



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ
ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ – ΕΒΕΛΥΝ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στην “Κοινωνική Θεολογία και επιστήμες του ανθρώπου”,
με ειδίκευση στην “Επικοινωνιακή Θεολογία, Σχολική Θρησκευτική Αγωγή, Ποιμαντική
Θεολογία και Ποιμαντική Ψυχολογία”

Ιούλιος 2024

© ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ, Έτος 2024

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, «Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή», και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον/την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ, καθώς και τον/την Επιβλέποντα/ουσα Καθηγητή/τρια και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ
ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

της
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑΣ – ΕΒΕΛΥΝ ΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΥ

Τριμελής Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: κ. Ιωάννα Κομνηνού
Μέλη: κ. Βασίλειος Γαϊτάνης
κ. Μαρία Βασιλειάδου

Ιούλιος 2024

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2023-2024 στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών: “Κοινωνική Θεολογία και Επιστήμες του Ανθρώπου”. Αντικείμενο της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση του πώς οι θεολόγοι διαφοροποιούν τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλαμβάνουν και τα παιδιά με δυσλεξία. Η ιδέα για το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε μετά από την παρακολούθηση του μονοετούς σεμιναρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του e-learning του Πανεπιστημίου Αθηνών. Με την ολοκλήρωση του σεμιναρίου και έπειτα από προσωπική έρευνα συνειδητοποίησα ότι, ενώ η δυσλεξία έχει μία αυξητική τάση, οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν κάποια υποχρεωτική εκπαίδευση ως προς το πώς να διαχειριστούν μία τάξη στην οποία βρίσκονται και παιδιά με δυσλεξία.

Πιο συγκεκριμένα, ως θεολόγος θέλησα να εστιάσω στις γνώσεις που έχουν οι θεολόγοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το συγκεκριμένο θέμα και στο πώς διαχειρίζονται το μάθημά τους. Παράλληλα, όντας και ψυχολόγος, θεώρησα πως είναι απαραίτητο να προσαρμοστούν έτσι οι ερωτήσεις, ώστε να φανεί κατά πόσον οι καθηγητές του μαθήματος των Θρησκευτικών έχουν ενσυναίσθηση και φροντίζουν για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με δυσλεξία. Βασική πρόκληση κατά τη συγγραφή της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι ότι δεν υπήρχε μεγάλος όγκος σχετικής βιβλιογραφίας.

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρ. Ιωάννα Κομνηνού, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευσιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Της είμαι απεριόριστα ευγνώμων για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την πολύτιμη ανατροφοδότηση και την ηθική και πρακτική στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη την πορεία της συγγραφής και των σπουδών μου. Χωρίς τη στήριξή της, δε θα μπορούσα να ολοκληρώσω το μεταπτυχιακό.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίες, μέσω των συνεντεύξεων, μοιράστηκαν τις γνώσεις τους και ανέλυσαν τη δική τους μοναδική οπτική πάνω στο συγκεκριμένο θέμα προς συζήτηση. Η συμβολή τους ήταν μεγίστης

σημασίας, αφού οι πληροφορίες που αντλήθηκαν ήταν υπεραρκετές, για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, θα ήθελα να πω ένα τεράστιο ευχαριστώ στους γονείς μου και σε όλους τους κοντινούς μου ανθρώπους που αγαπώ και μ' αγαπούν και μου στάθηκαν από την αρχή μέχρι το τέλος αυτής της δύσβατης πορείας. Η υποστήριξη όλων ήταν η δύναμή μου σε όλες τις προκλήσεις και δυσκολίες που αντιμετώπισα.

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών σε παιδιά με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, οι οποίες περιλαμβάνουν και μαθητές με δυσλεξία. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι γνώσεις που έχουν οι καθηγητές θρησκευτικής αγωγής, όσον αφορά στη δυσλεξία, οι τεχνικές που χρησιμοποιούν, ώστε να εφαρμόσουν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, και κατά πόσον εφαρμόζεται η συμπερίληψη και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών με δυσλεξία. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι πιθανές αλλαγές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες όλων των μαθητών και συγκεκριμένα των μαθητών με δυσλεξία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας. Στην ποιοτική συνέντευξη, συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί, με πάνω από δέκα χρόνια προϋπηρεσίας ως θεολόγοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για τη συλλογή δεδομένων διαμορφώθηκε ημιδομημένη συνέντευξη και για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι θεολόγοι είχαν λάβει επιμόρφωση με δική τους πρωτοβουλία, σχετικά με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, και επομένως είχαν γνώσεις, σχετικά με τη δυσλεξία, τις ιδιαιτερότητές της και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των μαθητών. Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι γνώριζαν τα είδη της δυσλεξίας και φρόντιζαν διαρκώς μέσα από βιωματικές ασκήσεις και μαθητοκεντρική διδασκαλία να πραγματοποιούν ένα διαφοροποιημένο μάθημα και να φροντίζουν για τη συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία. Μέσα από τις δύο συνεντεύξεις, φάνηκε ότι βασική τους μέριμνα ήταν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και να ενθαρρύνονται τα παιδιά με δυσλεξία να αναλαμβάνουν ευθύνες, ώστε να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να γίνουν ευκολότερα αποδεκτά από τα

υπόλοιπα παιδιά. Τέλος, και οι δύο συμμετέχοντες πρότειναν αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στο σχολικό πλαίσιο, ώστε η διδασκαλία της μάθησης να είναι πιο αποτελεσματική και να ωφελεί και τους μαθητές με δυσλεξία.

Λέξεις-κλειδιά: δυσλεξία, Θρησκευτικά, συμπερίληψη, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Teaching the lesson of theology in high school students with dyslexia

Abstract

The present research focuses on the way of teaching the subject of religious studies in Secondary Education in classes of general education, which also include students with dyslexia. In particular, there were examined the knowledge that the teachers of religious education have regarding dyslexia, the techniques they use to implement a differentiated teaching and whether inclusion is implemented and the self-confidence of children with dyslexia is strengthened. In addition, possible changes that could be made to the school context to more effectively respond to the needs of all students and specifically to students with dyslexia, were explored.

The research was carried out in Athens using qualitative research methodology. Two teachers, with more than ten years of experience as teachers in religious studies in secondary education, participated in the qualitative interview. A semi-structured interview was used to collect data and the thematic analysis method was used to analyze the results.

The results of the research showed that these teachers of religious studies had received training on their own initiative regarding special needs education and training and therefore had knowledge about dyslexia, its peculiarities and ways of dealing with these students. In addition, it seems that they were aware of the types of dyslexia and constantly took care, through experiential exercises and student-centered teaching, to carry out a differentiated lesson and take care of the inclusion of students with dyslexia. Through the two interviews it appeared that their main concern was that all children participate and that children with dyslexia are encouraged to take responsibility in order to strengthen their self-confidence and be more easily accepted by other children. Finally, both participants suggested changes that could be made in the school setting to make teaching learning more effective and benefit students with dyslexia as well.

Keywords: dyslexia, theology, inclusion, differentiated teaching

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος.....	iv
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	viii
Πίνακας Περιεχομένων.....	ix
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	5
1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	5
1.1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - Ορισμός.....	5
1.1.2 Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	6
1.1.3 Ο εκπαιδευτικός στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	7
1.1.4 Συνεκπαίδευση και Ενσωμάτωση.....	8
1.2 Μαθησιακές δυσκολίες.....	10
1.2.1 Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.....	10
1.2.2 Κατηγοριοποίηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών.....	11
1.3 Δυσλεξία.....	13
1.3.1 Ο ορισμός της δυσλεξίας και η ποικιλία απόψεων.....	13
1.3.2 Θεωρίες της δυσλεξίας.....	16
1.3.3 Οι βασικές δυσκολίες στη δυσλεξία.....	17
1.3.4 Διάγνωση της δυσλεξίας.....	18
1.3.5 Αντιμετώπιση δυσκολιών στη δυσλεξία.....	22
1.3.6 Η συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία.....	33
1.3.7 Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου.....	37
1.3.8 Διδασκαλία προσαρμοσμένη στους μαθητές με δυσλεξία.....	40
1.4. Θρησκευτική αγωγή.....	40
1.4.1 Θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή.....	40
1.4.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών.....	44
1.4.3 Οι μορφές διδασκαλίας κατά το μάθημα των Θρησκευτικών.....	47
1.4.4 Ο εκπαιδευτικός του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	48
1.5 Η Συμπερίληψη.....	49

1.5.1 Ορισμός, σπουδαιότητα και δυσκολίες της συμπερίληψης.....	49
1.5.2 Η συμπερίληψη μαθητών με δυσλεξία.....	52
1.5.3 Η συμπερίληψη μαθητών με δυσλεξία στην Ελλάδα.....	54
1.5.4 Η επιτυχία της συμπερίληψης.....	56
1.6 Η Θρησκευτική αγωγή και η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με δυσλεξία.....	57
1.6.1 Η Αγία Γραφή, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και το μάθημα των Θρησκευτικών.....	57
1.6.2 Εφαρμογή διδακτικών μοντέλων κατά το μάθημα των Θρησκευτικών.....	60
1.6.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών και δυσλεξία.....	62
1.6.4 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με το ΙΕΠ.....	64
1.6.5 Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με το ΙΕΠ.....	68
1.6.6 Η έρευνα στην Ελλάδα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	70
1.6.7 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	75
2.1 Η ποιοτική έρευνα.....	75
2.2 Σύγκριση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.....	76
2.3 Η ποιοτική συνέντευξη.....	78
2.3.1 Δομημένη συνέντευξη.....	78
2.3.2 Ημιδομημένη συνέντευξη.....	79
2.3.3 Μη δομημένη συνέντευξη.....	79
2.4 Ερευνητές και Συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα.....	80
2.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης.....	80
2.6 Ηθική και Δεοντολογία.....	81
2.7 Η παρούσα έρευνα.....	84
2.7.1 Δείγμα της έρευνας.....	84
2.7.2 Φάσεις της συνέντευξης.....	86
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	89
3.1 Προφίλ των εκπαιδευτικών.....	89
3.2 Επιμόρφωση θεολόγων αναφορικά με τη δυσλεξία.....	90
3.3 Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	92
3.4 Η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία.....	95
3.5 Τα οφέλη της συμπεριληπτικής διδασκαλίας.....	97

3.6 Προτεινόμενες αλλαγές εντός του σχολικού πλαισίου.....	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	105
4.1 Ανάλυση ευρημάτων και απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα.....	106
4.2 Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας.....	117
4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	150
Παράρτημα Α: Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης.....	150
Παράρτημα Β: Συνέντευξη με Ε1.....	152
Παράρτημα Γ: Συνέντευξη με Ε2.....	181

Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι ένα ζήτημα που απασχολεί παγκοσμίως διάφορους επιστήμονες υγείας, εκπαιδευτικούς και γονείς. Εμφανίζεται σε όλες τις χώρες και τους πολιτισμούς και ήταν ο πρώτος γενικός όρος που χρησιμοποιήθηκε, για να περιγράψει αρκετές μαθησιακές δυσκολίες. Αργότερα, όλες οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με τις ιδιότητές τους και χρησιμοποιήθηκαν περισσότεροι από εβδομήντα όροι, για να περιγράψουν διαφορετικά μαθησιακά προβλήματα (Davis, 2010). Η δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει άνδρες, γυναίκες και παιδιά, ανεξαρτήτως φυλής και υπόβαθρου. Δεν παρουσιάζουν όλοι οι δυσλεξικοί τα ίδια χαρακτηριστικά, ούτε στον ίδιο βαθμό. Σε κάποιους ανθρώπους έχει ήπιο αντίκτυπο και σε κάποιους άλλους έχει μεγαλύτερο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η δυσλεξία δεν σχετίζεται με τον δείκτη νοημοσύνης. Πολλοί άνθρωποι οι οποίοι έγιναν διάσημοι λόγω των ταλέντων τους και τον εφευρέσεών τους είχαν δυσλεξία (Hoyles & Hoyles, 2007).

Όταν τα παιδιά με δυσλεξία ξεκινούν το σχολείο, ανακαλύπτουν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ των ίδιων και των άλλων παιδιών. Οι ικανότητές τους δεν είναι ίδιες με εκείνες των συνομηλίκων τους. Κάτι που θα μπορούσε να είναι εύκολο για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να είναι δύσκολο για τα παιδιά με δυσλεξία. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τα δυσλεξικά παιδιά, το επιβεβαιώνουν ο δάσκαλος, οι γονείς και η διοίκηση του σχολείου και πιθανόν να έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών (Burton, 2004; Ingesson, 2007). Με αφορμή αυτά τα δεδομένα, έχει εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προστασία των παιδιών με δυσλεξία από την επαναλαμβανόμενη αποτυχία,

την αποθάρρυνση και την απογοήτευση. Πιο συγκεκριμένα, στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή υπάγεται στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου έχει ευθύνη για όλα τα θέματα που αφορούν άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Νόμος 3699/2008).

Ο νόμος 3699 / 2008 παραθέτει ότι στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν όσοι παρουσιάζουν δυσχέρειες στη μάθηση κατά τα σχολικά χρόνια. Για να ανήκουν, όμως, σε αυτή την κατηγορία, θα πρέπει οι δυσχέρειες να οφείλονται σε αισθητηριακές, νοητικές, γνωστικές ή αναπτυξιακές δυσλειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, αναπηρίες όρασης και ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια νοσήματα, διαταραχές λόγου, δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, δυσαριθμησία, ΔΕΠΥ, αυτισμό, διάφορες ψυχικές διαταραχές ή και διάφορες αναπηρίες. Παρ' όλα αυτά, μαθητές με πολύ ανεπτυγμένα ταλέντα, συγκριτικά με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν, ή με πολύ ανεπτυγμένη νοημοσύνη ανήκουν και αυτοί στην παραπάνω κατηγορία. Οι μαθητές που παρουσιάζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν σε τάξη του γενικού σχολείου, είτε με υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης, είτε με παράλληλη στήριξη, είτε σε οργανωμένα Τμήματα Ένταξης (Νόμος 3699/2008).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, η ειδική αγωγή, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως μέρος του δημόσιου και δωρεάν εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση, η διάγνωση και η συστηματική εκπαίδευση με ατομικά προγράμματα παρέχονται από τοπικά Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από δημόσιες ιατρικές υπηρεσίες. Ειδικότερα, για να τοποθετηθεί ένας μαθητής και να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα για ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων

προγραμμάτων δυσλεξίας και ΔΕΠΥ, πρέπει να αξιολογηθεί στα κέντρα ΚΕΔΔΥ. Πρόκειται για κέντρα αξιολόγησης, τα οποία παρέχουν υπηρεσίες σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σχηματίστηκαν από την ελληνική κυβέρνηση και λειτουργούν ως αποκεντρωμένες μονάδες του Υπουργείου Παιδείας (Τσούκας, 2022).

Η αξιολόγηση παρέχεται από εγκεκριμένες παιδιατρικές και ψυχιατρικές εγκαταστάσεις, οι οποίες ανήκουν στο Υπουργείο Υγείας. Στην Ελλάδα, ενώ στα Δημοτικά σχολεία τα παιδιά με δυσλεξία υποστηρίζονται από περίπου 700 τμήματα ένταξης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρέχεται σημαντική βοήθεια, εκτός από την αντικατάσταση των γραπτών εξετάσεων με προφορικές. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά ιδιωτικά κέντρα αναπτυξιακών μαθησιακών δυσκολιών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Σε αυτά τα κέντρα παρέχεται υποστήριξη όχι μόνο στα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν στα Δημοτικά σχολεία, αλλά και στα μεγαλύτερα παιδιά, καθώς και σε ενήλικες με δυσλεξία (Stampoltzis, 2003).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί κατά πόσον η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών προσαρμόζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθούνται και τα παιδιά που έχουν δυσλεξία. Μέσα από την έρευνα, θα διερευνηθεί κατά πόσον ένας καθηγητής Θρησκευτικών προσαρμόζει τη διδασκαλία του έτσι, ώστε να παρέχεται βοήθεια και στα παιδιά που έχουν δυσλεξία. Τέλος, θα διαπιστωθεί μέσα από παραδείγματα αν, μετά από προσαρμογή της διδασκαλίας και προσπάθεια του καθηγητή, μπορούν τα παιδιά με δυσλεξία να αποδώσουν καλύτερα στο μάθημα. Η υπόθεση της έρευνας είναι ότι οι καθηγητές του μαθήματος των Θρησκευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις, για να μπορούν να προσαρμόζουν το μάθημα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται αποτελεσματικά η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία, να γίνονται αποδεκτά τα παιδιά από τους υπόλοιπους

συμμαθητές τους και να ενισχύεται και η αυτοεκτίμησή τους. Η αποτελεσματικότερη απόδοση στο μάθημα θα βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση του μαθήματος, στην ορθή εφαρμογή της συμπερίληψης, αλλά και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης αυτών των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση εξετάζει τα σημαντικότερα ζητήματα που σχετίζονται με την παρούσα έρευνα. Αρχικά, θα διευκρινιστούν οι όροι «ειδική αγωγή και εκπαίδευση», «μαθησιακές δυσκολίες» και «δυσλεξία». Θα γίνει εκτενής αναφορά στις δυσκολίες, τη διάγνωση και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, τη συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία και την επιρροή και συμβολή του περιβάλλοντος. Έπειτα, θα γίνει αναφορά στη διδακτική πράξη, την εξέλιξη του μαθήματος των Θρησκευτικών και τη μορφή που έχει σήμερα με βάση τα αναλυτικά προγράμματα. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί η έννοια και η σπουδαιότητα της συμπερίληψης και θα μελετηθεί κατά πόσον μπορεί να εφαρμοστεί στο μάθημα των Θρησκευτικών. Τέλος, θα γίνει αναφορά στην έρευνα που υπάρχει, σχετικά με τις απόψεις καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμπερίληψη.

1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

1.1.1 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση - Ορισμός

Η ειδική αγωγή είναι ένας επιστημονικός κλάδος και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής αγωγής. Οι στόχοι της ειδικής αγωγής σχετίζονται με κάθε τρόπο με την εκπαιδευτική διαδικασία και αποσκοπούν στο να βοηθήσουν το κοινωνικό σύνολο να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι

υπηρεσίες, οι οποίες έχουν ως στόχο την ικανοποίηση ορισμένων αναγκών. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να υποδηλώνουν μαθησιακές, συναισθηματικές, βιολογικές ή άλλες δυσκολίες (Fink & Friend, 1989). Η πρόληψη, ο έγκαιρος εντοπισμός και η έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε είδους μαθησιακών δυσκολιών είναι μία καίρια πρόκληση για τους επαγγελματίες.

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με τη διδασκαλία. Κατά την ατομική και εξειδικευμένη αυτή διδασκαλία, είναι απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων, οι οποίες στηρίζονται σε ορισμένα δεδομένα (Engel, 1977). Στην περίπτωση αυτή, η διδακτική παρέμβαση έχει ως στόχο την έγκαιρη παρέμβαση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση, σε περίπτωση που κάποιος μαθητής ανήκει σε αυτήν την κατηγορία. Επιπλέον, είναι χρήσιμο να αναφερθεί πως στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση μπορούν να χρησιμοποιηθούν τρεις τύποι παρεμβάσεων. Η πρώτη είναι η αντισταθμιστική παρέμβαση, κατά την οποία οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες διδάσκονται μία δεξιότητα, η οποία θα τους βοηθήσει να αποδώσουν καλύτερα στις σχολικές απαιτήσεις. Η δεύτερη είναι η προληπτική παρέμβαση, κατά την οποία ο καθηγητής προλαβαίνει την εξέλιξη ενός προβλήματος. Η τρίτη είναι η διορθωτική, η οποία καθοδηγεί τον μαθητή, ώστε να δράσει αυτόνομα και αποτελεσματικά (Heward, 2011).

1.1.2 Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα μπορούν να αντιμετωπιστούν επαρκώς, εάν τους παρέχονται ειδικές υπηρεσίες, με εξειδικευμένο προσωπικό, σε ειδικούς χώρους και ειδικά προγράμματα επικεντρωμένα στις ανάγκες του κάθε παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Θα πρέπει να διαγνωσθεί ατομικά το κάθε παιδί και να γίνει λήψη του οικογενειακού ιστορικού. Αν εντοπιστούν οι γνωστικές, οι μαθησιακές και οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, που τυχόν αντιμετωπίζει ένα παιδί, μπορούν να σχεδιαστούν πιο αποτελεσματικές και εξατομικευμένες παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο. Για να καταστεί αυτό εφικτό, θα πρέπει οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να είναι ενημερωμένοι και επαρκώς καταρτισμένοι και να υπάρχει ευαισθητοποίηση και συνεργασία με τους γονείς (Πολυχρόνη, 2007).

Τα παιδιά αυτά, κατά την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν. Έχουν αποσπασματικές γνώσεις και δεν έχουν πλούσιες στρατηγικές, ώστε να επιλύουν προβλήματα, να κάνουν εργασίες και να αποδίδουν επαρκώς στη σχολική ύλη. Ως αποτέλεσμα, οι γνωστικές τους ικανότητες παραμένουν ελλιπείς και ταυτόχρονα δυσκολεύονται και στην κοινωνική ένταξη. Κατά συνέπεια, εφόσον η πορεία αυτών των παιδιών είναι παρόμοια, παρουσιάζουν και κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Όσον αφορά στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά τους, έχουν χαμηλή αυτοεικόνα, δυσκολεύονται να αποκτήσουν κίνητρα και στόχους και έτσι οδηγούνται είτε στην εσωστρέφεια είτε στην επιθετικότητα. Αντίστοιχα, έχουν γνωστικές δυσκολίες, οι οποίες εμφανίζονται στη δυσκολία των λειτουργιών της μνήμης, σε ελλειμματική προσοχή, σε προβλήματα στη γλώσσα κ.λπ. (Νικολόπουλος, 2007).

1.1.3 Ο εκπαιδευτικός στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Ο νόμος 3699 / 2008 ορίζει ότι ο ειδικός παιδαγωγός είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος έχει εξειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και εργάζεται στον χώρο όπου υπάρχουν μαθητές που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής και

εκπαίδευσης έχουν πληθώρα ευθυνών και αρμοδιοτήτων και ασχολούνται με τις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή. Πρέπει να είναι σε θέση να λάβουν αποφάσεις και να διαμορφώσουν τη διδασκαλία με τρόπο κατανοητό και δημιουργικό (Δράκος, 2000). Είναι υπεύθυνοι για την καλλιέργεια των μαθητών και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Vlachou, 2006). Οι ίδιοι οφείλουν να έχουν μία συγκροτημένη και συνειδητοποιημένη προσωπικότητα, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν τυχόν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον. Πρέπει να βρίσκονται διαρκώς σε επαγρύπνηση και να ενημερώνονται για τις νέες έρευνες στον χώρο, ώστε να εφαρμόζουν τυχόν νέες πρακτικές (Olivier & Williams, 2005).

1.1.4 Συνεκπαίδευση και Ενσωμάτωση

Η συνεκπαίδευση είναι μία έννοια, η οποία τα τελευταία χρόνια απασχολεί πολλές χώρες. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στα ίδια σχολεία γενικής εκπαίδευσης με τα υπόλοιπα παιδιά. Με τη συνεκπαίδευση ή αλλιώς “εκπαίδευση για όλους”, στόχος είναι να υπάρχει ισορροπία και ευχάριστο κλίμα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Ainscow & Miles, 2008). Ένας ακόμη όρος, που εμφανίζεται τακτικά στην εκπαίδευση, είναι αυτός της ενσωμάτωσης. Ενσωμάτωση είναι η ίση μεταχείριση όλων των μαθητών, η ολοένα και περισσότερη αύξηση των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, η μείωση των φραγμών στην εκπαίδευση, οι αλλαγές προς όφελος όλων των μαθητών, η γενικότερη βελτίωση του σχολείου και η αναγνώριση ότι η ένταξη στο σχολικό πλαίσιο θα βοηθήσει μελλοντικά και στην ένταξη στην κοινωνία (Reid, 2012). Η συνεκπαίδευση αλλά και η ενσωμάτωση εξελίσσονται διαρκώς τα τελευταία χρόνια. Αντί λοιπόν για προσπάθεια ένταξης, γίνεται πλέον

προσπάθεια συνεκπαίδευσης. Η βασική διαφορά είναι ότι η ένταξη αποβλέπει απλώς στην προσαρμογή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ενώ η συνεκπαίδευση επιχειρεί να αναδιοργανώσει το σχολείο, ώστε να συμπεριλάβει όλους τους μαθητές (Κουμπιάς & Κατσούγκρη, 2017).

Σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε δωρεάν υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση. Τα παιδιά αυτά έχουν πρόσβαση από την ηλικία των 4 έως 22 ετών σε τάξη γενικού σχολείου, με την υποστήριξη του δασκάλου ή του εξειδικευμένου εκπαιδευτικού. Εναλλακτικά, μπορούν να έχουν πρόσβαση σε τμήμα ένταξης (Coutsocostas & Alborz, 2010). Η συνεκπαίδευση μπορεί να εμφανιστεί με τρεις μορφές. Η πρώτη είναι αυτή των τμημάτων ένταξης. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές από ειδικά σχολεία εντάσσονται στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης για κάποια μαθήματα. Η δεύτερη είναι αυτή της παράλληλης στήριξης, όπου πρόκειται για στήριξη στο παιδί, όσο αυτό βρίσκεται στο γενικό σχολείο. Η τρίτη είναι αυτή της πλήρους ένταξης, όπου το παιδί τοποθετείται σε ένα γενικό σχολείο, χωρίς κάποια υποστήριξη (Clough & Corbett, 2000). Η συνεκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών τους και να εκτιμήσουν την πολυμορφία που θα συναντήσουν και μελλοντικά έξω από το σχολικό πλαίσιο. Ο κάθε μαθητής ξεχωριστά αναμένεται να αποδώσει στις απαιτήσεις των μαθημάτων και να ωφεληθεί από τη διδασκαλία με τον δικό του τρόπο (Farrell, 2004).

1.2 Μαθησιακές δυσκολίες

1.2.1 Ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» μπορεί να αναφέρεται σε γενικές ή σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν άτομα που έχουν κάποια διαταραχή, η οποία σχετίζεται με αισθητηριακά ή κινητικά προβλήματα, με συναισθηματική διαταραχή, με νοητική υστέρηση ή με προβλήματα υγείας. Με άλλα λόγια, είναι αναμενόμενο πως ένας άνθρωπος με τις παραπάνω δυσκολίες θα αντιμετωπίσει και δυσκολίες στη μάθηση (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με δυσκολίες στη γραφή και την ορθογραφία. Γενικότερα, ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται σε διαταραχές γραφής, ανάγνωσης, μαθηματικών, μνήμης, κίνησης, σκέψης και κοινωνικών σχέσεων, καθώς και σε προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η διάσπαση προσοχής ή το σύνδρομο της υπερκινητικότητας. Σε πολλές περιπτώσεις, εμφανίζουν δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων, γεγονός που οφείλεται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία μπορεί να εμφανίζουν ποικιλία ως προς τον δείκτη νοημοσύνης τους και την ηλικία τους (Μήτσιου, 2004).

Όλα τα παραπάνω προκύπτουν λόγω οικογενειακών, πολιτισμικών ή κοινωνικών δυσκολιών. Ωστόσο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά διαφέρουν από άτομο σε άτομο και απασχολούν τους επαγγελματίες υγείας, τους εκπαιδευτικούς, την εκπαιδευτική διαδικασία και τους γονείς (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε ακαδημαϊκού και μη ακαδημαϊκού τύπου. Οι ακαδημαϊκού τύπου δυσκολίες είναι αυτές της γραφής, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και των μαθηματικών. Οι μη

ακαδημαϊκού τύπου είναι τα οπτικοκινητικά προβλήματα και τα προβλήματα στη γλώσσα, τη μνήμη και την αντίληψη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Από τη στιγμή που θα γίνει διάγνωση και αξιολόγηση της κατάστασης του κάθε παιδιού και της σοβαρότητάς της, θα κριθεί αν χρειάζεται ειδική εκπαιδευτική βοήθεια. Μια τέτοια βοήθεια μπορεί να είναι κάποιο είδος θεραπευτικής αγωγής, ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα αγωγής, ο προσδιορισμός του χρονικού πλαισίου που χρειάζεται και του χώρου, καθώς και τα μέσα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν (Πολυχρονοπούλου, 2001).

1.2.2 Κατηγοριοποίηση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Ρίχνοντας μια πιο ενδελεχή ματιά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μπορεί να γίνει μία κατηγοριοποίηση σε διαταραχές ανάγνωσης, γραφής και υπολογισμού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, γίνεται λόγος για τη δυσλεξία, στην οποία ένα παιδί εμφανίζει δυσκολία σε μία μόνο κατηγορία από τις προαναφερθείσες, χωρίς όμως να έχει δυσκολία στην όραση ή την ακοή και νοητική ή συναισθηματική διαταραχή. Κατά την ανάγνωση και τη γραφή, το παιδί προσπαθεί να κατακτήσει τον γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγνωση είναι η λειτουργία της αποκρυπτογράφησης του συμβολισμού του γραπτού κειμένου. Σκοπός είναι να κατανοήσει κανείς το περιεχόμενο του κειμένου, ώστε να επιτευχθεί η επικοινωνία και να αναπτυχθεί ο ίδιος γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η γραφή είναι η αντίστροφη λειτουργία της ανάγνωσης. Στον γραπτό λόγο, τα μηνύματα κωδικοποιούνται, ανάλογα με το σύστημα του γραπτού λόγου, ώστε να επιτευχθεί και πάλι η επικοινωνία (Παντελιάδου, 2008. Πολυχρονοπούλου, 2001)

Η εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών συχνά προκύπτει συνδυαστικά με κοινωνικο-συναισθηματικά ελλείμματα, τα οποία προκύπτουν από συνεχείς αποτυχίες ή από προβλήματα στις γνωστικές ικανότητες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να παρουσιάζουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η έντονη δραστηριότητα ή η οκνηρία, όταν πρόκειται να μάθουν κάτι που δεν τους ενδιαφέρει. Γενικότερα, εμφανίζουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση. Έχουν δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη και στην προσοχή, μειωμένη αυτοεκτίμηση, παρορμητικότητα και αμφιταλαντεύονται συναισθηματικά. Δυσκολεύονται να προσεγγίσουν τη μάθηση με διαφορετικές στρατηγικές, πιθανόν να εμφανίσουν δυσκολία στον αντιληπτικο-κινητικό συντονισμό και επομένως έχουν ακαδημαϊκές δυσκολίες (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2004).

Περιγράφοντας τα βασικά στάδια της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών, φαίνεται ότι η διάγνωση είναι απαραίτητη, διότι γίνεται εντοπισμός του προβλήματος και έπειτα καθορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών. Πρώτον, εντοπίζονται τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία και καθορίζεται η ηλικία τους και το είδος του προβλήματός τους. Δεύτερον, αναγνωρίζεται το πρόβλημα μέσω ερωτηματολογίων και τεστ. Τρίτον, γίνεται διαφορική διάγνωση, με τη βοήθεια ιατρικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών εξετάσεων. Στο σημείο αυτό, διαφαίνονται οι διαφορές που υπάρχουν από άτομο σε άτομο, οι διαφορετικές ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους, καθώς και οι διαφορετικές ανάγκες που έχουν στον συναισθηματικό τομέα και στον χώρο της εκπαίδευσης. Εντέλει, καθορίζεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που πρόκειται να υποστηρίξει τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2001). Η διδακτική αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία, κατά την οποία συλλέγονται κάποια δεδομένα, τα

οποία βοηθούν στη ρύθμιση της διδακτικής παρέμβασης και των αποφάσεων στο σχολικό πλαίσιο. Για να γίνει η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχουν κάποια έγκυρα και αξιόπιστα τεστ, τα οποία μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί (Παντελιάδου, 2008).

1.3 Δυσλεξία

1.3.1 Ο ορισμός της δυσλεξίας και η ποικιλία απόψεων

Η λέξη «δυσλεξία» προέρχεται από την ελληνική γλώσσα και σημαίνει «δυσκολία με τις λέξεις». Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της δυσλεξίας. Ο Reid (2003) πιστεύει ότι ένας ορισμός μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους καθοδήγηση. Ωστόσο, υποστηρίζει ότι, αν χρησιμοποιηθεί ποικιλία ορισμών, θα υπάρξει σύγχυση. Ο Reid-Lyon (1995) λέει ότι ένας ορισμός πρέπει να βασίζεται στην έρευνα. Πρέπει να υπάρχουν σαφείς ενδείξεις που να οδηγούν στο συμπέρασμα για το εάν ένα άτομο έχει δυσλεξία. Ένα παράδειγμα ορισμού που βασίζεται στην έρευνα είναι αυτός που δίνεται από την Επιτροπή Έρευνας της Εταιρείας Δυσλεξίας Orton (1994). Αυτός ο ορισμός σημειώνει ότι η δυσλεξία είναι ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας, που χαρακτηρίζεται από προβλήματα με την αποκωδικοποίηση λέξεων και δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, ο ορισμός που δίνουν οι Lyon, Shaywitz και Shaywitz (2003) είναι ένας από τους πιο ολοκληρωμένους και χρήσιμους ορισμούς, γιατί αποδέχεται τη βιολογική προέλευση της δυσλεξίας και αναφέρεται σε αρκετά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης αναπηρίας. Είναι, επίσης, ένας από τους πληρέστερους σημερινούς ορισμούς της δυσλεξίας και προέρχεται από πάνω από είκοσι χρόνια έρευνας. Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρει πως η

δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και άπταιστη αναγνώριση λέξεων, καθώς και από δυσκολίες στην ορθογραφία και την αποκωδικοποίηση. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως προκύπτουν από ένα έλλειμμα στη φωνολογική συνιστώσα της γλώσσας που είναι συχνά απροσδόκητο, σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες. Οι δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης, που μπορεί να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την οικοδομή της προϋπάρχουσας γνώσης. Ο ορισμός αυτός υιοθετείται από τη Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (IDA) και τα Εθνικά Ινστιτούτα Υγείας.

Η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας (British Dyslexia Association – BDA) δίνει έναν ορισμό, ο οποίος θα φανεί πιο χρήσιμος σε έναν καθηγητή. Σύμφωνα με τη BDA, αυτός ο ορισμός είναι ο καλύτερος για την περιγραφή της δυσλεξίας. Σημειώνεται ότι η δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία και έχει επίδραση στις δεξιότητες που σχετίζονται με τη γλώσσα. Η BDA αναφέρεται σε προβλήματα στη φωνολογική επεξεργασία, στη μνήμη εργασίας, στην ταχύτητα επεξεργασίας και στην αυτόματη ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αναφέρεται επίσης στην ανάγκη κατάλληλης παρέμβασης και τονίζει το γεγονός ότι οι τυπικές μέθοδοι διδασκαλίας δεν μπορούν να βοηθήσουν ένα άτομο με δυσλεξία. Είναι προφανές ότι ο ορισμός της δυσλεξίας της BDA ενδιαφέρεται περισσότερο για πρακτικά αποτελέσματα παρά για την προέλευση της δυσλεξίας και τις θεωρίες σχετικά με αυτήν. Είναι χρήσιμος, διότι είναι περιεκτικός και καλύπτει ένα μεγάλο εύρος συμπτωμάτων που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση ενός μαθητή. Αυτός ο ορισμός είναι πολύ χρήσιμος για τους εκπαιδευτικούς και διευκολύνει τη διάγνωση (Elliott & Grigorenko, 2014; Kirby, 2020).

Αν και πολλοί ορισμοί της δυσλεξίας, οι οποίοι χρησιμοποιούνται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ παρόμοιοι, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές διαφωνίες, σχετικά με τη δυσλεξία. Ο Fawcett (2002) ισχυρίζεται ότι μία από τις κύριες εντάσεις στην έρευνα για τη δυσλεξία ήταν ο αριθμός των διαφορετικών απόψεων. Τις περισσότερες φορές, γονείς, δάσκαλοι, ερευνητές, ψυχολόγοι, σχολεία και τοπικές αρχές έχουν διαφορετικές απόψεις και διαφωνούν μεταξύ τους. Υπάρχει, όμως, μία κοινή αποδοχή ότι η δυσλεξία είναι μια μορφή μαθησιακής δυσκολίας. Ωστόσο, η μαθησιακή δυσκολία είναι μόνο η μία πλευρά της δυσλεξίας. Υπάρχει και μία άλλη πλευρά που είναι η θετική της δυσλεξίας. Ο Davis (2010) πιστεύει ότι όλοι οι δυσλεκτικοί έχουν κάποιες κοινές βασικές ικανότητες. Είναι σε θέση να φαντάζονται ιδέες ή εικόνες πολύ εύκολα. Είναι επίσης ικανοί να βασίζονται αποφάσεις ή ενέργειες σε συναισθήματα και όχι σε γεγονότα ή στοιχεία. Επιπλέον, έχουν περισσότερη περιέργεια από τον μέσο όρο και αντιλαμβάνονται χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Επιπροσθέτως, έχουν την ικανότητα να σκέφτονται κυρίως με εικόνες αντί για λέξεις.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι δύσπιστοι, ως προς το αν υπάρχει δυσλεξία. Ο Elliott, ένας εκπαιδευτικός ψυχολόγος, ισχυρίστηκε ότι είναι αδύνατο να πούμε με οποιαδήποτε στοιχεία πως διαφέρει η δυσλεξία από μια φυσιολογική αναγνωστική αναπηρία. Η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας έχει θεωρήσει τις απόψεις του Έλιοτ αρνητικές και προσβλητικές για πολλά άτομα με δυσλεξία που αγωνίζονται να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Elliott & Grigorenko, 2014). Επιπλέον, οι Humphrey (2001) και Elliott και Nicolson (2016) υποστηρίζουν ότι πράγματι υπάρχουν δάσκαλοι που δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη δυσλεξίας, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί αγνοούν ακόμη και την έννοια της δυσλεξίας. Παρά τις πολλές διαφορετικές απόψεις, η δυσλεξία συνεχίζει να υπάρχει και να επηρεάζει τη ζωή πολλών μαθητών (Humphrey, 2002).

1.3.2 Θεωρίες της δυσλεξίας

Οι Morton και Frith (1995) εισάγουν ένα μοντέλο αποτελούμενο από τρεις θεωρίες, το οποίο περιγράφει ότι η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Και οι τρεις αυτές θεωρίες μπορούν να επηρεαστούν από πολιτιστικούς παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να έχουν είτε θετικό είτε αρνητικό αντίκτυπο στον άνθρωπο που έχει δυσλεξία. Επιπλέον, με τις θεωρίες αυτές μπορούν να ερμηνευθούν πολλά από τα συμπτώματα της δυσλεξίας. Υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους, αφού καταδεικνύουν τη βάση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας, εστιάζοντας στους βιολογικούς, συμπεριφορικούς και γνωστικούς παράγοντες.

Η θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος είναι η πιο υποστηριζόμενη από τις θεωρίες της δυσλεξίας. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι σε γνωστικούς όρους η δυσλεξία είναι η συνέπεια ενός φωνολογικού ελλείμματος. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, οι δυσλεξικοί έχουν μια συγκεκριμένη έκπτωση στην αναπαράσταση και την επεξεργασία των ήχων του λόγου (φωνήματα). Οι Snowling και Stackhouse (2005) υποστηρίζουν πως ένα υποκείμενο φωνολογικό έλλειμμα είναι πιθανόν η συνηθέστερη αιτία για την εμφάνιση της δυσλεξίας. Τα παιδιά με δυσλεξία ξεκινούν να μαθαίνουν να διαβάζουν με μη επαρκείς φωνολογικές αναπαραστάσεις. Ο τρόπος, με τον οποίο ο εγκέφαλός τους κωδικοποιεί τη φωνολογία, είναι λιγότερο αποτελεσματικός από εκείνον των κανονικά αναπτυσσόμενων αναγλωστών. Οι δυσλεξικοί που έχουν φωνολογικό έλλειμμα μπορεί να αντιμετωπίσουν προβλήματα σε διάφορες υποκατηγορίες, όπως η λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη, η φωνολογική επίγνωση (δυσκολίες στην ανάλυση, ανάμειξη και χειρισμό της ηχητικής δομής των λέξεων), η ταχύτητα ονομασίας και η επανακωδικοποίηση στην ανάγνωση και την ορθογραφία.

Η θεωρία του οπτικού ελλείμματος καταδεικνύει ότι τα άτομα με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά έχουν εξασθενημένη ευαισθησία στα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα που μεταβάλλονται σε γρήγορο ρυθμό. Πρόκειται για μία δυσλειτουργία στη μεγαλοκυτταρική οδό του οπτικού και ακουστικού συστήματος. Η δυσλειτουργία στο ακουστικό σύστημα προκαλεί δυσκολία στον σωστό σχηματισμό φωνολογικών αναπαραστάσεων, γεγονός που επηρεάζει την αναγνώριση γραφημάτων και τη διαδικασία της ανάγνωσης. Οι Stein και Walsh (1997) συμφωνούν με τη συγκεκριμένη θεωρία και υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερο χρόνο, για να επεξεργαστούν πληροφορίες, συγκριτικά με άλλα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν αυτό το φαινόμενο.

Σύμφωνα με τη θεωρία της εγκεφαλικής διαταραχής, παρατηρείται κάποιο πρόβλημα στην παρεγκεφαλίδα. Πρόκειται για μία περιοχή στη βάση του εγκεφάλου, η οποία συνδέεται με την κινητική δεξιότητα. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, φάνηκε πως ορισμένοι δυσλεκτικοί άνθρωποι είχαν ελλείμματα σε μία σειρά λειτουργιών που βασίζονται στην παρεγκεφαλιδική επεξεργασία. Το συγκεκριμένο σημείο του εγκεφάλου επηρεάζει τον κινητικό έλεγχο, την άρθρωση της ομιλίας και την αυτοματοποίηση ποικίλων λειτουργιών όπως αυτή της οδήγησης ή της ανάγνωσης. Η δυσκολία, λοιπόν, στην αυτοματοποίηση επηρεάζει και την εκμάθηση των αντιστοιχιών γραφήματος – φωνήματος (Nicolson, Fawcett & Dean, 2001).

1.3.3 Οι βασικές δυσκολίες στη δυσλεξία

Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και την αριθμητική. Αναλυτικότερα, τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν λέξεις και να

κατανοήσουν κείμενα. Συχνά παραλείπουν ή προσθέτουν γράμματα, δυσκολεύονται να διαβάσουν συμπλέγματα, διαβάζουν με αργό ρυθμό, μπερδεύουν φθόγγους που μοιάζουν οπτικά, χάνουν το σημείο που διάβαζαν και γενικότερα δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν (Καραδήμου, 2018). Ακόμη, οποιαδήποτε λειτουργία σχετίζεται με αριθμητικά σύμβολα μπορεί να δυσκολέψει ένα παιδί με δυσλεξία. Τέτοιες λειτουργίες μπορεί να είναι οι απλές αλλά και οι πιο σύνθετες αριθμητικές πράξεις, η ορθή χρήση των αριθμών, η δυσκολία κατανόησης του χρόνου, του χώρου και της ποσότητας (Gersten, Jordan & Flojo, 2005). Εκτός από δυσκολία στην ανάγνωση και την αριθμητική, συχνά παρατηρείται και δυσκολία στα γραπτά, αφού δυσκολεύονται να αυτοματοποιήσουν γραμματικούς κανόνες και γενικότερα να επεξεργαστούν πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, παραλείπουν ή αντικαθιστούν γράμματα και λέξεις, αντιστρέφουν συλλαβές, κάνουν ορθογραφικά λάθη, προσθέτουν συλλαβές, κάνουν συντακτικά λάθη, έχουν μικρό λεξιλόγιο και ο γραφικός χαρακτήρας πιθανόν να είναι δυσανάγνωστος (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

1.3.4 Διάγνωση της δυσλεξίας

1.3.4.1 Κριτήρια διάγνωσης

Το 1991, ο Ολλανδός καθηγητής Dumont αναφέρθηκε σε κάποια συγκεκριμένα κριτήρια, τα οποία βοηθούν στη διάγνωση της δυσλεξίας. Πρώτον, αναφέρθηκε στο κριτήριο της ιδιαιτερότητας, το οποίο αναφέρεται στην αδυναμία του παιδιού να αποκωδικοποιήσει φθόγγους και γράμματα. Ως αποτέλεσμα, είναι πιο εύκολο να διαχειριστεί τον προφορικό λόγο, αφού δεν μπορεί να ανασύρει την ορθογραφία των λέξεων από τη μακροπρόθεσμη μνήμη του. Δεύτερον,

σύμφωνα με το κριτήριο της κανονικής νοημοσύνης, φαίνεται πως τα παιδιά με δυσλεξία έχουν κανονικό ή ακόμα και υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Τρίτον, υπάρχει το στοιχείο της απόκλισης, το οποίο καταδεικνύει πως όταν τα παιδιά παρουσιάζουν κανονική νοημοσύνη, αλλά παράλληλα έχουν χαμηλή απόδοση στο σχολείο, αποτελεί ένδειξη για ύπαρξη δυσλεξίας. Σε περίπτωση που η νοημοσύνη είναι χαμηλή και η σχολική επίδοση αντίστοιχα χαμηλή, γίνεται αναφορά σε νοητική υστέρηση. Τέταρτον, το κριτήριο του αποκλεισμού καταδεικνύει ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν αισθητηριακές ή συναισθηματικές δυσκολίες που να συνδέονται με τη μάθησή τους. Επομένως, αν κάποιο παιδί αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες, αυτομάτως αποκλείεται από την κατηγορία της δυσλεξίας (Gus & Samuelsson, 1999; Schulte-Körne, 2010).

Πέμπτον, σύμφωνα με το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης, τα παιδιά με δυσλεξία αναπτύσσουν τη γλωσσική τους ικανότητα με καθυστέρηση και δυσκολεύονται να αναλύσουν τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται ο λόγος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μπερδεύουν τη θέση του κάθε φθόγγου ή να παραλείπουν γράμματα (Scarborough, 1990). Έκτον, υπάρχει το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει δυσαρμονία σε ακουστική και λεκτική μνήμη, στην οπτική και τη χωρική αντίληψη και στις γλωσσικές ικανότητες. Η μνήμη που σχετίζεται με την οπτικοχωρική ικανότητα είναι καλή, ενώ η μνήμη που σχετίζεται με λεκτικά στοιχεία είναι αδύναμη. Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι παρατηρείται μεγαλύτερη ανάπτυξη στο δεξί τους ημισφαίριο, το οποίο ευθύνεται για τις οπτικοχωρικές ικανότητες, ενώ το αριστερό ημισφαίριο που ευθύνεται για τις γλωσσικές ικανότητες είναι λιγότερο ανεπτυγμένο (Richlan, 2012). Τέλος, το έβδομο κριτήριο είναι αυτό της κληρονομικότητας. Σύμφωνα με αυτό, φαίνεται πως υπάρχει κληρονομική προδιάθεση, αφού, αν κάποιος γονιός έχει δυσλεξία, υπάρχει πιθανότητα να εμφανιστεί και στο παιδί του. Η

νευρολογική εξήγηση είναι ότι υπάρχει πιθανότητα να παρουσιαστούν διαταραχές ωρίμανσης στο αριστερό ημισφαίριο του παιδιού, το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, ευθύνεται για τη γλωσσική ικανότητα (Paracchini, Diaz & Stein, 2016).

1.3.4.2 Αξιολόγηση και διάγνωση

Η αξιολόγηση και η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται συνήθως από ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό, σε συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού. Εκτός, όμως, από αυτές τις ειδικότητες, πιθανόν να χρειαστεί και η διάγνωση κάποιου γιατρού, ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν αισθητηριακά προβλήματα. Είναι σημαντικό να γίνει μία σωστή και έγκαιρη διάγνωση, ώστε να δημιουργηθεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο θα βοηθήσει το εκάστοτε παιδί με δυσλεξία. Παρ' όλα αυτά, οι τρόποι διάγνωσης μπορεί να ποικίλλουν, ανάλογα με τη διαφορετικότητα των συμπτωμάτων του κάθε παιδιού. Ορίζοντας τη διαδικασία της διάγνωσης, φαίνεται πως είναι η αξιολόγηση μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης, η οποία έχει ως στόχο να συλλέξει δεδομένα που θα μπορέσουν να καθοδηγήσουν τους ειδικούς, ώστε να σχηματίσουν προγράμματα παρέμβασης. Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία η οποία οδηγεί στη διάγνωση, την εκτίμηση και την περιγραφή της γνωστικής κατάστασης του παιδιού, σχετικά με την επίδοσή του στον ακαδημαϊκό χώρο. Η διαδικασία αυτή γίνεται με ψυχομετρικά εργαλεία και άλλες προσεγγίσεις (Τάκου, 2015).

Κατά τη διαδικασία της διάγνωσης, η μελέτη του ιστορικού του παιδιού, η ιατρική εξέταση και διάφορες ψυχομετρικές διαδικασίες θα οδηγήσουν σε μια ακριβή διάγνωση. Αναφορικά με το ιστορικό του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να δώσει όλες τις

απαραίτητες πληροφορίες. Κατά τις ιατρικές εξετάσεις, εξετάζεται η σωστή λειτουργία των αισθητηριακών λειτουργιών του παιδιού και πραγματοποιούνται παιδοψυχιατρικές εξετάσεις. Τέλος, μέσα από τα ψυχομετρικά τεστ θα φανεί το νοητικό επίπεδο του μαθητή, ορισμένες πτυχές της προσωπικότητάς του, αλλά και η ανάπτυξη διαφόρων ακόμα ικανοτήτων. Τα τεστ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να γίνει μία ορθότερη διάγνωση της δυσλεξίας, είναι τα ακόλουθα: το τεστ νοημοσύνης WISC III, οι 13 κλίμακες του WISC-III, το Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) και το Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης «Αθηνά Τεστ» (Andresen & Monsrud, 2022).

