

Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία

Μαρία Τζουριάδου*, Κωνσταντίνος Βουγιούκας*, Ελένη Αναγνωστοπούλου*,
και Γεώργιος Μενεξές**

**Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Τμήμα Γεωπονίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης*

Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι υποκειμενικές γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και οι απόψεις τους σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη. Η έρευνα έγινε σε 387 εκπαιδευτικούς (δασκάλους, φιλόλογους και τελειόφοιτους παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης) με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το σημαντικότερο εύρημα της έρευνας ήταν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία ήταν αντιφατικές λόγω της ασάφειας που επικρατεί στο πεδίο της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί είχαν αντικρουόμενες απόψεις ως προς τη διαχείριση της δυσλεξίας, με αποτέλεσμα τη χαμηλή αίσθηση επάρκειάς τους να αντιμετωπίσουν δυσλεκτικούς μαθητές στην τάξη.

Λέξεις κλειδιά: Δυσλεξία, Θεωρία Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, Μαθησιακές Δυσκολίες

Επικοινωνία: Μαρία Τζουριάδου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Πανεπιστημιούπολη Α.Π.Θ., Πύργος Παιδαγωγικής Σχολής, 541 24, Θεσσαλονίκη, Τηλέφωνα: 2310995009, 2310991299, E-mail: tzour@nured.auth.gr, costasv@nured.auth.gr

Greek teachers' knowledge and opinions over dyslexia

**Maria Tzouriadou*, Constantinos Vouyoukas*, Eleni Anagnostopoulou* and
Georgios Menexes****

**School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki, **School
of Agriculture, Aristotle University of Thessaloniki*

Abstract

The aim of this study was to explore teachers' subjective knowledge over dyslexia and their opinions about the management of dyslexic students in the classroom. 387 teachers participated in the research (primary school teachers, secondary school language teachers and graduate students from primary education university departments). Semi-structured interviews were used. The major finding of the study was that teachers' knowledge over dyslexia was contradictory due to the ambiguities and conflicts over the concepts of dyslexia and learning disabilities. Teachers' opinions over the management of dyslexia were also contradictory, resulting in low self-efficacy beliefs on the management of dyslexic students in the classroom.

Keywords: Dyslexia, Learning Disabilities, Theory of Planned Behavior.

Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία

Η δυσλεξία αποτελεί μία από τις πλέον γνωστές αναπτυξιακές διαταραχές, η οποία αναδείχτηκε ως σημαντικό πεδίο έρευνας και πρακτικής από πολλούς κλάδους της επιστήμης, όπως της ψυχολογίας, των νευροεπιστημών και ιδιαίτερα της παιδαγωγικής από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, κυρίως λόγω των επιπτώσεών της στη λειτουργία της ανάγνωσης. Η ανάγνωση και ο γραμματισμός, με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου, συνδέονται όχι μόνο με τη σχολική, αλλά και με την κοινωνική επιτυχία.

Επίσημα, η μελέτη της δυσλεξίας σε παιδιά αρχίζει από τον Orton (1925, 1937), ο οποίος σε μεγάλη και μακρόχρονη έρευνα στις ΗΠΑ εντόπισε μια ομάδα μαθητών με φυσιολογική νοημοσύνη, χωρίς αισθητηριακά προβλήματα και με επαρκείς κοινωνικές και πολιτισμικές ευκαιρίες, η οποία εμφάνιζε ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή. Επισήμανε ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να θυμηθούν τα πρότυπα των λέξεων ως 'όλο' και τον προσανατολισμό των γραμμάτων. Τη δυσκολία αυτή την ονόμασε 'στρεφοσυμβολία' και την απέδωσε σε αναπτυξιακή επιβράδυνση και έλλειψη εγκεφαλικής κυριαρχίας. Αργότερα ο ίδιος πρότεινε τον όρο 'δυσλεξία' και όρισε επίσης υποκατηγορίες της. Υποστήριξε επίσης ότι οι δυσκολίες αυτές μπορούσαν να βελτιωθούν με κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους (Thomson, 1978). Βασικό χαρακτηριστικό της ομάδας αυτής μαθητών ήταν η 'φυσιολογική' νοημοσύνη. Αναμένονταν, δηλαδή, ότι θα μπορούσαν να αποδώσουν στο σχολείο αλλά και αργότερα στη ζωή σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, εάν αντιμετωπίζονταν με επιτυχία οι δυσκολίες τους στο γραμματισμό.

Έτσι, και κυρίως μετά τη δεκαετία του '60, η διαταραχή άρχισε να μελετάται αρχικά από γιατρούς προκειμένου να εντοπιστούν τα αίτια, στη συνέχεια από ψυχολόγους για να εντοπιστούν οι γνωστικές και γλωσσικές δυνατότητες και αδυναμίες και τέλος, από παιδαγωγούς έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η δυσλεξία έχει ερευνηθεί διεθνώς και εξακολουθεί μέχρι σήμερα να μελετάται από διαφορετικούς κλάδους της επιστήμης, ενώ διατυπώθηκαν ποικίλοι ορισμοί και χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικοί όροι για να την περιγράψουν. Μέχρι σήμερα όμως παραμένουν αναπάντητα τα ερωτήματα σχετικά με τα αίτια αλλά και τις κατάλληλες μεθόδους αντιμετώπισης. Άλλοι τη θεωρούν 'χάρισμα' λόγω της 'υψηλής' νοημοσύνης, άλλοι 'μειονεξία' και άλλοι 'μύθος' ή 'τεμπελιά'.

Το γεγονός ότι δεν έχει εντοπιστεί η αιτιώδης σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών και των παραγόντων που προκαλούν τη δυσλεξία έχει οδηγήσει ερευνητές από διάφορες επιστήμες σε μία πορεία 100 χρόνων σε αντιφάσεις και αντικρουόμενες απόψεις, εφόσον δεν έχει γίνει κατανοητή η φύση της δυσκολίας και η ερμηνεία της. Γνωρίζουμε πολλά σχετικά με τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας, καθώς και σχετικά με διάφορες παιδαγωγικές παρεμβάσεις· δεν υπάρχει όμως καθολική συναίνεση για το αν αποτελούν μία διακριτή κατηγορία διαταραχών που αφορά μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση ή αν πρόκειται για μία ‘κατασκευή’ στην οποία μπορεί να παρεισφρύνουν όλοι οι μαθητές χαμηλής επίδοσης στην ανάγνωση (Kavale, 1985). Η ανάγκη οριοθέτησης της δυσλεξίας προέκυψε από την ιδιαίτερη φύση των προβλημάτων στην ανάγνωση που εμφανίζουν κάποιοι μαθητές και από την ανάδυση της ειδικής αγωγής ως αυτόνομου πεδίου της παιδαγωγικής. Οι δύο αυτές παράμετροι οδήγησαν αφενός στην αδυναμία διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού ορισμού και κοινής χρήσης ενός ενιαίου όρου σχετικά με τις δυσκολίες αυτές και αφετέρου στη διαμόρφωση δύο κυρίαρχων προσεγγίσεων ερμηνείας τους. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, στο ευρύτερο πλαίσιο της ασάφειας που υπάρχει σχετικά με τον όρο. Αυτό είναι σημαντικό γιατί οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών καθορίζουν την συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά με δυσλεξία.

Εννοιολογική διασαφήνιση της δυσλεξίας

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση για την ερμηνεία του φαινομένου, τη λεγόμενη ‘ψυχομετρική’, η δυσλεξία, όπως και οι μαθησιακές δυσκολίες, οριοθετούνται με βάση τη διακύμανση ‘ικανότητας-επίδοσης’, έννοια η οποία προέκυψε από το ‘πηλίκιο επίτευξης’ του Franzen (1920) (παιδαγωγικό πηλίκιο/νοητικό πηλίκιο). Το πηλίκιο αυτό θεωρήθηκε ότι αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα της μέγιστης δυνατής προόδου ενός μαθητή, αλλά αμφισβητήθηκε στην πορεία λόγω ψυχομετρικών προβλημάτων. Παρά τις αμφισβητήσεις, το μοντέλο επανήλθε από νεότερους ερευνητές των μαθησιακών δυσκολιών κυρίως (Lally, Lloyd, & Kulberg, 1987) με επαναπροσδιορισμό της ανάλυσης της ίδιας της διακύμανσης (Kavale, 2001. Keogh, 1994) και υιοθετήθηκε από τους ορισμούς, τόσο των μαθησιακών δυσκολιών, όσο και της δυσλεξίας. Βέβαια, το μοντέλο αυτό αποτελεί ένα ψυχομετρικό τύπο, ο οποίος εφαρμόζεται προσυμφωνημένα σε ό,τι αφορά τόσο το τί νοείται ‘ικανότητα’, όσο και τί νοείται επίδοση (σταθμισμένο τεστ

νοημοσύνης: WISC, σταθμισμένα τεστ επίδοσης). Οι έννοιες όμως 'ικανότητα' και 'επίδοση' μπορεί να αποδίδονται με διαφορετικό νόημα και να μετρώνται με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τους Kavale, Kauffman, Bachmeier, και LeFever (2008), οι όροι 'ικανότητα' και 'επίδοση' εμπεριέχουν 38 παραμέτρους από τις οποίες δεν μπορεί να απομονωθεί εκείνη που έχει τον κυρίαρχο ρόλο. Έτσι και κανένας ορισμός δεν έχει το ίδιο νόημα. Παρόλα αυτά, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, η διακύμανση ικανότητας-επίδοσης εξακολουθεί να χρησιμοποιείται επίσημα και αποτελεί το βασικό κριτήριο διαφοροδιάγνωσης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με το κριτήριο της διακύμανσης ικανότητας-επίδοσης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία μπορεί να υποαντιπροσωπεύονται διότι δεν λαμβάνεται υπόψη η επίδραση του παράγοντα της σχολικής φοίτησης και της ποιότητας της διδασκαλίας.

Από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής και της ειδικής εκπαίδευσης, η εναλλακτική πρόταση για την οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας ταυτίστηκε με την ανταπόκριση στη διδασκαλία και παρέμβαση (RTI). Το RTI είναι ένα πολυεπίπεδο σύστημα ταξινόμησης των μαθητών με δυσκολίες στην τάξη, όπου κάθε μαθητής ανάλογα με την επίδοσή του ταξινομείται σε ένα από τα τέσσερα επίπεδα. Κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από το πρόβλημα που παρεμποδίζει τη μάθησή του, θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Η δυσκολία του μαθητή, δηλαδή, μπορεί να αποδίδεται και σε κοινωνικούς παράγοντες και μπορεί να επηρεάζει παιδιά που προέρχονται από μη ευνοημένα εκπαιδευτικά, πολιτισμικά και κοινωνικά στρώματα (Foucault, 1980. Reid & Valle, 2004. Stanovich, 1994).

Η δυσλεξία, όπως και οι μαθησιακές δυσκολίες, προσεγγίζεται στο πλαίσιο των δύο κυρίαρχων τάσεων ερμηνείας που προαναφέρονται, όπως διαμορφώθηκαν τελικά από τα πανεπιστημιακά Ινστιτούτα του Κάνσας και της Μινεσότα. Στις προσεγγίσεις αυτές ενσωματώθηκαν παλαιότερες αλλά και νεότερες επιστημολογικές θέσεις. Κοινή παραδοχή των δύο προσεγγίσεων είναι ότι ένα δυσλεκτικό παιδί έχει δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία. Η ερμηνεία όμως της διαταραχής δημιουργεί αντιφάσεις ως προς το μαθητικό πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται. Οι δύο αυτές αντικρουόμενες προσεγγίσεις δημιούργησαν αντιφατικές αντιλήψεις στους επιστήμονες που ασχολούνται με το πεδίο με συνέπειες στις πρακτικές αντιμετώπισής τους από τους ειδικούς και την εκπαιδευτική πολιτική (Elliot & Place, 2004). Αυτό, όπως ήταν αναμενόμενο, οδήγησε και στη διατύπωση διαφορετικών ορισμών, οι οποίοι όμως επίσης δημιουργούν ασάφειες, γιατί

περιλαμβάνουν διαφορετικές παραμέτρους του προβλήματος και πολλές φορές συγγέουν τα αίτια, τα χαρακτηριστικά και τις παροχές (Gerber, 1998. Morris, Lovett, Wolf, Sevcik, Steinbach, Frijters, & Shapiro, 2010. Stein, 2006).

