



**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών  
Σπουδών στη  
Διοίκηση & Οργάνωση  
Εκπαιδευτικών Μονάδων**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα: Διερεύνηση των διαστάσεων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη**

**Παπαγιάννη Γιαννούλα**

**AM (160/2016)**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια**

**Στάμου Ελένη**

**Μέλος επιτροπής**

**Κωνσταντόπουλος Νικόλαος**

**Φεβρουάριος, 2018**

**Θεσσαλονίκη**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τις διατάξεις της παρ. 6 του άρθρου 22 του Ν. 1599/1986 καθώς από τον κανονισμό σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τ.Ε.Ι. Θεσσαλονίκης δηλώνω ότι:

- Η Διπλωματική Εργασία μου με τίτλο «Διερεύνηση των διαστάσεων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη» την οποία κατέθεσα στο Αλεξάνδρειο ΤΕΙ Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).
- Συναινώ να καλύπτεται η παραπάνω Διπλωματική Εργασία στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons «Αναφοράς Δημιουργού - Μη Εμπορικής Χρήσης - Παρόμοιας Διανομής».

Ημερομηνία: 25/02/2018

Η Δηλούσα

Παπαγιάννη Γιαννούλα.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις διαστάσεις ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού, διεξήχθη πρωτογενής ποιοτική έρευνα χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο την δομημένη συνέντευξη. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στη δυσλεξία, καθώς θεωρούν πως οι μαθητές με δυσλεξία, ενώ μπορεί να είναι παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη χωρίς προβλήματα στην όραση, την ακοή ή την ψυχική υγεία, αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω δυσκολίες, αφορούν σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, γραφικές παραστάσεις, αλλά και εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Επίσης αναδείχθηκε η σημαντικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Τέλος αναφέρθηκαν η διδασκαλία με ακουστικά μέσα, η χρήση Η/Υ, τα ειδικά βιβλία με εκπαιδευτικό υλικό, η επιβράβευση της προσπάθειας, αλλά και η τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή. Τα αποτελέσματα των περισσότερων ενεργειών ήταν θετικά. Στην περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν ήταν θετικά, αυτό οφείλονταν σε ποικίλους λόγους όπως: η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι έχουν πια παραιτηθεί των προσπαθειών, καθώς και τα ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια, τα οποία δεν θεωρούν κατάλληλα. Επίσης διαπιστώνεται, ότι οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται δεν ευνοούν την πολυαισθητηριακή διδασκαλία. Άλλο εμπόδιο ήταν η συνεργασία με τους γονείς. Επίσης σημαντικό εμπόδιο αναδείχθηκε η μη στήριξη από τον διευθυντή. Αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τάξη τους, οι περισσότεροι αναφέρουν, πως οι ενέργειες δυστυχώς είναι ελάχιστες καθώς η ύλη, η πίεση από τα αναλυτικά προγράμματα, το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, η μικρής διάρκειας ώρες, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπουν την εφαρμογή περισσότερων ενεργειών. Επιπλέον παράγοντες, που οδηγούν στη μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών, αναδείχθηκαν η μη

συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και η μη στήριξη από τον διευθυντή του σχολείου.

Λέξεις Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

## **Abstract**

The aim of this research was to explore the dimensions of satisfaction of secondary school teachers who deal with dyslexic pupils in the classroom. In order to achieve this objective, a primary qualitative research was carried out using a structured interview as the basic research tool. The sample of the research consisted of 14 secondary school teachers. The results of the research showed that all teachers are sensitive towards dyslexia, as they consider that even though the secondary school pupils with dyslexia are persons with normal or higher intelligence and without vision, hearing or mental health problems, they face specific difficulties in understanding and encoding/decoding the written language. The activities implemented by the teachers to address the above difficulties are related to phonological awareness, graphical representations, and also individualized instruction intervention. The study also highlighted the importance of collaboration between school and home. Finally, the instruction using auditory means, and the use of computers, special books with educational material, rewarding efforts, and also the stimulation of the pupils' self-confidence were reported. The results of most activities yielded positive outcomes. If the results were not positive, this would be due to a variety of reasons, such as: the low self-confidence of the pupils, who have given up, and the special educational books that are not considered appropriate. Also, it was found that the activities do not favour multisensory teaching. A major obstacle was the cooperation with parents. Another major obstacle was the lack of support by the school principal. Regarding the way teachers of secondary education evaluate their actions to tackle dyslexia in their classrooms, most said that the activities are unfortunately very few, as the content, the pressure from the curriculum, the different level of the pupils, the few hours, and the lack of teacher training do not allow the implementation of more activities. Additional factors that lead to the lack of satisfaction by the teachers when dealing with dyslexic pupils were the lack of cooperation with the pupils' parents and the lack of support from the school principal.

Keywords: learning difficulties, dyslexia, satisfaction, teachers, secondary education

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	<b>8</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>9</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ</b> .....	<b>12</b>
1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .....	12
1.2 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .....	14
1.3 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ .....	18
1.3.1 Διαταραχές της Ανάγνωσης – Δυσλεξία .....	18
1.3.2 Συχνότητα εμφάνισης Δυσλεξίας.....	18
1.3.3 Δυσκολίες μαθητών με Δυσλεξία.....	19
1.4 ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ .....	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</b> .....	<b>26</b>
2.1 ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ .....	26
2.2 ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ .....	31
2.3 ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ .....	33
2.4 Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	34
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΤΕΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ / ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b> .....	<b>36</b>
3.1 ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.....	36
3.2 ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....	37
3.3 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ .....	40
3.4 ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.....	47
3.4 ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.....	47
3.5 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	49
3.5.1 Ορισμός .....	49
3.5.2 Ικανοποίηση εργασίας και απόδοση εργασίας.....	50
3.5.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση .....	51
<b>ΣΥΝΟΨΗ</b> .....	<b>54</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ</b> .....	<b>56</b>
4.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ .....	56
4.2 ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ .....	56
4.3 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ .....	57
4.4 ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ .....	57
4.5 ΔΕΙΓΜΑ .....	57
4.6 ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΠΑΦΗΣ .....	63
4.7 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ .....	63
4.8 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	66
4.9 ΜΕΘΟΔΟΣ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	67
4.10 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ .....	68
4.11 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	68
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	<b>69</b>
5.1 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	69
5.1.1 Στοιχεία που αναδεικνύουν στον Εκπαιδευτικό, ότι ένας μαθητής του έχει δυσλεξία. ....	69
5.1.2 Ενέργειες για να αντιμετωπίσει ο Εκπαιδευτικός τις παραπάνω δυσκολίες. ....	73
5.1.3 Αποτελέσματα των ενεργειών .....	79
5.1.4 Επίπεδο της ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του δυσλεκτικού μαθητή σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα. ....	85

5.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ .....	94
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕ ΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..</b>	<b>97</b>
6.1 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΟΥ ΑΝΑΔΕΙΚΝΥΟΥΝ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ, ΟΤΙ ΕΝΑΣ ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΟΥ ΕΧΕΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ. ....	97
6.2 ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕΙ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΙΣ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	99
6.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΝΕΡΓΕΙΩΝ .....	103
6.4 ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΠΟΥ ΚΑΝΕΙ ΓΙΑ ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΕΙ ΤΙΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΠΑΡΑΠΑΝΩ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	106
6.5 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ .....	108
6.6 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....	108
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>109</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>111</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>122</b>

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά της Δυσαριθμησίας ανά ηλικία .....	15
---	----

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών M.B.A «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» της σχολής Διοίκησης και Οικονομίας ,του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών κυρίας Στάμου Ελένης.

Θέλω να ευχαριστήσω με απόλυτη ειλικρίνεια την κυρία Στάμου Ελένη για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα θέμα που άπτεται απολύτως των επαγγελματικών και επιστημονικών ενδιαφερόντων μου, καθώς και για την αμέριστη συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης. Η καθοδήγησή της υπήρξε πολύτιμη και η σύνολη συμπεριφορά της ήταν που λειτουργούσε αποφορτιστικά στο πολύ δύσκολο και αγχωτικό διάστημα της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Τις ευχαριστίες μου θέλω να εκφράσω σε όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που με την παρούσα εργασία ολοκληρώνω ,για τις γνώσεις που έχω αποκομίσει μέσα από αυτό το τόσο επίπονο αλλά εποικοδομητικό για μένα ταξίδι στη γνώση. Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Κωνσταντόπουλο τόσο για τις γνώσεις που αποκόμισα από τη διδασκαλία του ,αλλά και για το ότι δέχτηκε να αποτελέσει μέλος της εξεταστικής επιτροπής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Εξαιρετική βοήθεια και συμπαράσταση έλαβα για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, και τους ευχαριστώ πολύ γι αυτό, από συναδέλφους στο σχολείο που υπηρετώ ,από φίλους και συναδέλφους ανά την Ελλάδα που δέχθηκαν να λάβουν μέρος στη διαδικασία των συνεντεύξεων και να μου δώσουν έτσι την δυνατότητα να εκπονήσω το ερευνητικό της μέρος.

Με απόλυτο σεβασμό θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την οικογένειά μου, που με υπομονή και διακριτικότητα, μου πρόσφεραν την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση, προκειμένου να ολοκληρώσω τις σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών και αισίως να φτάσω στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής-διπλωματικής μου εργασίας. Αποτελούν αδιαμφισβήτητα τους σταθερούς αρωγούς μου στη ζωή και είναι αυτοί που συντείνουν με τη στάση και τη συμπεριφορά τους στην ολοκλήρωση της επιστημονικής μου ταυτότητας και σφαιρικότερα της προσωπικότητάς μου.



## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια θεωρητική αλλά και εμπειρική τεκμηρίωση του θέματος που αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη. Με δεδομένο ότι τη σημερινή εποχή, οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνεχώς αυξάνουν, το παρόν θέμα καθίσταται ιδιαίτερα επίκαιρο και σημαντικό προς μελέτη. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες περιλαμβάνουν αρκετούς τομείς λειτουργιών, στους οποίους ένα άτομο δυσκολεύεται να ανταποκριθεί-μάθει με έναν τυπικό τρόπο. Το γεγονός αυτό δεν αποκλείει την ικανότητα το άτομο να μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Ως εκ τούτου εάν εφαρμοστεί μια μέθοδος διδασκαλίας η οποία να προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, τότε η ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως είναι η δυσλεξία, μπορεί να είναι υψηλή. Το ερώτημα που γεννάται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή σχολική πραγματικότητα μπορούν να εφαρμόσουν ανάλογες διδακτικές μεθόδους, αλλά και ποιά είναι η ικανοποίησή τους, τόσο από την εφαρμογή των μεθόδων αυτών, όσο και από την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών τους με δυσλεξία.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το πρακτικό. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται μέσα από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζει εννοιολογικά τον όρο μαθησιακές δυσκολίες και προβαίνει σε μια κατηγοριοποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με στόχο να αποσαφηνιστεί στους αναγνώστες, ποιές είναι οι κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στη συνέχεια εστιάζει στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας, δεδομένου ότι με τη συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία ασχολείται η παρούσα μελέτη. Παρέχονται επίσης πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται και διαγιγνώσκονται οι μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα η δυσλεξία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σημαντικότητα της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης της δυσλεξίας, ώστε οι δυσλεκτικοί μαθητές να ακολουθούν συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας προκειμένου να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες και να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους, όταν στην τάξη τους συνυπάρχουν μαθητές με ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες. Το κεφάλαιο εστιάζει στην εξατομικευμένη παρέμβαση, στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας αλλά και στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σημασία της σχολικής κουλτούρας στο ζήτημα της δυσλεξίας. Το τρίτο κεφάλαιο διερευνά και παρουσιάζει τους παράγοντες εκείνους, που συντελούν στην παρέμβαση/πλαισίωση του δυσλεκτικού μαθητή, αλλά και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που συντελούν στην παρέμβαση/πλαισίωση του δυσλεκτικού μαθητή, στους οποίους εστιάζει το παρόν κεφάλαιο, αφορούν στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου τους, αλλά και με τους γονείς των μαθητών, στην ικανοποίησή τους από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα και τέλος στην ικανοποίησή τους από τις γνώσεις που θεωρούν ότι έχουν στο θέμα της δυσλεξίας. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται οι παράγοντες εκείνοι, που συντελούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά το εμπειρικό κομμάτι το οποίο αποτελείται από επίσης τρία κεφάλαια: το κεφάλαιο της μεθοδολογίας, το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας και το κεφάλαιο της συσχέτισης των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη βιβλιογραφία. Το κεφάλαιο της μεθοδολογίας περιγράφει την ερευνητική φιλοσοφία, την ερευνητική προσέγγιση και στρατηγική, τον ερευνητικό σχεδιασμό, το λόγο επιλογής της ποιοτικής έρευνας και τον σκοπό της, τον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας, την μέθοδο επαφής με τα υποκείμενα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο, τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, την μέθοδο της κωδικοποίησης των δεδομένων, την αξιοπιστία της έρευνας και τέλος τους περιορισμούς της. Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων της έρευνας παρουσιάζει την ανάλυση των αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Η παρουσίαση γίνεται ανά θεματικό άξονα, οι οποίοι είναι οι εξής: α) στοιχεία που αναδεικνύουν στον Εκπαιδευτικό, ότι ένας μαθητής του έχει δυσλεξία, β) ενέργειες για να αντιμετωπίσει ο Εκπαιδευτικός τις παραπάνω δυσκολίες, γ) αποτελέσματα των ενεργειών και δ) επίπεδο της ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του δυσλεκτικού μαθητή σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα βασικά συμπεράσματα της ανάλυσης.

Τέλος το κεφάλαιο της συσχέτισης των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη βιβλιογραφία προβαίνει στο συσχετισμό των αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφική

ανασκόπηση, που προηγήθηκε στο θεωρητικό μέρος της μελέτης. Εν συνεχεία κατατίθενται προτάσεις σχετικές με το θέμα αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με τον επίλογο.

## **Κεφάλαιο 1. Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία**

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να αποσαφηνίσει εννοιολογικά τον όρο μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να αναδειχθεί, ποιοί είναι οι μαθητές, που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Εν συνεχεία προβαίνει σε μια κατηγοριοποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών με στόχο να αποσαφηνιστεί στους αναγνώστες, ποιές είναι οι κατηγορίες των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην πορεία της ανάπτυξης του θέματος εστιάζει στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας, δεδομένου ότι με τη συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία ασχολείται η παρούσα μελέτη. Στη συνέχεια παρέχονται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται και διαγιγνώσκονται οι μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα η δυσλεξία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τη σημαντικότητα της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης της δυσλεξίας, ώστε οι δυσλεκτικοί μαθητές να ακολουθούν συγκεκριμένο πρόγραμμα διδασκαλίας, προκειμένου να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες και να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

### **1.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες περιλαμβάνουν αρκετούς τομείς λειτουργιών στους οποίους ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με έναν τυπικό τρόπο. Το γεγονός αυτό δεν αποκλείει την ικανότητα το άτομο, να μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν σε μια νευρολογική διαταραχή (Cortiella & Horowitz, 2014).

Οι εκπρόσωποι των οργανώσεων που ασχολούνται με την εκπαίδευση και την ευημερία των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, είναι γνωστοί ως Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (NJCLD). Η NJCLD (οπ. αν. Agaliotis, 2016) χρησιμοποίησε τον όρο «μαθησιακή δυσκολία» για να δείξει μια αντίφαση μεταξύ της φαινομενικής ικανότητας μάθησης ενός παιδιού και του επιπέδου της επίτευξής της. Ωστόσο, υπήρχαν αρκετές δυσκολίες με το πρότυπο NJCLD (οπ. αν. Agaliotis, 2016) για τον ορισμό της μαθησιακής δυσκολίας. Μια τέτοια δυσκολία ήταν η πίστη της στη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, ως βάση για την κατανόηση και τη διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός, ότι πολλά άτομα που έπασχαν από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος,

όπως αυτά με εγκεφαλική παράλυση, δεν είχαν δυσκολίες στη μάθηση.

Σύμφωνα με την NJCLD (οπ. αν. Agaliotis, 2016), οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως: μια ετερογενής ομάδα διαταραχών, που αφορά σε σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση της ακοής, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, της συλλογιστικής ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται, ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ακόμη μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συμβεί ταυτόχρονα με άλλες συνθήκες αναπηρίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, διανοητική αναπηρία, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες).

Σύμφωνα με τους Rayner et al. (2016) οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε διαταραχές της μάθησης και της γνώσης, που είναι εγγενείς στο άτομο. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συγκεκριμένες υπό την έννοια, ότι αυτές οι διαταραχές επηρεάζουν σημαντικά ένα σχετικά στενό εύρος ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και επιδόσεων απόδοσης. Μπορεί να συμβούν σε συνδυασμό με άλλες καταστάσεις αναπηρίας, αλλά δεν οφείλονται κυρίως σε άλλες καταστάσεις, όπως διανοητική αναπηρία, διαταραχές της συμπεριφοράς, έλλειψη ευκαιριών για μάθηση ή πρωτογενή αισθητήρια ελλείμματα.

Το ζήτημα του καθορισμού των μαθησιακών δυσκολιών έχει δημιουργήσει σημαντικές και συνεχιζόμενες αντιπαραθέσεις. Ο όρος "μαθησιακή δυσκολία" δεν υπάρχει στο DSM-IV, αλλά έχει προστεθεί στο DSM-5. Το DSM-5 δεν περιορίζει τις μαθησιακές διαταραχές σε μια συγκεκριμένη διάγνωση, όπως η ανάγνωση, τα μαθηματικά και η γραπτή έκφραση. Αντ' αυτού, αποτελεί ένα ενιαίο κριτήριο διάγνωσης, που περιγράφει μειονεκτήματα σε γενικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και περιλαμβάνει λεπτομερείς παράγοντες για τους τομείς της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης (Tannock, 2014).

Οι επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών δεν περιορίζονται μόνο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν και κοινωνικά προβλήματα. Οι νευροψυχολογικές διαφορές μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και να στιγματίσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Swanson & Harris, 2013). Αρκετές επίσης είναι οι μελέτες (Hen & Goroshit, 2014; Andreou et al., 2015; Feldman et al., 2016) που έχουν

συσχετίζει τις μαθησιακές δυσκολίες με την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου επηρεάζεται από τη συνειδητοποίησή του σχετικά με τη μαθησιακή του δυσκολία. Οι μαθητές με θετική αντίληψη για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες τείνουν γενικά να έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση, από όσους δεν το κάνουν, ανεξάρτητα από το πραγματικό ακαδημαϊκό τους επίτευγμα. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και πνευματικής ικανότητας. Αυτό καταδεικνύει, ότι οι μαθητές που αναγνωρίζουν τους ακαδημαϊκούς τους περιορισμούς αλλά γνωρίζουν επίσης τις δυνατότητές τους να επιτύχουν σε άλλα πνευματικά καθήκοντα, θεωρούν τους εαυτούς τους ως άτομα με πνευματική ικανότητα, γεγονός που αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους.

## **1.2 Κατηγοριοποίηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται στις κάτωθι μορφές:

### **1. Ακουστική Διαταραχή Επεξεργασίας (APD)**

Η Ακουστική Διαταραχή Επεξεργασίας (APD) είναι επίσης γνωστή ως Διαταραχή της Κεντρικής Ακουστικής Επεξεργασίας. Πρόκειται για μια κατάσταση κατά την οποία, επηρεάζεται αρνητικά ο τρόπος με τον οποίο ο ήχος που ταξιδεύει στο αυτί επεξεργάζεται ή ερμηνεύεται από τον εγκέφαλο. Τα άτομα με Ακουστική Διαταραχή Επεξεργασίας δεν αναγνωρίζουν τις λεπτές διαφορές μεταξύ των ήχων και των λέξεων, ακόμη και όταν οι ήχοι είναι δυνατοί και αρκετά σαφείς, ώστε να ακουστούν. Μπορούν επίσης να δυσκολεύονται να εντοπίσουν από πού προέρχονται οι ήχοι ή και να κατανοήσουν τη σειρά των ήχων (Staden & Purcell, 2016).

Στην Ακουστική Διαταραχή Επεξεργασίας το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία στην επεξεργασία και την απομνημόνευση των καθηκόντων, που σχετίζονται με τη γλώσσα, αλλά δεν δυσκολεύεται να ερμηνεύσει ή να ανακαλέσει μη λεκτικούς περιβαλλοντικούς ήχους, όπως μουσική κ.λπ.. Μπορεί να επεξεργαστεί τις σκέψεις και τις ιδέες αργά και παρουσιάζει δυσκολία στο να εξηγήσει παρόμοιους ήχους – λέξεις, παραλείπει συλλαβές, συγχέει παρόμοιες λέξεις, μπορεί να συγχέει την εικαστική γλώσσα

(μεταφορά, προσομοίωση) ή να παρερμηνεύει λάθη και αστεία. Επίσης το παιδί ερμηνεύει τις λέξεις πολύ κυριολεκτικά, συχνά αποσπάται από τους ήχους / θορύβους, είναι δύσκολο να παραμείνει συγκεντρωμένο ή να θυμηθεί μια προφορική παρουσίαση ή διάλεξη, μπορεί να παρερμηνεύσει ή να δυσκολευτεί να θυμηθεί τις προφορικές οδηγίες. Ακόμη δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες σε μια σειρά, έχει δυσκολία να αντιληφθεί τη σύνθετη δομή μιας φράσης ή την ταχεία ομιλία και «αγνοεί» τους ανθρώπους (Staden & Purcell, 2016).

## 2. Δυσαριθμησία

Η Δυσαριθμησία αφορά μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, που επηρεάζει την ικανότητα ενός ατόμου να κατανοεί αριθμούς και να μαθαίνει μαθηματικά. Τα άτομα με Δυσαριθμησία μπορεί επίσης να έχουν κακή κατανόηση των μαθηματικών συμβόλων, να αγωνίζονται με την απομνημόνευση και την οργάνωση αριθμών, να δυσκολεύονται να πουν την ώρα ή να έχουν προβλήματα με την καταμέτρηση. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της Δυσαριθμησίας ανά ηλικία:

**Πίνακας 1 Χαρακτηριστικά της Δυσαριθμησίας ανά ηλικία**

Προσχολική ηλικία	Σχολική ηλικία	Εφηβεία – Ενήλικες
1 Δυσκολία στην εκμάθηση της Μέτρησης	1 Δυσκολία εκμάθησης βασικών μαθηματικών πράξεων (πρόσθεση, αφαίρεση, <u>πολλ/σμός</u> , διαίρεση)	1 Αδυναμία εκτίμησης κάποιου λογαριασμού
2 Δυσκολία αναγνώρισης τυπωμένων αριθμών	2 Αδυναμία ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης ενός προβλήματος	2 Αδυναμία εκμάθησης μαθηματικών εννοιών πέρα από τις μαθηματικές πράξεις
3 Δυσκολία <u>απιστοίχιας</u> ενός αριθμού με αυτό που αντιπροσωπεύει στην καθημερινότητα (π.χ. δεν συνδέουν τον αριθμό 3 με τη συλλογή 3 μολυβιών)	3 Αδύναμη μακροπρόθεσμη μνήμη, ειδικά σε <u>ά.μ</u> αγορά τις μαθηματικές λειτουργίες	3 Αδυναμία χειρισμού ενός τραπεζικού λογαριασμού
4 Αδύναμη μνήμη, ιδιαίτερα στη συγκράτηση αριθμών	4 Αδυναμία εξοικείωσης με το μαθηματικό λεξιλόγιο	4 Όχι καλή αίσθηση του χρόνου
5 Δυσκολία στην οργάνωση πραγμάτων σε μια λογική σειρά	5 Αποφυγή παιχνιδιών στρατηγικής, π.χ. σκάκι	5 Δυσκολία εύρεσης διαφόρων προσεγγίσεων για ένα πρόβλημα

Πηγή: Tannock, 2014

### **3. Δυσγραφία**

Η Δυσγραφία είναι μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, που επηρεάζει την ικανότητα γραφής ενός ατόμου και τις λεπτές κινητικές του δεξιότητες. Τα προβλήματα μπορεί να περιλαμβάνουν δυσανάγνωστο χειρόγραφο, ασυνεπές διάστημα, κακό χωροταξικό σχεδιασμό σε χαρτί, κακή ορθογραφία και δυσκολία σύνθεσης γραφής, καθώς και σκέψης και γραφής ταυτόχρονα (Swanson & Harris, 2013).

Στη δυσγραφία το παιδί μπορεί να έχει δυσανάγνωστη γραφή, επίσης εμφανίζει ασυνέπειες: μείγματα εκτύπωσης και διαγράμματος, κεφαλαία και πεζά, ή ακανόνιστα μεγέθη, σχήματα ή κλίση γραμμάτων, έχει ημιτελείς λέξεις ή γράμματα, παραλείπονται λόγια, παρατηρείται ακατάλληλη απόσταση μεταξύ λέξεων και γραμμάτων. Επίσης εμφανίζει περίεργη θέση καρπού, σώματος ή χαρτιού, έχει δυσκολία να οπτικοποιήσει το σχηματισμό επιστολών, ενώ η αντιγραφή ή η γραφή είναι αργή ή δύσκολη. Τέλος δείχνει κακή χωροταξία σε χαρτί και έχει μεγάλη δυσκολία να σκέφτεται και να γράφει ταυτόχρονα (σημειώσεις, δημιουργική γραφή) (Swanson & Harris, 2013).

### **4. Δυσλεξία**

Η Δυσλεξία αφορά σε μια συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία, που επηρεάζει την ανάγνωση και τις σχετικές γλωσσικές δεξιότητες επεξεργασίας. Η σοβαρότητα μπορεί να διαφέρει σε κάθε άτομο, αλλά μπορεί να επηρεάσει την ευχέρεια ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση της ανάγνωσης, την ανάκληση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την ομιλία και μπορεί να υπάρξει μαζί με άλλες σχετικές διαταραχές. Η δυσλεξία μερικές φορές αναφέρεται ως μαθησιακή δυσκολία με βάση τη γλώσσα (Peterson & Pennington, 2012).

### **5. Διαταραχή επεξεργασίας γλώσσας**

Η Διαταραχή Επεξεργασίας Γλώσσας αποτελεί έναν συγκεκριμένο τύπο της Ακουστικής Επεξεργασίας Διαταραχής (APD), στην οποία το παιδί παρουσιάζει δυσκολία να προσδώσει νόημα σε ήχους που σχηματίζουν λέξεις, προτάσεις και ιστορίες. Ενώ η Ακουστική Επεξεργασία Διαταραχής επηρεάζει την ερμηνεία όλων των ήχων που εισέρχονται στον εγκέφαλο, η Διαταραχή Επεξεργασίας Γλώσσας (LPD)



αφορά μόνο την επεξεργασία της γλώσσας. Η Διαταραχή Επεξεργασίας Γλώσσας μπορεί να επηρεάσει την εκφραστική γλώσσα ή / και τη δεκτική γλώσσα (Al-Yagon & Margalit, 2016).

Ένα παιδί με Διαταραχή Επεξεργασίας Γλώσσας δυσκολεύεται να κατανοήσει την ομιλούμενη γλώσσα, επιδεικνύει κακή γραπτή παραγωγή, δυσκολεύεται να κατανοήσει την γραπτή γλώσσα, να εκφράσει σκέψεις και να επισημάνει αντικείμενα. Επίσης είναι συχνά απογοητευμένο, γιατί έχει πολλά να πει και δεν μπορεί, καθώς δύναται να περιγράψει ένα αντικείμενο και να το σχεδιάσει, αλλά δεν μπορεί να σκεφτεί τη λέξη γι' αυτό, με αποτέλεσμα να παρουσιάζει συναισθήματα θλίψης και να δυσκολεύεται να κάνει αστεία (Al-Yagon & Margalit, 2016).

## **6. Μη λεκτικές δυσκολίες εκμάθησης**

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται συνήθως από μια σημαντική διαφορά μεταξύ των υψηλότερων λεκτικών ικανοτήτων και των ασθενέστερων κινητικών, οπτικο-χωρικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Συνήθως, ένα άτομο με Μη λεκτικές δυσκολίες εκμάθησης παρουσιάζει δυσκολία στην ερμηνεία των μη λεκτικών αντιλήψεων, όπως εκφράσεις του προσώπου ή της γλώσσας του σώματος και μπορεί να παρουσιάζει κακό συντονισμό (Swanson & Harris, 2013).

Ένα παιδί με Μη λεκτικές δυσκολίες εκμάθησης έχει πρόβλημα με την αναγνώριση μη λεκτικών ενδείξεων, όπως έκφραση προσώπου ή γλώσσα του σώματος, έχει κακό ψυχοκινητικό συντονισμό, είναι αδέξιο, προσκρούει σε ανθρώπους και αντικείμενα και η χρήση λεπτών κινητικών δεξιοτήτων (να γράψει, να χρησιμοποιήσει ψαλίδι) αποτελεί πρόκληση. Το παιδί πρέπει να επισημάνει προφορικά, όλα όσα συμβαίνουν για να κατανοήσει τις περιστάσεις, τον χωρικό προσανατολισμό, τις κατευθυντήριες έννοιες και τον συντονισμό (συχνά καθυστερεί ή χάνεται). Έχει δυσκολία να αντιμετωπίσει τις αλλαγές, να γενικεύσει πληροφορίες που είχε μάθει προηγουμένως και να ακολουθήσει οδηγίες πολλαπλών βημάτων. Κάνει πάρα πολλές ερωτήσεις, επαναλαμβανόμενες και ακατάλληλες διακόπτοντας τη ροή του μαθήματος και προσδίδει την "ψευδαίσθηση της ικανότητας" λόγω των ισχυρών λεκτικών ικανοτήτων του (Swanson & Harris, 2013).

## **1.3 Αξιολόγηση και Διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών**

### **1.3.1 Διαταραχές της Ανάγνωσης – Δυσλεξία**

Τα παιδιά με δυσλεξία, αλλιώς και αναγνωστική διαταραχή, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση παρά την κανονική τους νοημοσύνη (Peterson & Pennington, 2012; Bauer & Zelazo, 2014).

Η επίκτητη δυσλεξία προκαλείται από εγκεφαλική βλάβη που μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλικό επεισόδιο ή ατροφία (Siegel, 2006). Τα συμπτώματα που οφείλονται στη δυσλεξία των παιδιών πρώιμης παιδικής ηλικίας, αφορούν στην καθυστέρηση της ομιλίας, στην δυσκολία να διακρίνουν τα παιδιά το «αριστερά», να μπορούν να κατευθυνθούν προς ένα ορισμένο προφορικά σημείο αλλά και στην έλλειψη φωνολογικής ευαισθητοποίησης (Kamhi & Catt's, 2013). Στο σχολείο τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να ταυτοποιήσουν ή να δημιουργήσουν ομοιοκατάληκτες λέξεις ή να μετρήσουν τις συλλαβές σε μια λέξη (Phillips et al., 2013).

Οι δυσκολίες των δυσλεκτικών παιδιών συνεχίζουν και στην εφηβεία αλλά και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά και οι ενήλικες δυσκολεύονται να εξιστορήσουν μια ιστορία, να την απομνημονεύσουν ή ακόμα και να τη διαβάσουν (Handler & Fierston, 2011).

### **1.3.2 Συχνότητα εμφάνισης Δυσλεξίας**

Σύμφωνα με μελέτες η εξελικτική δυσλεξία σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο, αφού παρατηρείται μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισής της στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια. Από έρευνα που έγινε από τους Rao et al.(2017) προέκυψε μία αναλογία 4,51 προς ένα υπέρ των κοριτσιών. Πιο συγκεκριμένα, σε ένα δείγμα περίπου 11.000 παιδιών, με πολύ αυστηρά κλινικά κριτήρια, το 2,28% των παιδιών χαρακτηρίστηκαν ως δυσλεκτικά. Μία άλλη έρευνα όμως των Shaywitz et al. (2017), παρουσίασε αποτελέσματα τα οποία ήταν πιο εξισορροπημένα τα ποσοστά δυσλεξίας ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια. Οι παραπάνω διαφορές προέκυψαν ως ένα βαθμό από τον

διαφορετικό ορισμό της αναγνωστικής και ορθογραφικής δυσκολίας, που είχαν οι συγκεκριμένες έρευνες.

Αναφορικά με τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία, έχουν εντοπιστεί σχέσεις και με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Πιο συγκεκριμένα, το 54% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία, έχουν παρουσιάσει προβλήματα ακοής. Το 13% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία, έχουν εμφανίσει και άλλου τύπου αντιληπτικές διαταραχές. Επιπλέον, στο 20% των δυσλεκτικών παιδιών έχει διαγνωσθεί και υπερκινητικό σύνδρομο (Re & Cornoldi, 2015).

Άλλες διαταραχές που συνυπάρχουν πολλές φορές με την δυσλεξία, είναι η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής, που παρουσιάζεται σε ένα ποσοστό από 20 - 25% και οι συναισθηματικές διαταραχές λόγω της χαμηλής αυτοεκτίμησης και της απόρριψης, όπως το άγχος και η κατάθλιψη. Οι συναισθηματικές διαταραχές οδηγούν σε κάποιες περιπτώσεις και σε παραπτωματική συμπεριφορά (Βενιεράκη, 2008).

Αναφέραμε και πριν, ότι σε καμία περίπτωση η δυσλεξία δεν πρέπει να ταυτίζεται με την νοητική στέρηση. Το ίδιο ισχύει και για την γενικότερη ταύτιση που υπάρχει με την εκπαιδευτική υστέρηση. Αυτό όμως είναι κάτι, που πρέπει να καταδειχτεί και στην πράξη πέρα από την θεωρία, αφού ευρέως αντιμετωπίζονται ως άτομα με διάφορα προβλήματα στέρησης (Grant, 2017).

Πέρα όμως από τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που προαναφέραμε, το δυσλεκτικό άτομο παρουσιάζει και δεξιότητες εξελικτικής μορφής που δημιουργούν χαρακτηριστικά όπως (Maehler & Schuchardt, 2016): η μη λεκτική σκέψη ή σκέψη με εικόνες, η εννοιακή σκέψη, η πολυδιάστατη σκέψη και η δημιουργική σκέψη.

### **1.3.3 Δυσκολίες μαθητών με Δυσλεξία**

Οι διαδικασίες της γραφής και της ανάγνωσης, αποτελούν δραστηριότητες δημιουργίας κοινωνικού και πολιτιστικού νοήματος. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό, ότι το παιδί για να τις κατακτήσει, θα πρέπει να κατανοήσει τον τρόπο που χρησιμοποιούνται και ερμηνεύονται αλλά και τη λειτουργικότητά τους, τόσο σ' αυτό όσο και σε άλλα άτομα διαφορετικά από αυτό, που ζουν και διαμορφώνονται σε κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον διαφορετικό από το δικό του (Pumfrey, 2013).

Η έρευνα της Κουτσουράκη (2006 οπ. αν. Καρατζά, 2016) συμπέρανε, ότι ο ρυθμός μάθησης και κατάκτησης των δεξιοτήτων, δεν είναι ίδιος για όλα τα παιδιά.

Συγκεκριμένα από την έρευνά της καταδεικνύεται, ότι η κατάκτηση του γραμματισμού και η κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση του ατόμου σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό, συνεπώς η ανάγνωση και η γραφή δεν μαθαίνονται με ενιαίο και ομοιόμορφο τρόπο από όλα τα παιδιά. Η φύση και οι διαστάσεις της ανομοιομορφίας αυτής έχει σήμερα κατανοηθεί καλύτερα. Ο γραμματισμός δεν θεωρείται πλέον μια απλή γνωστική δεξιότητα, η οποία, αφού κατακτηθεί, μεταβιβάζεται διαρκώς από τη μια κατάσταση στην άλλη.

Κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες αλληλεπιδρούν με γνωστικούς, μέσω περίπλοκων διαδικασιών και είναι αποφασιστικής σημασίας για τον «ακαδημαϊκό» γραμματισμό. Ο γραμματισμός περιβάλλεται από αξίες του κοινωνικού περιβάλλοντος, οι οποίες τον διαμορφώνουν. Μαθαίνεται μέσα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, συνδεδεμένες στενά με συγκεκριμένες ιδεολογίες. Έτσι, υπάρχουν γραμματισμοί που είναι κατά βάση κοινωνικές πρακτικές αν και διαφορετικής αξίας. Στην καθημερινή ζωή η ανάγνωση και η γραφή πάντα έχουν κάποιο κοινωνικό σκοπό. Η μάθηση του γραμματισμού συνιστά μία ενεργή διαδικασία, η οποία υποκινείται και διαμορφώνεται από τις προθέσεις του μαθητή. Οι μέθοδοι εκμάθησής του ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Ο γραμματισμός λειτουργεί σε πολλά διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα ταυτόχρονα και η μάθησή του δεν καθίσταται ευκολότερη με τον κατατεμαχισμό του σε μικρότερα στοιχεία, που διδάσκονται χωριστά.

Οι αναγνώστες μετέχουν σε σύνθετες, πολυεπίπεδες διαδικασίες, οι οποίες εμπλέκουν τη γνώση των σχέσεων μεταξύ ήχων-συμβόλων, του συλλαβισμού, του λεξιλογίου, της δομής των προτάσεων, των νοημάτων, που είτε δομούν οι ίδιοι, είτε είναι πέρα από τις ατομικές τους κρίσεις. Ο σχολικός γραμματισμός συνιστά μία από τις μορφές επικοινωνίας και πρέπει να αναπτύσσεται μαζί με τις άλλες μορφές της. Οι πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολικού πλαισίου διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από τις σχολικές. Οι στόχοι, τα αποτελέσματα και οι τύποι γραμματισμού για κάθε ομάδα, είναι πιθανό να είναι διαφορετικοί από αυτούς που αναγνωρίζονται και χρησιμοποιούνται στο σχολείο. Η μάθηση του γραμματισμού δεν μπορεί απλά να εξισωθεί με τη σχολική διδασκαλία.

Το σχολείο δεν παρακινεί απαραίτητα τα παιδιά να μάθουν και να χρησιμοποιήσουν τη γνώση τους για τη γραπτή γλώσσα, επειδή ο γραμματισμός μπορεί να έχει μικρή ή καθόλου σημασία ή χρησιμότητα στη ζωή κάποιων παιδιών. Τα παιδιά

γνωρίζουν τη γραπτή γλώσσα ανεπίσημα, στην καθημερινή τους ζωή. Αυτό το είδος της μάθησης δεν ακολουθεί σταδιακή πορεία, αλλά οι χρήσεις, οι στρατηγικές και οι αξίες της κατακτώνται ταυτόχρονα και αμεθόδευτα (Κουτσουράκη, 2006 οπ. αν. Καρατζά, 2016).

Τέλος η παρατήρηση του πώς, πότε, πού και γιατί τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν και να ανταποκρίνονται στις προσπάθειες των ενηλίκων να τους παρέχουν βοήθεια, δεν μπορεί να υποκατασταθεί από καμία άλλη μέθοδο μελέτης του φαινομένου του γραμματισμού (Κουτσουράκη, 2006 οπ. αν. Καρατζά, 2016).

Από τη σύνοψη αυτών των βασικών σημείων της έρευνας, συμπεραίνεται πως, όταν γίνεται αναφορά στη κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, δεν γίνεται λόγος απλώς για κατάκτηση δεξιοτήτων αλλά για απόκτηση γνώσεων πάνω σε ένα κοινωνικό αντικείμενο, που είναι το γραπτό σύστημα γενικότερα. Αποτελούν γνωστικά επίπεδα αντίληψης, που απορρέουν από τις γνωστικές αντιφάσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, καθώς αλληλεπιδρούν με τα γραπτά κείμενα και το κοινωνικό περιβάλλον. Η κατάκτηση των συγκεκριμένων δεξιοτήτων, σύμφωνα με την Κωστούλη (2000 οπ. αν. Κρίτσα, 2016), επιτρέπει στο παιδί να γίνει μέλος μίας κοινωνίας εγγράμματης, αφού κατέχει πια και το ίδιο αυτή την ιδιότητα. Η γνωστική κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, σύμφωνα με τους Duff et al. (2014), φαίνεται να είναι για τα παιδιά όχι μία αυτόνομη διαδικασία αλλά το αποτέλεσμα ενός συνόλου συμπεριφορών, δραστηριοτήτων, αντιλήψεων, τρόπων ανατροφής, κ.α.

Σύμφωνα με τους Donovan & Marshall (2016), τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή, την ορθογραφία και γενικότερα στη γραπτή διατύπωση. Συγκεκριμένα, ο Pumfrey, (2013) αναφέρει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών παιδιών:

1. παράλειψη γραμμάτων (π.χ. *τραπζι* αντί *τραπέζι*),
2. αντικατάσταση γραμμάτων (π.χ. *πεστετα* αντί *πετσέτα*),
3. σύντμηση λέξεων (π.χ. *τρέχω* αντί *τρέχοντας*),
4. αντιστροφή γραμμάτων (π.χ. *σωτσό* αντί *σωστό*),
5. αντιστροφή συλλαβών σε μία λέξη (π.χ. *νωδι* αντί *δίνω*),
6. ορθογραφικά λάθη – αδυναμία αυτοματοποίησης των βασικών καταλήξεων (αρσενικά σε *-ης*, θηλυκά σε *-η*, ουδέτερα σε *-ι*, ρήματα σε *-ω* κ.ά.),
7. αδυναμία τήρησης των αποστάσεων ανάμεσα στις λέξεις<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> π.χ. *ημητέραμουμαγειρεύειπολύνόστιμα*

8. καθρεπτική γραφή γραμμάτων και λέξεων (π.χ. 3 αντί ε),
9. αντικατάσταση γραμμάτων των οποίων οι ήχοι (φθόγγοι) είναι φωνολογικά συγγενείς (χειλικοί, οδοντικοί, ουρανικόληκτοι) (π.χ. β – φ, θ – δ, γ – χ) ή αντικαταστάσεις φθόγγων που μοιάζουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή,
10. προσθήκες φθόγγων ή συλλαβών,
11. δυσκολία στον τονισμό και γενικότερα στη χρήση των σημείων της στίξης
12. αδυναμία διάκρισης των κεφαλαίων γραμμάτων – πολλές φορές χρησιμοποιούνται όταν δε χρειάζονται (π.χ. *Σήμερα Πήγα στο σχολείο, άνεΜος*),
13. έντονη κακογραφία
14. χρήση περιορισμένου λεξιλογίου – αδυναμία εκφραστικής ικανότητας, και
15. συντακτικά λάθη – οι προτάσεις των παιδιών δεν είναι σωστά δομημένες.

#### 1.4 Διάγνωση δυσλεξίας

Η δυσλεξία αφορά σε ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και για το λόγο αυτό η διάγνωσή της δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο σε ειδικά ψυχομετρικά τεστ, τα οποία έχουν κατασκευαστεί για να αξιολογούν την ύπαρξη ή μη της δυσλεξίας. Η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωσή της αφορά σε μια δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται όχι μόνο ειδικοί, αλλά και δάσκαλοι, γονείς, καθώς επίσης και άτομα που έρχονται σε άμεση επαφή με το παιδί (Στασινός, 2009).

Η διάγνωση της δυσλεξίας, έχει στόχο να περιγράψει το προφίλ του παιδιού συνολικά, το οποίο περιλαμβάνει τόσο τα ελλείμματά του σε κάποιους τομείς, όσο και τις δυνατότητές του. Με τον τρόπο αυτό σκιαγραφείται τόσο το μαθησιακό στίλ του παιδιού, όσο και το επίπεδο στο οποίο αυτό μπορεί να αποδώσει.

Άλλος στόχος της διάγνωσης της δυσλεξίας αποτελεί η υιοθέτηση από πλευράς του δασκάλου εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, προκειμένου να ενδυναμώσει τα ελλείμματα, που παρουσιάζει σε συγκεκριμένους τομείς το παιδί.

Επίσης η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση της δυσλεξίας δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να προσαρμόσει το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων στις ανάγκες του παιδιού, ώστε να επιτύχει την ενσωμάτωσή του στη σχολική τάξη.

Πέραν του σχολικού περιβάλλοντος, η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση της δυσλεξίας έχει ως στόχο να ενημερώσει τους γονείς για τις (ειδικές) δυσκολίες, που έχει

το παιδί τους, ώστε και αυτοί με τη σειρά τους να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, αλλά και να τις αποδεχτούν, και όχι να στοχοποιούν το παιδί τους, ως «τεμπέλικο» και «αδιάφορο» για τα μαθήματά του.

Τέλος η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση της δυσλεξίας βοηθά το παιδί να αντιμετωπίσει στο μέλλον προβλήματα σχετικά με την επαγγελματική του αποκατάσταση και την κοινωνική του ενσωμάτωση (Στασινός, 2009).

Οι Vernhes & Suau (2012), Pennington et al. (2012) και Palladino et al. (2013) επεσήμαναν τη σπουδαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης της δυσλεξίας. Συγκεκριμένα υποστήριξαν, ότι ένα παιδί με δυσλεξία είναι δυνατόν να βοηθηθεί πολύ καλύτερα και πιο αποτελεσματικά, αμέσως μόλις ξεκινήσει τη διαδικασία της ανάγνωσης, αφού δε θα έχει υιοθετήσει καμιά «κακή» αναγνωστική συνήθεια. Παράλληλα η αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τα πρώτα σημάδια εμφάνισής της, δε θα συσσωρεύσει στα παιδιά κανένα συναίσθημα ματαίωσης και απογοήτευσης, λόγω των προβλημάτων, που ενδεχομένως αντιμετωπίζει καθημερινά στο σχολείο.

Για να επιτευχθεί το παραπάνω απαιτείται επιμόρφωση των δασκάλων πάνω στο θέμα της διάγνωσης της δυσλεξίας, ώστε να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και να μπορούν να αναγνωρίσουν ένα παιδί με δυσλεξία, όπως συμβαίνει στις προηγμένες χώρες της Ευρώπης και συγκεκριμένα στη Μεγάλη Βρετανία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80 (Στασινός, 2009).

Κάτι τέτοιο ωστόσο εγκυμονεί κινδύνους, να μην αποτυπωθεί με ακρίβεια η κλινική εικόνα του παιδιού. Για το λόγο αυτό αποστολή των δασκάλων είναι, να υποδείξουν τα παιδιά εκείνα, που είτε θεωρούν, ότι αντιμετωπίζουν κάποιο ειδικό πρόβλημα, είτε τείνουν να αναπτύξουν. Στη συνέχεια απαιτείται μια διεπιστημονική συνεργασία από το δάσκαλο, την οικογένεια, τον ειδικό δάσκαλο, το λογοθεραπευτή, όπου εξετάζουν το παιδί και αποτυπώνουν ο καθένας το προφίλ του, ώστε να υπάρξει μια ακριβής σκιαγράφηση του προφίλ του και στη συνέχεια σκιαγράφηση της στρατηγικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας.

Σύμφωνα με τον Ellis (2016), τόσο οι γονείς και οι δάσκαλοι, όσο και οι ψυχολόγοι συμφωνούν, πως η πρόωμη διάγνωση της δυσλεξίας διασφαλίζει αποτελεσματικότερες στρατηγικές για την υπέρβαση του προβλήματος. Το παραπάνω είχε επιβεβαιώσει και η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association-

BDA), η οποία είχε προτρέψει όλους τους γονείς να εμπιστευτούν το ένστικτό τους ή τις υποψίες τους (Στασινός, 2009).

Η σπουδαιότητα της πρώιμης διάγνωσης της δυσλεξίας αποτυπώνεται και στην ανακήρυξη ειδικού έτους, του 1993 για την πρώιμη αναγνώριση της δυσλεξίας. (Στασινός, 2009).

Η αποτελεσματική πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας απαιτεί πλήρη στελέχωση των διαγνωστικών φορέων ανά την επικράτεια, τόσο με κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό, όσο και με τον αναγκαίο εξοπλισμό, όπως είναι τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία και μέσα, σταθμισμένα στην Ελληνική κουλτούρα. Τέλος η αποτελεσματική πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας απαιτεί πρόβλεψη και διάθεση στην παιδεία επαρκών, αν όχι υψηλών, ποσών από τον κρατικό προϋπολογισμό ή άλλων κρατικών επενδυτικών πηγών (Pennington et al., 2012).

Η έλλειψη των παραπάνω, σε συνδυασμό με τη δυσκολία που έχει από μόνη της η πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας, έχει ως αποτέλεσμα, ειδικά στην Ελλάδα, που ως χώρα δεν είναι τόσο εξοπλισμένη για την πρώιμη διάγνωση της δυσλεξίας, είτε η διάγνωση να λαμβάνει χώρα αρκετά καθυστερημένα, είτε να συμβαίνει μεν στον απαιτούμενο χρόνο, αλλά να μην αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του παιδιού με παρόμοια δυσκολία (Στασινός, 2009).

Οι κίνδυνοι που εγκυμονούν σε μια καθυστερημένη διάγνωση της δυσλεξίας ή σε μία έγκαιρη αλλά μη έγκυρη διάγνωση της είναι αρκετοί. Αρχικά δε λαμβάνει χώρα η κατάλληλη θεραπεία για την αντιμετώπιση του προβλήματος ή λαμβάνει χώρα σε λανθασμένες βάσεις. Η δυσλεξία έχει έναν πολυπολικό χαρακτήρα και ως εκ τούτου η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση της βοηθά τόσο το διδακτικό, όσο και το παιδαγωγικό έργο. Ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο σοβαρό πρόβλημα του παιδιού, ώστε να κατανοήσει την ολότητά του και να συμβάλλει στην υπέρβασή του, τόσο με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όσο και με την εξατομικευμένη διδασκαλία (Vernhes & Suau, 2012).

Η εξατομίκευση της διδασκαλίας πραγματοποιείται, τόσο με βάση την ετοιμότητα του μαθητή και το μαθησιακό του προφίλ, όσο και με βάση τα ενδιαφέροντά του. Η ετοιμότητα του μαθητή αφορά το επίπεδο εκείνο, στο οποίο ο μαθητής μπορεί μεν να προχωρήσει, αλλά χρειάζεται βοήθεια για να το πράξει (Rontou, 2012). Όλα τα παραπάνω δεν μπορούν να λάβουν χώρα, όταν δεν υπάρχει πρώιμη και έγκυρη διάγνωση της δυσλεξίας.



Επίσης όσο μεγαλύτερο είναι το παιδί, όταν διαγιγνώσκεται η δυσλεξία, τόσο πιο αναποτελεσματική θεωρείται η παρέμβαση στο πρόβλημά του (Στασινός, 2009).

Άλλος κίνδυνος που εγκυμονεί, εάν δεν ξεκινήσει μια κατάλληλη πρώιμη παρέμβαση, είναι η εμφάνιση δευτερογενών μορφών (παθολογικής) συμπεριφοράς, που δυσχεραίνουν την υπέρβαση του ουσιαστικού του προβλήματος, το οποίο ταυτίζεται με τη δυσλεξία. Επίσης όταν δε διαγιγνώσκεται η δυσλεξία το φορτίο κατηγορίας ή ευθύνης για τις δυσκολίες στη μάθηση, το επωμίζεται το ίδιο το παιδί πρωτίστως, εν συνεχεία οι γονείς και μετέπειτα οι δάσκαλοι.

Συγκεκριμένα, λόγω της απογοήτευσης και της απόρριψης που βιώνουν πολλές φορές μαθητές με δυσλεξία, που δεν την έχουν διαγνώσει έγκαιρα, παραιτούνται από κάθε προσπάθεια, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και υπερευαισθησία στην κριτική, καθώς επίσης πολλές φορές οικειοποιούνται τους χαρακτηρισμούς, που τους προσάπτουν οι άλλοι, όπως «τεμπέλης» και «αδιάφορος», με αποτέλεσμα να σταματήσουν την προσπάθεια. Όλα αυτά έχουν ιδιαίτερη επίδραση στην κοινωνικοποίησή τους και έχουν προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους και προβλήματα συμπεριφοράς. Βέβαια, αυτά τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά ποικίλλουν στην ένταση ανάλογα με την περίπτωση (Palladino et al., 2013; Schnitzer et al., 2007; Swinson, 2008; O'Neill et al., 2010).

## **Κεφάλαιο 2. Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας**

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας, προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν κατάλληλα τη διδασκαλία τους, όταν στην τάξη τους συνυπάρχουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Προκειμένου λοιπόν να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν με επάρκεια στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών της τάξης τους, θα πρέπει να εκτιμήσουν τις λεπτές αλλαγές, που είναι απαραίτητες στην πολιτική και την πρακτική αντιμετώπισης της δυσλεξίας (Rauch, 2017).

Στην Ελλάδα, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, δεν είναι εύκολη η εφαρμογή προγραμμάτων, που υποστηρίζουν τη δυσλεξία. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλά μέσα, ώστε να καταφέρουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών.

### **2.1 Εξατομίκευση διδασκαλίας**

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η εξατομικευμένη μάθηση συνεπάγεται κάτι περισσότερο από έναν ορισμό: η σχολική κουλτούρα, η παιδαγωγική, οι επιλογές των προγραμμάτων σπουδών και οι διαθέσιμοι πόροι επηρεάζουν τη μορφή που λαμβάνει η εξατομικευμένη μάθηση σε οποιοδήποτε δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον (Fiedler & Väljataga, 2011). Το Εθνικό Σχέδιο Τεχνολογίας Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών του 2017 ορίζει την εξατομικευμένη μάθηση ως εξής: «η εξατομικευμένη μάθηση αναφέρεται σε οδηγίες στις οποίες ο ρυθμός εκμάθησης και η εκπαιδευτική προσέγγιση βελτιστοποιούνται για τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι στόχοι της μάθησης, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο (και η αλληλουχία του), μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Επιπλέον, οι μαθησιακές δραστηριότητες είναι σημαντικές και συναφείς με τους εμπλεκόμενους μαθητές, οι οποίες καθοδηγούνται από τα ενδιαφέροντά τους και συχνά αυτοεκκινούνται» (National Education Technology Plan, 2017). Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτουν τα χαρακτηριστικά της εξατομικευμένης μάθησης, τα οποία είναι τα εξής:

- Ο ρυθμός εκμάθησης προσαρμόζεται.
- Οι στόχοι, οι προσεγγίσεις, το περιεχόμενο και τα εργαλεία μάθησης είναι προσαρμοσμένα και βελτιστοποιημένα για κάθε μαθητή.
- Η μάθηση καθοδηγείται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής στο πώς, πότε και πού μαθαίνουν.
- Η εξατομικευμένη μάθηση υποστηρίζεται συχνά από την τεχνολογία.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γίνει κατανοητό πώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι μαθησιακοί πόροι και τα συστήματα συνεργάζονται με σκοπό να επιτύχουν την εξατομικευμένη μάθηση. Εδώ είναι, όπου η μάθηση της επιστήμης και των ερευνητών, μπορεί να συνεργαστεί με τους επαγγελματίες και τους παρόχους, ώστε να προσδιορίσουν ποια στοιχεία κάνουν τη μεγαλύτερη διαφορά στην εξατομικευμένη μάθηση (Fiedler & Våljataga, 2011). Ενώ οι ιδιαιτερότητες της εξατομικεύσης μπορούν και πρέπει να ποικίλουν με βάση τους μεμονωμένους μαθητές και τις μοναδικές καταστάσεις τους, οι περισσότεροι επαγγελματίες της εξατομικευμένης μάθησης συμφωνούν σήμερα, ότι συνήθως ακολουθείται η ίδια γενική διαδικασία (Pogorskiy, 2015):

1. Όλοι οι μαθητές ασχολούνται με μια προσαρμοσμένη μαθησιακή εμπειρία. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει δραστηριότητες για ολόκληρη την τάξη ή για μια μικρή ομάδα. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες ή μεμονωμένα και συμμετέχουν σε δραστηριότητες ψηφιακής μάθησης.

2. Εκτιμάται η απόδοση κάθε μαθητή. Ο τύπος της μαθησιακής εμπειρίας καθορίζει τους τύπους δεδομένων, που μπορούν να συλλεχθούν. Για παράδειγμα, καθώς οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα μικρής ομάδας, ο δάσκαλος μπορεί να τους ζητήσει στοχευόμενες, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που θα βοηθήσουν στην προσαρμογή των επερχόμενων συνιστωσών του μαθήματος. Όταν χρησιμοποιείται η τεχνολογία, η απόδοση μπορεί να μετρηθεί συνεχώς σε πραγματικό χρόνο.

3. Τα δεδομένα απόδοσης κάθε μαθητή ερμηνεύονται με βάση τα καθορισμένα κριτήρια. Τα κριτήρια θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν μαθησιακούς στόχους και τυπικά πρότυπα για το σχολείο και την ετοιμότητα σταδιοδρομίας. Θα μπορούσε επίσης

να περιλαμβάνουν μέτρα άλλων ικανοτήτων επιτυχίας, όπως η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη.

4. Οι εμπειρίες μάθησης είναι εξατομικευμένες για κάθε μαθητή με βάση τα δεδομένα. Μια μαθησιακή εμπειρία μπορεί να εξατομικευθεί από τους εκπαιδευτικούς ή το εξατομικευμένο σύστημα μάθησης, που βασίζεται στην τεχνολογία ή από ένα συνδυασμό των δύο. Σε ορισμένες προσεγγίσεις, οι μαθητές μπορούν επίσης να κάνουν τις δικές τους προσαρμογές με βάση τα δεδομένα.

5. Η απόδοση κάθε μαθητή μετράται ξανά. Μόλις εξατομικευτεί μια μαθησιακή εμπειρία, ο δάσκαλος με ένα σύστημα που βασίζεται στην τεχνολογία, μετράει εκ νέου την απόδοση και ο κύκλος επαναλαμβάνεται. Τα δεδομένα που συλλέγονται, χρησιμοποιούνται από τον δάσκαλο και μερικές φορές από τον μαθητή, για να βελτιώσουν την εμπειρία του μαθητή, καθώς και για να βελτιώσουν το σύστημα, με βάση την τεχνολογία που σχεδιάστηκε, για να υποστηρίξει την εξατομικευμένη μάθηση.

Τα οφέλη της εξατομικεύσης της μάθησης, είναι πολλά:

-Όταν ο ρυθμός μάθησης προσαρμόζεται για κάθε μαθητή, όλοι οι μαθητές έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να επιδείξουν μάθηση.

-Όταν η μάθηση βελτιστοποιείται και προσαρμόζεται για κάθε μαθητή και οδηγείται από τα ενδιαφέροντα του μαθητή, μπορεί να είναι πιο ουσιαστική και σχετική, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη εμπλοκή και επιτυχία.

-Οι μαθητές έχουν περισσότερες επιλογές, τείνουν να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη μάθησή τους και να αναπτύσσουν την ακαδημαϊκή νοοτροπία, τις στρατηγικές μάθησης και τις αυτορυθμιζόμενες μαθησιακές συμπεριφορές, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη άμεσων στόχων και για τη διαβίου μάθηση.

-Υπάρχει ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα για την εξατομικευμένη μάθηση, που δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Είναι γνωστό ότι όλοι οι μαθητές έχουν διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες και ανταποκρίνονται με μοναδικό τρόπο στις ευκαιρίες μάθησης. Μια τεράστια πρόκληση, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι πώς να αναγνωρίσουν δίκαια αυτές τις διαφορές και να αναπτύξουν προσεγγίσεις μάθησης, που θα βοηθούν όλους τους μαθητές να επιτύχουν.

Η δημιουργία προσαρμοσμένων μαθησιακών περιβαλλόντων για κάθε εκπαιδευόμενο μπορεί να αυξήσει την ισότητα, παρέχοντας σε κάθε μαθητή αυτό που χρειάζεται για να είναι επιτυχής, ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα, την πρώτη γλώσσα, τον πολιτισμό, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες (Pogorskiy, 2015).

### **Χρήση οργανογράμματος**

Μία σημαντική στρατηγική είναι ο εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος να δώσει στα παιδιά ένα οργανόγραμμα αναφορικά με το τί θα διδαχθούν σε κάθε ενότητα του μαθήματος. Με τη χρήση του οργανογράμματος ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποσαφηνίσει ή να απλοποιήσει γραπτές οδηγίες ή/ και πληροφορίες. Πολλές φορές ορισμένες οδηγίες είναι γραμμένες σε μορφή παραγράφου και περιέχουν πολλές πληροφορίες. Αυτό μπορεί να είναι αποθαρρυντικό για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές, υπογραμμίζοντας τα σημαντικά μέρη των οδηγιών και επανεγγράφοντας τις οδηγίες σε μορφή οργανογράμματος.

Παράλληλα με την παραπάνω στρατηγική, που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός, μπορεί να ελέγχει τον μαθητή αμέσως, μόλις ολοκληρώνει ένα έργο ή μια δραστηριότητα. Με τον τρόπο αυτό θα του παρέχει άμεση ανατροφοδότηση.

### **Σταδιακή παρουσίαση ύλης**

Επίσης εξίσου σημαντική τεχνική είναι ο εκπαιδευτικός να επιμερίζει μια δραστηριότητα σε επιμέρους βήματα (ανάλυση έργου), προκειμένου να μπορέσει να τη φέρει εις πέρας ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει την ύλη μιας ενότητας σε μικρές υποενότητες για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Αυτή η τεχνική δεν αποθαρρύνει τους μαθητές από το να μελετήσουν ένα κείμενο, που θεωρούν μεγάλο σε έκταση.

### **Άλλες στρατηγικές διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία**

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές με δυσλεξία να διδαχθούν από τους ομοτίμους τους, που θεωρούνται δυνατοί (Mahdavi et al., 2015).

Επίσης οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για τους μαθητές με δυσλεξία. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι χρησιμοποιούν την όραση, την αφή και την ακοή, προκειμένου να διδάξουν τους συγκεκριμένους μαθητές. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν ονόματα, σχηματισμό επιστολών και ήχους. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας τεχνικής είναι, να πρέπει να εντοπίσουν οι μαθητές μια πρόταση, ενώ ο δάσκαλος τη διαβάζει. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί βλέπει την πρόταση, την αγγίζει και ακούει τον δάσκαλο να απαγγέλλει την πρόταση (Kelly & Phillips, 2016).

Επίσης οι ολοκληρωμένες γλωσσικές στρατηγικές ενδείκνυνται για τη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία. Οι στρατηγικές αυτές συνδυάζουν την ανάγνωση, τη γραφή, το λεξιλόγιο, τη φωνητική, την ορθογραφία και την κατανόηση σε ένα ενιαίο θέμα. Τα διάφορα τμήματα διδάσκονται στο πλαίσιο της ανάγνωσης. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει πρώτα ένα βιβλίο, για να διαβάσει η τάξη. Στη συνέχεια, το λεξιλόγιο, η ορθογραφία, οι γραπτές εργασίες και άλλα τμήματα της διδασκαλίας της γλώσσας αντιστοιχούν στην επιλεγμένη ιστορία. Ένα ολόκληρο κομμάτι λογοτεχνίας θα πρέπει να χρησιμοποιείται στην τάξη, αντί για σύντομες ιστορίες που γράφονται στα εγχειρίδια. Το υλικό ανάγνωσης πρέπει να είναι κατανοητό και απαλλαγμένο από δύσκολες λέξεις. Οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες ανάγνωσης, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες γλωσσικές στρατηγικές (Reid, 2016).

Τέλος έχει αποδειχθεί, πως αρκετοί μαθητές με δυσλεξία μαθαίνουν μέσω εμπειρίας και εξαιρέσεων. Η μάθηση μέσω εμπειριών διεγείρει την προσωπική μνήμη, το κίνητρο και την επαγωγική μάθηση των μαθητών με δυσλεξία. Η μάθηση μέσω εξαιρέσεων διεγείρει την προσωπική ή αυτοβιογραφική μνήμη των συγκεκριμένων μαθητών, αυξάνει τα κίνητρα, δημιουργεί νέες εμπειρίες, ιδανικές για επαγωγικούς μαθητές - όσοι μαθαίνουν από τις εμπειρίες και θυμούνται εξαιρέσεις περισσότερο από "κανόνες", συνδέουν τις γνώσεις τους με άλλους τομείς. Επίσης η μάθηση μέσω εξαιρέσεων ενθαρρύνει τη συνεργασία, την υπομονή και την παρατήρηση και ενισχύει την αναλυτική συλλογιστική δύναμη πολλών δυσλεκτικών μαθητών (Kim & Lombardino, 2017;Montgomery, 2017).

## 2.2 Ενίσχυση φωνολογικής επίγνωσης

Η διδασκαλία της ανάγνωσης χαρακτηρίζεται από διάφορα στοιχεία (Gillon, 2012):

**Φωνολογία.** Η φωνολογία είναι η μελέτη της ηχητικής δομής των προφορικών λέξεων και είναι ένα κρίσιμο στοιχείο της διδασκαλίας της ανάγνωσης. Η φωνολογική συνειδητοποίηση περιλαμβάνει την ομοιοκαταληξία, την καταμέτρηση των λέξεων σε προφορική φράση και τη συρόμενη συλλαβή σε προφορικές λέξεις. Μια σημαντική πτυχή της φωνολογικής συνειδητοποίησης είναι η φωνητική συνειδητοποίηση ή η δυνατότητα να ταξινομηθούν οι λέξεις στους ήχους των συστατικών τους, που ονομάζονται φωνήματα. Το φώνημα είναι η μικρότερη μονάδα ήχου σε μια δεδομένη γλώσσα, που μπορεί να αναγνωριστεί ως ξεχωριστή από τους άλλους ήχους της γλώσσας.

**Συσχέτιση ήχου – συμβόλου.** Μόλις οι μαθητές αναπτύξουν την ευαισθητοποίηση των φωνημάτων της ομιλούμενης γλώσσας, πρέπει να μάθουν πώς να χαρτογραφήσουν τα φωνήματα σε σύμβολα ή γράμματα. Η συσχέτιση του ήχου-συμβόλου πρέπει να διδαχθεί και να κατακτηθεί σε δύο κατευθύνσεις: οπτική σε ακουστική (ανάγνωση) και ακουστική σε οπτική (ορθογραφία). Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να ελέγξουν την ανάμειξη των ήχων και των γραμμάτων σε λέξεις, καθώς και την κατάτμηση ολόκληρων λέξεων στους ξεχωριστούς ήχους. Η διδασκαλία της συσχέτισης ήχου-συμβόλου αναφέρεται συχνά ως φωνητική. Παρόλο που η φωνητική είναι μια συνιστώσα του δομημένου αλφαριθμητισμού, είναι ενσωματωμένη σε ένα πλούσιο και βαθύ γλωσσικό πλαίσιο.

**Συλλαβική οδηγία.** Μια συλλαβή είναι μια μονάδα της προφορικής ή γραπτής γλώσσας με έναν ήχο φωνήεν. Η διδασκαλία περιλαμβάνει τη διδασκαλία των βασικών τύπων συλλαβών. Η γνώση των τύπων συλλαβών είναι μια σημαντική ιδέα της οργάνωσης. Γνωρίζοντας τον τύπο της συλλαβής, ο αναγνώστης μπορεί να προσδιορίσει καλύτερα τον ήχο του φωνήεντος στη συλλαβή. Οι κανόνες διαίρεσης των συλλαβών αυξάνουν την ευαισθητοποίηση του αναγνώστη σχετικά με το πού μπορεί να διαιρεθεί μια μεγάλη, άγνωστη λέξη, προκειμένου να επιτύχουμε μεγάλη ακρίβεια στην ανάγνωση της λέξης.

**Μορφολογία.** Ένα μόρφημα είναι η μικρότερη μονάδα έννοιας στη γλώσσα. Το διδακτικό πρόγραμμα Δομημένης Γραμματείας περιλαμβάνει τη μελέτη των βασικών λέξεων, των ριζών, των προθεμάτων και των επιθημάτων.

**Σύνταξη.** Η σύνταξη είναι το σύνολο των αρχών, που υπαγορεύουν την ακολουθία και τη λειτουργία των λέξεων σε μια πρόταση, για να μεταδώσουν το νόημα. Αυτό περιλαμβάνει τη γραμματική, την παραλλαγή της πρότασης και τη μηχανική της γλώσσας.

**Σημασιολογία.** Η σημασιολογία είναι αυτή η πτυχή της γλώσσας, που ασχολείται με το νόημα. Το πρόγραμμα σπουδών (από την αρχή) πρέπει να περιλαμβάνει οδηγίες στην κατανόηση της γραπτής γλώσσας.

Αναφορικά με τη διαδικασία της ανάγνωσης, η εκμάθησή της με μια συγκεκριμένη γνωστική στρατηγική ανάγνωσης, είναι πολύ επωφελής. Οι τρεις τύποι στρατηγικών ανάγνωσης, που είναι χρήσιμοι, όταν κάποιος μαθαίνει να διαβάζει είναι: α) η ανάγνωση για την ουσία, β) η ανάγνωση για συγκεκριμένες πληροφορίες - σάρωση και γ) η κατανόηση της ανάγνωσης (Harmer, 2009). Καθώς οι μαθητές με δυσλεξία πρέπει να ασκήσουν τις γνωστικές τους ικανότητες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει, πώς να χρησιμοποιεί αυτές τις στρατηγικές και να τις διδάσκει ρητά, με στόχο να διδάξει «διαφορετικές στρατηγικές» για την υποστήριξη της επικοινωνίας και την επίλυση προβλημάτων, όταν οι γλωσσικές δεξιότητες από μόνες τους δεν επαρκούν.

Με την εκμάθηση αυτών των στρατηγικών οι μαθητές θα ενεργοποιήσουν επίσης τις προσεγγίσεις της «προς τα πάνω ανάγνωσης» και της «από πάνω προς τα κάτω ανάγνωσης». Η προσέγγιση της «προς τα πάνω ανάγνωσης» συνδέεται με την αναγνώριση λέξεων και φτάνει από την «αντιληπτική αναπαράσταση της λέξης στην πνευματική αναπαράσταση». Η προσέγγιση της «από πάνω προς τα κάτω ανάγνωσης» συνδέεται με την παραγωγή λέξεων και φτάνει από την «πνευματική εκπροσώπηση στον ήχο της λέξης» (Harley, 2008). Η προσέγγιση της «προς τα πάνω ανάγνωσης» είναι δύσκολη για τους μαθητές με δυσλεξία, καθώς αντιμετωπίζουν προβλήματα με την «αναγνώριση λέξεων».

Οι στρατηγικές ανάγνωσης μπορούν, να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς, με την επιλογή δραστηριοτήτων που συνδέονται με την προ-ανάγνωση, με την διαδικασία της ανάγνωσης και με την μετα-ανάγνωση. Οι Urquhart και Weir (1998) δίνουν



παραδείγματα δραστηριοτήτων προ-ανάγνωσης, όπως «σκέψεις για τον τίτλο πριν από την ανάγνωση του πραγματικού κειμένου», οι οποίες συνδέονται με αυτές που προτείνει ο Gibbons (2009), όπως η «ενεργοποίηση των μαθητών», «προηγούμενες γνώσεις» και «κατανοήσεις» (σελ 87). Ο Gibbons (2009: 93-100) παρέχει επίσης παραδείγματα κατά την διαδικασία της ανάγνωσης, που περιλαμβάνουν σάρωση για πληροφορίες και δραστηριότητες για την μετά - ανάγνωση, καθώς και αναγνωστική κατανόηση και αληθινές / ψευδείς δηλώσεις.

### **2.3 Χρήση των Νέων Τεχνολογιών**

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα σε έναν δάσκαλο να αξιολογεί τις δραστηριότητες των μαθητών με συνέπεια και ακρίβεια σε περισσότερους μαθητές, κάτι που είναι σημαντικό δεδομένης της πραγματικότητας των δεικτών δασκάλου-μαθητή στις αίθουσες διδασκαλίας.

