



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΑΝΤΣΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ (Α.Μ. 3195)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΔΙΔΑΣΚΩΝ: ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ



Download from
Dreamstime.com
This watermarked comp image is for previewing purposes only.

ID 34681234
Photopitu | Dreamstime.com

ΡΕΘΥΜΝΟ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2017

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ/ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	6
1.1 Ορισμοί της δυσλεξίας.....	7
1.2 Αίτια της δυσλεξίας.....	10
1.2.1 Οι βιολογικές βάσεις της δυσλεξίας.....	10
1.2.2 Γενετικές έρευνες/ γενετικό υπόβαθρο της δυσλεξίας.....	12
1.2.3 Η Οπτική Θεωρία.....	13
1.2.4 Η Θεωρία της μεγαλοκυτταρικής οδού.....	15
1.2.5 Η Θεωρία της φωνολογικής ανεπάρκειας.....	16
1.3 Τρόποι εκδήλωσης της δυσλεξίας.....	19
1.3.1 Η δυσλεξία στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα.....	20
1.3.2 Η δυσλεξία στο γερμανικό ορθογραφικό σύστημα.....	22
1.3.3 Η δυσλεξία στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα.....	23
1.4 Ψυχολογικές επιπτώσεις των διαταραχών μάθησης και της δυσλεξίας.....	26
1.5 Η ενημερότητα των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία: Επισκόπηση ερευνών.....	28

2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	35
2.1 Το Δείγμα (Συμμετέχοντες).....	35
2.2 Εργαλεία.....	36
2.3 Διαδικασία.....	45
3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
3.1 Πηγή πληροφόρησης των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δυσλεξία.....	46
3.2 Βασική ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δυσλεξία.....	47
3.3 Ενημερότητα/ γνώσεις των συμμετεχόντων για τις διαδικασίες διάγνωσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία.....	59
3.4 Ενημερότητα/ γνώσεις των συμμετεχόντων για τις διαδικασίες υποβοήθησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία.....	62
3.5 Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με την ενημέρωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας.....	67
3.6 Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους ψυχολόγους.....	68
4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	70
4.1 Συμπεράσματα της έρευνας.....	70
4.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	73

5.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75
6.ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΑ ΕΓΓΡΑΦΑ.....	89
6.1 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ).....	89
6.2 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	102
6.3 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	105

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων και των γνώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά το φαινόμενο της δυσλεξίας (φύση, αίτια, τρόπος εκδήλωσης, φορείς και υπηρεσίες διάγνωσης και υποβοήθησης) και των αντιλήψεών τους σε σχέση με τους ψυχολόγους, στη βάση ενός ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε γι' αυτό το λόγο. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Νάουσα, τη Θεσσαλονίκη, τη Λαμία και το Ρέθυμνο. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν μια στοιχειώδη επιφανειακή γνώση καθώς γνωρίζουν πως η δυσλεξία προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και όχι στον προφορικό λόγο. Δε διαθέτουν όμως επαρκή γνώση καθώς πιστεύουν πως η δυσλεξία οφείλεται σε προβλήματα όρασης και όχι σε κληρονομικούς παράγοντες. Η ανεπαρκής γνώση τους φαίνεται και από την άγνοιά τους για το διαφορετικό τρόπο εκδήλωσης της δυσλεξίας στο ελληνικό και στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι υπηρεσίες διάγνωσης και υποβοήθησης των δυσλεκτικών ατόμων είναι ανεπαρκείς, γι' αυτό το λόγο προτείνουν πως πρέπει να γίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι προκαταλήψεις για τους ψυχολόγους αποτελεί εύρημα της παρούσας έρευνας, καθώς η πλειοψηφία δηλώνει πως στο μέρος στο οποίο ζει ο περίγυρος θα έκανε αρνητικά σχόλια αν μάθαινε πως κάποιος επισκεπτόταν ψυχολόγο. Τέλος δηλώνουν πως δεν είναι ικανοποιημένοι από το επίπεδο ενημέρωσης που έχουν λάβει και ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως γονείς.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, γνώσεις εκπαιδευτικών, προκαταλήψεις, ενημέρωση εκπαιδευτικών

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ/ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο μαθητικό πληθυσμό υπάρχει ένα ποσοστό ατόμων που αντιμετωπίζει διάφορες δυσκολίες μάθησης και πολλές φορές αδυνατεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Σύμφωνα με τους Heaton και Winterton (1996) η μειωμένη ευφυΐα, οι κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η σωματική αναπηρία, οι νευρολογικές δυσλειτουργίες, οι συναισθηματικοί παράγοντες και η δυσλεξία αποτελούν κάποιους από τους παράγοντες που μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση δυσκολιών στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Ωστόσο μεταγενέστερα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν προκαλούνται από προβλήματα όρασης, ακοής ή κινητικά προβλήματα, ούτε οφείλονται σε νοητική υστέρηση, συναισθηματικούς, πολιτισμικούς, περιβαλλοντικούς και οικονομικούς παράγοντες ή σε ανεπαρκή εκπαίδευση (Büttner & Hasselhorn, 2011. Cortiella & Horowitz, 2014. Elliot & Grigorenko, 2015). Μία από τις μορφές των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί η δυσλεξία, η οποία παρουσιάζεται ως μία μαθησιακή διαταραχή που οφείλεται σε εγγενείς παράγοντες (International Dyslexia Association, 2007). Σύμφωνα με διαθέσιμα δεδομένα από μελέτες αποκαλύπτεται ότι ποσοστό 10% με 15% του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει κάποιου είδους διαταραχή στην ανάγνωση ή τη γραφή (Harris & Sipay, 1990. Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Makuch, 1992). Συγκεκριμένα όσον αφορά τη διαταραχή της δυσλεξίας οι Eden και Moats (2002) αναφέρουν ως ποσοστό εμφάνισής της το 5% με 10% ενώ η Snowling σε διάφορες δημοσιεύσεις της προτείνει ποσοστά από 3% έως 10% (Hulme & Snowling, 2009. Snowling, 2013). Η διαφορά που παρατηρείται στα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το ποσοστό εμφάνισής της οφείλεται στην έλλειψη ομοφωνίας σχετικά με την ακριβή φύση της δυσλεξίας. Διάφορες έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι τα αγόρια εμφανίζουν πιο συχνά προβλήματα στην ανάγνωση απ' ότι τα κορίτσια (Beech & Beauvois, 2006. Hawke, Olson,

Willcutt, Wadsworth, & DeFries, 2009. Quinn & Wagner, 2015) με τις αναλογίες να διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα εξαιτίας της έλλειψης ομοφωνίας σε διάφορους ορισμούς και μετρήσεις.

Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια κατανόησης του φαινομένου της δυσλεξίας όσον αφορά τον ορισμό της, τα αίτια που την προκαλούν και τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται ανάλογα με το ορθογραφικό σύστημα στο οποίο εντοπίζεται.

1.1 Ορισμοί της δυσλεξίας

Σε αυτή την υποενότητα θα αναφερθούν παλαιότεροι και νεότεροι ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες και για τη δυσλεξία, καθώς η αντίληψη του πως προσδιορίζεται η δυσλεξία και οι άλλες διαταραχές έχει αλλάξει σημαντικά τα τελευταία χρόνια.

Αρχικά η δυσλεξία αποτελεί μία διαταραχή που έχει κεντρίσει πολύ το ενδιαφέρον διαφόρων μελετητών. Η προσπάθεια ορισμού της δυσλεξίας αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί φλέγον ζήτημα για πολλούς ερευνητές καθώς υπήρξαν διαφοροποιήσεις ως προς τον ορισμό της με το πέρασμα των χρόνων.

Σύμφωνα με τον Kirk (1962) «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία επιβράδυνση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη μιας ή περισσότερων διαδικασιών που συνδέονται με το λόγο, τη γλώσσα, την ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική άλλο σχολικό μάθημα, προερχόμενες από κάποια ψυχολογική δυσκολία που μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία και /ή σε συναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές διαταραχές. Δεν είναι το αποτέλεσμα νοητικής υστέρησης, αισθητηριακής στέρησης ή πολιτισμικών και διδακτικών παραγόντων».

Σε αντίθεση με τον ορισμό του Kirk (1962), στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών από τον Bateman (1965) υποστηρίζεται ότι πρωτεύοντα ρόλο παίζει ο προσδιορισμός του δείκτη νοημοσύνης. Σε μία από τις πρώτες απόπειρες ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών, ο Bateman δηλώνει ότι «τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα τα οποία εμφανίζουν σημαντικότερη διαφορά μεταξύ της εκτιμώμενης νοητικής τους επάρκειας και του πραγματικού επιπέδου επίδοσης».

Το σημαντικό στοιχείο στην παραπάνω τοποθέτηση είναι ότι το σημείο αναφοράς για να προσδιοριστεί η αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση που αναμένεται δεν είναι η χρονολογική ηλικία του ατόμου αλλά η νοητική του ικανότητα. Λόγω της υψηλής νοητικής ικανότητας αναμένεται από τα παιδιά πιο εύκολη και γρήγορη κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε σχέση με τα παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Αν αυτό δεν επιτευχθεί, όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας, τότε η χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία είναι μη αναμενόμενη εξαιτίας της υψηλής νοητικής ικανότητας του ατόμου.

Ο ορισμός που δόθηκε από τον Bateman (1965) έχει δεχθεί κριτική κατά καιρούς. Πιο συγκεκριμένα έχουν διατυπωθεί ενστάσεις για τη χαμηλή συνάφεια μεταξύ νοημοσύνης και αναγνωστικής ικανότητας και για την ικανότητα των τεστ νοημοσύνης να προβλέψουν τη σχολική επίδοση των μαθητών που εμφανίζουν ή όχι μαθησιακές δυσκολίες (Torgesen, 1989).

Σε έναν από τους πρώτους ορισμούς της δυσλεξίας που δόθηκε από την Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία το 1968 η δυσλεξία προσδιορίστηκε ως εξής: «Η δυσλεξία είναι μία διαταραχή η οποία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, επαρκή νοημοσύνη και κοινωνικο-πολιτιστικές ευκαιρίες. Η

διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση» (Critchley, 1970).

Σύμφωνα με τη British Psychological Society (BDA) «η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία η οποία επηρεάζει κυρίως την ανάπτυξη της γνώσης της ανάγνωσης και της γραφής και των σχετικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Είναι πιθανό να είναι εκ γενετής και να είναι δια βίου ως προς τα αποτελέσματά της. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, στην ταχεία ονομασία, στη μνήμη εργασίας, στην ταχύτητα επεξεργασίας και στην αυτόματη ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορεί να οφείλονται σε ατομικές άλλες γνωστικές ικανότητες. Τείνει να είναι ανθεκτική σε συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά τα αποτελέσματά της μπορεί να μετριαστούν με κατάλληλη ειδική παρέμβαση, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής τεχνολογικών πληροφοριών και υποστηρικτικής συμβουλευτικής».

Επιπρόσθετα η International Dyslexia Association (IDA) (2007) αναφέρει ότι «η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή διαταραχή με νευρολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται από τις δυσκολίες με την ακριβή αναγνώριση των λέξεων και από τη φτωχή ορθογραφία και τις ικανότητες αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες είναι αποτέλεσμα του ελλείμματος της φωνολογικής συνιστώσας της γλώσσας, το οποίο συχνά δε σχετίζεται με άλλες γνωστικές ικανότητες και με την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και το υπόβαθρο της γνώσης».

Έπειτα από μία ανασκόπηση του προσδιορισμού των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας μέσα στις δεκαετίες ερευνητικών προσπαθειών αποκαλύπτονται σημαντικές

διαφοροποιήσεις μεταξύ παλαιότερων και πιο σύγχρονων προσεγγίσεων (με τους πιο σύγχρονους να είναι πιο συγκεκριμένοι στην τοποθέτησή τους σχετικά με το πως προσδιορίζονται τα αίτια και οι τρόποι εκδήλωσης). Πιο συγκεκριμένα γίνεται εμφανές πως οι πιο πρόσφατοι ορισμοί: (α) δε στηρίζονται σε περιγραφές του τι δεν είναι η δυσλεξία αλλά (β) σε περιγραφές που προσδιορίζουν τις δυσκολίες που συνήθως βιώνουν οι δυσλεκτικοί τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο (π.χ. ενσωμάτωση δυσκολιών σε επίπεδο ορθογραφίας, αναγνωστικής κατανόησης) όσο και σε γνωστικό επίπεδο (π.χ. ανεπάρκειες φωνολογικής επεξεργασίας). Ωστόσο μέχρι σήμερα δε φαίνεται να υπάρχει ένας παγκόσμια αποδεκτός ορισμός (Siegel & Lipka, 2008). Ένας από τους στόχους της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση για το εάν οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι και έχουν γνώση των τελευταίων προσδιορισμών.

1.2 Αίτια της δυσλεξίας

Στην υποενότητα αυτή θα γίνει αναφορά στα αίτια που προκαλούν τη διαταραχή της δυσλεξίας καθώς και οι επικρατέστερες θεωρίες πάνω σε αυτά.

1.2.1 Οι βιολογικές βάσεις της δυσλεξίας

Η δυσλεξία εξαρτάται από δομικές γνωστικές ανεπάρκειες, οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστατική προέλευση, δηλαδή βασίζονται σε εγγενείς παράγοντες (Critchley, 1970. Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003). Τα ιατρικά ευρήματα τότε προέρχονταν κυρίως από μεταθανάτιες μελέτες ατόμων με δυσλεξία, που όμως ήταν μικρές σε αριθμό εφόσον η δυσλεξία δεν είναι αιτία θανάτου. Όμως, τα τελευταία χρόνια η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας έδωσε τη δυνατότητα να μελετηθεί η ανατομία και οι λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου με αναίμακτες και μη-επεμβατικές νευροαπεικονιστικές τεχνικές.

Ορισμένες πρώιμες μελέτες αξονικής τομογραφίας παρείχαν κάποιες περιορισμένες ενδείξεις ότι η δυσλεξία μπορεί να σχετίζεται με παρεκκλίσεις από την κανονική εγκεφαλική ασυμμετρία των βρεγματοϊνιακών περιοχών του εγκεφαλικού φλοιού. Από μεταθανάτιες μελέτες 10 εγκεφάλων βρέθηκαν διαφορές στο μέγεθος των συγκεκριμένων εγκεφαλικών δομών και ειδικές νευροανατομικές ανωμαλίες. Πιο αναλυτικά, το *planum temporale*, που είναι μια περιοχή στην άνω οπίσθια επιφάνεια του κροταφικού λοβού, πίσω από την περιοχή Wernicke, η οποία είναι ιδιαίτερα σημαντική δομή για την κατανόηση του προφορικού λόγου, θεωρείται ότι εμπλέκεται άμεσα στις γλωσσικές λειτουργίες (Geschwind & Levitsky, 1968). Στους φυσιολογικούς νευρολογικά ενήλικες η δομή αυτή είναι συνήθως μεγαλύτερη στο αριστερό ημισφαίριο απ' ό,τι στο δεξί (Altarelli et al., 2014. Geschwind & Levitsky, 1968).

Σύγχρονες έρευνες ακόμη συνδέουν λειτουργικές ανωμαλίες στην αριστερή ινιοκροταφική περιοχή, η οποία ενώνει περιοχές της γλωσσικής έκφρασης με τον οπίσθιο οπτικό φλοιό, και δυσκολίες στην ανάγνωση ανεξάρτητα από την ηλικία (Maurer, Brem, Bucher, Kranz, Benz, Steinhausen, & Brandeis, 2007. Penolazzi, Spironelli, & Angrilli, 2008).

Όμως ευρήματα από μεταθανάτιες μελέτες έδειξαν ότι τα άτομα με δυσλεξία είχαν μη αναμενόμενη συμμετρία στο αριστερό αντί για το δεξί ημισφαίριο (Galaburda, Sherman, Rosen, Aboitiz, & Geschwind, 1985. Humphreys, Kaufmann, & Galaburda, 1990). Αυτή η περιοχή στο αριστερό ημισφαίριο υποστηρίζει τις γλωσσικές λειτουργίες και ως αποτέλεσμα η συμμετρία λαμβάνεται σαν μία από τις αιτίες για τις γλωσσικές δυσλειτουργίες, οι οποίες οδηγούν σε αναγνωστικά προβλήματα (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

1.2.2 Γενετικές έρευνες/ γενετικό υπόβαθρο της δυσλεξίας

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει γενετικό υπόβαθρο στην εκδήλωση της δυσλεξίας (Grigorenko, 2001. Olson & Gayan, 2001. Pennington, 1999. Wilcke et al., 2015). Από μελέτη οικογενειακής μεταβίβασης έχει βρεθεί πως οι πιθανότητες εμφάνισης της δυσλεξίας είναι 8 φορές υψηλότερες σε παιδιά που έχουν γονεϊκό ιστορικό αναγνωστικών δυσκολιών (Pennington, 1999).

Οι μελέτες του τρόπου γενετικής μεταβίβασης από μοριακές γενετικές έρευνες έχουν εντοπίσει συγκεκριμένα γονίδια (DYX1C1, KIAA0319, DCDC2, ROBO1, MRPL2 και C2orf3) που σχετίζονται με τη δυσλεξία (Buonincontri et al., 2011. Ercan-Sencicek et al., 2012). Αυτές οι έρευνες επικεντρώνονται συνήθως σε οικογένειες που έχουν ασυνήθιστο αριθμό ατόμων με δυσλεξία. Εύρημα το οποίο συνδέει τη δυσλεξία με το χρωμόσωμα 6 έχει αναφερθεί από διάφορους ερευνητές (Cardon, Smith, Fulker, Kimberling, Pennington, & Defries, 1994. Fisher et al., 1999. Grigorenko, 2001). Επίσης διάφοροι ερευνητές υποστήριξαν πως εμπλέκεται και το χρωμόσωμα 15, καθώς παρατηρούνται ανωμαλίες στους γενετικούς κώδικές του (Grigorenko, Wood, Meyer, Hart, Speed, Shuster, & Pauls, 1997. Smith, Pennington, Kimberling, & Ing, 1990). Πιθανοί δείκτες της δυσκολίας έχουν βρεθεί στα χρωμοσώματα 1 και 2, αλλά δεν έχουν επαληθευτεί ακόμα (Rabin, Wen, Hepburn, Lubs, Feldman, & Duara, 1993).

Παρακάτω θα γίνει μια σύντομη αναφορά στις επικρατέστερες θεωρίες που εξηγούν τα αίτια εμφάνισης της δυσλεξίας. Ανάλογα με τον τύπο μειονεξίας που θεωρείται η γενεσιουργός αιτία των όποιων δυσκολιών παρουσιάζονται μεταγενέστερα σε ακαδημαϊκό επίπεδο ομαδοποιούνται σε: α) οπτική θεωρία, β) θεωρία φωνολογικής ανεπάρκειας και γ) θεωρία της μεγαλοκυτταρικής οδού.

1.2.3 Η Οπτική Θεωρία

Η θεωρία ότι η δυσλεξία προέρχεται από δυσλειτουργίες του οπτικού συστήματος είναι από τις πιο παραδοσιακές και με επιρροή θεωρίες των περασμένων δεκαετιών. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει πως οι δυσκολίες στην ανάγνωση που βιώνουν οι δυσλεκτικοί και οι φτωχοί αναγνώστες οφείλονται σε οπτικές μειονεξίες. Η ύπαρξη γραπτών λέξεων/ συμβόλων στο κείμενο, το οποίο καλούνται να διαβάσουν οι αναγνώστες, αποτελεί το λόγο για τον οποίο αυτές οι δυσκολίες θα πρέπει να οφείλονται σε κάποια δυσλειτουργία στο οπτικό σύστημα σύμφωνα με την οπτική θεωρία (Morgan, 1896).

Από τις αρχές του αιώνα οι οφθαλμικές κινήσεις έχουν συνδεθεί στενά με τη μελέτη της ανάγνωσης. Υπάρχουν διάφοροι τύποι οφθαλμικών κινήσεων, με κυριότερο αυτό των σακκαδικών οφθαλμικών κινήσεων (Pavlidis, 1990). Σακκαδικές λέγονται οι κινήσεις που κάνουν τα μάτια κατά τη φυσιολογική ανάγνωση και είναι οι γρήγορες βαλλιστικές κινήσεις των ματιών από ένα σημείο προσήλωσης σε ένα άλλο (Kalat, 1995). Πολλοί ερευνητές, όπως οι Freeman (1920) και ο Gilbert (1953) συσχέτισαν τις αναγνωστικές δυσκολίες με ακανόνιστες οφθαλμικές κινήσεις. Η γενικότερη εικόνα από αυτές τις μελέτες είναι πως οι δυσλεκτικοί αναγνώστες κάνουν περισσότερες προσηλώσεις και παλινδρομικές κινήσεις. Οι προσηλώσεις τους έχουν μεγαλύτερη διάρκεια και οι σακκαδικές κινήσεις είναι λιγότερο αποτελεσματικές (Stanley, 1994).

Αναφορικά με τις νεότερες προσεγγίσεις των επιλεκτικών μειονεξιών προτάθηκε από ερευνητές ως αιτία των δυσκολιών η ύπαρξη επιλεκτικών μειονεξιών στο μεγαλοκυτταρικό σύστημα. Αυτές οι μειονεξίες προκαλούν δυσκολίες πρόσληψης οπτικών ερεθισμάτων όπως ο ασταθής διοφθαλμικός έλεγχος, ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα των ματιών να συγκλίνουν στο ίδιο σημείο του χώρου (Stein & Walsh, 1997).

Ορισμένοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι ο ασταθής διοφθαλμικός έλεγχος που αντιμετωπίζει ένα μεγάλο μέρος των δυσλεκτικών ατόμων δημιουργεί προβλήματα στην ακριβή σύγκλιση- εστίαση των ματιών σε μικρούς στόχους, όπως για παράδειγμα τα γραπτά σύμβολα (Eden, Stein, Wood, & Wood, 1994. Stein, Riddell, & Fowler, 1986).

Η οπτική θεωρία από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και έπειτα αμφισβητήθηκε από άλλους ερευνητές καθώς δεν επαληθεύτηκε η ορθότητα των ισχυρισμών της (Vellutino, 1987. Vellutino & Scanlon, 1982). Παρότι τεκμηριώνεται η ύπαρξη συγκεκριμένων μειονεξιών στο μεγαλοκυτταρικό σύστημα δεν είναι σε θέση να εξηγήσουν την ύπαρξη φωνολογικών και άλλων γλωσσικών μειονεξιών που βιώνουν οι δυσλεκτικοί και οι φτωχοί αναγνώστες. Επίσης οι ελλείψεις στο μεγαλοκυτταρικό σύστημα αδυνατούν να επιβεβαιώσουν την άποψη ότι εάν αυτές οι μειονεξίες ήταν η πρωτογενής αιτία τότε θα έπρεπε οι δυσλεκτικοί να δυσκολεύονται να διαβάζουν κείμενα, καθώς το μεγαλοκυτταρικό σύστημα είναι υπεύθυνο για τη γρήγορη επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων και όχι για την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (Hulme, 1988). Σε μία ακόμη έρευνα αποδείχθηκε ότι πολλοί συμμετέχοντες από την ομάδα ελέγχου αντιμετώπιζαν μειονεξίες στο μεγαλοκυτταρικό σύστημα παρόλο που δε βίωναν δυσκολίες στην ανάγνωση, θέτοντας σε αμφισβήτηση τους ισχυρισμούς της μεγαλοκυτταρικής θεωρίας για τους δυσλεκτικούς (Lovegrove, Bwoling, Badcock, & Blackwood, 1980).