Ενδεικτικά αναφέρονται δύο σύγχρονοι ορισμοί που αποτυπώνουν τις παραπάνω ασάφειες:

(α) «Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία νευρολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή αναγνώριση λέξεων και από χαμηλές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές τυπικά προέρχονται από ανεπάρκειες στο φωνολογικό στοιχείο του λόγου και συχνά δεν είναι αναμενόμενες σε σχέση με τις άλλες γνωστικές λειτουργίες και την επαρκή διδασκαλία. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση και να περιορίζουν τις αναγνωστικές εμπειρίες, γεγονός που μπορεί να παρεμποδίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και της προϋπάρχουσας γνώσης» (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003. σελ. 2).

(β) «Η δυσλεξία αναφέρεται σε διαφορές στην επεξεργασία των πληροφοριών και συχνά χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην απόκτηση του γραμματισμού που επηρεάζει την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Μπορεί επίσης να επηρεάζει τις γνωστικές διεργασίες όπως τη μνήμη, την ταχύτητα επεξεργασίας, τη διαχείριση του χρόνου, το συντονισμό και την αυτοματοποίηση. Μπορεί να αφορά οπτικές ή φωνολογικές δυσκολίες και συνήθως οι μαθητές με δυσλεξία έχουν διαφοροποιήσεις στις σχολικές επιδόσεις. Παρουσιάζει συνήθως διαφορετικές εκδηλώσεις στις διάφορες περιπτώσεις μαθητών και γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό ύφος και το περιεχόμενο της μάθησης και της διδασκαλίας όταν σχεδιάζονται οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις και πρακτικές» (Reid, 2013. σελ. 7).

Οι ασάφειες και αντιφάσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως οδήγησαν και σε διαφορετικά επιδημιολογικά ευρήματα. Ενώ είναι γενικά αποδεκτό ότι η δυσλεξία επηρεάζει περίπου το 5-10% του γενικού πληθυσμού, έκδηλα, σοβαρά 'συμπτώματα' εμφανίζει μόνο το 4% του μαθητικού πληθυσμού (Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008). Διεθνώς, για τις 'ειδικές' μαθησιακές δυσκολίες που αποτελούν τον αντίστοιχο όρο της δυσλεξίας στις ΗΠΑ, τα ποσοστά κυμαίνονται από 4-30% (Lambert & Sandoval, 1980).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν δημοσιευμένα ή αδημοσίευτα επιδημιολογικά στοιχεία που να αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Από τα μόνα αδημοσίευτα στοιχεία που

προέρχονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) (2010), διαπιστώνεται ότι από το σύνολο των μαθητών που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία και τμήματα ένταξης (20.884), οι 15.200 είχαν χαρακτηριστεί ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ποσοστό 82,93%). Στο ποσοστό αυτό περιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές με προβλήματα μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τα ίδια στοιχεία, σε σύνολο 7.519 μαθητών που παραπέμφθηκαν για αξιολόγηση, οι 3.618 (48,11%) διαγνώστηκαν με δυσλεξία, 2.330 με νοητική ανεπάρκεια (30,99%), 56 με αυτισμό (0,74%) και οι υπόλοιποι ότι είναι τυπικής ανάπτυξης (Π.Ι, 2010). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση λόγω των ρυθμίσεων του νόμου περί απαλλαγής από γραπτές εξετάσεις ο μεγαλύτερος πληθυσμός που παραπέμπεται αιτείται πιστοποιητικό δυσλεξίας. Τα ποσοστά αυτά μπορεί να υποστηριχθεί ότι αντικατοπτρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, με δεδομένο ότι προέρχονται από αναφορές των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) της χώρας και όχι από έρευνες με συγκεκριμένα κριτήρια καθορισμού. Τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν τόσο από το διεθνή χώρο όσο και από την Ελλάδα ενισχύουν την ασάφεια της έννοιας της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών και εντέλει οδηγούν ακόμη και στην αμφισβήτηση του ίδιου του πεδίου, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις υποκειμενικές γνώσεις και τις απόψεις κυρίως των εκπαιδευτικών (Kavale & Forness, 1985. Kavale & Spaulding, 2008).

Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους μαθητές με δυσλεξία θεωρείται κρίσιμος για την πρόοδο και τη συμπεριφορά τους. Αν υιοθετήσουν μια αρνητική οπτική, τους θεωρήσουν δηλαδή ‘άνητους’ ή ‘τεμπέληδες’, αυτό μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες στο μέλλον των μαθητών. Σύμφωνα με τους Good και Brophy (1997), οι απόψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν είναι αρνητικές, έχουν μακροχρόνιες συνέπειες. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία οδηγούνται σε χαμηλό αυτοσυναίσθημα, απώλεια της συναισθηματικής επαφής και ως ενήλικοι μπορεί να αναπτύξουν κατάθλιψη και αντικοινωνική συμπεριφορά (Elias, 2014. MacDonald, 2012). Η αρνητική στάση μπορεί να προέρχεται είτε από αυτούς που υιοθετούν το διακριτό της διαταραχής, είτε από αυτούς που υιοθετούν το μη διακριτό. Ενδεικτικά, η Riddick (2000) σε έρευνά της διαπίστωσε ότι όταν τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως

‘δυσλεκτικά’ δεν στιγματίζονται, ενώ ο MacDonald (2010) διαπίστωσε ότι όταν χαρακτηρίζονται ως ‘δυσλεκτικά’ στιγματίζονται.

Ενώ η δυσλεξία εντοπίζεται στο πλαίσιο του σχολείου, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως πρέπει να βασίζονται στις διαγνώσεις άλλων ειδικών, έτσι ώστε οι ίδιοι να μπορούν να την αντιμετωπίσουν στο σχολείο (Carreker, Joshi, & Gooden, 2010). Είναι γνωστό ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να έχουν αποκτήσει από τις σπουδές τους γνώσεις και επάρκεια, για να διδάσκουν ανάγνωση και ορθογραφία, να αναγνωρίζουν πιθανές δυσκολίες των μαθητών και να αναπτύσσουν στρατηγικές για την επιτυχή μάθηση. Όμως για τους μαθητές με δυσλεξία δεν αρκεί μόνο η διάγνωση και η κατάλληλη διδασκαλία, αλλά και οι θετικές παιδαγωγικές εμπειρίες καθώς και η συναισθηματική υποστήριξη από την πλευρά των δασκάλων που θα τους επιτρέψει να νιώσουν αυτοπεποίθηση και να επιτύχουν ως ενήλικοι.

Μια από τις θεωρίες που έχει χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία της επίδρασης των απόψεων των εκπαιδευτικών στους μαθητές με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες, είναι η Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985). Η θεωρία αυτή βασίζεται στην υπόθεση ότι οι προθέσεις αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της συμπεριφοράς. Οι προθέσεις είναι ενδεικτικές της προσπάθειας του ατόμου να προγραμματίσει και να εκδηλώνει μία συμπεριφορά και προσδιορίζονται από τις στάσεις, τις υποκειμενικές νόρμες και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς (Marcoux & Shore, 1997). Οι στάσεις διαμορφώνονται από τις άδηλες πεποιθήσεις σε σχέση με κάποια γεγονότα και συνδέονται με συμπεριφορές που μπορεί να αξιολογηθούν θετικά ή αρνητικά. Οι υποκειμενικές νόρμες αποτελούν την ατομική αντίληψη που διαμορφώνει ένα άτομο από την κοινωνική επιρροή για να επιτελέσει κάποια συμπεριφορά. Οι νόρμες αυτές συμπεριλαμβάνουν το πώς οι σημαντικοί άλλοι, όπως λ.χ. οι επιστήμονες, οι διευθυντές, η εκπαιδευτική πολιτική, θέλουν να συμπεριφερόμαστε αλλά και τη δυνατότητα του ατόμου να επιθυμεί να γίνει αποδεκτός από τους άλλους. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς εξαρτάται από τις πεποιθήσεις ελέγχου, οι οποίες μπορεί να βασίζονται σε προηγούμενες εμπειρίες ελέγχου μίας συμπεριφοράς, αλλά συνήθως μπορεί να επηρεάζονται από πληροφορίες σχετικά με μία συμπεριφορά, από εμπειρίες σημαντικών άλλων προσώπων, καθώς και από άλλους παράγοντες που αυξάνουν ή περιορίζουν την αντιλαμβανόμενη δυσκολία επίτευξής της.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), οι στάσεις, οι υποκειμενικές νόρμες και η αντίληψη του ελέγχου είναι πιθανό να επηρεάζουν και να επηρεάζονται από τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και κατ' επέκταση να διαμορφώνουν τον τρόπο που ένας εκπαιδευτικός θα διδάξει και θα διαχειριστεί αποτελεσματικά μαθητές με δυσλεξία. Για παράδειγμα, όταν υπάρχουν ασαφείς και αντικρουόμενες απόψεις και επιστημονικές γνώσεις, όπως στην περίπτωση της δυσλεξίας, ο εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί σταθερές στάσεις. Επίσης, ακόμα και αν οι απόψεις και οι υποκειμενικές νόρμες που ισχύουν διαμορφώνουν μία θετική πρόθεση προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση των μαθητών με δυσλεξία, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς είναι πιθανό να είναι χαμηλός με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να δυσκολεύεται να διαχειριστεί αποτελεσματικά τους μαθητές με δυσλεξία (Elias, 2014).

Η αρνητική άποψη για τους μαθητές έχει συνδεθεί με τις συγκεχυμένες πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν σε ενταξιακά πλαίσια (Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003). Αυτό δημιουργεί κλίμα ανεπάρκειας στους εκπαιδευτικούς και οδηγεί σε αυτό που ο Kerr (2001) είχε περιγράψει ως αίσθηση 'μαθημένης ανημπόριας'. Σύμφωνα με τον Kerr (2001), η ανημπόρια αυτή καλλιεργείται και στο μαθητή όχι μόνο εξαιτίας της ανικανότητάς του, αλλά και της ενίσχυσής της από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος νιώθει επιπλέον αναποτελεσματικός και οδηγείται σε αρνητικές απόψεις. Ο Kerr (2001) σε έρευνα σχετικά με τη δυσλεξία στο πλαίσιο της Θεωρίας της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς, διαπίστωσε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακές σπουδές στη δυσλεξία ένιωθε αδυναμία διότι δεν είχε εκπαιδευτεί να διδάσκει το μάθημα της γλώσσας στους μαθητές αυτούς (Hornstra, Denessen, & Bakker, 2010). Για τους ίδιους τους μαθητές με δυσλεξία, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν ανέμεναν πρόοδο. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα είχαν καταλήξει και άλλες έρευνες (Agne, Greenwood, & Miller, 1994. Fang, 1996). Οι Gwernan-Jones και Burden (2010) διαπίστωσαν ότι, ενώ οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα με γνώσεις, κίνητρα και θετικές προσωπικές αντιλήψεις, δεν γίνεται φανερό κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών. Για το λόγο αυτό ο Crombie (2002) υποστήριξε ότι εφόσον οι ορισμοί αλλάζουν συνεχώς δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα παραμένουν μια πρόκληση.

Γενικά, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί και έχουν εμπιστοσύνη στις αξιολογήσεις των παιδιών μπορούν να πετύχουν στην τάξη. Χωρίς όμως επαρκείς γνώσεις και θετικές στάσεις για τη δυσλεξία, νιώθουν ανεπαρκείς και θεωρούν πως οι μαθητές πρέπει να προσπαθούν περισσότερο ή να τα καταφέρνουν λιγότερο (Torgesen, 1997). Το βασικό θέμα που ανακύπτει διεθνώς είναι ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να χειρίζονται τους μαθητές με δυσλεξία εξαρτάται από τις γνώσεις, και τις απόψεις που έχουν για τις δυσκολίες αυτές (Gwernan-Jones & Burden, 2010).

