

## Γνώσεις και πρακτικές υποστήριξης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία από Έλληνες εκπαιδευτικούς παροικιακών σχολείων και Άγγλους εκπαιδευτικούς του Λονδίνου

*Χατζηαθανασίου Ειρήνη, Εκπ/κός Π.Ε.70, Μ.Εδ., eirinichatziathanasiou@yahoo.com*  
*Παρδάλη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ., Διδάκτορας, parmar06@hotmail.com*

### Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και των Άγγλων εκπαιδευτικών, σχετικά με τις γνώσεις και τις πρακτικές υποστήριξης μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)/Δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον θέματα που διερευνώνται είναι η ανάδειξη των γνώσεων, που έχουν οι Έλληνες και Άγγλοι εκπαιδευτικοί για την ανίχνευση μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία, καθώς και ο βαθμός επιμόρφωσής τους, οι πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν, αλλά και οι τρόποι συνεργασίας με ειδικούς φορείς και τους γονείς, αναφορικά με την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και την υποστήριξη των μαθητών στη φοίτηση και στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 50 Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και 50 Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Από την έρευνα προέκυψαν διαφορές μεταξύ των Άγγλων και Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις, την κατάρτιση, αλλά και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/ Δυσλεξία, Έλληνες εκπαιδευτικοί, Άγγλοι εκπαιδευτικοί, υποστήριξη.

### Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος ενός διευρυμένου επιστημονικού κλάδου. Επιστημονικά δεδομένα και συμπεράσματα που σχετίζονται με την ορολογία των μαθησιακών δυσκολιών, τα αίτια, τα χαρακτηριστικά, τη φαινομενολογία και ψυχοκοινωνικές παραμέτρους είναι ευρέως γνωστά και αποτελούν πηγή μελλοντικής έρευνας (Κασσώτη, Μπάρμπας & Τζουριάδου 2010).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με τις δυσκολίες σε ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά με αποτέλεσμα το παιδί να έχει χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Πρόκειται για δυσκολίες που παρατηρούνται αρκετά συχνά στις σχολικές αίθουσες. Η Δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών και σχετίζεται με τη δυσκολία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και την ανάγνωση. Η δυσλεξία είναι η υπο-κατηγορία εκείνη των ΕΜΔ που έχει μελετηθεί περισσότερο και σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο «ΕΜΔ», συμπεριλαμβάνοντας τη δυσσαριθμησία και τη δυσγραφία. Αξίζει να αναφερθεί πως, πολύ συχνά, οι όροι «Ειδικές

Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Δυσλεξία» χρησιμοποιούνται από πολλούς μελετητές ως ταυτόσημοι, όπως αναφέρουν οι Pumfrey και Reason (1991), οι οποίοι χρησιμοποιούνται και στην παρούσα μελέτη.

Η έγκαιρη ανίχνευση και παρέμβαση θεωρούνται βαρύνουσας σημασίας και η παρούσα έρευνα επιχείρησε να ρίξει περισσότερο φως σε αυτούς τους τομείς, μέσα από τη σύγκριση των απόψεων Ελλήνων εκπαιδευτικών των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και Άγγλων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και στις πρακτικές υποστήριξης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία.

### **Ορισμός των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών/Δυσλεξίας**

Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία» αναφέρεται σε ένα ανομοιογενές πλαίσιο και η διάγνυσή τους προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στην αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες, κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, ενώ μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη ζωή του ατόμου (American Psychiatric Association, 2013· Shaywitz, 2003· Hammill 1990). Διακρίνονται σε δυσκολίες στην ανάγνωση/ Δυσλεξία, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης (American Psychiatric Association, 2013). Οι σωματικές ανεπάρκειες, οι εξωτερικοί παράγοντες, ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης, οι ψυχικές διαταραχές και τα ιατρικά προβλήματα δεν είναι λόγοι που μπορούν να εξηγήσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες γίνονται αντιληπτές στο σχολικό περιβάλλον και με την κατάλληλη υποστήριξη από τους ειδικούς και από τους γονείς, το παιδί μπορεί να βελτιωθεί αποτελεσματικά (Σπανού & Τριπόδης, 2010).

### **Παροικιακά Σχολεία στη Μ. Βρετανία**

Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ελληνόφωνους και μη, μαθητές στο εξωτερικό έχει αυξηθεί σημαντικά. Συγκεκριμένα τα ελληνικά δημοτικά σχολεία στο Λονδίνο απαρτίζονται από τα ελληνικά ημερήσια σχολεία της Ελληνικής Πρεσβείας και από τα σχολεία που υπάγονται στον Ενιαίο Φορέα Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (Ε.Φ.Ε.Π.Ε.).