1.3.4.3 Η αξιολόγηση ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και αριθμητικής

Όσον αφορά στην αξιολόγηση της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής, η παιδαγωγική εξέταση, η οποία διεξάγεται από ειδικό παιδαγωγό, μπορεί να δείξει κατά πόσον ένα παιδί δυσκολεύεται σε αυτές τις λειτουργίες. Αρχικά, γίνεται αξιολόγηση της πλευρίωσης, η οποία είναι ένας τρόπος να εξεταστεί κατά πόσον το παιδί μπορεί να διακρίνει το δεξί από το αριστερό. Επιπλέον, κατά την αξιολόγηση της ανάγνωσης, ο μαθητής καλείται να διαβάσει γράμματα και συλλαβές, ώστε να εντοπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί καλείται να διαβάσει κεφαλαία, πεζά και ανακατεμένα, να αναγνωρίσει φωνήεντα ή σύμφωνα αλλά και φθόγγους, όταν πρόκειται για όμοιους. Στη συνέχεια, το παιδί καλείται να διαβάσει λέξεις και ψευδολέξεις, όπου εξετάζεται ο χρόνος που χρειάζεται, ώστε να τις διαβάσει και τα λάθη που κάνει κατά τη διάρκεια. Έπειτα, το παιδί καλείται να διαβάσει ένα

κείμενο, πάνω στο οποίο γίνονται προφορικά ορισμένες ερωτήσεις κατανόησης (Πόρποδας, 2003. Πρίφτη & Πολυχρονοπούλου, 2019).

Οι λέξεις και οι συλλαβές που εξετάστηκαν στην αξιολόγηση της ανάγνωσης χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση της γραφής. Στη φάση αυτή, αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να σχηματίζει τα γράμματα, καθώς γράφει μία λέξη, και η ικανότητα τήρησης της ορθογραφίας. Η ορθογραφία ελέγχεται είτε στις λέξεις που γράφει είτε σε λέξεις που του δίνονται, οι οποίες είναι σκόπιμα ανορθόγραφα γραμμένες. Επιπλέον, ζητείται από το παιδί να γράψει ένα κείμενο ελεύθερης ανάπτυξης. Κατά τη διαδικασία αυτή, εξετάζεται η ικανότητά του να τηρήσει μία σωστή σύνταξη και γραμματική, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να αναπτύξει τις ιδέες του (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018). Προχωρώντας στην αξιολόγηση της αριθμητικής, ο ειδικός ελέγχει την ικανότητα του παιδιού να κάνει τις βασικές μαθηματικές πράξεις και το ενδεχόμενο να μη γράφει σωστά τους αριθμούς. Έπειτα, παραθέτει στο παιδί κάποια απλά ή σύνθετα μαθηματικά προβλήματα (Γρίβας, 2022). Με την ολοκλήρωση όλων των παραπάνω αξιολογήσεων, οι ειδικοί αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο το παιδί με δυσλεξία μπορεί να βοηθηθεί και δομούν με μεγαλύτερη ακρίβεια το πρόγραμμα παρέμβασης, ώστε να ανταποκρίνεται στις ειδικές ανάγκες του μαθητή (Τάκου, 2015).

1.3.5 Αντιμετώπιση δυσκολιών στη δυσλεξία

Είναι σημαντικό το παιδί που διαγιγνώσκεται με δυσλεξία να ξεκινήσει εγκαίρως τη διαδικασία αντιμετώπισης, αφού επηρεάζεται η ψυχολογική, η κοινωνική και η εκπαιδευτική του απόδοση. Πρόκειται για εξατομικευμένη αντιμετώπιση και όχι για θεραπεία, διότι η δυσλεξία δεν

αποτελεί ασθένεια. Εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε παιδί. Συνεπώς, χρειάζεται μια σταθερή και συντονισμένη προσπάθεια όλων των ειδικών, σε συνδυασμό με την οικογένεια του παιδιού (Μαυρομμάτη, 2004). Τα άτομα που αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τα παιδιά με δυσλεξία δεν είναι απλώς εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για παιδαγωγούς που έχουν και γνώσεις ψυχολογίας και γνωρίζουν θεωρητικά αλλά και πρακτικά πώς να εφαρμόσουν ένα διδακτικό πρόγραμμα. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε παιδί ξεχωριστά. Βασισμένος στην αξιολόγηση που έχει προηγηθεί, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία στις ανάγκες των παιδιών και επανεκτιμά διαρκώς τις δυνατότητές τους, σε περίπτωση που χρειαστεί να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του (Παπαδοπούλου, 2019).

Παράλληλα με την εξατομικευμένη διδασκαλία, ο ειδικός παιδαγωγός καλείται να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες, ώστε να μπορεί να βοηθήσει το ίδιο τον εαυτό του. Με άλλα λόγια, ο παιδαγωγός θα πρέπει να καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αγάπης με το κάθε παιδί ξεχωριστά. Μέσα από αυτό το κλίμα, το κάθε παιδί θα μπορέσει πιο εύκολα να νιώσει ικανοποίηση και να πιστέψει στις δυνάμεις του (Κοκκιάδη & Κουρκούτας, 2016). Το κάθε πρόγραμμα αποκατάστασης θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή, να έχει διαβαθμίσεις στη δυσκολία και να είναι αυστηρά δομημένο. Οι ενότητες των μαθημάτων θα πρέπει να διδάσκονται με έναν τρόπο που θα εξελίσσεται σταδιακά η ικανότητα του γραπτού λόγου και της ορθογραφίας. Για να προχωρήσει σε επόμενο βήμα τη διδασκαλία, ο παιδαγωγός θα πρέπει πρώτα να σιγουρευτεί ότι ο μαθητής έχει κατακτήσει όλες τις γνώσεις που του έχουν διδαχθεί. Την πορεία αυτή θα μπορέσει να την παρακολουθήσει ο παιδαγωγός με διαρκείς αξιολογήσεις και αναπροσαρμογές του προγράμματος. Ιδανικά, θα ήταν βοηθητικό, αν μπορούσε

ο μαθητής να θέσει τους στόχους στη διαδικασία της μάθησης, μέσα από τις αξιολογήσεις των εργασιών (Στασινός, 1999).

Η Orton Dyslexia Society έχει προτείνει κάποιες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, οι οποίες φαίνεται να βοηθούν αποτελεσματικότερα στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της δυσλεξίας. Η ποικιλία δοκιμασιών, ώστε να εξασκηθούν όλες οι δεξιότητες του μαθητή, και η αξιοποίηση παραδειγμάτων από την καθημερινότητά του είναι δύο παράγοντες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν. Επιπλέον, η σαφής δόμηση των ενότητων, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του κάθε παιδιού και οι συχνές επαναλήψεις στο τέλος κάθε ενότητας θα ήταν εξίσου βοηθητικά. Τέλος, η αξιοποίηση όλων των αισθήσεων, κατά τη διάρκεια των ασκήσεων, καθώς και η προσπάθεια ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του μαθητή, θα είχε ακόμα θετικότερα αποτελέσματα (Γρίβας, 2022).

1.3.5.1 Ορθογραφία: σπουδαιότητα, δυσκολίες και αντιμετώπιση

Η ορθογραφία αποτυπώνει στο χαρτί τις σκέψεις που έχει κάποιος στο μυαλό του. Έτσι, αν κάποιος θέλει να εκφράσει τις σκέψεις του σε χαρτί, για να τις διαβάσουν οι άλλοι, είναι σημαντικό να μπορεί να γράψει σωστά. Η ορθογραφία σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη (Learning Express, 2006). Επιπλέον, οι Crosby και Emery (1995) ανέφεραν ότι, αν κάποιος εργαζόμενος στοχεύει σε επαγγελματική ανέλιξη, πρέπει να είναι ικανός συγγραφέας. Η ορθογραφία είναι ένα από τα πιο αξιοσημείωτα χαρακτηριστικά της καλής γραφής. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι ένας μαθητής που δε γράφει σωστά συνήθως παίρνει χαμηλότερο βαθμό λόγω των λαθών του. Ο Schulte-Körne (2010) τονίζει επίσης τη σπουδαιότητα της ορθογραφίας. Στην

έρευνα αυτή, είχε αναφέρει ότι η ορθογραφία μπορεί να βελτιώσει την ανάγνωση, τη γραφή και την κατανόηση. Παρ' όλα αυτά, η δυσκολία στην ορθογραφία είναι μία από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία (Galuschka, Görge, Kalmar, Haberstroh, Schmalz & Schulte-Körne, 2020; Wajuhian & Naidoo, 2011).

Ο Davis (2010) εξηγεί ότι οι άνθρωποι με δυσλεξία έχουν δυσκολίες ορθογραφίας λόγω αποπροσανατολισμού. Όταν υπάρχει αποπροσανατολισμός, ο εγκέφαλος κάποιου βλέπει πράγματα να κινούνται, τα οποία δεν κινούνται στην πραγματικότητα. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εγκέφαλος αλλάζει την πραγματική αντίληψη και μπορεί να θεωρήσει τις αλλοιωμένες αντιλήψεις πραγματικές. Σχεδόν όλες οι αισθήσεις αλλοιώνονται. Μόνο η αίσθηση της γεύσης παραμένει ίδια. Όσον αφορά την όραση, τα πράγματα που βλέπει ο εγκέφαλος είναι διαφορετικά από αυτά που βλέπουν τα μάτια. Επομένως, ο εγκέφαλος βλέπει μια αλλοιωμένη αντίληψη των εικόνων. Οι Klein (1993) και Miles (1993) πιστεύουν ότι για τους μαθητές με δυσλεξία η δυσκολία στην ορθογραφία είναι το πιο επίμονο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Η ορθογραφία είναι μεγαλύτερο πρόβλημα από την ανάγνωση. Εάν κάποιος διδάσκει παιδιά με δυσλεξία, ανακαλύπτει ότι οι δεξιότητές τους στην ανάγνωση είναι φτωχές, αλλά η ορθογραφία τους είναι ακόμη χειρότερη (Snowling, 2008).

Ωστόσο, μαθητές με δυσλεξία έχουν τη δυνατότητα να γίνουν πολύ καλύτεροι στην ανάγνωση μέχρι την ενηλικίωση, εάν έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση. Τα ορθογραφικά προβλήματα, όμως, μπορεί να παραμείνουν (Miles, 1993). Επιπροσθέτως, ο Cronin (1997) τόνισε τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι με δυσλεξία, όσον αφορά στην ορθογραφία. Οι μαθητές μπορεί να προσθέτουν, να ανακατεύουν ή να παραλείπουν γράμματα, επειδή δεν είναι σε θέση να σχηματίσουν την εικόνα μιας λέξης στο μυαλό τους. Μπορεί να γράψουν μια λέξη

χωρίς λάθη, αν κάποιος τους ζητήσει να τη γράψουν, αλλά έπειτα μπορεί να γράψουν την ίδια λέξη λάθος. Ο Moseley (1989) ανέφερε ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ της ορθογραφίας και της γραφής. Υποστήριξε ότι η έλλειψη αυτοπεποίθησης στην ορθογραφία μπορεί να έχει αρνητική επίδραση στη γραπτή έκφραση των παιδιών.

Όταν ένας μαθητής προσπαθεί να κατακτήσει την ορθογραφία, σημαίνει ότι μαθαίνει σταδιακά να γράφει, όπως ορίζουν οι γραμματικοί κανόνες, να μπορεί να σκεφτεί τον τρόπο που γράφεται μία λέξη και να μπορεί να σκεφτεί τους κανόνες την ώρα που γράφει. Πιο συγκεκριμένα, ορθογραφία είναι η αξιοποίηση ορισμένων κανόνων για τη σωστή γραφή της γλώσσας. Κατακτώντας αυτήν την ικανότητα, ένα άτομο πρέπει να κάνει διάφορες ενέργειες, αφού θα πρέπει να είναι σε θέση να συσχετίσει ήχους με γράμματα και να θυμηθεί τους αντίστοιχους κανόνες (Wimmer & Schurz, 2010). Τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται να ακολουθήσουν αυτούς τους κανόνες και να διατυπώσουν κατανοητά γραπτά, γεγονός που αποτελεί σύγχυση για τους αναγνώστες. Η δυσκολία αυτή επηρεάζει σημαντικά και την επίδοση των μαθητών στο σχολείο και κατά συνέπεια και την αυτοεκτίμησή τους. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν επαρκώς, θα πρέπει να μάθουν τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, δηλαδή συλλαβές, φωνήματα και μορφολογία, ώστε να μπορούν να τα εφαρμόσουν στη γραπτή τους έκφραση (Λιάση, 2020).

Η προσπάθεια αυτή της καλύτερης εκμάθησης της ορθογραφίας μπορεί να ενισχυθεί με ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο θα προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Πρόκειται για μεθόδους που είναι πολυαισθητηριακές και εικονογραφημένες και γενικότερα για τεχνικές που θα τους βοηθούν να θυμηθούν. Αρχικά, τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να δημιουργήσουν μια οργάνωση στον εγκέφαλό τους, για να συνδέσουν την οπτική μορφή των

λέξεων με τον τρόπο που ακούγονται. Έτσι, εστιάζοντας στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση, ενεργοποιούνται και το δεξί και το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Έχοντας ταυτόχρονη πρόσβαση σε οπτικά, απτικά και ακουστικά ερεθίσματα, μπορούν να επεξεργαστούν αποτελεσματικότερα μία νέα πληροφορία. Όσον αφορά στην εικονογραφική μέθοδο, τα γράμματα και η ορθογραφία είναι πολύ πιο εύκολο να γίνουν αντιληπτά και κατανοητά μέσω των εικονογραφημάτων, δηλαδή μέσω της μετατροπής τους σε σκίτσα (Μπατσέα, 2022).

1.3.5.2 Γραπτή έκφραση: σπουδαιότητα, δυσκολίες και αντιμετώπιση

Η γραπτή έκφραση είναι η παραγωγική αλλά και σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία μετατρέπονται οι ιδέες σε οργανωμένο κείμενο. Με τον τρόπο αυτό, εκφράζονται συναισθήματα και ιδέες και υπάρχει η δυνατότητα σχεδιασμού, διόρθωσης και επαναδιατύπωσης. Η δυσκολία έγκειται στο γεγονός ότι ο συγγραφέας δεν έχει άμεση επικοινωνία με τον αναγνώστη και έτσι δεν μπορεί να εμπλουτίσει την επικοινωνία με άλλα μέσα, όπως αυτό της γλώσσας του σώματος (Ηλιοπούλου & Ζάβρα, 2022). Με τη γραπτή έκφραση, ο μαθητής καλείται να γράψει και να δημιουργήσει, γεγονός που προϋποθέτει στρατηγικές οργάνωσης του λόγου του. Εκτός, όμως, από τη συγγραφή, καλείται να κάνει και τον “γραμματέα”, αφού θα πρέπει να φροντίσει για την αισθητική μορφή του κειμένου (σχεδιασμός γραμμάτων, αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις, τοποθέτηση σημείων στίξης, όπου χρειάζεται κ.λπ.). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, θα πρέπει ο συγγραφέας – μαθητής να γνωρίζει καλά το θέμα που καλείται να αναπτύξει, να ξέρει τους γραμματικούς κανόνες, να γνωρίζει τον σκοπό του κειμένου και να ξέρει πώς θα οργανώσει τη σκέψη του (Botsas & Padeliadou, 2003; Κούη, 2015).

Ο γραπτός λόγος αποτελείται είτε από αφηγηματικά είτε από επεξηγηματικά κείμενα. Στα αφηγηματικά κείμενα επιλύονται κάποια ζητήματα ή κατακτάται κάποιος στόχος. Στο συγκεκριμένο σημείο, τα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται να δυσκολεύονται στην οργάνωση του κειμένου, βάζουν λιγότερες λεπτομέρειες στην ιστορία τους, τη δομή και τα συμπεράσματά τους. Στα επεξηγηματικά κείμενα ένας μέσος μαθητής με γενικές γνώσεις διαβάζει μία ιστορία ή τις απόψεις κάποιου και βγάζει κάποια συμπεράσματα. Ένας μαθητής με δυσλεξία, όμως, δυσκολεύεται από τις ποικίλες πληροφορίες και το άγνωστο λεξιλόγιο και κατανοεί με δυσκολία το εκάστοτε κείμενο. Συνολικά, το κείμενο ενός παιδιού με δυσλεξία πιθανόν να έχει μικρή έκταση, απλά νοήματα, λεξιλόγιο και σύνταξη, απουσία σχεδιασμού και οργάνωσης και επομένως θα χρειάζεται περισσότερος χρόνος, ώστε να ολοκληρώσει το γραπτό του (Μουτσινάς, Ντζιαβίδα & Μαχιά, 2019).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω πληροφορίες, ένα παιδί με δυσλεξία, που δυσκολεύεται στη γραπτή έκφραση, μπορεί να βοηθηθεί με μία κατάλληλα προσαρμοσμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Η παρέμβαση αυτή θα το βοηθάει να εξασκήσει την ορθογραφία του, να εξασκηθεί πρώτα στον προφορικό λόγο, να χρησιμοποιήσει εικόνες, ώστε να περιγράψει κάτι συγκεκριμένο, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να εξασκηθεί έτσι ώστε να μπορεί να συνεχίζει ημιτελείς ιστορίες και να φτιάχνει σχεδιαγράμματα απλών εκθέσεων (Παντελιάδου, 2011). Ένας από τους τρόπους με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν τα παραπάνω είναι να μπορέσουν να εφαρμόσουν στρατηγικές αυτοκαθοδήγησης. Έπειτα, θα πρέπει να συνηθίσουν στη διαδικασία του σχεδιασμού, της αρχικής γραφής και τέλος της αναθεώρησης του γραπτού τους. Για να σχεδιάσουν το γραπτό, θα πρέπει πρώτα να συλλέξουν και να οργανώσουν τα δεδομένα τους, να

βρουν ποικιλία πηγών και να δομήσουν τα θέματά τους σε μία λίστα. Στη συνέχεια, μπορούν να γράψουν ένα απλό κείμενο, το οποίο θα γίνεται σταδιακά πιο σύνθετο (Παπαδοπούλου, 2020).

Το τελευταίο και πιο απαιτητικό κομμάτι είναι αυτό της αναθεώρησης, όπου θα πρέπει να αυτοαξιολογήσουν το γραπτό τους. Το σημείο αυτό χαρακτηρίζεται ως απαιτητικό, αφού δυσκολεύει ιδιαίτερα τους μαθητές με δυσλεξία. Για την επίτευξη της αναθεώρησης, θα βοηθούσε σημαντικά η εντατική και συστηματική εξάσκηση με τον εκπαιδευτικό, ο ορισμός στόχων, η καλή δομή και η συνεργασία με τους συμμαθητές. Επιπλέον, η ανάγνωση μεγάλων κειμένων τους βοηθάει να αποκτήσουν μία καλύτερη εικόνα, σχετικά με το τι έχουν γράψει. Θα ήταν πιο χρήσιμο όλη αυτή η διαδικασία να γίνει με μία χρονική απόσταση από τη συγγραφή του κειμένου και να ενισχύονται θετικά από τον εκπαιδευτικό τους, ώστε να εκλάβουν αυτήν τη διαδικασία ως ωφέλιμη και δημιουργική (Tamboer & Vorst, 2015).

1.3.5.3 Γραφή και ανάγνωση: σπουδαιότητα, δυσκολίες και αντιμετώπιση

Οι λέξεις αποτελούν ερεθίσματα αντιληπτά από ανθρώπους αλλά και από ζώα. Το σύνολο των λέξεων αποτελεί ένα γλωσσικό σύστημα, μέσα από το οποίο ο άνθρωπος νοηματοδοτεί και γνωστοποιεί αυτά που σκέφτεται. Για να χρησιμοποιηθεί αυτό το σύστημα, πρέπει κάποιος να γνωρίζει τα σύμβολα και τους κανόνες της κάθε γλώσσας. Με άλλα λόγια, πρέπει να γνωρίζει τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση της. Το κάθε γλωσσικό σύστημα γίνεται προσβάσιμο στον άνθρωπο μέσω της ανάγνωσης. Η ανάγνωση είναι μία ικανότητα που χρειάζεται να την κατέχει ο κάθε άνθρωπος της σημερινής κοινωνίας. Σκοπός της ανάγνωσης είναι να αντλήσει κάποιος το νόημα ενός κειμένου. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, είναι απαραίτητος ο συντονισμός πολλών

δεξιότητων (Αθανασιάδου, 2020). Δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες, που πρέπει να ενεργοποιηθούν κατά τη διαδικασία αυτή, είναι η αποκωδικοποίηση και η κατανόηση. Όταν κάποιος καταφέρνει να διαβάσει μία λέξη, σημαίνει πως έχουν επιτευχθεί οι δύο αυτές λειτουργίες. Αν δεν μπορέσει να αποκωδικοποιηθεί μία λέξη, απλώς δεν μπορεί να επιτευχθεί η ανάγνωση. Αντίστοιχα, αν η λέξη δεν είναι κατανοητή, δεν μπορεί να ολοκληρωθεί η ανάγνωση (Ροπόκη, 2009)

Σύμφωνα με τον Kintsch, για να κατανοήσει κάποιος ένα κείμενο, περνάει από τρία διαφορετικά στάδια. Πρώτον, κατά το επιφανειακό στάδιο, αποκωδικοποιεί τη δομή του κειμένου. Δεύτερον, δομεί τις πληροφορίες που διαβάζει και βρίσκει το γενικό νόημα του κειμένου. Τρίτον, οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν είτε ενσωματώνονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του ατόμου ή καταγράφονται στη μνήμη του ως νέες πληροφορίες (Kintsch & Rawson, 2005). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η κατανόηση του κειμένου δεν εξαρτάται μόνο από τις γνώσεις του ατόμου, αλλά και από την ορολογία που χρησιμοποιείται στο κείμενο. Μετά από έρευνα, έχει φανεί ότι οι μαθητές μπορούν να μάθουν τη σημασία των λέξεων, αφού τις διαβάσουν έξι με δέκα φορές στο κείμενο. Αν, βέβαια, τις έχουν ήδη διδαχθεί, όπως αναμένεται να γνωρίζουν συγκεκριμένες λέξεις σε κάθε ηλικιακό στάδιο, μπορούν να τις δουν μία ή δύο φορές και να τις κατανοήσουν (Νικολόπουλος, 2008).

Στο σημείο αυτό, λαμβάνοντας υπόψη τα παιδιά με δυσλεξία, αυτά αντιμετωπίζουν ορισμένες δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις δεξιότητες στο προ-αναγνωστικό και στο αναγνωστικό στάδιο. Πρώτον, στο προ-αναγνωστικό στάδιο συνοψίζονται οι ικανότητες που πρέπει να έχει κάποιος, ώστε να μάθει ανάγνωση. Αυτές είναι ένα βασικό λεξιλόγιο, η ικανότητα να ακολουθεί τη σειρά των λέξεων στο

κείμενο, η επίγνωση ότι κάθε γράμμα προφέρεται και ονομάζεται διαφορετικά, η γνώση διαφορετικών φωνολογικών κανόνων, το ενδιαφέρον για την ανάγνωση και η ικανότητα να μπορεί να αφηγείται. Δεύτερον, στο αναγνωστικό στάδιο η νοημοσύνη, η μνήμη και όλη η αντίληψη του ανθρώπου, καθώς και η γνώση που έχει κάποιος για τη σημασία των λέξεων και επομένως του κειμένου, επηρεάζουν συνολικά την ανάγνωση (Κιοτεόγλου, 2023). Κάποιοι επιπλέον λόγοι μπορεί να είναι η ελλιπής προϋπάρχουσα γνώση, σχετικά με το θέμα που μελετούν, η μικρή χωρητικότητα στη μνήμη εργασίας και η δυσκολία να εφαρμόσουν κάποιες στρατηγικές. Επιπλέον, η έλλειψη συγκέντρωσης, η δυσκολία κατανόησης λέξεων, η έλλειψη στόχων πριν την έναρξη της ανάγνωσης και η ανάγνωση, χωρίς να συνειδητοποιούν τι διαβάζουν, κάνουν ακόμα δυσκολότερη την κατανόηση (Πενέκελη, 2020).

Οι παραπάνω δυσκολίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με την κατάλληλη παρέμβαση και εφαρμογή συγκεκριμένων και προσαρμοσμένων τεχνικών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά αρχικά θα πρέπει να εξασκούνται στην ανάγνωση γραμμάτων, φθόγγων, φωνηέντων και συμφώνων και έπειτα συλλαβών και λέξεων. Η σειρά αυτή είναι απαραίτητη, ώστε να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν κείμενα. Η ταχύτητα της ανάγνωσης δε θα πρέπει να προκαλεί ανησυχία, διότι αν οι πληροφορίες συγκρατούνται στην εργαζόμενη μνήμη, η ανάγνωση θα γίνει σταδιακά ταχύτερη. Ο λόγος που είναι απαραίτητη αυτή η διαδοχική παρέμβαση είναι ότι, αν το παιδί δεν μπορέσει να κατακτήσει το στάδιο της ανάγνωσης γραμμάτων, δε θα μπορεί να προχωρήσει με επιτυχία στο στάδιο της ανάγνωσης λέξεων (Wagner & Torgesen, 1987). Πιο συγκεκριμένα, η μέθοδος Orton – Gillingham προσεγγίζει τη διαδικασία της ανάγνωσης με διαδοχικά βήματα, δίνοντας έμφαση στην εκμάθηση των φωνημάτων. Ο κάθε μαθητής μαθαίνει με τη χρήση καρτών να συνδέει αυτό που βλέπει με αυτό που ακούει. Πρώτα βλέπει ένα γράμμα σε μία κάρτα και το

προφέρει και έπειτα ακούει το γράμμα και δείχνει την αντίστοιχη κάρτα. Αντίστοιχα, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές Fernald διδάσκονται ολόκληρες λέξεις (Fernald, 1943; Sayeski, Earle, Davis & Calamari, 2019).

Εστιάζοντας σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, ένας εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει ένα παιδί με δυσλεξία με συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει ένα κείμενο. Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν στον καλύτερο σχεδιασμό του μαθήματος και στη δυνατότητα να γίνει ένα δύσκολο κείμενο πιο εύκολα προσβάσιμο σε αυτούς τους μαθητές. Τους βοηθάει να καταλάβουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μαθαίνουν και, εκτός από τη διευκόλυνσή τους στον ακαδημαϊκό χώρο, τους βοηθάει να αντιμετωπίσουν αντίστοιχες προκλήσεις σε άλλα περιβάλλοντα. Υποδεικνύουν στους μαθητές πώς να οργανώνουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν από ένα κείμενο σε λίστες, νοηματικούς χάρτες ή διαγράμματα. Επιπλέον, τους διδάσκουν πώς να παραφράζουν κείμενα, πώς να σχηματίζουν μία περίληψη και πώς να σχηματίζουν ερωτήσεις ή ακόμη και αυτοερωτήσεις. Οι αυτοερωτήσεις είναι οι ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές στον εαυτό τους, σχετικά με αυτό που διαβάζουν, ώστε να μπορούν να ανακαλούν ευκολότερα τα βασικότερα σημεία του κειμένου (Κανδαράκης, 2004. Ματσέλη, 2019).

Επιπροσθέτως, υπάρχουν κάποιες ακόμα στρατηγικές, οι οποίες θα ήταν πολύ βοηθητικές για την κατανόηση ενός κειμένου. Η πρώτη είναι η στρατηγική αφήγησης για σύνθετες εργασίες. Ακολουθώντας αυτή τη στρατηγική, ο μαθητής μαθαίνει να υπογραμμίζει τα σημαντικότερα σημεία του κειμένου. Έτσι, οι υπογραμμισμένες πληροφορίες μεταφέρονται στη μνήμη εργασίας και οι πληροφορίες ανακαλούνται ευκολότερα. Η δεύτερη στρατηγική είναι η επεξεργασία σύνθετων εργασιών. Στο σημείο αυτό, ο μαθητής δημιουργεί μία περίληψη ή κάνει παράφραση

του κειμένου, τεχνική που βοηθάει να κατανοήσει και να αποδώσει ο ίδιος το νόημα. Η τρίτη φανερώνει τις οργανωτικές στρατηγικές για σύνθετες εργασίες (Παντελιάδου, 2011).

Ο μαθητής, φτιάχνοντας σχεδιαγράμματα, παρουσιάζει τις βασικές έννοιες του κειμένου, τεχνική που θα βοηθήσει στην κωδικοποίηση και αργότερα στην ανάκληση των πληροφοριών. Η πρόκληση αυτής της στρατηγικής είναι κατά πόσον ο μαθητής θα μπορέσει να μεταφέρει τις κατάλληλες πληροφορίες στο εκάστοτε σχεδιάγραμμα. Η τέταρτη στρατηγική είναι αυτή της παρακολούθησης κατανόησης. Στο σημείο αυτό ο μαθητής κάνει καθοδηγητικές ερωτήσεις στον εαυτό του, πριν ξεκινήσει να διαβάσει, αλλά και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ώστε να ορίσει τους στόχους της ανάγνωσης. Η τεχνική αυτή βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση του κειμένου και στην απομνημόνευση των βασικότερων πληροφοριών (Παντελιάδου, 2011).

1.3.6 Η συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία

Η σχέση που έχει ένα παιδί με δυσλεξία με τους γονείς του επηρεάζει τη γνώμη που έχει για τον εαυτό του. Όταν αυτή η σχέση είναι αρνητική, το παιδί κυριεύεται ευκολότερα από αισθήματα απογοήτευσης. Σε περίπτωση, όμως, που και το σχολικό περιβάλλον δεν υποστηρίζει το παιδί αυτό, ενισχύεται το άγχος του και αποθαρρύνεται από οποιαδήποτε προσπάθεια καταβάλλει (Carawan, Nalavany & Jenkins, 2016). Τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν ότι δεν μπορούν να συμβαδίσουν με την σχολική απόδοση των συμμαθητών τους, γεγονός που τους προκαλεί ψυχολογική πίεση. Η πίεση αυτή επιδρά αρνητικά στην ικανότητα οργάνωσης των υποχρεώσεών τους. Τους προκαλεί υπερευαισθησία, άγχος ή και κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντιδραστική συμπεριφορά. Το κίνητρό τους για μάθηση είναι μειωμένο,

γεγονός που εντείνεται, όταν έρχονται διαρκώς αντιμέτωποι με τη δυσκολία που έχουν στην ανάγνωση και τη γραφή. Ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης αυτών των αδυναμιών, δημιουργείται μια χρόνια ανασφάλεια για το σχολείο αλλά και για το περιβάλλον της οικογένειας (Savoska, 2015).

1.3.6.1 Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Τα κίνητρα ενός ανθρώπου μπορεί να είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Είναι η δύναμη που ωθεί τον άνθρωπο, ώστε να διαμορφώσει κάποια συμπεριφορά, έπειτα από προσπάθεια, συνέπεια και επιμονή. Εσωτερικά κίνητρα είναι η ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο, όταν πραγματοποιεί έναν στόχο. Εξωτερικά είναι τα κίνητρα που δημιουργούνται, όταν με την επίτευξη κάποιου στόχου παρέχεται στο άτομο κάποια αμοιβή ή τιμωρία. Στόχοι είναι κάποιες επιθυμίες που έχει το άτομο και δέχεται να καταβάλει προσπάθεια, ώστε να τις πραγματοποιήσει. Εξαρτάται, όμως, από τη σχέση που έχει ο καθένας με τον εαυτό του, για το αν θα μπορέσει να δεσμευτεί στην προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν μειωμένα εσωτερικά κίνητρα, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν ότι ωθούνται και παρακινούνται δύσκολα για να δράσουν (Παρουσάκη, 2017). Κατ' επέκταση, αυτό τους δυσκολεύει να κατανοήσουν τις νοητικές τους ικανότητες, αλλά ακόμα και να αντιμετωπίσουν καθημερινά προβλήματα. Επιδεικνύουν μία γενικότερη παθητική στάση και προτιμούν να ζητούν βοήθεια παρά να διαχειρίζονται μόνοι τους το οποιοδήποτε πρόβλημα (Γαζέτη, 2016).

Τα παιδιά αυτά, στο σχολικό πλαίσιο, παρουσιάζουν μία αντίστοιχα παθητική στάση. Πρόκειται για τη στάση μαθημένης αβοηθησίας, η οποία προκύπτει μετά από αλλεπάλληλες αποτυχίες στις σχολικές τους επιδόσεις. Αισθάνονται ότι δεν υπάρχει λόγος να συνεχίσουν να προσπαθούν, αφού το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν παραμένει άλυτο. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δε διαθέτουν εσωτερική έδρα ελέγχου. Εκλαμβάνουν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες ως αποτέλεσμα κάποιου εξωτερικού παράγοντα και όχι ως αποτέλεσμα της δικής τους προσπάθειας. Πιο συγκεκριμένα, όταν βιώνουν επιτυχίες, θεωρούν πως τις οφείλουν σε κάποιον άλλον ή απλώς στην τύχη, ενώ, όταν βιώνουν αποτυχίες, θεωρούν ότι είναι ανίκανοι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θεωρούν ότι οι προσπάθειές τους για το οτιδήποτε είναι μάταιες, αφού πιστεύουν ότι δεν έχουν την ικανότητα να επιτύχουν. Έτσι, σταματούν να καταβάλλουν προσπάθεια και εξαρτώνται κυρίως από άλλους, γεγονός που οδηγεί σε αποτυχία και η αποτυχία με τη σειρά της οδηγεί σε χαμηλότερη αυτοπεποίθηση. Με άλλα λόγια, δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αρνητικών συναισθημάτων (Burden, 2008; Kerr, 2001).

1.3.6.2 Άγχος και αυτοαποτελεσματικότητα

Όλη αυτή η προσπάθεια, η πίεση και η αβεβαιότητα που νιώθουν για τον εαυτό τους δημιουργεί την αντίληψη ότι απογοητεύουν διαρκώς οικείους τους. Συγκρίνουν τον εαυτό τους με τα άλλα παιδιά και, εφόσον βλέπουν διαφορές και φοβούνται την αποτυχία και την απόρριψη, προτιμούν την κοινωνική απόσυρση. Οι εκπαιδευτικοί, μη γνωρίζοντας ορισμένες φορές πώς να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές αυτών των παιδιών, οδηγούνται σε λάθη. Τα λάθη αυτά είναι ικανά να εντείνουν τα αρνητικά συναισθήματα και την αβεβαιότητα των

παιδιών (Carawan, Nalavany & Jenkins, 2016). Έτσι, φαίνεται πως τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους είναι χαμηλά, δηλαδή νιώθουν ότι δεν μπορούν τα ίδια να ελέγξουν την πορεία της σχολικής τους επίδοσης. Αυτή η αντίληψη τα εμποδίζει, όταν θέλουν να συμμετέχουν στο μάθημα, αφού έχουν μειωμένη αισιοδοξία και θεωρούν πως δε θα τα καταφέρουν. Αυτή η αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους οδηγεί σε μία διαστρεβλωμένη εικόνα εαυτού. Βλέπουν, δηλαδή, στον εαυτό τους χαρακτηριστικά που δεν υπάρχουν ή δυσκολεύονται να δουν άλλα χαρακτηριστικά που τα κατέχουν. Αυτό μπορεί να είναι αποτέλεσμα ετικετοποίησης, δηλαδή αρνητικών χαρακτηρισμών που έχουν ακούσει κατά καιρούς από οικογένεια, εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές τους (Τράικου, 2018).

Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται ακόμη να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους σε ορισμένες καθημερινές περιστάσεις, Η αυτορρυθμιστική τους ικανότητα είναι μειωμένη, συγκριτικά με άλλα παιδιά της ηλικίας τους που δεν έχουν δυσλεξία. Αποτέλεσμα αυτής της μειωμένης ικανότητας είναι ότι δυσκολεύονται να θέσουν στόχους, να οργανώσουν τις υποχρεώσεις τους και να ελέγξουν την πορεία για την επίτευξη των στόχων τους. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να είναι απόρροια της μειωμένης προσοχής και της μνημονικής τους λειτουργίας. Όταν τους ανατίθεται ένα έργο, αποτυγχάνουν να το ερμηνεύσουν, αφού παραβλέπουν τις εντολές και προτρέχουν στη λύση του έργου που τους έχει ανατεθεί. Αυτή η τάση που έχουν τα καθιστά διαρκώς εξαρτημένα από κάποιον, ώστε να τους εξηγήσει τι πρέπει να κάνουν στο έργο που τους έχει ανατεθεί (Κουκουβέτσου, 2018).

1.3.7 Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου

Η αντιμετώπιση που πρέπει να δέχεται το κάθε παιδί με δυσλεξία πρέπει να πραγματοποιείται από ειδικούς παιδαγωγούς. Οι παιδαγωγοί αυτοί είναι ειδικά εκπαιδευμένοι, έτσι ώστε να διαχειρίζονται τις ελλείψεις που παρουσιάζουν τα παιδιά σε γνωστικό, συναισθηματικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Για να μπορέσουν, όμως, να συνεργαστούν με τα παιδιά, δεν αρκούν μόνο οι γνώσεις τους. Πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν μία σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού με τα παιδιά αυτά. Δεδομένου ότι κάθε παιδί παρουσιάζει τις δικές του αδυναμίες, με μία έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας, θα είναι πιο εύκολο να δομηθεί μια πιο σωστή αντιμετώπιση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του. Στην πορεία του προγράμματος αποκατάστασης, βασικό ρόλο παίζει η συμβολή της οικογένειας του παιδιού (Ζούλα & Γιώτα, 2020).

Ορισμένοι γονείς που έρχονται αντιμέτωποι με την εμφάνιση δυσλεξίας των παιδιών τους δυσκολεύονται να το αποδεχτούν και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Οι γονείς αυτοί, που δυσκολεύονται να διαχειριστούν μία τέτοια διάγνωση, βιώνουν ένα αίσθημα απώλειας, αφού νιώθουν ότι το παιδί τους δε συνάδει με την ωραιοποιημένη εικόνα που είχαν σχηματίσει. Κατά συνέπεια, περνάνε από στάδια, αρχικά της απώλειας, που είναι το πρώτο σοκ που βιώνουν κατά τη διάγνωση, μετά από την άρνηση αποδοχής της πραγματικότητας και έπειτα από ενοχές, θεωρώντας ότι έκαναν εκείνοι κάποιο λάθος. Στη συνέχεια έρχεται ο θρήνος, διότι συνειδητοποιούν τι τελικά συμβαίνει και τέλος η ενεργητική στάση, κατά την οποία εστιάζουν στο να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα. Κάποιες φορές, οι γονείς καθηλώνονται στα

αρχικά στάδια, γεγονός που οδηγεί σε λανθασμένη αντιμετώπιση του παιδιού τους (Μπαλατσού, 2015).

Οι προσδοκίες, που έχουν οι γονείς για τα παιδιά τους, μπορούν να ασκήσουν σημαντική επιρροή πάνω τους, είτε αρνητική είτε θετική. Όταν, δηλαδή, έχουν αναγνωρίσει την κατάσταση και τα ενθαρρύνουν, ώστε να επιτύχουν κάποιους στόχους, βοηθούν το παιδί να διαχειριστεί με περισσότερο θάρρος τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Μία βασική πληροφορία που πρέπει να έχουν κατά νου οι γονείς, όταν προσπαθούν να βοηθήσουν το παιδί τους που έχει διαγνωσθεί με δυσλεξία, είναι η εξατομικευμένη βοήθεια. Επιπλέον, οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι τα δικά τους όνειρα δεν είναι και όνειρα των παιδιών τους και θα ήταν επιζήμιο, αν σύγκριναν τα παιδιά τους είτε με τον εαυτό τους είτε με άλλα παιδιά. Ακόμη, είναι πιο βοηθητικό να τονίζουν στα παιδιά τους αυτά που πρέπει να κάνουν, να τα ενισχύουν θετικά και να τα προστατεύουν, σε περίπτωση που δείξουν σημάδια μειονεξίας. Για να μπορέσουν να ακολουθήσουν τα παραπάνω βήματα, θα πρέπει να έχουν μια διαρκή επικοινωνία με το σχολικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί (Reid, 2005).

Ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος γνωρίζει τις βασικές πληροφορίες σχετικά με τη δυσλεξία, μπορεί να εντοπίσει εγκαίρως τους μαθητές που εμφανίζουν κάποια συμπτώματα και να το αναφέρει στις κατάλληλες υπηρεσίες. Αφού αντιληφθούν ότι ένα παιδί έχει δυσλεξία, μπορούν με τη βοήθεια των ειδικών να αρχίσουν να εφαρμόζουν στρατηγικές υποστήριξης. Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών επηρεάζεται σημαντικά από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Αυτό ισχύει, διότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πιστεύει πως οι στρατηγικές αυτές μπορούν να επηρεάσουν θετικά το κάθε παιδί και να ενθαρρύνουν διαρκώς την αυτοπεποίθησή του. Αν δεν πιστεύουν στη δυνατότητα βελτίωσης των ικανοτήτων αυτών των

παιδιών και ασκούν αρνητική κριτική, εμποδίζουν τα παιδιά να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, μειώνουν τα κίνητρά τους για διάβασμα και ενισχύουν τις φοβίες και το άγχος τους (Knight, 2018). Συνεπάγεται, λοιπόν, πως ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον βοηθάει τους μαθητές να νιώσουν ασφάλεια, να νιώσουν αποδεκτοί και να βρίσκουν διαρκώς κίνητρα για κινητοποίηση μέσα στη σχολική τάξη.

Ένας εκπαιδευτικός που κατανοεί το φαινόμενο της δυσλεξίας και προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά φροντίζει να τα κάνει να αισθανθούν ότι ανήκουν σε μία ομάδα, αλλά ταυτόχρονα ότι μπορούν να είναι και αυτόνομα. Καλλιεργώντας στους μαθητές την αίσθηση της αυτονομίας, τους βοηθάει να αναπτύξουν τη δική τους ανεξάρτητη προσωπικότητα και να επιδείξουν αυτοπειθαρχία. Για να μπορέσει το κάθε παιδί να κατανοήσει και να αναπτύξει την προσωπικότητά του, πρέπει να κατανοήσει τις δυσκολίες, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο, να ακολουθεί κάποιους κανόνες και να θέσει ρεαλιστικούς στόχους. Αν δεν μπορεί να πετύχει τους στόχους αυτούς, πρέπει να μάθει να ελίσσεται με διάφορες στρατηγικές. Τις στρατηγικές αυτές, όπως προαναφέρθηκε, θα τις διδαχθεί από τον εκπαιδευτικό. Ακόμα κι αν νιώθουν αυτά τα παιδιά ανεπαρκή και αποτυγχάνουν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα βοηθήσει να αντικαταστήσουν αυτά τα αισθήματα με άλλα θετικότερα, όπως αυτό της ικανοποίησης και του αυτοσεβασμού. Όλα τα παιδιά έχουν ορισμένες δυνατότητες. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να τις εντοπίσει, να εξαλείψει τον φόβο και το άγχος που βιώνει το κάθε παιδί και να τα βοηθήσει να τις αναδείξουν (Washburn, Joshi & Binks-Cantrell, 2011).

1.3.8 Διδασκαλία προσαρμοσμένη στους μαθητές με δυσλεξία

Εφόσον υπάρχουν παιδιά στο σχολικό πλαίσιο που ανήκουν στην κατηγορία της ειδικής αγωγής, γίνεται πλέον λόγος για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτού του είδους η διδασκαλία στοχεύει στο να σχεδιαστεί έτσι η διδασκαλία, ώστε να απευθύνεται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου, 2008). Ένας τρόπος να ληφθούν υπόψη αυτές οι ανάγκες είναι να μετατραπεί η παιδαγωγική πράξη σε ανθρωποκεντρική. Έτσι, επικεντρώνεται η διδασκαλία στις ανάγκες και τις δεξιότητες του κάθε μαθητή, όπως για παράδειγμα στη μορφή που θα έχει η κάθε εργασία, στην επίλυση των δυσκολιών της μάθησης, τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων κ.λπ. (Κοσσυβάκη, 2004). Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν να εφαρμοστούν διάφορες διδακτικές στρατηγικές. Αυτές είναι η διάλεξη, η συζήτηση, η ανάλυση αξιών, η επισκόπηση, η βιβλιογραφική έρευνα και η μελέτη περίπτωσης. Αντίστοιχα, βιωματικές διδακτικές τεχνικές μπορεί να είναι τα projects, ο καταγισμός ιδεών, οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις, η χαρτογράφηση εννοιών, μία μελέτη στο πεδίο, η λήψη απόφασης και η μάθηση βασισμένη σε προβλήματα (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2010).

1.4. Θρησκευτική αγωγή

1.4.1 Θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα: ιστορική αναδρομή

Η εκπαίδευση είναι μία διαδικασία, μέσα από την οποία το άτομο αναπτύσσει δεξιότητες, διαμορφώνεται σε συναισθηματικό και πνευματικό επίπεδο, μαθαίνει να εντάσσεται σε

κοινωνικά πλαίσια, αναπτύσσει την κριτική του σκέψη και γενικότερα αναπτύσσει όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας. Όλα τα παραπάνω αναπτύσσονται και εξελίσσονται στον φορέα της εκπαίδευσης, δηλαδή στο σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Στο χώρο του σχολείου, κάθε άτομο ισότιμα έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ατομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά (Ξωχέλλης, 2003). Προωθώντας την ισοτιμία, το σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων και των στερεοτύπων, που έχουν δημιουργηθεί ανά τα χρόνια (Κουλοπούλου, 2021). Σε αυτό το έργο, στο οποίο καλούνται να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, συμβάλλει σημαντικά το μάθημα των Θρησκευτικών. Η θρησκευτική αγωγή είναι ένα μάθημα που προωθεί τον σεβασμό, την αγάπη, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη, έχοντας ως βασικό παράδειγμα τη Βίβλο και τα λεγόμενα των Πατέρων της Εκκλησίας. Πολλές ακόμα αξίες προωθούνται και μελετώνται διεξοδικά και μία εξ αυτών είναι η αγάπη προς τον Θεό, η αγάπη προς τον εαυτό μας και η αγάπη προς τον άλλο άνθρωπο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, Παπαϊωάννου & Γρόσδος, 2016).

Κάνοντας κάποια σύντομη ιστορική αναδρομή, η θρησκευτική αγωγή στην Ελλάδα, σε Γυμνάσιο και Λύκειο, τη δεκαετία του '70, στόχευε στη “φανέρωση των αληθειών του Χριστού για τον Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του Χριστιανισμού, με την ορθόδοξη πίστη και ζωή, την επίγνωση της ιστορικής διαδρομής της Εκκλησίας και της προσφοράς της στον κόσμο, τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστεως στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται σοφία και ηλικία και χάριτι και να καταντήσει «εις άνθρωπον τέλειον, εις μέτρον ηλικίας του πληρώματος του Χριστού» (Ινστιτούτο, 2011). Κατά τη δεκαετία αυτή, το μάθημα των Θρησκευτικών διατηρεί τον κατηχητικό του χαρακτήρα, χωρίς να αφήνει περιθώριο για την

πιθανή συμμετοχή κάποιου μαθητή που δεν είναι Χριστιανός. Φαίνεται ότι δεν υπάρχει παιδοκεντρικός χαρακτήρας στον τρόπο διδασκαλίας, πως η γλώσσα είναι δυσνόητη και πως η διδασκαλία του έχει απόσταση από τα δεδομένα της εποχής. Τότε τέθηκε για πρώτη φορά η συζήτηση για αντικατάσταση αυτού του μαθήματος και για διδασκαλία θρησκευολογίας. Χρειαζόταν, όμως, μία αλλαγή στον προσανατολισμό του μαθήματος και μεγαλύτερη έμφαση στον παιδαγωγικό χαρακτήρα του εκάστοτε θεολόγου (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010).

Στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1980, πραγματοποιήθηκαν διάφορες ομιλίες, διαλέξεις, συνέδρια και σεμινάρια, σχετικά με θεολογικά ζητήματα. Βασικό θέμα συζήτησης ήταν η σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία της Ορθοδοξίας και στη νέα πραγματικότητα της Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι θεολόγοι που δίδασκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσέγγιζαν τα Θρησκευτικά, εστιάζοντας σε παιδαγωγικά κριτήρια, σε αυτοκριτική και στον συνυφασμό των θεμάτων με τους προβληματισμούς της σύγχρονης πραγματικότητας. Όταν ιδρύθηκε η Ένωση Θεολόγων Βορείου Ελλάδος το 1979, προέκυψαν ορισμένες θεολογικές συζητήσεις. Οι συζητήσεις αυτές οδήγησαν στην ανάγκη για δημιουργία νέων αναλυτικών προγραμμάτων, με ανανεωμένη προσέγγιση των θεολογικών ζητημάτων και παιδαγωγική ευαισθησία. Αυτά δημοσιεύθηκαν σε ΦΕΚ το 1985. Υποστηριζόταν πλέον πως το μάθημα των Θρησκευτικών έπρεπε να διδαχθεί ως κανονικό μάθημα στα σχολεία, να διδάσκει την ιστορική πλευρά της Ορθοδοξίας και να γίνεται ανάλυση εικόνων, βίων Αγίων και διαφόρων Θρησκευτικών παραδόσεων. Παρ' όλα αυτά, τα βασικότερα μειονεκτήματα ήταν ότι η τροποποίηση αυτή έγινε μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο χαρακτήρας της διδασκαλίας συνέχιζε να έχει κατηχητικό χαρακτήρα, αντιφατικό προς τη διαμόρφωση δημοκρατικών ανθρώπων (Δελικωνσταντής, 2009. Περσελής, 1994).