Από τις έρευνες που προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται ότι η ασάφεια γύρω από τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες δημιουργεί αντιφατικές απόψεις στους εκπαιδευτικούς και παρά το γεγονός ότι μπορεί να έχουν θετικές προσδοκίες προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία, διαφαίνεται ότι δεν είναι εύκολο να τους διαχειριστούν στη σχολική τάξη. Στην Ελλάδα ενώ υπάρχουν αρκετές εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και για το πώς οι μαθητές με δυσλεξία εντάσσονται στην τάξη (π.χ., Ημέλλου, 2003. Μπίμπου, Πολυχρόνη, & Χατζηχρήστου, 2006. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003), δεν υπάρχουν πολλές δημοσιευμένες έρευνες για τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία (π.χ., Ξανθοπούλου, 2012).

Θεσμικό πλαίσιο

Η δυσλεξία στην Ελλάδα έχει αναγνωριστεί ως ειδική διαταραχή στην ανάπτυξη. Από το 1980 και μετά προβλέπονται ειδικές ρυθμίσεις για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αυτών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποκατάσταση γραπτών εξετάσεων από προφορικές).

Οι ασάφειες, οι οποίες εντοπίζονται διεθνώς γύρω από την έννοια της δυσλεξίας, αποτυπώνονται και στα κατά καιρούς νομοθετήματα περί ειδικής αγωγής, όπως π.χ. στο νόμο 1143/1980 κάτω από τον όρο ‘μαθησιακές δυσκολίες’ αναφέρονταν όροι όπως ‘δυσλεξία’, ‘δυσαριθμησία’, ‘δυσαναγνωσία με χαρακτηριστικά στην ορθογραφία και στη γραφή’. Στην εγκύκλιο Γ6/636/1986 στην παρ. 6, επισημαίνονταν «*ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν ανάγκη υποβοήθησης και η διάγνωση όταν δεν είναι καθαρά εμφανής πρέπει να γίνεται από αναγνωρισμένη ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία, γιατί η προέλευσή της οφείλεται σε μια πολυαιτιολογία. Εκδηλώνεται ως ελάττωμα στη γραφή και στην ανάγνωση, ούτε έχει σχέση με τη νοητική ικανότητα και την κοινωνική συμπεριφορά.*» Σε μεταγενέστερη εγκύκλιο (Γ6/106/1992) προστίθεται ότι «*τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης που χαρακτηρίζει όλες τις πλευρές της καθημερινής τους ζωής και με*

έγκαιρη διάγνωση και κατάλληλη μαθησιακή αγωγή, μπορεί να εξελιχθούν σε ανθρώπους των γραμμάτων και των επιστημών. Ο Άλφρεντ Αινστάιν, ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, ο Θωμάς Έντισον και ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν συμπληρώνουν με τα ονόματά τους τον παγκόσμιο κατάλογο των δυσλεξικών.» Στην εγκύκλιο Γ6/156/1994, αναφέρεται ότι «οι ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μπορεί να αντιμετωπιστούν στην κανονική τάξη, εξατομικευμένα με την κατάλληλη παιδαγωγική και διδακτική μέθοδο αλλά και την προσωπική εργασία του εκπαιδευτικού που ξέρει και εφαρμόζει την αρχή της ενίσχυσης και της ενθάρρυνσης.»

Με το νόμο 2817/2000, ιδρύθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), στα οποία παραπέμπονταν μαθητές με ειδικές ανάγκες προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος του προβλήματος και να δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη στον εκπαιδευτικό και στην οικογένεια. Τα ΚΔΑΥ είχαν διεπιστημονικό χαρακτήρα και στο πλαίσιο του νόμου αυτού, ως ‘ειδική μαθησιακή δυσκολία’ θεωρούνται η ‘δυσλεξία’, η ‘δυσαριθμησία’ και η ‘δυσαναγνωσία’. Λόγω της έλλειψης συντονισμού και της ημιμάθειας των εκπαιδευτικών και όσων σχεδίασαν την εκπαιδευτική πολιτική, προκλήθηκαν μεγαλύτερες ασάφειες και αντιφάσεις. Αυτό είχε ως συνέπεια, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Π.Ι, να υπεραντιπροσωπεύονται τα παιδιά με δυσλεξία ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, με το νόμο 3699/2008, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν σε τμήματα ένταξης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, στην Ελλάδα αρχικά οι μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία ως υποκατηγορία τους, θεωρήθηκαν διακριτή διαταραχή με βάση την προσέγγιση της διακύμανσης ικανότητας-επίδοσης, ενώ τονίστηκε ιδιαίτερα η δυνατότητα της υψηλής νοημοσύνης. Μετά το 1994 ταυτίστηκαν ουσιαστικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με βάση τις ιδιαίτερες δυσκολίες των μαθητών στην επίδοση. Οι παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις αντικατοπτρίζουν την παρεχόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η άποψη της υψηλής νοημοσύνης έχει επηρεάσει την κοινή γνώμη μέσα από τους συλλόγους γονέων για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί παραπέμπονται από τους επίσημους φορείς για λογοθεραπεία, παρότι στο νόμο αναφέρεται ρητά ότι τα παιδιά χρειάζονται ειδική παιδαγωγική βοήθεια και όχι λογοθεραπεία.

Τόσο, λοιπόν, από πλευράς επιστημονικής γνώσης, όπως παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, όσο και από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής, διαπιστώνονται ασάφειες και αντιφατικές απόψεις γύρω από την έννοια και τις πρακτικές των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας. Στην εκπαίδευση, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και εντάσσονται στην ειδική εκπαίδευση σε τμήματα συνεκπαίδευσης μερικής φοίτησης κυρίως για τα γλωσσικά μαθήματα. Δεν εκπονούνται ιδιαίτερα ατομικά προγράμματα όπως προβλέπονταν από την ίδρυση των ΚΕΔΔΥ, αλλά οι μόνες παροχές είναι η ενίσχυση, η ενθάρρυνση και η υποκατάσταση των γραπτών εξετάσεων από τις προφορικές για τη διευκόλυνση της εξεταστικής διαδικασίας. Οι ασάφειες και οι αντιφάσεις είναι αναμενόμενο να επηρεάζουν τις απόψεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και να δημιουργούν ανεπάρκειες στον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών αυτών. Συνήθως, οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις ατομικές γνώσεις και εμπειρίες τους, εκπονούν ή διαφοροποιούν το πρόγραμμα διδασκαλίας. Στόχοι λοιπόν της έρευνας ήταν: α) να διερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και να διαμορφωθεί τυπολογία των εκπαιδευτικών με βάση τις γνώσεις τους, β) να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της δυσλεξίας στο σχολικό πλαίσιο και γ) να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών.

Μέθοδος

Δείγμα έρευνας

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 194 δάσκαλοι, 93 φιλόλογοι και 100 φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης ($N = 387$). Οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι υπηρετούσαν σε σχολεία της κεντρικής Μακεδονίας και είχαν τουλάχιστον τριετή προϋπηρεσία σε τμήματα ένταξης, ενώ οι φοιτητές ήταν τελειόφοιτοι του Α.Π.Θ. και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και είχαν εμπειρία πρακτικής άσκησης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1

Δείγμα της έρευνας (N = 387)

Δάσκαλοι			Φιλόλογοι			Φοιτητές
<i>Συνολική προϋπηρεσία (Μ.Ο = 15,2 έτη)</i>	<i>Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή (Μ.Ο = 5,8 έτη)</i>	<i>Φύλο</i> Γυναίκες: 104 Άνδρες: 90	<i>Συνολική προϋπηρεσία (Μ.Ο = 10,4 έτη)</i>	<i>Προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή (Μ.Ο = 4.1 έτη)</i>	<i>Φύλο</i> Γυναίκες: 68 Άνδρες: 25	<i>Φύλο</i> Γυναίκες: 72 Άνδρες: 28

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιελάμβανε 16 ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν από τη θεωρία και την έρευνα σχετικά με τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και από 15 πιλοτικές συνεντεύξεις. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις έγιναν από μεταπτυχιακούς φοιτητές της ειδικής αγωγής με την καθοδήγηση των συγγραφέων.

Αρχικά, οι συγγραφείς διαμόρφωσαν έναν οδηγό συνέντευξης (Turner, 2010) για να αναδυθούν οι βασικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη δυσλεξία. Οι μεταπτυχιακοί φοιτητές της ειδικής αγωγής πραγματοποίησαν μια πιλοτική δοκιμή με βάση τον οδηγό συνεντεύξεων σε 15 εκπαιδευτικούς. Οι πιλοτικές συνεντεύξεις ξεκίνησαν με δύο γενικές ερωτήσεις: «Τί γνωρίζετε για τη δυσλεξία;» και «Τί πιστεύετε για τη δυσλεξία;», ακολουθούμενες από άλλες σχετικές ερωτήσεις. Μετά τη διεξαγωγή των 15 συνεντεύξεων, οι συγγραφείς εξέτασαν τη σειρά και τη χρησιμότητα των ερωτήσεων, καθώς και την πιθανότητα προσθήκης ή διαγραφής κάποιων ερωτήσεων. Ο οδηγός συνέντευξης στη συνέχεια προσαρμόστηκε ανάλογα, ενώ μόνο μικρές αλλαγές θεωρήθηκαν απαραίτητες στη διατύπωση των ερωτήσεων. Οι συνεντεύξεις περιέλαβαν ερωτήματα που οργανώθηκαν σε δύο άξονες.

Στον πρώτο άξονα συμπεριλήφθηκαν 6 ερωτήματα που αφορούσαν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και στον δεύτερο άξονα 10 ερωτήματα που αφορούσαν τις απόψεις τους για τη διαχείριση της δυσλεξίας στο σχολείο. Τα ερωτήματα γνώσης αφορούσαν: α) την περιγραφή και τον ορισμό της έννοιας 'δυσλεξία', β) τη σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες, γ) τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες, δ) τα αίτια της δυσλεξίας, ε) τη σχέση της

δυσλεξίας με το λόγο, τη νοημοσύνη και τις παιδαγωγικές μεθόδους, και στ) την ανάγκη για αλλαγή του όρου ‘δυσλεξία’. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα γνώσης ομαδοποιήθηκαν με βάση τις δύο προσεγγίσεις που προαναφέρθηκαν, δηλαδή αυτή που θεωρεί ότι η δυσλεξία και οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν διακριτή διαταραχή κι αυτή του μη διακριτού της διαταραχής.

Οι ερωτήσεις των απόψεων αφορούσαν: α) το προφίλ του δυσλεκτικού παιδιού, β) τις προϋποθέσεις παραπομπής του παιδιού για διάγνωση δυσλεξίας, γ) το τι σημαίνουν τα ορθογραφικά λάθη του παιδιού, δ) το αν στιγματίζεται ένα δυσλεκτικό παιδί και αν έχει δυσκολίες κοινωνικής ένταξης, ε) ποιον θεωρούν καλύτερο χαρακτηρισμό για το ίδιο το παιδί με δυσλεξία, στ) ποιος θεωρείται καλύτερος χαρακτηρισμός για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για ένα παιδί που έχει δυσλεξία, ζ) τους τρόπους αντιμετώπισης ενός δυσλεκτικού παιδιού στο σχολικό πλαίσιο, η) το πιστοποιητικό δυσλεξίας, θ) την υποκατάσταση των γραπτών εξετάσεων από προφορικές, και ι) τη χρήση του όρου ‘δυσλεξία’.

Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων ξεκίνησε τον Φεβρουάριο του 2013 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2014. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη συγκατάθεση του κάθε συμμετέχοντα, ο οποίος ενημερώθηκε για τη διαδικασία έρευνας. Οι συνεντεύξεις έγιναν στα σχολεία, για τους εκπαιδευτικούς, μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και στις Πανεπιστημιακές Σχολές, για τους φοιτητές, σε μέρες και ώρες που δεν είχαν υποχρεώσεις. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε περίπου 1 ώρα. Αρχικά, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές ειδικής αγωγής ηχογράφησαν τις απαντήσεις των δασκάλων, των φιλόλογων και των φοιτητών, κατέγραψαν τις μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και συμπλήρωσαν τα πρωτόκολλα με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Στη συνέχεια, οι συγγραφείς αξιολόγησαν κάθε καταγραφή για την πληρότητα και την ακρίβεια των απαντήσεων και έκαναν ανάλυση περιεχομένου με χρήση πολλαπλών στρατηγικών, όπως αναζητώντας στο κείμενο τις κύριες ιδέες, συνενώνοντας ομοειδείς απαντήσεις, αφαιρώντας επαναλήψεις στις απαντήσεις των ερωτηθέντων και εντοπίζοντας επιβεβαιωτικές και αντιφατικές ενδείξεις μεταξύ των απαντήσεων (Lingard, Albert, & Levinson, 2008).

Στατιστική ανάλυση

Για τη συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπολογίστηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες (ποσοστά %). Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ δύο

ποιοτικών μεταβλητών και για τη σύγκριση ποσοστών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 . Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ περισσοτέρων των δύο ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η Παραγοντική Ανάλυση των Πολλαπλών Αντιστοιχιών–Multiple Correspondence Analysis (Παπαδημητρίου, 2007). Για την ομαδοποίηση των ερωτηθέντων με βάση τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις, μέσω των οποίων διερευνώνται οι γνώσεις τους για τη δυσλεξία, χρησιμοποιήθηκε η Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995. Hair & Black, 2000). Στους ελέγχους χ^2 η παρατηρούμενη στάθμη σημαντικότητας (p -value) εκτιμήθηκε με τη μέθοδο προσομοίωσης Monte-Carlo (Mehta & Patel, 1996), βασισμένης σε 10.000 κύκλους επαναδειγματοληψίας. Με την προσέγγιση αυτή τα επαγωγικά συμπεράσματα είναι ασφαλή ακόμη και στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής του ελέγχου χ^2 (όπως είναι, για παράδειγμα, οι περιορισμοί του Cochran και του Yates). Σε όλους τους στατιστικούς ελέγχους το επίπεδο σημαντικότητας προκαθορίστηκε σε $\alpha = 0,05$. Οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό SPSS 15.0 με εγκαταστημένες τις λειτουργικές μονάδες Categories (για την υλοποίηση της Παραγοντικής Ανάλυσης των Πολλαπλών Αντιστοιχιών) και Exact Tests (για την υλοποίηση της μεθόδου Monte-Carlo).

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στις έξι ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων με βάση την προσέγγιση του ‘Διακριτού της διαταραχής’ ήταν στην Q1, δηλαδή σχετικά με τον ορισμό και τον όρο της δυσλεξίας (72,7%), ενώ με βάση το ‘Μη διακριτό της διαταραχής’ ήταν στην Q3 (74,0%) που αφορούσε τη σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις φαίνεται να υπερισχύει η άποψη του ‘Μη διακριτού της διαταραχής’ (ποσοστά απαντήσεων από 49,5% έως 58,8%).

Μια σειρά ελέγχων χ^2 έδειξε ότι: στην ερώτηση Q4 σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας, οι φοιτητές έδωσαν στατιστικά σημαντικά ($p < 0,001$) υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων σύμφωνα με το ‘Διακριτό της διαταραχής’ (72,6%) σε σύγκριση με τους δασκάλους (39,2%) και τους φιλόλογους (36,7%). Στην ερώτηση Q8, που αφορούσε τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες, οι φοιτητές σε στατιστικά σημαντικά ($p = 0,015$) υψηλότερο ποσοστό απάντησαν σύμφωνα με το ‘Διακριτό της διαταραχής’ (43,0%) σε σύγκριση με τους δασκάλους (28,9%). Στην

ερώτηση Q9 που αφορούσε τη σχέση της δυσλεξίας με το λόγο, τη νοημοσύνη και τις παιδαγωγικές μεθόδους, οι φοιτητές έδωσαν στατιστικά σημαντικά ($p < 0,003$) χαμηλότερο ποσοστό απαντήσεων με βάση το 'Διακριτό της διαταραχής' (24,0%) σε σύγκριση με τους φιλόλογους (46,2%) και τους δασκάλους (41,2%). Δεν ανιχνεύθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων του δείγματος στις απαντήσεις στα υπόλοιπα ερωτήματα.

Πίνακας 2

Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία (N = 387)

Ερωτήσεις	Μη διακριτό της διαταραχής	Διακριτό της διαταραχής	Ελλείπουσες Τιμές
Q1: Περιγραφή και ορισμός της έννοιας 'δυσλεξία'	104 (26,8%)	282 (72,7%)	1 (0,5%)
Q3: Σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες	287 (74,0%)	89 (22,9%)	11 (3,1%)
Q4: Αίτια που δημιουργούν τη δυσλεξία	198 (51,0%)	176 (45,4%)	13 (3,6%)
Q8: Σχέση της δυσλεξίας με γλωσσικές μειονότητες	228 (58,8%)	132 (34,0%)	27 (7,2%)
Q9: Σχέση της δυσλεξίας με το λόγο, τη νοημοσύνη και τις παιδαγωγικές μεθόδους	205 (52,9%)	148 (38,1%)	34 (9,0%)
Q19: Ανάγκη αλλαγής του όρου 'δυσλεξία'	192 (49,5%)	81 (20,9%)	114 (29,6%)

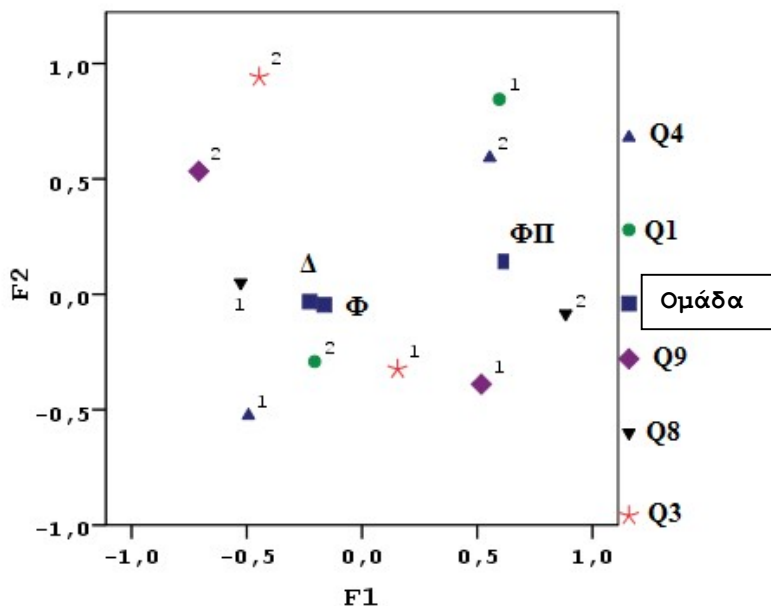
Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις των γνώσεων και τη διαφοροποίηση των απαντήσεων αυτών μεταξύ των τριών ομάδων (Φοιτητές, Δάσκαλοι, Φιλόλογοι) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Παραγοντικής Ανάλυσης των Πολλαπλών Αντιστοιχιών (ΠΑΠΑ). Στην ανάλυση δεν συμπεριλήφθηκε η ερώτηση Q19 που αφορούσε την αλλαγή του όρου 'δυσλεξία' λόγω του εξαιρετικά μεγάλου πλήθους ελλειπουσών τιμών. Επίσης, δεν συμπεριλήφθηκαν οι εκπαιδευτικοί με ελλείπουσες τιμές στις υπόλοιπες ερωτήσεις των γνώσεων. Η ανάλυση έγινε με μέγεθος δείγματος $n = 308$. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση ως συμπληρωματική μεταβλητή

(Παπαδημητρίου, 2007). Στο Σχήμα 1 παρουσιάζεται το παραγοντικό επίπεδο 1x2, όπως αυτό προέκυψε από την εφαρμογή της ΠΑΠΑ. Στο Σχήμα 1 προβάλλονται οι απαντήσεις στις ερωτήσεις των γνώσεων σε σχέση με τις τρεις ομάδες των εκπαιδευτικών. Τα αναλυτικά αριθμητικά αποτελέσματα της ΠΑΠΑ, όπως είναι οι δείκτες Correlation (Cor) και Contribution (Ctr) (Παπαδημητρίου, 2007), δεν παρουσιάζονται για λόγους συντομίας. Οι προαναφερθέντες δείκτες είναι χρήσιμοι στον εντοπισμό των σημαντικών σημείων (απαντήσεων στις ερωτήσεις ή, γενικότερα, των τιμών των κατηγορικών μεταβλητών) που προβάλλονται στους παραγοντικούς άξονες που προκύπτουν από την ΠΑΠΑ.

Η ΠΑΠΑ ανέδειξε δύο σημαντικούς παραγοντικούς άξονες που ερμηνεύουν το 48% της ολικής αδράνειας (διακύμανσης). Με βάση τα αποτελέσματα της ΠΑΠΑ (βλέπε και Σχήμα 1) διαπιστώνονται τα ακόλουθα: Ο πρώτος παραγοντικός άξονας F1 (με αδράνεια = 0,067, ερμηνεύει το 26% της ολικής αδράνειας) διαχωρίζει τους δασκάλους (Δ) και τους φιλόλογους (Φ), οι οποίοι τοποθετούνται στην αρνητική πλευρά του άξονα, από τους φοιτητές (ΦΠ), οι οποίοι τοποθετούνται στη θετική πλευρά του άξονα. Από τον πρώτο άξονα αναδεικνύεται μια ομάδα δασκάλων και φιλολόγων, η οποία απαντά με βάση το 'Διακριτό της διαταραχής' στην ερώτηση Q3 που αφορά τη σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες, στην ερώτηση Q9 που αφορά τη σχέση της δυσλεξίας με το λόγο, τη νοημοσύνη και τις παιδαγωγικές μεθόδους και στην ερώτηση Q1 που αφορά την περιγραφή και τον ορισμό του όρου 'δυσλεξία'. Αντίθετα, στην ερώτηση Q4 που αφορά τα αίτια της δυσλεξίας και στην ερώτηση Q8 που αφορά τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες οι συμμετέχοντες αυτών των ομάδων απάντησαν με βάση το 'Μη διακριτό της διαταραχής'. Αντίθετα, μια ομάδα φοιτητών δίνει απαντήσεις με βάση το 'Διακριτό της Διαταραχής' στις ερωτήσεις Q4 και Q8, ενώ στις ερωτήσεις Q9 και Q1 δίνει απαντήσεις με βάση το 'Μη διακριτό της διαταραχής'.

Ο δεύτερος παραγοντικός άξονας F2 (με αδράνεια=0,047, ερμηνεύει το 22% της ολικής αδράνειας) διαχωρίζει και πάλι τους δασκάλους και τους φιλόλογους, οι οποίοι τοποθετούνται οριακά στην αρνητική πλευρά του άξονα, από τους φοιτητές, οι οποίοι τοποθετούνται στη θετική πλευρά του άξονα. Στο δεύτερο άξονα, αναδεικνύεται μια ομάδα δασκάλων και φιλολόγων, η οποία απαντά με βάση το 'Διακριτό της Διαταραχής' στις ερωτήσεις Q1 και Q8, ενώ στις ερωτήσεις Q3, Q9 και Q4 απαντά με βάση το 'Μη διακριτό της διαταραχής'. Αντίθετα οι φοιτητές,

απαντούν με βάση το ‘Διακριτό της διαταραχής’ στις ερωτήσεις Q3, Q9 και Q4 ενώ στις ερωτήσεις Q1 και Q8 απαντούν με βάση το ‘Μη διακριτό της διαταραχής’.



