

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική εργασία

**Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη φωνολογική
ενημερότητα των μαθητών με δυσλεξία και τους τρόπους διαχείρισής τους**

της

Φεσμεκενίδου Αικατερίνης

Επιβλέπων Καθηγητής: Κουρκούτας Ηλίας, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Κρήτης

Εξεταστές: Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΔΕ/ΠΔΜ

Φλώρινα, Ιούνιος 2016

Copyright © Φεσμεκενίδου Αικατερίνη, 2015.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Φεσμεκενίδου Αικατερίνη

A.E.M.: 495

Ηλεκτρονική διεύθυνση: kfesme@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2014

Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με δυσλεξία και τους τρόπους διαχείρισής τους

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία

04/06/2016

Η δηλούσα

Φεσμεκενίδου Αικατερίνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος Πινάκων	6
Περίληψη	8
Abstract	9
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή	10

Μέρος Α: Θεωρητικό Υπόβαθρο

Κεφάλαιο 2:

2.1. Εισαγωγή	13
2.2. Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες	16
2.3. Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γλώσσα: Δυσλεξία	20
2.3.1. Οριοθέτηση της Δυσλεξίας	20
2.3.2. Επιδημιολογικά Χαρακτηριστικά	23
2.3.3. Τύποι Δυσλεξίας	24
2.4. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ...	27
2.5. Θεωρίες ερμηνείας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη γλώσσα	29
2.5.1. Η θεωρία του Όρτον ή η θεωρία της ελλειμματικής οπτικής αντίληψης	29
2.5.2. Η θεωρία των οφθαλμικών κινήσεων	30
2.5.3. Γενετικά αίτια	31
2.5.4. Η θεωρία της εγκεφαλικής διαταραχής – νευροβιολογικές έρευνες	32
2.5.5. Η θεωρία του οπτικού ελλείμματος (μεγαλοκυτταρική οπτική οδός)	33
2.5.6. Η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος	34
2.5.7. Συνθετική αποτίμηση των θεωριών αιτιολογίας της Δυσλεξίας	35
2.6. Δυσλεξία και προβλήματα γλωσσικής ανάπτυξης	37

Κεφάλαιο 3.

3.1. Φωνολογική Ενημερότητα	41
3.2. Επίπεδα & Στάδια Ανάπτυξης Φωνολογικής Ενημερότητας	43
3.3. Σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση και την κατάκτηση του γραπτού λόγου	48
3.3.1. Η φωνολογική ενημερότητα ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής	49
3.3.2. Η φωνολογική ενημερότητα ως αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου	53
3.3.3. Η αμοιβαία σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής	55

Κεφάλαιο 4. Φωνολογική Ενημερότητα και Δυσλεξία	57
---	----

Κεφάλαιο 5. Στρατηγικές Παρέμβασης	61
--	----

Κεφάλαιο 6. Ο ρόλος των αντιλήψεων	65
--	----

Μέρος Β: Ερευνητικό Υπόβαθρο

Κεφάλαιο 7.

7.1. Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις	70
7.2. Μεθοδολογία της Έρευνας	72
7.2.1. Συμμετέχοντες	72

7.2.2. Εργαλείο Συλλογής Υλικού	73
7.2.3. Διαδικασία Συλλογής Υλικού	76
Κεφάλαιο 8.	
8.1. Αποτελέσματα	77
8.1.1. Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων	77
8.1.1.1. Αίτια Εμφάνισης Δυσλεξίας	77
8.1.1.2. Φύση Δυσλεξίας	80
8.1.1.3. Προσωπικές Αντιδράσεις στη Δυσλεξία	83
8.1.1.4. Υπηρεσίες Υποστήριξης	85
8.1.1.5. Προτάσεις για Αποτελεσματική Αντιμετώπιση	86
8.1.2. Συγκριτικά δεδομένα σε σχέση με την ειδικότητα, το φύλο και τη διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία	89
8.1.2.1. Συσχέτιση: Αίτια Δυσλεξίας-Φύλο Εκπαιδευτικών	89
8.1.2.2. Συσχέτιση: Αίτια Δυσλεξίας-Εκπαιδευτικοί γενικής/ειδική αγωγής	92
8.1.2.3. Συσχέτιση: Αίτια Δυσλεξίας-Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία	95
8.1.2.4. Συσχέτιση: Φύση Δυσλεξίας-Φύλο εκπαιδευτικών	97
8.1.2.5. Συσχέτιση: Φύση Δυσλεξίας-Εκπαιδευτικοί γενικής/ειδική αγωγής ...	99
8.1.2.6. Συσχέτιση: Φύση Δυσλεξίας-Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία	102
8.1.2.7. Συσχέτιση: Αντιδράσεις-Φύλο εκπαιδευτικών	104
8.1.2.8. Συσχέτιση: Αντιδράσεις-Εκπαιδευτικοί γενικής/ειδικής αγωγής	105
8.1.2.9. Συσχέτιση: Αντιδράσεις-Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία	107
8.1.2.10. Συσχέτιση: Υπηρεσίες Υποστήριξης-Φύλο εκπαιδευτικών	109
8.1.2.11. Συσχέτιση: Υπηρεσίες Υποστήριξης-Εκπαιδευτικοί γενικής/ειδικής αγωγής	110
8.1.2.12. Συσχέτιση: Υπηρεσίες Υποστήριξης-Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία	111
8.1.2.13. Συσχέτιση: Προτάσεις-Φύλο εκπαιδευτικών	112
8.1.2.14. Συσχέτιση: Προτάσεις-Εκπαιδευτικοί γενικής/ειδική αγωγής	114
8.1.2.15. Συσχέτιση: Προτάσεις-Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία	117
Κεφάλαιο 9.	
9.1. Συζήτηση	120
9.1.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής	120
9.1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στη δυσλεξία	124
9.1.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ανδρών και γυναικών	126
Κεφάλαιο 10. Συμπεράσματα	129
Κεφάλαιο 11. Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	133
Βιβλιογραφία	135
Παραπομπές	146

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον	78
Πίνακας 2: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του παιδιού	78
Πίνακας 3: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού	79
Πίνακας 4: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου	80
Πίνακας 5: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τους 5 σημαντικότερους παράγοντες	80
Πίνακας 6: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας	81
Πίνακας 7: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας (οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις)	82
Πίνακας 8: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας (Σοβαρότητα ΦΕ)	82
Πίνακας 9: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας (Βελτίωση ΦΕ)	83
Πίνακας 10: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αντιδράσεις τους στη δυσλεξία	84
Πίνακας 11: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αντιδράσεις τους στη δυσλεξία (οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις)	85
Πίνακας 12: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις υπηρεσίες υποστήριξης (διαθεσιμότητα)	85
Πίνακας 13: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις υπηρεσίες υποστήριξης (ποιότητα)	86
Πίνακας 14: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις προτάσεις αντιμετώπισης της δυσλεξίας	87
Πίνακας 15: Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις προτάσεις αντιμετώπισης της δυσλεξίας (οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις)	88
Πίνακας 16: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές αιτιών δυσλεξίας μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων	91
Πίνακας 17: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές αιτιών δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής	94
Πίνακας 18: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές αιτιών δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στην δυσλεξία	96
Πίνακας 19: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την φύση της δυσλεξίας μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων	99

Πίνακας 20: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την φύση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής	101
Πίνακας 21: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την φύση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στην δυσλεξία	103
Πίνακας 22: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την προσωπικές αντιδράσεις στην δυσλεξία μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων	104
Πίνακας 23: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τις προσωπικές αντιδράσεις στην δυσλεξία μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής	106
Πίνακας 24: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τις προσωπικές αντιδράσεις στη δυσλεξία μεταξύ δασκάλων που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στη δυσλεξία	108
Πίνακας 25: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τη διαθεσιμότητα και ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων	109
Πίνακας 26: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τη διαθεσιμότητα και ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής	111
Πίνακας 27: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τη διαθεσιμότητα και ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης μεταξύ δασκάλων που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία στην δυσλεξία	112
Πίνακας 28: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές προτάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων	113
Πίνακας 29: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές προτάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής	116
Πίνακας 30: Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές προτάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία	119

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι γεγονός, πως η συχνότερη μαθησιακή δυσκολία που εμφανίζουν οι μαθητές, τα τελευταία χρόνια, είναι η δυσλεξία. Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, λοιπόν, αποτελούν ένα κεντρικό εκπαιδευτικό ζήτημα, το οποίο οι δάσκαλοι καλούνται να αντιμετωπίσουν. Έρευνες έχουν δείξει πως η δυσλεξία έχει στενή σχέση με τη φωνολογική ενημερότητα και οι μαθητές που εμφανίζουν αυτή τη μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν μεγάλη υστέρηση στη φωνολογική επεξεργασία. Συνεπώς, είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να είναι ενημερωμένοι σε θέματα δυσλεξίας προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι γνώσεις επηρεάζουν τόσο τις στάσεις όσο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση τον τρόπο που αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται ένα πρόβλημα. Επομένως, στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής ήταν να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής για τη δυσλεξία και τη φωνολογική ενημερότητα. Πιο συγκεκριμένα, έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης της διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ειδικότητά τους (γενική – ειδική αγωγή) ως προς τα αίτια και τη φύση της δυσλεξίας, ως προς τις γνωστικές και συναισθηματικές τους αντιδράσεις, καθώς και ως προς τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της δυσλεξίας και τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος. Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 227 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 154 ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής και οι 72 δάσκαλοι ειδικής αγωγής. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που βασίστηκε σε εκείνα των ερευνητών Gwernan-Jones και Burden (2009), Wadlington και Wadlington (2005), Poulou και Norwich (2002). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, σε αντίθεση με εκείνους της ειδικής, έχουν περιορισμένες γνώσεις και λανθασμένες αντιλήψεις σε θέματα δυσλεξίας.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, φωνολογική ενημερότητα, γνώσεις, αντιλήψεις

ABSTRACT

It is a fact that in the past few years, the most common learning disability that students confront is dyslexia. Specifically, learning difficulties in language constitute a major educational issue that teachers have to face. Researches have shown that dyslexia is closely related to phonological awareness and students who have this learning disability have high deficits in phonological processing. Therefore, teachers must be informed in dyslexia issues in order to meet successfully the educational needs of their students. It has been found that knowledge affect teacher's attitudes and beliefs, as the way that they face and manage one problem. The purpose of this master thesis was to study the beliefs of general and special educators who teach in elementary schools. Concretely, an attempt was made to investigate the differentiation of perceptions of teachers in relation to their specialty (general – special education) as to the causes and nature of dyslexia, as to their cognitive and emotional reactions and as well as to the strategies applying to face dyslexia and improving the phonological deficit. In addition, 227 educators responded to a survey, 154 of whom were teachers of general education and 72 were teachers of special education. The data collection instrument was an improvised questionnaire based on those researchers of Gwernan-Jones and Burden (2009), Wadlington and Wadlington (2005), Poulou and Norwich (2002). According to final results, the general education teachers, as opposed to specific, have limited knowledge and misconceptions in dyslexia issues.

Keywords: dyslexia, phonological awareness, knowledge, beliefs

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αξιοσημείωτο είναι, πως τα τελευταία χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, εντοπίζονται ολοένα και περισσότεροι μαθητές που εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς το 56% των μαθητών έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους επίδοση και συμπεριφορά (Τζουριάδου, 2011). Μάλιστα, ένα σημαντικό ποσοστό, περίπου 80% των μαθητών αυτών, έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Λαμπροπούλου, 2003). Το ζήτημα των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών (Δυσλεξία), είναι ένα από τα πιο σημαντικά και, ταυτόχρονα, πιο ενδιαφέροντα και χρήσιμα θέματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, όσο και της ειδικής. Έτσι, πλήθος ερευνών έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με Δυσλεξία και ειδικότερα με το έλλειμμα που εμφανίζουν στη φωνολογική επεξεργασία.

Η διαφοροποίηση, λοιπόν της Δυσλεξίας από άλλες περιπτώσεις δυσκολιών ανάγνωσης και γενικότερα μαθησιακών δυσκολιών, αποτελεί καθοριστική σημασία για τη γενικότερη πορεία και εξέλιξη του παιδιού. Η έγκαιρη παρέμβαση και η εφαρμογή της κατάλληλης διδασκαλίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών αυτών. Όμως, η ασάφεια που επικρατεί τόσο σε σχέση με τους προτεινόμενους ορισμούς, όσο και με τις τεχνικές ταυτοποίησης της δυσλεξίας, καθώς και η γενικότερη σύγχυση στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, καθιστούν τη διάγνωση και την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών μια πολύπλοκη διαδικασία για όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003).

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία έχουν συχνά οδηγήσει σε κοινωνικές αντιλήψεις, σε στερεότυπα και διακρίσεις οι οποίες είναι λανθασμένες. Η φύση των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών είναι τέτοια που η αναγνώρισή τους ακόμα και από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών είναι δύσκολη σε πολλές περιπτώσεις (Τρίγκα, 2010). Όταν τα παιδιά δεν έχουν την αναμενόμενη σχολική πρόοδο, ολόκληρη η οικογένεια αρχίζει να βιώνει ένταση και συγκρούσεις σε πολλά επίπεδα. Η απορριπτική, και πολλές φορές η υποτιμητική, αντιμετώπιση λόγω άγνοιας από γονείς και

εκπαιδευτικούς προκαλεί σοβαρά δευτερογενή ψυχολογικά προβλήματα, που συντρίβουν την αυτοπεποίθηση και το σεβασμό των παιδιών αυτών (Hellendoorn & Ruijsenaars, 2000).

Γίνεται επομένως αντιληπτό, ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας για τη ζωή ενός παιδιού με δυσλεξία. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με δυσλεξία και άλλες δυσκολίες ανάγνωσης διδάσκονται μέσα σε τμήματα ένταξης από ειδικούς δασκάλους. Επομένως, οι απόψεις τόσο των δασκάλων γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο και το περιεχόμενο των διδακτικών τους παρεμβάσεων, αποτελούν την κύρια παράμετρο εκπαίδευσης και ένταξης παιδιών με δυσλεξία. Επιπρόσθετα, οι στάσεις τους επηρεάζουν βαθύτατα τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με αυτήν την ειδική μαθησιακή δυσκολία αντιλαμβάνονται αφενός μεν τον εαυτό τους και αφετέρου δε, την επιτυχία τους στο σχολείο και στη ζωή γενικότερα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Η παρούσα έρευνα λοιπόν, έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της χώρας μας, για τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι είναι μονόγλωσσοι ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των δυσκολιών που ενδεχομένως προκύπτουν μεταξύ εκπαιδευτικής πρακτικής και επιστημονικής έρευνας σχετικά με τη φωνολογική ενημερότητα και τη δυσλεξία, καθώς επίσης και οι τρόποι – μέθοδοι αντιμετώπισης που επιλέγουν, οι στρατηγικές που εφαρμόζουν, αλλά και προτείνουν οι εκπαιδευτικοί της κάθε ειδικότητας χωριστά (γενική – ειδική) και να συγκριθούν στη συνέχεια και μεταξύ τους.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής είναι αρκετά ενημερωμένοι σε θέματα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη γλώσσα γενικότερα και στη φωνολογική ενημερότητα ειδικότερα, καθώς και της σχέσης που αυτή έχει με τη δυσλεξία. Επιπροσθέτως, ερευνητικό ακόμη ερώτημα τίθεται κατά πόσο και αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ανδρών – γυναικών, γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία αναφορικά με τα αίτια και τη φύση της δυσλεξίας, τις προσωπικές τους αντιδράσεις στη διαχείριση της δυσλεξίας ενός μαθητή, τις υπηρεσίες υποστήριξης και τέλος, τις

προτάσεις για αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλεξίας γενικότερα και του ελλείμματος στη φωνολογική ενημερότητα ειδικότερα.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, αφού πρώτα διασαφηνιστούν οι όροι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, γίνεται μια εκτενής βιβλιογραφική αναφορά στη δυσλεξία, στους αιτιολογικούς παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη γλώσσα και στα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία. Ακόμη, γίνεται λόγος για τη φωνολογική ενημερότητα, καθώς και για τα επίπεδα και στάδια ανάπτυξης που αυτή έχει. Επίσης, γίνεται αναφορά στη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας τόσο με την ανάγνωση και την κατάκτηση του γραπτού λόγου, όσο και με τη δυσλεξία. Επιπλέον, παρουσιάζονται διάφορες παιδαγωγικές στρατηγικές παρέμβασης, οι οποίες συμβάλλουν στη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος και της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με δυσλεξία. Τέλος, γίνεται αναφορά στο ρόλο που διαδραματίζουν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο αντιμετώπισης ενός μαθητή με δυσλεξία και τη γενικότερη εξέλιξή του.

Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τα αίτια και τη φύση της δυσλεξίας, τις προσωπικές τους αντιδράσεις στη διαχείριση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, καθώς και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση του φωνολογικού τους ελλείμματος. Στην ενότητα λοιπόν αυτή, περιγράφεται η διάρθρωση της μεθοδολογίας της έρευνας που ακολουθήθηκε. Γίνεται αναφορά στο δείγμα της μελέτης, στη μεθοδολογική διαδικασία που εφαρμόστηκε, στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Τέλος, ακολουθεί μια συγκεντρωτική συζήτηση των αποτελεσμάτων και η παρουσίαση παιδαγωγικών προτάσεων για μελλοντική έρευνα, καθώς και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης.

ΜΕΡΟΣ Α': ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός, πως η γλώσσα αποτελεί τον κυριότερο κώδικα επικοινωνίας και είναι ένα πολυδύναμο εκφραστικό μέσο. Επιτρέπει στους ανθρώπους να ανταλλάζουν πληροφορίες, εμπειρίες, γνώσεις, καθώς και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους και επίσης να διαμορφώνουν απόψεις και αντιλήψεις. Χάρη στη γλώσσα και διά μέσου του προφορικού και του γραπτού λόγου, οι άνθρωποι ενημερώνονται και αποκτούν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τι συμβαίνει γύρω τους, να επεξεργαστούν τα μηνύματα που λαμβάνουν και να αποκτήσουν πρόσβαση σε ποικίλα θέματα. Στη σύγχρονη, μάλιστα, εγγράμματη κοινωνία των ραγδαίων αλλαγών, της συνεχούς πληροφόρησης και των γρήγορων ρυθμών ζωής, η ανάγκη για πρόσβαση στη γνώση κρίνεται επιτακτική.

Ζώντας λοιπόν, σε έναν γραμματοκρατούμενο κόσμο, όπου η χρήση του γραπτού λόγου έχει μεγάλη βαρύτητα και όντας περιτριγυρισμένοι από χιλιάδες γραπτά μηνύματα, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση η επιτυχής κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην κατάκτηση άλλων δεξιοτήτων. Γι' αυτόν το λόγο, η καλή εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής στη σχολική ηλικία, αποτελεί για τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών τον πρώτιστο μαθησιακό στόχο, δίνοντας ταυτόχρονα σημασία στην ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού στην προσχολική ηλικία (Γιαννικοπούλου, 1998). Έτσι, τα παιδιά, πριν εισέλθουν στο δημοτικό σχολείο, από το νηπιαγωγείο ήδη, έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με δραστηριότητες που προάγουν διάφορες προγραφικές και προαναγνωστικές δεξιότητες.

Σημαντική δεξιότητα για την ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης αποτελεί η φωνολογική ενημερότητα, η ικανότητα, δηλαδή, φωνολογικής ανάλυσης του προφορικού λόγου στα επιμέρους τμήματά του (Τάφα, 2011). Η φωνολογική ενημερότητα είναι μια μεταγνωστική δεξιότητα, που από πολλούς ερευνητές θεωρήθηκε ως κριτήριο πρόβλεψης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Bradley & Bryant, 1983. Wagner & Torgesen, 1987). Επομένως, τα παιδιά που έχουν ευαισθητοποιηθεί στη φωνολογική ανάλυση του προφορικού λόγου πριν εισέλθουν στο

δημοτικό σχολείο μπορούν πιο εύκολα να κατακτήσουν την ανάγνωση και τη γραφή. Η επιτυχία, λοιπόν, στην απόκτηση των προαναγνωστικών δεξιοτήτων οδηγεί συνήθως στην καλή αναγνωστική ικανότητα στα επόμενα σχολικά χρόνια, ενώ αντίθετα, οι δυσκολίες που παρουσιάζει ένα παιδί τα πρώτα χρόνια, είναι ενδεικτικές των δυσκολιών μάθησης που θα ακολουθήσουν τα επόμενα χρόνια (Kotoulas, 2004).

Η δυνατότητα μέσω της φωνολογικής ενημερότητας να εντοπίζονται, από την προσχολική ήδη ηλικία, τα παιδιά που είναι πιθανό να συναντήσουν δυσκολίες στην ανάγνωση και στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές αυτού του θέματος. Αρκετές μελέτες, τα τελευταία χρόνια, έχουν συνδέσει τα προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας, με αυτά των αναγνωστικών δυσκολιών, αναφέροντας πως η φωνολογική ενημερότητα είναι φτωχή στα παιδιά αλλά και στους εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Boada & Pennington, 2006. Kotoulas, 2004).

Η φωνολογική ενημερότητα έχει μεγάλη συσχέτιση με τη Δυσλεξία, μια αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, της οποίας καθοριστικό χαρακτηριστικό είναι η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία (Μαυρομάτη, 2004). Τα παιδιά που έχουν αυτή τη μαθησιακή δυσκολία, εμφανίζουν μεγάλη υστέρηση στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας, καθώς έχουν μη συγκεκριμένες φωνολογικές αποτυπώσεις και ανήκουν σε ένα πιο ανώριμο και αποκλίνοντα τύπο φωνολογικής και λεξιλογικής επιρροής (Farquharson, Centanni, Franzluebbbers, & Hogan, 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσλεξία έχουν προβλήματα διατήρησης, ανάκτησης, και χρήσης των φωνολογικών κωδίκων στη μνήμη, καθώς επίσης και ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση και στην εκφορά του λόγου (Λιβανίου, 2004). Επιπρόσθετα, ένα κύριο χαρακτηριστικό αυτής της διαταραχής σε παιδιά σχολικής ηλικίας, είναι οι δυσκολίες στην εκμάθηση της αποκωδικοποίησης και της ορθογραφίας των γραπτών λέξεων (Τάνος, 2004). Τα παραπάνω, λοιπόν, ελλείμματα φωνολογικής ενημερότητας, αποτελούν τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα για την ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα σήμερα (Παντελιάδου, 2011).

Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η συστηματική αξιολόγηση αυτής της δεξιότητας κατά την έναρξη της εκμάθησης της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. Η αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εντοπισμού και διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, εφόσον η χαμηλή ανάπτυξη

της ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για την εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών και δεν είναι αποτέλεσμα γλωσσικών ή πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Παντελιάδου, 2011). Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης των μαθητών αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα τόσο της γενικής, όσο και της ειδικής αγωγής και οφείλουν να ακολουθούν μια προσεκτική αξιολόγηση όχι μόνο του ίδιου του μαθητή, αλλά και του πλαισίου στο οποίο μεγαλώνει (Τρίγκα, 2010). Είναι πολύ βασικό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής να ξέρουν και να μπορούν να αναγνωρίζουν το φωνολογικό έλλειμμα του μαθητή και να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, εφαρμόζοντας κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ή παραπέμποντάς τον σε τμήμα ένταξης.

Όμως, στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμισθεί πως πέρα από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, καθοριστικής σημασίας, τις περισσότερες φορές, για την έκβαση κάθε διαταραχής αποτελούν οι αντιλήψεις που αυτοί έχουν διαμορφώσει. Η εικόνα, λοιπόν, που θα σχηματίσουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος και στην προκειμένη περίπτωση του φωνολογικού ελλείμματος, καθώς και την πορεία ακαδημαϊκής και κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού. Οι αντιλήψεις αυτές, είναι απόρροια των πεποιθήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής για την ανατροφή των παιδιών και των διάφορων διαταραχών που μπορεί να εμφανίζουν, οι οποίες προσδιορίζονται σημαντικά από τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες (Παπαηλιού, Μιχαηλίδης, & Πολεμικού, 2011).

2.2. ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Τα τελευταία χρόνια έχει διαπιστωθεί πως ένας σημαντικός αριθμός μαθητών εμφανίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στο κοινό σχολικό πρόγραμμα. Οι δυσκολίες στη μάθηση που παρουσιάζουν μπορεί να είναι τόσο ειδικές που να αφορούν ένα πολύ περιορισμένο φάσμα των ικανοτήτων τους, όσο και ευρύτερες, έτσι ώστε να τους δημιουργούν προβλήματα στις καθημερινές τους δραστηριότητες, αλλά και στις κοινωνικές τους συναλλαγές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η κατηγοριοποίηση αυτή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που δίνει έμφαση στις μαθησιακές ανάγκες παιδιών και εφήβων, φαίνεται πως υποστηρίζεται τα τελευταία χρόνια από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, χρησιμοποιούνται και διάφορα άλλα συστήματα ταξινόμησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ορισμένα από αυτά βασίζονται στην αιτιολογία του προβλήματος, άλλα στη συμπτωματολογία και άλλα στα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά των ατόμων. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως σε αρκετές χώρες του κόσμου, το σύστημα κατηγοριοποίησης που επικρατούσε για πολλά χρόνια ήταν το ιατρικό. Οι παλιότεροι ορισμοί, λοιπόν, για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρείχαν κλινικά στοιχεία, είχαν ιατρικό προσανατολισμό και τόνιζαν κυρίως την απόκλιση του ατόμου από το «φυσιολογικό». Έτσι, οι ονομασίες που είχαν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί χαρακτήριζαν τα άτομα αυτά ως «μειονεκτούντα», «ανώμαλα», «αποκλίνοντα» (Νόμος 1143/81), «προβληματικά», «απροσάρμοστα», κ.ά.. Όμως, στις αρχές τις δεκαετίας του '70, παρατηρήθηκε σε πολλές προηγμένες χώρες μια συστηματική προσπάθεια αποφυγής του ιατρικού συστήματος ταξινόμησης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Το 1981 η Μεγάλη Βρετανία θεσμοθετεί την αποφυγή της χρήσης των κατηγοριών και εισάγει τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» που αντικαθιστά πλέον τους παραδοσιακούς ιατρικούς όρους αναπηρίας. Τονίζονται έτσι τα κύρια προβλήματα των παιδιών που είναι η δυσκολία μάθησης, μειώνεται η συναισθηματική φόρτιση της ετικετοποίησης και ενθαρρύνεται η αποδοχή της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Μάλιστα, πρέπει να αναφερθεί ότι στις περισσότερες χώρες, όπως και στην Ελλάδα, ο

όρος παιδί με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» περιλαμβάνει και το διανοητικά προικισμένο και ταλαντούχο παιδί (Πολυχρονπούλου, 2003).

Στη χώρα μας λοιπόν, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, άρθρο 3, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν: νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση) και ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Καλό είναι να υπογραμμισθεί πως, σύμφωνα με το νόμο, στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Όμως αναφορικά με τον τύπο και την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών (Μ.Δ.) υπάρχει μεγάλη ασάφεια. Ο όρος Μ.Δ. που στο αμερικανικό σύστημα ταξινόμησης ψυχικών διαταραχών (DSM-V, 2013) έχει αντικατασταθεί από τον όρο Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Specific Learning Disorder), είναι ένας πολύ γενικός όρος. Έχουν γίνει προσπάθειες από πολλούς ερευνητές για την απόδοση του ορισμού των Μ.Δ., ωστόσο δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε ό,τι αφορά τα κριτήρια τα οποία ορίζουν τις διαταραχές αυτές. Λόγω της ασάφειας στους ορισμούς οι οποίοι έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα για τις Μ.Δ., καθίσταται δύσκολη η επικοινωνία των ειδικών και των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με το θέμα (Τομαράς, 2013).

Από κλινική σκοπιά, ο όρος Μ.Δ. υποδεικνύει ότι, σε ορισμένους τουλάχιστον τομείς, η σχολική επίδοση του μαθητή δεν είναι ανάλογη των νοητικών του ικανοτήτων. Οι περισσότερες προσπάθειες βελτίωσης του ορισμού στις βιβλιογραφίες της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης καταλήγουν σχεδόν πάντα στη δημιουργία ορισμών «δια

αποκλεισμού». Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι οι Μ.Δ. δεν μπορεί να σχετίζονται με αισθητηριακά προβλήματα (ώραση, ακοή) ή με χαμηλή νοημοσύνη και δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα δυσμενών περιβαλλοντικών επιδράσεων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Έτσι λοιπόν και ο παρακάτω ορισμός του Hammill (1990), διακρίνεται από αυτή τη συλλογιστική και είναι ευρέως αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα. Σύμφωνα με αυτόν «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Παρότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Παντελιάδου, 2011: 27).

Επομένως, ένας μαθητής που έχει αισθητηριακά προβλήματα, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ή ελλιπή μόρφωση δεν ανήκει στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών. Αντίθετα όμως, εάν δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς, χωρίς να έχει κάποιο από τα παραπάνω προβλήματα, ενώ ταυτόχρονα του παρέχεται πλήρης εκπαίδευση από οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, τότε έχει Μ.Δ. (Μαυρομάτη, 2004).

Επίσης, γίνεται αντιληπτό πως ο παραπάνω ορισμός, αν και αποδεκτός, επιτρέπει το χαρακτηρισμό μαθητών ως έχοντα Μ.Δ. σε ποικίλες καταστάσεις. Έτσι, προκειμένου να ξεπεραστεί το πρόβλημα αυτό και να μελετηθεί σχολαστικά η εκδήλωση κάθε προβλήματος, συντελέστηκε η ταξινόμησή τους σε τρεις βασικές κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών. Η πρώτη κατηγορία αφορά τις εξελικτικές δυσκολίες λόγου και ομιλίας, ειδικότερα προβλήματα άρθρωσης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού λόγου. Η δεύτερη περιλαμβάνει τις εξελικτικές δυσκολίες στην ακαδημαϊκή επίδοση, πιο συγκεκριμένα προβλήματα στη δεξιότητα της γραφής, της ορθογραφίας, στην αναγνωστική δεξιότητα και στην μαθηματική ικανότητα. Τέλος, η τρίτη κατηγορία

περιλαμβάνει δυσκολίες οπτικοκινητικού τύπου, όπως η αντίληψη του χώρου που, αν και επηρεάζουν τη μάθηση, δε θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες (Παντελιάδου, 2011).

Ο πληθυσμός των μαθητών που παρουσιάζουν Μ.Δ. δεν κατανέμεται ισομερώς στις τρεις παραπάνω κατηγορίες. Η πιο πολυπληθέστερη κατηγορία είναι αυτή της ακαδημαϊκής επίδοσης, καθώς περιλαμβάνει το 60% έως 80% του συνολικού πληθυσμού με Μ.Δ.. Γι' αυτό το λόγο πολλοί είναι εκείνοι που συγχέουν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες με τους όρους αναγνωστικές δυσκολίες, δυσκολίες στη γραπτή έκφραση ή δυσλεξία (Wong, 1996). Όμως η επιστημονική κοινότητα του χώρου της ειδικής αγωγής δεν αποδέχεται αυτήν την ταύτιση, καθώς η εκδήλωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη γλώσσα ή, όπως συχνότερα αναφέρεται η δυσλεξία, θεωρείται μια διακριτή μαθησιακή δυσκολία.

2.3. ΕΙΔΙΚΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΥΣΚΟΛΙΑ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ:

ΔΥΣΛΕΞΙΑ

2.3.1. Οριοθέτηση της Δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας με σαφώς προσδιορισμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, οριοθέτηση και διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες. Η δυσλεξία ως ιδιόμορφη συμπεριφορά στην ανάγνωση και στη γραφή, δεν είναι ασθένεια, αλλά ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα (Κολτσιδάς, 2013). Συγκεκριμένα, η δυσλεξία μπορεί να εμφανισθεί με ένα συνδυασμό δυσκολιών στη φωνολογική επεξεργασία, στην κατανόηση όσο και στην κωδικοποίηση / αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή), στους μαθηματικούς υπολογισμούς, στη μνήμη εργασίας, στην ταχεία ανάκληση και αλληλουχία, καθώς επίσης και στον αυτοματισμό βασικών δεξιοτήτων (Δόικου, 2002).

Ετυμολογικά, ο όρος «δυσλεξία» συντίθεται από το πρόθεμα «δυσ-», που σηματοδοτεί τη δυσκολία, και τη λέξη «λόγος», που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει «η λέξη», κι επομένως ο όρος αυτός αναφέρεται απλά σε «δυσκολία με τις λέξεις». Μερικοί μεταφραστές ορίζουν ακόμη ότι ο όρος «λέξη» σημαίνει και «ομιλία». Αυτό συνεπάγεται ότι το πρόβλημα με το λόγο δεν εστιάζεται μόνο στην ανάγνωση, αλλά επεκτείνεται και στην ορθογραφημένη γραφή, καθώς και σε άλλες μορφές της γλώσσας (Καπρίνης, 2008).

Η διερεύνηση της φύσης της δυσλεξίας και η αντιμετώπισή της είναι ένα διεπιστημονικό ζήτημα. Η δυσλεξία απασχολεί διάφορες περιοχές της έρευνας και επαγγελματικές ομάδες από τους τομείς της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης και της ιατρικής. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που προσπαθούν με ακρίβεια να περιγράψουν τη δυσλεξία (Αναστασίου, 2011). Το πρόβλημα του ορισμού της δυσλεξίας είναι στενά συνυφασμένο με τις ποικίλες εκφάνσεις της και αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου καθώς και τη σύγχυση που έχει δημιουργηθεί, γύρω από την έννοια της δυσλεξίας, στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας. Η δυσλεξία ήταν και εξακολουθεί να είναι αντικείμενο σύγχυσης και αμφισβήτησης μεταξύ των μελετητών της, με αποτέλεσμα τον προβληματισμό όχι μόνο στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού αλλά και επιπροσθέτως στην εξεύρεση των αιτιών που προκαλούν την ειδική αυτή διαταραχή καθώς και των παρεμβατικών στρατηγικών αντιμετώπισής της (Riddick, 2001).

Η δυσλεξία οριοθετήθηκε αρχικά το 1968 από την Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία. Σύμφωνα με τον ορισμό: *«η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση»* (Mortimore & Crozier, 2006: 235). Ο ορισμός αυτός, αν και έχει δεχθεί μια σειρά κριτικών που αφορούν κυρίως τους όρους «κατάλληλη εκπαίδευση», «επαρκής νοημοσύνη» και «κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες», εξακολουθεί να επηρεάζει πολλούς ερευνητές και κλινικούς (Τζουριάδου, 2011).

Ένας άλλος χαρακτηριστικός ορισμός που τονίζει ευρύτερες γλωσσικές δυσκολίες και αναφέρεται στις φωνολογικές δεξιότητες των μαθητών με δυσλεξία είναι αυτός της αμερικανικής Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society (1994), σύμφωνα με τον οποίο: *«η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή με βάση τη γλώσσα, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων, που συνήθως αντανακλούν ελλιπή φωνολογική επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων συχνά είναι απροσδόκητες σε σχέση με την ηλικία και άλλες γνωστικές ακαδημαϊκές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης αναπτυξιακής αναπηρίας ή συναισθηματικής βλάβης. Η δυσλεξία εκδηλώνεται από μεταβλητή δυσκολία με διάφορους τύπους λόγου, και συχνά περιλαμβάνεται εκτός των προβλημάτων με την ανάγνωση, ένα καταφανέστατο πρόβλημα στην ευχέρεια χρήσης στη γραφή και την ορθογραφία»* (Cameron & Nunkeosing, 2012: 341). Ο εν λόγω ορισμός, λοιπόν, σε αντίθεση με τον προηγούμενο, κάνει αναφορά στη συμβολή κληρονομικών παραγόντων. Ο όρος «οικογενειακή διαταραχή» συνιστά μια απλή καταγραφή της ύπαρξης υψηλής συχνότητας δυσλεξικών δυσκολιών μέσα στην ίδια οικογένεια (Αναστασίου, 2011).

Από την άλλη πλευρά, σε μια προσπάθειά της η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία επιχείρησε να οριοθετήσει εκ νέου για πρώτη φορά στην Ευρώπη τη δυσλεξία. Προκειμένου, λοιπόν, να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που να μην επιδέχεται παρερμηνείες ορίζει τη δυσλεξία ως *«εμφανή όταν η ακριβής και άπταιστη ανάγνωση ή/και η ορθογραφία των λέξεων δεν αναπτύσσονται πλήρως ή αναπτύσσονται με μεγάλη δυσκολία. Ο ορισμός αυτός επικεντρώνεται σε επίπεδο λέξης και υπονοεί ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό, ότι υφίσταται ανεξάρτητα από τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης και ότι δεν είναι αποτέλεσμα χαμηλής νοημοσύνης, νευρολογικού προβλήματος ή απουσίας τυπικών*

μαθησιακών ευκαιριών. Προσφέρει επίσης, τη βάση για μια σταδιακή διαδικασία αξιολόγησης κατά τη διδασκαλία» (Aboudan, Eapen, Bayshak, Al-Mansouri, & Al-Shamsi, 2011: 65).

Εν συνεχεία, ένας πιο πρόσφατος ορισμός διατυπώθηκε από τους Lyon, Shaywitz και Shaywitz (2003: 2) και σε σχέση με τους προηγούμενους ορισμούς περιλαμβάνει περισσότερο συγκεκριμένες διατυπώσεις. Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές «η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες ακριβούς και/ή ευχερούς αναγνώρισης λέξεων και από φτωχές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές είναι το αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας που συχνά είναι απροσδόκητο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στο σχολείο. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και γνώσεων υποβάθρου».

Όσον αφορά τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10), αυτός επιχειρεί να περιορίσει τη δυσλεξία στις λειτουργίες του λόγου και να συμπεριλάβει στον ορισμό τα συμπτώματά της. Έτσι, ορίζει τη δυσλεξία ως «μία διαταραχή που εκδηλώνεται στα πρώιμα στάδια της εκμάθησης του γραπτού λόγου, με δυσκολίες κατά την εκφώνηση του αλφαβήτου, την απόδοση της ορθής ονομασίας κάθε γράμματος, το σχηματισμό απλών ομοιοκαταληξιών για λέξεις και την ανάλυση ή την κατηγοριοποίηση των φθόγγων (παρά τη φυσιολογική ακουστική οξύτητα). Αργότερα, ενδέχεται να παρουσιαστούν προβλήματα κατά τη μεγάλωφνη ανάγνωση, όπως: α) παραλείψεις, υποκαταστάσεις, στρεβλώσεις ή προσθήκες λέξεων ή συλλαβών σε λέξεις, β) αργός ρυθμός ανάγνωσης, γ) λανθασμένο ξεκίνημα, δισταγμοί μακράς διάρκειας ή «απώλεια θέσης» στο κείμενο και ανακριβής χωρισμός των φράσεων και δ) αναστροφές λέξεων μέσα σε προτάσεις ή γραμμάτων μέσα σε λέξεις» (International Dyslexia Association, 2015). Στον ορισμό αυτό η δυσλεξία περιγράφεται ως συγκεκριμένη, γλωσσικής βάσης διαταραχή και αναφέρεται σε ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας.