Όταν η μάθηση υποστηρίζεται από την τεχνολογία, έχει διαπιστωθεί, ότι οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν πιο συχνή και άμεση ανατροφοδότηση μέσω διαμορφωτικών αξιολογήσεων, κουίζ και ελέγχων για κατανόηση, με τα αποτελέσματά τους να παρέχονται σε καθηγητές και μαθητές σε πραγματικό χρόνο.

Με τα σωστά εργαλεία τα μαθησιακά κενά που εμποδίζουν την πρόοδο, μπορούν να εντοπιστούν ταχύτερα, επιτρέποντας στους μαθητές να καλύψουν αυτά τα κενά. Η χρήση της τεχνολογίας για την παροχή στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας να προσαρμόζουν την εκπαίδευση σε άτομα, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να έχουν στη διάθεσή τους περισσότερο χρόνο, ώστε να δώσουν στοχευόμενη προσοχή στους μαθητές που αγωνίζονται ή προχωρούν πιο γρήγορα από τους συνομηλίκους τους, αντί να αναγκάζονται να «διδάξουν» για τον μέσο όρο της τάξης

Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία, για να εντοπίσουν ή να τροποποιήσουν τους υπάρχοντες πόρους ευκολότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν στη συνέχεια να οικοδομήσουν ισχυρότερες και βαθύτερες σχέσεις με κάθε μαθητή και να παράσχουν περισσότερους πόρους για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προκλήσεων. Αυτό μπορεί να προωθήσει μια μεγαλύτερη αίσθηση, ότι ανήκουν

ανάμεσα στους μαθητές αποδεικνύοντας, ότι νοιάζονται να ευδοκιμήσουν (Lindgren & McDaniel, 2012).

## **2.4 Η σχολική κουλτούρα στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας**

Τα φιλικά προς τη δυσλεξία σχολεία αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός δυσλεκτικού μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους προσδιορίζουν και ανταποκρίνονται με σωστό τρόπο στις ανάγκες ενός δυσλεκτικού μαθητή, κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις στο μάθημά τους, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω (Norwich et al., 2005).

Βασικό γνώρισμα των φιλικών προς τη δυσλεξία σχολείων είναι, ότι προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς ή επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να είναι ευαισθητοποιημένοι στο θέμα της δυσλεξίας. Οι ευαισθητοποιημένοι στη δυσλεξία εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, τί πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές με δυσλεξία, οπότε και τροποποιούν τη διδασκαλία τους για την επίτευξη των στόχων αυτών (Riddick, 2006).

Αποτελεί γεγονός ότι η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή συμβάλλει πολύ στη μάθησή του. Μια έρευνα της Ένωσης της Δυσλεξίας της Νότιας Cumbria και του Manchester Metropolitan αποκάλυψε, ότι τόσο οι Πρωτοβάθμιοι όσο και οι Δευτεροβάθμιοι μαθητές δίνουν μεγαλύτερη σημασία στα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, παρά στην παροχή υλικών υποστήριξης. Συγκεκριμένα αξιολόγησαν τους εκπαιδευτικούς που θυμώνουν, που τους πιέζουν, που δεν τους ενθαρρύνουν να απαντούν σε ερωτήσεις, και που φωνάζουν, ως εκπαιδευτικούς που δύσκολα μαθαίνουν από αυτούς. Η υποστήριξη, η φιλικότητα και η φροντίδα των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με δυσλεξία επικοινωνούνται με τον τόνο της φωνής (μαλακή, χαλαρή, ήρεμη), με τη ζεστή και ήπια «επαφή με τα μάτια». Επίσης η συχνή ενθάρρυνση και τα υποστηρικτικά σχόλια είναι απαραίτητα (πάντοτε δε συνδεδεμένα με πραγματικές προσπάθειες ή με πραγματική επιτυχία).

Τα φιλικά προς τη δυσλεξία σχολεία στοχεύουν στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όλων των μαθητών τους, δεν ανέχονται τυχόν αποτυχίες, ενώ όποτε παρατηρούν αποτυχίες λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα (Johnson, 2004; MacKay, 2004).

Με δεδομένο ότι ένα παιδί με δυσλεξία μπορεί να είναι εξαιρετικά ευαίσθητο σε αυτό που αντιλαμβάνεται ως λάθος και αποτυχία στο έργο του (σε όλους τους τομείς του προγράμματος σπουδών), ο φιλικός προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικός, οφείλει να ενθαρρύνει το παιδί και να το μάθει να διαχειρίζεται τα λάθη του. Το παραπάνω επιτυγχάνεται αφενός μεν, με το να επαινεί κάθε του προσπάθεια, εστιάζοντας την προσοχή του στις πτυχές της «εικασίας» του που ήταν σωστές, αφετέρου με το να του τονίσει, ότι τα λάθη τον οδηγούν στη μάθηση, και όχι στην αποτυχία. Αυτή η προσέγγιση εστιάζει επίσης την προσοχή του παιδιού στο γεγονός, ότι έχει ήδη αποκτήσει πολλές δεξιότητες.

Τέλος πολύ σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν στους μαθητές με δυσλεξία την αυτο-ρύθμιση. Το παραπάνω επιτυγχάνεται θέτοντας στο παιδί συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους, ώστε η ανατροφοδότηση να γίνεται τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τον ίδιο τον μαθητή. Η αυτο-παρακολούθηση και ο αυτο-έλεγχος εμπλέκουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησής του, με αποτέλεσμα να μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδό του.

## **Κεφάλαιο 3. Παράγοντες που συντελούν στην παρέμβαση / πλαισίωση του Δυσλεκτικού μαθητή και Ικανοποίηση εκπαιδευτικών**

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να διερευνήσει και να παρουσιάσει τους παράγοντες εκείνους, που συντελούν στην παρέμβαση/πλαισίωση του δυσλεκτικού μαθητή στο σχολικό χώρο. Εν συνεχεία θα αναφερθεί στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στους παράγοντες εκείνους, που επιδρούν στην ικανοποίησή τους.

### **3.1 Σχέσεις εκπαιδευτικών με διευθυντή**

Σύμφωνα με τους Porterfield και Carnes (2014) η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών, αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία, στηρίζεται στο ήθος, την ειλικρίνεια, την ευαισθησία, αλλά και την αξιοπρέπεια. Οι Foulidi και συν. (2017) ισχυρίζονται πως με την αποτελεσματική επικοινωνία, δεν δημιουργούνται ανεξάρτητα και αυτόνομα κέντρα, που διασπούν την οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Raptou και συν. (2017), η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή, ο οποίος επιδιώκει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της σχολικής μονάδας, της οποίας ηγείται. Ο διευθυντής εξάλλου είναι και ο βασικός εκφραστής της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού.

Ο Fokides (2016), σε έρευνά του, έδειξε ότι η σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή και της μετέπειτα σχολικής απόδοσης μπορεί να είναι και τα δύο, ισχυρή και επίμονη.

Οι συζητήσεις είναι ένα αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας. Ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν πρέπει να διστάζει να μιλήσει στον εκπαιδευτικό σε οποιαδήποτε στιγμή και να συζητά μαζί του ζητήματα, που αναφέρονται στη λειτουργία του σχολείου. Συζητώντας ανεπίσημα με το προσωπικό πρέπει να είναι περισσότερο υπομονετικός

ακροατής παρά ομιλητής. Οφείλει να δίνει στους συναδέλφους του τη δυνατότητα να μιλάνε ελεύθερα, αλλά να φροντίζει η συνομιλία να είναι επί του συγκεκριμένου θέματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζεται να ελέγχει και να οδηγεί ιδιαίτερα σημεία της συνομιλίας σε λεπτομέρεια. Αυτός ο ανεπίσημος τρόπος συζήτησης, αν διεξαχθεί σωστά, ιδρύει καλές ανθρώπινες σχέσεις, επειδή οι άνθρωποι θέλουν να γνωρίζουν, να καταλαβαίνουν και να εκτιμούν ο ένας τον άλλον. Περαιτέρω, οι συναντήσεις του προσωπικού εξασφαλίζουν μια άλλη ευκαιρία για επικοινωνία και συναλλαγή ιδεών ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Αν διεξαχθούν καλά σε ένα υπηρεσιακό αλλά φιλικό πνεύμα, τέτοιες συζητήσεις βοηθούν στη συνοχή της σχολικής ομάδας (Parrott et al., 2016).

Ως εκ τούτου θεωρείται ιδιαίτερα αναγκαία και σημαντική η καλή σχέση ανάμεσα στον διευθυντή του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς, η οποία τους βοηθά να συζητούν τα όποια προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία των δυσλεκτικών μαθητών και να αναζητούν από κοινού λύσεις για την άρση των προβλημάτων. Παράλληλα μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στον διευθυντή του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς, βοηθά τους δεύτερους να αναφέρουν στον διευθυντή εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τα οποία μπορεί να αφορούν στην έλλειψη μέσων για την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας τους στους δυσλεκτικούς μαθητές, ώστε ο διευθυντής να αναφέρει το πρόβλημα στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να επιχειρήσει να το επιλύσει παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς όλα τα αναγκαία μέσα. Συνοψίζοντας αξίζει να αναφερθεί πως η από κοινού αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προβλημάτων, οδηγεί πάντα σε καλύτερα αποτελέσματα.

### **3.2 Συνεργασία οικογένειας και σχολείου**

Οι διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για όλη την ανθρώπινη κοινότητα, πόσο δε μάλλον για τη σχολική (Hwang & Evans, 2011). Η μάθηση συντελείται, όπου υπάρχουν γόνιμες σχέσεις μεταξύ δασκάλου και τάξης, αλλά και μεταξύ δασκάλου και γονέων των μαθητών. Πλήθος ερευνών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004; Garcia Coll, et al., 2002; Mushi, 2002; Mylonakou & Kekes, 2007) εξάλλου, έχουν καταδείξει, ότι η εμπλοκή των γονέων ωφελεί τα παιδιά σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη και τις μετέπειτα σπουδές τους. Μορφές

εμπλοκής των γονέων είναι όχι μόνο οι επισκέψεις στο σχολείο, αλλά και ο έλεγχος που ασκούν στα παιδιά ,αναφορικά με το αν μελετούν καθημερινά, η βοήθεια που τους προσφέρουν στις ασκήσεις για το σπίτι, καθώς και η εξασφάλιση του αναγκαίου χώρου και χρόνου μελέτης στο σπίτι.

Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ενεργά και πραγματοποιούν προγράμματα στα οποία επιδιώκεται η συμμετοχή των γονέων, αναφέρουν τη θετική επίδραση που έχει η εμπλοκή των γονέων, στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών. Προκειμένου να επιτευχθεί μια σταθερή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών με στόχο την αλληλοενημέρωση και την ανταλλαγή απόψεων, το σχολείο οφείλει να ενημερώνει τους γονείς για την οργάνωση τόσο των τακτικών, όσο και των έκτακτων συναντήσεων (Αθανασίου & Σαμουηλίδου, 2005: 28). Στο παραπάνω, το σχολείο οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη του την εξυπηρέτηση των γονέων, αναφορικά με τις ημέρες και τις ώρες που μπορούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς. Σε αρκετά σχολεία στην Ελλάδα διευθυντές και εκπαιδευτικοί με μεγάλη προθυμία προγραμματίζουν για Κυριακές και αργίες μεμονωμένες συναντήσεις με γονείς μαθητών, γνωρίζοντας τη δυσκολία που έχουν να απουσιάσουν από τις εργασίες τους τις υπόλοιπες ημέρες.

Επίσης η επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, όπως ηλεκτρονική αλληλογραφία, τηλεφωνική επικοινωνία, ανακοινώσεις κ.ά. Βέβαια αξίζει να αναφερθεί, ότι η προσωπική επαφή μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να επικοινωνήσουν με το σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Το σχολείο καλό είναι να αξιοποιεί δημιουργικά τους γονείς, ανάλογα με τις γενικές και ειδικές γνώσεις που κατέχουν, παροτρύνοντάς τους να συμμετάσχουν στη διοργάνωση διαφόρων εκδηλώσεων (πολιτιστικών, πνευματικών, κοινωνικών, αθλητικών) (Αθανασίου & Σαμουηλίδου, 2005: 28).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου - Κεκέ (2006), ως τυπικές διαδικασίες για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, θεωρούνται μια σειρά από πρακτικές όπως: η ενημέρωση των γονέων των μαθητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, για το πρόγραμμα σπουδών, για τις ανάγκες της μελέτης των παιδιών στο σπίτι κ.λπ. Οι προσκλήσεις για συναντήσεις στο σχολείο και ενημέρωση - συζήτηση για δραστηριότητες του σχολείου σχετικά με διάφορα θέματα (εκδρομές, εξετάσεις κ.λπ.). Η πληροφόρηση, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους για τις επιδόσεις των μαθητών, τη σχολική τους εργασία ,τις απουσίες τους κ.λπ. Οι οργανωμένες συναντήσεις στο

σχολείο για την παρακολούθηση εορτών ή διαλέξεων. Οι προσκλήσεις και συναντήσεις για να δοθούν πληροφορίες ή για να ζητηθεί η εθελοντική συμμετοχή των μαθητών ή και των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου (όπως προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κ.λπ.). Η πληροφόρηση για τις απαιτήσεις (από γονείς και μαθητές) της συμμετοχής τους σε πειραματικά (ερευνητικά) προγράμματα, που οργανώνουν διάφοροι φορείς (Υπουργεία, Πανεπιστήμια κ.λπ.). Επίσης για εκπαιδευτικά προγράμματα (εργαστήρια) που οργανώνονται στο σχολείο ειδικά για τους γονείς.

Σύμφωνα με τους Garcia Coll et al. (2002), είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλαμβάνουν στις παρεμβάσεις τους όλους τους γονείς των μαθητών. Συγκεκριμένα υποστηρίζει, ότι πρέπει να καθιερωθεί μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ένας αυθεντικός διάλογος, μέσα στον οποίο όλοι θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, στοχεύοντας στην αλληλοκατανόηση και στις κοινά αποδεκτές λύσεις.

Σήμερα, δυστυχώς η κατάσταση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όσον αφορά στον τομέα της επικοινωνίας, δεν είναι η αναμενόμενη. Διαπιστώνεται, ότι λόγω δυσκολιών των οικογενειών, ειδικά τη σημερινή εποχή, όπως είναι η έλλειψη χρόνου εξαιτίας ανυπαρξίας ουσιαστικά των μη ευέλικτων ωραρίων στην εργασία, τα οποία πολλές φορές δεν συνάδουν με το ωράριο του σχολείου, όπως επίσης και των οικονομικών δυσκολιών, εάν το σχολείο είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας του μαθητή, αλλά και λόγω άρνησης εκ μέρους των γονιών αποδοχής της ιδιαιτερότητας του παιδιού τους, η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει εκλείψει (Μυλωνάκου Κεκέ, 2004).

Ωστόσο τα εμπόδια δεν προκύπτουν μόνο από την πλευρά των γονέων. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί για τις παρεμβάσεις των γονέων στο σχολείο, θεωρώντας ότι υπάρχει κίνδυνος από ορισμένους γονείς (ή συλλόγους γονέων) να δεχθούν αμφισβητήσεις και υποδείξεις για τις διδακτικές τους πρακτικές (Τσιναρέλης & Δράκος, 2011).

Σε ορισμένες μορφές συνεργασίας σχολείου και οικογένειας οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται, ότι θα πρέπει να διαθέσουν «αμισθί» χρόνο και ενεργητικότητα, να ξεπεράσουν γραφειοκρατικά προβλήματα ή και να αντιμετωπίσουν την αδιαφορία συναδέλφων ή διευθυντών ή και προϊσταμένων. Ακόμη λοιπόν και να πεισθούν και να

αποφασίσουν να αναπτύξουν τις σχετικές πρωτοβουλίες, δεν γνωρίζουν συνήθως τον προσφορότερο τρόπο για να τις υλοποιήσουν και συχνά απογοητεύονται από τη μειωμένη συμμετοχή των γονέων (Τσιναρέλης & Δράκος, 2011).

Από τα παραπάνω συνεπάγεται, πως τα εμπόδια στην επικοινωνία οφείλονται σε ένα «φαύλο κύκλο» ανάμεσα σε «προβληματικούς» (με την έννοια των απασχολήσεων και της άγνοιας) γονείς και «εγκλωβισμένους» (με την έννοια της έλλειψης μέσων και κινήτρων) εκπαιδευτικούς, ο οποίος λειτουργεί ως «μαύρη τρύπα», εξαφανίζοντας πολλές αξιόλογες πρωτοβουλίες.

Ωστόσο πρέπει να κατανοήσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς των μαθητών, πως μια αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ τους είναι προς όφελος των μαθητών με δυσλεξία. Μέσα από την συνεργασία αυτή οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πληροφορηθούν για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους. Οι γονείς από την πλευρά τους μπορούν να ενημερωθούν για πρακτικές, που μπορούν να εφαρμόζουν στο σπίτι, για την αποτελεσματικότερη μάθηση των παιδιών τους.

### **3.3 Αναλυτικό πρόγραμμα**

Τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, υπό την έννοια, ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να παρέμβει σε αυτά, ανάλογα με τις ανάγκες που επιβάλλει η κάθε σχολική τάξη. Εξάλλου καμία σχολική τάξη δεν μπορεί να θεωρηθεί ομοιογενής. Όπως προβλήθηκε στην μέχρι τώρα παρούσα εργασία, μια σχολική τάξη μπορεί να περιλαμβάνει μαθητές από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, ή από διαφορετικές εθνικότητες ή ακόμα και παιδιά με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όλα τα παραπάνω απαιτούν την ύπαρξη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων, στα οποία ο καθηγητής δε λειτουργεί ως παιδαγωγός, αλλά ως συντελεστής, προκειμένου να μεγιστοποιήσει την αποδοτικότητα των μαθητών. Τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν έναν τρόπο, βάσει του οποίου μπορεί να πραγματοποιηθεί μια άτυπη αλλά σύγχρονη προσαρμογή στις επιταγές της κυρίαρχης ιδεολογίας της κοινωνίας μας (Κόπτης & Μητροπούλου, 2010).

Για να σχεδιαστεί ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να μην είναι πολύ λεπτομερειακό ως προς το περιεχόμενό του και να μην είναι προσκολλημένο στα



σχολικά εγχειρίδια, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αποδεσμευτεί από αυτό και να μην περιορίζεται στην απλή εφαρμογή των σχεδιασμών της κεντρικής εξουσίας και στην αυστηρή καθοδήγηση των προσχεδιασμένων προγραμμάτων. Ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να συσχετίσει τα περιεχόμενά του με τις εμπειρίες των μαθητών, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και ενισχύοντας τα κίνητρά τους (Τριλιανός, 1991). Στα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, ο εκπαιδευτικός κρατά το βασικό σκοπό της διδακτικής ενότητας και τροποποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς βάσει των εμπειριών, των ενδιαφερόντων και των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών.

Προκειμένου για τη δημιουργία ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος, απαιτείται πρώτα από όλα ο προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών. Στη συνέχεια, απαιτείται η ανάλυση των αναγκών αυτών και η καθιέρωση στόχων, οι οποίοι θα ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες. Έπειτα προσδιορίζονται και επιλέγονται οι διδακτικές μέθοδοι, που θα καλύψουν τις ανάγκες αυτές και στη συνέχεια επιχειρείται μια δοκιμαστική εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων σε πρακτικό επίπεδο. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής, η οποία θα κρίνει το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να το υιοθετήσει ή να το απορρίψει (Γερογιάννης & Μπούρας, 2012).

Τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να υιοθετήσουν την αρχή της διαθεματικότητας και της ομαδικής εργασίας.

Βασική αρχή της διαθεματικότητας, είναι η διασύνδεση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική και διδακτική συνάφεια. Με τον τρόπο αυτό οι στόχοι των διαφόρων μαθημάτων αλληλοσυμπληρώνονται, αποβλέποντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην πολύπλευρη ανάπτυξη του σχολείου (Καφετζόπουλος κ.α, 2004). Τα στάδιά του είναι τέσσερα (Frey, 2002).

### Α' ΣΤΑΔΙΟ

Το πρώτο στάδιο ονομάζεται στάδιο «σχεδιασμού» (planning), κατά το οποίο οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό επιλέγουν με ποιο θέμα θέλουν να ασχοληθούν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προτείνει θέματα με βάση τα ενδιαφέροντα

των μαθητών. Στη συνέχεια καθορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο του σχεδίου εργασίας, διαμορφώνονται οι ομάδες εργασίας (σε περίπτωση που το σχέδιο εργασίας είναι ομαδικό) και διαρθρώνεται το πλαίσιο και η δομή του θέματος.

### Β' ΣΤΑΔΙΟ

Το στάδιο αυτό ονομάζεται στάδιο της «εκτέλεσης» (preparation). Οι μαθητές συγκεντρώνουν το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, το επεξεργάζονται και αναλύουν τα δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό και συντονιστικό ρόλο και όχι καθοδηγητικό. Παρατηρεί, αξιολογεί τους μαθητές, δρα ως πόλος επικοινωνίας, δίνει νόημα και συνοχή στις προσπάθειες των μαθητών και παρεμβαίνει μόνο, εάν καταστεί αναγκαίο.

### Γ' ΣΤΑΔΙΟ

Είναι το στάδιο της «παρουσίασης» (presentation) της εργασίας από τους μαθητές, κατά το οποίο οι μαθητές διαμορφώνουν την τελική τους μελέτη. Το στάδιο αυτό της εργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό, διότι η τελική εκπόνησή της προσφέρει ηθική ικανοποίηση στους μαθητές και γίνεται με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με τη φύση της εργασίας (προφορική, γραπτή παρουσίαση, θεατρική παράσταση κλπ.).

### Δ' ΣΤΑΔΙΟ

Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι το στάδιο της «αξιολόγησης». Παρόλο που μαθητές και εκπαιδευτικοί θεωρούν το στάδιο της παρουσίασης ως το τελικό στάδιο, αξίζει να αφιερωθεί κάποιο χρονικό διάστημα, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν την αυτοκριτική τους και τον απολογισμό (reflection) της εμπειρίας, που αποκόμισαν.

Συγκεκριμένα οι μαθητές μελέτησαν νέα γλωσσικά στοιχεία, διερεύνησαν σε βάθος όλες τις πτυχές ενός συγκεκριμένου θέματος και απόκτησαν εμπειρία και γνώση σε όλα τα διαφορετικά στάδια του project. Στο τέταρτο λοιπόν στάδιο, αξιολογούν το αποτέλεσμα της εργασίας τους, εκτιμούν τί θα μπορούσε να έχει γίνει διαφορετικά και δίνουν συμβουλές για το επόμενο project. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιούν τη γνώση που αποκόμισαν, ενώ ο εκπαιδευτικός επωφελείται και από την εμπειρία των μαθητών για το σχεδιασμό μελλοντικών εργασιών.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι, ότι βελτιώνει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Σήμερα, τρία στα πέντε παιδιά ωριμάζουν και αποκτούν ένα σημαντικό μέρος της μάθησης από το οικογενειακό περιβάλλον. Πολλά από αυτά τα παιδιά αποτελούν μέλη μιας ομάδας στο σχολείο και ένα μεγάλο μέρος της είναι αφιερωμένο σε μαθησιακές εμπειρίες κατευθυνόμενες από το δάσκαλο. Αυτές οι εμπειρίες συνήθως δεν προσφέρουν ευκαιρίες, να αναλάβει το παιδί κάποια πρωτοβουλία και να γίνει υπεύθυνο ως προς τη δουλειά που έχει αναλάβει, όπως γίνεται με τις ευκαιρίες που προσφέρει η εργασία με project. Διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει τα οφέλη που προκύπτουν, όταν δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να κατευθύνουν τα ίδια τη δουλειά τους και να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους ,επιλέγοντας τα ίδια τις δραστηριότητες και διερευνώντας το πάσης φύσεως υλικό.

Επίσης τα project επιδρούν θετικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Τα παιδιά από οικογένειες κάθε κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μπορούν να ωφεληθούν, αν εμπλακούν συναισθηματικά και αφοσιωθούν, στο να ανακαλύψουν κάποια πράγματα και να κατακτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Αν χαθούν οι ευκαιρίες να συμμετάσχει το παιδί στη διερεύνηση ενός θέματος που το ενδιαφέρει και έχει κάποιο νόημα γι' αυτό, μπορεί να επηρεαστεί η καλλιέργεια των τάσεων, που έχει το παιδί να επιτύχει και να μάθει. Αν το σχολείο παραμελεί την παροχή ευκαιριών για συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού στις μαθησιακές εμπειρίες, η έμφυτη περιέργεια του παιδιού και η επιθυμία του να μάθει, μπορεί να μην ενισχυθεί, όσο θα έπρεπε.

Οι γονείς οι οποίοι έχουν αρκετό χρόνο και οικονομικούς πόρους, μπορούν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά τους, να βιώσουν αυτή την εμπειρία μέσα στην οικογένειά τους. Μπορούν να παρατηρούν τα νέα ενδιαφέροντα των παιδιών τους και να τα ενισχύουν αγοράζοντάς τους βιβλία, πηγαίνοντας εκδρομές και προσφέροντάς τους κάποια βοηθήματα για την κατάκτηση περαιτέρω γνώσεων για το θέμα, που τα ενδιαφέρει. Οι γονείς δείχνουν στα παιδιά ότι εμπλέκονται συναισθηματικά στη μάθηση του παιδιού. Τα παιδιά τα οποία περνούν μεγάλο χρονικό διάστημα σε παιδικούς σταθμούς, μπορεί να μην έχουν επαρκείς εμπειρίες αυτού του είδους υποστήριξης των ατομικών τους ενδιαφερόντων.

Πορίσματα ερευνών δείχνουν, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ του ρόλου που έχουν τα παιδιά στον καθορισμό των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα μάθουν κάτι και της ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Μια μελέτη σε νηπιαγωγεία, όπου

χρησιμοποιούν τρεις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις (άμεση διδασκαλία, κονστρουκτιβιστική προσέγγιση βασισμένη σε δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία έχει το παιδί και προσέγγιση εκλεκτικής μεθόδου), έδειξε, ότι τα παιδιά των τάξεων, που είχαν ακολουθήσει την κονστρουκτιβιστική μέθοδο, αλληλεπιδρούσαν περισσότερο. Επίσης παρουσίασαν μεγαλύτερο ποσοστό και ποικιλία στρατηγικών διαπραγμάτευσης και μοιράζονταν περισσότερες εμπειρίες (Devries, et al., 1991).

Τα σχέδια εργασίας είναι ιδιαίτερα επωφελή δεδομένου ότι η ομαδική εργασία, η δυνατότητα που παρέχεται για συνεισφορά στην έρευνα με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους, η αποδραματοποίηση της αυστηρής σχολικής εργασίας και η δυνατότητα ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης, δημιουργούν ένα πλαίσιο, στο οποίο κάθε μαθητής έχει την ευχέρεια να είναι χρήσιμος και πολύτιμος, αξιοποιώντας το ιδιαίτερο μορφωτικό του κεφάλαιο.

Βασικό μειονέκτημα της μεθόδου είναι η πολύωρη ενασχόληση με αυτό, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διεξαχθεί αποτελεσματικά και όπως πρέπει, υπό την πίεση του σχολικού χρόνου. (Δημητριάδου, 2004).

Η ανάθεση ομαδικών θεματικών εργασιών στους μαθητές αποτελεί μια διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος, προκύπτει από τη διάθεση των μαθητών να μελετήσουν από πιο κοντά κάποια θέματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ορίζει τα θέματα που προσφέρονται για περαιτέρω μελέτη, παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων.

Η ποικιλία των θεμάτων, τα οποία θα εξεταστούν, οδηγούν σε απόκτηση γνώσεων, που δεν είναι δυνατόν να διοχετευθούν στους μαθητές μέσα στον καθορισμένο διδακτικό χρόνο. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις δυνατότητες πρόσβασης σε βιβλιογραφία ή πειραματικό εξοπλισμό, καθώς και τον φόρτο εργασίας τους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, τους καθοδηγεί αλλά δεν τους κατευθύνει σε κάποια κατεύθυνση, που έχει εκείνος επιλέξει (Πολίτης κ.α. 2001).

Μέσω των συνθετικών εργασιών οι μαθητές δραστηριοποιούνται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργούν τις κλίσεις τους. Η μέθοδος προσφέρεται για την βοήθεια αδύναμων μαθητών, που απελευθερωμένοι από το άγχος της εξέτασης και της απομνημόνευσης, μπορούν να αποδείξουν τις ικανότητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι

καλοί μαθητές, μπορούν να προχωρήσουν περισσότερο, χωρίς να δεσμεύονται από την πρόοδο της υπόλοιπης τάξης και να παρουσιάσουν υψηλού επιπέδου εργασίες, που τους προσφέρουν ικανοποίηση, περαιτέρω γνώση ενός θέματος με μεγάλο ενδιαφέρον αλλά και μια ματιά στον κόσμο της επιστημονικής ανακάλυψης (Πολίτης κ.α. 2001).

Η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος οδηγεί τους εκπαιδευτικούς, να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και να την προσαρμόσουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών τους και ειδικότερα των δυσλεκτικών μαθητών τους, καθιστώντας τη διδασκαλία περισσότερο αποτελεσματική για τους συγκεκριμένους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την μεταβολή του περιεχομένου των μαθημάτων ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν και την προσαρμογή των διδακτικών στρατηγικών προκειμένου να μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες τους (Kirk et al., 2006). Για παράδειγμα, στους μαθητές με δυσλεξία στη διδασκαλία της γραφής αντί για την παραδοσιακή μέθοδο που επικρατεί και που εστιάζει στις βασικές δεξιότητες γραφής μπορεί να χρησιμοποιηθεί η στρατηγική της δημιουργικής γραφής στην οποία υπάρχει η υποστήριξη του εκπαιδευτικού και των άλλων μαθητών και μπορεί να γίνει χρήση βοηθημάτων όπως ο κειμενογράφος (Pollington et al., 2001).

Για τη διδασκαλία της ανάγνωσης οι εκπαιδευτικοί μπορούν πριν από την ανάγνωση να αναφέρουν στα παιδιά τον τίτλο του κειμένου, να τους δείξουν εικόνες και στη συνέχεια να τους ζητήσουν να κάνουν μια πρόβλεψη για το περιεχόμενο της ιστορίας. Ανάλογα με τις απαντήσεις που θα δώσουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδέσουν τις πληροφορίες αυτές με πληροφορίες που γνωρίζουν ήδη οι μαθητές και στη συνέχεια να τις συνδέσουν με προσωπικά βιώματα. Αμέσως μετά μπορεί να ακολουθήσει η ομαδοποίηση ερωτήσεων σχετικών με το περιεχόμενο του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές με δυσλεξία έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν το περιεχόμενο της ιστορίας προτού προβούν στην ανάγνωσή της, γεγονός που τους βοηθά στη διαδικασία της ανάγνωσης (Lyman, 2017).

Πολύ σημαντικό κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης είναι οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν στους μαθητές κείμενα διαφορετικού περιεχομένου και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, να επιλέγουν εκείνοι το κείμενο με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν. Το παραπάνω ενδείκνυται περισσότερο για ατομική εργασία. Μπορεί όμως να μετατραπεί σε ομαδική, όταν δύο και παραπάνω μαθητές θέλουν, να ασχοληθούν με ένα συγκεκριμένο κείμενο. Η δυνατότητα για ομαδικές εργασίες, όπου κάθε ομάδα θα

αποτελείται από μαθητές τυπικής ανάπτυξης και από μαθητές με δυσλεξία παρέχει ποικίλες δυνατότητες ώστε οι μαθητές με δυσλεξία να μάθουν από τους συμμαθητές τους αλλά και να συνεισφέρουν οι ίδιοι στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας, ενδυναμώνοντας την αυτοεκτίμησή τους. Μέσα από τις ομαδικές εργασίες οι μαθητές με δυσλεξία βελτιώνουν την απόδοσή τους καθώς μαθαίνουν με δημιουργικό τρόπο και παράλληλα αντλούν γνώσεις από τους συμμαθητές τους (Molosiwa et al., 2016).

Για τη διδασκαλία των άγνωστων λέξεων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακινήσουν τους μαθητές, να τις αναζητήσουν σε ένα ηλεκτρονικό λεξικό, να καταγράψουν τη σημασία της και στη συνέχεια να δημιουργήσουν προτάσεις με τη λέξη που αναζήτησαν και βρήκαν τη σημασία της. Αφού ολοκληρωθεί η διαδικασία της ανάγνωσης, οι μαθητές, είτε ατομικά, είτε ομαδικά μπορούν να καταγράψουν τις απαντήσεις στις αρχικές ερωτήσεις, που είχαν ομαδοποιήσει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τους και στη συνέχεια να τις ανακοινώσουν στην υπόλοιπη τάξη. Τέλος στα πλαίσια της δημιουργικής γραφής ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να συνθέσουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία (Green & Reid, 2016).

Επίσης οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της ευελιξίας του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να παρέχουν πολυαισθητηριακές εμπειρίες για τους δυσλεκτικούς μαθητές, που σχετίζονται με κάθε βιβλίο που διαβάζουν. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισάγουν στη διδασκαλία τους νέα βιβλία με ομοιοκαταληξίες, αλλά και με επανάληψη λέξεων ή/και φράσεων. Επίσης μπορούν να ζητήσουν από τους μαθητές να δραματοποιήσουν την ιστορία ενός κειμένου (Reid, 2016). Στην ευελιξία τέλος του αναλυτικού προγράμματος εντάσσεται και η τακτική του να δοθεί επιπλέον χρόνος στους μαθητές με δυσλεξία να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα ή να δώσουν μια απάντηση σε μια ερώτηση του καθηγητή (Cartwright et al., 2017).

### **3.4 Στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στη δυσλεξία και Επιμόρφωση**

Για να μπορέσουν οι μαθητές με δυσλεξία να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, θα πρέπει να εντάσσονται σε αυτήν, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές και να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο. Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για αυτή την ομαλή ένταξη των μαθητών με δυσλεξία στην εκπαίδευση, είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα άτομα με δυσλεξία.

Οι Henley και συν. (2002), θεωρούν, ότι ένας λόγος που πολλές φορές αποτυγχάνει η ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία, είναι ο φόβος τους για το πώς θα αντιμετωπισθούν από τους άλλους, δηλαδή από τους συμμαθητές τους αλλά και από τους ενήλικες, που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ιδιαίτερα κρίσιμες, διότι αποτελούν φορείς κοινωνικοποίησης, που η λειτουργία τους και η δράση τους μπορεί να είναι αντισταθμιστική και υποστηρικτική. Σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, τα σχόλια και η αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, αποτελούν τα ψυχολογικά στηρίγματα, στα οποία μπορεί να βασιστεί ο μαθητής.

Σε έρευνα που έγινε για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε δείγμα 78 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταδείχθηκε, ότι θεωρούν κατά σειρά ιεραρχίας περισσότερο προβληματικά τα παιδιά αυτά. Επίσης οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν, ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, είναι άτομα που η διάθεσή τους δεν είναι σταθερή, που η σκέψη τους είναι αδύνατη, που δεν έχουν ενδιαφέροντα, που δεν μπορούν να φροντίσουν τον εαυτό τους και που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους.

Αναφορικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσουν μαζί τους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν, ότι ναι μεν τα άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι φιλικά και συνεργάσιμα αλλά παράλληλα είναι απομονωμένα και ανήσυχα (Henley et al., 2002).