Σχήμα 1

Το παραγοντικό επίπεδο 1x2 της Παραγοντικής Ανάλυσης των Πολλαπλών Αντιστοιχιών. Ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στις απαντήσεις με βάση την προσέγγιση «Μη διακριτό της διαταραχής» και ο αριθμός 2 στις απαντήσεις με βάση την προσέγγιση «Διακριτό της διαταραχής». Με ΦΠ δηλώνονται οι φοιτητές, με Δ οι δάσκαλοι και με Φ οι φιλόλογοι.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στις δέκα ερωτήσεις, με τις οποίες διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη δυσλεξία. Από τον Πίνακα 3 προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως δυσλεκτικό ένα μαθητή που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο (70,9%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (17,5%) δεν μπορεί να περιγράψει ένα δυσλεκτικό μαθητή και αναμένει τη διάγνωση από τους ειδικούς.

Πίνακας 3

Κατανομή απαντήσεων στις ερωτήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία (N = 387)

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Συχνότητα (%)
Q5: Άποψη για το προφίλ του δυσλεκτικού παιδιού	• Ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο	275 (70,9%)
	• Διαφοροποίηση γραπτού και προφορικού λόγου	37 (9,5%)
	• Αφού αξιολογηθεί από ειδικούς	68 (17,5%)
	• Δεν απάντησαν	7 (2,1%)
Q6: Άποψη για τις προϋποθέσεις παραπομπής του παιδιού για διάγνωση δυσλεξίας	▪ Όταν το παιδί έχει δυσκολίες στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο της τάξης.	159 (41,0%)
	▪ Όταν τα συμπτώματα δυσκολιών στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο ξεπερνούν τον μέσο επίπεδο της τάξης και δεν ανταποκρίνονται στο κατώτερο επίπεδο επίδοσης	219 (56,4%)
	▪ Δεν απάντησαν	9 (2,6%)
Q7: Τί σημαίνουν για τους εκπαιδευτικούς τα ορθογραφικά λάθη του παιδιού	• Δυσλεξία	93 (24,0%)
	• Αδιαφορία/τεμπελιά	48 (12,4%)
	• Δυσλεξία/αδιαφορία/τεμπελιά	239 (61,6%)
	• Δεν απάντησαν	7 (2,1%)
Q10: Ποια είναι η άποψη για το αν στιγματίζεται ένα δυσλεκτικό παιδί και αν έχει δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη	▪ Οι πιθανότητες στιγματισμού και εμφάνισης δυσκολιών στην κοινωνική ένταξη είναι μεγάλες αν δεν γίνει πρόωπη παρέμβαση.	138 (35,6%)
	▪ Οι πιθανότητες στιγματισμού και εμφάνισης δυσκολιών στην κοινωνική ένταξη είναι μικρές αν ο μαθητής αντιμετωπιστεί σωστά.	246 (63,4%)
	▪ Δεν απάντησαν	3 (1,0%)
Q11: Ποιον θεωρούν καλύτερο χαρακτηρισμό για το ίδιο το παιδί με δυσλεξία	• Το παιδί πρέπει να χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία ανεξάρτητα από το πραγματικό του πρόβλημα	106 (27,3%)
	• Κανένας χαρακτηρισμός διότι στιγματίζεται το παιδί	142 (36,6%)
	• Είναι καλύτερο να λέγεται αυτό που έχει πραγματικά το παιδί	134 (34,5%)
	• Δεν απάντησαν	5 (1,5%)

Q12: Πώς νομίζουν ότι πρέπει να αντιμετωπίζεται ένα δυσλεκτικό παιδί	▪ Προσαρμογές στη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες του παιδιού	242 (62,4%)
	▪ Εξατομικευμένο πρόγραμμα με συμμετοχή ειδικού	135 (34,8%)
	▪ Δεν απάντησαν	10 (2,8%)
Q13: Ποιος χαρακτηρισμός θεωρείται καλύτερος για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για ένα παιδί που έχει δυσλεξία	• Να χαρακτηρίζεται το παιδί με δυσλεξία όταν αυτό είναι το πρόβλημά του	90 (23,2%)
	• Κανένας χαρακτηρισμός διότι στιγματίζεται το παιδί	92 (23,7%)
	• Είναι καλύτερο να λέγεται αυτό που έχει πραγματικά το παιδί	195 (50,3%)
	• Δεν απάντησαν	10 (2,8%)
Q14: Ποια είναι η άποψη για το πιστοποιητικό δυσλεξίας	▪ Βοηθά το παιδί να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων	107 (27,6%)
	▪ Βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση σε κάθε μαθητή με δυσκολίες	92 (23,7%)
	▪ Βοηθά το παιδί και τον εκπαιδευτικό	137 (35,3%)
	▪ Δεν βοηθά κανέναν	31 (8,0%)
	▪ Δεν απάντησαν	20 (5,4%)
Q15: Ποια είναι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την υποκατάσταση των προφορικών εξετάσεων από προφορικές	• Βοηθά το παιδί στη μάθηση και στην ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων	276 (71,1%)
	• Δεν βοηθά το παιδί στη μάθηση και στην ένταξη στην ομάδα των συνομηλίκων	96 (24,7%)
	• Δεν απάντησαν	15 (4,1%)
Q16: Ποια είναι η άποψη για τη χρήση όρου 'δυσλεξία'	▪ Ο όρος 'δυσλεξία' είναι καλός	118 (30,4%)
	▪ Ο όρος 'δυσλεξία' πρέπει να αλλάξει	154 (39,7%)
	▪ Δεν γνωρίζουν	115 (29,9%)

Από την ερώτηση Q6, ένα μεγάλο ποσοστό (56,4%) θεωρεί ότι ένας μαθητής πρέπει να παραπέμπεται για διάγνωση δυσλεξίας, όταν τα συμπτώματα δυσκολιών στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο ξεπερνούν τον μέσο όρο της τάξης και δεν ανταποκρίνονται στο κατώτερο επίπεδο επίδοσης. Ένα ποσοστό 41% θεωρεί ότι πρέπει ο μαθητής να παραπέμπεται όταν έχει δυσκολίες στα αντίστοιχα αντικείμενα, χωρίς να συγκρίνεται με το μέσο επίπεδο της τάξης. Για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών (61,6%), τα ορθογραφικά λάθη ενός μαθητή θεωρούνται ότι είναι συνδυασμός δυσλεξίας, αδιαφορίας και τεμπελιάς, ενώ ένα μικρό ποσοστό (24%) τα αποδίδουν μόνο στη δυσλεξία. Σχετικά με το αν ένας μαθητής στιγματίζεται και έχει

δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (63,4%) πιστεύει ότι οι πιθανότητες είναι μικρές, αν ο μαθητής αντιμετωπιστεί σωστά, ενώ ένα ποσοστό 35,6% θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα στιγματισμού αν δεν γίνει πρόωμη παρέμβαση.

Σχετικά με την παιδαγωγική αντιμετώπιση του δυσλεκτικού παιδιού, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (62,4%) υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνονται προσαρμογές στη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες του, ενώ ένα ποσοστό 34,8% πιστεύει ότι πρέπει να εκπονείται εξατομικευμένο πρόγραμμα με τη συμμετοχή ειδικού. Σε ό,τι αφορά το πώς θα ήταν καλύτερο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίζεται ένας μαθητής όταν έχει δυσλεξία, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50,3%) πιστεύουν ότι είναι καλύτερο να λέγεται αυτό που πραγματικά έχει και όχι να χρησιμοποιείται ο όρος 'δυσλεξία' υπεργενικευμένα για να καλύψει άλλες ανεπάρκειες. Αντίθετα, δύο ομάδες (23,7% και 23,2%) πιστεύουν, η πρώτη, ότι είναι καλύτερο να μη δίνεται στο μαθητή κανένας χαρακτηρισμός γιατί στιγματίζεται και η δεύτερη, ότι είναι καλύτερο να χαρακτηρίζεται ο μαθητής με δυσλεξία ανεξάρτητα από το πραγματικό του πρόβλημα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (71,1%) θεωρεί ότι η υποκατάσταση των γραπτών εξετάσεων από προφορικές βοηθάει το μαθητή να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων, ενώ ένα ποσοστό 24,7% θεωρεί ότι δεν τον βοηθάει.

Σε τρεις ερωτήσεις (ποιον θεωρούν καλύτερο χαρακτηρισμό για το ίδιο το μαθητή, ποια είναι η άποψή τους για το πιστοποιητικό δυσλεξίας και για τον όρο 'δυσλεξία'), οι απόψεις επιμερίζονται. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση για τον καλύτερο χαρακτηρισμό, το 36,6% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι για τον ίδιο το μαθητή με δυσλεξία δεν πρέπει να δίνεται κανένας χαρακτηρισμός, διότι στιγματίζεται, το 34,5% θεωρεί ότι ο μαθητής πρέπει να χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει, ενώ το 27,3% υποστηρίζει ότι ο μαθητής πρέπει να χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία ανεξάρτητα από το πραγματικό του πρόβλημα. Σχετικά με το πιστοποιητικό της δυσλεξίας, το 35,3% θεωρεί ότι βοηθάει τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, το 27,6% θεωρεί ότι βοηθάει το μαθητή να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα συνομηλίκων, ενώ 23,7% θεωρεί ότι το πιστοποιητικό βοηθάει μόνο τον εκπαιδευτικό, γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση σε κάθε μαθητή με δυσκολίες. Σε ό,τι αφορά τον όρο 'δυσλεξία', το 39,7% υποστηρίζει την αλλαγή του όρου, 30,4% θεωρεί ότι ο όρος 'δυσλεξία' είναι καλός, ενώ το 29,9% δεν απαντά.

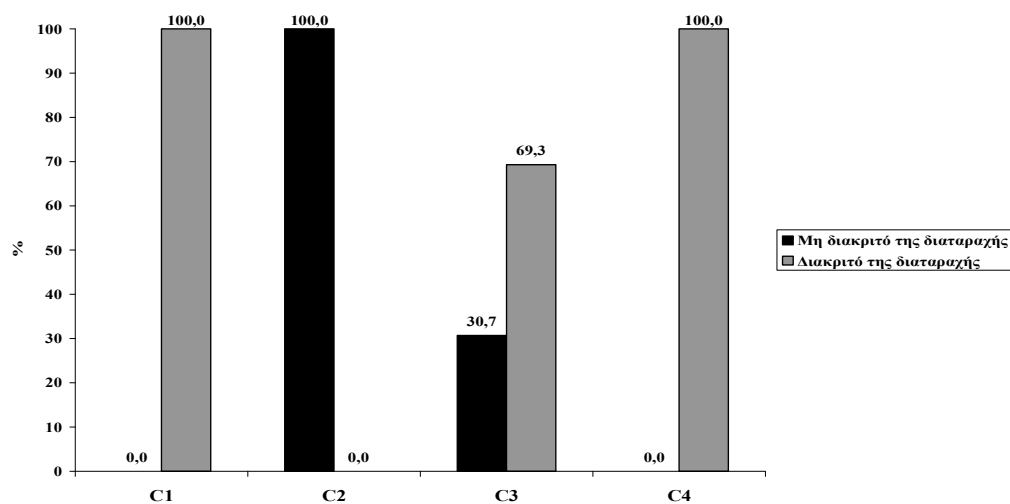
Συνοψίζοντας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αντιφατικές κυρίως σε ό,τι αφορά το χαρακτηρισμό, την αντιμετώπιση και τη χρήση του όρου.

Μια σειρά ελέγχων χ^2 έδειξε ότι, στην ερώτηση Q5 σχετικά με την άποψη για το προφίλ του δυσλεκτικού παιδιού, οι φοιτητές θεωρούν σε στατιστικά σημαντικά ($p < 0,001$) υψηλότερο ποσοστό (85,9%) από τους δασκάλους (66,1%) ότι οι «σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο» αποτελούν το βασικό χαρακτηριστικό του προφίλ. Στην ερώτηση Q6 που αφορά τις απόψεις για την παραπομπή του παιδιού, οι φοιτητές σε στατιστικά σημαντικά ($p = 0,009$) υψηλότερο ποσοστό (67,4%) απάντησαν «Όταν τα συμπτώματα δυσκολιών στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο ξεπερνούν το μέσο όρο της τάξης και δεν ανταποκρίνονται στο κατώτερο επίπεδο επίδοσης» σε σύγκριση με τους δασκάλους (51,0%). Στην ερώτηση Q7 για το τί σημαίνουν για τους εκπαιδευτικούς τα ορθογραφικά λάθη του παιδιού, οι φοιτητές σε στατιστικά σημαντικά ($p = 0,004$) υψηλότερο ποσοστό (70,4%) σε σύγκριση με τους φιλολόγους (50%) απάντησαν ότι τα αποδίδουν σε δυσλεξία, αδιαφορία και τεμπελιά. Στην ερώτηση Q13 σχετικά με το ποιος θεωρείται καλύτερος χαρακτηρισμός για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, οι φοιτητές σε στατιστικά σημαντικά ($p < 0,001$) χαμηλότερο ποσοστό απάντησαν ότι πιστεύουν «αυτό που έχει πραγματικά το παιδί» (33,0%) σε σύγκριση με τους φιλολόγους (66,3%). Δεν ανιχνεύθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων του δείγματος στις υπόλοιπες ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τη δυσλεξία.

