



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΙΔΙΟΤΗΤΑ  
ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Οι γνώσεις και η συμβολή των  
εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανίχνευσή τους.**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ :ΚΟΡΑΚΗ ΚΟΝΔΥΛΩ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΥ ΗΛΕΚΤΡΑ**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ : ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ - 2019**

## Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	8
1.1 Έννοια και Ορισμοί των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	8
1.2 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> Συχνότητα και Αιτιολογικοί παράγοντες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
2.1 Συχνότητα εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	15
2.2 Αιτιολογικοί Παράγοντες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας .....	18
3.1 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας .....	18
3.2 Ερευνητική προσέγγιση για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> Στόχος της Έρευνας.....	24
Σκοπός, Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> Τα είδη των Ε. Μ. Δ.....	25
5.1 Ταξινόμηση – Είδη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	25
5.2 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών.....	26
5.2.1 Διαταραχή της Ανάγνωσης ( <i>Δυσλεξία</i> ).....	26
5.2.2 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης ( <i>Δυσγραφία, Δυσορθογραφία</i> ).....	29
5.2.3 Διαταραχή των Μαθηματικών ( <i>Δυσαριθμησία</i> ).....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 <sup>ο</sup> Θεσμικό πλαίσιο – Διάγνωση και Αξιολόγηση .....	34
των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. ....	34
6.1 Το θεσμικό πλαίσιο στη Ελλάδα.....	34
6.2 Διάγνωση και Αξιολόγηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 <sup>ο</sup> Εκπαιδευτικός και παιδί με Ε. Μ. Δ.....	43
7.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανίχνευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών .....	43
7.2 Απαραίτητες Δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την διαχείριση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 <sup>ο</sup> Μεθοδολογία – Σχεδιασμός έρευνας.....	49
8.1 Μεθοδολογία της έρευνας.....	49
8.2 Ερευνητική μέθοδος.....	49
8.3 Πληθυσμός της έρευνας.....	49

8.4 Δειγματοληπτικό σχέδιο .....	49
8.5 Τεχνική συλλογής πληροφοριών και ερευνητικό εργαλείο .....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9 <sup>ο</sup> Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας .....	52
9.1 Ανάλυση αξιοπιστίας .....	52
9.2 Περιγραφικά στατιστικά.....	53
9.3 Διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων .....	55
9.3.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα.....	55
9.3.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα.....	60
9.3.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα.....	62
9.3.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα .....	64
9.3.5 Πέμπτο Ερευνητικό Ερώτημα .....	66
9.3.6 Έκτο ερευνητικό ερώτημα .....	68
9.4 Συμπεράσματα.....	71
Προτάσεις -Επίλογος.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	88
ΗΛΕΚΤΡΟΝΟΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ .....	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	92

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια τα ερευνητικά δεδομένα της επιστημονικής κοινότητας (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Kaplan & Sadock, 1985, κ.α ) παρουσιάζουν πως ένας αξιοπρόσεκτος αριθμός μαθητών (20% - 30%) του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού εμφανίζει κατά την εκπαιδευτική του πορεία δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες έχουν αντανάκλαση στην εκπαιδευτική του εξέλιξη. Η αναγκαιότητα της αναγνώρισης (διάγνωσης), της αξιολόγησης αλλά και της ιδιαίτερης αντιμετώπισης των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες , φαίνεται στις περιπτώσεις εκείνες όπου δεν εφαρμόζεται ειδικό θεραπευτικό πρόγραμμα παρέμβασης ή αντιμετωπίζονται το ίδιο με τους με τους υπόλοιπους μαθητές με αποτέλεσμα να διαπιστώνουμε πολλές φορές ότι το μαθησιακό επίπεδο τελειόφοιτων μαθητών του Δημοτικού να ανταποκρίνεται με των πρώτων τάξεων του Δημοτικού.

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκτός από τις πρωτογενείς επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή εξέλιξη του μαθητή, έχουν και δευτερογενείς εξίσου σημαντικές ή και περισσότερο σημαντικές επιπτώσεις στους ψυχοσυναισθηματικούς, κοινωνικούς τομείς. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στη συμπεριφορά, στην επικοινωνία, έχουν ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, χαμηλή αυτογνωσία και αυτοαντίληψη.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καλούνται να αναγνωρίσουν έγκαιρα τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η εξακρίβωση των γνώσεων και η συμβολή τους στην αντιμετώπιση τους, αποτελεί το σημαντικότερο κομμάτι της παρούσας εργασίας.

## ABSTRACT

In recent years, research data from the scientific community (Markovitis & Tzouriadou 1991, Kaplan & Sadock, 1985, κ.α) show that a remarkable number of students (20 – 30%) among the whole student population during academic process, presents with learning difficulties that reflect to their overall development. The necessity of recognizing (diagnosing), evaluating and coping properly with children with Specific Learning Disabilities, is mainly seen in those cases where no specific therapeutic intervention is applied or where these children are treated in the same way as the rest of the pupils. As a result we often observe that the level of learning of these elementary pupils of last grades corresponds to that of pupils of first grades.

Learning difficulties apart from the primary impact on students' academic development also have secondary equally important or even more significant effects on psychological, emotional and social sector. These children have problems with behavior and communication and they lack of social skills, self-awareness & self-esteem.

Primary school teachers are urged to recognize early enough students with Specific Learning difficulties. Identifying their level of awareness and their contribution to therapeutic intervention constitutes the main target of this study.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωής του ανθρώπου αποτελεί η ικανότητα του για μάθηση. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από τη λειτουργικότητα του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Η απόδοση του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από τις ικανότητες του στην γλώσσα, στην μνήμη, στην αντίληψη του χώρου, τον ψυχισμό (Μιχελογιάννης–Τζενάκη, 2000). Αυτά έχουν αναπτυχθεί ανάλογα με τα ερεθίσματα που πήρε το παιδί στο σπίτι από τη βρεφική ηλικία. Βασικό ρόλο παίζει και η νοημοσύνη όπως καθορίζεται από τους ψυχολόγους, που αναφέρεται στη συνολική ικανότητα του εγκεφάλου. Σε κάθε παιδί που έρχεται στο σχολείο, θα επιδράσει η εκπαίδευση, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται, μέσω των οποίων ο δάσκαλος προσπαθεί να βοηθήσει την συγκέντρωση, ικανότητα γενικά για μάθηση, το ενδιαφέρον και τις γνώσεις τους. Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τους κύριους γνώμονες αξιολόγησης της μαθησιακής δυσκολίας.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν την πολυπληθέστερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και απασχολούν σημαντικό αριθμό μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και κυρίως πολλών ερευνητών από διάφορους επιστημονικούς χώρους. (Παντελιάδου, 2004)

Οι λόγοι που με ώθησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος και στην αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών, είναι η καθημερινή επαφή με παιδιά που αντιμετωπίζουν Ε.Μ.Δ στο χώρο της εκπαίδευσης στον οποίο εργάζομαι ως Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) με την ειδικότητα του Κοινωνικού Λειτουργού. Η σπουδαιότητα της έγκαιρης και έγκυρης ανίχνευσης- αξιολόγησης του παιδιού που αντιμετωπίζει Ε.Μ.Δ για την μαθησιακή και ψυχοσυναισθηματική του εξέλιξη είναι αυτή που με οδήγησε στην επιλογή του ερευνητικού μου θέματος εξετάζοντας τη συμβολή των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανίχνευσή τους μέσα από την διερεύνηση των γνώσεών τους και την ικανότητα τους για την αντιμετώπισή τους.

Η μελέτη αποτελείται από εννέα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο διατυπώνονται ορισμοί των Εδικών Μαθησιακών Δυσκολιών για την κατανόηση αυτών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών που αντιμετωπίζουν Ε.Μ.Δ. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισής τους και γίνεται μια προσπάθεια ταξινόμησης τους. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με έμφαση στην ερευνητική προσέγγιση των Ε.Μ.Δ. Στο

τέταρτο κεφάλαιο, διατυπώνεται ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η ταξινόμηση και η καταγραφή των Ε.Μ.Δ. Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή του θεσμικού πλαισίου στη Ελλάδα και περιγράφεται ο τρόπος διάγνωσης και αξιολόγησης των Ε.Μ.Δ ενώ στο έβδομο κεφάλαιο εξετάζεται ο ρόλος και οι δεξιότητες του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των Ε.Μ.Δ. Στο όγδοο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία και ο σχεδιασμός της έρευνας και στο ένατο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα της πραγματοποιηθείσας έρευνας και στον επίλογο γίνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες με σχετική θεματολογία .

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

## 1.1 Έννοια και Ορισμοί των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στις αναπτυξιακές διαταραχές ανήκουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες οι οποίες παρουσιάζονται στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνονται ως «ειδική» δυσκολία στην κατανόηση και χρήση του λόγου, προφορικού και γραπτού. Εμφανίζονται σαν διαταραχές στις λειτουργίες της σκέψης, της αντίληψης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, των αριθμητικών διαδικασιών, της γραφής και της μνήμης. Τις περισσότερες φορές υπάρχουν στοιχεία που προειδοποιούν για τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά είναι δυσδιάκριτα από τους γονείς των παιδιών και δυστυχώς απουσιάζει η πρόληψη. Οι γονείς των παιδιών μπορεί να ανησυχούν χωρίς να πρέπει ή δικαιολογούν καταστάσεις που θα έπρεπε να τους ανησυχούν και να διεκδικούν βοήθεια.

Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής εκδηλώνονται από την προσχολική ηλικία είτε με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών του λόγου. Δικαιολογητική τάση υπάρχει και σε μερίδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν στο απρόσκοπτο της εξέλιξης και συχνά δικαιολογούν τα συμπτώματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως ανωριμότητα, κακή διαπαιδαγώγηση ή απλή ιδιαιτερότητα του παιδιού.

Στο επιστημονικό πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών υπάρχουν συσσωρευμένα εμπειρικά δεδομένα, ιδιαίτερα τα τελευταία 50 χρόνια, τα οποία έχουν διευρύνει τις γνώσεις σχετικά με τις παραμέτρους του προβλήματος, δεν έχουν δώσει όμως απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, έτσι ώστε να προωθηθεί η βασική θεωρία και η έρευνα. Ιδιαίτερα έχουν διερευνηθεί παράμετροι που έχουν σχέση με λάθη και είδη λαθών ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, ιδιαιτερότητες της φωνολογικής επίγνωσης και πιο πρόσφατα της μορφοσυντακτικής στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία. Διερεύνηση των ιδιομορφιών του προφορικού λόγου και των ιδιαιτεροτήτων στην αριθμητική λειτουργία. Ταυτόχρονα έχουν διερευνηθεί γνωστικές ιδιαιτερότητες ή αδυναμίες των παιδιών σε αντιληπτικές και γνωστικές ιδιαιτερότητες (έννοιες χώρου – χρόνου, διάκριση μορφής πλαισίου, μνημονική λειτουργία κ.α.) Ο εμπειρικός αυτός χαρακτήρας των μαθησιακών δυσκολιών περιορίζει τη θεωρία στη γενίκευση, διαδικασία που απλά συνοψίζει ότι παρατηρείται ενώ αγνοούνται βασικές αρχές λογικής και επιστημονικής μεθοδολογίας και για το λόγο αυτό δεν υπάρχει ερμηνεία στο πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale, Foness , 1984).



Τα τελευταία είκοσι χρόνια έχει δημοσιοποιηθεί πλήθος ερευνών σχετικά με τα αίτια, τη διάγνωση τα κριτήρια αξιολόγησης, τους τρόπους αντιμετώπισης, τις μεθόδους παρέμβασης και την πρόληψη των Ειδικών μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ). Ωστόσο όμως δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών σε ότι αφορά τα κριτήρια του ορισμού αυτής της ομάδας διαταραχών, γεγονός που καθιστά δύσκολη την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα τους, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το θέμα. (Κάκουρος & Μανιαδάκης 2003, σελ.265)

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό :

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Το 1967 διατύπωσε ο Kirk ένα ορισμό, στο ίδιο πνεύμα με τον προηγούμενο, ο οποίος υιοθετήθηκε από το National Advisor Committee on Handicapped Children (1967). Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή του προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφαγία, δυσαριθμησία, κ.α . Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές» και καταλήγει επισημαίνοντας ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

« παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές ανάγκες» ( Kirk 1972).

Ένας ορισμός ο οποίος θεωρείται αξιόπιστος από μεγάλη μερίδα ειδικών είναι αυτός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (National Joint Committee

on Learnig Disabilities). Διατυπώθηκε το 1987, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα και επιχείρησε να συγκεράσει στοιχεία όλων των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχονται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, ή της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας, όπως π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Μπορεί επίσης να συνυπάρχουν και με περιβαλλοντικού τύπου προβλήματα, όπως πολιτισμική αποστέρηση, ανεπαρκή διδασκαλία κ.α. Πρέπει όμως να τονιστεί ότι δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα των συνθηκών αυτών».

Η Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών έκανε και τις ακόλουθες επισημάνσεις :

- Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση.
- Συστήνεται η χρησιμοποίηση του όρου άτομα και όχι παιδιά για να δηλωθεί η αναπτυξιακή φύση των δυσκολιών από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενήλικη ζωή.
- Σχετικά με την αιτιολογία, τονίζεται η δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα που επηρεάζει διεργασίες εκμάθησης και χρήσης πληροφοριών.
- Διευκρινίζεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν με αυτές.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω ορισμό, πολλές φορές αντί για τον όρο ΕΜΔ χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ). Το φαινόμενο αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση, γιατί κανονικά με τον όρο Μ.Δ αναφερόμαστε γενικότερα στα προβλήματα που μπορεί να παρουσιάσει ένα άτομο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να αποκλείονται ως αίτια η νοητική καθυστέρηση, οι ψυχολογικές διαταραχές ή εξωτερικοί παράγοντες, όπως ελλιπής εκπαίδευση ή ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον κ.α., παράγοντες που έχουν αποκλειστεί στον προηγούμενο ορισμό. Στις ΗΠΑ έχει επικρατήσει η χρήση του όρου Μ.Δ και για τις Ε.Μ.Δ, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των δύο. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει σαφή διάκριση μεταξύ των δύο όρων. Ο όρος Εδικές Μαθησιακές Δυσκολίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει δυσκολίες στην

κατάκτηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) και στα μαθηματικά (αρίθμηση και αριθμητικές πράξεις) που έχουν παιδιά σωματικό ή αισθητηριακό έλλειμμα και τα οποία δεν εντάσσονται στην κατηγορία της νοητικής υστέρησης. Ο όρος «ειδικές» αναφέρεται στο σχετικά στενό πεδίο έκφρασης αυτών των δυσκολιών, δηλαδή δυσκολίες στην ανάγνωση γραφή και μαθηματικά, και υποδηλώνει την ύπαρξη άλλων ακαδημαϊκών τομέων στους οποίους το παιδί έχει υψηλή επίδοση. Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (μπορεί να προηγείται το επίθετο “γενικές”) αναφέρεται σε δυσκολίες που συνυπάρχουν με ένα σχετικά χαμηλότερο νοητικό δυναμικό ή έλλειμμα σε αισθητηριακές και γνωστικές λειτουργίες ή άλλες διαταραχές στο γνωστικό σύστημα του ατόμου. Μαθησιακές Δυσκολίες με αυτή την έννοια μπορεί να εμφανίζονται σε μαθητές αλλοδαπούς οι οποίοι φοιτούν σε Ελληνικά σχολεία και μιλούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και συχνά μπορεί να συναντούν δυσκολίες με την δομή του Ελληνικού φωνολογικού συστήματος. (Πολυχρόνη, όπως αναφ.στο Τάνταρος,2011)

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

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

Συμπερασματικά, φαίνεται πως είναι δύσκολη στην καθιέρωση ενός ορισμού των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Ανεξάρτητα από τις διαφωνίες για τον ορισμό οι ΕΜΔ εκδηλώνονται ως αδυναμία ανταπόκρισης στις συγκεκριμένες κοινωνικές και σχολικές απαιτήσεις, κυρίως μέσα στο σχολείο, μέσα στο οποίο εμφανίζονται και αξιολογούνται οι μαθησιακές δυσκολίες. Η αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες σχολικές απαιτήσεις και να πετύχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, ανεξάρτητα από την δυσκολία των μαθησιακών δυσκολιών καθορίζει τελικά την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες είναι και κοινωνικό γεγονός.

## 1.2 Γενικά χαρακτηριστικά μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στη μάθηση θα πρέπει να υπάρχουν από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν και να αποκτούν γνώσεις. Συνεπώς, στις σύγχρονες κοινωνίες είναι επόμενο ότι τα προβλήματα των ατόμων με τη μάθηση θα ήταν περισσότερο ορατά εξαιτίας της ανάγκης για περισσότερη και ταχύτερη απόκτηση γνώσεων. Ακόμη, η γενίκευση της εκπαίδευσης, η αναγνώριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και οι δυσκολίες, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών στα ζητήματα των ατόμων με αναπηρίες συνέβαλαν στην αναγνώριση της έννοιας και της πραγματικότητας των μαθησιακών δυσκολιών ως ιδιαίτερου ζητήματος με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ατόμων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την μάθηση είναι τα εξής:

- Είναι πολύ ανήσυχο ή διασπάζεται η προσοχή του πολύ εύκολα (Φλωράτου,2002).
- Δυσκολεύεται να συνυπάρξει με παιδιά της ίδιας ηλικίας.
- Δυσκολία στην ανάπτυξη των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων, όπως στο πιάσιμο του μολυβιού.
- Δυσκολία στη γραφή.
- Συναισθηματική αστάθεια ([www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr))
- Διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες (αντιληπτικές, μνημονικές). ([www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr))
- Δυσκολεύεται στο ξεδιάλεγμα, στην ταξινόμηση, στην αποθήκευση και γενικά στην οργάνωση των πληροφοριών που δέχονται στο αρχείο του μυαλού τους.
- Ακατάλληλη συμπεριφορά σε καθημερινές αλληλεπιδράσεις (π.χ. κοινωνικές συναναστροφές με συνομηλίκους). ([www.dys.gr](http://www.dys.gr))
- Δεν προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές.
- Καθυστερημένη κινητική και γλωσσική ανάπτυξη.
- Φτωχή μνήμη.
- Περιορισμένη αναγνωστική ικανότητα.
- Δυσκολία στο να ονομάσει οικεία πρόσωπα ή πράγματα.
- Δυσκολία προσανατολισμού, δεν μπορεί να ξεχωρίσει το δεξί από το αριστερό (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2005).
- Συμπεριφορά που διαφέρει από μέρα σε μέρα.

- Δυσκολία στο να ξεχωρίζει μεταξύ τους τα γράμματα, τους αριθμούς, ή και τους ήχους.
- Έντονα προβλήματα ορθογραφίας.
- Εργάζεται ασυνήθιστα αργά (<http://www.markorigos.gr/cv.htm>).
- Υπερκινητικότητα, το παιδί δεν μπορεί να επικεντρώσει το ενδιαφέρον του σε κάτι για πολύ ώρα, αποσπάται εύκολα.
- Δυσκολεύεται στις αλληλουχίες, δηλαδή να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες και τις εποχές του χρόνου, να δένουν τα κορδόνια τους, να βρίσκουν ένα όνομα στο τηλεφωνικό κατάλογο ή μια λέξη στο λεξικό (Φλωράτου, 2002).
- Τα περισσότερα εμφανίζουν ανώριμη κινητικότητα, γι' αυτό μας τα περιγράφουν σαν “ζημιάρικα παιδιά” αδέξια στις κινήσεις.
- Δυσκολεύονται να ακολουθούν περίπλοκες οδηγίες (Φλωράτου, 2002).
- Αποδιοργανώνονται σε ατμόσφαιρα άγχους και έντασης.
- Εμφανίζουν “έλλειψη” στοχαστικότητας δηλαδή απαντούν σχεδόν αυτόματα σε ερωτήσεις και προβλήματα και κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου σκεφτεί πριν απαντήσουν. Είναι λογικό ένα παρορμητικό παιδί που δεν διατηρεί για πολλή ώρα την προσοχή του, να μην έχει αναπτύξει τις κατάλληλες γνωστικές διαδικασίες που θα του επιτρέψουν να αξιολογεί τις εισερχόμενες πληροφορίες, να οργανώνει και να τις ανακαλεί, όταν χρειάζεται. (Μίχου, 1990)
- Είναι λιγότερα επιδέξια στο να διατηρούν μια συζήτηση και στο να συνομιλούν επιδεικνύοντας σεβασμό στο συνομιλητή τους και μετριοπάθεια, ενώ μερικές φορές δίνουν την εντύπωση ότι είναι εχθρικά (Dabie Nabuzoka, 2000, Κουράκης, 1997).
- Δεν εκδηλώνουν το απαραίτητο ενδιαφέρον για τα γνωστικά συστατικά της γραφής και για λειτουργίες όπως είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο έλεγχος του κειμένου. (Παντελιάδου, 2000)
- Εμφανίζουν “ανώριμη και ανοργάνωτη συμπεριφορά” σε βαθμό συχνότητα και διάρκεια που ξεχωρίζουν από τους συμμαθητές τους. Η έλλειψη οργάνωσης είναι εμφανής ακόμα και στη σχολή τσάντα, στο δωμάτιο τους, στα συρτάρια της ντουλάπας τους, στα παιχνίδια τους, στο τρόπο που μελετάνε τα μαθήματα τους.
- Δείχνουν απογοητευμένα, απρόθυμα για τη σχολική εργασία γι' αυτό και η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι πολύ κακή.
- Δυσκολεύονται να κατανοήσουν γραφικές παραστάσεις.
- Το παιδί δεν αποτελείώνει κάτι που αρχίζει.
- Μεταπηδάει από τη μια δραστηριότητα στην άλλη (Μαρκοβίτης- Τζουριάδου 1991).

- Επειδή το κεντρικό νευρικό τους σύστημα έχει καθυστερήσει στην ανάπτυξη, παραμένουν για περισσότερο χρόνο από τους συμμαθητές τους, στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης το οποίο, σύμφωνα πάντα με τον J Piaget, προηγείται της αφηρημένης σκέψης.
- Κρατάνε το μολύβι τόσο σφιχτά με αποτέλεσμα γρήγορα να κουράζεται το χέρι ή μπορεί να το κρατάνε με λάθος τρόπο.

Επιπροσθέτως, ο Βασίλης Σακκάς (2002) σημειώνει ότι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται ψυχολογικά συμπτώματα, όπως η δυσκολία να αντιμετωπίσει το άγχος, η χαμηλή αυτοεικόνα, αισθήματα ανικανότητας, απραξίας, εύκολη ματαίωση, οι αρνητικές σχέσεις με συνομήλικους, μη ικανοποιητικές ταυτίσεις με τους γονείς, η δυσκολία ταύτισης στη σχολική πραγματικότητα με τους δασκάλους ως υποκατάστατα γονεϊκών προτύπων ο μόνιμος φόβος αποτυχίας, ο μόνιμος θυμός, το αδύναμο εγώ, και οι περιορισμένες δυνατότητες προσαρμογής σε καινούργιες καταστάσεις.

Τα συμπτώματα αυτά, των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, δεν είναι πάντοτε όλα εμφανή. Καλό θα είναι γονείς και δάσκαλοι να γνωρίζουν αυτά τα συμπτώματα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να έχουμε γρήγορη διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> Συχνότητα και Αιτιολογικοί παράγοντες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

### 2.1 Συχνότητα εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Υπολογίζεται πως το ποσοστό των παιδιών με Ε.Μ.Δ είναι από 2%-10% ανάλογα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση και το είδος του ερευνητικού δείγματος που “δεχόμαστε” κάθε φορά. Έχει βρεθεί πως το 60%-80% των παιδιών που γίνεται η διάγνωση των Ε.Μ.Δ είναι αγόρια, σύμφωνα με τη Διεθνή βιβλιογραφία (American Psychiatric Assosiation ,1995 Πολυχρόνη, όπως αναφ. στο Τάνταρος, 2011)

Σύμφωνα με διεθνείς εκτιμήσεις για τη συχνότητα και έκταση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ποικίλουν. Αυτό εξαρτάται από τον ορισμό που δίνουν στο πρόβλημα οι ερευνητές που συμμετέχουν στις υλοποιήσιμες έρευνες. Η δυσκολία στον προσδιορισμό του ακριβές ποσοστού των Ε.Μ.Δ έγκειται στην υιοθέτηση διαφορετικού ορισμού και διαφορετικών διαδικασιών εντοπισμού. Κατά συνέπεια, το ποσοστό των Ε.Μ.Δ στον σημερινό δυτικό πολιτισμό έχει προσδιοριστεί μεταξύ 2%-30%. (Lerner & Lohns, 2009 όπως αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, 2012)

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η συχνότερα εμφανιζόμενη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και εκδηλώνονται με σημαντικές ποιοτικές και ποσοτικές διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα έχει επικρατήσει, και ανεξάρτητα από τη “φύση” των μαθησιακών δυσκολιών, ότι ενδεδειγμένη αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ είναι η εκπαιδευτική “θεραπευτική” προσέγγιση και όχι η ιατρική αντιμετώπιση. Σε αυτή την παραδοχή στηρίχθηκαν τα σύγχρονα κράτη για να καταρτίσουν, νομοθετήσουν και εφαρμόσουν εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ.