Τέλος, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association, APA) δεν περιλαμβάνει πλέον

τη δυσλεξία. Σύμφωνα με αυτό «η μαθησιακή διαταραχή άλλαξε σε ειδική μαθησιακή διαταραχή και οι προηγούμενοι τύποι μαθησιακών διαταραχών (δυσλεξία, δυσαριθμησία, και διαταραχή της γραπτής έκφρασης) δεν προτείνονται πλέον. Ο τύπος της μαθησιακής διαταραχής θα προσδιορίζεται από τη διάγνωση» (Cowen & Dakin, 2007: 1).

Συνοψίζοντας, παρά την πληθώρα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί στην προσπάθεια να οριοθετηθεί η δυσλεξία, διαπιστώνεται ότι όλοι οι ορισμοί περιγράφουν χαρακτηριστικά που πολλές φορές όχι μόνο δεν είναι σαφή, αλλά αφορούν διαφορετικές λειτουργίες, όπως για παράδειγμα ικανότητες και επίδοση. Παρά τις λεπτομερείς περιγραφές, πολλές φορές δεν προσδιορίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που τη διαφοροποιούν από άλλες διαταραχές (Τζουριάδου, 2011). Συμπερασματικά όμως, αυτό που απορρέει από όλους τους παραπάνω ορισμούς, είναι πως η δυσλεξία είναι διαταραχή που εμφανίζεται στα παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αδυνατούν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Η λειτουργική αυτή αδυναμία εκδηλώνεται σε παιδιά που διαθέτουν καλή ή πάνω από το μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης, έχουν ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, κατάλληλη διδασκαλία και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (Πόρποδας, 1997).

2.3.2. Επιδημιολογικά Χαρακτηριστικά

Η δυσλεξία εμφανίζεται και στα δύο φύλα, και δεν έχει σχέση με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, τη φυλή, τη γεωγραφική περιοχή καταγωγής ή τη γλώσσα που μιλάει η οικογένεια (Wood, 2006). Ωστόσο, το ποσοστό μπορεί να ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Επομένως, είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας, η οποία εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο δέχονται οι διάφοροι μελετητές κι ερευνητές του προβλήματος. Επίσης, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και διερεύνησή της, καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, τα ποσοστά που αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας αμφισβητούνται (Πόρποδας, 1997).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι ένα ποσοστό 8-10% των παιδιών της σχολικής ηλικίας παρουσιάζει δυσλεξία, ανεξάρτητα από τη γεωγραφική ή εθνική προέλευσή τους (Τσοβίλη, 2003). Κατά τον Nicolson (2005), δυσλεξία εμφανίζει τουλάχιστον το 5% ή, σύμφωνα με την UNESCO (2010), εμφανίζει το 5% έως 10% του παγκοσμίου πληθυσμού. Στην Ελλάδα το 3-5% του μαθητικού πληθυσμού έχει κάποια μορφή δυσλεξίας, ενώ το 4-8% του ελληνικού πληθυσμού συναντά δυσκολία με την εκμάθηση του γραπτού λόγου (Κασσέρης, 2002).

Όσον αφορά το φύλο, η δυσλεξία παρουσιάζεται συχνότερα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια σε αναλογία 4:1. Ο Critchley το 1973 (όπως αναφέρεται στον Αναστασίου, 2011), υποστήριξε ότι από τον πληθυσμό των μαθητών με δυσλεξία το 70-80% είναι αγόρια. Η διαφορά αυτή ανάμεσα στα δυο φύλα ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας έχει αναφερθεί ότι ισχύει σε κάθε χώρα, όπου μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι παράγοντες, γενετικοί ή περιβαλλοντικοί, που θεωρούνται ότι συμβάλλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Οι Golberg και Schiffman (όπως αναφέρεται στην Τσοβίλη, 2003), πιστεύουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δύο φύλα πιθανόν να οφείλονται: α) στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών, όσον αφορά την εξελικτική τους ωριμότητα, β) στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων, που συνοδεύονται από εγκεφαλικές αιμορραγίες, στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, γ) στην υψηλότερη παροχή κινήτρων στα κορίτσια σε σχέση με τη μάθηση και δ) στις δευτερογενείς συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια και οι οποίες σχετίζονται με τους τρεις προαναφερθέντες λόγους.

2.3.3. Τύποι Δυσλεξίας

Στις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα τάση εκ μέρους των ειδικών επιστημόνων να μελετώνται τυπολογικά μοντέλα και υποομάδες περιπτώσεων που ανήκουν στον ευρύτερο πληθυσμό ατόμων με δυσλεξία (Στασινός, 2009). Έτσι, η δυσλεξία ως πρόβλημα του γραπτού λόγου διακρίνεται σε δύο μεγάλες και καθορισμένες κατηγορίες, οι οποίες είναι η επίκτητη δυσλεξία και η ειδική ή εξελικτική (αναπτυξιακή) δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

Η επίκτητη δυσλεξία εμφανίζει αδυναμίες που προκλήθηκαν λόγω αρρώστιας, μολύνσεων ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, που μπορούν να προσβάλλουν την ομιλία και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής του ατόμου, το οποίο προηγουμένως είχε κατακτήσει αυτές τις ικανότητες (Τρίγκα, 2010). Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως είναι: η βαθιά δυσλεξία, η επιφανειακή, η φωνολογική, η άμεση δυσλεξία και η λεκτικού τύπου ή γράμμα – γράμμα δυσλεξία (Reid, 2003).

Από την άλλη πλευρά, η ειδική ή εξελικτική (αναπτυξιακή) δυσλεξία, που αφορά και τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, εμφανίζει ίδιου τύπου αδυναμίες για τις οποίες δεν υπάρχουν εμφανείς αιτίες και δεν έπονται προηγούμενης επάρκειας δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα, η ειδική ή εξελικτική δυσκολία διακρίνεται σε δυο κατηγορίες, στην οπτική και στην ακουστική δυσλεξία (Boder, 1973, όπως αναφέρεται στον Κολτσίδα, 2013).

Η οπτική δυσλεξία συνιστά την πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας και συνδέεται με ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Η δυσκολία ενός ατόμου με οπτική δυσλεξία είναι συνυφασμένη με βασικό έλλειμμα της δεξιότητάς του να μετουσιώνει με ακρίβεια και ευχέρεια γραπτά σύμβολα σε προφορικό λόγο. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η οπτική δυσλεξία συνδέεται ελάχιστα ή και καθόλου με τη λειτουργία της διόδου επικοινωνίας της όρασης αυτής καθαυτής (Στασινός, 2009). Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να μάθουν μέσω της οπτικής λειτουργίας, συγχέουν λέξεις ή γράμματα που μοιάζουν οπτικά, αντιμετωπίζουν συνήθως τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά, έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο και επομένως έχουν δυσκολία να διαβάσουν τις λέξεις «ολικά», αλλά τις επεξεργάζονται αναλυτικά. Τα παιδιά με οπτική δυσλεξία έχουν περιορισμένη ορθογραφημένη γραφή και χαρακτηρίζεται από πολλά φωνητικά λάθη (Πόρποδας, 1997).

Η ακουστική δυσλεξία συνιστά την πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στην αντιμετώπισή της. Χαρακτηρίζεται από ένα σοβαρό έλλειμμα ικανότητας του ατόμου να προβαίνει σε αναπαραστάσεις διακριτών ήχων της ομιλούμενης γλώσσας και σε μίξη – σύνθεση ήχων, να κατονομάζει με ευχέρεια πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις και να τηρεί την ακουστική ακολουθία προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Καλό είναι να αναφερθεί πως η ακουστική δυσλεξία ελάχιστα συνδέεται με το βαθμό ακουστικής οξύτητας του ατόμου (Στασινός, 2009). Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να

γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο και η επίδοσή τους στην ορθογραφία είναι χαμηλή και κατώτερη από την επίδοσή τους στην ανάγνωση. Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ακουστική δυσλεξία είναι η δυσκολία τους να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών ή των τελικών ήχων των λέξεων, δηλαδή δεν κατανοούν το διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα των λέξεων, με αποτέλεσμα να κάνουν συχνά λάθη ανάγνωσης (Πόρποδας, 1997).

Συμπερασματικά, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό πως υπάρχουν πολλοί τύποι και κατηγορίες δυσλεξίας, ανάλογα με τις δυσκολίες του ατόμου. Η διαφορετικότητα και η μεταβλητότητα των χαρακτηριστικών του φαινομένου της δυσλεξίας υπογραμμίζουν τον σύνθετο χαρακτήρα και την ετερογένεια της εν λόγω διαταραχής. Αυτό ασφαλώς αναμένεται να έχει τις επιπτώσεις του στον προγραμματισμό κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Έτσι, αν αναγνωριστούν τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά κάθε τύπου δυσλεξίας, τότε πιθανόν να σχεδιαστούν αποτελεσματικά διδακτικά προγράμματα για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Westwood, 2004).

2.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Συνήθως οι αιτιολογικοί παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ταξινομούνται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες είναι α) βιολογικοί, β) γενετικοί και γ) περιβαλλοντικοί, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις οι αιτίες παραμένουν άγνωστες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

α) Βιολογικοί παράγοντες: Υπάρχει μια ευρεία παραδοχή της άποψης ότι η εγκεφαλική δυσλειτουργία, είτε στο Περιφερειακό, είτε στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους αιτιολογικούς παράγοντες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, έχει αποδειχτεί πως δεν προκαλούν όλες οι μορφές εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ειδικές δυσκολίες μάθησης κι επίσης δεν έχει αποδειχτεί επιστημονικά η ύπαρξη νευρολογικών ενδείξεων σε αυτά τα παιδιά. Μέχρι σήμερα, στις συζητήσεις για την αιτιολογία των μαθησιακών προβλημάτων, συχνά αναφέρονται κλινικά γεγονότα που σχετίζονται με εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες μπορεί να εμφανιστούν πολύ πριν από τη γέννηση του παιδιού, όπως: χαμηλό βάρος γέννησης, μολυσματικές ασθένειες, λήψη τοξικών ουσιών και φαρμάκων, αλκοολισμός, υποσιτισμός της εγκύου, αλλά και μεταγενετικοί παράγοντες όπως: εγκεφαλίτιδα ή μηνιγγίτιδα, αλλεργίες, τραύματα στο κεφάλι και δηλητηρίαση από μόλυβδο. Όλα τα παραπάνω μπορεί να επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού ή του εμβρύου και να προκαλέσουν αργότερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2003).

β) Γενετικοί παράγοντες: Το 1996 αναπτύχθηκε η θεωρία ότι για κάθε μας χαρακτηριστικό ευθύνεται κάποιο γονίδιο. Η ικανότητα να μάθει κάποιος να μιλάει είναι γραμμένη μέσα στο γενετικό υλικό και τα υπεύθυνα γονίδια ενεργοποιούνται ή αδρανούν, σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, κατά τη διάρκεια της εξελικτικής πορείας του παιδιού, από τη στιγμή της σύλληψής του. Ένα από αυτά τα γονίδια που είναι υπεύθυνο για την κατάκτηση της γλώσσας, το FoxP2, εντοπίστηκε πρόσφατα στο χρωμόσωμα 7 από τον Antony Monaco. Όμως, το να έχει κανείς το συγκεκριμένο γονίδιο δεν αρκεί. Αν το παιδί δεν εκτεθεί στη σωστή γλώσσα κατά τη διάρκεια της κρίσιμης μαθησιακής περιόδου, θα έχει πάντοτε προβλήματα με το λόγο (Λιβανίου, 2004). Έρευνες με ομάδες μονοζυγωτικών διδύμων αποκάλυψαν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το πρόβλημα είναι κληρονομικό. Επίσης, βρέθηκε ότι η ειδική μαθησιακή δυσκολία τείνει να υπάρχει συχνά

σε περισσότερα από ένα άτομο μέσα στην ίδια οικογένεια ή στον κύκλο των συγγενών. Γενικότερα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να είναι αποτέλεσμα κάποιας νευρολογικής διαταραχής, η οποία σχετίζεται με κληρονομικούς παράγοντες, αλλά δεν είναι δυνατόν να ανιχνευθεί με τα ήδη υπάρχοντα διαθέσιμα μέσα. Υπάρχει εν τούτοις ανάγκη μεγαλύτερης διερεύνησης του προβλήματος σε διεθνή κλίμακα προκειμένου να αποδειχτεί η αιτιολογική σχέση μεταξύ γενετικών παραγόντων και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρονοπούλου, 2003). Αυτό που πιθανό να κληρονομείται είναι τα ελλείμματα, τα οποία αφορούν τον τρόπο λειτουργίας ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου και τα οποία δημιουργούν στο παιδί δυσκολίες στη διάκριση των ήχων και των γραπτών συμβόλων (Frith, 2002). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η κληρονομικότητα ευθύνεται για το 60% περίπου των περιπτώσεων διαταραχών ανάγνωσης (Σακκάς, 2002).

γ) Περιβαλλοντικοί παράγοντες: Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται κυρίως στις καταστάσεις εκείνες που επικρατούν στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο κι επηρεάζουν αρνητικά τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού από κοινωνικής, ψυχολογικής και μαθησιακής πλευράς. Συγκεκριμένα, αναφέρονται κυρίως σε τραυματικές εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία ή πολύ νωρίτερα σε κάθε είδους πίεση των γονέων, καθώς και σε ανεπαρκή διδασκαλία. Η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι δεν είναι λίγοι εκείνοι οι ειδικοί που υποστηρίζουν ότι αν οι δάσκαλοι ήταν καλύτερα εκπαιδευμένοι και προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν παιδιά υψηλής επικινδυνότητας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, πολλές περιπτώσεις ειδικών μαθησιακών δυσκολιών θα μπορούσαν να αποφευχθούν (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Η αναζήτηση των αιτιολογικών παραγόντων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να δημιουργεί διαφωνίες, σύγχυση και προβλήματα. Έρευνες έχουν αναδείξει ένα πλήθος από παράγοντες που θα μπορούσαν να είναι αιτιακοί. Όμως, πολλές από τις θεωρίες που αναπτύχθηκαν, αποδείχθηκαν τελικά λανθασμένες ή ελλιπείς, ενώ άλλες εξηγούσαν ένα μέρος από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ή κάποια υπο – ομάδα τους (Μπότσας, 2007). Στη συνέχεια παρουσιάζονται, κάποιες θεωρίες που προσπάθησαν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα της αιτιολογίας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

2.5. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

Η προσπάθεια για τον εντοπισμό μιας συγκεκριμένης αιτίας της δυσλεξίας είναι δύσκολη, πράγμα που σημαίνει ότι η εμφάνιση, η σοβαρότητα και η μορφή της δυσλεξίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Πολλοί ερευνητές υποθέτουν πως η αιτία είναι μία, αναζητώντας έτσι όχι τις πιθανές αιτίες της διαταραχής, αλλά τη μία και μοναδική. Μέχρι τώρα όμως, οι έρευνες δεν έχουν εντοπίσει έναν μοναδικό και συγκεκριμένο αιτιολογικό παράγοντα. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες υποθέσεις και απόψεις σχετικά με τα αίτια που πιθανόν να την προκαλούν (Τρίγκα, 2010). Παρακάτω παρουσιάζονται οι επικρατέστερες αιτιολογικές θεωρίες.

2.5.1. Η θεωρία του Όρτον ή η θεωρία της ελλειμματικής οπτικής αντίληψης

Το 1937 ο Αμερικανός παιδο-νευρολόγος Samuel Orton, στην προσπάθειά του να περιγράψει τη συμπεριφορά του δυσλεκτικού παιδιού, το οποίο αντιλαμβάνεται λέξεις και γράμματα με κατεύθυνση αντίστροφη και αναποδογυρισμένα, επινόησε τον όρο «στρεφοσυμβολία». Συγκεκριμένα, την εποχή εκείνη ήταν γνωστό πως κάθε ένα από τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου ελέγχει την αντίθετη πλευρά του σώματός μας και πως υπάρχει στα οστά, στους μυς και στα νεύρα ένας αυστηρός αντιτροπισμός (Κολτσίδα, 2013).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Orton, οπτικές μνημονικές εικόνες (εγγράμματα) σχηματίζονται και στα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου, στο «κυρίαρχο» ημισφαίριο που είναι το αριστερό και στο «κυριαρχούμενο», το δεξιό. Τα εγγράμματα όμως που σχηματίζονται στο δεξιό ημισφαίριο εκθλίβονται ή καταστέλλονται από το αριστερό. Τη θεωρία αυτή υποστήριξε με τα τότε γνωστά κλινικά αποτελέσματα εγκεφαλικών βλαβών, σύμφωνα με τα οποία η βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο οδηγεί σε σοβαρές γλωσσικές διαταραχές, ενώ η βλάβη στο δεξιό ημισφαίριο προκαλεί ασήμαντα προβλήματα. Εξαιτίας του αντιτροπισμού, τα εγγράμματα που τυπώνονται στο αριστερό και δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου είναι αντίθετα προσανατολισμένα. Σε ένα άτομο, λοιπόν, που δεν έχει αναπτύξει σταθερή εγκεφαλική κυριαρχία, θα δημιουργηθεί σύγχυση μεταξύ των δύο ημισφαιρίων. Τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου δε συνεργάζονται μεταξύ τους, το

ένα επεμβαίνει στο άλλο και έτσι υπάρχει «σύγχυση αρμοδιοτήτων». Τα εγγράμματα του κυριαρχούμενου ημισφαιρίου που είναι τα αντίστροφα είδωλα των εγγραμμάτων του αριστερού, δεν καταστέλλονται ολοκληρωτικά, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται συχνά με τη μορφή αντίστροφων ειδώλων (κατοπτρική όραση). Η δυσκολία αυτή θεωρείται μια από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και στη γραφή παιδιών με δυσλεξία (Στασινός, 1999).

2.5.2. Η θεωρία των οφθαλμικών κινήσεων

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης τα μάτια του αναγνώστη κινούνται πηδηχτά από στόχο σε στόχο. Σταματούν για να προσηλωθούν σε ένα συγκεκριμένο στόχο και στη συνέχεια πηδούν σε ένα άλλο. Το διάβασμα γίνεται κατά τη διάρκεια των μικρών αυτών στάσεων, γνωστών ως «προσηλώσεις» ή «καθηλώσεις». Οι οφθαλμικές κινήσεις που μεσολαβούν μεταξύ δύο προσηλώσεων ονομάζονται «άλματα». Όταν ο αναγνώστης πραγματοποιεί προσήλωση σε μια γραπτή λέξη, οι βολβοί των οφθαλμών παραμένουν για ένα κλάσμα του δευτερολέπτου ακίνητοι σαν «καρφωμένοι». Το άλμα διαρκεί περίπου 20 έως 40 χιλιοστά του δευτερολέπτου, γεγονός που σημαίνει ότι κατά τη διάρκειά του δεν είναι δυνατή η πρόσληψη πληροφοριών (Πόρποδας, 2002).

Η πρόσληψη των πληροφοριών από αντικείμενα (π.χ. εικόνες) δε φαίνεται να επηρεάζει την αναγνώριση του αντικειμένου, πράγμα που δεν ισχύει όμως στην περίπτωση της ανάγνωσης γραπτού κειμένου. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η διαδοχική σειρά των οφθαλμικών προσηλώσεων και κινήσεων είναι καθοριστική για τη σωστή ανάγνωση μιας λέξης. Όταν ένας καλός αναγνώστης διαβάζει ένα κείμενο μέτριας δυσκολίας, πραγματοποιεί 4 έως 6 προσηλώσεις σε κάθε σειρά και τρεις κατά μέσο όρο ανά δευτερόλεπτο. Αν το κείμενο είναι εύκολο και κατανοητό, τα μάτια του αναγνώστη «τρέχουν» κάνοντας μεγάλα άλματα και αφήνοντας μεγάλη απόσταση μεταξύ διαδοχικών προσηλώσεων (Πόρποδας, 2002).

Η μελέτη της πρόσληψης της πληροφορίας μέσω της οπτικής οδού με τις προσηλώσεις και τα άλματα οδήγησε κάποιους μελετητές στη διατύπωση της θεωρίας της ακανόνιστης κίνησης των ματιών των παιδιών με δυσλεξία. Έτσι, σε περιπτώσεις δυσλεκτικών αναγνωστών έχουν καταγραφεί ασυνήθιστες κινήσεις με συντομότερη διάρκεια προσήλωσης και μεγαλύτερη αστάθεια. Η ανωμαλία αυτή στην κίνηση των

ματιών αποδόθηκε μάλιστα σε εγκεφαλική δυσλειτουργία και οι ερευνητές υποστήριξαν πως τα παιδιά αυτά, παρουσιάζουν ανώμαλες οφθαλμικές κινήσεις, όχι μόνο όταν διαβάζουν και γράφουν, αλλά και όταν ακολουθούν με τα μάτια τους ένα κινούμενο οπτικό ερέθισμα. Επομένως, πολλοί ήταν εκείνοι οι ερευνητές, οι οποίοι οδηγήθηκαν στο σχεδιασμό προγραμμάτων και οφθαλμικών ασκήσεων για τη θεραπεία της δυσλεξίας (Pavlidis, 1990).

Οι μέθοδοι αυτές όμως, ήρθαν αντιμέτωπες με αρκετούς μελετητές και έχουν κατακριθεί ως εμπειρικά αμφίβολες και επιστημονικά ανορθόδοξες. Ο Goldberg (1968, όπως αναφέρεται στον Κωτούλα, 2007), με έρευνές του διαβεβαίωσε ότι η ελαττωματική όραση και η έλλειψη οφθαλμικής μυϊκής ισορροπίας δεν μπορεί να επηρεάσει την ερμηνεία των γραπτών συμβόλων από τον εγκέφαλο και επομένως δεν μπορεί να είναι σημαντικός αιτιολογικός παράγοντας μιας κατάστασης που επηρεάζεται από τη γνωστική μάθηση. Επίσης, ήδη από το 1957, ο Vernon (όπως αναφέρεται στην Πολυχρονοπούλου, 2003) υποστήριξε ότι η ανικανότητα να καταλάβει κάποιος αυτό που διαβάζει καταλήγει σε ανώμαλες οφθαλμικές κινήσεις, οπότε το πρόβλημα δεν είναι οι κινήσεις των ματιών κατά την ανάγνωση, αλλά η αντίληψη του γραπτού κειμένου. Τέλος, οι εργασίες του Smith, τη δεκαετία του εβδομήντα, απέδειξαν ότι οι κατάλληλες οφθαλμικές ασκήσεις μπορούν να διευκολύνουν την ομαλή κίνηση των ματιών κατά την ανάγνωση, αλλά όχι να βελτιώνουν την κατανόηση του αναγνωστικού κειμένου (Πολυχρονοπούλου, 2003).

2.5.3. Γενετικά αίτια:

Ο ρόλος της κληρονομικότητας έχει θεωρηθεί από πολλούς ερευνητές, ως υπεύθυνος για την εμφάνιση των ειδικών μαθησιακών διαταραχών και συγκεκριμένα της δυσλεξίας. Στη γενετική υπάρχουν διάφορες ερευνητικές στρατηγικές που διακρίνονται κυρίως σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στις ποσοτικές γενετικές έρευνες, όπως είναι οι μελέτες διδύμων και οι μελέτες υιοθεσίας που ερευνούν τις σχετικές επιδράσεις γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και β) στις μοριακές γενετικές έρευνες, οι οποίες προσπαθούν να εντοπίσουν συγκεκριμένα γονίδια (Αναστασίου, 2011).

Οι Paracchini, Scerri & Monaco (2007), μελέτησαν ένα μεγάλο αριθμό ερευνών σχετικά με την κληρονομικότητα των γλωσσικών ικανοτήτων και συμπέραναν ότι οι γλωσσικές δυσλειτουργίες και η δυσλεξία μεταβιβάζονται πράγματι κληρονομικά. Ο

Bakwin το 1973 χρησιμοποίησε στη μελέτη του 338 ζεύγη διδύμων και βρήκε ότι οι μονοζυγώτες δίδυμοι είχαν τις ίδιες ακριβώς ικανότητες ανάγνωσης και γραφής σε ποσοστό 84% των περιπτώσεων. Από τους διζυγώτες όμως διδύμους, μόνο το 29% ήταν ίδιοι σε αυτό το θέμα. Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν επίσης ότι συγκεκριμένες αναγνωστικές και μαθηματικές δυσκολίες εντοπίζονται συχνότερα στους μονοζυγώτες διδύμους (Wadsworth & DeFries, 2005).

Οι μελέτες που σχετίζονται με την προσπάθεια σύνδεσης των γενετικών παραγόντων με τα αίτια της δυσλεξίας, έχουν επικεντρωθεί στη γονιδιακή έρευνα. Οι έρευνες στον τομέα αυτό έχουν αναδείξει πως τα χρωμοσώματα 1, 2, 3, 6, 7, 11, 15 και 18 διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνωστική δυσκολία (Démonet, Taylor & Chaix, 2004). Σύμφωνα με τις μέχρι τώρα μελέτες θα μπορούσε να αναφερθεί πως, περισσότεροι από ένας γονιδιακοί παράγοντες μπορεί να ευθύνονται για την ανάπτυξη συγκεκριμένων δυσκολιών μάθησης, ενώ είναι δυνατόν να υπάρχει αλληλεπίδραση κληρονομικών καταβολών και περιβαλλοντικών συνθηκών στην εκδήλωση των δυσκολιών αυτών. Οι έρευνες και οι συζητήσεις γύρω από τις θέσεις αυτές συνεχίζονται μέχρι και σήμερα με ιδιαίτερη ένταση (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003).

2.5.4. Η θεωρία της εγκεφαλικής διαταραχής – νευροβιολογικές έρευνες:

Πολλοί ερευνητές από το χώρο της ιατρικής που ασχολήθηκαν με τις μαθησιακές δυσκολίες, υποθέτουν πως η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής βλάβης. Την υπόθεση αυτή διατύπωσαν παρατηρώντας ότι η συμπεριφορά των δυσλεκτικών παιδιών μοιάζει με τη συμπεριφορά ατόμων με εγκεφαλική βλάβη. Παρότι η παρατήρηση αυτή είναι αληθινή, δεν έχει μέχρι τώρα επιβεβαιωθεί με εμπειρικά δεδομένα (Mercer & Pullen, 2009). Αναζητήθηκαν, λοιπόν, εμπειρικές αποδείξεις ότι οι εγκεφαλικές διαταραχές ευθύνονται για την εκδήλωση δυσκολιών μάθησης, μέσω αξονικών και μαγνητικών τομογραφιών, ποζιτρονικής τομογραφίας, ηλεκτροεγκεφαλογραφημάτων, προκλητών οπτικών δυναμικών, αταξιαμετρίας και μετρήσεων της εγκεφαλικής αιματικής ροής την ώρα που το άτομο διαβάζει (Παπαδάτος, 2005).

Όσον αφορά τις νευροβιολογικές έρευνες, πρέπει να τονιστεί ότι δεν έχουν δείξει πως υπάρχει κάποια ομάδα νευρολογικών συμπτωμάτων που να μπορεί να θεωρηθεί σαν παθολογική και να αποτελέσει έτσι μια διαγνωστική ακολουθία δυσλεξίας. Τα

νευρολογικά συμπτώματα που μπορεί να παρουσιάσει ένα παιδί με δυσλεξία είναι συνήθως ελαφριάς μορφής και μια προσεκτική νευρολογική εξέταση του δυσλεκτικού παιδιού μπορεί να αποκαλύψει προβλήματα προφορικού λόγου, κινητικές δυσκολίες, ασταθή εγκεφαλική κυριαρχία, διαταραχές στην αντίληψη του χρόνου και του χώρου, οφθαλμοκινητική ανωριμότητα, υπερκινητικότητα και διαστροφή της εικόνας του σώματος (σωματικό σχήμα), κ.ά. (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Τα περισσότερα από τα νευρολογικά συμπτώματα παρουσιάζονται συνήθως σε παιδιά μικρής ηλικίας, ξεπερνιούνται με την πάροδο του χρόνου και σπάνια διατηρούνται μέχρι την εφηβεία. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές, αλλά καλές ή άριστες ικανότητες ανάγνωσης και γραφής, παρουσιάζουν συχνά τα ίδια νευρολογικά συμπτώματα που επισημαίνονται στα μικρά παιδιά που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πολύ πιθανόν, τα συμπτώματα αυτά να είναι απλώς επιφανόμενα που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη όταν συμβούν, αλλά όχι να αντιμετωπιστούν ως αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα της δυσλεξίας. Όταν παρουσιάζονται έντονα και υπάρχουν ακόμα και μετά την παιδική ηλικία, τότε πιθανόν να είναι συνέπειες κάποιας εγκεφαλικής βλάβης, οπότε η ύπαρξη της δυσλεξίας να είναι απλώς συμπτωματική (Αναστασίου, 2011).

2.5.5. Η θεωρία του οπτικού ελλείμματος (μεγαλοκυτταρική οπτική οδός):

Οι νεότερες οπτικές έρευνες για τη δυσλεξία σημαδεύτηκαν από τις εργασίες της Livingstone και των συναδέλφων της. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών, οι δυσλεκτικοί και οι κανονικοί αναγνώστες διαφέρουν σε όρους επεξεργασίας της οπτικής πληροφορίας. Συγκεκριμένα, οι εργασίες αυτές παρείχαν σοβαρές ενδείξεις ότι ένα συστατικό του κύριου οπτικού συστήματος των δυσλεκτικών, το μεγαλοκυτταρικό οπτικό σύστημα, παρουσιάζει κάποιας μορφής ανωμαλία ή δυσλειτουργία (Αναστασίου, 2011).

Η θεωρία αυτή του οπτικού ελλείμματος, έχει τη μορφή αστάθειας στην επικέντρωση και προβληματική κίνηση των ματιών ή αυξημένης πυκνότητας οπτικών ερεθισμάτων και επικεντρώνεται στην επιλεκτική διάρρηξη της μεγαλοκυτταρικής διαδρομής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ελλείμματα οπτικού τύπου. Τα ελλείμματα αυτά δεν περιορίζονται μόνο στο χώρο της οπτικής αντίληψης και επεξεργασίας, αλλά οδηγούν σε ακουστικά και κινητικά προβλήματα (Ramus et al., 2003). Είναι σημαντικό να

τονιστεί πως αυτή η δυσλειτουργία του μεγαλοκυτταρικού οπτικού συστήματος παρατηρήθηκε σε παιδιά με δυσλεξία που έδειχναν ανεπάρκεια στις φωνολογικές δεξιότητες. Ίσως, λοιπόν, να υπάρχει μια παράλληλη ανεπάρκεια των δύο συστημάτων του φωνολογικού γλωσσικού συστήματος και του μεγαλοκυτταρικού οπτικού συστήματος, η οποία να σχετίζεται με μια γενική κοινή αδυναμία επεξεργασίας των οπτικών πληροφοριών (Αναστασίου, 2011). Η κριτική που δέχθηκε η θεωρία αυτή σε θεωρητικό αλλά και σε επίπεδο εμπειρικών δεδομένων, είναι πως καλύπτει μικρό αριθμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα (Ramus et al., 2003).

2.5.6. Η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος:

Πολλοί ερευνητές έχουν διατυπώσει την υπόθεση ότι οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στη γλωσσική επεξεργασία, μπορεί να συνδέονται λειτουργικά με διαδικασίες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση βασικών φωνολογικών αναπαραστάσεων. Έρευνες έχουν δείξει πως η φωνολογική επίγνωση είναι φτωχή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα με δυσλεξία (Boada & Pennington, 2006; Kotoulas, 2004). Η θεωρία αυτή στηρίζεται στην υπόθεση ότι το φωνολογικό έλλειμμα οδηγεί τόσο σε δυσκολίες αποθήκευσης ή / και ανάκλησης των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων, όσο και σε δυσκολίες επεξεργασίας πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004).

Αναλυτικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα στη δημιουργία συνδέσμων μεταξύ της γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης. Επίσης, δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις και οι λέξεις από συλλαβές και φωνήματα. Ακόμη, δεν μπορούν να κατανοήσουν εύκολα το ρόλο της αυτονομίας μιας λέξης, μιας συλλαβής και ενός φωνήματος, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάλυση του προφορικού λόγου στα επιμέρους συστατικά του στοιχεία (Μαυρομάτη, 2004). Όλες αυτές οι δυσκολίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οδηγούν σε σημαντικά ελλείμματα λεξιλογίου, αλλά και γενικότερα ελλείμματα γνώσης υποβάθρου (Reid, 2003).

Επιπρόσθετα, έχει υποστηριχτεί από ερευνητές, μετά από πειραματικές μελέτες, πως τα δυσλεκτικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά την επανάληψη λέξεων

χαμηλής συχνότητας, πολυσύλλαβων λέξεων, αλλά και ψευδολέξεων. Η δυσκολία αυτή συνδέθηκε με τη φωνολογική επεξεργασία, καθώς οφειλόταν σε αδυναμία φωνολογικής κατάτμησης του προφορικού λόγου (Snowling, Goulandris, Bowlby & Howell, 1986). Επιπλέον, τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν ελλείμματα στην ταχύτητα ονοματοδοσίας οικείων αντικειμένων, γεγονός το οποίο οφείλεται σε δυσλειτουργία του «μηχανισμού ακριβούς χρονικού συγχρονισμού», που φυσιολογικά επηρεάζει το χρονικό συγκερασμό φωνολογικών και ορθογραφικών συστατικών των γραπτών λέξεων. Λόγω αυτής της ασυγχρονίας, τα ορθογραφικά πρότυπα δεν μπορούν να παραχθούν αυτόματα και έτσι η αναγνώριση των λέξεων παραμένει αργή και επίπονη. Η θεώρηση της ταχύτητας ονοματοδοσίας ως έκφανση της φωνολογικής επεξεργασίας οδήγησε και στη διατύπωση της υπόθεσης του Διπλού Ελλείμματος. Σύμφωνα με αυτήν, τα προβλήματα στην ταχύτητα ονοματοδοσίας σε συνδυασμό με τα προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας, αποτελούν τους δύο άξονες μιας ελλειμματικής φωνολογικής επεξεργασίας (Wolf & Bowers, 2000).

Σήμερα, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα, τη γνώση, και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρούνται ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας για την ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα. Η αξιολόγηση του επιπέδου ανάπτυξης συγκεκριμένων γνωστικών δεξιοτήτων ή άλλων χαρακτηριστικών, όπως η φωνολογική επεξεργασία, το λεξιλόγιο και η κατανόηση προφορικού λόγου αποτελούν μια μέθοδο προσδιορισμού των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

2.5.7. Συνθετική αποτίμηση των θεωριών αιτιολογίας της Δυσλεξίας:

Από τις αιτιολογικές θεωρίες της δυσλεξίας που παρουσιάστηκαν παραπάνω, κάποιες έχουν καταρριφτεί ή έχουν σε μεγάλο βαθμό αποδειχθεί πως δεν αφορούν το σύνολο των ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά ένα μικρό μέρος τους. Τα δεδομένα που προκύπτουν από συνεχείς μελέτες, οδηγούν την επιστημονική κοινότητα όλο και πιο κοντά στην πραγματική αιτιολογία των αναγνωστικών δυσκολιών.

Το κύριο σώμα των μέχρι σήμερα ερευνών παρέχει ισχυρές μαρτυρίες που υποστηρίζουν τη θέση ότι οι φωνολογικές ανεπάρκειες βρίσκονται στον πυρήνα των δυσλεκτικών δυσκολιών. Συνεπώς, γι' αυτόν τον λόγο η συγκεκριμένη διπλωματική

εργασία μελετά τη φωνολογική ενημερότητα, η αξιολόγηση της οποίας πρέπει να θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας εντοπισμού και διάγνωσης των αναγνωστικών δυσκολιών, εφόσον η χαμηλή ανάπτυξη της ευθύνεται σε σημαντικό βαθμό για την εκδήλωση Μαθησιακών Δυσκολιών και δεν είναι αποτέλεσμα γλωσσικών ή πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (Παντελιάδου, 2011). Είναι πολύ βασικό οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής να ξέρουν και να μπορούν να αναγνωρίζουν το φωνολογικό έλλειμμα του μαθητή, ώστε να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, εφαρμόζοντας κάποιο εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης ή παραπέμποντάς τον σε τμήμα ένταξης.

2.6. ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Τα γλωσσικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία σημειώνονται κατά την περίοδο της στοιχειώδους εκπαίδευσής τους και διαφοροποιούνται σημαντικά για κάθε παιδί και για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Επίσης, διαφοροποιείται και η σοβαρότητα των προβλημάτων αυτών, η οποία μπορεί να ποικίλλει (Αναστασίου, 2011). Οι βασικότερες δυσκολίες που εμφανίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές αφορούν κυρίως στο χειρισμό τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και σε ορισμένες περιπτώσεις στα μαθηματικά. Οι δυσκολίες αυτές των μαθητών παρουσιάζονται παρά τις νοητικές τους δυνατότητες, την κανονική λειτουργία των αισθητηρίων, την ομαλή ψυχική τους υγεία και τη θετική επίδραση του οικογενειακού, σχολικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος (Pavlidis & Giannouli, 2003).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τον προφορικό λόγο, τα κυριότερα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα δυσλεκτικά παιδιά είναι ότι χρησιμοποιούν φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία τους, επιλέγοντας απλές συγκεκριμένες λέξεις και εκφράσεις, αφού δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν σύνθετες ή πολύπλοκες λέξεις. Επίσης, η χροιά της φωνής τους είναι μονότονη και ανέκφραστη, γεγονός που υποδηλώνει ανασφάλεια (Μαλανδράκη, 2008). Επιπλέον, τα παιδιά με δυσλεξία όταν μιλάνε δυσκολεύονται διαρκώς να βρουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, με αποτέλεσμα να κομπιάζουν συνέχεια, να μη γίνονται κατανοητοί και να εγκαταλείπουν τη συζήτηση. Πολλές φορές, ακόμη, παραλείπουν λέξεις, συλλαβές ή καταλήξεις και εισάγουν παραπανίσιες λέξεις στις προτάσεις τους. Επιπρόσθετα, μπορεί να έχουν προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή με τις αντωνυμίες και χρησιμοποιούν συνήθως λέξεις και φράσεις με απλή σύνταξη και γραμματική. Τέλος, τα δυσλεκτικά παιδιά είναι πιθανόν να έχουν δυσκολίες άρθρωσης (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Εν συνεχεία, όσον αφορά την επεξεργασία του γραπτού λόγου, το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία είναι η δυσκολία στην ανάγνωση. Η ανάγνωση είναι μία γνωστική λειτουργία, αφού συντελεί στη μάθηση και γενικά στην απόκτηση γνώσεων. Κατά την ανάγνωση επιτυγχάνεται η κατανόηση των εννοιών για να ακολουθήσει η γνωστική επεξεργασία τους στο επίπεδο της σκέψης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Βασική προϋπόθεση για την ακριβή ανίχνευση των αναγνωστικών

δυσκολιών αποτελεί η περιγραφή των προβλημάτων των μαθητών με δυσλεξία. Σύμφωνα με τους Archer, Gleason & Vachon (2003), τα προβλήματα αυτών των μαθητών εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, στην ευχέρεια και στην κατανόηση γραπτών κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, η αναγνωστική κωδικοποίηση είναι μια διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του αλφαβητικού κώδικα. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατακτήσουν την αλφαβητική αρχή και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση, καθώς υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία. Η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες της επιτυχημένης ανάγνωσης (Πόρποδας, 2002). Οι μαθητές αυτοί, λοιπόν, αδυνατούν να αντιληφθούν την αντιστοιχία μεταξύ του προφορικού και γραπτού κώδικα και έτσι δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της και αντίστροφα ή να ανακαλέσουν τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Κωτούλας, 2004). Επομένως, η δεξιότητα για αποκωδικοποίηση των δυσλεκτικών μαθητών είναι συνήθως φτωχή, επηρεάζει την ευχέρεια ανάγνωσης και κατά συνέπεια την εξαγωγή νοήματος του κειμένου. Οι μαθητές με δυσλεξία έχοντας δυσκολία να αποκωδικοποιήσουν γρήγορα και με ακρίβεια, δεσμεύουν σημαντικές γνωστικές πηγές και υπερφορτώνουν την ήδη περιορισμένη μνήμη τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη γενικευμένης αναγνωστικής δυσκολίας και αδυναμίας καλής αναγνωστικής κατανόησης. Τα συχνότερα προβλήματα που εμφανίζουν τέτοιοι μαθητές στην αποκωδικοποίηση αφορούν σε ελλιπή φωνολογική επεξεργασία και ιδιαίτερα στη δυσκολία χειρισμού των φωνημάτων (όπως η ανάλυση, αφαίρεση και η παραγωγή ομοιοκαταληξίας). Επιπρόσθετα, δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα και ανοίκειων πολυσύλλαβων λέξεων και στηρίζονται στη γράμμα προς γράμμα επεξεργασία. Επιπλέον, μπορεί να παραλείπουν ή και να αντιμετωπίζουν γράμματα και ακόμη να αντικαθιστούν λέξεις με άλλες που μπορεί να μη σχετίζονται ούτε με το νόημα, αλλά ούτε με το σχήμα της λέξης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Αναφορικά με την ευχέρεια της ανάγνωσης, αυτή έχει οριστεί ως η ικανότητα ανάγνωσης των λέξεων με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, γρήγορα και ομαλά, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Archer et al., 2003). Οι

μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επιτυχή διεκπεραίωση αυτών των διαδικασιών και συχνά εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης των λέξεων (Wolf & Bowers, 2000). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διαβάζουν με δυσκολία και αργά, να σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή γράμμα-γράμμα και συχνά να επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Archer et al., 2003).

