



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Πτυχιακή Εργασία

**«Μαθησιακές Δυσκολίες – Εμπειρίες
Εκπαιδευτικών»**

Παναγιωτοπούλου Κωνσταντίνα

A.M.: 439

Επιβλέπων καθηγητής : Δημήτριος Πασχαλούδης

Κατερίνη ,

Φεβρουάριος 2023

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάσθηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

18 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2023

Πίνακας περιεχομένων

Θέμα: Μαθησιακές Δυσκολίες - Εμπειρίες Εκπαιδευτικών	2
Πίνακας Συντομογραφιών	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
Summary	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	9
1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	9
1.1. Ιστορική αναδρομή στην έννοια «Μαθησιακές δυσκολίες»	10
1.2. Ορισμός Μαθησιακών δυσκολιών	12
1.3. Συχνότητα (επιδημιολογία) και αίτια Μαθησιακών δυσκολιών	14
1.3.1. Συχνότητα Μαθησιακών δυσκολιών	14
1.3.2. Αίτια Μαθησιακών δυσκολιών	15
1.4. Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών.....	16
1.5. Βασικά είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	16
1.5.1. Δυσλεξία	16
1.5.2. Δυσαριθμησία	21
1.5.3. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.....	23
1.6. Μαθησιακές δυσκολίες και συννοσηρότητα	23
1.7. Επιπτώσεις στην σχολική επίδοση και στην κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/ τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες	24
2. ΠΡΟΩΡΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ/ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	26

3.	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - Διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών.....	27
3.1.	Στόχοι της αξιολόγησης Μαθησιακών δυσκολιών	28
3.2.	Κριτήρια Αξιολόγησης Μαθησιακών δυσκολιών	29
3.3.	Χρησιμότητα αξιολόγησης	29
3.4.	Μορφές/ είδη αξιολόγησης.....	30
3.5.	Δυσκολίες κατά την αξιολόγηση Μαθησιακών δυσκολιών.....	31
3.6.	Αξιολόγηση και οικογένεια.....	32
3.7.	Αξιολόγηση και σχολείο.....	32
4.	ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ - ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ.....	33
4.1.	Παρεμβατικές μέθοδοι για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών δυσκολιών 34	
4.2.	Οικογένεια και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.....	35
4.3.	Σχολείο και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	36
5.	Νομοθεσία για την Συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα	38
6.	ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΩΦΕΛΗ ΤΗΣ	39
6.1.	Ορισμός και αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	40
6.2.	Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	41
6.3.	Ο ρόλος του σχολείου στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	42
6.4.	Ο ρόλος της οικογένειας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση	45
6.5.	Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου οικογένειας για την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	46
7.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	46
7.1.	Παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις οικογένειας - σχολείου	47

7.2.	Απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας	48
7.3.	Απόψεις οικογένειας για τις σχέσεις οικογένειας - σχολείου.....	49
8.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	
ΤΟΥΣ	51	
B.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	53
α)	Μεθοδολογία έρευνας	53
1.	Συλλογή δεδομένων	53
2.	Δείγμα.....	53
3.	Δομή του ερωτηματολογίου.....	53
	Ερώτηση 1	54
	Ερώτηση 2	56
	Ερώτηση 3.1	57
	Ερώτηση 3.2	58
	Ερώτηση 3.3	59
	Ερώτηση 3.4	60
	Ερώτηση 3.5	62
	Ερώτηση 3.6	63
	Ερώτηση 3.7	64
B.	Σχέσεις παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες με τους συμμαθητές τους	
	65
	Ερώτηση 4.1	65
	Ερώτηση 4.2	66
	Ερώτηση 4.3	67
	Ερώτηση 4.4	68

Ερώτηση 4.5	70
Ερώτηση 4.6	71
Ερώτηση 4.7	72
Γ. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση.....	73
Ερώτηση 5.1	73
Ερώτηση 5.2	74
Ερώτηση 5.3	75
Ερώτηση 5.4	77
Ερώτηση 5.5	78
Δ. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	79
Φύλο.....	79
Ηλικία.....	80
Επίπεδο Σπουδών	81
Τομέας Εργασίας.....	82
Βαθμίδα εκπαίδευσης στη Σχολική μονάδα που εργάζονται	83
Είδος εκπαίδευσης.....	84
Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	85
Χρόνια Υπηρεσίας.....	86
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	87
Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών	87
Επαγωγική Ανάλυση	88
Ερευνητική Υπόθεση 1 - T-test.....	88
Ερευνητική Υπόθεση 2 - T-test.....	90

Ερευνητική Υπόθεση 3 - Ανοva	92
Ερευνητική Υπόθεση 4 - T-test.....	94
Ερευνητική Υπόθεση 5 - Ανοva	96
ANOVA 5.....	97
Ερευνητική Υπόθεση 6 - Ανοva	97
ANOVA 6.....	98
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	99
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	101
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	110

Πίνακας Συντομογραφιών

Μαθησιακές Δυσκολίες	ΜΔ
DSM - III - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 3 th edition	DSM - 3
Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία - American Psychological Association	APA
Minimal Brain Dysfunction	MBD
DSM - 5 - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5 th edition	DSM - 5
International Classification of Diseases	ICD - 10
British Dyslexia Association	BDA
Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης	ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα που διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη αφορά τις εμπειρίες εκπαιδευτικών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, καθώς η εξέλιξη των μαθητών επηρεάζεται από τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Επιπρόσθετα, ερευνάται κατά πόσο οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την κοινωνική ζωή και αποδοχή των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους. Τέλος, εξετάζεται η ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά : Μαθησιακές δυσκολίες, οικογένεια - εκπαιδευτικοί, συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Summary

The issue in question this study aims to address involves educators' experience with children facing learning difficulties in all levels of education.

In particular, it focuses on the relationships created between parents and educators, since the students' development is directly affected by the cooperation of family and school. Additionally, an effort is made to investigate the degree in which learning difficulties affect those students' social life and the acceptance of their peers. Finally, the existence of positive results from the application of inclusive education is also examined.

Key words: learning difficulties, family-educators, inclusive education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σύγχρονο φαινόμενο, κατά το οποίο φαίνεται να επιδρούν στην εκπαιδευτική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών. Το θέμα της παρούσας έρευνας διατυπώνεται ως «Μαθησιακές Δυσκολίες - Εμπειρίες εκπαιδευτικών» και στην συνέχεια θα αναπτυχθεί το θεωρητικό πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών και θα αναλυθούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης.

Όσον αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ξεκινώντας από το πρώτο κεφάλαιο, στην πρώτη και δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται μέσω ιστορικής αναδρομής η προσπάθεια διάφορων μελετητών και επιστημόνων να προσδιορίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών αντίστοιχα. Έπειτα, γίνεται αναφορά στη συχνότητα επιδημιολογίας των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και στα πιθανά αίτια του. Στην επόμενη υποενότητα περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών καθώς επίσης και κάποια από τα βασικά είδη, όπως είναι η δυσλεξία, δυσαριθμησία και μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου αναφέρονται οι επιπτώσεις των ΜΔ στην σχολική επίδοση αλλά και στην κοινωνικό-συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών.

Το δεύτερο κεφάλαιο επισημαίνει την αξία της ανίχνευσης και της αναγνώρισης των ΜΔ σε πρόωρο στάδιο.

Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στις μεθόδους αξιολόγησης που οδηγούν στην διάγνωση των ΜΔ. Στις υποενότητες αυτού του κεφαλαίου γίνεται αναφορά στους στόχους, τα κριτήρια, την χρησιμότητα και τα είδη της αξιολόγησης. Επίσης, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά την αξιολόγηση των ΜΔ, καθώς και η στάση της οικογένειας και του σχολείου απέναντι στην αξιολόγηση.

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβατικές μεθόδους των ΜΔ, καθώς επίσης και τον τρόπο αντιμετώπισης των ΜΔ από την οικογένεια και το σχολείο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται σημεία από την νομοθεσία για την Συμπερίληψη των μαθητών με ΜΔ.

Στο έκτο κεφάλαιο περιγράφεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα οφέλη της. Ειδικότερα, παρουσιάζεται ο ορισμός, οι αρχές και οι πρακτικές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επισημαίνεται η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας με σκοπό την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τις σχέσεις γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αναφέρονται παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις οικογένειας - σχολείου, καθώς και τις απόψεις και των δύο πλευρών για τις σχέσεις αυτές.

Στο τελευταίο , όγδοο κεφάλαιο, μέσω ερευνητικών αποτελεσμάτων αποδίδονται οι σχέσεις μαθητών με ΜΔ με τους συμμαθητές τους.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Η μάθηση είναι μια διαδικασία όπου ο άνθρωπος συμμετέχοντας ενεργά σε αυτή, περνά από διάφορες καταστάσεις προσπαθώντας να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και εμπειρίες σε διάφορα πεδία, και υιοθετεί κοινωνικές αξίες με τη χρήση των ανώτερων γνωστικών του ικανοτήτων (Στασινός, 2020, σ. 284). Τα εφόδια αυτά, θα τον καταστήσουν ικανό, να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε προβλήματα της καθημερινής του ζωής.

Ο Ormrod (2020) επισημαίνει ότι η μάθηση, αποτελεί μια μακροπρόθεσμη αλλαγή στις νοητικές αναπαραστάσεις ή τους συνειρμούς που οφείλεται στην εμπειρία. Αυτή η τοποθέτηση, περιλαμβάνει τρία μέρη. Το πρώτο είναι η μακροπρόθεσμη αλλαγή , που σημαίνει ότι η μάθηση ως διαδικασία, έχει κάποια διάρκεια. Το δεύτερο, οι νοητικές αναπαραστάσεις, που δείχνουν ότι όλα ξεκινούν από τον εγκέφαλο και το τρίτο είναι η εμπειρία, που δηλώνει ότι η μάθηση αποτελεί μια αλλαγή που οφείλεται σε αυτή (Ormrod, 2020).

Η μάθηση όπως επισημαίνει ο Ormrod (2020) αν και είναι μια παθητική διαδικασία και συμβαίνει γιατί απλά συμβαίνει κάτι σε κάποιον και μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία. Ωστόσο, συνήθως προϋποθέτει από την πλευρά του μαθητή να κάνει κάποια διεργασία είτε σωματική, είτε νοητική ή και τα δύο ταυτόχρονα. Έτσι για να επιτευχθεί η μάθηση υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις. Αρχικά, θα πρέπει ο μαθητής να είναι ικανός για μάθηση, να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες μάθησης, να εφαρμόζονται παραδοσιακές τεχνικές για την προώθησή της και να χρησιμοποιούνται οι βέλτιστες στρατηγικές διδακτικών παρεμβάσεων για να είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές (Στασινός, 2020). Ωστόσο, δεν είναι όλοι οι μαθητές ικανοί να μάθουν και

συναντούν και παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την μαθησιακή διαδικασία και αυτό αντικατοπτρίζεται στην σχολική τους επίδοση. Έτσι, όταν λέμε ότι ένα παιδί παρουσιάζει «μαθησιακές δυσκολίες» εννοούμε ότι συναντά διάφορα «εμπόδια» στην διαδικασία της μάθησης, λόγω διαταραχών που σχετίζονται με αυτή (Στασινός, 2020) τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τον μαθητή, το γνωστικό αντικείμενο και την βαθμίδα εκπαίδευσης (Σαλβαράς, 2013).

Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2013), μαθητές με ΜΔ έχουν σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση ικανοτήτων ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, συγκρότησης γνωστικών δομών και στρατηγικών μάθησης (Hamil, 1990, Ysseldyke, 2005). Οι ΜΔ μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς, συρρύθμισης και αυτοέλεγχου. Για να διαγνωσθούν οι ΜΔ βασικά κριτήρια που αξιολογούνται είναι η απόκλιση μεταξύ του Δείκτη Νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης σε κάποιο από τα μαθήματα (Σαλβαράς, 2013).

Πρόσφατα, στο DSM- V οι *Μαθησιακές Διαταραχές* (Learning Disorders) μετονομάστηκαν σε *Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή* (Specific Learning Disorder) και εγκαταλείπονται οι προηγούμενες κατηγοριοποιήσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών («διαταραχή της ανάγνωσης», «διαταραχή της γραπτής έκφρασης», διαταραχή των αριθμητικών δεξιοτήτων», «μαθησιακή διαταραχή μην προσδιοριζόμενη αλλιώς») και επισημαίνεται ότι η μορφή της δυσκολίας οφείλεται στη διαγνωστική διαδικασία (Γιαβρίμης, Παλιβάνη, σ. 122, 2018).

Παρακάτω, θα αναφερθούμε αρχικά στην ιστορική αναδρομή της έννοιας «Μαθησιακές Δυσκολίες», τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και έπειτα στην επιδημιολογία δηλαδή πόσο συχνά συναντάμε τις Μαθησιακές Δυσκολίες κυρίως στο μαθητικό πληθυσμό. Κατόπιν θα γίνει αναφορά στα αίτια που προκαλούν τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τα χαρακτηριστικά τους. Τέλος. Θα γίνει μια εκτενή αναφορά στα είδη των Μαθησιακών Δυσκολιών και θα δούμε αντίστοιχα ορισμούς, συχνότητα, αίτια και χαρακτηριστικά.

Εδώ να σημειώσουμε ότι για λόγους συντομίας εφ' εξής η έννοια «Μαθησιακές Δυσκολίες» θα αναφέρεται με την συντομογραφία ΜΔ.

1.1. Ιστορική αναδρομή στην έννοια «Μαθησιακές δυσκολίες»

Οι ΜΔ σαν όρος έχει σύντομη ιστορική αναδρομή. Καθώς μόλις τον 18^ο αιώνα απασχόλησε την επιστήμη με τις εξελίξεις στον κλάδο της νευρολογίας και της ψυχιατρικής αλλά και στην παιδαγωγική θέλοντας να εντοπίσουν τα αίτια χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών που συναντούσαν δυσκολίες στη μάθηση (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020).

Πρώτος ο Kirk (1963) όπως αναφέρει ο Στασινός (σ. 290, 2020) είπε σε ομιλία του: « Πρόσφατα έχω χρησιμοποιήσει τον όρο ‘Δυσκολίες μάθησης’ (*Learning Disabilities*) για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας, της ομιλίας, της ανάγνωσης και των δεξιοτήτων επικοινωνίας».

Η Τζιβινίκου (2015) με βάση τη θεμελίωση του όρου μέσα στο χρόνο αναφέρει πως οι Hallahan και Mercer (2001) διαιρούν την ιστορία μαθησιακών δυσκολιών σε 5 περιόδους ως εξής:

- i. η περίοδος της ευρωπαϊκής θεμελίωσης (European Foundation Period) (1800-1920),
- ii. η περίοδος της αμερικανικής θεμελίωσης (U.S. Foundation Period) (1920-1960),
- iii. η περίοδος ανάδυσης του πεδίου (Emergent Period) (1960-1975),
- iv. η περίοδος της σταθεροποίησης (Solidification Period) (1975-1985), και τέλος
- v. η ταραχώδης περίοδος (Turbulent Period) (1985-2000)»

Η Τζιβινίκου (2015) συνεχίζει και αναφέρει πως η Τζουριάδου (2011) έχει προσθέσει άλλη μία περίοδο του αναστοχασμού και ξεκινά το 2000 μέχρι και σήμερα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η νευρολογική βάση κάποιων Μαθησιακών δυσκολιών, αναγνωρίστηκε το 1940 και αποδόθηκαν σε εγκεφαλική βλάβη χρησιμοποιώντας τον όρο ‘ελάχιστη εγκεφαλική διαταραχή’ (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020). Επίσης, το 1960 πολλοί ερευνητές εντόπισαν σε παιδιά με φυσιολογικά επίπεδα νοημοσύνης διάφορες ανεπάρκειες που πίστευαν ότι επηρεάζουν τη σχολική μάθηση και έτσι χρησιμοποιήθηκαν οι όροι ‘ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία’ και ‘αντιληπτική ή νευρολογική βλάβη’ (Μέττα & Σκορδιαλός, 2020). Όμως με την έλευση του DSM - III (APA: American Psychiatric Association, 1980), που σύνδεε τις ΜΔ με την ακαδημαϊκή απόδοση, η θεωρία της ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας (Minimal Brain Dysfunction: MBD) εξαφανίστηκε καθώς οι υποστηρικτές αυτής δικάστηκαν (Fletcher et.al., 2019).

Πλέον, σύμφωνα με την APA (American Psychiatric Association, 2013) και την ταξινόμηση του *Διαγνωστικού Στατιστικού Εγχειριδίου* (DSM - V) οι ΜΔ έχουν μετονομαστεί σε *Specific Learning Disorders* και περιλαμβάνουν τη δυσλειτουργία στην ανάγνωση, τη δυσλειτουργία στην γραπτή έκφραση και τη δυσλειτουργία στα μαθηματικά ((Μέττα & Σκορδιαλός, 2020 και Στασινός, 2020).

Αξίζει, επίσης να αναφερθεί η επισήμανση του Στασινού (σ. 288, 2020) για την χρήση του όρου ΜΔ σήμερα, ο οποίος αναφέρει ότι ο όρος *Μαθησιακές δυσκολίες*

καθιερώθηκε διεθνώς και χρησιμοποιείται στην παιδαγωγική και ψυχολογική βιβλιογραφία ακόμη και σήμερα με αυτή την επωνυμία (learning Disabilities - LD) στις ΗΠΑ και παρεμφερή επωνυμία Learning Difficulties (LD) στο Ηνωμένο Βασίλειο. Στην ελληνική βιβλιογραφία από επιστημονικούς μελετητές, και εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούνται οι όροι Δυσκολίες Μάθησης, Μαθησιακές Δυσκολίες, Διαταραχές Μάθησης, Δυσχέρειες Μάθησης, Προβλήματα Μάθησης, Μαθησιακές Ανάγκες, Μαθησιακές Αδυναμίες κ.τ.λ. (Στασινός, σ. 288, 2020).

Στην επόμενη υποενότητα θα δούμε κάποιους από τους ορισμούς που αποδόθηκαν για τις ΜΔ, ο οποίος σαν όρος συχνά συγχέεται με τον όρο «ειδικές ανάγκες» που έχει μια πιο ευρεία έννοια.

1.2. Ορισμός Μαθησιακών δυσκολιών

Κατά καιρούς έχουν αποδοθεί αρκετοί ορισμοί για τις ΜΔ. Εδώ να σημειωθεί πως η πληθώρα των ορισμών για την εννοιολογική αποσαφήνιση των ΜΔ έφερε και την δυσχέρεια στη μετέπειτα ερευνητική διαδικασία και μελέτη τους (Τζιβινίκου, 2015). Παρακάτω θα αναφέρουμε κάποιους από τους ορισμούς που προέκυψαν μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» όπως προαναφέραμε χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τον Αμερικανό ερευνητή Samuel Kirk (1963), ο οποίος έδωσε και τον πρώτο ορισμό που είχε παιδαγωγικοκεντρικό χαρακτήρα δίνοντας έμφαση στη διαφοροποίηση ανάμεσα στην ικανότητα και στην επίδοση.

Σύμφωνα με τον Kirk (1963) *«Τα παιδιά με μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, στη σκέψη, στον λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία δυσλεξία, εξελικτική αφασία κλπ. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε οπτικές και ακουστικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση»* (Wong, et.al., p. 8, 2008 και στο Τζιβινίκου, σ. 20, 2015). Ο ορισμός αυτός είναι αποδεκτός ακόμα και σήμερα, ωστόσο κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί και άλλοι ορισμοί ιατροκεντρικοί, παιδαγωγοκεντρικοί αλλά και λειτουργικοί.

Οι Hallahan & Kanfman (1976) έδωσαν τον εξής λειτουργικό ορισμό: *«Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που δηλώνει προβλήματα σε μια ή*

περισσότερες περιοχές ανάπτυξης ή ικανότητας, και αναφέρεται από κοινού στη δυσλεξία, την υποεπίδοση, και την ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη. Επειδή όλα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες έχουν προβλήματα μάθησης, οι Μαθησιακές Δυσκολίες πρέπει να έχουν μια κοινή αντιμετώπιση που η έμφασή της θα επικεντρώνεται ανάλογα με την ειδική συμπεριφορά, τις ικανότητες ή τις ανεπάρκειες του παιδιού» (Τζιβινίκου, 2015). Στον ορισμό αυτό, όπως και σε άλλους παρόμοιους διευκρινίζονται τα κριτήρια που χρησιμοποιούν διαγνώστες και ειδικοί επιστήμονες ώστε να εντοπίσουν και να αξιολογήσουν τα άτομα με ΜΔ (Τζιβινίκου, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, η Τραγούλια (2022) ξεκαθαρίζει ότι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» έχει να κάνει με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριων και όχι τόσο με ιατρικά αίτια. Παρ' όλα αυτά υπάρχουν ορισμοί που έχουν ιατροκεντρικό χαρακτήρα όπως των Bannatyne και Myklebust (Τζιβινίκου, 2015). Ο Bannatyne (1971) ορίζει τις ΜΔ ως εξής: «Ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης έχει επαρκή νοητική ικανότητα, συναισθηματική σταθερότητα και οι αισθητηριακές λειτουργίες του δεν έχουν εμφανείς βλάβες. Παρουσιάζει όμως ορισμένες ανεπάρκειες στις διαδικασίες αντίληψης ολοκλήρωσης και έκφρασης που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει παιδιά με κάποια δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα που εμποδίζει τη διαδικασία μάθησης» ταυτίζοντας τις ΜΔ με «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία» (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσιώτη, x.x.).

Ο Myklebust (1968) χρησιμοποιώντας τον όρο «ψυχονευρολογικές Μαθησιακές Δυσκολίες» κατατάσσει στην κατηγορία αυτή «παιδιά που έχουν επαρκή κινητική ικανότητα, μέση ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκή ακοή και όραση, φυσιολογική συναισθηματική προσαρμογή, παράλληλα όμως παρουσιάζουν μια ειδική συσκολία στην διαδικασία μάθησης. Το είδος αυτό ανεπάρκειας πολλές φορές δεν είναι αμιγές αλλά επικαλύπτεται και από άλλες μορφές υστέρησης» Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσιώτη, x.x.). Από αυτό τον ορισμό συμπεραίνουμε πως ο Myklebust δεν κάνει συγκεκριμένο το λόγο που οφείλονται οι ΜΔ καθώς δεν αναφέρεται σε συγκεκριμένη εγκεφαλική κατάσταση, αλλά γενικά σε «ψυχονευρολογικές δυσκολίες». Ενώ παράλληλα είναι εμφανής η στήριξή του ότι μπορεί μαζί με τις ΜΔ να υπάρχουν και άλλες ανεπάρκειες.

Ο ορισμός του Hammil (1987), ο οποίος είναι και ο πρόσφατος, αναφέρει: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να

υπάρχουν σε όλη τη 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 μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Θανόπουλος, 2005 στο Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2020). Ο εν λόγω ορισμός προήλθε μετά από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα του «Εθνικού Συμβουλίου των Μαθησιακών Δυσκολιών» (National Joint Committee of learning Disabilities) των ΗΠΑ, και στον οποίο πλέον είναι αποδεκτός ο όρος *Μαθησιακές Δυσκολίες* (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσιώτη, χ.χ.).

Όπως, εύκολα διακρίνεται στους παραπάνω ορισμούς που παρατέθηκαν και όπως επισημαίνεται από την Τζιβινίκου (2015) οι ερευνητές για να ορίσουν τις ΜΔ χρησιμοποιούσαν τέσσερα βασικά κριτήρια την επίδοση, την απόκλιση, την ευφυΐα και τα διά αποκλεισμού κριτήρια (Siegel & Lipka, 2008). Παρακάτω, θα αναφερθούμε στη συχνότητα των ΜΔ η οποία επηρεάζεται, όπως θα δούμε, από την αλλαγή των ισχυόντων ορισμών και των κριτηρίων αξιολόγησης.

1.3. Συχνότητα (επιδημιολογία) και αίτια Μαθησιακών δυσκολιών

Σε αυτή την υποενότητα θα αναφερθούμε στη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται οι ΜΔ και την αντιστοιχία τους σε ποσοστά επιδημιολογίας στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες. Ενδιαφέρον είναι έπειτα η ανάπτυξη των αιτιών που ευθύνονται για τις ΜΔ σε ιατρικό και παιδαγωγικό κομμάτι. Τέλος, θα αναφερθούμε στα βασικά χαρακτηριστικά των ΜΔ τα οποία είναι απαραίτητα να γνωρίζουμε κυρίως κατά την ανίχνευση των διαταραχών.

1.3.1. Συχνότητα Μαθησιακών δυσκολιών

Η συχνότητα των ΜΔ τα τελευταία χρόνια αυξάνεται συνεχώς, με όλο και περισσότερα παιδιά να παρουσιάζονται με ΜΔ.

Ο Αναγνωστόπουλος (2001) αναφέρει πως το 20% του πληθυσμού των μαθητών έχει διαγνωσθεί με ΜΔ και εκτιμάται πως οι αναπτυξιακού τύπου διαταραχές μάθησης εμφανίζονται στο 2 - 4% των μαθητών. Επίσης, οι ΜΔ εμφανίζονται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1, σε παιδιά των πόλεων παρά σε αγροτικών περιοχών και αφορούν συχνότερα παραπτωματικούς εφήβους από το γενικό πληθυσμό (Αναγνωστόπουλος, 2001). Αξίζει να σημειωθεί πάνω σε αυτό, ότι

σε έρευνα οι Rutter et.al. (1981), βρήκαν πως το 1/3 των μαθητών με ΜΔ στην ανάγνωση παρουσίαζε παράλληλα και διαταραχές συμπεριφοράς και το 1/3 με βασική τη διαταραχή της συμπεριφοράς παρουσίαζε ΜΔ στην ανάγνωση (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Οι Bakker, Obiakor & Rotatori (2013) αναφέρουν πως σύμφωνα με το U.S. Department of Education (2012), οι μαθητές με διάγνωση ΜΔ αποτελούν το 41% των μαθητών με ειδικές δυσκολίες σε εθνικό επίπεδο και από το 1980 έως το 2000 σχεδόν διπλασιάστηκαν.

1.3.2. Αίτια Μαθησιακών δυσκολιών

Ένα παιδί με ΜΔ, έχει διάφορα «εμπόδια» στη διαδικασία της μάθησης, λόγω διαταραχών που έχει που σχετίζονται με αυτή. Σε αυτή την ενότητα θα δούμε ποια είναι τα αίτια που ευθύνονται για αυτά τα «εμπόδια» και για την ύπαρξη των ΜΔ. Μέσα από έρευνες όπως θα δούμε και πιο αναλυτικά παρακάτω έχει προκύψει πως τα αίτια αυτά είναι παθολογικά και πολλές φορές σχετίζονται με δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι Γιαβρίμης & Παλιβάνη (2018) επισημαίνουν ότι οι ΜΔ δεν είναι απόρροια νοητικών, αισθητηριακών, συναισθηματικών ή περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δυσκολίες μπορούν να αποτελούν συνοδά συμπτώματα χωρίς να αποτελούν αίτια των ΜΔ. Ωστόσο, ΜΔ μπορεί να παρουσιάζονται και σε μαθητές με ασταθές οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, με συναισθηματικές διαταραχές (άγχος, κατάθλιψη) κ.α.

Σε άρθρο τους οι Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου (2016) αναφέρουν πως πολλοί ερευνητές αποδίδουν τις ΜΔ σε εγκεφαλική δυσλειτουργία ή σε νευρολογικές διαταραχές. Αυτό όμως, επειδή δεν υπάρχει βελτίωση με θεραπεία και σαφήνεια στα αίτια, απορρίφθηκε με τον καιρό και το National Institute of Mental Health (NIMH) (1999), έδειξε πως οι ΜΔ σχετίζονται με κάτι σύνθετο, με την αδυναμία κάποιων σημείων του εγκεφάλου να συγκεντρώσουν πληροφορίες και όχι σε νευρολογικής φύσεως πρόβλημα (Τσούγη, Κατζόλη & Γιαννέλου, 2016)

Αξίζει να αναφέρουμε πως ο Αναγνωστόπουλος (2001) σε άρθρο του, λέει ότι γενετικές μελέτες έχουν δείξει πως στην περίπτωση συνύπαρξης των ΜΔ με τη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής με ή και χωρίς το σύνδρομο υπερκινητικότητας, υπάρχει ανεξάρτητος τρόπος μετάδοσης και γενετικής επιβάρυνσης για τις δύο παθήσεις και υποστηρίζεται πως στο 70 - 75% των περιπτώσεων υπάρχει κοινή γενετική επιβάρυνση. Αυτό αναδεικνύει τα γενετικά αίτια των ΜΔ και όχι μόνο.

1.4. Χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών

Τα χαρακτηριστικά των ΜΔ σύμφωνα και με τους περισσότερο αποδεκτούς πλέον ορισμούς έχουν να κάνουν με τρεις ακαδημαϊκούς τομείς: *την ανάγνωση, την γραφή και τα μαθηματικά* (Bakker, Obiakor & Rotatori, 2013). Οι μαθητές μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες σε έναν ή σε δύο ταυτόχρονα τομείς.

Επίσης, πολλές φορές οι ΜΔ συνοδεύονται από δυσκολίες στη συμπεριφορά, στην κοινωνικοποίηση, στη μνήμη και από τη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ - Υ), οι οποίες οδηγούν το μαθητή στη σχολική αποτυχία, στην συναισθηματική κατάπτωση και στην χαμηλή αυτοπεποίθηση (Bakker, Obiakor & Rotatori, 2013 και Στασινός, 2020).