Αργότερα, κατά τη δεκαετία του 1990 και συγκεκριμένα κατά τα έτη 1990-1992, δημιουργήθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία αφορούσαν και την πρωτοβάθμια και αποτελούνταν από πολλά περιεχόμενα. Αντίστοιχα, τα έτη 1997-2000, εκδόθηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μάθημα των Θρησκευτικών εντάχθηκε τότε στις πανελλήνιες εξετάσεις. Εκείνα τα έτη, δημιουργήθηκε μία κριτική συζήτηση σχετικά με την θρησκευτική εκπαίδευση. Η κριτική, όμως, γινόταν κυρίως από ανθρώπους οι οποίοι δε γνώριζαν σε βάθος το ορθόδοξο δόγμα και κατέληγαν να ταυτίζουν στερεοτυπικά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών με την Εκκλησία. Η συζήτηση αυτή οδήγησε στη διοργάνωση τριών πανελλήνιων θεολογικών συνάξεων. Κύριο θέμα προς συζήτηση ήταν η πιθανή διεύρυνση του μαθήματος των Θρησκευτικών σε θρησκευσιολογικό (Σωτηρέλης, 1993).

Το 2001 αναθεωρήθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα. Τότε γίνεται αναφορά για ολιστική προσέγγιση της γνώσης και για ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων. Ταυτόχρονα, ξεκινάει η προσπάθεια για ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες. Τον 21ο αιώνα πλέον, στα σχολικά εγχειρίδια που γράφτηκαν τα έτη 2003-2006, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχει πλέον κατηχητικό χαρακτήρα. Γίνεται ομολογιακό, με επίκεντρο τη μόρφωση και τη διεύρυνση του ορίζοντα του κάθε μαθητή. Συνοψίζοντας, φαίνεται πως όλα αυτά τα χρόνια γίνεται όλο και πιο εμφανής η ανάγκη για θρησκευτικότητα και πνευματικότητα στην εκπαίδευση (Χλεπάς & Δημητρόπουλος, 1997).

1.4.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών

Μέχρι και τον 20ο αιώνα, το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταβιβάζεται απλώς η νέα γνώση στους μαθητές. Αποτελείτο από τη διδακτέα ύλη, χωρισμένη σε ενότητες, και επικεντρωνόταν στα περιεχόμενα του μαθήματος. Η υλοποίηση αυτού του προγράμματος οδηγούσε σε *ex cathedra* διδασκαλία, γεγονός που δεν άφηνε περιθώριο για τη μελέτη του τρόπου διδασκαλίας. Οι μαθητές καλούνταν να αναπαράγουν τη γνώση που λάμβαναν, αφού η διαδικασία είχε γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό. Τα επόμενα χρόνια τέθηκε σε εφαρμογή το μοντέλο των στόχων, γνωστό ως Curriculum, κατά το οποίο δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στις ανάγκες των μαθητών. Η ύλη πλέον οργανώθηκε σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, έχοντας ως στόχο την εκμάθηση δεξιοτήτων του κάθε μαθητή. Η διδασκαλία, όμως, δεν περιορίστηκε μόνο στο γνωστικό πεδίο, αλλά σύντομα επεκτάθηκε και σε άλλα πεδία, όπως το συναισθηματικό. Παρ' όλα αυτά, η συγκεκριμένη εφαρμογή έχει κάποια βασικά μειονεκτήματα, αφού δεν μπορεί να εξασφαλίσει την πνευματική εξέλιξη των μαθητών και την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή (Βέικου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007).

Από το 1960 και μετά, το Curriculum στοχεύει στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση αξιών των μαθητών. Εκείνη την περίοδο, εμφανίζεται ο κονστрукτιβισμός, μέσω του οποίου οι μαθητές ωφελούνται από τον συνδυασμό των εμπειριών τους και της νοητικής τους κατάστασης, που διαρκώς αναπτύσσεται, ώστε να επιτευχθεί η κατανόηση μίας νέας πληροφορίας. Ο μαθητής έχει πλέον τον έλεγχο της μάθησής του, αφού υπάρχει ενεργητική ανάμειξη στη διαδικασία. Η εκπαίδευση γίνεται πλέον μαθητοκεντρική. Από το 1980 άρχισε να

διαμορφώνεται το πρόγραμμα διαδικασίας, κατά το οποίο δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση της σχέσης εκπαιδευτικού, μαθητή και γνώσης. Στο σημείο αυτό, δίνεται έμφαση στην ενσυνείδητη μάθηση και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Οι βασικότερες έννοιες είναι αυτή της εξέλιξης, της συνέχειας στη μάθηση και της αλλαγής. Σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη αυτών των τριών παίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός (Carr & Kemmis, 1997).

Εστιάζοντας στο μάθημα των Θρησκευτικών, η εφαρμογή του προγράμματος διαδικασίας αποβλέπει στην απάντηση των ερωτημάτων “τι, γιατί, πώς” που σχετίζονται με τη θρησκευτική γνώση. Σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τον Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία και να αποκτήσουν τέτοια κατάρτιση, ώστε να κατανοήσουν τη θρησκεία ως κομμάτι πολιτισμού και ηθικής. Ένας ακόμη σκοπός είναι να τους βοηθήσει να οξύνουν την κριτική τους κατανόηση και να αναπτύξουν σεβασμό προς τους ανθρώπους που πιστεύουν σε διαφορετικές θρησκείες. Συνολικά, στοχεύει να αναπτύξει ανθρώπους που θα μπορούν να αναζητήσουν το νόημα στη ζωή τους και να διαχειριστούν υπαρξιακά ερωτήματα (Χατζηγεωργίου, 2004).

1.4.2.1 Η ανάπτυξη ικανοτήτων μέσα από το Πρόγραμμα Σπουδών των Θρησκευτικών

Σύμφωνα με τον Carl Rogers, ο μορφωμένος άνθρωπος είναι αυτός που έχει μάθει τον τρόπο που θα μαθαίνει (Rogers, 2001). Στόχος του σχολικού πλαισίου είναι να αναπτύξει ο κάθε μαθητής τη δική του προσωπική ταυτότητα και να κατακτήσει ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να αναπτυχθεί πολύπλευρα. Οι μαθητές λαμβάνουν πλέον τις γνώσεις, για να τις αξιοποιήσουν στην πράξη και όχι για να ολοκληρώσουν απλώς τις σχολικές εξετάσεις. Αυτό μπορεί να

επιτευχθεί με τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης και την κριτική τους, ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν αν οι πληροφορίες που λαμβάνουν είναι έγκυρες. Το σημαντικότερο στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι ο μαθητής να χτίσει τη μάθησή του και να συνειδητοποιήσει τι συναισθήματα και προβληματισμούς τού δημιουργεί. Έτσι, θα μπορέσει να αναπτύξει τη φαντασία του, να συμμετέχει σε συζητήσεις και να επιστρατεύει την κριτική του σκέψη εκεί που χρειάζεται. Στο σημείο αυτό, η θρησκευτική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη αξιών και σκοπών στη ζωή του κάθε παιδιού (Βασιλόπουλος, 1993).

1.4.2.2 Το πρόγραμμα σπουδών στην πράξη

Από τη στιγμή που σχεδιάζεται με ακρίβεια η διδασκαλία των θεματικών ενοτήτων του μαθήματος των Θρησκευτικών και η διαίρεσή τους σε διδακτικές ώρες, μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία το νέο πρόγραμμα σπουδών. Για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα σπουδών, πρέπει να είναι με ακρίβεια σχεδιασμένες οι διδακτικές ώρες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές. Αν και ένα πιθανό χρονοδιάγραμμα θα βοηθούσε στην καλύτερη ροή του μαθήματος, υπάρχει ευελιξία ως προς την υλοποίησή του. Ο εκπαιδευτικός, όταν προετοιμάζει και επιχειρεί να πραγματοποιήσει τη διδασκαλία του, πρέπει να έχει κατά νου τους στόχους που θέλει να πετύχει, να γνωρίζει το επίπεδο γνώσεων των μαθητών του, να οργανώνει την τάξη, να αποφασίζει τις μεθόδους αξιολόγησης, να αναγνωρίζει τα κίνητρα που έχει ο κάθε μαθητής και να οργανώνει τη μάθηση με σταδιακό και κλιμακωτό τρόπο. Είναι, βέβαια, φυσικό πως θα υπάρχει πάντα μία ευελιξία, καθώς η ροή της διδασκαλίας εξαρτάται και από τις αντιδράσεις του κάθε μαθητή (Ισχυρίδης, 2017. Ματσαγγούρας, 1999).

1.4.3 Οι μορφές διδασκαλίας κατά το μάθημα των Θρησκευτικών

Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα περιεχόμενα και οργανώνεται το μάθημα καταδεικνύει τις διαφορετικές μορφές διδασκαλίας. Εστιάζοντας στις μορφές διδασκαλίας, υπάρχουν οι συμμετοχικές, οι οποίες χωρίζονται σε διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές και project, οι δασκαλοκεντρικές και οι μεικτές. Πρώτον, κατά τις διερευνητικές μορφές διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και οργανώνει τους μαθητές, οι οποίοι φροντίζουν να καθορίζεται το πρόβλημα προς επίλυση, να διαμορφώνονται υποθέσεις, να συγκεντρώνονται πληροφορίες, να γίνεται έλεγχος των υποθέσεων και να διατυπώνονται τα συμπεράσματα. Δεύτερον, η ομαδοσυνεργατική μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορες περιπτώσεις, αφού οι μαθητές συνεργάζονται για τη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα, στο μάθημα των Θρησκευτικών καλλιεργείται το έδαφος για συζήτηση, ανάμεσα σε κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα και τις θρησκείες του κόσμου. Στο σημείο αυτό, ο εκπαιδευτικός απλώς συντονίζει τις συζητήσεις και τις ομάδες. Τρίτον, στη μέθοδο project οι καθηγητές και οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και προγραμματίζουν από κοινού την εργασία, με συγκεκριμένο χρόνο και σύμφωνα με τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα των μαθητών (Meyer, 1987).

Κατά τη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, την πρωτοβουλία του τρόπου διδασκαλίας την έχει ο εκπαιδευτικός, αφού επικρατεί ο μονόλογος σε αφηγηματική, περιγραφική ή επεξηγηματική μορφή. Οι μεικτές μορφές διδασκαλίας υποδηλώνουν τη συμμετοχική επεξεργασία του μαθήματος από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Παρ' όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός έχει κεντρικότερο ρόλο, αφού συντονίζει τις ερωταποκρίσεις και τον διάλογο που γίνεται. Ο διάλογος είναι χρήσιμος, αφού οδηγεί σε κριτική. Η κριτική εμφανίζεται

τακτικά κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, αφού οι μαθητές εκφράζουν διαρκώς αμφιβολίες και έχουν την τάση να εκφράζουν αντιρρήσεις. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, είναι άκρως σημαντικό να νιώθουν την ασφάλεια να αναπτύξουν έναν διάλογο, ώστε οι προβληματισμοί τους να βρουν ομαλή διέξοδο. Όλες αυτές οι διαφορετικές μορφές διδασκαλίας μπορούν, είτε ξεχωριστά είτε συνδυαστικά, να μεταμορφώσουν τη διαδικασία της μάθησης και να ωφελήσουν τον μαθητή ακόμη και μετά τη σχολική του φοίτηση (Ματσαγγούρας, 1998).

1.4.4 Ο εκπαιδευτικός του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στη σημερινή θρησκευτική εκπαίδευση, ο θεολόγος θεωρείται ως ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην παιδαγωγική και τη μεταλαμπάδευση των Θρησκευτικών ιδεών. Για να καταφέρει, όμως, να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του και να αφυπνίσει τους μαθητές, σχετικά με τον θρησκευτικό πολιτισμό και την ηθική, σημαντικό ρόλο παίζει η αντίληψη και ο σεβασμός που έχουν οι μαθητές για τον ίδιο. Η αντίληψη αυτή επηρεάζεται άμεσα από την αντίληψη που έχει ο ίδιος ο θεολόγος για τον εαυτό του. Αν ο θεολόγος έχει διαστρεβλωμένη άποψη για τον εαυτό του, υπάρχει κίνδυνος να προβάλλει στερεοτυπικές συμπεριφορές στα παιδιά, όπως για παράδειγμα αυτή της τυπολατρίας, του συντηρητισμού και της μονομέρειας. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός ακολουθήσει το πρόγραμμα σπουδών των Θρησκευτικών, είναι πιθανότερο να ενισχύσει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να μπορέσει να υποστηρίξει επαρκώς όλα τα θέματα προς διερεύνηση (Δεληκωνσταντής, 2005).

Κατά την εκπόνηση του μαθήματος υπάρχουν διάφορες τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ένας θεολόγος, ώστε να γίνει το μάθημα πιο αποδοτικό και ενδιαφέρον. Αρχικά είναι

χρήσιμο να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, ώστε να μπορεί να κρίνει ποια τεχνική θα είχε καλύτερο αποτέλεσμα, ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή. Κάποιες από τις τεχνικές διδασκαλίας, που θα μπορούσε να εφαρμόσει ένας θεολόγος, είναι η ιδεοθύελλα (brainstorming), η τεχνική “σκέψου, συζήτησε, μοιράσου”, η τεχνική πέντε π και ένα γ, η επίλυση προβλήματος, η μελέτη περίπτωσης, η ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου, κάνοντας θεολογία με τα παιδιά, το ημερολόγιο αναστοχασμού, διδάσκοντας μέσω της τέχνης, επισκέψεις, θεματική προσέγγιση, συζήτηση στρογγυλής τράπεζας, αφήγηση ιστοριών, βιωματικές δραστηριότητες, δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης κ.λπ. (Ξαφάκος, 2022).

1.5 Η Συμπερίληψη

1.5.1 Ορισμός, σπουδαιότητα και δυσκολίες της συμπερίληψης

Η UNESCO (2009) ορίζει τη συμπερίληψη ως έναν τρόπο εκπαίδευσης, κατά τον οποίο όλοι οι μαθητές της σχολικής τάξης έχουν ίσες ευκαιρίες στο σχολικό πλαίσιο. Αντίστοιχα, ο Ainscrow (2005) τονίζει πως πρόκειται για τον τρόπο εκπαίδευσης κατά τον οποίο δίνεται περισσότερη προσοχή στη σχολική κοινότητα ως σύνολο παρά στον κάθε μαθητή ξεχωριστά. Είναι η προσπάθεια της σχολικής κοινότητας να δημιουργήσει ένα σχολείο φιλικό προς όλους τους μαθητές, είτε αυτοί έχουν κάποια αναπηρία είτε όχι. Η Εθνική Ένωση Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής (NASSET, 2001) προσθέτει ότι οι μαθητές με αναπηρίες θα πρέπει να υποστηρίζονται κατά τη φοίτησή τους στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και όχι να διαχωρίζονται από τα υπόλοιπα παιδιά. Για να επιτευχθεί, όμως, ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας και να αποφευχθούν οι αποκλεισμοί, θα πρέπει να συνεργάζονται οι καθηγητές γενικής εκπαίδευσης με

τους δασκάλους ειδικής αγωγής. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας συμφωνεί με τους παραπάνω ορισμούς και προσθέτει ότι στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να φροντίζει όχι μόνο για την ίση αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρίες στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και για την ομαλή ένταξή τους στη ζωή μετά τα σχολικά χρόνια. Στόχος είναι η διασφάλιση μιας ζωής χωρίς στερεότυπα και αποκλεισμούς (Olusanya, Boo, de Camargo, Hadders-Algra, Wertlieb, Davis & Global Research on Developmental Disabilities Collaborators, 2022).

Κατά τη συμπεριληπτική διδασκαλία, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφανίζουν βελτίωση στη διαδικασία της μάθησης. Στην περίπτωση αυτή, η διδασκαλία είναι μαθητοκεντρική, γεγονός που επιτρέπει την επίτευξη καλής απόδοσης. Παράλληλα με την καλή σχολική απόδοση, οι μαθητές που συμμετέχουν στη συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν ταυτόχρονα και την κοινωνική αλλά και συναισθηματική τους ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και τη γενικότερη υγιή σχέση με τον εαυτό τους και έπειτα με τους συμμαθητές τους. Με τον τρόπο αυτό, μπορούν να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις, οι διακρίσεις και ο στιγματισμός αυτών των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα, εφόσον οι συμμαθητές τους θα έχουν μάθει πώς να τους εντάσσουν σε διάφορες δραστηριότητες αλλά και στη ζωή τους γενικότερα. Στην περίπτωση αυτή, οι κοινωνικές ικανότητες και των μεν και των δε θα αυξηθούν και η όλη συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορέσει να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων (Koller, Pouesard & Rummens, 2018; Ydo, 2020).

Η πρώτη νομοθεσία στην Ελλάδα (Νόμος 1143/1981) που κάνει λόγο για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες αναφέρει ότι αξίζουν τις ίδιες ευκαιρίες στον χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, καθώς και την αντίστοιχη φροντίδα για την ομαλή μετάβαση από

τη σχολική προς την ενήλικη ζωή (Καϊμάρα & Οικονόμου, 2018). Από το 1981, έχουν διαμορφωθεί κι άλλες νομοθεσίες που ευνοούν και υποστηρίζουν τη διαδικασία μάθησης και την έννοια της συμπερίληψης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες. Παρ' όλα αυτά, σε πρόσφατη έρευνα διαπιστώθηκε ότι, ενώ υπάρχουν οι νομοθεσίες που βοηθούν για τη σωστή υποστήριξη αυτών των ατόμων, στην πράξη δεν εφαρμόζονται στο έπακρο. Ενώ υπάρχουν οι νομοθεσίες, δεν έχει διαμορφωθεί ενιαία εκπαίδευση για όλα τα άτομα ανεξαιρέτως (Mantzikos & Lappa, 2023). Πιθανόν ο λόγος που δεν έχει εφαρμοστεί σε μεγάλο βαθμό στην Ελλάδα η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι, γιατί εμφανίζονται αρκετές δυσκολίες κατά την εφαρμογή της.

Αρχικά, το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων είναι άκαμπτο, εφόσον δεν έχει αλλάξει, ώστε να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος, είναι αναγκαία η δημιουργία ειδικών προγραμμάτων σπουδών (Radojlovic et al., 2022). Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να διαχειριστούν μια τέτοια αλλαγή εντός της σχολικής τάξης. Φαίνεται ότι οι βασικές σπουδές δεν καλύπτουν τις γνώσεις που θα έπρεπε να έχουν σχετικά με το θέμα της συμπερίληψης. Όσοι όμως έχουν συμμετάσχει σε επιπλέον εκπαιδεύσεις είναι αναμφίβολο ότι τους φάνηκαν αρκετά βοηθητικές (Αϊβαλιώτη, 2019. Βαγιάνου, 2019). Ακόμα, όμως, κι αν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, είναι σημαντικό να έχουν θετική στάση απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, αφού εκείνοι είναι που καλούνται να την εφαρμόσουν. Εκτός από το γεγονός ότι η στάση τους εξαρτάται από το πιθανό άγχος που μπορεί να έχουν σκεπτόμενοι τη διαχείριση αυτών των μαθητών (Villanueva et al., 2023), εξαρτάται και από την αντίληψή τους, σχετικά με

το ποιοι μαθητές θεωρούν ότι θα ανταποκρίνονταν καλύτερα σε ένα τέτοιο πρόγραμμα (Hashmi, Khan & Khanum, 2017).

Μέσα από σχετικές έρευνες, έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικότεροι προς τη συμπερίληψη ατόμων με σωματικές αναπηρίες, αισθητηριακές αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες και ήπιες διαταραχές διάθεσης. Αντίθετα, φαίνεται να είναι αρνητικοί με τη συμπερίληψη κωφών μαθητών, ατόμων με νοητική υστέρηση και με σοβαρές διαταραχές διάθεσης και συναισθήματος. Αυτή η στάση τους οφείλεται στις λανθασμένες προκαταλήψεις που έχουν διαιωμιστεί ανά τα χρόνια, σχετικά με τη δύσκολη προσαρμογή αυτών των ατόμων στη σχολική τυπική τάξη (Avramidis & Norwich, 2002; Gebhardt et al., 2011; Hernandez, Hueck & Charley, 2016). Ένας ακόμα περιοριστικός παράγοντας για την εφαρμογή της συμπερίληψης είναι η έλλειψη της κατάλληλης υποστήριξης και των υλικών πόρων. Μέσα από έρευνες, έχει διαπιστωθεί ότι πολλά σχολεία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα, διότι δεν διαθέτουν σύγχρονη τεχνολογία (Πέσλη, 2018).

1.5.2 Η συμπερίληψη μαθητών με δυσλεξία

Κατά τη συμπερίληψη γίνεται προσπάθεια να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών και να ξεπεραστεί κάθε πιθανό εμπόδιο. Για την επιτυχή συμπερίληψη μαθητών που έχουν δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να μεριμνούν για την κατανόηση του προγράμματος σπουδών. Για να γίνει κατανοητό το πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να ακολουθήσει έναν τρόπο διδασκαλίας προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Mackay, 2006). Αν χρειαστεί να τροποποιηθεί το αναλυτικό

πρόγραμμα, ώστε να γίνει πιο εύκολα κατανοητό από τους μαθητές με δυσλεξία, θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει τις ιδιαιτερότητες της δυσλεξίας, να διευκολύνεται η ένταξή των μαθητών, να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και επομένως να βελτιώνεται η σχολική τους επίδοση. Επειδή ακριβώς η δυσλεξία αποτελεί μία πολύπλοκη κατάσταση με πολλές διαστάσεις που μπορεί να δυσκολεύουν έναν μαθητή, αν αυτές δε ληφθούν υπόψη, μπορεί να επηρεαστεί σημαντικά η πρόοδος και γενικότερα τα επιτεύγματα του κάθε μαθητή (Kirk, Peer & Reid, 2001).

Ένας από τους σπουδαιότερους παράγοντες, που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την συμπερίληψη μαθητών με δυσλεξία, είναι η συναισθηματική τους κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, λόγω της λανθασμένης διαχείρισης της ιδιαιτερότητας της δυσλεξίας, οι μαθητές είναι πιθανόν να βιώνουν συνεχείς αποτυχίες και κατά συνέπεια να μειωθεί η αυτοεκτίμησή τους. Συγκρίνοντας την επίδοση που έχουν οι ίδιοι με αυτοί των συμμαθητών τους τυπικής ανάπτυξης, πιθανόν να αισθανθούν άγχος, θυμό και απογοήτευση. Σε μία τυπική τάξη, αυτά τα αισθήματα τείνουν να εντείνονται, εφόσον ξεχωρίζουν οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης για τις καλύτερες επιδόσεις τους (Zuppardo et al., 2023). Η χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει σε χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Εφόσον οι μαθητές με δυσλεξία διαπιστώσουν ότι έχουν κάποια συγκεκριμένη δυσκολία, όπως για παράδειγμα στην ορθογραφία, χαρακτηρίζονται από άγχος κάθε φορά που καλούνται να προσέξουν την ορθογραφία και επομένως μειώνονται και οι προσδοκίες που έχουν από τον εαυτό τους (Jodrell, 2010).

1.5.3 Η συμπερίληψη μαθητών με δυσλεξία στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, παρόλο που υπάρχουν οι νομοθεσίες στην Ελλάδα, υπάρχουν διάφορα κωλύματα που εμποδίζουν την εφαρμογή της συμπερίληψης. Ένα από αυτά είναι η στάση των οικογενειών. Ελληνικές οικογένειες δυσκολεύονται να δεχτούν ότι το παιδί τους αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και θεωρούν πως η αποτυχία στο σχολείο οφείλεται σε κάποιο πρόβλημα. Όταν, λοιπόν, οι γονείς αρνούνται να δεχτούν την πραγματικότητα, κατά συνέπεια αρνούνται και να δεχτούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και την κατάλληλη υποστήριξη (Κουκουβέτσου, 2018).

Από τη στιγμή, όμως, που ένας μαθητής διαγνωσθεί με δυσλεξία από το κέντρο ΚΕΔΔΥ, ένας ειδικός εκπαιδευτικός μπορεί να παρέχει εξατομικευμένα μαθήματα εκτός της σχολικής τάξης, στα λεγόμενα τμήματα ένταξης. Ωστόσο, αυτός ο τρόπος ενίσχυσης δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα για τα παιδιά με δυσλεξία, διότι δεν υπάρχει η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η κατάλληλη υποστήριξη από τους ειδικούς και τα σχολεία (Boutskou, 2007). Αντίστοιχα, υπάρχει και η παράλληλη στήριξη, η οποία δεν εφαρμόζεται σε όλα τα παιδιά με δυσλεξία και για όλα τα μαθήματα. Ακόμα όμως κι αν εφαρμοστεί, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της παράλληλης στήριξης (Καραγιάννη, 2017).

Παρά τη μη εφαρμογή της συμπερίληψης με τους παραπάνω τρόπους, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν σχολεία, τα οποία είναι φιλικά προς τα άτομα με δυσλεξία. Τα σχολεία αυτά παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμπεριλαμβάνουν τα άτομα με δυσλεξία στη διδασκαλία τους και να ακολουθούν τις οδηγίες διδασκαλίας, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν

όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, θα πρέπει να κατέχουν και οι ίδιοι αλλά και όλο το προσωπικό του σχολείου τις κατάλληλες γνώσεις, ώστε να διαχειριστούν αυτή τη διαφορετικότητα και να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια (Στασινός, 2013). Αυτή η πρωτοβουλία ξεκίνησε από την British Dyslexia Association, προτείνοντας σε ένα εγχειρίδιο μία σειρά από πρακτικές που θα υποστήριζαν αποτελεσματικά τα παιδιά με δυσλεξία. Για την υποστήριξη αυτή, είναι απαραίτητη η συμβολή των γονέων, η αξιοποίηση κατάλληλων πόρων και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη δυσλεξία (Riddick, 2006). Στην περίπτωση αυτή, οι πόροι και η κατάρτιση προσαρμόζονται και σχεδιάζονται με βάση τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του κάθε μαθητή. Ένα τέτοιο βήμα για τη δημιουργία σχολείων φιλικά διακειμένων προς τα άτομα με δυσλεξία, αποτελεί τη σημαντικότερη εξέλιξη, σχετικά με τη συμπερίληψη αυτών των μαθητών (MacKay, 2012).

Στην πράξη, εφαρμόζοντας τις πρακτικές των σχολείων, που διάκινεται φιλικά προς τους μαθητές με δυσλεξία, έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά πράγματι αποδίδουν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά και οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικότερη στάση ως προς την αντιμετώπιση αυτών των παιδιών. Παρ' όλα αυτά όμως, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ελλειπείς γνώσεις, αναφορικά με το πώς πρέπει να διαχειριστούν τα παιδιά με δυσλεξία. Αυτό διαφαίνεται, καθώς αναφέρουν ότι η βασική πανεπιστημιακή τους κατάρτιση δεν παρείχε εκπαίδευση, σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής. Ανεξάρτητα, όμως, από τις αρχικές σπουδές, φαίνεται πως πολλοί εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δε συνεχίζουν την επαγγελματική τους εκπαίδευση και επαναπαύονται στις αρχικές τους γνώσεις και την εμπειρία τους (Nimorakiotaki, 2009). Σε έρευνα που έγινε το 2003, οκτώ καθηγητές της

ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δήλωσαν πως ήταν αβέβαιοι για την υποστήριξη που παρείχαν στα παιδιά με δυσλεξία (Arapogianni, 2003).

1.5.4 Η επιτυχία της συμπερίληψης

Για να είναι επιτυχημένη η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία, πρέπει να αλληλεπιδρούν τρεις παράγοντες. Πρώτον, το παιδί θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ίσο μέλος της κοινότητας του σχολείου. Αυτό μπορεί να γίνει με την ακριβή εκτίμηση της κατάστασής του και με τη διασφάλιση, που μπορεί να εγγυηθεί ο καθηγητής, ότι θα συμμετέχει σε κάθε δραστηριότητα της σχολικής τάξης. Δεύτερον, το σχολείο πρέπει να είναι έτσι φτιαγμένο, ώστε να μην παρεμποδίζει την επιμόρφωση αυτών των μαθητών. Ο τρόπος που είναι διαμορφωμένος ο χώρος της σχολικής τάξης, ο τρόπος που λειτουργεί ως σύνολο, το πρόγραμμα και όλο το προσωπικό μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της μάθησης (Karlsudd, 2017).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο καθηγητής θα πρέπει να μοιράζει έτσι το χρόνο του, ώστε να μην κάνει μάθημα μόνο με τους “καλούς” μαθητές αλλά και με αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ο αριθμός των παιδιών που έχει κάθε τάξη μπορεί, επίσης, να επηρεάσει την αποδοτικότητα του μαθήματος. Ενδείκνυται ο αριθμός αυτός να μην ξεπερνάει τα 25 άτομα. Το πρόγραμμα και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να είναι έτσι προσαρμοσμένα, ώστε να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των παιδιών (MacBlain Long & Dunn, 2015).

Τέλος, οι γονείς επηρεάζουν σημαντικά την επιτυχία της συμπερίληψης, καθώς υπάρχει πιθανότητα να δυσκολεύονται να αποδεχτούν ότι το παιδί τους έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Ακόμα, όμως, και όταν το αποδέχονται, φοβούνται πως θα δυσκολεύεται να παρακολουθήσει,

φαινόμενο που προβάλλεται και στο παιδί. Στην περίπτωση αυτή, θα πρέπει να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με συμβούλους, ώστε να ενημερωθούν ορθά για τα προβλήματα που μπορεί να υπάρξουν κατά την συμπερίληψη. Ο βασικότερος λόγος που οι γονείς θα πρέπει να αποτελούν μέρος της παρέμβασης είναι, διότι θα πρέπει να αποφευχθεί το αίσθημα της ανασφάλειας και της ανησυχίας που προκαλείται αναπόφευκτα ως συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί τους. Θα πρέπει να εστιάσουν στα θετικά και στις δυνάμεις που έχει το παιδί τους, παρά να απογοητεύονται με τα αρνητικά ή διαφορετικά στοιχεία που έχει. Αν καταφέρουν να δουν τα θετικά, μπορούν να αποτελέσουν στήριγμα για το παιδί τους και να το βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις δυσκολίες της τάξης (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004. Βασιλάκη, 2013).

1.6 Η Θρησκευτική αγωγή και η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με δυσλεξία

1.6.1 Η Αγία Γραφή, τα άτομα με ειδικές ανάγκες και το μάθημα των Θρησκευτικών

Μελετώντας την Παλαιά Διαθήκη, μπορεί κανείς να διακρίνει μία ποικιλία από ανθρώπους που είχαν κάποιο είδος αναπηρίας, χαμηλή νοημοσύνη, καθώς και ψυχικά και σωματικά προβλήματα. Χαρακτηριστικό αυτών των ανθρώπων ήταν οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, γεγονός που τους έκανε να βρίσκονται στο περιθώριο. Όμως, ο Θεός δημιούργησε τον άνθρωπο «κατ' εικόναν και καθ' ομοίωσιν Θεού» (Γεν. 1, 26 – 27, 31). Οτιδήποτε κακό και οδυνηρό το υπέστη ο άνθρωπος μετά την παρακοή του και αφού εξέπεσε από τον παράδεισο, ως συνέπεια της αμαρτίας (Γεν. 3, 16 – 17). Ζώντας μέσα στην αμαρτία ο άνθρωπος είναι ευάλωτος στο να βιώσει διάφορες ασθένειες, διαταραχές και δυσκολίες. Χωρίς την πίστη στον

Θεό, επιτρέπει σε ακάθαρτα πνεύματα να εισέλθουν και να επηρεάσουν τη ζωή του (Δαυίδ 4, 22 – 34). Παρ' όλα αυτά, στην Καινή Διαθήκη, με την έλευση του Ιησού στη γη, αλλάζουν αρκετά πράγματα. Ο Ιησούς ήρθε, για να ανακουφίσει τον πόνο των ανθρώπων που πάσχουν, να γιατρέψει τις πληγωμένες ψυχές, να ευεργετήσει και να συγχωρέσει όσους πιστεύουν και ακολουθούν τα λεγόμενα του Κυρίου.

Ο Χριστός δέχεται όλους τους ανθρώπους, χωρίς διακρίσεις και μέσα από το παράδειγμα Του διδάσκει ότι ο κάθε άνθρωπος που πάσχει πρέπει να αγκαλιάζεται από τον κοινωνικό του περίγυρο (Ματθ. 10, 7 – 8). Την εποχή που έζησε ο Χριστός επικρατούσαν πολλά στερεότυπα και προκαταλήψεις, σχετικά με τους ανθρώπους που έπασχαν από κάποια ασθένεια, διαταραχή ή οποιαδήποτε άλλη δυσκολία τους έκανε να ξεχωρίζουν. Η διδασκαλία, όμως, που διαδίδει τονίζει πως όλοι οι άνθρωποι οφείλουν να αγαπούν τον Θεό άνευ όρων και να αγαπήσουν τον διπλανό τους, όπως αγαπούν τον εαυτό τους (Λουκ. 6, 27 – 30. Μρκ. 12, 31). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως η αναπηρία δεν προκύπτει, επειδή κάποιος έχει αμαρτήσει. Αυτό ίσως συμπεραίνεται λανθασμένα στα λεγόμενα της Παλαιάς Διαθήκης, λόγω της προκατάληψης και της κατάκρισης που υπήρχε εις βάρος αυτών των ανθρώπων.

Σύμφωνα με τη διδασκαλία της Καινής Διαθήκης, οποιαδήποτε σωματική ή ψυχική ασθένεια είναι η ευκαιρία που δίνει ο Θεός στον άνθρωπο να Τον δοξολογήσει, να νοηματοδοτεί εκ νέου τη ζωή του και να αναθεωρεί την πνευματικότητά του (Ματθ. 20, 30 – 34). Οι άνθρωποι που βιώνουν την οποιαδήποτε μορφή ασθένειας ή αναπηρίας κρύβουν έναν ψυχικό πλούτο, τον οποίο ένας πιστός μπορεί να τον ανακαλύψει μέσα από την αγάπη και την ενσυναίσθηση. Ο Άγιος Παΐσιος αναφέρει ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχουν αγάπη, καλοσύνη και συγχωρητικότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα παιδιά (Γιαννιός, 2023). Συνολικά,

αναλύοντας τα χωρία της Αγίας Γραφής και τα λεγόμενα Πατέρων και σύγχρονων ιεραποστόλων φαίνεται πως ο Χριστός και όλοι όσοι Τον σέβονται και Τον ευλαβούνται, βοηθούν τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν ψυχικές, σωματικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, αυτό οφείλει να κάνει και ένας θεολόγος εντός του σχολικού πλαισίου.

Μελετώντας χωρία της Αγίας Γραφής, οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια της αναπηρίας και των διάφορων δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας άνθρωπος. Ένα εμφανές παράδειγμα είναι η ανάγνωση του Ευαγγελίου στη νοηματική γλώσσα, όταν διαβάζεται ο εσπερινός της Αγάπης. Στην περίπτωση αυτή, υποστηρίζεται έμπρακτα μέσα στον χώρο της εκκλησίας ότι έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν ακόμα και οι κωφοί άνθρωποι. Πρόκειται για ένα παράδειγμα που τονίζει την ανάγκη αυτών των ατόμων να αντιμετωπίζονται ισότιμα με ανθρώπους που έχουν όλες τις αισθήσεις τους. Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί ο Μωυσής, ο οποίος ήταν βραδύγλωσσος. Ενώ είχε τραυλισμό, ο Θεός τον επέλεξε να οδηγήσει τον λαό Του και να κηρύξει τον λόγο Του (Εξ. 4.10).

Με τέτοιου είδους διδαχές της Εκκλησίας, είναι ευκολότερο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι πρόκειται για καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν μέσα στη σχολική τάξη με διάφορες μορφές. Ανάλογα με τον τρόπο που θα παρουσιαστούν στους μαθητές οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, θα έχουν και την αντίστοιχη στάση προς αυτά. Διευκρινίζοντας πως έχουν κι αυτά ακριβώς τα ίδια δικαιώματα, μοναδικά ενδιαφέροντα και την ίδια ανάγκη για κοινωνικοποίηση, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μία θετικότερη στάση. Ο θεολόγος καλείται να φροντίσει για την καλλιέργεια αυτής της θετικής στάσης και την απουσία της προκατάληψης και του αποκλεισμού (Καρύπη, 2019).

Επιπλέον, μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών, προβάλλεται η κοινωνία ως σύνολο αποτελούμενη από ποικίλα μέλη. Κάθε μέλος έχει τις δικές του δυνάμεις και αδυναμίες. Κανένας μεταπτωτικός άνθρωπος δεν είναι τέλειος. Τις αδυναμίες του ενός μπορεί να τις στηρίξει και να τις ενδυναμώσει κάποιος που είναι δυνατός στο αντίστοιχο σημείο. Ταυτόχρονα, όμως, δε μειώνεται η σπουδαιότητα του ατόμου που έχει περισσότερες αδυναμίες, συγκριτικά με κάποιον άλλο. Με τη διδαχή αυτή, οι μαθητές μαθαίνουν να συμπεριλαμβάνουν τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες σε κάθε είδους δραστηριότητα, αφού κατανοούν ότι είναι σημαντικά και ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αντίστοιχα βέβαια, με τον τρόπο αυτό, βοηθούνται και τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην ενίσχυση της αξίας τους και της αυτοεκτίμησής τους (Glazzard, 2010).

1.6.2 Εφαρμογή διδακτικών μοντέλων κατά το μάθημα των Θρησκευτικών

Υπάρχει μία ποικιλία διδακτικών μοντέλων που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διδασκαλία των Θρησκευτικών σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρώτον, υπάρχει η άμεση διδασκαλία η οποία είναι εξαιρετικά αποτελεσματική σε αυτά τα παιδιά. Είναι δασκαλοκεντρική και εστιάζει στο πώς, τι και με ποιο τρόπο θα γίνει η διδασκαλία. Ενώ δόθηκε αρκετή έμφαση παραπάνω στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, το συγκεκριμένο μοντέλο βρέθηκε ωφέλιμο, διότι απαλλάσσει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τη δύσκολη πρόκληση να αυτενεργήσουν. Στην περίπτωση αυτή, ο θεολόγος πρέπει να γνωρίζει τις προηγούμενες γνώσεις του κάθε μαθητή, ώστε να μπορέσει να χτίσει τη νέα γνώση (Χρηστάκης, 2002). Για παράδειγμα, ο θεολόγος της Β΄ Γυμνασίου θα πρέπει να

σιγουρευτεί πως τα παιδιά γνωρίζουν τις μονοθεϊστικές θρησκείες, ώστε να μπορέσει να ξεκινήσει να διδάσκει την αντιπαλότητα στις θρησκείες (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

Δεύτερον, υπάρχει η αμοιβαία διδασκαλία, κατά την οποία οι μαθητές ενισχύονται, ώστε να ξεκινήσουν έναν διάλογο ο ένας με τον άλλον. Το μοντέλο αυτό είναι βιωματικό, απαιτεί την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και προσφέρει αλληλεπίδραση και συνεργασία. Δεδομένου ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, εμφανίζεται και η δυσλεξία με διαφορετικούς τρόπους. Επομένως, σε μαθητές με δυσλεξία που τους είναι πιο εύκολο να εκφραστούν με τον προφορικό λόγο, θα ήταν πολύ πιο βοηθητικό αυτό το μοντέλο. Βέβαια, ο δάσκαλος είναι διαρκώς παρών και κατευθύνει τον οποιοδήποτε διάλογο έχει ξεκινήσει (Παντελιάδου, 2011. Schulte-Körne, 2010). Τρίτον, το μοντέλο της διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων θα μπορούσε να βοηθήσει ένα παιδί με δυσλεξία. Πρόκειται για μία διαδεδομένη μέθοδο, κατά την οποία οι μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες συνεργάζονται με αυτούς που έχουν δυσλεξία και τους βοηθούν να κατανοήσουν τους διδακτικούς στόχους. Με άλλα λόγια, έρχονται στον ρόλο του καθηγητή, με την καθοδήγηση πάντα του ίδιου του καθηγητή, ώστε να λάβει η διδασκαλία μια διαφορετική νότα (Manubey, Batlolona & Leasa, 2021).

Τέταρτον, το μοντέλο ανάλυσης στόχων είναι παρόμοιο με την άμεση διδασκαλία. Κατά το μοντέλο αυτό, ο καθηγητής χωρίζει την ύλη σε μικρότερες ενότητες και τις διδάσκει ξεχωριστά και με αργούς ρυθμούς. Στόχος του είναι να βεβαιωθεί ότι έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές το ένα κομμάτι της ύλης που διδάσκει, ώστε να προχωρήσει στο επόμενο (McConomy, Root & Wade, 2022). Πέμπτον, κατά το μοντέλο συμπεριφορικής προσέγγισης, ο καθηγητής κατευθύνει τη διδασκαλία και προσπαθεί να εντάξει τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα στη

διαδικασία της μάθησης. Περιβαλλοντικά ερεθίσματα μπορεί να είναι οι διάφορες δραστηριότητες, οι αμοιβές και οι τιμωρίες, ώστε να ενισχυθεί το κίνητρο για μάθηση. Βασική προϋπόθεση είναι να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ποια είναι τα κατάλληλα ερεθίσματα που πρέπει να παρέχει, ώστε να ενισχυθεί το κίνητρο των μαθητών (Dever, 2016).

1.6.3 Διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών και δυσλεξία

Τα παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία ακολουθούν με διαφοροποιημένο τρόπο το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Το πρόγραμμα διαφοροποιείται έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Αν καταστεί αναγκαίο, παρέχεται και επιπλέον υποστήριξη από ειδικούς παιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, το μάθημα των Θρησκευτικών τροποποιείται έτσι ώστε να ικανοποιεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Παράλληλα, κατά τη διδακτική πράξη, ο θεολόγος καλείται να σεβαστεί και να συνυπολογίσει τις αδυναμίες και τα δυνατά σημεία του κάθε μαθητή με δυσλεξία, καθώς και τις συνθήκες όλης της τάξης. Το πρόγραμμα του κάθε μαθήματος το διαμορφώνει ο θεολόγος σε συνεργασία με τον ειδικό της ειδικής αγωγής, τον ειδικό του επιστημονικού προσωπικού και τους ειδικούς του Κέντρου Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Αν καταστεί ανάγκη και κάποιος μαθητής δεν μπορεί να παρακολουθήσει ούτε μετά από τη διαμόρφωση του τυπικού προγράμματος, θα πρέπει να διαμορφωθεί ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εξατομικευμένο στις ανάγκες κάποιου μαθητή (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2004).

Ωστόσο, στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε γίνεται αναφορά για διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε έναν ενδεικτικό σχεδιασμό του αναλυτικού

προγράμματος, θα πρέπει πρώτον να γίνει εκτίμηση των αναγκών του κάθε μαθητή, δεύτερον να τεθούν οι διδακτικοί στόχοι, τρίτον να αποφασιστεί η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, τέταρτον να οργανωθεί η τάξη, πέμπτον να οριστούν οι μαθησιακές δραστηριότητες και έκτον να γίνει η εφαρμογή και να εκτιμηθεί το όλο πρόγραμμα. Η ύπαρξη σχεδιασμού είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, αφού το μάθημα των Θρησκευτικών παρέχει στους μαθητές πολλά οφέλη, εκπαιδευτικά και πολιτιστικά. Είναι ένα μάθημα που μπορεί να γίνει βιωματικό και να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις, αλλά και ποικίλα συναισθήματα, πρόσβαση σε παιχνίδι και επαφή με νέες εμπειρίες και συζητήσεις (Γιαννιός, 2023).

Εστιάζοντας στο μάθημα των Θρησκευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, απαιτείται από τους μαθητές να έχουν αφαιρετική σκέψη. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ πιθανό να δυσκολευτούν να κατανοήσουν απευθείας αυτές τις έννοιες και να χρειάζονται ένα τρόπο διδασκαλίας πιο βιωματικό και με παραδείγματα (Γκιούρα & Ζαφείρη, 2022. Παπαδοπούλου, 2020). Πιο συγκεκριμένα, ο θεολόγος αναλογιζόμενος τις ανάγκες του κάθε μαθητή μπορεί να επιλέγει τι θα διδάξει και με ποιο τρόπο, βασιζόμενος πάντα στην ύλη που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Για παράδειγμα, όταν θα έρθει η ώρα ένας θεολόγος να διδάξει την αφηρημένη έννοια του μαθήματος “Εμείς και οι “άλλοι”” σε μία τάξη η οποία αποτελείται και από μαθητές με δυσλεξία, θα μπορούσε να παροτρύνει τη συζήτηση, τον καταιγισμό ιδεών και τα projects, ενώνοντας μαθητές με και χωρίς δυσλεξία (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008. Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011).

Εκπαιδευοντας παιδιά με δυσλεξία, ένας θεολόγος ενδιαφέρεται περισσότερο να είναι ποιοτική η μάθηση παρά ποσοτική. Είναι βασικό να γίνουν κατανοητές οι κεντρικές δογματικές

αλήθειες και να ενθαρρύνεται η συζήτηση, η κριτική σκέψη και ο προβληματισμός (Μπίρτσας, 1990). Ένας θεολόγος θα μπορούσε να παροτρύνει τη βιωματική διδασκαλία, διοργανώνοντας προσκυνηματικές εκδρομές ή επισκέψεις σε ναούς ή μοναστήρια. Εκεί θα έχουν την ευκαιρία να δουν πώς είναι εσωτερικά διαμορφωμένος ένας ναός, πώς θα πρέπει να είναι ντυμένος κάποιος για να εισέλθει, τι εικόνες έχει και πώς είναι αγιογραφημένες, καθώς και ποια είναι η ιστορία της κάθε εικόνας.

Μια τέτοια επίσκεψη μπορεί να αποτελέσει την έναρξη του μαθήματος ή μία βοήθεια για την καλύτερη κατανόησή του ή το ίδιο το μάθημα αντί για τη διδασκαλία εντός της τάξης. Με τον τρόπο αυτό, κρατιέται ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών και έχουν τη δυνατότητα να συγκρατήσουν περισσότερες πληροφορίες (Κασκανιώτη, 2017). Ο λόγος που μπορούν να συγκρατήσουν πιο αποτελεσματικά τις νέες πληροφορίες με αυτόν τον τρόπο είναι, γιατί κινητοποιούνται περισσότερες αισθήσεις τους κατά τη διαδικασία της μάθησης. Όσο πιο πολλές αισθήσεις κινητοποιούνται, τόσο πιθανότερο είναι να συγκρατήσει ένας μαθητής με δυσλεξία τη νέα πληροφορία (Eroğlu et.al., 2022).

1.6.4 Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με το ΙΕΠ

Ρίχνοντας μία πιο ενδελεχή ματιά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), πρόκειται για έναν καθολικό σχεδιασμό μάθησης. Κατά τον σχεδιασμό αυτό, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το υλικό και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμα προς όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (McGuire, Scott & Shaw, 2006). Αφότου επιτευχθεί αυτός ο σχεδιασμός, δίνεται

έμφαση στις ψυχικές και εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή και στον τρόπο που ανταποκρίνονται οι μαθητές. Με βάση την ανταπόκριση των μαθητών, σχεδιάζονται τα επόμενα βήματα (Johnson & Mellard, 2014). Συνοπτικά, πρόκειται για μία μορφή διδασκαλίας, που παρέχει διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτή, οι μαθητές μπορούν να διακρίνουν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτός ο διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας, πρέπει να ληφθεί υπόψη το ιστορικό, τα ενδιαφέροντα και ο τρόπος που μαθαίνει ο κάθε μαθητής ξεχωριστά (Tomlinson, 1991).

Ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια που πρέπει να γνωρίζει ένας εκπαιδευτικός, πριν προσαρμόσει τη διδασκαλία του, είναι η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Πρόκειται για τη δυνατότητα του κάθε μαθητή να πετύχει τους στόχους που έχουν τεθεί κατά τη διδασκαλία. Ανάλογα με την προϋπάρχουσα γνώση που διαθέτουν και τις δεξιότητες που έχουν κατακτήσει, εντάσσονται σε ομάδες, ώστε να δουλέψουν συνεργατικά τη μαθησιακή ετοιμότητα. Για να είναι αποτελεσματική η συνεργασία στην ομάδα, χρειάζεται από την πλευρά του εκπαιδευτικού να γίνει το μάθημα ενδιαφέρον και να παρέχονται δραστηριότητες που θα τους παρακινούν να μάθουν καινούριες πληροφορίες. Μία επιτυχημένη διδακτική παρέμβαση θα είναι ικανή να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους παροτρύνει να εμπλακούν στη διαδικασία της μάθησης (Hattie, 2012). Επιπλέον, αν ο εκπαιδευτικός λάβει υπόψη του το ξεχωριστό μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή, υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακεί ενεργά στη μάθηση ο κάθε μαθητής και να νιώσει αυτόνομος. Το μαθησιακό προφίλ είναι αυτό που καταδεικνύει τον τρόπο που μαθαίνει ο καθένας σε κάθε αντικείμενο μελέτης ξεχωριστά (Tomlinson & Moon, 2013).

Ένας εκπαιδευτικός θα μπορέσει να στηρίξει κατάλληλα τον κάθε μαθητή, όταν κατανοήσει τον τρόπο που επεξεργάζεται οποιαδήποτε καινούρια πληροφορία. Ο κάθε άνθρωπος διαφέρει και ο τρόπος που επεξεργάζεται ο καθένας μία καινούρια πληροφορία είναι μοναδικός. Ο τρόπος μάθησης μπορεί να διαφέρει από τη μία κουλτούρα στην άλλη ή από το ένα φύλο στο άλλο. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, οφείλει να λάβει υπόψη τις ατομικές διαφορές και να διαπιστώσει αν οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα με την ταυτόχρονη παράθεση παραδειγμάτων, αν τους βοηθάει τα μετασχηματίσουν τη νέα γνώση που μόλις έλαβαν, αν είναι πιο βοηθητικό να γνωρίζουν πρώτα ένα σύνολο πληροφοριών και μετά να μάθουν λεπτομέρειες ή το αντίθετο (Tomlinson, 2001). Επίσης, κάποιος μπορεί να μαθαίνουν καλύτερα με πολύ φως, άλλοι με χαμηλό φως, με ησυχία ή με μουσική, όρθιοι ή καθιστοί. Τέλος, με τη θεωρία του Gardner (1983) και του Goleman και Cherniss (2000), η νοημοσύνη των ανθρώπων μπορεί να διακριθεί σε διάφορα επίπεδα και κατά συνέπεια να επηρεάσει τη διαδικασία της μάθησης με ποικίλους τρόπους.

