τίτλο Coefficients και την παρατήρηση των συντελεστών a και b από τη στήλη με τίτλο Unstandardized coefficients βλέπουμε πως οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας ισούνται με $1,410 + 0,195$, το οποίο πρακτικά σημαίνει το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας (βλ Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την «Εκπαιδευτική Αντιμετώπιση»

Coefficients ^a								
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1,410	,428		3,294	,001	,560	2,260
	Φύλο	,195	,093	,217	2,105	,038	,011	,379
	Ηλικία	,060	,074	,106	,820	,414	-,086	,207
	Ειδικότητα	,003	,019	,014	,134	,893	-,036	,041
	Σπουδές	,004	,015	,025	,247	,805	-,026	,033
	Θέση_Και_Σχέση_Εργασίας	,225	,148	,190	1,519	,132	-,069	,519
	Προϋπηρεσία_Γενική_Αγωγή	-,013	,028	-,057	-,473	,637	-,069	,043
	Προϋπηρεσία_Ειδική_Αγωγή	,087	,261	,039	,333	,740	-,432	,606
R= ,287 R ² = ,083								

Η μέθοδος Stepwise επιβεβαιώνει ότι το φύλο είναι ο πιο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές δε δείχνουν να είναι στατιστικά σημαντικές για το μοντέλο.

Σε ένα μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή, την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη μεταβλητή την κατηγορία που αφορά το στίγμα της δυσλεξίας παρατηρούμε ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική

Αγωγή μπορεί να προβλέψει τις αντιλήψεις τους για το στίγμα της δυσλεξίας (βλ.Πίνακας 24). Η τιμή ελέγχου της παραπάνω υπόθεσης δίνεται από τη στήλη Sig. Στο συγκεκριμένο μοντέλο τα αποτελέσματα δείχνουν πως η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή φαίνεται ως ο επικρατέστερος παράγοντας ($b=1,104$, $t=2,785$, $p= 0,007<0,01$) που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το στίγμα της δυσλεξίας. Το μοντέλο που αναδείχθηκε από τη συγκεκριμένη *πολλαπλή παλινδρόμηση* ($F(7, 92)= 2,415$, $p= <0,05$, $R^2=0,155$) δείχνει πως μόνο η μία από τις 7 μεταβλητές συμμετέχει στατιστικά σημαντικά στην επίδραση. Από τον πίνακα με τίτλο Coefficients και την παρατήρηση των συντελεστών α και b από τη στήλη με τίτλο Unstandardized coefficients βλέπουμε πως οι συμμετέχοντες ανέδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το στίγμα της δυσλεξίας ισούνται με $1,986 + 1,104$, το οποίο πρακτικά σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή τόσο θα αυξάνεται το επίπεδο των αντιλήψεων τους για το στίγμα της δυσλεξίας (βλ.Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το «Στίγμα»

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1,986	,650		3,057	,003	,696	3,276
	Φύλο	-,106	,140	-,075	-,756	,452	-,385	,173
	Ηλικία	-,097	,112	-,108	-,870	,386	-,319	,125
	Ειδικότητα	-,038	,029	-,132	-1,296	,198	-,097	,020
	Σπουδές	,001	,023	,004	,040	,968	-,044	,046
	Θέση_Και_Σχέση_Εργασίας	-,362	,225	-,193	-1,611	,111	-,809	,084
	Προϋπηρεσία_Γενική_Αγωγή	-,034	,043	-,092	-,787	,433	-,119	,051
	Προϋπηρεσία Ειδική_Αγωγή	1,104	,396	,316	2,785	,007	,317	1,891
R= ,394 R ² = ,155								

Το ίδιο μας δείχνει και η εφαρμογή της μεθόδου Stepwise με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή να είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το στίγμα της δυσλεξίας. Οι υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές δεν είναι στατιστικά σημαντικές για το μοντέλο.

Σε ένα μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή, την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη μεταβλητή την κατηγορία που αφορά την αποτροπή της δυσλεξίας παρατηρούμε ότι δεν υπήρξε κάποιος προβλεπτικός παράγοντας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτροπή της δυσλεξίας (βλ.Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αποτροπή»

Coefficients ^a								
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,942	,481		6,119	,000	1,987	3,897
	Φύλο	-,125	,104	-,123	-1,205	,231	-,332	,081
	Ηλικία	-,043	,083	-,066	-,519	,605	-,207	,121
	Ειδικότητα	,011	,022	,053	,505	,615	-,032	,054
	Σπουδές	-,023	,017	-,138	-1,359	,177	-,056	,010
	Θέση_Και_Σχέση_Εργασίας	-,193	,166	-,143	-1,157	,250	-,523	,138
	Προϋπηρεσία_Γενική_Αγωγή	-,033	,032	-,125	-1,043	,300	-,096	,030
	Προϋπηρεσία_Ειδική_Αγωγή	-,420	,293	-,167	-1,431	,156	-1,002	,163
R= ,319 R ² = ,102								

Επιπρόσθετα, η μέθοδος Stepwise επιβεβαιώνει ότι κανένας από τους παραπάνω δημογραφικούς και άλλους παράγοντες δεν προβλέπει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αποτροπή της δυσλεξίας.

Το ίδιο ισχύει και για την κατηγορία που αφορά την εμφάνιση της δυσλεξίας, καθώς το ανάλογο μοντέλο παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις επιπλέον σπουδές, την προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή, την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και εξαρτημένη μεταβλητή την εμφάνιση της δυσλεξίας παρατηρούμε ότι δεν υπήρξε κάποιος παράγοντας πρόβλεψης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εμφάνιση της δυσλεξίας (βλ. Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την «Εμφάνιση»

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,878	,344		8,377	,000	2,196	3,561
	Φύλο	-,002	,074	-,003	-,034	,973	-,150	,145
	Ηλικία	-,018	,059	-,039	-,304	,762	-,135	,099
	Ειδικότητα	-,008	,016	-,052	-,483	,630	-,038	,023
	Σπουδές	-,002	,012	-,014	-,141	,888	-,025	,022
	Θέση_Και_Σχέση_Εργασίας	-,121	,119	-,127	-1,014	,313	-,357	,116
	Προϋπηρεσία_Γενική_Αγωγή	,045	,023	,239	1,967	,052	,000	,089
	Προϋπηρεσία_Ειδική_Αγωγή	,067	,210	,038	,318	,751	-,350	,483
R = ,282 R ² = ,079								

Η μέθοδος Stepwise επιβεβαιώνει ότι οι παραπάνω παράγοντες δεν προβλέπουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εμφάνιση της δυσλεξίας.

Τέλος, στο μοντέλο παλινδρόμησης το οποίο αφορά τη συνολική αντίληψη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία, εξετάζεται αν οι παραπάνω δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες μπορούν να προβλέψουν τις αντιλήψεις τους για τη δυσλεξία συνολικά. Στο συγκεκριμένο μοντέλο τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπήρξε κάποιος ισχυρός παράγοντας ο οποίος προβλέπει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνολικά για την κλίμακα των αντιλήψεων για τη δυσλεξία (βλ. Πίνακας 27). Επιπρόσθετα, το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και από την εφαρμογή της μεθόδου Stepwise καθώς κανένας από τους παράγοντες αυτούς δεν είναι στατιστικά σημαντικός για το συνολικό άθροισμα.

Πίνακας 27: Πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το Γενικό Άθροισμα

Coefficients ^a								
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1,884	,399		4,727	,000	1,092	2,675
	Φύλο	-,146	,086	-,170	-1,689	,095	-,317	,026
	Ηλικία	,019	,069	,035	,279	,781	-,117	,155
	Ειδικότητα	-,015	,018	-,088	-,853	,396	-,051	,020
	Σπουδές	-,010	,014	-,069	-,689	,492	-,037	,018
	Θέση_Και_Σχέση_Εργασίας	,221	,138	,195	1,605	,112	-,053	,495
	Προυπηρεσία_Γενική_Αγωγή	,006	,026	,025	,210	,834	-,047	,058
	Προυπηρεσία_Ειδική_Αγωγή	,371	,243	,176	1,528	,130	-,111	,854
R= ,362 R ² = ,131								

3.3. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποτελούνταν από γυναίκες (67%), γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τις αντίστοιχες έρευνες πάνω στο ίδιο αντικείμενο. Ωστόσο το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών (37%) που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα είναι αρκετά μεγαλύτερο, σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό άλλων ερευνών που είδαμε στη βιβλιογραφία. Όπως για παράδειγμα στην έρευνα των Washburn & al το 2013, όπου μόνο ένας από τους 171 ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ήταν άντρας ή στην έρευνα της Leite (2010), όπου το 12% της συμμετοχής των αντρών εκπαιδευτικών θεωρείται ένα πολύ ικανοποιητικό για τα δεδομένα της έρευνας ποσοστό.

