

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΟΥ
ΡΟΛΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ**

ΑΠΟ ΤΗΝ

ΣΟΦΙΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα στις Επιστήμες Αγωγής

Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών

Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

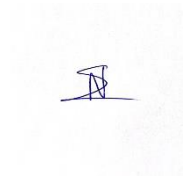
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Δεκέμβριος, 2023

Η Νικολάου Σοφία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση των Γνώσεων, των Αντιλήψεων και του Ρόλου των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αναγνώριση και Διαχείριση της Δυσλεξίας σε παιδιά» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Νικολάου Σοφία

UNIVERSITY of NICOSIA

Πίνακας Περιεχομένων		
	Ευχαριστίες	4
	Περίληψη	5
	Abstract	6
	Εισαγωγή	7
	Α΄ ΜΕΡΟΣ – Επισκόπηση Βιβλιογραφίας	10
1	Δυσλεξία	11
1.1	Ιστορική Αναδρομή, Ορισμοί, Συχνότητα και Αιτιολογία	11
1.2	Διάγνωση, Ερμηνεία και Αντιμετώπιση	19
2	Επιπτώσεις της Δυσλεξίας	27
2.1	Σχολική και Ακαδημαϊκή Επίδοση, Συμπεριφορά	27
2.2	Επιπτώσεις στην Ενήλικη Ζωή	29
2.3	Δυσλεξία και Ψυχική Υγεία	30
3	Εκπαιδευτικοί και Δυσλεξία	33
3.1	Η Γνώση και η Σημασία της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών στη Δυσλεξία	33
3.2	Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία	36
4	Αναγκαιότητα της Έρευνας	39
4.1	Ερευνητικά Ερωτήματα	40
	Β΄ ΜΕΡΟΣ – Η Έρευνα	42
1	Μεθοδολογία	43
2	Δείγμα και Είδος Έρευνας	44
3	Μέσα Συλλογής Υλικού και Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων	45
4	Παρουσίαση Ευρημάτων – Αποτελέσματα	48
4.1	Ποσοτικά Αποτελέσματα	48
4.1.1	Περιγραφικά	48
4.1.1.1	Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά	48
4.1.1.2	Επιμόρφωση και Εμπειρία Σχετικά με τη Δυσλεξία	49
4.1.1.3	Γνώσεις και Αντιλήψεις σχετικά με τη Δυσλεξία	50
4.1.1.4	Ικανότητα Διαχείρισης της Δυσλεξίας	53
4.1.2	Συγκριτικά	56
4.1.2.1	Επίδραση Δημογραφικών και Επαγγελματικών Χαρακτηριστικών στις Σωστές Απαντήσεις	56
4.1.2.2	Επίδραση Επιμόρφωσης και Εμπειρίας σχετικά με τη Δυσλεξία στις Σωστές Απαντήσεις	57
4.1.2.3	Επίδραση Ικανότητας Διαχείρισης της Δυσλεξίας στις Σωστές Απαντήσεις	60
4.2	Ποιοτικά Αποτελέσματα	63
4.2.1	Στάση Εκπαιδευτικών προς τους Μαθητές με Δυσλεξία – Είδος Εκπαίδευσης	63
4.2.1.1	Επιρροή Επίσημης Διάγνωσης Δυσλεξίας στην Υπόθεση Μειωμένων Ακαδημαϊκών Ικανοτήτων	63
4.2.1.2	Παρακολούθηση Σχολείου Ειδικής Αγωγής ή Τμήματος Ένταξης για τα Παιδιά με Δυσλεξία	64
4.2.1.3	Συμβολή της Παράλληλης Στήριξης	64
4.2.1.4	Διατάραξη Εύρυθμης Λειτουργίας της Τάξης, Καθυστέρηση Προόδου των Άλλων Μαθητών	65
4.2.2	Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Αναγνώριση και Διαχείριση της Δυσλεξίας	66
4.2.2.1	Ευθύνη Αναγνώρισης Δυσλεξίας	66
4.2.2.2	Υιοθέτηση Εξατομικευμένης Διδακτικής Προσέγγισης στους Μαθητές με Δυσλεξία	67
5	Συζήτηση	68
6	Συμπεράσματα - Προτάσεις	72
7	Περιορισμοί της Έρευνας	73
8	Βιβλιογραφία	74
9	Παράρτημα	84

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση μιας μεταπτυχιακής μελέτης αποτελεί ένα δύσκολο αλλά άκρως ενδιαφέρον εγχείρημα και θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Στασινό Δημήτρη για την πολύτιμη καθοδήγηση και συμπαράσταση που μου προσέφερε, καθώς και τις επικοινωνιακές του συμβουλές και επισημάνσεις προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα μελέτη.



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Εισαγωγή: Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο ως προς την έγκαιρη διάγνωση και διαχείριση της δυσλεξίας, προλαμβάνοντας τα προβλήματα που προκύπτουν και παρεμβαίνουν τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην επαγγελματική επιτυχία των ατόμων.

Σκοπός: Ο σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των γνώσεων, αντιλήψεων και της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας, καθώς και η αναγνώριση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών που έχουν είτε θετική ή αρνητική επίδραση σε αυτές τις πτυχές.

Υλικό και Μέθοδος: Το υλικό της μελέτης αποτέλεσαν 133 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Ιλίου στο Νομό Αττικής. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας.

Αποτελέσματα: Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ανήλθε στα $43,3 \pm 9,4$ έτη με την πλειοψηφία να είναι γυναίκες (59,4%). Επιμόρφωση σχετικά με τη δυσλεξία είχε το 27,8%. Βρέθηκε ότι οι γνώσεις ήταν μέτριες με κυριότερα ελλείμματα στα βασικά αίτια της δυσλεξίας και στα συμπτώματά της. Οι αντιλήψεις βρέθηκαν να είναι θετικές χωρίς να επηρεάζονται από τις μέτριες γνώσεις καθώς δεν συσχετίστηκε η δυσλεξία με νοητική υστέρηση ή με μειωμένες ακαδημαϊκές και/ή επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση και στη διαχείριση της δυσλεξίας αναγνωρίστηκε ως σημαντικός και τονίστηκε η σημασία της κατάρτισής του σχετικά με τη δυσλεξία, καθώς και η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της παράλληλης στήριξης.

Συμπεράσματα: Η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα συμβάλλει στην αύξηση των ικανοτήτων τους ως προς την έγκαιρη αναγνώριση της δυσλεξίας καθώς και στην σωστή διαχείρισή της.

Λέξεις-κλειδιά: Δυσλεξία, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γνώσεις, αντιλήψεις, ρόλος του εκπαιδευτικού.

ABSTRACT

Introduction: The knowledge and perceptions of primary school teachers play an important role in the early diagnosis and management of dyslexia, in order to prevent problems that arise and interfere with both academic and professional success of individuals.

Purpose: The purpose of the study was to investigate the knowledge, perceptions and importance of the role of the primary school teachers in recognizing and managing dyslexia, as well as to identify the demographic and professional characteristics which affect these aspects either positively or negatively.

Material and Method: The material of the study was 133 primary education teachers of the Municipality of Ilion in the Prefecture of Attica. The methodology followed was the combination of quantitative and qualitative research.

Results: The average age of the participants was 43.3 ± 9.4 years with the majority being women (59.4%). 27.8% had training on dyslexia. Knowledge level was moderate with major deficits found in the main causes of dyslexia and its symptoms. Perceptions were found to be positive without being affected by knowledge as dyslexia was not associated with mental retardation or reduced academic and/or professional abilities and skills. The role of the teacher in recognizing and managing dyslexia was considered important, as was the importance of teachers' training in dyslexia, inclusive education and parallel support.

Conclusions: Strengthening the knowledge of primary education teachers will contribute to increasing their abilities in terms of early recognition of dyslexia as well as in its proper management.

Keywords: Dyslexia, teachers, primary education, knowledge, perceptions, teacher's role

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αναγνώριση και η διαχείριση της δυσλεξίας έχει αποδειχθεί αρκετά πολύπλοκη και δύσκολη διότι παρά το γεγονός ότι έχει αναγνωρισθεί ως ειδική μαθησιακή δυσκολία εδώ και πολλές δεκαετίες, δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, με κυριότερη αιτιολογία το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνει όχι μόνο γλωσσικά ελλείμματα αλλά και συμπεριφοριστικά. Ωστόσο, αυτό που είναι κοινά αποδεκτό είναι ότι η δυσλεξία αφορά μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που πρωτίστως επηρεάζει τις δεξιότητες που σχετίζονται με την γραφή και την ανάγνωση (Rose, 2009, σελ. 30; Florit & Cain, 2011).

Στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οποιασδήποτε βαθμίδας δεν δίνεται η πρέπουσα σημασία και πολλές φορές απουσιάζει η σωστή ενημέρωση και εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν οι κατάλληλες γνώσεις για αυτή, γεγονός που οδηγεί στην υιοθέτηση λανθασμένων αντιλήψεων με κυριότερη τη σύγχυση μεταξύ της δυσλεξίας και της χαμηλότερης ευφυΐας, που οδηγούν στην φτωχή σχολική επίδοση (Makgato et al., 2022; Passadeli, et al., 2020).

Εκτός αυτών, οι ψυχολογικές, συμπεριφοριστικές και κοινωνικές επιπτώσεις επί μη έγκαιρης αναγνώρισης και αντιμετώπισης της δυσλεξίας, οδηγούν σε προκαταλήψεις ως προς τους μαθητές με δυσλεξία και στην αποτυχημένη ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Όλα αυτά ενδέχεται να έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των μαθητών με δυσλεξία, παρεμποδίζοντας τη φυσιολογική τους ανάπτυξη και επιφέροντας δυσμενείς επιπτώσεις τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή (Lane et al, 2009).

Ενώ η δυσλεξία μπορεί να αντιμετωπισθεί με επιτυχία, χωρίς δυσμενείς επιπτώσεις, ο χώρος του σχολείου επί μη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, παρεμποδίζει την συμπεριληπτική εκπαίδευση, εντός της οποίας οι μαθητές με δυσλεξία δεν θα αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγω του διαφορετικού τρόπου πρόσβασης στη μάθηση που τους χαρακτηρίζει, διαιωνίζοντας τον φαύλο κύκλο προσπάθειας και απογοήτευσης. Λόγω αυτών των δεδομένων, υπάρχει ανάγκη διερεύνησης των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία, καθώς και η διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων προς αυτή, προκειμένου να εντοπισθούν τα κυριότερα προβλήματα με απώτερο σκοπό την εκπόνηση στρατηγικών, οι οποίες θα

στοχεύουν στην ομαλή ενσωμάτωση των δυσλεκτικών μαθητών και στη σωστή εξατομικευμένη διαχείρισή τους. Αυτή η γνώση, θα μπορέσει επίσης να χρησιμοποιηθεί για την συνεργασία όλων των εμπλεκομένων για μια ολιστική προσέγγιση η οποία θα βασίζεται σε μια κουλτούρα σεβασμού της διαφορετικότητας.

Για τους ανωτέρω λόγους, ο κύριος σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και αποτελεσματική διαχείριση της δυσλεξίας. Εκτός αυτών, μεταξύ των στόχων τέθηκε και η αναγνώριση τυχόν δημογραφικών ή επαγγελματικών χαρακτηριστικών που ενδεχομένως επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, μέσω μιας ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης, που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση στρατηγικών κατάρτισης των εκπαιδευτικών για το υπό διερεύνηση ζήτημα.

Η παρούσα έρευνα αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο αφορά τη βιβλιογραφική επισκόπηση αποτελούμενη από 4 κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τη δυσλεξία και πιο συγκεκριμένα επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή για μια καλύτερη κατανόηση των διαφόρων προβλημάτων που σχετίζονται με τον ορισμό της, τη συχνότητα και την αιτιολογία της και εν συνεχεία παρουσιάζονται οι τρόποι με τους οποίους διαγιγνώσκεται και ερμηνεύεται η δυσλεξία, αλλά και οι τρόποι αντιμετώπισής της. Στο δεύτερο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, παρουσιάζονται οι επιπτώσεις της δυσλεξίας στα άτομα όχι μόνο κατά τη σχολική και ακαδημαϊκή τους ζωή αλλά και στην ενήλικη, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθούν τα ενδεχομένως πολύ σοβαρά προβλήματα που επιφέρει αυτή η ειδική μαθησιακή δυσκολία. Το επόμενο κεφάλαιο, ασχολείται με μελέτες που έχουν ήδη διενεργηθεί με σκοπό τη διερεύνηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γενικότερα για τη δυσλεξία, αλλά και τις επιπτώσεις που επιφέρει η ελλιπής ή η μηδενική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους μαθητές με δυσλεξία. Στο τελευταίο κεφάλαιο αυτού του μέρους συμπεριλαμβάνεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της παρούσας μελέτης καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Το δεύτερο μέρος αφορά την ίδια την έρευνα. Αποτελείται από έξι κεφάλαια με το πρώτο να αφορά την αιτιολόγηση του σκεπτικού της μεθοδολογίας και των μεθόδων που διέπουν τις Επιστήμες Αγωγής και που ακολουθήθηκαν στην παρούσα. Ακολουθεί

η περιγραφή του δείγματος και αναλύονται οι μέθοδοι επιλογής του, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται τα μέσα συλλογής του υλικού της μελέτης και παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της μελέτης. Αρχικά δίνονται τα περιγραφικά αποτελέσματα χωρισμένα ανά ενότητα βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων και το ίδιο επιχειρείται στο υποκεφάλαιο των συγκριτικών αποτελεσμάτων, στο οποίο παρουσιάζονται τα στατιστικά σημαντικά ευρήματα της μελέτης. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ποιοτικού σκέλους της παρούσας εργασίας βάσει των θεματικών ενοτήτων που επιλέχθηκαν. Στο πέμπτο κεφάλαιο, της Συζήτησης, δίνεται μια ερμηνεία των κυριότερων ευρημάτων, τα οποία συγκρίνονται με αυτά παρόμοιων ερευνών προκειμένου να εντοπισθούν τομείς οι οποίοι συγκλίνουν ή αποκλίνουν. Όλα αυτά οδηγούν στο τελευταίο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους, όπου και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης καθώς και οι προτάσεις που προκύπτουν από αυτά.

Στο τέλος της εργασίας παρουσιάζεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και στο παράρτημα, το ερωτηματολόγιο για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, καθώς και οι ολοκληρωμένες απαντήσεις των συμμετεχόντων για το ποιοτικό σκέλος της παρούσας μελέτης.

Α' ΜΕΡΟΣ

Επισκόπηση Βιβλιογραφίας

 UNIVERSITY of NICOSIA

1. Δυσλεξία

1.1. Ιστορική Αναδρομή, Ορισμοί, Συχνότητα και Αιτιολογία

Οι δυσκολίες στον προφορικό και στο γραπτό λόγο που σχετίζονται με εγκεφαλικές βλάβες, οφειλόμενες σε νόσους ή τραυματισμούς, αναγνωρίστηκαν από τον 19^ο αιώνα, ιδιαίτερα μετά την έναρξη της μελέτης της παθολογίας του εγκεφάλου για τον προσδιορισμό της αφασίας, δηλαδή την απώλεια της γλωσσικής έκφρασης και της αναγνωστικής ικανότητας (Κουράκης, 1997). Πιο συγκεκριμένα, το έναυσμα για τη μελέτη αυτών των δυσκολιών αποτέλεσε η διαπίστωση του Broca, Γάλλου χειρουργού, σύμφωνα με την οποία οι λειτουργίες του ατόμου ρυθμίζονται από μια συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου. Λόγω της διαπίστωσης αυτής, η υπεύθυνη περιοχή για τις γλωσσικές λειτουργίες πήρε το όνομά του ως περιοχή του Broca, αλλιώς γνωστή ως κινητικό κέντρο του λόγου (Πόρποδας, 1997).

Το 1877, ο Γερμανός ιατρός Kussmaul, παρατήρησε ότι ενώ κάποιοι αφασικοί ασθενείς διατηρούσαν τόσο τη νοημοσύνη τους όσο και τη λειτουργία της όρασης και της ομιλίας, είχαν απωλέσει την αναγνωστική τους ικανότητα. Από αυτή την παρατήρηση προέκυψε ο όρος «λεξική τύφλωση» που διακρίθηκε σε δύο κατηγορίες, με την πρώτη να αφορά ασθενείς που ενώ είχαν την ικανότητα έκφρασης γραπτώς, δεν είχαν διατηρήσει την αναγνωστική τους ικανότητα, ενώ η δεύτερη κατηγορία αφορούσε ασθενείς που είχαν απωλέσει τόσο την ικανότητα γραφής όσο και της ανάγνωσης.

Ο όρος «λεξική τύφλωση» αντικαταστάθηκε από τον Γερμανό καθηγητή Berlin σε «δυσλεξία» και από τον Charcot το 1887 ως «αλεξία», η οποία όμως περιέγραψε την ολοκληρωτική απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας. Η «λεξική τύφλωση», ωστόσο, παρέμεινε ως όρος και σύμφωνα με τον οφθαλμοχειρουργό Hishelwood, 1895, συσχετίζεται με την οπτική μνήμη ενώ οι άλλες νοητικές δεξιότητες βρίσκονται σε φυσιολογικό επίπεδο, προτείνοντας τον όρο «συγγενής λεξική τύφλωση», που οφείλεται σε μια εντοπισμένη και όχι γενικευμένη εγκεφαλική λειτουργία, συσχέτιση η οποία διερευνήθηκε από τον Morgan, ο οποίος το 1896 έδωσε τον ορισμό «σύμφυτη λεξική τύφλωση» (Zaccolotti & Friedman, 2010).

Η συμβολή του Morgan στη διερεύνηση αυτής της διαταραχής υπήρξε σημαντική αλλά οι μελέτες του Hishelwood, που συνεχίστηκαν έως και το 1917, αναγνώρισαν τις δυσκολίες γραφής και ανάγνωσης ως ένα σύνδρομο, υποστηρίζοντας

ότι η «σύμφυτη λεξική τύφλωση» του Morgan, οφείλεται σε εξελικτικές βλάβες του επικρατούντος ημισφαιρίου.

Η κυριότερη, ωστόσο, συμβολή για τις διαταραχές γραφής και ανάγνωσης στα παιδιά προέρχεται από τον Orton, ο οποίος το 1925 διέκρινε ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή μεταξύ παιδιών, τα οποία έτειναν να αναστρέφουν, να αφαιρούν ή να προσθέτουν γράμματα, διαταραχή που πήρε το όνομα «στρεφοσυμβολία». Η εξήγηση που δόθηκε από τον Orton για τη διαταραχή αυτή ήταν ότι προερχόταν από ένα πρόβλημα κυριαρχίας των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Πιο συγκεκριμένα υποστήριξε ότι η δυσκολία στην ανάγνωση δεν οφειλόταν σε έλλειμμα στην οπτική επεξεργασία, αλλά μάλλον σε μια αποτυχία εδραίωσης της ημισφαιρικής κυριαρχίας. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει δυσλειτουργία στην περιοχή της μνήμης του εγκεφάλου, εύρημα που απέκλειε το ότι η διαταραχή στην οπτική επεξεργασία ευθύνεται για τις δυσκολίες στην ανάγνωση (Orton, 1939). Αυτή η διαπίστωση, ενώ απορρίφθηκε από σύγχρονους και μεταγενέστερους μελετητές, αν όχι εξ' ολοκλήρου, τουλάχιστον εν μέρει (Geschwind, 1982), οδήγησε στην εντατικοποίηση της μελέτης του συνδρόμου αυτού που απασχόλησε και απασχολεί πολλούς κλάδους, για παράδειγμα την ιατρική, την ψυχολογία, την παιδαγωγική αλλά και την κοινωνιολογία, δίνοντας διαφορετικές αιτιολογίες και ερμηνείες (Στασινός, 2020α).

Η νευρολογική φύση της δυσλεξίας επανήλθε στο προσκήνιο κατά τη δεκαετία του 1960 με τον Geschwind, νευρολόγο του Harvard, ο οποίος μελέτησε τη νευροανατομία της δυσλεξίας, επιβεβαιώνοντας τη συμβολή των ημισφαιρικών διαφορών στις γλωσσικές οδούς, διαπιστώνοντας ότι η διαταραχή ενδεχομένως να οφείλεται σε μια ακατάλληλη ανάπτυξη του εμβρύου. Ο νευρολόγος Critchley (1964) εισήγαγε τον όρο «ειδική εξελικτική δυσλεξία» διαφοροποιώντας την από τις υπόλοιπες αναγνωστικές διαταραχές επαναφέροντας το ενδιαφέρον στη νευρολογική φύση της διαταραχής, με τον Luria (1974) να προτείνει ότι η δυσλεξία οφείλεται στη διαταραχή της συντονισμένης λειτουργίας περιοχών του εγκεφάλου (Golden et al. 1980).

Η νευροβιολογική φύση της δυσλεξίας υποστηρίχθηκε και από μια ομάδα ερευνητών του Πανεπιστημίου του Μιλάνο, το 2001, καθώς μέσω απεικονιστικών ερμημάτων, εκτός του ότι επιβεβαιώθηκε ότι η δυσλεξία δεν αφορά μόνο μια γλώσσα

ή μια κουλτούρα, οφείλεται στην υποενεργοποίηση και αποδιοργάνωση του αριστερού κροταφικού λοβού (Dehaene, 2009).

Αυτό που διαφαίνεται από την ανωτέρω σύντομη ιστορική αναδρομή είναι ότι οι διάφορες θεωρίες αναφορικά με τις δυσκολίες γραφής και ανάγνωσης επηρέασαν και την προσπάθεια να δοθεί ένας ακριβής ορισμός της δυσλεξίας. Αρχικά, ο όρος που χρησιμοποιείτο ήταν η «τραυματική εγκεφαλική βλάβη» υπό την αναγνώριση ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση έχρηζαν ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο όρος αυτός μεταγενέστερα άλλαξε σε «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» σε μια προσπάθεια διαχωρισμού μεταξύ της ανεπάρκειας και της ανικανότητας αναφορικά με τη μαθησιακή λειτουργία, τονίζοντας την απουσία σημείων και συμπτωμάτων κάποιας εγκεφαλικής βλάβης (Τζουριάδου, 2011).

Οι ανωτέρω ορισμοί, ωστόσο, δεν ήταν ευρέως αποδεκτοί ως προς την περιγραφή των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν ορισμένοι μαθητές, λόγω του ότι ενώ από τη μια πλευρά ήταν κατανοητό ότι οι μαθητές αυτοί είχαν ικανότητα μάθησης, από την άλλη χαρακτηρίζονταν από μια αδικαιολόγητη καθυστέρηση και χαμηλή επίδοση. Το 1962, ο Samuel Kirk προέβη σε μια αλλαγή ως προς τον ορισμό αυτών των δυσκολιών, η οποία θεωρήθηκε πιο έγκυρη (Πόρποδας, 2003). Έτσι προέκυψε η διαπίστωση ότι η δυσλεξία ορίζεται ως η καθυστέρηση ή η αναπτυξιακή διαταραχή που εντοπίζεται σε μια ή παραπάνω λειτουργίες που αφορούν τη γλώσσα, τη γραπτή έκφραση, την αναγνώριση αλλά και την αριθμητική, συμπεριλαμβάνοντας και τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές που παρεμποδίζουν την κατάκτηση της κοινωνικής επικοινωνίας. Ο κυριότερος διαχωρισμός, ωστόσο, ήταν ότι οι διαταραχές αυτές δεν συνδέονται με κάποια νοητική υστέρηση αλλά ούτε με εκπαιδευτικούς παράγοντες (Τζουριάδου, 2011).

Το 1968, η ερευνητική ομάδα της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας σε μια προσπάθεια διατύπωσης ενός γενικώς αποδεκτού ορισμού για τη δυσλεξία, διαχωρίζοντάς την από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες, προέβη στο διαχωρισμό της δυσλεξίας και της ειδικής εξελικτικής δυσλεξίας. Η πρώτη ορίστηκε ως η διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά που παρακολουθούν την τυπική σχολική τάξη, αλλά ο βαθμός των διανοητικών ικανοτήτων τους δεν συνάδει με την αποτυχία που παρατηρείται ως προς την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων σχετιζόμενων με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία. Η δεύτερη ορίστηκε ως μια ανωμαλία,

η αιτιολογία της οποίας δεν είναι προσδιορισμένη, αλλά χαρακτηρίζεται από προβλήματα ως προς την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας ανεξάρτητα από τη νοητική ικανότητα, τη σχολική εκπαίδευση και την κοινωνικο-πολιτιστική κατάσταση.

Μεταξύ εκπαιδευτικών μεγαλύτερη απήχηση είχε ο ορισμός που προτάθηκε από την Bateman το 1965, σύμφωνα με την οποία τονίζεται ο διαχωρισμός μεταξύ της ικανότητας και της επίδοσης. Εν συνεχεία, το 1997, η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας όρισε τη δυσλεξία ως μια κατάσταση σύνθετης νευρολογικής και ιδιοσυστασιακής προέλευσης με επακόλουθη επιρροή στην ανάγνωση και στην παραγωγή γραπτού λόγου (Δόικου, 2002).

Το 2004, στις ΗΠΑ, μετά από αρκετές αναθεωρήσεις, προέκυψε ένας ορισμός που επικράτησε και διεθνώς και προτάθηκε από το Νόμο για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία (Individuals with Disabilities Education Act- IDEA). Διευκρινίστηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας, αφορούν μία ή παραπάνω διαταραχή στις βασικές ψυχολογικές διεργασίες, δηλαδή την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, οι οποίες εμπλέκονται στην κατανόηση και/ή στη χρήση της γραπτής και/ή προφορικής γλώσσας. Από τον ορισμό αυτό αποκλείονται ρητά όποιες μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε νοητική υστέρηση, αισθητηριακές βλάβες καθώς και από οικονομικά και πολιτισμικά προβλήματα αλλά και από συναισθηματικές διαταραχές (IDEA, 2004).

Οι δυσκολίες στον ακριβή ορισμό της δυσλεξίας πρωτίστως οφείλονται στο γεγονός ότι ο ορισμός της διαφέρει ανάλογα με τον κλάδο που προτείνει τον ορισμό. Η ιατρική προσέγγιση επικεντρώνεται στον ορισμό της δυσλεξίας βάσει του αιτιολογικού της παράγοντα, ενώ η παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση βασίζεται στην ύπαρξη σημαντικού ελλείμματος ως προς την αντιστοιχία των δυνατοτήτων των παιδιών και των σχολικών τους επιδόσεων (Στασινός, 1999). Για την παιδαγωγική, η δυσλεξία αποτελεί ένα σύνδρομο για το οποίο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γνωστικό έλλειμμα της αντίληψης, της λεκτικής κωδικοποίησης και της λεκτικής μνήμης. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η προσέγγιση σύμφωνα με την οποία πρέπει να διερευνάται η φύση των διεργασιών ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής ανεξάρτητα από τους παράγοντες επιρροής της (Στασινός, 2003; Διακογιώργη κ.σ. 2020; Snowling, 1987).

Ένα ακόμη πρόβλημα που σχετίζεται με τον ορισμό της δυσλεξίας είναι και το γεγονός ότι η δυσλεξία και οι μαθησιακές δυσκολίες πολλές φορές θεωρούνται ταυτόσημοι όροι. Γι' αυτό το λόγο, η Διεθνής Ένωση Δυσλεξίας (International Dyslexia Association) το 2002, σε μια προσπάθεια διαχωρισμού, τόνισε το νευρολογικό υπόβαθρο της δυσλεξίας και τη συσχέτισε με τη δυσκολία στην ακριβή και με ευχέρεια αναγνώριση λέξεων, τη δυσκολία στην ορθογραφία και στην αποκωδικοποίηση λόγω ανεπάρκειας στο φωνολογικά στοιχείο του λόγου (Allington, 2011). Πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός που προέκυψε ορίζει ότι η δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή νευρολογικής βάσης, που συχνά είναι κληρονομική αλλά ως προς τη βαρύτητά της παρατηρούνται διακυμάνσεις από άτομο σε άτομο. Η εκδήλωση της διαταραχής αφορά σε προβλήματα αντίληψης αλλά και έκφρασης της γλώσσας, κυρίως στη φωνολογική επεξεργασία, στη γραφή, στην ορθογραφία, στην ανάγνωση και ενίοτε στην αριθμητική. Τονίστηκε ότι το υπόβαθρο της δυσλεξίας δεν συμπεριλαμβάνει την απουσία κινήτρων ή/και εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά μέσω της κατάλληλης και έγκαιρης παρέμβασης δίνεται η δυνατότητα στα άτομα με δυσλεξία να την αντιμετωπίσουν (Τζουριάδου, 2011).