Ειδικά ελλείμματα στην επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων έχουν εντοπιστεί στην ανάγνωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Έχει προταθεί ότι κατάλληλα επιλεγμένα χρωματιστά φίλτρα μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά στην ανάγνωση, αλλά αυτό είναι αμφιλεγόμενο. Σε μία έρευνα που μελετήθηκε πώς οι έγχρωμοι φακοί θα μπορούσαν να βοηθήσουν την ανάγνωση των ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες φάνηκε πως το καλύτερο έγχρωμο φίλτρο που είχε επιλεγεί για κάθε αναγνώστη μείωσε δραματικά την ευαισθησία αυτών των παιδιών στην ανάγνωση, δηλαδή τις επεξεργαστικές

αναγνωστικές αδυναμίες. Ως καλύτερο έγχρωμο φίλτρο ορίστηκε το φίλτρο που συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό ασυμφωνίας από το μέσο όρο. Αυτή η μείωση όμως ήταν παροδική (Solman, Dain, & Keech, 1991). Ωστόσο άλλα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι δεν είναι ξεκάθαρη μία αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη χρήση αυτών των εργαλείων ως θεραπευτική παρέμβαση και στα θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την ανάγνωση, αναφέροντας σχεδιαστικές και μεθοδολογικές ατέλειες κατά την αξιολόγησή τους (Cardona et al., 2010. Hyatt et al., 2009. Parker, 1990).

1.2.4 Η Θεωρία της μεγαλοκυτταρικής οδού

Η οπτική θεωρία στις μεταγενέστερες έρευνες τείνει να συγχωνευθεί με την θεωρία της μεγαλοκυτταρικής οδού επειδή η τελευταία είναι μια ενωτική θεωρία, πιο γενικευμένη. Η εργασία της Livingstone και των συνεργατών της επηρέασε βαθύτατα τις σύγχρονες οπτικές έρευνες καθώς παρείχε σοβαρές ενδείξεις ότι οι δυσλεκτικοί και οι ομαλοί αναγνώστες διαφέρουν στην επεξεργασία των οπτικών πληροφοριών επειδή το μεγαλοκυτταρικό οπτικό σύστημα των φτωχών αναγνωστών παρουσιάζει κάποιας μορφής δυσλειτουργία. Κυρίως αναφέρεται σε νευροβιολογικό επίπεδο και χωρίζει το οπτικό σύστημα σε δύο παράλληλα υποσυστήματα: τη μεγαλοκυτταρική οδό και την μικροκυτταρική οδό, που βρίσκονται στο έξω γονατώδες σώμα του οπτικού νεύρου. Πιο συγκεκριμένα αποκαλύπτεται η ύπαρξη ανωμαλιών στις μεγαλοκυτταρικές στιβάδες του έξω γονατώδους πυρήνα (Livingston, Rosen, Drislane, & Galaburda, 1991).

Η μεγαλοκυτταρική οδός συχνά ονομάζεται και φευγαλέο οπτικό σύστημα και αποτελείται από μεγάλους νευρώνες, οι οποίοι είναι πιο ευαίσθητοι στις αντιθέσεις φωτεινότητας. Επίσης οι νευρώνες της μεγαλοκυτταρικής οδού αντιδρούν γρήγορα και παροδικά και ανιχνεύουν την κίνηση και το αδρό περίγραμμα της μορφής. Σε αντίθεση η

μικροκυτταρική οδός αποτελείται από μικρούς νευρώνες, οι οποίοι είναι ευαίσθητοι στο χρώμα και στις λεπτομέρειες των ακίνητων αντικειμένων. Στη διεργασία της ανάγνωσης το μεγαλοκυτταρικό σύστημα είναι ενεργό κατά τη διάρκεια των σακκαδικών οφθαλμικών κινήσεων και είναι υπεύθυνο για να αναστέλλει την δραστηριότητα του μικροκυτταρικού συστήματος (Livingston, Rosen, Drislane, & Galaburda, 1991).

Αναλυτικότερα, τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν έλλειμμα στην αναστολή της λειτουργίας της μεγαλοκυτταρικής οδού. Σύμφωνα με τη μεγαλοκυτταρική θεωρία οι δυσκολίες που βιώνουν οι δυσλεκτικοί και οι φτωχοί αναγνώστες οφείλονται σε επιλεκτικές μειονεξίες του μεγαλοκυτταρικού μηχανισμού της πρόσληψης και γρήγορης επεξεργασίας οπτικών ερεθισμάτων (Stein & Walsh, 1997). Η μεγαλοκυτταρική θεωρία αξιώνει πως η δυσλειτουργία του μεγαλοκυτταρικού συστήματος δεν περιορίζεται στην οπτική οδό αλλά επεκτείνεται και σε άλλα εμπλεκόμενα συστήματα όπως το ακουστικό (Stein, Talcott, & Witton, 2001. Tallal, Miller, Jenkins, & Merzenich, 1997) και το κινητικό (Fawcett, Nicolson, & Dean, 1996. Stein, Talcott, & Witton, 2001). Έτσι, παρόλο που η θεωρία αυτή στηρίζεται σε μια μόνο αιτία για τη δυσλεξία, βιολογικής φύσεως, καταφέρνει να συμπεριλάβει όλες τις εκδηλώσεις της διαταραχής: τα οπτικά, ακουστικά, αισθητηριακά, κινητικά και κατά συνέπεια φωνολογικά ελλείμματα (Nicolson, Fawcett, & Dean, 2001). Ωστόσο, η θεωρία φαίνεται να αμφισβητείται καθώς ένας σημαντικός αριθμός ατόμων με ελλείμματα στη μεγαλοκυτταρική οδό μπορούν να αναπτύξουν επαρκείς αναγνωστικές δεξιότητες (Skoyles & Skottun, 2004).

1.2.5 Η Θεωρία της φωνολογικής ανεπάρκειας

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις γλωσσικές θεωρίες και οι οπτικές έχουν γίνει λιγότερο δημοφιλείς, καθώς έχει αμφισβητηθεί η ισχύ τους. Κατά τις τελευταίες

δεκαετίες η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος υπήρξε η κυρίαρχη γνωστική εξήγηση καθώς είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο πως η δυσλεξία είναι μια γλωσσικά βασισμένη μαθησιακή δυσκολία η οποία εκδηλώνεται με δυσκολία στην φωνολογική αποκωδικοποίηση (Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003. Shaywitz et al., 2004. Snowling, 2000. Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004).

Αρχικά η ανάγνωση είναι η ικανότητα ερμηνείας του κόσμου μέσω του έντυπου υλικού και αφορά ένα σύνθετο σύστημα συντονισμένων δεξιοτήτων και γνώσης, όπου εμπλέκονται διάφορα είδη ενημερότητας όπως η φωνολογική, η σημασιολογική, η συντακτική και η πραγματολογική ενημερότητα (Πόρποδας, 1991).

Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αδυναμία στις δεξιότητες φωνολογικής κωδικοποίησης χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια στον καθορισμό φωνολογικών αναπαραστάσεων και μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στην αποθήκευση ή και την ανάκληση των γραμμάτων με τη μορφή ξεχωριστών ορθογραφικών αναπαραστάσεων καθώς και σε δυσκολίες στην επεξεργασία πληροφοριών και στη μνήμη εργασίας (Brady, Shankweiler, & Mann, 1983. Gathercole & Baddeley, 1990. Griffiths & Snowling, 2002. Snowling, 2000. Stanovich & Siegel, 1994. Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess, & Hecht, 1997. Vellutino, 1987. Wagner & Torgesen, 1987).

Πιο συγκεκριμένα δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση ονομάτων μπορούν να εξασθενίσουν την ικανότητα του αρχάριου αναγνώστη να συνδέσει τα προφορικά με τα γραπτά μέρη των λέξεων, όπου στη συνέχεια μπορεί οι δυσκολίες αυτές να δυσχεραίνουν την ικανότητα του αναγνώστη να αποθηκεύσει ποιοτικές αναπαραστάσεις της ορθογραφίας των λέξεων και ως εκ τούτου να εμποδίσουν την ικανότητα του να αποκτήσει ευχέρεια στην αναγνώριση των λέξεων (Perfetti, 1985).

Λαμβάνοντας υπόψη την αποδεδειγμένη σημασία της μνήμης εργασίας στην επεξεργασία της γλώσσας τα ελλείμματα στη μνήμη εργασίας σε συνδυασμό με την αδυναμία στη φωνολογική κωδικοποίηση θα μπορούσαν να εμποδίσουν την αναγνωστική κατανόηση των φτωχών αναγνωστών. Συμπερασματικά οι φτωχοί αναγνώστες έχουν βρεθεί, σε ένα μεγάλο βαθμό ερευνητικών σχεδίων, να αποδίδουν κάτω από το επίπεδο των ομαλών αναγνωστών, όχι μόνο σε δοκιμασίες που αξιολογούν την αναγνώριση λέξεων, τη φωνολογική ενημερότητα και την αποκωδικοποίηση γραμμάτων- ήχων, αλλά ακόμη σε δοκιμασίες που αξιολογούν τη γρήγορη ονομασία, την προφορική εκμάθηση και τη μνήμη εργασίας (Bowers & Wolf, 1993. Katz, 1986. Snowling, 2000. Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994. Vellutino, 1987. Vellutino & Scanlon, 1987. Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994. Wolf, Bowers, & Biddle, 2000).

Σε μία ακόμα πιο πρόσφατη μελέτη, η οποία εξέτασε 16 δυσλεκτικά και 16 μη δυσλεκτικά παιδιά αποδείχθηκε πως και οι δεκαέξι δυσλεκτικοί είχαν φωνολογικά ελλείμματα, δέκα από τους δεκαέξι είχαν ακουστικό έλλειμμα, τέσσερις κινητικό έλλειμμα και μόνο δύο είχαν οπτικά ελλείμματα στη μεγαλοκυτταρική οδό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φωνολογικό έλλειμμα μπορεί να εμφανιστεί με την απουσία οποιουδήποτε άλλου αισθητηριακού ή κινητικού ελλείμματος και είναι αρκετό για να προκαλέσει μια δυσκολία στη μάθηση. Τα ακουστικά ελλείμματα, όταν υπάρχουν, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να επιδεινώσουν τα φωνολογικά ελλείμματα. Ωστόσο τα ακουστικά ελλείμματα δεν μπορούν να χαρακτηριστούν απλά ως ταχεία προβλήματα επεξεργασίας ακουστικών ερεθισμάτων, όπως υποστηρίζεται από τη μεγαλοκυτταρική θεωρία όπως παρουσιάστηκε παραπάνω (Ramus, Rosen, Dakin, Day, Castellote, White, & Frith, 2003).

Έπειτα από μία σύντομη ανασκόπηση αναφορικά με τα αίτια της δυσλεξίας φαίνεται πως η δυσλεξία αποτελεί μία διαταραχή με βιολογικό και γενετικό υπόβαθρο. Επίσης η αποτυχία

επαλήθευσης της ορθότητας των ισχυρισμών που υποστηρίζει η οπτική θεωρία και η αδιαμφισβήτητη ύπαρξη φωνολογικών μειονεξιών στους δυσλεκτικούς συνηγορούν υπέρ της θεωρίας του φωνολογικού ελλείμματος. Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αίτια της δυσλεξίας αποτέλεσε ακόμα ένα στόχο της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας προκειμένου να μελετηθεί αν γνωρίζουν ότι υπάρχει το συγκεκριμένο υπόβαθρο και ότι οι δυσκολίες οφείλονται σε φωνολογικά και όχι οπτικά ελλείμματα.

1.3 Τρόποι εκδήλωσης της δυσλεξίας

Ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται οι εξελικτικές διαταραχές της ανάγνωσης, όπως είναι η δυσλεξία, αποτελεί ενδιαφέρον ζήτημα προς μελέτη από πολλούς ερευνητές σημειώνοντας πρόοδο τις τελευταίες δεκαετίες. Σε αυτή την υποενότητα θα αναφερθούν οι συχνότερες δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα με δυσλεξία σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα.

Φαίνεται πως όσο μεγαλύτερη ορθογραφική συνέπεια και διαφάνεια διαθέτει ένα σύστημα, τόσο οι χρήστες χρησιμοποιούν τις βασικές αλφαβητικές δεξιότητες αποκτώντας αποκωδικοποιητικές δεξιότητες στα πρώτα στάδια απόκτησης της αναγνωστικής ικανότητας (Oney & Durgunoglou, 1997).

Σε μια καταλυτική -για τις διαγλωσσικές έρευνες- μελέτη του Wimmer (1993) παρατηρήθηκε ότι η εκδήλωση της δυσλεξίας σε ένα ομαλό ορθογραφικό σύστημα, όπως το γερμανικό, μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στην ταχύτητα ανάγνωσης και όχι τόσο ως δυσκολία στην αναγνωστική ακρίβεια. Τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών σε πιο ορθογραφικά «διαφανή» συστήματα όπως το ελληνικό (Nikolopoulos, Goulandris, &

Snowling, 2003), το πολωνικό (Szczerbinski, 2003) και το σουηδικό (Olofsson, 2003) επιβεβαίωσαν τα ευρήματα της έρευνας του Wimmer ότι ένας δυσλεκτικός που χρησιμοποιεί πιο ομαλά ορθογραφικά συστήματα όπως τα παραπάνω βιώνει πιο ήπιες δυσκολίες από εκείνες των Άγγλων δυσλεκτικών.

Από την άλλη πλευρά έρευνες για τα κινέζικα και τα γιαπωνέζικα έδειξαν ότι οι φωνολογικές δεξιότητες δεν έχουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Το παραπάνω εύρημα είναι προβλέψιμο εφόσον η κινεζική και ιαπωνική γλώσσα αποτελούν ένα λογογραφικό -και όχι αλφαβητικό- σύστημα, στο οποίο τα γραπτά σύμβολα αντιπροσωπεύουν λεκτικά μορφήματα (Huang & Hanley, 1994).

Παρακάτω θα γίνει μια σύντομη αναφορά στον τρόπο που εκδηλώνεται η δυσλεξία σε ένα μη ομαλό ορθογραφικό σύστημα, στο αγγλικό και σε δύο πιο ομαλά συστήματα, στο γερμανικό και στο ελληνικό, προκειμένου να καταστεί σαφές ότι η δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή που εμφανίζει διαφορές από άτομο σε άτομο αλλά και από ορθογραφικό σε ορθογραφικό σύστημα.

1.3.1 Η δυσλεξία στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα

Εξαιτίας των φωνολογικών μειονεξιών τα δυσλεκτικά άτομα δυσκολεύονται να αναπτύξουν επαρκείς και ευκρινείς φωνολογικές αναπαραστάσεις. Αυτό έχει ως συνέπεια την αντιμετώπιση έντονων δυσκολιών στις περισσότερες διαδικασίες που περιέχουν φωνολογικούς και ορθογραφικούς κώδικες (Snowling, 2000). Μία από αυτές είναι η εκμάθηση γραφημικών-φωνημικών αντιστοιχιών (Vellutino, Scanlon, Sipay, Small, Pratt, Chen, & Denckla, 1996). Οι Άγγλοι δυσλεκτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αναπτύξουν ένα «οπτικό λεξιλόγιο» προκειμένου να διαβάσουν λέξεις με υψηλή συχνότητα χωρίς την εμπλοκή της διαδικασίας της αποκωδικοποίησης. Πολλές φορές η ανάγνωση των

δυσλεκτικών είναι κοπιώδης και αργή όχι μόνο στις δύσκολες λέξεις ή στις λέξεις χαμηλής συχνότητας αλλά και στις λέξεις που εμφανίζονται συχνά (Wimmer & Goswami, 1994). Επίσης παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα αναγνωστικής ακρίβειας και ταχύτητας στους Άγγλους δυσλεκτικούς (Siddaiah & Venkatesh, 2014). Η χαμηλή επίδοση των Άγγλων δυσλεκτικών σε διάφορες δοκιμασίες φανερώνει ότι οι φωνολογικές αναπαραστάσεις των δυσλεκτικών/ φτωχών αναγνωστών είναι περιορισμένες και συνδέονται με τη δυσκολία στην εκμάθηση και χρήση αλφαβητικών δεξιοτήτων και στη φωνολογική κωδικοποίηση (Griffiths & Snowling, 2002).

Στους Άγγλους δυσλεκτικούς παρατηρείται μεγάλο ποσοστό αναγνωστικών λαθών και παραλείψεων φωνημάτων και συλλαβών, αντιμεταθέσεων γραμμμάτων και συλλαβών αλλά και λεκτικών υποκαταστάσεων (Kohnen, Nickels, Castles, Friedmann, & McArthur, 2012. Orton, 1925). Επίσης η καθρεπτική ανάγνωση είναι σύνηθες γνώρισμα των Άγγλων δυσλεκτικών, καθώς παρατηρούνται υψηλά ποσοστά (Orton, 1925. Shaywitz & Shaywitz, 2003). Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ανάγνωση, αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό αναγνωστικών αρνήσεων στους Άγγλους δυσλεκτικούς (Landerl, Wimmer, & Frith, 1997. Wimmer & Goswami, 1994). Παρόλ' αυτά οι Άγγλοι δυσλεκτικοί δεν κάνουν φωνητικά λάθη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (Orton, 1925).

Όσον αφορά την ορθογραφία και σε αυτόν τον τομέα οι Άγγλοι δυσλεκτικοί παρουσιάζουν διαφορές στις δυσκολίες που εκδηλώνουν σε σχέση με δυσλεκτικούς που έχουν μάθει άλλο ορθογραφικό σύστημα καθώς το αγγλικό είναι ένα αδιαφανές ορθογραφικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα τα πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη, οι αντιμεταθέσεις γραμμμάτων ή συλλαβών οδηγούν συχνά τους Άγγλους δυσλεκτικούς σε δυσκατάληπτες ορθογραφικές επιλογές, καθώς αυτός που διαβάζει τη λέξη δεν μπορεί να καταλάβει ποια λέξη είχε στο μυαλό του ο γραφών ή η γραφούσα. Αυτά τα μη φωνητικά λάθη που

προκαλούνται από τις παραλείψεις των γραμμάτων και των συλλαβών καθώς και η «καθρεπτική» γραφή θεωρούνται το κύριο γνώρισμα της δυσλεξίας στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα (Orton, 1925. Snowling & Hulme, 2011). Εντονότατη δυσκολία εμφανίζεται και στη συγγραφή ακόμη και μονοσύλλαβων και πολυσύχναστων λέξεων. Επίσης ο Άγγλος δυσλεκτικός εκδηλώνει εντονότερες δυσκολίες και στη φωνολογική και στην ορθογραφική αναπαράσταση των λέξεων και στη συγγραφή λέξεων με σχετικά απλή φωνολογική δομή. Αυτές οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι Άγγλοι δυσλεκτικοί παραμένουν έντονες ακόμα και σε μεγάλη ηλικία (Snowling & Hulme, 2011).

1.3.2 Η δυσλεξία στο γερμανικό ορθογραφικό σύστημα

Το γερμανικό ορθογραφικό σύστημα αποτελεί ένα από τα ομαλά και διαφανή ορθογραφικά συστήματα. Το σύνολο των ερευνητικών προσπαθειών έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι όσο πιο ορθογραφικά διαφανές είναι ένα ορθογραφικό σύστημα, τόσο ευκολότερο καθίσταται το έργο της εκμάθησης του αρχάριου αναγνώστη. Η ανάπτυξη υψηλότερου βαθμού επάρκειας των δεξιοτήτων αλφαβητικής ανάγνωσης από τους μαθητές των ομαλών ορθογραφικών συστημάτων οδήγησε τους ερευνητές να συμπεράνουν ότι η εκδήλωση αναγνωστικών διαταραχών μπορεί να μην είναι ταυτόσημη σε όλα τα ορθογραφικά συστήματα. Γι' αυτούς τους λόγους παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στους Γερμανούς και Άγγλους δυσλεκτικούς (Wimmer & Goswami, 1994).

Σύμφωνα με έρευνα που εξετάστηκαν γερμανόφωνοι μαθητέςφάνηκε ότι ανεξάρτητα από το αν αντιμετώπιζαν ή όχι δυσκολίες στην ανάγνωσηέκαναν λίγα λάθη όταν διάβαζαν ή έγραφαν πραγματικές λέξεις ή οπτικά όμοιες ή ανόμοιες ψευδολέξεις (Wimmer & Hummer, 1990). Οι Γερμανοί αναγνώστες φαίνεται πως έχουν πολύ καλύτερη επίδοση από τους Άγγλους αναγνώστες τόσο ως προς την ακρίβεια όσο και ως προς την ταχύτητα. Τα λάθη που

κάνουν συχνότερα οι Γερμανοί αναγνώστες αφορούν λάθη αποκωδικοποίησης (Wimmer & Goswami, 1994). Οι περισσότεροι από τους Γερμανούς δυσλεκτικούς δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερες μειονεξίες στην αναγνωστική ακρίβεια, καθώς καταφέρνουν να διαβάζουν σωστά κατά ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τις πραγματικές λέξεις και τις ψευδολέξεις (Wimmer, 1993). Εύρημα που αξίζει να σημειωθεί είναι και η απουσία αναγνωστικών αρνήσεων από την πλευρά των Γερμανών δυσλεκτικών (Wimmer & Hummer, 1990). Παρόλ' αυτά φαίνεται πως οι Γερμανοί δυσλεκτικοί αργούν να διαβάσουν τις λέξεις και ένα κείμενο σε σχέση με τους μη δυσλεκτικούς Γερμανούς αναγνώστες (Landerl, 2001. Wimmer & Goswami, 1994).

1.3.3 Η δυσλεξία στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα

Η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει σημαντικές αντιθέσεις σε σύγκριση με την αγγλική στη φωνολογία, στη μορφολογία και στη σύνταξη. Η ορθογραφική διαφάνεια στην ανάγνωση είναι από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής ορθογραφίας. Η διαφάνεια αυτή οφείλεται σε δύο παράγοντες: πρώτον στην ομαλότητα, που είναι η αξιόπιστη σχέση μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων και δεύτερον στην αρθρωτική και δομική απλότητα της πλειοψηφίας των ελληνικών λέξεων (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003).