Αξίζει επίσης να τονιστεί ότι το εύρος της ηλικίας και κατ' επέκταση της προϋπηρεσίας τους είναι αρκετά μεγάλο, οπότε με αυτόν τον τρόπο θα λέγαμε ότι καλύπτονται οι απόψεις κάθε γενιάς. Το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει και για την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι αντιλήψεις των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλους τους κλάδους.

Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει επιπλέον σπουδές σχετικές με την Ειδική Αγωγή πέραν του βασικού τους πτυχίου, καθώς μόλις το 2% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, το 5% έχει Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, ενώ μόλις το 1% έχει Διδακτορικό σχετικό με την Ειδική Αγωγή.

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας έδειξαν να ενημερώνονται για τα εκπαιδευτικά/διδακτικά θέματα περισσότερο από το διαδίκτυο και από τα βιβλία. Δεν επέλεξαν καθόλου τα ειδικά επιστημονικά περιοδικά και τις εφημερίδες/ περιοδικά δείχνοντας ότι δεν τα προτιμούν ως πηγές ενημέρωσής τους. Τέλος, μόλις ένας εκπαιδευτικός της έρευνας ενημερώνεται από την τηλεόραση- ραδιόφωνο. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία

(Kavale & Reese, 1991) οι οποίες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές για την ενημέρωσή τους για εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους απέναντι σε ποικίλες πτυχές της δυσλεξίας, όπως τα χαρακτηριστικά, τα αίτια, η εκπαιδευτική αντιμετώπιση, η αποτροπή, το στίγμα και η εμφάνισή της. Από την επεξεργασία των δεδομένων συμπεραίνουμε ότι γενικά το επίπεδο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως ικανοποιητικό με ικανοποιητικό εύρος έγκυρης γνώσης για ζητήματα που άπτονται της δυσλεξίας. Το συμπέρασμα αυτό είναι κάτι το οποίο βρίσκεται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς στις περισσότερες από τις προαναφερθείσες έρευνες φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ένα ικανοποιητικό υπόβαθρο αντιλήψεων για τη δυσλεξία (Gwernan- Jones & Burden, 2009 , Washburn & al, 2013).

Από την άλλη όμως, φαίνεται πως κάποιοι δημοφιλείς μύθοι και παρανοήσεις που επικρατούν γύρω από αυτή τείνουν να τους επηρεάζουν στο διδακτικό τους έργο γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες μελέτες πάνω στο ίδιο αντικείμενο, όπως η έρευνα των Washburn & al (2010) και των Wadlington & al (2005) στις οποίες τα ευρήματα έδειξαν ότι δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν κατάφεραν να συγκεντρώσουν υψηλά σκορ και έδειξαν να μην έχουν πολλές γνώσεις σχετικά με τη δυσλεξία, καθώς σε αυτή τη βαθμίδα οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εξοικειωμένοι στο διδακτικό τους αντικείμενο, παρά στην καθεαυτή εκπαίδευση του παιδιού.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα πολύ καλό επίπεδο αντίληψης θεωρώντας σωστά ότι η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη μάθηση και τη γλώσσα και όχι την έλλειψη νοημοσύνης και τονίζοντας τη διάκριση των συμπτωμάτων της από τα ήπια στα σοβαρά ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε να αντιλαμβάνεται σωστά ότι η δυσλεξία έχει άμεση σχέση με τη φτωχή ανάγνωση, τη δυσκολία στην εκμάθηση νέων λέξεων και τη φωνολογία, αν και έδειξε να τη συγχέει λανθασμένα με

προβλήματα βραχυπρόθεσμης μνήμης και ελλείμματα ταχείας κατονομασίας. Το τελευταίο συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Washburn & al (2013), καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε σωστά σε ερωτήσεις που εξέταζαν τη γνώση σχετικά με το λεξιλόγιο, την ανάγνωση των λέξεων, τη γραφή και την καθοδήγηση ατόμων με δυσλεξία,

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μην έχουν μία ξεκάθαρη άποψη όσον αφορά τα αίτια της δυσλεξίας, αφού το επίπεδο της αντίληψής τους στην κατηγορία αυτή χαρακτηρίζεται ως μέτριο. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν ήταν σίγουροι για το περιεχόμενο των απαντήσεων που αφορούσαν τις νευροβιολογικές αιτίες της δυσλεξίας, συμπεριλαμβανομένων των εγκεφαλικών δυσλειτουργιών, δείχνουν μία γενική άγνοια εκ μέρους τους όσον αφορά τις αποδείξεις της επιστημονικής έρευνας που έχουν τεκμηριωθεί τα τελευταία χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι σίγουρη για την κληρονομικότητα της δυσλεξίας και αμφέβαλλε για τη νευροβιολογική της βάση. Αυτή η παρανόηση των εκπαιδευτικών για τα αίτια της δυσλεξίας είναι σύμφωνη με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία (Washburn & al, 2013) και παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς να βρίσκονται σε σύγχυση σχετικά με τα ακριβή αίτια της δυσλεξίας.

Εξίσου σημαντικό είναι το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με δυσλεξία. Γενικά, το επίπεδο των αντιλήψεών τους στην κατηγορία αυτή χαρακτηρίζεται ως μέτριο με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να τονίζουν την αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει ως πρώτιστο μέλημα την ανάγκη εκπαίδευσής της συμφωνώντας ότι η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με εντατική και ειδική εξάσκηση/εκπαίδευση, αν και δείχνουν να πιστεύουν λανθασμένα ότι η δυσλεξία συνδέεται και με δεξιότητες επιβίωσης. Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τονίζει την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των γονέων προκειμένου να υπάρξουν μακροπρόθεσμα οφέλη για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, ενώ παράλληλα δείχνει να γνωρίζει σωστά ότι η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θα πρέπει να γίνεται στο ίδιο περιβάλλον στο οποίο τα άτομα αυτά μαθαίνουν (π.χ.

σχολεία, πανεπιστήμια). Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για κατάλληλη εκπαίδευσή τους είναι κάτι το οποίο παρατηρήθηκε και σε προηγούμενες έρευνες, όπως των Gwernan- Jones & Burden (2009), όπου το 56% των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι πρέπει να λάβει περισσότερη εκπαίδευση για τη δυσλεξία και να αποκτήσει μεγαλύτερη εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών που πάσχουν από αυτή.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν ή δε γνωρίζουν αν η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με τεχνικές όπως γυαλιά με ειδικούς φακούς, οπτικές ασκήσεις και ακουστικά βοηθήματα φανερώνοντας ότι δεν έχουν μία ξεκάθαρη άποψη για την προέλευση της δυσλεξίας. Το εύρημα αυτό είναι σύστοιχο με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Washburn, Joshi & Cantrell, 2010, Washburn & al , 2013) στις οποίες αποδεικνύεται ότι οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι η δυσλεξία οφείλεται σε κάποιο έλλειμμα οπτικής αντίληψης και όχι σε νευρολογική αιτία, όπως έχει αποδειχθεί. Το τελευταίο συμπέρασμα είναι κάτι το οποίο παρατηρείται και σε αρκετές παλαιότερες χρονικά μελέτες ενώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι είναι μια αντίληψη η οποία επικρατούσε λόγω κάποιων σχετικών ερευνών ακόμη και μετά τη δεκαετία του 1980 (Allington, 1982). Το γεγονός ότι παλαιότερα η δυσλεξία καλούνταν «τύφλωση των λέξεων», ενισχύει τους παραπάνω ισχυρισμούς.

