

# ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Μία έρευνα στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος  
Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική»



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΘΕΜΑ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ  
ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ΖΗΚΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ**

**ΑΘΗΝΑ, ΜΑΪΟΣ 2017**

Μία έρευνα που εκπονείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών  
«Ειδική Αγωγή, Λογοθεραπεία και Συμβουλευτική»

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

Μάιος 2017

Επιβλέπων καθηγητής: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου

Copyright by

EIRINI S. ZIKA

2017

All Rights Reserved

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου προγράμματος «Ειδική Αγωγή, Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ορισμένους από τους ανθρώπους που γνώρισα, συνεργάστηκα μαζί τους και διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην πραγματοποίησή της. Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας, επίκουρο καθηγητή ΠΤΔΕ Αλέξανδρο-Σταμάτιο Αντωνίου για την πολύτιμη καθοδήγησή του, την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που μου έδειξε. Στη συνέχεια θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην καθηγήτρια Αναστασία Αλευριάδου για το ότι δέχτηκε να είναι μέλος της επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας, για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και τις εύστοχες και βοηθητικότερες υποδείξεις της. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον φίλο μου Γιώργο και τη φίλη μου Λουκία για την έμπρακτη υποστήριξή τους και την επίμονη παρότρυνσή τους, που με ενθάρρυναν καθημερινά και την οικογένειά μου που με υπομονή, κουράγιο και την ολόψυχη αγάπη της προσέφερε την απαραίτητη ηθική συμπαράσταση για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας, δίνοντας μου την ελπίδα και τη δύναμη να προσπαθώ συνέχεια για το καλύτερο. Τους αφιερώνω αυτή την εργασία.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> – ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	9
1.1 Ορισμοί και βασικές έννοιες.....	9
1.2 Αιτιολογία μαθησιακών δυσκολιών.....	11
1.3 Η νευρολογική βάση των μαθησιακών δυσκολιών.....	12
1.4 Κριτήρια διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών.....	15
1.5 Διευκρινίσεις για την εννοιολογική οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	18
1.6 Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	19
1.6.1 Δυσλεξία.....	19
1.6.2 Αναγνωστικές δυσκολίες.....	20
1.6.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης/Δυσορθογραφία/Δυσγραφία.....	20
1.6.4 Δυσαριθμησία.....	21
1.6.5 Ειδική διαταραχή λόγου ή Δυσφασία.....	21
1.6.6 Εξελικτική διαταραχή συντονισμού ή Δυσπραξία.....	22
1.6.7 Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα.....	22
1.6.8 Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες.....	23
1.6.9 Συσχετιζόμενες διαταραχές.....	23
1.7 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών.....	23
1.8 Μαθησιακές δυσκολίες και χαρισματικότητα.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> – ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	28
2.1 Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών.....	28
2.1.1 Η ασυμφωνία ευφυΐας-επίδοσης ως διαγνωστικό μέσο.....	29
2.1.2 Δομικά στοιχεία αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών.....	29
2.1.3 Αποσαφηνισμός ανίχνευσης-διάγνωσης.....	30
2.1.4 Αντιπροσωπευτικά ανιχνευτικά τεστ.....	31
2.1.5 Η διεπιστημονικότητα στην αξιολόγηση.....	32
2.1.6 Σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης.....	33
2.1.7 Αρχές συγγραφής διαγνωστικού πορίσματος.....	33
2.2 Παρέμβαση.....	34

2.2.1 Προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	34
2.2.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	35
2.2.3 Διδακτικές παρεμβάσεις.....	36
2.2.4 Οικοπολιτισμική θεωρία, μία νέα προσέγγιση παρέμβασης στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών.....	37
2.2.5 Η συμβολή της ψυχικής υγείας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> – ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....</b>	<b>40</b>
3.1 Εμφάνιση ενδιαφέροντος.....	40
3.2 Νομοθετικό πλαίσιο.....	40
3.3 Επίσημοι διαγνωστικοί φορείς.....	40
3.4 Επιφυλάξεις ως προς τη χρήση της ευφυΐας ως διαγνωστικού μέσου.....	41
3.5 Σταθμισμένα και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών.....	42
3.6 Ψυχομετρικά σταθμισμένα εργαλεία (ελληνικά).....	43
3.7 Το πρόβλημα της υπερταυτοποίησης στην Ελλάδα.....	43
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> – ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....</b>	<b>47</b>
4.1 Το συναισθηματικό προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	47
4.2 Μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικά ελλείμματα.....	50
4.3 Η σημασία των κινήτρων στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών.....	51
4.4 Επαγγελματική μετάβαση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.....	52
4.5 Χαρακτήρες με μαθησιακές δυσκολίες όπως αποτυπώνονται στη λογοτεχνία.....	53
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....</b>	<b>55</b>
5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών.....	55
5.2 Επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες για μία αποτελεσματική διδασκαλία.....	57
5.3 Η διαχείριση του όρου των μαθησιακών δυσκολιών σε σχολικό επίπεδο.....	59
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> – ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....</b>	<b>61</b>
6.1 Εσφαλμένες εκτιμήσεις στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών.....	61
6.2 Περιορισμοί Έρευνας .....	63
6.3 Προτάσεις.....	64

6.4 Στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	70
7.1 Συμμετέχοντες.....	70
7.2 Ερευνητικό εργαλείο.....	71
7.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	74
7.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	75
7.5 Στατιστική ανάλυση.....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 <sup>ο</sup> – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	77
8.1 Στοιχεία εργασίας συμμετεχόντων.....	77
8.2 Αξιοπιστία υποκλιμάκων ερευνητικού εργαλείου.....	85
8.3 Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων ερευνητικού εργαλείου.....	85
8.4 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας.....	86
8.5 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας.....	89
8.6 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση.....	93
8.7 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προθυμίας για ενσωμάτωση και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας.....	94
8.8 Διερεύνηση της επίδρασης της προθυμίας για ενσωμάτωση στις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 <sup>ο</sup> – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	99
ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ.....	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	108

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο χαρακτηρισμός των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθεί τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, καθορίζοντας ακόμα και τις σχέσεις που αναπτύσσουν και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Ιδιαίτερης σημασίας καθίσταται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, ο οποίος συνιστά ένα δυναμικό και συχνά καταλυτικό κομμάτι στο παζλ των μαθησιακών δυσκολιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας καθίσταται η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον εξετάζεται το κατά πόσον η ιδέα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις μαθητικές εργασίες και υποχρεώσεις, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης σχετίζεται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διερευνάται επίσης το αν η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μαθητές με ΜΔ επιδρά στις αντιλήψεις τους για αυτήν και αν επηρεάζεται από το φύλο, τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ εντός τάξης, τη βαθμίδα διδασκαλίας, την ειδικότητα, την κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία και την ύπαρξη παιδιού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για αυτούς τους σκοπούς απαρτίζεται από τρεις δημοσιευμένες κλίμακες, την TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale) που αφορά την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, την STATIC (Scale of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Classrooms) που αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την WILLINGNESS SUBSCALE (υποκλίμακα της ORMS-Opinions Relative to Mainstreaming Scale) που αφορά την προθυμία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η κατάρτιση και η προθυμία των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν τις στάσεις ως προς τη συμπερίληψη ατόμων με ΕΕΑ και οι στάσεις αυτές διαμορφώνονται βάσει θετικότερης αυτοαξιολόγησης των ιδίων των εκπαιδευτικών ενώ η βαθμίδα διδασκαλίας δε φαίνεται να διαφοροποιεί τα ανωτέρω ευρήματα.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικοί, μαθησιακές δυσκολίες, στάσεις, αντιλήψεις, συμπερίληψη, εκπαίδευση, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αυτοαποτελεσματικότητα, προθυμία.



## **ABSTRACT**

The characterization of learning disabilities follows students throughout their lives, defining even the relationships they develop and the characteristics of their personality. The role of the teacher in managing learning difficulties, which is dynamic and often catalytic part of the puzzle of learning difficulties, is very important. The purpose of this research is to investigate the factors that influence the attitudes of general and special education teachers on the inclusion of pupils with special educational needs. It also examines whether the idea of teacher effectiveness in student work and duties, teaching strategies and classroom management is related to their attitudes and perceptions towards pupils with learning difficulties and special educational needs. It also examines whether the willingness of teachers to include pupils with LD influences their perceptions about it and whether it is influenced by gender, the number of children with special educational needs in class, the level of teaching, specialization, training, teaching experience and the existence of a child with special learning needs in the immediate family environment of teachers. The tool used for these purposes is made up of three published scales, the Teachers 'Sense of Efficacy Scale (TSES), on self-evaluation of teacher effectiveness, the STATIC (Scale of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Classrooms) which is related to Teachers perceptions on the inclusion of students with learning difficulties and the WILLINGNESS SUBSCALE (ORMS-Opinions Relative to Mainstreaming Scale) on the willingness of teachers. The findings show that teachers' training and willingness differentiate attitudes towards the inclusion of individuals with special educational needs, and these attitudes are shaped by a more positive self-assessment by teachers themselves, and the teaching level does not seem to alter the findings.

**Key words:** teachers, learning difficulties, attitudes, perceptions, inclusion, education, special educational needs, self-efficacy, willingness

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

### 1.1 Ορισμοί και βασικές έννοιες

Σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο πεδίο, όπως είναι αυτό των μαθησιακών δυσκολιών, αφητηρία καθίσταται η ονοματοδοσία του από τον Samuel Kirk στην αρχή της δεκαετίας του '60, που θεωρείται δικαίως ο «πατέρας» των μαθησιακών δυσκολιών. Το πεδίο περιλαμβάνει αρχικά τις ίδιες τις μαθησιακές δυσκολίες, την εκτίμηση και αναγνώρισή τους και την παροχή υπηρεσιών. Η σημασία των μαθησιακών δυσκολιών εκτείνεται πέρα από την εκπαίδευση στους χώρους εργασίας και της καθημερινής ζωής και αυτός είναι ο άξονας που διέπει κάθε στοιχείο στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών.

Η ανάγκη για συνεχιζόμενη ανταπόκριση στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών καθίσταται αδήριτη, με σταθερή ανατροφοδότηση και έλεγχο των γνώσεων που προκύπτουν από τις αναρίθμητες επιστημονικές έρευνες.

Δύο προσεγγίσεις αναφέρονται, η ιατροκεντρική που επικράτησε κατά την πρώτη φάση της επιστημονικής αναζήτησης και εστίασε κυρίως στην αιτιολογία τους και η ψυχοεκπαιδευτική που χαρακτηρίζει την ύστερη περίοδο της επιστημονικής αναζήτησης και μετατοπίζει το βάρος στο φωνολογικό υπόβαθρο των μαθησιακών δυσκολιών.

Ο όρος μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζεται για πρώτη φορά από τον Δρ Samuel Kirk, το 1963 στο Σικάγο, ο οποίος ήταν ψυχολόγος που είχε εργαστεί εκτενώς με γονείς παιδιών που είχαν «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» ή «strophosymbolia» αναφέρεται ως η αντιστροφή γραμμάτων ή άλλα λάθη πάνω σε αυτά. Ο Kirk λοιπόν αντιπρότεινε τον ορισμό αυτό, που χρησίμευσε για ένα πλήθος λόγων, όπως ότι εστίασε την προσοχή στη γλώσσα, την ανάγνωση και την επεξεργασία των πληροφοριών και προκάλεσε τους ανθρώπους να σκεφτούν για τις μαθησιακές δυσκολίες με νέους τρόπους, επισημαίνοντας πως οι τεχνικές της ειδικής εκπαίδευσης πραγματικά θα χρειάζονταν. Στην πραγματικότητα μετακίνησε τις μαθησιακές δυσκολίες έξω από τον αποκλειστικό τομέα της νευρολογίας και της ιατρικής και δημιούργησε έναν όρο που θα μπορούσε να γίνει κατανοητός από τους γονείς, τους δασκάλους και τους εκπαιδευτές (Τζιβινίκου, 2015).

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15%-30% του μαθητικού πληθυσμού (Karlan, Sadock, 1985). Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ήδη ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαυτιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Ο όρος χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ για να περιγράψει τις ειδικές δυσκολίες μάθησης ενώ στη Βρετανία υπεργενικευμένα για να περιγράψει κάθε είδους πρόβλημα μάθησης, επίδοσης και συμπεριφοράς. Από τους παιδαγωγούς χρησιμοποιείται για κάθε μορφή σχολικής υποεπίδοσης, ενώ από τους γιατρούς για κάθε αναπτυξιακή διαταραχή.

Ενώ λοιπόν η μαθησιακή δυσκολία και η μαθησιακή διαταραχή πολλές φορές συγχέονται και χρησιμοποιούνται εναλλακτικά η μία έναντι της άλλης, διαφέρουν σε πολλά. Η μαθησιακή διαταραχή αναφέρεται σε σημαντικά προβλήματα μάθησης στον ακαδημαϊκό χώρο. Τα προβλήματα αυτά εντούτοις δεν επαρκούν για μία επίσημη διάγνωση. Η μαθησιακή δυσκολία από την άλλη, συνιστά μία επίσημη κλινική διάγνωση, σύμφωνα με την οποία το άτομο πληρεί κάποια κριτήρια, όπως αυτά καθορίζονται από έναν επαγγελματία (ψυχολόγο, παιδίατρο κλπ.). Η διαφοροποίηση έγκειται στον βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση των αναφερόμενων συμπτωμάτων και των προβλημάτων, και ως εκ τούτου δεν θα πρέπει να συγχέονται.

Σύμφωνα με τους Pumfrey και Reason (1995) η ύπαρξη και ο ορισμός μιας διαταραχής προϋποθέτει τουλάχιστον τέσσερα στοιχεία: α) διακριτή ορολογία, β) χαρακτηριστικά που μπορούν να αναγνωρισθούν και να εντοπισθούν εύκολα, γ) σαφή πρόγνωση και δ) πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου 2006:21).

Όταν χρησιμοποιείται ο όρος «διαταραχή μάθησης» περιγράφει μία ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από ανεπαρκή ανάπτυξη ειδικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, της γλώσσας και της ομιλίας (Wadsworth, 2008). Τύποι μαθησιακών διαταραχών περιλαμβάνουν την ανάγνωση (δυσλεξία), τα μαθηματικά

(δυσαριθμησία) και τη γραφή (δυσγραφία, δυσορθογραφία). Άγνωστος παράγοντας καθίσταται η διαταραχή που επηρεάζει την ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει και να επεξεργάζεται πληροφορίες. Τα άτομα με μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν πρόβλημα στην εκτέλεση συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή στην ολοκλήρωση καθηκόντων αν αφεθούν να καταλάβουν τα πράγματα από μόνοι τους ή μέσω συμβατικών τρόπων.

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale & Forness, 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν:

*«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2002).*

Σε αυτό το πλαίσιο, επιβάλλεται η συνεργασία σχολείου, εκπαιδευτικού προσωπικού, γονέων για την επιλογή διδακτικών στόχων και την προσαρμογή τους στις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε αυτοί να καταστούν αυτάρκεις. Οι εξειδικευμένοι επαγγελματίες του χώρου παρέχουν υποστηρικτικές υπηρεσίες που συμβάλλουν θετικά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας αλλά και στην παρέμβαση.

## **1.2 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών**

Οι Fletcher, Lyon, Fuchs και Barnes (2007) αναφέρονται στους παράγοντες που σχετίζονται και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και εν τέλει τη μάθηση όλων

των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες, ομαδοποιώντας τους παράγοντες αυτούς σε νευροβιολογικούς, καθαρά γνωστικούς, συμπεριφορικούς, ψυχοκοινωνικούς καθώς και περιβαλλοντικούς.

Από την άλλη, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organization) προτείνει για τις σχολικές δυσκολίες πέντε ομάδες αιτίων ή συνδυασμό αυτών (Τζουριάδου, 2011). Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- α) αιτίες σχετικά με ψυχικά προβλήματα, νευρωτικές καταστάσεις, παιδικές ψυχώσεις, διαταραχές συμπεριφοράς κλπ.,
- β) αποκλίσεις στο νοητικό δυναμικό, όπως οριακή νοημοσύνη, ήπια, μέτρια και βαριά καθυστέρηση, καθώς και θετική απόκλιση της νοημοσύνης, δηλαδή τα χαρισματικά παιδιά,
- γ) αιτίες που σχετίζονται με ιατρικές καταστάσεις, αισθητηριακές διαταραχές, κινητικές δυσκολίες, χρόνια νοσήματα, όπως επιληψία,
- δ) αιτίες που σχετίζονται με ψυχοκοινωνικές καταστάσεις, όπως δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, διγλωσσία κλπ. και οι οποίες οδηγούν σε μειωμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες,
- ε) μια ομάδα δυσκολιών που δεν έχει εμφανείς αιτίες είναι οι ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου.

### **1.3 Η νευρολογική βάση των μαθησιακών δυσκολιών**

Ο πρώτος δυσλεξικός εγκέφαλος και πολλοί άλλοι εγκέφαλοι έδειξαν φλοιικές δυσπλασίες και εκτοπίες που προέκυπταν από αφύσικη νευρωνική μετανάστευση στον εγκεφαλικό φλοιό κατά τα μέσα της κύησης. Το εύρημα αυτό έδωσε ώθηση σε μία παραγωγική περίοδο έρευνας που διήρκεσε περίπου δύο δεκαετίες. Αρχικά ήταν σημαντικό να αποδειχτεί ότι αυτές οι κεντρικές φλοιικές δυσπλασίες διατάρασσαν σημαντικά τη φλοιική οργάνωση και τις φλοιο-θαλαμικές αλληλεπιδράσεις, για να εξηγηθούν τα γλωσσικά ελλείμματα (Galaburda, 2005). Αναγνωρίστηκε μία αιτιώδης αλληλεπίδραση μεταξύ εστιακών διαταραχών νευρωνικής μετανάστευσης και ορισμένων συμπεριφορών που μιμούνταν ελλείμματα που εντοπίζονταν σε πληθυσμούς δυσλεξικών ατόμων.

Επιπλέον, έχει εντοπιστεί ότι οι κυτοκίνες (πρωτεΐνες που παράγονται πρωτογενώς από τα λευκά αιμοσφαίρια που παρέχουν μηνύματα για να ρυθμίσουν

ανοσολογικά θέματα της κυτταρικής αύξησης και λειτουργίες κατά τη διάρκεια ειδικών ανοσολογικών αντιδράσεων) μπορούν πράγματι να διαμορφώνουν τον φλοιικό τραυματισμό που οδηγεί με τη σειρά του σε νευρωνικά μεταναστευτικά ελαττώματα. Οι διάφορες παρατηρήσεις ήταν συμβατές με τα ευρήματα που καταδείκνυαν το αρσενικό φύλο ως κυρίαρχο φύλο στις περισσότερες μελέτες που εξέταζαν την επικράτηση της δυσλεξίας.

Τελικά, έγινε σαφές από γενετικές μελέτες που έγιναν σε πληθυσμούς, ότι οι βασικοί πρόδρομοι αν θα μπορούσαμε να πούμε της δυσλεξίας ήταν κάποια ασυνήθιστα γονίδια. Ένας αριθμός ευπαθών περιοχών ή εστιών σε αρκετά, διακριτά ανθρώπινα χρωμοσώματα έχουν αναφερθεί και μάλιστα πιο πρόσφατα ένα γονίδιο ευπάθειας *DYX1C1* γνωστό και ως *EKN1* που περιγράφηκε για πρώτη φορά το 2004 στη Φινλανδία (Taipale et al., 2004) . Αυτή η ίδια θέση απέτυχε να συνδεθεί με άλλους δύο πληθυσμούς (από το Ηνωμένο Βασίλειο και τον Καναδά), όμως αν και ένα επιπλέον μόνο νουκλεοτίδιο πολυμορφισμού εντοπίστηκε σε ένα εσώνιο *DYX1C1* και συνδέθηκε σημαντικά με τη δυσλεξία στον канаδικό πληθυσμό (Wigg et al., 2004·Scerri et al., 2004).

Η έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη στα εργαστήρια φαίνεται να καταδεικνύει πως αυτό το ευπαθές στη δυσλεξία γονίδιο είναι μέρος μίας μοριακής οδού για τη μετανάστευση νεαρών νευρώνων στον εγκεφαλικό φλοιό, παρεμβολή η οποία οδηγεί σε διαταραχές νευρωνικής μετανάστευσης συγκρίσιμες με εκείνες που έχουν εντοπιστεί σε δυσλεξικούς εγκεφάλους. Υπάρχουν πρώιμες ενδείξεις ότι τουλάχιστον ένα ακόμα ευπαθές γονίδιο στο χρωμόσωμα 6 μπορεί να λειτουργήσει κατά τον ίδιο τρόπο επίσης.

Η δυσλεξία μπορεί να αντιπροσωπεύει το πρώτο παράδειγμα μίας μαθησιακής δυσκολίας όπου μία πιθανή οδός μπορεί να συνδέσει την παρατηρούμενη συμπεριφορά σε ένα υποκείμενο νευρολογικό υπόστρωμα, το οποίο έχει μία νευροαναπτυξιακή ιστορία που εκκινεί από ένα ευπαθές γονίδιο.

Παρόμοιες προσπάθειες γίνονται για να συνδεθούν γνωστικές διαταραχές της ανάπτυξης μέσω ενός μοριακού μονοπατιού αν θα μπορούσαμε να πούμε που εμπλέκεται στην εγκεφαλική ανάπτυξη. Ο αντικειμενικός σκοπός είναι να αποκαλυφθεί ένας αναπτυξιακός εγκεφαλικός δρόμος που οδηγεί σε συγκεκριμένη δομή και φυσιολογία, σε ένα σύνολο αντιληπτικών, γνωστικών και μεταγνωστικών συσχετίσεων και σε μία συμπεριφορά που αιτιολογείται από αυτές τις γνωστικές δομές και διεργασίες. Τα περιβάλλοντα και η μάθηση είναι ικανά να παίξουν τον

ρόλο τους αλλά το πλήρες αντίκτυπο μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα από το τι επηρεάζεται εγκεφαλικά.

Σε ό,τι αφορά το μέλλον, δοκιμάζεται ένας πιθανός δρόμος που συνδέει μία γονιδιακή μετάλλαξη (του *DYX1C1*), μία αφύσικη φλοιική και θαλαμική ανάπτυξη και μία ακουστική συμπεριφορά που περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα από τα φαινότυπα συμπεριφοράς της δυσλεξίας. Ωστόσο σε πολλές υποψήφιες περιοχές απαιτούνται διευκρινίσεις. Ποια συμβολή έχουν στη δυσλεξία οι ευπαθείς γονιδιακές περιοχές των χρωμοσωμάτων 1-3, 6, 11, 15, 18 και του χρωμοσώματος X μεταξύ άλλων, που μπορεί τελικά να βρεθεί ότι σχετίζονται με τη δυσλεξία;

Υπάρχει μία επιστημονική πρόβλεψη (Galaburda, 2005) σύμφωνα με την οποία τα γονίδια που θα ανακαλυφθούν σε αυτές τις χρωμοσωμικές θέσεις θα έχουν επιπτώσεις νευρωνικής μετανάστευσης παρόμοιες με εκείνες της *DYX1C1*, είτε επειδή λειτουργούν κατά μήκος της ίδιας οδού ή μέσω άλλων οδών νευρωνικής μετανάστευσης.

Αν ισχύσει η δεύτερη περίπτωση, θα βρεθεί ότι η μεταβλητότητα του φαινότυπου της δυσλεξίας θα εξηγείται μέσω ενός συγκεκριμένου δρόμου, από τον οποίο επηρεάζεται. Απαιτείται περισσότερη εργασία και έρευνα για να καθοριστούν οι μηχανισμοί πλαστικότητας που αφορούν γενετικές μεταλλάξεις, τη φλοιική ανάπτυξη και δευτερογενείς αλλαγές στη διαμόρφωση του εγκεφάλου μέσω ανοσορυθμιστών και ορμονών καθώς και άλλων παραγόντων που ακόμη δεν έχουν αναγνωρισθεί.

Πρόσθετη εργασία απαιτείται επίσης για τον περαιτέρω χαρακτηρισμό του συμπεριφοριστικού φαινότυπου της δυσλεξίας. Η ακριβής φύση της φωνολογικής έκπτωσης στη δυσλεξία δεν είναι ακόμα γνωστή. Η ακριβής αναπτυξιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των γενικών αναγκών και αυτών της γλωσσικής και ακουστικής επεξεργασίας πρέπει να ερευνηθούν περαιτέρω.

Άλλοι μη φωνολογικοί παράγοντες πρέπει να προσδιοριστούν ως εξίσου σημαντικοί επεξηγηματικοί μηχανισμοί. Η συμβολή του οπτικού συστήματος παραμένει υποθετική. Ο ρόλος της παρεγκεφαλίδας παραμένει έμμεσος/περιστασιακός. Πλεονεκτήματα στην νευροαπεικονιστική έρευνα συμπεριλαμβανομένων των λειτουργικών απεικονίσεων και της νέας τεχνικής ανίχνευσης θα συνδέσουν συγκεκριμένους φαινότυπους συμπεριφοράς με περιοχές αφύσικης ενεργοποίησης και ελπίζουμε, με συγκεκριμένες μεταλλάξεις.

Τέλος, βελτιωμένες ταξινομήσεις και ορισμοί στη βάση των αναγνωρισμένων γονιδιακών μεταλλάξεων, των προτύπων ενεργοποίησης του εγκεφάλου και των φαινότυπων συμπεριφοράς θα ενεργοποιήσουν τον σχεδιασμό και τις δοκιμές των συγκεκριμένων θεραπειών που θα εφαρμοστούν σε πρώιμα και πολύ πρώιμα στάδια της ανάπτυξης με την υπόσχεση μίας περισσότερο βελτιωμένης επιτυχίας για την έκφραση του πλήρους δυναμικού του κάθε παιδιού.

#### **1.4 Κριτήρια Διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών**

Από τις αρχές της δημιουργίας του επιστημονικού πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, πολλοί επιστήμονες ενδιαφέρθηκαν και επεχείρησαν να ορίσουν την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών και τη φύση τους (π.χ. Kirk, 1963· National Joint Committee on Learning Disabilities -NJCLD-, 1990, 1994, 2005, 2006, 2008, British Dyslexia Association, 1998). Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί περιλαμβάνουν στοιχεία και χαρακτηριστικά, εκ των οποίων άλλα με τον χρόνο διαφοροποιήθηκαν και άλλα παρέμειναν ίδια. Αυτά τα χαρακτηριστικά αφορούν σε νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά, σε ψυχολογικές διαδικασίες, στην ακαδημαϊκή επίδοση, στη γλώσσα, στη γνωστική ανάπτυξη, στο κριτήριο της απόκλισης, στην ευφυΐα, στα κριτήρια αποκλεισμού, στη διά βίου κατάσταση καθώς και άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία (Hammill, 1990· Mercer, 1991· Kavale & Forness, 2000).

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που γίνονται εμφανείς μέσω των σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Ειδικότερα, αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με δυσχέρειες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010).

Προβλήματα στην αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να υπάρχουν παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν αποτελούν αυτόνομα κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας (Τζιβινίκου, 2015). Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ως συνέπειες άλλων συνθηκών αναπηρίας ή άλλων εξωγενών παραγόντων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν συνιστούν το αποτέλεσμα τέτοιων συνθηκών ή επιρροών (NJCLD, 1994).



Η επιτροπή National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) τη δεκαετία του 1980, χρησιμοποίησε τον όρο “learning disability” για να δείξει τη διαφορά ανάμεσα στην εμφανή ικανότητα ενός παιδιού να μαθαίνει και το επίπεδο της απόδοσής του.

Το DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) περιλαμβάνει περιγραφές χαρακτηριστικών και κριτήρια διάγνωσης ενός ευρέος φάσματος διαταραχών. Χρησιμοποιείται κυρίως ως οδηγός διαγνωστικών κριτηρίων, με στόχο την ακρίβεια και τη συνέπεια στη διάγνωση, σε ιατρικά πλαίσια, ταυτόχρονα όμως χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και από επαγγελματίες, κυρίως ψυχολόγους, σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά πλαίσια που παρέχουν υπηρεσίες αξιολόγησης και θεραπείας σε άτομα όλων των ηλικιών, σχετικά με τις δυσκολίες στη μάθηση.

Ο όρος "ειδική μαθησιακή διαταραχή" αναφέρεται σε μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορική ή γραπτή, Η οποία διαταραχή μπορεί να εκδηλωθεί από την ατελή ικανότητα να ακούει, να σκέφτεται, να μιλά, να γράφει, να διαβάζει, να συλλαβίζει ή να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς (IDEA,2004). Μερικοί μαθητές συμπληρώνουν αρκετά χρόνια σχολικής εκπαίδευσης έως ότου αναγνωριστούν οι οι μαθησιακές τους δυσκολίες. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του δασκάλου, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις.

Οι πιο γνωστοί ιατροκεντρικοί ορισμοί είναι των Bannatyne και Myklebust. Ο Bannatyne (1971) ταυτίζει τις Μαθησιακές Δυσκολίες με την «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ενώ ο Myklebust (1967) τις ορίζει ως «ψυχονευρολογικές δυσκολίες», οι οποίες δεν ταυτίζονται με κάποια συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση, και μπορούν να συνυπάρχουν και με άλλες ανεπάρκειες. Στην ομάδα των παιδαγωγικοκεντρικών ορισμών διακρίνουμε τους ορισμούς του Kirk και της μαθήτριάς του, της Bateman, που δίνει έμφαση στη διάσταση της διακύμανσης, της διαφοροποίησης δηλαδή, ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση.

Τέλος, στην ομάδα των λειτουργικών ορισμών εντάσσονται οι ορισμοί που εμπεριέχουν τα κριτήρια με τα οποία οι διαγνώστες και άλλοι επαγγελματίες εντοπίζουν και αξιολογούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Σε μια σημαντική και

σχετικά πρόσφατη ανασκόπηση που δημοσιεύθηκε αναφορικά με τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών, η Linda Siegel και η Orly Lipka (2008), μελέτησαν 111 άρθρα που δημοσιεύτηκαν στο επιστημονικό περιοδικό Journal of Learning Disabilities από την έναρξη της έκδοσής του, το 1968 έως τον Σεπτέμβριο του 2007. Η ανασκόπηση αυτή κατέληξε στο ότι οι ερευνητές χρησιμοποιούσαν τέσσερα (4) βασικά κριτήρια για να ορίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά είναι:

- (α) η επίδοση,
- (β) η απόκλιση,
- (γ) η ευφυΐα και
- (δ) τα διά αποκλεισμού κριτήρια.

Τα σημεία σύγκλισης και συμφωνίας για τη φύση και την υπόσταση των ΜΔ, είναι τα εξής (NJCLD, 2011):

1. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ομάδα ετερογενών διαταραχών (δεν συνιστούν ένα ενιαίο σύνολο).
2. Οι ΜΔ έχουν νευροβιολογική βάση.
3. Στις ΜΔ εμπλέκονται γνωστικές διεργασίες.
4. Οι ΜΔ επηρεάζουν τη μάθηση.
5. Οι ΜΔ επιμένουν (με διάφορες μορφές εμφάνισης) σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
6. Ενδείξεις και προγνωστικά σημεία εντοπίζονται πριν από την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης.
7. Οι ΜΔ συμβαίνουν ανεξάρτητα από περιβαλλοντικά ζητήματα, δηλαδή πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, γλώσσα και φυλετικές διαφορές. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι η εμφάνισή τους διαφοροποιείται από τη μια γλώσσα στην άλλη.
8. Οι ΜΔ μπορούν να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές.
9. Στον πυρήνα των ΜΔ εντοπίζονται διαταραχές σχετικά με τη γλώσσα και την επικοινωνία.
10. ΜΔ μπορεί να εμφανίσουν ακόμα και άτομα με ανώτερο νοητικό δυναμικό, οι δυσκολίες μπορεί να καλύπτονται από το δυναμικό αυτό, και να γίνονται εμφανείς αργότερα στη σχολική τους επίδοση.

11. Οι ΜΔ είναι υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που αφορούν σε άτομα με μαθησιακή διαταραχή η οποία επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση σε βαθμό που να χρήζει ειδικής εκπαίδευσης.

12. Οι μαθητές με ΜΔ χρειάζονται διαφοροποιημένη εκπαιδευτική υποστήριξη, σχετική με την ένταση, τη σοβαρότητα και τον τύπο των δυσκολιών που παρουσιάζουν.

