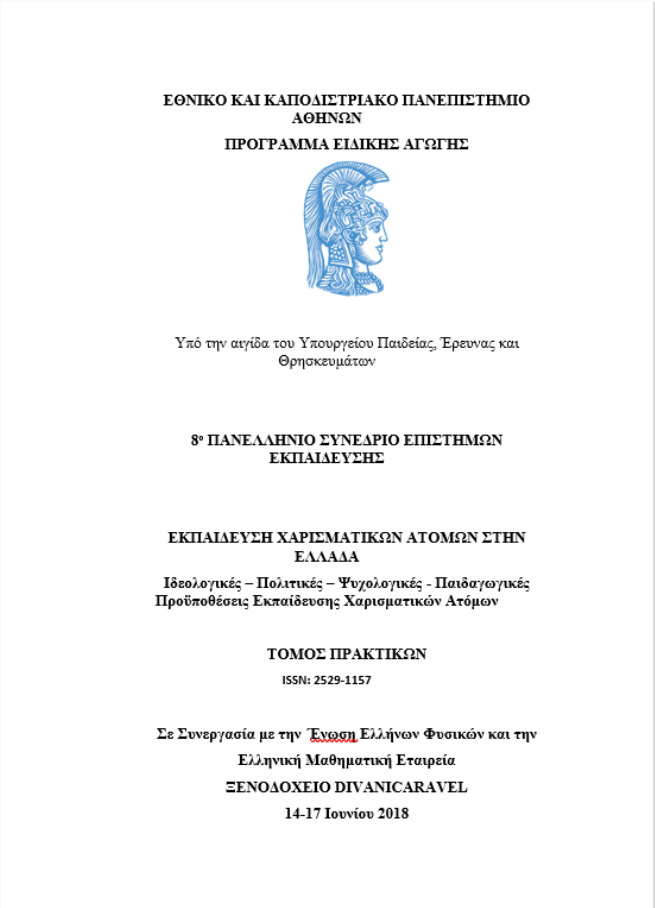
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

«Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική

Θεανώ Χριστίδου, Μαρία Χριστίδου

doi: 10.12681/edusc.2815

Βιβλιογραφική αναφορά:

Χριστίδου Θ., & Χριστίδου Μ. (2020). «Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 1262–1274. https://doi.org/10.12681/edusc.2815

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 17/02/2026 14:04:49

«Συμπεριλαμβάνοντας» το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική

Χριστίδου Θεανώ[1] & Χριστίδου Μαρία[2]
1.Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία και Πανεπιστήμιο Λευκωσίας Τμήμα Παιδαγωγικών Σπουδών
annixristidou@hotmail.com

2. Δασκάλα Γενικής Αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Ακρολίμνης, Γιαννιτσά
christidou_maria@hotmail.com

Περίληψη

Κατά τα παρελθοντικά έτη η δυσλεξία στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, ακολουθώντας τα εννοιολογικά πρότυπα της ιατρικής επιστημολογίας, περιγράφηκε μέσα από μονοδιάστατες αιτιοκρατικές μεταβλητές και εξισώθηκε με μονοπαραγοντικές προσεγγίσεις, οι οποίες αφενός της προσέδωσαν αρνητικό περιεχόμενο και αφετέρου επικέντρωσαν το εύρος των παρεμβάσεων στην ιατρική διαμεσολάβηση. Εντούτοις, σήμερα οι ψυχοπαιδαγωγικές περιγραφικές προσεγγίσεις αναγνωρίζουν τη δυσλεξία ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο μη αιτιακού χαρακτήρα για την υπέρβαση του οποίου καθίσταται αναγκαία η διδακτική διαμεσολάβηση. Ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί διαμέσου της κριτικής επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας να διερευνήσει και να παρουσιάσει εκείνες τις πρακτικές, οι οποίες δύνανται μέσα από τη συμπεριληπτική αξιολογία τους να συμβάλλουν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο στην ενίσχυση του γνωστικού και κοινωνικο-συναισθηματικού ρεπερτορίου του παιδιού με δυσλεξία, αμβλύνοντας παράλληλα πιέσεις κοινωνικού και ακαδημαϊκού αποκλεισμού. Υποστηρίζεται συμπερασματικά πως μέσω των συμπεριληπτικών πρακτικών θα μπορέσουν όχι μόνο να αντισταθμιστούν τα κοινωνικο-γνωστικά ελλείμματα του παιδιού με δυσλεξία αλλά και να ενθαρρυνθεί το όραμα ενός κοινωνικά δίκαιου, ευπρόσδεκτου και φιλικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία; δυσλεξικό παιδί; Συμπερίληψη; Εκπαιδευτικός; συμπεριληπτικές πρακτικές; κοινωνική δικαιοσύνη

Abstract

In past years dyslexia in the educational context, following the conceptual models of medical epistemology, has been described through one-dimensional deterministic variables and has been equated to single-factor approaches, which on the one hand, attributed (to dyslexia) negative content and, on the other hand, focused the range of interventions on the medical meditation. However, today psychopedagogical descriptive approaches recognize dyslexia as a multifactor phenomenon of non-causative nature, for the overcoming of which it is needed the didactic mediation. Therefore, this study attempts through the critical review of the relevant literature to explore and highlight those practices, which through their inclusive axiology can contribute in the most effective way to the strengthening of the cognitive and socio-emotional repertoire of the child with dyslexia, simultaneously mitigating social and

academic exclusionary pressures. It is, therefore, argued that through inclusive practices not only the socio-cognitive deficits of the child with dyslexia can be counterbalanced but also the vision of a socially just, welcoming and friendly school.