Αναλυτικότερα, τα ελληνικά ημερήσια σχολεία της Ελληνικής Πρεσβείας αποτελούν ολοήμερα σχολεία με ωράριο όμοιο με αυτό της Ελλάδας και λειτουργούν σύμφωνα με το ελληνικό πλαίσιο εκπαίδευσης. Το ημερήσιο πρόγραμμα απασχόλησης συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες, κυρίως στην ελληνική γλώσσα με την χρήση εγχειριδίων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Παράλληλα τους παρέχεται καθημερινά διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας σύμφωνα με το αγγλικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα μαθήματα γίνονται στην ελληνική γλώσσα και ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και περιλαμβάνει το Ελληνικό Νηπιαγωγείο, Δημοτικό,

Γυμνάσιο και Λύκειο (<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>). Αντίθετα, τα εβδομαδιαία Ελληνικά σχολεία ή «Παροικιακά Σχολεία», είναι σχολεία επικουρικής εκπαίδευσης και λειτουργούν συνήθως δύο από τις καθημερινές, ώρες απογευματινές, και οπωσδήποτε το Σάββατο το πρωί. Τα σχολεία αυτά υπάγονται στον Ενιαίο Φορέα Ελληνικής Παροικιακής Εκπαίδευσης (<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>).

Τα Εβδομαδιαία Παροικιακά Ελληνικά σχολεία του Λονδίνου είναι απογευματινά και οι μαθητές που φοιτούν εκεί είναι δίγλωσσοι Έλληνες μαθητές δεύτερης, τρίτης και τέταρτης γενιάς, που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι μαθητές διδάσκονται μία έως δύο φορές την εβδομάδα την Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στα εβδομαδιαία Ελληνικά σχολεία. Σχολεία της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Συλλόγων Ελλήνων Κυπρίων Αγγλίας (Ο.Ε.Σ.Ε.Κ.Α.). Τα σχολεία αυτά υπάγονται στον έλεγχο της Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής (Κ.Ε.Α.), η οποία εδρεύει στην Ύπατη Αρμοστεία της Κυπριακής Δημοκρατίας στο Λονδίνο.

### **Αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στα σχολεία της Αγγλίας.**

Στην Αγγλία το αρμόδιο Υπουργείο για τη Γενική και την Ειδική Αγωγή είναι το Department for Education and Employment (DfEE), το οποίο σε συνεργασία με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Educational Authorities, LEAs), οργανώνει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Αυτοί οι δύο φορείς, DfEE και LEA, σχεδιάζουν και υλοποιούν το σχολικό πρόγραμμα, αλλά επίσης είναι υπεύθυνοι για τις στρατηγικές και τις μεθόδους που οι δάσκαλοι πρέπει ακολουθήσουν για να μπορέσουν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν όλους τους μαθητές (με και χωρίς Ειδικές Ανάγκες). Στα Αγγλικά σχολεία χρησιμοποιούνται τα Ατομικά Εκπαιδευτικά Σχέδια (Individual Educational Plan) τα οποία έχουν σχεδιαστεί για τα παιδιά με Ειδικές δυσκολίες/Μαθησιακές Δυσκολίες με σκοπό να συμβάλλουν θετικά στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, αναφέρονται στις μεθόδους και στις πρακτικές που πρέπει να Το 1994, σχεδιάστηκε ο Κώδικας Πρακτικής για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (SEN-Code of practice), ο οποίος αποτελεί το σημαντικότερο έγγραφο για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Αγγλία. Το 2001 κυκλοφόρησε η αναθεωρημένη έκδοσή του, που στόχος της είναι να καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς και όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων σχετικά με την πλήρη ένταξη και συμμετοχή των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία, στην αξιολόγηση τους και στον εντοπισμό των αναγκών τους ([www.education.gov.uk](http://www.education.gov.uk)). Οι εκπαιδευτικοί στην Αγγλία κατέχουν εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες σε ιδιωτικά ή γενικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Rose (2009) οι στρατηγικές και οι μέθοδοι θα πρέπει να εφαρμοστούν απευθείας μόλις οι δάσκαλοι παρατηρήσουν προβλήματα στη μάθηση των μαθητών. Οι μέθοδοι εκπαιδευτικής παρέμβασης, κυρίως πολυαισθητηριακές, χωρίζονται σε αυτές που στοχεύουν στην αναγνωστική ευχέρεια και βελτίωση της ορθογραφίας (reading and spelling) και σε αυτές που αφορούν τη κατανόηση των κειμένων (comprehension) και Διδασκαλία Γραφής, Ανάγνωσης και Ορθογραφίας (Teaching Handwriting, Reading And Spelling