Τα προβλήματα στην ακριβή αποκωδικοποίηση και στην ευχέρεια ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, οδηγούν σε ελλειμματική αναγνωστική κατανόηση. Οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται σε βασικές δεξιότητες, όπου οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν περιορισμούς, όπως αυτές της συγκέντρωσης και της μνήμης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Βαρύνουσας σημασίας είναι πως πέρα από το γεγονός ότι παραλείπουν ολόκληρες σειρές στο κείμενο, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου, καθώς και έλλειψη γνώσεων συντακτικού (Archer et al., 2003). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν δυσκολίες και σε μεταγνωστικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται άμεσα στο κείμενο, στη συμπερασματική. Ακόμη, αδυνατούν να παρακολουθήσουν ενεργά την πορεία της κατανόησής τους και να παρέμβουν αποτελεσματικά όταν υπάρξει νοηματικό χάσμα (Μπότσας, 2007). Γενικά, γνωρίζουν λίγες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, πράγμα το οποίο οδηγεί σε προβλήματα επεξεργασίας που δεν τους επιτρέπουν να αναγνωρίσουν τη λογική δομή του κειμένου, το οποίο αντιλαμβάνονται αποσπασματικά και χωρίς συνοχή (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Τέλος, οι περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες που εμφανίζουν οι μαθητές με δυσλεξία τους δημιουργούν προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή των στρατηγικών που αφορούν στην παραγωγή κειμένου. Έτσι, εμφανίζουν συχνά δυσκολίες κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση, οι οποίες αφορούν τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004). Οι δυσλεκτικοί μαθητές συχνά διαφοροποιούνται από τους τυπικούς συμμαθητές τους, καθώς κάνουν λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας και στην ακολουθία των γραμμάτων μέσα σε μία λέξη. Επιπρόσθετα, παρουσιάζουν διαταραχές ενοποίησης και παραλείπουν, αναστρέφουν ή προσθέτουν γράμματα σε λέξεις (Στασινός, 1999). Επίσης, δυσκολεύονται να

χρησιμοποιήσουν σωστά τα σημεία στίξης, παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα τονισμού και χρησιμοποιούν σπάνια ή ακατάλληλα τα κεφαλαία γράμματα. Η γραφή τους είναι προβληματική, αργή και δυσανάγνωστη. Εν κατακλείδι, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα στο σχεδιασμό, στην καταγραφή, στην επανεξέταση και στην επιμέλεια ενός κειμένου. Τα κείμενα λοιπόν των μαθητών αυτών, συνήθως είναι μικρά σε μέγεθος, με ατελές περιεχόμενο και φανερή έλλειψη στην οργάνωσή τους. Τέλος, το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο, η προτασιακή συντακτική δομή φτωχή, και ο έλεγχος του γραπτού τους σε ό,τι αφορά στα ορθογραφικά λάθη, σχεδόν ανύπαρκτος. (Παντελιάδου, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

Ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «phonological awareness», που έκανε την εμφάνισή του στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ανάμεσα στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές του 1980 (Gillon, 2004). Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται συχνά και οι όροι: «φωνολογική επίγνωση», «φωνολογική συνείδηση», «φωνολογική συνειδητοποίηση» και «φωνολογική συνειδητότητα». Στην παρούσα μελέτη υιοθετείται ο όρος φωνολογική ενημερότητα.

Η φωνολογική ενημερότητα, μέχρι το 1990, αποτελούσε έναν όρο που συνδεόταν σχεδόν αποκλειστικά με τη γλωσσολογία, η οποία περιέγραφε το φωνολογικό σύστημα ως ένα μαθηματικό σύστημα, που αποτελείται από βασικές μονάδες καθώς και από κανόνες χρήσης των μονάδων αυτών. Στη συνέχεια, η αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από τη φωνολογική ενημερότητα έστρεψε και άλλους επιστήμονες, λογοπεδικούς, εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους, στην ενασχόλησή τους με το συγκεκριμένο όρο και τη σύνδεσή του με την εκπαιδευτική πράξη (Κατή, 2009).

Σύμφωνα με τους Padeliadu, Kotoulas, & Botsas (1998), η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μια σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα και αναφέρεται συγκεκριμένα στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα. Η φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή, αφορά στη συνειδητοποίηση των φωνολογικών μερών του λόγου (σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος) και στο χειρισμό τους πέρα από το νόημα και την επικοινωνιακή τους φύση (Τσαντούλα, Πρωτόπαπας & Μουζάκη, 2004). Διακρίνεται σε συλλαβικό και φωνημικό επίπεδο, τα οποία αναφέρονται στην επίγνωση της ύπαρξης και τη δυνατότητα χειρισμού της συλλαβής και του φωνήματος αντίστοιχα. Η επίγνωση της συλλαβικής δομής είναι ευκολότερη από τη φωνημική και συνεπώς, προγενέστερη (Aidinis & Nunes, 2001).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμισθεί ότι ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» συγγέεται πολλές φορές ή χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο «φωνημική ενημερότητα». Εντούτοις, η φωνημική ενημερότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός να αναγνωρίζει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και αφετέρου, να μπορεί να τα χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει). Ουσιαστικά,

η φωνημική ενημερότητα αποτελεί έναν πιο εξειδικευμένο όρο, ενώ η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας ευρύτερος όρος που αναφέρεται στο χειρισμό οριακών, αλλά και μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων, τις συλλαβές (Τάφα, 2011).

Οι Wagner και Torgesen (1987), υποστηρίζουν πως η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί ένα από τα τρία μέρη της φωνολογικής επεξεργασίας. Τα άλλα δύο μέρη είναι η φωνολογική ανακωδικοποίηση στη λεξική πρόσβαση και η φωνημική ανακωδικοποίηση στην εργαζόμενη μνήμη. Η πρώτη, αναφέρεται στη μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε ένα φωνολογικό σύστημα αναπαράστασης για την οπτική αναγνώριση των λέξεων και η δεύτερη, στη μετατροπή των γραπτών συμβόλων σε ένα φωνολογικό σύστημα αναπαράστασης με στόχο τη συγκράτηση των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (Αϊδίνης, 2007). Σε αντίθεση με τις δύο αυτές διαδικασίες που σχετίζονται με το γραπτό λόγο, η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται μόνο στον προφορικό λόγο.

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να κινείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας και να χειρίζεται τα βασικά δομικά στοιχεία της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα. Συμπερασματικά, η φωνολογική ενημερότητα είναι η γνώση που έχει το άτομο ότι η εκφερόμενη λέξη μπορεί να αναλυθεί σε μια ακολουθία διακριτών και ξεχωριστών ήχων. Αφορά τη γνώση όλων των μονάδων που αποτελούν το φωνολογικό σύστημα, ξεκινώντας από το μικρότερο σχήμα που είναι το φώνημα (φωνημική επίγνωση) και προχωρώντας σε μεγαλύτερα, όπως η συλλαβή, τα μορφήματα και οι λέξεις. Η ικανότητα των παιδιών να χειρίζονται τις φωνολογικές μονάδες των λέξεων διευκολύνει τη μάθηση του γραπτού λόγου, καθιστώντας τη φωνολογική ενημερότητα μια δεξιότητα απαραίτητη για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Padeliadu et al., 1998). Όταν οι φωνολογικές αναπαραστάσεις ενός ατόμου είναι φτωχές, τότε φαίνεται να προκύπτουν προβλήματα στο γραπτό λόγο. Αυτό καθιστά τη φωνολογική ενημερότητα ως έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από τη νηπιακή ηλικία του ατόμου (Μαυρομάτη, 2004).

3.2. ΕΠΙΠΕΔΑ & ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

Πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές οι οποίοι έχουν ασχοληθεί με τη φύση και τη δομή της φωνολογικής ενημερότητας, υποστηρίζοντας πως δεν πρόκειται για μια μονοδιάστατη ικανότητα. Οι Cataldo και Ellis (1988), θεωρούν πως η φωνολογική ενημερότητα διακρίνεται σε άδηλη, η οποία αφορά τη γενική γνώση των ήχων των λέξεων και έκδηλη, η οποία αναφέρεται στην αναλυτική γνώση των μεμονωμένων ήχων μέσα στις λέξεις. Έτσι, στο πρώτο επίπεδο της άδηλης φωνολογικής ενημερότητας αποκτάται η αρχική γνώση των ήχων των λέξεων, και στη συνέχεια, στο επόμενο επίπεδο της έκδηλης φωνολογικής ενημερότητας, αποκτάται μια βαθύτερη γνώση της φωνημικής δομής των λέξεων.

Αντίθετα, κάποιοι άλλοι ερευνητές όπως οι Hoein, Lundeberg, Stanovich και Bjaalid (1995), διέκριναν τρία επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας: ένα επίπεδο φωνημικής ενημερότητας, ένα επίπεδο συλλαβικής ενημερότητας και ένα επίπεδο ομοιοκαταληξίας. Επίσης, με αυτήν την κατηγοριοποίηση συμφωνεί και η Goswami (1997, όπως αναφέρεται στον Αναστασίου, 2011), η οποία υποστηρίζει ότι η φωνολογική ενημερότητα εκφράζεται σε τρία επίπεδα: στο επίπεδο των φωνημάτων, των συλλαβών και των αρκτικών φωνημάτων-ρίμας. Επιπρόσθετα, οι Muter και Diethelm (2001), κατέληξαν επίσης στην ύπαρξη τριών επιπέδων φωνολογικής ενημερότητας, ένα επίπεδο ομοιοκαταληξίας και δύο επίπεδα φωνολογικής κατάτμησης, ένα άδηλης κι ένα έκδηλης κατάτμησης. Το επίπεδο άδηλης κατάτμησης γίνεται αντιληπτό σε έργα αναγνώρισης συλλαβής και φωνήματος, ενώ το επίπεδο έκδηλης κατάτμησης διαφαίνεται σε έργα αφαίρεσης αρχικού ή τελικού φωνήματος.

Λίγα χρόνια αργότερα, ο Αϊδίνης (2007), επιβεβαίωσε την ύπαρξη τριών διαφορετικών παραγόντων της φωνολογικής ενημερότητας: έναν παράγοντα ομοιοκαταληξίας, έναν επιγλωσσικής ενημερότητας και έναν μεταγλωσσικής ενημερότητας. Η ύπαρξη αυτών των τριών κατηγοριών ερμηνεύει καλύτερα τη δομή της φωνολογικής ενημερότητας, καθώς δίνει σημασία και στο είδος της γνώσης που χρειάζεται το άτομο για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στα διάφορα έργα φωνολογικής ενημερότητας (Αϊδίνης, 2007).

Ωστόσο, τα τρία βασικά επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας που φαίνονται να σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι τα εξής: α) η επίγνωση της φωνημικής

δομής του προφορικού λόγου, β) η επίγνωση της συλλαβικής δομής του προφορικού λόγου και γ) η επίγνωση της δομής στο επίπεδο της γλωσσικής μονάδας που ορίζεται μεταξύ της φωνημικής και της συλλαβικής δομής (Πόρποδας, 2002).

Αρχικά, η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός μεν να συνειδητοποιεί πως οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και αφετέρου δε, να μπορεί να χειρίζεται αυτά τα στοιχεία, δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων. Η φωνημική επίγνωση αποτελεί το πιο πολύπλοκο επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας, καθώς πρώτον, τα φωνήματα στον προφορικό λόγο δεν είναι χωρισμένα, αλλά συμπυκνώνονται και δεύτερον, δεν έχουν κάποιο σημασιολογικό περιεχόμενο από μόνα τους, αλλά προσδίδουν σημασία στις λέξεις (Πόρποδας, 2002).

Εν συνεχεία, η συλλαβική επίγνωση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται πως μια λέξη στον προφορικό λόγο συντίθεται από συλλαβικά τμήματα που μπορεί να αναλύει και να συνθέτει προκειμένου να σχηματίσει την αντίστοιχη λέξη (Πόρποδας, 2002). Η συλλαβική επίγνωση συγκριτικά με τον τομέα της φωνημικής επίγνωσης είναι αρκετά πιο εύκολη διαδικασία, με αποτέλεσμα να μπορεί να κατακτηθεί νωρίτερα (Aidinis & Nunes, 2001). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι συλλαβές μπορούν να γίνουν πιο εύκολα αντιληπτές και αναγνωρίσιμες, αφού αποτελούν μονάδες του αρθρωμένου λόγου. Έτσι, δεν απαιτείται το άτομο να έχει αποκτήσει το νοητικό χειρισμό της αναπαράστασης των δομικών στοιχείων του λόγου (Wagner & Torgesen, 1987).

Τέλος, η επίγνωση της δομής στο επίπεδο της γλωσσικής μονάδας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται πως μια συλλαβή αποτελείται από δύο τμήματα, τα οποία είναι μεγαλύτερα από τα φωνήματα και το κάθε τμήμα αποτελείται από φωνήματα. Το επίπεδο αυτό αναφέρεται κυρίως στην αγγλική γλώσσα, όπου η συλλαβή σε αυτό το ορθογραφικό σύστημα, μπορεί να χωριστεί σε δύο δομικά τμήματα, το αρχικό (onset) και το τελικό (rime). Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει η ενδοσυλλαβική μονάδα λήξης, και έτσι το τρίτο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας δεν μπορεί να υφίσταται στην ελληνική (Πόρποδας, 2002).

Η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται τη φωνολογική δομή των λέξεων ξεκινάει πολύ πριν αρχίσουν να διαβάζουν και να γράφουν. Από την προσχολική ήδη ηλικία αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν ευρέως ομοιοκαταληξίες και παραφράσεις σε

παιχνίδια και τραγούδια (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με τους Bryant, MacLean, Brandeley & Crossland (1990), τα παιδιά από την ηλικία των 3 – 4 χρόνων μπορούν να βρουν τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν αβίαστα και ασυνείδητα, χωρίς καμία ιδιαίτερη δυσκολία. Το γεγονός αυτό οφείλεται, ίσως, στο ότι από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τραγούδια, ποιήματα και στίχους που ομοιοκαταληκτούν. Όμως, παρόλο που η γνώση αυτή φαίνεται ν' αναπτύσσεται εύκολα, στην πραγματικότητα η όλη διαδικασία είναι πιο πολύπλοκη. Το παιδί θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή του στο πως οι λέξεις που ομοιοκαταληκτούν ηχούν και όχι στο μήνυμα που μεταφέρουν, καθώς επίσης, και να επικεντρωθεί σε ένα μόνο μέρος της λέξης και όχι σε ολόκληρη (Αθανασιάδη, 2001).

Επιπρόσθετα, από τη νηπιακή κιόλας ηλικία παρατηρείται και η φωνολογική ενημερότητα σε επίπεδο συλλαβής. Οι Liberman, Shankweiler, Fischer & Carter (1974), για παράδειγμα, σε ένα δείγμα παιδιών με τυπική ανάπτυξη από τις Ηνωμένες Πολιτείες ηλικίας 4, 5 και 6 ετών, βρήκαν ότι το 46%, το 48% και το 90% αντίστοιχα είχε την ικανότητα να εντοπίσει τον αριθμό των συλλαβών σε μια σειρά από μονοσύλλαβες έως τρισύλλαβες λέξεις. Επίσης, παρόμοια εξελικτική πορεία είχαν και Ιταλόφωνοι μαθητές, όπως έδειξε η μελέτη των ερευνητών Cossu, Shankweiler, Liberman, Katz & Tola (1988). Τα παιδιά αυτά ήταν ηλικίας 4, 5 και 7 ετών και είχαν επίγνωση της συλλαβής σε ποσοστό 67%, 80% και 100% αντίστοιχα.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, έχει αποδειχθεί επίσης ότι η συλλαβική επίγνωση κατακτάται νωρίς κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Η έρευνα των Padeliađu, Kotoulas & Botsas (1998), η οποία αφορούσε 104 μαθητές Α' Δημοτικού που δεν είχαν διδαχθεί ακόμη ανάγνωση, έδειξε ότι το 88% των παιδιών μπορούσαν να αναλύσουν τις λέξεις σε συλλαβές, 87% να συνθέτουν τις συλλαβές σε λέξεις, 67% να κατηγοριοποιούν με βάση την αρχική και 67% με βάση την τελική συλλαβή.

Εν συνεχεία, αναφορικά με τη φωνημική ενημερότητα, αυτή φαίνεται να σχετίζεται πιο στενά με την αρχή της συστηματικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ανάγνωσης (Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1987). Για παράδειγμα, οι ερευνητές Mann και Wimmer (2002), μελέτησαν τις δεξιότητες φωνημικής ενημερότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας από την Αμερική που είχαν διδαχθεί γράμματα και ήχους πριν τη φοίτηση στο δημοτικό και τις συνέκριναν με εκείνες των παιδιών προσχολικής ηλικίας από τη Γερμανία, τα οποία δεν είχαν διδαχθεί κάτι ανάλογο. Τα αποτελέσματα έδειξαν

μια υπεροχή των αμερικανών μαθητών σε δοκιμασίες φωνημικής ενημερότητας σε σχέση με τους συνομήλικους γερμανόφωνους μαθητές. Όμως, στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού, όταν και τα γερμανόφωνα παιδιά άρχισαν συστηματικά να εκπαιδεύονται στο γραπτό λόγο, η διαφοροποίηση αυτή δεν υπήρχε.

Στην Ελλάδα, όσον αφορά τη φωνημική ανάλυση, η έρευνα των Aidinis & Nunes (2001), έδειξε πως τα παιδιά παρουσίαζαν μεγαλύτερη ευκολία στην ανάλυση των αρχικών παρά των τελικών φωνημάτων των λέξεων, καθώς επίσης και των φωνημάτων που τονίζονταν. Σε ανάλογη μελέτη που πραγματοποίησαν και οι Padeliadu, Kotoulas & Botsas (1998), προέκυψε ότι το 40% των μαθητών της Α' Δημοτικού που έλαβε μέρος στην ερευνητική διαδικασία μπορούσε να διακρίνει το αρχικό φώνημα και το 26% το τελικό φώνημα. Ακόμη, 18% των μαθητών αυτών μπορούσε να συνθέσει λέξεις από φωνήματα και 15% να αναλύσει λέξεις στα επιμέρους φωνήματά. Πολύ χαμηλά ποσοστά επιτυχίας παρουσιάστηκαν στις ασκήσεις που αφορούσαν στην αφαίρεση του αρχικού φωνήματος (8%), στην αφαίρεση του τελικού φωνήματος (10%) και στην αντιστροφή φωνημάτων (6%). Αξιοσημείωτο είναι πως στην εν λόγω μελέτη ελέγχθηκε η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με το φύλο και δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά, γεγονός που συμφωνεί και με επόμενη έρευνα της Παντελιάδου (2001).

Σύμφωνα με την Αθανασιάδη (2001), στην ηλικία των 6 χρόνων το παιδί θα πρέπει να είναι τόσο σε θέση να αναγνωρίζει το αρχικό, το μεσαίο και το τελικό φώνημα σε λέξεις, όσο και να χρησιμοποιεί αρχικά φωνήματα για τη δημιουργία λέξεων καθώς και να συγχωνεύει τα φωνήματα που ακούει σε μια λέξη. Τέλος, στην ηλικία των 7 ετών το παιδί οφείλει να χειρίζεται άνετα τα φωνήματα, να τα μετράει και να τα αναγνωρίζει όταν τα ακούει σε μια λέξη, όπως επίσης να τα αφαιρεί και να τα αντικαθιστά, προκειμένου να φτιάξει καινούριες λέξεις.

Συνοψίζοντας, είναι φανερό πως η πρόοδος των παιδιών στους τομείς της φωνολογικής και φωνημικής ενημερότητας είναι αλματώδης. Η αντίληψη της φωνολογικής δομής των λέξεων έχει ζωτική σημασία για τη μάθηση και την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και η αδυναμία στον τομέα αυτό, αποτελεί χαρακτηριστικό σύμπτωμα της δυσλεξίας (Αθανασιάδη, 2001). Η ανάπτυξη, λοιπόν, της φωνολογικής ενημερότητας δεν είναι ίδια για όλα τα παιδιά. Ορισμένα τελειώνουν το νηπιαγωγείο χωρίς να έχουν το επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας που αντιστοιχεί στην ηλικία και τις εμπειρίες τους και δεν μπορούν να υπερβούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Αυτό

έχει ως αποτέλεσμα, κατά την είσοδό τους στο δημοτικό ή ακόμη και μετά τη φοίτησή τους στην Α' τάξη, να έχουν εξαιρετικά «φτωχή» φωνολογική ενημερότητα. Τα παιδιά αυτά που δε φαίνεται να ακολουθούν το γενικό τρόπο ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων, αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες και έχουν άμεση ανάγκη από παροχή ειδικής εκπαιδευτικής βοήθειας (Παντελιάδου, 2011).

3.3 ΣΧΕΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Πολλές μελέτες έχουν υποστηρίξει τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών και την πρόοδό τους στην ανάγνωση και στη γραφή. Ωστόσο, υπάρχει μια διαφωνία μεταξύ των ερευνητών ως προς την ερμηνεία της σχέσης αυτών των γνωστικών ικανοτήτων. Το γεγονός αυτό, έχει ως αποτέλεσμα στη βιβλιογραφία να συναντώνται τρεις διαφορετικές απόψεις για τη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την απόκτηση της ανάγνωσης και την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Πόρποδας, 2002).

Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, λοιπόν, η φωνολογική ενημερότητα συνδέεται αιτιακά με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι ερευνητές, μάλιστα, υποστηρίζουν πως η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση της εκμάθησης της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου και επομένως, η υψηλή φωνολογική ενημερότητα οδηγεί σε επιτυχημένη διδασκαλία της ανάγνωσης, ενώ το αντίθετο σε αναγνωστικές δυσκολίες (Bradley & Bryant, 1983. Liberman & Shankweiler, 1987. Lundberg, Frost & Petersen, 1988. Mann, 1984. Μανωλίτση, 2000. Πόρποδας, 1989. Schneider, Kuespert, Roth, & Vise, 1997).

Σε αντιπαράθεση με αυτή τη θέση, βρίσκεται η άποψη κάποιων άλλων ερευνητών, οι οποίοι πιστεύουν ότι η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί τη συνέπεια, αλλά και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης. Συνεπώς, η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας επηρεάζεται σημαντικά από τη μάθηση της ανάγνωσης (Morais, Cary, Alegria & Bertelson, 1979. Mann, 1986. Read, Zhang, Nie & Ding, 1986).

Τέλος, σύμφωνα με μια τρίτη άποψη, η σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης ανάγνωσης και γραφής είναι αμοιβαία. Οι ερευνητές που συμφωνούν με αυτήν την άποψη, υποστηρίζουν ότι η φωνολογική ενημερότητα συνιστά και αιτία, καθώς και συνέπεια της εκμάθησης της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου. Έτσι, η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης, αλλά και διευκολύνεται από αυτή (Hatcher, 1994. Roth & Schneider, 2001. Yopp, 1992).

3.3.1. Η φωνολογική ενημερότητα ως προϋπόθεση για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70 έχουν δημοσιευθεί πολλές μελέτες, στις οποίες με διάφορα κριτήρια, αξιολογούνται η φωνολογική ικανότητα των παιδιών και η μελλοντική επίδοσή τους στην ανάγνωση και τη γραφή. Στην αγγλική γλώσσα, οι μελετητές που υποστήριζαν ότι η φωνολογική ενημερότητα συνδέεται αιτιακά με την απόκτηση της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου ήταν οι Bradley & Bryant (1983), στην έρευνα των οποίων συμμετείχαν 368 παιδιά από τα 4 χρόνια τους μέχρι τη Β' τάξη του Δημοτικού. Στην έναρξη της παρακολούθησης του σχολείου, τα παιδιά αξιολογήθηκαν μέσα από μια φωνολογική δοκιμασία με τη μορφή παιχνιδιού «βρες και βγάλε την αταίριαστη λέξη».

Η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι ο παράγοντας της φωνολογικής ενημερότητας συνδέεται με την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου και τα αναγνωστικά προβλήματα. Επιπλέον, η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί έναν πολύ καλό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στην ανάγνωση που θα ακολουθήσει. Ακόμη, οι ερευνητές υπογράμμισαν την επίδραση που έχει η ύπαρξη τέτοιων παιχνιδιών ενδυνάμωσης της φωνολογικής ενημερότητας, πριν πάει το παιδί σχολείο, στις μελλοντικές του δεξιότητες στην ανάγνωση και στη γραφή. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η επίδοση των παιδιών στη δραστηριότητα, σχετίζεται με την επίδοσή τους σε κριτήριο αναγνωστικής επίδοσης στη δευτέρα δημοτικού. Επομένως, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της μάθησης της ανάγνωσης υπάρχει αιτιώδης σχέση, η οποία αποτελεί προγνωστικό κριτήριο για τη μετέπειτα αναγνωστική ικανότητα των παιδιών.

Επίσης με την άποψη αυτή της αιτιώδους σχέσης, συμφωνούν και οι Lundberg και συνεργάτες του (1980, όπως αναφέρεται στην Τάφα, 2011), οι οποίοι διερεύνησαν την ικανότητα 200 παιδιών προσχολικής ηλικίας, με φυσιολογική νοημοσύνη, να χειρίζονται τα φωνήματα των λέξεων και της μετέπειτα επίδοσής τους στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Ένα χρόνο αργότερα, όταν τα παιδιά φοιτούσαν στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου, τα επανεξέτασαν για να διαπιστώσουν την επίδοσή τους στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσα παιδιά είχαν υψηλή επίδοση στα κριτήρια της φωνολογικής ενημερότητας, κατά τη διάρκεια της προσχολικής

τους εκπαίδευσης, εκείνα ακριβώς προόδευσαν περισσότερο, έναν χρόνο αργότερα, στην ανάγνωση και στην ορθογραφία.

Λίγα χρόνια αργότερα, η Mann (1984), κατέληξε στην ύπαρξη σχέσης μεταξύ της βραχύχρονης μνήμης και της φωνολογικής ενημερότητας και την επίδρασή τους στην κατάκτηση της ανάγνωσης. Ακόμη, οι Liberman και Shankweiler (1987), ανέφεραν, μάλιστα, ότι η κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας διακρίνει τους καλούς αναγνώστες και ορθογράφους από τους λιγότερο ικανούς. Επιπρόσθετα, οι Treiman, Broderick, Tincoff & Rodriguez (1998), διαπίστωσαν την ύπαρξη θετικής σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας και της ικανότητας για ανάγνωση ψευδολέξεων. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι είναι απαραίτητο ένα ελάχιστο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αντιληφθούν τη σχέση ήχου-γράμματος.

Εν συνεχεία, η σημαντική σχέση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της επίδοσης στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, έχει επιβεβαιωθεί και από ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες άλλες γλώσσες. Στη Δανία, για παράδειγμα, οι Lundberg, Frost και Petersen (1988), πραγματοποίησαν έρευνα για τον προσδιορισμό του επιπέδου φωνολογικής ενημερότητας 600 παιδιών προσχολικής ηλικίας, εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα εξάσκησης της φωνολογικής ενημερότητας. Οι ερευνητές παρακολουθώντας συνέχεια την πορεία των παιδιών αυτών κατά τη διάρκεια της φοίτησή τους στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η φωνολογική ενημερότητα συνδέεται αιτιακά με τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ακόμη, διαπίστωσαν την ισχυρή σχέση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας, γεγονός που ίσως αποδεικνύει ότι για την εκτέλεση αυτών των δύο απαιτείται η ενεργοποίηση κοινών γνωστικών λειτουργιών.

Ομοίως, στη γερμανική γλώσσα οι ερευνητές Schneider, Kuespert, Roth, & Vise (1997), θέλησαν να μελετήσουν την επίδραση που έχει η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας στα νήπια, στην μετέπειτα αναγνωστική και ορθογραφική τους πορεία. Έτσι, χώρισαν το δείγμα τους σε δυο ομάδες, αυτό της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας εξασκούνταν καθημερινά για 4-5 μήνες στη φωνολογική ενημερότητα, ενώ τα παιδιά της ομάδας ελέγχου εξασκούνταν με βάση το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εξάσκηση της φωνολογικής ενημερότητας επηρέαζε θετικά την ανάγνωση και τη γραφή, χωρίς όμως να

επιηρεάζει άλλες λειτουργίες, όπως είναι η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη και η ταχύτητα πρόσβασης στη σημασιολογική συγκράτηση των πληροφοριών.

Η σημασία της φωνολογικής ενημερότητας ως προαναγνωστικού δείκτη έχει επισημανθεί και στην ελληνική πραγματικότητα. Ο πρώτος ερευνητής που ασχολήθηκε με τη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής ήταν ο Πόρποδας (1989). Η έρευνά του διεξήχθη σε τρεις φάσεις σε διάφορα σχολεία της Πάτρας. Στην πρώτη φάση, με την έναρξη της φοίτησης των παιδιών στην Α' τάξη του Δημοτικού εξετάστηκαν πολλά παιδιά, από τα οποία επιλέχθηκαν 46, που εντάχθηκαν σε δυο ομάδες, μια ομάδα με υψηλή επίδοση στη φωνολογική ενημερότητα και μια ομάδα με χαμηλή επίδοση. Στη συνέχεια, κατά τον τελευταίο μήνα του σχολικού έτους, τα 46 παιδιά εξετάστηκαν στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Τέλος, η τρίτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε ένα χρόνο αργότερα, τον τελευταίο μήνα του σχολικού έτους που τα παιδιά φοιτούσαν στη Β' Δημοτικού. Κατά την τρίτη φάση, οι μαθητές εξετάστηκαν στην ανάγνωση και την ορθογραφία λέξεων και ψευδολέξεων.

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα παιδιά με υψηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας είχαν καλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή κατά το τέλος της φοίτησής τους στην Α' Δημοτικού, σε αντίθεση με τους συμμαθητές τους που είχαν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας. Ωστόσο, αυτή η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μειώνεται κατά την εξέταση των παιδιών στο τέλος της Β' Δημοτικού.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και σε έρευνα των Τάφα, Καλύβα & Φραγκιά (1998), όπου το επίπεδο της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, όπως αξιολογήθηκε με διάφορα κριτήρια ομοιοκαταληξίας και συλλαβικής και φωνημικής ανάλυσης και σύνθεσης κατά το τέλος της προσχολικής τους εκπαίδευσης, φάνηκε ότι σχετίζεται με το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας στο τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η μελέτη του Μανωλίτση (2000), η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη αυτή έδειξαν ότι τα παιδιά με την υψηλότερη επίδοση σε κριτήρια φωνολογικής ενημερότητας κατά τη διάρκεια της προσχολικής τους εκπαίδευσης είχαν και την υψηλότερη επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Επίσης, σε έρευνα των Aidinis και Nunes (2001), διερευνήθηκε η σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση και τη γραφή τόσο σε παιδιά νηπιαγωγείου, όσο και σε παιδιά Α' και Β' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών στη συλλαβική, καθώς και στη φωνημική ενημερότητα εξηγούσαν τη διακύμανση της επίδοσης των παιδιών στην ανάγνωση, ενώ μόνο η συλλαβική ενημερότητα εξηγούσε τη διακύμανση της επίδοσης των παιδιών στη γραφή.

Επιπλέον, λίγο αργότερα, οι Τσαντούλα, Πρωτόπαπας και Μουζάκη (2004), πραγματοποίησαν έρευνα σε 101 νήπια, με στόχο την αξιολόγηση των δεικτών αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τους μελετητές, οι δείκτες προαναγνωστικών δεξιοτήτων κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την πηγή της πληροφόρησης που αξιοποιούν: «από μέσα προς τα έξω» και «από έξω προς τα μέσα». Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τη φωνολογική ενημερότητα, τη γνώση του αλφαβήτου και τη γραφή του ονόματος, δηλαδή δεξιότητες για την κατάκτηση των οποίων δεν απαιτείται σημασιολογική ή πραγματολογική γνώση, αλλά μόνο χρήση των γραφοφωνημικών πληροφοριών των λέξεων. Ενώ αντίθετα, στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται σημασιολογικές και αφηγηματικές δεξιότητες, δηλαδή η επίγνωση του γραπτού, το λεξιλόγιο και ο αφηγηματικός λόγος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η φωνολογική ενημερότητα, η γνώση του αλφαβήτου (σε επίπεδο φωνήματος και φωνημικής ταυτότητας) και η λεξιλογική γνώση αποτελούν τους σημαντικότερους δείκτες πρόβλεψης των βασικών αναγνωστικών ικανοτήτων στην Α' Δημοτικού. Ειδικότερα, η φωνολογική ενημερότητα και η γνώση του αλφαβήτου ερμηνεύουν τη διακύμανση των ατομικών επιδόσεων σε μετρήσεις αναγνωστικής ακρίβειας, ορθογραφίας και ταχύτητας για μεμονωμένες λέξεις.

Συνοψίζοντας, όλα τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω ενισχύουν την υπόθεση της αιτιώδους σχέσης της φωνολογικής ενημερότητας στην εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής και επισημαίνουν πως η άσκηση και η περεταίρω ανάπτυξη αυτής της γνωστικής δραστηριότητας κατά την προσχολική ηλικία βελτιώνει σημαντικά το επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που παρουσιάζουν κάποιο έλλειμμα στη γνωστική αυτή ικανότητα. Έτσι, η ανάγκη εφαρμογής ενός προγράμματος φωνολογικής ενημερότητας επισημάνθηκε από τη Γιαννικοπούλου (2003), προκειμένου οι μαθητές να βελτιώσουν το

βαθμό φωνολογικής ενημερότητας, με σκοπό να μάθουν πιο εύκολα να διαβάζουν και να γράφουν.

3.3.2. Η φωνολογική ενημερότητα ως αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου.

Όσο ισχυρά και αν είναι τα δεδομένα που υποστηρίζουν την άποψη της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στη φωνολογική ενημερότητα και την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, υπάρχει επίσης και η αντίθετη άποψη κάποιων άλλων ερευνητών, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής διευκολύνει την απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας. Την άποψη αυτή υποστήριξε ιδιαίτερα ο J. Morais, ο οποίος μαζί με τους συνεργάτες του προσπάθησε μέσα από πειράματα να στηρίξει τη θέση του.

Αναλυτικότερα, οι Morais, Cary, Alegria & Bertelson (1979), αξιολόγησαν το επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας μιας ομάδας αναλφάβητων ενηλίκων στην Πορτογαλία και το συνέκριναν με το αντίστοιχο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας μιας άλλης ομάδας ενηλίκων, οι οποίοι ήταν πρώην αναλφάβητοι που στο μεταξύ είχαν μάθει ανάγνωση και γραφή. Από την αξιολόγηση της επίδοσης στις διάφορες δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας των δυο παραπάνω ομάδων, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα των αναλφάβητων είχε πολύ χαμηλότερο φωνολογικό επίπεδο σε σχέση με εκείνο των πρώην αναλφάβητων, που είχαν μάθει στην πορεία ανάγνωση και γραφή.

Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής συνέβαλε στην απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας. Σύμφωνα με αυτούς, η φωνολογική ενημερότητα δεν κατακτάται αυτόματα στην πορεία της γνωστικής ανάπτυξης, αλλά απαιτεί κάποια ειδική εκπαίδευση, η οποία για τα περισσότερα άτομα παρέχεται με τη μάθηση της ανάγνωσης ενός αλφαβητικού συστήματος (όπως τα ελληνικά ή τα πορτογαλικά).

Σε μεταγενέστερη έρευνα, μάλιστα, λίγα χρόνια αργότερα η ίδια ερευνητική ομάδα (Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986), μελετώντας νέες ομάδες ενηλίκων κατέληξε σε ανάλογο συμπέρασμα. Επιβεβαιώθηκε για άλλη μια φορά η δυσκολία των αναλφάβητων στη φωνολογική ενημερότητα σε επίπεδο φωνήματος. Οι ερευνητές

τόνισαν ότι η εκπαίδευση στην ανάγνωση αλφαβητικών γραπτών συστημάτων αναπτύσσει μεν τη φωνολογική ενημερότητα, η οποία με τη σειρά της παίζει κρίσιμο ρόλο στη μάθηση των κανόνων γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας. Εδώ βέβαια, η προτεραιότητα από τους μελετητές δίνεται στην εκπαίδευση του γραπτού λόγου.

Παρόμοια αποτελέσματα με αυτά της ομάδας του Morais προέκυψαν από τις έρευνες των Read, Zhang, Nie & Ding (1986), οι οποίοι διερεύνησαν το φωνολογικό επίπεδο των ατόμων εκείνων που είχαν διδαχθεί ανάγνωση με κινέζικα λογογράμματα και στη συνέχεια το συνέκριναν με το αντίστοιχο επίπεδο των ατόμων που είχαν διδαχθεί ανάγνωση με τη χρήση μιας αλφαβητικής παραλλαγής του κινέζικου λογογραφικού συστήματος. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που χρησιμοποίησαν την αλφαβητική παραλλαγή των κινέζικων είχαν καλύτερα αποτελέσματα στις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας σε σχέση με εκείνα τα άτομα που είχαν διδαχθεί ανάγνωση με τα παραδοσιακά κινέζικα λογογράμματα. Έτσι, οι ερευνητές ισχυρίστηκαν πως η φωνολογική ενημερότητα όχι μόνο αποτελεί αποτέλεσμα της ανάγνωσης, αλλά διευκολύνεται, κίόλας, ιδιαίτερα από τα αλφαβητικά συστήματα γραφής.