Σε μελέτη του ο Porpodas (1999) μελέτησε τις ορθογραφικές και αναγνωστικές συνήθειες των Ελλήνων μαθητών από τους οποίους άλλοι αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες και άλλοι όχι. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν πως δεν παρατηρήθηκε διαφορά στους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και σε αυτούς που δεν αντιμετώπιζαν όσον αφορά την ακριβή κωδικοποίηση, εύρημα το οποίο οφείλεται –σύμφωνα με τον ερευνητή– στη φύση του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Τα παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη μάθηση χρειάζονταν περισσότερο χρόνο προκειμένου να επεξεργαστούν τα γραπτά σύμβολα και αν και απέδωσαν ικανοποιητικά στη φωνολογική επεξεργασία, παρόλ' αυτά οι

επιδόσεις τους ήταν χαμηλότερες από αυτές των μαθητών που δεν βίωναν δυσκολίες. Επίσης ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι Έλληνες μαθητές που βιώνουν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες κάνουν κυρίως φωνητικά λάθη τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή αλλά παρουσιάζουν υψηλή αναγνωστική ακρίβεια.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και μια άλλη ελληνική μελέτη, η οποία έδειξε ότι οι Έλληνες φτωχοί αναγνώστες αναπτύσσουν μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας στη φωνολογική αντιστοιχία από τους Άγγλους δυσλεκτικούς αναγνώστες. Οι δυσκολίες των Άγγλων γίνονται ακόμα πιο φανερές από το σοβαρό έλλειμμα στην ανάγνωση ψευδολέξεων ακόμη και από ενήλικες με ιστορικό αναγνωστικών δυσκολιών, ενώ οι Έλληνες δυσλεκτικοί παρουσιάζουν ηπιότερη δυσκολία με ψευδολέξεις και λόγω της ορθογραφικής διαφάνειας του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο επίπεδο την αποκωδικοποιητική τους επάρκεια. Οι Έλληνες δυσλεκτικοί κάνουν κυρίως φωνητικά αναγνωστικά λάθη και παραλείπουν γράμματα μόνο σε πολυσύλλαβες χαμηλής συχνότητας λέξεις που περιέχουν δύσκολα συμφωνικά συμπλέγματα. Η εκδήλωση της αποκωδικοποιητικής τους δυσκολίας αποκαλύπτεται όταν κανείς μετρήσει το χρόνο που κάνουν για να διαβάσουν λέξεις-ψευδολέξεις που είναι σημαντικά μεγαλύτερος από αυτών των ομαλών αναγνωστών. Οι Έλληνες δυσλεκτικοί διαβάζουν σχετικά γρήγορα και κάνουν ηπιότερα αναγνωστικά λάθη από τους Άγγλους δυσλεκτικούς. Το συμπέρασμα των ερευνητών της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας ήταν πως η ταχύτητα ανάγνωσης είναι πιο αξιόπιστο μέσο διάκρισης φτωχών αναγνωστών σε ομαλά ορθογραφικά συστήματα (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003).

Επιπρόσθετα, όταν χρησιμοποιηθούν πιο ευαίσθητες δοκιμασίες για να εξετάσουν την ακεραιότητα των φωνολογικών αναπαραστάσεων των παιδιών με δυσλεξία, όπως η μέτρηση της ταχύτητας πρόσβασης των φωνολογικών τους αναπαραστάσεων ή δοκιμασίες μονής και

διπλής αντικατάστασης φωνημάτων, για τις οποίες οι δυσλεκτικοί χρειάζονται διπλάσιο χρόνο να τις ολοκληρώσουν, τότε αποκαλύπτονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003).

Σε έρευνα της Diamanti (2006) φάνηκε πως οι Έλληνες δυσλεκτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη αναγνωστική ακρίβεια και ταχύτητα από τους Άγγλους δυσλεκτικούς και στις πραγματικές λέξεις αλλά και στις ψευδολέξεις. Ακόμα η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε πως οι Έλληνες δυσλεκτικοί διάβαζαν πιο γρήγορα τις πραγματικές λέξεις από τις ψευδολέξεις ενώ οι Άγγλοι δυσλεκτικοί παρουσίασαν αναγνωστική βραδύτητα τόσο στις πραγματικές λέξεις όσο και στις ψευδολέξεις. Επίσης από τη συγκεκριμένη μελέτη φάνηκε ότι οι Έλληνες δυσλεκτικοί αναπτύσσουν μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας στη φωνολογική αντιστοιχία από τους Άγγλους.

Παρόμοιος βαθμός επάρκειας παρατηρείται και στην ορθογραφία όσον αφορά τη χρήση αλφαβητικών δεξιοτήτων. Παρόλ' αυτά οι Έλληνες δυσλεκτικοί κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, τα οποία ως επί τω πλείστον είναι φωνητικά σε αντίθεση με τους Άγγλους που κάνουν μη φωνητικά λάθη (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003).

Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι Έλληνες δυσλεκτικοί είναι σχετικά γρήγοροι στην αποκωδικοποίηση λέξεων-ψευδολέξεων (Diamanti, 2006. Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003. Porpodas, 1999). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μη γίνεται πολλές φορές ορατή η δυσκολία τους, παρά μόνον όταν ο χρόνος τους αξιολογηθεί επισταμένα (π.χ. με χρονόμετρο) σε δύσκολες και χαμηλής συχνότητας λέξεις με δύσκολη φωνολογική δομή, ώστε να είναι εφικτή η καταγραφή των διαφοροποιήσεων. Συμπληρωματικές ενδείξεις άλλων μη ορατών γνωστικών ελλειμμάτων είναι: 1) ο δισταγμός ανάγνωσης πριν από πολυσύλλαβες λέξεις ή ψευδολέξεις παρότι είναι μηδαμινό το ποσοστό

αναγνωστικών αρνήσεων και 2) η επανεκκίνηση της λέξης ή του άρθρου μιας λέξης προτού ολοκληρωθεί η ολοκληρωμένη προφορά της (π.χ. βα- βασιλιάς αντί για βασιλιάς ή ο- ο ήλιος, αντί ο ήλιος) (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003).

Ύστερα από μία σύντομη ανασκόπηση του τρόπου εκδήλωσης της δυσλεξίας σε διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα φαίνεται πως η δυσλεξία δεν είναι αποκλειστική στην αγγλική γλώσσα και εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το αν είναι ομαλό ή όχι το ορθογραφικό σύστημα. Ακόμη ένας σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση για το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ή όχι πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο στο αγγλικό και ελληνικό ορθογραφικό σύστημα.

1.4 Ψυχολογικές επιπτώσεις των διαταραχών μάθησης και της δυσλεξίας

Η αδυναμία ανταπόκρισης των ατόμων που έχουν δυσλεξία στις απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος έχει πολύ συχνά ψυχολογικές επιπτώσεις στο δυσλεκτικό μαθητή. Σε αυτή την υποενότητα θα αναφερθούν οι πιο συχνές.

Οι εμπειρίες και τα βιώματα ενός παιδιού στο σχολείο έχουν μεγάλη σημασία τόσο για την ανάπτυξη του εαυτού αναφορικά με τη σχολική ταυτότητα (Dermitzaki & Efklides, 2000) όσο και για την ανάπτυξη της γενικότερης αντίληψης και εκτίμησης για τον εαυτό του (Burns, 1982. Elbaum, 2002). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικής αντίληψης του εαυτού εξαιτίας των θετικών αξιολογήσεων που λαμβάνει ο μαθητής στο σχολείο (Dermitzaki & Efklides, 2000). Αν όμως οι μαθητές δε λάβουν θετικές αξιολογήσεις τότε αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση (Alexander-Passe, 2006. Long, MacBlain, & MacBlain, 2007) και συμπτώματα κατάθλιψης κυρίως στα κορίτσια (Alexander-Passe, 2006. Nelson & Gregg, 2012). Μπορεί επίσης να αναπτύξουν και

κοινωνικά προβλήματα, όπως χαμηλή ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτο-αποτελεσματικότητα και συμπεριφορικά προβλήματα που αφορούν την προσοχή και τη συγκέντρωση (Ghisi, Bottesi, Re, Cerea, & Mammarella, 2016).

Σε έρευνα των Carroll και Pes (2006) στην οποία εξετάστηκαν 16 δυσλεκτικοί μαθητές και 16 μαθητές που δε βίωναν μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε πως οι δυσλεκτικοί μαθητές έδειξαν χαμηλότερη ταχύτητα στην ανάγνωση και είχαν επίσης υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους υπόλοιπους μαθητές.

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Knivsberg & Andreassen, 2008). Η προβληματική συμπεριφορά ποικίλλει και μπορεί να εκδηλωθεί με δύο αντίθετους τρόπους, είτε με την εσωτερίκευση είτε με την εξωτερίκευση της προβληματικής συμπεριφοράς. Η εξωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσω της επιθετικότητας, της υπερκινητικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς (Duncan, Matson, Bamburg, Cherry, & Buckley, 1999). Αντίστοιχα, η εσωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσω της κατάθλιψης και του άγχους (Maughan, Rowe, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2003) και του αυτοτραυματισμού (Greenham, 1999).

Η αδυναμία ανταπόκρισης των ατόμων που έχουν δυσλεξία στις απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος και οι ψυχολογικές επιπτώσεις που αυτή επιφέρει καθιστούν αναγκαίο τον έγκαιρο εντοπισμό της προκειμένου να είναι έγκαιρη και η παρέμβαση. Ο έγκαιρος εντοπισμός προυποθέτει την ορθή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με το φαινόμενο, δεδομένου ότι αυτές οι δύο ομάδες συναναστρέφονται και εκπαιδεύουν το παιδί. Γι' αυτούς τους λόγους είναι απαραίτητη η μελέτη των γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη δυσλεξία.

1.5 Η ενημερότητα των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία: Επισκόπηση ερευνών

Σε αυτή την υποενότητα θα γίνει αναφορά στις μελέτες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό και στην Ελλάδα με σκοπό τη μελέτη των γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας.

Οι Wadlington και Wadlington (2005) σε έρευνα που πραγματοποίησαν δημιούργησαν το δείκτη 'πίστης της δυσλεξίας' (DBI). Οι ερευνητές έθεσαν τρεις στόχους για την υποστήριξη της έρευνάς τους: 1) να δημιουργήσουν και να αξιολογήσουν μια κλίμακα που να έχει τη δυνατότητα να μετρά τις απόψεις για τη δυσλεξία, 2) να χρησιμοποιήσουν αυτή την κλίμακα για να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία και 3) να προτείνουν τελικά στους εκπαιδευτικούς τρόπους καλύτερης προετοιμασίας, ώστε να βοηθούν περισσότερο τους μαθητές με δυσλεξία στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Στην έρευνα, που έγινε με τη μορφή συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου, πήραν μέρος καθηγητές πανεπιστημίου, φοιτητές παιδαγωγικών σχολών και πτυχιούχοι δάσκαλοι των νότιων Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, οι οποίοι προετοιμάζονταν για να γίνουν διαχειριστές, σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λογοθεραπευτές και δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Το δείγμα αποτελούνταν από διακόσια πενήντα άτομα όλων των παραπάνω ειδικοτήτων. Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους συμμετέχοντες τροποποιήθηκε από την αρχική του μορφή και τελικά περιείχε τριάντα τέσσερις από τις εβδομήντα πέντε ερωτήσεις που ήταν αρχικά. Οι απαντήσεις δίνονταν στη κλίμακα Likert και οι επιλογές ήταν οι εξής: 'γνωρίζω ότι είναι ψευδές', 'πιθανώς ψευδές', 'πιθανώς αληθές' και 'γνωρίζω ότι είναι αληθές'.

Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε πως η πλειοψηφία γνωρίζει πως η δυσλεξία δεν οφείλεται σε χαμηλό νοητικό επίπεδο των ατόμων καθώς και σε περιβαλλοντικές και οικογενειακές συνθήκες. Επίσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας γνωρίζει πως η δυσλεξία προκαλεί δυσκολίες και στο γραπτό λόγο. Παρόλ' αυτά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα –σύμφωνα με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι ερευνητές- φάνηκε ότι έχουν ορισμένες παρανοήσεις αναφορικά με τη δυσλεξία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μία από αυτές τις παρανοήσεις ήταν η πεποίθηση των περισσότερων πως η δυσλεξία προκαλεί τις ίδιες δυσκολίες που προκαλούν και οι υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει καθώς η δυσλεξία αποτελεί μια μορφή των μαθησιακών δυσκολιών και δεν είναι ταυτόσημος όρος με αυτές. Επομένως, δεν προκαλεί ακριβώς τις ίδιες δυσκολίες. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως ο δυσλεκτικός μαθητής δεν μπορεί να προφέρει πολύ καλά τις λέξεις μέσα στο κείμενο αν δεν μπορεί να κατανοήσει το ίδιο το κείμενο. Τέλος παρανόηση, την οποία πίστευαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν η πίστη πως η δυσλεξία δεν είναι κληρονομικό χαρακτηριστικό. Μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (87,8%), σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, θεωρεί πως δεν είχε λάβει κατάλληλη προετοιμασία σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια των σπουδών του, κάτι το οποίο επιθυμούσε (Wadlington & Wadlington, 2005).

Σε μελέτη τους οι Washburn, Joshi και Binks-Cantrell (2010) θέλησαν να μετρήσουν με τη χρήση ερωτηματολογίου τη γνώση των δασκάλων σχετικά με τη διαταραχή της δυσλεξίας. Το ζητούμενο ήταν να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι δάσκαλοι, χωρίς προϋπηρεσία, είναι έτοιμοι να διαχειριστούν καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον, όπου κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Στην εργασία των Washburn και των συνεργατών του η μέτρηση της γνώσης ειδικά για τη δυσλεξία έγινε απαντώντας σε πέντε ερωτήσεις που αποτελούν υπό-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των Joshi, Binks, Hougen, Dahlgren, Ocker-

Dean και Smith (2009). Το ερωτηματολόγιο υιοθέτησε τον Δείκτη Πίστης Δυσλεξίας και τον ορισμό της δυσλεξίας (IDA, 2007), έτσι ώστε να είναι σύμφωνο με τα διεθνή πρότυπα. Οι πέντε υποκατηγορίες ερωτήσεων της φωνητικής και φωνολογικής επίγνωσης, της φωνολογίας, της μορφολογίας και της δυσλεξίας μπορούσαν να απαντηθούν με τη μέθοδο Likert με προτεινόμενες απαντήσεις τις: '1=σίγουρα ψευδές' μέχρι και '4=σίγουρα αληθές'. Το δείγμα αποτελούνταν από ενενήντα ένα (ενενήντα γυναίκες και ένας άνδρας) μη πτυχιούχους δασκάλους που δεν διέθεταν προηγούμενη διδακτική εμπειρία και που παρακολουθούσαν πρόγραμμα κατάρτισης στις Νοτιοδυτικές Ηνωμένες Πολιτείες. Από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι 'οι δυσλεκτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία κειμένων, παρά στην κατανόηση του προφορικού λόγου'. Επίσης το 86% απάντησε σωστά στην ερώτηση 'εαν οι δυσλεκτικοί τείνουν να έχουν χαμηλότερο IQ απ' ότι οι μη δυσλεκτικοί', επιλέγοντας την ένδειξη 'πιθανώς ή σίγουρα ψευδής'. Η συγκεκριμένη έρευνα όμως έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί συχνά παρανοούν τη φύση της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση 'τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να βοηθηθούν αν χρησιμοποιηθούν για το σκοπό αυτό χρωματιστοί φακοί ή επικαλύψεις', οι απαντήσεις των φοιτητών ήταν μοιρασμένες με το 51% να δηλώνει 'πιθανώς ή σίγουρα αληθές' και το 49% 'πιθανώς ή σίγουρα ψευδές'. Οι μισοί από τους ερωτώμενους φάνηκε πως πιστεύουν πως η δυσλεξία οφείλεται σε κάποιο έλλειμμα οπτικής αντίληψης και όχι σε νευρολογικά αίτια. Τέλος η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφώνησε με τη δήλωση πως 'οι περισσότεροι δάσκαλοι λαμβάνουν εντατική εκπαίδευση για να μπορούν να δουλέψουν με δυσλεκτικά παιδιά', φανερώνοντας την αιτία της επικράτησης των παραπάνω παρανοήσεων.

Σε μια αντίστοιχη μεταγενέστερη εργασία τους το 2014 οι Washburn και οι συνεργάτες του μελέτησαν και συνέκριναν προς τις γνώσεις τους σχετικά με τη δυσλεξία δύο δείγματα

εκπαιδευόμενων ακόμη εκπαιδευτικών χωρίς εργασιακή εμπειρία, ηλικίας από δεκαοκτώ μέχρι εικοσιοκτώ ετών από τρία διαφορετικά πανεπιστήμια. Το δείγμα αποτελούνταν από εκατόν εβδομήντα ένα άτομα, με τους εκατόν ένα δασκάλους να προέρχονται από τις ΗΠΑ και τους εβδομήντα από την Αγγλία. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους συμμετέχοντες κατασκευάστηκε από τους ίδιους τους μελετητές για τους σκοπούς της έρευνας και αποτελούνταν από είκοσι δύο ερωτήσεις, από τις οποίες οι τρεις είχαν δημογραφικό χαρακτήρα και οι δεκαεννέα στόχευαν αποκλειστικά στη μέτρηση των γνώσεων που διαθέτουν οι δάσκαλοι για τη δυσλεξία. Οι απαντήσεις δίνονταν στην κλίμακα Likert με το ίδιο εύρος (από 1 έως 4), όπως και στις προηγούμενες δύο έρευνες (Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014).

Στα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι σε οχτώ από τις δεκαεννέα ερωτήσεις οι φοιτητές από την Αμερική και οι φοιτητές από την Αγγλία παρουσίασαν ομοιότητες στις απαντήσεις τους, είτε αυτές ήταν ορθές είτε ήταν λανθασμένες. Για παράδειγμα δόθηκαν σωστά από σχεδόν 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’. Σωστά απάντησαν στη δήλωση πως ‘τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν και προβλήματα στο συλλαβισμό των λέξεων’. Λανθασμένες απαντήσεις όμως δόθηκαν από το 70% των φοιτητών και των δύο δειγμάτων στην ερώτηση: ‘εάν πιστεύετε ότι οι πολύχρωμοι φακοί χρησιμεύουν στα άτομα που εμφανίζουν δυσλεξία’, στην οποία απάντησαν ‘πιθανώς ή σίγουρα αληθές’. Επιπρόσθετα τεράστιο ποσοστό κυρίως των δασκάλων από τις ΗΠΑ (90%) επέλεξε την απάντηση ‘πιθανώς ή σίγουρα αληθές’ στην ερώτηση: ‘η εξάσκηση ευθύγραμμης όρασης είναι αποτελεσματική έναντι της δυσλεξίας’. Από τις παραπάνω

προτάσεις γίνεται κατανοητό πως δεν υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών ξεκάθαρη άποψη για το αν η δυσλεξία τελικά προέρχεται από οφθαλμολογικές παθήσεις και συνεπώς αν οι αντίστοιχες θεραπείες είναι αποτελεσματικές για τη δυσλεξία. Επίσης αξιοσημείωτο εύρημα είναι η απάντηση των Άγγλων φοιτητών με ποσοστό 97% έναντι των Αμερικανών φοιτητών με ποσοστό μόνο 39% στην ερώτηση ‘τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τη δυσλεξία’, όπου επέλεξαν την απάντηση ‘πιθανώς ή σίγουρα αληθές’ (Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014).

Στην Ελλάδα έχει πραγματοποιηθεί μία μη δημοσιευμένη σε επιστημονικό περιοδικό έρευνα (μεταπτυχιακή εργασία) η οποία εξέτασε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη δυσλεξία και τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, που διεξήγαγε τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο του Καθηγητή Δρ. Παυλίδη για να συλλέξει τα δεδομένα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως η δυσλεξία προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία και έχει βιολογικό υπόβαθρο. Όμως πιστεύουν πως δεν είναι καταλλήλως εκπαιδευμένοι και ενημερωμένοι αναφορικά με τη δυσλεξία, δήλωσε την οποία έκαναν οι ίδιοι. Επίσης η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως τα δυσλεκτικά παιδιά πρέπει να φοιτούν σε κανονικά σχολεία, καθώς σύμφωνα με την άποψή τους δεν διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης.

Τέλος η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πιστεύει πως η παρουσία ειδικού παιδαγωγού, σχολικού ψυχολόγου, η ενισχυτική διδασκαλία και η περαιτέρω ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα δυσλεκτικά άτομα αποτελούν επιτακτικές ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν σύμφωνα με τη γνώμη των συμμετεχόντων (Μπαλασάκη, 2015).

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των γνώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη φύση, τα αίτια και τους τρόπους εκδήλωσης της δυσλεξίας, την ενημέρωσή τους για τη φορείς που είναι αρμόδιοι για τη διάγνωση της δυσλεξίας αλλά και τις προτάσεις τους για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος για την βοήθεια των δυσλεκτικών μαθητών καθώς και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους ψυχολόγους.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται μια προσπάθειά να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυσλεξία. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται σε αυτή την έρευνα αφορούν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ορισμό της δυσλεξίας. Αυτά καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται σε απλοϊκές και μη συγκεκριμένες τοποθετήσεις και όχι σε πιο πλήρεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία υπάρχουν στους νεότερους ορισμούς. Επίσης ακόμη ένα ερευνητικό ερώτημα που εξετάζεται είναι οι γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τα αίτια που προκαλούν τη δυσλεξία, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι οπτικές μειονεξίες έχουν επικρατήσει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ή αν γνωρίζουν πως πλέον αυτές δε θεωρούνται αξιόπιστη εξήγηση της δυσλεξίας. Ο τρόπος εκδήλωσης της δυσλεξίας είναι ακόμη ένα ερευνητικό ερώτημα που μελετάται στην παρούσα έρευνα με σκοπό να διαπιστωθεί αν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι των δεδομένων που φανερώνουν πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο προφίλ εκδήλωσης της δυσλεξίας στο ελληνικό και αγγλικό ορθογραφικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα ερευνάται αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως η καθρεπτική ανάγνωση και οι παραλείψεις, αντιστροφές και αντιμεταθέσεις γραμμάτων και συλλαβών είναι τα κατεξοχήν κριτήρια της δυσλεξίας στο

αγγλικό ορθογραφικό σύστημα όχι όμως στο ελληνικό. Επίσης ερευνάται αν γνωρίζουν πως οι Έλληνες δυσλεκτικοί αναπτύσσουν μεγαλύτερη αποκωδικοποιητική φωνολογική επάρκεια και ηπιότερες δυσκολίες με τις ψευδολέξεις σε σχέση με τους Άγγλους και κάνουν κυρίως φωνητικά λάθη τόσο στην ανάγνωση όσο και στη γραφή.

