



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών  
Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία στη Δευτεροβάθμια  
Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών**

POST GRADUATE THESIS

**Teaching students with dyslexia in Secondary Education: Teachers'  
aspects**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

Ζωή Τσιάλα

Zoi Tsiala

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

ΧΑΡΑ ΓΕΩΡΓΑΤΖΑΚΟΥ

CHARA GEORGATZAKOU

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **Teaching students with dyslexia in Secondary Education: Teachers' aspects**

ZOI TSIALA  
19092

FIRST SUPERVISOR  
CHARA GEORGATZAKOU

SECOND SUPERVISOR  
ANASTASIOS KRIEBARDIS

AIGALEO 2020



## Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ζωή Τσιάλα





## Ευχαριστίες

Πρωτίστως, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω το Θεό, για όλα όσα με αξίωσε να ζήσω.

Ευχαριστώ ακόμη την οικογένειά μου, την μητέρα μου Αθανασία, τον πατέρα μου Κωνσταντίνο και τις δύο αδελφές μου, Άννα-Μαρίνα και Ευαγγελία για την κατανόηση και υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματική μου εργασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην επιβλέπουσά μου, Δρ. Χαρά Γεωργατζάκου, που βρισκόταν πάντοτε κοντά μου και με την καθοδήγηση, τις συμβουλές και τις υποδείξεις της με βοήθησε να ολοκληρώσω την εργασία μου στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, την Πρόεδρο του μεταπτυχιακού προγράμματος, Δρ. Ευσταθία Παπαγεωργίου, που πάντα ενθαρρύνει και στηρίζει τους φοιτητές και τον Δρ. Αναστάσιο Κριεμπάρδη για τη συμβολή του στις προόδους της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συναδέλφους μου, που συνέβαλαν με τη βοήθειά τους στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο.



## **Αφιερώσεις**

*Στα παιδιά όλου του κόσμου..*





## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Κατά τα τελευταία χρόνια, αρκετές μελέτες έχουν εστιάσει την προσοχή τους στις γνώσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την ειδική μαθησιακή δυσκολία – δυσλεξία. Οι μελέτες αυτές δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις για τη δυσλεξία και δεν φαίνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι ως προς τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη δυσλεξία, μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία που συνδέεται κυρίως με δεξιότητες γραμματισμού (π.χ. ανάγνωση, ορθογραφία).

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση του επιπέδου των γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα όσον αφορά τη δυσλεξία.

**Μέθοδος:** Χρησιμοποιήθηκε ένας μη πειραματικός σχεδιασμός για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και διανεμήθηκε σε 70 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων στο διαδίκτυο. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το IBM SPSS Statistics Software (έκδοση 25) για τις δημογραφικές ερωτήσεις (Ερωτήσεις 1-6) και τα ερωτήματα σχετικά με τις γνώσεις, τις παρεμβάσεις και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Ερωτήσεις 7-17). Όσον αφορά τις γνώσεις και τις παρανοήσεις σχετικά με τη δυσλεξία, υπολογίστηκαν τα ποσοστά των συμμετεχόντων για μεμονωμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με 1 για σωστή απάντηση και 0 για λανθασμένη απάντηση για να μετρηθεί η συνολική βαθμολογία γνώσης κάθε συμμετέχοντος. Τα δεδομένα που ελήφθησαν κωδικοποιήθηκαν σε ονομαστικά δεδομένα και αναλύσεις με την κατασκευή πινάκων (CrossTabs) για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν παράγοντες που σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία. Με αυτό τον τρόπο εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

**Αποτελέσματα:** Βάσει των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο, οι περισσότεροι από τους μισούς Έλληνες εκπαιδευτικούς (56,9%) πιστεύουν ότι τα συμπτώματα της δυσλεξίας μπορούν να εμφανιστούν στη νηπιακή ηλικία (3-6 ετών), ενώ μόνο το 37,7% επέλεξε τις ηλικίες μεταξύ 7-9 ετών, στις οποίες η δυσλεξία μπορεί να παρουσιαστεί καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή. Σε

ποσοστό (68,6%) οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι η δυσλεξία εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια από ό, τι στα κορίτσια, οι υπόλοιποι απάντησαν είτε λανθασμένα είτε δήλωσαν ότι δεν είχαν γνώση σχετικά με την αναλογία φύλου. Επιπλέον, το 71,4% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρεί πως η δυσλεξία δεν είναι κληρονομική, ενώ οι μισοί εξ αυτών (52,9%) γνώριζαν ότι η δυσλεξία υπάρχει σε όλο το φάσμα των πνευματικών ικανοτήτων. Οι υπόλοιποι (47,1%) είτε απάντησαν πως δεν γνωρίζουν είτε απάντησαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν υψηλότερη νοημοσύνη. Ακόμη, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (97,1%) πιστεύει ότι η δυσκολία στην ανάγνωση και την ορθογραφία αποτελούν συμπτώματα της δυσλεξίας, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,9%) επέλεξε λανθασμένα ως συμπτώματα της δυσλεξίας τη χαμηλή νοημοσύνη και τα οπτικά προβλήματα. Σε ποσοστό (77,1%) οι συμμετέχοντες απάντησαν ορθά, πως η δυσλεξία πρόκειται για μια δια βίου κατάσταση. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (94,3%) γνώριζε ότι η δυσλεξία συνυπάρχει με άλλες δυσκολίες. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους (64,3%) απάντησαν πως διαθέτουν μέτρια γνώση της δυσλεξίας, 21,4% απάντησαν πως διαθέτουν ελάχιστη γνώση, ενώ ένα ποσοστό 14,3% απάντησε πως έχει πολύ καλή γνώση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (60%) απάντησε πως είναι μέτρια προετοιμασμένοι να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία, με ένα μικρό ποσοστό (5,7%) εξ αυτών να αισθάνεται πως δεν είναι σίγουροι να διδάξουν σε παιδιά με την οικεία διαταραχή. Τέλος, στην πλειοψηφία τους (81,4%) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παρεμβάσεις και στρατηγικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος για την υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία, πιστεύοντας στην πλειοψηφία τους (51,4%) πως οι στρατηγικές ή τα προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιούν πιθανόν να είναι αποτελεσματικά, ενώ η μειοψηφία των συμμετεχόντων (1,4%) απάντησε πως οι παρεμβάσεις τους δεν είναι καθόλου αποτελεσματικές.

**Συμπεράσματα:** Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η κατανόηση της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς ποικίλλει σημαντικά καθώς υπάρχουν αρκετά κενά στις γνώσεις τους αλλά και παρανοήσεις σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν πως υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης για τις στρατηγικές και τα προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές με την ομώνυμη διαταραχή.





## Abstract

**Introduction:** Throughout the past few years, numerous studies have concentrated on the knowledge of secondary school teachers regarding certain learning difficulties – such as dyslexia. These studies indicate that teachers do not, in fact, have sufficient knowledge about dyslexia as well as that are not properly trained to teach students with difficulties in reading and/or spelling. This study focuses solely on a specific learning difficulty-dyslexia that is, for the most part, related to literacy skills (e.g. reading, spelling).

**Purpose:** The purpose of this thesis is to investigate the knowledge of secondary education teachers within our country regarding dyslexia.

**Method:** A non-experimental design to answer questions of this study was used. The set of questions was based on information from existing literature and was handed out to 70 teachers of several specialties through the internet. Data was analysed using IBM SPSS Statistics Software (version 25) for questions about the teachers' profile (Questions 1-6) and questions that were about a teachers' knowledge, interventions, and confidence (Questions 7-17). In the matter of knowledge and misconceptions concerning dyslexia, the percentage results were calculated for individual questions and participators' responses were coded as 0 for every incorrect answer and as 1 for every correct answer in order to measure each participant's general knowledge score using SPSS. The obtained data was encoded in nominal data and analyzed by using the construction of CrossTabs, so as to determine if there were elements that contributed to higher levels of confidence in teachers in teaching of dyslexic students. In this way, the relationship between the variables was closely inspected.

**Results:** Analysis of the results showed that more than a bisection of Greek teachers (56.9%) believe that symptoms of dyslexia appearing during infancy (3-6 years), while only 37.7% opted for the ages from 7-9 years, where dyslexia becomes in fact evident as students come into contact with reading and writing. While a percentage (68.6%) of the participants were aware of the fact that dyslexia was more common in boys than in girls, 31.4% responded either incorrectly or declared that they did not know about the sex proportion. Additionally, 71.4% of secondary teachers thought it likely that dyslexia is actually not inherited, while almost half of them (52.9%) knew that dyslexia manages to exist in every part of the spectrum of mental capabilities. The remaining percentage

(47.1%) either stated that they did not know or falsely claimed that students with dyslexia had higher intelligence. On top of that, the big majority of responders (97.1%) believed that difficulty in spelling and reading are in fact symptoms of dyslexia, while a very tiny percentage (2.9%) mistakenly stated that low intelligence and visual impairments are legitimate symptoms of dyslexia. At a rate of (77.1%), those participants correctly replied that dyslexia happens to be, indeed, a lifelong condition, while the percentage of 22.9% represent those who answered falsely. Moreover, the majority of respondents (94.3%) knew that dyslexia does co-exist with other difficulties. Most of them (64.3%) supported that they only have a brief knowledge of dyslexia, while others (21.4%) answered that they have very limited knowledge, and ultimately with 14.3% of them answered that they have a quite great knowledge concerning dyslexia. The majority of teachers (60%) answered that they felt that they are relatively ready to teach students with dyslexia, very small percentage (5.7%) of them answered that they do not feel the slightest confidence when it comes to teaching kids with said disorder. Ultimately, the majority (81.4%) of teachers use different interventions and various strategies in the class so as to help students that have dyslexia, as well as the majority of teachers (51.4%) answered that the methods or intervention programs they use can be extremely effective and helpful. A minority of participants (1.4%) support that their methods are, in fact, not effective at all.

**Discussion:** The present study shows that the comprehension of dyslexia by teachers in Greece does vary significantly, as there are a lot of gaps, and misinterpretations regarding their knowledge about dyslexia. The results also showed that teachers are not properly trained about the application of creative methods and/or intervention programs for a more effective educational program for students with dyslexia.





# Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iv
Ευχαριστίες.....	vi
Αφιερώσεις.....	viii
Περίληψη.....	x
Abstract.....	xiv
Συνομογραφίες.....	4
Πρόλογος.....	5
<b><u>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u></b>	
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> Εισαγωγή.....	7
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> Δυσλεξία.....	10
2.1 Ορισμός.....	10
2.2 Αιτιώδη θεωρητικά μοντέλα δυσλεξίας.....	12
2.2.1 Ιατρικό μοντέλο.....	13
2.2.2 Κοινωνικό μοντέλο.....	14
2.2.3 Περιβάλλον μάθησης ατόμων με δυσλεξία.....	15
2.3 Δυσλεξία στην Ελλάδα.....	16
2.4 Διάγνωση δυσλεξίας.....	17
2.5 Συμπερίληψη.....	18
2.5.1 Δυσλεξία και συμπερίληψη.....	19
2.5.2 Συμπερίληψη μαθητών με δυσλεξία στην Ελλάδα.....	21
2.5.3 Οι φιλικές προς τη δυσλεξία πρακτικές.....	23
2.6 Ελληνική νομοθεσία και κατάρτιση εκπαιδευτικών σχετικά με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.....	26
2.7 Στρατηγικές διδασκαλίας και προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές με Δυσλεξία.....	28
<b><u>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u></b>	
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> Μεθοδολογία έρευνας.....	31
3.1 Σχεδιασμός.....	31
3.2 Συμμετέχοντες.....	31
3.3 Ηθικές εκτιμήσεις.....	32
3.4 Υλικά και εργαλεία.....	32

3.5 Διαδικασία.....	33
3.6 Βαθμολογία και διαδικασία ανάλυσης.....	34
3.7 Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.....	35
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> Αποτελέσματα.....	36
4.1 Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία.....	36
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	50
5.1 Συζήτηση.....	50
5.2 Περιορισμοί της μελέτης.....	53
5.3 Συμπερασματικές σκέψεις και συστάσεις.....	54
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	57
Παράρτημα.....	62

## **Περιεχόμενα Πινάκων**

Πίνακας 1.....	46
----------------	----

## **Περιεχόμενα Γραφημάτων**

Γράφημα 1.....	37
Γράφημα 2.....	37
Γράφημα 3.....	38
Γράφημα 4.....	38
Γράφημα 5.....	39
Γράφημα 6.....	39
Γράφημα 7.....	40
Γράφημα 8.....	40
Γράφημα 9.....	41
Γράφημα 10.....	42
Γράφημα 11.....	43
Γράφημα 12.....	43
Γράφημα 13.....	44
Γράφημα 14.....	44
Γράφημα 15.....	46
Γράφημα 16.....	47

<b>Γράφημα 17</b> .....	<b>48</b>
<b>Γράφημα 18</b> .....	<b>49</b>

## Συντομογραφίες

### **Αγγλική ορολογία**

MOODLE Modular object oriented dynamic learning environment

### **Ελληνική ορολογία**

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

## Πρόλογος

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι γνωστικές δεξιότητες όπως η ανάγνωση και η γραφή, είναι στοιχεία τα οποία κυριαρχούν στους μαθητές με δυσλεξία. Υπάρχουν όμως και ορισμένοι μαθητές που παρουσιάζουν τέτοιου είδους δυσκολίες, παρόλο που η νοημοσύνη, η εκπαίδευση και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται είναι επαρκή. Τα άτομα αυτά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως έχοντα δυσλεξία και ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού ενδέχεται να εμφανίσει τα συμπτώματα αυτής της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (Πόρποδας, 2002). Ακόμη, οι καθηγητές στα σχολεία είναι εξαιρετικά πιθανό να έχουν διδάξει έστω και μία φορά στα χρόνια εργασίας τους μαθητές με δυσλεξία. Ωστόσο, αποτελέσματα προσφάτων ερευνών έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε διαθέτουν επαρκείς γνώσεις όσον αφορά στη δυσλεξία, ενώ οι ίδιοι φαίνονται να είναι απροετοίμαστοι για να διδάξουν και να ικανοποιήσουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες στις γνωστικές τους ικανότητες (Washburn et al., 2011, Washburn et al., 2014).

Τα τελευταία χρόνια, αρκετές χώρες έχουν ήδη ξεκινήσει να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα να υποστηρίξουν τους μαθητές με δυσλεξία σε μη ειδικού τύπου σχολεία. Η χώρα μας δυστυχώς, εμπίπτει στις χώρες που δεν έχουν αναλάβει μέχρι σήμερα ευρεία δράση για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία εξαιτίας έλλειψης χρηματοδότησης στην εκπαίδευση και της περιορισμένης έρευνας στον τομέα.

Όσον αφορά στο σκοπό του παρόντος ερευνητικού εκπονήματος, αυτός περιλαμβάνει τη διερεύνηση της στοιχειώδους γνώσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη δυσλεξία και την εξέταση των παραγόντων που τυγχάνουν να επηρεάζουν το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία, όπως είναι επιμόρφωσή τους στον τομέα της δυσλεξίας. Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στον εντοπισμό των γνωστικών κενών των εκπαιδευτικών, προκειμένου να προωθήσει την καλύτερη κατανόηση της διαταραχής. Επίσης, λόγω της διδακτικής μου εμπειρίας ως εκπαιδευτικός με μαθητές έχοντες δυσλεξία, επιθυμώ τη διερεύνηση αυτού του θέματος, καθώς συνειδητοποίησα ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνονται να μην είναι καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν στους μαθητές με Ειδικές Δυσκολίες Μάθησης – Δυσλεξία και ως εκ τούτου οι μαθητές

μπορεί να υπολείπονται ακαδημαϊκά. Έτσι, απαιτείται η διερεύνηση της κατανόησης της δυσλεξίας από τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από 5 κεφάλαια. Το 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο που είναι η Εισαγωγή, περιέχει μια σύντομη περίληψη της παρούσας εργασίας. Το 2<sup>ο</sup> Κεφάλαιο εξετάζει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό της δυσλεξίας, τα αιτιώδη μοντέλα της, την περίληψη της ελληνικής νομοθεσίας και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με πρόσφατες προηγούμενες μελέτες στον τομέα αυτόν. Θα παρουσιαστούν επίσης, οι υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης, ακολουθούμενα από το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο που περιγράφει τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα. Το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο τέταρτο θα εξετάσει τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων και το τελευταίο (5<sup>ο</sup>) κεφάλαιο θα ερμηνεύσει αυτά τα αποτελέσματα σε σχέση με τις προηγούμενες μελέτες και την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναλύει τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους θα επιτευχθεί ο στόχος της μελέτης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πώς και για ποιο σκοπό επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες μέθοδοι συλλογής δεδομένων για να απαντήσουν στις ερευνητικές ερωτήσεις.

Το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζει λεπτομερώς τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων και τα ευρήματα που προέκυψαν. Αργότερα, συγκρίνονται και αντιπαραβάλλονται τα ευρήματα από κάθε περίπτωση, με γνώμονα τον σκοπό της μελέτης (Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>). Τα συμπεράσματα από όλες τις περιπτώσεις και τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη μου βοηθούν να απαντήσω στις ερευνητικές μου ερωτήσεις.

Το 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο είναι το κεφάλαιο της συζήτησης που αναγράφονται τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι πληροφορίες που αποκτήθηκαν από τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων μου παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις ώστε να βγουν κάποια τελικά συμπεράσματα και επίσης προτείνονται νέες ιδέες σχετικά με τη δυσλεξία. Το τελικό αυτό κεφάλαιο συνοψίζει τη σημασία των ευρημάτων της παρούσας μελέτης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει προκληθεί ιδιαίτερα μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για την περιοχή της δυσλεξίας (Snowling, 2013). Αρκετές έρευνες που έχουν διεξαχθεί ανά τα χρόνια για τον σκοπό αυτό, επικεντρώνονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με την οικεία διαταραχή στην σχολική τους καθημερινότητα.

Οι μαθητές με δυσλεξία συνήθως παρουσιάζουν μια αργοπορία στη διαδικασία μάθησής τους σε σχέση τους συνομηλίκους τους. Οι ίδιοι, διαθέτουν προβλήματα κυρίως στην κατανόηση εννοιών ή δυσκολίες στα πεδία της ανάγνωσης και της γραφής, τα οποία εμποδίζουν την πρόοδο τους και επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Η δυσλεξία είναι ένα πεδίο που έχει διερευνηθεί παγκοσμίως. Ο όρος «δυσλεξία» είναι ένας αρκετά δημοφιλής όρος στη χώρα μας και συνδέεται συνήθως με δυσκολίες στη γραφή, την ανάγνωση, την ορθογραφία και σε μερικές περιπτώσεις, στα μαθηματικά. Αρχικά, η δυσλεξία θεωρήθηκε ιατρικό πρόβλημα για το οποίο ευθύνονταν κυρίως γενετικοί παράγοντες. Στα τέλη της δεκαετίας του '60, η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας έδωσε έναν διαφορετικό ορισμό για τη συγκεκριμένη διαταραχή, παρουσιάζοντάς την ως μια επίμονη διαταραχή της ανάγνωσης, που δεν επιδεχόταν καμία βελτίωση παρά τις συνεχείς προσπάθειες των ειδικών και των εκπαιδευτικών και την επαρκή νοημοσύνη που διέθεταν τα άτομα (Snowling, 2000). Χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα στη δεκαετία του '80, η ιατρική αυτή άποψη για αυτήν τη διαταραχή αντικαταστάθηκε από τη θεωρία που υποστήριξε πως η δυσλεξία είναι θέμα καθαρά εκπαιδευτικό και όχι ιατρικό (Ott, 1997).

Μια σειρά επιστημονικών κλάδων όπως είναι η Ιατρική, η Εκπαιδευτική Ψυχολογία, η Βιολογία κ.ά., έχουν διερευνήσει διεξοδικά τη δυσλεξία και έχουν επισημάνει τις δυσκολίες των μαθητών με την ομώνυμη διαταραχή σε βιολογικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο.