Αναφορικά με την αποτροπή και την έγκαιρη πρόληψη της δυσλεξίας συμπεραίνεται ότι και στην περίπτωση αυτή έχουμε ένα μέτριο επίπεδο αντίληψης των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν την αναγκαιότητα παρουσίας ψυχολόγου μέσω της χορήγησης ειδικών τεστ προκειμένου να γίνει σωστά η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας, εύρημα το οποίο συμφωνεί με προηγούμενη μελέτη της Leite (2010) στην οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν επισημάνει ότι οι ψυχολόγοι παίζουν σπουδαίο ρόλο στην αναγνώριση ενός δυσλεκτικού μαθητή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην είναι σίγουροι για τη χρησιμότητα του λεξικού ως μεθόδου πρόληψης της δυσλεξίας φανερώνοντας μία έλλειψη γνώσης τους ως προς την αξία του. Παράλληλα δεν είναι σίγουροι απέναντι στη λανθασμένη άποψη που επικρατεί για το αν πρέπει τα άτομα με δυσλεξία να πραγματοποιούν ραντεβού με οφθαλμίατρους προκειμένου να εμποδιστεί η κακή όραση να γίνει ένας παράγοντας συμβολής στο φαινόμενο της

δυσλεξίας. Παρατηρούμε ότι τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών επιβεβαιώνονται και στην παρούσα έρευνα αποκαλύπτοντας τη σύγχυση και την παρανόηση των εκπαιδευτικών γύρω από το οπτικό έλλειμμα της δυσλεξίας και τη μη ύπαρξη ξεκάθαρης άποψης γύρω από τη φύση της (Allington, 1982).

Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη της δυσλεξίας ως μία κοινωνική κατασκευή οποία υφίσταται και είναι άξια προσοχής, καθώς οι αντιλήψεις τους στις ερωτήσεις της κατηγορίας αυτής βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων συμφωνεί ότι η δυσλεξία μπορεί να βρεθεί σε όλο τον κόσμο διεθνώς, ενώ διαφωνούν με την άποψη ότι η δυσλεξία είναι ένας μύθος εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Gwernan- Jones & Burden (2009), στην οποία οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αποδέχτηκαν/ενέκριναν την κατασκευή της δυσλεξίας. Επίσης, πιστεύουν ότι οι ενήλικες με δυσλεξία δεν πρέπει να εγκαταλείπουν την προσπάθεια για μάθηση εξαιτίας του προβλήματός τους, αν και δείχνουν να μην έχουν μία ξεκάθαρη άποψη όσον αφορά την αναλογία αγοριών και κοριτσιών ως προς τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας. Το τελευταίο συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες οι οποίες παρουσιάζονται αμφιλεγόμενες ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα με επικρατέστερες τις έρευνες που υποστηρίζουν την υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών (Badian, 1999, Chan, Ho, Tsang, Lee & Chung, 2007, Liederman, Kantrowitz & Flannery, 2005).

Ο στιγματισμός των μαθητών με δυσλεξία φαίνεται να είναι ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τους εκπαιδευτικούς, ενώ το επίπεδο αντίληψής τους απέναντι σε αυτήν την πτυχή της δυσλεξίας κρίνεται μέτριο. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν να είναι μοιρασμένες για το αν η δυσλεξία συνοδεύεται από το στίγμα ότι δε θα θεραπευτεί ποτέ πλήρως, ενώ οι περισσότεροι δεν είναι σίγουροι για το αν οι γονείς των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν τη δυσλεξία ως ετικέτα προκειμένου να καλύψουν πιθανή έλλειψη νοημοσύνης των παιδιών τους (47%). Η αμφιβολία τους αυτή φανερώνει ότι το στίγμα και η περιθωριοποίηση των ατόμων με δυσλεξία είναι ένα κρίσιμο ζήτημα το οποίο αποτελεί σίγουρα σημείο προβληματισμού. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία, η επιστημονική και ψυχολογική έρευνα είναι ακόμη υπανάπτυκτη στη διερεύνηση του πώς η περιθωριοποίηση και το στίγμα των ατόμων με

δυσλεξία γίνονται αντιληπτά από τους άλλους, πόσο αυτό επιδρά στις πτυχές της προσωπικότητάς τους, καθώς και ποια είναι η προσδοκία επιτυχίας στη ζωή των ατόμων αυτών (McDonald & al., 2007). Άλλωστε, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις που υποστηρίζουν την ύπαρξη του στίγματος απέναντι στα άτομα με δυσλεξία, αλλά ο βαθμός στον οποίο το στίγμα αυτό είναι παρόν δεν είναι ακόμα γνωστός (McDonald & al., 2007, Yazbeck, Parmenter, & McVilly, 2004).

Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία σε σχέση με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες ύστερα από την εφαρμογή των μη παραμετρικών ελέγχων προέκυψε ότι στους περισσότερους από αυτούς δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των πληθυσμών. Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιοι παράγοντες οι οποίοι τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους έδειξαν να απαντούν καλύτερα συνολικά για την κλίμακα της δυσλεξίας, αν και η διαφορά αυτή δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία.. Μάλιστα, αυτή η υπεροχή των αντρών παρατηρήθηκε και στις κατηγορίες που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, το στίγμα και την αποτροπή της.

Παρόλα αυτά, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους άντρες στις κατηγορίες που αφορούσαν τα αίτια της δυσλεξίας, την εκπαιδευτική της αντιμετώπιση και την εμφάνισή της. Μάλιστα η υπεροχή των γυναικών έναντι των αντρών ως προς το επίπεδο αντίληψής τους για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας κρίνεται στατιστικά σημαντική. Επομένως, το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ατόμων με δυσλεξία. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Alghazo & Gaad, 2004).

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις τους για τη δυσλεξία συνολικά για την κλίμακα, με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 21-30 ετών να έχουν τις περισσότερες γνώσεις, να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 με 40 ετών, οι ηλικίας 41 με

50 ετών και τη χαμηλότερη τιμή να την έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών φάνηκε ωστόσο να επηρεάζει το στίγμα της δυσλεξίας με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 21-30 ετών να δείχνουν ότι αντιλαμβάνονται καλύτερα το στίγμα και τις προκαταλήψεις που συνοδεύουν τη δυσλεξία ως μαθησιακή δυσκολία. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 31 με 40 ετών, οι ηλικίας 51 ετών και άνω, ενώ τη χαμηλότερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41 έως 50 ετών. Επομένως, η ηλικία δείχνει να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί στις ανάλογες ερωτήσεις που αφορούσαν το στίγμα της δυσλεξίας. Αυτό ενδεχομένως μπορεί να οφείλεται στις νέες γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στα πανεπιστημιακά τμήματα. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας δείχνουν να διαθέτουν ένα πιο ικανοποιητικό επίπεδο αντιλήψεων σε σχέση με τους συναδέλφους τους μεγαλύτερης ηλικίας είναι σύμφωνο με την έρευνα των Bhatnagar & Das (2014), στην οποία βρέθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετικές αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρίες σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία.