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ γνώσεων και απόψεων σχετικά με τη δυσλεξία έγινε με την ακόλουθη διαδικασία. Αρχικά ομαδοποιήθηκαν οι εκπαιδευτικοί με βάση τις παραγοντικές τους συντεταγμένες στους δύο παραγοντικούς άξονες, οι οποίοι αναδείχθηκαν από την εφαρμογή της ΠΑΠΑ στις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκαν οι γνώσεις τους σχετικά με τη δυσλεξία. Η ομαδοποίηση αυτή έγινε με την Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες (ΙΑΣ), όπου ως μέτρο ανομοιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το τετράγωνο της Ευκλείδειας Απόστασης και ως μέθοδος σχηματισμού των συστάδων το κριτήριο του Ward (Hair & Black, 1995. Sharma 1996). Στη συνέχεια, ελέγχθηκαν τα αποτελέσματα για δύο έως πέντε συστάδες. Τελικά, διατηρήθηκαν τέσσερις συστάδες που είχαν την καλύτερη ερμηνεία στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Ακολούθως, περιγράφηκε η κάθε μια από τις τέσσερις συστάδες με βάση την ομάδα των εκπαιδευτικών και τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις με τις οποίες

διερευνήθηκαν οι γνώσεις τους σχετικά με τη δυσλεξία. Τέλος, εξετάστηκαν πώς διαφοροποιούνται οι τέσσερις συστάδες σε σχέση με τις απόψεις τους για τη δυσλεξία.

Η ανάλυση έγινε στο εναπομείναν δείγμα των 308 εκπαιδευτικών. Η ΙΑΣ ανέδειξε 4 συστάδες εκπαιδευτικών. Η συστάδα C1 περιλαμβάνει 129 άτομα (41,9%), η C2 48 (15,6%), η C3 101 (32,8%) και η C4 30 (9,7%). Στα Σχήματα 2 έως 6 παρουσιάζεται το “προφίλ” των τεσσάρων συστάδων ως προς τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις με τις οποίες διερευνήθηκαν οι γνώσεις τους σχετικά με τη δυσλεξία. Στο Σχήμα 7 παρουσιάζεται το ‘προφίλ’ κάθε συστάδας ως προς τις ομάδες των εκπαιδευτικών του δείγματος.

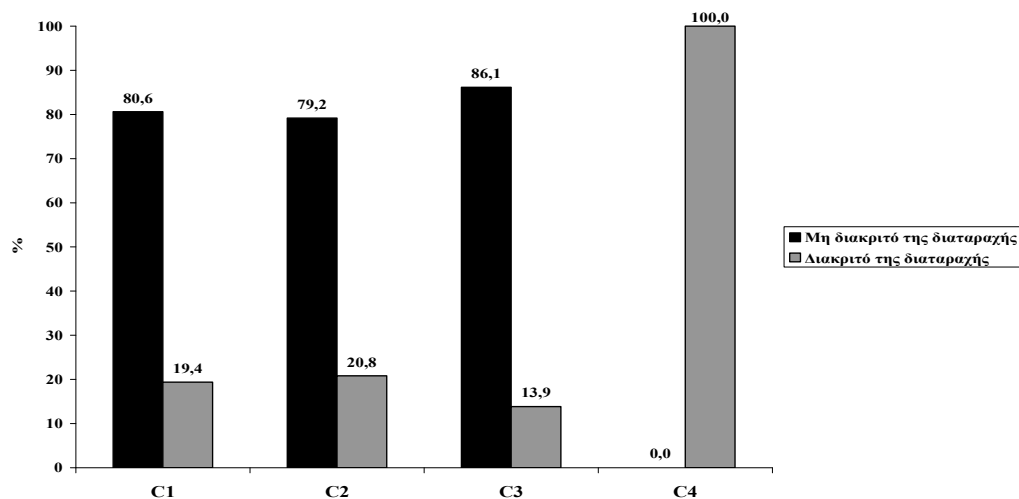


Σχήμα 2

Κατανομή απαντήσεων (%) σχετικά με τον ορισμό και την περιγραφή της έννοιας ‘δυσλεξία’ (ερώτηση Q1), στις τέσσερις ομάδες δασκάλων, φιλολόγων και φοιτητών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης συστάδας, στην ερώτηση που αφορά τον ορισμό και την έννοια της δυσλεξίας υιοθετούν την επίσημη γνώση του διακριτού της διαταραχής και περιγράφουν το δυσλεκτικό παιδί ως ένα παιδί με φυσιολογική νοημοσύνη, που έχει δεχτεί επαρκή εκπαίδευση, δεν έχει άλλα προβλήματα και παρόλα αυτά δυσκολεύεται στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο. Στην ερώτηση για τη σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της συστάδας αυτής (80,6%) συγχέει τη δυσλεξία με τις μαθησιακές δυσκολίες, ταυτίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες με τη χαμηλή επίδοση. Στην ερώτηση για τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες, όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η δυσλεξία δεν σχετίζεται με τις γλωσσικές μειονότητες. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν στη συστάδα αυτή οι απαντήσεις που

δόθηκαν για τα αίτια και για τους παράγοντες που οφείλεται η δυσλεξία. Στο ερώτημα για τα αίτια το 62% των εκπαιδευτικών, αποδίδει τη δυσλεξία σε αίτια που προέρχονται από τον ίδιο το μαθητή και το 56% στο δεύτερο ερώτημα, ενώ σε παιδαγωγικούς, περιβαλλοντικούς και άλλους παράγοντες το 38% και το 44%, αντίστοιχα. Συνοψίζοντας, η συστάδα αυτή αναδεικνύει την αντίφαση που υπάρχει στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας, γιατί ενώ όλοι γνωρίζουν τον ορισμό όπου διαφαίνεται ότι το πρόβλημα ξεκινάει από το παιδί, στην αιτιολογία οι γνώσεις τους αποσταθεροποιούνται από την εμπειρική γνώση.

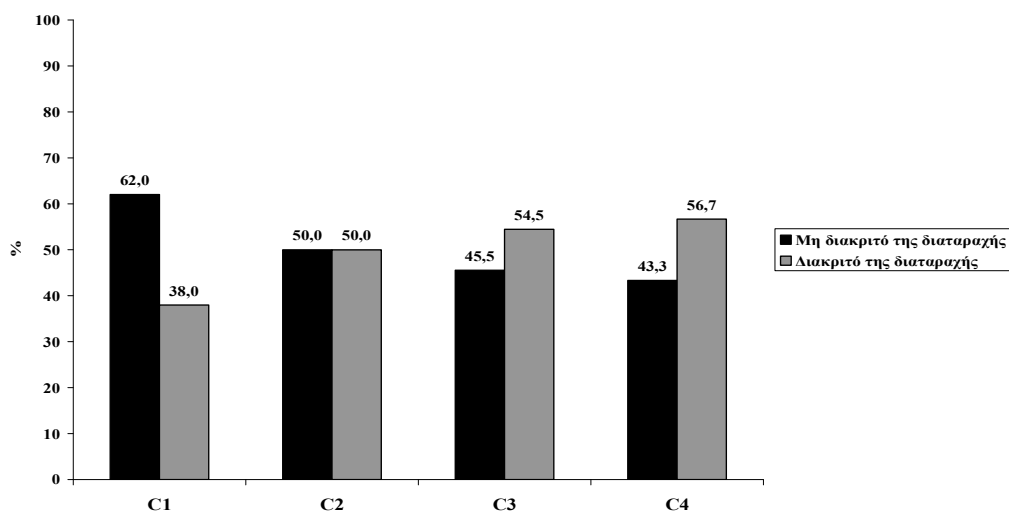


Σχήμα 3

Κατανομή απαντήσεων (%) ως προς τη σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση Q3), στις τέσσερις ομάδες δασκάλων, φιλολόγων και φοιτητών.

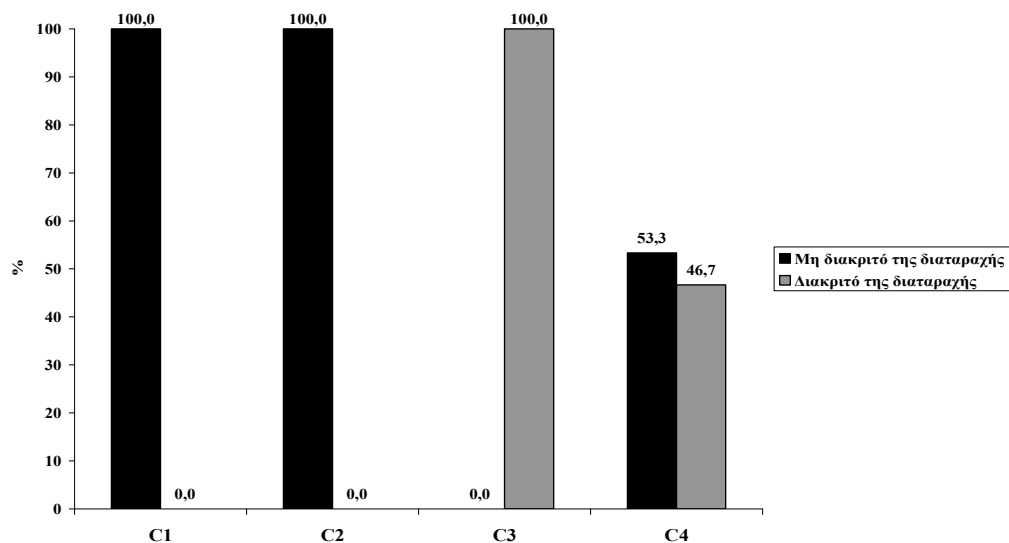
Στη δεύτερη συστάδα, όλοι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την προσέγγιση του μη διακριτού της διαταραχής, ενώ στα άλλα ερωτήματα ακολουθούν την ίδια τάση με την πρώτη συστάδα. Στη συστάδα αυτή φαίνεται να επικρατεί η εμπειρική γνώση. Οι εκπαιδευτικοί της τρίτης συστάδας στο ερώτημα σχετικά με τον ορισμό και τον όρο της δυσλεξίας, σε ποσοστό 69,3% υποστήριξαν το διακριτό της διαταραχής και σε ποσοστό 30,7% το μη διακριτό, ενώ στις υπόλοιπες ερωτήσεις ακολούθησαν την τάση των προηγούμενων συστάδων, εκτός από το ερώτημα για τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες, όπου όλοι απάντησαν με βάση την επίσημη γνώση (δηλ., ότι μπορεί να υπάρχουν παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων με δυσλεξία). Τέλος, στην τέταρτη συστάδα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ό,τι αφορά τον ορισμό και τον όρο της δυσλεξίας και τη σχέση της με τις μαθησιακές δυσκολίες, με βάση το διακριτό της διαταραχής. Σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας, οι γνώμες τους

επιμερίζονται όπως και στις προηγούμενες συστάδες. Σε ό,τι αφορά όμως τους παράγοντες με τους οποίους σχετίζεται η δυσλεξία την αποδίδουν όλοι σε παιδαγωγικές μεθόδους.