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα είναι το επίπεδο ευχαρίστησής τους από την ενημέρωση και την επιμόρφωση που έχουν λάβει στο εν λόγω ζήτημα. Επιπρόσθετα τίθενται ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς διάγνωσης, προκειμένου να διερευνηθεί η προτίμηση που δείχνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στους φορείς διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας καθώς και τους λόγους αυτής της προτίμησης αλλά και τις αντιλήψεις που έχουν ως προς τις υπηρεσίες που παρέχουν αυτοί οι φορείς σε επίπεδο διάγνωσης και υποβοήθησης. Τέλος εξετάζονται οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα των ψυχολόγων, ερώτημα το οποίο δεν έχει εξεταστεί σε καμία -μέχρι τώρα- έρευνα.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Το Δείγμα (Συμμετέχοντες)

Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 100 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς οι 40 ήταν άνδρες και οι 60 γυναίκες(βλέπε Πίνακα 2). Οι 44 από τους συμμετέχοντες ήταν ηλικίας 20-40 (22 και 22 αντίστοιχα), οι 29 ήταν ηλικίας 41-50, οι 26 ήταν 51-60 και ένας μόνο ήταν ηλικίας 61-70 (βλέπε Πίνακα1). Οι 31 ήταν ελεύθεροι, οι 62 παντρεμένοι και οι 7 χωρισμένοι. Το 39% των συμμετεχόντων ήταν άτεκνοι, το 12% είχε ένα παιδί,το 27% είχε δύο παιδιά, το 18% είχε τρία, το 3% είχε τέσσερα και μόλις ένας συμμετέχοντας είχε πέντε παιδιά. Από αυτούς οι τριάντα εννέα ζούσαν και εργάζονταν στη Νάουσα, οι δέκα τρεις στη Θεσσαλονίκη, οι είκοσι ένα στη Λαμία και οι υπόλοιποι είκοσι επτά στο Ρέθυμνο.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά για την ηλικία των συμμετεχόντων

ΗΛΙΚΙΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	
20-30 ΕΤΩΝ	22% (22 συμμετέχοντες)
31-40 ΕΤΩΝ	22% (22 συμμετέχοντες)
41-50 ΕΤΩΝ	29% (29 συμμετέχοντες)
51-60 ΕΤΩΝ	26% (26 συμμετέχοντες)
61-70 ΕΤΩΝ	1% (1 συμμετέχοντας)

Επίσης από τους συμμετέχοντες της έρευνας οι πενήντα ένα ήταν καθηγητές και οι σαράντα εννέα δάσκαλοι, απόφοιτοι πανεπιστημίου (βλέπε Πίνακα 2). Από αυτούς οι σαράντα εννέα ήταν δάσκαλοι στο δημοτικό, οι είκοσι πέντε στο γυμνάσιο και οι υπόλοιποι

είκοσι έξι στο Λύκειο. Δεν ασκούσαν όμως όλοι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Από τους εκατό συμμετέχοντες οι ογδόντα δύο εργάζονταν σε σχολεία και οι υπόλοιποι δέκα οκτώ σε φροντιστήρια. Επιπρόσθετα είκοσι οκτώ εκπαιδευτικοί εργάζονταν στον Ιδιωτικό τομέα και οι εβδομήντα δύο στο Δημόσιο.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά για το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	
ΑΝΔΡΕΣ	40% (40 συμμετέχοντες)
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	60%(60 συμμετέχοντες)
ΔΑΣΚΑΛΟΙ	49%(49 συμμετέχοντες)
ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	51%(51 συμμετέχοντες)

2.2 Εργαλεία

Για την παρούσα έρευνα κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς μελετώντας τις αντιλήψεις και τις γνώσεις τους για το φαινόμενο της δυσλεξίας. Το ερωτηματολόγιο στην αρχή, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 3, εξετάζει διάφορα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (όπως το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον αριθμό και την ηλικία των παιδιών, το επάγγελμα και τις σπουδές καθώς και την γνώση ατόμων που έχουν δυσλεξία (προτεινόμενες επιλογές α)Υιός/Κόρη, β)Ανιψιά/Ανιψιός, γ)Γείτονας, δ)Μαθητής/τρια, ε)Κάποιος Γνωστός).

Πίνακας 3. Ενδεικτικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Φύλο
Ηλικία
Οικογενειακή κατάσταση
Αριθμός παιδιών
Ηλικία παιδιών
Επάγγελμα
Σπουδές
Γνωρίζετε προσωπικά κάποιο άτομο που να έχει/είχε Δυσλεξία
Είναι από το στενό οικογενειακό σας περιβάλλον
Είναι από το φιλικό σας περιβάλλον
Προσδιορίστε

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο εξετάζει την πηγή πληροφόρησης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι γνώσεις είναι απλώς προϊόν εγκυκλοπαιδικής γνώσης ή όχι (βλέπε Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Πηγή πληροφόρησης αναφορικά με τη δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ (Προσδιορίστε την πηγή πληροφόρησης αναφορικά με τη δυσλεξία)
α) Εφημερίδες
β) Περιοδικά για γονείς
γ) Περιοδικά
δ) Τηλεόραση
ε) Διάλεξη/σεμινάριο
στ) Βιβλίο/επιστημονικό άρθρο
ζ) Ακαδημαϊκό μάθημα
η) Διαφημιστικά Έντυπα Σχετικών Κέντρων
θ) Το άκουσα από άλλους

Έπειτα ζητείται από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν οι ίδιοι τι είναι η δυσλεξία μέσα από μια ανοιχτή ερώτηση (βλέπε Παράρτημα 1, ερώτηση 5) προκειμένου να διερευνηθεί αν υπάρχει σαφής εικόνα των γνώσεών τους. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκαν ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστωθεί αν όντως έχουν οι εκπαιδευτικοί γνώσεις για τη δυσλεξία. Αυτό έγινε επειδή οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις δε δείχνουν αν έχουν ή όχι καθαρή εικόνα, καθώς τους δίνονται προκαθορισμένες απαντήσεις.

Για τον ίδιο λόγο ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν οι ίδιοι το ποσοστό της δυσλεξίας, προκειμένου να διερευνηθεί αν το γνωρίζουν (βλέπε Παράρτημα 1, ερώτηση 9).

Ακόμα οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται η δυσλεξία αποτελεί μία ακόμη θεματική που εξετάζεται μέσω οχτώ ερωτήσεων, προκειμένου να μελετηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτούς (βλέπε Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Ερωτήσεις που αφορούν τους τρόπους εκδήλωσης της δυσλεξίας

ΕΡΩΤΗΣΗ
10Α) Δυσκολία να Αρθρώσει / Προφέρει τις Λέξεις.
10Β) Δυσκολία προφορικής έκφρασης (δυσκολία να εκφράσει αυτό που θέλει).
10Γ) Δυσκολίες στην Ανάγνωση, Ορθογραφία, Γραπτή έκφραση
10Δ) Καθρεπτική Ανάγνωση, Αντιστροφές, Αντιμεταθέσεις, Παραλείψεις Γραμμάτων
10Ε) Δεν Εκδηλώνεται Απαραίτητα με Ιδιόμορφο Τρόπο
10Ζ) Πάρα Πολλά Ορθογραφικά Λάθη, έστω και αν η Ανάγνωσή του Είναι Σχετικά Καλή.
11Η) Δυσκολίες Αμβλύνονται ή Εξαφανίζονται όσο Περνά ο Καιρός και το Παιδί Μεγαλώνει
11Κ) Οι Δυσκολίες τον Ακολουθούν σε Όλη του τη Ζωή κι αφού Τελειώσει το Σχολείο

Η διερεύνηση των γνώσεων για τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η δυσλεξία γίνεται και μέσα από μία ακόμη ανοιχτή ερώτηση (βλέπε Παράρτημα 1, ερώτηση 38). Πιο συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν οι ίδιοι τις πιο σημαντικές ενδείξεις πως κάποιος έχει δυσλεξία όσον αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, με σκοπό να εξεταστεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν τους δίνονται έτοιμες απαντήσεις για να φανεί αν διαθέτουν ή όχι επαρκές επίπεδο ενημέρωσης και γνώσης αναφορικά με τη δυσλεξία.

Τα αίτια που προκαλούν τη δυσλεξία είναι η επόμενη θεματική, η οποία εξετάζεται στο ερωτηματολόγιο διερευνώντας τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γι' αυτά. Δίνονται οκτώ

ερωτήσεις με τις οποίες καλούνται οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν αν συμφωνούν ή όχι (βλέπε Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Ερωτήσεις που αφορούν τα αίτια που προκαλούν τη δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ
11Α) Σε Κληρονομικούς Παράγοντες
11Β) Στο ότι τα Παιδιά αυτά είναι Κακομαθημένα
11Γ) Στη Χαμηλή Αντιληπτική Ικανότητα
11Δ) Σε Προβλήματα Όρασης
11Ε) Κυρίως σε Ψυχολογικά Προβλήματα
11Ζ) Στην Αδιαφορία/ Τεμπελιά του Παιδιού
11Η) Στην Ανεπαρκή Διδασκαλία
11Θ) Πολλές Φορές η Δυσλεξία είναι το Αποτέλεσμα της Υπερπροστατευτικότητας των γονιών

Στη συνέχεια διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τους φορείς και τις υπηρεσίες διάγνωσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία, εξετάζοντας αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί που και σε ποιον πρέπει να απευθυνθούν αν ένας μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία αλλά και τις απόψεις τους σχετικά με τις υπηρεσίες που προσφέρουν οι δημόσιοι φορείς (βλέπε Πίνακα 7).

Πίνακας 7. Ερωτήσεις που αφορούν τους φορείς και τις υπηρεσίες διάγνωσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ 24) Ειδικότητες σε επίπεδο διάγνωσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία
Από έναν Παιδαγωγό Ειδικής Αγωγής (24Η)
Από μια Διεπιστημονική Ομάδα (24Ι)
Από το Δάσκαλο της Τάξης (24Ζ)
Από έναν Σχολικό Ψυχολόγο (24Στ)
Από έναν Λογοθεραπευτή (24Β)
Από έναν Κλινικό Ψυχολόγο (24Γ)
Από τον Παιδίατρο της Οικογένειας (24Α)
Από έναν Ψυχίατρο (24Ε)
Από μία Κοινωνική Λειτουργό (24Δ)
Από Άλλη Ειδικότητα (24Θ)
ΕΡΩΤΗΣΗ 25) Διάγνωση από Δημόσιο Φορέα/Ιδιωτικό Φορέα Και οι δύο Φορείς
27) Υπηρεσίες διάγνωσης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία
Α) Πολύ Ικανοποιητικές Β) Ικανοποιητικές Γ) Οριακές Δ) Ανεπαρκείς
32) Γνωρίζετε τι είναι τα ΚΔΑΥ;
Πιστεύετε ότι τα Κ.Δ.Α.Υ. Προσφέρουν
33) Αξιόπιστες Διαγνωστικές Υπηρεσίες 34) Επαρκείς Διαγνωστικές Υπηρεσίες;

Έπειτα εξετάζονται οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των συμμετεχόντων για τις υπηρεσίες και τους φορείς υποβοήθησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 8).

Πίνακας 8. Ερωτήσεις που αφορούν τους φορείς και τις υπηρεσίες υποβοήθησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ 13 Υποβοήθηση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία
Με Σχεδιασμένη Παρέμβαση από έναν Ειδικό (13Ε)
Με Ειδική Αντιμετώπιση από το Δάσκαλο της Τάξης στο Σχολείο (13ΣΤ)
Με Λογοθεραπείες (13Β)
Με Μεγαλύτερη Βοήθεια από τους Γονείς στο Σπίτι (13Δ)
Με Ιδιαίτερα Μαθήματα από ένα Δάσκαλο (13Γ)
Δε Μπορεί να Βοηθηθεί με Κανένα Τρόπο (13Ζ)
Ασκώντας Μεγαλύτερη Πίεση να Καθίσει να Διαβάσει (13Α)
20) Εάν κάποια στιγμή αντιλαμβανόσαστε πως το παιδί ή κάποιος μαθητής/τρια σας αντιμετώπιζε πρόβλημα Δυσλεξίας γνωρίζετε που ή σε ποιον θα έπρεπε να απευθυνθείτε, ώστε να ζητήσετε βοήθεια
ΕΡΩΤΗΣΗ 21 Αν ναι που/ σε ποιον θα απευθυνόσασταν;
26) Το οικονομικό κόστος θα επηρέαζε δραστικά την απόφασή σας να επισκεφτείτε τη Δομή που θα επιθυμούσατε να επιλέξετε;
29) Πιστεύετε ότι οι Υπηρεσίες σε επίπεδο Υποβοήθησης Α) Πολύ Ικανοποιητικές Β) Ικανοποιητικές Γ) Οριακές Δ) Ανεπαρκείς
35) Αξιόπιστες Υπηρεσίες Υποβοήθησης;
36) Επαρκείς Υπηρεσίες Υποβοήθησης;
37) Η Άποψή σας στην Παραπάνω Ερώτηση Σχηματίστηκε α) Από Προσωπική Εμπειρία β) Από ότι Έχω Ακούσει από Άλλους γ) Άλλο

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους ψυχολόγους αποτελεί ακόμη μία θεματική που μελετάται στο παρόν ερωτηματολόγιο μέσω έξι ερωτήσεων (βλέπε Πίνακα 9).

Πίνακας 9. Ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους ψυχολόγους

14) Πόσο εύκολα θα επισκεπτόσαστε ένα/μία Ψυχολόγο;
15) Πιστεύετε ο Κοινωνικός σας Περίγυρος θα Έκαναν Αρνητικά Σχόλια αν Μάθαιναν οτι Επισκέπτεστε Κάποιο Ψυχολόγο για να Βρείτε Λύση στα Προβλήματά σας;
16) Η Παραπάνω Κοινωνική Αντίληψη περί Ψυχολόγων Ισχύει στο Μέρος που Ζείτε;
17) Η Παραπάνω Αντίληψη περί Ψυχολόγων Είναι Δικαιολογημένη ως Κάποιο Βαθμό;
18) Εσείς προσωπικά θα νιώθατε άβολα να Κοινοποιήσετε ότι Επισκέπτεστε Κάποιον Ψυχολόγο;
19) Εσείς Προσωπικά Έχετε Επισκεφθεί Κάποιον Ψυχολόγο για Κάποιο Ζήτημά σας;

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους τρόπους υποβοήθησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες δίνεται στο ερωτηματολόγιο ακόμη μία ανοιχτή ερώτηση που ζητά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες να προτείνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία να τύχουν της βοήθειας που τους χρειάζεται (βλέπε Παράρτημα 1, ερώτηση 31).

Επίσης στο ερωτηματολόγιο εξετάζεται το επίπεδο ικανοποίησης των συμμετεχόντων όσον αφορά την ενημέρωση που έχουν λάβει και ως εκπαιδευτικοί αλλά και ως γονείς αναφορικά με τη δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 10).

Πίνακας 10. Ερωτήσεις που αφορούν το επίπεδο ικανοποίησης των συμμετεχόντων για την ενημέρωση που έχουν λάβει αναφορικά με τη δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ
4)Είστε ικανοποιημένος/η από το επίπεδο ενημέρωσης που έχετε στο εν λόγω θέμα;
22)Ενημέρωση που έχετε λάβει από το εκπαιδευτικό σύστημα για τη δυσλεξία) Πολύ ικανοποιητική β) Ικανοποιητική γ)Οριακή δ) Ανύπαρκτη
23)Ενημέρωση που έχετε λάβει ως γονέας για τη δυσλεξία) Πολύ ικανοποιητική β) Ικανοποιητική γ)Οριακή δ) Ανύπαρκτη

Τέλος στο εν λόγω ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας, προστέθηκε μεταφρασμένο και το ερωτηματολόγιο των Washburn, Binks-Cantrell και Joshi, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2014 με τίτλο ‘What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? (Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014). Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δεκαεννέα δηλώσεις που στόχευαν αποκλειστικά στη μέτρηση των γνώσεων που διαθέτουν οι δάσκαλοι (Άγγλοι και Αμερικάνοι) για τη δυσλεξία. Από αυτές οι οχτώ αφορούσαν τη φύση της δυσλεξίας και οι υπόλοιπες έντεκα αποτελούσαν κοινές παρανοήσεις γύρω από αυτή. Οι απαντήσεις δίνονταν στην κλίμακα Likert (από 1 έως 4) (βλέπε Παράρτημα 2).

Η ενσωμάτωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε με στόχο να γίνουν συγκρίσεις των γνώσεων μεταξύ Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών, καθώς η χρήση των ίδιων ερωτήσεων θα έκανε τη σύγκριση πολύ πιο αξιόπιστη. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε μέσω της χρήσης του πακέτου spss.

2.3 Διαδικασία

Πραγματοποιήθηκε κατ' ιδίαν επαφή με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να εξασφαλιστεί η συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατέστη- στους συμμετέχοντες- σαφές πως πρόκειται για μια έρευνα σε προπτυχιακό επίπεδο, η οποία μελετά τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία, καθώς διασφαλίστηκε και η διατήρηση της ανωνυμίας. Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο. Μοναδικό κριτήριο επιλογής ήταν οι συμμετέχοντες να είναι εκπαιδευτικοί.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί να μην εργάζονται μόνο σε δημόσια σχολεία. Γι' αυτό το λόγο ορισμένοι ήταν δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο, ενώ άλλοι σε ιδιωτικό. Επίσης ορισμένοι εργάζονταν σε δημόσιο Γυμνάσιο, άλλοι σε δημόσιο Λύκειο ενώ άλλοι σε Ιδιωτικά φροντιστήρια.

Ακόμα πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν στους συμμετέχοντες ορισμένες οδηγίες. Αυτές ήταν: η υποχρεωτική συμπλήρωση όλων των ερωτήσεων, ο χρόνος διάρκειας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και η αναγκαία προσεκτική συμπλήρωσή του. Ο μέσος χρόνος διάρκειας συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 15 λεπτά.

3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Πηγή πληροφόρησης των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δυσλεξία

Η πηγή πληροφόρησης των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δυσλεξία ήταν η πρώτη θεματική που εξετάστηκε στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν. Σύμφωνα με τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων μόνο ένα 25% έχει παρακολουθήσει ακαδημαϊκό μάθημα και ένα 29% έχει παρακολουθήσει διάλεξη/σεμινάριο, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έχουν αποκτήσει τις γνώσεις τους αναφορικά με τη δυσλεξία από τα βιβλία, την τηλεόραση, τις εφημερίδες, τα διαφημιστικά έντυπα σχετικών κέντρων, από περιοδικά και από όσα έχουν ακούσει από άλλους. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 11 το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (65%) δηλώνει μη ικανοποιημένο από το επίπεδο ενημέρωσης που έχει λάβει για τη δυσλεξία (ερώτηση 4).

Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά την πηγή πληροφόρησης των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ 3 Προσδιορίστε την πηγή πληροφόρησης	Ποσοστό	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Διάλεξη/σεμινάριο	29%	N/A	N/A
Ακαδημαϊκό μάθημα	25%	N/A	N/A
Βιβλίο/επιστημονικό άρθρο	17%	N/A	N/A
Τηλεόραση	7%	N/A	N/A
Εφημερίδες	6%	N/A	N/A
Διαφημιστικά Έντυπα Σχετικών Κέντρων	4%	N/A	N/A
Το άκουσα από άλλους	2%	N/A	N/A
Περιοδικά για γονείς	2%	N/A	N/A
Περιοδικά	1%	N/A	N/A
Όλα	7%	N/A	N/A
Ερώτηση 4: Είστε ικανοποιημένος/η για την ενημέρωση	N/A	35%	65%

3.2 Βασική ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δυσλεξία

Δεύτερη θεματική που εξετάστηκε στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η διερεύνηση για το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν βασικές γνώσεις όσον αφορά το φαινόμενο της δυσλεξίας. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 12 οι εκπαιδευτικοί σε αρκετές ερωτήσεις φαίνεται να διαθέτουν κάποιο επίπεδο στοιχειώδους γνώσης αναφορικά με τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (82%) γνωρίζει ότι η δυσλεξία δεν είναι ταυτόσημος όρος με τις μαθησιακές δυσκολίες (βλέπε Πίνακα 12, 1^η σειρά, ερώτηση 6) και το 96% των συμμετεχόντων γνωρίζει πως οι μαθησιακές δυσκολίες

δεν είναι ένας άλλος όρος για τη δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 12, 3^η σειρά, ερώτηση 7β). Οι 97 από αυτούς γνωρίζουν όμως ότι οι δύο όροι έχουν σχέση μεταξύ τους (βλέπε Πίνακα 12, 2^η σειρά, ερώτηση 7α) και ότι η δυσλεξία είναι μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας, δήλωση με την οποία συμφώνησε το 93% (βλέπε Πίνακα 12, 4^η σειρά, ερώτηση 7γ). Επιπρόσθετα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (62%) γνωρίζει πως η δυσλεξία δε σχετίζεται με δυσκολία στην άρθρωση και προφορά των λέξεων (βλέπε Πίνακα 12, 5^η σειρά, ερώτηση 10α) αλλά ούτε και με δυσκολία στην προφορική έκφραση- προφορικό λόγο, δήλωση με την οποία διαφώνησε το 72% (βλέπε Πίνακα 12, 6^η σειρά, ερώτηση 10β). Η στοιχειώδης γνώση των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται και από το υψηλό ποσοστό συμφωνίας τους (95%) με τη δήλωση πως η δυσλεξία έχει να κάνει με δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή έκφραση (βλέπε Πίνακα 12, 7^η σειρά, ερώτηση 10γ) και με τη δήλωση πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη, έστω και αν η ανάγνωση είναι σχετικά καλή, πρόταση με την οποία συμφώνησε το 72% (βλέπε Πίνακα 12, 10^η σειρά, ερώτηση 10ζ).

Ωστόσο μη ακριβή ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η δυσλεξία στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα εμφανίζει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (89%) καθώς πιστεύει πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με έναν ιδιόμορφο τρόπο ανάγνωσης και ορθογραφίας (καθρεπτική ανάγνωση, αντιστροφές, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις γραμμάτων), γνωρίσματα τα οποία δεν είναι απαραίτητα σε ομαλά ορθογραφικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό (βλέπε Πίνακα 12, 8^η σειρά, ερώτηση 10δ). Επίσης μόνο το 43% συμφώνησε χωρίς δισταγμό με τη δήλωση πως η δυσλεξία δεν εκδηλώνεται απαραίτητα με καθρεπτική ανάγνωση, αντιστροφές, αντιμεταθέσεις και παραλείψεις γραμμάτων ενώ ένα 24% συμφώνησε με την παραπάνω δήλωση από διαίσθηση (βλέπε Πίνακα 12, 9^η σειρά, ερώτηση 10ε).