Η συμβολή του Samuel Kirk (1904-1996) στη διαμόρφωση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών είναι καθοριστική, αφού είναι αυτός που εισήγαγε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» το 1962, στο πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης, ενώ ο ορισμός που πρότεινε, ενσωματώθηκε στο νομοθετικό πλαίσιο των ΗΠΑ. Ο Kirk (1962), εισήγαγε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες, ο οποίος έγινε αποδεκτός από την ένωση Association for Children with learning Disabilities στην οργανωτική τους συνάντηση. Το 1968, στο Εθνικό Συνέδριο Δυσλεξίας (the National (USA) Conference on Dyslexia), ο Rabinovitch (1968), έδωσε την ιδέα της «σημαντικής διαφοράς» (significant discrepancy) ως μέρος του ορισμού του για τις ΜΔ.

### **1.5 Διευκρινίσεις για την εννοιολογική οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών**

Ομάδες γονέων και επαγγελματίες ενδιαφέρθηκαν κατά καιρούς να ορίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες. Άλλοι κλάδοι όπως η ιατρική, η γλωσσολογία, η ψυχολογία και η εκπαίδευση έχουν συμβάλλει στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών με την προσθήκη εννοιών όπως νευρολογική δυσλειτουργία, διαταραχές επεξεργασίας, αντιληπτικά μειονεκτήματα, ασυμφωνία, παράγοντες αποκλεισμού, ακαδημαϊκά και γνωστικά ελλείμματα. Αυτές οι έννοιες επηρέασαν τους σύγχρονους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών (Mercer, Jordan, Allsopp & Mercer, 1996).

Ο Hammil (1990) αναγνώρισε έντεκα εννοιολογικές οριοθετήσεις που έγιναν δημοφιλείς σε κάποια στιγμή κατά τη σύντομη διάρκεια της ιστορίας των μαθησιακών δυσκολιών. Ο Hammill (1990, 1993) επισημαίνει ότι οι πιο σημαντικοί ορισμοί βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους, υποδεικνύοντας μία ισχυρή σχέση, γεγονός που υποδηλώνει ότι η συναίνεση είναι κοντά.

Όλο και περισσότεροι μαθητές παρουσιάζουν ακαδημαϊκά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, η ειδική εκπαίδευση καλείται να εξυπηρετήσει την αύξηση του αριθμού των μαθητών που εντάσσονται στις μαθησιακές δυσκολίες. Σε μία εποχή όπου η ευκαιρία για αλλαγή υπαγορεύεται από τις κοινωνικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές συνθήκες οι επαγγελματίες θα πρέπει

να παίρνουν προσεκτικές αποφάσεις σχετικά με την οριοθέτηση και την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών. Η αξία του εκάστοτε ορισμού σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της ζωής των ατόμων για τα οποία απευθύνεται (Τζιβινίκου, 2015).

## **1.6 Είδη μαθησιακών δυσκολιών**

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μία ευρύτερη κατηγορία που περιλαμβάνει υποκατηγορίες, οι οποίες αναλύονται ως εξής:

### **1.6.1 Δυσλεξία**

Πρόκειται για την πιο κοινή μαθησιακή δυσκολία καθώς υπολογίζεται ότι από όλους τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το 70%-80% έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Ο όρος «αναπτυξιακή δυσλεξία» χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμο της αναγνωστικής δυσκολίας, ωστόσο πολλοί ερευνητές επιβεβαιώνουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι αναγνωστικών δυσκολιών, ανάμεσα στις οποίες υπάρχει και η δυσλεξία. Μια αναγνωστική δυσκολία μπορεί να επηρεάσει οποιοδήποτε μέρος της αναγνωστικής διαδικασίας, συμπεριλαμβάνοντας τη δυσκολία με την ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων ή και τα δύο, την αποκωδικοποίηση λέξεων, τον ρυθμό ανάγνωσης, την προσωδία (την προφορική ανάγνωση με νόημα) και την αναγνωστική κατανόηση.

Οι επίσημοι ορισμοί για τη δυσλεξία αναφέρουν μία νευρολογική βάση, η οποία υπεισέρχεται στην απόκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών ανεπαρκειών, ανεπαρκούς διδασκαλίας ή περιβαλλοντικών ευκαιριών παρ' ότι μπορεί να εκδηλώνεται και σε τέτοιες περιπτώσεις. Παρ' ότι η δυσλεξία είναι πρόβλημα ζωής τα δυσλεκτικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επαρκώς με την έγκαιρη και κατάλληλη αντιμετώπιση.

Αντικρουόμενες θεωρίες για την ακριβή φύση των φωνολογικών ανεπαρκειών οδήγησε σε αποκλίνουσες προσεγγίσεις παρέμβασης. Οι σύγχρονες απεικονιστικές μέθοδοι της λειτουργίας του εγκεφάλου και της γενετικής απέτρεψαν οι θεωρίες αυτές να διερευνηθούν πιο αναλυτικά και οδήγησαν στην εφαρμογή αποτελεσματικής αξιολόγησης του καθορισμού της δυσλεξίας, εάν εφαρμόζονται σωστά.

Η δυσλεξία συνήθως δεν συνδέεται με τις μεθόδους διδασκαλίας στην ανάγνωση. Δευτερογενείς συνέπειες του προβλήματος μπορεί να είναι δυσκολίες στις ικανότητες της ανάγνωσης, οι οποίες περιορίζουν την αναγνωστική εμπειρία, την ανάπτυξη λεξιλογίου και επιβραδύνουν τη γνώση. Η νευρολογική προσέγγιση της δυσλεξίας αποκλείει να οφείλεται σε κοινωνικούς παράγοντες, νοητική ανεπάρκεια, διαταραχές του λόγου, ανεπάρκεια ακοής ή διγλωσσία, παρόλο που τέτοιοι παράγοντες θέτουν σε επικινδυνότητα τα παιδιά για δυσκολίες ανάγνωσης (Τζιβινίκου, 2015)

### **1.6.2. Αναγνωστικές δυσκολίες**

Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες αποκωδικοποίησης, δηλαδή έχουν ειδική μαθησιακή δυσκολία τύπου δυσλεξίας εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε αναγνωστική υποεπίδοση. Ωστόσο, αναγνωστικές δυσκολίες μπορούν να παρουσιάζουν και τα παιδιά με αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου, τύπου δυσφασίας και τα παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση λόγω του χαμηλότερου νοητικού δυναμικού ή λόγω συναισθηματικών ή κοινωνικών προβλημάτων.

### **1.6.3 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης / Δυσορθογραφία / Δυσγραφία**

Τα κριτήρια του εγχειριδίου DSM-IV-TR για τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης είναι οι γραπτές δεξιότητες (όπως μετριοούνται με βάση προτυποποιημένα τεστ ή με βάση λειτουργική αξιολόγηση) που παρουσιάζονται ουσιαστικά πιο χαμηλά από εκείνες που αναμένεται με βάση τη χρονολογική ηλικία του ατόμου, τη μετρημένη ευφυΐα του και την κατάλληλη για την ηλικία του εκπαίδευση (κριτήριο Α). Αυτή η δυσκολία πρέπει επίσης να προκαλεί σημαντική δυσλειτουργία στην ακαδημαϊκή επίδοση και τα έργα που προϋποθέτουν την έκθεση γραπτού κειμένου (κριτήριο Β), και αν παράλληλα υπάρχει ένα αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες με τις γραπτές δεξιότητες θα πρέπει να ξεπερνούν αυτές που τυπικά σχετίζονται με το συγκεκριμένο αισθητηριακό ελάττωμα (κριτήριο Γ).

Τα άτομα που έχουν διάγνωση δυσγραφίας συνήθως έχουν έναν συνδυασμό δυσκολιών στις ικανότητές τους με την γραπτή έκφραση, όπως αποδεικνύεται από τα γραμματικά λάθη και τα λάθη στη στίξη στο πλαίσιο των προτάσεών τους, τη φτωχή

οργάνωση της παραγράφου, τα πολλαπλά ορθογραφικά λάθη και την υπερβολικά φτωχή καλλιγραφία. Μια διαταραχή στην ορθογραφία ή τη χειρόγραφη γραφή χωρίς άλλες δυσκολίες στη γραπτή έκφραση δεν εντάσσεται γενικά σε αυτή τη διάγνωση. Συμπτώματα της δυσγραφίας είναι η ισχυρή απέχθεια για τη γραφή και το σχέδιο, τα προβλήματα με την καταγραφή ιδεών, η γρήγορη απώλεια ενέργειας και ενδιαφέροντος κατά τη συγγραφή, η δυσκολία καταγραφής σκέψεων σε μια λογική ακολουθία, την εκφώνηση των λέξεων κατά τη συγγραφή, την παράλειψη τμημάτων λέξεων ή και ολόκληρων λέξεων.

#### **1.6.4 Δυσαριθμησία**

Η δυσαριθμησία περιλαμβάνει δυσκολίες όπως στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (π.χ. ποσότητα, θεσιακή αξία, χρόνος), δυσκολία στη συγκράτηση μαθηματικών δεδομένων και στην κατανόηση του πώς οργανώνονται τα προβλήματα στο πλαίσιο της σελίδας. Τα άτομα με δυσαριθμησία συχνά αναφέρεται ότι έχουν φτωχή «αίσθηση των αριθμών». Επίσης, τα άτομα με αυτόν τον τύπο μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να έχουν φτωχή κατανόηση των μαθηματικών συμβόλων, μπορεί να δυσκολεύονται πολύ στην αποστήθιση και την οργάνωση των αριθμών, έχουν δυσκολία στο να πουν την ώρα ή έχουν πρόβλημα με τις μετρήσεις. Χαρακτηριστικά της μαθησιακής αυτής δυσκολίας περιλαμβάνουν προβλήματα με βασικές αριθμητικές έννοιες, όπως τα κλάσματα, τις γραμμές αριθμών, τους θετικούς και τους αρνητικούς αριθμούς.

#### **1.6.5 Ειδική διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία**

Η Ειδική Διαταραχή του Λόγου είναι ανεπάρκεια στις ικανότητες του λόγου με παρουσίαση σημαντικής επιβράδυνσης της ανάπτυξης του λόγου χωρίς να υπάρχει άλλη εμφανής συνθήκη ανεπάρκειας, όπως κώφωση, αυτισμός ή νοητική καθυστέρηση. Χαρακτηρίζεται από διακυμάνσεις στα ψυχομετρικά κριτήρια ανάμεσα στις λεκτικές και μη λεκτικές γνωστικές ικανότητες και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου (Bishop & Adams, 1990). Για την παιδική ηλικία είναι προτιμότερος ο όρος δυσφασία ή αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου. Τα παιδιά με τη δυσκολία αυτή εμφανίζουν ορχικά προβλήματα στο μορφοσυντακτικό μέρος του λόγου και αργότερα στην ανάγνωση

και γραφή. Επίσης, δυσκολεύονται να βρουν την έννοια νέων λέξεων, να ονοματοποιούν ή να γενικεύουν μια νέα συντακτική δομή. Έχουν χαμηλή επίδοση στα περισσότερα σχολικά μαθήματα, αλλά και σε άλλους τομείς της καθημερινής ζωής, ενώ δεν παρουσιάζουν άλλες γνωστικές ανεπάρκειες ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα.

#### **1.6.6 Εξελικτική διαταραχή συντονισμού Δυσπραξία**

Ως ταυτόσημοι χρησιμοποιούνται οι όροι: σύνδρομο αδέξιου παιδιού και εξελικτική δυσπραξία, καθώς και ο περιφραστικός όρος παιδιά με αντιληπτικο-κινητικές δυσκολίες. Ακόμη και σήμερα μερικοί εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τον όρο ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία (Bishop, 1990). Παρά τις αντιγνώμεις για τη διαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού ορισμού φαίνεται να υπάρχει συμφωνία στο ότι πρόκειται για διαταραχή με κύριο χαρακτηριστικό σοβαρή βλάβη στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού που δεν εξηγείται από νοητική καθυστέρηση και δεν οφείλεται σε κάποια γνωστή σωματική ανεπάρκεια. Κινητικά προβλήματα μπορεί να εμφανίζονται εξελικτικά σε πολλά παιδιά. Για την περιγραφή του συνδρόμου υπάρχουν δυσκολίες δεδομένου ότι δεν έχουμε ένα σαφώς οριοθετημένο πρότυπο συμπεριφοράς.

#### **1.6.7 Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα**

Η διαταραχή αυτή μπορεί να εμφανιστεί και χωρίς υπερκινητικότητα. Τα συμπτώματα πρέπει να έχουν αρχίσει μετά τα πέντε χρόνια και να έχουν διάρκεια πάνω από έξι μήνες. Βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής είναι η έντονη και εμμένουσα υπερδραστηριότητα. Επίσης, παρατηρείται παρορμητικότητα, μικρή διάρκεια προσοχής, συναισθηματική διέγερση, χαμηλή αντοχή στην αποτυχία, ενώ κάποιες φορές και αντικοινωνική συμπεριφορά. Υποχωρεί στην εφηβεία, αλλά παραμένουν τα προβλήματα μάθησης και κοινωνικότητας.

### **1.6.8 Μη-λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες (non verbal Learning Disabilities)**

Οι μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά γίνονται εμφανείς στην αδεξιότητα της κίνησης, στις φτωχές οπτικο-χωρικές δεξιότητες, στις προβληματικές κοινωνικές σχέσεις, στη δυσκολία με τα μαθηματικά και στις φτωχές οργανωτικές δεξιότητες. Τα άτομα αυτά συχνά έχουν συγκεκριμένα δυνατά στοιχεία σε λεκτικά πεδία, συμπεριλαμβανομένων της πρώιμης ομιλίας, του εκτενούς λεξιλογίου, της πρώιμης ανάγνωσης, των ορθογραφικών δεξιοτήτων, της ακουστικής διατήρησης και ευφράδειας στην έκφραση. Είναι μια διαταραχή η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται από μια σημαντική διαφορά ανάμεσα σε υψηλότερου επιπέδου λεκτικές δεξιότητες και πιο αδύναμες κινητικές, οπτικο-χωρικές και κοινωνικές δεξιότητες. Τυπικά, ένα άτομο με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία έχει δυσκολία στην ερμηνεία των μη λεκτικών στοιχείων όπως οι εκφράσεις του προσώπου ή η γλώσσα του σώματος και μπορεί να μην έχει καλό συντονισμό.

### **1.6.9 Συσχετιζόμενες διαταραχές**

Χωρίς να θεωρούνται ως ιδιαίτεροι υποτύποι των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχει ένας αριθμός περιοχών της επεξεργασίας της πληροφορίας που συσχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Συμπτώματα, όπως αδυναμίες στην ικανότητα πρόσληψης, επεξεργασίας, συσχέτισης, ανάκτησης και έκφρασης της πληροφορίας μπορεί συχνά να συμβάλλουν στην επεξήγηση του γιατί ένα άτομο μπορεί να έχει πρόβλημα με τη μάθηση και την επίδοση (Leo, 2000). Η ανικανότητα της επεξεργασίας των πληροφοριών με αποτελεσματικό τρόπο μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική απομόνωση.

Έτσι, η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι περιοχές αδυναμιών επηρεάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ADHD) μπορεί να είναι ωφέλιμο στον σχεδιασμό αποτελεσματικής διδασκαλίας και υποστήριξης (Τζιβνίκου, 2015).

## **1.7 Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών**

Κοινά στοιχεία που μπορεί να δείχνουν ότι ένα άτομο μπορεί να έχει μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι η δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, προβλήματα σε μαθηματικές δεξιότητες, δυσκολίες στη μνήμη, στη διατήρηση της προσοχής, στην



ακολουθία οδηγιών, στο συντονισμό, σε έννοιες που σχετίζονται με την κατανόηση του χρόνου και στην οργάνωση.

Παράλληλα, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί επίσης να επιδεικνύει παρορμητική συμπεριφορά, ακατάλληλη ανταπόκριση σε σχολικές ή κοινωνικές εργασίες, δυσκολία συγκέντρωσης στο έργο, αδυναμία εύρεσης του κατάλληλου τρόπου έκφρασης, μη συνεπή σχολική απόδοση, ανώριμο τρόπο ομιλίας, δυσκολία στην ακρόαση, δυσπροσαρμοστικότητα σε νέες συνθήκες στη ζωή, προβληματική κατανόηση λέξεων ή εννοιών. Κάθε μαθησιακή δυσκολία έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και τις δικές της ενδείξεις κι αυτό απαιτεί μία αξιολόγηση από κάποιον πιστοποιημένο επαγγελματία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν είτε με βάση τον τύπο της επεξεργασίας των πληροφοριών που επηρεάζεται από τη δυσκολία του ατόμου είτε με βάση τις ειδικότερες δυσκολίες που προκαλούνται από μια ανεπάρκεια στην επεξεργασία. Οι ανεπάρκειες σε οποιαδήποτε περιοχή της επεξεργασίας πληροφοριών μπορούν να παρουσιαστούν σε μια ποικιλία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Είναι πιθανό για ένα άτομο να έχει περισσότερες από μία από αυτές τις δυσκολίες.

## **1.8 Μαθησιακές δυσκολίες και χαρισματικότητα**

Σαφώς, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που είναι χαρισματικοί έχουν ανάγκες που διαφέρουν σημαντικά από εκείνες των χαρισματικών δίχως δυσκολίες, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δίχως να είναι χαρισματικοί και των μέσων μαθητών των οποίων οι ικανότητες είναι πιο ομοιόμορφα κατανεμημένες. Η εξατομικευμένη διδασκαλία ενδείκνυται για κάθε μαθητή, ώστε ο ρυθμός, το επίπεδο και το περιεχόμενο να προσαρμόζονται στην ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και τα στυλ μάθησης .

Οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολλοί περισσότεροι από αυτό που θα νόμιζε κανείς. Παρά την υψηλή πνευματική τους ικανότητα, τέτοιοι μαθητές συχνά παραμένουν δίχως προκλήσεις και υποφέρουν σιωπηλά, καθώς δεν αξιοποιούν τις δυνατότητές τους, διότι οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες δεν αναγνωρίζονται και δεν ταυτοποιούνται. Σε αντίθεση με την κατάσταση στην οποία

μία μαθησιακή δυσκολία συνοδεύεται από κάποιου είδους μειονέκτημα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που είναι παράλληλα και χαρισματικοί παρουσιάζουν μία παράδοξη εικόνα εξαιρετικών δυνάμεων που συνυπάρχουν με ειδικά ελλείμματα. Περιέργως αυτή η κατάσταση κουβαλά ταυτόχρονα ένα βάρος και μία ευλογία.

Από τη μία πλευρά, οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν με τα χαρίσματα και τα ταλέντα τους να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους. Με υποστήριξη, κατανόηση και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, πολλοί είναι σε θέση να ξεπεράσουν τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες και να γίνουν παραγωγικοί ικανοποιώντας τη σταδιοδρομία τους αλλά και ολόκληρη τη ζωή τους.

Από την άλλη πλευρά, επειδή είναι σε θέση να αντλήσουν δυνάμεις, πολλές φορές η δυσκολία τους καλύπτεται με αποτέλεσμα συχνά να μην μπορούν να πετύχουν τα υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης που θα μπορούσαν. Έτσι, συχνά δεν εντοπίζονται και συνεχίζουν να αποτελούν έναν σοβαρό, παρεξηγημένο και υποεξυπηρετούμενο πληθυσμό (Brody & Mills, 1997).

Όταν οι χαρισματικοί μαθητές αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους, ανεξαρτήτως αιτίας και έθνους, η ανθρωπότητα στερείται ένα μεγάλο μέρος ταλέντου/χαρισματικότητας. Όταν μία μαθησιακή δυσκολία συνυπάρχει με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις, συχνά είναι δύσκολο να διαχωριστούν οι αιτιολογικοί παράγοντες από εκείνους της υπεροχής. Αυτό, δεν αποτελεί θέμα στην περίπτωση των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μάλλον οι δύο συνθήκες συχνά μοιάζουν αμοιβαία αποκλειόμενες εξ ορισμού. Αυτή η φαινομενική διχοτόμηση μπορεί να αφήσει στον κάθε έναν (μαθητή, γονιό, εκπαιδευτικό) την αίσθηση της απογοήτευσης και της αμηχανίας.

Η ανάπτυξη προγραμμάτων, η κατάρτιση εκπαιδευτικών και η έρευνα για λογαριασμό των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρεμποδίζεται συχνά. Σε ένα κλίμα δημοσιονομικών ανησυχιών, υπό το πρίσμα ενός αυξανόμενου πληθυσμού μαθητών με σοβαρά προβλήματα υποεπίδοσης, τα προβλήματα των μαθητών που αποτυγχάνουν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους αλλά λειτουργούν σε ένα επίπεδο κοντινού βαθμού δεν ανησυχούν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (Brody & Mills, 1997).

Οι ισχύοντες κανονισμοί και οι αντίστοιχες πρακτικές για την εκπαίδευση ειδικών πληθυσμών πρέπει να επαναξιολογηθούν, επειδή συχνά αποτυγχάνουν να συμπεριλάβουν χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Για τη βελτίωση των υπηρεσιών προς τον πληθυσμό αυτό, πρέπει να απομακρυνθούμε από τη χρήση άκαμπτων ορισμών και τις βαθμολογίες αποκοπής (cutoff scores) για να καθορίσουμε ποιος πρέπει να λαμβάνει εξειδικευμένο προγραμματισμό. Ευρύτεροι ορισμοί χαρισματικότητας και μαθησιακών δυσκολιών απαιτούνται για να επιτρέπουν στους μαθητές που είναι διπλά ξεχωριστοί και οι επιλογές προγραμματισμού θα πρέπει να είναι ευέλικτες ώστε να ανταποκρίνονται στις εξατομικευμένες ανάγκες αυτών των μαθητών. Στην πραγματικότητα, η πολύπλοκη φύση των ανθρώπινων ικανοτήτων συστήνει ότι όλοι οι μαθητές θα επωφελούνταν από εξατομικευμένα προγράμματα για να αξιοποιήσουν τις δυνάμεις τους και να αποκαταστήσουν τις αδυναμίες τους.

Ωστόσο, αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες των οποίων τα γνωστικά προφίλ ενδέχεται να είναι πιο μεταβαλλόμενα απ ό,τι άλλων μαθητών. Η υποστήριξη για τις μοναδικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών που πρέπει να επιλύσουν τις αντιφάσεις του τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν καλά, καθίσταται επίσης ζωτικής σημασίας όπως και η εκπαιδευτική κατάρτιση, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και στρατηγικές για να δευκολύνουν τη μάθησή τους (Brody & Mills, 1997).

Η τρέχουσα πολιτική, να συμπεριλαμβάνονται οι μαθητές με ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και δυσκολιών ή αναπηριών στην γενική τάξη, φέρνει το θέμα της κάλυψης των αναγκών των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην επικαιρότητα. Απαιτείται ένα διευρυμένο φάσμα επιλογών (ποικιλία επιπέδων περιεχομένου και ρυθμού, ευκαιρίες αποκατάστασης, διαμονή, εξοπλισμός, εγκαταστάσεις κλπ.) για να εξατομικευτεί πραγματικά η διδασκαλία. Οι υποστηρικτές της ένταξης προτείνουν οι επιλογές αυτές να λαμβάνουν χώρα σε ένα πλαίσιο.

Προς το παρόν δεν έχουμε ξεκάθαρες ενδείξεις ότι αυτό είναι απολύτως εφικτό και φαίνεται υπερβολικά αισιόδοξο να περιμένουμε ότι οι χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που λειτουργούν σε ένα κοντινού βαθμού επίπεδο θα έχουν τη δέουσα προσοχή σε ένα περιβάλλον όπου εμφανίζονται και άλλοι να

έχουν πιο αυξημένες ανάγκες. Στα σχολεία, όταν η συμπερίληψη καθίσταται επιλογή εκπαιδευτικού μοντέλου , είναι επιτακτική ανάγκη να αξιολογείται η κατάσταση. Τελικώς, η παροχή μίας επιλογής ρυθμίσεων (γενικής τάξης, χαρισματικής τάξης, χώρου διαχείρισης μαθησιακών δυσκολιών , ειδική τάξη για χαρισματικούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες) και ενός πλήθους επιλογών υπηρεσιών (επιτάχυνση εκπαιδευτικού έργου, εμπλουτισμός, εξατομικευμένη διδασκαλία, ομοιογενείς ομάδες) φαίνεται να είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος κάλυψης των αναγκών των χαρισματικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ίσως όλων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ανεξαρτήτων των επιλογών που θα επιστρατευτούν πάντως, μαθητές που είναι χαρισματικοί και έχουν μαθησιακές δυσκολίες αξίζουν να έχουν κάθε δυνατότητα να αναπτύξουν τα χαρίσματά τους και να επιτύχουν το πλήρες δυναμικό τους, με την κοινωνία να επωφελείται από τα χαρίσματα αυτά που συχνά παραμένουν στην αφάνεια και υποανάπτυκτα σε παιδιά χαρισματικά με μαθησιακές δυσκολίες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> – ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ, ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

### **2.1 Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών**

Η αξιολόγηση κρίνεται ως ένα δομικό στοιχείο στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, διότι εκείνη θα κρίνει την ποιότητα και την κατεύθυνση της παρέμβασης που θα προταθεί κατόπιν. Δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις αναδύονται ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, η απόκλιση ή το διακριτό της διαταραχής που στηρίζει τη διάγνωση των ΜΔ στη διαφορά του νοητικού δυναμικού από τη μαθησιακή επάρκεια και στο μη διακριτό της διαταραχής, δηλαδή της ανταπόκρισης στη διδασκαλία και παρέμβαση, όπως αυτό υλοποιείται στο πλαίσιο του μοντέλου RtI (Response to Instruction/Intervention).

Το RtI συνιστά ένα πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης, όπου το μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων/κρίσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις παρεμβάσεις σε κάθε επίπεδο υποστήριξης. Η πολυεπίπεδη παρέμβαση περιλαμβάνει τρία επίπεδα (Tier), το πρώτο αφορά τη διδασκαλία στη γενική τάξη και δίνεται έμφαση στο «πώς», απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών και προϋποθέτει μία ποιοτική διδασκαλία με βάση τις ανάγκες τους. Το δεύτερο αφορά την υποστηρικτική διδασκαλία σε μικρές ομάδες, τις οποίες απαρτίζουν μαθητές που επιλέχθηκαν από μία καθολική ανίχνευση, με σημαντικές δυσκολίες. Τα μαθήματα γίνονται εκτός τάξης για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς. Το τρίτο επίπεδο περιλαμβάνει την εξατομικευμένη διδασκαλία στην οποία μετακινούνται οι μαθητές που δεν επωφελήθηκαν από το δεύτερο επίπεδο και χρειάζονται πιο εντατική παρέμβαση. Σε ό,τι αφορά τον όρο «καθολική ανίχνευση» (universal screening) που χρησιμοποιήθηκε παραπάνω, συνιστά το πρώτο βήμα εφαρμογής του RtI και περιλαμβάνει την οριζόντια χρήση ενός ανιχνευτικού εργαλείου, με το οποίο γίνεται ο εντοπισμός των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο να εκδηλώσουν μαθησιακές δυσκολίες (Hughes, Dexter, 2011).

### **2.1.1 Η ασυμφωνία ευφυΐας-επίδοσης ως διαγνωστικό μέσο**

Μία κοινή φόρμουλα που χρησιμοποιείται για να καθοριστούν οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ο υπολογισμός της διαφοράς μεταξύ της πραγματικής επίδοσης ενός μαθητή και του μετρημένου του δυναμικού (όπως αυτό καθορίζεται από ένα τεστ ευφυΐας). Αν αυτή η διαφορά είναι επαρκώς μεγάλη τότε λέγεται πως το παιδί έχει μαθησιακή δυσκολία. Αρκετοί βέβαια υποστηρίζουν πως αυτή η διαφορά δεν είναι χρήσιμη στη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (Siegel, 2003).

Έχει τεθεί ότι η διαφορά μεταξύ του λεκτικού σκορ και του σκορ επίδοσης δείχνει μια μαθησιακή δυσκολία. Παρ' όλα αυτά, έχει καταδειχθεί ότι αυτή η διαδικασία δεν αποδίδει μία χρήσιμη διάγνωση, καθώς πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν αυτή τη διαφορά και άλλοι με φυσιολογική επίδοση παρουσιάζουν μία τέτοια διαφορά. Έχει επισημανθεί επίσης ότι δεν υπάρχει καμία ένδειξη ότι συγκεκριμένα πρότυπα της απόδοσης στις υποδοκιμασίες μέτρησης της ευφυΐας είναι χρήσιμα στην διάγνωση μιας μαθησιακής δυσκολίας. Σε αυτό το θέμα προτείνεται ότι παράγοντες από το σκορ επίδοσης θα πρέπει να εξεταστούν στην οριοθέτηση των μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένα του περιβάλλοντος και των δύο φύλων.

Ένα από τα κρίσιμα ζητήματα σε ό,τι αφορά τη χρήση των τεστ νοημοσύνης είναι η υπόθεση ότι τα σκορ στις δοκιμασίες ευφυΐας θα προβλέψουν ποιος θα επωφεληθεί από την παρέμβαση. Σχετικά με αυτό το ζήτημα, παρουσιάστηκαν δεδομένα που δείχνουν ότι τα αποτελέσματα στις μετρήσεις ευφυΐας δεν μπορούν να προβλέψουν ποιος μπορεί να επωφεληθεί από την παρέμβαση και την αποκατάσταση. Συμπερασματικά η ευφυΐα δεν φαίνεται να είναι ένας ισχυρός προγνωστικός δείκτης της ικανότητας να επωφεληθεί κάποιο παιδί από την θεραπεία, την παρέμβαση και την αποκατάσταση. Τελικώς, προτείνεται να εστιαστεί η προσοχή στην έγκαιρη αναγνώριση, παρέμβαση και αποκατάσταση και όχι τόσο στα τεστ μέτρησης της ευφυΐας (Siegel, 2003).

### **2.1.2 Δομικά στοιχεία αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών**

Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία που αποδίδει καρπούς σε βάθος χρόνου και για την οποία έχει ειπωθεί ότι είναι η χρήση των εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη μάθηση του μαθητή με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και,

μέσω αυτών, τη βελτίωση της μάθησης του μαθητή (Allen, 2004). Καθίσταται επίσης η διαδικασία συγκέντρωσης και συζήτησης των πληροφοριών από πολλαπλές και ποικίλες πηγές, προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος το τι γνωρίζουν οι μαθητές, και τι μπορεί ακόμα να γίνει για την ανάπτυξη της μάθησής τους μέσα από την εκπαιδευτική εμπειρία, δηλαδή πώς μπορεί η διαδικασία της αξιολόγησης να χρησιμοποιηθεί για την περαιτέρω βελτίωση της εκπαίδευσης προς όφελος της μάθησης του μαθητή (Huba & Freed, 2000). Η αξιολόγηση είναι η βάση επί της οποίας με συστηματικό τρόπο εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Είναι η διαδικασία που περιλαμβάνει τον προσδιορισμό, την επιλογή, τον σχεδιασμό, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών με στόχο τη βελτίωση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών (Erwin, 1991).

Κατά γενική ομολογία, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, ανεξαρτήτως ορισμών συμβαίνει και μάλιστα αποτελεί κομβικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή, θέτοντας τον σε κινητοποίηση αλλά και πολλές φορές σε αρνητικά εστιασμένη ψυχολογία, όταν χρησιμοποιείται ως μέσο επιλογής μαθητών.

Μία αποτελεσματική αξιολόγηση που συνηθίζεται ευρέως ως πρακτική τα τελευταία χρόνια καθίσταται η διαφορική διάγνωση, δηλαδή, ο προσδιορισμός γίνεται με τον αποκλεισμό των άλλων πιθανών αιτιών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στις ίδιες δυσκολίες (διαφορική διάγνωση). Στην περίπτωση της συνύπαρξης δυσκολιών από διαφορετικές πηγές, ορίζεται η δεσπόζουσα δυσκολία και η διάγνωση εκδίδεται αντίστοιχα. Τέλος, με βάση τη διάγνωση αυτή δημιουργείται το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του.