Κατά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι μαθητές έχουν τους ίδιους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης στην οποία βρίσκονται. Οι μαθητές, όμως, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καλούνται να ανταποκριθούν σε στόχους που έχουν προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά, πρέπει να γίνεται αξιολόγηση των αναγκών τους, να είναι προσαρμοσμένο το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες τους, να υπάρχει διαφοροποίηση στη διδασκαλία, να υπάρχει προσαρμογή στο περιβάλλον μάθησης και να συντονίζεται η τάξη. Αφότου γίνουν αυτές οι προσαρμογές, μπορεί να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία ως προς το περιεχόμενό της, την επεξεργασία της μάθησης, την τελική αξιολόγηση των γνώσεων και το περιβάλλον της μάθησης. Όλα τα παραπάνω μπορούν να προσαρμοστούν,

όταν είναι γνωστή η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, τα ατομικά τους ενδιαφέροντα, και το προφίλ που μαθαίνουν (Tomlinson & Moon, 2013).

Πιο αναλυτικά, εστιάζοντας στην αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταγράψει το ιστορικό της οικογένειας και να μάθει τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Πρέπει να γνωρίζει ποια είναι τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή και πού αντιμετωπίζει δυσκολίες. Έπειτα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώσει την αξιολόγηση, ώστε να διαπιστώσει αν οι μαθητές κυνηγάνε τους στόχους που έχουν τεθεί και αν μπορούν να τους κατακτήσουν. Τέλος, είναι χρήσιμο να υπάρχει η ανακεφαλαιωτική αξιολόγηση, ώστε να μπορέσει να δει ο εκπαιδευτικός εάν η διδασκαλία που έχει εφαρμόσει έχει καλύψει τους αρχικούς στόχους του μαθήματος. Παρά τα τρία αυτά βήματα της αξιολόγησης, είναι σημαντικό να αναπτύξουν οι μαθητές την υπευθυνότητα να αξιολογούν μόνοι τους τον εαυτό τους, ώστε να ρυθμίζουν και οι ίδιοι τη μάθησή τους. Αυτό το βήμα μπορεί να επιτευχθεί με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Φιλιππάτου, 2013).

Για να είναι το περιβάλλον της μάθησης αποτελεσματικό, είναι απαραίτητο να υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές, σεβασμός στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, παροχή ίσων ευκαιριών και αναστοχασμός. Με άλλα λόγια, βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να είναι μόνο η διδασκαλία των θεματικών ενοτήτων, αλλά η επίτευξη όλων των στόχων και η φροντίδα των ψυχοσυναισθηματικών αναγκών του κάθε μαθητή (Tomlinson & Moon, 2013). Επιπλέον, για να προσαρμοστεί και το αναλυτικό πρόγραμμα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, θα πρέπει να έχει ξεκάθαρους στόχους και να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το επίπεδο του μαθητή και κατά πόσον μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτούς τους στόχους. Μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα, θα πρέπει οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να

προοδεύουν, να μαθαίνουν καινούριες δεξιότητες ή να διδάσκονται προαπαιτούμενες γνώσεις που δεν τις έχουν κατανοήσει. Είναι απαραίτητο να βεβαιωθεί ο εκπαιδευτικός ότι γνωρίζουν κάποια βασικά πράγματα, ώστε να τους παρέχει τη νέα γνώση. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Tomlinson & Moon, 2013).

Κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλάζει ο ρυθμός που καλύπτεται η ύλη των μαθημάτων και ο τρόπος με τον οποίο θα έχουν πρόσβαση οι μαθητές στο περιεχόμενο του κάθε μαθήματος (Heacox, 2009). Επιπλέον, αλλάζει ο τρόπος που γίνεται η επεξεργασία της νέας πληροφορίας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να διδάξει με ταυτόχρονη προβολή ενός οπτικού υλικού (π.χ. ταινίας). Ακόμη, αλλάζει και ο τρόπος εξέτασης των μαθητών. Ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους, οι μαθητές καλούνται να παραδώσουν κάποια εργασία ή εξέταση ή ακόμα και να σχηματίσουν μία μικρή θεατρική παράσταση (Tomlinson & Strickland, 2005).

1.6.5 Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με το ΙΕΠ

Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται όλο και περισσότερο η διαφοροποιημένη διδασκαλία, χωρίς όμως να έχουν γίνει εμπειρικές μελέτες. Υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία, αλλά ταυτόχρονα παρατηρείται έλλειψη στην εφαρμογή της (Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz & Maulana, 2019). Επομένως, θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθεί η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες και συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια βαθμίδα. Το βασικότερο πρόβλημα, όμως, είναι ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε γνωρίζουν τόσο καλά τους μαθητές τους. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να διδάσκει σε διαφορετικά σχολεία και να έχει την

ευθύνη για δεκάδες παιδιά. Εκτός από αυτό, οι μαθητές είναι πιθανό να μην εμπιστεύονται το σχολικό σύστημα και να αρνούνται να έχουν μία υγιή και ουσιαστική αλληλεπίδραση με τον καθηγητή τους. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίζει την τάξη ως κοινωνικό, γνωστικό αλλά και συναισθηματικό σύνολο. Για τους παραπάνω λόγους, δεν είναι εύκολη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αφού θα δυσκόλευε σημαντικά η προσαρμογή της στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Smale-Jacobse, Meijer, Helms-Lorenz & Maulana, 2019).

Για να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας, πρέπει να κάνει έναν αναστοχασμό στις μεθόδους που ήδη χρησιμοποιεί, οι οποίες είναι απόρροια της εμπειρίας του, της εκπαίδευσής του και των αντιλήψεών του. Οφείλει, λοιπόν, να συνειδητοποιήσει ότι, για να επιτευχθεί η μάθηση, είναι απαραίτητη η συμμετοχή των μαθητών και η κατανόηση της διαφορετικότητάς τους. Επίσης, κοινωνικοί αλλά και συναισθηματικοί παράγοντες μπορεί να επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ποιοι παράγοντες είναι αυτοί και με ποιο τρόπο παρεμβαίνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Τέλος, οι μαθητές σε μία σχολική τάξη μαθαίνουν τον τρόπο που πρέπει να μαθαίνουν. Όλα τα παραπάνω μπορεί να τα εφαρμόζουν ήδη οι εκπαιδευτικοί εν αγνοία τους. Για να το διαπιστώσουν αυτό, μπορούν να συμπληρώσουν κάποια, τα οποία θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν σε πιο βαθμό εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Κακανά, 2020).

Για να σχεδιαστεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να ληφθούν υπόψη οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων και να γίνει επεξεργασία αυτών. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός που ονομάζεται “ξεκινώντας από το τέλος” παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αφήσουν το βιβλίο, να αναδομήσουν το περιεχόμενο και τους στόχους των μαθημάτων και να καταλήξουν σε τρόπους αξιολόγησης των όσων θα διδαχθούν. Αυτός ο τρόπος μάθησης

ενισχύεται μέσα από δραστηριότητες (Park, Lu & Hedgcock, 2017). Έπειτα, ο εκπαιδευτικός έχει την επιλογή να επικεντρωθεί σε βασικές έννοιες. Είναι ένας τρόπος που αφήνει το περιθώριο στον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί στην ουσιαστική μάθηση και να μην περιοριστεί σε συγκεκριμένη ενότητα (Tomlinson & McTighe, 2006). Επιπλέον, με τη μέθοδο “Γνωρίζω – Κατανοώ – Κάνω”, ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται σε πληροφορίες που πρέπει να θυμούνται οι μαθητές, σε έννοιες που οφείλουν να κατανοήσουν και σε δεξιότητες εντός ή εκτός του μαθήματος που πρέπει να αναπτύξουν. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την ταξινόμια Bloom, η οποία υποδεικνύει ότι ο κάθε μαθητής βρίσκεται σε διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και επομένως κάνει διαφορετικές διεργασίες κατά τη διαδικασία της μάθησης. Γι’ αυτόν τον λόγο, η συγκεκριμένη ταξινόμια εφοδιάζει τον εκπαιδευτικό με ιδέες για δημιουργία δραστηριοτήτων και διαβάθμιση της μάθησης (Krathwohl, 2002).

1.6.6 Η έρευνα στην Ελλάδα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ορισμένοι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις, σχετικά με το θέμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπερίληψης, το οποίο τους εμποδίζει από το να υλοποιήσουν με επιτυχία ένα τέτοιο εγχείρημα (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετό χρόνο κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, ώστε να αφιερώσουν χρόνο και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρούν επίσης ότι δεν έχουν εξειδικευμένες γνώσεις και ότι το πρόγραμμα σπουδών που προσαρμόζεται και στις ανάγκες αυτών των παιδιών είναι πιο δύσκολο να πραγματοποιηθεί. Στην προσπάθειά τους να συμπεριλάβουν αυτά τα παιδιά

ανησυχούν ότι η πρόοδος των παιδιών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες θα επηρεαστεί (Agaliotis & Kalyva, 2011). Έχει γίνει μία ποικιλία ερευνών ανά τα χρόνια, οι οποίες μελετούν τις απόψεις εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και τον τρόπο που διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997, μελετήθηκαν οι στάσεις που είχαν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την έννοια της συμπερίληψης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ρωτώντας εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης υποστήριζαν περισσότερο την ενσωμάτωση αυτών των μαθητών στη γενική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι νέοι και λιγότερο έμπειροι καθηγητές ήταν ακόμα πιο θετικοί στην έννοια της συμπερίληψης (Padeliadu & Lampropoulou, 1997). Μετέπειτα, το 2008, εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι η συνύπαρξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι κάτι σύνηθες μέσα σε μία γενική τάξη. Δεδομένου ότι υπάρχει η συμπερίληψη, είναι πρόθυμοι να την αποδεχτούν και να βοηθήσουν τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά και να αποφευχθούν οι διακρίσεις. Η δυσκολία σε αυτήν την προσπάθεια είναι ότι τα προγράμματα σπουδών είναι άκαμπτα, γεγονός που δεν τους δίνει πολλές εναλλακτικές να ελιχθούν κατά τη διδασκαλία τους (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2010 σε καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δήλωσαν ότι παρόλο που γνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δε γνώριζαν ποιοι μαθητές στην τάξη τους βρίσκονταν σε αυτήν τη θέση. Θεωρούσαν ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζουν και να υπάρχει η αντίστοιχη κατάρτιση και επικοινωνία με τους ειδικούς αλλά και με τους γονείς των παιδιών. Τέλος, θεωρούσαν ότι η συμπερίληψη δημιουργεί δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών που δεν έχουν

μαθησιακές δυσκολίες και εμποδίζει και τους ίδιους από το να διδάξουν αποτελεσματικά το μάθημά τους (Αργύρης, 2010). Σε άλλη έρευνα την ίδια χρονιά, ένα σημαντικό ποσοστό καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δε συμφωνούσαν με τη συμπερίληψη όλων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ο λόγος που είχαν διαμορφώσει αυτήν την άποψη ήταν γιατί ο τρόπος που εφαρμόζεται η συμπερίληψη στα γενικά σχολεία δεν είναι τόσο αποδοτικός, αφού δεν υπάρχει η κατάλληλη στήριξη και των ίδιων των εκπαιδευτικών και των παιδιών (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Σε έρευνα του 2014, εκπαιδευτικοί προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ερωτήθηκαν σχετικά με τη στάση τους απέναντι στη συμπερίληψη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φάνηκε ότι είχαν ουδέτερη στάση, αλλά η άποψη τους επηρεάστηκε από το φύλο και την ηλικία τους, το μάθημα που δίδασκαν, την κατάρτισή τους σχετικά με αυτό το θέμα, τη γενική τους μόρφωση και την εμπειρία τους στον χώρο της διδασκαλίας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δήλωσαν πως δεν είχαν κάποια κατάρτιση, σχετικά με την εκπαίδευση αυτών των μαθητών και η διδασκαλία τους βασιζόταν κυρίως στην αγάπη που ένιωθαν για τους μαθητές και στην εμπειρία που είχαν (Tsakiridou & Polyzoroulou, 2014).

Ρίχνοντας μία ενδελεχή ματιά στις μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό, φαίνεται πως έχει ερευνηθεί ποικιλοτρόπως το ζήτημα της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόλο που έχουν ερευνηθεί οι απόψεις καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων σχετικά με τη συμπερίληψη και έχει συζητηθεί και το θέμα της συμπερίληψης αναφορικά με διάφορες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται να υπάρχουν ελλείμματα στην έρευνα αυτού του θέματος. Πιο

συγκεκριμένα, ενώ έχει μελετηθεί η συμπερίληψη των ατόμων με δυσλεξία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεν έχει μελετηθεί η διαφοροποίηση και ο τρόπος που γίνεται η συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία κατά το μάθημα των Θρησκευτικών. Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, επιχειρεί να εστιάσει σε αυτό το θέμα, αναλύοντας απόψεις και εμπειρίες καθηγητών θεολογίας που έχουν μαθητές με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

1.6.7 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι γνώσεις θεολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μίας σχολικής τάξης που αποτελείται από άτομα που έχουν δυσλεξία και από άτομα που δεν έχουν δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστεί κατά πόσον η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών προσαρμόζεται από έναν θεολόγο έτσι ώστε να βοηθούνται και τα παιδιά που έχουν δυσλεξία και τα παιδιά που δεν έχουν και κατά πόσον ο εκπαιδευτικός συμβάλλει έτσι ώστε οι μαθητές μίας τυπικής τάξης να αποκτήσουν μία θετική στάση προς τα παιδιά με δυσλεξία και κατά πόσον τα ίδια τα παιδιά με δυσλεξία ενθαρρύνονται, ώστε να συμμετέχουν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τέθηκαν και στα οποία αναμένεται να δώσουν απαντήσεις οι συμμετέχοντες καθηγητές Θρησκευτικών είναι τα εξής:

1. Έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση οι καθηγητές του μαθήματος των Θρησκευτικών, που να τους βοηθάει να κατανοήσουν και να στηρίξουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά με δυσλεξία;

2. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι θεολόγοι, ώστε να διαφοροποιείται η διδασκαλία και να γίνονται κατανοητές όλες οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών;
3. Οι καθηγητές του μαθήματος των Θρησκευτικών εφαρμόζουν επιτυχώς τη συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία;
4. Συμβάλλει ο εκπαιδευτικός του μαθήματος των Θρησκευτικών στο να αποκτήσουν μία θετική στάση προς τα παιδιά με δυσλεξία οι μαθητές του γενικού σχολείου; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
5. Μπορούν οι καθηγητές του μαθήματος των Θρησκευτικών να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με δυσλεξία; Αν ναι, με ποιο τρόπο;
6. Ποιες αλλαγές εντός του σχολικού πλαισίου θα μπορούσαν να ωφελήσουν τους μαθητές με δυσλεξία;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 Η ποιοτική έρευνα

Για να απαντηθούν τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα βοηθάει στο να γίνει κατανοητός ο τρόπος και ο λόγος που συμπεριφέρεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο κάποιος άνθρωπος, καθώς και να γίνουν κατανοητές οι αντιλήψεις του (Denscombe, 2007). Χρησιμοποιείται στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και εξετάζει δεδομένα που δε σχετίζονται με αριθμούς (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση καθιστά την έρευνα έγκυρη, αφού παρέχει στον ερευνητή την αμερόληπτη καταγραφή πληροφοριών. Για να γίνει όμως αυτό, πρέπει ο ερευνητής να γνωρίζει πώς να δημιουργήσει μία σχέση εμπιστοσύνης, ανάμεσα σε εκείνον και στον άνθρωπο από τον οποίο παίρνει τη συνέντευξη. Αυτό θα γίνει ευκολότερα, αφού βεβαιώσει τον συμμετέχοντα ότι τα στοιχεία του θα είναι απόρρητα (Βάμβουκας, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για μια οριοθετημένη πράξη, η οποία στοχεύει να ερμηνεύσει κάποια γεγονότα και να αναπαραστήσει το σκεπτικό κάποιων συγκεκριμένων ανθρώπων. Μέσω της πράξης αυτής, ερευνούνται τα γεγονότα στο φυσικό τους περιβάλλον και γίνεται προσπάθεια να ερμηνευθεί η υποκειμενική οπτική και το βίωμα του κάθε ανθρώπου (Denzin & Lincoln, 2005). Κατά την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας, δε χρησιμοποιούνται αριθμοί και υπολογισμοί (Strauss & Corbin, 1990). Η ίδια η έρευνα λαμβάνει χώρα σε πραγματικές συνθήκες. Αντιθέτως, η ποσοτική έρευνα γίνεται, κατά κύριο λόγο, σε ελεγχόμενες και τεχνητές συνθήκες (Parker, 1995).

Εφόσον, λοιπόν, δεν πρόκειται για παρατήρηση κάποιας συμπεριφοράς, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στο να ερευνήσει τα νοήματα που δίνουν οι άνθρωποι σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Willig, 2001). Είναι φυσική, σε συγκεκριμένο πλαίσιο, και υπάρχει η ευελιξία να δοθεί ποικιλία ερμηνειών (Henwood & Pidgeon, 1994).

Κατά την ποιοτική έρευνα, ο συμμετέχων ορίζει τη ροή και τα όρια της συνέντευξης και του τελικού αποτελέσματος. Εμπλέκεται άμεσα στη διαδικασία της έρευνας και οφείλει να συμμετέχει ενεργά, να επιστρατεύει την κριτική σκέψη και τον αυτοστοχασμό και να συζητάει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του πάνω στο θέμα που ερευνάται. Ο ερευνητής οφείλει να έχει δομήσει έτσι τις ερωτήσεις και να τις διατυπώνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να εμπνέει την εμπιστοσύνη του συμμετέχοντος και παράλληλα να αντλεί τις πληροφορίες που επιθυμεί (Πουρκός, 2011).

2.2 Σύγκριση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας

Εκτός από την ποιοτική έρευνα, υπάρχει και η ποσοτική. Οι δύο αυτές μέθοδοι είναι εξίσου διαδεδομένες, έγκυρες και αποτελεσματικές, αλλά χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις και για διαφορετικούς σκοπούς. Κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση και στους δύο αυτούς τρόπους, θα γίνει ευκολότερα αντιληπτός ο λόγος προτίμησης της ποιοτικής έρευνας. Γενικά, η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται κατά κόρον στις φυσικές επιστήμες και έχει ως στόχο να ερμηνεύσει διάφορα φαινόμενα. Στις ανθρωπιστικές επιστήμες χρησιμοποιείται η ποιοτική έρευνα και έχει ως στόχο να κατανοήσει τα διάφορα φαινόμενα (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να γίνει μια πιο ενδελεχής σύγκριση αυτών των δύο. Πρώτον, η ποσοτική έρευνα εστιάζει στα κοινωνικά φαινόμενα, ενώ η ποιοτική εστιάζει στην κατανόηση του βιώματος του κάθε ανθρώπου. Δεύτερον, η ποσοτική έρευνα στοχεύει στο να εξετάσει αιτίες ενός γεγονότος που είναι ανεξάρτητες από τον άνθρωπο, ενώ ο στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι να κατανοήσει κάτι που συμβαίνει στο κοινωνικό σύνολο. Τρίτον, στόχος της ποσοτικής έρευνας είναι να θέσει καθολικούς νόμους, ενώ η ποιοτική έρευνα στοχεύει στο να θέσει επί μέρους νόμους. Τέταρτον, το εργαλείο των ποσοτικών ερευνών είναι η ανάλυση, η μέτρηση και επομένως τα μαθηματικά, ενώ των ποιοτικών η κατανόηση, ο διάλογος και η ερμηνεία των πληροφοριών. Πέμπτον, οι τεχνικές που προτείνονται κατά την ποσοτική μέθοδο είναι οι πειραματικές, ενώ κατά την ποιοτική μέθοδο χρησιμοποιούνται οι αφηγηματικές (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Οι λόγοι που κάποιος προσφεύγει στην ποιοτική έρευνα μπορεί να ποικίλλουν, ανάλογα με τους σκοπούς της εκάστοτε έρευνας. Ένας από αυτούς μπορεί να είναι η πρόθεση του ερευνητή να ανακαλύψει την ιδιαιτερότητα και το βάθος μιας κατάστασης, κάτι που δύσκολα θα ερευνηθεί μέσω της ποσοτικής έρευνας. Στην περίπτωση αυτή, διαμορφώνεται μία γνήσια και ολιστική διερεύνηση ενός φαινομένου και διατυπώνονται τα συμπεράσματα με αφηγηματικό και εκφραστικό ύφος και όχι με την απρόσωπη στατιστική (McGrath & Johnson, 2003). Επιπλέον, κατά την ποιοτική έρευνα δε γίνονται απρόσωπα πειράματα σε μία τεχνητή κατάσταση, αλλά καταγράφεται η άποψη ενός ανθρώπου στο φυσικό του περιβάλλον με άμεση αλληλεπίδραση με τον ερευνητή. Η καταγραφή αυτή αποτελεί ένα ακατέργαστο υλικό, το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί με ποικίλους τρόπους. Με άλλα λόγια, η έρευνα αυτή αποτελεί μία ερμηνευτική διαδικασία (Hatch, 2002).

2.3 Η ποιοτική συνέντευξη

Η ποιοτική συνέντευξη είναι μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους, για να γίνει η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων στον τομέα της εκπαίδευσης. Για να σχεδιαστεί αποτελεσματικά μία ποιοτική συνέντευξη, πρέπει να συνδέεται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Για να διεξαχθεί αυτού του είδους η συνέντευξη, πρέπει ο ερευνητής να έχει άμεση και διαδραστική σχέση με τον κάθε συμμετέχοντα, να είναι καλός ακροατής και να δώσει τον χώρο και τον χρόνο να απαντηθούν πλήρως οι ερωτήσεις. Βέβαια, το μέγεθος των πληροφοριών που θα αποκαλύψει ο κάθε συμμετέχων είναι καθαρά δική του ατομική επιλογή και ο ερευνητής δεν μπορεί να γνωρίζει αν έχει γίνει τυχόν απόκρυψη ουσιαστικών πληροφοριών (Mason, 2009). Επιπλέον, ο ερευνητής έχει την επιλογή να δομήσει πλήρως τη συνέντευξη που θα πραγματοποιήσει (δομημένη), να τη δομήσει ελαφρώς (ημιδομημένη) ή να μη τη δομήσει καθόλου (μη δομημένη) (Robson, 2007).

2.3.1 Δομημένη συνέντευξη

Ένα είδος συνέντευξης, που δεν προτιμάται από τους ερευνητές στην ποιοτική έρευνα, είναι η δομημένη συνέντευξη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όλη η συνέντευξη έχει έναν αυστηρό και τυποποιημένο χαρακτήρα, αφού επιδιώκεται αυστηρά και μόνο η απάντηση των συγκεκριμένων ερωτήσεων που τίθενται, χωρίς την ευελιξία να τεθούν και να αναλυθούν σε βάθος νέα θέματα. Η διαφορά με τα ερωτηματολόγια της ποσοτικής έρευνας είναι ότι στην περίπτωση των δομημένων ερωτήσεων, οι ερωτήσεις είναι κυρίως ανοιχτού τύπου (Robson, 2007).

2.3.2 Ημιδομημένη συνέντευξη

Οι ερωτήσεις στην ημιδομημένη συνέντευξη είναι εν μέρει προκαθορισμένες και προτιμούνται από νέους ερευνητές, προκειμένου να έχουν ένα προσχέδιο, για το πώς θα κυλήσει η συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ευέλικτη, αφού ο ερευνητής μπορεί ανά πάσα στιγμή να τροποποιήσει τις ερωτήσεις, ανάλογα με τις γνώσεις ή τις ανάγκες του συμμετέχοντος. Μπορεί, επίσης, να επιλέξει να εμβαθύνει περισσότερο σε κάποιες ερωτήσεις, αν κρίνει ότι ο συμμετέχων έχει περισσότερες γνώσεις σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο και επομένως θα αντλήσει περισσότερες πληροφορίες. Αν ο ερωτώμενος έχει ροή στον λόγο του και αλλάζουν αβίαστα τα θέματα συζήτησης, μπορεί να τροποποιηθεί η σειρά των ερωτήσεων. Τέλος, αν το κρίνει ο ερευνητής, μπορεί να προσθέσει ή και να αφαιρέσει κάποιες από τις προσχεδιασμένες ερωτήσεις (Robson, 2007).

2.3.3 Μη δομημένη συνέντευξη

Κατά τη μη δομημένη συνέντευξη δεν υπάρχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η συνέντευξη είναι ανοιχτή και ο ερευνητής έχει απλώς κάποια θέματα κατά νου, βάσει των οποίων επιδιώκει να αντλήσει πληροφορίες από τους συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής έχει καταγράψει ένα μικρό αριθμό θεμάτων, τα οποία θέλει να αναλυθούν, και παροτρύνει τον ερωτώμενο να τα συζητήσουν. Το βασικό πλεονέκτημα του συγκεκριμένου είδους συνέντευξης είναι ότι υπάρχει πιθανότητα να αναλυθούν θέματα τα οποία δεν είχε σκεφτεί ο ερευνητής να τα θέσει υπό συζήτηση (Mason, 2009).

2.4 Ερευνητές και Συμμετέχοντες στην ποιοτική έρευνα

Κατά την ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής εμπλέκεται άμεσα στη διαδικασία της έρευνας και προσθέτει σε αυτήν τα δικά του βιώματα. Η στάση του είναι υποκειμενική, αλλά, εφόσον είναι αναμενόμενο στο συγκεκριμένο είδος έρευνας, δεν αποτελεί πρόβλημα. Οι συμμετέχοντες θεωρούνται συνεργάτες της έρευνας, αφού οι ίδιοι συμβάλλουν σημαντικά στην κατάληξη του αποτελέσματος. Ο ερευνητής έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τον κάθε συμμετέχοντα να διεισδύσει στα νοήματα που δίνει σε κάποιες συγκεκριμένες περιστάσεις (Kidder & Fine, 1987).

2.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ποιοτικής συνέντευξης

Η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί έναν τρόπο έρευνας με πολλά πλεονεκτήματα αλλά φυσικά και μειονεκτήματα. Εστιάζοντας στα πλεονεκτήματα, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει εκτενώς τις αντιλήψεις του ερωτωμένου. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσει τη συμπεριφορά και την υποκειμενική στάση του καθενός σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Μέσω της διαδραστικής συζήτησης, μπορούν να αναπτυχθούν και θέματα τα οποία δεν έχουν καθοριστεί πριν από τη συνέντευξη, αλλά προκύπτουν στην πορεία. Έτσι, μπορεί ακόμα να τους δοθεί η ευκαιρία να αλλάξουν ελαφρώς τον σχεδιασμό που είχαν κατά νου για τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας (Mason, 2009). Παρ' όλα τα θετικά σημεία της ποιοτικής συνέντευξης, υπάρχουν και κάποια αρνητικά, τα οποία είναι άξια αναφοράς.

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι χρονοβόρα και η διαδικασία του σχεδιασμού και της ανάλυσης της συνέντευξης απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο ερευνητής καλείται να επιστρατεύσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες και να είναι ευέλικτος. Αυτό απαιτεί

ξεκούραστο μυαλό και καθαρή κρίση. Πρέπει, επίσης, να δείχνει αληθινό ενδιαφέρον για το θέμα της συζήτησης, διαφορετικά δε θα μπορέσει να αντλήσει το μέγεθος των πληροφοριών που χρειάζεται. Το θέμα της δεοντολογίας χρήζει μεγάλης προσοχής, καθώς δεν πρέπει να διαρρεύσουν προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Έπειτα από τις παραπάνω πληροφορίες, αξίζει να σημειωθεί ότι η συνέντευξη δεν είναι η εύκολη επιλογή, καθώς δεν πρόκειται για μία απλή, καθημερινή συζήτηση (Mason, 2009).

2.6 Ηθική και Δεοντολογία

Οι αρχές της ηθικής και της δεοντολογίας, που πρέπει να γνωρίζει ο ερευνητής, είναι σχεδόν ίδιες στην ποιοτική και στην ποσοτική έρευνα. Εστιάζοντας στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει ότι δεν υπάρχουν μεταβλητές και οι ερωτώμενοι αντιμετωπίζονται ως πρόσωπα με μοναδικά βιώματα και όχι ως αντικείμενα (Howitt, 2010). Ο ερευνητής και ο ερωτώμενος έρχονται σε άμεση επαφή, καθώς ο ερευνητής διεισδύει στην κοινωνική ζωή του ερωτώμενου (Willig, 2008). Από αυτό συμπεραίνεται ότι οι πληροφορίες που αντλεί ο ερευνητής είναι σε μεγάλο βαθμό προσωπικές, γεγονός που δυσκολεύει την τήρηση της προστασίας των δεδομένων (Mason, 2009). Εφόσον ο σχεδιασμός της έρευνας μπορεί να τροποποιηθεί, αν προκύψουν νέα ευρήματα, ο ερευνητής πρέπει να έχει υπόψη του την πιθανότητα νέων προκλήσεων, όσον αφορά την προστασία των δεδομένων (Traianou, 2014).

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία της συνέντευξης, ο ερευνητής οφείλει να έχει έτοιμη την πληροφορημένη συγκατάθεση στην έρευνα. Στο σημείο αυτό, ο ερευνητής παρέχει στον κάθε συμμετέχοντα τις πληροφορίες που δικαιούται να γνωρίζει για τον σκοπό της έρευνας και

τονίζεται ότι η συμμετοχή του είναι ελεύθερη και εθελοντική (Traianou, 2014). Η πληροφόρηση αυτή δίνεται γραπτά και προφορικά, αναφέρεται ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας, ο σκοπός της, οι μετέπειτα διαδικασίες, καθώς και τα οφέλη και οι κίνδυνοι που μπορεί να αντιμετωπίσουν. Τονίζεται ότι μπορούν να αποχωρήσουν οι συμμετέχοντες από τη διαδικασία της συνέντευξης οποιαδήποτε στιγμή και να ζητήσουν τη διαγραφή των δεδομένων τους. Όλες αυτές οι πληροφορίες δίνονται με απλά λόγια, ώστε να είναι σίγουρο πως οι ερωτώμενοι έχουν κατανοήσει πλήρως όλες αυτές τις πληροφορίες (Καλλινάκη, 2010).

Παρόλο που ο ερευνητής πρέπει να είναι σίγουρος ότι ο κάθε συμμετέχων έχει κατανοήσει πλήρως τη διαδικασία και τα δικαιώματά του, δεν είναι πάντα εφικτή η ακριβής πληροφόρησή τους. Πριν πραγματοποιηθεί η συνέντευξη, έχουν τεθεί κάποια ερευνητικά ερωτήματα και με βάση αυτά έχουν σχηματιστεί οι ερωτήσεις της συνέντευξης. Ωστόσο, με το πέρας των συνεντεύξεων, υπάρχει πιθανότητα να αλλάξει ελαφρώς το περιεχόμενο της έρευνας. Επομένως, η πληροφόρηση των συμμετεχόντων σε μία τέτοια περίπτωση είναι μία διαπραγμάτευση, η οποία διευκρινίζει το θέμα και τους στόχους της έρευνας, αλλά και την πιθανότητα να γίνουν κάποιες αλλαγές στην πορεία αυτής (Τσιώλης, 2014). Αν και το περιεχόμενο της έρευνας μπορεί να μεταβληθεί, αυτό που δεν είναι διαπραγματεύσιμο και είναι πρωταρχικής σημασίας είναι η ανωνυμία και η προστασία των συμμετεχόντων.

Οποιαδήποτε πληροφορία μπορεί να αποκαλύψει την ταυτότητα του συμμετέχοντος πρέπει να μην αναφέρεται πουθενά, κατά τη διάρκεια ανάλυσης και επεξήγησης των δεδομένων. Στην περίπτωση που έχουν αναφερθεί κάποια στοιχεία, κατά την πραγματοποίηση της συνέντευξης, μπορούν να διατυπωθούν είτε με ψευδώνυμα είτε να αφαιρεθούν. Ο ερωτώμενος οφείλει να γνωρίζει ποιος θα έχει πρόσβαση σε αυτά τα στοιχεία, καθώς πρέπει να ενημερωθεί

πριν από τη συνέντευξη, ώστε να συμφωνήσει στην πραγματοποίηση αυτής. Μετά την έρευνα, έχει το δικαίωμα να ζητήσει να μάθει τα αποτελέσματα και τα συνολικά ευρήματα της έρευνας (Howitt, 2010; Traianou, 2014). Παρ' όλα αυτά, κατά την ποιοτική έρευνα, οι πληροφορίες που δίνει ο συμμετέχων είναι λεπτομερείς, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη διατήρηση της πλήρους ανωνυμίας. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η αναφορά σε συγκεκριμένα πλαίσια (π.χ. σχολεία, πόλεις), καθώς μπορεί η αναφορά αυτή να είναι καθοριστικής σημασίας για την ερμηνεία των ευρημάτων, αλλά και ταυτόχρονα να μαρτυράει την ταυτότητα του συμμετέχοντος (Τσιώλης, 2014. Howitt, 2010).

Επιπροσθέτως, ο κάθε συμμετέχων, πριν από την πραγματοποίηση της συνέντευξης, θα πρέπει να ενημερώνεται ότι δε διατρέχει κάποιο κίνδυνο ή βλάβη (π.χ. σωματική ή ψυχολογική). Αυτό δεν είναι αυτονόητο, αφού μπορεί η συνέντευξη να αποτελείται από ερωτήσεις που ενέχουν τον κίνδυνο να προκαλέσουν κάποια συναισθηματική δυσφορία. Στην περίπτωση οποιασδήποτε δυσφορίας, ο ερευνητής οφείλει να διακόψει τη συνέντευξη (Traianou, 2014). Επίσης, ο ερευνητής οφείλει να βάλει όρια στη σχέση εμπιστοσύνης που δημιουργείται με τον ερωτώμενο, ώστε να αποφύγει να μετατραπεί σε φιλική. Ένας ακόμη παράγοντας, που μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη ανεπιθύμητων συναισθημάτων, είναι η πιθανότητα να ερμηνευθούν τα δεδομένα της συνέντευξης με τρόπο που διαφέρει από την οπτική του συμμετέχοντος. Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος, καλό θα ήταν ο ερευνητής να ενημερώσει τον κάθε συμμετέχοντα για τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε. Αν αυτή η ενημέρωση γίνει πριν από τη δημοσίευση, μπορεί να βοηθήσει και στην αποφυγή παρεξηγήσεων, αλλά και στη διόρθωση τυχόν παρερμηνεύσεων (Howitt, 2010; Willig, 2008).

2.7 Η παρούσα έρευνα

Σε περιπτώσεις στις οποίες ένα ζήτημα δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, η ποιοτική έρευνα μπορεί να βοηθήσει στην πληρέστερη κατανόηση του συγκεκριμένου θέματος. Αυτός είναι και ένας από τους βασικότερους λόγους για τον οποίο επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα στο συγκεκριμένο θέμα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση φανέρωσε ότι η άποψη των θεολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία, δεν έχει ερευνηθεί. Έχουν ερευνηθεί οι απόψεις εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων και σε διαφορετικές βαθμίδες. Ωστόσο, για να είναι εφικτή μια εκτενής περιγραφή των γνώσεών τους και της οπτικής τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, κρίθηκε απαραίτητο να εκφράσουν την άποψή τους και το βίωμά τους και όχι απλώς να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια. Για τον λόγο αυτό, ο ερευνητής επέλεξε την ποιοτική συνέντευξη και συγκεκριμένα την ημιδομημένη συνέντευξη, ώστε να υπάρχει ευελιξία για διατύπωση επιπλέον πληροφοριών. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα των ποιοτικών ερευνών δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως αντικειμενικά, αφού πρόκειται για την υποκειμενική άποψη συγκεκριμένων ανθρώπων και μετέπειτα την αναλυτική ερμηνεία και διαμεσολάβηση του ερευνητή (Marshall & Rossman, 2006).

2.7.1 Δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία αποτελεί τη μέθοδο που επιλέγει ο ερευνητής, ώστε να επιλέξει ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων για την έρευνά του. Για να επιλεγθεί ένα συγκεκριμένο δείγμα ανθρώπων, ακολουθείται μια στρατηγική, ώστε, ακόμα κι αν είναι μικρό, να είναι

αντιπροσωπευτικό και να μπορέσει να ανταποκριθεί στους στόχους της έρευνας. Το δείγμα επηρεάζει σημαντικά και την ποιότητα των πληροφοριών που θα ειπωθούν και τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει ο ερευνητής, έπειτα από την ανάλυσή τους (Robson, 2007). Σε μια ποσοτική έρευνα, στόχος είναι να γενικευτεί το αποτέλεσμα της έρευνας σε ένα σύνολο πληθυσμού. Στην περίπτωση, όμως, της ποιοτικής έρευνας, δεν πρόκειται για προσπάθεια γενίκευσης, αλλά για μελέτη σημαντικών ζητημάτων σε βάθος, μέσω της οπτικής του κάθε συμμετέχοντος. Η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας είναι ο τρόπος, με τον οποίο μπορεί να επιλέξει ο ερευνητής το δείγμα του. Πρόκειται για σκόπιμη επιλογή δείγματος, το οποίο, κατά την κρίση του ερευνητή, θα μπορέσει να ανταποκριθεί στα ερωτήματα της έρευνας όσο το δυνατόν καλύτερα (Patton, 2002. Ιωσηφίδης, 2008).

Οι ποιοτικές έρευνες βασίζονται, κατά κύριο λόγο, σε μικρό δείγμα ανθρώπων (Γαλάνης, 2017). Δεν υπάρχει συγκεκριμένος αριθμός που απαιτείται, ώστε να διεξαχθεί μία αποτελεσματική ποιοτική έρευνα και δεν απαιτείται μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων. Ένα επαρκές δείγμα θα μπορούσε να είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στα ερευνητικά ερωτήματα (Marshall, 1996). Επομένως, αν μέσα από τη συνέντευξη αντλείται μια πληθώρα συμπερασμάτων και γίνεται σε βάθος μελέτη του ζητήματος, το δείγμα είναι επαρκές. Στην περίπτωση αυτή, αναμένεται να έχουν διατυπωθεί παρόμοιες απόψεις και πληροφορίες από τους συμμετέχοντες (Καλλινικάκη, 2010).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, το δείγμα είναι μικρό, αφού πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με δύο άτομα. Ωστόσο, η συνέντευξη ήταν εκτενής και πραγματοποιήθηκε μελέτη σε βάθος. Εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας, εφόσον οι δύο συμμετέχοντες ήταν γνωστοί του ερευνητή και θεολόγοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πρότυπα σχολεία της

Αθήνας. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι δύο συγκεκριμένοι συμμετέχοντες είναι γιατί βρίσκονται πολλά χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, έχουν στις τάξεις τους παιδιά με δυσλεξία και οι γνώσεις τους και η κατάρτισή τους στο συγκεκριμένο θέμα προς συζήτηση είναι πολύπλευρες.

2.7.2 Φάσεις της συνέντευξης

Η διαδικασία των συνεντεύξεων και η επεξεργασία των δεδομένων διήρκεσαν έξι μέρες. Τις πρώτες δύο μέρες έλαβαν μέρος οι συνεντεύξεις. Τις επόμενες δύο έγινε η πλήρης απομαγνητοφώνηση των όσων καταγράφηκαν στην ηχογράφηση, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Τις τελευταίες δύο μέρες έγινε η θεματική ανάλυση. Η πρώτη συνέντευξη έλαβε μέρος online μέσω της εφαρμογής “Viber”. Ο συμμετέχων είχε συναινέσει πριν την έναρξη της συνέντευξης και είχε ενημερωθεί για τα δικαιώματά του και τους στόχους της έρευνας. Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή του ερευνητή και η καταγραφή πραγματοποιήθηκε μέσω της εφαρμογής “Ηχογράφηση” του κινητού του ερευνητή. Αφού απαντήθηκαν όλα τα ερωτήματα και ο ερωτώμενος είχε την ευκαιρία να εκτυλίξει τις απόψεις του και τη γνώση του, ο ερευνητής τον ευχαρίστησε και η συνέντευξη ολοκληρώθηκε.

Η δεύτερη συνέντευξη έλαβε μέρος διά ζώσης σε ένα ήσυχο καφέ, κοντά στην περιοχή που κατοικεί ο συμμετέχων. Αφού δόθηκε στον συμμετέχοντα η φόρμα συγκατάθεσης, συμφώνησε ο συμμετέχων με τα όσα έγραφε και σιγουρεύτηκε ο ερευνητής ότι στο σημείο που κάθονταν δεν ακούγονταν από κάποιο άλλο άτομο, ξεκίνησε η συνέντευξη και η καταγραφή της μέσω της εφαρμογής “Ηχογράφηση”. Αφού απαντήθηκαν όλες οι ερωτήσεις και καλύφθηκε εκτενώς το θέμα, ο ερευνητής ευχαρίστησε τον συμμετέχοντα και συμφώνησαν ότι θα τον

ενημερώσει για τα αποτελέσματα της έρευνας, εφόσον άλλωστε το ζήτησε. Έπειτα από τις συνεντεύξεις, ακολούθησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης.

Ο ερευνητής, για να σιγουρευτεί ότι δεν θα έχει κάποιος άλλος πρόσβαση στο αρχείο και δε θα θέσει σε κίνδυνο την ταυτότητα των συμμετεχόντων, απομαγνητοφώνησε ο ίδιος τις δύο συνεντεύξεις, ακούγοντας τις ηχογραφήσεις και δακτυλογραφώντας όλες τις πληροφορίες σε δύο αρχεία Word στον προσωπικό του υπολογιστή. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε δύο μέρες. Η μετατροπή της συνέντευξης σε γραπτό κείμενο είναι η συνηθέστερη μορφή καταγραφής των δεδομένων μίας ποιοτικής έρευνας. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι η μεταγραφή των δεδομένων δεν αποτελεί έναν καθρέφτη των όσων ειπώθηκαν, αλλά τον πληρέστερο τρόπο μετάφρασης του προφορικού λόγου (Willig, 2008).

Έπειτα από τη μαγνητοφώνηση και την απομαγνητοφώνηση, ακολούθησε η θεματική ανάλυση. Θεματική ανάλυση ονομάζεται η συγκεκριμένη μέθοδος που ακολούθησε ο ερευνητής, ώστε να αναλύσει την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη. Ονομάζεται έτσι, διότι είναι μία μέθοδος θεματοποίησης νοημάτων που επαναλαμβάνονται (Braun & Clark, 2006). Η συγκεκριμένη μέθοδος παρέχει αρκετή ευελιξία στον ερευνητή. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι μπορεί να αναλύσει τα δεδομένα χωρίς επιστημολογικό πλαίσιο. Αντιθέτως, πρέπει να τα αναλύσει επιστημολογικά, βασιζόμενος στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας (Willig, 2008). Τα βήματα που προτείνονται για τη θεματική ανάλυση είναι έξι και ο λόγος ύπαρξής τους είναι για να υπάρχει ναι μεν η ευελιξία, αλλά ταυτόχρονα και η συστηματικότητα (Braun & Clarke, 2006).

Ακολουθώντας αυτά τα έξι βήματα, ο ερευνητής της παρούσας έρευνας ανέλυσε μεθοδικά τα δεδομένα της συνέντευξης. Στο πρώτο στάδιο, εξοικειώθηκε με τα δεδομένα,

διαβάζοντάς τα αρκετές φορές και αναζητώντας νοήματα και μοτίβα. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της κωδικοποίησης, δημιουργήθηκαν κάποιοι αρχικοί κωδικοί. Αυτό σημαίνει ότι, όπου ήταν εφικτό, έγραφε μια κωδική φράση που να αντιπροσωπεύει το νόημα κάθε γραμμής. Στο τρίτο στάδιο, οι κωδικές φράσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε θεματολογίες. Σε αυτό το στάδιο, οι παρόμοιοι κωδικοί ομαδοποιήθηκαν, δημιουργώντας γενικά θέματα που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα θέματα αυτά βοηθούν σημαντικά στη μετέπειτα ερμηνεία και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την αντίληψη του ερευνητή, αφού αναδύονται από τα δεδομένα και δε βρίσκονται μέσα σε αυτά (Braun & Clarke, 2006).

Στο τέταρτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε μια ενδελεχής επανεξέταση των θεμάτων. Η διαδικασία αυτή αποτελείται από αναθεώρηση των θεμάτων και δημιουργία ενός “θεματικού χάρτη”, ο οποίος αναδεικνύει τα ευρήματα ολόκληρης της έρευνας. Δεν υπάρχει συγκεκριμένο όριο για τον βαθμό που απαιτείται να αναθεωρηθούν οι θεματολογίες. Για τον λόγο αυτό, όπως προτείνουν οι Lincoln και Guba (1985), η αναθεώρηση έλαβε τέλος, όταν δεν αναδύονταν επιπλέον νέα δεδομένα. Στο πέμπτο στάδιο, καθορίστηκε και ονομάστηκε το κάθε επί μέρους θέμα. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο, ο ερευνητής μπορούσε πλέον να καταγράψει τα αποτελέσματα (Braun & Clarke, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Προφίλ των εκπαιδευτικών

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δύο εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκειμένου να διατηρηθεί η ανωνυμία τους, ο πρώτος εκπαιδευτικός ονομάζεται Ε1 και ο δεύτερος ονομάζεται Ε2. Στην αρχή της συνέντευξης, δόθηκαν τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου, ώστε να τις απαντήσουν οι συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις αυτές διευκρινίζουν την ηλικία, το φύλο, τη μόρφωση και τα χρόνια διδασκαλίας. Η Ε1 είναι άνω των 50 χρονών, ενώ η Ε2 είναι μεταξύ 40 και 49. Είναι και οι δύο γυναίκες και η μόρφωσή τους βρίσκεται στο επίπεδο της κατοχής μεταπτυχιακού. Είναι μάλιστα υποψήφιας διδάκτορες. Η Ε1 έχει πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας στον χώρο της διδασκαλίας και η Ε2 έχει 11 - 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας των συγκεκριμένων δημογραφικών στοιχείων.

Πίνακας 1 – Δημογραφικά – Ερωτήσεις κλειστού τύπου

Συμμετέχοντες	Ηλικία	Φύλο	Μόρφωση	Χρόνια Διδασκαλίας
E1	50+	Γυναίκα	Υποψήφια Διδάκτωρ	20+ χρόνια
E2	40 – 49	Γυναίκα	Υποψήφια Διδάκτωρ	11 – 20 χρόνια

Ακολουθώντας και ολοκληρώνοντας όλα τα στάδια της θεματικής ανάλυσης, ο ερευνητής καταλήγει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Πρόκειται για τη διαμόρφωση πέντε θεμάτων, τα οποία αντλήθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων και βασίζονται στα αρχικά ερευνητικά

ερωτήματα. Κάθε θέμα αποτελείται από τρεις υπότιτλους ή αλλιώς κωδικούς. Ενώ οι ποσοτικές έρευνες βασίζονται σε αριθμητικά αποτελέσματα, η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα καταλήγει σε συμπεράσματα μέσω των αποσπασμάτων των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να γίνει παράθεση της κάθε θεματολογίας και να αναφερθούν τα αντίστοιχα αποσπάσματα που οδήγησαν σε αυτά τα θέματα. Τα ερωτηματολόγια των συνεντεύξεων καθώς και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα βρίσκονται στο τέλος της έρευνας, στα Παραρτήματα.

Το πρώτο θέμα που αναδύεται μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων ονομάζεται “Επιμόρφωση θεολόγων αναφορικά με τη δυσλεξία”. Το δεύτερο θέμα ονομάζεται “Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας”. Το τρίτο θέμα ονομάζεται “Η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία”. Το τέταρτο θέμα ονομάζεται “Ανάδυση των ξεχωριστών στοιχείων της δυσλεξίας” και το πέμπτο και τελευταίο θέμα ονομάζεται “Προτεινόμενες αλλαγές εντός του σχολικού πλαισίου”. Τα θέματα και οι κωδικοί βρίσκονται στο τέλος των αποτελεσμάτων στο Διάγραμμα 1.

3.2 Επιμόρφωση θεολόγων αναφορικά με τη δυσλεξία

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν οι θεολόγοι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση που να τους βοηθάει να κατανοήσουν και να στηρίξουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά με δυσλεξία, σχηματίστηκε το πρώτο θέμα της ανάλυσης των συνεντεύξεων. Το θέμα αυτό αναφέρεται στις βασικές γνώσεις των θεολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το θέμα της δυσλεξίας και στον αριθμό παιδιών και τα είδη δυσλεξίας που παρατηρούν. Αναλυτικότερα, ο πρώτος κωδικός αυτού του θέματος ερευνά

τον αριθμό και τα είδη σεμιναρίων που έχει παρακολουθήσει ο κάθε συμμετέχων. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαφαίνεται πως η Ε1 έχει παρακολουθήσει πέντε επιμορφώσεις με ατομική της πρωτοβουλία, ενώ η Ε2 έχει παρακολουθήσει μία επιμόρφωση θεωρητικά και οι υπόλοιπες γνώσεις της προέρχονται από την πρακτική εμπειρία εντός της τάξεως. Οι πληροφορίες αυτές αποτυπώνονται στα παρακάτω αποσπάσματα:

Η Ε1 ανέφερε: *«Έχω λάβει μεγάλη επιμόρφωση»*. Το πρώτο σεμινάριο που αναφέρει ήταν *«εξάμηνο»* και *«...το θέμα ήταν η διαχείριση της σχολικής τάξης και, εκτός των υπολοίπων, ένας τομέας ήταν και οι διδασκαλίες σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες»*. Το δεύτερο σεμινάριο που παρακολούθησε επικεντρωνόταν σε *«παράλληλη στήριξη σε παιδιά με διαταραχές αυτισμού»*. Το τρίτο σεμινάριο είχε τίτλο: *«Εισαγωγή στα εργαλεία αξιολόγησης και προγράμματα παρέμβασης των αρχών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Το τέταρτο ήταν ένα διήμερο σεμινάριο και είχε ως τίτλο: *«Αναπτυξιακή, παιδιατρική και σύγχρονες τάσεις και απόψεις»*. Το πέμπτο σεμινάριο που αναφέρει έγινε εντός του σχολικού πλαισίου έπειτα από ενημέρωση του ΙΕΠ και πρόκειται για *«επιμόρφωση και πρακτικές υποστήριξης των μαθητών - μαθητριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας»*. Αντίστοιχα η Ε2 ανέφερε ότι έκανε *«το 2012...ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής τετρακοσίων ωρών»*, για να αποκτήσει *«θεωρητικές γνώσεις»* και να συμπεριληφθεί και *«στους πίνακες ειδικής αγωγής»*.