1.5. Βασικά είδη μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με τα επίσημα διαγνωστικά εγχειρίδια οι ΜΔ κατατάσσονται στις αναπτυξιακές διαταραχές.

Οι μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με την πιο πρόσφατη ορολογία διαχωρίζονται σε: *δυσλεξία, δυσαναγνωσία (αναγνωστικές δυσκολίες) δυσαριθμία, δυσορθογραφία και δυσγραφία* (Ταταβίλη & Γιαρουμάρδου, σ. 2, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD - 10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταξινομεί τις ΜΔ ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων» και τις διαιρεί στις εξής κατηγορίες: Ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία), Ειδική διαταραχή της ορθογραφίας, Ειδική διαταραχή στις μαθηματικές ικανότητες, Μεικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων ή γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή, η οποία δεν μπορεί να κατηγοριοποιηθεί (Ταταβίλη & Γιαρουμάρδου, σ. 2, 2020). Παράλληλα το Διαγνωστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (DSM - V) τις ταξινομεί ως Διαταραχή της ανάγνωσης, Διαταραχή της ορθογραφίας, Διαταραχή στις μαθηματικές ικανότητες και γενικευμένη μαθησιακή διαταραχή καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα κατηγοριοποίησης (American Psychiatric Assotiation, 2015)

1.5.1. Δυσλεξία

Η δυσλεξία ως όρος χρησιμοποιείται για μια ειδική περίπτωση μαθησιακών δυσκολιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως υψηλός δείκτης νοημοσύνης και επιλεκτική δυσκολία στη μάθηση της γλώσσας. Οι δυσκολίες αυτές μπορούν να συνυπάρχουν όλες μαζί αλλά μπορεί να υπάρχουν και μεμονωμένα.

Στη δυσλεξία η παρέμβαση ξεκινάει με την είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο καθώς εκεί γίνονται εμφανής οι δυσκολίες της χρήσης και της κατανόησης

του γραπτού και προφορικού λόγου (Στασινός, 2020). Μπορούμε να μιλήσουμε για πρώιμη πιθανή δυσλεξία όταν υπάρχει έλλειψη ακρίβειας στις κινήσεις και στο λόγο στην προσχολική ηλικία (Στασινός, 2020). Επίσης, στη δυσλεξία χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβατικές μεθόδους μπορεί να έχουμε σημαντικά αποτελέσματα και πρόοδο.

Πιο συγκεκριμένα, δυσλεξία ένα παιδί έχει όταν παρουσιάζει δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και στα μαθηματικά (Στασινός, 2020).

Ορισμός

Ο Στασινός (2020) αναφέρει πως η δυσλεξία είναι μια ειδική διαταραχή κατάκτησης του γραπτού λόγου, κατά την οποία παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με αυτή, έχουν μεγάλου βαθμού δυσκολία στο αναγνώριση και να αποκωδικοποιήσουν μεμονωμένες λέξεις.

Ο ορισμός της δυσλεξίας έχει πολλαπλές εκδοχές μέσα στο χρόνο, η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (BDA, 1999, σ.5 στο Στασινός, 2020, σ. 309 - 310) έχει αναπτύξει τον εξής : *«Η δυσλεξία είναι φανερή όταν η ακριβής και ευχερής ανάγνωση ή και η ορθογραφημένη γραφή αναπτύσσονται με μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία. Εντοπίζεται στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων αναγνώρισης σ' επίπεδο λέξεων και συνεπάγεται πως το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο ανεξάρτητα από κατάλληλα μαθησιακές ευκαιρίες...»*.

Με βάση τον παραπάνω ορισμό αντιλαμβανόμαστε πως οι κύριες δυσκολίες που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι στους τομείς της ανάγνωσης και της γραφής, ωστόσο δεν περιορίζονται μόνο εκεί.

Συχνότητα

Τα επιδημιολογικά στοιχεία λένε πως τα άτομα με δυσλεξία αποτελούν το 1% - 11% του σχολικού πληθυσμού της Ελλάδας (Στασινός, 2020). Στα ίδια ποσοστά κυμαίνεται και σε κάποιες χώρες της Ευρώπης όπως το Βέλγιο (Στασινός, 2020). Η διακύμανση αυτή οφείλεται σε πολλά παιδιά που είναι χωρίς διάγνωση καθώς και σε έρευνες που αναδιατυπώνουν τον ορισμό κάθε φορά (Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2020). Ακόμη, η δυσλεξία παρουσιάζεται ανάμεσα στα δύο φύλα με αναλογία 3 - 5:1, με συχνότερη εμφάνιση σε αγόρια παρά σε κορίτσια, το οποίο μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες όπως ψυχολογικούς, κοινωνιολογικούς, ιατρο- βιολογικούς κτλ. (Στασινός, 2020).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί πως η επιδημιολογία από χώρα σε χώρα και από γλώσσα σε γλώσσα διαφέρει καθώς υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στα κριτήρια,

στο βαθμό καθαρότητας της γλώσσας και άλλους κυμαινόμενους παράγοντες (Στασινός, 2020).

Μορφές δυσλεξίας

Σύμφωνα με το Στασινό (2020) η δυσλεξία παρουσιάζεται σε τρεις μορφές. *Οπτική, Ακουστική και Μικτή.*

Στην *οπτική Δυσλεξία* οι μαθητές / τριες παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες. Αναγνωστικές δυσκολίες σύμφωνα με την Τσομπόλη (2017) έχουμε όταν ο/η μαθητής/ τρια παρουσιάζει πολύ χαμηλότερη επίδοση στην ανάγνωση και κατανόηση κειμένων από το προσδοκώμενο με βάση την ηλικία του, το νοητικό επίπεδο και της εκπαίδευσης που έχει δεχθεί. Το πρώτο κριτήριο, η ευχέρεια στην αναγνωστική ικανότητα, αποτελεί για την σχολική επίδοση του/ της μαθητή /τριας και την καθημερινή του ζωή εμπόδιο σε μεγάλο βαθμό, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες (Τσομπόλη, 2017).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες συνοδεύονται από ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία τα οποία φέρνουν στο μαθητή δυσκολίες στην *αναγνωστική ικανότητα, στην αναγνωστική κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου* (Σαλβαράς, 2013). Οι δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζονται περίπου στο 70% - 80% και οι δυσκολίες στον προφορικό λόγο στο 50%, των παιδιών που διαγιγνώσκονται με δυσλεξία (Τζιβινίκου, 2015).

Οι μαθητές με δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία κάνουν λάθη όπως: να μπερδεύουν τα γράμματα β-δ, μ-ν, φ-β, κ.τ.λ. και δυσκολεύονται να διαβάσουν συμπλέγματα γραμμάτων, π.χ. στ-τα κτλ (Σαλβαράς, 2013). Αξίζει να αναφερθεί, πως τα χαρακτηριστικά αυτά που υπάρχουν λόγω του φωνολογικού ελλείμματος υπάρχουν στους μαθητές ως και την ενήλική ζωή τους. Παρακάτω, θα δούμε μια - μία τις κατηγορίες στις αναγνωστικές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά - λάθη που εμφανίζει ο/η μαθητής -τρια σε κάθε περίπτωση.

Στην δυσκολία στην αναγνωστική ικανότητα, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κάνει ανάγνωση λέξεων με ευχέρεια, ακρίβεια, έκφραση και προσωδία, τα λάθη των μαθητών περιλαμβάνουν συλλαβισμό λέξεων, αργή ανάγνωση, μετάθεση φωνημάτων και συλλαβών, χρήση άλλων λέξεων, παρατονισμό λέξεων, επανάληψη λέξεων, παράλειψη λέξεων (Σαλβαράς, 2013).

Στην αναγνωστική κατανόηση, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να δομούν μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου που αναδύεται από τον συνδυασμό των γνώσεων τους με τα όσα παρουσιάζει ο συγγραφέας (Σαλβαράς, 2013). Οι δυσκολίες σε αυτό το κομμάτι της αναγνωστικής ικανότητας για τους μαθητές μπορεί να είναι: δυσκολία στο να εντοπίσουν πληροφορίες του κειμένου (που, ποιος, πότε

κτλ), να αποδώσουν το νόημα, να εξηγήσουν ενέργειες, να διακρίνουν τις θεματικές προτάσεις των παραγράφων, να συντάξουν περίληψη, να εξάγουν συμπεράσματα, να βρουν την κεντρική ιδέα κτλ. (Σαλβαράς, 2013).

Στην *Ακουστική Δυσλεξία* οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ακουστική διάκριση και την ακουστική μνήμη και αποτελεί από τις δύσκολες μορφές δυσλεξίας (Στασινός, 2020).

Σε αυτή την κατηγορία, που εμπεριέχει και την παραγωγή γραπτού λόγου την οποία προσδιορίζουμε ως την ικανότητα να μετατρέπουν οι μαθητές τις σκέψεις τους σε γλωσσικές αναπαραστάσεις με καταγραφή, κατά την οποία μετατρέπονται σε γραφή, (Σαλβαράς, 2013), οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται επίσης, να γράψουν και ορθά αυτά που τους υπαγορεύονται (Στασινός, 2020).

Οι μαθητές με ΜΔ όπου εμπεριέχεται και η δυσλεξία, έχουν ελλιπής μεταγνωστικές δεξιότητες και δεν είναι σε θέση να βάλουν στόχους πριν ξεκινήσουν να αναπαράγουν γραπτό λόγο και να κάνουν τις διεργασίες που χρειάζονται για την τελειοποίηση του γραπτού, αξιολόγηση, αναστοχασμό, αυτοδιόρθωση και μετασυγγραφή. Έτσι, τα λάθη σε αυτή την περίπτωση είναι τα κείμενά τους να είναι φτωχά, με περιορισμένο λεξιλόγιο χωρίς ευκρινή δομή, με πολλές επαναλήψεις, μικρό αριθμό δευτερευουσών προτάσεων, μικρό αριθμό ιδεών, πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη κτλ. (Ζαχάκου, 2016).

Στη μορφή της *Μικτής Δυσλεξίας* οι αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών είναι ανάμικτες και δυσκολεύονται να μάθουν ή να αναλύουν λέξεις ή φωνήματα ένα προς ένα (Στασινός, 2020). Η μορφή αυτή παρουσιάζεται στο 20% του πληθυσμού ατόμων με Δυσλεξία και αποτελεί την πλέον ελλειμματική μορφή του είδους.

Αίτια δυσλεξίας

Ως αίτια της δυσλεξίας παρουσιάζονται η κληρονομική διάθεση, η καθυστέρηση ωρίμανσης του εγκεφάλου ή κάποιες περιοχές αυτού, η μη ολοκλήρωση στη δημιουργία εγκεφαλικού φλοιού, ή και δυσλειτουργία του εγκεφάλου (Νικολακάκη, 2016). Αλλά, δεν αποκλείονται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν κατά τους ερευνητές στην επιδείνωση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι την προκαλούν (Ζαχάκου, 2016)

Χαρακτηριστικά της δυσλεξίας

Οι μαθητές/τριες που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα σε μεταγνωστικές δεξιότητες τα οποία εμφανίζονται στη σχολική ηλικία και εκδηλώνονται αρχικά στη σχολική επίδοση και αργότερα στη συμπεριφορά (Στασινός, 2020). Τα ελλείμματα αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με δεξιότητες που

αφορούν την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα για και καθορισμό στόχων, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγησή του αποτελέσματος από τα παιδιά (Βουγιούκας, 2016 και Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016). Αποτέλεσμα αυτού, φαίνεται να είναι η αδυναμία των μαθητών /τριών να επεξεργάζονται τις στρατηγικές τους (Heiman, 2006, Reid, 1996 στο Βουγιούκας, 2016).

Ωστόσο, μέσα από κατάλληλες παρεμβατικές μεθόδους με ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, πολλά μπορούν να αλλάξουν καθώς οι μαθητές /τριες μπορούν να ανακαλύψουν άλλες μορφές μάθησης και ικανότητες από τον εαυτό τους που πριν δεν γνώριζαν (Foster, 2016). Έτσι, αναπτύσσοντας τεχνικές εκμάθησης και στρατηγικές αντιμετώπισης ενός προβλήματος μπορούν να αντισταθμίσουν τις γνωστικές τους λειτουργίες με τη μεταγνώση (Tops, Glatz et. al., 2020).

Οι ΜΔ σε αναγνωστική ικανότητα, κατανόηση και γραπτό λόγο έχουν επιπτώσεις όχι μόνο στο μάθημα της γλώσσας αλλά δυσκολεύουν τους/τις μαθητές -τριες και σε άλλα μαθήματα και έτσι έχουν γενικά χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Επίσης, η Τσομπόλη (2017) επισημαίνει πως οι αναγνωστικές δυσκολίες όταν συνυπάρχουν με αισθητηριακό ελάττωμα τότε είναι μεγαλύτερες από ότι συνήθως.

Η διαταραχή της Δυσλεξίας με δυσκολίες στη γραπτή έκφραση δυσκολεύει το μαθητή να αποδώσει σε καθημερινές δραστηριότητες μέσα κα έξω από το σχολείο που απαιτούν σύνθεση γραπτού κειμένου και επηρεάζει άμεσα την σχολική του επίδοση (Τσομπόλη, 2017).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες με δυσλεξία εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν συχνά αναπτύσσουν αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, χαμηλά κίνητρα μάθησης, θεωρούν τον εαυτό τους ανίκανο να μάθει και έτσι οδηγούνται στην απόσυρση και απογοητεύονται από την μαθησιακή διαδικασία (Ταμπάκη, Χατζηγεωργίου & Αντωνίου, 2016). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν σε έρευνά τους οι Χριστίδου & Χριστίδου (2020), όπου φαίνεται πως οι σημαντικότερες επιπτώσεις που έχουν μαθητές/τριες με προβλήματα λόγου και ομιλίας, είναι στον τομέα της κοινωνικής και ψυχοσυνασθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, στις μειωμένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, στις δυσκολίες κοινωνικής συσχέτισης με τους τυπικά αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους, στην κοινωνική απόσυρση ή απομόνωση, στην απογοήτευση, στον θυμό, στον αποκλεισμό και την κοινωνική απόρριψη, στο βίωμα πειραγμάτων και σχολικού εκφοβισμού, στην αρνητική αυτοεικόνα και αυτοαντίληψη αλλά και στην παραβατικότητα.

1.5.2. Δυσαριθμησία

Τα μαθηματικά αποτελούν μια μορφή λόγου μέσω των συμβόλων, ο οποίος χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους για να αποδώσει έννοιες χωρικές, ποσοτικές και θεωρητικές (Τζουριάδου, Μπάρμπας & Κασσιώτη κ.κ.). Έτσι, η ελλιπής μαθησιακή ικανότητα στο πεδίο των μαθηματικών αποτελεί διαταραχή στη μαθηματική ικανότητα και είναι μια από τις μορφές ΜΔ. Η διαταραχή αυτή ονομάζεται δυσαριθμησία και δεν είναι και τόσο γνωστή σε σχέση με τις υπόλοιπες διαταραχές που ανήκουν στις ΜΔ.

Ορισμός

Για την δυσαριθμησία, ο Νευρολόγος Cohn (1961) έδωσε τον εξής ορισμό: «είναι μια δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος (κάποια εξελικτική διαταραχή) που είναι υπεύθυνη για την ανεξήγητη δυσκολία που παρουσιάζουν κάποια παιδιά στην πρόκτηση των μαθηματικών εννοιών και δεξιοτήτων που παρουσιάζει παρόμοια αποτελέσματα με τις επίκτητες εγκεφαλικές κακώσεις των ενηλίκων». (Καραγιαννάκης & Παπαδάτος, 2022). Ένας ακόμη ορισμός το 1974 αποδόθηκε από τον Τσέχο νευροψυχολόγο Kosc (1974): «Αναπτυξιακή δυσαριθμησία είναι μια διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων, που έχει τις ρίζες της σε μια γενετική ή εκ γενετής διαταραχή εκείνων των τμημάτων του εγκεφάλου που είναι τα άμεσα ανατομικο-φυσιολογικά υποστρώματα της ωρίμανσης των μαθηματικών ικανοτήτων, ανάλογα με την ηλικία, χωρίς μια ταυτόχρονη διαταραχή της γενικής νοητικής λειτουργίας» (Khing, 2016).

Συχνότητα

Η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στο σχολικό πληθυσμό η δυσαριθμησία είναι στο 3.6% έως και 6.5% (Bryant, 2005 και στο Καραγιαννάκης & Παπαδάτος, 2022). Ακόμη μελετητές έχουν δείξει ότι εμφανίζεται συχνά σε δίδυμα και σε οικογένειες με αντίστοιχο ιστορικό δυσκολιών (Τσομπόλη, 2017).

Αίτια

Η Τσομπόλη (2017), αναφέρει πως η Δυσαριθμησία είναι μια νευρογνωστική διαταραχή και για το λόγο αυτό τα αίτια που εμφανίζεται αυτή η διαταραχή, εντοπίζονται σε κληρονομικούς παράγοντες είτε σε επίκτητους. Ωστόσο, η μη ανακάλυψη του γονιδίου στο οποίο οφείλεται η δυσαριθμησία μας προτρέπει να συμπεράνουμε πως υπάρχει συνδυασμός των δύο παραγόντων (Τσομπόλη, 2017).

Χαρακτηριστικά

Οι μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα των μαθηματικών εντοπίζονται στις γνωσιακές διαδικασίες της αντίληψης, της μνήμης και της μεταγνώσης (Σαλβαράς, 2013). Για αυτό τα άτομα με δυσαριθμησία μπορεί να παρουσιάσουν ανεπαρκείς

γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, δηλαδή δεν μπορούν να θυμηθούν τι ήδη ξέρουν και τι όχι και δεν μπορούν να κάνουν ανάκληση παρόμοιων στρατηγικών επίλυσης ασκήσεων (Τσομπόλη, 2017). «Άρα δεν γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν» (Αγαλιώτης, 2000 στο Τσομπόλη, 2017).

Ενώ οι ερευνητές έχουν υιοθετήσει μια ποικιλία κριτηρίων για την αξιολόγηση της δυσαριθμίας, είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα παιδιά με δυσαριθμία έχουν δυσκολία στη μάθηση και στην απομνημόνευση των αριθμητικών παραστάσεων και γεγονότων (Butterworth, 2005). Τα συμπτώματα μπορεί να είναι σε διάφορα πεδία όπως στη δυσκολία στη μέτρηση, στην κατανόηση βασικών εννοιών, προβλήματα στην αφήγηση του χρόνου, στην ακολουθία γεγονότων, την γραμμική αναπαράσταση των αριθμών, μειωμένο ρυθμό επεξεργασίας πληροφοριών που σχετίζονται με αριθμοσύνολα και την σύγχυση της κατεύθυνσης (Namkung & Fuchs, 2012).

Η δυσαριθμιά μπορεί να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές και αξίζει να σημειωθεί ότι εμφανίζεται στο 11% των παιδιών με Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-υ). Επίσης συνυπάρχει με τη δυσαναγνωσία και περίπου στα μισά παιδιά που έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία (Καραγιαννάκης & Παπαδάτος, 2022).

Ακόμη, μαθητές/τριες με δυσαριθμιά μπορεί να παρουσιάσουν συναισθηματικά προβλήματα, αδυναμία οπτικοκινητικού συντονισμού, προβλήματα στην μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη, προβλήματα στην γραφή των αριθμητικών συμβόλων και των συμβόλων των αριθμητικών πράξεων, αδυναμία στην αφηρημένη σκέψη, ελλειμματική προσοχή και δυσκολίες ολοκλήρωσης, όπως πχ. να εντοπίσει όμοια σχήματα (Τσομπόλη, 2017).

Κριτήρια Διάγνωσης

Σύμφωνα με το DSM - V (2104), για να διαγνωσθεί ένα παιδί με διαταραχή των μαθηματικών ικανοτήτων είναι απαραίτητο να πληροί τα παρακάτω διαγνωστικά κριτήρια (Καραγιαννάκης & Παπαδάτος, 2022) :

- Η μαθηματική ικανότητα, μετρούμενη με ατομικά χορηγούμενες σταθμισμένες δοκιμασίες, είναι σημαντικά κατώτερη από το αναμενόμενο, δεδομένων της χρονολογικής ηλικίας του ατόμου, της μετρηθείσας νοημοσύνης και της εκπαίδευσης που αντιστοιχεί στην ηλικία.
- Η διαταραχή στο κριτήριο A παρεμποδίζει σημαντικά τη σχολική επίδοση ή τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που απαιτούν μαθηματική ικανότητα.

- Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα είναι μεγαλύτερες από αυτές που συνήθως το συνοδεύουν (APA, 2000).

Η Τσομπόλη (2017) αναφέρει επίσης ότι για να γίνει διάγνωση της διαταραχής της δυσαριθμίας πρέπει να έχουν αποκλειστεί οι αισθητηριακές αναπηρίες, το νευρολογικό πρόβλημα, η ανεπαρκής εκπαίδευση, η παραμέληση ή κακοποίηση από την οικογένεια και η νοητική υστέρηση.

1.5.3. Μαθησιακή διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν διαταραχές της μάθησης που δεν έχουν τα προαπαιτούμενα κριτήρια για να καταταχθούν σε κάποια από τις άλλες κατηγορίες ΜΔ και μπορεί να σχετίζεται με δυσκολίες στην ανάγνωση, τα μαθηματικά, την γραπτή έκφραση, τα οποία ως συνδυασμός εμποδίζουν την σχολική επίδοση ακόμα και όταν η απόδοση των μαθητών/τριων είναι κάτω από το προσδοκώμενο (Τσομπόλη, 2017).

1.6. Μαθησιακές δυσκολίες και συννοσηρότητα

Η συννοσηρότητα, δηλαδή η συνύρπαξη δύο ή περισσότερων διαταραχών σε ένα άτομο που παράλληλα έχει και ΜΔ είναι αρκετά συχνό φαινόμενο σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (2001). Όπως αναφέρουν οι Fletcher et. al. (2019), κάποιες από τις διαταραχές που μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η νοητική υστέρηση και η ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας). Επιπλέον, άλλες διαταραχές που μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΜΔ είναι διαταραχές στη συμπεριφορά, νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές κ.α. (Wong, 2004), οι οποίες δυσκολεύουν και τις διαδικασίες της ανίχνευσης, αξιολόγησης και τελικής διάγνωσης όπως θα δούμε και παρακάτω. Ακόμη, αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά με ΜΔ συχνά παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές, που μπορεί να είναι από απλό άγχος μέχρι και μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και την απόπειρα αυτοκτονίας ή την αυτοκτονία (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Ο Αναγνωστόπουλος (2001) αναφέρει πως μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον υπάρχει για τη σχέση μεταξύ ΜΔ και με το υπερκινητικό σύνδρομο, τις συναισθηματικές διαταραχές συμπεριφοράς, με το βαθμό συννοσηρότητας ανάμεσα τους να κυμαίνεται από 10% - 92% .

1.7. Επιπτώσεις στην σχολική επίδοση και στην κοινωνικο - συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/ τριών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με διάγνωση ΜΔ, μπορούν να φέρουν επιπτώσεις τόσο στην ακαδημαϊκή πορεία τους όσο και σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα με ΜΔ θεωρείται ότι θα φέρουν επαγγελματικά και κοινωνικά προβλήματα τόσο στον ίδιο τους τον εαυτό όσο και για την οικογένειά τους (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018). Επίσης, αρκετές φορές αντιμετωπίζουν την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό από συνομήλικους αλλά και από τον κοινωνικό και οικογενειακό περίγυρο (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018). Παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποθάρρυνση από το να προσπαθήσουν και καταθλιπτικά συναισθήματα (Αναγνωστόπουλος, 2001). Ο Αναγνωστόπουλος (2001) αναφέρει ότι η επίπτωση από τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή μπορεί να είναι μέχρι και 7 φορές μεγαλύτερη από το μέσο όρο του παιδικού πληθυσμού. Ακόμη υποστηρίζεται ότι κάποιες μορφές ΜΔ (μη λεκτικές) έχουν συσχετιστεί άμεσα με αυξημένο κίνδυνο αυτοκτονίας, ο οποίος έχει συνδεθεί με την διατήρηση των ΜΔ στην περίοδο της εφηβείας (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Ο στιγματισμός εμποδίζει το άτομο να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος στο σχολικό περιβάλλον και γίνεται στόχος κοινωνικής κριτικής, καλλιεργεί μια στρεβλή εικόνα για τον εαυτό του, μειώνεται η αυτοπεποίθησή του και αλλοιώνεται η συμπεριφορά του (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018). Επίσης, τα άτομα με ΜΔ εύκολα γίνονται στόχος στιγματισμού λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν από τους /τις συμμαθητές - τριες τους αλλά και από εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Lisle (2011 στο Passe, 2015: 209), αυτό οφείλεται στην: (α) έλλειψη γνώσης για τις μαθησιακές δυσκολίες ή λανθασμένη κατανόηση, (β) έλλειψη ορατής δυσκολίας, που οδηγεί στο συμπέρασμα της χαμηλής νοημοσύνης, (γ) αυ-τοεκπληρούμενη προφητεία, (δ) προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών βάσει προγενέστερων γνώσεων, που στηρίζονται σε ένα και μόνο ερμηνευτικό μοντέλο, αν και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, (ε) «ομογενοποίηση», όπου όλα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ομαδοποιούνται ως κατώτεροι διανοητικά, και (στ) στην κοινωνική αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρίες δεν είναι ίσα με τα υπόλοιπα άτομα, ούτε ικανά να διαπρέψουν σε κάποιον τομέα (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018).

Επίσης, από ερευνά των Αλεβίζου & Παπαδάτου (2016) αναδεικνύεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερες αναγνωστικές δυσκολίες, χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, και γίνονται λιγότερο κοινωνικά

αποδεκτοί καθώς βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά, κοινωνική δυσαρέσκεια και καταθλιπτικά συμπτώματα. Επιπλέον, τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με αντίστοιχες έρευνες και βοηθάνε σημαντικά στην βαθύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διαδικασία προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον (Αλεβίζου & Παπαδάτος, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με την Shifrer (2013), πολλές φορές στιγματίζουν τα παιδιά με ΜΔ καθώς πιστεύουν ότι οι δυσκολίες που έχουν προέρχονται και από άλλους παράγοντες εκτός από αυτούς που εντοπίζονται στην διάγνωση, όπως οικογενειακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι, υποτιμούν τα παιδιά αυτά και δεν τα ωθούν να βελτιωθούν ακαδημαϊκά, θεωρώντας ότι δεν μπορούν να εξελιχθούν καθώς έχουν φτάσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Αυτό προκύπτει και μέσα από έρευνα της Shifrer (2013) όπου φαίνεται πως οι μαθητές -τριες με ΜΔ έχουν υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν προσαρμόζουν την κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να τους/ τις παρακινήσουν κατάλληλα, για παράδειγμα δίνουν εργασίες χαμηλότερου μαθησιακού επιπέδου.

Οι επιπτώσεις των ΜΔ στα παιδιά εξαρτώνται και από τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών καθώς πολλές φορές οι γονείς παρανοούν την έννοια της επιτυχίας και την ταυτίζουν με τη σχολική επιτυχία και έτσι τα παιδιά με ΜΔ πιέζονται περισσότερο να βελτιωθούν καταναλώνοντας περισσότερες ώρες στη μελέτη και αφιερώνοντας λιγότερο χρόνο στην κοινωνικοποίησή τους με συνομηλίκους τους (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018).

Ακόμη, τα παιδιά με ΜΔ γίνονται εύκολα στόχος στιγματισμού και περιθωριοποίησης και έξω από το σχολικό περιβάλλον, στην καθημερινότητά τους από τους /τις φίλους /ες στον κοινωνικό περίγυρο ή και από συγγενείς στον συγγενικό περιβάλλον, οι οποίοι έχουν διαμορφώσει μια στερεοτυπική εικόνα γύρω από τα άτομα με ΜΔ (Στασινός, 2019).

Σε έρευνα των Γιαβρίμη & Πελιβάνη (2018) σε μελέτη περίπτωσης μαθήτριας με δυσλεξία, φαίνεται η μαθήτρια να προσπαθεί να αποφύγει τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση της από τους/ τις συμμαθητές /τριες της και τον κοινωνικό περίγυρο με συστολή και απόκρυψη της δυσκολίας, για να διατηρήσει θετική εικόνα για τον εαυτό της και για τους άλλους. Συμπερασματικά, από την έρευνα προκύπτει πως τα παιδιά με ΜΔ διαμορφώνουν ένα «απαξιωτικό» εαυτό με χαμηλή αυτοπεποίθηση, φοβούμενα να μην αποκαλυφθεί το πρόβλημα και οι δυσκολίες τους (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018). Έτσι, κμουφλάρουν τις δυσκολίες τους με σκοπό να φαίνονται «φυσιολογικοί» και να κάνουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018). Άλλο ένα σημαντικό αποτέλεσμα αυτής της έρευνας, είναι ότι η

μαθήτρια με δυσλεξία βλέπει θετικά την διάγνωση καθώς επιδρά θετικά στην κοινωνική της εικόνα αλλά και την αυτοεικόνα της σε προσωπικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στο ότι οι ΜΔ σε συνδυασμό με το υπερκινητικό σύνδρομο, όπως έδειξαν μελέτες επανεξέτασης, παραμένουν στα παιδιά και στην εφηβική τους ηλικία και συσχετίζονται με την χρόνια σχολική αποτυχία και εν τέλει την εγκατάλειψη του σχολείου (Αναγνωστόπουλος, 2001). Για αυτό και για όλα τα παραπάνω που αναφέρθηκαν, θα επεξηγήσουμε στην επόμενη ενότητα την σημαντικότητα της πρόωρης ανίχνευσης και αναγνώρισης των μαθησιακών δυσκολιών, στην εξέλιξη του ατόμου με ΜΔ σε προσωπικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο.