### **2.1.3 Αποσαφηνισμός ανίχνευσης-διάγνωσης**

Ανίχνευση είναι γενικά ένα σύντομο και οικονομικό τεστ, το οποίο χρησιμοποιείται αφενός για να εντοπιστούν οι μαθητές που χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης, και παραπέμπονται γι' αυτό, και αφετέρου για να εντοπιστούν οι μαθητές που πιθανότατα να χρειάζονται υποστήριξη (Tzivinikou, 2002, Tzivinikou, et al, 1997). Διάγνωση είναι η διεπιστημονική αξιολόγηση με σκοπό τον εντοπισμό διαταραχών ή αποκλίσεων από τον αναμενόμενο μέσο όρο, (Siegel, 1999). Γίνεται σε κέντρα όπως τα ΚΕΔΔΥ. Το πόρισμα της διαγνωστικής διαδικασίας προσδιορίζει την κατηγορία

του προβλήματος/διαταραχής και είναι απαραίτητο για τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης.

#### **2.1.4 Αντιπροσωπευτικά ανιχνευτικά τεστ**

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά κατάλληλα εργαλεία εντοπισμού και αναγνώρισης των παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα.

Για την αγγλική γλώσσα, κάποια αντιπροσωπευτικά ανιχνευτικά τεστ είναι:

Το Predictive Assessment of Reading (PAR) (Wood, et al., 2005) έχει αναπτυχθεί και σταθμιστεί σε εθνικό επίπεδο στις ΗΠΑ από τους Frank Wood και Lynn Flowers στο Wake Forest University School of Medicine in Winston-Salem. Είναι ένα σύντομο (15-20 λεπτών) τεστ για παιδιά νηπιαγωγείου, το οποίο προβλέπει τη μελλοντική αναγνωστική και μαθησιακή ικανότητα, μέχρι και το Λύκειο. Έχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Το Texas Primary Reading Inventory (K-2) (Bear, et al., 1996) είναι ένα ανιχνευτικό τεστ με υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα, το οποίο έχει στόχο την αναγνώριση και την αξιολόγηση των αναπτυξιακών σταδίων της ανάγνωσης σε παιδιά από το νηπιαγωγείο έως και την Τρίτη τάξη του Δημοτικού. Είναι σχεδιασμένο για εξατομικευμένη αξιολόγηση και είναι φιλικό- προς τον δάσκαλο (εύκολο στη χορήγηση). Βοηθά τον εκπαιδευτικό στον εντοπισμό των παιδιών που χρειάζονται ιδιαίτερη διδασκαλία, για να βελτιώσουν την αναγνωστική τους δεξιότητα.

Το Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS). Οι δοκιμασίες του τεστ έχουν σχεδιαστεί, για να αξιολογήσουν τα δομικά στοιχεία της ανάγνωσης (1. Φωνημική επίγνωση, 2. Αλφαβητική αρχή /φωνολογική επίγνωση, 3. Ακρίβεια και ευχέρεια με το κείμενο, 4. Λεξι- λόγιο, 5. Κατανόηση). Οι δοκιμασίες αυτές είναι πολύ σύντομες (ενός λεπτού) και χρησιμο- ποιούνται για την παρακολούθηση της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού, των πρώιμων αναγνωστικών δεξιοτήτων και της πρόβλεψης του επιπέδου της μεταγενέστερης ανάγνωσης (Shinn & Shinn, 2002). Είναι χαμηλού κόστους και φιλικό ως προς τη χορήγηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων για τον εκπαιδευτικό. Το τεστ είναι διαθέσιμο χωρίς κόστος σε όλους.

Το AIMS-web παρέχει στα σχολεία ένα δυναμικό πλαίσιο ανάπτυξης προγραμμάτων RtI και πολυεπίπεδης διδασκαλίας (Shinn & Shinn, 2002). Το τεστ βασίζεται σε διαδικασίες αξιολόγησης με βάση το πρόγραμμα σπουδών (Curriculum-



Based Measures – CBM) στην ανάγνωση και τα μαθηματικά, για παιδιά από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει: 1. τον πρώιμο γραμματισμό, 2. την ανάγνωση, 3. τον πρώιμο μαθηματικό γραμματισμό, 4. τα μαθηματικά, 5. την ορθογραφία, και 6. τη δημιουργική γραφή.

### **2.1.5 Η διεπιστημονικότητα στην αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση, για να είναι σφαιρική και έγκυρη, θα πρέπει να διέπεται από την αρχή της διεπιστημονικότητας. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, χρήζουν αξιολόγησης από πολλαπλές επιστημονικές οπτικές και αντίστοιχους ειδικούς επιστήμονες. Η διεπιστημονικότητα δεν είναι ένα μηχανιστικό άθροισμα των επιμέρους αξιολογήσεων, αλλά μια δυναμική αλληλεπίδραση των στοιχείων των επιμέρους αξιολογήσεων, που οδηγούν σε συνέργειες, ολιστικές προσεγγίσεις, αναλύσεις, διερευνήσεις και εντέλει σε συνθέσεις (Choi & Pak, 2006, 2007, 2008).

Για να ικανοποιηθεί η αρχή της διεπιστημονικότητας στη διαδικασία αξιολόγησης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής στοιχεία: (α) κοινωνικό και αναπτυξιακό ιστορικό, (β) εκτίμηση του νοητικού δυναμικού (ευφυΐας), (γ) εκτίμηση προφορικού λόγου, (δ) αξιολόγηση μαθησιακού επιπέδου, και συγκεκριμένα i. εκτίμηση του γλωσσικού γραμματισμού (αναγνώριση λέξεων, αποκωδικοποίηση, φωνολογική επεξεργασία, δεξιότητες αυτοματοποίησης και αναγνωστικής ευχέρειας, αναγνωστική κατανόηση, εκτίμηση λεξιλογίου, παραγωγή γραπτού λόγου) και ii. εκτίμηση του μαθηματικού γραμματισμού, σε συνδυασμό με δραστηριότητες σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης, χρήσης λέξεων αρίθμησης με καταμέτρηση, δομημένης καταμέτρησης, αποτελεσματικής καταμέτρησης, γενικής γνώσης αριθμών. Αρκετές φορές η διαδικασία απαιτείται (κυρίως για λόγους διαφορικής διάγνωσης) από παιδοψυχιατρική εκτίμηση και άλλες επιμέρους εκτιμήσεις (Berninger, 2001).

Στην Ελλάδα, η διεπιστημονικότητα θεσμοθετήθηκε με τον νόμο 2817/2000 και ενισχύθηκε περαιτέρω με τον νόμο 3699/2008 όπου καθορίστηκαν τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολικά πλαίσια γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### **2.1.6 Σταθμισμένες δοκιμασίες αξιολόγησης**

Τα πιο συνηθισμένα εργαλεία και μέσα αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ ή δοκιμασίες. Οι σταθμισμένες αυτές δοκιμασίες, αναπτύσσονται από ειδικούς και αποτελούνται από τα στοιχεία (items) της δοκιμασίας και τους στατιστικούς πίνακες-νόρμες, οι οποίοι βοηθούν τη σύγκριση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Porham, 1999). Ο αξιολογητής ακολουθεί με πανομοιότυπο και προκαθορισμένο τρόπο τη διαδικασία χορήγησης της κάθε δοκιμασίας και τεστ προς όλους τους εξεταζόμενους έχοντας τις οδηγίες του κατασκευαστή, μεριμνώντας ώστε ο εξεταζόμενος να κατανοήσει τη διαδικασία χωρίς να λάβει βοήθεια σχετικά με τις παρατηρούμενες και αξιολογούμενες δεξιότητες και συμπεριφορές. Τα σταθμισμένα τεστ/κριτήρια/δοκιμασίες ορίζουν μια ομοιόμορφη και προ-τυποποιημένη διαδικασία προς όφελος της συγκρισιμότητας των αποτελεσμάτων και της ερμηνείας τους σε σχέση με τον γενικό ή κάποιον ειδικό πληθυσμό (Joint Committee on Testing Practices, 2004).

Τα σταθμισμένα τεστ και δοκιμασίες θα πρέπει να ικανοποιούν αυστηρά τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η αντικειμενικότητα, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία.

Αντικειμενικότητα είναι ο βαθμός με βάση τον οποίο το αποτέλεσμα ενός τεστ είναι ανεξάρτητο από τον εξεταστή του, καθώς εξαρτάται από τις συνθήκες κατά τη διάρκεια της εξέτασης, αλλά και από τον τρόπο καταγραφής των δεδομένων. Εγκυρότητα είναι η ακρίβεια με την οποία ένα τεστ μετρά αυτό που κατασκευάστηκε να μετρήσει. Οι διαστάσεις της εγκυρότητας προσδιορίζονται πιο συγκεκριμένα από την εγκυρότητα περιεχομένου, την προγνωστική εγκυρότητα και την κατασκευαστική εγκυρότητα.

Τέλος, αξιοπιστία είναι η ικανότητα ενός τεστ να μετρά σταθερά αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε να μετρά και μάλιστα με την ίδια πάντοτε ακρίβεια, ανεξάρτητα από τον εξεταστή και τις άλλες συνθήκες στις οποίες χορηγείται το τεστ.

### **2.1.7 Αρχές συγγραφής του διαγνωστικού πορίσματος**

Το διαγνωστικό πόρισμα δημιουργείται στη βάση των αρχών της Ψυχολογίας και της Ιατρικής, μέσα σε ψυχο-εκπαιδευτικά και διαγνωστικά πλαίσια, ωστόσο θα πρέπει να σημειώνονται όσο το δυνατόν λιγότερες χρονικές καθυστερήσεις για έγκαιρη και

αποτελεσματική υποστήριξη στους μαθητές που τη χρειάζονται. Είναι σημαντικό επίσης πάντα να αναγράφονται οι λόγοι παραπομπής για τη διάγνωση, οι ψυχομετρικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν, οι ψυχοεκπαιδευτικές δοκιμασίες επίδοσης, σημαντικά στοιχεία από το αναπτυξιακό και ιατρικό ιστορικό και η ένταξη σε διαγνωστική κατηγορία (Τζιβινίκου, 2015).

## **2.2 Παρέμβαση**

Αφότου λοιπόν ακολουθηθεί μία συγκεκριμένη πορεία με στόχο την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών, την αξιολόγησή τους και την ταυτοποίηση μίας συγκεκριμένης κατηγορίας ακολουθούνται διάφορες μέθοδοι παρέμβασης που αναλύονται στα παρακάτω:

### **2.2.1 Προσαρμογές αναλυτικού προγράμματος για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**

Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να απευθύνεται στις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες, τα χαρίσματα και τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί, για να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες μάθησης του κάθε μαθητή τους ξεχωριστά, θα πρέπει, καθημερινά, να τους απασχολούν ερωτήματα όπως (Beech, 2010): α) Οι ίδιες μέθοδοι διδασκαλίας και το ίδιο εκπαιδευτικό υλικό είναι κατάλληλα για να μάθουν οι μαθητές; Τι πρέπει να αλλάξει για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί θετικά στη μάθηση; β) Μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν με τον ίδιο τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία και να αξιολογούνται για την μάθηση που κατακτούν με τον ίδιο τρόπο; Αν όχι, πώς πρέπει να συμμετέχουν και να αξιολογούνται αποτελεσματικά; γ) Μπορούν όλοι να εμφανίζουν την ίδια πρόοδο στη μάθηση, στον ίδιο χρόνο; Χρειάζονται όλοι την ίδια ανατροφοδότηση και την υποστήριξη στα μαθησιακά τους καθήκοντα; Αν όχι, πώς μπορεί να αλλάξει το πρόγραμμα και να αυξηθούν οι ευκαιρίες υποστήριξης του μαθητή; Τα ερωτήματα αυτά, αποτέλεσαν τη βάση ανάπτυξης των προσεγγίσεων για την υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στη γενική τάξη, οι οποίες είναι: (α) ο σχεδιασμός για όλους, (β) η διαφοροποιημένη διδασκαλία, (γ) οι τροποποιήσεις και προσαρμογές, και (δ) η υποστηρικτική τεχνολογία.

Ο καθολικός σχεδιασμός ή σχεδιασμός για όλους, ορίστηκε από τον Ron Mace τη δεκαετία του '80 ως ο σχεδιασμός προϊόντων και δομών με τρόπο που να μπορούν να εξυπηρετήσουν όλους τους ανθρώπους στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, χωρίς την ανάγκη για προσαρμογές ή εξειδικευμένο σχεδιασμό (Bjork, 2009· Burgstahler, 2009· Αραμπατζή κ.ά. 2009). Εφαρμόστηκε αρχικά στην αρχιτεκτονική, δημιουργώντας προσβάσιμες δομές και κατασκευές για τα άτομα με σωματικές αναπηρίες. Στη συνέχεια, η ιδέα αυτή ταυτίστηκε με τη δημιουργία δομών οι οποίες σχεδιάζονται και κατασκευάζονται με τρόπο που να εξυπηρετούν ένα ευρύτατο φάσμα χρηστών, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και όσοι έχουν αναπηρίες (Rose & Meyer, 2002). Οι βασικές αρχές του καθολικού σχεδιασμού είναι (Connell et al., 1997), (α) η ισοτιμία στη χρήση, (β) η ευελιξία στη χρήση, (γ) η σαφήνεια και ευχρηστία, (δ) η αποτελεσματική μεταφορά των πληροφοριών, (ε) η ανοχή στα λάθη, (σ. τ) η ελαχιστοποίηση της σωματικής προσπάθειας και (ζ) η καταλληλότητα των μεγεθών και χώροι που διευκολύνουν.

### **2.2.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Διαφοροποιημένη διδασκαλία, (Tomlison, 1999), είναι η προσέγγιση κατά την οποία η διδασκαλία διαφοροποιείται και προσαρμόζεται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών στην τάξη, ως προς την ετοιμότητά τους για μάθηση, τα ενδιαφέροντά τους και το στιλ μάθησής τους. Η διαφοροποίηση και οι προσαρμογές αναφέρονται στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τις μεθόδους και στρατηγικές διδασκαλίας και το προϊόν, δηλαδή το αποτέλεσμα της διδασκαλίας που παράγεται και το οποίο αξιολογείται μέσω της επίδοσης του μαθητή.

Καλείται επομένως αδήριτη η ανάγκη τροποποιήσεων του αναλυτικού προγράμματος με μέσα υποστηρικτικής χαμηλής, μέτριας και υψηλής τεχνολογίας ώστε να διευκολυνθούν όλα τα άτομα στην πρόσβασή τους στη γνώση. Οι διευκολύνσεις μπορεί να είναι μικρότερες αλλά σταδιακά οδηγούν σε μεγαλύτερες.

Με τους όρους «τροποποιήσεις και προσαρμογές του προγράμματος» αναφερόμαστε σε όλους της παράγοντες που απαρτίζουν το σχολικό πρόγραμμα, (α) το περιεχόμενο, (β) τις μεθόδους διδασκαλίας, και (γ) το προϊόν της διδασκαλίας, δηλαδή τη μάθηση του μαθητή.

Η King-Sears (2001) προτείνει την ομαδοποίηση των προσαρμογών σε τέσσερις τύπους (α) τις διευκολύνσεις, (β) τις τροποποιήσεις, (γ) το παράλληλο

πρόγραμμα, και (δ) την αντικατάσταση του προγράμματος. Οι προσαρμογές αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα, ως προς την έκταση και την ένταση, εκπαιδευτικών πρακτικών και αναφέρονται σε όλο το εύρος του σχολικού προγράμματος, το περιεχόμενο, τις μεθόδους και το προϊόν. Ο δάσκαλος μπορεί να επιλέγει τις προσαρμογές που είναι αναγκαίες για τον κάθε μαθητή, και τις ανάγκες του, με βασικό στόχο τη βελτίωση της προσβασιμότητας στη γενική τάξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διευκολύνσεις μπορεί να είναι διευκολύνσεις χρόνου και προγράμματος, διαφοροποίηση στην παρουσίαση του υλικού, στην διαμόρφωση του χώρου αλλά και στον τρόπο ανταπόκρισης στις εξετάσεις (προφορική έναντι γραπτής).

### **2.2.3 Διδακτικές παρεμβάσεις**

Η ανάγνωση και η γραφή είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αυτού του γραπτού λόγου. Από την ηλικία των 2 και μέχρι τα 4 παρατηρείται εκρηκτική αύξηση του λόγου και της ομιλίας του παιδιού (Scarborough, 2001). Έτσι, κατά την είσοδό του στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιεί επαρκώς πάνω από 2.000 λέξεις (O'Connor, 2007), ενώ το λεξιλόγιο αυτό αυξάνεται με γεωμετρική πρόοδο τα πρώτα χρόνια του σχολείου. Το πέρασμα από τον προφορικό λόγο στην ανάγνωση διευκολύνεται από τη μεταγλωσσική επίγνωση και ενημερότητα (metalinguistic awareness), δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να σκέπτεται και ταυτόχρονα να ελέγχει τη δομή του προφορικού λόγου, να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα ως φορέα συλλογισμών και να εστιάζει την προσοχή του στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης (Zipke, 2011· Zipke, Ehri & Cairns, 2009).

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν στα 4 δομικά συστατικά της γλώσσας, τη φωνολογική επίγνωση, τη σημασιολογική επίγνωση, τη συντακτική επίγνωση και την πραγματολογική επίγνωση. Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει ότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες/ικανότητες έχουν θετική συσχέτιση με την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Zipke, 2011).

Οι διδακτικές παρεμβάσεις θα πρέπει πάντα να ακολουθούνται από ψυχολογική, εκπαιδευτική και τεχνολογική υποστήριξη. Η ψυχολογική βοήθεια συμβάλλει στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης, των κινήτρων και της ανεξαρτησίας. Συχνά, οι ενήλικοι χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση εξαιτίας των αρνητικών εμπειριών κατά τη σχολική τους ηλικία, η οποία εξακολουθεί να τους

δημιουργεί προβλήματα και με τα επαγγελματικά τους ζητήματα. Η εκπαιδευτική υποστήριξη αναφέρεται στη συστηματική ανάπτυξη δεξιοτήτων με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών, αποτελεσματικής διδασκαλίας και των απαιτούμενων προσαρμογών. Η τεχνολογική υποστήριξη αναφέρεται στη συνεχή προώθηση της τεχνολογίας ως μιας βασικής προσαρμογής ή ως εργαλείου για την ανάπτυξη και περαιτέρω βελτίωση των αποκτούμενων δεξιοτήτων. Συχνά, η τεχνολογία χρησιμοποιείται για να αντισταθμίσει τα ελλείμματα που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

#### **2.2.4 Η οικοπολιτισμική θεωρία, μία νέα προσέγγιση παρέμβασης στον χώρο των μαθησιακών δυσκολιών**

Καθίσταται σαφές ότι τα προγράμματα παρέμβασης θα πρέπει να περιλαμβάνουν πρόσθετη εκπαιδευτική, συμπεριφοριστική και ψυχοκοινωνική βοήθεια. Το μέλλον της έρευνας μπορεί να ωφεληθεί, συμπεριλαμβανομένου και αυτού του επιπέδου των μαθησιακών δυσκολιών, από την εξέταση της σχέσης των μεταβλητών της πρόβλεψης και των αποτελεσμάτων. Επίσης η αξιολόγηση των σχέσεων μέσω πολλών πληροφοριοδοτών επιτρέπει να λάβουμε διαφορετικές οπτικές υπόψη μας και μας βοηθά να συλλάβουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα και να εξαλείψει πιθανές πηγές προκαταλήψεων (Cen & Aytac, 2016).

Λίγες είναι οι μελέτες που διερευνούν τις σχέσεις μεταξύ των πολιτιστικών παραγόντων (αξίες), των οικογενειακών παραγόντων (ειδικές ενισχύσεις) και των συμπεριφοριστικών προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, αυτά τα ευρήματα ενισχύουν την κατανόηση του ρόλου της υποστήριξης στα αποτελέσματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω α) του καθορισμού της σημασίας των διάφορων πόρων υποστήριξης, β) της παροχής μερικών αποδεικτικών στοιχείων για την επίδραση της συνύπαρξης πολλών τιμών, γ) της επίδειξης της σημασίας που έχει η ανάλυση του επιπέδου της μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού και δ) της καθοριστικής επίδρασης πολιτιστικών και ατομικών παραγόντων για την ανάπτυξη του παιδιού (Cen & Aytac, 2016).

Σε αντίθεση με τις παλιότερες προσεγγίσεις που εστίαζαν στην παθολογία, οι νέες κοινωνικές και οικολογικές θεωρήσεις επισημαίνουν τις παλιότερες ως τετριμμένες και αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως ένα πολυδιάστατο θέμα με γνώμονα την ανάπτυξη εμπεριστατωμένων και περιεκτικών εφαρμογών για παιδιά με

ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τις οικογένειές τους (Bernheimer et al., 1990). Σε αυτό το σημείο να αποσαφηνιστεί ότι με τον όρο οικολογικές (ecological) εννοούμε αυτές που σχετίζονται με το πώς αλληλεπιδρούν οι οργανισμοί μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους.

Η οικοπολιτιστική θεωρία καθίσταται μία από τις νέες προσεγγίσεις που ενσωματώνει την οικολογία της οικογένειας, των μελών της και του πολιτισμού της σε μία περιοχή (Worthman, 2010). Η οικοπολιτισμική θεωρία (Weisner, 1997, 2002a, 2002b) υποθέτει ότι οικογενειακοί παράγοντες (πηγές ειδικής οικογενειακής στήριξης) και οι πολιτισμικοί παράγοντες (αξίες) οργανώνουν και διαμορφώνουν οικογενειακές δραστηριότητες που επηρεάζουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, όπως τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, τις επικοινωνιακές δεξιότητες, και την γενικότερη αναπτυξιακή κατάσταση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bernheimer et al., 1990 · Weisner, 2002b). Για παράδειγμα, περιλαμβάνει την έννοια των οικογενειακών συνθηκών, όπως έχει κατασκευαστεί από την ίδια την οικογένεια (στόχοι και αξίες που επηρεάζουν την οικογενειακή αντίληψη της παιδικής αναπηρίας), καθώς επίσης και την ανταπόκρισή τους σε αυτές τις συνθήκες.

### **2.2.5 Η συμβολή της ψυχικής υγείας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών**

Οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στον προσδιορισμό και την ερμηνεία των εμπειριών του, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν στοιχεία ανθεκτικότητας. Ενδεχομένως για παράδειγμα, εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών, ορισμένες θετικές εμπειρίες να παραγνωρίζονται από το παιδί. Σε αυτό το σημείο, ο επαγγελματίας θα πρέπει να βοηθήσει το παιδί να προσδιορίσει, να περιγράψει και να αξιοποιήσει εμπειρίες επιτυχίας.

Το παιδί μπορεί να αρχίσει να αναγνωρίζει τομείς δυνατοτήτων του, δραστηριότητες με φίλους και προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς του και κάλλιστα θα μπορούσαν να αποτελέσουν βάση ανθεκτικότητας από τη στιγμή που λαμβάνουν την κατάλληλη εστίαση και προσοχή. Αυτά όλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δομικά στοιχεία ανθεκτικότητας. Είναι σημαντικό για το άτομο να κάνει δηλώσεις της αυτοδιάθεσής του και να παίρνει

μέτρα για να ολοκληρώνει τους στόχους που βάζει. Επιπλέον είναι σημαντικό το να γνωρίζει το ίδιο το άτομο το κώλυμα, την δυσκολία στην προσαρμοστικότητα, εν προκειμένω τη μαθησιακή δυσκολία (Miller, 2002).



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> – ΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

### **3.1 Εμφάνιση ενδιαφέροντος**

Στον ελληνικό χώρο, οι μαθησιακές δυσκολίες αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης πολύ αργότερα, από τη δεκαετία του '90, όπου παρατηρήθηκε μια έντονη αύξηση ενδιαφέροντος όχι μόνο επιστημονικού αλλά ευρύτερα κοινωνικού, το οποίο κυρίως πυροδοτήθηκε από τη νομοθετική ρύθμιση υποκατάστασης των γραπτών εξετάσεων από προφορικές, στην περίπτωση της δυσλεξίας (Ν.2817/2000 & Ν.3699/2008). Η ρύθμιση αυτή από τη θέσπισή της έως και σήμερα, υλοποιείται πλημμελώς κατά τις ενδιάμεσες και προαγωγικές εξετάσεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από το άλλο μέρος, αυτή η νομοθετική πρόβλεψη βρίσκει την πλήρη εφαρμογή της στις διαδικασίες που σχετίζονται με την είσοδο των μαθητών της Γ' Λυκείου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατά την εξέτασή τους στις επιτροπές των φυσικών αδυνάτων μαθητών, που διενεργούνται σε ειδικά εξεταστικά κέντρα, με εξεταστές-εκπαιδευτικούς έχοντες σχετική εξειδίκευση.

### **3.2 Νομοθετικό πλαίσιο**

Οι νόμοι που όρισαν και συνεχίζουν να ορίζουν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση είναι ο 2817/2000 και ο νόμος 3699/2008, που έφεραν στο προσκήνιο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πρότειναν τρόπους και εργαλεία για την υποστήριξη των παιδιών αυτών. Επίσης, επέφεραν σημαντικότερες αλλαγές στην ειδική αγωγή, με κύρια στοιχεία, την ανάπτυξη της ενταξιακής εκπαίδευσης, με την ίδρυση των τμημάτων ένταξης, τις διαγνωστικές υπηρεσίες ΚΔΑΥ/ΚΕΔΔΥ, και τον θεσμό της παράλληλης στήριξης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση των ειδικών σχολείων, όπου φοιτούν παιδιά με σημαντικές δυσκολίες.

### **3.3 Επίσημοι διαγνωστικοί φορείς**

Οι διαγνωστικοί φορείς αναφορικά με τις σχολικές δυσκολίες πριν από το 2000 ήταν περιορισμένοι. Από το ένα μέρος, ήταν οι μετακινούμενες διαγνωστικές ομάδες που καλούνταν στα σχολεία για την αξιολόγηση και κυρίως την κατάταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κατάλληλο σχολικό πλαίσιο. Από το άλλο μέρος, υπήρχαν και

εξακολουθούν να υπάρχουν έως και σήμερα, τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (ΙΠΔ) τα οποία συνήθως ήταν και συνεχίζουν να είναι αυτόνομες υπηρεσίες μέσα σε νοσοκομειακά πλαίσια. Το νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας των υπηρεσιών αυτών δεν είναι ενιαίο, ο χαρακτήρας τους και η λειτουργία τους προσδιορίζεται συνήθως από τους επικεφαλής τους και τη σύνθεση της ομάδας που αυτοί δημιουργούν. Έως και σήμερα, το νομοθετικό πλαίσιο είναι θολό με αποτέλεσμα να είναι δύσκολος ο εκσυγχρονισμός τους και η βελτίωσή τους. Ως απάντηση στα προβλήματα αυτά, δημιουργήθηκαν τα ΚΔΑΥ που μετά το 2008 μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ. Τα ΚΔΑΥ ιδρύθηκαν με τον νόμο 2817/2000, ο νόμος που ήταν απόρροια της διεθνούς συγκυρίας και της διεθνούς εκπαιδευτικής τάσης, της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στις συνήθειες τάξεις, η οποία κορυφώθηκε με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994). Με βάση τον νόμο περί ειδικής αγωγής, 3699/2008, ιδρύθηκαν τα ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης, Υποστήριξης), τα οποία είναι συνέχεια και μετεξέλιξη των ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης, Υποστήριξης) που ιδρύθηκαν με τον νόμο 2817/2000.

### **3.4 Επιφυλάξεις ως προς τη χρήση της ευφύιας ως διαγνωστικού μέσου**

Νεότερες μελέτες έχουν εκφράσει ότι η ευφύια δεν συνιστά τον καλύτερο προγνωστικό δείκτη για το πόσο εύκολα θα αναπτύξει ένας μαθητής τις δεξιότητες του γραπτού λόγου (ανάγνωση και ορθογραφία). Αντίθετα, οι προφορικές γλωσσικές ικανότητες (ακρόαση και ομιλία) θεωρούνται οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

Στην Ελλάδα, ωστόσο, η εκτίμηση του νοητικού δυναμικού εξακολουθεί να αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας. Η εκτίμηση αυτή πραγματοποιείται από τον κλινικό ή σχολικό ψυχολόγο που είναι μέλος της διεπιστημονικής ομάδας αξιολόγησης του παιδιού και περιλαμβάνει τη χορήγηση κάποιου τεστ νοημοσύνης και την εκτίμηση της προσαρμοστικής ικανότητας του παιδιού.

Το πιο συνηθισμένο τεστ νοημοσύνης στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών στα ΚΕΔΔΥ και τα ΙΠΔ κέντρα είναι το WISC-III (Wechsler, 1967, 1974, 1991). Στις ΗΠΑ έχει ήδη κυκλοφορήσει το WISC-V (Wechsler, 2014), ενώ στην Ελλάδα χρησιμοποιείται ακόμη το WISC-III.

Υπολογίζονται τρεις δείκτες: (α) ο δείκτης λεκτικής νοημοσύνης, (β) ο δείκτης πρακτικής νοημοσύνης, και (γ) ο γενικός δείκτης (δείκτης ευφυΐας). Τέλος, βρίσκονται στους σχετικούς πίνακες οι αναπτυξιακές ηλικίες του παιδιού που αντιστοιχούν στον γενικό δείκτη και τις 2 υποκλίμακες.

### **3.5 Σταθμισμένα και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών**

Η Ελλάδα είναι από τις λίγες χώρες, και ίσως η μόνη από τις αναπτυγμένες, στην οποία δεν υπάρχουν σταθμισμένα τεστ, δοκιμασίες και εργαλεία για την ανίχνευση, τη διάγνωση και την αξιολόγηση επίδοσης των μαθητών σε όλο το ηλικιακό φάσμα, από το νηπιαγωγείο έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τζιβινίκου, 2015).

Η πιο συστηματική προσπάθεια ανάπτυξης ανιχνευτικών και ψυχομετρικών εργαλείων και κριτηρίων επίδοσης, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ, από διαπανεπιστημιακές ομάδες ειδικών επιστημόνων. Το 2008 ανακοινώθηκαν τα τελικά αποτελέσματα και παρουσιάστηκε το υλικό που είχε αναπτυχθεί.

Ωστόσο, τα 12 εργαλεία, δεν χρησιμοποιούνται επίσημα, αφού δεν έχει ολοκληρωθεί ο κύκλος των επιμορφώσεων και πιστοποιήσεων των εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών, έτσι δεν έχουν δοθεί προς χρήση και παραμένουν αδιάθετα και διαθέσιμα μόνο σε μεμονωμένες ερευνητικές ομάδες. Τα κριτήρια συνοψίζονται στα παρακάτω: α) Ανίχνευση και διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και στην Α' & Β' Δημοτικού (Πόρποδας, 2007), β) : Διερεύνηση των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση των μαθητών Γ' – ΣΤ' Δημοτικού (Οικονόμου, κ.ά., 2007α), γ) Ανίχνευση διαταραχών λόγου και ομιλίας, μέσω του αφηγηματικού λόγου, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007α), δ) Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο (Μπεζεβέγκης, Οικονόμου, Μυλωνάς, 2007), ε) Ανίχνευση και διερεύνηση διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό σχολείο (Οικονόμου, κ.ά., 2007β), στ) Ανίχνευση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2007), ζ) Αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007β), η) Εντοπισμός αναγνωστικών λαθών σε μαθητές 8-15 ετών, (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007), θ) Ανίχνευση και αξιολόγηση εκτελεστικών λειτουργιών στο Δημοτικό σχολείο (Σίμος, Μουζάκης &

Σιδερίδης, 2007), ι) Ανίχνευση και αξιολόγηση δοκιμασιών για την αξιολόγηση της λειτουργίας της προσοχής και της συγκέντρωσης στο Δημοτικό σχολείο (Σίμος, Μουζάκης & Σιδερίδης, 2007β), κ) Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με την ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Β' - Δ' Δημοτικού (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007α), λ) Αυτοματοποιημένη διερεύνηση (με ανάπτυξη ειδικού λογισμικού) των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην παραγωγή, επεξεργασία και πρόσληψη γραπτού και προφορικού λόγου για μαθητές Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου (Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007β).

### **3.6 Ψυχομετρικά σταθμισμένα εργαλεία (Ελληνικά)**

Έχουν κατασκευαστεί επτά (7) ψυχομετρικά εργαλεία στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική -διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», το 2008, με διαπανεπιστημιακή συνεργασία και επιστημονικά υπεύθυνη την καθ. Τζουριάδου Μ. Τα εργαλεία αυτά είναι το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γνωστικής Επάρκειας για Παιδιά και Εφήβους (Γωνίδα, Ιωσηφίδου, 2008), το Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Λ-α-Τ-ω. (Τζουριάδου, κ.ά., 2008), το Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή - στάθμιση) (Μπάρμπας, κ.ά., 2008α), το Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους (Μπάρμπας, κ.ά., 2008β), το Ψυχοκοινωνικό κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας (Κοντοπούλου, 2008), το Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA) Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες (Τζουριάδου, 2008), το Ψυχομετρικό κριτήριο αντιληπτικής λειτουργίας για παιδιά και εφήβους (Στογιαννίδου, 2008).