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών που συνηγορούν υπέρ του ότι η μάθηση της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου αποτελούν προϋπόθεση για την απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας έχουν δεχτεί πολλές κριτικές, καθώς υπάρχουν ισχυρά επιχειρήματα στη βιβλιογραφία αναφορικά με την αιτιακή σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με την ανάγνωση και τη γραφή. Ένας πιθανός λόγος για αυτές τις διαφοροποιήσεις στα ερευνητικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τους Bryant και Goswami (1987, όπως αναφέρεται στον Αναστασίου, 2011), είναι το γεγονός ότι κάποιες φωνολογικές δοκιμασίες είναι σχετικά εύκολες και επομένως κατάλληλες ακόμα και για παιδιά που δεν έχουν διδαχθεί ανάγνωση και γραφή, ενώ άλλες είναι τόσο δύσκολες, που τα παιδιά αδυνατούν να ανταποκριθούν αν δεν έχουν φοιτήσει στο σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα. Έτσι, κάποιες μορφές φωνολογικής ενημερότητας αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ κάποιες άλλες αποτελούν τη συνέπεια και το αποτέλεσμα αυτών.

3.3.3. Η αμοιβαία σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εκτός από τις δύο διαφορετικές απόψεις που παρουσιάστηκαν παραπάνω, υπάρχει και μια τρίτη άποψη, σύμφωνα με την οποία η αναγνωστική ικανότητα και οι φωνολογικές δεξιότητες βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης, επηρεάζοντας η μία την άλλη κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης. Η σχέση αυτή μπορεί να οριστεί και ως αμοιβαία αιτιατή, θεωρώντας ότι οι φωνολογικές δεξιότητες και η αναγνωστική ικανότητα είναι διεξαρτώμενες. Δηλαδή, και οι φωνολογικές δεξιότητες επιδρούν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, αλλά και η αναγνωστική ικανότητα επιδρά στην ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων (Καρυώτης, 1997).

Η φωνολογική ενημερότητα είναι πολύ σημαντική για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Προκειμένου, λοιπόν, ένα παιδί να μπορέσει να διαβάσει και να γράψει σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής, θα πρέπει να έχει κατανοήσει ότι κάθε γράμμα αναπαριστά έναν ήχο της προφορικής γλώσσας που μιλά. Θα πρέπει να έχει κατακτήσει, δηλαδή, την αλφαβητική αρχή. Τα παιδιά, κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο και την επαφή τους με την ανάγνωση και τη γραφή, συνειδητοποιούν καλύτερα πως οι ήχοι του προφορικού λόγου μπορούν να αναπαρασταθούν με τα γράμματα (Παλαιοθόδωρου, 2004). Έτσι, η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του επιπέδου της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών, καθώς αντιλαμβάνονται καλύτερα τη δομή του προφορικού λόγου. Επομένως, σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η φωνολογική ενημερότητα είναι και προαπαιτούμενη δεξιότητα αλλά και συνέπεια της αναγνωστικής ικανότητας (Yopp, 1992).

Η άποψη αυτή φαίνεται να ενισχύεται από τα αποτελέσματα έρευνας του Hatcher (1994, όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002), ο οποίος προσπάθησε να διερευνήσει την υπόθεση της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης της απόκτησης της φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής. Συγκεκριμένα, χώρισε το δείγμα του σε τέσσερις ομάδες παιδιών ηλικίας 7 ετών, που παρουσίαζαν δυσκολίες στην ανάγνωση της αγγλικής γλώσσας. Όλα τα παιδιά αυτά εξασκούνταν καθημερινά για 30 λεπτά περίπου σε μια περίοδο 20 εβδομάδων. Αναλυτικότερα, η πρώτη ομάδα παιδιών εξασκήθηκε στην ανάγνωση και στην απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας, η δεύτερη ομάδα

εξασκήθηκε μόνο στην ανάγνωση, η τρίτη μόνο στη φωνολογική ενημερότητα και η τέταρτη (ομάδα ελέγχου) ακολούθησε το πρόγραμμα του σχολείου.

Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά της τρίτης ομάδας είχαν πολύ μεγάλη πρόοδο στην ικανότητα χειρισμού των φωνημάτων του προφορικού λόγου, ενώ αντίθετα τα παιδιά της πρώτης ομάδας, είχαν τη μεγαλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση. Συνεπώς, ο συνδυασμός εξάσκησης της φωνολογικής ενημερότητας και ταυτόχρονα της ανάγνωσης, συντέλεσε στην πρόοδο των παιδιών στην ανάγνωση, αποδεικνύοντας έτσι την αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και μάθησης της ανάγνωσης.

Τέλος, με την άποψη αυτή, της αμοιβαίας αιτιότητας της φωνολογικής ενημερότητας με την αναγνωστική ικανότητα, συμφωνούν και οι Roth & Scneider (2001), οι οποίοι εξέτασαν την αποτελεσματικότητα διάφορων μορφών παρέμβασης σε γερμανόφωνους μαθητές προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι είχαν την πιθανότητα να παρουσιάσουν δυσλεξία και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης. Οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ταυτόχρονη εξάσκηση των παιδιών στη φωνολογική ενημερότητα και στην αναγνωστική διαδικασία, μπορεί να αποτελέσει τον καλύτερο τρόπο έγκαιρης παρέμβασης, ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανές δυσκολίες που ενδεχομένως να εμφανίζουν οι μαθητές στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η δυνατότητα μέσω της φωνολογικής ενημερότητας να εντοπίζονται τα παιδιά εκείνα που είναι πιθανό να έχουν δυσλεξία έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές αυτού του θέματος. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη επίδοση σε δοκιμασίες φωνολογικής ενημερότητας σε σχέση τόσο με τους συνομήλικους καλούς αναγνώστες, όσο και σε σχέση με μια τρίτη ομάδα παιδιών ίδιας αναγνωστικής ικανότητας και μικρότερης χρονολογικής ηλικίας (Bradley & Bryant, 1978, όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002). Έτσι, η δυσκολία στη φωνολογική ανάλυση αποκλείει την πιθανότητα να είναι απλά αποτέλεσμα χαμηλής αναγνωστικής ικανότητας που οφείλεται σε κάποιο άλλο έλλειμμα.

Ομοίως σε έρευνα των Lundberg & Høien (1991, όπως αναφέρεται στον Πόρποδα, 2002), μελετήθηκε το επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας δυσλεκτικών εφήβων ηλικίας 15 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί υστερούσαν σημαντικά στην απόκτηση όλων των ειδών φωνολογικής γνώσης σε σχέση με τις αντίστοιχες ομάδες ελέγχου.

Επιπρόσθετα, τις ελλείψεις φωνολογικές αναπαραστάσεις σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσλεξία επιχείρησαν να μελετήσουν και οι Boada και Pennington (2006). Πιο συγκεκριμένα, θεωρώντας οι ερευνητές ότι στον πυρήνα των αναγνωστικών δυσκολιών βρίσκεται η χαμηλή φωνολογική ενημερότητα, προσπάθησαν να συνδυάσουν το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα με ελλείψεις φωνολογικές αναπαραστάσεις μελετώντας 4 ομάδες παιδιών 11-13 ετών με αναγνωστικές δυσκολίες. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από 20 παιδιά. Η πρώτη ομάδα είχε παιδιά με δυσλεξία, η δεύτερη ομάδα παιδιά με δυσλεξία και μία επιπλέον γλωσσική διαταραχή και δύο ομάδες ελέγχου. Η μια ομάδα ελέγχου φτιάχτηκε με ηλικιακά κριτήρια (συνομήλικοι) και η άλλη με αναγνωστικά κριτήρια, έχοντας δηλαδή το ίδιο περίπου αναγνωστικό επίπεδο με τις άλλες δυο ομάδες. Και στις τέσσερις ομάδες τα παιδιά ήταν φυσικοί ομιλητές της αγγλικής γλώσσας και μονόγλωσσοι. Οι ερευνητές έκαναν την υπόθεση ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα υπολείπονται σε επίπεδο φωνολογικών ικανοτήτων και μια σειρά άλλων δεξιοτήτων, όπως η αυτόματη κατονομασία συμβόλων και η αντίληψη ομιλίας. Τα παιδιά υποβλήθηκαν σε δοκιμασίες και μετρήθηκε ο χρόνος απόκρισής τους σε αυτές.

Πράγματι, οι ομάδες παιδιών με δυσλεξία είχαν με μεγάλη διαφορά από τις άλλες ομάδες χαμηλότερη βαθμολογία στις δοκιμασίες ακόμα και από την ομάδα ελέγχου που αποτελούνταν από μικρότερα παιδιά σε ηλικία και με περίπου ίδιο επίπεδο ανάγνωσης. Οι ερευνητές, λοιπόν, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι πρώιμες φωνολογικές ικανότητες και ειδικότερα η φωνολογική ενημερότητα, προβλέπουν την αναγνωστική ικανότητα του ατόμου.

Επίσης, τις δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά με δυσλεξία αλλά και στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή μελέτησαν και οι Farquharson, Centanni, Franzluebbers και Hogan (2014). Αναλυτικότερα, θεωρώντας οι ερευνητές πως τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σαφή υστέρηση στη φωνολογική επεξεργασία και τίθενται σε αυξημένο κίνδυνο υστέρησης στην ανάγνωση, εξέτασαν την επιρροή των φωνολογικών και λεξιλογικών χαρακτηριστικών σε επίπεδο λέξεων στη φωνολογική ενημερότητα. Η μελέτη τους, λοιπόν, περιελάμβανε 64 παιδιά ηλικίας 6-9 ετών χωρισμένα σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιελάμβανε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η δεύτερη παιδιά με δυσλεξία και η τρίτη ομάδα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με δυσλεξία έχουν μη συγκεκριμένες φωνολογικές αποτυπώσεις. Αναλυτικότερα, τα εν λόγω παιδιά παρουσίασαν δυσκολία με την επανάληψη του φωνήματος και την παράλειψη του φωνήματος συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους με ειδική γλωσσική διαταραχή και με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Επιπροσθέτως, τα παιδιά με δυσλεξία φάνηκαν να ανήκουν σε ένα πιο ανώριμο και αποκλίνοντα τύπο φωνολογικής και λεξιλογικής επιρροής. Αντίθετα, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή είχαν κατώτερες επιδόσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά ακολούθησαν ένα παρόμοιο τύπο επίδοσης στις φωνολογικές και λεξιλογικές συνθήκες.

Ενδιαφέρον, ακόμη, παρουσιάζει και η έρευνα του Κωτούλα (2004), που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, στην οποία εξετάστηκαν 280 μαθητές, με και χωρίς δυσκολίες στην ανάγνωση, από όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ορθογραφίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση αντιμετώπιζαν περισσότερα προβλήματα από τους συνομηλίκους τους στο χειρισμό της γραπτής γλώσσας και στη φωνολογική ενημερότητα, προβλήματα που δείχνουν να παραμένουν μέχρι το τέλος του δημοτικού σχολείου. Επίσης, τα παιδιά με

αναγνωστικές δυσκολίες ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό με πολύ χαμηλότερο επίπεδο φωνολογικής ενημερότητας και φτάνουν στο επίπεδο που ξεκίνησαν οι συμμαθητές τους χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες στον τρίτο χρόνο φοίτησής τους.

Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι η υψηλή φωνολογική ενημερότητα οδηγεί σε επιτυχημένη διδασκαλία της ανάγνωσης, ενώ το αντίθετο σε αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ο ερευνητής υποστηρίζει ότι η διδασκαλία του φωνήματος πρέπει να διδαχθεί πριν ξεκινήσει η φοίτηση του παιδιού στο δημοτικό σχολείο με σκοπό να καλυφθεί όσο γίνεται περισσότερο κάποιο πιθανό έλλειμμα και να είναι έτσι έτοιμο για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Επιπρόσθετα, μια άλλη έρευνα, αρκετά πρόσφατη των Jimenez-Fernandez, Gutierrez-Palma και Defior (2015), μελέτησε την επίγνωση του τόνου στην ισπανική γλώσσα σε παιδιά με δυσλεξία. Εξετάστηκε, δηλαδή, ο ρόλος της υπερτεμαχιακής φωνολογίας, που είναι και λιγότερο ερευνημένος στην αναπτυξιακή δυσλεξία και πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε η επίγνωση του δυναμικού τόνου σε παιδιά με δυσλεξία και η διαμεσολάβηση της φωνολογικής ενημερότητας σε ικανότητες της υπερτεμαχιακής φωνολογίας.

Το δείγμα, λοιπόν, της έρευνας ήταν 62 παιδιά από την Ισπανία χωρισμένα σε 2 ομάδες, με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία, με φυσιολογικό IQ, από μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα που ανήκαν σε 12 σχολεία. Στα παιδιά δόθηκαν δοκιμασίες ανάγνωσης (ακρίβεια-ευχέρεια), φωνολογικής επίγνωσης και τονισμού με λέξεις και ψευδολέξεις. Τα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία είχαν χαμηλότερη επίδοση σε όλες τις δοκιμασίες και χρησιμοποιούσαν την ίδια γνωστική στρατηγική είτε σε λέξεις, είτε σε ψευδολέξεις. Επίσης βρέθηκε ότι όταν η φωνολογική ενημερότητα εισήχθη ως συμμεταβλητή, τα παιδιά με δυσλεξία βελτίωσαν αρκετά την επίδοσή τους στις λέξεις, όχι όμως και στις ψευδολέξεις. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αδυναμία αυτή έχει επιβεβαιωθεί και σε άλλες γλώσσες, όπως η αγγλική και η γερμανική.

Τέλος, τη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας με τις αναγνωστικές δυσκολίες και τη δυσλεξία επιχείρησαν να μελετήσουν και οι Kovelman και συνεργάτες (2012), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η αδυναμία στη φωνολογική ενημερότητα αποτελεί κύρια αιτία δυσλεξίας. Οι ερευνητές μελέτησαν περιοχές του εγκεφάλου παιδιών με και χωρίς δυσλεξία, χρησιμοποιώντας απεικόνιση λειτουργικής μαγνητικής απήχησης για να

αναγνωρίσουν τη νευρική αλληλεξάρτηση της φωνολογικής ενημερότητας. Έτσι, υπέβαλλαν σε δοκιμασία ακουστικών ομοιοκατάληκτων λέξεων παιδιά τα οποία ήταν κανονικοί αναγνώστες ή είχαν δυσλεξία (7-13 ετών) και μια ομάδα παιδιών νηπιαγωγείου (5-6 ετών).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με κανονική ανάπτυξη και τα παιδιά νηπιαγωγείου χρησιμοποιούσαν τον αριστερό οπίσθιο πλάγιο πρόσθιο μετωπιαίο φλοιό όταν αποτύπωναν σαφείς φωνολογικές κρίσεις, ενώ αντίθετα, τα δυσλεκτικά παιδιά δε χρησιμοποίησαν καθόλου την περιοχή αυτή. Η Kovelman λοιπόν και οι συνεργάτες της κατέληξαν στο συμπέρασμα πως ο αριστερός οπίσθιος πλάγιος πρόσθιος μετωπιαίος φλοιός μπορεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας για την προφορική γλώσσα η οποία είναι βασική για την ανάγνωση και την αιτιολογία της δυσλεξίας. Επομένως, η κανονική ανάπτυξη αυτού του τμήματος του εγκεφάλου μπορεί να δώσει τη δυνατότητα σε παιδιά να ασχοληθούν με ενότητες της προφορικής γλώσσας με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η κτήση της ανάγνωσης, ενώ η μη κανονική ανάπτυξή του ή μειωμένη χρήση του, μπορεί να καταστήσει την κτήση της ανάγνωσης δύσκολη σε παιδιά τα οποία αργότερα χαρακτηρίζονται ως δυσλεκτικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, γίνεται σαφές ότι η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να διδαχθεί και μάλιστα να βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών τόσο με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, όσο και χωρίς (Παντελιάδου, 2011). Επομένως, κρίνεται αναγκαία η διδασκαλία της, ήδη από την προσχολική ηλικία.

Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην άτυπη εκπαίδευση των παιδιών. Μέσα από φυσικές, τυχαίες δραστηριότητες, καθημερινές συζητήσεις και παιχνίδια, οι γονείς μπορούν να δημιουργήσουν ένα κλίμα ευχάριστο και πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα για τα παιδιά τους (Μανωλίτσης, 2000). Σε έρευνα, μάλιστα που πραγματοποιήθηκε από τους Παντελιάδου, Μπότσα και Σιδερίδη (2000), διαπιστώθηκε πως οικογένειες μέσου και ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου προσφέρουν στα παιδιά τους ανάλογες δραστηριότητες. Έτσι, μέσα από παιδικά τραγούδια, ποιήματα και γλωσσοδέτες, οι γονείς δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά, να έρθουν ασυνείδητα σε επαφή με το λόγο και τη φωνολογική δομή της γλώσσας. Άλλωστε, η διαδικασία αναγνώρισης ομοιοκατάληκτων λέξεων πραγματοποιείται αβίαστα μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με απλά τραγούδια ή δίστιχα (Bryant, MacLean, Brandeley & Crossland, 1990).

Βέβαια, εκτός από αυτήν την άτυπη διδασκαλία που παρέχει η οικογένεια, στην κατάκτηση της γλώσσας συμβάλλει και η τυπική εκπαιδευτική διαδικασία. Η διδασκαλία, λοιπόν, της φωνολογικής ενημερότητας μέσα από συστηματικά οργανωμένες δραστηριότητες βοηθάει το παιδί να κατανοεί τη φωνολογική δομή της γλώσσας, να επεξεργάζεται τον προφορικό λόγο και να μπορεί να χειρίζεται επιτυχώς τα δομικά του στοιχεία (Παντελιάδου, 2011). Επίσης, αρκετοί επιστήμονες έχουν προτείνει για τους μαθητές με δυσλεξία και ειδικές μεθόδους ανάγνωσης, όπως η πολυαισθητηριακή μέθοδος, εμπλέκοντας ταυτόχρονα οπτικές, ακουστικές και κιναισθητικές δεξιότητες και η εικονογραφική μέθοδος, στην οποία το σχήμα του γράμματος που ο μαθητής δυσκολεύεται να απομνημονεύσει, μετατρέπεται σε εικονογράφημα και έτσι εντυπώνεται καλύτερα στη μνήμη του (Μαυρομάτη, 1995).

Για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας έχουν σχεδιαστεί πολλά παρεμβατικά προγράμματα από τα οποία, άλλα είναι εξατομικευμένα και άλλα εφαρμόζονται με τη συμμετοχή συνομηλίκων. Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στην ανάπτυξη και βελτίωση της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής και άλλων δεξιοτήτων που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, η διορθωτική αγωγή ανάγνωσης και γραφής αποτελεί μια μέθοδο παρέμβασης που βασίζεται στην απλοποίηση και την επανάληψη. Έτσι, ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να φτάσει σε ένα επίπεδο αρκετά ικανοποιητικό, βελτιώνοντας τόσο τη φωνολογική, όσο και την αναγνωστική και ορθογραφική του ικανότητα. Επιπρόσθετα, σε πολλά προγράμματα παρέμβασης διδάσκονται στους μαθητές στρατηγικές και τεχνικές βελτίωσης της μνήμης και επιχειρείται να μάθουν να ομαδοποιούν, να συνδέουν πληροφορίες και να τις οργανώνουν. Έτσι, οι μαθητές αυτοί με συνεχή εξάσκηση και επανάληψη μπορούν να βελτιώνουν τη μνήμη τους (Ματή-Ζήση, 2004).

Επιπλέον, η παροχή κινήτρων και η ενθάρρυνση παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τα παιδιά με δυσλεξία, τα οποία βιώνουν πολλές φορές το αίσθημα της αποτυχίας. Η δημιουργία ευκαιριών επιτρέπει στους δυσλεκτικούς μαθητές να βιώνουν όσο γίνεται περισσότερες επιτυχίες στο σχολείο, καλλιεργώντας έτσι θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους, τη γλώσσα και τη μάθηση γενικότερα. Επομένως, η προαγωγή και η ενδυνάμωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του παιδιού με δυσλεξία τονώνει το αυτοσυναίσθημά του (Στασινός, 2009). Επίσης, η θετική ανατροφοδότηση αποτελεί ένα πολύ ουσιαστικό στοιχείο της διδασκαλίας, καθώς βοηθά τους μαθητές με δυσλεξία να αναπτύξουν εσωτερικά κίνητρα για μάθηση. Όμως, σε καμία περίπτωση δεν είναι καλό να επιβραβεύεται μια συμπεριφορά ανάξια επαίνου, διότι το παιδί αντιλαμβάνεται πως οι ικανότητές τους είναι χαμηλές (Ματή-Ζήση, 2004).

Επιπρόσθετα, η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), δηλαδή των ηλεκτρονικών υπολογιστών και των Υπερμέσων-Πολυμέσων στη σχολική τάξη, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είναι ελκυστική στο παιδί με δυσλεξία. Λογισμικά, λοιπόν, για την εκμάθηση της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής, καθώς και για την αξιολόγηση και προώθηση της φωνολογικής ενημερότητας του παιδιού, κ.ά. έχουν αποδειχθεί ότι είναι αναγκαία, δημιουργικά, ακριβή και αποτελεσματικά εργαλεία που συμπληρώνουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Ωστόσο, η παράλληλη

χρήση των μέσων αυτών στη σχολική τάξη δεν είναι πανάκεια στην επίλυση του προβλήματος της δυσλεξίας σε παιδιά (Στασινός, 2009).

Ακόμη, εξίσου σημαντική είναι η συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με το εξειδικευμένο προσωπικό των θεσμοθετημένων Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών – ΚΕΔΔΥ (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, κοινωνικό λειτουργό, λογοθεραπευτή), με τους συναδέλφους της ειδικής αγωγής, με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην ίδια τάξη, με το διευθυντή του σχολείου, καθώς και με τους γονείς του παιδιού με δυσλεξία. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στη χάραξη και προώθηση κοινών στόχων με βάση την κλινική εικόνα του παιδιού και την περιοδική αξιολόγηση του εφαρμοζόμενου προγράμματος, καθώς και στην επίλυση αναφυόμενων στην πορεία θεμάτων στον οικείο χώρο. Οι μαθητές με δυσλεξία, έχουν τη δυνατότητα, μετά από τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, να παρακολουθήσουν κάποιες ώρες του σχολικού ωρολογίου προγράμματος μαθήματα σε τμήματα ένταξης, όπου ο ειδικός παιδαγωγός αναλαμβάνει να διδάξει στα παιδιά αυτά ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, στηριζόμενος στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού σε επίπεδο ελλειμμάτων του στη γλώσσα και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Τέλος, αξίζει να υπογραμμισθεί πως καμία απλή μέθοδος διδασκαλίας, πρόγραμμα ή στρατηγική δεν μπορεί να θεωρείται κατάλληλη για όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με δυσλεξία. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με δυσλεξία παρόλη την ομοιογένεια που παρουσιάζουν, εντούτοις, έχουν και ετερογενή χαρακτηριστικά και όχι πάντα τις ίδιες διαταραχές στη γλώσσα. Επομένως, μπορεί ένα πρόγραμμα να αποδεικνύεται αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση ενός παιδιού με δυσλεξία και ταυτόχρονα να αποβαίνει αναποτελεσματικό ή λιγότερο αποτελεσματικό εφαρμοζόμενο σε ένα άλλο παιδί που επίσης έχει δυσλεξία (Στασινός, 2009). Σύμφωνα με τους Johnson & Myklebust (1967, όπως αναφέρεται στον Αδαμόπουλο, 2002), μια σημαντική παράμετρος του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού είναι να επιλέξει την κατάλληλη διδακτική μέθοδο, η οποία θα αποτελέσει προϊόν προσεκτικής και όχι τυχαίας επιλογής και η οποία θα αντισταθμίζει όλο το φάσμα των δυνατοτήτων με τα ελλείμματα που έχει ο δυσλεκτικός μαθητής. Έτσι, λοιπόν, το πρόγραμμα που θα καταρτιστεί και θα εφαρμοστεί πρέπει να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές ανάγκες, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού. Είναι ακόμα απαραίτητο να τεθούν εξ αρχής οι στόχοι με

ακρίβεια και η χρονική διάρκεια του προγράμματος, η οποία καλό είναι να είναι προδιαγεγραμμένη και να υπάρχει ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο θα ακολουθείται με συστηματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

Παρά την έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση και διάγνωση, η οποία μπορεί να αποδειχτεί ιδιαιτέρως σημαντική για κάθε παιδί με δυσλεξία, καθοριστικό ρόλο για την έκβαση αυτής της μαθησιακής δυσκολίας διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των γονέων και κυρίως των εκπαιδευτικών. Η εικόνα, λοιπόν, που θα σχηματίσουν γονείς και εκπαιδευτικοί επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος, καθώς και την πορεία εξέλιξης του παιδιού. Στο σημείο αυτό, αξίζει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία.

Αρχικά, ένας μείζων παράγοντας είναι η απόδοση των αιτιών από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, πού πιστεύουν ότι οφείλονται οι δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή των μαθητών με δυσλεξία. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να πιστεύουν πως η αιτία εμφάνισης των συμπτωμάτων της δυσλεξίας είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Άλλοι πάλι, ίσως θεωρήσουν πως ευθύνεται ο χαρακτήρας του ίδιου του παιδιού, αναφέροντας πως προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή ή πως δεν του αρέσει το σχολείο. Οι παραπάνω αντιλήψεις, λοιπόν, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς είτε στην υποβάθμιση του προβλήματος και στην αγνόηση αυτού, είτε στη χρήση τιμωριών και επιπλήξεων, πιστεύοντας πως έτσι θα συντείνουν τα παιδιά. Επομένως, γίνεται φανερό πως τα αίτια που θα θεωρηθούν υπεύθυνα για τη συμπεριφορά του παιδιού με δυσλεξία, είναι ένας από τους παράγοντες που θα καθορίσουν τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών (Παπαηλιού, Μιχαηλίδης & Πολεμικού, 2011).

Επιπλέον, το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, δηλαδή το πόσο ικανός νιώθει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα, οι υποκειμενικές νόρμες, δηλαδή το πώς πιστεύει ότι περιμένουν οι άλλοι από αυτόν να ενεργήσει στην προκειμένη περίπτωση και τέλος, τα αντικειμενικά δεδομένα του κοινωνικού πλαισίου, οι κοινωνικοί παράγοντες, δηλαδή, που θα επηρεάσουν τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού στους γονείς, διαμορφώνουν και αυτοί με τη σειρά τους, τη στάση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η στάση, αυτή των εκπαιδευτικών επηρεάζει δραματικά την μετέπειτα ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού (Poulou & Norwich, 2002).

Οι Gwernan-Jones και Burden (2010) συμφωνούν πως η γνώση των δασκάλων και η στάση τους απέναντι στη δυσλεξία επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία. Έρευνα των παραπάνω μελετητών που είχε ως σκοπό την ανίχνευση της στάσης νέων ηλικιακά εκπαιδευτικών προς τη δυσλεξία, έδειξε πως είχαν θετική στάση, με την πλειοψηφία να εκφράζει αυτοπεποίθηση ως προς την ικανότητά τους να στηρίζουν δυσλεκτικούς μαθητές. Αξιοσημείωτο είναι, πως οι γυναίκες είχαν σημαντικά πιο θετική στάση προς τη δυσλεξία από τους άνδρες και ένιωθαν μεγαλύτερη ικανότητα και δύναμη να αντιμετωπίσουν οποιεσδήποτε δυσκολίες εμφανίζουν αυτοί οι μαθητές.

Χαρακτηριστική επίσης είναι η έρευνα των Heinedoorn και Ruijssenaars (2000), οι οποίοι επιβεβαιώνουν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο που οι μαθητές με δυσλεξία αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και την επιτυχία τους στο σχολείο και στη ζωή. Επίσης, η Wiener (2004) υποστηρίζει ότι η στάση του εκπαιδευτικού είναι καταλυτική στη θετική ή αρνητική στάση που θα κρατήσουν και οι συνομήλικοι του παιδιού με δυσλεξία. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός δρα ως πρότυπο, επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και μπορεί να προωθήσει και να ενισχύσει θετικά τις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς με μαθησιακές δυσκολίες. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η αποδοχή από τους συνομηλικούς, η θετική διάθεσή τους προς τα άτομα με δυσλεξία και η ομαλή ενσωμάτωση των τελευταίων στην κοινωνική ομάδα, δρα θετικά ως προς την ικανότητα μάθησης (Elias, 2004). Τα παιδιά, σε αντίθεση με τους ενήλικες, προσαρμόζουν πολύ πιο γρήγορα τη συμπεριφορά τους και αποδέχονται πολύ πιο εύκολα τη διαφορετικότητα (Wiener, 2004).

Όσον αφορά την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών με δυσλεξία, οι Regan και Woods (2000) επισημαίνουν ότι οι απόψεις των δασκάλων για αυτή τη μαθησιακή δυσκολία, έχουν επιπτώσεις στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη δυσλεξία και δεν κατανοούν τα συμπτώματά της, καθώς οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς. Οι Wadlington και Wadlington (2005) βρήκαν ότι διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών (όπως εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές, σχολικοί σύμβουλοι, διαχειριστές, προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές) έχουν σημαντικές παρανοήσεις για τη δυσλεξία, αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς να δουλέψουν με δυσλεκτικούς μαθητές και θέλουν να μάθουν περισσότερα για το πώς θα τους παρέχουν αποτελεσματική

διδασκαλία. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτών εξέφρασε την ανάγκη να έχουν επίσημες και ανεπίσημες εκπαιδευτικές ευκαιρίες να μάθουν για τη δυσλεξία με τρόπους όπως με τη συμμετοχή σε προσομοιώσεις δυσλεξίας, με την παρατήρηση ή την εποπτεία ατόμων με δυσλεξία, καθώς επίσης και με εμπειρίες με δυσλεκτικά άτομα. Μάλιστα και οι Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard (2001), υποστηρίζουν ότι τόσο οι δάσκαλοι γενικής όσο και οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διδάξουν μαθητές με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία. Επίσης, με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Cheesman, McGuire, Shankweiler & Coyne (2009), τα αποτελέσματα της έρευνας των οποίων έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής έχουν περιορισμένη γνώση της φωνημικής ενημερότητας, την οποία τη συγγέουν με τη φωνολογική. Επιπρόσθετα, η μελέτη των Tajuddin και Shah (2015), κατέδειξε πως ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων φαίνεται να μην έχει την απαραίτητη γνώση ή επαρκείς δεξιότητες για να παρέχει αποτελεσματική διδασκαλία φωνολογικής και φωνημικής ενημερότητας. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να επιλέξουν το κατάλληλο υλικό ή τις δραστηριότητες για ανάθεση καθηκόντων και στερούνται της δεξιότητας να αναλύουν γραπτές λέξεις σε φωνήματα.

Ακόμη, οι Spear-Swerling και Brucker (2003), πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ελλιπή γνώση για τη δομή της γλώσσας, δεν μπορούν να διδάξουν επιτυχώς τη φωνολογική ενημερότητα στους μαθητές με δυσλεξία. Τα ευρήματα της έρευνας των Ness και Southall (2010), έδειξαν πως ενώ οι δάσκαλοι είχαν βασικά κατανοήσει τη δυσλεξία ως διαταραχή στην ανάγνωση και στη γραφή, εξέφρασαν σύγχυση, αβεβαιότητα και παρανοήσεις σχετικά με το έλλειμμα που παρουσιάζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές στη φωνολογική ενημερότητα. Ωστόσο, οι δάσκαλοι συχνά υπερεκτιμούν τις γνώσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία ανάγνωσης ή δεν είναι ενήμεροι με τι πραγματικά γνωρίζουν και τι όχι. Σύμφωνα με την έρευνα των Cunningham, Perry, Stanovich & Stanovich (2004), οι δάσκαλοι αποδείχθηκε πως είχαν περιορισμένη γνώση σχετικά με τη φωνολογική και φωνημική ενημερότητα, ενώ η πλειοψηφία των ίδιων δασκάλων αποτίμησε το γνωστικό τους επίπεδο αρκετά θετικά. Πάντως, οι Wadlington, Elliot & Kirylo (2008), θεωρούν ότι οι γνώσεις των δασκάλων για τη διδασκαλία της ανάγνωσης μπορούν να προβλέψουν την ικανότητά τους να διδάξουν σε παιδιά με δυσλεξία. Επιπλέον, οι γλωσσικές γνώσεις των δασκάλων προμηνύουν θετικά την πρόοδο των μαθητών στις λεξιλογικές δεξιότητες (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster & Pianta, 2015).

Είναι γεγονός, πως ένας μαθητής που αποδίδει χαμηλότερα σε όλους τους τομείς, εξαιτίας της δυσκολίας του στην ανάγνωση και στη γραφή, φαίνεται στα μάτια των περισσότερων εκπαιδευτικών ως ένα παιδί με πρόβλημα που πρέπει να απομακρυνθεί από το χώρο της τάξης και να ενταχθεί στην ειδική αγωγή. Το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων πιστεύουν ότι αν τα παιδιά αυτά ενταχθούν στην ειδική αγωγή θα αντιμετωπίσουν καλύτερα τις αδυναμίες τους και τα ελλείμματά τους. Όμως, στην πραγματικότητα, η παραπομπή αυτή δε γίνεται με σκοπό να βοηθηθούν τα παιδιά, αλλά γιατί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τον τρόπο του χειρισμού και της αντιμετώπισης των μαθητών με δυσλεξία. Επομένως, η παραπομπή αυτή γίνεται προς όφελος των ίδιων των εκπαιδευτικών (Riddick, 2001). Η στιγματοποίηση των παιδιών με δυσλεξία και η «ετικετοποίηση» από τους εκπαιδευτικούς, κατά την Riddick (2000), δημιουργεί υποθέσεις και προσδοκίες που τους καθιστούν δέσμιους αντιλήψεων, συμπεριφορών και τρόπων σκέψης οι οποίες αλλοιώνουν τη συμπεριφορά τους, απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον Reinhiller (1999), οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ακράδαντα στην προώθηση της αποδοχής από τους συνομηλίκους και της ενσωμάτωσης των μαθητών με δυσλεξία στην τάξη, καθώς και στην ταυτόχρονη συμμετοχή των ειδικών συμβούλων, συναντούν μεγάλες δυσκολίες. Πρέπει να υπάρχει ομαδική συνεργασία επιστημόνων και εκπαιδευτικών με εξειδικευμένες γνώσεις για το σχεδιασμό της διδασκαλίας και την εφαρμογή ενός κατάλληλου προγράμματος εκπαίδευσης. Όμως, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν σχεδόν καθόλου ή οι γνώσεις τους πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες και ειδικά στη δυσλεξία είναι ελλιπείς, σε σημείο που γίνονται εμπόδιο και όχι αρωγός στη γνώση και τη μόρφωση (Reinhiller 1999).

Ακόμη, όμως, και όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα και τη δυσλεξία ειδικότερα, οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους μπορεί να δίστανται με αυτές των ειδικών (ειδικών παιδαγωγών, ψυχολόγων). Αντιλαμβάνονται το πρόβλημα κάτω από διαφορετικό πρίσμα, με αποτέλεσμα να χειρίζονται τους μαθητές με δυσλεξία διαφορετικά, γεγονός που δρα ως τροχοπέδη και όχι ως κινητήρια δύναμη της εξέλιξης και βελτίωσης των δυσκολιών των μαθητών αυτών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαφορετικούς τρόπους

αντιμετώπισης του συγκεκριμένου προβλήματος σε σχέση με τους ειδικούς, επιτείνοντας την ήδη υπάρχουσα δυσκολία (Reinhiller 1999).

Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η μελέτη των αντιλήψεων είναι πολύ σημαντική, καθώς παρέχει πληροφορίες για την προσωπικότητα και τον τρόπο σκέψης του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Έτσι, μέσα από τη μελέτη αυτή, γίνεται καλύτερα κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο δρα και συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός απέναντι στα ελλείμματα φωνολογικά και μη των μαθητών με δυσλεξία .

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

7.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας επιστημονικής μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής αγωγής, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της χώρας μας, για τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι είναι μονόγλωσσοι ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τους τρόπους και τις μεθόδους αντιμετώπισης που επιλέγουν, καθώς και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της κάθε ειδικότητας χωριστά (γενική – ειδική) και να συγκριθούν στη συνέχεια και μεταξύ τους.

Η μελέτη, λοιπόν, έχει ως στόχο αφενός να εξετάσει τις πρακτικές που εφαρμόζουν τόσο οι εκπαιδευτικοί γενικής όσο και ειδικής αγωγής για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία και αφετέρου το κατά πόσο γνωρίζουν κάποιες τεχνικές βελτίωσης της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών αυτών. Επίσης, η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της διαφοροποίησης των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τα παραπάνω ζητήματα σε σχέση με την ειδικότητα που έχουν (γενική – ειδική αγωγή), με το φύλο τους, καθώς και σε σχέση με τη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα. Τέλος, εξετάζεται πως οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς επίσης και πως οι εκπαιδευτικοί των δύο ειδικοτήτων (γενικής – ειδικής) κρίνουν και αξιολογούν τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων και των ψυχολόγων.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής, καθώς και της ειδικής είναι αρκετά ενημερωμένοι σε θέματα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στη γλώσσα γενικότερα και στη φωνολογική ενημερότητα ειδικότερα, καθώς και της σχέσης που αυτή έχει με τη δυσλεξία. Επιπροσθέτως, ερευνητικό ακόμη ερώτημα τίθεται κατά πόσο και αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ανδρών – γυναικών, γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία αναφορικά με τα αίτια και τη φύση της δυσλεξίας, τις προσωπικές τους αντιδράσεις στη διαχείριση της

δυσλεξίας ενός μαθητή, τις υπηρεσίες υποστήριξης και τέλος, τις προτάσεις για αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλεξίας γενικότερα και του ελλείμματος στη φωνολογική ενημερότητα ειδικότερα.

Είναι γεγονός, πως οι μαθητές με δυσλεξία, αποτελούν ένα σημαντικό και συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού και ένα σημαντικό πεδίο στην ειδική αγωγή. Η έγκαιρη αντιμετώπιση ενός μαθητή με δυσλεξία και η ανίχνευση των φωνολογικών του ελλειμμάτων σε πρώιμο στάδιο είναι πολύ πιο εύκολη υπόθεση και επομένως, κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναγνωρίζουν έναν τέτοιο μαθητή και να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπισή του, σχεδιάζοντας αποτελεσματικά διδακτικά προγράμματα για τις ιδιαίτερες ανάγκες του.