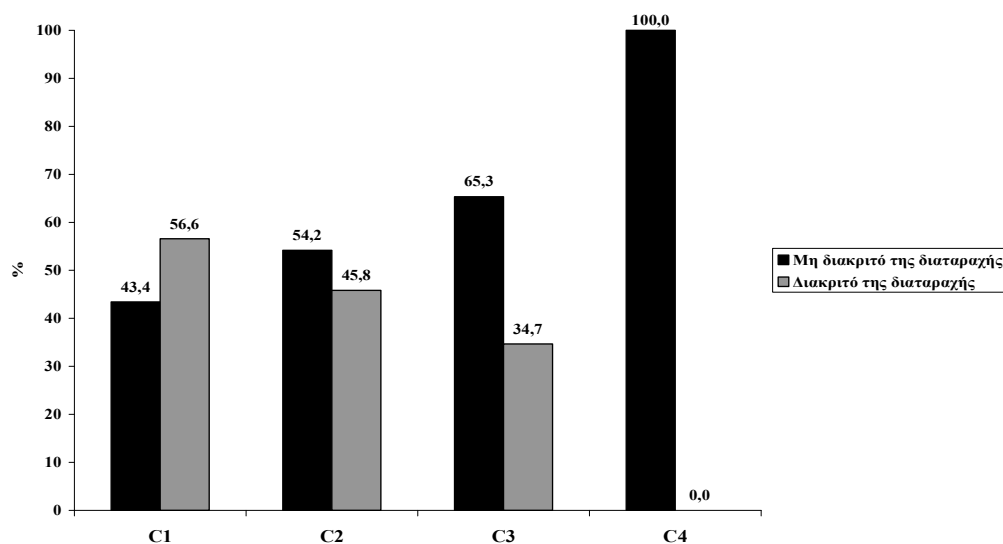
Σχήμα 4

Κατανομή απαντήσεων (%) σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας (ερώτηση Q4), στις τέσσερις ομάδες δασκάλων, φιλολόγων και φοιτητών.



Σχήμα 5

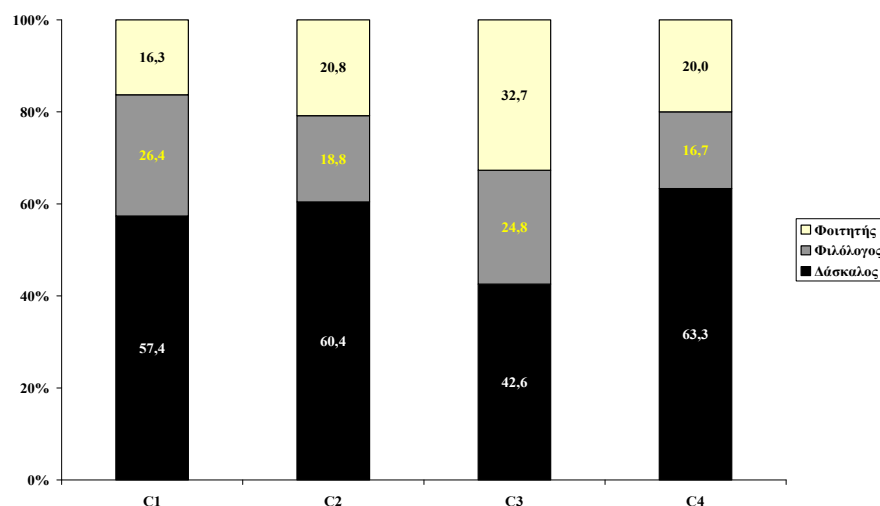
Κατανομή απαντήσεων (%) ως προς τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες (ερώτηση Q8), στις τέσσερις ομάδες δασκάλων, φιλολόγων και φοιτητών.



Σχήμα 6

Κατανομή απαντήσεων (%) ως προς τη σχέση της δυσλεξίας με το λόγο, τη νοημοσύνη και τις παιδαγωγικές μεθόδους (ερώτηση Q9), στις τέσσερις ομάδες δασκάλων, φιλολόγων και φοιτητών.

Στο Σχήμα 7 παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά δασκάλων βρίσκονται στις συστάδες 2 (60,4%) και 4 (63,3%), στις οποίες υιοθετείται η προσέγγιση του μη διακριτού της διαταραχής. Το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών βρίσκεται στη συστάδα 3 (32,7%), όπου υιοθετείται η προσέγγιση του διακριτού της διαταραχής. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα από την παραγοντική ανάλυση πολλαπλών αντιστοιχιών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, που έδειξαν ότι οι δάσκαλοι επηρεάζονται περισσότερο από την εμπειρική γνώση, ενώ οι φοιτητές από την επίσημη γνώση που παρέχεται στο πανεπιστήμιο. Τα μεγαλύτερα ποσοστά φιλολόγων βρίσκονται στις συστάδες 1 (26,4%) και 3 (24,8%) όπου υιοθετείται η προσέγγιση του διακριτού της διαταραχής.



Σχήμα 7

Κατανομή ομάδων εκπαιδευτικών ανά συστάδα

Με βάση τις τιμές V του Cramer (Πίνακας 4) διαπιστώνεται ότι τη μεγαλύτερη συμβολή στο σχηματισμό των συστάδων των εκπαιδευτικών είχαν, σε φθίνουσα σειρά σημαντικότητας, η ερώτηση Q8 που αφορούσε τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες, η ερώτηση Q1 που αφορούσε τον ορισμό και την περιγραφή του όρου 'δυσλεξία' και η ερώτηση Q3 που αφορούσε τη σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες, ερωτήσεις δηλαδή που αφορούν την οριοθέτηση της δυσλεξίας.

Πίνακας 4

Αποτελέσματα ελέγχου χ^2 . Συσχέτιση συστάδων εκπαιδευτικών με την ομάδα τους και τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις γνώσης σχετικά με τη δυσλεξία ($N = 308$).

	χ^2	βε	p	Cramer's V
Q1	195,338	3	<0,001	0,796
Q3	97,564	3	<0,001	0,563
Q4	7,759	3	0,047	0,159
Q8	276,087	3	<0,001	0,947
Q9	35,469	3	<0,001	0,339
Ομάδα	13,064	6	0,042	0,146

Το προφίλ των συστάδων των γνώσεων των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με τις απόψεις τους για τη δυσλεξία προκειμένου να διαπιστωθεί αν η αστάθεια των γνώσεων αλληλεπιδρά με τις απόψεις τους σχετικά με τη διαχείριση ενός δυσλεκτικού παιδιού στο σχολείο. Με μια σειρά ελέγχων χ^2 δεν ανιχνεύθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των γνώσεων και των απόψεων. Εντοπίστηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ασθενούς εντάσεως ($p = 0,037$), μεταξύ γνώσεων και απόψεων για τη χρήση του όρου δυσλεξία. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι γνώσεις είναι μάλλον ανεξάρτητες από τις απόψεις σχετικά με τη δυσλεξία.

Συζήτηση

Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις γνώσης με βάση την προσέγγιση του 'Διακριτού της διαταραχής' ήταν στον ορισμό και τον όρο της δυσλεξίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων με βάση την προσέγγιση του 'Μη διακριτού της διαταραχής' ήταν στη σχέση της δυσλεξίας με τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα ευρήματα αντικατοπτρίζουν την αντίφαση που υπάρχει στην ίδια την έννοια της δυσλεξίας που διαμορφώνει τις υποκειμενικές νόρμες των εκπαιδευτικών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον ορισμό και τον όρο της δυσλεξίας ως διακριτής διαταραχής, την περιγράφουν ως δυσκολία σε επίπεδο επίδοσης (λάθη ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας). Στις υπόλοιπες ερωτήσεις γνώσης φαίνεται να υπερισχύει η άποψη του 'Μη διακριτού της διαταραχής', εύρημα το οποίο εντοπίζεται σε διάφορες έρευνες (Agne, Greenwood, & Miller, 1994. Bell, McPhillips, & Doveston 2011. Fang, 1996.).

Με βάση τα αποτελέσματα της Παραγοντικής Ανάλυσης των Πολλαπλών Αντιστοιχιών φαίνεται ότι οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι υιοθετούν την προσέγγιση για τη δυσλεξία με βάση τα χαρακτηριστικά της επίδοσης, είναι σε θέση να περιγράψουν το προφίλ ενός μαθητή με δυσλεξία με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, θεωρούν τη δυσλεξία υποκατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, δεν γνωρίζουν όμως τα αίτια και εκφράζουν αντιφατικές γνώσεις για τη σχέση της δυσλεξίας με τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Οι γνώσεις των δασκάλων και των φιλόλογων φαίνεται ότι επηρεάζονται περισσότερο από την εμπειρία τους και από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται. Οι αντιφάσεις, δηλαδή, που υπάρχουν στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας εκφράζονται μέσα από τις αντιφάσεις των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Οι φοιτητές υιοθετούν την προσέγγιση του διακριτού της διαταραχής σε ό,τι αφορά τα αίτια και την οριοθέτηση της

δυσλεξίας. Αυτό δηλώνει μια καλή και επικαιροποιημένη γνώση από την πλευρά τους, η οποία παρέχεται στα πανεπιστημιακά τμήματα. Επειδή όμως οι φοιτητές δεν έχουν παρακολουθήσει εξειδικευμένα μαθήματα και αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της πρακτικής τους, φαίνεται ότι οι γνώσεις τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τη δομή φοίτησης των παιδιών αυτών επηρεάζονται περισσότερο από την εμπειρική γνώση, λ.χ. οι δίγλωσσοι μαθητές δεν μπορούν να φοιτήσουν στην ειδική αγωγή. Και από τους δύο παραγοντικούς άξονες προκύπτουν οι αντιφάσεις και οι ασάφειες που υπάρχουν σχετικά με την έννοια της δυσλεξίας και φαίνεται ότι ούτε η επίσημη γνώση, ούτε η εμπειρική κυριαρχούν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, όπως είναι αναμενόμενο και με βάση τα στοιχεία που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος.

Όσον αφορά τις απόψεις απέναντι στη δυσλεξία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ως δυσλεκτικό ένα μαθητή που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση και στο γραπτό λόγο. Σε αντίστοιχα ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Gibbs και Elliott (2015). Επίσης, για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, τα ορθογραφικά λάθη ενός μαθητή θεωρούνται ότι είναι συνδυασμός δυσλεξίας, αδιαφορίας και τεμπελιάς (MacDonald, 2010. Riddick, 2000). Σχετικά με την παιδαγωγική αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι πρέπει να γίνονται προσαρμογές στη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες του (Elliott & Grigorenko, 2014. Lopez-Zamora, Luque, Alvarez, & Cobos, 2012). Επίσης, οι μισοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι καλύτερο να χαρακτηρίζεται ο μαθητής για αυτό που πραγματικά έχει και όχι να χρησιμοποιείται ο όρος ‘δυσλεξία’ υπεργενικευμένα. Αντίθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είναι χωρισμένοι σε δύο ομάδες και πιστεύουν, η πρώτη ότι είναι καλύτερο να μη δίνεται στο μαθητή κανένας χαρακτηρισμός γιατί στιγματίζεται, και η δεύτερη να χαρακτηρίζεται ο μαθητής με δυσλεξία ανεξάρτητα από το πραγματικό του πρόβλημα. Αντίστοιχη αντίφαση είχε διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες (MacDonald, 2010. Riddick, 2000).

Ενδεικτικό είναι ότι, με βάση την Ιεραρχική Ανάλυση σε Συστάδες, όλοι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης συστάδας στην ερώτηση για τη σχέση της δυσλεξίας με τις γλωσσικές μειονότητες, παρερμηνεύοντας το νόμο σύμφωνα με τον οποίο δεν περιλαμβάνονται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων με χαμηλή επίδοση εξαιτίας της μητρικής γλώσσας, υποστήριξαν ότι η δυσλεξία δεν σχετίζεται με τις γλωσσικές μειονότητες. Εδώ μπορεί

να επισημανθεί η τρέχουσα, γενικότερη διεθνής τάση απέναντι στους μαθητές γλωσσικών μειονοτήτων, οι οποίοι σήμερα υποαντιπροσωπεύονται στην ομάδα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία σε αντίθεση με το παρελθόν που υπεραντιπροσωπεύονταν (Artiles, 1994).