### **3.7 Το πρόβλημα της υπερταυτοποίησης στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα, κυβερνητικές ανησυχίες για υπερβολικό αριθμό παιδιών διεγνωσμένων με δυσλεξία δεν υποστηρίζονται από τα δεδομένα πρόσφατων ερευνών, τα οποία δείχνουν ότι σε εθνική κλίμακα, το ποσοστό επικράτησης της δυσλεξίας είναι λίγο πάνω από το 1%. Ωστόσο, όταν επιχειρήθηκε μία πιο εμπειριστατωμένη εξέταση των δεδομένων εμφανίζονται ορισμένα στοιχεία στρέβλωσης. Ένα τέτοιο στοιχείο είναι η σχέση μεταξύ του ποσοστού των

προσδιορισμένων με δυσλεξία περιπτώσεων και εκείνου των υψηλής συχνότητας άλλων δυσκολιών. Έτσι, σε σύγκριση με τον συνολικό αριθμό των μαθητών που εντοπίζονται με ειδικές ανάγκες, τα άτομα με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φτάνουν το 73,3%, έναντι του 12,7% τέτοιων μαθητών στο δημοτικό σχολείο (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

Το παράδοξο εδώ είναι ότι παρά το ασύγκριτα μεγαλύτερο ποσοστό των προσδιορισμένων με δυσλεξία μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτός ο τομέας του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται από τραγικές ελλείψεις σε υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (Padeliadou, 2004). Στο πλαίσιο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η ετικέτα της δυσλεξίας μπορεί να βοηθήσει τους προσδιοριζόμενους μαθητές με χαλάρωση των εξεταστικών τους προκλήσεων και πιθανότατα την εξασφάλιση, την κατανόηση και την καλοπροαίρετη υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους, αλλά δε μπορεί να τους προσφέρει συστηματική και εντατική ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη. Παρά τη σχετικότητα στην απόδοση του όρου, η ετικέτα της δυσλεξίας είναι προτιμότερη από την απροσδιόριστη ετικέτα των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία εκτός του ότι στερεί από τους μαθητές οποιαδήποτε μορφή εκπαιδευτικής υποστήριξης, δεν τους επιτρέπει να επωφεληθούν από τις νομοθετικές τροποποιήσεις σε ό,τι αφορά τις εξετάσεις.

Ίσως, ο πιο σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με το σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό των προσδιορισμένων με δυσλεξία μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκεται στις νομοθετικές προσαρμογές σε ό,τι αφορά την είσοδο σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κοινωνιολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι η είσοδος σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται απαραίτητης σημασίας για τις ελληνικές οικογένειες, ιδιαίτερα για εκείνες από τα μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα, στη μεταπολεμική περίοδο, γιατί σπουδές σε πανεπιστήμια ή υψηλότερα τεχνολογικά ινστιτούτα προσφέρουν υψηλό κοινωνικό γόητρο (Katsikas, & Kavadias, 1994 · Pesmatzoglou, 1987). Έτσι, το γεγονός ότι το ποσοστό των προσδιορισμένων με δυσλεξία μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σχεδόν έξι φορές μεγαλύτερο από το ποσοστό που αντιστοιχεί στη στοιχειώδη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να ερμηνευθεί εντός ενός κοινωνικοεκπαιδευτικού πλαισίου.

Με βάση λοιπόν τη μελέτη αυτή, εντοπίστηκε ότι η ελληνική πραγματικότητα των διαδικασιών που σχετίζονται με τη διάγνωση της δυσλεξίας διαφοροποιούνται από την αμερικάνικη σε περισσότερες από μία πτυχές του θέματος. Έτσι,

διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά: α.την έλλειψη εκτεταμένων διαγνωστικών υπηρεσιών σε εθνική κλίμακα, β.στο ότι οι ελληνικές διαγνωστικές υπηρεσίες λειτουργούν σε επίπεδο πρωτευουσών νομών κι όχι σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, γ.το σύστημα ακολουθεί αυτά που συστήνονται για την παραπομπή σε διαγνωστικές υπηρεσίες, δ. την παραδοχή ότι η δυσλεξία καθίσταται στην ουσία, η μόνη ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει αναγνωριστεί επίσημα. Παρά τις διαφοροποιήσεις όμως, υπάρχουν και ομοιότητες, ιδιαίτερα σε σχέση με τις διαστρεβλώσεις που οδηγούν σε υπεργνωμάτευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (SLD). Παρά το γεγονός ότι η Ελλάδα δεν αντιμετώπισε ένα αληθινό πρόβλημα υπεργνωμάτευσης (ταυτοποίησης μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές), κυρίως λόγω των ανεπαρκειών της σε προσβάσιμες διαγνωστικές υπηρεσίες, οι δύο κοινωνίες περιέχουν τους αναγκαίους σπόρους για την παραγωγή ψευδώς προσδιορισμένων με δυσλεξία μαθητών (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

Το μήνυμα από την ελληνική πραγματικότητα είναι ότι οι βελτιώσεις στο μοντέλο ταυτοποίησης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κρίνονται ιδιαίτερα επιθυμητές. Παρ' όλα αυτά το θέμα της αναγνώρισης αναπηριών υψηλής συχνότητας δε μπορεί να αντιμετωπιστεί με αυστηρά τεχνικούς όρους. Όταν οι παραδόξως ελκυστικές ετικέτες της δυσλεξίας και της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας συνοδεύονται με ευνοϊκές ρυθμίσεις που σχετίζονται με την εξέταση (όπως και στην περίπτωση της Ελλάδας) ή άλλα υποστηρικτικά πλεονεκτήματα (όπως στην περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών), δε μπορούν όμως να υπόκεινται σε πληθωριστικές πιέσεις που παράγονται από τις δομές των κοινωνιών μας (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

Στην ελληνική πραγματικότητα έχουν περιγραφεί τεχνικά εμπόδια για την εφαρμογή των ψυχομετρικών προσεγγίσεων κι είναι λογικό να ερευνάται εάν σε χώρες όπως η Ελλάδα είναι καλύτερο να υιοθετηθεί η εναλλακτική προσέγγιση του RTI (Response to Intervention). Η εφαρμογή της μεθόδου RTI απαιτεί και κατάλληλες διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες στο πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος και αυτό, κυρίως σε ό,τι αφορά το προσωπικό που δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένο στην ανίχνευση, την υποστήριξη, την παρέμβαση, τον εντοπισμό και την εκ νέου παρέμβαση. Δυστυχώς η ελληνική γενική εκπαίδευση δε διαθέτει τους πόρους για να επιτευχθεί αυτό. Το ελληνικό δημόσιο σύστημα γενικής εκπαίδευσης δεν απασχολεί κάθε είδους ειδικό, όπως σχολικό ψυχολόγο. Χωρίς τον απαραίτητο αριθμό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, χωρίς σχολικούς ψυχολόγους

και άλλους επαγγελματίες στη μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων, ένα σύστημα πολλαπλών βαθμίδων όπως το RTI δεν είναι εφαρμόσιμο.

Αναμφίβολα, η τήρηση του κριτηρίου της ασυμφωνίας ως το μόνο δείκτη για την ειδική μαθησιακή δυσκολία δίχως την ταυτόχρονη εφαρμογή άλλων κριτηρίων επεξεργασίας και αποκλεισμού, είναι ανεπαρκής (Kavale et al., 2006). Στην Ελλάδα χρειαζόμαστε μία εναλλακτική προσέγγιση, η οποία θα ενισχύσει τα υφιστάμενα κριτήρια αναγνώρισης με θέσπιση κατευθυντήριων γραμμών για την εκτίμηση γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων επεξεργασίας.

Το 2008, δεκαοκτώ ψυχομετρικά εργαλεία αναπτύχθηκαν για να εκτιμηθεί η ακαδημαϊκή επίδοση και οι ικανότητες ψυχολογικής επεξεργασίας στο πλαίσιο ενός έργου που συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και εθνικούς πόρους. Αυτή η πρόσφατη εξέλιξη βοήθησε να κινηθούν προς την κατεύθυνση της τροποποίησης και της βελτίωσης της υφιστάμενης αναγνωριστικής προσέγγισης. Με την προϋπόθεση ότι το ελληνικό γενικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται απαραίτητα διαγνωστικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες, σε ό,τι αφορά το προσωπικό και τους πόρους, μία προσέγγιση που συνδυάζει ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση με RTI (Kavale, Kauffman, Bach Meier & Lefever, 2008) μπορεί να αποδειχθεί πιο κατάλληλη για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> – ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

### 4.1 Το συναισθηματικό προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Η πιθανότητα για φτωχή ακαδημαϊκή καριέρα και κοινωνικόσυναισθηματική ανάπτυξη αυξάνεται με τη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (Rock&Leff, 2007). Έχει επισημανθεί ότι οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν υψηλότερο κίνδυνο για μη κοινωνική προσαρμογή και εμπλοκή σε επικίνδυνες συμπεριφορές (αυτοκτονία, χρήση ουσιών, σεξουαλική δραστηριότητα) απ' ό,τι οι συμμαθητές τους δίχως κάποια δυσκολία. Επιπλέον ο Vernon το 2004 σημείωσε ότι οι μαθητές που έχουν διάγνωση για μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχουν φτωχή αυτοϊδέα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυξημένη ροπή να αναμειγνύονται σε συμμορίες, παρανομίες και κατάχρηση ουσιών.

Πολλές υπάρχουσες έρευνες εξετάζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γενικά και επομένως τα ειδικά αποτελέσματα σε μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες δεν διακρίνονται πάντα. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α. μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, σαν έφηβοι συναναστρέφονται περισσότερο με τους γονείς τους, γίνονται άνεργοι και κοινωνικά απομονωμένοι. Επιπλέον οι Wolter, DiLollo Και Apel το 2006 σημείωσαν πως οι μαθητές που έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες με γλωσσικά ελλείμματα τείνουν να αναπτύσσουν ηττοπαθείς και απελπισμένες αφηγήσεις.

Οι Rodis, Garrod και Boscardin το 2001 παρέθεσαν προσωπικές ιστορίες ενός αριθμού παιδιών που είχαν ετικετοποιηθεί ως "προβλήματα πειθαρχίας" ή δίχως κίνητρα έως οι μαθησιακές τους δυσκολίες να αναγνωριστούν επίσημα. Ένας αριθμός ιστοριών των μαθητών αντανακλά τα συναισθήματα σύγχυσης που σχετίζονται με το ότι δεν γνώριζαν πώς να πάρουν το έλεγχο των ζωών τους ενώ άλλοι αποκάλυπταν φτωχές μεθόδους αντιμετώπισης (χρήση ναρκωτικών).

Οι Witherell και Rodis το 2001 ανέφεραν πως οι μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες συχνά νιώθουν διαφορετικοί ή απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους, σαν αποτέλεσμα του ότι κουβαλάνε την ετικέτα της μαθησιακής δυσκολίας. Οι McGrady, Lerner και Boscardin το 2001 επίσης ανέφεραν ποικίλλα αρνητικά συναισθήματα και εμπειρίες που σχετίζονται με μαθητές διαγνωσμένους με ΜΔ, όπως ντροπή, θυμό, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη και πειράγματα από συμμαθητές. Επιπλέον, οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη (Bowen&Glenn, 1998·



McGrady et al., 2001) και δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν με τους άλλους (Bowen&Glenn, 1998· Tarver-Behring et al., 1998).

Πρόσθετες ανησυχίες που εντοπίστηκαν στους μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες συχνά βιώνονται ως αποτέλεσμα της αρνητικής συμπεριφοράς των συμμαθητών, των εκπαιδευτικών και άλλων ενηλίκων απέναντι τους. Η έρευνα καταδεικνύει πως τα παιδιά σχολικής ηλικίας που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά απορρίπτονται από τους συμμαθητές του (Heinrichs, 2003). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως οι μαθητές αυτοί συχνά λόγω των γνωσιακών, συμπεριφοριστικών και φυσικών τους διαφοροποιήσεων γίνονταν "εύκολοι στόχοι". Οι μαθητές αυτοί αναφέρεται ότι ένιωθαν παρεξηγημένοι από συμμαθητές και δασκάλους (Rodis et al., 2001) και μάλιστα κάποιοι ανέφεραν πως ένιωθαν ανήσυχοι και απομονωμένοι στην τάξη, ενώ βίωναν έλλειψη σεβασμού από τους δασκάλους τους (Medina&Luna, 2004).

Οι αρνητικές συμπεριφορές και δράσεις των άλλων μπορεί να έχουν επιβλαβείς επιπτώσεις στη συμπεριφορά, τις κοινωνικές σχέσεις, την εκπαίδευση, την επαγγελματική αποκατάσταση και την υγεία των ατόμων που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες (McGrady et al., 2001) διότι η αυτοαντίληψή τους επηρεάζεται αξιοσημείωτα από τις συμπεριφορές και τις προσδοκίες των άλλων (Oermann&Lindgren, 1995).

Η κατανόηση των εμπειριών και των πεποιθήσεων μαθητών που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες (μέσω των προσωπικών τους αφηγήσεων) φαίνεται να καθίσταται σημαντικό στοιχείο της σχολικής παρέμβασης σε αυτούς τους μαθητές.

Η συνεχής παρουσία ακαδημαϊκών προβλημάτων μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με κακή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση που μπορεί να προκύψει από χρόνιες απογοητεύσεις και αποτυχίες. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να αναπτύξουν έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να μάθουν (Silver, 1998). Ορισμένα παιδιά και νεαροί ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες μετατρέπονται σε παθητικούς μαθητές και αναπτύσσουν μία νοοτροπία μαθημένης αβοηθησίας (Deshler, Ellis, & Lenz, 1996). Έχοντας μικρή πίστη στις ικανότητές τους, εγκαταλείπουν γρήγορα εάν οι εργασίες είναι δύσκολες και μπορεί να αισθάνονται ότι τα εκάστοτε αποτελέσματα είναι απόρροια εξωτερικών παραγόντων, όπως η τύχη ή η εκπαιδευτική συμπεριφορά (Hatzes, 1996 · Kistner, Osborne & LaVerrier, 1988). Η ενεργοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

συχνά καθίσταται δύσκολη σχετικά με τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα γιατί η ιστορία της επανειλημμένης αποτυχίας τους έχει δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα και αμφιβολίες για τον εαυτό τους.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν ερμηνεύουν απαραίτητα την επιτυχία σαν κάτι που αντανακλά θετικά για τους εαυτούς τους και οι αποτυχίες δεν είναι απαραίτητα κάτι που πρέπει να ξεπεραστεί με πολλή προσπάθεια. Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη ευαισθητοποίησης από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ποιότητα της μάθησης των παιδιών αυτών, απέναντι σε δυνητικές εξοντωτικές ερμηνείες των επιδόσεων τους. (Pearl, 1982).

Χρειάζεται μία ανοιχτή σε όλους κατάλληλη δημόσια εκπαίδευση που να δίνει έμφαση στην ειδική αγωγή και σε συναφείς υπηρεσίες που έχουν σχεδιαστεί για να καλύπτουν τις μοναδικές ανάγκες κάθε μαθητή και τους προετοιμάζουν περαιτέρω για εκπαίδευση, απασχόληση και ανεξάρτητη ζωή. Σύμφωνα με τους Cambron-Mc Cabe, McCarthy και Thomas το 2004, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες θα πρέπει να περιλαμβάνουν ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, όταν αυτό απαιτείται, ώστε να ενισχυθεί η μάθησή του και αυτό θα πρέπει να παρέχεται από πιστοποιημένους επαγγελματίες (σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος, κοινωνικός συνεργάτης κλπ.).

Η ταυτότητα των μαθητών που έχουν διάγνωση ΜΔ συχνά γίνεται η ίδια τους η δυσκολία καθώς οι εκπαιδευτές, οι φροντιστές, οι συμμαθητές και οι κοινωνικοί θεσμοί τους καθορίζουν μέσα σε αυτό το πλαίσιο αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, αυτοί οι μαθητές τείνουν να οικοδομούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις εμποτισμένες με αυτή τη δυσκολία, όπου οι ΜΔ κυριεύουν τις ζωές τους και τις πεποιθήσεις τους. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις εστιάζουν μόνον στις συμπεριφοριστικές προσαρμογές αυτών των μαθητών και ως εκ τούτου κρίνονται ανεπαρκείς. Με τη χρήση συμβουλευτικών προγραμμάτων, όμπορούν να ταυτοποιηθούν οι κοινωνικοσυναισθηματικές ανησυχίες αυτών των μαθητών και να βοηθηθούν ώστε να επανεξετάσουν τις προσωπικές τους ιστορίες.

## 4.2 Μαθησιακές δυσκολίες και κοινωνικά ελλείμματα

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθορίζονται από τη μειωμένη αποδοχή και την απόρριψη. Αυτό φαίνεται να σχετίζεται με λιγότερη και μάλιστα χαμηλού επιπέδου αλληλεπίδραση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία με τη σειρά της φαίνεται να σχετίζεται με μειωμένη δημοφιλία ανάμεσα στους συνομηλίκους, καθώς φαίνεται να επιλέγονται λιγότερο ως φίλοι και να θεωρούνται λιγότερο συνεργάσιμοι. Οι τακτικές αρνητικές κοινωνικές αξιολογήσεις μπορεί να σχετίζονται επίσης με μία αισθητή έλλειψη της επικοινωνιακής ικανότητας (λεκτική και μη λεκτική) και με μία μειωμένη ικανότητα επίδειξης μίας συμπεριφοράς που διέπεται από την ενσυναίσθηση (Kavale & Forness, 1996). Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που προκύπτουν, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζονται ως δευτερογενείς δυσκολίες και συνοδεύονται συχνά από συναισθήματα θυμού και συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται επιθετική (Αντωνίου, 2009).

Εντούτοις, τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες όμως δεν είναι απαραίτητα συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών. Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να εκδηλώσουν ελλείμματα σε κοινωνικές δεξιότητες. Παρ' ότι αυτά τα ελλείμματα εκδηλώνονται σε διάφορες διαστάσεις, οι λόγοι πίσω από τα ελλείμματα δε μπορούν να εντοπιστούν. Τα κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως ερευνητικό θέμα συνήθως έπονται από τις γνωστικές ικανότητες και αδυναμίες αυτών (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011. Κοτρώνη & Αντωνίου, 2012), απαιτείται επομένως περαιτέρω διερεύνηση της πτυχής αυτής

Μία σειρά από σημαντικά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα συμπεριλαμβανομένων της φύσης της αιτίας και του αποτελέσματος μεταξύ των κοινωνικών και ακαδημαϊκών ελλειμμάτων, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους η κοινωνική δυσλειτουργία μπορεί να μεσολαβείται από μεταβλητές (πχ. γλώσσα, μνήμη, αντίληψη, γνωστική λειτουργία) που επίσης συμβάλλουν σε ακαδημαϊκά ελλείμματα. Υπό τις παρούσες συνθήκες πάντως, οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι το να συμπεριλάβουμε τα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων ως κύριο χαρακτηριστικό του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται υπερβολικό.

Σε κάθε περίπτωση, αξίζει να αναφερθεί η επιστράτευση της συμβουλευτικής, που κρίνεται κομβική και στην αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος αλλά και

γενικότερα στην παροχή βοήθειας στους γονείς αλλά και στα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με στόχο την αποφόρτιση του κλίματος και τη μείωση των συγκρούσεων για μία θετικότερη στάση και αντίληψη (Αντωνίου & Πλούμπη, 2011). Πέρα από τους γονείς, κρίσιμη καθίσταται η αυτονομία των παιδιών αυτών, με σημαντικό το ρόλο των φίλων και των εκπαιδευτικών, των «σημαντικών άλλων», όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται (Αντωνίου & Σωτηράκη, 2011) και οι οποίοι αποτελούν τον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο εντάσσεται το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες από πολύ νωρίς.

Το πόσο ομαλά θα ενσωματωθεί ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον του σχολείου, η μετέπειτα πορεία του σε αυτό αλλά και η ψυχική και συναισθηματική του ισορροπία που καθορίζει εν μέρει και την κοινωνική του ενσωμάτωση εξαρτάται από το επίπεδο κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, από τη συνεργασία τους με το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και τους υπόλοιπους σχολικούς και εξωσχολικούς φορείς αλλά και τη συνδρομή του σχολικού ψυχολόγου (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2011). Καθίσταται λοιπόν φανερό ότι η παρουσία ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην οικογένεια δεν απαιτεί μόνο την παροχή υπηρεσιών για το ίδιο το παιδί αλλά και για το ευρύτερο περιβάλλον του (Αντωνίου, Πολυχρόνη, 2013).

#### **4.3 Η σημασία των κινήτρων στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών**

Αρκετές μελέτες έχουν καταγράψει τη σημασία των κινήτρων στην ακαδημαϊκή συμπεριφορά και πρόοδο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Bouffard & Couture, 2003· Fulk, Brigham, & Lohman, 1998· Pintrich, Anderman, & Klobucar, 1994· Thomas & Oldfather, 1997). Τα κίνητρα λοιπόν ασκούν σημαντική επίδραση στην ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η επίδραση έχει ανιχνευτεί τόσο σε ποιοτικές μελέτες όσο και σε ποσοτικές.

Σε άλλο τομέα της έρευνας, τα κίνητρα έχουν βρεθεί να ευθύνονται για μεγάλο ποσοστό μεταβλητότητας στην ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών. Πρόσφατα, η Margalit (2003) παρουσίασε ένα μοντέλο ενδυνάμωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να επιτύχουν στο σχολείο. Σημείωσε ότι για να γίνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πιο δυνατοί σωματικά και ψυχικά θα πρέπει να

ενισχύσουν την ανταπόκρισή τους στις αντιξοότητες. Επεσήμαναν πώς τα συναισθήματα και οι κοινωνικές σχέσεις αναδεικνύονται σε μεταβλητές. Τα κίνητρα, σε συνδυασμό με τα συναισθήματα και την κοινωνική στήριξη μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην υγιή λειτουργία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο (Sideridis & Scanlon, 2006).

#### **4.4 Επαγγελματική μετάβαση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες**

Ένας αξιοσημείωτος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν πραγματοποιεί μία επιτυχή μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αργότερα βιώνουν υψηλά ποσοστά ανεργίας ή υποαπασχόλησης, δεν ικανοποιούνται ως εργαζόμενοι και συχνά αποτυγχάνουν να προσαρμοστούν κοινωνικά και συναισθηματικά στη ζωή της κοινότητας. Τα αποτελέσματα της μετάβασης αυτής δεν θεωρούνται πολύ καλύτερα για τους λίγους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εγγράφονται στα κολλέγια και τα πανεπιστήμια και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις ακαδημαϊκές και διαπροσωπικές απαιτήσεις του κολλεγιακού περιβάλλοντος.

Αυτά τα προβλήματα επικρατούν εξαιτίας της παρανόησης ότι η μαθησιακή δυσκολία είναι μία ήπια αναπηρία που θα εξαφανιστεί στην ενήλικη ζωή. Πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα ωστόσο υποδηλώνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συχνά έχουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην επιτυχημένη μεταδευτεροβάθμια εργασία και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Για να εξασφαλιστούν περισσότερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ο σχεδιασμός μετάβασης πρέπει να ξεκινά από τις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού και να χτίζεται στη θεωρία που βασίζεται στην αξιολόγηση και την εστίαση στις ακαδημαϊκές δραστηριότητες και στην παροχή συμβουλευτικής που διδάσκουν επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες, την αυτογνωσία και την αυτοϋπεράσπιση (Cummings, Maddux & Casey, 2001).

Ιστορικά, οι στόχοι μετάβασης εστιάζονται στο να βοηθούν τους νεαρούς ενήλικες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γίνονται αυτόνομοι και να υποστηρίζονται μόνοι τους μέσω απασχόλησης. Όσο αυξάνονται ο αριθμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που επιλέγει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόση

περισσότερη προσοχή πρέπει να δίνεται και στη μετάβασή τους σε αυτή (Dunn, 1996 · Whinnery, 1992).

#### **4.5 Χαρακτήρες με μαθησιακές δυσκολίες όπως αποτυπώνονται στη λογοτεχνία**

Αξίζει να ειπωθούν οι μαθησιακές δυσκολίες μέσα και από την λογοτεχνική σκοπιά. Συγκεκριμένα, μέσα από μία πρωτότυπη θα έλεγε κανείς έρευνα καταμετρήθηκαν ανεπίσημα ενενήντα βιβλία φαντασίας που είχαν γραφτεί για παιδιά και εφήβους, ως το 2001 και απεικόνιζαν τουλάχιστον έναν χαρακτήρα με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παραπάνω αναλύθηκαν για να σκιαγραφήσουν πώς αποτυπώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι χαρακτήρες με μαθησιακές δυσκολίες ήταν δυναμικοί που σημαίνει ότι άλλαξαν ή μεγάλωσαν κατά τη διάρκεια της προσωπικής τους ιστορίας. Οι περισσότεροι επίσης αποτελούσαν τον κύριο πρωταγωνιστικό χαρακτήρα, η ιστορία εκτυλισσόταν από τη δική τους οπτική και η μαθησιακή τους δυσκολία είχε ένα τρομερό αντίκτυπο στην πλοκή.

Η πιο συνηθισμένη μαθησιακή δυσκολία που αναφερόταν ήταν στην περιοχή της ανάγνωσης και της γραπτής έκφρασης, με τον κεντρικό χαρακτήρα να λαμβάνει υπηρεσίες σε έναν κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο. Η διαγνωστική αξιολόγηση περιγραφόταν συχνά, αλλά δίνονταν λίγες λεπτομέρειες για τις διδακτικές μεθόδους που ήταν μέρος της ιστορίας. Αξίζει να αναφερθεί επίσης ότι ήταν εμφανείς τόσο οι αρνητικές όσο και οι θετικές απεικονίσεις των εκπαιδευτικών (Prater, 2003).

Πολλά από τα βιβλία αυτά εξιστορούν την πορεία ενός ατόμου με πρόβλημα στη μάθηση που τελικά διαγιγνώσκεται επίσημα και τελικώς η μαθησιακή δυσκολία διαχειρίζεται επαρκέστερα και η αυτοεκτίμηση του ατόμου βελτιώνεται. Ο εκφοβισμός και οι χαρακτηρισμοί αποδίδονται ως συνήθεις πρακτικές, ενώ σε πολλές από τις ιστορίες οι γονείς αρνούνται ότι το παιδί τους έχει κάποια δυσκολία και αντιστέκονται στην αξιολόγηση. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποια βιβλία που περιείχαν τεκμηριωμένες πληροφορίες σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες διαχωρίστηκαν από την έρευνα (Prater, 2003).

Αρκετοί περιορισμοί αναφέρθηκαν σε αυτή την έρευνα, κάποιοι από τους οποίους είναι ότι δεν ελήφθη αξιοπιστία για τα δεδομένα, και παρά το γεγονός ότι ο ερευνητής εφάρμοσε ορισμούς για την εννοιολογική ταξινόμηση, οι αποφάσεις του θα μπορούσαν να θεωρηθούν υποκειμενικές (Prater, 2003).

Ο αριθμός των ενενήντα βιβλίων αντιπροσωπεύει ένα μικρό ποσοστό της νεανικής λογοτεχνίας που διατίθενται σήμερα σε βιβλιοθήκες, σχολεία και ράφια σπιτιών. Το γιατί τα περισσότερα βιβλία δεν αναγράφουν ότι συμπεριλαμβάνουν χαρακτήρες με μαθησιακές δυσκολίες παραμένει ασαφές. Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών καλούνται να αναζητήσουν τις φαντασιακές απεικονίσεις των μαθησιακών δυσκολιών και να τις χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτικά εργαλεία στις τάξεις τους. Ομοίως, οι γονείς και οι βιβλιοθηκονόμοι ενθαρρύνονται να συμπεριλαμβάνουν βιβλία που απεικονίζουν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σπίτι τους και στις συλλογές που βρίσκονται στις βιβλιοθήκες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

### 5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών

Ο δάσκαλος καθίσταται πληροφοριοδότης στη διαδικασία αξιολόγησης και συμβάλλει στο να αναγνωριστούν με επιτυχία τα προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο και συγκεκριμένα τα μαθησιακά προβλήματα.

Συνήθως, κλινικά, μία ολοκληρωμένη ψυχολογική αξιολόγηση ενός παιδιού με προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο, περιλαμβάνει το αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού, τη χορήγηση τυπικών τεστ νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επίδοσης, παρατηρήσεις του παιδιού σε διαφορετικούς τομείς, συνεντεύξεις με τους γονείς, τον εκπαιδευτικό και το παιδί, διάφορες μετρήσεις συμπεριφοράς, αφού αποκλειστεί οποιοδήποτε οργανικό έλλειμμα που να μπορεί να εξηγήσει το πρόβλημα που παρουσιάζει το παιδί (Souroulla, Panayiotou & Kokkinos, 2009).

Ο πιθανός ρόλος του δασκάλου της τάξης στην ταυτοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών υπήρξε το επίκεντρο πολλών μελετών. Οι Gerber και Semmel (1984) συμφώνησαν ότι οι δάσκαλοι των τάξεων θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως χρήσιμα αν και αστήρικτα εργαλεία μέτρησης της ακαδημαϊκής επίδοσης. Όπως επισημαίνουν, οι τυπικές δοκιμασίες της ικανότητας και της επίδοσης βασίζονται σε ανάλυση μικρών δειγμάτων μαθητικής συμπεριφοράς, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους πολύ πιο πλούσια και ποικίλλα δείγματα συμπεριφοράς, εξαλείφοντας έτσι τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τα αποτελέσματα των δοκιμασιών (Kenny & Chekaluk, 1993). Επίσης, οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών με βάση την συνολική ιστορία του παιδιού και τις αθροιστικές αποδείξεις, σε αντίθεση με τα στατικά μέτρα ενός παιδιού σε μία στιγμή μες στον χρόνο, παρέχονταν από τυποποιημένες δοκιμές (Coleman & Dover, 1993 · McCarney, 1996).

Στην πραγματικότητα, οι Gresham, Reschly και Carey (1987) αξιολόγησαν την ακρίβεια των εκπαιδευτικών αποφάσεων στον εντοπισμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες, συγκριτικά με τυποποιημένες δοκιμές και υπέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να αναγνωρίσουν τους μαθητές σε ένα ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό απ ό,τι ο συνδυασμός δοκιμασιών νοημοσύνης και επίδοσης. Αφού δόθηκαν οι συντριπτικές αποδείξεις της εγκυρότητας των εκπαιδευτικών αποφάσεων, ο Gresham και οι λοιποί (1987), πρότειναν το ότι οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών δε θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ένας μόνον προγνωστικός δείκτης στο ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά θα μπορούσαν να αποτελέσουν κριτήριο με το



οποίο κρίνεται η παρουσία ή η απουσία μαθησιακών δυσκολιών, όπως μία τυποποιημένη δοκιμασία. Εξάλλου, όπως επισημαίνουν, η κλίμακα νοημοσύνης του Binet εκτιμήθηκε γιατί τα σκορ των παιδιών συμφωνούσαν με τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών τους.

Επιπρόσθετα στην αναγνώριση των τρεχουσών ακαδημαϊκών δυσκολιών, ένας αξιοσημείωτος αριθμός μελετών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν επιτυχώς στην πρόβλεψη μελλοντικών ακαδημαϊκών προβλημάτων, γεγονός το οποίο τους καθιστά πολύτιμους στην πρόωπη αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών.(Coleman & Dover, 1993· Gijssel, Bosman, & Verhoeven, 2006· Gresham, MacMillan, & Bocian, 1997· Kenny & Chekaluk, 1993 ·Quay & Steele, 1998· Satz & Fletcher, 1988· Taylor et al., 2000· Teisl, Mazzocco, & Myers, 2001).

Τα παραπάνω καθίστανται ιδιαίτερος σημαντικά, δεδομένου ότι οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται μετά από μερικά χρόνια ακαδημαϊκής αποτυχίας μπορεί να είναι δαπανηρές αλλά αναποτελεσματικές σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες (Lyon, 1996).