Άλλες έρευνες που έχουν γίνει για το συγκεκριμένο θέμα, Ελληνικές και Διεθνείς, έχουν καταδείξει, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνήθως αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στην ένταξή τους στο σχολείο (Alexander & Strain, 1978:390-396, Hannah & Pliner, 1983:12-55).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής έχει να προσφέρει πολλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτούνται ωστόσο πολλά μέτρα ακόμα για την εισαγωγή της στα σχολεία, με κυριότερο την επιμόρφωση των δασκάλων, προκειμένου να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην παιδαγωγική της συμπερίληψης κατανοώντας την παιδαγωγική της σημασία (Symeonidou & Phtiaka, 2014).

Πέραν της επιμόρφωσης πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, σημαντικό είναι οι δάσκαλοι να συμμετάσχουν σε ολόκληρη τη διαδικασία κατά την οποία η παιδαγωγική της συμπερίληψης εντάσσεται στη σχολική μονάδα, ως μια καινοτόμος μέθοδος. Εξίσου σημαντικό είναι να τους παρέχεται συνεχής υποστήριξη, όποτε τη χρειαστούν. Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η αξιολόγηση της παιδαγωγικής της συμπερίληψης, η οποία πρέπει να είναι συνεχής, να καταγράφονται τυχόν προβλήματα και να επιλύονται. Τέλος απαιτούνται οικονομικοί πόροι, προκειμένου να εξοπλιστούν τα σχολεία με το κατάλληλο προσωπικό και τους αναγκαίους υλικούς πόρους (Αγγελίδης & Μαυροειδής, 2004).

Άτυπη εκπαίδευση- μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια, την κοινότητα ή τον ελεύθερο χρόνο.

Αποτελεί επίσης γεγονός, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της συμπερίληψης, δημιουργεί θετικές στάσεις προς την παιδαγωγική αυτή. Δάσκαλοι που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω σε θέματα συμπερίληψης, δεν γνωρίζουν τα θετικά οφέλη της, διακατέχονται από άγχος λόγω της συνύπαρξης μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη και ως εκ τούτου, δεν μπορούν να αποδώσουν αποτελεσματικά προς όφελος όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Bhopal & Rhamie, 2014). Αντίθετα επιμορφωμένοι δάσκαλοι έχουν ευαισθητοποιηθεί στην παιδαγωγική της συμπερίληψης και κινητοποιούν τους εαυτούς τους, ώστε να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να αποδεχτούν το διαφορετικό (Loreman et al., 2013). Παράλληλα η επιμόρφωση των δασκάλων στην παιδαγωγική της συμπερίληψης, τους βοηθά να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον δάσκαλο ειδικής αγωγής και να μάθουν από αυτόν, πώς να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Nind & Wearmouth, 2006).

Ως εκ τούτου θεωρείται ιδιαίτερα αναγκαία και σημαντική η κατάρτιση των δασκάλων πάνω σε θέματα της παιδαγωγικής της συμπερίληψης, η οποία τους βοηθά να



δουν τα θετικά στοιχεία όλων ανεξαιρέτως των μαθητών τους, να αντιληφθούν τη συλλογικότητα και τη συνεργατικότητα και να χρησιμοποιήσουν στις διδακτικές στρατηγικές τους τις εμπειρίες όλων των μαθητών, με σκοπό όλοι τους να εκπαιδευθούν αποτελεσματικά.

### **3.5 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών**

#### **3.5.1 Ορισμός**

Όπως συμβαίνει με αρκετές έννοιες στην κοινωνική επιστήμη, η εργασιακή ικανοποίηση δεν έχει σαφή ορισμό, που να έχει γίνει ευρέως αποδεκτός (Demirtas, 2010). Σύμφωνα με τον Evans (1997), η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας διαφορούμενος όρος. Επειδή η «ικανοποίηση» μπορεί να σημαίνει «ικανοποιητική» σε ορισμένες συγκεκριμένες καταστάσεις, αλλά «ικανοποίηση» σε άλλες καταστάσεις, είναι δύσκολο να οριστεί η έννοια «ικανοποίηση». Ο Evans (1997) συνδύασε την «άνεση της εργασίας» και την «εκπλήρωση της εργασίας», για να ορίσει την εργασιακή ικανοποίηση ως «μια κατάσταση που καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις ανάγκες, που σχετίζονται με τη δουλειά του» (σελ.833).

Η εργασιακή ικανοποίηση χαρακτηρίστηκε επίσης ως «μια θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, που προκύπτει από το άτομο, όταν εκτιμά τη δική του επαγγελματική εμπειρία (Demirtas, 2010, σ. 1069). Ο Locke (1976) έδωσε έναν άλλο ορισμό της εργασιακής ικανοποίησης: «το ευχάριστο συναίσθημα που προκύπτει από την εκτίμηση της δουλειάς του ως επίτευξη ή διευκόλυνση των αξιών της εργασίας» (σελ.316). Με βάση τον ορισμό της εργασιακής ικανοποίησης του Locke (1976), η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηριστεί ως η θετική συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, που προκύπτει από την εκτίμησή τους, ότι είναι καθηγητές.

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένα από τα σημαντικά στοιχεία για τη μέτρηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δουλειά τους και έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των ίδιων των σχολείων και των εκπαιδευτικών (Judge, Thoresen, Bono & Patton, 2001, Ostroff, 1992). Οι συνθήκες εργασίας,

συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας με τους διευθυντές και τους συναδέλφους, και οι εργασιακές πιέσεις έχουν επιπτώσεις στην ικανοποίηση από την εργασία (Güteryüz, Güney, Aydın, & Aşan, 2008).

Επίσης, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης (Miller, & Travers, 2005), καθώς και τα οφέλη από την εργασία επηρεάζουν την ικανοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών (Snipes, Oswald, LaTour & Armenakis, 2005). Αντιμετωπίζοντας σήμερα την έλλειψη εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Otto & Arnold, 2005), είναι σημαντικό να εκτιμούμε την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, διότι επηρεάζουν το ποσοστό αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών (Otto & Arnold, 2005) και την ποιότητα της διδασκαλίας (Demirtas, 2010).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, υπάρχουν μελέτες για την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Demirtas, 2010; Ingersoll, 2011). Οι έρευνες έδειξαν, ότι η υψηλή ικανοποίηση από την εργασία, οδηγεί ένα χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών, να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Ingersoll, 2011). Επιπλέον διαπιστώθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εργασιακή ικανοποίηση μπορούν να αποδώσουν περισσότερη απόλαυση και κίνητρο τόσο στα σχολεία όσο και στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών (Demirtas, 2010).

### **3.5.2 Ικανοποίηση εργασίας και απόδοση εργασίας**

Η ικανοποίηση από την εργασία έχει αποδειχθεί, ότι έχει πολλαπλές σχέσεις με την απόδοση της εργασίας των εργαζομένων. Οι Judge και συν. (2001) συνοψίζουν επτά μοντέλα της σχέσης ικανοποίηση από την εργασία και απόδοση της εργασίας: α) η ικανοποίηση από την εργασία προκαλεί την απόδοση της εργασίας, β) η απόδοση της εργασίας προκαλεί ικανοποίηση από την εργασία, γ) η ικανοποίηση από την εργασία και η απόδοση της εργασίας είναι αμοιβαία συνδεδεμένες, δ) η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης της εργασίας είναι παραπλανητική, ε) η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης της εργασίας μετριάζεται από άλλες μεταβλητές, στ) δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης της εργασίας και ζ) υπάρχουν εναλλακτικές αντιλήψεις για την ικανοποίηση από την εργασία και / ή την απόδοση της εργασίας.

Αυτά τα επτά μοντέλα έχουν υποστηριχθεί από πολλαπλές μελέτες, ειδικά ότι η απόδοση της εργασίας προκαλεί ικανοποίηση από την εργασία και ότι υπάρχουν εναλλακτικές αντιλήψεις για την ικανοποίηση από την εργασία ή / και την απόδοση της εργασίας (Judge et al., 2001). Ο Ostroff (1992) ανέφερε, ότι οι οργανώσεις με πιο ικανοποιημένους υπαλλήλους ήταν πιο αποτελεσματικές από άλλες οργανώσεις. Ωστόσο, οι Laffaldano και Muchinsky (1985) υποστήριξαν, ότι η σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και απόδοσης της εργασίας ήταν χαμηλή. Ο Ostroff (1992) εξήγησε επίσης, ότι η έρευνα που έδειξε, ότι το μοντέλο που δηλώνει, ότι δεν υπήρχε σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης της εργασίας, διεξήχθη σε ατομικό επίπεδο και όχι σε επίπεδο οργάνωσης.

### **3.5.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση**

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα την ικανοποίηση από την εργασία τους (Klassen & Chiu, 2010). Οι ερευνητές ανέφεραν, ότι οι δάσκαλοι με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας είχαν καλύτερη διαχείριση της τάξης και εκπαιδευτικές στρατηγικές, γεγονός που οδήγησε σε μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους, αν σκέφτονταν, ότι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους και στις προκλήσεις από το έργο τους. Το παραπάνω υποδεικνύει, ότι η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μειώνει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Caprara et al., 2003). Σύμφωνα με τους Busch et al. (2001) οι θετικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία δυσλεκτικών μαθητών τους οδηγεί σε υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας γεγονός που αυξάνει την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές διαχειρίζονται τα σχολεία τους και οι σχέσεις με τους συναδέλφους επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Liu & Ramsey, 2008). Σύμφωνα με τους Busch et al. (2001) η έλλειψη συλλογικότητας και τα αισθήματα απομόνωσης επηρεάζουν αρνητικά την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, που έχουν στην τάξη τους μαθητές με δυσλεξία, γεγονός που αυξάνει τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας

στη μείωση των κινήτρων, στην αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης και ως εκ τούτου στην μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση.

Αποτελεί γεγονός, ότι η υποστήριξη και η συλλογικότητα μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών, επιτρέπουν την από κοινού επίλυση προβλημάτων. Κατά συνέπεια, η επίλυση των ακαδημαϊκών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών θεωρείται ως κοινή ευθύνη όλων των εκπαιδευτικών (Stempien & Loeb, 2002). Παράλληλα όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν, ότι υποστηρίζονται από τον διευθυντή του σχολείου τους, ο οποίος προσπαθεί να εξεύρει τους κατάλληλους πόρους και τα κατάλληλα μέσα για την υποστήριξη της διδασκαλίας των δυσλεκτικών μαθητών, αυξάνουν την εργασιακή τους ικανοποίηση (Lopes et al., 2004). Τέλος ιδιαίτερα σημαντικό για την ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των καθηγητών δυσλεκτικών μαθητών είναι οι συμβουλές που θα δέχονται τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών από έμπειρους εκπαιδευτικούς και από τον διευθυντή του σχολείου (Stempien & Loeb, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί που αγαπούν τη δουλειά τους έχουν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. Ο Norton (1999) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν δεσμευτεί για το ρόλο του δασκάλου είχαν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση από εκείνους, που δεν είχαν δεσμευτεί. Επίσης διαπίστωσε ότι, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επενδύσει στις διδακτικές τους δεξιότητες και στη γνώση, θα εγκατέλειπαν το επάγγελμά τους. Σύμφωνα με τους Busch et al. (2001) όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διδασκαλίας δυσλεκτικών μαθητών νιώθουν περισσότερο σίγουροι για τον εαυτό τους και έχουν αυτοπεποίθηση, ότι θα διδάξουν αποτελεσματικά τους συγκεκριμένους μαθητές. Ως εκ τούτου αντλούν εργασιακή ικανοποίηση πρωτίστως από τις γνώσεις τους.

Ωστόσο στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως παρά τις γνώσεις, που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας ενός μαθητή με δυσλεξία, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας δεν τους επιτρέπει, να τις εφαρμόσουν. Το παραπάνω τους οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Ο περιορισμένος χρόνος συνδέεται άμεσα με τη μη δυνατότητα να καταστήσουν τα αναλυτικά προγράμματα ευέλικτα, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα, η χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παιδιών με δυσλεξία να συνδέεται άμεσα με οργανωτικά γραφειοκρατικά

προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονο άγχος να ολοκληρώσουν την απαιτούμενη ύλη, που τους επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας, με αποτέλεσμα να μην νιώθουν ικανοποιημένοι για την ποιότητα της διδασκαλίας, που προσφέρουν στους μαθητές με δυσλεξία (Stempien & Loeb, 2002).

Άλλος παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που έχουν στην τάξη τους μαθητές με δυσλεξία, είναι ο βαθμός επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Συγκεκριμένα όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών, για να τους ενημερώσουν για την πορεία του παιδιού τους, αλλά και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και όταν οι γονείς είναι θετικοί στις συστάσεις του εκπαιδευτικού, τότε και εκείνος νιώθει ικανοποιημένος. Αντίθετα όταν οι γονείς είναι αρνητικοί και δεν επιθυμούν συχνές συναντήσεις, τότε ο εκπαιδευτικός απογοητεύεται και οδηγείται σε χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Mylonakou & Kekes, 2007).

Στην έρευνά τους οι Antoniou et al. (2009) εντόπισαν, ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγάλο άγχος, κυρίως λόγω των οργανωτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα συμπέραναν, ότι η έλλειψη πόρων και εξοπλισμού, το γενικό αίσθημα της αυξημένης ευθύνης για την ευημερία και την εκπαίδευση των μαθητών, η γενική έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση, όσον αφορά την επαγγελματική τους κατάσταση, αλλά και η πίεση στο σχολείο οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Σύμφωνα με τις ταξινομήσεις που πρότεινε η Forlin (2001), όσον αφορά το άγχος των εκπαιδευτικών, αυτά τα τέσσερα στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν ότι σχετίζονται κυρίως με τις διοικητικά θέματα.

Οι Gaad & Khan (2007) συμπέραναν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και τις δεξιότητες να καλύψουν τις ανάγκες αυτών των παιδιών, νιώθουν μεγάλη απογοήτευση. Την απογοήτευση αυτή την αποδίδουν στην έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης επίσημων εκπαιδευτικών κατευθυντήριων γραμμών από το κράτος και ανεπαρκών ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα στην ίδια έρευνα βρέθηκε, ότι η ευνοϊκότητα, η οποία παρατηρείται συχνά στο πλαίσιο των Ελληνικών σχολείων, υπό την έννοια ότι οι δάσκαλοι που έχουν στενές προσωπικές σχέσεις με τους διευθυντές, συχνά ευνοούνται έναντι άλλων, αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς, όταν

πρέπει να εξισορροπήσουν τις ευθύνες τους με την έλλειψη πόρων και εξοπλισμού (π.χ. βιβλιοθήκες, υποστηρικτικές τεχνολογίες), προκειμένου να ικανοποιηθούν οι διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα άγχους και χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτο-εκτίμηση (Gaad & Khan, 2007).

## **Σύνοψη**

Συνοψίζοντας, όποιες και να είναι οι αδυναμίες ή οι δυσκολίες των παιδιών που συνυπάρχουν σε μια τάξη, μαθησιακές ή συναισθηματικές, η εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της και ο κάθε δάσκαλος ξεχωριστά, εφόσον έχει την αμεσότερη επαφή με το μαθητή, οφείλουν να παρέμβουν για να βοηθήσουν το παιδί, αφού διερευνήσουν και κατανοήσουν την πηγή και τη φύση του προβλήματός του. Η διεθνής βιβλιογραφία παρέχει θεωρητικές οπτικές ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου, ερευνητικές μελέτες ποιοτικών και ποσοτικών αναλύσεων και προτείνει μέσα και διαδικασίες, με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να διαχειριστούν την διαφορετικότητα στις τάξεις τους, με απώτερο στόχο να γεφυρώσουν το χάσμα και να αποφευχθεί έτσι η περιθωριοποίηση κάποιων ομάδων, η οποία θα επιφέρει και τον κοινωνικό αποκλεισμό με άγνωστες για όλους συνέπειες.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής του μαθητή αρχικά και της αποτελεσματικής εκπαίδευσής του στη συνέχεια, μπορεί να στηρίζεται σε κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση, ανάλογα με τη φύση και το χαρακτήρα των προβλημάτων που ανακύπτουν: σχέσεις του παιδιού με τα άλλα παιδιά ή το δάσκαλο, σύγκρουση με τα ήθη και τις αξίες του σχολικού περιβάλλοντος, όταν αυτά έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα αντίστοιχα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, μαθησιακές ή γλωσσικές αδυναμίες.

Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις παρεμβάσεις που θα χρησιμοποιήσει, αφορά στην ευχαρίστηση που λαμβάνει από την απόδοσή του στην τάξη αλλά και από την επίδοση των μαθητών του. Ποικίλες έρευνες (Beatty, 2000; Stempien & Loeb, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2015) στον τομέα της ειδικής αγωγής έχουν συμπεράνει, ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την αντιμετώπιση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, εξαρτάται από τη στήριξη που λαμβάνουν από

το ίδιο το σχολείο και συγκεκριμένα από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, από τη συνεργασία που έχουν με την οικογένεια του μαθητή, που παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, από τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και από τις γνώσεις που θεωρούν, ότι έχουν.

## **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία**

### **4.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός**

Η έρευνα σχεδιάστηκε βάσει των αρχών της ποιοτικής έρευνας. Οι μέθοδοι της ποιοτικής έρευνας βοηθούν τους ερευνητές, να κατανοήσουν τους ανθρώπους και το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ζουν. Η ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό σκοπό την κατανόηση του νοήματος ενός φαινομένου και όχι την μέτρηση και την στατιστική ανάλυσή του (Ιωσηφίδης, 2003).

### **4.2 Ποιοτική Έρευνα**

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποιοτική προσέγγιση διότι (Hancock et al, 2007):

- Η ποιοτική προσέγγιση εστιάζει στο πώς οι άνθρωποι μπορούν και έχουν διαφορετικούς τρόπους αντίληψης μιας πραγματικότητας.
- Μελετά τις συμπεριφορές ατόμων στο φυσικό τους πλαίσιο-περιβάλλον και χρησιμοποιεί τις περιγραφές τους ως δεδομένα.
- Εστιάζει στην περιγραφή και ερμηνεία των ατόμων με την πιθανότητα ανάπτυξης μιας νέας θεωρίας και την αξιολόγηση μιας ήδη υπάρχουσας διαδικασίας.
- Η ποιοτική προσέγγιση εφαρμόζει μια ευέλικτη αλλά συστηματική διαδικασία έρευνας.

Έτσι και η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιεί τις περιγραφές των ερωτώμενων ως δεδομένα, αναλύει τις δηλώσεις της εμπειρίας τους και διεξάγει την μελέτη μέσα στο πλαίσιο του εξεταζόμενου ζητήματος.

Η ποιοτική μέθοδος έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Τα πλεονεκτήματά της έγκεινται στην εις βάθος διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα, τα οποία η ερευνήτρια δεν είχε αναλογιστεί από πριν (Ιωσηφίδης, 2003). Τα μειονεκτήματά της έγκεινται στο ότι απαιτείται πολύς χρόνος, τόσο για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, όσο και για την απομαγνητοφώνηση και ανάλυσή τους (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τέλος οι έρευνες που βασίζονται στην ποιοτική μέθοδο απευθύνονται σε μικρό δείγμα, γεγονός που δεν αφήνει τον ερευνητή να γενικεύσει τα αποτελέσματά του στο σύνολο του πληθυσμού (Ιωσηφίδης, 2003).



### 4.3 Σκοπός Της Ποιοτικής Έρευνας

Από το σύνολο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συμπεραίνεται, ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες περιλαμβάνουν αρκετούς τομείς λειτουργιών, στους οποίους ένα άτομο δυσκολεύεται να μάθει με έναν τυπικό τρόπο. Το γεγονός αυτό δεν αποκλείει την ικανότητα, το άτομο να μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Ως εκ τούτου εάν εφαρμοστεί μια μέθοδος διδασκαλίας, η οποία να προσαρμόζεται στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, τότε η ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως είναι η δυσλεξία, μπορεί να είναι υψηλή. Το ερώτημα που γεννάται είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, μπορούν να εφαρμόσουν ανάλογες διδακτικές μεθόδους, αλλά και ποιά είναι η ικανοποίησή τους, τόσο από την εφαρμογή των μεθόδων αυτών, όσο και από την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών τους με δυσλεξία.

Βάσει των παραπάνω η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τις διαστάσεις ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη.

### 4.4 Πληθυσμός

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας και έχουν στην τάξη τους παιδιά με δυσλεξία.

### 4.5 Δείγμα

Ο Patton (1990:169) δηλώνει, ότι όλοι οι τύποι δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα μπορούν να περιληφθούν κάτω από τον ευρύ ορισμό της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling), και τονίζει ότι: *«Η ποιοτική έρευνα ουσιαστικά συγκεντρώνεται εις βάθος σε σχετικά μικρά δείγματα, ακόμα και μεμονωμένες περιπτώσεις, που έχουν διαλεχτεί σκόπιμα»*.

Σύμφωνα επίσης με τον Patton (1990), η λογική και το πλεονέκτημα της σκόπιμης επιλογής δείγματος (purposeful sampling), βρίσκεται ακριβώς στην επιλογή

περιπτώσεων (cases), που θα παρέχουν άφθονες πληροφορίες κατά τη διάρκεια της μελέτης του ερευνητή. Περιπτώσεις με άφθονες πληροφορίες είναι εκείνες από τις οποίες, κανείς μπορεί να μάθει πολλά για τα θέματα που είναι ουσιώδη στους σκοπούς της έρευνας.

Η σκόπιμη επιλογή δείγματος για τους Bickman & Debra (1998), υποδηλώνει την επιλογή ενός δείγματος, που μπορεί να δώσει τις περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με τους σκοπούς της έρευνας.

Βάσει των παραπάνω συμπεραίνεται, ότι η στοιχειώδης αρχή, που είναι κοινή στην σκόπιμη δειγματοληψία, είναι η σκόπιμη επιλογή περιπτώσεων με άφθονη πληροφορία ανάλογα με τους σκοπούς της μελέτης.

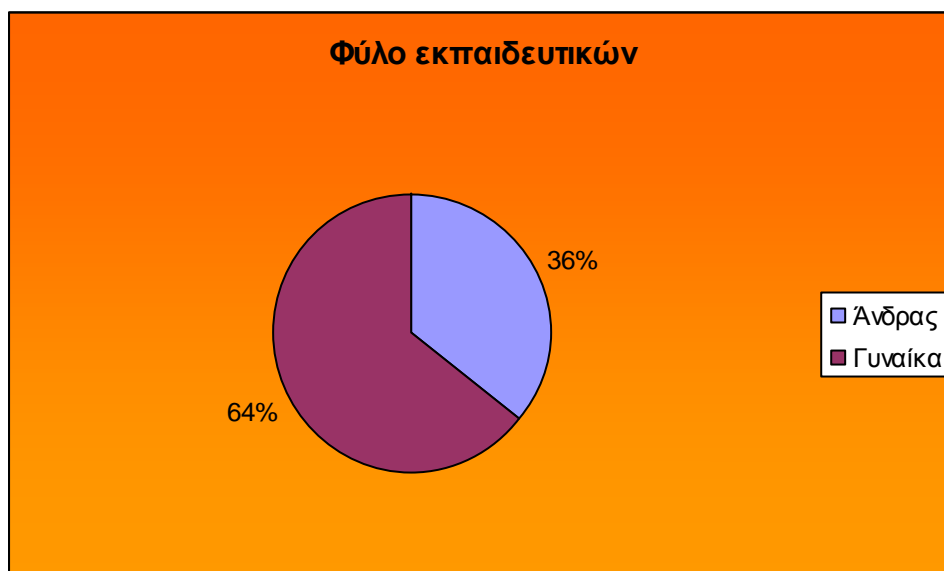
Σύμφωνα με τον Patton (1990), όλοι οι τύποι δειγματοληψίας στην ποιοτική έρευνα μπορούν να περιληφθούν κάτω από τον ευρύ ορισμό της σκόπιμης δειγματοληψίας και υποδεικνύει την μέγιστη παραλλαγή (maximum variation), ως μια από τις στρατηγικές σκόπιμης δειγματοληψίας, που χρησιμοποιούνται πιο συχνά. Μέγιστη Παραλλαγή είναι η σκόπιμη επιλογή ενός μεγάλου εύρους παραλλαγών σε περιεχόμενο ενδιαφέροντος. Τεκμηριώνει μοναδικές ή ποικίλες παραλλαγές, που έχουν αναδυθεί στην προσαρμογή διαφόρων συνθηκών, ενώ αναγνωρίζει σημαντικά κοινά καθοδηγητικά πρότυπα (patterns), που διατρέχουν τις παραλλαγές.

Οι ερευνητές που επιθυμούν τη μέγιστη παραλλαγή στο δείγμα τους, πρέπει να αποφασίσουν τί είδος/είδη παραλλαγής θέλουν να μεγιστοποιήσουν και τότε να μεγιστοποιήσουν κάθε είδος (Sandelowski, 1995 οπ. αν. Onwuegbuzie & Leech, 2007). Οι ερευνητές αναγνωρίζουν συνεντεύξεις με διαφορετικά χαρακτηριστικά, για να μεγιστοποιήσουν την ποικιλία στο δείγμα και να αποκτήσουν το μέγιστο δυνατό εύρος απόψεων (Hancock et al, 2007: 22).

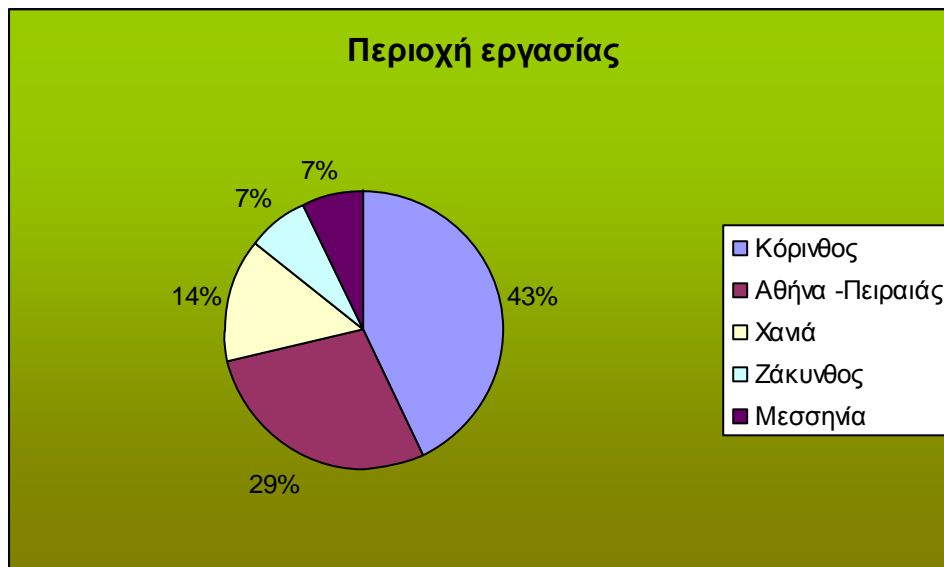
Βάσει των παραπάνω συμπεραίνεται, ότι ένα δείγμα μέγιστης παραλλαγής, είναι ένα σκόπιμα επιλεγμένο δείγμα ατόμων ή περιβάλλοντος, που αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο εύρος εμπειρίας σχετικά με το φαινόμενο ενδιαφέροντος. Με το δείγμα μέγιστης παραλλαγής, ο σκοπός δεν είναι η δημιουργία μιας τυχαίας και γενικεύσιμης θεωρίας, αλλά περισσότερο η προσπάθεια αναπαραγωγής ενός εύρους εμπειρίας, σχετικά με την μελέτη του ερευνητή. Το δείγμα μέγιστης παραλλαγής είναι χρήσιμο σε περιπτώσεις, που δεν μπορεί να ληφθεί ένα δείγμα στην τύχη ή όταν το μέγεθος του δείγματος είναι πολύ μικρό (Patton, 1990; Hancock et al, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέγεται η χρήση της μεθόδου σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling), αλλά δεν χρησιμοποιείται η μέγιστη παραλλαγή (maximum variation), καθώς οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, είναι ως επί το πλείστον φιλόλογοι, πλην τριών εκπαιδευτικών, ενώ δεν προέρχονται από όλη την Ελλάδα (συγκεκριμένα δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί από τη Βόρεια Ελλάδα και από νησιά του Αιγαίου). Οι εκπαιδευτικοί τέλος που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα έχουν λίγα ή πολλά χρόνια εμπειρίας.

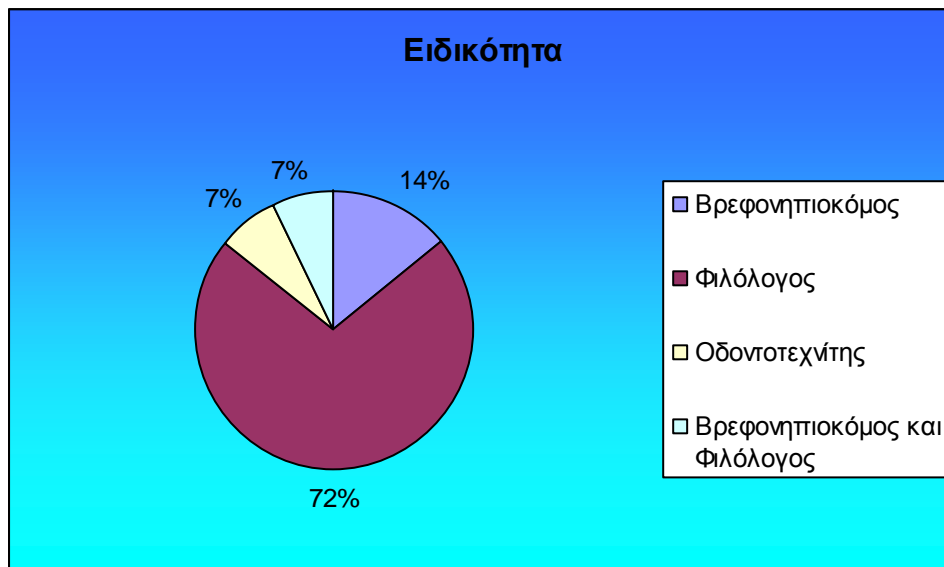
Το δείγμα συγκεκριμένα αποτελούνταν από 14 εκπαιδευτικούς. Από τους 14 ερωτώμενους, οι 9 ήταν γυναίκες. Το φύλο και η αναλογία των ερωτώμενων παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα:



Η περιοχή εργασίας των ερωτώμενων ποικίλει. Συγκεκριμένα 6 εργάζονται στην Κόρινθο, 4 στην Αθήνα-Πειραιάς (αναλυτικά: 1 στην Ελευσίνα –Δυτική, Αττική, 1 στην Αθήνα, 1 στον Πειραιά και 1 στο Περιστέρι), 2 στα Χανιά, 1 στη Ζάκυνθο και 1 στη Μεσσηνία. Οι περιοχές εργασίας παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα:



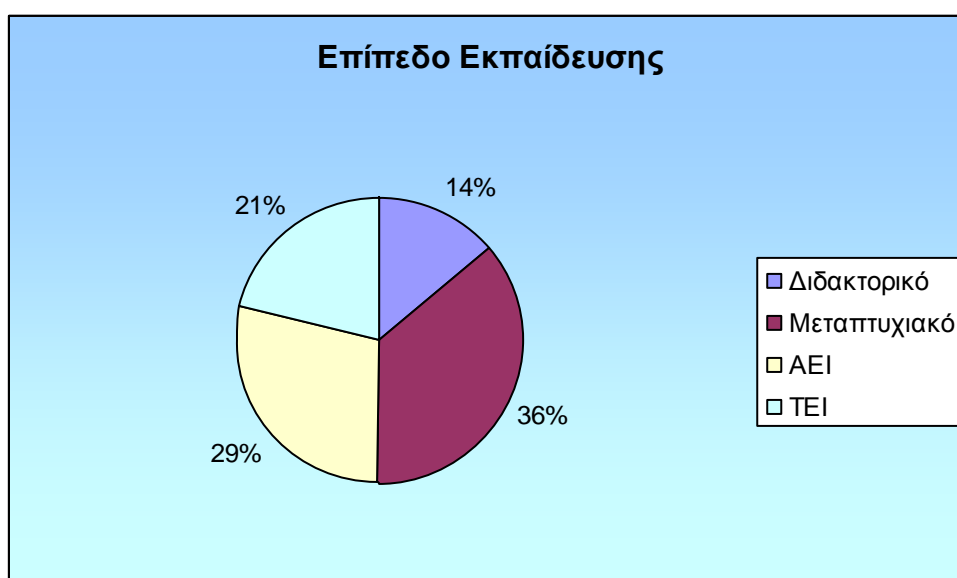
Οι ειδικότητες των ερωτώμενων επίσης ποικίλουν. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι 11 στο σύνολο είναι φιλόλογοι. Ο ένας εκ των 11 φιλολόγων είναι και φιλόλογος και βρεφονηπιοκόμος. Τρεις φιλόλογοι αναφέρουν συγκεκριμένα, ότι είναι της κλασικής φιλολογίας και ένας φιλόλογος αναφέρει συγκεκριμένα, ότι είναι φιλόλογος της ειδικής αγωγής, καθώς κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή. Δύο εκ των φιλολόγων κατέχουν διδακτορικό τίτλο και 5 στο σύνολο φιλόλογοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Δύο ερωτώμενοι είναι βρεφονηπιοκόμοι, και 1 είναι οδοντοτεχνίτης. Τα ποσοστά των ειδικοτήτων παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα:



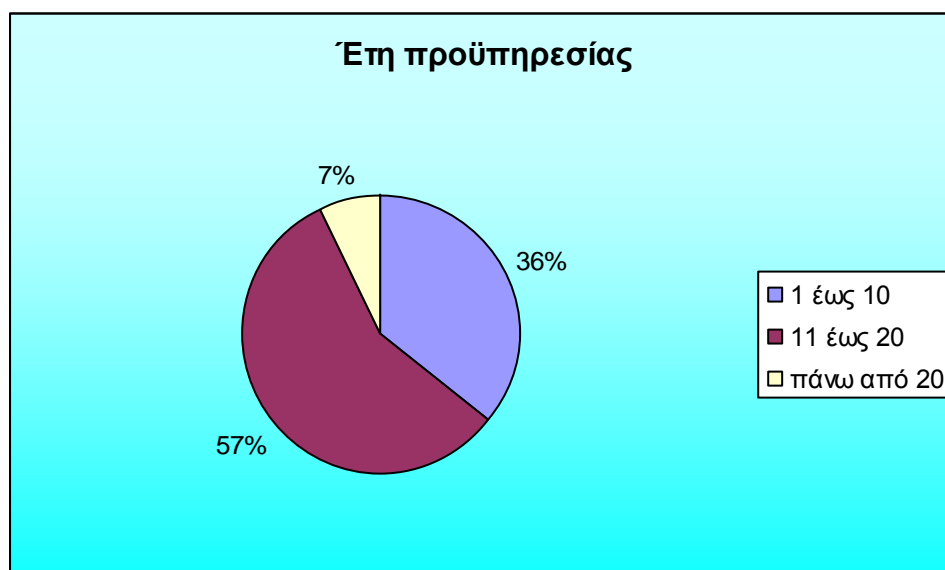
Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτώμενων, δύο ερωτώμενοι κατέχουν διδακτορικό τίτλο και 5 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Ένας εκ των ερωτώμενων με μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή αναφέρει ως επιπλέον γνώσεις Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, Γνώσεις Νοηματική, Γνώσεις Γραφής Braille.

Οι υπόλοιποι επτά δεν έχουν ούτε διδακτορικό ούτε μεταπτυχιακό τίτλο. Από τους επτά αυτούς ερωτώμενους οι 4 είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και οι τρεις απόφοιτοι ΑΤΕΙ.

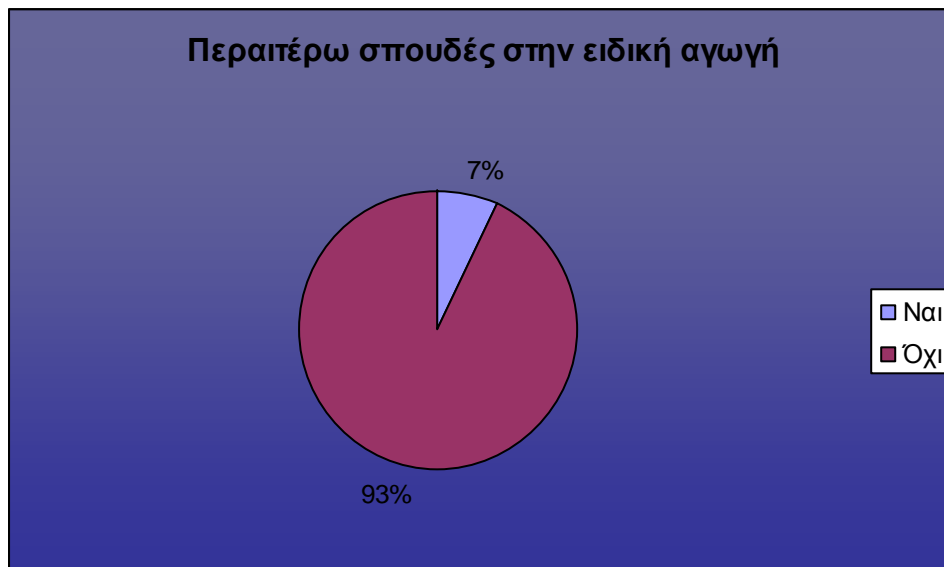
Τα ποσοστά του επιπέδου εκπαίδευσης των ερωτώμενων παρουσιάζονται στο ακόλουθο σχήμα:



Επίσης τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων ποικίλουν. Οι περισσότεροι έχουν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη. Ακολουθούν, όσοι έχουν προϋπηρεσία από 1 έως 10 έτη. Τέλος οι λιγότεροι έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη.



Τέλος από τους 14 ερωτώμενους μόνο ένας έχει επιπλέον σπουδές στην ειδική αγωγή και συγκεκριμένα Μεταπτυχιακό Τίτλο Ειδικής Αγωγής, Σεμινάριο Ειδικής Αγωγής, Γνώσεις Νοηματική, Γνώσεις Γραφής Braille



#### 4.6 Μέθοδος Επαφής

Η ερευνήτρια επισκέφθηκε τα συγκεκριμένα σχολεία και μετά από άδεια του διευθυντή, τον οποίο ενημέρωσε για τα σκοπό και την ανωνυμία της έρευνας, ήρθε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς. Τους εξήγησε το σκοπό της έρευνας, την ανωνυμία της και την εθελοντική συμμετοχή και όσοι πραγματικά ήθελαν να συμμετάσχουν προγραμματίσαν με την ερευνήτρια ραντεβού σε συγκεκριμένο μέρος και συγκεκριμένη ώρα, όπου θα διεξαγόταν η συνέντευξη. Στην περίπτωση των συναδέλφων από τα Χανιά και δεδομένης της πολύ μεγάλης απόστασης, οι συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά (μέσω Skype-διαδικτυακή επικοινωνία) και τηρήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες, σεβόμενοι πάντα τη δεοντολογία. Ως εκ τούτου στην περίπτωση των δύο εκπαιδευτικών από τα Χανιά παρενέβη το μέσο του τηλεφώνου, γεγονός που δεν επέτρεψε στην ερευνήτρια να έχει άμεση επαφή στον ίδιο χώρο ,είχε ωστόσο οπτική και ακουστική επαφή με τους ερωτώμενους. Η συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε μέσω του τηλεφώνου.

#### 4.7 Ερευνητικό Εργαλείο

Βασικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσαν οι συνεντεύξεις και συγκεκριμένα οι δομημένες συνεντεύξεις. Βασικό χαρακτηριστικό της δομημένης συνέντευξης είναι ότι ο ερευνητής χρησιμοποιεί αυστηρά δομημένες ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις αποτελούνταν από 5 ενότητες. Η πρώτη ενότητα είχε στόχο να συλλέξει δημογραφικά

στοιχεία των ερωτώμενων και συγκεκριμένα την περιοχή εργασίας, το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έτη προϋπηρεσίας και στοιχεία για περαιτέρω σπουδές στην ειδική αγωγή.

Η δεύτερη ενότητα είχε στόχο να συλλέξει στοιχεία, που αναδεικνύουν στον/στην εκπαιδευτικό, ότι ένας μαθητής του έχει δυσλεξία. Συγκεκριμένα η ενότητα αυτή περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις:

1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της δυσλεξίας και ποιά θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία;
2. Πώς διαπιστώνετε ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;
3. Ποιά χαρακτηριστικά είναι εκείνα που θα σας διαβεβαιώσουν για τη δυσλεξία ενός μαθητή;
  - Σε επίπεδο ανάγνωσης.
  - Σε επίπεδο γραφής και ορθογραφίας.
  - Σε επίπεδο προφορικού λόγου.

Η τρίτη ενότητα είχε στόχο να συλλέξει στοιχεία για τις ενέργειες που προβαίνει ο/η εκπαιδευτικός προκειμένου να αντιμετωπίσει τις παραπάνω δυσκολίες. Συγκεκριμένα η ενότητα αυτή περιείχε τις εξής ερωτήσεις:

1. Εφαρμόζετε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας; Αν ναι δώστε μου κάποια παραδείγματα; Γιατί εφαρμόζετε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας; Αν δεν εφαρμόζετε γιατί δεν εφαρμόζετε;
2. Περιγράψτε μου τον τρόπο που εφαρμόσατε τις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας.
3. Χρησιμοποιείτε γραφικές παραστάσεις στη διδασκαλία σας; Αν ναι, ποιά θεωρείτε, ότι είναι τα οφέλη τους; Αν δεν χρησιμοποιείτε, γιατί δεν χρησιμοποιείτε;
4. Περιγράψτε μου τον τρόπο που εφαρμόσατε τις γραφικές παραστάσεις.
5. Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση; Αν ναι δώστε μου κάποια παραδείγματα. Γιατί εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση; Αν δεν εφαρμόζετε, γιατί δεν εφαρμόζετε;
6. Περιγράψτε μου τον τρόπο που εφαρμόσατε την εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση.



7. Σε ποιές άλλες ενέργειες προβαίνετε συγκεκριμένα; Δώστε μου κάποια παραδείγματα και περιγράψτε μου τη διαδικασία. Για ποιό λόγο προβαίνετε στις συγκεκριμένες ενέργειες;

Η τέταρτη ενότητα είχε στόχο να συλλέξει στοιχεία για τα αποτελέσματα των ενεργειών, που κάνει ο/η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του/της να αντιμετωπίσει τις παραπάνω δυσκολίες. Συγκεκριμένα η ενότητα αυτή περιείχε τις εξής ερωτήσεις:

1. Ποιές από τις ενέργειες που μου περιγράψατε παραπάνω είχε μεγαλύτερη επιτυχία; Σε τί ποσοστό; Γιατί θεωρείτε ότι αυτή ή αυτές οι ενέργειες είχαν μεγαλύτερη επιτυχία;
2. Ποιές από τις ενέργειες που μου περιγράψατε παραπάνω, δεν είχε το αναμενόμενο αποτέλεσμα; Σε τί ποσοστό; Γιατί θεωρείτε ότι αυτή ή αυτές οι ενέργειες, δεν είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα;
3. Πώς θα αξιολογούσατε τις ενέργειες στις οποίες προβαίνετε για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τάξη σας; Θετικά, αρνητικά και για ποιόν λόγο;
4. Από τί πιστεύετε πως εξαρτάται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; (π.χ. επιμορφώσεις εκπαιδευτικού, προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή είναι φιλικός προς τη δυσλεξία ή όχι, από τις ανάγκες των παιδιών; από την κουλτούρα του σχολείου, από τα αναλυτικά προγράμματα;)

Τέλος η πέμπτη ενότητα είχε στόχο να συλλέξει στοιχεία για το επίπεδο της ικανοποίησης του/της εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του δυσλεκτικού μαθητή σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα. Συγκεκριμένα η ενότητα αυτή περιείχε τις εξής ερωτήσεις:

1. Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν ήσασταν ικανοποιημένος/η από τα αποτελέσματα των ενεργειών σας; Σε ποιές περιπτώσεις; Για ποιό λόγο δεν ήσασταν ικανοποιημένος/η; Για ποιούς λόγους πιστεύετε ότι συνέβη αυτό; Αν ήσαστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε ικανοποιημένος/η;
2. Είστε ικανοποιημένος/η από τις γνώσεις σας για την εφαρμογή στρατηγικών που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε ικανοποιημένος/η; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο

δεν είστε; Θα επιθυμούσατε κάτι παραπάνω στον τομέα των γνώσεων; Αν ναι τί είναι αυτό;

3. Είστε ικανοποιημένος/η από την συνεργασία σας με τον διευθυντή του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο δεν είστε; Περιγράψτε μου την κατάσταση που ισχύει στο σχολείο σας.
4. Είστε ικανοποιημένος/η από την συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο δεν είστε; Περιγράψτε μου την κατάσταση, που ισχύει στο σχολείο σας.
5. Είστε ικανοποιημένος/η από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο δεν είστε; Τι θα επιθυμούσατε περισσότερο;
6. Τι θα προτεινάτε αναφορικά με την διάσταση της ικανοποίησης ή μη ικανοποίησης από τη συμμετοχή σας στην καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία, σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;
7. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι επιπλέον, που δεν ειπώθηκε αναφορικά με την διάσταση της ικανοποίησης ή μη ικανοποίησης σε σχέση με τις στρατηγικές που εφαρμόζετε ή δεν εφαρμόζετε για την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας;

#### **4.8 Διαδικασία συλλογής Δεδομένων**

Η ερευνήτρια πραγματοποίησε 14 ξεχωριστά ραντεβού με κάθε εκπαιδευτικό, εκ των οποίων τα δύο ήταν τηλεφωνικά. Αρχικά ενημέρωνε τον συνεντευξιαζόμενο για το σκοπό της έρευνας καθώς και για την ανωνυμία του. Στη συνέχεια του ζητούσε την άδεια να μαγνητοφωνηθεί η συνομιλία τους. Τέλος του έδινε γραπτά τις ερωτήσεις για να τις έχει και ο/η ίδιος/ια μπροστά του και ξεκινούσε τη συνέντευξη. Στην περίπτωση των συναδέλφων από τα Χανιά είχαν αποσταλεί οι ερωτήσεις με mail και είχε

κανονιστεί ακριβής ώρα για την τηλεφωνική επικοινωνία (η οποία δημιούργησε μια νέα μεταβλητή) και είχε και σε αυτή την περίπτωση ζητηθεί η άδεια να μαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη.

#### **4.9 Μέθοδος Κωδικοποίησης Δεδομένων**

Ανάμεσα σε όλες τις προσεγγίσεις ανάλυσης δεδομένων που υποστηρίζουν οι διάφοροι ερευνητές, υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία στις διαδικασίες ανάλυσής τους. Οι περισσότεροι ερευνητές ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων, για να μπορέσουν να διεξάγουν συμπεράσματα ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνάς τους, προτείνουν την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων και μετά το διαχωρισμό των κωδικοποιημένων δεδομένων σε διάφορες θεματικές περιοχές (themes). Ο τρόπος κωδικοποίησης των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, αποτελεί το βασικό στάδιο της ποιοτικής ανάλυσης. Κάθε κωδικό που αποδίδεται στο τμήμα του υλικού της ποιοτικής έρευνας, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο κάθε τμήματος. Η ερευνήτρια στην παρούσα έρευνα έψαξε στο ποιοτικό υλικό να βρει κοινά χαρακτηριστικά, κάθε ένα από τα οποία αποτέλεσε και έναν κωδικό. Έτσι κατάφερε να συνδέσει τα τμήματα του υλικού μεταξύ τους (Berg, 2001).

Οι κωδικοί στη συνέχεια ταξινομήθηκαν σε θεματικές περιοχές. Μια θεματική περιοχή (theme) δημιουργήθηκε, όταν σχετικές μεταξύ τους ιδέες, που εκφράστηκαν από τους ερωτώμενους, ενώθηκαν από την ερευνήτρια σε μία κατηγορία (Lacey & Luff 2007).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται, ότι ακολουθήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος, που χρησιμοποιείται για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων (μη αριθμητικά δεδομένα). Στην πιο κοινή μορφή της είναι μια τεχνική, που επιτρέπει σε έναν ερευνητή, να λαμβάνει ποιοτικά δεδομένα και να τα μετατρέπει σε ποσοτικά δεδομένα (αριθμητικά δεδομένα). Η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για δεδομένα σε πολλές διαφορετικές μορφές, όπως για παράδειγμα μεταγραφές συνεντεύξεων, ταινίες και ηχογραφήσεις. Στην παρούσα περίπτωση τα κείμενα ήταν σε μορφή ήχου. Οι κοινωνικοί επιστήμονες χρησιμοποιούν την ανάλυση περιεχομένου για να ποσοτικοποιήσουν τα πρότυπα στην επικοινωνία, με έναν επαναληπτικό και συστηματικό τρόπο. Η ποσοτικοποίηση επιτρέπει να χαρακτηρίζουμε

το υλικό με τέτοιο τρόπο, που είναι δυνητικά αξιόπιστος και έγκυρος. Οι πληροφορίες κατατάσσονται σε κατηγορίες και στη συνέχεια συνοψίζονται (Neuendorf, 2016).

Τα πλεονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου είναι τα εξής (Elo et al., 2014): α) είναι ένας αξιόπιστος τρόπος για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, καθώς οι μονάδες κωδικοποίησης δεν είναι ανοικτές σε ερμηνεία και έτσι εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο με την πάροδο του χρόνου και με διαφορετικούς ερευνητές και β) είναι μια εύκολη τεχνική, η οποία δεν είναι πολύ χρονοβόρα.

#### **4.10 Αξιοπιστία Της Έρευνας**

Η αξιοπιστία της έρευνας έγκειται στους κανόνες ηθικής δεοντολογίας, που χρησιμοποιεί. Αρχικά ζητήθηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολείων. Εξασφαλίστηκε η ανωνυμία της έρευνας και τέλος οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος οικειοθελώς.

#### **4.11 Περιορισμοί Της Έρευνας**

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί το μικρό δείγμα των ερωτώμενων, καθώς δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού.

## **Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα της έρευνας**

### **5.1 Ανάλυση ποιοτικών αποτελεσμάτων**

Οι θεματικές περιοχές που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων είναι οι εξής:

1. Στοιχεία που αναδεικνύουν στον Εκπαιδευτικό, ότι ένας μαθητής του έχει δυσλεξία.
2. Ενέργειες για να αντιμετωπίσει ο Εκπαιδευτικός τις παραπάνω δυσκολίες.
3. Αποτελέσματα των ενεργειών
4. Επίπεδο της ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του δυσλεκτικού μαθητή σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα.

#### **5.1.1 Στοιχεία που αναδεικνύουν στον Εκπαιδευτικό, ότι ένας μαθητής του έχει δυσλεξία.**

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η δυσλεξία είναι η πιο κοινή από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με δυσλεξία, ενώ μπορεί να είναι παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς προβλήματα στην όραση, την ακοή ή την ψυχική υγεία, αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση, όσο και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου.

Η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται αντιληπτή από τα κάτωθι χαρακτηριστικά: α) διάσταση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα στον γραπτό λόγο είναι πιο εύκολο να εντοπίσουν τη δυσλεξία, γιατί θα δουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά –σημάδια στο κείμενο του παιδιού. Επίσης δυσκολεύονται στην ανάγνωση και μπερδεύουν γράμματα (π.χ. ε με 3) β) όλη η συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη είναι δεικτικά προβληματική. Επίσης από τις ερωτήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την κατανόηση ενός κειμένου, ο/η μαθητής/τρια έχει σαφέστατη δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου. Με το τελευταίο διαφωνεί ο Σ9, που θεωρεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία κατανοούν, αλλά δεν μπορούν να εκφράσουν αυτό που

θέλουν. γ) ο ανεξάρτητος προφορικός λόγος του/της μαθητή/τριας (εκτός μαθημάτων) είναι σαφέστερα καλύτερος και λιγότερο προβληματικός.

Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει συγκεκριμένα:

*Η Δυσλεξία είναι μορφή μαθησιακής δυσκολίας, κατά την οποία το άτομο, μικρής ή μεγάλης ηλικίας, παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεκτικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο. Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες στην ορθογραφία (Δυσορθογραφία), Οι δυσκολίες στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία), Οι δυσκολίες στην Γραπτή Επεξεργασία, Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά (Σ2)*

Με το παραπάνω συμφωνεί και ο Σ11 που αναφέρει:

*Δυσλεξία είναι μαθησιακή δυσκολία κατά την οποία το άτομο, παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσης και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεκτικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο.*

Ο Σ3 προσθέτει πως παρά τις δυσκολίες των δυσλεκτικών μαθητών/τριών στη γραφή αλλά και στην έκφραση, οι μαθητές/τριες με δυσλεξία είναι έξυπνοι/ες αλλά έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Με τους παραπάνω εκπαιδευτικούς συμφωνεί και ο Σ4, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

*Έχουν δυσκολία στην κατανόηση του λόγου ,στην αντίληψη των εννοιών, στο γραπτό λόγο, στην έκφραση, είναι δυσνόητος ο γραπτός λόγος διότι δεν είναι ξεκάθαρο το τί θέλουν να πουν. Υπάρχει πρόβλημα σε σύνταξη, ορθογραφία και δομή .Έχει πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και εγκαταλείπει πολύ γρήγορα την προσπάθεια για μάθηση και πιέζεται υπερβολικά από τον χρόνο*

Ο Σ7 προσθέτει στα παραπάνω ότι οι μαθητές/τριες με δυσλεξία ντρέπονται να διαβάσουν δυνατά και αποφεύγουν το γράψιμο. Ο Σ8 αναφέρει επίσης, ότι τα παιδιά με δυσλεξία συνήθως αναπτύσσουν ιδιαίτερες δεξιότητες σε άλλους τομείς. Με το παραπάνω διαφωνεί ο Σ12, που υποστηρίζει, ότι η δυσλεξία είναι μια διαταραχή όχι μόνο στο γραπτό και προφορικό λόγο αλλά και σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων. Τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση, στην κατανόηση εννοιών, είναι ανορθόγραφα, έχουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο.

Ο Σ13 συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω αναφέρει πως:

*Ο όρος δυσλεξία ή αλλιώς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες στην κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) και στα μαθηματικά (αρίθμηση και αριθμητικές πράξεις) σε παιδιά τα οποία δεν έχουν σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και δεν εντάσσονται στην κατηγορία της νοητικής στέρησης. Πρόκειται για μια έννοια, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργήσει ένα πλαίσιο, στο οποίο εντάσσονται συγκεκριμένες μελέτες, θεωρίες και αποδείξεις για το πώς εξελίσσεται και με ποιές στρατηγικές μπορεί να αντιμετωπιστεί. Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία είναι διαταραχές στην ανάπτυξη, στη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και σε δεξιότητες επικοινωνίας απαραίτητες για κοινωνική αλληλεπίδραση.*

Τέλος για τον Σ14 η δυσλεξία είναι μια γνωστική ανεπάρκεια, η οποία μετατρέπεται σε κοινωνική και συναισθηματική ανεπάρκεια. Χαρακτηριστικά της είναι τα μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα στο λόγο, στην ομιλία, στην επικοινωνία, στη χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν, ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει, αυτό επιτυγχάνεται άμεσα από την όλη συμπεριφορά στην εξέλιξη των μαθημάτων ,τα τεστ , την εικόνα των τετραδίων τους, από τις απαντήσεις που δίνουν σε θέματα που αφορούν, αυτά που έχουν διδαχθεί. Ο Σ3 συμπληρώνει στα παραπάνω πως ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει, όταν δεν συμμετέχει, όταν απομονώνεται και ως εκ τούτου έχει χαμηλή επίδοση και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Ο Σ4 συμφωνεί με τα παραπάνω αναφέροντας ότι:

*Αρχικά δεν ανταποκρίνεται στις εργασίες του τις γραπτές ,δεν μπορεί να γράψει, να παρακολουθήσει, δεν κατανοεί το νέο γνωστικό αντικείμενο, δεν κατανοεί το νέο υλικό, δεν αφομοιώνει την όποια γνώση, οπότε όταν ελέγχεις δεν ανταποκρίνεται. Δεν ανταποκρίνεται στις σχολικές του υποχρεώσεις, είναι στάσιμο γνωστικά ,οπότε δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε όλες τις νέες πληροφορίες που έρχονται Αυτό προκύπτει ξεκάθαρα με τον οποιοδήποτε έλεγχο.*

Ο Σ6 αναφέρει πως η αδυναμία του/της μαθητή/τριας να ανταποκριθεί σε γλωσσικές ασκήσεις (φύλλα εργασίας), που απαιτούν κατανόηση γραπτού λόγου και η αδυναμία συγκέντρωσης τον οδηγούν στην συγκεκριμένη διαπίστωση.

Ο Σ13 αναφέρει συγκεκριμένα:

*Όταν ένα παιδί μέσα στην τάξη παρουσιάζει βραδύτερο ρυθμό απόκτησης των δεξιοτήτων, που σχετίζονται με την προσπάθειά του να εκφραστεί μέσω του γραπτού λόγου, όταν αδυνατεί να κατανοήσει τις έννοιες των λέξεων στον γραπτό και τον προφορικό λόγο, όταν επίσης το παιδί καθυστερεί στον χρόνο αφομοίωσης της γνώσης και βρίσκεται πίσω σε σύγκριση με τους συμμαθητές του, τότε όλα αυτά αποτελούν ενδείξεις, πως έχουμε να κάνουμε με μια ξεχωριστή περίπτωση μαθητή, η οποία χρίζει ιδιαίτερης μεταχείρισης, αν θέλουμε πραγματικά να πούμε, πως θέλουμε να βοηθήσουμε το συγκεκριμένο παιδί, να εξελιχθεί μαθησιακά και προσωπικά.*

Σε όλα τα παραπάνω ο Σ14 αναφέρει και την υπερκινητικότητα του μαθητή με δυσλεξία.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα διαβεβαιώσουν τον/την εκπαιδευτικό για τη δυσλεξία ενός μαθητή, αναφέρθηκαν σε επίπεδο ανάγνωσης όταν ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί να διαβάσει ικανοποιητικά (έλλειψη ροής, αρκετές παύσεις ή συλλαβισμοί για τους μαθητές του λυκείου, κομπιάζει, αγνοεί τα σημεία στίξης, αντιστρέφει ή παραβλέπει ή αντικαθιστά λέξεις), διαβάζει λέξεις και μπερδεύει γράμματα (που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά, όπως τα: β-φ, δ-θ, γ-χ, τ-κ, φ-θ), συλλαβές, καταλήξεις. Επίσης δεν διαβάζει με τη σωστή σειρά τους φθόγγους και τα γράμματα μιας λέξης, αλλά κάνοντας αναστροφές γραμμάτων, αλλάζει-χάνει τις σειρές καθώς διαβάζει, δείχνει τις γραμμές με το χέρι-διαβάζει με πολύ αργό ρυθμό, κάνει επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών. Επίσης έχουν δυσκολία στο χρωματισμό και τη στίξη των προτάσεων κατά την ανάγνωση.

Σε επίπεδο γραφής και ορθογραφίας όταν μπερδεύει γράμματα (τη σειρά), συλλαβές, καταλήξεις και κάνει πολλά ορθογραφικά. Το κείμενό του είναι δυσνόητο 100% δεν είναι κατανοητό το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου (σαν να είναι ξένη γλώσσα), συγγέει κεφαλαία με μικρά γράμματα, έχει ασυνταξία (δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης, οι λέξεις μπορεί να είναι κολλημένες μεταξύ τους) και εκφραστικά λάθη. Γράφει και διαβάζει μόνο τις λέξεις εκείνες που του είναι οικείες λόγω της επανειλημμένης ανάγνωσής τους, ενώ αντίθετα δυσκολεύεται να διαβάσει, να γράψει και να παρουσιάσει σωστά-ορθογραφημένα άγνωστες λέξεις για αυτόν.

Τέλος σε επίπεδο προφορικού λόγου, ξεχνάει λέξεις και προτάσεις και δεν μπορεί να ολοκληρώσει αυτό που θέλει να πει, και παρότι το ίδιο ξέρει τι θέλει να πει,



αδυνατεί να το αποδώσει. Δεν μπορεί δηλαδή να δομήσει τη σκέψη του. Έχει επίσης φτωχό λεξιλόγιο- απλοϊκό λεξιλόγιο, αργεί να κατανοήσει έννοιες, έχει χαμηλή αντίληψη (ανώριμο), δυσκολεύεται να απαντήσει σε σύνθετες ερωτήσεις και κυρίως δυσκολεύεται να γράφει και να ακούει ταυτόχρονα. Η φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων παρουσιάζει δυσκολία και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο παιδί, το κουράζουν τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά.

Για τον Σ6 σε επίπεδο προφορικού λόγου οι επιδόσεις τους είναι εμφανώς καλύτερες σε σχέση με το γραπτό λόγο.

Ο Σ2 αναφέρει χαρακτηριστικά:

*Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία είναι οι δυσκολίες στην ορθογραφία (Δυσορθογραφία), Οι δυσκολίες στην ανάγνωση (Δυσαναγνωσία), Οι δυσκολίες στην Γραπτή Επεξεργασία, Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, φτωχό λεξιλόγιο, στερεότυπες απαντήσεις, άσχημος γραφικός χαρακτήρας, παράλειψη, γραμμάτων, λέξεων, άτακτη συντακτική οργάνωση των προτάσεων, απουσία νοημάτων.*

### **5.1.2 Ενέργειες για να αντιμετωπίσει ο Εκπαιδευτικός τις παραπάνω δυσκολίες.**

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορά τις ενέργειες που κάνει ο/η εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει τις παραπάνω δυσκολίες. Όσον αφορά σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας οι εκπαιδευτικοί που τις εφαρμόζουν αναφέρουν, πως διαβάζουν πάρα πολλές φορές το κείμενο, επιμένουν πολλές φορές στην ίδια λέξη, ρωτούν επανειλημμένως αν έχει κατανοήσει την λέξη, το κείμενο κτλ, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές το κείμενο. Ο Σ2 αναφέρει συγκεκριμένα:

*Παραδείγματα φωνολογικής ενημερότητας: 1.ανάλυση λέξεων, πρότασης, συλλαβής, 2. Σύνθεση συλλαβών σε λέξεις, 3. Ομοιοκαταληξία λέξεων, 4. Διάκριση θέσης συλλαβής-φωνήματος, 5. Αφαίρεση συλλαβής- φωνήματος, 6. Αντιστροφή συλλαβών – φωνημάτων, 7. Αντικατάσταση συλλαβής-φωνημάτων. Χρησιμοποιούμε τη φωνολογική ενημερότητα για την προσπέλαση των δυσκολιών που την δυσχεραίνουν ως μεταγλωσσική δεξιότητα, αποτελώντας τη βασικότερη αιτία αναγνωστικών δυσκολιών.*

Άλλος/η εκπαιδευτικός αναφέρει, ότι τοποθετεί τους/τις μαθητές/τριες στα μπροστινά θρανία-επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις, τις υπαγορεύσεις, την παράδοσή τους, τις ασκήσεις για το σπίτι, ελέγχει τις εργασίες, δεν είναι απαιτητικός/ή στο να έχει το σύνολο των εργασιών, δίνει χρόνο για να απαντήσει ο/η μαθητής/τρια, να διαβάσει, δίνει χρόνο για να αντιγράψει από τον πίνακα, δεν έχει τις ίδιες απαιτήσεις με τα άλλα παιδιά, απλουστεύει τις ερωτήσεις και τις προσαρμόζει στο επίπεδο του/της μαθητή/τριας. Στην εξέτασή τους προσαρμόζεται ανάλογα.

Ο Σ13 αναφέρει, πως οι δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας βοηθούν το παιδί να μαθαίνει, να εξοικειώνεται με λέξεις, που το δυσκολεύουν. Αν το παιδί κατά την εκφώνηση της ορθογραφίας της ημέρας διαπιστωθεί, πως έχει γράψει λάθος μια λέξη π.χ. την λέξη πόρτα την έχει γράψει πότα ,τότε του ζητείται να ακούσει τις λέξεις καλά και να διακρίνει ποιά είναι η διαφορά τους. Επίσης ο μαθητής μπορεί να ακούσει δύο λέξεις π.χ. δέκα- δέμα ή μέλι-γάλα και θα πρέπει να κρίνει αν οι λέξεις αυτές μοιάζουν ή διαφέρουν μεταξύ τους σε κάποιο σημείο. Η δοκιμασία αυτή πραγματοποιείται και σε επίπεδο συλλαβής αλλά και σε επίπεδο φωνήματος π.χ. το-τα, λα-μι.

Τέλος ο Σ14 χρησιμοποιεί δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας με σωστή άρθρωση στην εκφορά του λόγου (αρχικά με καλή βλεμματική επαφή) και συνεχή επανάληψη .Ο λόγος που τις εφαρμόζει είναι, διότι το δυσλεκτικό παιδί έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όταν του μιλά ο/η εκπαιδευτικός ή όταν μιλάει το ίδιο, παρά όταν γράφει.

Ωστόσο λίγοι παραπάνω από τους μισούς ερωτώμενους (8 στους 14) δεν εφαρμόζουν δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας. Οι δύο από αυτούς παρότι διαθέτουν κάποια βιβλία, όταν εντοπίσουν έναν/μια μαθητή/τρια με δυσλεξία, τον/την παραπέμπουν σε ειδικούς. Τέσσερις εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, καθώς δεν διαθέτουν την απαραίτητη εκπαίδευση και κατάρτιση για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Ενώ οι υπόλοιποι δύο δεν εφαρμόζουν, καθώς δεν επαρκεί ο σχολικός χρόνος.

Για τους εκπαιδευτικούς που εφαρμόζουν δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας , θεωρούν ότι αυτές δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν στα πλαίσια της τάξης εύκολα, διότι είναι πολλά τα παιδιά (27 συνήθως). Ωστόσο επαναλαμβάνουν συνεχώς λέξεις και

προτάσεις στα πλαίσια διαγωνίσματος ή τεστ ή οποτεδήποτε βρίσκουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν προσωπικά. Ο Σ2 αναφέρει συγκεκριμένο παράδειγμα:

*Παράδειγμα: γίδα-βίδα, βαγόι-παγόι, σαγόι-σαλόι, νότος-τόνος, γέρος-γερός, βάζο-βάζω, λεπτή-λεπτοί,*

*Η ζητάω να εντοπίσουν σε λέξη συγκεκριμένο φώνημα, ή λέω λέξεις και ζητάω να μου πουν, πότε ακούν τις ίδιες καταλήξεις, ή ζητάω να μου πουν, ποιά λέξη αρχίζει-τελειώνει με το φώνημα που ζητώ.*

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί εξατομικεύουν, όσο μπορούν τις ενέργειές τους, είναι συνεχώς κοντά στους μαθητές τους, τους έχουν υπό συνεχή εποπτεία (αν το κατάλαβαν, έγραψαν όσα υπάρχουν στον πίνακα, αν χρειάζονται επανάληψη).

Ο Σ13 διαφοροποιείται από τις παραπάνω απαντήσεις και αναφέρει, πως οι τρόποι, βάσει των οποίων εφαρμόζει τις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, διαφέρουν ανάλογα με τον/την μαθητή/τρια, γιατί μπορεί άλλος/η μαθητής/τρια να του/της ζητηθεί να κρίνει αν μια λέξη έχει την ίδια κατάληξη με μια άλλη από τις δυο που ακούει, ενώ από κάποιον/α άλλον/η μαθητή/τρια μπορεί να ζητηθεί να ακούσει τρεις λέξεις εκ των οποίων οι δυο να μοιάζουν μεταξύ τους σε επίπεδο συλλαβής ή φωνήματος π.χ. γάλα-γάτα-μέλι ή λα-φα-σι και να πρέπει να κρίνει, ποιές από τις λέξεις αυτές μοιάζουν και να τις προφέρει.

Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν γραφικές παραστάσεις στη διδασκαλία τους, αναφέρθηκε, ότι χρησιμοποιούν. Φτιάχνουν διαγράμματα στον πίνακα ή βάζουν τα ίδια τα παιδιά να δημιουργήσουν διαγράμματα και παραστάσεις, διότι τα βοηθά καταλυτικά στην κατανόηση του μαθήματος Όταν δίνουν ένα κείμενο για να το κατανοήσουν φτιάχνουν διαγράμματα με τις έννοιες, τις ιδέες του κειμένου, ώστε να τα αποτυπώσουν τα παιδιά πιο εύκολα στο μυαλό τους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έχουν και οπτική εικόνα, διότι ακούνε την έννοια αλλά και οπτική αποτύπωσή της, οπότε αντιλαμβάνονται και οπτικά τους συνδυασμούς, που μπορεί να έχει αυτή η έννοια με παραπλήσιες έννοιες. Επίσης άλλος/η ερωτώμενος/η προσθέτει, ότι με τις γραφικές αναπαραστάσεις παρέχεται άμεση κατανοητή πληροφορία και δεν χρειάζεται το παιδί να μπει σε δύσκολες νοητικές λειτουργίες, γιατί η πληροφορία έρχεται από την οπτική επαφή. Το βλέπει να αναπαρίσταται γραφικά, οπότε δεν δυσκολεύεται να το επεξεργαστεί νοητικά. Ο Σ5 αναφέρει πως με τις γραφικές αναπαραστάσεις πυκνώνεται ο λόγος και οι έννοιες είναι πιο εύκολα κατανοητές. Ο Σ6 αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Ναι γιατί έτσι παρέχονται βασικά οπτικά ερεθίσματα στους μαθητές, απαραίτητα για την βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση (Bruner)»*

Ο Σ10 αναφέρει:

*«Ναι στις Φυσικές επιστήμες χρησιμοποιούμε γραφικές παραστάσεις, για να γίνονται καλύτερα αντιληπτές οι μεταβολές των μεγεθών».*

Στα παραπάνω ο Σ11 προσθέτει, πως οι γραφικές παραστάσεις βοηθούν στην κωδικοποίηση των πληροφοριών και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Ο Σ13 αναφέρει, πως χρησιμοποιεί πολύ συχνά γραφικές παραστάσεις για το σύνολο των μαθητών του και όχι μόνο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς θεωρεί πως η επίδειξη εικόνων και η οπτική παρουσίαση ενός θέματος ή μιας ιστορίας, αποτυπώνεται πιο εύκολα στη μνήμη των μαθητών με αυτό τον τρόπο και μπορεί να παραμένει για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Με τον Σ13 συμφωνεί και ο Σ14 ο οποίος αναφέρει:

*Πάντα χρησιμοποιώ γραφικές παραστάσεις. Όχι μόνο για τα δυσλεκτικά παιδιά αλλά και για όλη την τάξη. Τα οφέλη πολλές φορές είναι απίστευτα-γίνεται απολύτως κατανοητό το μάθημα και εστιάζουν καλύτερα στην κεντρική ιδέα.*

Ωστόσο έξι από τους 14 εκπαιδευτικούς δεν χρησιμοποιούν γραφικές παραστάσεις. Οι τρεις από αυτούς δεν εφαρμόζουν, γιατί δεν το θεωρούν σκόπιμο στα φιλολογικά-θεωρητικά μαθήματα, δύο από αυτούς απλά δεν το θεωρούν σκόπιμο και τέλος ο ένας θεωρεί, ότι αρκετές φορές τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν-αποκωδικοποιήσουν τις γραφικές παραστάσεις.

Για όσους χρησιμοποιούν γραφικές παραστάσεις, ζητήθηκε να περιγράψουν τον τρόπο που τις εφάρμοσαν. Ο Σ1 αναφέρει πως ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιεί κατά κόρον διαγράμματα εννοιών, χρονογραμμές και άφθονο οπτικό υλικό.