Οι συνομιλίες μεταξύ ερευνητών αναφορικά με τη δυσλεξία συνέβαλαν στην καταγραφή των χαρακτηριστικών των μαθητών με την ομώνυμη διαταραχή (Armstrong & Squires, 2015). Τα στοιχεία αυτά φαίνονται να είναι πολύτιμα όχι μόνο για τους

επιστήμονες αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η αναγνώριση της διαταραχής από τους ίδιους αποτελεί προϋπόθεση για την παροχή αξιόλογων ευκαιριών μάθησης σε παιδιά έχοντα δυσλεξία. Παρ'όλα αυτά, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές δημιουργούνται από το είδος και τις απαιτήσεις των ποικίλων σχολικών μαθημάτων. Κατά συνέπεια, καθίσταται αναγκαία από τους εκπαιδευτικούς η τροποποίηση αυτών των απαιτήσεων, προκειμένου οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών.

Οι διεθνείς πολιτικές εξελίξεις που αφορούν στην ένταξη των μαθητών (UNESCO, 1994, 2000) επηρέασαν και το ενδιαφέρον της χώρας μας για την ειδική εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον αυτό οδήγησε στην αναγνώριση και συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία, σύμφωνα με τον νόμο του 2008 (νόμος 3699/2008). Ωστόσο, η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στα συνηθισμένα σχολεία της χώρας μας δεν σημαίνει απαραίτητα ότι εκείνοι όντως συμπεριλαμβάνονται σε αυτά, καθώς η διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία σε σχολικά μαθήματα όπως τα μαθηματικά και η ελληνική γλώσσα πραγματοποιείται έξω από την κύρια σχολική αίθουσα, στα λεγόμενα «τμήματα ένταξης». Αυτό έρχεται σε αντίθεση με ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς αποκλεισμούς, στο οποίο όλοι οι μαθητές συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με δυσλεξία, τοποθετούνται στο ίδιο σχολείο και τάξη (Ainscow et al., 2006). Ως εκ τούτου, το τμήμα ένταξης που απαρτίζεται από μαθητές με δυσλεξία στην Ελλάδα λειτουργεί ως ένα σύστημα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των ατόμων με δυσλεξία (Boutskou, 2007, σ. 297). Σύμφωνα με πρόσφατα ευρήματα ερευνών, οι εκπαιδευτικοί στην χώρα μας, παρόλο που ενδιαφέρονται για την στήριξη των μαθητών με δυσλεξία (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009), συνήθως στην πλειοψηφία τους διαθέτουν περιορισμένες γνώσεις. Αυτό φαίνεται να οφείλεται στην περιορισμένη εκπαίδευση που λαμβάνουν σχετικά με τη δυσλεξία (και άλλες μαθησιακές δυσκολίες) κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν οι ίδιοι να συμβάλλουν τα μέγιστα για τη στήριξη των μαθητών (Boutskou, 2007).

Στην κοινότητα των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα γνωστό πως όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως, σε μία σχολική αίθουσα πρέπει να αποτελούν και να αισθάνονται μέλη μίας ομάδας. Ωστόσο, είναι επιτακτική η ανάγκη να αναγνωρίζονται από τους εκπαιδευτικούς τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, καθώς προετοιμάζουν τη διδασκαλία των μαθημάτων τους (Smeets & Mooij, 2001, σ.440). Τέτοια χαρακτηριστικά μπορεί να είναι η προσωπικότητα των μαθητών, το γλωσσικό και πολιτισμικό τους



υπόβαθρο, τα προβλήματα μάθησης ή άλλες δυσκολίες και αναπηρίες που ενδέχεται να υπάρχουν. Οι εκπαιδευτικοί, λαμβάνοντας αυτά τα χαρακτηριστικά υπόψιν τους, μπορούν να συνδράμουν με τη βοήθειά τους ώστε να καταφέρουν οι μαθητές να παρακολουθούν ανελλιπώς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τους στο σχολείο της γειτονιάς τους.

Στη Μεγάλη Βρετανία, τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε ένα σημαντικό κίνημα με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα με την επωνυμία «Σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία» (Dyslexia friendly schools). Τα ομώνυμα σχολεία αποτελούν ένα εξειδικευμένο σύστημα συμπεριληπτικού σχολείου. Η ιδέα του κινήματος στηρίζεται σε “ένα σχολείο για όλους” και στην ουσία εφαρμόζεται αποκλειστικά στον τομέα της δυσλεξίας (Norwich, Griffiths, & Burden, 2005).

Εμπνευστής του συγκεκριμένου κινήματος αποτελεί ο Neil Mackay, ένας εκπαιδευτικός σύμβουλος και εκπαιδευτής με εκπαιδευτική εμπειρία άνω των 25 χρόνων σε μαθητές με δυσλεξία. Είναι ευρέως γνωστός για την ικανότητά του να παρέχει στους εκπαιδευτικούς πρακτικές και ευχάριστες δραστηριότητες με σκοπό να εφαρμοστούν στην σχολική αίθουσα υποστηρίζοντας μαθητές με δυσλεξία (ActionDyslexia, 2012). Το κίνημα του Neil Mackay υποστήριξε η Βρετανική Εταιρεία για τη Δυσλεξία, η οποία εξέδωσε στα τέλη της δεκαετίας του '90 τον πρώτο οδηγό με πληροφορίες για τα φιλικά προς τη δυσλεξία σχολεία. Αμέσως μετά διοργανώθηκε μία εκστρατεία ενημέρωσης με σκοπό να ευαισθητοποιηθούν όσοι εμπλέκονται (BBC News, 1999). Έκτοτε, πολλά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας (Ουαλίας και Αγγλίας) υιοθέτησαν, καθιέρωσαν και εφάρμοσαν το μοντέλο αυτό (South Ayrshire Council, 2014).

Σε ένα σχολείο φιλικά διακείμενο στη δυσλεξία, η δυσλεξία θεωρείται ως μια ειδική μαθησιακή δυσκολία για την οποία απαιτείται διαφοροποίηση της διδασκαλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Πίσω από τη δημιουργία ενός σχεδίου φιλικού προς τη δυσλεξία είναι η βασική ιδέα που στοχεύει στον σχεδιασμό ενός προγράμματος σπουδών βάσει των αναγκών των μαθητών με την ομώνυμη διαταραχή και στην ανάπτυξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης στο γενικό σχολείο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **2. ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

#### **2.1 Ορισμός**

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για τη δυσλεξία. Ωστόσο, κανένας δεν μπορεί να περιγράψει πλήρως αυτήν την ειδική μαθησιακή δυσκολία λόγω της πολύπλευρης φύσης της (Miles, 1995). Παρ' όλα αυτά, στο Ηνωμένο Βασίλειο αναπτύχθηκε ένας ορισμός ο οποίος υποστηρίχθηκε από όλους τους οργανισμούς δυσλεξίας. Σύμφωνα με αυτόν, η δυσλεξία αποτελεί μια μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει κυρίως τις ικανότητες της ορθογραφημένης γραφής και της ανάγνωσης. Ωστόσο, δεν ευθύνεται μόνο για τις δυσκολίες που επιφέρει σε αυτές τις ικανότητες καθώς επηρεάζει και την επεξεργασία πληροφοριών. Οι άνθρωποι έχοντες δυσλεξία συχνά ενδέχεται να παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία και την απομνημόνευση πληροφοριών που ακούν και βλέπουν. Οι δυσκολίες στα συγκεκριμένα πεδία δύναται να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και την απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού.

Η δυσλεξία λοιπόν, αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται για την περιγραφή των δυσκολιών ορισμένων μαθητών στους τομείς της ανάγνωσης και γραφής. Έως και τη δεκαετία του 1960, οι επιστήμονες θεωρούσαν πως η δυσλεξία αποτελεί ένα πρόβλημα (Snowling, 2000, σελ. 14), ενώ η επικρατούσα άποψη υποστηρίζει πως οι βιολογικοί παράγοντες της δυσλεξίας ευθύνονται για τις δυσκολίες των μαθητών στις δεξιότητες του γραμματισμού. Αυτός φαίνεται να είναι και ο λόγος για τον οποίο δανείστηκε ο όρος «dyslexia» από την ελληνική γλώσσα, η οποία ομολογουμένως έχει επηρεάσει τη γλώσσα της ιατρικής επιστήμης παγκοσμίως. Κάποια χρόνια αργότερα, και συγκεκριμένα τη δεκαετία του 1980, ένας νέος όρος εισήχθη στο προσκήνιο. Αυτός ο νέος όρος αφορά στις «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες». Έκτοτε, ξεκίνησε η διαδικασία αξιολόγησης μαθητών με δυσλεξία από ψυχολόγους και εκπαιδευτικούς (BMA, 1980). Ο όρος «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» αφορά στη δυσλεξία αλλά και σε πλήθος άλλων μαθησιακών δυσκολιών ή σωματικών αναπηριών (DfES, 2001). Πλέον, η δυσλεξία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις χώρες (DfE, 2014). Είναι επομένως ευθύνη των εκπαιδευτικών και των σχολικών συστημάτων να ανταποκρίνονται

στις ανάγκες των μαθητών εχόντων δυσλεξία και να τους στηρίζουν σε όλη τη μαθησιακή τους διαδικασία.

Στα κύρια χαρακτηριστικά της δυσλεξίας περιλαμβάνονται οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη και στην ταχύτητα λεκτικής επεξεργασίας. Ιδιαίτερα, οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύονται στον εντοπισμό λεκτικών φωνημάτων και ήχων και στη διατήρηση και επεξεργασία πληροφοριών για σύντομο χρονικό διάστημα. (Bowey, 2005, Hulme & Snowing, 2009).

Ο πιο πρόσφατος νόμος στη χώρα μας (3699/2008) παρουσιάζει τη δυσλεξία ως μια ειδική μαθησιακή δυσκολία όπως άλλωστε είναι η δυσπραξία, η δυσλαλία και άλλες δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Επιπλέον, η δυσλεξία είναι μία από τις 11 κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, ο ελληνικός νόμος δεν περιέχει κανένα ολοκληρωμένο ορισμό για τη δυσλεξία (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009). Ακόμη, η δυσλεξία αναφέρεται ως «ειδική» μαθησιακή διαταραχή διότι εμφανίζεται συχνότερα στην ορθογραφημένη γραφή και την ανάγνωση, παρά το μέσο δείκτη νοημοσύνης του ατόμου, το επίπεδο εκπαίδευσής του και το υποστηρικτικό πλαίσιο που το περιβάλλει (Πόρποδας, 1997). Επιπλέον, η δυσλεξία φαίνεται να αποτελεί αποτυχία της ανάγνωσης και της γραφής, παρά την ηλικία, τις πνευματικές ικανότητες και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες του ατόμου. Αυτές οι δυσκολίες ενδέχεται να περιλαμβάνουν επίσης ψυχολογικά, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Paparouka, 2011).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι όλοι οι ορισμοί συμφωνούν στο ότι η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία επηρεάζει κυρίως τους τομείς της γραφής και την ανάγνωσης. Εκδηλώνεται στα άτομα παρά το δείκτη νοημοσύνης τους και συνδέεται με δυσκολίες φωνολογικής επεξεργασίας. Μπορεί επίσης να διαγνωστεί το άτομο με την οικεία διαταραχή κατά τα έξι έως επτά έτη του ή και παραπάνω (Πόρποδας, 1997). Τέλος, λαμβάνοντας υπόψιν όλους τους προτεινόμενους ορισμούς για τη δυσλεξία, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ένας έγκυρος ορισμός είναι απαραίτητος για τις ενδεχόμενες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών (Elliot & Grigorenko, 2014).

Άλλοι κλάδοι που ασχολούνται με τον τομέα της δυσλεξίας είναι εκείνοι της Εκπαίδευσης, της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και της Βιολογίας, οι οποίοι παρέχουν ουσιαστικές πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία. Τα εκάστοτε ερευνητικά πορίσματα οδήγησαν σε διαφορετικά μοντέλα προσδιορισμού της οικείας

διαταραχής, τα οποία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο η διαταραχή αυτή γίνεται αντιληπτή και αντιμετωπίσιμη στον τομέα της εκπαίδευσης. Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να αναλυθούν τα διαφορετικά μοντέλα δυσλεξίας για τον τρόπο που συνέβαλαν στην κατανόηση των δυσκολιών των μαθητών με δυσλεξία. Για το λόγο αυτό, οι διαφορετικές προοπτικές δυσλεξίας ομαδοποιούνται στους αιτιώδεις παράγοντες της δυσλεξίας, όπου προβάλλονται οι δυσκολίες του μαθητή (π.χ. γνωστικές ανεπάρκειες), και τους κοινωνικούς παράγοντες (π.χ. εκπαιδευτικές πρακτικές που αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ομοιογενείς). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία είναι αποτέλεσμα της αμοιβαίας σχέσης που υπάρχει μεταξύ των χαρακτηριστικών των μαθητών και της υποστήριξης που τους παρέχεται στο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον (Burden, 2008).

## **2.2 Αιτιώδη θεωρητικά μοντέλα της δυσλεξίας**

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν προταθεί διάφορες θεωρίες για τη δυσλεξία. Μελέτες έχουν δείξει ότι η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος ήταν η κυρίαρχη θεωρία και καλύτερα αναπτυγμένη γνωστική θεωρία της δυσλεξίας (Snowling & Caravolas, 2007). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι φτωχές φωνολογικές αναπαραστάσεις ευθύνονται για τις δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση φωνημάτων και λέξεων κατά τη γραφή και την ανάγνωση (Vellutino et al., 2004, σελ. 12).

Μια ερώτηση που οι ερευνητές προσπαθούν να απαντήσουν αφορά στα στοιχεία για τους μαθητές με δυσλεξία, οι οποίοι τείνουν να παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω (Snowling & Griffiths, 2004). Αυτό οδήγησε πολλούς ερευνητές στο συμπέρασμα πως υπάρχουν διάφορα επίπεδα αιτιότητας.

Οι διαταραχές στον γραπτό και προφορικό λόγο, ιδιαίτερα όσον αφορά στη διαταραχή της δυσλεξίας, οδήγησε τους μελετητές να υιοθετήσουν δύο διαφορετικά μοντέλα ερμηνείας της διαταραχής. Πρόκειται για το ιατρικό μοντέλο, το οποίο είναι μονοπαραγοντικό και το κοινωνικό μοντέλο, το οποίο αντίθετα με το πρώτο, είναι πολυπαραγοντικό. Ο διαχωρισμός των δύο αυτών θεωριών κατά την άποψη πολλών ερευνητών αντικατοπτρίζει τον σύνθετο χαρακτήρα της δυσλεξίας αλλά και την αναγκαιότητα για περαιτέρω επιστημονική έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα. (Στασινός, 2016).

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τη διττή φύση της δυσλεξίας και της δυσκολίας προσδιορισμού μιας και μοναδικής αιτίας αυτής, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η δυσλεξία αποτελεί μια γνωστική δυσκολία στις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Πολλοί παράγοντες όπως η υψηλής ποιότητας διδασκαλία, η ενθάρρυνση και τα κίνητρα για συμμετοχή στον αλφαριθμητισμό από την οικογένεια και τον εκπαιδευτικό, θεωρούνται προστατευτικοί παράγοντες, ενώ η σοβαρότητα του φωνολογικού ελλείμματος του μαθητή και η καθυστερημένη διάγνωση και παρέμβαση θεωρούνται παράγοντες κινδύνου (Muter & Snowling, 2009).

### **2.2.1 Ιατρικό μοντέλο**

Η παρουσία ερευνών για το ιατρικό μοντέλο της δυσλεξίας είναι έντονη στη διεθνή βιβλιογραφία της οικείας διαταραχής. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά αυτή υποστηρίζουν πως οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία είναι αποτέλεσμα των βιολογικών ή των γνωστικών τους ελλειμμάτων. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, υποστηρίζεται πως οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτοί, προέρχονται από εγκεφαλικές ανωμαλίες (Stein, 2001) ή ενεργοποίηση και απενεργοποίηση των εγκεφαλικών τους περιοχών. Τα διάφορα προβλήματα του νευρικού τους συστήματος θεωρούνται επίσης αιτίες των δυσκολιών των μαθητών (Galaburda, 1999). Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι οπτικά, ακουστικά, ακόμη και κινητικά προβλήματα (Stein, 2001). Ωστόσο, οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες αμφισβητούνται μέχρι σήμερα. Παρόλο που η δυσλεξία συνδέεται επίσης με διαφορές ανάμεσα στην ικανότητα και ευχέρεια ανάγνωσης και του δείκτη νοημοσύνης, η συσχέτιση της νοημοσύνης ενός παιδιού με την ικανότητα ανάγνωσής του έχει επίσης αμφισβητηθεί από διάφορους ερευνητές καθώς δεν έχουν υπάρξει νεότερες μελέτες (Vellutino et al, 2004). Αναγνωρίζεται πλέον πως η δυσλεξία εμφανίζεται σε άτομα που καλύπτουν όλο το φάσμα των δεικτών νοημοσύνης (Snowling, 2013, σελ. 7). Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει τα προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης των μαθητών με δυσλεξία ως παράγοντες που εμποδίζουν την κατάλληλη ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης (Snowling 2000). Η φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να χρησιμοποιεί ήχους από μικρότερες μονάδες (φωνήματα) σε μεγαλύτερες (συλλαβές). Οι μαθητές με καλές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης μπορούν να ταξινομήσουν λέξεις και να αποκωδικοποιήσουν πληροφορίες (Anthony & Francis, 2005).

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών (Anthony & Francis, 2005) και οι μαθητές με διαταραγμένα φωνολογικά συστήματα τείνουν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις δεξιότητες γραμματισμού. Η Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία υποστηρίζει πως η φωνολογία μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το άτομο κατά την απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής (BPS, 1999, σελ. 44).

Οι μαθητές έχοντες δυσλεξία δυσκολεύονται να μετατρέψουν τις φωνολογικές τους αναπαραστάσεις σε γραπτές και τις σημασιολογικές τους αναπαραστάσεις σε φωνολογικές (BPS, 1999). Αν και αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι η απόκτηση φωνολογικών δεξιοτήτων βελτιώνει τις ικανότητες ανάγνωσης των μαθητών με δυσλεξία (Vellutino et al., 2004), υποστηρίζεται από τους ειδικούς πως πρέπει να αντιμετωπιστούν και άλλοι παράγοντες κατά την αξιολόγηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών. Τέτοιοι παράγοντες ενδέχεται να είναι η ηλικία των μαθητών, η γενική λεκτική τους ικανότητα, η γνώση γραμματικής και η ακουστική τους αντίληψη (Muter 2004).

### **2.2.2 Κοινωνικό μοντέλο (Ψυχολογικό – παιδαγωγικό)**

Λόγω των ερευνητικών κενών που παρουσιάζονται σε μερικές από τις θεωρίες του ιατρικού μοντέλου, οι επιστήμονες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διενέργεια των ερευνών τους που σχετίζονται με τις λειτουργίες του ανθρώπινου εγκεφάλου και τις γνωστικές πτυχές της μάθησης. Ωστόσο, οι ιατρικής φύσεως μελέτες έχουν προωθήσει την καλύτερη κατανόηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των μαθητών με δυσλεξία (Armstrong & Squires, 2015) και των περιοχών στις οποίες εδράζονται. Θα χρειαστεί όμως να εξεταστούν και οι προκλήσεις των πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων που τοποθετούνται στους μαθητές με δυσλεξία και στον τρόπο που εκείνα επηρεάζουν τις φωνολογικές και αναγνωστικές τους ικανότητες (Vellutino et al., 2004). Τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα επικεντρώνονται στην νοητική και μαθησιακή ομοιογένεια των μαθητών και χρησιμοποιούν τυποποιημένα μέτρα αξιολόγησης που τείνουν να αγνοούν τους μαθητές που επεξεργάζονται τις εκάστοτε πληροφορίες που δέχονται με διαφορετικό τρόπο (Clark et al., 2000). Οι ευκαιρίες μάθησης και τα κοινωνικά και πολιτισμικά συστατικά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών με δυσλεξία (BPS, 1999). Το κοινωνικό μοντέλο προσεγγίζει κοινωνικά τη δυσλεξία και ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο με τον οποίο

οι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες επηρεάζουν τις ικανότητες των μαθητών με την οικεία διαταραχή. Η ενημέρωση αυτή προτρέπει και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν προγράμματα σπουδών που να ανταποκρίνονται στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία και να απομακρύνει τα εμπόδια από τη διαδικασία της μάθησής τους (Armstrong & Squires, 2015).