Σύμφωνα με τους Taylor και λοιπούς (2000), ανάμεσα στα οφέλη αυτής της μεθόδου που βασίζεται στους εκπαιδευτικούς ήταν και το ότι μπορούσαν να αναγνωρίζονται τα παιδιά που χρειαζόνταν εκπαιδευτική παρέμβαση προτού αναπτυχθούν σοβαρότερες δυσκολίες. Οι μαθητές εκείνοι θα μπορούσαν στη συνέχεια να παραπέμπονται για πιο λεπτομερείς και αναλυτικές αξιολογήσεις, σύμφωνα με τις δεξιότητες και τις αδυναμίες τους. (Coleman & Dover, 1993).

Μερικοί ερευνητές (Flynn & Rahbar, 1998 · Teisl, Mazzocco, & Myers, 2001) επεσήμαναν ότι συνδυάζοντας τις δοκιμασίες με εκπαιδευτικά δεδομένα μπορούσαν να βελτιώσουν την αναγνώριση παιδιών νηπιακής ηλικίας που βρίσκονταν σε κίνδυνο αναγνωστικής αποτυχίας. Στη μελέτη του Flynn και του Rahbar (1998), αυτός ο συνδυασμός είχε ως αποτέλεσμα μόνο ένα χαμένο ποσοστό της τάξεως του 12% παιδιών που αργότερα απέτυχαν. Με δεδομένη την αποδεδειγμένη σημασία των εκπαιδευτικών αξιολογήσεων στη διαλογή, τη διάγνωση και την πρόωπη ταυτοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών, προκαλεί εντύπωση ότι υπάρχουν πολύ λίγα εργαλεία διαθέσιμα να χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς. Τέτοια είναι το Teacher Rating Scale (Flynn, 1997), το Rating Inventory for Screening Kindergartners (Coleman & Dover, 1989), το TRF (Achenbach, 1991), το Learning Disability Diagnostic Inventory (Hammil & Bryant,

1998), το Dyslexia Screening Instrument (Coon, Waguespack, & Polk, 1994), και το Learning Disability Evaluation Scale (McCarney, 1996).

Επομένως ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται ως ένας από τους πιο πολύτιμους πληροφοριοδότες στη διαδικασία αξιολόγησης και στη βαρύτητα των έγκυρων κλιμάκων εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επιτυχή αναγνώριση προβλημάτων σχετικών με το σχολείο και ειδικότερα μαθησιακών προβλημάτων. Η χρήση αξιόπιστων και έγκυρων βαθμολογικών κλιμάκων που συμπληρώνονται από εκπαιδευτικούς είναι μία καθιερωμένη πρακτική για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς αλλά και συναισθηματικών προβλημάτων, επομένως γιατί όχι και των μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός, πέρα από τη διαδικασία του εντοπισμού και της αξιολόγησης καθίσταται λυδία λίθος και στην παρέμβαση που ακολουθεί για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

## **5.2 Επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες για μία αποτελεσματική διδασκαλία**

Πολλοί άνθρωποι μπορούν να γίνουν εκπαιδευτικοί, το ερώτημα όμως παραμένει, ποιοι μπορούν να γίνουν αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, ώστε εκτός των υπολοίπων να συμβάλουν στον εντοπισμό, την αξιολόγηση και την παρέμβαση στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών.

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

Η αυτοπεποίθηση των δασκάλων διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά τους. Η αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου θέματος επηρεάζει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας, όπως σημειώνει ο Bandura (1997). Αν οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι πιστεύουν στους εαυτούς τους,

επιτυγχάνουν πολλά στην τάξη, και μαθητές γνωρίζουν ποιος είναι συνυπεύθυνος για αυτό (μαζί με εκείνους) και ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τι υλικό χρειάζεται να καλύψει και πώς να το διδάξει. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ενθουσιασμό με τα θέματα διδασκαλίας και τη μάθηση, ενεργοποιούν και παρακινούν τους μαθητές, και ως εκ τούτου αυξάνουν τα επιτεύγματα (Stronge et al., 2004).

Το να είναι κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο έργο. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μία σύνθετη διαδικασία, αφού δεν είναι στόχος μόνον η βραχυπρόθεσμη επιτυχία αλλά τα μακροπρόθεσμα επιτεύγματα. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν καλές επαγγελματικές και προσωπικές δεξιότητες. Το περιεχόμενο των γνώσεων, σε συνδυασμό με καλό προγραμματισμό, σαφείς στόχους, επικοινωνία, καλή διαχείριση της τάξης και της οργάνωσης και σταθερά υψηλές ρεαλιστικές προσδοκίες για τους μαθητές είναι ουσιώδεις παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, θα πρέπει να αισθάνονται υπεύθυνοι για τους μαθητές, ανεξαρτήτως της ικανότητας των μαθητών και των επιδόσεών τους. Με αυτόν τον τρόπο θα υπηρετηθεί η δια βίου μάθηση και η εκπαίδευση εκ των έσω (Moreno Rubio, 2009).

Επιπλέον, η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα συνδυάζει στοιχεία όπως ο επαγγελματισμός με φροντίδα, η κατανόηση, η δικαιοσύνη και η καλοσύνη. Ένας καλός δάσκαλος επίσης θα είναι αποτελεσματικός εάν είναι ενθουσιώδης και παθιασμένος και ενεργοποιημένος σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η δημιουργία ενός οικείου περιβάλλοντος στην τάξη, όπου οι μαθητές αισθάνονται άνετα και έχουν την αίσθηση του ανήκειν, καθιστά το περιβάλλον αγωγίμο για τη μάθηση. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι είναι καινοτόμοι, προσκαλούν τους μαθητές να τους προσεγγίσουν και να αλληλεπιδράσουν και ως εκ τούτου εκτιμούν την ποικιλομορφία και τη διαφοροποίηση. Εκείνοι που έχουν την ικανότητα να εμπνεύσουν τους μαθητές να φτάσουν στο μέγιστο δυναμικό τους στη μάθηση διαμέσου των επαγγελματικών και προσωπικών τους δεξιοτήτων θα λέγαμε ότι είναι αποτελεσματικοί δάσκαλοι.

Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τις πιο πολλές φορές αντιμετωπίζουν εμπόδια όταν προσπαθούν να διαβάσουν για να μάθουν. Τέτοιες δυσκολίες είναι η αποκωδικοποίηση, ή η προσπάθεια κατανόησης του κειμένου χωρίς επαρκές υπόβαθρο γνώσεων (Lyon, 2003). Τέτοιες προκλήσεις θέτουν σημαντικά εμπόδια στην ακαδημαϊκή επίδοση. Οι εκπαιδευτικοί συχνά προσπαθούν να προσαρμόσουν τα προγράμματα σπουδών τους για να καλύψουν τις ποικίλλες

ανάγκες των μαθητών τους, ενώ προσπαθούν να βρουν δημιουργικούς τρόπους να εμπλακεί το σύνολο του μαθητικού δυναμικού της τάξης (Coyne et al., 2006), ή τουλάχιστον έτσι θα έπρεπε να συμβαίνει στην πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην ανάγκη υιοθέτησης καινοτόμων στηριγμάτων, στρατηγικών και εργαλείων που καθιστούν δυνατή κάλυψη όλων των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών (Hall et al., 2015).

### **5.3 Η διαχείριση του όρου των μαθησιακών δυσκολιών σε σχολικό επίπεδο**

Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο οι μαθητές που προσδιορίζονταν από το σχολείο ως έχοντες μαθησιακές δυσκολίες να συνιστούν μία εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα που συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές με νοητική υστέρηση μεταξύ άλλων, μαζί με έναν σημαντικό αριθμό που αποτυγχάνει να επαρκεί τις προϋποθέσεις για υπηρεσίες ειδικής εκπαίδευσης (MacMillan, Gresham & Bocian, 1998).

Η κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών προέκυψε από την αναγνώριση ύπαρξης ενός πρακτικού προβλήματος, υπήρχαν μαθητές στα δημόσια σχολεία οι οποίοι αντιμετώπιζαν ουσιαστικές μαθησιακές δυσχέρειες παρά τις ικανότητές τους που κυμαίνονταν στον μέσο όρο ή πάνω από τον μέσο όρο και όμως στερούνταν τις τυπικές υπηρεσίες της ειδικής εκπαίδευσης γιατί τα γνωστικά και εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά δεν αντιστοιχούσαν σε οποιαδήποτε από τις μέχρι τότε αναγνωρισμένες κατηγορίες αναπηρίας (Lyon & Moats, 1993, p.3)

Παρ' όλα αυτά η δημόσια συζήτηση συνεχίζεται πάνω στον ορισμό (Kavale & Forness, 1985 · Vaughn & Bos, 1987), όπου φαίνεται να υπάρχει μία ισχυρή συμφωνία στο ότι ένας δείκτης των μαθησιακών δυσκολιών είναι η παρουσία απροσδόκητης υποεπίδοσης, δηλαδή ένα παιδί αποτυγχάνει να αποδώσει σε ένα αναμενόμενο επίπεδο. (Keogh, 1994 · MacMillan, 1993).

Χρόνια πριν την επίσημη αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών, ο Doll το 1941 σχολίασε επάνω στους ορισμούς της νοητικής υστέρησης πως «η έννοια της νοητικής ανεπάρκειας είναι αρκετά σαφής και ξεκάθαρη, η δυσκολία έγκειται μάλλον στην ανεπάρκεια των μέσων που απαιτούνται για να ικανοποιηθούν οι αποδεκτοί ορισμοί». Ο MacMillan, το 1993 επέκτεινε την παρατήρηση του Doll στην παρούσα κατάσταση που επικρατούσε στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, λέγοντας πως η έννοια των απροσδόκητων υποεπιτευγμάτων ήταν αρκετά ξεκάθαρη, όμως τα μέσα τα οποία αναδεικνύονται ως διαγνωστικά κριτήρια (συνήθως η ασυμφωνία μεταξύ

ικανότητας και επιτεύγματος) έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης συζήτησης (Ysseldyke & Thurlow, 1984 · Zigmond, 1993).

Ενώ η δημόσια συζήτηση συνεχίζεται πάνω στο αν τελικά οι ασυμφωνίες ικανότητας-επίδοσης μετρώνται καλά, η πλειοψηφία των διατυπώσεων χρησιμοποιεί μερικούς τύπους ασυμφωνίας σαν κριτήριο ώστε να δικαιούνται από το κράτος να συμπεριληφθούν στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών (Mercer, King-Sears, & Mercer, 1990). Ο Mercer και οι υπόλοιποι ανέφεραν συγκεκριμένα πως το 86% των διατυπώσεων προαπαιτούσε κάποιο είδος ασυμφωνίας με μεταβλητότητα από διατύπωση σε διατύπωση.

Ανεξάρτητα από τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ασυμφωνίας ικανότητας-επίδοσης ως ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχει το θέμα της συμμόρφωσης με το τι ορίζει η δημόσια εκπαίδευση για τις μαθησιακές δυσκολίες ώστε τα παιδιά να πληρούν τις προϋποθέσεις αυτές και να μπορούν να λαμβάνουν τις υπηρεσίες που προβλέπει η ειδική εκπαίδευση για τις μαθησιακές δυσκολίες. Αναμφίβολα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στο ποιο παιδί δέχεται τις υπηρεσίες αυτές από κράτος σε κράτος καθώς διαφέρουν και οι μετρήσεις που χρησιμοποιούνται για την απόκλιση αυτή. Συμπερασματικά, η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών, όπως χρησιμοποιείται στα δημόσια σχολεία δεν ορίζεται από ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, όπως τα προβλέπει η νομοθεσία ή χρησιμοποιούνται από τους ερευνητές κι αυτό είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω και να αντιμετωπιστεί.

Απ' ό,τι φαίνεται η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών χρησιμοποιείται αδιακρίτως στο σχολείο ως ομπρέλλα για περιπτώσεις ήπιας νοητικής υστέρησης, για τα χαμηλά επιτεύγματα και για ό,τι ορίζει το DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) ως εναντιωματική ή προκλητική διαταραχή.

Αντί όμως να διευρυνθεί το χάσμα μεταξύ του εμείς-αυτοί και να αποξενωθούν οι δημόσιες σχολικές κοινότητες με την έρευνα, απαιτείται προσπάθεια ώστε να αποκρυπτογραφηθεί ακόμη περισσότερο το ποια είναι στην πραγματικότητα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> – ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

### 6.1 Εσφαλμένες εκτιμήσεις στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών

Συνήθεις παρανοήσεις μπορούν να οδηγήσουν σε πρακτικές και πολιτικές που δημιουργούν φραγμούς στις κατάλληλες υπηρεσίες για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Ορισμένες παρανοήσεις είναι σαφώς λανθασμένες και επιβλαβείς (για παράδειγμα, άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι τεμπέληδες ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται σπουδαιότερο κίνητρο για να πετύχουν). Επίσης, πολλές φορές ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας πασπαρτού όρος για κάθε αναπηρία (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2011).

Μία παρανόηση είναι ότι η υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική καθοδήγηση στην τάξη γενικής εκπαίδευσης ή σε προγράμματα συμπληρωματικής παρέμβασης μπορεί να αποτρέψει ή να εξαλείψει τις μαθησιακές δυσκολίες. Η διδασκαλία υψηλής ποιότητας μπορεί να μετριάσει τις αρνητικές επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό μάλιστα κρίνεται ιδιαίτερα αληθές όταν η παρέμβαση εμφανίζεται κατά την πρώιμη ηλικία του ατόμου (NJCLD, 2006). Ωστόσο, πολλά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαίδευση, διευκολύνσεις και αντισταθμιστικές στρατηγικές σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Μία ακόμη παρανόηση που συντελείται είναι όταν οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται συνώνυμες με τις δυσκολίες στην ανάγνωση. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών που προσδιορίζονται με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, έχουν προβλήματα ανάγνωσης, οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν επίσης ελλείμματα σε τομείς όπως η ακοή, η ομιλία, τα μαθηματικά, η γραπτή έκφραση και οι κοινωνικοσυναισθηματικές και εκτελεστικές λειτουργίες. Αυτές οι περιοχές έχουν μείνει πίσω από την ανάγνωση στην έρευνα, τη χρηματοδότηση, το επίπεδο κατανόησης και το αντίκτυπο στη δημόσια πολιτική (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2011).

Μία άλλη εσφαλμένη εκτίμηση περιλαμβάνει τη γενική χρήση του όρου μαθησιακές δυσκολίες για άτομα με άλλου είδους αναπηρίες. Άνθρωποι των Μέσων Ενημέρωσης, γονείς και συχνά ακόμη και εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εσφαλμένα

τις μαθησιακές δυσκολίες όταν αναφέρονται σε μαθητές με αναπτυξιακές και νοητικές αναπηρίες, προβλήματα ακοής, αυτισμό και άλλες αναπηρίες. Οι αναφορές αυτές καθιστούν τις μαθησιακές δυσκολίες "όρο πασπαρτού" όπως αναλύθηκε και προηγουμένως, εξασθενίζοντας την έννοια των μαθησιακών δυσκολιών και απειλώντας την ακεραιότητά της.

Η έρευνα θα πρέπει να καθοδηγεί τις εφαρμόζουσες πολιτικές στις μαθησιακές δυσκολίες. Οι πολιτικές που ισχύουν θα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πρόσβαση στην καθοδήγηση από ειδικούς, στις κατάλληλες σχετικές υπηρεσίες και σε μία ποιοτική εκπαίδευση.

Για τη δημιουργία αποτελεσματικών πολιτικών, οι εκάστοτε κυβερνήσεις και οι εκπαιδευτικές ηγεσίες θα πρέπει να κατανοήσουν σε βάθος τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών και τις ανάγκες των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλουν με θετικούς και ουσιαστικούς τρόπους στο γενικό κοινωνικοοικονομικό όφελος. Η υιοθέτηση πολιτικών που προωθούν την επιτυχία αυτών των ατόμων στο σχολείο, στην εργασία και στην κοινωνία καθίσταται ζωτικής σημασίας.

Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν δικαίωμα ίσης πρόσβασης σε εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων εγκαταστάσεων και ειδικών υπηρεσιών. Η γενική εκπαίδευση θα πρέπει να συμπορεύεται και να ευθυγραμμίζεται με την ειδική εκπαίδευση και αυτό θα οδηγήσει σε συστημικές αλλαγές.

Η ενίσχυση, θα πρέπει να συνεχιστεί, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην εργασιακή απασχόληση και κατά τη διάρκεια της ζωής. Η υποστήριξη που παρέχεται θα πρέπει επίσης να διασφαλίζει ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση, στην παρέμβαση και σε τροποποιήσεις που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν και να επωφεληθούν από την εκπαίδευση, την εργασία, την ψυχαγωγία και άλλες ευκαιρίες που προσφέρονται σε άτομα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Οι πολιτικές που εφαρμόζονται οφείλουν να προωθούν αποτελεσματική προετοιμασία, εκπαίδευση και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη για τους ανθρώπους που παρέχουν υπηρεσίες στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί, τα

άτομα που καλούνται να διαχειριστούν αυτές τις καταστάσεις, οι ασκούντες συναφή επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλα τεκμηριωμένες πρακτικές.

Συνοπτικά, κάποιες συνιστώμενες πολιτικές καθίστανται η χρηματοδότηση της επαγγελματικής ανάπτυξης με χρήση τεκμηριωμένων πρακτικών, γνώσης και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η στήριξη της εφαρμογής των πρακτικών αυτών και η παρακολούθηση της προόδου των παιδιών προς την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών στόχων, η χρηματοδότηση και επέκταση της έρευνα υψηλής ποιότητας σχετικά με τη φύση και τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών, με αξιόπιστες και έγκυρες αξιολογήσεις για τον προσδιορισμό τους, η αποτελεσματική διδασκαλία και η επέκταση των ερευνητικών δραστηριοτήτων στην εξέταση του προφορικού λόγου, της ακοής, της κατανόησης του γραπτού λόγου, των μαθηματικών, της γραπτής έκφρασης και στις κοινωνικοσυμπεριφορικές περιοχές, που είναι σημαντικότερες στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών.

## **6.2 Περιορισμοί Έρευνας**

Σε ό, τι αφορά το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, διατυπώνονται ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, στο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε παρατηρείται ότι η συμμετοχή των ανδρών είναι κατά πολύ μικρότερη από αυτή των γυναικών (178 γυναίκες, 27 άνδρες), εκφράζεται λοιπόν η επιφύλαξη σε ό,τι αφορά τα συμπεράσματα που απορρέουν σε σχέση με τους άνδρες. Θα μπορούσε στο μέλλον να πραγματοποιηθεί μία έρευνα με πιο εκτεταμένη συμμετοχή ανδρών για πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης, σε ό, τι αφορά την ειδικότητα, 128 εκπαιδευτικοί από εκείνους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας απασχολούνταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γενικής αγωγής, 56 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικής αγωγής και μόλις 21 αθροιστικά σε δομές της ειδικής αγωγής σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά κύριο λόγο από σχολεία της Αττικής, μιας και 109 από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν την Αττική τόπο εργασίας και 66 την περιφέρεια και την Κύπρο. Από το συλλεγόμενο δείγμα, 112



συμμετέχοντες δήλωσαν δάσκαλοι, 37 δήλωσαν φιλόλογοι ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες βρίσκονται σε πολύ μικρά ποσοστά στο δείγμα.

### **6.3 Προτάσεις**

Προτείνεται στο μέλλον η διεξαγωγή ερευνών ανάλογης θεματικής με περισσότερους άνδρες συμμετέχοντες, περισσότερους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που απασχολούνται και σε δομές ειδικής αγωγής (47 συμμετέχοντες τουλάχιστον στο δείγμα κατείχαν μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και συνεπώς ήταν ειδικοί παιδαγωγοί όμως ίσως απασχολούνταν σε γενική αγωγή κι έτσι προκύπτει το πιο χαμηλό ποσοστό απασχολούμενων στην ειδική αγωγή στο δείγμα μας) και περισσότερους εκπαιδευτικούς σχολείων που ανήκουν στην περιφέρεια για πιο συνολικά συμπεράσματα.

### **6.4 Στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση στο μέλλον**

Ο αγώνας για τον ορισμό που χαρακτηρίζει το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών συνεχίζεται. Ένα σημαντικό κομμάτι αυτού του παζλ που απουσιάζει από την ευρύτερη συζήτηση είναι το πώς τα παιδιά ανταποκρίνονται στις διάφορες παρεμβάσεις και πώς εμείς μπορούμε να ταιριάξουμε την παρέμβαση ανάλογα με τη δυσκολία. Αναγκαία καθίσταται η έμφαση στο πώς αυτά τα παιδιά μπορούν να διαφέρουν από νωρίς, έτσι ώστε η παρέμβαση να πραγματοποιηθεί προτού συμβεί κάποια αξιοσημείωτη αποτυχία (Semrud-Clikeman, 2005).

Η πολυεπίπεδη προσέγγιση στην παρέμβαση καθίσταται πολλά υποσχόμενη, αλλά και πάλι θα πρέπει να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να μπορούν καλύτερα να προσδιορίζουν τα πλαίσια που χρειάζονται μία πληρέστερη αξιολόγηση των ικανοτήτων τους. Η αγνόηση των ατομικών διαφορών ενέχει κινδύνους να επαναλάβουμε τρέχουσες πρακτικές απλών αξιολογήσεων σε διδακτικό υλικό για να εκτιμήσουμε μία περίπλοκη μαθησιακή διαδικασία και να προγραμματίσουμε όμοιες παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους με πολύ σημαντικά διαφορετικά προφίλ μάθησης και διαφορετικές ανάγκες.

Μερικές έρευνες καταδεικνύουν την ανάγκη να ληφεί η υπόψη και το πολιτιστικό υπόβαθρο σε ό,τι επεξεργασία γίνεται στο χώρο των μαθησιακών

δυσκολιών, καθώς πιστεύουν ότι η μέχρι τώρα θεώρηση είναι περιορισμένη και κοντόφθαλμη και εξυπηρετεί πιο παραδοσιακά μοτίβα κοινωνιών, σε αντίθεση με τις ολοένα και πιο μεταβαλλόμενες κοινωνίες που ζούμε τώρα. Αν η περιορισμένη αυτή θεώρηση έχει ως αποτέλεσμα να χαθούν κάποιες ευκαιρίες για κάθε μαθητή με μαθησιακή δυσκολία, συστήνεται να χαραχθούν νέες ερευνητικές κατευθύνσεις στην οντολογία και την επιστημολογία των μαθησιακών δυσκολιών που να αγγίζουν και το θέμα του πολιτισμού και της ισότητας με ερευνητική χρήση της γλώσσας στην πλουραλιστική κοινωνία μας (Artiles, Thorius, Bal, Neal, Waitoller & Hernandez-Saca, 2011).

Ένα θέμα που τίθεται πάντοτε υπό συνεχή διερεύνηση είναι η ισχύς της ασυμφωνίας, όπως ορίζεται (Aaron, 1997). Επίσης, σε αντίθεση με τα στατιστικά κατασκευάσματα, εμείς δεν γνωρίζουμε γιατί προκύπτει μία ασυμφωνία μεταξύ της ευφυΐας και της επίδοσης (για παράδειγμα στην ανάγνωση).

Οι περισσότερες έρευνες έχουν σχεδιαστεί για να δοκιμάσουν την ασυμφωνία που γίνεται αντιληπτή σε ερευνητικούς όρους συσχέτισης των ελλειμμάτων. Ακούγεται πάντα πιο συναρπαστικό θεωρητικά όμως, είναι επιτακτική η ανάγκη να δοθεί έμφαση και στην προσέγγιση αυτή που αποσυνδέει αυτές τις διαδικασίες και δεν τις συσχετίζει. Στη νευροψυχολογία για παράδειγμα, υπήρχε η τάση να αποσυσχετίζουν και να δίνουν μεγαλύτερη βάση σε αυτό ως πηγή θεωρητικής γνώσης (Shallice, 1988).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να εξεταστεί σοβαρά το γιατί ένας μαθητής σκοράρει χαμηλά σε μία δοκιμασία ευφυΐας και να μην υποθέσουμε ότι η χαμηλή ευφυΐα θέτει έναν περιορισμό στη μάθηση (Siegel, 1989). Η επίδοση στις δοκιμασίες ευφυΐας δε μπορεί να ορίσει ποιος θα επωφεληθεί από την παρέμβαση και την αποκατάσταση. Έχει εντοπιστεί κάποια προγνωστική αξία στις βαθμολογίες της ευφυΐας, υπήρχε όμως χαμηλή ευαισθησία και ακρίβεια και έτσι οι επιδόσεις στα τεστ ευφυΐας δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να γίνει μία οριστική πρόβλεψη για ένα παιδί. Η χρήση της ευφυΐας ως διαγνωστικό μέσο δε φαίνεται να διαθέτει ισχυρή προγνωστική αξία ώστε να επωφεληθεί μετέπειτα κάποιος από την παρέμβαση.

Αν και η έρευνα πρέπει να συνεχιστεί σε αυτόν τον τομέα, απαιτείται μία ευρύτερη προοπτική σε ό,τι αφορά τον τρόπο που -υψηλών και χαμηλών απαιτήσεων- διαδικασίες συντονίζονται σε εργασίες όπως η γραφή, η ανάγνωση και τα μαθηματικά (Swanson, 2000).

Από μεγάλο μέρος των ερευνητών εκφράζεται η πεποίθηση πως οι επαγγελματίες και οι ερευνητές θα πρέπει να επανεξετάσουν τα στοιχεία προσεκτικά και θα πρέπει να εγκαταλειφθεί σταδιακά η ιδέα των δοκιμασιών ευφυίας και να στραφούν οι προσπάθειές μας στην έγκαιρη αναγνώριση, παρέμβαση και αποκατάσταση προς όφελος της παροχής ενισχυτικής βοήθειας σε όλα τα παιδιά και τους ενήλικους με μαθησιακές δυσκολίες (Siegel, 2003).

Ο πληθυσμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει διαφοροποιηθεί με την πάροδο των ετών, καθώς τα δημόσια σχολεία έχουν ανταποκριθεί στις κοινωνικές αλλαγές και τις αλλαγές πολιτικής με τρόπους που επηρεάζουν και τη γενική και την ειδική εκπαίδευση.

Η έλλειψη συναίνεσης σχετικά με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών και οι διαδικασίες που έχουν σχεδιαστεί -σε επίπεδο σχολείου- για να εντοπίζουν τους μαθητές με ΜΔ και να τους παρέχουν υπηρεσίες παρήγαγαν έναν πληθυσμό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στον οποίο συμπεριλαμβανόταν ένα σημαντικό ποσοστό που δεν πληρούσε τα κριτήρια όπως αυτά υπήρχαν στους έγκυρους ορισμούς, δηλαδή είχαμε ψευδείς περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, β. παρέλειπε να συμπεριλάβει ένα κομμάτι πληθυσμού που όντως πληρούσε τα κριτήρια (ψευδώς αρνητικές περιπτώσεις σε μαθησιακές δυσκολίες), γ. ποίκιλλε σημαντικά ως προς τη σοβαρότητα των ελλειμμάτων επίδοσης και άλλων χαρακτηριστικών βασικών με την εκπαιδευτική διαδικασία (MacMillan & Siperstein, 2001).

Ένα επιβλαβές σχίσμα μεταξύ έρευνας και πράξης τροφοδοτείται από τη διαφορά μεταξύ των μαθητών με ΜΔ που εντοπίζει το σχολείο και των μαθητών με ΜΔ που εντοπίζει η έρευνα. Το προσωπικό των δημόσιων σχολείων αντιλαμβάνεται την ερευνητική κοινότητα ως "εκτός επαφής" και η ερευνητική κοινότητα συχνά θεωρεί το προσωπικό των σχολείων ανενημέρωτο. Στην πραγματικότητα η έρευνα δεν ενημερώνει την πρακτική γιατί η βάση δεδομένων της προέρχεται από έναν πληθυσμό μαθητών με ΜΔ οι οποίοι έχουν εντοπιστεί ως τέτοιοι στο σχολείο μόνον αόριστα. Στην πραγματικότητα, οι ερευνητές που μελετούν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και οι εκπαιδευτές που εξυπηρετούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν συμφωνούν στο ποιος θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Ως αποτέλεσμα, η έρευνα δεν ενημερώνει την πρακτική.

Προτείνεται να αποφεύγονται οι εφάπαξ εκτιμήσεις αλλά να ακολουθούνται συνεχείς εκτιμήσεις ώστε να αξιολογείται και η πρόοδος χρησιμοποιώντας μέτρα και κλίμακες ευαίσθητα στις αλλαγές ανάλογα με τις παρεμβάσεις που εφαρμόζονται

πάντα με ακεραιότητα. Αυτή η αλλαγή βέβαια θα απαιτούσε αναθεώρηση των κριτηρίων επιλεξιμότητας ώστε να ευθυγραμμίζονται με τις νέες εκτιμήσεις των δημοσίων σχολείων.

Το μοντέλο της παθολογίας που χρησιμοποιήθηκε έως τώρα στη συμβουλευτική δεν αντιμετώπισε το έλλειμμα και δεν φάνηκε να δουλεύει, δίνοντας σε πολλούς μαθητές που διαγνώστηκαν με ΜΔ τη ροπή να εγκαταλείπουν απ το σχολείο, να κλείνονται στον εαυτό τους και να χρησιμοποιούν ουσίες. Αυτοί οι μαθητές επίσης τείνουν να αισθάνονται απομονωμένοι, θυμωμένοι, με αισθήματα ντροπής και κατάθλιψης πιο συχνά απ ό,τι οι συμμαθητές τους δίχως δυσκολίες (McGarvey&Waite, 2000 · McGrady et al., 2001 · Putnam, 2007 · Rock, Leff, 2007· Rodis et al., 2001)

Συστήνεται ότι η έρευνα και οι πρακτικές θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται με την φιλοσοφία της διαφοροποίησης ώστε να εκκινήσει ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης για την αφετηρία των μαθησιακών δυσκολιών αλλά κι ένας οραματισμός για νέες μορφές μάθησης. Τα παραπάνω, θα μετατοπίσουν την προσοχή από το να βλέπουμε τις μαθησιακές δυσκολίες από τη σκοπιά της έλλειψης και της βλάβης στο να τις εξετάζουμε με πιο θετικές αντιλήψεις γύρω απτην ανθρωπινή διαφοροποίηση κι αυτο οδηγεί σε πιο παραγωγικές πρακτικές διδασκαλίας, σε μεγαλύτερη ενσωμάτωση και τέλος, σε μια πιο διαυγή αίσθηση του τι είμαστε, ως εκπαιδευτικοί και ερευνητές. (Bursuck, 2011).

Αξίζει να αναφερθεί στο τελευταίο κομμάτι αυτού του μέρους, πως η τάση που διέπει ό,τι πραγματοποιείται αυτή τη στιγμή στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών κλίνει σε αυτό που καλούμε ενσωμάτωση, αφού πρώτα αποσαφηνίσουμε κάποιους όρους που χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι.

Ο όρος ένταξη (integration) σημαίνει τη συστηματική τοποθέτηση τινός μέσα σε κάτι άλλο και την ολοκλήρωση του υποκειμένου ως αυτοτελούς, ακέραιου μέρους ενός ευρύτερου συνόλου. Ο όρος ενσωμάτωση (mainstreaming, incorporation) δηλώνει τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο ή, αλλιώς, την απόκτηση σώματος ή ροής με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών. Ο όρος «inclusive» σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση έρχεται να αντικαταστήσει τους όρους ένταξη και ενσωμάτωση. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω». Ο όρος μπορεί να αποδοθεί συνοπτικά ως

«συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού». Η μετατροπή των υπάρχουσών δομών σημαίνει την μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, με ταυτόχρονη άρση των προκαταλήψεων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Για να συμβεί αυτό είναι απαραίτητη η επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης και άρα, μία ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα περιλαμβάνει το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Την έννοια της ενσωμάτωσης αποδίδουν οι όροι: «Integration» στην Αγγλία, «Mainstreaming» στις ΗΠΑ και «Normalization» στις Σκανδιναβικές χώρες. Στην πραγματικότητα, ένταξη και ενσωμάτωση χρησιμοποιούνται στον ελληνικό χώρο δίχως διαφοροποίηση, στόχος όμως πλέον τίθεται, σε ευρύτερο πλαίσιο, η ενιαία εκπαίδευση, ένα σχολείο για όλους.

