

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: αυτοαποτελεσματικότητα και διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Μαρία Ταμπακάκη (Α.Μ.: ΣΧΨ2021817)

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Επόπτρια: Διαμάντω Φιλιππάτου

Σημείωμα της Συγγραφέως

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον μήνα Οκτώβριο του 2020.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι τι περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαποτελεσματικότητα τους, την προθυμία τους να εντάσσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία, τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 99 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δίδασκαν στις τρεις τάξεις του γυμνασίου και λυκείου. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε: τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών· ένα ερωτηματολόγιο για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Cara & Woolfolk, 2005· Fives & Buehl, 2010· Poulou, 2007)· ένα ερωτηματολόγιο για την προθυμία τους να εργαστούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Rakar & Kaczmarek, 2010) και ένα ερωτηματολόγιο για τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη διαφοροποίηση της (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των τριών παραγόντων: «αυτοαποτελεσματικότητα», «προθυμία για την ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη» και «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της», όμως δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο πρώτων με τις «στρατηγικές εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας». Ως προς το φύλο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών δεν διαπιστώθηκε κάποια διαφοροποίηση. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας και την εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, παρατηρήθηκαν ορισμένες διαφορές αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την προθυμία των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να συνδράμουν στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και των αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις-κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, αυτοαποτελεσματικότητα, προθυμία, διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Abstract

The purpose of this dissertation is to explore the relationship between secondary education teachers' perceptions of self-efficacy, their willingness to include students with learning disabilities in the learning process and their perceptions regarding teaching and differentiated instruction . The sample of the research consisted of 99 teachers, who taught in the three classes of the secondary and high school. Participants completed a self-report questionnaire. The three-part questionnaire included: teachers' demographics; a questionnaire about teachers' self-efficacy (Capa & Woolfolk, 2005· Fives & Buehl, 2010· Poulou, 2007); a questionnaire regarding their willingness to work with children with Learning Disabilities (Rakap & Kaczmarek, 2010) and their perceptions of teaching and its differentiation (Filippatou & Ventista, 2017). The results of the research showed that there is a positive correlation between the three factors: self-efficacy, willingness and perceptions about differentiated instruction regarding pupils with learning disabilities, but there is no significant correlation between the first two factors with implementation strategies of differentiated instruction. There was no difference on the dependent variables concerning teachers' gender and specialty. Regarding the years of service and specialization in special education, some differences were observed in terms of teachers' self-efficacy and willingness. The research findings are expected to contribute to a better understanding of the perceptions and the needs of secondary education teachers regarding teaching and differentiated instruction for students with learning disabilities.

Key-words: learning disabilities, self-efficacy, willingness, differentiation of teaching

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε επιτυχώς με τη συμβολή και την πολύτιμη βοήθεια σημαντικών ανθρώπων. Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτριά μου, κα. Φιλιππάτου Διαμάντω, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαθησιακών Δυσκολιών, για την καθοδήγηση, την ανατροφοδότηση και την υποστηρικτική στάση της καθόλη την διάρκεια εκπόνησης της παρούσας έρευνας. Την ευχαριστώ θερμά, καθώς εκείνη με μύησε στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και συγγραφής της εργασίας, ενώ η συνέπεια και η κατανόηση της έπαιξαν καθοριστικό ρόλο τόσο στο θετικό κλίμα συνεργασίας όσο και στην αντιμετώπιση δυσχερειών που παρουσιάστηκαν.

Τις ίδιες ευχαριστίες αποστέλλω στα σπουδαία εκείνα πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός μου, τα οποία βρίσκονται πάντα δίπλα μου, με ενθαρρύνουν, μου προσφέρουν κουράγιο σε κάθε εμπόδιο και με βοηθούν να διευρύνω διαρκώς τους ορίζοντές μου. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους γονείς μου Δημήτρη και Δήμητρα, καθώς και την αδερφή μου, Ζαχαρούλα, για την αδιάκοπη στήριξή της. Οι αγαπημένοι μου φίλοι και ο σύντροφός μου δε σταμάτησαν να βρίσκονται στο πλευρό μου, σε κάθε βήμα της έρευνας.

Επιπλέον, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην διάχυση και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά τη συλλογή δεδομένων, καθώς χωρίς τη δική τους συμβολή δε θα ολοκληρωνόταν η εργασία. Οι διευθυντές με την προώθηση του ερωτηματολογίου και οι εκπαιδευτικοί που αφιέρωσαν χρόνο στις δύσκολες μέρες της πανδημίας για τη συμπλήρωσή του, συνέβαλλαν καταλυτικά στην συλλογή του δείγματος. Τέλος, δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τα εφόδια, τα οποία μας προσέφεραν καθώς και τις αγαπητές συναδέλφισσες σε αυτόν τον κύκλο σπουδών, τον οποίο διανύσαμε μαζί.

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Πρόλογος	5
Κατάλογος Πινάκων	9
Κατάλογος Σχημάτων	10
Εισαγωγή	11
Μαθησιακές δυσκολίες	11
Προσδιορισμός μαθησιακών δυσκολιών	11
Χαρακτηριστικά μαθησιακών δυσκολιών	18
Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών	28
Διδακτικές παρεμβάσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	31
Ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη.....	35
Ένταξη-συμπερίληψη-ενσωμάτωση: προσδιορισμός όρων	35
Σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία.....	39
Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και σχολική ένταξη στην Ελλάδα	40
Μορφές και είδη ένταξης.....	42
Παράγοντες που συμβάλλουν στην ένταξη: αυτοαποτελεσματικότητα και προθυμία εκπαιδευτικών.....	44

<i>Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....</i>	45
<i>Προθυμία: η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη</i>	51
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	57
Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	57
Άξονες και στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	62
Άξονες διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	62
Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	66
Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας: ερευνητικά δεδομένα.....	71
Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	71
Υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	74
Στόχος και σημασία της έρευνας	77
Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις	79
Μέθοδος.....	80
Συμμετέχοντες	80
Μέσα συλλογής δεδομένων	81
Διαδικασία συλλογής δεδομένων	85
Αποτελέσματα.....	86
Δείκτες Περιγραφικής Στατιστικής	86

Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων	94
Συζήτηση.....	104
Περιορισμοί και προτάσεις	110
Βιβλιογραφία	112

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1	80
Πίνακας 2	81
Πίνακας 3	86
Πίνακας 4	89
Πίνακας 5	90
Πίνακας 6	91
Πίνακας 7	91
Πίνακας 8	92
Πίνακας 9	92
Πίνακας 10	99
Πίνακας 11	100
Πίνακας 12	101
Πίνακας 13	102
Πίνακας 14	103

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1	33
Σχήμα 2	61
Σχήμα 3	62

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: αυτοαποτελεσματικότητα και διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Μαθησιακές δυσκολίες

Προσδιορισμός μαθησιακών δυσκολιών. Κατά την διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών έχει συχνά επικεντρωθεί στις δυσκολίες μάθησης, που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και ιδιαίτερα στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Παντελιάδου, 2011). Το ενδιαφέρον αυτό εκτείνεται σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση, και στον ελληνικό χώρο, ομάδων μαθητών τόσο με αυξημένα προβλήματα μάθησης όσο και δυσκολίες προσαρμογής (π.χ. παιδιά παλιννοστούντων ή μεταναστών που μιλούν διαφορετική γλώσσα και προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, παιδιά με δυσκολίες στην κατανόηση, την αντίληψη, την προσοχή, κ.α).

Προτού προσδιοριστεί η έννοια και ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ), αξίζει να σημειωθεί ότι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες», παρότι αναφέρεται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, τις «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», στην πράξη χρησιμοποιείται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία, με αποτέλεσμα την αλλοίωση του περιεχομένου και της σημασίας του. Σημαντικό ρόλο στην συγκεκριμένη διαπίστωση διαδραματίζουν οι εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, το πολιτισμικό υπόβαθρο των χωρών και οι διαρκώς μεταβαλλόμενοι ορισμοί, οι οποίοι αποδίδονται στον όρο μαθησιακές δυσκολίες.

Ο Δρ Samuel Kirk, ο οποίος θεωρείται δικαίως «ο πατέρας» των μαθησιακών δυσκολιών, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον συγκεκριμένο όρο στις αρχές της δεκαετίας

του '60, σε ένα συνέδριο στις ΗΠΑ για γονείς παιδιών με αισθητηριακές αναπηρίες: «Χρησιμοποίησα πρόσφατα τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disability) για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη, τη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και σε δεξιότητες επικοινωνίας απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν περιλαμβάνονται παιδιά που έχουν αισθητηριακές διαταραχές, όπως κώφωση και τύφλωση {...} Από αυτή την ομάδα εξαιρώ επίσης παιδιά που έχουν νοητική καθυστέρηση» (Kirk, 1962, σελ. 9). Η επιλογή θεωρήθηκε επιτυχής, καθώς ο όρος διατηρούσε απόσταση από σοβαρές οργανικές παθήσεις και παρέπεμπε σε εκπαιδευτικές πρακτικές, που μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των παιδιών.

Καθ' όλη την διάρκεια ανάπτυξης του τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, όπως αυτός οριοθετήθηκε από τον Kirk (1962), και μέχρι σήμερα, οι αναζητήσεις των επιστημόνων, ερευνητικές και θεωρητικές, απέφεραν σημαντικό αριθμό ορισμών, οι οποίοι πάντως υπόκεινται σε συνεχή κριτική ανάλυση και προσαρμογή (Ysseldyke, 2005). Σε κάποιους ορισμούς οι αλλαγές είναι ελάχιστες και χωρίς ειδικό θεωρητικό βάρος, ενώ σε άλλους προσδιορίζονται, προστίθενται ή διαφοροποιούνται σημαντικά στοιχεία. Ειδικότερα, δεκατέσσερα χρόνια μετά τον πρώτο ορισμό του Kirk, και σε μία προσπάθεια να καταστεί ο ορισμός περισσότερο σαφής και λειτουργικός και να ποσοτικοποιηθεί το απροσδόκητο της χαμηλής επίδοσης, εισάγεται η έκφραση «απόκλιση μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης», που θα αποτελέσει τον ακρογωνιαίο λίθο για την διάγνωση και την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011).

Στην συνέχεια διατυπώνεται ο ορισμός της National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1988), με νέες προσθήκες που αφορούν την ετερογένεια των δυσκολιών, την επιμονή των δυσκολιών, την ενδογενή αιτιολογία και τη συνύπαρξη με άλλα προβλήματα. «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια

ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και τη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη την διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Παρότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990a).

Από μία προσεκτική ανάγνωση του ευρύτερα αποδεκτού μέχρι σήμερα ορισμού (Hammill, 1990b) προκύπτουν κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους ή από τους μαθητές με άλλα προβλήματα.

Α. Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με μια σειρά από δυσκολίες και χαρακτηριστικά, που δεν είναι όμως κοινά σε όλο τον πληθυσμό της κατηγορίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ και, κατά συνέπεια, την δυσκολία κατάθεσης μιας πρότασης διδακτικής παρέμβασης αποτελεσματικής και κατάλληλης για όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας. Τόσο ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται όσο και η πιθανή αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα, σε βαθμό που είναι δύσκολο να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία. Μερικά βασικά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών

αποτελούν οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές της προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσεως, τα προβλήματα κινήτρων και οι διαταραχές μεταγνωστικής φύσης (Παντελιάδου, 2011). Όλα τα παραπάνω όμως παρατηρούνται και σε πολλές άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών με αποτέλεσμα ο εντοπισμός τους να συνεισφέρει ελάχιστα στη διαφορική διάγνωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

B. Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στον μαθητή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων. Η άποψη για την ενδογενή φύση των μαθησιακών δυσκολιών έχει τις ρίζες της στις πρώτες σχετικές μελέτες του Strauss και του Cruickshank σε άτομα με νοητική καθυστέρηση και μέσης νοημοσύνης, που είχαν υποστεί εγκεφαλικό τραύμα. Η άποψη περί της ενδογενούς φύσης των Μαθησιακών Δυσκολιών εξακολουθεί να υπάρχει κατά τις επόμενες δεκαετίες, μέσα από την υιοθέτηση του όρου «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο οποίος χρησιμοποιείται και ως σήμερα. Ο όρος αυτός στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία, η οποία είναι υπεύθυνη για τις μαθησιακές δυσκολίες, παρόλο που τα σημερινά τεχνολογικά μέσα δεν είναι ικανά να καταγράψουν την ύπαρξη της. Εκείνο που έχει καταστεί σαφές είναι ότι εδράζονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος ενώ τα περισσότερα σχετικά δεδομένα προέρχονται από την έρευνα στον χώρο της δυσλεξίας, «μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές συνιστούν γενικά αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, το οποίο είναι συνήθως αναπάντεχο με βάση τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας την τάξη. Στις δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνονται προβλήματα στην αναγνωστική

κατανόηση και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία ενδέχεται να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και την γνώση του υποβάθρου (Lyon et al., 2003b, σελ. 1· Φιλιππάτου, 2009).

Η νευροβιολογική βάση της δυσλεξίας έχει τεκμηριωθεί από απεικονιστικές μεθόδους που συγκρίνουν την εγκεφαλική δραστηριότητα δυσλεξικών και καλών αναγνωστών, όταν αυτοί καλούνται να απαντήσουν σε οπτικά, ακουστικά, και αναγνωστικά έργα. Επιπλέον η βάση αυτή έχει τεκμηριωθεί και από έρευνες κληρονομικότητας. Έρευνες σχετικά με την κληρονομικότητα στη δυσλεξία κατέδειξαν ότι τα δύο τρίτα των ατομικών διαφορών στην ανάγνωση εξηγούνται από βιολογικούς παράγοντες ενώ περίπου το ένα πέμπτο αποδίδεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, με την επίδραση των εξωτερικών παραγόντων να παίζει σημαντικότερο ρόλο στις νεαρές ηλικίες (Petrill, Deater-Deckard, Thompson, DeThorne, & Schatschneider, 2006). Φαίνεται επίσης, ότι ένα παιδί το οποίο γεννιέται από γονέα με δυσλεξία έχει οχτώ φορές περισσότερες πιθανότητες να είναι δυσλεξικό (Pennington & Olson, 2005).

Υπό αυτό το πρίσμα, της ενδογενούς φύσης των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζεται ότι όλοι οι εξωτερικοί παράγοντες, τα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αίτια της εν λόγω διαταραχής, όμως είναι δυνατό να συνυπάρχουν και να ασκούν επίδραση, χωρίς ωστόσο να είναι αυτοί υπεύθυνοι για την δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών. Ορισμένοι ενδογενείς παράγοντες αποκλείονται επίσης ως αιτιολογικοί των μαθησιακών δυσκολιών όπως η νοητική υστέρηση, τα αισθητηριακά και τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Βεβαίως δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο ένα τυφλό παιδί, λόγου χάρη, να έχει και Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτές όμως δε πρέπει να οφείλονται σε προβλήματα όρασης. Επιπρόσθετα, στον νέο ορισμό γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών από άλλες συνθήκες, όπως είναι, για

παράδειγμα, η υπερκινητικότητα και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. Αυτά από μόνα τους δεν συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες, όμως αναγνωρίζεται η πιθανότητα να συνυπάρχουν.

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση. Στην συντριπτική τους πλειονότητα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται αφού έχουν αποτύχει στο σχολείο. Οι απόψεις αναφορικά με το πόσο μεγάλη πρέπει να είναι η σχολική αποτυχία ενός παιδιού για να θεωρηθεί ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα, την γνωστική περιοχή, στην οποία εντοπίζονται οι δυσκολίες, ή τη διαγνωστική ομάδα- και βέβαια δεν περιλαμβάνονται σε κανέναν ορισμό. Συνήθως ένα παιδί θεωρείται ότι μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, όταν η σχολική του επίδοση είναι χαμηλότερη κατά δύο χρόνια τουλάχιστον από την αναμενόμενη. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, τα πορίσματα ορισμένων ερευνών και αναζητήσεων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα συγκλίνουν στον προσδιορισμό των δεξιοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας (ιδιαίτερα της φωνημικής επίγνωσης) ως μέσου για την έγκαιρη και έγκυρη πρόβλεψη των μαθησιακών δυσκολιών (Αθανασιάδη, 2001· Παντελιάδου, 2011). Το γεγονός αυτό επαληθεύεται από πλήθος παλαιότερων ερευνών, που υπογραμμίζουν ότι μπορούμε να προβλέψουμε με ακρίβεια την αναγνωστική επίδοση των μαθητών στο δημοτικό με βάση το επίπεδο της φωνολογικής τους επίγνωσης στην προσχολική ηλικία (Mann & Liberman, 1984· Perfetti, 1985· Wagner, Torgesen, & Rashotte, 1994).

Επομένως, σύμφωνα με την επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» είναι ένας όρος «ομπρέλα», ο οποίος εμπερικλείει διαφορετικές και ανομοιογενείς ομάδες δυσκολιών. Στις ομάδες αυτές, κάθε παιδί εκδηλώνει διαφορετικά την συμπτωματολογία, παρουσιάζει διαφορετικά χαρακτηριστικά και χρειάζεται ένα διαφορετικό

πρόγραμμα παρέμβασης. Ωστόσο, αξίζει να προστεθεί ότι με βάση τα νέα εγχειρίδια ταξινόμησης οι μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις γενικές/ γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011· Φιλιππάτου, 2010).

Οι *γενικές ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες* αναφέρονται στην κατηγορία των μαθητών οι οποίοι εκδηλώνουν νοητικές ή συναισθηματικές δυσκολίες και είναι σε τέτοιο βαθμό που τους παρεμποδίζει να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία. Εκδηλώνονται ως δευτερογενές σύμπτωμα, δηλαδή κυριαρχούν τα συμπτώματα της νοητικής ή της συναισθηματικής δυσκολίας που αντιμετωπίζει το παιδί και στη συνέχεια εκδηλώνει δυσκολίες όσον αφορά τα μαθήματα. Όσο πιο γρήγορα εντοπιστούν οι δυσκολίες του παιδιού, τόσο πιο εύκολη και σωστή θα είναι η παρέμβαση.

Οι *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* από τον Μάιο του 2013 με την έκδοση του DSM-5, το διαγνωστικό εγχειρίδιο της Ψυχιατρικής Αμερικανικής Εταιρίας, έχουν διαφοροποιηθεί όσον αφορά στην ορολογία τους και τις ειδικές κατηγορίες δυσκολιών, τις οποίες περιλαμβάνουν. Συγκεκριμένα, οι όροι δυσαναγνωσία, δυσγραφία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία και δυσλεξία έχουν αντικατασταθεί από τέσσερις πλέον μεγάλες κατηγορίες, με ήπια, μέτρια ή σοβαρή εκδήλωση:

1. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση ή δυσλεξία
2. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην γραπτή έκφραση, δηλαδή τον γραπτό λόγο, είτε αυτό αφορά στην μορφή του γραπτού, είτε στην ορθογραφία
3. Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά
4. Ειδική μαθησιακή δυσκολία μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, στην οποία ανήκουν οι μαθητές που οι δυσκολίες τους είναι τέτοιες, που δεν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες.

Η παραπάνω διάκριση και αποσαφήνιση των κατηγοριών των Μαθησιακών Δυσκολιών στοχεύει στο να περιοριστεί η ενδεχόμενη εννοιολογική σύγχυση που πιθανώς να συμβαίνει στον συγκεκριμένο τομέα. Δύο πράγματα κρίνεται σημαντικό να σημειωθούν: Αφενός οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια δια βίου κατάσταση για το παιδί, η οποία ασφαλώς δύναται να δεχτεί παρέμβαση και βελτίωση, αφετέρου σε καμία περίπτωση δεν συνεπάγονται με σχολική αποτυχία, καθώς ο μαθητής μπορεί να θέσει στόχους, να προχωρήσει και να βελτιωθεί εντός ενός υποστηρικτικού πλαισίου.

Βασικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρά την ποικιλότητα των δυσκολιών και την ανομοιογένεια των προαναφερόμενων κατηγοριών, υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με την γνωστική ανάπτυξη και τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, που συναντώνται σε μικρό ή σε μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια γίνεται μια συνοπτική αναφορά στα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όπως έχουν καταγραφεί ερευνητικά στις περιοχές της αντίληψης, της προσοχής, της μνήμης, της γλώσσας, της μεταγνώσης, των κινήτρων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης.

Αντίληψη

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα με δυσκολίες στην ανάγνωση, ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής και οπτικής αντίληψης και επεξεργασίας. Οι περισσότερες παλαιότερες έρευνες εξέταζαν τα ακουστικά ελλείμματα σε αντιδιαστολή με τα οπτικά (Bryan, 1972) και ανέφεραν προβλήματα στην ακουστική μνήμη (δυσκολίες αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών που δόθηκαν προφορικά) και στην ακουστική ακολουθία (δυσκολία ανάκλησης/αναδόμησης ακολουθίας ήχων ή προφορικών πληροφοριών). Ιδιαίτερα διαδεδομένη ήταν επίσης τις δεκαετίες του '70 και '80 η

κατηγοριοποίηση της δυσλεξίας σε οπτικού και ακουστικού τύπου ανάλογα με το αν η δυσκολία εντοπίζεται κυρίως στην επεξεργασία στον οπτικό ή στον φωνολογικό τομέα, ή σε μικτού τύπου, όταν υπάρχει συνδυασμός αδυναμιών και στους δύο τομείς.

Ωστόσο τα πρόσφατα εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένοι παράγοντες της οπτικής και ακουστικής αντίληψης δεν θεωρούνται πλέον κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών καθώς υπάρχουν άλλοι παράγοντες όπως η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου, που αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα σε μια αλφαβητική γλώσσα με διαφανή ορθογραφία, όπως η ελληνική. Η φωνολογική επεξεργασία επηρεάζει την αναγνωστική δεξιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό (Smith, 2004). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην επεξεργασία της φωνολογικής δομής της γλώσσας τους, Η αδυναμία τους να κατανοήσουν την φωνολογική δομή των λέξεων σε επίπεδο συλλαβής και σε επίπεδο φωνήματος δυσχεραίνει την κατάκτηση της πρώτης ανάγνωσης και την μετέπειτα αυτοματοποίηση της ανάγνωσης (Πολυχρόνη, 2011).

Προσοχή

Η προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία ή ερεθίσματα. Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε αυτή τη διεργασία με το όνομα επιλεκτική προσοχή (επικέντρωση στα σημαντικά και όχι στις λεπτομέρειες), ενώ στη διατήρηση της προσοχής αυτής στο χρόνο με το όνομα συντηρούμενη προσοχή (ο χρόνος που μπορεί ένα άτομο να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα ερέθισμα) (Αθανασιάδη, 2001· Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Αν και τα προβλήματα προσοχής στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ έντονα, δεν έχουν την ίδια αιτιολογία, ποιότητα και σφοδρότητα με αυτά των μαθητών με

ΔΕΠ – Υ. Η σφοδρότητα των προβλημάτων της προσοχής μελετάται συνήθως από έρευνες που εξετάζουν την παραμονή των μαθητών σε ένα έργο. Σύμφωνα με τον Bender (2004), το μεγαλύτερο μέρος της ελλιπούς προσοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πιθανόν να οφείλεται στις δυσκολίες επιλεκτικής προσοχής που αντιμετωπίζουν, καθώς οι εν λόγω μαθητές δεν επιλέγουν ορθά τι πρέπει να προσέξουν.

Στις εναλλακτικές ερμηνείες που έχουν προταθεί για τα προβλήματα προσοχής περιλαμβάνονται επίσης το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή (Smith, 2004). Η αδυναμία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να σκεφτούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «κατονομάζουν» (να χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) τα αντικείμενα δυσκολεύουν την προσπάθειά τους για συγκέντρωση και προσοχή (Κιάμου, 2004 · Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Κατά παρόμοιο τρόπο, τα προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οφείλονται στην αργή επεξεργασία των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, στην έλλειψη και ανεπαρκή ή αναποτελεσματική εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και στην έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν. (Αθανασιάδη, 2001).

Μνήμη

Μνήμη θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί πληροφορίες στις οποίες είχε εκτεθεί κάποια στιγμή (Swanson, Cooney, & McNamara, 2004). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μνημονική ικανότητα είναι σημαντικά, εκτείνονται σε ολόκληρο τον μνημονικό

μηχανισμό και αλληλεπιδρούν σε συνδυασμό με αυτά της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και την ορθογραφία, καθώς και με τα γλωσσικά προβλήματα (Baddeley, 1986· Ceci, Ringstorm, & Lea, 1981· Swanson, 1994).

Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες σημειώνουν χαμηλή επίδοση σε δοκιμασίες βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης, ειδικά όταν πρόκειται να συγκρατήσουν και να επεξεργαστούν λεκτικές πληροφορίες, επειδή παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική μνήμη και ειδικότερα στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη (Πολυχρόνη, 2011). Το παράπονο των γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όταν απευθύνονται στις υπηρεσίες αξιολόγησης, είναι ότι τα παιδιά τους «ξεχνούν εύκολα» ή «διαβάζουν και μετά δεν θυμούνται αυτό που διάβασαν». Αυτό συμβαίνει κυρίως στα θεωρητικά μαθήματα, τα οποία απαιτούν από τον μαθητή να συγκρατήσει και εν συνεχεία να ανακαλέσει επιτυχώς μεγάλο αριθμό λεκτικών πληροφοριών χωρίς υποβοήθηση. Τα εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι για τους συγκεκριμένους μαθητές, και ειδικότερα για εκείνους με δυσλεξία, η αποτελεσματική συγκράτηση των πληροφοριών είναι δύσκολο και απαιτητικό έργο. Τα ελλείμματα στη βραχύχρονη λεκτική μνήμη και στη μάθηση, που εμφανίζονται σε έργα ανάκλησης λεκτικού υλικού και εκμάθησης κατάλογων λέξεων, εμποδίζουν την αποτελεσματική ανάκληση και οδηγούν συνήθως σε χαμηλή επίδοση στα διαγωνίσματα. Οι επιδόσεις των παιδιών με δυσλεξία είναι καλύτερες σε έργα οπτικής μνήμης.

Συνοπτικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες:

- Έχουν περιορισμένη χωρητικότητα βραχύχρονης μνήμης.
- Δυσκολεύονται στην χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης των πληροφοριών.
- Δυσκολεύονται στην αναζήτηση της λεκτικής πληροφορίας.