### **2.2.3 Περιβάλλον μάθησης ατόμων με δυσλεξία**

Η δυσλεξία αποτελεί ένα σύνολο γνωστικών στοιχείων και συμπεριφορικών εκδηλώσεων (Bailey, 1998) και οι διαφορετικές προοπτικές της σε επίπεδο αιτιολογίας της είναι σημαντικές για την αντίληψη των δυσκολιών των μαθητών με αυτή τη διαταραχή. Ο Frith (1999) συσχετίζει τις διαφορετικές απόψεις για τη δυσλεξία στο πλαίσιο των τριών επιπέδων (ιατρική, γνωστική, κοινωνική) και τονίζει πως η οικεία διαταραχή αποτελεί ένα κοινωνικά κατασκευασμένο φαινόμενο που δημιουργείται εν μέρει από το εκάστοτε περιβάλλον, το οποίο δεν δύναται να προσαρμοστεί πάντοτε στις διαφορετικές ανάγκες των ατόμων (Riddick, 2001). Εντούτοις, η ομώνυμη διαταραχή διαθέτει μια γνωστική βάση καθώς, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι δυσκολίες των μαθητών εχόντων δυσλεξία επιμένουν να υφίστανται, παρά την όποια παρέμβαση ή διαφοροποίηση της διδασκαλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού (Vellutino et al., 2004).

Ως εκ τούτου, η δυσλεξία δε δύναται να οριστεί σύμφωνα μόνο με το ιατρικό μοντέλο, ούτε όμως μόνο με το κοινωνικό. Η αμοιβαία αλληλεξάρτηση των ιατρικών και κοινωνικών θεωριών της δυσλεξίας έχει αποδειχθεί για την έρευνα στον τομέα της διαταραχής ιδιαίτερα επωφελής (Bailey, 1998). Τα δύο αυτά μοντέλα δημιουργήθηκαν με σκοπό να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για τα ποικίλα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζονται από τις εκάστοτε συνθήκες διδασκαλίας (Armstrong & Squires, 2015). Η αξιολόγηση της δυσλεξίας έχει επηρεαστεί ιδιαίτερα από το ιατρικό μοντέλο, ενώ παράλληλα έχουν διαμορφωθεί πολυάριθμες παρεμβάσεις στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης (Riddick, 2001). Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός πως διάφορες υποθέσεις σχετικά με τα πρότυπα αλφαριθμητικού αμφισβητήθηκαν από το κοινωνικό μοντέλο, ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών καθίσταται αμείωτο ως προς την ένταξη των μαθητών με δυσλεξία στα συνηθισμένα σχολεία (Riddick 2001). Εκτός όμως από το κοινωνικό και το ιατρικό μοντέλο για τη δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί χρήζουν πληροφόρησης σχετικά με τη

διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα υποστηρίζουν τους μαθητές με την ομώνυμη διαταραχή. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους, να ενισχύουν την ένταξή τους στην κανονική τάξη και να προσαρμόζουν το περιβάλλον διδασκαλίας σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Riddick, 2001).

### **2.3 Δυσλεξία στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα η «δυσλεξία» πρόκειται για ένα πολύπλοκο ζήτημα καθώς δεν έχει καθοριστεί ακόμη ένας επίσημος ορισμός της. Η θέσπιση των νόμων για την ειδική εκπαίδευση στη χώρα μας από τη δεκαετία του 1980 (νόμος 1566/1985, 2817/2000, 3699/2008), έφερε στο προσκήνιο τον συνώνυμο με τη δυσλεξία όρο «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Boutskou 2007, Στασινός, 1991). Οι όροι «δυσλεξία» και «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» προέρχονται κυρίως από τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα και συγκεκριμένα από εκείνο της Μεγάλης Βρετανίας το 1981 (Πόρποδας, 1981). Ακόμη, η περιγραφή των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της ομώνυμης διαταραχής στη χώρα μας επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από ένα πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών, προερχόμενων από το Ηνωμένο Βασίλειο (Ελληνική Ένωση Δυσλεξίας 2012 επηρεασμένη από τον Snowling, 2000) ή τις ΗΠΑ.

Παρά το γεγονός ότι μεγάλος αριθμός Ελλήνων ερευνητών τόνισε την ανάγκη για αναδιάρθρωση του ελληνικού πλαισίου που αφορά στην εξέταση των κοινωνικών παραγόντων που συνδέονται με τη δυσλεξία (Reid, 2005, Reid, 2009, Πόρποδας, 1997) στην ελληνική εκπαίδευση, το ιατρικό μοντέλο για τη δυσλεξία φαίνεται να ασκεί μεγαλύτερη επιρροή σε σύγκριση με το κοινωνικό μοντέλο (Lappas, 1997). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες προσδιορισμού των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας. Τα χαρακτηριστικά στα οποία Έλληνες επιστήμονες έχουν εστιάσει την προσοχή τους είναι κυρίως η δυσκολία ορθογραφημένης γραφής και ανάγνωσης σε συνδυασμό με τον δείκτη νοημοσύνης (Ελληνική Ένωση Δυσλεξίας, 2012). Επιπρόσθετα, οι υπάρχουσες διαδικασίες αξιολόγησης και υποστηρικτικής παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία στη χώρα μας επικεντρώνονται κυρίως στις γνωστικές ικανότητες των ατόμων.

### **2.4 Διάγνωση δυσλεξίας**



Το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο για τη δυσλεξία που αναλύθηκαν προηγουμένως παρουσιάζουν στοιχεία, τα οποία βοηθούν στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας στους μαθητές με την ομώνυμη διαταραχή. Το ιατρικό μοντέλο έχει επηρεάσει περισσότερο τα στοιχεία αναγνώρισης της δυσλεξίας σε πολλές χώρες του κόσμου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με την οικεία διαταραχή συνήθως αξιολογούνται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά περιορίζονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του μαθητή και δυσκολεύονται να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τους κοινωνικούς παράγοντες που ενδέχεται να το επηρεάζουν (Riddick, 2009). Οι διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία επικεντρώνονται κυρίως στις γνωστικές τους δυσκολίες, όπως είναι τα προβλήματα ομιλίας και γλώσσας, η αυτοματοποίηση της ορθογραφικής ικανότητας, η ακουστική μνήμη και οι μεταγνωστικές δεξιότητες επίγνωσης. Σπάνια όμως, οι διαδικασίες αυτές επικεντρώνονται στους κοινωνικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τις ικανότητες των μαθητών αυτών με αποτέλεσμα, τα παιδιά να αντιμετωπίζονται μονάχα ως μαθητές μέσα στα όρια ενός σχολείου και όχι ως ξεχωριστές οντότητες σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Το πεδίο της αναγνώρισης της δυσλεξίας απαιτεί περισσότερες διαδικασίες αξιολόγησης που αφορούν στις γνωστικές ικανότητες των μαθητών με δυσλεξία, καθώς και τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τις εκάστοτε δεξιότητές τους (Clark et al., 2000).

Η διάγνωση των μαθητών με δυσλεξία στη χώρα μας πραγματοποιείται κυρίως στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και μόνο το έντυπο γνωμάτευσης των κέντρων αυτών γίνεται αποδεκτό στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Οι παραπομπές των παιδιών σε αυτά τα κέντρα προέρχονται συνήθως από την οικογένεια του παιδιού, μετά από διαβούλευση με τον δάσκαλο ή τον εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης του σχολείου στο οποίο παρακολουθεί ο μαθητής. Το σχολείο δεν συμμετέχει στην αξιολόγηση των μαθητών με δυσλεξία. Η επιστημονική ομάδα του ομώνυμου κέντρου που αξιολογεί το παιδί, αποτελείται από έναν ειδικό εκπαιδευτικό, έναν ψυχολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ειδικό παθολόγο λόγου και ομιλίας και έναν παιδοψυχίατρο. Η γνωμάτευση της δυσλεξίας περιλαμβάνει τις υπογραφές όλων αυτών των ειδικών (Νόμος 3699/2008). Παρ' όλα αυτά, τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την διάγνωση της δυσλεξίας στην Ελλάδα έχουν χαρακτηριστεί ως ανεπαρκή, καθώς οι δοθείσες απαντήσεις του παιδιού κατά τη διάρκεια της διάγνωσης

δεν εξετάζονται από τους ειδικούς, ενώ οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποκλείονται από την όλη διαδικασία (Πόρποδας, 1997).

## 2.5 Συμπερίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση άρχισε να κερδίζει έδαφος τα τελευταία χρόνια, ενώ καταβάλλονται διαρκώς προσπάθειες, με σκοπό να λάβει περαιτέρω νομική υπόσταση και να κατορθώσει να εναρμονιστεί με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Η έννοια της συμπερίληψης έχει κινήσει το ενδιαφέρον πολλών σχετιζόμενων επιστημόνων, εκπαιδευτικών φορέων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζοντας, την πολυσύνθετη φύση της και τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα της (Αγγελίδης, 2011). Ο όρος «κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας» (Ainscow, 1999), οδήγησε στην κατάργηση της ετικετοποίησης, της περιθωριοποίησης και της ειδικής εκπαίδευσης στα τέλη του εικοστού αιώνα, όταν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες άρχισαν να συμπεριλαμβάνονται στα κανονικά σχολεία (Armstrong et al., 2011).

Ο στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η προώθηση της μάθησης και η ενίσχυση της υποστήριξης όλων των μαθητών εναγκαλίζοντας τις διαφορές τους (Ainscow, 2000). Τα τελευταία είκοσι χρόνια, έχουν κοινοποιηθεί σε διεθνή κλίμακα ορισμένες ανακοινώσεις σχετικά με την συμπερίληψη (UNESCO, 1994, 2000). Το 1994, στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), εισήχθη ο όρος «ένα σχολείο για όλους», σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως, έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση και στην πρόσβαση στα κανονικά σχολεία. Αργότερα, το 2000, η ανάγκη για διαρκή προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο ενισχύθηκε με τη δήλωση του Παγκόσμιου Φόρουμ για την Εκπαίδευση, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ένταξη των μαθητών με δυσκολίες αποτελεί «εθνική και διεθνή προτεραιότητα» (UNESCO, 2000, σελ. 17). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση («Inclusive Education»), θεωρείται μια συνεχής διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα σχολεία προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους (Αγγελίδης, 2011). Θεμελιώδης άξονας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, είναι η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους, στο οποίο θα δύνανται να παίρνουν μέρος στη διαδικασία μάθησης, να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με συνομηλίκους τους, τυπικής -και μη- ανάπτυξης, καθώς και να διαθέτουν ίσες ευκαιρίες για την κοινωνικοποίησή τους και την προσωπική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, η ιδέα της

συμπερίληψης θεωρεί την όποια διαφορετικότητα ως πηγή μάθησης και όχι ως πρόβλημα που χρήζει επίλυσης (Αγγελίδης, 2011). Ωστόσο, η ισότητα που πρεσβεύει η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν αφορά μονάχα στα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια διαταραχή ή ανεπάρκεια, αλλά σε όλα εκείνα τα οποία ενδέχεται να έχουν διαφορετική γλώσσα, καταγωγή, θρησκεία και κοινωνικοοικονομική θέση, από τον «συνηθισμένο» μαθητή που φοιτά στο εκάστοτε «συνηθισμένο» σχολείο (Ainscow, Booth & Kingston, 2006).

Οι προαναφερθείσες πρωτοβουλίες, αν και σημαντικές, πέτυχαν τον στόχο τους σε κάποιο βαθμό (O'Brien, 2001). Η συμπερίληψη είναι ένας περίπλοκος όρος και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός και αντιμετωπίσιμος ανάμεσα στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από παράγοντες όπως είναι το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και τις αρχές που πρεσβεύει αλλά και τα χαρακτηριστικά των σχολείων (Booth & Ainscow, 2002).

### **2.5.1 Δυσλεξία και συμπερίληψη**

Η συμπερίληψη είναι μια δυναμική διαδικασία, σύμφωνα με την οποία γίνονται σημαντικές προσπάθειες για να αντιμετωπιστούν οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, ενώ αντίστοιχα επιδιώκεται η άρση των εμποδίων στη μάθηση (DfE, 2014). Η συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία, υποδεικνύει την ευθύνη των σχολικών συστημάτων και των εκπαιδευτικών για την παροχή βοήθειας στους μαθητές, ώστε να έχουν πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου τους. Για να επιτευχθεί η συμπερίληψη, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει αρχικά, να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών και εν συνεχεία, να τους διδάξουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν (McKay 2006, σ. 95). Οι οποιεσδήποτε τροποποιήσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών πρέπει να βασίζονται στην κάλυψη των αναγκών των μαθητών με την οικεία διαταραχή, να ενισχύουν την ένταξή τους, να αυξάνουν την αυτοεκτίμησή τους και να βελτιώνουν την απόδοσή τους.

Ο όρος «απόδοση» στην εκπαίδευση συνήθως αναφέρεται στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Σε σχολικό επίπεδο, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών σχετίζονται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία συνήθως εκτιμώνται μέσω μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. διαγωνίσματα) και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την περίπτωση μαθητών με δυσλεξία, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην

προσβασιμότητα και φοίτηση των ίδιων στο σχολείο της γειτονιάς τους και στην απόδοσή τους αναφορικά με τις δεξιότητες γραμματισμού (ορθογραφημένη γραφή, ανάγνωση). Παράλληλα, υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες εκτιμάται η απόδοσή τους και σε άλλους τομείς, όπως είναι η αριθμητική και ο λόγος (ομιλία). Η δυσλεξία λόγω της πολυπλοκότητάς της, «μπορεί να επηρεάσει σοβαρά την εκπαιδευτική πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών» (Kirk, 2001, σελ. 160). Μολονότι η επίδοση των μαθητών συνδέεται στενά με την συμπερίληψή τους, πολλές μελέτες επικεντρώνονται στις αρχές της συμπερίληψης και όχι στις επιπτώσεις αυτών των αρχών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους συνομηλίκους τους (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallanaugh, 2004). Επομένως, απαιτείται περισσότερη έρευνα για να διερευνηθεί το αποτέλεσμα των προσπαθειών της «εκπαίδευσης δίχως αποκλεισμούς» σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, η οποία ακόμη, θα παρέχει προτάσεις διδακτικών προσεγγίσεων που θα ωφελήσουν όλους τους μαθητές.

Ένας σημαντικός τομέας, εκτός του τομέα των επιδόσεων, που χρήζει επίσης περαιτέρω έρευνας αναφορικά με τη δυσλεξία, αποτελεί η χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών με την ομώνυμη διαταραχή (Humphrey, 2003). Η αυτοεκτίμηση παραπέμπει στη βασική αίσθηση που τα άτομα έχουν για τον εαυτό τους και τη αξία αυτού. (Humphrey & Mullins, 2002). Όσον αφορά στους μαθητές με την οικεία διαταραχή, οι ίδιοι συχνά αισθάνονται άγχος, αίσθημα αποτυχίας, θυμό και αμηχανία, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να γίνει σύγκριση με τους συνομηλίκους τους με τυπική ανάπτυξη (Humphrey, 2002). Επίσης, σε μια σχολική τάξη κυριαρχεί η τάση να διαχωρίζονται οι μαθητές με δυσλεξία από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, λόγω των δυσκολιών που παρουσιάζουν (Rose, 2009). Οι συγκεκριμένοι παράγοντες, σε συνδυασμό με άλλους κοινωνικούς παράγοντες (κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών) και τα «συνήθη» εκπαιδευτικά πρότυπα, μπορούν να μειώσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία (Burden, 2005, Humphrey, 2002).

Η αυτοπεποίθηση των μαθητών με δυσλεξία έχει επίσης προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στον τομέα της συμπερίληψης (Burden, 2005, Humphrey, 2002). Η αυτοπεποίθηση αφορά στη βεβαιότητα που έχει ένα άτομο για το ότι μπορεί να καταφέρει διάφορα πράγματα και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις διαφόρων καταστάσεων. Οι μαθητές με την ομώνυμη διαταραχή, λόγω των δυσκολιών τους συχνά καθίστανται επιρρεπείς στην απόκτηση χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας,

γεγονός που συνήθως τους οδηγεί σε μειωμένη προσωπική ικανότητα και σε περιορισμένη συμμετοχή στις εργασίες και τις δραστηριότητες (Bandura, 1977). Οι δεξιότητες γραμματισμού προκαλούν στους μαθητές με δυσλεξία αρκετό άγχος, με αποτέλεσμα οι ίδιοι να έχουν χαμηλές προσδοκίες για την επίδοσή τους στα μαθήματα (Burden, 2008, σελ. 195). Επιπλέον, οι μαθητές με παρόμοιες μαθησιακές δυσκολίες, τείνουν να αποδίδουν τη χαμηλή σχολική τους επίδοση στις ανεπαρκείς τους ικανότητες (Humphrey, 2003). Οι παράγοντες αυτοί στο σύνολό τους φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά τόσο την επίδοσή των μαθητών όσο και την συμπερίληψή τους στα συνηθισμένα σχολεία, γεγονός που εντείνει το αίσθημα περιθωριοποίησης των μαθητών στο γενικό σχολικό πλαίσιο.

### **2.5.2 Συμπερίληψη μαθητών με δυσλεξία στην Ελλάδα**

Μολονότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από τα αγγλόφωνα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως από εκείνο του Ηνωμένου Βασιλείου (Πορπόδας, 1981), η Ελλάδα υστερεί στον τομέα της συμπερίληψης. Επιπλέον, τα μέτρα λιτότητας που θεσπίστηκαν στην Ελλάδα το 2009 με 2010 επηρέασαν αρνητικά την ελληνική εκπαίδευση (Koulouris et al., 2014) και εμπόδισαν την πρόοδο στον συγκεκριμένο τομέα. Το Υπουργείο Παιδείας κατέχει ισχυρή θέση σε όλα τα επίπεδα της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, την σύνταξη, εκτύπωση και διανομή των σχολικών βιβλίων, τον διορισμό των εκπαιδευτικών και το χρονοδιάγραμμα κάθε σχολείου. Αυτό έχει δημιουργήσει σύγχυση γύρω από την συμπερίληψη (Zoniou-Sideri et al., 2006). Επιπλέον, η πίεση που ασκείται από την κοινωνία και την οικογένεια στους μαθητές για τις επιδόσεις τους στην εκπαίδευση, είναι ένας παράγοντας που περιορίζει τη χρήση παρεμβάσεων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Larras, 1997). Η σχολική αποτυχία του παιδιού συνήθως αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα από την ελληνική οικογένεια, με τους γονείς σπάνια να αποδέχονται πως το παιδί τους έχει μαθησιακές δυσκολίες (Larras, 1997). Τούτο τοποθετεί εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όσον αφορά στην αναγνώριση και υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι οι μόνοι επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα συνηθισμένα σχολεία (Larras, 1997), ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σπάνια

συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής. Από τη στιγμή που οι μαθητές λάβουν τη διάγνωση για τη δυσλεξία από το κέντρο ΚΕΔΔΥ, παρακολουθούν επιπλέον μαθήματα έξω από την συνηθισμένη σχολική τάξη, στα μαθήματα που χρειάζονται περισσότερη ενίσχυση από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Τα εξατομικευμένα μαθήματα λαμβάνουν χώρα σε μια διαφορετική τάξη εντός του σχολικού κτιρίου, η οποία ονομάζεται «τμήμα ένταξης». Σε αυτή την τάξη χρησιμοποιούνται κυρίως οι προσεγγίσεις μαθησιακής υποστήριξης, αν και αυτό εξαρτάται από τον ειδικό εκπαιδευτικό. Τα μαθήματα που προσφέρονται στο τμήμα ένταξης αναλογούν σε δεκαπέντε ώρες εβδομαδιαίως, ενώ ο μέγιστος αριθμός μαθητών είναι δώδεκα (Νόμος 3699/2008). Οι μαθητές με δυσλεξία σπάνια μετακινούνται σε ξεχωριστές αίθουσες διδασκαλίας για τη διδακτική των μαθημάτων, παρά μόνο εάν τα μαθήματα αυτά αφορούν την ελληνική γλώσσα και τα μαθηματικά (Zoniou-Sideri et al., 2006).

Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική της συμπερίληψης στη χώρα μας σημαίνει κυρίως την υποδοχή των παιδιών με δυσκολίες, μέσω της προέκτασης της ειδικής πρόνοιας. Ωστόσο, οι συμπεριληπτικές προσεγγίσεις που υιοθετεί κάθε σχολείο δεν είναι τυποποιημένες, καθώς αυτές τείνουν να επηρεάζονται από τους εκπαιδευτικούς, το ήθος του σχολείου και το γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Boutskou, 2007). Παρόλο που ο ισχύων νόμος για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα (που προτάθηκε στις 06/05/2014) προωθεί την συνεχόμενη εξέλιξη στον οικείο τομέα και ενισχύει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι τρέχουσες πολιτικές εντάσεις στη χώρα (εθνικές εκλογές - Ιανουάριος 2015 και Ιούλιος 2015) σταμάτησε αυτές τις πρωτοβουλίες.

Ο τομέας της συμπερίληψης για τους μαθητές με δυσλεξία στο ελληνικό πλαίσιο δημιουργεί προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς λόγω της έλλειψης κατάρτισης των ίδιων και της υποστήριξης από τα εμπλεκόμενα μέρη και τα σχολεία. Ωστόσο, τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής όσο και οι εκπαιδευτικοί της ειδικής εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα στα γενικά σχολεία όσον αφορά τη δυσλεξία.

### **2.5.3 Οι φιλικές προς τη δυσλεξία πρακτικές**

Τα πρώτα φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία σχολικά ιδρύματα (BDA, 2005) ξεκίνησαν να αναπτύσσονται λόγω των προβλημάτων που σχετίζονταν με την αναγνώριση των μαθητών με την οικεία διαταραχή και την υποστήριξή τους στη Μεγάλη Βρετανία. Ένας

από τους στόχους αυτών των σχολείων ήταν και συνεχίζει να είναι τόσο η δημιουργία ενός κλίματος κατάλληλου για τη διδασκαλία αυτών των μαθητών όσο η οργάνωση του εκάστοτε σχολείου, για την εύρεση και κατασκευή κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης (Στασινός, 2016). Το κίνημα αυτό είχε και συνεχίζει να έχει ως στόχο του την παρότρυνση όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε μαθητές με δυσλεξία, να καταβάλλουν προσπάθειες για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές τους, ακολουθώντας αυστηρά τις οδηγίες και τα σχέδια διδασκαλίας, προκειμένου να φθάσουν στον πρωταρχικό στόχο τους που δεν είναι άλλος από την αντιμετώπιση και βελτίωση της κατάστασης. Όπως είναι φυσικό, δε θα πρέπει να απουσιάζουν οι απαραίτητες γνώσεις από το προσωπικό του εκάστοτε σχολείου έτσι ώστε οι όποιες αυτές δυσκολίες να είναι σε θέση να ξεπεραστούν. Η πρώιμη διάγνωση ενός μαθητή που παρουσιάζει πιθανά σημάδια δυσλεξίας στον γραπτό και προφορικό του λόγο εκ μέρους κάποιου εκπαιδευτικού που διαθέτει γνώσεις αναφορικά με τη δυσλεξία, μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα βοηθητική τόσο για τη διάγνωση και του μαθητή όσο και την αποτελεσματική διδακτική του παρέμβαση. Μια αποτελεσματική πρακτική για όλους τους μαθητές με την ομώνυμη διαταραχή αποτελεί η αποδοχή και η υποδοχή τους στο εκάστοτε σχολικό πλαίσιο από το διδακτικό προσωπικό αλλά και από τους υπόλοιπους μαθητές που φοιτούν σε αυτό. Πέραν τούτου, σε ένα φιλικό προς τη δυσλεξία σχολείο, διασφαλίζεται και η ψυχική γαλήνη του ίδιου του γονιού για το παιδί του και την πορεία του σε αυτό (BDA, 2005).

Στα τέλη της δεκαετίας του '90 στη Μεγάλη Βρετανία, η φοίτηση μεγάλου αριθμού μαθητών με δυσλεξία στα σχολεία κατέστη ιδιαίτερα ανησυχητική, ενώ από τη μεριά τους οι γονείς εξέφραζαν δυσαρέσκεια ως προς τη μέθοδο με την οποία τα παιδιά τους με την οικεία διαταραχή υποστηρίζονταν από το σχολικό τους περιβάλλον (Riddick, 2006). Αυτά τα θέματα οδήγησαν την κυβέρνηση να προχωρήσει σε αναθεώρηση της τρέχουσας υποστήριξής τους για τη δυσλεξία και στη συνέχεια σε οργάνωση διάσκεψης σε συνεργασία με την Βρετανική Εταιρεία για τη δυσλεξία (British Dyslexia Association). Τούτο οδήγησε τελικά, στη δημιουργία ενός φόρουμ για τα φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία σχολεία και συνέδραμε στην ανάπτυξη μιας ολόκληρης σχολικής πολιτικής που αποσκοπούσε στην ενίσχυση της ένταξης των μαθητών με την οικεία διαταραχή (1997-2001). Η δημιουργία του συγκεκριμένου φόρουμ είχε ως αποτέλεσμα το 2001, την

καθιέρωση της έννοια «σχολεία φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία» (Riddick, 2006). Έπειτα από τρία χρόνια, το 2004, τέθηκε σε εφαρμογή ένα πιλοτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με το οποίο 25 σχολικές μονάδες προχώρησαν σε υιοθέτηση των φιλικά διακείμενων προς τη δυσλεξία πρακτικών, αποτελώντας ένα ιδανικό μοντέλο για την αποτελεσματική υποστήριξη της δυσλεξίας στα σχολικά ιδρύματα. Τα αποτελέσματα της πρωτοβουλίας αυτής κρίθηκαν το 2005 θετικά, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση των φιλικών αυτών πρακτικών από την Βρετανική Εταιρεία για τη Δυσλεξία. Η ομώνυμη Εταιρεία, στη συνέχεια, έθεσε σε κυκλοφορία έναν τόμο με όλα τα φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία σχολεία της χώρας (BDA, 2005).

Ο τόμος που περιλαμβάνει τα σχολεία αυτά (BDA, 2005) αποτελεί ένα εγχειρίδιο, μέσα στο οποίο αναγράφονται πρακτικές συμβουλές που προσφέρονται για την ανάπτυξη φιλικά διακείμενων στη δυσλεξία σχολείων. Βάσει της φιλικής αυτής προσέγγισης, ο εκάστοτε μαθητής θα αναγνωρίζεται ως έχων δυσκολία σε ορισμένες δεξιότητες. Ο στόχος λοιπόν, είναι η παροχή βοήθειας σε μαθητές για την εξέλιξη του πλήρους δυναμικού τους μέσα από έναν συνδυασμό περιβαλλοντικών αλλαγών και στοχοθετημένων παρεμβάσεων (Riddick, 2001).

Ένα σχολείο για να καταστεί φιλικό απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία, χρήζει ειδικής προσέγγισης, κατά την οποία θα προσφέρεται στους μαθητές με την ομώνυμη διαταραχή, αναγνώριση, αξιολόγηση και παρακολούθηση (McKay, 2012). Επιπρόσθετα, σε ένα τέτοιου είδους σχολείο, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή των γονέων, η χρήση φιλικών στη δυσλεξία πόρων, η εξειδικευμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και ο διορισμός τους (Riddick, 2006).

Τα σχολεία που είναι φιλικά διακείμενα στη δυσλεξία, εκλαμβάνονται στις μέρες μας ως μία από τις κυριότερες εξελίξεις αναφορικά με την συμπερίληψη των μαθητών με την οικεία διαταραχή στη Μεγάλη Βρετανία (Reid, 2005). Οι διάφορες διδακτικές μέθοδοι και τα υλικά που δύνανται να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς σε μια σχολική αίθουσα φιλικά διακείμενη στη δυσλεξία, σχεδιάζονται βάσει των δυνατών και αδύναμων σημείων των μαθητών με την οικεία διαταραχή. Τα θετικά αποτελέσματα των μελετών που χρησιμοποιούν τις πρακτικές φιλικές προς τη δυσλεξία σε περιβάλλοντα (McKay, 2012), οδήγησαν σε ένα νέο πακέτο πόρων φιλικό προς τη δυσλεξία που δημοσιεύτηκε από την Βρετανική Εταιρεία για τη δυσλεξία το 2012.



Σε μια ενδεχόμενη εκπαίδευση σε μαθητές με δυσλεξία περιλαμβάνονται διδακτικές στρατηγικές και παρεμβάσεις, καθώς και τα δύο αυτά στοιχεία επιτρέπουν τη μεταφορά της μάθησης, παρά τις δυσκολίες ορισμένων μαθητών σε συγκεκριμένες δεξιότητες (Shaywitz et al., 2008). Η συγκεκριμένη φιλικά διακεείμενη στη δυσλεξία προσέγγιση, έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα διαδεδομένη αναφορικά με την προώθηση της συμπερίληψης των μαθητών με την ομώνυμη διαταραχή. Επιστήμονες που έχουν διερευνήσει σχολαστικά τα αποτελέσματα τέτοιου είδους πρακτικών σε μαθητές με δυσλεξία στα σχολεία, έδειξαν ότι οι φιλικές προς τη δυσλεξία πρακτικές είχαν θετικές επιπτώσεις στους μαθητές με δυσλεξία και έτυχαν θετικής εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς (Nimorakiotaki, 2009).

Η Βρετανική Εταιρεία για τη Δυσλεξία υποστηρίζει ότι οι πρακτικές που έχουν σχεδιαστεί αποσκοπώντας στην υποστήριξη μαθητών με την οικεία διαταραχή, παρουσιάζουν τα ίδια θετικά αποτελέσματα και για όλους τους υπόλοιπους μαθητές μη έχοντες δυσλεξία (BDA, 2005). Άλλες τεχνικές που φαίνεται να ωφελούν τόσο τους μαθητές με δυσλεξία όσο και εκείνους με τυπική ανάπτυξη, είναι ο καταμερισμός των καθηκόντων, η χρήση παιχνιδιών και άλλες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες (Riddick, 2009).

## **2.6 Ελληνική Νομοθεσία και Κατάρτιση Εκπαιδευτικών σχετικά με τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες**

Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά άκαμπτο, με αποτέλεσμα να είναι εμφανής η ομοιογένεια στη διδασκαλία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες και ειδικά εκείνοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία (Lappas, 1997).

Ο νόμος 3699/2008 είναι ο πιο πρόσφατος νόμος για την παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην Ελλάδα (MNER 2008). Σύμφωνα με την οικεία νομοθεσία, συνίσταται ειδική μεταχείριση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία έχουν αξιολογηθεί από οποιοδήποτε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφορικής Διάγνωσης και Υποστήριξης) της χώρας. Τα κέντρα αυτά αποτελούνται από μια πολυεπιστημονική ομάδα και εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές με δυσλεξία αξιολογούνται σε συγκεκριμένες ικανότητες ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής.

Ο ίδιος νόμος (του 2008) εισήγαγε τη διάταξη περί παράλληλης στήριξης, η οποία είναι η ατομική υποστήριξη στα κανονικά σχολεία, από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς σε μαθητές μόνο με σοβαρές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, λόγω της έλλειψης ειδικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, οι μαθητές υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς χωρίς κατάρτιση στην Ειδικές Αγωγή και Εκπαίδευση. Επιπλέον, η νομοθεσία συνέστησε, οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, να παρακολουθούν μια «τάξη ένταξης» είτε σε μικρή ομάδα είτε μόνοι τους για έως και 15 ώρες την εβδομάδα. Δυστυχώς, στην πράξη αυτή η πρόσθετη υποστήριξη δεν προσφέρεται στα παιδιά με δυσλεξία ή στην καλύτερη περίπτωση, τη λαμβάνουν μόνο τρεις έως πέντε ώρες την εβδομάδα (Anastasiou, & Polychronopoulou, 2009).

Τα τελευταία χρόνια υπήρξε ένας αρκετά περιορισμένος αριθμός ερευνητικών μελετών σχετικά με τη γνώση των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. Ιδιαίτερα, στο ελληνικό περιβάλλον υπάρχει ένα μεγάλο κενό σε αυτόν τον τομέα της έρευνας λόγω της έλλειψης σημαντικών μελετών σχετικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή εκπαίδευση, η έρευνα έχει δείξει έλλειψη κατάλληλης κατάρτισής τους, που οδηγεί σε υποβάθμιση της ειδικής διδασκαλίας που παρέχεται. Η Nimorekiotaki (2009) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να εξετάσει τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία στα κανονικά σχολεία, με τη διενέργεια συνεντεύξεων, παρατηρήσεις με τα αποτελέσματα να δείχνουν πως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένοι για την υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν πως η αρχική τους πανεπιστημιακή κατάρτιση δεν περιελάμβανε εκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Επίσης, αποδείχθηκε χάρις σε αυτή την έρευνα πως υπάρχει έλλειψη συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Η Ararogianni (2003) διενήργησε μια μικρή μελέτη περίπτωσης με οκτώ δευτεροβάθμιους διδάσκοντες της ελληνικής γλώσσας για να διερευνήσει τις στρατηγικές που οι ίδιοι χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τους μαθητές με δυσλεξία καθώς και τις γνώσεις και την κατάρτισή τους σχετικά με τη διαταραχή αυτή. Μετά τη διενέργεια της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι οι ίδιοι δεν ήταν σίγουροι για την υποστήριξη

των μαθητών με δυσλεξία, πράγμα που σημαίνει ότι η εκπαίδευσή τους ήταν ανεπαρκής. Τέλος, η εθνογραφική μελέτη του Larras (1997) διερεύνησε την παροχή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα, χρησιμοποιώντας ημιδομημένες συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Ο ίδιος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα θεωρούν αδύναμη την υποστήριξη που έλαβαν από τους εκπαιδευτικούς, λόγω της ανεπαρκούς κατάρτισής τους. Ωστόσο, τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις πρέπει να αντιμετωπίζονται πάντοτε με προσοχή επειδή, αν και μπορούν να ερευνηθούν ένα θέμα σε βάθος, είναι πάντα παρούσα η υποκειμενικότητα (Robson, 2011).

Συνοψίζοντας, οι μελέτες που αναφέρθηκαν παραπάνω, αν και όχι όλες, αφορούν στο σχολικό περιβάλλον, αποδεικνύοντας ότι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία κρίνεται ανεπαρκής. Λαμβάνοντας υπόψιν όλες τις έρευνες που έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, μπορεί κανείς να υποδείξει ότι υπάρχουν μόνο μερικές μελέτες που εξετάζουν την κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία. Δυστυχώς, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν μελέτες ευρείας κλίμακας που να διερευνούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία, έτσι ώστε μελλοντικές έρευνες να επικεντρωθούν σε αυτόν τον τομέα με σκοπό την διατύπωση απόψεων για το σύστημα της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα.

## **2.7 Στρατηγικές διδασκαλίας και προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές με Δυσλεξία**

Οι Carroll και συν. (2011) υποστηρίζουν πως τα βασικά στοιχεία μιας αποτελεσματικής παρέμβασης αποτελεί ο ακριβής προγραμματισμός, ο έλεγχος, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση της προόδου ενός μαθητή. Σύμφωνα με τους Snowling και Hulme (2011), η εξέταση της αποτελεσματικότητας μιας παρέμβασης καθίσταται εφικτή μέσω της χρήσης μιας τυχαίας δοκιμής ελέγχου. Κατά τη δοκιμή τούτη, οι μαθητές επιλέγονται τυχαία είτε για να αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου είτε για να λάβουν μια παρέμβαση. Μέσω αυτού του τρόπου, οι ερευνητές δύνανται να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της παρεχόμενης παρέμβασης. Στο αγγλικό πλαίσιο, διάφορες τέτοιες μελέτες έχουν διεξαχθεί, παρέχοντας ορισμένες χρήσιμες πληροφορίες αναφορικά με τις στρατηγικές και τις παρεμβάσεις που μπορούν να καταστούν βοηθητικές σε μαθητές με δυσλεξία.

Μια αποτελεσματική παρέμβαση θα πρέπει οπωσδήποτε να βασίζεται στην τεκμηρίωση. Ένα παράδειγμα παρέμβασης βάσει τεκμηρίωσης αποτελεί το πρόγραμμα φωνολογικής εξάσκησης. Σύμφωνα με τις αρχές της, όπως υποστηρίζουν οι Carroll και συν. (2011), η εξειδικευμένη διδασκαλία χρειάζεται να είναι μικρής διάρκειας με συχνή ανατροφοδότηση, έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές να αναθεωρούν τακτικά και να εδραιώνουν τις γνώσεις τους χωρίς μεγάλη προσπάθεια. Επιπλέον, η χρήση πολυαισθητηριακών τεχνικών θεωρείται υψίστης σημασίας, καθώς η συγκεκριμένη τεχνική ενισχύει τη μάθηση και τη μνήμη, μέσω της ενεργοποίησης όλων των καναλιών του εγκεφάλου που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (π.χ. οπτική, ακουστική, κιναισθητική κλπ.) (MacKay, 2012). Η οικεία μέθοδος έγινε γνωστή από τον Samuel Orton το 1937, ενώ ταυτόχρονα θεωρήθηκε το θεμέλιο της «καλής πρακτικής» για τη δυσλεξία (Snowling & Hulme, 2011). Εντούτοις, για να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα αυτών των τεχνικών, απαιτούνται δοκιμές μεγάλης κλίμακας. Τέλος, σύμφωνα με τις αρχές της φωνολογικής εξάσκησης, η εξειδικευμένη διδασκαλία οφείλει να προωθεί τη μεταγνώση του ατόμου.

Στην Ελλάδα δεν παρέχονται τέτοιου είδους παρεμβάσεις. Ωστόσο, είναι γνωστά δύο προγράμματα παρέμβασης για μαθητές με την οικεία διαταραχή. Το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεί η μέθοδος των Mavrommati, & Miles, κατά την οποία χρησιμοποιείται μια τεχνική οπτικής απεικόνισης αποσκοπώντας στην απομνημόνευση ορθογραφικών λέξεων στην ελληνική γλώσσα (Mavrommati, & Miles, 2002). Το δεύτερο πρόγραμμα παρέμβασης αποτελεί η μέθοδος Pavlidi, η οποία είναι μια μέθοδος επεξεργασίας πολυμέσων που αποσκοπεί στη βελτίωση της ακρίβειας κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, στην ευχέρεια και στην ορθογραφία μέσω της χρήσης των ΤΠΕ (τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας) (Katana, 2001).

Ένα μεγάλο εύρος αποδεικτικών στοιχείων, υποδηλώνει πως η διδακτική παρέμβαση που βασίζεται στην εξάσκηση της φωνολογικής επίγνωσης, προσφέρει μια στρατηγική αποτελεσματική και βοηθητική ως προς τους μαθητές με δυσκολίες κατά την αποκωδικοποίηση (Snowling & Hulme, 2011). Όσον αφορά στην ευχέρεια ανάγνωσης, ένας μεγάλος αριθμός στοιχείων υποδεικνύει πως η εκτεταμένη αναγνωστική πρακτική, ενδέχεται πράγματι να καταστεί βοηθητική στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας, ιδιαίτερα όταν η μητρική γλώσσα του μαθητή ανήκει στις διαφανείς γλώσσες, όπως η ελληνική (Snowling & Hulme, 2011).

Αναφορικά με την ορθογραφία, ο Brooks (2013), δηλώνει πως τα προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές με δυσκολίες στην ορθογραφία, παρουσιάζουν ικανοποιητικά αποτελέσματα, όταν είναι καλύτερα δομημένα. Ο Westwood (2005) υποστηρίζει πως η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας, ο μικρός φόρτος εργασίας στο εκάστοτε μάθημα, τα κίνητρα και η συχνή ανατροφοδότηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ενδέχεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στην ορθογραφημένη γραφή του μαθητή. Επιπλέον, οι μελέτες περίπτωσης για παρεμβάσεις σε μαθητές με δυσλεξία, δείχνουν επίσης ότι η χρήση flashcards είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διδασκαλία άγνωστων λέξεων (Brunsdon et al., 2005, Niolaki et al., 2014).

Στο σύνολό τους, τα παραπάνω στοιχεία υποδεικνύουν πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία χρήζουν ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης που να μπορεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η υψηλής ποιότητας εξειδικευμένη διδασκαλία είναι μείζονος σημασίας, γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας, να διαθέτουν γνώσεις αποτελεσματικών στρατηγικών και παρεμβάσεων κατά τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία (Lappas, 1997, Agarogianni, 2003). Τέλος, ο περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία οδηγεί στην υποβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας που παρέχεται. Λαμβάνοντας υπόψιν την παρούσα βιβλιογραφία, γίνεται εμφανές ότι κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα και κατάρτιση για την κάλυψη των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών στα ελληνικά σχολεία.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στον σχεδιασμό της μελέτης, στους συμμετέχοντες και σε τυχόν ηθικούς προβληματισμούς. Επιπλέον, θα γίνει παρουσίαση των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν και της διαδικασίας ανάλυσης, τα οποία θα δώσουν μια σαφέστερη εικόνα της παρούσας μελέτης.