Το χάσμα που δημιουργείται τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο για τον καθορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών πηγάζει από τα διαφορετικά κριτήρια που αξιοποιούν από τη μεριά οι ερευνητές και από την άλλη οι εκπαιδευτικοί (Τζουριάδου, 2011). Για μια έγκαιρη διάγνωση χρειάζεται προσεκτική αξιολόγηση. Αυτή πρέπει να περιλαμβάνει λεπτομερή λήψη οικογενειακού και αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού, δοκιμασίες εκτίμησης νοητικού δυναμικού, ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, αισθητηριακών και αντιληπτικών ικανοτήτων, μαθησιακών δεξιοτήτων και γνωστικών διεργασιών που σχετίζονται με ΕΜΔ. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006)

Σύμφωνα με εκτιμήσεις το 10% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία (Αναστασίου, 1980). Στην Ελλάδα οι μαθητές με ΕΜΔ ανέρχονται περίπου στο 56% των μαθητών με ειδικές ανάγκες (σύμφωνα με την απογραφή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2004). Μαθητές με άλλα γνωστικά ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν υπερβαίνουν το 15%. Χωρίς διάγνωση και ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη παραμένει η πλειοψηφία των μαθητών με ΕΜΔ (Σακκάς, 2002). Σε μια προσπάθεια καταγραφής των δυσκολιών γραφής στον Ελληνικό πληθυσμό, οι Μαρκοβίτης και Τζουριάδου (1991) διαπίστωσαν ότι το 3-4% των μαθητών Γ΄ και Δ΄ τάξης δημοτικού παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες κατά την αντιγραφή κειμένων. Το ποσοστό των παιδιών με ΕΜΔ κυμαίνεται από 5-15% του συνόλου του πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Παπαδάτο (2010), τα ποσοστά δυσαριθμσίας στη χώρα μας κυμαίνονται ανάμεσα στο 3%-6%. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι περίπου τα τέσσερα στα δέκα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν παράλληλα και δυσαριθμσία. Επομένως το ποσοστό των παιδιών με δυσαριθμσία είναι ουσιαστικά μεγαλύτερο, αν αναλογιστεί κάποιος ότι τα ποσοστά δυσλεξίας στη χώρα μας υπολογίζονται μεταξύ 7%-13%. Ειδικότερα η δυσαριθμσία μπορεί να συνυπάρχει με τη δυσλεξία σε ποσοστό 60-70% (Barbaresi et al., 2005), με τη δυσαναγνωσία σε ποσοστό 17-43% (Cross- Tsur et al., 1996 Badian, 1983) και με τη δυσγραφία σε ποσοστό περίπου 50% (Ostad, 1998).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε τη διαφορά επίδοσης που υπάρχει ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια (αγόρια: κορίτσια 4:1) Οι ερευνητές συμφωνούν στο ότι τα αγόρια υπερτερούν από τα κορίτσια στην εμφάνιση ΕΜΔ. Έχει βρεθεί πως το 60% έως το 80% των διαγνωσμένων παιδιών είναι αγόρια (Τρίγκας –Μερτίκα, 2010). Η αιτιολογία για τη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών στα αγόρια έχει αποδοθεί σε γενετικούς παράγοντες, σε μια γενικότερη ανωριμότητα και στη χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Επιπλέον τα αγόρια και εξαιτίας της “έντονης” συμπεριφοράς τους στην οικογένεια ή το σχολείο, παραπέμπονται πολύ συχνότερα για τέτοιου είδους αξιολογήσεις σε ειδικούς συγκριτικά με τα κορίτσια (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

Αναντίρρητα οι ειδικές

μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια υπαρκτή κατάσταση, ανεξάρτητα από το φύλο και τα επιμέρους ποσοστά εμφάνισης τους, δημιουργώντας εμπόδια και προβλήματα στη σχολική μάθηση σε ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών. Για να γίνει κατανοητό το πρόβλημα ,



θα πρέπει κανείς να το προσεγγίσει ως επιστημονική έννοια και ως υπαρκτή κατάσταση στην εκπαίδευση.

## 2.2 Αιτιολογικοί Παράγοντες των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Η αιτιολογία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών συναντά εμπόδια λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων της επιστημονικής κοινότητας. Είναι βέβαιο πως δεν υπάρχει ένας και μοναδικός παράγοντας ο οποίος να είναι υπεύθυνος για όλες τις περιπτώσεις.

Μια προσπάθεια των ερευνητών να ταξινομήσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν για την εμφάνιση των ΕΜΔ είναι η ακόλουθη :

- **Πρωτογενείς αιτιολογικοί παράγοντες:** Έχουν την ευθύνη για την δημιουργία των ΕΜΔ. Οι παράγοντες αυτοί απορρέουν κατά κύριο λόγο από το ιατροβιολογικό μοντέλο. Τέσσερις ιατροβιολογικοί αιτιολογικοί παράγοντες έχουν αναγνωριστεί και εντοπιστεί από τους ερευνητές ως οι επικρατέστεροι:
  - Επίκτητο τραύμα (προγεννητικό, περιγεννητικό, μεταγεννητικό)
  - Γενετικές/ κληρονομικές επιδράσεις.
  - Βιοχημικές ανωμαλίες (έλλειψη ισορροπίας στους νευρικούς μεταφορείς, ανωμαλίες μεταβολισμού).
  - Περιβαλλοντικές επιδράσεις (έκθεση στο μόλυβδο, αλλεργικές αντιδράσεις σε τροφές και συντηρητικά τροφών).
- **Δευτερογενείς αιτιολογικοί παράγοντες:** Δεν μπορούν από μόνοι τους να δημιουργήσουν ΕΜΔ, αλλά να συμβάλλουν στη δημιουργία ή την επιδείνωση τους. Αναφέρονται στους παράγοντες που εντοπίζονται στο ίδιο το παιδί ή μέσα στο ψυχοκοινωνικό του περιβάλλον.
  - Φυσικοί παράγοντες (οπτικές και ακουστικές ανεπάρκειες, σύγχυση στην πλευρίωση και το χωρικό προσανατολισμό, υποσιτισμός).
  - Περιβαλλοντικοί παράγοντες (τραυματικές εμπειρίες, οικογενειακές πιέσεις, ανεπαρκείς διδασκαλίες)
  - Παράγοντες κινήτρου και επηρεασμού (χαμηλό αυτοσυναίσθημα – επίκτητο αίσθημα ανικανότητας).
  - Ψυχολογικοί παράγοντες-αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές προσοχής, οπτικής και ακουστικής μνήμης, αντίληψης, καθυστέρηση γλωσσικής ανάπτυξης).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

### 3.1 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

«Η επιστημονική έρευνα είναι μια σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, η οποία ακολουθείται για τη διερεύνηση ενός θέματος ή προβλήματος με σκοπό τη συλλογή ελεγχόμενων, δεδομένων τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να μελετηθούν συστηματικά, έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάπτυξη αρχών, θεωριών, προγραμμάτων ή να καταγραφούν καταστάσεις και να προάγουν έτσι την επιστημονική γνώση». (Αθανασίου, 2007, σελ. 19)

Η εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί παράγοντα υποστήριξης και ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα σχολεία συντελούνται δραστηριότητες οι οποίες εγείρουν ταυτόχρονα και ερωτήματα όπως:

- Τι θα πρέπει να βελτιώσουμε στη διδασκαλία μας;
- Τι εμποδίζει τη μάθηση ενός μαθητή;
- Τι συντελεστές έξω από σχολείο συμβάλλουν στην επίδοση του μαθητή και πως οι γονείς πρέπει να βοηθούν;
- Πως πρέπει το σχολείο να αναπτύσσει κατά το καλύτερο τρόπο την επινοητικότητα και εφευρετικότητα των στελεχών του για να υποστηρίξει τη μάθηση;

Οι απαντήσεις στις πιο πάνω ερωτήσεις, δίνονται μέσα από σκέψη πάνω στις δραστηριότητες που γίνονται και τα αποτελέσματα αυτών. Κάθε επιτυχής προσπάθεια ενοποιεί δραστηριότητα και αντανάκλαση. Αν λοιπόν η δραστηριότητα είναι εμφανείς σε κάθε σχολείο χωρίς αντανάκλαση, η δραστηριότητα είναι “απληροφόρητη”. Η αξιολόγηση ενσωματώνει την αντανακλαστική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ( Clarke, 1996).

Η προσπάθεια κωδικοποίησης των στοιχείων (σκοποί, στόχοι, μέθοδοι, κριτήρια αξιολόγησης, κλπ) που συνθέτουν το εκπαιδευτικό έργο, η εύρεση κατάλληλων διδακτικών μεθόδων που οδηγούν στην επίλυση των εκπαιδευτικών-παιδαγωγικών προβλημάτων και η χαρτογράφηση των τάσεων, των απόψεων, των συμπεριφορών, των συγκλίσεων και των αποκλίσεων μεταξύ των ομάδων ή μιας ομάδας σε σχέση με έναν προκαθορισμένο στόχο, είναι απαραίτητα βήματα για την εφαρμογή της έρευνας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Επιπροσθέτως, η απάντηση στην ερώτηση, ποιοι είναι οι λόγοι που οδηγούν τον ερευνητή στην πραγματοποίηση μιας μελέτης, το πιο κοινό αποδεκτό επιχείρημα του ακαδημαϊκού

χώρου της εκπαίδευσης, είναι ο εμπλουτισμός της βάσης των γνώσεων, κάτι που προοδευτικά θα οδηγήσει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. (Borg & Call,1989 .Rumrill & Cook, 2001)

Οι Verma και Mallick κατηγοριοποιούν την εκπαιδευτική έρευνα στις εξής μορφές:

- Θεωρητική ή βασική έρευνα
- Εφαρμοσμένη ή έρευνα πεδίου
- Έρευνα δράσης
- Έρευνα αξιολόγησης

### 3.2 Ερευνητική προσέγγιση για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που πραγματοποίησα για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών αφορά τη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι προσεγγίσεις αυτές περιλαμβάνουν τους ορισμούς, το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με τέτοιας φύσεως δυσκολίας. Αυτές οι μελέτες στοχεύουν κυρίως στον έλεγχο των θεωριών ή των ιδεών που υπάρχουν γύρω από αυτή την έννοια, με σκοπό να κατανοηθεί καλύτερα το φάσμα των δυσκολιών που περικλείουν. Ενδεικτικά αναφέρονται: του Αγαλιώτη (2000), του Δελλασούδα (2003), των Παντελιάδου & Μπότσας (2007), και της Πολυχρονοπούλου (2003). Στο πεδίο της έρευνας γύρω από τη “ετοιμότητα” των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας για αναγνώριση, διαχείριση, αντιμετώπιση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μελετήθηκαν τα αποτελέσματα των εξής ερευνών:

Σύγκριση των αποτελεσμάτων τριών ερευνών: Των φοιτητών του ΤΕΙ της Δυτικής Ελλάδας από τη σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του τμήματος Λογοθεραπείας (2016), του τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από μεταπτυχιακούς φοιτητές στη Ρόδο το 2014 με θέμα «Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες» και σε έρευνα που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου το 1997-1998 στη Λευκωσία με θέμα «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου στις Μαθησιακές Δυσκολίες», προκύπτουν οι εξής ομοιότητες: α) Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται αργά κι αυτό εξαιτίας της ελλιπούς

κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες. β) Για την αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών ενός μαθητή είτε εξωσχολικά είτε στο πλαίσιο του σχολείου από τις έρευνες προέκυψε ότι καθοριστικό ρόλο παίζει πρώτα η έγκαιρη αναγνώριση των δυσκολιών αυτών από τον εκπαιδευτικό της τάξης. γ) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τις γνώσεις τους για τις Μαθησιακές Δυσκολίες επαρκείς για να μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά και να συμβουλέψουν τους γονείς. δ) Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η πιο εξειδικευμένοι ειδικότητα στην αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι αυτή του ειδικού παιδαγωγού.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Sonia Leite το 2012 στα πλαίσια του τρίτου διεθνούς συνεδρίου για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική ψυχολογία, με σκοπό να εξεταστούν τα συναισθήματα των δασκάλων και οι δυσκολίες που συναντούν όταν βρίσκονται αντιμέτωποι με μαθητές που έχουν προβλήματα λόγου. Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν έρθει αντιμέτωποι με παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσλεξία, δυστυχώς πολλοί λίγοι είναι εκείνοι που γνωρίζουν τι είναι δυσλεξία και ποιες είναι οι στρατηγικές διαχείρισης που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την εκπαίδευση αυτών των μαθητών. Επιπλέον αν και είχαν μεγάλη επαγγελματική εμπειρία, παραδέχτηκαν την έλλειψη γνώσεων για την δυσλεξία, ζητώντας παράλληλα μεγαλύτερη ενημέρωση σε αυτόν τον τομέα, καταδεικνύοντας έτσι την επιτακτική ανάγκη για σχετική μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν τον ψυχολόγο ως τον αρμόδιο επιστήμονα για την επίσημη διάγνωση του δυσλεκτικού μαθητή.

Μια άλλη έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί το 2011 στην Αγγλία και την Ιρλανδία από τους εκπαιδευτικούς Therese Mc Phillips et.al είχε ως στόχο, αφενός την διερεύνηση των αντιλήψεων των Ιρλανδών και Άγγλων δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη δυσλεξία και αφετέρου την καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους μαθητές αυτούς. Οι δάσκαλοι εξέφρασαν την ανάγκη για βοήθεια από άλλους ειδικούς οι οποίοι θα στόχευαν στη ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων των μαθητών τους, όπως η φωνολογική επίγνωση και η αλληλουχία. Η επίγνωση από την πλευρά των δασκάλων ότι χρειάζονται βοήθεια από άλλους ειδικούς, αποτελεί θετική ένδειξη για την μελλοντική δημιουργία και την λειτουργία της διεπιστημονικής ομάδας στα πλαίσια του σχολείου.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lissete Hornosta et al, 2010 με σκοπό την διερεύνηση του υποθετικού ερωτήματος ,αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την δυσλεξία επηρεάζουν τις προσδοκίες που έχουν για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν οι περισσότεροι δάσκαλοι για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι να διδάσκουν τους μαθητές αυτούς σε τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οποσδήποτε στις τάξεις αυτές, υπάρχει μια ανάγκη για μεγαλύτερη επίγνωση των πιθανών αρνητικών στάσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τη δυσλεξία και τον κίνδυνο της άνισης μεταχείρισης των μαθητών αυτών, ως αποτέλεσμα αυτών των αρνητικών αντιλήψεων. Μολαταύτα, κρίνεται απαραίτητη η γνώση των δασκάλων για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έτσι ώστε να μπορούν να διδάσκουν τα παιδιά αυτά, χωρίς να τα στιγματίσουν.

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Mykhopadhyay, το 2014 μελέτησε τις απόψεις, τις γνώσεις καθώς και τις ικανότητες των δασκάλων δημοτικού σχολείου σχετικά με την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές σχολικές τάξεις. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, πρόκυψε ότι αν και οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς ήταν θετικοί με την έννοια γενικά της εκπαίδευσης μέσω ένταξης, κατανοώντας τα πλεονεκτήματα που αυτή προσφέρει, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν το ίδιο θετικά την ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους. Αυτό συμβαίνει διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να διαχειριστεί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ίδιο ερευνητικό ερώτημα με την προηγούμενη έρευνα έθεσαν και οι Branka Cagran και Majda Schmidt σε έρευνα που πραγματοποίησαν το 2010. Στόχος της έρευνας τους ήταν να μελετήσουν τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην ένταξη των μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία. Το δείγμα της έρευνας τους αποτελείτο από 1360 εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων της Σλοβενίας οι οποίοι είχαν τουλάχιστον ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά το τρέχον έτος της έρευνας. Η απάντηση που δόθηκε και σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα είναι, ότι η στάση των δασκάλων απέναντι στο ζήτημα της ένταξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις γνώσεις τους σχετικά με τις διάφορες διαταραχές.

Οι Kirdy, Davies, & Bryant στην έρευνα που πραγματοποίησαν το 2005 προσπάθησαν να διερευνήσουν τις γνώσεις των δασκάλων και γιατρών για τις μαθησιακές δυσκολίες,

υποθέτοντας ότι θα συμπίπτουν. Από τα αποτελέσματα της έρευνας πρόεκυψε ότι οι δάσκαλοι έδωσαν ορθότερους ορισμούς από τους γιατρούς. Παρόλα αυτά οι γνώσεις και των δύο ομάδων ήταν περιορισμένες με τις σωστές απαντήσεις να δείχνουν τυχαία ή ευκαιριακή γνώση. Οι δάσκαλοι δεν θα μπορέσουν να αναγνωρίσουν έγκαιρα και να παρέμβουν άμεσα στο μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, αν οι γνώσεις τους είναι περιορισμένες. Είναι σημαντική η άμεση αναγνώριση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς υπάρχουν στοιχεία που δείχνουν την δυσμενή εξέλιξη εκείνων που δεν ταυτοποιούνται και αντιμετωπίζονται άμεσα .

Μια ακόμα έρευνα που πραγματοποίησε η Μπαλασάκη το 2015 και στόχευε στην ανίχνευση των γνώσεων που είχαν εκπαιδευτικοί για τις ΕΜΔ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η στάση των δασκάλων απέναντι στην Δυσλεξία δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τη διδακτική τους εμπειρία αλλά και από θετικές συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές με ΕΜΔ. Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την παρουσία της διεπιστημονικής ομάδας σε κάθε σχολείο για τη διαχείριση των μαθητών με ΕΜΔ. Επομένως και δεν διστάζουν να παραπέμψουν σε ειδικό το μαθητή που αντιμετωπίζει ΕΜΔ. Η έρευνα αυτή καταλήγει στο ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν πληρέστερη ενημέρωση στα θέματα που αφορούν τις Μαθησιακές Δυσκολίες, για να αναβαθμιστεί η ποιότητα του έργου τους στην τάξη και το όφελος των μαθητών τους να είναι μεγαλύτερο.

Η έρευνα που πραγματοποίησαν το 2012 οι Keivan Kakabaraee, Ali akbar Arjamandnia, Gholem Ali Afrooz είχε το προ εξέταση ερευνητικό ερώτημα την επίγνωση των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο επίγνωσης των δασκάλων για την φύση και την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν επαρκές και ικανοποιητικό αλλά το επίπεδο ικανότητας τους να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τους μαθητές με ΕΜΔ ήταν χαμηλό. Επομένως είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, για να μπορούν να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν αυτού του είδους τους μαθητές στην τάξη τους.

Μια ακόμα πραγματοποιηθείσα έρευνα που είχε το ίδιο ερευνητικό ερώτημα με την έρευνα των Keivan Kakabaraee, Ali akbar Arjamandnia, Gholem Ali Afrooz και πραγματοποιήθηκε το 2013 από τις Καραντούλα & Καρπαθίου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν σε μέτριο βαθμό τόσο τα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ όσο και την ετοιμότητα τους στην ανίχνευση αυτών.

Θα αποτελούσε παράληψη, η μη αναφορά μας, στην έρευνα που πραγματοποίησε η κα. Κοτσιφάκη το 2011 και τα αποτελέσματα της συμπίπτουν με την προγενέστερη έρευνα των Matsopoulos & Gkanogiannaki,(2008), που εξετάζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη στην αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ καθώς και η συχνότητα συνεργασίας τους με άλλες ειδικότητες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αναγκαιότητα για συμβουλευτική υποστήριξη ώστε να διαχειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> Στόχος της Έρευνας

### Σκοπός, Ερευνητικά ερωτήματα – Υποθέσεις

Ο χώρος των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών του παιδιού αποτέλεσε τελευταία αντικείμενο έντονου προβληματισμού και αναζητήσεων σ' επίπεδο θεωρίας, έρευνας και σχολικής πράξης. Η πολυμέρεια του ενδιαφέροντος των ειδικών γύρω από αυτό το χώρο πήγε από την ιδιαιτερότητα της φύσης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών του παιδιού με κανονικό ρυθμό νοητικής ανάπτυξης αλλά και από το δεδομένο ότι η μάθηση και η σωστή χρήση του γραπτού λόγου αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την εκπαιδευτική κοινωνική και εργάσιμη ένταξη και πρόοδο του ατόμου στις σύγχρονες κοινωνίες.

Το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα από τα πιο καίρια ζητήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Μάλιστα, ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές, κάνει επιτακτική την ανάγκη για περισσότερη προσοχή και στήριξη των παιδιών αυτών, τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η ανίχνευση των γνώσεων, η εκπαιδευτική κατάρτιση των δασκάλων για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η "ετοιμότητα" τους για την έγκαιρη ανίχνευση τους, αποτέλεσε το θεωρικό και ερευνητικό πλαίσιο αυτής της μελέτης. Η παρούσα ερευνητική διαδικασία σχεδιάστηκε σύμφωνα με τους προβληματισμούς που προέκυψαν από το ερευνητικό κενό που υπάρχει στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, τους εκπαιδευτικούς, και την διεπιστημονική ομάδα.

Ειδικότερα ως πρωταρχικοί σκοποί της μελέτης οριοθετούνται:

- Η διερεύνηση της κατάρτισης των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις Ε.Μ.Δ, εστιάζοντας στο βαθμό «ετοιμότητάς» τους για την έγκαιρη αναγνώριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, και η διάθεση τους για συνεργασία με το Ε.Ε.Π (*Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό*) του σχολείου τους, αναφορικά με την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών.
- Η αναζήτηση και η ανάδειξη της διδακτικής προσέγγισης που επιλέγουν (διαφοροποιημένης διδασκαλίας) και αν η κατάρτισή τους από το πανεπιστήμιο είναι αρκετή μια προσαρμοσμένη διδασκαλία τις ανάγκες των μαθητών με Ε.Μ.Δ .



Επιπρόσθετα, θα ελεγχθεί η υπόθεση ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική συμπεριφορά επηρεάζονται, και κατά συνέπεια διαφοροποιούνται ανάλογα με:

- Το φύλο των εκπαιδευτικών.
- Το υπηρεσιακό καθεστώς.
- Το μορφωτικό κεφάλαιο.
- Τα χρόνια υπηρεσίας και την ανάλογη εμπειρία.

Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών, η μελέτη αναζητά να δώσει απαντήσεις κυρίως στους εξής άξονες/ερωτήσεων προβληματισμού:

- Ποιους τρόπους ή μέσα επιλέγεται να χρησιμοποιήσετε για την “διαχείριση” των μαθητών με ΕΜΔ;
- Σύμφωνα με ποιες αρχές–πρακτικές οργανώνεται το εκπαιδευτικό σας πρόγραμμα για την συμπερίληψη των μαθητών με ΕΜΔ στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Σύμφωνα με την άποψη σας ποιους από τους φορείς ή πρόσωπα που εμπλέκονται επηρεάζουν την εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητή;

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας διατυπώνονται με τα παρακάτω ερωτήματα:

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> Τα είδη των Ε. Μ. Δ

### 5.1 Ταξινόμηση – Είδη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Στην ομάδα των ΕΜΔ ανήκουν παιδιά εντελώς «φυσιολογικά» όσον αφορά στο μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους, αλλά με σοβαρές δυσκολίες σε επιμέρους τομείς. Παρατηρούμε λοιπόν παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση ή που μπορούν να διαβάσουν αλλά να αδυνατούν να καταλάβουν το νόημα του κειμένου, παιδιά που αδυνατούν ν’ αντιληφθούν ορισμένες

παραστάσεις ενώ δεν έχουν προβλήματα όρασης και άλλα που δυσκολεύονται να μάθουν με τις συνηθισμένες μεθόδους διδασκαλίας ενώ έχουν επαρκές νοητικό δυναμικό.

Εύκολα, λοιπόν, μπορεί ο καθένας να καταλάβει ότι τα παιδιά με ΕΜΔ σχηματίζουν μια εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα με κύριο χαρακτηριστικό την ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων αλλά με μέτρια ή υψηλή νοημοσύνη, επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες.

Σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες :

- 1) **ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ (ΔΥΣΛΕΞΙΑ)**: Είναι η πιο γνωστή Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία που επηρεάζει σοβαρά την δεξιότητα της ανάγνωσης. Δεν αποκλείεται να συνυπάρχουν και δυσκολίες στην γραπτή έκφραση και στην ορθογραφία.
- 2) **ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ**: Αφορά την διαταραχή της γραπτής έκφρασης. Εκδηλώνονται σοβαρές δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής. Οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται με προβλήματα στην γραπτή έκφραση, την ορθογραφία, την οργάνωση και τη δομή γραπτού κειμένου και τη χρήση των σημείων στίξης. Συχνά οι δυσκολίες αυτές συνοδεύονται από περιορισμένες γραφειοκρατικές ικανότητες. (Παντελίδου, 2000, Ζαφειροπούλου- Καλαντζή – Αζίζι, 2004).
- 3) **ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ (ΔΥΣΑΡΙΘΜΙΣΙΑ)**: Αναφέρεται σε διαταραχή στην Αρίθμηση. Παρουσιάζονται δυσκολίες στις μαθηματικές δεξιότητες. Ειδικότερα, στην αναγνώριση αριθμών ,μαθηματικών συμβόλων, απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση σύνθετων μαθηματικών προβλημάτων. (Shaywitz & Sally, 1996).

## 5.2 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

### 5.2.1 Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)

Η Δυσλεξία είναι η υπο-κατηγορία εκείνη των ΕΜΔ που έχει μελετηθεί περισσότερο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι η Δυσλεξία οφείλεται σε ανικανότητα

φωνολογικής κωδικοποίησης, σε αδυναμία επεξεργασίας των φθόγγων μιας λέξης και σε ελλιπή κατάκτηση λεξιλογίου (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991)

Στα εκατό περίπου χρόνια από την «ανακάλυψη» την δυσλεξίας έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί ορισμοί για να την περιγράψουν, όπως «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία». Οι ορισμοί αυτοί φανερώνουν τον ανεπαρκή συντονισμό και την ελλιπή συνεργασία των εκπροσώπων των σχετικών επιστημών (*δηλ. της ιατρικής, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής*) (Sampson 1975, Gibson & Levin 1975 ό.α στο Πόρποδας 1993:31).

Σήμερα, χρησιμοποιείται κυρίως όρος «δυσλεξία» και γίνεται διαφοροποίηση μεταξύ οπτικού και ακουστικού τύπου. Στο πρώτο τύπο παρατηρείται σύγχυση γραμμάτων με οπτική ομοιότητα, δυσκολία στην ολική εξέταση των λέξεων και αδυναμία συγκράτησης της οπτικής εικόνας στη μνήμη, υπάρχει καλή επίδοση στην ανάγνωση ομαλών λέξεων, αλλά χαμηλή επίδοση σε λέξεις εξαιρέσεων (Μπόττη-Στεφανίδη 1999). Στη δυσλεξία ακουστικού τύπου το παιδί δυσκολεύεται να διακρίνει ηχητικές ομοιότητες και διαφορές, να συνδέσει ήχους και να αναλύσει λέξεις σε συλλαβές ή σε φωνήματα. Παρατηρείται, επίσης χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση ψευδολέξεων και λέξεων χαμηλής συχνότητας (Rack, Snowling & Olson 1992, Μόττη- Στεφανίδη 1999).

Η συχνότητα εμφάνισης αυτής της διαταραχής παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό στα αγόρια έναντι των αγοριών (3-4:1) και περισσότερο σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, λόγω του αποστερημένου περιβάλλοντος και της έλλειψης ερεθισμάτων. Επίσης αναφέρεται μεγαλύτερη συχνότητα στις δυτικές κοινωνίες (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2005)

Για την αντιμετώπισή της άλλωστε σημαντικό ρόλο κατέχουν τα κίνητρα και η εμπλοκή του ίδιου του παιδιού στη διαδικασία ανάγνωσης, καθώς και η ποσότητα και η ποιότητα της διδασκαλίας, εφόσον η ανάγνωση επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας.