Ωστόσο, η δυσλεξία συνέχιζε να συμπεριλαμβάνεται στον όρο-ομπρέλα των μαθησιακών δυσκολιών, των οποίων ο ορισμός τροποποιήθηκε από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities - NJCLD) στις ΗΠΑ, με τον ορισμό να αναδιατυπώνεται και να επεκτείνεται. Πιο συγκεκριμένα, προτάθηκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες, ως όρος, αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες προκαλούν δυσκολίες στην ομιλία, στην ανάγνωση, στο συλλογισμό αλλά και στη χρήση της αντίληψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Ενδεχομένως, οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και συνυπάρχουν με ένα εύρος συμπεριφοριστικών προβλημάτων, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης ή άλλες καταστάσεις, όπως σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές. Ωστόσο, τονίστηκε ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν αποτελούν αίτιο των μαθησιακών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003; Τζουριάδου, 2011).

Η σύγχυση που επικρατεί αναφορικά με τον ορισμό της δυσλεξίας ενδεχομένως να μπορεί να αποσαφηνιστεί από τους δύο πλέον αρμόδιους για τη δυσλεξία οργανισμούς, τη Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας και τη Διεθνή Εταιρεία Δυσλεξίας, που συμπεριλαμβάνουν τόσο τα αίτιά της όσο και τα συμπτώματά της. Σύμφωνα με την

πρώτη, η δυσλεξία πρόκειται για μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση, τα συμπτώματα της οποίας χαρακτηρίζονται ως μια ειδική δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής. Εκτός αυτών, υπάρχει η πιθανότητα επιρροής της αρίθμησης, των σημειογραφικών ικανοτήτων, των οργανωτικών δεξιοτήτων και της κινητικής λειτουργίας. Ο προφορικός λόγος ενδέχεται να επηρεαστεί ως ένα βαθμό αλλά η δυσλεξία σχετίζεται κυρίως με τον γραπτό λόγο (Αναστασίου, 1998).

Σύμφωνα με τον δεύτερο οργανισμό, η φύση της δυσλεξίας είναι νευρολογική και συχνά κληρονομική διαταραχή και σχετίζεται με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ο βαθμός βαρύτητας της διαταραχής ποικίλλει, αλλά εμφανίζονται δυσκολίες στην γλώσσα και στην γλωσσική έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες αφορούν στην φωνολογική επεξεργασία, στη δυσκολία ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και ενίοτε αριθμητικής. Η αιτιολογία της δυσλεξίας δεν είναι η έλλειψη κινήτρων, ούτε οι αισθητηριακές βλάβες, η ακατάλληλη διδασκαλία ή οι περιβαλλοντικές συνθήκες, παρά το γεγονός ότι αυτά μπορεί να συνυπάρχουν με τη διαταραχή. Η δυσλεξία είναι εφ' όρου ζωής διαταραχή, ωστόσο, κάποια άτομα μέσω της έγκαιρης και κατάλληλης παρέμβασης έχουν επιτυχημένη ανταπόκριση (Snowling & Thomson, 1991).

Ωστόσο, όπως τονίζεται από τον Στασινό (2020β), οι ανωτέρω ορισμοί προσδιορίζουν το τι δεν είναι δυσλεξία βασιζόμενοι στον αποκλεισμό. Γι' αυτό το λόγο, ο ορισμός της που προτάθηκε από τη Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας το 2001 αντιμετωπίζει τη δυσλεξία εννοιολογικά, προσδίδοντάς της έναν χρηστικό χαρακτήρα βασιζόμενος στη γλωσσική συμπεριφορά του μαθητή, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα εφαρμογής αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισής της.

Πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός αυτός περιγράφει τη δυσλεξία ως μια ατελή ανάπτυξη της ακριβούς ανάγνωσης και/ή ορθογραφημένης γραφής που παρεμποδίζει την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στο επίπεδο λέξεων και που δεν σχετίζεται με μαθησιακές ευκαιρίες ή άλλους παράγοντες. Ωστόσο, ο ορισμός αυτός οδηγεί στην επικέντρωση των πιθανών δυσλεξικών συμπεριφορών που επιδεικνύει ο μαθητής ακόμη και από την προσχολική ηλικία σε συνδυασμό με ελλείμματα που παρατηρούνται κατά την προσπάθεια του παιδιού να κατακτήσει τον γραπτό λόγο.

Βάσει των ανωτέρω, η δυσλεξία, ως ειδική μαθησιακή δυσκολία, αφορά τόσο συμπεριφοριστικές όσο και γλωσσικές δυσκολίες δηλαδή τη συνεχή δυσκολία ακριβούς και ευχερούς αναγνώρισης και ανάγνωσης γραπτών λέξεων, καθορίζοντας έτσι την υιοθέτηση ενός εξατομικευμένου για το κάθε παιδί τρόπου μάθησης (Στασινός, 2020β).

Όσον αφορά στη συχνότητα της δυσλεξίας, ένα από τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν τη δυσκολία ακριβούς εκτίμησης της είναι ότι το ποσοστό διαφέρει από χώρα σε χώρα, κυρίως λόγω των διακριτών διαφορών των γλωσσών μεταξύ τους αλλά και των διαγνωστικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται. Ωστόσο, έχει εκτιμηθεί ότι έως και το 10% των μαθητών βιώνουν σοβαρές και επίμονες αναγνωστικές δυσκολίες παρά την ικανοποιητική γνωστική τους ικανότητα και την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτό το ποσοστό υποδηλώνει ότι δύο έως τέσσερα παιδιά σε μια κανονικού μεγέθους σχολική τάξη αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες (Brimo et al, 2021).

Στην Ευρώπη έχει εκτιμηθεί ότι το 10% του γενικού πληθυσμού έχει χαρακτηριστικά δυσλεξίας, ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ), εκτιμάται ότι η συχνότητά της μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας κυμαίνεται μεταξύ του 5% και 17% (Gyorfi & Smythe, 2010; Shaywitz & Shaywitz, 2003) και στην Κίνα, σύμφωνα με τους Xiao et al (2023) το ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ του 3%-12,6%. Σε συμφωνία με τα ανωτέρω ευρήματα, οι Καραπέτσα & Ζυγούρη (2011) υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία απαντάται στο 5%-15%. Σύμφωνα με τη μελέτη της Αυγερίδου (2004) μεταξύ 880 εφήβων στην Ελλάδα η συχνότητα της δυσλεξίας ανήλθε στο 7,5%, με τα αγόρια να έχουν 4 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης της διαταραχής.

Το γεγονός ότι η δυσλεξία επηρεάζει σε μεγαλύτερα ποσοστά τα αγόρια επιβεβαιώνεται από τους Wheldall & Limbrick (2010), σύμφωνα με τους οποίους, τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στην ανάγνωση συγκριτικά με τα κορίτσια, με τους Quinn & Wagner (2015) να διαπιστώνουν ότι 1 στα 4 αγόρια και 1 στα 7 κορίτσια αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση.

Μια σημαντική πτυχή της δυσλεξίας είναι και η εξακρίβωση μιας ακριβούς αιτιολογίας της, η οποία, ωστόσο, χαρακτηρίζεται από αρκετές δυσκολίες, παρόμοιες με αυτές του ορισμού της, δηλαδή εξαρτάται από το επιστημονικό πεδίο που διερευνά το εν λόγω ζήτημα. Ανεξάρτητα όμως από τη νευροβιολογική, γενετική, κληρονομική

ή γνωστική αιτιολογία της, είναι πλέον ξεκάθαρο ότι η βάση της δυσλεξίας είναι οργανική (Πόρποδας, 1997).

Ωστόσο, μια αιτιολογία της δυσλεξίας αφορά στην εγκεφαλική δυσλειτουργία κατά την οποία παρατηρούνται ελλείμματα στις περιοχές του εγκεφάλου που ελέγχουν την αποθήκευση ειδώλων στη μνήμη (Στασινός, 1999). Μια ακόμη αιτιολογία που έχει προταθεί είναι η εγκεφαλική κυριαρχία, σύμφωνα με την οποία παρατηρούνται βλάβες στο αριστερό ημισφαίριο, το οποίο ελέγχει τη γραφή, το λόγο και την ομιλία. Αναλυτικότερα, το κυρίαρχο ημισφαίριο ενώ προσλαμβάνει όλα τα οπτικά ερεθίσματα και τις πληροφορίες με σωστή αναπαράσταση, το άλλο τα αναπαριστά καθρεπτικά. Επί δυσλεξίας, δεν υπάρχει κάποιο κυρίαρχο ημισφαίριο και ως συνέπεια προκύπτουν δυσκολίες στη σωστή γραφή ή ανάγνωση, με έκδηλο το σύμπτωμα της αντιστροφής των γραμμάτων (Στασινός, 1999).

Ο ρυθμός ανάπτυξης και ωρίμανσης του εγκεφάλου αποτελεί μια ακόμη πιθανή αιτιολογία της δυσλεξίας. Επί δυσκολιών ανάγνωσης, παρατηρείται μια επιβράδυνση των ρυθμών νευρολογικής ανάπτυξης σε εγκεφαλικές περιοχές με αποτέλεσμα τη δυσκολία στην ανάγνωση κειμένων (Καραπέτσας, 1997; Κουφάκη & Παπαδάτου-Παστού, 2017).

Όσον αφορά στο γενετικό υπόβαθρο της δυσλεξίας, μέσω μελετών που εστιάζουν σε δίδυμα παιδιά, έχουν βρεθεί σημαντικές γονιδιακές μεταλλάξεις σε ένα γονίδιο, που σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς παράγοντες, συμβάλλουν στην εμφάνιση της δυσλεξίας. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση τονίζεται η ανάγκη διερεύνησης των υποκείμενων γνωστικών ελλειμμάτων που σχετίζονται με τη σχέση γονότυπου και φαινοτύπου. Πρέπει, όμως, να διευκρινισθεί ότι δεν έχει εντοπισθεί ένα γονίδιο που θεωρείται υπεύθυνο για τη δυσλεξία, αλλά μάλλον μια βλάβη που ενδεχομένως ευθύνεται για μια διαταραχή κινητικότητας και πλευρίωσης που οδηγεί στην αδυναμία κατανόησης, ανάλυσης και σύνθεσης φωνημάτων (Bishop, 2015).

Η κληρονομικότητα, ως αιτιολογία της δυσλεξίας, υποστηρίζεται από το γεγονός ότι οι γονείς παιδιών με δυσλεξία, σε ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ του 25% και 60%, έχουν και οι ίδιοι αναγνωστικές δυσκολίες, κατάσταση η οποία αυξάνει κατά 8 περίπου φορές τον κίνδυνο εμφάνισης δυσλεξίας στα παιδιά (Franks et al, 2002).

Όσον αφορά στους περιβαλλοντικούς και κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, δεν θεωρείται ότι αποτελούν αίτιο της δυσλεξίας αλλά μάλλον παράγοντες κινδύνου που δυσχεραίνουν την αναγνώριση της δυσλεξίας, γεγονός που οδηγεί στην απουσία αντιμετώπισής της, κατάσταση που συνεπάγεται πολλών προβλημάτων που σχετίζονται με τη δυσλεξία (Bishop, 2015).

Ανακεφαλαιώνοντας, η δυσλεξία έχει απασχολήσει πολλούς κλάδους πάνω από 100 έτη και με το πέρασμα των ετών έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί και αιτιολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μια ειδική διαταραχή οργανικής προελεύσεως με διακριτές δυσκολίες ως προς την απόκτηση της ικανότητας της γραφής και της ανάγνωσης. Ωστόσο, πολλές φορές θεωρείται ταυτόσημη με άλλες μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που καθιστά δύσκολη την έγκαιρη αναγνώρισή της και γι' αυτό το λόγο η γνώση των χαρακτηριστικών της είναι καθοριστική για τη σωστή διάγνωσή της, προκειμένου να υπάρξουν στρατηγικές αντιμετώπισής της στο σχολικό περιβάλλον.

1.2. Διάγνωση, Ερμηνεία και Αντιμετώπιση

Προκειμένου να υπάρξει μια διάγνωση δυσλεξίας η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της που τη διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες είναι απαραίτητη. Σε γενικές γραμμές η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ελλειμματική ικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας καθώς και σύγχυση του προσανατολισμού και της σειράς των γραμμάτων ή αριθμών, οδηγώντας ενίοτε στην κατοπτρική ανάγνωση και γραφή. Επιπλέον, παρατηρούνται προβλήματα πλευρίωσης και ανεπάρκειας σε περιοχές του λόγου. Οι γνωστικές δυσκολίες επί δυσλεξίας έγκεινται στην επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών αλλά και στη φωνολογική επίγνωση. Υπάρχει δυσκολία αναγνώρισης φωνημάτων, δηλαδή των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου, και η σύνδεσή τους με το γραπτό λόγο (Στασινός, 2020α; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003; Παντελιάδου, 2011; Διακογιώργη κ.σ., 2020).

Οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, τη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη καθώς και στην ταχύτητα λεκτικής επεξεργασίας συμπεριλαμβάνονται στα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Επίσης, συνυπάρχει δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσγραφία και δυσαριθμησία επί απουσίας νοητικού ή αισθητηριακού ελλείμματος ή ψυχικής διαταραχής. Η δυσλεξία μπορεί να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές όπως ελλειμματική προσοχή και συγκέντρωση, υπερκινητικότητα, δυσκολία στον οπτικό και

κινητικό συντονισμό αλλά δεν σχετίζεται με το επίπεδο ευφυΐας του ατόμου (Rose, 2009).

Προχωρώντας στην ταξινόμηση της δυσλεξία, υπάρχουν 3 είδη και αφορούν στην οπτική, στην ακουστική και στη μικτή δυσλεξία. Η πρώτη αποτελεί την πιο συχνή μορφή και χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, διάκριση και μνήμη. Η ακουστική χαρακτηρίζεται από αδυναμία διάκρισης μεταξύ ήχων και σύνδεσής τους με γραπτά σύμβολα, επί απουσίας κάποιου προβλήματος ακοής. Στη μικτή δυσλεξία συνυπάρχουν τα χαρακτηριστικά των δύο προηγούμενων, με διαφορετική βαρύτητα (Στασινός, 2020α).

Αναλυτικότερα, στην οπτική δυσλεξία, η οποία δεν σχετίζεται με προβλήματα στην όραση του ατόμου, παρατηρείται δυσκολία ως προς τη διάκριση μεταξύ λέξεων ή γραμμάτων που ομοιάζουν οπτικά ή έχουν κατοπτρική αντιστοιχία με αποτέλεσμα τη σύγχυση και αδυναμία κατανόησης των γραπτών συμβόλων. Η ολοκληρωμένη ανάγνωση μιας λέξης δεν είναι δυνατή καθώς η επεξεργασία τους βασίζεται στην ανάλυση και στη σύνθεση, ακόμα και στην περίπτωση ψευδολέξεων. Στην οπτική δυσλεξία παρατηρείται παράληψη ή/και αναστροφή γραμμάτων, παράληψη λέξεων και άρθρων, σύντμηση λέξεων, δυσανάγνωστη γραφή, απουσία δομημένου λόγου, παραλείψεις στον τονισμό, συνδυασμός χρήσης κεφαλαίων και μικρών γραμμάτων, απουσία χρήσης σημείων στίξης, κατοπτρική γραφή καθώς και ορθογραφικά λάθη (Στασινός, 2019 & 2020; Πόρποδας, 1997).

Στην ακουστική δυσλεξία, παρατηρείται αδυναμία αναπαράστασης ξεχωριστών ήχων της γλώσσας, χρήσης φωνητικών κανόνων, αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων, τήρησης ακουστικής ακολουθίας και ως εκ τούτου απομνημόνευσης πληροφοριών με σωστή σειρά καθώς και απουσία σύνθεσης ήχων (Στασινός, 1999). Επιπλέον, απουσιάζει η συνειδητοποιημένη ακοή, η ακουστική σύλληψη, μνήμη και αναπαραγωγή αλλά και η διάκριση των ακουστικών λεπτομερειών. Η σύνδεση μεταξύ ήχων και των αντίστοιχων γραπτών συμβόλων δεν είναι εφικτή και ως συνέπεια η γραφή κατ' υπαγόρευση είναι πολύ φτωχή συγκριτικά με την επίδοση στην ανάγνωση (Στασινός, 1999).

Μια ακόμη ταξινόμηση της δυσλεξίας αφορά επίσης τρεις τύπους βάσει των προβλημάτων που υπάρχουν με την πρώτη να αφορά στη δυσλεξία με φωνολογικά ελλείμματα, η οποία χαρακτηρίζεται από λάθη τόσο στη φωνολογική κωδικοποίηση

όσο και στην ακουστική διάκριση. Η δυσλεξία με ελλείμματα που αφορούν στην ταχύτητα επεξεργασίας ονομάτων χαρακτηρίζεται από αδυναμία αυτόματης εύρεσης κατάλληλων λέξεων και η δυσλεξία με διπλό έλλειμμα αφορά στο συνδυασμό των δύο προηγούμενων (Willcutt & Pennington, 2000; Ράλλη, 2013).

Συνοψίζοντας, τα κυριότερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται επί δυσλεξίας – οπτικής και ακουστικής – είναι τα ακόλουθα (Τρίγκα-Μέρτικα, 2010):

- Έλλειμμα στην ικανότητα σύλληψης και διάκρισης μεταξύ φθόγγων.
- Έλλειμμα στην οπτική αντίληψη, μνήμη και παρατήρηση μορφών.
- Δυσκολία στην ανάγνωση αλλά και στην κατανόηση κειμένων.
- Ελλείμματα στον χωρικό και χρονικό προσανατολισμό.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω κύρια χαρακτηριστικά της δυσλεξίας αλλά και το γεγονός ότι αυτά τα προβλήματα δεν σχετίζονται με τις νοητικές και γνωστικές ικανότητες του παιδιού, οι οποίες βρίσκονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, η διάγνωση της ειδικής δυσλεξίας θα πρέπει να διενεργείται από μια διεπιστημονική ομάδα. Η ομάδα αυτή, εκτός από ειδικούς παιδαγωγούς και κοινωνικούς λειτουργούς, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και ψυχολόγους, υπό την προϋπόθεση ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευμένοι και καταρτισμένοι ως προς τη χορήγηση των διαθέσιμων εργαλείων αξιολόγησης και ερμηνείας της δυσλεξίας. Τα εργαλεία που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση της δυσλεξίας είναι ψυχομετρικά τεστ προκειμένου να εξεταστούν πολλές πτυχές που σχετίζονται με τη διαταραχή, καθώς και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού (Πολυχρόνη, 2011).

Υπάρχει μια πληθώρα τέτοιων ψυχομετρικών τεστ που χρησιμοποιούνται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και διαφέρουν μεταξύ των χωρών αλλά σε γενικές γραμμές γίνεται χρήση δύο βασικών εργαλείων. Το πρώτο αφορά στην Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechsler για παιδιά και το δεύτερο, ένα εργαλείο που μπορεί να αναγνωρίσει τα εξατομικευμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί (Στασινός, 2020α).

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στο τεστ νοημοσύνης, ο κύριος σκοπός εφαρμογής του είναι να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί, επί υποψίας δυσλεξίας, οφείλονται στη νοητική του ικανότητα ή όχι. Αυτό συμβαίνει διότι η ίδια η δυσλεξία δεν σχετίζεται με νοητικά ελλείμματα. Ο σκοπός του ελέγχου αυτού είναι να προσδιορισθεί το επίπεδο νοητικής ικανότητας και να συγκριθεί με τις

επιδόσεις στη λεκτική και πρακτική νοημοσύνη, προκειμένου να εξακριβωθεί εάν υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ των επιδόσεων και των δύο προαναφερθέντων τύπων νοημοσύνης. Αναμένεται ότι ένα παιδί με δυσλεξία θα παρουσιάσει ελλείμματα σε επιμέρους κλίμακες του τεστ, ιδιαίτερα αυτές που σχετίζονται με την αριθμητική, την κωδικοποίηση, την πρόσληψη πληροφοριών αλλά και τη βραχύχρονη μνήμη (Pumfrey & Reason, 1991).

Η Κλίμακα Νοημοσύνης του Wechler έχει σταθμιστεί για χρήση στους Έλληνες μαθητές και συμπεριλαμβάνει 13 επιμέρους κλίμακες, οι έξι εκ των οποίων αφορούν τις Λεκτικές Κλίμακες και οι υπόλοιπες επτά τις Πρακτικές, και είναι οι ακόλουθες (Στασινός, 2020α).

- Λεκτικές κλίμακες:
 - ✓ Πληροφορίες
 - ✓ Ομοιότητες
 - ✓ Αριθμητική
 - ✓ Λεξιλόγιο
 - ✓ Κατανόηση
 - ✓ Μνήμη αριθμών
- Πρακτικές κλίμακες:
 - ✓ Συμπλήρωση εικόνων
 - ✓ Κωδικοποίηση
 - ✓ Σειροθέτηση εικόνων
 - ✓ Σχέδια με κύβους
 - ✓ Συναρμολόγηση αντικειμένων
 - ✓ Σύμβολα
 - ✓ Λαβύρινθοι

Μετά από σχετική στατιστική επεξεργασία, τα αποτελέσματα του τεστ παρέχουν έναν ψυχομετρικό δείκτη νοημοσύνης, ονομαζόμενο ως Γενικό Πηλίο Γενικής Νοημοσύνης και δύο επιμέρους που αφορούν τη Λεκτική και Πρακτική Νοημοσύνη, παρέχοντας μια εξατομικευμένη αξιολόγηση, η οποία μπορεί να καθοδηγήσει το σχεδιασμό και την εφαρμογή της κατάλληλης παρέμβασης (Στασινός, 2020α).

Η δεύτερη αξιολόγηση προκειμένου να υπάρξει ή όχι διάγνωση δυσλεξίας συμπεριλαμβάνει την εφαρμογή τεστ που ελέγχει την ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων, την ηχηρή ανάγνωση κατά την οποία διενεργείται αξιολόγηση και του βαθμού κατανόησης του κειμένου, καθώς και τη σιωπηρή ανάγνωση. Μέσω αυτού του τεστ, δίνεται η δυνατότητα αξιολόγησης της ικανότητας του παιδιού να αναγνωρίσει μεμονωμένες λέξεις, της ακρίβειας της ανάγνωσης και της κατανόησης του τι αναγιγνώσκεται, καθώς και της ταχύτητας και ορθότητας της επεξεργασίας κατά την ανάγνωση.

Στην Ελλάδα, το Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι αυτό που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ύπαρξης δυσλεξίας και ελλειμμάτων. Μπορεί να εφαρμοστεί από μια διεπιστημονική ομάδα αλλά και από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι στη χρήση και στην αξιολόγησή του. Περιλαμβάνει 14 κύριες και μια συμπληρωματική κλίμακα καθώς και 5 τομείς ανάπτυξης, προκειμένου να αξιολογηθεί η συμπεριφοριστική και συμπτωματολογική πτυχή της μαθησιακής δυσκολίας, αλλά και η γνωστική και ψυχογλωσσική πτυχή της (Στασινός, 1999 & 2020α).

Στην Ελλάδα, μετά από σχετικές τροποποιήσεις του θεσμικού πλαισίου για τις μαθησιακές δυσκολίες, το 2000 δημιουργήθηκαν με το νόμο 2817/2000 τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), προκειμένου να διαγιγνώσκουν, να αξιολογούν και να υποστηρίζουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με επιπλέον στόχο την ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας αλλά και της κοινωνίας γενικότερα για τις μαθησιακές δυσκολίες. Το 2008 μέσω του νόμου 3699/2000 τα κέντρα αυτά μετονομάστηκαν σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) που μετονομάστηκαν σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και τελευταία σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης, που είναι υπεύθυνα για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας.

Παρά το γεγονός ότι η διάγνωση και κυρίως η πρόιμη διάγνωση της δυσλεξίας είναι σημαντική, η ερμηνεία των ευρημάτων των διενεργούμενων ψυχομετρικών τεστ είναι εξίσου σημαντική. Η προσεκτική ερμηνεία καθορίζει το βαθμό του προβλήματος που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής και καθοδηγεί το είδος της παρέμβασης. Γι'

αυτό το λόγο, θα πρέπει η αξιολόγηση να επικεντρώνεται στον εντοπισμό των ακριβών προβλημάτων που σχετίζονται με τη γλώσσα και τη γραφή, που αποτελούν τους δύο πιο σημαντικούς και αλληλεξαρτώμενους κώδικες επικοινωνίας (Στασινός, 2020α).

Μόλις εδραιωθεί η διάγνωση της δυσλεξίας και εξακριβωθούν τα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί, θα πρέπει να υπάρξει και η σωστή αντιμετώπιση τους. Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια σχετική ομοφωνία όσον αφορά στη σημασία της υποστήριξης που πρέπει να παρέχεται στους δυσλεκτικούς μαθητές, η οποία θα πρέπει να είναι σωστά δομημένη, συσσωρευτική και διαδοχική. Βάσει της ακριβούς εκτίμησης του προβλήματος του παιδιού θα πρέπει να υπάρξουν συγκεκριμένες και προσχεδιασμένες παρεμβάσεις, που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες που έχουν αναγνωρισθεί (Kelley & Phillips, 2011).

Η όποια παρέμβαση, όμως, για τη σωστή διαχείριση των παιδιών με δυσλεξία δεν θα πρέπει να βασίζεται στο ερώτημα του ποια είναι η πιο αποτελεσματική προσέγγιση για τους μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία, αλλά στο τι χρειάζεται ο συγκεκριμένος μαθητής προκειμένου να διαπρέψει στη σχολική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική του καριέρα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η μελέτη των Ανδρεαδάκη κ.σ. (2022) στην οποία χρησιμοποιήθηκε ένας οφθαλμικός ιχνηλάτης κατά τη σιωπηλή ανάγνωση, ο οποίος βοηθά στην αναγνώριση των στρατηγικών ανάγνωσης που υιοθετούνται από τους μαθητές με δυσλεξίας παρέχοντας τόσο ποσοτικά όσο και αντικειμενικά δεδομένα που σχετίζονται με την αναγνωριστική απόδοση αναγνωρίζοντας τα εξατομικευμένα σημεία τα οποία τα οποία παρουσιάζουν προβλήματα, ενισχύοντας την οπτική υπέρ αυτής της οπτικής.

Ένα ακόμη στοιχείο υπέρ της δεύτερης οπτικής, είναι ότι η ίδια η λέξη αποτελεσματικότητα μάλλον δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν παιδιά με δυσλεξία, διότι περιμένουν και οι ίδιοι να δουν τα αποτελέσματα της δικής τους προσπάθειας. Σε αντίθετη περίπτωση, ενδέχεται να απογοητευτούν εξίσου με το μαθητή, μια συνθήκη που οδηγεί σε έναν φαύλο κύκλο αποτυχιών και αρνητικών συναισθημάτων λόγω της λανθασμένης προσέγγισης (Terzi, 2005).

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τη σχετική εμπειρία και τον απαραίτητο χρόνο προκειμένου να παρέχει μια άμεση, πληροφορημένη και διορθωτική επανατροφοδότηση καθώς και σωστή εκτίμηση της

προόδου, η οποία θα καθοδηγήσει την τροποποίηση ή την αλλαγή της μεθόδου παρέμβασης (Kelly & Phillips, 2011).

Οι βασικές αρχές πάνω στις οποίες θα πρέπει να βασίζονται οι παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι πρωτίστως η δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως, μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Woodcock, 2021). Η δεύτερη αρχή θα πρέπει να είναι η εδραίωση μιας συνεχιζόμενης και ολιστικής κατανόησης των μαθητών και των αναγκών τους, καθώς και η θέληση αλλά και η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών, μέσω της παρατήρησης και της αξιολόγησης του τρόπου με τον οποίο ανταποκρίνονται οι μαθητές στις όποιες παρεμβάσεις (Knight et al, 2018).

Η επόμενη αρχή αφορά στην εξασφάλιση ότι όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδασκαλία, η οποία θα κάνει χρήση όλων των διαθέσιμων εργαλείων, προκειμένου να αντιμετωπισθούν οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία. Επίσης, ο συνδυασμός της ποιοτικής διδασκαλίας με προσεκτικά επιλεγμένες και εξατομικευμένα σχεδιασμένες παρεμβάσεις προάγει την αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλεξίας (Διακογιώργη κ.σ., 2020; Brooks, 2016).

Έχουν προταθεί πολλές παρεμβάσεις αντιμετώπισης της δυσλεξίας και μια εξ' αυτών είναι η χρήση της πολύ-αισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία επιστρατεύει τόσο τις οπτικές όσο και τις ακουστικές και κιναισθητικές λειτουργίες του εγκεφάλου, προκειμένου να αποκτηθεί η γνώση. Εκτός αυτού, η εκμάθηση μεμονωμένων γραμμάτων και φωνημάτων και η μετέπειτα μετάβαση στη σύνθεση ακουστικών, οπτικών και κιναισθητικών μορφών του προφορικού και γραπτού λόγου, διευκολύνει στη διάκριση μεταξύ των ήχων και βοηθά στη σταθερή αντιστοιχία φωνημάτων και γραφημάτων. Η προσέγγιση αυτή, αποδίδεται στον Orton (1946) και επιτρέπει την απόκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, προκειμένου ο μαθητής να μπορεί να χειριστεί ανεξάρτητα τις λέξεις και να κατακτήσει τη δεξιότητα παραγωγής λόγου.

Μια άλλη προσέγγιση είναι αυτή των Gillingham & Stillman (1956) η οποία είναι ατομική και στοχεύει στην εκμάθηση μεμονωμένων γραφημάτων και φωνηέντων με την επακόλουθη εφαρμογή γλωσσικών κανόνων, δίνοντας έμφαση στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων και ορθογραφημένης γραφής. Η προσέγγιση της Fernald

(1943) κάνει χρήση της κιναισθητικής μεθόδου, δίνοντας έμφαση στην αλλαγή του κλίματος εντός της σχολικής αίθουσας, προάγοντας τα θετικά συναισθήματα και τη στήριξη του σχολικού περιβάλλοντος. Οι Johnson & Myklebust (1967) πρότειναν μια προσέγγιση για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, η οποία επικεντρώνεται στον κυρίαρχο τύπο δυσλεξίας του παιδιού εφαρμόζοντας στοχευμένες μεθόδους μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του παιδιού (Στασινός, 2020α).

Σε κάθε περίπτωση όμως, ανεξάρτητα από την προσέγγιση που θα υιοθετηθεί για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να υπάρχει συνεχής παροχή κινήτρων, δημιουργία ουσιαστικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, συνεχής ενθάρρυνση και επιβράβευση, προκειμένου να μην υπάρξει κόπωση μετά την απόκτηση αρχικών δεξιοτήτων, με συνέπεια την ομαλή μετάβαση στην απόκτηση πιο σύνθετων δεξιοτήτων (Στασινός, 1999; Κασωτάκη-Μαριδάκη, 2009).

Τόσο η πρόωμη διάγνωση όσο και η σωστή αξιολόγηση της δυσλεξίας αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες προκειμένου να αναγνωρισθούν έγκαιρα οι μαθητές με δυσλεξία και να υπάρχει η δυνατότητα εξατομικευμένης προσέγγισης για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, διότι με αυτόν το τρόπο μπορούν να προληφθούν τα προβλήματα που σχετίζονται με τη δυσλεξία και είναι εμφανή τόσο στη σχολική όσο και στην ενήλικη ζωή του ατόμου, επιφέροντας δυσμενείς συνέπειες επί απουσίας κατάλληλης αντιμετώπισης.

2. Επιπτώσεις της Δυσλεξίας

2.1.Σχολική και Ακαδημαϊκή Επίδοση, Συμπεριφορά

Αναμφίβολα, η δυσλεξία, λόγω του ότι χαρακτηρίζεται από προβλήματα αναγνώρισης λέξεων, ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης, χωρίς προφανή νευρολογικά ή αισθητηριακή ελλείμματα, κάνει τη διαδικασία της μάθησης εξαιρετικά δύσκολη και επίπονη και επί απουσίας συγκεκριμένης εξήγησης και υποστήριξης έχει σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές (Gialluisi et al, 2019; Gu et al, 2018; Firth et al, 2013).

Η είσοδος των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην πρώτη τάξη, είναι καθοριστική ως προς την απόκτηση των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης και είναι η περίοδος κατά την οποία γίνεται εμφανές το κατά πόσο ένα παιδί μπορεί να αποκτήσει αυτές τις δεξιότητες. Επί δυσλεξίας, και ιδιαίτερα επί μη έγκαιρης αναγνώρισής και διάγνωσής της, παρατηρείται μια εξ' αρχής διατάραξη των σχέσεων του παιδιού τόσο με το σχολείο όσο και με τους ίδιους τους γονείς, κυρίως διότι το παιδί αδυνατεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες και των δύο πλευρών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές λόγω αυτών των προσδοκιών, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν άνευ βοήθειας, διαχρονικά αποτελούν μια ομάδα που παραμελείται εντός του σχολικού χώρου (Leite, 2012; Ζήση-Ματή κ.σ. 2020).

Τα ίδια τα δυσλεκτικά παιδιά από τον πρώτο κιόλας χρόνο αντιλαμβάνονται την αδυναμία τους στη γραφή και στην ανάγνωση, παρά τις προσπάθειες που καταβάλουν, με αποτέλεσμα να χάνουν το κίνητρό τους για μάθηση και να παρουσιάζουν την εικόνα του παθητικού μαθητή. Αυτό οδηγεί στην αποφυγή της ενεργητικής μάθησης και στο μειωμένο ενδιαφέρον τους να καταβάλουν οποιαδήποτε προσπάθεια προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Λόγω της απογοήτευσής τους, αρχίζουν να θεωρούν ότι όση προσπάθεια κι αν καταβάλουν δεν είναι σε θέση να καταφέρουν κάτι, συναισθήματα που οδηγούν στην εγκατάλειψη (Fuchs, 2003).

Επιπλέον, λόγω του ότι η προσπάθεια που καταβάλουν οι δυσλεκτικοί μαθητές δεν συνάδει με το αποτέλεσμα που περιμένουν, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στη βαθμολογία τους, χάνουν την αυτοπεποίθησή τους με άμεσο αποτέλεσμα την απουσία παρακίνησης, τη χαμηλή τους επίδοση και τις διακυμάνσεις στην προσοχή που δίνουν στο μάθημα λόγω της κόπωσης που βιώνουν προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Στην περίπτωση που οι επίπονες και κοπιαστικές προσπάθειές τους δεν

ανταμείβονται με τον ανάλογο βαθμό, χάνουν το κίνητρό τους για κάθε είδους μάθηση (Liete, 2012).

Ένα ακόμη πρόβλημα των χαμηλών σχολικών επιδόσεών τους είναι η απουσία αποδοχής τους τόσο από τους συνομήλικους τους όσο και από τους καθηγητές τους, οι οποίοι πολλές φορές εστιάζουν μόνο στις επιδόσεις και όχι στην αναγνώριση των άλλων ικανοτήτων που τυχόν διαθέτουν τα δυσλεκτικά παιδιά σε άλλους τομείς, όπως τα αθλήματα και η τέχνη (Fucks, 2003). Πολλές φορές, οι δυσλεκτικοί μαθητές στερεοτυπικά χαρακτηρίζονται ως άτομα χαμηλότερης νοητικής ικανότητας ή ότι είναι τεμπέληδες και δύσκολοι ως μαθητές (Lisle & Wade, 2014). Όλα αυτά οδηγούν στην απογοήτευση και στην απώλεια του ενδιαφέροντος τους να μεταβούν από τη μια βαθμίδα στην άλλη καθώς θεωρούν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν (Tanner, 2009; McArthur et al, 2020; Smart et al, 2017).

Η έλλειψη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος από την έναρξη των συμπτωμάτων της δυσλεξίας δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο σχολικής αποτυχίας, απογοήτευσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης οδηγώντας το παιδί να έχει χαμηλές προσδοκίες από τον εαυτό του (Miller, 2002). Μια απόρροια αυτών των καταστάσεων είναι και η αποτυχία απόκτησης κοινωνικών δεξιοτήτων, που με τη σειρά της οδηγεί στην απόρριψη του δυσλεκτικού παιδιού από το σχολικό περιβάλλον, οδηγώντας στον στιγματισμό του και στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Mishna, 2003).

Τα συμπεριφοριστικά προβλήματα μεταξύ δυσλεκτικών παιδιών, ενδέχεται να οφείλονται στη βαρύτητα της δυσλεξίας αλλά και στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αποκρίνεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Επί αρνητικών συναισθημάτων, εκδηλώνονται συμπεριφορές διατάραξης και επιθετικότητας, θυμού έναντι των άλλων, ενοχές, απομόνωση καθώς και ανασφάλεια, οδηγώντας σε μια αντικοινωνική συμπεριφορά (Mammarella et al, 2014; Terras et al, 2009).

Λόγω αυτών, η εγκατάλειψη του σχολείου και η αποφυγή συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι συχνά φαινόμενα κυρίως επί αδιάγνωστης δυσλεξίας. Επίσης, παρατηρούνται συμπεριφοριστικά προβλήματα που εκδηλώνονται μέσω αντικοινωνικής συμπεριφοράς, έντονου θυμού και εγκληματικότητας. Έχει βρεθεί ότι μεταξύ μαθητών που εκδηλώνουν επιθετικότητα κατά την εφηβική ζωή, οι δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση ήταν εμφανείς από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Terras et al, 2009; Trzesniewski et al, 2006).

Οι Wilmot et al (2022) στη μελέτη τους μεταξύ 17 παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες εκ των οποίων τα 16 είχαν επίσημη διάγνωση δυσλεξίας, βρήκαν ότι τα παιδιά αισθάνονταν ντροπή και αμηχανία σχετικά με τη χαμηλή επίδοσή τους, η οποία επηρέαζε τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και δήλωσαν ότι εξέφραζαν άρνηση να παρακολουθήσουν το σχολείο, κυρίως λόγω του αισθήματος ότι ούτε ταίριαζαν στο σχολικό περιβάλλον αλλά ούτε μπορούσαν να ενσωματωθούν.

Παρά το γεγονός ότι τα δυσλεκτικά παιδιά βάση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντάσσονται στη γενική και όχι στην ειδική εκπαίδευση, συνεχίζουν και αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης με αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοσή τους, τον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου και την εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Liete, 2012; Wilmot et al, 2022).

2.2.Επιπτώσεις στην Ενήλικη Ζωή

Η δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή που διαρκεί εφ' όρου ζωής επηρεάζοντας όλους τους τομείς του ανθρώπου, οι οποίοι χρήζουν καλές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης. Λόγω του ότι η δυσλεξία σχετίζεται με υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ή με αποτυχία συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι επιπτώσεις της είναι εμφανείς και στην ενήλικη ζωή του ατόμου (Burden, 2005).

Έχει βρεθεί ότι οι ενήλικοι άνευ ακαδημαϊκών προσόντων, έχουν αυξημένες πιθανότητες να απασχολούνται σε εργασίες με χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό προφίλ, να κινδυνεύουν να πλησιάσουν τα όρια της φτώχειας και ως εκ τούτου να αντιμετωπίζουν και προβλήματα υγείας, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις αναλφαβητισμού λόγω πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Herrera-Araujo et al, 2017).

Ακόμη και στην περίπτωση ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, λόγω της δυσλεξίας στερούνται πρόσβασης σε πολλούς κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς τομείς, με δυσμενή επιρροή στην επιλογή επαγγέλματος και τη γενικότερη ευημερία τους ως ενήλικες (Graham et al, 2007). Ένα επίσης σημαντικό ζήτημα είναι το ότι ενώ πολλοί δυσλεκτικοί μαθητές έχουν εξασφαλίσει την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε υψηλά ποσοστά εγκαταλείπουν τις σπουδές τους διότι λόγω της δυσλεξίας δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που υπάρχουν (Blackorby & Wagner, 1996).

Οι μνήμες των άσχημων σχολικών εμπειριών και ιδιαίτερα το στίγμα του ότι θεωρούνταν λιγότερο έξυπνοι, πιο δύσκολοι ή τεμπέληδες παρεμποδίζουν τους δυσλεκτικούς ενήλικες να αποκαλύψουν τη δυσλεξία τους στους εργοδότες τους. Αυτός ο φόβος στιγματισμού στο εργασιακό περιβάλλον παρεμποδίζει πολλές φορές τα άτομα με δυσλεξία να αναζητήσουν εργασία, στην οποία πρέπει να ενημερώσουν για τη δυσλεξία, με αποτέλεσμα να επιλέγουν εργασία κατώτερη των ικανοτήτων τους, επηρεάζοντας δυσμενώς τόσο την υγεία τους – σωματική και ψυχική – όσο και τις κοινωνικές τους σχέσεις αλλά και την εργασιακή τους απόδοση και ικανοποίηση (Santuzzi et al, 2014).

2.3.Δυσλεξία και Ψυχική Υγεία

Η δυσλεξία και τα προβλήματα που τη χαρακτηρίζουν δεν περιορίζονται μόνο στη σχολική, ακαδημαϊκή επίδοση ή στην επαγγελματική επιτυχία, αλλά έχουν σοβαρό αντίκτυπο στην ψυχική υγεία και γενική ευημερία του ατόμου. Έχει βρεθεί ότι έως και το 60% των δυσλεκτικών παιδιών πληροί τα κριτήρια για τουλάχιστον μια ψυχική διαταραχή, με το άγχος και την κατάθλιψη να είναι οι πιο συχνές (Margari et al, 2013; Francis et al, 2019; Gabriely et al, 2020).

Η συχνότητα και η βαρύτητα των ψυχικών διαταραχών λόγω δυσλεξίας εξαρτάται τόσο από την ηλικία όσο και από το βαθμό που το άτομο θεωρεί ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη δυσλεξία επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους υγεία. Όσον αφορά στην ηλικία, έχει βρεθεί ότι τα συναισθηματικά συμπτώματα της είτε αυξάνονται με την ηλικία είτε μειώνονται (Carroll & Ples, 2006) και ότι ορισμένα άτομα θεωρούν τις επιπτώσεις της στην ψυχική τους υγεία πολύ σοβαρές, ενώ κάποια άλλα άτομα δεν βιώνουν τέτοιου είδους επιπτώσεις (Francis et al, 2019; Ingesson, 2007; Gibby-Leversuch et al, 2019).

Μια εξήγηση για τις ανωτέρω διαφορές, είναι οι αντιλαμβανόμενες συνέπειες της δυσλεξίας, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις συνέπειες ως αρνητικές ή θετικές και ο βαθμός στον οποίο το άτομο αποδίδει το άγχος ή την κατάθλιψη που βιώνει στη δυσλεξία.

Μια ακόμη πιθανή εξήγηση είναι ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης που στην περίπτωση που είναι θετικοί σχετίζονται με καλύτερη ψυχική υγεία, ενώ στην αντίθετη περίπτωση με φτωχή ψυχική υγεία (Pirttimma et al, 2015; Firth et al, 2013). Ωστόσο, η ίδια η δυσλεξία συνοδεύεται από

χαμηλή αυτοπεποίθηση, η οποία με τη σειρά της αποτελεί παράγοντα κινδύνου κατάθλιψης (Baumeister et al, 2013). Η χαμηλή αυτοπεποίθηση των δυσλεκτικών μαθητών σχετίζεται με μειωμένη παρακίνηση ως προς την απόκτηση γνώσεων, λόγω του ότι τα προβλήματα της δυσλεξίας μειώνουν την εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στον εαυτό του ως προς το να πετύχει (Burden, 2013), αλλά και στην περίπτωση που οι μαθητές έχουν υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό τους αλλά δεν τα καταφέρνουν λόγω της δυσλεξίας, τα επίπεδα του άγχους που βιώνουν αυξάνονται (Dahlin et al, 2005).

Τα ανωτέρω μπορούν να εξηγήσουν και την άποψη ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες όπως το άγχος δεν προκύπτουν αμιγώς από τις αναγνωστικές δυσκολίες αλλά από το πως το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αντιμετωπίζει τους δυσλεκτικούς μαθητές (Nalavany & Carawan, 2011). Οι Bazen et al, (2022) βρήκαν ότι οι αρνητικές αποκρίσεις του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος έναντι της δυσλεξίας συνέβαλαν στην αύξηση του άγχους και της κατάθλιψης αλλά και στην πεποίθηση ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν από η δυσλεξία είναι σοβαρές. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση ενδεχομένως να συνδέεται με την αρνητική ανατροφοδότηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, συνθήκη η οποία γενικά αναγνωρίζεται ως παράγοντας κινδύνου εμφάνισης ψυχικών διαταραχών είτε υπάρχει δυσλεξία είτε όχι (McArthur et al, 2020).

Σε αντίθεση, η θετική ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί προστατευτικό παράγοντα, κυρίως επί ύπαρξης δυσλεξίας, και το ίδιο έχει βρεθεί για τη συναισθηματική υποστήριξη. Επιπλέον, η επίσημη διάγνωση της δυσλεξίας αποτελεί και αυτή προστατευτικό παράγοντα κυρίως για την αυτοεκτίμηση των παιδιών, με πιθανή αιτιολογία το ότι η επίσημη διάγνωση διευκολύνει τη λήψη κοινωνικής υποστήριξης (Glazzard, 2010)

Ωστόσο, το γεγονός ότι τα δυσλεκτικά παιδιά θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ανταγωνιστικούς συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, είναι περισσότερο πιθανό να θεωρούν ότι δεν είναι φυσιολογικοί. Αυτή η θεώρηση, οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση και συναισθήματα ανησυχίας και θυμού. Ο συνδυασμός αυτών των συναισθημάτων και των εμφανών προβλημάτων ανάγνωσης, που γίνονται αντιληπτά από τους συμμαθητές τους, οδηγούν στο φαινόμενο του εκφοβισμού το οποίο μεταξύ δυσλεκτικών παιδιών είναι σε υψηλότερα ποσοστά, γεγονός που εν μέρει εξηγεί τη

συνύπαρξη της δυσλεξίας με την κατάθλιψη (Hendren et al, 2018; Baumeister et al, 2008).

Το γεγονός ότι οι νεαρότεροι κυρίως δυσλεκτικοί μαθητές αναφέρουν σε μεγαλύτερα ποσοστά εκφοβισμού και αρνητικών συμπεριφορών εναντίον τους λόγω της δυσλεξίας, οδηγεί στο να βιώνουν συναισθήματα αποκλεισμού (Morgan et al, 2012). Στην περίπτωση όμως που οι συμμαθητές τους είναι υποστηρικτικοί και κατανοούν το ζήτημα της δυσλεξίας, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος παρέχοντας ταυτόχρονα το αίσθημα ασφάλειας. Αυτό όμως δεν είναι τόσο σύνηθες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά στις ανώτερες βαθμίδες λόγω της ωριμότητας των μαθητών (Gibson, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας, η δυσλεξία έχει σοβαρές επιπτώσεις στην σχολική και στην ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία, στην επιλογή του επαγγέλματος και στην επίτευξη της επιθυμητής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης του δυσλεκτικού ενήλικα, με εμφανείς επιπτώσεις στην ψυχική υγεία του ατόμου, τόσο στην παιδική όσο και στην ενήλικη ζωή. Συνεπώς, η σωστή διαχείριση της δυσλεξίας στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να μειώσει ή ακόμη και να εξαλείψει τις δυσμενείς συνέπειές της, που ενδεχομένως δεν σχετίζονται με τις αντικειμενικές δυσκολίες της δυσλεξίας, αλλά με το πως το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον αντιμετωπίζει τα δυσλεκτικά παιδιά.

3. Εκπαιδευτικοί και Δυσλεξία

3.1. Η Γνώση και η Σημασία της Κατάρτισης των Εκπαιδευτικών στη Δυσλεξία

Ο κύριος στόχος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα έτη, είναι η διδαχή γραφής και ανάγνωσης μέσω της συστηματικής γλωσσικής εκπαίδευσης, η οποία παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς, ο ρόλος των οποίων είναι καθοριστικός προκειμένου να αποκτήσουν οι μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες (Proctor et al, 2017). Στην περίπτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως της δυσλεξίας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ακόμη πιο σημαντικός κυρίως διότι συνήθως είναι οι πρώτοι που μπορούν να την αναγνωρίσουν έγκαιρα, έτσι ώστε μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης και προσαρμοσμένης διδασκαλίας στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών να αντιμετωπισθούν οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν (Hornstra et al, 2010).

Ο σωστά καταρτισμένος εκπαιδευτικός, ακόμη και από την προσχολική ηλικία, μπορεί να προάγει την αντιμετώπιση της δυσλεξίας όχι ως πρόβλημα αλλά ως μια διαφορετικότητα και ως εκ τούτου να προάγει την συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα, συμβάλλοντας στην ελαχιστοποίηση των σχολικών και κοινωνικών προβλημάτων που ενδέχεται να αντιμετωπίσει ένα δυσλεκτικό παιδί στη ζωή του (Στασινός, 2020α).

Ωστόσο, τις περισσότερες φορές όταν στη σχολική αίθουσα υπάρχει κάποιος μαθητής με δυσλεξία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πως να τον αντιμετωπίσουν. Όταν συμβαίνει αυτό, προκαλείται εκνευρισμός και απογοήτευση και από τις δύο πλευρές, διότι το παιδί αδυνατεί να απαντήσει αυτό που ρωτήθηκε και ο δάσκαλος δεν κατανοεί το αίτιο των δυσκολιών του παιδιού. Αυτό συμβαίνει διότι οι δάσκαλοι δεν λαμβάνουν υπόψη ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να μάθουν αλλά με διαφορετικό τρόπο. Οι δάσκαλοι είναι αυτοί που θα πρέπει να διευκολύνουν τη μάθηση σεβόμενοι τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Υπό αυτό το πρίσμα, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντική διότι επί απουσίας κατάλληλης κατάρτισης ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορέσει να προσφέρει το είδος της εκπαίδευσης που χρειάζονται οι μαθητές. Επιπλέον, άνευ ειδικής κατάρτισης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από παρόμοια συναισθήματα ανασφάλειας και άγχους, όπως και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του ότι γνωρίζουν ότι πρέπει να ενσωματώσουν τα παιδιά αυτά στην

τάξη αλλά δεν γνωρίζουν το πως, με συνέπεια να συμβάλουν στην απομόνωσή τους (Leite, 2012).

Επιπλέον, επί απουσίας επαρκούς κατάρτισης περί μαθησιακών δυσκολιών υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίσουν αδιάφορους ή ανόητους τους μαθητές αυτούς, επιφέροντας σημαντικές συνέπειες στο μέλλον των παιδιών καθώς έχει υποστηριχθεί ότι οι αρνητικές απόψεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες, με μια εξ' αυτών να είναι η κατάθλιψη αλλά και η αντικοινωνική συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή (Good & Brophy, 1997).

Εκτός αυτών, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από την αίσθηση ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας που οδηγούν στην αρνητική στάση, η οποία εισπράττεται από το παιδί (Kerr, 2001), και λόγω της αμφιλογίας σχετικά με τους βέλτιστους τρόπους διδασκαλίας των δυσλεκτικών παιδιών, οι εκπαιδευτικοί ακόμη και όταν έχουν κάποια σχετική κατάρτιση δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών (Gwernan-Jones & Burden, 2010).

Σε μια μελέτη μεταξύ 100 εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία βρέθηκε ότι ανεξάρτητα από την διδακτική εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αναγνωρίσουν τους μαθητές με δυσλεξία και δεν έχουν ούτε γνώσεις σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισής της (Lane et al, 2009). Σε αντίθεση, έχει βρεθεί ότι επί υψηλού επιπέδου γνώσεων για τη δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο θετικοί και πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους να διδάξουν δυσλεκτικά παιδιά εντός της τάξης τους (Ferrer et al, 2016).

Σε μια μελέτη στην Ελλάδα βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μπορούσε να αναγνωρίσει πολλά χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών. Επιπλέον, η δυσκολία στον γνωστικό-μαθησιακό τομέα ήταν η κυριότερη αιτιολογία για τη χαμηλή σχολική επίδοση και όχι η αδιαφορία, εύρημα που είναι ενθαρρυντικό ως προς την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών έναντι των μαθησιακών δυσκολιών (Τριανταφύλλου κ.σ., 2020). Σε αντίθεση, στη μελέτη της Μπέκου (2020) μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, οι γνώσεις για το ζήτημα δεν ήταν σε μεγάλο βαθμό ακριβείς και η εμπειρία και η προσωπική θέληση ήταν τα δύο κύρια χαρακτηριστικά που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση και αντιμετώπιση

των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι ο κυριότερος τρόπος αντιμετώπισης ήταν η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και όχι η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας.

Οι Γιώτα και Ζούλα (2020) στη μελέτη τους μεταξύ 150 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, βρήκαν ότι υπήρχε μεγάλη διακύμανση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας, πιθανώς λόγω της ασάφειας του ορισμού της. Ένα, ωστόσο, σημαντικό εύρημα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι γυναίκες και οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν καλύτερα τους μαθητές με δυσλεξία και μπορούσαν να ανταπεξέλθουν σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών. Στη μελέτη της Ευαγγελογιάννη (2021), ως παράγοντες επιρροής της στάσης και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε μια μελέτη μεταξύ 207 εκπαιδευτικών αναγνωρίστηκαν η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και η συχνότητα επαφής με τα παιδιά.

Η απουσία γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία οφείλεται και στο γεγονός ότι δεν υπάρχει εκτενής και κατάλληλη παροχή γνώσεων κατά τη βασική τους εκπαίδευση όπως βρέθηκε στη μελέτη των Suffia & Cheng (2022). Προς επιβεβαίωση αυτού του ευρήματος, οι Acheampong et al (2019) βρήκαν ότι η κατοχή Διδακτορικού τίτλου σπουδών έχει συσχετισθεί με καλύτερες γνώσεις για τη δυσλεξία μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι, ωστόσο, αναγνωρίζουν ως κύρια εμπόδια αναγνώρισης της δυσλεξίας την απουσία κατάρτισης, τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη αλλά και την απουσία του απαραίτητου χρόνου να ασχοληθούν με τους δυσλεκτικούς μαθητές (Acheampong et al, 2019).

Οι Dymock & Nicholson (2022) υποστηρίζουν ότι ενώ από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε γενικές γραμμές θετικοί ως προς το να διδάσκουν δυσλεκτικά παιδιά, από την άλλη δεν είναι ικανοποιημένοι με το βαθμό των γνώσεων και της κατάρτισης που έχουν καθώς και με τους πόρους που έχουν διαθέσιμους, προκειμένου να ενσωματώσουν με επιτυχία τα δυσλεκτικά παιδιά στην τάξη τους. Σημαντική είναι η δήλωση των περισσότερων ότι βρίσκονται στο σκοτάδι και μόνοι τους όσον αφορά στη διδασκαλία δυσλεκτικών παιδιών.

Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν υπέρ της σημαντικότητας των γνώσεων των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και στη συμπερίληψη των δυσλεκτικών μαθητών και υπέρ του ότι οι σωστές και κατάλληλες γνώσεις περί δυσλεξίας είναι υψίστης σημασίας.

3.2.Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία είναι πολύ σημαντικές, αλλά εξίσου σημαντικές είναι και οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους, οι οποίες διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο ως προς την έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας αλλά και ως προς την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συσχέτιση της ευφυΐας με τη δυσλεξία αποτελεί την πιο λανθασμένη αντίληψη που υιοθετείται και από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα δυσλεκτικά παιδιά με αποτέλεσμα την αποθάρρυνση των εν λόγω μαθητών, οι οποίοι με τη σειρά τους χάνουν την αυτοπεποίθησή τους αλλά και το κίνητρό τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία από την οποία πολλές φορές αποστασιοποιούνται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές θεωρούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και όχι γενικής, με αποτέλεσμα την άρνηση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους προκειμένου να υποστηρίξουν τους δυσλεκτικούς μαθητές (Snider et al, 2003).

Αυτές ο λανθασμένες αντιλήψεις προέρχονται κυρίως από την απουσία κατάλληλων και επαρκών γνώσεων για τη δυσλεξία και τους τρόπους διαχείρισής της. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι έχουν επαρκή κατάρτιση σχετικά με τη δυσλεξία, αδυνατούν να την αναγνωρίσουν και δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν μοντέλα διδασκαλίας που μπορούν να υποστηρίξουν τους δυσλεκτικούς μαθητές (Makgato et al., 2022; Passadeli, et al., 2020; Hornstra, et al., 2010; Gwernan-Jones & Burden, 2010; Spear-Swerling, 2009). Ως εκ τούτου, δεν προάγεται ένα υποστηρικτικό κλίμα εντός της αίθουσας διδασκαλίας, υιοθετείται λανθασμένη συμπεριφορά απέναντι στους δυσλεκτικούς μαθητές, κατάσταση η οποία έχει βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογία τους και στην κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή, καθώς στερούνται της ευκαιρίας να έχουν επιτυχημένη σχολική και ακαδημαϊκή επίδοση (Alharbi, 2022).

Η εκπαιδευτική υποστήριξη αποτελεί έναν παράγοντα που συμβάλλει στο κατά πόσο οι επιπτώσεις της δυσλεξίας θα είναι αρνητικές. Επί θετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών η παροχή υποστήριξης είναι εμφανής και καταλυτικής σημασίας σύμφωνα με ευρήματα μελετών που υποστηρίζουν ότι η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη θεωρείται πιο σημαντική από τους δυσλεκτικούς μαθητές, συγκριτικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, συμβάλλοντας στη μείωση των αντιλαμβανόμενων δυσμενών συνεπειών της δυσλεξίας (Zee et al, 2020; Glazzard, 2010). Ωστόσο, η απουσία σωστής υποστήριξης από το εκπαιδευτικό περιβάλλον επιδεινώνει τις επιπτώσεις της διαταραχής, φαινόμενο που είναι συχνότερο στην περίπτωση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Gibson, 2012; Humphrey & Mullins, 2002; Zee et al, 2020).

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μια αρνητική στάση έναντι της δυσλεξίας έχουν την τάση να βαθμολογούν χαμηλότερα τους μαθητές με δυσλεξία, κατάσταση η οποία επηρεάζει δυσμενώς την πραγματική επίδοση των μαθητών και μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών τα συμπεριφοριστικά προβλήματα εντείνονται (Lisle & Wade, 2014). Επί θετικής προσέγγισης και σε συνεργασία με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον δημιουργείται ένα κλίμα ενθάρρυνσης που οδηγεί στη δημιουργία θετικών συναισθημάτων από την πλευρά του μαθητή, καλλιεργείται η αισιοδοξία και δεν βιώνονται συναισθήματα αποτυχίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης.

Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην εκφράζουν ανοικτά τις απόψεις τους για τους μαθητές με δυσλεξία και σε αυτή την περίπτωση επηρεάζεται αρνητικά η πρακτική τους και υπάρχει μια απροθυμία προς αλλαγή (Nijakowska et al, 2018). Ακόμη όμως και επί θετικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων για τη δυσλεξία, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι εφοδιασμένοι κατάλληλα προκειμένου να διδάξουν παιδιά με δυσλεξία (Ferrer et al, 2016). Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να μην γνωρίζουν ότι είναι αρνητικά προκατελημμένοι έναντι της δυσλεξίας έως ότου κληθούν να διδάξουν δυσλεκτικούς μαθητές.

Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που χρήζει παροχής διαφορετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης και κατάλληλων προσαρμογών και παρεμβάσεων. Αυτό και μόνο μπορεί να οδηγήσει στη σύγχυση όλων των

εμπλεκόμενων φορέων. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση αυτό που πρέπει να γίνει κατανοητό είναι το ότι η δυσλεξία στον 21ο αιώνα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια διαφορετικότητα στον τρόπο μάθησης και να υπάγεται στη σφαίρα της κατανόησης και αποδοχής της νευροποικιλομορφίας (Reid, 2016). Θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που χρήζει εξατομικευμένων παρεμβάσεων με τρόπο τέτοιο που δεν θα ενθαρρύνει τη διάκριση των μαθητών με δυσκολία (Elliot & Gibbs, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, καθοριστικό ρόλο για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας διαδραματίζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν το πώς θα πρέπει να αντιμετωπισθούν οι μαθητές με δυσλεξία και πόσο θα επηρεαστεί ο τρόπος διδασκαλίας τους (Macdonald, 2009).

Αποτιμώντας την ανωτέρω βιβλιογραφική επισκόπηση, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η δυσλεξία, χαρακτηρίζεται από πολλές ασάφειες αναφορικά με τον ορισμό της, καθώς οι περισσότεροι ορισμοί ασχολούνται με τον αιτιολογικό της παράγοντα και δεν καθορίζουν επακριβώς το τι είναι η δυσλεξία, αν και διαφαίνεται μια τάση προς την υιοθέτηση ενός ορισμού που μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη έτσι ώστε να διευκολυνθεί η έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση της. Αυτό όμως που αναγνωρίζεται είναι το ότι αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που δεν σχετίζεται με την ευφυΐα των μαθητών αλλά λόγω της ασάφειας που την χαρακτηρίζει στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, η δυσλεξία δεν αναγνωρίζεται έγκαιρα με συνέπεια την απουσία αντιμετώπισής, έχοντας σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο όχι μόνο στην σχολική ζωή των παιδιών αλλά και στην ενήλικη ζωή τους, με σημαντικές ψυχικές, κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες.

Σε αυτό, συμβάλλει και η απουσία σωστής και κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία η οποία απουσιάζει από τη βασική τους εκπαίδευση και η όποια ενασχόλησή τους με το ζήτημα προέρχεται κυρίως από τη θέληση των ίδιων να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τη δυσλεξία τα οποία δεν είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα, όπως αναδείχθηκε από την βιβλιογραφική επισκόπηση. Ένα ακόμη σημαντικό σημείο είναι το ότι εκτός από τις γνώσεις, η ύπαρξη αρνητικών αντιλήψεων για τη δυσλεξία δυσχεραίνει περαιτέρω την επιτυχημένη διαχείριση των μαθητών με δυσλεξία με άμεσο αποτέλεσμα την παραβίαση των αρχών της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς λόγω απουσίας εξατομικευμένων διδακτικών

παρεμβάσεων, τα παιδιά αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τις σημερινής εκπαίδευσης, εντείνοντας τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν μελέτες που έχουν τονίσει τη σημασία των κατάλληλων γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, αυτές ασχολούνται είτε με τις γνώσεις είτε με τις αντιλήψεις τους ξεχωριστά, με αποτέλεσμα την απουσία αποσαφήνισης του κατά πόσο οι γνώσεις για τη δυσλεξία επηρεάζουν τις αντιλήψεις και το αντίθετο. Ένα ακόμη κενό που διαφαίνεται είναι ότι δεν διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν στην αναγνώριση και στη διαχείριση της δυσλεξίας. Δηλαδή απουσιάζει η διερεύνηση του συνδυασμού αυτών των τριών πτυχών, ο οποίος ενδεχομένως καθορίζει την ολιστική και ουσιαστική διαχείριση της δυσλεξίας.

4. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Για τον καθορισμό της ερευνητικής προσέγγισης για την παρούσα μελέτη, διενεργήθηκε αρχικά μια βιβλιογραφική επισκόπηση προκειμένου να εντοπισθούν τα κυριότερα ζητήματα που αφορούν τη δυσλεξία και τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε αυτή. Από την ανασκόπηση αυτή, προέκυψε ότι τόσο οι γνώσεις όσο και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την έγκαιρη αναγνώριση της δυσλεξίας αλλά και τη σωστή διαχείρισή της. Λαμβάνοντας υπόψη το προαναφερθέν κενό που διαφαίνεται να υπάρχει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη δυσλεξία, η διερεύνηση των γνώσεων, των αντιλήψεων αλλά και της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στην αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας συνδυαστικά είναι όχι μόνο σημαντική αλλά και αναγκαία. Στην περίπτωση που αυτές οι τρεις πτυχές παρεμποδίζουν την έγκαιρη αναγνώριση της δυσλεξίας και τον εφοδιασμό των μαθητών με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που παρέχονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και που είναι σημαντικές για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, επηρεάζουν αρνητικά και την ψυχική τους υγεία και την κοινωνική τους ευημερία με σοβαρό μακροπρόθεσμο αντίκτυπο, λόγω της υιοθέτησης αρνητικών συμπεριφορών (Lane et al, 2009).

Η διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος είναι επίσης σημαντική στον χώρο της εκπαίδευσης για έναν ακόμη λόγο. Πολλές φορές, οι ίδιοι οι γονείς είναι αυτοί που αναγνωρίζουν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία του παιδιού τους και εκφράζουν τις ανησυχίες τους στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αδυνατούν

να ανταποκριθούν λόγω του ότι δεν αναγνωρίζουν τη σημασία του ρόλου που έχουν οι ίδιοι, με αποτέλεσμα να μην συμμερίζονται τις απόψεις των γονέων και να μην προβαίνουν στην διαδικασία αναγνώρισής της, οδηγώντας στην απώλεια εμπιστοσύνης των γονέων στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hornstra, et al., 2010).

Αυτή η συνθήκη, παρεμποδίζει την επιτυχημένη ενσωμάτωση των δυσλεκτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία οι δυσλεκτικοί μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται συνεχώς, να αποτρέπεται ο στιγματισμός τους, να τους παρέχεται καθημερινή εξατομικευμένη αλλά διακριτική βοήθεια, να δίνεται έμφαση στη συμμετοχή τους σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, να προέχει η ποιότητα του παραγόμενου έργου και όχι η ποσότητα και να προάγεται η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων (Bourcier, 2002).

Συνεπώς, για να επιτευχθούν τα ανωτέρω και προκειμένου να εκπονηθούν στρατηγικές για την ενημέρωση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, θα πρέπει διερευνηθούν συνδυαστικά οι γνώσεις, οι αντιλήψεις τους και η σημασία του ρόλου του στη διαχείριση της δυσλεξίας, έτσι ώστε τα σχετικά προγράμματα εκπαίδευσης να σχεδιαστούν με τρόπο κατάλληλο προκειμένου να αντιμετωπισθούν ολιστικά οι ανωτέρω προκλήσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση μαθητών με δυσλεξία.

4.1.Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα κυριότερα ζητήματα, όπως αυτά προέκυψαν από την αποτίμηση της επισκόπησης της βιβλιογραφίας είναι η αποτυχία έγκαιρης διάγνωσης της λόγω έλλειψης κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών τόσο για την αναγνώριση όσο και για τις βέλτιστες παρεμβάσεις, η αμφιλογία αναφορικά με το τι συνιστά δυσλεξία, καθώς οι περισσότεροι ορισμοί αφορούν την αιτιολογία της, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και του ρόλου των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και η απουσία συνδυαστικής διερεύνησης όλων αυτών των πτυχών. Βάσει αυτών, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Είναι επαρκείς οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία;
- ✓ Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία;

- ✓ Ποιοι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δυσλεξία;
- ✓ Ποιος είναι ο ακολουθούμενος τρόπος διαχείρισης των μαθητών με δυσλεξία στην τάξη;
- ✓ Κατά πόσο θεωρείται σημαντικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της δυσλεξίας;



Β' ΜΕΡΟΣ

Η Έρευνα



UNIVERSITY of NICOSIA

1. Μεθοδολογία

Οι δύο βασικές προσεγγίσεις στην επιστημονική έρευνα, συμπεριλαμβανομένης και της έρευνας στο πεδίο των Επιστημών Αγωγής, είναι η ποσοτική και η ποιοτική. Η ποσοτική έρευνα στοχεύει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, μέσω της παραγωγής σταθερών και αμετάβλητων ποσοτικών δεδομένων βάσει ενός συγκεκριμένου σκοπού, που προκύπτουν από τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων. Μέσω της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων αναδεικνύεται η συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών και δίνεται τη δυνατότητα ερμηνείας και εξήγησης ενός φαινομένου. Ωστόσο, για τη διεξαγωγή ποσοτικής μελέτης ο αριθμός του δείγματος θα πρέπει να υπολογίζεται έτσι ώστε να είναι κατάλληλος για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Daniel, 2016).

Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην υποκειμενική εκτίμηση πεποιθήσεων, απόψεων αλλά και συμπεριφορών με τρόπο τέτοιο που επιτρέπει την αποτύπωση αυτών βάσει συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων και τα δεδομένα που συλλέγονται αντανακλούν την πραγματικότητα. Μια από τις κύριες μορφές της ποιοτικής έρευνας είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες επιτρέπουν την ελεύθερη αποτύπωση των απόψεων για το υπό μελέτη φαινόμενο με τις πληροφορίες να λαμβάνονται απευθείας. Ένα όφελος αυτής της ποιοτικής προσέγγισης είναι ότι η εμπειρία του κάθε ατόμου δίνει τη δυνατότητα αποτύπωσης της δικής του πραγματικότητας. Επίσης, λόγω αυτών των χαρακτηριστικών της ποιοτικής προσέγγισης, σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός διότι αποσκοπεί στην ερμηνεία ενός φαινομένου (Modal et al, 2018).

Και οι δύο προσεγγίσεις χρήζουν ενός συγκεκριμένου σκοπού που στην περίπτωση της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των γνώσεων, αντιλήψεων και της σημασίας του ρόλου του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας. Ως επιπλέον στόχος τέθηκε η αναγνώριση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν θετικά και αρνητικά τόσο τις γνώσεις όσο και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δυσλεξία, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα, που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκπόνηση στρατηγικών κατάρτισης των εκπαιδευτικών για το υπό διερεύνηση ζήτημα. Η επιλογή των δύο προσεγγίσεων, δηλαδή της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, θεωρήθηκε η ενδεδειγμένη έτσι ώστε να είναι εφικτή τόσο η

ποσοτική αποτύπωση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία σε συνδυασμό με την ποιοτική αποτύπωση κυρίως του ρόλου που έχουν οι εκπαιδευτικοί, διότι η ποιοτική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα να έκφρασης των πραγματικών συναισθημάτων των συμμετεχόντων βάσει της δικής τους πραγματικότητας.

Λόγω του ότι η παρούσα μελέτη αποσκοπεί τόσο στην αποτύπωση ποσοτικών δεδομένων κυρίως για τις γνώσεις και τις κυριότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα, αλλά και στην αποτύπωση στάσεων έναντι της δυσλεξίας, ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του υπό μελέτη ζητήματος.

Σημαντική πτυχή στις επιστημονικές έρευνες είναι η τήρηση των αρχών της εμπιστευτικότητας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα όλα τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και τηρούνται σε ένα ηλεκτρονικό αρχείο, πρόσβαση στο οποίο έχει μόνο η ερευνήτρια. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της μελέτης έδωσαν την πληροφορημένη συγκατάθεσή τους.

2. Δείγμα και Είδος Έρευνας

Το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε είναι ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής. Όσον αφορά στο ποσοτικό σκέλος, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 133 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Ιλίου, στο νομό Αττικής. Στον εν λόγω δήμο λειτουργούν 26 δημοτικά σχολεία και εκτιμάται ότι ο μέσος όρος απασχολούμενων εκπαιδευτικών σε ένα τυπικό δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τις τάξεις και τα μαθήματα που διδάσκονται, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ολόημερη λειτουργία είναι 11 (ένας εκπαιδευτικός για κάθε τάξη, ένας γυμναστικής αγωγής, δύο ξένων γλωσσών, ένας πληροφορικής και ένας αισθητικής αγωγής). Για τον υπολογισμό ενός κατάλληλου και αντιπροσωπευτικού δείγματος λαμβάνεται υπόψη ότι ο συνολικός αριθμός των διδασκόντων στα 26 σχολεία του Ιλίου ανέρχεται στα 286. Το επίπεδο εμπιστοσύνης που εκφράζει την αξιοπιστία των δεδομένων τέθηκε στο 95% και το περιθώριο σφάλματος, που δείχνει το κατά πόσο τα αποτελέσματα της μελέτης θα σχετίζονται με την πραγματική τιμή του πληθυσμού, τέθηκε στο 5%. Συνεπώς, ο κατάλληλος αριθμός συμμετεχόντων στη μελέτη ήταν τα 133 άτομα.

Λόγω του ότι στις ποιοτικές έρευνες ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι μικρός, κατά τη συλλογή των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας ερωτήθηκαν τυχαία 20 άτομα, 10 γυναίκες και 10 άνδρες προκειμένου να υπάρχει ίση εκπροσώπηση και των δύο φύλων. 11 εκπαιδευτικοί δέχθηκαν να συμμετάσχουν στο ποιοτικό σκέλος της έρευνας εκ των οποίων οι 7 ήταν γυναίκες και οι 4 άνδρες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δείγμα της έρευνας	
	<i>n</i>
Ποσοτική έρευνα	<i>133</i>
Ποιοτική	<i>11</i>

3. Μέσα Συλλογής Υλικού και Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς ορισμούς που δίνονται στη δυσλεξία, αλλά και το γεγονός ότι αυτή συγγέεται με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» γενικότερα, δομήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, για την ποσοτική έρευνα, αποτελούμενο από τέσσερις ενότητες (Παράρτημα). Η πρώτη αφορά στην καταγραφή των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος και συμπεριλαμβάνει εκτός από το φύλο, την ηλικία και την εκπαίδευση, τη συνολική διδακτική εμπειρία αλλά και τον αριθμό μαθητών στην τάξη στην οποία διδάσκουν.

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά στην επιμόρφωση και στην εμπειρία των συμμετεχόντων σχετικά με τη δυσλεξία και συμπεριλαμβάνει 6 ερωτήματα. Η τρίτη ενότητα σχετίζεται με τις γνώσεις για τη δυσλεξία και συμπεριλαμβάνει 13 ερωτήματα. Δύο εξ' αυτών των ερωτημάτων συμπεριλαμβάνουν 8 υποερωτήματα και ένα 7 υποερωτήματα. Οι δυνατές απαντήσεις σε όλα είναι «Σωστό», «Λάθος», «Δεν γνωρίζω». Η τέταρτη ενότητα αφορά στην ικανότητα διαχείρισης της δυσλεξίας και αποτελείται από 4 βασικά ερωτήματα και ένα υποερώτημα. Για την εξακρίβωση της ορθής διατύπωσης των ερωτημάτων, διενεργήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε 10 εκπαιδευτικούς προκειμένου να εντοπισθούν τα λάθη που παρεμποδίζουν την κατανόηση των ερωτημάτων. Ο δείκτης αξιοπιστίας του τελικού ερωτηματολογίου ανήλθε στο $\alpha=,837$.

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η περιγραφική και διερευνητική ανάλυση. Οι ποιοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται με τις απόλυτες τιμές (v) και τις σχετικές συχνότητες (%) και οι ποσοτικές με τις μέσες τιμές (Μ.Τ.) και τις τυπικές τους αποκλίσεις (Τ.Α.). Για τη σύγκριση μεταξύ δίτιμων μεταβλητών με ποσοτικές μεταβλητές εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test και η ανάλυση διακύμανσης One Way ANOVA στην περίπτωση μεταβλητών άνω των δύο τιμών. Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών διενεργήθηκε με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman rho, λόγω του ότι η κατανομή του δείγματος δεν ήταν κανονική, σύμφωνα με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov. Η στατιστική σημαντικότητα τέθηκε στο $p \leq 0,05$. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSSv.25.

Για το ποιοτικό σκέλος της μελέτης, επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης σε 2 θεματικές ενότητες με ερωτήματα ανοικτού τύπου. Η πρώτη ενότητα αφορά στην στάση των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές με δυσλεξία και το είδος εκπαίδευσης που χρειάζονται και η δεύτερη το ρόλο του εκπαιδευτικού ως προς την αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, μέθοδος που επιλέχθηκε για το ποιοτικό σκέλος της μελέτης, επιτρέπουν τη συλλογή δεδομένων παρέχοντας ταυτόχρονα την ευελιξία αποτύπωσης των εμπειριών και των απόψεων των συμμετεχόντων εις βάθος. Ταυτόχρονα, δίνεται η δυνατότητα παρακολούθησης της γλώσσας του σώματος που προσθέτει πολύτιμες πληροφορίες προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και βάσει αυτών να προκύψουν παραπάνω πληροφορίες. Μετά τις συνεντεύξεις, η θεματική ανάλυση των δεδομένων ήταν η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα. Μέσω αυτής της μεθόδου ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις ανά θεματική ενότητα και διερευνήθηκε περαιτέρω το υπό μελέτη φαινόμενο.

Βάσει των δύο κύριων θεματικών ενοτήτων προέκυψαν 6 ερωτήματα που αφορούσαν τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας, καθώς και το εάν οι μαθητές αυτοί πρέπει να λαμβάνουν παράλληλη στήριξη ή να παρακολουθούν σχολείο ειδικής αγωγής αλλά και το κατά πόσο ενσωματώνονται στην τάξη. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση και στη διαχείριση της δυσλεξίας. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 15-20 λεπτά έκαστος, οι οποίες ηχογραφήθηκαν και ακολούθησε η αποκωδικοποίησή τους και οι ομαδοποίησή τους προκειμένου να εντοπισθούν οι κύριες ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των

συμμετεχόντων. Τα ερωτήματα της ποιοτικής έρευνας ήταν τα ακόλουθα ανά θεματική ενότητα:

- Στάση εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με δυσλεξία, είδος εκπαίδευσης που πρέπει να παρακολουθούν:
 - ✓ Μια επίσημη διάγνωση δυσλεξίας θα σας κάνει να υποθέσετε ότι οι ακαδημαϊκές ικανότητες τέτοιων μαθητών είναι περιορισμένες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές;
 - ✓ Διαταράσσουν οι μαθητές με δυσλεξία την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και καθυστερούν την πρόοδο των συμμαθητών τους;
 - ✓ Πιστεύετε ότι τα παιδιά με δυσλεξία θα πρέπει να παρακολουθούν σχολείο ειδικής αγωγής, ή ένα τμήμα ένταξης;
 - ✓ Η παράλληλη στήριξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία να παρακολουθήσουν κανονικά το γενικό σχολείο;
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση και στη διαχείριση της δυσλεξίας:
 - ✓ Θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, ποιος;
 - ✓ Πρέπει ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία;

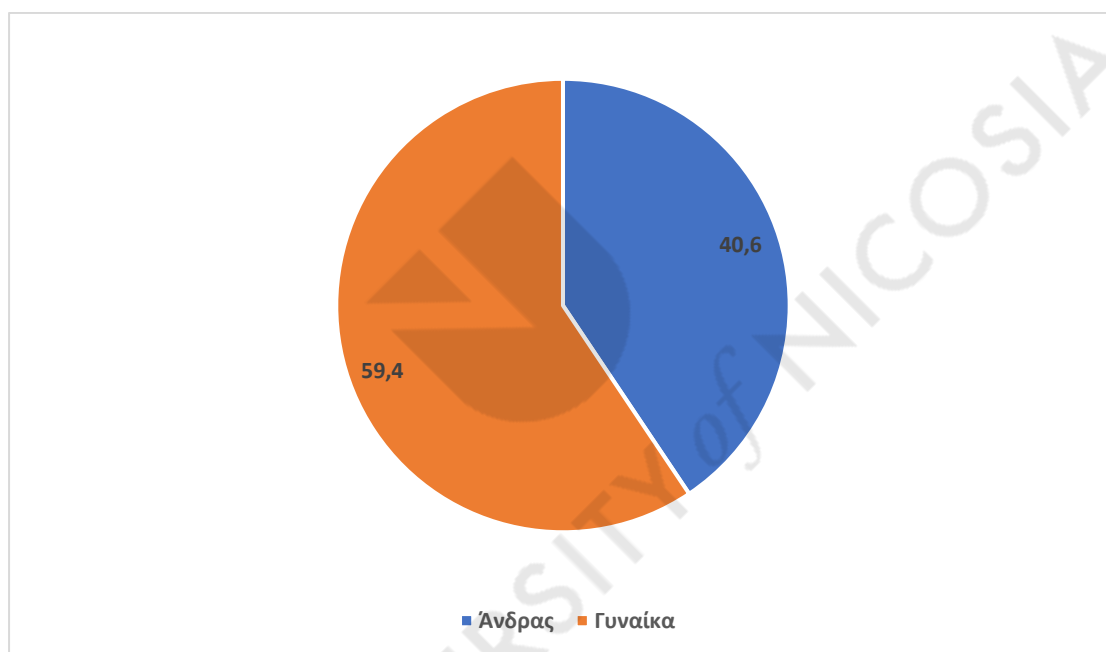
4. Παρουσίαση Ευρημάτων – Αποτελέσματα

4.1. Ποσοτικά Αποτελέσματα

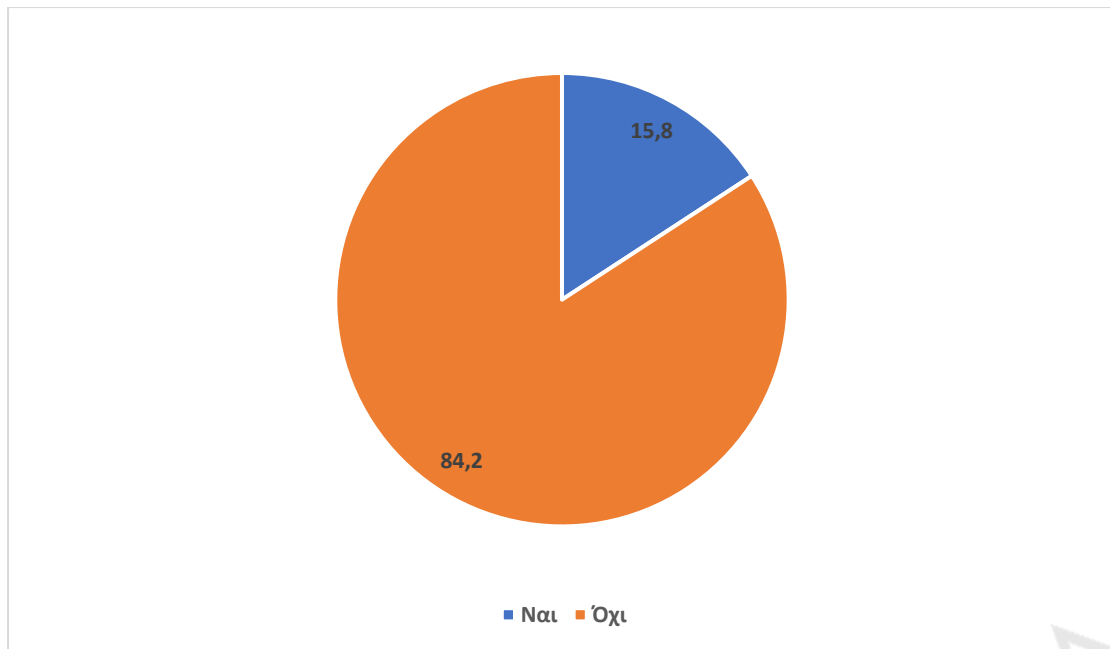
4.1.1. Περιγραφικά

4.1.1.1. Δημογραφικά και Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά

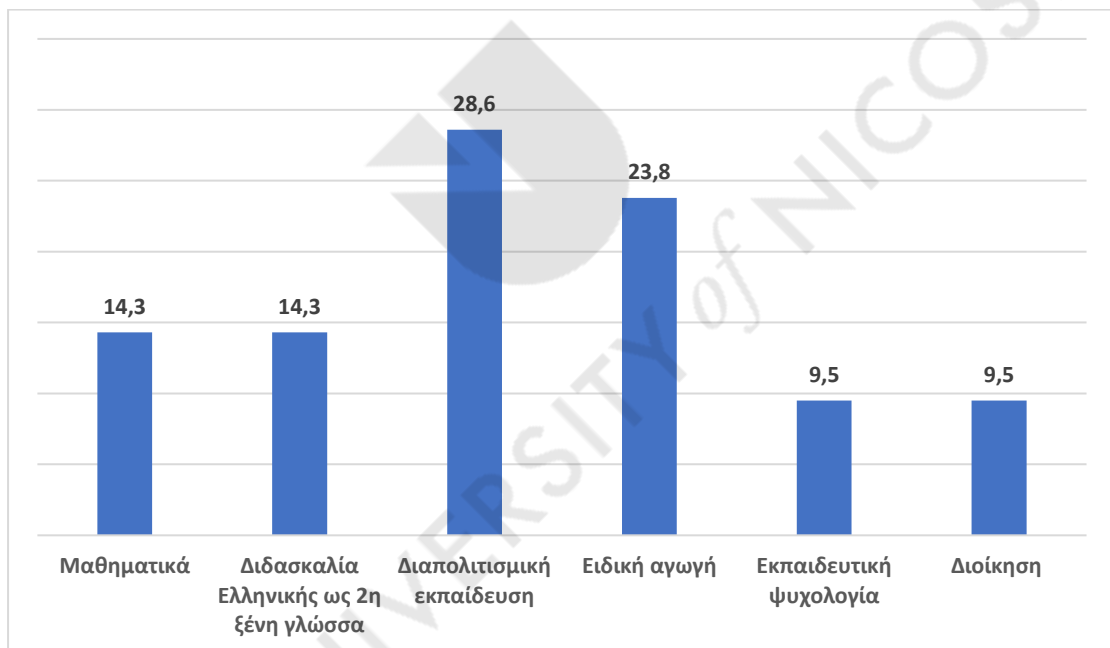
Η μέση ηλικία του δείγματος ανήλθε στα $43,3 \pm 9,4$ έτη, με το 59,4% ($n=79$) ήταν γυναίκες (Γράφημα 1). Εκτός από το βασικό πτυχίο μόνο το 15,8% ($n=21$) κατείχε τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (Γράφημα 2), εκ των οποίων το 28,6% ($n=6$) ειδικεύτηκε στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το 23,8% ($n=5$) στην Ειδική Αγωγή (Γράφημα 3). Κανείς από τους συμμετέχοντες δεν κατείχε Διδακτορικό. Η μέση διδακτική εμπειρία ανήλθε στα $14,5 \pm 7,7$ έτη και ο μέσος αριθμός μαθητών στην τάξη στα $21,4 \pm 4,8$ παιδιά.



Γράφημα 1 Φύλο



Γράφημα 2 Μεταπτυχιακές σπουδές



Γράφημα 3 Μεταπτυχιακή ειδίκευση

4.1.1.2.Επιμόρφωση και Εμπειρία Σχετικά με τη Δυσλεξία

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2, μόνο το 27,8% (v=37) είχε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη δυσλεξία, με τα Σεμινάρια να αποτελούν το κύριο είδος (56,8%, v=21). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και έχει διδάξει μαθητές με διαγνωσμένη εμπειρία (69,9%, v=93) και υπήρχαν μαθητές με συμπτώματα δυσλεξίας στην τάξη τους (74,4%, v=99). Το 41,8% (v=55) δήλωσε ότι έχει μέτρια εμπειρία

αναφορικά με τη διδασκαλία δυσλεκτικών μαθητών με μόνο το 18,8% (v=25) να δηλώνει ότι το επίπεδο γνώσεων του σχετικά με τη δυσλεξία είναι επαρκές.

Πίνακας 2. Επιμόρφωση & Εμπειρία σχετικά με τη Δυσλεξία			
		v	%
Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη δυσλεξία?	Ναι	37	27,8
	Όχι	96	72,2
Εάν ναι, τι είδους επιμόρφωση?	Σεμινάρια	21	56,8
	Επιμορφωτικά προγράμματα	8	21,6
	Συνέδρια	5	13,5
	Μεταπτυχιακές σπουδές	3	8,1
Έχετε διδάξει μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία;	Ναι	93	69,9
	Όχι	40	30,1
Υπάρχουν μαθητές στην τάξη σας που εμφανίζουν συμπτώματα δυσλεξίας;	Ναι	99	74,4
	Όχι	28	21,1
	Δεν γνωρίζω	6	4,5
Πόση εμπειρία έχετε αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία;	Καμία	21	15,8
	Πολύ λίγη	40	30,1
	Μέτρια	55	41,4
	Πολύ	17	12,8
Πως θα αξιολογούσατε το επίπεδο γνώσεων σας σχετικά με τη δυσλεξία;	Πολύ καλό	9	6,8
	Επαρκές	25	18,8
	Μέτριο	53	39,8
	Περιορισμένο	31	23,3
	Ανεπαρκές	15	11,3

4.1.1.3. Γνώσεις και Αντιλήψεις σχετικά με τη Δυσλεξία

Συνεχίζοντας με τις γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη δυσλεξία, σωστή απάντηση έδωσαν άνω των μισών συμμετεχόντων όσον αφορά στο νευροβιολογικό (64,7%, v=86), γενετικό (64,7%, v=86) και γνωστικό (58,6%, v=78) υπόβαθρο της δυσλεξίας. Ωστόσο, λανθασμένη απάντηση δόθηκε αναφορικά με το κοινωνικό (53,4, v= 71) και συναισθηματικό (54,9%, v= 73) υπόβαθρο και το ίδιο βρέθηκε για τις ακατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις ως αίτιο της δυσλεξίας (57,9%, v=77). Τα ποσοστά μεταξύ των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων αναφορικά με το εάν η δυσλεξία είναι κληρονομική ή για το εάν οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη ήταν παρόμοια. Υψηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων βρέθηκε για το εάν η δυσλεξία οφείλεται στο χαμηλό οικογενειακό εκπαιδευτικό επίπεδο (75,9%, v=101) και για εάν η δυσλεξία συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (78,9%, v=105) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Γνώσεις σχετικά με τη Δυσλεξία (Α)			
	Σωστή απάντηση ν (%)	Λάθος απάντηση ν (%)	Απουσία γνώσης ν (%)
Οι κύριες αιτίες της δυσλεξίας είναι:			
- Νευροβιολογικές ¹	86 (64,7)	16 (12,0)	31 (23,3)
- Γενετικές ¹	86 (64,7)	17 (12,8)	30 (22,6)
- Γνωστικές ¹	78 (58,6)	43 (32,3)	12 (9,0)
- Κοινωνικές ²	49 (36,8)	71 (53,4)	13 (9,8)
- Συναισθηματικές ²	34 (25,6)	73 (54,9)	26 (19,5)
- Περιβαλλοντικές ²	55 (41,4)	58 (43,6)	20 (15,0)
- Πολιτιστικές ²	60 (45,1)	55 (41,4)	18 (13,5)
- Ακατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις ²	39 (29,3)	77 (57,9)	17 (12,8)
Η δυσλεξία είναι κληρονομική¹	64 (48,1)	55 (41,4)	14 (10,5)
Η δυσλεξία οφείλεται στο χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας²	101 (75,9)	26 (19,5)	6 (4,5)
Η δυσλεξία μπορεί να συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες¹	105 (78,9)	5 (3,8)	23 (17,3)
Οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη²	44 (33,1)	43 (32,3)	46 (34,6)
¹ Σωστό ² Λάθος			

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4, σωστή απάντηση δόθηκε από την πλειοψηφία στα ερωτήματα που αφορούσαν το ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γραφή (88,7%, ν=118), την ανάγνωση (78,9%, ν=105), την ορθογραφία (84,2%, ν=112) και την ακοή (60,2%, ν=80). Όσον αφορά στα προβλήματα με την κατανόηση ένα ποσοστό 43,6% (ν=58) έδωσε λάθος απάντηση ενώ κοντά στο 50% δόθηκαν σωστές απαντήσεις για το εάν η επεξεργασία πληροφοριών και οι αριθμοί αποτελούν πρόβλημα επί δυσλεξίας.

Όσον αφορά στις μεθόδους που μπορούν να αναγνωρίσουν μαθητές με δυσλεξία, η συντριπτική πλειοψηφία έδωσε σωστή απάντηση αναφορικά με τον έλεγχο της ορθογραφημένης γραφής και του ρυθμού ανάγνωσης και κατανόησης (97,7%, ν=130). Βρέθηκαν χαμηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων αναφορικά με το τεστ νοημοσύνης (59,4%, ν=77) αλλά και την πρόοδο σε όλα τα μαθήματα (38,3%, ν= 51) αλλά και τις άλλες μεθόδους και παρατηρήθηκαν σημαντικά ποσοστά που δήλωσαν ότι δεν είχαν γνώση για αυτές τις μεθόδους. Σημαντική απουσία γνώσης βρέθηκε για το

εάν η διάγνωση δυσλεξίας είναι συχνότερη μεταξύ αγοριών (48,1%, $n=64$) αλλά και μεταξύ αριστερόχειρων (34,6%, $n=46$).

Πίνακας 4. Γνώσεις σχετικά με τη Δυσλεξία (B)			
	Σωστή απάντηση n (%)	Λάθος απάντηση n (%)	Απουσία γνώσης n (%)
Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα με:			
- Την γραφή ¹	118 (88,7)	6 (4,5)	9 (6,8)
- Την ανάγνωση ¹	105 (78,9)	19 (14,3)	9 (6,8)
- Την ορθογραφία ¹	112 (84,2)	18 (13,5)	3 (2,3)
- Την κατανόηση ²	61 (45,9)	58 (43,6)	14 (10,5)
- Την επεξεργασία των πληροφοριών ¹	65 (48,9)	42 (31,6)	26 (19,5)
- Τους αριθμούς ¹	65 (48,9)	41 (30,8)	27 (20,3)
- Την ώραση ²	60 (45,1)	45 (33,8)	28 (21,1)
- Την ακοή ²	80 (60,2)	31 (23,3)	22 (16,5)
Οι παρακάτω μέθοδοι μπορούν να αναγνωρίσουν μαθητές με δυσλεξία:			
- Έλεγχος ορθογραφημένης γραφής ¹	130 (97,7)	3 (2,3)	-
- Έλεγχος ρυθμού ανάγνωσης και κατανόησης ¹	130 (97,7)	3 (2,3)	-
- Τεστ νοημοσύνης ²	79 (59,4)	34 (25,6)	20 (15,0)
- Έλεγχος γραφικού χαρακτήρα ¹	77 (57,9)	33 (24,8)	23 (17,3)
- Η πρόοδος σε όλα τα μαθήματα ¹	51 (38,3)	56 (42,1)	26 (19,5)
- Έλεγχος οπτικής και ακουστικής επεξεργασίας πληροφοριών ¹	76 (57,1)	21 (15,8)	36 (27,1)
- Μια σειρά ελέγχων – γνωστικών και συμπεριφοριστικών – από μια διεπιστημονική ομάδα ¹	86 (64,7)	8 (6,0)	39 (29,3)
Τα αγόρια είναι περισσότερο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία συγκριτικά με τα κορίτσια¹	38 (28,6)	31 (23,3)	64 (48,1)
Η δυσλεξία είναι συχνότερη μεταξύ αριστερόχειρων²	62 (46,6)	25 (18,8)	46 (34,6)
¹ Σωστό ² Λάθος			

Συνεχίζοντας με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη δυσλεξία, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5, σωστές απαντήσεις δόθηκαν από το 86,5% ($n=115$) για το εάν τα άτομα με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη και από το 75,2% (100) για το εάν η δυσλεξία καλύπτει την ελαφριά νοητική καθυστέρηση. Ωστόσο, στη συντριπτική πλειοψηφία οι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά για το εάν οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία (95,5%, $n=127$),

καθώς και το εάν ένας ενήλικος με δυσλεξία δεν μπορεί να επιτύχει επαγγελματικά (91,0%, v= 121).

Πίνακας 5. Αντιλήψεις σχετικά με τη Δυσλεξία			
	Σωστή απάντηση v (%)	Λάθος Απάντηση v (%)	Απουσία γνώσης v (%)
Τα άτομα με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη²	115 (86,5)	12 (9,0)	6 (4,5)
Ο όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να καλύψει την ελαφριά νοητική καθυστέρηση²	100 (75,2)	21 (15,8)	12 (9,0)
Η καθυστερημένη αναγνώριση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας προκαλεί συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα στο παιδί¹	65 (48,9)	23 (17,3)	45 (33,8)
Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία²	127 (95,5)	6 (4,5)	-
Ένας ενήλικος με δυσλεξία δεν μπορεί να επιτύχει επαγγελματικά²	121 (91,0)	12 (9,0)	-
¹ Σωστό ² Λάθος			

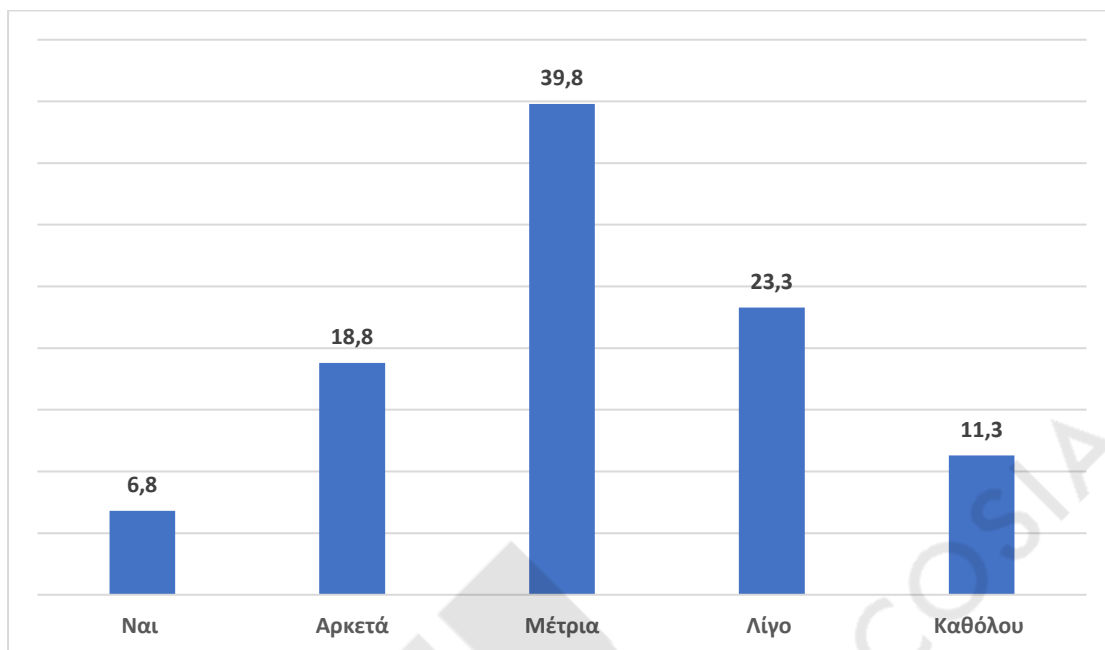
Στον Πίνακα 6, παρουσιάζεται ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων αναφορικά με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη δυσλεξία. Μεταξύ 28 ερωτημάτων για τις γνώσεις η μέση τιμή σωστών απαντήσεων ανήλθε στις 16,5±4,3 και μεταξύ των 5 ερωτημάτων για τις αντιλήψεις στις 3,9±0,9.

Πίνακας 6. Μέση Τιμή Σωστών Απαντήσεων				
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Ελάχιστο	Μέγιστο
Γνώσεις για τη δυσλεξία	16,5	4,3	6	25
Αντιλήψεις για τη δυσλεξία	3,9	0,9	0	5

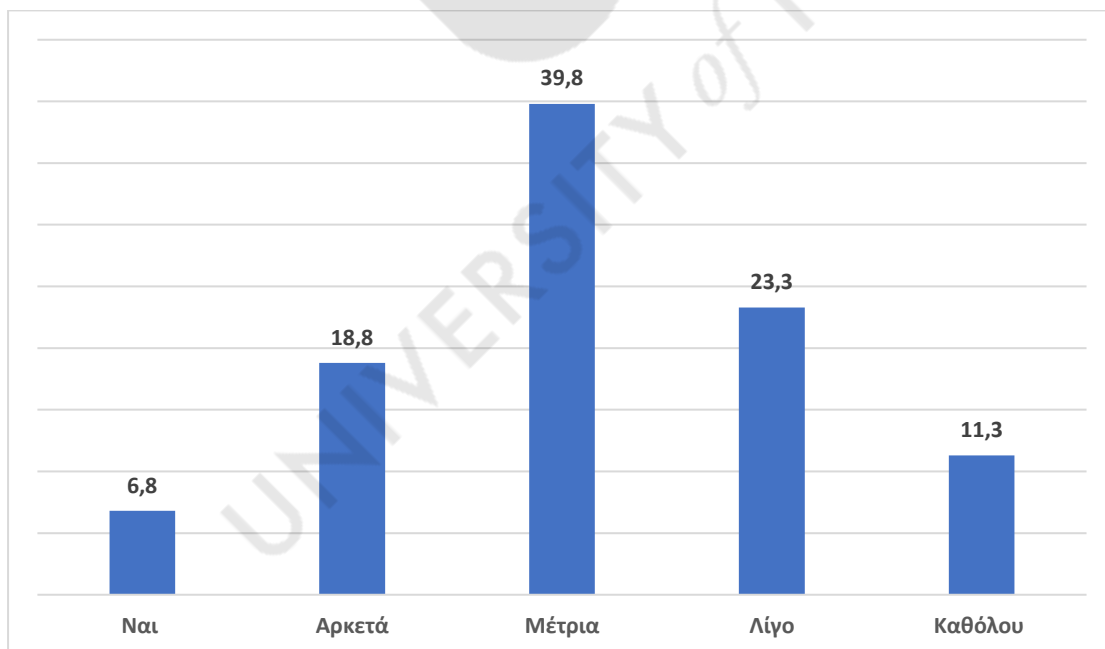
4.1.1.4. Ικανότητα Διαχείρισης της Δυσλεξίας

Προχωρώντας στην ικανότητα διαχείρισης της δυσλεξίας, μόνο το 6,8% θεωρεί ότι είναι ικανό να αναγνωρίσει μαθητές με δυσλεξία και το 39,8% θεωρεί ότι έχει μέτρια ικανότητα να διδάξει μαθητές με δυσλεξία (Γραφήματα 4 & 5). Ομοίως, το 39,8% θεωρεί ότι έχει μέτρια ικανότητα ανάπτυξης διαφορετικού υλικού και χρήσης διαφορετικών στρατηγικών για να βοηθήσει μαθητές με δυσλεξία (Γράφημα 6). Οι δύο

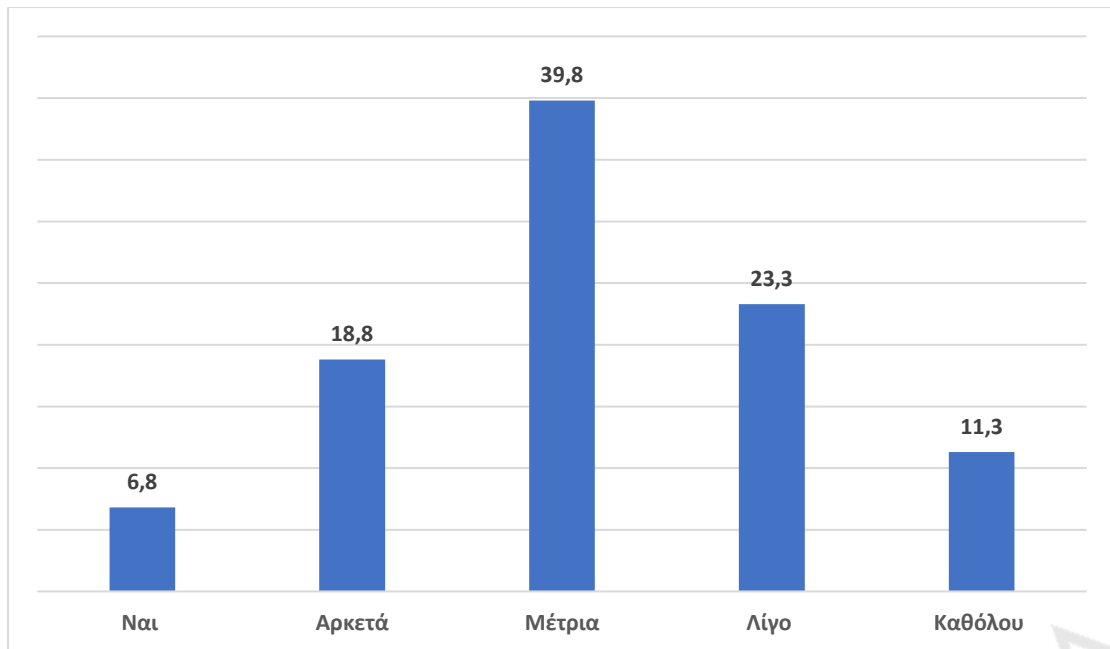
κυριότερες προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιούνταν από το 100% των συμμετεχόντων ήταν η έμφαση στον προφορικό λόγο και η προφορική εξέταση (Γράφημα 7).



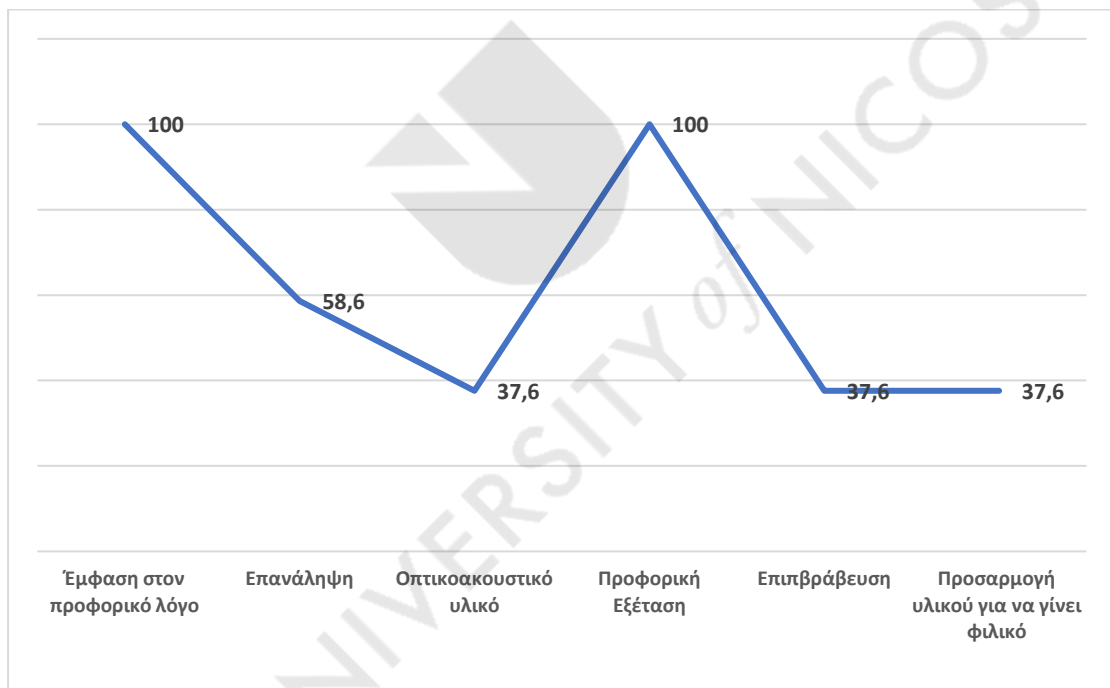
Γράφημα 4 Ικανότητα αναγνώρισης μαθητών με δυσλεξία



Γράφημα 5 Ικανότητα διδασκαλίας μαθητών με δυσλεξία

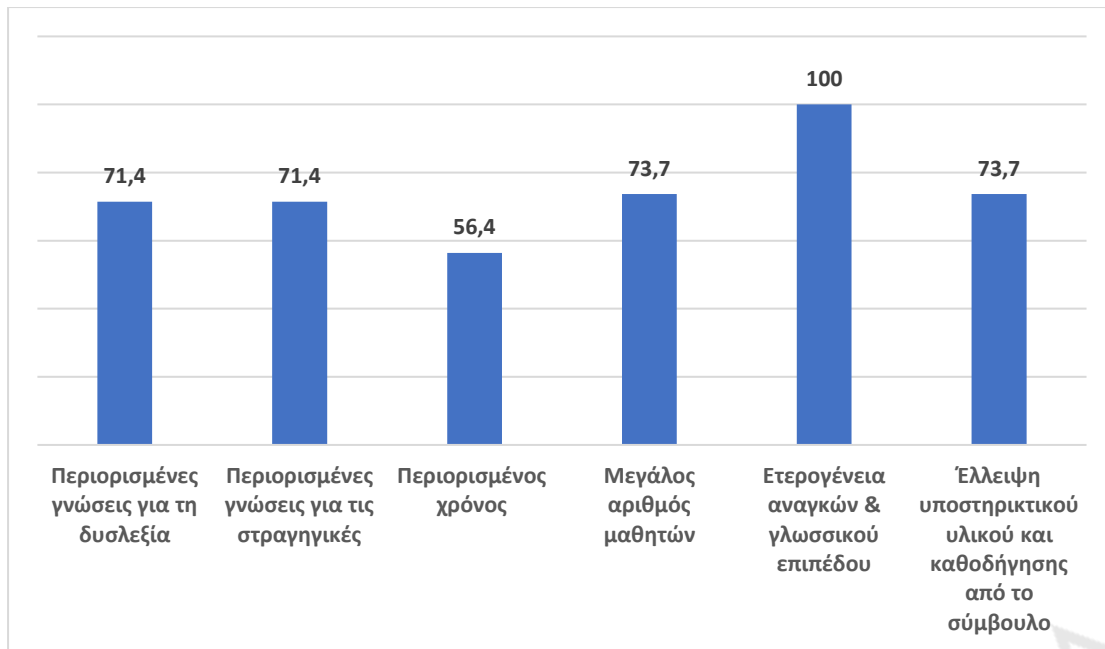


Γράφημα 6 Ικανότητα ανάπτυξης διαφορετικού διδακτικού υλικού & στρατηγικών



Γράφημα 7 Επιλεγμένη προσέγγιση & στρατηγική

Στο Γράφημα 8, παρουσιάζονται οι κυριότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία, με τον κυριότερο να είναι η ετερογένεια των μαθητών ως προς τις ανάγκες και το γλωσσικό τους επίπεδο (100%), με τους υπόλοιπους παράγοντες, όμως, όπως τις περιορισμένες γνώσεις αλλά και τον μεγάλο αριθμό μαθητών, να θεωρούνται και αυτοί πολύ σημαντικά εμπόδια.



Γράφημα 8 Παράγοντες που εμποδίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία

4.1.2. Συγκριτικά

4.1.2.1. Επίδραση Δημογραφικών και Επαγγελματικών Χαρακτηριστικών στις Σωστές Απαντήσεις

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έδωσαν σε υψηλότερο ποσοστό σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις γνώσεις για τη δυσλεξία [$t(119,341)=-3,545, p=0,001$] συγκριτικά με τους άνδρες, αλλά δεν βρέθηκε διαφορά μεταξύ των δύο φύλων αναφορικά με τις σωστές αντιλήψεις [$t(81,741)=0,108, p=0,914$] (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Επίδραση Φύλου στις Σωστές Απαντήσεις					
	Φύλο	n	M.T.	T.A.	p
Γνώσεις	Άνδρας	54	14,9	4,0	0,001
	Γυναίκα	79	17,5	4,3	
Αντιλήψεις	Άνδρας	54	3,9	1,1	0,914
	Γυναίκα	79	3,9	0,7	

Συσχετίζοντας την επίδραση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στις σωστές απαντήσεις ο αριθμός των μαθητών στην τάξη συσχετίστηκε αρνητικά με τις σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις γνώσεις και θετικά με τις αντιλήψεις. Δηλαδή όσο πιο πολλοί μαθητές υπήρχαν στην τάξη τόσο πιο λίγες

οι σωστές απαντήσεις στις γνώσεις αλλά τόσο πιο πολλές στις αντιλήψεις ($p=0,004$ & $0,001$ αντίστοιχα) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Συσχέτιση επαγγελματικών χαρακτηριστικών με τις σωστές απαντήσεις		
	Αριθμός μαθητών στην τάξη	
Γνώσεις	C.C.	-,249*
	P	0,004
	N	133
Αντιλήψεις	P.C.	,273**
	P	0,001
	N	133

*C.C.: Correlation coefficient, * στατιστική σημαντικότητα στο επίπεδο 0,05, ** στατιστική σημαντικότητα στο επίπεδο 0,01*

4.1.2.2. Επίδραση Επιμόρφωσης και Εμπειρίας σχετικά με τη Δυσλεξία στις Σωστές Απαντήσεις

Οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποιου είδους επιμόρφωση σχετικά με τη δυσλεξία είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις γνώσεις [$t(84,713)=6,624$, $p=0,000$] αλλά καμία στατιστική διαφορά δεν βρέθηκε σχετικά με τις σωστές απαντήσεις στις αντιλήψεις περί δυσλεξίας [$t(85,467)=0,956$, $p=0,342$] (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Επίδραση Επιμόρφωσης για τη Δυσλεξία στις Σωστές Απαντήσεις					
	Επιμόρφωση	n	M.T.	T.A.	p
Γνώσεις	Ναι	37	19,7	3,1	0,000
	Όχι	96	15,2	4,1	
Αντιλήψεις	Ναι	37	4,0	0,7	0,342
	Όχι	96	3,9	0,9	

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις γνώσεις σε σύγκριση με άλλα είδη επιμόρφωσης ($F=4,440$, $p=0,010$). Ωστόσο, οι συμμετέχοντες που είχαν μεταπτυχιακές σπουδές είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις αντιλήψεις ($F=6,089$, $p=0,002$) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Επίδραση του Είδους Επιμόρφωσης στις Σωστές Απαντήσεις					
	Είδος επιμόρφωσης	v	M.T.	T.A.	p
Γνώσεις	Σεμινάρια	21	18,4	2,8	0,010
	Επιμορφωτικά προγράμματα	8	22,1	1,7	
	Συνέδρια	5	21,8	4,4	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	3	19,0	1,0	
Αντιλήψεις	Σεμινάρια	21	4,2	0,7	0,002
	Επιμορφωτικά προγράμματα	8	3,6	0,5	
	Συνέδρια	5	3,4	0,5	
	Μεταπτυχιακές σπουδές	3	5,0	0,0	

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις γνώσεις [$t(80,408)=4,426$, $p=0,000$] και το ίδιο βρέθηκε για τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην τάξη τους μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα δυσλεξίας [$t(56,449)=9,072$, $p=0,000$]. Δεν βρέθηκε διαφορά αναφορικά με τις αντιλήψεις [$t(117,031)=-1,767$, $p=0,080$ & $t(55,992)=-,228$, $p=,821$] (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Επίδραση Διδασκαλίας στις Σωστές Απαντήσεις						
			v	M.T.	T.A.	p
Εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία	Γνώσεις	Ναι	93	17,5	4,2	0,000
		Όχι	40	14,2	3,8	
	Αντιλήψεις	Ναι	93	3,8	1,0	0,080
		Όχι	40	4,1	0,6	
Ύπαρξη μαθητών με συμπτώματα δυσλεξίας στην τάξη	Γνώσεις	Ναι	99	17,9	3,5	0,000
		Όχι	28	12,2	2,7	
	Αντιλήψεις	Ναι	99	3,9	1,0	0,821
		Όχι	28	4,0	0,7	

Συνεχίζοντας με το βαθμό εμπειρίας στις διδασκαλία μαθητών με δυσλεξίας βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφορά τόσο με τις σωστές απαντήσεις στις γνώσεις ($F=11,915$, $p=0,000$) όσο και στις αντιλήψεις ($F=5,314$, $p=0,002$). Οι εκπαιδευτικοί με πολλή εμπειρία έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις τόσο στις γνώσεις όσο και στις αντιλήψεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μετρίου βαθμού εμπειρία έδωσαν τις λιγότερες σωστές απαντήσεις στις αντιλήψεις. Επίσης, οι μέτριας εμπειρίας εκπαιδευτικοί έδωσαν λιγότερες σωστές απαντήσεις συγκριτικά με αυτούς που είχαν πολύ λίγη εμπειρία.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του επιπέδου γνώσεων σχετικά με τη δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν το επίπεδό τους ως περιορισμένο έδωσαν τις λιγότερο σωστές απαντήσεις στις γνώσεις ($F=7,163$, $p=0,000$), ενώ οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν το επίπεδο γνώσεων τους μέτριο έδωσαν τις λιγότερες σωστές απαντήσεις στις αντιλήψεις ($F=4,510$, $p=0,002$) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Επίδραση Βαθμού Εμπειρίας & Αξιολόγησης Επιπέδου Γνώσεων για τη Δυσλεξία στις Σωστές Απαντήσεις						
			v	M.T.	T.A.	p
Βαθμός εμπειρίας στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία	Γνώσεις	Καμία	21	12,2	4,8	0,000
		Πολύ λίγη	40	17,1	2,9	
		Μέτρια	55	16,8	4,3	
		Πολύ	17	19,4	2,8	
	Αντιλήψεις	Καμία	21	4,1	1,0	0,002
		Πολύ λίγη	40	4,1	0,5	
		Μέτρια	55	3,6	1,0	
		Πολύ	17	4,5	0,5	
Αξιολόγηση επιπέδου γνώσεων σχετικά με τη δυσλεξία	Γνώσεις	Πολύ καλό	9	19,4	1,0	0,000
		Επαρκές	25	19,2	3,0	
		Μέτριο	53	16,4	4,1	
		Περιορισμένο	31	14,0	4,2	
		Ανεπαρκές	15	15,8	5,2	
	Αντιλήψεις	Πολύ καλό	9	4,6	0,5	0,002
		Επαρκές	25	3,8	0,6	
		Μέτριο	53	3,7	1,1	
		Περιορισμένο	21	4,3	0,6	
		Ανεπαρκές	15	3,8	1,0	

Συσχετίζοντας τον αριθμό σωστών απαντήσεων με την επιμόρφωση και την εμπειρία σχετικά με τη δυσλεξία, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της εμπειρίας διδασκαλίας μαθητών με δυσλεξία και τον αριθμό σωστών απαντήσεων στις γνώσεις ($p=0,000$). (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Συσχέτιση Επιμόρφωσης & Εμπειρίας σχετικά με τη Δυσλεξία με τις Σωστές Απαντήσεις			
		Γνώσεις	Αντιλήψεις
Εμπειρία αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία	C.C.	0,330**	-0,038
	p	0,000	0,660
	v	133	133
<i>C.C.: Correlation coefficient, * στατιστική σημαντικότητα στο επίπεδο 0,05, ** στατιστική σημαντικότητα στο επίπεδο 0,01</i>			

4.1.2.3. Επίδραση Ικανότητας Διαχείρισης της Δυσλεξίας στις Σωστές Απαντήσεις

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα αναγνώρισης μαθητών με δυσλεξία επηρέασε τον αριθμό σωστών απαντήσεων τόσο όσον αφορά στις γνώσεις ($F=7,163$, $p=0,000$) όσο και στις αντιλήψεις ($F=4,510$, $p=0,002$). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ότι ήταν λίγο ικανοί να αναγνωρίσουν μαθητές με δυσλεξία έδωσαν τις λιγότερες σωστές απαντήσεις στις γνώσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονταν μετρίως ικανοί, έδωσαν τις λιγότερες σωστές απαντήσεις στις αντιλήψεις. Το ίδιο παρατηρήθηκε και όσον αναφορά την επίδραση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας διδασκαλίας μαθητών με δυσλεξία στις γνώσεις ($F=7,163$, $p=0,000$) και στις αντιλήψεις ($F=4,510$, $p=0,002$), αλλά και για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα ανάπτυξης διαφορετικού διδακτικού υλικού και στρατηγικών για την παροχή βοήθειας σε μαθητές με δυσλεξία ($F=7,163$, $p=0,000$ & $F=4,510$, $p=0,002$ αντίστοιχα) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Επίδραση Αντιλαμβανόμενης Ικανότητας Αναγνώρισης και Διδασκαλίας Μαθητών με Δυσλεξία

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα			v	M.T.	T.A.	p
Αναγνώρισης μαθητών με δυσλεξία	Γνώσεις	Ναι	9	19,4	1,0	0,000
		Αρκετά	25	19,2	3,0	
		Μέτρια	53	16,4	4,1	
		Λίγο	31	14,0	4,2	
		Καθόλου	15	15,8	5,2	
	Αντιλήψεις	Ναι	9	4,6	0,5	0,002
		Αρκετά	25	3,8	0,6	
		Μέτρια	53	3,7	1,1	
		Λίγο	31	4,3	0,6	
		Καθόλου	15	3,8	1,0	
Διδασκαλίας μαθητών με δυσλεξία	Γνώσεις	Ναι	9	19,4	1,0	0,000
		Αρκετά	25	19,2	3,0	
		Μέτρια	53	16,4	4,1	
		Λίγο	31	14,0	4,2	
		Καθόλου	15	15,8	5,2	
	Αντιλήψεις	Ναι	9	4,6	0,5	0,002
		Αρκετά	25	3,8	0,6	
		Μέτρια	53	3,7	1,1	
		Λίγο	31	4,3	0,6	
		Καθόλου	15	3,8	1,0	
Ανάπτυξης διαφορετικού διδακτικού υλικού & στρατηγικών	Γνώσεις	Ναι	9	19,4	1,0	0,000
		Αρκετά	25	19,2	3,0	
		Μέτρια	53	16,4	4,1	
		Λίγο	31	14,0	4,2	
		Καθόλου	15	15,8	5,2	
	Αντιλήψεις	Ναι	9	4,6	0,5	0,002
		Αρκετά	25	3,8	0,6	
		Μέτρια	53	3,7	1,1	
		Λίγο	31	4,3	0,6	
		Καθόλου	15	3,8	1,0	

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ως ανασταλτικό παράγοντα τις περιορισμένες γνώσεις τους για τη φύση της δυσλεξίας για την αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία έδωσαν λιγότερο σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις γνώσεις [$t(83,104)=-2,857, p=0,005$] αλλά όχι όσον αφορά στις αντιλήψεις [$t(101,023)=-1,736, p=0,086$]. Το ίδιο βρέθηκε ως προς τον τις περιορισμένες γνώσεις για τις καταλληλότερες στρατηγικές [$t(83,104)=-2,857, p=0,005$ & $t(101,023)=-1,736, p=0,086$ αντίστοιχα]. Οι εκπαιδευτικοί που δεν θεωρούσαν σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη είχαν περισσότερες σωστές

απαντήσεις ως προς τις αντιλήψεις [$t(96,572)=-2,109, p=0,038$] και το ίδιο βρέθηκε σχετικά με την έλλειψη υποστηρικτικού υλικού και/ή καθοδήγησης από τον σχολικό σύμβουλο [$t(96,572)=-2,109, p=0,038$] (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Επίδραση Ανασταλτικών Παραγόντων Αποτελεσματικής Διδασκαλίας Μαθητών με Δυσλεξία στις Σωστές Απαντήσεις						
Ανασταλτικός Παράγοντας			n	M.T.	T.A.	p
Περιορισμένες γνώσεις για τη φύση της δυσλεξίας	Γνώσεις	Ναι	95	15,9	4,4	0,005
		Όχι	38	18,0	3,6	
	Αντιλήψεις	Ναι	95	3,8	1,0	0,086
		Όχι	38	4,1	0,6	
Περιορισμένες γνώσεις για τις κατάλληλες στρατηγικές	Γνώσεις	Ναι	95	15,9	4,4	0,005
		Όχι	38	18,0	3,6	
	Αντιλήψεις	Ναι	95	3,8	1,0	0,086
		Όχι	38	4,4	0,6	
Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	Γνώσεις	Ναι	98	16,7	4,3	0,282
		Όχι	35	15,8	4,3	
	Αντιλήψεις	Ναι	98	3,8	1,0	0,038
		Όχι	35	4,2	0,6	
Έλλειψη επαρκούς υποστηρικτικού υλικού και/ή καθοδήγησης από το σχολικό σύμβουλο	Γνώσεις	Ναι	98	16,7	4,3	0,282
		Όχι	35	15,8	4,3	
	Αντιλήψεις	Ναι	98	3,8	1,0	0,038
		Όχι	35	4,2	0,6	

Συσχετίζοντας την ικανότητα διαχείρισης της δυσλεξίας με τον αριθμό σωστών απαντήσεων βρέθηκε ότι όσο πιο περιορισμένες θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί ότι ήταν οι γνώσεις τους τόσο πιο λίγες ήταν οι σωστές απαντήσεις αναφορικά με τις γνώσεις ($p=0,010$) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Συσχέτιση Ικανότητας Διαχείρισης της Δυσλεξίας με τις Σωστές Απαντήσεις			
		Γνώσεις	Αντιλήψεις
Περιορισμένες γνώσεις για τη φύση της δυσλεξίας	C.C.	0,236**	0,099
	p	0,006	0,256
	n	133	133
<i>C.C.: Correlation coefficient, * στατιστική σημαντικότητα στο επίπεδο 0,05, ** στατιστική σημαντικότητα στο επίπεδο 0,01</i>			

4.2. Ποιοτικά δεδομένα

4.2.1. Στάση Εκπαιδευτικών προς τους Μαθητές με Δυσλεξία – Είδος Εκπαίδευσης

Η στάση των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία βρέθηκε πολύ θετική ως προς το ότι αναγνωρίστηκε ότι η δυσλεξία δεν προϋποθέτει μειωμένες ακαδημαϊκές ικανότητες αλλά έναν διαφορετικό τρόπο αφομοίωσης της γνώσης. Οι μαθητές με δυσλεξία, παρά το ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την παρακολούθηση των μαθητών, ούτε διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης, ούτε καθυστερούν την πρόοδο των υπολοίπων μαθητών. Αναγνωρίστηκε η ανάγκη δημιουργίας τμημάτων ένταξης προκειμένου οι μαθητές με δυσλεξία να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι προκειμένου να παρακολουθήσουν το σχολείο, με την παράλληλη στήριξη να υποστηρίζεται σε μεγάλο βαθμό έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να ανταπεξέλθουν με επιτυχία. Η παρακολούθηση σχολείου ειδικής αγωγής απορρίφθηκε από όλους τους συμμετέχοντες.

4.2.1.1 Επιρροή Επίσημης Διάγνωσης Δυσλεξίας στην Υπόθεση Μειωμένων Ακαδημαϊκών Ικανοτήτων

Όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι μια επίσημη διάγνωση δυσλεξίας δεν θα τους οδηγούσε στην υπόθεση ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν περιορισμένες ακαδημαϊκές ικανότητες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους διότι «οι μαθητές με δυσλεξία έχουν τον ίδιο βαθμό ικανοτήτων» και «εξαιρετική ικανότητα και διάθεση για μάθηση». Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι «μια διάγνωση δυσλεξίας δεν επηρεάζει τον δείκτη ευφυΐας του μαθητή ή το ενδιαφέρον του για μάθηση» και «θα μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε και να εκπαιδεύσουμε το παιδί, χρησιμοποιώντας άλλες δεξιότητες του εγκεφάλου, οι οποίες λειτουργούν σε ανεπτυγμένο βαθμό». Εξάλλου, «ο κάθε μαθητής, γνωρίζοντας τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του μπορεί να επιτύχει όλα αυτά για τα οποία μάχεται» και «με τη σωστή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό, το παιδί θα μπορεί να ανταπεξέλθει σε κάθε μαθησιακή πρόκληση». Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία «ενδέχεται να εμφανίσουν δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή και στην αποτύπωση των σκέψεων τους, αλλά, από την άλλη πλευρά, μπορεί να παρατηρηθεί έντονη η κλίση τους σε ένα άλλο μάθημα, που αφορά τις θετικές επιστήμες, τον καλλιτεχνικό χώρο ή τον αθλητισμό». Οι εκπαιδευτικοί δεν

πρέπει «να λειτουργούν υποθετικά σε τέτοια ζητήματα που αφορούν τους μαθητές τους».

Ωστόσο, εκφράστηκε και η άποψη ότι «το μεγαλύτερο πρόβλημα...είναι η διάσπαση της προσοχής που κάνει δύσκολη την παρακολούθηση» καθώς και το ότι ένας μαθητής ή μια μαθήτρια με δυσλεξία «έχει περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και μετά ανάλογα με το επίπεδο της δυσλεξίας και τα αποτελέσματα της διάγνωσης» μπορεί να προκύψει το συμπέρασμα «των περιορισμένων ακαδημαϊκών ικανοτήτων, πάντα όμως με βάση την πρόοδο του μαθητή κι όχι απλώς με το αποτέλεσμα ενός τεστ».

4.2.1.2. Παρακολούθηση Σχολείου Ειδικής Αγωγής ή Τμήματος Ένταξης για τα Παιδιά με Δυσλεξία

Οι συμμετέχοντες ήταν αρνητικοί ως προς την παρακολούθηση σχολείου ειδικής αγωγής επί δυσλεξίας καθώς «το ιδανικό...θα ήταν η παρακολούθηση ενός τμήματος ένταξης, προκειμένου να μην αποκλείονται από την κοινή σχολική ζωή» και να μην αισθάνονται οι μαθητές με δυσλεξία «μειονεκτικά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές» και απογοητεύονται. Η παρακολούθηση τμημάτων ένταξης βοηθά τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα καθώς οι εκπαιδευτικοί «εστιάζουν στα προβλήματά τους» και «παράλληλα εφοδιάζονται και με αυτοπεποίθηση».

Εξάλλου, η παρακολούθηση σχολείου ειδικής αγωγής οδηγεί σε μια «αίσθηση περιορισμού» και «ειδικά σε μικρές ηλικίες, μπορεί να δημιουργήσει αισθήματα κατωτερότητας». Επιπλέον, το σχολείο ειδικής αγωγής «μπορεί να περιορίσει την πρόοδό τους» και γι' αυτό ένα «τμήμα ένταξης σε συνδυασμό με την παρακολούθηση μαθημάτων σε γενικό σχολείο θα ήταν η καλύτερη λύση», καθώς αυτό «θα συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών» και ο μαθητής δεν θα «νοιώθει μειονεκτικά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές και να απογοητεύεται».

4.2.1.3. Συμβολή της Παράλληλης Στήριξης

Οι αντιλήψεις για την παράλληλη στήριξη βρέθηκαν να είναι πολύ θετικές καθώς «μπορεί να δράσει καταλυτικά στην προσαρμογή των παιδιών με δυσλεξία» λόγω του ότι «ο ειδικός παιδαγωγός» μπορεί «να λειτουργεί ενισχυτικά, να συντονίζει τον μαθητή και να παρεμβαίνει όποτε το χρειάζεται παρέχοντας μια διαφοροποιημένη

διδασκαλία σε αυτόν σύμφωνα με τις ανάγκες του». Επιπλέον, «η παράλληλη στήριξη μπορεί να προσφέρει στα παιδιά με δυσλεξία να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους υπόλοιπους συμμαθητές».

Ένα ακόμη όφελος της παράλληλης στήριξης επί δυσλεξίας που αναγνωρίστηκε είναι το ότι «εκπαιδεύει το παιδί με την ειδική μαθησιακή δυσκολία πως μπορεί να τη διαχειριστεί και να έχει μια κατεύθυνση για το πως εκείνο μπορεί να αφομοιώσει τη γνώση». «Μάλιστα, το να μαθαίνουν» τα παιδιά με δυσλεξία «σε ένα φυσιολογικό πλαίσιο μάθησης σε συνδυασμό με την παράλληλη στήριξη, θα τους δώσει τα εφόδια ώστε σιγά σιγά να ανεξαρτητοποιηθούν από τον δάσκαλο της παράλληλης».

4.2.1.4. Διατάραξη Εύρυθμης Λειτουργίας της Τάξης, Καθυστέρηση Προόδου των Άλλων Μαθητών

Αυτό που τονίστηκε από τους συμμετέχοντες είναι ότι «οι μαθητές με δυσλεξία δεν διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης» ούτε «καθυστερούν την εκμάθηση και την πρόοδο της υπόλοιπης τάξης». Ο λόγος γι' αυτό είναι ότι «σε μια τάξη δεν μπορεί να υπάρχει ομοιομορφία στην απόδοση των μαθητών. Ο κάθε μαθητής είναι διαφορετικός. Για τη διατήρηση της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης θα πρέπει να φροντίζει ο εκπαιδευτικός», ο οποίος θα πρέπει να είναι «καταρτισμένος και να έχει εμπειρία επί του θέματος». «Αυτή είναι ακριβώς η ευθύνη του εκπαιδευτικού, να παρέχει σε κάθε μαθητή ίσες ευκαιρίες και να διαχειρίζεται όποια δυσκολία για να υπάρχει ομαλή λειτουργία στην πρόοδο».

Υποστηρίχθηκε επίσης ότι «η ματαίωση λόγω της καθυστέρησης προόδου που μπορεί να νιώθει ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα συμπεριφοράς και διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης. Παρ' όλα αυτά δεν είναι μόνο τα παιδιά με δυσλεξία που μπορεί να προκαλούν φασαρία την ώρα της διδασκαλίας, καθώς και παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κανένα μαθησιακό πρόβλημα μπορούν να εμποδίζουν την εξέλιξη του μαθήματος». Ωστόσο, «το σύνηθες φαινόμενο είναι οι ίδιοι οι μαθητές με δυσλεξία να μένουν πίσω και να μην μπορούν να συμβαδίσουν πολλές φορές με το ρυθμό των υπολοίπων συμμαθητών τους» και όσον αφορά στην καθυστέρηση της εκμάθησης και την πρόοδο της υπόλοιπης τάξης «το σύστημα παιδείας δημιουργεί αυτή την καθυστέρηση με την έλλειψη τμημάτων ένταξης και την έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο».

4.2.2. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Αναγνώριση και Διαχείριση της Δυσλεξίας

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας αναγνωρίστηκε ως καθοριστικός, δίνοντας έμφαση, όμως, στην σωστή κατάρτισή και εκπαίδευσή του στη δυσλεξία. Η συμβολή των γονέων κρίθηκε σημαντική, τονίζοντας τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά στη διαχείριση των μαθητών με δυσλεξία, η συμπεριληπτική προσέγγιση αναδείχθηκε ως η καταλληλότερη. Υποστηρίχθηκε ότι η εφαρμογή της εξατομικευμένης προσέγγισης θα πρέπει να γίνεται με τρόπο τέτοιο, που δεν θα προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές με δυσλεξία και δεν θα τους διαχωρίζει από την υπόλοιπη τάξη.

4.2.2.1. Ευθύνη Αναγνώρισης Δυσλεξίας

Βρέθηκε ομοφωνία ως προς το ότι «ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας του μαθητή» αλλά «εφόσον έχει την κατάλληλη κατάρτιση ή ακόμα αν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό ή σεμινάριο» «λειτουργώντας συμβουλευτικά προς τους γονείς του εκάστοτε μαθητή να τους κατευθύνει σε κάποιο κέντρο που θα μπορεί να κάνει την επίσημη διάγνωση». Ο λόγος για τον οποίο ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση της δυσλεξίας είναι το ότι «εκείνος συναναστρέφεται με τα παιδιά σχεδόν 5 ώρες την ημέρα» και «διορθώνει τα γραπτά τους και βλέπει τη συμπεριφορά τους στο μάθημα» και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας «θα αντιληφθεί τις εκάστοτε δυσκολίες στη γραφή, ανάγνωση» και στην «ορθογραφία».

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός δεν φέρει και την «αποκλειστική ευθύνη». Προ του δασκάλου «του δημοτικού, προηγείται ο νηπιαγωγός και καθώς πλέον από το νηπιαγωγείο τα παιδιά ξεκινούν γραφή ή ακόμα και ανάγνωση, οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι επιμορφωμένοι για τη διάγνωση της δυσλεξίας και άλλων μαθησιακών δυσκολιών». Επιπλέον, ευθύνη φέρουν και οι γονείς ο ρόλος των οποίων «είναι καθοριστικός, αφού μέσα από την παρατήρηση μπορούν να βοηθήσουν στην πρόωμη αναγνώριση συμπτωμάτων της δυσλεξίας».

4.2.2.2. Υιοθέτηση Εξατομικευμένης Διδακτικής Προσέγγισης στους Μαθητές με Δυσλεξία

Η εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση στους μαθητές με δυσλεξία υποστηρίχθηκε από όλους τους συμμετέχοντες τονίζοντας τη σημασία της συμπερίληψης, καθώς «είναι μέρος του ρόλου του να κάνει ό,τι χρειάζεται για να δείξει σε όλους και στον ίδιο το μαθητή πως παραμένει την αλυσίδα στην τάξη του και δεν διαφοροποιείται από τους συμμαθητές του». Τονίστηκε ότι η εξατομικευμένη προσέγγιση θα πρέπει να γίνεται με «έμμεσους τρόπους και λεπτούς χειρισμούς» έτσι ώστε οι μαθητές με δυσλεξία να μην νιώθουν «περιθωριοποιημένοι ή διαφορετικοί από το σύνολο της τάξης».

Υποστηρίχθηκε ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να κάνει διακρίσεις και να «προωθεί την ένταξη του μαθητή με δυσλεξία» εφαρμόζοντας εξατομικευμένη προσέγγιση και εντάσσοντας «ποικίλες διδακτικές μεθόδους στο μάθημά του», χωρίς όμως να «κάνει διακρίσεις» αλλά «να προωθεί την ένταξη του μαθητή με δυσλεξία». Ωστόσο, ενώ η εξατομικευμένη προσέγγιση είναι πολύ σημαντική, «το πρόβλημα είναι πάντα ο χρόνος του εκπαιδευτικού που δεν αρκεί».

5. Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία ήταν μέτριες ενώ οι αντιλήψεις τους βρέθηκαν να είναι θετικές. Αναδείχθηκε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την αναγνώριση και τη διαχείριση της δυσλεξίας είναι πολύ σημαντικός και τονίστηκε η σημασία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με δυσλεξία.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στις γνώσεις τα κυριότερα προβλήματα εντοπίστηκαν στα βασικά αίτια της δυσλεξίας, στα συμπτώματά της, καθώς και στο κατά πόσο η δυσλεξία είναι συχνότερη ή όχι μεταξύ των αγοριών. Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίστηκε η νευροβιολογική φύση της δυσλεξίας, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αίτιά της είναι συναισθηματικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και πολιτιστικά. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην ασάφεια γύρω από τον όρο «δυσλεξία» αλλά και τη δυσκολία διαχωρισμού μεταξύ των πραγματικών αιτιών της και των συνεπειών της. Ενώ τα αίτια μπορεί να είναι ξεκάθαρα, οι συναισθηματικές, ψυχολογικές και κοινωνικές συνέπειες της δυσλεξίας δεν είναι εύκολο να διαχωρισθούν καθώς επηρεάζονται από πολλαπλούς παράγοντες, όπως η ίδια η προσωπικότητα του παιδιού, ο βαθμός βαρύτητας της δυσλεξίας καθώς και η παρουσία ή απουσία υποστήριξης όχι μόνο από το σχολικό αλλά και από το κοινωνικό περιβάλλον (Στασινός, 2020α; Gibson, 2012; McArthur et al, 2020).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας είναι το ότι οι αντιλήψεις δεν επηρεάστηκαν από τις μέτριες γνώσεις. Οι αντιλήψεις βρέθηκαν να είναι θετικές και τονίστηκε ότι η δυσλεξία δεν συνδέεται με μειωμένες ικανότητες ή χαμηλότερο δείκτη ευφυΐας και δεν καλύπτει την ελαφριά νοητική υστέρηση, αλλά όχι καθολικά. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με αρκετούς συγγραφείς που έχουν βρει ότι οι απουσία κατάλληλων και επαρκών γνώσεων για τη δυσλεξία επηρεάζουν αρνητικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πολλές φορές συγχέουν τη δυσλεξία με νοητική υστέρηση με άμεσο αποτέλεσμα την απουσία υποστηρικτικού κλίματος που επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία των μαθητών με δυσλεξία (Makgato et al, 2022; Passadeli et al, 2020; Alharbi, 2022).

Το ότι στην παρούσα βρέθηκε ότι η δυσλεξία δεν συνεπάγεται νοητικής υστέρησης ενδεχομένως να εξηγεί την καθολική στάση υπέρ της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης επί δυσλεξίας με τους εκπαιδευτικούς να τάσσονται κατά της πεποίθησης

ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές πρέπει να παρακολουθούν σχολείο ειδικής αγωγής. Αντίθετα, τονίστηκε η υποστηρικτική εκπαίδευση υπό τη μορφή των τάξεων ένταξης και της παράλληλης στήριξης των μαθητών με δυσλεξία με στόχο οι μαθητές με δυσλεξία κάποια στιγμή να μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι τους χωρίς τη βοήθεια ειδικών παιδαγωγών παράλληλης στήριξης. Από την άλλη πλευρά, αναγνωρίστηκε ότι η τάξη ένταξης θα βοηθήσει τους μαθητές με δυσλεξία να μην αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους συμμαθητές τους καθώς θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους.

Οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που βρέθηκαν στην παρούσα ενδεχομένως να αποτελούν έναν αντισταθμιστικό παράγοντα έναντι των ανεπαρκών γνώσεων υπό την αντίληψη ότι επί θετικών αντιλήψεων, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές με δυσλεξία. Αυτή η υποστήριξη έχει βρεθεί ότι εκλαμβάνεται ως πιο σημαντική από τους μαθητές με δυσλεξία, συγκριτικά με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας, με άμεσο αποτέλεσμα τη μείωση των δυσμενών συνεπειών της δυσλεξίας (Zee et al, 2020). Επίσης, η παρεχόμενη υποστήριξη επί θετικών αντιλήψεων, να αιτιολογεί εν μέρει το ότι στην παρούσα βρέθηκε ότι η καθυστερημένη αναγνώριση και διαχείριση της δυσλεξίας δεν συνεπάγεται συμπεριφοριστικών προβλημάτων. Ενώ η πεποίθηση αυτή πηγάζει από την απουσία ικανοποιητικών γνώσεων, από την άλλη πλευρά λόγω της θετικής τους στάσης έναντι των μαθητών με δυσλεξία οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον εντός του οποίου ενσωματώνουν με επιτυχία τους μαθητές με δυσλεξία αποτρέποντας τις δυσμενείς ψυχολογικές και συμπεριφοριστικές επιπτώσεις της δυσλεξίας. Επιπλέον, λόγω της απουσίας προκατάληψής τους έναντι της δυσλεξίας, επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη (Nijakowska et al, 2018; Ferrer et al, 2016).

Η απουσία αυτής της προκατάληψης ενδεχομένως να είναι μια πιθανή εξήγηση και για το ότι στην παρούσα βρέθηκε ότι η δυσλεξία δεν συνεπάγεται διατάραξης της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης αλλά ούτε και καθυστέρησης της προόδου των υπολοίπων μαθητών. Η απουσία χαρακτηρισμών τόσο για τη συμπεριφορά όσο και για την απόδοση των μαθητών με δυσλεξία είναι πολύ σημαντική, όπως αναδείχθηκε και στη μελέτη των Τριανταφύλλου κ.σ. (2020), στην οποία η χαμηλή σχολική επίδοση δεν αποδόθηκε στην αδιαφορία) πιθανώς να βοηθά στην άμβλυνση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι μαθητές με δυσλεξία εντός ενός μη υποστηρικτικού

σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο οδηγεί σε συναισθήματα θυμού που με τη σειρά τους οδηγούν σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Στασινός, 2020α).

Οι παράγοντες που επηρέασαν το βαθμό γνώσεων για τη δυσλεξία ήταν το φύλο, με τις γυναίκες να έχουν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων συγκριτικά με τους άνδρες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί εν μέρει με τη μελέτη των Γιώτα και Ζούλα (2020) στη μελέτη των οποίων βρέθηκε ότι οι γυναίκες και οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν εν γένει καλύτερα τους μαθητές με δυσλεξία και είχαν τη δυνατότητα να ανταπεξέλθουν σε μεγαλύτερο βαθμό στις ανάγκες τους. Σε διαφωνία με την παρούσα, η Ευαγγελογιάννη (2021) στη μελέτη της βρήκε ως παράγοντες επιρροής την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και τη συχνότητα επαφής με τα παιδιά. Η απουσία επιμόρφωσης για τη δυσλεξία αποτέλεσε έναν ακόμα παράγοντα αρνητικής επιρροής για τις γνώσεις. Το είδος της επιμόρφωσης επηρέασε τόσο τις γνώσεις όσο και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με τα επιμορφωτικά προγράμματα να σχετίζονται με αυξημένες γνώσεις ενώ τα σεμινάρια σχετίστηκαν με θετικότερες αντιλήψεις. Μια πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό είναι το ότι τόσο τα σεμινάρια όσο και τα επιμορφωτικά προγράμματα να επικεντρώνονται σε ορισμένες πτυχές της δυσλεξίας και όχι καθολικά. Ωστόσο, η αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης που πρέπει να υιοθετείται για τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης της Μπέκου (2020), στην οποία παρά το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν κάποιου είδους επιμόρφωση, υποστήριξαν ότι μόνο η ψυχολογική υποστήριξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία και όχι η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας.

Το γεγονός ότι τόσο στην παρούσα, όσο και άλλες μελέτες, έχει βρεθεί διαφορά μεταξύ των γνώσεων αλλά και των αντιλήψεων για τη δυσλεξία ανάλογα με το είδος της επιμόρφωσης, αναδεικνύει την απουσία κατάρτισης για τη δυσλεξία στις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Suffia & Cheng, 2022; Acheampong et al (2019). Επί αυτής της απουσίας, το εάν κάποιος εκπαιδευτικός λάβει επιμόρφωση για τη δυσλεξία έγκειται στη δική του θέληση και μόνο καθώς δεν υπάρχει θεσμική υποχρέωση για περαιτέρω κατάρτιση αναφορικά με όλες τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία συσχετίστηκε θετικά με τις γνώσεις και επί υψηλού αντιλαμβανόμενου βαθμού γνώσεων, οι αντιλήψεις βρέθηκαν να είναι θετικότερες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονταν ότι ο βαθμός επιπέδου γνώσεων τους ήταν υψηλός αισθάνονταν ικανότεροι να διαχειριστούν μαθητές με δυσλεξία. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη μελέτη των Ferrer et al (2016), στην οποία βρέθηκε ότι επί υψηλού επιπέδου γνώσεων για τη δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί είναι όχι μόνο πιο θετικοί αλλά και πιο σίγουροι για τις ικανότητες και δεξιότητές τους που τους επιτρέπουν να διδάξουν δυσλεκτικούς μαθητές στην τάξη τους με επιτυχία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναγνωρίστηκε ως πολύ σημαντικός τόσο για την αναγνώριση όσο και για τη διαχείριση της δυσλεξίας καθώς μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε θέση να αναγνωρίσει έγκαιρα τα συμπτώματα της δυσλεξίας. Ωστόσο, οι περιορισμένες γνώσεις, η απουσία σωστής κατάρτισης τόσο για την αναγνώριση αλλά και για την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών, η υποστήριξη από τους συμβούλους και τους γονείς αλλά και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη που οδηγεί στην έλλειψη χρόνου, αποτέλεσαν τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τη μελέτη των Dymock & Nicholson (2022) στην οποία υποστηρίχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από δυσαρέσκεια αναφορικά με το βαθμό των γνώσεων και της κατάρτισής τους και σε συνδυασμό με την απουσία διαθέσιμων πόρων αδυνατούν, όσο και να θέλουν, να ενσωματώσουν τους μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, τονίζοντας ότι δεν λαμβάνουν βοήθεια από πουθενά.

Ομοίως και σε συμφωνία με την παρούσα, οι Acheampong et al (2019) αναγνώρισαν στη μελέτη τους ως τα κυριότερα εμπόδια αναγνώρισης αλλά και διαχείρισης της δυσλεξίας την απουσία κατάρτισης, τον μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη καθώς και την απουσία του απαραίτητου χρόνου εντός του σχολικού προγράμματος να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές με δυσλεξία. Τονίστηκε επίσης η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής καθώς τα συμπτώματα της δυσλεξίας είναι εμφανή και σε αυτή την ηλικία καθώς και ο ρόλος των γονέων όχι μόνο στην αναγνώριση της δυσλεξίας αλλά και στην επιτυχημένη της διαχείριση. Σύμφωνα με το Στασινό (2020) ο ρόλος του σωστά καταρτισμένου εκπαιδευτικού ακόμη και από την προσχολική ηλικία είναι πολύ σημαντικός προκειμένου να προαχθεί η συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα αλλά και να

ελαχιστοποιηθούν τα σχολικά και κοινωνικά προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές με δυσλεξία.

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα κυριότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πολύ θετικές αντιλήψεις και στάσεις αναφορικά με τη δυσλεξία, οι οποίες, όμως, λόγω της απουσίας επαρκών και κατάλληλων γνώσεων, δεν αρκούν προκειμένου να υπάρξει μια έγκαιρη αναγνώριση των μαθητών με δυσλεξία, που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική της διαχείριση. Η θέληση και η θετική αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία συμβάλλει στην επιτυχημένη ενσωμάτωσή τους στην εκπαίδευση, στην μείωση των αρνητικών ψυχολογικών και κοινωνικών συνεπειών. Ωστόσο, η απουσία γνώσεων τόσο για την ίδια τη δυσλεξία όσο και για την υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών δεν βοηθά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών με δυσλεξία, ενδεχομένως οδηγώντας σε μια όχι τόσο επιτυχημένη σχολική και ακαδημαϊκή ζωή.

Λόγω αυτών, θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα για τη σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να συμπεριληφθεί στη βασική τους εκπαίδευση ως προτεραιότητα. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί θα ευαισθητοποιηθούν αλλά ταυτόχρονα θα ενδυναμωθούν έτσι ώστε να προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να αναγνωρίσουν έγκαιρα τους μαθητές με δυσλεξία. Εν συνεχεία, θα είναι σε θέση μέσω κατάλληλων διδακτικών μεθόδων να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν χωρίς καμία δυσμενή συνέπεια σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Ένα ακόμη μέτρο που θα μπορούσε να βοηθήσει είναι η υποχρεωτική συνεχής επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. Το κάθε σχολείο θα πρέπει να έχει την ευθύνη διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων και να ελέγχει το κατά πόσο αυτά βοηθούν στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών για τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία, αλλά και στην καθολική απόκτηση θετικών αντιλήψεων και στάσεων προς αυτή. Η ευθύνη κατάρτισης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να απασχολεί όλο το σύστημα παιδείας προάγοντας έτσι τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αλλά και τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων φορέων, συμπεριλαμβανομένων και των γονέων, έτσι ώστε να υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση διαχείρισης της δυσλεξίας.

Σαφώς υπάρχει ανάγκη εκπόνησης περισσότερων μελετών που θα μπορούσαν να επικεντρωθούν όχι μόνο στην εύρεση τρόπων αντιμετώπισης των ανασταλτικών παραγόντων που παρεμποδίζουν τη σωστή διαχείριση της δυσλεξίας, αλλά και στην λεπτή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να προαχθεί η συνεργασία μεταξύ τους προς το όφελος των μαθητών με δυσλεξία και να αρθούν όλες οι προκαταλήψεις, όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον αλλά σε όλη την κοινωνία.

7. Περιορισμοί της Έρευνας

Οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας ήταν το γεγονός ότι διεξήχθη σε μια μόνο περιοχή της Αττικής καθώς και η αδυναμία συμπερίληψης εκπαιδευτικών νηπιαγωγείων.



8. Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Acheampong, E., Yeboah, M., Reindolf, A., Adusei, A.K., Naadutey, A., Afful, B.F. (2019). Knowledge of basic school teachers on identification and support services for children with dyslexia. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health* 15(2), 86-101.

Baumeister, A., Storch, E.A., & Geffken, G.R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 11-23

Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.

Bazen., de Bree, E.H., van den Boer, M., & de Jong, P. (2022). Perceived negative consequences of dyslexia: the influence of person and environmental factors. *Annals of Dyslexia*. Doi: 10.1007/s11881-022-00274-0.

Bishop, D.V.M. (2015). The interface between genetics and psychology: lessons from developmental dyslexia. *Proceedings of the Royal Society Biological Sciences*, 282, 20143139. Doi: 10.1098/rspb.2014.3139.

Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-414.

Bourcier, A. (2002). *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας: για τη χρήση των γονιών, των δασκάλων και των εκπαιδευτικών*. Κέδρος, Αθήνα.

Brimo, K., Dinkler, L., Gillberg, C., Lichtenstein, P., Lundström, S., & Åsberg Johnels, J. (2021). The co-occurrence of neurodevelopmental problems in dyslexia. *Dyslexia*, 27(3), 277–293.

Burden, R. (2005). *Dyslexia and Self- Concept: Seeking a Dyslexic Identity*. Whurr, London.

- Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100–104.
- Carroll, J.M., Iles, J.E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(Pt3), 651-652.
- Dahlin, M., Joneborg, N., & Runeson, B. (2005). Stress and depression among medical students: A crosssectional study. *Medical Education*, 39(6), 594–604.
- Daniel, E. (2016). The usefulness of qualitative and quantitative approaches and methods in researching problem-solving ability in science education curriculum. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 91-100.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain*. New York: Penguin.
- Dymock, S., Nicholson, T. (2022). Dyslexia seen through the eyes of teachers: An exploratory survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333-344.
- Elliot, J. G. & Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 3–4.
- Ferrer, M. S., Bengoa, C. E., & Joshi, R. M. (2016). Knowledge and beliefs of developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of dyslexia*, 66, 91–110.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Firth, N., Frydenberg, E., Steeg, C., & Bond, L. (2013). Coping successfully with dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme. *Dyslexia*, 19(2), 113–130.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45–60.
- Franks, C., Macphie, I.L., Monaco, A.P. (2002). The genetic basis of dyslexia. *Lancet Neurology*, 1(8), 483-490.

Fuchs, L.S. (2003). Assessing intervention responsiveness: conceptual and technical issues. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 172-186.

Gabriely, R., Tarrasch, R., Velicki, M., & Ovadia-Blechman, Z (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities, 100*, 103630. Doi: 10.1016/j.ridd.2020.103630.

Geschwind, N. (1982). Why Orton Was Right. *Annals of Dyslexia, 32*, 13-30.

Gialluisi, A., Andlauer, T.F.M., Mirza-Schreiver, N., Moll, K., Becker, J., Hoffmann, R., et al, (2019). Genome-wide association scan identifies new variants associated with a cognitive predictor of dyslexia. *Translational Psychiatry, 9*(11). Doi: 10.1038/s41398-019-0402-0.

Gibbs, S., & Elliott J. (2015). The differential effects of labeling: how do ‘dyslexia’ and ‘reading difficulties’ affect teachers’ beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 30* (3), 323-337.

Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2019). Dyslexia, literacy difficulties and the selfperceptions of children and young people: A systematic review. *Current Psychology, 1-18*.

Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: Socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society, 27*(3), 353–369.

Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils’ self-esteem. *Support for Learning, 25*, 63–69.

Golden, C., Hammeke, T. & Purisch, A. (1980). *The Luria-Nebraska Neuropsychological Battery*. Los Angeles, Western Psychological Services.

Good T L, & Brophy JE. (1997). *Looking in classrooms (7th ed.)*. New York, Longman

Gu, G., Hou, F., Liu, L., Luo, X., Nkomola, P.D., Xie, X., et al. (2018). Genetic variants in the CNTNAP2 gene are associated with gender differences among dyslexic children in China. *EBioMedicine, 34*, 165-170.

- Gwernan-Jones, R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes of dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66–86.
- Hendren, R.L., Haft, S.L., Black, J.M., White, N.C., & Hoefft, F. (2018). Recognizing psychiatric comorbidity with reading disorders. *Frontiers in Psychiatry* 9, 101. Doi: 10.3389/fpsy.2018.00101.
- Herrera-Araujo, D., Shaywitz, B., Holahan, J., Marchione, K., Michaels, R., Shaywitz, S., & Hammitt, J. K. (2017). *Evaluating Willingness to Pay as a Measure of the Impact of Dyslexia in Adults. Working Paper No. 17-761*. Toulouse: Toulouse School of Economics.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia. Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, 515–529.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 196–203.
- IDEA (2004). Building the legacy. <https://sites.ed.gov/idea/building-the-legacy-idea-2004>
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), 574–591.
- Kelley, K. & Phillips, S. (2011) *Teaching Literacy to Learners with Dyslexia: A Multisensory Approach*. London: Sage.
- Knight, C. (2018) What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24, 207–219.
- Lane, H. B., Hudson, R. F., Leite, W. L., Kosanovich, M. L., Strout, M. T., & Fenty, N. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 57-86.
- Leite, S. (2012). Dyslexia through eyes of primary school teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46

- Lisle, K., & Wade, T. J. (2014). Does the presence of a learning disability elicit a stigmatization? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 211–225.
- Macdonald, S. J. (2009) Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 271–279.
- Makgato, M.M., Leseyane-Kgari, M., Cekiso, M., Mendende, I.P., & Masha, R., (2022). Evaluating the awareness and knowledge of dyslexia among primary school teacher in Tshwane District, South Africa. *African Journal of Disability*, 11(0), a807. Doi: 10.4102/ajod.v11i0.807.
- Mammarella, I., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 130-139.
- Margari, L., Buttiglione, M., Craig, F., Cristella, A., de Giambattista, C., Matera, E., et al. (2013). Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology*, 13,198. doi:10.1186/1471-2377-13-198.
- McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: A systematic review and meta-analysis. *Peer J Publishing*, 8, 1–36.
- Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 291-298.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336–347.
- Mondal, P., Mondal, S. (2018). Quantitative and qualitative research: a mixed method approach in educational science. *International Journal of Technical Research & Science*, 3(VII), 238-242.
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2012). Do poor readers feel angry, sad, and unpopular? *Scientific Studies of Reading*, 16(4), 360–381.

Nalavany, B., & Carawan, L. (2011). Perceived family support and self-esteem: The meditational role of emotional experience in adults with dyslexia. *Dyslexia, 18*(1), 58-74.

Nijakowska, J., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2018). English as a foreign language training needs and perceived preparedness to include dyslexia learners: The case of Greece, Cyprus, and Poland. *Dyslexia, 24*, 357-379.

Orton S. (1939). A Neurological Explanation of the Reading Disability. *Educational Record, 12*, 58-68.

Passadeli, A.S., Klonari, A., Michalakis, V.I., & Vaitis, M. (2020). Geography teachers' knowledge of and perceptions on dyslexia. *Educational Science, 10*, 278. Doi: 10.3390/educsci10100278.

Pirttimaa, R., Takala, M., & Ladonlahti, T. (2015). Students in higher education with reading and writing difficulties. *Education Inquiry, 6*(1), 242-277.

Quinn JM. & Wagner RK. (2015). Gender Differences in Reading Impairment and in the Identification of Impaired Readers: Results From a Large-Scale Study of At-Risk Readers. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 433-445.

Reid, G. (2016) *Dyslexia: A Practitioner's Handbook (fifth edition)*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Rose, S. J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families*. Department for Children, Schools and Families.

Santuzzi, A., Waltz, P., Finkelstein, L., & Rupp, D. (2014). Invisible disabilities: Unique challenges for employees and organizations. *Industrial and Organizational Psychology, 7*(2), 204-219.

Shayowitz S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Random House.

Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for

educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 288–308.

Snider, V. E., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher knowledge of stimulant medication and ADHD. *Remedial and Special Education*, 24(1), 46-56.

Snowling, M. & Thomson, M. (1991). *Dyslexia. Integrating Theory and Practice*. London, Whurr Publishers.

Snowling, M. (1987). *Dyslexia: a cognitive developmental perspective*. Oxford, Blackwell.

Spear-Swerling, L. (2009). A literacy tutoring experience for prospective special educators and struggling second graders. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 431-443.

Suffiah, U., Cheng, K.L.A. (2022). Knowledge of dyslexia among teachers trainees in Malaysia. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development* 8(2), 54-76.

Tanner K. (2009). Adult dyslexia and the 'conundrum of failure', *Disability & Society*, 24(6), 785-797.

Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327.

Terzi, L. (2005) Beyond the dilemma of difference: the capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39, 3, 443–459.

Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72–88.

Wheldall K, & Limbrick L. (2010). Do more boys than girls have reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43, 418-429.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(8), 1039-1048.

Wilmot, A., Pizzey, H., Leitao, S., Hasking, P., & Boyes, M. (2022). Growing up with dyslexia: Child and parent perspectives on school struggles, self-esteem, and mental health. *Dyslexia*, 1-15. Doi: 10.1002/dys.1729.

Woodcock, S. (2021) Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27, 110–125.

Xiao, P., Zhu, K., Feng, Y., Jiang, Q., Xiang, Z., Zhang, Q., et al. (2023). Associations between dyslexia and children's mental health: Findings from a follow-up study in China. *Psychiatry Research*, 324, 115188. Doi: 10.1016/j.psychres.2023.115188.

Zaccolotti, P., & Friedman, N. (2010). From dyslexia to dyslexias, from dysgraphia to dysgraphias, from a cause to causes: A look at current developmental dyslexia and dysgraphia. *Cortex*, 46, 1211-1215.

Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B., & Koomen, H. M. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101101.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ανδρεαδάκης, Β.Μ.Ν. (2022). Αλγόριθμος ανίχνευσης μαθητών με δυσλεξία μέσω της ανάγνωσης. Δεδομένα από την τεχνολογία οφθαλμικής ιχνηλάτησης (eye-tracking) στην ελληνική γλώσσα. *Ψυχολογία: το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 27(3):63-78.

Αγερίδου, Β. (2004). *Έρευνα και στατιστική μελέτη της δυσλεξίας σε εφήβους και μετεφήβους με μαθησιακές διαταραχές κατά την δημοτική εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Λειτουργικός-Κλινικοεργαστηριακός. Εργαστήριο Ιατρικής Στατιστικής).. Doi: 10.12681/eadd/17453.

Γιώτα Α, & Ζούλα Ι. (2020). *Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την δυσλεξία και η αντιμετώπισή της στο σχολικό πλαίσιο*. Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο.

Διακογιώργη, Κ., Φιλιππάτου, Δ., Ράλλη, Α.Μ., Χρυσόχου, Ε., Ρούσσο, Π., & Δημητροπούλου, Π. (2021). Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά με και

χωρίς δυσλεξία: ομοιότητες και διαφορές. *Ψυχολογία: το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 26(1), 102-120.

Ευαγγελογιάννη Κ. (2021). *Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η διαλειτουργική επικοινωνία μεταξύ τους*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ζήση-Ματή, Ε., Ζαφειροπούλου, Μ., & Μπονώτη. (2020). Συγκριτική μελέτη των σχεδίων δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών. *Ψυχολογία: το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3(2), 85-100.

Καραπέτσας, Α.Β. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί: διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασσωτάκη - Μαριδάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Κουράκης, Ι. (1997). *Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών διαταραχών*. Αθήνα: Έλλην.

Μπέκου, Μ. (2020). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: η στάση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής αγωγής, σε σχολεία του Ν. Κορινθίας*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παντελιάδου Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη Μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα : Μορφωτική.

Ράλλη, Α.Μ., & Παληκαρά, Ο. (2020). Διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και της Δυσλεξίας: θεωρητικές και κλινικές προεκτάσεις. *Ψυχολογία: το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 20(3), 358-380.

Στασινός, Δ. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα. Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2020α). *Ψυχοπαθολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Δυσλεξία, Πολυγλωσσία, Λογοθεραπεία & Συμπερίληψη*. Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2020β). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική Εκδίπλωση της στο Νέο Ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τζουριάδου Μ. Μπάρμπας Γ. (2003). *Δυσλεξία – Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα*. Στο Ευκλείδη, Αναστασία. Τζουριάδου, Μαίρη.

Τζουριάδου Μαίρη. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες – θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Τριανταφύλλου, Μ., Δημητριάδου, Α., & Πλιόγκου Β. (2021). Γνώσεις και δεξιότητες δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης σε ζητήματα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13(2), 84-124.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

9. Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Γνώσεων & Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Δυσλεξία

Ενότητα Α. Δημογραφικά & Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά

1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία (παρακαλούμε συμπληρώστε):

3. Εκπαίδευση (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής):

Βασικό πτυχίο

Μεταπτυχιακές σπουδές

Διδακτορικό

Άλλο (παρακαλούμε συμπληρώστε):

3.1.Μεταπτυχιακές σπουδές σε (παρακαλούμε συμπληρώστε):

3.2.Διδακτορικό σε (παρακαλούμε συμπληρώστε):

4. Συνολική διδακτική εμπειρία (σε έτη) (παρακαλούμε συμπληρώστε):

5. Αριθμός μαθητών στην τάξη (παρακαλούμε συμπληρώστε):

Ενότητα Β. Επιμόρφωση & Εμπειρία σχετικά με τη Δυσλεξία

6. Έχετε κάποια επιμόρφωση σχετικά με δυσλεξία:

Ναι

Όχι

Εάν ΝΑΙ, παρακαλούμε απαντήστε την ερώτηση 6.1

Εάν ΟΧΙ, παρακαλούμε προχωρήστε στην ερώτηση 7

6.1.Εάν ΝΑΙ, τι είδους επιμόρφωση στην ειδική αγωγή έχετε;

Σεμινάρια

Επιμορφωτικά προγράμματα

Συνέδρια

Μεταπτυχιακές σπουδές

Διδακτορικό

Άλλο (παρακαλούμε συμπληρώστε):

7. Έχετε διδάξει μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία;

Ναι

Όχι

8. Υπάρχουν μαθητές στην τάξη σας που εμφανίζουν συμπτώματα δυσλεξίας;

Ναι

Όχι

Δε γνωρίζω

9. Πόση εμπειρία έχετε αναφορικά με τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία;

Καμία

Πολύ λίγη

Μέτρια

Πολύ

10. Πως θα αξιολογούσατε το επίπεδο γνώσεων σας σχετικά με τη δυσλεξία;

Πολύ καλό

Επαρκές

Μέτριο

Περιορισμένο

Ανεπαρκές

Ενότητα Γ. Γνώσεις και Αντιλήψεις σχετικά με τη Δυσλεξία

		Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
11	Οι κύριες αιτίες της δυσλεξίας είναι:			
	- Νευροβιολογικές			
	- Γενετικές			
	- Γνωστικές			
	- Κοινωνικές			
	- Συναισθηματικές			
	- Περιβαλλοντικές			
	- Πολιτιστικές			
	- Ακατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις			
12	Η δυσλεξία είναι κληρονομική			
	Η δυσλεξία οφείλεται στο χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο της οικογένειας			
13	Η δυσλεξία μπορεί να συνυπάρχει με άλλες μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. δυσαριθμησία, δυσπαραξία κτλ)			
14	Οι μαθητές με δυσκολία εμφανίζουν προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη			
15	Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα με:	Σωστό	Λάθος	Δε γνωρίζω
	- Τη γραφή			
	- Την ανάγνωση			
	- Την ορθογραφία			
	- Την κατανόηση			
	- Την επεξεργασία των πληροφοριών			
	- Τους αριθμούς			
	- Την όραση			
	- Την ακοή			
16	Οι παρακάτω μέθοδοι μπορούν να αναγνωρίσουν έναν/μια μαθητή/τρια με δυσλεξία	Σωστό	λάθος	Δε γνωρίζω

	- Έλεγχος ορθογραφημένης γραφής			
	- Έλεγχος ρυθμού ανάγνωσης και κατανόησης			
	- Τεστ νοημοσύνης			
	- Έλεγχος γραφικού χαρακτήρα			
	- Η πρόοδος σε όλα τα μαθήματα			
	- Έλεγχος οπτικής και ακουστικής επεξεργασίας πληροφοριών			
	- Μια σειρά ελέγχων – γνωστικών και συμπεριφοριστικών – από μια διεπιστημονική ομάδα			
17	Τα αγόρια είναι περισσότερο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία συγκριτικά με τα κορίτσια			
18	Η δυσλεξία είναι συχνότερη μεταξύ αριστερόχειρων			
19	Τα άτομα με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη νοημοσύνη			
20	Ο όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να καλύψει την ελαφριά νοητική καθυστέρηση			
21	Η καθυστερημένη αναγνώριση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας προκαλεί συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα στο παιδί			
22	Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία			
23	Ένας ενήλικος με δυσλεξία δεν μπορεί να επιτύχει επαγγελματικά			

Ενότητα Δ. Ικανότητα Διαχείρισης της Δυσλεξίας

24. Θεωρείται τον εαυτό σας ικανό/ή να αναγνωρίσει έναν μαθητή με δυσλεξία;

- Ναι
- Αρκετά
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

25. Θεωρείται τον εαυτό σας ικανό/ή να διδάξετε έναν/μια μαθητή/τρια με δυσλεξία;

- Ναι
- Αρκετά
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

26. Θεωρείται τον εαυτό σας ικανό/ή να αναπτύξετε διαφορετικό διδακτικό υλικό και διαφορετικές στρατηγικές για να βοηθήσετε έναν μαθητή με δυσλεξία στην τάξη;

- Ναι
- Αρκετά
- Μέτρια
- Λίγο
- Καθόλου

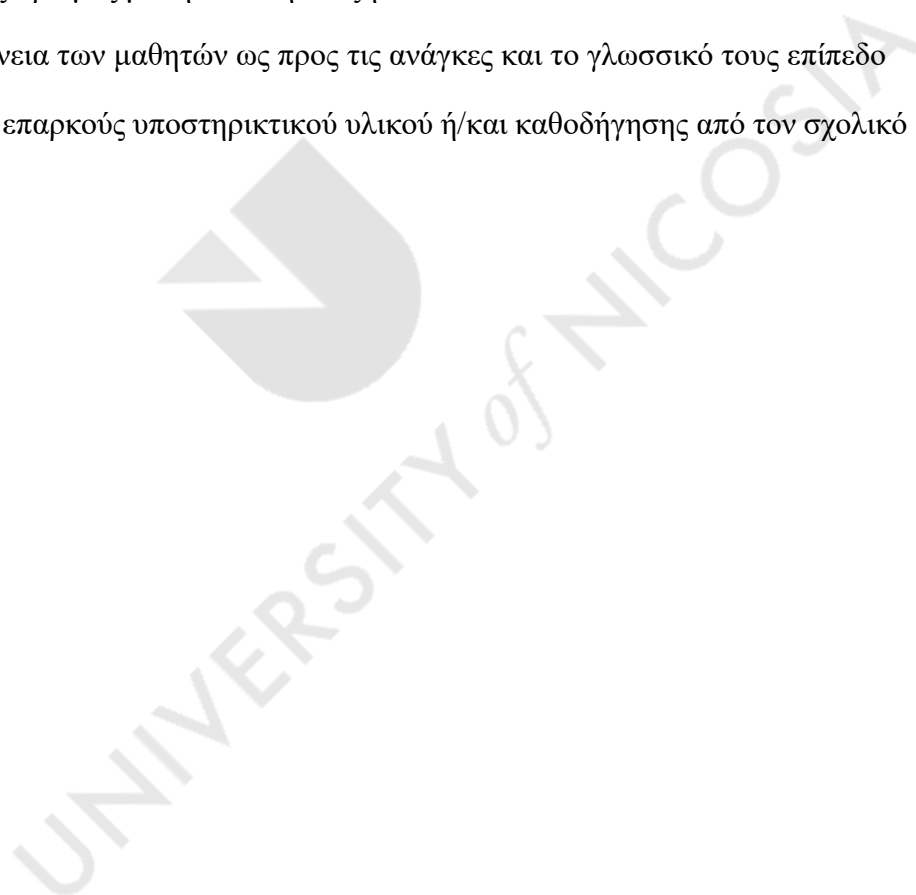
27. Εάν ΝΑΙ, ποια από τις ακόλουθες προσεγγίσεις και στρατηγικές χρησιμοποιείτε ή θα χρησιμοποιούσατε; (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)

- Έμφαση στον προφορικό λόγο
- Επανάληψη
- Οπτικοακουστικό υλικό
- Προφορική εξέταση

- Επιβράβευση
- Προσαρμογή του υλικού προκειμένου να γίνει πιο φιλικό
- Άλλο:.....

28. Ποιοι από τους ακόλουθες παράγοντες θεωρείται ότι σας εμποδίζουν να διδάξετε αποτελεσματικά μαθητές με δυσκολία; (Δυνατότητα πολλαπλής επιλογής):

- Περιορισμένες γνώσεις για τη φύση της δυσλεξίας
- Περιορισμένες γνώσεις για τις καταλληλότερες στρατηγικές
- Περιορισμένος χρόνος για το μάθημά μου εντός του σχολικού προγράμματος
- Μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη
- Ετερογένεια των μαθητών ως προς τις ανάγκες και το γλωσσικό τους επίπεδο
- Έλλειψη επαρκούς υποστηρικτικού υλικού ή/και καθοδήγησης από τον σχολικό σύμβουλο



Απαντήσεις Συνεντεύξεων Ανά Ερώτημα

1. Μια επίσημη διάγνωση δυσλεξίας θα σας κάνει να υποθέσετε ότι οι ακαδημαϊκές ικανότητες τέτοιων μαθητών είναι περιορισμένες σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους;
- 1.1. Αν έχω έναν μαθητή με δε διάγνωση δυσλεξίας, αρχικά θα σκεφτώ πως έχω ένα παιδί που χρειάζεται χρόνο και παραπάνω προσοχή. Συνήθως αργεί να βρει το ρυθμό του και να ακολουθήσει τους υπόλοιπους μαθητές. Το μεγαλύτερο πρόβλημα θεωρώ πως είναι η διάσπαση της προσοχής που κάνουν δύσκολη την παρακολούθηση.
- 1.2. Οι μαθητές με επίσημη διάγνωση δυσλεξίας δεν διαθέτουν περιορισμένες ακαδημαϊκές ικανότητες συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συμμαθητές τους σε καμία περίπτωση. Από τη μια πλευρά, Ενδέχεται να εμφανίσουν δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή και στην αποτύπωση των σκέψεων τους, αλλά, από την άλλη πλευρά μπορεί να παρατηρηθεί έντονη η κλίση τους σε ένα άλλο μάθημα που αφορά τις θετικές επιστήμες, τον καλλιτεχνικό χώρο ή τον αθλητισμό.
- 1.3. Το ότι ένας μαθητής έχει διαγνωστεί με δυσλεξία δεν σημαίνει απαραίτητα ότι έχει περιορισμένες ακαδημαϊκές ικανότητες. Παρ όλα αυτά θα υποθέσω ότι θα έχει περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές και μετά ανάλογα με το επίπεδο της δυσλεξίας και τα αποτελέσματα της διάγνωσης μπορεί να οδηγηθώ και στο συμπέρασμα των περιορισμένων ακαδημαϊκών ικανοτήτων, πάντα όμως με βάση την πρόοδο του μαθητή κι όχι απλώς με το αποτέλεσμα ενός τεστ.
- 1.4. Φυσικά και όχι. Η δυσλεξία αποτελεί μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που δεν συνδέεται με τις δυνατότητες του παιδιού. Με τη σωστή διαχείριση από τον εκπαιδευτικό, το παιδί θα μπορεί να ανταπεξέλθει εξίσου σε κάθε μαθησιακή πρόκληση.
- 1.5. Σίγουρα μια επίσημη διάγνωση δυσλεξίας δεν θα επηρεάσει την άποψη μου στο θέμα των ακαδημαϊκών ικανοτήτων ενός τέτοιου μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Δεν πρέπει οι καθηγητές να λειτουργούν υποθετικά σε τέτοια ζητήματα που αφορούν τους μαθητές τους.
- 1.6. Όχι, σε καμία περίπτωση δεν θα έκανα τον συνειρμό ότι δυσλεξία συνεπάγεται και περιορισμένες ακαδημαϊκές ικανότητες. Για μένα, ο κάθε μαθητής

γνωρίζοντας τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες του μπορεί να επιτύχει όλα αυτά για τα οποία μάχεται.

- 1.7. Δεν θεωρώ πως οι ικανότητες αυτών των μαθητών είναι περιορισμένες.
- 1.8. Όχι γιατί μια διάγνωση δυσλεξίας δεν επηρεάζει τον δείκτη ευφυΐας του μαθητή ή το ενδιαφέρον του για μάθηση. Οι ακαδημαϊκές ικανότητες δεν περιορίζονται από τη δυσλεξία αν υπάρχει θέληση και όρεξη για γνώση.
- 1.9. Μια επίσημη διάγνωση δυσλεξίας θα μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε και να εκπαιδεύσουμε το παιδί , χρησιμοποιώντας άλλες δεξιότητες του εγκεφάλου , οι οποίες λειτουργούν σε ανεπτυγμένο βαθμό . Σε καμία περίπτωση δεν θα θεωρήσουμε ότι οι ικανότητες του παιδιού είναι περιορισμένες
- 1.10. Όχι, πολλά παιδιά με δυσλεξία διαθέτουν εξαιρετική ικανότητα και διάθεση για μάθηση.
- 1.11. Οι μαθητές με δυσλεξία έχουν τον ίδιο βαθμό ικανοτήτων με τους συμμαθητές τους.
2. Πιστεύεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία θα πρέπει να παρακολουθούν σχολείο ειδικής αγωγής, ή ένα τμήμα ένταξης;
 - 2.1. Δεν πιστεύω πως οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται σχολείο ειδικής αγωγής αλλά πως χρειάζονται βοήθεια στο σπίτι (ίσως με κάποιον ειδικό) για να διαβάσουν και να εστιάσουν στα σωστά σημεία.
 - 2.2. Τα παιδιά με δυσλεξία δεν χρειάζεται να φοιτούν σε σχολείο ειδικής αγωγής. Θα ήταν καλό να παρακολουθούν το τμήμα ένταξης στο σχολείο της γειτονιάς τους ως ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα που εμφανίζουν δυσκολία.
 - 2.3. Τα παιδιά με δυσλεξία δεν χρειάζεται να παρακολουθούν σχολείο ειδικής αγωγής. Αυτό μάλιστα μπορεί να περιορίσει την πρόοδο τους. Ένα τμήμα ένταξης σε συνδυασμό με την παρακολούθηση μαθημάτων σε γενικό σχολείο θα ήταν η καλύτερη λύση.
 - 2.4. Η αίσθηση του περιορισμού, ειδικά σε μικρές ηλικίες, μπορεί να δημιουργήσει αισθήματα κατωτερότητας. Σημασία έχει να υπάρχει συμπερίληψη όλων των παιδιών στην ίδια τάξη, παρέχοντας ταυτόχρονα σε τμήματα ένταξης την επιπλέον βοήθεια που έχει ανάγκη το κάθε παιδί.
 - 2.5. Δεν θεωρώ αναγκαίο ένας μαθητής να φοιτά σε σχολείο ειδικής αγωγής αν έχει διαγνωστεί με δυσλεξία. Μπορεί να βρίσκετε στο περιβάλλον ενός γενικού δημοτικού και να παρακολουθεί συμπληρωματικά μέσα στην ημέρα ένα τμήμα ένταξης.

- 2.6. Το ιδανικό κατά την γνώμη μου θα ήταν η παρακολούθηση ένας τμήματος ένταξης, προκειμένου να μην αποκλείονται από την κοινή σχολική ζωή. Έτσι, συνειδητοποιούν πως δεν είναι έχουν κάτι να χωρίσουν από τα άλλα παιδιά, ενώ παράλληλα εφοδιάζονται και με αυτοπεποίθηση.
- 2.7. Ίσως αν η δυσλεξία στέκεται εμπόδιο, να χρειάζεται να μπουν σε κάποιο τμήμα ένταξης, όχι σε σχολείο ειδικής αγωγής.
- 2.8. Ανάλογα τον βαθμό της δυσλεξίας και το παιδί. Αν η μορφή της είναι ήπια και το παιδί ανταποκρίνεται στο ρυθμό της τάξης τότε δεν υπάρχει αυτή η ανάγκη. Αλλιώς όμως θα ήταν καλό να ενταχθεί σε ένα τμήμα ένταξης ώστε να μην νιώθει μειονεκτικά σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του και να απογοητεύεται.
- 2.9. Τα παιδιά με δυσλεξία δεν θα πρέπει να παρακολουθούν σχολείο ειδικής αγωγής. Ωστόσο η συμμετοχή του μαθητή σε ένα τμήμα ένταξης θα συμβάλει αποτελεσματικά στην βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών του .
- 2.10. Όταν έχουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα καλό είναι να παρακολουθούν τμήμα ένταξης, γιατί οι εκπαιδευτικοί θα εστιάζουν στα προβλήματα τους!
- 2.11. Θα πρέπει να παρακολουθούν ένα τμήμα ένταξης αλλά όχι σχολείο ειδικής αγωγής.
3. Η παράλληλη στήριξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία να παρακολουθήσουν κανονικά το σχολείο;
- 3.1. Πιστεύω πως η παράλληλη στήριξη θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά αυτά γιατί θα έχουν κάποιον δίπλα τους που θα τους βοηθήσει στην συγκέντρωση.
- 3.2. Η παράλληλη στήριξη μπορεί να καταστεί βοηθητική για τους μαθητές με δυσλεξία εάν υπάρχει τεράστια δυσκολία.
- 3.3. Ναι μπορεί να τα βοηθήσει. Μάλιστα το να μαθαίνουν σε ένα "φυσιολογικό" πλαίσιο μάθησης σε συνδυασμό με την παράλληλη στήριξη θα τους δώσει τα εφόδια ώστε σιγά σιγά να ανεξαρτητοποιηθούν από τον δάσκαλο της παράλληλης.
- 3.4. Ναι, καθώς εκπαιδεύει το παιδί με την ειδική μαθησιακή δυσκολία, πως μπορεί να την διαχειριστεί και να έχει μια κατεύθυνση για το πως εκείνο μπορεί να αφομοιώσει τη γνώση.
- 3.5. Θεωρώ πως η παράλληλη στήριξη αν λειτουργεί σωστά και συμπληρωματικά στην μαθητική διαδικασία μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της

εκμάθησης ενός μαθητή με δυσλεξία. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να εφησυχάσει με αυτόν τον τρόπο όμως ο δάσκαλος.

3.6. Η παράλληλη στήριξη πιστεύω ότι μπορεί να δράσει καταλυτικά στην προσαρμογή των παιδιών με δυσλεξία. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αναδεικνύεται αρωγός στη γεφύρωση οποιουδήποτε χάσματος μπορεί να προκληθεί ανάμεσα στην διδασκαλία και την κατανόηση αυτής από παιδιά με δυσλεξία.

3.7. Ναι, μπορεί να τα βοηθήσει.

3.8. Μπορεί να τα βοηθήσει γιατί χρειάζονται κάποιον δίπλα τους να τους εξηγήσει περαιτέρω αυτά που δείχνει η δασκάλα ή να τους βοηθάει να μένουν συγκεντρωμένα στο μάθημα.

3.9. Η παράλληλη στήριξη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία. Ο ειδικός παιδαγωγός να λειτουργεί ενισχυτικά, να συντονίζει τον μαθητή και να παρεμβαίνει όποτε το χρειάζεται παρέχοντας μια διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αυτόν σύμφωνα με τις ανάγκες του.

3.10. Ναι γιατί οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης τους εξηγούν ο, τι δεν καταλαβαίνουν..

3.11. Η παράλληλη στήριξη μπορεί να προσφέρει στα παιδιά με δυσλεξία να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο με τους υπόλοιπους συμμαθητές.

4. Διαταράσσουν οι μαθητές με δυσκολία την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και καθυστερούν την πρόοδο των συμμαθητών τους;

4.1. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν καθυστερούν την πρόοδο των συμμαθητών τους αλλά αρκετές φορές μπορεί να δημιουργούν προβλήματα με την συμπεριφορά τους ειδικά αν δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να συμμετέχουν.

4.2. Οι μαθητές με δυσλεξία ή οποιαδήποτε μαθησιακή δυσκολία δεν διαταράσσουν την λειτουργία της τάξης ούτε καθυστερούν την πρόοδο των συμμαθητών τους. Το σύνηθες φαινόμενο είναι οι ίδιοι μαθητές με δυσλεξία να μένουν πίσω και να μην μπορούν να συμβαδίσουν πολλές φορές με το ρυθμό των υπολοίπων συμμαθητών τους.

4.3. Η ματαίωση λόγω της καθυστέρησης προόδου που μπορεί να νιώθει ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα συμπεριφοράς και διαταραχή της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης. Παρ' όλα αυτά δεν είναι μόνο τα παιδιά με δυσλεξία που μπορεί να προκαλούν φασαρία την ώρα της

- διδασκαλίας, καθώς και παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κανένα μαθησιακό πρόβλημα μπορούν να εμποδίζουν την εξέλιξη του μαθήματος.
- 4.4. Αυτή είναι ακριβώς η ευθύνη του εκπαιδευτικού, ώστε να παρέχει σε κάθε μαθητή ίσες ευκαιρίες και να διαχειρίζεται όποια δυσκολία για να υπάρχει ομαλή λειτουργία στη πρόοδο.
- 4.5. Θεωρώ πως για ένα μαθητή που μπορεί να έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ ή έχει λάβει άλλη διάγνωση μπορεί η συνεχής απαίτηση προσοχής και ηρεμίας στην σχολική αίθουσα να είναι απαιτητικό για αυτόν, ωστόσο θεωρώ πως η εύρυθμη λειτουργία της τάξης είναι κάτι που αφορά και χρειάζεται να εφαρμόζεται από τον ίδιο τον καθηγητή .
- 4.6. Όχι, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός είναι καταρτισμένος και έχει εμπειρία επί του θέματος. Επίσης σημαντική αναδεικνύεται για άλλη μια φορά και σε αυτό το σημείο η ύπαρξη παράλληλης στήριξης, όπου χρήζει ανάγκης.
- 4.7. Όχι, σε μία τάξη δεν μπορεί να υπάρχει ομοιομορφία στην απόδοση των μαθητών, κάθε μαθητής είναι διαφορετικός. Για τη διατήρηση της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης θα πρέπει να φροντίζει ο εκπαιδευτικός.
- 4.8. Δεν είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας. Ένας μαθητής που δεν διαβάζει ή κάνει φασαρία μέσα στο μάθημα διαταράσσει την εύρυθμη λειτουργία του μαθήματος και όχι ένα παιδί με δυσλεξία.
- 4.9. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν διαταρασσούν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης , καθώς με την κατάλληλη προσέγγιση του εκπαιδευτικού θα επιτευχθεί αποτελεσματική συνύπαρξη των μαθητών.
- 4.10. Κυρίως όταν τα παιδιά έχουν ΔΕΠΥ προκαλούν προβλήματα στην τάξη και δεν αφήνουν τους άλλους να παρακολουθήσουν.
- 4.11. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν καθυστερούν την εκμάθηση και την πρόοδο της υπόλοιπης τάξης. Από την άλλη πλευρά όμως, το σύστημα της παιδείας δημιουργεί αυτήν την καθυστέρηση με την έλλειψη τμημάτων ένταξης και την έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο.
5. Θεωρείται ότι ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας; Αν ναι γιατί, αν όχι, ποιος;
- 5.1. Νομίζω πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει τα προβλήματα στην γραφή και την κατανόηση ενός κειμένου και να συμβουλευσει τους γονείς για ειδική εξέταση. Βέβαια κάποια παιδιά που δεν έχουν κάποιο μεγάλο πρόβλημα μπορεί να μη γίνουν αντιληπτά.

- 5.2. Ο εκπαιδευτικός, εάν είναι κατάλληλα επιμορφωμένος, μπορεί να αναγνωρίσει συμπτώματα-σημάδια δυσλεξίας, καθώς είναι αυτός που έχει άμεση μαθησιακή σχέση με τον μαθητή του. Κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, όμως, να σημειωθεί ότι και ο ρόλος των γονέων είναι εξίσου καθοριστικός, αφού μέσα από την παρατήρηση μπορούν να βοηθήσουν στην πρόωπη αναγνώριση συμπτωμάτων της δυσλεξίας.
- 5.3. Φυσικά και ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση συμπτωμάτων δυσλεξίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι όχι μόνο ενήμεροι αλλά να έχουν λάβει και την απαραίτητη επιμόρφωση για να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν συμπτώματα δυσλεξίας των μαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει καθημερινή επαφή με το παιδί, με τα γραπτά του, την ανάγνωση του. Πρέπει να παρακολουθεί την πρόοδο του και να μπορεί να αναγνωρίσει αν ο μαθητής του αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Φυσικά δεν είναι και ο μόνος υπεύθυνος. Ευθύνη έχουν και οι γονείς οι οποίοι θεωρητικά παρακολουθούν το παιδί τους πριν πάει στο σχολείο. Κάποια συμπτώματα μπορεί να φαίνονται πριν την εισαγωγή στο σχολείο οπότε και οι γονείς οφείλουν όχι να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα και να κάνουν διαγνώσεις, αλλά να απευθύνονται σε ειδικούς αν δουν ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία. Τέλος, πριν τον δάσκαλο του δημοτικού προηγείται ο νηπιαγωγός και καθώς πλέον από το νηπιαγωγείο τα παιδιά ξεκινούν γραφή ή ακόμα και ανάγνωση, οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι επιμορφωμένοι για διάγνωση δυσλεξίας και άλλων μαθησιακών δυσκολιών
- 5.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βρίσκεται δίπλα σε κάθε παιδί σε όλο το φάση της μόρφωσης και της παιδείας. Με την εμπειρία καθώς και με τις γνώσεις του, ο εκπαιδευτικός χρήζει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει εάν οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία μάθησης, ώστε να ενημερώνουν τους γονείς και να τους παρέχεται η απαραίτητη παράλληλη στήριξη, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν χωρίς εμπόδια στην πορεία της εκπαίδευσής τους.
- 5.5. Θεωρώ πως ένας εκπαιδευτικός θα έπρεπε να είναι κατάλληλα ενήμερος και εκπαιδευμένος στο μα αναγνωρίζει άμεσα συμπτώματα δυσλεξίας στους μαθητές του και λειτουργώντας συμβουλευτικά προς τους γονείς του εκάστοτε μαθητή να τους κατευθύνει σε κάποιο κέντρο που θα μπορεί να κάνει την επίσημη διάγνωση.

- 5.6.Ο εκπαιδευτικός σίγουρα φέρει ευθύνη, όχι όμως και την αποκλειστική. Προφανώς για να καταλήξει σε ένα τέτοιο συμπέρασμα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρία. Είναι σημαντικό επίσης ο εκπαιδευτικός να μην προβεί σε βεβιασμένη αναγνώριση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας και στην περίπτωση που όντως έχουμε μαθητή με δυσλεξία, ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να το χειριστεί καταλλήλως όσον αφορά τους γονείς.
- 5.7.Ναι, εφόσον έχει την κατάλληλη κατάρτιση ή ακόμα αν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μεταπτυχιακό ή σεμινάριο.
- 5.8.Ναι γιατί εκείνος συναναστρέφεται με τα παιδιά σχεδόν 5 ώρες την ημέρα. Επίσης διορθώνει τα γραπτά τους και βλέπει τη συμπεριφορά τους στο μάθημα. Από αυτά συνήθως μπορούμε να καταλάβουμε αν το παιδί έχει δυσλεξία ή όχι.
- 5.9.Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την αναγνώριση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας του μαθητή . Καθώς εκείνος μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα αντιληφθεί τις εκάστοτε δυσκολίες στην γραφή , ανάγνωση , ορθογραφία κλπ.
- 5.10. Ναι μπορεί ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει σημάδια δυσλεξίας και να ενημερώσει τον γονιό!
- 5.11. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει τον κύριο λόγο στο να αναγνωρίσει συμπτώματα δυσλεξίας των μαθητών.
6. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να υιοθετεί εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία;
- 6.1.Ναι , πιστεύω πως ο δάσκαλος πρέπει να βρει χρόνο να ασχοληθεί με το παιδί για να το βοηθήσει με το δικό του ρυθμό να ακολουθήσει το τμήμα. Βέβαιο το πρόβλημα είναι πάντα ο χρόνος του εκπαιδευτικού που δεν αρκεί.
- 6.2.Ο εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετεί εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση όσο αυτό είναι εφικτό. Αυτό είναι χρήσιμο να πραγματοποιείται ως εκπαιδευτική πρακτική γενικότερα, καθώς το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό. Ορισμένοι μαθητές είναι ακουστικοί τύποι και άλλοι οπτικοί. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί και να εντάσσει ποικίλες διδακτικές μεθόδους στο μάθημά του ιδιαίτερα όταν υπάρχει κάποιο σύμπτωμα ή επικυρωμένη διάγνωση δυσλεξίας (ή άλλης μαθησιακής δυσκολίας).
- 6.3.Ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται περισσότερο στην κατανόηση του μαθήματος ή στην επίλυση των ασκήσεων. Επειδή η πορεία της μάθησης του μαθητή αυτού είναι ενδεχομένως πιο αργή από των υπολοίπων, είναι καλό ο

δάσκαλος να ακολουθεί εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση για τον μαθητή, χωρίς όμως να τον αποκλείει από την υπόλοιπη τάξη. Και πάλι όμως εξαρτάται από το επίπεδο της δυσλεξίας. Το σωστό όμως σε κάθε περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός να μην κάνει διακρίσεις και να προωθεί την ένταξη του μαθητή με δυσλεξία.

- 6.4.Ναι , αλλά και πάλι με την μέθοδο της συμπερίληψης. Δεν πρέπει να δημιουργηθεί το αίσθημα ότι το παιδί με δυσλεξία αποτελεί κάτι διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Με την κατεύθυνση από τον καθηγητή και την διακριτικότητα επιτυγχάνεται ο στόχος που φυσικά, δεν είναι άλλος από την είσπραξη των γνώσεων
- 6.5.Η στάση ενός εκπαιδευτικού δεν θα πρέπει να αλλάζει αν υπάρχει στην αίθουσα ένας μαθητής που έχει διαγνωστεί με δυσλεξία. Αντιθέτως, είναι μέρος του ρόλου του να κάνει ο, τι χρειάζεται για να δείξει σε όλους και στον ίδιο το μαθητή πως παραμένει στην «αλυσίδα» της τάξης του και δεν διαφοροποιείται από τους συμμαθητές του.
- 6.6.Κατά την άποψή μου, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετεί μια γενικευμένη διδακτική προσέγγιση απέναντι σε όλους τους μαθητές, αλλά να εστιάζει, να ρωτά και να προσεγγίζει εξατομικευμένα τα άτομα αυτά κατά την ροή του μαθήματος, για παράδειγμα ενώ έχει ανατεθεί ένα πρόβλημα προς επίλυση. Ταυτόχρονα, η διαρκής αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές καθίσταται πολύ σημαντική για την κατανόηση από πλευράς του εκπαιδευτικού των αδύναμων σημείων των μαθητών του και της κάλυψης των οποίων κενών προκύψουν.
- 6.7.Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μια ίσως λίγο διαφορετική προσέγγιση την όποια να μην δείχνει άμεσα, έτσι ώστε να μην νιώθουν οι μαθητές αυτοί περιθωριοποιημένοι ή διαφορετικοί από το σύνολο της τάξης. Με έμμεσους τρόπους και λεπτούς χειρισμούς μπορεί αν χρειαστεί να αντιμετωπίσει τέτοιες περιπτώσεις.
- 6.8.Θα πρέπει να έχει άλλη προσέγγιση γιατί αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν παραπάνω δυσκολίες από έναν κοινό μαθητή. Θα ήταν άδικο αν ο εκπαιδευτικός είχε την ίδια αντιμετώπιση προς αυτά.
- 6.9.Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του δυσλεκτικού μαθητή , παρέχοντας του , σε εξατομικευμένο επίπεδο , γνώσεις που αντιστοιχούν στο μαθησιακό του προφίλ .

- 6.10. Είναι δύσκολο σε μια τάξη με 27 μαθητές να κάνει εξατομικευμένη διδασκαλία!!
- 6.11. Φυσικά ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εναλλάσσει τον τρόπο διδασκαλίας του ανάλογα με τον μαθητή που έχει απέναντι του.