Φιλοσοφικοί, κοινωνικοί, ψυχολογικοί, εκπαιδευτικοί λόγοι συνηγορούν υπέρ της ενιαίας εκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και κάθε είδους δυσκολίες. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν και απόψεις οι οποίες λένε ότι δεν πρέπει να γίνεται η ενιαία εκπαίδευση για χάρη της ενιαιοποίησης, αλλά να ικανοποιούνται οι δύο βασικές προϋποθέσεις που είναι: α). ότι το παιδί πρέπει να ωφεληθεί από την ενιαία εκπαίδευση και β). ότι δεν πρέπει να πέσει η αποδοτικότητα της τάξης. Στην πραγματικότητα, το κράτος, το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, η κοινωνία και οι υποστηρικτικές δομές αποτελούν τους καθοριστικούς παράγοντες για την επίτευξη αυτού του οράματος.

Σε κάθε περίπτωση απαιτούνται υγιής διάλογος, αναδόμηση όχι αποδόμηση, διεύρυνση του κύκλου με σεβασμό στους περιορισμούς της επιστημονικής σκέψης. Οφείλουμε να βεβαιωθούμε πως δεν εμμένουμε στα μετρήσιμα αποτελέσματα παραγνωρίζοντας τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις των μαθητών. Πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη μας πως μία αποτυχία σε μία περιοχή που θεωρούμε σημαντική δε συνεπάγεται αποτυχία συλλήβδην σε όλα. Οι πεποιθήσεις των ίδιων των μαθητών πρέπει να είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής και ερευνητικής μας ατζέντας, έτσι ώστε να είμαστε σε θέση να παρακολουθούμε τυχόν ακούσιες αρνητικές συνέπειες.

Ίσως το βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται είναι ότι το ισχύον σύστημα παράγει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που αυτοκαθορίζονται μέσα από την

αναπηρία/δυσκολία τους. Το συμπέρασμα είναι ότι αυτοί οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους "λιγότερο άξιο" συνολικά από συμμαθητές τους δίχως μαθησιακές δυσκολίες.

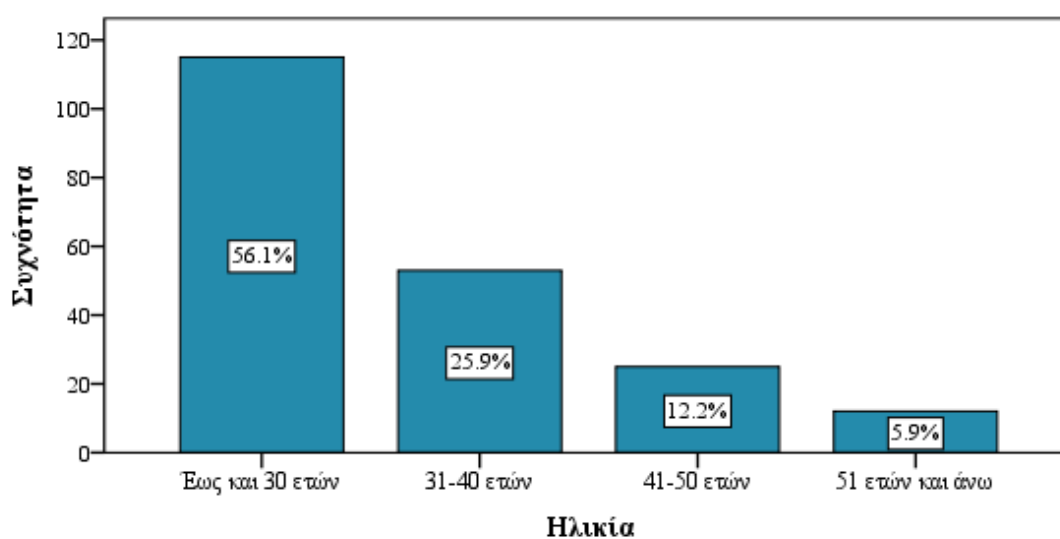
Ζητούμενο είναι οι καλύτερες παροχές για τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών με ΜΔ, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας τους για τη ζωή μετά το σχολείο. Η αποστολή αυτή δε μπορεί να επιτευχθεί παρά με αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, καθοδηγούμενες από μία ποικιλία ερευνητικών παραδειγμάτων.

Την ίδια στιγμή, η αυστηρή εφαρμογή της συμβατικής επιστήμης στην εκπαίδευση δεν προοιωνίζει μεγάλη επιτυχία. Η επιστήμη χρειάζεται να στερεωθεί στη φιλοσοφία και την ηθική και η φιλοσοφία χρειάζεται να ελέγχει την πραγματικότητα που μόνο η επιστήμη μπορεί να παρέχει. Σε αυτή τη βάση μπορούν να σημειωθούν εξελίξεις θετικότερες στο μέλλον.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

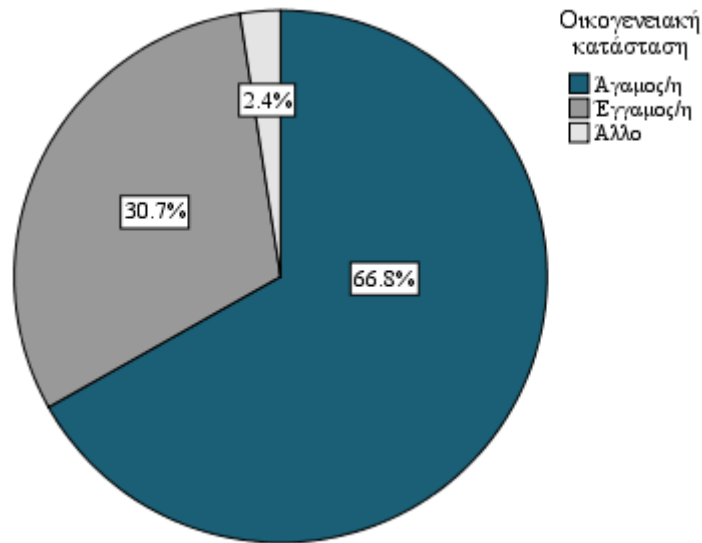
### 7.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσαν 205 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τους 205 συμμετέχοντες, 178 (86.8%) ήταν γυναίκες, ενώ μόλις 27 (13.2%) ήταν άνδρες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας έως 30 ετών. Περίπου ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες ήταν ηλικίας 31 – 40 ετών και μόλις το 18.1% των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 41 ετών και άνω (βλ. Σχήμα 1).



**Σχήμα 1. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία**

Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, 137 (66.8%) συμμετέχοντες δήλωσαν άγαμοι, 63 (30.7%) δήλωσαν έγγαμοι και ένα μικρό ποσοστό δήλωσε ότι βρίσκεται σε άλλη οικογενειακή κατάσταση (βλ. Σχήμα 2).



**Σχήμα 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση**

## 7.2 Ερευνητικό εργαλείο

Αρχικά προσδιορίστηκε το θέμα, το οποίο αφορά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βασικός σκοπός ήταν η ανάδειξη των θέσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς διαχειρίζονται τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, πώς αυτοαξιολογούνται και κατά πόσον είναι διατεθειμένοι να δραστηριοποιηθούν πάνω σε αυτό το θέμα. Αφού προσδιορίστηκε, επομένως, το αντικείμενο της έρευνας, ακολούθησε η εξεύρεση και η επιλογή των υλικών μέσων και του λογισμικού που θα βοηθούσε στην έρευνα.

Τα πρακτικά συνεδρίων, οι σχετικές έρευνες, η βιβλιογραφία συνέβαλαν στη δημιουργία του νοηματικού πλαισίου της έρευνας. Το σχέδιο του ερωτηματολογίου συντάχθηκε με βάση τρεις πρότυπες ξένες κλίμακες, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικά στις παραγράφους που ακολουθούν. Τελικό στάδιο υπήρξε η δοκιμή του σχεδίου του ερωτηματολογίου, το οποίο υποβλήθηκε σε εκπαιδευτικούς, οι παρατηρήσεις των οποίων σχετικά με τη μορφολογία και το περιεχόμενο υπήρξαν καταλυτικές για τη σύνταξη της τελικής του μορφής.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες, οι οποίες περιέχουν τρεις δημοσιευμένες κλίμακες και ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά και διάφορα στοιχεία εργασίας των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν την τέταρτη



ενότητα του ερευνητικού εργαλείου. Συγκεκριμένα, εξετάζονται το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η διδακτική εμπειρία, η βαθμίδα διδασκαλίας, η ειδικότητα, η σχέση εργασίας, τα διοικητικά καθήκοντα, ο νομός εργασίας, ο μέσος όρος μαθητών των τάξεων, ο μέσος όρος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το είδος των μαθησιακών δυσκολιών που έχουν στις τάξεις τους, η επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή, οι τύποι ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τις οποίες αισθάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερη ασφάλεια να ασχοληθούν.

Σε ό,τι αφορά τις κλίμακες, το ερευνητικό εργαλείο διαρθρώνεται ως εξής:

Την πρώτη ενότητα απαρτίζουν οι δώδεκα ερωτήσεις της σύντομης εκδοχής της κλίμακας TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), που αφορά την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Κατά την συμπλήρωση του TSES, ο κάθε συμμετέχων καλείται να δείξει τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζει την συμπεριφορά που δηλώνει καθένα από τα δώδεκα σημεία της κλίμακας, χρησιμοποιώντας μία πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, ως εξής: 1 = καθόλου, 2 = πολύ λίγο, 3 = σε κάποιο βαθμό, 4 = αρκετά, 5 = πάρα πολύ. Οι δώδεκα αυτές ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε τρεις επιμέρους υποκλίμακες – παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας (*Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή*) αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές να επιδείξουν ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες, τον βαθμό στον οποίο μπορούν να τους ενισχύσουν την πεποίθηση πως θα τα καταφέρουν με αυτές, βοηθώντας τους να εκτιμήσουν την ίδια τη μάθηση.

Επιπλέον ο παράγοντας αυτός αξιολογεί και το κατά πόσον οι ενέργειες αυτές των εκπαιδευτικών επεκτείνονται βοηθητικά και στις ίδιες τις οικογένειες των μαθητών. Ο δεύτερος παράγοντας (*Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές*) αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν επαρκώς διδακτικές στρατηγικές, θέτοντας εύστοχες ερωτήσεις στους μαθητές τους, το εύρος των βοηθητικών διδακτικών στρατηγικών και των εναλλακτικών παραδειγμάτων που επιστρατεύονται, καθώς και το κατά πόσο ικανοποιητικά εφαρμόζονται μέσα στην τάξη.

Ο τρίτος παράγοντας (*Αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης*) αξιολογεί το βαθμό στον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν το σύνολο της τάξης τους, ελέγχοντας τυχόν διασπαστικές συμπεριφορές και επαναφέροντας

θορυβώδεις ή διασπαστικούς μαθητές που θέτουν σε προσωρινό κίνδυνο τη συνοχή της τάξης, εμφυσώντας την πειθαρχία μέσω των κανόνων και το κατά πόσον αυτοί τηρούνται. Αξιολογείται επίσης και ο βαθμός στον οποίο πραγματώνονται τα παραπάνω για το σύνολο των υπο-ομάδων που αναπτύσσονται εντός της σχολικής τάξης ενός εκπαιδευτικού. Έτσι, δημιουργείται μία συνολική βαθμολογία για την κάθε υποκλίμακα – παράγοντα (μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις επιμέρους ερωτήσεις), υψηλότερες τιμές των οποίων αντιπροσωπεύουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για κάθε υπό μελέτη διάσταση.

Την δεύτερη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου απαρτίζουν οι 20 προτάσεις της κλίμακας STATIC (Scale of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Classrooms) από την έρευνα του Cochran (1998), σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Κατά την συμπλήρωση της κλίμακας αυτής, ο κάθε συμμετέχων καλείται να δείξει το βαθμό της συμφωνίας του για κάθε μία από τις 20 δηλώσεις, χρησιμοποιώντας μία εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, ως εξής: 0 = διαφωνώ απόλυτα, 1 = διαφωνώ, 2 = δεν είμαι σίγουρος/η αλλά τείνω να διαφωνήσω, 3 = δεν είμαι σίγουρος/η αλλά τείνω να συμφωνήσω, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα. Από το σύνολο των 20 αυτών προτάσεων προκύπτει ένας παράγοντας (*Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση*). Η βαθμολογία για τον παράγοντα αυτό υπολογίζεται ως το άθροισμα των τιμών που αντιστοιχούν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τις 20 επιμέρους προτάσεις (έπειτα από την απαραίτητη αντιστροφή έξι αρνητικά διατυπωμένων προτάσεων). Τα άτομα με υψηλότερο σκορ θεωρείται ότι αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ενώ τα άτομα με χαμηλότερο σκορ θεωρείται ότι αναπτύσσουν πιο αρνητικές στάσεις ή λιγότερο θετικές απέναντι στην ένταξη.

Τέλος, την τρίτη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου απαρτίζουν οι δέκα προτάσεις της υποκλίμακας της προθυμίας (Willingness Subscale, Ojok, 2008) της κλίμακας ORMS (Opinions Relative to Mainstreaming Scale, Larrivee & Cook, 1979). Κατά την συμπλήρωση της υποκλίμακας αυτής, ο κάθε συμμετέχων καλείται να δείξει τον βαθμό της συμφωνίας του με καθεμία από τις δέκα δηλώσεις, χρησιμοποιώντας μία τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert, ως εξής: 1 = συμφωνώ απόλυτα, 2 = συμφωνώ, 3 = διαφωνώ, 4 = διαφωνώ απόλυτα. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε με υπόβαθρο τη θεωρία της

σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour, TPB, Ajzen, 1985) και αφορά τον αυτοκαθορισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες, την ανησυχία τους για υποστήριξη από σημαντικούς τρίτους σε αυτή τη διαδικασία, και τις αντιληπτικές τους ικανότητες πάνω στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Βάσει της υποκλίμακας αυτής, δημιουργείται ένας παράγοντας (*Προθυμία για ενσωμάτωση*), η βαθμολογία του οποίου προκύπτει ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δέκα επιμέρους προτάσεις (έπειτα από την αντιστροφή μίας αρνητικά διατυπωμένης πρότασης). Έτσι, υψηλές βαθμολογίες στον παράγοντα αυτό αντιστοιχούν σε προθυμία των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους, ενώ χαμηλές βαθμολογίες αντιστοιχούν σε απροθυμία.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, αξίζει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο θεωρείται κλειστού τύπου και κάθε ερώτηση έχει εναλλακτικές απαντήσεις ποσοτικής κλιμάκωσης. Ωστόσο, ο αριθμός τους είναι περιορισμένος (4, 5 ή 6), με εξαίρεση τα δημογραφικά και τα στοιχεία σχετικά με την εργασία των ερωτώμενων, όπου υπάρχουν ερωτήσεις που δίνουν περισσότερες εναλλακτικές. Μάλιστα, σε μερικές περιπτώσεις παρέχεται η δυνατότητα επιλογής άνω της μίας απάντησης.

### **7.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά. Στην προκειμένη περίπτωση, τα μέσα που βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν οι φόρμες επεξεργασίας της Google για την κατασκευή διαδικτυακού ερωτηματολογίου, οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις των ατόμων στα οποία απευθυνόταν η έρευνα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook) που επιστρατεύτηκαν για τη μαζική προώθηση του ερωτηματολογίου σε άτομα που θα μπορούσαν να αποτελέσουν δείγμα για την έρευνα.

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα μεταξύ της 1ης και της 15ης Μαρτίου του 2017 και διήρκεσε δύο εβδομάδες, καθώς ολοκληρώθηκε την Τετάρτη 15 Μαρτίου 2017.

#### 7.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Ένα πρώτο ερευνητικό ερώτημα καθίσταται το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναμένεται ότι η επαγγελματική κατάρτιση και τα έτη διδακτικής εμπειρίας θα διαδραματίσουν σημαντικότατο ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας στο ενεργητικό τους, αλλά και με περισσότερη κατάρτιση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση, θα είναι πιο άνετοι στη διαχείριση αυτών των καταστάσεων και, ως εκ τούτου, πιο θετικοί από εκείνους που είναι νεοεισερχόμενοι και ίσως έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους ή από εκείνους που έχουν περιοριστεί στα βασικά προσόντα που απαιτούνται για την επιτέλεση του εκπαιδευτικού ρόλου και αντιμετωπίζουν την ενσωμάτωση πιο αρνητικά, λόγω ελλιπούς κατάρτισης ή άγνοιας. Σχετικά με αυτό το ερώτημα, ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης η διερεύνηση της σχέσης των στάσεων απέναντι στη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με το φύλο, τη βαθμίδα διδασκαλίας, την ειδικότητα και την ύπαρξη παιδιού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

Ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα καθίσταται το κατά πόσον η ιδέα της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στις μαθητικές εργασίες και υποχρεώσεις, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης σχετίζεται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναμένεται ότι όσο πιο θετική αυτοεικόνα έχει ένας εκπαιδευτικός για τις ικανότητές του σε ό,τι αφορά την αποτελεσματικότητά του στα παραπάνω, τόσο πιο θετικά και με λιγότερο φόβο θα μπορεί να διαχειριστεί τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο δυναμικό της τάξης του. Ακόμα, στόχο αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας στις μαθητικές εργασίες και υποχρεώσεις, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης με το φύλο, τη βαθμίδα διδασκαλίας, την ειδικότητα, την κατάρτιση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, τη διδακτική εμπειρία και την ύπαρξη παιδιού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

Ένα τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους και κατά πόσον αυτή επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στην ενσωμάτωση. Αναμένεται η προθυμία των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν μαθητές να επιδρά

θετικά στις αντιλήψεις τους για αυτήν. Δηλαδή, όσο μεγαλύτερη κατάρτιση έχει κάποιος εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερη ασφάλεια θα αισθάνεται κι έτσι θα βλέπει πιο θετικά την ενσωμάτωση σε σύγκριση με κάποιους άλλους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με αυτό το ερώτημα προκύπτουν κάποια υποερωτήματα όπως, ποια είναι η σχέση της προθυμίας των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση με το φύλο του εκπαιδευτικού, τον αριθμό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στην τάξη, τη βαθμίδα διδασκαλίας, την ειδικότητα, την κατάρτιση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής, τη διδακτική εμπειρία και την ύπαρξη παιδιού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών.

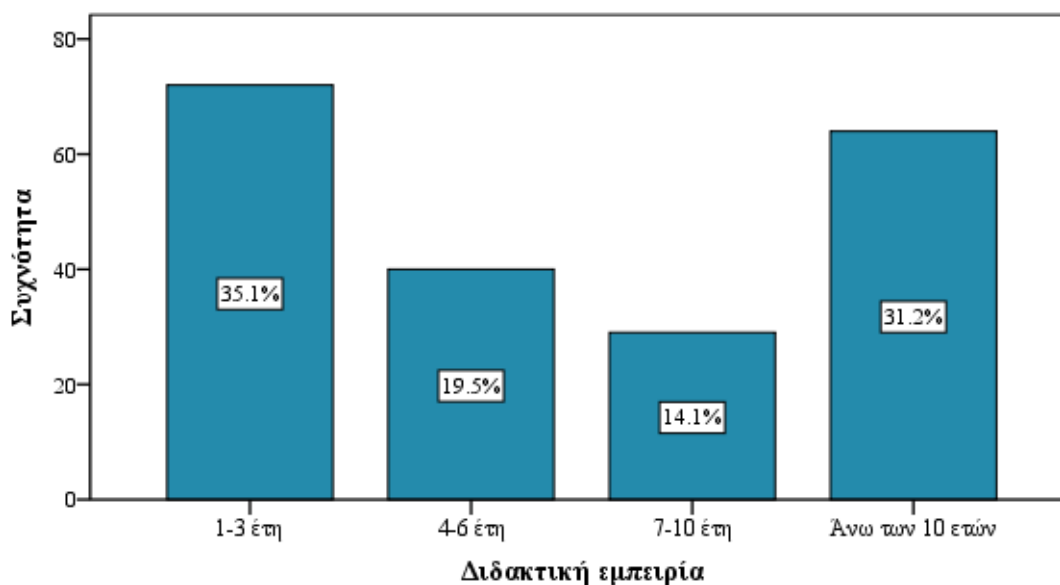
## **7.5 Στατιστική ανάλυση**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.19. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Αναλυτικότερα, για την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν βασικά περιγραφικά μέτρα, όπως συχνότητες, ποσοστά, μέσος όρος, τυπική απόκλιση κ.ά. Αναφορικά με την επαγωγική ανάλυση, χρησιμοποιήθηκαν παραμετρικοί και μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ο έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το Shapiro-Wilk's test και ο έλεγχος ομοσκεδαστικότητας πραγματοποιήθηκε με το Levene's test. Για τον έλεγχο ισότητας δύο ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε το t-test και ο έλεγχος U των Mann-Whitney. Για τον έλεγχο ισότητας k ανεξάρτητων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα (one-way ANOVA) και ο έλεγχος Kruskal-Wallis. Η post-hoc ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο Bonferroni. Για τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης *rho* του Spearman. Για τον έλεγχο της επίδρασης μίας συνεχούς μεταβλητής σε μία άλλη χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης. Τέλος, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου ελέγχθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 8.1 Στοιχεία εργασίας συμμετεχόντων

Σύμφωνα με το Σχήμα 3, περίπου ένας στους τρεις συμμετέχοντες είχε διδακτική εμπειρία από 1 έως και 3 έτη. Αντίστοιχο ποσοστό είχε διδακτική εμπειρία από 4 έως 10 έτη ή από 11 έτη και άνω.



**Σχήμα 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη διδακτική εμπειρία**

Αναφορικά με τη βαθμίδα διδασκαλίας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εργαζόταν σε Τμήμα Γενικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (βλ. Πίνακα 1). Πενήντα-έξι (27.3%) συμμετέχοντες εργαζόνταν σε Τμήμα Γενικής Αγωγής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τέλος, μόλις το 10.3% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Βάσει, λοιπόν, του Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι το 69.3% των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το 30.7% ήταν εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακόμα, το 89.7% ήταν εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν σε κάποιο τμήμα Γενικής Αγωγής και το 10.3% ήταν εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν σε κάποιο τμήμα Ειδικής Αγωγής.

**Πίνακας 1. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τη βαθμίδα**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πρωτοβάθμια-Τμήμα Γενικής Αγωγής	128	62.4 %
Πρωτοβάθμια-Τμήμα Ειδικής Αγωγής	2	1.0 %
Πρωτοβάθμια-Τμήμα Ένταξης	4	2.0 %
Πρωτοβάθμια-Παράλληλη Στήριξη	8	3.9 %
Δευτεροβάθμια-Τμήμα Γενικής Αγωγής	56	27.3 %
Δευτεροβάθμια-Τμήμα Ειδικής Αγωγής	1	0.5 %
Δευτεροβάθμια-Τμήμα Ένταξης	1	0.5 %
Δευτεροβάθμια-Παράλληλη Στήριξη	5	2.4 %
Σύνολο	205	100.0 %

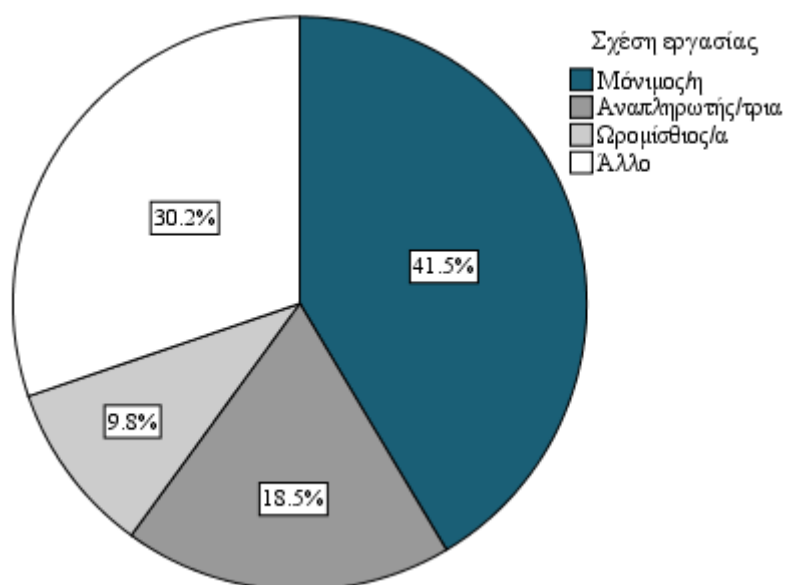
Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ένα ικανό ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν φιλόλογοι Γενικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες παρατηρήθηκαν με πολύ μικρά ποσοστά στο συγκεκριμένο δείγμα.

**Πίνακας 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ειδικότητα**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Θεολόγος (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	1	0.5 %
Αγγλικής Φιλολογίας (Πρωτοβάθμια-Γενική Αγωγή)	8	3.9 %
Νηπιαγωγός (Πρωτοβάθμια-Γενική Αγωγή)	11	5.4 %
Μαθηματικός (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	5	2.4 %
Φιλολόγος (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	37	18.0 %
Καλλιτεχνικών (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	2	1.0 %
Γερμανικής Φιλολογίας (Πρωτοβάθμια-Γενική Αγωγή)	1	0.5 %
Δάσκαλος (Πρωτοβάθμια-Ειδική Αγωγή)	7	3.4 %
Ειδικός Παιδαγωγός (Πρωτοβάθμια-Ειδική Αγωγή)	3	1.5 %
Οικιακής Οικονομίας (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	1	0.5 %

Γαλλικής Φιλολογίας (Πρωτοβάθμια-Γενική Αγωγή)	5	2.4 %
Οικονομολόγος (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	1	0.5 %
Πληροφορικής (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	3	1.5 %
Δάσκαλος (Πρωτοβάθμια-Γενική Αγωγή)	112	54.6 %
Φυσική Αγωγή (Πρωτοβάθμια-Γενική Αγωγή)	1	0.5 %
Κοινωνιολογίας (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	1	0.5 %
Μουσικής (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	1	0.5 %
Φυσικών, Χημικών, Βιολόγων, Γεωλόγων (Δευτεροβάθμια-Γενική Αγωγή)	3	1.5 %
Νομικών και Πολιτικών Επιστημών (Δευτεροβάθμια- Γενική Αγωγή)	1	0.5 %
Σύνολο	204	99.5 %
Ελλιπή	1	0.5 %
Σύνολο	205	100.0 %

Αναφορικά με την σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, 85 (41.5%) ήταν μόνιμοι, 38 (18.5%) ήταν αναπληρωτές, 20 (9.8%) ήταν ωρομίσθιοι, ενώ οι υπόλοιποι απασχολούνταν με άλλη σχέση εργασίας (βλ. Σχήμα 4). Επιπλέον, 25 (12.2%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν διοικητικά καθήκοντα και 180 (87.8%) δήλωσαν ότι δεν έχουν.



Σχήμα 4. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την σχέση εργασίας



Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία της Αττικής. Ωστόσο, στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από 18 ακόμα νομούς της Ελλάδας, αλλά και από την Κύπρο.

**Πίνακας 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το νομό στον οποίο βρίσκεται το σχολείο στο οποίο εργάζονται**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αιτωλοακαρνανίας	16	7.8 %
Αρκαδίας	3	1.5 %
Άρτας	2	1.0 %
Αττικής	109	53.2 %
Αχαΐας	5	2.5 %
Δωδεκανήσου	3	1.5 %
Έβρου	9	4.4 %
Ευβοίας	2	1.0 %
Θεσσαλονίκης	1	0.5 %
Ιωαννίνων	6	2.9 %
Καστοριάς	1	0.5 %
Κυκλάδων	1	0.5 %
Κύπρος	3	1.5 %
Λακωνίας	2	1.0 %
Λάρισας	1	0.5 %
Λέσβου	1	0.5 %
Μαγνησίας	1	0.5 %
Μεσσηνίας	6	3.0 %
Πρέβεζας	3	1.5 %
Ελλιπή	30	14.6 %
Σύνολο	205	100.0 %

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι κατά μέσο όρο έχουν στις τάξεις τους από 1 έως και 30 μαθητές, με τη μέση τιμή αυτού του αριθμού να είναι ίση με 18.82 (Τ.Α.: 5.862) μαθητές. Ακόμα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, υπάρχουν

κατά μέσο όρο στις τάξεις τους από κανένα έως και 25 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τη μέση τιμή αυτού του αριθμού να ισούται με 3.14 (Τ.Α.: 3.116) μαθητές.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αν έχουν λάβει εκπαίδευση στον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Βάσει του Πίνακα 4, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας. Επιπλέον, 32.2% δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σχετικά συνέδρια και 22.9% δήλωσε ότι έχει αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην Ειδική Αγωγή. Περίπου ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες δήλωσε ότι δεν έχει κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση στον συγκεκριμένο τομέα.

**Πίνακας 4. Εκπαίδευση συμμετεχόντων στον τομέα της Ειδικής Αγωγής**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Καμία ιδιαίτερη	45	22.0 %
Συνέδρια	66	32.2 %
Επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας	119	58.0 %
Επιμορφωτικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (άνω των 300 ωρών)	24	11.7 %
Μετεκπαίδευση	9	4.4 %
Μεταπτυχιακές Σπουδές	47	22.9 %

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προσδιορίσουν το είδος των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών που περιλαμβάνονται στις τάξεις τους. Σύμφωνα με τον Πίνακα 5, οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που εντοπίστηκαν ως πιο συχνές είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η ΔΕΠ/Υ.

**Πίνακας 5. Συχνότητα διαφόρων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών στις τάξεις των συμμετεχόντων**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αισθητηριακές αναπηρίες	18	8.8 %
Κινητικές αναπηρίες	14	6.8 %
Νοητική Υστέρηση	32	15.6 %
Προβλήματα Συμπεριφοράς	132	64.4 %
Συναισθηματικά προβλήματα	91	44.4 %
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	68	33.2 %
Μαθησιακές Δυσκολίες	169	82.4 %
ΔΕΠ/Υ	123	60.0 %
Χαρισματικά παιδιά	29	14.1 %
Άλλο (Συννοσηρότητα, Σύνδρομο Down)	2	1.0 %

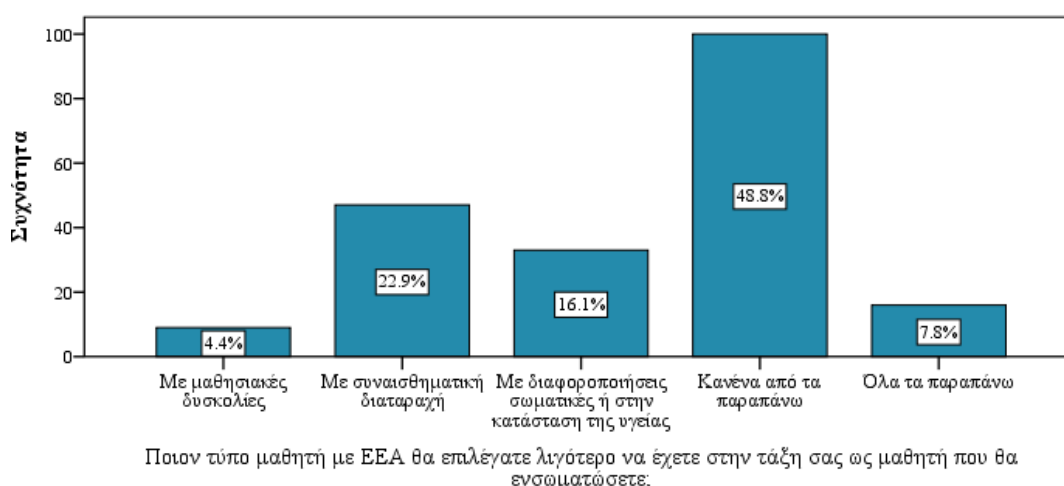
Έπειτα, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν ποιοι είναι οι τύποι των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τους οποίους αισθάνονται ότι θα μπορούσαν να εργαστούν. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε τις μαθησιακές δυσκολίες, τη ΔΕΠ/Υ, τα προβλήματα συμπεριφοράς και τα συναισθηματικά προβλήματα (βλ. Πίνακα 6). Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα μπορούσαν να εργαστούν με χαρισματικά παιδιά, ενώ μόλις ένας στους πέντε συμμετέχοντες δήλωσε ότι θα μπορούσε να εργαστεί με παιδιά με νοητική υστέρηση ή με αισθητηριακές αναπηρίες.