Πίνακας 12. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τη βασική ενημέρωση των συμμετεχόντων αναφορικά με τη δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΠΟ ΔΙΑΙΣΘΗΣΗ
6) Οι Μαθησιακές Δυσκολίες Ταυτόσημες με Δυσλεξία	18%	82%	N/A
7) Ποια Είναι η Σχέση τους;α) Οι δύο όροι δεν έχουν καμία σχέση	3%	97%	N/A
β) Οι Μ.Δ. είναι ένας άλλος όρος για τη δυσλεξία	4%	96%	N/A
γ) Μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας	93%	7%	N/A
10α) Δυσκολία να Αρθρώσει	35%	62%	3%
10β) Δυσκολία προφορικής έκφρασης	24%	72%	4%
10γ) Δυσκολίες στην Ανάγνωση, Ορθογραφία, Γραπτή έκφραση	95%	4%	1%
10δ)Καθρεπτική Ανάγνωση, Αντιστροφές, Αντιμεταθέσεις, Παραλείψεις Γραμμάτων	89%	6%	5%
10ε) Δεν Εκδηλώνεται Απαραίτητα με Ιδιόμορφο τρόπο	43%	33%	24%
10ζ) Πάρα Πολλλά Ορθογραφικά Λάθη, η Ανάγνωσή Σχετικά Καλή.	57%	28%	15%
11ι) Δυσκολίες Αμβλύνονται ή Εξαφανίζονται	28%	64%	8%
11κ)Οι Δυσκολίες τον ακολουθούν σε Όλη τη Ζωή	60%	26%	14%

Ακόμα όταν τους ζητήθηκε σε ανοιχτή ερώτηση να προσδιορίσουν οι ίδιοι τι είναι η δυσλεξία φάνηκε, από την ομαδοποίηση των απαντήσεών τους, ότι μόνο το 54% έδωσε μια λιτή

τηλεγραφική απάντηση περιγράφοντας πως πρόκειται για μια διαταραχή που προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (βλέπε Πίνακα 13, 1^η σειρά). Πλήρη άγνοια φανέρωσε το 20% που απάντησε πως δε γνωρίζει τι είναι η δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 13, 2^η σειρά), ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (26) αποκρίθηκαν με κάπως γενικόλογο τρόπο όταν τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν οι ίδιοι τι είναι η δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 13, 3^η, 4^η, 5^η, 6^η και 7^η σειρά).

Πίνακας 13. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με τον προσδιορισμό της δυσλεξίας

Τι γνωρίζετε για τη δυσλεξία; / Περιγράψτε σύντομα τι είναι	
Δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή	54%
Δε γνωρίζει	20%
Δυσκολίες στο γραπτό και προφορικό λόγο	8%
Μορφή μαθησιακής δυσκολίας	7%
Δυσκολίες στο γραπτό λόγο	7%
Διαταραχή ανάγνωσης	2%
Δυσκολίες στο γραπτό λόγο, στην ανάγνωση και στα μαθηματικά	2%

Επίσης όταν δόθηκε ακόμη μία ανοιχτή ερώτηση στους εκπαιδευτικούς, που δεν τους έδινε προκαθορισμένες απαντήσεις στις οποίες τους ζητούνταν να δηλώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν, αλλά αντίθετα τους ζητούσε αυτοί οι ίδιοι να αναφέρουν ποιες είναι οι πιο σημαντικές ενδείξεις πως κάποιος έχει δυσλεξία όσον αφορά την ανάγνωση και τη γραφή, η πλειοψηφία έδειξε να μη διαθέτει επαρκή γνώση. Πιο συγκεκριμένα οι μισοί εκπαιδευτικοί (51) πιστεύουν πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με αργή-συλλαβική ανάγνωση με δυσκολίες

(βλέπε Πίνακα 14α, 1^η σειρά), ενώ ένα 5% πιστεύει πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με καθρεπτική ανάγνωση (βλέπε Πίνακα 14α, 4^η σειρά). Επίσης ένα 10% πιστεύει ότι η δυσλεξία εκδηλώνεται με αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις και παραλείψεις γραμμάτων και συλλαβών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (βλέπε Πίνακα 14α, 3^η σειρά). Τέλος ένα υψηλό ποσοστό (34%) δείχνει πλήρη άγνοια καθώς δεν απάντησε στην ερώτηση που τους ζητήθηκε να αναφέρουν τις πιο σημαντικές ενδείξεις πως κάποιος έχει δυσλεξία όσον αφορά την ανάγνωση (βλέπε Πίνακα 14α, 2^η σειρά).

Πίνακας 14α. Περιγραφικά στατιστικά αναφορικά με τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με το τρόπο εκδήλωσης της δυσλεξίας στην ανάγνωση

38) Πιο σημαντικές ενδείξεις δυσλεξίας στην ανάγνωση?	
Αργή/ συλλαβική, με δυσκολία ανάγνωση	51%
Δεν απάντησε	34%
Αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις και παραλείψεις γραμμάτων και συλλαβών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης	10%
Καθρεπτική ανάγνωση	5%

Αντίστοιχη εικόνα έδειξαν και όταν αναφέρθηκαν στις πιο σημαντικές ενδείξεις ότι κάποιος έχει δυσλεξία όσον αφορά τη γραφή. Πολλοί εκπαιδευτικοί (44) δήλωσαν πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις και παραλείψεις γραμμάτων και συλλαβών (βλέπε Πίνακα 14β, 1^η σειρά), ενώ ένα 15% ανέφερε την καθρεπτική γραφή ως βασική ένδειξη δυσλεξίας (βλέπε Πίνακα 14β, 4^η σειρά). Πλήρη άγνοια φανέρωσε το 31% που δεν απάντησε σε αυτή την ερώτηση (βλέπε Πίνακα 14β, 3^η σειρά). Το 32% γνώριζε πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με ορθογραφικά λάθη (βλέπε Πίνακα 14β, 2^η σειρά).

Πίνακας 14β. Περιγραφικά στατιστικά αναφορικά με τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με το τρόπο εκδήλωσης της δυσλεξίας στη γραφή

38) Πιο σημαντικές ενδείξεις δυσλεξίας στη γραφή	
Αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις και παραλείψεις γραμμάτων και συλλαβών κατά τη διάρκεια της γραφής	44%
Ορθογραφικά λάθη	32%
Δεν απάντησε	31%
Καθρεπτική γραφή	15%

Το γεγονός πως οι εξετασθέντες εκπαιδευτικοί διαθέτουν μία ίσως επιφανειακή γνώση σχετικά με διαταραχές όπως η δυσλεξία, αποκαλύπτεται και από την ερώτηση 9, η οποία ως ανοιχτή ερώτηση στόχευε στην διερεύνηση για το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο σαφή/“καθαρή” εικόνα για το ποσοστό της δυσλεξίας. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5 ένα 40% έχει πλήρη άγνοια καθώς δεν προσδιόρισε το ποσοστό της δυσλεξίας (βλέπε Πίνακα 15, 1^η σειρά). Επίσης ένα 7% έχει τελείως ανακριβή γνώση αναφορικά με το ποσοστό της δυσλεξίας καθώς ανέφερε πολύ υψηλά ποσοστά (βλέπε Πίνακα 15, 4^η, 5^η, 6^η και 7^η σειρά). Μόνο ένα 8% γνωρίζει πως το ποσοστό της δυσλεξίας έχει αυξηθεί 5-10%.

Πίνακας 15. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με το ποσοστό εμφάνισης της δυσλεξίας

ΕΡΩΤΗΣΗ 9) Ποσοστό δυσλεξίας	
Δεν είπε ποσοστό	40%
10%	4%
5%	4%
20%	2%
30- 40%	2%
50%	2%
15%	1%

Στο ίδιο συμπέρασμα μπορεί να καταλήξει κανείς και από τις αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση 11α που αφορούσε τα αίτια της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα μόνο ένα 45% των συμμετεχόντων δηλώνει με υψηλό επίπεδο σιγουριάς πως η δυσλεξία είναι κληρονομική (βλέπε Πίνακα 16, 1^η σειρά, ερώτηση 11α). Επιπρόσθετα ένα 39% συμφωνεί με τη δήλωση πως η δυσλεξία οφείλεται σε προβλήματα όρασης (βλέπε Πίνακα 16, 4^η σειρά, ερώτηση 11δ).

Πιο ξεκάθαρη εικόνα φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα σε άλλες ερωτήσεις που αφορούσαν τα αίτια της δυσλεξίας καθώς η πλειοψηφία διαφώνησε με τις παρακάτω δηλώσεις: οι δυσκολίες των δυσλεκτικών οφείλονται ‘στο ότι τα παιδιά αυτά είναι κακομαθημένα/συνηθισμένα ν’ αποφεύγουν με δικαιολογίες τις υποχρεώσεις τους’ (βλέπε Πίνακα 16, 2^η σειρά, ερώτηση 11β), ‘στη χαμηλή αντιληπτική τους ικανότητα’ (Χαμηλός δείκτης νοημοσύνης- πόσο έξυπνο είναι το παιδί) (βλέπε Πίνακα 16, 3^η

σειρά ερώτηση 11γ), ‘κυρίως σε ψυχολογικά προβλήματα’ (βλέπε Πίνακα 16, 5^η σειρά ερώτηση 11ε), ‘στην αδιαφορία/τεμπελιά του παιδιού’ (βλέπε Πίνακα 16, 6^η σειρά ερώτηση 11ζ), ‘στην ανεπαρκή διδασκαλία’ (βλέπε Πίνακα 16, 7^η σειρά ερώτηση 11η) και ‘πολλές φορές η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα της υπερπροστατευτικότητας των γονιών’ (βλέπε Πίνακα 16, 8^η σειρά ερώτηση 11θ).

Πίνακας 16. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με τα αίτια που προκαλούν τη δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ 11	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΠΟ ΔΙΑΙΣΘΗΣΗ
Σε Κληρονομικούς Παράγοντες (α)	45%	38%	17%
Κακομαθημένα (β)	2%	95%	3%
Στη Χαμηλή Αντιληπτική Ικανότητα (γ)	11%	83%	6%
Σε Προβλήματα Όρασης (δ)	19%	61%	20%
Κυρίως σε Ψυχολογικά Προβλήματα (ε)	14%	68%	18%
Στην Αδιαφορία/ Τεμπελιά του Παιδιού (ζ)	5%	89%	6%
Στην Ανεπαρκή Διδασκαλία (η)	16%	76%	8%
Αποτέλεσμα Υπερπροστατευτικότητας γονιών (θ)	8%	80%	12%

Στην παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, προστέθηκε το ερωτηματολόγιο των Washburn και των συνεργατών της προκειμένου να γίνουν συγκρίσεις των αποτελεσμάτων από τις δύο έρευνες για να αποδειχθεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι ότι υπάρχει διαφορετικός τρόπος εκδήλωσης της δυσλεξίας στο αγγλικό και στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα. Όπως φάνηκε οι Άγγλοι, οι Αμερικάνοι και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε πολλά σημεία. Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και από τις τρεις χώρες φάνηκε πως διαθέτει μια βασική γνώση αναφορικά με τη δυσλεξία καθώς συμφώνησε με τις παρακάτω δηλώσεις ‘οι δυσλεκτικοί γονείς είναι πιο πιθανό να έχουν παιδιά με δυσλεξία από τους μη δυσλεκτικούς γονείς’ (βλέπε Πίνακα 17, 7^η σειρά, ερώτηση 45), ‘η δυσλεξία εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια’ (βλέπε Πίνακα 17, 11^η σειρά, ερώτηση 49), ‘τα παιδιά με δυσλεξία έχουν επίσης προβλήματα με την ορθογραφία’ (βλέπε Πίνακα 17, 17^η σειρά, ερώτηση 55) και ‘η δυσλεξία και τα συναισθηματικά/ κοινωνικά προβλήματα συσχετίζονται’ (βλέπε Πίνακα 17, 19^η σειρά, ερώτηση 57). Επιπρόσθετα η πλειοψηφία όλων των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι ‘τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται πιο συστηματική και σαφή ανάγνωση (άμεση διδασκαλία) από τους συνομιλήκους με τυπική ανάπτυξη’ (βλέπε Πίνακα 17, 5^η σειρά, ερώτηση 43).

Η βασική γνώση των εκπαιδευτικών και των τριών χωρών φαίνεται και από τα υψηλά ποσοστά διαφωνίας τους με τις δηλώσεις ότι ‘η δυσλεξία μπορεί να προκληθεί από ένα φτωχό γλωσσικά οικογενειακό περιβάλλον’ (βλέπε Πίνακα 17, 4^η σειρά, ερώτηση 42), ‘η ικανότητα ανάγνωσης και η διανοητική ικανότητα σχετίζονται’ (βλέπε Πίνακα 17, 9^η σειρά, ερώτηση 47) και ‘η δυσλεξία είναι μια διαταραχή η οποία είναι αποκλειστική στην αγγλική γλώσσα’ (βλέπε Πίνακα 17, 12^η σειρά, ερώτηση 50).

Οι Έλληνες και οι Αμερικάνοι εκπαιδευτικοί έδειξαν να είναι ορθότερα ενημερωμένοι σε ορισμένα ζητήματα σε σχέση με τους Άγγλους. Συγκεκριμένα οι Έλληνες και οι Αμερικάνοι

εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται και στον πίνακα 17, συμφώνησαν με τις δηλώσεις ότι ‘η δυσλεξία μπορεί να προκαλέσει δυσκολία στο γραπτό λόγο’ (βλέπε Πίνακα 17, 2^η σειρά ,ερώτηση 40) , ότι ‘τα άτομα με δυσλεξία έχουν δυσκολία στην αποκωδικοποίηση/ αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων’ (βλέπε Πίνακα 17, 10^η σειρά, ερώτηση 48), και με τη δήλωση ότι ‘η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει τη γλωσσική επεξεργασία’ (βλέπε Πίνακα 17, 15^η σειρά, ερώτηση 53), δηλώσεις με τις οποίες διαφώνησε μεγάλο τμήμα των Άγγλων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 17. Μέσοι όροι των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών σε Αμερική, Αγγλία και Ελλάδα

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΓΓΛΙΑ	ΕΛΛ ΑΔΑ
39) Καθρεπτική ανάγνωση χαρακτηριστικό δυσλεξίας	3,58	3,29	3,38
40) Δυσκολία στο γραπτό λόγο	3,71	2,20	3,76
41) Μπορούν να ξεπεράσουν τη δυσλεξία	2,28	3,70	2,42
42) Μπορεί να προκληθεί από φτωχό γλωσσικά περιβάλλον	2,02	2,04	1,83
43) Πιο συστηματική και σαφή ανάγνωση	3,38	2,84	3,27
44) Βοήθεια με τη χρήση έγχρωμων φακών	2,87	2,99	2,78
45) Οι δυσλεκτικοί γονείς πιο πιθανό να έχουν παιδιά με δυσλεξία	2,51	2,11	2,76
46) Ασκήσεις εστίασης οφθαλμών αποτελεσματικές	2,95	2,86	2,70
47) Ικανότητα ανάγνωσης και διανοητική ικανότητα σχετίζονται	2,03	1,50	1,89
48) Δυσκολία με την αποκωδικοποίηση	3,39	1,99	2,94
49) Πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια	2,72	2,54	2,81
50) Αποκλειστική στην αγγλική γλώσσα	1,85	1,73	1,09
51) Χαμηλότερος δείκτη νοημοσύνης	2,06	2,59	1,54
52) Ορισμένα φάρμακα αποτελεσματικά	2,82	2,87	1,69
53) Επηρεάζει τη γλωσσική επεξεργασία	3,07	2,43	3,37
54) Δυσκολίες αποκλειστικά στην ανάγνωση και τα γλωσσικά μαθήματα	2,23	2,77	2,40
55) Προβλήματα με την ορθογραφία	3,26	3,04	3,59
56) Αιτία τα προβλήματα όρασης	2,17	2,04	1,69
57) Δυσλεξία, συναισθηματικά/κοινωνικά προβλήματα συσχετίζονται	2,43	2,13	2,57

Ορθότερη εικόνα φαίνεται να έχουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους Αμερικάνους και τους Άγγλους όσον αφορά την επίδραση του δείκτη νοημοσύνης. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 17, η πλειοψηφία των Ελλήνων (87%) εκπαιδευτικών απάντησε πιθανότατα/ σίγουρα λάθος στη δήλωση πως ‘τα παιδιά που είναι δυσλεκτικά τείνουν να έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης απ’ ότι τα παιδιά που δεν είναι δυσλεκτικά’ (βλέπε Πίνακα 17, 13^η σειρά, ερώτηση 51). Με αυτή τη δήλωση διαφώνησε μικρότερο ποσοστό των Αμερικάνων εκπαιδευτικών και ακόμη μικρότερο των Άγγλων. Επίσης η ορθότερη εικόνα των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ορισμένα σημεία φάνηκε και από το υψηλό ποσοστό διαφωνίας τους (91%) με τη δήλωση πως έχουν βρεθεί αποτελεσματικά φάρμακα για τη θεραπεία της δυσλεξίας (βλέπε Πίνακα 17, 14^η σειρά, ερώτηση 52). Αντίθετα οι Αμερικάνοι και οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση (βλέπε Πίνακα 17, 14^η σειρά, ερώτηση 52).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ωστόσο φάνηκε πως έχουν ορισμένες παρανοήσεις αναφορικά με τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των τριών χωρών διάλεξε τις επιλογές πιθανότατα σωστό/σίγουρα σωστό στις εξής δηλώσεις: ‘η δυσλεξία μπορεί να βοηθηθεί με τη χρήση έγχρωμων φακών ή και με επικαλύψεις χρώματος’ (βλέπε Πίνακα 17, 6^η σειρά, ερώτηση 44), ‘οι ασκήσεις εστίασης οφθαλμών είναι αποτελεσματικές για την αποκατάσταση των δυσκολιών που προκαλεί η δυσλεξία’ (βλέπε Πίνακα 17, 8^η σειρά, ερώτηση 46) και ‘ένας από τους σημαντικότερους λόγους των προβλημάτων που προκαλεί η δυσλεξία είναι τα προβλήματα όρασης’ (βλέπε Πίνακα 17, 18^η σειρά, ερώτηση 56). Μεγάλο ποσοστό όλων των εκπαιδευτικών διαφώνησε με τη δήλωση ότι ‘η δυσλεξία επηρεάζει αποκλειστικά την απόδοση ενός παιδιού στην ανάγνωση και τα γλωσσικά μαθήματα’ (βλέπε Πίνακα 17, 16^η σειρά, ερώτηση 54). Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό των Αμερικάνων (39%) και των Ελλήνων (46%) εκπαιδευτικών συμφώνησε με την πρόταση ότι ‘τα παιδιά μπορούν να

ξεπεράσουν τη δυσλεξία' (βλέπε Πίνακα 17, 3^η σειρά, ερώτηση 41). Πλήρη άγνοια έδειξαν οι Άγγλοι δυσλεκτικοί καθώς το 97% δήλωσε πως τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τη δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 17, 3^η σειρά, ερώτηση 41)

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φάνηκε, από το υψηλό ποσοστό συμφωνίας τους (90%) με τη δήλωση πως 'η καθρεπτική ανάγνωση είναι ένα χαρακτηριστικό ποσοστό της δυσλεξίας' (βλέπε Πίνακα 17, 1^η σειρά, ερώτηση 39), ότι δε γνωρίζουν πως αυτό το γνώρισμα δεν εμφανίζεται απαραίτητα σε ομαλό ορθογραφικό σύστημα όπως το ελληνικό, αλλά σε αδιαφανή ορθογραφικά συστήματα, όπως το αγγλικό. Οι Άγγλοι και οι Αμερικάνοι όμως έδειξαν πως διαθέτουν ορθή ενημέρωση ως προς τη γνώση τους γι' αυτό το κατεξοχήν γνώρισμα της δυσλεξίας στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα, καθώς συμφώνησαν με την παραπάνω δήλωση (βλέπε Πίνακα 17, 1^η σειρά, ερώτηση 39).

3.3 Ενημερότητα/ γνώσεις των συμμετεχόντων για τις διαδικασίες διάγνωσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία

Ο παιδαγωγός ειδικής αγωγής είναι η ειδικότητα την οποία θα εμπιστευόταν το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων σε επίπεδο διάγνωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 18, 1^η σειρά, ερώτηση 24η). Δεύτερη επιλογή ήταν η διεπιστημονική ομάδα (βλέπε Πίνακα 18, 2^η σειρά, ερώτηση 24ι) και τρίτη ο δάσκαλος της τάξης (βλέπε Πίνακα 18, 3^η σειρά, ερώτηση 24ζ).

Αντίθετα τα χαμηλότερα ποσοστά τα συγκέντρωσαν ο παιδίατρος της οικογένειας, καθώς μόνο 2 διάλεξαν αυτήν την επιλογή σαν πρώτη (βλέπε Πίνακα 18, 7^η σειρά, ερώτηση 24α) και ο ψυχίατρος, τον οποίο διάλεξε μόνο ένας εκπαιδευτικός σαν πρώτη επιλογή (βλέπε Πίνακα 18, 8^η σειρά, ερώτηση 24ε) ενώ κανείς δεν διάλεξε τις επιλογές 'κοινωνικός

λειτουργός' (βλέπε Πίνακα 18, 9^η σειρά, ερώτηση 24δ) και 'άλλη ειδικότητα' σαν πρώτη επιλογή (βλέπε Πίνακα 18, 10^η σειρά, ερώτηση 24θ).

Πίνακας 18. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τις ειδικότητες τις οποίες εμπιστεύονται οι συμμετέχοντες σε επίπεδο διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών/ δυσλεξίας

ΕΡΩΤΗΣΗ24) Ειδικότητες σε επίπεδο διάγνωσης	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή
Από έναν Παιδαγωγό Ειδικής Αγωγής (24η)	27%	20%	12%
Από μια Διεπιστημονική Ομάδα (24ι)	24%	7%	9%
Από το Δάσκαλο της Τάξης (24ζ)	15%	12%	9%
Από έναν Σχολικό Ψυχολόγο (24ςτ)	14%	19%	7%
Από έναν Λογοθεραπευτή (24β)	13%	13%	18%
Από έναν Κλινικό Ψυχολόγο (24γ)	2%	11%	4%
Από τον Παιδίατρο της Οικογένειας (24α)	2%	1%	1%
Από έναν Ψυχίατρο (24ε)	1%	1%	1%
Από μία Κοινωνική Λειτουργό (24δ)	0	2%	6%
Από Άλλη Ειδικότητα (24θ)	0	1%	0

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (57%) θα εμπιστευόταν περισσότερο έναν Δημόσιο Φορέα για τη διάγνωση αν ένα παιδί αντιμετώπιζε έντονες δυσκολίες στη μάθηση (βλέπε Πίνακα 19, 1^η σειρά, ερώτηση 25).