Για τον παράγοντα που αφορά τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία συνολικά, με τον ωρομίσθιο εκπαιδευτικό να παρουσιάζει τις υψηλότερες τιμές ενώ ακολουθούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Επομένως, παρατηρούμε ότι ανεξαρτήτως της εμπειρίας τους στη σχολική τάξη οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται τόσο καλά τη δυσλεξία και τις διάφορες πτυχές της σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται ως αναπληρωτές. Ο λόγος σύμφωνα με τους συγγραφείς είναι ότι δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα από τις σχολές που έχουν αποφοιτήσει, όπως αναφέρθηκε και στην έρευνα των Bos & άλλοι (2001). Έκπληξη αποτελεί το εύρημα ότι ο μοναδικός ωρομίσθιος εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα μας παρουσίασε τις υψηλότερες τιμές σε σχέση τους αναπληρωτές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Ως προς το βασικό πτυχίο των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις τους για το στίγμα της δυσλεξίας, αφού η διαφορά των

επιμέρους πληθυσμών στην κατηγορία αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, οι απόφοιτοι των τμημάτων Ειδικής Αγωγής αντιλαμβάνονται καλύτερα από όλες τις ειδικότητες το στίγμα, ενώ ακολούθησαν οι απόφοιτοι των τμημάτων Φ.Π.Ψ., των Καλών Τεχνών και οι Φιλολόγοι. Οι άλλες ειδικότητες σημείωσαν χαμηλότερα ποσοστά. Επομένως, το πτυχίο των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα, η γνώση τους πάνω σε θέματα Ειδικής Αγωγής φάνηκε να τους επηρέασε στο πώς αντιλήφθηκαν το στίγμα της δυσλεξίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των ερευνών, τα οποία παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφία και δείχνουν ότι η κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και γενικά για την ένταξη ατόμων με αναπηρίες (Avramidis, Bayliss & Burden 2000, Cornoldi & al., 1998).

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές, συμπεραίνεται ότι επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εμφάνιση της δυσλεξίας, καθώς η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές στην κατηγορία αυτή, ενώ την ίδια τιμή συγκεντρώνουν όσοι έχουν παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή και όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο άλλο σεμινάριο. Επομένως, βλέπουμε ότι οι σπουδές στην Ειδική Αγωγή, ως επιπλέον εφόδιο γνώσεων για τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την αποδοχή της εμφάνισης της δυσλεξίας (Avramidis, Bayliss & Burden 2000, Cornoldi & al., 1998).

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη Γενική Αγωγή φάνηκε ότι όσο μικρότερη προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερες γνώσεις έχουν για τη Δυσλεξία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 0 έως 3 έτη παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από 5 έως 9 έτη, από 15 έως 19 έτη, ενώ οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 20 ετών συγκέντρωσαν χαμηλότερες τιμές. Ωστόσο η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, αφού διαπιστώθηκε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις τους για τη δυσλεξία συνολικά με σχετικά μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή από 1 έως 3 έτη και εκείνων που είχαν μηδενική προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή. Το ίδιο ισχύει και για την κατηγορία που αφορά το στίγμα, καθώς διαπιστώθηκε ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή τούς επηρεάζει στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους για αυτό, αφού οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 έως 3 έτη στην Ειδική Αγωγή παρουσίασαν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μηδενική προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή. Μάλιστα η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική και φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή αντιλαμβάνονται καλύτερα το στίγμα και τις κοινωνικές προκαταλήψεις που συνοδεύουν τη δυσλεξία ως μαθησιακή δυσκολία. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία έχει έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες (Chong & άλλοι, 2007).

Σε μία προσπάθεια να ανιχνευτεί ποιοι από τους παραπάνω παράγοντες είναι πιο σημαντικοί τόσο για τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική αντιμετώπιση, την αποτροπή, το στίγμα και την εμφάνιση της δυσλεξίας όσο και για τη συνολική κλίμακα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία, ύστερα από την παρουσίαση εφτά ανεξάρτητων μοντέλων πολλαπλής παλινδρόμησης συμπεραίνεται ότι:

Το φύλο ήταν ο μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Πράγματι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο αντίληψης σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους όσον αφορά την εκπαιδευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Alghazo & Gaad, 2004). Εξάλλου, η εφαρμογή τού μη παραμετρικού ελέγχου με τη χρήση του κριτηρίου Mann Whitney επιβεβαιώνει την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν προβλεπτικός παράγοντας των αντιλήψεών τους για τα αίτια της, δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (51+) δείχνουν να αντιλαμβάνονται καλύτερα την αιτιολογία της δυσλεξίας σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους ηλικίας 21-30 ετών. Το

εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την εφαρμογή του μη παραμετρικού κριτηρίου Kruskal Wallis που δείχνει την υπεροχή των εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας έναντι των νεότερων συναδέλφων τους. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής του δείγματος έδειξαν να διαθέτουν περισσότερες γνώσεις απέναντι στις διάφορες πτυχές της δυσλεξίας, εντούτοις φαίνεται και αυτοί να έχουν περιορισμένη γνώση όσον αφορά τις αιτίες που προκαλούν τη δυσλεξία γεγονός το οποίο αποτελεί σίγουρα σημείο προβληματισμού και επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες έρευνες (Wadlington & άλλοι, 2005) στις οποίες φάνηκε ότι ανεξαρτήτως κλάδου οι εκπαιδευτικοί διατηρούν κάποιες παρανοήσεις σχετικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας.

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή προβλέπει τις αντιλήψεις τους για το στίγμα και τις κοινωνικές προκαταλήψεις που συνοδεύουν τη δυσλεξία. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής λόγω ειδίκευσης στο συγκεκριμένο τομέα δείχνουν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα ταμπού και το στιγματισμό των ατόμων με δυσλεξία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Γενικής Αγωγής. Επομένως, όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή τόσο αυξάνεται και το επίπεδο των αντιλήψεών τους για το στίγμα της δυσλεξίας. Ο μη παραμετρικός έλεγχος με την εφαρμογή του κριτηρίου Kruskal Wallis επιβεβαιώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για το στίγμα της δυσλεξίας.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά, την εμφάνιση και την αποτροπή της δυσλεξίας δεν ανιχνεύτηκαν σημαντικοί παράγοντες που να προβλέπουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συγκεκριμένες πτυχές της. Τέλος, παρατηρούμε ότι δεν υπήρξαν δημογραφικοί και άλλοι παράγοντες πρόβλεψης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία συνολικά για όλη την κλίμακα. Επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της παρούσας έρευνας για τη δυσλεξία βλέπουμε πως δεν επηρεάστηκαν συνολικά από τους παράγοντες που εξετάσαμε. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και με βάση τις έρευνες των Kavale & Reese (1991) και των Avramidis , Phil Bayliss & Robert Burden (2000) που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφία, και οι οποίες έδειξαν πως δεν υπήρξαν παράγοντες που να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και άλλες αναπηρίες.

Από την άποψη των περιορισμών, η παρούσα έρευνα συγκεντρώνει ένα δείγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκε με βασικό κριτήριο την προσβασιμότητα σε οικείο περιβάλλον με την επιλογή σχολείων από ένα Νομό. Συνεπώς, η επέκταση της παρούσας έρευνας σε ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές θα προσέδιδε μια επιπλέον παράμετρο και θα οδηγούσε ερευνητικά σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία.

Επιπλέον, στο δείγμα μας η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών που προέρχονταν από τον κλάδο της Ειδικής Αγωγής ήταν πολύ πιο μικρός. Επομένως, μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής θα προσέδιδε μεγαλύτερη αξιοπιστία αποτελεσμάτων. Ομολογουμένως, θα παρουσίαζε, ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια συγκριτική καταγραφή και μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής για τη δυσλεξία. Εξίσου, εξαιρετικό ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια συγκριτική μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για το πώς αντιμετωπίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα και το στιγματισμό των μαθητών με δυσλεξία Bos & άλλοι (2001).

Ένα εύρημα που αποτελεί σημείο προβληματισμού είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φάνηκε να επιλέγουν μόνο συγκεκριμένες πηγές ενημέρωσης όπως τα βιβλία και το διαδίκτυο, ενώ έδειξαν να απορρίπτουν τα ειδικά επιστημονικά περιοδικά και τις εφημερίδες/ περιοδικά. Επομένως, σε μία μελλοντική έρευνα μία μελέτη του κατά πόσο οι πηγές ενημέρωσης/ πληροφόρησης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους απέναντι στη δυσλεξία και τις διάφορες πτυχές της θα ήταν άξια ερευνητικού ενδιαφέροντος (McDonald & al., 2007).