Η εικόνα που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία περιγράφει αδυναμία στη σωστή αποκωδικοποίηση, αργός ρυθμός διαβάσματος, συχνές διακοπές σε λέξεις του κειμένου, επαναλήψεις των λέξεων με σκοπό την κατανόηση τους. Εμφανίζουν δυσκολία στην ευχέρεια, την ακρίβεια, την ταχύτητα και την προσωδία κατά την ανάγνωση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κατανοήσουν το κείμενο, να εξάγουν συμπεράσματα και να συνδέσουν την προηγούμενη με τη επόμενη γνώση. Άλλωστε η ευχέρεια δεν έχει καθοριστική σημασία

για την κατανόηση των λέξεων ή του κειμένου, εφόσον μαθητές με καλή αναγνωστική ικανότητα, δεν μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία του κειμένου που διαβάζουν. Εδώ αναδεικνύεται η διαφορά ανάμεσα στο μαθητή που παρουσιάζει μειωμένη ικανότητα αποκωδικοποίησης και κατανόησης από το μαθητή που έχει επαρκή αναγνωστική ικανότητα με φτωχή κατανόηση. Συνεπώς, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση παίζουν άλλοι παράγοντες, όπως η προσοχή, η μνήμη, η γλώσσα και η ακουστική κατανόηση (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τους Μαρκοβίτη και Τζουριάδου ένας μαθητής εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά :

I. «Σε επίπεδο εκμάθησης της ανάγνωσης , της γραφής και της ορθογραφίας»

- Συγχέει τα γράμματα που μοιάζουν ακουστικά όπως το «β» με «φ», «τ» ή «π» με «κ».
- Συγχέει γράμματα που μοιάζουν οπτικά όπως «α» με «ο», «ε» με «η» και «ω» , το «β» με «δ» ή «θ».
- Έχει πρόβλημα τονισμού, χρωματισμού, στίξης.
- Χάνει τη «σειρά».
- Η αναγνωστική ικανότητα δεν συμβαδίζει με τη νοημοσύνη και τις ευκαιρίες που προσφέρθηκαν για ανάγνωση.
- Αργεί πολύ, κομπιάζει (διαβάζει συλλαβιστά- συλλαβική ανάγνωση).
- Προσθέτει ή αφαιρεί γράμματα, συλλαβές, λέξεις.
- Επαναλαμβάνει γράμματα, συλλαβές, λέξεις.
- Αναστρέφει γράμματα ή συλλαβές όπως πέρτα αντί πέτρα, λάμπα αντί μπάλα.

II. «Σε επίπεδο δεξιοτήτων και ικανοτήτων»

- Προβλήματα οπτικής – ακουστικής μνήμης.
- Δυσκολίες ακολουθίας
- Αδεξιότητα
- Συν-κινησίες
- Προβλήματα στη διάκριση αριστερού- δεξιού (πλευρίωση).
- Διαταραχές στην οπτική–ακουστική ολοκλήρωση.
- Τοπογραφικές διαταραχές εμφανείς, πχ .στην κατεύθυνση στο χώρο, ανάγνωση χάρτη κτλ.

- Χαμηλή ικανότητα συνδυασμού μεμονωμένων συμβόλων έτσι ώστε να φαίνεται περίεργη ή να αδυνατεί να κάνει συσχετισμό.
- Χαμηλή αυθόρμητη και δημιουργική ικανότητα γραφής.
- Δυσχρονικές διαταραχές: βασική διαταραχή στην έννοια του χρόνου που αποτελεί ένα κομμάτι του συμβολικού λόγου.
- Διαταραχές εννοιοποίησης.

### III. Και τέλος σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο :

- Ανοιχτή επιθετικότητα.
- Συνειδητή αποφυγή μάθησης.
- Η επιτυχία φαίνεται κίνδυνος.
- Διαταρακτικότητα, αποτυχία.
- «Απόσυρση» του παιδιού σε δικό του κόσμο.
- Εύκολη αποθάρρυνση.
- Αντίσταση στην πίεση.
- Μετάθεση επιθετικότητας
- Αρνητισμός συνδεδεμένος με την ανάγνωση.
- Τάση για εξάρτηση. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991,σελ. 45-46)

Για να αναγνωριστεί-διαγνωστεί η διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία) θα πρέπει η αναγνωστική επίδοση του παιδιού να είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη σε σχέση με την ηλικία και το νοητικό επίπεδο και να μην συνυπάρχει αισθητηριακό πρόβλημα.

#### 5.2.2 Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (*Δυσγραφίας, Δυσορθογραφίας*)

Οι διαταραχές της γραπτής έκφρασης έχουν γίνει αντικείμενο μελέτης από τη δεκαετία του 1960 και έχει παρατηρηθεί ότι σχετίζονται με τις διαταραχές ανάγνωσης. Η Wong (1991) υποστηρίζει ότι η δυσγραφία συνδέεται και με άλλες Ε.Μ.Δ, εμπλέκονται οι ίδιες μεταγνωστικές διεργασίες σ' αυτή, πχ. η αυτοπαρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, και ο σχεδιασμός. Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι τα περισσότερα παιδιά με Ε.Μ.Δ παρουσιάζουν προβλήματα και σε μία τουλάχιστον περιοχή που σχετίζεται με τη γραπτή έκφραση, πχ. στο συλλαβισμό, τη δομή, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο και την ορθογραφία.

Με τον όρο δυσγραφία εννοούμε την αδυναμία κατάκτησης της σωστής γραφής. Περιγράφεται ως μια δυσκολία στην αυτόματη νοητική αναπαράσταση και εκμάθηση της αλληλουχίας των μυϊκών κινήσεων που απαιτούνται στη γραφή των γραμμάτων ή των αριθμών (Hamstra- Bletz and Blote 1993). Η δυσκολία αυτή βρίσκεται σε δυσαρμονία με τη νοημοσύνη του ατόμου, την κανονική εκπαίδευση και σε πολλές περιπτώσεις με τη χρήση του μολυβιού σε μη μαθησιακές εργασίες. Έχει τη βάση της σε νευρολογικούς μηχανισμούς. (Rijhjes 1999).

Ο όρος δυσορθογραφία εκφράζει την Ε.Μ.Δ του παιδιού που εκδηλώνεται με ασυνήθιστα επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ικανότητας για ορθογραφημένης γραφής, τόσο στο επίπεδο της λέξης, όσο και στο επίπεδα της πρότασης και της γραπτής σύνταξης της παραγράφου, αλλά και η ανεξήγητη δυσκολία που αφορά την ικανότητα του να αντιστοιχεί με ευχέρεια φωνήματα και γραφήματα και να εφαρμόζει τους γραμματικούς κανόνες σε όλους τους τύπους της γραφής (Μήτσου, 2000, Ζαφειροπούλου–Καλαντζή-Αζίζι, 2004). Συναντάται σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου, 2003). Η ειδική μαθησιακή της ορθογραφίας πολύ συχνά συνυπάρχει με αυτήν της ανάγνωσης, αλλά είναι πιθανόν να υπάρχει από μόνη της χωρίς εμφανείς διαταραχές στην ανάγνωση.

Η Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης αφορά μαθητές που παρουσιάζουν μειωμένες δεξιότητες γραφής σε σχέση με τους συμμαθητές τους, ανεξάρτητα από το νοητικό τους επίπεδο το οποίο είναι ανάλογο της ηλικίας τους. Το προφίλ των μαθητών αυτών περιγράφεται με δυσκολία στην πρόσληψη και έκφραση του λόγου, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η γραφή και η κατανόηση. Εμφανίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τη δομή του γραπτού λόγου, στην επιλογή των κατάλληλων σημείων στίξης, κεφαλαίων και πεζών γραμμάτων, όπως επίσης και στην αναγνώριση των λαθών τους. Δεν σχεδιάζουν το κείμενο που πρόκειται να καταγράψουν και δεν το επανελέγχουν. Αδυνατούν να θυμηθούν τις αρχικές ιδέες που είχαν και να τις καταγράψουν στο κείμενο. Γράφουν μικρές προτάσεις, και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις οδηγίες που τους δόθηκαν για τη δομή, το ύφος κλπ. Οι μαθητές με τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στις δραστηριότητες που απαιτείται συντονισμός χεριού ματιού (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τους Μαρκοβίτη και Τζουριάδου ένας μαθητής με διαταραχή της γραπτής έκφρασης εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

I. « Σε επίπεδο ικανοτήτων

- Προβλήματα στον ορισμό των εννοιών και στην ονοματοποίηση.

- Προβλήματα στην κατανόηση και στη χρήση του λόγου.
- Προβλήματα αφαιρετικού συλλογισμού (δυσκολία στην κατανόηση των εννοιών).
- Προβλήματα έκφρασης.
- Χαμηλή ακουστική μνήμη.

*Οι δυσκολίες αυτές δεν είναι τόσο έντονες στην χρήση του καθημερινού λόγου.*

## II. « Σε επίπεδο σχολικής επίδοσης »

- Δυσκολία αντίθετων εννοιών, ακόμη και στην επανάληψη καθημερινών στερεοτυπικών εκφράσεων (καλημέρα σας, ευχαριστώ, γεια σας κλπ).
- Μετατοπίσεις και υποκαταστάσεις φθόγγων.
- Δυσκολίες στο σχηματισμό προτάσεων.
- Προβλήματα στη γραμματική – συντακτική δομή.
- Λανθασμένη χρήση λειτουργικών λέξεων, όπως προθέσεων, συνδέσμων και άρθρων.
- Περιορισμένη ικανότητα απομνημόνευσης ποιημάτων, προσευχών.

*Οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο (δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα) ..» (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991, σελ52-53).*

Για την αξιολόγηση – διάγνωση της διαταραχής της γραπτής έκφρασης, του μαθητή πρέπει πάντα να λαμβάνεται η ηλικία και το νοητικό του επίπεδο και να συγκρίνεται με τα αντίστοιχο μέσο ηλικιακό επίπεδο. Επίσης πρέπει να αποκλείονται αισθητηριακά προβλήματα, όπως μειωμένη όραση, κινητικά προβλήματα κ.α.

### 5.2.3 Διαταραχή των Μαθηματικών (*Δυσαριθμησία*)

Συνδέεται άμεσα με την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των αριθμητικών πράξεων και βασικών διαδικασιών (μέτρηση, αναπαράσταση, πράξεων με σύμβολα, νοεροί υπολογισμοί, ακολουθίες). Στην προσχολική ηλικία εμφανίζεται με δυσκολίες στο προσανατολισμό, στη αδυναμία λογικής ακολουθίας και τήρησης ρυθμού (Τζουριάδου, 2010).

Ο ορισμός της δυσαριθμησίας περιλαμβάνει τις αυξημένες δυσκολίες που συναντούν ορισμένα παιδιά στην κατάκτηση της μέτρησης – αρίθμησης, καθώς και άλλες συναφείς δυσκολίες. Είναι η δυσκολία του ατόμου να αντιλαμβάνεται τους αριθμούς και τη σχέση των αριθμών μεταξύ τους, στην έκβαση και εκτίμηση μιας αριθμητικής ενέργειας (Jordan, N.

,Hanich, L.B., & Kalpan, D, 2003). Οι δυσκολίες αυτές έχουν αποδοθεί από ορισμένους συγγραφείς σε εκ γενετικής ανωμαλίες των τμημάτων του εγκεφάλου που ευθύνονται για την ανάπτυξη των μαθηματικών ικανοτήτων (Μαριδάκη–Κασσωτάκη, 2005).

Η διαταραχή των Μαθηματικών αφορά μαθητές που ανεξάρτητα από το νοητικό επίπεδο και την ηλικία παρουσιάζουν δυσκολίες στις μαθηματικές δεξιότητες, συγκρινόμενοι πάντα με τους συμμαθητές της τάξης στη οποία φοιτούν. Το επίπεδο των μαθητών με Δυσαριθμησία είναι χαμηλότερο κατά δύο έτη σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Ειδικότερα οι δυσκολίες που παρουσιάζουν είναι: στην κατανόηση των κλασμάτων, στην αναπαράσταση των αριθμών (τους γράφουν ανάποδα), στην επίλυση προβλημάτων με αφηρημένες έννοιες, στον τρόπο επίλυσης των μαθηματικών πράξεων, στην αρίθμηση, την ταξινόμηση και στην αντίληψη της σειριακής θέσης των αριθμών και της απόστασης ανάμεσα τους. Δυσκολεύονται να κατακτήσουν σύνθετες στρατηγικές μέτρησης ως εξέλιξη της απλής δακτυλικής μέτρησης. Κάνουν λάθη κρατούμενου και δανεισμού στην πρόσθεση και στην αφαίρεση αντίστοιχα. Παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας των Μαθηματικών και συμπεριλαμβανομένων των δυσκολιών της ανάγνωσης, αδυνατούν να ξεχωρίσουν τις σημαντικές πληροφορίες από τις ασήμαντες, καθώς και το ερώτημα όταν αυτό βρίσκεται στην αρχή και όχι στο τέλος του προβλήματος. Χρειάζονται καθοδήγηση για την επίλυση ενός προβλήματος που αποτελείται από πολλά βήματα, ανεξάρτητα από το αν γνωρίζουν μεμονωμένα τις πράξεις (Παντελιάδου, 2011).

Η δυσαριθμησία είναι η λιγότερο μελετημένη Ε.Μ.Δ, γι' αυτό και δεν υπάρχει πλήθος ερευνητικών δεδομένων. Φαίνεται να προέρχεται από δυσλειτουργίες του εγκεφάλου, κληρονομική προδιάθεση κοινωνικό–οικονομικούς παράγοντες και ελλειπείς ή λανθασμένες διδακτικές μεθόδους, που δυσχεραίνουν την επίδοση των μαθητών. (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991)

Σύμφωνα με τους Μαρκοβίτη και Τζουριάδου τα χαρακτηριστικά ενός μαθητή με δυσαριθμησία είναι:

- Φτωχικές έννοιες κατεύθυνσης και χρόνου: χάνονται εύκολα , δεν μπορούν να υπολογίσουν την διάρκεια μιας δραστηριότητας.
- Προβλήματα μνήμης: δεν μπορούν να ανακαλέσουν τις αριθμητικές πράξεις γρήγορα και αυτόματα.
- Προβλήματα που συνδέονται με το λόγο: δεν μπορούν να καταλάβουν τις έννοιες του «και», «πλην» ή «επί».



- Δυσκολίες συμβολισμού: συγγέουν το «και» με το «επί» ή τις δύο τελείες με τη μία τελεία.
- Διαταραχές των σχέσεων στο χώρο: συγγέουν έννοιες όπως πάνω/κάτω, κοντά/μακριά, κορυφή /βάση, αρχή/τέλος και δεν μπορούν να συνθέσουν puzzles.
- Διαταραχές στην κινητική και οπτική αντίληψη: δεν μπορούν να κατατάξουν τα αντικείμενα και να κατανοήσουν ομάδες αντικειμένων....» (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991,σελ. 49-50).

ο

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> Θεσμικό πλαίσιο – Διάγνωση και Αξιολόγηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

### 6.1 Το θεσμικό πλαίσιο στη Ελλάδα

Στην Ελλάδα η Ειδική Αγωγή εξελίσσεται εμφανώς καθυστερημένα σε σχέση με τις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Η μελέτη της εξέλιξης εμφανίζει τη συσχέτιση της με τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν σε κάθε εποχή για τα άτομα με ειδικές ανάγκες .

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα σημειώνεται μια σημαντική μεταβολή στις κοινωνικές αντιλήψεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες . Με γνώμονα τις διαφοροποιήσεις αυτών των αντιλήψεων, χωρίζουμε την Ειδική Αγωγή στις εξής περιόδους:

- I. Περίοδος 1905–1950, χαρακτηρίζεται από απόρριψη και κακομεταχείριση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και οι "όποιες" ενέργειες γίνονται για την αρωγή αυτών των ατόμων, στηρίζονται στην ιδιωτική πρωτοβουλία.
- II. Περίοδος 1950 -1974 , χαρακτηρίζεται από οίκτο, περίθαλψη, προστασία , και ξεχωριστή εκπαίδευση των ατόμων αυτών. Συνυπάρχει η ιδιωτική με τη δημόσια πρωτοβουλία και αρχίζει η Ειδική Εκπαίδευση να πλαισιώνεται επιστημονικά .
- III. Περίοδος 1974 μέχρι σήμερα, το επίσημο κράτος λαμβάνει σταδιακά περισσότερες και μεγαλύτερες πρωτοβουλίες ( Ζαγκότας , 2010)

Η πρώτη σημαντική προσπάθεια που επιχειρήθηκε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα στη χώρα μας ήταν αυτή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1913, στο πλαίσιο της οποίας η Δημοτική Εκπαίδευση καθιερώθηκε ως υποχρεωτική και επρόκειτο να υιοθετηθούν μέτρα για τα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες από την κυβέρνηση. Όμως η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν ήταν ζήτημα προτεραιότητας για τους μεταρρυθμιστές. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες αναφέρονται μόνο σαν πρόβλημα στην εκπαίδευση των "φυσιολογικών" μαθητών . Η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μεταρρύθμιση περιλάμβανε: πνευματικά καθυστερημένοι μαθητές , μαθητές με πνευματική ή ηθική ανεπάρκεια, πνευματικά ανεπαρκείς μαθητές, κ.λ.π (Bouzakis, Berdousis: 2008). Προτεινόμενη λύση, σε αυτή τη μεταρρύθμιση , ήταν η απομόνωση των μαθητών αυτών. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

παρακολουθούσαν την ίδια τάξη με τους "φυσιολογικούς" με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να αποσύρονται από το σχολείο με ελλιπή μόρφωση.

Η επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ήταν του 1929 σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση ποικίλλει ανάλογα με τις κλίσεις των μαθητών. Η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μεταρρύθμιση ήταν : μη φυσιολογικά ή πνευματικός μη φυσιολογικά παιδιά , ασθενικά παιδιά, πνευματικός εξασθενημένα κ.λ.π . Το μοντέλο της απομόνωσης εξακολουθεί να υπάρχει και εξυπηρετούσε τους "φυσιολογικούς" μαθητές , οι οποίοι κινδύνευαν και από μόλυνση . Ξεχωριστό κεφάλαιο του νομοσχεδίου αυτού προβλέπει τη δημιουργία σχολείων για μη φυσιολογικά παιδιά και υπαίθρια σχολεία για ασθενικά παιδιά. Η παγκόσμια οικονομική κρίση παρέχει το άλλοθι στην κυβέρνηση για τον παραμερισμό της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Στην επόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 δεν γίνεται καμία αναφορά στα άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Τα φιλανθρωπικά ιδρύματα και σχολεία είναι αυτά που φροντίζουν για την περίθαλψη – εκπαίδευση των παιδιών αυτών . Αυτή τη χρονική περίοδο δημιουργούνται οι πρώτες οργανώσεις αναπήρων και γονέων που σταδιακά αποκτούν αυτόνομη ύπαρξη και φωνή.

Στη δεκαετία 1970-1980 για πρώτη φορά η Ελληνική πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει συστηματικά την ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές δυσκολίες . Είχε προηγηθεί από την πλευρά των επιστημόνων η επισήμανση της ανισότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα και το αίτημα της σχολικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες ( Ξηρομερίτη , 1997) Ο πρώτος νόμος που ψηφίστηκε είναι ο νόμος **N. 1143 /1981**, *«νόμος περί Ειδικής Αγωγής , επαγγελματικής εκπαίδευσεως , απασχολήσεως, κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»* ο οποίος προετοιμαζόταν από το 1975. Στο νόμο αυτό δίνεται ο ορισμός των αποκλινόντων ατόμων και επιχειρείται η κατηγοριοποίηση όσων εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες μάθησης ή είναι γενικότερα σχολικά δυσπροσάρμοστοι ή σχολικά ανώριμοι .Ευνοεί την ξεχωριστή εκπαίδευση χωρίς να κάνει αναφορά για ένταξη . Η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ορίζεται από την ηλικία των 6 ετών μέχρι τα 17 έτη.

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκινά στις αρχές του '80 ( Τζουριάδου ,1979, Πόρποδας , 1981) και αναδείχτηκε ως πρόβλημα μετά το 1985

Στο νόμο πλαίσιο **N. 1566/1985** για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης , τα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα μετονομάστηκαν σε άτομα με ειδικές ανάγκες και ορισμός παραμένει όπως και στο προηγούμενο νόμο ιατρογενής. Για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στη λειτουργία και στελέχωση ειδικών σχολικών μονάδων για μαθητές με , μαθησιακές δυσκολίες άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, στα άρθρα 32-36 του νόμου αυτού, παρουσιάζεται ο σκοπός και η μορφή του προτεινόμενου συστήματος ειδικής αγωγής. Έτσι, στην παράγραφο 2 του άρθρου 32, μεταξύ άλλων περιπτώσεων ατόμων με ειδικές ανάγκες κατατάσσονται και "... όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία ,διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι" (σελ 137). Στο άρθρο 33, ο νόμος προβλέπει πως η διάγνωση των μαθητών αυτών με ειδικές ανάγκες θα γίνεται από "...περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας , Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων"( άρθρο 33, παρ.1)σε συνεργασία με τις "οικείες υπηρεσίες ,τα όργανα και τους λειτουργούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ".Επίσης , ο νόμος αυτός προέβλεψε για πρώτη φορά την τοποθέτηση 50 ψυχολόγων σε ειδικά σχολεία ανά την επικράτεια ( άρθρο 35, παρ.2).

Το έτος 2000 ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος **N. 2817/2000** για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες . Σύμφωνα με το νόμο αυτό, τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι άτομα τα οποία έχουν προβλήματα μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, ψυχολογικών, -συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Ο νόμος (άρθρο 1, παρ.2) ορίζει πως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν:

- νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα,
- ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες)ή ακοής (κωφοί, βαρήκοι ),
- σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας,
- προβλήματα λόγου και ομιλίας,
- ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία,, δυσαναγνωσία, ,
- σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές μάθησης.

Στον ίδιο νόμο θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ) που υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας και έχουν ως αποστολή τη διάγνωση , αξιολόγηση και παρεμβατική υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η γενικότερη ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και η ευρύτερη αποδοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες από την ελληνική κοινωνία , το αναπηρικό κίνημα έχει πλέον οργανωθεί καλύτερα και διεκδικεί περισσότερο τα δικαιώματα του, η ίδρυση Μεταπτυχιακών Τμημάτων στην Ειδική Αγωγή στα Παιδαγωγικά Τμήματα Αθηνών, Πάτρας και Θεσσαλονίκης (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2011) Αναμφίβολα, αποτελούν μια σημαντική πρόοδο στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και συμβάλλουν στην ενίσχυση του ψυχοπαιδαγωγικού και κοινωνικού μοντέλου για τη θεώρηση , διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Το άρθρο 2 του **Ν.3194/2003** για τη ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων ,αναφέρεται σε θέματα Ειδικής Αγωγής, που αφορούν κυρίως το εκπαιδευτικό προσωπικό των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και το προσωπικό των Κ.Δ.Α.Υ

Το 2008 σύμφωνα με το **Ν. 3699/2008** Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) καθορίζει ότι λέγοντας Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση , εννοεί όλο το εύρος των υπηρεσιών στα παιδιά με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το κράτος έχει την απόλυτη ευθύνη και υποχρέωση να κατοχυρώσει τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως βασικό τμήμα της δημόσιας παιδείας και να φροντίζει για την παροχή δημόσιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στους ανάπηρους ανεξαρτήτου ηλικίας και όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα τονίζεται η απόλυτη ισότητα και η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών όλων των πολιτών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στις δομές της κοινωνίας και ιδιαιτέρως ως προς την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Με το νόμο αυτό έγινε και η μετονομασία – μετατροπή των Κ.Δ.Α.Υ( Κέντρα, Διάγνωσης , Αξιολόγησης και Υποστήριξης ) σε Κ.Ε.Δ.Δ.Υ , ( Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης , Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών).

Τα παιδιά με αναπηρία ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες , μπορούν να φοιτούν:

- σε σχολική τάξη μιας σχολικής κοινότητας γενικού σχολείου,
- να έχουν παροχή κατάλληλης υποστήριξης από τον αρμόδιο εκπαιδευτικό της τάξης , με την προϋπόθεση ότι αφορά μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ,
- να δέχονται Παράλληλη Στήριξη , από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό είναι απαραίτητο.

- να φοιτούν σε κατάλληλα οργανωμένα και στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που μπορεί να υπάρχουν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης,
- σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑΕ)
- σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής ( ΣΜΕΑΕ)

Τον Ιούνιο του 2018 ψηφίζεται ο νόμος **N. 4547/2018** με θέμα την "Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις" περιλαμβάνονται 120 άρθρα. Στο άρθρο 6 προβλέπεται η ίδρυση Κέντρων Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ) στη θέση των καταργούμενων Κ.Ε.Δ.Δ.Υ, με αυξημένες αρμοδιότητες. Στο άρθρο 51 περιλαμβάνονται θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε). Ειδικότερα αναφέρονται οι Διαγνωστικοί, Αξιολογικοί, και Υποστηρικτικοί φορείς :τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ), οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης ( Ε.Δ.Ε.Α.Υ ) ,τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδών και Εφήβων άλλων Υπουργείων και περιγράφεται η διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθητών ως άτομα με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την διεπιστημονική ομάδα του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π).

## 6.2 Διάγνωση και Αξιολόγηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Διάγνωση είναι η διεπιστημονική αξιολόγηση με σκοπό τον εντοπισμό διαταραχών ή αποκλίσεων από το αναμενόμενο μέσο όρο ,(Siegel, 1999). Το πόρισμα της διαγνωστικής διαδικασίας προσδιορίζει την κατηγορία του προβλήματος διαταραχής και είναι απαραίτητο για τον σχεδιασμό της κατάλληλης παρέμβασης.

Το πρόβλημα της έγκαιρης όσο και έγκυρης διάγνωσης των Ε.Μ.Δ στην Ελλάδα, αποτελεί ακόμα και σήμερα ένα πρόβλημα προς επίλυση, αφού τόσο οι διαγνωστικές δομές που έχουν θεσμοθετηθεί όσο και τα κατάλληλα επιστημονικά διαγνωστικά εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί είναι σε φάση αναζήτησης και ανάπτυξης. Η διαγνωστική αξιολόγηση των Ε.Μ. Δ πάντως, με όποια μορφή και όποια μέσα κι αν γίνεται, έχει τις περισσότερες φορές δύο στόχους. Ο ένας στόχος είναι διαπιστωτικός-ταξινομητικός και αφορά στην κατάταξη του

παιδιού σε κάποια ταξινομητική κατηγορία (π.χ δυσλεξία , δυσορθογραφία κ.λ.π) . Συνήθως χρησιμεύει στη λήψη αποφάσεων διοικητικού ή νομικού χαρακτήρα . Η διαπιστωτική αυτή όπως ονομάζεται αξιολόγηση γίνεται από επίσημη πιστοποιημένη διαγνωστική δομή ή πλαίσιο (ΚΕ.Δ.Δ.Υ *αλλαγή ονομασίας σε Κ.Ε.Σ.Υ* , ιατροπαιδαγωγικά κέντρα κ.λ.π). Ο δεύτερος στόχος της αξιολόγησης των Ε.Μ.Δ που μπορεί να γίνει και μέσα στη σχολική μονάδα στην οποία φοιτά το παιδί, είναι ο πραγματικός – παρεμβατικός , ο οποίος εστιάζεται στην συγκέντρωση περισσότερων εξειδικευμένων πληροφοριών για το παιδί, με στόχο την πολύπλευρη υποστήριξη του και την κατασκευή διδακτικοθεραπευτικών προγραμμάτων, υποστηρικτικής διαχείρισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Οι Hood & Jonson (1991) έγραψαν: « Η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της συμβουλευτικής ...και παρέχει πληροφορίες που μπορεί να χρησιμοποιηθούν σε κάθε βήμα για το μοντέλο επίλυσης προβλημάτων . Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση χρησιμοποιείται για να αποσαφηνίσει όψεις της πραγματικής κατάστασης του παιδιού σε ότι αφορά στην ικανότητα του να μαθαίνει, με σκοπό να βρεθούν τρόποι για αποτελεσματικότερη διορθωτική παρέμβαση και υποστήριξη του στη μαθησιακή του πορεία στο σχολείο.

Η Αξιολόγηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι, επομένως, μια συστηματική διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών για ένα παιδί το οποίο εμφανίζει αδυναμίες, και διαπιστωμένα ή επίδοση του υπολείπεται από αυτή των συνομήλικων του, αφού το παιδί αυτό διαπιστωμένα αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου που φοιτά . Η αξιολόγηση αυτή πρέπει να εξετάζει πιο συγκεκριμένα :

- αν οι δυσκολίες του παιδιού στη μάθηση , αλλά και στη κοινωνική του ίσως προσαρμογή οφείλονται σε κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη
- αν το παιδί χρειάζεται ειδική αγωγή και
- ποιος είναι ο πιο ενδεδειγμένος τύπος εκπαίδευσης

Κατά την διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να γίνεται χρήση των *τυπικών μέσων αξιολόγησης* και των *άτυπων μέσων αξιολόγησης*.

Τα τυπικά μέσα αξιολόγησης είναι τα σταθμισμένα τεστ, που έχουν πίνακες με νόρμες επιδόσεων. Σ' αυτά, η επίδοση του κάθε μαθητή συγκρίνεται με τις επιδόσεις των μαθητών μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας ίδιας ηλικίας. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συχνά για την αξιολόγηση όλων των μαθητών (και αυτών που αντιμετωπίζουν ΕΜΔ) , καθώς παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκριση τους με τους συνομηλίκους τους .Το μειονέκτημα τους

είναι ότι πολλές φορές δε λαμβάνονται υπόψη από τους αξιολογητές, στο βαθμό που θα έπρεπε, οι ιδιαιτερότητες των μειονοτήτων. Επομένως κατά την χρήση τους, οι αξιολογητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι οι μαθητές που αξιολογούνται συγκρίνονται με μια ομάδα μαθητών που αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού ως προς την ηλικία, την εθνότητα και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση.

Τα τεστ αξιολόγησης τροποποιήθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια :

- να λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτιστικό περιβάλλον των μαθητών, που ίσως ευθύνεται για την μειωμένη επίδοση τους.
- να υπάρχουν ξεχωριστές νόρμες για τις μειονότητες
- να προτιμούν τη χρήση άτυπων διαδικασιών αξιολόγησης αντί των διαδικασιών με τυπικά τεστ

Στα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του αξιολογητή πρέπει να περιλαμβάνονται η ουδετερότητα , η ενσυναίσθηση, αντικειμενικότητα, για μια επιτυχή αξιολόγηση.

Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης είναι εξίσου σημαντικά για την εξέταση των μαθητών με ΕΜΔ και η χρήση τους προσφέρει τα εξής πλεονεκτήματα:

- συντάσσονται εύκολα από γνωστικά υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου
- μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους
- μπορούν να επαναλαμβάνονται συχνά
- διενεργούνται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο

Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους (Πόρποδας, 2003).

Η *ψυχολογική διαγνωστική αξιολόγηση* γίνεται με την ευθύνη εξειδικευμένων ψυχολόγων με τη χρήση των τυπικών μέσων αξιολόγησης και περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα της ψυχολογικής συγκρότησης του παιδιού που είναι πιθανόν να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει . Τέτοια στοιχεία είναι π.χ η νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η σκέψη, η φωνολογική επίγνωση, η προσωπικότητα, η προσοχή, το οικογενειακό περιβάλλον κ.α. Στη ψυχολογική εξέταση συμπεριλαμβάνονται και στοιχεία που σχετίζονται με δεξιότητες



όπως η ανάγνωση, η ορθογραφία, η μαθηματική ικανότητα, η γραφή κ.α. Με την ίδρυση και λειτουργία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κ.Ε.Σ.Υ) , αυτού του είδους η διαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να γίνει από τους ψυχολόγους των κέντρων αυτών. Η παραπομπή ενός μαθητή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ.(Κ.Ε.Σ.Υ) της περιοχής γίνεται με πρωτοβουλία των γονέων ή του εκπαιδευτικού του τμήματος που φοιτά ή μετά από την εφαρμογή του ατομικού τριμηνιαίου υποστηρικτικού-αξιολογητικού προγράμματος της ΕΔΕΑΥ και εφόσον οι "δυσκολίες" παραμένουν και με την σύμφωνη πάντα γνώμη των γονέων γίνεται η παραπομπή στο οικείο ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κ.Ε.Σ.Υ).Με την ολοκλήρωση της ψυχολογικής αξιολόγησης ο αρμόδιος ψυχολόγος συντάσσει έκθεση όπου παρουσιάζει τη γενική και ειδική κατάσταση του παιδιού, όπως αυτή εκτιμήθηκε κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Η εκπαιδευτική διαγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση εκείνη που μπορεί να γίνει από ειδικά εκπαιδευμένο δάσκαλο μέσα στη σχολική τάξη. Η αξιολόγηση αυτή γίνεται συνήθως με τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αλλά η χρησιμότητα τους είναι αναμφισβήτητη, με την προϋπόθεση ότι τηρούνται οι βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν κάθε ενέργεια αξιολόγησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καταρτισμένοι με ειδικές γνώσεις και να είναι εξοικειωμένοι στη χρήση κατάλληλων μέσων ή κριτηρίων αξιολόγησης. Οι απαραίτητες γνώσεις που πρέπει να έχει ο δάσκαλος που χρησιμοποιεί ένα τεστ και αξιολογεί τα παιδιά, αφορούν τόσο στη γνωστική λειτουργία ή δεξιότητα η οποία αξιολογείται με τα τεστ ( π.χ ανάγνωση, ορθογραφία, μαθηματικά, φωνολογική επίγνωση), όσο και στο σκοπό, στον τρόπο, στα υλικά και στη διαδικασία της αξιολόγησης καθώς και ερμηνεία των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν από την αξιολόγηση. Με αυτό τον τρόπο θα διασφαλιστεί η σωστή χρήση του τεστ και η καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του για την διάγνωση και τον προσδιορισμό των δυσκολιών του κάθε μαθητή και επιπροσθέτως , για την προσαρμογή των διδακτικών ενεργειών του δασκάλου και του εκπαιδευτικού υλικού στις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η στάθμιση είναι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού τεστ. Η εγκυρότητα αντικατοπτρίζεται στο βαθμό στον οποίο το τεστ αξιολογεί αυτό που εμφανίζεται ότι αξιολογεί. Η αξιοπιστία αντικατοπτρίζεται στο βαθμό συνέπειας ή σταθερότητας του τεστ να αξιολογεί πάντοτε το ίδιο στοιχείο (δηλαδή αυτό για το οποίο καταρτίστηκε).Η στάθμιση αναφέρεται στην ομοιόμορφη διαδικασία χορήγησης του τεστ σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού, ώστε να εξαχθούν οι πρότυποι δείκτες (norms), με βάση τους οποίους θα είναι εφικτό να προσδιορίζεται η επίδοση του κάθε μαθητή, που

αξιολογείται με αυτό τεστ, σε σχέση με την επίδοση του γενικότερου πληθυσμού (Πόρποδας , 2002) .

Επειδή η εικόνα των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολύπλοκη και εμφανίζεται με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε κάθε παιδί, μαζί με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ή ψυχομετρικό τεστ είναι σκόπιμο να συνεξετάζονται τα χαρακτηριστικά της ανάπτυξης, της προσωπικότητας και της λειτουργικότητας του κάθε παιδιού , το περιβάλλον του και να συλλέγονται όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Η παρατήρηση του παιδιού, η κλινική αξιολόγηση της εμφάνισης και της συμπεριφοράς του, η συνέντευξη , η χορήγηση ερωτηματολογίων αυτό-αξιολόγησης αλλά και η ετεροαξιολόγηση από σημαντικούς άλλους στη ζωή του παιδιού, τα προβολικά τεστ, η διερεύνηση συγκεκριμένων στάσεων και η αξιολόγηση της αυτοαντίληψης του παιδιού σε σχέση με τον τομέα της μάθησης είναι στοιχεία που πρέπει να συνεκτιμώνται ώστε η διαγνωστική αξιολόγηση του προβλήματος να είναι όσο το δυνατόν πιο πολύπλευρη και πιο αναλυτική. Επιπλέον η αξιολόγηση για να είναι σφαιρική και έγκυρη, θα πρέπει να διέπεται από την αρχή της διεπιστημονικότητας. Οι ΕΜΔ ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο, χρήζουν αξιολόγησης από πολλαπλές επιστημονικές οπτικές και αντίστοιχους ειδικούς επιστήμονες . Η διεπιστημονικότητα δεν είναι ένα άθροισμα των επιμέρους αξιολογήσεων που οδηγούν σε ενοποιήσεις προσεγγίσεις, αναλύσεις και τελικά συνθέσεις ( Choi &Pak, 2006,2007,2008).

Σήμερα γενικά πιστεύεται, ότι για να γίνει η «διάγνωση» των ΕΜΔ πρέπει το παιδί να έχει τουλάχιστον μέση νοημοσύνη, το περιβάλλον του να παρέχει επαρκείς ευκαιρίες να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα. Βέβαια, αν και αυτά τα κριτήρια αποκλεισμού είναι πολύτιμα, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να βασίζεται στο ιδιαίτερο γνωσιακό προφίλ του παιδιού και στο συνδυασμό διαφόρων μειονεξιών και συμπτωμάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικός και παιδί με Ε. Μ. Δ

### 7.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανίχνευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι πολύ σημαντικός. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πλάθει και διαμορφώνει τις φυσικές, διανοητικές και ηθικές δυνάμεις των παιδιών (Gandhimathi et ai. ,2010). Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών δημιουργούνται και αναπτύσσονται μέσα στην τάξη και ποικίλουν ανάλογα με την ατμόσφαιρα και το κλίμα που επικρατεί στο συγκεκριμένο πλαίσιο, τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να ενθαρρύνει αυτές τις σχέσεις, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, καθώς και τις δεξιότητες συμβουλευτικής που τον διακρίνουν (Wentzel, 1999).

Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στη σχέση δασκάλου – μαθητή καθώς και η αδυναμία του ίδιου του δασκάλου ως ατόμου να τις διαχειριστεί, μπορούν να αναστείλουν την πρόοδο του μαθητή και να δημιουργήσουν έντονα προβλήματα στην ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Μερικές φορές βλέπουμε ότι η συμπεριφορά του δασκάλου προς το μαθητή είναι τελείως αντίθετη από αυτό που απαιτείται. Κατά συνέπεια μπορεί να είναι πολύ απαιτητικός και αυστηρός στην ενθάρρυνση με αποτέλεσμα όλη η δίψα των παιδιών για μάθηση να ανακόπτεται. Δυστυχώς πολλοί δάσκαλοι δεν μπορούν ακόμη να κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στη δυσκολία του παιδιού να μάθει πώς να διαβάζει και στην ψυχολογική του ανάπτυξη. Το πιο απογοητευτικό είναι ότι οι δάσκαλοι που δεν δέχονται την θεωρία αυτή, μεταφέρουν την άποψη τους στους γονείς. Αυτή η έλλειψη κατανόησης παράλληλα με το δάσκαλο και τους γονείς τους, τους παρακινεί να επιμένουν περισσότερο, να πιέζουν το παιδί να διαβάζει και συχνά να το τιμωρούν για την έλλειψη προόδου. (Τσοβίλη, 2003, Δήμου, 2008)

Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αναλογίζονται τους συναισθηματικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην μαθησιακή δυσκολία, καθώς επίσης και τις εμπειρίες του μαθητή σε σχέση με τη μαθησιακή δυσκολία και να δρουν ανάλογα. Έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές με ΕΜΔ να μην αντιλαμβάνονται τα μαθήματα, τον ανταγωνισμό, και την αξιολόγηση μέσα στην τάξη ως απειλές. Την επιβεβαίωση του πιο πάνω ισχυρισμού μας την δίνουν τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήγαγαν οι Καραντούλα και Καρπαθίου, το 2013, σύμφωνα με τα οποία η συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητή παίζει καταλυτικό ρόλο καθώς

αποδίδει τη βαθύτερη σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή, η οποία με τη σειρά της έχει αντίκτυπο τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και στη επίδοση των μαθητών μέσα στην τάξη. Η θετική εξέλιξη της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή αποπνέει αισθήματα ασφάλειας στο μαθητή και κάνει πιο αποδοτικό το έργο της διδασκαλίας. (Καραντούλα, & Καρπαθίου, 2013)

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία σε αρκετά μεγάλο βαθμό. Όσον αφορά τους μαθητές με ΕΜΔ, που διατηρούν αρνητικές πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους στη μάθηση, οι επιδράσεις των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ενδεχομένως να είναι πιο έντονες συγκριτικά με τους μαθητές του γενικού σχολικού πληθυσμού. (Hornstra et al., 2012)

Ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι ο ίδιος, μέσα στη γενική τάξη, τόσο για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης είναι σημαντικός για τη διαδοχική εφαρμογή των πρακτικών ενσωμάτωσης. Προηγούμενες έρευνες, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα της κάθε μεθόδου ενσωμάτωσης, εξαρτάται από τη θετική στάση που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί στην υιοθέτηση των πρακτικών ενσωμάτωσης. Παράλληλα, παράγοντες όπως η φύση και η σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, η ενημερότητα των εκπαιδευτικών, η διαθεσιμότητα κατάλληλων υλικών και τεχνικών μέσων και η ύπαρξη ειδικευμένου προσωπικού διδασκαλίας επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα ένταξης. (Tsakiridou & Polyzoroyloy, 2014)

Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας απαραίτητος σύνδεσμος ανάμεσα στα παιδιά με ΕΜΔ και στις παρεμβατικές υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν. Δεν υπάρχει μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες που να μην μπορεί να μάθει, αν ο εκπαιδευτικός έχει λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση και έχει την διάθεση να αφιερώσει χρόνο κάνοντας χρήση της εμπειρίας και των γνώσεων του προκειμένου να αγγίξει και να διδάξει αυτό το παιδί.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαδραματίσουν ζωτικό ρόλο στον εντοπισμό των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο σωστός τύπος εκπαιδευτικού με τον σωστή εκπαιδευτική κατάρτιση καθώς και με τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες μπορεί να είναι πολύ δίκαιος με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ΕΜΔ από έναν δάσκαλο με γενικό παιδαγωγικό υπόβαθρο και γνώσεις (Gandhimathi, Gnanajane, Eljo, 2010).

Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν συγκεκριμένες και ειδικές ικανότητες ώστε να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τους διάφορους τύπους Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και τους παράγοντες που τις προκαλούν, να αναπτύσσουν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές, να χρησιμοποιούν ειδικά μέσα και υλικά, να υιοθετούν τις εξελισσόμενες στρατηγικές αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών και να μην δίνουν απλές συμβουλές και οδηγίες. Η εκπαιδευτική "θεραπευτική" προσέγγιση του παιδιού με το μαθησιακό πρόβλημα σε ειδικό πλαίσιο ή μέσα στη γενική τάξη δεν αποτελεί μια μαγική συνταγή ειδικών μεθόδων, αλλά κυρίως μια πιο συστηματική, πιο μελετημένη εντατική και προσεκτική εφαρμογή τεχνικών και στρατηγικών που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός με τους υπόλοιπους μαθητές του (Πολυχρονοπούλου, 2012) Οι πολυδιάστατοι ρόλοι που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί, απαιτούν συγκεκριμένες ικανότητες από αυτούς ώστε να είναι αρμόδιοι και επιτυχημένοι στην διαχείριση των παιδιών με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης (Gandhimathi , Gnanajane , Eljo,2010).

## 7.2 Απαραίτητες Δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την διαχείριση των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών ιδιαιτεροτήτων ξεκινά από την προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς και από την ιδιοσυγκρασία, τα βιώματα τις αξίες, τα πιστεύω, τις θεωρίες και τις γνώσεις του. Εξαρτάται επίσης και από την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, τον βαθμό αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων και της αυτοπεποίθησης που έχει για την επαγγελματική του επάρκεια. Η επαγγελματική του ευελιξία και η διάθεση του να αναπροσαρμόσει τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας και η αποδοχή της προσφερόμενης βοήθειας των ειδικών. (Λιβανίου, 2004)

Η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς είναι μια πολύ απαιτητική διαδικασία συγκριτικά με την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων από τους υπόλοιπους επαγγελματίες. Αυτό συμβαίνει διότι περιλαμβάνει ποικίλα και κάποιες φορές διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Βέβαια, δεν μπορεί να θεωρηθεί πανάκεια ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν στο σύνολο τους τις αρμοδιότητες της Ειδικής Παιδαγωγικής. Ούτε θα πρέπει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός να καταρτίζεται στον τρόπο χειρισμού κάθε ξεχωριστής ανάγκης του μαθητή. Αντιθέτως κάθε άτομο πρέπει να συνεργάζεται με πολλά άτομα και να τους παρέχει τις ξεχωριστές εμπειρίες και διδακτικές επιδεξιότητες που εκείνο κατέχει (Σούλης, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά όταν :

**~Γνωρίζουν τα “προειδοποιητικά” σημάδια**

Όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες κατά καιρούς με την προφορική ή γραπτή γλώσσα , τη μνήμη, την προσοχή, την συγκέντρωση, τις οργανωτικές δεξιότητες, τον σωματικό συντονισμό, και την κοινωνική συμπεριφορά . Εν τούτοις ,αν ένας μαθητής αντιμετωπίζει τακτικά δυσκολία με ένα σύνολο από τις παραπάνω συμπεριφορές, είναι ένδειξη μιας πιθανής μαθησιακής δυσκολίας.

**~Καταρτίζουν διάγραμμα εκμάθησης για τον μαθητή**

Παρακολουθούν την ικανότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή στην τάξη του. Η ενημερότητα για τους τρόπους εκμάθησης, το επίπεδο εργασιών, τη συμμετοχή στην τάξη, την συλλογιστική ικανότητα, την αντίληψη και την πρόοδο ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες βοηθούν για την κατανόηση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων του και την ανάλογη χρησιμοποίησή τους.

**~Συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια**

Ο καλός εκπαιδευτικός συνεχώς επιμορφώνεται και εκσυγχρονίζει τις διδακτικές του μεθόδους. Επικοινωνεί και μοιράζεται τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες του με τους συναδέλφους του της ειδικής αγωγής. Δεν διστάζει να ζητήσει τις συμβουλές και τη βοήθεια των ειδικών, για να ανταποκριθεί καλύτερα στις μαθησιακές δυσκολίες, να βελτιώσει τις δεξιότητες του σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη.

**~Αναπτύσσουν αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας**

Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι εγκεφαλοι τους δουλεύουν διαφορετικά από τους εγκεφάλους άλλων παιδιών. Η επιβράδυνση μόνο του ρυθμού διδασκαλίας δεν θα φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Απαιτείται χρησιμοποίηση καινοτόμων τεχνικών προκειμένου να κρατηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να βελτιωθούν οι δυνατότητες τους για μάθηση. Με την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος και του τρόπου εξέτασης, εξασφαλίζεται η μάθηση και η ανάλογη αξιολόγηση.

**~Προσφέρουν εξατομικευμένη διδασκαλία**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερη δυσκολία από άλλους στην κατανόηση εννοιών και στη διατύπωση πληροφοριών στην τάξη. Για να είναι αποτελεσματικοί

οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τροποποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας έτσι ώστε να καλύψουν τους διαφορετικούς τρόπους εκμάθησης και τις διαφορετικές δυνατότητες των μαθητών με ΕΜΔ.

#### **~Ενδυναμώνουν το αίσθημα του αυτοσεβασμού των μαθητών με ΕΜΔ**

Ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των μαθητών με σταδιακή μεταβίβαση των πληροφοριών πιο προηγμένου επιπέδου, παροχή περισσότερου χρόνου για την κατανόηση ενός θέματος πριν περάσουν σε πιο δύσκολη ύλη. Αναγνώριση και κατανόηση της αξίας της δημιουργικότητας.

#### **~Επικοινωνία με τους γονείς και ενημέρωση για τα προβλήματα του παιδιού στο σχολείο**

Ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί τους στο σχολείο. Περιγραφή των δυσκολιών που συναντά το παιδί τους στη μαθησιακή εξέλιξη και χορήγηση άδειας για τη περεταίρω διερεύνηση των δυσκολιών.

#### **~Συνεργασία και ενημέρωση των γονέων για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους**

Εμπλοκή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία αφού κατανοήσουν τη μέθοδο, τις στρατηγικές και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθητή με ΕΜΔ. Παράλληλη εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σπίτι για τον συντονισμό της παρεχόμενης βοήθειας.

#### **~Ενημέρωση και κατανόηση των νόμων που διέπουν την ειδική αγωγή**

Γνώση των νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των παιδιών με ΕΜΔ. Εξασφάλιση των προϋποθέσεων που χρειάζεται η σχολική μονάδα για την ένταξη των παιδιών αυτών.

#### **~Υπεράσπιση των μαθητών με ΕΜΔ**

Η αντιμετώπιση των μαθητών αυτών σαν ισότιμα μέλη της μαθητικής κοινότητας παίζει ουσιαστικό ρόλο για τη συναισθηματική τους υγεία. Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για αυτούς τους μαθητές είναι υποχρέωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η επαγρύπνηση τους για την διαχείριση πράξεων ή εξαιρέσεων που έχουν σα αποτέλεσμα τον στιγματισμό των παιδιών αυτών.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να επισημάνουμε ότι οι θέσεις των μελετητών (Πρόποδας, 2003, Πολυχρόνη, 2011, Λιβανίου, 2004, Παντελιάδου, 2008, Τρίγκα – Μετρίκα, 2010, Πολυχρονοπούλου, 2012, κ.α.) συμφωνούν στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης των παιδιών με ΕΜΔ και προσαρμοσμένης ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει

τρόπους να βοηθήσει τον μαθητή εκτιμώντας και αξιολογώντας το συνολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται και δημιουργώντας ένα «φιλικό» σχολικό περιβάλλον για εκείνον.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> Μεθοδολογία – Σχεδιασμός έρευνας

### 8.1 Μεθοδολογία της έρευνας

Για την απάντηση των ερωτημάτων που τίθενται στην παρούσα μελέτη, θα ακολουθείται η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η μεθοδολογία αυτή θεωρείται ως καταλληλότερη στον βαθμό που ο σκοπός της έρευνας είναι η περιγραφή– καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης και του βαθμού ενημερότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις Ε.Μ.Δ. Από το επίπεδο κατάρτισης τους εξαρτάται έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και η εκπαιδευτική διαχείριση των μαθητών που αντιμετωπίζουν Ε.Μ.Δ.

### 8.2 Ερευνητική μέθοδος

Για την πραγματοποίηση των σκοπών της έρευνας, ως γενικότερη ερευνητική μέθοδος θα επιλεγεί η επισκόπηση. Αναλυτικότερα η «ερευνητική επισκόπηση» και η «περιγραφική επισκόπηση» (βλ. Kerlinger, 1985 οπ. αναφ. στον Δημόπουλο, 2001, σς.139-140), θεωρούνται ως οι καταλληλότερες μέθοδοι σε συνάρτηση με τους σκοπούς της μελέτης, που είναι η ανίχνευση των γνώσεων και η περιγραφή των τεχνικών που εφαρμόζουν.

### 8.3 Πληθυσμός της έρευνας

Τον πληθυσμό της έρευνας θα αποτελέσουν οι εκπαιδευτικοί των κλάδων Δασκάλων και Νηπιαγωγών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε γενικά σχολεία του Νομού Αρκαδίας. Κατά κύριο λόγο, οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στη έρευνα θα έχουν, εμπειρία άλλοι λιγότερη και άλλοι περισσότερη με παιδιά με Ε.Μ.Δ. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με εμπειρία πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα ήταν για να διαπιστωθεί το κατά πόσο είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι και ενημερωμένοι, ώστε να πραγματοποιούν έγκαιρα την ανίχνευση και διαχείριση των παιδιών με Ε.Μ.Δ.

### 8.4 Δειγματοληπτικό σχέδιο

Για την επιλογή του δείγματος θα λάβουμε υπόψη της εξής παραμέτρους ακρίβειας: α) Επίπεδο εμπιστοσύνης: 95%, β) Δειγματοληπτικό σφάλμα 0,10% γ) Διακύμανση του πληθυσμού: 0,05%

Το δείγμα της έρευνας θα επιλεγεί με τη μέθοδο της συστημικής δειγματοληψίας. Είναι μια ικανοποιητική προσέγγιση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, όταν υπάρχει διαθέσιμος πλήρης κατάλογος των μελών του πληθυσμού, με τυχαία σειρά. Σε αυτή την περίπτωση, επιλέγεται τυχαία ένα άτομο του καταλόγου από όπου αρχίζει η δειγματοληψία περιλαμβάνοντας διαδοχικά τα άτομα που απέχουν κατά ένα σταθερό διάστημα στο κατάλογο.

Σύμφωνα με την πιο πάνω μέθοδο το δείγμα της έρευνας μας θα επιλεγεί από τους εκπαιδευτικούς καταλόγους των υπηρετούντων εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος που θα πραγματοποιηθεί η έρευνα.

## 8.5 Τεχνική συλλογής πληροφοριών και ερευνητικό εργαλείο

Μια από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθόδους για τη συλλογή δεδομένων, θεωρείται το ερωτηματολόγιο. Η χρήση του ερωτηματολογίου σε μια έρευνα, μπορεί να έχει αρκετά πλεονεκτήματα όπως ότι είναι εύκολο στη χρήση του, κοινό για όλα τα υποκείμενα της έρευνας και είναι σχετικά εύκολη η επεξεργασία δεδομένων (Δημητρόπουλος, 1999). Επίσης συγκεντρώνουν δεδομένα από μακρινές αποστάσεις, πολλοί «εξεταζόμενοι» μπορούν να ερωτηθούν ταυτόχρονα και ο κάθε «εξεταζόμενος» απαντά στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων (Λεκάκης, 1994). Επιπλέον χαρακτηριστικά του αποτελούν ο μεγάλος βαθμός ανωνυμίας που δρα καταλυτικά στη συμπλήρωση του και ο πιο εύκολος, αλλά και ο φθηνότερος τρόπος συλλογής δεδομένων. Η χρήση ερωτηματολογίου όμως πέρα από τα θετικά, έχει και ορισμένα αρνητικά όπως το ότι είναι αναπόφευκτη η επιρροή (Σταθακόπουλος, 2005) από παρευρισκόμενους κατά την συμπλήρωση του ή η συμπλήρωση του να γίνει από διαφορετικό άτομο από αυτό που επέλεξε ο ερευνητής. Ένα επιπλέον μειονέκτημα, εξίσου σημαντικό με το προηγούμενο, αφορά τις ερωτήσεις που το δομούν και είναι τις περισσότερες φορές κλειστού τύπου. Με αυτό τον τρόπο περιορίζεται η ελευθερία του ερωτώμενου να απαντήσει σε δεδομένα που ενδιαφέρουν μόνο τον ερευνητή. Αυτό βέβαια μπορεί να ξεπεραστεί με μια "ανοιχτού" τύπου ερώτηση έτσι ώστε ο ερωτώμενος να έχει την ευκαιρία να εκφράσει την άποψη του. Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφέρουμε το όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό ερωτηματολογίων που δεν επιστέφει στον ερευνητή (Κυριαζής 2005).