Πίνακας 19. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους Δημόσιους και Ιδιωτικούς Φορείς

Ερώτηση 25) Διάγνωση από	
Δημόσιος Φορέας	57%
Ιδιωτικός Φορέας	35%
Και οι δύο Φορείς	8%

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 20 η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (86%) πιστεύει πως οι υπηρεσίες που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο διάγνωσης είναι ανεπαρκείς (βλέπε Πίνακα 20, 4^η σειρά, ερώτηση 27). Μόνο ένα 27% έχει πλήρη εικόνα για το τι είναι τα Κ.Δ.Α.Υ., καθώς δήλωσε πως πρόκειται για ένα Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (βλέπε Πίνακα 20, 7^η σειρά, ερώτηση 32) ενώ ένα 27% φανερώνει πλήρη άγνοια καθώς αποκρίθηκε πως δε γνωρίζει τι είναι τα Κ.Δ.Α.Υ. (βλέπε Πίνακα 20, 8^η σειρά, ερώτηση 32). Το 51% πιστεύει πως τα Κ.Δ.Α.Υ. προσφέρουν αξιόπιστες (βλέπε Πίνακα 20, 10^η σειρά, ερώτηση 33) αλλά ανεπαρκείς διαγνωστικές υπηρεσίες, δήλωση με την οποία συμφώνησε το 47% (βλέπε Πίνακα 20, 11^η σειρά, ερώτηση 34).

Πίνακας 20. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τις υπηρεσίες διάγνωσης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία

27) Υπηρεσίες διάγνωσης α) Πολύ Ικανοποιητικές	6%	94%
β) Ικανοποιητικές	32%	68%
γ) Οριακές	48%	52%
δ) Ανεπαρκείς	14%	86%
32) Γνωρίζετε τι είναι τα ΚΔΑΥ;	88%	12%
Κέντρο Διάγνωσης	30%	N/A
Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης	27%	N/A
Δε γνωρίζω	27%	N/A
Κέντρο Διάγνωσης και Υποστήριξης	16%	N/A
Κ.Δ.Α.Υ. Προσφέρουν33) Αξιόπιστες Διαγνωστικές Υπηρεσίες	51%	41%
34) Επαρκείς Διαγνωστικές Υπηρεσίες	43%	47%

3.4 Ενημερότητα/ γνώσεις των συμμετεχόντων για τις διαδικασίες υποβοήθησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία

Η σχεδιασμένη παρέμβαση από έναν παιδαγωγό ειδικής αγωγής αποτελεί τον αποτελεσματικότερο τρόπο –σύμφωνα με την γνώμη των συμμετεχόντων- υποβοήθησης των ατόμων με δυσλεξία, καθώς συγκέντρωσε το 69% ως πρώτη επιλογή (βλέπε Πίνακα 21, 1^η σειρά, ερώτηση 13ε). Δεύτερη ήταν η ειδική αντιμετώπιση από το δάσκαλο της τάξης (βλέπε Πίνακα 21, 2^η σειρά, ερώτηση 13στ) και τρίτη οι λογοθεραπείες (βλέπε Πίνακα 21, 3^η σειρά, ερώτηση 13β).

Πίνακας 21. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με τις διαδικασίες διάγνωσης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ 13 Υποβοήθηση ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία	Πρώτη επιλογή	Δεύτερη επιλογή	Τρίτη επιλογή
Με Σχεδιασμένη Παρέμβαση από έναν Ειδικό (13ε)	69%	16%	7%
Με Ειδική Αντιμετώπιση από το Δάσκαλο της Τάξης στο Σχολείο (13στ)	15%	28%	15%
Με Λογοθεραπείες (13β)	9%	24%	14%
Με Μεγαλύτερη Βοήθεια από τους Γονείς στο Σπίτι (13δ)	4%	13%	20%
Με Ιδιαίτερα Μαθήματα από ένα Δάσκαλο (13γ)	1%	6%	26%
Δε Μπορεί να Βοηθηθεί με Κανένα Τρόπο (13ζ)	1%	0	0
Ασκώντας Μεγαλύτερη Πίεση να Καθίσει να Διαβάσει (13α)	0	1%	0

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα το 39% των εκπαιδευτικών θα απευθύνονταν σε έναν ειδικό παιδαγωγό για την υποβοήθηση αυτών των ατόμων (βλέπε Πίνακα 22, 1^η σειρά, ερώτηση 21). Αμέσως μετά τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (37%) (βλέπε Πίνακα 22, 2^η σειρά, ερώτηση 21) και οι ψυχολόγοι (29%) (βλέπε Πίνακα 22, 3^η σειρά, ερώτηση 21) συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά. Τα χαμηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν το Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο (6%) (βλέπε Πίνακα 22, 8^η σειρά, ερώτηση 21) και το τμήμα ένταξης (5%) (βλέπε Πίνακα 22, 9^η σειρά, ερώτηση 21).

Πίνακας 22. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με τους φορείς υποβοήθησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ 21 Αν ναι που/ σε ποιον θα απευθυνόσασταν;	
Ειδικός Παιδαγωγός	39%
Κ.Ε.Δ.Α.Υ	37%
Ψυχολόγος	29%
Λογοθεραπευτής	19%
Δάσκαλος της τάξης	13%
Σχολείο-Διεύθυνση- Σχολικοί σύμβουλοι	9%
Γονείς	7%
Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο	6%
Τμήμα Ένταξης	5%

Το οικονομικό κόστος δε θα επηρέαζε την απόφαση των περισσότερων συμμετεχόντων (62) να επισκεφθούν τη δομή που θα επιθυμούσαν προκειμένου να υποβοηθηθεί το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 23, 2^η σειρά, ερώτηση 26). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (73%) πιστεύει πως οι υπηρεσίες που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο υποβοήθησης είναι ανεπαρκείς(βλέπε Πίνακα 23, 6^η σειρά, ερώτηση 29δ). Επίσης η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (61%) δήλωσε πως τα Κ.Δ.Α.Υ. δεν παρέχουν αξιόπιστες υπηρεσίες υποβοήθησης (βλέπε Πίνακα 23, 7^η σειρά, ερώτηση 35) και το 71% δήλωσε πως δεν παρέχουν επαρκείς υπηρεσίες στο επίπεδο της υποβοήθησης (βλέπε Πίνακα 23, 8^η σειρά, ερώτηση 36). Η άποψή τους αυτή σχηματίστηκε ως επί τω πλείστον από αυτά που έχουν ακούσει από άλλους και όχι τόσο από την προσωπική τους εμπειρία (βλέπε Πίνακα 23, 10^η σειρά, ερώτηση 37β).

Πίνακας 23. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τη βασική γνώση των συμμετεχόντων αναφορικά με τις υπηρεσίες υποβοήθησης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/ δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
20) Γνωρίζετε που ή σε ποιον θα έπρεπε να απευθυνθείτε, αν κάποιο παιδί αντιμετώπιζε μαθησιακές δυσκολίες	81%	19%
26) Το οικονομικό κόστος θα επηρέαζε δραστικά την απόφασή σας να επισκεφτείτε τη Δομή που θα επιθυμούσατε	38%	62%
29) Πιστεύετε ότι οι Υπηρεσίες σε επίπεδο Υποβοήθησης α) Πολύ Ικανοποιητικές	1%	99%
β) Ικανοποιητικές	16%	84%
γ) Οριακές	56%	44%
δ) Ανεπαρκείς	27%	73%
35) Αξιόπιστες Υπηρεσίες Υποβοήθησης;	31%	61%
36) Επαρκείς Υπηρεσίες Υποβοήθησης;	21%	71%
37) Η Άποψή Σχηματίστηκε α) Από Προσωπική Εμπειρία	40%	60%
β) Από ότι Έχω Ακούσει από Άλλους	49%	51%
γ) Άλλο	6%	94%

Σε ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως πρέπει να γίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε τα παιδιά με δυσλεξία/μαθησιακές δυσκολίες να τύχουν της βοήθειας που τους χρειάζεται, το 92% των εκπαιδευτικών απάντησε πως πρέπει. Οι κυριότερες από αυτές ήταν: η στελέχωση των σχολείων με δασκάλους ειδικής αγωγής, με σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και με λογοθεραπευτές (βλέπε Πίνακα 24, 1^η σειρά, ερώτηση 31), η αύξηση των τμημάτων ένταξης και η παράλληλη στήριξη σε όλα τα

σχολεία (βλέπε Πίνακα 24, 3^η σειρά, ερώτηση 31), διαφοροποιημένη-εξατομικευμένη διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και διαφορετικό πρόγραμμα διδασκαλίας (βλέπε Πίνακα 24, 4^η σειρά, ερώτηση 31), η εκπαίδευση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών (βλέπε Πίνακα 24, 5^η σειρά, ερώτηση 31). Επίσης κάποιοι πρότειναν ως λύση τη χρήση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, την εκπαίδευση με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και άλλων οπτικοακουστικών μέσων, την ενίσχυση των Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. με προσωπικό σωστότερα και αρτιότερα εκπαιδευμένο, την άμεση διδασκαλία για πιο συστηματική και σαφή ανάγνωση, καθώς και να υπάρχει εγκυρότερη διάγνωση αυτών των μαθητών.

Πίνακας 24. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις αλλαγές που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί

ΕΡΩΤΗΣΗ 31 Αλλαγέςώστε τα παιδιά με Δυσλεξία/Μαθησιακές Δυσκολίες να τύχουν της βοήθειας που τους χρειάζεται	
Στελέχωση των σχολείων με ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς	36%
Δεν πρότεινε λύσεις	23%
Τμήματα ένταξης- παράλληλη στήριξη	18%
Διαφορετικό πρόγραμμα μαθημάτων/ εξατομικευμένη διδασκαλία	13%
Ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	12%
Άλλο	8%

3.5 Επίπεδο ικανοποίησης αναφορικά με την ενημέρωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το φαινόμενο της δυσλεξίας

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιημένη από την ενημέρωση που έχει λάβει, καθώς το 80% δήλωσε ότι η ενημέρωση που έχει λάβει από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανύπαρκτη (βλέπε Πίνακα 25, 4^η σειρά, ερώτηση 22δ). Επίσης το 72% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι είναι ανύπαρκτη η ενημέρωση που έχει λάβει ως γονέας για τη δυσλεξία (βλέπε Πίνακα 25, 8^η σειρά, ερώτηση 23δ).

Πίνακας 25. Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την ενημέρωση που έχουν λάβει αναφορικά με τη δυσλεξία

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
22) Ενημέρωση ως εκπαιδευτικός α) Πολύ ικανοποιητική	1%	99%
β) Ικανοποιητική	29%	71%
γ) Οριακή	50%	50%
δ) Ανύπαρκτη	20%	80%
23) Ως γονέας α) Πολύ ικανοποιητική	0	100%
β) Ικανοποιητική	13%	87%
γ) Οριακή	59%	41%
δ) Ανύπαρκτη	28%	72%

3.6 Αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους ψυχολόγους

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 26 (αποκρίσεις στις ερωτήσεις 15,16,17,18,19,20) η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (67%) δήλωσε πως θα επισκεπτόταν χωρίς καμία επιφύλαξη έναν/μία ψυχολόγο (βλέπε Πίνακα 26, 1^η σειρά, ερώτηση 14) παρόλο που ο κοινωνικός περίγυρος θα έκανε αρνητικά σχόλια στην περίπτωση που μάθαινε πως οι ίδιοι ή το παιδί τους επισκέπτονταν ψυχολόγο (βλέπε Πίνακα 26, 2^η σειρά, ερώτηση 15). Επίσης δήλωσε πως η παραπάνω κοινωνική αντίληψη περί ψυχολόγων ισχύει στο μέρος όπου ζουν, αφού με αυτή συμφώνησε το 67% του δείγματος (βλέπε Πίνακα 26, 3^η σειρά, ερώτηση 16). Παρολ'αυτά η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (74%) θεωρεί πως αυτή η αντίληψη για τους ψυχολόγους δεν είναι διακαίολογημένη (βλέπε Πίνακα 26, 4^η σειρά, ερώτηση 17). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (74%) δεν θα ένιωθε άβολα να κοινοποιήσει σε έναν τρίτο ότι επισκέπτεται ψυχολόγο (βλέπε Πίνακα 26, 5^η σειρά, ερώτηση 18). Όμως το 62% δεν έχει επισκεφθεί ποτέ ψυχολόγο (βλέπε Πίνακα 26, 6^η σειρά, ερώτηση 19).

Πίνακας 26. Περιγραφικά στατιστικά όσον αφορά τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους ψυχολόγους

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΝΑΙ/ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΧΙ/ΔΙΑΦΩΝΩ
14) Πόσο εύκολα θα επισκεπτόσαστε ένα/μία Ψυχολόγο για να Ζητήσετε τη Συμβουλή/ Συνδρομή του	ΧΩΡΙΣ ΕΝΔΟΙΑΣΜΟ / ΜΕ ΕΠΙΦΥΛΑΞΗ 67% / 32%	1%
15) Ο Κοινωνικός σας Περίγυρος θα Έκανε Αρνητικά Σχόλια αν Μάθαινε ότι Επισκέπτεστε Κάποιο Ψυχολόγο	54%	46%
16) Η Παραπάνω Κοινωνική Αντίληψη περί Ψυχολόγων Ισχύει στο Μέρος που Ζείτε;	67%	33%
17) Η Παραπάνω Αντίληψη Είναι Δικαιολογημένη ως Κάποιο Βαθμό;	26%	74%
18) Εσείς προσωπικά θα νιώθατε άβολα να Κοινοποιήσετε ότι Επισκέπτεστε Κάποιον Ψυχολόγο	26%	74%
19) Έχετε Επισκεφθεί Ψυχολόγο	38%	62%

4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων και των γνώσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη φύση, τα αίτια και τους τρόπους εκδήλωσης της δυσλεξίας, την ενημέρωσή τους για τη φορείς που είναι αρμόδιοι για τη διάγνωση και την υποβοήθηση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία αλλά και τις προτάσεις τους για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βοήθεια των δυσλεκτικών μαθητών καθώς και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους ψυχολόγους. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να εξετάσει τα παραπάνω.

Όπως αποδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει μια στοιχειώδη επιφανειακή γνώση αναφορικά με τη δυσλεξία καθώς γνωρίζει πως πρόκειται για μια διαταραχή που προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή και όχι στον προφορικό λόγο. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες οι οποίες μελέτησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία (Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2010. Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014). Κοινό εύρημα και της παρούσας έρευνας αλλά και της έρευνας των Washburn, Binks-Cantrell και Joshi είναι η γνώση των εκπαιδευτικών πως η δυσλεξία και τα συναισθηματικά/ κοινωνικά προβλήματα συσχετίζονται, εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια και πως δεν πρόκειται για μια διαταραχή που είναι αποκλειστική στην αγγλική γλώσσα (Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014).

Επίσης γνωρίζουν πως η δυσλεξία δεν οφείλεται σε εξωτερικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως στην τεμπελιά, στην ανεπαρκή διδασκαλία, στην υπερπροστατευτικότητα των γονιών και στο φτωχό γλωσσικά περιβάλλον, ευρήματα που βρέθηκαν και σε άλλες έρευνες (Wadlington & Wadlington, 2005. Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014). Στην παρούσα έρευνα αλλά και σε άλλες έχει βρεθεί πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως τα δυσλεκτικά άτομα δεν έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από τους υπόλοιπους (Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2010. Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, παρόλο που διαθέτει μια στοιχειώδη επιφανειακή γνώση, δε διαθέτει ωστόσο επαρκή γνώση καθώς πιστεύει πως η δυσλεξία δεν οφείλεται σε κληρονομικούς παράγοντες, εύρημα που φάνηκε και στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Wadlington και Wadlington. Σε αυτή η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αποκρίθηκε πως η δυσλεξία δεν είναι κληρονομικό χαρακτηριστικό (Wadlington & Wadlington, 2005). Ακόμα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (39%) στην παρούσα έρευνα αλλά και σε άλλες έχει λανθασμένη άποψη για τα αίτια της δυσλεξίας, καθώς πιστεύει πως οφείλεται σε προβλήματα όρασης (Wadlington & Wadlington, 2005. Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2010. Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014). Γι' αυτό το λόγο πιστεύουν πως η χρήση έγχρωμων φακών και οι ασκήσεις εστίασης των οφθαλμών είναι αποτελεσματικοί τρόποι για την αποκατάσταση των δυσκολιών που προκαλεί η δυσλεξία, εύρημα κοινό και στην έρευνα του Washburn, Binks-Cantrell και Joshi (Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014).

Επίσης η ανεπαρκής γνώση των εκπαιδευτικών φαίνεται και από την άγνοιά τους για το ποσοστό της δυσλεξίας και το διαφορετικό τρόπο εκδήλωσης της δυσλεξίας σε διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου τομέα ήταν ένα από τα καινοτόμα στοιχεία αυτής της έρευνας καθώς δε μελετήθηκε στις άλλες έρευνες. Τα

αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών (92%) δε γνωρίζει το ποσοστό της δυσλεξίας και αποκρίθηκε πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με παραλείψεις, αντιμεταθέσεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων και συλλαβών (44%) και με καθρεπτική ανάγνωση (90%), γνώρισμα που έχουν αποδειχθεί πως παρατηρούνται στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα και όχι τόσο έντονα στο ελληνικό (Snowling & Hulme, 2011). Φαίνεται πως πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η δυσλεξία εκδηλώνεται με τον ίδιο τρόπο στα ελληνικά όπως και στα αγγλικά. Αυτό όμως έχει αποδειχθεί πως δεν ισχύει καθώς πρόκειται για δύο διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα που παρουσιάζουν αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (Diamanti, 2006. Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003).

Αντίθετα τόσο οι Άγγλοι (91%) όσο και οι Αμερικάνοι (97%) εκπαιδευτικοί, όπως αναμενόταν στη βάση του γεγονότος πως τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα μέχρι πρόσφατα περιορίζονταν σχεδόν αποκλειστικά στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα, στην έρευνα των Washburn, Binks-Cantrell και Joshi έδειξαν ορθή αντίληψη, καθώς η πλειοψηφία απάντησε ότι η καθρεπτική ανάγνωση αποτελεί το κύριο γνώρισμα της δυσλεξίας, δεδομένο που ισχύει στο αγγλικό ορθογραφικό σύστημα (Washburn, Binks-Cantrell, & Joshi, 2014).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει πως οι υπηρεσίες που παρέχονται είναι οριακές-ανεπαρκείς σε επίπεδο διάγνωσης (62%) και υποβοήθησης (83%) των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία γι' αυτό το λόγο πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαφορετική παράμετρος που είχε να προσθέσει η παρούσα έρευνα αφορούσε στην εξέταση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εμπιστοσύνη που δείχνουν στους ψυχολόγους. Ενώ η πλειοψηφία δήλωσε ότι θα επισκεπτόταν χωρίς καμία αμφιβολία ψυχολόγο αν είχε πρόβλημα, οι περισσότεροι δεν έχουν επισκεφθεί ποτέ ψυχολόγο και αυτό οφείλεται πιθανώς στις βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις,

καθώς η πλειοψηφία (54%) δήλωσε πως στο μέρος στο οποίο ζει ο κόσμος θα έκανε αρνητικά σχόλια αν μάθαινε πως κάποιος επισκέπτεται ψυχολόγο.

Επιπρόσθετα το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (65%) δηλώνει πως δεν είναι ικανοποιημένο από την ενημέρωσή που έχουν λάβει για τη δυσλεξία τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως γονείς, κοινό εύρημα και σε άλλες έρευνες (Μπαλασάκη, 2015. Wadlington & Wadlington, 2005. Washburn, Joshi, & Binks-Cantrell, 2010). Η ανεπαρκής γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία έχει εκπαιδευτικές επιπτώσεις καθώς μη γνωρίζοντας τι πραγματικά συμβαίνει αδυνατούν να εντοπίσουν έγκαιρα τους μαθητές που έχουν δυσλεξία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υποβοηθούνται έγκαιρα και να εμφανίζουν ποικίλλα ψυχολογικά προβλήματα στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις του σχολείου.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί. Ο κυριότερος είναι ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων, ο οποίος επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων καθώς δεν είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, περιορισμός έγκειται και το γεγονός πως οι συμμετέχοντες ήταν μόνο εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας. Ενδεχομένως τα αποτελέσματα να διαμορφώνονταν αλλιώς αν συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Επίσης, η συμμετοχή φοιτητών παιδαγωγικών σχολών μπορεί να βοηθούσε στο να κατανοηθεί καλύτερα για ποιους λόγους δεν προετοιμάζονται κατάλληλα αναφορικά με το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών, εξετάζοντας το πρόγραμμα σπουδών τους. Ακόμη, η παρούσα έρευνα βασίζεται σε αποτελέσματα από ερωτηματολόγια αυτό-αναφορών σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία. Συνεπώς, οι απαντήσεις τους ενδέχεται να μη βασίζονται σε αντικειμενικές δηλώσεις. Πιο

συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες ενδεχομένως να απάντησαν σε ορισμένες ερωτήσεις στην τύχη ή να απάντησαν βάσει αυτό που πίστευαν πως ο ερευνητής θα επιθυμούσε να απαντήσουν. Τέλος περιορισμό στην παρούσα έρευνα είναι η λήψη δείγματος μόνο από τέσσερις πόλεις της Ελλάδας. Πιθανώς η λήψη δεδομένων από περισσότερες να έδινε μια πιο σφαιρική και πιο ολοκληρωμένη ενημέρωση για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, προκειμένου να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά τα αποτελέσματα για τον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό.

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- Altarelli, I., Leroy, F., Monzalvo, K., Fluss, J., Billard, C., Dehaene-Lambertz, G., ... & Ramus, F. (2014). Planum temporale asymmetry in developmental dyslexia: revisiting an old question. *Human brain mapping*, 35(12), 5717-5735.
- Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (Ed.), *Learning disorders* (Vol. 1, pp.219-239). Seattle, WA:Special Child Publications.
- Beech, J. R., & Beauvois, M. W. (2006). Early experience of sex hormones as a predictor of reading, phonology and auditory perception. *Brain and language*, 96(1), 49-58.
- Bowers, G., & Wolf, M. (1993). Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms, and orthographic skill in dyslexia. *Reading and Writing*, 5(1), 69–85.
- Brady, S., Shankweiler, D., & Mann, V. (1983). Speech perception and memory coding in relation to reading ability. *Journal of experimental child psychology*, 35(2), 345-367.
- BritishDyslexiaAssociation. About us. Ανακτήθηκε 11 Σεπτεμβρίου 2016, από ιστοσελίδα <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-us.html>.
- Buonincontri, R., Bache, I., Silaharoglu, A., Elbro, C., Nielsen, A. M. V., Ullmann, R., ... & Tommerup, N. (2011). A cohort of balanced reciprocal translocations associated with

- dyslexia: identification of two putative candidate genes at DYX1. *Behavior genetics*, 41(1), 125-133.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87.
- Cardona, G., Borràs, R., Peris, E., & Castañé, M. (2010). A placebo-controlled trial of tinted lenses in adolescents with good and poor academic performance: reading accuracy and speed. *Journal of optometry*, 3(2), 94-101.
- Cardon, L. R., Smith, S., Fulker, D. W., Kimberling, W. J., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1994). Quantitative trait locus for reading disability on chromosome 6. *Science*, 266(8), 276-280.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*(3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: Heinemann Medical Books.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship with language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113(4), 621-638.