2. ΠΡΟΩΡΗ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ/ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Στις ΜΔ βασικό είναι να γίνει μια πρώιμη διάγνωση γιατί όσο πιο νωρίς παρέμβουμε στις περιπτώσεις αυτές με το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τόσο καλύτερη θα είναι η μετέπειτα πορεία των ατόμων με ΜΔ (Μαστροθανάσης, Ζερβουδάκης, & Κουλιανού, 2020). Στην πρόληψη αναφέρονται και οι Παρασκευόπουλος και Παρασκευοπούλου (2011) οι οποίοι τονίζουν πως είναι σημαντικό να διαγνωσθούν και να θεραπευτούν τα ψυχολογικά προβλήματα, που πιθανόν να αντιμετωπίζει κάποιο άτομο, πριν αυτά παγιωθούν και αυτό θα επιτευχθεί με την πρόληψη και την πρόωρη ανίχνευση.

Η πρόωρη ανίχνευση αποτελεί, έγκαιρος εντοπισμός των ΜΔ από την προσχολική ακόμα ηλικία καθώς, όταν αυτό γίνεται έχει τεράστια σημασία για την έγκαιρη παρεμβατική διαδικασία και τα αποτελέσματά της (Νικολακάκη, 2016). Είναι σημαντικό ο περίγυρος των μαθητών/τριών να μπορεί να δει τα σημάδια εκείνα που μπορεί να είναι χαρακτηριστικά δείγματα ότι μπορεί να υπάρχουν ΜΔ.

Τις περισσότερες φορές, η ανίχνευση μπορεί να γίνει από εκπαιδευτικούς οι οποίοι «βλέπουν» τα σημάδια των ΜΔ στη σχολική επίδοση των μαθητών /τριων και την επίδοσή τους μέσα στην τάξη. Πλέον, έχουν βγει και απλά ανιχνευτικά τεστ που μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει για να ανιχνεύσει ΜΔ σε ένα/μία μαθητή /τρια (Μαστροθανάσης, Ζερβουδάκης, & Κουλιανού, 2020). Για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάστηκαν και σταθμίστηκαν δώδεκα διερευνητικά - ανιχνευτικά εργαλεία (κριτήρια) για λογαριασμό του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) με σκοπό να ενισχύσουν την

έρευνα και τη διαφορική εξέταση στο πεδίο της διερεύνησης των μαθησιακών δυσκολιών (Μαστροθανάσης, Ζερβουδάκης, & Κουλιανού, 2020).

Ωστόσο, η οικογένεια ο άμεσος περίγυρος των παιδιών μπορεί επίσης να ανιχνεύσει σημάδια ΜΔ είτε στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο είτε κατά την μελέτη των μαθημάτων του στο σπίτι, μέσα από την παρατήρηση.

Και στις δύο περιπτώσεις σημαντικό είναι τα άτομα που θα κάνουν την ανίχνευση να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ΜΔ, ώστε να τα εντοπίσουν. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από επιμορφωτικές διαδικασίες πάνω στο σχετικό κομμάτι μπορούν να ενισχύσουν τις γνώσεις τους πάνω στην ανίχνευση ΜΔ (Στασινός, 2020). Η οικογένεια, οφείλει αν εντοπίσει ανησυχητικά δείγματα στο παιδί, να συμβουλευτεί ειδικούς επιστήμονες ώστε ο/ η μαθητής/τρια να μπει σε διαδικασία αξιολόγησης. Η έγκαιρη ανίχνευση και εν τέλει η έγκαιρη αξιολόγηση, διάγνωση και παρέμβαση θα βοηθήσει τα παιδιά με ΜΔ να μειώσουν αισθητά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και την σοβαρότητα των επιπτώσεων αυτών ((Μαστροθανάσης, Ζερβουδάκης, & Κουλιανού, 2020).

3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - Διάγνωση Μαθησιακών δυσκολιών

Είναι σημαντικό για ένα μαθητή να μην χαρακτηρίζεται απλώς με ΜΔ αλλά να γνωρίζει, να έχει προσδιοριστεί η φύση του προβλήματος και να έχει γίνει κατανοητό το συγκεκριμένο πρόβλημα που έχει ο μαθητής (Borasi, 1994 στο Αντωνάτου, 2010). Έτσι, ο μαθητής και ο περίγυρός του με μια πρώιμη ανίχνευση και αξιολόγηση των ΜΔ θα γνωρίζουν επακριβώς τα δυνατά σημεία του, αλλά και τα αδύνατα. Με συνέπεια να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα και να βοηθήσουν αποτελεσματικά τον μαθητή σχεδιάζοντας και υλοποιώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Για να γίνει ακριβώς ο εντοπισμός του προβλήματος του κάθε μαθητή και να εφαρμοστούν οι παρεμβατικές μέθοδοι, θα πρέπει να περάσει ο μαθητής από την διαδικασία της αξιολόγησης ώστε να υπάρχει διάγνωση με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση είναι μία διαδικασία, όχι και τόσο απλή. Για να βγουν κάποια συμπεράσματα και να υπάρξει η τελική διαφοροδιάγνωση δεν αρκεί μόνο η χορήγηση των εκάστοτε ψυχομετρικών εργαλείων, αλλά απαιτείται από τον /την μαθητή/τρια να ανταπεξέλθει σε μια δυναμική διαδικασία καθώς εμπλέκονται σε αυτή το περιβάλλον του, το οποίο είναι η οικογένεια, το σχολείο, ο κοινωνικός περίγυρος. Έτσι, η κάθε είδους αξιολόγηση χρειάζεται να πραγματοποιείται με την αρμόζουσα προσοχή (Στασινός, 2020).

Σαν διαδικασία έχει ένα πολύπλευρο χαρακτήρα καθώς απαιτείται η συνεργασία δύο ή και περισσότερων ειδικών: εκπαιδευτικού ή σχολικού ψυχολόγου, παιδοψυχιάτρου, ειδικού παιδαγωγού ή/ και λογοπεδικού ανάλογα με την περίπτωση (Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003).

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριων για τη διάγνωση των ΜΔ υπεύθυνα πλέον είναι τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (Κέντρο, Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και υποστήριξης). Ο φορέας αυτός που υπάγεται στο υπουργείο παιδείας δημιουργήθηκε έπειτα από τις αυξημένες ανάγκες για αξιολόγηση μαθητών /τριών για ΜΔ. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει αντίστοιχα μεγαλύτερη ζήτηση για διαγνωστικές υπηρεσίες και απαιτήσεις για πιο έγκυρες και αξιόπιστες διαγνώσεις των ΜΔ. Έτσι, με τον νόμο 2817/2000 για την ειδική αγωγή προβλέπεται πλέον την ανάληψη του τομέα της διάγνωσης και αντιμετώπισης των ΜΔ από τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές ανάγκες (ΚΔΑΥ) όπως ονομαζόταν αρχικά ο φορέας, με υπαγωγή στο Υπουργείο Παιδείας (Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003). Αργότερα, τα ΚΔΑΥ μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.ΔΥ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης), σε Κ.Ε.Σ.Υ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης και πλέον ονομάζονται ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (Κέντρο, Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και υποστήριξης) με τον ίδιο πάντα χαρακτήρα και σχεδόν τις ίδιες αρμοδιότητες. Η συνεισφορά αυτού του φορέα είναι πολύ σημαντική τόσο για το ίδιο το παιδί που είναι άμεσος αποδέκτης και εμπλεκόμενος στην αξιολογική διαδικασία όσο και τα πρόσωπα που συνήθως εμπλέκονται και συναλλάσσονται κοινωνικά, συνεργάζονται μαζί του στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Στασινός, 2020).

3.1. Στόχοι της αξιολόγησης Μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση και μετέπειτα η διάγνωση βοηθάνε σημαντικά στην καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών και τη σχεδίαση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβατικών διδασκαλιών.

Βασικός σκοπός της αξιολογικής διαδικασίας είναι να προσδιορίσει τις συγκεκριμένες αδυναμίες ή δυσλειτουργίες που προκαλούν τα προβλήματα στη προσπάθεια του κάθε ατόμου να μάθει (Κοκκινάκη, 2016). Έτσι, έπειτα να σχεδιαστούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να έχουμε μια ολοκληρωμένη αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το κάθε παιδί.

Στόχος είναι μέσα από τις παρεμβατικές διαδικασίες να υπάρχει θετική αντιμετώπιση των δυσκολιών και έτσι να υπάρχει βελτίωση στην μετέπειτα πορεία

ενός μαθητή στο σχολείο και στη μετέπειτα πορεία της ζωής του έξω στην κοινωνία (Κοκκινάκη, 2016).

3.2. Κριτήρια Αξιολόγησης Μαθησιακών δυσκολιών

Τα διαγνωστικά κριτήρια που ακολουθούνται για τις ΜΔ είναι η διαφορά που προκύπτει από τον συσχετισμό του δείκτη νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Όπως επισημαίνει ο Σαλβαράς (2013) επειδή το 90% των ΜΔ είναι σε ήπια μορφή, υιοθετήθηκαν και εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως:

- I. *Η σύγκριση της επίδοσης ενός μαθητή με το μέσο όρο της τάξης του. Η απόκλιση μεταξύ τους πρέπει να ξεπερνά το 22%.*
- II. *Η αξιολόγηση της φωνολογικής επεξεργασίας, της αναγνωστικής ικανότητας, της αναγνωστικής κατανόησης, της παραγωγής γραπτού λόγου κτλ.*
- III. *Η ανταπόκριση στη διδασκαλία με βάση την πρόοδο που παρουσιάζει ο μαθητής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αν ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει σταθερή πρόοδο, που ξεπερνά το 22%, σε μεγάλο χρονικό διάστημα αποκαρκτηρίζεται. Η ανταπόκριση στη διδασκαλία είναι ένας εξελισσόμενος και πολλά υποσχόμενος τρόπος διάγνωσης των μαθησιακών αναγκών σε πραγματικές συνθήκες.*

3.3. Χρησιμότητα αξιολόγησης

Όπως προείπαμε, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποφέρει κάποια στοιχεία για τον/την μαθητή /τρια που θα οδηγήσουν στη διάγνωση των ΜΔ όπου αυτές υπάρχουν.

Οι στόχοι της αξιολόγησης που αναφέραμε λίγο πιο πάνω μας δείχνουν και τη χρησιμότητά της. Μέσα από την αξιολόγηση γίνονται πιο συγκεκριμένα τα πεδία που δυσκολεύεται το κάθε παιδί και έτσι μπορούμε να κάνουμε ένα πιο συγκεκριμένο και εξατομικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα σύμφωνα με τις ικανότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή (Στασινός, 2020). Η διαφοροποίηση του προγράμματος θα βοηθήσει το κάθε παιδί να εξελιχθεί μαθησιακά, να γνωρίσει τον εαυτό του, να μάθει πως μαθαίνει και να εξελιχθεί τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και στο κοινωνικό (Σαλβαράς, 2013).

Ακόμη, η Τζουριάδου, (2011) επισημαίνει πως η επιλογή του κατάλληλου ενταξιακού πλαισίου βασίζεται στην αξιολόγηση του μαθητή, του προγράμματος και του πλαισίου και για να γίνει μια τέτοια αξιολόγηση θα πρέπει οι αρμόδιοι φορείς να συνεργάζονται με το σχολείο και την οικογένεια του/της μαθητή/ τριας.

3.4. Μορφές/ είδη αξιολόγησης

Οι μαθησιακές δυσκολίες όπως είδαμε είναι μια ομάδα από διαταραχές του προφορικού και του γραπτού λόγου, οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες διαταραχές ψυχοσυναισθηματικές. Για το λόγο αυτό για να γίνει πλήρη αξιολόγηση και ενδελεχή κρίνεται καλό η αξιολόγηση να έχει παιδαγωγικό και ψυχομετρικό χαρακτήρα (Κουλάκογλου, 2014). Επίσης, μπορεί να γίνει με άτυπη μορφή μέσα στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς και σε τυπική μορφή από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό με σταθμισμένα εργαλεία (Κοκκινάκη, 2016).

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριων με ΜΔ πρέπει να ξεκινά με τη λήψη ενός ατομικού και κοινωνικού ιστορικού του μαθητή έτσι ώστε να εξεταστεί το ενδεχόμενο να αξιολογηθούν και οι ψυχοκοινωνικοί ή και ιατρικοί παράγοντες (Τζουριάδου, 2011). Σημαντικό είναι να αποκλειστεί το γεγονός αρχικά ότι δεν υπάρχει νοητική καθυστέρηση μέσω του καθορισμού του νοητικού επιπέδου του παιδιού, και αυτό να αποτελέσει κριτήριο στη μετέπειτα ψυχομετρική αξιολόγηση και να συνεκτιμηθεί με τα υπόλοιπα ευρήματα (Τζουριάδου, 2011).

Για την ψυχομετρική αξιολόγηση χρησιμοποιούνται ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία είναι κατάλληλα διαμορφωμένα εργαλεία, με τα οποία ειδικό επιστημονικό προσωπικό, μετράνε στα άτομα που αξιολογούν, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και εντοπίζουν ατομικές διαφορές (Κουλάκογλου, 2014). Μέσα από αυτά τα τεστ αντλούνται πληροφορίες για τα εξεταζόμενα άτομα για τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητές τους, για τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους (Βίκη & Παπανης, 2007). Ανάλογα τι θα αξιολογήσουμε κάθε φορά, χρησιμοποιούμε και τα αντίστοιχα σταθμισμένα ψυχομετρικά εργαλεία (Βίκη & Παπάνης, 2007).

Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται και στην εκπαίδευση για την αξιολόγηση μαθητών, όταν κρίνεται απαραίτητο να «μετρήσουμε» τις γνωστικές τους ικανότητες, την επίδοση, στα πλαίσια των μαθημάτων του σχολείου, την προσωπικότητα τους, την σωματική και την ψυχική τους υγεία (Τζουριάδου, 2011). Οι πληροφορίες που παίρνουμε από αυτή την διαδικασία είναι απαραίτητες για να γίνει μία διάγνωση σε τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει ένας/μία μαθητής/τρια. Παρακάτω θα δούμε κάποια από τα ψυχομετρικά εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά την αξιολόγηση.

Ένα σταθμισμένο και σχετικά πρόσφατα σχεδιασμένο τεστ είναι το Αθηνά τεστ, το οποίο χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί ένα φάσμα νοητικών, αντιληπτικών, ψυχογλωσσικών και κινητικών διεργασιών και ο ρυθμός ανάπτυξης σε κρίσιμα πεδία για τη σχολική μάθηση (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου,

2011). Αυτό το τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από ειδικούς επιστήμονες όπως λογοθεραπευτές, κλινικούς ψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους κ.α. (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011).

Ένα άλλο εργαλείο είναι το WISC, όπου με κώδικες αξιολογείται η άμεση μνήμη, που έχει συνδεθεί με τις ΜΔ και συνεκτιμάται με την επάρκεια σε γνωστικές λειτουργίες όπως προσοχή, μνήμη, παραγωγή υποθέσεων, συνδέεται με τον αριθμό και την επεξεργασία σύνθετων πληροφοριών, τη χρήση στρατηγικών, την ακρίβεια και την πληρότητα της αναπαράστασης των πληροφοριών και τη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (McLean, Wolery & Bailey, 2004 στο Τζουριάδου, 2011).

Στην άτυπη αξιολόγηση για τη συλλογή δεδομένων από τους/τις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούνται δοκιμασίες αναφοράς σε κριτήριο απόδοσης (Μουζάκη, 2010:312 - 313, 320 - 325 στο Αλεξανδρόπουλος, 2016), αξιολόγηση μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος (Heward, 2011: 163 - 164 στο Αλεξανδρόπουλος, 2016), ποιοτική ή γνωστική ανάλυση των λαθών και αξιολόγηση με βάση το φάκελο του μαθητή (Αλεξανδρόπουλος, 2016). Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια σταθμισμένα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί όπως το εΜαΔύς.

Το λογισμικό εΜαΔύς είναι ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την παιδαγωγική αξιολόγηση των ΜΔ το οποίο έχει ως στόχο την παροχή αξιόπιστης και έγκυρης πληροφορίας σχετικά με την πιθανότητα ύπαρξης ΜΔ για κάθε μαθητή (Πρωτόπαπας κ.α., 2003). Το παρών λογισμικό χαρακτηρίζεται από απλότητα στη χρήση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από οποιονδήποτε εκπαιδευτικό για ανίχνευση των ΜΔ και παραπομπή στα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. για περαιτέρω αξιολόγηση ή από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό για αξιολόγηση (Πρωτόπαπας κ.α., 2003).

3.5. Δυσκολίες κατά την αξιολόγηση Μαθησιακών δυσκολιών

Κατά την αξιολόγηση των παιδιών με ΜΔ συναντώνται αρκετά εμπόδια. Ένα από τα πιο βασικά είναι ότι οι ΜΔ συνήθως συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές έχουμε δηλαδή συννοσηρότητα.

Λόγω, λοιπόν της συννοσηρότητας είναι δύσκολο να επιλεγούν τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία, καθώς επίσης και οι συνθήκες αξιολόγησης δυσχεραίνουν. Αυτό συμβαίνει, γιατί πολλές φορές οι άλλες διαταραχές που συντρέχουν στο άτομο που εξετάζεται όχι μόνο εμποδίζουν στην ακρίβεια της εξέτασης αλλά μπορεί και να αλλοιώνουν τα αποτελέσματα.

Ακόμη, οι Fletcher et. al. (2019) επισημαίνουν, ότι στις ΜΔ παρουσιάζεται και μια λανθάνουσα μορφή δυσκολιών, η οποία στην πραγματικότητα δεν υπάρχει αλλά

είναι δύσκολο να αποφευχθεί και να μην αξιολογηθεί. Έτσι, αυτό αποτελεί ακόμη ένα εμπόδιο κατά την αξιολόγηση τους από τους ειδικούς επιστήμονες και την εξαγωγή συμπερασμάτων με ακρίβεια.

Κατά την αξιολόγηση το ειδικό επιστημονικό προσωπικό συνεργάζεται τόσο με το σχολικό περιβάλλον όσο και το οικογενειακό του ατόμου που αξιολογείται. Η συνεργασία με την οικογένεια κρίνεται απαραίτητη καθώς περιλαμβάνει τη μελέτη του ιστορικού και της οικογενειακής κατάστασης του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, των γνωστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών του, το συμπέρασμα για την αναλυτική διάγνωση του προβλήματος και την εκπόνηση προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης (Πόρποδας, 2002, Πόρποδας 2003 στο Κοκκινάκη, 2016).

Ακόμη δύο εμπόδια που μπορεί να επηρεάσουν την ακριβή αξιολόγηση και την τελική διάγνωση είναι η υποκειμενικότητα περιγραφής συμπτωμάτων από το οικογενειακό περιβάλλον του/ της μαθητή/τριας αλλά και από το σχολικό περιβάλλον. Που θα δούμε και πιο αναλυτικά παρακάτω το ρόλο και των δύο θεσμών στην αξιολόγηση των ΜΔ.

3.6. Αξιολόγηση και οικογένεια

Η οικογένεια είναι ένας φορέας πληροφοριών για τους αξιολογητές καθώς είναι το άμεσο περιβάλλον των μαθητών /τριών και έτσι μπορούν να δώσει στοιχεία που σε μια αξιολογική διαδικασία να μην παρατηρηθούν. Επίσης, μέσω της οικογένειας εντοπίζονται και άλλοι παράμετροι που μπορεί να επηρεάζουν τις δυσκολίες των παιδιών.

Κατά την διαγνωστική διαδικασία είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί συνέντευξη με τους γονείς του παιδιού ώστε να γίνει γνωστό το κοινωνικο - πολιτιστικό κεφάλαιο, χαρακτηριστικά ή εξελικτικές αποκλίσεις και αδυναμίες (Κοκκινάκη, 2016).

Στα πλαίσια αυτά όταν η οικογένεια κινείται υποκειμενικά και όταν υπάρχει χαμηλό κοινωνικο- οικονομικό προφίλ τότε τα στοιχεία μπορεί να είναι ανακριβή και έτσι δεν είναι έγκυρα. Αυτό μπορεί να κλονίσει την εγκυρότητα της αξιολόγησης οπότε και την διάγνωση (Κουλάκογλου, 2014).

3.7. Αξιολόγηση και σχολείο

Ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να κάνει μια εκτίμηση και να καταγράψει κάποια στοιχεία για το κάθε παιδί που θα περάσει από αξιολογική διαδικασία. Τα

στοιχεία αυτά αφορούν την επίδοσή του σε διάφορα πεδία καθώς και το συμπεριφορικό κομμάτι. Η αξιολόγηση αυτή επεκτείνεται από το ίδιο το παιδί και γίνεται και σε σχέση με την ομάδα, τη διδακτική μεθοδολογία, τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος κ.α. (Τζουριάδου,2011).

Τόσο η ανεπίσημη αξιολόγηση μέσα στην τάξη τόσο και η αξιολόγηση από ειδικό επιστημονικό προσωπικό είναι εξίσου χρήσιμες. Η ανεπίσημη αξιολόγηση από ένα εκπαιδευτικό μπορεί να επιβεβαιώσει ή να εξειδικεύσει παρόμοιες παρατηρήσεις που πολύ πιθανόν να βρεθούν και από την επίσημη αξιολόγηση (Αλεξανδρόπουλος,2016). Επομένως, η άτυπη αξιολόγηση μπορεί να συμπληρώσει την επίσημη αξιολόγηση και να συνεκτιμηθεί σε αυτή για τη μαθησιακή συμπεριφορά του παιδιού (Στασινός, 1999:253 - 256 στο Αλεξανδρόπουλος, 2016).

Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να καταγράψει με αντικειμενικότητα και ακρίβεια τα στοιχεία που παρατηρεί. Η μη ακριβής καταγραφή και η υποκειμενική οπτική του/της εκπαιδευτικού μπορεί να φέρουν δυσκολίες στην αξιολόγηση καθώς και αντικρουόμενα στοιχεία ή και σύγχυση.

Ακόμη, για να πραγματοποιηθεί στο σχολείο μια τέτοια διαδικασία απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να έχουν και την κατάλληλη επιμόρφωση ώστε να μπορούν να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν ένα μαθητή με ΜΔ. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο πεδίο των ΜΔ μπορεί να αποτελέσει άλλο ένα εμπόδιο κατά την αξιολογική διαδικασία, καθώς όπως επισημαίνει η Τζουριάδου (2011), η παρατήρηση του περιβάλλοντος και της συμπεριφοράς του παιδιού, θα πρέπει να γίνεται από ειδικά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

4. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ - ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σημαντική παράμετρος είναι ο στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας να έχει ως κριτήρια επιβράβευσης όχι τόσο τις ακαδημαϊκές γνώσεις, αλλά τον βαθμό των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, την προσπάθεια που κάνει για να μπορεί να είναι εντάξει στις υποχρεώσεις και να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που συναντά (Νικολόπουλος, 2008). Αυτό μας δείχνει ότι στη φοίτηση παιδιών με ΜΔ δεν μας απασχολεί τόσο η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά να αναπτύξουν ανεκτικότητα προς τη διαφορετικότητα, αναπτύσσοντας διαδικασίες αναστοχασμού και να διαφυλάσσεται με κάθε τρόπο η ψυχική ισορροπία των μαθητών αποφεύγοντας τις σκληρές κριτικές, είτε λεκτικές είτε σωματικές (Νικολόπουλος, 2008), καθώς όπως προείπαμε βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών/τριων με ΜΔ είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση κ.α.

Έτσι, κατά τον σχεδιασμό παρεμβατικής διαδικασίας είναι σημαντικό να προσεχθούν ιδιαίτερα οι παράμετροι που επηρεάζουν την εξελικτική πορεία των παιδιών κυρίως στο κοινωνικό - συναισθηματικό κομμάτι. Ο Αναγνωστόπουλος (2001) επισημαίνει πως πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή σε κοινωνικο - πολιτισμικούς παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν τόσο την έκφραση όσο και την αντιμετώπιση των ΜΔ όσο και την εμφάνιση ποικίλων ψυχιατρικών διαταραχών στην πορεία. Το ίδιο επισημαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας του Bryant (2005), ότι είναι αναγκαίο να δίνεται βαρύτητα στην παρέμβαση σε παιδιά με ΜΔ.

4.1. Παρεμβατικές μέθοδοι για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών δυσκολιών

Όταν ένα παιδί διαγνωσθεί με κάποια μαθησιακή δυσκολία μέσα από τον θεσμό των ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ. προτείνεται ένα εξατομικευμένο και καλά δομημένο πρόγραμμα εντός του σχολικού προγράμματος. Το πρόγραμμα αυτό, είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του κάθε μαθητή και συμπεριλαμβάνεται η ψυχολογική υποστήριξη παιδιών και γονέων. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η παρέμβαση να γίνει όσο το δυνατόν περισσότερο, μέσα στο χώρο που ζει και δραστηριοποιείται ένα άτομο (Παρασκευόπουλος & Παρασκευοπούλου, 2011).

Έτσι, οι αξιολογητές και μετέπειτα οι εκπαιδευτές θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους κατά την αξιολογική και την παρεμβατική διαδικασία ότι ο/η κάθε μαθητής/τρια είναι ξεχωριστός/ή και σύμφωνα με τη μοναδικότητά του/της σε συνδυασμό με τη διάγνωσή του/της, θα δημιουργείται και η παρεμβατική διαδικασία που θα αφορά αποκλειστικά τον/την ίδιο/ίδια (Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2020). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να υλοποιήσουν προγράμματα για να υποστηρίξουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην προκειμένη περίπτωση με ΜΔ ή προβλήματα συμπεριφοράς θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί για την ακριβή εικόνα του /της μαθητή /τριας και των μαθησιακών δυνατοτήτων του και αδυναμιών ώστε να θέσουν σωστά τους στόχους, διαδικασίες υλοποίησης και υλικά για εξατομικευμένο πρόγραμμα (Στυλιάρης & Δήμου, 2015).

Κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβατικές μέθοδοι θεωρούνται η εξατομίκευση και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση των νέων τεχνολογιών με συνδυασμό βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, παιχνίδια ρόλων κ.α.) καθώς βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να αποδώσουν καλύτερα, μέσα από την ενεργό μάθηση, την ένωση γνώσεων και εμπειριών που προσελκύουν το ενδιαφέρον τους (Στυλιάρης & Δήμου, 2015). Η ενεργοποίηση του μαθητή και η

ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης προσφέρουν στους/ στις μαθητές/τριες αυτοπεποίθηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και κοινωνικότητας, ανάπτυξη του αισθήματος της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά μεταξύ τους (Στυλιαράς & Δήμου, 2015).

Ωστόσο, ο/η κάθε εκπαιδευτικός στη σχεδίαση παρεμβατικών προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική προέλευση και την κουλτούρα των μαθητών, το οικονομικό υπόβαθρο, το φύλο, το κίνητρο για μάθηση, η ποικιλία στα μαθησιακά στυλ και τα ενδιαφέροντα του/της κάθε μαθητή /τριας (Στυλιαράς & Δήμου, 2015).

Όλα αυτά για να επιτύχουν χρειάζεται οι εμπλεκόμενοι με το παιδί με ΜΔ θα πρέπει να κινούνται με συνεργασία ώστε να υπάρχει κοινή παρεμβατική πορεία. Για αυτό κρίνεται απαραίτητο η οικογένεια και το σχολείο που είναι οι θεσμοί που βρίσκονται πιο κοντά στο παιδί σε καθημερινή βάση να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν θετικά προς όφελος του παιδιού.

4.2. Οικογένεια και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο φορέα που βοηθά τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με τον έξω κόσμο. Για κάθε οικογένεια που έχει ένα παιδί με ΜΔ είναι σημαντικό να γνωρίζει τις μειονεξίες του και τα πλεονεκτήματά του.

Αυτό θα βοηθήσει την οικογένεια να ακολουθήσει μια παρεμβατική πορεία κατάλληλη για το παιδί και έτσι θα επιδράσει θετικά στην μετέπειτα πορεία του παιδιού. Η οικογένεια θα πρέπει λοιπόν να είναι σε θέση να εφαρμόσει παρεμβατικές μεθόδους όπως να δώσει κίνητρα, να καλλιεργήσει βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως τον αυτό-έλεγχο, την αυτό-ρύθμιση, και την αυτό-αξιολόγηση δείχνοντας στο παιδί με ΜΔ την απαραίτητη προσοχή, φροντίδα, αγάπη ώστε και αυτό να αγαπήσει τον εαυτό του (Στασινός, 2020).