#### **3.1 Σχεδιασμός**

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της γνώσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφορικά με τη δυσλεξία και των παραγόντων που μπορεί να σχετίζονται με την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία. Σύμφωνα με τον Robson (2011), δεδομένου ότι ο στόχος είναι κυρίως περιγραφικός, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ποιοτικός και ποσοτικός σχεδιασμός της έρευνας. Παρόλα αυτά, χρησιμοποιήθηκε μονάχα ο μη πειραματικός σχεδιασμός, ο ποσοτικός, προκειμένου να απαντηθούν οι ερευνητικές ερωτήσεις. Πραγματοποιήθηκε έρευνα ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α) που αποτελείτο από 17 ερωτήσεις. Όλες οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία και σε ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με τη δυσλεξία με απαντήσεις πολλαπλών επιλογών (ποσοτικά δεδομένα). Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση ποσοτικών δεδομένων ο ερευνητής ήταν σε θέση να μετρήσει το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία.

#### **3.2 Συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη είναι 70 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε κανονικά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας καθώς και ανεξάρτητοι ιδιωτικοί καθηγητές. Όσον αφορά το φύλο τους, 59 ήταν γυναίκες, ενώ μόνο 11 ήταν άνδρες. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν κάτω των 25 ετών (42.9%), το 38.9% ήταν μεταξύ 26-35 ετών, το 15.7% ήταν μεταξύ 36-45 ετών και μια μειονότητα 2.9% ηλικίας 46 ετών και άνω. Όσον αφορά τα επαγγελματικά προσόντα των συμμετεχόντων, 24 καθηγητές κατείχαν μόνο προπτυχιακό τίτλο σπουδών, 45 κατείχαν μεταπτυχιακό και μόνο ένας κατείχε διδακτορικό. Οι 58 καθηγητές ανήκουν στην κατεύθυνση των ανθρωπιστικών επιστημών, 9 καθηγητές των θετικών επιστημών και 3 καθηγητές των

τεχνολογικών επιστημών. Τέλος, 48 από τους συμμετέχοντες έχουν κατάρτιση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης και μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίες περιελάμβαναν συναφή σεμινάρια, συνέδρια και μαθήματα, ενώ 22 από τους συμμετέχοντες δεν είχαν ειδική κατάρτιση στον τομέα.

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε δημοσιεύθηκε στο διαδίκτυο μέσω του Google Forms, το οποίο είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο έρευνας για τη συγγραφή και διανομή ερευνών καθώς και την αναφορά των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου δημοσιεύτηκε στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης (Facebook, LinkedIn κλπ.). Το ερωτηματολόγιο αποστέλλεται επίσης στους πρώην και νυν συναδέλφους και προσωπικές επαφές του ερευνητή.

### **3.3 Ηθικές εκτιμήσεις**

Τα ηθικά διλήμματα παραμένουν σε οποιαδήποτε κοινωνική έρευνα (Robson, 2011), πριν από την έναρξη της μελέτης. Μαζί με το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο επισυνάφθηκε συνοδευτική επιστολή (βλ. Παράρτημα Β), προκειμένου οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν τη διαδικασία και το περιεχόμενο της μελέτης. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τους στόχους της μελέτης και διαβεβώθηκαν για την ανωνυμία, την εμπιστευτικότητα και την εθελοντική συμμετοχή στην έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε ο σεβασμός των αντιδράσεων των συμμετεχόντων.

### **3.4 Υλικά και Εργαλεία**

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη αυτή ήταν μια έρευνα ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα Α). Αν και οι συνεντεύξεις θα μπορούσαν να δώσουν μια βαθιά εικόνα των γνώσεων των καθηγητών σχετικά με τη δυσλεξία, αυτή η μέθοδος αποκλείστηκε από τον ερευνητή λόγω των χρονικών περιορισμών και της δυσκολίας των συναντήσεων στην Ελλάδα για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων εν μέσω πανδημίας.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης βασίστηκε στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη δυσλεξία και σε προηγούμενες μελέτες που εξετάζουν τη γνώση και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, λαμβάνοντας υπόψιν τις πρακτικές και τις ελληνικές πολιτικές. Δεδομένου ότι αρκετές μελέτες που διερευνούν τη γνώση των εκπαιδευτικών έχουν εντοπίσει την έλλειψη γνώσεων και πολλές παρερμηνείες σχετικά με τη δυσλεξία (Washburn et al., 2014), ήταν απαραίτητο να

χρησιμοποιηθούν ερωτήματα κλειστού τύπου για να προκύψουν σαφείς και συγκεκριμένες απαντήσεις με την πρόθεση να μετρήσουν το επίπεδο των γνώσεών τους. Οι ερωτήσεις αφορούσαν διάφορους τομείς, όπως και δημογραφικά στοιχεία σχετικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο και την κατεύθυνση σπουδών, τα έτη διδασκαλίας, καθώς και πληροφορίες σχετικά με οποιαδήποτε κατάρτιση ή επιμόρφωση στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.

Το επόμενο σύνολο ερωτήσεων αφορούσε στη βασική γνώση της δυσλεξίας, όπως τα συμπτώματα, τα χαρακτηριστικά και η εκτίμηση της δυσλεξίας. Κάθε μία από αυτές τις ερωτήσεις γνώσεων είχε μία σωστή απάντηση πολλαπλής επιλογής. Μερικές ερωτήσεις εξέτασαν επίσης τις βασικές παρανοήσεις σχετικά με τη δυσλεξία. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν η δυσλεξία είναι ένα οπτικό έλλειμμα και αν σχετίζεται με το βαθμό νοημοσύνης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν αν χρησιμοποιούν στρατηγικές ή προγράμματα παρέμβασης στην τάξη διδασκαλίας τους με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία. Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το επίπεδο γνώσης τους για τη δυσλεξία, το επίπεδο αυτοπεποίθησής τους στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία και τους ζητήθηκε επίσης να δηλώσουν εάν οι στρατηγικές τους θεωρούνται από τους ίδιους αποτελεσματικές ή όχι.

### **3.5 Διαδικασία**

Πριν από την έναρξη της έρευνας, δημιουργήθηκε μια επίσημη επιστολή και διαβεβαίωσε τους συμμετέχοντες για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα της μελέτης. Περιέλαβε επίσης τους στόχους της μελέτης και ενημέρωσε τους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και μπορούν να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε σημείο. Το παρόν έντυπο επισυνάφθηκε με το ερωτηματολόγιο που τέθηκε στη διάθεσή τους μέσω διαδικτύου από τις 3 έως τις 15 Απριλίου. Ο ερευνητής δημοσίευσε το σύνδεσμο στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης και ζήτησε επίσης από τους συμμετέχοντες να προωθήσουν τη σύνδεση σε άλλους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αποκτήσει μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος.

### **3.6 Βαθμολογία και διαδικασία ανάλυσης**



Σύμφωνα με τον Robson (2011), η κωδικοποίηση είναι απαραίτητη για την οργάνωση και την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια. Έτσι, τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το IBM SPSS Statistics Software (έκδοση 25) για τις δημογραφικές ερωτήσεις (Ερωτήσεις 1-6) και τα ερωτήματα σχετικά με τις γνώσεις, τις παρεμβάσεις και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Ερωτήσεις 7-17). Όσον αφορά τις γνώσεις και τις παρανοήσεις σχετικά με τη δυσλεξία, υπολογίστηκαν ποσοστιαίες βαθμολογίες για μεμονωμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιήθηκαν με 1 για σωστή απάντηση και 0 για λανθασμένη απάντηση για να μετρηθεί η συνολική βαθμολογία γνώσης κάθε συμμετέχοντος χρησιμοποιώντας SPSS.

Τα δεδομένα που ελήφθησαν κωδικοποιήθηκαν σε ονομαστικά δεδομένα και αναλύθηκαν με την κατασκευή πινάκων (CrossTabs) για να προσδιοριστεί εάν υπήρχαν παράγοντες που σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία. Με αυτό τον τρόπο εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

### **3.7 Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας**

Λαμβάνοντας υπόψιν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, την ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την έλλειψη έρευνας σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα, θα έχουν βασική ή περιορισμένη γνώση σχετικά με τη δυσλεξία. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι μελέτες μέχρι σήμερα έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχει έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σχετικά με τη δυσλεξία, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν παρανοήσεις σχετικά με τη δυσλεξία. Όσον αφορά τα χρησιμοποιούμενα προγράμματα παρέμβασης, αναμένεται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μην χρησιμοποιούν αποτελεσματικές στρατηγικές και παρεμβάσεις. Επιπλέον, θεωρείται ότι οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί θα έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία.

Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη αποσκοπούσε να αποκτήσει μια εικόνα της γνώσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την δυσλεξία και

να διερευνήσει τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αυτοπεποίθησή τους να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία (π.χ. επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης).

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι:

1. Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα διαθέτουν επαρκή γνώση για τη δυσλεξία;
2. Οι Έλληνες καθηγητές χρησιμοποιούν στρατηγικές και παρεμβάσεις για να διδάξουν στους μαθητές με δυσλεξία;
3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επηρεάζει την αυτοπεποίθησή τους να διδάξουν σε μαθητές με δυσλεξία;

Συνοψίζοντας, ο σκοπός αυτής της μελέτης είναι κυρίως να διερευνήσει τη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με δυσλεξία στο ελληνικό πλαίσιο. Αναμένεται ότι τα δεδομένα θα δώσουν μια σαφέστερη εικόνα των γνώσεών τους και αυτό μπορεί να δώσει τη δυνατότητα για μελλοντικές συστάσεις στο πεδίο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

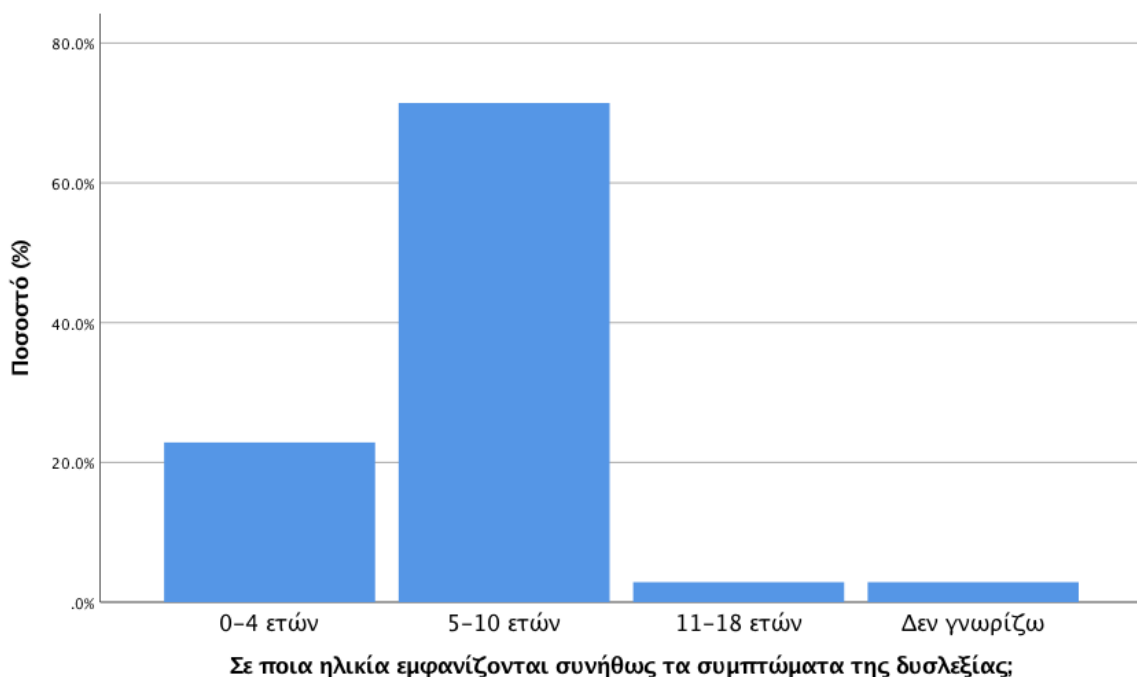
Μετά από τη διαδικασία ανάλυσης που περιγράφεται στο Κεφάλαιο 3, το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια με σκοπό την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης.

#### **4.1 Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία**

Τα παρακάτω γραφήματα δείχνουν τον αριθμό των συμμετεχόντων που απάντησαν σε κάθε μία από τις ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις που κατέχουν για τη δυσλεξία. Το ποσοστό για κάθε απάντηση υπολογίστηκε όπως φαίνεται παρακάτω.

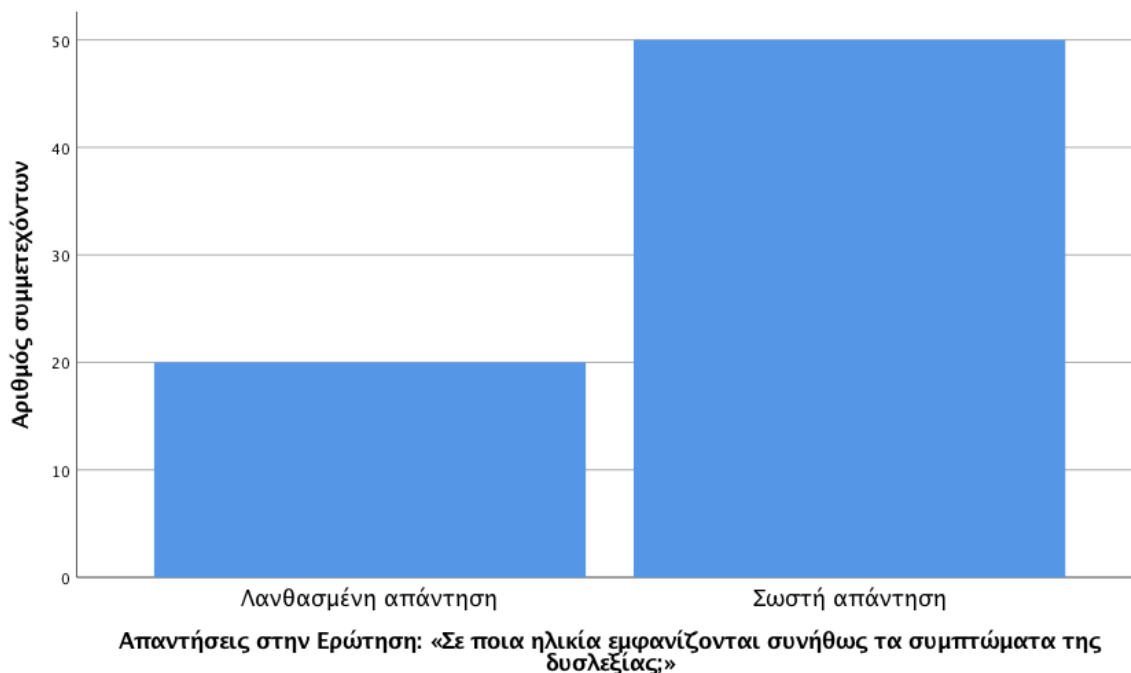
Το γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 1) δείχνει ότι περισσότεροι από τους μισούς Έλληνες εκπαιδευτικούς (56,9%) πιστεύουν ότι τα συμπτώματα της δυσλεξίας μπορούν να εμφανιστούν στη νηπιακή ηλικία (3-6 ετών), ενώ μόνο το 37,7% επέλεξε τις ηλικίες μεταξύ 7-9 ετών, στις οποίες η δυσλεξία μπορεί να παρουσιαστεί καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή.

**Γράφημα 1**



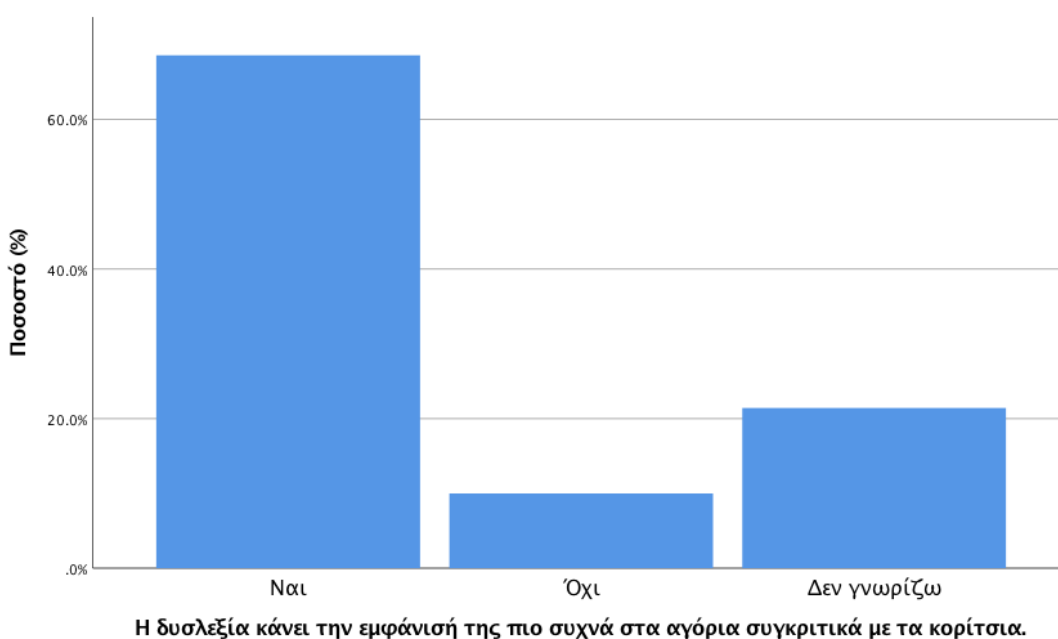
Όπως φαίνεται στο Γράφημα 2, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (71.4%) απάντησε ορθά στην ερώτηση, ενώ οι υπόλοιποι (28.6%) απάντησαν λανθασμένα.

## Γράφημα 2

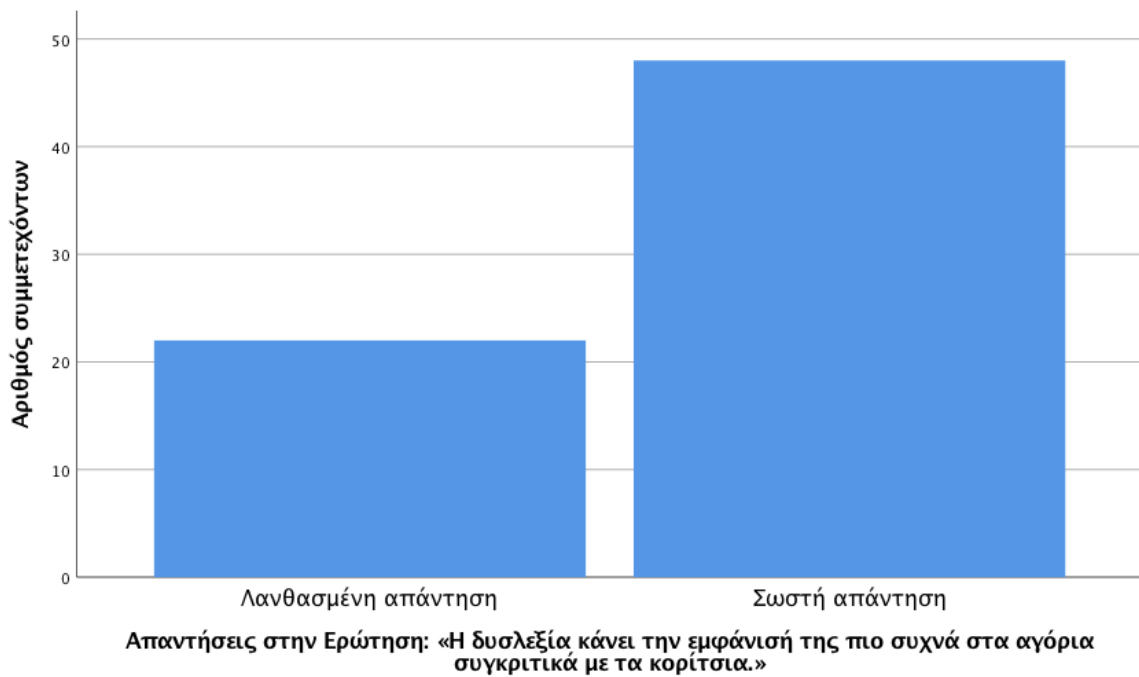


Στα Γραφήματα 3 και 4 φαίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (68,6%) γνώριζαν ότι η δυσλεξία εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια από ό, τι στα κορίτσια, ενώ το 31,4% είτε απάντησε λανθασμένα είτε δήλωσε ότι δεν είχε γνώση σχετικά με την αναλογία φύλου.