- Diamanti, V. (2006). Dyslexia and dysgraphia in Greek in relation to normal development: cross-linguistic and longitudinal studies. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). University of London, London.
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E., & Buckley, T. (1999). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Research in Developmental Disabilities*, 20(6), 441-448.
- Eden, G., & Moats, L. (2002). The role of neuroscience in the remediation of students with dyslexia. *Nature Neuroscience Supplement*, 5(1), 1080–1084.
- Eden, G. F., Stein, J. F., Wood, H. M., & Wood, F. B. (1994). Differences in eye movements and reading problems in dyslexic and normal children. *Vision Research*, 34(10), 1345-1358.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice*, 17(4), 216-226.
- Elliot, J.G., & Grigorenko, E.L. (2015). *Δυσλεξία, Νέες προσεγγίσεις- νέες προοπτικές* (Π. Χριστοδουλίδης & Ε. Ζαραβέλλα, Μτφρ.). Αθήνα: Gotsis.
- Ercan-Sencicek, A. G., Wright, N. R. D., Sanders, S. J., Oakman, N., Valdes, L., Bakaloglu, B., ... & Grigorenko, E. L. (2012). A balanced t (10;15) translocation in a male patient with developmental language disorder. *European journal of medical genetics*, 55(2), 128-131.
- Fawcett, A. J., Nicolson, R. I., & Dean, P. (1996). Impaired performance of children with dyslexia on a range of cerebellar tasks. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 259-283.

- Fisher, S. E., Marlow, A. J., Lamb, J., Maestrini, E., Williams, D. F., Richardson, A. J., ... & Monaco, A. P. (1999). A quantitative-trait locus on chromosome 6p influences different aspects of developmental dyslexia. *The American journal of human genetics*, *64*(1), 146-156.
- Freeman, F. N. (1920). Clinical Study as a Method in Experimental Education. *Journal of Applied Psychology*, *4*(2-3), 126-141.
- Galaburda, A.M., Sherman, G.P., Rosen, G.D., Aboitiz, F., & Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: Four consecutive patients with cortical anomalies. *Annals of Neurology*, *18*(2), 222–233.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?. *Journal of memory and language*, *29*(3), 336-360.
- Geschwind, N., & Levitsky, W. (1968). Human brain: Left–right asymmetries in temporal speech region. *Science*, *161*(1), 186–187.
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in psychology*, *7*(1), 478.
- Gilbert, L. C. (1953). Functional motor efficiency of the eyes and its relation to reading. *University of California Publications in Education*, *11*(3), 159-231.
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, *5*(3), 171-196.

- Griffiths, Y. M., & Snowling, M. J. (2002). Predictors of exception word and nonword reading in dyslexic children: The severity hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 34.
- Grigorenko, E.L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(1), 91–125.
- Grigorenko, E. L., Wood, F. B., Meyer, M. S., Hart, L. A., Speed, W. C., Shuster, A., & Pauls, D. L. (1997). Susceptibility loci for distinct components of developmental dyslexia on chromosomes 6 and 15. *American journal of human genetics, 60*(1), 27-39.
- Harris, A.S., & Sipay, E.R. (1990). *How to increase reading ability* (9th ed.). New York: Longman.
- Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia, 15*(3), 239-242.
- Heaton, P., & Winterton, P. (1996). *Dealing with dyslexia* (2nd ed.). London: Whurr Publishers.
- Huang, H. S., & Hanley, J. R. (1994). An overview of research on phonological awareness and reading ability. *Journal of National Taipei Teachers College, 7*(1), 115-168.
- Hulme, C. (1988). The implausibility of low-level visual deficits as a cause of children's reading difficulties. *Cognitive Neuropsychology, 5*(3), 369-374.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Humphreys, P., Kaufmann, W.E., & Galaburda, A.M. (1990). Developmental dyslexia in women. *Annals of Neurology*, 28(6), 727–738.

Hyatt, K. J., Stephenson, J., & Carter, M. (2009). A review of three controversial educational practices: Perceptual motor programs, sensory integration, and tinted lenses. *Education and Treatment of Children*, 32(2), 313-342.

International Dyslexia Association. (2007). *Dyslexia Basics*. Ανακτήθηκε 11 Σεπτεμβρίου 2016, από ιστοσελίδα http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Dyslexia_Basics_FS_-_final_81407.pdf.

Joshi, R., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., & Smith, D. L. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 392-402.

Kalat, J. (1995). *Βιολογική Ψυχολογία*. (Α. Καστελλάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Έλλην.

Katz, R.B. (1986). Phonological deficiencies in children with reading disability: Evidence from an object naming task. *Cognition*, 22(3), 225–257.

Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. B. (2008). Behaviour, attention and cognition in severe dyslexia. *Nordic journal of psychiatry*, 62(1), 59-65.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kohnen, S., Nickels, L., Castles, A., Friedmann, N., and McArthur, G. (2012). When ‘slime’ becomes ‘smile’: developmental letter position dyslexia in English. *Neuropsychologia*, 50(14), 3681–3692.

- Landerl, K. (2001). Word recognition deficits in German: More evidence from a representative sample. *Dyslexia*, 7(4), 183-196.
- Landerl, K., Wimmer, H., Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315-334.
- Livingstone, M. S., Rosen, G. D., Drislane, F. W., & Galaburda, A. M. (1991). Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 88(18), 7943-7947.
- Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 124-134.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. C. (2003). Learning Disabilities. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.). *Childpsychopathology* (2nd ed., pp.520- 588). New York: Guilford.
- Lovegrove, W. J., Bowling, A., Badcock, D., & Blackwood, M. (1980). Specific reading disability: differences in contrast sensitivity as a function of spatial frequency. *Science*, 210(4468), 439-440.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 219-229.
- Maurer, U., Brem, S., Bucher, K., Kranz, F., Benz, R., Steinhausen, H. C., & Brandeis, D. (2007). Impaired tuning of a fast occipito-temporal response for print in dyslexic children learning to read. *Brain*, 130(12), 3200-3210.

- Morgan, W. P. (1896). A case of congenital word blindness. *British medical journal*, 2(1871), 1378.
- Μπαλασάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία και τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. (Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Nelson, J. M., & Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003). Developmental dyslexia in Greek. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia: Cross-linguistic comparisons* (pp 53-57). London: Whurr Publishers.
- Nicolson, R., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Dyslexia, development and the cerebellum. *Trends in neurosciences*, 24(9), 515-516.
- Olofsson, A. (2003). The dyslexic reader and the Swedish language. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Olson, R.K., & Gayan, J. (2001). Brains, genes, and environment in reading development. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 81–94). New York: Guilford Press.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 14(5), 581-615.

- Oney, B., & Durgunoglu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied psycholinguistics*, 18(1), 1-15.
- Parker, R. M. (1990). Power, control, and validity in research. *Journal of Learning Disabilities*, 23(10), 613-620.
- Pavlidis, G. T. (1990). Detecting dyslexia through ophthalmokinesis: A promise for early diagnosis. In G. T. Pavlidis (Ed.), *Perspective on dyslexia: Neurology, neuropsychology, and genetics* (pp. 199–220). Chichester: Wiley.
- Pennington, B. F. (1999). Dyslexia as a neurodevelopmental disorder. In H. Tager-Flusberg (Ed.), *Neurodevelopmental disorders* (pp. 307-330). Cambridge, MA: MIT Press.
- Penolazzi, B., Spironelli, C., & Angrilli, A. (2008). Delta EEG activity as a marker of dysfunctional linguistic processing in developmental dyslexia. *Psychophysiology*, 45(6), 1025-1033.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πάτρας.
- Porpodas, C. D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities*, 32(5), 406-416.
- Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 433-445.

- Rabin, M., Wen, X. L., Hepburn, M., Lubs, H. A., Feldman, E., & Duara, R. (1993). Suggestive linkage of developmental dyslexia to chromosome 1. *Lancet*, 242(8864), 178.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865.
- Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine*, 326(3), 145-150.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (specific reading disability). *Pediatrics in Review*, 24(5), 147-153.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Blachman, B. A., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., ... & Fletcher, J. M. (2004). Development of left occipitotemporal systems for skilled reading in children after a phonologically-based intervention. *Biological Psychiatry*, 55(9), 926-933.
- Siddaiah, A., & Venkatesh, S. K. (2014). Phonological Awareness and Reading in Children with and without Dyslexia in English and Kannada. *Journal of Psychosocial Research*, 9(2), 369.
- Siegel, L. S., & Lipka, O. (2008). The Definition of Learning Disabilities: Who is the Individual with Learning Disabilities?. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia* (pp.290-307). London: Sage.

- Skoyles, J., & Skottun, B. C. (2004). On the prevalence of magnocellular deficits in the visual system of non-dyslexic individuals. *Brain and language*, 88(1), 79-82.
- Smith, S. D., Pennington, B. F., Kimberling, W. J., & Ing, P. S. (1990). Familial dyslexia: Use of genetic linkage data to define subtypes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(2), 204-213.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. 2nd ed. Malden: Blackwell Publishing Dyslexia.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Solman, R. T., Dain, S. J., & Keech, S. L. (1991). Color-mediated contrast sensitivity in disabled readers. *Optometry & Vision Science*, 68(5), 331-337.
- Stanley, G. (1994). Eye movements in dyslexic and normal children. In J. Ygge, & G. Lennerstrand (Eds.), *Eye Movements in Reading* (pp. 261-271). Oxford: Elsevier Science.
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 24.
- Stein, J. F., Riddell, P. M., & Fowler, M. S. (1986). The Dunlop test and reading in primary school children. *British Journal of Ophthalmology*, 70(4), 317-320.

- Stein, J., Talcott, J., & Witton, C. (2001). The sensorimotor basis of developmental dyslexia. In A.J. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory and good practice* (pp.65-88). London: Whurr.
- Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in neurosciences*, 20(4), 147-152.
- Szczerbiński, M. (2003). Dyslexia in Polish. In N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr Publishers.
- Tallal, P., Miller, S.L., Jenkins, W.M., & Merzenich, M.W. (1997). The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition* (pp. 49—66). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torgesen, J. K. (1989). Cognitive and behavioral characteristics of children with learning disabilities: Concluding comments. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 166-168.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 276– 286.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second to fifth grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1(2), 161–185.
- Vellutino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256(3), 34-41.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.

- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (1982). Verbal processing in poor and normal readers. In C.J. Brainerd & M. Pressley (Eds.), *Verbal processes in children* (pp. 189-264). New York: Springer-Verlag.
- Vellutino, F.R., & Scanlon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33(1), 321–363.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601.
- Wadlington, E. M., & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, 101(2), 192.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: Evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73–87.
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?. *Dyslexia*, 20(1), 1-18.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. B. (2010). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of dyslexia*, 61(1), 21-43.

- Wilcke, A., Muller, B., Schaadt, G., Kirsten, H., Boltze, J., Friederici, D., ... & Kraft, I. (2015). High acceptance of an early dyslexia screening test involving genetic analyses in Germany. *European Journal of Human Genetics*, 24(2), 178-182.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied psycholinguistics*, 14(1), 1-33.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51(1), 91-103.
- Wimmer, H., & Hummer, P. (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11(4), 349-368.
- Wolf, M., Bowers, P.G., & Biddle, K. (2000). Namingspeed processes, timing, and reading: a conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387– 407.

6.ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΑ ΕΓΓΡΑΦΑ

6.1. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και την ενημέρωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί πάνω στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, γι' αυτό σας **παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια**.....

Ενδεικτικά στοιχεία ατόμου που συμπληρώνει το Ερωτηματολόγιο (Κυκλώστε)

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα **Ηλικία:** 20-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61-70

Οικογενειακή κατάσταση: Ελεύθερος/η Παντρεμένος/η: Διαζευγμένος/η
Χήρος/α:

Αριθμός παιδιών:... **Ηλικία παιδιών:** **Επάγγελμα:**

Σπουδές: Απολυτήριο Δημοτικού Γυμνασίου Λυκείου Πανεπιστημίου
(Βάλτε X)

Άλλης Προσδιορίστε:.....

Γνωρίζετε προσωπικά κάποιο άτομο που να έχει/είχε Δυσλεξία; _ **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

Είναι από το στενό οικογενειακό σας περιβάλλον; _ _ _ NAI - OXI

Είναι από το φιλικό σας περιβάλλον; _ _ _ _ _ NAI - OXI

Προσδιορίστε: α)Υιός/Κόρη, β)Ανιψιά/Ανιψιός, γ)Γείτονας, δ)Μαθητής/τρια,
ε)Κάποιος Γνωστός

Άλλο.....

ΒΑΣΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΣΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ (ΕΚΔΗΛΩΣΗ, ΑΙΤΙΑ, ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΜΔ κ.λ.π.)

1) Γνωρίζετε τι είναι η δυσλεξία; _ _ _ _ _ NAI - OXI

2)Αυτά που γνωρίζετε για τη δυσλεξία είναι προϊόν απλής εγκυκλοπαιδικής μόρφωσης;

NAI - OXI

3) **Προσδιορίστε** (Κυκλώνοντας σε ότι ισχύει)

α) Εφημερίδες, δ)Τηλεόραση ζ) Ακαδημαϊκό μάθημα

β) Περιοδικά για γονείς, ε) Διάλεξη/σεμινάριο η)Διαφημιστικά

Έντυπα Σχετικών Κέντρων

γ) Περιοδικά, στ) Βιβλίο/επιστημονικό άρθρο θ)Το άκουσα από
άλλους

Άλλο Προσδιορίστε:

4)Είστε ικανοποιημένος/η από το επίπεδο ενημέρωσης που έχετε στο εν λόγω θέμα; ΝΑΙ-
ΟΧΙ

5)Τι γνωρίζετε για τη δυσλεξία; / Περιγράψτε σύντομα τι είναι. (Εαν δε γνωρίζετε τίποτα, βάλτε Δ.Ξ)

.....

.....

6) Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι όρος ταυτόσημος με τη δυσλεξία; ΝΑΙ - ΟΧΙ

7) **Ποια είναι η σχέση τους;** Σημειώστε ποιες από τις παρακάτω απόψεις θεωρείτε ορθές.

A) Οι δύο όροι δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους

B) Οι Μ.Δ. είναι ένας άλλος όρος για τη δυσλεξία

Γ) Η δυσλεξία είναι μια μορφή Μαθησιακής Δυσκολίας

Δ) Δεν γνωρίζω καθόλου τι σημαίνουν οι δύο όροι

8) **Πιστεύετε ότι το ποσοστό της δυσλεξίας έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια;**ΝΑΙ - ΟΧΙ

9) Εάν ναι, ποιο νομίζετε ότι είναι το ποσοστό και **γιατί πιστεύετε πως έχει αυξηθεί;**

.....

...

10) Με όσες από τις παρακάτω δηλώσεις/συμπεράσματα συμφωνείτε (βάλτε √), με όσες διαφωνείτε (βάλτε X) και σε όσες νομίζετε ότι ο ορισμός είναι πιθανώς ορθός, αλλά από διαίσθηση (βάλτε Π).

Η δυσλεξία σχετίζεται με **δυσκολίες στον προφορικό λόγο**- δυσκολία να αρθρώσει / προφέρει τις λέξεις.

Η δυσλεξία έχει να κάνει κυρίως με δυσκολία **προφορικής έκφρασης** (δυσκολία να εκφράσει αυτό που θέλει).

Η δυσλεξία τις περισσότερες φορές έχει να κάνει με **δυσκολίες στην ανάγνωση, ορθογραφία, γραπτή έκφραση**.

Η δυσλεξία, τις περισσότερες φορές, εκδηλώνεται με έναν ιδιόμορφο τρόπο ανάγνωσης και ορθογραφίας (καθρεπτική ανάγνωση, αντιστροφές, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις γραμμάτων, κλπ) _ _ _ _

Η δυσλεξία δεν εκδηλώνεται απαραίτητα με καθρεπτική ανάγνωση, αντιστροφές, αντιμεταθέσεις, παραλείψεις γραμμάτων.

Μπορεί να περιλαμβάνει και περιπτώσεις όπου το άτομο κάνει πάρα πολλά ορθογραφικά λάθη, έστω και αν η ανάγνωσή του είναι σχετικά καλή. _ _

11) Οι δυσκολίες των δυσλεκτικών οφείλονται:

Σε **κληρονομικούς παράγοντες** (η δυσλεξία είναι κληρονομική) _

Στο ότι τα παιδιά αυτά είναι **κακομαθημένα/συνηθισμένα** ν' αποφεύγουν με δικαιολογίες τις υποχρεώσεις

Στη **χαμηλή αντιληπτική τους ικανότητα** (Χαμηλός δείκτης νοημοσύνης- πόσο έξυπνο είναι το παιδί)

Σε **προβλήματα όρασης** (π.χ οφθαλμικές κινήσεις)

Κυρίως σε ψυχολογικά προβλήματα

Στην **αδιαφορία/τεμπελιά** του παιδιού

Στην ανεπαρκή διδασκαλία

Πολλές φορές η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα της **υπερπροστατευτικότητας των γονιών**

Οι δυσκολίες των δυσλεκτικών αμβλύνονται ή εξαφανίζονται όσο περνά ο καιρός και το παιδί μεγαλώνει

Οι δυσκολίες των δυσλεκτικών **τον ακολουθούν σε όλη του τη ζωή** κι αφού τελειώσει το σχολείο

12) Από ποια ηλικία πιστεύετε ότι μπορεί να διαγνωστεί η δυσλεξία;

Α) Νηπιαγωγείο, β) Α' Δημοτικού, γ) Γ' Δημοτικού, δ) Δ' Δημοτικού, ε) Ε' Δημοτικού, στ) ΣΤ' Δημοτικού

13) Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να βοηθηθεί ένα παιδί που έχει Δυσλεξία ή κάποια άλλη Μαθησιακή Δυσκολία; (Σε περίπτωση που επιλέξετε πέραν της μία επιλογής ιεραρχείστε με σειρά προτεραιότητας)

Α) Ασκώντας μεγαλύτερη πίεση να καθίσει να διαβάσει

B) Με λογοθεραπείες

Γ) Με ιδιαίτερα μαθήματα από ένα δάσκαλο

Δ) Με μεγαλύτερη βοήθεια από τους γονείς στο σπίτι

E) Με σχεδιασμένη παρέμβαση από έναν ειδικό

Στ) Με ειδική αντιμετώπιση από το δάσκαλο της τάξης στο σχολείο

Z) Δε μπορεί να βοηθηθεί με κανένα τρόπο

14) Πόσο εύκολα θα επισκεπτόσαστε ένα/μία Ψυχολόγο για να ζητήσετε τη συμβουλή/συνδρομή του για κάποιο θέμα που σας απασχολεί;

(α) Χωρίς κανέναν ενδοιασμό (β) Με κάποιες επιφυλάξεις (γ) Δε θα επισκεπτόμουν

Εάν όχι, γιατί;

15) Πιστεύετε ο κοινωνικός σας περίγυρος (οι άνθρωποι του περιβάλλοντός σας, οι γείτονες) θα έκαναν αρνητικά σχόλια στην περίπτωση που μάθαιναν ότι εσείς ή το παιδί σας επισκέπτεστε κάποιον ψυχολόγο για να βρείτε λύση στα προβλήματά σας; NAI - OXI

16) Πιστεύετε ότι η παραπάνω κοινωνική αντίληψη περί ψυχολόγων ισχύει στην πραγματικότητα στο μέρος που ζείτε; _ _ _ NAI - OXI

17) Πιστεύετε ότι η παραπάνω αντίληψη περί ψυχολόγων είναι δικαιολογημένη ως κάποιο βαθμό; NAI-OXI

18) Εσείς προσωπικά θα νιώθατε άβολα να κοινοποιήσετε ή να αναφέρετε σε κάποιον τρίτο ότι επισκέπτεστε κάποιον ψυχολόγο για τα μαθησιακά ή όποια άλλα προβλήματα του παιδιού σας;

NAI - OXI

19) Εσείς προσωπικά έχετε επισκεφθεί κάποιον ψυχολόγο για κάποιο ζήτημά σας NAI-OXI

20) Εάν κάποια στιγμή αντιλαμβανόσαστε πως το παιδί ή κάποιος μαθητής/τρια σας αντιμετώπιζε πρόβλημα Δυσλεξίας γνωρίζετε που ή σε ποιον θα έπρεπε να απευθυνθείτε, ώστε να ζητήσετε βοήθεια;

NAI-OXI

21) Αν ναι που/ σε ποιον θα απευθυνόσαστε;(Ιεραρχείστε τη σειρά των επιλογών σας με I, ii, iii

i).....ii) iii)

22) Πιστεύετε ότι η ενημέρωση που έχετε/είχατε εσείς προσωπικά ως γονέας /εκπαιδευτικός από το εκπαιδευτικό μας σύστημα σχετικά με το τι υπηρεσίες/διαδικασίες υπάρχουν διαθέσιμες (επίπεδο διάγνωσης, υποβοήθησης) είναι: α) Πολύ ικανοποιητική β) Ικανοποιητική γ)Οριακή δ) Ανύπαρκτη

23) Πιστεύετε ότι η ενημέρωση που έχουν γενικότερα οι περισσότεροι γονείς / εκπαιδευτικοί στην περιοχή σας στο ίδιο θέμα είναι: α) Πολύ ικανοποιητική β) Ικανοποιητική γ)Οριακή δ) Ανύπαρκτη

24) Από ανθρώπους ποιας ειδικότητας θα ζητούσατε βοήθεια σε επίπεδο διάγνωσης αν θεωρούσατε ότι το παιδί ή ο μαθητής σας αντιμετώπιζε πρόβλημα Μαθησιακών Δυσκολιών/ Δυσλεξίας ή πρόβλημα συμπεριφοράς;



- A) Από τον παιδίατρο της οικογένειας _ _ _ _ _ _ _ _
- B) Από έναν λογοθεραπευτή _ _ _ _ _ _ _ _
_
- Γ) Από έναν κλινικό ψυχολόγο _ _ _ _ _ _ _ _
- Δ) Από μία Κοινωνική Λειτουργό (Ιεραρχείστε βάζοντας σειρά προτεραιότητας: 1,2,3)
- E) Από έναν Ψυχίατρο _ _ _ _ _ _ _ _ _
- Στ) Από έναν Σχολικό Ψυχολόγο _ _ _ _ _ _ _ _
- Z) Από το δάσκαλο της τάξης _ _ _ _ _ _ _ _
- H) Από έναν παιδαγωγό ειδικής αγωγής_ _ _ _ _ _ _ _
- Θ) Από άλλη ειδικότητα _ _ _ _ _ _ _ _
- I) Από μια διεπιστημονική ομάδα _ _ _ _ _ _ _ _

25) Ανεξάρτητα από το οικονομικό κόστος, εσείς, αν εάν είχατε ένα παιδί που αντιμετώπιζε έντονες δυσκολίες στη μάθηση, θα εμπιστευόσαστε η διάγνωση των δυσκολιών να γίνει από έναν:

A) Δημόσιο Φορέα (ΚΔΑΥ, Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο) ή _ _ _ _ _

B) Ιδιώτη/Ιδιωτικό Κέντρο Διάγνωσης για το οποίο έχετε ακούσει καλά λόγια; _ _

Γιατί; Δικαιολογείστε την απάντησή σας

26) Το οικονομικό κόστος θα επηρέαζε δραστικά την απόφασή σας να επισκεφτείτε τη Δομή που θα επιθυμούσατε να επιλέξετε; _ _ _ _ _ **ΝΑΙ - ΟΧΙ**

27) Πιστεύετε ότι οι υπηρεσίες που παρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε επίπεδο ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ατόμων με δυσλεξία, Μ.Δ., κλπ ή προβλημάτων συμπεριφοράς είναι:

i) Πολύ Ικανοποιητικές ii) Ικανοποιητικές iii) Οριακές iv) Ανεπαρκείς

28) Δικαιολογείστε την επιλογή σας / Επιπρόσθετα σχόλια στο θέμα αυτό:

29) Πιστεύετε ότι οι υπηρεσίες που παρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε επίπεδο ΥΠΟΒΟΗΘΗΣΗΣ ατόμων με δυσλεξία, Μ.Δ. ή προβλημάτων συμπεριφοράς είναι:

i) Πολύ Ικανοποιητικές ii) Ικανοποιητικές iii) Οριακές iv) Ανεπαρκείς

30) Δικαιολογείστε την επιλογή σας / Επιπρόσθετα σχόλια στο θέμα αυτό:

31) Πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ώστε τα παιδιά με Δυσλεξία/Μαθησιακές Δυσκολίες να τύχουν της βοήθειας που τους χρειάζεται; ΝΑΙ-ΟΧΙ

Ποιες αλλαγές θα προτείνετε;

.....