**Πίνακας 6. Τύποι ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τους οποίους οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να εργαστούν**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αισθητηριακές αναπηρίες	38	18.5 %
Κινητικές αναπηρίες	71	34.6 %
Νοητική Υστέρηση	41	20.0 %
Προβλήματα Συμπεριφοράς	119	58.0 %
Συναισθηματικά προβλήματα	118	57.6 %
Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	57	27.8 %
Μαθησιακές Δυσκολίες	169	82.4 %

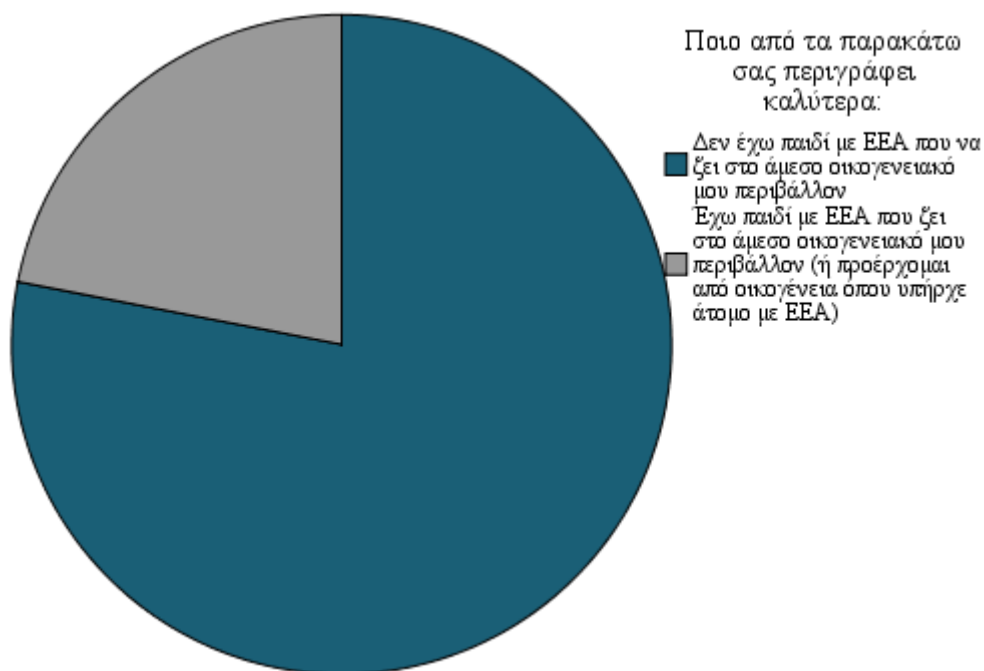
ΔΕΠ/Υ	119	58.0 %
Χαρισματικά παιδιά	89	43.4 %

Περίπου ένας στους τέσσερις συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα ήταν λιγότερο πιθανό να επιλέξουν ένα μαθητή με συναισθηματική διαταραχή για να ενσωματωθεί στην τάξη τους. Μικρότερα ήταν τα ποσοστά των συμμετεχόντων που απάντησαν αντίστοιχα για ένα μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ή με διαφοροποιήσεις σωματικές ή στην κατάσταση υγείας του (βλ. Σχήμα 5). Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν θα δίσταζαν να επιλέξουν μαθητές με κάποια από τις προαναφερθείσες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε να τους ενσωματώσουν στην τάξη τους. Αντίθετα, το 7.8% των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στη μελέτη, δήλωσε ότι δε θα επέλεγε μαθητή με κάποιο τύπο ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από αυτούς που αναφέρθηκαν ώστε να ενσωματωθεί στην τάξη τους.



**Σχήμα 5. Τύποι μαθητών με ΕΕΑ που οι συμμετέχοντες θα δίσταζαν να ενσωματώσουν στις τάξεις τους**

Τέλος, σύμφωνα με το Σχήμα 6, μόλις το 22% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που ζει στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον, σε αντίθεση με το 78% που δήλωσε ότι δεν εμπίπτει σε αυτή τη κατηγορία.



**Σχήμα 6. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ύπαρξη παιδιού με ΕΕΑ στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον**

## 8.2 Αξιοπιστία υποκλιμάκων ερευνητικού εργαλείου

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου ελέγχθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha. Οι τιμές του δείκτη για τις πέντε υποκλίμακες παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

**Πίνακας 7. Τιμές του δείκτη Cronbach's alpha για τις υποκλίμακες του ερευνητικού εργαλείου**

	Πλήθος προτάσεων	Cronbach's alpha
TSES (σύνολο)	12	0.773
Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	4	0.602
Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	4	0.647
Αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης	4	0.703
Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση	20	0.860
Προθυμία για ενσωμάτωση	10	0.798

Σύμφωνα με τις τιμές αυτές, διαπιστώνεται ότι και οι πέντε υπό μελέτη υποκλίμακες παρουσιάζουν από ικανοποιητικά έως εξαιρετικά επίπεδα αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας.

## 8.3 Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων ερευνητικού εργαλείου

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται ορισμένα βασικά περιγραφικά μέτρα των πέντε υποκλιμάκων του ερευνητικού εργαλείου. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κατά μέσο όρο μέτρια προς υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης.

**Πίνακας 8. Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων ερευνητικού εργαλείου**

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Δυνατό εύρος
Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	3.68	0.484	3.75	2.00	4.75	[1 , 5]
Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	3.72	0.509	3.75	2.25	5.00	[1 , 5]
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	3.46	0.5499	3.50	1.75	4.75	[1 , 5]
Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση	65.00	12.463	66.00	27.00	92.00	[0 , 100]
Προθυμία για ενσωμάτωση	2.89	0.424	2.90	1.70	3.80	[1 , 4]

Ακόμα, παρουσιάζουν κατά μέσο όρο σχετικά θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και είναι αρκετά πρόθυμοι να ενσωματώσουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους.

#### **8.4 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας**

Στην ενότητα αυτή διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας. Αρχικά, διερευνήθηκε η σχέση των στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και της βαθμίδας των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $t(203) = 1.379, p = 0.169$ ) ως προς τις στάσεις του απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η σχέση των στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι το παραμετρικό t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ως προς τις στάσεις του απέναντι στην ενσωμάτωση. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πίνακα 9, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν σημαντικά θετικότερες στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

**Πίνακας 9. Σχέση στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και ειδικότητας**

	Γενική αγωγή		Ειδική αγωγή		t-test		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	β.ε.	p
Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση	63.93	12.187	74.43	11.030	-3.774	203	<b>&lt;0.001</b>

Έπειτα, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (one-way ANOVA). Σύμφωνα με τον Πίνακα 10, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Με σκοπό να διαπιστωθεί μεταξύ ποιων ακριβώς κατηγοριών της μεταβλητής *Επαγγελματική κατάρτιση* βρίσκονταν οι διαφορές ως προς τις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση, εφαρμόστηκε post-hoc ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni.

**Πίνακας 10. Σχέση στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και επαγγελματικής κατάρτισης**

	Καμία ιδιαίτερη		Μεταπτυχιακές σπουδές		Συνέδρια/ σεμινάρια		ANOVA		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	F	β.ε.1, β.ε.2	p
	Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση	59.39	13.133	74.19	9.337	62.89	11.205	24.892	2, 202



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής έχουν σημαντικά θετικότερες στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς κάποια ιδιαίτερη κατάρτιση ( $p < 0.001$ ), όπως και σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει συνέδρια ή σεμινάρια στον τομέα αυτό ( $p < 0.001$ ).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε, όπως και προηγουμένως, ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (one-way ANOVA). Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακα 11). Ωστόσο, η post-hoc ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni δεν κατάφερε να εντοπίσει μεταξύ ποιων κατηγοριών της μεταβλητής *Έτη προϋπηρεσίας* βρίσκονταν οι διαφορές για τις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

**Πίνακας 11. Σχέση στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και ετών προϋπηρεσίας**

	1-3 έτη		4-6 έτη		7-10 έτη		Πάνω από 10 έτη		ANOVA		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	F	β.ε.1,β.ε.2	p
Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση	66.53	11.781	65.95	10.775	67.83	10.082	61.42	14.478	2.764	3, 201	<b>0.043</b>

Ακολούθως, εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και της ύπαρξης παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών που έχουν

και εκπαιδευτικών που δεν έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πίνακα 12, διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον διατηρούν θετικότερες στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον.

**Πίνακας 12. Σχέση στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και ύπαρξης παιδιού με ΕΕΑ στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών**

	Υπαρξη παιδιού με ΕΕΑ		Μη ύπαρξη παιδιού με ΕΕΑ		t-test		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	β.ε.	p
	Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση	63.99	12.856	68.62	10.285	-2.225	203

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση και φύλου των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του t-test έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης ( $t(203) = -0.068$ ,  $p = 0.946$ ).

### **8.5 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας**

Στην παρούσα ενότητα διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας. Αρχικά εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων του TSES και της βαθμίδας υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος U των Mann – Whitney, λόγω απόρριψης της κανονικότητας των δεδομένων. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις μεταβλητές *Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή* ( $Z = -1.857$ ,  $p = 0.063$ ), *Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* ( $Z = -0.173$ ,  $p = 0.863$ ) και *Αυτοαποτελεσματικότητα στη*

διαχείριση της τάξης ( $Z = -1.695$ ,  $p = 0.090$ ). Δηλαδή, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν στατιστικά ίσα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των ίδιων υποκλιμάκων και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι ο μη παραμετρικός έλεγχος U των Mann – Whitney, λόγω απόρριψης της κανονικότητας των δεδομένων. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τις μεταβλητές *Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή* ( $Z = -0.744$ ,  $p = 0.457$ ), *Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* ( $Z = -0.309$ ,  $p = 0.758$ ) και *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* ( $Z = -0.533$ ,  $p = 0.594$ ). Επομένως, εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής παρουσιάζουν στατιστικά ίσα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης.

Έπειτα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis, λόγω απόρριψης της κανονικότητας των δεδομένων. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και των υποκλιμάκων *Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* και *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* (βλ. Πίνακα 13). Ωστόσο, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ προϋπηρεσίας και της μεταβλητής *Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή*.

Εφαρμόζοντας post-hoc ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni, βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί με 1 – 3 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης σε σχέση με εκπαιδευτικούς με 7 – 10 έτη προϋπηρεσίας ( $p = 0.010$ ) και σε σχέση με εκπαιδευτικούς με πάνω από 10 έτη προϋπηρεσίας ( $p = 0.002$ ).

**Πίνακας 13. Σχέση αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ετών προϋπηρεσίας**

	1-3 έτη		4-6 έτη		7-10 έτη		Πάνω από 10 έτη		Kruskal - Wallis		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	$\chi^2$	β.ε.	p
Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	3.61	0.438	3.68	0.503	3.82	0.400	3.69	0.547	4.222	3	0.239
Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	3.59	0.501	3.76	0.442	3.85	0.621	3.77	0.483	8.489	3	<b>0.037</b>
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	3.27	0.466	3.51	0.398	3.60	0.670	3.57	0.444	16.798	3	<b>0.001</b>

Ωστόσο, η post-hoc ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni δεν κατάφερε να εντοπίσει μεταξύ ποιων κατηγοριών της μεταβλητής *Έτη προϋπηρεσίας* βρίσκονταν οι διαφορές για την αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων του TSES και της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis, λόγω απόρριψης της κανονικότητας των δεδομένων. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και των υποκλιμάκων *Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* και *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* (βλ. Πίνακα 14). Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ επαγγελματικής κατάρτισης και της μεταβλητής *Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή*.

**Πίνακας 14. Σχέση αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και επαγγελματικής κατάρτισης**

	Καμία		Μεταπτυχιακές		Συνέδρια/ σεμινάρια		Kruskal - Wallis		
	ιδιαίτερη		σπουδές				$\chi^2$	β.ε.	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	3.58	0.533	3.77	0.435	3.67	0.481	2.977	2	0.226
Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	3.52	0.459	3.89	0.518	3.72	0.498	14.137	2	<b>0.001</b>
Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	3.38	0.481	3.63	0.509	3.41	0.487	7.976	2	<b>0.019</b>

Η post-hoc ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές σε σχέση με εκπαιδευτικούς χωρίς κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση ( $p = 0.001$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση

( $p = 0.041$ ), όπως και σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει συνέδρια ή σεμινάρια στον τομέα αυτό ( $p = 0.028$ ).

Ακολούθως, εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων του TSES και της ύπαρξης παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος U των Mann – Whitney, λόγω απόρριψης της κανονικότητας των δεδομένων. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών με και χωρίς παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον ως προς τις μεταβλητές *Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή* ( $Z = -0.178$ ,  $p = 0.898$ ), *Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* ( $Z = -1.235$ ,  $p = 0.217$ ) και *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* ( $Z = -0.217$ ,  $p = 0.828$ ).

Τέλος, διερευνήθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των τριών υπό μελέτη μεταβλητών και του φύλου των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε, όπως και προηγουμένως, ο μη παραμετρικός έλεγχος U των Mann – Whitney, λόγω απόρριψης της κανονικότητας των δεδομένων. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τις μεταβλητές *Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή* ( $Z = -0.651$ ,  $p = 0.515$ ), *Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* ( $Z = -0.266$ ,  $p = 0.790$ ) και *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* ( $Z = -0.770$ ,  $p = 0.441$ ).

## **8.6 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση**

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στάσεών τους απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης *rho* του Spearman. Σύμφωνα με τον Πίνακα 15, υπάρχει στατιστικά σημαντική, μικρής έντασης, θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής *Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση* και των μεταβλητών *Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή* ( $r = 0.336$ ,  $p < 0.001$ ), *Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές* ( $r = 0.318$ ,  $p < 0.001$ ) και *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης* ( $r = 0.339$ ,  $p < 0.001$ ).

**Πίνακας 15. Συσχέτιση μεταξύ αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στάσεων απέναντι στην ενσωμάτωση**

	Αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή	Αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές	Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης
Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση	0.336**	0.318**	0.339**

Σημείωση. \*\* $p < 0.01$ .

Επομένως, εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης, παρουσιάζουν επίσης θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης, παρουσιάζουν αρνητική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

### **8.7 Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της προθυμίας για ενσωμάτωση και διαφόρων δημογραφικών και στοιχείων εργασίας**

Στην ενότητα αυτή διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της προθυμίας των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους και διαφόρων δημογραφικών στοιχείων και στοιχείων σχετικά με την εργασία τους. Αρχικά, εξετάστηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ της προθυμίας για ενσωμάτωση και της βαθμίδας υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την προθυμία τους για ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους ( $t(203) = 1.350, p = 0.179$ ).

Έπειτα, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ προθυμίας για ενσωμάτωση και ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι το παραμετρικό t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πίνακα 16, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι περισσότερο πρόθυμοι να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους, σε σχέση με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

**Πίνακας 16. Σχέση προθυμίας για ενσωμάτωση και ειδικότητας**

	Γενική αγωγή		Ειδική αγωγή		t-test		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	β.ε.	p
Προθυμία για ενσωμάτωση	2.85	0.417	3.25	0.289	-4.352	203	<b>&lt;0.001</b>

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ προθυμίας για ενσωμάτωση και επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 17, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

**Πίνακας 17. Σχέση προθυμίας για ενσωμάτωση και επαγγελματικής κατάρτισης**

	Καμία		Μεταπτυχιακές		Συνέδρια/ σεμινάρια		ANOVA		
	ιδιαίτερη		σπουδές				F	β.ε. <sub>1</sub> ,β.ε. <sub>2</sub>	p
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Προθυμία για ενσωμάτωση	2.69	0.396	3.20	0.299	2.82	0.408	25.586	2, 202	<b>&lt;0.001</b>

Τα αποτελέσματα της post-hoc ανάλυσης με τη μέθοδο Bonferroni έδειξαν ότι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής είναι περισσότερο πρόθυμοι να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους, σε σχέση με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη κατάρτιση ( $p < 0.001$ ), όπως και σε



σχέση με εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή συνέδρια σχετικά με αυτόν τον τομέα ( $p < 0.001$ ).

Ακολούθως, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ προθυμίας για ενσωμάτωση και ύπαρξης παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών ( $t(203) = -1.434, p = 0.153$ ). Επομένως, η προθυμία των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους, δε διαφέρει ανάλογα με το αν έχουν ή όχι παιδί με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Ακόμα, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ προθυμίας για ενσωμάτωση και ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών αυτών (βλ. Πίνακα 18). Αναλυτικότερα, η post-hoc ανάλυση με τη μέθοδο Bonferroni έδειξε ότι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία 7 – 10 ετών είναι περισσότερο πρόθυμοι να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους, σε σχέση με εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία άνω των 10 ετών ( $p = 0.043$ ). Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω της post-hoc ανάλυσης.

**Πίνακας 18. Σχέση προθυμίας για ενσωμάτωση και ετών προϋπηρεσίας**

	1-3 έτη		4-6 έτη		7-10 έτη		Πάνω από 10 έτη		ANOVA		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	F	β.ε.1,β.ε.2	p
Προθυμία για ενσωμάτωση	2.94	0.375	2.88	0.364	3.02	0.391	2.77	0.498	3.085	3, 201	<b>0.028</b>

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ προθυμίας για ενσωμάτωση και αριθμού μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις των εκπαιδευτικών. Για τον έλεγχο της σχέσης αυτής χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης *rho* του Pearson. Το αποτέλεσμα του ελέγχου έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $r = 0.089, p = 0.207$ ). Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η προθυμία

των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους δε σχετίζεται με τον αριθμό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται στις τάξεις τους.

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της προθυμίας για ενσωμάτωση και του φύλου των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε τα παραμετρικό t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα. Σύμφωνα με τον Πίνακα 19, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ φύλου και προθυμίας για ενσωμάτωση. Μάλιστα, οι άνδρες δηλώνουν περισσότερο πρόθυμοι σε σχέση με τις γυναίκες να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους.

**Πίνακας 19. Σχέση προθυμίας για ενσωμάτωση και φύλου**

	Άνδρας		Γυναίκα		t-test		
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	t	β.ε.	p
Προθυμία για ενσωμάτωση	3.04	0.459	2.86	0.414	2.091	203	<b>0.038</b>

### **8.8 Διερεύνηση της επίδρασης της προθυμίας για ενσωμάτωση στις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση**

Κλείνοντας το παρόν κεφάλαιο, διερευνήθηκε η ύπαρξη επίδρασης της προθυμίας για ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Για το σκοπό αυτό προσαρμόστηκε ένα μοντέλο απλής γραμμικής παλινδρόμησης, με ανεξάρτητη μεταβλητή την *Προθυμία για ενσωμάτωση* και εξαρτημένη την *Στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση*. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι το μοντέλο αυτό ήταν στατιστικά σημαντικό ( $F(1,203) = 295.427, p < 0.001$ ).

**Πίνακας 20. Επίδραση της προθυμίας για ενσωμάτωση στις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση**

	Συντελεστής β	Τ.Σ. συντελεστή β	95% δ.ε. συντελεστή β	Τιμή t	p
Σταθερός όρος	-0.362	3.844	[-7.940,7.217]	-0.094	0.925
Προθυμία για ενσωμάτωση	22.643	1.317	[20.045,25.240]	17.188	<b>&lt;0.001</b>

Μάλιστα, σύμφωνα με την τιμή του συντελεστή της ανεξάρτητης μεταβλητής, διαπιστώνεται ότι υπάρχει θετική επίδραση της προθυμίας για ενσωμάτωση στις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση. Δηλαδή, όσο περισσότερο πρόθυμοι είναι οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις τους, τόσο θετικότερες είναι οι στάσεις τους απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup> – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιήθηκε μέσω τριών κλιμάκων, της TSES που σχετίζεται με την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και υποδιαιρείται σε τρεις επιμέρους κλίμακες, αυτές της αυτοαποτελεσματικότητας στη μαθητική εμπλοκή, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης. Η 2<sup>η</sup> κλίμακα STATIC αξιολογεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης, ενώ η τρίτη κλίμακα που είναι υποκλίμακα της κλίμακας ORMS αφορά την προθυμία των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση.

Όλες οι κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό, με στόχο την αναλυτικότερη και σαφέστερη αποτύπωση και αποκρυστάλλωση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα συμπεράσματα της έρευνας και μετέπειτα της στατιστικής ανάλυσης, συνοψίζονται στα εξής.

Αξίζει να αναφερθεί αρχικά πως το δείγμα των εκπαιδευτικών είχε στο σύνολο του τουλάχιστον 1-3 έτη προϋπηρεσίας, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απασχολούνταν σε τμήματα γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αμέσως πολυπληθέστερη ομάδα ήταν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης πολλοί (41,5%) δήλωσαν μόνιμοι στις θέσεις εργασίας τους, κι αυτό συνιστά κάτι ελπιδοφόρο αν σκεφτεί κανείς τη μεταβλητότητα που κυριαρχεί στο χώρο της επαγγελματικής αποκατάστασης, ενώ το 53,2% αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Αττική ενώ το υπόλοιπο ποσοστό προερχόταν από την επαρχία και την Κύπρο.

Κατά μ.ο. αναφέρθηκαν δεκαεννέα μαθητές ανά τμήμα και τρεις με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι περισσότεροι μάλιστα εκπαιδευτικοί (58%) αναφέρουν ως πρόσθετη κατάρτιση στην ειδική αγωγή επιμορφωτικά σεμινάρια μικρής διάρκειας και μόνον το 22,9% έχει μεταπτυχιακές σπουδές σε αυτή, κι εδώ προκύπτει το ερώτημα αν αυτός ο βαθμός της κατάρτισης των εκπαιδευτικών επαρκεί για να αντιμετωπίσουν τις συνεχιζόμενες προκλήσεις εντός της τάξης τους με την ανάγκη για διαρκή εξατομίκευση του αναλυτικού προγράμματος να στέκει πάντα αδήριτη.

Οι επικρατέστερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ήταν οι μαθησιακές δυσκολίες (82,4%), η ΔΕΠ/Υ (60%), τα προβλήματα συμπεριφοράς (64,4%), τα συναισθηματικά προβλήματα (44,4%) και οι διαταραχές αυτιστικού φάσματος (33,2%). Σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε πως συχνά τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα στη συμπεριφορά προκύπτουν ως δευτερογενείς επιπτώσεις των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εάν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε θέση να εντοπίζουν τη διαφορά και να εννοούν τα προβλήματα που δεν συνιστούν απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών.

Σε ό,τι αφορά τον τύπο μαθητή που θα μπορούσαν να εργαστούν περισσότερο, πρώτοι έρχονται εκείνοι με μαθησιακές δυσκολίες (82,4%), ακολουθούν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθητές με ΔΕΠ/Υ (58%), κατόπιν οι μαθητές με συναισθηματικά προβλήματα (57,6%), τα χαρισματικά παιδιά (43,4%), οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες (34,6%) ενώ μόλις το 27,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως θα μπορούσε να εργαστεί με μαθητές που εντάσσονται στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος και ακόμη λιγότεροι δήλωσαν πως θα μπορούσαν να εργαστούν με μαθητές που εντάσσονται στη νοητική υστέρηση (20%) και αισθητηριακές αναπηρίες (18,5%).

Οι μαθητές με συναισθηματική διαταραχή είναι εκείνοι που θα επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί λιγότερο για να ενσωματώσουν στις τάξεις τους (22,9%), ενώ το 48,8% δήλωσε πως δε θα επέλεγε λιγότερο κάποιον μαθητή για να ενσωματώσει. Αξίζει να αναφέρουμε πως ένα ποσοστό 7,8% των εκπαιδευτικών δε θα επέλεγε κανέναν μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να ενσωματώσει κι αυτό θα πρέπει να αποτελέσει τροφή για προβληματισμό.

Όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χαρακτηρίζεται σχετικά θετική και αρκετά πρόθυμη. Η βαθμίδα της εκπαίδευσης δε φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις τους απέναντι στην ενσωμάτωση ενώ αντίθετα, η ειδικότητα επηρεάζει τις στάσεις τους μιας και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται περισσότερο θετικοί στην ενσωμάτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης απ, ό,τι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Επιπλέον, η κατάρτιση διαφοροποιεί τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση, με αυτούς που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή να έχουν σημαντικότερα θετικές στάσεις σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν κάποια κατάρτιση ή αυτούς που η κατάρτισή τους αφορούσε σεμινάρια μικρής διάρκειας. Και σε αυτό

το σημείο τίθεται το θέμα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς διαπιστώνουμε ότι επιδρά θετικότερα στις στάσεις τους απέναντι στη διαχείριση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στην ενσωμάτωσή τους στις τάξεις γενικής αγωγής.

Η ύπαρξη παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών φάνηκε να διαφοροποιεί τις στάσεις τους μιας και εκείνοι που είχαν παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο ευαισθητοποιημένοι, διατηρώντας πιο θετική στάση απέναντι στην ενσωμάτωση σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν και εδώ ανακύπτει το ερώτημα αν χρειάζεται να έχουμε κάποιο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό μας περιβάλλον ώστε να ενεργοποιηθούμε περισσότερο και θετικότερα για αυτό που φαίνεται να λειτουργεί καλύτερα για τα παιδιά με ΕΕΑ. Αυτό συνιστά γενικότερα κατάλοιπο της ελληνικής νοοτροπίας και θα πρέπει να ηγήσει ως προειδοποιητικό καμπανάκι για τη σταδιακή του εξάλειψη.

Τέλος, το φύλο των εκπαιδευτικών δε φάνηκε να διαφοροποιεί τη στάση τους σχετικά με την ενσωμάτωση, επομένως όταν κάτι τέτοιο τίθεται η υπονοείται παραπέμπει περισσότερο σε κοινωνική προκατάληψη.

Επιπλέον, η βαθμίδα εκπαίδευσης αλλά και η ειδικότητα δε φάνηκαν να επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη μαθητική εμπλοκή, τις διδακτικές στρατηγικές και τη διαχείριση της τάξης. Η προϋπηρεσία και η επαγγελματική κατάρτιση από την άλλη, φάνηκε να επηρεάζουν θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές και τη διαχείριση της τάξης όχι όμως και τη μαθητική εμπλοκή.

Η ύπαρξη παιδιού με ΕΕΑ στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον αλλά και το φύλο του εκπαιδευτικού δε φαίνονται να επηρεάζουν την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την ανάμειξη των μαθητών στα πεπραγμένα της τάξης (μαθητική εμπλοκή), τις διδακτικές στρατηγικές αλλά και τη διαχείριση της τάξης.

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση, αυτές συσχετίζονται θετικά αλλά όχι σε μεγάλη ένταση με την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο πιο θετική η αυτοαξιολόγηση, τόσο πιο θετική η στάση σχετικά με την ενσωμάτωση των παιδιών με ΕΕΑ.

Σχετικά με τον παράγοντα της προθυμίας, όπως αυτός μετρήθηκε, δε φαίνεται να επηρεάζεται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όμως επηρεάζεται από την ειδικότητα καθώς και το βαθμό κατάρτισης, αφού οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζονται πιο πρόθυμοι από τους

εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και αυτό το γεγονός θέτει την ανάγκη εξοικείωσης με τις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών που επιφέρουν στον εκπαιδευτικό ένα πιο ασφαλές αίσθημα σχετικά με τη διαχείρισή τους, ο οποίος αντιμετωπίζει πιο θετικά την ενσωμάτωσή τους. Η ύπαρξη ή όχι παιδιών με ΕΕΑ στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον δε φαίνεται να επηρεάζει την προθυμία των εκπαιδευτικών για ενσωμάτωση των μαθητών με ΕΕΑ.

Σε ό,τι αφορά τη διδακτική εμπειρία, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 7-10 έτη εμπειρίας είναι προθυμότεροι να ενσωματώσουν μαθητές με ΕΕΑ από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία άνω των δέκα ετών. Η υπόθεση που μπορούμε να κάνουμε πάνω σε αυτό σχετίζεται με το ότι ίσως οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, με έτη εμπειρίας άνω των δέκα ετών, έχουν μικρότερη κατάρτιση στο σύνολό τους και άρα λιγότερη εξοικείωση με τους μαθητές αυτούς. Η εμπειρία από μόνη της δεν αρκεί να διαφοροποιήσει τη στάση απέναντι στους μαθητές με ΕΕΑ και μαθησιακές δυσκολίες, η επιμόρφωση όμως είναι εκείνη που δρα καταλυτικά και τροποποιητικά.

Επιπρόσθετα, η προθυμία των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν μαθητές με ΕΕΑ δεν σχετίζεται με τον αριθμό των μαθητών αυτών στις τάξεις τους, επομένως δεν έχει σχέση το αν κάποιος εκπαιδευτικός έχει στην τάξη του πολλούς ή λίγους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ΕΕΑ ώστε να βλέπει πιο θετικά την ενσωμάτωσή τους.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το φύλο και την προθυμία, οι άνδρες εμφανίστηκαν πιο πρόθυμοι να ενσωματώσουν μαθητές με ΕΕΑ στην τάξη τους από τις γυναίκες, ενώ η προθυμία φαίνεται να επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με ΕΕΑ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, συγκεκριμένα, όσο πιο πρόθυμος είναι ένας εκπαιδευτικός στο να ενσωματώσει μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη του, τόσο πιο θετικά διαμορφώνεται η στάση του έναντι αυτής της ενσωμάτωσης.

Κατά τη διάρκεια της σχετικά σύντομης ιστορίας των μαθησιακών δυσκολιών, το πεδίο συνεχίζει να υποφέρει από διάχυτες κατά καιρούς αμφιλεγόμενες διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό, τα διαγνωστικά κριτήρια, τις πρακτικές αξιολόγησης, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και την εκπαιδευτική πολιτική (Lyon & Moats, 1993, p.1). Πολλές φορές εμφανίζονται μέσα σε αυτά πολιτικές χωρίς σαφή εστίαση και επαρκή ερευνητική βάση.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται ανεξάρτητα από παράγοντες όπως ο πολιτισμός ενός ατόμου, η φυλή, η γλώσσα, το φύλο ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάσουν σημαντικές δυσκολίες σε έναν ή

περισσότερους τομείς εκπαιδευτικής επίδοσης. Εντοπίζονται οκτώ τομείς χαμηλής επίδοσης, η κατανόηση προφορικού λόγου, η προφορική έκφραση, η βασική αναγνωστική δεξιότητα, η αναγνωστική ευχέρεια, η κατανόηση του γραπτού λόγου, η γραπτή έκφραση, οι μαθηματικοί υπολογισμοί και η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων.

Παρά το γεγονός ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με άτομα που αντιμετωπίζουν άλλου είδους δυσκολίες ή αναπηρίες, το καθοριστικό χαρακτηριστικό των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι οι γνωστικές διαδικασίες που επηρεάζουν τη μάθηση είναι οι κύριοι καθοριστικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών δυσκολιών που βιώνει το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, δεδομένου ότι η γλώσσα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης, τα ελλείμματα της γλώσσας και της επικοινωνίας, σε γενικές γραμμές, βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανομοιόμορφες δυνάμεις ή αδυναμίες που επηρεάζουν τη μάθηση. Τα προβλήματα που βιώνονται από αυτούς τους μαθητές ποικίλλουν σε σοβαρότητα και διεισδυτικότητα. Μερικοί μαθητές βιώνουν ελλείμματα σε μία περιοχή λειτουργίας ενώ άλλοι βιώνουν δυσκολίες σε πολλαπλές περιοχές λειτουργίας. Ανεξάρτητα από αυτό, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρήζουν εκπαίδευσης και υποστήριξης που διαφοροποιούνται με τρόπους που απευθύνονται στις εξειδικευμένες μαθησιακές τους ανάγκες.

Παρ' όλα αυτά χρειάζεται να επισημανθεί πως τα περισσότερα παιδιά που αναγνωρίζονται με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διαγνωστεί στη βάση του τι δεν είναι παρά του τι είναι. Αυτή η έμφαση στο ΤΙ δεν είναι κάνει αδύνατη τη σύνδεση της ταυτοποίησης με την αξιολόγηση και την παρέμβαση. Για παράδειγμα, ο ορισμός υποδηλώνει ότι η δυσαναγνωσία αξιολογείται με δοκιμασία ευφύιας και επίδοσης, δεν προσδιορίζει τους τομείς της ανάγνωσης και παραγνωρίζει τη μεταβολή στα συστατικά στοιχεία της ανάγνωσης που μπορεί να αντιπροσωπεύουν μία διαφοροποίηση με έμφαση στη θεραπεία.

Γενικά, δε θα πρέπει να αφήσουμε έξω από τον κύκλο διερεύνησης των μαθησιακών δυσκολιών την ψυχολογία, την παθολογική ανατομία, τη νευροψυχολογία, τη μοριακή γενετική, τη θεραπευτική αγωγή και τις απεικονιστικές μεθόδους παρατήρησης του εγκεφάλου, που έχουν συμβάλει σε ευρήματα αλλά και γενικότερα στην πρόοδο της αποκρυπτογράφησης των μαθησιακών δυσκολιών.