## Γράφημα 3

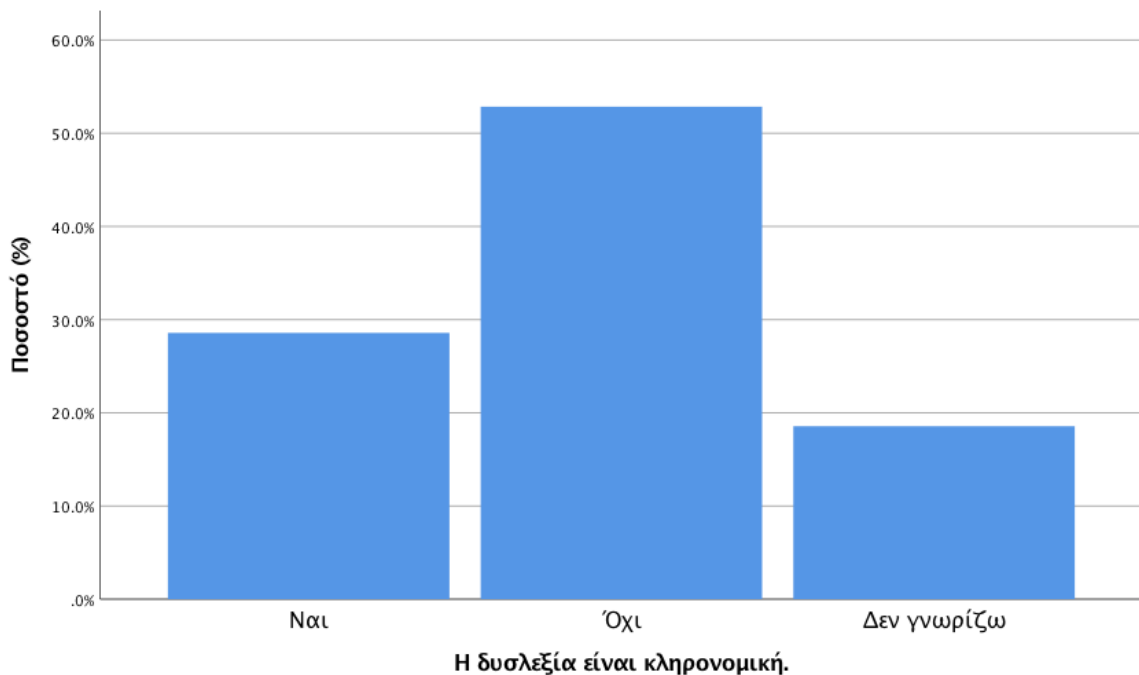


**Γράφημα 4**

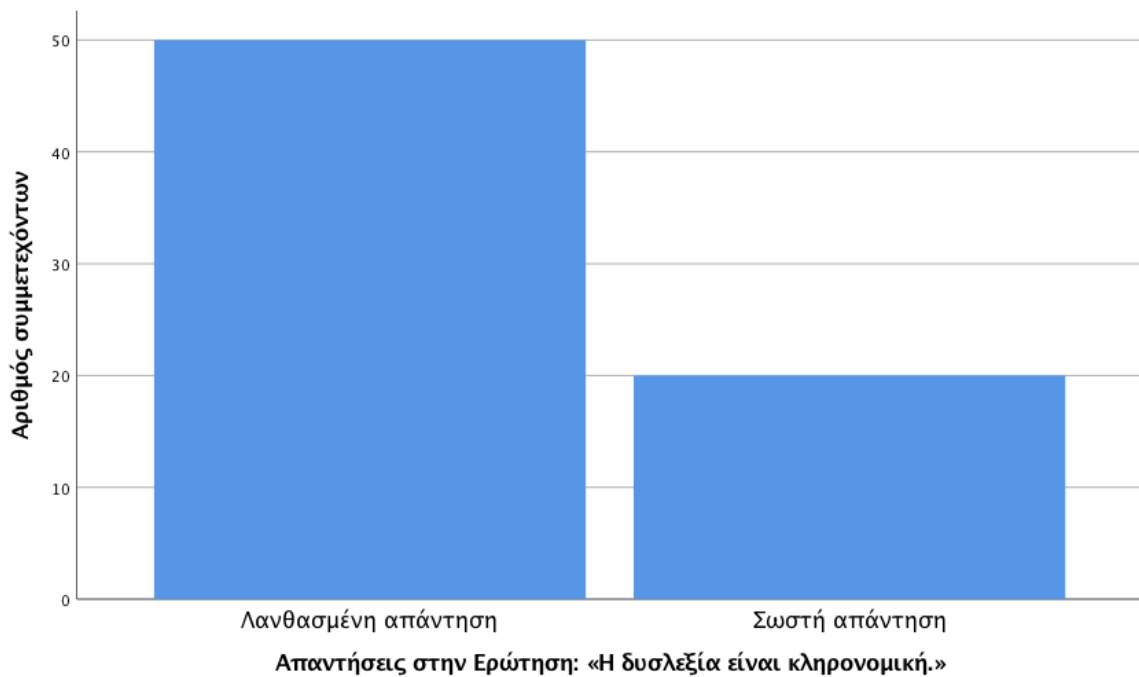


Σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι το 71,4% των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών θεωρεί πως η δυσλεξία δεν είναι κληρονομική, ενώ μόνο το 28,6% γνώριζε την κληρονομική φύση της δυσλεξίας (βλ. Γράφημα 5 και 6).

**Γράφημα 5**

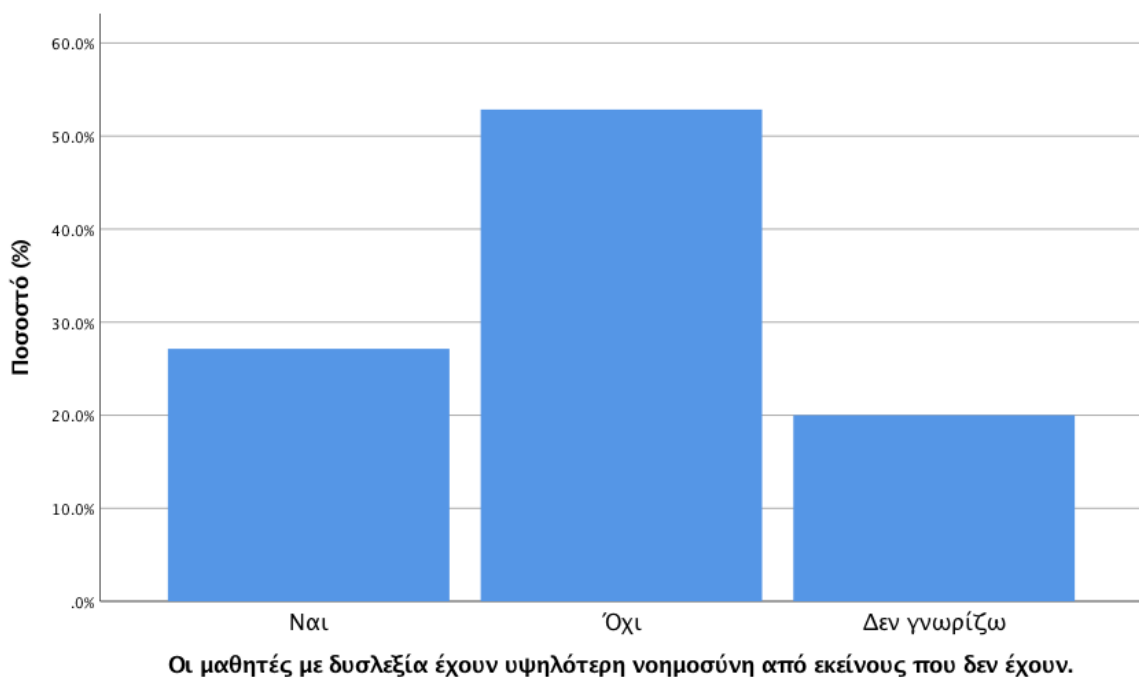


**Γράφημα 6**

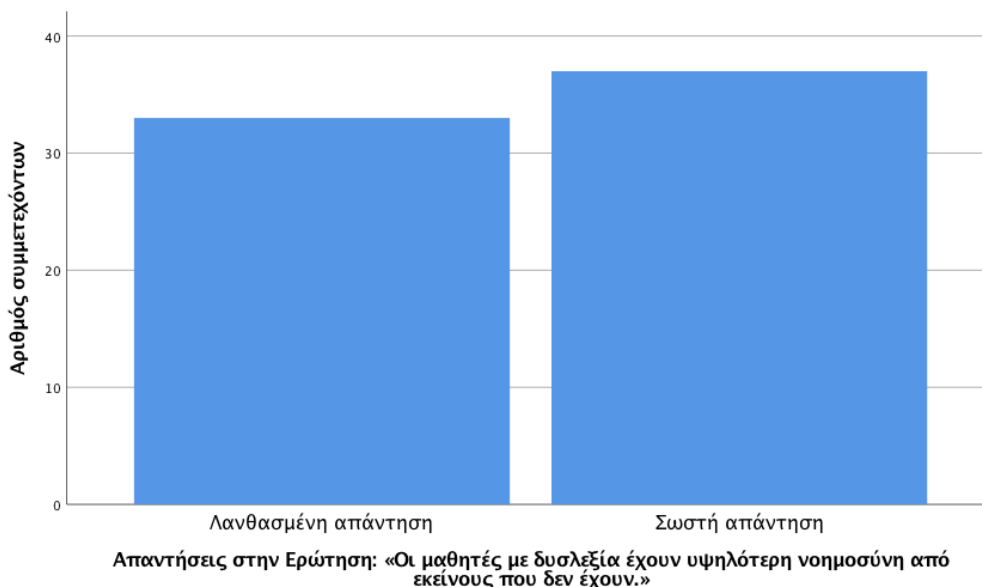


Όπως φαίνεται στα Γραφήματα 7 και 8, σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς (52,9%) γνώριζαν ότι η δυσλεξία υπάρχει σε όλο το φάσμα των πνευματικών ικανοτήτων, ενώ οι υπόλοιποι (47,1%) είτε απάντησαν πως δεν γνωρίζουν είτε απάντησαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν υψηλότερη νοημοσύνη.

**Γράφημα 7**

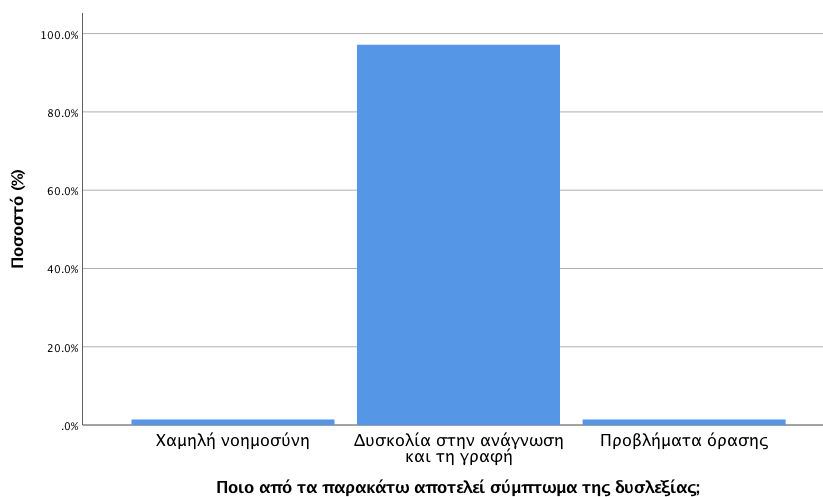


## Γράφημα 8

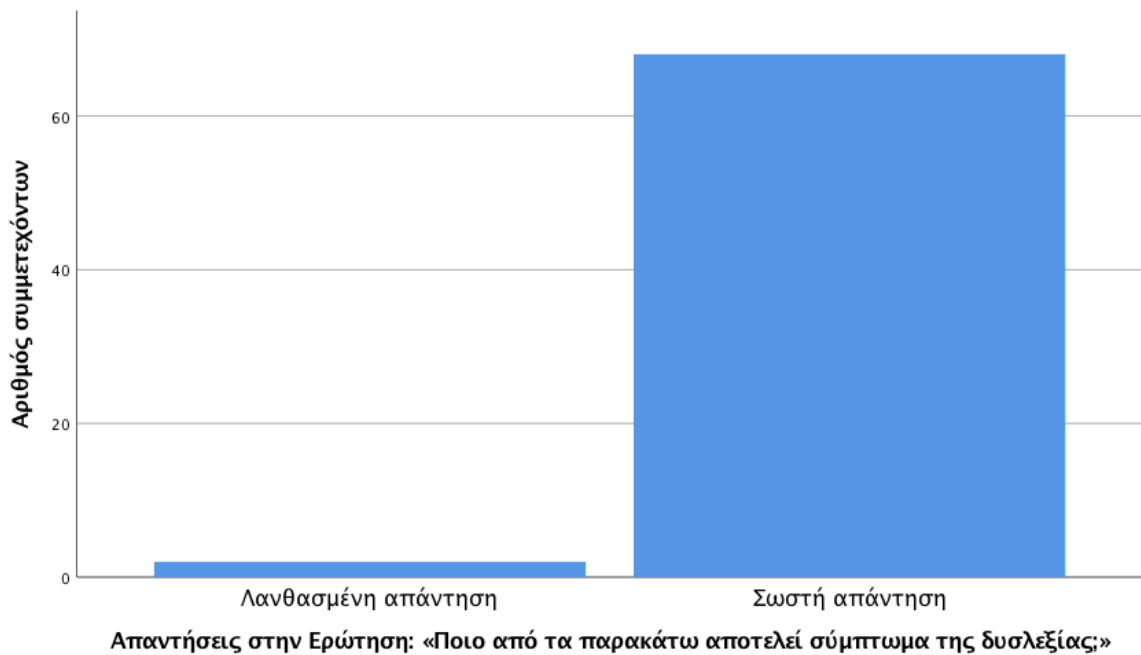


Όσον αφορά στην ερώτηση 11 (Γράφημα 9 και 10) σχετικά με τα συμπτώματα της δυσλεξίας (Ποιο από τα παρακάτω είναι σύμπτωμα της δυσλεξίας;), η πλειονότητα των ερωτηθέντων (97.1%) πιστεύει ότι η δυσκολία στην ανάγνωση και την ορθογραφία αποτελούν συμπτώματα της δυσλεξίας, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (2.9%) απάντησε λανθασμένα. Συγκεκριμένα, το 1.4% απάντησε πως σύμπτωμα της δυσλεξίας είναι η χαμηλή νοημοσύνη και το υπόλοιπο 1.4% εξακολουθεί να υποστηρίζει την άποψη ότι η δυσλεξία σχετίζεται με οπτικά προβλήματα, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν απάντησε πως δεν γνωρίζει τα συμπτώματα της δυσλεξίας.

## Γράφημα 9

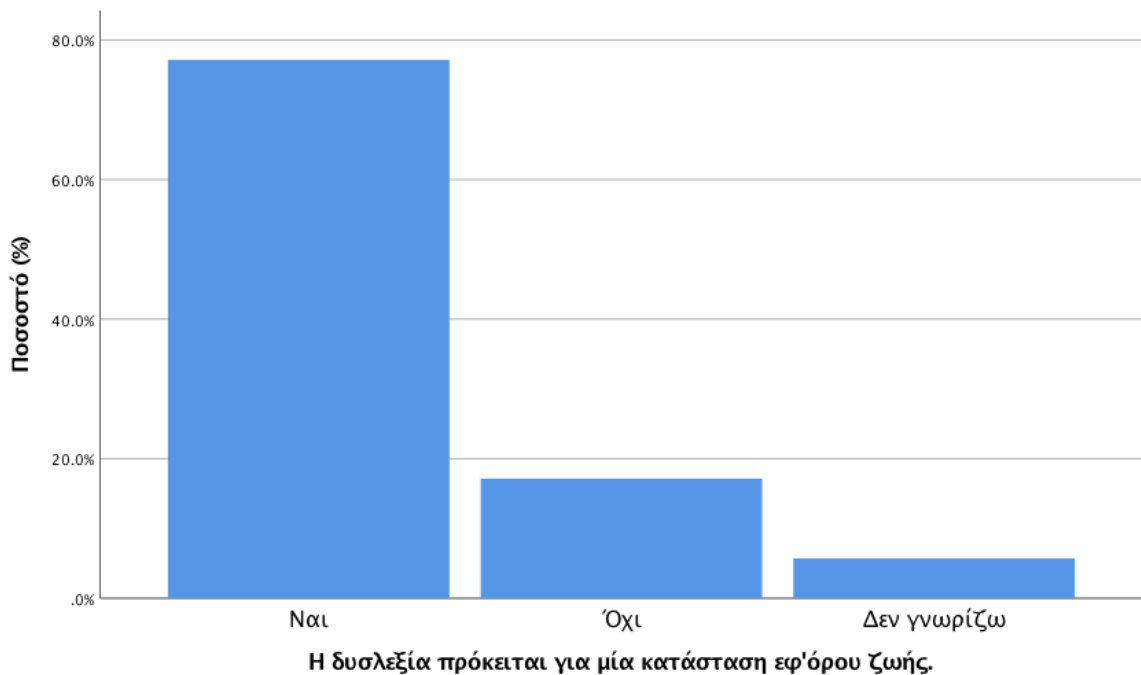


**Γράφημα 10**



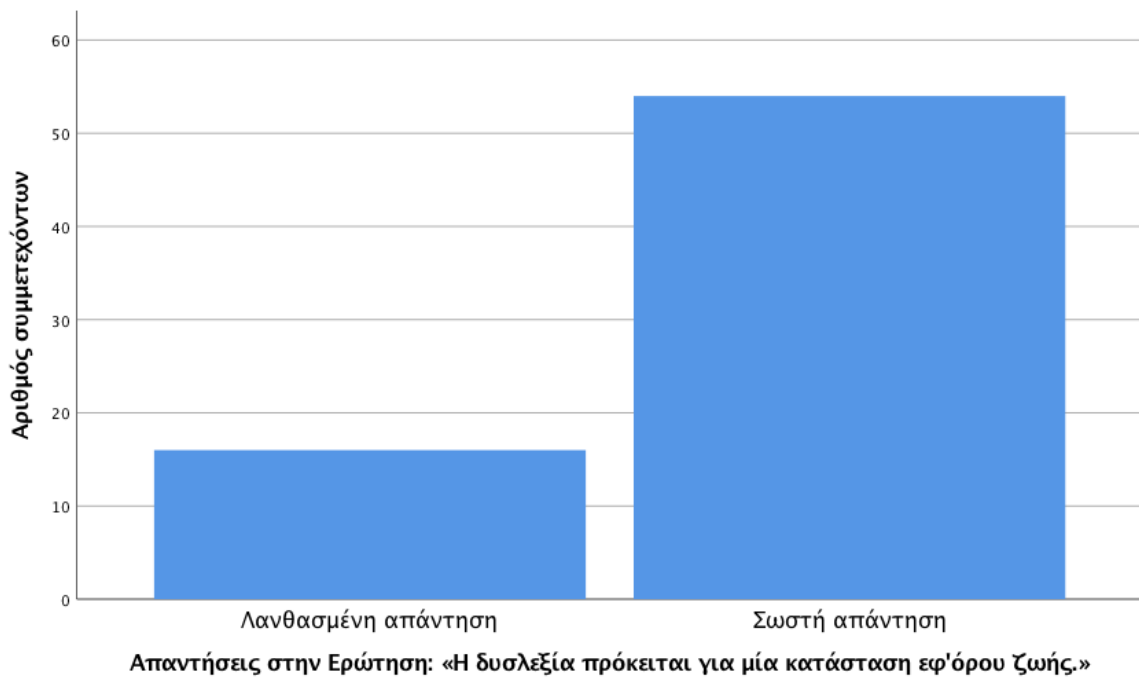
Όπως φαίνεται στα Γραφήματα 11 και 12, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (77,1%) απάντησε ορθά, πως η δυσλεξία πρόκειται για μια δια βίου κατάσταση, ενώ το ποσοστό 22.9% αντιπροσωπεύει εκείνους τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν λανθασμένα.

**Γράφημα 11**



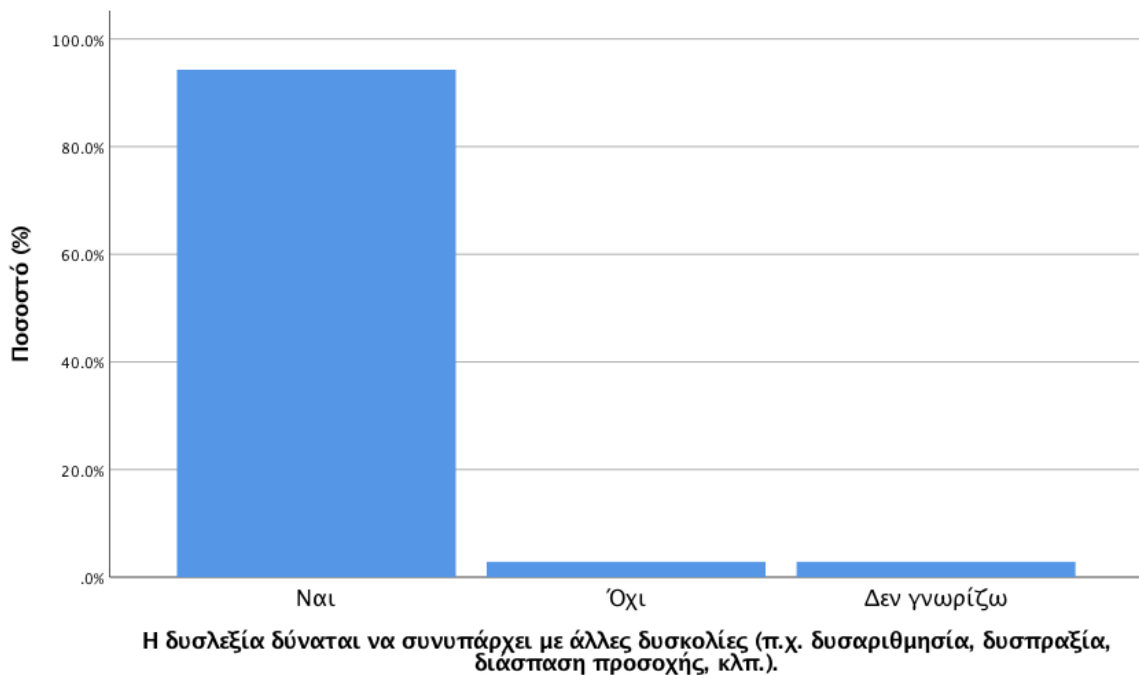


**Γράφημα 12**

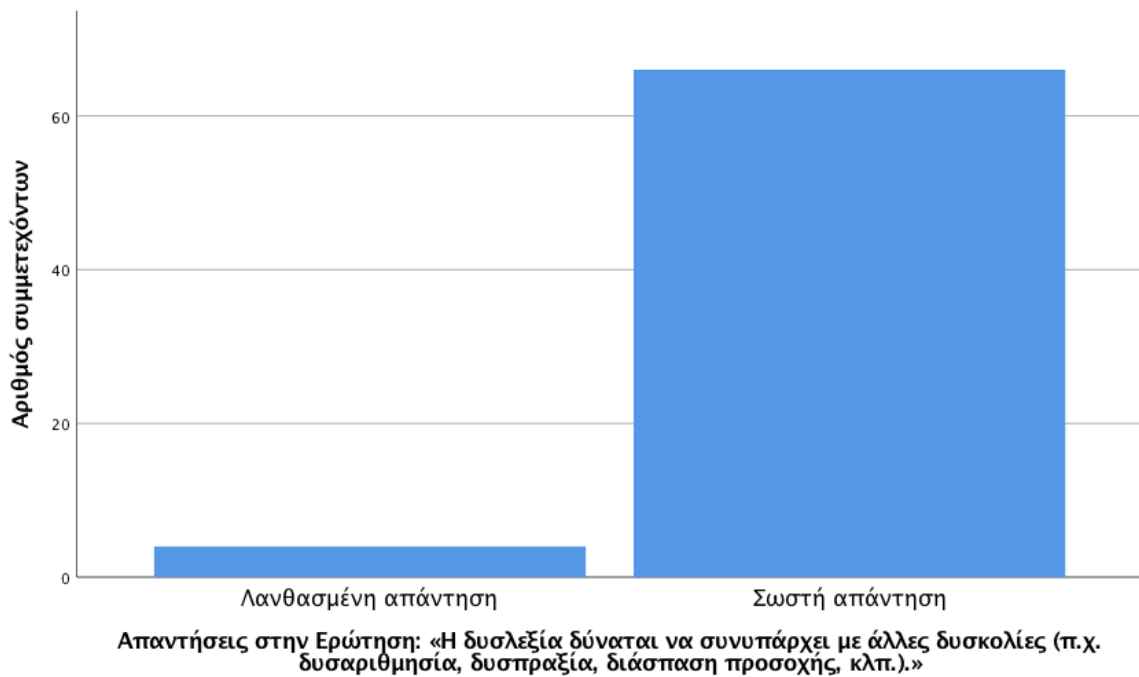


Σύμφωνα με τα Γραφήματα 13 και 14, φαίνεται πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (94.3%) γνώριζε ότι η δυσλεξία συνυπάρχει με άλλες δυσκολίες, ενώ μόνο 4 άτομα (5.7%) απάντησαν λανθασμένα.

**Γράφημα 13**



**Γράφημα 14**



Πολλαπλασιάζοντας τις ερωτήσεις γνώσεων (7) με τον αριθμό των ερωτηθέντων (70), το αποτέλεσμα (γινόμενο) είναι 490. Επομένως, από τις 490 απαντήσεις, οι σωστές ήταν 343 (70%), ενώ οι λανθασμένες 147 (30%).

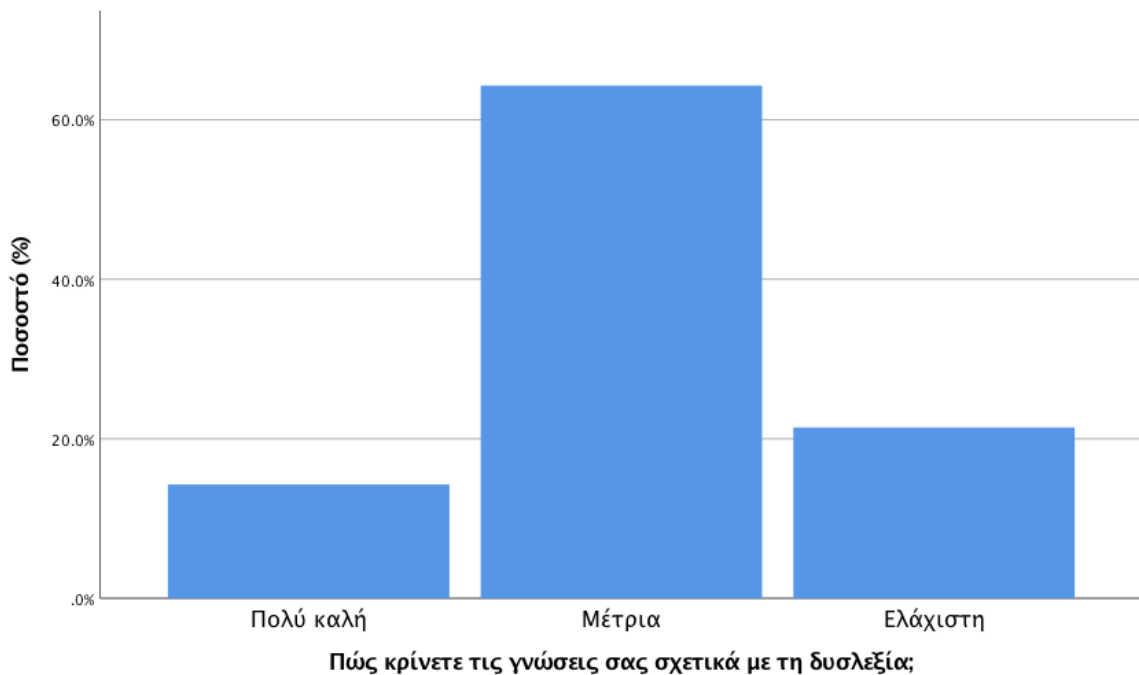
**Πίνακας 1**

		ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΟΡΘΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ</b>	343	<b>70 %</b>
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ</b>	147	<b>30 %</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	490	100 %

Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 15), βλέπουμε τι απάντησαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες όσον αφορά στις γνώσεις τους για τη δυσλεξία.

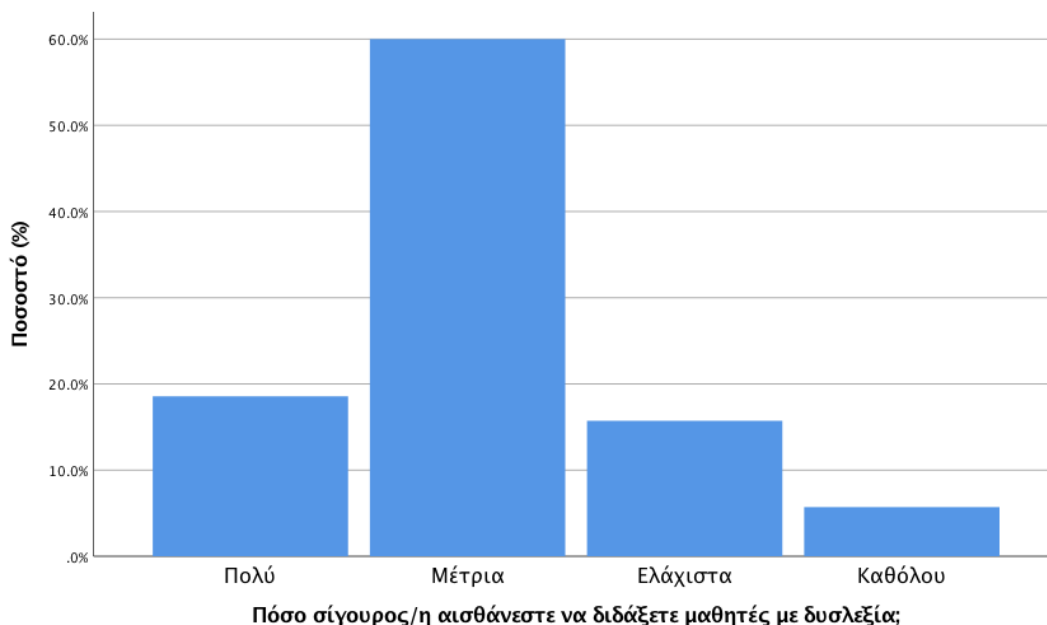
Όπως γίνεται φανερό από το συγκεκριμένο γράφημα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες (64.3%) απάντησαν πως διαθέτουν μέτρια γνώση της δυσλεξίας. Εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 21.4% απάντησαν πως διαθέτουν ελάχιστη γνώση, ενώ το 14.3% των ερωτηθέντων απάντησε πως έχει πολύ καλή γνώση για τη δυσλεξία.

**Γράφημα 15**



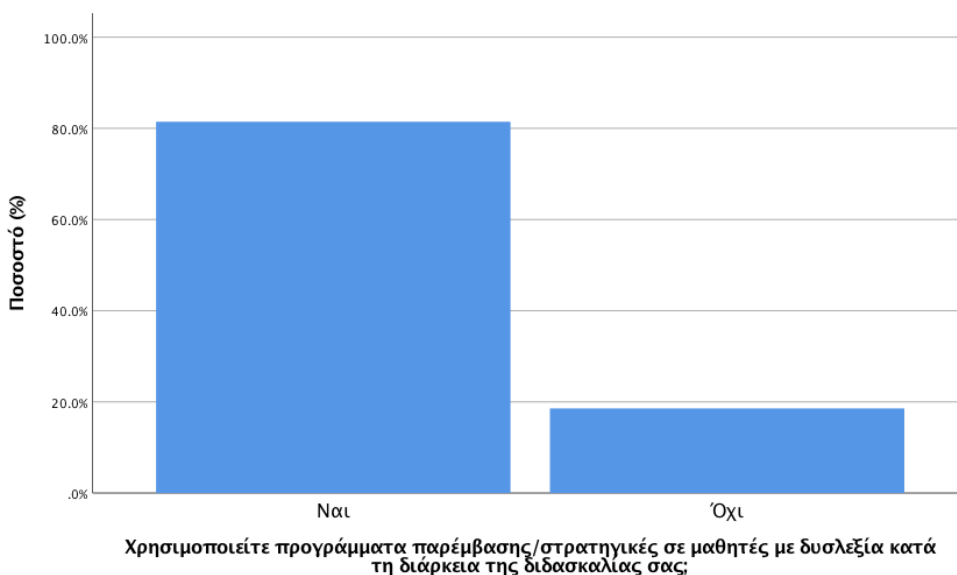
Στο ερώτημα «Πόσο σίγουρος/η αισθάνεστε να διδάξετε παιδιά με δυσλεξία;», το μεγαλύτερο ποσοστό (60%) απάντησε πως είναι μέτρια προετοιμασμένο να διδάξει μαθητές με δυσλεξία. Το 18,6% των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησε πως είναι πολύ σίγουροι, το 15,7% πως είναι ελάχιστα έτοιμοι, ενώ ένα μικρό ποσοστό (5,7%) εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν αισθάνονται καθόλου σίγουροι να διδάξουν σε παιδιά με την οικεία διαταραχή. (Γράφημα 16).

**Γράφημα 16**



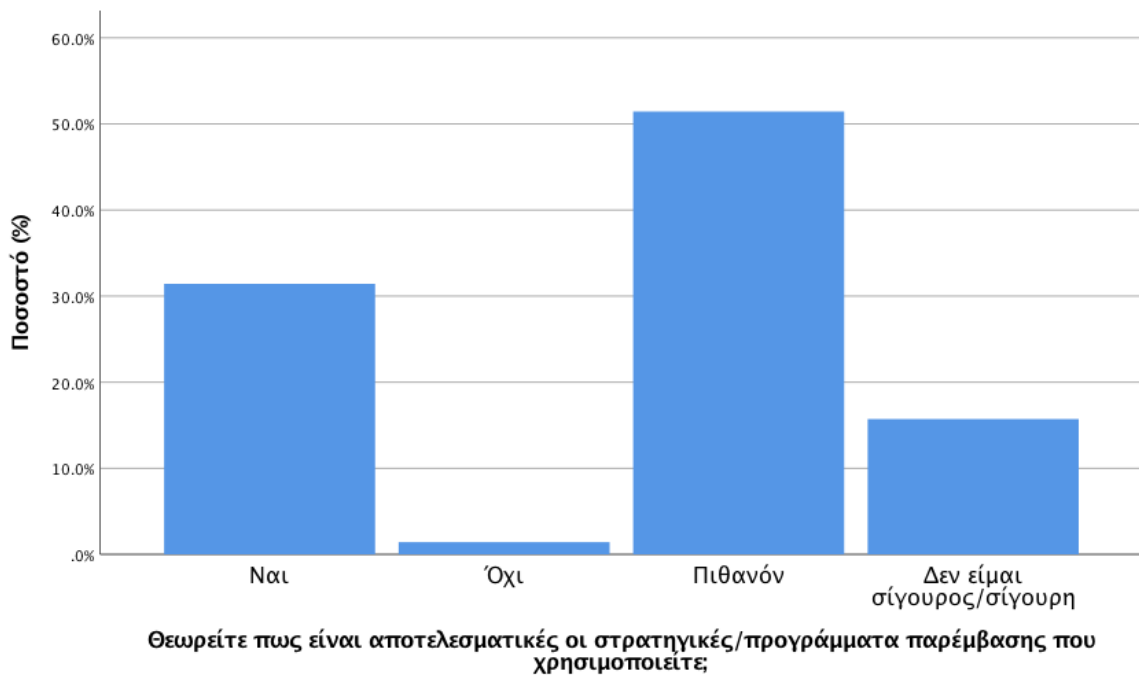
Σύμφωνα με τα ποσοστά απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζονται στο Γράφημα 17, γίνεται φανερό πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (81,4%) χρησιμοποιεί παρεμβάσεις και στρατηγικές κατά τη διάρκεια του μαθήματος για την υποβοήθηση μαθητών με δυσλεξία. Το 18,6% των υπόλοιπων εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν χρησιμοποιεί καμία στρατηγική.

**Γράφημα 17**



Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 18), παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών τους. Η πλειοψηφία (51.4%) των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησε πως οι στρατηγικές ή τα προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιεί στην σχολική τάξη για την υποστήριξη κάποιου μαθητή με δυσλεξία, πιθανόν να είναι αποτελεσματικά. Το 31,4% των ερωτηθέντων απάντησε πως έχουν καταστεί αποτελεσματικές οι στρατηγικές και οι παρεμβάσεις τους, ενώ το 15.7% δήλωσε πως δεν είναι σίγουροι για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών τους σε μαθητές με δυσλεξία. Η μειοψηφία των συμμετεχόντων (1.4%) απάντησε πως οι παρεμβάσεις τους δεν είναι καθόλου αποτελεσματικές.

**Γράφημα 18**



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Σε αυτό το κεφάλαιο θα διεξαχθεί συζήτηση αναφορικά με τα ευρήματα που παρουσιάζονται στο Κεφάλαιο 4 και τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης. Θα ληφθούν υπόψιν οι περιορισμοί της μελέτης. Επίσης, θα υποβληθούν συστάσεις για μελλοντική έρευνα και πρακτική προκειμένου να δοθούν νέες δυνατότητες για περαιτέρω έρευνα.

#### **5.1 Συζήτηση**

Ο απώτερος στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η διερεύνηση των γνώσεων που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα σχετικά με τη δυσλεξία. Οι 70 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε στο «Google Forms». Η υπόθεση της μελέτης «Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας αναμένεται να έχουν βασική ή περιορισμένη γνώση σχετικά με τη δυσλεξία» υποστηρίχθηκε από το μεγαλύτερο μέρος των αποτελεσμάτων.

Αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν καλή γνώση της δυσλεξίας» τα αποτελέσματα δείχνουν πως σε ορισμένα σημεία η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γνώστες, ενώ σε άλλα υπήρχαν παρανοήσεις και έλλειψη γνώσης. Συγκεκριμένα, το 22,9% των συμμετεχόντων πίστευαν λανθασμένα πως η δυσλεξία διαγιγνώσκεται στην ηλικία των 0-4 ετών, ενώ η πλειοψηφία (71,4%) ταυτοποίησε με ακρίβεια την ορθή ηλικία (5-10 ετών) (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 2016).