Keywords: dyslexia; dyslexic child; Inclusion; Teacher; inclusive practices; social justice

Εισαγωγή

Στον σύγχρονο εκπαιδευτικό νεωτερισμό ο όρος της δυσλεξίας ή εναλλακτικά της ειδικής ή εξελικτικής-αναπτυξιακής δυσλεξίας χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δυσκολίες του παιδιού στην πρόσκτηση βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων στους τομείς της ανάγνωσης, της (ορθο)γραφημένης γραφής, της αριθμητικής ή του μαθηματικού υπολογισμού (Πόρποδας, 1997; Παντελιάδου, 2000; Grigorenko, 2001; Πόρποδας, 2002; Στασινός, 2015; 2016). Αν και σήμερα η δυσλεξία περιγράφεται ως (ειδικό) αναπτυξιακό έλλειμμα νευρολογικής υπαιτιότητας, που αφορά μια πολύ συγκεκριμένη περιοχή ή τομέα εξαιτίας του οποίου παρουσιάζεται ισχυρή αναντιστοιχία μεταξύ της γλωσσικής επίδοσης του παιδιού και της νοητικής του ανάπτυξης, στο παρελθόν η εννοιολόγηση της δυσλεξίας αποτέλεσε αντικείμενο έντονης διαπάλης μεταξύ της ιατρικής και της ψυχοπαιδαγωγικής επιστημολογίας με αποτέλεσμα η απόδοση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, η εξιχνίαση πιθανών γενεσιουργών παραγόντων αλλά και η κατάρτιση παρεμβατικών στρατηγικών να καθίσταται μια άκρως αντιπαραθετική διαδικασία (International Dyslexia Association, 2016; Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με τα πρότυπα της ιατρικής επιστημολογίας, τα οποία στηρίχθηκαν στην αρχή του αποκλεισμού, η δυσλεξία περιγράφηκε με πρόσημα αρνητικού και αιτιοκρατικού περιεχομένου, τα οποία επικεντρώθηκαν κατά αποκλειστικότητα σε εις άτοπον απαγωγή εννοιολογικά επιχειρήματα (*τι δεν είναι παρά τι ακριβώς είναι η δυσλεξία*) (Thomson, 1984; Seymour, 1986; Fletcher, 2009). Υπό το πρίσμα των ιατρικών προτύπων ο όρος της δυσλεξίας ακολούθησε μονοπολικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, ανάγοντας την ύπαρξη της σε μονοπαραγοντικές μεταβλητές αναφορικές είτε της εγκεφαλικής βλάβης είτε της δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος είτε ακόμη της κληρονομικής προδιάθεσης (Αυλίδου-Δόικου, 2002). Ως εκ τούτου, η δυσλεξία συνταυτίστηκε με παθολογικά φαινόμενα του γραπτού λόγου, τα οποία όχι μόνο της προσέδωσαν χαρακτηριστικές της ιατρικής προσέγγισης επωνυμίες (ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη, συγγενής λεξική τύφλωση, στρεμφοβιλία κ.α.) αλλά παράλληλα περιόρισαν και το εύρος των στρατηγικών παρέμβασης στην ιατρική διαμεσολάβηση, αμβλύνοντας συνακόλουθα κάθε προοπτική ευχερούς μετουσίωσης των παρεμβάσεων σε σχολική πρακτική με έκδηλα λειτουργικά αποτελέσματα (Στασινός, 2015; 2016). Αντιπροσωπευτικός της άνωθεν προσέγγισης ορισμός είναι αυτός της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας της Νευρολογίας των Η.Π.Α σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία συνίσταται σε «διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστατική προέλευση» (Critchley, 1970, p.11).

Ωστόσο, η παραπάνω εννοιολογική απόπειρα γρήγορα αποτέλεσε αντικείμενο έντονης κριτικής λόγω του αρνητικού και μη λειτουργικού περιεχομένου της καθώς θεωρήθηκε πως όχι μόνο αδυνατούσε να προσδώσει μια κοινά αποδεχούμενη επεξήγηση στους όρους της «συμβατικής διδασκαλίας», της «επαρκούς νοημοσύνης»

και της «κοινωνικο-πολιτισμικής ευκαιρίας» αλλά και περιγραφικές κατευθύνσεις σε θέματα κλινικής πρακτικής (Rutter, 1978). Προς την κατεύθυνση του αποκλεισμού κινείται επίσης και ο ορισμός της δυσλεξίας που υιοθετήθηκε από το αμερικανικό νόμο PL94-142 (United States Education for All Handicapped Children Act, PL94-142, 1975), σύμφωνα με τον οποίο η Δυσλεξία αποτελεί:

διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις κύριες ψυχολογικές διαδικασίες στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής…δεν περιλαμβάνει μαθησιακά προβλήματα τα οποία είναι κυρίως το αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής μειονεξίας, ή της νοητικής υστέρησης ή της συναισθηματικής διαταραχής, ή του περιβαλλοντικού, πολιτισμικού ή οικονομικού μειονεκτήματος. (Cline & Frederickson, 2009, p.358)

Οι Cline & Frederickson (1999) λαμβάνοντας υπόψη τον παραδοσιακό χαρακτήρα των μέχρι τότε υφιστάμενων ερμηνευτικών προσεγγίσεων τούς άσκησαν δριμεία κριτική, υποστηρίζοντας πως μέσω αυτών επιτυγχάνεται ο αποκλεισμός των δυσλεξικών μαθητών, που προέρχονται από υπο-εκπροσωπούμενες γλωσσικά και πολιτισμικά ομάδες, όχι μονάχα εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτισμικών κριτηρίων αλλά και των νοητικών (Cline & Frederickson, 2009). Πιο ειδικά, ο συνυπολογισμός της νοητικής παραμέτρου στον ορισμό της δυσλεξίας συνόψισε ως βασικό κριτήριο αναγνώρισής της την παρατηρούμενη αναντιστοιχία μεταξύ του νοητικού πηλίκου και της σχολικής επίδοσης του παιδιού στα γλωσσικά μαθήματα (Στασινός, 2015) με αποτέλεσμα, όπως σημειώνει ο Δράκος (1999), τον αποκλεισμό από τη θεραπεία και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας εκείνων των μαθητών με δείκτη νοημοσύνης κατώτερο του 90.