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για την έρευνα μας αφού αφενός παρέχει ευκολία στη συμπλήρωση του και αφετέρου γίνεται εκτενείς η χρήση του σε συναφείς με την παρούσα, έρευνες όπως προέκυψε κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήσαμε. Διαμορφώθηκε με κλειστού τύπου ερωτήσεις, με πολλών εναλλακτικών απαντήσεων και πολλαπλών απαντήσεων, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή ποσοτικοποίηση των απαντήσεων, χωρίς ταυτόχρονα να χαθεί καμιά πληροφορία από τις απαντήσεις και τις στάσεις των ερωτηθέντων. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις απαιτούσαν την επιλογή μιας ή περισσότερων απαντήσεων από μια λίστα ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι ερωτηθέντες καλούνταν να απαντήσουν αριθμητικά (*κλίμακα Likert*). Η κλίμακα Likert επιλέχθηκε διότι ενσωματώνει ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων ενώ ταυτόχρονα αποφέρει και ποσοτικά δεδομένα (Cohen et al. ,2008, σελ. 426) που είναι απαραίτητα για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία εν προκειμένω πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. Η τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με βάση τους στόχους της έρευνας που είχαν τεθεί από την αρχή.

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένη έρευνας, συγκέντρωσε πληροφορίες για τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων (πχ. φύλο, ηλικία) την επαγγελματική τους κατάσταση και εμπειρία (ειδικότητα, σπουδές, χρόνια προϋπηρεσίας) και γενικά πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις, όσον αφορά τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, την διαχείριση τους, την παραπομπή τους σε κάποιον ειδικό. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι 28.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup> Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο του 2018 και απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αρκαδίας, από την έρευνα συγκεντρώθηκαν 106 ερωτηματολόγια, γεγονός που αντιστοιχεί σε δειγματοληπτικό σφάλμα 8,25 %. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν χειρόγραφα, προκειμένου να είναι δυνατή η παροχή διευκρινίσεων σε περιπτώσεις που θα απαιτείτο. Η επεξεργασία πραγματοποιήθηκε, αρχικά με την χρήση υπολογιστικών φύλλων και με την χρήση στατιστικών πακέτων στη συνέχεια. Η στατιστική επεξεργασία έγινε με την χρήση των στατιστικών πακέτων spss 25 και του minitab18.

### 9.1 Ανάλυση αξιοπιστίας

Για την ανάλυση αξιοπιστίας των ευρημάτων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach  $\alpha$ . Ο δείκτης αυτός εκτιμά την αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας, συγκρίνοντας το άθροισμα των διακυμάνσεων όλων των ερωτήσεων με κάθε μια ερώτηση. Σε περίπτωση που ο συντελεστής αυξάνεται με την παράλειψη μιας ερώτησης, αυτή απορρίπτεται. Τιμές του δείκτη Cronbach's κάτω από 0,5 δεν θεωρούνται αποδεκτές τιμές μεταξύ 0,5 και του 0,60 θεωρούνται πτωχές, ενώ τιμές μεταξύ 0,6 και 0,7 θεωρείται αμφισβητήσιμες. Αποδεκτές είναι οι τιμές μεταξύ 0,7 και 0,8, καλές από 0,8 έως 0,9 (Cronbach, 1951).

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων δεν κρίθηκε απαραίτητη η αντιστροφή της διάταξης των απαντήσεων, αφού η διατύπωση όλων ήταν θετική. Μετά την ανάλυση αξιοπιστίας προέκυψε συντελεστής Cronbach  $\alpha$  ίσος με 0,811, ο οποίος αντιστοιχεί σε καλή εσωτερική συνοχή. Δεν χρειάστηκε διαγραφή κάποιας μεταβλητής, αφού μια τέτοια διαγραφή δεν θα αύξανε σημαντικά την συνολική αξιοπιστία. Συγκεκριμένα ο μέγιστος συντελεστής Cronbach  $\alpha$  μετά από διαγραφή ερωτήσεων θα ήταν 0,820, οριακά βελτιωμένος και κάτω του ορίου το 0,900, που θα αντιστοιχούσε σε εξαιρετική αξιοπιστία.

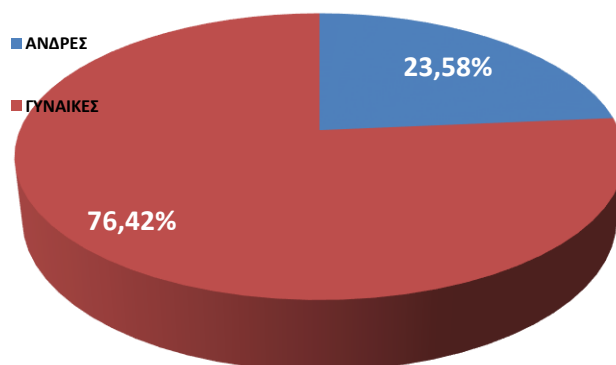
Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.811	58

Πίνακας 1 Ανάλυση αξιοπιστίας

## 9.2 Περιγραφικά στατιστικά

### 9.2.1 Φύλο

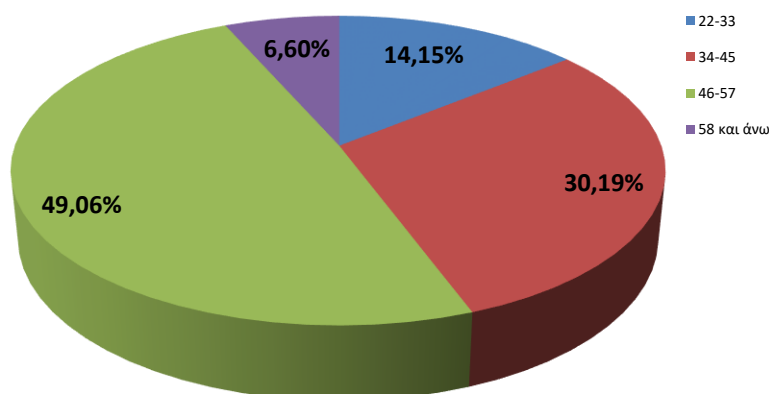
Από το σύνολο των 106 συμμετεχόντων η μεγάλη πλειοψηφία ήταν γυναίκες. Συγκεκριμένα ποσοστό 76,42% ήταν γυναίκες, ενώ το 23,58% ήταν άνδρες. Παρακάτω εμφανίζεται η διαγραμματική απεικόνιση των στοιχείων.



Σχήμα 1 Αναλογία ανδρών - γυναικών

### 9.2.2 Ηλικία

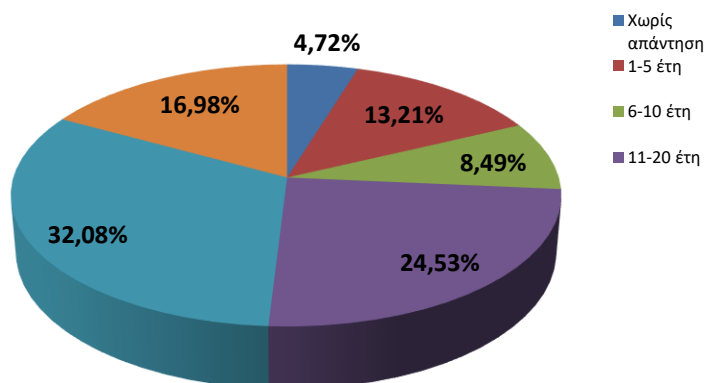
Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί μεταξύ 46 και 57 ετών. Συγκεκριμένα, το 49,06 % ανήκαν σ' αυτή την ηλικιακή κατηγορία, το 30,19% ανήκαν στην κατηγορία μεταξύ 34 και 45 ετών, το 14,15% ανήκαν στην κατηγορία 22-33 ετών και μόνο το 6,6% ανήκαν στην κατηγορία άνω των 58 ετών. Η κατανομή των ηλικιών είναι αντίστοιχη με την κατανομή του συνόλου των εκπαιδευτικών στο νομό Αρκαδίας, με χαρακτηριστικό τη μικρή αναλογία νεώτερων εκπαιδευτικών.



Σχήμα 2 Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων

### 9.2.3 Έτη υπηρεσίας

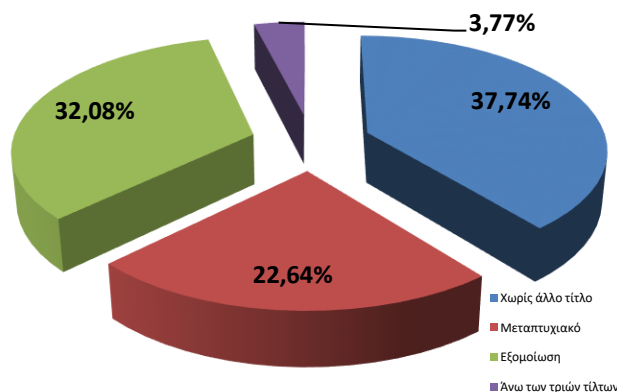
Σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας, υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ όσων εργάζονται μεταξύ 11 και 20 ετών και όσων εργάζονται πάνω από 21 έως 30 έτη. Τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 24,53% και 32,08%, ενώ 8,34% υπηρετούσαν από 6 έως 10 έτη. Οι νεότεροι σε υπηρεσιακή ηλικία, κυρίως αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (από 1 έως 5 έτη) είναι λιγότεροι, αθροίζοντας 13,21%. Υπήρξε και 4,72% των συμμετεχόντων που δεν απάντησαν στην αντίστοιχη ερώτηση.



Σχήμα 3 Κατανομή ετών υπηρεσίας των συμμετεχόντων

### 9.2.4 Σπουδές

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων διαθέτει τίτλο πέραν του βασικού πτυχίου, με το οποίο έχουν διοριστεί. Συγκεκριμένα, το 32,08% διαθέτει τίτλο εξομοίωσης (αφορά εκπαιδευτικούς αποφοίτους παιδαγωγικών ακαδημιών), το 22,64% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο και το 3,77% διαθέτει περισσότερους από τρεις τίτλους, πέραν του βασικού πτυχίου. Πρέπει πάντως να τονιστεί ότι μεγάλο ποσοστό (37,74%) δεν κατέχει τίτλο πέραν του βασικού.



Σχήμα 4 Ακαδημαϊκοί τίτλοι των συμμετεχόντων

### 9.3 Διερεύνηση ερευνητικών ερωτημάτων

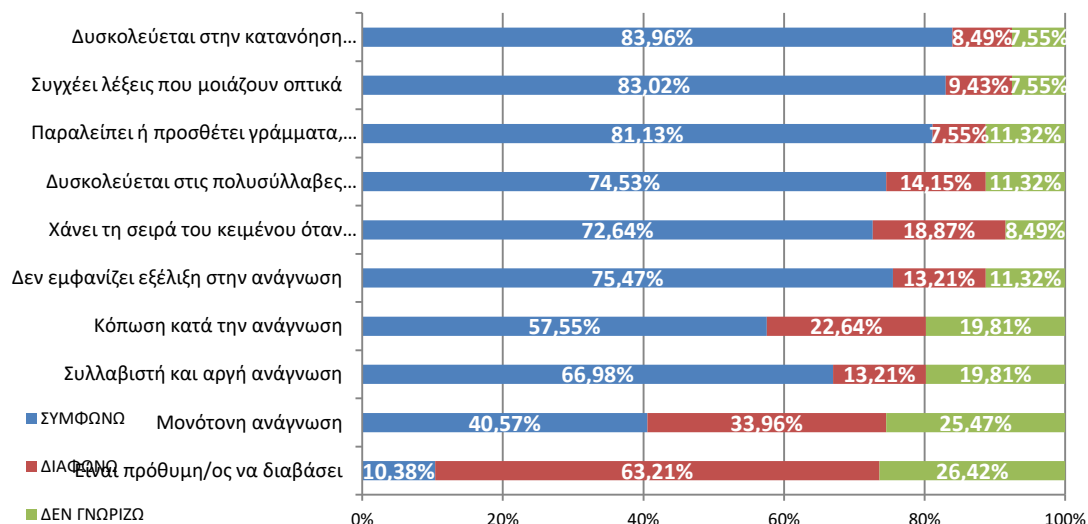
Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην ενότητα 4.1 διενεργήθηκαν οι κατάλληλοι στατιστικοί έλεγχοι. Όπως προκύπτει από τον έλεγχο κανονικότητας, με την χρήση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov, οι απαντήσεις στα ερωτήματα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Όπου η έλλειψη κανονικότητας δεν επιτρέπει την χρήση παραμετρικών μεθόδων, συνεπώς χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικές μέθοδοι για την διερεύνηση τυχόν συμφωνίας ή διαφωνία με τις αντίστοιχες δηλώσεις. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το One-sample Wilcoxon test, που επιτρέπει την σύγκριση της διαμέσου του δείγματος με την τιμή που αντιστοιχεί στην ουδέτερη στάση με βάση το ερωτηματολόγιο (3), και το Binomial Test, που επιτρέπει να επαγωγή στον γενικό πληθυσμό σε περιπτώσεις δεδομένων που μπορούν να λαμβάνουν δύο τιμές (πχ Ναι - Όχι). Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν ήταν μονόπλευροι, επιτρέποντας την διερεύνηση θετικής ή αρνητικής στάσης απέναντι στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

#### 9.3.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποτελείται από τρεις διαστάσεις. Εξετάζεται αν υπάρχει η απαραίτητη κατάρτιση των εκπαιδευτικών της τάξης για την αναγνώριση των Ε.Μ.Δ σε α) ανάγνωση, β) γραφή και γ) αριθμητική. Συγκεκριμένα δόθηκαν στους συμμετέχοντες τα προτεινόμενα από την βιβλιογραφία χαρακτηριστικά των μαθητών με Ε.Μ.Δ, ως προς την ανάγνωση, την γραφή και την αριθμητική και τους ζητήθηκε να απαντήσουν αν κρίνουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά ως ύποπτα για την ανίχνευση Ε.Μ.Δ.

#### Ανάγνωση

Σε σχέση με την ανάγνωση, οι απαντήσεις αναφέρονται στην ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου και εξετάζεται ποια είναι τα χαρακτηριστικά που θεωρούν οι συμμετέχοντες ύποπτα για την ανίχνευση Ε.Μ.Δ, σε σχέση με την ανάγνωση. Τα χαρακτηριστικά που προτάθηκαν προκύπτουν από την βιβλιογραφία και φαίνονται στο παρακάτω γράφημα.



Σχήμα 5 Χαρακτηριστικά των ΕΜΔ σε σχέση με την Ανάγνωση

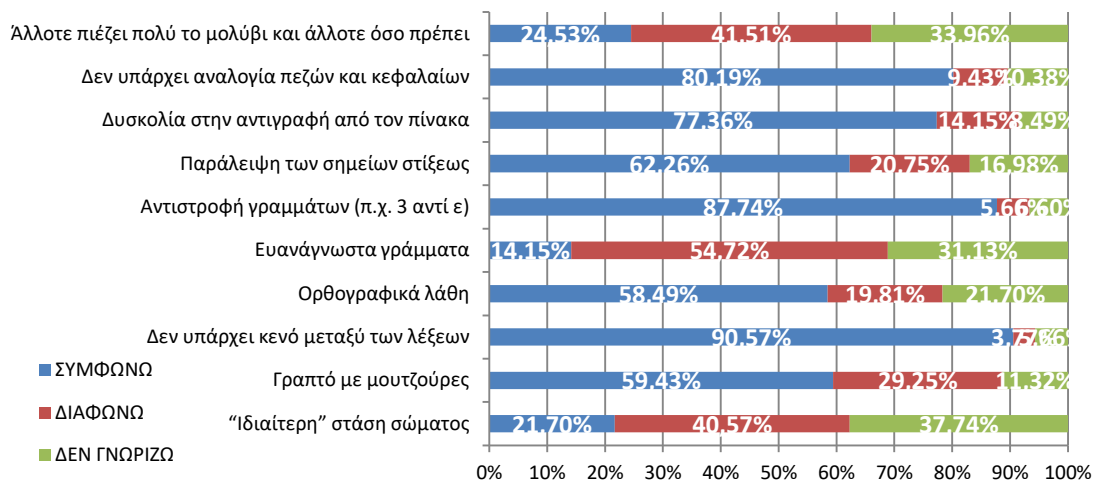
Από τις απαντήσεις φαίνεται μια ξεκάθαρη άποψη στους συμμετέχοντες ως προς την σημασία των παρακάτω χαρακτηριστικών: Δυσκολία στη κατανόηση κειμένου (83,96%), σύγχυση λέξεων που μοιάζουν οπτικά (83,02%), παράληψη γραμμάτων (81,13%). Επίσης η δυσκολία σε πολυσύλλαβες λέξεις, η απώλεια σειρών του κειμένου κατά την ανάγνωση αλλά και η μη βελτίωση της ανάγνωσης, θεωρούνται πολύ σημαντικές ενδείξεις, με ποσοστά άνω του 70%. Αντίθετα, διαφωνία υπάρχει σε σχέση με την προθυμία των μαθητών να διαβάσουν, η οποία δεν αξιολογείται ως ένδειξη Ε.Μ.Δ από τους συμμετέχοντες (63,21%).

Από τη άλλη παρατηρείται η αντίστροφη πορεία σε σχέση με την άγνοια των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν αν αποτελούν χαρακτηριστικά Ε.Μ.Δ τα παρακάτω: Προθυμία να διαβάσει (26,42%), μονότονη ανάγνωση (25,47%), κόπωση και συλλαβιστή ανάγνωση (19,81%). Τα ποσοστά στα οποία δηλώνουν άγνοια του χαρακτηριστικού είναι σχετικά μικρά.

### Γραφή

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ, τα οποία συνδέονται με την γραφή και την ορθογραφία, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συνοψίζονται στο παρακάτω γράφημα:





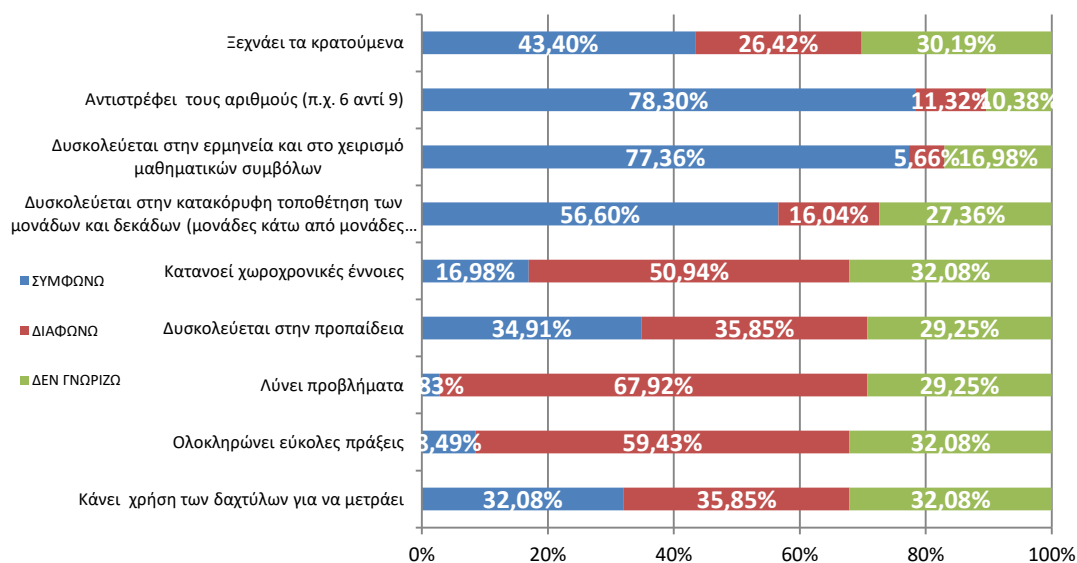
Σχήμα 6 Χαρακτηριστικά των ΕΜΔ σε σχέση με την Γραφή

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις με αυτές της ανάγνωσης, διαπιστώνουμε μεγαλύτερη μεταβλητότητα και μεγαλύτερα ποσοστά μη γνώσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά των Ε.Μ.Δ. Μεγάλη συμφωνία υπάρχει σε σχέση με την συνεχόμενη γραφή (90,57%), την αναστροφή των γραμμάτων (87,74%), τη έλλειψη αναλογίας μεταξύ πεζών και κεφαλαίων (80,19%) και την δυσκολία αντιγραφής από τον πίνακα (77,36%). Αντίθετα διαφωνία εκφράζεται σε σχέση με την ευανάγνωστη γραφή (54,72%), την πίεση του μολυβιού (41,51%) και την ιδιαίτερη στάση του σώματος (40,57%). Μη γνώση για το κατά πόσο αποτελούν χαρακτηριστικά Ε.Μ.Δ εκφράστηκε σε σχέση, με την ιδιαίτερη στάση του σώματος (37,74%) την πίεση στο μολύβι (33,96%) και τα ευανάγνωστα γράμματα (31,13%).

Αθροίζοντας την αρνητική στάση και την άγνοια σε σχέση με τα δυσανάγνωστα γράμματα, την ιδιαίτερη στάση του σώματος και την πίεση στο μολύβι, ως πιθανά χαρακτηριστικά των Ε.Μ.Δ, φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι συμμετέχοντες δεν τα αξιολογούν ως τέτοια.

### Αριθμητική

Οι απόψεις των συμμετεχόντων ως προς τα χαρακτηριστικά των Ε.Μ.Δ, που αναφέρονται στην αριθμητική παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα:



**Σχήμα 7 Χαρακτηριστικά των ΕΜΔ σε σχέση με την Αριθμητική**

Η εικόνα των απαντήσεων διαφέρει έντονα από αυτές των δύο παραπάνω κατηγοριών (γραφής και ανάγνωσης). Φαίνονται τα σταθερά ποσοστά άγνοιας σε σχέση με επτά από τα εννέα προτεινόμενα χαρακτηριστικά, κοντά στο 30%. Συγκεκριμένα, η χρήση των δακτύλων, η επίλυση απλών πράξεων, η λύση προβλημάτων, οι δυσκολίες στην προπαίδεια, η κατανόηση χωροχρονικών εννοιών, η τοποθέτηση μονάδων και δεκάδων στις πράξεις και η σωστή χρήση κρατουμένων, αποτελούν προτεινόμενα χαρακτηριστικά στα οποία τα ποσοστά άγνοιας εκ μέρους των συμμετεχόντων ήταν μεγάλα (άνω του 30%).

Επίσης διαφωνία άνω του 50% παρουσιάστηκε σε σχέση με την ικανότητα λύσης προβλημάτων (67,92%), την ολοκλήρωση αριθμητικών πράξεων (59,43%) και την κατανόηση χωροχρονικών εννοιών (50,94%). Ποσοστά διαφωνίας μεγαλύτερα από τα ποσοστά συμφωνίας υπήρξαν και σε σχέση με την δυσκολία στην προπαίδεια και την χρήση των δακτύλων.

Αντίθετα οι συμμετέχοντες συμφωνούν έντονα ως προς την σημασία της αντιστροφής των αριθμών (78,30%) την δυσκολία ερμηνείας των μαθηματικών συμβόλων (77,36%). Μικρότερα ποσοστά συμφωνίας υπάρχουν σε σχέση με την τοποθέτηση των αριθμών κατά την διενέργεια πράξεων (56,60%) και την σωστή χρήση των κρατουμένων (43,40%).

Προκειμένου να αποφανθούμε κατά πόσο οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, χρησιμοποιήθηκε το διάστημα εμπιστοσύνης, το οποίο παρέχει την δυνατότητα σύγκρισης των μέσων όρων, ανά είδος απάντησης (συμφωνία, διαφωνία, άγνοια). Συγκεκριμένα συγκρίθηκαν τα ποσοστά των απαντήσεων, ανά

διάσταση των χαρακτηριστικών των Ε.Μ.Δ (γραφή, ανάγνωση, αριθμητική). Παρακάτω φαίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Sample	%	95% CI for %
Ανάγνωση "συμφωνία"	64,70%	(0,4808 - 0,8132)
Γραφή "συμφωνία"	57,60%	(0,3741 - 0,7779)
Αριθμητική "συμφωνία"	38,89%	(0,1764 - 0,6013)
Ανάγνωση "διαφωνία"	20,40%	(0,0825 - 0,3255)
Γραφή "διαφωνία"	24,10%	(0,1177 - 0,3643)
Αριθμητική "διαφωνία"	34,33%	(0,1763 - 0,5104)
Ανάγνωση "δεν γνωρίζω"	14,80%	(0,0965 - 0,1995)
Γραφή "δεν γνωρίζω"	18,40%	(0,0974 - 0,2706)
Αριθμητική "δεν γνωρίζω"	26,44%	(0,2050 - 0,3239)

**Πίνακας 2 Σύγκριση ποσοστών απαντήσεων ανά χαρακτηριστικό**

Παραπάνω βλέπουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τρόπο που απαντούν οι συμμετέχοντες σε σχέση με την μη γνώση των προτεινόμενων χαρακτηριστικών στην ανάγνωση και στην αριθμητική. Το διάστημα εμπιστοσύνης του ποσοστού που απάντησε "δεν γνωρίζω" για τα χαρακτηριστικά της ανάγνωσης είναι (0,0965 - 0,1995), ενώ το αντίστοιχο διάστημα για την αριθμητική είναι μεγαλύτερο (0,2050 - 0,3239). Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί της Αρκαδίας δεν αναγνωρίζουν με τον ίδιο τρόπο τα πιθανά χαρακτηριστικά των Ε.Μ.Δ, σε σχέση με την ανάγνωση και την αριθμητική. Μάλιστα στην αριθμητική παρουσιάζονται οι μεγαλύτερες διακυμάνσεις. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις αν και, όπως είδαμε παραπάνω, υπάρχει διαφοροποίηση του τρόπου απάντησης, αυτό δεν μπορεί να χαρακτηριστεί στατιστικά σημαντική.

Ενισχυτικά στο προηγούμενο εύρημα λειτουργούν οι απαντήσεις στο ερώτημα "Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου σχετικά με τις Ε.Μ.Δ.", που παρουσιάζονται παρακάτω. Συγκεκριμένα στον παρακάτω πίνακα το 96,2% όσων απάντησαν επιθυμούν την διεύρυνση των γνώσεών τους σε σχέση με το αντικείμενο.

Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου σχετικά με τις Ε.Μ.Δ.			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
N	Valid	105	OXI	4	3,8	3,8
	Missing	1	NAI	101	95,3	96,2%
Mean		,96	Total	105	99,1	100,0%
Median		1,00	Missing	1	,9	
Std. Deviation		,192	Total	106	100,0	

**Πίνακας 3 Συχνότητες - ποσοστά συμμετεχόντων που επιθυμούν την διεύρυνση των γνώσεών τους**

Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απαντήσεις με βάση τα δημογραφικά - ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκτελέστηκε το Independent-Samples Kruskal-Wallis Test (ισοδύναμο του one - way Anova) και το Independent-Samples Mann-Whitney U Test (ισοδύναμο του Independent T-test) σε σχέση με το φύλο. Τα αποτελέσματα και η στατιστική σημαντικότητα, στις περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, φαίνονται συγκεντρωτικά παρακάτω.

	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	Mann-Whitney U Test
	Sig. (ΗΛΙΚΙΑ)	Sig. (ΦΥΛΟ)
Είναι πρόθυμη/ος να διαβάσει	0,001	
Συγγέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά	0,025	
Δεν υπάρχει αναλογία πεζών και κεφαλαίων		,005

**Πίνακας 4 Ερευνητικό Ερώτημα 1- Independent-Samples Kruskal-Wallis Test & Mann-Whitney U Test**

Ουσιαστικά παρουσιάζονται ελάχιστες μεταβολές στον τρόπο απάντησης με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Μόνο σε σχέση με την προθυμία των μαθητών για διάβασμα και την σύγχυση λέξεων που μοιάζουν υπάρχουν διαφορές με βάση την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, οριακά σημαντική είναι η διαφορά ανδρών και γυναικών σε σχέση με την αναλογία πεζών - κεφαλαίων. Η μη ουσιαστική διαφοροποίηση των απαντήσεων συνηγορεί υπέρ της σταθερότητας των συγκεκριμένων απόψεων στους συμμετέχοντες.

### 9.3.2 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα

Στο ερώτημα αυτό διερευνώνται οι τρόποι αντιμετώπισης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της τάξης σε σχέση με τους μαθητές με ΕΜΔ. Συγκεκριμένα προτάθηκαν δέκα πιθανοί τρόποι αντιμετώπισης και ζητήθηκε να συμπληρωθεί η συχνότητα χρήσης του καθενός. Μετά τον έλεγχο της κανονικότητας, προτιμήθηκαν τα μη παραμετρικά tests, λόγω της μη κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων. Όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα οι κριτικές τιμές (Sig's) στους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk είναι μικρότερες από 0,05, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Παρέχετε περισσότερο χρόνο για εμπέδωση του μαθήματος στο παιδί με Ε.Μ.Δ.	0,331	87	0	0,797	87	0
Κατά πόσο μπορείτε να προσαρμόσετε τις ερωτήσεις που θέτετε στους μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης	0,31	87	0	0,79	87	0
Πόσο "επενδύετε" στην ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση του μαθητή με Ε.Μ.Δ.	0,351	87	0	0,717	87	0
Παρεμβαίνετε χωρίς καθυστέρηση στην αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού με Ε.Μ.Δ.	0,238	87	0	0,798	87	0

Απευθύνεστε για βοήθεια και συμβουλές στους ειδικούς.	0,364	87	0	0,7	87	0
Σκέφτεστε τον τρόπο της μαθησιακής διαχείρισης της κατάστασης.	0,328	87	0	0,698	87	0
Διαβάζετε – ενημερώνεστε για να κατανοήσετε το πρόβλημα.	0,313	87	0	0,741	87	0
Συμβουλευέστε συναδέλφους που είχαν ανάλογη εμπειρία.	0,302	87	0	0,745	87	0
Νοιώθετε ανίκανος να διαχειριστείτε την κατάσταση.	0,195	87	0	0,855	87	0
Εντοπίζετε θετικά στοιχεία που υπάρχουν στην κατάσταση.	0,292	87	0	0,816	87	0

a. Lilliefors Significance Correction

**Πίνακας 5 Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk**

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματος του μη παραμετρικού Wilcoxon Signed Rank Test, σχετικά με τον τρόπο που ακολουθείται για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων ως μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) χρησιμοποιήθηκε η τιμή τρία (3), που αντιστοιχεί στην συχνή χρήση της προτεινόμενης συμπεριφοράς, δεδομένου ότι τιμές κάτω από τρία αντιστοιχούν σε μικρή έως καθόλου συχνότητα. Η εναλλακτική υπόθεση ( $H_1$ ), εκφράζει την περισσότερο από συχνή συμπεριφορά ως προς κάθε προτεινόμενη πρόταση, ή αλλιώς απαντήσεις μεγαλύτερες του τρία (3).

Μεταβλητή - Ερώτηση	N	Median	Median's CI	Wilcoxon Statistic	P-Value
Παρέχετε περισσότερο χρόνο για εμπέδωση του μαθήματος στο παιδί με Ε.Μ.Δ.	105	4,0	(4; 4)	3985,50	0,000
Κατά πόσο μπορείτε να προσαρμόσετε τις ερωτήσεις που θέτετε στους μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης	103	4,0	(4; 4)	4027,00	0,000
Πόσο "επενδύετε" στην ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση του μαθητή με Ε.Μ.Δ."	102	4,5	(4,5; 4,5)	4541,50	0,000
Παρεμβαίνετε χωρίς καθυστέρηση στην αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού με Ε.Μ.Δ."	102	4,0	(4; 4,5)	3655,00	0,000
Απευθύνεστε για βοήθεια και συμβουλές στους ειδικούς.	104	4,5	(4,5; 4,5)	5050,00	0,000
Σκέφτεστε τον τρόπο της μαθησιακής διαχείρισης της κατάστασης."	103	4,5	(4,5; 4,5)	5151,00	0,000
Διαβάζετε – ενημερώνεστε για να κατανοήσετε το πρόβλημα.	105	4,5	(4,5; 4,5)	5050,00	0,000
Συμβουλευέστε συναδέλφους που είχαν ανάλογη εμπειρία.	103	4,5	(4,5; 4,5)	4729,50	0,000
Νοιώθετε ανίκανος να διαχειριστείτε την κατάσταση.	105	3,0	(3; 3,5)	1528,00	0,165
Εντοπίζετε θετικά στοιχεία που υπάρχουν στην κατάσταση.	98	4,0	(4; 4)	3370,00	0,000

**Πίνακας 6 Τρόποι αντιμετώπισης μαθητών με ΕΜΔ-Wilcoxon Signed Rank Test**

Διαπιστώνουμε ότι, σε όλες τις προτάσεις το p-value είναι μικρότερο της κριτικής τιμής 0,05, εκτός από την πρόταση: "Νοιώθετε ανίκανος να διαχειριστείτε την κατάσταση". Συνεπώς σε αυτές τις περιπτώσεις απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, αποδεχόμενοι ότι οι τρόποι αντιμετώπισης που προτείνονται από το ερωτηματολόγιο εφαρμόζονται περισσότερο από συχνά, εκτός την ανικανότητας διαχείρισης. Μάλιστα στις προτάσεις που αναφέρονται σε ενημέρωση, σε συμβουλές από ειδικούς και συναδέλφους καθώς και σε ενθάρρυνση των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι από του μισούς συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αυτές τις μεθόδους από πολύ συχνά έως συνεχώς. Οι υπόλοιπες προτεινόμενες συμπεριφορές

εφαρμόζονται απλά "πολύ συχνά" από τους εκπαιδευτικούς. Πιθανή αιτία της αδυναμίας αντιμετώπισης της κατάστασης μπορεί να αποτελεί η βαρύτητα των περιστατικών.

Τέλος, διερευνώντας κατά πόσο διαφοροποιούνται οι απαντήσεις σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι σε λίγες περιπτώσεις υπάρχει διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, ως προς την παροχή χρόνου για εμπέδωση και την προσαρμογή των ερωτήσεων φάνηκε διαφορά με βάση τις σπουδές. Οι κάτοχοι βασικού τίτλου και οι κάτοχοι άνω των τριών τίτλων απαντούν από "πολύ συχνά" έως "πάντα" στο συγκεκριμένο ερώτημα, ενώ οι κάτοχοι πτυχίων άλλης ειδικότητας απαντούν από "λίγο" έως "συχνά", πρόκειται όμως για μικρό αριθμό περιπτώσεων (δύο). Αντίστοιχα οι άνδρες απαντούν διαφορετικά από τις γυναίκες σε σχέση με την αναζήτηση συμβουλών από συναδέλφους, με τις γυναίκες να απαντούν πολύ συχνά (37,2%) και "πάντα" (56,4%), ενώ οι άνδρες απαντούν "πολύ συχνά" (64%) και "πάντα" (28%).

	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test (ΣΠΟΥΔΕΣ) Sig.	Mann-Whitney U Test (ΦΥΛΟ) Sig.
Παρέχετε περισσότερο χρόνο για εμπέδωση του μαθήματος στο παιδί με Ε.Μ.Δ.	0,048	
Κατά πόσο μπορείτε να προσαρμόσετε τις ερωτήσεις που θέτετε στους μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης	0,024	
Συμβουλευέστε συναδέλφους που είχαν ανάλογη εμπειρία.		0,022

**Πίνακας 7 Ερευνητικό Ερώτημα 2- Independent-Samples Kruskal-Wallis Test & Mann-Whitney U Test**

### 9.3.3 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα

Με το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνάται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καθώς και το κατά πόσο τροποποιείται α) η διδακτική μέθοδος και β) ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών με ΕΜΔ. Και στην περίπτωση αυτή πρέπει να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι λόγω της έλλειψης κανονικότητας των δεδομένων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Μεταβλητή - Ερώτηση	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πόσο τροποποιείτε τη διδακτική σας μέθοδο ώστε να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία μάθησης	0,306	101	0,000	0,810	101	0,000
Κατά πόσο μπορείτε να εφαρμόσετε κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ. μέσα στην τάξη	0,280	101	0,000	0,857	101	0,000

Κατά πόσο διαφοροποιείτε τον τρόπο αξιολόγησης σας, στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με Ε.Μ.Δ.	0,272	101	0,000	0,808	101	0,000
---	-------	-----	-------	-------	-----	-------

**Πίνακας 8 Ερευνητικό Ερώτημα 3. Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk**

Με συλλογιστική αντίστοιχη του προηγούμενου ερωτήματος, θα χρησιμοποιηθεί το Wilcoxon Signed Rank Test, προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα στον γενικό πληθυσμό. Ως μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ορίζουμε την τιμή τρία (3) της πεντάβαθμης κλίμακας likert, η οποία αντιστοιχεί σε συχνή χρήση, έναντι της εναλλακτικής ( $H_1$ ) για πολύ συχνή και συνεχή χρήση (τιμές μεγαλύτερες του τρία στην πεντάβαθμη κλίμακα likert). Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Μεταβλητή - Ερώτηση	N	Median	Median's CI	Wilcoxon Statistic	P-Value
Πόσο τροποποιείτε τη διδακτική σας μέθοδο ώστε να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία μάθησης	104	4,0	(4; 4)	3818,50	0,000
Κατά πόσο μπορείτε να εφαρμόσετε κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ. μέσα στην τάξη	103	3,5	(3,5; 3,5)	2187,00	0,000
Κατά πόσο διαφοροποιείτε τον τρόπο αξιολόγησης σας, στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με Ε.Μ.Δ.	102	4,0	(4; 4,5)	3799,50	0,000

**Πίνακας 9 Ερευνητικό ερώτημα 3. Wilcoxon Signed Rank Test**

Στον πίνακα διαπιστώνουμε ότι και στις τρεις προτάσεις οι συμμετέχοντες απαντούν ότι χρησιμοποιούν τις προτεινόμενες μεθόδους περισσότερο από συχνά. Σε σχέση με την χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η διάμεσος κινείται στο τέσσερα (4), το οποίο αντιστοιχεί σε "πολύ συχνά". Σε σχέση με την διαφοροποίηση της αξιολόγησης, η διάμεσος αντιστοιχεί σε πολύ συχνή χρήση, όμως το διάστημα εμπιστοσύνης της διαμέσου κινείται λίγο ψηλότερα μεταξύ 4 και 4,5, δείχνοντας τάση για ακόμα μεγαλύτερη χρήση. Αντίθετα, λίγο χαμηλότερα μεταξύ συχνής και πολύ συχνής χρήσης, κινείται η εφαρμογή κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αποφασίσουν από μόνοι τους, πράγμα που είναι ορθό. Άλλωστε η διαδικασία αντιμετώπισης των μαθητών με ΕΜΔ αποτελεί μια συλλογική διαδικασία με την συμμετοχή των γονέων, του σχολείου, και των αντίστοιχων διαγνωστικών δομών.

Στην συνέχεια ελέγχθηκε η πιθανή αλλαγή του τρόπου απάντησης με βάση τα δημογραφικά και ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Παρακάτω παρουσιάζονται οι στατιστικοί έλεγχοι, στις περιπτώσεις που διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Independent-Samples Kruskal-Wallis Test		
	Sig. (ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ)	Sig. (ΣΠΟΥΔΕΣ)
Πόσο τροποποιείτε τη διδακτική σας μέθοδο ώστε να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία μάθησης Κατά πόσο μπορείτε να εφαρμόσετε κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ. μέσα στην τάξη	0,013	0,024

Πίνακας 10 Ερευνητικό Ερώτημα 3- Independent-Samples Kruskal-Wallis Test

Προέκυψε διαφορά σε σχέση με την τροποποίηση της διδακτικής μεθόδου, ως προς τα έτη υπηρεσίας. Όσοι έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας και οι άνω των 31 ετών απάντησαν μεταξύ του "συχνά" και του "πολύ συχνά" (3 -4), ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν μεταξύ του "πολύ συχνά" και του "πάντα". Μια ακόμα περίπτωση διαφοροποίησης αφορούσε τους τίτλους σπουδών, όσοι είναι κάτοχοι μόνο μετεκπαίδευσης, απάντησαν με πιο "ευρύ" τρόπο, ως προς την τροποποίηση της διδακτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις τους κινήθηκαν μεταξύ του "συχνά" και του πάντα", ενώ οι υπόλοιποι απάντησαν θετικότερα, από "πολύ συχνά" έως "πάντα".

#### 9.3.4 Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα

Με το συγκεκριμένο ερώτημα εξετάζεται αν οι συμμετέχοντες θεωρούν επαρκείς τις γνώσεις και την εμπειρία τους για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ. Εξετάζεται ουσιαστικά η άποψή τους για τις προσωπικές τους δυνατότητες στην αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ. Προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα ορίστηκαν οι παρακάτω στατιστικές υποθέσεις, οι οποίες και θα ελεγχθούν.

H<sub>0</sub>: Οι συμμετέχοντες διατηρούν ουδέτερη στάση σε σχέση με τις γνώσεις και την εμπειρία τους για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ.

H<sub>1</sub>: Οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι δεν έχουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ.

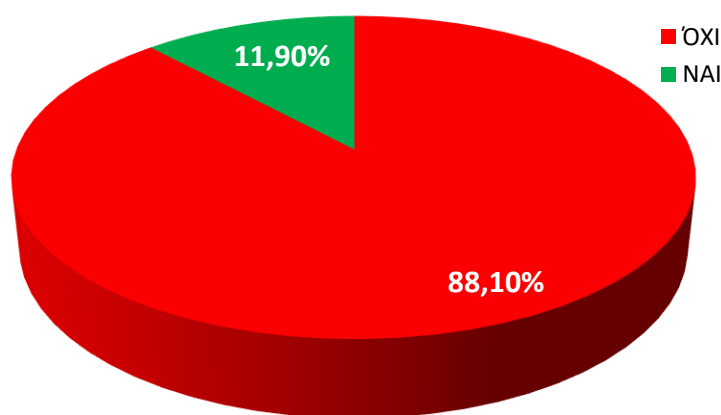
Οι συγκεκριμένες υποθέσεις ελέγχονται με βάση τα ποσοστά θετικών ή αρνητικών απαντήσεων των συμμετεχόντων. Παρακάτω παρουσιάζονται τα ποσοστά θετικών και αρνητικών απαντήσεων.



Οι προσωπικές μου γνώσεις και η εμπειρία επαρκούν για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ΕΜΔ

Statistics			Frequency			Valid Percent	Cumulative Percent
N	Valid	101	Valid	OXI	89	84	88,1
	Missing	5		NAI	12	11,3	100
Mean		0,12		Total	101	95,3	100%
Median		0	Missing	System	5	4,7	
Std. Dev		0,325	Total		106	100	

Πίνακας 11 Πίνακας συχνοτήτων, επάρκεια γνώσεων και εμπειρίας στην αντιμετώπιση μαθητών με ΕΜΔ.



Εικόνα 8 Επάρκεια γνώσεων και εμπειρίας στην αντιμετώπιση μαθητών με ΕΜΔ.

Παρατηρούμε ότι η συντριπτικά μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων (88,10%) δεν θεωρούν τις γνώσεις και την εμπειρία τους ικανοποιητικές για την αντιμετώπιση των παιδιών με ΕΜΔ. Επιβεβαιωτικά ως προς την επαγωγή στον γενικό πληθυσμό, λειτουργεί και το μη παραμετρικό Binomial Test, σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05. Από το Binomial Test, το Exact Sig (1-sided) = 0.000 < 0.05.

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (1-
					tailed)
Οι προσωπικές μου γνώσεις και η εμπειρία επαρκούν για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ΕΜΔ	OXI	89	,88	,50	,000
	NAI	12	,12		
		101	1,00		

Πίνακας 12 Ερευνητικό Ερώτημα 4 Binomial test

Με βάση το παραπάνω εύρημα, απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική, περί μη επάρκειας των εμπειριών και των γνώσεων στην αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ. Επίσης δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις με βάση τα δημογραφικά - ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Επιβεβαιωτικά στο εύρημα λειτουργούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στο κατά πόσο οι ακαδημαϊκές τους γνώσεις επαρκούν για την ανίχνευση των μαθητών με ΕΜΔ, όπου το 9,4% απάντησαν πλήρως αρνητικά, 50,9% είχαν ουδέτερη στάση, ενώ το 33,9% απάντησαν θετικά.

### 9.3.5 Πέμπτο Ερευνητικό Ερώτημα

Στο συγκεκριμένο ερώτημα διερευνάται η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με το κατά πόσο οι φορείς ή τα πρόσωπα, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική – αξιολογητική διαδικασία, επηρεάζουν την εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητή. Διερευνάται η επιρροή των ΚΕΔΔΥ/ΚΕΣΥ, των ειδικών παιδαγωγών, των ΕΔΕΑΥ, των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και των γονέων. Οι στατιστικές υποθέσεις με βάση τις οποίες θα αποφανθούμε είναι:

$H_0$ : Οι συμμετέχοντες έχουν ουδέτερη στάση σε σχέση με την επιρροή των φορέων.

$H_1$ : Οι συμμετέχοντες έχουν θετική στάση σε σχέση με την επιρροή των φορέων.

Η κριτική τιμή για την αποδοχή ή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης είναι 0.05. Αρχικά ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής των απαντήσεων, από όπου προέκυψε ότι δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Έτσι θεωρήθηκε προτιμότερη η χρήση μη παραμετρικού έλεγχου και συγκεκριμένα η χρήση του Wilcoxon test, το οποίο επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον γενικό πληθυσμό με βάση την διάμεσο του δείγματος. Παρακάτω παρουσιάζονται ο έλεγχος κανονικότητας και τα αποτελέσματα του Wilcoxon test.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει το ΚΕΔΔΥ / ΚΕΣΥ	,291	98	,000	,735	98	,000
Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει ο Ειδικός Παιδαγωγός	,372	98	,000	,662	98	,000
Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ΕΔΕΑΥ	,290	98	,000	,733	98	,000
Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει ο Εκπαιδευτικός	,252	98	,000	,795	98	,000

Πόσο σημαντικό ρόλο παίζουν οι Γονείς	,215	98	,000	,842	98	,000
---------------------------------------	------	----	------	------	----	------

a. Lilliefors Significance Correction

**Πίνακας 13 Ερευνητικό Ερώτημα 5. Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων**

Από τους ελέγχους Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk προκύπτει ότι το sig για όλες τις μεταβλητές είναι μηδέν  $0,000 < 0,05$ . Αυτό οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ότι, οι παρατηρήσεις ακολουθούν την κανονική κατανομή και συνεπώς επιβάλουν την χρήση μη παραμετρικών ελέγχων.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δόθηκαν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert, όπου το τρία (3) αντιστοιχούσε στην ουδέτερη στάση. Συνεπώς, στο Wilcoxon test η κριτική τιμή της διαμέσου ήταν τρία (3) και με βάση αυτή εξάγονται συμπεράσματα. Ο έλεγχος ήταν μονόπλευρος και εξετάστηκε κατά πόσο οι συμμετέχοντες απάντησαν θετικότερα από την ουδέτερη στάση.

Μεταβλητή	Test.value	Median	CI median	Alternative Hypothesis	Wilcoxon Statistic	p.value
ΚΕΔΔΥ / ΚΕΣΥ	3.000	4,5	(4,5; 4,5)	greater	4824,50	0.000
Ειδικός Παιδαγωγός	3.000	4,5	(4,5; 4,5)	greater	5253,00	0.000
ΕΔΕΑΥ	3.000	4,5	(4,5; 4,5)	greater	4900,00	0.000
Εκπαιδευτικός	3.000	4,5	(4; 4,5)	greater	4253,50	0.000
Γονείς	3.000	4,0	(4; 4)	greater	2909,00	0.000

**Πίνακας 14 Ερευνητικό ερώτημα 5. Wilcoxon Signed Rank Test**

Παρατηρούμε ότι σε όλες τις περιπτώσεις οι συμμετέχοντες διατηρούν θετική στάση. Η τιμή της διάμεσου (4,5) αντιστοιχεί σε ρόλο με πολύ σημαντική βαρύτητα. Η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας σε όλες τις περιπτώσεις ισούνται με μηδέν  $0,00 < 0,05$ . Αυτό οδηγεί στην απόρριψη της μηδενική υπόθεσης περί ουδέτερης στάσης και σε αποδοχή της εναλλακτικής, περί σημαντικότητας των ρόλων των προσώπων και των θεσμών που μελετήθηκαν.

Παρατηρείται επίσης, η πλήρης συμφωνία σε σχέση με τον ρόλο των προσώπων και φορέων στην εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητή. Το γεγονός αυτό είναι αναμενόμενο αφού τόσο τα πρόσωπα όσο και οι θεσμοί που προτείνονται, παίζουν ρόλο στην εξέλιξη του μαθητή. Τα ΚΕΔΔΥ και η ΕΔΕΑΥ λειτουργούν διαγνωστικά και συμβουλευτικά, οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να βοηθήσουν τους μαθητές με ΕΜΔ καθημερινά, σε συνεργασία με τους γονείς.

Για την διερεύνηση πιθανής διαφοροποίησης των απαντήσεων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, εκτελέστηκαν οι κατάλληλοι μη παραμετρικοί έλεγχοι. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο με βάση το φύλο, ως προς τον ρόλο του ειδικού παιδαγωγού και της ΕΔΕΑΥ.

Mann-Whitney U Test (ΦΥΛΟ)	Sig.
Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει ο Ειδικός Παιδαγωγός	0,046
Πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η ΕΔΕΑΥ	0,03

Πίνακας 15 Ερευνητικό Ερώτημα 5. Mann-Whitney U Test

### 9.3.6 Έκτο ερευνητικό ερώτημα

Με αυτό το ερώτημα διερευνάται η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με την αποτελεσματικότητα της “αντιμετώπισης” των παιδιών με Ε.Μ.Δ. στο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίμακα likert (από καθόλου αποτελεσματική, έως πλήρως αποτελεσματική), με την ουδέτερη στάση να αντιστοιχεί στο τρία (3). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (όπως φαίνεται παρακάτω) και για τον λόγο αυτό έγινε χρήση μη παραμετρικών ελέγχων, οι οποίοι παρέχουν τις ίδιες δυνατότητες εξαγωγής συμπερασμάτων στον γενικό πληθυσμό, χωρίς την χρήση του μέσου όρου αλλά με την χρήση της διαμέσου.

Οι στατιστικές υποθέσεις που ελέγχθηκαν είναι:

$H_0$ : Οι συμμετέχοντες διατηρούν ουδέτερη στάση σε σχέση με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ στο σχολικό περιβάλλον.

$H_1$ : Οι συμμετέχοντες διατηρούν θετική στάση σε σχέση με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ στο σχολικό περιβάλλον.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν 0,05. Αρχικά παρουσιάζεται ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων. Παρατηρούμε ότι και οι δύο έλεγχοι Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk δίνουν επίπεδο σημαντικότητας μηδέν  $0,00 < 0,05$ . Επιβεβαιώνεται έτσι η έλλειψη κανονικότητας τη κατανομής των απαντήσεων.

Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.

Πόσο αποτελεσματική πιστεύετε ότι είναι η “αντιμετώπιση” των παιδιών με Ε.Μ.Δ. στο σχολικό περιβάλλον"	,205	101	,000	,877	101	,000
--	------	-----	------	------	-----	------

Πίνακας 16 Ερευνητικό Ερώτημα 6. Έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των απαντήσεων

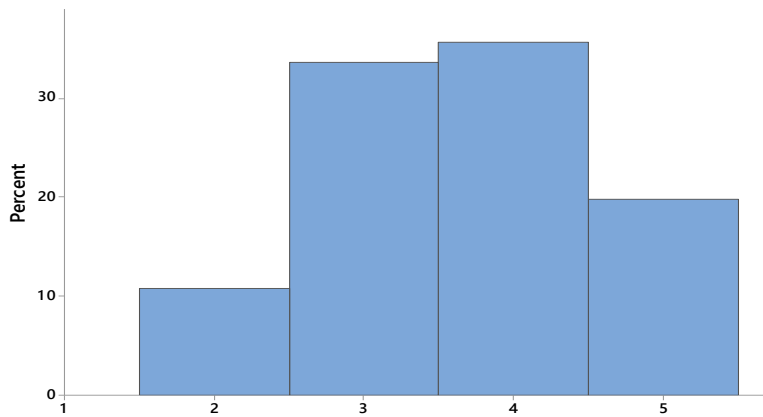
Στην συνέχεια εξετάστηκε η η στάση των συμμετεχόντων σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα με την χρήση του Wilcoxon test.

Μεταβλητή	Test.value	Median	CI median	Alternative Hypothesis	Statistic	P-Value
Πόσο αποτελεσματική πιστεύετε ότι είναι η “αντιμετώπιση” των παιδιών με Ε.Μ.Δ. στο σχολικό περιβάλλον?	3.0	3,5	(3,5-4,0)	greater	2014	0,000

Πίνακας 17 Ερευνητικό ερώτημα 6. Wilcoxon Signed Rank Test

Διαπιστώνεται ότι το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που προέκυψε από τα δεδομένα ισούται με μηδέν ( $0,00 < 0,05$ ) και είναι μικρότερο από την κριτική τιμή 0,05. Αυτό οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και στην αποδοχή της εναλλακτικής, περί σχετικά αποτελεσματικής αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ. Παρακάτω βλέπουμε την κατανομή των απαντήσεων, ο κύριος όγκος συγκεντρώνεται στο 3 και 4 , που αντιστοιχούν σε αποτελεσματική 32,1% και αρκετά αποτελεσματική 33,7% αντιμετώπιση, υπάρχει και ποσοστό 19,8% που θεωρούν πλήρως αποτελεσματική την αντιμετώπιση εντός της σχολικής μονάδας. Το γεγονός της συγκέντρωσης των παρατηρήσεων στην θετική περιοχή της κατανομής αποτελεί πολύ θετικό εύρημα, αν και υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης.

Μετά τους ελέγχους για την διαφοροποίηση των απαντήσεων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων. Το γεγονός δρα ενισχυτικά σε σχέση με την διαμόρφωση σταθερότητας στις απαντήσεις.



Εικόνα 9 Ερευνητικό ερώτημα 6 Κατανομή απαντήσεων

Συμπληρωματικά στο προηγούμενο εύρημα, λειτουργούν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την επάρκεια της υποστήριξης που λαμβάνουν για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΕΜΔ. Το 62,3% απαντά αρνητικά στο ερώτημα, γεγονός που επιτρέπει την επαγωγή της αρνητικής στάσης στο σύνολο του πληθυσμού. Επίσης πλήρως αρνητικά απάντησαν σε σχέση με την επάρκεια του χρόνου για την εργασία με τους μαθητές (96%), αλλά και ως προς την αναγνώριση της συμβολής τους στην αντιμετώπιση των περιστατικών (66%). Τέλος το 96% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι επιθυμεί να διευρύνει τις γνώσεις του σχετικά με τις Ε.Μ.Δ. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις μπορεί να γίνει επαγωγή στον πληθυσμό με βάση το Binomial test.

	Category	N	Observed Prop.	Test Prop.	Exact Sig. (2-tailed)
Έχω επαρκή επαγγελματική υποστήριξη	OXI	66	,68	,50	,000
	NAI	31	,32		
Επαρκεί ο χρόνος μου για να δουλέψω με μαθητές με Ε.Μ.Δ.	OXI	97	1,00	,50	,000
	NAI	4	,04		
Αναγνωρίζεται η δουλειά μου με μαθητές με Ε.Μ.Δ.	OXI	104	1,00	,50	,002
	NAI	64	,66		
Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου σχετικά με τις Ε.Μ.Δ.	NAI	33	,34	,50	,000
	OXI	97	1,00		
		101	,96		
		4	,04		
		105	1,00		

Τα αποτελέσματα δημιουργούν προβληματισμό και σε συνδυασμό με την σχετικά ικανοποιητική αντιμετώπιση των περιστατικών που προέκυψε παραπάνω, δείχνουν ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης της διαδικασίας αντιμετώπισης των περιστατικών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό συμφωνίας με την ανάγκη ύπαρξης ειδικού επιστημονικού προσωπικού σε κάθε σχολική μονάδα, με το ποσοστό συμφωνίας να φτάνει το 97,2%.

Ως προς τους τρόπους αντιμετώπισης, υπάρχει μια ποικιλία απαντήσεων με την χρήση της συνεκπαίδευσης (37,16%) και των τμημάτων με μαθητές με ΕΜΔ (35,13%), να

κυριαρχούν. Εξωσχολικά από δάσκαλο ειδικής αγωγής απάντησε το 19,59%, ενώ εξωσχολικά από δάσκαλο ενισχυτικής διδασκαλίας, δήλωσε μόνο το 8,10%. Το 20,95% των συμμετεχόντων πρότεινε περισσότερους από έναν τρόπους αντιμετώπισης, αντικατοπτρίζοντας την ποικιλομορφία των περιστατικών.

#### 9.4 Συμπεράσματα

Οι μαθητές με Ε.Μ.Δ παρουσιάζουν, από τα πρώτα τους βήματα στο σχολείο, συγκεκριμένες δυσκολίες σε ορισμένα μαθήματα (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) και υστερούν σημαντικά σε σχέση με το "μέσο" μαθητή. Υποστηρίζεται (Κασσωτάκης, 1988), ότι με τον ομοιόμορφο τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών ενισχύονται οι ατομικές διαφορές τους και εντείνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Αντίθετα η διαφορετική αντιμετώπιση των επιμέρους περιπτώσεων με την έννοια της προσαρμογής της διδακτικής ύλης και της μεθόδου διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών, αμβλύνονται.

Για την ανίχνευση, εκπαίδευση και αποκατάσταση των Ε.Μ.Δ το πιο σημαντικό πρόσωπο είναι ο δάσκαλος της τάξης.(Σταύρου, 1997) Στην παρούσα έρευνα ασχοληθήκαμε με την ανίχνευση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έτσι ώστε να διεξαχθούν συμπεράσματα για το βαθμό της "ετοιμότητας" τους στην έγκαιρη ανίχνευση των Ε. Μ. Δ.

Από την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας προέκυψαν αρκετά σημαντικά στοιχεία αναφορικά με τις γνώσεις, την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων καθώς και τη βιβλιογραφία καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα.

**Πρώτο ερευνητικό ερώτημα :** *Υπάρχει η απαραίτητη κατάρτιση των εκπαιδευτικών της τάξης για την αναγνώριση των Ε.Μ.Δ σε α) ανάγνωση β) γραφή γ) αριθμητική;*

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα εξετάσαμε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση των Ε. Μ. Δ εστιάζοντας στα «ύποπτα» σημάδια στο μάθημα της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής.

Τα ευρήματα της πραγματοποιηθείσας έρευνας δείχνουν ότι για την ανίχνευση της διαταραχής της ανάγνωσης/δυσλεξίας οι συμμετέχοντες συμφωνούν στα εξής ύποπτα σημάδια: Δυσκολία

στην κατανόηση κειμένου, σύγχυση οπτικών ίδιων λέξεων, παράληψη γραμμάτων, δυσκολία στην ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων, "μεταπήδηση" στις σειρές του κειμένου κατά την ανάγνωση, χωρίς εξέλιξη η ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση. Ωστόσο αμφισβητούν την προθυμία για ανάγνωση του μαθητή, ως ένδειξη δυσλεξίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δηλώνουν την επιφύλαξη τους στο χαρακτηρισμό ύποπτων ενδείξεων δυσλεξίας τα εξής φαινόμενα: μονότονη ανάγνωση, κόπωση και συλλαβιστή ανάγνωση, προθυμία ανάγνωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας στον τομέα της διαταραχής της ανάγνωσης / δυσλεξίας συμπίπτουν με τη βιβλιογραφική θεωρία Κουράκη, (1997) & Μαυρομάτη(1995) στους εξής τομείς: συγχέει γράμματα ή λέξεις που μοιάζουν οπτικά , αντιστρέφει συλλαβές ή γράμματα, έχει αργό ρυθμό διαβάσματος, χάνει τη σειρά του κειμένου, παραλείπει ή προσθέτει γράμματα ή συλλαβές , έχει συλλαβιστή ανάγνωση και αργή ανάγνωση.

Διαφοροποίηση παρουσιάζεται στο αποτέλεσμα της έρευνας μας που αναφέρεται στην δυσκολία κατανόησης κειμένου και οι εκπαιδευτικοί το έκριναν ως ύποπτο σε μεγάλο ποσοστό για την ανίχνευση της διαταραχής ανάγνωσης, με την( Παντελιάδου, 2011) η οποία εξηγεί ότι η κατανόηση κειμένου δεν είναι ύποπτη για την ανίχνευση της Δυσλεξίας , γιατί και μαθητές με καλή αναγνωστική ευχέρεια δεν μπορούν να κατανοήσουν τη σημασία του κειμένου που διαβάζουν δηλαδή έχουν φτωχή κατανόηση παρά την αναγνωστική τους ικανότητα.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δηλώνουν για την ανίχνευση της *διαταραχής της γραφής* σίγουροι ότι τα "ύποπτα" συμπτώματα, με ποσοστό άνω του 80% , είναι: η μη ύπαρξη κενού μεταξύ των λέξεων, η αντιστροφή των γραμμάτων, η έλλειψη αναλογίας μεταξύ κεφαλαίων και πεζών και η δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα. Στα επόμενα πιθανά χαρακτηριστικά της γραφής τα ποσοστά των αποτελεσμάτων δείχνουν τη μεταβλητότητα των γνώσεων τους, ή της άγνοιας τους. Τα στοιχεία που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας δείχνουν ότι, η μη ευανάγνωστη γραφή, η ιδιαίτερη στάση σώματος, και η πίεση του μολυβιού δεν αποτελούν ξεκάθαρα ενδείξεις E.M. Δ .

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, στο τομέα της διαταραχής της γραφής, με τη βιβλιογραφική θεωρία, Κουράκης,(1997) & Φλωράτου,(2002) διαφοροποιείται στα μη αναγνωρίσιμα ως ύποπτα για την ανίχνευση της E.M.Δ χαρακτηριστικά της ευανάγνωστης γραφής, πίεση μολυβιού, ιδιαίτερη στάση σώματος τα οποία περιλαμβάνονται στη θεωρία των E. M. Δ ως ενδεικτικά της διαταραχής της γραφής.



Ενδιαφέρον εύρημα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της *διαταραχής της αριθμητικής* είναι η μεταβλητότητα των απαντήσεων και η έκφραση ενός μεγάλου ποσοστού, της άγνοιας των εκπαιδευτικών στα επτά από τα εννέα ερωτήματα. Συγκεκριμένα η δυσκολία στη προπαίδεια, η δυσκολία στην κατακόρυφη τοποθέτηση των αριθμών κατά την διάρκεια των πράξεων, η δυσκολία στην κατανόηση χωροχρονικών εννοιών, η δυσκολία στη λύση προβλημάτων, η ολοκλήρωση εύκολων πράξεων και η χρήση δακτύλων για να μετράει, είναι ερωτήματα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν άγνοια.

Τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στη αντιστροφή των αριθμών, στη δυσκολία της αντίληψης της μορφής των μαθηματικών συμβόλων. Έπονται τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στον τρόπο γραφής, κατά την εκτέλεση των πράξεων κάθετα, γράφουν τα ψηφία των αριθμών σε λάθος στήλη των εκατοντάδων, δεκάδων, μονάδων. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την βιβλιογραφική θεωρία Αγαλιώτης, (2004), Ζάχος, (2001b), Μαριδάκη-Κασσώτακη,(2005), της διαταραχής της δυσαριθμησίας. Ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό από 50% έως 68% δεν συμφωνεί ότι η ικανότητα λύσης προβλημάτων, η ολοκλήρωση αριθμητικών πράξεων, και η κατανόηση χωροχρονικών εννοιών αποτελούν "ύποπτα" χαρακτηριστικά δυσαριθμησίας. Στο σημείο αυτό παρατηρείται διάσταση με την βιβλιογραφική θεωρία Αγαλιώτης, (2004), Ζάχος, (2001b), Μαριδάκη-Κασσώτακη,(2005), που επισημάνει ότι και τα τρία παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν ενδείξεις δυσαριθμησίας και εστιάζει στην κατανόηση των χωροχρονικών εννοιών επισημαίνοντας ότι αποτελεί κύριο γνωστικό χαρακτηριστικό δυσαριθμησίας.

Από τη σύγκριση των κατηγοριών των μαθημάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγνοια για τα "ύποπτα" χαρακτηριστικά των Ε. Μ. Δ σε μεγαλύτερο ποσοστό για την διαταραχή της Αριθμητικής και στην συνέχεια για την διαταραχή της Ανάγνωσης, ενώ δείχνουν σίγουροι για την ανίχνευση της διαταραχής Γραφής.

Τέλος όσον αφορά την επίδραση στον τρόπο απάντησης με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων παρατηρούμε ελάχιστες μεταβολές. Αυτό στοιχείο δείχνει τη σταθερότητα στις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία και έτη προϋπηρεσίας

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκε και η έρευνα που πραγματοποίησαν το 2012 οι Keivan Kakabarace, Ali akbar Arjamandnia, Gholem Ali Afrooz και είχε προ εξέταση το ερευνητικό ερώτημα την επίγνωση των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό των παιδιών με Ε. Μ. Δ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επίπεδο επίγνωσης των δασκάλων για την φύση

και την αιτιολογία Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ήταν επαρκές και ικανοποιητικό αλλά το επίπεδο ικανότητας τους να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τους μαθητές με Ε. Μ. Δ ήταν χαμηλό.

Μια ακόμη πραγματοποιηθείσα έρευνα , με το ίδιο με ερευνητικό ερώτημα με τη δική μας, είναι της Καραντούλα & Καρπαθίου που πραγματοποιήθηκε το 2013. Τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν σε μέτριο βαθμό τα χαρακτηριστικά των Ε. Μ. Δ και η ετοιμότητά τους για την ανίχνευση τους ήταν στο ίδιο επίπεδο.

**Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα :** *Ποιοι τρόποι αντιμετώπισης των μαθητών με Ε. Μ. Δ ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς;*

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών που αντιμετωπίζουν Ε.Μ.Δ μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς. Από την μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απαντούν από πολύ συχνά έως συνεχώς στις ερωτήσεις : Πόσο συχνά “επενδύετε” στην ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση του μαθητή με Ε.Μ.Δ , Απευθύνεστε για βοήθεια και συμβουλές στους ειδικούς , Διαβάζεται- ενημερώνεστε για να κατανοήσετε το πρόβλημα, Συμβουλευέστε συναδέλφους που είχαν ανάλογη εμπειρία. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δηλαδή : Παρέχετε περισσότερο χρόνο για εμπέδωση του μαθήματος στο παιδί με Ε.Μ.Δ , Κατά πόσο μπορείτε να προσαρμόσετε τις ερωτήσεις που θέτετε στους μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης, Παρεμβαίνετε χωρίς καθυστέρηση στην αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού με Ε.Μ.Δ , Σκέφτεστε τον τρόπο της μαθησιακής διαχείρισης της κατάστασης, Εντοπίζετε θετικά στοιχεία που υπάρχουν στην κατάσταση, απαντούν “πολύ συχνά”.

Τη μικρότερη κριτική τιμή παίρνει η ερώτηση : Νοιώθετε ανίκανοι να διαχειριστείτε την κατάσταση; Το αποτέλεσμα αυτό είναι πιθανό να συσχετίζεται με τη βαρύτητα της διαταραχής ή με την συνύπαρξη άλλων προβλημάτων. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα έχει καταλήξει και η έρευνα των Shotel, Jano, & McGettigan, που πραγματοποιήθηκε το 1972 και δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να διδάξουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με εκείνα που αντιμετωπίζουν σοβαρές αναπηρίες / μειονεξίες, ή νοητική στέρηση. Ίδιο εύρημα εμφανίζει και η έρευνα των Avrammidis και Norwich (2002) που βλέπουμε να επηρεάζεται η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη από τη φύση και την διαταραχή του κάθε παιδιού.

Από τη συσχέτιση των απαντήσεων με τις επί πλέον σπουδές των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα στα ερωτήματα για την παροχή περισσότερου χρόνου για εμπέδωση και προσαρμογή των ερωτήσεων όταν απευθύνονται σε μαθητές με Ε.Μ.Δ , οι εκπαιδευτικοί που έχουν το βασικό τίτλο και αυτοί με πάνω από τρία πτυχία απαντούν στα συγκεκριμένα ερωτήματα "πολύ συχνά" και " πάντα" , οι υπόλοιποι που είναι κάτοχοι πτυχίων και άλλης ειδικότητας απαντούν "λίγο" και "συχνά". Στο ερώτημα που αναφέρεται στην αναζήτηση βοήθειας/συμβουλών από ειδικούς οι απαντήσεις διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο. Οι άνδρες απαντούν σε μεγάλο ποσοστό "πολύ συχνά" και σε μικρότερο "πάντα", σε αντίθεση οι γυναίκες απαντούν σε μεγάλο ποσοστό "πάντα" και σε μικρότερο "πολύ συχνά".

Τα ευρήματα αυτά είναι συνεπή με τα αποτελέσματα της έρευνας των εκπαιδευτικών Therese Mc Phillips et. al που πραγματοποιήθηκε το 2011 στην Αγγλία και την Ιρλανδία για την διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξέφρασαν την ανάγκη για βοήθεια από άλλους ειδικούς οι οποίοι θα στόχευαν στη ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων των μαθητών τους.

Παρόμοια έρευνα πραγματοποιήθηκε από τους Monahan & Marino το 1996, το 75% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν είχε το κατάλληλο μορφωτικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, με αποτέλεσμα οι συγγραφείς να υπογραμμίζουν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, τόσο πριν την ανάληψη υπηρεσίας όσο και κατά την διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα της δικής μας έρευνας δεν ταυτίζονται με τα ευρήματα της έρευνας των Monahan & Marino(1996).

Η θετική αντίληψη για τις ικανότητες τους που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας συναντάται και στα αποτελέσματα της έρευνας των Woolfson & Brandy ( 2009) .Σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν θετική στάση στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους και στον τρόπο διαχείρισης των μαθητών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Doris & Helmer (2005) συγκλίνουν με την παρούσα έρευνα στο σημείο του υψηλού επιπέδου ενημερότητας των εκπαιδευτικών για τις Ε.Μ.Δ και η συμβολή τους στην έγκαιρη διάγνωση των διαταραχών αυτών.

**Τρίτο ερευνητικό ερώτημα :** *Κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιστεύεται ότι εφαρμόζεται το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης; και κατά πόσο τροποποιείται α) τη διδακτική σας μέθοδο β) τον τρόπο αξιολόγησης.*

Τα αποτελέσματα του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος συγκεντρώνονται από το μέτριο επίπεδο ( συχνά) και πάνω. Ειδικότερα για το ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στην εφαρμογή κατάλληλου προγράμματος παρέμβασης, οι εκπαιδευτικοί απαντούν "συχνά" μέχρι "πολύ συχνά". Οι απαντήσεις αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια επιφύλαξη για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος που επιλέγουν.

Για το ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στην κατάλληλη διδακτική μέθοδο που επιλέγουν , οι εκπαιδευτικοί απαντούν: "πολύ συχνά". Η απάντησή τους αυτή δείχνει την σιγουριά που έχουν για τις ικανότητες τους.

Για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αναφέρεται στην τροποποίηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών που έχουν Ε.Μ.Δ , οι ερωτώμενοι απαντούν "πολύ συχνά" . Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων δείχνει οι απαντήσεις να τείνουν στο "πάντα". Το εύρημα αυτό δείχνει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να τροποποιούν τον τρόπο αξιολόγησης για τους μαθητές που παρουσιάζουν διαταραχές μάθησης.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων και στο συσχετισμό: τροποποίησης διδακτικής μεθόδου και έτη υπηρεσίας , βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με τη μικρή και τη μεγάλη προϋπηρεσία απαντούν "συχνά" και "πάντα" , ενώ οι εκπαιδευτικοί με την «μεσαία» απαντούν "πολύ συχνά" και "πάντα". Η ανάλυση αυτού του συσχετισμού μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με την « μεσαία» προϋπηρεσία έχουν μεγαλύτερη ετοιμότητα στην τροποποίηση της διδακτικής τους μεθόδου από τους συναδέλφους τους.

Στο συσχετισμό τίτλοι σπουδών και τροποποίηση διδακτικής μεθόδου, εμφανίζεται το εύρημα οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου να απαντούν "συχνά" και "πάντα" ενώ οι υπόλοιποι να απαντούν "πολύ συχνά" και "πάντα". Από τις απαντήσεις αυτού του συσχετισμού βλέπουμε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είναι πιο επιφυλακτικοί από τους συναδέλφους τους για την τροποποίηση της διδακτικής μεθόδου τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία επισημάνεται ότι οι διδακτικές τεχνικές ποικίλουν και συσχετίζονται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Οι Scruggs, Mastropieri, & Boon (1998) τονίζουν ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας και το υλικό που είναι προσανατολισμένες σε δραστηριότητες

είναι πιο αποτελεσματικές για τα παιδιά με Ε.Μ. Δ από την απλή χρήση του βιβλίου, γιατί απαιτούν λιγότερες αναγνωστικές, γλωσσικές και μνημονικές ικανότητες.

Η αναγκαιότητα τροποποίησης της διδακτικής μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνεται και στις έρευνες των Stainback, Courtnege, & Jaben, (1985) και Marzano, Pickering, & Pollock, (2001). Υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής μπορεί, εφόσον διαθέτει την κατάλληλη επιμόρφωση και έχει στην διάθεση του τα απαραίτητα μέσα, να τροποποιεί και να προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές στις ανάγκες των μαθητών του, έτσι ώστε αυτοί να σημειώνουν πρόοδο σε μαθησιακό και σε κοινωνικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας είναι παρόμοια με τα αποτελέσματα της έρευνας των Brady & Woolfson, (2009) όπου οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν θετικές στάσεις στην εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών μάθησης και αξιολόγησης. Σε αντίθετα αποτελέσματα από της έρευνας μας έχει οδηγηθεί η έρευνα Σαρηπανίδου Σοφίας (2017), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σε θέση να εφαρμόσουν εναλλακτικές στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης.

Σε συναφή με τη έρευνας μας αποτελέσματα έχει οδηγηθεί και η έρευνα του Gersten (2005), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που είναι σε θέση να ανιχνεύσουν τους μαθητές με Ε. Μ. Δ, αλλά και να εφαρμόσουν κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και κριτήρια αξιολόγησης, μπορούν να συμβάλλουν στο να παρουσιάσουν οι μαθητές σημαντική βελτίωση στη μαθησιακή εξέλιξη τους.

Συνεπώς με την έρευνα μας είναι και τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Βασιλείου, Ε., & Χαριτάκη, Γ. (2015). Το 75% των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι διαφοροποιεί τη διδακτική του διδασκαλία για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τάξης και το 72% θεωρεί πως είναι ικανό να διαφοροποιήσει τον τρόπο αξιολόγησης.

**Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα:** *Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί επαρκείς τις γνώσεις και την εμπειρία τους για την αντιμετώπιση των μαθητών με Ε. Μ. Δ ;*

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα περιλαμβάνονται οι εξής επιμέρους ερωτήσεις στις οποίες καλεστήκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί: Έχω επαρκή επαγγελματική υποστήριξη, Αναγνωρίζεται η δουλειά μου με μαθητές με Ε.Μ.Δ, Επαρκεί ο χρόνος μου για να δουλέψω με μαθητές με Ε.Μ.Δ, Οι προσωπικές μου γνώσεις και η εμπειρία επαρκούν για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με Ε.Μ.Δ, Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου σχετικά με τις Ε.Μ.Δ, Να υπάρξει ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των ειδικοτήτων

και Έχετε τις απαραίτητες ακαδημαϊκές γνώσεις για να ανιχνεύσετε μαθητή/μαθήτρια με Ε.Μ.Δ.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσης έρευνας υποστηρίζουν , σε συντριπτικά μεγάλη πλειοψηφία, το 88,10% ότι δεν θεωρούν τις γνώσεις και την εμπειρία τους ικανοποιητικές για την αντιμετώπιση των παιδιών με Ε.Μ.Δ. Από τον συσχετισμό των απαντήσεων με τα ατομικά/ δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις, Στο επιμέρους ερώτημα που αναφερόταν στην επάρκεια των ακαδημαϊκών τους γνώσεων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (50,9%) είχε ουδέτερη στάση, το ενδιάμεσο (33,9%) είχε θετική στάση και το 9,4% είχε αρνητική στάση.

Τα αποτελέσματα αυτού του ερευνητικού ερωτήματος μας εκφράζουν την ανεπάρκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ στηριζόμενοι μόνο στις γνώσεις και την εμπειρία τους. Ειδικότερα εκφράζουν την επιθυμία τους για συμβουλευτική υποστήριξη /καθοδήγηση από άλλες ειδικότητες για την αντιμετώπιση των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Σε παρόμοια συμπεράσματα με τα δικά μας έχει καταλήξει και η έρευνα της Τσίτσου, Ε. , (2017). Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι για να μπορέσουν να βοηθήσουν μαθητές με Ε. Μ.Δ παρόλο που αρκετοί είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης. Επιπρόσθετα τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας όπως και στις δικές μας δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ή τις σπουδές.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα στη έρευνα των Monahan & Marino (1996), που ταυτίζονται με αυτά της παρούσης. Το 75% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν είχε κατάλληλο μορφωτικό υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία παιδιών με Ε.Μ.Δ.

Η αναγκαιότητα για συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων και συμβουλευτική υποστήριξη για την αντιμετώπιση των μαθητών με Ε.Μ.Δ καθώς και η συχνότητα της συνεργασίας τους, παρουσιάζονται στα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από την Κοτσιφάκη (2011).

Συνεπή και ταυτόσημα είναι και τα ευρήματα της έρευνας του Rose (2001),τα οποία έδειξαν ότι ή έλλειψη γνώσεων, εμπειρίας και πρακτικών δεξιοτήτων στη διδασκαλία παιδιών με Ε.Μ.Δ , αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μία από τις μεγαλύτερες ανησυχίες τους.

**Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα :** Ποιοι φορείς ή πρόσωπα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν την εκπαιδευτική εξέλιξη του μαθητή;

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα οι φορείς για τους οποίους καλέστηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι: ΚΕΔΔΥ/ ΚΕΣΥ/ Ειδικός Παιδαγωγός/ , ΕΔΕΑΥ, Εκπαιδευτικός/Γονείς

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν, σε μεγάλο ποσοστό, ότι όλοι οι φορείς ή πρόσωπα που εμπλέκονται στη διαγνωστική, υποστηρικτική και εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητοι για την εξέλιξη του μαθητή. Κατά την διερεύνηση των απαντήσεων για πιθανές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία , προέκυψε ένα ενδιαφέρον εύρημα σε σχέση με το φύλο. Στην κατηγοριοποίηση των ειδικοτήτων, που έχουν καθοριστική σημασία για την εξέλιξη του μαθητή , είναι αυτή του ειδικού παιδαγωγού στην οποία εστιάζονται οι απαντήσεις. Το εύρημα αυτό είναι σε πλήρη ταύτιση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των τριών ερευνών που αναφέρονται κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση και είναι: των φοιτητών Λογοθεραπείας του Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας (2016), των μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Ρόδου (2014) και του Ινστιτούτου της Κύπρου (1997-1998).

Η αναγκαιότητα της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων αποτελεί προαπαιτούμενο για την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και αυτό έρχεται σε συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο, όπου αναφέρεται ότι το πρώτο στάδιο για την αντιμετώπιση ενός ζητήματος είναι η έγκαιρη διάγνωση του. Τρίγκα – Μετρίκα (2010).

**Έκτο ερευνητικό ερώτημα:** Πόσο αποτελεσματική είναι η "αντιμετώπιση" των παιδιών με Ε.Μ.Δ στο σχολικό περιβάλλον;

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση που προσδιορίζει το έκτο ερώτημα και στη συνέχεια συμπληρωματικά εξετάζουμε και τις απαντήσεις που δόθηκαν στις εξής ερωτήσεις: Έχω επαρκεί επαγγελματική υποστήριξη, Αναγνωρίζεται η δουλειά μου με μαθητές με Ε.Μ.Δ , Επαρκεί ο χρόνος μου για να δουλέψω με μαθητές με Ε.Δ.Μ, Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου σχετικά με τις Ε.Μ.Δ.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς παρατηρούμε ότι συγκεντρώνονται μεταξύ του αποτελεσματική (32,1%) και αρκετά αποτελεσματική(33,7%). Υπάρχει και ένα ποσοστό (19,8%) που θεωρούν την αντιμετώπιση πολύ αποτελεσματική. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν προέκυψαν αρνητικές απαντήσεις και αυτό από μόνο του μας παρουσιάζει τη θετική γνώμη των ερωτηθέντων για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ μέσα στο

σχολικό πλαίσιο. Η συγκέντρωση των απαντήσεων μεταξύ του αποτελεσματική και αρκετά αποτελεσματική, δηλαδή στο “μέσο” διάστημα των θετικών απαντήσεων, μας δείχνει ότι υπάρχουν περιθώρια – ενέργειες που θα πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν έτσι ώστε η αντιμετώπιση στο σχολικό περιβάλλον να χαρακτηρίζεται πλήρως αποτελεσματική.

Από το συσχετισμό των δημογραφικών αποτελεσμάτων και του βαθμού αποτελεσματικής αντιμετώπισης των Ε.Μ.Δ, δεν παρουσιάζονται σημαντικά στοιχεία διαφοροποίησης. Το γεγονός αυτό ενισχύει τη σταθερότητα των απαντήσεων η οποία είναι ανεξάρτητη του φύλου.

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν, σε ένα μεγάλο ποσοστό (62.3%), ότι δεν έχουν την απαραίτητη επαγγελματική υποστήριξη που θα επιθυμούσαν. Επίσης σε ένα μεγάλο ποσοστό (96%) δηλώνουν ότι δεν επαρκεί ο εκπαιδευτικός τους χρόνος για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλία που απαιτείται για τα παιδιά που έχουν Ε.Μ.Δ. Το ενδιαφέρον αυτό εύρημα της παρούσας έρευνας, δεν είναι συνεπές με το αποτέλεσμα της έρευνας που πραγματοποίησε η Ημέλλου (2002) για την ορθή διαχείριση του σχολικού χρόνου στην κοινή τάξη προκειμένου το πρόγραμμα να εμπλουτίζεται με εξατομικευμένες παρεμβάσεις και διαφοροποίηση των στόχων προς όφελος των μαθητών με Ε.Μ.Δ. Διαπίστωσε ότι: “είναι σημαντικό να γίνεται συστηματική αξιοποίηση του μαθησιακά μη παραγωγικού χρόνου”. Επιπρόσθετα το (66%) των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι δεν αναγνωρίζεται η δουλειά που συντελείται με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Ταυτόχρονα σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (96%), όλοι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα εκφράζουν την επιθυμία τους για ενίσχυση των γνώσεών τους σχετικά με τις Ε.Μ.Δ.

Στο ερευνητικό ερώτημα που αναφερόταν στον τρόπο υποστήριξης και αποκατάστασης των Μαθησιακών Δυσκολιών οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τον προβληματισμό τους. Αυτός γίνεται ορατός από την ποικιλία και ποικιλομορφία των απαντήσεων.

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική αυτή προσπάθεια και εξετάζοντας συνολικά τα ευρήματα της έρευνας μας παρατηρούμε ότι το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για την ανίχνευση των Ε.Μ.Δ σε σχέση με τις γνώσεις τους παρουσιάζεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, αν αυτό συσχετιστεί με το επίπεδο σπουδών, το μεγαλύτερο ποσοστό διαθέτει μόνο το βασικό πτυχίο, βλέπουμε την αναγκαιότητα για επιμόρφωση η οποία και εκφράστηκε στα αποτελέσματα της έρευνας με πολύ μεγάλο ποσοστό. Η επιθυμία για διεπιστημονική συνεργασία στο πλαίσιο της ενημέρωσης και της αντιμετώπισης των Ε.Μ.Δ και η ύπαρξη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στις σχολικές μονάδες εκφράστηκε σχεδόν με πλήρη συμφωνία. Επίσης



αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα, εξαιτίας του πολύ μεγάλου ποσοστού που απάντησαν αρνητικά, και αναφέρονταν στην ύπαρξη μη επαγγελματικής υποστήριξης, στη ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού χρόνου και στο ότι δεν αναγνωρίζεται η δουλειά τους με τους μαθητές με Ε.Μ.Δ.

Αυτό που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας είναι η πίστη στη διδακτική τους αποτελεσματικότητα εφόσον εντάσσουν και συνεκπαιδεύουν παιδιά με και χωρίς Ε.Μ.Δ στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Συνοψίζοντας δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι αγωνίζονται να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους και ενδιαφέρονται για τις επιτυχίες τους τόσο μαθησιακές όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι το δείγμα της παρούσης έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των υπηρετούντων εκπαιδευτικών του Νομού Αρκαδίας, όπου και πραγματοποιήθηκε . Το είδος της έρευνας μας επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Τα ευρήματα ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Ο εκπαιδευτικός, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ο πρώτος που έρχεται σε επαφή με το μαθητή που εμφανίζει δυσκολίες στη μάθηση. Από την εξέταση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μπορεί οι επιμέρους γνώσεις των εκπαιδευτικών να συγκεντρώνουν ικανοποιητικό ποσοστό, αλλά από την εξέταση και συσχέτιση όλων των επιμέρους ερωτημάτων φαίνεται η επιθυμία τους για ενίσχυση- αναβάθμιση των υπάρχουσών γνώσεών τους, για συμμετοχή και άλλων ειδικευμένων επαγγελματιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, ώστε η υποστήριξη των μαθητών να είναι πολύπλευρη, ολοκληρωμένη και αποτελεσματική. Επίσης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν σε μεγάλο ποσοστό διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά εκφράζουν την επιφύλαξη τους για την καταλληλότητα του προγράμματος που επιλέγουν να εφαρμόσουν.

Εύκολα, λοιπόν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει, το θεωρητικό υπόβαθρο των Ε.Μ.Δ, την κατανόηση και την διαφοροποίηση των διαφόρων τεχνικών εκπαιδευτικής υποστήριξης. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση σχεδιάζουν, οργανώνουν και υλοποιούν προγράμματα ανάλογα με το είδος και το βαθμό της μαθησιακής δυσκολίας.

Η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαιδευτικής υποστήριξης μπορεί να επιτευχθεί με την διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων με παράλληλη παροχή κινήτρων για την συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών. Η θεματολογία των σεμιναρίων πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από την ενίσχυση των υπάρχουσών ακαδημαϊκών γνώσεων για τις Ε.Μ.Δ και ενημέρωσή τους για τις σύγχρονες πρακτικές αντιμετώπισης και διαχείρισης των δυσκολιών αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βασίζονται στη γνώση και όχι μόνο στην εμπειρία γιατί μέσω αυτής θα αμβλύνουν τις επιφυλάξεις, αμφιβολίες και ανησυχίες στην

διαχείριση των Ε.Μ.Δ και παράλληλα θα ενισχυθεί το αίσθημα της επαγγελματικής ικανότητας και αποτελεσματικότητάς τους. Επιπλέον πρέπει να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας τους με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ειδικότητες που εμπλέκονται στην υλοποίηση των υποστηρικτικών προγραμμάτων , αφού ή υποστήριξη των παιδιών, για να είναι ολοκληρωμένη, πρέπει να είναι σφαιρική.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών πρέπει να καλυφθεί μέσω ειδικών διαμορφωμένων σεμιναρίων για την κατανόηση των δευτερογενών προβλημάτων, (ψυχολογικών) που εμφανίζονται στα παιδιά που αντιμετωπίζουν Ε.Μ.Δ. Τις περισσότερες φορές είναι σημαντικότερα από τα πρωτογενή (μαθησιακή πορεία) και καθορίζουν περισσότερο την πορεία του παιδιού στο σχολείο και στη ζωή.

Συγχρόνως να δοθούν στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα μέσα ώστε να μπορεί να εφαρμόζει, να τροποποιεί και να προσαρμόζει τους εκπαιδευτικούς χειρισμούς του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

Ταυτόχρονα να υπάρξει πρόβλεψη για την διαφοροποίηση του ωραρίου- ευελιξία , ώστε να μην αποτελεί το ωρολόγιο πρόγραμμα εμπόδιο στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ωστόσο παρά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, προτείνουμε οι επόμενες έρευνες με σχετική θεματολογία να υλοποιηθούν εξετάζοντας τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές ειδικότητες που εμπλέκονται στην αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ όπως σχολικών Κοινωνικών Λειτουργών, σχολικών Ψυχολόγων, Εργοθεραπευτών, Λογοθεραπευτών κ.λ.π. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών θα μπορέσουν να αποτελέσουν οδηγό για την διαμόρφωση πιο ολοκληρωμένων και εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ μέσα στο σχολικό περιβάλλον .

Συνοψίζοντας, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως οι μαθητές με Ε.Μ.Δ είναι παιδιά που χρειάζονται περισσότερη προσοχή και κατανόηση από όλους μας, έχουν το δικό τους ρυθμό, με ανάγκες κοινές και ταυτόχρονα διαφορετικές από τα άλλα παιδιά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι.(2000). Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Αγαλιώτης, Ι.(2004).Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά. Αιτιολογία- Αξιολόγηση- Αντιμετώπιση, δ' έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Αθανασίου, Λ (2007).Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Ιωάννινα: ΓΕΦΥΡΑ
- Βασιλείου, Ε., & Χαριτάκη (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 236-248.
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε.,(2003),Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσορθογραφία, [www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2001). Εισαγωγή στη μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: Προς ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο (3<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα :Gutenberg.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα :Εκδόσεις Ελλην.
- Δήμου, Η, Γ. (2008), Εκπαιδευτική Ψυχολογία: ΙΙ. Μαθησιακές Δυσκολίες (Το Παιδαγωγικό ατύχημα), Αθήνα, Gutenberg.
- Δελασούδας, Λ. (2003). Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Ζαγκότας, Β. (2010). Ιστορία της Εδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδασκαλείο. Στο : <http://bit.ly/2f4AGGp>( 26/10/2018)
- Ζάχος, Γ., (2001b), Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών: Μαθησιακή δυσκολία στην αριθμητική. [www.system..gr/cpsr](http://www.system.gr/cpsr)

Ζώνιου -Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου - Ντέρου, Ε. , & Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.) (2012). Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα : Πεδίο.

Ημέλλου , Όλγα ( 2002). Η διαχείριση του χρόνου εργασίας ως παράγοντα βελτίωσης της διεργασίας διδασκαλίας μάθησης. Στο Μπαγάκης Ιωάννης ( επιμέλεια ). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ.σ 400- 405.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπθολογία των παιδιών και των εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Καλαντζή–Αζίζι, Α.–Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόσληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών, Αθήνα , Ελληνικά γράμματα.

Κοτσιφάκη, Ε. (2011). Διευκρίνιση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες . (<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14388/P0014388.pdf?sequence=1>, ανάκτηση 21/05/2018).

Καραντούλα, Μ., & Καρπαθίου, Ε.Α. (2013). Μαθησιακές Δυσκολίες και η Άποψη των Εκπαιδευτικών.

([http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/637/lgt\\_2013009.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/637/lgt_2013009.pdf?sequence=1), ανακτήθηκε 21/05/2018).

Κουράκης, Ι. Ε. (1997). Ανίχνευση στον κόσμο των μαθησιακών δυσκολιών. Ελλην.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ ( 2011). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις. Τόμος Β, Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821- 2010. Αθήνα : Gutenberg .

Λελάκης, Γ. (1994).Εκπαιδευτική έρευνα , Αθήνα :Εκδόσεις ΟΕΔΒ.

Λιβανίου, Ε.(2004). Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στη κανονική τάξη. Αθήνα: Κέρδος.

Μαριδάκη–Κασσωτάκη, Α.,(2005) Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Ελληνικά Γράμματα .

Μαρκοβίτης, Μ – Τζουριάδου, Μ. (1991). Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία και Πράξη . Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.

Μαυρομάτη Δ., (1995). Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας. Αθήνα.

- Μιχελογιάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (2000). Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μίχου, Μ. (1990) Γνωστικά, κοινωνικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα. Στο σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις, σελ 27-41, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ (1999). Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και εφήβων. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαλασάκη, Γ.Φ.(2015). Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυσλεξία και τη διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης.
- (<http://dspace.lid.uom.gr/bitstream/2159/18645/6/BalasakiGeorgiaMsc2015.pdf>, ανάκτηση 22/05/2018)
- Ξηρομερίτη, Α. (1997) Ειδική Εκπαίδευση, Εκδόσεις Παν/μίου Πατρών.
- Παντελιάδου, Σ.(2000). Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί (Στ' Έκδοση). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση . Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη, στο Μαυροπούλου, Σ. επιμέλωση (2007). « Η κοινωνική ένταξη, σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις», 5-18. Βόλος :Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ.(2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ.(2011). Μαθησιακές δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι και Γιατί. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαηλίου Χρυσάνθη ( 2018). Μεταπτυχιακή εργασία: Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πολυχρόνη, Φ.(2011). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο: Τάραντος, Σ. (Επιμ.) Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις (σελ, 19-47). Αθήνα: Πεδίο

Πολυχρονοπούλου, Σ.( 2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης, τόμος Α΄. Αθήνα :Ατραπός.

Πόρποδας, Κ.(1981), Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα : Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική»

Πόρποδας, Κ.(1993). Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης και Γραφής. Πάτρα.

Πόρποδας, Κ.(1993). Γνωστική Ψυχολογία. Θέματα Ψυχολογίας της γλώσσας. Λύση προβλημάτων. Αθήνα: συγγρ.

Πόρποδας, Κ. (2002). Η ΑΝΑΓΝΩΣΗ . έκδοση: ΙΔΙΩΤΙΚΗ

Πόρποδας, Κ. (2003). Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση), Πάτρα: Ιδιωτική.

Σακκάς, Β.(2002). Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Σαριπανίδου Σοφία, (2017). Πτυχιακή εργασία: Διερεύνηση του επιπέδου ενημερότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης – από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Τόος Α. Αθήνα: Σειρά Ειδική Παιδαγωγική/2, τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδάνος.

Σταθακόπουλος , Β. (2005). Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς . Αθήνα : Εκδόσεις Σταμούλη.

Τζουριάδου, Μ. , 1979. Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Τζουριάδου, Μ. Μπάρμπας, Γ. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες- Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης, Θεσσαλονίκη : ΠΡΟΜΗΘΕΥΣ.

Τρίγκα-Μέρτικα, Ε. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες-Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσίτου Ελευθερία, (2017). Μεταπτυχιακή εργασία: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και την Παιδαγωγική τους Διαχείριση

Τσοβίλη, Θ. Δ. (2003). Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής? Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Φλωράτου, Μ. Μ. (2002). Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Οδησέας.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Χαρτογράφηση – Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Αθήνα: ΥΠΕΠΕΘ & ΠΙ.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Badian. (1983). Arithmetic and nonverbal learning. In H. R. Myklebust (Ed.), Progress in learning disabilities (pp.235-264).NEW York: Grune and Stratton.

Barbaresi, W.,Katusic, S.,Colligan, R., Weaver, A.,& Jacobsen, S.(2005).Math learning disorder: incidence in a population- based birth cohort,1976-82, Rochester, Minn. Ambulatory Pediatrics, 5 (5), 281-289. Doi:10.1367/A04-209R.I

Bateman, B (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (et) Learning Disorders, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA.

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

Bouzakis, S. and Berdousi, E (2008). The educational argumentation of the Hellenic political force on special education in the 1913, 1929,1964 and 1985 reforms, school of Primary Education, University of Patras.



- Cagran, B. & Schmidt, M. (2010). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 37: 2, 171-195.
- Choi, B. C. & PAK, W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and investigative medicine*, 29(6), 351.
- Choi, B. C. & Park, A. W. (2007). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 2. Promotors, barriers, and strategies of enhancement. *Clinical & investigative Medicine*, 30(6), 224-232.
- Choi, B.C. & Anita, W. P. (2008). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 3. Discipline, inter-discipline distance, and selection of discipline. *Clinical & Investigative Medicine*, 31(1), 41-48.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hood, A. ,& Jonson R. ( 1991). *Assessment in counseling: A guide to the use of psychological assessment procedures*. Alexandria, VA: American Association of Counseling Development.
- Gandhimathi U, Gnanajane J., Eljo, (2010). Awareness about learning disabilities among the primary school teachers. *Cauvery Research Journal*, 3: 1-2, 71-78
- Hamstra – Bletz, L., & Blote, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (10), 689-699
- Hornostra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L.& Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 515-529.
- Jordan, n., Hanich, L. B., & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with co-morbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, vol 74, no 3, pp 834-850.
- Kavale, K., Forness, S. (1985). *The Science of learning disabilities*, San Diego, CA: College-Hill Press.

Kavale, K.A. & Forness, S. R. (2000). "The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research", in *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, Volume 14, pp 179-215.

Keivan, Kakabaraee, Ali akbar Arjmandnia, Gholam ali afrooz (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of Kermanshah, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2615- 2619. Retrieved on May, 4, 2018, from Science Direct database

Kirdy,A., Davies, Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties that general practitioners. *British Journal of Special Education*, 32, 3,122-126. Retrieved on May 24, 2018 from Wiley Online library database.

Kirk, S. A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston.

Leite & Sonia (2012). Through the Eyes of Primary School Teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 41-46. Retrieved on May, 25, 2018, from Science Direct database.

McPhillips, T., Bell, S. & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualize dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 2, 171- 192.

Mykhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teacher's perception of inclusion of learners with special educational needs. *Jorsen: Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 33-42.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). Learning disabilities and the preschool child, *Asha*, 29, 35-38.

Ostad, S. A. (1998). Developmental differences in solving simple arithmetic word problem and simple number- fact problem: A comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *Mathematical Cognition*, 4 (1), 1-19.

Rack, J. P., M.J. Snowling & R. K. Olson (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly* 27: 28-53.

Rijntjes, M., Dettmers, C., Buchel, C., Kiebel, S., Frackowiak, R. S. J., & Weiller, C. (1999). A blueprint for movement: functional and anatomical representations in the human motor system. *Journal of Neuroscience*, 19, 8043- 8048.

Shaywitz E. Sally, (1996). Dyslexia: Scientific American, 98-103.

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

Tsakiridou, H., and K. Polyzopoulou. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. American Journal of Educational Research 2, 4, 208-218.

Wong, B. Y. L. (1991). The Relevance of Metacognition to learning Disabilities. In B. Y. L. Wong (ed). Learning about Learning Disabilities, (p.p 232-255). San Diego, California: Academic Press.

#### ΗΛΕΚΤΡΟΝΟΚΕΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

[www.eduportal.gr](http://www.eduportal.gr)

[www.dys.Gr](http://www.dys.Gr)

[www.markorigos.gr](http://www.markorigos.gr)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής**

**Κατεύθυνση: Κοινωνικές Διακρίσεις Μετανάστευση & Ιδιότητα Πολίτη**

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και μας ενδιαφέρει μόνο η δική σας, ειλικρινής απάντηση. Αφορά μια έρευνα η οποία διεξάγεται στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας: «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Οι Γνώσεις και Η Συμβολή Των Εκπαιδευτικών Της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Στην Ανίχνευσή τους.» και έχει ως στόχο τη διερεύνηση των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν Ε.Μ.Δ. (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες). Οι απαντήσεις που θα συγκεντρωθούν θα μείνουν αυστηρά προσωπικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για στατιστικούς λόγους.

Ευχαριστώ για την βοήθεια σας

## ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας  Γυναίκα
2. ΗΛΙΚΙΑ: 22-33  34-45  46-57  58 και άνω
3. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-5  5-10  11-20  21-30   
30+
4. ΣΠΟΥΔΕΣ ΕΚΤΟΣ ΒΑΣΙΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ: Εξομοίωση  Μετεκπαίδευση   
Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό  Άλλο πτυχίο   
Το μεταπτυχιακό ή το διδακτορικό ποιόν τομέα αφορά :  
.....  
.....
5. Έχετε τις απαραίτητες ακαδημαϊκές γνώσεις για να ανιχνεύσετε μαθητή ή μαθήτρια με Ε.Μ.Δ. ;  
Καθόλου  Μέτρια  Πολύ καλά  Άριστα   
Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

### ΜΕΡΟΣ Α': Διερεύνηση των γνώσεων των Εκπαιδευτικών για Ε.Μ.Δ.

6. Στον τομέα της ανάγνωσης ποια είναι από τα παρακάτω σημάδια/χαρακτηριστικά που κρίνετε ύποπτα για την ανίχνευση Ε.Μ.Δ. στο μαθητή/τρια;

Χαρακτηριστικά	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν γνωρίζω
Είναι πρόθυμη/ος να διαβάσει			
Μονότονη ανάγνωση			
Συλλαβιστή και αργή ανάγνωση			
Κόπωση κατά την ανάγνωση			
Δεν εμφανίζει εξέλιξη στην ανάγνωση			
Χάνει τη σειρά του κειμένου όταν διαβάζει			
Δυσκολεύεται στις πολυσύλλαβες λέξεις			
Παραλείπει ή προσθέτει γράμματα, συλλαβές			
Συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά			
Δυσκολεύεται στην κατανόηση κειμένου			

7. Στο τομέα της γραφής-ορθογραφίας ποια από τα παρακάτω σημάδια και χαρακτηριστικά κρίνετε ύποπτα για την ανίχνευση Ε.Μ.Δ. στο μαθητή/τρια;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν γνωρίζω
“Ιδιαίτερη” στάση σώματος			
Γραπτό με μουντζούρες			
Δεν υπάρχει κενό μεταξύ των λέξεων			
Ορθογραφικά λάθη			
Ευανάγνωστα γράμματα			
Αντιστροφή γραμμάτων (π.χ. 3 αντί ε)			
Παράλειψη των σημείων στίξεως			

Δυσκολία στην αντιγραφή από τον πίνακα			
Δεν υπάρχει αναλογία πεζών και κεφαλαίων			
Άλλοτε πιέζει πολύ το μολύβι και άλλοτε όσο πρέπει			

8. Στο τομέα της αριθμητικής ποια από τα παρακάτω σημάδια και χαρακτηριστικά κρίνετε ύποπτα για την ανίχνευση Ε.Μ.Δ. στο μαθητή/τρια;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	Δεν γνωρίζω
Κάνει χρήση των δαχτύλων για να μετράει			
Ολοκληρώνει εύκολες πράξεις			
Λύνει προβλήματα			
Δυσκολεύεται στην προπαίδεια			
Κατανοεί χωροχρονικές έννοιες			
Δυσκολεύεται στην κατακόρυφη τοποθέτηση των μονάδων και δεκάδων (μονάδες κάτω από μονάδες και δεκάδες κάτω από δεκάδες)			
Δυσκολεύεται στην ερμηνεία και στο χειρισμό μαθηματικών συμβόλων			
Αντιστρέφει τους αριθμούς (π.χ. 6 αντί 9)			
Ξεχνάει τα κρατούμενα			

### **ΜΕΡΟΣ Β': Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών με ΕΜΔ εντός της τάξης**

Συμπληρώστε κατά πόσο εφαρμόζετε με τα παρακάτω:

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
9. Παρέχετε περισσότερο χρόνο για εμπέδωση του μαθήματος στο παιδί με Ε.Μ.Δ.;					
10. Κατά πόσο μπορείτε να προσαρμόσετε τις ερωτήσεις που θέτετε στους μαθητές με ανάγκες μαθησιακής υποστήριξης;					
11. Πόσο τροποποιείτε τη διδακτική σας μέθοδο ώστε να εξασφαλίσετε τη συμμετοχή του παιδιού στη διαδικασία μάθησης;					
12. Κατά πόσο μπορείτε να εφαρμόσετε κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση των Ε.Μ.Δ. μέσα στην τάξη;					
13. Κατά πόσο μπορείτε να κάνετε τους μαθητές					

με Ε.Μ.Δ. να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης σας;					
14. Κατά πόσο διαφοροποιείτε τον τρόπο αξιολόγησης σας, στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με Ε.Μ.Δ.;					
15. Πόσο “επενδύετε” στην ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση του μαθητή με Ε.Μ.Δ.;					
16. Παρεμβαίνετε χωρίς καθυστέρηση στην αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού με Ε.Μ.Δ.;					
17. Πόσο έγκαιρα πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η διάγνωση των Ε.Μ.Δ.;					
18. Πόσο αποτελεσματική πιστεύετε ότι είναι η “αντιμετώπιση” των παιδιών με Ε.Μ.Δ. στο σχολικό περιβάλλον;					

### ΜΕΡΟΣ Γ': Τρόποι συμπεριφοράς και διαχείρισης των Ε.Μ.Δ. από τους εκπαιδευτικούς

Όταν εντοπίζετε μαθητές με Ε.Μ.Δ ποιους από παρακάτω τρόπους επιλέγετε;

	Καθόλου	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ Συχνά
19. Απευθύνεστε για βοήθεια και συμβουλές στους ειδικούς.					
20. Σκέφτεστε τον τρόπο της μαθησιακής διαχείρισης της κατάστασης.					
21. Διαβάζετε – ενημερώνεστε για να κατανοήσετε το πρόβλημα.					
22. Συμβουλευέστε συναδέλφους που είχαν ανάλογη εμπειρία.					
23. Νοιώθετε ανίκανος να διαχειριστείτε την κατάσταση.					
24. Εντοπίζεται θετικά στοιχεία που υπάρχουν στην κατάσταση.					

25. Συμπληρώστε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας ως την βαρύτητα των φορέων ή των προσώπων, που εμπλέκονται στην αξιολόγηση του μαθητή;



	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
ΚΕΔΔΥ / ΚΕΣΥ					
Ειδικός Παιδαγωγός					
ΕΔΕΑΥ					
Εκπαιδευτικός					
Γονείς					

Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ

26. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη του ΕΕΠ (Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού) σε κάθε σχολείο για την αντιμετώπιση μαθητών με Ε.Μ.Δ.;

Ναι  Όχι  (μια επιλογή)

27. Πιστεύετε ότι οι δραστηριότητες για την αποκατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, θα πρέπει να γίνονται:

Σε τάξεις συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Σε τάξεις μόνο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Εξωσχολικά από δάσκαλο ενισχυτικής διδασκαλίας.

Εξωσχολικά από δάσκαλο ειδικής αγωγής.

Άλλο

28. Γνωρίζοντας τη σημερινή πρακτική για εντοπισμό και διδασκαλία μαθητών/τριων με Ε.Μ.Δ., απαντήστε στα παρακάτω

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Έχω επαρκή επαγγελματική υποστήριξη		
Αναγνωρίζεται η δουλειά μου με μαθητές με Ε.Μ.Δ.		
Επαρκεί ο χρόνος μου για να δουλέψω με μαθητές με Ε.Μ.Δ.		
Οι προσωπικές μου γνώσεις και η εμπειρία επαρκούν για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών με ΕΜΔ		
Θα ήθελα να διευρύνω τις γνώσεις μου σχετικά με τις Ε.Μ.Δ.		
Να υπάρξει ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των ειδικοτήτων		

Δεν γνωρίζω / Δεν απαντώ	
--------------------------	--

Σας ευχαριστώ