Επίσης, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μην αφήνουν τις αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις τους να τους οδηγούν στις τελικές αποφάσεις, οι οποίες επηρεάζουν και καθορίζουν την εξέλιξη ενός παιδιού. Είναι γνωστό, πως η εκπαιδευτική πράξη είναι μια αμφίδρομη διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Τα παιδιά είναι ευαίσθητοι αποδέκτες των μηνυμάτων αυτών, μεταφράζοντάς τα ανάλογα με τη δική τους ιδιοσυγκρασία και διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό τις δικές τους αντιλήψεις τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τον κόσμο που τους περιβάλλει (Ρουλου & Norwich, 2002). Είναι επόμενο, η όλη στάση και η άποψη του εκπαιδευτικού για κάποιο μαθητή να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό, θετικά ή αρνητικά, την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη του παιδιού.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας, της οποίας τα αποτελέσματα θα μας οδηγήσουν σε πολύτιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις σκέψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τους μαθητές με δυσλεξία και τα ελλείμματά τους στη φωνολογική ενημερότητα, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης που επιλέγουν, αλλά και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν.

7.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.2.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα μέσα Ιανουαρίου μέχρι τα μέσα Μαρτίου 2016, στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 227 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση της χώρας, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν ένα ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών έγινε με τυχαία επιλογή από σχολεία γενικής αγωγής, τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία. Αναλυτικότερα, από τους 227 εκπαιδευτικούς της εν λόγω μελέτης, οι 154 (67,8%) ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής και οι 72 (31,7%) ήταν δάσκαλοι ειδικής αγωγής (ένας συμμετέχων δεν ανέφερε την ειδικότητά του). Ως προς το φύλο, η πλειονότητα του δείγματος ήταν γυναίκες σε ποσοστό 71,4% (162 γυναίκες), ενώ οι άντρες ήταν 27,8% (63 άντρες) (δύο εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν το φύλο τους). Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, το 1/3 περίπου των συμμετεχόντων δήλωσε πως έχει πάνω από 25 έτη (30,4%), 41 (18,1%) δάσκαλοι ανέφεραν πως έχουν 16-20 χρόνια, 38 (16,7%) δήλωσαν πως έχουν 6-10 έτη και ένα ίδιο περίπου ποσοστό (11,5%) ανέφερε πως έχει υπηρεσία 21-25 χρόνια, 11-15 χρόνια και 0-5 χρόνια.

Εν συνεχεία, αναφορικά με τις βασικές σπουδές των μετεχόντων οι 101 (44,5%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Εξομοίωσης, οι 88 (38,8%) ήταν απόφοιτοι από κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι 33 από αυτούς (14,5%) είχαν τελειώσει Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και 5 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν καθόλου. Έπειτα, ως προς τις μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή, οι 158 (69,6%) απάντησαν πως δεν είχαν τέτοιου είδους μεταπτυχιακό (εκ των οποίων οι 115 ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής και οι 43 της ειδικής αγωγής), οι 34 (15%) δήλωσαν πως είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή (εκ των οποίων οι 16 ήταν δάσκαλοι γενικής αγωγής και οι 18 της ειδικής αγωγής) και 1 (0,4%) εκπαιδευτικός (της ειδικής αγωγής) ανέφερε πως είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου στην ειδική αγωγή, ενώ 34 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν καθόλου.

Όσον αφορά την εμπειρία των συμμετεχόντων στην Ειδική Αγωγή, αξιοσημείωτο είναι ότι το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δεν έχουν καμία σχετική εμπειρία (30%), ενώ μόλις 11 (4,8%) έχουν διδάξει σε ειδικό σχολείο, 21 (9,3%) έχουν πραγματοποιήσει διδασκαλία σε τμήμα ένταξης, 55 (24,2%) έχουν παρακολουθήσει

σχετικά σεμινάρια και 32 (14,1%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν κάνει όλα τα παραπάνω. Ένα πάρα πολύ μικρό ποσοστό ανέφερε πως έχει πραγματοποιήσει διδασκαλία σε ειδικό σχολείο και τμήμα ένταξης (5,3%), διδασκαλία σε ειδικό σχολείο και παρακολούθηση σεμιναρίων (4%), διδασκαλία σε τμήμα ένταξης και παρακολούθηση σεμιναρίων (4,4%) και 4% των μετεχόντων δεν έδωσαν κάποια απάντηση σε αυτήν την ερώτηση.

Τέλος, σχετικά με τη διδακτική εμπειρία των ερωτηθέντων με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα οι 52 (22,9%) δήλωσαν πως δεν είχαν ποτέ τους μέσα στην τάξη κάποιο μαθητή με δυσλεξία, ενώ οι 171 (75,3%) ανέφεραν πως έχουν εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν απάντησαν 4 εκπαιδευτικοί.

7.2.2. Εργαλείο Συλλογής Υλικού

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο, το οποίο κλήθηκαν να συμπληρώσουν, όπως προαναφέρθηκε, δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο είναι μία από τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες μεθόδους στην κοινωνική και στην εκπαιδευτική έρευνα για τη συλλογή πληροφοριών και θεωρείται κατάλληλο, αλλά και αξιόπιστο μέσο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών (Σαραφίδου, 2011).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας κατασκευάστηκε με οδηγό δύο ξενόγλωσσα ερωτηματολόγια, εκείνα των Wadlington & Wadlington (2005) και Gwernan-Jones & Burden (2009), τα οποία αφορούσαν τις γνώσεις δασκάλων γύρω από τη δυσλεξία αλλά και τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους. Η μορφή και η δομή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο μοντέλο Ρουλίου & Νορβιχ (2002), οι οποίοι βασιζόμενοι στη θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς, στη θεωρία της απόδοσης των κινήτρων και των συναισθημάτων, καθώς και στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία, διαμόρφωσαν στη βάση ερευνητικών δεδομένων ένα μοντέλο ερμηνείας των αντιδράσεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στην «προβληματική» συμπεριφορά των μαθητών τους. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η απόδοση αιτιών σε μια προβληματική συμπεριφορά είναι δυνατό να επηρεάσει τις γνωστικές αλλά και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών τόσο προς τους μαθητές τους όσο και προς τους εαυτούς τους (Παπαηλιού, Μιχαηλίδης & Πολεμικού, 2011). Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την προσωπική τους ευθύνη, την αυτο-αποτελεσματικότητά τους και

τις δυνατότητες αντιμετώπισης του προβλήματος, καθώς και τα συναισθήματά τους για το παιδί, διαμορφώνουν την πρόθεση τους να ενεργήσουν με συγκεκριμένους τρόπους. Με τη σειρά τους οι πραγματικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι είναι αποτέλεσμα των προθέσεων τους αλλά και των αντιλήψεών τους για τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων στρατηγικών παρέμβασης (Poulou & Norwich, 2002).

Το ερωτηματολόγιο, λοιπόν, που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, διότι είναι φιλικές προς τους ερωτώμενους, έχουν το πλεονέκτημα της μεγαλύτερης αξιοπιστίας και είναι ευκολότερο να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις ήταν α) διχοτομικές, β) απλής επιλογής, γ) σύνθετης επιλογής, δ) ερωτήσεις τεχνικής Grid και ε) ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, στις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με ορισμένες προτάσεις. Μόνο οι δυο τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ανοιχτού τύπου. Σε αυτές, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αναφέρουν επιπλέον προτάσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός μαθητή με δυσλεξία και τεχνικές βελτίωσης του φωνολογικού του ελλείμματος.

Αρχικά, με ένα σύντομο σημείωμα η ερευνήτρια εξηγούσε το σκοπό της έρευνας, διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την τήρηση της ανωνυμίας και τους ενημέρωνε για τη χρονική διάρκεια που απαιτούσε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις ήταν απλές, ακριβείς και σαφώς διατυπωμένες, χωρίς να κατευθύνουν ή να προβάλλουν την προσωπική γνώμη της ερευνήτριας, γεγονός σημαντικό, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Best & Kahn, 2006). Οι ερωτήσεις περιείχαν οδηγίες συμπλήρωσης και ήταν ομαδοποιημένες στους ακόλουθους 6 άξονες/ενότητες: δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, αίτια της Δυσλεξίας, φύση της Δυσλεξίας, προσωπικές αντιδράσεις στη Δυσλεξία, υπηρεσίες υποστήριξης, προτάσεις για αποτελεσματική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας και του φωνολογικού ελλείμματος.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα οι ερωτήσεις αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Στη συνέχεια, οι μετέχοντες ρωτούνται αν είναι δάσκαλοι γενικής ή ειδικής αγωγής, ποιες είναι οι βασικές τους σπουδές, αν έχουν κάνει μετεκπαίδευση στο Διδακταλείο και τι είδους, αν έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της ειδικής αγωγής

και αν έχουν κάποια εμπειρία γενικότερα στην ειδική αγωγή ή ειδικότερα με μαθητές με δυσλεξία.

Εν συνεχεία, στη δεύτερη ενότητα οι εκπαιδευτικοί ρωτούνται για τα αίτια της Δυσλεξίας. Κατά πόσο δηλαδή θεωρούν ότι κάθε μια από τις προτάσεις που παρατίθενται μπορεί να είναι η αιτία αυτής της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Σε αυτήν την ενότητα περιλαμβάνονται τέσσερις υποενότητες που αναφέρονται:

- α) Στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Κατά πόσο δηλαδή ευθύνονται οι γονείς για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί.
- β) Στα χαρακτηριστικά του παιδιού.
- γ) Στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, τι αντίκτυπο θεωρούν πως έχει ο τρόπος διδασκαλίας, αλλά και η ίδια η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στο παιδί.
- δ) Σε παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό.

Στην τρίτη ενότητα, ζητείται η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φύση της μαθησιακής δυσκολίας στη γλώσσα. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τη σοβαρότητα της δυσλεξίας και συγκεκριμένα του φωνολογικού ελλείμματος, την εξέλιξη του προβλήματος στη φωνολογική ενημερότητα ενός μαθητή, αλλά και τις επιπτώσεις του στη γενική λειτουργικότητα του παιδιού.

Έπειτα, στην τέταρτη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μπουν στη θέση του δασκάλου ενός τέτοιου μαθητή με δυσλεξία και να καταγράψουν τις πιθανές γνωστικές και συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις αφορούν τόσο αρνητικά όσο και θετικά συναισθήματα όχι μόνο προς το παιδί, αλλά και προς τον εαυτό τους. Οι γνωστικές αντιδράσεις αφορούν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, καθώς και το βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ο ίδιος υπεύθυνος να βοηθήσει ή πιστεύει ότι οι άλλοι τον θεωρούν υπεύθυνο να βοηθήσει τον μαθητή.

Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στις υπηρεσίες υποστήριξης και εξετάζει το κατά πόσο οι δάσκαλοι γενικής και ειδικής αγωγής πιστεύουν ότι υπάρχει διαθέσιμη βοήθεια στην ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα που αντιμετωπίζει ο μαθητής, για παράδειγμα συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, σχολικούς συμβούλους, ψυχολόγους.

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με την έκτη ενότητα, η οποία αφορά προτάσεις για αποτελεσματική αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή με δυσλεξία. Δηλαδή, ποιούς παράγοντες θεωρεί κάθε εκπαιδευτικός ως πιο αποτελεσματικούς για την αντιμετώπιση του προβλήματος του συγκεκριμένου παιδιού. Για παράδειγμα, αναφορικά με τις δικές του παρεμβάσεις, θεωρεί ότι βοηθούν περισσότερο οι αμοιβές, η αρνητική ενίσχυση ή η εξατομικευμένη διδασκαλία; Επίσης, κατά πόσο είναι αποτελεσματική η χρήση από τον εκπαιδευτικό πολυαισθητηριακών τεχνικών ή η φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης;

Τέλος, η ερευνήτρια ευχαριστεί τους μετέχοντες για τη συνεργασία τους, για το χρόνο που διέθεσαν και τις πληροφορίες που παρείχαν, προκειμένου να διεξαχθεί η εν λόγω έρευνα.

7.2.3. Διαδικασία Συλλογής Υλικού

Όταν κατασκευάστηκε το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, με σκοπό να διαπιστωθούν και να διορθωθούν τυχόν αδυναμίες ή ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και επιπλέον να εκτιμηθεί η συνολική χρονική διάρκεια συμπλήρωσής του. Έτσι, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε αρχικά σε 5 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής και σε 5 της ειδικής αγωγής.

Έπειτα, αφού έγιναν ορισμένες διορθώσεις και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή, διανεμήθηκε σε δασκάλους που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι σχολικές μονάδες λοιπόν που επιλέχθηκαν, βρίσκονταν στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και σε κάποιες από αυτές λειτουργούσαν και Τμήματα Ένταξης. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, πως μοιράστηκαν περισσότερα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής απ' ότι στις ειδικής, καθώς οι πρώτοι είναι περισσότεροι στον πληθυσμό, οπότε καλό ήταν να τηρηθεί αυτή η αναλογία.

Συνολικά τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν και στις δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών ήταν περίπου 280, εκ των οποίων επιστράφηκαν 227 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

8.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά τη συγκέντρωση του ερευνητικού υλικού, ακολούθησε η επεξεργασία και η καταγραφή των δεδομένων. Παρακάτω, πραγματοποιείται αρχικά μια περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε πίνακες, ομαδοποιημένα, ανά θεματικό άξονα, στους οποίους αναγράφονται τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής.

Έπειτα, ακολουθούν τα αποτελέσματα και οι πίνακες που προέκυψαν μέσω της χρήσης του στατιστικού εργαλείου t-test, το οποίο ερευνά αν οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνες που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής, καθώς και αν διαφοροποιούνται οι απαντήσεις ανάλογα με το φύλο ή τη διδακτική τους εμπειρία στη δυσλεξία. Το t-test μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν υπάρχουν δύο μεταβλητές, μια ποσοτική και μια ποιοτική, η οποία λαμβάνει δύο τιμές (π.χ. άντρας – γυναίκα). Το στατιστικό αυτό εργαλείο συγκρίνει τους μέσους όρους αυτών των δύο ομάδων και έχει ως στόχο να ερευνήσει αν η αριθμητική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντική. Έτσι, για να είναι ένα αποτέλεσμα στατιστικά σημαντικό πρέπει το επίπεδο σημαντικότητας να είναι μικρότερο του 0,05 ή του 0,01 ή του 0,001 (δηλαδή, $p < 0,5$ ή $p < 0,01$ ή $p < 0,001$) (Ρούσσος και Τσαούσης, 2011).

8.1.1. Περιγραφική Ανάλυση Δεδομένων

8.1.1.1. Αίτια Εμφάνισης Δυσλεξίας

Αρχικά, όσον αφορά τα αίτια εμφάνισης της δυσλεξίας που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (53,4%) αποδίδουν τα αίτια εμφάνισης των συμπτωμάτων στην κληρονομικότητα, δηλαδή ένας από τους δύο γονείς ίσως να έχει δυσλεξία. Σχετικά με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, η πλειονότητα των δασκάλων (67%) θεωρεί απίθανο τον παράγοντα αυτό να ευθύνεται για την εμφάνιση αυτής της μαθησιακής δυσκολίας στη γλώσσα. Επίσης, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (49,5%) δεν πιστεύουν πως η αιτία εμφάνισης των συμπτωμάτων μπορεί να

οφείλεται στην έλλειψη υποστήριξης ή βοήθειας από τους γονείς, ενώ το ¼ των ερωτηθέντων (26,7%) δηλώνει πως τα σοβαρά προβλήματα ή οι δυσλειτουργίες στην οικογένεια ευθύνονται για την εμφάνιση της δυσλεξίας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον

	Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων	Ένας από τους δυο γονείς έχουν δυσλεξία	Έλλειψη υποστήριξης/βοήθειας από τους γονείς	Σοβαρά προβλήματα ή δυσλειτουργίες στην οικ.
Απίθανο	67,0%	24,9%	49,5%	44,8%
Ίσως	19,5%	21,7%	23,0%	28,5%
Πιθανό	13,6%	53,4%	27,5%	26,7%

Εν συνεχεία, αναφορικά με τα αίτια που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό αναφέρουν ότι δεν ευθύνεται ο χαρακτήρας του παιδιού (77,2%), καθώς ούτε και ο δείκτης νοημοσύνης του (71.6%). Επίσης, το 57,6% των ερωτηθέντων δηλώνει πως είναι απίθανο η αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας να είναι το γεγονός ότι το παιδί δεν έχει κίνητρα ή δεν του αρέσει το σχολείο. Ωστόσο, οι μισοί και παραπάνω δάσκαλοι θεωρούν ως υπεύθυνους παράγοντες για την εμφάνιση αυτής της μαθησιακής δυσκολίας τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα (57,8%) και τη διάσπαση προσοχής (57%). Ακόμη, ένα μικρό ποσοστό των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής πιστεύουν πως η αιτία μπορεί να είναι ότι το παιδί έχει κάποια προβλήματα υγείας (34,2%) ή προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς (33,3%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του παιδιού

	Χαρακτήρας του παιδιού	Χαμηλό Δ.Ν.	Προβλήματα υγείας	Ελλείμματα στη Φ.Ε	Δεν έχει κίνητρα/δεν του αρέσει το σχολείο	Προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς	Διάσπαση Προσοχής
Απίθανο	77,2%	71,6%	44,3%	17,9%	57,6%	40,6%	22,2%
Ίσως	15,1%	14,0%	21,5%	24,2%	22,6%	26,0%	20,8%
Πιθανό	7,8%	14,4%	34,2%	57,8%	19,8%	33,3%	57,0%

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πως αυτά σχετίζονται με την εμφάνιση της δυσλεξίας, το ¼ περίπου του δείγματος (26,7%) δηλώνει πως ευθύνονται οι υπερβολικές απαιτήσεις που έχουν οι δάσκαλοι, ενώ αντίθετα, οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο τρόπος και η μέθοδος διδασκαλίας είναι απίθανο να αποτελούν λόγο εμφάνισης δυσλεξίας σε ποσοστό 57% και 50,9% αντίστοιχα. Επιπλέον, η κακή διαχείριση της τάξης, σύμφωνα με το 22,5% των ερωτηθέντων, ίσως να ευθύνεται και να σχετίζεται με τη δυσλεξία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

	Τρόπος Διδασκαλίας	Μέθοδος Διδασκαλίας	Κακή διαχείριση της τάξης	Υπερβολικές απαιτήσεις
Απίθανο	57,0%	50,9%	54,1%	51,6%
Ίσως	23,5%	25,9%	22,5%	21,7%
Πιθανό	19,5%	23,2%	23,4%	26,7%

Έπειτα, αναφορικά με τα αίτια που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό, το ½ των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία έχει αντίκτυπο στους μαθητές με δυσλεξία. Επιπρόσθετα, ένα ίδιο περίπου ποσοστό των δασκάλων ισχυρίζεται ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι άσχετα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών με δυσλεξία (40,8%) και υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη (42,7%). Τέλος, οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί (57%) θεωρούν απίθανο το γεγονός εμφάνισης της δυσλεξίας να σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου

	Έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία	Αναλ. Προγρ. άσχετα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού	Μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη	Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο
Απίθανο	27,6%	33,0%	37,7%	57,0%
Ίσως	19,5%	26,1%	19,5%	28,1%
Πιθανό	52,9%	40,8%	42,7%	14,9%

Στο σημείο αυτό, ολοκληρώνοντας με τα αίτια εμφάνισης της δυσλεξίας, αξίζει να σημειωθούν οι 5 σημαντικότεροι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως έχουν σχέση με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, λοιπόν, αποδίδει τα αίτια αρχικά στα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα (57,8%) και στη διάσπαση προσοχής (57%), έπειτα στην κληρονομικότητα (53,4%) και στην έλλειψη υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες (52,9%) και τέλος, στον μεγάλο αριθμό μαθητών που υπάρχει μέσα σε κάθε τάξη (42,7%) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αιτίες της δυσλεξίας που έχουν σχέση με τους 5 σημαντικότερους παράγοντες

	Ελλείμματα στη Φ.Ε	Διάσπαση Προσοχής	Ένας από τους δύο γονείς έχουν δυσλεξία	Έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία	Μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη
Απίθανο	17,9%	22,2%	24,9%	27,6%	37,7%
Ίσως	24,2%	20,8%	21,7%	19,5%	19,5%
Πιθανό	57,8%	57,0%	53,4%	52,9%	42,7%

8.1.1.2. Φύση Δυσλεξίας

Εν συνεχεία, αναφορικά με τη φύση της δυσλεξίας, ένα ίδιο περίπου ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως αυτή επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου (62,3%) και αποτελεί μια γενικότερη δυσκολία στην επεξεργασία της

γλώσσας (61,4%). Επίσης, τα 2/3 των δασκάλων αναφέρουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της (66,4%) και παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα τονισμού (69,7%). Ακόμη, η πλειοψηφία του δείγματος (75,7%) δηλώνει πως οι μαθητές αυτοί είναι συνήθως εξαιρετικά «κακοί» ορθογράφοι. Επιπρόσθετα, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (42%) διαφωνούν με το γεγονός ότι οι μαθητές με δυσλεξία τα καταφέρνουν καλά στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας, καθώς και ότι μπορούν να κατανοήσουν αυτό που διαβάζουν, χωρίς όμως να προφέρουν σωστά τις λέξεις. Επιπλέον, το 54,3% των δασκάλων θεωρεί ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας είναι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι αυτή διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (79,8%), καθώς επίσης και ότι μπορεί να αποτελέσει έναν προβλεπτικό παράγοντα (67,6%) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας

	Η Δ επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού & γραπτού λόγου	Η Δ είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας	Κυριότερο χαρακτ. Δ το έλλειμμα στη ΦΕ	Μαθητές με Δ δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα	Κατανοούν αυτό που διαβάζουν, αλλά δεν προφέρουν σωστά τις λέξεις
Διαφωνώ	16,6%	16,6%	20,6%	13,5%	41,9%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21,1%	22,0%	25,1%	20,2%	27,0%
Συμφωνώ	62,3%	61,4%	54,3%	66,4%	31,1%
	Τα καταφέρνουν στην ομοιοκαταληξία	Οι μαθητές με δυσλεξία είναι "κακοί" ορθογράφοι	Παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού	Η ΦΕ διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης & της γραφής	Η ΦΕ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη Δ
Διαφωνώ	42,1%	9,5%	9,0%	3,6%	5,9%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37,4%	14,9%	21,3%	16,6%	26,5%
Συμφωνώ	20,6%	75,7%	69,7%	79,8%	67,6%

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας είναι αρχικά πως η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της

γραφής (79,8%). Έπειτα, ακολουθεί η δήλωση πως οι μαθητές με δυσλεξία είναι «κακοί» ορθογράφοι (75,7%) και παρουσιάζουν πολλά προβλήματα τονισμού (69,7%). Τέλος, ένα ίδιο περίπου ποσοστό αναφέρει ότι η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να αποτελέσει έναν προβλεπτικό παράγοντα για τη δυσλεξία (67,6%) και τα παιδιά που την εμφανίζουν δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της (66,4%) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας (οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις)

	Η ΦΕ διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης & της γραφής	Οι μαθητές με δυσλεξία είναι "κακοί" ορθογράφοι	Παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού	Η ΦΕ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη Δ	Μαθητές με Δ δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα
Διαφωνώ	3,6%	9,5%	9,0%	5,9%	13,5%
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	16,6%	14,9%	21,3%	26,5%	20,2%
Συμφωνώ	79,8%	75,7%	69,7%	67,6%	66,4%

Συνεχίζοντας με το θεματικό άξονα για τη φύση της δυσλεξίας, αναφορικά με τη σοβαρότητα του φωνολογικού ελλείμματος των μαθητών, το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών (30%) κρίνει πως δεν είναι ιδιαίτερα σοβαρό, ενώ τα υπόλοιπα 2/3 των δασκάλων (66,4%) πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντικό το έλλειμμα αυτό (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας (Σοβαρότητα ΦΕ)

	Σοβαρότητα του Φωνολ. ελλείμματος
Μη σοβαρό	3,6%
Ούτε μη σοβαρό ούτε σοβαρό	30,0%
Σοβαρό	66,4%

Σχετικά με τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών με δυσλεξία, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πως είναι πολύ σημαντική (78%) και μάλιστα νομίζει πως είναι εφικτή η βελτίωσή της σε κάποιο βαθμό (69,7%) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9*Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τη φύση της δυσλεξίας (Βελτίωση ΦΕ)*

	Σημαντικότητα βελτίωσης της ΦΕ	Εφικτή η βελτίωση της ΦΕ
Μη σημαντική	4,0%	3,6%
Ούτε μη σημαντική ούτε σημαντική	17,9%	26,7%
Σημαντική	78,0%	69,7%

8.1.1.3. Προσωπικές Αντιδράσεις στη Δυσλεξία

Οι γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε περίπτωση ύπαρξης ενός μαθητή με δυσλεξία μέσα στην τάξη είναι ποικίλες. Πιο συγκεκριμένα, στην πλειονότητά τους οι δάσκαλοι (63,5%) δηλώνουν πως δε θα είχαν καμία αμηχανία, άγχος ή φόβο, ενώ οι λιγότεροι από τους μισούς (39,2%) πιστεύουν πως θα ένιωθαν κάποια συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί. Το ½ περίπου των εκπαιδευτικών (56,3%) θεωρούν πως δε θα ένιωθαν ούτε πεισμένοι, ούτε αβοήθητοι και θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση αν μπορούσαν να εμπλέξουν τους γονείς στη διαδικασία αντιμετώπισης της δυσλεξίας (54,7%). Αντίθετα, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των δασκάλων (71,4%) νομίζει πως θα χρειαζόταν τη βοήθεια και την εμπλοκή των ειδικών (ειδικών παιδαγωγών, ψυχολόγων). Από την άλλη μεριά, το 1/3 των ερωτηθέντων θεωρεί πως θα μπορούσε να αντιμετωπίσει έναν μαθητή με δυσλεξία από μόνο του (32,9%) ή από προσωπική πείρα (30,8%) ή ακόμη επίσης από την εκπαίδευση που έχει (35,8%). Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87,8%) δηλώνει πως θα ένιωθε υπεύθυνη να βοηθήσει το μαθητή με δυσλεξία και θα χρησιμοποιούσε όλα τα μέσα που διαθέτει (Πίνακας 10).

Πίνακας 10*Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αντιδράσεις τους στη δυσλεξία*

	Αμηχανία, άγχος, φόβο	Συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί	Πιεσμένος και αβοήθητος	Θα ένιωθα υπεύθυνος και θα χρησιμοποιούσα όλα τα μέσα που διαθέτω	Αντιμετώπιση Δ από προσωπική πείρα
Δεν ισχύει στην δική μου περίπτωση	63,5%	38,7%	56,3%	3,2%	37,6%
Ούτε δεν ισχύει ούτε ισχύει	22,5%	22,1%	21,6%	9,0%	31,7%
Ισχύει στην δική μου περίπτωση	14,0%	39,2%	22,1%	87,8%	30,8%
	Αντιμετώπιση Δ από την εκπαίδευση	Αντιμετώπιση Δ από μόνος μου	Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή γονέων	Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή ειδικών	
Δεν ισχύει στην δική μου περίπτωση	39,9%	41,1%	18,7%	6,8%	
Ούτε δεν ισχύει ούτε ισχύει	24,3%	26,0%	26,6%	21,8%	
Ισχύει στην δική μου περίπτωση	35,8%	32,9%	54,7%	71,4%	

Συνοψίζοντας, σε σχέση με την καταγραφή των προσωπικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, αξίζει να σημειωθούν οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, λοιπόν, ισχυρίζεται πως θα ένιωθε υπεύθυνη και θα χρησιμοποιούσε όλα τα μέσα που διαθέτει (87,7%). Έπειτα, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει πως η αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία θα μπορούσε να γίνει με την εμπλοκή των ειδικών (71,4%) και σε ένα μικρότερο ποσοστό με την εμπλοκή των γονέων (54,7%). Ακόμη, αρκετοί είναι εκείνοι οι δάσκαλοι οι οποίοι δηλώνουν ότι θα ένιωθαν συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί (39,3%) και γνωρίζουν από την εκπαίδευσή τους πώς να αντιμετωπίζουν έναν μαθητή με δυσλεξία (35,8%) (Πίνακας 11).

Πίνακας 11

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις αντιδράσεις τους στη δυσλεξία (οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις)

	Θα ένιωθα υπεύθυνος και θα χρησιμοποιούσα όλα τα μέσα που διαθέτω	Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή ειδικών	Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή γονέων	Συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί	Αντιμετώπιση Δ από την εκπαίδευση
Δεν ισχύει στην δική μου περίπτωση	3,2%	6,8%	18,7%	38,7%	39,9%
Ούτε δεν ισχύει ούτε ισχύει	9,0%	21,8%	26,6%	22,1%	24,3%
Ισχύει στην δική μου περίπτωση	87,8%	71,4%	54,7%	39,2%	35,8%

8.1.1.4. Υπηρεσίες Υποστήριξης

Όσον αφορά τις υπηρεσίες υποστήριξης και τη βοήθεια που αυτές παρέχουν στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με δυσλεξία, η άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαθέσιμη βοήθεια των συναδέλφων εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής είναι ότι τη θεωρούν συχνά διαθέσιμη (60,6%). Επίσης, οι μισοί περίπου δάσκαλοι (53%) πιστεύουν πως και η βοήθεια των σχολικών συμβούλων είναι συχνά διαθέσιμη, ενώ αναφορικά με τη βοήθεια των ψυχολόγων οι απόψεις δίστανται. Έτσι, το 32,1% των ερωτώμενων κρίνει πως αυτή είναι συχνά διαθέσιμη, το 34,9% θεωρεί πως δεν υπάρχει και ένα ποσοστό 28% πιστεύει πως δεν είναι ποτέ διαθέσιμη (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις υπηρεσίες υποστήριξης (διαθεσιμότητα)

	Διαθέσιμη βοήθεια Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	Διαθέσιμη βοήθεια Σχολικών Συμβούλων	Διαθέσιμη βοήθεια Ψυχολόγων
Δεν υπάρχει	10,6%	7,8%	34,9%
Δεν είναι ποτέ διαθέσιμη	8,3%	29,0%	28,0%
Είναι συχνά διαθέσιμη	60,6%	53,0%	32,1%
Είναι πάντα διαθέσιμη	20,6%	10,1%	5,0%

Εν συνεχεία, αναφορικά με την ποιότητα των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (44,7%) πιστεύουν πως η ποιότητα υποστήριξης των δασκάλων ειδικής αγωγής βρίσκεται περίπου στο μέσον όρο, ενώ μόλις το 1/3 θεωρεί ότι είναι πολύ καλή (34,7%). Όσο για την ποιότητα υποστήριξης των σχολικών συμβούλων, το 38,2% του δείγματος την αξιολογεί περίπου στο μέσον όρο και ένα ποσοστό 32,7% νομίζει πως είναι πολύ χαμηλή. Τέλος, σχετικά με την ποιότητα υποστήριξης των ψυχολόγων, το 1/3 των δασκάλων δηλώνει πως δεν μπορεί να κρίνει και να το αξιολογήσει (36,2%) και μόνο το 28,4% των εκπαιδευτικών εκτιμά πως βρίσκεται στο μέσον όρο (Πίνακας 13).

Πίνακας 13

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις υπηρεσίες υποστήριξης (ποιότητα)

	Ποιότητα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών ΕΑ	Ποιότητα Υποστήριξης Σχολικών Συμβούλων	Ποιότητα Υποστήριξης Ψυχολόγων
Δεν μπορώ να κρίνω	12,8%	19,4%	36,2%
Πολύ χαμηλή	7,8%	32,7%	22,9%
Περίπου στο μέσον όρο	44,7%	38,2%	28,4%
Πολύ καλή	34,7%	9,7%	12,4%

8.1.1.5. Προτάσεις για Αποτελεσματική Αντιμετώπιση

Σχετικά με τους παράγοντες για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ενός μαθητή με δυσλεξία και του φωνολογικού του ελλείμματος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (72,9%) θεωρεί τις αμοιβές και τα θετικά κίνητρα αποτελεσματικά, ενώ αντίθετα την αρνητική ενίσχυση την κρίνει αναποτελεσματική (86,2%). Επίσης, στην πλειονότητά τους οι δάσκαλοι αναφέρουν πως θα εκδήλωναν την αποδοχή τους στο παιδί και θα κέρδιζαν την εμπιστοσύνη του (88,3%). Όσον αφορά τη διδασκαλία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θα εξατομίκευαν τη διδασκαλία τους και θα προσπαθούσαν να εντάξουν περισσότερες δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας (81,4%). Επιπρόσθετα, οι πιο πολλοί δάσκαλοι πιστεύουν πως θα έδιναν συνεχώς έμφαση στη φωνολογική δομή της γλώσσας με την οπτική υποστήριξη των γραμμάτων (74,9%) και θα χρησιμοποιούσαν πολυαισθητηριακές τεχνικές (76,9%). Όσο για τις τεχνικές αυτο-

αξιολόγησης, αυτές θεωρούνται αποτελεσματικές μόνο από τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς (58,7%). Ακόμη, το ½ σχεδόν των ερωτώμενων αναφέρει πως θα εφάρμοζε ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας (57,1%), ενώ η πλειοψηφία συμφωνεί πως θα χρησιμοποιούσε ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων (77,1%), καθώς επίσης και ασκήσεις σύνθεσης λέξεων (68,5%). Επιπλέον, οι λιγότεροι από τους μισούς δασκάλους πιστεύουν πως είναι αναποτελεσματικό να ζητήσουν από το μαθητή με δυσλεξία να κάνει τις ίδιες εργασίες με τα άλλα παιδιά (45,2%) και το 1/3 θεωρεί πως το να αφήσει τον ίδιο το μαθητή να αποφασίσει πότε θα συμμετάσχει στις δραστηριότητες της τάξης δεν είναι ούτε αποτελεσματικό, αλλά ούτε και αναποτελεσματικό (37,6%). Ωστόσο, το 85,9% του δείγματος δηλώνει ότι θα προσπαθούσε να εμπλέξει το παιδί στις δραστηριότητες της τάξης και το 55,9% θα πρότεινε τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης. Τέλος, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα βοηθούσε πολύ το να μάθουν οι ίδιοι περισσότερα για να αντιμετωπίσουν ένα παιδί με δυσλεξία (90,4%) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις προτάσεις αντιμετώπισης της δυσλεξίας

	Αμοιβές & θετικά κίνητρα	Αρνητική Ενίσχυση	Εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνη	Εξατομικευση Διδασκαλίας	Ένταξη δραστ. ΦΕ
Αναποτελεσματική	10,9%	86,2%	2,7%	5,9%	3,2%
Ούτε αναποτελεσματική ούτε αποτελεσματική	16,3%	10,6%	9,0%	12,7%	15,4%
Αποτελεσματική	72,9%	3,2%	88,3%	81,4%	81,4%
	Οπτική υποστήριξη γραμμάτων	Παιδί αποφασίζει πότε θα συμμετέχει	Πολυαισθητηριακές Τεχνικές	Τεχνικές Αυτο-αξιολόγησης	Ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας
Αναποτελεσματική	5,5%	34,8%	4,2%	11,9%	9,7%
Ούτε αναποτελεσματική ούτε αποτελεσματική	19,6%	37,6%	19,0%	29,4%	33,2%
Αποτελεσματική	74,9%	27,6%	76,9%	58,7%	57,1%

	Ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων	Ασκήσεις σύνθεσης λέξεων	Το παιδί κάνει τις ίδιες εργασίες με τα άλλα παιδιά	Να μάθω περισσότερα για τη Δ	Θα ενέπλεκα το παιδί στις δραστ. της τάξης	Θα πρότεινα τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης
Αναποτελεσματική	5,0%	9,9%	45,2%	2,7%	4,5%	26,1%
Ούτε αναποτελεσματική ούτε	17,9%	21,6%	26,7%	6,8%	9,5%	18,0%
αποτελεσματική Αποτελεσματική	77,1%	68,5%	28,1%	90,4%	85,9%	55,9%

Συμπερασματικά, οι 5 σημαντικότεροι παράγοντες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι πιο αποτελεσματικοί για την αντιμετώπιση ενός μαθητή με δυσλεξία και του ελλείμματός του στη φωνολογική ενημερότητα είναι πρώτα απ' όλα η επιμόρφωση των ίδιων των δασκάλων. Η πλειοψηφία, επομένως, δηλώνει πως θα προσπαθούσε να μάθει περισσότερα γύρω από τη δυσλεξία, έτσι ώστε να γνωρίζει πώς να αντιμετωπίζει έναν μαθητή με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα (90,4%). Έπειτα, αναφέρουν πως θα εκδήλωναν την αποδοχή τους και την εμπιστοσύνη τους στο παιδί (88,3%) και θα προσπαθούσαν να το εμπλέξουν σε όλες τις δραστηριότητες της τάξης (85,9%). Τέλος, σημειώνουν ότι θα εξατομίκευαν τη διδασκαλία τους για το παιδί (81,4%) και θα εφάρμοζαν περισσότερες δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας (81,4%) (Πίνακας 15).

Πίνακας 15

Ποσοστά απαντήσεων των δασκάλων για τις προτάσεις αντιμετώπισης της δυσλεξίας (οι 5 πιο δημοφιλείς απαντήσεις)

	Να μάθω περισσότερα για τη Δ	Εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνη	Θα ενέπλεκα το παιδί στις δραστ. της τάξης	Εξατομίκευ η Διδασκαλία	Ένταξη δραστηριοτήτων ΦΕ
Αναποτελεσματική	2,7%	2,7%	4,5%	5,9%	3,2%
Ούτε αναποτελεσματική ούτε	6,8%	9,0%	9,5%	12,7%	15,4%
αποτελεσματική Αποτελεσματική	90,4%	88,3%	85,9%	81,4%	81,4%

8.1.2. Συγκριτικά Δεδομένα σε σχέση με την ειδικότητα, το φύλο και τη διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία

Στο σημείο αυτό, διερευνάται αν διαφοροποιούνται οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια και τη φύση της δυσλεξίας, τις προσωπικές τους αντιδράσεις, τη διαθέσιμη βοήθεια των υπηρεσιών υποστήριξης, καθώς και τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με την ειδικότητα που έχουν (γενική – ειδική αγωγή), το φύλο τους, και τη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα. Οι αναλύσεις αυτές έγιναν με την εφαρμογή του στατιστικού εργαλείου t-test. Τα αποτελέσματα, λοιπόν, παρουσιάζονται σε θεματικές ενότητες και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σε πίνακες κατά φθίνουσα σειρά. Τα στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σηματοδοτούνται στους αντίστοιχους πίνακες με αστερίσκο.

8.1.2.1. Συσχέτιση: Αίτια Δυσλεξίας – Φύλο Εκπαιδευτικών

Αρχικά, γίνεται μια συσχέτιση του φύλου των εκπαιδευτικών με όλους τους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για την εμφάνιση της δυσλεξίας. Η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 16), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τις αιτίες της δυσλεξίας (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 16 με αστερίσκο). Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάστηκε ως προς:

α) τα χαρακτηριστικά του παιδιού. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ($t = 3,01$, $p = 0,01$) πως τα χαρακτηριστικά του παιδιού σχετίζονται με την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας (Πίνακας 16).

β) τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ($t = 2,22$, $p = 0,05$) ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τους μαθητές με δυσλεξία (Πίνακας 16).

γ) τους παράγοντες του σχολικού πλαισίου. Οι δασκάλες πιστεύουν πιο πολύ σε σχέση με τους δασκάλους ($t = 2,3$, $p = 0,05$) ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο επιτείνουν το πρόβλημα ενός μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 16).

δ) το φωνολογικό έλλειμμα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νομίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς ($t = 2,9$, $p = 0,01$) ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα αποτελούν αιτία εμφάνισης δυσλεξίας (Πίνακας 16).

ε) την έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία. Οι γυναίκες θεωρούν περισσότερο σε σχέση με το άλλο φύλο ($t = 2,74$, $p = 0,01$) πως η έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία επηρεάζει έναν μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 16).

στ) τα προβλήματα υγείας που έχουν τα παιδιά. Οι γυναίκες ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ($t = 3,09$, $p = 0,01$) πως τα προβλήματα υγείας σχετίζονται με την εμφάνιση της δυσλεξίας (Πίνακας 16).

ζ) την έλλειψη βοήθειας και υποστήριξης από τους γονείς. Οι δασκάλες νομίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους ($t = 2,01$, $p = 0,05$) ότι η έλλειψη βοήθειας/υποστήριξης από τους γονείς επιτείνει τα προβλήματα ενός μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 16).

η) το χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο πολύ σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς ($t = 2,28$, $p = 0,05$) ότι ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης σχετίζεται με την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας (Πίνακας 16).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των αντρών και των γυναικών για τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον (χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων, ένας από τους δύο γονείς έχει δυσλεξία, σοβαρά προβλήματα ή δυσλειτουργίες στην οικογένεια). Επιπλέον, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν περίπου την ίδια άποψη για το βαθμό που μπορεί να αποτελέσουν αιτία εμφάνισης δυσλεξίας ο χαρακτήρας του παιδιού, το ότι δεν έχει κίνητρα ή δεν του αρέσει το σχολείο, τυχόν ψυχολογικά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να έχει και η διάσπαση προσοχής. Επίσης, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων για το ρόλο που διαδραματίζουν τα αναλυτικά προγράμματα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο και ο μεγάλος

αριθμός παιδιών που υπάρχει σε κάθε τάξη. Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των αντρών και των γυναικών για το βαθμό που μπορεί να επηρεάσουν οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι υπερβολικές απαιτήσεις και η κακή διαχείριση της τάξης (Πίνακας 16).

Πίνακας 16

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές αιτιών δυσλεξίας μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων

	Φύλο		t	df
	Άντρας	Γυναίκα		
Οικογενειακό περιβάλλον	2,55 (0,81)	2,76 (0,88)	-1,66	220
Χαρακτηριστικά του παιδιού	2,42 (0,74)	2,77 (0,81)	-3,01 **	220
Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού	2,19 (1,12)	2,57 (1,15)	-2,22 *	218
Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο	2,65 (1,16)	3,04 (1,12)	-2,3 *	219
Ελλείμματα στη Φ.Ε.	3,22 (1,22)	3,72 (1,12)	-2,9 **	219
Διάσπαση Προσοχής	3,25 (1,24)	3,56 (1,19)	-1,7	217
Ένας από τους δυο γονείς έχουν δυσλεξία	3,41 (1,07)	3,41 (1,31)	-0,01	133
Έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία	2,92 (1,36)	3,48 (1,37)	-2,74 **	217
Αναλ. Προγρ. άσχετα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού	2,80 (1,42)	3,19 (1,37)	-1,84	214
Μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη	2,74 (1,41)	3,10 (1,36)	-1,73	216
Προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς	2,66 (1,2)	2,88 (1,25)	-1,16	215
Σοβαρά προβλήματα ή δυσλειτουργίες στην οικογένεια	2,57 (1,24)	2,73 (1,24)	-0,87	217
Προβλήματα υγείας	2,25 (1,27)	2,89 (1,37)	-3,09 **	215
Έλλειψη υποστήριξης/βοήθειας από τους γονείς	2,30 (1,27)	2,69 (1,28)	-2,01 *	218
Υπερβολικές απαιτήσεις	2,28 (1,33)	2,67 (1,33)	-1,9	217
Μέθοδος Διδασκαλίας	2,27 (1,22)	2,63 (1,22)	-1,95	216

Κακή διαχείριση της τάξης	2,17 (1,24)	2,53 (1,27)	-1,91	218
Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο	2,20 (1,12)	2,38 (1,13)	-1,07	217
Δεν έχει κίνητρα/δεν του αρέσει το σχολείο	2,22 (1,12)	2,40 (1,18)	-1,04	213
Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων	1,90 (0,99)	2,15 (1,18)	-1,46	217
Χαμηλό Δ.Ν.	1,69 (0,99)	2,06 (1,26)	-2,28 *	137
Χαρακτήρας του παιδιού	1,69 (0,99)	1,75 (1,09)	-0,38	215

Σημ. * = $p \leq 0,05$ **= $p \leq 0,01$ ***= $p \leq 0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.2. Συσχέτιση: Αίτια Δυσλεξίας – Εκπαιδευτικοί γενικής / ειδική αγωγής

Όσον αφορά τη συσχέτιση των αιτιών δυσλεξίας με την ειδικότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 17), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τις αιτίες της δυσλεξίας (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 17 με αστερίσκο). Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων παρουσιάστηκε ως προς:

α) το οικογενειακό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής ($t = 2,35$, $p = 0,05$) πως το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού σχετίζεται με την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας (Πίνακας 17).

β) τους παράγοντες του σχολικού πλαισίου. Οι δάσκαλοι της γενικής εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής εκπαίδευσης ($t = 2,31$, $p = 0,05$) ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο επιτείνουν το πρόβλημα ενός μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 17).

γ) την έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία. Οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής θεωρούν πιο πολύ σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής ($t = 3,05$, $p = 0,01$) πως η έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία επηρεάζει έναν μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 17).

δ) τα σοβαρά προβλήματα ή τη δυσλειτουργία στην οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής ($t = 3,86$, $p = 0,001$) πως τα σοβαρά προβλήματα ή οι δυσλειτουργίες στην οικογένεια σχετίζονται με την αιτία εμφάνισης της μαθησιακής δυσκολίας στη γλώσσα (Πίνακας 17).

ε) τα προβλήματα υγείας που έχουν τα παιδιά. Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης νομίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής εκπαίδευσης ($t = 2,34$, $p = 0,05$) πως τα προβλήματα υγείας σχετίζονται με την εμφάνιση της δυσλεξίας (Πίνακας 17).

στ) την έλλειψη βοήθειας και υποστήριξης από τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($t = 2,3$, $p = 0,05$) ότι η έλλειψη βοήθειας/υποστήριξης από τους γονείς επιτείνει τα προβλήματα ενός μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 17).

Πάντως, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του παιδιού (χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, χαρακτήρας παιδιού, ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, διάσπαση προσοχής, προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς, απουσία κινήτρων). Επιπρόσθετα, τόσο οι δάσκαλοι γενικής όσο και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν περίπου την ίδια άποψη για το βαθμό που μπορεί να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (μέθοδος διδασκαλίας, υπερβολικές απαιτήσεις, κακή διαχείριση της τάξης, τρόπος διδασκαλίας). Ακόμη, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το βαθμό που μπορεί να επηρεάσουν τα αναλυτικά προγράμματα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο και ο μεγάλος αριθμός παιδιών που υπάρχει σε κάθε τάξη. Επίσης, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων για το ρόλο που διαδραματίζει το γεγονός να έχει δυσλεξία ένας από τους δύο γονείς και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων (Πίνακας 17).

Πίνακας 17

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές αιτιών δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής

	Δάσκαλος/α		t	df
	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής		
Οικογενειακό περιβάλλον	2,80 (0,86)	2,52 (0,85)	2,35 *	221
Χαρακτηριστικά του παιδιού	2,73 (0,8)	2,58 (0,81)	1,33	221
Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού	2,52 (1,12)	2,36 (1,22)	0,96	219
Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο	3,05 (1,12)	2,68 (1,17)	2,31 *	220
Ελλείμματα στη Φ.Ε.	3,52 (1,14)	3,74 (1,2)	-1,3	220
Διάσπαση Προσοχής	3,57 (1,17)	3,26 (1,28)	1,75	218
Ένας από τους δυο γονείς έχουν δυσλεξία	3,36 (1,23)	3,49 (1,3)	-0,76	218
Έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία	3,53 (1,34)	2,93 (1,42)	3,05 **	218
Αναλ. Προγρ. άσχετα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού	3,18 (1,39)	2,85 (1,37)	1,7	215
Μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη	3,10 (1,35)	2,79 (1,42)	1,57	217
Προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς	2,92 (1,19)	2,60 (1,3)	1,79	216
Σοβαρά προβλήματα ή δυσλειτουργίες στην οικογένεια	2,92 (1,22)	2,25 (1,17)	3,86 ***	218
Προβλήματα υγείας	2,86 (1,32)	2,40 (1,42)	2,34 *	216
Έλλειψη υποστήριξης/βοήθειας από τους γονείς	2,73 (1,33)	2,31 (1,15)	2,3 *	219
Υπερβολικές απαιτήσεις	2,62 (1,34)	2,46 (1,36)	0,79	218
Μέθοδος Διδασκαλίας	2,55 (1,19)	2,46 (1,31)	0,5	217
Κακή διαχείριση της τάξης	2,49 (1,23)	2,32 (1,35)	0,93	219
Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο	2,42 (1,09)	2,14 (1,19)	1,7	218
Δεν έχει κίνητρα/δεν του αρέσει το σχολείο	2,37 (1,12)	2,34 (1,26)	0,16	214

Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων	2,15 (1,18)	2,00 (1,08)	0,93	218
Χαμηλό Δ.Ν.	2,01 (1,22)	1,86 (1,15)	0,89	219
Χαρακτήρας του παιδιού	1,78 (1,08)	1,66 (1,03)	0,82	216

Σημ. * = $p \leq 0,05$ **= $p \leq 0,01$ ***= $p \leq 0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.3. Συσχέτιση: Αίτια Δυσλεξίας – Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία

Όσον αφορά τη συσχέτιση των αιτιών δυσλεξίας με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 18), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία και εκείνων που δεν έχουν, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τις αιτίες της δυσλεξίας (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 18 με αστερίσκο). Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών παρουσιάστηκε ως προς:

α) το οικογενειακό περιβάλλον. Οι δάσκαλοι που δεν έχουν εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με εκείνους που έχουν εμπειρία ($t = 2,08$, $p = 0,05$) πως το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού σχετίζεται με την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας (Πίνακας 18).

β) τα σοβαρά προβλήματα ή τη δυσλειτουργία στην οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία ($t = 1,99$, $p = 0,05$) πως τα σοβαρά προβλήματα ή οι δυσλειτουργίες στην οικογένεια σχετίζονται με την αιτία εμφάνισης της μαθησιακής δυσκολίας στη γλώσσα (Πίνακας 18).

γ) την έλλειψη βοήθειας και υποστήριξης από τους γονείς. Οι δάσκαλοι που δεν έχουν διδακτική εμπειρία θεωρούν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους εκείνους που έχουν εμπειρία ($t = 2,39$, $p = 0,05$) ότι η έλλειψη βοήθειας/υποστήριξης από τους γονείς επιτείνει τα προβλήματα ενός μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 18).

Δεν παρατηρήθηκε, όμως, κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων που έχουν εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν για τους παράγοντες εκείνους που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του παιδιού (χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, χαρακτήρας παιδιού, ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, διάσπαση προσοχής, προβλήματα υγείας, προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς, απουσία κινήτρων). Επιπρόσθετα, τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία όσο και εκείνοι που δεν έχουν φαίνεται πως φέρουν περίπου την ίδια άποψη για το βαθμό που μπορεί να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (μέθοδος διδασκαλίας, υπερβολικές απαιτήσεις, κακή διαχείριση της τάξης, τρόπος διδασκαλίας). Επιπλέον, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των δασκάλων και των δύο κατηγοριών για τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο (αναλυτικά προγράμματα άσχετα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία, μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη, κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο). Ακόμη, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία και μη για το ρόλο που διαδραματίζει το γεγονός να έχει δυσλεξία ένας από τους δύο γονείς και το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων (Πίνακας 18).

Πίνακας 18

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές αιτιών δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στην δυσλεξία

	Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία		t	df
	Όχι	Ναι		
Οικογενειακό περιβάλλον	2,93 (0,86)	2,65 (0,86)	2,08 *	218
Χαρακτηριστικά του παιδιού	2,82 (0,67)	2,63 (0,83)	1,45	218
Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού	2,70 (1,09)	2,42 (1,15)	1,54	216
Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο	3,07 (1,09)	2,91 (1,15)	0,86	217
Ελλείμματα στη Φ.Ε.	3,67 (1,03)	3,54 (1,21)	0,67	217
Διάσπαση Προσοχής	3,55 (1,01)	3,44 (1,27)	0,62	103
Ένας από τους δυο γονείς έχουν δυσλεξία	3,35 (1,13)	3,41 (1,28)	-0,31	215

Έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία	3,41 (1,29)	3,33 (1,4)	0,36	215
Αναλ. Προγρ. άσχετα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού	3,25 (1,28)	3,05 (1,41)	0,89	213
Μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη	3,29 (1,35)	2,96 (1,37)	1,48	215
Προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς	2,98 (1,14)	2,78 (1,26)	1,04	214
Σοβαρά προβλήματα ή δυσλειτουργίες στην οικογένεια	3,02 (1,2)	2,63 (1,24)	1,99 *	216
Προβλήματα υγείας	2,82 (1,17)	2,70 (1,42)	0,61	96
Έλλειψη υποστήριξης/βοήθειας από τους γονείς	2,98 (1,29)	2,49 (1,27)	2,39 *	217
Υπερβολικές απαιτήσεις	2,86 (1,28)	2,51 (1,35)	1,62	216
Μέθοδος Διδασκαλίας	2,59 (1,15)	2,54 (1,24)	0,28	215
Κακή διαχείριση της τάξης	2,68 (1,2)	2,39 (1,28)	1,44	216
Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο	2,44 (1,03)	2,32 (1,15)	0,65	216
Δεν έχει κίνητρα/δεν του αρέσει το σχολείο	2,64 (1,24)	2,30 (1,13)	1,83	212
Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων	2,28 (1,21)	2,06 (1,13)	1,19	216
Χαμηλό Δ.Ν.	2,16 (1,08)	1,92 (1,23)	1,25	217
Χαρακτήρας του παιδιού	1,82 (0,96)	1,72 (1,1)	0,56	214

Σημ. * = $p < ,05$ **= $p < ,01$ ***= $p < ,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.4. Συσχέτιση: Φύση Δυσλεξίας – Φύλο εκπαιδευτικών

Εν συνεχεία, όσον αφορά τη συσχέτιση της φύσης της δυσλεξίας με το φύλο των εκπαιδευτικών, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 19), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντρών και των γυναικών, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τη φύση της δυσλεξίας (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 19 με αστερίσκο). Πιο

συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάστηκε ως προς:

α) τη φωνολογική ενημερότητα που διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ($t = 3,02$, $p = 0,01$) πως η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πίνακας 19).

β) την παρουσίαση προβλημάτων τονισμού. Οι δασκάλες ισχυρίζονται πιο πολύ σε σχέση με τους δασκάλους ($t = 2,56$, $p = 0,05$) ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα τονισμού (Πίνακας 19).

γ) τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας. Οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ($t = 2,12$, $p = 0,05$) ότι είναι εφικτή η βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών με δυσλεξία (Πίνακας 19).

δ) τη δυσλεξία που επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου. Οι δασκάλες νομίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους ($t = 2,64$, $p = 0,01$) ότι η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου (Πίνακας 19).

ε) την ομοιοκαταληξία. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς ($t = 1,99$, $p = 0,05$) ότι οι μαθητές με δυσλεξία τα καταφέρνουν στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας (Πίνακας 19).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των αντρών και των γυναικών για την πρόταση εκείνη που αναφέρει ότι η δυσλεξία είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας και το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα. Επίσης, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν περίπου την ίδια άποψη για τη σοβαρότητα του φωνολογικού ελλείμματος και τη σημαντικότητα βελτίωσης αυτού. Επιπλέον, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων για το ότι οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να κατανοούν αυτό που διαβάζουν χωρίς να προφέρουν σωστά τις λέξεις, είναι συνήθως «κακοί» ορθογράφοι και δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της. Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των αντρών και των γυναικών για την πρόταση που αναφέρει ότι

η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να αποτελέσει έναν προβλεπτικό παράγοντα για τη δυσλεξία (Πίνακας 19).

Πίνακας 19

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την φύση της δυσλεξίας μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων

	Φύλο		t	df
	Άντρας	Γυναίκα		
Η ΦΕ διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης & της γραφής	3,87 (0,83)	4,26 (0,86)	-3,02 **	219
Σημαντικότητα βελτίωσης της ΦΕ	3,97 (0,84)	4,19 (0,85)	-1,76	219
Είναι "κακοί" ορθογράφοι	3,78 (1,18)	4,04 (0,9)	-1,51	86
Σοβαρότητα του ΦΕ	3,75 (0,88)	3,92 (0,81)	-1,36	219
Παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού	3,60 (1,08)	4,00 (0,9)	-2,56 *	92
Η ΦΕ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη Δ	3,77 (0,79)	3,92 (0,96)	-1,13	215
Εφικτή η βελτίωση της ΦΕ	3,67 (0,77)	3,91 (0,76)	-2,12 *	218
Μαθητές με Δ δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα	3,82 (0,83)	3,74 (1,1)	0,55	144
Η Δ επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού & γραπτού λόγου	3,39 (1,31)	3,88 (1,17)	-2,64 **	219
Η Δ είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας	3,52 (1,18)	3,73 (1,18)	-1,16	219
Κυριότερο χαρακτηριστικό Δ το έλλειμμα στη ΦΕ	3,31 (1,23)	3,58 (1,1)	-1,54	219
Κατανοούν αυτό που διαβάζουν, αλλά δεν προφέρουν σωστά τις λέξεις	2,75 (1,12)	2,76 (1,26)	-0,1	218
Τα καταφέρνουν στην ομοιοκαταληξία	2,44 (0,93)	2,76 (1,09)	-1,99 *	210

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.5. Συσχέτιση: Φύση Δυσλεξίας – Εκπαιδευτικοί γενικής / ειδική αγωγής

Ως προς τη συσχέτιση της φύσης της δυσλεξίας με την ειδικότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται

στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 20), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τη φύση της δυσλεξίας (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 20 με αστερίσκο). Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων παρουσιάστηκε ως προς:

α) τη φωνολογική ενημερότητα που διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής. Οι δάσκαλοι της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης ($t = 2,14, p = 0,05$) ότι η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πίνακας 20).

β) τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής ($t = 2,26, p = 0,05$) πως είναι εφικτή η βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών με δυσλεξία (Πίνακας 20).

γ) τη δυσλεξία που επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής ($t = 2,2, p = 0,05$) ότι η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου (Πίνακας 20).

δ) την κατανόηση αυτού που διαβάζουν. Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης νομίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής εκπαίδευσης ($t = 2,13, p = 0,05$) πως οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να κατανοούν αυτό που διαβάζουν, αλλά δεν προφέρουν σωστά τις λέξεις (Πίνακας 20).

ε) την ομοιοκαταληξία. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ($t = 2,05, p = 0,05$) ότι οι μαθητές με δυσλεξία τα καταφέρνουν στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας (Πίνακας 20).

Πάντως, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για την πρόταση εκείνη που αναφέρει ότι η δυσλεξία είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας και το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα. Επιπροσθέτως, τόσο οι δάσκαλοι γενικής όσο και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν περίπου την ίδια

άποψη για τη σοβαρότητα του φωνολογικού ελλείμματος και τη σημαντικότητα βελτίωσης αυτού. Ακόμη, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για το ότι οι μαθητές με δυσλεξία είναι συνήθως «κακοί» ορθογράφοι, παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού και δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της. Επίσης, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων για την πρόταση που αναφέρει ότι η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να αποτελέσει έναν προβλεπτικό παράγοντα για τη δυσλεξία (Πίνακας 20).

Πίνακας 20

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την φύση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής

	Δάσκαλος/α		t	df
	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής		
Η ΦΕ διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης & της γραφής	4,07 (0,96)	4,31 (0,64)	-2,14 *	196
Σημαντικότητα βελτίωσης της ΦΕ	4,07 (0,89)	4,24 (0,81)	-1,36	220
Είναι "κακοί" ορθογράφοι	3,93 (1,01)	4,03 (0,93)	-0,72	219
Σοβαρότητα του ΦΕ	3,81 (0,87)	3,99 (0,78)	-1,55	156
Παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού	3,80 (0,96)	4,06 (0,95)	-1,87	218
Η ΦΕ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη Δ	3,85 (0,87)	3,93 (1)	-0,6	216
Εφικτή η βελτίωση της ΦΕ	3,77 (0,77)	4,01 (0,75)	-2,26 *	218
Μαθητές με Δ δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα	3,72 (1)	3,85 (1,08)	-0,86	220
Η Δ επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού & γραπτού λόγου	3,87 (1,14)	3,46 (1,36)	2,2 *	118
Η Δ είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας	3,64 (1,18)	3,76 (1,19)	-0,73	220
Κυριότερο χαρακτηριστικό Δ το έλλειμμα στη ΦΕ	3,45 (1,14)	3,63 (1,14)	-1,09	220
Κατανοούν αυτό που διαβάζουν, αλλά δεν προφέρουν σωστά τις λέξεις	2,89 (1,23)	2,51 (1,2)	2,13 *	219

Τα καταφέρνουν στην ομοιοκαταληξία	2,78 (1,01)	2,46 (1,11)	2,05 *	211
---	----------------	----------------	--------	-----

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.6. Συσχέτιση: Φύση Δυσλεξίας – Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία

Ως προς τη συσχέτιση της φύσης της δυσλεξίας με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 21), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία και εκείνων που δεν έχουν, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τη φύση της δυσλεξίας (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 21 με αστερίσκο). Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών παρουσιάστηκε ως προς:

α) την ομοιοκαταληξία. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς καμία διδακτική εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία ($t = 3,66$, $p = 0,001$) ότι οι μαθητές με δυσλεξία τα καταφέρνουν στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας (Πίνακας 21).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν για την πρόταση εκείνη που αναφέρει ότι η δυσλεξία είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας και το κυριότερο χαρακτηριστικό της είναι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα. Επιπροσθέτως, τόσο οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία όσο και εκείνοι χωρίς εκφράζουν περίπου την ίδια άποψη για τη σοβαρότητα του φωνολογικού ελλείμματος και τη σημαντικότητα βελτίωσης αυτού. Επιπλέον, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν για το ότι οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να κατανοούν αυτό που διαβάζουν χωρίς να προφέρουν σωστά τις λέξεις, είναι συνήθως «κακοί» ορθογράφοι, παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού και δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της. Ακόμη, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των δυο κατηγοριών για την πρόταση που αναφέρει ότι είναι εφικτή η βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας και μπορεί να αποτελέσει έναν προβλεπτικό παράγοντα για

τη δυσλεξία. Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία όσο και εκείνοι που δεν έχουν, φέρουν περίπου την ίδια γνώμη για το ότι η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου και η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Πίνακας 21).

Πίνακας 21

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την φύση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στην δυσλεξία

	Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία		t	df
	Όχι	Ναι		
Η ΦΕ διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης & της γραφής	4,02 (0,86)	4,18 (0,87)	-1,15	217
Σημαντικότητα βελτίωσης της ΦΕ	3,96 (0,94)	4,16 (0,85)	-1,44	217
Είναι "κακοί" ορθογράφοι	3,92 (0,87)	3,96 (1,02)	-0,27	216
Σοβαρότητα του ΦΕ	3,76 (0,97)	3,89 (0,81)	-0,82	72
Παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού	3,76 (0,87)	3,91 (0,99)	-0,96	215
Η ΦΕ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη Δ	3,86 (0,83)	3,87 (0,94)	-0,09	213
Εφικτή η βελτίωση της ΦΕ	3,78 (0,76)	3,86 (0,78)	-0,61	215
Μαθητές με Δ δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα	3,69 (1,09)	3,78 (1,02)	-0,57	217
Η Δ επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού & γραπτού λόγου	3,84 (1,17)	3,68 (1,24)	0,81	217
Η Δ είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας	3,59 (1,19)	3,68 (1,18)	-0,51	217
Κυριότερο χαρακτηριστικό Δ το έλλειμμα στη ΦΕ	3,47 (1,22)	3,49 (1,12)	-0,13	217
Κατανοούν αυτό που διαβάζουν, αλλά δεν προφέρουν σωστά τις λέξεις	3,08 (1,23)	2,70 (1,22)	1,92	216
Τα καταφέρνουν στην ομοιοκαταληξία	3,08 (0,82)	2,55 (1,09)	3,66 ***	101

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.7. Συσχέτιση: Αντιδράσεις – Φύλο εκπαιδευτικών

Εν συνεχεία, ως προς τη συσχέτιση του φύλου των εκπαιδευτικών με τις πιθανές προσωπικές αντιδράσεις τους απέναντι σε έναν μαθητή με δυσλεξία, δεν παρατηρήθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Αναλυτικότερα, δε βρέθηκε να υφίσταται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των αντρών και των γυναικών για την αντίδραση που αναφέρεται στην αμηχανία, το άγχος, το φόβο και τη συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί. Επιπλέον, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν περίπου την ίδια άποψη για το αν θα ένιωθαν πιεσμένοι και αβοήθητοι στην περίπτωση που είχαν στην τάξη τους έναν μαθητή με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα. Ακόμη, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των δυο φύλων για το αν θα χρησιμοποιούσαν όλα τα μέσα που θα διέθεταν, καθώς και για το αν θα αντιμετώπιζαν την περίπτωση από μόνοι τους. Επίσης, και οι άντρες και οι γυναίκες εκφράζουν περίπου την ίδια γνώμη σχετικά με το ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση εμπλέκοντας τους γονείς στη διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος ή τους ειδικούς. Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο φύλων για την αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία από την προσωπική πείρα των δασκάλων και την εκπαίδευσή τους (Πίνακας 22).

Πίνακας 22

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για την προσωπικές αντιδράσεις στην δυσλεξία μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων

	ΦΥΛΟ		t	df
	Άντρας	Γυναίκα		
Θα χρησιμοποιούσα όλα τα μέσα που διαθέτω	4,32 (0,84)	4,44 (0,85)	-0,92	218
Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή ειδικών	3,85 (1,12)	4,09 (1,03)	-1,53	216
Αντιδρ8: Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή γονέων	3,33 (1,08)	3,49 (1,16)	-0,91	210
Συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί	2,77 (1,2)	3,03 (1,36)	-1,29	218
Αντιμετώπιση Δ από την εκπαίδευση	2,93 (1,32)	2,96 (1,26)	-0,16	214
Αντιμετώπιση Δ από προσωπική πείρα	2,90 (1,15)	2,91 (1,21)	-0,03	217
Αντιμετώπιση Δ από μόνος μου	2,72 (1,28)	2,90 (1,26)	-0,98	215

Πιεσμένος και αβοήθητος	2,42 (1,24)	2,35 (1,26)	0,35	218
Αμηχανία, άγχος, φόβο	2,18 (1,14)	2,10 (1,15)	0,48	218

Σημ. * = $p < =,05$ ** = $p < =0,01$ *** = $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.8. Συσχέτιση: Αντιδράσεις – Εκπαιδευτικοί γενικής / ειδικής αγωγής

Όσον αφορά τη συσχέτιση των προσωπικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών με την ειδικότητα που έχουν (γενική – ειδική αγωγή), η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 23), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τις αντιδράσεις τους στη δυσλεξία (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 23 με αστερίσκο). Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων παρουσιάστηκε ως προς:

α) τη χρησιμοποίηση όλων των διαθέσιμων μέσων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής ($t = 2,51, p = 0,05$) πως θα χρησιμοποιούσαν όλα τα μέσα που θα διέθεταν σε περίπτωση που είχαν έναν μαθητή με δυσλεξία μέσα στην τάξη (Πίνακας 23).

β) το αίσθημα συμπάθειας ή συμπόνιας για το παιδί. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής θεωρούν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους ειδικής ($t = 5,78, p = 0,001$) ότι θα ένιωθαν κάποια συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί (Πίνακας 23).

γ) την αντιμετώπιση του μαθητή με δυσλεξία από την εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής ($t = 7,72, p = 0,001$) πως ξέρουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με δυσλεξία από την εκπαίδευσή τους (Πίνακας 23).

δ) την αντιμετώπιση του μαθητή με δυσλεξία από προσωπική πείρα. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής κατεύθυνσης θεωρούν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής κατεύθυνσης ($t = 5,7, p = 0,001$) ότι γνωρίζουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα από προσωπική πείρα (Πίνακας 23).

ε) την αντιμετώπιση της δυσλεξίας από μόνος μου. Οι δάσκαλοι της ειδικής εκπαίδευσης ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης ($t = 5,14, p = 0,001$) ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση ενός μαθητή με δυσλεξία από μόνοι τους (Πίνακας 23).

στ) το αίσθημα της πίεσης. Οι δάσκαλοι γενικής αγωγής νομίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής αγωγής ($t = 8,01, p = 0,001$) πως θα ένιωθαν πιεσμένοι και αβοήθητοι αν είχαν έναν μαθητή με δυσλεξία μέσα στην τάξη (Πίνακας 23).

ζ) το αίσθημα της αμηχανίας, του άγχους και του φόβου. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής ($t = 6,15, p = 0,001$) ότι θα ένιωθαν κάποια αμηχανία, άγχος ή φόβο μην κάνουν κακό στο παιδί (Πίνακας 23).

Όμως, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για την αντίδραση που αναφέρεται στη δυνατότητα αντιμετώπισης του μαθητή με δυσλεξία με την εμπλοκή των γονέων. Επίσης και οι εκπαιδευτικοί της γενικής και της ειδικής αγωγής, εκφράζουν περίπου την ίδια γνώμη σχετικά με το ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση εμπλέκοντας και άλλους ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους) στη διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος (Πίνακας 23).

Πίνακας 23

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τις προσωπικές αντιδράσεις στην δυσλεξία μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής

	Δάσκαλος/α		t	df
	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής		
Θα χρησιμοποιούσα όλα τα μέσα που διαθέτω	4,31 (0,88)	4,61 (0,76)	-2,51 *	219
Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή ειδικών	4,11 (1)	3,84 (1,16)	1,73	217
Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή γονέων	3,34 (1,15)	3,64 (1,08)	-1,79	211
Συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί	3,30 (1,23)	2,28 (1,25)	5,78 ***	219
Αντιμετώπιση Δ από την εκπαίδευση	2,57 (1,22)	3,76 (0,97)	-7,72 ***	168

Αντιμετώπιση Δ από προσωπική πείρα	2,61 (1,09)	3,52 (1,13)	-5,7 ***	218
Αντιμετώπιση Δ από μόνος μου	2,56 (1,23)	3,45 (1,11)	-5,14 ***	216
Πιεσμένος και αβοήθητος	2,77 (1,23)	1,58 (0,92)	8,01 ***	182
Αμηχανία, άγχος, φόβο	2,40 (1,17)	1,56 (0,84)	6,15 ***	188

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.9. Συσχέτιση: Αντιδράσεις – Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία

Όσον αφορά τη συσχέτιση των προσωπικών αντιδράσεων των εκπαιδευτικών που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 24), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία και εκείνων που δεν έχουν, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τις αντιδράσεις τους στη δυσλεξία (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 24 με αστερίσκο). Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών παρουσιάστηκε ως προς:

α) την αντιμετώπιση του μαθητή με δυσλεξία από την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εμπειρία ($t = 2,12$, $p = 0,05$) πως ξέρουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με δυσλεξία από την εκπαίδευσή τους (Πίνακας 24).

β) την αντιμετώπιση του μαθητή με δυσλεξία από προσωπική πείρα. Οι δάσκαλοι που έχουν εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές θεωρούν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν εμπειρία ($t = 2,37$, $p = 0,05$) ότι γνωρίζουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα από προσωπική πείρα (Πίνακας 24).

γ) την αντιμετώπιση της δυσλεξίας από μόνος μου. Οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία ($t = 2,5$, $p = 0,05$) ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση ενός μαθητή με δυσλεξία από μόνοι τους (Πίνακας 24).

δ) το αίσθημα της πίεσης. Οι δάσκαλοι που δεν έχουν εμπειρία στη δυσλεξία νομίζουν περισσότερο σε σχέση με τους δασκάλους που έχουν εμπειρία ($t = 2,86$, $p = 0,01$) πως θα ένιωθαν πιεσμένοι και αβοήθητοι αν είχαν έναν μαθητή με δυσλεξία μέσα στην τάξη (Πίνακας 24).

ε) το αίσθημα της αμηχανίας, του άγχους και του φόβου. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς καμία εμπειρία στη δυσλεξία πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία ($t = 2,62$, $p = 0,01$) πως θα ένιωθαν κάποια αμηχανία, άγχος ή φόβο μην κάνουν κακό στο παιδί (Πίνακας 24).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν για την αντίδραση που αναφέρεται στη συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί. Επίσης, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία, αλλά και εκείνοι που δεν έχουν εκφράζουν περίπου την ίδια γνώμη σχετικά με το ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση ενός μαθητή με δυσλεξία εμπλέκοντας τους γονείς στη διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος ή τους ειδικούς. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των δυο κατηγοριών για το αν θα χρησιμοποιούσαν όλα τα μέσα που θα διέθεταν προκειμένου να βοηθήσουν το μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 24).

Πίνακας 24

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τις προσωπικές αντιδράσεις στη δυσλεξία μεταξύ δασκάλων που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στη δυσλεξία

	Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία		t	df
	Όχι	Ναι		
Θα χρησιμοποιούσα όλα τα μέσα που διαθέτω	4,24 (0,99)	4,45 (0,8)	-1,57	216
Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή ειδικών	4,10 (0,91)	3,99 (1,11)	0,65	214
Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή γονέων	3,31 (1,16)	3,46 (1,14)	-0,78	208
Συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί	2,98 (1,44)	2,95 (1,28)	0,13	216
Αντιμετώπιση Δ από την εκπαίδευση	2,62 (1,14)	3,05 (1,29)	-2,12 *	212
Αντιμετώπιση Δ από προσωπική πείρα	2,55 (1,04)	3,00 (1,2)	-2,37 *	215

Αντιμετώπιση Δ από μόνος μου	2,44 (1,18)	2,95 (1,26)	-2,5 *	213
Πιεσμένος και αβοήθητος	2,82 (1,23)	2,26 (1,24)	2,86 **	216
Αμηχανία, άγχος, φόβο	2,50 (1,15)	2,02 (1,12)	2,62 **	216

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.10. Συσχέτιση: Υπηρεσίες Υποστήριξης – Φύλο εκπαιδευτικών

Εν συνεχεία, όσον αφορά τη συσχέτιση του φύλου των εκπαιδευτικών με τη διαθεσιμότητα και ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης, δεν παρατηρήθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα, δε βρέθηκε να υφίσταται κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των αντρών και των γυναικών για τη διαθέσιμη βοήθεια αλλά και την ποιότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επίσης, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν περίπου την ίδια άποψη για τη διαθέσιμη βοήθεια και την ποιότητα υποστήριξης των σχολικών συμβούλων. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των δυο φύλων για τη διαθέσιμη βοήθεια και την ποιότητα υποστήριξης των ψυχολόγων (Πίνακας 25).

Πίνακας 25

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τη διαθεσιμότητα και ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων

	ΦΥΛΟ		t	df
	Αντρας	Γυναίκα		
Διαθέσιμη βοήθεια Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	1,87 (0,77)	1,94 (0,87)	-0,54	214
Διαθέσιμη βοήθεια Σχολικών Συμβούλων	1,68 (0,78)	1,64 (0,77)	0,31	213
Διαθέσιμη βοήθεια Ψυχολόγων	1,19 (0,88)	1,03 (0,95)	1,13	214
Ποιότητα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών ΕΑ	2,03 (0,82)	2,01 (1,03)	0,18	215
Ποιότητα Υποστήριξης Σχολικών Συμβούλων	1,36 (0,91)	1,38 (0,91)	-0,21	213

Ποιότητα Υποστήριξης Ψυχολόγων	1,15 (1)	1,17 (1,09)	-0,08	214
---------------------------------------	-------------	----------------	-------	-----

Σημ. * = $p < =,05$ ** = $p < =0,01$ *** = $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.11. Συσχέτιση: Υπηρεσίες Υποστήριξης – Εκπαιδευτικοί γενικής / ειδική αγωγής

Ως προς τη συσχέτιση των υπηρεσιών υποστήριξης με την ειδικότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 26), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς τη διαθεσιμότητα και την ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 26 με αστερίσκο). Αναλυτικότερα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων παρουσιάστηκε ως προς:

α) τη διαθέσιμη βοήθεια των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής ($t = 7,59, p = 0,001$) πως η βοήθεια που παρέχουν στους συναδέλφους τους είναι συχνά διαθέσιμη (Πίνακας 26).

β) την ποιότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Οι δάσκαλοι της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής ($t = 4,51, p = 0,001$) πως η ποιότητα της υποστήριξης που παρέχουν είναι αρκετά καλή (Πίνακας 26).

γ) τη διαθέσιμη βοήθεια των ψυχολόγων. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής νομίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής ($t = 3,52, p = 0,001$) ότι η βοήθεια που προσφέρουν οι ψυχολόγοι είναι συχνά διαθέσιμη (Πίνακας 26).

δ) την ποιότητα υποστήριξης των ψυχολόγων. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν περισσότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής ($t = 2,28, p = 0,05$) ότι η ποιότητα της υποστήριξης που παρέχουν οι ψυχολόγοι είναι αρκετά καλή (Πίνακας 26).

Πάντως, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για τη διαθέσιμη βοήθεια αλλά και την ποιότητα υποστήριξης των σχολικών συμβούλων (Πίνακας 26).

Πίνακας 26

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τη διαθεσιμότητα και ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής

	Δάσκαλος/α		t	df
	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής		
Διαθέσιμη βοήθεια Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	1,70 (0,85)	2,42 (0,53)	-7,59 ***	193
Διαθέσιμη βοήθεια Σχολικών Συμβούλων	1,71 (0,76)	1,56 (0,75)	1,3	214
Διαθέσιμη βοήθεια Ψυχολόγων	0,93 (0,92)	1,40 (0,89)	-3,52 ***	215
Ποιότητα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών ΕΑ	1,83 (1)	2,44 (0,72)	-4,51 ***	216
Ποιότητα Υποστήριξης Σχολικών Συμβούλων	1,39 (0,9)	1,38 (0,92)	0,11	214
Ποιότητα Υποστήριξης Ψυχολόγων	1,07 (1,03)	1,42 (1,08)	-2,28 *	215

Σημ. * = $p < =,05$ ** = $p < =,01$ *** = $p < =,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.12. Συσχέτιση: Υπηρεσίες Υποστήριξης – Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία

Εν συνεχεία, αναφορικά με τη συσχέτιση των υπηρεσιών υποστήριξης με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, δεν παρατηρήθηκε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Αναλυτικότερα, τόσο οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία όσο και εκείνοι χωρίς εκφράζουν περίπου την ίδια άποψη σχετικά με τη διαθέσιμη βοήθεια αλλά και την ποιότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Επιπλέον, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν για τη διαθέσιμη βοήθεια και την ποιότητα υποστήριξης των σχολικών συμβούλων. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των δυο κατηγοριών για τη διαθέσιμη βοήθεια και την ποιότητα υποστήριξης των ψυχολόγων (Πίνακας 27).

Πίνακας 27

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές για τη διαθεσιμότητα και ποιότητα των υπηρεσιών υποστήριξης μεταξύ δασκάλων που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία στην δυσλεξία

	Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία		t	df
	Όχι	Ναι		
Διαθέσιμη βοήθεια Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	1,81 (0,82)	1,97 (0,81)	-1,18	212
Διαθέσιμη βοήθεια Σχολικών Συμβούλων	1,81 (0,8)	1,64 (0,74)	1,37	211
Διαθέσιμη βοήθεια Ψυχολόγων	1,27 (0,96)	1,04 (0,92)	1,54	212
Ποιότητα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών ΕΑ	2,06 (0,95)	2,02 (0,97)	0,24	213
Ποιότητα Υποστήριξης Σχολικών Συμβούλων	1,51 (0,95)	1,36 (0,89)	1,04	211
Ποιότητα Υποστήριξης Ψυχολόγων	1,38 (1,08)	1,11 (1,05)	1,5	212

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.13. Συσχέτιση: Προτάσεις – Φύλο εκπαιδευτικών

Ως προς τη συσχέτιση του φύλου των εκπαιδευτικών με όλες τις πιθανές προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία και του φωνολογικού τους ελλείμματος, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 28), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντρών και των γυναικών, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς την αποτελεσματικότητα για τη βελτίωση της δυσλεξίας και του φωνολογικού ελλείμματος (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 28 με αστερίσκο). Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων παρουσιάστηκε ως προς:

α) τις αμοιβές και τα θετικά κίνητρα. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ($t = 2,57$, $p = 0,05$) πως οι αμοιβές και τα θετικά κίνητρα είναι αποτελεσματικά για τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 28).

β) την οικειοθελή συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης. Οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ($t = 2,2, p = 0,05$) ότι η οικειοθελή συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης λειτουργεί αποτελεσματικά στη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 28).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των αντρών και των γυναικών για τις προτάσεις εκείνες που σχετίζονται με την εκδήλωση της αποδοχής και της εμπιστοσύνης στο παιδί. Επιπρόσθετα, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν περίπου την ίδια άποψη για το βαθμό που μπορεί να είναι αποτελεσματική η αρνητική ενίσχυση. Επίσης, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των δύο φύλων για τις προτάσεις αποτελεσματικότητας που έχουν σχέση με την εμπλοκή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης και την ανάθεση σε αυτό εργασίες ίδιες με τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμη, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των αντρών και των γυναικών για το βαθμό που μπορεί να είναι αποτελεσματικές στη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος οι ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων, οι ασκήσεις σύνθεσης λέξεων και διάκρισης ομοιοκαταληξίας. Επιπλέον, και οι άντρες και οι γυναίκες φέρουν περίπου την ίδια γνώμη για την αποτελεσματικότητα που ενδέχεται να έχει η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ένταξη δραστηριοτήτων φωνολογικής ενημερότητας και η οπτική υποστήριξη των γραμμάτων. Επιπρόσθετα, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δύο φύλων για τις προτάσεις αποτελεσματικότητας αναφορικά με τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης και τις πολυαισθητηριακές τεχνικές. Τέλος, τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες έχουν περίπου την ίδια άποψη για την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει η φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης και η επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε θέματα δυσλεξίας (Πίνακας 28).

Πίνακας 28

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές προτάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μεταξύ ανδρών – γυναικών δασκάλων

	Φύλο		t	df
	Άντρας	Γυναίκα		
Εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνη	4,38 (0,78)	4,53 (0,73)	-1,31	218
Να μάθω περισσότερα για τη Δ	4,45 (0,87)	4,56 (0,72)	-0,92	216

Θα ενέπλεκα το παιδί στις δραστηριότητες της τάξης	4,32 (0,83)	4,37 (0,88)	-0,38	216
Εξατομίκευση Διδασκαλίας	4,27 (0,86)	4,23 (0,96)	0,27	216
Ένταξη δραστηριοτήτων ΦΕ	4,18 (0,81)	4,21 (0,84)	-0,24	217
Πολυαισθητηριακές Τεχνικές	4,16 (0,85)	4,13 (0,9)	0,15	212
Οπτική υποστήριξη γραμμάτων	4,03 (0,87)	4,07 (0,92)	-0,26	215
Ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων	3,95 (0,85)	4,08 (0,84)	-1,03	214
Αμοιβές & θετικά κίνητρα	3,67 (1,02)	4,06 (1)	-2,57 *	217
Ασκήσεις σύνθεσης λέξεων	3,80 (1,05)	3,89 (1,05)	-0,57	209
Τεχνικές Αυτοαξιολόγησης	3,63 (0,98)	3,70 (1,01)	-0,48	214
Ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας	3,55 (0,94)	3,68 (0,94)	-0,85	213
Θα πρότεινα τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης	3,22 (1,33)	3,54 (1,39)	-1,58	218
Παιδί αποφασίζει πότε θα συμμετέχει	2,61 (1,02)	2,98 (1,14)	-2,2 *	217
Το παιδί κάνει τις ίδιες εργασίες με τα άλλα παιδιά	2,71 (1,2)	2,83 (1,21)	-0,62	213
Αρνητική Ενίσχυση	1,61 (0,83)	1,47 (0,87)	1,08	213

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.14. Συσχέτιση: Προτάσεις – Εκπαιδευτικοί γενικής / ειδική αγωγής

Όσον αφορά τη συσχέτιση των προτάσεων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία και του φωνολογικού τους ελλείμματος με την ειδικότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 29), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς την αποτελεσματικότητα για τη βελτίωση της δυσλεξίας και του φωνολογικού ελλείμματος (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 29 με αστερίσκο). Πιο

συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ειδικοτήτων παρουσιάστηκε ως προς:

α) την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής ($t = 3,92, p = 0,001$) πως η εξατομίκευση της διδασκαλίας είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 29).

β) την ένταξη δραστηριοτήτων φωνολογικής ενημερότητας. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης ($t = 2,02, p = 0,05$) ότι η ένταξη στη διδασκαλία περισσότερων δραστηριοτήτων φωνολογικής ενημερότητας είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 29).

γ) τις ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων. Οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής ($t = 3,17, p = 0,01$) πως οι ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων είναι αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή με δυσλεξία (Πίνακας 29).

δ) τις ασκήσεις σύνθεσης λέξεων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής ($t = 2,27, p = 0,05$) ότι η εφαρμογή ασκήσεων σύνθεσης λέξεων είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος (Πίνακας 29).

ε) τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης. Οι δάσκαλοι της ειδικής εκπαίδευσης θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης ($t = 3,19, p = 0,01$) πως η εφαρμογή τεχνικών αυτοαξιολόγησης είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 29).

στ) τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής νομίζουν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής ($t = 3,79, p = 0,001$) ότι η φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 29).

Πάντως, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής για τις προτάσεις εκείνες που σχετίζονται με την εκδήλωση της αποδοχής και της εμπιστοσύνης στο παιδί. Επίσης, τόσο οι δάσκαλοι γενικής όσο και οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής έχουν περίπου την ίδια άποψη για το βαθμό που μπορεί να είναι αποτελεσματική η αρνητική ενίσχυση, καθώς και οι αμοιβές ή τα θετικά κίνητρα. Επιπρόσθετα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τις προτάσεις αποτελεσματικότητας που έχουν σχέση με την εμπλοκή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης και την ανάθεση σε αυτό εργασιές ίδιες με τα υπόλοιπα παιδιά. Ακόμη, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων για το βαθμό που μπορεί να είναι αποτελεσματικές στη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος οι ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας, οι πολυαισθητηριακές τεχνικές και η οπτική υποστήριξη των γραμμάτων. Τέλος, και οι δάσκαλοι της γενικής και της ειδικής αγωγής φέρουν περίπου την ίδια γνώμη για την αποτελεσματικότητα που ενδέχεται να έχει η οικειοθελή συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης και η επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε θέματα δυσλεξίας (Πίνακας 29).

Πίνακας 29

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές προτάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής

	Δάσκαλος/α		t	df
	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής		
Εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνη	4,41 (0,8)	4,61 (0,71)	-1,81	153
Να μάθω περισσότερα για τη Δ	4,54 (0,78)	4,46 (0,79)	0,64	216
Θα ενέπλεκα το παιδί στις δραστηριότητες της τάξης	4,32 (0,86)	4,36 (0,92)	-0,27	217
Εξατομίκευση Διδασκαλίας	4,07 (0,99)	4,54 (0,71)	-3,92 ***	184
Ένταξη δραστηριοτήτων ΦΕ	4,13 (0,83)	4,37 (0,8)	-2,02 *	218
Πολυαισθητηριακές Τεχνικές	4,06 (0,85)	4,30 (0,94)	-1,89	213
Οπτική υποστήριξη γραμμάτων	3,99 (0,91)	4,19 (0,91)	-1,46	216

Ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων	3,92 (0,85)	4,30 (0,79)	-3,17 **	215
Αμοιβές & θετικά κίνητρα	3,87 (1,07)	4,11 (0,88)	-1,82	161
Ασκήσεις σύνθεσης λέξεων	3,76 (1,03)	4,10 (1,06)	-2,27 *	210
Τεχνικές Αυτοαξιολόγησης	3,54 (1)	3,99 (0,96)	-3,19 **	141
Ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας	3,56 (0,92)	3,80 (0,99)	-1,74	214
Θα πρότεινα τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης	3,23 (1,4)	3,93 (1,21)	-3,79 ***	157
Παιδί αποφασίζει πότε θα συμμετέχει	2,89 (1,13)	2,86 (1,11)	0,21	218
Το παιδί κάνει τις ίδιες εργασίες με τα άλλα παιδιά	2,83 (1,19)	2,70 (1,22)	0,74	214
Αρνητική Ενίσχυση	1,52 (0,9)	1,50 (0,79)	0,16	214

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

8.1.2.15. Συσχέτιση: Προτάσεις – Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία

Όσον αφορά τη συσχέτιση των προτάσεων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία και του φωνολογικού τους ελλείμματος με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, η σύγκριση των μέσων όρων (t-test ανάλυση) έδειξε, όπως διαφαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 30), ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία, αναφορικά με μία σειρά δηλώσεων ως προς την αποτελεσματικότητα για τη βελτίωση της δυσλεξίας και του φωνολογικού ελλείμματος (σηματοδοτούνται στον Πίνακα 30 με αστερίσκο). Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών παρουσιάστηκε ως προς:

α) την εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνης. Οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν εμπειρία ($t = 2,41, p = 0,05$) πως η εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνης στο

παιδί είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του φωνολογικού του ελλείμματος και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 30).

β) τις πολυαισθητηριακές τεχνικές. Οι δάσκαλοι που έχουν εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές θεωρούν σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν εμπειρία ($t = 2,5$, $p = 0,05$) ότι η εφαρμογή πολυαισθητηριακών τεχνικών είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 30).

γ) την αρνητική ενίσχυση. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία ($t = 2,17$, $p = 0,05$) ότι η αρνητική ενίσχυση είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του φωνολογικού του ελλείμματος και της δυσλεξίας γενικότερα (Πίνακας 30).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν για τις προτάσεις εκείνες που σχετίζονται με την εμπλοκή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης και την ανάθεση σε αυτό εργασίες ίδιες με τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπροσθέτως, τόσο οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία όσο και εκείνοι χωρίς εκφράζουν περίπου την ίδια άποψη για το βαθμό που μπορεί να είναι αποτελεσματικές στη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος οι ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων, οι ασκήσεις σύνθεσης λέξεων και διάκρισης ομοιοκαταληξίας. Επιπλέον, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων που έχουν διδακτική εμπειρία και εκείνων που δεν έχουν για την αποτελεσματικότητα που ενδέχεται να έχει η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ένταξη δραστηριοτήτων φωνολογικής ενημερότητας και η οπτική υποστήριξη των γραμμάτων. Ακόμη, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των δυο κατηγοριών για τις προτάσεις αποτελεσματικότητας αναφορικά με τις τεχνικές αυτοαξιολόγησης και τις αμοιβές ή τα θετικά κίνητρα. Τέλος, τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία όσο και εκείνοι που δεν έχουν φέρουν περίπου την ίδια γνώμη για την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει η οικειοθελής συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης, η φοίτησή του σε τμήμα ένταξης και η επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών σε θέματα δυσλεξίας (Πίνακας 30).

Πίνακας 30

Διαφοροποιήσεις στις μέσες τιμές προτάσεων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας μεταξύ δασκάλων που έχουν ή όχι διδακτική εμπειρία στην δυσλεξία

	Διδακτική Εμπειρία με Δυσλεξία		t	df
	Όχι	Ναι		
Εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνη	4,20 (0,95)	4,55 (0,7)	-2,41 *	66
Να μάθω περισσότερα για τη Δ	4,33 (1,04)	4,56 (0,69)	-1,44	59
Θα ενέπλεκα το παιδί στις δραστηριότητες της τάξης	4,14 (1,09)	4,40 (0,8)	-1,83	214
Εξατομίκευση Διδασκαλίας	4,15 (0,97)	4,24 (0,93)	-0,64	214
Ένταξη δραστηριοτήτων ΦΕ	4,00 (0,96)	4,25 (0,79)	-1,86	215
Πολυαισθητηριακές Τεχνικές	3,85 (0,99)	4,21 (0,84)	-2,5 *	210
Οπτική υποστήριξη γραμμάτων	3,92 (0,93)	4,08 (0,91)	-1,12	213
Ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων	3,98 (1)	4,05 (0,8)	-0,5	212
Αμοιβές & θετικά κίνητρα	3,92 (1,01)	3,94 (1,02)	-0,12	215
Ασκήσεις σύνθεσης λέξεων	3,74 (1,13)	3,90 (1,03)	-0,86	207
Τεχνικές Αυτοαξιολόγησης	3,71 (0,97)	3,67 (1)	0,21	212
Ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας	3,66 (1,02)	3,62 (0,91)	0,27	211
Θα πρότεινα τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης	3,32 (1,27)	3,51 (1,38)	-0,88	216
Παιδί αποφασίζει πότε θα συμμετέχει	3,00 (1,24)	2,85 (1,09)	0,81	215
Το παιδί κάνει τις ίδιες εργασίες με τα άλλα παιδιά	2,90 (1,32)	2,77 (1,17)	0,64	211
Αρνητική Ενίσχυση	1,82 (1,15)	1,44 (0,74)	2,17 *	61

Σημ. * = $p < =,05$ **= $p < =0,01$ ***= $p < =0,001$ οι τυπικές αποκλίσεις παρουσιάζονται κάτω από τις μέσες τιμές μέσα σε παρενθέσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

9.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν και σχολιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, έτσι όπως έχουν καταγραφεί και αναλυθεί, οι οποίες αποτυπώνουν τόσο τις υπάρχουσες γνώσεις τους όσο και τις αντιλήψεις τους που έχουν διαμορφωθεί μέσα από την προσωπική τους εμπειρία πάνω σε θέματα δυσλεξίας, φωνολογικής ενημερότητας, καθώς και μεθόδων αντιμετώπισης και διαχείρισης της συγκεκριμένης ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Παρακάτω, λοιπόν, συζητιούνται οι απόψεις των συμμετεχόντων που διαφοροποιούνται ανάλογα με την ειδικότητά τους (γενική – ειδική αγωγή), ανάλογα με την εμπειρία τους με δυσλεκτικούς μαθητές και ανάλογα με το φύλο.

9.1.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Αρχικά, όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις αιτίες της δυσλεξίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής πως τα προβλήματα ακοής των παιδιών σχετίζονται με την εμφάνιση της δυσλεξίας. Αυτό οφείλεται, μάλλον, στην ελλιπή εκπαίδευσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής γενικότερα και σε θέματα δυσλεξίας ειδικότερα. Έχει διαπιστωθεί άλλωστε, πως οι δάσκαλοι γενικής αγωγής, έχουν σημαντικές παρανοήσεις για τα αίτια και τη φύση της δυσλεξίας (Wadlington & Wadlington, 2005).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης θεωρούν, σε πιο μεγάλο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής, ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο, δηλαδή η έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία, επιτείνουν το πρόβλημα ενός μαθητή με δυσλεξία. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής αισθάνονται ότι δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι σε θέματα ειδικής αγωγής και δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τους μαθητές με δυσλεξία (Regan & Woods, 2000). Έτσι, η ύπαρξη υπηρεσιών στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει τόσο τους ίδιους τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών αυτών.

Επίσης, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής ότι το οικογενειακό περιβάλλον, η έλλειψη βοήθειας ή υποστήριξης από τους γονείς και τα σοβαρά προβλήματα ή οι δυσλειτουργίες στην οικογένεια σχετίζονται με την αιτία εμφάνισης της μαθησιακής δυσκολίας στη γλώσσα. Το γεγονός αυτό, φανερώνει τις λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας. Έχει διαπιστωθεί άλλωστε, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν στην οικογένεια την ευθύνη για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Κουρκούτας, 2011).

Εν συνεχεία, αξιοσημείωτο είναι πως διαπιστώθηκε, όσον αφορά τη φύση της δυσλεξίας, ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής, πως οι μαθητές με δυσλεξία τα καταφέρνουν στην ομοιοκαταληξία και μπορούν να κατανοούν αυτό που διαβάζουν, χωρίς όμως να προφέρουν σωστά τις λέξεις. Το γεγονός αυτό, φανερώνει για άλλη μια φορά, πως η έλλειψη γνώσεων αναφορικά με τις δυσκολίες που εμφανίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές κατά την επεξεργασία του γραπτού λόγου, οδηγούν στη δημιουργία λανθασμένων αντιλήψεων. Πάντως, αρκετές έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη δυσλεξία και δεν κατανοούν τα συμπτώματά της, καθώς οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς (Regan & Woods, 2000).

Επιπροσθέτως, οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής εκπαίδευσης, ότι η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την ελληνική, αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία οι βασικότερες δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με δυσλεξία αφορούν κυρίως στο χειρισμό τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου (Pavlidis & Giannouli, 2003). Έχει διαπιστωθεί άλλωστε, ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, έχουν μεγάλη αβεβαιότητα για τη δυσλεξία, και συχνά αισθάνονται ανεπαρκείς να δουλέψουν με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα (Wadlington & Wadlington, 2005).

Επίσης, βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής ισχυρίζονται, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής, ότι η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και είναι εφικτή η βελτίωση της. Αυτό οφείλεται, μάλλον, στην εκπαίδευσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής. Πάντως, η

μελέτη των Tajuddin και Shah (2015) κατέδειξε πως ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων φαίνεται να μην έχει τις επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να παρέχει αποτελεσματική διδασκαλία φωνολογικής και φωνημικής ενημερότητας. Ακόμη, οι Spear-Swerling και Brucker (2003) πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ελλιπή γνώση για τη δομή της γλώσσας, δεν μπορούν να διδάξουν επιτυχώς τη φωνολογική ενημερότητα στους μαθητές με δυσλεξία.

Όσον αφορά τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων σε περίπτωση που τύχει να έχουν έναν μαθητή με δυσλεξία στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της ειδικής ότι θα ένιωθαν κάποια συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί, θα αισθάνονταν κάποια αμηχανία, άγχος ή φόβο μην του κάνουν κακό και θα ένιωθαν ακόμη πεισμένοι ή και αβοήθητοι. Τα ευρήματα αυτά ήταν αναμενόμενα και μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι η γνώση τους είναι περιορισμένη σε θέματα δυσλεξίας και ειδικής αγωγής γενικότερα, με αποτέλεσμα να νιώθουν όλα τα παραπάνω, καθώς δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διδάξουν μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα (Bos et al., 2001). Μάλιστα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε έρευνα των Wadlington και Wadlington (2005), εξέφρασε την ανάγκη να έχουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες να μάθουν για τη δυσλεξία.

Αντίθετα, οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής, όπως είναι αναμενόμενο, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους της γενικής πως ξέρουν να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με δυσλεξία από την εκπαίδευσή τους, από προσωπική πείρα και θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση ενός μαθητή με δυσλεξία από μόνοι τους, χρησιμοποιώντας όλα τα διαθέσιμα μέσα. Αυτό οφείλεται ίσως στο γεγονός ότι γνωρίζουν περισσότερα για τη δυσλεξία, αφενός λόγω της ειδικότητάς τους και αφετέρου λόγω του ότι διδάσκουν αποκλειστικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επομένως, έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στη διαχείριση και αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής κρίνουν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής, πως η βοήθεια που παρέχουν στους συναδέλφους τους είναι συχνά διαθέσιμη και η μεταξύ τους συνεργασία είναι ικανοποιητική. Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με εκείνο των Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004), όπου το 24% των ειδικών παιδαγωγών ανέφεραν πως δεν υπάρχει

κανένα είδος ουσιαστικής συνεργασίας με το δάσκαλο της γενικής και το 62% ανέφεραν κάποιες μορφές συνεργασίας κυρίως με εκπαιδευτικούς μικρών τάξεων (Α', Β', Γ'). Πάντως διάφορες μελέτες έχουν δείξει πως η συνεργασία μεταξύ των δύο ειδικοτήτων είναι πολύ σημαντική, καθώς όχι μόνο διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά προφέρει μάλιστα και στους δασκάλους γενικής αγωγής εντονότερο αίσθημα αποτελεσματικότητας και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995).

Επιπρόσθετα, οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν, περισσότερο σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής, ότι η βοήθεια που προσφέρουν οι ψυχολόγοι είναι συχνά διαθέσιμη και ποιοτική. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι δάσκαλοι της ειδικής, καθώς διδάσκουν μόνο σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκ των πραγμάτων έχουν μεγαλύτερη επαφή και συνεργασία με το ψυχολόγο του σχολείου και επομένως μπορούν να κρίνουν καλύτερα για την υποστήριξη που παρέχουν.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, όπως ήταν αναμενόμενο, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της γενικής πως οι αποτελεσματικότεροι μέθοδοι για τη βελτίωση της δυσλεξίας και του φωνολογικού ελλείμματος είναι αρχικά η φοίτηση του μαθητή σε τμήμα ένταξης, η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η εφαρμογή περισσότερων δραστηριοτήτων φωνολογικής ενημερότητας, η εφαρμογή τόσο ασκήσεων διάκρισης λέξεων και γραμμάτων όσο και σύνθεσης λέξεων, καθώς επίσης και η χρήση διάφορων τεχνικών αυτοαξιολόγησης. Αυτά τα ευρήματα ίσως μπορούν να αποδοθούν στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής έχουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις και επομένως μπορούν να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους και να καταφύγουν σε πιο λεπτομερή σχεδίαση και εφαρμογή μεθόδων και στρατηγικών παρέμβασης, προκειμένου να διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο μαθητές με δυσλεξία. Από την άλλη πλευρά, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής, όπως έχει προαναφερθεί, δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και υποστηρίζουν μάλιστα πως οι προπτυχιακές τους σπουδές δεν τους προσφέρουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τις διδακτικές τροποποιήσεις και τις μεθοδολογικές προσαρμογές που απαιτούνται για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Νικολαραϊζή, 2001. Roll-Pettersson, 2001, όπως αναφέρεται στον Αγαλιώτη, 2008).

9.1.2. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στη δυσλεξία

Ως προς τα αίτια της δυσλεξίας, υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των δασκάλων που έχουν εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία μεταξύ εκείνων που δεν έχουν στους παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκείνοι χωρίς διδακτική εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές πιστεύουν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με εκείνους που έχουν εμπειρία, ότι η έλλειψη βοήθειας ή υποστήριξης από τους γονείς και τα σοβαρά προβλήματα ή οι δυσλειτουργίες στην οικογένεια σχετίζονται με την αιτία εμφάνισης της μαθησιακής δυσκολίας στη γλώσσα. Το γεγονός αυτό, οφείλεται στη λανθασμένη απόδοση των αιτιών από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιστεύουν ότι το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας. Πάντως, έχει διαπιστωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν στην οικογένεια την ευθύνη για τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (Κουρκούτας, 2011).

Εν συνεχεία, όσον αφορά τη φύση της δυσλεξίας, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν διδακτική εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν ότι οι μαθητές αυτοί τα καταφέρνουν στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας. Είναι φανερό, πως το εύρημα αυτό δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν καμία εμπειρία με τέτοιους μαθητές, αλλά οφείλεται επίσης και στην εκπαίδευσή τους, η οποία είναι φτωχή σε θέματα ειδικής αγωγής (Tajuddin & Shah, 2015). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει την ανάγκη να επιμορφωθούν πάνω σε θέματα δυσλεξίας και γενικότερα σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς αισθάνονται ανέτοιμοι, αλλά και αναρμόδιοι να διδάξουν άτομα που ανήκουν στο συγκεκριμένο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού (Παντελιάδου & Νικολαραϊζή, 2001. Wadlington & Wadlington, 2005).

Επίσης, αναφορικά με τις προσωπικές αντιδράσεις των δασκάλων που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία στη δυσλεξία διαπιστώθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, πως οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία ισχυρίζονται, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία, ότι θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την περίπτωση ενός μαθητή με δυσλεξία από μόνοι τους. Το γεγονός αυτό μάλλον οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία ξέρουν να αντιμετωπίζουν τέτοιους μαθητές από την προσωπική τους πείρα ή από την εκπαίδευσή τους. Πάντως, έχει διαπιστωθεί πως οι δάσκαλοι έχουν την τάση να αποτιμούν το γνωστικό τους επίπεδο

αναφορικά με τη δυσλεξία αρκετά θετικά, ενώ στην πραγματικότητα οι γνώσεις τους είναι περιορισμένες (Cunningham et al., 2004).

Αντίθετα, από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί χωρίς καμία εμπειρία θα ένιωθαν περισσότερο σε σχέση με εκείνους που έχουν εμπειρία πιεσμένοι, αβοήθητοι και θα είχαν άγχος και φόβο μη τυχόν κάνουν κανένα κακό στο μαθητή. Το εύρημα αυτό είναι λογικό και μπορεί ίσως να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι δάσκαλοι χωρίς διδακτική εμπειρία, μην έχοντας τις απαραίτητες γνώσεις πάνω σε θέματα δυσλεξίας, φοβούνται, δεν είναι σίγουροι και δυσκολεύονται να διαχειριστούν μαθητές με τέτοιες μαθησιακές δυσκολίες. Η υποστήριξη ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη γενική τάξη αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν βρεθούν μπροστά σε τέτοια ζητήματα, είτε αδιαφορούν δίνοντας προτεραιότητα στην καθημερινή διδασκαλία, είτε καταφεύγουν σε συνεννόηση με τους γονείς για την παραπομπή του μαθητή σε διάγνωση ή για συμβουλευτική εκτίμηση από συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής, διότι δεν είναι σίγουροι ότι μπορούν οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία και διότι πιστεύουν ότι δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητές τους (Gately & Hammer, 2005).

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι ότι, οι δάσκαλοι χωρίς διδακτική εμπειρία στη δυσλεξία ισχυρίζονται, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους που έχουν εμπειρία, ότι η αρνητική ενίσχυση είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματος και της δυσλεξίας γενικότερα. Το γεγονός αυτό, φανερώνει τις λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία που πιστεύουν πως έτσι θα συνεννόησουν τα παιδιά.

Αντιθέτως, οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν εμπειρία, πως οι αποτελεσματικότεροι παράγοντες για τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος ενός μαθητή με δυσλεξία είναι η εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνης στο παιδί, καθώς και η εφαρμογή πολυαισθητηριακών τεχνικών. Το εύρημα αυτό πιθανότατα να οφείλεται στο γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές γνωρίζουν περισσότερα αναφορικά με το θέμα αυτό, ίσως, όχι μόνο από την προσωπική τους πείρα, αλλά και από προσωπική ενημέρωση ή επιμόρφωση των ίδιων σε ανάλογα θέματα. Πάντως, η εκδήλωση αποδοχής και η προαγωγή τόσο της αυτοαντίληψης όσο και της

αυτοεκτίμησης του μαθητή με δυσλεξία τονώνει το αυτοσυναίσθημά του (Στασινός, 2009). Επίσης, η θετική ενίσχυση αποτελεί ένα πολύ ουσιαστικό στοιχείο της διδασκαλίας και η πολυαισθητηριακή προσέγγιση συνιστά μια βασική παράμετρο στη μάθηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η διέγερση της αφής, της ακοής και της όρασης βοηθά στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού κατά τη μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών (Στασινός, 2009).

9.1.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών ανδρών και γυναικών

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως δεν παρουσιάστηκε καμία διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών αντρών – γυναικών ως προς τις προσωπικές αντιδράσεις στη δυσλεξία και στις υπηρεσίες υποστήριξης. Δηλαδή και τα δύο φύλα θα αντιδρούσαν παρόμοια στη διαχείριση και αντιμετώπιση ενός δυσλεκτικού μαθητή. Επιπλέον, έχουν την ίδια περίπου άποψη για τη διαθέσιμη βοήθεια αλλά και την ποιότητα υποστήριξης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, των ψυχολόγων και των σχολικών συμβούλων.

Όμως, σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες, ότι τα χαρακτηριστικά του παιδιού, δηλαδή τυχόν προβλήματα υγείας, το φωνολογικό έλλειμμα και ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, σχετίζονται με την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν κάποιες λανθασμένες γνώσεις για τα αίτια της δυσλεξίας ή δεν είναι επαρκώς ενημερωμένες, καθώς ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί αιτία εμφάνισης δυσλεξίας. Όμως, τα προβλήματα υγείας (μηνιγγίτιδα, εγκεφαλίτιδα, κ.α.) μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την ανάπτυξη του παιδιού και να προκαλέσουν αργότερα ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρονοπούλου, 2003). Επίσης, η φωνολογική ενημερότητα έχει μεγάλη συσχέτιση με τη δυσλεξία, της οποίας καθοριστικό χαρακτηριστικό είναι η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία (Μαυρομάτη, 2004).

Ακόμη, βρέθηκε ότι οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες, ότι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, δηλαδή ο τρόπος διδασκαλίας, επηρεάζει τους μαθητές με δυσλεξία και επιδεινώνει την ήδη υπάρχουσα κατάσταση. Το

εύρημα αυτό μπορεί, μάλλον, να αποδοθεί στο ότι οι γυναίκες από τη φύση τους είναι πιο ευαίσθητες και συναισθηματικές, σε σχέση με τους άντρες, με αποτέλεσμα, ίσως, να στεναχωριούνται (ταυτίζονται συναισθηματικά) και να προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί, τροποποιώντας τη διδασκαλία τους. Πάντως, είναι γεγονός, πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός και επηρεάζει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών αυτών (Heinedoorn & Ruijsenaars, 2000).

Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ότι οι παράγοντες του σχολικού πλαισίου, η έλλειψη υπηρεσιών για μαθητές με δυσλεξία στα σχολεία, επηρεάζουν και επιτείνουν τα προβλήματά τους. Είναι πολύ σημαντική για τους δυσλεκτικούς μαθητές η ύπαρξη υπηρεσιών στα σχολεία, όπως η ύπαρξη ψυχολόγου, ειδικού παιδαγωγού, κοινωνικού λειτουργού και λογοθεραπευτή, οι οποίοι σε συνεργασία θα μπορούσαν να χαράξουν και να προωθήσουν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, στηριζόμενο στις ιδιαιτερότητες του παιδιού σε επίπεδο ελλειμμάτων του στη γλώσσα και στην προσαρμοστική συμπεριφορά του (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Επιπρόσθετα, οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ότι η έλλειψη βοήθειας/υποστήριξης από τους γονείς επιτείνει τα προβλήματα ενός μαθητή με δυσλεξία. Σίγουρα το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην άτυπη εκπαίδευση των παιδιών. Επομένως, οι γονείς καλό είναι να διαθέτουν χρόνο προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά στη σχολική τους εργασία και να τα ενθαρρύνουν στην ανάπτυξη των βασικών γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Μανωλίτσης, 2000).

Εν συνεχεία, όσον αφορά τη φύση της δυσλεξίας διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες ότι η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και είναι εφικτή η βελτίωσή της. Το γεγονός αυτό πιθανότατα να οφείλεται στο ότι οι γυναίκες είναι πιο ενημερωμένες σε θέματα φωνολογικής ενημερότητας. Επιπλέον, οι δασκάλες θεωρούν πιο πολύ σε σχέση με το άλλο φύλο ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα τονισμού. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί ίσως στο γεγονός πως οι γυναίκες είναι πιο σχολαστικές με τα ορθογραφικά λάθη και την ορθή τήρηση των κανόνων γραμματικής.

Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς ότι η δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου. Αυτό οφείλεται μάλλον στην εκπαίδευση που έχουν οι γυναίκες σε θέματα ειδικής αγωγής και είναι ενδεχομένως πιο καταρτισμένες. Πάντως, έχει διαπιστωθεί πως αρκετοί δάσκαλοι έχουν σημαντικές παρανοήσεις για τη δυσλεξία και δεν είναι ενήμεροι με τι πραγματικά γνωρίζουν και τι όχι (Ness & Southall, 2010).

Τέλος, αναφορικά με τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα για τη βελτίωση της δυσλεξίας και του φωνολογικού ελλείμματος, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άντρες πως οι αμοιβές και τα θετικά κίνητρα, καθώς και η οικειοθελή συμμετοχή του δυσλεκτικού μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης, λειτουργούν αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματος και της δυσλεξίας γενικότερα. Το εύρημα αυτό οφείλεται, μάλλον, στη φύση των γυναικών, οι οποίες δεν είναι τόσο αυστηρές όσο οι άντρες και δίνοντας θετική ενίσχυση και ελευθερία στις επιθυμίες του μαθητή, θεωρούν ότι έτσι συμβάλλουν στην καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι γυναίκες, σύμφωνα με τους Gwernan-Jones και Burden (2010), έχουν σημαντικά πιο θετική στάση προς τη δυσλεξία από τους άνδρες και νιώθουν μεγαλύτερη ικανότητα και δύναμη να αντιμετωπίσουν οποιεσδήποτε δυσκολίες εμφανίζουν αυτοί οι μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής, για τη δυσλεξία και τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με αυτή τη μαθησιακή δυσκολία. Στη συνέχεια, συγκρίθηκαν οι αντιλήψεις και των δύο ειδικοτήτων μεταξύ τους και διερευνήθηκε η διαφοροποίηση αυτών ως προς τα αίτια και τη φύση της δυσλεξίας, τις γνωστικές και συναισθηματικές τους αντιδράσεις, καθώς και ως προς τους τρόπους και τις μεθόδους αντιμετώπισης που επιλέγουν για τη δυσλεξία και το φωνολογικό έλλειμμα. Επιπλέον, η έρευνα επιχείρησε να διαπιστώσει αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ως προς το φύλο ή τη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις απόψεις των δασκάλων γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική ή όχι εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τόσο οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής, όσο και οι δάσκαλοι εκείνοι που δεν έχουν εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία, πιστεύουν πως το αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτελεί την αιτία εμφάνισης της δυσλεξίας. Η λανθασμένη απόδοση των αιτιών οφείλεται στην ελλιπή πληροφόρηση και στη χαμηλή επιστημονική τους κατάρτιση για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς οι γνώσεις τους στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι γενικές και ελάχιστες (Wadlington & Wadlington, 2005).

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί χωρίς εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία πιστεύουν εξίσου ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές τα καταφέρνουν καλά στην παραγωγή της ομοιοκαταληξίας. Μάλιστα, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής πιστεύουν επίσης πως οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να κατανοούν αυτό που διαβάζουν, χωρίς όμως να προφέρουν σωστά τις λέξεις. Το γεγονός αυτό, φανερώνει για ακόμη μια φορά, πως η έλλειψη γνώσεων αναφορικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, οδηγούν στη δημιουργία λανθασμένων αντιλήψεων. Άλλωστε, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τη

δυσλεξία και δεν κατανοούν τα συμπτώματά της, καθώς οι γνώσεις τους είναι ελλιπείς (Regan & Woods, 2000). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει την ανάγκη να επιμορφωθούν πάνω σε θέματα δυσλεξίας και γενικότερα σε θέματα ειδικής αγωγής, καθώς αισθάνονται ανέτοιμοι, αλλά και αναρμόδιοι να διδάξουν άτομα που ανήκουν στο συγκεκριμένο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού (Παντελιάδου & Νικολαράιζη, 2001. Wadlington & Wadlington, 2005).

Ακόμη, αναφορικά με τις προσωπικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της δυσλεξίας ενός μαθητή, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής και οι δάσκαλοι χωρίς εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία νιώθουν κάποια αμηχανία, άγχος ή φόβο μην κάνουν κακό στο παιδί και αισθάνονται, επίσης, πιεσμένοι ή και αβοήθητοι. Τα ευρήματα αυτά ήταν αναμενόμενα, καθώς η γνώση τους είναι περιορισμένη σε θέματα δυσλεξίας και ειδικής αγωγής γενικότερα, με αποτέλεσμα να νιώθουν όλα τα παραπάνω, αφού δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διδάξουν μαθητές με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γλώσσα (Bos et al., 2001). Η υποστήριξη ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη γενική τάξη αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα και μάλιστα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όταν βρεθούν μπροστά σε τέτοια ζητήματα, είτε αδιαφορούν δίνοντας προτεραιότητα στην καθημερινή διδασκαλία, είτε καταφεύγουν σε συνεννόηση με τους γονείς για την παραπομπή του μαθητή σε διάγνωση ή για συμβουλευτική εκτίμηση από συναδέλφους τους της ειδικής αγωγής, διότι δεν είναι σίγουροι ότι μπορούν οι ίδιοι να αντιμετωπίσουν τη δυσκολία και διότι πιστεύουν ότι δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητές τους (Gately & Hammer, 2005).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τις τεχνικές ή στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία και του φωνολογικού τους ελλείμματος, διαπιστώθηκε, όπως ήταν αναμενόμενο, πως οι δάσκαλοι της ειδικής αγωγής και οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία στα άτομα που ανήκουν στο συγκεκριμένο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού εξατομικεύουν τη διδασκαλία τους, χρησιμοποιούν πολυαισθητηριακές τεχνικές και εφαρμόζουν ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων και γενικότερα χρησιμοποιούν περισσότερες ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας. Ενώ, αντίθετα, οι δάσκαλοι της γενικής αγωγής και εκείνοι που δεν έχουν εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές νιώθουν πως δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να διδάξουν σε τέτοιους μαθητές, καθώς όπως έχει προαναφερθεί, δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως οι προπτυχιακές

τους σπουδές δεν τους προσφέρουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τις διδακτικές τροποποιήσεις και τις μεθοδολογικές προσαρμογές που απαιτούνται για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Νικολαραϊζή, 2001. Roll-Pettersson, 2001, όπως αναφέρεται στον Αγαλιώτη, 2008). Μάλιστα, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς εμπειρία θεωρούν πως η αρνητική ενίσχυση είναι αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματος. Το εύρημα αυτό, φανερώνει για άλλη μια φορά τις ανεπαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία που πιστεύουν πως έτσι θα συνεντίσουν τα παιδιά.

Είναι γεγονός, πως το έργο του εκπαιδευτικού είναι πάρα πολύ σημαντικό και οι αποφάσεις που κάθε φορά καλείται να λάβει είναι καθοριστικές για τη μετέπειτα γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Ο δάσκαλος εκείνος, λοιπόν, που έχει γνώσεις για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, καθώς και για τα αίτια και για τις στρατηγικές αντιμετώπισής τους, θα χειριστεί πολύ διαφορετικά την κατάσταση σε σχέση με τον εκπαιδευτικό ο οποίος είτε έχει ελλιπή ενημέρωση, είτε αγνοεί τα αίτια και χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών. Επομένως, η δια βίου μάθηση κρίνεται απαραίτητη για τον εκπαιδευτικό, ώστε να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις απαιτήσεις και τα προβλήματα που, τυχόν, θα παρουσιάσουν κάποιοι μαθητές του.

Είναι σημαντικό να τονισθεί, ο ουσιαστικός χαρακτήρας της αυτό – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συνεχή παρακολούθηση της βιβλιογραφίας σε αντίστοιχα θέματα, την παρακολούθηση ενδοσχολικών σεμιναρίων που γίνονται από σχολικούς συμβούλους και τη σχολική μονάδα, καθώς και τη συμμετοχή σε επιστημονικά συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια, εργαστήρια, στο μέτρο που η επίσημα παρεχόμενη εκπαίδευση/κατάρτιση και οι βασικές σπουδές δεν επαρκούν. Σε ένα μεγάλο μέρος, η ευθύνη για την εξέλιξη σε επαγγελματικό επίπεδο εναπόκειται και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο μέτρο που όλα δεν μπορούν να καλυφθούν "εκ των άνω" και μέσα από επίσημα προγράμματα χρειάζεται και η πρωτοβουλία και η επιθυμία εξέλιξης για την καλύτερη διαχείριση της τάξης και των δυσκολιών και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, η επιμόρφωση να «αγγίζει» σε βάθος τον εκπαιδευτικό, εξελίσσοντάς και διευρύνοντάς όχι μόνο τις γνώσεις του, αλλά και τον ίδιο του το χαρακτήρα, τροποποιώντας τη συμπεριφορά του και αναδιαμορφώνοντάς τις στερεότυπες αντιλήψεις του.

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτή η σπουδαιότητα των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για την εκπαιδευτική του πράξη, καθώς τον θέτει σε μια διαδικασία αναστοχασμού και αναθεώρησης των αρχικών του αντιλήψεων και στάσεων, αναφορικά με τη Δυσλεξία και το φωνολογικό έλλειμμα. Έτσι, συνειδητοποιεί το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η επιμόρφωση στη βελτίωση και εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Στο σημείο αυτό, καλό είναι να σημειωθούν ορισμένοι περιορισμοί της παραπάνω έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη συγκεντρώνει ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, το οποίο επιλέχθηκε μόνο από την περιοχή της Θεσσαλονίκης. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια τα αποτελέσματα να μην μπορούν να γενικευτούν και έτσι να μην υπάρχει η δυνατότητα εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων. Επίσης, στη μελέτη δε διερευνήθηκε αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χρόνια που έχουν υπηρεσία. Η μεταβλητή αυτή δε θεωρήθηκε σημαντική και γι' αυτό δεν παρουσιάστηκαν ερευνητικά δεδομένα. Τέλος, το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, μπορεί να βασίστηκε σε ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών (Gwernan-Jones & Burden, 2009. Wadlington & Wadlington, 2005), αλλά είναι αυτοσχέδιο. Επομένως, υπάρχουν κάποιες επιφυλάξεις σχετικά με την αξιοπιστία του.

Εν κατακλείδι, δε θα μπορούσε να παραληφθεί και η παρουσίαση ορισμένων προτάσεων για μελλοντική έρευνα. Αρχικά, χρήσιμο θα ήταν η επιλογή μεγαλύτερου δείγματος εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τόσο από άποψη μεγέθους, όσο και από την άποψη κατανομής της δειγματοληψίας), προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι ασφαλή και να μπορούν εύκολα να γενικευτούν. Ακόμη, μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε μια έρευνα που θα περιελάμβανε δείγμα από όλη την ελληνική επικράτεια, καθώς και από μικρότερες πόλεις και κωμοπόλεις. Έτσι, αυτή η επιπλέον παράμετρος μπορεί να οδηγούσε ερευνητικά σε μια ενδεχόμενη σύγκλιση ή και απόκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και των φωνολογικών τους ελλειμμάτων, ανά περιοχή. Επίσης, θα παρουσίαζε εξίσου ενδιαφέρον μια έρευνα που θα εξέταζε αν διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα δυσλεξίας με πολλά χρόνια υπηρεσίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολύ μικρή προϋπηρεσία. Έτσι, θα ήταν πολύ χρήσιμο να ανιχνευτούν τόσο οι στάσεις της νέας γενιάς δασκάλων όσο και οι τρόποι αντιμετώπισης και χρήση στρατηγικών που επιλέγουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα φωνολογικά ελλείμματα και γενικότερα τις δυσκολίες των δυσλεκτικών μαθητών. Τέλος, ολοκληρώνοντας, μια ακόμη πρόταση που θα

μπορούσε ίσως να έχει επιστημονικό ενδιαφέρον αναφορικά με τη δυσλεξία και τους τρόπους αντιμετώπισής της, είναι μια συγκριτική καταγραφή και μελέτη των απόψεων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας, όσο και σε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2008). Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβλήματα συμπεριφοράς. *Μελέτη για τον ΟΕΠΕΚ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αδαμόπουλος, Π. Ν. (2002). *Δυσλεξία: Πώς να προστατέψετε το παιδί από την απειλή της, Τόμος Α'*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αϊδίνης, Α. (2007). «Δομή και ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα». Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (Επιμ), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. (σελ. 223-244). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αναστασίου, Δ. (2011). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής, Τόμος Ιος*. Αθήνα: Διάδραση.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση των τμημάτων ένταξης - Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, Γ. Κλεφτάρας (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του Παιδιού*. (65-101). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βλάχου, Α., & Ζωνίου-Σιδέρη (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1998). *Από την προανάγνωση, στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς* (4^η εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2003). «Από το “μμμμ όπως αγελάδα” στο “μμμμ όπως μαμά”»: Η φωνολογική εξάσκηση στην προσχολική εκπαίδευση». Στο Ε. Ταμουρίδου (Επιμ.), *Ανάδυση του Γραμματισμού και Προσχολική Εκπαίδευση: Συμπεριφορές, Χειρισμοί, Δημιουργικές Λύσεις*. (σελ. 10-18). Θεσσαλονίκη: Βιβλιοκίνηση.
- Γκιαούρη Σ., & Αλευριάδου Α. (2009). Παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: ανίχνευση γνωστικών παραμέτρων αναφορικά με την παραγωγή και επεξεργασία του γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. *Στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης»* (Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009). Φλώρινα.

- Δόικου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκινητικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (θ' εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καπρίνης, Σ. (2008). «Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα: Δυσλεξία». Στο Α. Καρλοβασίτου (Επιμ.), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών – γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες*. (σελ. 81-84). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα* 43, 41-49.
- Κασσέρης, Χ. (2002). *Η Δυσλεξία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί* (4^η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κολτσίδας, Π. (2013). Ειδική μαθησιακή δυσκολία: Δυσλεξία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 119-132.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.
- Κωτούλας, Β. (2007). *Η αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και η διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδική Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Λαμπροπούλου, Β. (2003). *Έκθεση για τη δράση "Χαρτογράφηση της Ειδικής Αγωγής"*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μαλανδράκη, Κ. (2008). Πώς σκέφτεται και ποια συναισθήματα βιώνει ένας δυσλεκτικός μαθητής. *Θέματα ειδικής παιδείας*, 41, 59-66.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Ματή-Ζήση, Ε. (2004). «Σχολικό-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, Ορθογραφημένη γραφή, Αριθμητική». Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. (σελ. 161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόντη, Ε. Ι. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδική Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.
- Ν. 3699/2008, ΦΕΚ 199, τ. Α', 2-10-2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Παλαιοθόδωρου, Α. (2004). *Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και γραφής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Παντελιάδου, Σ. (2001). «Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και τη γραφή στην ελληνική γλώσσα». Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική*. (σελ. 151-189). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ., & Σιδερίδης, Γ. (2000). Η εξήγηση της αναγνωστικής επίδοσης με βάση τη φωνημική ενημερότητα, το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό επίπεδο: Μια προκαταρκτική ανάλυση με παιδιά Πρώτης Δημοτικού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 53-65.

- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. – Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Ενέργεια 3.2.β.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). «Προβλήματα στη σχολική μάθηση». Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (σελ. 42-47). Βόλος: Γράφημα.
- Παπαδάτος, Γ. (2005). *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας. Κέντρο μελέτης ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαηλιού, Χ., Μιχαηλίδης, Κ., & Πολεμικού, Α. (2011). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια, τη φύση και την αντιμετώπιση των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών». Στο Π. Φώκιαλη, Γ. Ξανθάκου & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.), *Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και την κοινωνία, Τόμος 2^{ος}*. (σελ. 337-351). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, Τόμος Α'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του Spss*. Αθήνα: Τόπος.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2003). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου: Η εμπειρία της Ευρώπης (3^η εκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Στασινός, Δ. Π. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία κι η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τάφα, Ε., Καλύβα, Ε., & Φραγκιά, Μ. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του Νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο* 66, 32-37.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). «Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα». Στο Α. Ευκλείδη, Μ. Τζουριάδου & Α. Λεονταρή (Επιμ.), *Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος Ι^{ος}*. (σελ. 11-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τομαράς, Ν. (2013). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής / υπερκινητικότητα* (5^η εκδ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Τρίγκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσαντούλα, Δ, Πρωτόπαπας, Α. & Μουζάκη, Α. (2004). Δείκτες αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία. Προσπέλαση (05/02/2015) από http://anagnostis.weebly.com/uploads/5/8/6/3/5863147/tsantoula_et_al_2004_submedse.pdf
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: μια σχέση ζωής*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Aboudan, R., Eapen, V., Bayshak, M., Al-Mansouri, M., & Al-Shamsi, M. (2011). Dyslexia in the United Arab Emirates University: A study of prevalence in English and Arabic. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 64-72. doi: 10.5539/ijel.v1n2p64
- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing*, 14, 145-177.

- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10th ed.). United States of America: Pearson Education Inc.
- Boada, R., & Pennington, B. F. (2006). Deficient implicit phonological representations in children with dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 153-193. doi: 10.1016/j.jecp.2006.04.003
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, 97-120.
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read – a causal connection. *Nature*, 301, 419-521.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- Cameron, H., & Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17, 341-352.
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and teacher education*, 48, 97-105.
- Cataldo, S., & Ellis, N. (1988). Interactions in the development of spelling, reading and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, 11(2), 86-109.
- Cheesman, E. A., McGuire, J. M., Shankweiler, D., & Coyne, M. (2009). First-year teacher knowledge of phonemic awareness and its instruction. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 270-289. doi: 10.1177/0888406409339685
- Cossu, G., Shankweiler, D., Liberman, I. Y., Katz, L., & Tola, G. (1988). Awareness of phonological segments and reading ability in Italian children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 1-16.
- Cowen, C. D., & Dakin, K. (2007). *DSM-5 proposed revisions remove the term dyslexia*. Προσπέλαση (15/10/2015) από <http://www.interdys.org/DSM5Revisions.htm#UsIFu91W0eo>.

- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167.
- Démonet, J. F., Taylor, M. J., & Chaix, Y. (2004). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 363, 1451-1460.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social – emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27,(1), 53-63.
- Farquharson, K., Centanni, T. M., Franzluebbers, C. E., & Hogan, T. P. (2014). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00838
- Frith, U. (2002). «Culture, the brain and dyslexia». Στο E. Hjelmquist & C. von Euler (Επιμ.), *Dyslexia & Literacy*. (σελ. 179-191). London: Whurr.
- Gately, S., & Hammer, C. (2005). An exploratory study of the preparation of secondary teachers to meet special education needs in the general classroom. *The Teacher Educator*, 40, (4), 238-256.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. NY: Guilford Press.
- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2009). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66-86. doi: 10.1002/dys.393
- Hammill, D. D. (1990). «A brief history of learning disabilities». Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hellendoorn, J., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239. doi: 10.1177/074193250002100405
- Hoiem, T., Lundberg, L., Stanovich, K. E., & Bjaalid, I. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 171-188.
- International Dyslexia Association (2015). *The International Dyslexia Association (IDA): definition of dyslexia*. Προσπέλαση (15/10/2015) από http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition_Fact_Sheet_3-10-08.pdf

- Janney, R.E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into the general education classes. *Exceptional Children, 61*, 425-439.
- Jimenez-Fernandez, G., Gutierrez-Palma, N., & Defior, S. (2015). Impaired stress awareness in Spanish children with developmental dyslexia. *Research in Developmental Disabilities, 37*, 152-161. doi: 10.1016/j.ridd.2014.11.002
- Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness throughout the school years: the case of a transparent orthography. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 4*, 183-201.
- Kovelman, I., Norton, E. S., Christodoulou, J. A., Gaab, N., Lieberman, D. A., Triantafyllou, C., Wolf, M., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. E. (2012). Brain basis of phonological awareness for spoken language in children and its disruption in dyslexia. *Cerebral Cortex, 22*, 754-764. doi: 10.1093/cercor/bhr094
- Liberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1987). Phonology and the problems of learning to read and write. *Memory and Learning Disabilities. Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 2*, 203- 224.
- Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Fischer, F. W., & Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology, 18*, 201-212.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly, 23*, 263–284.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Mann, V. A. (1984). Longitudinal prediction and prevention of early reading difficulty. *Annals of Dyslexia, 34*, 117-136.
- Mann, V. A., & Wimmer, H. (2002). Phoneme awareness and pathways to literacy: a comparison of German and American children. *Reading and writing, 15*, 653-682 .
- Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities*. Upper Saddle River: N. J. Pearson Education.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J. (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition, 24*, 45-64.

- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Mortimore, T., & Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 235-251.
- Muter, V., & Diethelm, K. (2001). The contribution of phonological skills and letter knowledge to early reading development in a multilingual population. *Language Learning*, 51, 187-219.
- Ness, M. K., & Southall, G. (2010). Preservice teachers' knowledge of and beliefs about dyslexia. *Journal of Reading Education*, 36(1), 36-43.
- Nicolson, R. (2005). Dyslexia: beyond the myth. *The Psychologist*, 18, 658-659.
- Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). «Phonological awareness skills: Internal structure and hierarchy». Στο S. Lambropoulou (Επιμ.) *Papers on applied linguistics*, 2. (σελ. 81-96). Thessaloniki, School of English, Aristotle University of Thessaloniki.
- Paracchini, S., Scerri, T., & Monaco, A. P. (2007). The genetic lexicon of dyslexia. *Annual review of genomics and human genetics*, 8, 57-79. doi: 10.1146/annurev.genom.8.080706.092312
- Pavlidis, G. T. (1990). *Dyslexia: Neuropsychological and Genetic Perspective, Vol. I*. Chichester: Wiley.
- Pavlidis, G. T., & Giannouli, V. (2003). «Spelling errors accurately differentiate USA-English speakers from Greek dyslexics: implications for causality and treatment». Στο R. M. Joshi, C. K. Leong & L. J. Kaczmarek (Επιμ.) *Literacy acquisition: The role of phonology, morphology and orthography*. Washington: IOS Press.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic Knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first-grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283-319.
- Porpodas, C. (1989). «The phonological factor in reading and spelling of Greek». Στο P. G. Aaron & R. Malatesha Joshi (Επιμ.) *Reading and writing disorders in different orthographic systems*. (σελ. 177-190). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: a model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 112-138.

- 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*, 841-865.
- Read, C, Zhang, Y, Nie, H., & Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling. *Cognition*, *24*, 31-44.
- Regan, T. & Woods, K. (2000). Teachers' understandings of Dyslexia: Implications for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, *16*(3), 333-347. doi: 10.1080/713666081
- Reid, L. G. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*, 1 - 14.
- Reinhiller, N. W. (1999). Efficient and effective formats for collaborative consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *10*(2), 173-184. doi: 10.1207/s1532768xjepc1002_4
- Riddick, B. (2000). An Examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, *15*(4), 653-667. doi: 10.1080/09687590050058233
- Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education*, *11*(3), 223-236.
- Roth, E., & Schneider, W. (2001). The effectiveness of Kindergarten programs, which aim at preventing reading and spelling problems in school: A comparison of three different approaches. *Psychology*, *8*(3), 313-329.
- Schneider, W., Kuspert, P., Roth, E., & Vise, M. (1997). Short-and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, *66*, 311-340.
- Snowling, M. J., Goulandris, N., Bowlby, M., & Howell, P. (1986). Segmentation and speech perception in relation to reading skill: A developmental analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, *41*, 489-507.
- Spear-Swerling, L., & Brucker, P. O. (2003). Teachers' acquisition of knowledge about English word structure. *Annals of dyslexia*, *53*(1), 72-103. doi: 10.1007/s11881-003-0005-5
- Tajuddin, E. D., & Shah, P. B. M. (2015). Teachers' knowledge of phonemic awareness and its instruction in ESL learning. Sub-urban primary school in Malaysia. *International Journal of Technical Research and Applications*, *22*, 72-79.

- Treiman, R., Broderick, V., Tincoff, R., & Rodriguez, K. (1998). Children's phonological awareness: Confusions between phonemes that differ only in voicing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 3-21.
- UNESCO (2010). *First world forum for dyslexia*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Προσπέλαση (23/11/2015), από http://www.dyslexia-international.org/WDF/Files/EN_REPORT_OF_FORUM.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Wadlington, M. E, Elliot, S., & Kirylo, J. (2008). The dyslexia simulation: Impact and implications. *Literacy Research and Instruction*, 47, 264-272. doi: 10.1080/19388070802300363
- Wadlington, M. E., & Wadlington, L. P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.
- Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2005). Genetic etiology of reading difficulties in boys and girls. *Twin Research and Human Genetics*, 8(6), 594-601. doi: 10.1375/183242705774860196
- 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, 192-212.
- Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. Hong Kong: ACER Press.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 322-324.
- Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Wood, T. (2006). *Overcoming dyslexia for dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing, Inc.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, την οποία εκπονώ ως μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με κατεύθυνση Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Με αυτό επιχειρείται η καταγραφή των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα (δυσλεξία) και τους τρόπους διαχείρισής τους. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί 10-15 λεπτά. Η συνεργασία σας είναι πολύ σημαντική και ουσιαστική για την επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας. Παρακαλώ, διαβάστε προσεκτικά και απαντήστε με ειλικρίνεια όλες τις ερωτήσεις.

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήστε άμεσα μαζί μου.

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας.

Με τιμή,

Κατερίνα Φεσμεκενίδου

Προσωπικές Πληροφορίες:

Κατερίνα Φεσμεκενίδου

Νηπιαγωγός

kfesme@gmail.com

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1. Φύλο:
Αντρας Γυναίκα
2. Χρόνια υπηρεσίας:
0 – 5 έτη 6 – 10 έτη 11 – 15 έτη
16 – 20 έτη 21 – 25 έτη άνω τα 25
3. Δάσκαλος/α:
Γενικής Αγωγής Ειδικής Αγωγής
4. Βασικές σπουδές:
α. Παιδαγωγική Ακαδημία – Εξομοίωση
β. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
γ. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
5. Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο: Όχι Ναι
Αν ναι, Γενική Αγωγή Ειδική Αγωγή
6. Μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή: Όχι Ναι
Αν ναι: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης (Master's)
Διδακτορικό Δίπλωμα (Ph.D)
7. Εμπειρία στην Ειδική Αγωγή (Μπορείτε να σημειώσετε με (X) παραπάνω από ένα κουτί, αν χρειάζεται)
Διδασκαλία σε ειδικό σχολείο
Διδασκαλία σε τμήμα ένταξης
Παράλληλη Στήριξη
Σεμινάρια
Καμία εμπειρία
8. Διδακτική εμπειρία με μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γλώσσα, δυσλεξία.
Όχι Ναι

2. ΑΙΤΙΑ

Κατά πόσο θεωρείτε ότι καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις μπορεί να είναι η αιτία της Δυσλεξίας ή όχι;

(Στις περισσότερες ερωτήσεις σας ζητείται να επιλέξετε μόνο έναν αριθμό από το 1 έως το 5, το 1 σημαίνει απόρριψη της πρότασης και το 5 αποδοχή της πρότασης. Οι αριθμοί 2,3,4 δείχνουν αυξανόμενο βαθμό αποδοχής.)

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα σε κάθε πρόταση:

	Πολύ απίθανο να είναι η αιτία			Πολύ πιθανό να είναι η αιτία	
<i>Οικογενειακό περιβάλλον</i>					
1. Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων	1	2	3	4	5
2. Ένας απ' τους δύο γονείς (ή και οι δύο) έχουν δυσλεξία	1	2	3	4	5
3. Έλλειψη υποστήριξης / βοήθειας από τους γονείς	1	2	3	4	5
4. Σοβαρά προβλήματα ή δυσλειτουργίες στην οικογένεια	1	2	3	4	5

<i>Χαρακτηριστικά του παιδιού</i>					
1. Έτσι είναι ο χαρακτήρας του παιδιού	1	2	3	4	5
2. Έχει χαμηλό δείκτη νοημοσύνης	1	2	3	4	5
3. Έχει προβλήματα υγείας (π.χ. προβλήματα ακοής, ήπια εγκεφαλική βλάβη)	1	2	3	4	5
4. Παρουσιάζει ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία	1	2	3	4	5
5. Δεν έχει κίνητρα / δεν του αρέσει το σχολείο	1	2	3	4	5
6. Ψυχολογικά προβλήματα / προβλήματα συμπεριφοράς	1	2	3	4	5
7. Διάσπαση προσοχής	1	2	3	4	5

<i>Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού</i>					
1. Τρόπος διδασκαλίας (π.χ. αυταρχικός, δημοκρατικός αδιάφορος)	1	2	3	4	5
2. Μέθοδος διδασκαλίας	1	2	3	4	5
3. Κακή διαχείριση της τάξης	1	2	3	4	5
4. Υπερβολικές απαιτήσεις	1	2	3	4	5

<i>Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο</i>					
1. Έλλειψη υπηρεσιών για μαθητές με δυσλεξία στα σχολεία	1	2	3	4	5
2. Αναλυτικά προγράμματα άσχετα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού	1	2	3	4	5
3. Μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη	1	2	3	4	5
4. Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο	1	2	3	4	5

3. Η ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Ποια είναι η γνώμη σας για τη Δυσλεξία;

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα σε κάθε πρόταση:

	Διαφωνώ απόλυτα			Συμφωνώ απόλυτα	
1. Η Δυσλεξία επηρεάζει την ικανότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου.	1	2	3	4	5
2. Η Δυσλεξία είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας και ιδιαίτερα στη φωνολογία	1	2	3	4	5
3. Το κυριότερο χαρακτηριστικό της Δυσλεξίας είναι το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα	1	2	3	4	5
4. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματά της και αντίστροφα	1	2	3	4	5
5. Οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να κατανοούν πολύ καλά αυτό που διαβάζουν, αλλά δεν μπορούν να προφέρουν σωστά τις λέξεις	1	2	3	4	5
6. Οι μαθητές με Δυσλεξία τα καταφέρνουν πολύ καλά στην παραγωγή ομοιοκαταληξίας	1	2	3	4	5
7. Οι μαθητές με Δυσλεξία είναι συνήθως εξαιρετικά					

«κακοί» ορθογράφοι	1	2	3	4	5
8. Οι μαθητές με Δυσλεξία παρουσιάζουν αρκετά προβλήματα τονισμού	1	2	3	4	5
9. Η φωνολογική ενημερότητα διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής	1	2	3	4	5
10. Η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να αποτελέσει έναν προβλεπτικό παράγοντα για τη Δυσλεξία	1	2	3	4	5

	Καθόλου σοβαρό			Πάρα πολύ σοβαρό	
11. Πόσο σοβαρό θεωρείτε ότι είναι το φωνολογικό έλλειμμα των μαθητών με Δυσλεξία;	1	2	3	4	5

	Καθόλου σημαντική			Πάρα πολύ σημαντική	
12. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών με Δυσλεξία;	1	2	3	4	5
13. Κατά πόσο θεωρείτε ότι είναι εφικτή η βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών με Δυσλεξία;	1	2	3	4	5

14. Πώς πιστεύετε ότι θα εξελιχθεί το πρόβλημα στη φωνολογική ενημερότητα ενός μαθητή με Δυσλεξία;

Παρακαλώ, σημειώστε με (X) ένα μόνο κουτί

Δεν υπάρχει λύση	Μπορεί να αντιμετωπιστεί σε περιορισμένο βαθμό	Μπορεί να αντιμετωπιστεί σε σημαντικό βαθμό	Μπορεί να αντιμετωπιστεί πλήρως
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Πώς πιστεύετε ότι θα ξεπεραστεί το φωνολογικό έλλειμμα ενός δυσλεκτικού μαθητή;	Το πρόβλημα θα ξεπεραστεί μόνο του	Το πρόβλημα θα ξεπεραστεί μόνο με βοήθεια
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Το έλλειμμα στη φωνολογική ενημερότητα μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις και σε άλλες γνωστικές ικανότητες;	Όχι	<input type="checkbox"/>	Ναι	<input type="checkbox"/>
---	-----	--------------------------	-----	--------------------------

4. ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Αν έπρεπε να διαχειριστείτε τη Δυσλεξία ενός μαθητή πως θα λειτουργούσατε;

Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα σε κάθε πρόταση:

	Δεν ισχύει στη δική μου περίπτωση			Σίγουρα ισχύει στη δική μου περίπτωση	
1. Θα ένιωθα αμηχανία, άγχος, φόβο μην κάνω κακό στο παιδί	1	2	3	4	5
2. Θα ένιωθα συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί	1	2	3	4	5
3. Θα ένιωθα πιεσμένος/η και αβοήθητος/η	1	2	3	4	5
4. Θα ένιωθα υπεύθυνος/η να βοηθήσω το παιδί και θα χρησιμοποιούσα όλα τα μέσα που διαθέτω (π.χ. μεμονωμένα, συνεργαζόμενος με τους γονείς, με τη βοήθεια ειδικών κτλ.)	1	2	3	4	5
5. Ξέρω πώς να αντιμετωπίζω τους μαθητές με δυσλεξία από προσωπική πείρα	1	2	3	4	5
6. Ξέρω πώς να αντιμετωπίζω τους μαθητές με δυσλεξία από την εκπαίδευσή μου	1	2	3	4	5
7. Θα μπορούσα να ασχοληθώ με την περίπτωση από μόνος/η μου	1	2	3	4	5

8. Θα μπορούσα να ασχοληθώ με την περίπτωση αν μπορούσα να εμπλέξω τους γονείς στη διαδικασία αντιμετώπισης του προβλήματος 1 2 3 4 5
9. Θα μπορούσα να ασχοληθώ με την περίπτωση αν μπορούσα να εμπλέξω ειδικούς (ειδικούς παιδαγωγούς, ψυχολόγους) 1 2 3 4 5

5. ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

1. Ποια είναι η γνώμη σας για τη διαθέσιμη βοήθεια στα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με Δυσλεξία, όσον αφορά τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, με σχολικούς συμβούλους και με ψυχολόγους;

Παρακαλώ, σημειώστε με (X) ένα μόνο κουτί για κάθε μία από τις παρακάτω κατηγορίες:

	Δεν υπάρχει	Δεν είναι ποτέ διαθέσιμη	Είναι συχνά διαθέσιμη	Είναι πάντα διαθέσιμη
A) Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής				
B) Σχολικούς Συμβούλους				
Γ) Ψυχολόγους				

2. Ποια είναι η γνώμη σας για την ποιότητα των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης;

Παρακαλώ, σημειώστε με (X) ένα μόνο κουτί για κάθε μία από τις παρακάτω κατηγορίες:

	Δεν μπορώ να κρίνω	Πολύ χαμηλή	Περίπου στο μέσον όρο	Πολύ καλή
A) Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής				
B) Σχολικούς Συμβούλους				
Γ) Ψυχολόγους				

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ

Τι **πραγματικά** θα κάνατε αν υπήρχε ένας μαθητής με Δυσλεξία μέσα στην τάξη σας; Ποιούς από τους ακόλουθους παράγοντες **θεωρείτε ως πιο αποτελεσματικούς** για την αντιμετώπιση του φωνολογικού ελλείμματός ενός μαθητή με Δυσλεξία;

Παρακαλώ, κυκλώστε τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα σε κάθε πρόταση:

	Αναποτελεσματική			Πολύ αποτελεσματική	
<i>Εκπαιδευτικοί</i>					
1. Αμοιβές και θετικά κίνητρα	1	2	3	4	5
2. Αρνητική ενίσχυση	1	2	3	4	5
3. Θα εκδήλωνα την αποδοχή μου στο παιδί, θα κέρδιζα την εμπιστοσύνη του και θα προσπαθούσα να αποκαταστήσω την εμπιστοσύνη στον εαυτό του	1	2	3	4	5
4. Θα εξατομίκευα τη διδασκαλία για το παιδί	1	2	3	4	5
5. Θα προσπαθούσα να εντάξω στη διδασκαλία μου περισσότερες δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας	1	2	3	4	5
6. Θα έδινα συνεχώς έμφαση στη φωνολογική δομή της γλώσσας με την οπτική υποστήριξη των γραμμάτων	1	2	3	4	5

7. Θα άφηνα το ίδιο το παιδί να αποφασίσει πότε θα συμμετάσχει στις δραστηριότητες της τάξης	1	2	3	4	5
8. Θα χρησιμοποιούσα πολυαισθητηριακές τεχνικές	1	2	3	4	5
9. Θα εφάρμοζα τεχνικές αυτοαξιολόγησης που θα χρησιμοποιούσε το ίδιο το παιδί	1	2	3	4	5
10. Θα εφάρμοζα ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας	1	2	3	4	5
11. Θα εφάρμοζα ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων	1	2	3	4	5
12. Θα χρησιμοποιούσα ασκήσεις σύνθεσης λέξεων	1	2	3	4	5
13. Θα ζητούσα από το παιδί να κάνει τις ίδιες εργασίες με τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
14. Θα προσπαθούσα να μάθω περισσότερα για να αντιμετωπίζω ένα παιδί με Δυσλεξία	1	2	3	4	5
15. Θα ενέπλεκα το παιδί στις δραστηριότητες της τάξης	1	2	3	4	5
16. Θα πρότεινα τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης	1	2	3	4	5

17. Παρακαλώ αναφέρετε αν εσείς έχετε εφαρμόσει κάποιες άλλες τεχνικές ή στρατηγικές για τη βελτίωση του φωνολογικού ελλείμματος των μαθητών με Δυσλεξία.

18. Παρακαλώ αναφέρετε επιπλέον προτάσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ενός μαθητή με Δυσλεξία. Σε τι ενέργειες θα προβαίνατε, αν μέσα στην τάξη σας υπήρχε ένας μαθητής με Δυσλεξία;

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας και για το χρόνο σας!

Περιγραφικά δεδομένα των αιτιών της δυσλεξίας (κατά σειρά σπουδαιότητας των απαντήσεων)

ΑΙΤΙΑ	Δείγμα	Ελλείπουσες τιμές	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Άθροισμα
Ελλείμματα στη Φ.Ε.	223	1	3,58	4	1,16	1	5	799
Διάσπαση Προσοχής	221	3	3,47	4	1,21	1	5	767
Ένας από τους δυο γονείς έχουν δυσλεξία	221	3	3,40	4	1,25	1	5	752
Έλλειψη υπηρεσιών στα σχολεία	221	3	3,33	4	1,39	1	5	737
Αναλ. Προγρ. άσχετα με τα ενδιαφέροντα του παιδιού	218	6	3,08	3	1,39	1	5	671
Μεγάλος αριθμός παιδιών σε κάθε τάξη	220	4	3,00	3	1,38	1	5	661
Προβλήματα ψυχολογικά/συμπεριφοράς	219	5	2,82	3	1,23	1	5	618
Σοβαρά προβλήματα ή δυσλειτουργίες στην οικ.	221	3	2,70	3	1,24	1	5	596
Προβλήματα υγείας	219	5	2,71	3	1,36	1	5	593
Έλλειψη υποστήριξης/βοήθειας από τους γονείς	222	2	2,59	3	1,29	1	5	575
Υπερβολικές απαιτήσεις	221	3	2,57	2	1,34	1	5	568
Μέθοδος Διδασκαλίας	220	4	2,53	2	1,22	1	5	556
Κακή διαχείριση της τάξης	222	2	2,44	2	1,27	1	5	542
Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο	221	3	2,33	2	1,13	1	5	515
Τρόπος Διδασκαλίας	221	3	2,33	2	1,17	1	5	514
Δεν έχει κίνητρα/δεν του αρέσει το σχολείο	217	7	2,36	2	1,16	1	5	512
Χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο γονέων	221	3	2,10	2	1,15	1	5	464
Χαμηλό Δ.Ν.	222	2	1,96	1	1,20	1	5	435
Χαρακτήρας του παιδιού	219	5	1,74	1	1,06	1	5	381

Περιγραφικά δεδομένα για τη φύση της δυσλεξίας (κατά σειρά σπουδαιότητας των απαντήσεων)

ΦΥΣΗ	Δείγμα	Ελλείπουσες τιμές	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Αθροισμα
Η ΦΕ διευκολύνει τη μάθηση της ανάγνωσης & της γραφής	223	1	4,15	4	0,87	1	5	925
Σημαντικότητα βελτίωσης της ΦΕ	223	1	4,12	4	0,87	1	5	918
Είναι "κακοί" ορθογράφοι	222	2	3,96	4	0,98	1	5	880
Σοβαρότητα του Φ ελλείμματος	223	1	3,86	4	0,85	1	5	861
Παρουσιάζουν προβλήματα τονισμού	221	3	3,89	4	0,96	1	5	859
Η ΦΕ αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για τη Δ	219	5	3,88	4	0,91	1	5	849
Εφικτή η βελτίωση της ΦΕ	221	3	3,84	4	0,77	1	5	849
Μαθητές με Δ δυσκολ να αναλύσουν μια λέξη στα επιμέρους φωνήματα	223	1	3,76	4	1,03	1	5	839
Η Δ επηρεάζει την ικανότητα του προφ & γραπτού λόγου	223	1	3,74	4	1,23	1	5	835
Η Δ είναι δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας	223	1	3,68	4	1,18	1	5	820
Κυριότερο χαρακτ. Δ το έλλειμμα στη ΦΕ	223	1	3,51	4	1,14	1	5	782
Κατανοούν αυτό που διαβάζουν, αλλά δεν προφέρουν σωστά τις λέξεις	222	2	2,77	3	1,23	1	5	615
Τα καταφέρνουν στην ομοιοκαταληξία	214	10	2,68	3	1,05	1	5	573

Περιγραφικά δεδομένα για τις προσωπικές αντιδράσεις στην δυσλεξία (κατά σειρά σπουδαιότητας των απαντήσεων)

ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ	Δείγμα	Ελλείπουσες τιμές	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Άθροισμα
Θα χρησιμοποιούσα όλα τα μέσα που διαθέτω	222	2	4,41	5	0,85	1	5	978
Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή ειδικών	220	4	4,02	4	1,06	1	5	885
Αντιμετώπιση Δ με την εμπλοκή γονέων	214	10	3,44	4	1,14	1	5	736
Συμπάθεια ή συμπόνια για το παιδί	222	2	2,96	3	1,32	1	5	658
Αντιμετώπιση Δ από την εκπαίδευση	218	6	2,95	3	1,27	1	5	643
Αντιμετώπιση Δ από προσωπική πείρα	221	3	2,90	3	1,18	1	5	641
Αντιμετώπιση Δ από μόνος μου	219	5	2,85	3	1,26	1	5	624
Πιεσμένος και αβοήθητος	222	2	2,38	2	1,26	1	5	529
Άμηχανία, άγχος, φόβο	222	2	2,13	2	1,14	1	5	473

Περιγραφικά δεδομένα για τις υπηρεσίες υποστήριξης στην δυσλεξία (κατά σειρά σπουδαιότητας των απαντήσεων)

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ	Δείγμα	Ελλείπουσες τιμές	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Άθροισμα
Διαθέσιμη βοήθεια Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής	218	6	1,91	2	0,84	0	3	417
Διαθέσιμη βοήθεια Σχολικών Συμβούλων	217	7	1,65	2	0,77	0	3	359
Διαθέσιμη βοήθεια Ψυχολόγων	218	6	1,07	1	0,93	0	3	234
Ποιότητα Υποστήριξης Εκπαιδευτικών ΕΑ	219	5	2,01	2	0,97	0	3	441
Ποιότητα Υποστήριξης Σχολικών Συμβούλων	217	7	1,38	1	0,91	0	3	300
Ποιότητα Υποστήριξης Ψυχολόγων	218	6	1,17	1	1,06	0	3	255

Περιγραφικά δεδομένα για τις προτάσεις για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας (κατά σειρά σπουδαιότητας των απαντήσεων)

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	Δείγμα	Ελλείπουσες τιμές	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο	Άθροισμα
Εκδήλωση αποδοχής και εμπιστοσύνη	222	2	4,47	5	0,77	2	5	993
Να μάθω περισσότερα για τη Δ	219	5	4,52	5	0,78	1	5	989
Θα ενέπλεκα το παιδί στις δραστ. της τάξης	220	4	4,34	5	0,88	1	5	954
Εξατομικήυση Διδασκαλίας	220	4	4,23	4	0,93	1	5	930
Ένταξη δραστηριοτήτων ΦΕ	221	3	4,20	4	0,83	1	5	928
Πολυαισθητηριακές Τεχνικές	216	8	4,14	4	0,88	1	5	894
Οπτική υποστήριξη γραμμάτων	219	5	4,05	4	0,91	1	5	887
Ασκήσεις διάκρισης λέξεων και γραμμάτων	218	6	4,04	4	0,85	1	5	880
Αμοιβές & θετικά κίνητρα	221	3	3,94	4	1,01	1	5	871
Ασκήσεις σύνθεσης λέξεων	213	11	3,86	4	1,05	1	5	823
Τεχνικές Αυτοαξιολόγησης	218	6	3,68	4	1,00	1	5	803
Ασκήσεις διάκρισης ομοιοκαταληξίας	217	7	3,64	4	0,94	1	5	789
Θα πρότεινα τη φοίτηση του παιδιού σε τμήμα ένταξης	222	2	3,46	4	1,37	1	5	768
Παιδί αποφασίζει πότε θα συμμετέχει	221	3	2,89	3	1,12	1	5	638
Το παιδί κάνει τις ίδιες εργασίες με τα άλλα παιδιά	217	7	2,79	3	1,20	1	5	606
Αρνητική Ενίσχυση	217	7	1,52	1	0,86	1	5	329