Στον αντίποδα των παραπάνω προσεγγίσεων οι εκπρόσωποι της ψυχοπαιδαγωγικής κοινότητας σε μια προσπάθεια να καλύψουν τις υφιστάμενες αστοχίες των επαγγελματιών της ιατρικής κινήθηκαν σε περιγραφικούς προσανατολισμούς, επιδιώκοντας την αναλυτική χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της δυσλεξίας και τον προσανατολισμό του επαγγελματικού ζήλου σε θέματα διδακτικής πρακτικής (Στασινός, 2015; 2016). Χαρακτηριστικός ορισμός είναι αυτός της Βρετανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (British Psychological Society, 1999) σύμφωνα με την οποία η δυσλεξία:

είναι φανερή όταν η ακριβής και ευχερής ανάγνωση ή/και ορθογραφία λέξεων αναπτύσσεται με μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία. Εντοπίζεται στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης σ΄ "επίπεδο λέξεων" και συνεπάγεται πως το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο ανεξάρτητα από κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες. Διαμορφώνει τη βάση για μια προγραμματισμένη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από τη διδασκαλία. (British Psychological Society, 1999, p.64)

Βάσει της άνωθεν προσέγγισης η δυσλεξία δεν περιγράφεται ως παθολογική διαταραχή αλλά ως μια σοβαρή και επίμονη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, η οποία θα πρέπει να αναζητηθεί στην εξελικτική ακολουθία των αναγνωστικών ικανοτήτων του παιδιού με δυσλεξία (Snowling, 1987; Riddick, 2001). Απομακρύνοντας μονοπαραγοντικές αιτιοκρατικές μεταβλητές (Gjessing & Karlsen, 1989), η ψυχοπαιδαγωγική και συνάμα πολυπαραγοντική προσέγγιση φαίνεται να κατέχει χρηστική προέκταση δεδομένου πως εστιάζει στην αναλυτική περιγραφή της γλωσσικής συμπεριφοράς του παιδιού με δυσλεξία, υπογραμμίζοντας παράλληλα την αναγκαιότητα κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα ανθίσταται σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους (Στασινός, 2015; 2016).

Διαφαίνεται, συνεπώς, πως η διεπιστημονικότητα της δυσλεξίας, δομημένη άλλοτε με όρους αιτιοκρατικής και άλλοτε περιγραφικής υπόστασης, δίκαια προσδίδει στη φύση αυτής το χαρακτήρα ενός πολύπλοκου φαινομένου. Ωστόσο, αν και στη σχετική

βιβλιογραφία επισημαίνεται πως συνιστά ένα ατομικό συνεχές φαινοτυπικής διακύμανσης, το οποίο δεν εξαλείφεται στον χρόνο (British Dyslexia Association, n.d.; Reid, 2007), οι O' Connor et al., (2015) και Στασινός (2015; 2016), υποστηρίζουν πως η δυσλεξία δύναται να βελτιωθεί και μάλιστα αποτελεσματικά μέσα από την έγκαιρη διάγνωση και την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Το παραπάνω πολυπολικό προφίλ της δυσλεξίας μαρτυρά τη καθοριστικότητα του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού και συνάμα μετατοπίζει το έργο της υποστήριξής του σε ένα ψυχοπαιδαγωγικό προσανατολισμό συμπεριληπτικά διακείμενο προς την ετερότητα του δυσλεξικού μαθητή (Riddick, 2001; Στασινός, 2015; 2016). Η διαχείριση της ετερότητας με όρους συμπερίληψης εξισώνεται με την προσπάθεια για τροποποίηση των διαμεσολαβητικών κοινωνικο-πολιτισμικών περιβαλλοντικών επιδράσεων (π.χ. μεθόδων διδασκαλίας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού) με απώτερο σκοπό την ολιστική και συνάμα παιδοκεντρική αντιμετώπιση των οικείων δυσκολιών (Riddick, 2001). Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται ως μια προσπάθεια εξελικτικού και μη τερματικού χαρακτήρα (Αγγελίδης, 2011), η οποία όπως σημειώνει ο Booth (1996) αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της μάθησης και της συμμετοχής όλων των σπουδαστών στο σχολείο της γειτονιάς τους μέσα από τη μείωση του αποκλεισμού τους από τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π) και την πολιτισμική ζωή του σχολείου.

Αναγνωρίζοντας, λοιπόν, πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση της δυσλεξίας επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε φορέα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης και συγκεκριμένα συμπεριληπτικής διαμεσολάβησης, η εν λόγω ανασκοπική μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει και εν συνεχεία να παρουσιάσει εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες μέσα από την κοινωνικά δίκαιη αξιολογία τους δύνανται να συμβάλλουν στην ολόπλευρη υποστήριξη των οικείων μαθητών τόσο σε επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων όσο και κοινωνικο-συναισθηματικών. Υποστηρίζεται πως οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές θα μπορέσουν μέσα από τον εκμηδενισμό πιέσεων ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού όχι μόνο να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά για τις κοινωνικο-γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία αλλά και να καλωσορίσουν την ετερότητα στους κόλπους της επίσημης εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τοιουτοτρόπως το όραμα των σχολείων προς τη συνεκτικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Μεθοδολογία

Στη συγκεκριμένη μελέτη υιοθετήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε εκτενής αναζήτηση ανασκοπικού και ερευνητικού υλικού, δημοσιευμένου στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα, σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης των παιδιών με δυσλεξία. Εκτός από έντυπο πρωτότυπο ακαδημαϊκό υλικό (επιστημονικά συγγράμματα) αξιοποιήθηκε και πρωτότυπο ψηφιακό υλικό, το οποίο αντλήθηκε από τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Eric, Jstor, PupMed, ResearchGate, SageJournals, Taylor & Francis Online, Wiley Online Library και UnesDoc προκειμένου να διερευνηθούν και να παρουσιαστούν με κριτική διάθεση τα κρίσιμα σημεία της υπάρχουσας γνώσης σχετικά με το θέμα της μελέτης. Βασική στρατηγική για τη διευκόλυνση της ηλεκτρονικής αναζήτησης αποτέλεσε η δόμηση λέξεων κλειδιών (Πίνακας1), οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν είτε σε διττή μορφή είτε ακόμη και σε σύνθετη με συνδυασμούς άνω των τριών λέξεων κλειδιών για τη μέγιστη δυνατή εξυπηρέτηση του σκοπού της εργασίας.

Πίνακας 1 Λέξεις κλειδιά για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας

Δυσλεξία και; δυσλεξικό παιδί και;
συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, συμπεριληπτικό σχολείο, συμπεριληπτική πρακτική, συμπεριληπτική υποστήριξη, συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης, συμπεριληπτική διδακτική, παιδοκεντρική διδακτική, συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική πρακτική, κοινωνική δικαιοσύνη

Αποτελέσματα

Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία δεν εξαφανίζονται κατά την αναπτυξιακή τους πορεία. Τουναντίον μεταφέρονται και στην ενήλικη ζωή τους, διατηρώντας τον επίμονο χαρακτήρα τους (Byring & Michelsson, 1984; Bruck, 1990; Riddick, 1996; Jacobson, 1999; Shaywitz et al., 1999). Παρένθετα, έρευνες παγκόσμιας κλίμακας επιβεβαιώνουν τον πολυσχιδή χαρακτήρα των οικείων δυσκολιών, υπογραμμίζοντας πως τα παιδιά με δυσλεξία δεν υπολείπονται μονάχα στον τομέα των γλωσσικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους συμμαθητές τους της ίδιας αναπτυξιακής ηλικίας αλλά και στον τομέα των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Τα εμπειρικά δεδομένα μαρτυρούν πως τα παιδιά με δυσλεξία συχνά εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα στην αυτοπεποίθηση, στη σύναψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στην κοινωνική αυτό-αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα υψηλότερα επίπεδα εσωστρέφειας, άγχους, κατάθλιψης, θυματοποίησης/bulling και αρνητικής αυτό-εικόνας ως αργοί και τεμπέληδες (Gonzalez-Pienda et al., 2000; Heiervang et al., 2001; Humphrey, 2002; McNulty, 2003; Undheim, 2003; Burden, 2005; Alexander-Passe, 2006; Lackaye et al., 2006).

Ωστόσο, παρά τον πολυπολικό χαρακτήρα των οικείων δυσκολιών οι O' Connor et al., (2015) σημειώνουν πως η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών δύναται να προκαλέσει πρόδηλες αποτελεσματικές επιδράσεις στους μαθητές με δυσλεξία, οδηγώντας τους σε ισχυρότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, σε καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική υγεία όπως και σε μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές με κοινωνικά δίκαιη αξιολογία αναφέρονται στο καλωσόρισμα όλων των παιδιών στο σχολείο της γειτονίας τους ανεξάρτητα της ακαδημαϊκής τους ικανότητας (Unesco, 2015) ή των άλλων βιούμενων διαφοροποιητικών τους γνωρισμάτων (Unesco, 1990; 1994; Αγγλίδης, 2011). Περιγράφουν σε μια ολιστική προσέγγιση παρά μια μεμονωμένη αλλαγή, η οποία συνταυτίζεται με την κίνηση των σχολείων σε έναν παιδοκεντρικό προσανατολισμό βάσει του οποίου όλοι οι μαθητές δικαιούνται να προσεγγίσουν το μέγιστο δυνητικό δυναμικό τους τόσο σε επίπεδο γνωστικών δεξιοτήτων όσο και σε επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικών (Unesco, 2005).

Εντούτοις, πέρα από την κατάλληλη διδακτική διαμεσολάβηση για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού με δυσλεξία εξίσου καθοριστική κρίνεται και η έγκαιρη διάγνωσή της από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μέσα από την καθημερινή παρατήρηση των κιναισθητικών και γνωστικών συμπεριφορών του παιδιού της οικείας ομάδας δύναται να εντάξει το τελευταίο σε ομάδα υψηλού κινδύνου. Η σημαντικότητα της έγκαιρης διάγνωσης έγκειται στο γεγονός πως ο εγκέφαλος των μικρότερων ηλικιακά παιδιών είναι περισσότερο «ευμάλακτος» και συνεπώς η πρώιμη παρεχόμενη υποστήριξη εγκυμονεί ακόμη πιο ευοίωνες προοπτικές αντιμετώπισης δεδομένου πως οι «κακές» αναγνωστικές συνήθειες δεν αποτελούν ακόμη καλά εδραιωμένο χαρακτηριστικό (Shaywitz, 2008; Στασινος, 2015; 2016).

Σε επίπεδο παρέμβασης, από την άλλη, αφετηρία της εκπαιδευτικής προσπάθειας τίθεται η αναγνώριση των αναγκών, των δυνατοτήτων, των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών με δυσλεξία με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός παιδοκεντρικού και φιλικού μαθησιακού περιβάλλοντος, απαλλαγμένου από τιμωρίες και προκαταλήψεις, το οποίο όντας συμπεριληπτικά διακείμενο προς την ετερότητα των μαθητών, θα παρέχει σε όλους τους σπουδαστές του (με και χωρίς ετερότητες) ίσες και νοηματοδοτούμενες ευκαιρίες συμμετοχής στα ακαδημαϊκά και κοινωνικά δρώμενα του σχολείου (Unesco, 1994; Peer & Reid, 2001; Στασινός, 2015; 2016).

Βέβαια, αν και τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν την έλλειψη ύπαρξης αυτονομίας ή και κατάλληλου χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη ευέλικτων και υποστηρικτών προς τη δυσλεξία προσεγγίσεων (Didaskalou & Vlachou, 2004), η υιοθέτηση συμπεριληπτικών και παιδοκεντρικών κατευθύνσεων, συμπεριλαμβανομένων της διαφοροποίησης και της εξατομίκευσης της διδασκαλίας, της ενθάρρυνσης της διαμαθητικής αλληλεπίδρασης, της παροχής πρόσθετης διδακτικής υποστήριξης, της επιβράβευσης και της ενθάρρυνσης των προσπαθειών του μαθητή, της «χρήσης» ενός υπομονετικού μαθητή ως βοηθού, της υιοθέτησης μοντέλων συνδιδασκαλίας μεταξύ ειδικών-γενικών παιδαγωγών, της διδασκαλίας των εννοιών της διαφορετικότητας και των δικαιωμάτων του ανθρώπου, της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών αλλά και γενικότερα της καλλιέργειας συμπεριληπτικής και άνευ όρων συνεργατικής κουλτούρας αποτελούν ορισμένες αποτελεσματικές στρατηγικές, οι οποίες δύνανται να συμβάλλουν στην κοινωνικο-γνωστική ενθάρρυνση των παιδιών με δυσλεξία, αμβλύνοντας ταυτόχρονα ενδεχόμενες πιέσεις κοινωνικού και ακαδημαϊκού αποκλεισμού (Unesco, 1994; Keefe & Moore, 2004; Slavin, 2007; Αγγελίδης, 2011; Στασινός, 2015).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, κινούμενος εξισορροπητικά στο νήμα των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των οικείων παιδιών (Jonson & Myklebust, 1967), θα πρέπει να παρέχει σε αυτά περισσότερο χρόνο κατά την εκτέλεση γραπτών εργασιών ή ακόμη και να προσανατολιστεί σε ασκήσεις που απαιτούν την προφορική συμμετοχή τους, μειώνοντας κατ΄ επέκταση το εύρος των γραπτών απαιτήσεων. Ακόμη, σημαντικές κρίνονται και οι ασκήσεις που αφορούν στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας του παιδιού με δυσλεξία, η οποία περιγράφει την ικανότητα του να κατανοεί ότι ο λόγος συντίθεται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές, οι συλλαβές από φωνήματα, δηλαδή, από διακριτικά ηχητικά μέρη που αναπαριστώνται με γράμματα (Μαριδάτη - Κασσωτακη, 2007). Μάλιστα, οι έρευνες των Τάφα (2000) και Μουζάκη και συν., (2008) επισημαίνουν πως η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μια καθοριστική δεξιότητα που επηρεάζει την ευχέρεια των ικανοτήτων του παιδιού στους τομείς της ανάγνωσης, της γραφής αλλά και της ορθογραφίας. Δραστηριότητες όπως ο εντοπισμός λέξεων με ομοιοκαταληξία, η παραγωγή λέξεων με ομοιοκαταληξία, η κατάτμηση προτάσεων σε λέξεις, συλλαβές και φωνήματα και η ανασυγκρότησή τους, η ανίχνευση λέξεων που ξεκινούν με το ίδιο γράμμα, η επανάληψη της ανάγνωσης ενός σύντομου κειμένου αποτελούν μερικές αντιπροσωπευτικές ασκήσεις για την ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας του δυσλεξικού παιδιού (Μαριδάτη - Κασσωτακη, 2007; Κωτούλας, 2008).

Την ίδια στιγμή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τη σύσταση ομαδοσυνεργατικών δράσεων στο πλαίσιο των οποίων δύναται να επιτευχθεί όχι μόνο η γνωστική ενθάρρυνση των μαθητών με δυσλεξία αλλά και η κοινωνικο-συναισθηματική, η οποία συχνά παρουσιάζεται υπολειπόμενη συγκριτικά με αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η μελέτη των Hellendoorn & Ruijssenaars (2000), οι οποίοι επισήμαναν πως οι μαθητές με δυσλεξία είχαν σαφώς λιγότερες φιλίες και κοινωνικές διαδράσεις σε σχέση με τους συμμαθητές τους, που

δεν χαρακτηρίζονταν από το βίωμα των εν λόγω δυσκολιών. Προς ενίσχυση του κοινωνικού επιχειρήματος, ο Westling-Allodi (2002) στη μελέτη του επισήμανε πως η καλλιέργεια καλών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των δυσλεξικών παιδιών. Ο ίδιος, μάλιστα, εισηγήθηκε πως η αποτελεσματική αντιμετώπιση των εν λόγω δυσκολιών επιβάλλει την «ενεργοποίηση» των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς τις ομώνυμες δυσκολίες, δηλαδή την επένδυση του εκπαιδευτικού ζήλου στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων παρά σε σχολαστικά επιτεύγματα (Westling - Allodi, 2002). Οι O'Connor & Jenkins (1996) και Αγγελίδης (2011) εισηγούνται πως στο πλαίσιο της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ετερότητες προωθούνται η αναγνώριση και η αποδοχή της ετερότητας, το αίσθημα του ανήκειν, η σύναψη φιλικών σχέσεων, οι γόνιμες αλληλεπιδράσεις, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών όπως και το άνευ όρων συνεργατικό κλίμα, το οποίο αποτελεί ουσιώδη μεταβλητή για τη γενίκευση της συμπεριληπτικής κουλτούρας. Την ίδια στιγμή οι Slavin et al., (2008) τόνισαν πως οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση της φωνολογικής ενημερότητας των μαθητών καθώς στο πλαίσιο αυτών διασφαλίζονται συνθήκες αποτελεσματικής συνεργασίας των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους που σημειώνουν καλύτερες από αυτούς επιδόσεις.

Εντούτοις, σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εναρμονίσει τη διδακτική πρακτική στον κυρίαρχο τρόπο μάθησης του δυσλεξικού παιδιού, χρησιμοποιώντας τον ως σταθερό δείκτη του τρόπου αντίληψης και αλληλενέργειας του παιδιού με το μαθησιακό περιβάλλον. Οι Abbott & Berningen (1999) μάλιστα υποστήριξαν πως το παιδί με δυσλεξία μέσα από αυτήν τη στρατηγική μπορεί να καλλιεργήσει περαιτέρω δεξιότητες όπως και να αποκτήσει προοπτικές αυτόνομης εργασίας και μάθησης τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης.

Εκτός των παραπάνω κατευθύνσεων, ωστόσο, η συμπεριληπτική διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία απαιτεί και τον εναρμονισμό του σύγχρονου σχολείου σε περαιτέρω προηγούμενες προσεγγίσεις ψυχοπαιδαγωγικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, η πολύ-αισθητηριακή διδακτική μέθοδος και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό και να ενσωματωθούν στη διδακτική πρακτική του με απώτερο σκοπό την προσβάσιμη επαφή των δυσλεξικών παιδιών σε κατάλληλα λογισμικά και φωνητικά προγράμματα διαμέσου των οποίων θα μπορέσουν να διδαχθούν δεξιότητες κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης (Στασινός,2015).

Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται πως η πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση αποτελεί από τις πιο δραστικές διδακτικές μεθόδους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των οικείων παιδιών δεδομένου πως μέσα από τη διέγερση των οπτικών, των ακουστικών των και κιναισθητικών τους αισθήσεων ενισχύεται η ικανότητά τους για διατήρηση και επεξεργασία της πληροφορίας, στόχος ο οποίος αδυνατεί να επιτευχθεί με τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, οι οποίες στηρίζονται αποκλειστικά στο οπτικο-ακουστικό δίπολο (Reid, 2007; Baines, 2008). Οι ΤΠΕ από την άλλη μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ένα συμπληρωτικό και υποστηρικτικό διδακτικό εργαλείο, το οποίο συνδυαστικά με τη παραδοσιακή διδασκαλία θα μπορέσει να δημιουργήσει καλύτερες προϋποθέσεις υπέρβασης των υφιστάμενων δυσκολιών (Στασινός, 2015). Επιβεβαιώνεται, άλλωστε, από την επιστημονική κοινότητα πώς μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορούν να ενισχυθούν οι ικανότητες των παιδιών με δυσλεξία τόσο στον τομέα της ανάγνωσης, ορθογραφίας και του τονισμού όσο και στον τομέα της αριθμητικής και της καλλιγραφίας (DyslexiaCenters-Pavlidis Method, χ.η).

Επιπρόσθετα, μια ακόμη σημαντική πρακτική συμπεριληπτικού προσανατολισμού αποτελεί η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης στον μαθητή και στους γονείς όπως και η καλλιέργεια κλίματος αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού, του μαθητή με δυσλεξία, των γονέων του και της διεπιστημονικής ομάδας προκειμένου να δημιουργηθούν κατάλληλες ευκαιρίες συνεχούς αξιολόγησης της πορείας του παιδιού αλλά και προοπτικές βελτίωσης και αναδιαμόρφωσης του παρεχόμενου παρεμβατικού προγράμματος στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο (Στασινός, 2015; 2016).

Πιο ειδικά ο Στασινός (2015, σ.424) αναφέρει πως η παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης στο παιδί με δυσλεξία ενδυναμώνει την θετική αυτό-εικόνα του ενώ παράλληλα διασφαλίζει την *«αποτελεσματικότητα των προγραμματικών διδακτικών παρεμβάσεων στη σχολική τάξη».* Οι Dowling & Osborne (2001) από την άλλη υπογραμμίζουν πως η αρμονική συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων του παιδιού συμβάλλει στη μείωση των τάσεων απομόνωσης και κοινωνικής αποστροφής του τελευταίου, συμπεριφορές οι οποίες συχνά αναπτύσσονται είτε εξαιτίας της υποεπίδοσής του παιδιού ή ακόμη εξαιτίας των αποθαρρυντικών επικρίσεων που μπορεί να δέχεται. Η Unesco (1994) τονίζει πως οι γονείς θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην επίβλεψη και στην υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους αλλά και να εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσω των οποίων θα μπορέσουν αφενός να παρακολουθήσουν αποτελεσματικές τεχνικές μάθησης και αφετέρου να τις μεταφέρουν στο σπίτι.

Εντούτοις, οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές συμπερίληψης στηρίζονται σύμφωνα με του Mayers & Bhopal (2009) στην εδραίωση όχι μονάχα θετικών διαδράσεων και ατέρμονης συνεργασίας μεταξύ σχολικού-μαθητικού-γονικού δυναμικού αλλά και μεταξύ σχολειού-τοπικής κοινότητας. Σύμφωνα με το διάγγελμα της Unesco (1994) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στο σχολικό έργο σε μια προσπάθεια να ενισχύσουν τόσο την αποτελεσματικότητά του σχολείου όσο και να αντισταθμίσουν την έλλειψη οικογενειακής υποστήριξης που ενδεχομένως το δυσλεξικό παιδί μπορεί να βιώνει. Μέσω της διάνοιξης του σχολείου προς την κοινότητα διαμορφώνεται η αντίληψη πως όλοι αποτελούμε συνυπεύθυνα, ενεργά και πολύτιμα μέλη της τοπικής και της παγκόσμιας δράσης γεγονός που ενεργοποιεί τη δυναμική εμπλοκή όλων των συμμέτοχων σε διαδικασίες εξεύρεσης ποιοτικότερων τρόπων ζωής μέσα στο συγκείμενο που όλοι ενυπάρχουν (Durham, 1996; Deri, 2005; Percy-Smith, 2006).

Οι παραπάνω πρακτικές στο σύνολό τους, όπως καταγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, μπορούν να εδραιώσουν έναν θετικό προσανατολισμό προς την ετερότητα, αναπτύσσοντας στα μέλη του σχολικού οργανισμού την ευαισθησία και την κοινωνική επαγρύπνηση για το τι μπορεί να επιτευχθεί στο πλαίσιο της συνεργασίας και των διαθέσιμων υπηρεσιών υποστήριξης (Unesco, 1994). Βέβαια, οι περιγραφείσες πρακτικές δεν είναι ανεξάρτητες από τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολικού πλαισίου. Αντίθετα, πρέπει να εμπλουτίζονται και να αναδιαμορφώνονται, ακολουθώντας κάθε φορά τις εκάστοτε σχολικές απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών (Unesco, 1994; Ainscow, 1999). Απώτερος σκοπός της εφαρμογής των συμπεριληπτικών πρακτικών δεν αποτελεί μονάχα η κοινωνικο-γνωστική υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία ή άλλες ετερότητες. Πολύ περισσότερο αποσκοπούν στην καλλιέργεια κλίματος αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας (Στασινός, 2015; 2016) όπως και στη διαμόρφωση χειραφετημένων ατόμων ικανών για να αντιδράσουν στις διακρίσεις του σχολικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος (Ayers et al., 2009; Gaetane et al., 2009).

Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικές πρακτικές της «συμπεριληπτικότητας» μέσα από τον εκμηδενισμό πιέσεων ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού μπορούν όχι μόνο να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στις κοινωνικο-γνωστικές δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία αλλά και να καλωσορίσουν την ετερότητα στους κόλπους της επίσημης εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας παράλληλα το όραμα των σχολείων προς τη συνεκτικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Ο πολυπρισματικός χαρακτήρας της δυσλεξίας όπως και η αναγνώριση των προοπτικών αντιμετώπισής της στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιβεβαιώνει πως η δυσλεξία δεν αποτελεί ασθένεια ή ατομικό «πρόβλημα» που χρήζει ιατρικής διαμεσολάβησης. Αντίθετα, η υπέρβαση των δυσκολιών των παιδιών με δυσλεξία απαιτεί τη συμπεριληπτική διαμεσολάβηση του σύγχρονου εκπαιδευτικού με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός ευπρόσδεκτού, φιλικού και κοινωνικά δίκαιου περιβάλλοντος με πλούσιες και νοηματοδοτούμενες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στις δράσεις του σχολείου. Στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού ιδεώδους το έργο του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι έργο «συναντίληψης» και «συλλογικότητας» (Στασινός, 2015; 2016), το οποίο επικεντρώνεται στην κατάρτιση εξατομικευμένων μαθητοκεντρικών δράσεων, στη σύσταση ομοαδοσυνεργασιών, στην αξιοποίηση των πολύ-αισθητηριακών διδακτικών μεθόδων και των ΤΠΕ, στην οικοδόμηση συνεργατικού κλίματος με το γονεϊκό και διεπιστημονικό δυναμικό όπως και με την τοπική κοινότητα με σκοπό την ενίσχυση και τη συμπλήρωση του σχολικού έργου. Οι συμπεριληπτικές πρακτικές με κοινωνικά δίκαιη και προσωποκεντρική αξιολογία δύνανται να αντισταθμίσουν τόσο τα γνωστικά ελλείμματα των οικείων μαθητών όσο και τα κοινωνικο-συναισθηματικά, μειώνοντας παράλληλα πιέσεις ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποκλεισμού. Συνεπώς, η συγκεκριμένη εργασία κρίνεται πως μπορεί να συμβάλλει στον εμπλουτισμό της γνώσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών, παρέχοντας ένα σημαντικό πλαίσιο βάσει του οποίου δύναται να επιτευχθεί τόσο η γνωστική και κοινωνική υποστήριξη του δυσλεξικού παιδιού όσο και η στροφή των σχολείων σε κατευθύνσεις κοινωνικά πιο δίκαιές και παιδοκεντρικές. Τέλος, δε θα πρέπει να λησμονηθεί πως η παρούσα εργασία επιχειρεί να χαράξει βάσεις για νέα ερευνητικά πεδία, τα οποία μπορούν να εστιάσουν στη διερεύνηση των μετασχολικών επιπτώσεων της συμπεριληπτικής διαχείρισης της ετερότητας των μαθητών με δυσλεξία καθώς η μέχρι τώρα ερευνητική δράση παρουσιάζεται επικεντρωμένη στα αποτελέσματα των συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο κυρίως σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abbott, S., & Berninger, V. (1999). It's never too late to remediate: A developmental approach to teaching word recognition. *Annals of Dyslexia, 49,* 223–250.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia, 12*(4), 257-275.

Ayers, W., Quinn, T., & Stovall, D . (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York, London: Routlege

Baines, L. (2008). *A Teacher's guide to multisensory learning. Improving literacy by engaging the Senses.* USA: Association for Supervison and Curriculum Development.

Booth, T, & Ainscow, M. (1989). *From them to us: An international study of inclusion in education.* London: Routledge.

Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. In E. Blyth, & J. Milner (Eds.), *Exclusion from school. Inter-professional issues for policy and practice* (pp. 21–36). London: Routledge.

British Dyslexia Association. (n.d.). *Definition. arch. The British Dyslexia Association*. Ανακτήθηκε από http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions

British Psychological Society (1999). *Dyslexia, literacy and psychological assessment. Report of a working party of the division of educational and child psychology.* Leicester: BPS.

Burden, R. (2005). Dyslexia & self-concept. Seeking a dyslexic identity. London: Whurr Publishers Ltd

Cline, T., & Frederickson, N. (1999). Identification and assessment of dyslexia in bi/multilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2*(2), 81-93.

Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special educational needs, inclusion and diversity.* New York: Open University Press.

Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. London: Heinemann Medical Books.

Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2004) *The development of special-inclusive education in Greece: discourses and practices of inclusion and exclusion*. Presentation at the ECER Conference, Rhethymnon, Greece.

Eisenberg, L. (1978). Definitions of dyslexia. Their consequences for research and policy. In A.L. Benton, & D. Pearl (Eds.), Dyslexia. An approach of current knowledge (pp. 29-42). New York: Oxford University Press.

Fletcher. J.M. (2009). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *J Int Neuropsychol Soc,15*(4),501–508.

Gaetane , J.M., Normore, A., & Brooks J. S. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education, 4*(1),1-31.

Gjessing, H. J., & Karlsen, B. (1989). *A longitudinal study of dyslexia*. New York: Springer.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G., & Valle, A. (2000). Self-concept, causal attribution process, and academic goals in children with and without learning disabilities. *Psicothema, 12*(4), 548-556.

Grigorenko, E.(2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Child Psychol Psychiatry, 42*(1), 91-125.

Heiervang E., Stevenson J., Lund A., & Hugdahl K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry, 55*(1),251–256.

Hellendoorn, J., & Ruijssenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial & Special Education, 21*(4), 227-239

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education, 29*(1), 29-36.

International Dyslexia Association. (2016). *Definition of Dyslexia*. Ανακτήθηκε από https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/

Johnson, D., & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practice*s. New York: Pro Ed.

Keefe, E.B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education 32*(3),77-88

Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 111-121.

Lyon, G.R., & Moats, L.C. (1993). An examination of research in learning disabilities: Past practices and future directions. In G. R. Lyon, D.B. Gray, J. F. Kavanagh, & N. A. Krasnegor (Eds.), *Better understanding learning disabilities: Perspectives on classification, identification and assessment* (pp. 1-13). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 363-381.

Myers, M., & Bhopal, K. (2009). Gypsy, Roma and traveller pupils in schools in the UK: Inclusion and good practice. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3),299-314.

O'Connor, R.E.& Jenkins, J. R. (1996). Cooperative learning as an inclusion strategy: a closer look. *Exceptionality, 6*(1), 29–51.

O'Connor, M., Quach, J., Goldfeld, S., Gold, L., Hopkins, D., Beatson, R., & Aston, R. (2015). *Approaches to the provision of educational support for children and young people with additional health and developmental needs: Dyslexia. An internal report commissioned by the program for students with disabilities review unit*. Victoria, Australia: Department of Education and Training.

Percy-Smith, B. (2006). From consultation to social learning in community participation with young people. *Children Youth and Environments, 16*(2), 153–179.

Reid, G. (2007). *Dyslexia. The SEN series* (2nd Edition). London and New York: Continuum International Publishing Group.

Riddick. B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective?,*International Studies in Sociology of Education, 11*(3), 223-236.

Rutter, M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. In Benton, A.L., & Pearl, D. (Eds.). *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge* (pp.3-28). New York: Oxford University Press.

Seymour, P. H. K. (1986). Cognitive description of developmental dyslexia. *Bulletin of the British Psychological Society, 39*, A98.

Shaywitz, S. (2008). *Overcoming dyslexia: A new and complete science based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Knopf Doubleday Publishing Group Kindle Edition Stanovich, K.E. (1996). Toward a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia, 2*(3), 154-166.

Slavin, R.E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best-evidence synthesis. *Reading Research Quarterly, 43*(3), 290-322.

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

Thomson, M. E. (1984). *Developmental dyslexia.* Baltimore, MD: Edward Arnold.

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. (1990).*World declaration on education for all and its companion framework for action to meet basic learning needs* .New York:United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf

Unesco. (1994).*The Salamanca statement and framework for action on special needs education.*France:United Nations Educational,Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Unesco. (2005).*Guidelines for inclusion:Ensuring access to education for all*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Unesco. (2015). Education for all 2000-2015: Achievements and challenges. EFA Global Monitoring Report. UNESCO publishing. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf

Westling - Allodi, M. (2002). *Support and resistance. Ambivalence in special education (*Doctoral Dissertation). Sweden: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ.719–752). Αθήνα: Gutenberg.

Δόικου - Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Dowling, E. & Osborne, E. (2001). Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα. (Ι. Μπίμπου, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης, της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας. Στο Σ. Παντελιάδου, & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σελ.32-40). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Μαριδάκη-Κασωτάκη, Κ. (2005). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Θ., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α΄ Δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής,1,* 71-88.

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

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου. Ψυχολογική Θεώρηση.* Αθήνα: Μορφωτική.

Πόρποδας Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Slavin, E. R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη.* (Ε. Εκκακάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τάφα, Ε. (2000). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία.* Θεσσαλονίκη: Guternberg.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές.* Αθήνα: Παπαζήση.

DyslexiaCenters - Pavlidis Method. (χ.η.). Μέθοδος Παυλίδη. Ανακτήθηκε από http://www.dyslexiacenters.gr/Pavlidis-Method.aspx