32) Γνωρίζετε τι είναι τα ΚΔΑΥ; _ _ _ _ _ ΝΑΙ - ΟΧΙ

Προσδιορίστε:

.....

.....

Πιστεύετε ότι τα ΚΔΑΥ προσφέρουν: (κυκλώστε)

33) αξιόπιστες διαγνωστικές υπηρεσίες; i) ΝΑΙ ii) ΟΧΙ iii) Δεν έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο

34) επαρκείς διαγνωστικές υπηρεσίες; i) ΝΑΙ ii) ΟΧΙ iii) Δεν έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο

35) αξιόπιστες υπηρεσίες υποβοήθησης; i) ΝΑΙ ii) ΟΧΙ iii) Δεν έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο

36) επαρκείς υπηρεσίες υποβοήθησης; i) ΝΑΙ ii) ΟΧΙ iii) Δεν έχουν φτάσει σε ικανοποιητικό επίπεδο

37) Η άποψή σας στην παραπάνω ερώτηση σχηματίστηκε :α) από προσωπική εμπειρία

β) από ότι έχω ακούσει από άλλους

γ) άλλο:

38) Κατά τη γνώμη σας ποιες είναι οι πιο σημαντικές ενδείξεις πως κάποιος έχει δυσλεξία ? Ποια στοιχεία στον τρόπο που διαβάζει και γράφει θα σας έκαναν να ανησυχήσετε και να αναζητήσετε βοήθεια ? (Ιεραρχείστε)

ΑΝΑΓΝΩΣΗ

ΓΡΑΦΗ

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΑΝ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ Ή ΔΙΑΦΩΝΕΙΤΕ ΜΕ ΤΙ Σ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΤΡΟΠΟ:

1 = ΣΙΓΟΥΡΑ ΛΑΘΟΣ 2= ΠΙΘΑΝΟΤΑΤΑ ΛΑΘΟΣ 3=ΠΙΘΑΝΟΤΑΤΑ ΣΩΣΤΟ

4= ΣΙΓΟΥΡΑ ΣΩΣΤΟ

39) Η καθρεπτική ανάγνωση είναι ένα χαρακτηριστικό της δυσλεξίας. _____

40) Η δυσλεξία μπορεί να προκαλέσει δυσκολία στο γραπτό λόγο _____

41) Τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τη δυσλεξία. _____

42) Η δυσλεξία μπορεί να προκληθεί από ένα φτωχό γλωσσικά οικογενειακό περιβάλλον (π.χ., οι γονείς δεν διαβάζουν στα παιδιά τους) _____

43) Τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται πιο συστηματική και σαφή ανάγνωση (άμεση διδασκαλία) από τους συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη

- 44) Η δυσλεξία μπορεί να βοηθηθεί με τη χρήση έγχρωμων φακών ή / και με επικαλύψεις χρώματος (χρωματιστές διαφάνειες πάνω από το γραπτό προς ανάγνωση) _____
- 45) Οι δυσλεκτικοί γονείς είναι πιο πιθανό να έχουν παιδιά με δυσλεξία από τους μη δυσλεκτικούς γονείς. _____
- 46) Οι ασκήσεις εστίασης των οφθαλμών είναι αποτελεσματικές για την αποκατάσταση των δυσκολιών που προκαλεί η δυσλεξία _____
- 47) Η ικανότητα ανάγνωσης και η διανοητική ικανότητα σχετίζονται. _____
- 48) Τα άτομα με δυσλεξία έχουν δυσκολία με την αποκωδικοποίηση /αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων. _____
- 49) Η δυσλεξία εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια _____
- 50) Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή οποία είναι αποκλειστική στην αγγλική γλώσσα _____
- 51) Τα παιδιά που είναι δυσλεκτικά τείνουν να έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από ό,τι παιδιά που δεν είναι δυσλεκτικά. _____
- 52) Έχει βρεθεί πως ορισμένα φάρμακα είναι αποτελεσματικά στη θεραπεία της δυσλεξίας _____
- 53) Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει τη γλωσσική επεξεργασία _____

54) Η δυσλεξία επηρεάζει αποκλειστικά την απόδοση ενός παιδιού στην ανάγνωση και τα γλωσσικά μαθήματα _____

55) Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν επίσης προβλήματα με την ορθογραφία _____

56) Ένας από τους σημαντικότερους λόγους των προβλημάτων που προκαλεί η δυσλεξία είναι τα προβλήματα όρασης. _____

57) Η δυσλεξία και τα συναισθηματικά / κοινωνικά προβλήματα συσχετίζονται _____

6.2 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτηματολόγιο των Washburn, Binks-Cantrell και Joshi, μεταφρασμένο στα ελληνικά

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΑΠΑΝΤΗΣΤΕ ΣΕ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΑΝ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ Ή ΔΙΑΦΩΝΕΙΤΕ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΝ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΤΡΟΠΟ:

1 = ΣΙΓΟΥΡΑ ΛΑΘΟΣ 2= ΠΙΘΑΝΟΤΑΤΑ ΛΑΘΟΣ 3=ΠΙΘΑΝΟΤΑΤΑ ΣΩΣΤΟ

4= ΣΙΓΟΥΡΑ ΣΩΣΤΟ

39) Η καθρεπτική ανάγνωση είναι ένα χαρακτηριστικό της δυσλεξίας. _____

40) Η δυσλεξία μπορεί να προκαλέσει δυσκολία στο γραπτό λόγο _____

41) Τα παιδιά μπορούν να ξεπεράσουν τη δυσλεξία. _____

42) Η δυσλεξία μπορεί να προκληθεί από ένα φτωχό γλωσσικά οικογενειακό περιβάλλον (π.χ., οι γονείς δεν διαβάζουν στα παιδιά τους) _____

43) Τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται πιο συστηματική και σαφή ανάγνωση (άμεση διδασκαλία) από τους συνομηλίκους με τυπική ανάπτυξη _____

44) Η δυσλεξία μπορεί να βοηθηθεί με τη χρήση έγχρωμων φακών ή / και με επικαλύψεις χρώματος (χρωματιστές διαφάνειες πάνω από το γραπτό προς ανάγνωση) _____

45) Οι δυσλεκτικοί γονείς είναι πιο πιθανό να έχουν παιδιά με δυσλεξία από τους μη δυσλεκτικούς γονείς. _____

46) Οι ασκήσεις εστίασης των οφθαλμών είναι αποτελεσματικές για την αποκατάσταση των δυσκολιών που προκαλεί η δυσλεξία _____

47) Η ικανότητα ανάγνωσης και η διανοητική ικανότητα σχετίζονται. _____

48) Τα άτομα με δυσλεξία έχουν δυσκολία με την αποκωδικοποίηση /αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων _____

49) Η δυσλεξία εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια _____

50) Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή οποία είναι αποκλειστική στην αγγλική γλώσσα _____

51) Τα παιδιά που είναι δυσλεκτικά τείνουν να έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από ό,τι παιδιά που δεν είναι δυσλεκτικά _____.

52) Έχει βρεθεί πως ορισμένα φάρμακα είναι αποτελεσματικά στη θεραπεία της δυσλεξία _____

53) Η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει τη γλωσσική επεξεργασία _____

54) Η δυσλεξία επηρεάζει αποκλειστικά την απόδοση ενός παιδιού στην ανάγνωση και τα γλωσσικά μαθήματα _____

55) Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν επίσης προβλήματα με την ορθογραφία _____

56) Ένας από τους σημαντικότερους λόγους των προβλημάτων που προκαλεί η δυσλεξία είναι τα προβλήματα όρασης. _____

57) Η δυσλεξία και τα συναισθηματικά / κοινωνικά προβλήματα συσχετίζονται _____

6.3 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Πίνακας 1. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον προσδιορισμό της δυσλεξίας (Ερώτηση 5)

ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΕ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΚΑΙ ΠΡΟΦΟΡΙ- ΚΟ ΛΟΓΟ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ/ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΟΥΝ	ΜΑΘΗΣ ΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟ ΛΙΑ	ΆΛΛΟ	ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙ -ΚΑ
ID005	ID006	ID032	ID001	ID033	ID022	ID004
ID007	ID012	ID051	ID002	ID035	ID045	ID017
ID008	ID014	ID060	ID003	ID040	ID049	
ID010	ID028	ID071	ID009	ID062	ID054	
ID011	ID042	ID078	ID024	ID074	ID069	
ID013	ID053	ID084	ID032	ID083	ID76	
ID016	ID067	ID091	ID034	ID086	ID81	
ID018	ID068	ID095	ID038			
ID019	ID075		ID057			
ID020			ID058			
ID021			ID070			
ID023			ID077			
ID025			ID079			
ID026			ID085			
ID027			ID089			
ID029			ID097			
ID030			ID100			
ID031						
ID036						
ID039						
ID041						
ID043						
ID044						
ID046						
ID047						
ID050						
ID052						
ID055						
ID056						
ID061						
ID063						
ID064						
ID065						
ID066						
ID072						
ID073						
ID080						
ID082 ID087 ID090 ID092 ID093 ID094 ID096 ID098 ID099						

Πίνακας 2. Απαντήσεις των συμμετεχόντων που προσδιόρισαν το ποσοστό της δυσλεξίας (Ερώτηση 9)

ΔΕΝ ΕΙΠΑΝ ΠΟΣΟΣΤΟ	5%	10%	20%	30%- 40%	50%	15%
ID002	ID004	ID05 3	ID08 5	ID006	ID032	ID007
ID003	ID012	ID07 5	ID10 0	ID030	ID036	
ID010	ID054	ID08 6				
ID011	ID095	ID09 0				
ID014						
ID019						
ID020						
ID024						
ID031						
ID032						
ID033						
ID034						
ID037						
ID046						
ID049						
ID052						
ID056						
ID058						
ID059						
ID061						
ID066						
ID067						
ID070						
ID072						
ID073						
ID074						
ID077						
ID079						
ID081						
ID084						
ID091						
ID094						
ID096						

Πίνακας 3. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα πρόσωπα ή το φορέα που θα απευθύνονταν για την αξιολόγηση της δυσλεξίας (Ερώτηση 21)

ΕΙΔΙΚΟ Σ ΠΑΙΔΑ- ΓΩΓΟΣ	Κ.Ε.Δ.Δ. Υ.	ΨΥΧΟ- ΛΟΓΟΣ	ΛΟΓΟΘΕΡ Α- ΠΕΥΤΗΣ	ΔΑΣΚ Α- ΛΟΣ ΤΑΞΗ Σ	ΔΙΕΥ- ΘΥΝΤΗ Σ	ΓΟΝΕΙΣ	ΤΜΗ- ΜΑ ΕΝΤΑ -ΕΗΣ
ID004	ID001	ID004	ID006	ID004	ID015	ID015	ID018
ID005	ID005	ID005	ID011	ID007	ID034	ID028	ID019
ID006	ID007	ID006	ID012	ID017	ID037	ID037	ID020
ID007	ID009	ID016	ID016	ID032	ID039	ID039	ID025
ID010	ID010	ID022	ID017	ID038	ID044	ID058	ID051
ID011	ID014	ID023	ID022	ID058	ID046	ID070	
ID012	ID019	ID026	ID026	ID061	ID047	ID075	
ID015	ID020	ID029	ID029	ID075	ID067		
ID016	ID023	ID030	ID030	ID087			
ID017	ID025	ID031	ID042	ID093			
ID022	ID026	ID032	ID043	ID094			
ID026	ID027	ID043	ID050	ID095			
ID028	ID031	ID048	ID056	ID097			
ID038	ID033	ID050	ID060				
ID039	ID034	ID055	ID061				
ID040	ID035	ID056	ID064				
ID043	ID037	ID057	ID074				
ID044	ID040	ID058	ID078				
ID045	ID041	ID059	ID092				
ID046	ID047	ID060					
ID048	ID048	ID061					
ID050	ID049	ID064					
ID055	ID051	ID068					
ID056	ID053	ID074					
ID060	ID054	ID075					
ID063	ID064	ID081					
ID066	ID065	ID083					
ID068	ID066	ID085					
ID070	ID068	ID098					
ID082	ID069						
ID083	ID082						
ID086	ID084						
ID090	ID089						
ID092	ID091						
ID093	ID092						
ID096	ID094						
ID099	ID099						
ID100							

Πίνακας 4. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την εμπιστοσύνη στον Δημόσιο και Ιδιωτικό φορέα για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών (Ερώτηση 25)

ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΟ ΦΟΡΕΙΣ
ID003	ID001	ID014
ID004	ID002	ID023
ID005	ID006	ID032
ID008	ID007	ID037
ID009	ID012	ID054
ID010	ID015	ID070
ID011	ID016	ID071
ID013	ID029	ID088
ID017	ID030	
ID018	ID031	
ID019	ID047	
ID020	ID048	
ID021	ID050	
ID022	ID051	
ID024	ID055	
ID025	ID056	
ID026	ID057	
ID027	ID058	
ID028	ID059	
ID033	ID061	
ID034	ID062	
ID035	ID064	
ID036	ID072	
ID038	ID076	
ID039	ID078	
ID040	ID080	
ID041	ID081	
ID042	ID082	
ID043	ID083	
ID044	ID084	
ID045	ID085	
ID046	ID089	
ID049	ID090	
ID052	ID096	
ID053	ID098	
ID060		
ID063		
ID065		
ID066		

Πίνακας 5. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις υπηρεσίες διάγνωσης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία (Ερώτηση 28)

ΔΕ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΣΑΝ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥΣ	ΟΡΙΑΚΕΣ/ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ	ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΕΣ/ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΕΣ
ID001	ID005	ID007
ID002	ID006	ID019
ID003	ID010	ID028
ID004	ID011	ID033
ID008	ID013	ID042
ID009	ID015	ID043
ID012	ID016	ID044
ID014	ID021	ID048
ID017	ID022	ID069
ID018	ID023	ID070
ID020	ID026	ID081
ID024	ID029	
ID025	ID031	
ID027	ID032	
ID030	ID034	
ID035	ID037	
ID036	ID040	
ID038	ID046	
ID039	ID047	
ID041	ID050	
ID045	ID051	
ID049	ID053	
ID052	ID054	
ID055	ID056	
ID057	ID062	
ID058	ID065	
ID059	ID066	
ID060	ID068	
ID061	ID071	
ID063	ID072	
ID064	ID074	
ID067	ID075	
ID073	ID076	
ID077	ID079	
ID078	ID084	
ID080	ID087	
ID082	ID088	
ID083	ID090	
ID085	ID095	
ID086	ID096	
ID080	ID097	
ID091	ID098	
ID092	ID099	
ID093, ID094	ID100	

Πίνακας 6. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις υπηρεσίες υποβοήθησης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία (Ερώτηση 30)

ΔΕ ΔΙΚΑΙΟΛΟΓΗΣΑΝ ΤΗΝ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΟΥΣ	ΟΡΙΑΚΕΣ/ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΣ	ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΕΣ/ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΕΣ
ID001	ID006	ID019
ID002	ID007	ID020
ID003	ID010	ID023
ID004	ID013	ID026
ID005	ID016	ID028
ID008	ID021	ID048
ID009	ID022	ID092
ID011	ID027	
ID012	ID029	
ID014	ID031	
ID018	ID032	
ID024	ID033	
ID025	ID034	
ID030	ID037	
ID035	ID040	
ID036	ID042	
ID038	ID043	
ID039	ID046	
ID041	ID047	
ID045	ID051	
ID045	ID054	
ID049	ID060	
ID050	ID061	
ID052	ID062	
ID053	ID065	
ID055	ID068	
ID056	ID069	
ID057	ID070	
ID058	ID074	
ID059	ID075	
ID063	ID076	
ID064	ID081	
ID066	ID083	
ID067	ID085	
ID071	ID086	
ID072	ID089	
ID073	ID091	
ID077	ID094	
ID078	ID097	
ID079	ID099	
ID080	ID0100	
ID082, ID084, ID087		
ID088, ID090, ID093, ID095, ID096, ID098		

Πίνακας 7. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις προτεινόμενες αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος (Ερώτηση 31)

ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΕΙΔΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ, ΨΥΧΟΛΟΓΩΝ, ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ	ΤΜΗΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ – ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΤΗΡΙΞΗ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ-ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ	ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	ΚΑΜΙΑ ΛΥΣΗ
ID006	ID015	ID002	ID019	ID003
ID010	ID016	ID006	ID030	ID004
ID015	ID043	ID007	ID031	ID005
ID019	ID054	ID010	ID033	ID008
ID021	ID061	ID031	ID034	ID013
ID022	ID066	ID037	ID035	ID014
ID023	ID069	ID042	ID037	ID017
ID028	ID074	ID044	ID048	ID018
ID029	ID081	ID050	ID064	ID020
ID030	ID083	ID069	ID070	ID027
ID040	ID085	ID071	ID075	ID032
ID041	ID087	ID076	ID076	ID036
ID043	ID091	ID078		ID038
ID046	ID092			ID049
ID047	ID094			ID055
ID051	ID098			ID063
ID053	ID099			ID067
ID054	ID100			ID068
ID056				ID072
ID057				ID073
ID058				ID077
ID059				ID079
ID060				ID080
ID061				
ID062				
ID064				
ID065				
ID076				
ID082				
ID086				
ID088, ID089, ID090, ID093, ID095, ID100				

Πίνακας 8. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τον προσδιορισμό των Κ.Δ.Α.Υ.

(Ερώτηση 32)

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ	ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΔΙΑΦΟΡΟΔΙΑΓΝΩΣΗΣ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ	ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ID004	ID003	ID005
ID008	ID007	ID014
ID009	ID011	ID029
ID010	ID018	ID036
ID016	ID019	ID045
ID025	ID020	ID046
ID028	ID021	ID049
ID030	ID022	ID051
ID032	ID023	ID058
ID033	ID024	ID061
ID037	ID026	ID068
ID039	ID027	ID072
ID041	ID031	ID073
ID043	ID040	ID080
ID044	ID042	ID082
ID047	ID050	ID084
ID048	ID052	ID086
ID054	ID053	
ID057	ID066	
ID060	ID087	
ID063	ID090	
ID065	ID091	
ID067	ID092	
ID069	ID093	
ID071	ID094	
ID074	ID095	
ID075	ID098	
ID076		
ID078		
ID081		

Πίνακας 9. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ενδείξεις για την ύπαρξη δυσλεξίας στην ανάγνωση (Ερώτηση 38)

ΑΡΓΗ/ΣΥΛΛΑΒΙΚΗ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΚΑΘΡΕΠΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ
ID004	ID001	ID006
ID005	ID002	ID020
ID007	ID003	ID022
ID008	ID012	ID028
ID009	ID018	ID056
ID010	ID024	
ID011	ID029	
ID013	ID033	
ID017	ID035	
ID019	ID036	
ID020	ID038	
ID021	ID054	
ID022	ID055	
ID025	ID057	
ID026	ID058	
ID027	ID060	
ID030	ID063	
ID031	ID077	
ID037	ID078	
ID039	ID079	
ID045	ID080	
ID046	ID081	
ID047	ID082	
ID048	ID084	
ID049	ID085	
ID051	ID086	
ID052	ID088	
ID059	ID090	
ID061	ID091	
ID062	ID092	
ID064	ID093	
ID065	ID095	
ID067	ID097	
ID068	ID098	
ID069		
ID070		
ID071		
ID072		
ID073		
ID074		
ID075		
ID083		
ID087		
ID089, ID094, ID096, ID099, ID100		

Πίνακας 10. Απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τις ενδείξεις για την ύπαρξη δυσλεξίας στη γραφή (Ερώτηση 38)

ΠΑΡΑΛΕΙΨΕΙΣ/ ΑΝΤΙΜΕΤΑΘΕΣΕΙΣ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑ Ν	ΠΟΛΛΑ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ	ΚΑΘΡΕΠΤΙ- ΚΗ ΓΡΑΦΗ
ID004	ID001	ID004	ID008
ID007	ID002	ID007	ID010
ID008	ID003	ID008	ID016
ID009	ID012	ID010	ID030
ID010	ID018	ID011	ID031
ID011	ID024	ID016	ID042
ID013	ID029	ID020	ID043
ID014	ID033	ID021	ID044
ID015	ID036	ID0225	ID045
ID016	ID038	ID027	ID048
ID017	ID054	ID028	ID052
ID019	ID055	ID032	ID056
ID020	ID058	ID041	ID076
ID021	ID063	ID043	ID099
ID022	ID077	ID044	ID100
ID023	ID078	ID047	
ID027	ID079	ID049	
ID034	ID080	ID050	
ID040	ID081	ID053	
ID042	ID082	ID056	
ID043	ID084	ID060	
ID044	ID085	ID068	
ID045	ID086	ID069	
ID049	ID088	ID072	
ID050	ID090	ID073	
ID051	ID091	ID074	
ID052	ID092	ID083	
ID056	ID093	ID087	
ID060	ID095	ID089	
ID061	ID097	ID094	
ID064	ID098		
ID066			
ID067			
ID068			
ID069			
ID070			
ID071			
ID072			
ID083, ID089			
ID094, ID099, ID100			