Skills, THRASS). Επιπλέον, οι μέθοδοι εφαρμόζονται με τη βοήθεια των δασκάλων, βοηθών δασκάλων και ειδικών εκπαιδευτικών μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι οπτικοακουστικό, με τη βοήθεια καρτών (flashcards), που χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση των φωνημάτων (phonics) και αργότερα με την αποκωδικοποίηση των λέξεων, χρήση εικόνων και Η/Υ (<http://dyslexiaaction.org.uk/>).

## Μεθοδολογία

### Σκοπός και Στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών των εβδομαδιαίων παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και των Άγγλων εκπαιδευτικών, σχετικά με τις γνώσεις που διαθέτουν, τόσο για την αναγνώριση των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία, και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς επίσης και με τις πρακτικές υποστήριξης αυτών των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα στόχευε στην ανάδειξη των γνώσεων των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών για την ανίχνευση μαθητών με ΕΜΔ, καθώς και ο βαθμός επιμόρφωσής τους, αλλά επίσης και στην ανάδειξη θεμάτων, όπως το θεσμικό πλαίσιο, οι τρόποι συνεργασίας με ειδικούς φορείς και τους γονείς, αναφορικά με την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών και την υποστήριξη των μαθητών στη φοίτηση και στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Επιπρόσθετα, επιδιώχθηκε να αναδειχτούν οι πρακτικές υποστήριξης, σε επίπεδο καθημερινής διδακτικής πρακτικής με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία. Τέλος, λόγω του μεγάλου ποσοστού μαθητών προερχόμενων από δίγλωσσα περιβάλλοντα στο Λονδίνο διερευνήθηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις ως προς τις πρακτικές υποστήριξής τους.

### Συμμετέχοντες - Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με βάση τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στον Αγγλικό χώρο του σχολείου και τις απόψεις/αντιλήψεις και πρακτικές των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πάνω σε αυτές. Στη διεξαγωγή της έρευνας συμμετείχαν 50 Έλληνες εκπαιδευτικοί (42 γυναίκες και 8 άντρες) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των παροικιακών σχολείων του Λονδίνου και 50 Άγγλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (43 γυναίκες και 7 άντρες). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, μέσω του ανώνυμου ερωτηματολογίου, ένα στην ελληνική γλώσσα για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και ένα στην αγγλική γλώσσα για τους Άγγλους, με κυρίως κλειστές τύπου ερωτήσεις. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Πριν από την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή σε 2 Έλληνες εκπαιδευτικούς των παροιματικών σχολείων του Λονδίνου και 2 Άγγλους εκπαιδευτικούς.

Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη οι ερευνητικοί στόχοι. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τέσσερα μέρη, τα οποία αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα: στα δημογραφικά στοιχεία, σε γενικές ερωτήσεις που σχετίζονται με τις γνώσεις και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/ Δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στο σχολείο τους αλλά και για τη βοήθεια και υποστήριξη που δέχονται και τέλος, στις πρακτικές για τον εντοπισμό και στρατηγικές διδασκαλίας των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία.

Από την επαγωγική και περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα αποτελέσματα, τα οποία δομήθηκαν σε θεματικούς άξονες, που αποτέλεσαν και απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και έγινε προσπάθεια συγκριτικής παρουσίασης των απαντήσεων Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών.

### **Αποτελέσματα-Συζήτηση**

#### **Γνώσεις και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.**

Όσον αφορά στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε πως σχεδόν όλο το δείγμα των Άγγλων διέθετε περαιτέρω γνώσεις και κατάρτιση,

Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν ικανοί να εντοπίσουν τις πιο συχνές ενδείξεις ΕΜΔ/Δυσλεξίας σε μαθητές, ώστε να προβούν στην αντιμετώπισή τους, ενώ δε διέθεταν εξειδικευμένες γνώσεις για ορισμένα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ/Δυσλεξίας ή Διαταραχών όπως, η Διαταραχή του φάσματος του Αυτισμού ή δεν είχαν λάβει κάποια συναφή μετεκπαίδευση. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες, καθώς παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η πιλοτική έρευνα των Chostelidou, Griva & Lemperou (2011).

Παρόλα αυτά, ενώ διέθεταν γενικές γνώσεις ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών, δεν είχαν πιο εξειδικευμένες γνώσεις για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή διαταραχές. Η σημαντική έλλειψη μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έρχεται σε συμφωνία με την αναφορά της Μαυροπούλου (2007) για τους Έλληνες δασκάλους, καθώς και τις έρευνες των Coons, Hayes, Radford & Watson (2013) και των Haimour & Obaidat (2013).

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί είχαν αρκετές γνώσεις πάνω στις ΕΜΔ/Δυσλεξία. Η πλειοψηφία διέθετε τις γνώσεις και την κατάλληλη επιμόρφωση για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες/Δυσλεξία. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε διαφωνία με την έρευνα των Bell, McPhillips και Doveston (2011). Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία μπορούσε να αναγνωρίσει τις στάσεις/συμπεριφορά μαθητών/τριών με ΕΜΔ/Δυσλεξία απέναντι στις σχολικές του/της υποχρεώσεις.

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί πως διαφορετικές απόψεις εκδηλώθηκαν για την συμπεριφορά: «Ανήσυχος και εύκολα αφαιρείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος» καθώς οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν γνωρίζουν.

### **Τρόποι συνεργασίας με ειδικούς φορείς**

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όταν εντοπίσουν ενδείξεις ΕΜΔ/Δυσλεξίας σε ένα/μία μαθητή/τρια, ενημερώνουν άμεσα τους γονείς και τους συμβουλεύουν και αυτό προκύπτει και βιβλιογραφικά, όπου η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στην καλή επίδοση των μαθητών αυτών (Clarke, Edwards, Knoche & Sheridan, 2007· Cook & Friend, 2010).

Επιπλέον η έρευνα έδειξε ότι συνεργάζονται σε συντριπτικό βαθμό με κάποιον φορέα ώστε να παρέχουν άμεση υποστήριξη στους μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία (εκπαιδευτικό της τάξης, τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής, με τους γονείς και με άλλους ειδικούς, όπως λογοθεραπευτές και ψυχολόγους). Παρόλα αυτά, χρειάζονταν περισσότερο επαγγελματική υποστήριξη, διερεύνηση των γνώσεων και της ετοιμότητάς τους στις ΕΜΔ/Δυσλεξία, αλλά και περισσότερο χρόνο για να δουλέψουν. Τα συμπεράσματα αυτά ήρθαν εν μέρει σε συμφωνία και με την έρευνα της Τρίκου (2012) και Αγαλιώτη (2008).

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί, από την άλλη μεριά, όταν εντοπίσουν ενδείξεις ΕΜΔ/Δυσλεξίας σε ένα/μία μαθητή/τρια, ενημερώνουν άμεσα το Διευθυντή, ώστε να επικοινωνήσει αυτός μαζί με τους γονείς και τους συμβουλέψει.

Όλοι ανέφεραν πως ήθελαν να διερευνήσουν τις γνώσεις και την ετοιμότητά τους στις ΕΜΔ/Δυσλεξία, ώστε να ενισχύσουν τις πρακτικές για τον εντοπισμό και την διδασκαλία των μαθητών αυτών. Η σημασία των γνώσεων που χρειάζονταν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στις ΕΜΔ/Δυσλεξία, τονίστηκε από την έρευνα των Bryant, Davies & Kirby (2005). Παρόλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε πως είχε επαρκή επαγγελματική υποστήριξη στο σχολείο, καθώς και ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφεραν πως φτάνει ο χρόνος τους για να δουλέψουν με μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία.

Ως προς τη συνεργασία δήλωσαν ότι συνεργάζονταν σε μεγάλο βαθμό με κάποιον φορέα ώστε να παρέχουν άμεση υποστήριξη στους μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία. Συγκεκριμένα, συνεργάζονταν αρκετά συχνά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, με το SENCO, με τον/ην Διευθυντή/ντρια και με τον/την Λογοθεραπευτή/τρια. Αυτό ήρθε σε συμφωνία με την έρευνα των Beck, Casserly, Hazzard, McPhillips & Tiernan (2017) πάνω στις αντιλήψεις των Άγγλων και Ιρλανδών εκπαιδευτικών όσον αφορά την Δυσλεξία.