Σύμφωνα με τον δεύτερο κωδικό αυτού του θέματος (βλ. Διάγραμμα 1), ο αριθμός των παιδιών με δυσλεξία που έχει η Ε1 στις τάξεις που διδάσκει είναι συνολικά περίπου είκοσι άτομα *«Εγώ, επειδή είμαι θεολόγος και κάνω δίωρο μάθημα σε κάθε τάξη του Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου που είμαι... πάλι δίωρο είναι... έχω τέσσερις τάξεις, επομένως οκτώ τμήματα. Σε κάθε τμήμα υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες... δύο με τρία... εκεί... τρία παιδιά περίπου»*.

Αντίστοιχα, η E2 φαίνεται να έχει αντίστοιχο αριθμό μαθητών με δυσλεξία, σύμφωνα με τα λεγόμενά της: *«Είμαι πρώτη, δεύτερα, τρίτη Λυκείου. Δηλαδή συνολικά σε κάθε τμήμα είναι τουλάχιστον τέσσερα παιδιά... υπάρχει μια αυξητική τάση κάθε χρονιά, με δυσλεξία... νομίζω είναι τουλάχιστον είκοσι παιδιά»*. Αξιοσημείωτη είναι η παρόμοια παρατήρηση και των δύο συμμετεχόντων ότι η δυσλεξία διαρκώς αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Όπως αναφέρει η E1 *«...ο αριθμός αυτών των μαθητών πληθαίνει»*. Αντίστοιχα η E2 αναφέρει: *«Υπάρχει μια αυξητική τάση κάθε χρονιά, με δυσλεξία»*.

Ο τρίτος κωδικός του συγκεκριμένου θέματος στοχεύει να αναδείξει αν οι συγκεκριμένοι θεολόγοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν τα είδη της δυσλεξίας που παρουσιάζουν τα παιδιά στις τάξεις τους. Φαίνεται να έχουν γνώση των κατηγοριών και να διακρίνουν και άλλες υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα, η E1 αναφέρει: *«τα είδη δυσλεξίας... απ' ό,τι γνωρίζω υπάρχει επίκτητη ή εξελικτική. Είναι η οπτική, η ακουστική δυσλεξία... μπορεί να είναι φωνολογική, άμεση...δυσαναγνωσία, δυσγραφία ή αναγραμματισμός, να μην μπορούν να εκφραστούν καλά γράφοντας στο γραπτό τους λόγο, μεταθέσεις συμφώνων κτλ. ή στην ορθογραφία, που λέμε πάρα πολύ, δυσορθογραφία που λέμε... αφαιρούνται ή μπορεί κάποια στιγμή να αποκοιμηθούν»*. Αντίστοιχα, η E2 αναφέρει κάποια χαρακτηριστικά παιδιών που παρατηρεί και που αναφέρονται και μέσα σε γνωματεύσεις που τους έχουν δοθεί: *«Έχω δει και κάποιες άλλες γνωματεύσεις που είναι ότι θέλουν περισσότερο χρόνο... μια γνωμάτευση που λέει για εναντίωση»*.

3.3 Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Απαντώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι θεολόγοι, ώστε να διαφοροποιείται η διδασκαλία και να γίνονται κατανοητές όλες οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών, το συγκεκριμένο θέμα εμβαθύνει στον τρόπο με τον οποίο οι θεολόγοι εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μέσα από τα λεγόμενά τους, διαφαίνεται πως εφαρμόζεται με ποικίλους τρόπους, καθώς δίνονται και συγκεκριμένα παραδείγματα. Εστιάζοντας στον πρώτο κωδικό του συγκεκριμένου θέματος, ο οποίος εξετάζει τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, η E1 αναφέρει ότι *«τη διαφοροποιημένη διδασκαλία την εφαρμόζω...τους βάζω να δούνε κάποιο μάθημα... σε εικόνα ή σε βίντεο, ντοκιμαντέρ»*, *«χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία, χρησιμοποιώ ανατροφοδότηση με ψηφιακά παιχνίδια... έχω μια άλλη τεχνική, είναι η δραματοποίηση μαθήματος... τα παιχνίδια αξιολόγησης στο τέλος του μαθήματος μπορεί να είναι μια κρεμάλα, μπορεί να είναι το kahoot, μπορεί να είναι παιχνίδια από το learning apps, δηλαδή να είναι ψηφιακά παιχνίδια αξιολόγησης που αρέσουν πάρα πολύ στα παιδιά»*.

Η E2 αναφέρει παρόμοιους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία, αφού εξηγεί πως *«οτιδήποτε είναι δραματοποίηση, οτιδήποτε έχει να κάνει με ζωγραφική, με κατασκευές, δηλαδή όταν έχουμε τέτοια θέματα να φτιάχνουμε κάρτες, να κάνουμε αφίσες... σηκώνονται κάνουμε τεχνικές πολλές, με artful thinking, επεξεργασία έργων τέχνης ή αυτά τα δραματοποιούμε, ας πούμε, κάνουμε ζωντανό πίνακα... έχω και τραγούδια, θα τους έχω και βίντεο»*. Ο τρόπος που εφαρμόζονται όλες αυτές οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας

εξηγούνται εκτενώς κυρίως από την E1 και τονίζεται ότι με τους τρόπους αυτούς «οι μαθητές νιώθουν ότι διδάσκουν».

Παραθέτοντας κάποια παραδείγματα, αναφέρει ότι «τα παιδιά μπορούν ένα *PowerPoint* να το κάνουνε βίντεο... έχουν δημιουργήσει σε βίντεο την περίοδο των διωγμών και έχουν ενσωματώσει και ένα κομμάτι με τον διωγμό του Νέρωνα που είναι από κάποια ταινία». Επίσης, αναφέρεται και στο Story Jumper: «ένα πολύ ωραίο μικρό εργαλείακι, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και να κάνουν ένα ψηφιακό βιβλίο». Ακόμη, αναφέρεται και στα έξι καπέλα δημιουργικής σκέψης του de Bono και εξηγεί ότι «χρησιμοποιούμε τα έξι καπέλα, για να τους δείξουμε πως με διαφορετικό χρώμα καπέλο, όταν φοράμε, πώς σκεφτόμαστε και πώς μπορεί η σκέψη μας από μαύρη να αλλάζει και να γίνει δημιουργική». Ένα παράδειγμα που αναφέρεται και από την E2 σχετίζεται με τον εορτασμό των Τριών Ιεραρχών και εξηγεί ότι «τα παιδιά είχαν γίνει δημοσιογράφοι και είχαμε καλέσει γνωστό πρόσωπο της ιεραρχίας της εκκλησιαστικής... ήταν με μορφή ερωτήσεων... έβγαλαν τα παιδιά της ερωτήσεις... είχα δημοσιογράφους με δυσλεξία... οι οποίοι ήταν πάρα πολύ σοβαροί κατά τη διαδικασία».

Επιπλέον, σύμφωνα με τον τρίτο κωδικό, φαίνεται πως και οι δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν πως είναι απαραίτητο να υπάρχει ποικιλία ερεθισμάτων, για να κινητοποιούνται όλα τα παιδιά και όχι μόνο τα παιδιά που έχουν δυσλεξία. Συγκεκριμένα, η E1 αναφέρει: «Το λεκτικό ερέθισμα μπορεί να διαρκέσει μέχρι 10 λεπτά, ένα τέταρτο. Από κει και πέρα κουράζει όλους, όχι μόνο τα παιδιά με τη δυσλεξία, πόσο μάλλον τα παιδιά αυτά που θέλουν επίσης, για να το εμποδίσουν καλύτερα, να το δουν και να το ακούσουν και πολύ περισσότερο να ενεργήσουν τα ίδια... Όταν βλέπουν, όταν ακούν, συγκεντρώνονται καλύτερα». Αντίστοιχα η E2 τονίζει πως φροντίζει να οργανώνει έτσι το μάθημα, ώστε να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή:

«Άλλος μπορεί να είναι ακουστικός τύπος, άλλος μπορεί να είναι οπτικός, άλλος μπορεί να είναι περισσότερο σωματικός και να θέλει να ενεργοποιηθεί, να σηκωθεί, να συμμετέχει».

3.4 Η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία

Απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, για το αν οι θεολόγοι εφαρμόζουν επιτυχώς τη συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία, δημιουργήθηκε το τρίτο θέμα. Η επιτυχημένη συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία απαιτεί ορισμένες κινήσεις από πλευράς των εκπαιδευτικών, οι οποίες φαίνεται να πραγματοποιούνται στην περίπτωση των δύο αυτών θεολόγων. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον πρώτο κωδικό της ανάγκης για δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και σεβασμού, όπως δηλώνει η E1 *«κινούμενη από αγάπη προς τα παιδιά και ειδικά προς τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία, θέλω πρωταρχικά να τους εκδηλώσω το ενδιαφέρον μου για την επίδοσή τους και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν... Φροντίζω, δηλαδή, να τους μιλήσω κάνοντας σαν ένα είδος ατομικής συμβουλευτικής... να έχουν και τα ίδια μια εμπιστοσύνη, να πιστεύουν και να ξέρουν πως πραγματικά ενδιαφέρομαι για αυτά και νοιάζομαι, οπότε και θέλω να τα βοηθήσω και για εκείνα να καταλάβουν ότι υπάρχει αυτό το κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού».* Αντίστοιχα, η E2 δείχνει ότι σέβεται τις ιδιαιτερότητες των παιδιών με δυσλεξία: *«Ξέρω ποια παιδιά έχουν, ας πούμε, δυσλεξία...προσπαθώ εκεί να τους επεξηγήσω κάτι που δυσκολεύονται».*

Σύμφωνα με τον δεύτερο κωδικό, στα παιδιά μίας σχολικής τάξης πρέπει να δίνονται ίσες ευκαιρίες και να τους ανατίθενται ευθύνες, ώστε να κινητοποιούνται. Αυτό εφαρμόζεται και από τις δύο θεολόγους, αφού, όπως αναφέρει η E1, *«πρέπει τα παιδιά αυτά να ενταχθούν σε ομάδες με*

τα υπόλοιπα παιδιά που κάποιες φορές τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να μην τους θέλουν στη παρέα. Όμως, με τον τρόπο μας, βοηθούμε τους μαθητές να συναινέσουν στο ότι αυτή είναι η διαδικασία και ότι έτσι πρέπει να γίνει και να ενταχθούν μία φορά στη μία ομάδα, μία φορά στην άλλη ομάδα. Και πάντοτε να μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία με τους άλλους». Η ίδια τονίζει: «Θέλω να απαντούν όλα τα παιδιά».

Επίσης, διδάσκοντας «το μάθημα για τη Θεία Ευχαριστία», η Ε1 πήρε την πρωτοβουλία να κάνει τη 2η διδακτική ώρα μέσα σε ναό. Εκεί όλα τα παιδιά ανέλαβαν κάποια ευθύνη και αντιμετωπίστηκαν ίσα. «Ας δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να το ανάψουν το λιβάνι, οπότε οι μαθητές και κυρίως αυτοί που είναι οι πιο ζωηροί και υπερκινητικοί τρέχουν να πάρουν μέρος πρώτοι... ένας έφτιαξε το λιβανιστήρι, ο άλλος έφτιαξε τον αναπήρα και το καρβουνάκι για να το ανάψει... άλλοι με τα κεριά, άλλος με τα εξαπτέρυγα... βάλουμε λοιπόν και κορίτσια και αγόρια στο ψαλτήρι... Πολύ μεγάλη χαρά έκαναν τα παιδιά με όλο αυτό».

Αντίστοιχα, η Ε2 τονίζει πως το μάθημα είναι προσαρμοσμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνεται στον μέσο όρο της τάξης και να μην ξεχωρίζει κανέναν. Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να κινητοποιούνται περισσότερο, όταν καλούνται να συμμετέχουν σε βιωματικές ασκήσεις. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Εγώ γενικά προσπαθώ το μάθημα να κινείται... σε μέσο όρο της τάξης». Δίνοντας ένα παράδειγμα αναφέρει: «Ας πούμε, κάνουμε ζωντανό πίνακα, έχουμε, ας πούμε, το έργο τέχνης και αφού το επεξεργαστούμε, σηκώνονται τα παιδιά και αναπαριστά ο καθένας με το σώμα του κάποιον ήρωα απ' το έργο... Βλέπω ότι πάντα υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή από τα παιδιά που έχουν κάποια διάγνωση».

Ο τρίτος κωδικός ερευνά κατά πόσον οι θεολόγοι συνεργάζονται με τους γονείς και τους δασκάλους ειδικής αγωγής, προς όφελος των παιδιών με δυσλεξία. Η Ε1 αναφέρει: «Έχουμε μέσα

στο τμήμα αυτό είκοσι δύο παιδιά και τρεις κοπέλες για παράλληλη στήριξη... μία από τις κυρίες τις τρεις που είναι της παράλληλης στήριξης μου λέει: “Ανυπομονώ ποτέ θα έρθει το επόμενο μάθημα... να παρακολουθήσω, γιατί κανένα μάθημα δεν είναι ίδιο με τα άλλα. Υπάρχει μια διαφορετικότητα, υπάρχει μια ποικιλία”». Είναι φανερό πως το μάθημα γίνεται με τέτοιο τρόπο που ελκύει το ενδιαφέρον και ενισχύει τη συνεργασία με τη δασκάλα ειδικής αγωγής. Αναφορικά με τη συνεργασία με τους γονείς, η Ε2 αναφέρει: «Συνήθως... ανταποκρίνονται θετικά οι γονείς, αλλά υπάρχει και ένα ποσοστό που σε αμφισβητούν ή μπορεί να θέλουν να σου επιτεθούν. Σε μένα δε συμβαίνει έντονα αυτό. Ίσως προσπαθώ να το λέω έτσι όπως το νιώθω και χωρίς να τους κατηγορήσω... κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς... οι γονείς αμύνονται πάρα πολύ και δεν το δέχονται».

3.5 Τα οφέλη της συμπεριληπτικής διδασκαλίας

Απαντώντας στο τέταρτο και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα ως προς το πώς συμβάλλει ο θεολόγος στο να αποκτήσουν μία θετική στάση προς τα παιδιά με δυσλεξία οι μαθητές του γενικού σχολείου και πώς μπορούν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με δυσλεξία, σχηματίστηκε το τέταρτο θέμα. Το θέμα αυτό επικεντρώνεται στα οφέλη της συμπεριληπτικής διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναγράφεται στον πρώτο κωδικό, η εφαρμογή της συμπεριληπτικής διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών με δυσλεξία. Τα παραδείγματα είναι ποικίλα και διαφαίνονται αναλυτικά μέσα από τις συνεντεύξεις. Η Ε1 αναφέρει ότι δίνει ευκαιρίες στα παιδιά με δυσλεξία, για να τους τονώσει το ηθικό: «Ρωτάω...

εύκολες ερωτήσεις... για να τους δώσω πολλές δυνατότητες να απαντήσουν σωστά... άρα το ηθικό τους να ανέβει».

Αναφέρει επίσης ότι «θα το ρωτήσω εγώ και αν μου απαντήσει και σωστά, εγώ ενθουσιάζομαι. Και όταν ενθουσιάζομαι εγώ, αυτά ενθουσιάζονται πολύ περισσότερο. Το εισπράττουν, νιώθουν πολύ μεγάλη ικανοποίηση, χαίρονται». Αναφέρει, επίσης: «Κάνω με τέτοιο τρόπο το μάθημα, ώστε να τους κινητοποιώ. Και τα παιδιά αυτά χαίρονται να απαντούν στις ερωτήσεις». Σε άλλο σημείο αναφέρει έναν τρόπο που μπορεί να εφαρμόσει, ώστε να ενθαρρύνει όλα τα παιδιά και κυρίως αυτά που έχουν δυσλεξία: «Μπορεί να πω στα παιδιά αυτά, για να τους ενθαρρύνω να απαντήσουν, και σε ένα παιδί άλλο, το οποίο σήκωσε μαζί χέρι ταυτόχρονα με αυτό το παιδί, για να μην νιώσει ότι εγώ επιλέγω το άλλο, του λέω: “Θα ακούσεις την απάντηση του τάδε ή της τάδε και θα μας πεις αν συμφωνείς ή διαφωνείς”... Και έτσι ενθαρρύνω ηθικά και ενισχύω όλους τους μαθητές».

Επιπλέον, όταν κινητοποιεί τους μαθητές με δυσλεξία να συμμετέχουν σε μια δραματοποίηση, «σηκώνονται, δραστηριοποιούνται, εκτονώνονται... νιώθουν ότι είναι δημιουργικοί και ότι συμμετέχουν και στο μάθημα... κερδίζουν και τον βαθμό τους και την αξίωσή τους». Σημαντικό, επίσης, είναι και το γεγονός ότι επιδιώκει να γνωρίσει τα δυνατά τους σημεία. «Αν εγώ γνωρίζω ότι κάποιο από αυτά τα παιδιά έχει... ένα ταλέντο σε ζωγραφική, θα το ενθαρρύνω το παιδί αυτό να πάρει μέρος σε ένα διαγωνισμό ζωγραφικής». Ο τρόπος που η Ε2 παροτρύνει τα παιδιά με δυσλεξία να συμμετέχουν και να νιώσουν ότι μπορούν να επιτύχουν έναν στόχο είναι κυρίως μέσω βιωματικών ασκήσεων. Δίνοντας το παράδειγμα της δραματοποίησης, «πάντα υπάρχει συμμετοχή σε αυτά και μεγαλύτερη συμμετοχή από τα παιδιά που έχουν κάποια διάγνωση. Τους αρέσει».

Στη συνέχεια, απαντώντας στον δεύτερο κωδικό, αναφορικά με τη διαχείριση δυσκολιών, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες, οι οποίες διαφαίνονται και στις δύο συνεντεύξεις που έδωσαν οι θεολόγοι. Η Ε1 αναφέρει ότι τα παιδιά με δυσλεξία, επειδή δυσκολεύονται να συμμετέχουν στο μάθημα, μπορεί να νυστάζουν. Ωστόσο, βρίσκει τον τρόπο να τα κινητοποιεί. *«Γνωρίζω, ας πούμε, ότι το ένα παιδί... έχει έφεση να ασχολείται με τον υπολογιστή... όταν εγώ χρειάζομαι κάτι και ρωτήσω και σηκώνει πάλι πρώτος το χέρι... επιλέγω και άλλα παιδιά, αλλά τον προτιμώ, γιατί και πρώτος σηκώνει το χέρι και για να τον κινητοποιήσω... γιατί έτσι δε νυστάζει, δεν κοιμάται εύκολα, εντός εισαγωγικών, αλλά και κυριολεκτικά κάποια φορά».* Επιπλέον, σε περίπτωση που υποστούν bullying, η καθηγήτρια επεμβαίνει αμέσως. *«Τα παιδιά αυτά θέλουν ενθάρρυνση... αν δω ότι κάποια παιδιά μπορεί στη λάθος απάντηση να γελάσουν ή να σχολιάσουν, εκείνη την ώρα σταματώ το μάθημα... δεν το αφήνω να περάσει έτσι, γιατί θέλω να έχουν όλα τα παιδιά το θάρρος να απαντούν... γιατί υπάρχει και αυτή η κουλτούρα το να βλέπουν κάποιο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και να το υποτιμούν».*

Επιπροσθέτως, η Ε1 αναφέρει ότι στο πλαίσιο μιας ομαδικής εργασίας, ένα παιδί με δυσλεξία παλιότερα είχε αντιδραστική συμπεριφορά και είχε πει: *«Ω κύρια, δεν κάνετε εσείς ενδιαφέρον το μάθημα, για αυτό εγώ μιλάω».* Στη συνέχεια, η ίδια αναφέρει: *«Του έκανα παρατήρηση... όταν αυτός κάθισε και κατάλαβε τι ακριβώς κάνουμε και του άρεσε... έγινε υπεύθυνο το παιδί αυτό που είχε τις μαθησιακές δυσκολίες... έτσι μπορούσα να συγκεντρώσω τον νου του και να αφοσιωθεί σε κάτι... Ένωσε χρήσιμος, χρήσιμος στη τάξη.... ανεβαίνει το πρεστίζ τους».* Αντίστοιχα, η Ε2 αναφέρει πως η εναντίωση και η αντιδραστική συμπεριφορά είναι δύσκολα διαχειρίσιμη: *«Πρόσφατα μου ήρθε μια γνωμάτευση που λέει για*

εναντίωση... μπορεί να μη θέλει να κάτσει καν στο θρανίο, να μη θέλει να σου απαντήσει... είναι δύσκολη η διαχείριση».

Απαντώντας στον τρίτο κωδικό, αξίζει να δοθούν κάποια παραδείγματα μέσα από τα οποία διαφαίνονται οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών με δυσλεξία. Η Ε1 αναφέρει: *«Ένα παιδί με μαθησιακές... έμαθε απέξω στα αρχαία ελληνικά κείμενα και τα απήγγειλε. Και καταχειροκροτήθηκε. Και συσκέφθηκε ο σύλλογος, ακριβώς επειδή είχε τις μαθησιακές δυσκολίες, και κατάφερε μέσα από το παιχνίδι αυτό του θεατρικού ομίλου να τα απαγγείλει και ωραία, να του δώσουμε ένα ειδικό βραβείο».* Εκτός από την ικανότητα να αποστηθίσει ένα παιδί με δυσλεξία κάτι που το ενδιαφέρει, μπορεί, αν το θελήσει, να ανταποκριθεί σε γραπτό κείμενο, ακόμα κι αν δυσκολεύεται. Σύμφωνα με την Ε2, *«εγώ πάντα οφείλω να τους πω ότι θα εξεταστείς και προφορικά. Αλλά κάποιες φορές όταν... είναι και κάποια που γράφουν αρκετά αναλυτικά, οπότε μου λένε “όχι... εντάξει είμαι... τα έχω γράψει όλα”. “Είσαι σίγουρος, είσαι σίγουρη;”, “Ναι, ναι ναι, τα έχω γράψει όλα”».*

3.6 Προτεινόμενες αλλαγές εντός του σχολικού πλαισίου

Το τελευταίο θέμα, το οποίο αφορά τις προτεινόμενες αλλαγές εντός του σχολικού πλαισίου που θα μπορούσαν να ωφελήσουν τους μαθητές με δυσλεξία, απαντάει στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα. Αρχικά, όπως αναφέρεται στον πρώτο κωδικό, προτείνεται περισσότερη επιμόρφωση. Για να γίνει αναφορά όμως στην ανάγκη για επιμόρφωση, είναι απαραίτητο να τονιστεί το αποτέλεσμα της έλλειψης επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η Ε1 αναφέρει *«ότι υπάρχει αδιαφορία των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά αυτά. Είτε δεν έχουν οι ίδιοι παιδιά με δυσλεξία*

είτε οι ίδιοι δεν έχουν καθόλου παιδιά, είτε δεν τους ενδιαφέρει, για οποιονδήποτε λόγο, δεν τους συμπεριφέρονται σωστά... Μεροληπτούν ή αδιαφορούν ή μπορεί να πουν οτιδήποτε υποτιμητικό”. Έτσι, «τα παιδιά αυτά είναι πραγματικά παραμελημένα και τους λένε και ένα όνομα και έτσι στιγματίζονται». Η ίδια αναφέρει: «Κάνω πάρα πολύ αγώνα, ώστε να καταλάβουν ποιοι είναι οι όροι, ποιοι είναι οι κανόνες... και εφόσον καταλάβουν κι εμένα... με τι κίνητρα κινούμαι απέναντί τους, τότε σιγά-σιγά τα πράγματα βελτιώνονται».

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η Ε1 επιστρατεύει τις γνώσεις που έχει και προσπαθεί να χτίσει μία σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Διακρίνει, όμως, πως «ίσως δε θέλουν οι υπόλοιποι συνάδελφοι να... αφιερώσουν χρόνο ή να κουραστούν λιγάκι στο να τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν». Επομένως, προτείνει «να τους ευαισθητοποιήσει το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας... να θεωρηθεί μια επιμόρφωση στα πλαίσια των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, στα σχολεία... θεωρώ πως είναι απαραίτητο... να επιμορφωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας». Διατυπώνοντας μια παρόμοια στάση, η Ε2 εξηγεί πως ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός απευθύνεται στους γονείς του παιδιού με δυσλεξία, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την κατάσταση. «Κάποιοι γονείς... είναι πάρα πολύ επιφυλακτικοί... είναι επιθετικοί κιόλας προς τους εκπαιδευτικούς... οπότε πολλές φορές και οι εκπαιδευτικοί μετά, ένα μεγάλο κομμάτι λέει: “Θα κάθομαι εγώ να μαλώνω;”». Η τριβή αυτή και η δυσκολία της επικοινωνίας με τους γονείς μπορεί να προκύπτει από την έλλειψη γνώσεων.

Σύμφωνα με το δεύτερο κωδικό αυτού του θέματος, όπως αναφέρουν και οι δύο θεολόγοι, είναι απαραίτητο να αλλάξει το εκπαιδευτικό υλικό. Η Ε1 αναφέρει χαρακτηριστικά: «Θα πρέπει όλες οι σχολικές αίθουσες να είναι εξοπλισμένες με ηλεκτρονικό υπολογιστή και προτζέκτορα ή με διαδραστικό πίνακα... και να γίνει και ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς πώς θα

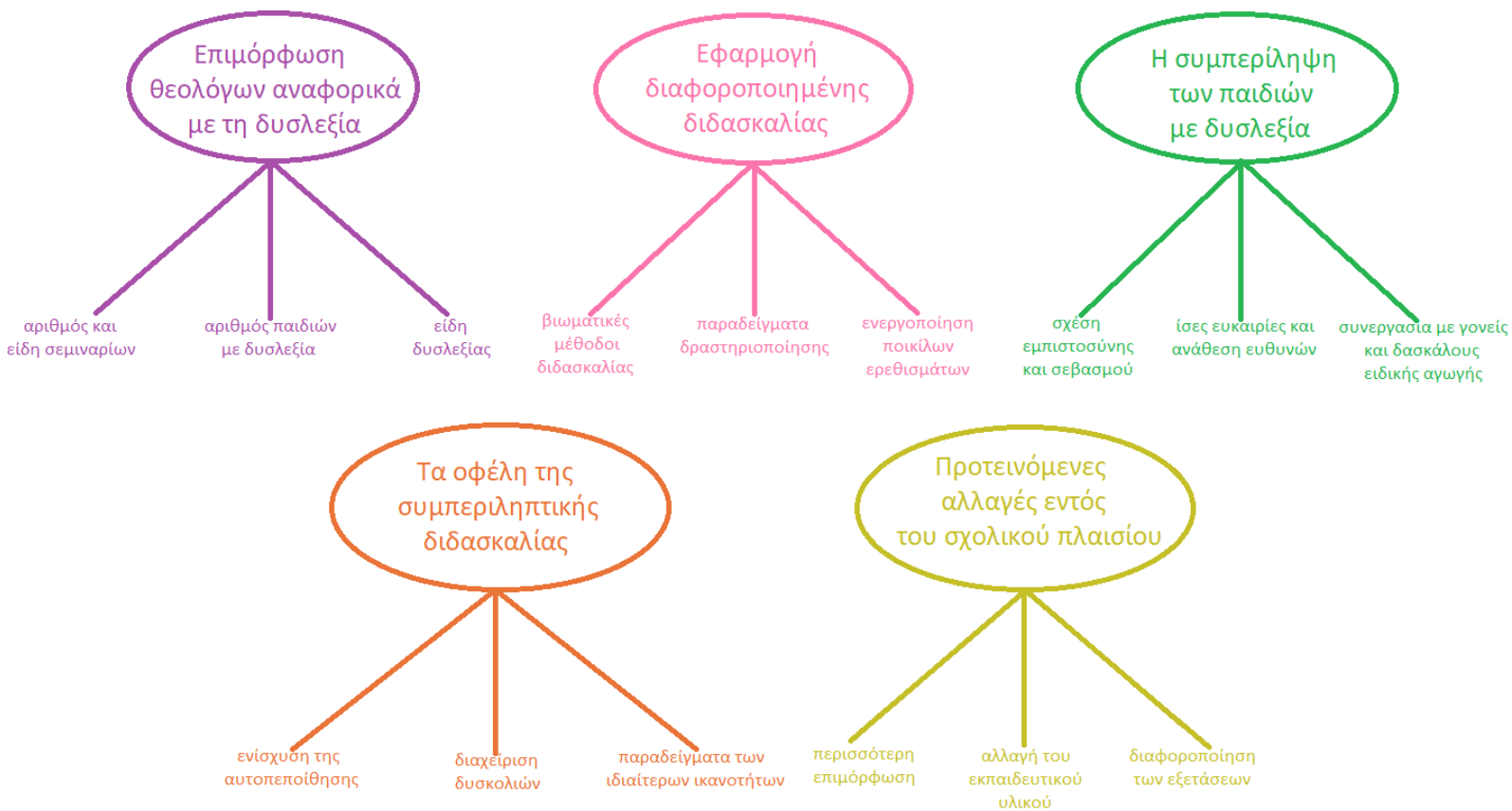
τους αξιοποιήσουν». Το επιχείρημά της για τη σπουδαιότητα του διαδραστικού πίνακα είναι πως «όταν υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες ή υπολογιστές, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προβάλλουν υλικό, τότε και τα παιδιά αυτά θα μπορούν πιο εύκολα και να συγκεντρωθούν και να το κατανοήσουν και να το θυμούνται». Σχετικά με τα βιβλία, η E1 αναφέρει ότι «θα μπορούσαν οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων να λάβουν υπόψη τους τις αδυναμίες και τις δυσκολίες των μαθητών αυτών και να τα προσαρμόσουν ανάλογα».

Αντίστοιχα, η E2 τονίζει: «Αυτά τα βιβλία που υπάρχουν είναι ένα μεγάλο κομμάτι που νομίζω εμποδίζει πια όλους τους μαθητές, όχι μόνο τους μαθητές με δυσλεξία... σίγουρα θέλει εκσυγχρονισμό στο κομμάτι των διδακτικών εγχειριδίων». Αντί για τα παραδοσιακά βιβλία, προτείνει «να είναι πιο διαδραστικά, να έχουν και *audio book*». Τονίζει ότι χρειάζεται «μια άλλη προσέγγιση στην παιδαγωγική, να είναι πιο ανοιχτή, να βάζει τα παιδιά σε μία θέση να ενεργοποιηθούν, να έχουν ενδιαφέρον, να μην είναι παθητικοί μόνο ακροατές και να δέχονται την γνώση». Συμπληρωματικά, η E1 αναφέρει ότι οποιοδήποτε συνοδευτικό υλικό θα βοηθούσε σημαντικά «να είναι εικόνα, να είναι βίντεο, να είναι οτιδήποτε άλλο που βοηθάει ενισχυτικά το μάθημα, ένα ντοκιμαντέρ... ένα τμήμα από κάποια ταινία κτλ. χάρτες... παιχνίδια αξιολόγησης...».

Με τον τρίτο κωδικό, προτείνεται η ανάγκη για διαφοροποίηση των εξετάσεων. Η E1 προτείνει «τα ψηφιακά παιχνίδια... να γίνεται η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση των μαθητών μέσα από αυτά, γιατί είναι ένας πολύ ευχάριστος τρόπος. Τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ότι αξιολογούνται και δεν καταλαβαίνουν πως θυμούνται τελικά μέσα από τα λάθη τους, πως μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους το μάθημα». Αντίστοιχα, η E2 τονίζει πως είναι σημαντικό να μειωθεί το στρες που βιώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των εξετάσεων: «Θέλει άλλη προσέγγιση, βιωματική, πιο ανοιχτή, χωρίς άγχος και αγωνία στις εξετάσεις... Να

ξεχωρίσει το Λύκειο και το απολυτήριο από την εισαγωγή στην τριτοβάθμια... όσο μειώνεται το στρες αυτό των εξετάσεων και τα παιδιά θα μπορούν να ανταποκριθούν».

«Διότι με αυτόν τον τρόπο... τα παιδιά που έχουν δυσλεξία ταλαιπωρούνται, όλα τα παιδιά ταλαιπωρούνται... τους μένουν ελάχιστα πράγματα, δε συνδέονται η γνώση με τη ζωή τους και δε βοηθάει αυτό καθόλου».



Διάγραμμα 1 – Θέματα και Κωδικοί

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο σημείο αυτό γίνεται η ερμηνεία των συμπερασμάτων που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις. Παράλληλα, τα ευρήματα αυτά συνδέονται με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα και συγκρίνονται με προηγούμενες έρευνες. Στη συνέχεια δίνεται επεξήγηση, αναφορικά με την αξία αυτών των αποτελεσμάτων και τον τρόπο αξιοποίησής τους. Τέλος, αναλύονται οι περιορισμοί που παρατηρήθηκαν, κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας και οι αδυναμίες, καθώς γίνεται και πρόταση για μελλοντικές έρευνες, ώστε να αυξηθεί η γνώση πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι γνώσεις θεολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μίας σχολικής τάξης, που αποτελείται από άτομα που έχουν δυσλεξία και από άτομα που δεν έχουν δυσλεξία. Για να διερευνηθούν, απαραίτητη είναι η γνώση, αναφορικά με την εκπαίδευση που έχουν λάβει πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Χρήσιμη είναι, επίσης, και η οπτική τους σχετικά με τις αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα, από τη θεματική ανάλυση των ερωτηματολογίων φάνηκε ότι οι συγκεκριμένες καθηγήτριες Θρησκευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση για τη δυσλεξία με δική τους πρωτοβουλία. Επομένως, όπως φάνηκε στην πορεία των συνεντεύξεων, γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις, εφαρμόζουν διαφοροποιημένο μάθημα, φροντίζουν να εφαρμόζεται η συμπερίληψη, ενισχύουν τα παιδιά με

δυσλεξία να συμμετέχουν και είναι σε θέση να διακρίνουν τις αλλαγές που απαιτείται να γίνουν, για να ωφεληθούν περισσότερο όλα τα παιδιά.

4.1 Ανάλυση ευρημάτων και απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Αρχικά μέσα από την πρώτη ερώτηση και τη δεύτερη ερώτηση, απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο στοχεύει να ερευνήσει τις γνώσεις που έχουν λάβει οι θεολόγοι, σχετικά με τη δυσλεξία. Μέσα από τις απαντήσεις και των δύο, φαίνεται πως έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που καλύπτουν όλο το εύρος της ειδικής αγωγής. Ωστόσο, η Ε2 φαίνεται πως έχει συμμετάσχει μόνο σε ένα σεμινάριο, ενώ η Ε1 σε πέντε διαφορετικά. Παρ' όλα αυτά, οι γνώσεις που έχουν λάβει και οι δύο από τα σεμινάρια είναι ποικίλες και φαίνεται να έχουν συμβάλει θετικά στη διαχείριση μίας σχολικής τάξης που αποτελείται και από παιδιά με δυσλεξία.

Μέσα από μια ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση, φαίνεται πως τα τελευταία χρόνια, ενώ έχει ερευνηθεί η δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Παπαδοπούλου, 2019) και έχουν ερευνηθεί και οι γνώσεις κάποιων συγκεκριμένων ειδικοτήτων καθηγητών της δευτεροβάθμιας (Τσιάλα, 2020), δεν υπάρχει υλικό σχετικά με τις γνώσεις και τις απόψεις των θεολόγων της δευτεροβάθμιας, αναφορικά με τη δυσλεξία. Επομένως, κρίνεται απαραίτητο να συγκριθούν οι γνώσεις και τα λεγόμενα των συγκεκριμένων θεολόγων της έρευνας με αυτά των καθηγητών άλλων ειδικοτήτων. Έπειτα από ποσοτική μελέτη του 2020, φαίνεται πως 70 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν ελλειπείς γνώσεις, σχετικά με ορισμένες ιδιαιτερότητες της δυσλεξίας. Αυτό υποδεικνύει την έλλειψη επιμόρφωσης (Τσιάλα, 2020). Παλαιότερη μελέτη θίγει το ίδιο ζήτημα,

καθώς φαίνεται πως υπάρχει μία γενική έλλειψη εκπαίδευσης, σχετικά με τη δυσλεξία στην Ελλάδα (Nimorakiotaki, 2009).

Επομένως, ενώ προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει ελλιπής εκπαίδευση στην Ελλάδα σε θέματα ειδικής αγωγής και το ίδιο θέμα θίγουν και οι θεολόγοι της παρούσας έρευνας, οι ίδιες έχουν λάβει επιμόρφωση με δική τους πρωτοβουλία και ξέρουν πώς να διαχειριστούν μία σχολική τάξη. Όπως φαίνεται μέσα από έρευνα των Stella, Forlin και Au (2007), οι καθηγητές που έχουν θελήσει οι ίδιοι να λάβουν κάποια επιμόρφωση, σχετική με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Αντιθέτως, όσοι δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση τείνουν να συγχέουν τη δυσλεξία με άλλες δυσκολίες και επομένως να μην μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών αυτών (Wadlington et al., 1996).

Διερευνώντας τον αριθμό παιδιών με δυσλεξία που έχουν οι συγκεκριμένοι θεολόγοι, όπως αναφέρουν και οι δύο, έχουν περίπου είκοσι παιδιά με δυσλεξία, τρία με τέσσερα παιδιά σε κάθε τάξη. Η κάθε τάξη αποτελείται από 20 περίπου παιδιά, οπότε περίπου το 20% της τάξης έχει δυσλεξία. Ερχόμενες σε επαφή με τόσα παιδιά με δυσλεξία, ό,τι έμαθαν στα σεμινάρια στη θεωρία το βλέπουν σε καθημερινή βάση στην πράξη μέσα στη σχολική τάξη. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2020 (Ζούλα & Γιώτα, 2020), εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων απάντησαν ότι ο αριθμός των δυσλεξικών μαθητών στις τάξεις τους κυμαίνεται ανάμεσα σε 10 – 20% των μαθητών. Επομένως, γίνεται αναφορά σε παρόμοια ποσοστά. Βέβαια, όπως αναφέρουν οι θεολόγοι, ο αριθμός αυτός διαρκώς ανεβαίνει, όσο περνάνε τα χρόνια.

Τα είδη της δυσλεξίας που μπορούν να διακρίνουν οι θεολόγοι είναι ποικίλα και συνάδουν με τα δεδομένα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη μελέτη του

2020 φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γνώριζαν ότι η δυσλεξία σχετίζεται με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (Τσιάλα, 2020). Τις ίδιες δυσκολίες αναγνωρίζουν και οι θεολόγοι της παρούσας έρευνας, αφού κάνουν λόγο για δυσαναγνωσία και δυσγραφία. Τα δύο αυτά συμπτώματα είναι από τα πιο συνηθισμένα συμπτώματα της δυσλεξίας (Μουτσινάς, Ντζιαβίδα & Μαχιά, 2019. Πενέκελη, 2020).

Επιπλέον, μέσα από τις συνεντεύξεις αναφέρεται η επίκτητη δυσλεξία η οποία διακρίνεται και μέσα από την έρευνα των Δριδάκη και Κόλλια (2013) και η εξελικτική, όπως αναφέρεται σε έρευνα του 2011 (Καραπέτσας & Ζυγούρης, 2011). Γίνεται αναφορά και για οπτική και ακουστική δυσλεξία, όροι που συνάδουν και με την έρευνα του Ευαγγελόπουλου (2023). Η δυσορθογραφία είναι μία από τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπα αυτά τα παιδιά και αναφέρεται και από τις θεολόγους και από τον Παυλίδη (2000). Τέλος, τα συμπτώματα που παρατηρούν οι θεολόγοι, αναφορικά με τη συμπεριφορά των παιδιών με δυσλεξία, όπως η διάσπαση προσοχής, η υπνηλία και η εναντίωση, παρατηρούνται και σε προηγούμενες έρευνες (Dahle, Knivsberg & Andreassen, 2011; Davis & Braun, 2004. Κωστίκας, 2008).

Στη συνέχεια, μέσα από την τρίτη και την πέμπτη ερώτηση απαντάται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο στοχεύει να ερευνήσει τις μεθόδους / τεχνικές που χρησιμοποιούν οι θεολόγοι, ώστε να εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και να γίνεται πιο κατανοητό το μάθημα. Μέσα από τις απαντήσεις και των δύο, είναι προφανές ότι εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτές μπορεί να είναι διδασκαλία μέσω εικόνων, βίντεο ή τραγουδιών, ώστε να τραβήξουν την προσοχή των μαθητών μέσω λεκτικού, οπτικού και ακουστικού ερεθίσματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι η

πολυαισθητηριακή διδασκαλία ενισχύει όλες αυτές τις αισθήσεις των μαθητών με δυσλεξία και επομένως καθιστά τη διαδικασία της μάθησης πιο εύκολη (Καπερώνη, 2021).

Τα οφέλη της πολυαισθητηριακής προσέγγισης διατυπώθηκαν από τον Orton (1925), ο οποίος πρότεινε ότι τα παιδιά με δυσλεξία αδυνατούν να συνδέσουν τις λέξεις που βλέπουν με την προφορική τους μορφή. Γι' αυτό τον λόγο, είναι απαραίτητη η διαδικασία της εκμάθησης που θα ενεργοποιήσει και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου. Η ενεργοποίηση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί με τα ψηφιακά παιχνίδια αξιολόγησης που τόνισαν και οι δύο θεολόγοι ότι χρησιμοποιούν. Ένα από αυτά είναι το kahoot ή η κρεμάλα. Η αξιολόγηση, για παράδειγμα, ενός μαθήματος, μπορεί να γίνει μέσω tablet ή υπολογιστή και να ενεργοποιήσει ταυτόχρονα και οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (Hasselbring & Glaser, 2000).

Επιπροσθέτως, η μία θεολόγος τόνισε ότι χρησιμοποιεί την τεχνική με τα έξι καπέλα δημιουργικής σκέψης του de Bono. Η συγκεκριμένη τεχνική έχει αποδειχθεί πως ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και ενθαρρύνει τους μαθητές με δυσλεξία να συμμετέχουν με ενθουσιασμό στη διαδικασία της μάθησης (De Bono, 2017. Rafiei & Mousavi Fard, 2023). Εκτός από αυτή τη μέθοδο, ανέφεραν και οι δύο θεολόγοι ότι χρησιμοποιούν τη δραματοποίηση και το artful thinking, ώστε να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Υπάρχει μία ποικιλία ερευνών που υποστηρίζουν ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί έναν άκρως αποτελεσματικό τρόπο, μέσω του οποίου όλα τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα και πιο ευχάριστα μια διδακτική ενότητα (Leveroy, 2013. Μπαρδακά, 2023). Αντίστοιχα, η μέθοδος του artful thinking χρησιμοποιείται και συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία της μάθησης των παιδιών με δυσλεξία (Daigle, 2022).

Μέσα από την τέταρτη ερώτηση, απαντάται το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο επιδιώκει να ερευνήσει αν οι καθηγητές Θρησκευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζουν τη συμπερίληψη των μαθητών με δυσλεξία. Οι συγκεκριμένες θεολόγοι εφαρμόζουν τη συμπεριληπτική διδασκαλία, κυρίως με το να απευθύνουν το μάθημά τους στο μέσο όρο της τάξης και μέσω βιωματικών ασκήσεων να αναθέτουν ευθύνες σε όλους, ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Όπως άλλωστε ορίζει η UNESCO (2009), η συμπερίληψη είναι ο τρόπος εκπαίδευσης που παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης.

Μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά η συμπεριληπτική διδασκαλία, είναι να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμός (Ζούλα & Γιώτα, 2020). Στο ζήτημα αυτό, δίνει έμφαση η Ε1, καθώς αναφέρει ότι προσπαθεί να εξηγήει στα παιδιά με δυσλεξία οτιδήποτε δεν καταλαβαίνουν, να τα εντάσσει σε ομάδες με τα υπόλοιπα παιδιά και να δείχνει σε όλους αγάπη. Όταν νιώσουν τα παιδιά ότι υπάρχει ειλικρινής αγάπη, μπορούν να κινητοποιηθούν κι αυτά, ώστε να ανταποκριθούν κατάλληλα (Μαντζανάς, 1993).

Σύμφωνα με τον νόμο “No Child Left Behind”, όλοι οι μαθητές δικαιούνται ίσης μεταχείρισης και πρόσβασης στο γενικό πρόγραμμα σπουδών (Simpson, Lacava & Sampson Graner, 2004). Πρεσβεύοντας παρόμοια άποψη, οι δύο θεολόγοι τονίζουν πως υπάρχει συνεργασία με τους δασκάλους ειδικής αγωγής και σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει εντός της τάξης παράλληλη στήριξη. Η αποτελεσματική συνεργασία με τους ειδικούς της ειδικής αγωγής μπορεί να επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στη διαδικασία της μάθησης, αφού θα παρέχεται στον εκπαιδευτικό μια διάγνωση που να περιγράφει τις ειδικές ανάγκες του εκάστοτε παιδιού και θα υπάρχει καθοδήγηση ως προς το πώς να τις διαχειριστεί (Νόμος 3699/2008. Francisco, Hartman & Wang, 2020).

Επιπλέον, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αναφέρεται η ανάγκη για διαρκή ενημέρωση των γονέων και συνεργασία με αυτούς. Παρ' όλα αυτά, η συνεργασία μαζί τους δεν είναι πάντα εύκολη, αφού μπορεί να μη δέχονται ότι το παιδί τους παρουσιάζει κάποια δυσκολία. Επομένως, για να γίνει ευκολότερη η επικοινωνία, πρέπει ο εκπαιδευτικός να μεταφέρει τα όσα βιώνει και παρατηρεί με ενσυναίσθηση και αγάπη προς το εκάστοτε παιδί (Peck, Maude & Brotherson, 2015; Vučinić, Stanimirovic, Gligorović Jablan & Marinović, 2022). Η Ε2 τονίζει πως εκείνη καταφέρνει να επικοινωνήσει με ήρεμο και αποτελεσματικό τρόπο με τους γονείς πιθανόν λόγω του ειλικρινούς ενδιαφέροντος και της προσεκτικής προσέγγισης του θέματος.

Μέσα από την τέταρτη ερώτηση αντλούνται επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες δίνουν απάντηση στο τέταρτο και το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα. Τα ερωτήματα αυτά στοχεύουν να αναδείξουν αν μέσα από το μάθημα μπορούν οι καθηγητές να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με δυσλεξία και να ωθήσουν τους υπόλοιπους μαθητές να σχηματίσουν θετική εντύπωση γι' αυτούς τους συμμαθητές τους που αποτελούν μειοψηφία. Αρχικά, αναφέρεται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ότι φροντίζουν να τονώσουν το ηθικό των παιδιών με δυσλεξία, να τα ενθαρρύνουν και να δώσουν έμφαση στα δυνατά τους σημεία.

Μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι εμφανές ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και συνεπώς περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους (Eissa, 2010). Γενικότερα, τα συναισθήματα των παιδιών στην εφηβεία είναι πιο επιρρεπή και η αυτοπεποίθησή τους επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς τα βλέπουν οι άλλοι (Berk, 2022; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbretton, Freedman-Doan & Blumenfeld, 1997). Συνδυάζοντας, λοιπόν, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση που αναμφίβολα προκύπτει στα πρώτα έτη της εφηβείας με την αίσθηση ότι κάπου υστερούν, αφού, για παράδειγμα, δεν μπορούν να

διαβάσουν όσο γρήγορα διαβάζουν τα άλλα παιδιά, είναι αναπόφευκτο να επηρεαστεί περαιτέρω η αυτοπεποίθησή τους (Bender & Wall, 1994).

Επιπλέον, δημιουργείται και στιγματισμός λόγω της εσωστρεφούς συμπεριφοράς τους, αφού τα χαρακτηρίζουν ως αργά (Alexander-Passe, 2006; Undheim, 2003). Έχει διαπιστωθεί πως, όταν δεν έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και να δουν τις δυνατότητές τους, νιώθουν μειονεκτικά και αυτό τα οδηγεί στο να απομονώνονται από το υπόλοιπο σύνολο (Burden, 2008). Ενθαρρύνοντάς τα να συμμετέχουν, τους δίνουν την ευκαιρία να επιτύχουν και έτσι να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους και να μειωθεί το άγχος που μπορεί να νιώθουν (Knight, 2018).