- Συγκρατούν πληροφορίες που προσλαμβάνουν κατά τα αρχικά στάδια επεξεργασίας (γραφημικά στοιχεία), αλλά όχι το εννοιολογικό περιεχόμενο.
- Εμφανίζουν μειωμένη ανάκληση (άμεσα και μετά από καθυστέρηση) και η βελτίωση της ανάκλησής τους είναι μικρότερη σ σύγκριση με τους τυπικούς αναγνώστες μετά από επανάληψη.
- Δυσκολεύονται κυρίως στην καταγραφή και την κωδικοποίηση των πληροφοριών.

Γλώσσα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πολλοί ερευνητές έχουν συνδέσει την εμφάνιση σοβαρών μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, αναγνωρίζοντας ωστόσο την κοινή δομική βάση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος (Brady & Shankweiler, 1991· Stanovich, 1988· Wagner & Torgesen, 1987), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης τα οποία αφορούν την αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και την ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, 1994). Οι εν λόγο μαθητές δυσκολεύονται ιδιαίτερα να χωρίσουν τις προτάσεις σε λέξεις, τις λέξεις σε συλλαβές και τις συλλαβές σε φωνήματα (Bender & Larkin, 2003). Προβλήματα αντιμετωπίζουν επίσης στην παραγωγή και εύρεση ομοιοκαταληξίας, στην σύνθεση, στον εντοπισμό, την αντιστροφή και τον χειρισμό των φωνημάτων και των συλλαβών, την πρόσθεση ή αφαίρεσή τους (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Σε γενικές γραμμές -στον μαθησιακό τομέα και τον τομέα της γλώσσας- τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται εκτός από τα ελλείμματα στην ανάγνωση, από ελλείμματα στην κατανόηση, στην ορθογραφία, στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και

στα μαθηματικά. Αναφορικά με την κατανόηση, τα παιδιά με δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου έχουν περιορισμένη γνώση λεξιλογίου και δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν ενδείξεις από το κείμενο για να βρουν την σημασία μιας καινούρια λέξης (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004· Nation, Clarke, Marshall, & Durand, 2004). Το λεξιλόγιο συσχετίζεται επίσης με την προϋπάρχουσα γνώση, η οποία είναι ελλιπής, καθώς οι μαθητές με δυσκολίες έρχονται σε επαφή με λιγότερο αναγνωστικό υλικό συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες. Να σημειωθεί επίσης ότι έχει εντοπιστεί μια ειδική ομάδα παιδιών, τα οποία αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες στην κατανόηση, με την έννοια των σοβαρών ειδικών και μη αναμενόμενων δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση, παρόλο που έχουν ικανοποιητική επίδοση στην αναγνωστική ακρίβεια (Yuill & Oakhill, 1991· Φιλιππάτου, 2009).

Εν συνεχεία και όσον αφορά στην ορθογραφία, τα λάθη ορθογραφίας μας δίνουν πληροφορίες για τις νοητικές διεργασίες που δεν εκτελέστηκαν πλήρως και αποτελούν ενδείξεις ύπαρξης δυσκολιών και στην επεξεργασία των ορθογραφικών πληροφοριών. Η ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών είναι μια απαραίτητη διαδικασία ώστε να διερευνηθεί τόσο η συχνότητα και η συστηματικότητα των λαθών όσο και η ανάλυση τους, δεδομένου ότι λάθη στη γραφή των λέξεων κάνουν περιστασιακά όλα τα παιδιά λόγω κόπωσης ή απροσεξίας, και όχι μόνο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Μουζάκη και Πρωτόπαπας (2010) προτείνουν μια συστηματική, βασισμένη θεωρητικά ταξινόμηση των ορθογραφικών λαθών σε τρεις γενικές και επιμέρους κατηγορίες: φωνογραφημική αντιστοίχιση, γραμματική και ετυμολογία.

Κατ' αναλογία με την ορθογραφία, η γραπτή έκφραση αποτελεί ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο, με συνέπεια η στάση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να μην είναι πάντα θετική (Δημάκος & Χέλμη, 2009). Ως συγγραφέας το παιδί είναι πιθανό να: διακόπτει

γρήγορα τη συγγραφική διαδικασία, δυσκολεύεται να εκφράσει τις ιδέες του ακόμα και για οικεία θέματα, παράγει πολύ περιορισμένα σε έκταση κείμενα και συχνά επαναλαμβάνει τα ίδια πράγματα (Graham, Harris, & MacArthur, 2004· Σπαντιδάκης, 2011). Ιδιαίτερα ελλείπεις παρουσιάζονται τόσο και οι δεξιότητες αναθεώρησης του κειμένου, διαδικασία που συχνά περιορίζεται στην επιφανειακή διόρθωση των λαθών, όσο και οι μηχανιστικές διεργασίες της γραφής με πληθώρα δυσκολιών, με αποτέλεσμα ένα γενικότερο έλλειμμα στην λειτουργία του εκτελεστικού ελέγχου.

Μεταγνώση

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επιλέγουν, παρακολουθούν και χρησιμοποιούν τις γνωστικές στρατηγικές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Η μεταγνώση αναφέρεται στη συνειδητή γνώση που διαθέτει το άτομο για τα γνωστικά φαινόμενα, τις γνωστικές λειτουργίες και τα προϊόντα τους, για το σύνολο της γνωστικής δραστηριότητας και για την ίδια του την γνώση και την παρέμβαση, την παρακολούθηση, την διόρθωση και τον συντονισμό των γνωστικών λειτουργιών και των αποτελεσμάτων τους, με σκοπό την επίτευξη μιας λύσης (Flavell, 1979). Η μεταγνώση αποτελεί την προϋπόθεση για την παρέμβαση και την καθοδήγηση των γνωστικών διεργασιών. Επιπλέον, αφορά την ενημερότητα του ατόμου για την ικανότητα του να επιλύσει ένα πρόβλημα, αφορά δηλαδή την επίγνωση των αδυναμιών και των ικανοτήτων του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011).

Οι στρατηγικές που διαθέτουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001· Wong, 1991), απλές και επιφανειακής επεξεργασίας, που δεν ταιριάζουν ούτε με την ηλικία τους, ούτε με την γνωστική τους εμπειρία (Botsas & Padelidu, 2003· Wong, 1994). Επιπλέον, εξαιτίας της ελλειμματικής μεταγνωστικής περιστασιακής γνώσης, δεν έχουν την δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ούτε

τις στρατηγικές που γνωρίζουν με ευέλικτο τρόπο. Έτσι, ακόμη και όταν γνωρίζουν την κατάλληλη στρατηγική, εξαιτίας των προβλημάτων της μεταγνωστικής γνώσης, δεν μπορούν να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά και να την τροποποιήσουν κατάλληλα όταν υπάρχει ανάγκη. Εξίσου σημαντικά είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές σχετικά με την αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου και τις δεξιότητες παρακολούθησης και ρύθμισης της μαθησιακής τους δραστηριότητας. Τέλος, παρουσιάζουν δυσχέρειες κατά τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής τους προσπάθειας. (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Εμφανίζουν, γενικότερα, ελλείμματα στις μαθησιακές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να επεξεργαστούν, να συγκρατήσουν και τελικά να μάθουν τις πληροφορίες. Το προφίλ των αδύναμων αναγνωστών συμπληρώνεται συχνά από ελλείμματα στις δεξιότητες μελέτης, τις δεξιότητες οργάνωσης, καθώς και δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής (Bryan, Burstein, & Bryan, 2001· Dawson & Guare, 2004· Kirby, Silvestri, Allingham, Parrila, & La Fave, 2008· MacCullagh, Bosanquet, & Badcock, 2017· Reid & Linnerman, 2006). Τέλος, οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χρησιμοποιούν απλούστερες στρατηγικές επειδή αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν την αξία τους έναντι άλλων πιο σύνθετων στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011), ενώ έχει διαπιστωθεί ότι δυσκολεύονται όχι μόνο στην επιλογή και στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών αλλά και στην παρακολούθηση και αυτοαξιολόγηση (Wong, Darlington, & Jones, 1991).

Κίνητρα

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι η σχολική επίδοση δεν είναι δυνατόν να εξετάζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα (Alexander, Garner, Sperl, & Hare, 1998), αναγνωρίζουν δε ότι και άλλοι παράγοντες, όπως τα κίνητρα, παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν την μάθηση. Οι

επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες και άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας (Borkowski, 1992· Pintrich & Schrauben, 1992). Η έλλειψη κινήτρων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μεταμορφώνει τους μαθητές αυτούς σε παθητικούς (Torgesen, 1982), που δεν κινητοποιούνται, ώστε να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις στρατηγικές και τις άλλες γνωστικές πηγές που κατέχουν.

Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δεν εμφανίζει ισχυρά κίνητρα και υιοθετεί συνήθως μορφές μάθησης οι οποίες είναι παθητικές. Η στάση τους απέναντι στη μάθηση είναι «μαθημένη αβοηθησία» (Sideridis, 2005). Η επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία την οποία βιώνουν τους κάνει να πιστεύουν ότι δεν έχουν ικανότητες και η όποια προσπάθειά τους θα είναι μάταιη και καταδικασμένη αποτυχία (Licht & Kistner, 1986). Συνεπώς, αποφεύγουν την εμπλοκή τους σε γνωστικά έργα, προκειμένου να μην έχουν νέα αποτυχία. Αρνούνται να καταβάλουν προσπάθεια για την ολοκλήρωση ενός έργου ή για την εξωτερική ενίσχυση και την εξάρτηση τους από άλλους. Επιπλέον, έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και θέτουν χαμηλούς στόχους τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια. Θεωρούν κάθε έργο που τους δίνεται απειλητικό, δύσκολο και ανεξάρτητο από τον έλεγχο τους και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα.

Ψυχοκοινωνικός Τομέας

Ολοκληρώνοντας τα πιο συνήθη και κοινά χαρακτηριστικά τα οποία συναντώνται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι άξιες αναφοράς οι κοινωνικές δεξιότητες και η συναισθηματική εξέλιξη, όπως αυτά αναπτύσσονται κατά τα ηλικιακά στάδια της ζωής των παιδιών αυτών και συγκαταλέγονται στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ψυχολογίας επισημαίνουν την σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, οι οποίες συμβάλλουν στην θετική προσαρμογή, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευεξία των ίδιων και του περιβάλλοντος τους

(Meyers & Meyers, 2003· Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010· Polychroni, Hatzichristou & Sideridis, 2012). Σύμφωνα με τα οικολογικά- συστημικά μοντέλα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική επάρκεια και την προσαρμογή του παιδιού, επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Τα συνηθέστερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό τομέα είναι:

- Κοινωνική απόσυρση- αναστολή από τους συνομηλίκους τους.
- Αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης.
- Σχολική αποτυχία τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στην προσαρμογή τους στο σχολείο.
- Αισθήματα απόρριψης από την εκπαιδευτική διαδικασία και στρες αναφορικά με την γλώσσα, την εκφώνηση άσκησης ή την ανάγνωση.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση και διαμόρφωση της αυτοεικόνας.
- Συμπτώματα κατάθλιψης
- Χαμηλά κίνητρα και προσδοκίες, έλλειψη επιμονής και υπομονής.
- Δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές διαγωγής ή/και παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία (Bear et al., 2002· Bouffard & Coutwe, 2003· Sideridis, 2007).

Οι νεότερες έρευνες στηρίζονται στις αναφορές των ίδιων των παιδιών για την κατανόηση και την εμπειρία των δυσκολιών τους, για την συνειδητοποίηση αυτών, των βοηθητικών χειρισμών από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και για τις στρατηγικές που αναπτύσσουν αυτά. Όπως αναφέρουν τα ίδια τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: νιώθουν απογοήτευση, ματαίωση, ντροπή, στεναχώρια· είναι σε θέση να

εξηγήσουν λογικά τι αντιμετωπίζουν αρκεί κάποιος προηγουμένως να τους έχει εξηγήσει· οι εξηγήσεις τους στηρίζονται σε πληροφορίες που τους δίνει κυρίως η μητέρα τους· αντιλαμβάνονται ότι τα άλλα παιδιά προσέχουν τις δυσκολίες τους· αποφεύγουν να δίνουν εξηγήσεις στους συμμαθητές τους με τον φόβο ότι μπορεί να τους κοροϊδέσουν ή να το απομονώσουν.

Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών. Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ένα σύνθετο έργο και περιλαμβάνει ποικιλία παραμέτρων. Ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στην συλλογή δεδομένων και πληροφοριών για ένα άτομο πάνω σε διάφορους τομείς. Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται η βάση για την εκκίνηση της αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών και ο ακρογωνιαίος λίθος για την βελτίωση τους. Στοχεύει: α. στην αναλυτική περιγραφή των τομέων δεξιοτήτων, που σύμφωνα με την βιβλιογραφία, συνιστούν το υπόβαθρο των μαθησιακών δυσκολιών, η οποία με την σειρά της οδηγεί στην β. διάγνωση, που συνίσταται στην απόφαση ότι το παιδί πληροί τα κριτήρια της συγκεκριμένης διαταραχής, καθώς και γ. στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η απόφαση για την ένταξη του παιδιού σε συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (π.χ. τμήμα ένταξης) (Πολυχρόνη, 2011).

Η αξιολόγηση σήμερα γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία επίλυσης προβλήματος (Burns, 2010· Marston, Muyskens, Lau, & Canter, 2003). Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, η οποία υιοθετείται τόσο για την αξιολόγηση όσο και για την παρέμβαση στις Μαθησιακές Δυσκολίες, σε περίπτωση που ένας μαθητής δυσκολεύεται να κατακτήσει μια δεξιότητα, ξεκινά η διαδικασία επίλυσης του προβλήματος. Αυτή περιλαμβάνει τα εξής βήματα: α. *Εντοπισμός του προβλήματος.* Σε αυτή τη φάση προσδιορίζονται το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο μαθητής, το αναμενόμενο επίπεδο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς στόχους κλπ., το επίπεδο των συμμαθητών του και η απόκλιση μεταξύ της

επίδοσης του μαθητή και αυτής των συμμαθητών του· β. *Ανάλυση του προβλήματος με την διατύπωση και τον έλεγχο των υποθέσεων για τα αίτια των δυσκολιών* (π.χ. ελλιπείς γνωστικές λειτουργίες του μαθητή, επίπεδο δυσκολίας του αναλυτικού προγράμματος, μέθοδος διδασκαλίας, οικογένεια κλπ.) και την αξιολόγηση των επιμέρους τομέων· γ. *Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδακτικής παρέμβασης* για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Οι εναλλακτικές αυτές μέθοδοι πιθανολογείται ότι θα περιορίσουν τις δυσκολίες του παιδιού· δ. *Συνεχής αξιολόγηση* με στόχο τον έλεγχο και την διαπίστωση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων και, όπου απαιτείται, τη λήψη διορθωτικών μέτρων (Πολυχρόνη, 2011).

Κατόπιν, όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2011), η «διδασκτική αξιολόγηση» ορίζεται με την σειρά της ως η συστηματική διαδικασία συλλογής δεδομένων που επιτρέπουν τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αυτές οι εκπαιδευτικές αποφάσεις πιθανόν να αφορούν α. την εκπόνηση του ατομικού διδακτικού σχεδίου για τον μαθητή· β. τον έλεγχο της προόδου του. Η έννοιά της θα πρέπει να διαφοροποιείται από άλλες συναφείς. Η διδακτική αξιολόγηση είναι μια συστηματική διαδικασία που συνίσταται σε μία βήμα προς βήμα συλλογή πληροφοριών και είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένου σχεδιασμού. Οι πληροφορίες που συλλέγονται τυχαία και περιστασιακά δεν πρέπει να θεωρούνται ικανές να καθοδηγήσουν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας (Lipson & Wixson, 1991). Η διδακτική αξιολόγηση αφορά στην συλλογή αντικειμενικών στοιχείων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία (Shinn, Tindal, & Spira, 1987· Tindal & Marston, 1990). Αποτελεί μέρος της διδασκαλίας, αναδεικνύοντας έτσι την άρρηκτη σχέση μεταξύ διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή προϋποθέτει την ακριβή αξιολόγηση αυτών των δυνατοτήτων και αναγκών (Salvia &

Ysseldyke, 1988). Η διδακτική αξιολόγηση αφορά το σύνολο της διδασκαλίας, καθ' όσον η μάθηση, άρα και οι μαθησιακές δυσκολίες, δεν εντοπίζεται μόνο στον ίδιο τον μαθητή, αλλά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του διδακτικού περιβάλλοντος και των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή (Lipson & Wixson, 1991). Η διδακτική αξιολόγηση μπορεί να είναι σταθμισμένη ή μη σταθμισμένη. Στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιούνται σταθμισμένες δοκιμασίες ή εργαλεία συλλογής δεδομένων, ενώ στη δεύτερη αξιοποιούνται όργανα συλλογής δεδομένων που δημιουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Η χρήση μέσων συλλογής πληροφοριών τα οποία συνάδουν με τα ερωτήματα της αξιολόγησης που τίθενται στην εκάστοτε περίπτωση μεγιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Τα κυριότερα μέσα που έχει ένας εκπαιδευτικός στην διάθεση του είναι η παρατήρηση (Greenwood, Delquadri, Stanley, Terry, & Hall, 1985· Kerr & Nelson, 1989), η συνέντευξη (Kauffman, 1989), και οι δοκιμασίες (Tindal & Marston, 1990). Είναι εξαιρετικά σημαντικό να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός ποιο μέσο είναι το καταλληλότερο για την αξιολόγηση ενός μαθητή.

Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι απαραίτητο να διέπεται από αξιοπιστία, εγκυρότητα, και πρακτικότητα, προκειμένου να έχει χρήσιμα αποτελέσματα για το παιδί (Αγαλιώτης, 2011). Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματά της θα πρέπει να είναι συνεπή, σταθερά και γενικεύσιμα, και η οργάνωσή της τέτοια, ώστε να μετράει αποκλειστικά την γνώση, για την οποία προορίζεται να μετράει. Επίσης, η αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει στην όσο το δυνατόν συντομότερη και ουσιαστικότερη απόκτηση πληροφοριών για την κατάλληλη διδασκαλία, προκειμένου να αποφευχθεί η ταλαιπωρία του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4547/2018, τα ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), που αντικαθιστούν τα προγενέστερα ΚΕΔΔΥ, είναι υπεύθυνα για: την διερεύνηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών· τη διενέργεια

αξιολογήσεων· τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού· την υποστήριξη του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων· τη διενέργεια ενημερώσεων και επιμορφώσεων· και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου.

Η αξιολόγηση των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να περιλαμβάνει την εξέταση των γνωστικών διεργασιών, των μαθησιακών δεξιοτήτων και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Πολυχρόνη, 2011). Οι γνωστικές διεργασίες αναφέρονται στην αξιολόγηση της νοημοσύνης, της φωνολογικής επεξεργασίας, της μνήμης, της μάθησης και των επιτελικών λειτουργιών, εάν το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες συγκέντρωσης και προσοχής, και της γλωσσικής ανάπτυξης. Στον τομέα των μαθησιακών δεξιοτήτων πραγματοποιείται η αξιολόγηση της ανάγνωσης, της κατανόησης, της ορθογραφίας και του γραπτού λόγου και της φωνολογικής επίγνωσης. Τέλος, δε θα πρέπει να παραμερίζεται η αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ψυχικής υγείας, καθώς υπάρχει η πιθανότητα οι μαθησιακές δυσκολίες να οφείλονται σε συναισθηματικές διαταραχές ή σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα.

Διδακτικές Παρεμβάσεις για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι διδακτικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών διαφέρουν ανάλογα με τον τομέα στον οποίο πραγματώνονται, το επιλεγμένο υποστηρικτικό υλικό σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις δεξιότητες του μαθητή αλλά και το μαθησιακό πλαίσιο. Η παραδοσιακή προσέγγιση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στηρίζεται στην εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2010). Το πρόγραμμα εφαρμόζεται συνήθως στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή τον ειδικό παιδαγωγό, είναι όμως απαραίτητο να συνδέεται και με το σπίτι. Η εφαρμογή του περιλαμβάνει εκτός από την πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή, το συγκεκριμένο

χρονοδιάγραμμα που θα ακολουθήσει, με σαφείς στόχους, και αξιολόγηση από τους εμπλεκόμενους ανά τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να ελέγχεται η πρόοδος του παιδιού (αρχική, διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση).

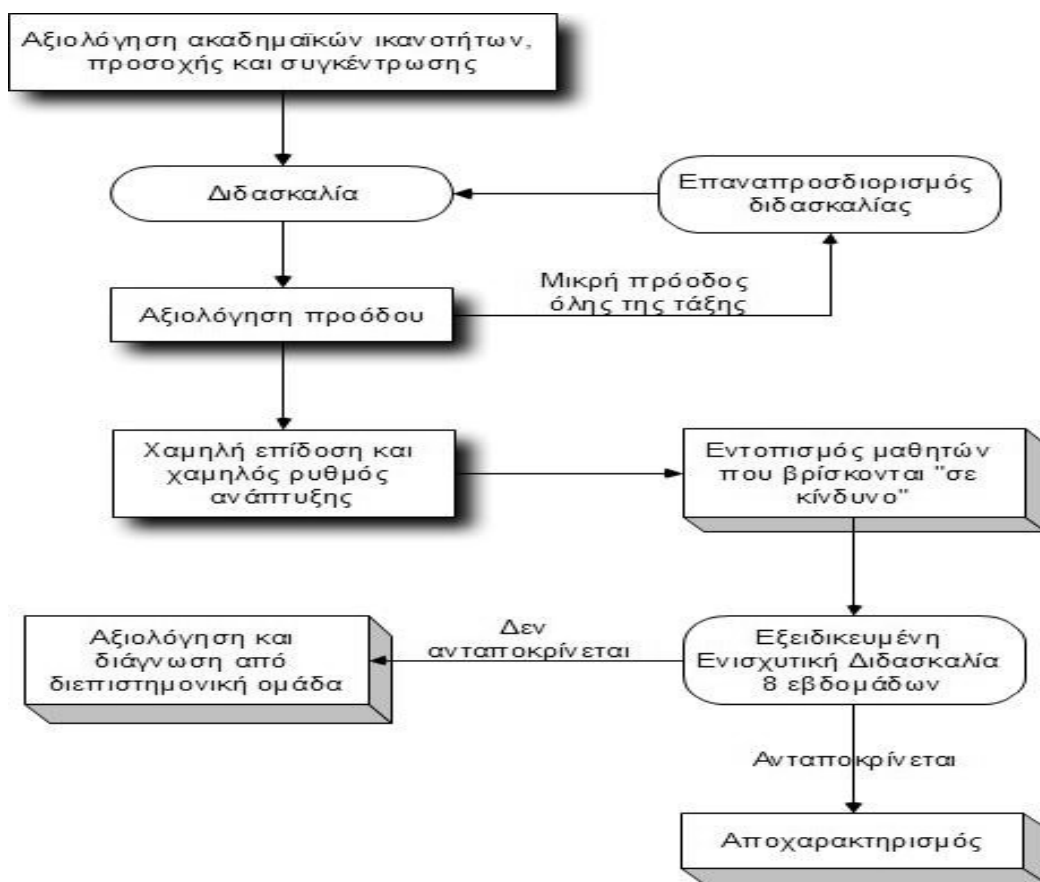
Η υποστήριξη που παρέχεται στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο ελληνικό σχολείο έχει διάφορες μορφές: *Συμμετοχή του παιδιού σε τμήμα ένταξης*, όπου εφαρμόζεται διδακτικό πρόγραμμα από ειδικό παιδαγωγό· *Ατομική Υποστηρικτική Διδασκαλία στο σπίτι* κυρίως από ειδικό παιδαγωγό ή συχνά από άλλες ειδικότητες· *Διευκόλυνση του παιδιού με την αντικατάσταση των γραπτών από προφορικές εξετάσεις*. Ωστόσο ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί εκτός των άλλων, ένα σχολικό περιβάλλον φιλικό και με σεβασμό απέναντι στις δυσκολίες αυτές. Αυτό προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, την ειδική παιδαγωγική υποστήριξη στο σχολείο, την υλικοτεχνική δομή, τον έγκαιρο εντοπισμό των μαθησιακών δυσκολιών και την καταγραφή τους καθώς και την παρέμβαση σε αυτές.

Στην διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, κυρίως κατά την τελευταία δεκαετία, έχουν θεσμοθετηθεί μοντέλα παρέμβασης που λειτουργούν με τη συμμετοχή ολόκληρου του σχολικού συστήματος για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και συμπεριφοράς (Πολυχρόνη, 2011). Στις ΗΠΑ εφαρμόζεται το πολυεπίπεδο μοντέλο Ανταπόκριση στην Διδασκαλία (Response to Intervention ή RtI) (Batsche, Elliott, Graden, Grimes, Kovalesski, & Prasse, 2005), ενώ εξίσου διαδεδομένη είναι και η εκπαιδευτική πρακτική της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Tomlinson, 2010).

Η *Ανταπόκριση στη Διδασκαλία* (ΑσΔ) ορίζεται ως η αλλαγή στη συμπεριφορά ή επίδοση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα μιας διδακτικής παρέμβασης (Gresham, 2002). Με άλλα λόγια, η Ανταπόκριση στην Διδασκαλία είναι μια διαδικασία εφαρμογής ποιοτικών, επιστημονικά έγκυρων διδακτικών πρακτικών που βασίζονται στις ανάγκες του μαθητή, στον

έλεγχου της προόδου των μαθητών και στην προσαρμογή της διδασκαλίας βάσει της ανταπόκρισης των μαθητών (Bender & Shores, 2007).

Τα βασικά συστατικά στοιχεία της ΑσΔ είναι η εφαρμογή αποτελεσματικής και έγκαιρης εκπαιδευτικής παρέμβασης, η συνεχής και σε βάθος αξιολόγηση της επίδοσης και της προόδου όλων των μαθητών και ο εντοπισμός εκείνων που δεν παρουσιάζουν ικανοποιητική πρόοδο (σημειώνουν «απόκλιση») και χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη. Σε αυτήν την προσέγγιση, η απόκλιση αναφέρεται στη διαφορά μεταξύ της πραγματικής και της αναμενόμενης επίδοσης των μαθητών όχι με βάση κάποια ψυχομετρικά δεδομένα, αλλά με βάση την επίδοσή τους πριν και μετά από την παροχή μιας κατάλληλης ποιοτικής εκπαιδευτικής υποστήριξης (Reschly, 2005· Speece & Shekitka, 2002).