Αυτό που αναδεικνύεται από το προφίλ των συστάδων των εκπαιδευτικών είναι η ασάφεια που επικρατεί σχετικά με την οριοθέτηση της δυσλεξίας από πλευράς γνώσεων, ανεξάρτητα αν υιοθετούν την προσέγγιση του διακριτού ή μη της διαταραχής. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την εμπειρία και την εκπαιδευτική πολιτική. Οι γνώσεις αυτές εντάσσονται στην προσέγγιση του μη διακριτού της διαταραχής και της ανταπόκρισης στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πολιτική, όπως διαμορφώθηκε από το Ινστιτούτο της Μινεσότα και επικράτησε διεθνώς στο χώρο των εκπαιδευτικών (Ysseldyke, Thurlow, Graden, Wesson, Deno, & Algozzine, 1983). Μάλιστα, ενσωματώθηκε και στην επίσημη οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών το 2004, όπου προτείνεται εκτός από τη διακύμανση ικανότητας-επίδοσης να λαμβάνονται υπόψη και τα χαρακτηριστικά επίδοσης και ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Individuals with Disabilities Education Improvement act -IDEIA-, 2004).

Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι τόσο από τις γνώσεις όσο και από τις απόψεις των δασκάλων, των φιλολόγων και των φοιτητών αναδεικνύονται ασάφειες και αντιφάσεις. Με βάση τη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985) θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, παρά το γεγονός ότι στην Ελλάδα επιχειρείται να επικρατήσει στην κοινή γνώμη μία θετική άποψη απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία που στηρίζεται στο διακριτό της διαταραχής εφόσον θεωρούνται έξυπνοι (δηλ. υποκειμενική νόρμα), εντούτοις η νόρμα αυτή δε δημιουργεί μια σταθερή άποψη σχετικά με το τί είναι ακριβώς ένας δυσλεκτικός μαθητής. Δηλαδή, άλλοι υποστηρίζουν ότι είναι ένας έξυπνος μαθητής που μπορεί να τα καταφέρει στο σχολείο, ενώ άλλοι ότι είναι ένας μαθητής χαμηλής σχολικής επίδοσης. Επιπλέον, παρότι ακόμη και στη νομοθεσία υποστηρίζεται η άποψη ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές είναι 'έξυπνοι', ένα μεγάλο ποσοστό και των τριών ομάδων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι οι μαθητές αυτοί στιγματίζονται και δεν διευκολύνονται στην κοινωνική ένταξη. Αυτό θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι προκύπτει και από την άποψή τους ότι πρέπει να αλλάξει ο όρος 'δυσλεξία'.

Επίσης, οι υποκειμενικές νόρμες είναι αντιφατικές και αυτό είναι αναμενόμενο λόγω της ασάφειας της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τη δυσλεξία, όπως φαίνεται από τα νομοθετήματα που προαναφέρθηκαν. Επομένως, ο τρόπος διαχείρισης των δυσλεκτικών μαθητών μέσα στην τάξη εξαρτάται από τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ο οποίος όπως προκύπτει από τις απόψεις τους σχετικά με τους χειρισμούς των μαθητών αυτών, είναι γενικά χαμηλός, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τον εαυτό τους επαρκή για να εφαρμόσει τις απαιτούμενες συμπεριφορές. Ενώ δηλαδή όλοι οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται στη διδακτική των γλωσσικών μαθημάτων και αξιολογούν την επίδοση των παιδιών σε αυτά, απαιτείται να αναμένουν το πιστοποιητικό δυσλεξίας ή τη διάγνωση. Για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσλεξία αναμένουν τη βοήθεια από ειδικό ή απαντούν με ασάφεια ότι χρειάζονται προσαρμογές των ΑΠ χωρίς όμως να τις συγκεκριμενοποιούν.

Πρακτικές προεκτάσεις ευρημάτων

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η ανάγκη εμπλουτισμού των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών με ειδικά μαθήματα, αλλά και πρακτικές εφαρμογές στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών προκειμένου να αποκτήσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι άλλοι επαγγελματίες που εμπλέκονται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης, γνώσεις και δεξιότητες χειρισμού των μαθητών αυτών. Επίσης, υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών για να μπορούν να αντιμετωπίσουν στην παιδαγωγική πράξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με τις παιδαγωγικές τους ανάγκες.

Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Όσον αφορά τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας, υπάρχουν περιορισμοί που αφορούν το δείγμα και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα δεν επιτρέπει γενίκευση των ευρημάτων, δίνει όμως ενδείξεις για τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η ημιδομημένη συνέντευξη επέτρεψε να καταγραφεί ένα μεγάλο εύρος των γνώσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες όμως δεν είναι απαραίτητα οι πιο έγκυρες. Θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και να εφαρμοστούν εργαλεία συλλογής δεδομένων που έχουν χρησιμοποιηθεί σε άλλες σχετικές έρευνες (checklists, ερωτηματολόγια κλπ) σε εκπαιδευτικούς, άλλους επαγγελματίες και γονείς.

Οι αντιφάσεις που υπάρχουν στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται ότι μπορεί να αναδειχτούν με τη θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1985). Θα μπορούσε, λοιπόν, σε μελλοντικές έρευνες να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη θεωρία για τη διερεύνηση στάσεων, νομών και γνώσεων για εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές. Επιπρόσθετα, η ημιδομημένη συνέντευξη που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα μπορεί να αποτελέσει τη βάση για το σχεδιασμό ειδικών ερωτηματολογίων και checklists για να μελετηθούν οι ασάφειες και οι αντιφάσεις γύρω από τη δυσλεξία και τις μαθησιακές δυσκολίες.

Βιβλιογραφία

- Ade-Ojo, G. O. (2011). Practitioners' perception of the impact of the vision of policy-makers on practice: The example of the recommendations of the Moser Commission. *Research Papers in Education, 26*, 53-77.
- Agne, K., Greenwood, G. E., & Miller, L. D. (1994). Relationships between teacher belief systems and teacher effectiveness. *Journal of Research and Development in Education, 27*, 141–151.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Artiles, A. J. (1994). Overrepresentation of minority students in special education. A continuing debate. *The Journal of Special Education, 27*, 410-437.
- Berninger, V., & Holdnack, J. (2008). Neuroscientific and clinical perspectives on the RTI initiative in learning disabilities diagnosis and intervention: Response to questions begging answers that see the forest and the trees. In C. Reynolds, & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Neuroscientific and clinical perspectives on the RTI initiative in learning disabilities diagnosis and intervention* (pp. 66–81). New York: Wiley.
- Bell, S., McPhillips T., & Doveston, M., (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading, 34*, 171-192.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 28*, 369-379.
- Crombie, M. (2002). *Dyslexia -- the new dawn: policy, practice, provision and management of dyslexia from pre-five into primary*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Strathelyde.
- Elias, R. (2014). Dyslexic learners: An investigation into the attitudes and knowledge of secondary school teachers in New Zealand. *Unpublished Master Dissertation*, University of Auckland.
- Elliott, J., & Grigorenko, E.L. (2015). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.
- Elliott, J., & Place, M. (2004). *Difficulties in children*. London: Routledge.

- Fang., Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*, 47-64.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Franzen, R. (1920). The accomplishment quotient: A school mark in terms of individual capacity. *Teachers College Record, 21*, 432-440.
- Gerber, P.J. (1998). Characteristics of adults with specific learning disabilities. In B.K. Lenz, N.A. Sturmski, & M.A. Corley (Eds.), *Serving adults with learning disabilities: Implications for effective practice*. US Department of Education, Office of Vocational and Adult Education.
- Gibbs, S., & Elliott, J. (2015). The differential effects of labeling: How do ‘dyslexia’ and ‘reading difficulties’ affect teachers’ beliefs? *European Journal of Special Needs Education, 30*, 323-337.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms (7th ed.)*. New York: Longman
- Gwerman-Jones., R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers’ attitudes about dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 16*, 66-86.
- Hai, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Hair, J., & Black, W. (2000). Cluster analysis. In L. Grimm, & P. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 147-205). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Γ. Αλεβίζος, Α. Βλάχου, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Χαρούπιας, & Ου. Χιουρέα (Επιμ.), *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 28-54). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 515-529.
- IDEIA (2004). Individuals with disabilities education improvement act. *Pub. L. No. 108-446*, 118 Stat. 2647.

- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego, CA: College-Hill Press.
- Kavale, K. A. (2001). Discrepancy models in the identification of learning disability. *Paper presented at the 2001 Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future*.
- Kavale, K. A., Kauffman, J. M, Bachmeier, R. J., & LeFever, G. B. (2008). Response-to-intervention: separating the rhetoric of self-congratulation from the reality of specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly*, 31, 135-150.
- Kavale, K.A., & Spaulding, L.C. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability? *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 169-179.
- Keogh, B. K. (1994). A matrix of decision points in the measurement of learning disabilities. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on assessment issues* (pp. 225-249). Baltimore: Brookes.
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses issue? *Reading, Literacy and Language*, 35, 82-85.
- Lally, M. J., Lloyd, R. D., & Kulberg, J.M. (1987). Is intelligence stable in learning-disabled children? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3, 411-416.
- Lambert, N., & Sandoval, J. (1980). The prevalence of learning disabilities in a sample of children considered hyperactive. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8, 33-50.
- Lingard, L, Albert, M, & Levinson, W. (2008). Grounded theory, mixed methods, and action research, *BMJ*, 337, 459-461.
- Lopez-Zamora, M., Luque, J. L., Alvarez, C. J., & Cobos, P. L. (2012). Individual differences in categorical perception are related to sublexical/phonological processing in reading. *Scientific Studies of Reading*, 16, 443-456.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- MacDonald, S.J. (2012). Biographical pathways into criminality: Understanding the relationship between dyslexia and educational disengagement. *Disability & Society*, 27, 427-440.

- Marcoux, B. C., & Shope, J. T. (1997). Application of the theory of planned behavior to adolescent use and misuse of alcohol. *Health Education Research Theory & Practice, 12*, 323-331.
- Mehta, C. & Patel, R. (1996). *SPSS exact tests 7.0 for Windows*. Chicago: SPSS Inc.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C., & Shapiro, M. B. (2010). Multiple-component remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors in remedial outcome. *Journal of Learning Disabilities, 45*, 99-127.
- Ξανθοπούλου, Ε., (2012). *Απόψεις εκπαιδευτικών, δασκάλων και φιλολόγων, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Orton, S. T. (1925). 'Word blindness' in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry, 14*, 581-613.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Αδημοσίευτο Αρχείο*. Αθήνα.
- Παπαδημητρίου, Γ. (2007). *Η ανάλυση δεδομένων. Παραγοντική ανάλυση των αντιστοιχιών, ιεραρχική ταξινόμηση και άλλες μέθοδοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α., (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reid, G., (2013). *Dyslexia. A practitioner's handbook*. London: Wiley-Blackwell.
- Reid, D. K., & Valle, J. W. (2004). The discursive practice of learning disability: Implications for instruction and parent-school relations. *Journal of Learning Disabilities, 37*, 466-481.
- Rowan, L. (2010). Learning with dyslexia in secondary school in New Zealand: What can we learn from students' past experiences? *Australian Journal of Learning Difficulties, 15*, 71-79.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Shaywitz, S.E., Morris, R. & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology, 59*, 451-475.
- Stanovich, K.E. (1994). Annotation: Does dyslexia exist? *Journal of Experimental Child Psychology and Psychiatry, 35*, 579-596.

- Thomson, M. (1978). A psycholinguistic analysis of reading errors made by dyslexics and normal readers. *Journal of Research in Reading, 1*, 7-20.
- Torgesen, J. K. (1997) The prevention and remediation of reading disabilities: evaluating what we know from research. *Academic Language Theory, 1*, 11-47.
- Τζουριάδου Μ., & Μπάρμπας Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 1*, 11-34.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report, 15*, 754-760.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Graden, J. L., Wesson, C., Deno, S. L., & Algozzine, B. (1983). Generalisation from five years of research on assessment and decision making. *Exceptional Education Quarterly, 4*, 75-93.