



ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την δυσλεξία και η αντιμετώπισή της
στο σχολικό πλαίσιο



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Κουκούλη Σοφία
Σπουδάστριες: Γιώτα Αντιγόνη (υκ 4959)
Ζούλα Ιωάννα (υκ 5001)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και με την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών/φοιτητών στην τάξη. Παράλληλα στόχος της ήταν η μελέτη της διαχείρισης των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Η έρευνα ήταν ποσοτική και η συλλογή των στοιχείων έγινε με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτελούνταν από 150 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Η στατιστική ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ: Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας ήταν, ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της δυσλεξίας ήταν αντιφατικές, λόγω της ασάφειας που επικρατεί στο πεδίο της δυσλεξίας. Παράλληλα, καλό θα ήταν να αναφερθεί ότι τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχαν καλύτερη αντιμετώπιση προς τους μαθητές με δυσλεξία. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται με περισσότερη επιτυχία τις δυσκολίες των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία σε σχέση με τους άνδρες, με μικρή όμως διαφορά. Τέλος, σημαντικό ρόλο έχει και η ηλικία στο τρόπο διαχείρισης των δυσλεκτικών ατόμων, καθώς οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας φαίνεται να μπορούσαν να ανταπεξέλθουν περισσότερο στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών/φοιτητών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ: Τα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί όπου έχουν λάβει περαιτέρω εκπαίδευση ή σεμινάρια πάνω στη δυσλεξία, μπορεί να είχαν περισσότερες γνώσεις γύρω από το θέμα αλλά αυτό δεν αντικατοπτριζόταν στον τρόπο διαχείρισης τους. Αυτό συμβαίνει διότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται «πιο κοντά» στον μαθητή και κατανοεί περισσότερο τις ανάγκες του. Επίσης, στο ίδιο συμπέρασμα μπορούμε να καταλήξουμε και για την ηλικία των εκπαιδευτικών.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: δυσλεξία, εκπαιδευτικοί, μαθητές/φοιτητές, εκπαιδευτικές βαθμίδες, αίτια δυσλεξίας, γνώσεις και διαχείριση εκπαιδευτικών, αντιλήψεις

TEACHERS KNOWLEDGE AND PERCEPTIONS ABOUT DYSLEXIA AND DEALING WITH IT IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

OBJECTIVE: The purpose of this study was to investigate the teachers knowledge and perceptions about dyslexia and their attitude towards dyslexic students within the classroom. At the same time, the aim was to study the management of students with dyslexia.

METHODOLOGY: The study was quantitative and the data were collected using an anonymous questionnaire. The sample consisted of 150 teachers off all levels. The statistical analysis of the questionnaires was done using the statistical package SPSS.

RESULTS: One of the most important findings of the research was that the teachers beliefs about the causes of dyslexia were contradictory, due to the ambiguity that prevails in the field of dyslexia. At the same time, it would be proper to mention that the findings show that primary school teachers had a better attitude towards students with dyslexia. Simultaneously, the fact that female teachers appear to be more successful in managing the difficulties of students with dyslexia that males is highlighted, but with a small difference it seems. Lastly, age also plays an important role in the management of dyslexics, as younger teachers seem to be able to cope better with the needs of dyslexic students.

CONCLUSIONS: The findings show that the teachers who have received further training or seminars based on the subject of dyslexia, may have had more knowledge on the subject, but this was not reflected in their management skills. This happens because in primary education, the teacher is “closer” to the student and has a better understanding of his/her needs. We also come to the same conclusion about the teachers age.

KEYWORDS: dyslexia, teachers, students, education levels, causes of dyslexia, teachers knowledge and management, perceptions

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u>	2
<u>ABSTRACT</u>	3
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	6
<u>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</u>	7
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</u>	8
<u>1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u>	8
<u>1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ</u>	10
<u>1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u>	12
<u>1.4 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u>	15
<u>1.5 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u>	18
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u>	21
<u>2.1 Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ</u>	21
<u>2.1.1 Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</u>	23
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ</u>	27
<u>3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</u>	27
<u>3.2 ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</u>	29
<u>3.3 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΑ</u>	32
<u>3.4 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u>	35
<u>3.5 ΛΑΘΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ</u>	37
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u>	41
<u>4.1 ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</u>	41
<u>4.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</u>	43
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	45
<u>5.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	45
<u>5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ</u>	45
<u>5.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	45
<u>5.4 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ (Ερωτηματολόγιο)</u>	45
<u>5.5 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</u>	46
<u>5.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ</u>	47
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</u>	48
<u>6.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ</u>	48
<u>6.1.1 ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</u>	48
<u>6.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</u>	51
<u>6.1.3 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ</u>	55
<u>6.1.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u>	60
<u>6.2 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΕΛΕΓΧΟΙ</u>	63

<u>6.2.2. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u> ..	63
<u>6.2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</u>	66
<u>6.2.4 ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ</u>	70
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</u>	85
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	89

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

<u>Πίνακας 1: Εκπαιδευτική βαθμίδα, Φύλο</u>	49
<u>Πίνακας 2: Ηλικία</u>	49
<u>Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα</u>	49
<u>Πίνακας 4: Εξειδίκευση εκπαιδευτικών</u>	50
<u>Πίνακας 5: Τομείς εργασίας</u>	50
<u>Πίνακας 6: Έτη προϋπηρεσίας</u>	50
<u>Πίνακας 7: Τάξεις που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί</u>	51
<u>Πίνακας 8: Πλήθος μαθητών στις τάξεις</u>	52
<u>Πίνακας 9: Αίτια δυσλεξίας</u>	52
<u>Πίνακας 10: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία</u>	52
<u>Πίνακας 11: Γνώση νομοθεσίας</u>	53
<u>Πίνακας 12: Αξιολόγηση εφαρμογής της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών</u>	53
<u>Πίνακας 13: Ενημέρωση γονέων μαθητών ή των φοιτητών για τα δικαιώματά τους</u>	54
<u>Πίνακας 14: Ειδικές διευκολύνσεις για εξετάσεις</u>	54
<u>Πίνακας 15: Αποτελεσματικότητα συστήματος αξιολόγησης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία</u>	55
<u>Πίνακας 16: Άποψη των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας</u>	55
<u>Πίνακας 17: Διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία</u>	55
<u>Πίνακας 18: Μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη</u>	57
<u>Πίνακας 19: Αριθμός μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη συνολικά</u>	57
<u>Πίνακας 20: Αριθμός μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη, ανά βαθμίδα</u>	58
<u>Πίνακας 21: Κλίμακα διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία (% θετικών απαντήσεων σε κάθε πρόταση)</u>	59
<u>Πίνακας 22: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία ανά βαθμίδα</u>	60
<u>Πίνακας 23: Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα</u>	62
<u>Πίνακας 24: Αξιολόγηση προ-υπηρεσιακής εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα</u>	62
<u>Πίνακας 25: Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα</u>	63
<u>Πίνακας 26: Αξιολόγηση ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα</u>	64
<u>Πίνακας 27: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και φύλο</u>	65
<u>Πίνακας 28: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και επίπεδο εκπαίδευσης</u>	65
<u>Πίνακας 29: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και έτη εργασίας</u>	66
<u>Πίνακας 30: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαιδευτική βαθμίδα</u>	66
<u>Πίνακας 31: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και ποσοστό μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη</u>	67
<u>Πίνακας 32: Γνώση της νομοθεσίας για τη δυσλεξία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών</u>	68

<u>Πίνακας 33: Αξιολόγηση εφαρμογής της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών</u>	69
<u>Πίνακας 34: Ενημέρωση για δικαιώματα μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών</u>	69
<u>Πίνακας 35: Αποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και εκπαίδευση που έχουν λάβει</u>	70
<u>Πίνακας 36: Αποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαίδευση που έχουν λάβει</u>	71
<u>Πίνακας 37: Αποψη των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας και εκπαίδευση που έχουν λάβει</u>	71
<u>Πίνακας 38: Αποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και εκπαίδευση που έχουν λάβει</u>	72
<u>Πίνακας 39: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη</u>	72
<u>Πίνακας 40: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης</u>	73
<u>Πίνακας 41: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές</u>	73
<u>Πίνακας 42: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία</u>	74
<u>Πίνακας 43: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς</u>	74
<u>Πίνακας 44: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και συνεργασία με γονείς παιδιών με δυσλεξία (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια</u>	75
<u>Πίνακας 45: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και μαθητές με δυσλεξία στην τάξη</u>	75
<u>Πίνακας 46: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία</u>	76
<u>Πίνακας 47: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές</u>	76
<u>Πίνακας 48: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία</u>	76
<u>Πίνακας 49: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς</u>	77
<u>Πίνακας 50: Εφαρμογή νομοθεσίας για τη δυσλεξία από εκπαιδευτικούς και συνεργασία εκπαιδευτικών</u>	77
<u>Πίνακας 51: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	78
<u>Πίνακας 52: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	78
<u>Πίνακας 53: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και δυσκολία συνεργασίας με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	78
<u>Πίνακας 54: Εφαρμογή νομοθεσίας από το σχολείο και σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	79
<u>Πίνακας 55: Εφαρμογή νομοθεσίας από το σχολείο και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	79
<u>Πίνακας 56: Εφαρμογή νομοθεσίας από το σχολείο και δυσκολία συνεργασίας με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	79
<u>Πίνακας 57: Ενημέρωση για δικαιώματα μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και διαχείριση</u>	

<u>μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη</u>	80
<u>Πίνακας 58: Ενημέρωση γονέων μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους και σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	80
<u>Πίνακας 59: Ενημέρωση γονέων μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	81
<u>Πίνακας 60: Ενημέρωση γονέων μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους και δυσκολία συνεργασίας με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u>	81
<u>Πίνακας 61: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη</u>	81
<u>Πίνακας 62: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη</u>	82
<u>Πίνακας 63: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και συνεργασία με υπόλοιπους εκπαιδευτικούς</u>	82
<u>Πίνακας 64: Άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη</u>	83
<u>Πίνακας 65: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη</u>	83
<u>Πίνακας 66: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη</u> ...	84
<u>Πίνακας 67: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία</u>	84
<u>Πίνακας 68: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και αναγνώριση χαρακτηριστικών της</u>	85
<u>Πίνακας 69: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη</u>	85
<u>Πίνακας 70: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και μαθητες/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη</u>	86
<u>Πίνακας 71: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία</u>	87
<u>Πίνακας 72: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη</u>	87
<u>Πίνακας 73: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και συνεργασία με εκπαιδευτικούς</u>	87
<u>Πίνακας 74: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και συνεργασία με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)</u> ..	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα πολυπαραγοντικό πρόβλημα με πολλές προεκτάσεις και παραμέτρους. Οι αδυναμίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο σχολείο συνδέονται με ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στη μάθηση, στην επίδοση και στη συμπεριφορά τους τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πέραν των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, μπορεί να εμφανίσουν δυσκολίες και σε άλλους τομείς όπως για παράδειγμα τη συγκέντρωση προσοχής, την οπτική αντίληψη, τη πρόσφατη μνήμη, τις διαδικασίες διαδοχής, τον κινητικό συντονισμό, καθώς και την κατανόηση και παραγωγή του λόγου (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2006).

Ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» και «Δυσλεξία» αν και στα ελληνικά δεδομένα χρησιμοποιούνται πολλές φορές ως ταυτόσημοι, δεν διακρίνεται αν η τελευταία αποτελεί υποκατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών ή αυτόνομο πεδίο.

Η δυσλεξία ήταν και εξακολουθεί να είναι αντικείμενο σύγχυσης και αμφισβήτησης μεταξύ των μελετητών της (ιατρών, ψυχολόγων, εκπαιδευτικών, και γλωσσολόγων), με αποτέλεσμα τον προβληματισμό όχι μόνο στη διατύπωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, αλλά και επιπροσθέτως στην εξεύρεση των αιτιών που προκαλούν την ειδική αυτή διαταραχή, καθώς και των παρεμβατικών στρατηγικών αντιμετώπισής της (Riddick, 2001).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, για τη δυσλεξία. Ο βασικός προβληματισμός που μας οδήγησε στην επιλογή του προαναφερθέντος θέματος είναι τα ερεθίσματα που μας δόθηκαν από το μάθημα της Κλινικής Κοινωνικής Εργασίας σχετικά με τη δυσλεξία των μαθητών και τη γνώση, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για αυτή τη διαταραχή. Στην πρωταρχική μας βιβλιογραφική αναζήτηση για το συγκεκριμένο θέμα διαπιστώσαμε ότι έχει δοθεί περισσότερη προσοχή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά άτομα, παρά στις στάσεις και γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία. Αυτή η παρατήρηση μας οδήγησε στο να επικεντρωθούμε στους εκπαιδευτικούς ως ερευνητικό πληθυσμό.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρουμε πληροφορίες σχετικά με την δυσλεξία, τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά και τις αιτίες της, θέλοντας να δώσουμε μια πληρέστερη εικόνα του θέματος. Εν συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρουμε τη διαχείριση της δυσλεξίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τέλος, στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο επικεντρωνόμαστε στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, στους τρόπους αντιμετώπισης της δυσλεξίας από την πλευρά τους καθώς και στα

λάθη που πρέπει να αποφεύγουν για την σωστή παρέμβαση στην διδασκαλία των παιδιών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Η δυσλεξία έχει ανακαλυφθεί και μελετηθεί τα τελευταία εκατό χρόνια. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που προσπαθούν να περιγράψουν το φαινόμενο αυτό. Μέχρι τώρα κανένας ορισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ακριβής, πλήρης και απόλυτα σωστός.

Όμως, η δημιουργία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία καθώς είναι ένα ζήτημα που αποτελεί αντικείμενο μελέτης και έντονης αντιπαράθεσης. Οι ορισμοί επηρεάζονται άλλοτε από τη φαινομενολογία και άλλοτε από την αιτιολογία (Δράκος, 2003). Η δυσλεξία είναι ειδική μαθησιακή αδυναμία, που εμφανίζεται στις πρώτες τάξεις του σχολείου στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή και εκδηλώνεται με σημαντικό αριθμό παρατεταμένων λαθών τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφία. Η αιτιολογία είναι ποικίλη και η εκδήλωση πολύμορφη. Γι' αυτή τη μαθησιακή αδυναμία είναι υπεύθυνοι πολλοί παράγοντες που διαπλέκονται, με αποτέλεσμα να μη διακρίνεται συχνά η αιτία από το αποτέλεσμα (Δράκος, 2003).

Η δυσλεξία είναι ένας όρος ομπρέλα που περιλαμβάνει διάφορες δυσκολίες στην αντιληπτική και εκφραστική γλώσσα, συμπεριλαμβανομένης και της φωνολογικής ενημερότητας¹, δυσκολίες στο διάβασμα, στο γράψιμο, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Πολλοί επιστήμονες χωρίζουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) στη Δυσλεξία (όρος που συγκεντρώνει τη δυσαναγνωσία, τη δυσγραφία, τη δυσορθογραφία, τη δυσαριθμησία) και β) στη ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα). Συχνά η ΔΕΠΥ συνδέεται με τη δυσλεξία χωρίς όμως αυτό να είναι απαραίτητο.

Αρκετοί ερευνητές αναφέρουν τη δυσλεξία ως τον επικρατέστερο τύπο μαθησιακών δυσκολιών. Είναι μια σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, ενώ δεν υπάρχει νοητικό ή αισθητηριακό έλλειμμα ή ψυχιατρική διαταραχή και οι ευκαιρίες για εκπαίδευση είναι επαρκείς. Είναι, με απλά λόγια, μια απροσδόκητη αποτυχία ή πολύ χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και στη γραφή, που δε δικαιολογεί η ηλικία, η εκπαίδευση και το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Επηρεάζει το παιδί τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην ψυχολογία του, αλλά και στην κοινωνική του ζωή γενικότερα (Χατζημιχαήλ, 2010).

¹ Οι προτάσεις, οι λέξεις, οι συλλαβές και τα φωνήματα είναι τα δομικά στοιχεία της γλώσσας μας. Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να αναλύει και να συνθέτει αυτά τα δομικά στοιχεία ονομάζεται φωνολογική ενημερότητα.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτουν μια σειρά ορισμών που αφορούν το φαινόμενο της δυσλεξίας. Ο πρώτος επιστημονικός τομέας που ασχολήθηκε με την διατύπωση ενός ορισμού ήταν αυτός της ιατρικής. Μετέπειτα ακολούθησαν οι τομείς της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής.

Οι ερευνητικές προσπάθειες σχετικά με την ερμηνεία της δυσλεξίας διχάζονται. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν την προσέγγιση ότι αυτή σχετίζεται με τη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή τη διαταραχή σε επίπεδο λέξης, ενώ άλλοι επικεντρώνονται στη σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τις δυσκολίες κατανόησης με συνέπεια ο όρος δυσλεξία να ταυτίζεται με δυσκολία στο σύνολο της αναγνωστικής λειτουργίας (Τζουριάδου, 2011).

Η Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association, 2011) αναφέρει ότι «Η Δυσλεξία μπορεί καλύτερα να περιγραφεί ως ένας συνδυασμός ικανοτήτων και δυσκολιών που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία σε έναν ή περισσότερους από τους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφημένης γραφής και του γραπτού λόγου. Συμπληρωματικές αδυναμίες μπορεί να αναγνωριστούν στους τομείς της επεξεργασίας του λόγου, της βραχυπρόθεσμης μνήμης, της δομής και οργάνωσης, της ακουστικής ή οπτικής αντίληψης, της ομιλούμενης γλώσσας και των κινητικών δεξιοτήτων. Συνδέεται συγκεκριμένα με την κατάκτηση και τη χρήση της γραπτής γλώσσας που μπορεί να εμπεριέχει αλφαβητικούς, αριθμητικούς και μουσικούς συμβολισμούς.»

Ακόμα, σύμφωνα με το Αγγλικό Ινστιτούτο Δυσλεξίας η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, μια οργανωτική ανικανότητα που χειροτερεύει την γραφική επιδεξιότητα, το μικρό όριο μνήμης και αντίληψης και έτσι προκαλεί δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική.

Συμπεραίνουμε λοιπόν, πως όλοι οι ορισμοί αναφέρονται σε μια δυσκολία ή διαταραχή χωρίς συγκεκριμένη κλινική εικόνα, για την οποία η αιτιολογία θα μπορούσε να είναι πολλαπλή.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε πως όλα τα δυσλεκτικά άτομα δεν παρουσιάζουν τα ίδια συμπτώματα ούτε και στον ίδιο βαθμό.

1.2 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα, που έχει τις ρίζες του πολύ πιο παλιά και που σήμερα έχει προσδιοριστεί καλύτερα καθώς η διερεύνηση της αποτελεί αντικείμενο διεπιστημονικής μελέτης.

Στη συγκεκριμένη ενότητα, θα γίνει αναφορά στην πορεία μέσα από την οποία προέκυψε και καθιερώθηκε ο όρος της δυσλεξίας. Λόγω της τόσο συχνής παρατήρησης, διατυπώθηκαν πολλοί ορισμοί και χρησιμοποιήθηκαν πολλοί όροι για να δηλώσουν τις δυσκολίες των παιδιών αυτών. Όροι όπως αλεξία, λεκτική τύφλωση, στρεφοσυμβολία, αναπτυξιακή κινητική αφασία, σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων, κ.ά. χρησιμοποιήθηκαν κυρίως από γιατρούς (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991).

Η ιστορία της δυσλεξίας, έχει ξεκινήσει από τον 17ο αιώνα (1624-1690). Ο ερευνητής Johannes Schmidt, ήταν ο πρώτος ο οποίος περιέγραψε την απώλεια της αναγνωστικής ικανότητας σε άτομο. Αρκετά αργότερα, το 1861, ο Γάλλος ιατρός Paul Broca, μελετώντας ασθενή του με αφασία και ημιπληγία, επισήμανε την ύπαρξη μιας περιοχής του εγκεφάλου, η οποία ευθύνεται για την λειτουργία του προφορικού λόγου και θεώρησε ότι προκαλεί τέτοιου είδους διαταραχές. Η θεώρησή αυτή απορρίφθηκε αλλά αργότερα αποδείχθηκε ότι υπάρχει αυτή η περιοχή του εγκεφάλου.

Το 1878, ο Γερμανός νευρολόγος Adolph Kussmaul, έχοντας δουλέψει με αρκετούς ενήλικες που παρουσίαζαν αναγνωστικές δυσκολίες, ανακοίνωσε τον όρο «λεξική τύφλωση», η οποία οφείλεται στην ανικανότητα να διαβάζουν γραπτές λέξεις, παρόλο που έχουν φυσιολογική όραση.

Το 1887, ο Γερμανός καθηγητής Rudolf Berlin, για να αποδώσει καλύτερα την έννοια της λειτουργικής αυτής ανωμαλίας πρότεινε για πρώτη φορά τη χρησιμοποίηση του όρου «δυσλεξία» αντί του όρου «λεξική τύφλωση» (Πόρποδας, 1997). Η χρήση του όρου άρχισε να γίνεται ευρεία από τον επόμενο αιώνα.

Το 1925 στην Αμερική, ο νευρολόγος S. Orton διατυπώνει την άποψη ότι παιδιά που παρουσίαζαν προβλήματα στην γραφή και την ανάγνωση με φυσιολογική νοημοσύνη, χωρίς αισθητηριακά προβλήματα και με επαρκείς κοινωνικές και πολιτισμικές ευκαιρίες, έγραφαν με καθρεφτική γραφή. Δηλαδή, αντέστρεφαν τον προσανατολισμό ορισμένων γραμμάτων -π.χ. παρουσιάζουν σύγχυση του 3 με το ε, του δ με το 5, του να με το αν, κτλ, καθώς και τη σειρά με την οποία απαντούν σε μια λέξη. Ερμήνευσε το εύρημα αυτό, της καθρεφτικής γραφής, ως μια ένδειξη ατελούς εγκεφαλικής κυριαρχίας του ατόμου, που ήταν αποτέλεσμα μιας εγκεφαλικής βλάβης την οποία ονόμασε «στρεφοσυμβολία» που στην κυριολεξία σημαίνει «στριφογύρισμα συμβόλων» (Πόρποδας, 1997). Η θεωρία όμως αυτή δεν έγινε ευρύτερα δεκτή ως εξήγηση της δυσλεξίας.

Τη δεκαετία του 1930, ο όρος «δυσλεξία» προτιμήθηκε και τη δεκαετία του 1950 με την εισαγωγή των επαναστατικών ιδεών του Chomsky για μια Οικουμενική Γραμματική, η δυσλεξία χαρακτηρίστηκε ως πρόβλημα στην απόκτηση φωνολογικών δεξιοτήτων. Γι' αυτό έλαβε μια περισσότερο γλωσσική και ψυχολογική πλαισίωση παρά νευρολογική (Stein, 2017). Έτσι στα τέλη του 1970, κυριάρχησε η θεωρία ότι η δυσλεξία δεν είναι οπτικό έλλειμμα αλλά γλωσσικό (Castles & Friedmann, 2014).

Από την προαναφερθείσα ιστορική αναδρομή του όρου, αντιλαμβανόμαστε το πλήθος των προσεγγίσεων και των αιτιολογιών του συγκεκριμένου φαινομένου. Τέλος, αν και ο όρος «λεξική τύφλωση» που χρησιμοποιήθηκε έχει απορριφθεί, δεδομένης της ακέραιης οπτικής ικανότητας των δυσλεκτικών ατόμων, όλες οι προσεγγίσεις της συγκεκριμένης διαταραχής αποτελούν προσδιορισμό της δυσλεξίας, γεγονός που υποδεικνύει την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της.

1.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Τα παιδιά με δυσλεξία δεν εμφανίζουν όλα τα ίδια χαρακτηριστικά και στον ίδιο βαθμό. Τα συμπτώματα που παρουσιάζει ένα δυσλεκτικό παιδί είναι ποικίλα και αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, την ορθογραφία της γλώσσας, την βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, το συντονισμό, τις δυσκολίες στην οργάνωση, τις δυσκολίες στη διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών και τις φωνολογικές δυσκολίες (Peer & Reid, 2003). Δεν είναι απαραίτητο βέβαια να συνυπάρχουν όλα τα συμπτώματα για να χαρακτηριστεί ένα άτομο, ως δυσλεκτικό, ούτε όμως είναι αρκετό ένα και μόνο σύμπτωμα για να δικαιολογήσει το χαρακτηρισμό (Πόρποδας, 1997). Η δυσλεξία είναι μια εφόρου ζωής πρόκληση για το άτομο με την ειδική αυτή διαταραχή (Στασινός, 1999).

Ο Πόρποδας (1997) διακρίνει σε τρεις κατηγορίες τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι παρακάτω:

- α) Χαρακτηριστικά της ανάγνωσης
- β) Χαρακτηριστικά της ορθογραφημένης γραφής
- γ) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς.

A) Τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης είναι τα εξής:

- Χάνει τη «σειρά».
- Αργεί πολύ και κομπιάζει.
- Συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά.
- Επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές και λέξεις.
- Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. ΤΗΣ-ΣΤΗ).
- Λανθασμένη προφορά φωνηέντων.
- Καθρεφτική ανάγνωση (π.χ. η λέξη «ΑΧ» διαβάζεται «ΧΑ»).
- Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων κατά την ανάγνωση των λέξεων (π.χ. νενερό αντί νερό).
- Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία.
- Αναγραμματισμοί (π.χ. λορόι αντί ρολόι).

B) Τα χαρακτηριστικά της ορθογραφημένης γραφής είναι τα εξής:

- Προσθέτει ή και αφαιρεί γράμματα, συλλαβές και λέξεις.
- Συγχέει γράμματα που μοιάζουν ακουστικά.
- Αναστρέφει γράμματα ή και συλλαβές.
- Έχει προβλήματα τονισμού, χρωματισμού και στίξης.
- Καθρεφτική γραφή γραμμάτων ή λέξεων.
- Αντικατάσταση γραμμάτων με άλλα.
- Ένωση λέξεων ή αδικαιολόγητος χωρισμός τους.
- Αδυναμία γενίκευσης ορθογραφικών κανόνων.
- Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
- Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά.

Γ) Ευδιάκριτα χαρακτηριστικά γενικής συμπεριφοράς είναι τα εξής:

- Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα.
- Σύγχυση στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου.
- Εμφανείς τοπογραφικές διαταραχές.
- Προβλήματα οπτικού - κινητικού συντονισμού που συχνά ξεκινούν από διαταραχές σχετικές με την εικόνα του σώματος.
- Προβλήματα στη διάκριση αριστερού – δεξιού.
- Αντίσταση στην πίεση.
- Διαταραχές άγχους.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα στον σχολικό χώρο.
- Εύκολη αποθάρρυνση.
- Μειωμένη μνημονική ικανότητα.

Επίσης, άλλες δυσκολίες που παρουσιάζουν τα δυσλεκτικά παιδιά σε ένα άλλο συμβολικό σύστημα, αυτό της αριθμητικής είναι οι παρακάτω (Αναστασίου, 1998):

- Δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού (ιδιαίτερα του 6χ, 7χ, 8χ).
- Προβλήματα σε νοερούς αριθμητικούς υπολογισμούς, γι'αυτό χρησιμοποιούν ως αντισταθμιστική στρατηγική το μέτρημα με τα δάχτυλα ή σημειώσεις σε ένα χαρτί.
- Σύγχυση των οπτικά όμοιων μαθηματικών συμβόλων (π.χ. + και χ, - και =, < και >).
- Σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών (π.χ. 6 και 9, 16 με 61)
- Δυσκολία αντίληψης της έννοιας της ποσότητας.
- Δυσκολία στις ομαδοποιήσεις, ταξινομήσεις.
- Σύγχυση λογικο-μαθηματικών εννοιών.
- Δυσκολία σε πράξεις που απαιτούν περισσότερα του ενός βήματα.
- Δυσκολία στην κατανόηση και επίλυση προβλημάτων.

1.4 ΤΥΠΟΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια ενδιαφέρουσα τάση εκ μέρους των ειδικών επιστημόνων να μελετώνται τυπολογικά μοντέλα και υποομάδες περιπτώσεων που ανήκουν στον ευρύτερο πληθυσμό ατόμων με δυσλεξία (Στασινός, 2009). Διακρίνονται δύο μεγάλες κατηγορίες, η επίκτητη δυσλεξία και η εξελικτική δυσλεξία.

Η επίκτητη δυσλεξία εμφανίζει αδυναμίες που προκλήθηκαν λόγω αρρώστιας, μολύνσεων ή τραυματισμού ειδικών περιοχών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, που μπορούν να προσβάλουν την ομιλία και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής του ατόμου, το οποίο προηγουμένως είχε κατακτήσει αυτές τις ικανότητες (Τρίγκα, 2010). Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως είναι:

- A) η βαθιά δυσλεξία
- B) η επιφανειακή δυσλεξία
- Γ) η φωνολογική δυσλεξία
- Δ) η άμεση δυσλεξία
- E) η συλλαβικού τύπου δυσλεξία (Reid, 2003, Αναστασίου, 1998).

Εξελικτική δυσλεξία είναι αυτή που ακολουθεί το άτομο από τη γέννησή του και έχει κληρονομικό υπόβαθρο. Οι Johnson και Myklebust υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα σε αυτή την περίπτωση μπορεί να είναι στη φύση τους ακουστικά ή και οπτικά. Διακρίνουν έτσι δύο τύπους δυσλεξίας:

- 1) την οπτική
- 2) την ακουστική (Στασινός, 2003).

A) Βαθιά δυσλεξία:

Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτού του τύπου δυσλεξία είναι τα παρακάτω (Αναστασίου, 1998):

- Κάνουν οπτικά λάθη, δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μια λέξη για άλλη (π.χ. 'φ' για 'ψ', κατσαρό-κάστανο).
- Κάνουν παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ-οδηγός).
- Κάνουν σημασιολογικά λάθη στη ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων. (π.χ. δέντρα αντί δάσος).

- Με δυσκολία διαβάζουν αφηρημένες λέξεις

Β) Επιφανειακή δυσλεξία:

Στους ασθενείς με επιφανειακή δυσλεξία παρατηρούνται τα επόμενα:

- Διαβάζουν μεγάλωφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.
- Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.
- Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με ‘ανώμαλη’ ορθογραφία (π.χ στην ανάγνωση της λέξης παύλα μπορεί να διαβάσουν πά-ύλα).
- Κάνουν τόσο φωνητικά όσο και οπτικά λάθη.

Γ) Φωνολογική δυσλεξία:

Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία παρουσιάζουν:

- Διαβάζουν οικείες λέξεις.
- Δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων.
- Δε διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις.
- Δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη.

Δ) Άμεση δυσλεξία:

Οι ασθενείς με άμεση δυσλεξία μπορούν:

- Να διαβάσουν μεγάλωφωνα. Δεν καταλαβαίνουν όμως τη σημασία των λέξεων αυτών.
- Να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη.
- Δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις

Ε) Συλλαβικού τύπου δυσλεξία:

Τα άτομα με συλλαβικού τύπου δυσλεξία:

- Δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.
- Αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.
- Διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο.

Εξελικτική δυσλεξία:

1) Οπτική δυσλεξία:

Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με οπτική δυσλεξία είναι (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 1999):

- Δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων.
- Δυσκολία στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών.
- Αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα.
- Συγκεχυμένη κατανόηση των γραπτών συμβόλων.
- Δυσκολία στη διάκριση λέξεων ή γραμμάτων που έχουν οπτική ομοιότητα ή καθρεφτική αντιστοιχία.
- Συνήθως αντιμετωπίζουν τις λέξεις σα να τις βλέπουν για πρώτη φορά.
- Δυσκολία στην ανάγνωση των λέξεων 'ολικά'. Τις λέξεις τις επεξεργάζονται αναλυτικά χρησιμοποιώντας την ανάλυση και τη σύνθεση, η οποία τους βοηθάει να διαβάσουν ακόμα και ψευδολέξεις. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι αν για την ανάγνωση μιας πρότασης τριών σειρών ο κανονικός αναγνώστης χρειάζεται περίπου τρία λεπτά της ώρας, ο μαθητής με οπτική δυσλεξία θα χρειαστεί τουλάχιστο δεκαπέντε λεπτά.

1) Ακουστική δυσλεξία:

Τα άτομα με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά (Πόρποδας, 1997, Στασινός, 1999):

- Στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως.
- Στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο.
- Στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων.

Τέλος είναι σχεδόν αδύνατο να εντοπίσουμε περιπτώσεις που είναι καθαρά επίκτητη ή εξελικτική η δυσλεξία. Το σύνηθες είναι σε κάθε περίπτωση δυσλεκτικού ατόμου να υπάρχουν στοιχεία και από τις δύο περιπτώσεις (Πόρποδας 1997).

1.5 ΑΙΤΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Το χάος που έχει δημιουργηθεί γύρω από τον ακριβή ορισμό της δυσλεξίας, δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστες τις προσεγγίσεις για τα αίτια που προκαλούν το εν λόγω φαινόμενο. Η εμπλοκή της ιατρικής, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας και σε αυτή την περίπτωση, είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση διαφόρων θεωριών για την αιτιολογία της δυσλεξίας, πολλές από τις οποίες είναι αντικρουόμενες (Μάρκου, 1998).

Κάθε συζήτηση για την αιτιολόγηση της δυσλεξίας εστιάζει στην αντιπαράθεση μεταξύ της ιατρικής και της γνωστικής προσέγγισης. Θέλοντας, λοιπόν, να αναλυθούν οι διάφορες ερμηνείες της δυσλεξίας χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες.

Σύμφωνα με την κατάταξη αυτή η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα (Πόρποδας, 1981):

A) νευρολογικής υπολειτουργίας

B) ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας

Γ) γενετικών ανωμαλιών

Δ) λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία.

A) Νευρολογικές υπολειτουργίες

Πολλοί ερευνητές και κλινικοί ιατροί ισχυρίζονται, ότι η δυσλεξία προκαλείται κυρίως από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Τα συμπτώματα των ελαφρών λειτουργικών ανωμαλιών νευρολογικής φύσεως, που είναι η δυσκολία στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, η διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και η άρθρωση του προφορικού λόγου, παρατηρούνται κυρίως σε παιδιά παρά σε εφήβους (Πόρποδας, 1997).

Έτσι διαμορφώθηκαν δύο θεωρίες για τη δυσλεξία. Η πρώτη υποστηρίζει, ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μιας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου, η οποία μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια ή κληρονομικούς παράγοντες. Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει, ότι η δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου, και προτάθηκε από τον Orton (Pennington, 1999).

Κι άλλες θεωρίες έχουν διατυπωθεί σχετικά με εγκεφαλικά ελλείμματα ως αίτια της δυσλεξίας (Kinsbourne, 1973). Θα πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι καμιά από αυτές τις θεωρίες δεν έχει συστηματικά αποδειχτεί (Rourke, 1978).

B) Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία

Σε αυτή την κατηγορία υποστηρίζεται ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα καθυστερημένης ή και καθόλου εκδήλωσης της εγκεφαλικής κυριαρχίας (Πόρποδας, 1997).

Οι λειτουργίες του λόγου βασίζονται και στα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια. Εντούτοις, το αριστερό ημισφαίριο είναι το κυρίαρχο για τις γλωσσικές λειτουργίες, κυρίως αυτές που έχουν σχέση με την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ ο ρόλος του δεξιού ημισφαιρίου είναι πιο ασαφής. Το δεξί ημισφαίριο έχει ιδιαίτερη βαρύτητα σε λειτουργίες που αφορούν τη δομή του χώρου, σε λεπτομερείς διακρίσεις σχημάτων και σε κλίσεις της μουσικής. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, λοιπόν, στα δυσλεξικά παιδιά η κυριαρχία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ήταν ασταθής με συνέπεια τη δυσκολία της κατάκτησης της αναγνωστικής λειτουργίας (Πόρποδας, 1997).

Γ) Γενετικές ανωμαλίες

Οι αμερικανοί γιατροί Pennington και Smith (1987) διατύπωσαν τη θεωρία ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση, βασιζόμενοι στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας στα μέλη της οικογένειας του δυσλεκτικού παιδιού. Στο 15^ο χρωμόσωμα βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα δυσλεκτικά που προέρχονται από οικογένειες στις οποίες από γενεές υπήρχαν δυσλεκτικοί. Οι οικογένειες αυτές παρουσίαζαν, επίσης, βλάβες στο γλωσσικό κέντρο, στο ανοσοποιητικό σύστημα, καθώς και στη δομή της πλευρίωσης (κυρίως αριστεροχειρία).

Παρατηρήθηκαν διάφορα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, τα οποία επιβεβαιώθηκαν ξανά από πιο πρόσφατες έρευνες. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας ήταν τα εξής (Pennington, 1999):

- Η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 5 προς 1 και
- Δεν υπάρχει συγκεκριμένη σχέση μεταξύ δυσλεξίας και αριστεροχειρίας.

Αξιοποιώντας το ίδιο επιστημονικό υπόβαθρο ο Pennington (1987) υποστήριξε ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση, αφού σε δυσλεκτικά άτομα βρήκαν σημάδια επικρατούντος αυτοσωματικού γονιδίου στο χρωμόσωμα 15. Τα άτομα αυτά προέρχονταν από οικογένειες στις οποίες ανά γενεές υπήρχαν δυσλεκτικοί (Μάρκου, 1998).

Επίσης, υπάρχουν στοιχεία ότι η δυσλεξία είναι γενετικά ετερογενής. Έρευνα σε δείγμα οικογενειών που πραγματοποιήθηκε το 1997 από τους Grigorenko et al., και αφορούσε την μελέτη του χρωμοσώματος 6 και 15, έδειξε ότι είναι πολύ πιθανό να υπάρχει ένα γονίδιο που επηρεάζει τη δυσλεξία (Μάρκου, 1998).

Τέλος, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα υστερότοκα παιδιά έχουν διπλάσια πιθανότητα εμφάνισης δυσλεκτικού φαινομένου, ενώ αντίθετα κάποιοι άλλοι ερευνητές δεν κατέληξαν σε αυτό το συμπέρασμα, καθώς δε βρήκαν αξιόλογες διαφορές (Πόρποδας, 1997).

Δ) Λειτουργικές ανωμαλίες στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία

- **Δυσλεξία-Όραση:**

Η πιο διαδεδομένη ίσως ερμηνεία της δυσλεξίας είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην

αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Είναι μια επιστημονική υπόθεση με πλατιά θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων (Πόρποδας, 1997).

Σύμφωνα με τον Γ. Παυλίδη τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ασυνήθιστες «οφθαλμολογικές κινήσεις», χαρακτηριστικό των οποίων είναι η μεγάλη αστάθεια και η σύντομη διάρκεια συγκέντρωσης. Οι δυσκολίες, που αφορούν την ορθότητα των κινήσεων των οφθαλμών των δυσλεκτικών παιδιών, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, πιθανόν να συνυφαίνονται με ένα έλλειμμα σε επίπεδο ακολουθίας ή με μια δυσλειτουργία σε επίπεδο κινήσεων των οφθαλμών ή να είναι το αποτέλεσμα μιας «ανώμαλης» ανάπτυξης του ατόμου σε επίπεδο αναγνωστικό ή και ελλείμματος συστηματικής αναγνωστικής εμπειρίας (Στασινός, 1999).

- **Λειτουργίες επεξεργασίας πληροφοριών:**

Σε αυτό το σημείο, υποστηρίζεται από τη μια ότι οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελαττωματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία πληροφοριών, και από την άλλη ότι η ικανότητα του παιδιού να αντιληφθεί τις λέξεις ως μορφολογικά σύνολα, επηρεάζεται από την αντιληπτική αδυναμία (Πόρποδας, 1997).

- **Ελάττωμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία πληροφοριών:**

Τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν μια σημαντική έλλειψη στην τήρηση συμβόλων. Παρόμοια προβλήματα μπορεί να παρουσιάζονται με κινητικό τρόπο μέσα από ακανόνιστη κίνηση των οφθαλμών τους.

Η αποτυχία λοιπόν του παιδιού να αναπαράγει τα γράμματα της λέξης στη σωστή σειρά και θέση θεωρήθηκε υπεύθυνη για την αδυναμία του στην επεξεργασία και ανάπλαση λέξεων (Στασινός, 1999). Κατά την Frith κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός, ότι η δυσλεξία είναι μια εφ' όρου ζωής εξελικτική δυσλειτουργία, που έχει τις ρίζες της σε βιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την ίδια, υπάρχουν τόσο στοιχεία που αποδεικνύουν τη γενετική βάση της δυσλεξίας, όσο και στοιχεία που δείχνουν την εγκεφαλική της βάση, παρόλο που οι μελέτες και στα δυο αυτά πεδία είναι πρώιμες.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ίσως τελικά υπεύθυνη για την εμφάνιση της δυσλεξίας να είναι, η αλληλεπίδραση κάποιων γονιδίων και κάποιων καταστάσεων του εγκεφάλου, με περιβαλλοντολογικούς παράγοντες. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών, η γνωστική προσέγγιση φαίνεται να παρέχει μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία της δυσλεξίας, γιατί είναι περιγραφική, συγκεκριμένη, συνεχής και γενική (Frith, 1997).

Τέλος, συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει ακόμα κάποιος ακριβής ορισμός για τη δυσλεξία όπως και για τα αίτια της. Οι γνώμες των ειδικών δίστανται καθώς και τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας που μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Για αδιευκρίνιστους έως και σήμερα λόγους, ένα ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μαθητές με φυσιολογικό νοητικό επίπεδο και, σε ορισμένες περιπτώσεις, με ιδιαίτερες ικανότητες. Η κατάσταση αυτή συνιστά το φαινόμενο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, στον κύκλο των οποίων εντάσσεται και η Δυσλεξία, ως μια ιδιαίτερη μορφή δυσκολίας στο επίπεδο του γραπτού λόγου (Διαμαντόπουλος, 2015).

Για να καταφέρει να ανταπεξέλθει στις σχολικές του υποχρεώσεις ένας μαθητής με την έναρξη της σχολικής φοίτησης συμβάλλουν πολλοί παράγοντες. Αυτοί αφορούν τόσο τις προσωπικές του δυνατότητες όσο και τις συνθήκες μάθησης. Οι συνθήκες μάθησης περιλαμβάνουν την οργάνωση και το πρόγραμμα του σχολείου, τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθείται, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τους δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Bruner, 1960, όπως αναφέρεται στο Στασινό, 2003).

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια και μετέπειτα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να προβληματίζει έως να προξενεί άγχος σε κάθε νεαρό άτομο, αλλά τα άτομα με δυσλεξία είναι κάτω από ακόμη μεγαλύτερη πίεση. Τα δημοτικά σχολεία προσφέρουν μεγαλύτερη σταθερότητα καθώς οι περισσότερες ώρες περνούν με τον ίδιο δάσκαλο και στην ίδια τάξη, όλη τη σχολική χρονιά. Η μετάβαση όμως στη δευτεροβάθμια όπως και στη τριτοβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από πολλές αλλαγές, όπως είναι οι διαφορετικές σχολικές αίθουσες και βέβαια η εναλλαγή των καθηγητών. Η μετάβαση αυτή είναι από τη φύση της μία περίοδος που μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση και τη γενική αυτοπεποίθηση του μαθητή. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να είναι εξαιρετικά τρωτοί σε αυτό το σημείο. Είναι, κατά συνέπεια, πολύ σημαντικό να γίνεται από νωρίς μία αποτελεσματική σύνδεση ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης (Reid, 2003).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το πρόβλημα των δυσλεκτικών παιδιών δεν αποτυπώνεται στο πρόσωπο ή στο σώμα τους. Επίσης, δε διακρίνεται από τον τρόπο ομιλίας τους. Κατά τη διάρκεια της σχολικής του σταδιοδρομίας, ένα παιδί με δυσλεξία μπορεί να φαίνεται έξυπνο και ευφυές με πολύ καλή έκφραση, αλλά δυσκολεύεται να διαβάσει, να γράψει ή να εκφράσει τις σκέψεις του γραπτώς. Ίσως χαρακτηριστεί χαζό, απρόσεκτο, τεμπέλικο, ανώριμο, ότι «δεν προσπαθεί αρκετά» ή ότι έχει «πρόβλημα συμπεριφοράς». Συνήθως ένα δυσλεκτικό παιδί ξεχωρίζει για την επίδοσή του σε ορισμένους τομείς όπως θέατρο, τέχνη, μουσική, αθλητισμός, σχέδιο, μηχανική, συζήτηση. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να υιοθετήσει συμπεριφορές όπως το να δρα ως ο «κλόουν της τάξης» για να κρύψει αυτό που οι συμμαθητές του βλέπουν ως σχολική αποτυχία ή να απομονώνεται στο πίσω μέρος της τάξης και να μην συμμετέχει (Πόρποδας, 2003).

Τα προβλήματα των δυσλεκτικών μαθητών γίνονται εντονότερα όταν θέλουν να γράψουν. Κατά τη χρήση του γραπτού λόγου οι μαθητές αυτοί παραλείπουν γράμματα ή ολόκληρες προτάσεις. Αντικαθιστούν και αντιστρέφουν γράμματα. Γράφουν την ίδια λέξη με διαφορετικούς τρόπους. Κάνουν ορθογραφικά λάθη και δεν γράφουν πάντοτε τα σημεία στίξης. Χρησιμοποιούν κεφαλαία ανάμεσα στα μικρά γράμματα και μπερδεύουν γράμματα που μοιάζουν οπτικά, όπως το β και το θ. Γράφουν μισές λέξεις. Κάνουν αναγραμματισμούς, για παράδειγμα τέρνο αντί τρένο. (Μάρκου, 1998). Δεν γράφουν πάντοτε τα τελικά γράμματα και δυσκολεύονται να αντιγράψουν σωστά, όσα βλέπουν στον πίνακα. Οι εργασίες τους είναι σύντομες και η ανάπτυξη των θεμάτων τους συνήθως ανεπαρκής. Η γραφή τους είναι ακατάστατη και η ευθυγράμμιση των λέξεων στο χαρτί ατελής.

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα των δυσλεκτικών μαθητών είναι η αδυναμία συγκέντρωσης για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Κατά τη διάρκεια της μελέτης τους παρασύρονται από αντικείμενα ή συνειρμούς και αποσπάται η προσοχή τους. Τα δέντρα που είναι κάτω από τα παράθυρα της σχολικής αίθουσας ή η σκόνη που αιωρείται στην τάξη και φωτίζεται από τις ακτίνες του ήλιου τραβούν την προσοχή τους και την αποσπούν από το μάθημα.

Τα παραπάνω προβλήματα των δυσλεκτικών επηρεάζουν τη ζωή τους από τη στιγμή που θα ξυπνήσουν το πρωί, μέχρι τη στιγμή που θα πάνε για ύπνο το βράδυ. Σημαντικό θα ήταν οι μαθητές να αισθάνονται καλύτερα, να διατηρούν καλή αυτοϊδέα και αυτοεκτίμηση, να αποφεύγουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που προέρχονται από τους αδυναμίες ή τους αποτυχίες τους και την κριτική, να κάνουν περισσότερη προσπάθεια για βελτίωση και να πετυχαίνουν περισσότερο στο σχολείο. Είναι, λοιπόν, σαφές ότι ο δυσλεκτικός μαθητής, με κατανόηση και υποστήριξη και με περισσότερη δική του προσπάθεια, μπορεί να εξελιχθεί και να φτάσει στα ανώτατα επίπεδα της προσωπικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και ακαδημαϊκής του ζωής. Αυτό προϋποθέτει απομυθοποίηση της δυσλεξίας με ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του ίδιου, των εκπαιδευτικών και των γονέων. Έτσι, η συνεργασία με τον δυσλεκτικό μαθητή, μετά από κάποια ηλικία όπου μπορεί να αντιληφθεί τι είναι η δυσλεξία και γιατί τον δυσκολεύει, αρχίζει να βελτιώνεται και να μαθαίνει τρόπους για να βοηθάει περισσότερο τον εαυτό του.

Τέλος, για τους μαθητές με δυσλεξία δεν αρκεί μόνο η διάγνωση και η κατάλληλη διδασκαλία, αλλά και οι θετικές παιδαγωγικές εμπειρίες καθώς και η συναισθηματική υποστήριξη από την πλευρά των δασκάλων που θα τους επιτρέψει να νιώσουν αυτοπεποίθηση και να επιτύχουν ως ενήλικοι.

2.1.1 Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η μάθηση δεν είναι μια παθητική διαδικασία πρόσληψης πληροφοριών, αλλά μια ενεργητική προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου. Όταν καθηγητές και γονείς γνωρίζουν τη φύση της δυσλεξίας και τις ιδιαιτερότητες ενός παιδιού με δυσλεξία, μπορούν να το στηρίξουν και να το βοηθήσουν αποτελεσματικά. Αυτό έχει ως σκοπό να γίνει ένας ανεξάρτητος νέος που θα στηρίζεται στις δυνάμεις του, θα έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις ικανότητές του, έχοντας πάντα όλα τα εφόδια για μια πετυχημένη και καλή ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι συνήθως οι πρώτοι οι οποίοι αντιλαμβάνονται το πρόβλημα κατά τη διάρκεια της παρουσίας τους στην τάξη. Ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός γιατί προλαβαίνει στις περισσότερες περιπτώσεις τη διάγνωση του ψυχιάτρου, του παιδίατρου ακόμα και της οικογένειας του μαθητή. (Snider et al, 2003; Tannock & Martinussen, 2001).

Ο εκπαιδευτικός καθίσταται πληροφοριοδότης στη διαδικασία αξιολόγησης και συμβάλλει στο να αναγνωριστούν με επιτυχία τα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο, καθώς και στην παρέμβαση που ακολουθεί για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαδραματίσουν ζωτικό ρόλο στον εντοπισμό των παιδιών με δυσλεξία. Ο εκπαιδευτικός με την ανάλογη εκπαιδευτική κατάρτιση καθώς και με τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες μπορεί να είναι πολύ πιο δίκαιος με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσλεξία από έναν δάσκαλο με γενικό παιδαγωγικό υπόβαθρο και γνώσεις (Gandhimathi et al, 2010).

Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν συγκεκριμένες και ειδικές ικανότητες ώστε να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τους διάφορους τύπους δυσλεξίας και τους παράγοντες που την προκαλούν, να αναπτύσσουν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, να χρησιμοποιούν ειδικά μέσα και υλικά, να υιοθετούν τις εξελισσόμενες στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών, πέρα από το να δίνουν απλές συμβουλές και οδηγίες. Οι πολυδιάστατοι ρόλοι που καλούνται να παίξουν απαιτούν συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς ώστε να είναι αρμόδιοι και επιτυχημένοι στο να διαχειρίζονται τα παιδιά με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης (Gandhimathi et al, 2010).

Το να γίνει κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι σαφώς πιο περίπλοκο και δύσκολο από αυτό που πολλοί άνθρωποι νομίζουν. Η αποτελεσματικότητα δεν έγκειται μόνο στη βαθιά γνώση του περιεχομένου που καλείται να διδάξει, αλλά και στις επικοινωνιακές και οργανωτικές δεξιότητες, στη διαχείριση της αξιολόγησης, αλλά και τη δικαιοσύνη με την οποία αυτή πραγματοποιείται, ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός καθίσταται υπεύθυνος για τη δημιουργία φιλικού κλίματος στην τάξη, ώστε να προωθήσει τη διαδραστική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή που βασίζεται στον ενθουσιασμό. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ενδιαφέρεται, να είναι υποστηρικτικός και

πάνω απ' όλα να βελτιώνει τη μάθηση.

Είναι γνωστό ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της γενικής όσο και της ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να έχουν αποκτήσει από τις σπουδές τους γνώσεις και επάρκεια, για να διδάσκουν ανάγνωση και ορθογραφία, να αναγνωρίζουν πιθανές δυσκολίες των μαθητών και να αναπτύσσουν στρατηγικές για την επιτυχή μάθηση.

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής ένταξης των παιδιών με δυσλεξία, συνδέεται απόλυτα με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στη βελτιστοποίηση μάθησης για όλους τους μαθητές. Σημαντικό ρόλο εδώ έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα πρέπει να συμφωνήσουν ότι πολλοί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ενταχθούν με επιτυχία σε κανονικές τάξεις και να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην εκπλήρωση των ατομικών αναγκών του κάθε παιδιού με δυσλεξία, παρά να προσπαθούν να το αλλάξουν προκειμένου να συμμορφωθεί το ίδιο το παιδί, με το πρόγραμμα σπουδών του σχολείου.

Η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά τους. Η αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου θέματος επηρεάζει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, όπως σημειώνει ο Bandura (1997). Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ενθουσιασμό με τα θέματα διδασκαλίας και τη μάθηση, ενεργοποιούν και παρακινούν τους μαθητές, και ως εκ τούτου αυξάνουν τα επιτεύγματά τους (Stronge et al., 2004).

Όσον αφορά την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών, αποτελεί κινητήρια δύναμη για την παραπέρα προσπάθεια και επιτυχή πορεία στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, σε κάθε σωστή απάντηση του μαθητή ή ακόμα και σε κάθε σωστή διαδικασία, που δεν οδηγεί απαραίτητα στη σωστή απάντηση, ο εκπαιδευτικός καλό είναι να επιβραβεύει και να ενισχύει το παιδί για την προσπάθειά του. Η συστηματική ενίσχυση του μαθητή παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση του κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος της μαθησιακής διαδικασίας. Επιπρόσθετα, είναι ωφέλιμο, ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει μια επικοινωνιακή σχέση με τους μαθητές του και να τους ενθαρρύνει να εξομολογούνται τις δυσκολίες που συναντούν στην προσπάθειά τους για το μάθημα (Henderson, 1992).

Σύμφωνα με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, τα βασικότερα από τα «σημεία - κλειδιά» για την επιτυχή ενσωμάτωση των δυσλεκτικών στο σχολικό πλαίσιο είναι:

1. Η διακριτική βοήθεια ώστε να ελέγχει ο εκπαιδευτικός διακριτικά την εργασία του παιδιού.
2. Η εξατομικευμένη βοήθεια με την χρήση ενός οργανωμένου προγράμματος μελέτης ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού.
3. Ο περισσότερος χρόνος που πρέπει να δίνει ο εκπαιδευτικός για τη διεκπεραίωση της γραπτής εργασίας του μέσα στην τάξη και ιδιαίτερα στα διαγωνίσματα.
4. Στην αξιολόγηση και στη διόρθωση του γραπτού έργου να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση του κειμένου και να διορθώνονται μόνο τα βασικότερα σφάλματα. Κάθε μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα ή την

οπισθοδρόμηση.

5. Αλληλεγγύη μεταξύ συμμαθητών, τονίζοντάς τους παράλληλα τις ικανότητες και τις δεξιότητες του δυσλεξικού μαθητή σε άλλους τομείς. Προτροπή των συμμαθητών ώστε να τον βοηθήσουν με την αντιγραφή από τον πίνακα, την τήρηση των σημειώσεων μέσα στην τάξη και με τις περιλήψεις του μαθήματος.

6. Οι τρόποι εργασίας να μην προκαλούν άγχος, δηλαδή η ανάγνωση στη τάξη να μην γίνεται μεγαλόφωνα, το γράψιμο να μην γίνεται στον πίνακα, αφού δυσκολεύεται στην ορθογραφία και την καλλιγραφία, αλλά με δημιουργικούς τρόπους όπως η χρήση Η/Υ.

7. Καθαρή και ήρεμη ομιλία ώστε να αντιλαμβάνεται σωστά κάθε λέξη και οδηγία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει ευκαιρίες στο παιδί να συμμετέχει και να διακρίνεται σε κάποιες άλλες δραστηριότητες (π.χ. αθλητισμός, μουσική, τέχνη) και να ενθαρρύνει τις προσπάθειες του, χωρίς να ξεχνά ότι οποιαδήποτε θετική παρατήρηση, αυτόματα το εξυψώνει στα μάτια των συμμαθητών του. Κάτι τέτοιο θα αντισταθμίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του, θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομό του και θα αυξήσει σίγουρα την αυτοεκτίμησή του.

Συγκρινόμενο με το τυπικά αναπτυσσόμενο, το παιδί με δυσλεξία καθίσταται, εξελικτικά ικανό να φτάσει πιο γρήγορα στην πρόκτηση πολλών δεξιοτήτων. Το ταλέντο της πρόκτησης, περιγράφεται ως μία συσσώρευση διαφόρων χαρακτηριστικών που διέπουν τις βασικές ικανότητες του ατόμου. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα: η μη λεκτική σκέψη ή σκέψη με νοητικές εικόνες, η ενορατική σκέψη, η πολυδιάστατη σκέψη και η δημιουργική σκέψη.

Η μη λεκτική σκέψη είναι πληρέστερη, βαθύτερη, πιο περιεκτική και προϊόν νοητικής αναπαράστασης και διαφέρει από τη λεκτική σκέψη από άποψη ταχύτητας στην παραγωγή της. Η ενορατική σκέψη συσχετίζεται με την ενημερότητα που κατορθώνει να έχει το άτομο σε ό,τι αφορά τις νοητικές του σκέψεις, οι οποίες, λαμβάνουν χώρα με ένα πολύ γρήγορο ρυθμό.

Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί μέσα στο χώρο της τάξης θα πρέπει να ενθαρρύνουν μία τέτοια κατάσταση και γενικότερα τις καλλιτεχνικές τάσεις και τα δημιουργικά ταλέντα των παιδιών με δυσλεξία (Αθανασιάδη, 2001). Όσον αφορά τώρα στη πολυδιάστατη σκέψη, αυτή χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις και δε δίνει έμφαση σ' αυτό που το άτομο αισθάνεται, αλλά σ' αυτό που σκέφτεται και εκλαμβάνει ως πραγματικότητα. Η δημιουργική σκέψη αναφέρεται στην πρωτοτυπία και στην εφευρετικότητα.

Επίσης, οι πράξεις των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις συνεργασίας με τους δυσλεκτικούς μαθητές, ενώ συγχρόνως είναι τρόποι διευκόλυνσης του έργου του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι αποτρέπουν την περιθωριοποίηση, συμβάλλουν στο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ισορροπεί ακραίες συμπεριφορές και συντελούν στο να διατηρείται καλό κλίμα στην τάξη. Οι προϋποθέσεις αυτές επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έρχεται κοντά στους μαθητές με δυσλεξία και

να κάνει απλό και ευέλικτο μάθημα.

Επισημαίνεται ότι μια καλά σχεδιασμένη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια και στη συνέχεια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα βοηθήσει να αρθούν τα εμπόδια στη μάθηση και θα επιτρέψει στους μαθητές να αναπτύξουν το πλήρες ακαδημαϊκό δυναμικό τους. Δεν πρέπει κάτι που ξεκίνησε και δίνει αποτελέσματα στα παιδιά, για να καλύψει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και πρόοδο αυτών των μαθητριών/των που την έχουν τόση ανάγκη. Η ψυχοσυναισθηματική στήριξη, η ενίσχυση, η ενθάρρυνση, η εξατομικευμένη, όσο είναι δυνατό, διδακτική καθοδήγηση είναι καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχή παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών, για την διαδικασία αξιολόγησης καθώς και την ολοκλήρωση των πανεπιστημιακών σπουδών των φοιτητών με δυσλεξία. Στόχος είναι η εξασφάλιση της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

3.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Όταν, το παιδί ξεκινήσει το σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, ίσως, ο πιο σημαντικός, αφού αυτός είναι υπεύθυνος και έχει απόλυτη σχέση με τη μάθηση του παιδιού. Οι αντιλήψεις και η καλή διδασκαλία του εκπαιδευτικού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών και ιδιαίτερα των δυσλεκτικών. Οι εκπαιδευτικοί για να συμβάλουν αποτελεσματικά, εκτός από την αρχική εκπαίδευση για τη δυσλεξία, έχουν ανάγκη από μετεκπαίδευση κι επιμόρφωση μέσα από μια διαρκή, δια βίου διαδικασία. Σημαντική είναι και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, για να κατανοήσουν τις μαθησιακές δυσκολίες, τις απογοητεύσεις και το άγχος που ένας μαθητής με δυσλεξία αντιμετωπίζει καθημερινά.

Η αρχική παρέμβαση και οι κατάλληλες εκπαιδευτικές θεραπείες είναι ζωτικής σημασίας για να βοηθηθούν αυτοί οι μαθητές (Wadlington et al., 2008). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εντοπίσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης κι αξιολόγησης και να διευκολύνει την ένταξη των δυσλεκτικών μαθητών. (McKay, 2009).

Η κατάρτιση μπορεί να περιλαμβάνει θέματα που αφορούν την πολιτική του πανεπιστημίου, επαγγελματικές και νομικές απαιτήσεις, εντοπισμό συστημάτων και διαδικασιών, διευκόλυνση κι αξιολόγηση εύλογων προσαρμογών, καθώς και στρατηγικές μάθησης για την υποστήριξη φοιτητών στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και στο περιβάλλον της πρακτικής άσκησης. Μία συλλογική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της ευαισθητοποίησης και της δράσης, όπως η έγκαιρη αναγνώριση τη δυσλεξίας.

Αναμφίβολα, ο καλά ενημερωμένος και επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, όσον αφορά στα θέματα δυσλεξίας έχει τη δυνατότητα, από μικρή ηλικία να εντοπίσει στο παιδί συμπεριφορές και χαρακτηριστικά, τα οποία δε συμβαδίζουν με τα αντίστοιχα της ηλικίας του. Μπορεί να παρατηρήσει, να διακρίνει και να καταγράψει τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού, η οποία δεν ταιριάζει, τόσο με την ηλικία του, όσο και με τη νοητική του ανάπτυξη (Στασινός, 2013). Προκειμένου, ωστόσο, να μπορεί αυτό να είναι εφικτό είναι ανάγκη να μπορεί να δημιουργεί φιλικό κλίμα μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Στασινός, 2009), καθώς μόνο έτσι το παιδί θα εκφραστεί ελεύθερα και θα φανούν τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει. Βάσει αυτού, λοιπόν, τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες και κατ' επέκταση με δυσλεξία, όχι μόνο δεν αποκλείονται από το περιβάλλον της κοινής σχολικής τάξης, αλλά ενσωματώνονται σε αυτήν.

Συγκεκριμένα επιλέγει μέσα στην τάξη δραστηριότητες και εργασίες, στις οποίες μπορεί να ανταποκριθεί το δυσλεκτικό παιδί, δημιουργεί και παρέχει τα κατάλληλα σχέδια δράσης προκειμένου να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία που διαθέτει για εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός γίνεται όχι μόνο αρωγός του παιδιού, αλλά και της οικογένειάς του, με την οποία οφείλει να την ενημερώνει υπεύθυνα και έγκυρα ώστε οι γονείς να λαμβάνουν ενεργό ρόλο

στη λήψη των αποφάσεων για την αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού τους.

Σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και το ρόλο του εκπαιδευτικού, η Kumaravadivelu, μελετώντας τη βιβλιογραφία, προτείνει τρία νήματα σκέψης: τον εκπαιδευτικό ως παθητικό τεχνικό, ως στοχαστικό επαγγελματία και ως μεταμορφωτικός διανοούμενος.

Το πρώτο, ο εκπαιδευτικός ως παθητικός τεχνικός, βασίζεται στη συμπεριφοριστική σχολή σκέψης όπου κύριος στόχος είναι η παροχή γνώσης και η επαλήθευση. Οι εκπαιδευτικοί και οι μέθοδοι διδασκαλίας δε θεωρούνται πολύ σημαντικοί καθώς η αποτελεσματικότητά τους δεν μπορεί να αποδειχθεί εμπειρικά. Σε αυτήν την προσέγγιση, πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι να λειτουργεί ως αγωγός που διοχετεύει την πληροφορία από το ένα άκρο στο άλλο, από τον ειδικό στο μαθητή στοχεύοντας στην προώθηση της κατανόησης του μαθητή του περιεχομένου της γνώσης. Μια τέτοια άποψη, αναπόφευκτα οδηγεί στην αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών που η συμπεριφορά τους στην τάξη περιορίζεται στην ληφθείσα γνώση κι όχι στη βιωμένη εμπειρία. Γι' αυτό η προσέγγιση αυτή θεωρείται παθητική και βαρετή και συχνά οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον ενθουσιασμό τους να μαθαίνουν να διδάσκουν. Στις αρχές του 20ου αιώνα, προτάθηκε από τον Dewey το δεύτερο νήμα σκέψης, ο εκπαιδευτικός ως στοχαστικός επαγγελματίας. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι παθητικός μεταδότης γνώσης αλλά λύτης προβλημάτων που κατέχει την ικανότητα να κοιτά κριτικά. Η αναστοχαστική διδασκαλία είναι μια ολιστική προσέγγιση που δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός ως μεταμορφωτικός διανοούμενος, προκύπτει από τη δουλειά των κριτικών παιδαγωγών, ακόλουθων της φιλοσοφίας του Freire, κατά τους οποίους η παιδαγωγική συνίσταται από σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας και διατηρεί τις κοινωνικές ανισότητες. Τα σχολεία αποτελούν πολιτισμικές παλαιίστρες όπου συγκρούονται διαφορετικές ιδεολογίες και κοινωνικές μορφές σε έναν αδιάλειπτο αγώνα κυριαρχίας. Απαιτείται μια παιδαγωγική που ενδυναμώνει εκπαιδευτικούς και μαθητές λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις βιωμένες εμπειρίες που και οι δυο μεριές φέρουν στο εκπαιδευτικό σκηνικό. Οι εκπαιδευτικοί, για τους κριτικούς παιδαγωγούς είναι επαγγελματίες ικανοί και πρόθυμοι για συνδέσουν την παιδαγωγική θεωρία και πρακτική με ευρύτερα κοινωνικά θέματα. Ο Giroux επισημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μεταμορφωτικός διανοούμενος αναπτύσσει παιδαγωγικές που ενδυναμώνουν τους μαθητές δίνοντάς τους γνώση και κοινωνικές δεξιότητες χρήσιμες για να λειτουργούν στην κοινωνία αλλά και τους εκπαιδεύουν για μεταμορφωτική δράση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών εκτείνεται πέρα από τα όρια της τάξης καθώς είναι δεσμευμένοι σε μια διπλή δραστηριότητα: πασχίζουν όχι μόνο για εκπαιδευτική εξέλιξη αλλά και για προσωπική μεταμόρφωση (Kumaravadivelu, 2003).

Συνοψίζοντας, μια αρετή που καθιστά έναν εκπαιδευτικό, άριστο, είναι η ενσυναίσθηση, δηλαδή να αναγνωρίζει τη δυσκολία του παιδιού και να αναζητά λύσεις και εναλλακτικές για να απαλύνει το άγχος (Wadlington et al., 2008).

3.2 ΟΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Οι δάσκαλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών με δυσλεξία (Humphrey, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο αυτό, εξήγησε ένας ερευνητής, "για να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν τον ορισμό της δυσλεξίας, τις αιτίες της και τον τρόπο αναγνώρισης ενός μαθητή που μπορεί να έχει δυσλεξία" (Allen, 2010).

Μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι κάποιες φορές είναι δύσκολο να φτάσουμε σε μια σωστή διάγνωση, ειδικά όταν τα δυσλεκτικά άτομα έχουν πολλά συμπτώματα κατά την εκμάθηση και την αποτύπωση της νέας γνώσης. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμος και καταλυτικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με τις διαταραχές της ανάγνωσης και της γραφής.

Σε ένα δυσλεκτικό παιδί που δυσκολεύεται στην απόκτηση των ικανοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής είναι δυνατό να του δημιουργηθούν άγχος, αγωνία και τραύματα όταν νιώσει κατώτερο και καταπιεσμένο από τους συμμαθητές και τους διδάσκοντες ή άλλους στο σχολικό περιβάλλον επειδή απλώς και μόνο τυγχάνει να έχει μια μαθησιακή ιδιαιτερότητα ή μια μαθησιακή δυσκολία που προέρχεται από τον διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των εξωτερικών δεδομένων, ερεθισμάτων που αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούν.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουν, το πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτή τους τη γνώση στη διδασκαλία αλλά και να μπορούν να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Οι γνώσεις αυτές των εκπαιδευτικών επιδρούν γενικότερα στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, αλλά και ειδικότερα στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επιμέρους δεξιοτήτων, όπως της ανάγνωσης (Leader-Janssen & RankinErickson, 2013). Μάλιστα, για μια απαιτητική γλωσσική δεξιότητα όπως είναι η ανάγνωση, οι ειδικές γνώσεις και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητα στοιχεία, τα οποία επιδρούν θετικά τόσο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όσο και στις επιδόσεις των μαθητών (Cunningham et al, 2015, McCutchen et al, 2009).

Λόγω της ακατάλληλης και μερικής εκπαίδευσής τους σε ζητήματα της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί είτε δε γνωρίζουν καθόλου, είτε γνωρίζουν λάθος πράγματα, τα οποία αδυνατούν και να διδάξουν στους μαθητές τους, πολλοί από τους οποίους παρουσιάζουν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες (Moats, 2009). Αντίστοιχα, στην έρευνα των Τζουριάδου και συν, (2015) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δε νιώθουν επαρκείς και σίγουροι για τη διαχείριση παιδιών με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι παρά το γεγονός πως οι δάσκαλοι γνωρίζουν πώς να διδάσκουν τα γλωσσικά μαθήματα και πώς να βαθμολογούν τους μαθητές σε αυτά, όταν έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά με δυσλεξία, συνήθως περιμένουν τη βοήθεια κάποιου ειδικού χωρίς όμως και οι ίδιοι να μπορούν να προτείνουν κάτι συγκεκριμένο. Έτσι, συνήθως ακολουθούν την κλασική καθημερινή διδασκαλία και δε χρησιμοποιούν δραστηριότητες κατάλληλα διαμορφωμένες και

διαφοροποιημένες για παιδιά με δυσλεξία.

Η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία δεν είναι μικρής σημασίας, διότι η έλλειψη των γνώσεων καθώς και οι λανθασμένες αντιλήψεις τους μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αναγνώριση αλλά και την αντιμετώπιση των μαθησιακών και αναγνωστικών δυσκολιών. Για παράδειγμα, οι ελλειψεις ή λανθασμένες γνώσεις μπορεί να έχουν ως συνέπεια την απουσία της αντιμετώπισης ή την ακατάλληλη υποστήριξη ενός μαθητή με δυσλεξία (Kirby, Davies & Bryant, 2005), ενώ δεν λείπουν και οι παρανοήσεις σχετικά με την αιτιολογία και την αντιμετώπισή της (Shetty & Rai, 2014).

Πολύ ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι σε όλες τις έρευνες που έχουν μελετήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι νιώθουν ανεπαρκείς και ότι επιθυμούν αλλά και χρειάζονται επιμόρφωση για να ανταποκριθούν πληρέστερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Shetty & Rai, 2014· Duranovic et al., 2011, Thompson, 2013, Elias, 2014, Lemperou et al., 2011) και ειδικότερα να μπορούν να υποστηρίξουν και να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικές στρατηγικές τους μαθητές με δυσλεξία (Gwernan-Jones & Burden, 2010). Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι θα έπρεπε να εκπαιδεύονται και να προετοιμάζονται ώστε να μπορούν να διδάσκουν κατάλληλα μαθητές με δυσλεξία (Roll-Pettersson, 2008).

Παρόλα αυτά, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι την ευθύνη για τη διδασκαλία μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες την έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί, χωρίς να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών (Moreau, 2014). Αν και δεν είναι δουλειά ενός εκπαιδευτικού να διαγνώσει ένα μαθητή με δυσλεξία, είναι σημαντικό να έχει μια ακριβή κατανόηση των υποκείμενων συμπεριφοριστικών και γνωστικών δυσκολιών που σχετίζονται με τη δυσλεξία, έτσι ώστε να μπορεί να εντοπίζει τα σημάδια και να επέμβει κατάλληλα.

Οι Duranovic, Dedeic, Huseinbasic και Tinjic, (2011) βρήκαν ότι η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία τους οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση στο να ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες του δυσλεκτικού μαθητή. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία, παρόλα αυτά εξακολουθούν να μη γνωρίζουν για αυτή και νιώθουν ανίκανοι στο να βοηθήσουν κατάλληλα αυτούς τους μαθητές (Sónia, 2012).

Οι Gwernan-Jones και Burden (2010) διαπίστωσαν ότι, ενώ οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα με γνώσεις, κίνητρα και θετικές προσωπικές αντιλήψεις, δεν γίνεται φανερό κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών. Για το λόγο αυτό ο Crombie (2002) υποστήριξε ότι εφόσον οι ορισμοί αλλάζουν συνεχώς δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα παραμένουν μια πρόκληση.

Γενικά, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί και έχουν εμπιστοσύνη στις αξιολογήσεις των παιδιών μπορούν να πετύχουν στην τάξη. Το βασικό θέμα που ανακύπτει διεθνώς είναι ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να χειρίζονται τους μαθητές με δυσλεξία εξαρτάται από τις γνώσεις,

και τις απόψεις που έχουν για τις δυσκολίες αυτές (Gwernan-Jones & Burden, 2010).

Στην Ελλάδα ενώ υπάρχουν αρκετές εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και για το πώς οι μαθητές με δυσλεξία εντάσσονται στην τάξη (π.χ., Ημέλλου, 2003. Μπίμπου, Πολυχρόνη, & Χατζηχρήστου, 2006. Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003), δεν υπάρχουν πολλές **δημοσιευμένες** έρευνες για τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία (Ξανθοπούλου, 2012).

Συμπερασματικά, οι περισσότερες έρευνες που αναφέρθηκαν τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς και ανέτοιμοι όταν καλούνται να διαχειριστούν παιδιά με δυσλεξία, ενώ μόνο η Thompson (2013) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ένιωθαν επαρκείς σε σχέση με τη διαχείριση των παιδιών με δυσλεξία στη σχολική αίθουσα.

3.3 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕ ΓΟΝΕΑ

Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, η πολιτισμική σύνθεση του σχολικού πληθυσμού στην Ελλάδα έχει αλλάξει. Σήμερα στα σχολεία φοιτούν παιδιά από οικογένειες με διαφορετικές γλώσσες, παραδόσεις, θρησκείες και αξίες, που δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο απαιτήσεων. Ανάλογα με τις διαφορετικές αντιλήψεις που φέρει κάθε πολιτισμός, μπορεί να νοηματοδοτηθεί αρνητικά η σχολική αποτυχία ή άλλες συμπεριφορές.

Αν οι γονείς αναφέρουν ότι υποπεύονται ότι τα παιδιά τους έχουν δυσλεξία, και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά μπορούν να ζητήσουν βοήθεια από κάποιο συνάδελφο τους πιο έμπειρο σε αυτά τα θέματα. Μερικές φορές, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στην ύπαρξη της δυσλεξίας επειδή τα σχολεία δεν έχουν τους πόρους για να καλύψουν τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών (Katz, 2001).

Ο ρόλος του γονέα είναι ευρύτερος από το ρόλο των εκπαιδευτικών, γιατί αντιμετωπίζει το παιδί πιο συνολικά και σε συνεχή βάση. Ο παιδαγωγικός ρόλος των γονέων μπορεί να είναι επιβεβαιωτικός, συμπληρωματικός ή/και ενισχυτικός. Ακόμη μπορούμε να συναντήσουμε στην εκπαιδευτική πράξη τους γονείς σε ποικίλους ρόλους ως υποστηρικτές, εκπαιδευόμενους, εκπαιδευτές των παιδιών τους, βοηθούς δασκάλους, εθελοντές σε σχολικές τάξεις, συνέταιρους στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεργάτες (Smith, 1980 στο Wolfendale, 1983).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστούν οι όροι: γονεϊκή συμμετοχή και γονεϊκή εμπλοκή. Ο πρώτος επιτρέπει στους γονείς την απλή παρατήρηση δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων που διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς ή αρκούνται στην εκτέλεση των γονεϊκών καθηκόντων τους. Αντίθετα, ο δεύτερος όρος ισοδυναμεί με την ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη και προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ανταλλαγή πληροφοριών, αισθημάτων, από κοινού συμμετοχή στη διοίκηση και στη λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και είναι το ζητούμενο. Από τις μελέτες που έχουν εστιάσει στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης της οικογένειας με το σχολείο, είναι αποδεκτό ότι μια αποδοτική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επηρεάζει θετικά το παιδί. Για τη βελτίωση της σχέσης των δύο συστημάτων αναπτύσσονται διάφορα θεωρητικά μοντέλα με σκοπό να βελτιώσουν την τυπική ή άτυπη επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τα οποία κατά καιρούς αμφισβητούνται για να αναθεωρηθούν ή να συμπληρωθούν στο εκάστοτε πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για το παιδί, οι πρακτικές του σχολείου και της οικογένειας, οι αλληλεπιδράσεις γονέων και παιδαγωγών και η αμοιβαία κατανόηση, αλλά και η αντίδραση του παιδιού σε αυτές τις σχέσεις, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή του μάθηση και την κοινωνική του ανάπτυξη. Η μέγιστη επικάλυψη των σφαιρών επιρροής επιτυγχάνεται, όταν το σχολείο και η οικογένεια λειτουργούν ως πραγματικοί συνεργάτες, μέσα από την επικοινωνία γονέων και παιδαγωγών, σε προγράμματα πολλών, σημαντικών τύπων γονεϊκής εμπλοκής. Γονείς, παιδιά και παιδαγωγοί, ωφελούνται περισσότερο, μέσα από πρακτικές που αυξάνουν την επικάλυψη στις σχολικές και οικογενειακές σφαίρες επιρροής,

κατά τη διάρκεια όλης της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. (Τσιναρέλης & Δράκος, 2011; Σακελλαρίου, 2015).

Επιπλέον οι γονείς πρέπει να έχουν πρόσβαση στα αρχεία των παιδιών τους, να συμμετέχουν σε σχολικές οργανώσεις, σε ομάδες γονέων και δασκάλων, καθώς και στο σχολικό συμβούλιο. Στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης οφείλουμε να δημιουργήσουμε χώρους στο σχολείο για τους γονείς, ώστε μαζί με άλλους φορείς να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στο σχολείο. Όπως συμπεραίνουμε μέσα στο πλαίσιο του αιτήματος για μια συνεργατική σύνδεση σχολείου-σπιτιού και για μια εποικοδομητική συνεργασία, η εμπλοκή των γονέων κατέχει σημαντική θέση (Τσιμπιδάκη, 2013).

Τα σημαντικότερα ζητούμενα στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με το γονέα είναι η παροχή πληροφόρησης και δεξιοτήτων, η δημιουργία συναισθηματικού κλίματος, η συνύπαρξη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αλλά προπάντων η αναγνώριση της μοναδικότητας των οικογενειών και η αναγνώριση της αξίας του παιδιού. Η αποτελεσματική επικοινωνία στηρίζεται στις αρχές της αποδοχής όσων λέγονται, της ενεργητικής ακρόασης, των κατάλληλων ερωτήσεων, της ενθάρρυνσης και της διατήρησης της εστίασης (Heward, 2011).

Όταν οι γονείς έχουν αρνητική στάση και δεν εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, ή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αρνητική στάση προς τους γονείς δημιουργούνται συγκρούσεις. Ο εκπαιδευτικός κρίνει με βάση τη γνώση της επίδοσης του μαθητή σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της ηλικίας του και με τις γνώσεις που έχει για τη δυσλεξία. Από την άλλη πλευρά, ο γονέας κρίνει με βάση την εμπειρία του με το παιδί, την εξέλιξη του παιδιού από τη γέννησή του, την προσπάθεια που καταβάλει και τις γνώσεις του για το συγκεκριμένο θέμα. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των γονέων μαθητών με δυσλεξία, οι γονείς μπορεί να ντρέπονται ή να μην θέλουν καν να ακούσουν αρνητικά σχόλια για το παιδί τους.

Παρόλα αυτά οι κατευθυντήριες γραμμές που οφείλει να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες: να μην υποθέτει ότι γνωρίζει περισσότερα από τους γονείς για το παιδί, τις ανάγκες του και το πώς αυτές πρέπει να ικανοποιηθούν, να αποφεύγεται η επαγγελματική ορολογία, να μην αφήνει τις υποθέσεις και τις γενικεύσεις για τους γονείς και τις οικογένειες να καθοδηγούν τις προσπάθειες του, να είναι ευαίσθητος και δεκτικός στο πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των γονέων και των οικογενειών, να μην είναι αμυντικός και να πανικοβάλλεται στη επικοινωνία με γονείς, να μην συμπεριφέρεται σαν να έχει όλες τις λύσεις και να παραπέμπει τις οικογένειες σε άλλους ειδικούς, όταν αυτό είναι απαραίτητο, να βοηθηθούν οι γονείς να είναι ρεαλιστικά αισιόδοξοι, να ξεκινήσει με κάτι που οι γονείς μπορούν να καταφέρουν, να σεβαστεί το δικαίωμα ενός γονέα να πει όχι, να μη διστάζει να πει: Δε γνωρίζω.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σημαντικά τους γονείς μέσα από την παροχή συστηματικής, εύχρηστης και ορθής πληροφόρησης για υλικά, φορείς, ενώσεις γονέων κτλ. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί συλλογικά ή ατομικά μπορούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτές των γονέων για

ζητήματα που τους ενδιαφέρουν, όπως η βοήθεια στο σπίτι και η οργάνωση της συμπεριφοράς.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η πρώτη συνάντηση, όπου πρέπει να δοθεί προσοχή στην επιλογή του κατάλληλου χρόνου και χώρου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι προετοιμασμένος πολύ καλά, εφόσον η καλή προετοιμασία εξασφαλίζει την επιτυχία της συνάντησης (Jordan, Reyes, Blanes, Peel, Peel, & Lane, 1998). Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει αντιπροσωπευτικό δείγμα δουλειάς του μαθητή, οι ερωτήσεις που θα κάνει να είναι τέτοιες ώστε να βοηθούν την οικογένεια να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις ικανότητές της· οι γονείς να μπορούν να κάνουν ερωτήσεις, και ο ίδιος να είναι σε θέση να τις απαντήσει, και να μπορεί να εξηγήσει τι είδους παρέμβαση προτείνει (Simpson, 1990).

Τα σχολεία προσφέρουν πληροφόρηση και καθοδήγηση των γονέων για το πρόβλημα του παιδιού, για τις υπηρεσίες, την πορεία και εξέλιξη του παιδιού, δυνατότητα εκτίμησης των δυνατοτήτων του παιδιού τους, έτσι ώστε να τίθενται σωστά οι βάσεις για μια εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία (Σάλμοντ, 2004). Όταν οι εμπλεκόμενοι φορείς αναγνωρίσουν τη «συμπληρωματική τους εμπειρία» και είναι έτοιμοι να τη μοιραστούν, το αποτέλεσμα θα είναι ένα σχολείο πλουσιότερο σε εμπειρία, καινοτόμο στην καθημερινή πρακτική και πιο αποτελεσματικό στις πιέσεις για αλλαγή στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Cohen, 1988, σ. 190 στο Τσιμπιδάκη, 2013).

Τέλος όπως αναφέρει μια μητέρα παιδιού με ειδικές ανάγκες υπάρχει μια σημαντική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς, κρυμμένη πίσω από την επικοινωνία με τους γονείς (Fialka, 1996). Μια ευκαιρία να μοιραστούν τις γνώσεις τους με τους γονείς, να τους επιβραβεύσουν για τη μικρή ή μεγάλη πρόοδο, να τους βοηθήσουν να γνωρίσουν το παιδί τους καλύτερα και να τους δώσουν κάποιο λόγο για να συμμετέχουν με πίστη και ελπίδα στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

3.4 ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Αν και κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης, κανένας από αυτούς δεν φαίνεται να είναι επαρκής. Είναι πολύ σημαντικό να διαγνωσθεί και να αντιμετωπισθεί έγκαιρα η δυσλεξία. Τελικά φαίνεται ότι περισσότερο μαθαίνει κανείς να ζει με τη δυσλεξία, παρά την ξεπερνά, αλλά με μια σωστή αντιμετώπιση και με κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να μάθουν και έτσι να μη μετατραπούν τα σχολικά τους χρόνια σε εφιαλτικά.

Στην εποχή μας ένα δυσλεκτικό παιδί μπορεί να καλλιεργήσει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι κυρίως υποστηρικτικός. Η σύγχρονη αντιμετώπιση της δυσλεξίας περιλαμβάνει ειδικό εκπαιδευτικό υλικό (ειδικά βιβλία), εκπαίδευση σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και διδασκαλία με οπτικοακουστικά μέσα.

Οι εκπαιδευτικές αυτές μέθοδοι υποστηρίζεται από μερικούς ότι βελτιώνουν τις ικανότητες των δυσλεκτικών μαθητών, η αποτελεσματικότητά τους όμως είναι αμφίβολη και αυτό είναι αναμενόμενο. Μελέτες έχουν δείξει ότι σε ποσοστό 85% τα δυσλεκτικά παιδιά, που ξεκινούν την ειδική εκπαίδευση στη δευτέρα δημοτικού ή και νωρίτερα, φθάνουν το μαθησιακό επίπεδο των συμμαθητών τους σε δύο χρόνια.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δύσκολο έργο να προσαρμόσει το μάθημα στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και όχι το αντίθετο. Με αυτό τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία αξιοποιεί τις γνωστικές δεξιότητες του μαθητή και προσαρμόζεται στο γνωστικό ύψος του και στον ατομικό τρόπο προσέγγισης του νέου μαθησιακού υλικού (Πολυχρόνη, 2011).

Σύμφωνα με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, τα βασικότερα από τα «σημεία - κλειδιά» για την επιτυχή ενσωμάτωση των δυσλεκτικών στο σχολικό πλαίσιο είναι:

- Η εξατομικευμένη βοήθεια με την χρήση ενός οργανωμένου προγράμματος μελέτης ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού.
- Ο περισσότερος χρόνος που πρέπει να δίνει ο εκπαιδευτικός για τη διεκπεραίωση της γραπτής εργασίας του μέσα στην τάξη και ιδιαίτερα στα διαγωνίσματα.
- Στην αξιολόγηση και στη διόρθωση του γραπτού έργου να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση του κειμένου και να διορθώνονται μόνο τα βασικότερα σφάλματα.
- Στη διόρθωση των γραπτών δεν είναι σωστό να χρησιμοποιείται έντονο χρώμα (π.χ. κόκκινο). Αυτό οδηγεί σε σύγχυση και σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης. Πρέπει να διορθώνονται μόνο τα σοβαρά λάθη, γιατί έστω και μια μικρή βελτίωση είναι πολύ καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα.

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τα λάθη και τις αποτυχίες αυτών των παιδιών ως φυσιολογικά φαινόμενα, να μην τα απορρίπτει και τα στιγματίζει. Οι εκφράσεις που αποθαρρύνουν ή οι υποτιμητικές εκφράσεις για μια λανθασμένη συμπεριφορά ενός μαθητή, τον αποθαρρύνουν και συχνά τον οδηγούν σε παραίτηση, σε περιθωριοποίηση ή σε πτώση των επιδόσεών του στο σχολείο (Δασκαλάκης, 1987).
- Αλληλεγγύη μεταξύ συμμαθητών, τονίζοντας τους παράλληλα τις ικανότητες και τις δεξιότητες του δυσλεξικού μαθητή σε άλλους τομείς. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει ευκαιρίες στο παιδί να συμμετέχει και να διακρίνεται σε κάποιες άλλες δραστηριότητες (π.χ. αθλητισμός, μουσική, τέχνη) και να ενθαρρύνει τις προσπάθειες του.
- Δεν πρέπει να πιέζουν το δυσλεκτικό παιδί με τέτοιο τρόπο που να φοβάται ότι θα αποτύχει ή θα τους απογοητεύσει.
- Οι τρόποι εργασίας να μην προκαλούν άγχος, δηλαδή η ανάγνωση στη τάξη να μην γίνεται μεγαλόφωνα, το γράψιμο να μην γίνεται στον πίνακα, αφού δυσκολεύεται στην ορθογραφία και την καλλιγραφία, αλλά με δημιουργικούς τρόπους όπως η χρήση Η/Υ.
- Οι εργασίες που του ανατίθενται να μην είναι μεγάλες, για να μην το κουράζουν και του προκαλούν αδιαθεσία. Δε χρειάζεται να φορτώνουν το μαθητή με πολλή δουλειά για το σπίτι. Πρέπει να δίνουν έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Είναι σημαντικό να αποφεύγουν να κάνουν τη σχολική εργασία να μοιάζει με τιμωρία (Κυπριωτάκης, 1987).
- Να λαμβάνουν υπόψιν τους ότι διασπάται εύκολα η προσοχή τους και κουράζονται γρήγορα.
- Να τους βάζουν να κάθονται στα μπροστινά θρανία και μακριά από παράθυρο, ώστε να δέχονται λιγότερα οπτικά ερεθίσματα.
- Καθαρή και ήρεμη ομιλία ώστε να αντιλαμβάνεται σωστά κάθε λέξη και οδηγία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Κλείνοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι για την αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών δεν αρκεί μόνο η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά χρειάζεται και συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση, ώστε να αντιμετωπίζεται το θέμα με επιτυχία, διότι και οι μαθητές αυτοί έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και στην εκπαίδευση γενικά. Επίσης, ίσως είναι άδικο για τους δυσλεκτικούς μαθητές να αξιολογούνται ισότιμα με τους υπόλοιπους, εάν δεν έχει γίνει κάτι το ιδιαίτερο γι' αυτούς.

3.5 ΛΑΘΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Ο κατάλληλος εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα από όλα να αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης με τον μαθητή. Οι βασικές αρχές που μπορεί να χρησιμοποιήσει, με την σωστή προσέγγιση για τους δυσλεκτικούς μαθητές είναι να αναπτύξει εσωτερικά κίνητρα, βούληση και να καταστεί υπεύθυνος για την προσωπική τους πρόοδο. Ο σωστός εκπαιδευτικός εκδηλώνει άνευ όρων αποδοχή για το μαθητή, εκφράζει συναισθήματα συμπάθειας και όχι συμπόνιας και έχει την πεποίθηση ότι θα βελτιώσει τις αδυναμίες του μαθητή έχοντας κατά νου ότι η θεραπευτική εμπειρία είναι επιτυχία, όσο μικρή κι αν είναι: 'Αν ένα παιδί ζει μέσα στην επιδοκιμασία, μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση' (Burns, στον Τάνο, 2004).

Αφού αξιολογήσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή, τον βοηθά στην αποκατάστασή της στα μάτια των σημαντικών προσώπων για αυτόν (συνομηλίκων, γονέων, δασκάλων), μέσω της επίτευξης επιτυχιών. (Παπαδάτος, 2005). Ο εκπαιδευτικός εμπνέοντας αισιοδοξία και δύναμη στο μαθητή, τον καθοδηγεί να θέτει και να επιτυγχάνει στόχους ώστε να καταστεί υπεύθυνος, ανεξάρτητος και δημιουργικός (Πολυχρονοπούλου, 1989). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει την απόδοσή τους, κυρίως στους τομείς που το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται (π.χ στον τομέα της ορθογραφίας). (Hornstra, Denessen, Bakker, Bergh, & Voeten, 2010)

Οι εκπαιδευτικοί συχνά ρωτούν πως μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με δυσλεξία στην τάξη τους. Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες προτάσεις εκ των οποίων κάποιες φαίνονται ευνόητες ενώ άλλες πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν. Το τι μπορεί να εφαρμοστεί εξαρτάται από τις περιστάσεις και από την εφευρετικότητα του κάθε εκπαιδευτικού.

➤ Διακριτική Βοήθεια

Να τοποθετεί τον δυσλεκτικό μαθητή σε μια θέση όπου να μπορεί να ελέγχει την εργασία του και να τον βοηθά με μεγαλύτερη ευκολία χωρίς να γίνεται αντιληπτός και χωρίς να χρειάζεται να μετακινείται μέσα στην τάξη, αποφεύγοντας με αυτό το τρόπο να προκαλέσει διάσπαση προσοχής στον μαθητή.

➤ Εξατομικευμένη Βοήθεια

Όποτε και όπου είναι δυνατόν να αφιερώνει λίγο χρόνο στον δυσλεκτικό μαθητή, προσφέροντάς του έτσι εξατομικευμένη βοήθεια και διδασκαλία. Όποιες και αν είναι οι απαιτήσεις του μαθήματος, υπάρχουν πάντα λίγα λεπτά της ώρας για εξατομικευμένη προσέγγιση των αναγκών κάποιου μαθητή.

➤ Περισσότερο Χρόνο

Να δίνει στον δυσλεκτικό μαθητή περισσότερο χρόνο για την εκτέλεση γραπτής εργασίας και όταν

αξιολογεί το έργο του να δίνει μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο παρά στην παρουσίαση του κειμένου. Να δέχεται τα γραπτά του μαθητή όσο κακογραμμένα ή ανορθόγραφα και αν είναι και να ενθαρρύνει την γραπτή εργασία.

➤ Διόρθωση Γραπτού Έργου

Στην διόρθωση των γραπτών του μαθητή να μην χρησιμοποιεί έντονο χρώμα. Μια "κοκκινισμένη" σελίδα οδηγεί σε σύγχυση, σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης και όχι σε αισιοδοξία και πρόοδο. Να διορθώνει μόνο τα βασικότερα σφάλματα. Κάθε μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα ή την οπισθοδρόμηση.

➤ Περίληψη Μαθημάτων

Να απαιτεί από τον μαθητή την περίληψη του μαθήματος και όχι όλες τις λεπτομέρειες ενός πολυσέλιδου κειμένου και να ζητάει από κάποιον ή κάποιους από τους συμμαθητές του να τον βοηθούν με τις περιλήψεις, την αντιγραφή και την τήρηση σημειώσεων μέσα στην τάξη.

➤ Ευκαιρίες για Αντιστάθμιση των Δυσκολιών του

Να δίνει ευκαιρίες που θα επιτρέψουν τη συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες όπου είναι ιδιαίτερα ικανός. Κάτι τέτοιο θα αντισταθμίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του, θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομό του και θα αυξήσει σίγουρα την αυτοπεποίθησή του.

➤ Ευανάγνωστο Κείμενο

Το ευανάγνωστο κείμενο στον πίνακα βοηθάει πάντα τον δυσλεκτικό μαθητή στην αντιγραφή και στην κατανόηση του μαθήματος. Να γράφει καθαρά τις σημαντικές λέξεις στον πίνακα και να δίνει αρκετό χρόνο στον μαθητή για να τις αντιγράψει.

➤ Καθαρή και Ήρεμη Ομιλία

Να μιλάει καθαρά και ήρεμα ώστε ο μαθητής να αντιλαμβάνεται σωστά κάθε λέξη και οδηγία. Να μην ξεχνάει πως είναι ευαίσθητος στον πολύ δυνατό και αυταρχικό τόνο ομιλίας.

➤ Αξιολόγηση της Προσπάθειας

Ο εκπαιδευτικός να επιμένει το παιδί να ελέγχει το ίδιο την εργασία του. Αυτό για να μπορεί να κάνει αυτοαξιολόγηση. Να ενθαρρύνει την αυτοδιόρθωση του παιδιού. Αυτό λειτουργεί ως επανατροφοδότηση, χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού και επιπλέον χαρακτηρίζεται και από μια διακριτικότητα, αφού το λάθος γίνεται αντιληπτό αρχικά από το ίδιο το παιδί και έπειτα από τον

εκπαιδευτικό. Το υλικό όμως πρέπει να είναι διαμορφωμένο έτσι, ώστε να επιτρέπει την εύκολη αυτοδιόρθωση. Επίσης, ο δυσλεκτικός μαθητής χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο και κόπο από ότι οι συμμαθητές του για κάθε εργασία που απαιτεί ανάγνωση ή γραφή. Αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές του, οι δυσλεκτικοί θα είναι πάντα οι "αδικημένοι" της τάξης. Σίγουρα, δεν υπάρχει τίποτα πιο αποθαρρυντικό από το να νιώθει πως οι προσπάθειές του μετρούν ελάχιστα στον καθηγητή του.

➤ Συνεχής Ενθάρρυνση

Να επαινεί κάθε προσπάθεια ακόμα και όταν τα αποτελέσματα είναι φτωχά σε σύγκριση με εκείνα των υπόλοιπων μαθητών του. Να ενθαρρύνει τον δυσλεκτικό μαθητή να βελτιώσει την επίδοσή του στα δύσκολα για αυτόν μαθήματα δίχως να βρίσκεται σε διαρκή ανταγωνισμό με τους συμμαθητές του.

➤ Μη Αγχογόνοι Τρόποι Εργασίας

Να μην τον υπερφορτώνει με γραφική δουλειά για το σπίτι. Με αυτόν τον τρόπο δεν θα έχει ελεύθερο χρόνο για τίποτα άλλο. Όποτε είναι δυνατόν, να τον ενθαρρύνει για την παρουσίαση της εργασίας του με τρόπους μη αγχογόνους, αλλά δημιουργικούς. (π.χ. παρουσίαση μιας μελέτης ή ενός προγράμματος σε κασέτα).

➤ Μεγαλύτερη Κατανόηση

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοεί και να κρίνει με επιείκεια την έλλειψη οργάνωσης που μπορεί να χαρακτηρίζει την εργασία του μαθητή, τη συμπεριφορά ή ακόμα και την εμφάνισή του.

➤ Προφορική και Λεκτική Διαχείριση

Όταν ο εκπαιδευτικός συναντάει μεγάλες σε μήκος λέξεις να τις χωρίζει σε μικρότερες συλλαβές με μια γραμμή. Να μην επιβάλλει στο παιδί με δυσλεξία να διαβάσει δυνατά στην τάξη ή να γράψει κάτι στον πίνακα εάν αυτό δεν το επιθυμεί. Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν κατανοεί τι γράφει ο μαθητής να μην του ζητάει να αλλάξει τον τρόπο που γράφει ή το γραφικό του χαρακτήρα.

➤ Κινητοποίηση Δεξιοτήτων

Η πρακτική αυτή θα έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά αυτά να εκφράσουν τους φόβους τους και να βελτιώσουν την αυτό-εικόνα τους, αφού συνήθως η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι αλλοιωμένη και δε σχετίζεται με την πραγματικότητα. Η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος αλληλεπίδρασης με το παιδί, με στόχο την κινητοποίηση των δεξιοτήτων μάθησης και τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του.

➤ Κινητήρια Δύναμη

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάζει μια ποικιλία δραστηριοτήτων, ώστε να μπορεί να δράσει εναλλακτικά, για να ενισχυθούν τα κίνητρα του μαθητή. Να συνδέει το μάθημα και τις πληροφορίες του μαθητή με άλλες ιδέες, στρατηγικές και ήδη υπάρχουσες γνώσεις.

➤ Ενθάρρυνση Συμμετοχής

Να επαναλαμβάνει την ερώτηση που υποβάλει στην τάξη, να χρησιμοποιεί πιο απλουστευμένη γλώσσα για να προσφέρει στο μαθητή τον απαραίτητο χρόνο που χρειάζεται, χωρίς αυτό να γίνει αντιληπτό από τους υπόλοιπους μαθητές. Αν αυξηθεί λοιπόν ο χρόνος αναμονής, θα δοθούν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στη διαδικασία. Έτσι θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν ωφέλιμο να μην ξεχνούν ότι το περιβάλλον της μάθησης μπορεί να κάνει την διαφορά ανάμεσα στην επιτυχία ή την αποτυχία ενός μαθητή με δυσλεξία. Έχει δυσκολία στο να ακούει, να μαθαίνει, να κοιτάει, να κάθεται ακίνητος, να συγκεντρώνεται και να βρίσκει πράγματα. Όσο πιο ήσυχο και οργανωμένο είναι το περιβάλλον εργασίας, τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες για επιτυχία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1 ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΣΗΜΕΡΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στους νόμους, τις εγκυκλίους και τα προεδρικά διατάγματα που αφορούν την δυσλεξία, βλέπουμε πως στον πρώτο νόμο για την Ειδική Αγωγή (Νόμος 1143/1981) δεν υπάρχει αναφορά στη δυσλεξία. Το Π.Δ. 57/1990 ορίζει τον τρόπο εξέτασης των “φυσικώς αδυνάτων υποψηφίων” στους οποίους περιλαμβάνονται και οι υποψήφιοι με δυσλεξία. Ακολουθούν συμπληρωματικές εγκύκλιοι που διευκρινίζουν θέματα εξετάσεων για τους δυσλεκτικούς μαθητές (εγκύκλιοι Γ2/6019/23.12.1991, Γ6/142/14.05.1992, Γ2/24/15.11.1993).

Το 2000 ψηφίστηκε νέος νόμος για την ειδική αγωγή (2817/2000) ο οποίος ρυθμίζει θέματα που σχετίζονται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο άρθρο 1, στην 1η παράγραφο ορίζονται ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες “τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων”. Βέβαια, δεν διαχωρίζονται τα άτομα με αναπηρία από τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά περιλαμβάνονται στον ίδιο όρο. Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως ειδική δυσκολία στη μάθηση, όπως και η δυσαριθμησία και η δυσαναγνωσία.

Ο νόμος 3699/2008 υπ' αριθμό 3, όπως τροποποιήθηκε από τους νόμους 1143/85 και 2817/2000 εισηγείται την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός από τους μαθητές που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ο ορισμός που έχει γίνει αποδεκτός σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες από την ελληνική βιβλιογραφία, είναι ο ορισμός που διατυπώθηκε στις ΗΠΑ το 1988 από την Εθνική Μικτή Επιτροπή για τις μαθησιακές δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) (Παντελιάδου, 2000).

Καλό θα ήταν να αναφερθεί ότι η τετραετία 2000-2004 χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα στο θέμα της ειδικής αγωγής. Έτσι, ιδρύθηκαν τα Κ.Δ.Α.Υ.

Πιο συγκεκριμένα, τα Κ.Δ.Α.Υ. δημιουργήθηκαν ως Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης με τον νόμο 2817/2000, αριθμό 2, παράγραφο 1 και 2 σε πόλεις της Ελλάδας. Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ., σύμφωνα με τον νόμο, είναι η διάγνωση, η αξιολόγηση και η υποστήριξη των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως επίσης και η υποστήριξη, πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση της οικογένειας, των εκπαιδευτικών, αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας.

Οι αρμοδιότητές τους είναι:

1. να διαπιστώνουν το είδος της ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης που έχει ο μαθητής
2. να αναφέρουν την βαθμίδα που θα φοιτήσει το παιδί, καθώς και να εισηγούνται για την εγγραφή, κατάταξη και φοίτηση του παιδιού και να παρακολουθούν και να αξιολογούν την εκπαιδευτική πορεία του
3. να καταρτούν κατάλληλα προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής, διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης (ατομικά ή ομαδικά)
4. να παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση, τόσο στους γονείς των παιδιών, αλλά και σε όλους όσους συμμετέχουν στην όλη διαδικασία
5. να εισηγούνται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα την αλλαγή του γραπτού τρόπου εξέτασης του παιδιού, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο με άλλους τρόπους
6. να δημιουργούν προγράμματα πρόωμης παρέμβασης

Με τον νόμο 3699/2008, τα Κ.Δ.Α.Υ., γίνονται Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.. Τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. αξιολογούν παιδιά μέχρι 22 ετών και γίνεται από μια πενταμελή επιστημονική ομάδα που αποτελείται από παιδοψυχίατρο, κοινωνικό λειτουργό, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή και εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι αρμοδιότητες και ο σκοπός δεν έχουν αλλάξει.

Στις 26 Νοεμβρίου 2018, αποφασίστηκε η παύση της λειτουργίας των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) της παραγράφου 6 του άρθρου 49 του π.δ. 18/2018 και η κατάργησή τους με την παράγραφο 2 του άρθρου 17 του νόμου 4547/2018. Έτσι, ξεκίνησε η πλήρης έναρξη της λειτουργίας των Κ.Ε.Σ.Υ.

Τέλος, σύμφωνα με το νόμο 1846/2000 της εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρατηρούν κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες του μαθητή, να παραπέμπουν τους γονείς στα Κέντρα Διάγνωσης-Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) (νυν Κ.Ε.Σ.Υ.). Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 3699/2008 οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα Κ.Ε.Σ.Υ. και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (Ι.Ν.Π.) άλλων Υπουργείων. Η διάγνωση της δυσλεξίας θα πρέπει να γίνεται στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού για να μπορεί ο μαθητής να δεχτεί ειδική βοήθεια και εξατομικευμένη διδασκαλία τόσο στο σχολείο όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον, εφόσον αυτό είναι εφικτό. Είναι γεγονός ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις και χρειάζονται ενθάρρυνση, κατανόηση και βοήθεια για να είναι συνεπείς στις σχολικές τους υποχρεώσεις.

4.2 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Ήδη από το 1978 προβλέπεται από την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία η αντικατάσταση της γραπτής εξέτασης από την προφορική για τα παιδιά με δυσλεξία. Σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, η αξιολόγηση των μαθητών αυτών με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται με προφορική εξέταση, δεδομένου ότι δυσκολεύονται να διατυπώσουν γραπτά τις σκέψεις τους και την όποια αποκτημένη γνώση τους. Η εξέτασή τους πρέπει να διεξάγεται μέσα σ' ένα κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητάς τους.

Γι' αυτό το λόγο θα πρέπει να τους παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν το πρόχειρό τους, προκειμένου να σημειώσουν σ' αυτό οτιδήποτε κρίνουν απαραίτητο για το θέμα, το οποίο στη συνέχεια θα αναπτύξουν προφορικά. Σε καμία περίπτωση οι πρόχειρες σημειώσεις δεν συνυπολογίζονται στον τελικό βαθμό. Πρέπει ακόμα να τους παρέχονται διευκρινίσεις και να τους δίνεται επιπλέον χρόνος, στην περίπτωση που θα ζητηθεί.

Στα θεωρητικά μαθήματα ενδέχεται ο εξεταζόμενος να μην μπορεί ή να δυσκολεύεται να αποδώσει σε συνεχή λόγο ένα γνωστικό αντικείμενο, οπότε κρίνεται σκόπιμο να απαντά σε ερωτήσεις που θα του υποβάλλονται. Ως προς την εξέταση στο μάθημα της έκθεσης, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην κατανόηση των βασικών εννοιών του θέματος και στην παρουσίαση των επιχειρημάτων του. Στην εξέταση στα πρακτικά μαθήματα π.χ. Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία είναι πιθανό ο μαθητής να μη χρησιμοποιεί σωστά τα πρόσημα ή να κάνει λάθη στις πράξεις. Τότε ο καθηγητής χρειάζεται να παρεμβαίνει, να επισημαίνει το λάθος και να τον υποβοηθάει να προχωρήσει.

Επιπλέον, οι εξεταστές πρέπει να έχουν υπόψιν τους, πως ο δυσλεκτικός μαθητής παρουσιάζει αισθητή αδυναμία στην απομνημόνευση τύπων και ορισμών. Στη διάρκεια της εξέτασης, αν κάποια στιγμή παρατηρηθεί διάσπαση της προσοχής του μαθητή κάτι που είναι αναμενόμενο, η επαναφορά του στην εξεταστική διαδικασία ενδείκνυται να επιτευχθεί με διακριτικούς χειρισμούς. Οι ερωτήσεις των διάφορων μαθημάτων είναι απαραίτητο να διαβάζονται από τον εξεταστή και να παρέχονται εξηγήσεις, ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό το περιεχόμενό τους. Υπάρχει και η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας (Γ6/532/9.5.2001) και το Π.Δ 26/2002, τα οποία δίνουν συμπληρωματικές οδηγίες αναφορικά με την αξιολόγηση των δυσλεκτικών μαθητών (Δελλασούδας, 2005).

Η εξέταση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κατά τις ολιγόλεπτες ωριαίες δοκιμασίες των τριμήνων και τις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις γίνεται προφορικά (μετά από αίτημά τους) και εφόσον το επιθυμεί ο μαθητής και γραπτά, από τον οικείο καθηγητή ταυτόχρονα με τους μαθητές της τάξης στην οποία ανήκουν και στα ίδια θέματα.

Η σχετική αίτηση του μαθητή υποβάλλεται στο σχολείο του συνοδευόμενη από δημόσιο έγγραφο που να βεβαιώνει την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, είτε γνωμάτευση (έκθεση αξιολόγησης) από Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) που

λειτουργούν στις έδρες των Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και των Νομαρχιακών Διαμερισμάτων της παραγράφου 2 του άρθρου 12 του νόμου 3699/2008, είτε πιστοποιητικό από Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο, πιστοποιημένο από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στο οποίο πιστοποιητικό θα αναγράφεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία του μαθητή, καθώς και ο χρόνος επαναξιολόγησής του. Συνήθως, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που είναι να εισαχθούν στο Γυμνάσιο, έχουν ήδη διαγνωστεί με δυσλεξία ή οποιαδήποτε άλλη μαθησιακή δυσκολία από τα χρόνια του Δημοτικού.

Τέλος, οι μαθητές στο Γυμνάσιο δεν μπορούν να έχουν παράλληλη στήριξη ή να πάνε σε κάποιο τμήμα ένταξης. Αυτό, γιατί, κυριαρχεί η άποψη πως ότι γίνεται σε σχέση με την παρέμβαση στα θέματα δυσλεξία και μαθησιακών δυσκολιών, έχει ουσιαστική σημασία κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό. Μετά, τα προβλήματα δεν εξαλείφονται ούτε μειώνονται αλλά μαθαίνουν οι μαθητές να τα αντιλαμβάνονται και να τα διαχειρίζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η πτυχιακή αυτή εργασία, επιχειρεί να διερευνήσει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, όπως και τον τρόπο διαχείρισης των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στο δήμο Ηρακλείου.

Οι επιμέρους άξονες που εξετάστηκαν αφορούσαν: Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και βασικά στοιχεία για την εργασιακή τους εμπειρία, τις γνώσεις τους για τη δυσλεξία, τη διαχείριση των μαθητών με δυσλεξία και την εκπαίδευση τους ως προς αυτή.

5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Κάποια από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αναμένεται να διερευνηθούν είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία;
2. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των παιδιών με δυσλεξία;
3. Πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές με δυσλεξία στην τάξη;
4. Σχετίζονται τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με τη διαχείριση της δυσλεξίας;

5.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερευνητικό μέρος της πτυχιακής μας μελέτης διεξήχθη με δειγματοληπτική ποσοτική έρευνα, καθώς αυτή επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων σε τυποποιημένη μορφή από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων (Robson, 2010:275).

5.4 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ (Ερωτηματολόγιο)

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων διότι προσφέρει απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, πεποιθήσεων και κινήτρων ενός μεγάλου συνόλου ανθρώπων (Robson, 2010: 275).

Στην έρευνα μας χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο κυρίως από κλειστές, διχοτομικές ερωτήσεις, από μερικές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και από ορισμένες ανοιχτές ερωτήσεις ελεύθερης συμπλήρωσης.

Κύριο άξονα του σχεδιασμού αποτέλεσε η μελέτη της L. S. Thompson (2013) με τίτλο: «Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools».

Ιδέες δανειστήκαμε επίσης από την πτυχιακή εργασία των Τσίτου και Πλέστη (2014): «Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις και απόψεις καθηγητών και φοιτητών. Μια πιλοτική έρευνα» και την διπλωματική των Μπαλασάκη και Παυλίδη (2015): «Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία και τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης».

Η τελική δομή του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε με τη συμβολή της επιβλέπουσας καθηγήτριας και αποφασίστηκαν οι εξής τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει κάποια βασικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, όπως το επίπεδο εκπαίδευσης, οι τομείς και τα έτη εργασιακής εμπειρίας και οι τάξεις στις οποίες συνήθως διδάσκουν. Η δεύτερη ενότητα αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και το πώς αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών ως προς τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευόμενων με δυσλεξία από τον εκπαιδευτικό και τη συνεργασία του με τους γονείς. Για να ερευνηθεί το πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, τους δόθηκε μια λίστα με 25 ερωτήσεις-δηλώσεις που περιέγραφαν συμπεριφορές εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με «ναι» ή «όχι» σε κάθε ερώτηση-δήλωση, ανάλογα με το αν η συμπεριφορά που περιγραφόταν τους αντιπροσώπευε ή όχι. Κάθε απάντηση που περιέγραφε κατάλληλη διαχείριση μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία βαθμολογούνταν με έναν πόντο. Έτσι, δημιουργήθηκε το συνολικό σκορ του κάθε εκπαιδευτικού, το οποίο μπορούσε να κυμανθεί από 0=καθόλου σωστή διαχείριση προς τους μαθητές με δυσλεξία, έως 25=πολύ σωστή διαχείριση. Η κλίμακα αυτή θα ονομάζεται στο εξής «Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία»/«ΔΜΔ». Στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παραλήφθηκε η ερώτηση που αναφέρεται στην παράταση του χρόνου που δίνεται για τα διαγωνίσματα καθώς δεν υπάρχουν τέτοιοι τρόποι αξιολόγησης των φοιτητών, επομένως η δική τους κλίμακα κυμαίνεται από 0 έως 24. Τέλος, η τέταρτη ενότητα αφορά την προ-υπηρεσιακή και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση για τη δυσλεξία και την αξιολόγηση της επάρκειας της από τον εκπαιδευτικό.

5.5 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Πεδίο μελέτης της έρευνας αποτέλεσε ο Δήμος Ηρακλείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί, 50 από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της απλής δειγματοληψίας κατά συστάδες. Τα σχολεία και οι σχολές που αποτέλεσαν το δειγματοληπτικό πλαίσιο ως πρωτογενείς ομάδες, επιλέχθηκαν τυχαία (Levy & Lemeshow, 2013). Κάθε ένα από αυτά αποτέλεσε μια συστάδα, της

οποίας όλα τα μεμονωμένα στοιχεία (οι εκπαιδευτικοί) κλήθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, μέχρι να συμπληρωθεί ο επιθυμητός αριθμός δείγματος (50 καταχωρήσεις ανά βαθμίδα). Αυτή η μέθοδος προτιμήθηκε επειδή προσφέρει ευκολία στην πρόσβαση και μείωση του κόστους και του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας.

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών μονάδων έγινε μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων και υπήρξε προφορική ενημέρωση του κάθε εκπαιδευτικού για τον σκοπό της έρευνας και την τήρηση της ανωνυμίας.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Φεβρουάριο έως τον Ιούνιο του 2019 με τη μέθοδο της αυτοσυμπλήρωσης, όπου οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν μόνοι τους τις απαντήσεις, με την παρουσία του συνεντευκτή.

Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένες δυσκολίες όσον αφορά την συλλογή του δείγματος. Κάποια από τα άτομα που προσεγγίσαμε έδειξαν απροθυμία να συμμετέχουν με αποτέλεσμα να στραφούμε σε άλλους εκπαιδευτικούς σε άλλες εκπαιδευτικές μονάδες.

Επίσης, η συλλογή των ερωτηματολογίων είχε κόστος σε χρόνο, αφενός για να μας δοθεί η άδεια από τους αρμοδίους επαγγελματίες της εκάστοτε υπηρεσίας και αφετέρου γιατί η έρευνα έλαβε χώρα σε πολλές εκπαιδευτικές μονάδες του Νομού Ηρακλείου.

5.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Τα δεδομένα της έρευνάς μας προέκυψαν κατόπιν κωδικοποίησης και καταγραφής, μέσω του στατιστικού πακέτου για τις κοινωνικές επιστήμες, IBM SPSS-20 (Δαφέρμος, 2005). Τα επίπεδα ανάλυσης που εφαρμόστηκαν, ανήκουν στην περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Πιο συγκεκριμένα, από πλευράς περιγραφικής στατιστικής πραγματοποιήθηκαν τα εξής: α) κατανομή συχνοτήτων για κάθε ερώτηση β) παρουσίαση των μέτρων κεντρικής τάσης και διασποράς των τιμών. Από πλευράς επαγωγικής στατιστικής για να αναδειχθούν οι σχέσεις μεταξύ διαφορετικών μεταβλητών, εντοπίζοντας ομοιότητες ή/και διαφοροποιήσεις, μέσω των διασταυρούμενων πινάκων, πραγματοποιήθηκαν κυρίως, δια μεταβλητής αναλύσεις (t-test, Anova, correlation, x2-test), (Κόλλιας, 2007, Ρούσος & Τσαούσης, 2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

6.1.1 ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Εκπαιδευτική Βαθμίδα

Το μέγεθος του δείγματος ήταν 150 άτομα, 50 εκπαιδευτικοί από κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης. Από τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, το 45% ήταν άνδρες και το 55% γυναίκες. Η μέση τιμή ηλικιών του δείγματος ήταν 47,91 με τυπική απόκλιση 10,63 και διάμεσο τιμή 49,50. Η μικρότερη ηλικία που δηλώθηκε ήταν 24 και η μεγαλύτερη 67.

Πίνακας 1: Εκπαιδευτική βαθμίδα, Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό %
Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	50	33,3
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	50	33,3
	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	50	33,3
Φύλο	Ανδρας	67	45,0
	Γυναίκα	82	55,0

Πίνακας 2: Ηλικία

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση
Ηλικία	148	24	67	47,91	10,639

Επίπεδο εκπαίδευσης

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, το 82% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και το 61,2% της δευτεροβάθμιας έχει βασικό πτυχίο. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 71,4% των εκπαιδευτικών έχει διδακτορικό.

Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

	Βασικό πτυχίο		Μεταπτυχιακό		Διδακτορικό	
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Πρωτοβάθμια	41	82,0%	9	18,0%	0	0,0%
Δευτεροβάθμια	30	61,2%	17	34,7%	2	4,1%
Τριτοβάθμια	3	6,1%	11	22,4%	35	71,4%

Εξειδίκευση εκπαιδευτικών

Από αυτούς που ανέφεραν εξειδίκευση προκύπτει ότι οι 30 εκπαιδευτικοί ήταν θετικών επιστημών, οι 19 ήταν θεωρητικών επιστημών, 1 φυσικής αγωγής και 10 άτομα με κάποια εκπαίδευση και μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Οι υπόλοιποι ερωτώμενοι δεν ανέφεραν κάποια εξειδίκευση.

Πίνακας 4: Εξειδίκευση εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Θετικές επιστήμες	30	20,0
Θεωρητικές επιστήμες	19	28,5
Φυσική Αγωγή	1	,7
Ειδική Αγωγή	10	6,7
Δεν ανέφεραν	90	60

Τομείς εργασίας

Συνολικά, το 49,7% του δείγματος έχει εργαστεί αποκλειστικά στο δημόσιο, το 2,8% αποκλειστικά στον ιδιωτικό και το 47,6% και στους δύο τομείς. Οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας έχουν εργαστεί περισσότερο στον ιδιωτικό τομέα συγκριτικά με τις άλλες δυο βαθμίδες.

Πίνακας 5: Τομείς εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δημόσιο	72	49,7
Ιδιωτικό	4	2,8
Και στους δυο	69	47,6

Έτη προϋπηρεσίας

Στο δείγμα υπήρχαν εκπαιδευτικοί με διαφορετικό αριθμό ετών προϋπηρεσίας. Το 45,4% δήλωσε 21+. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα έτη προϋπηρεσίας ανά βαθμίδα.

Πίνακας 6: Έτη προϋπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-5	15	10,6
6-10	13	9,2
11-15	15	10,6
16-20	34	24,1
21+	64	45,4

Τάξεις που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να δηλώσουν τις τάξεις εκείνες στις οποίες συνήθως διδάσκουν. Μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, το 53,1% διδάσκει στην πρώτη δημοτικού, το 61,2% στη δεύτερα, το 42,9% στην τρίτη, το 44,9% στην τετάρτη, το 53,1% στην πέμπτη και το 46,9% στην έκτη δημοτικού. Στη δευτεροβάθμια, το 82,6% διδάσκει στην πρώτη γυμνασίου, το 87% στη δεύτερα και το 87% στην τρίτη. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 70,6% διδάσκει στην πρώτη λυκείου, το 82,4% στη δεύτερα και το 70,6% στην τρίτη.

Πίνακας 7: Τάξεις που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί

Τάξη	N	% Βαθμίδα
Πρώτη Δημοτικού	26	53,1%
Δεύτερα Δημοτικού	30	61,2%
Τρίτη Δημοτικού	21	42,9%
Τετάρτη Δημοτικού	22	44,9%
Πέμπτη Δημοτικού	26	53,1%
Έκτη Δημοτικού	23	46,9%
Πρώτη Γυμνασίου	19	82,6%
Δεύτερα Γυμνασίου	20	87,0%
Τρίτη Γυμνασίου	20	87,0%
Πρώτη Λυκείου	24	70,6%
Δεύτερα Λυκείου	28	82,4%
Τρίτη Λυκείου	24	70,6%

**Το σύνολο των ποσοστών ξεπερνάει το 100% καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξεις.*

Πλήθος μαθητών στις τάξεις

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας ρωτήθηκαν πόσους μαθητές έχουν κατά μέσο όρο στις τάξεις που διδάσκουν. Η μέση τιμή των μαθητών στην πρωτοβάθμια ήταν 17,16 με τυπική απόκλιση 6,6. Στη δευτεροβάθμια η μέση τιμή των μαθητών ανά τάξη ήταν 21,4 με τυπική απόκλιση 4,3.

Πίνακας 8: Πλήθος μαθητών στις τάξεις

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	17,16	6,6
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	21,4	4,3

6.1.2 ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Αίτια Δυσλεξίας

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποια αίτια, κατά την κρίση τους, οφείλεται η δυσλεξία. Το 73,8% απάντησε «Βιολογικά αίτια», το 61,1% «Νευρολογικά αίτια», το 32,9% «Αρνητικό περιβάλλον», το 20,1% «Αντιδραστικά αίτια», το 6% «Κακή διδασκαλία» και το 5,4% «Άλλη αιτία». Άλλα αίτια που αναφέρθηκαν ήταν: Βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, κληρονομικότητα, κοινωνικά αίτια, αρνητική εκπαίδευση, έλλειψη παροχής κινήτρων.

Πίνακας 9: Αίτια δυσλεξίας

	N	Ποσοστό %
Αρνητικό περιβάλλον	49	32,9%
Κακή διδασκαλία	9	6,0%
Βιολογικά αίτια	110	73,8%
Νευρολογικά αίτια	91	61,1%
Αντιδραστικά αίτια	30	20,1%
Άλλη αιτία	8	5,4%

**Το σύνολο των ποσοστών ξεπερνάει το 100% καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερα από ένα είδος στήριξης.*

Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία

Το 29,5% των εκπαιδευτικών απάντησε πως θεωρεί σωστό το να μη χαρακτηρίζεται ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί", ενώ το 70,5% θεωρεί πως το σωστό είναι να χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει.

Πίνακας 10: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία

	N	Ποσοστό %
Ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία είναι σωστό	Na χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει	105 70,5%
	Na μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί"	44 29,5%

Γνώση νομοθεσίας

Το 68% των εκπαιδευτικών απάντησε πως γνωρίζει την νομοθεσία που ισχύει στην Ελλάδα για τη δυσλεξία, ενώ το 32% πως δεν τη γνωρίζει.

Πίνακας 11: Γνώση νομοθεσίας

		N	Ποσοστό %
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	102	68,0%
	Όχι	48	32,0%

Αξιολόγηση εφαρμογής της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και από το σχολείο/σχολή

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι γνωρίζουν την ελληνική νομοθεσία για τη δυσλεξία, το 78,3% θεωρεί πως εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς η ισχύουσα νομοθεσία και οι κανονισμοί για τη βελτίωση των συνθηκών ένταξης ενός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία, ενώ το 21,7% θεωρεί πως δεν εφαρμόζονται. Ως προς την εφαρμογή τους από το σχολείο ή τη σχολή, το 79,2% απάντησε πως η νομοθεσία και οι κανονισμοί εφαρμόζονται και το 20,8% πως δεν εφαρμόζονται.

Πίνακας 12: Αξιολόγηση εφαρμογής της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

		N	Ποσοστό %
Εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς	Ναι	83	78,3%
	Όχι	23	21,7%
Εφαρμόζονται από το σχολείο/τη Σχολή	Ναι	84	79,2%
	Όχι	22	20,8%

Ενημέρωση γονέων μαθητών ή των φοιτητών για τα δικαιώματά τους

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία ή τους φοιτητές με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους βάση της ισχύουσας νομοθεσίας και των κανονισμών. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (82% και 76% αντίστοιχα) απάντησαν πως ενημερώνουν τους γονείς για τα δικαιώματα των παιδιών τους, ενώ μόλις το 50% των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας ενημερώνει τους φοιτητές.

Πίνακας 13: Ενημέρωση γονέων μαθητών ή των φοιτητών για τα δικαιώματά τους

		N	Ποσοστό %
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ναι	41	82,0%
	Όχι	9	18,0%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Ναι	38	76,0%
	Όχι	12	24,0%
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Ναι	25	50,0%
	Όχι	25	50,0%

Ειδικές διευκολύνσεις για εξετάσεις

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν πιστεύουν πως το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να παρέχει ειδικές διευκολύνσεις για τις εξετάσεις των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία. Και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης πάνω από το 90% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι θεωρεί πως το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να παρέχει ειδικές διευκολύνσεις για τις εξετάσεις.

Πίνακας 14: Ειδικές διευκολύνσεις για εξετάσεις

			N	Ποσοστό %
Πρωτοβάθμια	Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις	Ναι	46	93,9%
εκπαίδευση		Όχι	3	6,1%
Δευτεροβάθμια	Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις	Ναι	47	94,0%
εκπαίδευση		Όχι	3	6,0%
Τριτοβάθμια	Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις	Ναι	49	98,0%
εκπαίδευση		Όχι	1	2,0%

Αποτελεσματικότητα συστήματος αξιολόγησης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία. Οι εκπαιδευτικοί των τριών βαθμίδων σε ποσοστά που κυμαίνονταν μεταξύ 44 και 52% απάντησαν ότι το ισχύον σύστημα αξιολόγησης είναι δίκαιο και αποτελεσματικό. Ήταν όμως ιδιαίτερα υψηλά τα ποσοστά όσων δεν ήξεραν να απαντήσουν (από 28-38%).

Πίνακας 15: Αποτελεσματικότητα συστήματος αξιολόγησης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

			N	Ποσοστό %
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Είναι δίκαιο και αποτελεσματικό	Ναι	26	52,0%
	το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης	Όχι	10	20,0%
		Δεν Ξέρω	14	28,0%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Είναι δίκαιο και αποτελεσματικό	Ναι	22	44,0%
	το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης	Όχι	9	18,0%
		Δεν Ξέρω	19	38,0%
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Είναι δίκαιο και αποτελεσματικό	Ναι	25	50,0%
	το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης	Όχι	6	12,0%
		Δεν Ξέρω	19	38,0%

Άποψη των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την άποψή τους για το πιστοποιητικό δυσλεξίας. Τους ζητήθηκε να επιλέξουν την απάντηση που περισσότερο αντιστοιχεί στην άποψή τους. Συνολικά, το 8,7% των εκπαιδευτικών απάντησε πως θεωρεί ότι το πιστοποιητικό βοηθάει μόνο το παιδί, το 4% ότι βοηθάει μόνο τον εκπαιδευτικό, το 85,3% ότι βοηθάει και τους δύο και το 2% ότι δε βοηθάει κανέναν.

Πίνακας 16: Αποψη των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας

	N	Ποσοστό %
Βοηθά το παιδί να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων	13	8,7%
Βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση σε κάθε μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία	6	4,0%
Βοηθά το παιδί/φοιτητή και τον εκπαιδευτικό	128	85,3%
Δε βοηθά κανέναν	3	2,0%

Διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι, παρέχοντας διευκολύνσεις στους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, αδικούνται οι υπόλοιποι μαθητές/φοιτητές.

Συνολικά, το 95,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως διευκολύνοντας τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία δεν αδικούνται οι υπόλοιποι, ενώ ένα μικρό ποσοστό (4,7%) πως αδικούνται.

Πίνακας 17: Διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία

		N	Ποσοστό %
Δίνοντας διευκολύνσεις	Ναι	7	4,7%
αδικούνται οι υπόλοιποι	Όχι	142	95,3%

6.1.3 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν έχουν αυτή την περίοδο ή είχαν στο παρελθόν μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στη τάξη τους και το 83,3% απάντησε θετικά ενώ το 16,7% απάντησε πως δεν είχε ποτέ.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 82% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους. Το 18% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως δεν είχαν ποτέ.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 98% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους. Το 2% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως δεν είχαν ποτέ.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 70% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως έχουν ή είχαν στο παρελθόν φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη τους. Το 30% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως δεν είχαν ποτέ.

Πίνακας 18: Μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

			N	Ποσοστό %
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	Ναι	41	82,0%
		Όχι	9	18,0%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	Ναι	49	98,0%
		Όχι	1	2,0%
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	Ναι	35	70,0%
		Όχι	15	30,0%

Αριθμός μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν πως έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη τους, ζητήθηκε να προσδιορίσουν σε τι περίπου ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών/φοιτητών της τάξης, αντιστοιχούσαν οι μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία. Συνολικά, το 42,3% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως το ποσοστό των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη ήταν μικρότερο από 10% και το 43,9% των εκπαιδευτικών απάντησε πως το ποσοστό ήταν 10-20%.

Πίνακας 19: Αριθμός μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη συνολικά

	Συχνότητα	Ποσοστό %
<10%	52	42,3
10-20%	54	43,9
21-30%	12	9,8
31-40%	2	1,6
41-50%	2	1,6
>60%	1	,8

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 35% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως το ποσοστό των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη ήταν μικρότερο από 10%, το 52,5% των εκπαιδευτικών απάντησε πως το ποσοστό ήταν 10-20%, το 10% απάντησε πως το ποσοστό ήταν 21-30% και 0% απάντησε πως το ποσοστό ήταν μεγαλύτερο.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 47,9% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως το ποσοστό των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη ήταν μικρότερο από 10%, το 41,7% των εκπαιδευτικών απάντησε πως το ποσοστό ήταν 10-20%, το 6,2% απάντησε πως το ποσοστό ήταν 21-30%, 2,1% απάντησε πως το ποσοστό ήταν 41-40%, 2,1% απάντησε ποσοστό 41-50% και 0% απάντησε ποσοστό μεγαλύτερο του 60%.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 42,9% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως το ποσοστό των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη ήταν μικρότερο από 10%, το 37,1% των εκπαιδευτικών απάντησε πως το ποσοστό ήταν 10-20%, το 14,2% απάντησε πως το ποσοστό ήταν 21-30%, 2,9% απάντησε πως το ποσοστό ήταν 41-40%, 0% απάντησε ποσοστό 41-50% και 2,9% απάντησε ποσοστό μεγαλύτερο του 60%.

Πίνακας 20: Αριθμός μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη, ανά βαθμίδα

	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια εκπαίδευση		Τριτοβάθμια εκπαίδευση	
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
<10%	14	26,9%	23	44,2%	15	28,8%
10-20%	21	38,9%	20	37,0%	13	24,1%
21-30%	4	33,3%	3	25,0%	5	41,7%
31-40%	0	0,0%	1	50,0%	1	50,0%
41-50%	1	50,0%	1	50,0%	0	0,0%
51-60%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
>60%	0	0,0%	0	0,0%	1	100,0%

Υποστήριξη εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν πώς πιστεύουν ότι πρέπει να υποστηρίζεται στην εκπαίδευση του ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία.

Συνολικά, το 74,7% των εκπαιδευτικών προτείνουν την παράλληλη στήριξη, το 54,1% προτείνουν ψυχολογική στήριξη, το 45,2% λογοθεραπεία και το 27,4% εργοθεραπεία. Παρόμοια ήταν η εικόνα όσον αφορά τις μορφές στήριξης για την κάθε βαθμίδα ξεχωριστά.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν κάποιο άλλο είδος στήριξης αν έλειπε από τη λίστα. Οι πρόσθετες απαντήσεις αφορούσαν κυρίως το τμήμα ένταξης, κι έπειτα τις προφορικές εξετάσεις, ειδική ενισχυτική αγωγή και βιντεομαθήματα.

**Το σύνολο των ποσοστών ξεπερνάει το 100% καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερα από ένα είδος στήριξης.*

Αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές

Συνολικά το 84,9% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, το 67,5% πώς μπορεί να αναγνωρίσει ένα μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία από έναν «αργό» μαθητή/φοιτητή και το 92,1% πώς αναγνωρίζει πότε ένας μαθητής/φοιτητής μαθητής χρειάζεται μία διαγνωστική εκτίμηση για τη δυσλεξία. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα πάνε καλύτερα και στους τρεις δείκτες, ενώ φαίνεται ότι το πιο δύσκολο και για τις τρεις βαθμίδες είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διακρίνουν ένα μαθητή με δυσλεξία από έναν αργό μαθητή.

Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Ο τρόπος διαχείρισης βαθμολογείται ανάλογα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε 25 ερωτήσεις (24 για την τριτοβάθμια εκπαίδευση) που αφορούν συμπεριφορές του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία με σκορ από 0 έως 25 όπου 0=καθόλου σωστή διαχείριση προς τους μαθητές με δυσλεξία, και 25=πολύ σωστή διαχείριση.

Πίνακας 21: Κλίμακα διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία (% θετικών απαντήσεων σε κάθε πρόταση)

Ερωτήσεις «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» από τους εκπαιδευτικούς	(%)
Περιορίζω τον αριθμό των εντολών/οδηγιών που τους δίνω κάθε φορά	59,3%
Τους προτρέπω να κάθονται κοντά στο σημείο από όπου διδάσκω	*38,0%
Προσπαθώ να επαναλαμβάνω οδηγίες	85,3%
Γράφω θετικά σχόλια στις αξιολογούμενες εργασίες	71,3%
Εστιάζω στην ατομική τους πρόοδο χωρίς να τους συγκρίνω με τους συμμαθητές/συμφοιτητές.	86,0%
Γνωρίζω ότι οι μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία μπορεί να έχουν δυσκολία να θυμούνται προφορικές οδηγίες και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην έλλειψη προσοχής ή σε φαινομενική τεμπελιά	77,3%
Γνωρίζω ότι οι μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία μπορεί να έχουν αδυναμία να επεξεργαστούν γραπτές οδηγίες	89,3%

Πιστεύω ότι η ομαδική εργασία σε συγκεκριμένες δραστηριότητες δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στην πρόοδο του μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία	*75,3%
Ελέγχω ότι οι οδηγίες μου είναι σαφείς και πλήρως κατανοητές ζητώντας από τους μαθητές/φοιτητές να τις επαναλάβουν	74,7%
Πιστεύω ότι οι δραστηριότητες που επιλέγω είναι διαφόρων μορφών έτσι ώστε οι μαθητές/φοιτητές να κουράζονται λιγότερο	85,3%
Κατά τη γνώμη μου, χρησιμοποιώ μια ποικιλία διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	84,0%
Πιστεύω ότι η συζήτηση μεταξύ των μαθητών/φοιτητών είναι αντιπαραγωγική, γιατί απλά δημιουργεί ένα θορυβώδες περιβάλλον κατά τη διάρκεια του μαθήματος	*76,0%
Δίνω επιπλέον χρόνο στα διαγωνίσματα (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)	52,0%
Δίνω αντίγραφα των σημειώσεων των παραδόσεων, ώστε οι φοιτητές με δυσλεξία να μπορούν απλά να ακούσουν το μάθημα	44,0%
Δε δέχομαι εργασίες που γράφονται από γονείς ή άλλους ενήλικες	*36,0%
Αποδέχομαι εργασίες που έχουν γραφεί σε υπολογιστή	82,0%
Γνωρίζω ότι απαιτείται μεγάλη προσπάθεια από πολλούς μαθητές με δυσλεξία να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα	92,7%
Πιστεύω ότι θέτω σύντομες και σαφείς δραστηριότητες	91,3%
Νομίζω ότι υπάρχει ποικιλία στα καθήκοντα που τους αναθέτω	84,0%
Βάζω χρονικά όρια για τη διάρκεια των δραστηριοτήτων	82,7%
Κατονοώ τη σημασία της δημιουργίας ευκαιριών για τη σκόπιμη κίνηση των μαθητών μέσα στην τάξη	85,3%
Δίνω τις εργασίες για το σπίτι πολύ πριν από το τέλος του μαθήματος	40,0%
Επιβεβαιώνω ότι το θέμα της εργασίας για το σπίτι έχει γραφεί σωστά	74,7%
Πιστεύω ότι επαινών την προσπάθεια καθώς και την καλή δουλειά όλων των μαθητών/φοιτητών	96,7%
Επιμένω οι μαθητές με δυσλεξία να διαβάζουν δυνατά στην τάξη	25,3%

*Στις ερωτήσεις με αστερίσκο εμφανίζεται το ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων που ήταν και οι επιθυμητές.

Πίνακας 22: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία ανά βαθμίδα

	Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Χαμηλότερο	Υψηλότερο
Πρωτοβάθμια	50	19,20	2,22	13	23
Δευτεροβάθμια	50	18,34	2,68	11	24
Τριτοβάθμια	50	16,12	2,98	9	21

Συνεργασία εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν συνεργάζονται και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία.

Συνολικά, το 69,9% των εκπαιδευτικών απάντησε πως συνεργάζεται με τους υπόλοιπους, ενώ το 30,1% απάντησε πως δεν συνεργάζεται.

Ως προς τις διαφορετικές βαθμίδες, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 89,4% απάντησε πως συνεργάζεται και το 10,6% πως δεν συνεργάζεται. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 85,7% απάντησε πως συνεργάζεται και το 14,3% πως δεν συνεργάζεται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 36% απάντησε πως συνεργάζεται ενώ το 64% πως δεν συνεργάζεται.

Συνεργασία με γονείς παιδιών με δυσλεξία (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ερωτήθηκαν σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας και τη συνεργασία τους με τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 72% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως κρατάει σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς, το 96% πως ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους ενώ το 24% δήλωσε πως η συνεργασία με τους γονείς τους δυσκολεύει πολύ.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 52% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως κρατάει σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς, το 98% πως ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους ενώ το 23% δήλωσε πως η συνεργασία με τους γονείς τους δυσκολεύει πολύ.

6.1.4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν το/τα εκπαιδευτικό/ά τους πλαίσιο/α τους προσέφερε κάποια προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα της δυσλεξίας. Θετικά απάντησε το 44% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, το 22% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και το 14% των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά, το 26,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως έχει λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση για το θέμα της δυσλεξίας.

Πίνακας 23: Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

	Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση	
	N	% Γραμμής
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	22	44,0%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	11	22,0%
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	7	14,0%

Από όσους έλαβαν προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση ζητήθηκε να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 71% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβαν ήταν λεπτομερής και επαρκής, 76,5% δήλωσαν πως τους έκανε να νιώθουν ασφαλείς για την ικανότητά τους να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά δυσλεξίας και το 76,5% θεωρούν πως τους έδωσε τα κατάλληλα εργαλεία ή και στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας στην τάξη τους.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 43% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβαν ήταν λεπτομερής και επαρκής, 86% δήλωσαν πως τους έκανε να νιώθουν ασφαλείς για την ικανότητά τους να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά δυσλεξίας και το 57% θεωρούν πως τους έδωσε τα κατάλληλα εργαλεία ή και στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας στην τάξη τους.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 83% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβαν ήταν λεπτομερής και επαρκής, 100% δήλωσαν πως τους έκανε να νιώθουν ασφαλείς για την ικανότητά τους να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά δυσλεξίας και το 100% θεωρούν πως τους έδωσε τα κατάλληλα εργαλεία ή και στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας στην τάξη τους.

Πίνακας 24: Αξιολόγηση προ-υπηρεσιακής εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

	Η προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβα ήταν λεπτομερής και επαρκής		Με έκανε να νιώθω ασφαλής για την ικανότητά μου να εντοπίζω χαρακτηριστικά δυσλεξίας		Μου έδωσε τα κατάλληλα εργαλεία/στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας	
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Πρωτοβάθμια	12	54,5%	13	59,1%	13	56,5%
Δευτεροβάθμια	3	27,3%	6	60,0%	4	40,0%
Τριτοβάθμια	5	71,4%	6	85,7%	6	85,7%

Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν έχουν λάβει ή λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, από το τρέχον ή από προηγούμενο εκπαιδευτικό τους πλαίσιο, στον τομέα της δυσλεξίας. Θετικά απάντησε το 32% των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, το 14% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και το 10% των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συνολικά, το 18,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως έχει λάβει ή λαμβάνει ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση για το θέμα της δυσλεξίας.

Πίνακας 25: Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

	Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	
	N	% Γραμμής
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	16	32,0%
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	7	14,0%
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	5	10,0%

Από όσους έλαβαν/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ζητήθηκε να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 50% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβαν/λαμβάνουν ήταν/είναι λεπτομερής και επαρκής, 90% δήλωσαν πως τους προσέφερε/προσφέρει ασφάλεια για την ικανότητά τους να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά δυσλεξίας και το 90% θεωρούν πως η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που έλαβαν/λαμβάνουν τους έδωσε τα κατάλληλα εργαλεία ή και στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας στην τάξη τους.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το 67% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβαν/λαμβάνουν ήταν/είναι λεπτομερής και επαρκής, 33% δήλωσαν πως τους προσέφερε/προσφέρει ασφάλεια για την ικανότητά τους να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά δυσλεξίας και το 100% θεωρούν πως η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που έλαβαν/λαμβάνουν τους έδωσε τα κατάλληλα εργαλεία ή και στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας στην τάξη τους.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το 100% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβαν/λαμβάνουν ήταν/είναι λεπτομερής και επαρκής, 80% δήλωσαν πως τους

προσέφερε/προσφέρει ασφάλεια για την ικανότητά τους να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά δυσλεξίας και το 100% θεωρούν πως η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση που έλαβαν/λαμβάνουν τους έδωσε τα κατάλληλα εργαλεία ή και στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας στην τάξη τους.

Πίνακας 26: Αξιολόγηση ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα

	Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση που έλαβα/λαμβάνω ήταν/είναι λεπτομερής και επαρκής		Μου προσέφερε/προσφέρει ασφάλεια για την ικανότητά μου να εντοπίζω τους φοιτητές με δυσλεξία		Μου έδωσε/δίνει τα κατάλληλα εργαλεία/στρατηγικές για τη διαχείριση της δυσλεξίας	
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Πρωτοβάθμια	5	31,2%	9	56,2%	9	56,2%
Δευτεροβάθμια	2	33,3%	1	16,7%	3	50,0%
Τριτοβάθμια	5	100,0%	4	80,0%	5	100,0%

6.2 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΕΛΕΓΧΟΙ

6.2.2. ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και φύλο

Για να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στο σκορ «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» / «ΔΜΔ» (0-25) μεταξύ των δύο φύλων, έγινε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος [$t(147)=-2,27, p=0,025$] έδειξε ότι η διαφορά των μέσων τιμών είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό δείχνει ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη μέση τιμή, που σημαίνει ότι διαχειρίζονται καλύτερα τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία σε σχέση με τους άνδρες.

Πίνακας 27: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και φύλο

Φύλο	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ανδρας	17,36	2,97
Γυναίκα	18,41	2,71

Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και ηλικία

Ο έλεγχος συσχέτισης Pearson εφαρμόστηκε ώστε να ερευνηθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του σκορ τους στην κλίμακα «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» / «ΔΜΔ». Τα αποτελέσματα του ελέγχου ($r=-0,330, p=0,00$) έδειξαν ότι υπάρχει μέτρια, αρνητική σχέση, στατιστικά σημαντική. Δηλαδή, παρατηρείται πως το σκορ «ΔΜΔ» είναι ελαφρώς χαμηλότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες.

Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και επίπεδο εκπαίδευσης

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης (One-Way ANOVA) για να εξεταστεί αν το σκορ των εκπαιδευτικών στην κλίμακα «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» (0-25) επηρεάζεται από το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(2, 145)=16,58, p=0,00$] δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 28: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και επίπεδο εκπαίδευσης

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Βασικό πτυχίο	18,82	2,59
Μεταπτυχιακό	18,19	2,32
Διδακτορικό	15,76	3,11

Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και έτη εργασίας

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης (One-Way ANOVA) για να εξεταστεί αν το σκορ των εκπαιδευτικών στην κλίμακα «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» (0-25) επηρεάζεται από το έτη που έχουν συνολικά εργαστεί. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(4, 136)=1,793, p=0,134$] δε δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 29: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και έτη εργασίας

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1-5	19,87	2,07
6-10	17,85	2,19
11-15	18,07	3,28
16-20	17,79	2,65
21+	17,72	3,15

Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαιδευτική βαθμίδα

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης (One-Way ANOVA) για να εξεταστεί αν το σκορ των εκπαιδευτικών στην κλίμακα «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» (0-25) επηρεάζεται από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία διδάσκουν. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(2, 147)=18,085, p=0,00$] δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Δηλαδή, γίνεται καλύτερη διαχείριση των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σχέση με τις άλλες δυο βαθμίδες.

Πίνακας 30: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαιδευτική βαθμίδα

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	19,20	2,22
Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	18,34	2,68
Τριτοβάθμια εκπαίδευση	16,12	2,97

Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και ποσοστό μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης (One-Way ANOVA) για να εξεταστεί αν το σκορ των εκπαιδευτικών στην κλίμακα «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» (0-25) επηρεάζεται από το ποσοστό μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στο σύνολο της τάξης. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(5, 117)=0,546, p=0,741$] δε δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 31: Διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και ποσοστό μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
<10%	52	17,69	2,987
10-20%	54	18,15	2,645
21-30%	12	18,00	2,923
31-40%	2	19,50	2,121
41-50%	2	19,00	1,414
>60%	1	21,00	

6.2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Γνώση της νομοθεσίας για τη δυσλεξία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως γνωρίζουν τη νομοθεσία της χώρας για τη δυσλεξία ή όχι, ανάλογα με τον αν έχουν λάβει κάποια προ-υπηρεσιακή ή ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση διεξήχθησαν δύο έλεγχοι χ^2 (Chi-square test). Οι έλεγχοι για το αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα [$\chi^2(1)=15,046$, $p=0,000$] και με το αν έχουν λάβει/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση [$\chi^2(1)=7,168$, $p=0,007$], έδειξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 32: Γνώση της νομοθεσίας για τη δυσλεξία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

		Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	37	92,5%	3	7,5%
	Όχι	65	59,1%	45	40,9%
Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	25	89,3%	3	10,7%
	Όχι	77	63,1%	45	36,9%

Αξιολόγηση εφαρμογής της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί -που δήλωσαν πως γνωρίζουν την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς για τη βελτίωση ένταξης ενός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία- θεωρούν πως αυτοί εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς ή όχι, ανάλογα με τον αν οι ίδιοι έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση διεξήχθησαν δύο έλεγχοι χ^2 (Chi-square test). Οι έλεγχοι για το αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα [$\chi^2(1)=0,950$, $p=0,330$] και με το αν έχουν λάβει/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση [$\chi^2(1)=0,625$ $p=0,429$], δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 33: Αξιολόγηση εφαρμογής της νομοθεσίας από τους εκπαιδευτικούς και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

		Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση		Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	
		Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
		% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής
Εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς η νομοθεσία και οι κανονισμοί	Ναι	32,5%	67,5%	25,3%	74,7%
	Όχι	43,5%	56,5%	17,4%	82,6%

Ενημέρωση για δικαιώματα μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία ή τους φοιτητές για τα δικαιώματά τους (με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς), ανάλογα με τον αν έχουν λάβει εκπαίδευση, διεξήχθησαν δύο έλεγχοι χ^2 (Chi-square test). Οι έλεγχοι για το αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα [$\chi^2(1)=6,297$, $p=0,012$] και με το αν έχουν λάβει/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση [$\chi^2(1)=6,446$, $p=0,011$], έδειξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 34: Ενημέρωση για δικαιώματα μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

		Ενημερώνετε γονείς/φοιτητή με δυσλεξία για τα δικαιώματά του;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	34	85,0%	6	15,0%
	Όχι	70	63,6%	40	36,4%
Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	25	89,3%	3	10,7%
	Όχι	79	64,8%	43	35,2%

Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και εκπαίδευση που έχουν λάβει

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις για τις εξετάσεις των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία ή όχι, ανάλογα με τον αν έχουν λάβει κάποια προ-υπηρεσιακή ή ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, διεξήχθησαν δύο έλεγχοι χ^2 (Chi-square test). Ο έλεγχος για το αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα [$\chi^2(1)=0,011$, $p=0,916$] και με το αν έχουν λάβει/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση [$\chi^2(1)=2,787$, $p=0,095$], δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 35: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και εκπαίδευση που έχουν λάβει

		Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	38	95,0%	2	5,0%
	Όχι	104	95,4%	5	4,6%
Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	25	89,3%	3	10,7%
	Όχι	117	96,7%	4	3,3%

Άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαίδευση που έχουν λάβει

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ή όχι, ότι είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, ανάλογα με τον αν έχουν λάβει κάποια προ-υπηρεσιακή ή ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, διεξήχθησαν δύο έλεγχοι χ^2 (Chi-square test). Ο έλεγχος για το αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα [$\chi^2(2)=1,942$, $p=0,379$] και με το αν έχουν λάβει/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση [$\chi^2(2)=1,736$, $p=0,420$], δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 36: Άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και εκπαίδευση που έχουν λάβει

		Είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης					
		Ναι		Όχι		Δεν Ξέρω	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	20	50,0%	9	22,5%	11	27,5%
	Όχι	53	48,2%	16	14,5%	41	37,3%
Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	12	42,9%	7	25,0%	9	32,1%
	Όχι	61	50,0%	18	14,8%	43	35,2%

Άποψη των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας και εκπαίδευση που έχουν λάβει

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της γνώμης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πιστοποιητικό δυσλεξίας, με τον αν έχουν λάβει κάποια προ-υπηρεσιακή ή ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, διεξήχθησαν δύο έλεγχοι χ^2 (Chi-square test). Οι έλεγχοι για το αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα [$\chi^2(3)=3,868$, $p=0,276$] και με το αν έχουν λάβει/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση [$\chi^2(3)=4,920$, $p=0,178$], δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 37: Άποψη των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας και εκπαίδευση που έχουν λάβει

	Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση		Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	
	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι
	% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής
Το πιστοποιητικό δυσλεξίας				
Βοηθά το παιδί να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων	38,5%	61,5%	23,1%	76,9%
Βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση σε κάθε μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία	16,7%	83,3%	16,7%	83,3%
Βοηθά το παιδί/φοιτητή και τον εκπαιδευτικό	25,0%	75,0%	17,2%	82,8%
Δε βοηθά κανέναν	66,7%	33,3%	66,7%	33,3%

Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και εκπαίδευση που έχουν λάβει

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δίνοντας στους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι ή όχι, ανάλογα με τον αν έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση, διεξήχθησαν δύο έλεγχοι χ^2 (Chi-square test). Ο έλεγχος για το αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το αν έχουν λάβει προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση στον τομέα [$\chi^2(1)=0,537, p=0,464$] και με το αν έχουν λάβει/λαμβάνουν ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση [$\chi^2(1)=0,541, p=0,462$], δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 38: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και εκπαίδευση που έχουν λάβει

	Δίνοντας διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι				
	Ναι		Όχι		
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	
Προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	1	2,6%	38	97,4%
	Όχι	6	5,5%	104	94,5%
Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	Ναι	2	7,4%	25	92,6%
	Όχι	5	4,1%	117	95,9%

6.2.4 ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το αν πρέπει ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία να χαρακτηρίζεται με το αν έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=1,311$, $p=0,252$] δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 39: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

		Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	
		Ναι	Όχι
		% Πίνακα	% Πίνακα
Ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία είναι σωστό	Να χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει	57,0%	13,4%
	Να μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί"	26,2%	3,4%

Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το αν πρέπει ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία να χαρακτηρίζεται και του πώς πιστεύουν ότι πρέπει να υποστηρίζεται στην εκπαίδευση του ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(4)=5,473$, $p=0,242$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 40: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης

Ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία είναι σωστό	Προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης							
	Παράλληλη στήριξη		Ψυχολογική στήριξη		Λογοθεραπεία		Εργοθεραπεία	
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Να χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει	77	76,2%	56	55,4%	40	39,6%	29	28,7%
Να μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί"	32	72,7%	22	50,0%	26	59,1%	11	25,0%

Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το αν πρέπει ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία να χαρακτηρίζεται και του αν αναγνωρίζουν τη δυσλεξία στους μαθητές/φοιτητές τους, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(3)=6,546$, $p=0,088$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 41: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές

Ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία είναι σωστό	Αναγνωρίζετε τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας		Αναγνωρίζετε έναν μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία από έναν "αργό"		Αναγνωρίζετε πότε ένας μαθητής/φοιτητής χρειάζεται διαγνωστική εκτίμηση	
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Να χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει	69	82,1%	51	60,7%	78	92,9%
Να μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί"	37	90,2%	33	80,5%	37	90,2%

Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Για να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στο σκορ «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» / «ΔΜΔ» (0-25) μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν πιστεύουν ότι πρέπει να χαρακτηρίζεται, ή όχι, ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία, έγινε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος [t(147)=-1,430, p=0,155] δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 42: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία είναι σωστό:	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Να χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει	17,66	2,990
Να μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί"	18,41	2,773

Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το αν πρέπει ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία να χαρακτηρίζεται και με το αν συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=0,656$, p=0,418] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 43: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

	Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία;			
	Ναι		Όχι	
	N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία είναι σωστό	69	67,6%	33	32,4%
Να μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί"	32	74,4%	11	25,6%

Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και συνεργασία με γονείς παιδιών με δυσλεξία (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το αν πρέπει ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία να χαρακτηρίζεται και με το αν συνεργάζονται με τους γονείς, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(3)=2,901$, $p=0,407$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 44: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και συνεργασία με γονείς παιδιών με δυσλεξία (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)

		Συνεργασία με γονείς		
		Κρατάτε σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς;	Ενημερώνετε τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;	Γενικά, σας δυσκολεύει πολύ η συνεργασία με τους γονείς;
Ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία είναι σωστό	Να χαρακτηρίζεται με αυτό που πραγματικά έχει	43	69	18
	Να μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί"	17	25	5

Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και μαθητές με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία με το αν έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=3,529$, $p=0,060$] δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 45: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και μαθητές με δυσλεξία στην τάξη

		Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	
		Ναι	Όχι
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	89	13
	Όχι	36	12

Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία με το πώς πιστεύουν ότι πρέπει να υποστηρίζεται στην εκπαίδευση του ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(4)=3,837$, $p=0,429$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 46: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

		Προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία			
		Παράλληλη στήριξη	Ψυχολογική στήριξη	Λογοθεραπεία	Εργοθεραπεία
		% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	77,6%	58,2%	44,9%	25,5%
	Όχι	68,8%	45,8%	45,8%	31,2%

Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία με το αν αναγνωρίζουν τη δυσλεξία στους μαθητές/φοιτητές τους, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(3)=6,584, p=0,086$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 47: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές

		Αναγνώριση δυσλεξίας σε μαθητές/φοιτητές		
		Αναγνωρίζετε τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	Αναγνωρίζετε έναν μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία από έναν "αργό"	Αναγνωρίζετε πότε ένας μαθητής/φοιτητής χρειάζεται διαγνωστική εκτίμηση
		% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	89,5%	68,4%	92,6%
	Όχι	71,0%	64,5%	90,3%

Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στο σκορ «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» / «ΔΜΔ» (0-25) μεταξύ των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία ή όχι, έγινε έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος [$t(148)=1,656, p=0,100$] δεν έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 48: Χαρακτηρισμός μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ναι	18,16	2,873
Όχι	17,31	2,998

Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία με το αν συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=3,978$, $p=0,046$] είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 49: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

		Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία;	
		Ναι	Όχι
		% Γραμμής	% Γραμμής
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	75,0%	25,0%
	Όχι	58,7%	41,3%

Εφαρμογή νομοθεσίας για τη δυσλεξία από εκπαιδευτικούς και συνεργασία εκπαιδευτικών

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πως γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία, ως προς το αν θεωρούν πως αυτή εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς με το αν συνεργάζονται μαζί τους, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=0,524$, $p=0,496$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 50: Εφαρμογή νομοθεσίας για τη δυσλεξία από εκπαιδευτικούς και συνεργασία εκπαιδευτικών

		Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία;	
		Ναι	Όχι
		% Γραμμής	% Γραμμής
Εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς	Ναι	74,4%	25,6%
	Όχι	81,8%	18,2%

Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και συνεργασία με γονείς μαθητών με δυσλεξία (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία, έγιναν τρεις έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 . Τα αποτελέσματα των ελέγχων για τη συνάφεια της γνώσης της νομοθεσίας με την κράτηση σημειώσεων στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς [$\chi^2(1)=1,497$, $p=0,221$] και με την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους [$\chi^2(1)=0,011$, $p=0,917$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα του ελέγχου για τη σχέση μεταξύ της γνώσης της νομοθεσίας για δυσλεξία και της αξιολόγησης της δυσκολίας συνεργασίας με γονείς [$\chi^2(1)=5,213$, $p=0,022$] είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 51: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Κρατάτε σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	47	65,3%	25	34,7%
	Όχι	14	51,9%	13	48,1%

Πίνακας 52: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Ενημερώνετε τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	69	95,8%	3	4,2%
	Όχι	26	96,3%	1	3,7%

Πίνακας 53: Γνώση νομοθεσίας για δυσλεξία και δυσκολία συνεργασίας με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Γενικά, σας δυσκολεύει πολύ η συνεργασία με τους γονείς;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Γνωρίζετε τη νομοθεσία που ισχύει στη χώρα μας για τη δυσλεξία	Ναι	21	29,2%	51	70,8%
	Όχι	2	7,4%	25	92,6%

Εφαρμογή νομοθεσίας για τη δυσλεξία από το σχολείο και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ των απαντήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πως γνωρίζουν τη νομοθεσία για τη δυσλεξία, ως προς το αν θεωρούν πως αυτή εφαρμόζεται από το σχολείο με το αν συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία, έγιναν τρεις έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 . Τα αποτελέσματα των ελέγχων για τη συνάφεια μεταξύ της εφαρμογής της νομοθεσίας από το σχολείο, με α) την κράτηση σημειώσεων στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς [$\chi^2(1)=3,645, p=0,056$], β) την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους [$\chi^2(1)=0,126, p=0,723$] και γ) την αξιολόγηση της δυσκολίας συνεργασίας με γονείς [$\chi^2(1)=1,165, p=0,281$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 54: Εφαρμογή νομοθεσίας από το σχολείο και σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Κρατάτε σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Εφαρμόζονται από το σχολείο/τη Σχολή	Ναι	35	60,3%	23	39,7%
	Όχι	16	84,2%	3	15,8%

Πίνακας 55: Εφαρμογή νομοθεσίας από το σχολείο και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Ενημερώνετε τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Εφαρμόζονται από το σχολείο/τη Σχολή	Ναι	56	96,6%	2	3,4%
	Όχι	18	94,7%	1	5,3%

Πίνακας 56: Εφαρμογή νομοθεσίας από το σχολείο και δυσκολία συνεργασίας με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Γενικά, σας δυσκολεύει πολύ η συνεργασία με τους γονείς;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Εφαρμόζονται από το σχολείο	Ναι	14	24,1%	44	75,9%
	Όχι	7	36,8%	12	63,2%

Ενημέρωση για δικαιώματα μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Ανάλυσης Διακύμανσης (One-Way ANOVA) για να εξεταστεί αν το σκορ των εκπαιδευτικών στην κλίμακα «Διαχείρισης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία» (0-25) είναι διαφορετικό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το αν ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία ή τους φοιτητές για τα δικαιώματά τους (με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς) ή όχι. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(1, 148)=21,40, p=0,00$] δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Πίνακας 57: Ενημέρωση για δικαιώματα μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ναι	18,58	2,690
Όχι	16,33	2,876

Ενημέρωση γονέων μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους και συνεργασία με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους (με βάση την ισχύουσα νομοθεσία και τους κανονισμούς), με το πώς περιγράφουν τη συνεργασία τους με τους γονείς, εφαρμόστηκαν τρεις έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 . Τα αποτελέσματα των ελέγχων για τη συνάφεια μεταξύ της ενημέρωσης των γονέων για δικαιώματα με α) την κράτηση σημειώσεων στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς [$\chi^2(1)=1,430$ $p=0,232$], β) την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους [$\chi^2(1)=2,296$, $p=0,130$] και γ) την αξιολόγηση της δυσκολίας συνεργασίας με γονείς [$\chi^2(1)=0,952$, $p=0,329$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Οι έλεγχοι β και γ δεν είναι έγκυροι καθώς το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενες τιμές κάτω από 5 είναι μεγαλύτερο από 20%.

Πίνακας 58: Ενημέρωση γονέων μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους και σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Κρατάτε σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Ενημερώνετε γονείς μαθητών με δυσλεξία για δικαιώματα	Ναι	51	83,6%	28	73,7%
	Όχι	10	16,4%	10	26,3%

Πίνακας 59: Ενημέρωση γονέων μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους και ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Ενημερώνετε τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Ενημερώνετε γονείς μαθητών με δυσλεξία για δικαιώματα	Ναι	77	97,5%	2	2,5%
	Όχι	18	90,0%	2	10,0%

Πίνακας 60: Ενημέρωση γονέων μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους και δυσκολία συνεργασίας με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Γενικά, σας δυσκολεύει πολύ η συνεργασία με τους γονείς;			
		Ναι		Όχι	
		N	% Γραμμής	N	% Γραμμής
Ενημερώνετε γονείς μαθητών με δυσλεξία για δικαιώματα	Ναι	20	25,3%	59	74,7%
	Όχι	3	15,0%	17	85,0%

Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις για τις εξετάσεις των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία με το αν έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=0,033$, $p=0,857$] δεν είναι έγκυρος καθώς το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενες τιμές κάτω από 5 είναι μεγαλύτερο από 20%.

Πίνακας 61: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

			Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις	
			Ναι	Όχι
Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	Ναι	N	118	6
		% Γραμμής	95,2%	4,8%
	Όχι	N	24	1
		% Γραμμής	96,0%	4,0%

Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις για τις εξετάσεις των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία με το σκορ τους στην κλίμακα διαχείρισης μαθητών με δυσλεξία «ΔΜΔ», διεξήχθη ο έλεγχος One-Way ANOVA. Τα αποτελέσματα του ελέγχου $F(1, 147)=,312$, $p=0,577$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά

Πίνακας 62: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ναι	17,92	2,994
Όχι	17,29	1,380

Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και συνεργασία με υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις για τις εξετάσεις των μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία με το αν δηλώνουν πως συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=0,897$, $p=0,343$] δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 63: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και συνεργασία με υπόλοιπους εκπαιδευτικούς

			Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει να παρέχει διευκολύνσεις	
			Ναι	Όχι
Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία;	Ναι	Πλήθος % Γραμμής	95 94,1%	6 5,9%
	Όχι	Πλήθος % Γραμμής	43 97,7%	1 2,3%

Άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ή όχι, ότι είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, με το αν έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(2)=0,641$, $p=0,726$] δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 64: Άποψη των εκπαιδευτικών για το σύστημα αξιολόγησης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

		Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	
		Ναι	Όχι
Είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης	Ναι	83,6%	16,4%
	Όχι	88,0%	12,0%
	Δεν Ξέρω	80,8%	19,2%

Αποτελεσματικότητα συστήματος αξιολόγησης και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ή όχι, ότι είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία, με το σκορ τους στην κλίμακα διαχείρισης μαθητών με δυσλεξία «ΔΜΔ», διεξήχθη ο έλεγχος One-Way ANOVA. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(2, 147)=2,131, p=0,122$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά

Πίνακας 65: Άποψη των εκπαιδευτικών για την παροχή διευκολύνσεων για τις εξετάσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ναι	18,11	2,816
Όχι	18,56	2,631
Δεν Ξέρω	17,25	3,149

Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της γνώμης που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πιστοποιητικό δυσλεξίας, με το αν έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(3)=2,491, p=0,477$] δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 66: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

		Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	
		Ναι	Όχι
Το πιστοποιητικό δυσλεξίας (% Γραμμής)	Βοηθά το παιδί να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων	76,9%	23,1%
	Βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση σε κάθε μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία	66,7%	33,3%
	Βοηθά το παιδί/φοιτητή και τον εκπαιδευτικό	85,2%	14,8%
	Δε βοηθά κανέναν	66,7%	33,3%

Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της γνώμης των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας, με το πώς πιστεύουν ότι πρέπει να υποστηρίζεται στην εκπαίδευση του ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Ο έλεγχος [$\chi^2(12)=24,640, p=0,017$] δεν είναι έγκυρος καθώς το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενες τιμές κάτω από 5 είναι μεγαλύτερο από 20%.

Πίνακας 67: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

	Προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης			
	Παράλληλη στήριξη	Ψυχολογική στήριξη	Λογοθεραπεία	Εργοθεραπεία
	% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής
Το πιστοποιητικό βοηθά το παιδί να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων	61,5%	30,8%	23,1%	7,7%
Το πιστοποιητικό βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση σε κάθε μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία	100,0%	33,3%	0,0%	16,7%
Βοηθά το παιδί/φοιτητή και τον εκπαιδευτικό	75,2%	56,8%	48,8%	30,4%
Δε βοηθά κανέναν	50,0%	100,0%	100,0%	0,0%

Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και αναγνώριση χαρακτηριστικών δυσλεξίας

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της γνώμης των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας και του αν αναγνωρίζουν τη δυσλεξία στους μαθητές/φοιτητές τους, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Ο έλεγχος [$\chi^2(9)=9,301$, $p=0,410$] δεν είναι έγκυρος καθώς το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενες τιμές κάτω από 5 είναι μεγαλύτερο από 20%.

Πίνακας 68: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και αναγνώριση χαρακτηριστικών της

	Αναγνώριση χαρακτηριστικών δυσλεξίας		
	Αναγνωρίζετε τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας	Αναγνωρίζετε έναν μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία από έναν "αργό"	Αναγνωρίζετε πότε ένας μαθητής/ φοιτητής χρειάζεται διαγνωστική εκτίμηση
	% Γραμμής	% Γραμμής	% Γραμμής
Βοηθά το παιδί να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων	81,8%	72,7%	81,8%
Βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση του μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία	100,0%	100,0%	66,7%
Βοηθά το παιδί/φοιτητή και τον εκπαιδευτικό	84,4%	65,1%	93,6%
Δε βοηθά κανέναν	100,0%	100,0%	100,0%

Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της γνώμης των εκπαιδευτικών για το πιστοποιητικό δυσλεξίας με το σκορ τους στην κλίμακα διαχείρισης μαθητών με δυσλεξία «ΔΜΔ», διεξήχθη ο έλεγχος One-Way ANOVA. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(3,146)=0,406$, $p=0,749$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 69: Άποψη για πιστοποιητικό δυσλεξίας και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Βοηθά το παιδί να μάθει και να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων	17,69	2,057
Βοηθά μόνο τον εκπαιδευτικό γιατί του δίνει άλλοθι για τη διακριτική μεταχείριση σε κάθε μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία	16,67	3,266
Βοηθά το παιδί/φοιτητή και τον εκπαιδευτικό	17,95	3,014
Δε βοηθά κανέναν	18,33	2,309

Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δίνοντας στους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι ή όχι, με το αν έχουν ή είχαν στο παρελθόν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=1,481$, $p=0,224$] δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 70: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη

			Είχατε ή έχετε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία	
			Ναι	Όχι
Δίνοντας διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι	Nαι	N % Γραμμής	7 100,0%	0 0,0%
	Όχι	N % Γραμμής	117 82,4%	25 17,6%

Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δίνοντας στους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι ή όχι, με το πώς πιστεύουν ότι πρέπει να υποστηρίζεται στην εκπαίδευση του ένας μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(4)=3,546$, $p=0,471$] μπορεί να μην είναι έγκυρα καθώς το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενες τιμές κάτω από 5 είναι μεγαλύτερο από 20%.

Πίνακας 71: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία

		Προτάσεις υποστήριξης εκπαίδευσης			
		Παράλληλη στήριξη	Ψυχολογική στήριξη	Λογοθεραπεία	Εργοθεραπεία
		N	N	N	N
Δίνοντας διευκολύνσεις	Ναι	7	3	3	1
αδικούνται οι υπόλοιποι	Όχι	101	75	63	39

Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δίνοντας στους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι ή όχι, με το σκορ τους στην κλίμακα διαχείρισης μαθητών με δυσλεξία «ΔΜΔ», διεξήχθη ο έλεγχος One-Way ANOVA. Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$F(1,147)=1,489, p=0,224$] δεν είναι στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 72: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και διαχείριση μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία στην τάξη

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ναι	16,57	2,820
Όχι	17,96	2,939

Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και συνεργασία με εκπαιδευτικούς

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δίνοντας στους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι ή όχι, με το αν δηλώνουν πως συνεργάζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία, διεξήχθη ο έλεγχος X^2 (Chi-square test). Τα αποτελέσματα του ελέγχου [$\chi^2(1)=0,545, p=0,460$] δεν ήταν στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας 73: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και συνεργασία με εκπαιδευτικούς

			Συνεργάζεστε με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το παιδί με δυσλεξία	
			Ναι	Όχι
Δίνοντας διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι	Ναι	Πλήθος % Γραμμής	4 57,1%	3 42,9%
	Όχι	Πλήθος % Γραμμής	97 70,3%	41 29,7%

Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και συνεργασία με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

Για να εξεταστεί εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δίνοντας στους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι ή όχι, με το πώς περιγράφουν τη συνεργασία τους με τους γονείς, διεξήχθη ο έλεγχος χ^2 (Chi-square test). Ο έλεγχος [$\chi^2(3)=1,392, p=0,708$] δεν είναι έγκυρος καθώς το ποσοστό των κελιών με αναμενόμενες τιμές κάτω από 5 είναι μεγαλύτερο από 20%.

Πίνακας 74: Άποψη των εκπαιδευτικών για το αν δίνοντας διευκολύνσεις σε μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία αδικούνται οι υπόλοιποι και συνεργασία με γονείς (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια)

		Συνεργασία με γονείς		
		Κρατάτε σημειώσεις στο σπίτι ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς;	Ενημερώνετε τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους;	Γενικά, σας δυσκολεύει πολύ η συνεργασία με τους γονείς;
Δίνοντας διευκολύνσεις αδικούνται οι υπόλοιποι	Ναι	2	5	1
	Όχι	59	89	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει τις γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης γύρω από το θέμα της δυσλεξίας. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν: α) να εξετάσουμε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία, β) να μάθουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών, γ) να εξετάσουμε το πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές με δυσλεξία, δ) να εξετάσουμε πως διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί το θέμα της δυσλεξίας σε σχέση με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, η επιμόρφωση, η μετεκπαίδευση, οι μεταπτυχιακές και οι διδακτορικές σπουδές.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως η δυσλεξία προκαλείται από βιολογικά αίτια (~74%) και νευρολογικά αίτια (~61%). Το ένα τρίτο (~33%) θεωρεί αιτία της δυσλεξίας το αρνητικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (~70%) θεωρούν σωστό να χαρακτηρίζεται ο μαθητής/φοιτητής με δυσλεξία με αυτό που πραγματικά έχει ενώ οι υπόλοιποι πιστεύουν πως είναι σωστό να μη χαρακτηρίζεται ότι έχει δυσλεξία για να μη "στιγματιστεί". Πιστεύουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αυτή την άποψη, επειδή δεν θεωρούν ότι η δυσλεξία είναι ένα αρνητικό στοιχείο των μαθητών/φοιτητών και κατά συνέπεια κάτι που θα πρέπει να παραμείνει στο παρασκήνιο. Οι ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών έχουν την δυνατότητα καλύτερης διαχείρισης, αν μπορούν ανοιχτά να αναφέρουν τις ξεχωριστές δυσκολίες τους.

Περίπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών (68%) δήλωσαν πως γνωρίζουν τη νομοθεσία που ισχύει στην Ελλάδα για τη δυσλεξία. Από αυτούς, η πλειοψηφία θεωρεί πως ισχύουσα νομοθεσία και οι κανονισμοί για τη βελτίωση των συνθηκών ένταξης των μαθητών/ φοιτητών με δυσλεξία εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς (~78%) και από το σχολείο/τη σχολή (~79%). Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (82%) και της δευτεροβάθμιας (76%) εκπαίδευσης ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία για τα δικαιώματά τους βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας και των κανονισμών. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί ενημερώνουν το φοιτητή για τα δικαιώματά του. Αυτό συμβαίνει γιατί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ο φοιτητής έχει ήδη διαγνωστεί με δυσλεξία και έχει αποκτήσει τα κατάλληλα εργαλεία για να την διαχειριστεί. Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός δεν είναι τόσο κοντά στον φοιτητή όσο στις υπόλοιπες βαθμίδες λόγω του υψηλού αριθμού φοιτητών σε κάθε αίθουσα. Όπως είδαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Quinlan et al. (2012) τονίζουν ότι πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές επιμόρφωση για τις αναπηρίες, την ενσυναίσθηση, καθώς επίσης και ενημέρωση για την νομοθεσία με στόχο να βελτιώσουν το μαθησιακό περιβάλλον και την επίγνωσή τους σχετικά με τους τρόπους διευκόλυνσης των μαθησιακών αναγκών των φοιτητών.

Σε όλες τις βαθμίδες, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (>93%) θεωρεί πως το εκπαιδευτικό προσωπικό θα πρέπει να παρέχει ειδικές διευκολύνσεις για τις εξετάσεις των

μαθητών/φοιτητών με δυσλεξία και πώς δίνοντας διευκολύνσεις δεν αδικούνται οι υπόλοιποι (>95%). Μεταξύ των εκπαιδευτικών, περίπου οι μισοί (44-52%) θεωρούν πως είναι δίκαιο και αποτελεσματικό το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης, περίπου το 1/5 πως δεν είναι και περίπου το 1/3 απάντησαν "δεν ξέρω". Οι μαθητές χρειάζονται αυτές τις διευκολύνσεις που προσφέρει το πιστοποιητικό όπως ο επιπλέον χρόνος επειδή αυτό ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές τους ανάγκες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (>85%) θεωρούν πως το πιστοποιητικό δυσλεξίας βοηθάει και το μαθητή/φοιτητή και τον εκπαιδευτικό. Το υπόλοιπο ποσοστό μοιράστηκε μεταξύ των απαντήσεων: βοηθάει μόνο το μαθητή/ μόνο τον εκπαιδευτικό/ κανένα. Θεωρούμε ότι αυτό συμβαίνει, διότι υπήρχαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν αρκετούς μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία στην τάξη τους, ώστε να ξέρουν να διαχειριστούν την συγκεκριμένη κατάσταση. Έτσι λοιπόν, λόγω της ακατάλληλης και μερικής εκπαίδευσής τους σε ζητήματα της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί είτε δε γνωρίζουν καθόλου, είτε γνωρίζουν λάθος πράγματα, τα οποία αδυνατούν και να διδάξουν στους μαθητές τους, πολλοί από τους οποίους παρουσιάζουν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες (Moats, 2009). Κατά τους Cameron και Nunkoosing (2012) είναι σημαντικό η εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών να συμπεριλαμβάνει και την προσωπική εμπειρία από την επαφή και διδασκαλία δυσλεκτικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία με άτομα με δυσλεξία χαρακτηρίστηκαν ως «θετικοί» κι «ενεργοί» και θεωρούνται προσιτοί από τους μαθητές. Οι Wadlington et al. (2008) συμπεραίνουν πως η προσομοίωση «Βάλτε τον εαυτό σας στα παπούτσια ενός δυσλεκτικού» συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυξάνοντας την αναστοχαστική πρακτική, την ενσυναίσθηση, καθώς και τις προσωπικές συνδέσεις με τον εαυτό τους και με τους μαθητές τους. Επιπροσθέτως οι Griffiths et al. (2010) προτείνουν τη δημιουργία ενός δυναμικού μοντέλου, το οποίο συνδυάζει τη συνεχή εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία τόσο με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες όσο και σε διεθνές επίπεδο. Παρομοίως, οι Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου (2007) συμπεραίνουν πως στα Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι της χώρας μας, τα οποία συμπεριέλαβαν στην έρευνά τους, οι διευκολύνσεις για τους δυσλεκτικούς φοιτητές είναι: α) η προφορική εξέταση (στο 50% των ιδρυμάτων)· β) η ενημέρωση των καθηγητών ώστε να γνωρίζουν εκ των προτέρων τους φοιτητές με δυσλεξία (στο 2% των ιδρυμάτων)· δ) η παροχή πρόσθετου χρόνου στις εξετάσεις (στο 2% των ιδρυμάτων)· ε) η επιείκεια στη βαθμολόγηση των γραπτών ως προς τη σύνταξη και την ορθογραφία (στο 1% των ιδρυμάτων)· στ) το διάβασμα των απαντήσεων από τον ίδιο το φοιτητή (στο 1% των ιδρυμάτων)· ζ) η ξεχωριστή αίθουσα για τις εξετάσεις (στο 0,3% των ιδρυμάτων)· η) η φροντιστηριακή βοήθεια (στο 0,3% των ιδρυμάτων)· θ) η ύπαρξη καθηγητή υπεύθυνου για τους φοιτητές με δυσλεξία (στο 9% των Α.Ε.Ι και στο 15,5% των Τ.Ε.Ι) και ι) η πρόσβαση στο κέντρο συμβουλευτικής του ιδρύματος (στο 46,5% των Α.Ε.Ι και στο 24% των Τ.Ε.Ι).

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Τζουριάδου και συν, (2015) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δε νιώθουν επαρκείς και σίγουροι για τη διαχείριση παιδιών με δυσλεξία. Το πως

διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές/φοιτητές με δυσλεξία βαθμολογήθηκε με σκορ 0-25 στην κλίμακα "Διαχείριση Μαθητών με Δυσλεξία - ΔΜΔ", όπου υψηλότερο σκορ σημαίνει καλύτερη διαχείριση. Το σκορ ΔΜΔ ήταν κατά μία μονάδα υψηλότερο στις γυναίκες από τους άντρες και χαμηλότερο στις μεγαλύτερες ηλικίες. Το σκορ ΔΜΔ των εκπαιδευτικών κατόχων διδακτορικού ήταν το χαμηλότερο (~16) έναντι των εκπαιδευτικών κατόχων μεταπτυχιακού (~18) και αυτών με βασικό πτυχίο (~19). Παρόμοια ήταν τα σκορ σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα με τους δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζουν το υψηλότερο σκορ και τους εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να εμφανίζουν το χαμηλότερο. Το σκορ ΔΜΔ δεν φάνηκε να επηρεάζεται ανάλογα με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μαθητές/ φοιτητές με δυσλεξία στο τμήμα τους ούτε από το ποσοστό αυτών έναντι του συνόλου του τμήματος. Σύμφωνα με μια έρευνα των Farmer et al. (2002), οι δυσλεκτικοί εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι η δυσλεξία τους συνετέλεσε ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, κατανόηση και εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, τα οποία είναι σημαντικά για κάποιον που διδάσκει σε δυσλεξικούς μαθητές.

Συνολικά, περίπου το 85% των εκπαιδευτικών δηλώνει πως αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, το ~68% πώς μπορεί να αναγνωρίσει ένα μαθητή/φοιτητή με δυσλεξία από έναν «αργό» μαθητή/φοιτητή και το ~92% πώς αναγνωρίζει πότε ένας μαθητής/φοιτητής χρειάζεται μία διαγνωστική εκτίμηση για τη δυσλεξία. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα πάνε καλύτερα και στους τρεις δείκτες, ενώ φαίνεται ότι το πιο δύσκολο και για τις τρεις βαθμίδες είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διακρίνουν ένα μαθητή με δυσλεξία από έναν αργό μαθητή. Οι ελλειπείς ή λανθασμένες γνώσεις μπορεί να έχουν ως συνέπεια την απουσία της αντιμετώπισης ή την ακατάλληλη υποστήριξη ενός μαθητή με δυσλεξία (Kirby, Davies & Bryant, 2005). Παρόλα αυτά, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι την ευθύνη για τη διδασκαλία μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες την έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί, χωρίς να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών (Moreau, 2014).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης τους, οι τομείς και τα έτη εργασίας τους, δεν φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά τις απαντήσεις τους ως προς το που εντοπίζουν τα αίτια της δυσλεξίας (αρνητικό περιβάλλον, κακή διδασκαλία, βιολογικά αίτια, νευρολογικά αίτια, αντιδραστικά αίτια, άλλα αίτια). Σύμφωνα με τους Murray και Holmes (1997), Nolting (2000) και Farmer et al., (2002), υπογραμμίζουν ότι για όλα αυτά ευθύνεται η έλλειψη ενημέρωσης και εκπαίδευσης στο ακαδημαϊκό προσωπικό σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (Σταμπολτζή και Πολυχρονοπούλου, 2007).

Τέλος, η παρούσα έρευνα συγκεντρώνει ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που επιλέχθηκε τυχαία στο Ηράκλειο Κρήτης. Συνεπώς υπάρχουν επιφυλάξεις σχετικά με την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Ένα μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών (τόσο από άποψη μεγέθους,

όσο και από την άποψη κατανομής της δειγματοληψίας), θα προσέδιδε μια επιπλέον παράμετρο και θα οδηγούσε ερευνητικά σε μια ενδεχόμενη σύγκλιση ή απόκλιση απόψεων των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, H. E. (2010). Understanding dyslexia: Defining, identifying, and teaching. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 20-26.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

British Dyslexia Association. (2011). What are Specific Learning Difficulties? British Dyslexia Association: <http://www.bdadyslexia.org.uk/about-dyslexia/schools-colleges-and-universities/what-are-specific-learning-difficulties.html> [πρόσβαση στις 24 Μαΐου 2018]

Cameron, H. and Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17, 341-352

Castles & Friedmann (2014), *Developmental Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis* *Mind & Language*, 29:3, 270–285.

Cohen, A. (1988). *Early education: The parents' role. A source book for teachers*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Crombie, M. (2002). *Dyslexia -- the new dawn: policy, practice, provision and management of dyslexia from pre-five into primary*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Strathelyde.

Duranovic, M. Dedeic, M., Huseinbasic, M. & Tinjic, E. (2011). Teachers' attitudes about dyslexia: Evidence from Bosnia and Herzegovina and Montenegro. Στα πρακτικά του συνεδρίου "Learning Disabilities at School: Research and Education", September 2011, Locarno, Switzerland, Department Formation and Learning (DFA)

Elias, R. (2014). *Dyslexic learners: An investigation into the attitudes and knowledge of secondary school teachers in New Zealand*. Unpublished Master Dissertation, University of Auckland.

Farmer, M., Riddick, B. and Sterling, C. (2002). *Dyslexia and inclusion: assessment and support in higher education*. Philadelphia, PA: Whurr Publisher

Fialka, J. (1996). You can make the difference. *DEC Communicator*, 23(1)

Frith, U., Hulme, C., Snowling, M. (1997). *Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia: Biology,*

Cognition and Intervention. Whurr Publishers Ltd. (pp.1-19).

Gandhimathi U., Gnanajane J., Eljo, (2010). Awareness about learning disabilities among the primary school teachers. *Cauvery Research Journal*, 3: 1-2, 71-78

Good, T. L., & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms* (7th ed.). New York: Addison-Wesley.

Griffiths, L., Worth, P., Scullard, Z. and Gilbert, D. (2010). Supporting disabled students in practice: A tripartite approach. *Nurse Education in Practice*, 10, 132-137

Gwernan-Jones., R., & Burden, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 16, 66-86.

Henderson, A. (1992). Difficulties at the secondary stage. In Miles, T.R., & Miles, E. (Eds). *Dyslexia and Mathematics*. London: Routledge.

Heward, W. (2011). (Μτφρ. Λυμπεροπούλου, Χ.) Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση, Αθήνα, Τόπος

Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L. v. d., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6).

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29-35.

Jordan, L., Reyes – Blanes, M., Peek, B., Peel, H., & Lane, H. (1998). 'Developing teacher-parent partnerships across cultures: effective parent conferences', *Intervention in School and Clinic*, 33, 141-148.

Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5.

Kinsbourne, M. (1973). Minimal Brain Dysfaction as a Neurodevelopmental Lag. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 205, 263-273.

Kirby, A., Davies, R. and Bryant, A. (2005) 'Hypermobility syndrome and development coordination disorder: Similarities and features.' *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 12, 10,413-437. Knight, I. (2008-2010)

- Kumaramadivelu B. (2003), *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press, New Haven and London.
- Leader-Janssen, E. M., & Rankin-Ersickson, J. L. (2013). Preservice teachers' content knowledge and self-efficacy for teaching reading. *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 204-229.
- Lemperou, L., Chostelidou, D. & Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 410- 416.
- Levy, P. S., & Lemeshow, S. (2013). *Sampling of populations: methods and applications*. John Wiley & Sons.
- McKay, R. (2009). *Dyslexia: revised guidelines*. Dumfries & Galloway Council.
- Moreau D., Conway A. R. A. (2014). The case for an ecological approach to cognitive training. *Trends Cogn. Sci. (Regul. Ed.)* 18 334–336.
- Murray, S.L. and Holmes, J.G. (1997). A leap of faith? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 586–604.
- Nolting, P. (2000). *Mathematics and learning disabilities handbook*. Bradenton, FL: Academic Success Press, Inc
- Peer, L. & Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. David Fulton Publishers L T D.
- Pennington, B., Smith, S., Kimberling, W., Green, P. & Haith, M. (1987). Left handedness and immune disorders in familial dyslexics. *Archives of Neurology*, 44, 634-639.
- Pennington, B.F. (1999). Toward an integrated understanding of dyslexia: Genetic, neurological, and cognitive mechanisms. *Development and psychopathology*, 11, pp. 629-654.
- Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education* 11(3), 223-236
- Robson, C. (2010). Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές (μτφ.: Νταλάκου Β. – Βασιλικού Κ. 2η έκδ.). Αθήνα: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής – Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993)

Rourke, B. P. (1978). Neuropsychological Research in Reading Retardation: A Review. Στο: Benton, A. & Pearl, D. (επιμ.). Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge. New York: Oxford University Press, 141-71.

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

Sonia L.(2012). Dyslexia through the eyes of primary school teachers. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 69, 41-46

Stein J. (2017), Does dyslexia exist?, Language, Cognition and Neuroscience, <http://dx.doi.org/10.1080/23273798.2017.1325509> (πρόσβαση: 24/05/18)

Stronge, J. H., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). Handbook for qualities of effective teachers. Alexandria: ACSD.

Tannok. R., & Martiussen, R. (2001). Reconceptualizing ADHD, Educational Leadership, 59(3), 20-25.

Thompson, L. S. (2013). Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools. (Master of Arts), University of South Africa.

Wadlington E. et al., (2008) The Dyslexia Simulation: Impact and Implications, Literacy Research and Instruction, 47:4, 264-272.

Wolfendale, S (1983). Parental participation in children's development and education. Special aspects of education:3. London: Gordon and Breach Science Publishers

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασιάδη Ε. (2001), Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος Διδασκαλίας. Καστανιώτη

Αναστασίου Δ. (1998). Δυσλεξία - Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής. Τόμος Α, Αθήνα: Ατραπός

- Δαφέρμος, Β. (2005). Κοινωνική στατιστική με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δελασσούδας, Λ. (2005). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (2η εκδ.)
Αθήνα: Ατραπός
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2015). Ο δυσλεκτικός μαθητής: Θεωρητική προσέγγιση και παιδαγωγική αντιμετώπιση. Αθήνα: Fylatos Publishing
- Δράκος, Γ., (2002). Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής, προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές. Αθήνα : Ατραπός.
- Ημέλλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Γ. Αλεβίζος, Α. Βλάχου, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Χαρούπιας, & Ου. Χιουρέα (Επιμ.), Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σσ. 28-54). Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Κάκουρος, Ε. και Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυποθητώ
- Κόλλιας, Α. (2007). Εφαρμογές στατιστικών αναλύσεων στις κοινωνικές επιστήμες [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Αθήνα.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ., (1991). Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και πράξη, Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Μάρκου, Σ. (1998). Δυσλεξία (4η Εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μπαλασάκη, Γ., Παυλίδη, Γ. (2015). Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία και τη διάσπαση ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μ., & Μπάρμπας Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα.

Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 1, 11-34.

Ξανθοπούλου, Ε., (2012). Απόψεις εκπαιδευτικών, δασκάλων και φιλολόγων, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παντελιάδου, Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παπαδάτος, Γ. (2005). Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α., (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). Ο δυσλεξικός έφηβος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012), Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πόρποδας, Κ. (1981). Δυσλεξία: Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Μορφωτική.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία: Η Ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου. Ψυχολογική θεώρηση. Αθήνα: Έκδ. του συγγραφέα

Πόρποδας, Π. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. Πάτρα: Στο πλαίσιο της υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Ρούσος, Α. Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Τόπος

Σακελλαρίου, Μ. (2015). Συνεργασία Οικογένειας, Σχολείου, Κοινότητας: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση, Σημειώσεις μαθήματος στη Προσχολική Παιδαγωγική στο <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1300>

Σάλμοντ, Ε. (2004). Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες- Πρώιμη παρέμβαση: Η

περίπτωση της κώφωσης (Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 2004)

Σταμπολτζή, Α. και Πολυχρονοπούλου, Σ. (2007). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Ψυχολογικά Θέματα*, 11, 59-71.

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

Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg

Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική εκπαίδευση 2020-για μια συμπεριληπτική ή Ολική εκπαίδευση στο Νέο-Ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα, Εκδόσεις: Παπαζήση.

Στασινός, Δ. Π. (2003), *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάνος, Χ. (2004). *Η δυσλεξία κι η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Μενεξές, Γ. (2015). *Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία (Vol. 11)*.

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

Τρίγκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες –Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση

Τσιναρέλης, Γ., Δράκος, Γ. (2011), *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*, Αθήνα, Ατραπός

Τσίτσου, Ε., Πλέστη, Ε. (2014). *Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις και απόψεις καθηγητών και φοιτητών. Μια πιλοτική έρευνα. Πτυχιακή εργασία. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Αθήνας.*

Χατζημιχαήλ, Ε., (2010). Αναγνωστικές Δυσκολίες και Δυσλεξία. Κατασκευή Ψυχομετρικού εργαλείου ανίχνευσης Δυσλεξικών Χαρακτηριστικών σε μαθητές Δημοτικού. Αθήνα.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Πηγή: <https://www.taexeiola.gr/mathisiakes-dyskolies>

Πηγή: <https://www.taexeiola.gr/mathisiakes-dyskolies> [πρόσβαση στις 24 Μαΐου 2018]