Σχήμα 1: Η Ανταπόκριση στη Διδασκαλία ως Διαγνωστική Προσέγγιση (Παντελιάδου, 2011)

Το μοντέλο αυτό παρέμβασης ακολουθεί την διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, η οποία προαναφέρθηκε στην αρχή της υποενότητας και εξελίσσεται σε τρία επίπεδα, ως μία προληπτική προσέγγιση. Στο πρώτο επίπεδο ακολουθείται ένα ενιαίο πρόγραμμα προληπτικής φύσεως για όλους τους μαθητές των τάξεων γενικής εκπαίδευσης, με μεταβολές στο διδακτικό περιβάλλον· το δεύτερο επίπεδο αφορά μαθητές που εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες, παρά την υψηλής ποιότητας διδασκαλία, με αποτέλεσμα να πραγματοποιείται παρέμβαση σε μικρές ομάδες, στοχοθετημένη και ορισμένης διάρκειας· το τρίτο επίπεδο εφαρμόζεται σε μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν στην παρέμβαση του δευτέρου επιπέδου, συνήθως με πιο εξατομικευμένη παρέμβαση και εντατική εκπαίδευση βασισμένη σε αξιολόγηση.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ένας μαθητής αποκτά διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και ακολούθως δέχεται παρέμβαση για τις δυσκολίες του, όταν μετά από την παροχή κατάλληλης διδασκαλίας, αυτός εξακολουθεί να αποτυγχάνει (Παντελιάδου, 2011). Έτσι, το μοντέλο αυτό συνεισφέρει ως ένα σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών που έχουν δεχθεί διδασκαλία σε συγκεκριμένη ύλη (Snowling & Hulme, 2012).

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

Ως πρακτική, η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναφέρεται στον σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Έχει δύο διαστάσεις: την παιδαγωγική, που αφορά κυρίως το καθαυτό εκπαιδευτικό έργο του δασκάλου, και την οργανωτική, που σχετίζεται με την οργάνωση της τάξης σε χωροταξικό, υλικοτεχνικό κλπ. επίπεδο με τρόπο που να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2001· Tomlinson, 2010). Με αυτήν την έννοια, στο πλαίσιο του εν λόγω μοντέλου, είναι απαραίτητες διάφορες προσαρμογές και τροποποιήσεις, με στόχο την

ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά και τη μεγιστοποίηση τόσο των μαθησιακών ευκαιριών όσο και των κινήτρων για όλους μέσα στην τάξη (Bearne,1996· Gagatsis & Koutselini,2000). Περαιτέρω αναφορά στη συγκεκριμένη προσέγγιση διδασκαλίας θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

Ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη

Ένταξη-συμπερίληψη-ενσωμάτωση: προσδιορισμός όρων. Ανατρέχοντας κάποιος στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία που αναφέρεται στην ειδική παιδαγωγική και ευρύτερα στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία, διαπιστώνει άμεσα μία πληθώρα διαφορετικών όρων, όπως παραδείγματος χάριν «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συμπερίληψη», «συνεκπαίδευση», «συμβίωση», οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την από κοινού ζωή και εκπαίδευση παιδιών και εφήβων με ή δίχως ειδικές ανάγκες,. Ανάμεσα στους προαναφερόμενους όρους υπάρχουν σημασιολογικές διαφορές καθώς και ομοιότητες, οι οποίες απαιτείται να διευκρινίζονται ώστε να μην δημιουργείται εννοιολογική σύγχυση. Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι οι ίδιοι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί σε χρονικές περιόδους διαφορετικών κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών, από διάφορες επιστήμες, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Παιδαγωγική κ.α., με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται το εννοιολογικό περιεχόμενό τους σύμφωνα με τα εκάστοτε δεδομένα.

Οι όροι «ένταξη» (integration) και «συμπερίληψη» (inclusion) των οποίων ακολουθεί η αποσαφήνιση, θα απασχολήσουν την παρούσα μελέτη. Αρχικά, με τον όρο ένταξη ορίζεται η από κοινού διδασκαλία παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, ως μέρος της γενικής αρχής ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να απολαμβάνουν των ίδιων ευκαιριών με την υπόλοιπη κοινωνία (Ημέλλου, 2003, σ.86). Πιο συγκεκριμένος είναι ο ορισμός της Διεθνούς Ένταξης (1996), ο οποίος καταγράφεται ως εξής: «η ένταξη αναφέρεται στην ευκαιρία για τα

άτομα με αναπηρία να συμμετέχουν πλήρως σε όλες τις εκπαιδευτικές, εργασιακές, καταναλωτικές, αναπαραγωγικές, κοινοτικές, και οικιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την καθημερινή κοινωνική ζωή» (Tilstone, Florian & Rose, 1998, σ.2,3 όπως αναφέρεται από την Λάζε, 2019).

Ένας πιο σύγχρονος ορισμός που προτείνεται από την Ζώνιου-Σιδέρη (2004) συνδέει την έννοια της ένταξης με την απαίτηση για κοινή εκπαίδευση, με την ανάγκη για μόρφωση όλων των μαθητών, με αναπηρία και μη, με τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι κοινές εξελικτικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να πραγματοποιείται το αίτημα για ένα δημοκρατικό σχολείο. Η Ζώνιου- Σιδέρη (2004) εξηγεί πως το δημοκρατικό σχολείο στο οποίο εφαρμόζεται η ένταξη είναι ένα σχολείο το οποίο, παρέχοντας ευρεία εκπαίδευση, αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Πανταζίδου, 2005). Εν κατακλείδι, «σκοπός της ένταξης» -κατά την Ζώνιου-Σιδέρη- «είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας μας» (1996, σελ.123).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει ο διαχωρισμός των όρων «ενσωμάτωση» και «ένταξη», οι οποίοι χρησιμοποιούνται πιο συχνά στην δημόσια παιδαγωγική συζήτηση με αντικείμενο την αναπηρία. Τόσο το περιεχόμενο της ενσωμάτωσης (integration) όσο και το περιεχόμενο της ένταξης (inclusion) αφορά στην κοινή ζωή και μάθηση παιδιών και εφήβων με ή χωρίς αναπηρίες. Μια κοινή ζωή, που σύμφωνα με την Ζώνιου-Σιδέρη (2009) «πλησιάζει τις τριβές της «κανονικότητας» της εξωσχολικής καθημερινότητας, μια μάθηση που προσανατολίζεται στην ξεχωριστή αξία κάθε παιδιού», χωρίς να αποκλείεται κανένα «είδος» αναπηρίας από την σχολική και κοινωνική ζωή. Η προσέγγιση αυτή αποδεικνύει ότι

η ενσωμάτωση και η ένταξη είναι φαινόμενα πολιτικά, που αναφέρονται στην κοινή ζωή των ανθρώπων, στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου με τους άλλους, στον άνθρωπο ως κοινωνικό ον.

Η *ενσωμάτωση*, ωστόσο, αφορά κατά βάση τη φυσική τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό σχολείο. Οι μαθητές αυτοί συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην κοινή τάξη ανάλογα πάντα με τις δυνατότητές τους χωρίς όμως να λαμβάνουν καμιά ξεχωριστή βοήθεια από κάποιον άλλον δάσκαλο εκτός από τον δάσκαλο της τάξης τους (Κόμπος, 1992). Η κριτική που δέχτηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης είναι ότι προβλέπει την μονομερή από μεριάς μαθητών με αναπηρίες προσαρμογή στο πλαίσιο και το πρότυπο των μαθητών τυπικής ανάπτυξης. Δεν περιέχει δηλαδή πέρα από το στοιχείο της φυσικής παρουσίας στο γενικό σχολείο, την ευρύτερη εκπαιδευτική και κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών αυτών και δε λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές τους ανάγκες (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998).

Η διαφορά, λοιπόν, έγκειται στο ότι στην *ένταξη* διατηρούνται τα αρχικά χαρακτηριστικά όλων των ατόμων, τα οποία μάλιστα εμπλουτίζονται και μεταβαίνουν σε διαρκώς ανερχόμενα επίπεδα ολοκλήρωσης, ενώ στην *ενσωμάτωση* τα αρχικά χαρακτηρίστηκα μιας ομάδας ή ενός ατόμου εξαφανίζονται, έχοντας αφομοιωθεί από τα χαρακτηριστικά ενός ευρύτερου συνόλου στο οποίο εντάσσεται (Σακκά, 2012).

Σήμερα η κυρίαρχη τάση όσον αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες είναι η *συμπερίληψη*. Όλο και περισσότερες χώρες αναγνωρίζοντας στα άτομα με αναπηρία το δικαίωμα να συμμετέχουν ισότιμα στη γενική εκπαίδευση, υιοθετούν τη συμπερίληψη ως κυρίαρχο ρεύμα στην εκπαιδευτική τους πολιτική (De Boer, Timmerman, Pijl & Minnaert, 2012). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή *συμπερίληψη* ή *συνεκπαίδευση* ή *ισότιμη συνεκπαίδευση*, όπως μεταφράζεται συνήθως στα ελληνικά ο όρος *inclusive education*, σε

κάποιες χώρες συνδέεται με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό πλαίσιο, ωστόσο όλο και περισσότερο ο όρος αποκτά πιο ανοιχτό περιεχόμενο και σχετίζεται με την απαραίτητη αναμόρφωση της εκπαίδευσης, ώστε να είναι προσιτή σε όλους τους μαθητές (UNESCO, 2002). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά τον κάθε μαθητή με τις όποιες ιδιαιτερότητες του και του αναγνωρίζει το δικαίωμα να δεχτεί μια ισότιμη εκπαίδευση με όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικίας, με σεβασμό στις δυνατότητες και τις αδυναμίες του (Hammond & Ingalls, 2003).

Η διαφοροποίηση της συμπερίληψης σε αντίθεση με άλλες εκπαιδευτικές επιλογές είναι ότι σχετίζεται με τη θεμελίωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που αντιτίθεται στον αποκλεισμό οποιουδήποτε μαθητή και όχι με την προσπάθεια να εξασφαλιστεί η φοίτηση των παιδιών με αναπηρίες ή άλλες ιδιαιτερότητες στο γενικό σχολείο, όπως προβλέπουν η ενσωμάτωση και η ένταξη. Αυτός είναι και ο καθοριστικός παράγοντας που καθιστά την εφαρμογή των αρχών της συμπερίληψης μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Acedo, Ferrer & Pamies, 2009). Δεν αποτελεί ένα διαφορετικό μοντέλο ειδικής αγωγής αλλά μια τελείως διαφορετική προσέγγιση της εκπαίδευσης συνολικά. Μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει τις ατομικές διαφορές των μαθητών όχι ως προβλήματα αλλά ως ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας (Unesco, 2005). Αποσκοπεί σε τελική ανάλυση στην παροχή καταλληλότερης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών, όπου μπορούν να αναπτυχθούν ανάλογα με τις δυνατότητες, τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους.

Στην παρούσα εργασία οι όροι *ένταξη* και *συμπερίληψη* θα χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά. Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και η αρχή της «συμπερίληψης» αποτέλεσαν μία μετεξέλιξη της ιδέας της ένταξης, οι οποίες ενώ στην αφετηρία τους θεωρήθηκε ότι

αφορούσαν μόνο μαθητές με ειδικές ανάγκες, στην πορεία και έπειτα από δεκαετίες εφαρμογής ενταξιακών προγραμμάτων σε χώρες της Ευρώπης, στις ΗΠΑ και την Αυστραλία, γεννήθηκε η ανάγκη να καταργηθεί η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση και τα παιδιά αυτών των ομάδων να διδάσκονται στην γενική εκπαίδευση υπό το πρίσμα της *συνεκπαίδευσης* (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου 2000, σελ. 163). Με την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η Unesco καλεί τις κυβερνήσεις των κρατών- μελών να εντείνουν τις προσπάθειες τους σε ένα πλαίσιο δράσης για μια ισότιμη εκπαίδευση προς όλα τα παιδιά: *«Ένα σχολείο για όλους»*.

Σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή/και αναπηρία. Έχοντας λάβει υπόψη τα παραπάνω, τονίζεται σαφέστατα η σπουδαιότητα και το παιδαγωγικό νόημα της *σχολικής ένταξης*. Η κοινωνία, η διαμόρφωση της οποίας αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνει μαθητές όλων των κατηγοριών, στις οποίες ανήκουν και τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Η βάση αυτή ανταποκρίνεται στην σημερινή αντίληψη για μια «ανοιχτή» και πλουραλιστική κοινωνία.

Η σχολική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει αποτελέσει κεντρικό στόχο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Ballard, 1999· Vislie, 2003). Στην πράξη, ωστόσο, η ένταξη έχει αποδειχθεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο εγχείρημα διότι απαιτεί τη μετακίνηση από προηγούμενες εδραιωμένες πεποιθήσεις και πρακτικές (π.χ ελλειμματική προσέγγιση των ειδικών αναγκών) σε μία γενικότερη εκπαιδευτική ανασυγκρότηση (π.χ εκπαιδευτική οικολογία του σχολείου) (Benjamin, 2002· Carrington, 1999· Fuchs & Fuchs, 1992, 1994, 1995· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Kauffman & Hallahan, 1995· Nind, Rix, & Sheehy, 2005· Norwich, 2002· Παντελιάδου, 2005· Τζουριάδου, 2000· Vlachou, 2004)

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι αρκετοί από τους παράγοντες που προωθούν ή/και εμποδίζουν την εφαρμογή της σχολικής ένταξης συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία των εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου (Thomas & Vaughan, 2003). Ειδικότερα, η εφαρμογή της σχολικής ένταξης προϋποθέτει την δόμηση ουσιαστικών συστημάτων εκπαιδευτικής υποστήριξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Florian, 1998) ενώ η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής φαίνεται πως αποτελεί παράγοντα-κλειδί στην δημιουργία λειτουργικών ενταξιακών προγραμμάτων (Klinger & Vaughan, 2002· Rainforth & England, 1997).

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία και σχολική ένταξη στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008, άρθρο 3 «Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης». Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι:

- παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση),
- αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι),
- κινητικές αναπηρίες,
- χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα,
- διαταραχές ομιλίας-λόγου,

- ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία,
- σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα,
- διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού),
- ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Η ένταξη στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά το 1984 με το Νόμο 1566/85 «περί γενικής εκπαίδευσης», σε μια προσπάθεια της Πολιτείας να συμβαδίσει με τα ευρωπαϊκά δεδομένα (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000 όπως αναφέρεται από την Πανταζίδου, 2005). Όπως αναφέρουν οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2000), «για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, αποτελούσε τμήμα της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση θέτοντας σε πράξη τις νομοθετικές, διοικητικές, τουλάχιστον, προϋποθέσεις για την ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες» (σ. 160). Στον νόμο αυτό αναφέρεται ότι μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή εντάσσονται σε κανονικές τάξεις, για να πάρουν την κατάλληλη, σε κάθε περίπτωση, ειδική αγωγή και μάθηση (άρθρο 2, παρ.4). Υπογραμμίζεται η ανάγκη

εφαρμογής ειδικών προγραμμάτων με βάση το είδος και το βαθμό ανάγκης, τις δυνατότητες εκπαίδευσης και ένταξης στην παραγωγική διαδικασία, αφού ληφθούν υπόψη και άλλες ειδικές συνθήκες (άρθρο 33, παρ.3).

Ωστόσο, η θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ήταν αρκετή για την ουσιαστική βελτίωση των συνθηκών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αφού δεν ακολούθησε άμεσα ο σχεδιασμός κάποιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα περιλάμβανε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, την απαραίτητη αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και την κατάλληλη αναδόμηση του σχολικού χώρου (Ζώνιου- Σιδέρη, 2000, σ.38).

Μορφές και είδη ένταξης. Η ένταξη συναντάται με διάφορες μορφές μέσα σε ένα γενικό ή ειδικό σχολείο. Βέβαια, η αποτελεσματικότητά της είναι εμφανής ιδίως όταν υλοποιείται στα σχολεία γενικής αγωγής, γι' αυτό μάλιστα προωθείται η εφαρμογή της σε αυτά (Θανοπούλου, 2013). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), οι μορφές αυτές πρέπει να ταξινομούνται με βάση τις δυνατότητες κοινωνικής επαφής που εμφανίζει ένας μαθητής, αλλά και με βάση το βαθμό της προσαρμοστικότητάς του. Έτσι, λοιπόν, η Ζώνιου-Σιδέρη (2011, 74-75) τις κατατάσσει ως εξής:

- *Κανονική τάξη χωρίς υποστήριξη από τον ειδικό παιδαγωγό.* Στην περίπτωση αυτή, ο μαθητής με αναπηρία εντάσσεται στην κανονική τάξη χωρίς να υπάρχει ειδικός παιδαγωγός που θα του παρέχει βοήθεια και υποστήριξη.
- *Κανονική τάξη με υποστήριξη.* Η μορφή αυτή επιλέγεται για μαθητές που παρουσιάζουν αναπηρίες κυρίως ακουστικές, οπτικές και κινητικές και τους παρέχεται βοήθεια.
- *Κανονική τάξη με προσωρινό βοηθητικό μάθημα.*

- *Κανονική τάξη με “περιοδεύοντα” εκπαιδευτικό.* Στην τάξη δηλαδή υπάρχει ένας δάσκαλος που μετακινείται ανάμεσα στους μαθητές και παρέχει τη βοήθειά του όταν κάποιος την έχει ανάγκη.
- *Κανονική τάξη που διαθέτει χώρο πόρων.* Σε αυτή τη μορφή οργάνωσης έχει δημιουργηθεί και μια ακόμη τάξη στην οποία παρέχεται επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη στον μαθητή που παρουσιάζει κάποια αναπηρία.
- *Τάξη ένταξης με σύστημα διπλής διδασκαλίας.* Στην μορφή αυτή έχουμε δύο περιπτώσεις. Η μία είναι αυτή κατά την οποία επιπρόσθετο ειδικό διδακτικό προσωπικό και κοινωνικοί παιδαγωγοί παρέχονται για να υποστηρίξουν όλους τους μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες ύστερα από απόφαση του σχολείου. Και η άλλη είναι η παρέμβαση και η υποστήριξη από τους ίδιους φορείς αλλά μόνο σε άτομα με αναπηρίες.
- *Συνεργατική ειδική τάξη στο γενικό σχολείο,* στην οποία ο μαθητής ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζει, άλλα μαθήματα τα παρακολουθεί στην κανονική τάξη και άλλα στην ειδική.
- *Ξεχωριστή ειδική τάξη στο γενικό σχολείο,* στην οποία ο μαθητής δεν μπαίνει καθόλου στην κανονική τάξη και αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα παιδιά μόνο κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
- *Συνεργατικό ειδικό σχολείο.*
- *Ειδικό σχολείο στο οποίο φοιτούν και μη ανάπηροι μαθητές.*

Η επιλεγόμενη οργανωτική δομή, μεταφράζεται λειτουργικά σε τρεις μορφές σχολικής ένταξης:

1. *Τη χωρική ένταξη:* Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι μαθητές με αναπηρίες εκπαιδεύονται στον ίδιο χώρο με τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά σε ξεχωριστές μονάδες ή κτίρια. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι περιορισμένη.

2. *Την κοινωνική ένταξη:* Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης οι ομάδες των ανάπηρων και/ή ανάπηρων παιδιών εκπαιδεύονται σε χωριστές τάξεις, ωστόσο κατά τη διάρκεια κοινών δραστηριοτήτων (διαλείμματα, σχολικές γιορτές, εκδρομές, κ.α.), έρχονται σ' επαφή.

3. *Τη λειτουργική ένταξη:* Στα πλαίσια αυτής της μορφής ένταξης, και οι δύο ομάδες παιδιών συμμετέχουν σ' όλες τις δραστηριότητες του σχολείου από κοινού και παρακολουθούν εξατομικευμένο παιδαγωγικό πρόγραμμα μέσα στην ίδια τάξη.

Παράγοντες που συμβάλλουν στην ένταξη: αυτοαποτελεσματικότητα και προθυμία εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν την ένταξη ποικίλλουν ανάλογα με τον τομέα για τον οποίο γίνεται λόγος. Οι βασικότεροι που αναφέρονται στην βιβλιογραφία είναι: το ίδιο το παιδί, το σχολείο και οι γονείς (Παπαϊωάννου, 2008). Οι ίδιοι αυτοί παράγοντες μπορούν να συμβάλλουν τόσο στην επιτυχία της ένταξης, όσο και στην αποτυχία της.

Η παρούσα μελέτη θα επικεντρωθεί στην κατηγορία των εκπαιδευτικών, γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς είναι κοινώς αποδεκτό ότι για την εκπλήρωση των διαφόρων ατομικών αναγκών κάθε παιδιού από το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτείται υψηλό επίπεδο ποιότητας, αυξημένη ικανότητα προσαρμογής και επαρκείς δυνατότητες ευελιξίας του σχολείου. Ένα «καλό» σχολείο διατηρείται και εξελίσσεται με «καλούς» εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανταποκρίνονται: στις δυσχέρειες που παρουσιάζονται κατά την διαδικασία της

ένταξης, στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην συνεργασία με κοινωνικούς εταίρους και ψυχολόγους.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία. Για την ένταξή τους στη γενική τάξη σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, διότι μέσα από τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις στάσεις τους απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, επηρεάζονται και οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την ένταξη (Woodcock, 2013).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική ψυχολογία, το προφίλ των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τέσσερις παραμέτρους (Gaude, 1987), οι οποίες – ταξινομημένες ανάλογα με το βαθμό δυνατότητας απόκτησής τους- προσδιορίζονται ως γνώσεις, επιδεξιότητες, προσόντα και τάσεις-διαθέσεις. Στα πλαίσια αυτών των παραμέτρων οφείλει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός να διαμορφώσει, κατά την κατάρτισή του, εκείνο το προφίλ, το οποίο θα του επιτρέψει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής της ένταξης. Οι γνώσεις και οι επιδεξιότητες, τα προσόντα και οι προσωπικές διαθέσεις και τάσεις των εκπαιδευτικών, όπως η κοινωνική ευαισθησία, η προθυμία για συνεργασία και η ικανότητα για ομαδική δουλειά χρειάζεται να διευρυνθούν και να υποστηριχθούν με την έννοια της παρακίνησης και βελτίωσης των δυνατοτήτων ανάληψης προσωπικών υπευθυνοτήτων και αρμοδιοτήτων.

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών. Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, ο αναγνώστης έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει ότι -εκτός των προαναφερόμενων παραγόντων- η έννοια της «αυτοαποτελεσματικότητας» κρίνεται βαρύνουσας σημασίας, τόσο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη, όσο και για την γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός.

Προτού ακολουθήσει η αναφορά ορισμένων ερευνών, θα επιχειρηθεί μία σύντομη ανάλυση του όρου «αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών». Η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες της στην θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (2001), όπου η αίσθηση της αποτελεσματικότητας αναφέρεται στις πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να διεκπεραιώνει με επιτυχία μια συγκεκριμένη πορεία δράσης. Οι μελέτες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχουν βασιστεί στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας όπως την όρισε ο Bandura (2002).

Ως αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένας εκπαιδευτικός είναι αρκετά βέβαιος για την ικανότητά του να προάγει τη μάθηση των μαθητών (Bandura, 1994). Σύμφωνα με τον Bandura, η ανθρώπινη συμπεριφορά ενθαρρύνεται από την αλληλεπίδραση δυο ειδών προσδοκιών: την προσδοκία της ικανότητας και την προσδοκία του αποτελέσματος. Η «προσδοκία ικανότητας» αναφέρεται στην προσδοκία του ατόμου ότι μπορεί να εκδηλώσει επιτυχώς την συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, ενώ η «προσδοκία αποτελέσματος» είναι η εκτίμηση του ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα επιφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η προσδοκία της ικανότητας δε συνεπάγεται την προσδοκία του αποτελέσματος.

Κατόπιν, ως βασικές πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίζονται οι εξής (Bandura, 1986, 1997· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004· Tschannen-Moran et al., 1998): α) η διδακτική τους εμπειρία, β) οι εμπειρίες παρατήρησης διδασκαλίας από άλλον εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως πρότυπο, γ) η φυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση και αντίστοιχες συναισθηματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού, δ) η λεκτική και κοινωνική πειθώ από το περιβάλλον του. Αυτοί οι παράγοντες επεξεργάζονται γνωστικά και

δίνουν στον εκπαιδευτικό την πληροφορία με τη οποία θα διαμορφώσει την αντίληψη για την αποτελεσματικότητά του, μέσα από την αξιολόγηση της προσωπικής ικανότητας διδασκαλίας του. Οι τέσσερις αυτές πηγές πληροφόρησης για την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, επιδρούν και στη διαμόρφωση αντιλήψεων συλλογικής αποτελεσματικότητας (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000, 2004), ενώ παράλληλα έχει διαπιστωθεί ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους σε ένα συλλογικό επίπεδο, επιδρά θετικά όχι μόνο στη συλλογική αλλά και στην αυτοαποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού (Phan & Locke, 2015· Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όπως αυτή μετράται από το εργαλείο Ohio State teacher efficacy scale (OSTES) των Tschannen-Moran και Hoy (2001) διακρίνεται σε τρεις διαστάσεις: α) η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, β) η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και γ) η αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών. Ειδικότερα, ως προς την πρώτη διάσταση, οι διδακτικές στρατηγικές αναφέρονται στην πίστη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να σχεδιάσει, να οργανώσει, να αξιολογήσει αλλά και να προσαρμόσει κατάλληλα τη διδασκαλία του για να προωθήσει τη μάθηση όλων των μαθητών του, με ειδικές ανάγκες και μη. Η δεύτερη διάσταση υπογραμμίζει την διαχείριση της τάξης και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα πειθαρχίας, να επιλύσουν προβλήματα συμπεριφοράς και να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τάξη, ηρεμία, τήρηση κανόνων και ομαλότητα. Τέλος, η τρίτη διάσταση κάνει λόγο για την εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία και αφορά τις κρίσεις του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να κινητοποιεί και να βοηθά τους μαθητές του αλλά και τις οικογένειες τους, να ενθαρρύνει την συμμετοχή και την βελτίωση της επίδοσής τους.

Διάφορες έρευνες οι οποίες έχουν μελετήσει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έχουν διαπιστώσει μια σύνδεση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο με μαθησιακά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους, όσο και με τη δική τους διδακτική συμπεριφορά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Tschannen-Moran et al., 1998).

Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δρουν παρωθητικά, διευκολύνουν τη μάθηση και οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις των μαθητών τους (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006· Mojavezi & Tamiz, 2012). Ακόμη, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Klassen & Tze, 2014) καθώς επίσης και με την ποιότητα διδασκαλίας τους (Holzberger, Philip & Kunter, 2013· Kunsting, Neuber & Lipowsky, 2016) επηρεάζοντας τις διδακτικές συμπεριφορές και πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014· Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003· Collie, Shapka, & Perry, 2012· Klassen & Chiu, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2014) και υποφέρουν λιγότερο από άγχος και συναισθηματική και επαγγελματική εξουθένωση (Betoret, 2006· Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2012· Skaalvik & Skaalvik, 2010), αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία με μεγαλύτερο ενθουσιασμό και αφοσίωση (Allinder, 1994· Coladarsi, 1992) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να επιλέξουν και να εφαρμόσουν διδακτικές στρατηγικές με επίκεντρο το μαθητή και τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό τους ρόλο και τις πρακτικές (Sandholtz & Ringstaff, 2014).

Παράλληλα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια σειρά κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης που αφορούν στην ειδική αγωγή. Καταρχάς, σχετικά με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, οι υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους συνδέονται και με χαμηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών σκέψεων και άγχους (Kiel, Heimlich, Markowitz, Braun & Weiß, 2016). Επιπλέον, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας επιμένουν περισσότερο και είναι πιο ανθεκτικοί στην αντιμετώπιση παλινδρομήσεων των μαθητών τους, δουλεύουν πιο σκληρά με τους μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν (Gibson & Dembo, 1984), είναι λιγότερο επικριτικοί όταν ένας μαθητής τους κάνει λάθη (Ashton & Webb, 1986) και χρησιμοποιούν περισσότερο βοηθητικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (Almog & Shechtman, 2007).

Ταυτόχρονα, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, επηρεάζουν και τις αποφάσεις τους για την παραπομπή κάποιου μαθητή με δυσκολίες σε ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης, καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι λιγότερο διατεθειμένοι να παραπέμψουν έναν μαθητή για ειδική αγωγή, θεωρώντας ότι μπορούν να τον βοηθήσουν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Meijer & Foster, 1988· Podell & Soodak, 1993· Soodak & Podell, 1993). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Barko, 2007· Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012· Weisel & Dror, 2006).

Ερευνες για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Στον τομέα της εκπαίδευσης έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών για την επαλήθευση υποθέσεων που προέρχονται από τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται, πρόκειται για έρευνες σε διεθνές επίπεδο, και όχι σε εγχώριο.

Σε εκτεταμένη ερευνητική ανασκόπηση ο Ross (1994) συγκέντρωσε τα ευρήματα 88 ερευνών και αποκάλυψε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές που συνηθίζουν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και με τις επιδόσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν πρωτοποριακές και αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας εφαρμόζοντας σύγχρονες και απαιτητικές διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Dutton, 1990· Moore, 1990· Tracs & Gibson, 1986, όπως αναφέρονται στο Ross, 1994). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι περισσότερο ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988· Stein & Wang, 1988).

Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, την προσπάθεια που καταβάλλουν, την επιμονή και την προσαρμοστικότητά τους όταν η μαθησιακή-διδασκτική διαδικασία δεν εξελίσσεται κατά τον επιθυμητό τρόπο (Gibson & Dembo, 1984· Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα «επιτρέπει» στους εκπαιδευτικούς να είναι λιγότερο επικριτικοί απέναντι στους μαθητές που κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986), να εργάζονται περισσότερο με μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Gibson & Dembo, 1984) και είναι λιγότερο επιρρεπείς να παραπέμψουν κάποιο μαθητή που έχει ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στην ειδική αγωγή, αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας οι ίδιοι υποστηρικτικά

προγράμματα (Jackson-Barco, 2007· Meijer & Foster 1988· Podell & Soodak, 1993· Soodak & Podell, 1993). Επιπλέον, συνηθίζουν να εμπλέκουν τους γονείς των μαθητών τους στις σχολικές δραστηριότητες (Hoover-Dempsey et al, 1987, 1992). Τέλος, είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και έχουν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν σε αυτό (Coladarsi, 1992· Evans & Tribble, 1986· Glickman & Tamashiro, 1982· Trentham et al, 1985).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι «όσο πιο υψηλά παρατηρούνται και καταγράφονται τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο πιο θετικοί και υποστηρικτικοί αναμένεται να είναι προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και την ένταξή τους στην σχολική τάξη».

Προθυμία: η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη. Υπό το πρίσμα της υπόθεσης ότι η επιτυχής εφαρμογή οποιασδήποτε πολιτικής χωρίς αποκλεισμούς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την θετική στάση και την προθυμία των εκπαιδευτικών ως προς την υιοθέτηση της , έχουν διεξαχθεί ποικίλες έρευνες που επιδιώκουν να εξετάσουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η ένταξη και κατ' επέκταση η συμπερίληψη βασίζονται στη στάση (attitude) των εκπαιδευτικών, καθώς η αποδοχή των πολιτικών ένταξης από εκείνους ενδέχεται να επηρεάσει τη δέσμευσή τους να την εφαρμόσουν (Norwich, 1994).

Η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (The theory of planned behavior) (Ajzen, 1991) παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την μελέτη της συσχέτισης μεταξύ των στάσεων ενός ατόμου (attitude) και της συμπεριφοράς του (behavior). Είναι μια επέκταση της θεωρίας της αιτιολογημένης δράσης (Ajzen & Fishbein, 1980) και προτείνει ότι προκειμένου να προβλεφθεί η συμπεριφορά ενός ατόμου πρέπει να ληφθούν υπόψη οι στάσεις, η υποκειμενική αντίληψη της αποδοχής της συμπεριφοράς, ο υποκειμενικός έλεγχος και η

πρόθεση εκτέλεσης της συμπεριφοράς. Η υποκειμενική αντίληψη της αποδοχής της συμπεριφοράς είναι η αντίληψη ενός ατόμου για το πόσο οι σημαντικοί άλλοι θα εγκρίνουν τη συμπεριφορά του, ο υποκειμενικός έλεγχος της συμπεριφοράς είναι η αντίληψη του πόσο εύκολα/ δύσκολα μπορεί κάποιος να ελέγξει την συμπεριφορά του και η πρόθεση εκτέλεσης της συμπεριφοράς είναι η προθυμία του ατόμου να πραγματοποιήσει τη δεδομένη συμπεριφορά. Η ΘΣΣ προβλέπει ότι η συμπεριφορά είναι πιο πιθανό να εκτελεστεί εάν κάθε στοιχείο αυτών των παραγόντων είναι ευνοϊκό.

Συγκεκριμένα, το μοντέλο υποστηρίζει ότι η πρόθεση εκτέλεσης της συμπεριφοράς από το άτομο καθορίζεται από τις στάσεις, την υποκειμενική αντίληψη της αποδοχής της συμπεριφοράς και τον υποκειμενικό έλεγχο της συμπεριφοράς. Επιπλέον, οι στάσεις μπορούν να θεωρηθούν ότι αποτελούνται τόσο από γνωστικές (πεποιθήσεις) όσο και από συναισθηματικές (συναισθήματα) διαστάσεις (Ajzen, 1991· Eagly & Chaiken, 1993). Η ΘΣΣ εφαρμόζεται ευρέως σε περιβάλλοντα υγείας. Έχει χρησιμοποιηθεί σε μικρότερο βαθμό σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, για να προβλέψει, για παράδειγμα, τη χρήση της συνεργατικής μάθησης από τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις επιστημών (Lumpe, Czerniak & Haney, 1998), τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών (Norwich & Rovoli, 1993), και τη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες (Roberts & Smith, 1999).

Έρευνες για την προθυμία των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν στην Αυστραλία έχουν προσφέρει πληθώρα πληροφοριών αναφορικά με την επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική της ένταξης. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 1985 και 1989 αφορούσαν τις στάσεις διευθυντών (Center et al., 1985), δασκάλων (Center and Ward, 1987), ψυχολόγων (Center and Ward, 1989) και υπεύθυνων προσχολικής ηλικίας (Bochner και

Pieterse, 1989), και έδειξαν ότι οι επαγγελματικές ομάδες διαφέρουν σημαντικά στις αντιλήψεις τους για το ποιοι μαθητές με δυσκολίες είναι πιθανότερο να ενταχθούν επιτυχώς. Αυτές οι μελέτες ανέφεραν ότι οι στάσεις απέναντι στην ένταξη επηρεάστηκαν έντονα από τη φύση της αναπηρίας και / ή των εκπαιδευτικών προβλημάτων που παρουσιάζονται και, σε μικρότερο βαθμό, από το επαγγελματικό υπόβαθρο των ερωτηθέντων. Η πιο ενθουσιώδης ομάδα ήταν εκείνη των υπεύθυνων για την προσχολική εκπαίδευση και η πιο διστακτική ομάδα ήταν οι δάσκαλοι της τάξης, με την συμβολή συγκεκριμένων ειδικοτήτων καθηγητών και ψυχολόγων στο ενδιάμεσο. Ένας παρόμοιος δισταγμός παρατηρήθηκε σε μια άλλη Αυστραλιανή μελέτη που περιελάμβανε υποψήφιους δασκάλους (Ward και Le Dean, 1996) οι οποίοι, αν και θετικοί στην γενική φιλοσοφία της ένταξης, διέκριναν μεταξύ διαφορετικών τύπων ειδικών αναγκών.

Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι το προσωπικό της σχολικής μονάδας, που είναι πιο απομακρυσμένο από τους μαθητές, όπως το διοικητικό προσωπικό και οι σύμβουλοι, εκφράζει πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη από εκείνους που είναι πιο κοντά στο πλαίσιο της τάξης, όπως τους εκπαιδευτικούς. Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές έχουν τις πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη, ακολουθούμενοι από καθηγητές ειδικής αγωγής, με τους δασκάλους στην τάξη να έχουν τις πιο αρνητικές στάσεις (Garvar-Pinhas και Schmelkin, 1989· Norwich, 1994). Ομοίως, ο Forlin (1995) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα Κέντρα Υποστήριξης Εκπαίδευσης (ειδικά κέντρα που εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που απαιτούν περιορισμένη ή εκτεταμένη υποστήριξη) ήταν πιο δεκτικοί για ένα παιδί με νοητική και σωματική αναπηρία από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικών σχολείων. Ο Forlin κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τείνουν να έχουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην ένταξη συγκριτικά με τους συναδέλφους των κοινών σχολείων. Αυτή η

διαφορά εμφανίστηκε επίσης σε ένα δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής (Padeliadou and Lampropoulou, 1997).

Η Bowman (1986), στη μελέτη της σε 14 έθνη στην UNESCO και περίπου 1.000 εκπαιδευτικούς με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ΕΕΑ, ανέφερε μεγάλη διαφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη ανάλογα με τη χώρα. Οι χώρες που ερωτήθηκαν ήταν Αίγυπτος, Ιορδανία, Κολομβία, Μεξικό, Βενεζουέλα, Μποτσουάνα, Σενεγάλη, Ζάμπια, Αυστραλία, Ταϊλάνδη, Τσεχοσλοβακία, Ιταλία, Νορβηγία και Πορτογαλία. Οι καθηγητές βρέθηκαν να είναι θετικοί στην ένταξη παιδιών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες ανά χώρα. Είναι ενδιαφέρον ότι η Bowman σημείωσε πως σε χώρες που είχαν νόμο ο οποίος απαιτεί την ένταξη, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ευνοϊκότερες απόψεις. Επίσης στην έρευνα των Leyser, Kapperman και Keller το 1994, οι θετικές απόψεις που εξέφρασαν οι Γερμανοί δάσκαλοι για την ένταξη μαθητών με ΕΕΑ θεωρήθηκαν ως εκπληκτικές επειδή, κατά τη στιγμή της έρευνας, η Γερμανία δεν είχε νομοθεσία για την ειδική εκπαίδευση και δεν παρεχόταν στους εκπαιδευτικούς ειδική κατάρτιση, ενώ η ένταξη βρισκόταν αμιγώς σε πειραματική βάση.

Τέλος, οι Scruggs και Mastropieri (1996) στη μετα-ανάλυση 28 αμερικανικών μελετών που διεξήχθησαν τουλάχιστον από το 1958 έως το 1995, ανέφεραν ότι αν και τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις έρευνες (συνολικά 10.560) συμφώνησαν με τη γενική έννοια της ένταξης, μόνο το 40 τοις εκατό πίστευε ότι αυτός ήταν ένας ρεαλιστικός στόχος για τα περισσότερα παιδιά και οι απαντήσεις, και πάλι, φάνηκαν να ποικίλλουν ανάλογα με τις συνθήκες. Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα ήταν ότι δεν υπήρχε συσχέτιση μεταξύ των θετικών στάσεων απέναντι στην ένταξη και της ημερομηνίας δημοσίευσης των ερευνών, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν έχουν αλλάξει ουσιαστικά με τα χρόνια.

Πιο πρόσφατες είναι οι μελέτες αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη. Οι πρώτες αμερικανικές έρευνες σχετικά με την συμπερίληψη (inclusion) ανέφεραν αποτελέσματα που δεν υποστηρίζουν την πλήρη τοποθέτηση μαθητών με ΕΕΑ σε γενικά σχολεία. Μια μελέτη που διεξήχθη από τον Coates (1989), για παράδειγμα, ανέφερε ότι οι καθηγητές γενικής εκπαίδευσης στην Αϊόβα δεν είχαν αρνητική άποψη για τα προγράμματα διαχωρισμένης εκπαίδευσης μεταξύ παιδιών με ΕΕΑ και μη , ούτε υποστήριζαν την συμπερίληψη. Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν από τους Semmel et al. (1991) οι οποίοι, αφού έλεγξαν 381 εκπαιδευτικούς στο Ιλινόις και την Καλιφόρνια (τόσο γενικής όσο και ειδικής αγωγής), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι με ένα σύστημα ειδικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Μια άλλη αμερικανική μελέτη των Vaughn et al. (1996) εξέτασε αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής για την συμπερίληψη, μέσω της χρήσης συνεντεύξεων ομάδων εστίασης. Η πλειονότητα αυτών των δασκάλων, οι οποίοι δεν συμμετείχαν επί του παρόντος σε συμπεριληπτικά προγράμματα, είχαν έντονα, αρνητικά συναισθήματα για την συμπερίληψη και ένιωθαν ότι οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων δεν είχαν επαφή με την πραγματικότητα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν διάφορους παράγοντες που θα επηρέαζαν την επιτυχία της συμπερίληψης, όπως το μέγεθος της τάξης, οι ανεπαρκείς πόροι, ο βαθμός στον οποίο όλοι οι μαθητές θα ωφεληθούν από την συμπερίληψη και η έλλειψη επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σε έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν ενεργή εμπειρία ένταξης, αναφέρθηκαν αντιφατικά αποτελέσματα. Η μελέτη των Villa et al. (1996) απέδωσε αποτελέσματα που ευνόησαν την συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ στο συνηθισμένο σχολείο. Οι ερευνητές σημείωσαν ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται συχνά όταν

ολοκληρώνεται η διαδικασία της ένταξης, αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει εμπειρική γνώση, που απαιτείται για την εφαρμογή προγραμμάτων συμπερίληψης. Αυτό το εύρημα παρουσιάστηκε επίσης στις μελέτες περίπτωσης των μαθητών Sebastian και MathotBuckner (1998) στο λύκειο και στο γυμνάσιο στην Washington School District της Γιούτα, όπου είχαν ενταχθεί μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτή τη μελέτη, 20 εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους για να προσδιορίσουν τις στάσεις τους σχετικά με την συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η ένταξη λειτούργησε καλά και, αν και χρειάστηκε περισσότερη υποστήριξη, θεωρήθηκε ως πρόκληση.

Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν από τους LeRoy και Simpson (1996) που μελέτησαν τον αντίκτυπο της συμπερίληψης σε μια περίοδο τριών ετών στην πολιτεία του Μίσιγκαν. Η μελέτη τους έδειξε ότι καθώς η εμπειρία των εκπαιδευτικών για παιδιά με ΕΕΑ αυξήθηκε, η αυτοπεποίθησή τους να διδάξουν αυτά τα παιδιά επίσης αυξήθηκε. Τα στοιχεία δείχνουν ότι οι αρνητικές ή ουδέτερες στάσεις των εκπαιδευτικών στην αρχή μιας καινοτομίας, όπως η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, μπορεί να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου ως συνάρτηση της εμπειρίας και της εμπειρογνωμοσύνης που αναπτύσσεται μέσω της διαδικασίας υλοποίησης. Αυτό το συμπέρασμα αναφέρθηκε επίσης σε μια πρόσφατη έρευνα του Ηνωμένου Βασιλείου σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών, όπου οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν προγράμματα χωρίς αποκλεισμούς για μερικά χρόνια είχαν πιο θετικές στάσεις από το υπόλοιπο δείγμα, οι οποίοι είχαν ελάχιστη ή καθόλου τέτοια εμπειρία (Avramidis , Bayliss and Burden, 2000).

Συμπερασματικά, είναι δυνατό να διαπιστωθεί ότι υπάρχουν ενδείξεις θετικής στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ένταξη και την συμπερίληψη, αλλά δεν υπάρχουν στοιχεία αποδοχής μιας συνολικής ένταξης ή προσέγγισης. Η στάση των εκπαιδευτικών βρέθηκε να επηρεάζεται έντονα από τη φύση και τη σοβαρότητα της αναπηρίας των μαθητών

(μεταβλητές που σχετίζονται με το παιδί) και λιγότερο από τις μεταβλητές που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό, όπως το φύλο ή η επαγγελματική εμπειρία. Περαιτέρω, οι μεταβλητές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως η διαθεσιμότητα φυσικών πόρων και ανθρώπινου δυναμικού, διαπιστώθηκε ότι συσχετίζονταν με συμπεριφορές ως προς την ένταξη.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης, όπου ο πληθυσμός της είναι πλέον ανομοιογενής και απαρτίζεται τόσο από μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης όσο και διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής καταγωγής, αποτελεί την θεμελιώδη αρχή για μια σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Επιπροσθέτως, η προώθηση της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, διευρύνει την εσωτερική διαφοροποίηση στις τυπικές τάξεις.

Η διαφοροποίηση είναι μια πολυπαραγοντική έννοια, το περιεχόμενο της οποίας διαμορφώνεται συνεχώς υπό το πρίσμα θεωριών, κοινωνικών αλλαγών, εφαρμογών της τεχνολογίας και ερευνητικής τεκμηρίωσης (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Για παράδειγμα, στο παρελθόν η διαφοροποίηση είχε συνδεθεί με την έννοια της τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος και της εξατομίκευσης (Hart, 1992· Lewis, 1995) ορισμένα παραδείγματα αποτελούν η σημαντική απλοποίηση ή και αφαίρεση συγκεκριμένων ενοτήτων του αναλυτικού προγράμματος για μαθητές που είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις (Simon, 1985)· η διαίρεση της τάξης σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές ανάλογα με την βαθμολογική τους επίδοση στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Houtte, 2006)· αλλά και οι χαμηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών από μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (King, 1990).

Σύμφωνα με την Tomlinson (1999), η οποία θεωρείται από τους πρωτοπόρους της διαφοροποίησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η διαφοροποίηση αποτελεί μια διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, μέσα από την οποία ο μien πρώτος ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες και μοναδικές ανάγκες του δεύτερου, ο δε δεύτερος μπορεί να συμμετέχει ενεργά, να μαθαίνει συνεχώς και να φτάνει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του.

Σήμερα, η διαφοροποίηση αποτελεί «μια διαδικασία δια της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη, 2001, σελ. 124). Η ολιστική προσέγγιση της έννοιας και του πλαισίου της διαφοροποίησης θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν χωροχρονικά μεταξύ τους. Οι παράγοντες αυτοί διαπιστώνονται σε μικρο-επίπεδο και μακρο-επίπεδο (Αργυρόπουλος, 2013· Thomsen, 2012). Το μικρο-επίπεδο είναι συνήθως το επίπεδο της τάξης, που σχετίζεται με την διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, την μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις κλίσεις των μαθητών, το μαθησιακό προφίλ, τους διδακτικούς στόχους, την επιλογή κατάλληλων πρακτικών διδασκαλίας και τις αξιολογήσεις. Το μακρο-επίπεδο αφορά εκτός από το σχολείο και την κοινωνία, τα κοινωνικά φαινόμενα σχετικά με τις αξίες και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά ομάδων, την λειτουργία βαθμίδων και τάξεων, το αναλυτικό πρόγραμμα κ.α., που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα.

Η έννοια της διαφοροποίησης δεν θα μπορούσε να αποκτήσει υπόσταση χωρίς την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο όρος «διαφοροποιημένη διδασκαλία» αναφέρεται σε μια συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας

για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Παντελιάδου, 2008· Tomlinson, 1999).

Δεν αμφισβητεί κανείς ότι η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Ο χρόνος και ο επιπλέον φόρτος εργασίας αποτελούν σημαντική τροχοπέδη για όλη την προσπάθεια. Είναι ένας τρόπος μέσα από τον οποίο, ερευνητικά δεδομένα πλήρους αποδοχής σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος εφαρμόζονται στη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2008). Για παράδειγμα, είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι η μάθηση βελτιώνεται σε ένα περιβάλλον, όπου η γνώση είναι καλά οργανωμένη, κοντά στο επίπεδο που ήδη τα καταφέρνουν οι μαθητές (Howard, 1994), όπου οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στη μάθηση και αισθάνονται ασφαλείς (Brandt, 1998). Ακόμη, γνωρίζουμε ότι τα παιδιά δομούν προσωπικά τη μάθησή τους και προσπαθούν να βρουν νόημα σε ό,τι διδάσκονται (National Research Council, 1990).

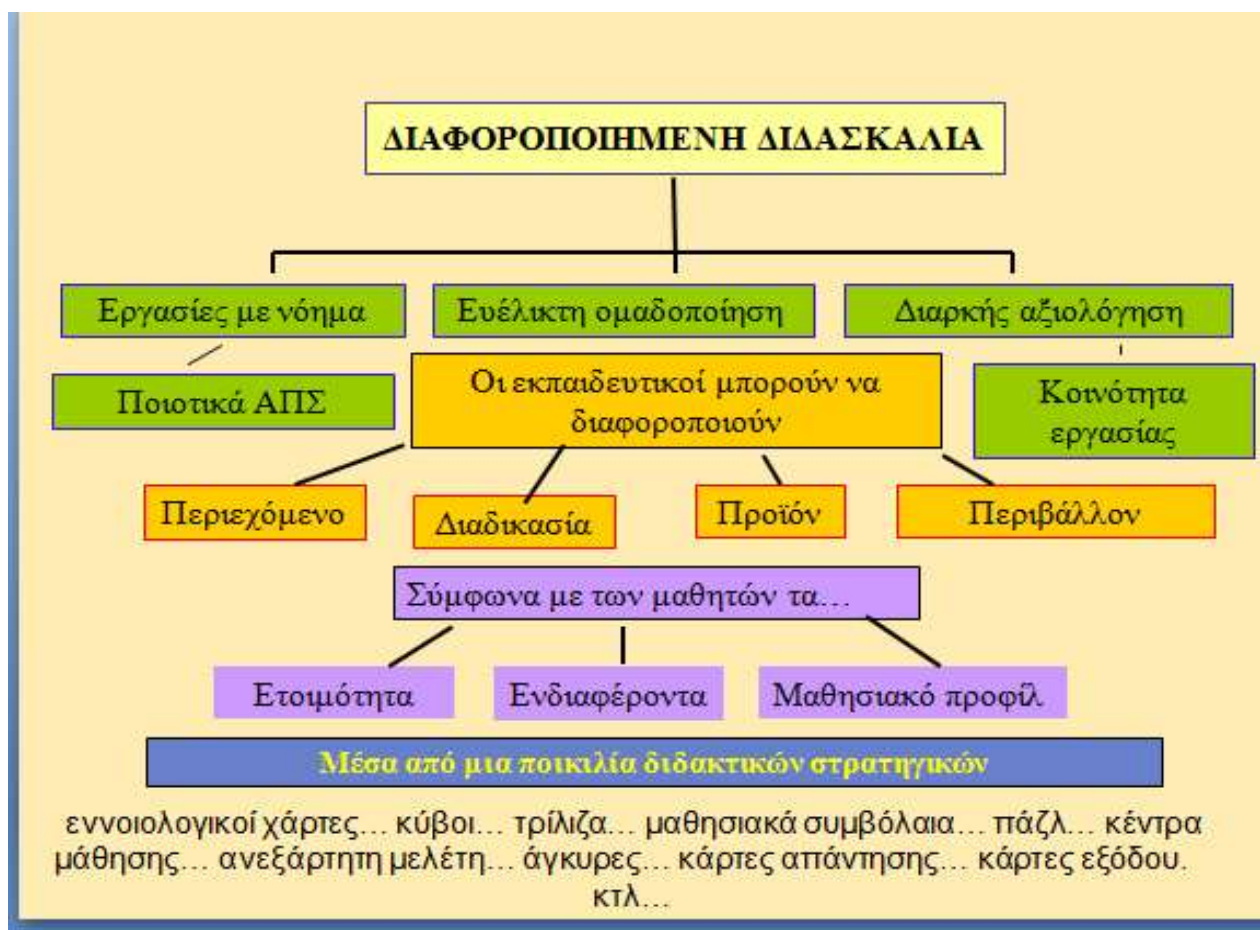
Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει έμφαση σε τρεις άξονες: περιεχόμενο-επεξεργασία- τελικό προϊόν, με βάση κάθε φορά στοιχεία όπως η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών (Παντελιάδου, 2008). Ο πρώτος άξονας, *το περιεχόμενο*, αναφέρεται κυρίως στο τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής (γνώσεις, έννοιες, δεξιότητες). Αυτό σημαίνει την πιθανή αναπροσαρμογή των στόχων της διδασκαλίας ανάλογα με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του εκάστοτε μαθητή. Ο δεύτερος άξονας, *η επεξεργασία*, είναι η διαδικασία τροποποίησης και προσέγγισης του προς μάθηση υλικού. Πρόκειται για μεθόδους, στρατηγικές διδασκαλίας, και διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες, στις οποίες οι μαθητές εργάζονται σε διαφορετικά επίπεδα υποστήριξης, πρόκλησης και πολυπλοκότητας. Ο τρίτος άξονας, *το τελικό προϊόν*, σχετίζεται με το πώς δείχνει ο μαθητής τι έμαθε, περιλαμβάνει δηλαδή τις εργασίες που του ζητούνται. Ο άξονας αυτός συνδέεται κυρίως με την αξιολόγηση, η οποία πρέπει απαραίτητα να είναι

διαφοροποιημένη για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και να επικεντρώνεται κυρίως στην ατομική πρόοδο, παρά στη σύγκριση της επίδοσης με τους άλλους (Tomlinson, 2010).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008, σελ. 8), ορισμένα βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι:

- *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι προσαρμογή της διδασκαλίας εκ των προτέρων και όχι μετά από αποτυχία.* Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και δεν περιμένει να αποτύχει η διδασκαλία για να παρέμβει διορθωτικά στη συνέχεια. Με αυτή την έννοια η διαφοροποιημένη διδασκαλία δρα προληπτικά σε ό,τι αφορά την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών.
- *Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η διαφοροποίηση είναι οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας και όχι στάδιο.* Με αυτή την έννοια κάθε νέα μάθηση αποτελεί ευκαιρία για νέα διαφοροποίηση. Η διαφοροποίηση δεν αφορά μόνο την αντιμετώπιση ενός μαθησιακού προβλήματος, αλλά τη συνεχή μάθηση και πρόοδο των μαθητών.
- *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στη λεπτομερή και διαρκή αξιολόγηση.* Για τη διαφοροποίηση απαιτείται μεγάλος αριθμός πληροφοριών από πολλές πηγές, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις που αφορούν το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τους ιδιαίτερους τρόπους μάθησης των μαθητών.
- *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αξιοποιεί την ευέλικτη ομαδοποίηση.* Για τη διαφοροποίηση χρησιμοποιούνται από την εκπαιδευτικό όλοι οι τρόποι ομαδοποίησης (μετωπική, ομάδες, ατομική εργασία). Η επιλογή στηρίζεται κάθε φορά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις διδακτικές τεχνικές, τις δραστηριότητες και τους συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές.

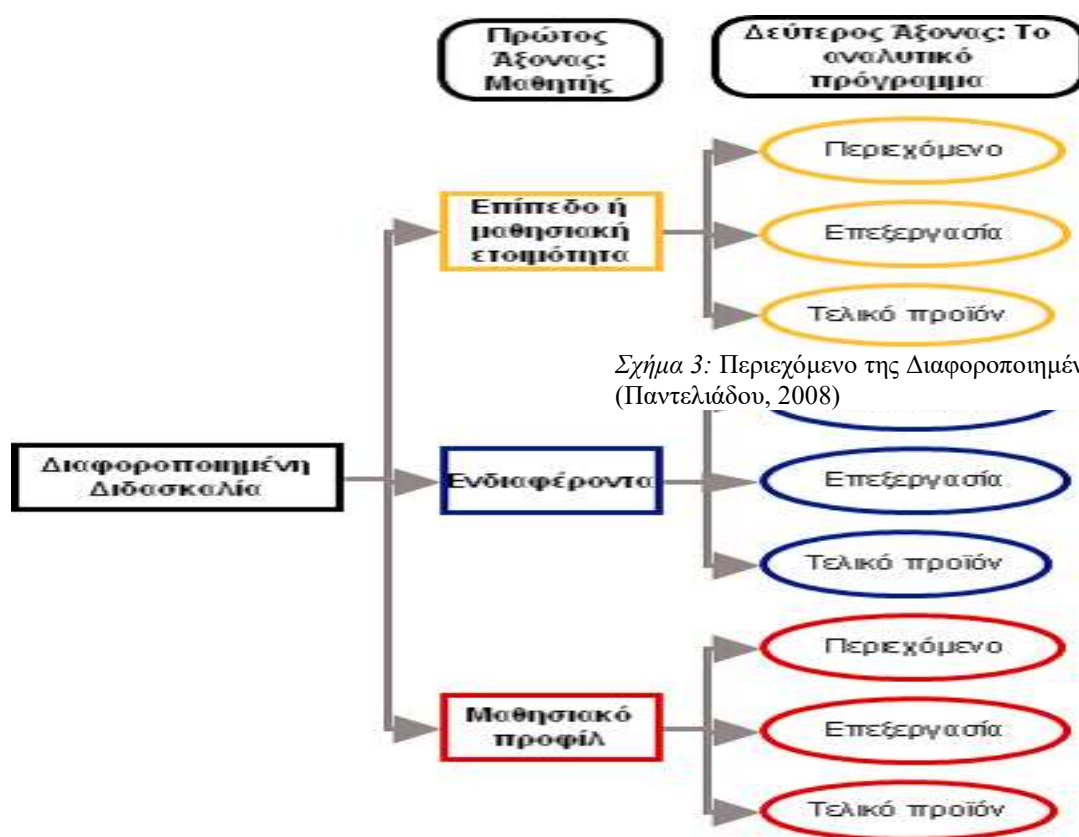
- Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι συμμετοχική. Η διδασκαλία αναπτύσσεται μέσα από το συνδυασμό των επιλογών της/του εκπαιδευτικού και των μαθητών, ενώ ο στοχασμός των μαθητών μαζί με την εκπαιδευτικό, προσφέρει σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματικότητα των επιλογών που γίνονται. Ανάλογα με τη δραστηριότητα και τους συγκεκριμένους μαθητές και εκπαιδευτικούς, η επιλογή μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο της εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία πάντα διασφαλίζεται η δυνατότητα επιλογής για τους μαθητές.



Σχήμα 2: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Tomlinson, 2013)

Άξονες και στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Άξονες διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνει στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να παρέμβουν σε σημαντικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνοντας την πιθανότητα συμμετοχής του κάθε μαθητή στη μάθηση. Οι βασικοί άξονες παρέμβασης σχετίζονται με τον *μαθητή* και το *αναλυτικό πρόγραμμα* (Παντελιάδου, 2008).



Σχήμα 3: Περιεχόμενο της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008)

αντιληπτό και από το σχήμα, η διαφοροποίηση ως προς το μαθητή μπορεί να γίνει ως προς τρία επίπεδα: την μαθησιακή του ετοιμότητα ή επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, και το μαθησιακό του προφίλ. Ως προς το πρώτο επίπεδο, η μαθησιακή ετοιμότητα αντικατοπτρίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητες τις οποίες έχει κατακτήσει ο μαθητής μέχρι το συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Πρόκειται για το μαθησιακό

επίπεδο, το οποίο μπορεί να εντοπισθεί από τον εκπαιδευτικό μέσα από την διαδικασία της αξιολόγησης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο, από το οποίο ο μαθητής είναι έτοιμος να προχωρήσει όμως δεν δύναται να το κάνει μόνος του.

Ως προς το δεύτερο επίπεδο, τα ενδιαφέροντα του μαθητή, είναι αναμφισβήτητο το γεγονός ότι ο μαθητής για να μάθει κάτι, θα πρέπει να θέλει να το μάθει ή να έχει κίνητρο για να το μάθει. Δύο παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κίνητρο του μαθητή για μάθηση, είναι: το ενδιαφέρον του μαθητή για το συγκεκριμένο υλικό που πρέπει να μάθει και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του (Brandt, 1998). Ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ώστε να συμμετέχει ενεργά και εκείνος στην μαθησιακή διαδικασία και να υπάρχει αλληλεπίδραση. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο συγκεκριμένο σημείο βοηθά τον μαθητή να συνδέσει το σχολείο με τα ενδιαφέροντά του αλλά και να αξιοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις από αυτά. Η Tomlinson (2005) προτείνει ορισμένα «κέντρα ενδιαφέροντος» όπως η αναζήτηση στο διαδίκτυο, η διαπραγμάτευση κριτηρίων αξιολόγησης, η ομαδική αναζήτηση, ο σχεδιασμός μιας μέρας, η ανεξάρτητη μελέτη.

Ως προς το τρίτο επίπεδο, το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, αφορά τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ως επί το πλείστον ο μαθητής. Έχει υποστηριχθεί ότι μαθαίνουμε 10% από ό,τι διαβάζουμε, 20% από ό,τι ακούμε, 30% από ό,τι βλέπουμε, 50% από ό,τι βλέπουμε και ακούμε, 70% από ό,τι συζητούμε με άλλους, 80% από ό,τι βιώνουμε προσωπικά, και 95% από ό,τι διδάσκουμε σε κάποιον άλλο (Ekwall & Shanker, 1988). Είναι ωφέλιμο να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει ο μαθητής, ώστε να προσαρμόσει την διδασκαλία και να επιτευχθεί η μάθηση. Υπάρχουν δύο γενικές κατηγορίες παραγόντων που καθορίζουν σχηματικά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνει ένας

μαθητής: α. *Οι παράγοντες που αφορούν το περιβάλλον* (κίνηση, θόρυβος, στατικότητα, τακτοποίηση) και την ομαδοποίηση που προτιμά. β. *Οι παράγοντες που αφορούν το γνωστικό προφίλ του μαθητή* (έμφαση στη δημιουργικότητα, συνθετική ή αναλυτική σκέψη, συνεργατικότητα ή ανταγωνιστικότητα, συγκεκριμένη ή αφηρημένη σκέψη, στοχαστικότητα ή έντονη δράση) (Παντελιάδου, 2008).

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα, το αναλυτικό πρόγραμμα, διαφοροποιείται σε τρεις επίσης διαστάσεις: *το περιεχόμενο, την επεξεργασία και το τελικό προϊόν*. Ως προς την πρώτη διάσταση, το περιεχόμενο, η διαφοροποίηση έγκειται στο τι θα διδαχθεί ο μαθητής και αφορά δύο παραμέτρους: την διαφοροποίηση στο τι διδάσκει ο εκπαιδευτικός (π.χ. βασικές δεξιότητες, κατανόηση βασικών εννοιών, επαγωγική σκέψη κ.α.) και την διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης σε αυτό που διδάσκει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά: στο ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης, στην αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης, στη χρήση πολλαπλών κειμένων και υλικών (π.χ. μαγνητοφωνημένα κείμενα, οργανωτές σημειώσεων, υπογραμμισμένα κείμενα κ.α.).

Ορισμένες στρατηγικές αναφορικά με την *διαφοροποίηση του περιεχομένου* είναι οι εξής:

- Κείμενα ή δραστηριότητες διαφορετικής αναγνωστικής δυσκολίας: επαναδιδασκαλία, εκμάθηση δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό, προ-οργανωτές, σχεδιαγράμματα, λέξεις-κλειδιά, γραφικοί οργανωτές για καταγραφή σημειώσεων, βιντεοσκοπημένο και μαγνητοφωνημένο υλικό
- Παράλληλες δραστηριότητες
- Κέντρα ενδιαφέροντος: παραδείγματα και εφαρμογές με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών, πολυαισθητηριακό εκπαιδευτικό υλικό (οπτική, ακουστική και

κιναισθητική παρουσίαση), προσεγγίσεις «από το όλο στο μέρος» και «από το μέρος στο όλο», εύρος χρόνου για σκέψη/αναστοχασμό

Ως προς την δεύτερη διάσταση, η *επεξεργασία* σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και νοηματοδοτούν/κατανοούν το περιεχόμενο που διδάσκονται. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι για όλους και στο πλαίσιο του σχολείου, αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να προχωρήσουν στην κατανόησή τους. Κάθε τέτοια δραστηριότητα, καλεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις με στόχο την κατανόηση μιας έννοιας που διδάσκεται. Η διαφοροποίηση της επεξεργασίας μπορεί να γίνει είτε με βάση το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, είτε τα ενδιαφέροντά του, είτε το μαθησιακό του προφίλ. Μερικές από τις πιο γνωστές τεχνικές διαφοροποίησης της δραστηριότητας είναι: τα ημερολόγια μάθησης (learning logs), τα ημερολόγια εργασιών, οι γραφικοί οργανωτές, οι κύβοι, τα κέντρα ενδιαφέροντος, τα κέντρα μάθησης, η κατασκευή μακέτας/μοντέλου, το παιχνίδι ρόλων, η εργαστηριακή δραστηριότητα, οι κάρτες εργασίας, οι πίνακες επιλογής (choice boards) και η διδασκαλία σε επίπεδα (Tomlinson, 2005).

Ως προς την τρίτη διάσταση, το *τελικό προϊόν*, η διαφοροποίηση έγκειται στο πώς δείχνει ο μαθητής τι έμαθε. Η επιλογή από τον εκπαιδευτικό αναφορικά με το πώς θα παρουσιάσει και θα εκφράσει αυτό που κατανόησε ο μαθητής κρίνεται εξαιρετικά σημαντική. Σε αυτό το σημείο ο τελευταίος έχει την δυνατότητα να εκφράσει την προτίμηση του για τον τρόπο που τον εξυπηρετεί αλλά και να διαπιστώσει με την σειρά του ο εκπαιδευτικός την πρόοδο του μαθητή μέσω της αξιολόγησης. Σε μια τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στην προφορική διήγηση, τις απαντήσεις σε ερωτήσεις και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ορισμένες στρατηγικές για την διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος είναι οι εξής:

- Τελικές εργασίες διαβαθμισμένης δυσκολίας
- Επιλογή τρόπου αξιολόγησης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (δυνατότητα επιλογής οπτικού, ακουστικού ή κιναισθητικού, αναλυτικού, δημιουργικού ή πρακτικού προϊόντος)
- Χρήση ειδικών τρόπων αξιολόγησης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών
- Αυτοαξιολόγηση με τη χρήση ποιοτικών κριτηρίων ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών
- Σαφείς οδηγίες για την εκτέλεση των εργασιών με παραδείγματα
- Προσαρμογή του τρόπου γραφής και της μορφής των εργασιών (απλή δομή, οικείο λεξιλόγιο, οπτικοποιήσεις, όχι πολλές πληροφορίες στη σελίδα, υπογραμμισμένες λέξεις-κλειδιά)
- Δυνατότητα χρήσης βοηθητικής τεχνολογίας (π.χ. επεξεργαστής κειμένου)

Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Κατά την προσπάθεια εφαρμογής της διαφοροποίησης και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις σχολικές τάξεις, αφενός οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι θετικά διακείμενοι προς αυτό όμως με αρκετές επιφυλάξεις, αφετέρου κρίνεται αναγκαίο να καταστεί σαφές ότι η φιλοσοφία της διαφοροποίησης δεν μπορεί να εγκλωβιστεί σε συγκεκριμένες και προκαθορισμένες μεθόδους και στρατηγικές. Ο κάθε εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλία και να εκφράσει προσωπικές ιδέες, ώστε να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, να εξαλείψει τα εμπόδια στην μάθηση και να συνεργαστεί με γονείς και συναδέλφους σε αυτήν την προσπάθεια.

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ποικιλία μεθόδων και τεχνικές διαφοροποίησης που μπορούν να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών – χαρισματικών παιδιών» (Κουτσελίνη, 2001). Είναι ήδη διαπιστωμένο ότι και τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται κατάλληλα διαφοροποιημένο πρόγραμμα, σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά, ανάγκες και ικανότητες (Berger, 1991).

Η Κουτσελίνη (2009) προτείνει ορισμένους τρόπους διαφοροποίησης ως προς το περιεχόμενο, την πορεία, το περιβάλλον και το προϊόν:

Διαφοροποίηση του περιεχομένου

Το περιεχόμενο αποτελείται από ιδέες, έννοιες, περιγραφικές πληροφορίες και γεγονότα. Το περιεχόμενο, όπως και οι μαθησιακές εμπειρίες, μπορούν να τροποποιηθούν μέσα από επιτάχυνση/ επιβράδυνση, συμπίκνωση, ποικιλία, επαναδιοργάνωση, ευέλικτο ρυθμό και τη χρήση λιγότερο ή πιο προχωρημένων και πολύπλοκων ιδεών και υλικών. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι τα χαρισματικά παιδιά, επωφελούνται όταν συνδέουν τους διάφορους τομείς της γνώσης, και δεν περιορίζονται μόνο στις παραδοσιακές περιοχές περιεχομένου,

Διαφοροποίηση της πορείας

Για να διαφοροποιηθεί το περιεχόμενο πρέπει να αναδιοργανωθούν οι δραστηριότητες, ώστε να είναι ανάλογης δυσκολίας με τις ανάγκες των μαθητών. Σε τάξεις μικτής ικανότητας πρέπει να προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι εργασίας και ιεραρχημένες δραστηριότητες. Η επιλογή των δραστηριοτήτων πρέπει να βασίζεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Μερικές μέθοδοι για το χειρισμό δραστηριοτήτων στην τάξη οι οποίες υποστηρίζουν την διαφοροποίηση του περιεχομένου είναι η ομαδική αλληλεπίδραση και οι

προσομοιώσεις, ο ευέλικτος ρυθμός και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Είναι, όμως, απαραίτητο στην ιεράρχηση των δραστηριοτήτων να αρχίζουμε από τις προαπαιτούμενες, οι οποίες συνιστούν το πρώτο σκαλοπάτι πάνω στο οποίο θα οικοδομηθούν οι γνώσεις.

Διαφοροποίηση περιβάλλοντος

Όλα τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα σ' ένα δεκτικό, μαθητοκεντρικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την έρευνα και την ανεξαρτησία, περιλαμβάνει ποικιλία υλικών και συνδέει τις εμπειρίες του σχολείου με τον ευρύτερο κόσμο. Ένα περιβάλλον με ποικιλία μέσων και εναλλακτικούς τρόπους εργασίας είναι δυνατό να παρωθήσει κάθε μαθητή.

Διαφοροποίηση ως προς το προϊόν

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενθαρρύνουν τους μαθητές να επιδεικνύουν αυτά που έχουν μάθει με ποικιλία τρόπων οι οποίοι αντανακλούν τόσο τη γνώση όσο και την ικανότητα τους να χειρίζονται ιδέες. Για παράδειγμα, αντί να δίνουν μια γραπτή ή προφορική αναφορά βιβλίου, οι μαθητές μπορεί να προτιμούν να σχεδιάσουν ένα παιχνίδι γύρω από το θέμα και τους χαρακτήρες του βιβλίου ή να συνθέσουν κολάζ ή να κωδικοποιήσουν με σημεία τις ιδέες τους. Τα προϊόντα μπορεί να είναι σύμφωνα με το στυλ μάθησης που προτιμά κάθε μαθητής.

Στην πράξη μπορούν να εφαρμοστούν διάφορα είδη διαφοροποίησης (Κουτσελίνη, 2001· Stradling & Saunders, 1993):

- Διαφοροποίηση ως προς το στόχο – καθήκον: Οι μαθητές καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα. Οι κοινοί στόχοι προορίζονται για όλους τους μαθητές, ενώ οι συμπληρωματικοί στόχοι διαφοροποιούνται κατά ποσότητα και ποιότητα και προσαρμόζονται στις ατομικές προϋποθέσεις των μαθητών.

- Διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα: Οι ίδιες γενικές εργασίες - καθήκοντα απαιτούνται απ' όλα τα παιδιά, όμως υπάρχει η ευελιξία ο κάθε μαθητής να δουλέψει στο επίπεδό του και να επιτύχει αυτό που χρειαζόταν να επιτύχει πριν προχωρήσει στα επόμενα.
- Διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή δραστηριότητα: Εδώ αναγνωρίζεται ότι διαφορετικοί μαθητές είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό στυλ μάθησης και διαφορετικό είδος ευφυΐας. Μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο και με επιτυχία να εκτελέσουν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους και εφαρμόζοντας διαφορετικό γνωστικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών.
- Διαφοροποίηση ως προς το ρυθμό στην τάξη: Οι εκπαιδευτικοί τακτικά συζητούν με συγκεκριμένους μαθητές την εργασία που κάνουν με σκοπό να ερμηνεύσουν την κατανόηση που έχουν, να διαγνώσουν και να αναθεωρήσουν τις επείγουσες μαθησιακές ανάγκες (όχι απλώς δυσκολίες). Έτσι προσφέρεται επίσης διαφορετικό ποσόν και ποιόν υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό προς τους συγκεκριμένους μαθητές.
- Διαφοροποίηση ως προς την ανατροφοδότηση: Είναι ανάλογη με τις προσωπικές ανάγκες και την προσωπική πρόοδο του μαθητή. Την ώρα που οι μαθητές εργάζονται εξατομικευμένα και συνεργατικά, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να προσεγγίσει τα παιδιά που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή και να τα βοηθήσει.
- Διαφοροποίηση ως προς το βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές, για να επιτύχουν ίδιους στόχους, αποτελέσματα και περιεχόμενο.

- Διαφοροποίηση ως προς τη διαρρύθμιση του χώρου - οργάνωση της τάξης, που εξασφαλίζει ευχάριστη παραμονή και ευνοϊκές συνθήκες για αποδοτική ομαδική, συνεταιριστική και ατομική εργασία.
- Διαφοροποίηση ως προς τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, όσον αφορά την ποικιλία τους και τους εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησής τους, μαθησιακή ατμόσφαιρα η οποία ευνοεί ιδιαίτερα την ικανοποίηση διαφορετικών προτιμήσεων των μαθητών.
- Διαφοροποίηση ως προς τη διάρθρωση ή πορεία της διδασκαλίας όσον αφορά τη χρονική ακολουθία των δραστηριοτήτων.
- Διαφοροποίηση ως προς τη συμμετοχή των μαθητών ανάλογα με το κλίμα που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός και το βαθμό επικοινωνίας εκπαιδευτικού - μαθητή.
- Διαφοροποίηση ως προς το περιεχόμενο: (α) Ως προς την ποσότητα, δηλαδή ανατίθενται κοινές εργασίες σε όλους τους μαθητές και συμπληρωματικές, του ίδιου, όμως, επιπέδου, σε όσους τελειώνουν γρήγορα, (β) Ως προς την ποιότητα, δηλαδή δίνονται συμπληρωματικές εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία, (γ) Ως προς τη δυνατότητα επιλογής των περιεχομένων, δηλαδή συνδυάζονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών με την επιλογή δραστηριοτήτων.
- Διαφοροποίηση ως προς την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση γίνεται πάντα σε σχέση με την προηγούμενη επίδοση του κάθε μαθητή και ποικίλλει ως προς τη μορφή, ανάλογα με τους στόχους και τα καθήκοντα του κάθε μαθητή, π. χ. μορφή project, πολλαπλής επιλογής, τύπου έκθεσης, κ.ο.κ.

Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας: ερευνητικά δεδομένα

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Όπως έχει γίνει αντιληπτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού

στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας κρίνεται όχι απλά βαρύνουσας σημασίας αλλά καθοριστικός ως προς την υλοποίησή της. Ο ρόλος του είναι να παρέχει στους μαθητές πολλαπλές δυνατότητες να κατακτήσουν τη γνώση, κάνοντας προσαρμογές και δίνοντας επιλογές που να βασίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και στο αντικείμενο που διδάσκει. Χρειάζεται να καθοδηγεί, να παροτρύνει και να στηρίζει το μαθητή, να οργανώνει και να ρυθμίζει μόνος του τη μάθησή του ακολουθώντας τη μαθησιακή διαδικασία που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες του (Tomlinson, 2014).

Οι αντιλήψεις, επομένως, των τελευταίων, καθώς και οι προκλήσεις και οι δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι είναι ωφέλιμο να λαμβάνονται υπόψη για την βέλτιστη εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Εκκινώντας με τις δυσκολίες, πλήθος ερευνών φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εφαρμόσουν στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Γενικώς, έχουν μία τάση να εφαρμόζουν την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία, χωρίς να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Mc Bride, 2004· Tomlinson, 2001).

Το κυριότερο εμπόδιο, τα οποίο δυσχεραίνει τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη, είναι η έλλειψη χρόνου. Σύμφωνα με τους Tomlinson & Doubet (2005), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χρόνος είναι ιδιαίτερα πιεστικός για να βγάλουν την απαιτούμενη ύλη σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και, για τον λόγο αυτό, δεν έχουν περιθώρια διαφοροποίησης και λήψης πρωτοβουλιών. Η έρευνά τους έδειξε, ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό να εφαρμόσουν πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς έχουν κατασταλάξει σε συγκεκριμένα διδακτικά

σχέδια τα οποία οι ίδιοι θεωρούν αποτελεσματικά και οι οποίοι έχουν εξοικειωθεί με αυτά. Έτσι, δεν είναι διατεθειμένοι να τα μεταβάλλουν.

Τον χρόνο ως παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, φανέρωσαν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Maeng & Bell (2015), στην οποία οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν δήλωσαν ότι εφαρμόζαν μικρές τροποποιήσεις της διδακτικής πράξης, οι οποίες δεν χρειάζονταν μεγάλη προετοιμασία.

Άλλες διεθνείς έρευνες επισημαίνουν δυσκολίες όπως είναι η έλλειψη υποστήριξης, η ακαταλληλότητα των υποδομών, καθώς και η δυσκολία στη συνεργασία με τους γονείς (Robinson et al., 2014 · Wan, 2017). Επιπλέον, η έρευνα του Chien, (2015) έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν απρόθυμοι να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο και χρησιμοποίησαν σε όλα τα παιδιά το ίδιο εγχειρίδιο, εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισης, αλλά και του συνεργατικού προγραμματισμού στο σχολικό πλαίσιο. Κάποιες από τις στρατηγικές διαφοροποίησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι διαβαθμισμένες δραστηριότητες και η διαφοροποίηση του περιεχομένου, ωστόσο, αυτό δεν συνέβη με όλους τους συμμετέχοντες.

Η ελλιπής διοικητική υποστήριξη, η ελλιπής γονική υποστήριξη και η έλλειψη επαρκούς χρόνου αποτελούν, επίσης, δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς (Roiha, 2012 · Siam & Al-Natour, 2016). Εκτός από αυτούς τους παράγοντες, η έρευνα του Wan (2017) προσθέτει ως επιπλέον κώλυμα το μέγεθος και την ποικιλία των τάξεων.

Η έρευνα των Siam & Al-Natour (2017), στόχευσε στον εντοπισμό των διαφορετικών πρακτικών διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα χρόνια εμπειρίας και τον τύπο σχολείου, καθώς και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας, δε φανέρωσαν διαφορές σχετικά με τα χρόνια εμπειρίας των 194 συμμετεχόντων. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική

διαφορά παρατηρήθηκε στον τύπο σχολείου καθώς φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία εφαρμόζουν πρακτικές διαφοροποίησης σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δουλεύουν σε δημόσια. Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως διαπιστώθηκε στη μελέτη, ήταν η αδύναμη διοικητική υποστήριξη, η χαμηλή γονική υποστήριξη, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη πόρων μάθησης.

Στην έρευνα των Lora et al. (2014), διερευνήθηκε πώς οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο, στο γυμνάσιο και στο λύκειο μπορούν να διαφοροποιήσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία. Στη μελέτη συμμετείχαν εννέα εκπαιδευτικοί εκ των οποίων τρεις εργάζονταν σε δημοτικό σχολείο, τρεις σε γυμνάσιο και τέσσερις σε λύκειο. Βασικά ευρήματα της μελέτης περιελάμβαναν ως δυσκολίες εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας την έλλειψη επαγγελματικής επιμόρφωσης, τους χρονικούς περιορισμούς και τις δυσκολίες μάθησης πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έρευνα φανέρωσε επίσης την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι απαραίτητη για την επιτυχία των μαθητών.

Στον ελληνικό χώρο, στην έρευνα των Vlachou et al. (2009), συμμετείχαν 45 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε ότι χρησιμοποιούν συχνά προσαρμογές κατά την εκπαιδευτική πράξη, ενώ εκείνες που χρησιμοποιούνται σπάνια ή ποτέ ήταν η ομαδοποίηση των μαθητών, η χρήση ποικίλων δραστηριοτήτων, ειδικών πόρων και υπολογιστών. Η μελέτη φανέρωσε, επίσης, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας των υπερφορτωμένων προγραμμάτων και της έλλειψης χρόνου ενώ, ακόμη, δόθηκε μεγάλη σημασία στην κατάρτισή τους. Τέλος, το αντικείμενο διδασκαλίας (γλώσσα, μαθηματικά κ.α.), φάνηκε να επηρεάζει το πρότυπο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ενώ αποκαλύφθηκαν ορισμένες

παρανοήσεις που αφορούν στην κατανόηση και τη γνώση συγκεκριμένων προσαρμογών από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, στόχος της έρευνας των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διδασκαλία και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 160 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία γενικότερα και τις δηλώσεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία δεν φαίνεται να εφαρμόζεται ιδιαιτέρως. Το χάσμα αυτό, ανάμεσα στις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε θεωρητικό επίπεδο και στην πρακτική της εφαρμογή έχουν επισημάνει και άλλες σύγχρονες έρευνες (Ordovery, 2012 · Robinson et al., 2014). Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η έρευνα φανέρωσε ότι οι αντιλήψεις τους διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, την ειδικότητα και τη σχολική βαθμίδα.

Υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Παρά το γεγονός ότι έρευνες, κυρίως στον διεθνή χώρο, έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα και την χρησιμότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε διάφορα πλαίσια, και παρότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της τελευταίας, ιδίως σε τάξεις μικτών ικανοτήτων, υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που έχουν μελετήσει τη διαφοροποίηση που κάνουν στη μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί και έχουν δείξει ότι αυτές είναι αρκετά περιορισμένες (Nicolino, 2007 · Ordovery, 2012 · Robinson, Maldonado & Whaley, 2014 · Wan, 2016, 2017 · Wertheim & Leyser, 2002). Οι Wertheim και Leyser (2002) και ο Nicolino (2007) διαπίστωσαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωναν πρόθυμοι να κάνουν διαφοροποίηση

στη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, τελικά ήταν λιγότερο πρόθυμοι να την εφαρμόσουν.

Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κάνουν διαφοροποιήσεις που απαιτούν τη λιγότερη προσπάθεια, όπως η προσαρμογή του μεγέθους των σχολικών εργασιών ανάλογα με τις ικανότητες των μαθητών και η παροχή βοηθημάτων σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης (π.χ. ένα σχεδιάγραμμα). Αντίθετα, οι στρατηγικές που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι χρησιμοποίησαν λιγότερο ήταν η διαφοροποίηση αναφορικά με την περιπλοκότητα μιας εργασίας και η διαμόρφωση του μαθήματος με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να προσαρμόζουν το μέγεθος των εργασιών ή να παρέχουν πρόσθετα βοηθήματα όπως σχεδιαγράμματα παρά να διαφοροποιούν το υλικό με βάση τις ικανότητες των μαθητών (Graham, Harris, MacArthur, Fink-Chorzempa, 2003 · Roy, Guay & Valois, 2013).

Σε ορισμένες έρευνες διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει πλήρως το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και χρησιμοποιούν ορισμένες μόνο από τις πτυχές της, ενώ κάποιες άλλες τις χρησιμοποιούν σπάνια (π.χ. ευέλικτη ομαδοποίηση, προσαρμογές με βάση το μαθησιακό προφίλ, συνεχής και συστηματική αξιολόγηση, δυνατότητα επιλογής τελικών εργασιών, σταδιακή μείωση της υποστήριξης) (Santangelo & Tomlinson, 2012· Whipple, 2012). Η περιορισμένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη συχνά συνδέεται και με την εσφαλμένη ερμηνεία και εφαρμογή της. Ο Blozowich (2001) ανέφερε ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν στην τάξη τους μια ευρεία γκάμα από διδακτικές στρατηγικές εξακολουθούσαν να σχεδιάζουν το μάθημά τους με παραδοσιακό τρόπο.

Σύμφωνα με τον Wormeli (2005) υπάρχουν αντιλήψεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που εμποδίζουν την αποτελεσματική εφαρμογή της και σχετίζονται με την

αμφισβήτηση της ωφέλειας που έχει στους μαθητές σχετικά με τη σωστή προετοιμασία τους, ώστε να ανταπεξέλθουν σε εξετάσεις και στον «πραγματικό κόσμο» καθώς και με τις ανισότητες που δημιουργεί και τον περιοριστικό της χαρακτήρα εφόσον δεν υπάρχουν πολλοί τρόποι διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013).

Η έρευνα στον τομέα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έχει εστιάσει και στη μελέτη των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αποτελεσματική υλοποίησή της. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι σημαντικό παράγοντα αποτελούν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές στη διδασκαλία καθώς και η θετική τους εμπειρία από την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (King, 2010· Tomlinson et al., 2003). Η διδακτική εμπειρία, επίσης, των εκπαιδευτικών καθώς και η επιμόρφωσή τους σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και στην αποτελεσματικότητά της (Affholder, 2003· Subban, 2006· Whipple, 2012).

Ο King (2010) μελέτησε επίσης την σχέση μεταξύ της γνώσης και της εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 220 εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι η αντίληψη και η γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετίζεται άμεσα με την υλοποίησή της, καθώς τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους. Επίσης, η μελέτη αποκάλυψε ότι το πόσο καλά γνώριζαν οι εκπαιδευτικοί το γνωστικό αντικείμενο που δίδασκαν καθώς και οι διδακτικές τους δεξιότητες επηρέασαν την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη.

Ολοκληρώνοντας, σκοπό της έρευνας της Whipple (2012) αποτέλεσε η διερεύνηση του επιπέδου κατανόησης και εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με βάση τις

απόψεις των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί, ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι εργάζονταν από 1 έως 25 χρόνια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσον αφορά την συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου κατανόησης και του επιπέδου εφαρμογής πρακτικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το πρώτο ήταν υψηλότερο το από δεύτερο.

Στόχος και σημασία της έρευνας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της προθυμίας τους να εντάσσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην μαθησιακή διαδικασία, συμβάλλουν στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους. Η συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα γενικά σχολεία και τις τυπικές τάξεις είναι ένα θέμα, το οποίο δεν παύει κατά τα τελευταία χρόνια να τοποθετείται στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος και να απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αυτών, με τις απόψεις να είναι αμφιλεγόμενες.

Όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί, ο παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να συμβάλλει καταλυτικά τόσο στην υψηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και στην απόδοσή τους σε αυτό, όσο και στις διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας έχουν υψηλότερη ανθεκτικότητα στις δυσκολίες των μαθητών, χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες, με αποτέλεσμα να τοποθετούν στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους τον μαθητή και να τροποποιούν τις μεθόδους που ακολουθούν, ώστε να αποκτήσουν «πρόσβαση» στη γνώση οι συγκεκριμένοι μαθητές.

Κατά ανάλογο τρόπο, η προθυμία και η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα με μαθησιακές

δυσκολίες στις γενικές τάξεις φαίνεται να αποτελούν έναν προβλεπτικό παράγοντα υψηλής εγκυρότητας για το αν είναι διατεθειμένοι να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους, ώστε να επιτευχθεί η διδακτική και κοινωνική ένταξη. Η αποδοχή των πολιτικών ένταξης από τους εκπαιδευτικούς ενδέχεται να επηρεάσει τη δέσμευσή τους να την εφαρμόσουν (Norwich, 1994). Το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1991) προτείνει ότι προκειμένου να προβλεφθεί η συμπεριφορά ενός ατόμου πρέπει να ληφθούν υπόψη οι στάσεις και οι αντιλήψεις του, ο αντιληπτός έλεγχος της συμπεριφοράς του και η πρόθεσή του σε σχέση με την συγκεκριμένη συμπεριφορά. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται ευρέως σε περιβάλλοντα υγείας, όμως έχει χρησιμοποιηθεί σε μικρότερο βαθμό σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, για να προβλέψει διάφορα ζητήματα, όπως για παράδειγμα, τη χρήση της συνεργατικής μάθησης από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις (Lumpe, Czerniak & Haney, 1998).

Επομένως, η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο να προσφέρει περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με την επίδραση που έχουν οι παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας και της προθυμίας των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα την τάση για διαφοροποίηση της διδασκαλίας τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη βαθμίδα, επίσης, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς ως προς την διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω των ποικίλων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (μαθηματικά, έκθεση, αρχαία, κ.α.), έχει διαφορετικούς στόχους συγκριτικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα απευθύνεται σε διαφορετικό αναπτυξιακό και ηλικιακό στάδιο μαθητών. Αυτό συνεπάγεται αύξηση των απαιτήσεων και των εκπαιδευτικών στόχων αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ ταυτόχρονα οι έφηβοι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες

ψυχοσυναισθηματικές και βιολογικές μεταβολές. Συνεπώς, αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερη δυσπιστία το εγχείρημα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και έπειτα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την προθυμία τους να εντάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τη διδασκαλία και τη διαφοροποίηση της αναφορικά με τους μαθητές αυτούς. Αναμένεται θετική συσχέτιση μεταξύ τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει κατά πόσο διαφοροποιούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (φύλο, επαγγελματική εμπειρία, ειδικότητα) τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την προθυμία τους να εντάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, την διδασκαλία και την διαφοροποίησή της αναφορικά με τους μαθητές αυτούς. Αναμένεται να υπάρξει διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την επαγγελματική εμπειρία και την ειδικότητα αναφορικά με τις παραπάνω μεταβλητές.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει κατά πόσο προβλέπουν η αυτοαποτελεσματικότητα και η προθυμία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και την διαφοροποίησή της για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας προέκυψε από τυχαία δειγματοληψία και αποτελείται από 99 άτομα από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, εκ των οποίων το 35,4% είναι άνδρες και το 64,6% είναι γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι με διδακτική εμπειρία από 0 έως 5 έτη (βλ. πίνακα 1). Το 34,3% του δείγματος είναι φιλόλογοι και για ευκολότερη επεξεργασία των αποτελεσμάτων η μεταβλητή αυτή κωδικοποιήθηκε σε τέσσερις κατηγορίες (βλ. Πίνακα 2). Οι μισοί σχεδόν συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο για τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία», δηλαδή το 47,5% ενώ το 26,3% έχει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή. Το υπόλοιπο δείγμα, 73,7%, δήλωσε ότι δεν έχει κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή.

Πίνακας 1

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας

Χρόνια Υπηρεσίας	N	%
0 έως και 5	30	30,3
11 έως και 15	22	22,2
6 έως και 10	14	14,1
Περισσότερα από 15	33	33,3
ΣΥΝΟΛΟ	99	100

Πίνακας 2

Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ειδικότητα

Χρόνια Υπηρεσίας	N	%
Φιλολόγοι	34	34,3
Φιλολόγοι ξένων γλωσσών	7	7,1
Καθηγητές Φυσικών Επιστημών	27	27,3
Καθηγητές που διδάσκουν τα υπόλοιπα μαθήματα	31	31,3
ΣΥΝΟΛΟ	99	100

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, αποτελούμενο από τέσσερα μέρη. Στην αρχή του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία: φύλο, πόλη καταγωγής, χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα, επιμορφωτικό σεμινάριο πάνω στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή. Εν συνέχεια, ακολουθούν τα τρία μέρη, που εξετάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους τρεις παράγοντες: την αυτοαποτελεσματικότητα, την προθυμία, και τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της.

Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES): Κλίμακα μέτρησης αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών. Για το δεύτερο μέρος και την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy

Scale-TSES. Το TSES αποτελεί βασικό εργαλείο μέτρησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αποτελείται από 24 ερωτήσεις (Cara & Woolfolk, 2005· Fives & Buehl, 2010· Poulou, 2007). Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο όπως προσαρμόστηκε από την Poulou (2007). Οι τρεις υποκλίμακες που περιέχει εξετάζουν: τις στρατηγικές διδασκαλίας ($N=8$), την διαχείριση της τάξης ($N=8$) και την εμπλοκή των μαθητών ($N=8$). Οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν μέσω μιας 5-βαθμης κλίμακας Likert (1=καθόλου, 5=μεγάλο βαθμό) σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν το περιεχόμενο των ερωτήσεων στην κάθε υποκλίμακα.

Ο πρώτος παράγοντας (*αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας*, $\alpha=0,737$) αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν επαρκώς διδακτικές στρατηγικές, όπως το να θέτουν εύστοχες ερωτήσεις στους μαθητές ή να αξιοποιούν όλο το εύρος εναλλακτικών στρατηγικών και παραδειγμάτων (π.χ. «Ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;»). Ο δεύτερος παράγοντας (*αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης*, $\alpha=0,889$) αξιολογεί το βαθμό στον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν το σύνολο της τάξης τους, ελέγχοντας τυχόν διασπαστικές ή θορυβώδεις συμπεριφορές, εμφυσώντας την δημιουργία και τήρηση των κανόνων (π.χ. «Εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;»). Ο τρίτος παράγοντας (*αυτοαποτελεσματικότητα στη μαθητική εμπλοκή*, $\alpha=0,853$) αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές να επιδείξουν ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες, να τους ενισχύσουν την πεποίθηση πως θα τα καταφέρουν με αυτές, βοηθώντας τους να εκτιμήσουν την ίδια τη μάθηση (π.χ. «Βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;»)

Κλίμακα προθυμίας των εκπαιδευτικών να εργαστούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για το τρίτο μέρος και την αξιολόγηση της προθυμίας των εκπαιδευτικών να

εργαστούν με παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα προθυμίας, η οποία βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο *Teachers' willingness to work children with severe disabilities* ($\alpha=0,952$) (Rakap & Kaczmarek, 2010). Προσαρμόστηκε για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις σύντομες περιγραφικές ιστορίες, που η καθεμία παρουσιάζει έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες αλλά διαφορετικό τύπο δυσκολιών. Στην πρώτη περίπτωση, παρουσιάζεται ένας μαθητής της πρώτης γυμνασίου με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες συνυπάρχουν με την διαταραχή της ΔΕΠ-Υ, στην δεύτερη περίπτωση αναφέρεται μια μαθήτρια της δευτέρας γυμνασίου με σοβαρές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην τρίτη περίπτωση παρουσιάζεται ένας μαθητής της τρίτης γυμνασίου με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αλλά και σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην κλίμακα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε οκτώ προτάσεις, όμοιες και στα τρία παραδείγματα: (α) να συμπεριλάβουν αυτά τα παιδιά στις τάξεις τους· (β) να συμμετέχουν σε πρόγραμμα εκπαίδευσης για να μάθουν νέες δεξιότητες ώστε να συνεργαστούν μαζί τους· (γ) να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς· (δ) να χρησιμοποιούν νέες δεξιότητες και γνώσεις στις πρακτικές διδασκαλίας τους· (ε) να αξιολογούν τις πρακτικές διδασκαλίας τους· (στ) να κάνουν προσαρμογές για παιδιά με παρόμοιες ιδιαιτερότητες· (ζ) να συνεργάζονται με τις οικογένειές τους· (η) να βοηθήσουν τα άλλα παιδιά στην τάξη ώστε να κατανοούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο βαθμός συμφωνίας αναδεικνύεται επιλέγοντας ανάμεσα στις ακόλουθες αποκρίσεις: διαφωνώ απόλυτα (1), διαφωνώ (2), δεν γνωρίζω (3), συμφωνώ (4), συμφωνώ απόλυτα (5).

Ερωτηματολόγιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για το τέταρτο μέρος, την αξιολόγηση των αντιλήψεων των

εκπαιδευτικών γενικά για τη διδασκαλία (στόχος, μορφή διδασκαλίας) και τις αντιλήψεις τους για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους χρησιμοποιήθηκε το δεύτερο και τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει 32 προτάσεις, για τις οποίες καλούνται να δηλώσουν οι συμμετέχοντες συμφωνία ή διαφωνία. Οι 27 πρώτες προτάσεις (Valiandes, Lazar, & Neophytou, 2017) αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μαθητική ετερότητα και τον στόχο της διδασκαλίας (π.χ. «Στόχος της διδασκαλίας είναι η ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή», «Οι μαθητές αρχίζουν τη σχολική χρονιά με διαφορετική ετοιμότητα για μάθηση»), ενώ οι 5 τελευταίες προτάσεις (Wormeli, 2005) αφορούν σε διαδεδομένους μύθους για την διαφοροποιημένη διδασκαλία (π.χ. «Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές θα δυσκολευτούν να σταθούν στον πραγματικό κόσμο»). Οι παραπάνω προτάσεις ομαδοποιήθηκαν σε πέντε παράγοντες:

A. «Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης» ($a=0,672$)

B. «Η μάθηση ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή» ($a=0,738$)

Γ. «Διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών» ($a=0,601$)

Δ. «Αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές» ($a=0,619$)

E. «Διδασκαλία με στόχο την πρόοδο των μαθητών» ($a=0,603$)

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου είναι ένα σύντομο εργαλείο, που περιέχει 10 περιγραφικές προτάσεις και διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τυπική τάξη (π.χ. «Δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου για να συμμετέχουν στο μάθημα»).

Τα δύο αυτά μέρη του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλειστού τύπου με 5-βαθμη κλίμακα Likert, η οποία ζητά από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας με συγκεκριμένες φράσεις. Το 1 αντιστοιχεί στο «Δε συμφωνώ καθόλου» ενώ το 5 αντιστοιχεί στο «Συμφωνώ απόλυτα». Το 3 ως μεσαίος αριθμός σε μία 5-βαθμη κλίμακα Likert δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ουδέτερη στάση.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα μεταξύ Απριλίου και Μαΐου 2020. Λόγω της πανδημίας του κορονοϊού, δεν ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας με δια ζώση συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό, το ερωτηματολόγιο μετατράπηκε σε ηλεκτρονική μορφή και ακολούθησε η προώθησή του σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατόπιν τηλεφωνικής επικοινωνίας με την διεύθυνση του κάθε σχολείου. Η τηλεφωνική επικοινωνία και η αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου περιελάμβαναν την ενημέρωση για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας καθώς και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου, το οποίο διαχεόταν από την διεύθυνση του σχολείου στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Απ' αυτή τη διαδικασία αντλήθηκε το 80% του δείγματος. Το υπόλοιπο 20% προήλθε μετά από τη διάχυση του ερωτηματολογίου σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ήταν περίπου 15-20 λεπτά.

Αποτελέσματα

Δείκτες περιγραφικής στατιστικής

Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά την αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Χωρίζεται σε τρεις παράγοντες. Στον πρώτο περιλαμβάνονται 8 ερωτήματα, προκειμένου να μελετηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα στις *στρατηγικές διδασκαλίας*. Στον δεύτερο παράγοντα περιλαμβάνονται 8 ερωτήματα, που αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητα στη *διαχείριση της τάξης*. Στον τρίτο παράγοντα περιλαμβάνονται 8 ερωτήματα που αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητα στη *μαθητική εμπλοκή*. Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί δείκτες ανά παράγοντα του ερωτηματολογίου της αυτοαποτελεσματικότητας.

Πίνακας 3

Περιγραφικοί δείκτες για την αυτοαποτελεσματικότητα

Αυτοαποτελεσματικότητα	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
<i>Στρατηγικές διδασκαλίας</i>	99	3,92	0,49
<i>Διαχείριση τάξης</i>	99	3,96	0,60
<i>Μαθητική εμπλοκή</i>	99	3,90	0,55

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, οι μέσοι όροι στους τρεις παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας κυμαίνονται από 3,90 έως 3,96, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα και στους τρεις παράγοντες κινούνται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αξιολογεί την προθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν με παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και αποτελείται από τρεις σύντομες περιγραφικές ιστορίες, Η καθεμία παρουσιάζει έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και διαφορετικό τύπο δυσκολιών.

Στην *πρώτη περίπτωση*, παρουσιάζεται ένας μαθητής της Α΄ γυμνασίου με γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες συνυπάρχουν με την διαταραχή της ΔΕΠ-Υ. Σχεδόν 3 στους 4 συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την ιδέα να συμπεριληφθεί ο μαθητής στην τάξη και σχεδόν 9 στους 10 θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκμάθηση νέων στρατηγικών. Το 95% θα χρησιμοποιούσαν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες, που θα αποκτούσαν στο πλαίσιο κάποιας επιμόρφωσης και θα έκαναν προσπάθεια επέκτασης των γνώσεων τους για τη διαχείριση των δυσκολιών συμπεριφοράς του μαθητή. Περίπου 9 στους 10 θα αξιολογούσαν συνέχεια τον εαυτό τους και τις πρακτικές διδασκαλίας τους και θα έκαναν τις απαραίτητες προσαρμογές στο μάθημα τους. Τέλος, ποσοστό άνω του 93% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα για συνεργασία με τους γονείς του μαθητή για την αποτελεσματική του ένταξη στην τάξη και θα δημιουργούσαν το κατάλληλο κλίμα ώστε και τα άλλα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το μαθητή και να βρουν τρόπους αλληλεπίδρασης.

Στην *δεύτερη περίπτωση*, αναφέρεται μια μαθήτρια της Β΄ γυμνασίου με σοβαρές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σχεδόν 3 στους 4 συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την ιδέα να συμπεριληφθεί ο μαθητής στην τάξη και σχεδόν 9 στους 10 θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκμάθηση νέων στρατηγικών. Το 95% θα χρησιμοποιούσαν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτούσαν στο πλαίσιο κάποιας επιμόρφωσης και το 98% θα έκαναν προσπάθεια επέκτασης των γνώσεων τους για τη διαχείριση των δυσκολιών συμπεριφοράς του μαθητή. Το 93% των ερωτώμενων θα

αξιολογούσαν συνέχεια τον εαυτό τους και τις πρακτικές διδασκαλίας τους και 9 στους 10 θα έκαναν τις απαραίτητες προσαρμογές στο μάθημα τους. Ποσοστό άνω του 96% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα για συνεργασία με τους γονείς του μαθητή για την αποτελεσματική του ένταξη στην τάξη και θα δημιουργούσαν το κατάλληλο κλίμα ώστε και τα άλλα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το μαθητή και να βρουν τρόπους αλληλεπίδρασης.

Στην *τρίτη περίπτωση*, γίνεται λόγος για έναν μαθητή της Γ΄ γυμνασίου με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αλλά και σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Σχεδόν 3 στους 5 συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την ιδέα να συμπεριληφθεί ο μαθητής στην τάξη και σχεδόν 9 στους 10 θα συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για εκμάθηση νέων στρατηγικών, θα χρησιμοποιούσαν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτούσαν στο πλαίσιο κάποιας επιμόρφωσης και θα έκαναν προσπάθεια επέκτασης των γνώσεων τους για τη διαχείριση των δυσκολιών συμπεριφοράς του μαθητή. Το 87% των ερωτώμενων θα αξιολογούσαν συνέχεια τον εαυτό τους και τις πρακτικές διδασκαλίας τους και θα έκαναν τις απαραίτητες προσαρμογές στο μάθημα τους. Το 94% συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα για συνεργασία με τους γονείς του μαθητή για την αποτελεσματική του ένταξη στην τάξη και το 88% θα βοηθούσε και τα άλλα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το μαθητή και να βρουν τρόπους αλληλεπίδρασης.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει 42 προτάσεις, για τις οποίες καλούνται να δηλώσουν οι συμμετέχοντες συμφωνία ή διαφωνία, σχετικά με συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία γενικότερα και για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Οι 27 πρώτες προτάσεις αναφέρονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την μαθητική ετερότητα και τον στόχο της διδασκαλίας, ενώ οι 5 τελευταίες προτάσεις αφορούν σε διαδεδομένους μύθους για την διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπροσθέτως, περιλαμβάνονται και 10 περιγραφικές προτάσεις που διερευνούν τις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τυπική τάξη.

Για να ομαδοποιηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικότερα για το στόχο της διδασκαλίας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων με τη μέθοδο Varimax, η οποία, αποτελεί μία από τις δημοφιλέστερες μεθόδους ορθογώνιας περιστροφής.

Για τον έλεγχο της Συνολικής Δειγματικής Καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο K.M.O. (Kaiser- Mayer- Olkin), το οποίο είναι το πλέον δημοφιλές διαγνωστικό μέτρο, στο οποίο απορρίπτονται τιμές μικρότερες του 0,5. Για περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Ο έλεγχος αυτός εξετάζει την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και στην ουσία παρέχει τη στατιστική πιθανότητα, ο πίνακας συσχετίσεων να περιέχει σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ, τουλάχιστον, κάποιων μεταβλητών. Η p-τιμή ελέγχου εξαρτάται από το επιθυμητό επίπεδο σημαντικότητας, το οποίο συνήθως είναι μικρότερο του 5%.

Πίνακας 4

Έλεγχος της Συνολικής Δειγματικής Καταλληλότητας κατά K.M.O

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,675
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	528,412
	Df	153
	Sig.	,000

Για τον έλεγχο της καταλληλότητας της κάθε μεταβλητής ξεχωριστά, εξετάστηκαν οι δείκτες M.S.A., οι οποίοι πρέπει να είναι μεγαλύτεροι του 0,5. Για τον προσδιορισμό του

αριθμού των παραγόντων χρησιμοποιήθηκαν ταυτόχρονα και το κριτήριο της ιδιοτιμής (Eigenvalue) και το κριτήριο του ποσοστού της διακύμανσης. Επιλέχθηκε μία λύση που υπολογίζει το 62% της συνολικής διακύμανσης με πέντε παράγοντες. Εξαιρέθηκαν 14 ερωτήσεις πριν την ανάλυση λόγω χαμηλών συσχετίσεων και κοινών διακυμάνσεων. Οι πέντε παράγοντες είναι:

A. Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης

B. Η μάθηση ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή

Γ. Διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών

Δ. Αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές

E. Διδασκαλία με βάση την πρόοδο των μαθητών

Στους πίνακες 5-9 που ακολουθούν παρατίθενται για κάθε παράγοντα, η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση και οι φορτίσεις των προτάσεων σε κάθε παράγοντα κατά την παραγοντική ανάλυση.

Πίνακας 5

Περιγραφικοί δείκτες και ανάλυση των προτάσεων από τις οποίες αποτελείται ο παράγοντας «Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης»

A/A	Προτάσεις	Φορτίσεις
1	Κριτήριο για το ότι ένας εκπαιδευτικός κάνει καλά τη δουλειά του είναι συνήθως οι καλοί του μαθητές.	0,719
2	Στόχος του σχολείου είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος.	0,666

3	Ο εκπαιδευτικός οφείλει να καλύπτει την ύλη του στον καθορισμένο χρόνο έστω κι αν κάποιοι μαθητές δεν έχουν ικανοποιητική απόδοση.	0,654
M = 3,92, SD = 0,808		

Πίνακας 6

Περιγραφικοί δείκτες και ανάλυση των προτάσεων από τις οποίες αποτελείται ο παράγοντας «Η μάθηση ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή»

A/A	Μεταβλητές	Φορτίσεις
1	Ορισμένοι μαθητές είναι αδύνατοι γιατί δεν έχουν κίνητρο για μάθηση και δεν προσπαθούν όσο πρέπει.	0,514
2	Όσοι προσπαθούν πραγματικά, μαθαίνουν.	0,765
3	Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (προσαρμογή διδασκαλίας ανάλογα με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών) οι μαθητές είναι δυνατόν να μπορέσουν να είναι έτοιμοι για τις εξετάσεις.	0,754
4	Όταν ένας μαθητής δεν έχει κλίση σε ένα μάθημα π.χ. Μαθηματικά, είναι φυσικό να παρουσιάζει χαμηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα.	0,351
5	Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται κυρίως για τη διαπίστωση του επιπέδου του μαθητή.	0,657
M = 3,42, SD = 0,759		

Πίνακας 7

Περιγραφικοί δείκτες και ανάλυση των προτάσεων από τις οποίες αποτελείται ο παράγοντας «Διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών»

A/A	Μεταβλητές	Φορτίσεις
1	Στόχος της διδασκαλίας είναι η ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή.	0,552
2	Η διδασκαλία στην ολομέλεια της τάξης είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές.	0,698
3	Οι μαθητές με λιγότερες δυνατότητες, γνώσεις και δεξιότητες δεν είναι απαραίτητο να μάθουν το σύνολο των πυρηνικών γνώσεων και δεξιοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος.	0,742
4	Όσο καλύτερα ο καθηγητής γνωρίζει την ύλη του τόσο πιο αποτελεσματικός γίνεται.	0,608
M = 3,50, SD = 0,785		

Πίνακας 8 *Περιγραφικοί δείκτες και ανάλυση των προτάσεων από τις οποίες αποτελείται ο παράγοντας «Αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές»*

A/A	Μεταβλητές	Φορτίσεις
1	Υπάρχουν μαθητές που απλώς δεν μπορούν να μάθουν.	0,661
2	Οι διαφορές που έχουν οι μαθητές στην αρχή της χρονιάς είναι αναπόφευκτο να απεικονίζονται στην επίδοση τους στο τέλος της χρονιάς.	0,665
3	Οι αδύνατοι μαθητές είναι λιγότερο έξυπνοι από τους καλούς.	0,773

M = 3,87, SD = 0,753

Πίνακας 9

Περιγραφικοί δείκτες και ανάλυση των προτάσεων από τις οποίες αποτελείται ο παράγοντας «Διδασκαλία με στόχο την πρόοδο των μαθητών»

A/A	Μεταβλητές	Φορτίσεις
1	Με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι μαθητές θα δυσκολευτούν να σταθούν στον πραγματικό κόσμο.	0,500
2	Είναι σωστό να δίνονται έπαινοι στους μαθητές για τη μαθησιακή τους πρόοδο ακόμη κι αν στην πράξη δεν παρουσιάζουν κάποια «μετρήσιμη» πρόοδο.	0,835
3	Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν όσα το Αναλυτικό Πρόγραμμα προνοεί/προβλέπει για την ηλικία τους.	0,710
M = 3,92, SD = 0,675		

Από τους πίνακες 5-9 φαίνεται ότι οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3,42-3,92, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον στόχο της διδασκαλίας και την διαφοροποίηση της συμφωνούν με τις προτάσεις του ερωτηματολογίου σε μέτριο ή ικανοποιητικό βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τείνουν να συμφωνούν ότι στόχος της διδασκαλίας είναι η κάλυψη της διδακτέας ύλης και η πρόοδος των μαθητών. Επίσης, ότι η διδασκαλία με τον τρόπο που γίνεται είναι αναποτελεσματική για τους αδύναμους μαθητές. Συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό ότι στόχος της διδασκαλίας είναι

η προσαρμογή στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών καθώς και ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα κυρίως των χαρακτηριστικών των μαθητών.

Το τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου περιέχει 10 περιγραφικές προτάσεις και διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την *εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας* στην τυπική τάξη. Σχεδόν 8 στους 10 υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές διαφορετικού μαθησιακού επιπέδου για να συμμετέχουν στο μάθημα και να χρησιμοποιούνται ιεραρχημένες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα επίπεδα ετοιμότητας όλων των μαθητών. Πάνω από το 64%, θεωρούν ότι χρειάζεται να δίνεται εξατομικευμένη βοήθεια ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή και δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Το 76,7% του δείγματος υποστηρίζει ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται ποικιλία μέσων/εργαλείων και τρόπων αξιολόγησης και 2 στους 3 δηλώνουν ότι η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών θα πρέπει να είναι εξατομικευμένη με βάση τους υψηλούς στόχους που μπορεί να επιτύχει κάθε μαθητής. Πάνω από 6 στους 10 δηλώνουν ότι υπάρχει πρόβλημα χρόνου για παροχή διαφοροποιημένης ή εξατομικευμένης διδασκαλίας, αλλά 1 στους 2 εφαρμόζει συνεργατική μάθηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τουλάχιστον μία φορά το μήνα. Τέλος, 1 στους 3 εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι είναι εφικτό να ετοιμάζει για τα μαθήματά του υλικό για διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα (υψηλό, μέτριο, χαμηλό, με μαθησιακές δυσκολίες), παρόλο που απαιτείται πολύς κόπος και εξωσχολικός χρόνος.

Έλεγχος ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα μελετάται, η συσχέτιση μεταξύ παραγόντων. Ως παράγοντες ορίστηκαν οι τρεις ομάδες του πρώτου τμήματος (αυτοαποτελεσματικότητα) του ερωτηματολογίου (στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείριση τάξης, μαθητική εμπλοκή), οι 8 ερωτήσεις του δεύτερου τμήματος του ερωτηματολογίου που αξιολογούσε την προθυμία των

εκπαιδευτικών, οι πέντε παράγοντες όπως αυτοί προέκυψαν από την ανάλυση των κύριων συνιστωσών και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (τελευταίες 10 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου). Προέκυψαν τα εξής δεδομένα:

- Η αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με όλους τους παράγοντες της προθυμίας. Οι τιμές του r κυμαίνονται από 0,25-0,44 και οι p -τιμές δεν ξεπερνούν το 0,01.
- Επί προσθέτως, συσχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές ($r=0,21$, $p=0,03$).
- Η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης σχετίζεται με την προθυμία των εκπαιδευτικών της για συμμετοχή του μαθητή με δυσκολίες μάθησης στην τάξη ($r=0,34$, $p=0,001$), για συνεργασία με τους γονείς του μαθητή ($r=0,24$, $p=0,017$), για παροχή βοήθειας στα παιδιά της τάξης ώστε να κατανοήσουν τον μαθητή ($r=0,31$, $p=0,002$) και με την αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή ($r=0,34$, $p=0,001$).
- Η αυτοαποτελεσματικότητα στην μαθητική εμπλοκή σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με όλους τους παράγοντες της προθυμίας. Οι τιμές του r κυμαίνονται από 0,25-0,48 και οι p -τιμές δεν ξεπερνούν το 0,013.
- Ο παράγοντας «διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης» σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με όλους τους παράγοντες της προθυμίας εκτός από την προθυμία για συνεχή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και των πρακτικών διδασκαλίας. Οι τιμές του r κυμαίνονται από 0,20-0,31 και οι p -τιμές δεν ξεπερνούν το 0,045.

- Η «διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών» σχετίζεται με την προθυμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο κάποιας επιμόρφωσης για να βοηθήσουν μαθητές με παρόμοιες δυσκολίες που θα φοιτούσαν στην τάξη ($r=0,20$, $p=0,04$).
- Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την «αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές» σχετίζεται με την προθυμία του εκπαιδευτικού για υποστήριξη του μαθητή στην τάξη ($r=0,27$, $p=0,007$).
- Η «διδασκαλία με στόχο την πρόοδο των μαθητών» σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με όλους τους παράγοντες της προθυμίας. Οι τιμές του r κυμαίνονται από 0,25-0,43 και οι p -τιμές δεν ξεπερνούν το 0,048.
- Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δε συσχετίζεται με κανέναν παράγοντα.

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα η πρώτη εναλλακτική υπόθεση επιβεβαιώνεται καθώς: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τριών παραγόντων, της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, της προθυμίας τους να εντάξουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη και τις αντιλήψεις για την διδασκαλία και την διαφοροποίησή της.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, μελετάται κατά πόσο διαφοροποιούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο, επαγγελματική εμπειρία, ειδικότητα) και η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου ή παρακολούθηση σεμιναρίου, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες, όπως αναλύθηκαν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα, την προθυμία και τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της με το φύλο εξετάστηκε με t -test ανεξαρτήτων δειγμάτων και δεν

εμφανίστηκε σημαντικά στατιστική διαφοροποίηση.

Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα, την προθυμία και τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της με την επαγγελματική εμπειρία εξετάστηκε με έλεγχο One way Anova και ο εντοπισμός της ομάδας, στην οποία εμφανίστηκε η διαφοροποίηση έγινε με τις μεθόδους Tukey ή Tamhane. Σημαντικά στατιστική διαφοροποίηση εμφανίστηκε:

- Στην προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη. Όσοι έχουν εμπειρία μεγαλύτερη των 15 ετών είναι λιγότερο δεκτικοί και πρόθυμοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους [$F(3,96)=6,446$, $p=0,001$].
- Στην προθυμία των εκπαιδευτικών να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για τη διαχείριση των δυσκολιών συμπεριφοράς του μαθητή με ΜΔ μέσα στην τάξη. Όσοι έχουν εμπειρία μεγαλύτερη των 11 ετών είναι λιγότερο πρόθυμοι έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 6-10 χρόνια εμπειρίας [$F(3,96)=3,455$, $p=0,020$].
- Στην προθυμία για συνεχή αξιολόγηση του εαυτού τους, των πρακτικών διδασκαλίας τους και την εκμάθηση νέων τεχνικών διδασκαλίας που χρειάζονται για να βοηθήσουν τον μαθητή με ΜΔ να μαθαίνει στην τάξη τους,. Όσοι έχουν εμπειρία μεγαλύτερη των 11 ετών είναι λιγότερο πρόθυμοι έναντι των συναδέλφων τους που έχουν 6-10 χρόνια εμπειρίας [$F(3,96)=3,730$, $p=0,014$].
- Στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι η «μάθηση αποτελεί αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή» Όσοι είχαν 15ετή εμπειρία συμφωνούν περισσότερο έναντι αυτών που έχουν εμπειρία 6-15 ετών [$F(3,96)=3,429$, $p=0,020$].

Η σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα, την προθυμία και τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της με την ειδικότητα εξετάστηκε με έλεγχο One way Anova και δεν εμφανίστηκε σημαντικά στατιστική διαφοροποίηση.

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα, την προθυμία και τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της με την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη «διαφοροποιημένη διδασκαλία» εξετάστηκε με τη χρήση t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και παρατηρήθηκε ότι:

- Όσοι έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο φαίνονται πρόθυμοι να συμπεριληφθεί ο μαθητής με ΜΔ στην τάξη [$t(98)=2,569$, $p=0,012$].
- Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την «αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας για τους αδύναμους μαθητές» υποστηρίζεται περισσότερο από αυτούς που έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο [$t(98)=2,090$, $p=0,039$].
- Όσοι έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο υποστηρίζουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις στρατηγικές διδασκαλίας. [$t(98)=2,337$, $p=0,022$].

Τέλος, όσον αφορά τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα, την προθυμία και τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου εξετάστηκε με τη χρήση t-test ανεξάρτητων δειγμάτων και παρατηρήθηκε ότι:

- Όσοι έχουν μεταπτυχιακό, υποστηρίζουν ότι είναι πρόθυμοι να συμπεριληφθεί ο μαθητής με ΜΔ στην τάξη [$t(98)=2,989$ $p=0,004$]

- Όσοι έχουν μεταπτυχιακό υποστηρίζουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στις στρατηγικές διδασκαλίας. [$t(98)=2,456$, $p=0,026$].

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα η δεύτερη εναλλακτική υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει καθώς δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, την προθυμία και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διδασκαλία και την διαφοροποίησή της ως προς το φύλο και την ειδικότητα, υπάρχουν όμως διαφορές ως προς την επαγγελματική εμπειρία και την εξειδίκευση.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, για την προβλεπτική ικανότητα της αυτοαποτελεσματικότητας και της προθυμίας των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και τη διαφοροποίησή της, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*. Για την αποφυγή προβλημάτων πολυσυγγραμμικότητας αναγκάστηκαν να γίνουν κάποιες κωδικοποιήσεις. Οι 8 πρώτες ερωτήσεις του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου (αυτοαποτελεσματικότητα) κωδικοποιήθηκαν ως «Στρατηγικές Διδασκαλίας» οι επόμενες 8 ως «Διαχείριση Τάξης» και οι τελευταίες 8 του πρώτου μέρους ως «Μαθητική Εμπλοκή». Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους κωδικοποιήθηκαν με βάση το περιεχόμενο τους, αφαιρώντας το όνομα του μαθητή.

Για την πρόβλεψη του πρώτου παράγοντα «Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης» θα εισέλθουν δυο μεταβλητές, η προθυμία για επέκταση των γνώσεων και για αξιολόγηση (βλ πίνακα 10). Το R^2 του μοντέλου είναι χαμηλό και ισούται με 24,2%.

Πίνακας 10

Μοντέλο πρόβλεψης «Διδασκαλία με βάση την κάλυψη της διδακτέας ύλης»

Προβλεπτικοί παράγοντες	B	SE B	t	p
Θα επέκτεινα τις γνώσεις μου για τη διαχείριση των δυσκολιών συμπεριφοράς του μαθητή με ΜΔ μέσα στην τάξη.	2,203	,400	55,505**	,000
Θα αξιολογούσα συνεχώς τον εαυτό μου και τις πρακτικές διδασκαλίας μου και θα μάθαινα τις νέες τεχνικές διδασκαλίας που χρειάζονται για να βοηθήσω τον μαθητή με ΜΔ να μαθαίνει στην τάξη μου.	-1,451	,344	-4,216**	,000

Σημείωση. $R^2=0,242$. Σταθερά=4,595. $F(2,95)=15,156^{**}$, $p<0,001$

Η πρόβλεψη του δεύτερου παράγοντα «Η μάθηση ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή» φαίνεται πως μπορεί να πραγματοποιηθεί με χρήση της μεταβλητής αυτοαποτελεσματικότητα: διαχείριση τάξης (βλ πίνακα 11). Το R^2 του μοντέλου είναι χαμηλό και ισούται με 26,1%.

Πίνακας 11

Μοντέλο πρόβλεψης «Η μάθηση ως αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή»

Προβλεπτικός Παράγοντας				
	B	SE B	t	p
Διαχείριση Τάξης	2,002	,357	5,604**	,000

Σημείωση. $R^2=0,261$. Σταθερά=2,844. $F(1,89)=131,400^{**}$. $p<0,001$.

Η πρόβλεψη του τρίτου παράγοντα «Διαχείριση με βάση τις ανάγκες των μαθητών» φαίνεται πως μπορεί να πραγματοποιηθεί με χρήση τεσσάρων μεταβλητών που αφορούν την προθυμία των εκπαιδευτικών για την ένταξη του μαθητή με ΜΔ στην τάξη (βλ πίνακα 12).

Το R^2 του μοντέλου είναι μέτριο και ισούται με 32,7%.

Πίνακας 12

Μοντέλο πρόβλεψης «Διαχείριση με βάση τις ανάγκες των μαθητών»

Προβλεπτικοί Παράγοντες				
	B	SE B	t	p
Θα χρησιμοποιούσα νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτούσα στο πλαίσιο κάποιας επιμόρφωσης για να βοηθήσω μαθητές με παρόμοιες δυσκολίες που θα φοιτούσαν στην τάξη μου.	1,301	,238	5,466**	,000
Θα συμμετείχα σε ένα πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης για να μάθω στρατηγικές που θα με βοηθούσαν να διδάξω τον μαθητη με ΜΔ	-,784	,215	-3,653**	,000
Θα αξιολογούσα συνεχώς τον εαυτό μου και τις πρακτικές διδασκαλίας μου και θα μάθαινα τις νέες τεχνικές διδασκαλίας που χρειάζονται για να βοηθήσω τον μαθητη με ΜΔ να μαθαίνει στην τάξη μου.	- ,661	,189	-3,492**	,001
Θα έκανα τις απαραίτητες προσαρμογές στη διδασκαλία μου ώστε να μπορέσει και ο μαθητής με ΜΔ να συμμετάσχει στη μαθησιακή διαδικασία.	,459	,167	2,754**	,007

Σημείωση. $R^2=0,327$. Σταθερά=2,022. $F(4,94)=11,432^{**}$. $p<0,001$.

Η πρόβλεψη του τέταρτου παράγοντα «Αναποτελεσματικότητα διδασκαλίας για τους

αδύναμους μαθητές» φαίνεται πως μπορεί να πραγματοποιηθεί με χρήση δυο μεταβλητών, που αφορούν την προθυμία των εκπαιδευτικών, της συνεχούς αξιολόγησης και της υποστήριξης της ιδέας συμμετοχής του μαθητή με ΜΔ στην τάξη (βλ πίνακα 13). Το R^2 του μοντέλου είναι χαμηλό και ισούται με 21,9%.

Πίνακας 13

Μοντέλο πρόβλεψης «Αναποτελεσματικότητα διδασκαλίας με τους αδύναμους μαθητές»

Παράγοντες				
	B	SE B	t	p
Θα αξιολογούσα συνεχώς τον εαυτό μου και τις πρακτικές διδασκαλίας μου και θα μάθαινα τις νέες τεχνικές διδασκαλίας που χρειάζονται για να βοηθήσω τον μαθητή με ΜΔ να μαθαίνει στην τάξη μου.	,297	,104	2,842**	,006
Θα υποστήριζα την ιδέα να συμπεριληφθεί ο μαθητής με ΜΔ στην τάξη μου.	,186	,083	2,245**	,027

Σημείωση. $R^2=0,327$. Σταθερά=2,019. $F(2,88)=12,318^{**}$. $p<0,001$.

Η πρόβλεψη του πέμπτου παράγοντα «Διδασκαλία με στόχο την πρόοδο των μαθητών» φαίνεται πως μπορεί να πραγματοποιηθεί με χρήση τριών μεταβλητών, της αυτοαποτελεσματικότητας σε ό,τι αφορά τη διαχείριση τάξης, και τις στρατηγικές διδασκαλίας και την προθυμία των εκπαιδευτικών για συμμετοχή του μαθητή με ΜΔ στην τάξη (βλ πίνακα 14). Το R^2 του μοντέλου είναι μέτριο και ισούται με 29,4%.

Πίνακας 14

Μοντέλο πρόβλεψης «Διδασκαλία με στόχο την πρόοδο των μαθητών»

Προβλεπτικοί παράγοντες				
	B	SE B	t	p
Θα υποστήριζα την ιδέα να συμπεριληφθεί ο μαθητής με ΜΔ στην τάξη μου.	,703	,179	3,930**	,000
Αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικές διδασκαλίας	1,088	,323	3,367**	,001
Διαχείριση Τάξης	-,793	,264	-3,007**	,003

Σημείωση. $R^2=0,327$. Σταθερά=4,251. $F(3,91)=12,656^{**}$. $p<0,001$.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα κατά πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα και η προθυμία τους να εντάξουν τους μαθητές αυτούς στη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία και την διαφοροποίησή της. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι οι τρεις παραπάνω παράγοντες έχουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους, γεγονός το οποίο επαληθεύεται και από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ως ένα γενικό συμπέρασμα.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (*τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών, αυτοαποτελεσματικότητα, προθυμία και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την διδασκαλία και την διαφοροποίηση της αναφορικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας και την εμπλοκή των μαθητών στην μαθησιακή διαδικασία σχετίζεται θετικά με την προθυμία τους να εντάξουν στην τάξη τους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή, όσο περισσότερο νιώθουν αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί στις στρατηγικές διδασκαλίας τους και στην μαθητική εμπλοκή, τόσο πιο πρόθυμοι δηλώνουν: να εντάξουν μαθητές με δυσκολίες στην μαθησιακή διαδικασία· να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες τους για την διαχείριση των μαθητών αυτών σε επίπεδο μαθησιακό και συμπεριφοράς· να αξιολογούν τον εαυτό τους σε ό,τι αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας τους· να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών αυτών και να βοηθήσουν τους υπόλοιπους μαθητές να κατανοήσουν τις ανάγκες του μαθητή. Η αντίστοιχη διαπίστωση ισχύει και για τη διαχείριση της τάξης, όπου οι εκπαιδευτικοί όσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται, τόσο πιο πρόθυμοι είναι στη μαθησιακή ένταξη των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες.

Τα ευρήματα αυτά έρχονται να συμφωνήσουν με ορισμένα από τα ευρήματα της ερευνητικής ανασκόπησης του Ross (1994), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988· Stein & Wang, 1988).

Εν συνεχεία, στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι δεν υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφ' ενός και αφ' ετέρου των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την προθυμία τους να εντάξουν μαθητές με δυσκολίες και τις απόψεις τους για την διδασκαλία και την διαφοροποίησή της. Το εύρημα αυτό είναι δυνατόν να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σχολικό πλαίσιο, η οποία διαφαίνεται να είναι θετική, και στην εφαρμογή των στρατηγικών της, η οποία δεν πραγματοποιείται. Το γεγονός ότι είναι διακεείμενοι θετικά προς αυτήν δεν σημαίνει ότι την εφαρμόζουν, όπως φανέρωσαν και οι απαντήσεις των ερωτώμενων που αφορούσαν στον διαθέσιμο χρόνο για την διαφοροποιημένη διδασκαλία, ο οποίος δήλωσαν ότι είναι περιορισμένος.

Πλήθος διεθνών ερευνών επιβεβαιώνουν το παρόν εύρημα και τονίζουν την έλλειψη χρόνου ως τον καθοριστικό παράγοντα που εμποδίζει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα τυπικά σχολεία (Maeng & Bell, 2015· Tomlinson & Doughty, 2005· Vlachou et al., 2009). Το παρόν εύρημα αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα εκτός από αυτούς που αναφέρονται στην διεθνή βιβλιογραφία, και αποτελούν κωλύματα στην ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη. Παρά τις ενδείξεις θετικής στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ένταξη και την συμπερίληψη μαθητών με δυσκολίες,

παράγοντες όπως η έλλειψη υποστήριξης, η ακαταλληλότητα των υποδομών, η ελλιπής διοικητική υποστήριξη, καθώς και η δυσκολία στη συνεργασία με τους γονείς επισημαίνονται ως άκρως σημαντικές δυσκολίες (Robinson et al., 2014 · Roiha, 2012· Siam & Al-Natour, 2016· Wan, 2017).

Στο ίδιο ερευνητικό ερώτημα εντοπίστηκε επίσης ότι όσο περισσότερο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών, τόσο περισσότερο πρόθυμοι είναι να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες για να υποστηρίξουν την ένταξη των μαθητών με ΜΔ. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν μία πιο παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας (κάλυψη διδακτέας ύλης), δηλώνουν πρόθυμοι να εντάξουν στην τάξη τους μαθητές αυτούς· να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητες τους για να μπορέσουν να διαχειριστούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες· να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές στην διδασκαλία τους για να τους εντάξουν και να βοηθήσουν τους υπόλοιπους μαθητές να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών με δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση (πρόοδος των μαθητών), είναι ακόμα πιο πρόθυμοι να εντάξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες· να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών αυτών· να αξιολογούν διαρκώς τον τρόπο διδασκαλίας τους· να προσαρμόζουν την διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών αυτών αλλά και να συνεργάζονται με τους γονείς τους για την καλύτερη ένταξη των μαθητών αυτών στην τυπική τάξη. Βεβαίως, και αυτοί θεωρούν σημαντικό ζήτημα την κατανόηση των υπόλοιπων μαθητών προς τα παιδιά αυτά.