Επίσης, οι θεολόγοι τονίζουν ότι φροντίζουν να τονώσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών που έχουν δυσλεξία και να τα κάνουν να νιώσουν χρήσιμα, έτσι ώστε να καταπολεμήσουν τυχόν αντιδραστική συμπεριφορά, εναντίωση, νύστα που μπορεί να νιώθουν σε περίπτωση που είναι αμέτοχα, αλλά και για να καταπολεμήσουν το bullying που τους κάνουν τα άλλα παιδιά. Όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω της δυσλεξίας, είναι πιθανό να εμφανίσει αυξημένα συμπεριφορικά προβλήματα (Francis et al., 2019). Έρευνες δείχνουν ότι οι έφηβοι με δυσαναγνωσία και συγκεκριμένα τα αγόρια παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά (Willcutt & Pennington, 2000). Εφόσον δεν υπάρχει διάγνωση για κάποια άλλη συμπεριφορική ή αναπτυξιακή διαταραχή, παρατηρείται ότι οι έφηβοι με δυσλεξία παρουσιάζουν και εναντίωση (Heiervang et al., 2001)

Για να καταπολεμήσουν όλα αυτά τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα που μπορεί να εμφανίσουν τα παιδιά με δυσλεξία, οι θεολόγοι αναφέρουν παραδείγματα παιδιών που όταν τους ανέθεσαν κάποιο task κατάφεραν και το έφεραν εις πέρας σύντομα, επειδή ένιωσαν υπεύθυνα και ικανά. Κατά συνέπεια, αν δέχονται bullying από τους συμμαθητές τους, με

αυτόν τον τρόπο καταπολεμάται και νιώθουν και εκείνα πιο ικανά. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι πλέον παγκοσμίως ένα σύνηθες φαινόμενο (Πολίτη & Σκορδιαλός, 2018). Όταν ένα παιδί θεωρηθεί «αδύναμο», είναι πιο εύκολος στόχος για σχολικό εκφοβισμό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα παιδιά μιας σχολικής τάξης θεωρούν «αδύναμο» το παιδί με δυσλεξία, επειδή πιθανόν διαβάζει συλλαβιστά και έτσι βρίσκουν αφορμή να ασκήσουν bullying (Γκουγκούμη & Λάου, 2015). Όταν όμως κάποιο από αυτά τα παιδιά κατορθώσει κάτι που τα υπόλοιπα δεν το έχουν κατορθώσει, όπως για παράδειγμα να μάθει απέξω ένα αρχαίο κείμενο, όπως αναφέρει στη συνέντευξη η Ε1, τότε εξαλείφεται ο εκφοβισμός και αντικαθίσταται με επιβράβευση.

Μέσα από την έκτη ερώτηση, αντλούνται πληροφορίες οι οποίες δίνουν απάντηση στο έκτο ερευνητικό ερώτημα. Το ερώτημα αυτό στοχεύει να ερευνήσει τις απόψεις των θεολόγων, αναφορικά με τις αλλαγές που θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν εντός του σχολικού πλαισίου, ώστε να ωφεληθούν οι μαθητές με δυσλεξία. Κρίνεται απαραίτητο και από τους δύο ερωτώμενους της έρευνας να υπάρξει περισσότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες έχουν λάβει επιμόρφωση με δική τους πρωτοβουλία. Επομένως, δεν υπήρξε κάποια υποχρεωτική επιμόρφωση με πρωτοβουλία του σχολείου ή του Υπουργείου Παιδείας. Η Ε1 αναφέρει πως το Υπουργείο Παιδείας θα έπρεπε να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σε θέματα ειδικής αγωγής και συγκεκριμένα στο θέμα της δυσλεξίας που διαρκώς αυξάνεται.

Ενώ υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εξειδικευτεί στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και εργάζονται σε χώρους όπου υπάρχουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699 / 2008), δεν υπάρχει μία υποχρεωτική εκπαίδευση για όλους τους εκπαιδευτικούς που να επικεντρώνεται σε αυτό το θέμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει μία ποικιλία

εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν παιδιά με δυσλεξία στην τάξη τους και παρ' όλα αυτά να μην έχουν παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση, σχετική με την ειδική αγωγή (Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2015). Όσο όμως δεν είναι σωστά καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ταυτόχρονα έχουν μαθητές με δυσλεξία στην τάξη τους, προκύπτουν ολοένα και περισσότερα προβλήματα αντιμετώπισης των αναγκών τους (Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2015).

Την έλλειψη επιμόρφωσης την αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι οι μαθητές, αφού, όταν οι καθηγητές τους έχουν γνώσεις για τις ιδιαιτερότητές τους, χαρακτηρίζονται ως πιο προσιτοί και θετικοί (Cameron & Nunkoosing, 2012). Μία εναλλακτική παρατήρηση μέσα από έρευνα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν οι ίδιοι δυσλεξία αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση τους μαθητές με δυσλεξία και προσπαθούν να εντάσσουν εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας (Farmer, Riddick & Sterling, 2002). Όταν όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν το βιώνουν, είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους, γιατί διαφορετικά υπάρχει κίνδυνος να παρερμηνεύσουν κάποια συμπτώματα και να μπερδέψουν, για παράδειγμα, έναν αργό μαθητή με αυτόν που έχει πράγματι δυσλεξία (Kirby, Davies & Bryant, 2005).

Τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από την ελλιπή επιμόρφωση, όπως αναφέρουν οι θεολόγοι, μπορεί να είναι είτε αδιαφορία των εκπαιδευτικών προς τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών είτε προστριβή με τους γονείς, γιατί δε θα ξέρουν πώς να γνωστοποιήσουν το πρόβλημα. Ο λόγος που και οι δύο θεολόγοι προτείνουν την περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σχετικά με τα θέματα ειδικής αγωγής, φαίνεται ξεκάθαρα και μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Όσο πιο καταρτισμένος είναι ένας εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερες παρανοήσεις και δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία θα προκύψουν (Long,

Macblain & Macblain, 2007). Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητη η υποχρεωτική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα (Al-Shammari & Hornby, 2020. Καλαντζή, 2023).

Επιπλέον, μια ενδιαφέρουσα πρόταση της Ε2 για αποτελεσματικότερες εξετάσεις είναι να ξεχωρίσει το Λύκειο και το απολυτήριο του Λυκείου από τη διαδικασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η δεύτερη εξίσου ενδιαφέρουσα πρόταση είναι να διαμορφωθούν έτσι τα μαθήματα, ώστε να συνδέεται η γνώση που λαμβάνουν με τη ζωή μετά το σχολείο, κάτι που τώρα δεν υφίσταται. Παρόλο που υπάρχει εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας (Γ6/532/9.5.2001), η οποία δίνει οδηγίες για την προφορική αξιολόγηση των μαθητών με δυσλεξία (Δελλασούδας, 2005), μέσα από τις συνεντεύξεις φαίνεται να μην αρκεί μόνο η μετατροπή της γραπτής εξέτασης σε προφορική.

Επιπροσθέτως, οι θεολόγοι προτείνουν να αλλάξει η μορφή του εκπαιδευτικού υλικού, να εκσυγχρονιστούν τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια, να γίνει περισσότερη χρήση των διαδραστικών πινάκων και να προστεθούν audio books και συνοδευτικό υλικό. Οι προτάσεις αυτές δίνονται, ώστε να υπάρξει ένα πολυμορφικό και σαφές υλικό, να ενεργοποιούνται πολλαπλά ερεθίσματα ταυτόχρονα και επομένως να παρακινούνται τα παιδιά με δυσλεξία να δώσουν προσοχή στα διάφορα οπτικά, ακουστικά, λεκτικά κ.λπ. ερεθίσματα (Καυκούλα, 2010). Αυτές οι προτάσεις αναλύονται με περισσότερες λεπτομέρειες στη βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, η Μαυρομάτη (1999) προτείνει την εικονογραφική μέθοδο ως έναν τρόπο διδασκαλίας της ορθογραφίας στα παιδιά με δυσλεξία μέσω εικονογραφημάτων. Η πολυαισθητηριακή μέθοδος, η οποία, όπως μαρτυρεί και το όνομά της, στοχεύει στην ενεργοποίηση διαφόρων αισθήσεων ταυτόχρονα, μπορεί να εφαρμοστεί με κάρτες, ψηφιακά

εργαλεία, επιτραπέζια και άλλα μέσα (Παπαναστασίου, 2017). Όσον αφορά την αξιοποίηση ενός συνοδευτικού υλικού, έρευνα κάνει αναφορά για τη θετική συμβολή των εικόνων, του υπολογιστή και του οπτικοακουστικού υλικού. Όλα αυτά μπορούν να δημιουργήσουν ένα πιο πρόσφορο έδαφος για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία και μάθηση όλων των παιδιών (Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου, 2015).

Η χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών και γενικότερα της τεχνολογίας προτείνεται και στην διαδικασία της αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι θεολόγοι αναφέρουν ότι οι εξετάσεις θα έπρεπε να διαφοροποιηθούν, ώστε να μειωθεί το άγχος και να αυξηθεί η απόδοση των μαθητών. Έρευνες υποδεικνύουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία πράγματι βιώνουν άγχος, εκτός από την ώρα της ανάγνωσης (εφόσον ένα από τα συμπτώματα είναι η δυσαναγνωσία), και κατά τη διάρκεια της εξέτασης (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Ωστόσο, όταν γίνεται αξιολόγηση και ανάγνωση μέσω ηλεκτρονικών μέσων, έχει φανεί πως το άγχος τους μειώνεται. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί αντιλαμβάνονται τον υπολογιστή ως μέσο διασκέδασης (Πλακοπίτη, 2008). Αξιολόγηση μέσω της χρήσης υπολογιστών προτείνεται και σε άλλη έρευνα (Αναστασιάδης, 2018).

Συνολικά, μέσα από τις συνεντεύξεις και των δύο εκπαιδευτικών του μαθήματος των Θρησκευτικών, φαίνεται η ευαισθητοποίηση που έχουν αναφορικά με το θέμα της δυσλεξίας, αλλά και η ενσυναίσθησή τους. Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να αντιληφθεί με ακρίβεια τα συναισθήματα και τη σημασία των συναισθημάτων ενός άλλου ανθρώπου. Είναι ένα απαραίτητο στοιχείο για τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων. Για να προσδιοριστεί η ενσυναίσθηση που εμφανίζει κάποιος άνθρωπος, πρέπει να έχει την ικανότητα να αντιληφθεί την παρούσα κατάσταση των συναισθημάτων του άλλου ανθρώπου και όχι, για παράδειγμα, τη χθесινή. Αυτή η διευκρίνιση γίνεται, διότι μπορεί κάποιος να έχει κατά νου μια παρελθοντική

συμπεριφορά και να προσπαθεί να την αποδώσει στην παρούσα συμπεριφορά ή να ερμηνεύει την έκφραση συναισθημάτων ενός ανθρώπου, με βάση την έκφραση συναισθημάτων άλλων ανθρώπων (Kalisch, 1973).

Επομένως, είναι φανερό πως, αν οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα οι θεολόγοι της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούσαν να προσεγγίσουν τους μαθητές τους με ενσυναίσθηση, δε θα ενδιαφέρονταν να κάνουν το μάθημα συμπεριληπτικό και να διαφοροποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας με βιωματικές ασκήσεις. Η θέλησή τους να εκπαιδευτούν με δική τους πρωτοβουλία, να προσαρμόζουν τα μαθήματα, παρόλο που δεν είναι πάντα εύκολο, και να φροντίζουν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά με δυσλεξία δείχνει την ενσυναίσθηση που κατέχουν και συνεπώς το επίπεδο κατάρτισής τους.

4.2 Περιορισμοί και αδυναμίες της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να μελετήσει τις απόψεις και τις γνώσεις που έχουν οι θεολόγοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τη δυσλεξία. Μέσα από τις συνεντεύξεις, διαπιστώθηκαν οι γνώσεις τους, οι τεχνικές που χρησιμοποιούν και η προσπάθεια που καταβάλλουν, ώστε να ενθαρρύνουν την αποτελεσματική εκμάθηση όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτών που έχουν δυσλεξία. Παρ' όλα αυτά, ένας σημαντικός περιορισμός στην παρούσα έρευνα είναι ότι δεν υπάρχουν παλαιότερες έρευνες με παρόμοια θεματολογία, ώστε να γίνει κάποια σύγκριση.

Στην Ελλάδα υπάρχει μία ποικιλία ερευνών που μελετάει τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, σχετικά με θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Άλλες έρευνες μελετάνε ξεχωριστά τη διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής και τις γνώσεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία. Ο περιορισμός αυτός δυσκόλεψε τη διαδικασία της επεξήγησης των αποτελεσμάτων, αλλά δεν αποτέλεσε εμπόδιο για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Εστιάζοντας στον αριθμό των συμμετεχόντων, εφόσον τα δεδομένα της μελέτης έχουν συλλεχθεί από δύο εκπαιδευτικούς, δεν είναι δυνατή η γενίκευσή τους. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί βασικό μειονέκτημα, γιατί έτσι δομείται η ποιοτική έρευνα. Συνέπεια του μικρού δείγματος είναι ότι αν είχαν ερωτηθεί και άλλοι εκπαιδευτικοί θα υπήρχαν και διαφορετικές οπτικές, σχετικά με το θέμα προς συζήτηση, και σίγουρα θα υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη δυσλεξία. Επομένως, η οπτική τους θα διέφερε σημαντικά από την οπτική των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη η πιθανότητα να έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις και να μην απάντησαν σε όλα τα σημεία αυτό που πραγματικά τους εξέφραζε. Για να αποφευχθεί αυτή η πιθανότητα, είχαν ενημερωθεί ότι η έρευνα θα είναι ανώνυμη. Ωστόσο, φάνηκε ότι σε κάποια σημεία δίσταζαν να δώσουν πιο λεπτομερείς πληροφορίες.

4.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν θεωρητική αλλά και πρακτική αξία. Θεωρητικά, προσέφεραν αναλυτικές πληροφορίες, σχετικά με τις γνώσεις που έχουν οι θεολόγοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά τη δυσλεξία. Οι γνώσεις αυτές φάνηκαν μέσα από την κατονομασία των ειδών της δυσλεξίας και μέσα από τις τεχνικές που εφαρμόζουν για μία διαφοροποιημένη διδασκαλία. Πρακτικά, οι τεχνικές που ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν ή που θα

ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν δίνουν ιδέες και αποτελούν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Μέσα από τις συνεντεύξεις, φαίνεται η θέλησή τους να βοηθήσουν με ποικίλους τρόπους τα παιδιά με δυσλεξία. Αν οι πληροφορίες που δόθηκαν χρησιμοποιηθούν και από άλλους εκπαιδευτικούς στην πράξη, θα αυξηθεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών με δυσλεξία και θα πραγματοποιείται ένα πιο βιωματικό και διαδραστικό μάθημα. Οι πληροφορίες αυτές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και από τους γονείς των μαθητών αυτών και να αποτελέσουν μια ενθάρρυνση για συχνότερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς.

Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα θα ήταν να ερευνηθεί ο λόγος που υπάρχει αυξητική τάση στη δυσλεξία και ποια μπορεί να είναι η πρόληψη των εκπαιδευτικών θρησκευτικής αγωγής. Το γεγονός ότι υπάρχει αυξητική τάση στη δυσλεξία το τόνισαν και οι δύο συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας και αποτελεί ένα γεγονός που χρήζει περαιτέρω έρευνας και προσοχής. Επιπλέον, θα μπορούσε να σχεδιαστεί μία έρευνα στο μέλλον που να δίνει οδηγίες στους εκπαιδευτικούς θρησκευτικής αγωγής, ώστε να εφαρμόσουν ένα συμπεριληπτικό μάθημα, με στόχο την αύξηση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με δυσλεξία και τη μείωση ή ακόμα και την εξάλειψη του στίγματος που βιώνουν. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να ελεγχθούν είτε ποιοτικά μέσω συνεντεύξεων είτε ποσοτικά με τη χορήγηση σταθμισμένων ερωτηματολογίων.

Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα με παρόμοια θεματολογία, αλλά με ποσοτική έρευνα. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε ο ερευνητής να αντλήσει πληροφορίες από ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού της Ελλάδας και θα υπήρχε η δυνατότητα να γενικευθούν τα αποτελέσματα και να αποτελέσει ένα επιπλέον κίνητρο προς το εκπαιδευτικό σύστημα να ευαισθητοποιηθεί και να μεριμνήσει για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τη φροντίδα των αναγκών των παιδιών με δυσλεξία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση:

- ΑΓΙΑ ΓΡΑΦΗ – Κ.Δ. (1989). Η Καινή Διαθήκη, μετά συντόμου ερμηνείας υπό Παν. Ν. Τρεμπέλα, έκδ. Αδελφότητας θεολόγων “Ο Σωτήρ”, Αθήναι.
- Αθανασιάδου, Ε. Θ. (2020). *Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης και μαθησιακό ύφος μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε αφηγηματικά και επεξηγηματικά κείμενα* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Αϊβαλιώτη, Α. (2019). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και τη Γαλλία: συγκριτική μελέτη.
- Αναστασιάδης, Π. (2014). ΤΠΕ και Συνεργατική Δημιουργικότητα στο Σύγχρονο Σχολείο. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1134-1145.
- Αργύρης, Δ. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προτάσεις για την αντιμετώπισή τους* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Βαγιάνου, Σ. (2019). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής: το παράδειγμα της Ελλάδας και της Κύπρου.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα : Γρηγόρη.

- Βασιλόπουλος, Χ. (1993). Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη*.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Παπασταμούλη, Ε. (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13*, 55-68.
- Βασιλάκη, Α. Β. (2013). *Οι αντιλήψεις των γονέων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Γαζέτη, Α. Ι. (2016). *Η ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες: Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Γαλάνης, Π. (2017). Βασικές αρχές της ποιοτικής έρευνας στις επιστήμες υγείας. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes, 34*(6).
- Γιαννιός, Γ. (2023). Θρησκευτική αγωγή και άτομα με αναπηρία: θεολογική και παιδαγωγική προσέγγιση-ολοκληρωμένες προτάσεις διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών σε παιδιά με ελαφρά νοητική αδυναμία και με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες.
- Γκιούρα, Χ., & Ζαφείρη, Τ. (2022). Ψηφιακή αφήγηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Διδακτική πρακτική στο μάθημα των Θρησκευτικών. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών, 4*, 99-111.
- Γκουγκούμη, Μ., & Λάου, Α. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*(1), 382-395.
- Γρίβας, Π. (2022). Δυσλεξία, δυσαριθμησία και μαθηματικά-Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

- Δεληκωνσταντής, Κ. (2005). Το ΜτΘ μεταξύ Θεολογίας και Παιδαγωγικής, Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπ/κων Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπ/σης στο ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2009). Η σχολική Θρησκευτική Αγωγή: Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας. *Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας. Αθήνα: έννοια.*
- Δελλασούδας, Λ. (2005). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.*
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής: Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές.* Αθήνα: Ατραπός.
- Δριδάκη, Α., & Κόλλια, Δ. (2013). Επίκτητη δυσλεξία και παρουσίαση του τεστ ανίχνευσης της δυσλεξίας στους ενήλικες (DAST).
- Ευαγγελόπουλος, Ν. (2023). Η Φωνολογική Ενημερότητα/Φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με τη δυσλεξία. *MusEd: Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση*, 3(2).
- Ζούλα, Ι., & Γιώτα, Α. (2020). Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την δυσλεξία και η αντιμετώπισή της στο σχολικό πλαίσιο.
- Ηλιοπούλου, Μ., & Ζάβρα, Ν. (2022). Προφορική και Γραπτή έκφραση για Γυμνάσιο και Λύκειο. *Culture-Journal of Culture in Tourism, Art & Education*, 2(1).
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.*

- Ισχυρίδης, Δ. (2017). Τα νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο. Μια πρώτη συγκριτική προσέγγιση. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1, 69-76.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καϊμάρα, Π., & Οικονόμου, Α. (2018). Συνεκπαίδευση και ίδρυση νέων σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής. *Ηθική, Εκπαίδευση και Ηγεσία*, 84-98.
- Κακανά, Δ. (2020). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Από την έρευνα στην πράξη-Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 5-11.
- Καλαντζή, Ν. (2023). Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. *Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας* (2η εκδ.). Αθήνα: Τόπος.
- Κανδαράκης, Α. (2004). Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς; Θεωρητική διερεύνηση-πρακτική αντιμετώπιση. *Αθήνα: Σαββάλας*
- Καπερώνη, Π. (2021). Δυσλεξία και πολυαισθητηριακή διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.
- Καραγιάννη, Κ. (2017). Συνεκπαίδευση παιδιού με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε νηπιαγωγείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 358-366.

- Καραδήμου, Θ. Σ. (2018). *Δυσλεξία και ανάγνωση: καταγραφή δυσκολιών, παρέμβαση και αξιολόγηση στην περίπτωση μαθητών γυμνασίου* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Καραπέτσας, Α. Β., & Ζυγούρης, Ν. Χ. (2011). Η Χρήση των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών στην πρόγνωση, διάγνωση και αποκατάσταση παιδιών με δυσλεξία. *Εγκέφαλος*, 48(3), 118-127.
- Καρύπη, Σ. (2019). Εξαλείφοντας τις προκαταλήψεις. Μη με φωνάζεις «ξένο»!. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 3, 236-249.
- Κασκανιώτη, Β. Δ. (2017). Οι σχολικές, εκπαιδευτικές εκδρομές-επισκέψεις και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκέψεις, βιώματα και προβληματισμός από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1, 53-61.
- Καυκούλα, Ε. (2010). Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 5, 7-9.
- Κιοτεόγλου, Π. (2023). Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Ένα πρόγραμμα ανίχνευσης στρατηγικών ανάγνωσης σε μαθητές του δημοτικού σχολείου.
- Κοκκιάδη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2016). Ενδοσχολικός Εκφοβισμός/Θυματοποίηση, Αυτοεκτίμηση και Συναισθηματικές Δυσκολίες σε παιδιά με και χωρίς ΕΕΑ. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 88-128.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

- Κούη, Ε. Π. (2015). Συγκριτική μελέτη των ικανοτήτων γραφής κειμένου παιδιών με και χωρίς δυσλεξία δευτέρας έως πέμπτης δημοτικού.
- Κουκουβέτσου, Μ. (2018). Συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας και προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 578-587.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. *ΣΥΝΑΞΗ*, (115), 37-49.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ., Παπαϊωάννου, Μ., & Γρόσδος, Σ. (2016). Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21ου αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου, Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος. Τόμος Β΄*.
- Κουλοπούλου, Α. (2021). Σχολείο ίσων ευκαιριών ή σχολείο αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων; Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Κουκουβέτσου, Μ. (2018). Συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας και προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισής τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 578-587.
- Κουμπιάς, Ε., & Κατσούγκρη, Α. (2017). Από την Ένταξη στην Συνεκπαίδευση. Πρόγραμμα υλοποίησης Συνεκπαίδευσης Ειδικού με Τυπικό Σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 481-492.
- Κωστίκας, Γ. (2008). Δυσλεξία: κοινωνικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις.

- Λαϊνά, Μ. Μ., & Παπαδοπούλου, Κ. (2015). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Γυμνασίων σε σχέση με την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 754-763.
- Λιάση, Π. Π. (2020). *Χαρακτηριστικά επίδοσης στο γραπτό αφηγηματικό λόγο παιδιών Ε΄και ΣΤ΄δημοτικού σε επικινδυνότητα για Μαθησιακές Δυσκολίες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης. *Αθήνα: Gutenberg*.
- Ματσέλη, Σ. Ν. (2019). *Στρατηγικές Αναγνωστικής Κατανόησης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Μαυρομάτη, Δ. (1999). Μέθοδος Δώρας Μαυρομάτη: Η διδασκαλία της ορθογραφίας με εικονογραφήματα και γλωσσολογική προσέγγιση σε παιδιά με Δυσλεξία. *Αθήνα: Κέντρο Δυσλεξίας- Μαυρομάτη Δώρα*.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση. *Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα*.
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707-720.
- Μήτσιου, Γ. (2004). *Νευροψυχολογική προσέγγιση και Παιδαγωγική παρέμβαση των Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών στο Ολοήμερο Σχολείο*. Ανακοίνωση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδιατρικής, 23-10-2004.
- Μαντζάνας, Π. Κ. (1993). Πεσταλότσι, ο μεγάλος δάσκαλος της αγάπης. *Ζωή, έργο, παιδαγωγικές ιδέες*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουτσινάς, Γ., Ντζιαβίδα, Α., & Μαχιά, Α. (2019). Το νευροψυχολογικό προφίλ και η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με δυσλεξία μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών: Αποτελεσματικές σχολικές παρεμβάσεις στην ηλικία των 11 έως και 12 ετών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12(2), 26-116.
- Μπαλατσού, Α. (2015). Δυσλεξία και Σχέσεις Οικογένειας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 899-905.
- Μπαρδακά, Μ. (2023). Το θεατρικό παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο στα τμήματα ένταξης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου.
- Μπατσέα, Α. (2022). Μέθοδοι παρέμβασης για παιδιά με διαταραχή ανάγνωσης και γραφής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 55-64.
- Μπίρτσας, Χ. (1990). Διδακτικά προγράμματα για παιδιά με «ειδικές» εκπαιδευτικές ανάγκες. *Αθήνα: Ιδίου*.
- Νικολόπουλος, Τ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια). *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς* (σ. 195-207). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις, διλήμματα και εκπαιδευτική πρακτική. *ELEUTHERNA*, 4, 179-212.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. (ΦΕΚ 199/Α/2-10-08). Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 1143/1981-ΦΕΚ 80/Α'/31.03.1981: Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων.

Ξαφάκος, Ε. (2022). Τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης μαθητών, σχολικά εγχειρίδια, υποχρεωτικότητα του μαθήματος, θρησκευτικότητα των εκπαιδευτικών και αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους στο μάθημα των Θρησκευτικών: απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 4, 405-421.

Ξωχέλλης, Π. (2003). Σχολική παιδαγωγική. *Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί* (9η έκδοση).

Σειρά: «Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο», 2. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. *Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα*.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο.

Παπαδοπούλου, Γ. Α. (2019). Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 579-598.

- Παπαδοπούλου, Α. (2020). *Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αλμωπίας αναφορικά με τη βιωματική μάθηση σε παιδιά με δυσλεξία* (Doctoral dissertation, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών: Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση).
- Παπαδοπούλου, Μ. (2020). Η ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα Μοντεσσόρι.
- Παπαναστασίου, Φ. (2017). Μαθησιακές Ευκολίες. Πρόγραμμα υποστήριξης και παρέμβασης στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *Εκδόσεις Πεδίο*.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παρουσάκη, Δ. Α. (2017). *Αυτορρύθμιση και κίνητρα σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Παυλίδης, Γ. (2000). *Δυσλεξία & Μαθησιακές Δυσκολίες*. *Ελληνικά Γράμματα*.
- Πενέκελη, Γ. (2020). Αναγνωστική κατανόηση και λεκτική μνήμη μαθητών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές και μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τάξεων Δ'-ΣΤ' δημοτικού σχολείου.
- Περσελής, Ε. (1994). Χριστιανική αγωγή και σύγχρονος κόσμος. *Θέματα θεωρίας και πράξης της Χριστιανικής αγωγής, Αθήνα*.
- Πέσλη, Β. (2018). Ηγετικές πρακτικές στο πλαίσιο της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Πολίτη, Σ., & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Σχολικός εκφοβισμός και η αντιμετώπισή του. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 876-885.

- Πολυχρόνη, Φ. (2007). Πρόληψη και παρέμβαση για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου. *Νέα Υγεία*, 56, 8.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*, τ. Α'. Αθήνα: εκδ. Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (2003). Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση). *Γνωστική προσέγγιση*.
- Πουρκός, Μ. (2011). Η αφήγηση στην ψυχολογία: Προς μια διαλογική προσέγγιση. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Λογοτεχνία-διαλογικότητα-ψυχολογία: Κριτικές προσεγγίσεις* (σσ. 144-198). Αθήνα: Διάδραση.
- Πλακοπίτη, Α. (2008). Προδιαγραφές συγγραφής και διαμόρφωσης κειμένου σε κειμενογράφο για βελτιστοποίηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτού κειμένου από μαθητές με δυσλεξία στην Α/θμια εκπαίδευση.
- Πρίφτη, Χ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2019). Ανίχνευση αναγνωστικών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού σε σχέση με το φύλο, την τάξη και το σχολείο φοίτησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 669-681.
- Ροπόκη, Θ. (2009). Διερεύνηση των γλωσσικών δεξιοτήτων παιδιών με σχολική υποεπίδοση.
- Στασινός, Δ. (1999). Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. *Gutenberg*, Αθήνα.
- Στασινός, Δ. (2013). Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. *Αθήνα: εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ*.
- Σωτηρέλης, Γ. (1993). Θρησκεία και εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. *Από τον κατηχησμό στην πολυφωνία*, Αθήνα: Σάκκουλα.
- Τάκου, Ε. Κ. (2015). *Αξιολόγηση της δυσλεξίας σε παιδιά σχολικής ηλικίας* (Bachelor's thesis).

- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Μαθησιακές Δυσκολίες-Γνωστικές Προσεγγίσεις. *Εισήγηση, πρακτικά σεμιναρίου για εκπαιδευτικούς «Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες», ΚΔΑΥ Ηρακλείου.*
- Τράικου, Η. Χ. (2018). *Αυτοαποτελεσματικότητα, στόχοι επίτευξης και γλωσσική σχολική επίδοση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Τσιάλα, Ζ. (2020). *Διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών.*
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.
- Τσούγη, Φ. Β., Κατζόλη, Δ. Ε., & Γιαννέλου, Π. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες–Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με τη ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1468-1477.*
- Τσούκας, Ν. (2022). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα από τις αρχές του 20ού αιώνα έως το 1940.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση.*
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.*
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (2010). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εκπαίδευση για την Αειφορία». Κύπρος.

- Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, 60-98.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το curriculum. *Αθήνα: Ατραπός*.
- Χλεπάς, Ν. Κ., & Δημητρόπουλος, Π. (1997). *Ζητήματα Θρησκευτικής Ελευθερίας στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Σάκκουλα, Αθήνα.
- Χρηστάκης, Κ. (2002). Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης. *Αθήνα: Ατραπός*.

Ξενογλώσση:

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2011). A survey of Greek general and special education teachers' perceptions regarding the role of the special needs coordinator: Implications for educational policy on inclusion and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 543-551.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next?. *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Al-Shammari, Z., & Hornby, G. (2020). Special education teachers' knowledge and experience of IEPs in the education of students with special educational needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 167-181.

- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- Andresen, A., & Monsrud, M. B. (2022). Assessment of Dyslexia—Why, When, and with What?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1063-1075.
- Arapogianni, A. (2003). Investigating the approaches that teachers in Greece use to meet the needs of children with dyslexia in secondary schools. *Unpublished MA thesis, University of Birmingham, Birmingham*.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 323-341.
- Berk, L. E. (2022). *Development through the lifespan*. Sage Publications.
- Botsas, G., & Padelidou, S. (2003). Μεταγνωστικός έλεγχος κατανόησης και χρήση διορθωτικών στρατηγικών από παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και καλούς αναγνώστες. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 15, 491-509.
- Boutskou, E. (2007). The role of special education teachers in primary schools in Greece. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 289-302.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2) p.77-101. ISSN 1478-0887.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14(3), 188-196.

- Burton, S. (2004) Self-esteem Groups for Secondary Pupils with Dyslexia. *Educational Psychology in Practice* 20 (1), 55-73.
- Cameron, H., & Nunkoosing, K. (2012). Lecturer perspectives on dyslexia and dyslexic students within one faculty at one university in England. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 341-352.
- Carawan, L. W., Nalavany, B. A., & Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & mental health*, 20(3), 284-294.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. *Αθήνα: Κώδικας*.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2000). Emotional intelligence. In *Annual Meeting for the Society for Industrial and Organizational Psychology*. New Orleans, LA.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: a student's guide*. Sage.
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- Cronin, E.M. (1997) *Helping Your Dyslexic Child*. Prima Publishing, Roseville, California, USA
- Crosby, H. H., & Emery, R. W. (1995). *Better spelling in 30 minutes a day*. Red Wheel/Weiser.
- Dahle, A. E., Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. B. (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 162-170.
- Daigle, A. G. (2022). *Art Therapy with Nature for Children and Adults with Dyslexia* (Doctoral dissertation, Pratt Institute).
- Davis, R. D., & Braun, E. (2004). The gift of dyslexia. *Education Horizons*, 8(3), 12-13.

- Davis, R. D. (2010) *The gift of Dyslexia*. Souvenir Press, London, Great Britain.
- Denscombe, M. (2007) *The Good Research Guide*. Open University Press, Berkshire, England.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dever, B. V. (2016). Using the expectancy-value theory of motivation to predict behavioral and emotional risk among high school students. *School Psychology Review*, 45(4), 417-433.
- Eissa, M. (2010). Behavioral and emotional problems associated with dyslexia in adolescence. *Current psychiatry*, 17(1), 17-25.
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate* (No. 14). Cambridge University Press.
- Elliott, J., & Nicolson, R. (2016). *Dyslexia: Developing the debate*. Bloomsbury Publishing.
- Engel, L. G. (1977). The need for a new model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Eroğlu, G., Teber, S., Ertürk, K., Kırmızı, M., Ekici, B., Arman, F., Balçisoy, S., Ozan Y. Z., & Çetin, M. (2022). A mobile app that uses neurofeedback and multi-sensory learning methods improves reading abilities in dyslexia: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child*, 11(3), 518-528.
- De Bono, E. (2017). *Six Thinking Hats: The multi-million bestselling guide to running better meetings and making faster decisions*. Penguin uk.
- Farmer, M., Riddick, B. & Sterling, C. (2002). *Dyslexia and inclusion: assessment and support in higher education*. Philadelphia, PA: Whurr Publisher.

- Farrell, P. (2004). School psychologists: Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19.
- Fawcett, A. (2002). Dyslexia and literacy: Key issues for research. In: G. Reid and J. Wearmouth (eds), *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice*. John Wiley and Sons, Chichester, UK.
- Fernald, G. M. (1943). *Remedial techniques in basic school subjects*. McGraw-Hill.
- Fink, A. H., & Friend, M. (1989). Ειδική Αγωγή (εκπαίδευση). *Π.Ψ.Ε.-Λεξικό*, τ. 3ος, σ. 1643-8. Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical psychology review*, 67, 45-60.
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57.
- Galuschka, K., Görden, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Reicher, H., Ellmeier, B., Gmeiner, S., Rossmann, P., & Gasteiger.
- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, 38(4), 293-304.

- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for learning*, 25(2), 63-69.
- Gus, S., & Samuelsson, S. (1999). Intelligence and dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. *Scandinavian journal of psychology*, 40(2), 127-134.
- Hashmi, S., Khan, I. K. & Khanum, N. (2017). Inclusive Education in Government Pri-mary Schools: Teacher Perceptions, *Journal of Education and Educational Develop-ment* 4 (1), 32-47.
- Hasselbring, T. S., & Glaser, C. H. W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The future of children*, 102-122.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Heacox, D. (2009). Making Differentiation a Habit: How to Ensure Success in Academically Diverse Classrooms. *Free Spirit Publishing*.
- Heiervang, E., Lund, A., Stevenson, J., & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic journal of psychiatry*, 55(4), 251-256.
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 4, 225-238.
- Hernandez, D. A., Hueck, S., & Charley, C. (2016). General Education and Special Education Teachers' Attitudes towards Inclusion. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 79, 93.

- Heward, W. L. (2011). Οι βάσεις για την κατανόηση της ειδικής αγωγής. *Παιδιά με ειδικές ανάγκες - Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*, 6- 28. (Α. Δαβαζόγλου, & Κ. Κόκκινος, Επιμ.) Αθήνα: Τόπος.
- Hoyles, A. & Hoyles, M. (2007) *Dyslexia from a cultural perspective*. Hansib Publications, UK.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Humphrey, N. (2001) *Self-concept and self-esteem in Developmental Dyslexia: Implications for teaching and learning*. Liverpool John Moores University.
- Humphrey, N. (2002) Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education* 29 (1), 29-36.
- Jodrell, D. (2010). Social-Identity and Self-Efficacy Concern for Disability Labels. *Psychology Teaching Review*, 16(2), 111-121.
- Johnson, E. S., & Mellard, D. F. (2014). Multi-tiered system of supports for effective inclusion in secondary schools. In *Handbook of Effective Inclusive Schools* (pp. 210-228). Routledge.
- Kalisch, B. J. (1973). What is empathy?. *The American journal of nursing*, 1548-1552.
- Karlsudd, P. I. (2017). The search for successful inclusion. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(1), 142-160.
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: a carts and horses issue? *Reading*, 35(2), 82-85.
- Kidder, L. H., & Fine, M. (1987). Qualitative and quantitative methods: When stories converge. In M. M. Mark & L. Shotland (eds.), *New Directions in Program Evaluation* (pp. 57-75). San Francisco: Josey-Bass.

- Kintsch, W. & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Í MJ Snowling og C. Hulme (ritstjórar). *The science of reading: A handbook*, 209-226.
- Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: a historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education*, 46(4), 472-486.
- Kirby, A., Davies, R., & Bryant, A. (2005). Hypermobility syndrome and developmental coordination disorder: Similarities and features. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 12(10), 431-437.
- Kirk, J., Peer, L., & Reid, G. (2001). *Cross-curricular approaches to staff development in secondary schools*. London: David Fulton Publishers.
- Klein, C. (1993). *Diagnosing Dyslexia. A Guide to the Assessment of Adults with Specific Learning Difficulties*. Adult Literacy and Basic Skills Unit, Kingsbourne House, 229/231 High Holborn, London WC1V 7DA, England.
- Klicpera, B. (2011). Einstellungen von LehrerInnen zur schulischen Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 275-290.
- Knight, C. (2018). What is dyslexia? An exploration of the relationship between teachers' understandings of dyslexia and their training experiences. *Dyslexia*, 24(3), 207-219.
- Koller, D., Pouesard, M. L., & Rummens, J. A. (2018). Defining social inclusion for children with disabilities: A critical literature review. *Children & society*, 32(1), 1-13.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Learning Express (2006) *Practical spelling*. Learning Express, New York, USA.
- Leveroy, D. (2013). *Enabling performance: dyslexia and acting practice*. University of Kent (United Kingdom).
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Long, L., MacBlain, S., & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 124-134.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003) A Definition of Dyslexia. Part I, *Annals of Dyslexia* 53, 1-10.
- MacBlain, S., Long, L., & Dunn, J. (2015). *Dyslexia, literacy and Inclusion: child-centred perspectives*. Sage.
- MacKay, N. (2006). *The dyslexia-friendly schools toolkit: Removing dyslexia as a barrier to achievement* (2nd Ed). Wakefield: SEN Marketing.
- MacKay, N. (2006). *Removing dyslexia as a barrier to achievement: The dyslexia friendly schools toolkit*. SEN Marketing.
- Mantzikos, C. N. & Lappa, C. S. (2023). Feasibility of Inclusive Education in Greece: Current Challenges, Difficulties, and Opportunities, *Medical Research Archives*, 11(2), 1-20.
- Manubey, J., Batlolona, J. R., & Leasa, M. (2021). Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(2), 303-311.

- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Marshall, C., & Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (μτφρ. Ε. Δημητριάδου, επιμ. Ν. Κυριαζή) Αθήνα: Πεδίο.
- McConomy, M. A., Root, J., & Wade, T. (2022). Using task analysis to support inclusion and assessment in the classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 54(6), 414-422.
- Mcguire, J. M., Scott, S. S., & Shaw, S. F. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and special education*, 27(3), 166-175.
- McGrath, J. E., & Johnson, B. A. (2003). Methodology makes meaning: How both qualitative and quantitative paradigms shape evidence and its interpretation. In P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 31-48). USA: American Psychological Association.
- Meyer, E. (1987). Ομαδική διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα. *Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη*.
- Miles, T. R. (1993) *Dyslexia: the pattern of difficulties*. Whurr, London, UK.
- Morton, J., & Frith, U. (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology.
- Moseley, D. (1989) How lack of confidence in spelling affects children's written expression. *Educational Psychology in Practice* 5 (1), 42-46.
- National Association of Special Education Teachers. (2021). Inclusive Education: The Benefits and the Obstacles.

- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in neurosciences*, 24(9), 508-511.
- Nimorakiotaki, I. (2009). Mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with moderate learning difficulties in Greek primary and secondary schools (Unpublished MA thesis). Institute of Education, University of London.
- Olivier, M., & Williams, E. (2005). *Teaching the Mentally Handicapped Child: Challenges Teachers Are Facing*. International Journal of Special Education.
- Olusanya, B. O., Boo, N. Y., de Camargo, O. K., Hadders-Algra, M., Wertlieb, D., Davis, A. C., & Global Research on Developmental Disabilities Collaborators. (2022). Child health, inclusive education and development. *Bulletin of the World Health Organization*, 100(7), 459.
- Orton, S. T. (1925). Word-blindness in school children. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 14(5), 581-615.
- Orton Dyslexia Society (1994) A new definition of dyslexia. *Bulletin of the Orton Dyslexia Society*, Fall.
- Padeliadu, S., & Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European journal of special needs education*, 12(3), 173-183.
- Paracchini, S. R. J. T., Diaz, R., & Stein, J. (2016). Advances in dyslexia genetics—new insights into the role of brain asymmetries. *Advances in genetics*, 96, 53-97.
- Park, J., Lu, F. C., & Hedgcock, W. M. (2017). Relative effects of forward and backward planning on goal pursuit. *Psychological science*, 28(11), 1620-1630.
- Parker, I. (1995). Qualitative research. *Psychology Review*, 2(2), 13-15.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43, 169-179.
- Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022) Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Front. Psychol.* 13: 891930.
- Rafiei, N., & Mousavi Fard, S. M. (2023). Effectiveness of Teaching Creative Thinking by De Bono Method on the Academic Self-concept and School Enthusiasm of Students with Dyslexia. *Journal of Exceptional Children*, 23(2), 91-104.
- Reid, G. (2003). *Dyslexia*. John Wiley and Sons, England.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia: a complete guide for parents*. John Wiley & Sons.
- Reid, G. (2012). *Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning*. Routledge.
- Reid-Lyon, G. (1995) Toward a definition of dyslexia (reprinted from *Annals of Dyslexia*, 45). Baltimore. Orton Dyslexia Society.
- Richlan, F. (2012). Developmental dyslexia: dysfunction of a left hemisphere reading network. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 120.
- Riddick, B. (2006). *Dyslexia-friendly schools in the UK*. Topics in Language Disorders. Vol. 26, No.2, pp. 144-156.

- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. R. (2001). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Supporting lifelong learning, 1*, 25.
- Savoska, B. (2015). Perceptions about Dyslexia and how to Influence them.
- Sayeski, K. L., Earle, G. A., Davis, R., & Calamari, J. (2019). Orton Gillingham: Who, what, and how. *Teaching Exceptional Children, 51*(3), 240-249.
- Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child development, 61*(6), 1728-1743.
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Ärzteblatt International, 107*(41), 718.
- Simpson, R. L., Lacava, P. G., & Sampson Graner, P. (2004). The no child left behind act: Challenges and implications for educators. *Intervention in school and clinic, 40*(2), 67-75.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in psychology, 10*, 472176.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly journal of experimental psychology, 61*(1), 142-156.
- Snowling, M. & Stackhouse, J. (2005) *Dyslexia, Speech and Language: A practitioner's Handbook*. 2nd ed. Wiley.

- Stampoltzis, A. (2003) The admission of Greek dyslexic pupils to tertiary education and the subject areas they choose: A pilot study. *Quarterly Review of Counselling and Guidance*, 64-65,109-19.
- Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in neurosciences*, 20(4), 147-152.
- Stella, C. S. C., Forlin, C., & Lan, A. M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tamboer, P., & Vorst, H. C. (2015). A new Self-Report Inventory of Dyslexia for students: Criterion and construct validity. *Dyslexia*, 21(1), 1-34.
- Tomlinson, J. R. G. (1991). Comprehensive education in England and Wales, 1944-1991. *European Journal of Education*, 26(2), 103-117.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Ascd.

- Traianou, A. (2014). The centrality of ethics in qualitative research. In P. Leavy (ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 62-77). New York: Oxford University Press.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Undheim, A. M. (2003). Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic journal of psychiatry*, 57(3), 221-226.
- UNESCO (2009), *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline*. Bangkok: UNESCO.
- Villanueva, K., Natividad, E. R., Saron, J., Cabangala, R., Buslon, J., & Cadapan, E. (2023). Mics on mute: Speaking Anxiety among Prospective Special Education Teachers. *Specialusis Ugdymas*, 1(44), 01-19.
- Vlachou, A. (2006). *Role of special support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of inclusion practices*. *International Journal of Inclusive Education*.
- Vučinić, V., Stanimirovic, D., Gligorović, M., Jablan, B., & Marinović, M. (2022). Stress and empathy in teachers at general and special education schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(2), 533-549.
- Wadlington, E., Jacob, S., & Bailey, S. (1996). Teaching students with dyslexia in the regular classroom. *Childhood Education*, 73(1), 2-4.

- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, *101*(2), 192.
- Wajuihian, S. O., & Naidoo, K. S. (2011). Dyslexia: an overview. *African Vision and Eye Health*, *70*(2), 89-98.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks-Cantrell, E. S. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, *17*(2), 165-183.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of educational psychology*, *89*(3), 451.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of learning disabilities*, *33*(2), 179-191.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2nd ed.). Berkshire: Open University Press.
- Wimmer, H., & Schurz, M. (2010). Dyslexia in regular orthographies: manifestation and causation. *Dyslexia*, *16*(4), 283-299.
- Ydo, Y. (2020). Inclusive education: Global priority, collective responsibility. *Prospects*, *49*(3-4), 97-101.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International journal of inclusive education, 10*(4-5), 379-394.

Zuppardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2023). More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly, 46*(2), 77-91.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Ερωτήσεις Ημιδομημένης Συνέντευξης

Ερωτήσεις κλειστού τύπου

1) Ηλικία:

1. 20-29
2. 30-39
3. 40-49
4. 50+

2) Φύλο:

1. Άνδρας
2. Γυναίκα
3. δεν απαντώ

3) Μόρφωση:

1. Βασικό πτυχίο
2. Μεταπτυχιακό
3. Υποψήφιος Διδάκτωρ
4. Διδακτορικό

4) Χρόνια Διδασκαλίας

1. 1-10 χρόνια
2. 11-20 χρόνια
3. 20+ χρόνια

Ερωτήσεις Ανοιχτού Τύπου

1) Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας;

- Από ποιον φορέα ήταν η επιμόρφωση;
- Πόσες ώρες ήταν η επιμόρφωση;

2) Έχετε παιδιά με δυσλεξία στην τάξη σας;

- Αν ναι, πόσα;
- Αν γνωρίζετε τα είδη δυσλεξίας, παρακαλώ να το αναφέρετε.

3) Εφαρμόζετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τα παιδιά με δυσλεξία;

- Αν ναι, δώστε μου παραδείγματα.

4) Θεωρείτε ότι στην τάξη σας έχει επιτευχθεί η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία;

Αναλυτική περιγραφή.

5) Με ποιες τεχνικές διαφοροποιείτε τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να συμπεριλάβετε τους μαθητές με δυσλεξία;

6) Τι θα μπορούσε να αλλάξει στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία;

Παράρτημα Β: Συνέντευξη με Ε1

Το παρακάτω κείμενο παρουσιάζει μια απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τη Συμμετέχουσα Ε1, μια καθηγήτρια θεολογίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθεί η οπτική των θεολόγων σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών σε μαθητές με δυσλεξία.

Ερευνητής: Καλησπέρα σας! Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας! Λοιπόν... είδα ότι έχετε απαντήσει τις ερωτήσεις κλειστού τύπου...

Συμμετέχων: Ναι... και σχετικά με την εκπαίδευση θα ήθελα να πω ότι τώρα πραγματοποιώ το δεύτερο μεταπτυχιακό και είμαι και υποψήφια διδάκτωρ.

Ερευνητής: Ωραία! Εξαιρετικά! Πάμε τώρα στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση, σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας;

Συμμετέχων: Έχω λάβει μεγάλη επιμόρφωση. Τώρα, πόσα... συγγνώμη δεν έχω συγκρατήσει, γιατί σίγουρα θα υπάρχουν κι άλλα, αλλά όλα αυτά όμως τονίζω ότι είναι μια ιδιωτική πρωτοβουλία. Δεν μας είχαν υποχρεώσει από το σχολείο να παρακολουθήσουμε κάτι, δηλαδή από το Υπουργείο επίσημα, μόνο ό,τι κάνει κάποιος από μόνος του και εφόσον έχει κάποια ευαισθητοποίηση. Δηλαδή, εγώ από μόνη μου απογεύματα, όπου άκουγα ότι υπήρχε επιμόρφωση πάνω σε θέματα... βέβαια, έχω κάνει επιμόρφωση σε πάρα πολλά θέματα, αλλά και ειδικά σε

θέματα με παιδιά... μαθησιακών δυσκολιών, που με ενδιέφερε άμεσα, έκανα αίτηση και παρακολούθησα σεμινάρια και επιμορφώσεις. Λοιπόν, ένα σεμινάριο που παρακολούθησα εξάμηνο... αυτό ήταν επί πληρωμή, αυτό ήταν εξάμηνο σεμινάριο... πήγαινα στο Χαροκόπειο και το είχε συνδιοργανώσει το Χαροκόπειο με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών. Εκεί, λοιπόν, το θέμα ήταν η διαχείριση της σχολικής τάξης και εκτός των υπολοίπων, ένας τομέας ήταν και οι διδασκαλίες σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Και στο τέλος, κλήθηκα να γράψω και ένα άρθρο το οποίο και δημοσίευσα στο συνέδριο της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, το οποίο είχε τίτλο «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η διαφοροποιημένη διδασκαλία ενώπιον της διαφορετικότητας των μαθητών». Λοιπόν, είχα παρακολουθήσει και άλλα, όπως παράλληλη στήριξη σε παιδιά με διαταραχές αυτισμού, για παράδειγμα. Ήταν αυτό από ένα ιδιωτικό κέντρο για παιδιά. Είχα παρακολουθήσει από το ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος, δηλαδή το Εθνικό Κέντρο Έλληνας Φυσικών Επιστημών, εισαγωγή στα εργαλεία αξιολόγησης και προγράμματα παρέμβασης των αρχών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Είχα παρακολουθήσει επίσης από τη Μονάδα Αναπτυξιακής Παιδιατρικής της δεύτερης Παιδιατρικής Κλινικής του ΕΚΠΑ ένα πολύ ενδιαφέρον, μια ενδιαφέρουσα διημερίδα: “Αναπτυξιακή, παιδιατρική και σύγχρονες τάσεις και απόψεις”. Και από το ΙΕΠ είχα κάνει την τρίτη φάση επιμόρφωσης και πρακτικές υποστήριξης των μαθητών - μαθητριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό έγινε το καλοκαίρι, πέρυσι τον Ιούλιο, για μία βδομάδα... ήταν 14 ώρες η διάρκεια.