Ο Σ4 αναφέρει, πως χρησιμοποιεί γραφικές παραστάσεις σε κάποιες ασκήσεις της γλώσσας, όπου υπάρχουν πολυτροπικά κείμενα. Σε αυτά χρειάζεται το παιδί να περιγράψει και να αφηγηθεί προφορικά συνδυάζοντας τις ιδιότητες του λόγου και της εικόνας.

Ο Σ5 χρησιμοποιεί γραφικές παραστάσεις για τη σύνταξη των προτάσεων στα Αρχαία Ελληνικά, για την κατασκευή της μετάφρασης αλλά και σχεδιάγραμμα εννοιών στο μάθημα της Γλώσσας.

Ο Σ6 και Σ11 αναφέρουν, ότι χρησιμοποιούν γραφικές παραστάσεις σε πρόγραμμα προβολής διαφανειών, για συσχέτιση και συγκριτική απεικόνιση διαφόρων δεδομένων.

Ο Σ13 ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να περιγράψουν μια εικόνα ή ένα αντικείμενο και να φτιάξουν μια ιστορία, ώστε να την αφηγηθούν και στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους.

Τέλος ο Σ14 αναφέρει, πως έχει μια ζωγραφική και αρχιτεκτονική δεξιότητα να κωδικοποιεί γραφικά τα δρώμενα του μαθήματός του. Όταν το εφαρμόζει (ένα πρόσωπο, η τακτική μιας μάχης, ένας αρχαίος ναός... κτλ) παρατηρεί, ότι η τάξη καθηλώνεται.

Αναφορικά με την εφαρμογή εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, πως επιβάλλεται η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση, διότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν μπορούν να διαχειριστούν κάποιο εκτεταμένο κείμενο. Στην περίπτωση αυτή ο/η εκπαιδευτικός θα αφήσει το παιδί να δουλέψει περισσότερο με ένα πολυτροπικό κείμενο με εικόνα, με λόγο, αλλά και με ήχο. Επίσης υποστηρίζει πολύ τη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Όλες οι εξατομικευμένες ενέργειες-δραστηριότητες έχουν στόχο να δραστηριοποιήσουν τον/την μαθητή/τρια. Επίσης αναφέρθηκε, πως η εξατομικευμένη διδακτική προσέγγιση εστιάζει στις δυσκολίες, που παρουσιάζει το παιδί με δυσλεξία. Για παράδειγμα αν ένα παιδί αντιμετωπίζει αναγνωστικές δυσκολίες, ακολουθούνται παραδείγματα φωνολογικής ενημερότητας, προκειμένου να κατακτήσει την ανάγνωση. Τέσσερις εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν εξατομικευμένη προσέγγιση δίνοντας επιπλέον ενισχυτικές ασκήσεις στον/στην μαθητή/τρια και κάποιες δραστηριότητες. Δύο εκπαιδευτικοί δίνουν στους/στις μαθητές/τριες με δυσλεξία ερωτήσεις με απαντήσεις και ενισχυτικές δραστηριότητες. Άλλος τρόπος εφαρμογής της εξατομικευμένης παρέμβασης είναι να δίνονται στους/στις μαθητές/τριες με δυσλεξία πιο απλουστευμένες εργασίες, μικρότερης δυσκολίας, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν. Ο Σ6 εφαρμόζει εξατομικευμένη παρέμβαση δίνοντας ατομικά φύλλα εργασίας σε κάθε μαθητή/τρια, καθώς ο ρυθμός ανάπτυξης του κάθε παιδιού είναι διαφορετικός. Ο Σ11 εφαρμόζει εξατομικευμένη διδασκαλία κυρίως σε μαθήματα συνδιδασκαλίας. Ο/η μαθητής/τρια με δυαδική επαφή κατανοεί καλύτερα το μάθημα, γιατί υπάρχει το περιθώριο απόδοσης σημείων του μαθήματος με πιο απλό τρόπο, με παραδείγματα και συσχετισμούς. Ο Σ13 εφάρμοσε μια παράλληλη προσέγγιση σε έναν μαθητή με δυσλεξία με ερωτήσεις

πολλαπλών επιλογών και αναδιήγηση των κειμένων, ώστε να καταφέρει να κατανοεί τις λέξεις και τις έννοιες αυτών.

Ο Σ14 μπερδεύει την εξατομικευμένη παρέμβαση με τη διαθεματική προσέγγιση, όπως διαπιστώθηκε από την απάντησή του. Χαρακτηριστικά ανέφερε, ότι εφαρμόζει πάντα εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Κάθε μάθημα έχει επαφή με την ιστορία, την κοινωνία που ζούμε, την αισθητική των πραγμάτων, με τα άλλα μαθήματα του αναλυτικού. Για παράδειγμα δεν μπορεί να μιλήσει για τον Παρθενώνα, αν δεν τον παρουσιάσει στον πίνακα ανάγλυφα, αν δεν ζωγραφίσει δίπλα τις Πυραμίδες της Αιγύπτου στην προσπάθειά του να δώσει το μέγεθος (ανθρώπινο, υπερφυσικό), καθώς και την ιδεολογική τους διαφορά (ίσος με το Θεό-δημοκρατία //ασήμαντος για το Θεό-βασιλεία «ελέω Θεού» Αίγυπτος), αν δεν τους δώσει αρχιτεκτονικές πληροφορίες (νόμος των  $\frac{3}{4}$ ), αν δεν τους πληροφορήσει για τις αρετές του μαρμάρου, αν δεν τους μιλήσει για την καταστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα στο Βρετανικό Μουσείο (από τις ουσίες που χρησιμοποίησαν για να τα καθαρίσουν).

Από τους 14 εκπαιδευτικούς μόνο ένας δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση – επιμόρφωση για να εφαρμόσει εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση.

Αναλυτικό παράδειγμα για την εφαρμογή της εξατομικευμένης παρέμβασης δίνει ο Σ2 ο οποίος αναφέρει:

*Για παράδειγμα σε περίπτωση που εντοπίσαμε δυσκολίες ανάγνωσης λόγω ελλιπούς φωνολογικής ενημερότητας, ακολουθώ όσα προανέφερα, π.χ καρτέλες, εικόνες, ανάλυση-σύνθεση φωνημάτων, ανάλυση λέξεων, πρότασης, συλλαβής, Σύνθεση συλλαβών σε λέξεις, Ομοιοκαταληξία λέξεων, Διάκριση θέσης συλλαβής-φωνήματος, Αφαίρεση συλλαβής- φωνήματος, Αντιστροφή συλλαβών – φωνημάτων, Αντικατάσταση συλλαβής-φωνημάτων.*

Αναφορικά τέλος με άλλες ενέργειες, στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε παιδιά με δυσλεξία, αυτές αφορούν στη διδασκαλία με ακουστικά μέσα, στη χρήση Η/Υ, στη χρήση ειδικών βιβλίων με εκπαιδευτικό υλικό, στην επιβράβευση της προσπάθειας, αλλά και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή. Με την τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή συμφωνεί και ο Σ11, ο οποίος θεωρεί, ότι η καλή ψυχολογική κατάσταση του μαθητή είναι σημαντική.

Άλλες ενέργειες που αναφέρθηκαν, είναι η εξέταση των μαθητών/τριών δίνοντάς τους περισσότερο χρόνο ακόμα και στα διαλλείματα, η προφορική εξέταση, η παροχή βοήθειας για να ολοκληρώσει τις ασκήσεις, που δεν έχει κάνει, η επανάληψη πραγμάτων, που έχουν ήδη ειπωθεί στο μάθημα. Επίσης ο Σ5 αναφέρει, πως είναι πιο επιεικής κατά τη διάρκεια της προφορικής καθημερινής εξέτασης, έχει λιγότερες απαιτήσεις, εστιάζει σε γραμματικά φαινόμενα και αναλύει περισσότερο προφορικά την ύλη. Ο Σ6 συμφωνώντας με όλα τα παραπάνω αναφέρει:

*Ανάθεση δραστηριοτήτων προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, κάποιες δραστηριότητες – εργασίες απαντώνται προφορικά ενώ κάποιες άλλες, κυρίως διαθεματικές εργασίες παρουσιάζονται από τα παιδιά σε διαδραστικό πίνακα. Επιπλέον στην λογοτεχνία ανατίθενται δραστηριότητες δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων.*

Ο Σ14 αναφέρει, πως προσπαθεί να εκμαιεύσει τί προβληματίζει, τί έλκει ή τί γοητεύει το μαθητή. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Χάνω από τη δική μου διδακτέα ύλη για να μιλήσουμε π.χ. για ένα επικοινωνιακό γεγονός( σεισμός, έκρηξη πυρηνικού αντιδραστήρα)πλημμύρες--- ποιός φταίει, παιδική επαιτεία, πρόσφυγες ,ρατσισμός κ.τ.λ. Έτσι βγαίνουν τα παιδιά από πολλά αδιέξοδα θεωρώ»*

Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν, ότι συνεργάζονται με τους γονείς και παραπέμπουν σε ειδικούς, διότι θεωρούν, ότι η διαχείριση αυτών των θεμάτων, που είναι από τη φύση τους πολύ ευαίσθητα, ξεφεύγει από τη δική τους αρμοδιότητα και κατάρτιση.

Όλες οι παραπάνω ενέργειες σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς έχουν στόχο την επίτευξη υψηλής επίδοσης των μαθητών/τριών με δυσλεξία. Οι μαθητές/τριες με δυσλεξία δεν είναι λιγότερο έξυπνοι/ες, διότι αποδεδειγμένα η απόδοσή τους και η σχολική τους επιτυχία, είναι σε πολύ υψηλά ποσοστά. Παράλληλα όλες οι παραπάνω ενέργειες είναι πολύ αποτελεσματικές, ώστε να βοηθήσουν σε σημαντικό επίπεδο τους/τις μαθητές/τριες με δυσλεξία, να προσαρμοστούν στο γενικότερο πρόγραμμα της τάξης.

### **5.1.3 Αποτελέσματα των ενεργειών**

Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορά στα αποτελέσματα των ενεργειών που παρουσίασαν παραπάνω οι εκπαιδευτικοί. Για τον Σ1 η εξατομικευμένη διδασκαλία έχει

πολύ μεγάλη επιτυχία, αν και είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στα μεγάλα τμήματα. Ο/η μαθητής/τρια ενεργοποιείται με τον τρόπο αυτό κατά 60%. Η διαφοροποιημένη ωστόσο διδασκαλία ανάλογα με τις ανάγκες του/της μαθητή/τριας είχε το βέλτιστο αποτέλεσμα, διότι προσαρμόζεται στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή κατά 90%. Δυστυχώς όμως υπάρχουν μεγάλα τμήματα και ελάχιστος χρόνος.

Με την εξατομικευμένη προσέγγιση συμφωνεί και ο Σ4, καθώς θεωρεί, ότι ο/η μαθητής/τρια έχει χρόνο να αφομοιώσει την ύλη, δεν πιέζεται να τελειώσει γρήγορα, άρα ενισχύεται και ενθαρρύνεται μειώνοντας το άγχος του. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*Έχει πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και εγκαταλείπει πολύ γρήγορα την προσπάθεια της μάθησης, διότι αισθάνεται, ότι δεν θα τα καταφέρει. Οπότε τονώνεις την αυτοπεποίθηση και το ενθαρρύνεις και είναι βέβαιο, ότι αν δεν νοιώθει άγχος, μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα.*

Για τον Σ2 κυρίως η επιβράβευση λειτουργεί βελτιωτικά στην επίδοση του/της μαθητή/τριας καθώς και η χρήση Η/Υ ή τα ακουστικά μέσα.

Με την επιβράβευση συμφωνεί και ο Σ7, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:  
*Μεγαλύτερη επιτυχία έχει πάντα η ενθάρρυνση του μαθητή, διότι στα παιδιά αυτά, που τις περισσότερες φορές έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, είναι πολύ σημαντική.*

Με τα παραπάνω συμφωνεί και ο Σ11 ο οποίος υποστηρίζει, ότι η ενθάρρυνση και η επιβράβευση είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία της παρέμβασης, γιατί οι μαθητές/τριες με δυσλεξία αποσύρονται και παραιτούνται, επειδή νοιώθουν, ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν και πολλές φορές γίνονται στόχος των υπόλοιπων μαθητών. Στα παραπάνω προσθέτει, πως η ανάθεση ομαδικών εργασιών, βοηθά επίσης πολύ την κατάσταση, γιατί τα δυσλεκτικά παιδιά συνήθως έχουν έξυπνες ιδέες και δίνεται η δυνατότητα καλύτερης γνωριμίας με την ομάδα.

Ο Σ14 προσθέτει στα παραπάνω, πως μεγαλύτερη επιτυχία πέρα από την αιρετική (πολλές φορές) γνωστική προσέγγιση των πραγμάτων, είχε η συναισθηματική προσέγγιση των παιδιών εντός και κυρίως εκτός αιθούσης. Όπως για παράδειγμα σε μια εκδρομή, όπου τα παιδιά βλέπουν την ανθρώπινη και γήινη πλευρά του καθηγητή τους, τον «δάσκαλό τους», κάτι που το έχουν πραγματικά ανάγκη.

Για τον Σ5 η συζήτηση και προφορική ανάλυση, βοηθά αποτελεσματικά τον/την μαθητή/τρια, διότι θυμούνται αρκετά πράγματα της ύλης την επόμενη ημέρα.



Ο Σ6 αναφέρει τις βιωματικές εργασίες και τις εργασίες που ευνοούν την καλλιέργεια προφορικού λόγου, γιατί με τον τρόπο αυτό κεντρίζεται το ενδιαφέρον αυτών των παιδιών.

Ο Σ13 θεωρεί ότι μεγαλύτερη επιτυχία, όχι όμως με σημαντική απόκλιση από τις άλλες ενέργειες, είχε η γραφική παράσταση. Η οπτική απεικόνιση εικόνων ή και ακόμη ολόκληρων ιστοριών, βοηθά σημαντικά τα παιδιά να «δουν» ουσιαστικά την έννοια των λέξεων, που καλούνται να αφομοιώσουν.

Για τέσσερις εκπαιδευτικούς (Σ3, Σ9, Σ10, Σ12), μεγαλύτερη επιτυχία είχε αναμφισβήτητα η παραπομπή σε ειδικούς, διότι υπάρχει τεχνογνωσία και κατάρτιση εκ μέρους τους. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο ίδιος, ως εκπαιδευτικός καλείται να ακολουθήσει ένα στενό αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου, που δεν αφήνει περιθώρια ευελιξίας. Ο ειδικός είναι ο εξειδικευμένος επιστήμονας και έχει εκτός από κατάρτιση και χρόνο να διαχειριστεί αυτά τα θέματα.

Με τον Σ3 συμφωνεί και ο Σ8 ο οποίος αναφέρει ότι:

*Στο πλαίσιο της διδασκαλίας η ολοκληρωμένη διαχείριση-εξατομικευμένη διδασκαλία για κάποιον μαθητή με μορφή δυσλεξίας είναι μια μικρή πολυτέλεια, καθώς οι συνθήκες δεν το επιτρέπουν. Παρ' όλα αυτά οι συμβουλές κάποιου ειδικού είναι σεβαστές και πρέπει να ακολουθούνται, όταν και όπου προτείνεται.*

Αναφορικά με τις ενέργειες που περιγράφηκαν παραπάνω και οι οποίες δεν είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Ο Σ1 ανέφερε, πως δεν υπάρχει αποτέλεσμα, όταν τα παιδιά είναι μεγάλης ηλικίας και συνυπάρχουν παράλληλα και ψυχολογικοί παράγοντες. Επίσης όταν υπάρχει ταυτόχρονα και ολική παραίτηση από τη γνώση, τότε το να προσπαθούν να εφαρμόσουν κάτι, που έπρεπε να γίνει σε προγενέστερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και όχι σε λυκειακές τάξεις, είναι αναποτελεσματικό ( ο/η μαθητής/τρια έχει ήδη στιγματιστεί από την αποτυχία).

Για τον Σ2 αρκετές φορές τα ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια δεν έχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, θεωρούνται κουραστικά για τα παιδιά με δυσλεξία, θυμίζοντάς τους αρκετά τα σχολικά βιβλία.

Επίσης σύμφωνα με τον Σ4 θα πρέπει να επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός προσεκτικά τον όγκο των εργασιών, καθώς και το βαθμό δυσκολίας τους.

Ο Σ6 αναφέρει πως οι δραστηριότητες, που δεν ευνοούν την πολυαισθητηριακή διδασκαλία, δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Ο Σ13 υποστηρίζει, πως η φωνολογική ενημερότητα είχε σχετικά μικρό ποσοστό απόκλισης από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς τα παιδιά παρουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα της τάξης σημάδια κούρασης και έλλειψης συγκέντρωσης. Ίσως αυτό να οφείλεται κυρίως στο γεγονός, πως τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο στο να μπορέσουν να ακολουθήσουν αποτελεσματικά πρακτικές με τις οποίες δεν είναι εξοικειωμένα και δυσκολεύονται να ακολουθήσουν σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Για τον Σ7 η συνεργασία με τους γονείς, δεν είναι πάντα αποτελεσματική, διότι δεν είναι πάντα εφικτή πρακτικά.

Ο Σ14 αναφέρεται στην στήριξη του διευθυντή του σχολείου υποστηρίζοντας πως, όταν αυτή δεν υπάρχει, τότε οι ενέργειες είναι αναποτελεσματικές. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Υπάρχουν τάξεις που 1-2 μαθητές μπορούν να αναστατώσουν και να τινάζουν στον αέρα όλο το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού.(διότι θέλουν οι συγκεκριμένοι να είναι οι αντιδραστικοί στα μάτια των συμμαθητών τους) Δεν υπήρχε η στήριξη από τον διευθυντή και το σύλλογο, οπότε δεν χαρακτηρίστηκε από επιτυχία».*

Ο Σ3, Σ8, Σ10, Σ12 διαφοροποιούνται από τα παραπάνω και υποστηρίζουν, πως όλες οι ενέργειες έχουν κάποιο αποτέλεσμα (μικρότερο ή μεγαλύτερο), αλλά όταν λειτουργούν συνδυαστικά πολλαπλασιάζεται η αποτελεσματικότητά τους.

Αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τάξη τους, οι απόψεις επίσης ποικίλουν. Ο Σ1 αναφέρει, πως οι ενέργειες δυστυχώς είναι ελάχιστες καθώς η ύλη, η πίεση από τα αναλυτικά προγράμματα, το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, οι μικρής διάρκειας ώρες, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπουν την εφαρμογή περισσότερων ενεργειών. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Όταν ζητήσαμε, επειδή υπήρχαν αρκετοί μαθητές με δυσλεξία, να δημιουργηθούν τμήματα ή περισσότερη διδακτική παρέμβαση, προκειμένου να βοηθήσουμε ουσιαστικά προς αυτή την κατεύθυνση, δεν είχε γίνει αυτό».*

Με τον Σ1 συμφωνεί και ο Σ6 σύμφωνα με τον οποίο ο αυξημένος αριθμός μαθητών/τριών στις τάξεις (25 μαθητές/τριες), η ανομοιογένεια του μαθητικού

πληθυσμού και οι απαιτήσεις των προγραμμάτων σπουδών, δεν επιτρέπουν αποτελεσματική εξατομικευμένη προσέγγιση των μαθητών/τριών.

Ο Σ2 έχει τελείως αντίθετη άποψη και υποστηρίζει, ότι οι ενέργειές του λειτουργούν θετικά, κυρίως όταν συνοδεύονται και με εξάσκηση στο σπίτι, με επανάληψη. Με τον Σ2 συμφωνούν και πέντε ακόμα εκπαιδευτικοί (Σ3, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12), οι οποίοι αναφέρουν, ότι οι ενέργειές τους λειτουργούν θετικά, καθώς κάθε ενέργεια, που γίνεται με σκέψη και στοιχειώδη οργάνωση, συνδράμει. Ο προβληματισμός τους έγκειται στο αν είναι αρκετή.

Με το τελευταίο συμφωνεί και ο Σ7 βάσει του οποίου οι ενέργειές του λειτουργούν θετικά, αλλά σίγουρα θα μπορούσαν να ήταν περισσότερες, αν ο χρόνος δεν ήταν τόσο περιορισμένος.

Για τον Σ13 κάθε παρέμβαση με την οποία μπορεί ένα παιδί με δυσλεξία, να βοηθηθεί σε οποιοδήποτε βαθμό, αποτελεί θετικό βήμα, το οποίο μπορεί να στοχεύσει σε σημαντική λύση των συγκεκριμένων προβλημάτων.

Ο Σ4 αναφέρει, πως εξαρτάται από το κάθε παιδί ξεχωριστά, από τις γενικότερες συνθήκες που επικρατούν, από το βαθμό δυσκολίας που έχει η κάθε περίπτωση, από τη διάθεση που έχει ο μαθητής αλλά και ο/η εκπαιδευτικός κάθε φορά, από την υποστήριξη που έχει και ο/η εκπαιδευτικός και το παιδί από το σπίτι. Οπότε άλλες φορές οι ενέργειές του λειτουργούν θετικά και άλλες αρνητικά. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Τα παιδιά που δεν έχουν ελεγχθεί από το ανάλογο ιατροπαιδαγωγικό-διαγνωστικό κέντρο δημόσιου φορέα και δεν έχουν τη σχετική γνωμάτευση και δεν υποστηρίζονται και από το σπίτι, είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθούν στο σχολείο, οπότε πολύ γρήγορα εγκαταλείπουν την προσπάθεια για να μάθουν και τελικά φεύγουν από το σχολείο».*

Τέλος ο Σ14 εστιάζει στο ψυχολογικό κομμάτι. Θεωρεί πως, αν δεν στηριχθεί συναισθηματικά ο δυσλεκτικός μαθητής (για να αποφέρει ένα αποτέλεσμα 20/30%) στα μαθησιακά του χρόνια, η κοινωνική του προσαρμογή (χωρίς περαιτέρω υποστήριξη) ,θα είναι πολύ δύσκολη.

Τέλος αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το από τί εξαρτάται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν, πως εξαρτάται από τις επιμορφώσεις, από την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών, από την ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού, από τη στήριξη που θα βρει σε επίπεδο σχολείου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με το να στηρίξουν

τις προτάσεις του και να τις υλοποιήσουν), από την κουλτούρα του σχολείου, από τον αριθμό των παιδιών με δυσλεξία στην τάξη αλλά και από τη σχολική μονάδα. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν:

*«Κυρίως εναπόκειται στη διάθεση, οργάνωση, υπευθυνότητα αλλά και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού» (Σ2)*

*«Αναμφισβήτητα βοηθούν οι επιμορφώσεις του εκπαιδευτικού ή κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών... Τα υπόλοιπα θεωρώ, ότι έχουν μικρότερη επίδραση» (Σ3)*

*«Το βασικότερο θεωρώ, ότι είναι η επιμόρφωση και επαγγελματική κατάρτιση και φυσικά η διάθεση του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει και να βοηθήσει και αυτά τα παιδιά, θέτοντας τον εαυτό του αρωγό και συμπορευτή σε αυτόν τον δύσβατο δρόμο, που καλείται ο μαθητής να διανύσει». (Σ4)*

*«Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, θα ήταν σίγουρα πολύ χρήσιμες» (Σ7)*

Ο Σ8 εκφράζεται κάπως διαφορετικά. Αναφέρει, ότι το σύστημα εκπαίδευσης δεν είναι δομημένο με τρόπο, που να υπάρχει μέριμνα για όσους χρειάζονται βοήθεια πχ. τους/τις δυσλεκτικούς/ές μαθητές/τριες. Οι επιμορφώσεις σίγουρα βοηθούν, αλλά μάλλον είναι αποσπασματικές.

Ο Σ11 υποστηρίζει, ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Δυστυχώς η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη, αυτό ισχύει κυρίως στην επαρχία, και τα περισσότερα σχολεία θεωρούν παρείσακτους τους μαθητές με δυσλεξία και δεν προσφέρουν στήριξη και βοήθεια.

Ο Σ13 αναφέρει, πως η δυσλεξία είναι ένα φαινόμενο το οποίο μπορεί και πρέπει να αντιμετωπιστεί με στρατηγικές, οι οποίες απαιτούν ένα σύνολο δομών και ενεργειών. Βεβαίως πρωταρχικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός και η επιμόρφωσή του, παράγοντες που σε συνδυασμό με την αρωγή του ίδιου του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος, μπορούν να αποτελέσουν δίοδο πραγματικής αντιμετώπισης των συγκεκριμένων προβλημάτων.

Τέλος ο Σ14 υποστηρίζει, πως η προσπάθεια των εκπαιδευτικών θεωρείται σταγόνα στον ωκεανό. Το πρόβλημα είναι, όπως όλα στη ζωή, να υπάρξει πολιτική βούληση για την ορθολογική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των πραγμάτων. Η κουλτούρα του σχολείου διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

#### **5.1.4 Επίπεδο της ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του δυσλεκτικού μαθητή σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα.**

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αφορά στο επίπεδο της ικανοποίησης του/της εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει, για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του/της δυσλεκτικού μαθητή/τριας σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα. Αναφορικά με τις περιπτώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, δόθηκαν ποικίλες απαντήσεις. Για τον Σ1 δυστυχώς υπήρξαν πάρα πολλές τέτοιες περιπτώσεις διότι α) δεν είχε την κατάλληλη επιμόρφωση και άρα δεν μπορούσε να βοηθήσει περισσότερο τον μαθητή, β) δεν είχε την απαιτούμενη συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, που συνήθως δεν υπάρχει και γ) δεν είχε την απαιτούμενη υποστήριξη και στο επίπεδο της υπηρεσίας.

Με την έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια συμφωνεί και ο Σ2, ο οποίος αναφέρει, πως όταν δεν υπήρχε ουσιαστική επικοινωνία με την οικογένεια, δεν μπορούσε να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους, που είχε θέσει εξ αρχής. Για την έλλειψη συνεργασίας ο Σ13 αναφέρει:

*«Υπήρξαν κατά τη διάρκεια των ετών που ασχολούμαι με παιδιά με δυσλεξία και περιπτώσεις, όπου δεν υπήρξε πραγματική πρόοδος. Βασική αιτία ήταν κυρίως η άρνηση των γονιών να αποδεχτούν, το ότι έχουν ένα παιδί, που χρειάζεται συγκεκριμένη και στοχευόμενη προσπάθεια στη μαθησιακή διαδικασία και εξέλιξή του, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαχειριστούν την κατάσταση και έτσι το παιδί να μην δεχτεί ουσιαστική βοήθεια».*

Οι μισοί εκπαιδευτικοί (Σ3, Σ6, Σ7, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12) αναφέρουν στα βασικά προβλήματα την έλλειψη χρόνου. Υπάρχει η διδακτέα ύλη που πρέπει να καλυφθεί και δεν αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας. Αν υπήρχε περισσότερος χρόνος θα ήταν σαφέστατα καλύτερα. Για την έλλειψη χρόνου ο Σ6 αναφέρει:

*«Τα ασφυκτικά όρια της διδακτικής ώρας δεν μας επιτρέπουν ουσιαστική και ικανοποιητική διαμεσολάβηση σε αρκετές περιπτώσεις.».*

Κι ο Σ7 συμφωνεί με την έλλειψη χρόνου. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Η έλλειψη ικανοποίησης προκύπτει τις περισσότερες φορές από την έλλειψη χρόνου».*

Με όλα τα παραπάνω συμφωνεί και ο Σ4, ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

*Φυσικά και υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις, διότι ούτε οι συνθήκες καθημερινά είναι ίδιες, ούτε τα παιδιά, ούτε η προσπάθεια που καταβάλλεται εκατέρωθεν είναι ίδια, ούτε η διάθεση όλων των εμπλεκόμενων μελών είναι ίδια, ούτε η χημεία που αναπτύσσεται είναι ίδια».*

Ο Σ11 υποστηρίζει, πως υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί είχε πολύ καλή εξέλιξη, γιατί υπήρξε κατανόηση του προβλήματος και από το οικογενειακό περιβάλλον, οπότε συνεργάστηκαν με θετικά αποτελέσματα. Δυστυχώς όμως υπάρχουν και περιπτώσεις, που δεν συνέβη αυτό και ο μαθητής είχε αναπτύξει αρνητισμό, οπότε η οποιαδήποτε παρέμβαση, δεν είχε κανένα αποτέλεσμα.

Ο Σ4, ως εκπαιδευτικός στο Λύκειο επισημαίνει, ότι η ουσιαστική βοήθεια για την αντιμετώπιση του φαινομένου, πρέπει να δοθεί στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«Διδάσκω 30 χρόνια σε Λύκεια. Ένας φιλόσοφος είχε πει, ότι μια ανθρώπινη προσωπικότητα διαμορφώνεται μέχρι τα 15 χρόνια της ζωής του. Ότι έχει χαραχτεί στην ψυχή του κάθε ανθρώπου (φοβίες, αναστολές, απωθημένα..), είναι οι δαίμονές του. Με αυτούς θα παλέψει την υπόλοιπη ζωή του. Πρέπει να τους αντιμετωπίσει και να τους νικήσει. Άρα μεγάλη προσοχή και προσπάθεια από τους φορείς της Αγωγής πριν τα 15 χρόνια του παιδιού. Όσο λιγότεροι οι δαίμονες, τόσο το καλύτερο για την ευδαιμονία του ...Δεν μπορούμε εμείς στο Λύκειο να αντιμετωπίσουμε τη δυσλεξία αποτελεσματικά... αυτό έπρεπε να είχε γίνει πολύ νωρίτερα στα χρόνια του Δημοτικού σχολείου ή έστω στα Γυμνασιακά...»*

Τέλος μόνο ο Σ5 αναφέρει ικανοποίηση λόγω της κατάκτησης της γνώσης από τον μαθητή.

Όσον αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις γνώσεις τους για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, πως δεν είναι ικανοποιημένοι. Χαρακτηριστικά η Σ1 αναφέρει, πως θα επιθυμούσε να έχει επιμορφώσεις και σεμινάρια και να μην στηρίζονται όλα στο τί οικειοθελώς ήθελε και κατάφερε να μάθει. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

*«...επίσης δεν είμαι ευχαριστημένη και ικανοποιημένη και στο επίπεδο των γνώσεων μου, που σχετίζονται με το θέμα της δυσλεξίας, διότι θα ήθελα να έχω επιμορφώσεις και σεμινάρια και να μην στηρίζονται όλα στο τί οικειοθελώς ήθελα και κατάφερα εγώ να*

*μάθω ,που θα με καθιστούσαν όλα αυτά κατάλληλα προετοιμασμένα για αυτό το πρόβλημα και την αντιμετώπισή του».*

Με την Σ1 συμφωνεί και η Σ3 η οποία υποστηρίζει, πως δεν είναι πολύ ικανοποιημένη, διότι δεν έχει εξειδίκευση στον τομέα αυτό. Ωστόσο έχει εντοπίσει περιπτώσεις δυσλεξίας που είχαν διαφύγει από τους δασκάλους στο Δημοτικό αλλά και στις Γυμνασιακές τάξεις. Έχει ενημερώσει γονείς και έχει βοηθήσει με ουσιαστικό τρόπο τα παιδιά. Υστερεί ωστόσο σε επίπεδο γνώσεων σχετικών με το θέμα. Θα ήθελε να εμπλουτίσει τις γνώσεις της με κάποιο τρόπο, διότι η δυσλεξία αποτελεί συχνότατο φαινόμενο στις σχολικές τάξεις.

Με την Σ3 συμφωνούν και οι Σ8, Σ9, Σ11, Σ12, ότι παρά τις μη επαρκείς γνώσεις τους, έχουν εντοπίσει περιπτώσεις δυσλεξίας, που είχαν διαφύγει από τους δασκάλους στο Δημοτικό αλλά και στις Γυμνασιακές τάξεις.

Και η Σ4 δεν είναι ικανοποιημένη διότι λόγω αυτογνωσίας καταγράφει και αναγνωρίζει τα πολλά κενά, που έχει στο θέμα της δυσλεξίας. Αυτό που θα επιθυμούσε σαφέστατα, είναι να γίνονται επιμορφώσεις και όταν γίνονται να μην είναι επί πληρωμή, όπως δυστυχώς συμβαίνει σήμερα.

Το οικονομικό θέμα της επιμόρφωσης τονίζει και ο Σ14 ο οποίος αναφέρει, πως δεν υπάρχουν ιδανικές εποχές, καθώς δεν υπάρχουν ιδανικοί άνθρωποι. Κάθε εποχή αξίζει για το καλύτερο, που μπόρεσε να προσφέρει. Το Ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν του πρόσφερε τα χρόνια των σπουδών του καμία στρατηγική για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, ούτε υπήρξε κάποια επιμέρους επιμόρφωσή του. Θα επιθυμούσε λοιπόν, όχι ως ειδικός, αλλά ως μάχιμος στο χώρο της εκπαίδευσης, επιμόρφωση για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, αλλά χωρίς να χρειαστεί να πληρώσει κάτι, διότι υπάρχει οικονομική στενότητα.

Ο Σ6 συμφωνώντας με τα παραπάνω υποστηρίζει:

*«Δεν θεωρώ, ότι διαθέτω αρκετές γνώσεις στην εφαρμογή στρατηγικών που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας αλλά και στις Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, που διαπιστώνονται ολοένα και περισσότερο συχνά».*

Η Σ11 αναφέρει:

*«Θεωρώ ότι χρειάζομαι επιπλέον επιμόρφωση ,γιατί ότι γνωρίζω είναι αποτέλεσμα προσωπικής έρευνας, αναζήτησης πηγών μάθησης και εμπειρίας. Οπότε θα χρειαζόμουν πιο οργανωμένη επιμόρφωση».*

Η Σ2 αναφέρει, πως είναι ικανοποιημένη από το επίπεδο των γνώσεων της, και αυτό επιβεβαιώνεται από την μαθησιακή πορεία των μαθητών της, αλλά συνεχώς πρέπει να επιμορφώνεται, ώστε να είναι πιο αποδοτική.

Και η Σ7 δίνει έμφαση στη συνεχή επιμόρφωση. Χαρακτηριστικά αναφέρει

*«Παρόλο που γνωρίζω αρκετά πράγματα σχετικά με τη δυσλεξία, θα ήθελα πολύ να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου και να λάβω κάποια επιμόρφωση».*

Η Σ13 προσθέτει στα παραπάνω, πως:<< επειδή οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν κυρίως με παιδιά, όπου η ψυχοσύνθεσή τους είναι περισσότερο ευαίσθητη και ιδιαίτερη σε σχέση με τους ενήλικες, οι επιμορφώσεις πάνω στο αντικείμενο της δυσλεξίας και γενικότερα στις μαθησιακές δυσκολίες, είναι επιτακτική ανάγκη να γίνονται, καθώς ο συγκεκριμένος τομέας με τη πάροδο των χρόνων εμπλουτίζεται με νέες μελέτες και νέα αποτελέσματα, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνονται για τις νέες εξελίξεις. Επομένως καλό θα ήταν, να προβλέπονται από την εκπαιδευτική πολιτική προγράμματα, που θα μπορούσαν να απευθύνονται στους ειδικούς παιδαγωγούς και όχι μόνο, ώστε να εμπλουτίζονται οι γνώσεις τους και να δημιουργούνται κατάλληλα προγράμματα για τα παιδιά με δυσλεξία>>

Αναφορικά με την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, πως στην υπάρχουσα σχολική μονάδα που βρίσκονται, είναι ικανοποιημένοι. Ωστόσο κάποιοι ανέφεραν, πως έχουν βιώσει εμπειρία σε σχολική μονάδα, που δεν ήταν ικανοποιημένοι από την συνεργασία τους με τον διευθυντή του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

Στην πρώτη κατηγορία συγκεκριμένα η Σ1 αναφέρει, πως σαφέστατα και είναι ικανοποιημένη, διότι είναι ο πρώτος αρωγός σε οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται προς κάθε κατεύθυνση (ασχέτου αποτελέσματος): προς γονείς, ειδικούς, Δευτεροβάθμια ή άλλους φορείς, διότι κρίνει ότι είναι βαθειά σκεπτόμενο και καλλιεργημένο άτομο με πολλές σπουδές και επιμορφώσεις και είναι άριστος γνώστης του αντικειμένου του.

Η Σ2 αναφέρει, πως σε γενικές γραμμές είναι ικανοποιημένη από τη συνεργασία της με τον διευθυντή, παρόλο που μερικές φορές δεν αναγνωρίζει την προσφορά της και τον ρόλο της.



Με τα παραπάνω συμφωνεί και η Σ3 που αναφέρει, πως υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας. Με το θετικό κλίμα συμφωνεί και η Σ7, η οποία αναφέρει:

«Είμαι πολύ ικανοποιημένη, διότι υπάρχει καλό κλίμα και υποστήριξη.»

Η Σ4 υποστηρίζει, πως το σχολείο προσπαθεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν τέτοια προγράμματα, όταν είναι εφικτό. Ο Σ5 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ναι, διότι ούτε εγώ ούτε κάποιος άλλος συνάδελφος ζητήσαμε κάτι που δεν πραγματοποιήθηκε, όπως η ενδοσχολική επιμόρφωση».

Με τα παραπάνω συμφωνεί και ο Σ8 εντοπίζοντας όμως το πρόβλημα της ευελιξίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Είμαι ικανοποιημένος, υπάρχει θετικό κλίμα συνεργασίας, χωρίς όμως ιδιαίτερα πλαίσια ευελιξίας λόγω του αναλυτικού προγράμματος».

Η Σ13 αναφέρει, πως η συνεργασία της με την διευθύντρια του σχολείου, που τώρα βρίσκεται-υπηρετεί είναι άψογη πάνω στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων θεμάτων, που σχετίζονται με την δυσλεξία. Από κοινού συζητούν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν και πώς μπορούν να τα αντιμετωπίσουν, ώστε τα παιδιά να είναι αποδέκτες της καλύτερης δυνατής λύσης του προβλήματός τους και βεβαίως σε συνεργασία με τους γονείς αξιολογούν την καταλληλότερη στρατηγική παρέμβασης σε κάθε παιδί.

Στη δεύτερη κατηγορία της εμπειρίας της μη ικανοποίησης η Σ11 αναφέρει, πως από την πρώτη εκπαιδευτική μονάδα η συνεργασία της δεν ήταν ικανοποιητική στα θέματα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, διότι ο διευθυντής δεν ήταν ευαισθητοποιημένος. Στην σχολική μονάδα που βρίσκεται σήμερα όμως, ο διευθυντής προσπαθεί να βοηθήσει στο βαθμό που του επιτρέπεται. Επίσης ο Σ14 απαντά:

«»Τα πάντα ρει» οπότε και οι διευθυντές..... Υπήρξαν διευθυντές που αντιμετώπιζαν το πρόβλημα της δυσλεξίας με πολλή μεγάλη ευαισθησία και σοβαρότητα και επίσης άλλοι που ήταν άσχετοι και αδιάφοροι. Στο σημερινό μου σχολείο με την υπάρχουσα ηγεσία, θεωρώ ότι υπάρχει αρκετή ευαισθησία και ενημέρωση για το θέμα.»

Όσον αφορά στην συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν, πως είναι ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την

εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Ωστόσο αναφέρθηκαν και απόψεις περί μη ικανοποίησης.

Συγκεκριμένα η Σ1 υποστηρίζει, πως υπάρχει συνεργασία με τους συναδέλφους στο σχολείο για το πώς θα αντιμετωπίσουν τους μαθητές που ανήκουν στο δυναμικό τους αλλά δεν υπάρχει με τους αρμόδιους φορείς και τα κέντρα, τα οποία κάνουν μόνο την διάγνωση της δυσλεξίας και τους αφήνουν εντελώς αστήρικτους. Οπότε υπάρχει απογοήτευση γενικότερα και μόνοι τους πειραματίζονται για να καταφέρουν, ότι μπορούν.

Η Σ2 όπως και στην προηγούμενη ερώτηση εκφράζει ένα παράπονο, όταν λέει πως σε γενικές γραμμές είναι ικανοποιημένη από τη συνεργασία της με τους συναδέλφους, παρόλο που μερικές φορές και οι ίδιοι δεν αναγνωρίζουν την προσφορά της και το ρόλο της, ούτε επίσης συνεργάζονται μαζί της για την αποτελεσματική επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν και λειτουργούν αυτόνομα, ως μονάδα, μη λαμβάνοντας υπόψη τη δική της κατάρτιση.

Άλλες απαντήσεις που εκφράζουν ικανοποίηση είναι:

*«Είμαι ικανοποιημένη, διότι υπάρχει αλληλεγγύη και αλληλοϋποστήριξη» (Σ3)*

*«Ναι, διότι δεν ζήτησα κάτι που δεν υλοποιήθηκε. Ο κάθε συνάδελφος λειτουργεί αυτόνομα και προσωπικά» (Σ5)*

*«Υπάρχουν συνάδελφοι, που έχουν άρτια επιμόρφωση και προσπάθησαν να βοηθήσουν». (Σ11)*

*«Η συνεργασία μου με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς είναι άψογη. Υπάρχει στρατηγική υποστήριξης και κοινή γραμμή δράσης. Στο παρελθόν υπήρξαν δυστυχώς αρκετά λάθη...»(Σ14)*

Η Σ4 αναφέρει, πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί, που είναι δύσπιστοι και επιφυλακτικοί αναφορικά με την εγκυρότητα των γνωματεύσεων, γιατί θεωρούν, ότι δεν φωτογραφίζουν το πραγματικό πρόβλημα του παιδιού ή ότι κάποια είναι πλαστά. Αυτό εμποδίζει τη συνεργασία με τους μη δύσπιστους. Όλοι όμως προσπαθούν, να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά.

Αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, πως δεν είναι ικανοποιημένοι. Συγκεκριμένα η Σ1 θα επιθυμούσε ενεργοποίηση όλων των αρμόδιων φορέων. Στο

αναλυτικό πρόγραμμα συγκεκριμένα θα ήθελε να υπάρχει χώρος στο πρόγραμμα σπουδών και θεωρεί, ότι είναι πολύ εύκολο να γίνει, έστω ως δραστηριότητα, όπως στα project και στη ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων, ούτως ώστε να ενταχθούν οι μαθητές με δυσλεξία και να μπορέσουν να κατανοήσουν περισσότερο την ύλη δουλεύοντας ομαδικά. Με την Σ1 συμφωνεί και ο Σ14 ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«Δεν είμαι ευχαριστημένος, διότι θα μπορούσε να διατεθεί περισσότερος χρόνος στο αναλυτικό μέσα από ευέλικτες ζώνες ή projects προκειμένου να έχουμε χρόνο να εστιάσουμε περισσότερο σε αυτά τα παιδιά, που το έχουν μεγάλη ανάγκη... άρα χρειάζομαι περισσότερο χρόνο, ούτως ώστε να μπορέσω να δώσω μεγαλύτερη προσοχή σε αυτά τα παιδιά...»*

Η Σ2 προτείνει την καλύτερη κατηγοριοποίηση των μαθητών, ανάλογα με τη δυσκολία που παρουσιάζουν, πχ σε τμήματα ένταξης υπάρχουν μαθητές με διαφορετικά προβλήματα και χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να μη λειτουργεί ικανοποιητικά το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, ούτε μπορούν να επιτευχθούν επαρκώς και ικανοποιητικά οι διδακτικοί και μαθησιακοί στόχοι.

Η Σ4 προτείνει τάξεις παράλληλης στήριξης, επιπλέον εξειδικευμένο προσωπικό ειδικής αγωγής, σεμινάρια και επιμορφώσεις για όλους τους καθηγητές.

Ενδεικτικές απαντήσεις, που εκφράζουν την μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι οι κάτωθι:

*«Δεν είμαι ικανοποιημένη, δεν είναι οργανωμένη η αντιμετώπιση. Χρειάζεται καθοδήγηση των διδασκόντων».* (Σ3)

*«Όχι, γιατί δεν υπάρχουν στρατηγικές, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας»* (Σ5)

*«Καθόλου ικανοποιημένη, δεν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας»* (Σ7)

*«Ελάχιστη η συμβολή του προγράμματος στην αντιμετώπιση τέτοιου είδους περιπτώσεων στα σχολεία. Ριζική ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών».* (Σ8)

*«Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θεωρώ, ότι τις περισσότερες φορές δυσχεραίνει την προσπάθεια παρέμβασης στα παιδιά με δυσλεξία, γιατί είναι ιδιαίτερα απαιτητικό»* (Σ11)

Η Σ13 προβαίνει σε μια πιο λεπτομερή εξήγηση αναφέροντας, πως τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν και έχουν να δώσουν στο μέλλον ακόμη πολλά. Οι στρατηγικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, αποτελούν σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο στήριξης της όλης προσπάθειας, που γίνεται πάνω στο συγκεκριμένο τομέα αλλά καθώς οι απαιτήσεις συνεχώς αυξάνονται σε ότι έχει να κάνει με τις αλλαγές που επιτελούνται σε οικονομικό κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο και οι οποίες αλλαγές επηρεάζουν τελικά και τα ίδια τα παιδιά, τα φαινόμενα δυσλεξίας πολλαπλασιάζονται και μαζί με αυτά και οι απαιτήσεις στο βαθμό αντιμετώπισής τους. Επομένως απαιτούνται και ανάλογα αναλυτικά προγράμματα, που να μπορούν να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά αυτά τα φαινόμενα

Όσον αφορά στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία σε επίπεδο αντίληψης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα, οι απόψεις ποικίλουν. Η Σ1 προτείνει αρχικά κάποια τεστ από συναδέλφους γενικής παιδείας που εμπλέκονται, αν και είναι ήδη πολύ αργά, διότι αυτά θα έπρεπε να έχουν αντιμετωπιστεί νωρίτερα στα Γυμνασιακά χρόνια και να έχουν διαχειριστεί τα περιστατικά. Επίσης σε κάθε σύλλογο καθηγητών πρέπει να γίνεται ενημέρωση για τη συμπεριφορά, την εξέλιξη αλλά και την σχολική πορεία καθενός μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα. Επίσης να υπάρχουν οργανωμένα ειδικά προγράμματα ενημέρωσης, που να αφορούν τη συμπεριφορά, αντιμετώπιση και βοήθεια των περιστατικών αυτών, την εξέλιξη και γενικότερα τη δυσλεξία αλλά και την πορεία των περιστατικών αυτών και να μην αφήνεται τίποτε στην τύχη.

Με την πρόταση των τεστ συμφωνούν και οι Σ3, Σ8, Σ9, Σ10, Σ12, οι οποίοι αναφέρουν:

*«Θα πρότεινα ειδικά τεστ μέσω των οποίων θα γίνεται διάγνωση στην αρχή του έτους ειδικά στα Δημοτικά σχολεία. Καθοριστικό ρόλο θα παίζει βεβαίως και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.»*

Η Σ11 προσθέτει στα τεστ την ύπαρξη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού σε κάθε σχολική μονάδα και διοργάνωση ημερίδων ενημέρωσης.

Η Σ2 προτείνει την «αποσύνδεση» της διδακτέας- εξεταστέας ύλης από το μαθησιακό πλαίσιο του μαθητή με δυσλεξία και εστίαση στις μαθησιακές του ανάγκες, ακολουθώντας και εφαρμόζοντας πιστά για τον καθένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας με την Αρωγή των συμβούλων ειδικής αγωγής και των ΚΕΔΔΥ.

Για την Σ4 είναι ευδιάκριτο το πρόβλημα και μέσα σε 2 μήνες μπορεί ένας εκπαιδευτικός να εντοπίσει το πρόβλημα της δυσλεξίας σε κάποιον μαθητή, τόσο στον προφορικό λόγο, όσο και στον γραπτό.

Ο Σ5 προτείνει αλλαγή κουλτούρας και περισσότερες οδηγίες-στρατηγικές. Ο Σ6 προτείνει την τακτική επιμόρφωση από ομάδα ειδικών στην εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμφωνεί και ο Σ7.

Η Σ13 διαφοροποιείται από όλους τους παραπάνω εκπαιδευτικούς και αναφέρει, ότι σύμφωνα με τις υπάρχουσες σχολικές συνθήκες, στις οποίες εργάζεται, ο βαθμός ικανοποίησής, της ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία με τις κατάλληλες ανιχνεύσεις και παρεμβάσεις, είναι σημαντικά θετικός και αυτός είναι και ο λόγος, που την βοηθά να συνεχίσει τις προσπάθειές της πάνω στον συγκεκριμένο τομέα.

Τέλος και ο Σ14 διαφοροποιείται και αναφέρει, πως θα πρέπει να δουλέψουν καλύτερα τα διαγνωστικά κέντρα και να υπάρξει μια φόρμα συνεργασίας με τους γονείς, που δεν μπορούν να συνεργαστούν (και είναι πολλοί αυτοί). Επίσης απαιτούνται επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και πρόβλεψη μέσω του αναλυτικού για ευέλικτες ζώνες ή όποια άλλη μορφή ελεύθερης δράσης εντός σχολείου. Τέλος θα πρέπει να υπάρξει ειδικός με σπουδές επί του συγκεκριμένου αντικειμένου σε μόνιμη βάση στο σχολείο.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ανάλυση αξίζει να αναφερθούν τα επιπλέον σχόλια των εκπαιδευτικών στο τέλος της συνέντευξης. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι από όσους έκαναν σχόλια, ανέφεραν ότι ο καθηγητής δεν θα είναι ποτέ ικανοποιημένος αν δεν υπάρχει οργανωμένη αντιμετώπιση, που σημαίνει αρκετός χρόνος, ειδικά βιβλία και συνεχής επιμόρφωση. Επίσης το Ελληνικό σχολείο έχει δυστυχώς ακόμα αρκετό δρόμο να διανύσει.

Άλλη παρατήρηση ήταν, πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται έστω και λίγη βοήθεια από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Σ1). Κάτι επίσης άξιο αναφοράς είναι, πως η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας από πολύ μικρή ηλικία είναι αναγκαία, ώστε οι στρατηγικές που εφαρμόζονται για την αντιμετώπισή της, να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικές (Σ7). Τέλος αναφέρθηκε, πως η Δυσλεξία, όπως και οι άλλες μορφές Μαθησιακών Δυσκολιών, αντιμετωπίζεται σωστά, μόνο με την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας, η οποία πρέπει να προσαρμόζεται

στις ανάγκες του κάθε παιδιού, σε συνεργασία πάντα μεταξύ του ειδικού παιδαγωγού, των δασκάλων-καθηγητών του σχολείου, του διευθυντή, των ΚΕΔΔΥ, ψυχολόγων-συμβούλων και της οικογένειας ( Σ2)

## **5.2 Συμπεράσματα ποιοτικής ανάλυσης**

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει τις διαστάσεις ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού διεξήχθη πρωτογενής ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο την δομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, πως οι μαθητές με δυσλεξία, ενώ μπορεί να είναι παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς προβλήματα στην όραση, την ακοή ή την ψυχική υγεία, αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα διαπιστώνεται δυσκολία σε επίπεδο ανάγνωσης, όταν ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί να διαβάσει ικανοποιητικά (έλλειψη ροής, αρκετές παύσεις ή συλλαβισμοί για τους μαθητές του λυκείου, κομπιάζει, αγνοεί τα σημεία στίξης, αντιστρέφει ή παραβλέπει ή αντικαθιστά λέξεις), όταν διαβάζει λέξεις και μπερδεύει γράμματα (που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά, όπως τα: β-φ, δ-θ, γ-χ, τ-κ, φ-θ), συλλαβές, καταλήξεις. Επίσης παρατηρείται ότι δεν διαβάζει με τη σωστή σειρά τους φθόγγους και τα γράμματα μιας λέξης, αλλά κάνοντας αναστροφές γραμμάτων, αλλάζει-χάνει τις σειρές καθώς διαβάζει, δείχνει τις γραμμές με το χέρι-διαβάζει με πολύ αργό ρυθμό, κάνει επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών. Επίσης καταγράφεται, ότι έχουν δυσκολία στο χρωματισμό και τη στίξη των προτάσεων κατά την ανάγνωση.

Σε επίπεδο γραφής και ορθογραφίας αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό, όταν μπερδεύει γράμματα (τη σειρά), συλλαβές, καταλήξεις και κάνει πολλά ορθογραφικά. Το κείμενό του είναι δυσνόητο 100% ,δεν είναι κατανοητό το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου (σαν να είναι ξένη γλώσσα), συγχέει κεφαλαία με μικρά γράμματα, έχει ασυνταξία (δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης, οι λέξεις μπορεί να είναι κολλημένες μεταξύ τους) και επίσης διακρίνεται από πολλά εκφραστικά λάθη. Γράφει και διαβάζει

μόνο τις λέξεις εκείνες που του είναι οικείες λόγω της επανειλημμένης ανάγνωσής τους, ενώ αντίθετα δυσκολεύεται να διαβάσει, να γράψει και να παρουσιάσει σωστά ορθογραφημένα άγνωστες λέξεις για αυτόν.

Τέλος σε επίπεδο προφορικού λόγου, ξεχνάει λέξεις και προτάσεις και δεν μπορεί να ολοκληρώσει αυτό που θέλει να πει, ενώ το ίδιο ξέρει τί θέλει να πει, αδυνατεί να το αποδώσει. Δεν μπορεί δηλαδή, να δομήσει τη σκέψη του. Έχει επίσης φτωχό λεξιλόγιο- απλοϊκό λεξιλόγιο, αργεί να κατανοήσει έννοιες, έχει χαμηλή αντίληψη (ανώριμο), δυσκολεύεται να απαντήσει σε σύνθετες ερωτήσεις και κυρίως δυσκολεύεται να γράφει και να ακούει ταυτόχρονα. Η φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων παρουσιάζει δυσκολία και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο παιδί, το κουράζουν τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά.

Επίσης αναφέρθηκε, πως όλη η συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη είναι δεικτικά προβληματική. Τέλος αναφέρθηκε πολύ συχνά και η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών.

Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί, για να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω δυσκολίες αφορούν σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, γραφικές παραστάσεις, αλλά και εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Επίσης αναδείχθηκε η σημαντικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Τέλος αναφέρθηκαν ως υποστηρικτικές ενέργειες η διδασκαλία με ακουστικά μέσα, η χρήση Η/Υ, τα ειδικά βιβλία με εκπαιδευτικό υλικό, η επιβράβευση της προσπάθειας, αλλά και η τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή.

Τα αποτελέσματα των περισσότερων ενεργειών χαρακτηρίστηκαν ως θετικά. Στην περίπτωση που τα αποτελέσματα δεν ήταν θετικά, αυτό οφείλονταν σε ποικίλους λόγους όπως: η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι έχουν πια παραιτηθεί, τα ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια, τα οποία δε θεωρούν κατάλληλα. Επίσης οι δραστηριότητες δεν ευνοούν την πολυαισθητηριακή διδασκαλία. Άλλο εμπόδιο ήταν η συνεργασία με τους γονείς. Επίσης σημαντικό εμπόδιο αναδείχθηκε η μη στήριξη από τον διευθυντή.

Αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τάξη τους, οι περισσότεροι αναφέρουν, πως οι ενέργειες δυστυχώς είναι ελάχιστες καθώς η ύλη, η πίεση από τα

αναλυτικά προγράμματα, το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, οι μικρές διάρκειας ώρες, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπουν την εφαρμογή περισσότερων ενεργειών.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα από τί εξαρτάται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν, πως εξαρτάται από τις επιμορφώσεις, από την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών, από την ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού, από τη στήριξη που θα βρει σε επίπεδο σχολείου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με το να στηρίζουν τις προτάσεις του και να τις υλοποιήσουν), από την κουλτούρα του σχολείου, από τον αριθμό των παιδιών με δυσλεξία στην τάξη αλλά και από τη σχολική μονάδα.

Τέλος σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας αναδεικνύεται ένα χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την προσπάθεια που κάνουν, για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του/της δυσλεκτικού μαθητή/τριας σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα.

Το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωσή τους και στην μη απαιτούμενη συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, καθώς και στην έλλειψη χρόνου.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, αξιολογείται θετικά. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται, ότι τα υπό μελέτη σχολεία είναι φιλικά προς τη δυσλεξία. Θετική επίσης αξιολογείται και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους στο σχολείο για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, πως δεν είναι ικανοποιημένοι.



## **Κεφάλαιο 6 Συσχέτιση αποτελεσμάτων της έρευνας με τη βιβλιογραφία**

Το παρόν κεφάλαιο συζητά τα ευρήματα της παρούσης έρευνας ανά θεματικό άξονα, συνδέοντάς τα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, που έχει προηγηθεί.

### **6.1 Στοιχεία που αναδεικνύουν στον Εκπαιδευτικό, ότι ένας μαθητής του έχει δυσλεξία.**

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον συγκεκριμένο θεματικό άξονα είναι, ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, πως οι μαθητές με δυσλεξία, ενώ μπορεί να είναι παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς προβλήματα στην όραση, την ακοή ή την ψυχική υγεία, αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση ,όσο και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα στον γραπτό λόγο είναι πιο εύκολο να εντοπίσουν τη δυσλεξία, γιατί θα δουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά –σημάδια στο κείμενο του παιδιού. Επίσης δυσκολεύονται στην ανάγνωση και μπερδεύουν γράμματα (π.χ. ε με 3). Το παραπάνω συμφωνεί με τους Cortiella & Horowitz (2014), βάσει των οποίων τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξίσου έξυπνα ή πιο έξυπνα από τους συνομηλίκους τους. Μπορεί όμως να έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τη συλλογιστική, την ανάκληση και / ή την οργάνωση πληροφοριών, εάν αφεθούν να καταλάβουν τα πράγματα μόνοι τους ή αν διδαχθούν με συμβατικούς τρόπους.

Επίσης αναφέρθηκε, πως όλη η συμπεριφορά του παιδιού μέσα στην τάξη είναι δεικτικά προβληματική. Σύμφωνα εξάλλου με τους Swanson & Harris (2013) τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίσουν και κοινωνικά προβλήματα. Οι νευροψυχολογικές διαφορές μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και να στιγματίσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης από τις ερωτήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την κατανόηση ενός κειμένου, ο/η μαθητής/τρια με δυσκολία έχει σαφέστατη δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου. Σύμφωνα με τους Cartwright et al. (2017) οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν το κύριο θέμα των δυσλεκτικών παιδιών.

Επίσης αναφέρθηκε η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών. Αρκετές είναι οι μελέτες (Hen & Goroshit, 2014; Andreou et al., 2015; Feldman et al., 2016), που έχουν συσχετίσει τις μαθησιακές δυσκολίες με την αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τις μελέτες αυτές η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου επηρεάζεται από τη συνειδητοποίησή του σχετικά με τη μαθησιακή του δυσκολία. Οι μαθητές με θετική αντίληψη για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες τείνουν γενικά να έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση, από όσους δεν το κάνουν, ανεξάρτητα από το πραγματικό ακαδημαϊκό τους επίτευγμα. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να διακρίνουν μεταξύ ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και πνευματικής ικανότητας. Αυτό καταδεικνύει, ότι οι μαθητές που αναγνωρίζουν τους ακαδημαϊκούς τους περιορισμούς αλλά γνωρίζουν επίσης τις δυνατότητές τους να επιτύχουν σε άλλα πνευματικά καθήκοντα, θεωρούν τους εαυτούς τους ως άτομα με πνευματική ικανότητα, γεγονός που αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που θα διαβεβαιώσουν τον/την εκπαιδευτικό για τη δυσλεξία ενός μαθητή, αναφέρθηκαν σε επίπεδο ανάγνωσης όταν ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί να διαβάσει ικανοποιητικά (έλλειψη ροής, αρκετές παύσεις ή συλλαβισμοί για τους μαθητές του λυκείου, κομπιάζει, αγνοεί τα σημεία στίξης, αντιστρέφει ή παραβλέπει ή αντικαθιστά λέξεις), διαβάζει λέξεις και μπερδεύει γράμματα (που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά, όπως τα: β-φ, δ-θ, γ-χ, τ-κ, φ-θ), συλλαβές, καταλήξεις. Επίσης δεν διαβάζει με τη σωστή σειρά τους φθόγγους και τα γράμματα μιας λέξης, αλλά κάνοντας αναστροφές γραμμάτων, αλλάζει-χάνει τις σειρές καθώς διαβάζει, δείχνει τις γραμμές με το χέρι-διαβάζει με πολύ αργό ρυθμό, κάνει επαναλήψεις γραμμάτων και συλλαβών. Επίσης έχουν δυσκολία στο χρωματισμό και τη στίξη των προτάσεων κατά την ανάγνωση. Σύμφωνα με τους Phillips et al. (2013) τα παιδιά σχολικής ηλικίας με δυσλεξία ενδέχεται να παρουσιάζουν σημάδια δυσκολίας στην ταυτοποίηση ή τη δημιουργία λέξεων ομοιοκαταληξίας ή στην καταμέτρηση του αριθμού συλλαβών με λέξεις. Και τα δύο εξαρτώνται από τη φωνολογική συνειδητοποίηση. Μπορούν επίσης να παρουσιάσουν δυσκολία στην κατάτμηση των λέξεων σε μεμονωμένους ήχους ή να συνδυάζουν ήχους κατά την παραγωγή λέξεων, υποδεικνύοντας μειωμένη φωνητική συνείδηση. Οι δυσκολίες με την ανάκτηση λέξεων ή την ονομασία πράξεων σχετίζονται επίσης με τη δυσλεξία.

Σε επίπεδο γραφής και ορθογραφίας όταν μπερδεύει γράμματα (τη σειρά), συλλαβές, καταλήξεις και κάνει πολλά ορθογραφικά. Το κείμενό του είναι δυσνόητο 100%, δεν είναι κατανοητό το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου (σαν να είναι ξένη γλώσσα), συγχέει κεφαλαία με μικρά γράμματα, έχει ασυνταξία (δεν χρησιμοποιεί σημεία στίξης, οι λέξεις μπορεί να είναι κολλημένες μεταξύ τους) και διαπιστώνονται πολλά εκφραστικά λάθη. Γράφει και διαβάζει μόνο τις λέξεις εκείνες που του είναι οικείες λόγω της επανειλημμένης ανάγνωσής τους, ενώ αντίθετα δυσκολεύεται να διαβάσει, να γράψει και να παρουσιάσει σωστά ορθογραφημένα άγνωστες λέξεις για αυτόν. Σύμφωνα με τους Donovan & Marshall (2016), τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραφή, την ορθογραφία και γενικότερα στη γραπτή διατύπωση.

Τέλος σε επίπεδο προφορικού λόγου, ξεχνάει λέξεις και προτάσεις και δεν μπορεί να ολοκληρώσει αυτό που θέλει να πει, και παρότι το ίδιο ξέρει τί θέλει να πει, αδυνατεί να το αποδώσει. Δεν μπορεί δηλαδή να δομήσει τη σκέψη του. Έχει επίσης φτωχό λεξιλόγιο- απλοϊκό λεξιλόγιο, αργεί να κατανοήσει έννοιες, έχει χαμηλή αντίληψη (ανώριμο), δυσκολεύεται να απαντήσει σε σύνθετες ερωτήσεις και κυρίως δυσκολεύεται να γράφει και να ακούει ταυτόχρονα. Η φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων παρουσιάζει δυσκολία και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο παιδί, το κουράζουν τόσο σωματικά όσο και ψυχολογικά.

## **6.2 Ενέργειες για να αντιμετωπίσει ο Εκπαιδευτικός τις παραπάνω δυσκολίες.**

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον συγκεκριμένο θεματικό άξονα είναι, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, γραφικές παραστάσεις, αλλά και εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Αναφορικά με τις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας οι εκπαιδευτικοί που τις εφαρμόζουν αναφέρουν, πως διαβάζουν πάρα πολλές φορές το κείμενο, επιμένουν πολλές φορές στην ίδια λέξη, ρωτούν επανειλημμένως αν έχει κατανοήσει την λέξη, το κείμενο κτλ, προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές. Θεωρούν πως οι δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, βοηθούν το παιδί να μαθαίνει, να εξοικειώνεται με λέξεις, που το δυσκολεύουν. Σύμφωνα εξάλλου με τους Casini et al. (2017) για να ενισχυθεί η

φωνολογική επίγνωση, συνίσταται ο εκπαιδευτικός, να αναλάβει συγκεκριμένο ρόλο. Συγκεκριμένα ειδικά για τα δυσλεκτικά παιδιά το να ενισχυθεί η φωνολογική επίγνωση είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο, ώστε τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν, καθώς δεν μπορούν να αντιστοιχήσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο.

Ωστόσο λίγοι παραπάνω από τους μισούς ερωτώμενους εστιάζουν στην έλλειψη επιμόρφωσης αλλά και στην έλλειψη χρόνου. Σύμφωνα με τους Symeonidou & Phtiaka (2014) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής έχει να προσφέρει πολλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτούνται ωστόσο πολλά μέτρα ακόμα για την εισαγωγή της στα σχολεία, με κυριότερο την επιμόρφωση των δασκάλων προκειμένου να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στην παιδαγωγική της συμπερίληψης, κατανοώντας την παιδαγωγική της σημασία. Επίσης οι Αγγελίδης & Μαυροειδής (2004) επισημαίνουν πως πέραν της επιμόρφωσης πάνω σε θέματα ειδικής αγωγής, σημαντικό είναι οι δάσκαλοι να συμμετάσχουν σε ολόκληρη τη διαδικασία κατά την οποία η παιδαγωγική της συμπερίληψης εντάσσεται στη σχολική μονάδα, ως μια καινοτόμος μέθοδος. Εξίσου σημαντικό είναι να τους παρέχεται συνεχής υποστήριξη, όποτε τη χρειαστούν. Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και η αξιολόγηση της παιδαγωγικής της συμπερίληψης, η οποία πρέπει να είναι συνεχής, να καταγράφονται τυχόν προβλήματα και να επιλύονται. Τέλος απαιτούνται οικονομικοί πόροι, προκειμένου να εξοπλιστούν τα σχολεία με το κατάλληλο προσωπικό και την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή.

Αναφορικά με τις γραφικές παραστάσεις οι εκπαιδευτικοί φτιάχνουν διαγράμματα στον πίνακα ή βάζουν τα ίδια τα παιδιά να δημιουργήσουν διαγράμματα και παραστάσεις, διότι τα βοηθά καταλυτικά στην κατανόηση του μαθήματος. Όταν δίνουν ένα κείμενο στους μαθητές και προκειμένου να το κατανοήσουν, φτιάχνουν διαγράμματα με τις έννοιες, τις ιδέες του κειμένου, ώστε να τα αποτυπώσουν τα παιδιά πιο εύκολα στο μυαλό τους. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά έχουν και οπτική εικόνα, διότι ακούνε την έννοια αλλά έχουν διαθέσιμη και την οπτική αποτύπωσή της, οπότε αντιλαμβάνονται και οπτικά τους συνδυασμούς, που μπορεί να έχει αυτή η έννοια με παραπλήσιες έννοιες. Επίσης με τον τρόπο αυτό παρέχεται άμεση κατανοητή πληροφορία και δεν χρειάζεται το παιδί να μπει σε δύσκολες νοητικές λειτουργίες, γιατί η πληροφορία έρχεται από την οπτική επαφή. Το βλέπει να αναπαρίσταται γραφικά,

οπότε δεν δυσκολεύεται να το επεξεργαστεί νοητικά. Γενικά συμπεραίνεται, πως οι γραφικές παραστάσεις βοηθούν στην κωδικοποίηση των πληροφοριών και αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στην Ελλάδα, δεδομένου της οικονομικής κρίσης, δεν είναι εύκολη η εφαρμογή προγραμμάτων, που να υποστηρίζουν τη δυσλεξία. Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλά μέσα, ώστε να καταφέρουν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών. Μία από τις στρατηγικές αυτές είναι ο εκπαιδευτικός στην αρχή του μαθήματος, να δώσει στα παιδιά ένα οργανόγραμμα αναφορικά με το τί θα διδαχθούν σε κάθε ενότητα του μαθήματος. Όταν ολοκληρωθεί το μάθημα, θα πρέπει να κάνουν μια ανακεφαλαίωση των πιο σημαντικών αντικειμένων, που διδάχθηκε ο μαθητής. Με τον τρόπο αυτό οι πληροφορίες είναι πιο πιθανό να μεταβούν από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, στη μακροπρόθεσμη μνήμη του μαθητή με δυσλεξία.

Ωστόσο έξι από τους 14 εκπαιδευτικούς δεν χρησιμοποιούν γραφικές παραστάσεις, είτε γιατί δεν το θεωρούν σκόπιμο, είτε γιατί πιστεύουν, ότι αρκετές φορές τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν-αποκωδικοποιήσουν τις γραφικές παραστάσεις. Το παραπάνω αποδεικνύει την έλλειψη γνώσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών γύρω από τη διδακτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση με τη χρήση του οργανογράμματος ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αποσαφηνίσει ή να απλοποιήσει γραπτές οδηγίες ή/ και πληροφορίες. Πολλές φορές ορισμένες οδηγίες ή υλικό εκπαιδευτικό, όταν είναι γραμμένες σε μορφή παραγράφου και περιέχουν πολλές πληροφορίες, μπορεί να λειτουργήσουν αποθαρρυντικά για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές υπογραμμίζοντας τα σημαντικά μέρη των οδηγιών και επανεγγράφοντας τις οδηγίες σε μορφή οργανογράμματος.

Αναφορικά με την εφαρμογή εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως επιβάλλεται η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση, διότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν μπορούν να διαχειριστούν κάποιο εκτεταμένο κείμενο. Στην περίπτωση αυτή ο/η εκπαιδευτικός θα αφήσει το παιδί να δουλέψει περισσότερο με ένα πολυτροπικό κείμενο με εικόνα, με λόγο, αλλά και με ήχο. Σύμφωνα με το National Education Technology Plan (2017) στην εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση ο ρυθμός εκμάθησης προσαρμόζεται, οι στόχοι, οι προσεγγίσεις, το περιεχόμενο και τα

εργαλεία μάθησης είναι προσαρμοσμένα και βελτιστοποιημένα για κάθε μαθητή, η μάθηση καθοδηγείται από τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής στο πώς, πότε και πού μαθαίνουν. Σύμφωνα επίσης με τον Rogorskiy (2015), όταν ο ρυθμός μάθησης προσαρμόζεται για κάθε μαθητή, όλοι οι μαθητές έχουν τον απαραίτητο χρόνο για να επιδείξουν μάθηση. Όταν η μάθηση βελτιστοποιείται και προσαρμόζεται για κάθε μαθητή και οδηγείται από τα ενδιαφέροντα του μαθητή, μπορεί να είναι πιο ουσιαστική και σχετική, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη εμπλοκή και επιτυχία. Όταν οι μαθητές έχουν περισσότερες επιλογές, τείνουν να αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όσον αφορά τη μάθησή τους και να αναπτύσσουν την ακαδημαϊκή νοοτροπία, τις στρατηγικές μάθησης και τις αυτορυθμιζόμενες μαθησιακές συμπεριφορές, που είναι απαραίτητες για την επίτευξη άμεσων στόχων και για τη δια βίου μάθηση.

Επίσης αναδείχθηκε η σημαντικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Σύμφωνα με τους Garcia Coll et al. (2002), είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλαμβάνουν στις παρεμβάσεις τους όλους τους γονείς των μαθητών. Συγκεκριμένα υποστηρίζει, ότι πρέπει να καθιερωθεί μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ένας αυθεντικός διάλογος, μέσα στον οποίο όλοι θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, στοχεύοντας στην αλληλοκατανόηση και στις κοινά αποδεκτές λύσεις.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η έλλειψη γνώσης ενός εκπαιδευτικού γύρω από την εξατομικευμένη παρέμβαση την οποία μπόρεσε με την διαθεματική προσέγγιση, γεγονός που αποδεικνύει ελλιπή επιμόρφωση.

Αναφορικά τέλος με άλλες ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους σε παιδιά με δυσλεξία, αφορούν τη διδασκαλία με ακουστικά μέσα, τη χρήση Η/Υ, τα ειδικά βιβλία με εκπαιδευτικό υλικό, την επιβράβευση της προσπάθειας, αλλά και την τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή. Αναφορικά με τις ΤΠΕ σύμφωνα με τους Lindgren & McDaniel (2012), όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για να εντοπίσουν ή να τροποποιήσουν τους υπάρχοντες πόρους ευκολότερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν στη συνέχεια να οικοδομήσουν ισχυρότερες και βαθύτερες σχέσεις με κάθε μαθητή και να παράσχουν περισσότερους πόρους για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων προκλήσεων.

Αυτό μπορεί να προωθήσει μια μεγαλύτερη αίσθηση, ότι ανήκουν ανάμεσα στους μαθητές αποδεικνύοντας, ότι νοιάζονται να ευδοκιμήσουν. Επίσης, όταν η μάθηση υποστηρίζεται από την τεχνολογία, οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν πιο συχνή και άμεση ανατροφοδότηση μέσω διαμορφωτικών αξιολογήσεων, κουίζ και ελέγχων για κατανόηση, αφού τα αποτελέσματα, που παρέχονται σε καθηγητές και μαθητές, δίδονται σε πραγματικό χρόνο.

Αναφορικά με την τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή, οι μαθητές που αναγνωρίζουν τους ακαδημαϊκούς τους περιορισμούς αλλά γνωρίζουν επίσης τις δυνατότητές τους να επιτύχουν σε άλλα πνευματικά καθήκοντα, θεωρούν τους εαυτούς τους, ως άτομα με πνευματική ικανότητα, γεγονός, που αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους.

### **6.3 Αποτελέσματα των ενεργειών**

Τα αποτελέσματα από τον τρίτο θεματικό άξονα έδειξαν, ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι ενέργειες των εκπαιδευτικών είχαν θετικά αποτελέσματα. Ειδικά για την εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί έχουν δει θετικά αποτελέσματα. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί με τον Rogorskiy (2015) σύμφωνα με τον οποίο, όλοι οι μαθητές έχουν διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες και ανταποκρίνονται με μοναδικό τρόπο στις ευκαιρίες μάθησης. Μια τεράστια πρόκληση, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι πώς να αναγνωρίσουν δίκαια αυτές τις διαφορές και να αναπτύξουν προσεγγίσεις μάθησης, που θα βοηθούν όλους τους μαθητές να επιτύχουν. Η δημιουργία προσαρμοσμένων μαθησιακών περιβαλλόντων για κάθε εκπαιδευόμενο μπορεί να αυξήσει την ισότητα, παρέχοντας σε κάθε μαθητή αυτό που χρειάζεται για να είναι επιτυχής, ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα, την πρώτη γλώσσα, τον πολιτισμό, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις φυσικές και πνευματικές ικανότητες.

Όσον αφορά στις ΤΠΕ, τα θετικά αποτελέσματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους Lindgren & McDaniel (2012) ,ότι η χρήση της τεχνολογίας για την παροχή στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας να προσαρμόζουν την εκπαίδευση σε άτομα, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για περισσότερο χρόνο, ώστε να δώσουν στοχευμένη προσοχή στους μαθητές, που αγωνίζονται ή προχωρούν πιο

γρήγορα από τους συνομηλίκους τους, αντί να αναγκάζονται να «διδάξουν» για τον μέσο όρο της τάξης

Επίσης η ανάθεση ομαδικών εργασιών βοηθά πολύ την κατάσταση, γιατί τα δυσλεκτικά παιδιά συνήθως έχουν έξυπνες ιδέες και δίνεται η δυνατότητα καλύτερης γνωριμίας με την ομάδα. Σύμφωνα με τους Mahdavi et al. (2015) η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας βοηθά τους δυσλεκτικούς μαθητές, καθώς μπορούν να μάθουν από συμμαθητές τους, που θεωρούνται δυνατοί.

Αναφορικά με τις ενέργειες που δεν είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Το αποδίδουν είτε στη χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι έχουν πια παραιτηθεί, είτε στα ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια, είτε στο ότι οι δραστηριότητες δεν ευνοούν την πολυαισθητηριακή διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Kelly & Phillips (2016) οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για τους μαθητές με δυσλεξία. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι χρησιμοποιούν την όραση, την αφή και την ακοή για να διδάξουν τους μαθητές με δυσλεξία. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν ονόματα, σχηματισμό επιστολών και ήχους. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας τεχνικής είναι να πρέπει να εντοπίσουν οι μαθητές μια πρόταση, ενώ ο δάσκαλος τη διαβάζει. Σε αυτή την περίπτωση, το παιδί βλέπει την πρόταση, την αγγίζει και ακούει τον δάσκαλο να απαγγέλλει την πρόταση

Άλλο εμπόδιο αφορά στη συνεργασία με τους γονείς. Πλήθος ερευνών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004; Garcia Coll, et al., 2002; Mushi, 2002; Mylonakou & Kekes, 2007) εξάλλου, έχουν καταδείξει, ότι η εμπλοκή των γονέων, ωφελεί τα παιδιά σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη και τις μετέπειτα σπουδές τους.

Επίσης σημαντικό εμπόδιο αποτελεί η μη στήριξη από τον διευθυντή. Σύμφωνα με τους Fiedler & Våljataga (2011) η εξατομικευμένη μάθηση συνεπάγεται κάτι περισσότερο από έναν ορισμό: η σχολική κουλτούρα, η παιδαγωγική, οι επιλογές των προγραμμάτων σπουδών και οι διαθέσιμοι πόροι, επηρεάζουν τη μορφή που λαμβάνει η εξατομικευμένη μάθηση σε οποιοδήποτε δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον.

Αναφορικά με τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τάξη τους, οι περισσότεροι αναφέρουν, πως οι ενέργειες δυστυχώς είναι ελάχιστες, καθώς η ύλη, η πίεση από τα



αναλυτικά προγράμματα, το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, οι μικρής διάρκειας ώρες, αλλά και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπουν την εφαρμογή περισσότερων ενεργειών. Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1991) για να σχεδιαστεί ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει να μην είναι πολύ λεπτομερειακό ως προς το περιεχόμενό του και να μην είναι προσκολλημένο στα σχολικά εγχειρίδια, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αποδεσμευτεί από αυτό και να μην περιορίζεται στην απλή εφαρμογή των σχεδιασμών της κεντρικής εξουσίας και στην αυστηρή καθοδήγηση των προσχεδιασμένων προγραμμάτων. Ένα ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συσχετίσει τα περιεχόμενά του με τις εμπειρίες των μαθητών, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και ενισχύοντας τα κίνητρά τους.

Τέλος αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα από τί εξαρτάται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως εξαρτάται από τις επιμορφώσεις, από την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών, από την ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού, από τη στήριξη που θα βρει σε επίπεδο σχολείου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με το να στηρίζουν τις προτάσεις του και να τις υλοποιήσουν), από την κουλτούρα του σχολείου, από τον αριθμό των παιδιών με δυσλεξία στην τάξη αλλά και από τη σχολική μονάδα.

Αναφορικά με την ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τους Κόπτη & Μητροπούλου (2010) τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευελιξία, υπό την έννοια, ότι ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να παρέμβει σε αυτά ανάλογα με τις ανάγκες που επιβάλλει η κάθε σχολική τάξη. Εξάλλου καμία σχολική τάξη δεν μπορεί να θεωρηθεί ομοιογενής. Με την ύπαρξη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων, ο καθηγητής δε λειτουργεί ως παιδαγωγός, αλλά ως συντελεστής, προκειμένου να μεγιστοποιήσει την αποδοτικότητα των μαθητών. Τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν έναν τρόπο, βάσει του οποίου μπορεί να πραγματοποιηθεί μια άτυπη αλλά σύγχρονη προσαρμογή στις επιταγές της κυρίαρχης ιδεολογίας της κοινωνίας μας.

Αναφορικά με τη στήριξη που θα βρει σε επίπεδο σχολείου και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με το να στηρίζουν τις προτάσεις του και να τις υλοποιήσουν), αλλά και με την κουλτούρα του σχολείου σύμφωνα με τους Norwich et al. (2005), τα φιλικά προς

τη δυσλεξία σχολεία αναγνωρίζουν και ανταποκρίνονται στις ανάγκες ενός δυσλεκτικού μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους προσδιορίζουν και ανταποκρίνονται με σωστό τρόπο στις ανάγκες ενός δυσλεκτικού μαθητή, κάνοντας τις απαραίτητες τροποποιήσεις στο μάθημά τους, όπως αυτές παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Ο Riddick (2006) αναφέρει πως βασικό γνώρισμα των φιλικών προς τη δυσλεξία σχολείων είναι, ότι προσλαμβάνουν εκπαιδευτικούς ή επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να είναι ευαισθητοποιημένοι στο θέμα της δυσλεξίας. Οι ευαισθητοποιημένοι στη δυσλεξία εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τί πρέπει να επιτύχουν οι μαθητές με δυσλεξία, οπότε και τροποποιούν τη διδασκαλία τους για την επίτευξη των στόχων αυτών.

#### **6.4 Επίπεδο της ικανοποίησης Εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του δυσλεκτικού μαθητή σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα.**

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον τέταρτο θεματικό άξονα, αναδεικνύουν ένα χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την προσπάθεια που καταβάλλουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες του/της δυσλεκτικού/κης μαθητή/τριας σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα.

Το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωσή τους και στην μη απαιτούμενη συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή, όπως επίσης και στην έλλειψη χρόνου.

Η ελλιπής επιμόρφωσή τους προκύπτει και από το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις γνώσεις αναφορικά για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, πως δεν είναι ικανοποιημένοι. Αποτελεί γεγονός, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της συμπερίληψης δημιουργεί θετικές στάσεις προς την παιδαγωγική αυτή. Δάσκαλοι που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω σε θέματα συμπερίληψης, δεν γνωρίζουν τα θετικά οφέλη της, διακατέχονται από άγχος λόγω της συνύπαρξης μαθητών με τυπική και μη τυπική ανάπτυξη και ως εκ τούτου δεν μπορούν

να αποδώσουν αποτελεσματικά προς όφελος όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Bhopal & Rhamie, 2014). Αντίθετα επιμορφωμένοι δάσκαλοι έχουν ευαισθητοποιηθεί στην παιδαγωγική της συμπερίληψης και κινητοποιούν τους εαυτούς τους, ώστε να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να αποδεχτούν το διαφορετικό (Loreman et al., 2013). Παράλληλα η επιμόρφωση των δασκάλων στην παιδαγωγική της συμπερίληψης, τους βοηθά να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τον δάσκαλο ειδικής αγωγής και να μάθουν από αυτόν, πώς να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Nind & Wearmouth, 2006).

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, αξιολογείται θετική. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται, ότι τα υπό μελέτη σχολεία είναι φιλικά προς τη δυσλεξία.

Θετική επίσης αξιολογείται και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Αναφορικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν, πως δεν είναι ικανοποιημένοι. Σύμφωνα με τους Γερογιάννη & Μπούρα, (2012) προκειμένου για τη δημιουργία ενός ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος, απαιτείται πρώτα από όλα ο προσδιορισμός των αναγκών των μαθητών. Στη συνέχεια, απαιτείται η ανάλυση των αναγκών αυτών και η καθιέρωση στόχων, οι οποίοι θα ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες. Έπειτα προσδιορίζονται και επιλέγονται οι διδακτικές μέθοδοι, που θα καλύψουν τις ανάγκες αυτές και στη συνέχεια επιχειρείται μια δοκιμαστική εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων σε πρακτικό επίπεδο. Το τελευταίο στάδιο αφορά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής, η οποία θα κρίνει το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να το υιοθετήσει ή να το απορρίψει.

## 6.5 Προτάσεις σχετικά με το θέμα

Όσον αφορά στις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα, οι απόψεις ποικίλουν. Συγκεκριμένα προτείνονται τα κάτωθι:

1. Τεστ από συναδέλφους γενικής παιδείας.
2. Ενημέρωση σε κάθε σύλλογο καθηγητών για τη συμπεριφορά, την εξέλιξη αλλά και την σχολική πορεία καθενός μαθητή σε τακτά χρονικά διαστήματα
3. Οργανωμένα ειδικά προγράμματα ενημέρωσης, που να αφορούν τη συμπεριφορά, αντιμετώπιση και βοήθεια των περιστατικών αυτών, την εξέλιξη και γενικότερα τη δυσλεξία αλλά και την πορεία των περιστατικών αυτών.
4. Ύπαρξη ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού σε κάθε σχολική μονάδα, διοργάνωση ημερίδων ενημέρωσης για θέματα δυσλεξίας.
5. «Αποσύνδεση» της διδακτέας- εξεταστέας ύλης από το μαθησιακό πλαίσιο του μαθητή με δυσλεξία και εστίαση στις μαθησιακές του ανάγκες.
6. Τακτική επιμόρφωση από ομάδα ειδικών στην εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.

## 6.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Προτείνεται στο μέλλον η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, ώστε να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Επίσης μπορεί να διεξαχθεί ποσοτική έρευνα, σε δείγμα που θα επιλεγεί με την μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε και πάλι να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Μια άλλη ενδιαφέρουσα πρόταση θα ήταν να πραγματοποιηθεί η έρευνα αυτή σε σχολεία της Ευρώπης και να έχουμε καταγραφές, προκειμένου να προβούμε και σε συγκριτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων και να τα επεξεργαστούμε σε όλα τα επίπεδα (χώρας ,σχολείου ,φύλου, οικογένειας, βαθμίδας εκπαίδευσης κ.ο.κ)

## Επίλογος

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια θεωρητική αλλά και εμπειρική τεκμηρίωση του θέματος που αφορά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη. Η θεωρητική τεκμηρίωση πραγματοποιήθηκε μέσα από τη μελέτη σχετικών ερευνών αλλά και θεωριών με το υπό εξέταση θέμα.

Η θεωρητική τεκμηρίωση του ζητήματος κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι όποιες αδυναμίες ή δυσκολίες των παιδιών, που συνυπάρχουν σε μια τάξη, μαθησιακές ή συναισθηματικές, οφείλουν να αντιμετωπιστούν από τον κάθε εκπαιδευτικό αποτελεσματικά. Ωστόσο για να επιτευχθεί το παραπάνω και για να μείνει ικανοποιημένος ο εκπαιδευτικός από την παρέμβασή του και από τα αποτελέσματά της, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αρμονική συνεργασία και επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, η αποτελεσματική συνεργασία του εκπαιδευτικού με την οικογένεια των μαθητών, η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να παρεμβαίνει στα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα, ώστε να διαμορφώνει τη διδασκαλία του βάσει των αναγκών των μαθητών και τέλος η δυνατότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα αντιμετώπισης της δυσλεξίας.

Η εμπειρική τεκμηρίωση του ζητήματος πραγματοποιήθηκε μέσα από τη διεξαγωγή πρωτογενούς ποιοτικής έρευνας σε δείγμα 14 εκπαιδευτικών. Η εμπειρική τεκμηρίωση του ζητήματος κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα με της θεωρητικής τεκμηρίωσης. Συγκεκριμένα από το σύνολο των 14 εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε, ότι όλοι τους είναι ευαισθητοποιημένοι απέναντι στη δυσλεξία, καθώς θεωρούν πως οι μαθητές με δυσλεξία, ενώ μπορεί να είναι παιδιά με φυσιολογική ή και ανώτερη νοημοσύνη, χωρίς προβλήματα στην όραση, την ακοή ή την ψυχική υγεία, αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου. Οι ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τις παραπάνω δυσκολίες, αφορούν σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, γραφικές παραστάσεις, αλλά και εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση. Επίσης αναδείχθηκε η σημαντικότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Τέλος ως αποτελεσματικές υποστηρικτικές μέθοδοι αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία με

ακουστικά μέσα, η χρήση Η/Υ, τα ειδικά βιβλία με εκπαιδευτικό υλικό, η επιβράβευση της προσπάθειας, αλλά και η τόνωση της αυτοπεποίθησης του μαθητή. Οι περισσότερες ενέργειες απέφεραν θετικά αποτελέσματα.

Ωστόσο εμπόδια για τους εκπαιδευτικούς, τα οποία ευθύνονται και για το χαμηλό επίπεδο ικανοποίησής τους από την αποτελεσματικότητα των ενεργειών τους, αναδείχθηκαν η μη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, η μη στήριξη από τον διευθυντή του σχολείου, η ελλιπής επιμόρφωσή τους, αλλά και η έλλειψη χρόνου, λόγω μη ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Frey K., (2002). Η Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο θεωρία και πράξη, *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 14*, Ένωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης
- Αγγελίδης Π. Μαυροειδής Γ. (2004). *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Αθανασίου, Λ. και Σαμουηλίδου, Α. (2005). Ο επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. Στο Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας*, Τόμος Ι, Πάτρα.
- Γερογιάννης Κ., Μπούρας Α. (2012). *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάξεις*, ανακτημένο από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf> [πρόσβαση 30-12-2017]
- Δημητριάδου, Α. (2004). Διαθεματικές προσεγγίσεις και κουλτούρα της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας*. Μυτιλήνη. Ανακτημένο από: [www.culturalrepresentation.com/.../SIMEIOSEISiosif](http://www.culturalrepresentation.com/.../SIMEIOSEISiosif). [πρόσβαση 20-11-2017]
- Καρατζά, Χ. (2016). *Η σχέση αναγνωστικής ικανότητας και αυτοαντίληψης/αυτοεκτίμησης: μία διερευνητική μελέτη σε μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου* [διπλωματική εργασία].
- Καφετζόπουλος Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσόχοος Ι. (2001). Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30
- Κόπτσης Α., Μητροπούλου Β. (2010). Ευέλικτο πρόγραμμα σε ευέλικτη τάξη με ευέλικτο δάσκαλο, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης*

Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9

- Κρίτσα, Β. Γ. (2016). *Ο ρόλος των κινήτρων και των επιτελικών λειτουργιών στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού* (Master's thesis).
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21-33.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4 (1)
- Πολίτης, Π., Καραμάνης, Μ., Κόμης, Β. (2001). Συνθετικές Εργασίες: Μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής, *1ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg
- Τριλιανός, Θ. (1991). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- Agaliotis, I. (2016). Historical and Contemporary Perspectives of Learning Disabilities in Greece. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 14(1).
- Alexander, C., Strain, P.S. (1978). A review of educators' attitudes towards handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2016). Specific Learning Disabilities: The Israeli Perspective. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 14(1).
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.



- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with Students with Special Educational Needs in Greece: Teachers' Stressors and Coping Strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), 100-111.
- Bauer, P. J., & Zelazo, P. D. (2014). The National Institutes of Health Toolbox for the assessment of neurological and behavioural function: A tool for developmental science. *Child Development Perspectives*, 8(3), 119-124.
- Beatty, B. R. (2000). Teachers leading their own professional growth: Self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 73-97.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Allyn and Bacon
- Bhopal, K., & Rhamie, J. (2014). Initial teacher training: Understanding 'race,' diversity and inclusion. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 304-325.
- Bickman, L., and Debra, R.J.(1998). *Handbook of Applied Social Research Methods*, Sage Publications
- British Dyslexia Association. (2015). Dyslexia and specific difficulties: Overview. Retrieved Oct, 7.
- Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C. A., & Weissenburger, J. W. (2001). Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher. *The Journal of Special Education*, 35(2), 92-99.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821- 832.
- Cartwright, K. B., Cop page, E. A., Lane, A. B., Singleton, T., Marshall, T. R., & Bentivegna, C. (2017). Cognitive flexibility deficits in children with specific reading comprehension difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 33-44.
- Casini, L., Pech-Georgel, C., & Ziegler, J. C. (2017). It's about time: revisiting temporal processing deficits in dyslexia. *Developmental science*.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Centre for Learning Disabilities.

- Creswell, J. (2013). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 9, 1069-1073.
- DeVries, R., Reese-Learned, H., & Morgan, P. (1991). Sociomoral development in direct-instruction, eclectic, and constructivist kindergartens: A study of children's enacted interpersonal understanding. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(4), 473-517.
- Donovan, J. L., & Marshall, C. R. (2016). Comparing the verbal self-reports of spelling strategies used by children with and without dyslexia. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 27-44.
- Duff, F. J., Hulme, C., Grainger, K., Hardwick, S. J., Miles, J. N., & Snowling, M. J. (2014). Reading and language intervention for children at risk of dyslexia: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1234-1243.
- Ellis, A. W. (2016). *Reading, Writing and Dyslexia (Classic Edition): A Cognitive Analysis*. Psychology Press.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 4(1), 2158244014522633.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
- Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(2), 63-74.
- Fiedler, S., & Väljataga, T. (2011). Personal learning environments: concept or technology?. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments* 2(4), 1-11.

- Fokides, E. (2016). Using Autobiographical Digital Storytelling for the Integration of a Foreign Student in the School Environment. A Case Study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 15, 99-115.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., & Vartelatou, S. (2017). A case study of interventions that aim at changing the school culture. *European Journal of Education Studies*.
- Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primary Mainstream Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Educational Needs in the Private Sector: A Perspective from Dubai. *International journal of special education*, 22(2), 95-109.
- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L. and Chin C. (2002). Parental involvement in children's education: lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), 303-324.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gillon, G. T. (2012). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Press.
- Grant, D. (2017). *That's the Way i Think: Dyslexia, Dyspraxia, Adhd and Dyscalculia Explained*. Taylor & Francis.
- Green, S., & Reid, G. (2016). *100 Ideas for Primary Teachers: Supporting Children with Dyslexia*. Bloomsbury Publishing.
- Hancock B, Windridge K., and Ockleford, E. (2007). *An introduction to qualitative research*, Trend RDSU.
- Handler, S.M., & Fierson, W.M. (2011). Learning disabilities, dyslexia, and vision. *Pediatrics*. 127 (3): e818–56.
- Hannah, M. E., & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and syntheses. *School Psychology Review*.
- Harley, T.A. (2008). *The psychology of language: from data to theory*. 3. ed. Hove: Psychology Press.

- Harmer, J. (2009). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Education Ltd. 4th ed.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (2002). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities*. Boston : Allyn & Bacon
- Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.
- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97(2), 251-273.
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
- Johnson, M. (2004). Dyslexia friendly schools—policy and practice. *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*, 237-256.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction—job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kamhi, A. G., & Catt's, H. W. (2013). *Language and Reading Disabilities: Pearson New International Edition*. Pearson Higher
- Kelly, K., & Phillips, S. (2016). *Teaching literacy to learners with dyslexia: A multi-sensory approach*. Sage.
- Kim, S., & Lombardino, L. J. (2017). Exploring the Effects of Narration and Pictures on Learning for Students with Reading Deficits. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 2(2), 116-127.
- Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J., & Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional children* (11th ed.), Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
- Lacey A. and Luff D. (2007). *Qualitative research analysis*. Trend RDSU
- Lindgren, R., & McDaniel, R. (2012). Transforming Online Learning through Narrative and Student Agency. *Journal of Educational Technology & Society, 15*(4), 344–355.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1173-1184.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Illinois: Chicago: RandMcNally
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and treatment of children, 39*4-419.
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(1), n1.
- Lyman, R. D. (2017). *A Flexible Approach to Identifying and Evaluating Response to Intervention (RTI) for Students Who Are and Are Not Verbally Gifted and Do and Do Not Have Specific Learning Disabilities (SLDs)* (Doctoral dissertation).
- MacKay, N. (2004). The case for dyslexia-friendly schools. *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice, 223-236*.
- Maehler, C., & Schuchardt, K. (2016). Working memory in children with specific learning disorders and/or attention deficits. *Learning and Individual Differences, 49*, 341-347.
- Mahdavi, A., Taghizadeh, M. E., Isazadeh, S., Nia, K. K., Vojdani, S., Hosseini, S. N., & Falahati, M. (2015). Effectiveness of Education of Working Memory Strategies on Improvement of Reading Performance and Reduction of Depression in Children with Dyslexia. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(6 S6), 66.

- Molosiwa, S., Mukhopadhyay, S., & Moswela, E. (2016). Accessing the general curriculum for students with learning disabilities: challenges and opportunities. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 4(1).
- Montgomery, D. (2017). *Dyslexia-friendly Strategies for Reading, Spelling and Handwriting: A Toolkit for Teachers*. Taylor & Francis.
- Mushi, S.L.P. (2002). Acquisition of multiple languages among children of immigrant families: parents' role in the home-school language pendulum. *Early Child Development and Care*, 172, 517-530.
- Mylonakou I. and Kekes I. (2007). School, family and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1, 73-83
- National Institute of Mental Health (2014). *What is Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD, ADD)?* Retrieved from <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml> [πρόσβαση 20-11-2017]
- Neuendorf, K. A. (2016). *The content analysis guidebook*. Sage.
- Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms: implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 116-124.
- Norton, M. Scott. (1999). Teacher retention: reducing costly teacher turnover. *Contemporary Education*, 70(3), 52-55.
- Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia- friendly schools and parent partnership: inclusion and home–school relationships. *European journal of special needs education*, 20(2), 147-165.
- O'Neill, L., Guenette, F. and Kitchenham, A. (2010). Am I safe here and do you like me? Understanding complex trauma and attachment disruption in the classroom. *British Journal of Special Education*, 37(4), 190-197
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, L. N. (2007). A Call for Qualitative Power Analyses. *Quality & Quantity*, 41, 105-121

- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963-974.
- Otto, S. J., & Arnold, M. (2005). A study of experienced special education teachers' perceptions of administrative support. *College Student Journal*, 39(2), 253-259.
- Palladino, P., Bellagamba, I., Ferrari, M., & Cornoldi, C. (2013). Italian Children with Dyslexia are also Poor in Reading English Words, but Accurate in Reading English Pseudo words. *Dyslexia*, 19(3), 165-177.
- Parrott, R. L., Worthington, A. K., Smith, R. A., & Chadwick, A. E. (2016). *Oxford Research Encyclopedia of Communication*
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, SAGE
- Peer, L., & Reid, G. (Eds.). (2014). *Multilingualism, literacy and dyslexia: A challenge for educators*. Routledge.
- Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A. & Olson, R. K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of abnormal psychology*, 121(1), 212.
- Peterson, R.L. & Pennington, B.F. (2012). Developmental dyslexia, *Lancet*. 379 (9830): 1997–2007.
- Phillips, S., Kathleen, K., & Symes, L. (2013). *Assessment of Learners with Dyslexic-Type Difficulties*. SAGE.
- Pogorskiy, E. (2015). Using personalisation to improve the effectiveness of global educational projects. *E-Learning and Digital Media*. 12 (1): 57–67
- Polling ton, M.F., Wilcox, B. & Morrison, T.G. (2001). Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students, *Reading Psychology*, 22 (4), 249-265.
- Porterfield, K., & Carnes, M. (2014). *Why school communication matters: Strategies from PR professionals*. Rowman & Littlefield.
- Pumfrey, P. D. (2013). *Children's difficulties in reading, spelling and writing: Challenges and responses*. Routledge.

- Rao, S., Raj, A., Ramanathan, V., Sharma, A., Dhar, M., Thatkar, P. V., & Pal, R. (2017). Prevalence of dyslexia among school children in Mysore. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 6(1), 159-164.
- Raptou, E., Stamatis, P. J., & Raptis, N. (2017). Communication as an Educational Skill in School Units of the 21st Century: A Survey Research. *Asian Education Studies*, 2(2), 1.
- Rauch, A. L. I. (2017). *An Analysis of Two Dyslexia Interventions* (Doctoral dissertation).
- Rayner, K., Bradley, S., Johnson, G., Mrozik, J. H., Appiah, A., & Nagra, M. K. (2016). Teaching intensive interaction to paid carers: using the ‘communities of practice’ model to inform training. *British Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 63-70.
- Re, A. M., & Cornoldi, C. (2015). Spelling errors in text copying by children with dyslexia and ADHD symptoms. *Journal of learning disabilities*, 48(1), 73-82.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons.
- Riddick, B. (2006). Dyslexia friendly schools in the UK. *Topics in Language Disorders*, 26(2), 144-156.
- Rontou, M. (2012). Contradictions around differentiation for pupils with dyslexia learning English as a Foreign Language at secondary school. *Support for Learning*, 27(4), 140-149
- Schnitzer, G., Andries, C. and Lebeer, J. (2007). Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 161–171
- Shaywitz, S., Shaywitz, B., Wietecha, L., Wigal, S., McBurnett, K., Williams, D. & Hooper, S. R. (2017). Effect of atomoxetine treatment on reading and phonological skills in children with dyslexia or attention-deficit/hyperactivity disorder and comorbid dyslexia in a randomized, placebo-controlled trial. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 27(1), 19-28.
- Siegel, L.S (2006). *Perspectives on dyslexia. Paediatrics & child health*. 11 (9): 581–7.



- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181.
- Staden, A. V., & Purcell, N. (2016). Multi-Sensory Learning Strategies to Support Spelling Development: a Case Study of Second-Language Learners with Auditory Processing Difficulties. *International Journal on Language, Literature and Culture in Education*, 3(1), 40-61.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: Implications for retention. *Remedial and Special education*, 23(5), 258-267.
- Swanson, H. L., & Harris, K. R. (2013). *Handbook of learning disabilities*. Guilford Press.
- Swinson, J. (2008). The self-esteem of pupils in schools for pupils with social, emotional and behavioural difficulties: myth and reality. *British Journal of Special Education*, 35(3), 165-172
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2014). My colleagues wear blinkers... If they were trained, they would understand better. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110-119.
- Tannock, R. (2014). DSM-5 Changes in Diagnostic Criteria for Specific Learning Disabilities (SLD): What are the Implications?. *International Dyslexia Association*.
- Urquhart, S. & Weir, C.. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Addison Wesley Longman.
- Vernhes, S., & Suau, L. (2012). The Diagnosis of “Dyslexia” and its Effects on the Subject. *Recherches en psychanalyse*, 14(2), 188a-196a.

# Παράρτημα

## ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

**Διερεύνηση των διαστάσεων ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών από την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών παιδιών στην τάξη**

### Δημογραφικά

1. Περιοχή εργασίας.
2. Φύλο.
3. Ηλικία.
4. Ειδικότητα.
5. Επίπεδο εκπαίδευσης.
6. Έτη προϋπηρεσίας.
7. Περαιτέρω σπουδές στην ειδική αγωγή.

**Στοιχεία που αναδεικνύουν στον Εκπαιδευτικό, ότι ένας μαθητής του έχει δυσλεξία.**

8. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της δυσλεξία και ποιά θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία;
9. Πώς διαπιστώνετε ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δε μαθαίνει, δεν προοδεύει;
10. Ποιά χαρακτηριστικά είναι εκείνα που θα σας διαβεβαιώσουν για τη δυσλεξία ενός μαθητή;  
-Σε επίπεδο ανάγνωσης.  
-Σε επίπεδο γραφής και ορθογραφίας.  
-Σε επίπεδο προφορικού λόγου.

**Ενέργειες για να αντιμετωπίσει ο Εκπαιδευτικός τις παραπάνω δυσκολίες.**

11. Εφαρμόζετε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας; Αν ναι δώστε μου κάποια παραδείγματα; Γιατί εφαρμόζετε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας; Αν δεν εφαρμόζετε γιατί δεν εφαρμόζετε;
12. Περιγράψτε μου τον τρόπο που εφαρμόσατε τις δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας.

13. Χρησιμοποιείτε γραφικές παραστάσεις στη διδασκαλία σας; Αν ναι ποιά θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη τους; Αν δεν χρησιμοποιείτε, γιατί δεν χρησιμοποιείτε;
14. Περιγράψτε μου τον τρόπο που εφαρμόσατε τις γραφικές παραστάσεις.
15. Εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση; Αν ναι δώστε μου κάποια παραδείγματα; Γιατί εφαρμόζετε εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση; Αν δεν εφαρμόζετε, γιατί δεν εφαρμόζετε;
16. Περιγράψτε μου τον τρόπο που εφαρμόσατε την εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση.
17. Σε ποιές άλλες ενέργειες προβαίνετε συγκεκριμένα; Δώστε μου κάποια παραδείγματα και περιγράψτε μου τη διαδικασία. Για ποιό λόγο προβαίνετε στις συγκεκριμένες ενέργειες;

#### **Αποτελέσματα των ενεργειών**

18. Ποιές από τις ενέργειες που μου περιγράψατε παραπάνω είχε μεγαλύτερη επιτυχία; Σε τί ποσοστό; Γιατί θεωρείτε, ότι αυτή ή αυτές οι ενέργειες είχαν μεγαλύτερη επιτυχία;
19. Ποιές από τις ενέργειες που μου περιγράψατε παραπάνω, δεν είχε το αναμενόμενο αποτέλεσμα; Σε τί ποσοστό; Γιατί θεωρείτε ότι αυτή ή αυτές οι ενέργειες, δεν είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα;
20. Πώς θα αξιολογούσατε τις ενέργειες στις οποίες προβαίνετε για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στην τάξη σας; Θετικά, αρνητικά και για ποιόν λόγο;
21. Από τί πιστεύετε πως εξαρτάται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; (π.χ. επιμορφώσεις εκπαιδευτικού, προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, αν δηλαδή είναι φιλικός προς τη δυσλεξία ή όχι, από τις ανάγκες των παιδιών; από την κουλτούρα του σχολείου, από τα αναλυτικά προγράμματα;)

**Επίπεδο της ικανοποίησης του Εκπαιδευτικού από την προσπάθεια που κάνει για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του δυσλεκτικού μαθητή σε σχέση με τα παραπάνω αποτελέσματα.**

22. Υπάρχουν περιπτώσεις που δεν ήσασταν ικανοποιημένος/η από τα αποτελέσματα των ενεργειών σας; Σε ποιές περιπτώσεις; Για ποιό λόγο δεν ήσασταν

- ικανοποιημένος/η; Για ποιούς λόγους πιστεύετε, ότι συνέβη αυτό; Αν ήσαστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε ικανοποιημένος/η;
- 23.** Είστε ικανοποιημένος/η από τις γνώσεις σας για την εφαρμογή στρατηγικών που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η, για ποιό λόγο είστε ικανοποιημένος/η; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η, για ποιό λόγο δεν είστε; Θα επιθυμούσατε κάτι παραπάνω στον τομέα των γνώσεων; Αν ναι τί είναι αυτό;
- 24.** Είστε ικανοποιημένος/η από την συνεργασία σας με τον διευθυντή του σχολείου, για την εφαρμογή στρατηγικών που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο δεν είστε; Περιγράψτε μου την κατάσταση που ισχύει στο σχολείο σας.
- 25.** Είστε ικανοποιημένος/η από την συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο δεν είστε; Περιγράψτε μου την κατάσταση, που ισχύει στο σχολείο σας.
- 26.** Είστε ικανοποιημένος/η από το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα για την εφαρμογή στρατηγικών, που συνδέονται με την αντιμετώπιση της δυσλεξίας; Αν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο είστε; Αν δεν είστε ικανοποιημένος/η για ποιό λόγο δεν είστε; Τι θα επιθυμούσατε περισσότερο;
- 27.** Τί θα προτείνατε αναφορικά με την διάσταση της ικανοποίησης ή μη ικανοποίησης από τη συμμετοχή σας στην καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών με δυσλεξία σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στην σχολική κοινότητα;
- 28.** Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι επιπλέον που δεν ειπώθηκε αναφορικά με την διάσταση της ικανοποίησης ή μη ικανοποίησης σε σχέση με τις στρατηγικές, που εφαρμόζετε ή δεν εφαρμόζετε για την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας;

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία !!!**