Συμπερασματικά, τόσο οι εκπαιδευτικοί μιας παραδοσιακής προσέγγισης όσο και εκείνοι μιας μαθητοκεντρικής δηλώνουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση και εμπλουτισμό

των γνώσεων τους πάνω σε θέματα που αφορούν τους μαθητές με ΜΔ και την ένταξή τους.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ο τωρινός τρόπος διδασκαλίας δεν είναι αποτελεσματικός για τους αδύναμους μαθητές, υποστηρίζουν την ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη. Το εύρημα αυτό είναι δυνατόν να ερμηνευθεί με βάση την Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ajzen, 1991). Σύμφωνα με το αυτό μοντέλο, η πρόθεση εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς, είναι η προθυμία του ατόμου να πραγματοποιήσει τη δεδομένη συμπεριφορά. Συνεπώς, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών να ενταχθούν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην τυπική τάξη συνεπάγεται την προθυμία τους να υλοποιήσουν αυτή τους την πρόθεση και να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα *{κατά πόσο διαφοροποιούν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλο, επαγγελματική εμπειρία, ειδικότητα) τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα, την προθυμία, την διδασκαλία και την διαφοροποίηση της αναφορικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση}*, δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών στις αντιλήψεις τους για την αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, την προθυμία ένταξης των μαθητών με δυσκολίες και τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία και την διαφοροποίησή της, γεγονός που δεν επαληθεύεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Φιλιππάτου και Βεντίστα, 2017).

Από την άλλη μεριά, όσοι έχουν κάνει σεμινάριο στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι περισσότερο πρόθυμοι να εντάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους, νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στις στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και θεωρούν ότι η παραδοσιακή διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική για τους αδύναμους μαθητές. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική

αγωγή σε ότι αφορά τα δύο πρώτα συμπεράσματα.

Η διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών με εξειδίκευση στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικών χωρίς εξειδίκευση επισημαίνεται και από άλλες έρευνες, καθώς φαίνεται ότι η εμπάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο τόσο στην ένταξη των μαθητών όσο και στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (King, 2010· Santangelo & Tomlinson, 2012· Whipple, 2012). Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες έχει σημειωθεί ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια σειρά κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης, που αφορούν στην ειδική αγωγή (Kiel, Heimlich, Markowitz, Braun & Weiß, 2016).

Όσον αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία 11-15 χρόνια αναγνωρίζουν την ανάγκη να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για να διαχειριστούν καλύτερα μαθητές με μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες, θεωρούν ότι χρειάζεται να αξιολογούν συνεχώς τον εαυτό τους και τις πρακτικές διδασκαλίας τους, παρόλο που πιστεύουν ότι η μάθηση εξαρτάται εν πολλοίς από τα χαρακτηριστικά του μαθητή. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 15 έτη είναι λιγότερο πρόθυμοι να συμπεριλάβουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους. Είναι πολύ πιθανό ότι οι εκπαιδευτικοί μακροχρόνιας προϋπηρεσίας ακολουθούν πιο παραδοσιακές και παγιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ η πιθανή κόπωση των πολλών ετών εργασίας, τους καθιστά λιγότερο ευέλικτους.

Τέλος, δεν φάνηκε να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των αντιλήψεων τους για την αυτοαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, την προθυμία ένταξης των μαθητών με δυσκολίες και τις αντιλήψεις τους για την διδασκαλία και την διαφοροποίηση της. Ωστόσο, στην έρευνα των Φιλιππάτου και Βεντίστα (2017), βρέθηκε να υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την

ειδικότητα αλλά και την σχολική βαθμίδα.

Ολοκληρώνοντας, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα (*κατά πόσο προβλέπουν η αυτοαποτελεσματικότητα και η προθυμία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία και την διαφοροποίησή της για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*) διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί με μια πιο παραδοσιακή αντίληψη για την διδασκαλία (κάλυψη διδακτέας ύλης), φαίνονται πιο πρόθυμοι να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και να αξιολογούν τις πρακτικές διδασκαλίας τους. Εν συντομία, χρειάζονται περισσότερες πρακτικές για να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μάθουν την διδακτέα ύλη.
- Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα τους στην διαχείριση της τάξης επηρεάζει την αντίληψη τους ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του μαθητή. Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά των μαθητών φαίνεται να παίζουν βασικό ρόλο στο πώς θα διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός την τάξη του και στο πόσο αποτελεσματικός αντιλαμβάνεται ότι είναι, ιδιαίτερα αν υπάρχουν μαθητές με δυσκολίες εντός τάξεως.
- Η διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών προϋποθέτει εν μέρει την προθυμία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες· την επιθυμία τους να αξιολογούν συνεχώς τις πρακτικές διδασκαλίας τους και τις απαραίτητες προσαρμογές στην διδασκαλία τους ώστε να διδάξουν τους μαθητές με δυσκολίες.
- Η αντίληψη ότι η διδασκαλία που παρέχεται στα σχολεία είναι αναποτελεσματική για τους αδύναμους μαθητές προβλέπεται σε ένα βαθμό από την προθυμία των εκπαιδευτικών για συνεχή αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών και την προθυμία

τους να εντάξουν τους μαθητές με δυσκολίες στην τυπική τάξη.

- Η αντίληψη για την διδασκαλία με βάση την πρόοδο των μαθητών προβλέπεται εν μέρει από την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης, καθώς και από την προθυμία τους να εντάξουν μαθητές με δυσκολίες στην τυπική τάξη τους. Συνεπώς, όσο πιο αποτελεσματικοί δηλώνουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και στην διαχείριση της τάξης, και όσο πιο πρόθυμοι είναι για την σχολική ένταξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο πιο πολύ στοχεύουν στην διδασκαλία τους την πρόοδο των μαθητών.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της συγκεκριμένης έρευνας, είτε έχουν μία πιο παραδοσιακή άποψη για τη διδασκαλία είτε έχουν μία πιο μαθητοκεντρική άποψη, όλοι αναγνωρίζουν την ανάγκη για περεταίρω επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας και αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την αναγκαιότητα οι μαθητές αυτοί να αποτελούν μέλη της τυπικής τάξης. Όσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης, τόσο πιο πρόθυμοι είναι να εντάξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία. Η αντίληψη αυτή είναι πιο έντονη στους νεότερους εκπαιδευτικούς ενδεχομένως επειδή έχουν εκπαιδευτεί στο πνεύμα της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τυπική τάξη.

Περιορισμοί και προτάσεις

Παρά τα σημαντικά αποτελέσματά της, η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Οι συνθήκες υπό τις οποίες διεξήχθη η μελέτη ήταν η περίοδος της πανδημίας του κορονοϊού (Covid-19), γεγονός που συνέβαλλε στην σύντομη και μικρή

συλλογή του δείγματος. Οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τον διαθέσιμο χρόνο των σχολικών μονάδων τόσο για την τηλεφωνική επικοινωνία όσο και για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενώ ταυτόχρονα έλειπε η διαπροσωπική επαφή με την διεύθυνση του κάθε σχολικού πλαισίου, όπως είχε προγραμματιστεί κατά την έναρξη της έρευνας.

Κατόπιν, το μικρό δείγμα της έρευνας ενδεχομένως να επηρέασε το βαθμό συσχετίσεων των μεταβλητών, οι οποίες σε γενικές γραμμές ήταν μέτριες προς χαμηλές. Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί και από την σκέψη ότι υπάρχουν επιπλέον πολλοί άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την διδασκαλία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την διαφοροποίησή της για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επί προσθέτως, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο της μελέτης ήταν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Σε αυτήν την περίπτωση ενδέχεται οι άνθρωποι να δηλώνουν ευκολότερα αυτό που θεωρείται σωστό σύμφωνα με την κοινωνική ηθική αντί της προσωπικής τους άποψης.

Κρίνεται πολύ σημαντικό στο μέλλον, να υπάρξουν αντίστοιχες έρευνες που να μελετούν περαιτέρω την σύγκριση μεταξύ μεγαλουπόλεων και επαρχίας στον συγκεκριμένο τομέα. Θα είναι ενδιαφέρον να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς την διδασκαλία και την διαφοροποίηση της μεταξύ αστικών και επαρχιακών πόλεων, καθώς και ως προς τους άλλους παράγοντες, την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την προθυμία τους να εντάξουν μαθητές με δυσκολίες στην τάξη τους.

Επίσης, το ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να συνοδεύεται από συνεντεύξεις, ώστε να αποφεύγονται τυχόν παρανοήσεις και να διαλευκανθεί η διαφορά της θεωρητικής προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν μες στην τάξη οι εκπαιδευτικοί. Κατ' επέκταση αυτή η γνώση, θα μπορούσε

να συμβάλλει στο να αποκτήσουμε μία πιο σαφή εικόνα για τις διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τυπική τάξη, καθώς και για την ενδεχόμενη επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση, εξειδίκευση και υποστήριξη πάνω σε οποιονδήποτε τομέα τους απασχολεί (π.χ. διαχείριση διασπαστικής συμπεριφοράς).

Ολοκληρώνοντας, θα αποτελούσε εύρημα μείζονος σημασίας η διερεύνηση πιθανών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν την διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την διαφοροποίησή της στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής: Το αξιολογικό σύστημα των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Acedo, C., Ferrer, F., & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39, 227-238.
- Affholder, I. M. (2003). *Differentiated Instruction in Inclusive Elementary Classrooms*. Kansas: University of Kansas.
- Αθανασιάδη, Ε. (2001). Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται. Διαφορετικός τρόπος μάθησης. Διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs NJ.
- Alexander, P.A., Garner, R., Sperl, C.T., & Hare, V.C. (1998). Fostering reading competence in students with learning disabilities . In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 334-366). New York: Academic Press.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of

- coping with behavioral problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Specific Learning Disorder (DSM 5)*.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 27-59.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000). 'Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England'. *International Journal of Inclusive Education* 6, 38–43.
- Baddeley, A.D (1986). *Working Memory*. London: Oxford University Press.
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. London: Falmer.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology*.

- Bandura, A. (2002). *Social cognitive theory in cultural context. Journal of Applied Psychology: An international Review*.
- Barko, M. J. (2007). The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting. *Dissertation*. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J.L., Grimes, J., Kovalesski, J. F., & Prasse, D. et al. (2005). *Response to intervention Policy Considerations and Implimentation*. Reston, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Bear, G.C., Minke, K.M., & Manning, M.A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31, 405-427.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*. London: Routledge.
- Bender, W.N. (2004). *Learning Disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education: An ethnography*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bender, W.N., & Larkin, M.J.(2003). *Reading strategies for elementary students with learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berger, S.L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted children*. ERIC No. ED342175
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. DOI: 10.1080/01443410500342492

- Blachman, B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 287-291.
- Blozowich, D. G. (2001). *Differentiated instruction in heterogeneously grouped sixth grade classrooms*. DEd Thesis. Immaculata College.
- Bochner, S. and Pieterse, M. (1989). 'Preschool directors' attitudes towards the integration of children with disabilities into regular preschools in New South Wales'. *International Journal of Disability. Development and Education*, 36, 133–150.
- Borkowski, J.G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Botsas, G., & Panteliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495.
- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19-38.
- Bowman, I. (1986). 'Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study'. *European Journal of Special Needs Education*, 1, 29–38.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brady, S., & Shankweiler, D. (1991). *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 1: Theoretical Models of Human Development* (5th ed.) (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Bryan, T. (1972). The effect of forced mediation upon short-term memory of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 605-609.
- Bryan, T., Burnstein, K., & Bryan, J. (2001). Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices. *Educational Psychologist*, 36, 167-180.
- Cain, K., Oakhill, J.V., Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Capa, A, Woolfolk, H. (2005). *What predicts student teacher self - efficacy? Academic Exchange Quarterly*.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Steca, P. (2003). *Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. Journal of Educational Psychology*.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2), 257-268.
- Ceci, S., Ringstorm, M., & Lea, S. (1981). Do language learning disabled children have impaired memories? In search of underlying process. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 159-163.

- Center, Y. and Ward, J. (1987). 'Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools'. *Exceptional Child*, 34, 41–56.
- Center, Y. and Ward, J. (1989). 'Attitudes of school psychologists towards the integration of children with disabilities'. *International Journal of Disability. Development and Education*, 36, 117–132.
- Center, Y., Ward, J., Parmenter, T. and Nash, R. (1985). 'Principals' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools'. *Exceptional Child*, 32, 149–161.
- Chien, C. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content. *Cogent Education*, 2, 111-140.
- Coates, R. D. (1989). 'The regular Education Initiative and opinions of regular classroom teachers'. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 532–536.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Dawson, P., & Guare, R. (2004). *Executive Skills in Children and Adolescents: A practical Guide to Assessment and Intervention*, New York: The Guildford Press.
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European journal of psychology of education*, 27, 573-589.

- Δημάκος, Ι., & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ψυχολογία*. Ειδικός Τεύχος «Σύγχρονα θέματα στη Σχολική Ψυχολογία», 16, 422-438.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525.
- Fives, H., Buehl, M. (2010). *Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale*. The Journal of Experimental Education.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 13(3), 105-108.
- Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia'. *British Journal of Special Education*, 22, 179–185.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1992). Limitations of a feel-good approach to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(2), 93-98.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive school movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60(4), 294-309.

- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1995). Inclusive school movement. In J. M. Kauffman & D. P. Garvar-Pinhas, A. and Schmelkin, L. P. (1989). ‘Administrators and teachers’ attitudes towards mainstreaming’. *Remedial and Special Education*, 10, 38–43.
- Gagatsis, A., & Koutselini, M. (2000). Curriculum development as praxis and differentiation in practice: The case of Mathematics. In A. Gagatsis (Ed.), *A Multidimensional Approach to Learning in Mathematics and Sciences*. (pp. 107-122). Nicosia: Intercollege Press.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–508.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13
- Graham, S., Harris, K.R., & MacArthur, C. (2004). Writing instruction. In B. Wong (Ed.), *Learning about Learning Disabilities* (3rd ed.). (pp. 281-313). London: Academic Press.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. and Fink-Chorzempa, B. (2003). Primary grade teachers’ instructional adaptations for weaker writers: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 95, pp. 279–293.
- Greenwood, C.R., Delquadri, J., Stanley, S.O., Terry, B., & Hall, R.V. (1985). Assessment of ecobehavioral interaction in school settings. *Behavioral Assessment*, 7, 331-347.

- Ημέλλου, Ο. (2003). *Ηπιες Δυσκολίες Μάθησης: Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon* (pp. 213-243). Austin, TX: Pro-Ed.
- Hammill, D.D. (1990a). A brief history of Learning Disabilities. In P. Myers & D.D. Hammill, *Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Hammill, D.D. (1990b). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Hammond, H. & Ingalls, L. , (2003). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22 (2), 24-30.
- Hart, S. (1992a). Differentiation- Way forward or treat? *British Journal of Special Education*, 19 (1), 10-12.
- Hart, S. (1992b). Differentiation. Part of problem or part of the Solution? *Curriculum Journal*, 3 (131-142).
- Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting the well-being of school communities: A systemic approach. In B. Doll, W. Pfohl. & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp.252-273). New York, NY: Routledge.
- Holzberger, D., Philip, A. and Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*,

105(3),774–786.

Holzberger, D., Philip, A. and Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors:

The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 100–111.

Houte, M.V. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation-polarization theory. *Journal of curriculum studies*, 38(3), 273-292.

Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Austin, TX: Leornian Press.

Θανοπούλου, Α. (2013). *Η κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικά δημοτικά σχολεία και ο ρόλος της συμβουλευτικής στη στήριξη της διαδικασίας αυτής και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Kauffman, J.M. (1989). *Characteristics of behavior disorders of children and youth* (4th ed.). Columbus, O.H: Charles Merrill.

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: Pro-Ed.

Kerr, M.M., & Nelson, C.M. (1989) *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles Merrill.

Κιάμου, Ε. (2004). Κλινικά Θέματα Λογοπαθολογίας. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A. & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education*.

- King, S. (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners*. PhD Thesis. Tennessee State University.
- King, V. (1990). Differentiation is the key. *Language and learning*, 3, 22-24
- Kirk, S.A. (1962). *Educating Exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Klassen, R. M. and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M. and Tze, V. M.C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* 12, 59–76.
- Klinger, J. K., & Vaughn, S. (2002). The changing roles and responsibilities of an LD specialist. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 19-31.
- Κόμπος, Χ. (1992). *Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Δημοτικά Σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του Κράτους*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων: Θεωρία-Ερευνα-Πράξη*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη, Μ. (2001). Η ανάπτυξη Προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο και η παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001, 26-37 Koutselini, 2005).
- Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Στο : Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009).
- Kunsting, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term

predictor of instructional quality in the classroom. *Eur J Psychol Educ.*

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα:

Πεδίο.

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003, 21-24 Μαΐου). *Επιμονή του ελλείμματος της*

φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου.

Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος.

Λάζε, Σ. (2019). *Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την*

ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην κανονική τάξη του γενικού σχολείου.

(Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πάτρας.

LeRoy, B. and Simpson, C. (1996). 'Improving student outcomes through inclusive

education'. *Support for Learning, 11*, 32–36.

Leyser, Y., Kapperman, G. and Keller, R. (1994). 'Teacher attitudes toward mainstreaming: a

cross-cultural study in six nations'. *European Journal of Special Needs Education, 9*,

1–15.

Lewis, A. (1995). *Primary Social needs and the national curriculum* (2nd edn.) London:

Routledge.

Licht, B.C., & Kistner, J.A. (1986). Motivational problems of learning disabled children:

Individual differences and their implications for treatment. In J.K Torgesen & B.Y.L.

Wong (Eds.). *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp.

225-255). Orlando, FL: Academic Press.

Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1991). *Assessment and Instruction of Reading Disability: An*

Interactive Approach. New York: Harper Collins Publishers Inc.

- Lumpe, A. T., Czerniak, C. M., & Haney, J. J. (1998). Science teacher beliefs and intentions regarding the use of cooperative learning. *School Science and Mathematics, 98*(3), 123-132.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Maeng, J. M. & Bell, R. L. (2015). Differentiating Science Instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education, 37* (13), 2065- 2090.
- Mann, V.A., & Liberman, I. (1984). Phonological awareness and verbal short-term memory: Can they presage early reading success? *Journal of Learning Disabilities, 17*, 592-598.
- Marston, D., Muyskens, P., Lau, M., & Canter, A. (2003). Problem-solving model for decision making with high-incidence disabilities: The Minneapolis experience. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 187-200.
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: “One-strategy-fits-all” doesn't work in real classrooms. *T.H.E Journal, 31*(11) 38-40.
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education, 22*, 378–385.
- Meyers, J., & Meyers, B. (2003). Bi-directional influences between positive psychology and primary prevention. *School Psychology Quarterly, 18*, 222-229.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers’ conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology, 44*(2), 105–121.

Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*.

Αθήνα: Gutenberg.

Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σς. 128-141). Αθήνα: Ατραπός.

Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 21-41.

Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007). «Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 6-15.

National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1988). *Letter to NJCLD member organizations. Author*.

National Research Council (1990). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National academy Press.

Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.

- Nicolino, P. A. (2007). *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. PhD Thesis. Dowling College.
- Nind, M., Rix, J., & Sheehy, K. (2005). *Inclusive education: Diverse perspectives*. London: Fulton.
- Norwich, B. (1994). 'The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US–English comparison'. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91–106.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482-502.
- Norwich, B., & Rovoli, I. (1993). Affective factors and learning behavior in secondary school mathematics and English lessons for average and low attainers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 308-321.
- Ordovery, A., (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.
- Πανταζίδου, Σ. (2005). *Απόψεις των γενικών νηπιαγωγών για την ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για τις δομές και τις υπηρεσίες πρώιμης υποστήριξης* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παντελιάδου, Σ. (2005). Σχολική ένταξη και αρτιμελισμός στην εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. Εκδ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Από το περιθώριο στη συμπερίληψη* (σ. 107-122). Λευκωσία: Κυπρόεπεια.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου και Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, σσ. 7-17.
- Padeliadou, S. and Lampropoulou, V. (1997). 'Attitudes of special and regular education teachers towards school integration'. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 173–183.
- Παντελιάδου, Σ. & Λαμπροπούλου, Β. (2000). Έφηβοι και νέοι: Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη, *Νέα Παιδεία*, 95, 120-133.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pennington, B.F., & Olson, R.K. (2005). Genetics of dyslexia. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 453-472). Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Petrill, S.A., Deater-Deckard, K., Thompson, L.A., DeThorne, L.S., & Schatschneider, C. (2006). Reading skill in early readers: Genetic and shared environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 48-55.
- Phan, N. T. T. and Locke, T. (2015). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 52, 73-82.
- Pintrich, P.R., & Schrauben, B. (1992). Student's motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk & J.L. Meece (Eds.) *Student' perceptions in the classroom* (pp.149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Podell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals.

Journal of Educational Research, 86, 247–253.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2010). ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ -1. *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. 4η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G.D. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*. Special issue: “Student emotions in education: emerging research and applications”.

Poulou, M. (2007). *Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions*. Educational Psychology.

Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*, 20(1), 85-105.

Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.

Raudenbush, S. W., Rowan, B. and Cheong Y. F. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.

Reid, R., & Linnerman, T.O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. New York: The Guildford Press.

Robinson, L., Maldonado, N., and Whaley, J. (2014). Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction. *Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference*. Knoxville, Tennessee.

- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behavior of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability. Development and Education*, 46(1), 35-50.
- Roiha, A. S. (2012) 'Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): perceptions, practices and challenges.' *Language and Education*, 28 (1), pp. 1–18.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies (Calgary, Alberta, Canada, June 1994).
- Roy, A. Guay, F. and Valois, P. (2013). Teaching to Address Diverse Learning Needs: Development and Validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), pp. 11-86.
- Σακκά, Β. (2012). *Η ένταξη των παιδιών με αυτισμό στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης* (Πτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). "Understanding Teachers' Attitudes and Self-efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-service and Inservice Teacher Education." *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Sandholtz, J. H. & Ringstaff, C. (2014). Inspiring Instructional Change in Elementary School Science: The Relationship Between Enhanced Self-efficacy and Teacher Practices. *J Sci Teacher Educ*, 25, 729–751.
- Santangelo, T. and Tomlinson, C.A. (2012). Teacher Educators' Perceptions and Use of

- Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), pp. 309-327.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (1996). 'Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: a research synthesis'. *Exceptional Children*, 63, 59–74.
- Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. and Lesar, S. (1991). 'Teacher perceptions of the Regular Education Initiative'. *Exceptional Children*, 58, 9–24.
- Siam, K. & Al Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9 (12), 167-181.
- Simon, B. (1985). Imposing differentiation in schools. *Education today and tomorrow*, 37, 3.
- Sideridis, G.D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Sideridis, G.D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek students with and without learning difficulties: Clarifying and differential role of motivational orientations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 101-137.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059 - 1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77.

Smith, C.R. (2004). *Learning Disabilities: The interaction of students and their environments* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon- Pearson.

Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). "Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral." *The Journal of Special Education*, 27(1), 66–81.

Σούλης, Γ.Σ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για Όλους»*. Τόμος 'Α. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Σπαντιδάκης, Γ. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Stanovich, K.E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.

Strading, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), pp. 935-947.

Swanson, H.L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 34-50.

Swanson, H.L., Cooney, J.B., & McNamara, J.K. (2004). Learning disabilities and memory. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 41-92). San Diego, CA: Elsevier.

- Thomsen, J.P. (2012). Exploring the heterogeneity of class in higher education: Social and cultural differentiation in Danish university programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 565-585.
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2003). *Inclusive education: A reader*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (1998). *Promoting inclusive practice*. Routledge.
- Tindal, G., & Marston, D.B. (1990). *Classroom based assessment*. Columbus, O.H: Charles Merrill Publishing Co.
- Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής: Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ. Εκδ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής* (σ.120-136). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Tomlinson, C.A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), pp. 12-16.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. USA: ASCD.
- Tomlinson, C. (2005). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Doughty, K. (2005). Reach them to teach them. *Educational Leadership*, 62 (7), 8-15.
- Tomlinson C.A., Moon T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated*

classroom. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A. and Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, pp. 119–145.

Torgesen, I.K. (1982). The learning disabled child as an inactive learner: Educational implications. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 45-52.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

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

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.

Unesco. (2002). *Education for all: Is the world on track*. Paris: Unesco.

Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: Unesco.

Vaughn, J. S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J. and Saumell, L. (1996). ‘Teachers’ views of inclusion’. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96–106.

Villa, R., Thousand, J., Meyers, H. and Nevin, A. (1996). ‘Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education’. *Exceptional Children*, 63, 29–45.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.

- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). ‘Mainstream teachers’ instructional adaptations: implications for inclusive responses’. *Journal Revista de Education*, 349, 179-203.
- Wan, S. W, (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers and Teaching*, 23 (3), pp. 284-311.
- Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Development Psychology*, 30, 73-87.
- Ward, J. and Le Dean, L. (1996). ‘Student teachers’ attitudes towards special educational provision’. *Educational Psychology*, 16, 207–218.
- Weisel, A., and Dror, O. (2006). “School Climate, Sense of Efficacy and Israeli Teachers’ Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs.” *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174.
- Whipple, K.A. (2012). *Differentiated Instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district*. EdD Thesis. Boston, Massachusetts: Northeastern University. Research, 96(1), pp. 54-63.
- Wormeli, R. (2005). Busting Myths about differentiated instructions. *Principal Leadership*, 5(7), pp. 28-33.

- Wong, B.Y.L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 231-258). San Diego, CA: Academic Press.
- Wong, B.Y.L. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110-120.
- Wong, B. Y. L., Wong, R., Darlington, D., & Jones, W. (1991). Interactive teaching: An effective way to teach revision skills to adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 117-127.
- Woodcock, S. (2013). "Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities". *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29.
- Φιλιππάτου, Δ. & Βεντίστα, Ο.Μ. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Z (68): 147-182.
- Ysseldyke, J.E. (2005). Assessment and decision making in learning disabilities: What if this is as good as it gets? *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 128-132.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension. An experimental investigation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1996). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική*

διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες Ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (8^η έκδ). Τόμος ‘Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2009). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις (θεωρία)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Τόμος Α' και Β'(2010).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα : Πεδίο.