Μια άλλη παράμετρος που περιόρισε το εύρος της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί και η ουσιαστικότερη και πιο οργανωμένη εμπλοκή των δημογραφικών και άλλων παραγόντων που συμμετείχαν στην έρευνα με την προσθήκη περισσότερων μεταβλητών που αφορούν την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωσή τους, την παρουσία παιδιών με δυσλεξία στην

τάξη τους ή εάν έχουν οι ίδιοι προσωπική επαφή με άτομο του περιβάλλοντός τους το οποίο έχει δυσλεξία (Avramidis , Phil Bayliss & Robert Burden 2000).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε μια μελλοντική προοπτική εξέλιξη της παρούσας ερευνητικής εργασίας ή για μελλοντική συμβολή στην εξέλιξη και τη συνέχιση της επιστημονικής έρευνας.

Συμπερασματικά, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο αντιλήψεων για τη δυσλεξία αναγνωρίζοντας ότι είναι μία διαταραχή που υπάρχει ολοένα και περισσότερο στις σχολικές αίθουσες. Ωστόσο η επικράτηση κάποιων μύθων γύρω από αυτήν, και κυρίως γύρω από την αιτιολογία της, τείνουν να τους επηρεάζουν στο διδακτικό τους έργο. Σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να τονίζουν σε μεγάλο ποσοστό την ανάγκη εκπαίδευσής τους προκειμένου να ενημερωθούν για τις διάφορες πτυχές της δυσλεξίας, ούτως ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών. Τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και αναδεικνύουν την έλλειψη ειδικής γνώσης των εκπαιδευτικών ως το βασικό πρόβλημα αντιμετώπισης της συγκεκριμένης διαταραχής, η οποία αντισταθμίζεται τις περισσότερες φορές από τις εμπειρίες που αποκομίζουν και την τριβή τους με τους δυσλεκτικούς μαθητές στην τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη τις πιθανές αρνητικές συνέπειες της δυσλεξίας για το στιγματισμό, την ανάπτυξη του εφήβου και τη μελλοντική επαγγελματική του επιτυχία συμπεραίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία εξακολουθεί να παραμένει ένα θέμα το οποίο είναι αντάξιο της ερευνητικής προσοχής.

3.4. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Aaron, P.G. (1991). Can Reading Disabilities be diagnosed without using Intelligence Test?. *Journal of Learning Disabilities*, Vol.24 (3), 173-186.

Aboudan, R., Eapen, V., Bayshak, M., Al-Mansouri, M., & Al-Shamsi, M. (2011). Dyslexia in the United Arab Emirates University - A Study of Prevalence in English and Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 1.2, 64-72.

Alghazo, E.M., & Gaad, E.N. (2004). General Education teachers in United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, Vol.31 (2), 94-99.

Allington, R. L. (1982). The persistence of teacher beliefs in facets of the visual perceptual deficit hypothesis. *The Elementary School Journal*, 82, 351–359.

Archer, A.L., Gleason, M.M., & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency Foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101.

Argan, M., Alper, S., & Wehmeyer, M. (2002). Curriculum for students with significant Disabilities: What it means to teachers. *Education in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol.37 (2), 123-133.

Ash, S.E. (1946). Forming impressions of personality. *The Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 41 (3), 258-290.

Assael, H. (1995). *Consumer behavior & marketing action* (5th ed.). London: PWS-Kent Publishing Company.

Avramidis, E., Bayliss, P, & Burden, R. (2010). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational*

Psychology: *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20:2, 191-211.

Badian, N.A. (1993). Phonic awareness, naming, visual symbol processing and reading. *An Interdisciplinary Journal*, 5, 87-100.

Badian, N.A. (1999). Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension: A longitudinal study of stability, gender differences and prevalence. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 138–148.

Bender, W.N., & Larkin, M. J. (2003). *Reading Strategies for elementary students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 4, 255-263.

Bishop, D.V.M., Adams, C. (1991). What do referential communication tasks measure? A study of children with special language impairment. *Cambridge Journals Applied Psycholinguistics*, Vol.12 (2), 199-215.

Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, and Rachotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.

Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, 97–120.

Bowen, J., & Hopson, P. (1987). *Theories of Education- Studies of significant innovation in western educational thought* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

Bowman, F.L., & Culotta, V. (2010). *Do I have Dyslexia?* Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2016 από <https://dyslexiaida.org>

Bright Solutions for Dyslexia- *What is Dyslexia- Myths*. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου, 2016 από <http://www.dys-add.com>

Brinton, B., & Fujiki, M. (1982). A Comparison of Request- Response Sequences in the Discourse of Normal and Language- Disordered Children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Vol.47, 57-62.

Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian pre-service general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-79.

Clay, M., & Cazden, C. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In Moll (Ed.), *Vygotsky and education, instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (ed. by Luis C. Moll). Cambridge University Press.

Clayton, M. (1996). Clearing the way for inclusion : A response to Thorley, Hotchkis and Martin. *Special Education Perspectives*, 5(2), 39-44.

Chan, D.W., Ho, C. S. – H, Tsang, S. – M., Lee, S.-H., & Chung, K. H. H. (2007). Prevalence, gender ratio and gender differences in reading- related cognitive abilities among Chinese Children with dyslexia in Hong Kong. *Educational Studies*, 33, 249-265.

Chong S.C.S., Forlin, C., & Au, M.L. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161–179.

Cornoldi, C, Terreni, A., Scruggs, E., & Mastropieri, M. A. (1998). Remedial and Special Education, Vol.19 (6), 350-356.

Dyslexia Myths and Facts. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2016 από http://www.dyslexics.org.uk/dyslexia_myths.htm

Elkonin, D. B. U.S.S.R. In J. Downing (Ed.), *Comparative reading*. New York: Macmillan, 1973 551-579.

European Dyslexia Association (2014). *Dyslexia in Europe*. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2016 από <http://www.eda-info.eu>

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R. et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson & D.P. Halanan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahawah, NJ: Eribaum.

Fletcher J.M., Simos, P.G., Papanikolaou, A.C., & Denton, C. (2004). Neuroimaging in reading research. In N. Duke & M. Mallette (Eds.), *Literacy research methods* (pp.252-286). New York: The Guilford Press.

Fletcher J.M., Denton, C., & Francis, D.J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of LD: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 545-552.

Fletcher J.M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the Neuropsychological Society*, Vol.15 (4), 501-508.

Fischer, W.F., Liberman, I.Y., & Shankweiler, D. (1978). Reading Reversals and Developmental Dyslexia a Further Study. *Cortex (a Journal devoted to the study of the Nervous System and Behavior)*, Vol.14, (4), 496-510.

Fiske, S.T., & Linville, P.W. (1980). What does the Schema Concept Buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.6 (4), 543-557.

Fox, B., & Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.

Frith, U., Landerl, K., & Wimmer, H. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German- English comparison. *Cognition (International Journal of Cognitive Science)*, Vol.63 (3), 315-344.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the Definition of Dyslexia. *Dyslexia*, 8: 192-214.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., & Lipsey, M.V. (2000). Reading differences between low-achieving students with and without disabilities: A meta-analysis. In R. Gersten, E.P. Schiller, & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education*

research: *Synthesis of the knowledge base on critical instructional issues* (pp. 81-104), Mahawah, NJ: Eribaum.

Furnham, A. (2013). Lay Knowlegde of Dyslexia. *Psychology, Vol.4*, (12), 940-949.

Gerstmann, J (1940). Syndrome of finger agnosia, agraphia and acalculia local diagnostic value. *Archives of Psychiatry, Vol.44* (2).

Geschwind, N. (1981). *A reaction to the conference on sex differences in dyslexia*. In A. Ansara, N. Geschwind, A. Galaburda, M. Albert, & N. Gartrell (eds), *Sex differences in dyslexia* (pp. xiii–xviii). Townson, MD: Orton Dyslexia

Gleitman, L.R., & Rozin, P. (1977). *The Structure and acquisition of reading I: Relations between orthographies and a structure of language*. University of Pennsylvania. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου, 2016 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.590.9006&rep=rep1&type=pdf>

Gwernan-Jones, R., & Burden, R. (2009). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia, 16*, 66-86.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low-system in children and adolescents. In R. Baumeister (ED.), *Handbook of self-concept* (pp.1-37). New York: Wiley.