Ερευνητής: Εξαιρετικά! Πάρα πολύ ωραία! Οπότε όλα αυτά δηλαδή... Μου είπατε ότι είναι με δική σας πρωτοβουλία...

Συμμετέχων: Ακριβώς!

Ναι!

Ερευνητής: Οκεί. Οπότε... Ουσιαστικά το σχολείο δεν σας παρέπεμψε στο να ασχοληθείτε με αυτά τα σεμινάρια.

Συμμετέχων: Ναι, να τονίσω ότι μόνο πέρυσι που ήρθε η ενημέρωση από το ΙΕΠ. Και αυτό έγινε πάρα πολύ ξαφνικά. Δηλαδή, ενώ τελείωνε η σχολική χρονιά, μας είπανε τη μία Τρίτη και την επόμενη Τρίτη “ξεκινάμε”. Και αυτό έγινε, νομίζω, μόνο και εμάς των προτύπων... τώρα δεν το κατάλαβα καλά, αλλά μόλις είχε τελειώσει η δική μας η επιμόρφωση στα νέα προγράμματα σπουδών, η δική μου η επιμορφώτρια μού έστειλε ένα μήνυμα ότι την επόμενη Τρίτη ξεκινάμε διαφοροποιημένη διδασκαλία. Εγώ απ' τη μία πετούσα απ' τη χαρά μου, γιατί ήταν διαφοροποιημένη διδασκαλία, κάτι το οποίο μου άρεσε πάρα πολύ και ήθελα να κάνω, δηλαδή θα το έκανα ούτως ή άλλως. Από την άλλη μου κακοφάνηκε, γιατί ήταν πάνω που άρχιζαν οι διακοπές μας, δηλαδή πρώτη εβδομάδα του Ιουλίου. Αυτό ήταν ένα μειονέκτημα του Υπουργείου, το οποίο ναι μεν σκέφτηκε να μας διδάξει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά έγινε αιφνιδιαστικά, πρώτον, και δεύτερον έγινε στις αρχές των διακοπών μας.

Ερευνητής: Κατάλαβα.

Συμμετέχων: Γι' αυτό και θεωρώ πως ήταν ένας λόγος για τον οποίο πάρα πολλοί συνάδελφοι δεν επέλεξαν να το παρακολουθήσουν. Δεν ήταν υποχρεωτικό.

Ερευνητής: Κατάλαβα. Οκέι. Ωστόσο, το παρακολουθήσατε. Μπράβο! Πολύ ωραία! Ωραία Νομίζω με καλύψατε στην πρώτη ερώτηση. Πάμε στη δεύτερη ερώτηση: Έχετε παιδιά με δυσλεξία στην τάξη σας; Και αν ναι, πόσα; Και αν γνωρίζετε τα είδη δυσλεξίας που έχουν...

Συμμετέχων: Εγώ, επειδή είμαι θεολόγος και κάνω δίωρο μάθημα σε κάθε τάξη του Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου που είμαι... πάλι δίωρο είναι, δεν έχω μία τάξη. Άρα έχω τέσσερις τάξεις. Επομένως, οκτώ τμήματα. Σε κάθε τμήμα υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε άλλο περισσότερα, σε άλλο λιγότερα. Όμως υπάρχουν... και υπάρχουν παιδιά που τα... Πολλά παιδιά εξετάζονται προφορικά. Τώρα, πόσα σε αριθμό... Να σας πω σε αριθμό σε κάθε τμήμα δηλαδή;

Ερευνητής: Ναι, αν έχετε κατά προσέγγιση έτσι κατά νου τον αριθμό...

Συμμετέχων: Να σας πω...δύο με τρία... Εκεί, τρία παιδιά περίπου. Τώρα, τα είδη δυσλεξίας... Ναι, απ' ό,τι γνωρίζω υπάρχει επίκτητη ή εξελικτική. Είναι η οπτική, η ακουστική δυσλεξία. Τώρα, μπορεί να θεωρηθεί και κάτι... μπορεί να είναι φωνολογική, άμεση...

Ερευνητής: Ωραία, έχετε προσέξει... για να βοηθήσω λιγάκι στα είδη, γιατί είναι πάρα πολλά είδη, έχετε προσέξει να έχουν δυσαναγνωσία ή δυσγραφία;

Συμμετέχων: Ναι, δυσαναγνωσία, δυσγραφία ή αναγραμματισμούς, να μην μπορούν να εκφραστούν καλά γράφοντας στον γραπτό τους λόγο, μεταθέσεις συμφώνων κτλ. Ή στην ορθογραφία, που λέμε πάρα πολύ, δυσορθογραφία που λέμε. Και επίσης, έχουμε τη διάσπαση

προσοχής. Τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να συγκεντρωθούν εύκολα. Εύκολα η προσοχή τους διασπάται από κάτι άλλο ή αφαιρούνται ή μπορεί να... κάποια στιγμή να αποκοιμηθούν...ή να υπάρχει και κάτι άλλο. Δεν είναι μόνο δυσλεξία.

Ερευνητής: Οπότε, μπορεί να υπάρχει μια συννοσηρότητα εδώ με ΔΕΠ-Υ. Να έχουν και ΔΕΠ-Υ δηλαδή παράλληλα.

Συμμετέχων: Ναι, γιατί εκτός από δυσλεξία, τα παιδιά αυτά έχουν και κάποιο άλλο σύνδρομο, ας πούμε.

Ερευνητής: Οκεί, λογικό... Ωραία! Εφαρμόζετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τα παιδιά με δυσλεξία; Αν ναι, δώστε μου κάποιο παράδειγμα.

Συμμετέχων: Βεβαίως, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία την εφαρμόζω. Επειδή υπάρχει και η ευαισθησία για το θέμα. Και για αυτό το λόγο, έχω παρακολουθήσει και επιμορφώσεις και σεμινάρια. Οπότε, σίγουρα, κινούμενη από αγάπη προς τα παιδιά και ειδικά προς τα παιδιά που έχουν κάποια δυσκολία, θέλω πρωταρχικά να τους εκδηλώσω το ενδιαφέρον μου για την επίδοσή τους και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν... οπότε να γνωρίσουν ότι είμαι δίπλα τους και ό,τι και αν εφαρμόσω, είναι για να μπορέσω να τα βοηθήσω να έχουν προφορική επίδοση, με αποτέλεσμα να έχουν και καλύτερη βαθμολογία στο τετράμηνό τους και στον έλεγχό τους στο τέλος της χρονιάς. Παραδείγματα πολλά. Έτσι, κάνα δυο θα αναφέρω ενδεικτικά... ότι υπάρχει βλεμματική επαφή. Δηλαδή, βλέπουν ότι τα κοιτάζω, με αποτέλεσμα να συγκρατούνται. Επειδή

γνωρίζουν επίσης ότι τα ρωτάω τακτικά, επειδή αυτά πρέπει να εξετάζονται και προφορικά. Οπότε τα ρωτάω πάρα πολύ τακτικά, ερωτησούλες μικρές. Μπορεί να είναι και οι εύκολες ερωτήσεις στα παιδιά αυτά. Μπορεί να είναι, αυτό που λέω εγώ, επαναλαμβανόμενες, να είναι δηλαδή πολλές ερωτήσεις, που να απευθύνονται σε αυτά τα παιδιά, για να τους δώσω πολλές δυνατότητες, για να απαντήσουν σωστά και να νιώσουν ότι... και τα υπόλοιπα παιδιά βλέπουν ότι πραγματικά γνωρίζουν. Άρα το ηθικό τους να ανέβει γιατί, βασικά, τα παιδιά αυτά νιώθουν μειονεκτικά και καταλαμβάνονται από ηττοπάθεια. Και επίσης τους βάζω να δούνε κάποιο μάθημα... ας πούμε όταν έχουμε μια παραβολή από τους τύπους των ναών, αρχιτεκτονικής, οτιδήποτε, υπάρχει υλικό σε εικόνα ή σε βίντεο, ντοκιμαντέρ, οτιδήποτε, το οποίο βλέπουν και αυτό αποτυπώνεται καλύτερα το μάθημα, έτσι με αυτόν τον ρόλο που αποτυπώνεται στον νου τους. Και έχω παρατηρήσει ότι παιδιά που έχουν θέμα δυσλεξίας, όταν τους βάζω να δουν κάποιο βίντεο, για παράδειγμα μια παραβολή, και μετά την επεξεργαζόμαστε και τη γράφουμε διαγώνισμα, τα παιδιά με δυσλεξία μου γράφουν τις πιο απίθανες λεπτομέρειες. Και την επόμενη χρονιά, όταν χρειαστεί να κάνουμε μια επανάληψη ή να χρειαστεί να ανακαλέσουμε από τη μνήμη μας κάτι σχετικό, είναι τα πρώτα που θα σηκώσουν χέρι και θα μιλήσουν για αυτό ακριβώς που είχαν δει, πάλι με τρόπο που τους έχει τυπωθεί στο νου.

Ερευνητής: Τι ωραία! Οπότε έχουν συγκρατήσει τις πληροφορίες από το βίντεο ουσιαστικά.

Συμμετέχων: Ακριβώς!

Ερευνητής: Πολύ ωραία! Πολύ σημαντικό αυτό, βέβαια, γιατί ουσιαστικά αυτά τα παιδιά θέλουν μια ποικιλία ερεθισμάτων, για να συγκρατήσουν την πληροφορία. Δεν αρκεί μόνο η λεκτική πληροφορία, το λεκτικό ερέθισμα.

Συμμετέχων: Το λεκτικό ερέθισμα μπορεί να διαρκέσει μέχρι 10 λεπτά, ένα τέταρτο. Από κει και πέρα κουράζει όλους, όχι μόνο τα παιδιά με τη δυσλεξία, πόσο μάλλον τα παιδιά αυτά που θέλουν επίσης για να το εμπεδώσουν καλύτερα, να το δουν και να το ακούσουν και πολύ περισσότερο να ενεργήσουν τα ίδια. Είναι ένας τρόπος που μπορούμε να τα εμπλέξουμε στη διαδικασία αυτή, για να αφομοιώσουν καλύτερα την ύλη.

Ερευνητής: Ωραία, ωραία! Πολύ σωστά! Και είπατε ότι...σε κάποιο σημείο είπατε ότι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση αυτά τα παιδιά, οπότε φαντάζομαι ότι με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται κιόλας, γιατί βλέπουν ότι όντως μαθαίνουν.

Συμμετέχων: Ακριβώς, και μάλιστα όταν απαντούν σωστά, και εγώ ενθουσιάζομαι με τη σωστή απάντηση. Και μάλιστα μου έχει κάνει εντύπωση γιατί πολλές φορές αυτά τα παιδιά απαντούν, ενώ τα άλλα παιδιά σηκώνουν χέρι. Και είναι και τα μόνα που απαντούν, είναι τα πιο γρήγορα, απαντούν πιο γρήγορα. Οπότε με το πρώτο παιδί που θα σηκώσει χέρι και θα το ρωτήσω εγώ και θα μου απαντήσει και σωστά, εγώ ενθουσιάζομαι. Και όταν ενθουσιάζομαι εγώ, αυτά ενθουσιάζονται πολύ περισσότερο. Το εισπράττουν, νιώθουν πολύ μεγάλη ικανοποίηση, χαίρονται. Και έτσι έχουν την τάση του να απαντούν τακτικά στο μάθημα, για να έχουν τη συνεχή επιβράβευση.

Ερευνητής: Βέβαια! Και εννοείται ότι η επιβράβευση του καθηγητή τους δίνει και ώθηση στο να συνεχίσουν και μετά πάει... κάνει κύκλο αυτό. Ουσιαστικά δέχονται επιβράβευση και ενθαρρύνονται να συνεχίσουν να ρωτάνε. Πολύ ωραία! Θεωρείτε λοιπόν ότι στην τάξη σας έχει επιτευχθεί η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία; Κάντε μου έτσι μια περιγραφή, δώστε μου κάποια παραδείγματα.

Συμμετέχων: Λοιπόν, μου κάνει εντύπωση...χθες διάβαζα την έκθεση αξιολόγησης της διευθύντριάς μου, η οποία ήταν να παρακολουθήσει μάθημα σε ένα τμήμα που είναι της Β' γυμνασίου και τα παιδιά αυτά συνήθως δημιουργούν μεγάλο πρόβλημα στους συναδέλφους, γιατί μέσα στην τάξη είναι πάρα πολύ ζωηρά και παίρνουν συνέχεια ωριαίες αποβολές. Εγώ είμαι και υπεύθυνη του τμήματος, οπότε τις περνάω από πρώτο χέρι. Λοιπόν, και έχουμε εκεί στο τμήμα αυτό τρία παιδιά που δεν έχουν απλά δυσλεξία, αλλά έχουν και άλλα σύνδρομα και έχουν και παράλληλη στήριξη. Δηλαδή, έχουμε μέσα στο τμήμα αυτό είκοσι δύο παιδιά και τρεις κοπέλες για παράλληλη στήριξη. Οπότε, καταλαβαίνετε ότι είναι ένα ιδιαίτερο τμήμα. Λοιπόν, επειδή ακριβώς χρησιμοποιώ ψηφιακά εργαλεία, χρησιμοποιώ ανατροφοδότηση με ψηφιακά παιχνίδια. Τους δείχνω βίντεο, τους κινητοποιώ, τους ρωτάω όλους έναν έναν και όταν τελειώσω μια φορά όλους, τότε παίρνω ξανά παιχνίδια και ξανά επόμενες ερωτήσεις. Θέλω να απαντούν όλα τα παιδιά. Και μάλιστα κάνω με τέτοιο τρόπο το μάθημα, ώστε να τους κινητοποιώ. Και τα παιδιά αυτά χαίρονται να απαντούν στις ερωτήσεις. Οπότε θέλοντας και μη, όλοι συμμετέχουν και δημιουργείται ένα ευχάριστο κλίμα.

Ερευνητής: Πολύ ωραία! Και αναφέρατε ότι σε μία τάξη μπορεί να υπάρχουν τρεις κοπέλες που βοηθάνε στην παράλληλη στήριξη.

Συμμετέχων: Ναι! Εν τω μεταξύ, αυτό που ήθελα να πω... κάτι ακόμη... ότι τα παιδιά αυτά, επειδή γνωρίζω... φροντίζω να μάθω και το βλέπω και το γνωρίζω... επειδή τα έχω τώρα, αυτά είναι δεύτερη χρονιά, Β' Γυμνασίου. Γνωρίζω κάποια προτερήματά τους. Γνωρίζω τα ενδιαφέροντά τους. Φροντίζω, δηλαδή, να τους μιλήσω κάνοντας σαν ένα είδος ατομικής συμβουλευτικής συζητώντας μαζί τους για να καταλάβουν λίγο καλύτερα τα παιδιά και να έχουν και τα ίδια μια εμπιστοσύνη, να πιστεύουν και να ξέρουν πως πραγματικά ενδιαφέρομαι για αυτά και νοιάζομαι, οπότε και θέλω να τα βοηθήσω και για εκείνα να καταλάβουν ότι υπάρχει αυτό το κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Γνωρίζω, ας πούμε, ότι το ένα παιδί έχει... έχει έφεση να ασχολείται με τον υπολογιστή. Οπότε, όταν εγώ χρειάζομαι κάτι και ρωτήσω και σηκώνει πάλι πρώτος το χέρι, ωπ αμέσως... για να μην φαίνεται στους άλλους ότι εγώ τον επιλέγω, γιατί μπορεί να επιλέγω, επιλέγω και άλλα παιδιά, αλλά τον προτιμώ, γιατί και πρώτος σηκώνει το χέρι και για να τον κινητοποιήσω. Γιατί έτσι δε νυστάζει, δεν κοιμάται εύκολα, εντός εισαγωγικών, αλλά και κυριολεκτικά κάποια φορά. Οπότε έρχεται, συμμετέχει, βοηθάει, αγωνίζεται να τα καταφέρει, για να φανεί και στους άλλους ότι ξέρει να χειρίζεται τον υπολογιστή και να βοηθήσει. Οπότε χαίρεται διπλά.

Ερευνητής: Ωραία! Οπότε, είναι πολύ σημαντικό να ξέρετε και τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Συμμετέχων: Αυτό είναι πρωταρχικής σημασίας.

Ερευνητής: Βέβαια, γιατί ουσιαστικά το χρησιμοποιείτε αυτό με καλό τρόπο και τα βοηθάτε να επικοινωνούν πιο συχνά. Πολύ ωραία! Ωραία... Με ποιες τεχνικές διαφοροποιείτε τη διδασκαλία της μάθησης, ώστε να συμπεριλάβετε τους μαθητές με δυσλεξία;

Συμμετέχων: Λοιπόν, τώρα αναφερόμενη και σε ό,τι έχει ειπωθεί πιο πριν... Λοιπόν... Καταρχήν, δίνω πίστωση χρόνου στα παιδιά αυτά. Επειδή θέλουν λίγο χρόνο παραπάνω για να σκεφτούν. Δεύτερον, σε αυτά απευθύνω... Όπως και σε διαγώνισμα πάλι, υπάρχουν και οι εύκολες ερωτήσεις, για να γράψουν και αυτά τα παιδιά. Υπάρχουν και οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας δηλαδή. Και όταν απευθύνω ερωτήσεις σε αυτά τα παιδιά, οι ερωτήσεις είναι πιο ξεκάθαρες. Ή όταν σηκώσουν χέρι, τα προτιμώ για να απαντήσουν και μετά ρωτώ και τα άλλα και κάνω ένα τέχνασμα. Μπορεί να πω στα παιδιά αυτά για να τα ενθαρρύνω να απαντήσουν και ένα παιδί άλλο, το οποίο σήκωσε μαζί χέρι ταυτόχρονα με αυτό το παιδί, για να μην νιώσει ότι εγώ επιλέγω το άλλο, του λέω: “Θα ακούσεις την απάντηση του τάδε ή της τάδε και θα μας πεις αν συμφωνείς ή διαφωνείς”. Το δεύτερο παιδί, το οποίο δεν έχει, ας πούμε, δυσλεξία... Λοιπόν, κάνω αυτό. Και έτσι ενθαρρύνω ηθικά και ενισχύω όλους τους μαθητές. Επίσης, ένα... μια τεχνική είναι οι όροι στην εργασία. Εδώ λοιπόν πρέπει τα παιδιά αυτά να ενταχθούν σε ομάδες με τα υπόλοιπα παιδιά που κάποιες φορές τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να μην τα θέλουν στη παρέα. Όμως, με τον τρόπο μας, βοηθούμε τους μαθητές να συναινέσουν στο ότι αυτή είναι η διαδικασία και ότι έτσι πρέπει να γίνει και να ενταχθούν μία φορά στη μία ομάδα, μία φορά στην άλλη ομάδα και πάντοτε να μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία με τους

άλλους. Τους αναθέτω ρόλους. Ας πούμε, έχω μια άλλη τεχνική, είναι η δραματοποίηση μαθήματος. Αν, ας πούμε, έχω... την ιστορία του Ιακώβ ή του Ιωσήφ... ή οποιαδήποτε ιστοριούλα από την Παλαιά ή από την Καινή Διαθήκη...ή μπορεί να είναι το σχίσμα των δύο εκκλησιών... οπότε, τι κάνω εκεί... Εφόσον εξηγώ στα παιδιά τι συμβαίνει, στη συνέχεια τους δίνω ρόλους. Και συνήθως τα παιδιά αυτά θέλουν τους ρόλους που έχουν την πιο πολλή κίνηση. Διαλέγουν, λοιπόν, ρόλους και δραματοποιούμε για πέντε λεπτά μία σκηνή.

Ερευνητής: Πολύ ενδιαφέρον! Πολύ δημιουργικό!

Συμμετέχων: Έτσι σηκώνονται, δραστηριοποιούνται, εκτονώνονται έτσι. Και νιώθουν ότι είναι δημιουργικοί και ότι συμμετέχουν και στο μάθημα. Επομένως, κερδίζουν και τον βαθμό τους και την αξίωσή τους. Λοιπόν, εφόσον πάντα γνωρίζω τα ταλέντα τους ή τις κλίσεις τους, μπορώ να τους βάλω... αν ένα παιδάκι ζωγραφίζει, να ζωγραφίσει κάτι... μπορεί, ας πούμε, να κάνουμε ένα πρότζεκτ για τους Τρεις Ιεράρχες και να ζητήσω να ζωγραφίσει τους Ιεράρχες. Επίσης, είπαμε για τα διαγωνίσματα, ναι. Τι άλλο... Ναι, για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ότι τους αναθέτω να καθίσουν και τους έχω την εμπιστοσύνη, είμαι κι εγώ εκεί δίπλα και επιβλέπω, οπότε βλέπω τι κάνουν. Βέβαια, βασικά πράγματα, και επειδή δεν θέλουν να γίνουν περίγελο στους άλλους, θέλουν να φανεί ότι έχουν αξία, γι' αυτό και αγωνίζονται για να τα καταφέρουν. Και εκεί είναι σοβαροί. Αν όμως τους αφήσεις και χαλαρώσουν, μπορεί να κάνουν κάτι που να προκαλέσει το γέλιο των άλλων. Εκεί όμως δεν υπάρχει περίπτωση, γιατί ξέρουμε ότι αν κάνουν κάτι στον υπολογιστή, δε θα ξανακαθίσουν. Οπότε αναγκάζονται να είναι και σοβαροί. Ναι, και τα παιχνίδια αξιολόγησης στο τέλος του μαθήματος μπορεί να είναι μια κρεμάλα, μπορεί να είναι

το kahoot, μπορεί να είναι παιχνίδια από το learning apps, δηλαδή να είναι ψηφιακά παιχνίδια αξιολόγησης που αρέσουν πάρα πολύ στα παιδιά. Οπότε μέσα από το ψηφιακό αυτό παιχνίδι, τους προκαλείται το ενδιαφέρον για να συμμετέχουν και χαίρονται πάρα πολύ, όταν τα ίδια προπορεύονται των άλλων. Δεν ξέρω πώς πηγαίνει όμως. Τα παιδιά αυτά, στις ερωτήσεις αυτές, απαντούν πολύ σωστά, με έναν παράξενο τρόπο.

Ερευνητής: Μάλλον τους τραβάει το ενδιαφέρον, γιατί κι εγώ τώρα τόση ώρα που τα ακούω μου έχει τραβήξει το ενδιαφέρον. Ειδικά αυτό με τα ψηφιακά παιχνίδια αξιολόγησης, αλλά και το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, όλο αυτό που περιγράφετε ουσιαστικά τα βάζει σε μια κίνηση, σε μια εγρήγορση. Είναι αυτό που θέλουν για να τους κινήσει το ενδιαφέρον.

Συμμετέχων: Το λέω και με καμάρι τώρα. Λοιπόν, μία από τις κυρίες τις τρεις που είναι της παράλληλης στήριξης μου λέει “ανυπομονώ πότε θα έρθει το επόμενο μάθημα - μου λέει- το δικό σας, να παρακολουθήσω, γιατί κανένα μάθημα δεν είναι ίδιο με τα άλλα. Υπάρχει μια διαφορετικότητα, υπάρχει μια ποικιλία. Να δούμε σήμερα τι να δούμε. Τι άλλο να δούμε σήμερα”. Εν τω μεταξύ, κρατάει και σημειώσεις, της αρέσει και το μάθημα. Έχει ενδιαφέρον.

Ερευνητής: Είναι ενδιαφέρον και για αυτές, πόσο μάλλον και για τα παιδιά που έχουν δυσλεξία και έτσι και αλλιώς δυσκολεύονται λιγάκι. Πολύ ωραία! Εννοείται ότι είναι πολύ κολακευτικό αυτό για τον τρόπο διδασκαλίας. Πολύ ωραία! Ωραία! Και μια τελευταία ερώτηση: Τι θα μπορούσε να αλλάξει στο σχολικό πλαίσιο γενικότερα, ώστε να αποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία;

Συμμετέχων: Λοιπόν, εδώ έχουμε να πούμε κάποια πραγματάκια. Βασικά, πρώτα απ' όλα... ένα δικό μου παράπονο είναι ότι υπάρχει αδιαφορία των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά αυτά. Είτε δεν έχουν οι ίδιοι παιδιά με δυσλεξία, είτε οι ίδιοι δεν έχουν καθόλου παιδιά, είτε δεν τους ενδιαφέρει για οποιονδήποτε λόγο... δε συμπεριφέρονται σωστά απέναντι στα παιδιά αυτά. Μεροληπτούν ή αδιαφορούν ή μπορεί να πουν οτιδήποτε υποτιμητικό για αυτά τα παιδιά. Δεν καταλαβαίνουν τις ανάγκες τους, δεν καταλαβαίνουν ότι έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες, δεν καταλαβαίνουν όμως ότι έχουν και κάποια ταλέντα. Άρα τα παιδιά αυτά είναι πραγματικά παραμελημένα και τους λένε και ένα όνομα και έτσι στιγματίζονται. Αυτό εγώ προσπαθώ να παλέψω για να κερδίσω. Και πραγματικά υπάρχει μεγάλη ευτυχία σε αυτό που βλέπω και κάνω. Το βλέπω, δηλαδή, πραγματικά και το χαίρομαι, όταν μπαίνω να μάθω σε ένα τέτοιο τμήμα. Λοιπόν, τώρα... αυτό όμως δε γίνεται εύκολα. Θέλει πάρα πολύ κόπο. Πάρα πολύ κόπο! ... γιατί πρέπει τα παιδιά αυτά να μάθουν να σέβονται γιατί πολλές φορές μπορεί να μη σηκώνουν το χέρι τους αλλά να απαντούν. Αυτό όμως δεν είναι εφικτό. Δε σημαίνει ότι αν τους το πω θα εφαρμοστεί κιόλας. Οπότε κάνω πάρα πολύ αγώνα, ώστε να καταλάβουν ποιοι είναι οι όροι, ποιοι είναι οι κανόνες και ποιοι πρέπει να εφαρμοστούν. Αλλά εφόσον όμως το καταλάβουν και εφόσον καταλάβουν κι εμένα... με τι κίνητρα κινούμαι απέναντί τους... τότε σιγά- σιγά τα πράγματα βελτιώνονται. Τώρα, ίσως δε θέλουν οι υπόλοιποι συναδέλφοι να... να αφιερώσουν χρόνο ή να κουραστούν λιγάκι στο να τα βοηθήσουν να προσαρμοστούν. Δε θέλουν, πολλοί είναι οι παράγοντες. Αυτό που θα πρότεινα είναι να τους ευαισθητοποιήσει το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας. Δηλαδή, να θεωρηθεί μια επιμόρφωση στο πλαίσιο των επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, στα σχολεία, ειδικά των συναδέλφων που στα τμήματά τους έχουν το μεγαλύτερο

αριθμό μαθητών. Αλλά θεωρώ πως όλοι οι μαθητές... θεωρώ πως είναι απαραίτητο όλοι οι καθηγητές και δάσκαλοι, όλοι δηλαδή οι παιδαγωγοί, να επιμορφωθούν, γιατί ο αριθμός αυτών των μαθητών πληθαίνει. Πληθαίνει! Είναι πάρα πολύς ο αριθμός των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Και είναι και μεγάλο το εύρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι, ναι μεν, οι μαθητές συνοδεύονται από ένα έγγραφο το οποίο έρχεται από το αντίστοιχο κέντρο που έχουν εξεταστεί., δύσκολα όμως μπαίνει κάποιος στη διαδικασία να ανοίξει το ίντερνετ να διαβάσει για ένα συγκεκριμένο παιδί από τι πάσχει, τι... και τα αδύνατά του σημεία, πώς μπορούμε να το βοηθήσουμε. Δεν τα βλέπουμε αυτά, οι συνάδελφοι. Άρα εκεί θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα να βλέπουν και να διαβάζουν τις αδυναμίες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και να προσπαθούν να συγκρατήσουν όλες αυτές τις προτροπές των ανθρώπων που τους έχουν εξετάσει και αξιολογήσει, για να μπορέσουν έτσι να βοηθήσουν και τα παιδιά. Γι' αυτό άλλωστε έρχονται με την γνωμάτευση. Λοιπόν, (()) το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και παράλληλα το Υπουργείο, η ενέργεια, ώστε να επιμορφωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας... Θεωρώ πως είναι απαραίτητο! Όταν είναι να δώσουμε διαγωνίσματα, όλοι οι εκπαιδευτικοί είτε είναι πρωτοβάθμιες, είτε είναι δευτεροβάθμιες...θα μπορούσαν οι συνάδελφοι να βάλουνε για κάποια θέματα στα παιδιά τα συγκεκριμένα το διαγώνισμα να το γράψουν λίγο διαφορετικό. Δηλαδή να κάνουν μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Τις ερωτήσεις, όταν πρόκειται για ερωτήσεις που να έχουν δύο ή τρία υποερωτήματα, θα πρέπει να τα κάνουν αναλυτικά, ένα-ένα. Γιατί τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να τα ξεχωρίσουν τα τρία ή ξεχνάνε το ένα από τα τρία, αν είναι τρία τα υποερωτήματα. Θα πρέπει, δηλαδή, να τους διευκολύνουν, να τους κάνουν λίγο πιο εύκολο το διαγώνισμά τους. Όχι να το απαντήσουν οι καθηγητές ή οι δάσκαλοι, αλλά να μην

τους βάλουν υποερωτήματα, να είναι ξεκάθαρες οι ερωτήσεις. Και να υπάρχει χώρος για να απαντούν, γιατί αλλιώς τις ξεχνούν. Άρα, μπορεί να υπάρχουν πιο πολλές ερωτήσεις, αλλά πιο απλές ή κατανοητές.

Ερευνητής: Ναι, ναι, κατάλαβα. Οπότε, να είναι πιο ξεκάθαρα διατυπωμένες βασικά.

Συμμετέχων: Ακριβώς, ναι. Λοιπόν, γιατί ο σκοπός μας είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά, να μην αποθαρρύνονται και απαισιοδοξούν και απογοητεύονται. Λοιπόν, άλλο που θα ήθελα έτσι να πω σαν πάρα πάρα πολύ σημαντικό είναι ότι θα πρέπει όλες οι σχολικές αίθουσες να είναι εξοπλισμένες με ηλεκτρονικό υπολογιστή και προτζέκτορα ή με διαδραστικό πίνακα. Δυστυχώς, στα σχολεία δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Οπότε, όποιος από το Υπουργείο Παιδείας προτίθεται να ξεκινήσει νέα σχολική χρονιά με περισσότερους διαδραστικούς πίνακες στα σχολεία... αν βάλουν διαδραστικούς πίνακες... καθένας από αυτούς τους μεγάλους που μας τοποθέτησαν και εμάς στο σχολείο τα τελευταία έξι, νομίζω, διαδραστικούς... Είναι πολύ μεγάλες οθόνες. Είναι εξαιρετικές σε ποιότητα και δυνατότητες. Κοστίζουν 5.500 η μία! Είναι όμως εργαλεία. Εργαλεία πολύ σημαντικά στα χέρια μας! Μπορούμε να κάνουμε τρομερή δουλειά μέσα από αυτά. Πρέπει να αξιοποιηθούν αυτοί οι διαδραστικοί και να γίνει και ενημέρωση στους εκπαιδευτικούς πώς θα τους αξιοποιήσουν. Λοιπόν, όταν υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες ή υπολογιστές, για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προβάλλουν υλικό, τότε και τα παιδιά αυτά θα μπορούν πιο εύκολα και να συγκεντρωθούν και να τα κατανοήσουν και να τα θυμούνται, να λειτουργήσει δηλαδή και η μνήμη τους. Έπειτα... Θα ήθελα έτσι να πω έναν άλλο παράγοντα που θα μπορούσε να επηρεάσει την επίδοση αυτών των μαθητών και είναι τα

βιβλία, τα σχολικά βιβλία. Θα μπορούσαν οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων να λάβουν υπόψη τους τις αδυναμίες και τις δυσκολίες των μαθητών αυτών και να τις προσαρμόσουν ανάλογα, να προσαρμόσουν ανάλογα δηλαδή το διδακτικό υλικό. Ακούω τελευταία ότι θα δινόταν στα σχολεία ένα πολυτροπικό υλικό το οποίο μάλλον ναυάγησε... Δεν ξέρω τι ακριβώς έχει γίνει, δεν έχει δοθεί και δεν ξέρω αν και πότε θα είναι έτοιμοι να το δώσουν αυτό. Δεν είναι κάτι εύκολο. Θέλει πολλή δουλειά. Να δίνουν, δηλαδή, υλικό εκτός από το έντυπο και το συνοδευτικό. Δηλαδή να είναι εικόνα, να είναι βίντεο, να είναι οτιδήποτε άλλο που βοηθάει ενισχυτικά το μάθημα. Ένα ντοκιμαντέρ, να είναι ένα μέρος, ένα τμήμα από κάποια ταινία κτλ. χάρτες ή οτιδήποτε άλλο βοηθάει στην κατανόηση του μαθήματος. Τα παιχνίδια αξιολόγησης εγώ θεωρώ πως είναι πάρα πολύ σημαντικά, τα ψηφιακά παιχνίδια... να γίνεται η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση των μαθητών μέσα από αυτά, γιατί είναι ένας πολύ ευχάριστος τρόπος. Τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν ότι αξιολογούνται και δεν καταλαβαίνουν πώς θυμούνται τελικά μέσα από τα λάθη τους, πώς μαθαίνουν μέσα από τα λάθη τους το μάθημα. Λοιπόν, αυτά σε γενικές γραμμές...

Ερευνητής: Ωραία, ωραία! Πολλές προτάσεις λοιπόν για το τι θα μπορούσε να βελτιωθεί. Ευχαριστώ πάρα πολύ! Χρήσιμες όλες τις πληροφορίες και η οπτική σας μου δείχνει ότι εννοείται ότι έχετε ενημερωθεί πολύ καλά σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας, ακόμα και αν ήταν δική σας πρωτοβουλία να επιμορφωθείτε με όλα αυτά τα σεμινάρια. Νομίζω με καλύψατε ουσιαστικά. Απαντήσαμε και σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν ξέρω αν θέλετε κάτι να προσθέσετε ή να με ρωτήσετε.

Συμμετέχων: Όχι, δε νομίζω αυτή τη στιγμή. Δε θυμάμαι κάτι άλλο. Βέβαια, περιστατικά με παιδιά με προβλήματα δυσλεξίας υπάρχουν αρκετά, που είναι παιδιά που δε θέλουν να φαίνονται, δεν έχουν θάρρος να απαντήσουν. Εκεί κάνουμε έναν αγώνα να τους τονώσουμε το ηθικό. Εγώ τονίζω τακτικά ότι πιο πολύ με ενδιαφέρει το ενδιαφέρον που δείχνετε να σηκώσετε το χέρι για να απαντήσετε σε μια ερώτηση ανεξαρτήτως αν αυτή είναι σωστή ή λανθασμένη η απάντηση που δίνετε. Και συνέχεια τους το τονίζω αυτό και τους ενθαρρύνω, γιατί τους λέω ότι το τετράμηνο τελειώνει, παιδιά, θέλω την προφορική σας επίδοση. Μη νοιάζεστε... γιατί πολλές φορές αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά και ένα μικρό μπουλινγκ από τους άλλους, όταν απαντούν λάθος, και μετά δεν έχουν θάρρος ούτε έχουν τη δύναμη να αδιαφορήσουν για τους άλλους. Οπότε τα παιδιά αυτά θέλουν ενθάρρυνση. Και όταν εγώ τους πω, δεν υπάρχει περίπτωση... ή, αν δω ότι κάποια παιδιά μπορεί στη λάθος απάντηση να γελάσουν ή να σχολιάσουν, εκείνη την ώρα σταματώ το μάθημα και τους κάνω ένα πεντάλεπτο κήρυγμα. Δηλαδή, δεν το αφήνω να περάσει έτσι, γιατί θέλω να έχουν όλα τα παιδιά το θάρρος να απαντούν.

Ερμηνητής: Βέβαια, πολύ σωστά! Πολύ σωστά και πρέπει να έχουν ενισχυμένη αυτοπεποίθηση, πρέπει να έχουν το θάρρος να μιλήσουν, γιατί άμα η αυτοπεποίθησή τους καταρρακωθεί, έστω και μία φορά, πολύ πιθανόν μετά να μην έχουν το θάρρος να ξαναμιλήσουν.

Συμμετέχων: Αυτό τους συνοδεύει και στη ζωή τους έπειτα. Τα παιδιά που μεγαλώνουν και βγαίνουν και από το σχολείο και πάλι εξακολουθούν να μην έχουν θάρρος και αυτοπεποίθηση... Γενικότερα, είναι αυτά που τόνισα, ότι πρέπει να σκύψουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί πάνω στους μαθητές αυτούς, χωρίς να τους δείχνουμε ότι έχουν αδυναμίες, χωρίς να τους δείχνουμε ότι εμείς

ενθαρρύνουμε εκείνους περισσότερο. Αυτό να μη φαίνεται, να γίνεται με έναν ωραίο τρόπο. Και θα πρέπει, έτσι, να βοηθήσουμε τα παιδιά πολύπλευρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι τα παιδάκια αυτά. Οποτεδήποτε βρίσκουμε, αυτός είναι και ο σκοπός του εκπαιδευτικού, να βοηθήσει στη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών, είτε είναι από την πλευρά των παιδιών που αντιμετωπίζουν ένα μαθησιακό πρόβλημα, είτε είναι από την αντίθετη πλευρά των άλλων που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα και τους άλλους τους θεωρούν κατώτερους. Γιατί υπάρχει και αυτή η κουλτούρα, το να βλέπουν κάποιο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες και να το υποτιμούν. Οπότε εκεί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βάλει τα όρια και να δώσει στους μαθητές να καταλάβουν ότι όλοι έχουν δικαίωμα στη μάθηση, ανεξαρτήτως δυσκολιών και ότι κάποιοι δυσκολεύονται κάπου, κάποιοι άλλοι δυσκολεύονται κάπου αλλού... και ότι τα παιδιά αυτά που έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες είναι ευφρόνιστα παιδιά, πανέξυπνα παιδιά, που έχουν κάποιες άλλες ικανότητες που τα άλλα παιδιά μπορεί να μην τις έχουν. Αυτά πρέπει να τονιστούν. Δηλαδή, αν εγώ γνωρίζω ότι κάποιο από αυτά τα παιδιά έχει ένα ταλέντο, και πιστεύω ότι έχουν όντως ταλέντο - όλα τα παιδιά έχουν ταλέντα- ότι έχει ένα ταλέντο σε ζωγραφική, θα το ενθαρρύνω το παιδί αυτό να πάρει μέρος σε ένα διαγωνισμό ζωγραφικής.

Ερευνητής: Πολύ ωραία, πολύ σωστά, εννοείται...

Συμμετέχων: Και αν αυτό το παιδί βραβευτεί, θα ανέβει πάρα πολύ στην εκτίμηση των υπολοίπων και το ίδιο θα νιώσει ότι είναι πολύ σημαντικό. Επίσης, τα παιδιά αυτά έχουμε δει ότι θέλουν να συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις που μέσα στην τάξη... δεν τα βλέπουμε, είναι αφανή. Όταν όμως πούμε να ανήκουν σε κάποιο όμιλο θεάτρου, ας πούμε, ή σε κάποιο όμιλο

δημοσιογραφίας ή δραστηριοτήτων, οτιδήποτε... βλέπουμε ότι κινητοποιούνται. Άρα, το σχολείο θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές γενικότερα και μέσα σε εκείνους και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Και έτσι, σιγά-σιγά και να διαπλάσουν την προσωπικότητά τους πιο... πιο ελεύθερα.

Ερευνητής: Βέβαια... Σωστά! Πολύ ωραία! Και μου αρέσει πάρα πολύ η οπτική σας.

Συμμετέχων: Θα ήθελα να προσθέσω και κάτι ακόμα... Μια που η έρευνά σας αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών, θα ήθελα λοιπόν να πω ότι ενθαρρύνω τους μαθητές να δημιουργούν είτε ατομικά είτε ομαδικά κάποιες εργασίες τις οποίες και παρουσιάζουν και έτσι μπορεί να γίνεται το μάθημα... δηλαδή το μάθημα να το παρουσιάζουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός να βοηθά στη δημιουργία της παρουσίασης και επίσης, όταν χρειαστεί με κάποια δύσκολη ερώτηση ή για τη διευκόλυνση της διαδικασίας. Και έτσι οι μαθητές νιώθουν ότι διδάσκουν από τη μια, από τη άλλη γνωρίζουν το αντικείμενο τους καλύτερα, αυτό που διδάσκουν, και προσπαθούν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους να καταλάβουν. Εν τω μεταξύ, στο τέλος της παρουσίασης, οι μαθητές έχουν δημιουργήσει ένα παιχνίδι αξιολόγησης για τους συμμαθητές τους. Μπορεί να είναι παιχνίδια ερωτήσεων, μπορεί να είναι ένα σταυρόλεξο, μπορεί να είναι ένα κουίζ, οτιδήποτε, ό,τι θέλουν εκείνοι. Και αυτό, όταν το κάνω, έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον από τους μαθητές, από όλους τους μαθητές. Και περιμένουν πότε θα έρθει η σειρά τους να το παρουσιάσουν. Οπότε έχω ένα ωραίο υλικό με PowerPoint, που βοηθάω τους μαθητές για να κατανοήσουν το μάθημα και το οποίο το χρησιμοποιούμε και στο μάθημα το ίδιο. Επίσης, τα παιδιά μπορούν ένα PowerPoint να το κάνουνε βίντεο. Και έχουν δημιουργήσει τέτοιο βιντεάκι

όπως για παράδειγμα... έχουν δημιουργήσει σε βίντεο την περίοδο των διωγμών και έχουν ενσωματώσει και ένα κομμάτι με τον διωγμό του Νέρωνα που είναι από κάποια ταινία... ή ένα άλλο πολύ ωραίο βιντεάκι με οικολογική καταστροφή, διάφορα είδη οικολογικής καταστροφής. Επίσης, μπορούν να δημιουργήσουν ηλεκτρονικό βιβλίο. Κάποιος μαθητής που είδα ότι είχε κάνει μια πολύ ωραία εργασία για ρυθμό της αρχιτεκτονικής των ναών, Ανατολικής και Δυτικής Εκκλησίας, του ζήτησα να χρησιμοποιήσει ψηφιακό εργαλείο, το...δεν το θυμάμαι τώρα... με το οποίο λοιπόν το χρησιμοποίησε... Αφαιρέσαμε φυσικά διαφάνειες γιατί ήταν πάρα πολλές διαφάνειες. Μάλιστα είχε δικαίωμα να έχει τριάντα μόνο σελίδες. Και έγινε μια καταπληκτική δουλειά! Είναι ένα ψηφιακό βιβλίο το οποίο το ξεφυλλίζεις με το ποντίκι. Επίσης υπάρχει το StoryJumper, ένα πολύ ωραίο μικρό εργαλείακι, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και να κάνουν ένα ψηφιακό βιβλίο. Τους δίνω δηλαδή εγώ διάφορα ψηφιακά εργαλεία και τους λέω το καθένα τι είναι και πώς μπορούν να το χρησιμοποιήσουν και κάθε ομάδα αναλαμβάνει μία φορά το τετράμηνο... κάθε ομάδα αναλαμβάνει να χρησιμοποιήσει το tablet του σχολείου και να δημιουργήσει ηλεκτρονικό ψηφιακό υλικό. Επίσης, στο μάθημα των Θρησκευτικών, έχω εργασίες μαθητών, όπου τους είχα κάνει μάθημα για το σώμα του Χριστού, ότι είναι η Εκκλησία, η Εκκλησία δηλαδή ως σώμα Χριστού, πώς αυτό το αντιλαμβάνονται. Και μιλάμε τώρα για παιδάκια της πρώτης Γυμνασίου. Λοιπόν, ένα κοριτσάκι μου έφερε ένα χάρτινο δισκοπότηρο, όπου μέσα είχε γράψει όλους... όπως συγχώρεση, μετάνοια, αγάπη κτλ. Και άλλα παιδιά είχαν κάνει ζωγραφική... όπου φαινόταν... είναι πάρα πολύ όμορφα αυτά... θα το ανεβάσω στο τελικό κάποια στιγμή, θα το δημοσιεύσω... όπου φαινόταν πώς το σώμα, ένα σώμα του Χριστού, μπορεί να αποτελείται από πολλά άλλα μικρά-μικρά σώματα ανθρώπων, που είναι ενωμένα. Απλά χρειάζεται να δίνουμε στα παιδιά το ερέθισμα, πώς το σκέφτονται, πώς το φαντάζονται,

γιατί μιλάμε για αφηρημένες έννοιες. Και εδώ έχει πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον να δούμε πώς τα παιδιά το αντιλαμβάνονται. Πραγματικά έχω ενθουσιαστεί! Μία άλλη τεχνική είναι η τεχνική με τα έξι καπέλα του... δημιουργικής σκέψης του de Bono, που χρησιμοποιούμε τα έξι καπέλα, για να τους δείξουμε πώς με διαφορετικό χρώμα καπέλο όταν φοράμε πώς σκεφτόμαστε και πώς μπορεί η σκέψη μας από μαύρη να αλλάξει και να γίνει δημιουργική...να γίνει... να τονίσουμε το συναίσθημα, να τονίσουμε την ανωτερότητα, να τονίσουμε την αισιοδοξία κτλ. Πριν από λίγο καιρό, είχα με την πρώτη Λυκείου κάνει μάθημα για την παραβολή του Τελώνη και του Φαρισαίου. Ήτανε πριν τις γιορτές των Χριστουγέννων. Τρεις μαθητές είχαν δουλέψει, για να παρουσιάσουν αυτή την παραβολή στο εργαλείο Canva. Έκαναν λοιπόν μια πολύ ωραία παρουσίαση, την οποία προβάλαμε και στους φοιτητές στην Κοινωνική Θεολογία, στο μάθημα της διδακτικής, όπου οι φοιτητές ενθουσιάστηκαν για τον τρόπο που μπορούν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ένα ψηφιακό εργαλείο για να παρουσιάσουν έτσι ένα μάθημα με πολύ όμορφο τρόπο. Επίσης, ήθελα να πω ένα τελευταίο για μια ιστοσελίδα που μπορούμε να δημιουργήσουμε, στην οποία μπορούμε να ενσωματώσουμε κείμενο που θέλουμε να δείξουμε στους μαθητές. Για παράδειγμα, έχω τώρα την περίοδο αυτή το αφιέρωμα στα πάθη του Χριστού. Ήθελα λοιπόν εγώ να παρουσιάσω στους μαθητές τα επτά μαθήματα που αναφέρονται από την είσοδο του Χριστού στα Ιεροσόλυμα μέχρι την Ανάσταση. Δημιούργησα επτά μαθήματα. Μέσα στην ιστοσελίδα αυτή πήρα λοιπόν, την πρώτη μέρα, τι έχουμε το μάθημα αυτό με την είσοδο του Χριστού στα Ιεροσόλυμα. Προηγείται η Ανάσταση του Λαζάρου που κάνω αναφορά. Άρα μπορώ να βάλω την εικόνα στην Ανάσταση του Λαζάρου να τη βλέπουν τα παιδιά και εγώ να τους κάνω το μάθημα, δείχνοντας τα νεκρικά σάβανα, δείχνοντας τον τρόπο της ταφής της εποχής... τον Χριστό που προσεύχεται και μετά τη φράση Του... που καλεί τον Λάζαρο να βγει,

δηλαδή η εικόνα... μια εικόνα έχει χίλιες λέξεις λέμε και πέρα από την ισοδυναμία...και εκτός από την εικόνα αυτή ενσωματώνω βίντεο. Παίρνω μικρό κομμάτι από το συγκεκριμένο περιστατικό... από τις ταινίες που υπάρχουν... που μπορεί να είναι είτε κινούμενα σχέδια για μικρότερα παιδιά είτε ταινία με ηθοποιούς από τις ταινίες που συνήθως προβάλλονται στην τηλεόραση... και διαλέγω το κατάλληλο κομμάτι το οποίο μπαίνει στο συγκεκριμένο μάθημα. Μπορώ επίσης να ενσωματώσω και κάποιο PowerPoint ή να ενσωματώσω και κάποιο ψηφιακό εργαλείο το οποίο μπορώ να κάνω έλεγχο για το μάθημα αυτό στη συνέχεια. Ας πούμε, για το μάθημα με την Αποκαθήλωση της Μεγάλης Παρασκευής... ψάχνοντας βρήκα ένα βιντεάκι από ναό της Αλεξανδρούπολης, όπου φαίνεται και ακούγεται ό,τι διαδραματίζεται εκείνη τη στιγμή, τα λίγα λεπτά αυτά, περίπου δέκα λεπτά που προηγούνται και έπονται της Αποκαθήλωσης, για να δείξουν στους μαθητές ... που ελάχιστοι από αυτούς έχουν παρευρεθεί σε ναό εκείνη την ώρα... μπορεί και ποτέ να μην έχουν παρευρεθεί Μεγάλη Παρασκευή πρωί... να δουν τι ακριβώς συμβαίνει. Οπότε ακούνε το Ευαγγέλιο, ακούνε ήχους άλλους, βλέπουν γεγονότα, εξηγούν κιόλας τι συμβαίνει, τι γίνεται. Κι έτσι τα παιδιά δεν αρκούνται μόνο να ακούσουν από μένα να τους αφηγούμαι, αλλά βλέπουν τα γεγονότα, βλέπουν τους κληρικούς, βλέπουν τους πιστούς, βλέπουν τους ανθρώπους που προσφέρουν στον ναό. Κι έτσι μπορεί να παρακινηθούν και εκείνα. Δηλαδή υπάρχουν οι επίτροποι που βοηθούν πάρα πολύ εκείνες τις μέρες. Βλέπουν τον Επιτάφιο, πώς είναι στολισμένος, γιατί είναι έτσι ο Επιτάφιος του Χριστού που λέμε που είναι το κεντημένο το ύφασμα με το μήμα του Χριστού επάνω... και όλα αυτά, όλη τη διαδικασία αυτή της Λειτουργικής. Και επίσης, έχω συμπληρώσει στο μάθημα αυτό και τους ύμνους, τους ύμνους της Μεγάλης Παρασκευής. Έτσι, τα παιδιά ακούν τους ύμνους αυτούς, βλέπουν τα πρόσωπα των ανθρώπων που τους ψάλλουν. Έτσι, παράλληλα, γίνεται και μάθημα υμνογραφίας,

εγκλιματίζονται στα γεγονότα. Βιώνουν δηλαδή μέσα στην τάξη αυτή τα γεγονότα αυτά των παθών του Χριστού. Τα παιδιά διαπιστώνουν πως όταν μόνο τους αφηγούμαι, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν. Όταν όμως βλέπουν, όταν ακούν, συγκεντρώνονται καλύτερα και όταν βλέπουν, συγκεντρώνονται ακόμη περισσότερο. Και έτσι αποτυπώνονται στον νου τους και στη μνήμη τους. Χαρακτηριστικό... να σας πω αυτό που μου ήρθε αυτή τη στιγμή στον νου. Μια μαθήτρια, όταν κάνουμε το μάθημα των Χριστουγέννων και τους μιλούσα ή για τα ρεβεγιόν που γίνονται, ας πούμε, την παραμονή των Χριστουγέννων, ενώ είναι ακόμα περίοδος νηστείας και την επόμενη μέρα που είναι ανήμερα Χριστούγεννα το πρωί δυσκολεύονται να σηκωθούν για να πάνε στον ναό... που δεν πηγαίνουν τελικά... ποιο είναι το νόημα των Χριστουγέννων... και όταν τους τα εξηγώ, ένα κοριτσάκι, αυθόρμητα λοιπόν - τους τα εξηγούσα φέτος- πρώτη Λυκείου, κοριτσάκι, αριστούχος μαθήτρια, αυθόρμητα είπε την εξής πρόταση: «Δε φταίμε εμείς, κυρία, οι γονείς μας δεν μας πηγαίνουν». Οπότε λέω: «Παιδιά, εφόσον εσείς τα μαθαίνετε αυτά στο σχολείο, παρακινήστε τους γονείς σας εσείς. Τουλάχιστον να γνωρίζετε πράγματα». Και είναι πάρα πολύ σημαντικό από εμάς τους θεολόγους τα παιδιά να ακούσουν και να μάθουν πράγματα που δεν θα τα ακούσουν αλλού. Ή αν τα ακούσουν, μπορεί να τα ακούσουν παραποιημένα, μπορεί να τα ακούσουν από κάποιες άλλες οργανώσεις, που μπορεί να είναι οργανώσεις παραθρησκευτικές, γιατί συνήθως εκείνοι κάνουν προπαγάνδα. Οπότε, έχουμε ευθύνη στα χέρια μας, οι θεολόγοι και πρέπει να βοηθήσουμε τα παιδιά να κατανοήσουν τις αλήθειες της πίστης, με ωραίο τρόπο, και να δουν και τα άλλα θρησκευόμενα βέβαια, με σεβασμό απέναντι και στους άλλους, σε οποιονδήποτε άλλον άνθρωπο και σε κάθε άλλο θρήσκευμα. Έτσι; Και εμείς να τους δώσουμε τις βάσεις που θα καταλάβουν τα δόγματα και τη δογματική, δηλαδή τη λατρευτική ζωή της εκκλησίας, να γνωρίζουν το θρήσκευμα στο οποίο ανήκουν. Γιατί είναι η ηλικία αυτή του

Λυκείου που αρχίζουν τα παιδιά και αμφισβητούν, που αντιδρούν, ρωτούν: “Γιατί εμένα με βάπτισαν; Με ρώτησαν αν ήθελα; Εγώ δεν ήθελα να βαπτιστώ”. Λοιπόν... και υπάρχουν πάρα πολλοί προβληματισμοί στα παιδιά, που εμείς καλό είναι και να τα υποκινούμε στο να προβληματίζονται περισσότερο, να τα συζητούμε και να τα βοηθούμε με τον τρόπο μας, με κάθε είδους μέσο, με παιχνίδι, θεατρικό παιχνίδι. Μπορεί να είναι ένα δρώμενο, να είναι οτιδήποτε άλλο που έχουμε στη διάθεσή μας να χρησιμοποιήσουμε, για να τα βοηθήσουμε.

Ερευνητής: Πολύ σωστά! Πολύ ωραία οπτική. Και μου άρεσε πάρα πολύ που μου δώσατε συγκεκριμένα παραδείγματα, γιατί νωρίτερα ουσιαστικά μιλήσαμε για το πώς ένα βίντεο, συνδυαστικά με το μάθημα, θα βοηθήσει καλύτερα τα παιδιά με δυσλεξία. Οπότε τώρα μου δώσατε και παραδείγματα με ιστοσελίδα, με βιντεάκια, με το να βλέπουν τι γίνεται την ώρα της Εκκλησίας. Οπότε αυτά τα παιδιά, μελλοντικά, του χρόνου, του παραχρόνου, μπορεί να θυμούνται να σας πουν ακόμα και τι φορούσαν οι ιερείς, ας πούμε, να θυμούνται λεπτομέρειες.

Συμμετέχων: Αα... και κάτι άλλο... ένα άλλο μάθημα τώρα Θρησκευτικών και για τα παιδιά με τη δυσλεξία που λέμε πώς τα κατανοούν εύκολα και συμμετέχουν κιόλας... ένα μάθημα που έγινε μέσα στον ναό. Είχα λοιπόν στα πλαίσια του mentoring έναν φοιτητή, ο οποίος είναι και μοναχός. Ήθελε να αναλάβει το μάθημα για τη Θεία Ευχαριστία. Και λέω... εντάξει, το ένα μάθημα το κάναμε, ήταν δώρο... το ένα μάθημα την πρώτη ώρα... δίδαξα στην αίθουσα της σχολικής τάξης. Προβάλαμε σε βίντεο, σε βίντεο, έτσι, τα ιερατικά άμφια, τα ιερά σκεύη, τον τρόπο του τεμαχισμού του άρτου και τα λοιπά. Λέω, την επόμενη ώρα, αν γίνεται, να συνεννοηθούμε με τον ναό απέναντι μας και να πάμε στον ναό, ώστε να γίνει η δεύτερη

διδασκτική ώρα εκεί. Πρότεινα να αγοράσουμε πρόσφορο ώστε να... εκείνος να βγάλει τα ιερά σκεύη από τον ναό σε ένα τραπέζι εκεί μπροστά στον Σολέα. Πάνω λοιπόν στα ιερά σκεύη, πάνω δηλαδή στο Άγιο Δισκάριο ακούμπησε το πρόσφορο, έδειξε στα παιδιά πώς τεμαχίζεται, πώς βγαίνουν οι μερίδες. Γύρισε το Άγιο Δισκάριο, το είδαν οι μαθητές. Είδαν και το Άγιο Ποτήριο, είδαν το λιβανιστήρι. Λέω, ας δώσουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να το ανάψουν το λιβάνι, οπότε οι μαθητές και κυρίως αυτοί που είναι οι πιο ζωντανοί και υπερκινητικοί - μπορεί να έχουν ΔΕΠ-Υ, να έχουν μαθησιακά - και όντως, αυτοί οι μαθητές τρέχουν να πάρουν μέρος πρώτοι. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό. Τρέχουν να πάρουν μέρος πρώτοι! Λοιπόν, ένας έφτιαξε το λιβανιστήρι, ο άλλος έφτιασε τον αναπτήρα και το καρβουνάκι για να το ανάψει. Να βάλουμε το λιβανιστήρι. Κάναμε αναπαράσταση της μικρής και της μεγάλης εισόδου. Οπότε είχαμε έναν με το λιβανιστήρι, οι άλλοι με τα κεριά, άλλος με τα εξαπτέρυγα. Λοιπόν, και έγινε αυτή η περιφορά για να... τα παιδιά να το κάνουν βιωματικό, δηλαδή να κάνουμε το μάθημα βιωματικό, να το καταλάβουν και να το εμπεδώσουν και να αγαπήσουν αυτόν τον τρόπο. Μετά σκέφτηκα: τι έχουμε... ψαλτήρι. Θα βάλουμε και κορίτσια εκεί. Οπότε, βάλουμε λοιπόν και κορίτσια και αγόρια στο ψαλτήρι και τους έδωσε ο φοιτητής να διαβάσουν ένα μικρό κομματάκι, να διαβάσουν απλά, όχι να ψάλουν, να διαβάσουν ένα μικρό κομματάκι, πώς αρχίζει η Θεία Λειτουργία κτλ. Πολύ μεγάλη χαρά έκαναν τα παιδιά με όλο αυτό, που μπήκαν μέσα στο ναό και είδαν και την πράξη, γιατί πρέπει να καταλάβουν ότι είναι ένας χώρος που ανήκει σε κείνους.

Ερευνητής: Πολύ ωραία, πολύ όμορφο, πολύ ωραία εμπειρία για τα παιδιά! Ήταν σαν να κάνουν την πρακτική τους ουσιαστικά. Βιωματικό, σίγουρα όσο θεωρία και να είχαν διαβάσει

ό,τι και να τους είχατε διδάξει... είμαι σίγουρη ότι τώρα το εμπέδωσαν. Και το είδανε και το κάνανε και το ακούγανε. Δούλεψαν όλα τα ερεθίσματα μαζί.

Συμμετέχων: Λοιπόν, πήγαμε στο Βυζαντινό μουσείο. Και να κλείσω με αυτό. Πήγαμε στο Βυζαντινό μουσείο. Είπαμε ότι εκεί θα κάνουμε μία δράση. Θα πάμε στο Βυζαντινό μουσείο, για να μελετήσουμε τα εκθέματα και να δούμε, επειδή υπάρχει κυρίως έντυπο υλικό με παιχνίδια για τα παιδιά του Δημοτικού. Δεν υπάρχει όμως για μεγαλύτερα παιδιά... “Τι θα θέλατε, παιδιά, εσείς, να δημιουργήσετε, τι θα θέλατε να υπάρχει σε ένα μουσείο, για να σας ελκύσει το ενδιαφέρον και την προσοχή; Λοιπόν, θα δημιουργήσουμε εμείς αυτό το υλικό”. Μοιράστηκαν τα παιδιά σε ομάδες και παιδιά τα οποία έχουν μαθησιακές δυσκολίες... είναι που γνωρίζω τι τους αρέσει περισσότερο... όπως ένα παιδί με μαθησιακές, το είχα και πέρυσι... αυτός, που στην αρχή αντιδρούσε και μου έλεγε: «Ω κύρια, δεν κάνετε εσείς ενδιαφέρον το μάθημα, για αυτό εγώ μιλάω», γιατί του έκανα παρατήρηση. Αυτός προσβλήθηκε που του έκανα παρατήρηση και είπε ότι δήθεν φταίω εγώ, που δεν κάνω ενδιαφέρον το μάθημα. Μετά λοιπόν, όταν αυτός κάθισε και κατάλαβε τι ακριβώς κάνουμε και του άρεσε, τον είχα υπεύθυνο. Είπα: “Ποιος θέλει να συγκεντρώσει όλες αυτές τις εργασίες, να τις φωτογραφίσει και να τις ανεβάσουμε σε μια... να μου τις στείλει;”, “Εγώ”. Και ανέλαβε λοιπόν αυτό. Έγινε υπεύθυνος το παιδί αυτό που είχε τις μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, μπορούσα να συγκεντρώσω τον νου του και να αφοσιωθεί σε κάτι. Τα συκέντρωσε, τα φωτογράφησε με υπευθυνότητα, μου τα έστειλε. Φέτος, λοιπόν, είπα και πάλι ότι εκείνος θα αναλάβει να δημιουργήσει στο OneDrive, έναν λογαριασμό για να μπουν όλοι να βάλουν πάνω τις φωτογραφίες που έχουν τραβήξει από το μουσείο. “Ναι, θα τ’ αναλάβω εγώ”. Να λοιπόν άλλο ένα παράδειγμα μαθητή! Και έτσι, λοιπόν, καθώς τους ζήτησα να

σκεφτούν τι θα έλειπε από το μουσείο, τι ήταν αυτό που θα τους προσέλκυε το ενδιαφέρον για να προσέξουν... Τους δίνω τη δυνατότητα και τώρα θα μελετήσω και εγώ οι συγκεκριμένοι μαθητές τι ακριβώς σκέφτηκαν και τι θέλησαν να κάνουν.

Ερευνητής: Πολύ ωραία! Οπότε ο συγκεκριμένος ένωσε υπεύθυνος. Έκανε κάτι ουσιαστικό που του κίνησε και το ενδιαφέρον. Και σίγουρα του ενίσχυσε και την αυτοπεποίθηση...

Συμμετέχων: Ένωσε χρήσιμος, χρήσιμος στη τάξη. Βέβαια, ανεβαίνει το πρεστίζ τους. Δηλαδή βλέπουν ότι και οι υπόλοιποι καταλαβαίνουν ότι μπορεί μεν να υστερούν γιατί έχουν μαθησιακές δυσκολίες, όμως έχουν κάποιες ιδιαίτερες ικανότητες, οπότε, υποβαθμίζουν. Και επίσης, το συγκεκριμένο παιδί, πέρασε που ήταν πρώτη Γυμνασίου και είχαμε σε έναν όμιλο... που κάνει φιλόλογος και τους είχε κειμενάκια στα αρχαία ελληνικά... Έμαθε απέξω στα αρχαία ελληνικά κείμενα και τα απήγγειλε. Και καταχειροκροτήθηκε. Και συσκέφθηκε ο σύλλογος, ακριβώς επειδή είχε τις μαθησιακές δυσκολίες και κατάφερε μέσα από το παιχνίδι αυτό του θεατρικού ομίλου να τα απαγγείλει και ωραία, να του δώσουμε ένα ειδικό βραβείο.

Ερευνητής: Τι όμορφο! Και αυτός θα ένωσε καλύτερα και οι συμμαθητές του θα τον αγκάλιασαν.

Συμμετέχων: Και καταχειροκροτήθηκε κ.λπ. Ειδικό βραβείο προόδου...

Ερευνητής: Πολύ ωραία! Πολύ όμορφη πρωτοβουλία! Τέλεια! Ωραία! Όλα αυτά που άκουσα είναι πολύ όμορφα, πολύ ενδιαφέροντα. Και το ότι προσπαθείτε να κάνετε το μάθημα όσο πιο βιωματικό γίνεται με δική σας πρωτοβουλία... Πολύ σημαντικό αυτό! Και τα παιδιά σίγουρα το αναγνωρίζουν. Και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σίγουρα ενθαρρύνονται από αυτό. Και είμαι σίγουρη πως θα σας θυμούνται και μετά το σχολείο...

Συμμετέχων: Να σας πω το εξής, ότι όταν παραγγείλαμε πρόσφορο για να πάμε στον ναό να κάνουμε την αναπαράσταση του τεμαχισμού του Άρτου, είχα πάρει εγώ από το σπίτι ένα ειδικό ύφασμα, το οποίο έχω, το λευκό ύφασμα που μπαίνει μέσα το πρόσφορο που συμβολίζει την Αγία Σινδόνη του Χριστού. Λοιπόν, και μέσα υπήρχε και χαρτάκι που έγραφε για τα ονόματα. Και σκέφτηκα και είπα στον κληρικό, που το δέχτηκε και το κάναμε, και όλα τα παιδιά το έκαναν αυτό, ακολούθησαν... “δώστε, γράψτε κι εσείς τα ονόματα υπέρ υγείας και υπέρ αναπαύσεως”... γιατί τα παιδιά δεν το γνώριζαν αυτό, παρά μόνο ελάχιστα... “να τα δώσουμε στον ιερέα να τα μνημονεύσει, όταν μνημονεύει των ζώντων και των κεκοιμημένων. Οπότε, εκεί μπορούμε να... λέμε στο παιδί που έχει μαθησιακές δυσκολίες και είναι με... μπορεί να είναι και ΔΕΠ-Υ δηλαδή ελλειμματικής προσοχής, να τα συγκεντρώσει όλα αυτά τα χαρτάκια. Και έτσι, του δίνουμε ρόλους. Ρόλοι υπάρχουν πολλοί που μπορούμε να δώσουμε.

Ερευνητής: Σωστά, πολύ σημαντικό αυτό, να έχουν ρόλους, να νιώθουν χρήσιμοι. Είναι χρήσιμοι, αλλά το θέμα είναι να νιώθουν και έτσι.

Συμμετέχων: Να το νιώσουν κιόλας... Έτσι, ναι!

Ερευνητής: Πολύ ωραία! Ωραία, ευχαριστώ πάρα πολύ!

Συμμετέχων: Εδώ θα το κλείσω γιατί δε θα πω άλλα, γιατί αν καθίσω να σκεφτώ, θα σκεφτώ πολλά πράγματα.

Ερευνητής: Εννοείται! Μου δώσατε και πολλά παραδείγματα που όντως εφαρμόζονται στο μάθημα των Θρησκευτικών. Και όπως είπα και πριν, φαίνεται η γνώση που έχετε σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα της δυσλεξίας. Ωραία... Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας! Δε θέλω να σας κρατάω άλλο.

Συμμετέχων: Παρακαλώ. Να είστε καλά! Καλή επιτυχία στη διπλωματική σας! Και με μεγάλη χαρά να τη δούμε να δημοσιεύεται.

Ερευνητής: Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!

Παράρτημα Γ: Συνέντευξη με Ε2

Το παρακάτω κείμενο παρουσιάζει μια απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τη Συμμετέχουσα Ε2, μια καθηγήτρια θεολογίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθεί η οπτική των θεολόγων, σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών σε μαθητές με δυσλεξία.

Ερευνητής: Καλησπέρα σας!

Συμμετέχων: Αρχικά ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

Ερευνητής: Να είστε καλά!

Συμμετέχων: Συναινώ στη συμμετοχή μου στην έρευνα. Ναι, συναινώ.

Ερευνητής: Τέλεια!

Συμμετέχων: Θα χρησιμοποιηθεί ανώνυμα.

Ερευνητής: Ωραία! Εξαιρετικά! Οπότε δεν αναφέρουμε το όνομά σας.

Συμμετέχων: Ναι, ναι!

Ερευνητής: Βλέπω έχετε δηλώσει και τις ερωτήσεις κλειστού τύπου για την ηλικία, το φύλο κ.λπ. Λοιπόν, έχετε λάβει... Το θέμα μας βλέπετε ποιο είναι, είναι η δυσλεξία, η διδασκαλία του μαθήματος Θρησκευτικών σε μαθητές με δυσλεξία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ουσιαστικά λοιπόν, θα σας ρωτήσω για τις γνώσεις σας σχετικά με τη δυσλεξία και πώς διαχειρίζεστε τα παιδιά μέσα στην τάξη που έχουν δυσλεξία. Αρχικά, έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας; Από ποιον χώρο ήταν η επιμόρφωση και πόσες ώρες ήταν;

Συμμετέχων: Εγώ το... αυτό ήταν νομίζω τώρα το... 2012. Πρέπει λίγο να ελέγξω την ημερομηνία. Είχα κάνει ένα σεμινάριο ειδικής αγωγής τετρακοσίων ωρών.

Ερευνητής: Τέλεια!

Συμμετέχων: Μπορεί και νωρίτερα, μπορεί και το 2008. Ήταν τότε μια περίοδος που η ειδική αγωγή είχε ανοίξει και με τα σεμινάρια 400 ωρών από τους φορείς αυτούς, αυτό ήταν μέσω της παιδιατρικής, της δεύτερης παιδιατρική κλινικής του πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με τον Φάρο τυφλών, με την... Παιδιατρική... τη μονάδα εφηβικής υγείας. Ήταν μια τέτοια σύμπραξη που έκανε ένα σεμινάριο 400 ωρών και με αυτό μπορούσες να μπεις στους πίνακες ειδικής αγωγής. Οπότε εγώ το θεώρησα ότι είναι σημαντικό και έκανα και αυτήν την επιμόρφωση. Δηλαδή έχω περάσει... και για αρκετά χρόνια ήμουν στους πίνακες ειδικής αγωγής. Οπότε, μέσα σε αυτό είχε και το κομμάτι της δυσλεξίας, δυσαριθμησίας, δηλαδή πέρασα μια βασική επιμόρφωση. Άρα, κάποιες, έτσι, γνώσεις θεωρητικές, σε πρώτη φάση... Μετά,

πρακτικά το είδα ως εκπαιδευτικός, γιατί πάρα πολλά παιδιά από αυτά που έχω στο σχολείο με αυξητική τάση φέρνουν χαρτιά από τα οποία έχουν απ' το ΚΕΔΑΣΥ και είναι και με δυσλεξία αρκετά.

Ερευνητής: Μάλιστα. Οπότε ουσιαστικά η επιμόρφωση που έχετε λάβει ήταν με δική σας πρωτοβουλία.

Συμμετέχων: Ναι ναι, όχι, με δική μου πρωτοβουλία για να έχω το τυπικό προσόν, για να μπορώ να είμαι και ειδικός θεολόγος τότε. Ήταν δηλαδή για θεολόγους που θα μπορούσαν να είναι και ειδικής αγωγής.

Ερευνητής: Είναι ενδιαφέρον. Ωραία, οπότε σίγουρα αυτό πρόσθεσε γνώσεις. Και μπράβο σας που ήταν δική σας πρωτοβουλία και το σκεφτήκατε.

Συμμετέχων: Ναι, ήταν σημαντικό.

Ερευνητής: Ωραία! Έχετε παιδιά λοιπόν με δυσλεξία στην τάξη σας; Αν ναι, πόσα; Και γνωρίζετε τα είδη της δυσλεξίας.

Συμμετέχων: Λοιπόν, έχω αρκετά παιδιά, αυτό που είπαμε και πριν, ότι υπάρχει μια αυξητική τάση κάθε χρονιά με δυσλεξία, με διαφορετικές, έτσι, πολύ εξατομικευμένες γνωματεύσεις, τις οποίες όταν έρχονται οι γονείς υπογράφουμε ότι θα λάβουμε, έχουμε λάβει γνώση ότι το παιδί θα

εξετάζεται προφορικά. Υπάρχει και η γνωμάτευση η περιγραφική όλη από το ΚΕΔΑΣΥ, την οποία πρέπει εμείς να έχουμε διαβάσει, για να ξέρουμε πώς θα εξετάζουμε το κάθε παιδί. Τώρα, επακριβώς, πρέπει να ελέγξω λίγο την κατάστασή μου, πόσους έχω, αλλά νομίζω είναι, ας πούμε, στην πρώτη ηλικία.. που πρέπει να είναι τουλάχιστον 20 παιδιά.

Ερευνητής: Είκοσι παιδιά με δυσλεξία; Σε ποιες τάξεις είστε;

Συμμετέχων: Είμαι πρώτη, δευτέρα, τρίτη Λυκείου. Δηλαδή συνολικά σε κάθε τμήμα είναι τουλάχιστον 4 παιδιά.

Ερευνητής: Αρκετά!

Συμμετέχων: Ναι, ναι! Και το οποίο αυτό αυξάνεται. Δηλαδή κάθε χρόνο έρχονται και άλλες γνωματεύσεις. Και υπάρχει μια τάση προς το τέλος του Λυκείου ξαφνικά να πηγαίνουν για γνωμάτευση και να εξεταστούν προφορικά. Δεν ξέρω... Ας πούμε αν δεν το έχουν διαγνώσει νωρίτερα, αλλά υπάρχει αυτό σαν... Δηλαδή περίπου έχω στην πρώτη Λυκείου 20 παιδιά και στη δευτέρα αντίστοιχα και στην τρίτη λίγο λιγότερους. Αν θέλετε εκ των υστέρων μπορώ να ψάξω λίγο το αρχείο του σχολείου να σας πω ακριβώς πόσους έχω.

Ερευνητής: Ωραία, και κατά προσέγγιση μας κάνει. γιατί ουσιαστικά ήθελα να δω στο περίπου πόσοι είναι και να δούμε πώς το προσεγγίζετε.

Συμμετέχων: Εμάς είναι πολλά, είναι αρκετά. Τώρα τα είδη που έχει το κάθε παιδί... Δυσαριθμηση δεν έχω ιδιαίτερα και δεν το εξετάζω. Ναι. Δυσλεξία έχω. Έχω...

Ερευνητής: Δυσαναγνωσία, δυσγραφία;

Συμμετέχων: Δυσαναγνωσία... Όχι. Κυρίως δυσλεξία έχω δει. Έχω δει και κάποιες άλλες γνωματεύσεις που είναι ότι θέλουν περισσότερο χρόνο, ότι δεν είναι ξεκάθαρη δυσλεξία, δηλαδή θέλουν χρόνο στην... κατά την εξέταση, να τους διαβάσω εγώ την εκφώνηση. Δηλαδή υπάρχουν κάποιες έτσι οδηγίες συγκεκριμένες ή έχω δει και κάποια που διαπλέκονται και με άλλα θέματα δηλαδή μπορεί να είναι... πρόσφατα μου ήρθε μια γνωμάτευση που λέει για εναντίωση το οποίο λέει την ώρα που... δηλαδή μπορεί να μπει σε μια διαδικασία να λες «κάνε αυτό» και να σου θυμώνει και να εναντιώνεται, μπορεί να το θέλει και να μην μπορούμε να συνεννοηθούμε.

Ερευνητής: Οπότε έγραφε αυτό η γνωμάτευση. Το αναφέρουν στη βιβλιογραφία και έχει να κάνει και με την χαμηλή αυτοπεποίθηση, να νιώθουν ότι δεν γίνονται αποδεκτά.

Συμμετέχων: Ναι, το οποίο αυτό τώρα... δηλαδή, μπορεί να είναι πάρα πολύ δύσκολο την ώρα της εξέτασης. Μπορεί να μη θέλει να κάτσει καν στο θρανίο, να μη θέλει να σου απαντήσει. Τι να πω, αυτά είναι δηλαδή... και δεν είναι ακριβώς δυσ... προφανώς δεν είναι... είναι... διαπλέκονται όλα μαζί και είναι δύσκολη η διαχείριση.

Ερευνητής: Μπορεί να υπάρξει συννοσηρότητα με ΔΕΠ-Υ.

Συμμετέχων: Ναι, ναι, ναι! Και ΔΕΠ-Υ εννοείται. Έχουμε πάρα πολύ ΔΕΠ-Υ... τα οποία όλα σίγουρα εξετάζονται προφορικά. Κάποιες φορές λένε και τα παιδιά ότι... εγώ πάντα οφείλω να τους πω ότι θα εξεταστείς και προφορικά. Αλλά κάποιες φορές όταν... είναι και κάποια που γράφουν αρκετά αναλυτικά, οπότε μου λένε “όχι”, λέει, “κυρία, εντάξει είμαι, δε θα... Τα έχω γράψει όλα”. “Είσαι σίγουρος, είσαι σίγουρη;”, “Ναι ναι ναι, τα έχω γράψει όλα”. Οπότε εντάξει, εκεί δεν επιμένω, αλλά γενικά ακολουθώ... οπωσδήποτε να εξεταστούν και προφορικά. Τώρα, όταν είναι για το μάθημα... Α, να πάω...

Ερευνητής: Ναι, ναι, στην επόμενη. Ααα, κάτι άλλο...

Συμμετέχων: Ναι.

Ερευνητής: Κάτι ακόμα... Παρατηρείτε στα γραπτά που κάποιοι επιμένουν όπως είπατε να γράφουν, προτιμάνε τα γραπτά από τα προφορικά...

Συμμετέχων: Ναι.

Ερευνητής: Υπάρχουν ορθογραφικά λάθη;

Συμμετέχων: Ναι, ναι. Κάποιοι δεν καταλαβαίνω τίποτα. Κάποιους άλλους ούτε... Κάποιοι άλλοι γράφουν πάρα πολύ καλά και δεν ξέρω ας πούμε γιατί... είναι σαν να μην χρειάζεται να

εξεταστούν και προφορικά. Απλά υπάρχουν και τα δύο άκρα μπορώ να πω. Ότι έχω δει και γραπτά που είναι... δεν καταλαβαίνω τίποτα... Και μάλιστα έχω κάνει την προσέγγιση στους γονείς να πω χωρίς να έχουν κάποια γνωμάτευση από τα γραπτά που παίρνω, ότι “να το δείτε λίγο το παιδί γιατί δεν καταλαβαίνω τι γράφει”. Δηλαδή δεν είναι απλό, δεν καταλαβαίνω τίποτα. Οπότε μετά από λίγο τους ενεργοποιώ σε αυτή τη διαδικασία και εκ των υστέρων κάνω έναν έλεγχο και έχω δει ότι και με την εμπειρία μου και εμένα τελικά μπορώ να το καταλάβω κι εγώ και σίγουρα μπορούν και σε μικρότερες ηλικίες να το αντιληφθούν.

Ερευνητής: Ναι, ναι, ναι...

Συμμετέχων: Ναι, απλά κάποιοι, δεν ξέρω, καθυστερούν και θεωρούν ίσως ότι στο Λύκειο πριν τις Πανελλήνιες καλό είναι να εξετάζονται, ας πούμε, προφορικά και το τρέχουν λίγο μετά.

Ερευνητής: Μπορεί να βλέπουν ότι εκεί πέρα δεν μπορούν να τα καθαρίσουν πλέον. Λοιπόν...στην ερώτηση τρία. Λοιπόν, εφαρμόζετε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία για τα παιδιά με δυσλεξία; Αν ναι, δώστε μου παραδείγματα.

Συμμετέχων: Εγώ γενικά προσπαθώ το μάθημα να κινείται, ας πούμε, σε μέσο όρο της τάξης και να είναι βασισμένο περισσότερο στη βιωματική προσέγγιση και οπτικά να υποστηρίζεται, οπότε τα παιδιά να μπορούν να νιώθουν άνετα και να συμμετέχουν ενεργά. Δηλαδή να μην έχουμε πολλά κείμενα, να μην έχουμε πολλή στόχευση σε ανάγνωση, σε παραδοσιακές μεθόδους. Οπότε νομίζω με αυτόν τον τρόπο τους καλύπτω όλους. Δεν κάνω κάτι

διαφοροποιημένο την ώρα της διδασκαλίας. Ίσως αυτό που κάνω είναι ότι ξέρω ποια παιδιά έχουν, ας πούμε, δυσλεξία ή ΔΕΠ-Υ και προσπαθώ εκεί να τους επεξηγήσω κάτι που δυσκολεύονται ή να μην... ας πούμε... σε εισαγωγικά παρεξηγηθώ με τα παιδιά λόγω έντασης και πω “α δεν παρακολουθεί”. Να καταλάβω ότι έχει κάποιο άλλο υπόβαθρο και προκαλείται, ας πούμε, αυτή η αντίδραση, οπότε...και φυσικά μετά στα γραπτά τους, στις εξετάσεις, ή όταν είναι κάτι να τους ρωτήσω, τους δίνω παραπάνω χρόνο... ε και τους εξετάζω προφορικά.

Ερευνητής: Ωραία! Πολύ ωραία! Όμορφη προσέγγιση και σωστή το να μην ξεχωρίζετε μαθητές. Θεωρείτε ότι στην τάξη σας έχει επιτευχθεί η συμπερίληψη των παιδιών με δυσλεξία;

Συμμετέχων: Στο δικό μου μάθημα; Στο δικό μου μάθημα νομίζω ναι. Έχει επιτευχθεί διότι...και μάλιστα τα παιδιά που έχουν διάγνωση, στο δικό μου μάθημα παρατηρώ ότι σηκώνονται και είναι αυτοί που πιο εύκολα θα έρθουν όταν έχουμε βιωματικές δράσεις να... και θα πουν ότι “θέλω να κάνω”... “να έρθω να συμμετέχω”. Και επίσης τους αρέσουν οτιδήποτε είναι δραματοποίηση, οτιδήποτε έχει να κάνει με ζωγραφική, με κατασκευές, δηλαδή όταν έχουμε τέτοια θέματα να φτιάξουμε κάρτες, να κάνουμε αφίσες, να... τους βάζω... κατά καιρούς έχω πολλά... στο τέλος να έχουμε ένα προϊόν που φτιάχνουμε... Επεξεργαζόμαστε, ανάλογα το θέμα που έχουμε, στο τέλος θα φτιάξουνε ανά ομάδες μία αφίσα με το βασικό θέμα ή θα κάνουμε μία ζωγραφιά ή θα δραματοποιήσουν κάτι από αυτό που συζητήσαμε. Εεε... σηκώνονται, κάνουμε τεχνικές πολλές με artful thinking, επεξεργασία έργων τέχνης, ή αυτά τα δραματοποιούμε, ας πούμε κάνουμε ζωντανό πίνακα, έχουμε ας πούμε το έργο τέχνης και αφού το επεξεργαστούμε, σηκώνονται τα παιδιά και αναπαριστά ο καθένας με το σώμα του κάποιον ήρωα απ’ το έργο. Και

βλέπω ότι πάντα υπάρχει συμμετοχή σε αυτά και μεγαλύτερη συμμετοχή από τα παιδιά που έχουν κάποια διάγνωση. Τους αρέσει. Όταν είναι κάτι πιο παραδοσιακό και μετωπικό, που ντάξει εγώ γενικά δεν το προτιμώ, αλλά μπορεί κάποιες φορές είτε λόγω του προγράμματός μου είτε... γιατί όλες οι βιωματικές προσεγγίσεις απαιτούν μεγαλύτερη ενέργεια απ' τον εκπαιδευτικό για να γίνουν. Οπότε υπάρχουν και μέρες που μπορεί να χρειαστεί να κάνουμε κάτι πιο βασικό, να καλύψουμε κάποια βασικά που θέλω στην ύλη, χωρίς να έχουμε άγχος στο δικό μας μάθημα για την ύλη, αλλά κάποιες φορές μπορεί να είναι πιο παραδοσιακό το μάθημα. Εεε... αλλά βλέπω ότι γενικώς έχουν, έτσι, όρεξη να συμμετέχουν και από τη δικιά μου πλευρά τους υπολογίζω, οπότε θα τους έχω και τραγούδια, θα τους έχω και βίντεο... Έχω φτιάξει το μάθημα να αγγίζει το μέσο όρο της τάξης. Δηλαδή το έχω υπολογίσει να είναι το υλικό μου για τα παιδιά που...άλλο μπορεί να είναι ακουστικός τύπος, άλλος μπορεί να είναι οπτικός, άλλος μπορεί να είναι περισσότερο σωματικός και να θέλει να ενεργοποιηθεί, να σηκωθεί, να συμμετέχει. Νομίζω είναι, έτσι, συμπεριληπτικό το μάθημα.

Ερευνητής: Τέλεια! Οπότε τα καλύπτει όλα.

Συμμετέχων: Όσο γίνεται. Δηλαδή το υπολογίζω όμως το 'χω στο μυαλό.

Ερευνητής: Πολύ έξυπνο, πολύ σωστό!

Συμμετέχων: Το έχω κάνει εξαρχής αυτό.

Ερευνητής: Τώρα ουσιαστικά την πέμπτη μου την ψιλοαπαντήσατε: “Με ποιες τεχνικές διαφοροποιείτε τη διδασκαλία της μάθησης, ώστε να συμπεριλάβετε και μαθητές με δυσλεξία. Οι τεχνικές ίσως είναι με παραπάνω λεπτομέρειες... ας πούμε, τι ακριβώς κάνετε, βιντεάκια, ζωγραφική;”

Συμμετέχων: Ναι, ναι, βιωματικά σηκώνονται, δραστηριοποιούνται, κάνουνε δραματοποίηση, ζωγραφική... φτιάξαμε ας πούμε... είχαμε κάνει και τα Χριστούγεννα κάρτες χριστουγεννιάτικες που της προσφέραμε μετά σε κάποιες παιδιατρικές κλινικές, για να διακοσμήσουν το χώρο... εεε... και γενικότερα εγώ προσπαθώ και κάνω σαν project διαθεματικά, δηλαδή αγγίζω κάποια θέματα από την ύλη. Ένα πολύ ωραίο πετυχημένο που είχαμε κάνει των Τριών Ιεραρχών... εεε... όπου τα παιδιά είχαν γίνει και οι δημοσιογράφοι και είχαμε καλέσει γνωστό πρόσωπο της ιεραρχίας της εκκλησιαστικής, το οποίο... αυτό ήταν με μορφή ερωτήσεων... δημοσιογράφοι έβγαλαν τα παιδιά τις ερωτήσεις, ενεργοποιήθηκαν και πάρα πολύ ενεργοποιήθηκαν... που είχαν δυσλεξία και ήταν δημοσιογράφοι. Είχα δημοσιογράφους με δυσλεξία ε... οι οποίοι ήταν πάρα πολύ σοβαροί κατά τη διαδικασία και ήταν πολύ θετικό αυτό και τους δραστηριοποιώ να κάνουμε δηλαδή πέραν του παραδοσιακού μαθήματος, να συμμετέχουν σε προγράμματα.

Ερευνητής: Ωραία, πολύ ενδιαφέρον! Τους είχατε αναθέσει κάτι συγκεκριμένο και...

Συμμετέχων: Και το έφεραν εις πέρας και με πολλή σοβαρότητα και επιδιώκουν και μου λένε: “Πότε θα κάνουμε; Θέλουμε πάλι...”. Τους αρέσουν αυτά.

Ερευνητής: Ναι ναι, ωραία, ωραία! Και ένα τελευταίο... Τι θα μπορούσε να αλλάξει στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία;

Συμμετέχων: Εντάξει, νομίζω όλο το θέμα... είναι τελείως παρωχημένα αυτά τα βιβλία που υπάρχουν... εεε... είναι ένα μεγάλο κομμάτι που νομίζω εμποδίζει πια όλους τους μαθητές, όχι μόνο τους μαθητές με δυσλεξία. Και αυτό όσο πάει ο καιρός δεν ξέρω πώς θα αντιμετωπιστεί, διότι νομίζω η χρήση της τεχνολογίας, τα κινητά... δεν γράφουν τα παιδιά, οπτικά δεν επεξεργάζονται τις λέξεις με τον τρόπο τον παραδοσιακό. Οπότε υπάρχει μία διαφορά. Πρέπει να αλλάξει μάλλον το θέμα των σχολικών εγχειριδίων. Τώρα με ποια μορφή να είναι, να είναι πιο διαδραστικά, να είναι... να έχουνε και audio book, να έχουνε, δεν ξέρω, κάτι πιο οπτικό, κάτι... πάντως τα βιβλία τα συγκεκριμένα που υπάρχουν εδώ και πάρα πολλά χρόνια από την, ας πούμε, μεταπολίτευση και μετά σχεδόν είναι ίδια ύλη και το ίδιο σκεπτικό... αυτό δεν εξυπηρετεί. Και όχι μόνο τα παιδιά με δυσλεξία, και όλα τα παιδιά. Έχει μεγάλη δυσκολία αυτό. Οπότε σίγουρα θέλει εκσυγχρονισμό στο κομμάτι των διδακτικών εγχειριδίων. Θέλει ένα... μια άλλη προσέγγιση στην παιδαγωγική, να είναι πιο ανοιχτή, να βάζει τα παιδιά σε μία θέση να ενεργοποιηθούν, να έχουν ενδιαφέρον, να μην είναι παθητικοί μόνο ακροατές και να δέχονται τη γνώση, γιατί και τα παιδιά με δυσλεξία, αλλά και όλα τα παιδιά πλέον... επαναλαμβάνω... δεν ξεχωρίζω πλέον μαθητές με δυσλεξία με τα παιδιά που δεν έχουν δυσλεξία διαγνωσμένη. Όλα τα παιδιά τώρα λόγω της χρήσης του κινητού και της τεχνολογίας... ένα ελάχιστο ποσοστό είναι αυτό που μπορεί να κάτσει πάρα πολλή ώρα στη θέση του που ε... θα σε παρακολουθεί... δηλαδή αυτά τώρα είναι πλέον... δεν είναι πλέον ο μέσος όρος μίας τάξης. Δηλαδή, πρέπει να κάνεις

μεγάλο αγώνα αυστηρότητας και δεν ξέρω σε ποιο πλαίσιο πια... τα παιδιά δεν μπορούν να παραμείνουν στη θέση τους και να ακούνε παθητικά και να είναι μετωπικό το μάθημα. Άρα, πρέπει να αλλάξει το πλαίσιο του σχολείου. Δεν ξέρω πότε θα συμβεί αυτό. Θέλει άλλο... άλλη προσέγγιση, βιωματική, πιο ανοιχτή, χωρίς άγχος και αγωνία στις εξετάσεις. Ας ξεχωρίσει το Λύκειο. Θα δούνε οι ειδικοί πώς θα γίνει αυτό. Να ξεχωρίσει το Λύκειο και το απολυτήριο από την εισαγωγή στην τριτοβάθμια... αυτό...πρέπει να υπάρχει μια διάκριση. Διότι με αυτόν τον τρόπο, έτσι όπως είναι τα παιδιά που έχουν δυσλεξία ταλαιπωρούνται, όλα τα παιδιά ταλαιπωρούνται ε... τους μένουν ελάχιστα πράγματα, δε συνδέονται η γνώση με τη ζωή τους και δε βοηθάει αυτό καθόλου.

Ερευνητής: Ναι, βέβαια, συμφωνώ μαζί σας. Πολύ σωστή η οπτική και πολύ σωστή και η προσέγγιση που μιλάμε για όλα τα παιδιά και όχι μόνο για τα παιδιά με δυσλεξία. Άλλωστε, μπορεί να υπάρχουν και παιδιά που δεν έχουν διαγνωσθεί και να έχουν δυσλεξία ή να έχουν συννοσηρότητα με ΔΕΠ-Υ και να μην μπορούμε καθαρά να καταλάβουμε τι υπάρχει.

Συμμετέχων: Ναι, ναι, ναι! Οπότε πρέπει να δούμε έναν μέσο όρο, βλέποντας ότι τα παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθούν πολλή ώρα ένα μάθημα στατικό, μετωπικό και παραδοσιακό και πρέπει να είμαστε πιο κοντά στις ανάγκες τους και να μη νιώθουν και αυτό το άγχος των γνώσεων. Δηλαδή, είναι καλό να υπάρχει αυτή η ανατροφοδότηση, η επιβράβευση, ότι “μπράβο, το κατάφερες, έμαθες κάτι”, αλλά όχι με αυτή την αγωνία, γιατί και τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή δυσλεξία νομίζω το βιώνουν και ακόμα πιο απορριπτικό. Γιατί έχουν να κάνουν και πολύ μεγαλύτερο αγώνα. Οπότε κάτι που μπορεί κάποιος να μπορεί να το αντιληφθεί πιο άμεσα, να

τους δυσκολεύει και αυτό να τους απογοητεύει περισσότερο. Άρα, όσο μειώνεται το στρες αυτό των εξετάσεων και τα παιδιά θα μπορούν να ανταποκριθούν... όλα τα παιδιά... το βάζω εγώ προς όλους και σίγουρα να το έχουμε στο μυαλό μας... όλες οι κατηγορίες των παιδιών. Και δεν είναι ξεκάθαρες αυτές οι κατηγορίες. Δηλαδή, μπορεί να είναι παιδιά που έχουν προβλήματα από το σπίτι τους, συναισθηματικά, ψυχολογικά, ψυχιατρικά, αδιάγνωστα. Τα περισσότερα τα βλέπεις στη συμπεριφορά και δεν έχουν υποστηρικτικό υπόβαθρο που να το διαγνώσει και να το λύσει.

Ερευνητής: Ναι, ναι βέβαια!

Συμμετέχων: Οπότε αυτά όλα...πρέπει να ενδιαφερθούμε. Δεν είναι μόνο η δυσλεξία. Και η δυσλεξία είναι πάντα αυτό, ότι έχει και κάτι μαζί, δεν είναι ξεκάθαρο.

Ερευνητής: Ναι και μπορεί να έχει και ψυχολογικά θέματα...κατάθλιψη, άγχους, εμμονές...φυσικά και μπορεί να συνδεθεί και με άλλα...

Συμμετέχων: Πάρα πολλά...εγώ είδα στην τελευταία διαιτησία αύξησης και με κατάθλιψη – το ξεχάσαμε να το πούμε – είχα μαθητές που ήρθαν με διαγνώσεις ότι έχουν αυτοκτονικές τάσεις ε... έντονα πράγματα... δηλαδή φέτος είχα... γιατί έχω και απουσιολόγιο στο σχολείο... είχα πολλά έγγραφα που ήταν και από ψυχιάτρους. Δίνανε δηλαδή στο παιδί γνωματεύσεις, για να απέχει απ' το σχολείο ένα διάστημα. Υπήρχαν προβλήματα.

Ερευνητής: Βαρύ... Δύσκολο... και μπορεί να φαίνεται ότι δε συνδέεται με δυσλεξία, αλλά μπορεί να είναι μια αλυσίδα. Μπορεί να ξεκινήσει από δυσλεξία, μετά δεν μπορώ να διαβάζω, δεν μπορώ να γράφω, έχω χαμηλή αυτοεκτίμηση, μου κάνουν bullying και να καταλήξει εκεί...

Συμμετέχων: Ναι, ναι το πιστεύω και το έχω δει. Βλέπω ότι τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται και δεν το έχουν διαγνώσει. Δηλαδή, βλέπω ότι το ίδιο... μάλιστα ένα παιδί που έχει διάγνωση μπορεί να είναι και λίγο πιο ήρεμο και να έχει μπει σε ένα... μια πορεία. Και το ξέρει και το διαχειρίζεται και έχει μεγαλύτερη, έτσι, αυτογνωσία. Ενώ τα παιδιά που δεν έχουν διαγνωσθεί, εκεί βλέπω εγώ το χάος. Αυτά τα παιδιά που δεν έχουν διαγνωσθεί και εγώ βλέπω ότι από το γραπτό του, απ' το προφορικό του, απ' την υπερένταση που έχει, από την όλη συμπεριφορά μέσα στην τάξη, ότι κάτι έχει οπωσδήποτε και δεν τον πάνε να τον ελέγξουν και δεν αρχίζει να μπαίνει έτσι σε αυτήν τη διαδικασία να το λύσει... αυτά τα παιδιά υποφέρουν περισσότερο και κάνουν και τους εκπαιδευτικούς να υποφέρουν. Και πρέπει και οι γονείς... γιατί έχουμε και το θέμα εμείς ότι όταν καλέσεις τους γονείς να αναφέρεις κάτι που παρατηρείς... είναι ένα θέμα που με στεναχωρεί κι εμένα πάρα πολύ και το συζητάω και με άλλους συναδέλφους... κάποιιοι γονείς θα το δεχτούν θετικά και θα είναι υποστηρικτικοί, αλλά υπάρχει και ένα μεγάλο ποσοστό το οποίο αυξάνεται και αυτό θέλω να το πω... οι οποίοι είναι πάρα πολύ επιφυλακτικοί και μας κατηγορούν και μας γυρνάνε επιτόπου το μπαλάκι ότι εμείς φταίμε, ότι εσείς δεν κάνετε, ότι το παιδί είναι μια χαρά και δε δέχονται την οπτική που έχεις, να σου δώσουν σημασία σε αυτό που τους λες και να σου πουν “ευχαριστώ, θα το ελέγξω, θα πάω να δω, θα πάω στο ΚΕΔΑΣΥ, θα κάνω τη διαδικασία, δεν ξέρω θα πάω σε ειδικό, σε ιδιωτικό κέντρο, οτιδήποτε”... Γιατί απ' όσο ξέρω είναι και μεγάλη η αναμονή, για να πάρουν χαρτί γνωμάτευσης, αλλά μπορείς να κάνεις και

διαδικασία ιδιωτικά και να το προχωρήσεις... που δεν το δέχονται οι γονείς. Και είναι επιθετικοί κιάλας προς τους εκπαιδευτικούς. Οπότε πολλές φορές και οι εκπαιδευτικοί μετά, ένα μεγάλο κομμάτι λέει: “Θα κάθομαι εγώ να μαλώνω και να βγάλω...”. Εγώ δεν είμαι αυτής της άποψης. Εγώ παίρνω τηλέφωνα και λέω “είδα αυτό, είδα εκείνο”. Εντάξει, συνήθως αντιμετωπίζω θετική, έτσι... ανταποκρίνονται θετικά οι γονείς, αλλά υπάρχει και ένα ποσοστό που σε αμφισβητούν ή μπορεί να θέλουν να σου επιτεθούν. Σε μένα δε συμβαίνει έντονα αυτό. Ίσως προσπαθώ να το λέω έτσι όπως το νιώθω και χωρίς να τους κατηγορήσω, γιατί είναι και ο τρόπος που θα πεις το καθετί...εεε... βλέπω ότι από άλλες πηγές, από τη διεύθυνση όταν ειπώνεται κάτι, κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, δεν ξέρω, το λένε πιο απόλυτα με αυστηρότητα και δείχνουν έτσι ότι είναι άκαμπτοι και δε δείχνουν ένα ανθρώπινο... ότι εκεί οι γονείς αμύνονται πάρα πολύ και δεν το δέχονται. Και εκεί γίνεται, έρχεται μία σύγκρουση. Εεε... οπότε μεταφέρω έτσι ό,τι εικόνα έχω μέχρι τώρα απ’ την εμπειρία, αλλά θέλει συνεργασία σχολείο, οικογένεια, τοπική κοινωνία. Ξεκάθαρα! Θέλει συνεργασία και πολύ να νιώθουν και οι γονείς ότι είμαστε κοντά τους και εμείς να νιώθουμε τους γονείς κοντά μας, για να έχουν όφελος τα παιδιά. Αυτό έχω αντιληφθεί.

Ερευνητής: Ωραία! πολύ σωστή οπτική! Πολύ χρήσιμες όλες οι απόψεις!

Συμμετέχων: Ευχαριστώ, ευχαριστώ για την ευκαιρία αυτή! Είναι η πρώτη μου συνέντευξη τέτοιου τύπου.

Ερευνητής: Ααα... Χαίρομαι πάρα πολύ!

Συμμετέχων: Εύχομαι να πάτε καλά στην έρευνά σας και να έχετε χρήσιμα συμπεράσματα!

Ερευνητής: Ευχαριστώ πάρα πολύ! Ήταν πολύτιμη η βοήθειά σας και πολλές οι γνώσεις που έχετε!

«Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Υπογραφή:

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping letters that appear to be 'ΣΑ'.