Νευροψυχολογικά, η πιο ενδιαφέρουσα απόδειξη είναι οι εγκεφαλικές αλλαγές σε μία ομαλοποιητική κατεύθυνση μετά την εφαρμογή εντατικής φωνολογικής εκπαίδευσης σε παιδιά με φωνολογικά ελλείμματα (Rourke, 2005).

Οι αλλαγές και οι βελτιώσεις στην ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να είναι σαφείς, πολυδιάστατες και προσανατολισμένες στην παρέμβαση, συνοδεύοντας τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για βελτίωση της εκπαίδευσης ώστε να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν προγράμματα πρόληψης, πρόληψης και παρέμβασης. Όπως διαφάνηκε και από την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος της έρευνάς μας, η κατάρτιση αναδεικνύεται εκείνη που δρα ρυθμιστικά και τροποποιητικά και σε ό,τι αφορά την προθυμία των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν τους μαθητές με ΕΕΑ στις τάξεις γενικής αγωγής αλλά και γενικότερα στις στάσεις και στις αντιλήψεις τους απέναντι σε αυτή τη διαδικασία αλλά και γενικότερα απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Γι' αυτόν τον λόγο καθίσταται απαραίτητη η κρατική μέριμνα για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας διδασκαλίας.

Η διαρκής αξιολόγηση κατά τη διάρκεια όλων των σχολικών ετών καθίσταται κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δυναμικού όλων των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Το προσωπικό των σχολείων, οι γονείς και οι μαθητές θα πρέπει να εξελισσόνται με όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες δίνοντας προτεραιότητα στις ατομικές ικανότητες και στις ακαδημαϊκές ανάγκες. Κάθε νέα μελέτη οδηγεί σε πρόσθετες ερωτήσεις που δικαιολογούν την περαιτέρω έρευνα και επιφέρουν ενδεχομένως αναθεωρήσεις στις εκπαιδευτικές επιπτώσεις.

Η ειδική εκπαίδευση υπάρχει πέρα από τους επίσημους συλλόγους και τα πλαίσια εκτός της ειδικής αγωγής είναι αυτά που θα διαμορφώσουν το μέλλον. Η γνώση είναι αυτή που με την τροποποιητική της δύναμη θα ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουμε. Και όπως υποσημείωσε και ο Turnbull το 1976 "Αυτός που μπορεί λιγότερο, δεν αξίζει και λιγότερο".

Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που χρειάζεται να συγκρατούμε αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα που υπαγορεύουν τις μεθόδους, και όχι το αντίστροφο. Τα ερωτήματα είναι πολλά και ποικίλλα και απαιτούν πολλές και ποικίλλες ερευνητικές μεθόδους για να απαντηθούν. Οι διαφοροποιήσεις στην προοπτική των μαθησιακών δυσκολιών καθίστανται ως δύναμη και όχι αδυναμία (Fuchs, Deshler & Reschly, 2004).

Η πολυμορφία στην εκπαίδευση αντικατοπτρίζεται σε διαφορετικές μαθησιακές ταχύτητες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες, ανάγκες και ούτω καθεξής και απαιτεί την κατάλληλη εκπαιδευτική προσοχή. Αυτή η πραγματικότητα επιβεβαιώνει την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Η ποικιλομορφία αναφέρεται στο γεγονός ότι τα άτομα είναι μοναδικά και διαφορετικά, κάτι που σε μία ανοικτή, φιλελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία αξίζει το σεβασμό. Η ποικιλομορφία μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο εμφανής αλλά είναι τόσο φυσιολογική όσο και η ίδια η ζωή και συνεπώς θα πρέπει να μάθουμε να ζούμε και να εργαζόμαστε με αυτήν. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές, είτε προέρχονται από την οικογένεια είτε από το σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ένα γεγονός της ζωής (Gimeno, 2000).

Πολλοί έχουν τονίσει ότι η μετατροπή των σχολείων σε περιβάλλοντα μάθησης δίχως αποκλεισμούς προϋποθέτει την ανταπόκριση σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προτάσεων για την ενίσχυση και την ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων.

Όταν η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να ωφεληθούν από την κατάλληλα προσαρμοζόμενη διδασκαλία όμως δεν είναι απολύτως αποφασισμένη να διδάξει σε μία τάξη όπου υπάρχουν και τέτοιοι μαθητές γιατί δεν είναι σίγουρη ότι κατέχει τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για να διδαχθούν τα παιδιά σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, τότε προκύπτει θέμα κατάρτισης και επιμόρφωσης.

Επίσης, η ερώτηση περί κοινής ευθύνης των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με ΕΕΑ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης που βρίσκει την πλειοψηφία των ερωτώμενων να απαντά θετικά, αναδεικνύει το θέμα του συντονισμού και της συνεργασίας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Εντούτοις, ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θεωρεί πως οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί δε θα υποστηρίξουν την προσπάθειά τους να διδάξουν μαθητές με ΕΕΑ σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης. Επίσης, στην ερώτηση για το αν οι γονείς των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα στηρίξουν μία τέτοια προσπάθεια εκπαιδευτικών, οι ερωτηθέντες οριακά διαφώνησαν κι αυτό αποτελεί άξιο αναφοράς καθότι δίνεται η πεποίθηση της μοναχικότητας στην περίπτωση που αποτολμήσουν

αυτό το εγχείρημα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ξεκινούν μόνοι τους να διδάξουν τα παιδιά με ΕΕΑ στις τάξεις γενικής εκπαίδευσης και αυτό είναι λογικό να έχει μία επίπτωση στο ψυχολογικό τους υπόβαθρο. Η συμμετοχή του συνόλου της κοινότητας, η συνεργασία και η χρήση όλων των διαθέσιμων πόρων και των εκπαιδευτικών πρακτικών ενδείκνυνται.

Η εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους τρόπους διαχείρισης της παρουσίας μαθητών με πολύ διαφορετικές ανάγκες στις αίθουσες διδασκαλίας. Το επίκεντρο της συμμετοχικής εκπαίδευσης, όπως τονίζεται είναι η τροποποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των πολιτισμών, των εκπαιδευτικών πρακτικών και της οργάνωσης των σχολείων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών ώστε να επιτευχθεί η μάθηση και η πλήρης συμμετοχή κάθε παιδιού. Όσο περισσότερο συμπεριληπτικά γίνουν τα σχολεία, τόσο λιγότερα παιδιά θα μένουν έξω από αυτά και συνεπώς τόσο λιγότερα θα χρειάζονται να ενσωματωθούν σε αυτά. Τα παραπάνω υπογραμμίζουν την ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διοικούντων εκπαιδευτικών δομών (González-Gil et al., 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί μία διαδικασία ενίσχυσης της ικανότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος να προσεγγίσει όλους τους μαθητές (Marin, 2014). Οι απαιτήσεις για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς γίνονται όλο και πιο συνθετες δεδομένου ότι η κοινωνία τώρα αναμένει να ασχοληθούν αποτελεσματικά με τη διαφορετικότητα της γλώσσας, του πολιτισμικού υπόβαθρου, του φύλου και να προωθήσουν την κοινωνική συνοχή και την ευαισθητοποίηση στους μαθητές με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και την ταχεία ανάπτυξη τομέων γνώσης και προσεγγίσεων για την αξιολόγηση αυτών των μαθητών.

## ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

ΕΕΑ: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

ΜΔ: Μαθησιακές Δυσκολίες

ORMS: Opinions Relative to Mainstreaming Scale

STATIC: Scale of Teachers' Attitudes Towards Inclusive Classrooms

TSES: Teachers' Sense of Efficacy Scale

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Education Research*, 67, (4), pp.461-502.

Achenbach, T. M. (1991). *Manual of the Teacher's Report Form and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker Publishing Company

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4<sup>th</sup> ed.): Washington, DC: American Psychiatric Association

Anastasiou, D., Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32, (2), pp.55-69.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πασχαλίδη.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Πλούμπη, Κ. (2011). Το στρες που βιώνουν οι γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και στην Πράξη* (Τόμος Ε', σσ. 138-149). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη, Φ. (2013). Συμβουλευτική υποστήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τις οικογένειές τους. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 4, 281-301.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Πολυχρόνη, Φ. (2011). Η συνύπαρξη της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας με τη δυσλεξία. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 3, 137-152.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (Επιμ.), *Η Ειδική Αγωγή Αφετηρία Εξελίξεων στην Επιστήμη και την Πράξη* (Τόμος Δ', σσ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αραμπατζή, Κ. (2009). Εισαγωγή στη μέθοδο «Κείμενο για Όλους». Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 10/3/2017 από [http://www.pi-schools.gr/special\\_education\\_new/](http://www.pi-schools.gr/special_education_new/)

Artiles, A.J., Thorius K.K., Bal, A., Neal, R., Waitoller, F.R., Hernandez-Saca, D. (2011). Beyond Culture as Group Traits: Future Learning Disabilities Ontology, Epistemology, and Inquiry on research Knowledge Use. *Learning Disability Quarterly*, 34, (3), pp.167-179.

Bandura, A. (1997) *“Self-efficacy: The exercise of control”*. New York: Freeman.

Bannatyne, A.D. (1971). *Language, reading, and learning disabilities*. Springfield, IL: Thomas.

Bear, D.R., Templeton, S., Invernizzi, M. & Johnston, F. (1996). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Beech, M. (2010). *Accommodations: Assisting students with disabilities* (3rd ed.). Tallahassee, FL: Bureau of Exceptional Education and Student Services, Florida Department of Education.

Bjork, E. (2009). Many become losers when the Universal Design perspective is neglected: Exploring the true cost of ignoring Universal Design principles. *Technology and Disability*, 21, 117-125.

Bernheimer, L. P., Gallimore, R., & Weisner, T. S. (1990). Ecocultural theory as a context for the individual family service plan. *Journal of Early Intervention*, 14, pp.219–233.

Berninger, V. W. (2001). Understanding the 'lexia' in dyslexia: A multidisciplinary team approach to learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 51, (1), pp.21-48.

Bishop, D. V. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, (7), pp.1027-1050.

Bishop, D. V. M. (1990). Handedness, clumsiness and developmental language disorders. *Neuropsychologia*, 28 ,(7), pp.681-690.

Βλάχος Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. Προσκεκλημένη ομιλία, Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου 2010.

Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, pp.19-38.

Bowen, M. L., & Glenn, E. E. (1998). Counseling interventions for students who have mild disabilities. *Professional School Counseling*, 2, pp.16–25.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, (3), pp.282-286.

Bursuck, W. (2011). Complicating and explicating: Taking up reason in learning disabilities research. *Learning Disability Quarterly*, 34, (2), pp.162-164.

Burgstahler, S. (2009). *Universal Design: Process, Principles, and Applications*. DO-IT, University of Washington.

Cambron-McCabe, N. H., McCarthy, M. M., & Thomas, S. B. (2004). *Public school law: Teachers and students' rights*. Boston, MA: Pearson Education.

Cen, S., Aytak, B. (2016). Ecocultural Perspective in Learning Disability. Family Support Resources, Values, Child Problem Behaviors. *Learning Disability Quarterly*, pp.1-14.

Choi, B. C. & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and investigative medicine*, 29, (6), pp.351.

Choi, B. C. & Pak, A. W. (2007). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 2. Promotors, barriers, and strategies of enhancement. *Clinical & Investigative Medicine*, 30, (6), pp.224-232.

Choi, B. C. & Anita, W. P. (2008). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 3. Discipline, inter-discipline distance, and selection of discipline. *Clinical & Investigative Medicine*, 31, (1), pp.41-48.

Cochran, H. K. (1998). *Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC)*. Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL.

Coleman, J. M., & Dover, G. M. (1989). *Rating inventory for screening kindergartners*. Austin, TX: ProEd.

Coleman, J. M., & Dover, G. M. (1993). The RISK screening test: Using kindergarten teachers' ratings to predict future placement in resource classrooms. *Exceptional Children*, 59, pp.468–478.

Connell, B.R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M., Vanderheiden, G. (1997). *The Principles of Universal Design*. Center for Universal Design, στο [http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciplestext.htm](http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm) (προσπελάστηκε στις 30/2/2017).



Coon, K. B., Waguespack, M. M., & Polk, M. J. (1994). *Dyslexia screening instrument*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Coyne, P., Ganley, P., Hall, T., Meo, G., Murray, E., & Gordon, D. (2006). Applying universal design for learning in the classroom. In D. Rose & A. Meyer (Eds.), *A practical reader in universal design for learning* (pp. 1–13). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Cummings, R., Maddux, C.D., Casey, J. (2000). Individualized transition planning for students with learning disabilities. *The career Development Quarterly*, 49, (1), pp.60-72.

Deshler, D., Ellis, E.S., & Lenz, B.K. (1996). *Teaching adolescents with learning disabilities: Strategies and methods*. Denver: Love.

Doll, E. A. (1941). The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. *American Journal of Mental Deficiency*, 46, pp.214-219.

Dunn, C. (1996). A status report on transition planning for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, (1), pp.17-30.

Erwin, T. D. (1991). *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes*. University of Michigan, Wiley.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford press.

Flynn, J. (1997). *Teacher Rating Scale*. LaCrosse, WI: LaCrosse Area Dyslexia Institute.

Flynn, J. M., & Rahbar, M. H. (1998). Improving teacher prediction of children at risk for reading failure. *Psychology in the Schools*, 35, pp.163–172.

Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education, 19*, pp.300-309.

Galaburda, A.M. (2005). Neurology of Learning Disabilities: What will the future bring? The answers come from the successes of the recent past. *Learning Disability Quarterly, 28*, pp.107-109

Gerber, M. M., & Semmel, M. I. (1984). Teacher as imperfect test: Reconceptualizing the referral process. *Educational Psychologist, 19*, pp.137–148.

Gijssel, M .A. R., Bosman, A. M. T., & Verhoever, L. (2006). Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. *Journal of Learning Disabilities, 39*, pp.558–571.

Gimeno, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En AA.VV. *Atención a la diversidad* (pp. 11-35). Barcelona: Graó

Γωνίδα, Ε. & Ιωσηφίδου, Β. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γνωστικής Επάρκειας για Παιδιά και Εφήβους*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, pp.783-788.

Gresham, F. M., Reschly, D. J., & Carey, M. P. (1987). Teachers as “tests”: Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review, 16*, pp.543–553.

Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1997). Teachers as “tests”: Differential validity of teacher judgments in identifying students at-risk for learning difficulties. *School Psychology Review, 26*, pp.47–60.

Hall, T.E., Cohen, N., Vue, G., Ganley, P. (2015). Addressing Learning Disabilities with UDL and Technology: Strategic Reader. *Learning Disability Quarterly, 38*, (2), pp.72-83.

Hallahan, D. & Kaufman, J. (1976). *Introduction to learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*, pp.74-84, pp.120-124.

Hammill, D.D. (1993). A timely definition of learning disabilities. *Family and Community Health, 16*(3), pp.1-8.

Hammill, D. D., & Bryant, B. R. (1998). *Learning Disabilities Diagnostic Inventory: A method to help identify intrinsic processing disorders in children and adolescents*. Austin, TX: ProEd.

Hatzes, N.M. (1996). *Factors Contributing to the Academic Outcomes of University Students with Learning Disabilities*. Doctoral Dissertation. University of Connecticut, Storrs.

Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: Special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic, 38*, pp.195–204.

Huba, M. E. & Freed, J. E. (2000). Learner centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. *Community College Journal of Research and Practice, 24*, (9), pp.759-766.

Hughes, C.A, Dexter, D.D. (2011). Response to Intervention: A Research-Based Summary. *Theory Into Practice, 50*, (1), pp.4-11.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Pub. L. No. 108–446, 20  
U.S.C. § 1400 *et seq*

Joint Committee on Testing Practices, (2004). *Code of Fair Testing Practices in Education*.  
Retrieved from <https://www.apa.org/science/programs/testing/fair-testing.pdf>

Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, IV*, Williams and Wilkins, Baltimore.

Katsikas, C. & Kavadias G. K. (1994). *The inequality in Greek Education: Evolution of the opportunities for access to the Greek education (1960-1994)*. Athens, Greece: Gutenberg.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego: College-Hill.

Kavale, K.A., Forness, S.R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, (3), pp.226-237.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say A Critical Analysis. *Journal of learning disabilities, 33*, (3), pp.239-256.

Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly, 29*, pp.113-127.

Kavale, K. A., Kauffman, J., Bachmeier, R. J., & LeFever, G., B. (2008). Response-to Intervention: Separating the rhetoric of self-congratulation from the reality of specific learning disability identification. *Learning Disability Quarterly, 31*, pp.135-150.

Kenny, D. T., & Chekaluk, E. (1993). Early reading performance: A comparison of teacher-based and test-based assessments. *Journal of Learning Disabilities, 26*, pp.227–236.

Keogh, B. K. (1994). *A matrix of decision points in the measurement of learning disabilities*. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities* (pp. 15-26). Baltimore: Brookes.

King-Sears, M.E. (2001). Three steps for gaining access to the general education curriculum for learners with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 37, (2), pp.67-76.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.

Kirk, S. A. (1963). *Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities*. In *Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child* (p. 64).

Kistner, J., Osborne, M., & LaVerrier, L. (1988). Causal attributions of learning-disabled children: Developmental patterns and relation to academic progress. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp.82-89.

Κοντοπούλου, Μ. (2008). *Ψυχοκοινωνικό κριτήριο σχολικής κοινωνικής επάρκειας*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Κοτρώνη, Χ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2012). Το σχολείο ως σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης*, 2, (2), 159-176.

Lambie, G. W., Ieva, K. P., Van Horn, S., Ohrt, J. H., Lewis, S., & Hayes, B. G. (2010). Learning disabilities. In C. Sink (Ed.), *Mental health interventions for school counselors* (pp. 154–176). Florence, KY: Wadsworth.

Larrivee, B., & Cook, L. (1979) 'Mainstreaming: A Study of Variables Affecting Teacher Attitude, *Journal of Special Education*, 3, pp. 315–324.

Leo, J. (2000). Attention deficit disorder. *Skeptic (Altadena, CA)*, 8, (1), pp.63-63.

Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *Special Education for Students with Disabilities*, 6, pp.54–76.

Lyon, G. R. (2003). Reading disabilities: Why do some children have difficulty learning to read? What can be done about it? *Perspectives*, 29, (2), pp.17–19.

Lyon, G. R., & Moats, L. C. (1993). An examination of research in learning disabilities: Past practices and future directions. In G. R. Lyon, D.B. Gray, J.F. Kavanagh & N.A. Krasnegor (Eds.) *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies*. (pp.1-14). Baltimore: Brookes

MacMillan, D. L. (1993). *Development of operational definitions in mental retardation: Similarities and differences with the field of learning disabilities*. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanagh, & N. A. Krasnegor (Eds.), *Better understanding learning disabilities*. (pp. 117–152). Baltimore: Brookes

MacMillan, D.L., Gresham, F.M., Bocian, K.M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 31, (4), pp.314-326.

MacMillan, D. L., & Siperstein, G. N. (2001). Learning disabilities as operationally defined by schools. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 287-333). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, pp.82-86.

Marin, E. (2014). Are today's general education teachers prepared to face inclusion in the classroom? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, pp.702-707.

McCarney, S. M. (1996). *Learning Disability Evaluation Scale*. Columbia, MO: Hawthorne Educational Services.

McGarvey, E., & Waite, D. (2000). *Profile of incarcerated adolescents in Virginia: 1993–1998*. Charlottesville: University of Virginia.

McGrady, H., Lerner, J., & Boscardin, M. L. (2001). *The educational lives of students with learning disabilities*. In P. Rodis, A. Garrod, & M. L. Boscardin (Eds.), *Learning disabilities & life stories* (pp. 177–193). Boston, MA: Allyn & Bacon

Medina, C., & Luna, G. (2004). Learning at the margins. *Rural Special Education Quarterly*, 23, pp.10–16.

Mercer, C.D., Jordan L., Allsopp, D.H., Mercer, A.R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 19, (4), pp.217-232.

Mercer, C. D., King-Sears, P., & Mercer, A. (1990). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 13, pp.141-152.

Miller, M. (2002). Resilience Elements in Students with Learning Disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 58, (3), pp.291-298.

Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. και Μενεξές Γ. (2008). *Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους, Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη.*

Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008α). *Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση). Στο πλαίσιο του έργου*

ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008β). *Ψυχομετρικό κριτήριο μαθηματικής επάρκειας για παιδιά και εφήβους*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Μπεζεβέγκης, Η., Οικονόμου, Α., Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Μνήμης στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (4).

Myklebust, H. R. (1967). *Psychology of deafness: Sensory deprivation, learning and adjustment*. New York: Grune & Stratton.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1990). Fact sheet. Ανακτήθηκε στις 20/2/2017 από [http://www.ldonline.org/njcld / fact\\_sheet.html](http://www.ldonline.org/njcld / fact_sheet.html)

National Joint Committee on Learning Disabilities. (Ed.). (1994). Learning disabilities: Issues on definition (Revised). In *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities* (pp.61-66). Austin, TX: PRO-ED

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. Ανακτήθηκε στις 20/02/2017 από [www.ldonline.org/njcld](http://www.ldonline.org/njcld)

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning disabilities and young children: Identification and intervention*. Ανακτήθηκε στις 20/02/2017 από [www.ldonline.org/njcld](http://www.ldonline.org/njcld)

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2008). Adolescent literacy and older students with learning disabilities. Ανακτήθηκε στις 20/02/2017 από [www.ldonline.org/njcld](http://www.ldonline.org/njcld)



National Joint Committee on Learning Disabilities (2011). Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice. A Report by the National Joint Committee on Learning Disabilities, Ανακτήθηκε στις 20/02/2017 από [http://s3.amazonaws.com/cmi-teachingld/assets/attachments/79/NJCLD\\_LDValidityPaperFINAL3.30.11.pdf](http://s3.amazonaws.com/cmi-teachingld/assets/attachments/79/NJCLD_LDValidityPaperFINAL3.30.11.pdf)46

Νόμος 2817/2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78, τόμος Α', 14 Μαρτίου 2000 .

Νόμος 3699/2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», ΦΕΚ 199, 2 Οκτωβρίου 2008.

O'Connor, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning difficulties*. New York, NY: Guilford.

Oermann, M. H., & Lindgren, C. L. (1995). An educational program's effects on students' attitudes toward people with disabilities: A 1-year follow-up. *Rehabilitation Nursing, 20*, pp.6–10.

Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ. & Βαρλόκωστα, Σ. (2007α). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (3).

Οικονόμου, Α., Μπεζεβέγκης, Η., Μυλωνάς, Κ. & Πολυχρόνη, Φ. (2007β). *Εργαλείο Ανίχνευσης της διερεύνησης διαταραχών της διαδικασίας της μάθησης και της κατηγοριοποίησης στο νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*. Ηλικίες 9-12 έτη. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (5).

Ojok, P., Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education, 17*, (9), pp.1003-10021.

Padeliadou, S. (2004). *Report for the action "Charting of Special Education"*. Athens, Greece: Pedagogical Institute.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007α). *Εργαλείο Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (3).

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007β). *Τεστ Ανάγνωσης, Τεστ- Α*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (8).

Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (7).

Pearl, R. (1982). LD children's attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample. *Learning Disability Quarterly*, 5, (2), pp.173-176.

Pesmatzoglou, S. (1987). *Education and development in Greece 1948-1985*. Athens, Greece: Themelio.

Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobuca R. C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp.360-370.

Πολύχρονη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

Popham, W. J. (1999). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational leadership*, 56, pp.8-16.

Πόρποδας, Κ. (2007). *Εργαλείο ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στο Νηπιαγωγείο και Α'-Β' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (1).

Prater, M.A. (2003). Learning Disabilities in Children's and Adolescent literature: How are characters portrayed?. *Learning Disability Quarterly*, 26, (1), pp.47-62.

Putnam, M. L. (2007). Crisis intervention with adolescents with learning disabilities. In J. Carlson & J. Lewis (Eds.), *Counseling the adolescent: Individual, family, school interventions* (5th ed., pp. 61–104). Denver, CO: Love.

Quay, L. C., & Steele, D. C. (1998). Predicting children's achievement from teacher judgments: An alternative to standardized testing. *Early Education & Development*, 9, pp.207–217.

Rabinovitch, M. (1968,). Phagocytosis: the engulfment stage. In *Seminars in hematology*, 5, (2), pp. 134

Rock, E., & Leff, E. H. (2007). The professional school counselor and students with disabilities. In B. T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (2nd ed., pp. 318–250). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. L. (Eds.). (2001). *Learning disabilities & life stories*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Universal Design for Learning: Teaching Every Student in the Digital Age*. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rubio, C.M. 2009. Effective Teachers–Professional and Personal Skills. Retrieved on March 2, 2017. From <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Satz, M., & Fletcher, J. M. (1988). Early identification of learning disabled children: An old problem revisited. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 824–829.

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice, pp. 97-110 in S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy*. NY: Guilford Press.

Scerri, T. S., Fisher, S. E., Francks, S. E., Francks, C., MacPhie, I. L., Paracchini, S., et al. (2004). Putative functional alleles of DYX1C1 are not associated with dyslexia susceptibility in a large sample of sibling pairs from the UK. *Journal of Medical Genetics*, 41, pp.1-5.

Semrud-Clikeman, M. (2005). Neuropsychological Aspects for Evaluating Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38, (6), pp.563-568.

Shallice, T. (1988). *From neuropsychology to mental structures*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shinn, M. R. & Shinn, M. M. (2002). AIMSweb® Training Workbook. *Eden Prairie, MN: Edformation*.

Sideridis, D.G., Scanlon, D. (2006). Motivational issues on learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, (3), pp.131-135.

Siegel, L.S. (1989). Test Scores in the Definition and Analyses of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, (8), pp.514-518.

Siegel, L. S. (1999). Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities A Perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities*, 32, (4), pp.304-319.

Siegel, L.S. (2003). IQ discrepancy definitions and diagnosis of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 36, (1), pp. 2-3.

Siegel, L. S. & Lipka, O. (2008). The Definition of Learning Disabilities: Who is the Individual with Learning Disabilities? *The SAGE Handbook of dyslexia*, pp.290-307. London: Sage.

Silver, L. (1998) *The misunderstood child: Understanding and coping with your child's learning disabilities*. New York: Times Books.

Σίμος, Π., Μουζάκης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2007α). *Αξιολόγηση Επιτελικών Λειτουργιών στο Δημοτικό Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (9).

Σίμος, Π., Μουζάκης, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2007β). *Αξιολόγηση Συγκέντρωσης και Προσοχής στο Δημοτικό Σχολείο*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (10).

Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007α). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών*. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Β'-Δ' Δημοτικού. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (11).

Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007β). *Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών*. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Ε' Δημοτικού – Β' Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (12).

Souroulla, A.V., Panayiotou, G., Kokkinos, C.M. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities. A study using the McCarney *Learning Disability Evaluation Scale* (LDES). *Journal of Learning Disabilities*, 42, (6), pp. 483-493.

Στογιαννίδου, Α. (2008). *Ψυχομετρικό κριτήριο αντιληπτικής λειτουργίας για παιδιά και εφήβους*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Stronge, J.H., Tucker, P.D. & Hindman, J.L. (2004) "Handbook for qualities of effective teachers". Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, USA.

Swanson, H.L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, (1), pp.37-50.

Taipale, M., Kaminen, N., Nopola-Hemmi, J., Haltia, T., Myllyluoma, B., Lyytinen, H., et al. (2003). A candidate gene for developmental dyslexia encodes a nuclear tetratricopeptide repeat domain protein dynamically regulated in brain. *Proc Natl Acad Sci US A*, 100, (20), pp.11553-11558.

Tarver-Behring, S., Spagna, M. E., & Sullivan, J. (1998). School counselors and full inclusion for children with special needs. *Professional School Counseling, 1*, pp.51–56.

Taylor, H. G., Anselmo, M., Foreman, A. L., Schatschneider, C., & Angelopoulos, J. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. *Journal of Learning Disabilities, 33*, pp.200–210.

Teisl, J. T., Mazzocco, M. M., & Myers, G. F. (2001). The utility of kindergarten teacher ratings for predicting low academic achievement in first grade. *Journal of Learning Disabilities, 34*, pp.286–293.

The British Dyslexia Association, (1998). *The British Dyslexia Association Handbook*. Reading, British Dyslexia Association.

Thomas, S., & Oldfather, R. P. (1997). Reflections on motivations for reading - through the looking glass of theory, practice, and reader experiences. *Educational Psychologist, 32*, pp.125-134.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, pp.783-805.

Tzivinikou, S. (2002). *Potential Discriminative Factors for Dyslexia*. Unpublished doctoral thesis, Brunel University, London, UK

Tzivinikou S., Pavlidis Th. G, and Evans, R. (1997). *The Early Screening of Dyslexia Instrument in the Greek language*. A poster presented at 4th world congress, Chalidiki, Greece.

Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Αναγνωστικές Δυσκολίες, Βόλος, Διάβαση (αυτοέκδοση)*.

Τζιβινίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5332>

Τζουριάδου, Μ. (2008). *Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας (DTLA) Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες*. Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική-διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Τζουριάδου, Μ., Συγκολίτου, Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε. & Βακόλα, Ι. (2008). *Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας Α-α-Τ-ω*.

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

UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή*. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO, Αθήνα.

Vaughn, S., & Bos, C. (1987). *Research in learning disabilities: Issues and future research directions*. Austin, TX: PRO-ED.

Vernon, A. (Ed.). (2004). *Counseling children & adolescents* (3<sup>rd</sup> ed.). Denver, CO: Love

Wadsworth, Thomson. (2008). *Childhood Voyages in Development Third Edition*. p.387.

Wechsler, D. (1967). *Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. New York: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children Revised*. New York: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1991). *The Wechsler intelligence scale for children—third edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children-fifth edition*. Bloomington, MN: Pearson

Weisner, T. S. (1997). The ecocultural project of human development: Why ethnography and its findings matter. *Ethos*, 25, 177–190

Weisner, T. S. (2002a). Ecocultural understanding of children developmental pathways. *Human Development*, 45, 275–281.

Weisner, T. S. (2002b). Essay review making a good thing better: Ways to strengthen sociocultural research in human development essay review of children’s engagement in the world: Sociocultural perspectives by Artin Goncu. *Human Development*, 45, 372–380.

Whinnery, K.W. (1992). College preparation for students with learning disabilities: A curriculum approach. *Preventing School Failure*, 37, (1), pp.29-34.

Wigg, K. G., Couto, J. M., Feng, Y., Anderson, B., Cate-Carter, T. D., Macciardi, F., et al. (2004). Support for EKN1 as the susceptibility locus for dyslexia. *Mol Psychiatry*, 9, (12), pp.1111-1121.

Witherell, C. S., & Rodis, P. (2001). “Shimmers of delight and intellect”: Building learning communities of promise and possibility. In P. Rodis, A. Garrod, & M. L. Boscardin (Eds.), *Learning disabilities & life stories* (pp. 165–176). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Wolter, J. A., DiLollo, A., & Apel, K. (2006). A narrative therapy approach to counseling: A model for working with adolescents and adults with language-literacy deficits. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 168–177.



Wood, F. B., Hill, D. F., Meyer, M. S. & Flowers, D. L. (2005). Predictive assessment of reading. *Annals of Dyslexia*, 55, (2), pp.193-216.

Worthman, C. M. (2010). The ecology of human development: Evolving models for cultural psychology. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, pp.546–562.

Χατζηχρήστου, Χ, Πολυχρόνη, Φ, Μπεζεβέργκη, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2007). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας. Κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά Σχολικής Ηλικίας (7-12 έτη)*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (6).

Ysseldyke, J. E., & Thurlow, M. L. (1984). Assessment practices in special education: Adequacy and appropriateness. *Educational Psychologist*, 9, pp.123-126.

Zigmond, N. (1993). Learning disabilities from an educational perspective. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanagh, & N. A. Krasnegor (Eds.), *Better understanding learning disabilities* (pp. 251-272). Baltimore: Brookes.

Zipke, M. (2011). First graders receive instruction in homonym detection and meaning articulation: The effect of explicit metalinguistic awareness practice on beginning readers. *Reading Psychology*, 32, (4), pp.349-371.

Zipke, M., Ehri, L. E. & Cairns, H. (2009). Using semantic ambiguity instruction to improve third graders' metalinguistic awareness and reading comprehension: An experimental study. *Reading Research Quarterly*, 44, (3), pp.300–321.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα