

2026-02

$\text{p}\ddot{\text{y}} \bullet^1 \text{ } ^1 \text{ } ^0 - \hat{\text{A}} \text{ } \text{œ} \pm \text{ } , \cdot \tilde{\text{A}}^1 \pm^0 - \hat{\text{A}} \text{ } \text{”} \text{ } \text{Å} \tilde{\text{A}}^0 \text{ } \text{¿} \text{ } \text{»} \text{ } ^- \mu \hat{\text{A}}$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ } \pm^1 \text{ } ^1 \text{ } \pm^3 \text{ } \acute{\text{E}}^3 \text{ } ^1 \text{ } ^0 \text{ } \text{®} \text{ } \bullet \text{ } \hat{\text{A}} \text{ } \neg \text{ } \acute{\text{A}}^0 \mu^1 \pm$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \bullet^0 \hat{\text{A}} \pm^1 \text{ } ^1 \text{ } \mu \text{ } \text{Å} \ddot{\text{A}}^1 \text{ } ^0 \hat{\text{I}} \text{ } ^{1/2} \text{ } \acute{\text{A}} \acute{\text{E}} \ddot{\text{A}} \text{ } \text{¿}^2 \text{ } \neg \text{ } , \text{ } ^{1/4} \text{ } ^1 \pm \hat{\text{A}}$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \bullet^0 \hat{\text{A}} \pm^- \text{ } ^1 \text{ } \mu \text{ } \text{Å} \tilde{\text{A}} \cdot \hat{\text{A}} : \text{ } \text{œ}^1 \pm \text{ } \text{’} \text{ } \text{Æ} \cdot^3 \cdot \text{ } ^{1/4} \pm \ddot{\text{A}}^1 \text{ } ^0 \text{ } \text{®}$
 $\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ } \text{£} \text{ } \acute{\text{I}} \text{ } ^{1/2} \text{ } , \mu \tilde{\text{A}} \cdot \text{ } \text{¿} \tilde{\text{A}} \text{ } \text{¿} \ddot{\text{A}}^1 \text{ } ^0 \hat{\text{I}} \text{ } ^{1/2} \text{ } \text{œ} \mu \text{ } \text{»} \mu \ddot{\text{A}} \hat{\text{I}} \text{ } ^{1/2}$

$\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ } \text{§} \pm \text{ } \text{»} \text{ } ^1 \hat{\text{I}} \ddot{\text{A}} \cdot \text{ } , \text{ } - \acute{\text{E}} \text{ } \text{®}$

$\text{p}\ddot{\text{y}} \text{ } \acute{\text{A}} \text{ } \text{ì}^3 \acute{\text{A}} \pm \text{ } ^{1/4} \text{ } ^{1/4} \pm \text{ } \text{”} \text{ } \hat{\text{A}} \text{ } \text{¿} \text{ } \text{»} \text{ } \text{¿}^3 \text{ } ^- \pm \hat{\text{A}} \text{ } , \text{ } \text{£} \text{ } \text{¿} \text{ } \text{»} \text{ } \text{®} \text{ } \bullet \text{ } \hat{\text{A}}^1 \tilde{\text{A}} \tilde{\text{A}} \cdot \text{ } ^{1/4} \hat{\text{I}} \text{ } ^{1/2} \text{ } \text{¥}^3 \mu^- \pm \hat{\text{A}} \text{ } , \text{ } \pm \text{ } ^{1/2} \mu \hat{\text{A}}^1 \tilde{\text{A}} \tilde{\text{A}} \text{ } \text{®} \text{ } ^{1/4} \text{ } ^1 \text{ } \text{¿} \text{ } \bullet \mu \neg \hat{\text{A}} \text{ } \text{¿}$

<http://hdl.handle.net/11728/13280>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

**Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Παιδαγωγική Επάρκεια
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Αφηγηματική
Σύνθεση Ποσοτικών Μελετών**

Ζωή Χαλιώτη

Φεβρουάριος 2026

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ

**Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Παιδαγωγική Επάρκεια
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Αφηγηματική
Σύνθεση Ποσοτικών Μελετών**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική
Ψυχολογία στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις**

Ζωή Χαλιώτη

Φεβρουάριος 2026

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ζωή Χαλιώτη, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Παιδαγωγική Επάρκεια
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Αφηγηματική
Σύνθεση Ποσοτικών Μελετών

Διπλωματική Εργασία

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Ειρήνη Ζέρβα

Εξεταστική Επιτροπή

Δρ. Χριστιάνα Κούνδουρου
Δρ. Ελένη Μπόντη

Κοσμήτορας Τμήματος: Στέλιος Ν. Γεωργίου

Σελίδα Εγκυρότητας

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Ζωή Χαλιώτη

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Παιδαγωγική Επάρκεια Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Αφηγηματική Σύνθεση Ποσοτικών Μελετών

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις [ημερομηνία έγκρισης] από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος) Δρ Ειρήνη Ζέρβα

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ Χριστιάνα Κούνδουρου, Συντονίστρια Μεταπτ. Προγράμματος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ Ελένη Μπόντη, Αναπλ. Καθηγήτρια Ιατρικής ΑΠΘ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Ζωή Χαλιώτη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Παιδαγωγική Επάρκεια Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Αφηγηματική Σύνθεση Ποσοτικών Μελετών», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν ένα σύνθετο φαινόμενο που επηρεάζει σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, με επιπτώσεις όχι μόνο στη σχολική επίδοση αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Η παρούσα εργασία μέσω της αφηγηματικής σύνθεσης ποσοτικών μελετών παρουσιάζει τα επίπεδα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ΕΜΔ παγκοσμίως. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύονται οι βασικές κατηγορίες ΕΜΔ, αναφέρονται τα γνωστικά, μαθησιακά και κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ, η αιτιοπαθολογία τους καθώς και η σημασία της πρώιμης παρέμβασης. Παρουσιάζονται επίσης ενδεικτικές πρακτικές εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στο μεθοδολογικό και αναλυτικό μέρος μέρος πραγματοποιείται περιγραφική σύνθεση ποσοτικών ερευνών από διαφορετικά γεωγραφικά και πολιτισμικά πλαίσια, με στόχο τη διερεύνηση του επιπέδου γνώσεων και παιδαγωγικής κατάρτισης και επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΕΜΔ. Βάσει της συγκεκριμένης μεθοδολογίας προκύπτουν σημαντικοί περιορισμοί της συγκριτικής ανάλυσης. Αρχικά, επιλέχθηκε για το μεθοδολογικό μέρος της εργασίας η συγκεκριμένη μέθοδος και όχι στατιστική μετα-ανάλυση των αποτελεσμάτων και στατιστικές συγκρίσεις μεταξύ ερευνών, λόγω ετερογένειας των δειγμάτων αλλά και των γεωγραφικών πλαισίων. Επίσης τα συμπεράσματα της σύνθεσης μελετών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα και την εγκυρότητα των πρωτογενών ερευνών. Τέλος η σύνθεση μελετών δεν περιλαμβάνει άμεση παρατήρηση και πρωτογενή μέτρηση. Τα ευρήματα που λήφθηκαν υπόψη για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν κυρίως χαμηλό έως μέτριο επίπεδο κατάρτισης στις ΕΜΔ, με περιορισμένη ικανότητα έγκαιρης αναγνώρισης και εφαρμογής τεκμηριωμένων παρεμβάσεων. Τα συμπεράσματα της εργασίας αναδεικνύουν την ανάγκη για συστηματική και επιστημονικά τεκμηριωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενισχυθεί η παιδαγωγική τους επάρκεια και να βελτιωθεί ουσιαστικά η υποστήριξη μαθητών με ΕΜΔ.

Λέξεις Κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, χαρακτηριστικά, παιδαγωγική κατάρτιση, παρέμβαση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

Specific Learning Difficulties (SLD) constitute a complex phenomenon affecting a significant proportion of the student population, with consequences not only for academic achievement but also for students' emotional and social development. The present study aims to investigate teachers' levels of knowledge and pedagogical training regarding SLD worldwide through a narrative synthesis of quantitative studies. The theoretical part of the study presents the main categories of SLD, their defining characteristics, etiopathology, diagnostic procedures, and educational intervention practices, highlighting the importance of early intervention. In the methodology and analysis sections of the present synthesis, a descriptive synthesis of quantitative studies from different geographical and cultural contexts is conducted in order to examine the level of pedagogical competence of primary education teachers in relation to SLD. Due to the selected methodology, several limitations arise, including the absence of statistical meta-analysis and quantitative control of sample and contextual heterogeneity, as well as the dependence of the findings on the quality and validity of the primary studies. Furthermore, the review does not include direct observation or primary data collection. The findings indicate that teachers generally demonstrate low to moderate levels of training regarding SLD, accompanied by limited ability for early identification and implementation of evidence-based interventions. These results highlight the need for systematic and scientifically grounded teacher training to enhance pedagogical competence and improve support for students with SLD.

Keywords: Specific Learning Difficulties, SLD, characteristics, pedagogical competence, intervention, primary education

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1: Χαρακτηριστικά Μαθητών με ΕΜΔ και Παράγοντες που τα Επηρεάζουν ...	13
1.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	13
1.1.1 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση	14
1.1.2 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Δυσορθογραφία/ Δυσγραφία)	14
1.1.3 Δυσλεξία: Χαρακτηριστικά	15
1.1.4 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά.....	15
1.2 Γνωστικός Τομέας και ΕΜΔ	16
1.3 Κοινωνικο-Συναισθηματικός Τομέας και ΕΜΔ.....	17
1.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού.....	19
1.5 Ο Ρόλος των Γονέων	21
Κεφάλαιο 2: Αιτιοπαθολογία και Διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	23
2.1 Αιτιοπαθολογία και Ιστορική Πλαισίωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	23
2.2 Διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	25
Κεφάλαιο 3: Αντιμετώπιση των Δυσκολιών των Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	29
3.1 Πρώιμη παρέμβαση στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	29
3.2 Πρακτικές Παρέμβασης για την Αντιμετώπιση των ΕΜΔ.....	30
3.2.1 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολίας στην Ανάγνωση και Πρώιμη Παρέμβαση.....	31
3.2.2 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στον Γραπτό Λόγο και Πρώιμη Παρέμβαση	32
3.2.3 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολίας στα Μαθηματικά και Πρώιμη Παρέμβαση	34
3.2.4 Συνδυασμός Παρεμβάσεων και Στρατηγικών.....	35
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Αφηγηματικής/ Περιγραφικής Σύνθεσης Ποσοτικών Μελετών	37
4.1 Σκοπός της Συγκριτικής Ανάλυσης	37
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	38

4.3 Κριτήρια Ένταξης και Αποκλεισμού Μελετών	38
4.4 Μέθοδος Σύνθεσης Αποτελεσμάτων	39
4.5 Διαδικασία Αφηγηματικής και Περιγραφικής Σύνθεσης.....	40
Κεφάλαιο 5: Ευρήματα Συγκριτικής Ανάλυσης και Συζήτηση.....	41
5.1 Ευρήματα της Αφηγηματικής Σύνθεσης Μελετών.....	41
5.2 Συζήτηση των Ευρημάτων σε Σχέση με τα Ερευνητικά Ερωτήματα	46
5.2.1 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 1: Αναγνώριση των Χαρακτηριστικών των ΕΜΔ	46
5.2.2 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ικανότητα Διάκρισης των ΕΜΔ και Άλλων Μαθησιακών Αναγκών από Εκπαιδευτικούς	47
5.2.3 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 3: Επίπεδο Γνώσεων των Εκπαιδευτικών Σχετικά με τις Κατάλληλες Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για τις ΕΜΔ	48
5.2.4 Σύνοψη Ευρημάτων	49
5.3 Κριτικές Επισημάνσεις	50
5.4 Περιορισμοί της Παρούσας Μελέτης.....	51
5.5 Συμβολή της Παρούσας Μελέτης	52
5.6 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	53
5.7 Συμπεράσματα και Επίλογος	54
Βιβλιογραφικές Αναφορές	56

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Παιδαγωγική Επάρκεια Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια Αφηγηματική Σύνθεση Ποσοτικών Μελετών

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) συνιστούν ένα από τα πλέον σύνθετα ζητήματα στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς αφορούν μαθητές με τυπική νοημοσύνη οι οποίοι, ωστόσο, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά. Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν όχι μόνο τη σχολική επίδοση, αλλά και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθιστώντας την έγκαιρη αναγνώριση και την κατάλληλη παιδαγωγική υποστήριξη ιδιαίτερα κρίσιμες (Fletcher & Miciak, 2023· Νικολακάκη, 2016· Παντελιάδου, 2017).

Η διάκριση μεταξύ «Γενικών Μαθησιακών Δυσκολιών» και «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών» είναι απαραίτητη για την ακριβή διάγνωση και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Παντελιάδου, 2017). Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν έναν ευρύ όρο που περιλαμβάνει μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες συνδέονται με ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, όπως η οριακή νοημοσύνη, αισθητηριακά ελλείμματα, καθώς και περιβαλλοντικοί, ψυχοσυναισθηματικοί ή κοινωνικοί παράγοντες (Παντελιάδου, 2017· Πολυχρόνη, 2011). Αντίθετα, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν νευροαναπτυξιακές διαταραχές, επηρεάζουν συγκεκριμένους τομείς μάθησης και αναγνωρίζονται επίσημα ως Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ελληνική νομοθεσία (Bonti et al., 2020· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Παντελιάδου, 2017).

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες περιλαμβάνουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά, όπως ορίζονται στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία και στο DSM-5. Παράλληλα, αν και δεν συγκαταλέγεται στις ΕΜΔ, η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) παρουσιάζει συχνά υψηλά ποσοστά συννοσηρότητας με αυτές, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη σαφή εννοιολογική τους διάκριση για τη στοχευμένη υποστήριξη των μαθητών (Μπαστέα & Παπαδάτος, 2017).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει το φαινόμενο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και τις εκπαιδευτικές προεκτάσεις του, δίνοντας έμφαση στην παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την αναγνώριση των χαρακτηριστικών των ΕΜΔ, αλλά και στις ικανότητές τους για έγκαιρη παρέμβαση.

Το κυρίως μέρος της εργασίας χωρίζεται σε δύο ενότητες: το θεωρητικό μέρος, που βασίζεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, και το μεθοδολογικό και αναλυτικό μέρος, το οποίο περιλαμβάνει αφηγηματική και περιγραφική σύνθεση ποσοτικών ερευνών. Τα κεφάλαια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης οργανώνονται σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Ειδικότερα, το Κεφάλαιο 1 εστιάζει στα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ και στον ρόλο του εκπαιδευτικού, το Κεφάλαιο 2 στην αιτιοπαθολογία και τις διαγνωστικές διαδικασίες, ενώ το Κεφάλαιο 3 εξετάζονται οι πρακτικές αντιμετώπισης των ΕΜΔ. Στα τελευταία κεφάλαια παρουσιάζονται η μεθοδολογία, η συγκριτική ανάλυση και η συζήτηση, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με τους περιορισμούς, τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα και τα συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1: Χαρακτηριστικά Μαθητών με ΕΜΔ και Παράγοντες που τα Επηρεάζουν

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα νευροαναπτυξιακών διαταραχών, γεγονός που εξηγεί τη μεγάλη ποικιλομορφία που παρατηρείται στα χαρακτηριστικά των μαθητών που τις εμφανίζουν (Παντελιάδου, 2017). Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο ή στον ίδιο βαθμό σε όλους τους μαθητές, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται κάποια από αυτά να μην εμφανίζονται καθόλου. Ωστόσο, οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν συνήθως δυσκολίες σε γνωστικό, μαθησιακό και κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική τους πορεία και τη συνολική τους λειτουργικότητα (Παντελιάδου, 2017· Νικολακάκη, 2016· Feraco et al., 2025). Η κατανόηση των χαρακτηριστικών αυτών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών τους και τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

1.1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Πρόκειται για έναν «όρο-ομπρέλα» που περιλαμβάνει διαφορετικού τύπου δυσκολίες πρόσληψης, επεξεργασίας, αποθήκευσης και αξιοποίησης πληροφοριών, οι οποίες επηρεάζουν βασικούς τομείς της μάθησης, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά (Bonti et al., 2020· Παντελιάδου, 2017). Οι μαθητές με ΕΜΔ διαθέτουν επαρκή νοημοσύνη και ακέραιες αισθητηριακές ικανότητες, ωστόσο παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και αυτοματοποίηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Fletcher & Miciak, 2023). Οι δυσκολίες αυτές δεν αποδίδονται σε ανεπαρκή διδασκαλία ή σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, αλλά συνδέονται με ελλείμματα σε επιμέρους γνωστικές και γλωσσικές λειτουργίες. Παράλληλα, οι ΕΜΔ συχνά συνοδεύονται από δευτερογενείς συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, ιδιαίτερα όταν δεν αναγνωρίζονται και δεν αντιμετωπίζονται έγκαιρα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ελλείμματα σε βασικές γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική επεξεργασία, η ακουστική-λεκτική βραχύχρονη μνήμη, το λεξιλόγιο και η αφηγηματική ικανότητα, αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την εμφάνιση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Bonti et al., 2021· Παπαναστασίου, 2017). Σύμφωνα με τις θεωρίες επεξεργασίας πληροφοριών, οι γνωστικές λειτουργίες δεν

αναπτύσσονται απομονωμένα, αλλά βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Nithart et al., 2010). Συνεπώς, η ενίσχυση μίας δεξιότητας μπορεί να επηρεάσει θετικά και άλλους γνωστικούς τομείς, συμβάλλοντας στη συνολική μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αναδεικνύουν τη σύνθετη φύση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης.

1.1.1 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση

Η ανάγνωση απαιτεί ένα συνδυασμό γνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων που σχετίζονται μεταξύ τους και ιδανικά ο αναγνώστης οφείλει να διεκπεραιώσει επιτυχώς τις λειτουργίες αυτές, οι οποίες διακρίνονται σε τρεις βασικές. Πρώτη είναι η αποκωδικοποίηση, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα γραπτά σύμβολα και να τα μεταφέρει σε φωνολογικό κώδικα (Πολυχρόνη, 2011· Stevens et al., 2016· Τζιβινίκου, 2015). Η δεύτερη σημαντική λειτουργία είναι η ευχέρεια, η αυτοματοποιημένη δηλαδή ανάγνωση με προσωδία και ρυθμό και η τρίτη είναι η κατανόηση ενός κειμένου, η ικανότητα δηλαδή της εξαγωγής νοήματος και συμπερασμάτων από ένα κείμενο (Kritsotakis & Morfidi, 2024· Πολυχρόνη, 2011· Stevens et al., 2016· Vaughn et al., 2024).

Κατά τη διαδικασία της μάθησης της ανάγνωσης το παιδί αντιλαμβάνεται τη σχέση προφορικού και γραπτού λόγου, τις λέξεις, τις συλλαβές και τα φωνήματα (Τζιβινίκου, 2015). Απαραίτητη δεξιότητα για την επίτευξη της αποκωδικοποίησης, της πρώτης γνωστικής λειτουργίας της επιτυχημένης ανάγνωσης είναι η φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα (Kritsotakis & Morfidi, 2024· Ζαχάκου, 2017· Παντελιάδου, 2011).

1.1.2 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Δυσορθογραφία/ Δυσγραφία)

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια από τις πιο πολύπλοκες και απαιτητικές διαδικασίες που συνδυάζει μεταγνωστικές, μεταγλωσσικές και κινητικές δεξιότητες (Berninger & Wolf, 2009· Zerva, 2023). Αυτό την καθιστά πρόκληση για πολλούς μαθητές, ιδιαίτερα για εκείνους με ΕΜΔ, όπως η δυσορθογραφία και η δυσγραφία.

Η δυσορθογραφία, που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην εκμάθηση και εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων, και η δυσγραφία, που σχετίζεται με προβλήματα στην ευανάγνωστη γραφή και οργάνωση κειμένου, επηρεάζουν την ικανότητα των μαθητών να εκφράσουν γραπτώς τις σκέψεις τους αποτελεσματικά (Chung et al., 2020).

Η δυσορθογραφία και η δυσγραφία, αν και συχνά συνυπάρχουν, αφορούν εν μέρει διαφορετικές διαστάσεις της γραπτής έκφρασης. Στη δυσορθογραφία παρατηρείται ασταθής

εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων και δυσκολία στη δημιουργία ορθογραφικού λεξικού, ενώ στη δυσγραφία κυριαρχούν προβλήματα γραφοκινητικού συντονισμού, χωροθέτησης του γραπτού λόγου και ευαναγνωσίας (Berninger & Wolf, 2009· Muktamath et al., 2022· Πολυχρόνη, 2011).

Πέρα από τις γνωστικές δυσκολίες, η παραγωγή γραπτού λόγου σχετίζεται άμεσα και με μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως ο σχεδιασμός, η οργάνωση ιδεών, η αυτορρύθμιση και η αξιολόγηση του γραπτού κειμένου (Muktamath et al., 2022). Μαθητές με ΕΜΔ συχνά παραλείπουν τη φάση του σχεδιασμού, γράφουν συνειρμικά και εστιάζουν κυρίως σε επιφανειακές διορθώσεις, όπως ορθογραφικά λάθη, παραμελώντας τη συνοχή και τον επικοινωνιακό σκοπό του κειμένου (Chung et al., 2020· Σπαντιδάκης, 2011).

1.1.3 Δυσλεξία: Χαρακτηριστικά

Η δυσλεξία αποτελεί μία από τις πιο συχνά αναγνωρισμένες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως η νευροψυχολογία, η γενετική, η γλωσσολογία και η εκπαίδευση. Ωστόσο παραμένει ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα αφού δίστανται οι απόψεις για το κατά πόσο θα έπρεπε να θεωρείται Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία και για τον ακριβή προσδιορισμό της (Πολυχρόνη, 2011). Ο λόγος είναι πως δεν υπάρχει ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία για τη δυσλεξία στο DSM-5, αλλά ο όρος εντάσσεται στο πλαίσιο της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής με δυσκολία στην ανάγνωση. Η ελληνική νομοθεσία τη συμπεριλαμβάνει στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες για τις οποίες προϋποτίθεται η παροχή εξειδικευμένης εκπαιδευτικής βοήθειας (Πολυχρόνη, 2011).

Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας σε γνωστικό επίπεδο είναι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση ενός κειμένου αλλά και στην κατανόηση, η ελλιπής φωνολογική ικανότητα, δυσκολίες στη μνήμη και ελλιπές ορθογραφικό λεξικό (Peterson & Pennington, 2012· Roitsch & Watson, 2019). Επιπλέον μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένες οργανωτικές ικανότητες αλλά και αντιμετωπίζουν κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα συχνότερα από μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Ali et al., 2024· Feraco et al., 2025· Πολυχρόνη, 2011).

1.1.4 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά

Η Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά ή αλλιώς Δυσαριθμησία, στα αγγλικά *dyscalculia*, είναι σύμφωνα με το DSM-5 Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή και περιλαμβάνει δυσκολίες στο πεδίο των μαθηματικών και συγκεκριμένα στη γρήγορη εκτέλεση πράξεων. Επιπλέον περιλαμβάνει δυσκολίες στην εκμάθηση βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων και δεν συνδέεται καθόλου με νοητική καθυστέρηση (Fletcher & Miciak, 2023· Mohammed & Kadah,

2024· Tecim & Akgün, 2024· Τζιβινίκου, 2015). Είναι νευροαναπτυξιακή διαταραχή και υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μπορεί να την επηρεάζουν όπως γενετικοί, νευροβιολογικοί και περιβαλλοντικοί (Han, 2025· Τσομπόλη, 2017).

Συχνά παρατηρείται μεγάλος βαθμός συννοσηρότητας ανάμεσα σε δυσαριθμησία και δυσλεξία (Han, 2025). Οι μαθητές με δυσαριθμησία παρουσιάζουν έλλειμμα και δυσκολίες επίσης σε οπτική και ακουστική αντίληψη, στη λεπτή κινητικότητα, στην αφαιρετική σκέψη αλλά και στη χωροχρονική αντίληψη (Geary, 2011· Mohammed & Kadah, 2024· Πολυχρόνη, 2011· Τζιβινίκου, 2015). Λόγω των παραπάνω αντιμετωπίζουν προβλήματα στη σειροθέτηση, την κατανόηση ενός προβλήματος, την εκμάθηση πράξεων, σε μηχανισμούς μέτρησης και στη χρήση συμβόλων.

Ως ενήλικες τα άτομα με δυσαριθμησία συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν σοβαρές πρακτικές δυσκολίες όπως αδυναμία στο χειρισμό των χρημάτων, τον προσανατολισμό, τη διαχείριση χρόνου, την εκτίμηση του βάρους ή του μεγέθους ενός αντικειμένου. Σε μικρή ηλικία συνοδεύονται συνήθως από άγχος, και χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαρακτηριστικά που αφορούν και τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα.

1.2 Γνωστικός Τομέας και ΕΜΔ

Σε παλαιότερες προσεγγίσεις η δυσλεξία είχε συνδεθεί με ελλείμματα στην οπτική ή ακουστική επεξεργασία, ωστόσο σύγχρονες έρευνες συγκλίνουν στο ότι το φωνολογικό έλλειμμα αποτελεί τον κυρίαρχο γνωστικό μηχανισμό που σχετίζεται με τις δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (Roitsch & Watson, 2019· Τζιβινίκου, 2015). Σε διαφανή ορθογραφικά συστήματα, όπως το ελληνικό, η επαρκής φωνολογική επεξεργασία θεωρείται καθοριστική για την κατάκτηση και την αυτοματοποίηση της ανάγνωσης και αναπτύσσεται από την προσχολική ηλικία.

Οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στον αυτοματισμό δεξιοτήτων, γεγονός που επηρεάζει τόσο βασικές κινητικές δραστηριότητες όσο και σχολικές απαιτήσεις, όπως η ταυτόχρονη επεξεργασία περιεχομένου και ορθογραφίας κατά τη γραφή ή τη λήψη σημειώσεων (Πολυχρόνη, 2011). Οι δυσκολίες αυτές επιβαρύνουν τη σχολική απόδοση.

Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία διαδραματίζουν οι μνημονικές λειτουργίες (Παντελιάδου, 2017· Πολυχρόνη, 2011). Στους Elliot και συν. (2008) η μνήμη που κρίνεται απαραίτητη για τη χρήση της γλώσσας και γενικότερα για τη μάθηση, διότι αφορά οργανωμένη γνώση λέξεων και συμβόλων, είναι η «σημασιολογική μνήμη». Μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες γραφής αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μνημονική τους ικανότητα και συγκεκριμένα στη βραχύχρονη μνήμη, τη μακρόχρονη και τη μνήμη εργασίας με αποτέλεσμα να προκύπτουν αρκετές δυσκολίες μαθησιακά (Παντελιάδου, 2017· Πολυχρόνη, 2011· Roitsch & Watson, 2019· Swanson & Siegel, 2001). Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι δυσκολίες στη μνήμη εργασίας συχνά συνδέονται με αναποτελεσματική φωνολογική κωδικοποίηση και όχι με γενικευμένα μνημονικά ελλείμματα (Παντελιάδου, 2017· Πολυχρόνη, 2011· Swanson & Siegel, 2001).

Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, οι οποίες αφορούν τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Παντελιάδου, 2017). Οι ελλείψεις αυτές οδηγούν συχνά σε παθητικές μορφές μάθησης και δυσκολία στην αξιολόγηση της κατανόησης, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραπτής έκφρασης (Feraco et al., 2025). Οι μαθητές με ΕΜΔ δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές για να προσεγγίσουν μια δραστηριότητα σε βάθος και αν το κάνουν, το κάνουν επιφανειακά και χωρίς να κατανοούν πλήρως την αναγκαιότητα των στρατηγικών. Δεν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει πρόβλημα και έχουν την αίσθηση ότι τα κάνουν όλα σωστά αλλά ακόμα και όταν το αντιλαμβάνονται δεν χρησιμοποιούν τις σωστές στρατηγικές ώστε να το επιλύσουν (Παντελιάδου, 2017· Πολυχρόνη, 2011).

Τέλος, η προσοχή και η συγκέντρωση των μαθητών με ΕΜΔ είναι συχνά περιορισμένη. Σε σχέση με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, δυσκολεύονται να παραμείνουν προσηλωμένοι σε ένα έργο (Παντελιάδου, 2017· Τζιβνίκου, 2015). Το πρόβλημα προσοχής μπορεί να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό και στην αργή επεξεργασία πληροφοριών λόγω φωνολογικού ελλείματος η οποία οδηγεί στη μείωση των κινήτρων και του ενδιαφέροντος του μαθητή (Παντελιάδου, 2017).

1.3 Κοινωνικο-Συναισθηματικός Τομέας και ΕΜΔ

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν επηρεάζουν τους μαθητές μόνο σε γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικο-συναισθηματικό (Feraco et al., 2025). Οι ΕΜΔ

επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα που θα δημιουργήσει ο μαθητής, τα κίνητρά του για μάθηση, τη συναισθηματική του ζωή, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους και την κοινωνική του συμπεριφορά ενώ υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν πως υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να αναπτύξει από μικρή ηλικία κάποια ψυχιατρική διαταραχή και προβλήματα συμπεριφοράς (Feraco et al., 2025· Ζακοπούλου και συν., 2013· Πολυχρόνη, 2011).

Αναφορικά με το σχολικό πλαίσιο, παρατηρούνται στους μαθητές αισθήματα θυμού και απογοήτευσης εξαιτίας των γνωστικών δυσλειτουργιών και των άλλων χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Οι μαθητές παρατηρώντας τις χαμηλές τους επιδόσεις και τη χαμηλή τους πρόοδο χάνουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, νιώθουν ντροπή και ενοχές με αποτέλεσμα συχνά να κρίνονται αρνητικά από συνομηλίκους το οποίο οδηγεί σε περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα (Feraco et al., 2025· Νικολακάκη, 2016· Πολυχρόνη, 2011).

Άλλα βασικά συναισθήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ είναι απογοήτευση, ματαιώση, αίσθημα απόρριψης, άγχος, φόβο και στρες (Feraco et al., 2025· Νικολακάκη, 2016· Πολυχρόνη, 2011). Σε γενικές γραμμές χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση διότι στη χώρα μας και σε αρκετές άλλες, η σχολική επιτυχία είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την διαμόρφωση της αυτοεικόνας (Fyodorova-Radicheva, 2021· Πολυχρόνη, 2011).

Ένας άλλος ωστόσο κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό σχολικής συμμετοχής και είναι ίσως ο σημαντικότερος που επηρεάζει τη μάθηση, είναι τα κίνητρα (Elliot και συν., 2008· Παντελιάδου, 2017· Πολυχρόνη, 2011· Φύκαρης, 2016). Οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν περιορισμένα εσωτερικά αλλά και εξωτερικά κίνητρα που σημαίνει πως δεν ενδιαφέρονται να αποδείξουν σε κάποιον τις ικανότητές τους ούτε να λάβουν κάποια καλή βαθμολογία (Πολυχρόνη, 2011). Ως αποτέλεσμα, υιοθετούν παθητικές μορφές μάθησης και αποφεύγουν την ενεργή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Η συνεχής αποτυχία οδηγεί σταδιακά στη «μαθημένη αβοηθησία», η οποία λειτουργεί ανασταλτικά για κάθε νέα προσπάθεια μάθησης (Παντελιάδου, 2017).