Hawke, J.L., Olson, R.K., Willcut, E.C., Wadsworth, S.J. & DeFeries, J.C. (2009). Gender ratio for reading disabilities. *Dyslexia, Vol.15* (3), 239-242.

Hay, J. F., Smit, J., & Paulsen, M. (2001). Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education, 21*(4), 213-218.

Hermann, K. (1959). *Reading disability*. Copenhagen: Munkgaard

Hoskyn, M., & Swanson, H.L. (2006). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selection meta- analytic review of the published literature. *School Psychology Review, 29*, 102-119.

- Hsien, M., Brown, M., & Bortoli, A. (2009). Teacher Qualifications and Attitudes Toward Inclusion. *Australian Journal of Special Education*, Vol.33 (1), 26-41.
- Johnson, E., Humphrey, M., Mellard, D., Woods, K., & Swanson, H.L. (2010). Cognitive Processing Deficits and Students with Specific Learning Disabilities: a Selective Meta-Analysis of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, Vol.33 (1), 3-18.
- Jones, E.E., & Goethals, G (1972). Primary and assimilation in the attribution process The stable entry proposition. *Journal of Personality*, Vol.40 (2), 250-274.
- Kaminski, R.A., Good, III., & Roland, H. (2006). Toward a technology for assessing basic early literacy skills. *School Psychology Review*, Vol.23 (2), 215-227.
- Katusic, S.K., Colligan, R.C., Barbaresi, W.J., Schaid, D.J., & Jacobsen, S.J. (2001). Incidence of Reading Disability in a population based birth cohort, 1976-1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, Vol.76 (11), 1081-1092.
- Kavale, K.A. (1991). Teacher Beliefs and Perceptions about Learning Disabilities: A survey of Iowa Practitioners. *Learning Disability Quarterly*, 14 (2), 141-160.
- Kavale, K.A., Fuchs, D., & Scruggs, T.E. (1994). Setting the second straight on learning disability and low achievement: Implications for policy making, *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 70-77.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.R., & Lloyd, J.W (1998). Politics, Science and the Future of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Vol.21 (4), 276-280.
- Kirby, A., Davies, R., & Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education*, 32 (3), 122-126.
- Leite, W. L., Svinicki, M., & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (2), 323-339.

- Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Liberman, Y., Shankweiler, D., William, F., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 18 (2), 201-212.
- Liederman, J., Kantrowitz, L., & Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 109–129.
- Lindsay, P. H., & Norman, D. A. (1975). *Haman information processing: An introduction to psychology*. New York: Academic Press.
- Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(2), 124-134.
- Lorna, I. (1997). *Reading Success. A specializes literacy program for learners with challenging reading needs*. Austion, TX: Pro Ed.
- Lovett, M. W., Lacerenza, L., De Palma, M., Benson, N. J., Steinbach, K. A., & Frijters, J. C. (2008). Preparing teachers to remediate reading disabilities in high school: What is needed for effective professional development? *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1083-1097.
- Lisle, K. (2011). *Identifying the negative Stigma Associated with having a learning Disability*. Bucknell University, Honor's Thesis, Paper 22.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53 (1) 1-14.
- Lyytinen, H., & Erskine, J. (2006). Early identification and Prevention of Reading Problems. *Child Research Centre & Department of Psychology*, 1-6.
- Mathes, P.G., & Denton, C. (2002). The Prevention and Identification of Reading Disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, Vol.9 (3), 185-191.

- McDonald, K. E., Keys, C. B., & Balcazar, F. E. (2007). Disability, race/ethnicity and gender: Themes of cultural oppression, acts of individual resistance. *American Journal of Community Psychology*, 39(1), 145-161.
- Mercer, CD. (1987). *Students with learning disabilities* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Meyer, M.M., & Felton, F.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new direction. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Miles, T.R., Haslum, M.N., & Wheeler, T.J. (1998). Gender ratio in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 48, 27–55.
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 81–101.
- Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 23–45.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a consequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-333.
- Nabors, L. & Larson, E. R. (2002). The effects of brief interventions on children's playmate preferences for a child sitting in a wheelchair. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14, 403–13.
- Nabuzoka, D. & Ronning, J. (1997). Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia: a pilot study. *International Journal of Disability and Development*, 44 (2), 105–15.
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J., & Dean, P. (2001). Developmental Dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neuroscience*, Vol.24, (1), 508-511.
- Pace, A., & Golinkoff, R.M. (1976). Relationship between word difficulty and access of single-word meaning by skilled. *Journal of Educational Psychology*, Vol.68 (6), 760-767.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*, New York: WW. Norton & Co.

Pennington, B.F. (1990). The Genetics of Dyslexia. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.31 (2), 193-201.

Pennington, B.F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, 385-413.

Perfetti, C.A. (1985). Continuities in reading acquisition, reading skills and reading ability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 11-21.

Perfetti, C.A., Bell, L., & Delaney, S. (1988). Automatic phonetic activation in silent word reading: Evidence from backward masking. *Journal of Memory and Language*, 27, 59-70.

Pickens, J. (2005). *Attitudes and Perceptions*. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου 2016 από <http://healthadmin.jbpub.com/Borkowski/chapter3.pdf> , pp. 43-76.

Prior, M., Samson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (1995). Reading disability in an Australian community sample. *Australian Journal of Psychology*, 47, 32–37.

Regan, T., & Woods, K. (2000). Teacher's understandings of dyslexia: implications for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 16 (3), 333-347.

Reid, G. (2016). *Dyslexia: a practitioners handbook*. Fifth Edition. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου, 2016 από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=xecGCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR14&dq=dyslexia+a+practitioner%27s+handbook&ots=EhRTjdEnEb&sig=Lk9aCXnuNYLKj3PGrvGIvOZUpE&redir_esc=y#v=onepage&q=dyslexia%20a%20practitioner's%20handbook&f=false

Reschly, D., Tilly, W.D., & Crimes, J. (1999). *Special Education in transition*. Logmont, CO: Sopris West.

Rothman, H.W., & Cosden, M. (1995). The relationship between self- perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203-212.

Santhosh, K.R, & Sreejith, O.S. (2011). Emergence of Resilience to the Stigma: Learning Disability. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου 2016 από <https://www.researchgate.net/publication/216112464>

Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A.E., Liberman, A.E., Brady, S.A., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J.M., Stuebing, K.K., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (1998). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology and syntax. *Psychological Science*, 6, 149-156.

Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2005). Dyslexia (Specific Learning Disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.

Siegel, L.S., & Smythe, I.S. (2005). Reflections on research on reading disability with special attention to gender issues. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 473–477.

Siegel, L.S. (2006). Perspectives on Dyslexia. *Paediatrics & Child Health*, Vol.11 (9), 581-587.

Singer, B. (2015). *Extent stereotype threat: Parental concern that a child will confirm a negative stereotype associated with dyslexia*. Senior Theses, Trinity College, Hartford, CT 2015.

Snowling, M. (1987). *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford: Blackwell.

Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments* (5th ed.) Boston, MA: Allyn & Bacon- Pearson.

Solity, J. (2007). Discrepancy Definitions of Dyslexia. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in Educational Psychology*, 12, (3), 141-151.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

- Symmes, J.S., & Rapport, J.L. (1972). Unexpected Reading Failure. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol.42 (1), 82-91.
- Tam, U. & Prellwitz, S. (2001). Effects of contact on children's attitudes toward disability: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 26 (23), 2113-34.
- Taylor H.G., Satz, P., & Friel, J.(1979). *Reading Research Quarterly* Developmental Dyslexia in Relation to Other Childhood Reading Disorders: Significance and Clinical Utility, Vol. 15(1), 84-101.
- Terras, M.M., Thompson, L.C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 304-327.
- Thompson, S.L. (2013). *Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools*, Master of Arts, South Africa, 2013.
- Tonnessen, F.E. (1995). On Defining Dyslexia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.39 (2).
- Tonnessen, F.E. (1997). How can we best define dyslexia? *Dyslexia*, Vol.3, 78-92.
- Tummer, W.E., Herriman, M.L. & Nesdale, A.R. (1998). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 134-158.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J., & Scalton, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): *What have we learned in the past four decades?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol.45 (1), 2-40.
- Wadlington, E., Jacob, S., & Bailey, S. (1996). *Teaching students with dyslexia in the regular classroom. Childhood Education*, 73(1), 2-4.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42, 16-33.
- Wadlington, E.M., Elliot, C., Kirylo, J. (2008). The Dyslexia Simulation: Impact and Implications. *Literacy Research and Instruction*, Vol. 47 (4), 264-272.

Waring, S., Prior, M., Sanson, A., & Smart, D. (1996). *Predictors of “recovery” from reading disability. Australian Journal of Psychology, Vol.4 (3), 160-166.*

Washburn, E.K., Joshi, R.M., & Cantrell, E.B. (2010). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia, 61, 21-43.*

Washburn, E.K., Joshi, R.M., & Cantrell, E.B. (2013). What Do Preservice Teachers from the USA and the UK Know about Dyslexia? *Dyslexia, 20, 1-18.*

Woodcock, S. (2013). Trainee Teacher’s attitudes towards students with Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teachers Education, Vol.38 (8). Article 2.*

Yazbeck, M., Parmenter, T. R., & McVilly, K. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies, 15(2), 97-111.*

Ελληνόγλωσσες

Αγαλιώτης, Ι. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αιτιολογία-Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αγερίδου, Β. (2004). *Έρευνα και στατιστική μελέτη της δυσλεξίας σε εφήβους και μετεφήβους με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη δημοτική εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή).* Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Θράκη.

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

Κανταρτζή, Ε. (1994). *Ιστορία των Ελληνικών Αναγνωστικών Βιβλίων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 75 (Α' και Β' μέρος), 30-24 & 44-50.*

Καραπέτσας, Α.Β. (1997). *Η δυσλεξία στα παιδιά. Διάγνωση και θεραπεία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κοκκίνης, Χ., & Βισβίκη-Κοκκίνη, Ε. (1961). *Η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία και η ολική μέθοδος στην πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Λεονταρή, Α. (1996), *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λυκίδη, Σ.Φ., (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*, (Μεταπτυχιακή Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πάτρα.

Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2007). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες, θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Μάρκου, Σ.Ν. (1998). *Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα, θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαλασάκη, Γ. (2015). *Διερεύνηση των Γνώσεων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία & τη Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας σε Μαθητές Τυπικής Ανάπτυξης*, (Μεταπτυχιακή Εργασία). Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Θεσσαλονίκη.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δυσλέξια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία: Η διαδικασία της μάθησης: Επεξεργασία πληροφοριών, αντίληψη, μνήμη, αναπαράσταση της γνώσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φιλίππου, Γ., Χρίστου, Κ. (2001), *Κείμενα Παιδείας- Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών*, Αθήνα: Ατραπός.

Φλωράτου, Μ.Μ. (1998). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι Τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

3.5. Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ μια έρευνα, στην οποία θα σας παρακαλούσα να συμμετάσχετε συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία (χαρακτηριστικά, βιολογικές και κοινωνικές αιτίες, θεραπεία και αντιμετώπιση). Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική και η αφιέρωση λίγου χρόνου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα. Τα στοιχεία που παρέχετε θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που διαθέσατε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,

Κοκοβέ Χαρίκλεια

Παιδαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Email επικοινωνίας: harakokove@yahoo.com

Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που κάθε φορά σας αντιπροσωπεύει.

1. Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2. Ηλικία

- ☐ 21-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51 και άνω

3. Ειδικότητα (Βασικό Πτυχίο)

- ☐ Ειδικής Αγωγής/ Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
- ☐ Φ.Π.Ψ
- ☐ Ελληνικής ή Ξένης Φιλολογίας/ Ιστορίας- Αρχαιολογίας
- ☐ Θεολογίας/Κοινωνιολογίας
- ☐ Μαθηματικών/ Φυσικής/ Χημείας/ Βιολογίας

- ☐ Πληροφορικής
 - ☐ Οικονομικών
 - ☐ Καλών Τεχνών/ Θεατρικών/ Μουσικών Σπουδών
 - ☐ Φυσικής Αγωγής
 - ☐ Άλλο:.....
- 4. Επιπλέον Σπουδές**
- ☐ Δεύτερο πτυχίο
 - ☐ Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής
 - ☐ Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής
 - ☐ Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή
 - ☐ Άλλο σεμινάριο
 - ☐ Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
 - ☐ Άλλες μεταπτυχιακές σπουδές
 - ☐ Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
 - ☐ Άλλο διδακτορικό.....
- 5. Έτη Προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή**
.....
- 6. Έτη Προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή**
.....
- 7. Σχολική μονάδα που υπηρετείτε:**
.....
.....
- 8. Θέση και Σχέση Εργασίας**
- ☐ Μόνιμος
 - ☐ Αναπληρωτής
 - ☐ Ωρομίσθιος
- 9. Από ποια κύρια πηγή πληροφορείστε και ενημερώνεστε σχετικά με εκπαιδευτικά/ διδακτικά θέματα;**
- ☐ Βιβλία
 - ☐ Τηλεόραση/ Ραδιόφωνο
 - ☐ Εφημερίδες/ Περιοδικά
 - ☐ Διαδίκτυο
 - ☐ Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά
 - ☐ Καμία
 - ☐ Άλλο:
- 10. Θεωρείτε ότι έχετε την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία;**
- ☐ Ναι
 - ☐ Όχι

Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία

Παρακαλώ να αξιολογήσετε τις παρακάτω προτάσεις, χρησιμοποιώντας μία από τις ενδείξεις:

11. Οι άνθρωποι δε γίνονται δυσλεκτικοί. Η δυσλεξία υπάρχει στο γενετικό τους υλικό.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

12. Οι γονείς πρέπει να έχουν βοηθήματα μάθησης στο σπίτι (π.χ. λεξικά) προκειμένου να αποτρέψουν τη δυσλεξία.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

13. Όταν ένα άτομο είναι δυσλεκτικό, τότε θα είναι για πάντα έτσι.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

14. Είναι απαραίτητο τα παιδιά του δημοτικού να διδάσκονται πώς να χρησιμοποιούν ένα λεξικό προκειμένου να αποτρέψουν τη δυσλεξία.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

15. Η κλιμακούμενη αύξηση της δυσλεξίας προκλήθηκε από τη διάσπαση της οικογένειας, από τη δεκαετία του 1960.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

16. Το φαινόμενο της δυσλεξίας σε κάθε παιδί, θα μπορούσε να εξαλειφθεί μέσω της διδασκαλίας πολλών ωρών με έναν εκπαιδευτικό και με τη χρήση ενός λεξικού.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

17. Η δυσλεξία, όταν εμφανίζεται, συνοδεύεται από το στίγμα ότι δε θα θεραπευτεί ποτέ πλήρως.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

18. Τα δυσλεκτικά άτομα είναι άτομα με χαμηλή νοημοσύνη και κάθε παροχή προς αυτά είναι άσκοπη.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

19. Η δυσλεξία είναι ένας μύθος.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

20. Πολλοί δυσλεκτικοί είναι πολύ έξυπνοι.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

21. Εάν θέλουμε να υπάρξουν μακροπρόθεσμα οφέλη, η αντιμετώπιση της δυσλεξίας πρέπει να αρχίζει από την εκπαίδευση των γονέων.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

22. Ένας ενήλικας με δυσλεξία πρέπει να αφήσει τον εαυτό του στη μοίρα του.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
23. Η ανάπτυξη της δυσλεξίας είναι η κατάληξη της αναποτελεσματικότητας φιλελεύθερων αλλαγών (μη πιεστικών προσεγγίσεων) στη διδασκαλία της ανάγνωσης.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
24. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση για να διακρίνουν τα συμπτώματα της δυσλεξίας.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
25. Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη γλώσσα και όχι την έλλειψη νοημοσύνης.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
26. Το να διδάσκονται τα παιδιά ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία θα μπορούσε να βελτιώσει το επίπεδο της μητρικής τους γλώσσας και να «προλάβει» τη δυσλεξία.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
27. Οι εταιρείες θα πρέπει να παρέχουν δωρεάν μαθήματα για δυσλεκτικούς υπαλλήλους προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο παιδείας του προσωπικού.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
28. Σήμερα έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην τριτοβάθμια και επαγγελματική εκπαίδευση, γεγονός που κάνει τη δυσλεξία περισσότερο αξιοπρόσεκτη.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
29. Τεμπέλικα και χωρίς κίνητρα παιδιά θεωρούνται δυσλεκτικά, επειδή αυτά «δε μπαίνουν στον κόπο» να μάθουν να διαβάζουν.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
30. Κάθε δυσλεκτικό παιδί στο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει έναν προσωπικό εκπαιδευτή.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
31. Θα πρέπει να ιδρυθούν ομάδες αυτοβοήθειας στα σχολεία, όπου τα δυσλεκτικά παιδιά θα μπορούν να βοηθούν το ένα το άλλο.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
32. Τα δυσλεκτικά άτομα χρειάζονται υποστήριξη και πρέπει να διδαχθούν δεξιότητες επιβίωσης για να αντιμετωπίσουν τη δυσλεξία.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

- 33. Περισσότερα αγόρια είναι δυσλεκτικά παρά κορίτσια.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 34. Κάποιος που έχει δυσλεξία χρειάζεται απλώς περισσότερο χρόνο εξέτασης.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 35. Πολύ λίγα άτομα έχουν τέλεια ορθογραφία και τα όρια μεταξύ δυσλεξίας και αδύναμων γλωσσικών ικανοτήτων δεν είναι ευδιάκριτα.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 36. Η πολυπολιτισμική μας κοινωνία κάνει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος εξαιρετικά δύσκολη.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 37. Η εξάσκηση στη γραμματική και στο λεξιλόγιο κάθε απόγευμα στο σπίτι, θα μπορούσε να βελτιώσει τη δυσλεξία σε κάθε ηλικία.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 38. Από το νηπιαγωγείο όλα τα δυσλεκτικά παιδιά πρέπει να τοποθετούνται σε ειδικά σχολεία.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 39. Η δυσλεξία είναι μια βιολογική δυσλειτουργία που εμφανίζεται από τη γέννηση.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 40. Μάθηση μέσα από βιβλία «δια ακοής» είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο τόσο για τη μάθηση όσο και για την ψυχαγωγία.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 41. Τα άτομα που έχουν δυσλεξία θα πρέπει να πραγματοποιούν τακτικά ραντεβού με οφθαλμιάτρους, προκειμένου να εμποδιστεί η κακή όραση να γίνει ένας παράγοντας συμβολής στο φαινόμενο της δυσλεξίας.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 42. Τα συμπτώματα της δυσλεξίας ποικίλλουν από ήπια ως σοβαρά.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
- 43. Η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπιστεί με εντατική και ειδική εξάσκηση/εκπαίδευση.**
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

44. Οι γονείς που ανήκουν στα μεσαίου επιπέδου κοινωνικά στρώματα δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το γεγονός ότι το παιδί τους ίσως έχει χαμηλότερη νοημοσύνη και προτιμούν να λένε ότι έχει δυσλεξία.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
45. Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας θα πρέπει να γίνεται στο ίδιο περιβάλλον στο οποίο τα άτομα αυτά μαθαίνουν (π.χ. σχολεία, πανεπιστήμια).
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
46. Η δυσλεξία είναι μία δυσκολία που αφορά τη μάθηση.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
47. Τα δυσλεκτικά άτομα γεννιούνται εξαιτίας της διαφορετικότητας στη δομή ή/και στη λειτουργία του εγκεφάλου.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
48. Όταν διαβάζουν τα δυσλεκτικά άτομα συνήθως σπαταλούν περισσότερο χρόνο να αναγνωρίσουν μία λέξη που ξέρουν.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
49. Οι δυσλεκτικοί δυσκολεύονται να διαβάσουν φωναχτά λέξεις και να θυμούνται αυτόματα τους ήχους των γραμμάτων.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
50. Τα δυσλεκτικά άτομα έχουν προβλήματα στην ικανότητά τους να συγκρατούν, να θυμούνται, να προφέρουν, να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται τους ήχους της γλώσσας.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
51. Τα περισσότερα δυσλεκτικά άτομα εμφανίζουν τουλάχιστον τη μέση ικανότητα και νοημοσύνη τους.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
52. Ακόμα και με παροχή ευκαιριών μάθησης, τα δυσλεκτικά άτομα «αγωνίζονται» περισσότερο από άλλα άτομα ίδιας ηλικίας, τάξης και ικανότητας.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
53. Όταν οι απαιτήσεις της ανάγνωσης αυξάνουν, οι δυσλεκτικοί αναγνώστες διαβάζουν όσο οι άλλοι, αλλά αργούν να κατανοήσουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ
54. Οι δυσλεκτικοί αναγνώστες δε διαβάζουν όσο οι άλλοι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μαθαίνουν τις νέες λέξεις και τις σημασίες τους πιο αργά.
☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

55. Οι δυσλεκτικοί δε μαθαίνουν εύκολα τις διάφορες πτυχές της γλώσσας και συχνά ξοδεύουν πολύ χρόνο μαθαίνοντας το λεξιλόγιο και κατανοώντας τις γλωσσικές έννοιες, καθώς προχωρούν οι τάξεις.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

56. Οι δυσλεκτικοί διαμορφώνουν μία ειδική και αναγνωρίσιμη κατηγορία αναγνωστών με δυσκολίες.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

57. Η δυσλεξία είναι μία νευρολογική δυσκολία με γενετική βάση, που αφορά τη φωνημική επίγνωση (τη δυνατότητα αντιστοίχισης της φωνολογικής εκφοράς κάθε φωνήματος με την αντίστοιχη γραπτή μορφή του) και την επεξεργασία της γλώσσας.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

58. Όλα τα παιδιά που φοιτούν κανονικά στο σχολείο και αποτυγχάνουν να μάθουν την αλφαβήτα μέχρι τα 7 τους έτη, έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

59. Αυτοί οι οποίοι έχουν επιστημονικώς διαγνωστεί ως έχοντες δυσλεξία, χρειάζονται ένα ιδιαίτερο είδος διδασκαλίας της γλώσσας το οποίο είναι διαφορετικό από αυτό που κρίνεται κατάλληλο για όσους είναι αναγνώστες με άλλες δυσκολίες.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

60. Οι δυσλεκτικοί δεν κάνουν μόνο λάθη ανάγνωσης και ορθογραφίας· χρησιμοποιούνται άλλα σημάδια για την αναγνώριση της δυσλεξίας, όπως η αδύναμη βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα αλληλουχίας και ελλείμματα ταχείας κατονομασίας (έλλειψη ικανότητας για να κατονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα, όπως χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα, χωρίς να κάνουν λάθη σε αυτά).

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

61. Η δυσλεξία προκαλείται από κληρονομικά γονίδια και οι αποδείξεις προέρχονται από μελέτες διδύμων.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

62. Η δυσλεξία είναι ένα οπτικό πρόβλημα. Οι δυσλεκτικοί βλέπουν λέξεις αντίστροφα και τα γράμματα ανεστραμμένα.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

63. Μελέτες σάρωσης του εγκεφάλου δείχνουν ότι οι εγκέφαλοι των δυσλεκτικών ατόμων λειτουργούν διαφορετικά από εκείνους ατόμων που δεν είναι δυσλεκτικοί.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

64. Η έλλειψη αναγνωστικής και φωνολογικής ικανότητας των δυσλεκτικών αντισταθμίζεται με το να είναι χαρισματικοί στην καλλιτεχνική/οπτικοχωρική σφαίρα.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

65. Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωστεί σωστά από έναν ψυχολόγο χρησιμοποιώντας ειδικά τεστ.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

66. Η δυσλεξία μπορεί να βρεθεί σε όλο τον κόσμο διεθνώς.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ

67. Η δυσλεξία μπορεί να θεραπευτεί ή να βοηθηθεί με τεχνικές, όπως γυαλιά με ειδικούς φακούς, οπτικές ασκήσεις και ακουστικά βοηθήματα.

☐ Συμφωνώ ☐ Δεν είμαι σίγουρος/η ☐ Διαφωνώ