Το παρόν εύρημα ενδέχεται να σχετίζεται με την επαρκή εκπαίδευση των συμμετεχόντων στον κλάδο της Ειδικής Αγωγής και συγκεκριμένα σε εκείνον της δυσλεξίας. Ωστόσο, η πλειονότητα (68,6%) γνώριζε πως η οικεία μαθησιακή δυσκολία κάνει την εμφάνισή της πιο συχνά στα αγόρια από ό, τι στα κορίτσια. Επιπλέον, το 52,9% των εκπαιδευτικών δεν γνώριζε την κληρονομική φύση της δυσλεξίας, πράγμα που συμβαδίζει με τη μελέτη των Washburn et al. (2011), οι οποίοι διαπίστωσαν πως το 50% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνά τους, δεν γνώριζαν την

κληρονομικότητα της οικείας διαταραχής. Ακόμη μία παρατήρηση που προέκυψε από τα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι σχεδόν στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί (97,1%) γνώριζαν πως η δυσλεξία πρόκειται για μια δυσκολία στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς (52%) γνώριζαν πως η δυσλεξία δεν σχετίζεται με τη νοημοσύνη. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συσχετίζονται με εκείνα των Washburn et al. (2011), χάρη στα οποία διαπιστώθηκε πως η πλειονότητα των συμμετεχόντων της έρευνάς τους γνώριζε τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Ένα ακόμα αποτέλεσμα που υποδεικνύει την επαρκή γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία είναι ότι μόνο το 1,4% των συμμετεχόντων εξακολουθούν να πιστεύουν πως η δυσλεξία σχετίζεται με οπτικά προβλήματα, αποτέλεσμα που διαφέρει από εκείνα που παρατηρήθηκαν σε προγενέστερες μελέτες στις οποίες επικράτησε η εσφαλμένη πεποίθηση για την οπτική ανεπάρκεια (Washburn et al., 2011, Washburn et al., 2014). Ένα άλλο αξιοσημείωτο εύρημα ήταν ότι το 77,1% των συμμετεχόντων της έρευνας γνώριζε πως η δυσλεξία πρόκειται για μια δια βίου κατάσταση. Παρ'όλα αυτά, το οικείο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με εκείνα των Washburn et al. (2014), βάσει των οποίων η πλειονότητα των συμμετεχόντων υποστήριξε την παρανόηση πως οι μαθητές μπορούν να ξεπεράσουν τη μαθησιακή αυτή δυσκολία. Επιπρόσθετα, στην παρούσα μελέτη σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί (94,3%) γνώριζαν πως η δυσλεξία ενδέχεται να συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (κατάσταση συννοσηρότητας). Το οικείο εύρημα υποδηλώνει την ύπαρξη μιας αυξανόμενης γνώσης επί του θέματος από μέρους των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα και το γεγονός ότι ο αριθμός σωστών απαντήσεων ήταν 343 από τις 490, φαίνεται ότι η κατανόηση των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία σε αυτό το δείγμα ποικίλλει σημαντικά και υπάρχουν κενά στη γνώση τους, καθώς και στις παρανοήσεις σχετικά με τη δυσλεξία. Αυτά τα ευρήματα συνάδουν με άλλες μελέτες (Washburn et al., 2014, Washburn et al., 2011) και μια πιθανή εξήγηση μπορεί να αποτελεί η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως αναφέρεται και σε άλλες μελέτες (Nimorakiotaki, 2009, Lappas, 1997).

Αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές και παρεμβάσεις για να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία;», η ανάλυση των δεδομένων στην Ερώτηση 12 αποκάλυψε ότι υπάρχει ενδιαφέρον εκ

μέρους των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα παρέμβασης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως χρησιμοποιεί προγράμματα και στρατηγικές παρέμβασης σε μαθητές με δυσλεξία, ενώ ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό (18,6%) δεν χρησιμοποιεί καμία παρέμβαση. Ωστόσο, η εξειδικευμένη διδασκαλία με την αξιοποίηση εξατομικευμένων παρεμβάσεων θεωρείται αποτελεσματική κατά τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Snowling & Hulme, 2011; Brooks, 2013; Carroll et al., 2011). Επίσης, η πολύ περιορισμένη έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με τα προγράμματα παρέμβασης και η έλλειψη κατάλληλων πόρων για τα άτομα που εμπίπτουν στην κατηγορία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στα σχολεία, αποτελούν απειλή για την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας. Τέλος, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν, ένας μέσος αριθμός συμμετεχόντων δήλωσε ότι είναι πιθανώς αποτελεσματικές (31,4%), ενώ η πλειοψηφία (51,4%), δήλωσε ότι δεν είναι σίγουροι για την αποτελεσματικότητά τους. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στην ανεπαρκή εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής και δυσλεξίας, βάσει προγενέστερων μελετών που προαναφέρθηκαν παραπάνω (Nimorakiotaki, 2009; Lappas, 1997).

Αναφορικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή εάν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης επηρεάζει την αυτοπεποίθησή τους να διδάξουν σε μαθητές με δυσλεξία, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν επιμορφωθεί αναφορικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να διδάξουν σε μαθητές με δυσλεξία από εκείνους που δεν είχαν εξειδικευθεί. Αυτά τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με άλλες μελέτες (Arapogianni, 2003), που δείχνουν ότι όσο περισσότερο εκπαιδεύονται και επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί τόσο μεγαλύτερη είναι η γνώση και η αυτοπεποίθησή τους να διδάξουν μαθητές με δυσλεξία. Επομένως, μπορεί να υποθεθεί ότι η κατάρτιση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης και ειδικότερα στη δυσλεξία, είναι ύψιστης σημασίας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα γυμνάσια και τα λύκεια της χώρας. Ο Rose (2009) υποστήριξε πως πρέπει να παρέχεται περισσότερη εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής και δυσλεξίας στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι ικανοί να υποστηρίξουν μαθητές με την οικεία διαταραχή στα γενικά σχολεία. Επίσης, θα πρέπει να απαιτείται από το εκάστοτε



εκπαιδευτικό σύστημα κάποιο πιστοποιητικό, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλο το διδακτικό προσωπικό διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες για να συμπεριλάβει με την απαραίτητη υποστήριξη παιδιά με δυσλεξία στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Έτσι θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη δυσλεξία τόσο πιο σίγουροι αισθάνονται να διδάξουν σε μαθητές με δυσλεξία.

## **5.2 Περιορισμοί της μελέτης**

Υπάρχει μια σειρά επιφυλάξεων που αφορούν στην παρούσα μελέτη. Αρχικά, οι συμμετέχοντες που ερωτήθηκαν αποτέλεσαν δείγμα 70 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας και όπως είναι φυσικό, τα ευρήματα δεν δύνανται να γενικευτούν σε όλον τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Για να επιτευχθεί η γενίκευση, θα μπορούσαν οι μεταγενέστερες μελέτες να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων της χώρας (Robson, 2011). Παρά το μικρό μέγεθος του δείγματος, ένας ικανός αριθμός των ευρημάτων ήταν συμβατός με εκείνον άλλων ερευνών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα, τη Μεγάλη Βρετανία και τις ΗΠΑ.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, το γεγονός ότι δεν τυποποιήθηκε αποτελεί απειλή για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του. Ακόμη, σχετικά με τα ερωτήματα, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο για μελλοντικές έρευνες να υποβληθούν περισσότερες ερωτήσεις αναφορικά με την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να πραγματοποιηθεί διεξοδική εξέταση των μεταβλητών που ενδέχεται να επηρεάζουν τις γνώσεις τους. Στην παρούσα μελέτη, ένας επιπλέον περιορισμός (Ερώτηση 16) αφορά στα προγράμματα και τις στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Παρά το γεγονός πως μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων (81,4%) δήλωσε πως χρησιμοποιεί στρατηγικές και προγράμματα παρέμβασης σε μαθητές του, δεν αναφέρθηκε τι ακριβώς κάνουν στην πράξη, οπότε δεν είμαστε σίγουροι αν διαθέτουν πλήρη γνώση αυτών των στρατηγικών.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην εξέφρασαν την πραγματική τους γνώση για τη δυσλεξία, είτε να απάντησαν τυχαία στις ερωτήσεις, θέτοντας μια πιθανή απειλή για τα πορίσματα της μελέτης. Οι έρευνες που ενδέχεται να διεξαχθούν στο μέλλον θα μπορούσαν να εμβαθύνουν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία, χρησιμοποιώντας άλλες πηγές στοιχείων, όπως

συνεντεύξεις, αυτοεκθέσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήσεις και δεδομένα αναφορικά με την πρόοδο των μαθητών (Robson, 2011).

### **5.3 Συμπερασματικές σκέψεις και συστάσεις**

Λαμβάνοντας υπόψιν τη συζήτηση που προηγήθηκε και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δύναται να υποστηριχθεί πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας κατέχει βασικές γνώσεις για τη δυσλεξία, ωστόσο μόνο ένας μικρός αριθμός εξ αυτών διαθέτει πλήρη επίγνωση των χαρακτηριστικών και των συμπτωμάτων της. Επίσης, ορισμένες παρανοήσεις αναφορικά με την οικεία διαταραχή εξακολουθούν να υφίστανται. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να προστεθούν στην όλο και αυξανόμενη βιβλιογραφία που ερευνά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη ομώνυμη διαταραχή και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη στοχοθετημένων παρεμβάσεων για τους εκπαιδευτικούς ώστε να υποστηρίξουν τους μαθητές με την ομώνυμη διαταραχή. Τα παρόντα ευρήματα θα μπορούσαν επίσης να παρέχουν βοήθεια στον σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών αποσκοπώντας στη σχολαστική εξέταση της συνολικής γνώσης των εκπαιδευτικών στον τομέα της δυσλεξίας.

Δυστυχώς, η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού και η έλλειψη επαρκώς ειδικευμένων εκπαιδευτικών στον τομέα της δυσλεξίας, καθιστούν τον ρόλο των ίδιων δυσκολότερο και εμποδίζουν τα παιδιά να έχουν επιτυχημένη πρόσβαση στο πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, η οικονομική κρίση στην Ελλάδα ανάγκασε την κυβέρνηση να προχωρήσει σε σημαντικές περικοπές στην εκπαίδευση. Αυτό το γεγονός επιτρέπει πολύ λίγη δράση για την Ειδική Αγωγή. Παρ' όλα αυτά, δεδομένου ότι υπάρχουν μαθητές που δεν είναι αναγνωρισμένοι ή ακόμη και δεν έχουν επισημανθεί σωστά και δεν τους δίνεται η ευκαιρία για εξειδικευμένη διδασκαλία υψηλής ποιότητας, η κυβέρνηση θα πρέπει να θέσει την Ειδική Αγωγή ως προτεραιότητα και θα πρέπει να δημιουργήσει συστήματα υποστήριξης για να εκπαιδεύσει κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δώσει σε όλους ίσες ευκαιρίες στη μάθηση.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελίδης, Α. Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69.
- Anthony, J. L. & Francis, D.J. (2005) *Development of phonological awareness*. Current directions in Psychological Science, Vol. 14 (5), 255-259
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners: Some lessons from *international experience*. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(1), 1-19.
- Arapogianni, A. (2003). Investigating the approaches that teachers in Greece use to meet the needs of children with dyslexia in Secondary schools' (Unpublished Master's thesis). University of Birmingham, Birmingham.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). *Inclusion: by choice or by chance?* *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39.
- Armstrong, D. & Squires, G. (2015). *Key perspectives on dyslexia: an essential text for educators*. London: Routledge.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs *education*. In Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Theorising special education* (44-60). London: Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boutskou, E. (2007). *The role of special education teachers in primary schools in Greece*. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289–302.

- Bowey, J. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In Snowling, M., & Hulme, C. (Ed.), *The Science of Reading: A handbook*. Wiley: Blackwell.
- British Dyslexia Association, (2005). *Achieving Dyslexia-friendly Schools*. 5<sup>th</sup> ed., Oxford: Information Press.
- British Medical Association (BMA) (1980). *BMA News Review*. London, UK.
- British Psychological Society (BPS) (1999). Dyslexia, literacy and psychological assessment. Report of a working party of the Division of Educational and Child Psychology. Leicester: BPS.
- Brooks, G. (2013). What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes. Nottingham: DCSF publications.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and Self-Concept*. London: Whurr.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14(3), 188-196.
- Carroll, J.M., Bowyer-Crane, C., Duff, F., Hulme, C. and Snowling, M.J. (2011). *Developing Language and Literacy: Effective Intervention in the Early Years*. Wiley: Blackwell.
- Department for Education (DfE) and Department of Health (DH) (2014). *Special educational needs (SEN) code of practice and regulations*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/consultations/special-educational-needs-sen-code-of-practice-and-regulations>
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F. Hutcheson, G. and Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. DfES, Research Report 578
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Frith, U. (1999). *Paradoxes in the definition of dyslexia*. *Dyslexia*, 5(4), 192-214.
- Galaburda, A.M. (1999). *Developmental dyslexia: a multilevel syndrome*. *Dyslexia* (5). 183-191.
- Greek dyslexia Association (2013). Retrieved from <http://www.dyslexia.gr/cms/>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.

- Humphrey, N. (2003) Dyslexia and self-esteem: Teacher and pupil ratings of self esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29, (1), 29-36.
- Humphrey, N. & Mullins, P.M. (2002). '*Self-Concept and Self-Esteem in Developmental Dyslexia*'. *Journal of Research in Special Educational Needs* 2 (2).
- Katana, V. (2001). Investigation into the effectiveness of Pavlidis Multimedia Method (PMM) on the Spelling Remediation of Dyslexic – LD Pupils (Unpublished M.Phil. thesis). Brunel University, England.
- Kirk, J. (2001) Cross-curricular approaches to Staff development in secondary schools. In *Dyslexia: successful inclusion in the secondary school*. Published London: David Fulton Publishers Ltd.
- Koulouris, A., Moniarou-Papaconstantinou, V. & Kyriaki-Manessi, D. (2014). *Austerity Measures in Greece and their Impact on Higher Education*. 3<sup>rd</sup> *International Conference on Integrated Information*. Retrieved from [http://users.teiath.gr/akoul/pubs/icininfo2013\\_koulouris\\_av.pdf](http://users.teiath.gr/akoul/pubs/icininfo2013_koulouris_av.pdf)
- Lappas, N. (1997). Specific Learning Difficulties in Scotland and Greece: perceptions and provision (Unpublished Doctoral Thesis). University of Stirling.
- Mackay, N. (2006). *The dyslexia-friendly schools toolkit: Removing dyslexia as a barrier to achievement* (2<sup>nd</sup> Ed). Wakefield: SEN Marketing.
- Mavrommati, T. D., & Miles, T. R. (2002). A pictographic method for teaching spelling to Greek dyslexic children. *Dyslexia*, 8, 86-101.
- McKay, N. (2012). *Removing Dyslexia as a Barrier to Achievement: The Dyslexia Friendly Schools Toolkit*. SEN Marketing.
- Miles, T. R. (1995). Dyslexia: the current status of the term, II. *Child Language Teaching and Therapy*, 11(1), 23-33.
- MNER (2008) Law, 3699/2008. Special Education and education of people with disability or special educational needs. Issue of the Official Gazette 199/A/2.10.2008.
- Muter, V. (2004). *Phonological skills, learning to read, and dyslexia*. In Turner, M., & Rack, J. P. (Eds.). *The study of dyslexia* (pp. 91-129). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Muter, V., & Snowling, -M. J. (2009). Children at Familial Risk of Dyslexia: Practical Implications from an At Risk Study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 37-41.
- Nimorakiotaki, I. (2009). Mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with moderate learning difficulties in Greek primary and secondary schools (Unpublished MA thesis). Institute of Education, University of London.
- Niolaki, G. Z., Masterson, J., & Terzopoulos, A. R. (2014). Spelling improvement through letter-sound and whole-word training in two multilingual Greek-and English-speaking children. *Multilingual Education*, 4(1), 1-23.
- O'Brin, T. (2001). *Enabling inclusion: where to now?* In O'Brien, T. (Ed) *SEN Leadership: Enabling Inclusion, Blue Skies...Dark Clouds?* Professional excellence in Schools. London: The Stationery Office.
- Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. Oxford: Heinemann Educational.
- Papalouka, A. (2011). *Secondary teachers' understandings of dyslexia in England and Greece* (Unpublished PhD thesis). University of Nottingham, Nottingham.
- Πόρποδας, Κ. (2002). Η Ανάγνωση. Πάτρα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. David Fulton Publishers Ltd.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner's handbook* (4<sup>th</sup> edition). West Sussex, England: Wiley-Blackwell, A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Reid, G. (2005). *Learning styles and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Riddick, B. (2001). *Dyslexia and inclusion: time for a social model of disability perspective?* *International studies in sociology of education*, 11(3), 223-236.
- Riddick, B. (2006). *Dyslexia-friendly schools in the UK*. *Topics in Language Disorders*. Vol. 26, No.2, pp. 144-156.
- Riddick, B. (2009). *Living with Dyslexia: The Social and Emotional Consequences of Specific Learning Difficulties/Disabilities*. London: Routledge.

- Robson, C. (2011). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings* (3<sup>rd</sup> edition). Chichester: John Wiley & Sons.
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London: DCSF.
- Shaywitz, S.E., Morris, R. & Shaywitz, B.A. (2008). *The Education of Dyslexic children from childhood to young adulthood*. *Annual Review of Psychology* (50) 451-475.
- Smeets, E., & Mooij, T. (2001). *Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: observations in educational practice*. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 403–418.
- Snowling, M. & Caravolas, M. (2007). Developmental Dyslexia. In Gaskell, M. (Ed.), *Oxford Handbook of Psycholinguistics*. England: Oxford University Press.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2<sup>nd</sup> Ed.). Malden: Blackwell publishing.
- Snowling, M. J. (2013). *Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 13 (1), 7-14.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, 7(1), 12-36.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *World Education Forum in Dakar, Senegal, 26–28 April 2000*. Retrieved from <http://www.unesco.org/wef>.

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., & Joshi, R. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20(1), 1-18.
- Washburn, E. K., Joshi, R., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183.
- Westwood, P. (2005). Spelling approaches to teaching and assessment. ACER Press.
- Zoniou- Sideri, A., Deropoulou- Derou, E., Karagianni, P., & Spandagou, I. (2006). *Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies*. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 279–291.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### A. Ερωτηματολόγιο

#### Προφίλ εκπαιδευτικού

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- <25 ετών
- 26-35 ετών
- 36-45 ετών
- >46 ετών

3. Κατεύθυνση σπουδών

- Ανθρωπιστικές επιστήμες
- Θετικές επιστήμες
- Τεχνολογικές επιστήμες

4. Επίπεδο σπουδών

- Προπτυχιακές σπουδές
- Μεταπτυχιακές σπουδές
- Διδακτορικές σπουδές

5. Επιμόρφωση/εξειδίκευση στον τομέα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών-δυσλεξίας (επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, συνέδρια)

- Ναι
- Όχι

6. Έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

- 1-6
- 7-15
- 16-30
- >30

### Ερωτήσεις

7. Σε ποια ηλικία εμφανίζονται συνήθως τα συμπτώματα της δυσλεξίας;

- 0-4 ετών
- 5-10 ετών
- 11-18 ετών
- Δεν γνωρίζω

8. Η δυσλεξία κάνει την εμφάνισή της πιο συχνά στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια.

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

9. Η δυσλεξία είναι κληρονομική.

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

10. Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν υψηλότερη νοημοσύνη από εκείνους που δεν έχουν.

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

11. Ποιο από τα παρακάτω αποτελεί σύμπτωμα της δυσλεξίας;

- Χαμηλή νοημοσύνη
- Δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή
- Προβλήματα όρασης
- Δεν γνωρίζω

12. Η δυσλεξία πρόκειται για μία κατάσταση εφ'όρου ζωής.

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

13. Η δυσλεξία δύναται να συνυπάρχει με άλλες δυσκολίες (π.χ. δυσαριθμησία, δυσπραξία, διάσπαση προσοχής, κλπ.).

- Ναι
- Όχι
- Δεν γνωρίζω

14. Πώς κρίνετε τις γνώσεις σας σχετικά με τη δυσλεξία;

- Πολύ καλή
- Μέτρια
- Ελάχιστη
- Ανύπαρκτη

15. Πόσο σίγουρος/η αισθάνεστε να διδάξετε μαθητές με δυσλεξία;

- Πολύ
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου

16. Χρησιμοποιείτε προγράμματα παρέμβασης/στρατηγικές σε μαθητές με δυσλεξία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;

- Ναι
- Όχι

17. Θεωρείτε πως είναι αποτελεσματικές οι στρατηγικές/προγράμματα παρέμβασης που χρησιμοποιείτε;

- Ναι
- Όχι
- Πιθανόν
- Δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη

## **B. Συνοδευτική επιστολή**

Αγαπητέ/ή Συνάδελφε,

Ονομάζομαι Ζωή Τσιάλα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων».

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω μια έρευνα σχετικά με τις γνώσεις και την εμπειρία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήσεων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη δυσλεξία των μαθητών.

Θα ήμουν πραγματικά ευγνώμων αν μπορούσατε να συμπληρώσετε το παρακάτω σύντομο ερωτηματολόγιο για τους σκοπούς της έρευνάς μου. Είναι υψίστης σημασίας να γνωρίζετε πως η συμμετοχή σας στην έρευνα αυτή είναι προαιρετική έχοντας τη δυνατότητα να αποσυρθείτε ανά πάσα στιγμή από τη διαδικασία. Ακόμη, το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα σας άκρως εμπιστευτικά.

Η παρουσία και η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα θα συμβάλει στη συλλογή στοιχείων τα οποία θα με βοηθήσουν να ερευνήσω τις γνώσεις σας ως εκπαιδευτικούς σχετικά με τη δυσλεξία των μαθητών σας.

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή απορία μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ πολύ για την εμπιστοσύνη και την συμμετοχή σας στην έρευνα.