Οι μαθητές με ΕΜΔ αποφεύγουν απαιτητικές δραστηριότητες αλλά και την οποιαδήποτε προσπάθεια σε εργασίες διότι η αποτυχία μετά από προσπάθεια θα αποδείξει την ανικανότητά τους. Συχνά αποδίδουν την αποτυχία τους στις μειωμένες τους ικανότητες και λιγότερο στις ανεπαρκείς τους προσπάθειες. Σε περιπτώσεις που επιτυγχάνουν ωστόσο, αποδίδουν την επιτυχία αυτή σε εξωτερικούς παράγοντες όπως τύχη ή ευκολία (Παντελιάδου, 2017).

Τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά μαθητών με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία αποδυναμώνεται από συνεχείς σχολικές αποτυχίες (Bandura, 1995· Feraco et al., 2025· Πολυχρόνη, 2011). Η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει στη συνέχεια τις ικανότητες αυτορρύθμισής τους, διότι από τη στιγμή που αισθάνονται πως δεν είναι ικανοί σε κάτι, χάνουν το ενδιαφέρον να οργανώσουν τη μελέτη τους, να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους και να διορθωθούν μέσα από αυτοαξιολόγηση, ενισχύοντας έτσι το φαύλο κύκλο της αποτυχίας (Bandura, 2005· Feraco et al., 2025· Παντελιάδου, 2017).

Το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα είναι ιδιαίτερα πιο έντονα στην εφηβεία όταν τα παιδιά αυτά καλούνται να αντιμετωπίσουν και άλλες βιολογικές και κοινωνικές αλλαγές και μπορεί να οδηγήσει σε παντελή έλλειψη αυτοπεποίθησης αλλά και σε συναισθηματικά προβλήματα (Fyodorova-Radicheva, 2021· Παντελιάδου, 2017).

Η εικόνα του εαυτού στη σχολική ηλικία σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση και λιγότερο με άλλες δεξιότητες του παιδιού και αυτό για τους μαθητές με ΕΜΔ είναι αρκετά δυσάρεστο (Fyodorova-Radicheva, 2021). Η ανάπτυξη θετικού κλίματος ενισχύει τη θετική αυτοαντίληψη και αυτό μπορεί να οδηγήσει και σε βελτίωση σχολικής επίδοσης (Fyodorova-Radicheva, 2021· Πολυχρόνη, 2011). Ιδιαίτερα τα πρώτα σχολικά χρόνια, παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση διαμορφώνουν πιο αρνητική αυτοαντίληψη από τους συνομηλίκους τους.

Παρατηρείται πως άτομα με ΕΜΔ πέφτουν συχνά θύματα κοροϊδίας και εκφοβισμού ενώ στην εφηβεία τα προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις τείνουν να μεγαλώνουν (Παντελιάδου, 2017). Επιπλέον, οι φίλιες που δημιουργούν, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν. Είναι ελάχιστα δημοφιλείς ενώ παρατηρείται ότι προτιμούν για παρέα άτομα μικρότερης ηλικίας ή άλλα άτομα με ΕΜΔ (Παντελιάδου, 2017). Οι κοινωνικές αυτές δυσκολίες αλληλεπιδρούν με τα μαθησιακά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των ΕΜΔ, συντηρώντας ένα μοτίβο σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής απόσυρσης.

1.4 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Ο εκπαιδευτικός δεν καλείται μόνο να εφαρμόζει αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές και να παρατηρεί συστηματικά την πρόοδο των μαθητών. Η κατάρτισή του σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και διαφοροποιημένης

διδασκαλίας κρίνεται απαραίτητη για την παροχή ουσιαστικής υποστήριξης και την καλλιέργεια της αυτοεικόνας των μαθητών (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020· Miciak & Fletcher, 2020· Τζιβινίκου, 2015· Πολυχρόνη, 2011). Ο εκπαιδευτικός κρίνεται ως βασικός φορέας πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης, συμβάλλοντας στη μείωση των αρνητικών μαθησιακών και ψυχοσυναισθηματικών συνεπειών που μπορεί να προκύψουν όταν οι δυσκολίες παραμένουν χωρίς έγκαιρη υποστήριξη. Η στάση του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται, μεταξύ άλλων, μέσα από τις προσδοκίες που διαμορφώνει για τους μαθητές.

Όταν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι μειωμένες, επηρεάζεται αρνητικά η απόδοση των μαθητών και οδηγούνται στην αποτυχία. Οι μαθητές παραιτούνται και σε μεγαλύτερες τάξεις εγκαταλείπουν το σχολείο (Πολυχρόνη, 2011). Οι εκπαιδευτικοί έχουν έναν δύσκολο ρόλο καθώς καλούνται να ερμηνεύσουν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και παράλληλα διαπιστώνουν πως δεν υπάρχει μια συστηματοποιημένη καταγραφή όλων των πληροφοριών που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Για τον λόγο αυτό, η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών από τον εκπαιδευτικό καθίσταται κρίσιμη.

Στόχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει πρωτίστως να είναι η καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με ΕΜΔ, η συναισθηματική υποστήριξη, η ενθάρρυνση, η θετική ενίσχυση, η υπομονή και η παροχή εκπαιδευτικών κατευθύνσεων (Παντελιάδου, 2017). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για την αντιμετώπιση ενδεχομένων αποτυχιών. Επιπλέον η ανάπτυξη κινήτρων αλλά και η βελτίωση της αντίληψης των μαθητών για άλλες ικανότητές τους είναι καθήκον του εκπαιδευτικού (Πολυχρόνη, 2011). Η μείωση του άγχους, η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και η βελτίωση των σχέσεων του ίδιου του εκπαιδευτικού με τους γονείς των παιδιών θεωρούνται γεγονότα κρίσιμης σημασίας (Παντελιάδου, 2017).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τις δυσκολίες των μαθητών. Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται επαρκείς και ικανοί είναι πιθανότερο να υιοθετούν υποστηρικτικές στάσεις, να επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπομονή και να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη (Yakut, 2021).

Συμπερασματικά, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνδέονται με ευρύτερες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και απαιτούν οργανωμένα συστήματα πρόληψης, παρακολούθησης και παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται ως βασικός φορέας έγκαιρης αναγνώρισης και υποστήριξης των μαθητών, σε συνεργασία με άλλους επαγγελματίες (Grigorenko et al., 2020). Σημαντικό είναι να καταστεί σαφές πως ο

ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αναγνωριστικός και υποστηρικτικός, αλλά όχι διαγνωστικός, καθώς η διαγνωστική διαδικασία είναι πολυεπίπεδη και θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

1.5 Ο Ρόλος των Γονέων

Ένας παράγοντας που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το άγχος και επιβαρύνει τη συναισθηματική ένταση του μαθητή είναι οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων ή ακόμα και η παραίτησή τους από οποιαδήποτε προσδοκία αφορά τις ικανότητές του. Ωστόσο και η καθημερινότητα των γονέων επηρεάζεται αρκετά από τις διαταραχές που αντιμετωπίζει το παιδί (Fernández-Alcántara et al., 2017). Οι γονείς πολλές φορές επιρρίπτουν ευθύνες στον εαυτό τους και θεωρούν την «αποτυχία» του παιδιού, δική τους διότι ταυτίζονται με αυτό (Sahu et al., 2018). Η ελλιπής στήριξη και η επικριτική στάση των γονέων οδηγούν τα παιδιά στην απόκτηση χαμηλής αυτοεικόνας και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης που με τη σειρά τους προκαλούν την κοινωνική τους απομόνωση. (Ζακοπούλου και συν., 2013· Νικολακάκη, 2016· Πολυχρόνη, 2011).

Κεφάλαιο 2: Αιτιοπαθολογία και Διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

2.1 Αιτιοπαθολογία και Ιστορική Πλαισίωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αιτιοπαθολογία των ΕΜΔ έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια τη διεθνή βιβλιογραφία, με σύγχρονες προσεγγίσεις να υποστηρίζουν την άποψη ότι πρόκειται για πολυπαραγοντικές διαταραχές, στις οποίες αλληλεπιδρούν γενετικοί, νευροβιολογικοί, γνωστικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Μέττα & Σκορδιαλός 2020· Παπαναστασίου, 2017· Pennington & Olson, 2005). Κανένας μεμονωμένος παράγοντας δεν θεωρείται επαρκής για την εκδήλωσή τους. Αντίθετα η συνύπαρξη πολλών επιβαρυντικών στοιχείων αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται η αιτιοπαθολογία των ΕΜΔ, με ιδιαίτερη έμφαση στις δυσκολίες στην ανάγνωση, στον γραπτό λόγο και στα μαθηματικά.

Πιο συγκεκριμένα, παιδιά με οικογενειακό ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ΕΜΔ σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό (Μέττα & Σκορδιαλός 2020· Pennington & Olson, 2005). Η γενετική επιρροή επηρεάζει την εμφάνιση ΕΜΔ μέσω νευροαναπτυξιακών διαφοροποιήσεων στο άτομο. Άτομα με ΕΜΔ παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στη δομή και λειτουργία του εγκεφάλου, όπως λιγότερο αποδοτικά νευρωνικά κυκλώματα που υποστηρίζουν τη μάθηση (Roitsch & Watson, 2019).

Οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν υποδηλώνουν εγκεφαλική βλάβη, αλλά άτυπη νευρωνική οργάνωση. Πρόσφατες έρευνες έχουν αναδείξει τον ρόλο περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως η έκθεση σε βαρέα μέταλλα, στη νευροπαθογένεση των ΕΜΔ. Τα βαρέα μέταλλα φαίνεται να επηρεάζουν νευροχημικούς μηχανισμούς επιβαρύνοντας τη γνωστική ανάπτυξη (Ebadi et al., 2025). Οι Μέττα και Σκορδιαλός (2020) προσθέτουν και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες όπως η χρήση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών κατά την εγκυμοσύνη, τα οποία επηρεάζουν τη φυσιολογική ανάπτυξη του εγκεφάλου του εμβρύου.

Από ιστορική σκοπιά, οι πρώτες προσεγγίσεις εντοπίζονται κυρίως στον χώρο της ιατρικής και της νευρολογίας τον 19ο αιώνα, με ερευνητές όπως οι Broca και Wernicke να συνδέουν γλωσσικές λειτουργίες με συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές, χωρίς ωστόσο οι δυσκολίες αυτές να συνδέονται με γενικευμένη νοητική υστέρηση (Πολυχρόνη, 2011· Τζιβινίκου, 2015).

Αργότερα, το 1962, ο Samuel Kirk εισήγαγε τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες» (Learning Disabilities), προκειμένου να περιγράψει μια ετερογενή ομάδα παιδιών με δυσκολίες στον λόγο, τη γλώσσα και την ανάγνωση, χωρίς την παρουσία αισθητηριακών ελλειμμάτων (Πολυχρόνη, 2011· Τζιβινίκου, 2015).

Κατά τις επόμενες δεκαετίες, νευροβιολογικοί, γνωστικοί, γλωσσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες αναγνωρίστηκαν ως κρίσιμοι στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών. Η εξέλιξη αυτή επηρέασε καθοριστικά τόσο τα διαγνωστικά κριτήρια όσο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, ενισχύοντας την ανάγκη για διεπιστημονική αξιολόγηση και πρώιμη εκπαιδευτική παρέμβαση (Παντελιάδου, 2017).

Στην Ελλάδα, η θεσμική αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών πραγματοποιήθηκε σχετικά καθυστερημένα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τον Νόμο 2817/2000, ο οποίος προέβλεπε ειδικές ρυθμίσεις για μαθητές με δυσλεξία (Τζιβινίκου, 2015). Η εξέλιξη αυτή ανέδειξε τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναγνώρισης και υποστήριξης των μαθητών με ΕΜΔ.

Συνολικά, η ιστορική εξέλιξη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών καταδεικνύει τη μετάβαση από στενά ιατρικά μοντέλα σε παιδαγωγικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις, οι οποίες αποτελούν τη βάση για τη σύγχρονη θεωρητική και εκπαιδευτική αντιμετώπιση των ΕΜΔ.

Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με την αιτιοπαθολογία της Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στην ανάγνωση, που αποτελεί την πιο μελετημένη μορφή ΕΜΔ, παρατηρείται πως η συχνότητά της είναι αυξημένη σε παιδιά με συγγενείς πρώτου βαθμού που παρουσιάζουν δυσλεξία, γεγονός που υποδηλώνει κληρονομική προδιάθεση (Μέττα & Σκορδιαλός 2020· Pennington & Olson, 2005). Πριν από περίπου 70 χρόνια υποστηρίχθηκε ότι η δυσλεξία οφείλεται σε βλάβες του αριστερού ινιακού και της οπίσθιας κροταφοβρεγματικής περιοχής. Ωστόσο, σύγχρονες μελέτες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας έχουν δείξει μειωμένη ενεργοποίηση εγκεφαλικών περιοχών που σχετίζονται με τη φωνολογική επεξεργασία (Παπαναστασίου, 2017· Roitsch & Watson, 2019).

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί σε άτομα με δυσλεξία, μετατόπιση της κυριαρχίας της ανάγνωσης από το αριστερό στο δεξί ημισφαίριο, γεγονός που ενδεχομένως προκαλεί δυσλειτουργίες συνδεσιμότητας. Η μειωμένη ενεργοποίηση των αριστερών εγκεφαλικών περιοχών συνδέεται άμεσα με τα ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση. Συνεπώς, η κυρίαρχη γνωστική εξήγηση της δυσλεξίας αφορά το φωνολογικό έλλειμμα (Roitsch & Watson, 2019).

Αναφορικά με την αιτιοπαθογένεια της ΕΜΔ στον γραπτό λόγο, έρευνες αποδεικνύουν ότι η παρεγκεφαλίδα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυτοματοποίηση και τον συντονισμό της γραφής. Περιπτώσεις επίκτητης δυσγραφίας μετά από παρεγκεφαλιδική βλάβη υποδηλώνουν τη συμβολή της στη νευρωνική οργάνωση της γραπτής παραγωγής (Chung et al., 2020). Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης δυσγραφίας και ήπιων κινητικών ελλειμμάτων, γεγονός που υποστηρίζει την ύπαρξη κοινών νευροαναπτυξιακών μηχανισμών (Chung et al., 2020). Οι διαταραχές στη γλώσσα, στην αυτοματοποίηση και στον κινητικό συντονισμό φαίνεται να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν. Επιπλέον, γενετικές μελέτες έχουν συνδέσει δεξιότητες όπως η ορθογραφία, η φωνημική επίγνωση και η εκτελεστική λειτουργία με συγκεκριμένα γονίδια, όπως γονίδια στα χρωμοσώματα 6 και 15 (Chung et al., 2020). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη γενετική βάση της δυσγραφίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν την αιτιοπαθολογία της ΕΜΔ στα Μαθηματικά αναδεικνύουν σαφείς νευρολογικούς και περιβαλλοντικούς μηχανισμούς. Δίκτυα του βρεγματικού λοβού, γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της έκθεσης σε τοξικούς παράγοντες, φαίνεται να επιβαρύνουν τη μαθηματική μάθηση στο πλαίσιο των ΕΜΔ (Ebadi et al., 2025).

Σύμφωνα με τους Ebadi et al. (2025) η συμβολή της έκθεσης σε βαρέα μέταλλα, όπως ο μόλυβδος, το αλουμίνιο και το κάδμιο, επηρεάζει τη νευροπαθογένεση των ΕΜΔ καθώς τα μέταλλα αυτά επηρεάζουν κρίσιμους νευροχημικούς μηχανισμούς και διαταράσσουν τις συναπτικές λειτουργίες.

Η πολυπαραγοντική φύση των ΕΜΔ καθιστά σαφές ότι η κατανόηση της αιτιοπαθολογίας τους συνδέεται άμεσα με τη διαγνωστική διαδικασία, η οποία απαιτεί πολυεπίπεδη και διεπιστημονική προσέγγιση.

2.2 Διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η διαγνωστική διαδικασία των ΕΜΔ αποτελεί σύνθετο και πολυεπίπεδο έργο και προϋποθέτει τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας που αποτελείται κυρίως από ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς, οι οποίοι συμβάλλουν από κοινού στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των δυνατοτήτων και των αναγκών του μαθητή (NJCLD, 2010· Παντελιάδου, 2017).

Η αξιολόγηση στοχεύει στην περιγραφή του γνωστικού και μαθησιακού προφίλ του μαθητή, στη διάγνωση των δυσκολιών και στον σχεδιασμό κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών μέσω ποικιλίας μεθόδων, οι οποίες μπορεί να είναι τυπικές, με τη χορήγηση σταθμισμένων ψυχομετρικών δοκιμασιών, αλλά και άτυπες, αξιοποιώντας συνεντεύξεις με γονείς και εκπαιδευτικούς, ερωτηματολόγια και συστηματική παρατήρηση του μαθητή στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Lioliou et al., 2025· NJCLD, 2010). Τα μη σταθμισμένα εργαλεία επιτρέπουν τη συχνότερη χορήγησή τους, μειώνουν το άγχος των παιδιών και προσφέρουν ευελιξία και δυνατότητα προσαρμογής στις ατομικές ανάγκες τους.

Στη χώρα μας, η ολοκληρωμένη αξιολόγηση και διάγνωση των ΕΜΔ πραγματοποιείται από τα ΚΕΔΑΣΥ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης) με στόχο τη διάγνωση και αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, την παροχή υποστήριξης στους μαθητές, καθώς και την ενημέρωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των γονέων. Κατά τη διαγνωστική διαδικασία αξιολογούνται, μεταξύ άλλων, το επίπεδο νοημοσύνης, οι γνωστικές λειτουργίες, οι δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών, καθώς και η συμπεριφορά και η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού μέσω σταθμισμένων και ανιχνευτικών ψυχομετρικών εργαλείων. Τα εργαλεία αυτά συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης διαγνωστικής εικόνας και στον σχεδιασμό εξατομικευμένων παρεμβάσεων.

Πέρα από τα εργαλεία τυπικής αξιολόγησης ΕΜΔ, σημαντική πηγή πληροφοριών αποτελεί η άτυπη αξιολόγηση, η οποία μπορεί να λάβει μέρος στο σχολικό πλαίσιο και να χορηγηθεί από τον εκπαιδευτικό. Τα μη σταθμισμένα τεστ διαθέτουν ορισμένα πλεονεκτήματα απέναντι στα σταθμισμένα όπως το ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να το προσαρμόσει ατομικά και να το διαμορφώσει με σκοπό να αξιολογήσει συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες του κάθε μαθητή. Επιπλέον κάποια σταθμισμένα τεστ δεν προσφέρουν μια εικόνα πλήρους αξιολόγησης, για παράδειγμα το ΛΑΤΩ αξιολογεί μόνο τον προφορικό λόγο. Τα μη σταθμισμένα τεστ επιτρέπεται να χορηγούνται συχνότερα και να διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και του εκπαιδευτικού, ενώ τα σταθμισμένα τεστ δεν μπορούν να επαναληφθούν πριν τη διέλευση ενός ορισμένου χρονικού διαστήματος. Επίσης μειώνουν το άγχος διότι ο χαρακτήρας τους δεν είναι επίσημος και μπορούν να χορηγηθούν από εκπαιδευτικούς, πρόσωπα οικεία στα παιδιά. Σύμφωνα με τους Hoy και Gregg, όπως αναφέρεται στον Σπαντιδάκη (2011), πολλοί ερευνητές αναγνωρίζουν την άτυπη αξιολόγηση ως παιδαγωγικά έγκυρη και ιδιαίτερα αποτελεσματική για την εκπαιδευτική αναγνώριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Στα άτυπα τεστ ωστόσο σημαντικό είναι να προσέχει ο

εκπαιδευτικός τη σύνταξή τους αλλά και να διαθέτει σχετική εμπειρία στη σύνθεσή τους, έτσι ώστε να παραχθούν τα σωστά αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιεί άτυπα εργαλεία παιδαγωγικής ανίχνευσης όπως η αξιολόγηση της επίδοσης και η αξιολόγηση βάσει φακέλου (Σπαντιδάκης, 2011). Μέσω της αξιολόγησης της επίδοσης, ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών ως προς κάποια μαθησιακά αποτελέσματα. Η μέθοδος αυτή διαφέρει από την παραδοσιακή αξιολόγηση όπου ο μαθητής αναζητά μια συγκεκριμένη σωστή απάντηση, καθώς στην αξιολόγηση της επίδοσης, δίνεται στον μαθητή η ευκαιρία να θέτει ερωτήματα, να τα απαντά, να διατυπώνει υποθέσεις και να λύνει προβλήματα (Σπαντιδάκης, 2011). Βασική προϋπόθεση για τέτοιου είδους αξιολόγηση είναι η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, στον σχεδιασμό, την καταγραφή και τη βελτίωση, για παράδειγμα, ενός κειμένου, καθώς και η εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους σε μαθησιακά σενάρια.

Η αξιολόγηση βάσει φακέλου είναι μια συστηματική επιλογή εργασιών του μαθητή και παρουσιάζει τις προσπάθειες και την πρόδοό του. Ο μαθητής επιλέγει ενεργά το περιεχόμενο του φακέλου του και αυτό αποτελεί τη μεγαλύτερη αξία του φακέλου, καθώς δομεί δεξιότητες και στάσεις. Το σχέδιο αξιολόγησης διαμορφώνεται από κοινού από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, και στη συνέχεια αξιολογώντας ο μαθητής τις εργασίες του, αναγνωρίζει τις ανάγκες και τις αδυναμίες του. Η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή μέσα από αυτή τη διαδικασία βελτιώνεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ενθαρρυντικός και εμπνευστικός (Σπαντιδάκης, 2011). Τα εργαλεία αυτά δεν έχουν διαγνωστικό χαρακτήρα, ωστόσο συμβάλλουν στον έγκαιρο εντοπισμό ενδείξεων ΕΜΔ και στην τεκμηριωμένη παραπομπή για αξιολόγηση από διεπιστημονική ομάδα.

Συνολικά, η πολυπλοκότητα και η διεπιστημονική φύση της διαγνωστικής διαδικασίας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών αναδεικνύουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι διαγνωστικός, αλλά κυρίως αναγνωριστικός και υποστηρικτικός. Στο πλαίσιο αυτό, το Κεφάλαιο 5 εξετάζει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την έγκαιρη αναγνώριση των ΕΜΔ και την αποτελεσματική παιδαγωγική υποστήριξη των μαθητών, όπως αυτές αποτυπώνονται στη διεθνή ποσοτική βιβλιογραφία.

Κεφάλαιο 3: Αντιμετώπιση των Δυσκολιών των Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

3.1 Πρώιμη παρέμβαση στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Bonti et al. (2021) καταγράφουν πως παιδιά προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν σε δομημένα προγράμματα αφηγηματικής παρέμβασης παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε δοκιμασίες που σχετίζονται με τη λεκτική μνήμη, τη σύνταξη, τη γραμματική και την κατανόηση προφορικών οδηγιών. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι, μετά την παρέμβαση, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας δεν πληρούσαν πλέον τα κριτήρια «ομάδας κινδύνου», σε αντίθεση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Όταν οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται έγκαιρα και υλοποιούνται συστηματικά σχέδια υποστήριξης, τα περισσότερα παιδιά αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις δυσκολίες τους ενώ όταν η διάγνωση πραγματοποιείται στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού, τα παιδιά αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παντελιάδου, 2017). Η συνειδητή χρήση γνωστικών, μνημονικών και μεταγνωστικών στρατηγικών από παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως καταγράφηκε στην πειραματική ομάδα της μελέτης των Bonti et al. (2021) δείχνει ότι με την κατάλληλη καθοδήγηση, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν μηχανισμούς αυτορρύθμισης που λειτουργούν προληπτικά ως προς την εκδήλωση ΕΜΔ.

Η πρώιμη παρέμβαση δεν περιορίζεται στη διάγνωση, αλλά επεκτείνεται στην εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος, το οποίο μειώνει το άγχος και ενισχύει το κίνητρο του παιδιού (Παντελιάδου, 2017). Η εξατομικευμένη διδασκαλία, η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων, οι φωνολογικές παρεμβάσεις και η προσαρμογή των απαιτήσεων αξιολόγησης αποτελούν βασικές συνιστώσες μιας αποτελεσματικής πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Η έγκαιρη παρέμβαση στις ΕΜΔ δεν έχει, ακόμη, μόνο εκπαιδευτική, αλλά και κοινωνικοοικονομική σημασία. Σε μια κοινωνία που βασίζεται ολοένα και περισσότερο στις γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, τα παιδιά με μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας, χαμηλής αυτοεκτίμησης και

κοινωνικού αποκλεισμού. Αντιθέτως, οι πρώιμες παρεμβάσεις έχουν αποδειχθεί όχι μόνο αποτελεσματικές, αλλά και ιδιαίτερα οικονομικά αποδοτικές σε βάθος χρόνου (Πολυχρόνη, 2011).

Συνοψίζοντας, η πρώιμη παρέμβαση στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί αναγκαία πρακτική. Η έγκαιρη ανίχνευση γνωστικών και γλωσσικών δεικτών κινδύνου, σε συνδυασμό με δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα, μπορεί να μειώσει σημαντικά την πιθανότητα εκδήλωσης μαθησιακών δυσκολιών ή να περιορίσει τη σοβαρότητά τους. Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι παρεμβάσεις στην προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία καλλιεργούν δεξιότητες που βελτιώνουν τη σχολική απόδοση. Η πρώιμη παρέμβαση αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ισότιμη εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΕΜΔ.

3.2 Πρακτικές Παρέμβασης για την Αντιμετώπιση των ΕΜΔ

Η έγκαιρη διάγνωση των ΕΜΔ αποτελεί βασική προϋπόθεση για έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό με στόχο τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης αλλά και την ενίσχυση της γνωστικής και της συναισθηματικής ανάπτυξης. Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας, ειδικών επιστημόνων και η υιοθέτηση εξατομικευμένων και πρακτικών προσαρμοσμένων στις δυσκολίες του κάθε μαθητή αποτελούν βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής παρέμβασης (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά αποτελεσματικών παρεμβάσεων αντιμετώπισης των ΕΜΔ στην προσχολική αλλά και τη σχολική ηλικία είναι η χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων και η έμφαση στη διδασκαλία φωνολογικής επίγνωσης (Πολυχρόνη, 2011). Σημαντικό είναι να προσφέρονται προγράμματα που υποστηρίζουν το «λίγο και συχνά» διότι οι παρεμβάσεις κρίνονται αποτελεσματικότερες όταν διαρκούν λίγο, όταν είναι στοχευμένες και όταν επαναλαμβάνονται συχνά μέσα στην εβδομάδα. Είναι απαραίτητο η παρέμβαση να είναι σαφής και να παρέχει αναλυτικά τα βήματα στον μαθητή. Επιπλέον, οφείλει να του προσφέρει ευκαιρίες για μικρές επιτυχίες και να αντιστοιχίζει τις δεξιότητές του με τη δυσκολία του έργου. Τέλος, θα πρέπει να ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και να ελέγχει σε τακτά χρονικά διαστήματα την πρόοδό του (Πολυχρόνη, 2011).

Έχει παρατηρηθεί πως συνεργατική διδασκαλία σε επίπεδο παρεμβάσεων είναι εξίσου αποτελεσματική με την εξατομικευμένη και εφαρμόζονται αρκετά σε Μεγάλη Βρετανία και

ΗΠΑ. Αναφορικά με τις δραστηριότητες όπως η εκμάθηση γραμμάτων και ήχων, αρκετά διαδεδομένες είναι πρακτικές μέσω σχεδίασης, κοπής και επικόλλησης, χρήση πλαστικών γραμμάτων, αναγνώριση αρχικών φθόγγων αντικειμένων και η σταδιακή μετάβαση από τους ήχους στις λέξεις (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020). Στη σχολική ηλικία αποτελεσματική πρακτική θεωρείται επίσης η επανάληψη της ανάγνωσης. Την πρώτη φορά η ανάγνωση ενός κειμένου, το οποίο προτείνεται να είναι ενδιαφέρον για το μαθητή, πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό, στη συνέχεια επαναλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ενώ ο μαθητής παρακολουθεί το κείμενο και στη συνέχεια από το μαθητή έως ότου η ανάγνωση να έχει ευχέρεια (Καλιότσου και συν., 2022).

3.2.1 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση και Πρώιμη Παρέμβαση

Βασικές δεξιότητες για την επίτευξη της ανάγνωσης είναι η φωνολογική επίγνωση (η κατανόηση των ενδοσυλλαβικών συστατικών της γλώσσας όπως το αρχικό ή τελικό μέρος μιας λέξης, οι συλλαβές και η ομοιοκαταληξία), η φωνημική επίγνωση (ικανότητα ανάλυσης των ήχων μιας λέξης), η ευχέρεια, το λεξιλόγιο και η κατανόηση (Ehri et al., 2001· Kritsotakis & Morfidi, 2024· Τζιβινίκου, 2015). Μαθητές με χαμηλή φωνολογική επίγνωση έχουν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση με την είσοδό τους στο δημοτικό, ενώ η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης καλλιεργείται μέσω της ανάγνωσης. Η σχέση δηλαδή μιας επιτυχούς ανάγνωσης και της δεξιότητας της φωνολογικής ενημερότητας είναι αμφίδρομη (Ehri et al., 2001· Πολυχρόνη, 2011). Έτσι, οι μαθητές έχουν χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση με την είσοδό τους στο δημοτικό και σε αυτή την διάσταση θα πρέπει να εστιάζει η παρέμβαση (Ehri et al., 2001· Πολυχρόνη, 2011). Αυτό απαιτεί, ωστόσο, και ικανότητες αναγνώρισης των χαρακτηριστικών και της αιτιοπαθολογίας της δυσαναγνωσίας από τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμα, η δυσαναγνωσία επηρεάζει την αποκωδικοποίηση και την κατανόηση του γραπτού λόγου, καθιστώντας την εκπαιδευτική παρέμβαση κρίσιμη για την ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού. Η παρέμβαση θα πρέπει να είναι παιγνιώδης και ευέλικτη, ώστε να μη βιώνεται ως θεραπευτική διαδικασία. Βασικά συστατικά μιας έγκαιρης παρέμβασης είναι η διδασκαλία της φωνολογικής ενημερότητας, σε συλλαβικό αλλά και φωνηματικό επίπεδο και η έμφαση στην αποκωδικοποίηση. Βασική προϋπόθεση στις παρεμβάσεις αυτές είναι οι αναλυτικές οδηγίες και ο επαρκής αριθμός παραδειγμάτων στην αρχή μιας δραστηριότητας αλλά και η ενθάρρυνση των μαθητών (Πολυχρόνη, 2011).

Για την ενίσχυση της αναγνωστικής ευχέρειας προτείνεται επίσης βάσει αξιολογήσεων του ΚΕΔΑΣΥ εξάσκηση σε λίστες ψευδολέξεων διαβαθμισμένης δυσκολίας, η εμπλοκή στην

αναγνωστική διαδικασία με υπογράμμιση φράσεων και εννοιών και η καλλιέργεια της συνήθειας της ανάγνωσης με βιβλία, ημερολόγια κλπ. Σημαντική θεωρείται επίσης η συστηματική εξάσκηση με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας με χρονομέτρηση και πολλαπλές αναγνώσεις. Τα παραπάνω αφορούν κυρίως τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, σημαντικό όμως είναι να υπάρχει παρέμβαση και σε επίπεδο κατανόησης. Για μια επιτυχημένη κατανόηση κειμένου, είναι απαραίτητη η διδασκαλία λεξιλογίου και ιδιαίτερα λέξεων μεγάλης συχνότητας αλλά και η διδασκαλία οικογένειας λέξεων. Η λειτουργία της κατανόησης προϋποθέτει την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η οποία αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του επιπέδου κατανόησης, την εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και τη λειτουργία της μνήμης.

3.2.2 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στον Γραπτό Λόγο και Πρώιμη Παρέμβαση

Η διαταραχή γραπτού λόγου περιλαμβάνει δυσκολίες στη γραφή, την ορθογραφία και την οργάνωση του γραπτού λόγου. Αρκετές από τις παρεμβάσεις που προαναφέρθηκαν και στην αντιμετώπιση της διαταραχής της ανάγνωσης εφαρμόζονται και στην περίπτωση της διαταραχής της γραπτής έκφρασης, όπως η ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης μέσα από δραστηριότητες κατάτμησης ή απαλοιφής τμημάτων λέξης.

Σημαντική είναι η διδασκαλία μορφημάτων των οποίων η ορθογραφία συνδέεται με γραμματικούς κανόνες και η εξάσκηση στη θεματική ορθογραφία με τη μέθοδο ομαδοποίησης λέξεων ανάλογα με την ετυμολογική τους καταγωγή. Κρίσιμη θεωρείται και η ενίσχυση της μνήμης για την καλλιέργεια του ορθογραφικού λεξικού, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από πολυαισθητηριακές τεχνικές και με χρήση οπτικοποιημένου υλικού (Πολυχρόνη, 2011· Σπαντιδάκης, 2011). Μια τέτοια μέθοδος είναι η εικονογραφική όπου η λέξη συνοδεύεται από ένα εικονογράφημα το οποίο βοηθά τη συγκράτηση της λέξης στο οπτικό λεξικό και στην Ελλάδα έχει γίνει ιδιαίτερα γνωστή ως «μέθοδος Μαυρομάτη». Η τεχνική αυτή βοηθά στη συγκράτηση της ορθογραφίας της λέξης στη μνήμη, ωστόσο δεν καλύπτει όλες τις λέξεις, μπορεί όμως να βοηθήσει στην εκμάθηση ορθογραφίας λέξεων που δε βασίζεται σε συγκεκριμένους γραμματικούς κανόνες. Άλλη διαδεδομένη τεχνική που προτείνεται σε αξιολογήσεις των ΚΕΔΑΣΥ είναι η τεχνική Δες- Κάλυψε- Γράψε.

Σημαντική κρίνεται και εδώ η διδασκαλία λεξιλογίου και ιδιαίτερα λέξεων συχνότερα χρησιμοποιούμενων της ελληνικής γλώσσας. Προτείνονται συχνά δραστηριότητες σύγκρισης και ταξινόμησης λέξεων, κατά τις οποίες ο μαθητής εργάζεται με καρτέλες που περιλαμβάνουν ρήματα και ουσιαστικά, τα οποία καλείται να ομαδοποιήσει (Καλιότσου και συν., 2022).

Προτείνεται η δημιουργία ενός καταλόγου με λέξεις που το παιδί γράφει συστηματικά λανθασμένα και η χρήση χρωμάτων για να τονιστούν ορθογραφικοί κανόνες. Χρήσιμες δραστηριότητες είναι οι ασκήσεις πολλαπλής επιλογής όπου το παιδί αναγνωρίζει την ορθογραφία μιας σωστής λέξης, ανάμεσα σε άλλες λανθασμένες, δράση που εξηγεί και τους λόγους της επιλογής. Επιπροσθέτως διαδεδομένη είναι η παροχή λιστών λέξεων για εκμάθηση αλλά και η χρήση αυτοδιόρθωσης ή διόρθωση κειμένων με λάθη.

Σύμφωνα με τους Chung et al. (2020) η εκπαιδευτική παρέμβαση της γραπτής έκφρασης πραγματοποιείται κυρίως στο σχολικό πλαίσιο και μπορεί να διακριθεί σε τρία επίπεδα: προσαρμογές (accommodations), τροποποιήσεις (modifications) και αποκατάσταση/παρέμβαση (remediation). Οι προσαρμογές στοχεύουν στη μείωση του άγχους που σχετίζεται με τη γραφή, όπως η παροχή επιπλέον χρόνου, η χρήση τεχνολογικών βοηθημάτων όπως λογισμικό φωνής σε κείμενο, ορθογραφικός έλεγχος και πληκτρολόγιο καθώς και εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης όπως προφορικές απαντήσεις (Chung et al., 2020). Οι τροποποιήσεις περιλαμβάνουν τη μείωση της έκτασης των γραπτών εργασιών, την κατάτμηση μεγάλων έργων σε μικρότερα και την αξιολόγηση με βάση έναν μόνο άξονα για παράδειγμα περιεχόμενο ή ορθογραφία αλλά όχι και τα δύο. Σε επίπεδο αποκατάστασης, η παρέμβαση προσαρμόζεται στη σοβαρότητα της δυσκολίας και ακολουθεί συχνά το μοντέλο της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση (RTI). Στα πρώτα σχολικά έτη, η έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη λεπτών κινητικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με ορθογραφικές δεξιότητες, καθώς η ταυτόχρονη διδασκαλία κινητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων έχει αποδειχθεί πιο αποτελεσματική (Chung et al., 2020). Μέθοδοι όπως οι εικονογραφικές τεχνικές, η φωνοοπτική μέθοδος, η μίμηση και η αυτοδιόρθωση αποτελούν βασικά εργαλεία παρέμβασης (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Στους Καλιότσου και συν. (2022) γίνεται λόγος για την υποστήριξη του μαθητή πριν την έναρξη της συγγραφής στην εύρεση και την οργάνωση των ιδεών μέσα από βοηθητικές πρακτικές όπως πρόχειρη καταγραφή κεντρικών ιδεών, λέξεις-κλειδιά και διαγράμματα. Επιπλέον, μπορούν να αξιοποιηθούν εικόνες τοποθετημένες σε σωστή χρονική και χωρική ακολουθία, με βάση τις οποίες ο μαθητής καλείται να παραγάγει ένα γραπτό κείμενο όπου θα καταγράψει το περιεχόμενό τους. Σημαντικό ρόλο στο προ-συγγραφικό στάδιο διαδραματίζουν και τα μνημονικά βοηθήματα, τα οποία συχνά παρουσιάζονται με τη μορφή ακρωνυμίων και διευκολύνουν τους μαθητές να θυμούνται βήματα οργάνωσης και παραγωγής ενός κειμένου (Καλιότσου και συν., 2022).

Κατά τη διαδικασία καταγραφής των ιδεών του μαθητή, ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη σταδιακή ανάπτυξη πιο σύνθετων συντακτικά προτάσεων αλλά και στη δημιουργία πιο οργανωμένων παραγράφων. Παράλληλα, η στοχευμένη διδασκαλία λέξεων που σχετίζονται με το εκάστοτε θέμα, η εξάσκηση μέσω οικογενειών λέξεων αλλά και η ενασχόληση με συνώνυμα και αντώνυμα, συμβάλλουν ουσιαστικά στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί ο μαθητής κατά την έκφραση των απόψεών του.

Το στάδιο της συγγραφής ολοκληρώνεται με δραστηριότητες διόρθωσης του κειμένου, μέσω αυτοαξιολόγησης, ή μέσα από συνεργατική διόρθωση. Στο στάδιο αυτό ελέγχεται η νοηματική δομή, τα σημεία στίξης αλλά και η σύνταξη. Ιδιαίτερη σημασία έχει και στην παρέμβαση γραπτής έκφρασης η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης προς τους μαθητές με ΕΜΔ, είτε κατά τη διάρκεια της εργασίας τους είτε αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της (Καλιότσου και συν., 2022).

3.2.3 Ειδική Μαθησιακή Δυσκολίας στα Μαθηματικά και Πρώιμη Παρέμβαση

Η ΕΜΔ στα μαθηματικά αφορά δυσκολίες στην κατανόηση και επεξεργασία των αριθμητικών εννοιών, συγκεκριμένα στην επίλυση λεκτικών προβλημάτων και στη χρήση μαθηματικών συμβόλων (Mohammed & Kadah, 2024). Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ έχουν αποδοθεί σε ελλείμματα στην οπτικοχωρική επεξεργασία και στη φωνολογική μνήμη και έχει διαπιστωθεί συσχέτιση μεταξύ της μνήμης εργασίας και της μαθηματικής επίδοσης, γεγονός που κρίνει απαραίτητες τις παρεμβάσεις ενίσχυσης της φωνολογικής μνήμης και της μνήμης εργασίας (Mohammed & Kadah, 2024).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να υποστηρίξει τον μαθητή μέσω δραστηριοτήτων που αξιοποιούν οπτικά, κιναισθητικά και βιωματικά μέσα. Ενδεικτικά στην προσχολική ηλικία προτείνονται ο συνδυασμός αριθμών με εικόνες, η χρήση παιχνιδιών με αριθμούς, η αξιοποίηση των δακτύλων στα πρώτα στάδια αρίθμησης, καθώς και η χρήση χειραπτικών υλικών, όπως χάντρες, ξυλάκια και μπάλες (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Στη σχολική ηλικία, είναι σημαντικό να δίνεται συστηματικός χρόνος στην εξάσκηση όλων των αριθμητικών πράξεων, με ιδιαίτερη έμφαση στους πίνακες του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης. Η εξάσκηση αυτή καλό είναι να εντάσσεται μέσα από απλά και κατανοητά προβλήματα, ώστε να ενισχύεται σταδιακά η μαθηματική σκέψη του μαθητή και όχι η μηχανική απομνημόνευση (Καλιότσου και συν., 2022). Ο πολλαπλασιασμός μπορεί αρχικά να παρουσιαστεί προφορικά και οπτικά, αξιοποιώντας πίνακες και παραδείγματα από την

καθημερινότητα, ώστε ο μαθητής να κατανοήσει τι ακριβώς σημαίνει και ποιες βασικές έννοιες εμπεριέχει. Αντίστοιχα, κατά τη διδασκαλία της διαίρεσης, είναι χρήσιμο να δοθεί έμφαση στη νοηματική κατανόηση των όρων «διαιρώ» και «χωρίζω», μέσα από πρακτικά παραδείγματα. Η συχνή εξάσκηση των αριθμητικών πράξεων σε κάθετη μορφή, μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην εξοικείωσή του μαθητή με τις πράξεις στις οποίες παρουσιάζει δυσκολίες, ενισχύοντας τόσο την αυτοπεποίθηση όσο και τη μαθηματική του ευχέρεια (Καλιότσου και συν., 2022).

3.2.4 Συνδυασμός Παρεμβάσεων και Στρατηγικών

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών προϋποθέτει τον συνδυασμό πολλαπλών παρεμβάσεων και στρατηγικών, οι οποίες δεν εφαρμόζονται αποσπασματικά, αλλά εντάσσονται σε ένα συνεκτικό και συστηματικό πλαίσιο υποστήριξης. Οι ΕΜΔ χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και συχνά συννοσηρότητα, γεγονός που καθιστά αναγκαία την ευελιξία στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την προσαρμογή των παρεμβάσεων στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή.

Κεντρικό ρόλο σε αυτό το πλαίσιο διαδραματίζουν οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει επίγνωση των γνωστικών του διεργασιών και να ρυθμίζει ενεργά τη μαθησιακή του πορεία. Μέσα από τη διδασκαλία στρατηγικών όπως η πρόβλεψη, η αυτοπαρακολούθηση, ο έλεγχος της κατανόησης και η αναστοχαστική αξιολόγηση της επίδοσης, οι μαθητές με ΕΜΔ ενισχύουν την αυτορρύθμιση και την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Καλιότσου και συν., 2022).

Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις συνεργατικές μορφές μάθησης, οι οποίες προάγουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και μειώνουν το αίσθημα απομόνωσης που συχνά βιώνουν οι μαθητές με ΕΜΔ. Η εργασία σε μικρές ομάδες ή σε δυάδες, όταν είναι κατάλληλα δομημένη, συμβάλλει τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ενδυνάμωση των μαθητών, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και το κίνητρο για μάθηση (Πολυχρόνη, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, αναγνωρίζεται επίσης η αυξανόμενη σημασία των ψηφιακών και τεχνολογικών εργαλείων ως συμπληρωματικών μέσων παρέμβασης. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να υποστηρίξουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, να προσφέρουν άμεση ανατροφοδότηση και να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών με ΕΜΔ στο αναλυτικό πρόγραμμα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Han, 2025).

Εξίσου καθοριστική είναι η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και διεπιστημονικής ομάδας. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και η κοινή χάραξη στόχων ενισχύουν τη συνέπεια των παρεμβάσεων και συμβάλλουν στη γενίκευση των δεξιοτήτων του μαθητή στο ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον (Καλιότσου και συν., 2022).

Συνολικά, ο συνδυασμός παιδαγωγικών, γνωστικών, μεταγνωστικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων συνιστά βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ. Η ολιστική αυτή προσέγγιση δεν αποσκοπεί μόνο στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, αλλά και στη διασφάλιση της ισότιμης εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των μαθητών, στο πλαίσιο μιας σύγχρονης και συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Αφηγηματικής/ Περιγραφικής Σύνθεσης Ποσοτικών Μελετών

4.1 Σκοπός της Συγκριτικής Ανάλυσης

Η απουσία μιας συστηματικής αφηγηματικής και περιγραφικής σύνθεσης ποσοτικών μελετών στο πεδίο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών καθιστά αναγκαία μια συγκριτική προσέγγιση των διαθέσιμων ερευνητικών δεδομένων. Οι έρευνες έως τώρα περιορίζονται κυρίως σε μεμονωμένες εμπειρικές μελέτες, χωρίς συνολική ανάλυση των ευρημάτων τους. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το βιβλιογραφικό κενό, εστιάζοντας στη σύνθεση ευρημάτων που αφορούν το επίπεδο γνώσεων, επίγνωσης και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μέσα από την ανάλυση ποσοτικών εμπειρικών μελετών από διαφορετικά εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια, επιδιώκεται η ανάδειξη κοινών μοτίβων, επαναλαμβανόμενων ελλείψεων και διαχρονικών προκλήσεων. Με τον τρόπο αυτό, τεκμηριώνεται τόσο η αναγκαιότητα όσο και η επιστημονική συμβολή της παρούσας σύνθεσης καθώς παρέχεται μια σφαιρική εικόνα των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των ΕΜΔ, ενώ παράλληλα τίθενται βάσεις για τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων και μελλοντικής έρευνας.

Σκοπός της παρούσας περιγραφικής σύνθεσης είναι η διερεύνηση του επιπέδου γνώσεων, επίγνωσης και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως αυτό αποτυπώνεται σε διεθνείς ποσοτικές εμπειρικές μελέτες, με τη μέθοδο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Ειδικότερα, εξετάζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση των ΕΜΔ, οι ικανότητες διάκρισης από άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και οι αντιλαμβανόμενες δυνατότητές τους ως προς την παιδαγωγική παρέμβαση.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν πάνω στα οποία βασίστηκε η αναζήτηση των μελετών και που απαντώνται στη συνέχεια, είναι τα εξής:

Ερευνητικό Ερώτημα 1 «:Σε ποιον βαθμό παρουσιάζουν επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την έγκαιρη αναγνώριση των χαρακτηριστικών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σύμφωνα με ποσοτικές εμπειρικές μελέτες;»

Ερευνητικό Ερώτημα 2: «Πώς αποτυπώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διακρίνουν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από άλλες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών;»

Ερευνητικό ερώτημα 3: «Πώς αποτυπώνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, βάσει ποσοτικών μελετών, το επίπεδο γνώσεων και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών πρακτικών για την αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών;»

4.3 Κριτήρια Ένταξης και Αποκλεισμού Μελετών

Για τη συμπερίληψη των μελετών τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια ένταξης. Συγκεκριμένα, οι μελέτες έπρεπε να αφορούν εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να εξετάζουν τις γνώσεις, την επίγνωση ή την παιδαγωγική επάρκεια σε σχέση με τις ΕΜΔ, να έχουν ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό και να έχουν δημοσιευθεί σε επιστημονικά περιοδικά.

Η αναζήτηση των μελετών πραγματοποιήθηκε σε διεθνείς ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων και επιστημονικά περιοδικά, με τη χρήση λέξεων-κλειδιών όπως *specific learning disabilities*, *teacher competence* και *primary education*. Αρχικά εντοπίστηκε μεγαλύτερος αριθμός μελετών, από τις οποίες επιλέχθηκαν τελικά εκείνες που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης της παρούσας συγκριτικής μελέτης.

Βρέθηκαν αρκετά άρθρα σύγχρονης βιβλιογραφίας που σχετίζονταν με το θέμα της παρούσας σύνθεσης, το αν είναι επαρκώς καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά αποκλείστηκαν λόγω κάποιων διαφοροποιήσεων από αυτό και θα οδηγούσαν ενδεχομένως σε ανακριβή

συμπεράσματα. Κάποια από αυτά τα άρθρα είναι των Inês et al. (2022) το οποίο εστιάζει λιγότερο στο ποσοστό επάρκειας των εκπαιδευτικών και περισσότερο σε εμπειρίες επιμόρφωσης και για το λόγο αυτό οι μεταβλητές δεν θα μπορούσαν να είναι συγκρίσιμες με τα υπόλοιπα άρθρα. Το άρθρο του Khasawneh (2021) εστιάζει περισσότερο σε αντιλήψεις και όχι σε επάρκεια κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφορά κυρίως γλωσσικές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα ενώ το άρθρο των Byrd και Alexander (2020) αφορά ποιοτική και όχι ποσοτική έρευνα και το δείγμα διαφοροποιείται σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Ο Gilmour (2019) εξετάζει τη σχέση πιστοποίησης εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών και όχι αμιγώς την κατάρτιση και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Ορισμένες μελέτες της παλαιότερης βιβλιογραφίας, αν και παρουσίαζαν σαφή συνάφεια με το ερευνητικό αντικείμενο και πληρούσαν τις βασικές μεθοδολογικές προϋποθέσεις για τη συμπερίληψή τους στην αφηγηματική σύνθεση ποσοτικών μελετών, αποκλείστηκαν λόγω της παλαιότητας της δημοσίευσής τους. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται οι μελέτες των Agrawal (2015), Shari και Vranda (2015), Essa και El-Zeftawy (2015), Yurdakal και Susar (2015) και Ghimire (2017).

4.4 Μέθοδος Σύνθεσης Αποτελεσμάτων

Για την παρούσα συγκριτική ανάλυση επιλέχθηκε η μέθοδος της αφηγηματικής και περιγραφικής σύνθεσης των αποτελεσμάτων, η οποία θεωρείται κατάλληλη όταν οι μελέτες παρουσιάζουν σημαντικές μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις αλλά εξετάζουν συναφείς ερευνητικές μεταβλητές.

Η σύνθεση βασίστηκε στη συστηματική καταγραφή και ομαδοποίηση των ευρημάτων των επιμέρους μελετών που αφορούν το επίπεδο γνώσεων, επίγνωσης και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τις ΕΜΔ, τα οποία εξετάζονται μέσα από αυτοαναφορικά ερωτηματολόγια. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει τη συνολική αποτύπωση της υπάρχουσας γνώσης και τη συγκριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων, χωρίς την αλλοίωση της πρωτογενούς πληροφορίας των μελετών.

4.5 Διαδικασία Αφηγηματικής και Περιγραφικής Σύνθεσης

Η διαδικασία της αφηγηματικής και περιγραφικής σύνθεσης πραγματοποιήθηκε με συστηματικό και διαδοχικό τρόπο, με στόχο τη συγκριτική ερμηνεία των ευρημάτων των ποσοτικών μελετών και όχι την απλή παράθεσή τους.

Αρχικά, όλες οι μελέτες που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης διαβάστηκαν αναλυτικά, επαναληπτικά και πλήρως. Η πρώτη ανάγνωση είχε διερευνητικό χαρακτήρα και στόχευε στην κατανόηση του σκοπού, του δείγματος και των βασικών αποτελεσμάτων κάθε μελέτης. Ακολούθησε δεύτερη, πιο στοχευμένη ανάγνωση, κατά την οποία δόθηκε έμφαση στις μεταβλητές που σχετίζονταν με τις γνώσεις, την επίγνωση, την ικανότητα αναγνώρισης και την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Στη συνέχεια, καταγράφηκαν συστηματικά τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε μελέτης, όπως το γεωγραφικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία και οι κύριες μεταβλητές που εξετάζονταν. Η καταγραφή αυτή επέτρεψε τη συγκριτική θεώρηση των μελετών και τη διασφάλιση της συνοχής της σύνθεσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν εξ αρχής και καθοδήγησαν την αναζήτηση της βιβλιογραφίας. Οι θεματικοί άξονες της σύνθεσης προέκυψαν επαγωγικά από τη συγκριτική ανάλυση επαναλαμβανόμενων μοτίβων και κοινών ευρημάτων των επιμέρους μελετών και χρησιμοποιήθηκαν για τη συστηματική οργάνωση των απαντήσεων.

Η ομαδοποίηση των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με βάση την εννοιολογική τους συνάφεια με τις έννοιες της γνώσης και της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνώριση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και την κατάλληλη διδακτική παρέμβαση. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διάκριση μεταξύ επιφανειακής εξοικείωσης με τον όρο των ΕΜΔ και της ουσιαστικής κατανόησης των επιμέρους χαρακτηριστικών και των διδακτικών αναγκών των μαθητών.

Τέλος, η σύνθεση βασίστηκε στη λογική της συγκριτικής ερμηνείας, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελετών. Η ανάλυση εστίασε στην ανάδειξη επαναλαμβανόμενων τάσεων, αποκλίσεων και σταθερών ευρημάτων, ανεξάρτητα από το γεωγραφικό ή πολιτισμικό πλαίσιο, με στόχο την εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 5: Ευρήματα Συγκριτικής Ανάλυσης και Συζήτηση

5.1 Ευρήματα της Αφηγηματικής Σύθεσης Μελετών

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα της αφηγηματικής σύθεσης ποσοτικών μελετών και αυτά αντιστοιχίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά των μελετών που συμπεριλήφθηκαν και παρατίθενται σε αλφαβητική σειρά βάσει του επωνύμου του πρώτου συγγραφέα.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά μελετών

Συγγραφείς (έτος)	Χώρα	Δείγμα (N)	Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Ερευνητικός Σχεδιασμός	Εργαλείο
Alahmadi & El Keshky (2019)	Σαουδική Αραβία	902 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ποσοτική	Ερωτηματολόγιο γνώσεων για ΕΜΔ
Alhassan & Abosi (2017)	Γκάνα	387 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Μεικτή μεθοδολογία	Δομημένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας, συνέντευξη και παρατήρηση
Atanga et al. (2019)	ΗΠΑ	62 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια	Ποσοτική	Ερωτηματολόγιο γνώσης, στάσεων & χρήσης

			μια εκπαίδευση		υποστηρικτικής τεχνολογίας
Azizah et al. (2024)	Ινδονησία (Yogyakarta)	28 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Μεικτή μεθοδολογία	Δομημένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας.
Chaudhary et al. (2025)	Ινδία	450 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ποσοτική	Ερωτηματολόγιο που μετρά το βαθμό επίγνωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ΕΜΔ
Kalita (2024)	Ινδία (Kamrup)	100 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ποσοτική, περιγραφική έρευνα με ερωτηματολόγιο	«Κλίμακα Ευαισθητοποίησης Εκπαιδευτικών για τις Μαθησιακές Δυσκολίες»
Laguillo (2023)	Ισπανία (Asturias & Cantabria)	237 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια (118) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (119)	Ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο	«Κλίμακα Γνώσεων για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση» & «Ερωτηματολόγιο αιτιακών αποδόσεων

					των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση των μαθητών»
Πολίτη-Γεωργούση, & Καραμπατζάκη (2019)	Ελλάδα (Αττική και Αρκαδία)	130 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο	Δομημένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας.
Sivrikaya et al. (2023)	Τουρκία	133 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Ποσοτική με ερωτηματολόγιο	«Κλίμακα Επάρκειας Εκπαιδευτικών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες»
Tosun et al. (2021)	Τουρκία	201 εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο	Δομημένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας: «Κλίμακα Γνώσεων και Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία»

Στον Πίνακα 2 συνοψίζονται τα κύρια ευρήματα των μελετών που συμπεριλήφθηκαν στη σύνθεση, με έμφαση στο επίπεδο γνώσεων και επίγνωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και την κατάρτισή τους σε μεθόδους διάγνωσης και παρέμβασης.

Πίνακας 2. Σύνοψη βασικών αποτελεσμάτων των μελετών

Συγγραφείς (έτος)	Αντικείμενο Μέτρησης	Κύρια Αποτελέσματα
Alahmadi & El Keshky (2019)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ΕΜΔ	Μέτριο επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας και επιφανειακές γνώσεις
Alhassan & Abosi (2017)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ΕΜΔ	Μέτριο επίπεδο επάρκειας που σχετίζεται με την έλλειψη ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης
Atanga et al. (2019)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών στη χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας για μαθητές με ΕΜΔ	Μέτριο επίπεδο επάρκειας που σχετίζεται με την έλλειψη ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης
Azizah et al. (2024)	Παιδαγωγική επάρκεια και συμπεριληπτικές παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	Μέτρια παιδαγωγική επάρκεια και στη συμπεριληπτική διδασκαλία όταν δεν προσφέρεται συστηματική επιμόρφωση
Chaudhary et al. (2025)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ΕΜΔ	Μέτριο επίπεδο επάρκειας που σχετίζεται με την έλλειψη ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης. Το επίπεδο

		βελτιώνεται με διδακτική εμπειρία
Kalita (2024)	Επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας και ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ΕΜΔ	Μέτριο επίπεδο επάρκειας, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη διδακτική εμπειρία
Laguillo (2023)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ΕΜΔ στην ανάγνωση	Μέτριο επίπεδο επάρκειας, χαμηλότερο στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το επίπεδο βελτιώνεται με διδακτική εμπειρία
Πολίτη-Γεωργούση, & Καραμπατζάκη (2019)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΕΜΔ στο γραπτό λόγο	Μέτριο επίπεδο επάρκειας που σχετίζεται με την έλλειψη ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης
Sivrikaya et al. (2023)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ΕΜΔ	Μέτριο επίπεδο επάρκειας, χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τη διδακτική εμπειρία
Tosun et al. (2021)	Παιδαγωγική επάρκεια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις ΕΜΔ και συγκεκριμένα με τη Δυσλεξία	Χαμηλό επίπεδο επάρκειας που σχετίζεται με την έλλειψη ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης

Από τη συγκριτική ανάλυση προκύπτει, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, ότι οι περισσότερες μελέτες συγκλίνουν στην ύπαρξη χαμηλού έως μέτριου επιπέδου παιδαγωγικής επάρκειας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η βασική γνώση των ΕΜΔ δεν μεταφράζεται απαραίτητα σε αποτελεσματική εκπαιδευτική πρακτική.

5.2 Συζήτηση των Ευρημάτων σε Σχέση με τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα ενότητα συζητά τα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στο Κεφάλαιο 5.1 σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η συζήτηση οργανώνεται με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα με στόχο την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

5.2.1 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 1: Αναγνώριση των Χαρακτηριστικών των ΕΜΔ

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε το επίπεδο επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την έγκαιρη αναγνώριση των χαρακτηριστικών των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τα ευρήματα της αφηγηματικής σύνθεσης παρουσιάζουν σαφή σύγκλιση και προκύπτει ότι η ικανότητα αυτή είναι περιορισμένη. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, δεδομένου ότι στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκε η καθοριστική σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης και της πρώιμης καλλιέργειας δεξιοτήτων από νεαρή ηλικία (Manolitsis, 2016· Τάφα, 2009· Τζιβινίκου, 2015).

Παρότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της έγκαιρης παρέμβασης, δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν την απαραίτητη επιστημονική κατάρτιση ώστε να αναγνωρίζουν με ακρίβεια και να υποστηρίζουν αποτελεσματικά μαθητές με ΕΜΔ (Alahmadi & El Keshky, 2019). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται εξοικειωμένοι με τον γενικό ορισμό των ΕΜΔ, ωστόσο παρουσιάζουν περιορισμένη κατανόηση των επιμέρους χαρακτηριστικών τους, ιδίως σε ό,τι αφορά τη δυσλεξία και τις διαταραχές γραπτού λόγου (Alahmadi & El Keshky, 2019· Kalita, 2024).

Ιδιαίτερα έντονες καταγράφονται οι ελλείψεις που αφορούν τα συμπτώματα, τη διαγνωστική διαφοροποίηση και την παιδαγωγική παρέμβαση. Αν και η έγκαιρη αναγνώριση αποτελεί βασική προϋπόθεση της πρώιμης παρέμβασης, τα ευρήματα αναδεικνύουν ουσιαστικούς περιορισμούς στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προχωρούν σε αυτή (Alahmadi & El Keshky, 2019· Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2019). Παράλληλα, παρατηρείται η τάση απόδοσης της σχολικής επίδοσης σε εσωτερικούς παράγοντες, ενώ στην περίπτωση αποτυχίας μαθητών με ΕΜΔ αυξάνονται οι αποδόσεις σε εξωτερικούς παράγοντες, γεγονός που υποδηλώνει ελλιπή κατανόηση της φύσης των δυσκολιών (Laguillo, 2023).

Συνεπώς, τα ευρήματα της παρούσας σύνθεσης, σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, υποδηλώνουν ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αναγνωρίζουν έγκαιρα και με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι περιορισμένη, παρά τη βασική εξοικείωσή τους με τον γενικό ορισμό του όρου.

5.2.2 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 2: Ικανότητα Διάκρισης των ΕΜΔ και Άλλων Μαθησιακών Αναγκών από Εκπαιδευτικούς

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις διαφορές μεταξύ των επιμέρους Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, από τα ευρήματα της αφηγηματικής σύνθεσης προκύπτει πως η διαφοροποιημένη αυτή κατανόηση είναι περιορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοί να αναγνωρίζουν τον γενικό όρο των ΕΜΔ, ωστόσο δυσκολεύονται να διακρίνουν με σαφήνεια τις επιμέρους μορφές τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τις συνοδεύουν. Δεδομένου ότι στο κεφάλαιο 2 αναλύθηκαν οι ιδιαιτερότητες των ΕΜΔ, καθίσταται σαφής η ανάγκη για συστηματική απόκτηση γνώσεων και εξοικείωση με τις επιμέρους μορφές τους, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να υποστηρίξουν ουσιαστικά τους μαθητές (Stevens et al., 2016· Πολυχρόνη, 2011).

Η περιορισμένη αυτή ικανότητα διαφοροποίησης αποδίδεται κυρίως σε ελλείψεις στη σχετική επιστημονική γνώση, γεγονός που επηρεάζει τόσο τη διαγνωστική επίγνωση όσο και την επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών. Όπως προκύπτει από τη συγκριτική ανάλυση των μελετών, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαφοροποιούν επαρκώς τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες από γενικές μαθησιακές ή ακαδημαϊκές δυσκολίες, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Alahmadi & El Keshky, 2019· Kalita, 2024· Sivrikaya et al., 2023).

5.2.3 Απάντηση στο Ερευνητικό Ερώτημα 3: Επίπεδο Γνώσεων των Εκπαιδευτικών Σχετικά με τις Κατάλληλες Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις για τις ΕΜΔ

Αναφορικά με το ερευνητικό ερώτημα 3 και το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την κατάλληλη παρέμβαση για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τα ευρήματα των μελετών συγκλίνουν στο ότι η κατάρτιση αυτή παραμένει περιορισμένη. Παρουσιάζεται πως η ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν περιλαμβάνει συνήθως επαρκή και εξειδικευμένα μαθήματα σχετικά με τις ΕΜΔ, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την ικανότητά τους να εφαρμόζουν τεκμηριωμένες διδακτικές και παρεμβατικές πρακτικές (Πολίτη-Γεωργούση, & Καραμπατζάκη, 2019).

Στο σύνολο των μελετών καταγράφεται ότι το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από χαμηλό έως μέτριο (Alahmadi & El Keshky, 2019· Kalita, 2024· Sivrikaya et al., 2023). Παρότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μια βασική κατανόηση του γενικού πλαισίου των μαθησιακών δυσκολιών, παρουσιάζουν σημαντικά κενά ως προς την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών και παρεμβατικών στρατηγικών. Ως αποτέλεσμα, οι δυνατότητες έγκαιρης και αποτελεσματικής υποστήριξης των μαθητών δεν αξιοποιούνται στον βαθμό που απαιτείται στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, ορισμένες μελέτες επισημαίνουν ότι η περιορισμένη παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αφορά και τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών εργαλείων, τα οποία, παρά την ουσιαστική συμβολή τους στην εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ΕΜΔ, δεν αξιοποιούνται επαρκώς λόγω ελλειπούς εκπαίδευσης (Atanga et al., 2019· Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2019).

Επιπλέον, το επίπεδο γνώσεων και κατάρτισης των εκπαιδευτικών εμφανίζεται σχετικά ομοιογενές και δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά με βάση δημογραφικούς ή επαγγελματικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία ή τα έτη διδακτικής εμπειρίας (Kalita, 2024· Sivrikaya et al., 2023· Tosun et al., 2021). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εμπειρία από μόνη της δεν επαρκεί για την ανάπτυξη ουσιαστικής παιδαγωγικής επάρκειας σε ζητήματα ΕΜΔ, όταν δεν συνοδεύεται από συστηματική και στοχευμένη επιμόρφωση. Συνεπώς, η περιορισμένη γνώση συνιστά σημαντικό εμπόδιο για την αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με διαφορετικού τύπου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Παρά τις διαφοροποιήσεις στο γεωγραφικό και πολιτισμικό πλαίσιο των μελετών, τα αποτελέσματά τους εμφανίζουν αξιοσημείωτη συνέπεια (Alahmadi & El Keshky, 2019· Kalita,

2024). Η διαπολιτισμική αυτή συνέπεια των ευρημάτων υποδηλώνει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μεμονωμένο φαινόμενο, αλλά συνδέονται με ευρύτερα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εικόνα αυτή ενισχύεται και από την κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε στο κεφάλαιο 3, αναδεικνύοντας την ανάγκη για ουσιαστική ενίσχυση της αρχικής και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

5.2.4 Σύνοψη Ευρημάτων

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παραμένει καθοριστικός. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ, αλλά και να εφαρμόζουν κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, να συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες, με οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο και να υποστηρίζουν τη συναισθηματική και κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Grigorenko et al., 2020· Miciak & Fletcher, 2020). Ωστόσο, τα παραπάνω ευρήματα συνθέτουν μια συνεπή εικόνα ελλειμμάτων στη γνώση και την παιδαγωγική επάρκεια.

Οι ελλιπείς γνώσεις και η περιορισμένη ικανότητα αναγνώρισης και παρέμβασης συνιστούν πρόσθετο εμπόδιο για την ομαλή κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΜΔ, καθώς επηρεάζονται αρνητικά η αυτοεικόνα και τα κίνητρα για μάθηση (Feraco et al., 2025). Η ουσιαστική και επιστημονικά τεκμηριωμένη κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται, επομένως, απαραίτητη, ώστε να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι μαθησιακές αλλά και οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Τα ευρήματα σχετικά με το χαμηλό έως μέτριο επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με τη θεωρητική ανάλυση που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 3. Η δυσκολία ακριβούς αναγνώρισης των επιμέρους χαρακτηριστικών των ΕΜΔ επιβεβαιώνει τη θεωρητική θέση ότι η εννοιολογική ασάφεια και η ελλιπής γνώση των διαγνωστικών κριτηρίων αποτελούν βασικό εμπόδιο για την έγκαιρη αναγνώριση των ΕΜΔ, η οποία κρίνεται κρίσιμη ήδη από την προσχολική ηλικία, όπου μπορούν να εντοπιστούν προγνωστικοί παράγοντες εμφάνισής τους (Bonti et al., 2021· Mohammed & Kadah, 2024).

Παρότι αρκετές μελέτες καταγράφουν θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου έχει προηγηθεί κάποια μορφή επιμόρφωσης, οι στάσεις αυτές δεν συνοδεύονται συστηματικά από επαρκή επιστημονική γνώση ή από την εφαρμογή τεκμηριωμένων παιδαγωγικών πρακτικών (Krischler et al., 2019· Tosun et al., 2021). Ως εκ τούτου, προτείνεται η οργάνωση δομημένων

προγραμμάτων επιμόρφωσης από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και το κράτος, τα οποία θα καλύπτουν με συστηματικό τρόπο τις έννοιες, τη διάγνωση, την αναγνώριση και την αξιολόγηση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Alahmadi & El Keshky, 2019).

5.3 Κριτικές Επισημάνσεις

Η συγκριτική ανάλυση της παρούσας περιγραφικής σύνθεσης ποσοτικών μελετών αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν εξετάζεται σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια. Η σύνδεση αυτή επιτρέπει στα ευρήματα να ερμηνευτούν ως στοιχεία ενός ευρύτερου επιστημονικού και παιδαγωγικού πλαισίου.

Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση που παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 2, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν σύνθετη αιτιοπαθογένεια και συνδέονται με νευροβιολογικούς και γνωστικούς μηχανισμούς. Η ελλιπής κατανόηση των παραγόντων αυτών από τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να οδηγεί σε απλουστευμένες ερμηνείες της σχολικής αποτυχίας, όπως η απόδοση των δυσκολιών σε εξωτερικούς παράγοντες, γεγονός που έχει επισημανθεί και στη σχετική βιβλιογραφία (Laguillo, 2023). Η απουσία επαρκούς επιστημονικής γνώσης περιορίζει, συνεπώς, τη δυνατότητα ακριβούς ερμηνείας των ΕΜΔ και της κατάλληλης παιδαγωγικής παρέμβασης.

Παράλληλα, η συγκριτική ανάλυση επιβεβαιώνει ότι η ενίσχυση της επιστημονικής γνώσης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική εκπαίδευση και για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 1, κρίνεται πολύ σημαντικός και πολύ δύσκολος είτε αναφορικά το μαθησιακό είτε το κοινωνικο-συναισθηματικό κομμάτι (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση αλλά και να ενισχύσουν τα κίνητρα, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτοπεποίθηση με βασική προϋπόθεση την ουσιαστική επιστημονική κατάρτιση σε θέματα ΕΜΔ.

Σε πρακτικό επίπεδο, από τη συγκριτική ανάλυση προκύπτει η σημασία της εστίασης στις πρακτικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση των ΕΜΔ και στη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ειδικών επιστημόνων, όπως καταγράφεται στο κεφάλαιο 3. Η δυσκολία των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ΕΜΔ υπογραμμίζει

την ανάγκη ενίσχυσης της διεπιστημονικής συνεργασίας και της υποστηρικτικής δικτύωσης στο σχολικό περιβάλλον (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Συνολικά, οι κριτικές επισημάνσεις της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν ότι η ενίσχυση της επιστημονικής γνώσης και της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η ανάγκη για δομημένα, συνεχή και επιστημονικά τεκμηριωμένα προγράμματα επιμόρφωσης προκύπτει ως κεντρικό συμπέρασμα, με άμεσες προεκτάσεις για την ποιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποτελέσματα των μαθητών.

5.4 Περιορισμοί της Παρούσας Μελέτης

Σημαντικό είναι να γίνει λόγος και για ορισμένους περιορισμούς που προκύπτουν κυρίως από τη μεθοδολογική προσέγγιση της συγκριτικής μελέτης. Συγκεκριμένα, η επιλογή της αφηγηματικής και περιγραφικής σύνθεσης κρίθηκε αναγκαία λόγω της έντονης ετερογένειας των πρωτογενών ερευνών ως προς τα ερευνητικά εργαλεία και τα χαρακτηριστικά των δειγμάτων με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιηθεί στατιστική μετα-ανάλυση και ποσοτικός έλεγχος των δειγμάτων και των γεωγραφικών πλαισίων.

Επιπλέον, η παρούσα εργασία εστιάζει αποκλειστικά στις αντιλήψεις, τις γνώσεις και την αυτοαναφερόμενη παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, χωρίς να περιλαμβάνει δεδομένα από άλλους εμπλεκόμενους φορείς, όπως μαθητές, γονείς ή ειδικούς επιστήμονες. Η μονοδιάστατη αυτή εστίαση ενδέχεται να περιορίζει την πληρότητα της εικόνας σχετικά με την εφαρμογή των παρεμβάσεων και τη λειτουργικότητα των πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο.

Τέλος, η χρήση δευτερογενών δεδομένων περιορίζει τη δυνατότητα ελέγχου της ποιότητας και της εγκυρότητας των αρχικών μετρήσεων, καθώς η παρούσα σύνθεση μελετών βασίζεται σε δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί από άλλους ερευνητές. Κατά συνέπεια, δεν καθίσταται δυνατός ο άμεσος έλεγχος των ερευνητικών εργαλείων ή των διαδικασιών συλλογής δεδομένων. Η εξάρτηση από τις επιλογές και τις μεθοδολογικές παραδοχές των αρχικών ερευνητών ενδέχεται να επηρεάζει την ακρίβεια και τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων, χωρίς ωστόσο να αναιρεί τη συμβολή της παρούσας σύνθεσης στη διεθνή βιβλιογραφία. Παρά τους περιορισμούς, η εργασία προσφέρει μια συνολική εικόνα της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ΕΜΔ σε διεθνές επίπεδο και μπορεί να αποτελέσει βάση για μελλοντικές έρευνες.

5.5 Συμβολή της Παρούσας Μελέτης

Η παρούσα εργασία καλύπτει ένα σαφές ερευνητικό κενό στη διεθνή βιβλιογραφία, το οποίο αφορά την απουσία συστηματικής αφηγηματικής και περιγραφικής σύνθεσης ποσοτικών μελετών που εξετάζουν το επίπεδο γνώσεων, επίγνωσης και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται κυρίως από μεμονωμένες εμπειρικές έρευνες, οι οποίες δεν επιτρέπουν την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων μοτίβων, κοινών ελλείψεων και διαχρονικών προκλήσεων που καταγράφονται διεθνώς.

Σε σχέση με προηγούμενες μελέτες, η παρούσα σύνθεση προσθέτει μια συγκριτική και ερμηνευτική οπτική, καθώς συνδέει ευρήματα από διαφορετικά γεωγραφικά και εκπαιδευτικά πλαίσια και τα εντάσσει σε κοινό θεωρητικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύονται σταθερές τάσεις, επαναλαμβανόμενες ελλείψεις στη γνώση και την παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς και κοινές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί διεθνώς, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό σύστημα ή το πολιτισμικό πλαίσιο.

Η πρακτική σημασία της εργασίας αφορά άμεσα τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων αρχικής και συνεχιζόμενης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν συγκεκριμένους τομείς ελλιπούς γνώσης, όπως η έγκαιρη αναγνώριση των χαρακτηριστικών των ΕΜΔ, η διαφοροποίησή τους από άλλες μαθησιακές δυσκολίες και η εφαρμογή τεκμηριωμένων παιδαγωγικών παρεμβάσεων, οι οποίοι εμφανίζονται ως κοινά σημεία προβληματισμού στη διεθνή βιβλιογραφία. Ως εκ τούτου, μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικά ιδρύματα και φορείς επιμόρφωσης για την ανάπτυξη στοχευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Τέλος, η παρούσα μελέτη θέτει μια οργανωμένη βάση για μελλοντικές ερευνητικές και παρεμβατικές πρωτοβουλίες, συμβάλλοντας στη συστηματικότερη κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

5.6 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Αναφορικά με τις μελλοντικές έρευνες, αυτές θα μπορούσαν να εστιάσουν στη διεξαγωγή πρωτογενών εμπειρικών μελετών που θα εξετάζουν ποσοτικά την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Επιπλέον, θα παρουσίαζε επιστημονικό ενδιαφέρον η πραγματοποίηση εμπειρικών ερευνών που θα συνδυάζουν ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, προκειμένου να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναγνώριση και την υποστήριξη μαθητών με ΕΜΔ. Τέτοιες προσεγγίσεις θα μπορούσαν να συμβάλουν στην πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο.

Επιπροσθέτως, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εστιάσουν ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, δεδομένου ότι τα περισσότερα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η αξιολόγηση προσαρμοσμένων εργαλείων και προγραμμάτων επιμόρφωσης στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο θα μπορούσε να ενισχύσει την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών και να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση της υποστήριξης των μαθητών.

Οι παραπάνω προτάσεις αφορούν κυρίως τον παιδαγωγικό τομέα, ωστόσο, κρίνεται εξίσου σημαντικό το ζήτημα των ΕΜΔ να διερευνηθεί και στον τομέα της ψυχολογίας. Θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με ΕΜΔ, δεδομένου ότι οι παράγοντες αυτοί ενδέχεται να επηρεάζουν τόσο τη διδακτική πρακτική όσο και τη στάση των εκπαιδευτικών. Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και στον ελληνικό πληθυσμό μια εμπειρική μελέτη, η οποία θα εξετάζει τη συσχέτιση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα δεξιοτήτων των μαθητών, όπως διερευνώνται στη μελέτη της Yakut (2021).

Αναφορικά με τους μαθητές με ΕΜΔ, αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η αυτοεικόνα τους, τα επίπεδα αυτοεκτίμησής τους αλλά και η ψυχική τους ανθεκτικότητα πριν και μετά τη διάγνωση των ΕΜΔ. Μια τέτοια μελέτη επιτρέπει την εξέταση του κατά πόσο η διάγνωση λειτουργεί ανακουφιστικά για τους μαθητές και συμβάλλει στη μείωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος και το αίσθημα ανεπάρκειας, αφού τους

καθιστά γνωστό πως οι δυσκολίες τους δεν οφείλονται σε έλλειψη νοημοσύνης, ικανοτήτων ή προσωπικής προσπάθειας.

Τέλος, η αξιοποίηση ποιοτικών ή μικτών ερευνητικών προσεγγίσεων θα παρουσιάζε επίσης ενδιαφέρον, όπως συνεντεύξεις και παρατηρήσεις, ώστε να αποτυπωθούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι βιωματικές εμπειρίες των μαθητών με ΕΜΔ και των εκπαιδευτικών τους, καθώς και οι ψυχολογικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στο σχολικό πλαίσιο.

5.7 Συμπεράσματα και Επίλογος

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να προσεγγίσει το ζήτημα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών με έμφαση στον ρόλο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από μια θεωρητική και συγκριτική μελέτη. Στο θεωρητικό μέρος αναδείχθηκε η πολυπαραγοντική φύση των ΕΜΔ, τα βασικά τους χαρακτηριστικά, η αιτιοπαθολογία, καθώς και η σημασία της έγκαιρης αναγνώρισης και της κατάλληλης παιδαγωγικής παρέμβασης. Παράλληλα, τονίστηκε ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο ως προς τη μαθησιακή όσο και ως προς την κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών.

Το μεθοδολογικό και αναλυτικό μέρος της εργασίας, μέσα από την περιγραφική και αφηγηματική σύνθεση ποσοτικών μελετών από διαφορετικά γεωγραφικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, ανέδειξε μια σχετικά συνεπή εικόνα αναφορικά με το επίπεδο γνώσεων και παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν κυρίως χαμηλό έως μέτριο επίπεδο κατάρτισης, με σημαντικές δυσκολίες στη διαγνωστική διαφοροποίηση, στην έγκαιρη αναγνώριση και στην εφαρμογή παρεμβατικών πρακτικών.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το γεγονός ότι το επίπεδο γνώσεων και παιδαγωγικής επάρκειας δεν φαίνεται να διαφοροποιείται ουσιαστικά με βάση το γεωγραφικό πλαίσιο. Επίσης δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες, όπως τα έτη διδακτικής εμπειρίας, δεν επηρεάζουν τα ευρήματα της σύνθεσης. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη σχεδιασμού εκ νέου τόσο της αρχικής εκπαίδευσης όσο και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η σύνδεση των αποτελεσμάτων με το θεωρητικό πλαίσιο ανέδειξε ότι οι ελλείψεις στη γνώση και στην παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών συνδέονται με ευρύτερες

αδυναμίες των εκπαιδευτικών συστημάτων και δεν αποτελούν μεμονωμένο πρόβλημα. Η περιορισμένη κατανόηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των μαθητών με ΕΜΔ επηρεάζει όχι μόνο τη μαθησιακή τους πρόοδο, αλλά και την αυτοεικόνα, τα κίνητρα και τη συνολική τους σχολική εμπειρία.

Συνολικά, η παρούσα εργασία αναδεικνύει τη σημασία της ουσιαστικής σύνδεσης θεωρίας και πράξης στο πεδίο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Η ενίσχυση της επιστημονικής γνώσης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η εργασία αποτελεί ξεκίνημα για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμό σχετικά με την επιμόρφωση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΈΣ ΑΝΑΦΟΡΈΣ

- Agrawal, G., (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools, *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38. https://www.academia.edu/17736785/Awareness_of_Learning_Disabilities_among_Teachers_of_Primary_Schools
- Alahmadi, N. A., & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1), 9-22. <http://doi.org/10.5539/jedp.v9n1p9>
- Alhassan, A-R., & Abosi, C. (2017). Teachers' pedagogical competence in adapting curricula for children with learning difficulties (LD) in primary schools in Ghana. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 12(2), 41-61. <https://doi.org/10.64546/jaasep.336>
- Ali, S. A., Nisar, H., Ab Aziz, N. A., Fadzil, N. A., Zaber, N. S. M., & Ismail, L. I. (2024). Understanding dyslexia and the potential of artificial intelligence in detecting neurocognitive impairment in dyslexia. *Artificial Intelligence and Multimodal Signal Processing in Human-Machine Interaction*, 151-170. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-443-29150-0.00017-2>
- Atanga, C., Jones, B. A., Krueger, L. E., & Lu, S. (2019). Teachers of students with learning disabilities: Assistive technology knowledge, perceptions, interests, and barriers. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 236-248. <https://doi.org/10.1177/0162643419864858> (Original work published 2020)
- Azizah, N., Mumpuniarti, S. R., & Evans, D. (2024). Elementary teachers' pedagogical competencies in supporting students with learning difficulties. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(2), 723-730. DOI: [10.11591/ijere.v13i2.26345](https://doi.org/10.11591/ijere.v13i2.26345)

- Bandura, A. (1995) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. ISBN: 0-521-47467-1.
- Bandura, A. (2005) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(3), 313–333. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23964
- Berninger, V. W., & Wolf, B. J. (2009) *Teaching students with dyslexia and dysgraphia : lessons from teaching and science*. Brooks Publishing. ISBN 978-1-55766-934-6. <https://archive.org/details/teachingstudents0000bern/mode/2up>
- Bonti, E., Kouimtzi, E. M., Bampalou, C. E., Kyritsis, Z., Karageorgiou, I., Bozas, A. A., Sofologi, M., Karakasi, V., & Theofilidis, A. (2020). Similarities and differences in psycho- educational assessments of adolescents with specific language impairments and specific learning disabilities: A challenging differential diagnosis, *Psychiatriki*, 31(3), 236- 247. PMID: 33099464 DOI: [10.22365/ipsych.2020.313.236](https://doi.org/10.22365/ipsych.2020.313.236).
- Bonti, E., Sofologi, M., Efstratopoulou, M., Katsiana, A., Papantoniou, G., and Kougioumtzis, G. A. (2021). Low auditory-verbal cognitive profile: A “risk factor” for specific learning difficulties in preschool children in Greece. *Psychology*, 12, 181-204. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.122012>
- Byrd, D. R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers’ knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
- Γιαννετοπούλου, Α., & Κιρπότην, Λ. Χ., (2007). *ΜέταΦΩΝ τεστ: Τεστ μεταφωνολογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής ετοιμότητας ως προς τη φωνολογική επίγνωση (βιβλίο εξέτασης, φυλλάδια απαντήσεων, οδηγός εξεταστή, κάρτες)*. Κωνσταντάρας. ISBN13: 9789608951495
- Chaudhary, R., Mathur. A., & Prabavathy, M. (2025). An examination of elementary school teachers’ awareness of learning disabilities. *J Neonatal Surg*, 14(11s), 443-449. <https://www.jneonatalurg.com/index.php/jns/article/view/3007>
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, 9. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.11.01>

- Ebadi, M., Narimani, M., Aghajani, S., Eyni, S., & Ardalani, G. F. (2025). The role of heavy metals as a biomarker in the pathogenesis of dyslexia and specific learning disabilities: A systematic review. *Neuropsychobiology*, 1-16. <https://doi.org/10.1159/000548323>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287. DOI: [10.1598/RRQ.36.3.2](https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2)
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα, Μετ.). Gutenberg (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000). ISBN 978-960-01-1248-1
- Essa, H. A. E-G & El-Zeftawy, A. M. A. (2015) Teachers' knowledge, attitudes and reported strategies to assess and support the students with learning difficulties. *Journal of Nursing and Health Science (IOSR-JNHS)*, 4(2), 79-92 DOI: [10.9790/1959-04227992](https://doi.org/10.9790/1959-04227992)
- Feraco, T., Pellegrino, G., Casali, N., Carretti, B., & Meneghetti, C (2025). Social, emotional, and behavioral skills in students with or without specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102581>
- Fernández-Alcántara, M., Correa-Delgado, C., Muñoz, Á., Salvatierra, M. T., Fuentes-Hélices, T., & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526–543. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296938>
- Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2023). Assessment of specific learning disabilities and intellectual disabilities. *Assessment*, 31(1), 53-74. <https://doi.org/10.1177/10731911231194992>
- Fyodorova-Radicheva, M. (2021). Peculiarities of the self-concept in students with specific learning disabilities. *International Conference on Innovations in Science and Education*, 112-118. DOI: [10.12955/pss.v2.209](https://doi.org/10.12955/pss.v2.209)
- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ., Μυλωνά, Α., (2013). Συννοσηρότητα μαθησιακών δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5(4), 190-198. ISSN 1791 - 9649

- Ζαχάκου Ζ. (2017). Φωνολογική επίγνωση και δυσλεξία: Ορισμοί, συσχέτιση, παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (1), 307–320. <https://doi.org/10.12681/educsc.956>
- Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–1552. DOI: [10.1037/a0025510](https://doi.org/10.1037/a0025510)
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(10), 29-35. DOI: [10.3126/jonmc.v6i1.18084](https://doi.org/10.3126/jonmc.v6i1.18084).
- Gilmour, A. F. (2019). Teacher certification area and the academic outcomes of students with learning disabilities or emotional/ behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 54(1), 40-50. <https://doi.org/10.1177/0022466919849905> (Original work published 2020)
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Han, W. (2025). Dyscalculia and dyslexia in school-aged children: Comorbidity, support, and future prospects. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1515216>
- Inês, H., Pacheco, J. A., Abelha, M., & Seabra, F. (2022). Teaching students with learning difficulties or disabilities: Regular education teachers' professional development and practices. *Education Sciences*, 12(10), 652. <https://doi.org/10.3390/educsci12100652>
- Καλιότσου Ι., Κουγιουμτζής Γ. Α., Φελλά Α., Σοφολόγη Μ., Μπόντη Ε., & Παπαντωνίου Γ. (2022). Παρεμβατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο διαχείρισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(2), 1–22. <https://doi.org/10.12681/jret.28865>
- Kalita, U. (2024). A study on awareness of primary school teachers' towards learning disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(1), 3737-3740. DOI: [10.48047/INTJECSE/V14I1.456](https://doi.org/10.48047/INTJECSE/V14I1.456)

- Khasawneh, M. A. S. (2021). Teacher perspective on language competences relation to learning difficulties in English learning . *Journal Educational Verkenning*, 2(1), 29-37. <http://www.hdpublishation.com/index.php/jev/article/view/125>
- Krischler, M., Pit-ten, C., & Ineke, M. (2019). Pre- and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Kritsotakis, G., & Morfidi, E. (2024). Reading comprehension and linguistic abilities of children with and without specific learning difficulties: Theoretical and educational implications. *Education Sciences*, 14(8), 884. <https://doi.org/10.3390/educsci14080884>
- Laguillo, T., Cueli, M., & González-Castro, P. (2023). Teachers' knowledge about and perception towards learning disabilities in reading. *Psychology, Society & Education Journal*, 15(2), 45-55. <https://doi.org/10.21071/PSYE.V15I2.15621>
- Lioliou, S., Pedioti, N., Vagionaki, K., Kounali, V., Bitsakos, N., Pitsikaki, S., & Papadakaki, M. (2025). Exploring the prevalence of learning disabilities in a community sample of children using the Greek Weschler Intelligence Scale for children (WISC-V GR). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(3), 377. DOI: [10.3390/ijerph22030377](https://doi.org/10.3390/ijerph22030377)
- Manolitsis, G. (2016). Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 3–34. <https://doi.org/10.12681/ppej.9970>
- Μέττα Γ., & Σκορδιαλός Ε. (2020). Μαθησιακές δυσκολίες, είδη και εκπαιδευτική παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707–720. <https://doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>
- Mohammed, S. G. A., & Kadah, S. M. S. (2024). Exploring the relationship between dyscalculia and working memory in Egyptian children. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 40(1). DOI: [10.1186/s43163-024-00732-z](https://doi.org/10.1186/s43163-024-00732-z)

- Μπαστέα, Α., & Παπαδάτος, Ι. (2017). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας και μαθησιακές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 744–771. <https://doi.org/10.12681/educ.1025>
- Muktamath, V. U., Hegde, P. R., & Chand, S. (2022). Types of specific learning disability. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. ISBN: 978-1-83968-588-0. DOI: [10.5772/intechopen.100809](https://doi.org/10.5772/intechopen.100809)
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010). Comprehensive assessment and evaluation of students with learning disabilities. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://Idaiowa.org/wp-content/uploads/2021/04/Comprehensive-Assessment-and-Evaluation-of-Students-with-Learning-Disabilities-NJCLD.pdf](https://www.idaiowa.org/wp-content/uploads/2021/04/Comprehensive-Assessment-and-Evaluation-of-Students-with-Learning-Disabilities-NJCLD.pdf)
- Νικολακάκη, Ι. (2016). Χαρακτηριστικά, διαγνωστικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις μαθησιακές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 975–985. <https://doi.org/10.12681/educ.426>
- Nithart, C., Demont, E., Metz-Lutz, M., Majerus, S., Poncelet, M., & Leybaert, J. (2010). Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 346 - 363. DOI: [10.1111/j.1467-9817.2009.01427.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01427.x).
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Γράφημα. ISBN: 978-960-89818-4-3
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο. ISBN: 978-960-9552-80-6
- Παντελιάδου, Σ. (2017). *Μαθησιακές δυσκολίες: Οδηγός για γονείς*. Πεδίο. ISBN: 978-960-546-925-2
- Παπαναστασίου, Φ. (2017). *Μαθησιακές ευκολίες: Πρόγραμμα υποστήριξης και παρέμβασης στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο. ISBN: 978-960-546-894-1
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Παρασκευοπούλου, Π. (2011). Αθηνά τεστ διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 17, 5-39. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/005-039.pdf>

- Πολίτη-Γεωργούση, & Καραμπατζάκη (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 642-668. DOI: [10.12681/edusc.3162](https://doi.org/10.12681/edusc.3162)
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο. ISBN: 978-960-9552-79-0
- Pennington, B. F., & Olson, R. K. (2005). *The science of reading: A handbook* (M. J. Snowling & C. Hulme Eds.). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch24>
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, Volume 379(9830), 1997-2007. DOI: [10.1016/S01406736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S01406736(12)60198-6)
- Roitsch, J., & Watson, S. (2019). An overview of dyslexia: Definition, characteristics, assessment, identification and intervention. *Science Journal of Education*, 7(4), 81-86. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20190704.11>
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Πεδίο. ISBN: 978-960-9405-99-7
- Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., & Mehta, M. (2018). Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian journal of psychological medicine*, 40(5), 406–413. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_148_18
- Shari, M. & Vranda, M. N., (2015). Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 26(3), 68-76. DOI: [10.5463/DCID.v26i3.443](https://doi.org/10.5463/DCID.v26i3.443)
- Sivrikaya, T., Karabulut, H. A., & Uçar, A. S. (2023). An investigation of specific learning disability content knowledge competencies of teachers in different branches. *Theory and Practice in Child Development*, 3(1), 17-36. <https://tpicd.org/index.php/tpicd/article/view/44>
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2016). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>

- Swanson, H. L., & Siegel, L. S. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education*, 7(1), 1-48. https://www.researchgate.net/publication/284802542_Learning_disabilities_as_a_working_memory_deficit
- Τάφα, Ε. (2009). *Ανάγνωση και γραφή στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα. ISBN: 978-960-393-529-2
- Tecim, G., & Akgün, L. (2024). A bibliometric and systematic review of the studies on the mathematics learning disabilities (dyscalculia). *Tiser Journal*, 4(2). <https://www.tiserjournal.com/wp-content/uploads/2025/01/A-Bibliometric-and-Systematic-Review-of-the-Studies-on-the-Mathematics-Learning-Disabilities-Dyscalculia-3.pdf>
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. ISBN: 978-960-603-500-5. <https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-504>
- Tosun, D., Arikan, S., & Babür, N. (2021). Teachers' knowledge and perception about dyslexia: Developing and validating a scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 342-356. <https://doi.org/10.21449/ijate.684672>
- Τσομπόλη Ε. (2017). Μαθησιακές δυσκολίες- Δυσαριθμησία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1308–1322. <https://doi.org/10.12681/edusc.1011>
- Vaughn, S., Boardman, A., & Klingner, J. K. (2024). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. The Guilford Press. ISBN: 9781462554805 (cloth) ISBN: 9781462554799 (paperback).
- Φύκαρης, Ι. (2016). Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 99-128. <https://doi.org/10.12681/jret.9223>
- Yakut, A. D. (2021). Students with Specific Learning Disabilities in Inclusive Settings: A study of Teachers' Self-Efficacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(2), 136-144. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12241>

Yurdakal, İ., & Susar, F. (2015). Elementary teacher candidates' level of knowledge on dyslexia (case of Pamukkale University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 963-968. DOI: [10.1016/j.sbspro.2015.04.699](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.699)

Zerva, I. K. (2023). Metalinguistic abilities: The contribution to writing. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100609>