### **Πρακτικές υποστήριξης των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία**

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και σύγκρισή των απόψεων των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτό πως οι Άγγλοι σε σχέση με τους Έλληνες

εκπαιδευτικούς, έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό επαρκή επαγγελματική υποστήριξη και χρόνο για να δουλέψουν και να στηρίζουν μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία.

Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί των Ελληνικών παρειακών σχολείων του Λονδίνου στην πλειοψηφία τους γνώριζαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία χρειάζονταν υποστήριξη με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και αυτό ενισχύεται από την έρευνα των Κορμος και Smith (2012), που τόνισαν τη σημαντικότητα των εικόνων και του ακουστικού υλικού που συνοδεύουν το κείμενο, για να καταστεί η διαδικασία της ανάγνωσης ευκολότερη για τους μαθητές με Δυσλεξία. Επιπλέον, συμφώνησαν στο ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση κατάλληλης γλώσσας, καθώς και η χρήση διαγραμμάτων οργάνωσης ενίσχυσαν την ένταξη των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τέλος, θεωρούσαν απαραίτητη την παρουσία των ειδικών υποστηρικτικών φορέων (Επαγγελματίες Ειδικής Αγωγής, Λογοθεραπευτές, Ψυχολόγους και κοινωνικούς Λειτουργούς.)

Οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, γνώριζαν καλά τις στρατηγικές μάθησης, τους τρόπους υποστήριξης και ενίσχυσης των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, γνώριζαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία μάθαιναν με διαφορετικούς τρόπους και με την οργάνωση διαφορετικών στόχων και δραστηριοτήτων και την εφαρμογή διαφορετικών τρόπων μάθησης και γνώριζαν καλά πώς να στηρίζουν και να ενισχύσουν την μαθησιακή διαδικασία μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία. Επιπρόσθετα, συμφώνησαν στο ότι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση κατάλληλης γλώσσας, καθώς και η χρήση διαγραμμάτων οργάνωσης και η εφαρμογή πολυαισθητηριακών μεθόδων διδασκαλίας συμβάλουν στην υποστήριξη και ενίσχυση της μαθησιακής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Gabrieli (2009) η χρήση πολλαπλών αισθητηριακών καναλιών εισόδου, ενισχύει τη διαδικασία της μνήμης. Τέλος, αρκετοί δε θεωρούσαν αναγκαία την παρουσία άλλων ειδικών στο σχολικό περιβάλλον.

Στην ύπαρξη ειδικών υποστηρικτικών φορέων στο σχολείο, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απόψεις των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών του Λονδίνου. Συγκεκριμένα οι Άγγλοι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό δεν θεώρησαν απαραίτητη την ύπαρξη άλλων ειδικών υποστηρικτικών φορέων στο σχολείο τους σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που θεώρησαν απαραίτητη τη παρουσία κάποιων φορέων στο σχολείο τους.

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να στηριχτεί στο γεγονός πως σε κάθε σχολείο υπάρχει κάποιος βοηθός εκπαιδευτικός μέσα στην αίθουσα μαζί με τον εκπαιδευτικό, στηρίζοντας την μαθησιακή διαδικασία. Παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό και η ύπαρξη και άλλων ειδικών υποστηρικτικών φορέων. Σύμφωνα με το κώδικα SEND (2014), κάθε σχολείο στην Αγγλία έχει την υποχρέωση να διαθέτει κάποια ομάδα με συντονιστή των ΕΜΔ/Δυσλεξία (SENco-ordinator or SENCO) ώστε να αντιμετωπίζουν και να δρουν καθοριστικά για την ενίσχυση της μαθησιακής διδασκαλίας των μαθητών αυτών.

Με βάση τα παραπάνω, προέκυψε πως οι Άγγλοι έχουν την αυτοπεποίθηση και θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς να αντιμετωπίσουν μαθητές με ΕΜΔ/Δυσλεξία σε σχέση με τους Έλληνες, οι οποίοι φάνηκε πως ήταν πιο δισταχτικοί καθώς δεν είχαν τις κατάλληλες γνώσεις και εξειδίκευση ή δεν είχαν την αυτοπεποίθηση και τον χρόνο ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες αυτές στο σχολικό περιβάλλον χωρίς κάποια ύπαρξη άλλων ειδικών υποστηρικτικών φορέων.

### **Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Τα αποτελέσματά της έρευνας μπορούν να γενικευτούν με κάποια επιφύλαξη, διότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός, διεξήχθη σε συγκεκριμένο εύρος, δηλαδή μόνο στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και σε περιορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Επομένως δεν μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα αποτελέσματα για όλο τον αριθμό των εκπαιδευτικών και ειδικά για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής αγωγής που αποτελούν μειοψηφία του δείγματος. Επίσης, η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, καθώς υπάρχει επίγνωση των περιορισμών που ενυπάρχουν στην χρήση μόνο του ερωτηματολογίου ως μέσο συλλογής δεδομένων και ανάλυσης. Επιπρόσθετα, οι μαθησιακές ώρες και ο χρόνος διδασκαλίας των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία διέφερε, καθώς δεν έγινε σύγκριση των απόψεων/αντιλήψεων εκπαιδευτικών που εργάζονταν τις ίδιες ποσοτικά ώρες και την ίδια χρονική στιγμή.

Μια σαφέστερη εικόνα των απόψεων και των γνώσεων των Ελλήνων και Άγγλων εκπαιδευτικών του Λονδίνου θα μπορούσε να προκύψουν με την επιλογή μεγαλύτερου δείγματος εκπαιδευτικών αλλά και με την εξέταση περισσότερων ειδικοτήτων αλλά και βαθμίδων εκπαίδευσης. Για να γενικευτούν τα αποτελέσματα της έρευνας, χρήσιμο θα ήταν η επιλογή περισσότερων από ένα ερευνητικών εργαλείων, ώστε να επικυρωθεί η εγκυρότητα της έρευνας. Επίσης, ενδιαφέρον θα ήταν να καταγραφούν οι απόψεις, στάσεις και συναισθήματα των μαθητών με ΕΜΔ/Δυσλεξία απέναντι στη μαθησιακή διδασκαλία με μια μελέτη περίπτωσης. Τέλος, η διγλωσσία στα αγγλικά σχολεία παρουσιάζει μεγάλο ποσοστό του συνολικού των μαθητών και γι' αυτό ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε σύγκριση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην Αγγλική.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

#### **Ελληνόγλωσση**

Αγαλιώτης, Ι.(2008). Υποστήριξη μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες η προβλήματα Συμπεριφοράς. Μελέτη για τον ΟΕΠΕΚ. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2019, από <http://blogs.sch.gr/kiourtsis/files/2011/09/oepek>.

Κασσώτη, Ο., Μπάρμπας Γ. & Τζουριάδου, Μ.(2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γνωστικές Προσεγγίσεις*.



Μαυροπούλου, Σ. (2007). Το περιεχόμενο και οι προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών στο Αυτιστικό φάσμα. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), *Η εκπαιδευτική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του Αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις* (σελ. 53-74). Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Σπανού, Β. & Τριπόδης Ν. (2010). *Οι Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τρίκου, Ε.(2012). *Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών* ( Μεταπτυχιακή εργασία). ΠΑ.ΜΑΚ, Θεσσαλονίκη.

### Ξενόγλωσση

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Beck, G. J., Hazzard, D., McPhillips, T., Tiernan, B. & Casserly, A.M. (2017). Dyslexia Policy and Practice: Cross-Professional and Parental Perspectives on the Northern Ireland Context *British Journal of Special Education*, 44 (2), 144-164.

Bell, S., McPhillips, T. & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171–192. Retrieved September 8, 2018 from DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01419.x

Bryant, A., Davies, R. & Kirby, A.(2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education*, 32(3), 122-126.

Chostelidou, D., Griva, E. & Lemperou, L. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, pp.410-416.

Clarke, B. L., Edwards, C. P., Knoche, L. L. & Sheridan, S. M. (2007). The effects of conjoint behavioral consultation in early childhood settings. *Early Education and Development*, 17, 593-617.

Cook, L. & Friend, M. (2010). The state of the Art of Collaboration on Behalf of students with Disabilities, *Journal of Education and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.

Coons, K. D., Hayes, S. A. & Watson, S. L. (2013). Autism spectrum disorder and fatal alcohol spectrum disorder Part I: A comparison of parenting stress. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 95-104.

Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325(5938), 280-283.

Haimour, A. I., & Obaidat, Y. F. (2013). School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. *World Journal of Education*, 3(5), 45-56.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Kormos, J. & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Challenges and Responses*.

Rose, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: An independent report.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, NY: Knopf.

### **Ηλεκτρονικές Παραπομπές**

<http://dyslexiaaction.org.uk/>

<http://www.education.gov.uk>.

<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>.

<http://kea.schools.ac.cy/index.php?id=katlogos-paroikiakn-scoleon>.

<https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25>.