Ιδιαίτερα, βλέπουμε πως η οικογένεια είναι αυτή που θα παίξει σημαντικό ρόλο στην ανθεκτικότητα που θα δείξει ένα παιδί απέναντι στο πρόβλημα και έρευνες έχουν δείξει πως παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με σταθερό περιβάλλον αντιμετωπίζουν καλύτερα το πρόβλημα σε σχέση με αυτά που προέρχονται από φτωχές ή προβληματικές οικογένειες (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018). Ακόμη, η Μπαλατσού (2016) αναφέρει πως οι Dickey, Smith Greenberg & Bowden (2006) λένε πως ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικής σημασίας για την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (μέσω της αποδοχής και της ενθάρρυνσης) γιατί αναπτύσσοντας συναισθήματα μέσα στην οικογένεια, παρουσιάζει πιο έντονα τα αισθήματα του αυτοσεβασμού και της αυτοεκτίμησης. Επίσης, η οικογένεια είναι

υπεύθυνη στην ανατροφή των παιδιών ώστε να είναι χρήσιμα και λειτουργικά μέλη της κοινωνίας ως ενήλικες (Μπαλατσού, 2016). Επιπρόσθετα, έρευνες για την επιρροή των γονέων στο παιδί έδειξαν ότι αυτή είναι καταλυτική και είναι εμφανής στην σχολική επίδοση των παιδιών μέσα από τις προσδοκίες τους για αυτό, που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά συναισθήματα, αντιδράσεις που με τη σειρά τους να χειροτερέψουν την επίδοση του μαθητή και ακόμη να φτάσει να αρνείται να πάει σχολείο (Charman & Boersma, 1979 στο Μπαλατσού, 2016).

Σε έρευνα της η Μπαλατσού (2016) σε οικογένειες που έχουν παιδί με διάγνωση δυσλεξίας, η οποία ανήκει στην ομπρέλα των ΜΔ, έδειξε πως πριν τη διάγνωση τα παιδιά παρουσίαζαν αισθήματα θυμού και εκνευρισμού καθώς οι γονείς τα πίεζαν για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Στην ίδια έρευνα το διάστημα της διάγνωσης οι μητέρες εκδήλωσαν συναισθήματα επιφύλαξης και άγχους που σταδιακά υποχώρησαν αλλά και ανακούφισης καθώς άλλαξε και η στάση του σχολείου απέναντι στο παιδί. Έτσι, μετά τη διάγνωση υπάρχει κατανόηση της οικογένειας απέναντι στο παιδί και καλύτερη αντιμετώπιση των ΜΔ και από το ίδιο το παιδί αλλά και όσων άλλων εμπλέκονται γύρω από αυτό (Μπαλατσού, 2016). Αυτή η έρευνα μας δείχνει εκτός από την μεγάλη επίδραση της οικογένειας στην αντιμετώπιση των ΜΔ του παιδιού της, την αναγκαιότητα της διάγνωσης καθώς είδαμε και αλλαγή πριν και μετά από αυτή όσο αναφορά το σχολείο και την οικογένεια.

Εδώ να επισημάνουμε ότι η σχέση οικογένειας σχολείου καθορίζει αρκετά όπως θα δούμε και παρακάτω το πώς ένα παιδί θα αντιμετωπίσει τις ΜΔ. Για να έχει επιτυχία η συνεργασία αυτή θα πρέπει να υπάρχει και από τις δύο μεριές αλληλοσεβασμός, σχετικά με τις εμπειρίες, τις γνώσεις που έχει ο καθένας που εμπλέκεται με το παιδί (Μπουργιώτη, 2019). Η επικοινωνία σχολείου - οικογένειας με κοινούς στόχους και πρακτικές με κοινό σχέδιο δράσης, όπου μπορεί να συμβεί, είναι σίγουρο πως θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με ΜΔ να ξεπεράσουν πολλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να υπάρχει ικανοποιητική βελτίωση σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο (Μπουργιώτη, 2019).

4.3. Σχολείο και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Μετά από την αξιολογική διαδικασία σειρά έχει η παρέμβαση - αντιμετώπιση των αντίστοιχων μαθησιακών δυσκολιών με τις οποίες έχει διαγνωσθεί ο/η μαθητής/τρια.

Έτσι, ο κάθε εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει και να υλοποιήσει με βάση την διάγνωση που έχει στα χέρια του μια παρεμβατική εκπαιδευτική διδασκαλία ώστε

να είναι σύμφωνη με τις ικανότητες του/της κάθε μαθητή/τριας. Βασικό, χαρακτηριστικό λοιπόν είναι οι παρεμβατικές μέθοδοι που θα ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός να είναι κατάλληλες για την κάθε περίπτωση, πράγμα το οποίο απαιτεί να είναι και κατάλληλα επιμορφωμένος.

Σύμφωνα με την Κωφίδου (2020) οι Τσούγη, Κατζόλη και Γιαννέλου (2015) προτείνουν οι στρατηγικές παρέμβασης για τη διδασκαλία μαθητών με ΜΔ, να είναι εξατομικευμένες ανάλογα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των μαθητών και κάποιες διαδεδομένες πρακτικές είναι:

- I. η εικονογραφική μέθοδος της Δώρας Μαυρομάτη (με στόχο την ορθογραφία με εικονογραφήματα), η πολυαισθητηριακή μέθοδος (όπου οι αισθήσεις έχουν τον κυρίαρχο ρόλο),
- II. η μέθοδος Παυλίδη (εφαρμόζοντας μέσω Η/Υ, ασκήσεις ανάγνωσης, ορθογραφίας, τονισμού, μαθηματικών, καλλιγραφίας, αλλά και πραγματοποιείται το οφθαλμοκινητικό Biofeedback),
- III. η μέθοδος *Irlen* (με την οποία αντιμετωπίζονται δυσκολίες στην ανάγνωση με τη χρήση έγχρωμων φίλτρων, προκειμένου να ενισχυθεί η ικανότητα του εγκεφάλου στην επεξεργασία οπτικών πληροφοριών).
- IV. Φωνολογική *Ενημερότητα* (ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν συλλαβές και φωνήματα).
- V. Άλλες παρεμβάσεις, (παράδειγμα με χρήση τεχνολογίας, εικόνων, φωτογραφιών, γραφικών πινάκων και παραστάσεων κ.α.)

Επίσης, πάλι σύμφωνα με την Κωφίδου (2020) οι Τσούγη, Κατζόλη και Λυκοτραφίτη (2016) προτείνουν τις παρακάτω τεχνικές παρέμβασης για τη διδασκαλία μαθητών με ΜΔ:

- Εξατομικευμένη διδασκαλία, που επίκεντρο έχει τον μαθητή και τα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες, τις επιθυμίες, τα 'θέλω' του.
- Καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- Μέθοδος *Overlearning* (με έμφαση στη συνεχή μελέτη και εξάσκηση μέσω της χρήσης ΤΠΕ).
- Χρήση τεχνικών που ενισχύουν την μνήμη (όπως ρίμες, ακροστιχίδες, τραγούδια, περίληψη κτλ)
- Χρήση νοητικών χαρτών, προκειμένου να οργανωθούν διάφορες ιδέες και πληροφορίες.

Μέσω αυτών των τεχνικών δίνονται στους μαθητές με ΜΔ πολλές και διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης με στόχο να κατανοήσουν έννοιες, να

ενεργοποιηθούν, να προβληματιστούν, να συμμετέχουν και να εφαρμόσουν ιδέες βασιζόμενοι σε εναλλακτικές μεθόδους που μέσω αυτών ενισχύεται οι αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και η συνεργασία (Ματζανά & Νικολόπουλος, 2016 στο Κωφίδου, 2020).

Φυσικά, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ώστε να αντιμετωπίσουν μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι πάντα η αναμενόμενη είτε πρόκειται για εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής είτε ειδικής. Για αυτό η σχολική ηγεσία θα πρέπει να φροντίζει για αυτό, για την αντιμετώπιση τέτοιων προκλήσεων αλλά και να είναι και η ίδια το ίδιο προετοιμασμένη. Καθώς, η σχολική ηγεσία είναι αυτή που θα καθιερώσει την συμπεριληπτική κουλτούρα στο σχολικό πλαίσιο (Αγγελίδης, 2019).

5. Νομοθεσία για την Συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα

Η αύξηση του ποσοστού μαθητών/τριών με ΜΔ έφερε την ανάγκη για νομική κάλυψη των μαθητών/τριών στα πλαίσια της συμπερίληψης στο γενικό σχολείο. Έτσι, θεσπίστηκαν νόμοι γύρω από το ζήτημα των ΜΔ αλλά και άλλων ειδικών διαταραχών που απαιτείται σε αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές/τριες να λαμβάνουν ειδική αγωγή και εκπαίδευση μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο λόγος γίνεται για την ίδρυση Τμημάτων Ένταξης, του θεσμού της παράλληλης στήριξης, του ειδικών σχολείων - ΣΜΕΑΕ (Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης) ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο) και των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) για την κάλυψη των αναγκών της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σε έρευνά τους οι Παντελιάδου και Μπότσα (2007) αναφέρουν πως το ποσοστό που λαμβάνει ειδική αγωγή στην Ελλάδα είναι στο 57% (Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2020).

Άλλες ρυθμίσεις που έχουν γίνει για την προαγωγή της συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ΜΔ είναι η μείωση των μαθητών ανά τμήμα σύμφωνα με το 4ο Εδάφιο της υποπερίπτωσης ΒΒ΄ της παρ. 1 του άρθρου 6 του ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α΄ 199), όπως αντικαταστάθηκε και ισχύει με τη παρ. 15, του άρθρου 28, του Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ Α΄ 193) προβλέπεται: «Στα τμήματα που φοιτούν μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και στα οποία έχει συμπληρωθεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών, ο αριθμός αυτός μειώνεται σε αναλογία, για κάθε μαθητή με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά τρεις μαθητές λιγότερους και οι μαθητές κατανέμονται εξίσου στα τμήματα της ίδιας τάξης κατόπιν απόφασης του

συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας και έγκρισης του αρμόδιου Σχολικού Συμβούλου.» ([Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων - Νομοθεσία - Ειδική Αγωγή](#)).

Επιπλέον, για να αντιμετωπιστεί η πρόκληση του ζητήματος των μαθησιακών δυσκολιών, οι μαθητές/τριες με διάγνωση ΜΔ από το σύστημα υγείας και τους αρμόδιους φορείς (ΚΕ.Δ.Α.ΣΥ.) έχουν απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις και γίνεται αντικατάσταση αυτών από προφορικές (Σκαλούμπακας, Πρωτόπαπας & Νικολόπουλος, 2003).

6. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΩΦΕΛΗ ΤΗΣ

Πλέον στη σχολική πραγματικότητα μιλάμε για μια μεγάλη ανομοιομορφία πληθυσμού μαθητών που χαρακτηρίζεται από πολλά διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Αυτή η ανομοιομορφία έκανε τους υπεύθυνους για την εκπαίδευση, να αναζητήσουν άλλες πρακτικές και μεθόδους θέλοντας να εξασφαλίσουν το θέμα της εκπαίδευσης όλων των παιδιών, ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012 & Καϊμάρα, Οικονόμου & Δεληγιάννης, 2020). Έτσι, έχουμε τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών του κάθε ατόμου από «ειδικές» σε «εκπαιδευτικές» που έκανε τους αρμόδιους στην Εκπαίδευση σε μεγάλα αναπτυγμένα βιομηχανικά κράτη να θεσμοθετήσουν νέα ενταξιακή πολιτική και πολιτικές ενσωμάτωσης, με σκοπό την διεύρυνση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με αναπηρίες (Στασινός, 2016 στο Χριστίδου & Χριστίδου, 2020). Οι Χριστίδου & Χριστίδου (2020) υποστηρίζουν ότι πριν ολοκληρωθεί 20^{ος} αι. είχαμε μια επανεξέταση των στο χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής, ο οποίος κρίθηκε ελλιπής και επανακαθορίστηκε, με αφορμή καταγγελτικών διεκδικήσεων από τα Αναπηρικά Κινήματα αλλά και των Παγκόσμιων Διασκέψεων (Unesco, 1990, 1994) για τα δικαιώματα του παιδιού στη διαφορετικότητα, την ίση και ποιοτική εκπαίδευση, καθώς και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Οι αλλαγές αυτές έφεραν στο προσκήνιο την Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, η οποία υποδηλώνει την πλήρους φοίτηση και συμμετοχή όλων των μαθητών /τριών, με και χωρίς πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, στο σχολείο της γειτονιάς τους (Στεφανίδης 2018 και Χριστίδου & Χριστίδου, 2020).

Έτσι, έχουμε την εδραίωση μιας πιο συμπεριληπτικής κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον, στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες στην διαδικασία μάθησης και στις ενδοσχολικές δραστηριότητες έχουν ισότιμες ευκαιρίες για συμμετοχή, μέσα από διαδικασίες που πρεσβεύουν τις αρχές της Δημοκρατίας και όλοι αντιμετωπίζουν και αντιμετωπίζονται με σεβασμό, αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση.

6.1. Ορισμός και αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πολλοί διαφορετικοί όροι για την ειδική παιδαγωγική και πιο συγκεκριμένα για την κοινή εκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κάποιοι από τους όρους αυτούς είναι: «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση», «ισότιμη συνεκπαίδευση», «πλήρης συνεκπαίδευση», «συμπεριληπτική εκπαίδευση» και «ενιαία εκπαίδευση» (Σαββάκης & Μοσχίδου, σ. 31, 2018).

Κάποιοι από τους παραπάνω όρους, όπως ο όρος «ένταξη», εντάσσουν τους/τις μαθητές-τριες στο γενικό πλαίσιο του σχολείου αλλά με συνδυασμό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ξεχωρίζοντας κατά κάποιο τρόπο πάλι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η έννοια συμπερίληψη κατέχει το χαρακτηριστικό του «Σχολείο για Όλους» χωρίς διαχωρισμούς, με ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Σούλης, 2013). Αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη να εφαρμόζεται λόγω των νέων κοινωνικοοικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο (Αγγελίδης, 2019).

Ο όρος συμπερίληψη, που είναι και ο πιο επικρατέστερος για την ισότητα όλων των μαθητών στα εκπαιδευτικά πλαίσια, καθορίζει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που πρέπει να υπάρχουν, ώστε να ξεπερνιούνται τα εμπόδια και οι περιορισμοί, που δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών /τριων σε όλες τις μορφές εκπαίδευσης (Σούλης, 2013).

Η συμπερίληψη για να έχει την εφαρμογή που απαιτείται θα πρέπει να υπάρχει πρώτα αναστοχασμός και αναπροσαρμογή γύρω από έννοιες όπως «ανάπηρος», μαθησιακές δυσκολίες κτλ. τόσο σε σχολικό όσο και κοινωνικό επίπεδο (Σούλης, 2013). Δηλαδή, απαιτείται, καλλιέργεια νέας συμπεριληπτικής κουλτούρας με βάση τις αρχές της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2019). Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες θα πρέπει να αναγνωριστούν ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας και να δέχονται την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να επιτύχουν την προσωπική ανέλιξη στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συνόλου. (Σούλης, 2013). Μια τέτοια εκπαίδευση υπάρχει σε ένα Σχολείο για Όλους όπου ακούγονται οι φωνές Όλων (Αγγελίδης, 2019) και εκπαιδεύονται ισότιμα τα παιδιά της γειτονιάς ανεξαρτήτως φυσικής, νοητική, ψυχικής, γλωσσικής, πολιτισμικής ή άλλης κατάστασης όπως φύλου, θρησκεύματος, οικονομικών εισοδημάτων της οικογένειας κλπ. (Σούλης, σ. 46, 2013).

Ο όρος συμπερίληψη μπορεί να περιλαμβάνει πολλές ερμηνείες (Στασινός, 2020). Η φιλοσοφία της συμπερίληψης είναι η αποδοχή και αξιοποίηση της

διαφορετικότητας όλων των ατόμων που εμπλέκονται. Έτσι ώστε στο σχολείο να ακούγονται όλες οι «φωνές» (Πουλπούλογλου, 2019).

Στην προσπάθεια να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση πρωταρχικός στόχος είναι να παρέχεται υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές υιοθετώντας αξίες σεβασμού της διαφορετικότητας, των ποικίλων ετεροτήτων των μαθητών, των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων ή των προσδοκιών τους (Unesco, 2005, 2008 στο Χριστίδου & Χριστίδου, 2018). Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως υπάρχουν πρωτοβουλίες διεθνούς εμβέλειας και κατευθυντήριες γραμμές, όπως η στρατηγική «Ευρώπη 2020» (European Commission, 2010) ή η Ατζέντα για την Παγκόσμια Εκπαίδευση 2030 (United Nations, 2015), οι οποίες δείχνουν τις πτυχές της Συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια εξασφάλισης ανοιχτής και ισότιμης εκπαίδευσης για όλους (Πουλπούλογλου, 2019).

Ο καθένας που συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα έχει τη δυνατότητα να φέρει την αλλαγή υιοθετώντας την συμπεριληπτική κουλτούρα στην εκπαίδευση με απώτερο κοινωνικό στόχο τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολείων τα οποία στοχεύουν σε μια συμπεριληπτική κοινωνία (Κασίδης κ.α., 2015).

6.2. Πρακτικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι πρακτικές συμπερίληψης θα βοηθήσουν τα άτομα που έχουν διαγνωσθεί με ΜΔ στην προσωπική και κοινωνική τους ζωή και θα μειώσει τον κίνδυνο περιθωριοποίησης και κακοποίησης όπως αποδεικνύεται ότι συμβαίνει από τις αναφορές του Broadbent (2018) στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο.

Σε πρόσφατη έρευνά τους οι Paranthymou & Darra (2022) αναφέρουν ότι οι πρακτική που χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε αρκετές από τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως, διαφοροποιούν την διαδικασία, ανάλογα με το ρυθμό μάθησης των μαθητών /τριών, το αντικείμενο, για να υποστηρίξουν την διαφορετικότητα των μαθητών/ τριών με ΜΔ οι οποίοι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητές τους, αλλά και την αξιολόγηση, δίνοντας περισσότερο χρόνο, για να καταφέρουν να ολοκληρώσουν την εξεταστική διαδικασία (Paranthymou & Darra ,2022). Δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους/τις μαθητές/τριες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο δίκαιοι καθώς προσπαθούν συνειδητά να διασφαλίσουν ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν με συνέπεια σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Paranthymou & Darra ,2022). Στην ίδια έρευνα αναδείχθηκε η συσχέτιση, μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των μεταβλητών: περιοχή του

σχολείου, διδακτική εμπειρία, οργανικότητα σχολείου, σχέση εργασίας, ειδικότητα, επιπλέον προσόντα και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Paranthymou & Darra ,2022).

Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε πως μέσα από έρευνες αναδείχθηκε ότι η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας στα πλαίσια της συμπερίληψης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διευκόλυναν στη μάθηση στο σύνολο των μαθητών (Πουλπούλογλου, 2019).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως αυτοί οι παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν πρόκληση ο καθένας ξεχωριστά στην απόπειρα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία έχει αποδειχθεί πως είναι μια συμπεριληπτική πρακτική και θα πρέπει να εφαρμόζεται σε κάθε τάξη που πλέον ο πληθυσμός είναι αρκετά ανομοιογενής έχοντας μαθητές/ τριες με διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες.

6.3. Ο ρόλος του σχολείου στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Σήμερα, ο εκπαιδευτικός και το σχολείο καλείται για να προσπεράσουν το φαινόμενο της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού να εφαρμόσουν τη νέα τάση στην εκπαίδευση που έχει ως φιλοσοφία την συμπερίληψη (Αγγελίδης, 2019). Η συμπερίληψη θεωρείται ισχυρό παιδαγωγικό μέσο για την κοινωνικογνωστική ενθάρρυνση όλων των μαθητών/τριών (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018).

Το σχολείο καθημερινά, στην προσπάθειά του να εφαρμόσει την ιδέα της συμπερίληψης, συναντά καταστάσεις, οι οποίες παρεμποδίζουν την αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι ακατάλληλες διδακτικές μέθοδοι, η απουσία εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, επιμόρφωση και εξειδίκευση κ.α. (Παναγιώτου, 2020). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, είναι αναγκαίο να εφαρμοστεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση, από τους/ τις εκπαιδευτικούς με προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε να συμπεριλάβουν στην διαδικασία της μάθησης όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως της ετερότητας που μπορεί να τους χαρακτηρίζει (Κουτσιούρη, 2021).

Έτσι, για να είναι αποτελεσματική η συμπεριληπτική εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Αγγελίδης, 2019). Η προσαρμοστικότητα αυτή προκύπτει όταν στόχος των εκπαιδευτικών είναι να υπάρχει στην εκπαιδευτική διαδικασία για τη μάθηση η ευελιξία, η εμπλοκή, η συμμετοχή και η ανάπτυξη μαθητών διαφορετικών ικανοτήτων μέσω της παροχής

διευκολυντικών διόδων στο υπάρχον Αναλυτικό πρόγραμμα μέσω του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Horn & Banerjee, 2009 στο Μπακιρτζή, 2019).

Με αυτό τον τρόπο η σχολική κοινότητα αποκτά μια νέα συμπεριληπτική κουλτούρα καλλιεργώντας την στους μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία θα την μεταλαμπαδεύσουν και στο κοινωνικό πλαίσιο μέσω της αλληλεπίδρασης τους με άλλους θεσμούς της κοινωνίας (Παναγιώτου, 2020)

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, φροντίζει εφαρμόζοντας τον καθολικό σχεδιασμό για τη μάθηση, να έχει διαθέσιμη μια ποικιλία μέσων και επιλογών οι οποίες να υποστηρίζουν τους μαθητές στην πρόσβαση και στη συμμετοχή στο μάθημα (Μπακιρτζή, 2019). Αυτό επιτυγχάνεται, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες με διαφορετικούς τρόπους, μέσω ποικίλων τεχνολογιών, ψηφιακών και μη, ώστε να είναι σε θέση ο κάθε μαθητής να μάθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για αυτόν (Bray & Mcclaskey, 2013, Cast, 2018, Meyer et al., 2014 στο Καϊμάρα, Οικονόμου & Δεληγιάννης, 2020).

Ακόμη, με την συμπεριληπτική εκπαίδευση το σχολείο καλείται να εφαρμόσει τις αξίες της συμπερίληψης και να αναπτύξει συμπεριληπτική κουλτούρα, μεταδίδοντας την εκτίμηση της ζωής και του θανάτου ως ισάξια και ισότιμα γεγονότα, να υποστηρίζει όλα τα άτομα για να αισθάνονται ότι ανήκουν στην σχολική κοινότητα να ενισχύουν την συμμετοχή τους σε μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο, με άλλους φορείς ή και άλλα σχολεία (British Council, 2019).

Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δείχνει, ότι αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθησιακών στυλ των μαθητών και τους δίνει την δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να αξιοποιήσουν οι ίδιοι τις δικές τους ικανότητες και δυνάμεις (Μπακιρτζή, 2019). Με την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση χρησιμοποιώντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπου έχει διαφοροποιηθεί από πριν η πορεία του μαθήματος και το περιεχόμενο, κανένας τρόπος εργασίας δε θεωρείται «ειδικός» και έτσι κανένας μαθητής δεν στιγματίζεται, ακόμα και αν έχει Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή αναπηρία (Παντελιάδου, 2008 στο Καϊμάρα, Οικονόμου & Δεληγιάννη, 2020).

Βασικό επίσης είναι, ότι το σχολείο θα πρέπει να στηρίζει σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης τα παιδιά με ΜΔ, να προσφέρει ίσες ευκαιρίες ακόμη και για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όπως την εναλλακτική αξιολόγηση τους στην περίπτωση αυτή, οι γραπτές εξετάσεις να γίνουν προφορικές. (Αρζουμανίδου, 2022). Αυτό, όπως επισημαίνει η Αρζουμανίδου (2022) σε άρθρο της, προϋποθέτει χρόνο καθώς είναι χρονοβόρα διαδικασία, αλλά και εκπαιδευτικούς ικανούς να αξιολογήσουν αποτελεσματικά, αντικειμενικά και αξιόπιστα. Η

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, η συναισθηματική τους επάρκεια καθώς και η επίγνωση για την περίπτωση του/της κάθε μαθητή / τριας χωριστά είναι καθοριστικοί παράγοντες καθώς η διαδικασία απαιτεί για την προφορική εξέτασή τους, η αξιολόγηση να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών (Αρζουμανίδου, 2022).

Βέβαια, αξίζει να αναφερθεί πως σε έρευνα που έγινε σε διεθνές επίπεδο των Lindsay και συνεργατών (2013), αναδεικνύονται οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να επικεντρωθούν στην κατανόηση και διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών με Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης, κατάρτισης και γνώσεων πάνω στις διάφορες κατηγορίες των αναπηριών (Τουρατζίδου & Τριανταφυλλάκη, 2020). Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς ή ενδείξεις «συμπάθειας» από άλλους εκπαιδευτικούς, από τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές/τριες σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και από γονείς μαθητών/τριών τυπικά αναπτυγμένων μαθητών/τριών προς τους μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν τις ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες (Τουρατζίδου & Τριανταφυλλάκη, 2020). Η σύγκυση αυτή για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως είναι και τα παιδιά με ΜΔ, φαίνεται να συμβαίνει λόγω έλλειψης καλλιέργειας των συναισθημάτων της αποδοχής, της ενσυναίσθησης και της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το πώς μπορούν να προσεγγίσουν τους μαθητές αυτούς. Οι Τουρατζίδου & Τριανταφυλλάκη (2020) επισημαίνουν ότι παρόμοια είναι και τα ευρήματα της έρευνας των Day & Pruntry (2015) σε σχολεία της Ιρλανδίας μετά την προσπάθεια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, προσθέτοντας την αδυναμία κάλυψης των αναγκών σε κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό και ειδικού επιστημονικού προσωπικού, λόγω του μεγάλου κόστους. Στην έρευνά τους οι Τουρατζίδου & Τριανταφυλλάκη (2020) σε νηπιαγωγεία της Ελλάδας ανέδειξαν εκτός από όλα όσα προαναφέρθηκαν στις παραπάνω έρευνες, την ανάγκη αναπροσαρμογή των Αναλυτικών προγραμμάτων, το άνοιγμα των σχολείων προς την κοινωνία, την στήριξη των μαθητών/τριών με ΜΔ και των εκπαιδευτικών από ειδικό επιστημονικό προσωπικό.

Ο/Η εκπαιδευτικός, όπως είδαμε, κατά την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης συναντά διάφορες προκλήσεις μέσα στο σχολείο και τη σχολική τάξη, αλλά πρόκληση αποτελεί ακόμη και ο ίδιος του ο εαυτός, ο οποίος δεν μπαίνει εύκολα σε διαδικασία αναστοχασμού ώστε να αποβάλλει στερεοτυπικές αντιλήψεις που αφορούν τα άτομα με ΜΔ, να αναδιαμορφώσει την διδασκαλία του και να καλλιεργήσει και στους ίδιους του

τους/τις μαθητές/ τριες την συμπεριληπτική κουλτούρα/ φιλοσοφία και τις αρχές αυτής (Αγγελίδης, 2019).

Συμπεραίνουμε όμως πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να ακούνε τις «φωνές» των παιδιών και να δίνουν τη δυνατότητα να ακούγονται οι φωνές «όλων» μέσα στην σχολική κοινότητα, υιοθετώντας δημοκρατικές διαδικασίες ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα που μπορεί να χαρακτηρίζει τον καθένα (Αγγελίδης, 2019). Συνυπεύθυνη σε αυτό φυσικά είναι και η σχολική ηγεσία που θα πρέπει να φροντίζει να προσπερνιόνται τα όποια εμπόδια στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Παναγιώτου, 2020).

6.4. Ο ρόλος της οικογένειας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια η ανομοιογένεια στο μαθητικό πληθυσμό μέσα στα σχολεία είναι γεγονός και όχι μόνο στη χώρα μας αλλά σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ηγεσία και τα μέλη της σχολικής κοινότητας προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στη νέα αυτή πρόκληση προωθώντας τη νέα φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Σακκούλα, 2020). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση για να έχει επιτυχία στην εφαρμογή της είναι απαραίτητο να υπάρχει συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής κοινότητας, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων μεταξύ τους (Adams, Olsen & Ware, 2017, Wang, 2016 στο Σακκούλα & Κουρέα, 2020).

Η εμπλοκή της οικογένειας ως ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας στα σχολικά δρώμενα και όχι μόνο, είναι απαραίτητο στοιχείο στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα και έξω από το σχολείο (Αγγελίδης, 2019). Η συμμετοχή της οικογένειας στη σχολική κοινότητα και τις δράσεις της αποφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την αποδοχή των μαθητών με ΜΔ από την ίδια την οικογένεια αρχικά, και κατ' επέκταση από το κοινωνικό σύνολο που είναι και μία από τις πτυχές της συμπεριληπτικής κουλτούρας (Στασινός, 2020).

Η οικογένεια είναι και αυτή που μέσα από αναστοχασμό και υιοθέτηση νέων στάσεων και αντιλήψεων απέναντι στο διαφορετικό θα μεταλαμπαδεύσει τη νέα κουλτούρα στα παιδιά της ώστε η συμπεριληπτική κουλτούρα να ξεπεράσει τα σύνορα του σχολείου (Παναγιώτου, 2020).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που δε σταματά να συμβαίνει και η εμπλοκή όλων και της οικογένειας σε αυτή έχει ως στόχο την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση όλων των μαθητών (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011).

6.5. Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου οικογένειας για την αποτελεσματικότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας στην συμπεριληπτική εκπαίδευση κρίνεται επιτακτική ανάγκη. Ωστόσο, αυτό το κομμάτι είναι μεγάλη πρόκληση για το σχολείο καθώς τις περισσότερες φορές συναντά εμπόδια.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να έχουν μια αποτελεσματική επικοινωνία με την οικογένεια του κάθε παιδιού. Αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συναντήσεις, με διάφορα σχολικά δρώμενα όπου η συμμετοχή της οικογένειας θα είναι οργανωμένη (Τολόγλου, 2018). Η συμμετοχή της οικογένειας στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών από όλους τους εμπλεκόμενους, γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές με αποτέλεσμα την συμβολή όλων στην επίτευξη των στόχων (Τολόγλου, 2018).

Σε αυτοβιογραφική καταγραφή ο Φτάρας (2021), αναφέρει ότι ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου σε κάθε βήμα του και μετά στην ενήλικη ζωή του, ως μέλος της κοινωνίας ήταν πολύ σημαντικός. Διαπίστωσε, ως μαθητής με δυσλεξία που ήταν ο ίδιος, ότι το σχολείο αποτέλεσε για αυτόν ένα μεγάλο και δύσκολο βουνό που πρέπει να ανεβεί καθημερινά, όπως και όλοι οι μαθητές/τριες με δυσλεξία. Όμως με κατάλληλη στήριξη και εκπαιδευτική και ψυχολογική από την οικογένεια και το σχολείο, η σχέση που έχουν οι μαθητές/τριες με τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αλλάξει (Φτάρας, 2021).

Ακόμη, οι Chetcuti, Falzon & Camilleri (2016) στο βιβλίο τους «*d pebble in my shoes*» που θα πει «Ένα βότσαλο στα παπούτσια μου», αναφέρουν ιστορίες παιδιών εφήβων με δυσλεξία και τα οποία περιγράφουν την συναισθηματική τους κατάσταση όταν είναι περίοδος εξετάσεων όπου οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές κυρίως σε χρονικό επίπεδο. Καλούνται, να διαβάσουν, να κατανοήσουν και να καταγράψουν απαντήσεις σε μικρό χρονικό περιθώριο. Επισημαίνεται, σε αυτή την περίπτωση ότι όταν το σχολείο και η οικογένεια δείξει την απαιτούμενη κατανόηση στη διαφορετικότητα αυτών των παιδιών και συνεργαστούν μεταξύ τους οι δύο φορείς θα υπάρχει διαφορετική εξέλιξη στην πορεία τους ως ενήλικες και θα μειωθούν οι καταστάσεις άγχους και κοινωνικοσυναισθηματικής διακύμανσης που περνάνε κάθε φορά που βρίσκονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις (Chetcuti, Falzon & Camilleri, 2016).

7. ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η συνεργασία αυτή μεταξύ σχολείου - οικογένειας είναι μια σύνθετη διαδικασία και πολλές φορές εμπλέκονται σε αυτή παράγοντες που αφορούν ισάξια

τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Τσιολπίδου, 2014). Αδιαμφισβήτητα, οι δύο αυτοί θεσμοί έχουν αναλάβει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ωστόσο οι ρόλοι τους δε φαίνεται να συγκρούονται, και επειδή συνυπάρχουν στην ζωή του παιδιού για 9 χρόνια η συνεργασία τους κρίνεται απαραίτητη για να μην υπάρχουν προβλήματα σύγκρουσης ρόλων και μαζί να επιτυγχάνουν τους στόχους τους με επίκεντρο το ίδιο το παιδί (Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυρίδης 2002).

Όπως αναφέρουν οι Δασκαλάκη, Δρόσος και Κυρίδης (2002) η συνεργασία αυτή απαιτεί δεσμεύσεις, ευλυγισία και συντονισμένες προσπάθειες, ώστε να είναι αποτελεσματική.

Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών δεν αφορούν μόνο την ενημέρωση και των δύο πλευρών για την εικόνα του παιδιού σε σχολείο και οικογένεια αντίστοιχα. Η ανάμειξη της οικογένειας στη σχολική κοινότητα μπορεί να έχει τέσσερις τύπους σύμφωνα με τον Fyllan (1982): *(α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι (β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, (γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και (δ) την ανάμειξη των γονιών στη διοίκηση του σχολείου* (Τσιολπίδου, 2014).

Πιο αποδεκτή κατηγοριοποίηση απέδωσε ο Epstein (1995) με έξι τύπους: *α) επικοινωνία σχολείου οικογένειας, β) Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο, γ) βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, δ) βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού, ε) συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου και στ) συνεργασία - σχολείου - κοινότητας* (Τσιολπίδου, 2014).

Η συνεργασία σχολείου οικογένειας μέσα από εμπειρικές πιο πολύ καταστάσεις, μια και δεν υπάρχουν ακόμη επαρκείς έρευνες σχετικές, έχει δείξει ότι στην Ελλάδα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένη (Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυρίδης 2002, Γκιόκα & Σάλμοντ, 2015). Ωστόσο περιορίζεται συνήθως στην ενημέρωση γονέων από τους εκπαιδευτικούς για την επίδοση των μαθητών /τριών, στις σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις και τελευταία γίνεται προσπάθεια με την συμπεριληπτική φιλοσοφία η γονεϊκή εμπλοκή να είναι πιο ουσιώδης και προς όφελος πάντα αρχικά των παιδιών αλλά και του συνόλου μέσα και έξω από το σχολικό πλαίσιο.

7.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις σχέσεις οικογένειας - σχολείου

Αδιαμφισβήτητα όπως ειπώθηκε, οι σχέσεις οικογένειας - σχολείου καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη του μαθητή στην ακαδημαϊκή και προσωπική του πορεία. Σε μελέτη που έγινε από τις Δροσινού Κορέα & Σκληβάγκου (2016) φάνηκε ότι μετά από συνεργασία εκπαιδευτικού με τη μητέρα ενός παιδιού με ΜΔ και προβλήματα συμπεριφοράς και η έπειτα αλλαγή της στάσης της μητέρας

απέναντι στο παιδί, η οποία θέλησε να βοηθήσει συνειδητοποιώντας τα προβλήματά του, είχε ως αποτέλεσμα το παιδί να την εμπιστευθεί και να βελτιωθεί η μεταξύ τους σχέση. Η συνεργασία οικογένειας σχολείου δε στοχεύει μόνο την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών αλλά και την προσωπική και κοινωνική τους εξέλιξη που θα συμβάλουν έμμεσα να βελτιωθούν τα παιδιά αυτά και σε άλλους τομείς (Μπουργιώτη, 2019).

Η σχέση οικογένειας - σχολείου όπως επισημαίνει ο Keyes (2002) μπορούν να επηρεαστούν από παράγοντες όπως *τη διαφορά ανάμεσα στην κουλτούρα και τις αξίες των εκπαιδευτικών και γονέων λόγω διαφορετικής προέλευσής. Εθνικότητας, το κοινωνικό - οικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας και τον τρόπο που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, το βαθμό αποτελεσματικότητας που βιώνουν, τις προσδοκίες τους, κλπ.* (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008).

Ωστόσο, οι σχέσεις μεταξύ σχολείου οικογένειας δεν είναι πάντα εφικτές ή ομαλές, βρίσκουν αρκετά εμπόδια όπου και οι δύο οι μεριές πρέπει να βρουν λύσεις ώστε να τα ξεπεράσουν.

Κάποια από τα εμπόδια που μπορεί να προέλθουν από τη μεριά της οικογένειας προσδιορίζονται από τα χαρακτηριστικά της, και είναι η μορφή, ο αριθμός μελών, γεωγραφικά χαρακτηριστικά, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων αλλά και προβλήματα υγείας, κακοποίησης, και γενικά το κοινωνικό - πολιτιστικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο (Γκιοκά & Σάλμοντ, 2015).

Παρόλα αυτά οι Γκιοκά & Σάλμοντ (2015) αναφέρουν πως η σχέση που θα δημιουργήσουν η οικογένεια και το σχολείο είναι δημιουργική και αποτελεσματική, ξεπερνώντας τα προβλήματα και τα εμπόδια που θα βρουν και προσφέρουν οφέλη σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη με ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ισοδυναμία ρόλων και ισότητα μοίρασμα ευθυνών και δικαιωμάτων.

Για να προσπεραστούν τα όποια εμπόδια ανάμεσα στην σχέση οικογένειας - σχολείου θα πρέπει να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση από το μέρος των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει την κοινωνία και τις οικογένειες μέσα σε αυτή (Γκιοκά & Σάλμοντ, 2015).

7.2. Απόψεις εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου - οικογένειας

Οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη του σχολείου που περνούν αρκετές ώρες της ημέρας με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Είναι λοιπόν αναγκαίο να γνωρίζουν αρκετά καλά το περιβάλλον του παιδιού καθώς θα τους βοηθήσει να προσεγγίσουν

καλύτερα τους μαθητές/τριες και να ιδιαίτερα αυτούς με τις ΜΔ ώστε να σχεδιάσουν ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα στις ικανότητες τις δεξιότητες και τα «θέλω» τους ώστε να είναι και ελκυστικό ως κίνητρο για μάθηση.

Αυτές τις πληροφορίες τις αποκτούν συνήθως από την οικογένεια και επίσης ιδιαίτερη σημασία έχει η κοινή γραμμή των δυο πλευρών ειδικά στην παρεμβατική διαδικασία όπως προαναφέρθηκε.

Ο Στεφανίδης (2020) σε έρευνά του αναφέρει πως η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση τόσο των σχέσεων μεταξύ τους όσο και της λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την έρευνα κατέδειξαν τους γονείς ως «συμπαραστάτες», «συνεργάτες», «φίλους» για να περιγράψουν τον «ιδανικό» γονέα και γενικά πιστεύουν πως για να είναι ομαλή αυτή η σχέση ο γονέας οφείλει να ανταποκρίνεται στο κάλεσμά του σχολείου, για να αναπτυχθεί μια επικοινωνία βασισμένη στην εμπιστοσύνη και στον αλληλοσεβασμό και παράλληλα να είναι συνεργάσιμος (Στεφανίδης, 2020). Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν και να γνωρίζουν τα όρια στην εμπλοκή τους στο σχολείο και εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς να τις επιβάλλουν με παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στεφανίδης, 2020). Επίσης, τονίζεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πως είναι σημαντικό να υπάρχει κοινή γραμμή και ανατροφοδότηση αμοιβαία μεταξύ σχολείου - σπιτιού για την μαθησιακή πορεία και συμπεριφορά των μαθητών/τριών (Στεφανίδης, 2020).

Σε έρευνά τους οι Πούλου και Ματσαγγούρας (2008) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν την αποτελεσματική σχέση γονέων και οικογένειας στην αποσαφήνιση των ρόλων του καθενός, δίνοντας στους γονείς το ρόλο της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για το παιδί και την ανάπτυξη σχέσεων σχολείου - κοινότητας. Στους ίδιους αποδίδουν την ενημέρωση των γονέων για το παιδί και τη μαθησιακή διαδικασία και πως αυτό ανταποκρίνεται σε αυτή (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008). Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δηλώνουν ότι αισθάνονται ικανοί ώστε να πραγματοποιούν αποτελεσματικές συναντήσεις με τους γονείς και προτείνουν αποστασιοποιημένες μορφές συνεργασίας μαζί τους (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008).

7.3. Απόψεις οικογένειας για τις σχέσεις οικογένειας - σχολείου

Η οικογένεια ενός παιδιού με ΜΔ είναι πλέον αποδεκτό ότι έχει ένα εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού όπως επισημάνει η Μπαλατσού (2016).

Η συνεργασία της οικογένειας και πιο συγκεκριμένα των γονέων του παιδιού με ΜΔ με το σχολείο αποτελεί βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και γενικότερα της κοινωνικοσυναισθηματικής του ανάπτυξης (Τσιοιλπίδου, 2014).

Σε έρευνά της η Shifrer (2013) κάνει λόγο για ταμπελοποίηση και στιγματισμό των μαθητών με ΜΔ εξαιτίας των μεγάλων προσδοκιών της οικογένειας και των χαμηλών προσδοκιών των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς. Ωστόσο, η σχέση οικογένειας - σχολείου θα βοηθήσει την οικογένεια να ανταποκριθεί στην πρόκληση των ΜΔ και να αναγνωρίσει τις ικανότητες - δεξιότητες του παιδιού τους έτσι ώστε οι απαιτήσεις να είναι ανάλογες (Shifrer, 2013).

Έτσι, παρά την κοινή αποδοχή για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας δεν είναι πάντα εύκολο όπως προαναφερθήκαμε αυτό να συμβεί. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συχνά εμπεριέχουν αντιπαραθέσεις καθώς διαφέρουν οι δύο μεριές στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται και αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο συνεργασίας (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008). Οι γονείς από τη μεριά τους μέσα από τη συνεργασία τους με το σχολείο αναπτύσσουν προσδοκίες που αφορούν την εμπλοκή τους στο σχολείο και τις πρακτικές που ακολουθούνται με βάση τις προσδοκίες τους (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008). Για αυτό και δεν είναι μόνο το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό περιβάλλον που επηρεάζει τις σχέσεις οικογένειας - σχολείου (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008).

Επίσης, μέσα από την έρευνα των Ματσαγγούρας & Πούλου (2008) προκύπτει ότι οι γονείς δεν αλληλεπιδρούν με το σχολείο αποτελεσματικά λόγω έλλειψης γνώσεων και για αυτό χρήζουν ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στη συνεργασία αυτή αλλά και στην κοινωνικο-συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών, δηλαδή των παιδιών τους (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008).

Ωστόσο, οι γονείς συμφωνούν για την διαφοροποίηση των ρόλων τους με τους εκπαιδευτικούς και θεωρούν τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους για την ενημέρωσή τους για την πορεία των παιδιών στο σχολείο και γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008).

Επίσης, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους από ότι οι πατέρες καθώς οι ίδιοι θεωρούν ότι αυτό οφείλεται στην έλλειψη χρόνου, τις πολλές υποχρεώσεις και ότι η εκπαίδευση των παιδιών είναι παραδοσιακά γυναικεία υπόθεση (Παπαδοπούλου, 2020).

Επιπλέον, στην Ελλάδα, αμφότεροι εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν το αίσθημα την καχυποψίας μεταξύ τους οπότε η επικοινωνία τους καταλήγει να είναι

επιφανειακή (Παπαδοπούλου, 2020). Παρόλα αυτά το πλαίσιο που δημιουργείται μεταξύ οικογένειας - σχολείου αν και περιορισμένο συνήθως σε συζητήσεις και συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις σχεδόν πάντα τα οφέλη είναι τα ίδια οι μεν γονείς μαθαίνουν, κατανοούν και βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και οι μεν εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις δυσκολίες των μαθητών/τριών και προθυμοποιούνται να βοηθήσουν μέσα από το εκπαιδευτικό τους έργο (Παπαδοπούλου, 2020).

8. ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

Οι μαθητές με ΜΔ όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, έχουν ως χαρακτηριστικό να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτά τα χαρακτηριστικά μαζί με τις δυσκολίες που έχουν να ακολουθήσουν την μαθησιακή διαδικασία φέρνουν επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση τους και στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους μέσα και έξω από τη σχολική μονάδα.

Οι Νιζαμη & Δόικου (2017) αναφέρουν πως έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές/τριες με ΜΔ αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Αυτό συμβαίνει γιατί γίνονται συχνά αποδέκτες αρνητικών σχολίων, χλευασμών, και απόρριψης από τους/τις συμμαθητές/τριες με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή κοινωνική θέση στην ομάδα (Νιζάμη & Δόικου, 2017).

Παρόμοια είναι τα ερευνητικά ευρήματα των Singh, Singh & Singh (2015) οι οποίοι περιγράφουν ότι ένας/μια μαθητής / τρια με ΜΔ έχει σημαντικές συναισθηματικές διαταραχές και αισθήματα διάκρισης σε σχέση με συμμαθητές του και έτσι έρχεται ο στιγματισμός του. (Κουκουβέτσου, 2018).

Σε άλλη έρευνα που παρουσιάζει σε άρθρο της η Κουκουβέτσου (2018) των Doïkou - Avlidou (2015) φαίνεται ότι οι μαθητές με ΜΔ έχουν συμπτώματα άγχους και συναισθήματα κατωτερότητας από πειράγματα των συνομηλίκων και από λάθος αντιδράσεις των δασκάλων τους. Αποτέλεσμα επίσης της έρευνας αναφέρει πως οι ακατάλληλες συμπεριφορές κάποιων μαθητών και δασκάλων απέναντι σε αυτούς με ΜΔ έκανε τους δεύτερους να αισθάνονται ντροπή και ταπείνωση και ότι είναι διαφορετικοί από τους συμμαθητές τους (Κουκουβέτσου, 2018). Ωστόσο, μετά τη διάγνωση οι μαθητές με ΜΔ και συγκεκριμένα με δυσλεξία βοηθήθηκαν στο να καταλάβουν τι τους συμβαίνει και να στηριχθούν στις ικανότητες και δεξιότητές τους (Κουκουβέτσου, 2018).

Οι Χριστιδου & Χριστίδου (2018) παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα από έρευνά τους για τα παιδιά με δυσλεξία, μας λένε ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν μειωμένα επίπεδα στην αυτοπεποίθηση, στη σύναψη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στην κοινωνική αποτελεσματικότητα και ταυτόχρονα υψηλότερα επίπεδα εσωστρέφειας, άγχους, κατάθλιψης, θυματοποίησης/ bullying και αρνητικής αυτο-εικόνας ως αργοί και τεμπέληδες.

Επιπλέον, όσο αναφορά τις φιλικές σχέσεις οι Νιζάμη και Δόικου (2017) σε άρθρο τους αναφέρουν πως μαθητές/τριες με ΜΔ κάνουν αμοιβαίες φιλίες, οι οποίες δεν είναι αρκετά ασφαλής και τα παιδιά έχουν αισθήματα μειονεξίας μέσα σε αυτές και παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους σε σύγκριση με παιδιά χωρίς ΜΔ. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έρευνες οι φιλικές σχέσεις των παιδιών με ΜΔ χαρακτηρίζονται από λιγότερη επαφή με τους φίλους και λιγότερη οικειότητα και συχνά ο αριθμός τους μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου ακόμα και αν πρόκειται για παιδιά που φοιτούν στο γενικό σχολείο και εφαρμόζεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση (Νιζάμη & Δόικου, 2017). Όσο αφορά τους φίλους των παιδιών με ΜΔ, συνήθως έχουν και αυτοί παρόμοιες ακαδημαϊκές επιδόσεις ή ΜΔ σύμφωνα με τους Estell et.al. (2009) και οι έφηβοι με ΜΔ σύμφωνα με τους γονείς τους κάνουν φιλίες με νεότερα άτομα (Wiener & Schneider, 2002 στο Νιζάμη & Δόικου, 2017)

Όλα όσα παρουσιάζουν οι παραπάνω έρευνες, μας κάνουν να σκεφτούμε την αναγκαιότητα της αναδιαμόρφωσης των στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών και μαθητριών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ως προς το διαφορετικό, την κατάρριψη των στερεότυπων και την καλλιέργεια αισθημάτων αποδοχής, ισότητας, ίσων ευκαιριών στην μάθηση και στη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα, προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και γενικώς τρόπο σκέψης με στροφή προς ένα σχολείο για «ΟΛΟΥΣ» όπως ορίζει η φιλοσοφία της συμπερίληψης (Αγγελίδης, 2019, Παναγιώτου, 2020 και Στασινός, 2020).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

α) Μεθοδολογία έρευνας

1. Συλλογή δεδομένων

Η συγκεκριμένη έρευνα με θέμα « Μαθησιακές Δυσκολίες- Εμπειρίες Εκπαιδευτικών», χαρακτηρίζεται ως πρωτογενής ποιοτική έρευνα. Βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων της είναι ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε και χρησιμοποιήθηκε μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις ενότητες με τίτλο «Σχέσεις γονέων- Εκπαιδευτικών», « Σχέσεις παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες με τους συμμαθητές τους» και «Η συμπεριληπτική εκπαίδευση».

Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως για την δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή της google, και συγκεκριμένα τα εργαλεία της google forms. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους συμμετέχοντες με ηλεκτρονική μορφή, για οικολογικούς λόγους, για λόγους ευκολίας και αμεσότητας προς τους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια, ακολούθησε η συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

2. Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς διαφόρων βαθμίδων (Α-βάθμια και Β-βάθμια). Στο σύνολο συγκεντρώθηκαν 110 απαντήσεις, οι οποίες αποτέλεσαν και το δείγμα της έρευνας (N=110). Βασική και μόνη προϋπόθεση αποτέλεσε οι συμμετέχοντες να είναι εκπαιδευτικοί. Δεν υπήρξε κάποιο άλλο κριτήριο περιορισμού των συμμετεχόντων στην έρευνα.

3. Δομή του ερωτηματολογίου

Η δομή του ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε ενότητες. Αναλυτικότερα,

- Ενότητα 1^η : Σε αυτήν την ενότητα, ο συμμετέχων ενημερώνεται για το θέμα της έρευνας. Έπειτα, υπάρχει ένα μικρό σημείωμα γνωριμίας του

ερευνητή με τους συμμετέχοντες. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι σκοποί της έρευνας καθώς επίσης τονίζεται πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και διαφυλάσσονται τα προσωπικά τους στοιχεία.

- Ενότητα 2^η : Στην ενότητα αυτή με τίτλο «Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών», γίνονται ερωτήσεις σχετικά με την συχνότητα επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτής της επικοινωνίας. Τέλος, ακολουθούν ερωτήσεις, τύπου likert, ώστε να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με την στάση των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς και την μεταξύ τους σχέση τους.
- Ενότητα 3^η : Η τρίτη ενότητα επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, κλίμακας likert, με σκοπό να αποτυπωθεί ο βαθμός εμφάνισης κάποιων συμπεριφορών.
- Ενότητα 4^η : Η τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου εστιάζει στην συμπεριληπτική εκπαίδευση και τα ωφέλη της.
- Ενότητα 5^η : Η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Ειδικότερα οι ερωτήσεις είναι διατυπωμένες με κλίμακα απλής επιλογής και οι συμμετέχοντες δίνουν πληροφορίες σχετικά με το φύλο τους, την ηλικία τους, το επίπεδο σπουδών, τον τομέα εργασίας, την βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, το είδος εκπαίδευσης που διδάσκουν, τις γνώσεις τους στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και τέλος τα χρόνια υπηρεσίας τους.

Β) Ανάλυση και Σχολιασμός Ερευνητικών Αποτελεσμάτων

(Δείγμα:110 άτομα)

A. Σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών

Ερώτηση 1

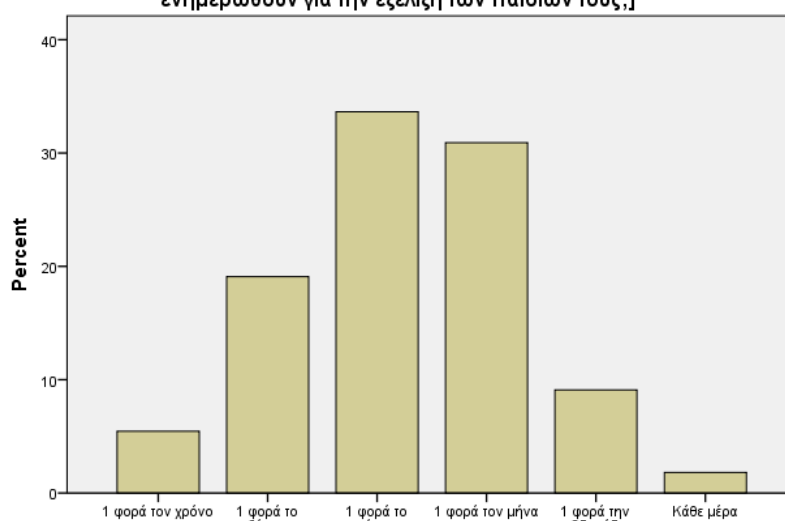
Το 33,6% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να ενημερωθούν για την εξέλιξη των παιδιών

τους μια φορά το τρίμηνο, το 30,9% μια φορά το μήνα και το 19,1% μια φορά το εξάμηνο.

[Πόσο συχνά οι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να ενημερωθούν για την εξέλιξη των παιδιών τους;]

	Fr equency	Percent	Valid Percent	Cumulat ive Percent
Valid 1 φορά τον χρόνο	6	5,5	5,5	5,5
1 φορά το εξάμηνο	21	19,1	19,1	24,5
1 φορά το τρίμηνο	37	33,6	33,6	58,2
1 φορά τον μήνα	34	30,9	30,9	89,1
1 φορά την εβδομάδα	10	9,1	9,1	98,2
Κάθε μέρα	2	1,8	1,8	100,0
Total	110	100,0	100,0	

[Πόσο συχνά οι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να ενημερωθούν για την εξέλιξη των παιδιών τους;]



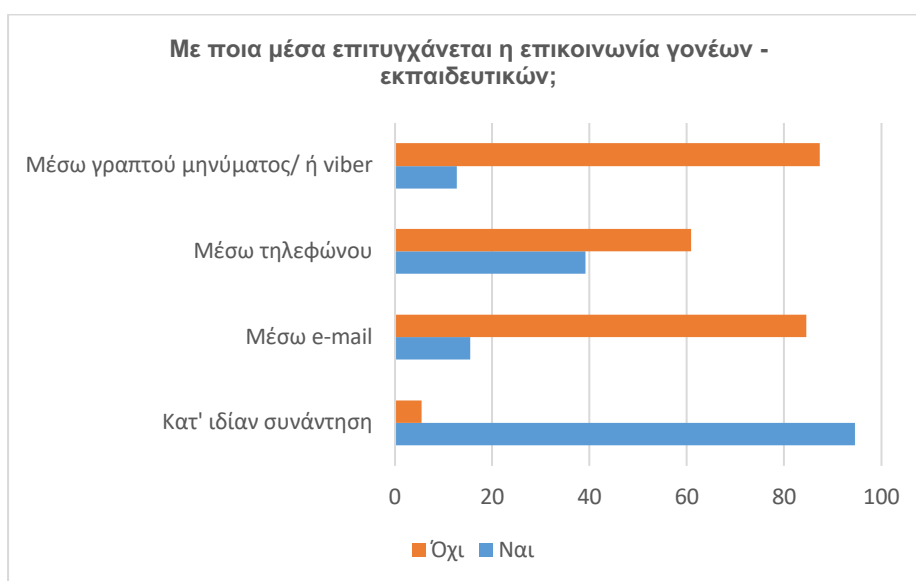
[Πόσο συχνά οι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να ενημερωθούν για την εξέλιξη των παιδιών τους;]

Ερώτηση 2

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, δηλαδή το 94,5%, δήλωσαν πως η επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται με κατ' ιδίαν συνάντηση, το 39,1% μέσω τηλεφώνου, το 15,5% μέσω e-mail και το 12,7% μέσω γραπτού μηνύματος/ ή viber.

Με ποια μέσα επιτυγχάνεται η επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών;

	Ναι	Όχι
Κατ' ιδίαν συνάντηση	94,5	5,5
Μέσω e-mail	15,5	84,5
Μέσω τηλεφώνου	39,1	60,9
Μέσω γραπτού μηνύματος/ ή viber	12,7	87,3



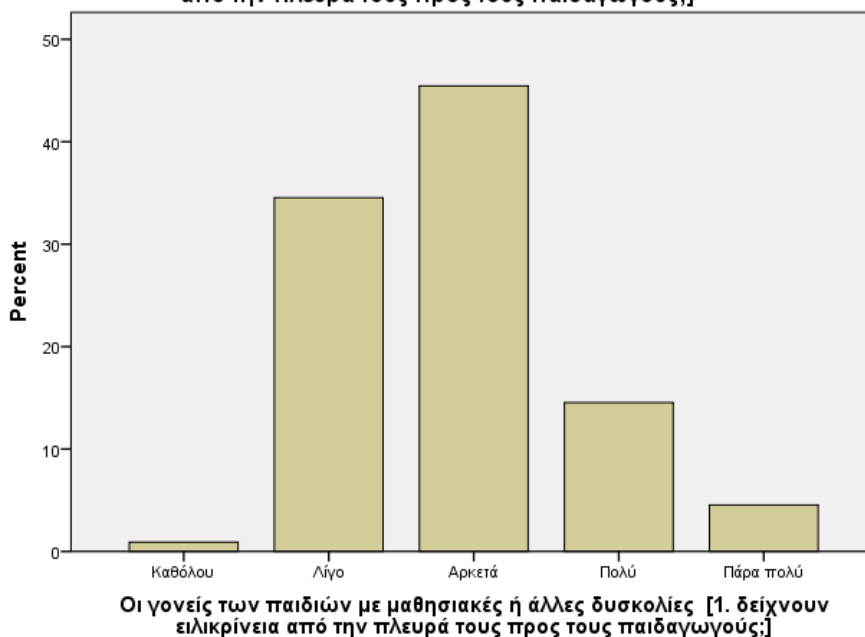
Ερώτηση 3.1

Το 45,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το 34,5% σε λίγο βαθμό και το 14,5% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς;]

		Fre quency	Pe rcent	Valid Percent	Cumula tive Percent
Valid	Καθ όλου	1	,9	,9	,9
	Λίγο	38	34,5	34,5	35,5
	Αρκε τά	50	45,5	45,5	80,9
	Πολ ύ	16	14,5	14,5	95,5
	Πάρ α πολύ	5	4,5	4,5	100,0
Total	110	100,0	100,0		

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς;]



Ερώτηση 3.2

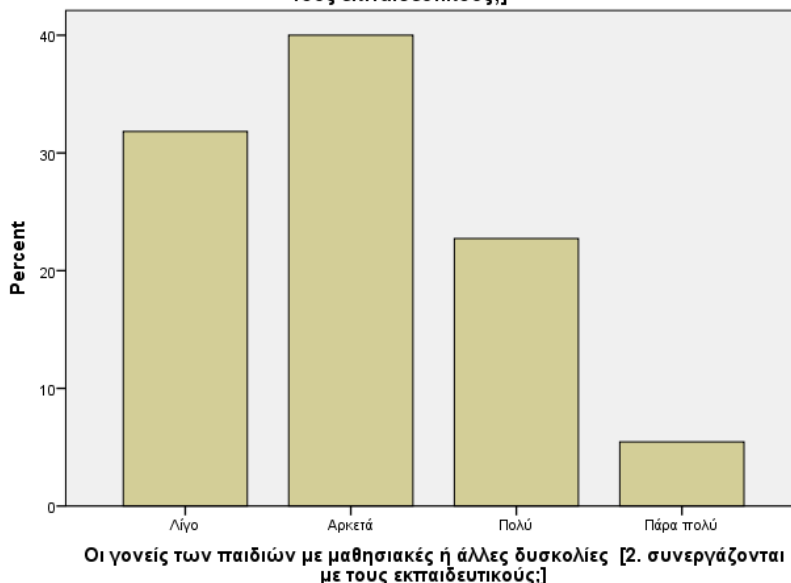
Το 40% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το 31,8% σε λίγο βαθμό και το 22,7% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [2. συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς;]

	Fr equency	Percent	Valid Percent	Cum ulative Percent
Λίγο	35	31,8	31,8	31,8
Αρκ ετά	44	40,0	40,0	71,8
Πολ ύ	25	22,7	22,7	94,5
Πάρ α πολύ	6	5,5	5,5	100,0
Tot al	110	100,0	100,0	

1

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [2. συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς;]



Ερώτηση 3.3

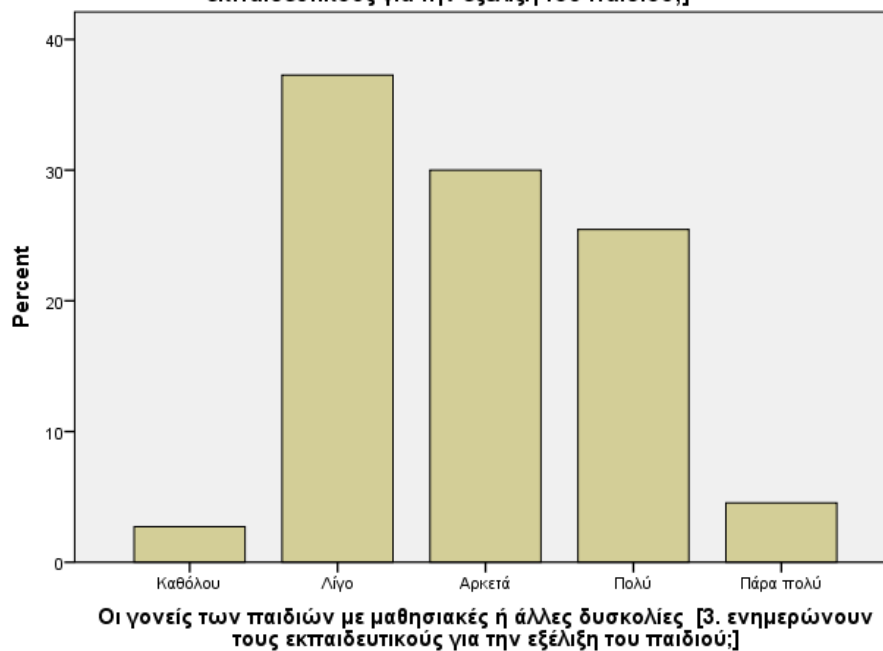
Το 37,3% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για την εξέλιξη του παιδιού σε λίγο βαθμό, το 30% σε αρκετό βαθμό και το 25,5% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [3. ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για την εξέλιξη του παιδιού;]

	Fr equency	Perc ent	Valid Percent	Cum ulative Percent
Κα θόλου	3	2,7	2,7	2,7
Λίγ ο	41	37,3	37,3	40,0
Αρ κετά	33	30,0	30,0	70,0

λύ	Πο	28	25,5	25,5	95,5
ρα πολύ	Πά	5	4,5	4,5	100,0
al	Tot	11	100,0	100,0	

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [3. ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για την εξέλιξη του παιδιού;]



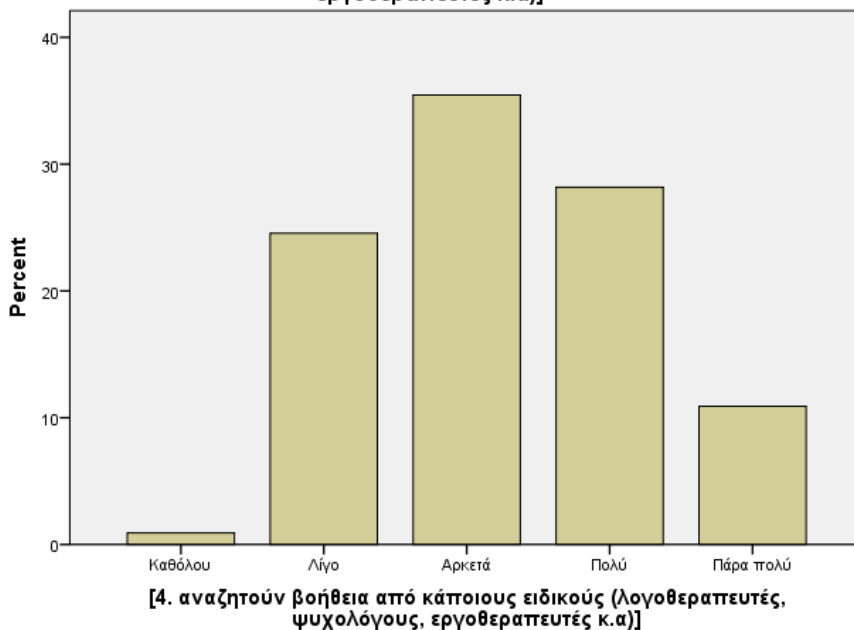
Ερώτηση 3.4

Το 35,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες αναζητούν βοήθεια από κάποιους ειδικούς σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το 28,2% σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 24,5% σε λίγο βαθμό και το 10,9% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [4. αναζητούν βοήθεια από κάποιους ειδικούς (λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές κ.α)]

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
Κα θόλου	1	,9	,9	,9
Λίγ ο	27	24,5	24,5	25,5
Αρ κετά	39	35,5	35,5	60,9
Πο λύ	31	28,2	28,2	89,1
Πά ρα πολύ	12	10,9	10,9	100,0
Tot al	110	100,0	100,0	

[4. αναζητούν βοήθεια από κάποιους ειδικούς (λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές κ.α)]

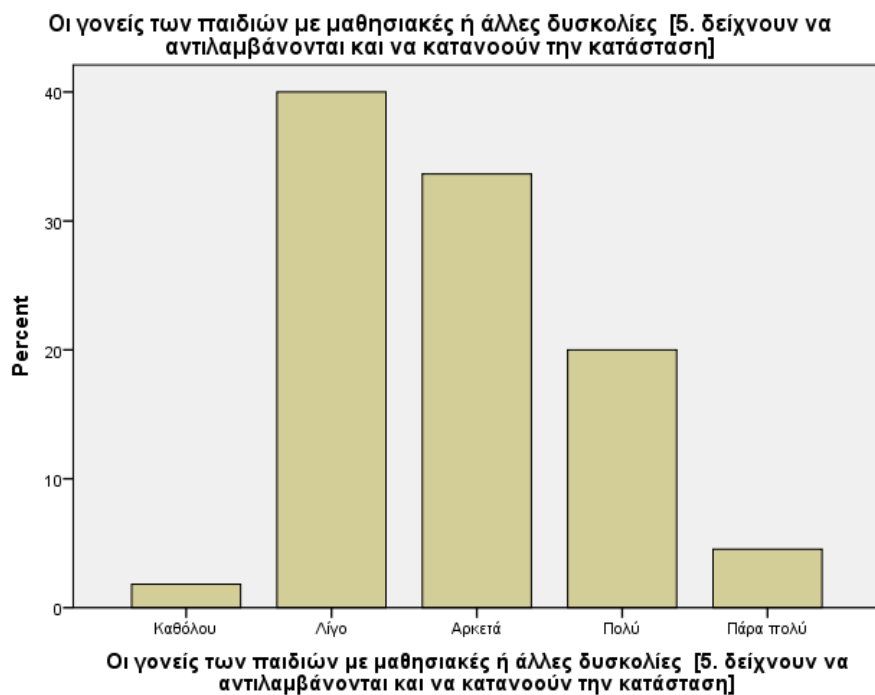


Ερώτηση 3.5

Το 40% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την κατάσταση σε λίγο βαθμό, το 33,6% σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 20% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [5. δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την κατάσταση]

	Fr equency	Perce nt	Vali d Percent	Cum ulative Percent
Κα θόλου	2	1,8	1,8	1,8
Λίγ ο	44	40,0	40, 0	41,8
Αρ κετά	37	33,6	33, 6	75,5
Πο λύ	22	20,0	20, 0	95,5
Πά ρα πολύ	5	4,5	4,5	100,0
Tot al	11 0	100,0	100 ,0	



Ερώτηση 3.6

Το 40% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν να αποδέχονται την κατάσταση σε λίγο βαθμό, το 37,3% σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 10,9% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [6. δείχνουν να αποδέχονται την κατάσταση]

	Fre quency	Perce nt	Valid Percent	Cumul ative Percent
Καθόλου	10	9,1	9,1	9,1
Λίγο	44	40,0	40,0	49,1
Αρκετά	41	37,3	37,3	86,4
Πολύ	12	10,9	10,9	97,3

	Π	3	2,7	2,7	100,0
	άρα πολύ				
	Τ	110	100,0	100,0	
	otal				



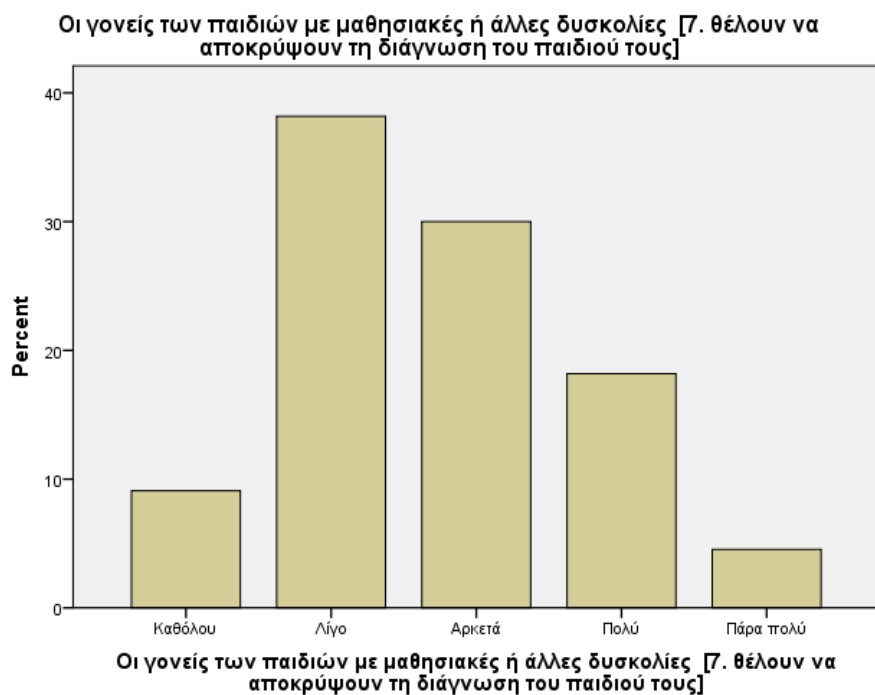
Ερώτηση 3.7

Το 38,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες θέλουν να αποκρύψουν τη διάγνωση του παιδιού τους σε λίγο βαθμό, το 30% σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 18,2% σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [7. θέλουν να αποκρύψουν τη διάγνωση του παιδιού τους]

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
Valid Κα θόλου	10	9,1	9,1	9,1
Λίγ ο	42	38,2	38,2	47,3

κετά	Αρ	33	30,0	30,0	77,3
λύ	Πο	20	18,2	18,2	95,5
ρα πολύ	Πά	5	4,5	4,5	100,0
al	Tot	110	100,0	100,0	



Β. Σχέσεις παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες με τους συμμαθητές τους

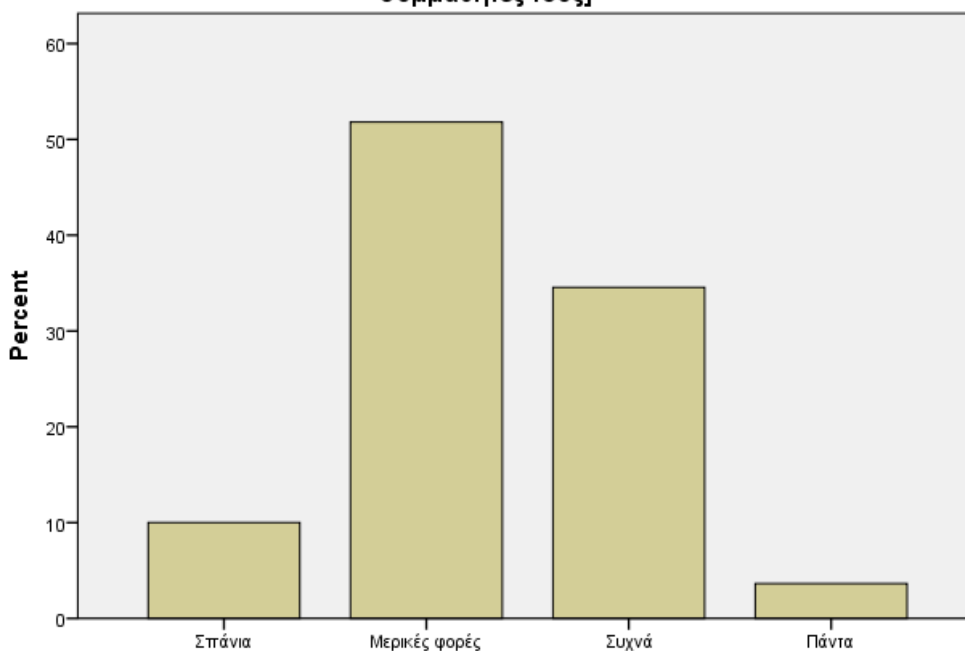
Ερώτηση 4.1

Το 51,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες μερικές φορές αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, το 34,5% συχνά και το 10% σπάνια.

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους]

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cumul ative Percent
α Σπάνι	11	10,0	10,0	10,0
Μερικ ές φορές	57	51,8	51,8	61,8
Συχνά	38	34,5	34,5	96,4
Πάντα	4	3,6	3,6	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους]



Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους]

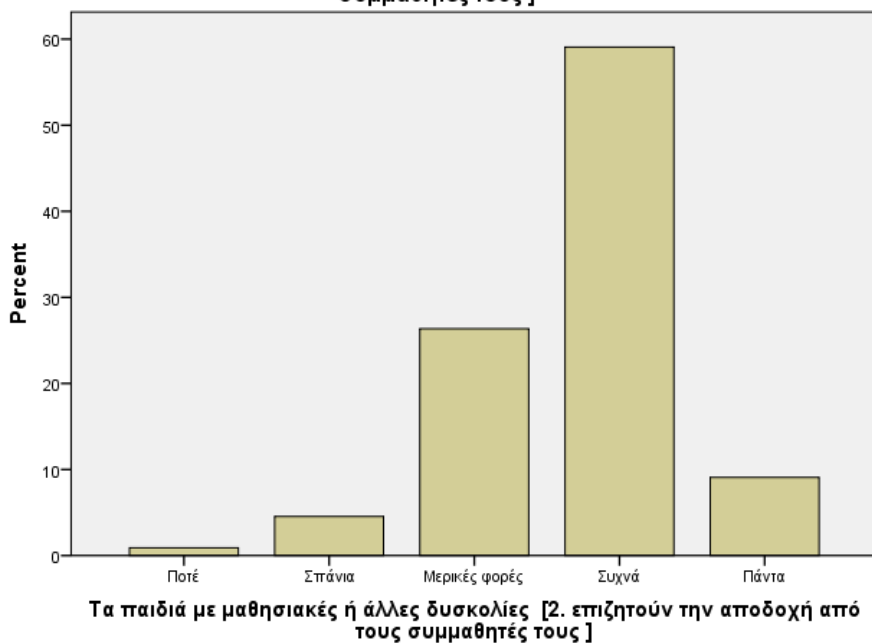
Ερώτηση 4.2

Το 51,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες συχνά επιζητούν την αποδοχή από τους συμμαθητές τους και το 26,4% μερικές φορές.

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [2. επιζητούν την αποδοχή από τους συμμαθητές τους]

		Fr equence	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
Valid α	Ποτέ	1	,9	,9	,9
	Σπάνια	5	4,5	4,5	5,5
	Μερικ ές φορές	29	26,4	26,4	31,8
	Συχνά	65	59,1	59,1	90,9
	Πάντα	10	9,1	9,1	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [2. επιζητούν την αποδοχή από τους συμμαθητές τους]



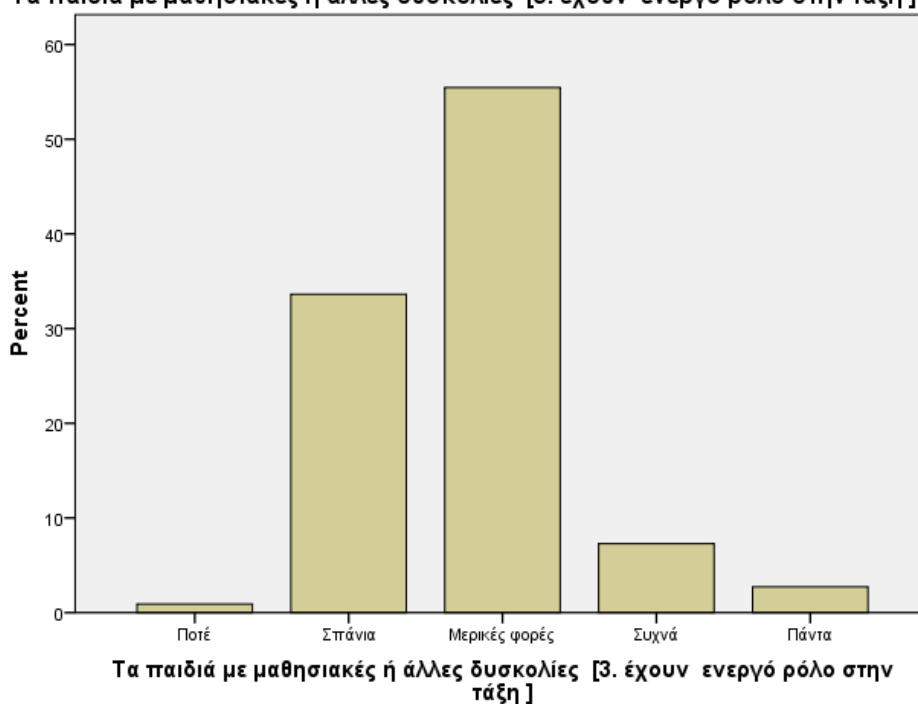
Ερώτηση 4.3

Το 55,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες μερικές φορές έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη και το 33,6% σπάνια.

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [3. έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,9	,9	,9
	Σπάνια	37	33,6	33,6	34,5
	Μερικές φορές	61	55,5	55,5	90,0
	Συχνά	8	7,3	7,3	97,3
	Πάντα	3	2,7	2,7	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [3. έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη]



Ερώτηση 4.4

Το 62,7% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες σπάνια ηγούνται σε παρέες, το 20% μερικές φορές και το 12,7% ποτέ.

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [4. ηγούνται σε παρέες]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
α α ά α α	Ποτέ	14	12,7	12,7	12,7
	Σπάνια	69	62,7	62,7	75,5
	Μερικές φορές	22	20,0	20,0	95,5
	Συχνά	4	3,6	3,6	99,1
	Πάντα	1	,9	,9	100,0
Total	10	100,0	100,0		

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [4. ηγούνται σε παρέες]



Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [4. ηγούνται σε παρέες]

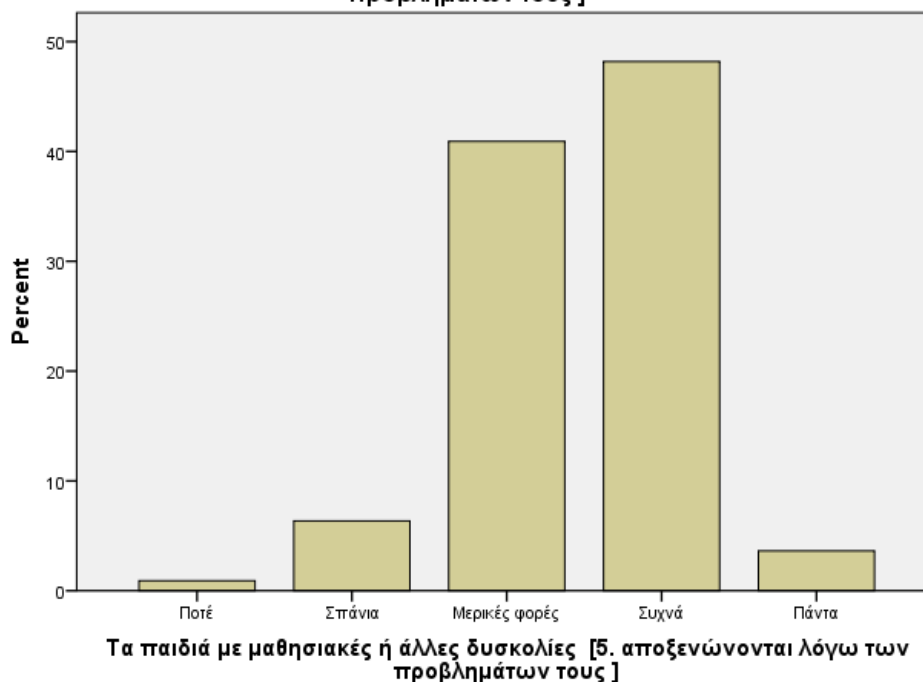
Ερώτηση 4.5

Το 48,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες συχνά αποξενώνονται λόγω των προβλημάτων τους και το 40,9% μερικές φορές.

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [5. αποξενώνονται λόγω των προβλημάτων τους]

	Fr equency	Percen t	Valid Percent	Cumul ative Percent
Valid Ποτέ	1	,9	,9	,9
Σπάνια	7	6,4	6,4	7,3
Μερικές φορές	45	40,9	40,9	48,2
Συχνά	53	48,2	48,2	96,4
Πάντα	4	3,6	3,6	100,0
Total	10	0,0		100,0

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [5. αποξενώνονται λόγω των προβλημάτων τους]



Ερώτηση 4.6

Το 48,2% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες μερικές φορές δέχονται διαφορετική μεταχείριση από τους συμμαθητές τους και το ίδιο ποσοστό συχνά.

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [6. δέχονται διαφορετική μεταχείριση από τους συμμαθητές τους]

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
α Σπάνια	9	8,2	8,2	8,2
Μερικ ές φορές	49	44,5	44,5	52,7
Συχνά	49	44,5	44,5	97,3
Πάντα	3	2,7	2,7	100,0
Total	110	100,0	100,0	



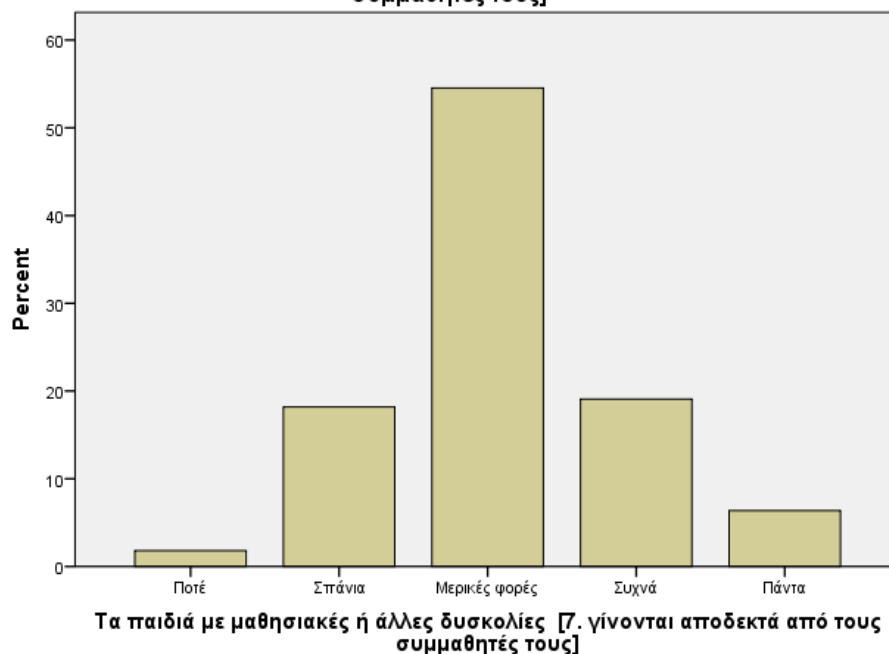
Ερώτηση 4.7

Το 54,5% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες μερικές φορές γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους, το 19,1% συχνά ενώ το 18,2% σπάνια.

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [7. γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους]

		Frequency	Perc ent	Vali d Percent	Cumul ative Percent
α α α α α α	Ποτέ	2	1,8	1,8	1,8
	Σπάνια	20	18,2	18,2	20,0
	Μερικές φορές	60	54,5	54,5	74,5
	Συχνά	21	19,1	19,1	93,6
	Πάντα	7	6,4	6,4	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [7. γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους]



Γ. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

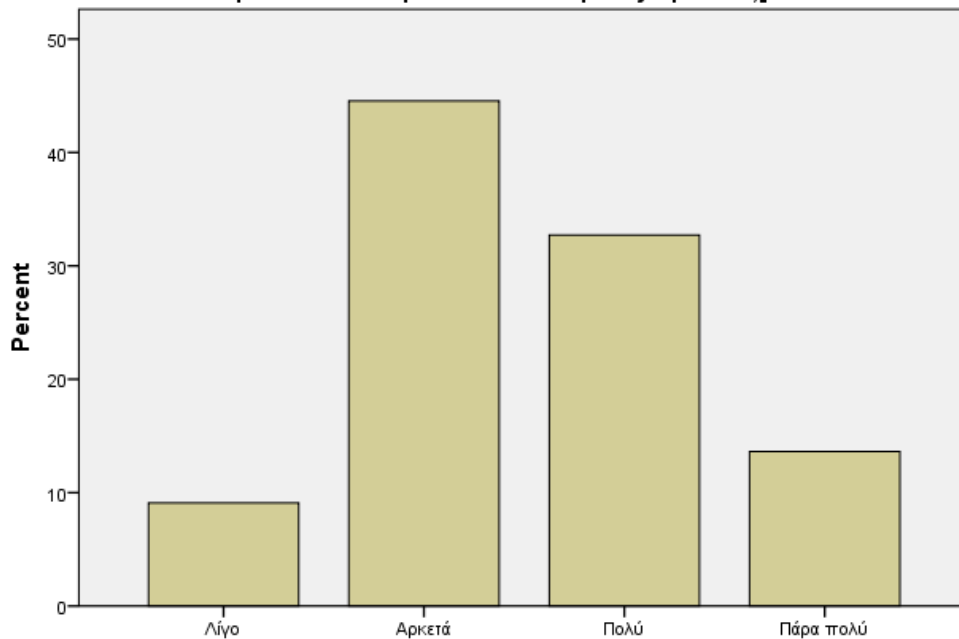
Ερώτηση 5.1

Το 44,5% των ερωτηθέντων θεωρούν πως στην συμπεριληπτική εκπαίδευση τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το 32,7% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 13,6% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [1. τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο;]

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cumul ative Percent
Λίγ ο	10	9,1	9,1	9,1
Αρ κετά	49	44,5	44,5	53,6
Πο λύ	36	32,7	32,7	86,4
Πά ρα πολύ	15	13,6	13,6	100,0
Tot al	11 0	100,0	100,0	

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [1. τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο;]



Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [1. τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο;]

Ερώτηση 5.2

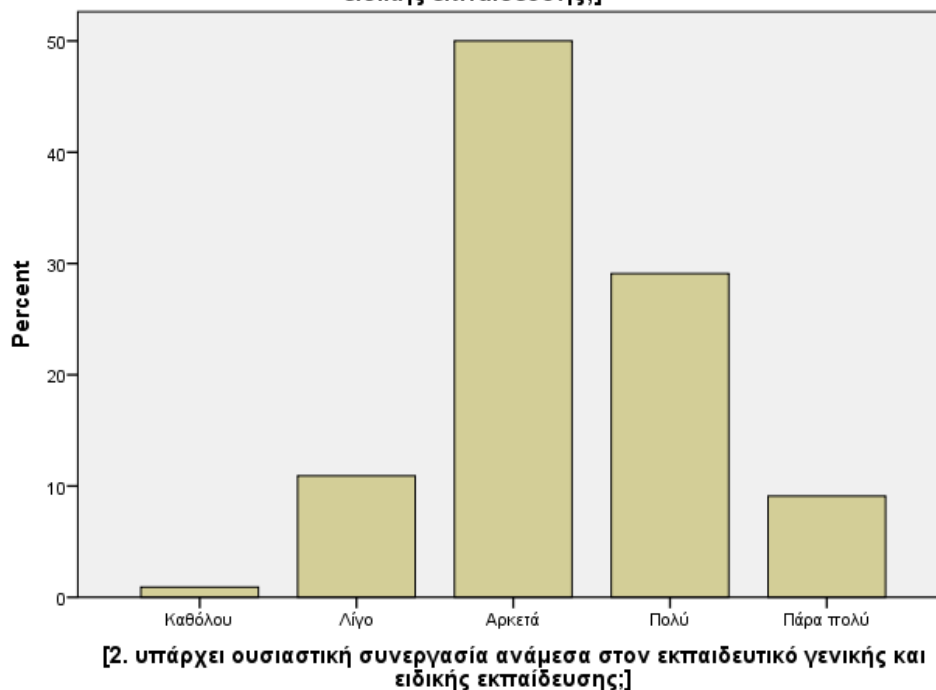
Το 50% των ερωτηθέντων θεωρούν πως στην συμπεριληπτική εκπαίδευση υπάρχει ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το 29,1% σε πολύ μεγάλο βαθμό και το 10,9% σε λίγο βαθμό.

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [2. υπάρχει ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης;]

	Fre quency	Perc ent	Valid Percent	Cum ulative Percent
Κα θόλου	1	,9	,9	,9
Λίγ ο	12	10,9	10,9	11,8

α	Αρ	55	50,0	50,0	61,8
	κετά				
	Πο	32	29,1	29,1	90,9
	λύ				
	Πά	10	9,1	9,1	100,0
ρα πολύ					
Tot		110	100,0	100,0	
al					

[2. υπάρχει ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης;]



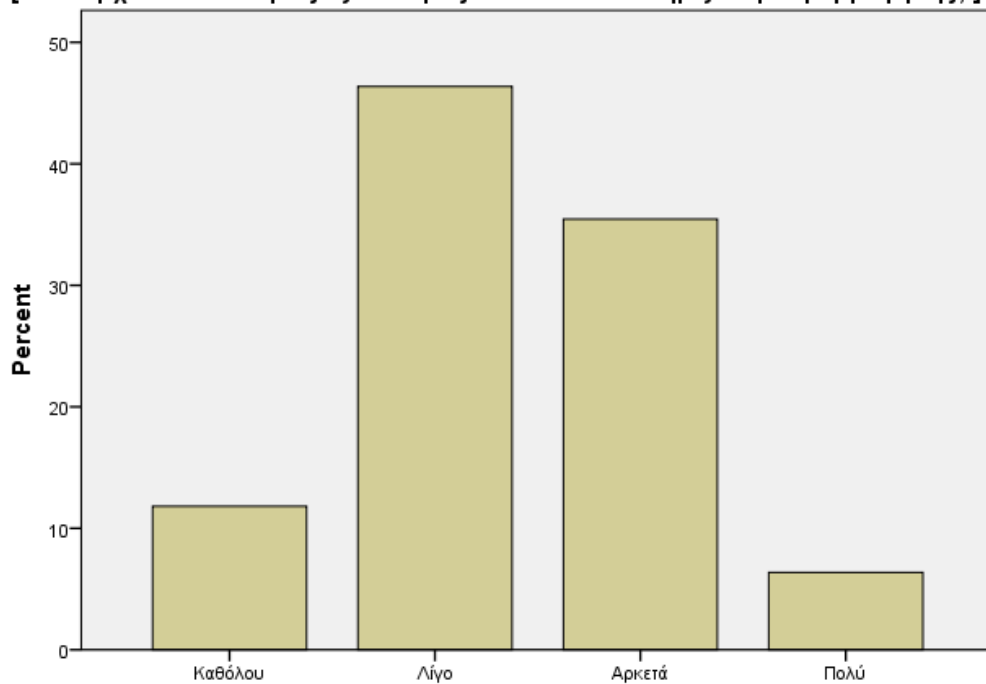
Ερώτηση 5.3

Το 46,4% των ερωτηθέντων θεωρούν πως στην συμπεριληπτική εκπαίδευση υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της σε λίγο βαθμό, το 35,5% σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 11,8% καθόλου.

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [3. υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της;]

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cumul ative Percent
Καθόλου	13	11,8	11,8	11,8
Λίγο	51	46,4	46,4	58,2
Αρκετά	39	35,5	35,5	93,6
Πολύ	7	6,4	6,4	100,0
Total	110	100,0	100,0	

[3. υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της;]



[3. υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της;]

Ερώτηση 5.4

Το 42,7% των ερωτηθέντων θεωρούν πως στην συμπεριληπτική εκπαίδευση δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, το 30,9% σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 15,5% σε λίγο βαθμό και το 10% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [4. δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν;]

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
Κα θόλου	1	,9	,9	,9
Λίγ ο	17	15,5	15,5	16,4
Αρ κετά	47	42,7	42,7	59,1
Πο λύ	34	30,9	30,9	90,0
Πά ρα πολύ	11	10,0	10,0	100,0
Tot al	110	100,0	100,0	



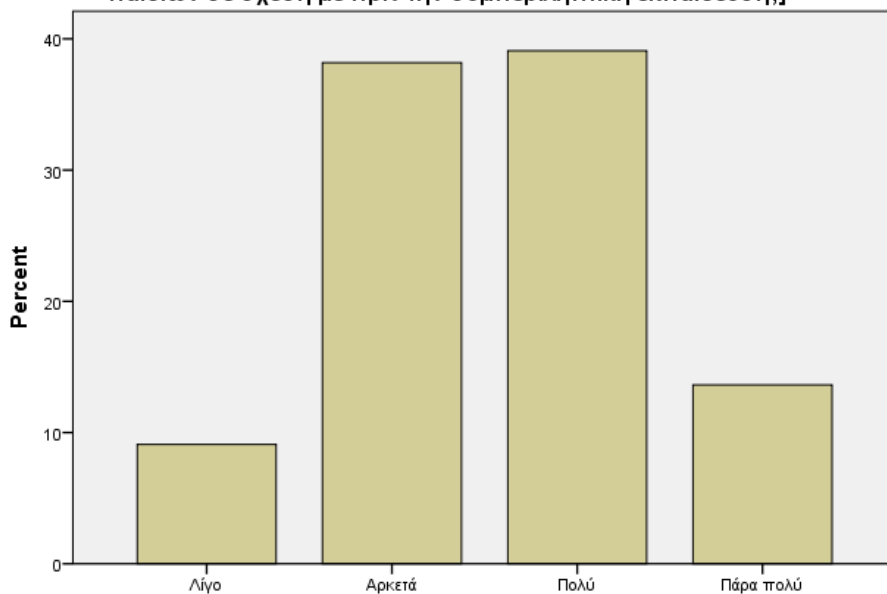
Ερώτηση 5.5

Το 39,1% των ερωτηθέντων θεωρούν πως στην συμπεριληπτική εκπαίδευση υπάρχει βελτίωση των παιδιών σε σχέση με πριν την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε πολύ μεγάλο βαθμό, το 38,2% σε αρκετά μεγάλο βαθμό και το 13,6% σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό.

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [5. υπάρχει βελτίωση των παιδιών σε σχέση με πριν την συμπεριληπτική εκπαίδευση;]

	Fr equency	Percen t	Valid Percent	Cumul ative Percent
alid ο Λίγ	10	9,1	9,1	9,1
κετά Αρ	42	38,2	38,2	47,3
λύ Πο	43	39,1	39,1	86,4
ρα πολύ Πά	15	13,6	13,6	100,0
al Tot	110	100,0	100,0	

Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [5. υπάρχει βελτίωση των παιδιών σε σχέση με πριν την συμπεριληπτική εκπαίδευση;]



Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [5. υπάρχει βελτίωση των παιδιών σε σχέση με πριν την συμπεριληπτική εκπαίδευση;]

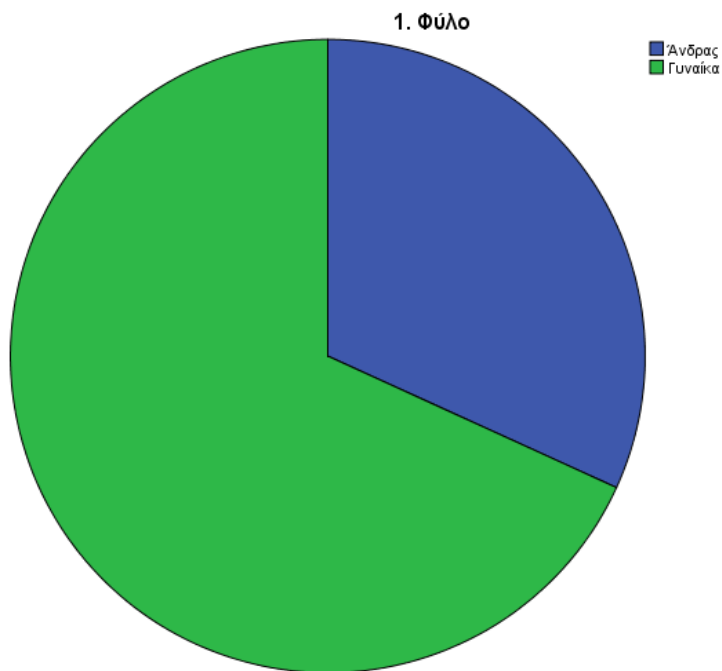
Δ. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Φύλο

Το 68,2% των ερωτηθέντων ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 31,8% ήταν άνδρες.

1. Φύλο

	Fr equency	Perc ent	Valid Percent	Cum ulative Percent
Α νδρας	35	31,8	31,8	31,8
Γ υναίκα	75	68,2	68,2	100,0
Τ otal	110	100,0	100,0	

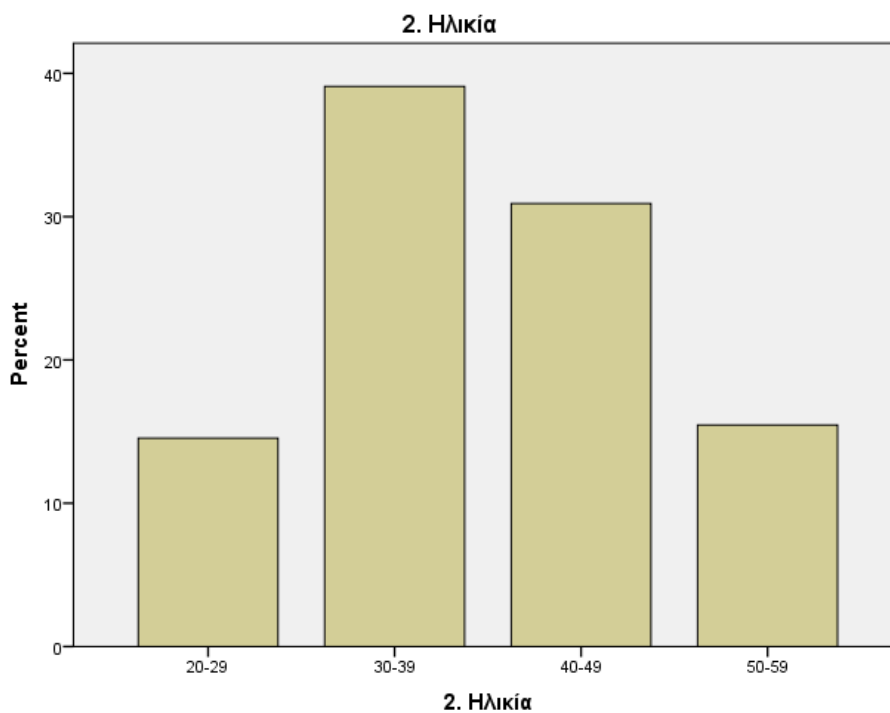


Ηλικία

Το 39,1% των ερωτηθέντων ήταν ηλικίας από 30-39 ετών, το 30,9% ήταν από 40-49 ετών, το 15,5% από 50-59 ετών και το υπόλοιπο 14,5% από 20-29 ετών.

2. Ηλικία

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
Valid 0-29	16	14,5	14,5	14,5
0-39	43	39,1	39,1	53,6
0-49	34	30,9	30,9	84,5
0-59	17	15,5	15,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	



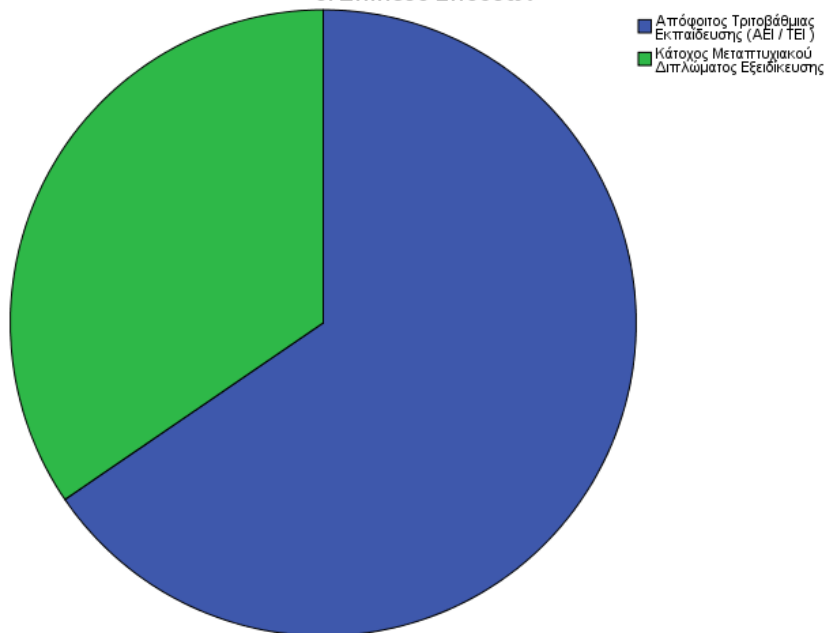
Επίπεδο Σπουδών

Το 65,5% των ερωτηθέντων ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ / ΤΕΙ) και το 34,5% ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης.

3. Επίπεδο Σπουδών

	Fr equency	Perc ent	Valid Percent	Cum ulative Percent
Valid Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ / ΤΕΙ)	72	65,5	65,5	65,5
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης	38	34,5	34,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	

3. Επίπεδο Σπουδών

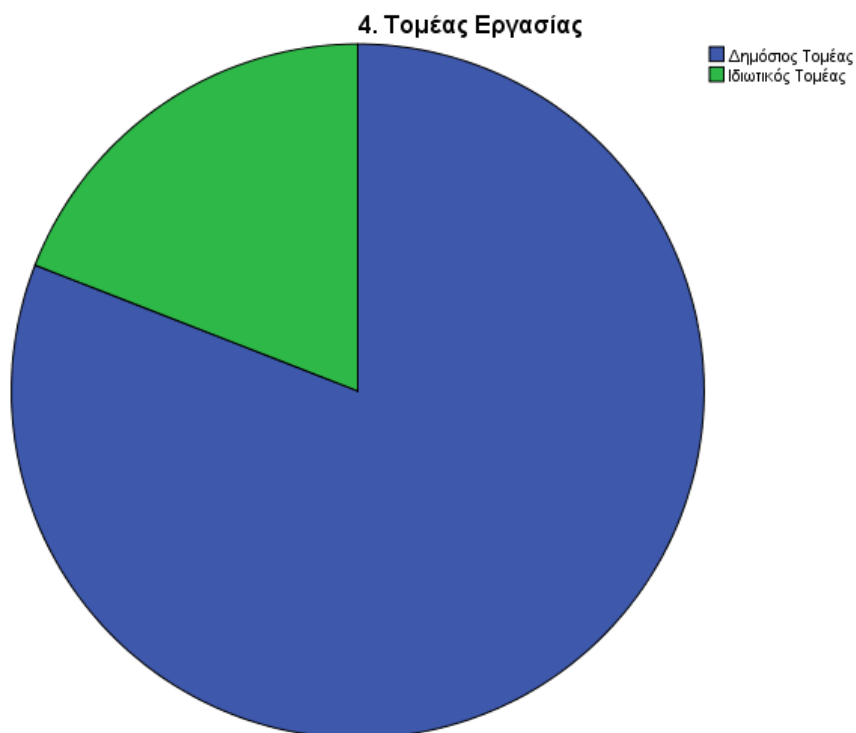


Τομέας Εργασίας

Το 80,9% των ερωτηθέντων εργάζονται στον Δημόσιο τομέα και το υπόλοιπο 19,1% στον Ιδιωτικό τομέα.

4. Τομέας Εργασίας

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
Δημόσιο ς Τομέας	89	80,9	80,9	80,9
Ιδιωτικό ς Τομέας	21	19,1	19,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	



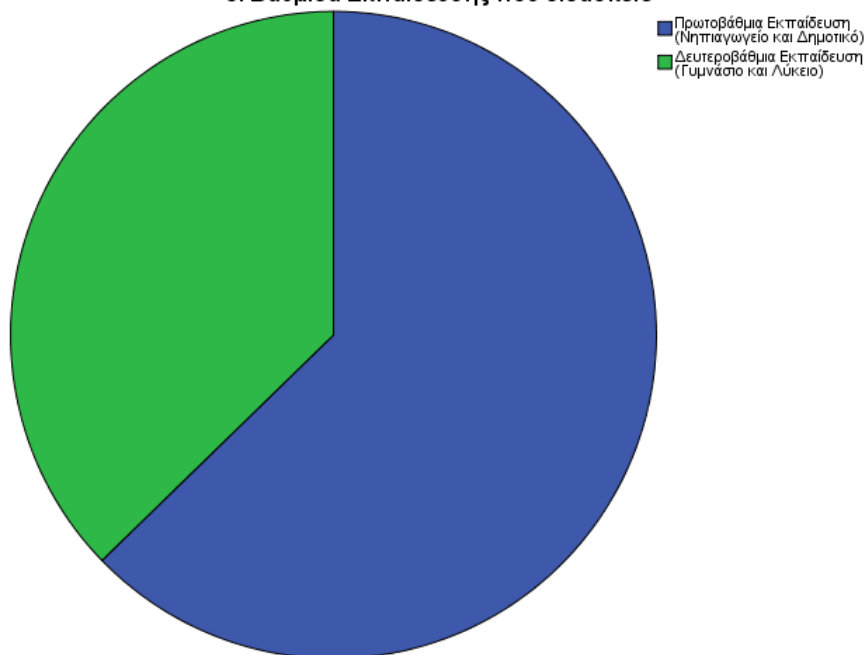
Βαθμίδα εκπαίδευσης στη Σχολική μονάδα που εργάζονται

Το 62,7% των ερωτηθέντων εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το υπόλοιπο 37,3% στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

5. Βαθμίδα Εκπαίδευσης που διδάσκετε

	Fr equency	Perc ent	Valid Percent	Cumul ative Percent
Valid Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό)	69	62,7	62,7	62,7
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο)	41	37,3	37,3	100,0
Total	110	100,0	100,0	

5. Βαθμίδα Εκπαίδευσης που διδάσκετε



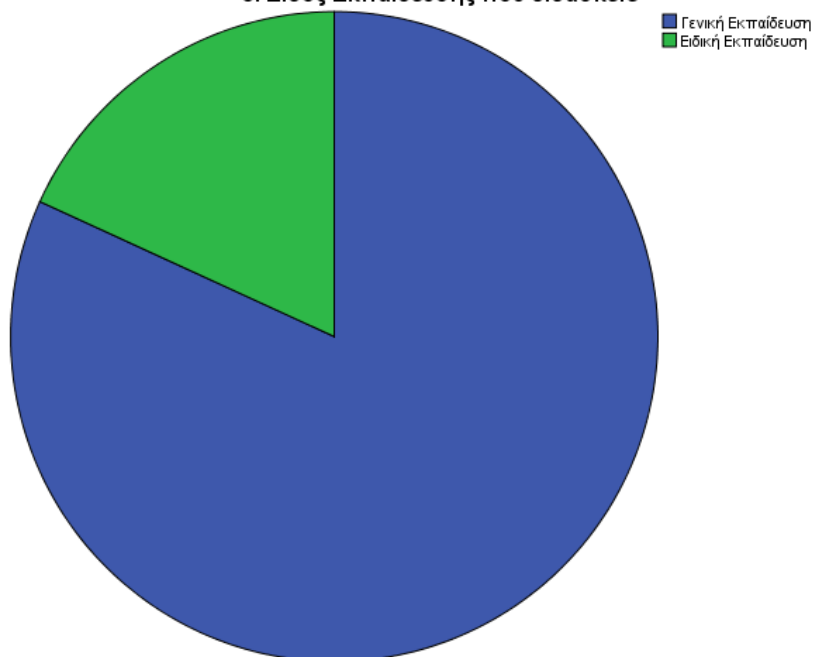
Είδος εκπαίδευσης

Το 81,8% των ερωτηθέντων διδάσκουν στην γενική εκπαίδευση και το υπόλοιπο 18,2% στην ειδική.

6. Είδος Εκπαίδευσης που διδάσκετε

	Fr equency	Perc ent	Valid Percent	Cum ulative Percent
Valid Γενική Εκπαίδευση	90	81,8	81,8	81,8
Ειδική Εκπαίδευση	20	18,2	18,2	100,0
Total	110	100,0	100,0	

6. Είδος Εκπαίδευσης που διδάσχετε

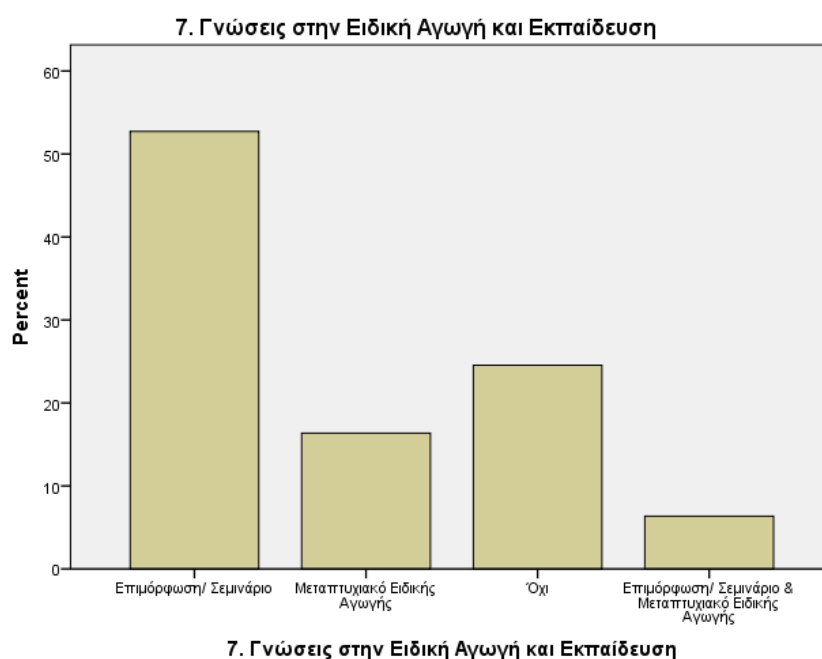


Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Το 52,7% των ερωτηθέντων έχουν κάνει επιμόρφωση/σεμινάριο για την Ειδική αγωγή και εκπαίδευση, το 16,4% έχουν κάνει Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής και το 6,4% έχουν κάνει και τα δυο. Το υπόλοιπο 24,5% δεν έχει λάβει σχετικές γνώσεις.

7. Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Επιμόρφωση/ Σεμινάριο	58	52,7	52,7	52,7
Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	18	16,4	16,4	69,1
Όχι	27	24,5	24,5	93,6
Επιμόρφωση/ Σεμινάριο & Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	7	6,4	6,4	100,0
Total	110	100,0	100,0	

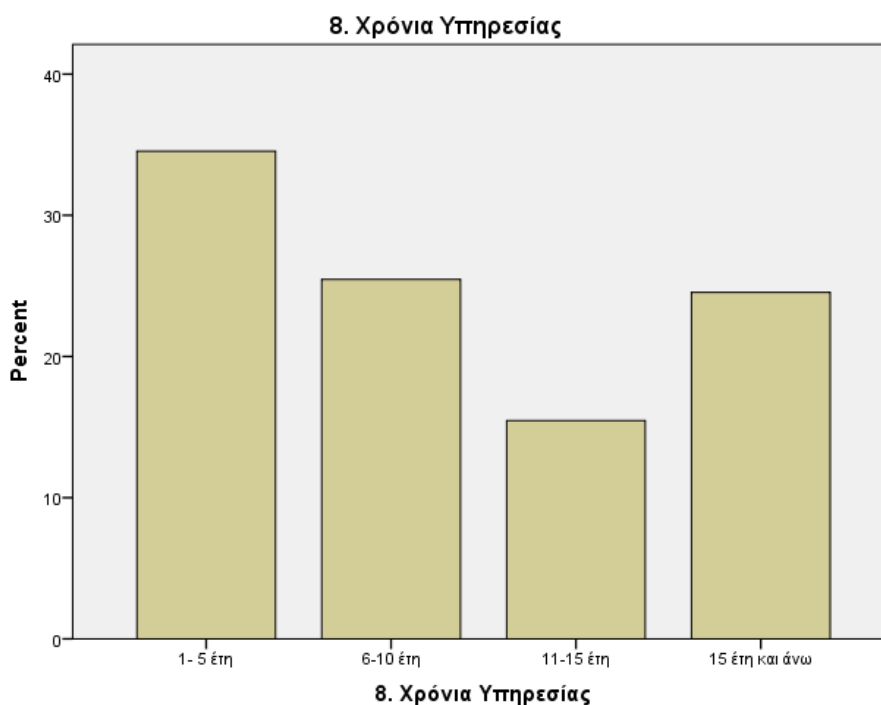


Χρόνια Υπηρεσίας

Το 34,5% των ερωτηθέντων είχαν από 1-5 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 25,5% 6-10 χρόνια, το 24,5% από 15 χρόνια και πάνω και το υπόλοιπο 15,5% από 11-15 χρόνια.

8. Χρόνια Υπηρεσίας

	Fr equency	Perce nt	Valid Percent	Cum ulative Percent
Valid 1- 5 έτη	38	34,5	34,5	34,5
6-10 έτη	28	25,5	25,5	60,0
11-15 έτη	17	15,5	15,5	75,5
15 έτη και άνω	27	24,5	24,5	100,0
Total	110	100,0	100,0	



Ερευνητικές Υποθέσεις

Σχέσεις Γονέων-Εκπαιδευτικών

H1: Η άποψη σχετικά με το αν οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς είναι διαφορετική ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι Εκπαιδευτικοί

H2: Η άποψη σχετικά με το αν οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την κατάσταση είναι διαφορετική ανάλογα τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι Εκπαιδευτικοί

Σχέσεις Παιδιών με Συμμαθητές

H3: Η άποψη σχετικά με το αν Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους είναι διαφορετική ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

H4: Η άποψη σχετικά με το αν Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους είναι διαφορετική ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

H5: Η άποψη σχετικά με το αν Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη είναι διαφορετική ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

Οφέλη από την Συμπεριληπτική εκπαίδευση

H6: Η άποψη σχετικά με το αν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή στην Συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι διαφορετική ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών

Επαγωγική Ανάλυση

Στην παρούσα ενότητα διενεργούμε του κατάλληλους στατιστικούς ελέγχους προκειμένου να επιβεβαιώσουμε τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα. Οι ερωτήσεις που διερευνήθηκαν ήταν μεταξύ των δημογραφικών των ερωτηθέντων και των κύριων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μας. Κάναμε σύγκριση μέσω όρων με ανάλυση διακύμανσης Anova για τις μεταβλητές που είχαν πάνω από δυο υποομάδες (π.χ. Ηλικία, Προϋπηρεσία) και t-test (π.χ. Φύλο, Επίπεδο Σπουδών). Παραθέσαμε όσες είχαν στατιστική σημαντικότητα ($p \leq 0,05$).

Ερευνητική Υπόθεση 1 - T-test

Βαθμίδα Εκπαίδευσης και ερώτηση Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς;]

Group Statistics

	5. Βαθμίδα Εκπαίδευσης που διδάσκετε	N	Mea n	Std. Deviation	Std. Error Mean
Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. Δημοτικό] δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους παιδαγωγούς;]	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό)	69	2,74	,816	,098
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο)	41	3,10	,831	,130

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο) είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο σε ότι αφορά την άποψη τους ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό).

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	df	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Lower	Upper								

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς;]	Equ al variances assumed	060	807	2,212	108	029	,358	162	,680	,037
	Equ al variances not assumed			2,202	8	030	,358	163	,682	,035

Ο παραπάνω πίνακας που είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων του t-test βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών καθώς $p < 0,05$ [$t(108) = -2,212$, $p = ,029$].

Επομένως, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H1.

Ερευνητική Υπόθεση 2 - T-test

Βαθμίδα Εκπαίδευσης και ερώτηση Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [5. δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την κατάσταση]

Group Statistics

	5. Βαθμίδα Εκπαίδευσης που διδάσκετε	N	Mean	Std. d. Deviation	Std. Error Mean
Οι γονείς των Πρωτο παιδιών με μαθησιακές ή βάρθμια άλλες δυσκολίες [5. Εκπαίδευση δείχνουν να αντιλαμβάνονται (Νηπιαγωγείο και να κατανοούν την και Δημοτικό) κατάσταση]	Πρωτο	69	2 ,71	,8 59	,103
	Δευτερ οβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο)	41	3 ,10	,9 70	,151

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο) είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο σε ότι αφορά την άποψη ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την κατάσταση από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό).

Independent Samples Test

	Lev ene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	--	------------------------------

	N	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [5. δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την κατάσταση]	137	,712	-2,179	108	,032	-,387	178	-,740	-,035
			2,113	6,267	038	-,387	183	-,753	-,022

Ο παραπάνω πίνακας που είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων του t-test βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών καθώς $p < 0,05$ [$t(108) = -2,179$, $p = ,032$].

Επομένως, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H2.

Ερευνητική Υπόθεση 3 - Ανονα

Ηλικία και ερώτηση Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς:]

Descriptives

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς;]

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
0-29	6	2,69	,793	,198	2,26	3,11	2	5
0-39	4	2,63	,691	,105	2,42	2,84	1	4
0-49	3	3,15	,857	,147	2,85	3,45	2	5
0-59	1	3,12	,993	,241	2,61	3,63	2	5
Total	10	2,87	,836	,080	2,71	3,03	1	5

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 40-59 ετών είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας από 20-39 ετών σε ότι αφορά την άποψη ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας πιστεύουν ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες δείχνουν μεγαλύτερη ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς.

ANOVA 3

Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς;]

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,705	3	2,235	3,408	,020
Within Groups	69,513	106	,656		

Total	76,21 8	1 09			
-------	------------	---------	--	--	--

Ο παραπάνω πίνακας που είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων της Ανονα βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών καθώς $p < 0,05$ [$F(3,106)=3,408$, $p=,020$].

Επομένως, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση Η3.

Ερευνητική Υπόθεση 4 - T-test

Επίπεδο Σπουδών και ερώτηση Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως [3. υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της;]

	3. Επίπεδο Σπουδών	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
[3. υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της;]	Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ / ΤΕΙ)	72	2,47	731	,086
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης	38	2,16	823	,133

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ / ΤΕΙ) είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο σε ότι αφορά την άποψη ότι Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
[3. υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της;]	Eq	0,000	998	,053	08	043	314	153	011	618
	Eq	,978		8,089	052	314	159	,003		631

Ο παραπάνω πίνακας που είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων του t-test βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών καθώς $p < 0,05$ [$t(108) = -2,053$, $p = ,043$].

Επομένως, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H4.

Ερευνητική Υπόθεση 5 - Ανονα

Προϋπηρεσία και ερώτηση Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους]

Descriptives

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους]

		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1-5 έτη	8	,08	,749	,122	2,83	,33	2	5
6-10 έτη	8	,21	,568	,107	2,99	,43	2	4
11-15 έτη	7	,59	,712	,173	3,22	,95	2	5
15 έτη και άνω	7	,59	,636	,122	3,34	,84	2	5
Total	10	,32	,703	,067	3,19	,45	2	5

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 10 έτη είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο σε ότι αφορά την άποψη ότι τα Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους από τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία κάτω από 10 έτη, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία πιστεύουν ότι Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες αλληλεπιδρούν περισσότερο με τους συμμαθητές τους.

ANOVA 5

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [1. αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους]

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,750	3	1,917	4,223	,007
Within Groups	48,114	106	,454		
Total	53,864	109			

Ο παραπάνω πίνακας που είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων της Ανοva βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών καθώς $p < 0,05$ [$F(3,106)=4,223$, $p=,007$].

Επομένως, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H5.

Ερευνητική Υπόθεση 6 - Ανοva

Προϋπηρεσία και ερώτηση Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [3. έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη]

Descriptives

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [3. έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη]

	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	Minimum	Maximum

					ower Bou nd	pper Boun d		
1- 5 έτη	8	,50	,558	090	,32	,68	1	3
6- 10 έτη	8	,89	,737	139	,61	,18	2	5
11 -15 έτη	7	,06	,748	181	,67	,44	2	5
15 έτη και άνω	7	,85	,770	148	,55	,16	2	5
To tal	10	,77	,712	068	,64	,91	1	5

Από τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11-15 έτη είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο σε ότι αφορά την άποψη ότι τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς με την μικρότερη προϋπηρεσία (1-5 έτη), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία πιστεύουν περισσότερο ότι Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη σε σχέση με τους συναδέλφους με προϋπηρεσία από 1-5 έτη.

ANOVA 6

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες [3. έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη]

	Sum of Squares	d f	Mean Square	F	S ig.
Between Groups	4,791	3	1,597	3 ,350	, 022
Within Groups	50,52 7	1 06	,477		
Total	55,31 8	1 09			

Ο παραπάνω πίνακας που είναι ο πίνακας αποτελεσμάτων της Anova βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των μεταβλητών καθώς $p < 0,05$ [$F(3,106)=3,350$, $p=,022$].

Επομένως, επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση H6.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα όπου σκοπός της είναι η συλλογή πληροφοριών και η καταγραφή των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών με γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων με παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες επιλέγουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς μία φορά το τρίμηνο, μέσω κατ' ιδίαν συνάντησης. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως οι γονείς δείχνουν ειλικρίνεια στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διάγνωση των παιδιών τους και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε πως οι γονείς σε αρκετό βαθμό ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με την εξέλιξη του παιδιών τους και στον ίδιο βαθμό (αρκετά) οι γονείς αναζητούν βοήθεια από ειδικούς. Επιπλέον, οι ερωτήσεις σχετικά με το αν οι γονείς δείχνουν να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται την κατάσταση συγκέντρωσαν ποσοστό 40% σε βαθμό λίγο. Τέλος, στην ερώτηση κατά πόσο οι γονείς θέλουν να αποκρύψουν τη διάγνωση του παιδιού τους, το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώθηκε στην απάντηση «λίγο».

Σχετικά με τον σκοπό της έρευνας ο οποίος αναφέρεται στη διερεύνηση των σχέσεων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με τους συμμαθητές τους, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (51,8%) θεωρεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες «μερικές φορές» αλληλοεπιδρούν με τους συμμαθητές τους. Με το ίδιο ποσοστό (51,8) δήλωσαν πως «συχνά» οι μαθητές επιζητούν την προσοχή από τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, στην ερώτηση για το αν τα παιδιά έχουν ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη το 55,5% δήλωσε πως αυτό συμβαίνει μερικές φορές. Το ποσοστό 62,7% υποστήριξε πως οι μαθητές σπάνια ηγούνται σε παρέες και πως συχνά αποξενώνονται λόγω των προβλημάτων τους (48,2%). Το ίδιο ποσοστό συγκέντρωσε η ερώτηση πως μερικές

φορές δέχονται ειδική μεταχείριση από τους συμμαθητές τους και το 54,5% υποστήριξε πως μερικές φορές παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους.

Τέλος, όσον αφορά την ύπαρξη των θετικών αποτελεσμάτων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τα αποτελέσματα της έρευνας δηλώνουν πως τα παιδιά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν την ευκαιρία «αρκετά» να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Σημαντικό μπορεί να θεωρηθεί και το ποσοστό 50% που πιστεύει πως υπάρχει «αρκετά» ουσιαστική συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής παιδείας και ειδικής εκπαίδευσης. Επίσης μεγάλο ποσοστό δήλωσε πως ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την συμπεριληπτική εκπαίδευση υπάρχει σε «λίγο» βαθμό. Ωστόσο οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως τα παιδιά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε αρκετό βαθμό έχουν ευκαιρίες ώστε να κοινωνικοποιηθούν. Ενθαρρυντικό θεωρείται το ποσοστό 39,1% που δηλώνει πως σε μεγάλο βαθμό υπάρχει βελτίωση στα παιδιά που εφαρμόζεται συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Σχετικά με τις πληροφορίες που συλλέχτηκαν από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, φανερώνουν πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα παρά το γεγονός πως διδάσκουν στην γενική εκπαίδευση έχουν γνώσεις σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ειδικής αγωγής. Αυτό τους καθιστά ικανούς να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, αντιμετωπίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες με τη βοήθεια και τη συνεργασία των γονέων .

BIBΛIOΓPAΦIA

* Όλες οι διαδικτυακές πηγές προσπελάστηκαν 6/2/2023

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2019). Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης. Αθήνα: Διάδραση
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Σ. 2011. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ. έκδ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ.191-218). Ζεφύρι: Διάδραση
- Αλεβίζου, Α. & Παπαδάτος, Γ. 2016. Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τ. Α', σ. 84 - 99. Πηγή από: [10.12681/edusc.828](https://doi.org/10.12681/edusc.828)
- Αλεξανδρόπουλος Γ. 2016. Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 100-121. <https://doi.org/10.12681/edusc.945>
- Αντωνάτου, Χ. 2010. Στρατηγικές μάθησης: μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*. Ανακτήθηκε από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Antonatou_Xrysa.pdf
- Αρζουμανίδου, Δ. 2022. Αξιολόγηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: προβλήματα και απόψεις εκπαιδευτικών. *Ερκύνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, τ. 24, σ.21 - 39. Πηγή από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t24-01.pdf
- Βίκη, Α., Παπάνης, Ε., 2007, *Διαγνωστικά Εργαλεία για Εκπαιδευτικούς*, Ελληνική Κοινωνική Έρευνα -Greek Social Research Παιδαγωγική, Ψυχολογική και Κοινωνιολογική Έρευνα. Educational, Psychological and Sociological Research. Πηγή από: <http://epapanis.blogspot.com.cy/2007/11/blog-post.html>
- Βουγιούκας, Κ. 2016. Η διακρίβωση του αυτοπροσδιορισμού μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επικινδυνότητα για μαθησιακές δυσκολίες: η συμβολή των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων και των ευκαιριών πλαισίου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 36-55. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/dial.1987>

- Γιαβρίμης, Π. & Παλιβάνη, Μ., 2018. Μαθησιακές δυσκολίες και στίγμα. *Παιδαγωγικός λόγος*, τ. ΚΔ, τ.1/2018, σ. 121 - 143. Πηγή από: <https://www.plogos.gr/TEYXH/2018/6.pdf>
- Γκιόκα, Α. & Σάλμοντ, Ε. 2015. Συμβουλευτική γονέων και παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε σχολική Μονάδα της Α/βαθμιας Εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 373-381. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/educ.197>
- Δασκαλάκη, Ν, Δρόσος, Β. & Κυρίδης, Α. 2002. Συνεργασία σχολείου οικογένειας Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. *Πανελλήνιο Συνέδριο 'Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση'*, τ. Β' Δροσινού Κορέα, Μ. & Σκληβάγκου, Α. 2016. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβατική συμπεριφορά: βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών εκπαίδευσης*, σ. 286 - 306. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.12681/educ.955>
- Ζαχάκου, Ζ. 2016. Φωνολογική επίγνωση και Δυσλεξία: ορισμοί , συσχέτιση, παρέμβαση, 6^ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής*, τ.Α',σ.307 - 320. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.12681/educ.956>
- Καϊμάρα, Π., Οικονόμου, Α. & Δεληγιάννης, Ι., 2020. Σχεδιασμός διαμεσικών μαθησιακών περιβαλλόντων για τη συνεκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, τ. 6, σ. 239 - 286.
- Κασιδής, Δ. Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή Θ., 2015. Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. 5^ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*. τ. 1, Αθήνα. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.12681/educ.258>
- Κατζόλη Δ. Ε., Τσούγη Φ. Β., Γιαννέλου Π., & Λυκοτραφίτη Κ. 2017. Μαθησιακές Δυσκολίες και Ξένες Γλώσσες: Δυσκολίες Μαθητών και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 410-427. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/educ.964>
- Κουλάκογλου, Κ. 2014. *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*, 3^η Έκδοση, Αθήνα: Πατάκη
- Κουτσιούρη, Σ. 2021. Συμπερίληψη και Γλωσσική εκπαίδευση σε μειονεκτικά Σχολικά πλαίσια. *Επιστήμες της αγωγής*, τ. 2, 102 - 122.
- Καραγιαννάκης, Γ. & Παπαδάτος, Γ., 2022. Ανάλυση και ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στα μαθηματικά μέσω της αλληλεπίδρασης των μοντέλων

- επεξεργασίας των αριθμών και των νευροεπιστημών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), σσ. 121-125. Πηγή από: [10.12681/edusc.4540](https://doi.org/10.12681/edusc.4540).
- Κοκκινάκη Α. 2016. Διαγνωστική αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 366-375. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/edusc.279>
- Κουκουβέτσου, Μ. 2018. Συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας και προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης τους. *8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών της Εκπαίδευσης*, 8. 578 - 587.
- Κωφίδου, Χ. 2020. Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί, κατηγορίες, αίτια, Χαρακτηριστικά και Στρατηγικές Παρέμβασης. *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 18, σ. 270 - 277.
- Μαστροθανάσης, Κ., Ζερβουδάκης, Κ. & Κουλιανού, Μ. 2020. Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (Α.Μ.Δ.Ε.). Περιγραφή και αξιοποίηση μιας ψυχομετρικής κλίμακας για την διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών. *Εκπαίδευση & Επιστήμες/ Σχολή Θετικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ειδική Έκδοση*.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ. 2009, Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας* 11.
- Μέττα Γ., & Σκορδιαλός Ε., 2020. Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707-720. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Μπακιρτζή, Ι. 2019. Προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσω της καθολικής σχεδίασης για τη μάθηση και της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 68, σ. 126 - 141.
- Μπαλατσού, Α. 2016. Δυσλεξία και Σχέσεις Οικογένειας . *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, σ. 899 - 905. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.196>
- Μπουργιωτη, Π. 2019. Δυσλεξία σε παιδιά και εφήβους, *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τ. 9,σ. 507 - 514. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3151>
- Νιζάμη Χ. & Μ. Δόικου (2017). 'Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στο γενικό σχολείο: Η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Πηγή από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9565>

- Νικολόπουλος, Δ. 2008. Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή και δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις και εκπαιδευτική πρακτική. *Ελεύθερα: Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος ψυχολογίας, τ.4. σ.179 - 211.*
- Παναγιώτου, Ν. 2020. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ένα εγχειρίδιο συνοπτικής παρουσίασης. Εκδόσεις Ιδιωτική.
- Παπαδοπούλου, Ε. 2020. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας. Εμπόδια και πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας. *ΣΚΕΨΥ - Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική υγεία.τ.7.* Πηγή από: [Σχέσεις σχολείου - οικογένειας.](#)
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Παρασκευοπούλου, Π. 2011. Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης Νέα Έκδοση 2011. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 17, 5-39.*
- Πούλου, Μ. Σ. & Ματσαγγούρας, Η. Γ. 2008. Αντιλήψεις υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου - οικογένειας. *ΣΚΕΨΥ - Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική υγεία.* Πηγή από: [Αντιλήψεις υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας](#)
- Πουλπούλογλου, Ν., 2019. Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου», *Ειδικός Παιδαγωγός, τ. 11 σ. 323 - 330.*
- Πόρποδας, Κ. 2003. *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο* (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Πρωτόπαπας, Α., Σκαλούμπάκας, Χ. & Νικολόπουλος Δ. 2003. Αυτόματη Ανίχνευση μαθησιακών Δυσκολιών με το λογισμικό εΜαΔύς: εγκυρότητα και προοπτικές. *9^ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών.*
- Σαββάκης, Μ. & Μοσχίδου, Ε., 2018. Ειδική Παιδαγωγική: Από την εκπαιδευτική ένταξη στην κοινωνική συνεκπαίδευση. *Παιδαγωγικός Λόγος. τ.1/ 2018, τ. ΚΔ, σ.31 - 47.* Πηγή από: <https://www.plogos.gr/TEYXH/2018/2.pdf>
- Σακκούλα, Ν., 2020. Σχολικός διευθυντής και συμπερίληψη: Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων. *Νέος Παιδαγωγός, τ.18, 513 - 517.* Ανακτήθηκε στις 22/11/2021 από: [Σχολικός διευθυντής και συμπερίληψη](#)
- Σακκούλα, Ν. & Κουρέα Π., 2020. Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Ο Ρόλος του διευθυντή. *Επιστήμες της αγωγής, τ.3, 23 - 50.* 1. Πηγή από: [Συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες](#)
- Σαλβαράς, Ι. 2013 *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο.* Αθήνα: Γρηγόρης

- Σκαλούμπακας, Χ., Πρωτόπαπας, Α. & Νικολόπουλος, Δ., 2003. Παρουσίαση μιας κλίμακας μαθησιακής αξιολόγησης για την εξέταση των μαθησιακών δυσκολιών και στοιχεία από τη χορήγησή της σε μαθητές γυμνασίου. *9^ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών*.
- Σούλης, Σ. 2013. Ένα σχολείο για όλους: Άσκηση πολιτικής για την αναπηρία στο Αβραμίδης, Η., Αντωνίου, Α.Σ. Γκαράνης, Α., Γουδήρας, Δ., Ευσταθίου, Μ., Δαραής, Κ., Ζυβρακάκης, Ι., Καμπόλξ, Γ., Κουκούτα, Α., Κουσουρέτα, Ν., Λιόντου, Γ., Μεσσαριτάκη, Β., Μπακοπούλου, Γ., Νάνου, Α., Πανέρα, Α., Πατσιδου, Μ., Σούλης, Σ., Συμεωνίδου, Σ., Τσιπούρας, Σ., Φτιάκα, Ε., Χαριοπολίτου, Α. & Σαρίδου, Χ. (2013). *Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους...), Θεσσαλονίκη, Γράφημα.
- Στασινός, Δ., 2020. Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Στεφανίδης, Δ., 2018. Οικονομική κρίση και Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Απόψεις διευθυντών/ντριων δημοτικών σχολείων Ειδική Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης. *Παιδαγωγικός λόγος*, τ. ΚΔ, τ.1/2018,σ. 99 - 120. Πηγή από: <https://www.plogos.gr/TEYXH/2018/5.pdf>
- Στεφανίδης, Δ. 2020. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Θράκης για τις προϋποθέσεις μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς. *ΣΚΕΨΥ - Σύγχρονη Κοινωνία Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, τ. Α' σ.132- 143. Πηγή από: <https://skepsy.edu.gr/portfolio-item/%cf%84%ce%b5%cf%8d%cf%87%ce%bf%cf%82-6/>
- Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. 2015. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες με αξιοποίηση ηλεκτρονικών μέσων [Κεφάλαιο]. Στο Στυλιάρης, Γ., & Δήμου, Β. 2015. *Διδακτική της πληροφορικής* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Πηγή από: <https://hdl.handle.net/11419/727>
- Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε., 2012. Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη. Στο Ζώνιου - Σιδέρη, Α. Ντεροπούλου - Ντέρου, Ε. Βλάχου - Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική* (Κριτική προσέγγιση της ειδικής αγωγής και ενταξιακής εκπαίδευσης), Αθήνα, Πεδίο.

- Ταμπάκη, Θ., Χατζηγεωργίου, Σ., Αντωνίου, Α.Σ.. 2016. Γνωστικά ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία, *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής*, τ. Β', σ.1256 - 1274. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.882>
- Ταταβίλη Θ. και Γιαρμαδούρου Α., 2020. Μαθησιακές Δυσκολίες», Βιβλιογραφική ανασκόπηση, *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, σσ. 1029-1034. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/edusc.2749>
- Τσούγη, Φ., Κατζόλη, Δ.Ε. & Γιαννέλου, Π. 2016. Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία. Μια κριτική ματιά σε θεωρίες και μεθοδολογίες σχετικά με την ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση της Δυσλεξίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015 (2), σ. 1468 - 1477. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/edusc.374>
- Τζιβινίκου, Σ., 2015. *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Αθήνα: Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. 2011. *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Πηγή από: <http://repository.edulll.gr/957>
- Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ. & Κασσιώτη, Ο. χ.χ. *Μαθησιακές δυσκολίες, Γνωστικές Προσεγγίσεις*. Πηγή από: <http://users.sch.gr/stefanski/amea/mathisiakes-tzouriadou-barbas.pdf>
- Τολόγλου, Μ., 2018. Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, τ.8, 1108 - 1118.
- Τουρατζίδου, Κ. & Τριανταφυλλάκη Α. 2020. Οι αντιλήψεις έξι νηπιαγωγών σχετικά με την συμπερίληψη στο γενικό σχολείο. *Νέος Παιδαγωγός*, τ.18, σ. 130 - 136.
- Τσιοιλπίδου, Ξ. 2014. Σχέσεις σχολείου και οικογένειας και η σημασία τους για την αγωγή και την εκπαίδευση. *2ο Συνέδριο «Επιστήμες της Εκπαίδευσης» - Ένωση Ελλήνων Φυσικών*.

- Τσομπόλη, ΕΙ., 2017, Μαθησιακές δυσκολίες - Δυσαριθμησία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τ. Β΄, 2016(2) σ. 1308 - 1322*. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1011>
- Τραγούλια Ε., 2022. Ειδικές ανάγκες - δυσκολίες μάθησης: Ορισμοί και τάσεις. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, 11(1), 4-9*. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/revmata.31178>
- Φτάρας, Θ. 2021. *Δυσλεξία! Ε, και λοιπόν; Μία παρουσίαση των προσωπικών εμπειριών ενός ανθρώπου με δυσλεξία, στην σχολική και ακαδημαϊκή του ζωή. Μια αυτοβιογραφική εμπειρία*. Πηγή από τις Ψηφίδες Γνώσης: <https://www.ucy.ac.cy/psifides-gnosis/el/other-useful-material/allo-yliko>
- Χριστίδου Θ., & Χριστίδου Μ. 2018. Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τ. 8, 1275-1287*. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/edusc.2816>
- Χριστίδου, Θ. & Χριστίδου Μ. 2018. Συμπεριλαμβάνοντας το δυσλεξικό παιδί στο σχολείο: Εναρμονίζοντας τις σύγχρονες συμπεριληπτικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική πρακτική. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1262-1274*. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2815>
- Χριστίδου Θ., & Χριστίδου Μ. 2020. Οι ψυχο-κοινωνικές επιπτώσεις των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας στην παιδική ηλικία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8, 1288-1299*. Πηγή από: <https://doi.org/10.12681/edusc.2817>

Ξένη Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Assotiation. 2015. Diagnostic And Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Πηγή από: [DSM - V](#)

- Bakken, J.P., Obiakor, F.E. & Rotatori, A.F., 2013. *Learning Disabilities: Identification, Assessment, and instruction of students with LD*. UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Black, D.W. & Grant, J.E.. 2014. *DSM -5™ Guidebook: The essential Companion to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th Edition, Washington, DC - London, England, American Psychiatric Publishing.
- British Council (2019). *Πρόγραμμα Inclusive school*. Πηγή από: [Πρόγραμμα Inclusive school](#)
- Bryant, D.P., 2005. Commentary on Early Identification and Intervention for Students with Mathematics Difficulties. *Journal Learning Disabilities*. 38: 340. Πηγή από: <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1308/2%CE%BF%20%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF.pdf>
- Butterworth, B. 2005. 'Developmental Dyscalculia', in *Handbook of Mathematical Cognition*, ed Cambell, J.I.D. Πηγή από: <https://www.mathematicalbrain.com/pdf/HMC26.PDF>
- Chetcuti, D., Falzon, R. & Camilleri, S. 2016. *D' pebble in my shoe* (teenagers' experiences of dyslexia and examinations). Malta. Πηγή από: <https://eda-info.eu/blog/wp-content/uploads/2021/05/Chetcuti-Falzon-Camilleri-2016-d-pebble-in-my-shoe-Book-for-teenagers-Erasmus-Funded-project.pdf>
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A, 2019. *Learning Disabilities - From Identification to Intervention*. New York - London: The Guilford Press. 2nd edition. Πηγή από: [Learning Disabilities - From Identification to Intervention](#).
- Foster, I. (2016). Metacognition and dyslexia: towards an increased understanding of the cognitive knowledge and self-regulation practices of students with dyslexia in higher education. Lancaster University. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.17635/lancaster/thesis/121>
- Khing, B., 2016. Dyscalculia: Its types, Symptoms, Causal factors and Remedial Programmes. *Learning Community*: 7(3): 217-229. Πηγή από: <https://ndpublisher.in/admin/issues/LCV7N3b.pdf>
- May, Y.S., Ahmad, A.N. & Anal, A., 2022. A pilot Study to evaluated the effectiveness of Dyscalculia. *Proceedings of Reasearch World International Conference, 1 - 4*.
- Namkung, J. M., & Fuchs, L. S. (2012). Early Numerical Competencies of Students with Different Forms of Mathematics Difficulty. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27,2-11.
- Ormrod J.E., 2020. *Ψυχολογία της μάθησης*. (Κ. Κόκκινος, επιμελ.) Gutenberg

- Papantymou, A., & Darra, M., 2022. Perceptions of Primary School Teachers Regarding the Implementation of Differentiated Instruction to Students with Learning Difficulties. *World Journal of education*, Vol. 12, No 5.p. 19 - 39. Πηγή από: <http://dx.doi.org/10.5430/wje.v12n5p19>
- Shifrer D., 2013. Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, V. 54 (4), 462-480. Πηγή από: <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Tops, W, Glatz, T., Premchand, A., Callens, M. & Brysbaert, M. (2020) Study strategies of first-year undergraduates with and without dyslexia and the effect of gender, *European Journal of Special Needs Education*, 35:3, 398-413, Ανακτήθηκε από: [10.1080/08856257.2019.1703580](https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703580)
- Wong, B., 2004. *Learning about Learning Disabilities*, USA: Elsevier Academic Press, 2nd edition. Πηγή από: [Learning about Learning Disabilities](#)
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M. & Berman, J., 2008. *The ABCs of Learning Disabilities*, USA: Elsevier Academic Press, 2nd edition. Πηγή από: [The ABCs of Learning Disabilities](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα περιελάμβανε τις παρακάτω ερωτήσεις.

A. Σχέσεις γονέων- εκπαιδευτικών

α. Οι σχέσεις γονέων με τους εκπαιδευτικούς δείχνουν να επηρεάζουν την εξέλιξη του μαθητή, καθώς το σχολικό περιβάλλον αποτελεί μέρος της καθημερινότητας τους.

Πόσο συχνά οι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για να ενημερωθούν για την εξέλιξη των παιδιών τους ;

Ποτέ

1 φορά τον χρόνο

1 φορά το εξάμηνο

1 φορά το τρίμηνο

1 φορά τον μήνα

1 φορά την εβδομάδα

Κάθε μέρα

β. Με ποια μέσα επιτυγχάνεται η επικοινωνία γονέων - εκπαιδευτικών ;

Κατ' ιδίαν συνάντηση

Μέσω e-mail

Μέσω τηλεφώνου

Μέσω γραπτού μηνύματος/ 'η viber

Άλλο

γ. Οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες

1. δείχνουν ειλικρίνεια από την πλευρά τους προς τους παιδαγωγούς ;

2. συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς;

3. ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για την εξέλιξη του παιδιού;

4. αναζητούν βοήθεια από κάποιους ειδικούς (λογοθεραπευτές, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές κ.α)

5. δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν την κατάσταση

6. δείχνουν να αποδέχονται την κατάσταση

7. θέλουν να αποκρύψουν τη διάγνωση του παιδιού τους

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

B. Σχέσεις παιδιών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες με τους συμμαθητές τους

Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες έχουν ιδιαίτερη κοινωνική ζωή , καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συμμαθητές τους.

α. Τα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες :

1. αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους
2. επιζητούν την αποδοχή από τους συμμαθητές τους
3. έχουν ενεργό ρόλο στην τάξη
4. ηγούνται σε παρέες
5. αποξενώνονται λόγω των προβλημάτων τους
6. δέχονται διαφορετική μεταχείριση από τους συμμαθητές τους
7. γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές τους

Ποτέ

Σπάνια

Μερικές φορές

Συχνά

Πάντα

Γ. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση

Στην συμπεριληπτική ή ενιαία εκπαίδευση γίνεται συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση. Στοχεύει στην διαφορετικότητα των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή με σκοπό την συναισθηματική και των κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών .

α. Στην συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρείτε πως

1. τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρόοδο;
2. υπάρχει ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης;
3. υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός ώστε να υποστηρίξει την εφαρμογή της;
4. δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να κοινωνικοποιηθούν ;
5. υπάρχει βελτίωση των παιδιών σε σχέση με πριν την συμπεριληπτική εκπαίδευση;

Καθόλου
Λίγο
Αρκετά
Πολύ
Πάρα πολύ

Δ. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Θα ήταν χρήσιμο να δοθούν μερικές προσωπικές πληροφορίες, ώστε να αξιοποιηθούν με καλύτερο τρόπο οι απαντήσεις σας.

1. Φύλο
Αντρας
Γυναίκα

2. Ηλικία
20 έως 29
30 έως 39
40 έως 49
50 έως 59
60 και άνω

3. Επίπεδο Σπουδών
Απόφοιτος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ / ΤΕΙ)
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Εξειδίκευσης
Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

4. Τομέας Εργασίας
Δημόσιος Τομέας
Ιδιωτικός Τομέας

5. Βαθμίδα Εκπαίδευσης που διδάσκετε
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο)

6. Είδος Εκπαίδευσης που διδάσκετε
Γενική Εκπαίδευση
Ειδική Εκπαίδευση

7. Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Επιμόρφωση/ Σεμινάριο
Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής
Όχι

8. Χρόνια Υπηρεσίας

5 έτη

2-10 έτη

11-15 έτη

15 έτη και άνω

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ !