



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
«ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»

ΓΡΗΓΟΡΙΑ ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ

*ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2022*

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ ΓΡΗΓΟΡΙΑ  
Α.Μ: 4152019023

**«ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ  
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ»**

**«ATTITUDES AND STEREOTYPICAL PERCEPTIONS OF SCHOOL TEACHERS  
TOWARDS STUDENTS WITH SPECIAL LEARNING DISABILITIES»**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΛΥΠΟΥΡΑΗ ΕΛΕΝΗ ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ  
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ ΜΟΝΙΜΗ ΕΠΙΚ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΔΑΡΡΑ ΜΑΡΙΑ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, *ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2022*



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Στάσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

ο

**Attitudes and stereotypical perceptions of school teachers towards students with special learning disabilities**

**ΠΑΠΑΕΥΘΥΜΙΟΥ ΓΡΗΓΟΡΙΑ**

Επιβλέπων: Δουπουρλή Ελένη, Μόνιμη Λέκτορας ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 2 Φεβρουαρίου 2022

Δουπουρλή Ελένη, Μόνιμη Λέκτορας ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά, ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Γρηγορία Παπαευθυμίου

*Αφιερώνεται στον σύζυγό μου...*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στα πλαίσια ολοκλήρωσης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ), με έδρα το Πανεπιστήμιο Αιγαίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, με αντικείμενο τα «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή» έγινε η διενέργεια και η συγγραφή της συγκεκριμένης Διπλωματικής Εργασίας.

Αξίζει να απονεύω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους στάθηκαν αρωγοί μου στην πραγματοποίηση και ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Η βοήθειά τους μου ήταν πολύτιμη.

Εκφράζω ολόψυχα ένα μεγάλο ευχαριστώ στην καθηγήτριά μου κ. Λυπουρλή Ελένη η οποία είχε αναλάβει την γενική επίβλεψη ολόκληρης της εργασίας, τόσο για την ειλικρινή και έμπρακτη ενθάρρυνσή της, όσο και για τις κατευθύνσεις που μου υπέδειξε. Την ευχαριστώ θερμά και τη συγχαίρω για το έργο της και τη συμβουλευτική που παρείχε στο σύνολο της ακαδημαϊκής μου πορείας. Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες και στα υπόλοιπα μέλη που απαρτίζουν την επιτροπή, όπως την Κα. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, την Κ. Δάρρα Μαρία, καθώς επίσης και το σύνολο των καθηγητών του παρόντος Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για το επιστημονικό έργο τους και την καθοδήγηση του συνόλου των φοιτητών του τμήματος.

Συνοψίζοντας, ένα μεγάλο ευχαριστώ και ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στον σύζυγό μου Χαράλαμπο Μανδατζή και στην αγαπημένη μου φίλη Χρυσάνθη Φωτιάδου, μιας και χωρίς τη στήριξή τους δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα Διπλωματική Εργασία.

Ρόδος, Ιανουάριος 2022

Γρηγορία Παπαευθυμίου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να παρουσιάσει τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Μερικοί από τους επιμέρους στόχους της έρευνας αποτελούν η ανάδειξη της γνώμης των εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η ανάδειξη των διαφορετικών ειδών στερεοτυπικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές αυτούς. Επιπλέον, το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας έχει ως σκοπό να εξετάσει διεξοδικά όλα εκείνα τα αίτια με τα οποία σχετίζονται τα «Στερεότυπα», οι «Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες», η «Επικοινωνιακή Προσαρμογή» και η «Συχνότητα Επαφής».

Το μέγεθος του δείγματος το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι 180 εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται τόσο στον χώρο της πρωτοβάθμιας, όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ποσοτική με ερωτηματολόγιο.

Ενδεικτικά από τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης, προέκυψε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άντρες την πεποίθηση ότι οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, έχουν παράλληλα και μειωμένες μαθησιακές ικανότητες. Επιπροσθέτως, όσοι εκπαιδευτικοί είναι μόνιμα διορισμένοι έχουν μια μεγαλύτερη διάθεση προκειμένου να έρθουν πιο κοντά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και να αναπτύξουν μια ποιοτικότερη σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους, η οποία θα διέπεται από κατανόηση και φιλική διάθεση. Παράλληλα, προκύπτει από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται σε μια μεγαλύτερη ηλικία ασπάζονται πιο εύκολα τις στερεοτυπικές αντιλήψεις ενώ υιοθετούν ένα πιο θετικό κλίμα απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος προκύπτει ότι τα περισσότερα χρόνια εργασίας του εκπαιδευτικού σχετίζονται άμεσα με πιο εύκολη προσαρμογή του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία που αφορά μαθητές που παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία.

**Λέξεις – Κλειδιά:** Στάσεις, Στερεότυπα, Μαθησιακές Δυσκολίες

## ABSTRACT

The aim of this research is to present the attitudes, perceptions and beliefs of primary and secondary school teachers towards students with learning difficulties. Some of the individual objectives of the research are the emergence of teachers' opinions about students with learning difficulties, as well as the identification of the different types of stereotypical perceptions of teachers towards these students. In addition, the research part of this paper aims to examine in detail all those causes to which "Stereotypes", "Attitudes towards students with learning disabilities" "Communication Adjustment" and "Frequency of Contact" are related.

The sample size used to conduct the survey was 180 teachers who work in both primary and secondary education, while the method used was quantitative with a questionnaire. Indicatively from the results of the present research study, it emerged that female teachers have a higher percentage than male teachers of the belief that students who have a learning difficulty also have reduced learning abilities. In addition, those teachers who are permanently appointed have a greater willingness to get closer to students with learning difficulties and to develop a higher quality communication relationship between them, which is based on understanding and friendliness.

At the same time, the research shows that teachers who are at an older age are more likely to embrace stereotypical perceptions and adopt a positive attitude towards students with learning difficulties. Finally, it appears that more years of teacher's work is directly related to easier adaptation during the educational process involving students with learning difficulties.

**Keywords:** Attitudes, Stereotypes, Learning Disabilities



## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Παρουσίαση του Προβλήματος .....	13
1.1 Εισαγωγή στο πρόβλημα .....	13
1.2 Η αναγκαιότητα της έρευνας .....	14
1.3 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα .....	16
1.4 Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	16
1.5 Αναμενόμενα Αποτελέσματα .....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : Θεωρητική Προσέγγιση.....	19
2.1 Η Μάθηση.....	19
2.1.1 Η έννοια της μάθησης .....	19
2.1.2 Καινοτόμες μορφές μάθησης.....	22
2.1.3 Ειδική εκπαιδευτική διαδικασία.....	23
2.1.4 Αντιλήψεις απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες.....	24
2.1.5 Στερεότυπα απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες.....	25
2.1.6 Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	28
2.2 Μαθησιακές Δυσκολίες.....	31
2.2.1 Ορισμός ειδικών μαθησιακών δυσκολιών .....	31
2.2.2 Εξέλιξη μαθησιακών δυσκολιών.....	33
2.2.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες στο παρελθόν .....	36
2.2.3 Είδη μαθησιακών δυσκολιών.....	37
2.2.4 Αναλυτικά προγράμματα και μαθησιακές δυσκολίες .....	39
2.2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής.....	41
2.3: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση .....	42
2.3.1 Τι ορίζεται ως συμπερίληψη .....	42
2.3.2 Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση .....	44
2.3.3 Τρόποι συμπερίληψης μαθητών.....	47
2.3.4 Τα οφέλη της συμπερίληψης .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της έρευνας.....	51
3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	51

3.2 Δείγμα Έρευνας .....	51
3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων .....	51
3.4 Δομή Ερωτηματολογίου .....	52
3.5 Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου .....	54
3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων .....	58
3.7 Στατιστική Ανάλυση .....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> : Παρουσίαση Ερευνητικών Δεδομένων .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : Συζήτηση – Συμπεράσματα .....	79
5.1 Συζήτηση .....	79
5.2 Συμπεράσματα .....	83
5.3 Περιορισμοί Έρευνας .....	84
5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....	96
Πίνακες Περιγραφικής Στατιστικής .....	96
Πίνακες Επαγωγικής Ανάλυσης.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	109

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Γεγονός αποτελεί ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα διαχρονικό φαινόμενο που παρατηρείται σε αρκετούς μαθητές, ενώ εντοπίζεται κυρίως στην προσχολική ή τα πρώτα χρόνια της σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την Τζουριάδου (2011), οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες, δεν παρουσιάζουν σε καμία περίπτωση έντονες και εμφανείς νοητικές διαταραχές, ή αλλά ψυχοσωματικά προβλήματα ή αναπηρίες, αλλά τα προβλήματα και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στη διαδικασία της μάθησης, δεν τους επιτρέπουν να έχουν υψηλές αποδόσεις στα μαθήματά τους. Οι πιο σημαντικές μορφές δυσκολίας οι οποίες εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της μάθησης είναι η δυσλεξία, τόσο γραπτή όσο και προφορική, καθώς και η δυσκολία η οποία σχετίζεται με τους αριθμούς και τα μαθηματικά.

Στην εκπαίδευση αλλά και στην αντιμετώπιση αυτών των μαθητών, σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι στάσεις και αντιλήψεις που διαμορφώνουν απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δύνανται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της ψυχολογίας των μαθητών, καθώς και στις επιδόσεις τους στα μαθήματα.

Όπως υποστηρίζει ο Sternberg (1999), οι διαφορετικές στάσεις, τα στερεότυπα και οι αντιλήψεις που επικρατούν απέναντι στο φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών μεταξύ κοινωνικού, οικογενειακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος έχουν οδηγήσει τόσο σε αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και στην αναζήτηση μεθόδων οι οποίες θα συμβάλλουν πιο αποτελεσματικά στον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζουν τους μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση.

Μια σημαντική μέθοδος που διαμορφώθηκε στον διεθνή χώρο, αποτελεί το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε ένα γενικό πλαίσιο, συμπεριληπτική εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο υποστηρίζει την ίση και ίδια εκπαίδευση για όλους τους μαθητές απευθυνόμενο παράλληλα προς όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κριτηρίων, όπως τυχούσες μορφές αναπηρίας ή διαταραχές στην μάθηση (UNESCO, 2001).

Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται από διάφορα οφέλη, τα οποία αντικατοπτρίζονται κυρίως στους μαθητές. Επιπλέον, είναι καταγεγραμμένο πως οι μαθητές που ανήκουν σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα που υιοθετεί το μοντέλο της συμπερίληψης, μαθαίνουν να σέβονται και να

δέχονται τη διαφορετικότητα, να συνυπάρχουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους αλλά και να συνεργάζονται κατάλληλα (Mastropieri, 2001).

Στα παραπάνω πλαίσια, αναφέρεται πως η συγκεκριμένη εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους μαθητές οι οποίοι έχουν κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία και επιπρόσθετα στην ανάδειξη της σημαντικότητας του μοντέλου της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, σημειώνεται πως η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία μέρη, την παρουσίαση του προβλήματος, τη θεωρητική προσέγγιση και την ερευνητική μελέτη.

Αρχικά, σχετικά με την παρουσίαση του προβλήματος, γίνεται μια αναφορά στην ήδη υπάρχουσα διαμορφωμένη κατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, τονίζεται η αναγκαιότητα της έρευνας, παρουσιάζεται ο σκοπός της, ενώ προβάλλονται και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, βάσει τόσο προγενέστερων ερευνών όσο και του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας.

Αναφορικά με τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος, γίνεται μία αναλυτική παρουσίαση των βασικών εννοιών της παρούσας εργασίας, δηλαδή στις έννοιες της Μάθησης και των Μαθησιακών δυσκολιών ενώ αναφορά γίνεται και στην έννοια της Συμπερίληψης. Ειδικότερα, γίνεται εστίαση στην παρουσίαση των στάσεων, αντιλήψεων και στερεοτύπων τις οποίες έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ταυτόχρονα τονίζονται αναλυτικά και τα οφέλη του συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Ακολούθως, παρατίθεται όλο το ερευνητικό σκέλος της εν λόγω ερευνητικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα περιγράφονται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το δείγμα αλλά και η δομή του ερευνητικού εργαλείου με τη συμβολή του οποίου ολοκληρώθηκε η συλλογή όλων των δεδομένων. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ό,τι αποτέλεσμα προέκυψε από την περιγραφική και από τη στατιστική επεξεργασία του δείγματος.

Τέλος, γίνεται συζήτηση, στην οποία συνδέεται το ερευνητικό σκέλος και η βιβλιογραφική ανασκόπηση, προβάλλονται τα συμπεράσματα τα οποία ανέδειξε η έρευνα, ενώ παρουσιάζονται και ορισμένες προτάσεις για ενδεχόμενες μεταγενέστερες έρευνες πάνω στο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>: Παρουσίαση του Προβλήματος

## 1.1 Εισαγωγή στο πρόβλημα

Οι μαθησιακές δυσκολίες καθορίζονται με βάση γενετικούς και νευροβιολογικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου σε σημείο στο οποίο ασκούν επιρροή στη γνωστική διαδικασία και κυρίως σε αυτήν η οποία σχετίζεται με τη μάθηση. Η επιρροή αυτή στις γνωστικές διαδικασίες δύναται να επηρεάσει κύριες δεξιότητες όπως η γραφή, η ανάγνωση και τα μαθηματικά ή υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες όπως είναι η προσοχή και η βραχύχρονη μνήμη. Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τις απαιτήσεις της διδασκαλίας των μαθητών αυτών (Antonίου, Polychroni & Kotroni, 2009).

Όπως αναφέρουν οι Τζουριάδου και Μπάρμπας (2001), έχει αυξηθεί σημαντικά το πλήθος των μαθητών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία της Ελλάδας. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τη διαχείριση, χωρίς να έχουν απαραίτητα τις κατάλληλες εκπαιδευτικές γνώσεις της εκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ένα περιβάλλον που δεν έχει τις κατάλληλες υποδομές για την κάλυψη των αναγκών αυτών.

Το ζήτημα έχει λάβει πλέον τεράστιες διαστάσεις καθώς η άποψη και ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν σημαντικό ρόλο στη σωστή και ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το σύνολο των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, ωστόσο επειδή υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα όσον αφορά στις απαραίτητες γνώσεις, ενδέχεται να μην μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός σχηματίζει μια αρνητική εικόνα για τον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες και αυτό έχει σημαντικά αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική πορεία του μαθητή αυτού. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αδυνατούν ή τους φαίνεται εξαιρετικά δύσκολο να διαχειριστούν τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου αυτές οι

αδυναμίες των μαθητών δημιουργούνται αλλά και ενισχύονται από τους εκπαιδευτικούς ενώ οι δεύτεροι δεν είναι ικανοί να τις αντιμετωπίσουν (Kerr, 2001).

Βάσει των παραπάνω, έπεται το συμπέρασμα πως ο εκπαιδευτικός κατέχει καθοριστικό ρόλο τόσο στη σχολική ζωή του μαθητή όσο και στη χωρίς προβλήματα ένταξή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μπορεί να αντιμετωπίζει θετικά την κάθε μαθησιακή δυσκολία των μαθητών του. Παράλληλα προς την ίδια κατεύθυνση, οφείλει να ενημερώνεται διαρκώς για αυτές. Απώτερος σκοπός αυτού, είναι να διευκολύνει και να ενισχύσει τον μαθητή ως προς τις επιδόσεις του αλλά και να τον προετοιμάσει κατάλληλα για την ενσωμάτωσή του στο σχολικό περιβάλλον.

Κύρια αφορμή για την υλοποίηση της εν λόγω ερευνητικής μελέτης, αποτέλεσε η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο, η οποία πρόβαλλε έντονα το πρόβλημα για τη στερεοτυπική στάση που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η ανάλυση του προβλήματος αλλά και ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα βελτιώσει σημαντικά τη στάση των εκπαιδευτικών και θα αλλάξει τον τρόπο με τον οποίον αντιμετωπίζουν αυτούς τους μαθητές, καθώς κύριο μέλημα όλων των εκπαιδευτικών είναι κανείς μαθητής να μη μένει πίσω σε όλα τα επίπεδα.

## **1.2 Η αναγκαιότητα της έρευνας**

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, εμβαθύνει στις στερεοτυπικές αντιλήψεις και στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενώ επιπρόσθετα αναφέρεται η συμβολή που μπορεί να έχει η εκπαίδευση η οποία γίνεται σε συμπεριληπτικό επίπεδο, στην αλλαγή αυτής της στάσης.

Είναι αδύνατο ένας εκπαιδευτικός να μη συναντήσει ποτέ στην επαγγελματική και εκπαιδευτική του καριέρα ένα παιδί το οποίο να παρουσιάζει ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες (Δεμιρτζόγλου, 2014). Επομένως, είναι λογικό να ειπωθεί πως είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να μπορεί να εντοπίζει το πότε ο μαθητής αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης και πότε όχι, ενέργεια που αποτελεί το πρωταρχικό στάδιο (Souroulla et al, 2009). Στη συνέχεια, ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τέτοιου είδους καταστάσεις, προκειμένου ο μαθητής με ΜΔ, να αισθάνεται ισάξιο μέλος της σχολικής του τάξης, αλλά και να μην αισθάνεται ο ίδιος μειονεκτικά απέναντι στους συμμαθητές – φίλους

του. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό έργο οφείλει να κινείται γύρω από το πλαίσιο των ίσων ευκαιριών στη μάθηση, με δεδομένο τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή χωριστά (Τζουριάδου, 1995).

Πληθώρα μελετών έχει εστιάσει το ενδιαφέρον τους στις ιδέες και τις πεποιθήσεις τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί προς όλους εκείνους τους μαθητές οι οποίοι διακρίνονται με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Μάλιστα, αποτελέσματα διαφόρων μελετών συγκλίνουν στην άποψη πως οι εν λόγω δυσκολίες καθορίζονται από την υπόσταση που τους δίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Δεμιρτζόγλου, 2014).

Αξίζει, ωστόσο, να σταθεί κανείς στην έρευνα των Hellendoorn και Ruijssenaars (2000). Η εν λόγω έρευνα, με την εξαγωγή των συμπερασμάτων της, επιβεβαίωσε τη γενική άποψη που επικρατεί, πως οι εκπαιδευτικοί με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (με πιο κοινή τη δυσλεξία), παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού όσον αφορά στις επιδόσεις του στη μάθηση, καθώς και στη μετέπειτα πορεία του. Όπως τονίζεται στην έρευνα, αυτή η κατάσταση καλλιεργείται εξαιτίας της μη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαχειριστούν τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και εξαιτίας της καθιέρωσης μιας πάγιας αντίληψης για τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο του ως μόνο αγωγό μετάδοσης της γνώσης.

Ωστόσο, είναι ελπιδοφόρο, πως τα τελευταία χρόνια, μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται σε πιο μικρή ηλικία μπορούν πιο εύκολα να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και να συμβάλουν στην ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Shecter-Lerne, 2019; Stampoltzis, 2018; MohamedEmam & Alkharusi, 2018).

Η παραπάνω στάση των εκπαιδευτικών ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Ορισμένα από τα αισθήματα που παρατηρούνται σε αυτούς τους μαθητές είναι άγχος, αισθήματα κατωτερότητας, ακόμα και ήπιες μορφές κατάθλιψης (Σταθοπούλου et al, 2016).

Έτσι, με γνώμονα όλα τα παραπάνω στοιχεία, κρίνεται απαραίτητο, μέσω αυτής της έρευνας να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες, να αναζητηθούν τρόποι για την αλλαγή των στάσεων απέναντι στα παιδιά αλλά και να αναδειχθεί ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, όλα τα παιδιά πρέπει να είναι ίσα

απέναντι στη μόρφωση αλλά και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση στο κοινωνικό και σχολικό τους περιβάλλον.

### **1.3 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά και απέναντι στο μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, οι πιο σημαντικές ερωτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι εξής:

- Ποια είναι τα διάφορα είδη στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
- Ποια είναι η γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθησή τους;
- Ποια επικοινωνιακή κατεύθυνση ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε συνομιλίες τους με παιδιά με ΜΔ;
- Πως επηρεάζει η προηγούμενη επαφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τις στάσεις των εκπαιδευτικών;

### **1.4 Μεθοδολογική Προσέγγιση**

Η παρούσα ερευνητική μελέτη χαρακτηρίζεται ως ποσοτική και στοχεύει στη συλλογή δεδομένων, την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση αυτών καθώς και στην ορθή ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Σημειώνεται πως το μέγεθος του δείγματος της έρευνάς μας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είτε υπό το καθεστώς της μονιμότητας είτε όχι. Αναφορικά με τη δειγματοληψία, αυτή θα υλοποιηθεί συγκεντρώνοντας τις απαντήσεις των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Έπειτα θα ακολουθήσει η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και τέλος η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων.



## 1.5 Αναμενόμενα Αποτελέσματα

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αλλά και του ερευνητικού εργαλείου της έρευνας, αναμένονται ορισμένα αποτελέσματα.

Πιο συγκεκριμένα αναμένεται πως οι απόψεις σχετικά με τα στερεότυπα, τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, την επικοινωνιακή προσαρμογή καθώς και τη συχνότητα επαφής θα διαφέρουν ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, αναμένεται πως οι γυναίκες θα παρουσιάζουν, σε σχέση με τους άντρες, χαμηλότερη μέση τιμή στις απόψεις τους πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη νοημοσύνη και περιορισμένες ικανότητες, αλλά υψηλότερη στην επικοινωνιακή προσαρμογή. Αντίθετα, είναι αναμενόμενο πως οι άντρες θα παρουσιάζουν μεγαλύτερη μέση τιμή στις απαντήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις τις οποίες έχουν ως προς τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στις απαντήσεις που αφορούν στη συχνότητα της επαφής.

Επίσης, αναμένεται πως η σχέση εργασίας, θα αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης ως προς τη συχνότητας επαφής, δηλαδή το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί θα έρχονται σε επαφή με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, αναμένεται πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θα παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα επαφής σε σύγκριση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Παράλληλα, είναι προσδοκώμενο το αποτέλεσμα πως η ηλικία θα σχετίζεται με την επικοινωνιακή προσαρμογή και συγκεκριμένα όσο πιο μεγάλος σε ηλικία είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο εύκολα θα μπορεί να προσαρμοστεί στο στάδιο της επικοινωνίας.

Επιπλέον, είναι πιθανό πως το εκπαιδευτικό επίπεδο θα είναι ένας σημαντικός λόγος ο οποίος θα συνδέεται άμεσα με τον επικοινωνιακό εγκλιματισμό. Με άλλα λόγια, αναμένεται ότι ένα μεγαλύτερο επίπεδο εκπαίδευσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα συνδέεται και με πιο εύκολη προσαρμογή του εκπαιδευτικού κατά την επικοινωνία του με έναν μαθητή ο οποίος παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα άλλο προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι η ηλικία να σχετίζεται με τις στερεοτυπικές απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αναμένεται ότι ένας νεότερος σε ηλικία εκπαιδευτικός, έχει λιγότερη πιθανότητα να χαρακτηρίζεται από στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιθέτως, η μεγαλύτερη ηλικία του

εκπαιδευτικού σχετίζεται με μεγαλύτερη πιθανότητα να παρουσιάζει αρνητικές στάσεις απέναντι στη συγκεκριμένη κατηγορία των μαθητών.

Επιπρόσθετα, αναμένεται πως τα συνολικά έτη υπηρεσίας, θα σχετίζονται τόσο με την επικοινωνιακή προσαρμογή όσο και με τη συχνότητα επαφής. Πιο συγκεκριμένα, το προσδοκώμενο αποτέλεσμα είναι πως όσο περισσότερα είναι τα συνολικά έτη υπηρεσίας τόσο πιο εύκολα θα προσαρμόζεται ο εκπαιδευτικός στην επικοινωνία και τόσο πιο συχνά θα συναντάει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, αναμένεται πως η ύπαρξη ή όχι παιδιών θα αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης, ως προς τα στερεότυπα και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παιδιά τα οποία εμφανίζουν κάποια δυσκολία στην μάθησή τους, καθώς και με την επικοινωνιακή προσαρμογή και την συχνότητα επαφής. Ειδικότερα, προσδοκώμενο είναι το αποτέλεσμα πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά θα παρουσιάζουν χαμηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις τους σχετικά με τα στερεότυπα και τις αντιλήψεις που έχουν σχετικά με μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και υψηλότερη σε αυτές των κατηγοριών της επικοινωνίας και της συχνότητας επαφής.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>: Θεωρητική Προσέγγιση

### 2.1 Η Μάθηση

#### 2.1.1 Η έννοια της μάθησης

Ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης είναι η διασφάλιση της διαμόρφωσης όλων εκείνων των προϋποθέσεων και του σωστού πλαισίου, σύμφωνα με τα οποία ο τωρινός μαθητής θα μπορέσει να λειτουργήσει αυτόνομα ως πολίτης της κοινωνίας στο απώτερο μέλλον. Βασικό στόχο της εκπαίδευσης αποτελεί η προετοιμασία του ατόμου για τη ζωή του ως μελλοντικός πολίτης. Με το πέρασμα των χρόνων οι στόχοι της εκπαίδευσης έχουν διαφοροποιηθεί αρκετά καθώς και έχει αμφισβητηθεί η παραδοσιακή λειτουργία του σχολείου. Σύμφωνα με τους Välijärvi και Sahlberg (2008), η επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας δε φαίνεται μόνο από τα στατιστικά στοιχεία των επιδόσεων των μαθητών ή των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την κοινωνικό-πολιτιστική εκπαίδευση, η μάθηση δεν αποτελεί ένα φαινόμενο ανεξάρτητο από την κουλτούρα, τη δραστηριότητα και το πλαίσιο που πραγματοποιείται (Säljö, 2004-α. Vygotsky, 1978). Επιπλέον η μάθηση εστιάζει τόσο στο άτομο όσο και στην κοινότητα. Σύμφωνα με τον Keller (2009) η μάθηση δεν παρουσιάζεται τόσο ως η επανάληψη αυτού που ήδη γνωρίζουμε αλλά ως η δημιουργία του καινούριου που παρουσιάζει ένα ενδιαφέρον. Υπό το πρίσμα αυτής της αντίληψης, οι εκπαιδευτικές μονάδες οφείλουν να διατηρήσουν τον πολιτισμό αυτό και να δημιουργήσουν εκείνο το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ενθαρρύνονται οι μαθητές να αποκτήσουν όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να μπορούν να σταθούν ως μελλοντικοί πολίτες και όχι να αρκεστούν απλά στην παραγωγή ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών (Claxton, 2002).

Ο ορισμός της UNESCO αναφορικά με την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, επισημαίνει ότι η μάθηση θεωρείται επιτυχής, μόλις τα άτομα μπορέσουν να μαθαίνουν, καταφέρουν να πράττουν, πετυχαίνουν να συνυπάρχουν όλοι μαζί ως ομάδα (Delors, 1996). Μέσω αυτού του ορισμού τονίζεται η σύνδεση της καλής φυσικής κατάστασης και της ευρωστίας σε πνευματικό επίπεδο. Επιπροσθέτως τονίζεται η αλληλεπίδραση της αισθηματικής με τη γνωστική εκμάθηση (OECD, 2005).

Λόγω της ταχείας ανάπτυξης της τεχνολογίας, οι παραδοσιακές σχολικές λειτουργίες έχουν αμφισβητηθεί με αποτέλεσμα το σχολείο και η εκπαίδευση να μην είναι οι μόνες που προσφέρουν γνώσεις. Συνέπεια της κοινωνικής αλλαγής που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια αποτελεί το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που υπάρχουν στον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Awartani, Whitman & Gordon, 2008).

Σύμφωνα με τον Schugurensky (2006) ως τυπική εκπαίδευση ορίζεται ένα θεσμοθετημένο σύστημα το οποίο αφορά στη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ ως μη τυπική εκπαίδευση παρουσιάζονται όλα τα οργανωμένα προγράμματα τα οποία είναι εθελοντικά και βραχυπρόθεσμα και πραγματοποιούνται εκτός του τυπικού σχολικού συστήματος. Η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει επίσης γνώσεις τις οποίες οι μαθητές κατακτούν στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας είτε με τη θέλησή τους είτε γιατί κάποιος άλλος τους υποχρεώνει και τα οποία δεν περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Schugurensky, 2006).

Η έρευνα η οποία πραγματοποιείται στον χώρο της εκπαίδευσης, έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην τυπική μάθηση και τις καθημερινές εμπειρίες, ωστόσο υπάρχουν έρευνες οι οποίες εξακολουθούν να είναι επικεντρωμένες στην τυπική εκπαίδευση. Στην αντίθετη πλευρά η συμβολή της άτυπης εκπαίδευσης δε λαμβάνει ιδιαίτερη αναγνώριση αν και συμμετέχει στο μεγαλύτερο μέρος των γνώσεων που αποκτά ο άνθρωπος στην πορεία του βίου του (Schugurensky, 2006). Όπως αναφέρεται σε έρευνα του Resnick (1987), οι σχολικές τακτικές επικεντρώνονται σε ατομικές δραστηριότητες και απαιτούν κοινωνικά διαμοιραζόμενη εμπειρία. Η μάθηση που αποκτάται στο σχολείο έχει ως επίκεντρο σύμβολα τα οποία αφορούν στη λειτουργία της σκέψης. Από την άλλη, στη γνώση που αποκτάται σε εξωσχολικά περιβάλλοντα, οι ενέργειες συνδέονται με αντικείμενα και γεγονότα. Στο σχολικό περιβάλλον η μελέτη γίνεται κυρίως μέσω των σχολικών βιβλίων άρα μέσω ατομικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Οι διαδικασίες μάθησης ανάλογα με το με ποιον συνδέονται, τη μέθοδο με την οποία πραγματοποιούνται και τον τόπο στον οποίο εφαρμόζονται, διαχωρίζονται στις εξής κατηγορίες εκπαίδευσης: τυπική, μη τυπική και άτυπη (Coombs & Ahmed, 1974).

Η εκπαίδευση η οποία αφορά στην τυπική κατηγορία, αρχίζει μέσω της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνεχίζει μέχρι και την Εκπαίδευση Τρίτου βαθμού και αποτελεί το δομημένο και διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον, αφορά σε εξειδικευμένα προγράμματα, ευρύτερες σπουδές σε ακαδημαϊκό επίπεδο, καθώς και μονάδες που σχετίζονται τόσο με τεχνική όσο και με επαγγελματική εκπαίδευση (Jeffs & Smith, 1990).

Η μη τυπική εκπαίδευση αποτελείται από οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος και υλοποιείται πότε ξεχωριστά και πότε ως συμμετοχος σε ένα ευρύτερο σύνολο ενεργειών οι οποίες στοχεύουν στην ολοκλήρωση των στόχων που έχουν τεθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, η μη τυπική εκπαίδευση, μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός του εργασιακού χώρου ή κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης διάφορων δράσεων στις οποίες συμμετέχουν άτομα από διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και τα οποία λειτουργούν συνεπικουρικά με το κύριο σύστημα εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Το είδος της εκπαίδευσης το οποίο ανήκει στην άτυπη κατηγορία περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δράσεις και δραστηριότητες, καθώς και τους τρόπους μάθησης οι οποίοι δεν γίνονται στη βάση μιας προκαθορισμένης εκπαιδευτικής νόρμας. Η άτυπη εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που πραγματοποιείται εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Μέσα από την άτυπη εκπαίδευση το άτομο αποκτά αξίες, γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και δεξιότητες. Αποτελεί συνέχεια της καθημερινής ζωής και από άποψη διδακτικής υποστήριξης ή μαθησιακών στόχων δεν είναι διαρθρωμένη και για αυτόν τον λόγο δε συντελεί σε κρατική αναγνώριση (Καραλής, 2013).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση χωρίζει τη μάθηση σε δυο κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν στην πρώτη το κατά πόσο η μάθηση γίνεται στη βάση ενός θεσμικού πλαισίου και στη δεύτερη το κατά πόσο αυτή συμβάλει στην κατάκτηση κάποιου πτυχίου από επίσημο φορέα.. Η τυπική μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό θεσμοθετημένη και περιλαμβάνει μαθήματα, παλλά και τρόπους εξέτασης όπου μετά τη λήξη τους ο μαθητής είναι σε θέση να λάβει την αντίστοιχη πιστοποίηση. Από την άλλη η μη θεσμοθετημένη τυπική μάθηση, περιέχει μαθήματα χωρίς κάποια εξέταση, με αποτέλεσμα το άτομο να μην οδηγείται στη λήψη κάποιας πιστοποίησης. Η κατηγορία της άτυπης μάθησης δε θεωρείται αναγνωρισμένη επίσημα μιας και δεν περιέχει μαθήματα ή εξετάσεις (European Commission, 2006).

Ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης σε τυπική, μη τυπική και άτυπη γίνεται με βάση τα παρακάτω στοιχεία :

- Τη δομή, δηλαδή το γεγονός το οποίο σχετίζεται με το εάν η μάθηση γίνεται με οργανωμένο τρόπο και εάν έχει κρατική πιστοποίηση.
- Την πρόθεση, δηλαδή το μέγεθος εκείνο κατά το οποίο η διαδικασία της μάθησης γίνεται εμπρόθετα, καθώς και η σημαντικότητα της θέσης στην οποία βρίσκεται ο μαθητής.

- Τον έλεγχο, δηλαδή τον βαθμό που πραγματοποιείται έλεγχος κατά τη μαθησιακή διαδικασία ως προς την ποιότητα της γνώσης, την επίδοση όσον συμμετέχουν κ.α.
- Το καλυπτόμενο φάσμα, δηλαδή το κατά πόσο η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει έναν πλουραλισμό θεμάτων (Tamilina, 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια σχετικά με την τυπική μάθηση, αυτή πραγματοποιείται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, έχει ως επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας το άτομο, είναι ελεγχόμενη, σχετίζεται με τη θέση που κατέχει το άτομο, περιλαμβάνοντας διάφορα θέματα. Η μάθηση που ανήκει στη μη τυπική κατηγορία, πραγματοποιείται σε προκαθορισμένη μορφή και έχει ως άξονα το άτομο, ωστόσο απουσιάζουν οι μηχανισμοί ελέγχου καθώς δεν αποτελεί προτεραιότητα η μέτρηση της επίδοσης του ατόμου και το φάσμα της είναι περιορισμένο. Τέλος, η μάθηση που ανήκει στην άτυπη κατηγορία, δεν περιλαμβάνει κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Πραγματοποιείται κατά την καθημερινότητα του ατόμου, στον χώρο της απασχόλησής του, κατά τη διάρκεια που βρίσκεται στο χώρο του σπιτιού του ή ακόμη και κατά τη διάρκεια που δεν έχει κάποια συγκεκριμένη ασχολία και προβαίνει στην προσοχή της κατάστασης που υπάρχει γύρω του (Tamilina, 2012).

### **2.1.2 Καινοτόμες μορφές μάθησης**

Τα τελευταία χρόνια η αξία της ενεργητικής, αυτοκατευθυνόμενης μάθησης έχει αυξηθεί αρκετά. Με τον όρο ενεργητική μάθηση νοείται η διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να λαμβάνει ο ίδιος αποφάσεις σχετικά με το πώς επιθυμεί να μάθει.. Η ενεργητική μάθηση χαρακτηρίζεται από δύο κινητήριους άξονες: 1) τη σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού 2) τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενεργοποιήσει τις ικανότητες που έχουν οι μαθητές του, οι οποίες για να λειτουργήσουν πρέπει ο μαθητής να αισθάνεται άνετα.

Επίσης, ο δάσκαλος πρέπει να παρουσιάζει μια αρκετά υποστηρικτική θέση απέναντι στους μαθητές και να προσπαθεί να προασπίζει στην τάξη του ένα κλίμα ελευθερίας όμως αυτό δε σημαίνει ότι πρέπει να ξεχνάει το χρέος του ως εκπαιδευτικός. Η διαδικασία της ενεργητικής μάθησης συνήθως είναι αρκετά ελκυστική απέναντι στους μαθητές, και έχει αποδειχθεί πως κάνει την όλη εκπαιδευτική διαδικασία πολύ πιο ευχάριστη απέναντι στους μαθητές. Έτσι οι μαθητές δέχονται και αποκτούν περισσότερα κοινωνικά ερεθίσματα και γενικά είναι σε θέση να

πάρουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες. Συνεπώς, η αξία του εκπαιδευτικού έργου διακρίνεται από πολύ υψηλή αξία μιας και οφείλει να μπορεί να κατευθύνει το σύνολο των μαθητών στο να πάρουν τις κατάλληλες αποφάσεις. Επίσης οι μαθητές αποκτούν τις ιδιότητες του να ενεργούν με τεχνικές, να μπορούν να συμβάλουν στην ανάκληση της προηγούμενης γνώσης. Επίσης πολλές σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται στη γενική οργάνωση της γνώσης των μαθητών. Έχει αποδειχθεί ότι ο μαθητής διαμέσου της ενεργητικής μάθησης (και η όλη διαδικασία του να καθορίζει μόνος του τον τρόπο που αυτός θα μαθαίνει), μπορεί να τον οδηγήσουν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Tamilina, 2012).

### **2.1.3 Ειδική εκπαιδευτική διαδικασία**

Στο τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα, όταν είχε ολοκληρωθεί η ανοδική εξέλιξη της ψυχολογίας αλλά και της ιατρικής, ξεκίνησε η στροφή του ενδιαφέροντος προς τον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα της εκπαίδευσης η οποία αφορά μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν ειδικές ανάγκες κατά τη διάρκεια της μάθησής τους. Ο τρόπος εκπαίδευσης των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είχε εγείρει το ενδιαφέρον του Itard και του Seguin που ήταν και οι πρώτοι που έθεσαν τα θεμέλια της ειδικής αγωγής. Έτσι άρχισε η λειτουργία των ειδικών σχολείων και κέντρων για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση (Αλεξίου, 2010).

Στη χώρα μας, η πρώτη επαφή με την ειδική εκπαίδευση έγινε στο Α΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο το 1904. Στο συνέδριο είχαν κατατεθεί προτάσεις σχετικά με την ίδρυση σχολείων ειδικής αγωγής για παιδιά με τύφλωση και κώφωση. Μέχρι το 1928 στη χώρα μας λειτουργούσαν τέσσερις τάξεις ειδικού δημοτικού σχολείου που αργότερα έγιναν έξι (Στασινός, 1991).

Η ειδική αγωγή είναι ένας ειδικός τομέας που αρχικά προήλθε από την ψυχολογία και έχει ως αντικείμενο τη διδασκαλία παιδιών που έχουν ειδικές ανάγκες ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Fink και Friend (1990), αναφέρουν ότι η ειδική αγωγή χαρακτηρίζεται από μια στοχευμένη διαδικασία προκειμένου να είναι σε θέση να ικανοποιήσει τις ανάγκες που έχουν τα παιδιά με κάποια «μειονεξία». Η ειδικά διαμορφωμένη εκπαίδευση είναι το σύστημα εκπαιδευτικών σχεδιασμών και προγραμμάτων μέσα από τα οποία η κοινωνία προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα και να «εκμεταλλευτεί» τα χαρίσματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Όλοι οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί σχετικά με την ειδική αγωγή αναφέρουν πως η επιστήμη αυτή είναι ένας τομέας της παιδαγωγικής που μέσα από ιδιαίτερους τρόπους

μεταχείρισης των ανθρώπων οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποια ειδική ανάγκη, στοχεύει στο να αναδείξει τις δυνατότητες που αυτοί έχουν προκειμένου να μπορούν μελλοντικά να αποτελέσουν τμήμα του κοινωνικού συνόλου χωρίς να περιθωριοποιηθούν (Κρουσταλάκης, 1998).

#### **2.1.4 Αντιλήψεις απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες**

Τα στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες συχνά περιλαμβάνουν την έννοια της περιορισμένης ικανότητας ή της μειωμένης νοημοσύνης. Δεδομένης της στενής σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων για τις μαθησιακές δυσκολίες και των ικανοτήτων των ατόμων αυτών, είναι σημαντικό να εξεταστεί το γεγονός ότι τα στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τις αντιλήψεις εκείνων που εκφράζουν τα στερεότυπα αυτά. Σε μια σειρά από μελέτες, η Dweck και οι συνεργάτες της (Dweck, Chiu & Hong, 1995) έχουν διακρίνει δύο "σιωπηρές θεωρίες" σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης των αντιλήψεων αυτών, την οντότητα και την επαύξηση (entity και incremental). Η οντότητα περιλαμβάνει τις απόψεις που χαρακτηρίζουν τη νοημοσύνη ως σταθερό χαρακτηριστικό, ενώ οι αυξητικές απόψεις περιλαμβάνουν τις έννοιες της δυνητικής αλλαγής ως αποτέλεσμα της συντονισμένης προσπάθειας ή της εμπειρίας. Έτσι, τα άτομα που «κατέχουν» την οντότητα σχετικά με τις ικανότητές τους φαίνεται να επηρεάζονται από την αρνητική ανατροφοδότηση. Αντίθετα, τα άτομα που κατέχουν μια «αυξητική άποψη» ανταποκρίνονται εποικοδομητικά στην αρνητική ανατροφοδότηση, αυξάνοντας την προσπάθειά τους στο να βελτιώσουν την απόδοσή τους.

Σε μια συζήτηση σχετικά με τις επιπτώσεις που απορρέουν από τις θεωρίες της ικανότητας, οι Levy και Dweck (1999) σημείωσαν ότι τα άτομα με μια άποψη οντότητας για την ικανότητα/νοημοσύνη παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στερεοτύπων. Επιπλέον, τα άτομα με αυξητική άποψη σχετικά με τις δεξιότητές τους έχουν την τάση να εμφανίζουν αυξημένη ανησυχία σχετικά με το επίπεδο νοημοσύνης τους καθώς και να διατυπώνουν εύκολα σφαιρικές κρίσεις για την ικανότητά τους. Ωστόσο παρουσιάζουν μειώσεις στην απόδοση (Levy & Dweck, 1999).

Αυτός ο χαρακτηρισμός εγείρει ενδιαφέροντα ερωτήματα αναφορικά με τις πηγές των στερεοτύπων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Η μελέτη της Meese (1987) συνέκρινε τις αντιλήψεις για τις ικανότητες τους σε 37 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, με εκείνες των συνομηλίκων τους με βάση του εάν είναι αγόρια ή κορίτσια, την εθνικότητά τους, το μαθησιακό



τους επίπεδο καθώς και την επίδοση στην τάξη. Η ίδια τόνισε χαρακτηριστικά το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν σημαντικά περισσότερες πιθανότητες να έχουν μια άποψη σχετικά με τις ικανότητες τους.

Εκτός από τη μελέτη της Meese (1987), άλλες δύο μελέτες παρέχουν κάποια έμμεσα στοιχεία σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ των στερεοτύπων απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες και των αντιλήψεων για τις ικανότητες των ανθρώπων αυτών.

Ο Heyman (1990) και οι Rothman και Cosden (1995) εξέτασαν τις αυτό-αντιλήψεις που είχαν τα παιδιά της τρίτης έως έκτης δημοτικού για τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Οι μελέτες έδειξαν ότι οι μαθητές που τις αντιμετώπιζαν, παρουσίαζαν χαμηλότερη σχολική και σφαιρική αυτοαντίληψη, καθώς και μικρότερη εκτίμηση για τον εαυτό τους. Τέλος, εμφάνιζαν ελλιπή κοινωνική αποδοχή από το κοινωνικό τους περιβάλλον και χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών.

### **2.1.5 Στερεότυπα απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες**

Αρκετοί συγγραφείς και ερευνητές κατά τη διάρκεια της απόπειράς τους να εξετάσουν τον αντίκτυπο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στους εκπαιδευτικούς, διερευνούν τόσο τις στάσεις όσο και τα στερεότυπα που επικρατούν απέναντι σε αυτή την κατηγορία μαθητών. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν και οι Kordoutis και συν (1995), που υποστήριξαν πως στην προσπάθεια εξέτασης των στάσεων απέναντι σε ανθρώπους που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρούνται δύο είδη στάσεων: «οι στερεοτυπικές στάσεις (στερεότυπα) και οι στάσεις διαχωρισμού».

Σημειώνεται πως το παρόν κεφάλαιο, θα επικεντρωθεί μόνο στις στερεοτυπικές στάσεις (στερεότυπα) και όχι στις στάσεις διαχωρισμού.

Αρχικά, οι Kordoutis και συν (1995), ορίζουν την έννοια του στερεότυπου ως τις πιο απλές απόψεις αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μια συγκεκριμένης ομάδας από το σύνολο ενός πληθυσμού. Τα στερεότυπα δύναται να κατηγοριοποιηθούν τόσο σε θετικά όσο και σε αρνητικά, ωστόσο, διαχρονικά η έννοια θεωρείται αρνητική. Ειδικότερα οι κατηγορίες αρνητικών στερεοτύπων που συναντώνται είναι τα «στερεότυπα αποπροσωποποίησης, τα στερεότυπα κατασυκοφάντησης και τα στερεότυπα κατηγοριοποίησης».

Όπως δηλώνουν οι Tajfel και Turner (1986) τα στερεότυπα κατηγοριοποίησης ορίζονται ως η οπτική με την οποία βλέπουμε του ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες να αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα του πληθυσμού, χωρίς να λαμβάνονται υπ' όψιν οι ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων ατόμων. Παράλληλα, οι ίδιοι, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως τα συγκεκριμένα στερεότυπα ταυτίζονται κατά πολύ με τη θεωρία της διαμόρφωσης των κοινωνικών χαρακτηριστικών τα οποία ορίζουν την ταυτότητα του ατόμου. Οι Hastings και Graham (1995) αναφέρουν ότι η συγκεκριμένη θεωρία δηλώνει πως τα στερεότυπα αλληλεξαρτώνται από τα γνωρίσματα που διέπουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα.

Αναφορικά με τα στερεότυπα αποστασιοποίησης, οι Kordoutis και συν (1995) υπογραμμίζουν πως η συγκεκριμένη μορφή στερεοτύπων, αποβάλλει από τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, κάποια γνωρίσματα τα οποία αφορούν στις ικανότητες, τις δεξιότητες αλλά και τον συναισθηματικό τους κόσμο. Παραπλήσια των στερεοτύπων αποστασιοποίησης είναι και τα στερεότυπα απαξίωσης, τα οποία, από καθαρά ετυμολογική σκοπιά, απαξιώνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και τους τοποθετούν «ταμπέλες» ανικανότητας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι η περίπτωση όπου εάν ένας εκπαιδευτικός διακατέχεται από στερεότυπα απαξίωσης ως προς την ικανότητα της ανάγνωσης, τότε θα κρίνει έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες μόνο από την ικανότητά του στην ανάγνωση, και δε θα νοιαστεί καθόλου για τις υπόλοιπες ικανότητες του μαθητή (May & Stone, 2010).

Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι τα στερεότυπα που υπάρχουν απέναντι σε ανθρώπους με μαθησιακές δυσκολίες, είναι γενικά πολύπλοκα, ενώ αναδιαμορφώνονται διαρκώς με το πέρασμα του χρόνου και την αλλαγή στις καταστάσεις και στις ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Bak και συν (1987), η τοποθέτηση ταμπελών, ιδίως στους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αποτελεί την έκβαση των «πολύπλοκων» αλληλενεργειών, καταστάσεων και σκέψεων, ανάμεσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι Shapiro και Margolis (1988) και οι Krause και συν (1991), κατέγραψαν τις συνηθέστερες περιπτώσεις στερεοτύπων που επικρατούν από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, ορισμένα από αυτά είναι πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι υποδεέστεροι των «φυσιολογικών» μαθητών, είναι λιγότερο υπεύθυνοι,

περισσότερο απελπισμένοι, καθώς και λιγότεροι ικανοί να σταθούν στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να γίνει μνεία και στην έρευνα των May και Stone (2010). Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η απόκτηση σύγχρονων πληροφοριών, αναφορικά με τα στερεότυπα, που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Από τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν έγινε πρόδηλο ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα, ήτοι το 53%, που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, δήλωσε ότι τα στερεότυπα που σχετίζονταν με τις συγκεκριμένες δυσκολίες είχαν να κάνουν, κατά κύριο λόγο, με τη νοημοσύνη τους, καθώς και με το επίπεδο της ικανότητάς τους.

Οι May και Stone (2010) κάνουν αναφορά σε παλαιότερη έρευνα, αυτή των Shapiro και Margolis (1988) σύμφωνα με την οποία η πιο διαδεδομένη στερεοτυπική στάση αφορά γενικότερα στις χαμηλές ικανότητες των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, αμφότερες οι ομάδες (τόσο οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι φοιτητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες), θεωρούν ότι τα στερεότυπα που αφορούν στις μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τις χρόνιες χαμηλές ικανότητες για μάθηση.

Επιπροσθέτως, η σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας καταδεικνύεται από το γεγονός ότι «βγάζει στην επιφάνεια» το θέμα της μεροληπτικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει αρκετές και αξιόλογες προσπάθειες τα τελευταία χρόνια προκειμένου να αρθεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, το συγκεκριμένο στερεότυπο παραμένει.

Τέλος, οι May και Stone (2010), αναφέρουν ότι οι στερεοτυπικές στάσεις απέναντι στα άτομα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να αλλάξουν. Επιπλέον, οι συνέπειες που δημιουργούνται σε αυτούς, είναι καθοριστικές για την εξέλιξη της καθημερινής τους πορείας, καθώς και για τη διαμόρφωση της ψυχολογίας τους. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι πως τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο των στερεοτύπων καταπολεμάται σημαντικά, μέσω της συνεχούς αναπτυσσόμενης ευαισθητοποίησης του κοινού προς αυτά τα παιδιά, ενώ όλο και περισσότερα παιδιά φοιτούν σε πανεπιστήμια και σχολεία χωρίς κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα.

Συμπερασματικά, είναι ζωτικής σημασίας να γίνει αναφορά στη σημαντικότητα του ρόλου της επικοινωνίας. Οι μαθητές που παρουσιάζουν κάποια αναπηρία, όταν έρχονται σε αλληλεπίδραση και αναπτύσσουν κάποιου είδους επικοινωνία με μαθητές οι οποίοι δεν εμφανίζουν αντίστοιχη

δυσκολία, τείνουν να εμφανίσουν πιο ήπιες στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντί τους (Byrd et al, 2019). Ενισχυτικά προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργεί και η καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ τους, κάτω από συνθήκες ηρεμίας.

Τα στερεότυπα δημιουργούνται και εκδηλώνονται λόγω του γεγονότος ότι υπάρχει διαφορετικός τρόπος αντιμετώπισης μεταξύ των όσων παιδιών έχουν κάποια μορφή αναπηρία απέναντι σε αυτά που δεν έχουν καμία, με μια τάση αποστασιοποίησης μεταξύ τους. Η εν λόγω στάση συμβάλλει στη δημιουργία αντίστοιχων προκαταλήψεων. Όμως η συμβολή της ανάπτυξης μιας υγιούς σχέσεως επικοινωνίας μεταξύ των δύο αυτών ομάδων είναι καθοριστικής σημασίας για την άρση των παραπάνω προβλημάτων.

### **2.1.6 Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες**

Σε πολλά κράτη της υφελίου, γίνονται προσπάθειες για τη θέσπιση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χωρίς αποκλεισμούς για κανέναν απολύτως μαθητή (Leyser & Kirk, 2004). Σύμφωνα με τον Οργανισμό για Οικονομική Συνεργασία και Εξέλιξη (2005), η προαναφερθείσα προσπάθεια στηρίζεται στα πλαίσια της δικαιοσύνης για όλη την κοινωνία. Βασικό σημείο αυτής είναι πως όλοι οι μαθητές οφείλουν να έχουν δίκαιη και ισάξια πρόσβαση σε κάθε είδους εκπαιδευτική δραστηριότητα, χωρίς να παίζουν ρόλο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα οι περιπτώσεις αναπηρίας.

Ωστόσο, είναι συχνό φαινόμενο, οι αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με αυτούς τους μαθητές, να στέκονται εμπόδιο σε αυτή την προσπάθεια (Avramidis & Norwich, 2002). Στην προσπάθεια για καθορισμό αυτών των στάσεων, οι Bizer και συν (2003) υποστηρίζουν πως οι συγκεκριμένες στάσεις δημιουργούνται εξαιτίας «γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών συνιστωσών». Όμως, οι στάσεις, δε βασίζονται τόσο στις ιδεολογίες των εκπαιδευτικών, όσο στον έντονο προβληματισμό τους για το πως θα δουλέψει το σχολικό περιβάλλον όταν ενταχθούν σε αυτό μαθητές ανεξαρτήτως κριτηρίων (Burke & Sutherland, 2004; Scruggs & Mastropieri, 1996).

Σύμφωνα με τους Bender και συν (1995) οι πιο συχνοί προβληματισμοί των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτό το μοτίβο είναι η ευελιξία των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα στα χρονικά περιθώρια του σχολείου καθώς και το αν θα αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους συμμαθητές τους. Επίσης, η έλλειψη κυρίως ψυχολογικής υποστήριξης σε αρκετά εκπαιδευτικά

ιδρύματα κρίνεται μείζονος σημασίας εμπόδιο για την εφαρμογή του μοντέλου της συμπερίληψης. Παράλληλα, διάφορες έρευνες έχουν καταλήξει πως το είδος της αναπηρίας παίζει ρόλο στην επικρατούσα στάση, ενώ φαίνεται πως προτιμάται η ένταξη παιδιών με κινητικά προβλήματα παρά με μαθησιακές δυσκολίες (Hastings & Oakford, 2003).

Βάσει αυτών των στάσεων έχουν γίνει προσπάθειες για αλλαγή αυτής στους εκπαιδευτικούς. Οι Bender και συν (1995) θεωρούν πως η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα ενισχύσει σημαντικά την αλλαγή των στάσεων. Ωστόσο, ο Hollins (2011) πιστεύει πως η εν λόγω εκπαίδευση αδυνατεί από μόνη της να βελτιώσει την κατάσταση.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει αν το φύλο ή η ηλικία επηρεάζει τις στάσεις, με τα αποτελέσματα σε κάθε έρευνα να δίστανται. Για παράδειγμα, έρευνα των Avramidis και Norwich (2002) έδειξε πως η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα επίδρασης ή αλλαγής των στάσεων. Όμως ο Sharma και συν (2006) σε άλλη έρευνα, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως όσο μικρότερος είναι ο εκπαιδευτικός τόσο θετικότερη στάση έχει απέναντι σε αυτούς τους μαθητές και στην ενσωμάτωσή τους στον χώρο του σχολείου.

Κατά το παρελθόν έχει διερευνηθεί η αξία του ορισμού της αυτοαποτελεσματικότητας ως παράγοντας που είναι ικανός να προσδώσει θετικότερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τη μεριά των εκπαιδευτικών (Sharma και συν, 2012). Έρευνες έχουν δείξει ότι μια μεγάλη αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται και με μια ευνοϊκότερη στάση των εκπαιδευτικών, καθώς μπορούν πιο εύκολα να διαχειριστούν έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Vaz et al. (2015) οι εκπαιδευτικοί, που ήταν γυναίκες είχαν μία θετικότερη στάση ως προς τη συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς που ήταν άνδρες. Επιπλέον, θετικότερη είναι η στάση όσων εκπαιδευτικών είναι κάτω των 55 ετών, ενώ αρνητικότερη όσων ξεπερνούν την προαναφερθείσα ηλικία. Σημειώνεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας τους, είναι θετικότεροι σε σχέση με αυτούς που εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι για την ύπαρξη μίας θετικότερης στάσης απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παίζει ρόλο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους ζητήματα.

Από την έρευνα των Lübke et al. (2019), έγινε φανερό ότι οι στάσεις, που υιοθετεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτές, καθώς συνιστούν μία αρκετά σύνθετη διαδικασία προς αποκωδικοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, οι Lübke et al. (2019) θεωρούν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στο εάν και σε τι βαθμό η συμπερίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα έχει οφέλη ακαδημαϊκού ή κοινωνικού χαρακτήρα. Κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν πιο αρνητικές στάσεις εν συγκρίσει με αυτές των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών έδειχναν το ακριβώς αντίθετο (Avramidis & Norwich, 2002).

Στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επικεντρώθηκε και η έρευνα των Brandes & Crowson (2009). Πιο αναλυτικά, οι Brandes & Crowson έδειξαν ότι οι στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού καθορίζεται από ορισμένους παράγοντες συντηρητισμού, οι οποίοι σχετίζονται με τον πολιτισμό και την οικονομία. Σημαντικό ρόλο ως προς τη διαμόρφωση των στάσεων διαδραματίζει και η προσωπική αντιμετώπιση ενός εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ήτοι εάν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται άνετα με αυτούς. Όσα μνημονεύτηκαν παραπάνω, δηλαδή το αίσθημα προσωπικής δυσφορίας, καθώς και ο υψηλός οικονομικός και πολιτισμικός συντηρητισμός, συντελούν στη διαμόρφωση μίας αρνητικής στάσης.

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς δεν αισθάνονται άνετα απέναντι σε μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή, εν γένει, με αναπηρικά προβλήματα, διαπιστώθηκε πως τείνουν να προτιμούν την κοινωνία με μία ιεραρχική δομή και είναι υπέρ των κοινωνικών ανισοτήτων. Τέτοιου είδους αντιλήψεις έχουν αντίκτυπο και στον σχολικό χώρο, διότι οι εκπαιδευτικοί που τις υιοθετούν, υιοθετούν και μία αρνητική στάση ως προς τους μαθητές, που παρουσιάζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Μάλιστα, αρνητική είναι και η στάση τους σχετικά με το να συμπεριληφθούν τα παιδιά με δυσκολίες ως προς τη μάθηση στη γενική αγωγή (Brandes & Crowson, 2009).

Εντούτοις, από τα παραπάνω έπεται το συμπέρασμα πως, ενώ οι πεποιθήσεις και οι ιδέες των εκπαιδευτικών για τους συγκεκριμένους μαθητές, επηρεάζουν σημαντικά τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τα μοντέλα συμπερίληψης, οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν είναι δύσκολο να καθοριστούν και γενικευθούν για τον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

## 2.2 Μαθησιακές Δυσκολίες

### 2.2.1 Ορισμός ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα είδος δυσκολιών βάσει των οποίων το άτομο δε μαθαίνει με το συνηθισμένο τρόπο κάτι αλλά διαφορετικά. Αυτό όμως δε σημαίνει πως το άτομο αυτό δεν μπορεί να μάθει το ίδιο καλά με τον δικό του τρόπο όσο καλά θα μπορούσε να μάθει ένα άλλο άτομο που δεν έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως κάποια άτομα παρουσιάζουν μαθησιακή διαφορετικότητα, γεγονός που δε σημαίνει πως τα άτομα αυτά δεν έχουν τον τρόπο για να μάθουν αλλά ότι έχουν έναν πιο προσωπικό τρόπο να το κάνουν.

Γενικότερα όταν γίνεται λόγος για μαθησιακές δυσκολίες, οι πιο συχνά εμφανιζόμενοι όροι είναι αυτοί των "learning disorder" (μαθησιακή διαταραχή) καθώς και του "learning difficulty" (μαθησιακή δυσκολία), όροι οι οποίοι συνδέονται αλλά δεν πρέπει να ταυτίζονται..

Η διαταραχή από μόνη της, κάνει λόγο για μαθησιακά προβλήματα σε ένα πιο ακαδημαϊκό επίπεδο, ενώ η μαθησιακή αναπηρία μπορεί να θεωρηθεί ως μια διάγνωση πιο επίσημου χαρακτήρα, και βάση αυτής για να γίνει η διάγνωση αυτή ο μαθητής είναι απαραίτητο να καλύπτει κάποιες προϋποθέσεις οι οποίες θα μπορούν να εξεταστούν και από προσωπικό πιο εξειδικευμένο για να επιβεβαιωθούν. Η διαφορά των δυο αυτών, παρατηρείται κυρίως στον βαθμό στην ένταση και στη γενικότερη συχνότητα των συμπτωμάτων. Ο πιο γενικός όρος της έννοιας μαθησιακή διαταραχή, σχετίζεται με την περιγραφή διαταραχών που χαρακτηρίζονται από τη μη επαρκή καλλιέργεια ικανοτήτων σε διάφορα επίπεδα, όπως αυτό της δυσκολίας στην ομιλία ή τη γραφή.

Πολλά άτομα αντιμετώπισαν τις συγκεκριμένες δυσκολίες για μεγάλο χρονικό διάστημα. Με τη βοήθεια όμως της τεχνολογίας και της γενικής εξέλιξης του τρόπου διδασκαλίας, οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πλέον κάτι το οποίο μπορεί να αντιμετωπιστεί και το άτομο που σχετίζεται με αυτές να έχει μια φυσιολογική μαθησιακή πορεία στη ζωή του. Οι παρεμβάσεις που χρειάζεται να γίνουν για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες διαφέρουν από το πόσο έντονη είναι η ύπαρξη τους.

Για τη γενική αποφυγή του φαινομένου των μαθησιακών δυσκολιών η χρήση των τεχνολογιών μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν ένα εργαλείο που θα βοηθήσει τους μαθητές που έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία να την ξεπεράσουν και αυτούς

που δεν έχουν να μην αποκτήσουν ποτέ. Εξαιρετικά βοηθητική και σπουδαία είναι η συμβολή του σχολείου και η αρμονική σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον προκειμένου να οδηγηθούμε στην αποφυγή. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν στον τομέα αυτό να δημιουργήσουν μια αρμονική επικοινωνία με τους γονείς. Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης πως οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρική γνώση πάνω στο αντικείμενο των μαθησιακών δυσκολιών, και οι γονείς αυτό μπορούν να το εκμεταλλευτούν σε περίπτωση που το παιδί τους εμφανίσει κάποιες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Σε μια τέτοια περίπτωση γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν για το καλό των μαθητών. Οι επαγγελματίες του χώρου -εκπαιδευτικοί, ειδικοί παιδαγωγοί, ψυχολόγοι- και όσοι έχουν την τεχνογνωσία να συμβάλλουν προκειμένου οι μαθητές να ξεπεράσουν την κατάσταση, μπορούν να φανούν επίσης χρήσιμοι στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που θα αφορούν τρόπους με τους οποίους οι μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες θα μπορούν να μάθουν πιο εύκολα.

Από τα πρώτα στάδια της διαμόρφωσης της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών, πολλοί ήταν αυτοί που προσπάθησαν να δώσουν έναν ακριβή ορισμό σχετικά με το τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες., ένας εξ αυτών και ο Kirk (1963).

Τα ήδη υπάρχοντα αξιώματα, περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά τα οποία με το πέρασμα των χρόνων έχουν αλλάξει, ενώ κάποια έχουν μείνει ως είχαν. Τα χαρακτηριστικά αυτά σχετίζονται με ψυχολογικές διαδικασίες, επιδόσεις σε μαθήματα, γνωστικές δεξιότητες και γενικότερα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον τρόπο που ένα παιδί μαθαίνει. (Kavale & Forness, 2000).

Η έννοια της μαθησιακής δυσκολίας είναι ένας όρος ο οποίος αναφέρεται σε δυσκολίες οι οποίες εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια της γραφής ή της χρήσης του λόγου. Δηλαδή, οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται σε δυσχέρειες στο να κατανοήσει το παιδί τον λόγο και να τον παράγει ταυτόχρονα. Όταν αυτές οι δυσκολίες υπάρχουν από την αρχή της ζωής ενός ατόμου τότε μπορεί να χαρακτηριστούν πως είναι από δυσλειτουργίες του εγκεφαλικού συστήματος και μπορεί το άτομο να τις έχει μόνιμα (Βλάχος, 2010).

Πηγαίνοντας πίσω, το 1980 η ομάδα National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), χρησιμοποίησε τη λέξη “learning disability”, προκειμένου να επιτύχει να παρουσιαστεί η διαφορά μεταξύ της ικανότητας ενός παιδιού να μαθαίνει και του επιπέδου του σχετικά με την απόδοση που αυτό έχει. Πιο συγκεκριμένα ο όρος αυτός παρουσιάστηκε ως μια ομάδα διαταραχών που εμφανίζει δυσκολίες αρκετά σοβαρές, στη γραφή, την ανάγνωση, την



ομιλία και τον συλλογισμό του ατόμου γενικότερα. Όταν αυτές οι δυσκολίες δεν είναι εκ γενετής και ως επέκταση να προέρχονται από το νευρικό σύστημα, τότε μπορεί να εμφανίζονται μόνιμα ως αποτέλεσμα μιας προηγούμενης αναπηρίας ή κάποιας άλλης μορφής πάθησης (Hammil, 1990).

Μια σχετικά πιο πρόσφατη προσπάθεια για να οριστεί το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών έγινε στο πλαίσιο για την αναθεώρηση του νόμου “NoChildLeftBehind”, σύμφωνα με το οποίο το Γραφείο για τα Προγράμματα Ειδικής Εκπαίδευσης (OSEP) σχεδίασε αναφορικά με τα ζητήματα που προκύπτουν στον χώρο της ειδικής διαπαιδαγώγησης. Η έννοια που αυτοί προσπάθησαν να δώσουν αφορούσε τα επιστημονικά ευρήματα σχετικά με μελέτες που είχαν διεξαχθεί ανά τους καιρούς αναφορικά με τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και γενικότερα με τα χαρακτηριστικά τους. Έτσι επικεντρώθηκαν στην κεντρική ιδέα του ορισμού, ότι δηλαδή οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν μόνο στις διαταραχές μάθησης και νόησης που είχε κάποιος κατά την γέννησή του. Τις παρουσίασαν ως ειδικές δυσκολίες διότι κάθε μια από τις διαταραχές αυτές επηρέαζε σημαντικά την απόδοση των ατόμων σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συμβαίνουν σε ταυτόχρονο χρόνο με άλλες αναπηρίες αλλά χωρίς όλες μαζί να οφείλονται σε συνθήκες νοητικής ή κάποιας άλλης υστέρησης. (Roundtable Learning Disabilities, 2002).

Στη διαδικασία αποσαφήνισης του όρου σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες προστίθεται η αλλαγή σχετικά με το θέμα που αυτές περιλαμβάνουν. στην εμπλουτισμένη έκδοση του DSM-V. Το DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) περιέχει παρόμοια περιστατικά με μαθησιακές δυσκολίες και τρόπους για τη διάγνωση τους. Κατά κάποιον τρόπο είναι ένας οδηγός σχετικά με τα κριτήρια των διαγνώσεων των μαθησιακών δυσκολιών που μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και από επαγγελματίες του χώρου, ψυχολόγους, ειδικούς παιδαγωγούς κ.α. σε πλαίσια εκπαίδευσης, αλλά και παροχής υπηρεσιών αξιολόγησης σε ανθρώπους όλων των ηλικιών.

### **2.2.2 Εξέλιξη μαθησιακών δυσκολιών**

Το πρώτο γνώρισμα των μαθησιακών δυσκολιών είναι τα προβλήματα που αυτές μπορεί να επιφέρουν στο πλαίσιο μάθησης των ανθρώπων. Από τις απαρχές του δημοτικού σχολείου έχουν εμφανιστεί και τα προβλήματα των παιδιών σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν και τα

προβλήματα που αυτά εμφανίζουν σε σύγκριση με άλλα παιδιά που για πολλούς ήταν πιο «φυσιολογικά» σχετικά με τον τρόπο που μάθαιναν. Από το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα έχουν βρεθεί και γενικότερα καταγραφεί από ιατρούς περιπτώσεις παιδιών που ενώ ήταν αρκετά έξυπνα δεν είχαν την ίδια απόδοση με τους συμμαθητές τους και είχαν μόνο βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση και στην ορθογραφία (Kavale & Foreness, 2012).

Δεύτερο χαρακτηριστικό των δυσκολιών μάθησης είναι η μη επίτευξη ικανοτήτων που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον. Οι δυσκολίες που ένα παιδί μπορεί να εμφανίσει στην ορθογραφία είναι αντίθετες με τις γνωστικές του ικανότητες αλλά δεν υπάρχει κάποιος άλλος τρόπος για να εξηγηθούν, στην περίπτωση που το παιδί μπορεί να φαίνεται έξυπνο αλλά δεν έχει την καλύτερη ανταπόκριση στον προφορικό ή και στον γραπτό λόγο τότε μπορεί τα αίτια να είναι κάποια μη εντοπισμένη μαθησιακή δυσκολία.

Ο Morgan (1996), είχε αναφέρει και γενικότερα είχε εντοπίσει το πόσο αντίθετα μπορεί να εμφανιστούν η σχολική επίδοση και οι γνωστικές ικανότητες σε ένα παιδί.

Ο Hinshelwood (1907) κάνει αναφορές σε μια περίπτωση τεσσάρων παιδιών μιας οικογένειας που είχε συνολικά έντεκα παιδιά, τα τέσσερα όμως σε αντίθεση με τα υπόλοιπα είχαν μεγάλο πρόβλημα στην ορθογραφία και στην ανάγνωση (Coles, 1987). Οι Morgan και Hinshelwood είχαν δραστηριοποιηθεί σχετικά, για να παρατηρήσουν την περίπτωση των παιδιών. Σε μια άλλη περίπτωση ενός 12χρονου αγοριού που μετά από 7 χρόνια στο σχολείο είχε καταφέρει να φτάσει μόνο μέχρι τη Β' δημοτικού σε επίπεδο δεξιοτήτων, ο Hinshelwood, παρέτρυνε τον διευθυντή του σχολείου να μην αναγκάζει το παιδί να διαβάζει μέσα στην τάξη και μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές του αλλά να του κάνει μαθήματα ιδιαίτερος που να έχουν σύντομη διάρκεια (Coles, 1987). Με τον τρόπο αυτό όπως ο Hinshelwood αναφέρει, το παιδί στα επόμενα δύο σχολικά σημείωσε πολύ μεγάλη πρόοδο.

Οι περιπτώσεις αυτές καταδεικνύουν πως από νωρίς υπάρχουν διάφορες προσπάθειες να κατανοηθούν τα προβλήματα των παιδιών που εμφάνιζαν δυσκολίες κατά την περίοδο της σχολικής τους φοίτησης. Ήδη από το ξεκίνημα του 20<sup>ου</sup> αιώνα λοιπόν παρουσιάζεται ενδιαφέρον σχετικά με τις δυσκολίες στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Το ενδιαφέρον αυτό δεν παρατηρείται μόνο σχετικά με τις ανησυχίες στον γραπτό λόγο αλλά και σχετικά με την ψυχολογική ευημερία των παιδιών, όπου με την σχολική αποτυχία που οι μαθησιακές δυσκολίες τους αναγκάζουν να πορευτούν έχουν επιπλέον να αντιμετωπίσουν και τις αποδοκιμασίες των άλλων παιδιών. Οι δυσκολίες λοιπόν στη μάθηση μπορεί να έχουν και αρκετά σημαντικές

επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο το παιδί συναναστρέφεται με τους άλλους και δημιουργεί δεσμούς (Σταύρου, 2004).

Το σχολείο έχει φανεί πολύ αδύναμο στο να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει με τον σωστό τρόπο τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, κάτι το οποίο έγινε έκδηλο από τη στιγμή όπου καθιερώθηκε ως θεσμός η υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ο Coles (1987) αναφέρεται ξανά στην περίπτωση των τεσσάρων παιδιών που ο Hinshelwood είχε εξετάσει. Σχετικά με την περίπτωση αυτή σχολίασε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορεί να επηρεάζονταν επιπρόσθετα από μια επιπλέον σειρά αιτιών όπως η απουσία προσοχής ή ενδιαφέροντος από την οικογένεια να τα βοηθήσουν στα μαθήματα, οικονομικές δυσκολίες που τυχόν είχαν λόγω του ότι ήταν μεγάλη οικογένεια κ.α.. Προς την ίδια κατεύθυνση ο Coles (1987) θα ασκήσει κριτική στον Hinshelwood όσον αφορά στην περίπτωση ενός παιδιού το οποίο στην ηλικία των 12 χρόνων του διαφωνούσε με τη λογική ότι έπρεπε να διαβάζει δυνατά το μάθημα στο σχολείο.

Στα τέλη του 18<sup>ου</sup> αιώνα ο ανατόμος Gall, είχε φτιάξει έναν κατάλογο ο οποίος περιλάμβανε ικανότητες οι οποίες αφορούσαν τον νου και την ψυχή, συμπεριλαμβανομένης της μνήμης που σχετίζεται με το λεκτικό κομμάτι και το αίσθημα της γλώσσας κ.α. Ο Gall, στη θεωρία που ανέπτυξε για τη φρενολογία, διατείνεται ότι όλες οι ψυχοκινητικές ικανότητες συνδέονται με εκείνο το σημείο το οποίο βρίσκεται στον φλοιό του ανθρώπινου εγκεφάλου και το οποίο αποτυπώνεται στο κρανίο του ατόμου (Lanteri-Laura, 1999). Στο μέλλον όμως, η φρενολογία αποτέλεσε μια μη αξιόπιστη επιστήμη όμως στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, Broca (1865) και ο Wernicke (1874), θα αποδείξουν μέσα από ερευνητικές μελέτες τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς και του εγκεφαλικού φλοιού, κάτι που στις μέρες μας θεωρείται πως είναι μια συσχέτιση που όντως υφίσταται. (Posner & Raichle, 1994).

Από τότε και έπειτα άρχισε η ενίσχυση της άποψης πως οι ανώτερες λειτουργίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς εμφανίζουν συσχέτιση με τον εγκεφαλικό φλοιό. Σήμερα, η συσχέτιση αυτή μπορεί να γίνει κατανοητή με μια σειρά μεθόδων υπό το πρίσμα της νευρογνωστικής επιστήμης. Οι απόψεις αυτές όμως πέραν του μέρους που όντως αληθεύουν, είχαν κατά καιρούς εκτοπιστεί από τα πλαίσια της επιστήμης και είχαν πάρει τροπές που η ιστορία της ψυχιατρικής μέχρι και σήμερα προσπαθεί να ξεπεράσει. Λόγος γίνεται για προσπάθειες να εμφανιστεί η συσχέτισή που αναφέρθηκε στην πράξη με διαδικασίες όπως οι λοβοτομές (Kalat, 1995).

Ανακεφαλαιώνοντας, τα θεμέλια για την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών με τη σημερινή τους μορφή είχαν αρχίσει να εμφανίζονται από τον προηγούμενο αιώνα και η γενική έννοια έχει αρχίσει να οικοδομείται πάνω σε μοντέλα νευροβιολογικών εικασιών τα όποια αναγνώριζαν τις δυσκολίες αυτές, όμως πολλές φορές τις προσδιόριζαν ως απρόσμενες ή ανεξήγητες δυσκολίες που μπορούν να συμβούν στα σχολικά πλαίσια, και κάποιες φορές συνέδεαν τη σχολική συμπεριφορά που δε θεωρούνταν αποδεκτή ως απόρροια κάποιας εγκεφαλικής βλάβης.

Υπάρχει δηλαδή μια εμφανής συσχέτιση μεταξύ της επιστήμης της ιατρικής με τις μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση με τις δυσκολίες στη γραφή, στην ανάγνωση και γενικότερα στις ελλιπείς σχολικές επιδόσεις μαθητών που σε γενικές γραμμές είναι έξυπνοι. Καθόλου τυχαίο δεν είναι το γεγονός πως η χώρα μας ακόμα και σήμερα διακρίνεται από μια αρκετά έντονη ιατρικού τύπου φιλοσοφία σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες σαν έννοια αλλά και σαν φαινόμενο που στις μέρες μας υπάρχει σε πολύ έντονους βαθμούς (Σούλης, 2002).

### **2.2.2.1 Μαθησιακές δυσκολίες στο παρελθόν**

Οι μαθησιακές δυσκολίες και άλλοι όροι που φαίνεται ότι περιγράφουν σχετικά φαινόμενα έχουν κυρίως αμερικανική προέλευση. Ο όρος όμως φαίνεται πως είχε προέρθει από την έννοια της «απροσδόκητης μαθησιακής δυσκολίας», η οποία έννοια έχει τις ρίζες της πολύ βαθιά στο δημόσιο σχολείο.

Αρχικά οι Samuel Kirk και Barbara Bateman (1962/1963), χρησιμοποίησαν τον όρο δυσκολίες μάθησης κατά τη διάρκεια της δημοσίευσης ενός άρθρου τους για σκοπό του περιοδικού με την ονομασία «Excerptional Children». Διατύπωσαν έτσι τον όρο για να πάρει τη θέση των μέχρι τότε μη λειτουργικών όρων “αντιληπτικώς δυσλειτουργικά παιδιά” (perceptually handicapped children), “μειωμένη βλάβη στον εγκέφαλο” (minimal brain damage), καθώς και άλλους οι οποίοι ήταν ανεπίτρεπτοι.

Μέχρι τότε πολλοί ήταν οι ορισμοί που κυριαρχούσαν σχετικά με τον τομέα των δυσκολιών μάθησης. Κανένας όμως δεν ήταν επαρκής ως ορισμός για να περιγράψει σωστά και στο έπακρο το φαινόμενο αυτό. Ο Kirk, διαμέσου διαφόρων ομιλιών του είχε απορρίψει πολλούς ορισμούς που συνηθίζονταν εκείνη την εποχή. Ένας από αυτούς ήταν ο όρος της αναγνωστικής αναπηρίας που δεν μπορούσε να περιλαμβάνει την πολυπλοκότητα των μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι ο

Kirk έγινε υποστηρικτής του όρου των μαθησιακών δυσκολιών, διότι πίστευε πως μια τέτοια διατύπωση είχε τη δυνατότητα να περιλαμβάνει την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις δυσκολίες αυτές (Farnham-Diggory, 1992).

Η Bateman (1965) και ο Kirk (1973), αργότερα έδωσαν μεγάλη σημασία στο να μπει μπροστά από τον όρο μαθησιακές δυσκολίες ο προσδιορισμός «ειδικές» για να γίνεται πιο εμφανές ότι η οποιασδήποτε αργοπορία του παιδιού δεν είναι εξαιτίας κάποιας αισθητηριακής ανεπάρκειας σε κάποια νοητική υστέρηση. Επίσης ο όρος μπορεί να δηλώνει ότι το παιδί αυτό μπορεί να εμφανίζει μια άλλου είδους κλίση σε κάτι άλλο.

Η Bateman (1965) αναφέρει πως υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ του Δείκτη Νοημοσύνης (IQ) και της επίδοσης που έχει ο μαθητής κατά τη διεξαγωγή ενός σχολικού τεστ, ειδικά εάν ο μαθητής αντιμετωπίζει μια μαθησιακή δυσκολία. Έτσι οι αντιλήψεις περί σχολικής αποτυχίας εξηγούνται περισσότερο με ψυχολογικούς όρους σε σχέση με τους νευροβιολογικούς που μέχρι τότε προϋπήρχαν. Με τον τρόπο αυτό άρχισαν να εισάγονται στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών πιο λειτουργικοί ορισμοί. Οι ορισμοί αυτοί ήταν και αυτοί που άρχισαν να εισάγουν τις βάσεις για τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών από το προσωπικό του εκάστοτε σχολείου. Η ψυχομετρική νοημοσύνη, η οποία διαμορφώνεται ανάλογα με τα αποτελέσματα που εμφανίζονται στα τεστ νοημοσύνης αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίχθηκε η ανάπτυξη των λειτουργικών ορισμών (Αναστασίου, 1998).

### **2.2.3 Είδη μαθησιακών δυσκολιών**

Πολλές φορές τα παιδιά στο σχολείο εμφανίζουν κάποιες δυσκολίες στο να αποκτήσουν δεξιότητες αναφορικά με την κατανόηση περιεχομένου, την ανάγνωση, τον γραπτό λόγο, τις μαθηματικές πράξεις κ.α. (Τριλιανός, 1987). Ειδικότερα, δυσκολίες εμφανίζονται στα παρακάτω:

#### **1. Γραπτό λόγο**

Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές δυσκολεύονται να εκφράσουν τις ιδέες τους γραπτώς, δεν τηρούν καλή σειρά στις λέξεις που χρησιμοποιούν, έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο κ.α.. Επίσης δυσκολίες

εμφανίζονται και στην ορθογραφία των λέξεων που γράφουν αλλά και στη γενική εφαρμογή των κανόνων ορθογραφίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

## 2. Ανάγνωση

Οι μαθητές δεν μπορούν να διαβάσουν με ευκολία κείμενα. Συχνά συλλαβίζουν ή διαβάζουν και ξαναδιαβάζουν μέχρι στο τέλος να καταλάβουν τι σημαίνει αυτό που διάβασαν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

## 3. Μαθηματικά

Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στο να εκτελέσουν αριθμητικές πράξεις διότι δεν μπορούν με ευκολία να καταλάβουν τη γενική έννοια του αριθμού. Εμφανίζουν επίσης δυσκολίες στο να διακρίνουν διάφορα σύμβολα, να λύσουν μαθηματικά προβλήματα που έχουν πολλά ζητούμενα και να χειριστούν την προπαίδεια σε συνδυασμό με πιο αφηρημένες μαθηματικές έννοιες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Από όλα όσα προαναφέρθηκαν φαίνεται πως οι μαθησιακές δυσκολίες ανά τα χρόνια ήταν ένα αντικείμενο προβληματισμού που είχε υπάρξει θέμα για πολλές μελέτες. Οι επιστήμονες είχαν κάνει πολλές προσπάθειες για να λυθεί το θέμα με τη διατύπωση του όρου, με τους παράγοντες που οδηγούν στην εμφάνιση τους κ.α. και ύστερα από τόσες απόπειρες κατέληξαν στο ότι οι δυσκολίες μάθησης δε σχετίζονται με το περιβάλλον του μαθητή, αλλά είναι ενδογενείς.

Τα χαρακτηριστικά που συνήθως έχουν οι μαθητές με κάποια μαθησιακή δυσκολία είναι οι δυσκολίες στο να αντιληφθούν πράγματα, στο να συλλογιστούν με πιο περίπλοκους τρόπους αλλά και στη γενική συμπεριφορά τους και στην κοινωνικοποίηση τους. Αυτά μπορεί να εμφανιστούν με την έναρξη της σχολικής πορείας του παιδιού, καθώς και όταν ζητηθεί από αυτό να αναπτύξει δεξιότητες πιο υψηλού επιπέδου (Τζουριάδου, 2011).

Τα προβλήματα που τα παιδιά με κάποια μαθησιακή δυσκολία πρέπει να αντιμετωπίσουν στο σχολείο δε σχετίζονται μόνο με την κατανόηση, τη γραφή ή την ανάγνωση, αλλά και με τη γενική ποιότητα της σχολικής ζωής την οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Οι μαθητές αυτοί, συχνά γίνονται ο στόχος των άλλων παιδιών, λόγω της ύπαρξης κάποιας μαθησιακής δυσκολίας που μπορεί να έχουν, γεγονός το οποίο επιδρά στη ζωή και την ψυχολογία τους γενικότερα.

## 2.2.4 Αναλυτικά προγράμματα και μαθησιακές δυσκολίες

Ο Werner όσο και ο Strauss, επικεντρώθηκαν περισσότερο στις δυσλειτουργίες οι οποίες υπάρχουν στις διαδικασίες της μάθησης, παρά στο να προσπαθήσουν να εξηγήσουν για ποιο λόγο οι μαθητές απέτυχαν. Με τις μελέτες τους είχαν εντοπίσει κάποιες ομάδες ατόμων που είχαν κάποια ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη και παρουσίαζαν περιορισμένες ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών. Τα παιδιά αυτά δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν το μάθημα τους και επιπρόσθετα οι δείκτες νοημοσύνης τους μειώνονταν με τα χρόνια, ακόμα κι αν ήταν στην αρχή σε φυσιολογικά πλαίσια (Kerhart & Strauss, 1940).

Για να μπορέσουν οι μαθητές αυτοί λοιπόν να αντεπεξέλθουν στο σχολείο τους, είχαν ανάγκη από ειδικά σχεδιασμένα παιδαγωγικά προγράμματα που θα επικεντρώνονταν στη θεραπεία των ανεπαρκών μαθησιακών διεργασιών.

Άλλοι ερευνητές σε μεταγενέστερο χρόνο ανέφεραν πως οι Werner και Strauss είχαν επηρεάσει την ανάπτυξη του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών σε μεγάλο βαθμό διότι είχαν δώσει έναν γενικό προσανατολισμό στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών που αργότερα συνέβαλε και στην εξέλιξη της επιστήμης της γενικής αγωγής (Hallahan & Cruickshank, 1973).

Γίνεται λόγος για δυσκολίες στη μάθηση όταν ο μαθητής έχει ενσωματωθεί στο σχολείο και παράλληλα έχει λάβει την κατάλληλη γνώση, για να μπορεί έπειτα να διαπιστώσει κανείς αν έχει κάποια έλλειψη πάνω σε αυτήν ή αν εμφανίζει δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες σε πρώτη φάση γίνονται αντιληπτές κατά τις διαδικασίες της γραφής και της ομιλίας. Η ανάγνωση διακρίνεται σε ένα πεδίο που μπορούν να σχετιστούν μαζί της το φωνολογικό (φωνημικό-γραφημικό), το εννοιολογικό και το μορφοσυντακτικό σύστημα λόγου (Adams, 1990). Η ανάγνωση σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχει τους παρακάτω τρεις τρόπους αντιμετώπισης:

Στην πρώτη κατηγορία, παρουσιάζεται η «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up approach). Εδώ οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να μάθουν να ξεχωρίζουν τα διάφορα φωνήματα που υπάρχουν, να μπορούν να τα συνδυάζουν μεταξύ τους καθώς και ότι άλλο κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές να είναι αυτόνομοι σε φωνολογικό επίπεδο. Η παρέμβαση αυτή είναι αρκετά αποτελεσματική σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικά σε αυτούς που οι δυσκολίες ανάγνωσης τους προέρχονται από ελλείψεις που υπάρχουν στην αντίληψη των οπτικών ερεθισμάτων.

Στη δεύτερη κατηγορία συναντάται η «από πάνω προς τα κάτω» (top-down approach). Η συγκεκριμένη επικεντρώνεται στο εννοιολογικό σύστημα. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός κάνει χρήση των γνώσεων που οι μαθητές ήδη έχουν για να τους βοηθήσει να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου.

Η τρίτη προσέγγιση είναι η «αλληλεπιδραστική» (interactive approach) και ουσιαστικά αποτελεί έναν συνδυασμό της πρώτης και της δεύτερης. Εδώ τα παιδιά όταν γνωρίζουν το κείμενο χρησιμοποιούν την πρώτη μέθοδο, ενώ στην αντίθετη περίπτωση χρησιμοποιούν τη δεύτερη.

Οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τις παρεμβάσεις αυτές σε μαθητές που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσλειτουργίες, στην αρχή ατομικά, αλλά και σε μικρές ομάδες, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αντιληφθούν την πιο κατάλληλη για το συγκεκριμένο παιδί (Hallahan et al., 2005).

Το πρώτο στάδιο της ανάγνωσης έχει σαν αναγκαίο χαρακτηριστικό τη φωνολογική επάρκεια και τη σύνδεση του φωνήματος με το γράφημα, έτσι τα προβλήματα σχετικά με αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να είναι οι πρώτες ενδείξεις σχετικά με τα προβλήματα στην ανάγνωση. Αυτός είναι και ο λόγος που κάθε αναλυτικό πρόβλημα πρέπει να επικεντρώνεται στην ανάπτυξη αυτής της επάρκειας. Ο συλλαβισμός και η γενική εξοικείωση μαζί του αυξάνεται με την αναγνωστική εμπειρία και έχει ως βασικό στόχο τον αυτοματισμό και γενικά την αποκωδικοποίηση. Οι λειτουργίες αυτές διδάσκονται κυρίως στην αρχή της ανάγνωσης, όμως τα παιδιά με κάποιας μορφής μαθησιακή δυσκολία όπως η δυσλεξία, έχουν την ανάγκη για μια πιο συστηματική εκπαίδευση ώστε να μπορέσουν να ξεπεράσουν τη δυσκολία αυτή. Δεν μπορούμε να πούμε πως υπάρχουν δραστηριότητες συγκεκριμένου τύπου που μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες κάθε παιδιού. Το πόσο κατάλληλη είναι κάθε δραστηριότητα σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα έτη που έχει συμπληρώσει το παιδί, αλλά και τη γενικότερη ανάπτυξη που εμφανίζει. Λόγω του ότι η δυσλεξία ήταν η κύρια αιτία μέχρι πρότινος για όλα τα προβλήματα τα οποία αφορούσαν στη δυσλειτουργική ανάγνωση, όποιο πρόγραμμα είχε δημιουργηθεί μέχρι τώρα περιλάμβανε αποκλειστικά φωνολογικές δραστηριότητες. Γι' αυτό μέχρι σήμερα κάθε δυσκολία στην ανάγνωση αποδιδόταν στη δυσλεξία κι έτσι τα περισσότερα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί σχετικά με την ανάγνωση αφορούν μόνο δραστηριότητες φωνολογικής επάρκειας.

Αρκετοί ήταν οι μελετητές οι οποίοι μέχρι και το 2000 είχαν συνδέσει την αναγνωστική επάρκεια με τη φωνολογική. Με τον όρο φωνολογική επάρκεια νοείται η ικανότητα κατανόησης



της λεκτικής δομής των λέξεων σε φωνολογικό επίπεδο (Lyon, 1995). Αποτελεί δηλαδή την αντιστοίχιση του φωνήματος με το γράμμα ή γράφημα για να δημιουργηθούν λέξεις. Η ακουστική διάκριση είναι ένα αναγκαίο χαρακτηριστικό για τη λειτουργία αυτή. Είναι ίσως μια προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης το οποίο δεν ισχύει για τα παιδιά εκείνα τα οποία δεν έχουν κάποια δυσκολία στη μάθηση.

Στα αναλυτικά προγράμματα γενικώς, αλλά και σε αυτά της χώρας μας, έχουν ενσωματωθεί δραστηριότητες σχετικά με την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας. Σχετικά με τα παιδιά που έχουν κάποιας μορφής μαθησιακή δυσκολία, χρησιμοποιούνται διαφόρων ειδών δραστηριότητες και προσεγγίσεις ώστε να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

### **2.2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής**

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής έρχεται αντιμέτωπος σε ετήσια βάση στα πλαίσια της σχολικής διαδικασίας τουλάχιστον με ένα παιδί που παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά συνήθως γίνονται εύκολα αντιληπτά από τον εκπαιδευτικό. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά αυτά όταν εντοπίζεται ότι έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία δεν αλλάζουν τάξη αλλά συνεχίζουν στη γενική όπου και ξεκίνησαν. Στόχος του εκπαιδευτικού που διδάσκει στη γενική τάξη είναι να μπορέσει να ενσωματώσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας. Να προσφέρει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τον κάθε έναν μαθητή του ξεχωριστά.

Πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν άμεσα την εκδήλωση των μαθησιακών δυσκολιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί πέραν των γνώσεων πάνω στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής πρέπει να έχουν δεξιότητες ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας, για να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας το διδακτικό τους έργο (Σούλης, 2002).

Οι γνώσεις και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να μπορέσει να προσεγγίσει όσο το δυνατόν καλύτερα τους μαθητές που μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία. Επίσης στα καθήκοντα του εκπαιδευτικού είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος το οποίο θα είναι κατάλληλο και θα μπορέσουν να το ακολουθήσουν και οι μαθητές που παρουσιάζουν κάποια δυσκολία στη μάθηση. Τέλος,

πρέπει πάντα να ενημερώνει τους γονείς αναφορικά με την εξέλιξη της προσαρμογής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Leko & Browenell, 2009).

## **2.3: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση**

### **2.3.1 Τι ορίζεται ως συμπερίληψη**

Οι διαφορετικοί τρόποι οι οποίοι υπάρχουν για να προσεγγιστεί από εννοιολογικής πλευράς το ζήτημα της συμπερίληψης (inclusive education) είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση αυτής της μεγάλης πληθώρας ορισμών. Παρ' όλα αυτά, ανεξαρτήτως από τις ποικίλες αποκλίσεις, η τάση που επικρατεί σε διεθνές επίπεδο όσον αφορά στην εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες επικεντρώνεται κυρίως στην εφαρμογή της εκπαίδευσης με τη μέθοδο της συμπερίληψης, η οποία θα γίνεται στον κατάλληλο χώρο μάθησης, παρέχοντας το μέγιστο σε επίπεδο ευκαιριών μάθησης (Unesco, 2008).

Οι προοπτικές της εκπαίδευσης με τη μέθοδο της συμπερίληψης (inclusive education) παρουσιάζονται και γίνονται γνωστές μέσω της UNESCO το 1994, όπου περιλαμβάνεται η αποτελεσματική ενσωμάτωση και συνύπαρξη όλων των μαθητών ως ικανότητα των σχολείων γενικής εκπαίδευσης να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Ουσιαστικά, εκτιμάται ως η κύρια μέθοδος η οποία ακολουθείται προκειμένου να οδηγηθούμε στην υλοποίηση της ιδέας της «Εκπαίδευσης για όλους» μιας και επικεντρώνεται στην κατοχύρωση των δικαιωμάτων για όλους όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές σε ατομικά γνωρίσματα. Η παραπάνω διαδικασία συμβάλει τα μέγιστα στην προώθηση της δικαιοσύνης σε κοινωνικό επίπεδο (UNESCO, 2001).

Ο νέος όρος της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης» αντικατοπτρίζεται στο γεγονός ότι είναι ζωτικής σημασίας να γίνει διάκριση από αυτόν της «ενσωμάτωσης» (integration), εφόσον επί της ουσίας παρατηρείται μια στροφή της επικέντρωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαίδευση για άτομα με ειδικές ανάγκες σε ένα σχολείο που θα ανήκει σε όλους (Vislie, 2003).

Ο όρος «inclusive education» κατά την Ελληνική του μετάφραση αποδίδεται ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαιδευτική συμπερίληψη» ή αλλιώς ως

«συνεκπαίδευση». Όλοι δικαιούνται να έχουν πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία οφείλει να είναι δωρεάν, υποχρεωτική και ελεύθερη από κάθε είδους διάκριση (Unesco, 2005).

Οι Forlin et al (2013), διαχώρισαν τους ορισμούς που υπάρχουν διεθνώς για την συμπεριληπτική εκπαίδευση σε δύο ειδών μορφές: Στο πρώτο είδος περιλαμβάνονται ορισμοί οι οποίοι ερμηνεύουν τη σημασία με βάση κάποια κύρια γνωρίσματα, όπως είναι επί παραδείγματι η ευελιξία των Προγραμμάτων Σπουδών, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Forlin et al., 2013).

Ο κύριος άξονας πάνω στον οποίο στηρίζεται η συμπερίληψη είναι η εξασφάλιση της ενεργούς και ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών, μια συμμετοχή η οποία σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο είναι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χώρος καθώς και στην ποιότητα των εμπειριών τους σε αυτόν. Το κατά πόσο μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής μια συμμετοχή εξαρτάται από την ολική αξιολόγησή της, τόσο σε επίπεδο μαθησιακό, αλλά και γνωστικό (Ainscow & Miles, 2009). Το δεύτερο είδος περιέχει ορισμούς οι οποίοι αφορούν μόνο την έννοια της εκπαίδευσης και δεν περιέχουν καθόλου τις έννοιες του διαχωρισμού ή της μη πρόσβασης.

Η Causton-Theoharis (2008), αναφέρει ότι η συμπερίληψη αποτελεί εκείνο το μέσο με το οποίο έχουν τη δυνατότητα όλοι οι άνθρωποι να βιώσουν το συναίσθημα του «ανήκειν» (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Η Ζώνιου - Σιδέρη (2012:37) την περιγράφει ως την εκπαίδευση που γίνεται για όλους ανεξαρτήτως διαφορετικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια αέναη διαδικασία και περιλαμβάνει όλα εκείνα τα μέσα και τις μεθόδους οι οποίες θα συμβάλουν στη μη ύπαρξη αποκλεισμού κανενός μαθητή από την εκπαιδευτική διαδικασία (Unesco, 2009).

Επιπροσθέτως, η ύπαρξη δυσκολιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους μαθητές είναι μια κατάσταση η οποία έχει τις ρίζες της στο γεγονός ότι δεν έχει διασφαλιστεί η ενεργή και ισότιμη συμμετοχή τους σε αυτήν. Αυτή η στάση εμφανίζει αρκετά κοινά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στο σύνολό της καθώς επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση των δυσκολιών όλων των μαθητών. Η εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει την έννοια της συμπερίληψης επικεντρώνεται στο να εντοπίσει έγκαιρα και να ελαχιστοποιήσει όλα όσα αποτελούν τροχοπέδη για να έχει πρόσβαση ένας μαθητής στο εκπαιδευτικό σύστημα, κάνοντας χρήση όλων των μέσων που διαθέτει και αξιοποιώντας κάθε οικονομικό πόρο (Booth και Ainscow, 2002).

Ταυτόχρονα, η εκπαίδευση της συμπερίληψης επικεντρώνεται κυρίως σε εκείνους τους μαθητές οι οποίοι έχουν αυξημένες πιθανότητες να απομονωθούν. Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του γεγονότος είναι να υπάρξει η ανάληψή της απαιτούμενης ευθύνης όσον αφορά στο ηθικό κομμάτι και να παρθούν όλα εκείνα τα μέτρα που χρειάζονται προκειμένου όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο (Ryan, 2006b).

Η ομάδα η οποία έχει αντιμετωπίσει τα μεγαλύτερα προβλήματα όσον αφορά στο γεγονός του αποκλεισμού της είναι τα παιδιά εκείνα τα οποία έχουν ανάγκη από ειδικό σύστημα εκπαίδευσης ή έχουν κάποιου είδους αναπηρία, κυρίως από τον χώρο της εκπαίδευσης και το κοινωνικό σύνολο. Συμπερασματικά, το σχολείο γενικής αγωγής δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εκπαίδευση της συμπερίληψης.

### **2.3.2 Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση**

Ο άξονας γύρω από τον οποίο στηρίζεται η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει τρεις διαφορετικούς τομείς, οι οποίοι σχετίζονται με την άνοδο των μεθόδων, της κουλτούρας και της πολιτικής που εφαρμόζεται (Booth & Ainscow, 2011). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας ξεχωριστά θα έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο τη μαθητική διαφορετικότητα του πλουραλιστικού σχολείου (Γεροσίμου, 2013).

Συγκεκριμένα, η συμπεριληπτική κουλτούρα είναι το θεμέλιο της ύπαρξης ενός σχολείου κοινό για όλους τους μαθητές, όπου θα επικρατεί το αίσθημα της ασφάλειας, της αποδοχής, του αμοιβαίου σεβασμού, της κοινωνικής ισότητας και ένα γενικότερο κλίμα συνεργασίας. Η ενθάρρυνση των μαθητών έχει ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εικόνας που έχουν για τους ίδιους και εφόσον βρίσκουν θετικής και δίκαιης μεταχείρισης και αντιμετώπισης από τους εκπαιδευτικούς τους τείνουν να βελτιώνουν την πρόοδο τους (Obiakor et al., 2012).

Τα πιστεύω των εκπαιδευτικών τα οποία σχηματίζουν τις αξίες που εμπεριέχονται στον σχολικό πολιτισμό, επηρεάζουν τις μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη (Γεροσίμου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές επειδή δεν έχουν υιοθετήσει τις απόψεις οι οποίες προβάλλονται από τη συμπεριληπτική ιδεολογία, τείνουν να σχηματίζουν μια νοοτροπία με αρνητικό πρόσημο απέναντι στη διαφορετικότητα. Αυτό συνεπάγεται ότι οι προσδοκίες και η

διάθεση που θα σχηματίσουν για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.) δε θα έχει θετικά χαρακτηριστικά και μοιραία θα τα απομονώσουν καθώς δε θα είναι σίγουροι για την πρόδοό τους. Οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και το πώς συμπεριφέρονται συνεισφέρουν στην ανάπτυξη θετικού ή αρνητικού κλίματος στο σχολείο, και ταυτόχρονα θεωρούνται ως πρότυπο προς μίμηση και για τα παιδιά (Florian, 2008).

Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας στην απόπειρα υλοποίησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από τη διαμόρφωση μέρους της νοοτροπίας η οποία θα στηρίζεται στα χαρακτηριστικά τα οποία θα περιλαμβάνουν αποδοχή και εκτίμηση στη διαφορετικότητα. Αυτοί κυρίως είναι οι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την υιοθέτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών των ιατρικών νοοτροπιών και οφείλουν να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό τους στυλ στο διαφορετικό είδος κάθε μαθητή. Ωστόσο, σημειώνεται ότι οι αξίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και οι αντιλήψεις τους εξαρτώνται άμεσα από το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι και το περιβάλλον της σχολικής κοινότητας (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Οι πρακτικές οι οποίες εφαρμόζονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης της συμπερίληψης περιλαμβάνουν την διαμόρφωση εκείνου του σχολείου το οποίο θα είναι προσβάσιμο από όλους τους μαθητές και θα διαθέτει τους κατάλληλους τρόπους αντιμετώπισης των όποιων διαφορών. Επιπλέον, προκειμένου να γίνει αυτό, δίνεται έμφαση στους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να επιμορφώνονται κατάλληλα (Booth & Ainscow, 2011). Αναγκαίως κρίνεται ο σχηματισμός εκείνης της πολιτικής όσον αφορά στο κομμάτι της εκπαίδευσης η οποία θα ενισχύει πρακτικά την εκπαίδευση της συμπερίληψης και θα καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό για να αναλάβει δράση.

Ουσιαστικά η εκπαιδευτική πολιτική έχει την τάση να ταξινομεί και να διακρίνει τα παιδιά με Ε.Ε.Α συνεισφέροντας στην προστασία του πολιτισμού ο οποίος σχετίζεται με τον αποκλεισμό. Το να προσκολλώνται στο ιατρικό- παθολογικό πρότυπο εκπαίδευσης οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση, αντιτίθεται στη συμπεριληπτική λογική. Η αλλαγή οφείλει να προέλθει από τη βάση της ιατρικής και της παθολογίας προς το πρότυπο το οποίο σχετίζεται με την εκπαίδευση της συμπερίληψης η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με Ε.Ε.Α. να αποτελέσουν μέρος του γενικού σχολείου (Braun & Clarke, 2006).

Το γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι δύσκολο να αλλάξουν σε συνδυασμό με την υποχρέωση των εκπαιδευτικών στην αυστηρή τήρησή τους στα πλαίσια συγκεκριμένων οδηγιών από το Υπουργείο Παιδείας δυσκολεύει την επιτυχία μαθητών τα οποία παρουσιάζουν Ε.Ε.Α..

Στον αντίποδα αυτού του γεγονότος, η ευκαμψία που παρατηρείται στα αναλυτικά προγράμματα η οποία θα επιτρέπει την καθιέρωση καινούριων στόχων και τη μορφοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας, καθώς και των διδακτικών μεθόδων δίνοντας σημασία στις διαφορετικές απαιτήσεις του κάθε μαθητή, δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν εκείνο τον τρόπο διδασκαλίας ο οποίος θα ενσωματώνει όλους του μαθητές της τάξης (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Η έλλειψη των απαιτούμενων ικανοτήτων και γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο μεταχείρισης των διαφορετικών αναγκών των παιδιών είναι καθοριστικής σημασίας για το εάν θα μπορέσει η εκπαίδευση της συμπερίληψης να ολοκληρωθεί επιτυχώς. Οι μη κατάλληλα εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί με την ειδική επιμόρφωση που απαιτείται δε θα μπορούν να διαμορφώσουν εκείνες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για να ενσωματώσουν όλους τους μαθητές της τάξης τους. Χωρίς αμφιβολία, η διαρκής εκπαίδευση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών στον χώρο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θεωρείται αναγκαία, προκειμένου να φέρουν εις πέρας το καθήκον τους με επιτυχία (Braun & Clarke, 2006).

Επιπλέον, η ηγεσία του σχολείου είναι πιθανό να έχει αντίθετη άποψη από τις συμπεριληπτικές αξίες καθώς και με το ενδεχόμενο να υλοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.. Εδώ λοιπόν, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών και είναι πρόθυμοι να την αξιοποιήσουν εφαρμόζοντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, δεν μπορούν να επιτύχουν τον σκοπό τους (Florian, 2008).

Όλοι οι μαθητές, είναι αναγκαίο να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργάζονται με σκοπό να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω της προσωπικής προσπάθειας στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου καθώς επίσης και στην τοπική κοινότητα και για τον σκοπό αυτό είναι απαραίτητη η ανάλογη οργάνωση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Οι εναλλακτικές πηγές διδασκαλίας όπως για παράδειγμα το περιβάλλον ενός μουσειακού χώρου, το φυσικό περιβάλλον καθώς και το επαγγελματικό, παρέχουν στα παιδιά την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τις ρεαλιστικές συνθήκες οι οποίες επικρατούν εκτός του χώρου του σχολείου. Επομένως, οι μαθητές που πιθανότατα αντιμετωπίζουν μια δυσκολία σχετικά με τον τρόπο που γίνεται παραδοσιακά η διδασκαλία τώρα έχουν την ευκαιρία να διευρύνουν το επίπεδο των γνώσεων τους μέσα από τη μάθηση που συντελείται από βιωματικές δράσεις (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Οι σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές σχολείων, τους γονείς και τους ειδικούς επιστήμονες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους, η επικοινωνία με τους κατάλληλους επιστήμονες, η δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας συμβάλει όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται την πρόοδο όλων των μαθητών. Φυσικά καθοριστική είναι και η συμβολή της Διεύθυνσης, η οποία καλείται να «μοιράζεται» σε όλα τα μέλη τα οποία απαρτίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα (Koutrouba et al, 2008).

Η εφαρμογή των συμπεριληπτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς είναι μία δύσκολη απόπειρα διότι απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες καθώς επίσης και ιδεολογίες. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, πρέπει να αποδέχονται τις συμπεριληπτικές αξίες προκειμένου να μπορούν να τις εφαρμόζουν και να διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις γι' αυτόν τον σκοπό. Επιπλέον, πρέπει να παίρνουν μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες και να έχουν ενθάρρυνση για αυτό με σκοπό να έχουν όσα χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες ανάγκες των παιδιών (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

### **2. 3.3 Τρόποι συμπερίληψης μαθητών**

Η κοινότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, κυρίως αυτή που αναφέρεται στις προηγμένες χώρες μιας και επιχειρεί να καταφέρει να ενσωματώσει την κοινωνία με την εκπαίδευση, προσπαθεί να πετύχει έναν πολύ βασικό στόχο: την κοινωνική και εκπαιδευτική συμπερίληψη. Αυτό είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα, καθώς προϋποθέτει μεταβολή στις κοινωνικές πρακτικές, στους κοινωνικούς κανόνες και ιδίως, αλλαγή στις στάσεις (Unianu, 2013). Το πρώτο πράγμα που πρέπει να γίνει προκειμένου να πετύχει ο σκοπός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να δημιουργηθεί μία θετική στάση απέναντι στα άτομα τα οποία παρουσιάζουν μια διαφορετικότητα, όμως παρόλα αυτά έχουν ακριβώς τα ίδια καθήκοντα και τις ίδιες ελευθερίες χωρίς να δίνεται βάση στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Το συγκεκριμένο μπορεί να επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μια κατάλληλη σχέση συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε μαθητή (Florian & Rouse, 2009).

Η εκπαίδευση της συμπερίληψης εμφανίζεται ως ένα μεγάλο στοίχημα για τα εκπαιδευτικά συστήματα όλης της Ευρώπης. Αφορά σε έναν τρόπο εκπαίδευσης ο οποίος επιφέρει τη συμπερίληψη των παιδιών τα οποία παρουσιάζουν κάποιο είδος αναπηρίας στον χώρο των γενικών σχολείων, καθώς και τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, με τέτοιο τρόπο ο οποίος να ικανοποιήσει τις διαφορετικές ανάγκες τις οποίες έχει ο κάθε μαθητής με βάση την εθνότητά του, την ψυχολογία του και άλλα σωματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά (Unianu, 2013).

Επιπλέον χρειάζεται να αλλάξει ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων σχετικά με τη σπουδαιότητα που έχει η σχολική μονάδα ως θεσμός προκειμένου να μπορέσει να επιτευχθεί η πρόοδος όλων των μαθητών (Unianu, 2013).

Οι Lynch et al (2011) επισημαίνουν ότι για να μπορέσει να δημιουργηθεί ένα σχολείο ενσωμάτωσης των μαθητών θα πρέπει να προβούμε σε επανεξέταση των γενικότερων επιδιώξεων που έχει η εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Η ενσωμάτωση περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που έχουν ως στόχο την από κοινού εκπαίδευση όλων των μαθητών (Zigmond, 2003).

Στην αρχή της ένταξης είναι ωφέλιμο να τονίζονται η συμμετοχή στην εκπαίδευση του κάθε μαθητή και να εντοπίζεται το τι του αρέσει/ταιριάζει περισσότερο προκειμένου να καλυφθούν όλες του οι ανάγκες (Unianu, 2013). Κατά συνέπεια, ο Booth ανέφερε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση περιλαμβάνει τόσο τη διαδικασία μεγιστοποίησης της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και την ελάττωση των διακρίσεων, κάτι που προϋποθέτει την προσαρμογή όλων των σχολείων.

Οι Center & Ward (1987) ύστερα από έρευνα που πραγματοποίησαν, ανέφεραν το γεγονός ότι ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με την εκπαίδευση της συμπερίληψης, τις περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια της εργασίας τους επικεντρώνουν την προσοχή τους στα παιδιά εκείνα τα οποία δεν παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες (Center & Ward, 1987). Οι Avramidis, Bayliss & Burden (2000) παρατήρησαν ύστερα από την έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μια θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη, εάν παρακολουθούσαν σχετικά προγράμματα και παράλληλα οι απαντήσεις επηρεάστηκαν από τα χρόνια προϋπηρεσίας καθώς και από την εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού.



Με σκοπό να ολοκληρώσει με επιτυχία η συμπεριληπτική εκπαίδευση τους στόχους της, χρειάζεται να εφαρμοστεί η μαθησιακή προσαρμογή και το κλίμα συνεργασίας, μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασχολούνται με παιδιά που παρουσιάζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία να ξέρουν πώς να τα προσεγγίσουν χωρίς διακρίσεις (Unianu, 2013).

Το κυριότερο στοιχείο για τους εκπαιδευτικούς είναι να λειτουργήσουν με δύο άξονες, προς την αλλαγή των μαθημάτων που εφαρμόζονται και προς τη δημιουργία ενός καλού κλίματος συνεργασίας με τους άλλους συναδέλφους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική κοινότητα (Florian & Rouse, 2009).

Ο Unianu (2013) σε μελέτη του που αφορά στο εάν ταυτίζονται οι αντιλήψεις, στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλος διχασμός. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές θεωρούν πως η συνεκπαίδευση ταυτίζεται με την ένταξη, ευνοώντας περισσότερο τους μαθητές που εμφανίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία και ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Unianu, 2013).

Οι κυριότερες δυσκολίες τις οποίες αντιμετώπισαν οι καθηγητές οι οποίοι ασχολήθηκαν με την υλοποίηση των αρχών της ένταξης ήταν το έλλειμμα στην επιμόρφωση, η απουσία ενσωμάτωσης των μαθητών με κάποιες μαθησιακές και εκπαιδευτικές δυσκολίες, καθώς και η μεροληπτική στάση απέναντί τους.

Στον αντίποδα αυτής της κατάστασης μπορούμε να πούμε ότι τα πιο σημαντικά και αποτελεσματικά μέτρα είναι η συνεχής και επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και η δημιουργία μιας υγιούς σχέσης επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με στόχο την ομαλότερη ένταξή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

#### **2.3.4 Τα οφέλη της συμπερίληψης**

Η συμπερίληψη και ως επέκταση η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει πολλά οφέλη τόσο για τα παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν μια μαθησιακή δυσκολία, όσο και για εκείνα, τα οποία δεν παρουσιάζουν, αλλά και γενικότερα για τους εκπαιδευτικούς και την κοινωνία μας. Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές που συνυπάρχουν στα πλαίσια της συμπερίληψης μαθαίνουν να δέχονται την διαφορετικότητα, να τη σέβονται αλλά και να δείχνουν κατανόηση απέναντι στους άλλους (Mastropieri, 2001). Δηλαδή, διαμέσου της συμπερίληψης δεν προκύπτουν μόνο

ακαδημαϊκές δεξιότητες αλλά και κοινωνικές. Η συμπερίληψη έχει τη δυνατότητα να παρέχει ίσες ευκαιρίες, για να διαμορφωθούν κοινωνικές σχέσεις στους μαθητές (Slee & Allan, 2001). Ένα σημαντικό προτέρημα, ακόμη, είναι πως δίνει δυνατότητες σε όσους αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία με αποτέλεσμα να συμβάλλει, επίσης, στην ίδια αντιμετώπιση μεταξύ των παιδιών. Ειδικότερα, η ύπαρξη και μόνο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στη γενική τάξη βοηθάει στο να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους (Ainscow & Sandill, 2010).

Επίσης, η απόκτηση πρόσθετων γνώσεων και δεξιοτήτων του προσωπικού των σχολικών μονάδων, που δεν είναι ειδικά διαμορφωμένες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε θέματα, που αναφέρονται στην ειδική εκπαίδευση, στη διαπολιτισμικότητα κ.α. συμβάλουν γενικά προς όφελος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Μέσα από την προαναφερθείσα μέθοδο, οι εκπαιδευτικοί προσκομίζουν τόσο πληροφορίες όσο εμπειρίες γενικότερα μέσω των οποίων θα μπόρουν να αντεπεξέρχονται έπειτα ως προς τη διαφορετικότητα των μαθητών τους (Ainscow & Sandill, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας**

### **3.1 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Σχετικά με την παρούσα ερευνητική μελέτη η μέθοδος έρευνας, που εφαρμόστηκε είναι η ποσοτική. Η εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκε τόσο για να καλύψει τον σκοπό της έρευνας όσο και να απαντήσει στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, αυτή η ποσοτική μέθοδος προσδοκά στην ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των απόψεών τους για το μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η μέθοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μεγάλη ακρίβεια υπό τον όρο της ορθής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Παράλληλα, διευκολύνει και την ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί με βασικό μέλημα την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης (Αργυρίου & Κασσού, 2014).

### **3.2 Δείγμα Έρευνας**

Τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν συνολικά 180 άτομα, τόσο μόνιμοι εκπαιδευτικοί όσο και μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, δηλαδή του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Για τον πληθυσμό του δείγματος απαιτούνταν η εκπαιδευτική προϋπηρεσία έστω και μέχρι 5 χρόνια, ώστε να προκύψει μία καλύτερη εικόνα για τις απόψεις και της αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί ως προς τα παιδιά, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

### **3.3 Μέσο συλλογής δεδομένων**

Για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, κρίθηκε ως αποτελεσματικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου. Μέσα από αυτό το

ερωτηματολόγιο γίνονται ξεκάθαρες οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές του σχολικού προσωπικού σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, δύναται να χαρακτηριστεί ως ορθό ως προς τη δομή του, και έγκυρο και σαφές ως προς τις απαντήσεις των ερωτήσεων. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό, ενώ διατηρεί και διαφυλάσσει την ανωνυμία των ερωτώμενων.

Πριν από τον σχεδιασμό και εν τέλει τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε η συγγραφή του θεωρητικού μέρους της εργασίας, με την ανάδειξη όλων των βιβλιογραφικών πηγών που χρησιμοποιηθήκαν. Επιπλέον, για τη κατασκευή του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη στο ακέραιο τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην συνέχεια, δημιουργήθηκε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας GoogleForms.

Με βασικό άξονα όλα τα παραπάνω, το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή. Συμπεριλαμβάνει μια συνοδευτική επιστολή και 5 ενότητες. Ο ρόλος της συνοδευτικής επιστολής είναι να ενημερώσει τους ερωτώμενους σχετικά με το πού αποσκοπεί η παρούσα έρευνα, καθώς και να τονίσει ότι το παρόν ερωτηματολόγιο διέπεται από την απαιτούμενη εμπιστευτικότητα. Τις 5 ενότητες αποτελούν τα δημογραφικά στοιχεία, τα στερεότυπα, οι στάσεις απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, η επικοινωνιακή προσαρμογή και τέλος η συχνότητα της επαφής. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει, κυρίως ερωτήσεις, οι οποίες είναι κλειστού τύπου εξαιρουμένης μίας ερώτησης, ενώ σημειώνεται πως συνολικά το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 56 ερωτήσεις.

### 3.4 Δομή Ερωτηματολογίου

Όπως έχει αναφερθεί το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 ενότητες αυτές είναι:

<b>Πρώτη ενότητα</b>	A. Δημογραφικά στοιχεία (8 ερωτήσεις)
<b>Δεύτερη ενότητα</b>	B. Στερεότυπα (18 ερωτήσεις)
<b>Τρίτη ενότητα</b>	Γ. Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (12 ερωτήσεις)

<b>Τέταρτη ενότητα</b>	Δ. Επικοινωνιακή προσαρμογή (15 ερωτήσεις)
<b>Πέμπτη ενότητα</b>	Ε. Συχνότητα επαφής (3 ερωτήσεις)

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά, που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν σχέση με το γένος τους, την ηλικιακή τους ομάδα, τη μέχρι τώρα εκπαιδευτική τους μόρφωση, καθώς και των ετών που σχετίζονται με την προηγούμενή τους υπηρεσία κ.λπ..

Στη δεύτερη ενότητα διερευνώνται οι στερεοτυπικές απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι οποίες αφορούν τα παιδιά, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στην εν λόγω ενότητα διερευνώνται η σύγκριση μεταξύ παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών που δεν έχουν, η ταχύτητα εκμάθησης, καθώς επίσης διάφορες αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα. Ορισμένες αντιλήψεις που διερευνώνται σχετίζονται με την ύπαρξη χαμηλής νοημοσύνης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα οι απόψεις «Μπορούν να διδαχθούν τα βασικά, αλλά ποτέ δεν θα μπορέσουν να μάθουν όσα κάποιος χωρίς μαθησιακές δυσκολίες», «Μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, ωστόσο δεν μπορούν να μάθουν έννοιες». Σημειώνεται πως για τη συμπλήρωση των απαντήσεων έγινε χρήση 6-βάθμιας κλίμακας Likert ξεκινώντας από το «Διαφωνώ Απόλυτα» και καταλήγοντας στο «Συμφωνώ Απόλυτα».

Σχετικά με την τρίτη ενότητα, εξετάζονται οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού ως προς τα παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Ειδικότερα, σε αυτήν την ενότητα αναζητούνται οι γενικές γνώμες και στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές που διακατέχονται από μαθησιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα «Τους παίρνει περισσότερο χρόνο για να μάθουν κάτι», «Δεν κατανοούν τις πληροφορίες τόσο καλά και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, αλλιώς αγχώνονται πολύ», «Χρειάζεται να δουλέψουν πιο σκληρά από τους άλλους» κ.α.. Για τη συμπλήρωση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε 6-βάθμια κλίμακα Likert ξεκινώντας και εδώ από το «Διαφωνώ Απόλυτα» και τελειώνοντας με το «Συμφωνώ Απόλυτα».

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα με τίτλο «Ποια επικοινωνιακή κατεύθυνση ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε συνομιλίες τους με παιδιά με ΜΔ;», απαντάται σε μεγάλο βαθμό στην τέταρτη

ενότητα του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, σε αυτήν την ενότητα εξετάζεται η επικοινωνιακή στρατηγική που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός σε πιθανή συνάντηση με μαθητή που παρουσιάζει ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες. Και σε αυτήν την ενότητα, η συμπλήρωση των απαντήσεων γίνεται με την χρήση της ίδιας 6-βάθμιας κλίμακας Likert.

Τέλος στην πέμπτη ενότητα γίνεται προσπάθεια για την απάντηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος: «Πως επηρεάζει η προηγούμενη επαφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τις στάσεις των εκπαιδευτικών;». Πιο αναλυτικά, με 3 ερωτήσεις εξετάζεται η συχνότητα της επαφής των εκπαιδευτικών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτήν την περίπτωση, για τη συμπλήρωση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε 6-βάθμια κλίμακα Likert η οποία ξεκινάει από την επιλογή «Καθόλου» και καταλήγει στην επιλογή «Πάρα πολύ».

### **3.5 Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου**

Η κατασκευή των ερωτημάτων του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου στηρίχτηκε τόσο στην ίδια την έρευνα όσο και στις σχετικές με αυτήν ερωτήσεις.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι ακόλουθοι πίνακες που περιέχουν τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου για κάθε ερευνητικό ερώτημα που εξετάζεται. Ειδικότερα, για το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα δίνεται ο Πίνακας 3.1, που περιέχει τις ερωτήσεις που αναφέρονται στη νοημοσύνη των παιδιών, που αντιμετωπίζουν ιδιαιτερότητες ως προς τη μάθηση και τα οποία παρουσιάζονται στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι ερωτήσεις που αφορούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, προκύπτουν από την υιοθέτηση της κλίμακα των May & Stone (2010, Appendix,B).

**Πίνακας 3.1. Αντιστοίχιση 1<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος: «Ποιες είναι οι στερεοτυπικές απόψεις του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά, που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες ως προς τη μάθηση;» με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου**

1. Μπορούν να μάθουν τα βασικά αλλά όχι όσα μπορούν οι μαθητές χωρίς ΜΔ
2. Δεν μπορούν να είναι όσο έξυπνα είναι τα παιδιά χωρίς ΜΔ

3. Έχουν ανάγκη ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να κατορθώσουν να αντιληφθούν ορισμένα δεδομένα και ορισμένες δραστηριότητες
4. Η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ έχουν σωματικά προβλήματα
5. Μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, αλλά δεν μπορούν να κατανοήσουν έννοιες
6. Χρειάζονται περισσότερη ώρα για να μάθουν πράγματα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ
7. Δεν κατανοούν τις πληροφορίες και έχουν ανάγκη ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να φέρουν εις πέρας κάποιες αρμοδιότητες, αλλιώς αγχώνονται περισσότερο
8. Αν και μπορεί να είναι εξυπνότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους
9. Χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κάνουν πράγματα που τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να κάνουν σχετικά εύκολα
10. Πρέπει να δουλέψουν περισσότερο από τα παιδιά που δεν έχουν ΜΔ
11. Αν και πολλοί άνθρωποι θεωρούν πως έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία λίγοι διαγιγνώσκονται με αυτή
12. Δεν μπορούν να επιτύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση
13. Μπορούν να μάθουν περισσότερα εάν διδάσκονται με τον δικό τους ρυθμό
14. Δεν μπορούν να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν γνωστικές δεξιότητες
15. Συνηθίζουν να λένε ψέματα
16. Δεν προσπαθούν αρκετά. Αν προσπαθούσαν πραγματικά, θα ξεπερνούσαν τα προβλήματά τους
17. Ζητούν ειδικά προνόμια και οίκτο
18. Τα επιτεύγματά τους είναι χαμηλότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, γιατί ακολουθούν τον εύκολο δρόμο.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα απαντούν τις παραπάνω προτάσεις μέσω μιας 6-βάθμιας κλίμακας Likert και οι επιλογές της είναι οι εξής: «Διαφωνώ Απόλυτα», «Διαφωνώ», «Διαφωνώ Μερικώς», «Συμφωνώ Μερικώς», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ Απόλυτα».

Αναφορικά με το επόμενο ερώτημα της έρευνας «Ποιες είναι οι στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;», αυτό διερευνάται στην τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου της έρευνας. Τα ερωτήματα-προτάσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν σε αυτό το σημείο παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.2.

**Πίνακας 3.2. Αντιστοίχιση 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος «Ποιες είναι οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες;» με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου**

1. Οι μαθητές με ΜΔ είναι πιο δύσκολοι στη συναναστροφή
2. Οι μαθητές, που έχουν ΜΔ, λυπούνται τον ίδιο τους τον εαυτό
3. Οι μαθητές με ΜΔ είναι ίδιοι με όλους τους άλλους
4. Οι μαθητές με ΜΔ είναι το ίδιο χαρούμενοι με εκείνους χωρίς ΜΔ
5. Δεν θα έπρεπε να έχουμε πολλές απαιτήσεις από τα παιδιά που έχουν ΜΔ
6. Οι μαθητές, που έχουν ΜΔ, είναι κλεισμένοι στο εαυτό τους τον περισσότερο καιρό
7. Τα παιδιά, που εμφανίζουν ΜΔ, αδυνατούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή
8. Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως δύστροποι
9. Νιώθω άβολα με μαθητές με ΜΔ
10. Νιώθω ότι δεν ξέρω πως να συμπεριφερθώ απέναντι σε μαθητές με ΜΔ
11. Φοβάμαι να κοιτάξω μαθητές με ΜΔ στα μάτια
12. Φροντίζω οι συναναστροφές μου με μαθητές με ΜΔ να είναι σύντομες



Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις παραπάνω προτάσεις. Οι απαντήσεις και εδώ δίνονται μέσω 6-βάθμιας κλίμακας Likert, ακριβώς όμοια με αυτή της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποια επικοινωνιακή κατεύθυνση ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε συνομιλίες τους με παιδιά με ΜΔ;» εξετάζεται στην τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου, καθώς επίσης τα ερωτήματα-προτάσεις που συνδέονται άρρηκτα με το παραπάνω ερώτημα αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.3. Οι παρακάτω ερωτήσεις προέρχονται από την υιοθέτηση της κλίμακας επικοινωνιακής προσαρμογής των Harwood & Ebrahim (2000), η οποία εφαρμόστηκε και σε πρόσφατη έρευνα των Byrd et al. (2019).

**Πίνακας 3.3. Αντιστοίχιση 3<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος «Ποια επικοινωνιακή κατεύθυνση ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε συνομιλίες τους με παιδιά με ΜΔ;» με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου**

1. Θα προσπαθήσω να έχω τον έλεγχο της συνομιλίας
2. Θα προσπαθήσω να είμαι προστατευτικός/ή
3. Θα προσπαθήσω να μιλάω με αργό ρυθμό
4. Θα προσπαθήσω να μιλάω πιο δυνατά
5. Θα προσπαθήσω να αποφύγω κάποια θέματα
6. Θα προσπαθήσω να μη λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι
7. Δεν θα ξέρω τι να συζητήσω μαζί του
8. Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω σύντομα την συνομιλία
9. Θα προσπαθήσω να δείξω σεβασμό
10. Θα προσπαθήσω να είμαι υποστηρικτικός/ή
11. Θα προσπαθήσω να μιλήσω για θέματα που τον ενδιαφέρουν
12. Θα προσπαθήσω να εξωτερικεύσω αυτά που σκέφτομαι και αυτά που αισθάνομαι
13. Θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή
14. Θα προσπαθήσω να κάνω το άτομο να νιώσει άνετα

## 15. Θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στα παραπάνω ερωτήματα τα οποία σχετίζονται με την επικοινωνιακή τους στρατηγική απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι απαντήσεις δίνονταν και σε αυτή την περίπτωση μέσω μιας 6-βάθμιας κλίμακας Likert ξεκινώντας με την επιλογή «Διαφωνώ απόλυτα» και καταλήγοντας με την επιλογή «Συμφωνώ απόλυτα».

Όσον αφορά στη συχνότητα επαφής και το ερευνητικό ερώτημα, αυτά εξετάζονται στην έκτη και τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου και οι αντίστοιχες ερωτήσεις σημειώνονται στον Πίνακα 3.4.

**Πίνακας 3.4. Αντιστοίχιση 4<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος «Πως επηρεάζει η προηγούμενη επαφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τις στάσεις των εκπαιδευτικών;» με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου**

1. Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο;
2. Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;
3. Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;

Οι απαντήσεις που καλούνται να δώσουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη συχνότητα επαφής με παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες δίνονται μέσω μιας 6-βάθμιας κλίμακας Likert, η οποία με διαβαθμίσεις ξεκινά από το «Καθόλου» και φτάνει έως το «Πάρα πολύ».

### 3.6 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δημιουργήθηκε μέσω της εφαρμογής GoogleForms και προωθήθηκε ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης για τουλάχιστον 5 χρόνια ανεξάρτητα από το εάν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές. Με τον τρόπο αυτόν συλλέχτηκαν δεδομένα από 180 εκπαιδευτικούς.

### 3.7 Στατιστική Ανάλυση

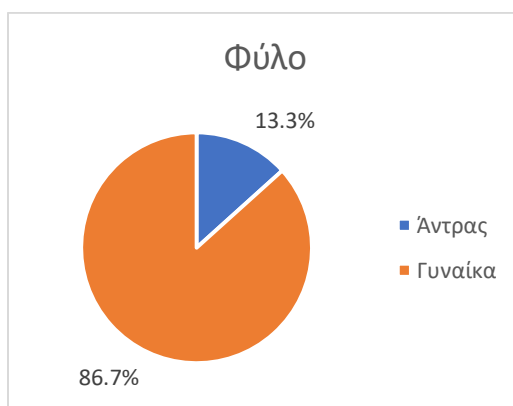
Το IBMSPSSSTATISTICS 21 αποτελεί ένα πακέτο στατιστικής, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να αναλυθούν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν. Βάσει αυτού του πακέτου, υλοποιήθηκε τόσο η περιγραφική ανάλυση όσο και η επαγωγική, που αφορούσαν τα ερευνητικά στοιχεία, τα οποία σχετίζονταν με τις απόψεις του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για την ερμηνεία των πινάκων της περιγραφικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η συχνότητα και η σχετική συχνότητα και όπου ήταν απαραίτητο ο μέσος όρος. Επίσης, έγινε και χρήση της τυπικής απόκλισης. Ομοίως, όσον αφορά στην επαγωγική ανάλυση πραγματοποιήθηκαν t-τεστ έλεγχοι για τη διερεύνηση της ύπαρξης διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις βάσει κάποιου παράγοντα. Τέλος για τη διερεύνηση της συσχέτισης των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson και του Spearman, ενώ σχετικά με την εξέταση της εγκυρότητας, που αφορούσε τις υποκλίμακες, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$ .

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>: Παρουσίαση Ερευνητικών Δεδομένων

Πίνακας 4.5 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του φύλου του δείγματος

		N	%
Φύλο	Άντρας	24	13.3%
	Γυναίκα	156	86.7%
	Σύνολο	180	100.0%

Γράφημα 4.1



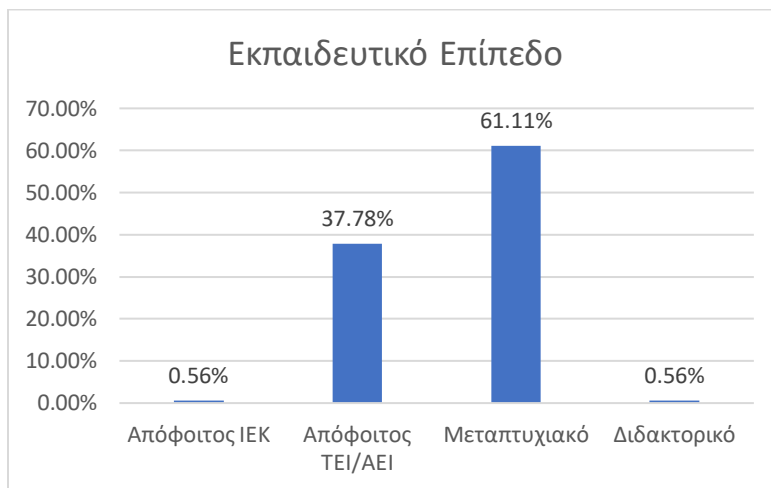
Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, παρατηρείται πως από τον συνολικό πληθυσμό του δείγματος, οι 156 (86.7%) είναι γυναίκες και οι 24 (13.3%) είναι άντρες.

Πίνακας 4.6 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας του εκπαιδευτικού επιπέδου του δείγματος

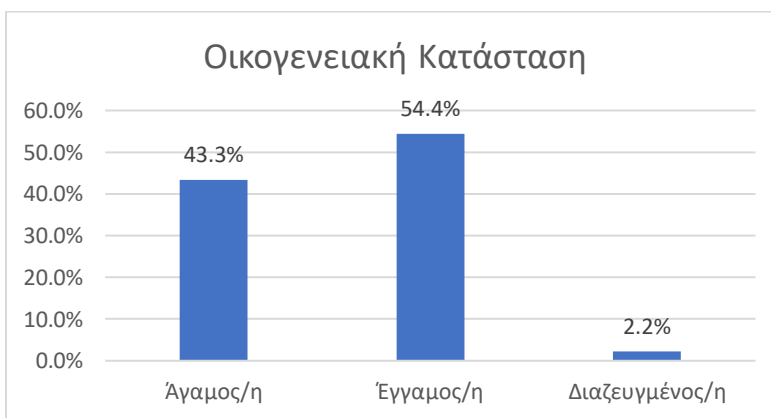
		N	%
Εκπαιδευτικό Επίπεδο	Απόφοιτος ΙΕΚ	1	0.6%
	Απόφοιτος ΤΕΙ/ΑΕΙ	68	37.8%
	Μεταπτυχιακό	110	61.1%
	Διδακτορικό	1	0.6%
	Σύνολο	180	100.0%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/η	78	43.3%
	Έγγαμος/η	98	54.4%
	Διαζευγμένος/η	4	2.2%

	Σύνολο	180	100.0%
Έχετε παιδιά;	Ναι	69	38.3%
	Όχι	111	61.7%
	Σύνολο	180	100.0%

**Γράφημα 4.2**



**Γράφημα 4.3**



Γράφημα 4.4



Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, 1 (0.6%) άτομο του δείγματος δήλωσε ως εκπαιδευτικό επίπεδο Απόφοιτος ΙΕΚ, 68 (37,8%) άτομα Απόφοιτος ΤΕΙ/ΑΕΙ, 110 (61.1%) Μεταπτυχιακό και 1 (0.6%) Διδακτορικό. Επίσης, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος 98 άτομα (54.4%) δήλωσαν έγγαμος/η, 78 άτομα (43.3%) άγαμος/η και 4 (2.2%) διαζευγμένος/η. Τέλος, 111 άτομα (61.7%) δήλωσαν ότι δεν έχουν παιδιά.

Πίνακας 4.7 Κατανομή συχνότητας και σχετικής συχνότητας εργασίας στο σχολείο

		N	%
Συνολικά έτη υπηρεσίας	έως και 5 χρόνια	86	47.8%
	6-10 χρόνια	52	28.9%
	11-20 χρόνια	31	17.2%
	21-25 χρόνια	6	3.3%
	26-30 χρόνια	2	1.1%
	31 και άνω	3	1.7%
Σύνολο		180	100.0%
Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	έως και 5 χρόνια	153	85.0%
	6-10 χρόνια	11	6.1%
	11-20 χρόνια	11	6.1%
	21-25 χρόνια	4	2.2%
	26-30 χρόνια	1	0.6%
Σύνολο		180	100.0%
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	40.6%
	Αναπληρωτής/τρια	107	59.4%

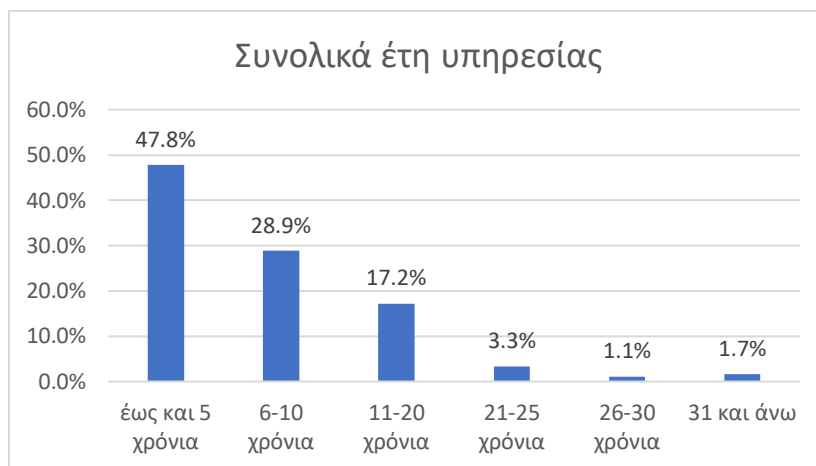
## Εκπαιδευτικός

---

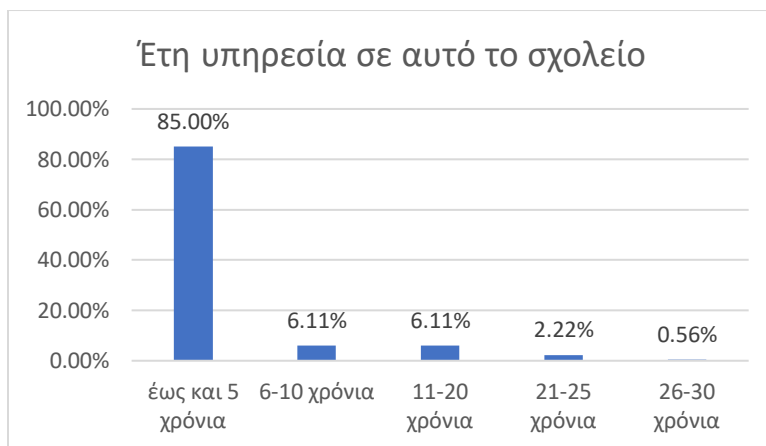
Σύνολο	180	100.0%
--------	-----	--------

---

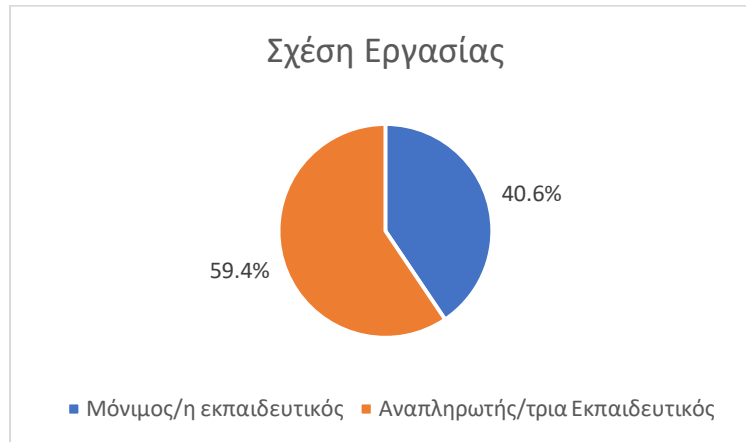
**Γράφημα 4.5**



**Γράφημα 4.6**



**Γράφημα 4.7**



Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι 86 (47.8%) άτομα δήλωσαν συνολική προϋπηρεσία έως και 5 χρόνια, ενώ 2 (1.1%) άτομα είχαν προϋπηρεσία 26-30 χρόνια. Επιπλέον, σημειώθηκε ότι 153 (85.0%) άτομα είχαν έως και 5 χρόνια προϋπηρεσία σε αυτό το σχολείο, ενώ 1 (0.6%) άτομο διέθετε 26-30 χρόνια. Τέλος, αναφορικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, σημειώθηκε ότι 107 άτομα ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

**Πίνακας 8.4 Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση της ηλικίας του δείγματος**

	M.T.	T.A.
Ηλικία	34.0	6.7

Τα 34 έτη συνιστούν τον μέσο όρο ηλικίας του δείγματος και η τυπική απόκλιση είναι 6.7.



**Πίνακας 4.9 Μέτρηση αξιοπιστίας για την κλίμακα «Στερεότυπα»**

	Cronbach's Alpha	N
Στερεότυπα	0.756	18

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για την κλίμακα «Στερεότυπα» εκτιμήθηκε από το συντελεστή Cronbach's Alpha και σημειώθηκε τιμή 0.756. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο αξιοπιστίας βρίσκεται σε ικανοποιητικά επίπεδα.

**Πίνακας 4.10 Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στερεοτύπων στο δείγμα**

		M.T.	T.A.
Στερεότυπα	Μπορούν να μάθουν τα βασικά αλλά όχι όσα μπορούν οι μαθητές χωρίς ΜΔ	2.5	1.1
	Δεν μπορούν να είναι όσο έξυπνα είναι τα παιδιά χωρίς ΜΔ	1.7	0.8
	Έχουν ανάγκη ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να κατορθώσουν να αντιληφθούν ορισμένα δεδομένα και ορισμένες δραστηριότητες.	3.8	1.4
	Η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ έχουν σωματικά προβλήματα	1.7	0.7
	Μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, αλλά δεν μπορούν να κατανοήσουν έννοιες	2.2	1.0
	Χρειάζονται περισσότερη ώρα για να μάθουν πράγματα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ	3.7	1.3
	Δεν κατανοούν τις πληροφορίες και έχουν ανάγκη ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να φέρουν εις πέρας κάποιες αρμοδιότητες, αλλιώς αγχώνονται	3.4	1.2
	Αν και μπορεί να είναι εξυπνότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.	4.0	2.0
	Χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κάνουν πράγματα που τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να κάνουν σχετικά εύκολα	3.7	1.3
	Πρέπει να δουλέψουν περισσότερο από τα παιδιά που δεν έχουν ΜΔ.	3.6	1.3
Αν και πολλοί άνθρωποι θεωρούν πως έχουν κάποια	3.7	1.3	

μαθησιακή δυσκολία, λίγοι διαγιγνώσκονται με αυτή.		
Δε μπορούν να επιτύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση	2.1	0.8
Μπορούν να μάθουν περισσότερα εάν διδάσκονται με τον δικό τους ρυθμό	4.5	1.4
Δε μπορούν να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν γνωστικές δεξιότητες.	2.2	0.9
Συνηθίζουν να λένε ψέματα.	1.8	0.7
Δεν προσπαθούν αρκετά. Αν προσπαθούσαν πραγματικά, θα ξεπερνούσαν τα προβλήματά τους.	1.6	0.7
Ζητούν ειδικά προνόμια και οίκτο	1.6	0.7
Τα επιτεύγματά τους είναι χαμηλότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, γιατί ακολουθούν τον εύκολο δρόμο.	1.6	0.7

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, για την πρόταση «Μπορούν να μάθουν τα βασικά αλλά όχι όσα μπορούν οι μαθητές χωρίς ΜΔ» σημειώθηκε μέση τιμή 2.5 και τυπική απόκλιση 1.1. Για την πρόταση «Δεν μπορούν να είναι όσο έξυπνα είναι τα παιδιά χωρίς ΜΔ» καταγράφηκε ότι η μέση τιμή ήταν 1.7 και η τυπική απόκλιση 0.8. Επιπλέον, για την πρόταση «Έχουν ανάγκη ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να κατορθώσουν να αντιληφθούν ορισμένα δεδομένα και ορισμένες δραστηριότητες» σημειώθηκε μέση τιμή 3.8 ενώ η τυπική απόκλιση ήταν της τάξεως του 1.4. Αναφορικά με την πρόταση «Η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ έχουν σωματικά προβλήματα», ο μέσος όρος, καθώς και η τυπική απόκλιση, που προέκυψαν ήταν 1.7, 0.7 αντίστοιχα. Για την πρόταση «Μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, αλλά δεν μπορούν να κατανοήσουν έννοιες» η μέση τιμή που σημειώθηκε ήταν 2.2 ενώ η τυπική απόκλιση 1.0. Επιπρόσθετα, για την πρόταση «Χρειάζονται περισσότερη ώρα για να μάθουν πράγματα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ», καταγράφηκε μέσος όρος, που έφτανε το 3.7. Η τυπική απόκλιση, που καταγράφηκε έφτανε το 1.3. Σχετικά με την πρόταση «Δεν κατανοούν τις πληροφορίες και έχουν ανάγκη ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ώστε να φέρουν εις πέρας κάποιες αρμοδιότητες, αλλιώς αγχώνονται», διαπιστώθηκε ότι ο μέσος όρος έφτανε στο 3.4, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν της τάξεως του 1.2. Για την πρόταση «Αν και μπορεί να είναι εξυπνότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.» ο μέσος όρος, καθώς και η τυπική απόκλιση που καταγράφηκαν ήταν αντίστοιχα 4.0 και 2.0. Επίσης, για την πρόταση «Χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κάνουν πράγματα που τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να κάνουν σχετικά εύκολα» σημειώθηκε ότι η μέση τιμή ήταν 3.7 ενώ η τυπική απόκλιση σημειώθηκε ίση με 1.3. Αναφορικά με την πρόταση «Πρέπει να δουλέψουν περισσότερο από τα παιδιά που δεν έχουν

ΜΔ», ο μέσος όρος από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν 3.6, ενώ στο 1.3 ήταν η τυπική απόκλιση. Επιπλέον, για την πρόταση «Αν και πολλοί άνθρωποι θεωρούν πως έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, λίγοι διαγιγνώσκονται με αυτή» η μέση τιμή των απαντήσεων που καταγράφηκε ισούται με 3.7, ενώ η τυπική απόκλιση ισούται με 1.3. Επιπρόσθετα, για την πρόταση «Δε μπορούν να επιτύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση», η μέση τιμή ήταν ίση με 2.1 ενώ η τυπική απόκλιση 0.8 Αναφορικά με την πρόταση «Μπορούν να μάθουν περισσότερα εάν διδάσκονται με τον δικό τους ρυθμό» καταγράφηκε μέση τιμή ίση με 4.5 και τυπική απόκλιση 1.4. Επίσης, για την πρόταση «Δε μπορούν να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν γνωστικές δεξιότητες.» καταγράφηκαν μέση τιμή και τυπική απόκλιση 2.2 και 0.9 αντίστοιχα. Για την πρόταση «Συνηθίζουν να λένε ψέματα» ο μέσος όρος από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν 1.8, ενώ η τυπική απόκλιση ίση με 0.7. Αναφορικά με την πρόταση «Δεν προσπαθούν αρκετά. Αν προσπαθούσαν πραγματικά, θα ξεπερνούσαν τα προβλήματά τους» διαπιστώθηκε ότι η μέση τιμή ήταν ίση με 1.6 ενώ η τυπική απόκλιση που σημειώθηκε ήταν της τάξεως του 0.7. Επίσης, για την πρόταση «Ζητούν ειδικά προνόμια και οίκτο» η μέση τιμή που σημειώθηκε ήταν 1.6 και τυπική απόκλιση ίση με 0.7. Τέλος, για την πρόταση «Τα επιτεύγματά τους είναι χαμηλότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, γιατί ακολουθούν τον εύκολο δρόμο» καταγράφηκε μέση τιμή 1.6, ενώ η τυπική απόκλιση ήταν της τάξεως του 0.7.

**Πίνακας 4.11 Μέτρηση Αξιοπιστίας της κλίμακας "Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες"**

	Cronbach's	
	Alpha	N
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	0.780	12

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, η κλίμακα «Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας χαρακτηρίζεται ικανοποιητική, καθώς ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι ίσος με 0.780.

Πίνακας 4.12 Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των στάσεων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

		M.T.	T.A.
	Οι μαθητές με ΜΔ είναι πιο δύσκολοι στη συναναστροφή	2.7	1.1
	Τα παιδιά, που έχουν ΜΔ, λυπούνται τον ίδιο τους τον εαυτό.	2.2	0.8
	Οι μαθητές με ΜΔ είναι ίδιοι με όλους τους άλλους.	3.6	1.5
	Οι μαθητές με ΜΔ είναι το ίδιο χαρούμενοι με εκείνους χωρίς ΜΔ.	3.7	1.5
	Δεν θα έπρεπε να έχουμε πολλές απαιτήσεις από τα παιδιά που έχουν ΜΔ.	2.5	0.9
Στάσεις απέναντι σε παιδιά, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες	Τα παιδιά, που έχουν ΜΔ, είναι κλεισμένοι στον εαυτό τους τον περισσότερο καιρό.	2.5	1.0
	Τα παιδιά, που εμφανίζουν ΜΔ, αδυνατούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή.	1.9	1.1
	Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως δύστροποι.	1.9	0.8
	Νιώθω άβολα με μαθητές με ΜΔ	1.6	0.9
	Νιώθω ότι δεν ξέρω πώς να συμπεριφερθώ απέναντι σε μαθητές με ΜΔ.	2.0	1.0
	Φοβάμαι να κοιτάξω μαθητές με ΜΔ στα μάτια.	1.5	0.8
	Φροντίζω οι συναναστροφές μου με μαθητές με ΜΔ να είναι σύντομες	1.6	0.8

Σύμφωνα με τον άνωθεν πίνακα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι για την πρόταση «Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως πιο δύσκολοι στην συναναστροφή» οι απαντήσεις που δόθηκαν συγκέντρωσαν μέση τιμή ίση με 2.7 και τυπική απόκλιση 1.1. Επιπλέον η πρόταση «Οι μαθητές με ΜΔ λυπούνται το εαυτό τους» συγκεντρώνει μέση τιμή ίση με 2.2 και τυπική απόκλιση ίση με 0.8. Συνεχίζοντας, με την πρόταση «Οι μαθητές με ΜΔ είναι ίδιοι με όλους τους άλλους», η πλειοψηφία των απαντήσεων βρισκόταν στο 3.6 με τυπική απόκλιση 1.5, ενώ για την πρόταση «Οι μαθητές με ΜΔ είναι το ίδιο χαρούμενοι με εκείνους χωρίς ΜΔ» η αντίστοιχη πλειοψηφία τοποθετούνταν στο 3.7 με τυπική απόκλιση 1.5. Όσον αφορά στην πρόταση «Δε θα έπρεπε να έχουμε πολλές απαιτήσεις από τους μαθητές με ΜΔ» ο μέσος όρος από τις απαντήσεις, που δόθηκαν, ήταν ίσος με 2.5 ενώ η τυπική απόκλιση για την ίδια ερώτηση ήταν ίση με 0.9. Παράλληλα, για την πρόταση «Οι μαθητές με ΜΔ είναι κλεισμένοι στον εαυτό τους τον περισσότερο καιρό» η μέση τιμή των απαντήσεων προέκυψε να ισούται με 2.5 και η τυπική απόκλιση με το 1.0. Επιπλέον, στην πρόταση «Τα παιδιά, που εμφανίζουν ΜΔ, αδυνατούν να

έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή» το σύνολο του δείγματος έδωσε απαντήσεις με μέση τιμή 1.9 και τυπική απόκλιση 1.1, ενώ στην πρόταση «Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως δύστροποι» ο μέσος όρος, καθώς και η τυπική απόκλιση από τις απαντήσεις που δόθηκαν ήταν 1.9 και 0.8 αντίστοιχα. Επίσης στην πρόταση «Νιώθω άβολα με μαθητές με ΜΔ» οι απαντήσεις που δόθηκαν συγκέντρωσαν μέση τιμή της τάξεως του 1.6 και τυπική απόκλιση της τάξεως του 0.9, ενώ στην πρόταση «Νιώθω ότι δεν ξέρω πώς να συμπεριφερθώ απέναντι σε μαθητές με ΜΔ» οι αντίστοιχες τιμές ήταν ίσες με 2.0 και 1.0. Ταυτόχρονα, η μέση τιμή των απαντήσεων στην πρόταση «Φοβάμαι να κοιτάξω μαθητές με ΜΔ στα μάτια.» κατέγραψε τιμή ίση με 1.5, ενώ η τυπική απόκλιση φαίνεται να είναι ίση με 0.8. Τέλος, για την πρόταση «Φροντίζω οι συναναστροφές μου με μαθητές με ΜΔ να είναι σύντομες» η μέση τιμή των απαντήσεων τοποθετείται στα επίπεδα του 1.6 και η τυπική απόκλιση σε αυτά του 0.8.

**Πίνακας 4.13 Μέτρηση αξιοπιστίας της κλίμακας "Επικοινωνιακή προσαρμογή"**

	Cronbach's Alpha	N
Επικοινωνιακή προσαρμογή	0.792	15

Σύμφωνα με τον εν λόγω πίνακα, ο δείκτης, που αφορά στην αξιοπιστία Cronbach's alpha για την κλίμακα «Επικοινωνιακή προσαρμογή» είναι ίσος με 0.792. Αυτό σημαίνει πως η κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

**Πίνακας 4.14 Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των απαντήσεων στις ερωτήσεις σχετικά με την Επικοινωνιακή προσαρμογή**

		M.T.	T.A.
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Θα προσπαθήσω να έχω τον έλεγχο της συνομιλίας	2.8	1.1
	Θα προσπαθήσω να είμαι προστατευτικός/ή	3.3	1.3
	Θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό	3.2	1.2
	Θα προσπαθήσω να μιλάω πιο δυνατά.	2.7	1.1
	Θα προσπαθήσω να αποφύγω κάποια θέματα	2.7	1.1
	Θα προσπαθήσω να μη λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι	2.6	1.2
	Δεν θα ξέρω τι να συζητήσω μαζί του.	1.9	1.0

Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω σύντομα τη συνομιλία.	1.9	1.0
Θα προσπαθήσω να δείξω σεβασμό.	4.2	1.5
Θα προσπαθήσω να είμαι υποστηρικτικός/ή.	4.2	1.5
Θα προσπαθήσω να μιλήσω για θέματα που τον ενδιαφέρουν	4.1	1.4
Θα προσπαθήσω να εξωτερικεύσω αυτά που σκέφτομαι και αυτά που αισθάνομαι.	4.2	1.3
Θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή.	4.2	1.4
Θα προσπαθήσω να κάνω το άτομο να νιώσει άνετα.	4.3	1.4
Θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση	4.2	1.4

Από τον παραπάνω πίνακα, γίνεται αντιληπτό, πως για την πρόταση «Θα προσπαθήσω να έχω τον έλεγχο της συνομιλίας» ο μέσος όρος από τις απαντήσεις που δόθηκαν βρισκόταν στο 2.8, ενώ η τυπική απόκλιση στο 1.1. Στη συνέχεια, φαίνεται πως οι απαντήσεις στις προτάσεις «Θα προσπαθήσω να είμαι προστατευτικός/ή» και «Θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό» συγκέντρωσαν μέση τιμή 3.3 και 3.2 και τυπική απόκλιση, 1.3 και 1.2 αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, για την πρόταση «Θα προσπαθήσω να μιλάω πιο δυνατά.» ο μέσος όρος ισούται με την τιμή 2.7, ενώ η τυπική απόκλιση ίση με την τιμή 1.1. Παράλληλα, στην πρόταση «Θα προσπαθήσω να αποφύγω κάποια θέματα» η πλειοψηφία των ερωτώμενου δίνουν απάντηση ίση με το επίπεδο του 2.7 με τυπική απόκλιση 1.1, τη στιγμή που στην πρόταση «Θα προσπαθήσω να μη λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι» ο μέσος όρος είναι ίσος με 2.6, ενώ η τυπική απόκλιση με 1.2. Επίσης, η μέση τιμή των απαντήσεων στις προτάσεις «Δε θα ξέρω τι να συζητήσω μαζί του» και «Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω σύντομα τη συνομιλία» ισούται με 1.9, ήτοι λίγο πάνω από το επίπεδο του «Διαφωνώ απόλυτα» και η τυπική απόκλιση ισούται με 1.0. Οι ακόλουθες προτάσεις «Θα προσπαθήσω να δείξω σεβασμό.» και «Θα προσπαθήσω να είμαι υποστηρικτικός/ή.» καταγράφουν την ίδια μέση τιμή (4.2) αλλά και ίδια τυπική απόκλιση (1.5). Αναφορικά με την πρόταση «Θα προσπαθήσω να μιλήσω για θέματα που τον ενδιαφέρουν» οι απαντήσεις που δόθηκαν συγκεντρώνουν μέση τιμή της τάξεως του 4.1 με τυπική απόκλιση 1.4. Ταυτόχρονα, για την πρόταση «Θα προσπαθήσω να εξωτερικεύσω αυτά που σκέφτομαι και αυτά που αισθάνομαι» δύναται να ειπωθεί, ότι ο μέσος όρος βρίσκεται στο 4.2, ενώ η τυπική απόκλιση στο 1.3, ενώ η ακόλουθη πρόταση «Θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή.» καταγράφει μέση τιμή στις απαντήσεις ίση με 4.2 με τυπική απόκλιση 1.4. Τέλος για την πρόταση «Θα προσπαθήσω να κάνω το άτομο να νιώσει άνετα» η μέση τιμή των απαντήσεων

βρίσκεται στο 4.3 και η τυπική απόκλιση στο 1.4, ενώ για την πρόταση «Θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση» παρουσιάζεται η ίδια τυπική απόκλιση, αλλά η μέση τιμή διαφέρει κατά 0.1 με την προηγούμενη πρόταση (4.2).

**Πίνακας 4.15 Μέτρηση Αξιοπιστίας για την κλίμακα "Συχνότητα Επαφής"**

	Cronbach's Alpha	N
Συχνότητα Επαφής	0.694	3

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, είναι εμφανές πως ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι ίσος με την τιμή 0.694. Αυτό σημαίνει πως η συγκεκριμένη κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία.

**Πίνακας 4.16 Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των απαντήσεων στις ερωτήσεις της κλίμακας "Συχνότητα επαφής"**

		M.T.	T.A.
Συχνότητα επαφής	Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;	4.0	1.1
	Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;	2.8	1.1
	Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;	3.7	0.9

Βάσει του παραπάνω πίνακα, προκύπτει το συμπέρασμα πως στην ερώτηση «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;» η μέση τιμή των απαντήσεων σημείωσε τιμή ίση με 4.0, ενώ η τυπική απόκλιση τιμή ίση με 1.1. Επίσης, οι απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;» συγκέντρωσαν μέση τιμή 2.8 και τυπική απόκλιση 1.1. Τέλος, για την ερώτηση «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;» δύναται να ειπωθεί πως ο μέσος όρος των απαντήσεων ισούται με την τιμή 3.7, ενώ η τυπική απόκλιση ισούται με 0.9.

**Πίνακας 4.17 Συνολική Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση των τεσσάρων κλιμάκων**

	M.T.	T.A.
Σtereότυπα	2.7	0.5
Επικοινωνιακή προσαρμογή	2.3	0.6
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	3.4	0.6
Συχνότητα επαφής	3.5	0.7

Από τον παραπάνω πίνακα, έπεται το συμπέρασμα πως οι απαντήσεις της κλίμακας «Σtereότυπα» συγκεντρώνουν συνολική μέση τιμή ίση με 2.7 και τυπική απόκλιση ίση με 0.5. Επίσης, η συνολική μέση τιμή των απαντήσεων της κλίμακας «Επικοινωνιακή προσαρμογή» ισούται με 2.3, ενώ η τυπική απόκλιση με 0.6. Παράλληλα, για τις «Στάσεις απέναντι σε παιδιά, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές ιδιαιτερότητες» σημειώνεται πως στις απαντήσεις των



αντίστοιχων προτάσεων καταγράφηκαν συνολική μέση τιμή 3.4 με τυπική απόκλιση 0.6. Τέλος, η συνολική μέση τιμή των απαντήσεων στην κλίμακα «Συχνότητα Επαφής» βρίσκεται στο 3.5, ενώ η τυπική απόκλιση στο 0.7.

**Πίνακας 4.18 Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές στη μέση τιμή των δύο Φύλων ως προς τις ακόλουθες κλίμακες**

Φύλο		N	M.T.	T.A.	t	df	Sig. (2-tailed)
Στερεότυπα	Άντρας	24	2.6	0.5	-2.055	178	0.041
	Γυναίκα	156	2.8	0.5			
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Άντρας	24	2.3	0.5	-0.189	178	0.861
	Γυναίκα	156	2.3	0.6			
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Άντρας	24	3.4	0.8	0.355	178	0.723
	Γυναίκα	156	3.4	0.6			
Συχνότητα επαφής	Άντρας	24	3.3	0.5	-1.508	178	0.233
	Γυναίκα	156	3.5	0.7			

Με βάση τον παραπάνω πίνακα δε διαπιστώνεται κάποια αξιοσημείωτη διαφορά, η οποία έχει στατιστικά σημαίνων ρόλο σχετικά με τη μέση τιμή των κατηγοριών του φύλου (Άντρας, Γυναίκα) ως προς τις κλίμακες: «Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες», «Επικοινωνιακή προσαρμογή» και «Συχνότητα επαφής». Σημειώνεται πως για όλους τους παραπάνω ελέγχους προέκυψε  $Sig > 0.05$ . Ωστόσο, παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά στην μέση τιμή αντρών και γυναικών ως προς την κλίμακα «Στερεότυπα» ( $Sig < 0.05$ ). Συγκεκριμένα οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις των προτάσεων από την κλίμακα «Στερεότυπα» από τους άντρες που. Αυτό σημαίνει πως θεωρούν περισσότερο πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη νοημοσύνη και περιορισμένες ικανότητες. Σημειώνεται ωστόσο, πως στα επίπεδα της μέσης τιμής είναι χαμηλά, και βρίσκονται στην κατηγορία της επιλογής «Διαφωνώ Μερικώς».

**Πίνακας 4.19 Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές στην μέση τιμή των απαντήσεων στην ερώτηση «Έχετε παιδιά» ως προς τις ακόλουθες κλίμακες**

Έχετε παιδιά;		N	M.T.	T.A.	t	df	Sig. (2-tailed)																																
Στερεότυπα	Ναι	69	2.9	0.5	3.398	178	0.001																																
	Όχι	111	2.6	0.5				Επικοινωνιακή προσαρμογή	Ναι	69	2.4	0.6	2.467	178	0.021	Όχι	111	2.2	0.5	Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Ναι	69	3.5	0.6	2.331	178	0.021	Όχι	111	3.3	0.6	Συχνότητα επαφής	Ναι	69	3.6	0.7	1.280	178	0.206
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Ναι	69	2.4	0.6	2.467	178	0.021																																
	Όχι	111	2.2	0.5				Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Ναι	69	3.5	0.6	2.331	178	0.021	Όχι	111	3.3	0.6	Συχνότητα επαφής	Ναι	69	3.6	0.7	1.280	178	0.206	Όχι	111	3.4	0.7								
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Ναι	69	3.5	0.6	2.331	178	0.021																																
	Όχι	111	3.3	0.6				Συχνότητα επαφής	Ναι	69	3.6	0.7	1.280	178	0.206	Όχι	111	3.4	0.7																				
Συχνότητα επαφής	Ναι	69	3.6	0.7	1.280	178	0.206																																
	Όχι	111	3.4	0.7																																			

Από τον παραπάνω πίνακα, έπεται το συμπέρασμα, πως δεν υπάρχει σπουδαία διαφοροποίηση στατιστικά σχετικά με τη μέση τιμή από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην ερώτηση «Έχετε παιδιά;» ως προς την κλίμακα: «Συχνότητα επαφής» (Sig<0.05). Ωστόσο, στατιστικά διαπιστώνεται σπουδαία διαφορά σχετικά με τη μέση τιμή από τις απαντήσεις που δόθηκαν (Ναι, Όχι) στην ερώτηση «Έχετε παιδιά;», ως προς τις κλίμακες «Στερεότυπα» (Sig<0.05), «Επικοινωνιακή Προσαρμογή» (Sig<0.05) και «Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (Sig<0.05). Ειδικότερα, στις απαντήσεις των προτάσεων των τριών αυτών κλιμάκων οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδί καταγράφουν μεγαλύτερη μέση τιμή έναντι αυτών που δεν έχουν παιδί. Αυτό σημαίνει πως πιστεύουν περισσότερο ότι οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, χαρακτηρίζονται και από μειωμένες ικανότητες, τείνουν να προσαρμόζονται πιο εύκολα στο επικοινωνιακό κομμάτι, ενώ έχουν και θετικότερη και πιο ευαισθητοποιημένη συμπεριφορά στα παιδιά, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά, που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 4.20 Έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαφορές στη μέση τιμή των απαντήσεων για τη «Σχέση Εργασίας» ως προς τις ακόλουθες κλίμακες

Σχέση Εργασίας		N	M.T.	T.A.	t	df	Sig. (2-tailed)
Στερεότυπα	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	2.9	0.5	2.790	178	0.006
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	2.7	0.5			
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	2.6	0.6	6.031	178	0.000
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	2.1	0.4			
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	3.5	0.5	3.140	178	0.002
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	3.2	0.7			
Συχνότητα επαφής	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	3.8	0.7	5.258	178	0.000
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	3.3	0.6			

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, έπεται το συμπέρασμα πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στη θέση των μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς τις απαντήσεις των ερωτήσεων των κλιμάκων «Στερεότυπα» (Sig<0.05), «Επικοινωνιακή Προσαρμογή» (Sig<0.05), «Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (Sig<0.05) και «Συχνότητα επαφής» (Sig<0.05). Ειδικότερα, παρατηρείται ότι για όλες τις κλίμακες, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν αυξημένη μέση τιμή όσον αφορά τις απαντήσεις, που έδωσαν, και σχετίζονταν με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει πως θεωρούν περισσότερο πως τα παιδιά, που εμφανίζουν ιδιαιτερότητες ως προς τη μάθηση σημειώνουν περιορισμένες ικανότητες, ενώ δείχνουν να μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα στη διαδικασία της επικοινωνίας και έχουν θετικότερη και πιο φιλική στάση απέναντι στα παιδιά. Τέλος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εν συγκρίσει με τους αναπληρωτές συναντούν συχνότερα, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

**Πίνακας 4.21 Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της Επικοινωνιακή προσαρμογής**

		Επικοινωνιακή προσαρμογή
Εκπαιδευτικό Επίπεδο	CorrelationCoefficient	.215**
	Sig. (2-tailed)	0.004
	N	180

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο πίνακα, δύναται να ειπωθεί, πως διαπιστώνεται στατιστικά αξιοσημείωτη συσχέτιση, που αφορά στο επίπεδο εκπαίδευσης και την επικοινωνιακή προσαρμογή έχοντας θετική κατεύθυνση. (Sig<0.05). Με άλλα λόγια, το αυξημένο εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη δυνατότητα ευκολότερης προσαρμογής κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες

**Πίνακας 4.22 Έλεγχος γραμμικής συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των τεσσάρων κλιμάκων**

	Στερεότυπα	Επικοινωνιακή προσαρμογή	Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Συχνότητα επαφής	
Ηλικία	PearsonCorrelation	.189*	.524**	.148*	0.130
	Sig. (2-tailed)	0.011	0.000	0.047	0.082
	N	180	180	180	180

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε να συμπεράνουμε πως σημειώνεται στατιστικά σπουδαία γραμμική συσχέτιση, που έχει θετική κατεύθυνση και αναφέρεται στην ηλικία και των «Στερεοτύπων», της «Επικοινωνιακής προσαρμογής» και των «Στάσεων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες» (Sig<0.05). Εκ των προαναφερθέντων συνάγεται το συμπέρασμα ότι η μεγαλύτερη ηλικία ενός εκπαιδευτικού σχετίζεται και με τη μεγαλύτερη ταύτισή του με στερεότυπα. Επίσης, θα έχει φιλικότερη και πιο ευαισθητοποιημένη στάση, ενώ θα προσαρμόζεται και πιο εύκολα στο στάδιο της επικοινωνίας με έναν μαθητή με μαθησιακές

δυσκολίες. Ωστόσο, δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην συχνότητα επαφής (Sig<0.05).

**Πίνακας 4.23 Έλεγχος συσχέτισης ανάμεσα στα συνολικά έτη υπηρεσίας και στις κλίμακες "Στερεότυπα", "Επικοινωνιακή προσαρμογή" και "Συχνότητα Επαφής"**

		Στερεότυπα	Επικοινωνιακή προσαρμογή	Συχνότητα επαφής
Συνολικά έτη υπηρεσίας	CorrelationCoefficient	.228**	.405**	.230**
	Sig. (2-tailed)	0.002	0.000	0.002
	N	180	180	180

Σύμφωνα με τον άνωθεν πίνακα, σημειώνεται πως παρατηρείται στατιστικά σπουδαία διαφορά, η οποία έχει θετική κατεύθυνση μεταξύ των συνολικών ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και των «Στερεοτύπων», της «Επικοινωνιακής Προσαρμογής» και της «Συχνότητας επαφής» (Sig<0.05). Από αυτό το αποτέλεσμα, δύναται να ειπωθεί πως όσα περισσότερα είναι τα συνολικά έτη υπηρεσίας τόσο οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από στερεότυπα, προσαρμόζονται πιο εύκολα κατά την επικοινωνία, ενώ έρχονται και συχνότερα σε επαφή με μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.

**Πίνακας 4.24 Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των "Ετών υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο" και των κλιμάκων "Στερεότυπα" και "Επικοινωνιακή προσαρμογή"**

		Στερεότυπα	Επικοινωνιακή προσαρμογή
Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	CorrelationCoefficient	.187*	.366**
	Sig. (2-tailed)	0.012	0.000
	N	180	180

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, έπεται το συμπέρασμα ότι διαπιστώνεται σπουδαία συσχέτιση στατιστικά, που έχει θετική κατεύθυνση, μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε ένα συγκεκριμένο σχολείο και στα Στερεότυπα και την Επικοινωνιακή

προσαρμογή ( $\text{Sig} < 0.05$ ). Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερα είναι τα έτη που εργάζεται ο εκπαιδευτικός σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, τόσο πιο πολύ διακατέχεται από στερεότυπα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μπορεί να προσαρμόζεται πιο εύκολα κατά την επικοινωνία του με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Συζήτηση – Συμπεράσματα

### 5.1 Συζήτηση

Στην εν λόγω εργασία περιλαμβάνονται τρία μέρη, η παρουσίαση του προβλήματος, η θεωρητική προσέγγιση και η ερευνητική μελέτη. Κύριος σκοπός της θεωρητικής προσέγγισης ήταν να διερευνήσει μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης το φαινόμενο των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων που επικρατούν από το εκπαιδευτικό προσωπικό για τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπροσθέτως, προκειμένου να ικανοποιηθεί ο σκοπός της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ήταν τα εξής: «Ποια είναι τα διάφορα είδη στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;», «Ποια είναι η γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες;», «Ποια είναι η επικοινωνιακή κατεύθυνση η οποία ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς σε συνομιλίες τους με παιδιά με ΜΔ;» και τέλος «Πως επηρεάζει η προηγούμενη επαφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τις στάσεις των εκπαιδευτικών;».

Συνοπτικά, οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας άνθρωπος κατά τη διαδικασία της μάθησης, όποια και αν είναι αυτή. Παράλληλα, οι Bateman (1965) και Kirk (1973) δώρισαν τον όρο «ειδικές» στις μαθησιακές δυσκολίες, ενώ υποστήριξαν πως η ενδεχόμενη αργοπορία του παιδιού δεν προκύπτει απαραίτητα από νοητική ανεπάρκεια. Αντιθέτως, το συγκεκριμένο παιδί, ενδέχεται να έχει άλλες κλίσεις.

Κατά κύριο λόγο, αναφέρεται πως οι μαθησιακές δυσκολίες καθορίζονται βάσει γενετικών και νευροβιολογικών αιτιών, που είναι υπεύθυνες για τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου σε σημείο στο οποίο ασκούν επιρροή στη γνωστική διαδικασία και κυρίως σε αυτή η οποία σχετίζεται με τη μάθηση. Η επιρροή αυτή στις γνωστικές διαδικασίες δύναται να επηρεάσει κύριες δεξιότητες όπως η γραφή, η ανάγνωση και τα μαθηματικά ή υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες όπως είναι η προσοχή και η βραχύχρονη μνήμη (Antonίου, Polychroni & Kotroni, 2009).

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί, έχει παρατηρηθεί ότι το πλήθος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα σχολεία της Ελλάδας, έχει αυξηθεί σημαντικά (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2001). Από το γεγονός αυτό, συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται

καθημερινά να διαχειριστούν τις μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να διαθέτουν απαραίτητα τις κατάλληλες εκπαιδευτικές γνώσεις. Επομένως, οι απόψεις, οι στάσεις και ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν σημαντικό ρόλο στη σωστή και ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τζουριάδου και Μπάρμπας, 2001).

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές στάσεις και αντιλήψεις για το σύνολο των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση, ωστόσο επειδή υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα όσον αφορά στις απαραίτητες γνώσεις, ενδέχεται να μην μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας των μαθητών αυτών (Kerr, 2001).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σημαντικός. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει στη γενική τάξη θέτει ως στόχο να είναι σε θέση να ενσωματώσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στο περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, ενώ παράλληλα προσπαθεί να προσφέρει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει τον κάθε έναν μαθητή του ξεχωριστά.

Ωστόσο έχει σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί πέραν των γνώσεών τους στο γνωστικό αντικείμενο της ειδικής αγωγής πρέπει να έχουν δεξιότητες ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας, για να μπορέσουν να είναι σε θέση να προσεγγίσουν καλύτερα τους μαθητές και τελικά να φέρουν εις πέρας το διδακτικό τους έργο (Σούλης, 2002). Άλλωστε, το εκπαιδευτικό έργο οφείλει να κινείται γύρω από το πλαίσιο των ίσων ευκαιριών στη μάθηση, με δεδομένο τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή χωριστά (Τζουριάδου, 1995).

Στο σημείο αυτό, η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη, εμβαθύνει στις στερεοτυπικές αντιλήψεις, στις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Από τη στιγμή που ένας εκπαιδευτικός είναι αδύνατον να μη συναντήσει ποτέ στην επαγγελματική και εκπαιδευτική του καριέρα ένα παιδί το οποίο να παρουσιάζει ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες, είναι λογικό να σημειωθεί ότι είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να είναι σε θέση να εντοπίζει το πότε ο μαθητής αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες και πότε όχι, ενέργεια που αποτελεί το πρωταρχικό στάδιο (Souroulla, Panayiotou & Kokkinos, 2009; Δεμιρτζόγλου, 2014).

Πληθώρα μελετών έχει εστιάσει το ενδιαφέρον τους στις ιδέες και τις πεποιθήσεις τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί προς όλους εκείνους τους μαθητές οι οποίοι διακρίνονται με κάποια



ειδική μαθησιακή δυσκολία. Μάλιστα, αποτελέσματα διαφόρων μελετών συμφωνούν στην άποψη πως οι εν λόγω δυσκολίες καθορίζονται από την υπόσταση που τους δίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Δεμιρτζόγλου, 2014).

Σύμφωνα με μία σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Hellendoorn και Ruijsseenaars (2000), επιβεβαιώθηκε η γενική άποψη που επικρατεί, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (με πιο κοινή τη δυσλεξία), διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού όσον αφορά στις επιδόσεις του στη μάθηση, καθώς και στη μετέπειτα πορεία του. Όπως τονίζεται στην έρευνα, αυτή η κατάσταση καλλιεργείται εξαιτίας της μη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαχειριστούν τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και εξαιτίας της καθιέρωσης μιας πάγιας αντίληψης για τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο του ως μόνο αγωγό μετάδοσης της γνώσης.

Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες κατέληξαν σε πιο ελπιδοφόρα συμπεράσματα. Ειδικότερα, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται σε πιο μικρή ηλικία μπορούν πιο εύκολα να λειτουργήσουν υποστηρικτικά προς τους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση και να συμβάλουν στην ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον (Shecter-Lerne, 2019; Stampoltzis, 2018; MohamedEmam & Alkharusi, 2018).

Άρα ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε παιδιά που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Μέσα από την ανάλυση των στάσεων, αντιλήψεων και στερεοτύπων που υπάρχουν απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αναδείχθηκαν επίσης και ο ορισμός και τα οφέλη του εν λόγω συμπεριληπτικού μοντέλου εκπαίδευσης. Τα αρχικά αναμενόμενα αποτελέσματα στηρίχθηκαν σε προγενέστερες έρευνες που ήταν σχετικές με το αντικείμενο που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Sharma και συν (2006), όπως προαναφέρθηκε, ανέδειξε το γεγονός ότι η μικρότερη ηλικία ενός εκπαιδευτικού σχετίζεται και με την υιοθέτηση μίας πιο θετικής συμπεριφοράς ως προς τα παιδιά, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, καθώς η ηλικία συσχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ η κατεύθυνση συσχέτισης είναι θετική. Επομένως, όσο πιο μεγάλος είναι ένας

εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο διακατέχεται από στερεότυπα απέναντι σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Από αυτό μπορεί να εξαχθεί πως οι γυναίκες διακατέχονται λιγότερο από στερεότυπα σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ως προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, η έρευνά μας, κατέληξε σε αντίθετο συμπέρασμα. Ενώ όντως το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης, οι γυναίκες ωστόσο, παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς και έτσι διακατέχονται περισσότερο από στερεότυπα.

Επιπλέον, από προγενέστερη έρευνα των deBoer και συν (2011) και Forlin (1995), ήταν σημειωμένο πως τα χρόνια εμπειρίας του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τις συμπεριφορές ως προς τα παιδιά, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό προσωπικό, που έχει πιο λίγα έτη υπηρεσίας κρατά πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές με ΜΔ.

Και εδώ, η παρούσα έρευνα, κατέληξε σε διαφορετικό συμπέρασμα, καθώς δε σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στις στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιθέτως, παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση των ετών προϋπηρεσίας και των στερεοτύπων, της επικοινωνιακής προσαρμογής και της συχνότητας επαφής. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη που εργάζεται ο εκπαιδευτικός σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, τόσο πιο πολύ διακατέχεται από στερεότυπα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μπορεί να προσαρμόζεται πιο εύκολα κατά την επικοινωνία του με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, σχετικές έρευνες των Forlin et al. (2009), Subban & Sharma (2006) και Gething (1997) συνήγαγαν το πόρισμα πως το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο έχει εκτεθεί περισσότερο σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ανοιχτοί στο μοντέλο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, από το γεγονός αυτό εξήχθη το συμπέρασμα, πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με αρκετά έτη υπηρεσίας προσαρμόζονται πιο εύκολα στην επικοινωνία και συναντούν πιο συχνά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Σε αυτήν την περίπτωση, η έρευνά μας, ταυτίστηκε με αυτό το συμπέρασμα, καθώς τα συνολικά έτη υπηρεσίας σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά με την επικοινωνιακή προσαρμογή και τη συχνότητα επαφής με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη που εργάζεται ο εκπαιδευτικός σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, τόσο πιο

εύκολα μπορεί να προσαρμόζεται κατά την επικοινωνία του με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

## 5.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερη μέση τιμή στις απαντήσεις των προτάσεων από την κλίμακα «Σtereότυπα» από τους άντρες. Αυτό σημαίνει πως θεωρούν περισσότερο πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μειωμένη νοημοσύνη και περιορισμένες ικανότητες.
- Οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά πιστεύουν περισσότερο ότι οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται και από μειωμένες ικανότητες, τείνουν να προσαρμόζονται πιο εύκολα στο επικοινωνιακό κομμάτι, ενώ έχουν και θετικότερη και πιο ευαισθητοποιημένη συμπεριφορά ως προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν παιδιά.
- Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν και περιορισμένες ικανότητες, ωστόσο δείχνουν να μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα στη διαδικασία της επικοινωνίας και έχουν θετικότερη και πιο φιλική στάση απέναντι στα παιδιά.
- Σε σχέση με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι μόνιμοι, συναντούν συχνότερα, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών υποδηλώνει και ευκολότερη δυνατότητα προσαρμογής κατά την διαδικασία της επικοινωνίας με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες
- Όσο μεγαλύτερος είναι ένας εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο θα ταυτίζεται με τα στερεότυπα, θα έχει θετικότερη στάση, ενώ θα προσαρμόζεται πιο εύκολα στο στάδιο της επικοινωνίας με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

- Όσα περισσότερα είναι τα συνολικά έτη υπηρεσίας τόσο οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από στερεότυπα, προσαρμόζονται πιο εύκολα κατά την επικοινωνία, ενώ έρχονται και συχνότερα σε επαφή με μαθητές με μαθησιακά προβλήματα.
- Όσο περισσότερα είναι τα έτη που εργάζεται ο εκπαιδευτικός σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, τόσο πιο πολύ διακατέχεται από στερεότυπα για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μπορεί να προσαρμόζεται πιο εύκολα κατά την επικοινωνία του με έναν μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

### 5.3 Περιορισμοί Έρευνας

Στη παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις των μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, για τη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι παρουσιάζονται ακολούθως:

- Η γενίκευση των ευρημάτων κρίνεται επισφαλής, καθώς τα συλλεγμένα δεδομένα προέκυψαν από απαντήσεις μικρού σχετικά δείγματος.
- Η έρευνα περιορίστηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης και δεν αφορούσε στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ήτοι τα πανεπιστήμια.
- Δε συλλέχθηκαν καθόλου δεδομένα από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή τους γονείς αυτών.
- Για την παρούσα έρευνα ήταν αναγκαία η χρήση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο, όμως, απαρτιζόταν σχεδόν αποκλειστικά από κλειστού τύπου ερωτήσεις, και όχι από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.
- Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν αυστηρώς ανώνυμη.
- Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων έγινε μόνο μέσω του διαδικτύου προκειμένου η έρευνα να μην συμβάλλει στην διασπορά της νόσου Covid-19, η οποία μαστίζει ολόκληρο τον πλανήτη από τα τέλη του 2019.

- Η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά παιδιά, που μαθήτευαν και είχαν προβλήματα ως προς τη μάθηση και όχι κινητικά ή άλλου είδους αναπηρίας.

#### **5.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Σύμφωνα με τις προγενέστερες έρευνες αλλά και από την παρούσα έρευνα ερευνητική μελέτη, προτείνεται η διερεύνηση της επίδρασης που θα έχει μια κατάλληλη εκπαίδευση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αλλαγή των στάσεων τους, στην επικοινωνιακή τους προσαρμογή, αλλά και σε ποιο βαθμό αυτή η ενέργεια θα μπορούσε να εξαλείψει τα υπάρχοντα στερεότυπα.

Μια ακόμη έρευνα, η οποία θα ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί μελλοντικά, είναι να εξετασθούν αυτήν τη φορά οι απόψεις των ίδιων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και οι τρόποι που αυτά θα πρότειναν, οι οποίοι θα συνέβαλαν στη βελτίωση της κατάστασης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*, Cambridge, MA: The MIT Administrators. Paris: UNESCO.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2009). Developing inclusive education systems: How can we move policies forward. *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, 167-170.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010, June 4). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* , 14 (4), σσ. 401-416.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. CfBT Education Trust.
- Antoniou, A, S., Polychroni, F., & Kotroni, C. (2009). Working with student with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies, *International Journal of Special Education*, 24, 100- 111.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstreams teachers' attitudes towards children with educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20(5), 191-211.
- Awartani, M., Whitman, C., & Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51–70.
- Bak, J. J., Cooper, E. M., Dobroth, K. M., & Siperstein, G. N. (1987). Special class placements as labels: Effects on children's attitudes toward learning handicapped peers. *Exceptional Children*, 54(2), 151-155.
- Bateman, B. D. (1963). *Reading and Psycholinguistic Processes of Partially Seeing Children*. CEC Research Monograph, Series A, Number 5.
- Bender, W. N., & Vail, C. O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 87-94.

- Bizer, G. Y., Barden, J. C., & Petty, R. E. (2003). Attitudes encyclopedia of cognitive science (pp. 247–253). London, UK: Nature.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.
- Brandes, J. A., & Crowson, H. M. (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability. *Social Psychology of Education*, 12(2), 271-289.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2).
- Byrd, G. A., Zhang, Y. B., & Gist-Mackey, A. N. (2019). Interability contact and the reduction of interability prejudice: Communication accommodation, intergroup anxiety, and relational solidarity. *Journal of Language and Social Psychology*, 38(4), 441-458.
- Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2008). Creating inclusive schools for all students. *The School Administrator*, September, 24–30.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Attitudes of School Psychologists Towards the Integration (Mainstreaming) of Children with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 36, 117-131.
- Claxton, G. (2002). Education for the learning age: a sociocultural approach to learning to learn. In G. Wells & G. Claxton (Eds.) *Learning for life in 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education* (pp.21–33). Cambridge, MA: Blackwell.
- Coles, G. (1987). *The learning mystique: A critical look at learning disabilities*. New York: Pantheon Books.
- Coombs, P.A., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

- Coutsocostas, G.G. & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International journal of inclusive education*, 15(3), 331-353.
- Dweck, C., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285.
- European Commission (2006). *Classification of learning activities – Manual*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- FARNHAM-DIGGORY, S. (1992). *Advanced Reading and writing*. Farnham-Diggory, S. *Cognitive Processes in Education*. NewYork: HarperCollins, 343-384.
- Fink, C. M. (1990). Special education inservice for correctional educators. *Journal of Correctional Education*, 186-190.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L., Rouse, M. (2009). The inclusive project in Scotland. *Teacher education for inclusive education*. *Teaching and teacher education*, 25, 594-601.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J. & Sharma, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability A review of the best evidence in relation to theory and practice*. The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY).
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209.
- Gething, L. (1997). Sources of double disadvantage for people with disabilities living in remote and rural areas of New South Wales, Australia. *Disability & Society*, 12(4), 513-531.
- Hallahan, D.P., & Cruickshank, W.M. (1973). *Psycho-educational foundations of learning disabilities*, Englewood Cliffs, NS: Prentice-Hall.



- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching. Boston, Person Education, 686, 195-221.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 120–124.
- Harwood, R. H., & Ebrahim, S. (2000). A comparison of the responsiveness of the Nottingham extended activities of daily living scale, London handicap scale and SF-36. *Disability and rehabilitation*, 22(17), 786-793.
- Hastings, R. P., & Graham, S. (1995). Adolescents' perceptions of young people with severe learning difficulties: The effects of integration schemes and frequency of contact. *Educational psychology*, 15(2), 149-159.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational psychology*, 23(1), 87-94.
- Hellendoorn, J., & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and special education*, 21(4), 227-239.
- Heyman, W. B. (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 472–475.
- Hinshelwood, J. (1907). Four cases of congenital word-blindness occurring in the same family. *The British Medical Journal*, 2(2444): 1229-32.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4), 395-407.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, & Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Highlights*. UnescoPublishing.
- Jeffs, T., & Smith, M. (1990). *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.
- Kalat, J. (1995). *Βιολογική Ψυχολογία* (επιμ. έκδ. Α. Καστελλάκης & Δ. Χρηστίδης). Αθήνα: Έλλην.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 239-256.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2012). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Routledge.
- Keller, J. M. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance*. New York: Springer.

- Kephart, N. C., & Strauss, A. A. (1940). A clinical factor influencing variations in IQ. *American Journal of Orthopsychiatry*, 10(2), 343.
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: A carts and horses' issue? *Reading, Literacy and Language*, 35, 83-85.
- Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In *Proceedings of the First Annual Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped*. Evanston, IL: Fund for Perceptually Handicapped Children.
- Kordoutis, P., Kolaitis, G., Perakis, A., Papanikolopoulou, P., & Tsiantis, J. (1995). Change in care staff's attitudes towards people with learning disabilities following intervention at the Leros PIKPA asylum. *The British Journal of Psychiatry*, 167(S28), 56-69.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.
- Krause, K., Nixon, J., Beer, J., & Beer, J. (1991). Attitude, anxiety, and social readjustment toward learning disabilities by student teachers. *Psychological reports*, 68(2), 399-402.
- Lanteri-Laura, G. (1999). Η ιστορία της φρενολογίας. Αθήνα: Εξάντας.
- Leko, M.M. & Brownell, M.T. (2009). Crafting Quality Professional Development for Special Educators: What School Teachers Should Know. *Teaching Exceptional Children*, 42 (1), pp. 64-70.
- Levy, S., & Dweck, C. (1999). The impact of children's static versus dynamic conceptions of people on stereotype formation. *Child Development*, 70, 1163–1180.
- Leyser, Y., & Kirk\*, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International journal of disability, development and education*, 51(3), 271-285.
- Lübke, L., Pinguart, M., & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 297-311.
- Lynch, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., & Njoroge, M. (2011). Inclusive educational practices in Kenya: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools. *International Journal of Educational Development*, 31(5), 478-488.

- Lyon, G.R. (1995). Toward a definition of dyslexia, *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Mastropieri, M. (2001). How to summarize single-participant research, ideas and applications. *Exceptionally*, 9, σσ. 50-62.
- May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 483-499.
- Meese, R. L. (1987). Conceptions of ability, perceived ability, confidence level, and choice of achievement goals in third- and fifth-grade learning-disabled and not-learning-disabled children. *Dissertation Abstracts International (Sciences & Engineering)* 48(1-A), 107.
- Mohamed Emam, M., & Alkharusi, H. (2018). School Leaders' and Teachers' Perceptions of Learning Disabilities: Implications for Support in Inclusive Schools in the Sultanate of Oman. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65:5, 475-492. DOI: 10.1080/1034912X.2017.1416593
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual review of sociology*, 22(1), 129-152.
- Obiakor, F.E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A. & Algozzine, B. (2012). Making Inclusion Work in General Education Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-499.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators*. Paris: OECD Publishing; 2005.
- Posner, M.I., & Raichle, M.E. (1994). *Images of mind*. New York: Scientific American Library Press
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.
- Robson, C. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators (Vol. 2005, No. 17)*. OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self perception of a learning disability and achievement, self-concept, and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203–212.
- Roundtable, L. D. (2002). *Specific learning disabilities: Finding common ground*. Washington DC: US Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation and Development.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17.

- Säljö, R. (2004-α). From learning lessons to living knowledge. Instructional discourse and life experiences of youth in complex society. In A-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun, & B. Burge (Eds.) *Joining Society. Social interaction and learning in adolescence and youth* (pp.177–191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schugurensky, D. (2006). “This is our school of citizenship”. Informal learning in local democracy. In Z. Bekerman, N. Burbules, D. Silberman-Keller (Eds.). *Learning in places. The informal education reader* (pp. 163–182). New York: Peter Lang Publishing. Services?. *The Journal of Special Education*, (37)3, 102-107.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Shapiro, A., & Margolis, H. (1988). Changing negative peer attitudes toward students with learning disabilities. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 4(2), 133-146.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of Novice Pre-Service Teachers. *International journal of special education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Shacter-Lerner, M., & Lipka, O., & Khouri, M. (2019). Attitudes and Knowledge About Learning Disabilities: A Comparison Between Arabic- and Hebrew-Speaking University Students. *Journal of Learning Disabilities* 2019, Vol. 52(3) 247–258. DOI: 10.1177/0022219419836397
- Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11 (2), σσ. 173-191.
- Souroulla, A. V., Panayiotou, G., & Kokkinos, C. M. (2009). The role of the teacher in identifying learning disabilities: A study using the McCarney Learning Disability Evaluation Scale (LDES). *Journal of learning disabilities*, 42(6), 483-493.
- Stampoltzis, A. (2018). Dyslexia in Greek higher education: a study of incidence, policy and provision. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8, 37-46.
- Sternberg, R. J. (1999). A propulsion model of creative contributions. *Review of General Psychology*, 3, 83–100.
- Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52.

- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and WG Austing (Eds.). Psychology of intergroup relations.
- Tamilina, L. (2012). LLLight project definitions of lifelong learning categories. LLLIGHT Project Paper:“LLLIGHT” In Europe: Lifelong Learning, Innovation, Growth and Human Capital Tracks in Europe, (1).
- Tsakiridou, H. & Polyzopoulou, K. (2014). Greek Teachers’ Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. American Journal of Educational Research, 2(4):208-218.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2001. Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators, Paris: UNESCO.
- UNESCO (1994). Final Report: World conference on special needs education. Review of Research in Education 23, 277-307
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All.
- UNESCO IBE (2008). Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Geneva: UNESCO IBE. <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). Policy guidelines on inclusion in education.
- Unianu, E., Maria. (2013), Teachers’ Perception, Knowledge and Behaviour in Inclusive Education.Procedia - Social and Behavioral Sciences ,84 (9) 1237-1241. US Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation.
- Väljjarvi, J., & Sahlberg, P. (2008). Should ‘failing’ students repeat a grade? Retrospective response from Finland. Journal of Educational Change, 9(4), 385–389.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers’ attitudes towards the inclusion of students with disabilities. PloS one, 10(8), e0137002.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. European journal of special needs education, 18(1), 17-35.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). Mind in society: Development of higher psychological processes. Harvard university press.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?. The Journal of special education, 37(3), 193-199.

- Αλεξίου, Π. (2010). Γνώσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). Πτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής. Τόμ.1: Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα. Αθήνα: Ατραπός.
- Αργυρίου, Γ., & Κασσού, Β. (2014). Θεωρητική ανάλυση στα είδη έρευνας: Ποσοτική και ποιοτική.
- Βλάχος Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. Προσκεκλημένη ομιλία, Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής: 15-18 Απριλίου 2010.
- Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζήσωτηρίου, Χ, (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 351-376).
- Δεμπτζόγλου, Γ. Π. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες και σχολική επίδοση (No. GRI-2015-13722). AristotleUniversity of Thessaloniki.
- Επιτροπή, Ε. (2001). Ανακοίνωση «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης». COM (2001), 678(21.11), 2001.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.
- Κρουσταλάκης, Γ. Σ. (1998). Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (3<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα(αυτοέκδοση), 12-13.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος: Γράφημα.
- Σούλης, Σ. (2002). Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «Σχολείο του Διαχωρισμού» σε ένα «Σχολείο για όλους». Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Σταθοπούλου, Α., Καραμπατζάκη, Ζ., Πανταζοπούλου, Μ., & Παπαδάτος, Γ. (2016). Σχέση μαθησιακών δυσκολιών με την εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων σε μαθητές Δ/βάθμιας εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2), 1339-1346.
- Στασινός, Δ. (1991). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος.

- Σταύρου, Λ. (2004). Οριοθέτηση του συνδρόμου της δυσλεξίας. Στο Λ. Σταύρου, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ 2, Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Αθήνα (CD- ROM).
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2001). «Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: Οι απόψεις των νηπιαγωγών», στο Μ. Τζουριάδου (επιμ.), Πρώιμη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, 22-34 Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες –Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τρίλιανός, Α. (1987). Η ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, τεύχος 11-15,σελ. 49-60.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

## Πίνακες Περιγραφικής Στατιστικής

### Δημογραφικά Στοιχεία

	Count	Column N %
Φύλο	Άντρας	24 13.3%
	Γυναίκα	156 86.7%

	Count	Column N %
Εκπαιδευτικό Επίπεδο	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	0 0.0%
	Απόφοιτος Λυκείου/ΕΠΑΛ	0 0.0%
	Απόφοιτος ΙΕΚ	1 0.6%
	Απόφοιτος ΤΕΙ/ΑΕΙ	68 37.8%
	Μεταπτυχιακό	110 61.1%
	Διδακτορικό	1 0.6%
	Άλλο	0 0.0%
	Άγαμος/η	78 43.3%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	98 54.4%
	Διαζευγμένος/η	4 2.2%
	Χήρος/α	0 0.0%
Έχετε παιδιά;	Ναι	69 38.3%
	Όχι	111 61.7%



		Count	Column N %
Συνολικά έτη υπηρεσίας	έως και 5 χρόνια	86	47.8%
	6-10 χρόνια	52	28.9%
	11-20 χρόνια	31	17.2%
	21-25 χρόνια	6	3.3%
	26-30 χρόνια	2	1.1%
	31 και άνω	3	1.7%
	έως και 5 χρόνια	153	85.0%
Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	6-10 χρόνια	11	6.1%
	11-20 χρόνια	11	6.1%
	21-25 χρόνια	4	2.2%
	26-30 χρόνια	1	0.6%
	31 και άνω	0	0.0%
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	40.6%
Σχέση Εργασίας	Αναπληρωτής/τρια	107	59.4%
	Εκπαιδευτικός		

	Mean	Standard Deviation
Ηλικία	34.0	6.7

**Μετρήσεις Αξιοπιστίας και Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση για τις απαντήσεις των ερωτήσεων των υποκλιμάκων**

**1)Στερεότυπα**

**ReliabilityStatistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.756	.733	18

ItemStatistics

	Mean	Std. Deviation	N
Μπορούν να μάθουν τα βασικά αλλά όχι όσα μπορούν οι μαθητές χωρίς ΜΔ	2.472	1.0956	180
Δεν μπορούν να είναι όσο έξυπνα είναι τα παιδιά χωρίς ΜΔ	1.717	.8000	180
Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν να κατανοήσουν ορισμένες πληροφορίες και δραστηριότητες.	3.844	1.4448	180
Η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ έχουν σωματικά προβλήματα	1.744	.7483	180
Μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, αλλά δεν μπορούν να κατανοήσουν έννοιες	2.183	.9658	180
Χρειάζονται περισσότερη ώρα για να μάθουν πράγματα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ	3.739	1.2788	180
Δεν κατανοούν τις πληροφορίες και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, αλλιώς αγχώνονται	3.411	1.2226	180
Αν και μπορεί να είναι εξυπνότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.	3.978	1.9717	180
Χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κάνουν πράγματα που τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να κάνουν σχετικά εύκολα	3.656	1.3216	180
Πρέπει να δουλέψουν περισσότερο από τα παιδιά που δεν έχουν ΜΔ.	3.611	1.3219	180
Αν και πολλοί άνθρωποι θεωρούν πως έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, λίγοι διαγιγνώσκονται με αυτή.	3.728	1.3237	180
Δε μπορούν να επιτύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση	2.128	.8190	180
Μπορούν να μάθουν περισσότερα εάν διδάσκονται με τον δικό τους ρυθμό	4.506	1.4201	180
Δε μπορούν να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν γνωστικές δεξιότητες.	2.161	.9103	180
Συνηθίζουν να λένε ψέματα.	1.817	.7359	180

Δεν προσπαθούν αρκετά. Αν προσπαθούσαν πραγματικά, θα ξεπερνούσαν τα προβλήματά τους.	1.572	.6771	180
Ζητούν ειδικά προνόμια και οίκτο	1.589	.6583	180
Τα επιτεύγματά τους είναι χαμηλότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, γιατί ακολουθούν τον εύκολο δρόμο.	1.583	.6840	180

## 2) Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.780	.815	12

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως πιο δύσκολοι στη συναναστροφή	2.706	1.0764	180
Οι μαθητές με ΜΔ λυτούνται τον εαυτό τους.	2.167	.8154	180
Οι μαθητές με ΜΔ είναι ίδιοι με όλους τους άλλους.	3.600	1.5083	180
Οι μαθητές με ΜΔ είναι το ίδιο χαρούμενοι με εκείνους χωρίς ΜΔ.	3.728	1.4525	180
Δεν θα έπρεπε να έχουμε πολλές απαιτήσεις από τους μαθητές με ΜΔ.	2.500	.8684	180
Οι μαθητές με ΜΔ είναι κλεισμένοι στον εαυτό τους τον περισσότερο καιρό.	2.506	.9774	180
Οι μαθητές με ΜΔ δεν μπορούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή.	1.928	1.1337	180
Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως δύστροποι.	1.900	.7846	180
Νιώθω άβολα με μαθητές με ΜΔ	1.639	.8829	180
Νιώθω ότι δεν ξέρω πώς να συμπεριφερθώ απέναντι σε μαθητές με ΜΔ.	2.022	1.0354	180
Φοβάμαι να κοιτάξω μαθητές με ΜΔ στα μάτια.	1.522	.8012	180

Φροντίζω οι συναναστροφές μου με μαθητές με ΜΔ να είναι σύντομες

1.550

.8069

180

### 3) Επικοινωνιακή Προσαρμογή

#### ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.792	.776	15

#### ItemStatistics

	Mean	Std. Deviation	N
Θα προσπαθήσω να έχω τον έλεγχο της συνομιλίας.	2.756	1.1168	180
Θα προσπαθήσω να είμαι προστατευτικός/ή.	3.317	1.2749	180
Θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό.	3.217	1.2065	180
Θα προσπαθήσω να μιλάω πιο δυνατά.	2.739	1.1205	180
Θα προσπαθήσω να αποφύγω κάποια θέματα	2.678	1.0865	180
Θα προσπαθήσω να μη λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι.	2.572	1.1819	180
Δεν θα ξέρω τι να συζητήσω μαζί του.	1.867	1.0050	180
Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω σύντομα τη συνομιλία.	1.856	.9866	180
Θα προσπαθήσω να δείξω σεβασμό.	4.228	1.4942	180
Θα προσπαθήσω να είμαι υποστηρικτικός/ή.	4.200	1.4964	180
Θα προσπαθήσω να μιλήσω για θέματα που τον ενδιαφέρουν.	4.122	1.3969	180
Θα προσπαθήσω να μοιραστώ τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου.	4.206	1.3400	180
Θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή.	4.228	1.4409	180
Θα προσπαθήσω να κάνω το άτομο να νιώσει άνετα.	4.267	1.3927	180

#### 4) Συχνότητα Επαφής

##### ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.694	.321	3

##### ItemStatistics

	Mean	Std. Deviation	N
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;	4.044	1.0874	180
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;	2.750	1.0928	180
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;	3.661	.9225	180

## Πίνακες Επαγωγικής Ανάλυσης

1) Διαφορά στη μέση τιμή ανδρών και γυναικών αναφορικά με τις απαντήσεις στις προτάσεις των υποκλιμάκων

GroupStatistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Στερεότυπα	Άντρας	24	2.5532	.47494	.09695
	Γυναίκα	156	2.7764	.49810	.03988
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Άντρας	24	2.2951	.51486	.10510
	Γυναίκα	156	2.3168	.57091	.04571
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Άντρας	24	3.4056	.81339	.16603
	Γυναίκα	156	3.3551	.61881	.04954
Συχνότητα επαφής	Άντρας	24	3.3333	.50121	.10231
	Γυναίκα	156	3.5085	.68830	.05511

IndependentSamplesTest										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στερεότυπα	Equalvariances assumed	.000	.998	2.055	178	.041	-.22311	.10857	-.43737	-.00886
	Equalvariances notassumed			2.128	31.309	.041	-.22311	.10483	-.43683	-.00940
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Equalvariances assumed	.716	.399	-.175	178	.861	-.02163	.12366	-.26566	.22239
	Equalvariances notassumed			-.189	32.353	.851	-.02163	.11461	-.25498	.21171
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με	Equalvariances assumed	2.716	.101	.355	178	.723	.05043	.14192	-.22963	.33049

μαθησιακές δυσκολίες	Equalvariances notassumed			.291	27.246	.773	.05043	.17327	-.30494	.40579
Συχνότητα επαφής	Equalvariances assumed	3.802	.053	- 1.198	178	.233	-.17521	.14627	-.46386	.11343
	Equalvariances notassumed			- 1.508	37.811	.140	-.17521	.11621	-.41050	.06007

**2) Διαφορά στη μέση τιμή των απαντήσεων στην ερώτηση «Έχετε παιδιά» αναφορικά με τις απαντήσεις στις προτάσεις των υποκλιμάκων**

	Έχετε παιδιά;	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Στερεότυπα	Ναι	69	2.9026	.45338	.05458
	Όχι	111	2.6496	.50435	.04787
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Ναι	69	2.4432	.62793	.07559
	Όχι	111	2.2335	.50400	.04784
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Ναι	69	3.5024	.64864	.07809
	Όχι	111	3.2745	.63103	.05989
Συχνότητα επαφής	Ναι	69	3.5652	.65256	.07856
	Όχι	111	3.4354	.67539	.06410

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στερεότυπα	Equalvariance assumed	2.753	.099	3.398	178	.001	.25293	.07443	.10605	.39981
	Equalvariance notassumed			3.484	155.845	.001	.25293	.07260	.10952	.39633
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Equalvariance assumed	7.771	.006	2.467	178	.015	.20975	.08503	.04197	.37754

Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Equalvariance snotassumed			2.345	121.339	.021	.20975	.08946	.03265	.38686
	Equalvariance sassumed	.123	.727	2.331	178	.021	.22794	.09778	.03499	.42090
Συχνότητα επαφής	Equalvariance snotassumed			2.316	141.313	.022	.22794	.09841	.03339	.42249
	Equalvariance sassumed	.404	.526	1.270	178	.206	.12978	.10222	-.07193	.33149
	Equalvariance snotassumed			1.280	148.113	.203	.12978	.10139	-.07059	.33015

**3) Διαφορά στη μέση τιμή μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών αναφορικά με τις απαντήσεις στις προτάσεις των υποκλιμάκων**

		Group Statistics			
	Σχέση Εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Στερεότυπα	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	2.8691	.47794	.05594
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	2.6630	.49897	.04824
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	2.5936	.61582	.07208
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	2.1231	.43125	.04169
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	3.5324	.53304	.06239
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	3.2455	.69086	.06679
Συχνότητα επαφής	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	73	3.7808	.68768	.08049
	Αναπληρωτής/τρια Εκπαιδευτικός	107	3.2835	.57517	.05560



IndependentSamplesTest

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Στερεότυπα	Equalvariance assumed	.828	.364	2.767	178	.006	.20607	.07447	.05911	.35303
	Equalvariance not assumed			2.790	159.125	.006	.20607	.07386	.06019	.35195
Επικοινωνιακή προσαρμογή	Equalvariance assumed	11.019	.001	6.031	178	.000	.47055	.07802	.31659	.62452
	Equalvariance not assumed			5.651	119.176	.000	.47055	.08326	.30568	.63542
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Equalvariance assumed	9.076	.003	2.992	178	.003	.28694	.09591	.09767	.47620
	Equalvariance not assumed			3.140	175.250	.002	.28694	.09139	.10656	.46731
Συχνότητα επαφής	Equalvariance assumed	2.853	.093	5.258	178	.000	.49733	.09459	.31066	.68400
	Equalvariance not assumed			5.084	136.074	.000	.49733	.09783	.30388	.69079

#### 4) Συσχετίσεις

		Εκπαιδευτικό Επίπεδο	Επικοινωνιακή προσαρμογή
Spearman's rho	CorrelationCoefficient	1.000	.215**
	Εκπαιδευτικό Επίπεδο		.004
	Sig. (2-tailed)	.	
	N	180	180
	CorrelationCoefficient	.215**	1.000
	Επικοινωνιακή προσαρμογή		.004
	Sig. (2-tailed)	.004	.
	N	180	180

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

		Ηλικία	Στερεότυπα	Επικοινωνιακή προσαρμογή	Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Συχνότητα επαφής
Ηλικία	PearsonCorrelation	1	.189*	.524**	.148*	.130
	Sig. (2-tailed)		.011	.000	.047	.082
	N	180	180	180	180	180
Στερεότυπα	PearsonCorrelation	.189*	1	.328**	.413**	.000
	Sig. (2-tailed)	.011		.000	.000	1.000
	N	180	180	180	180	180
Επικοινωνιακή προσαρμογή	PearsonCorrelation	.524**	.328**	1	.278**	.112
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.133
	N	180	180	180	180	180
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	PearsonCorrelation	.148*	.413**	.278**	1	-.001
	Sig. (2-tailed)	.047	.000	.000		.988
	N	180	180	180	180	180
Συχνότητα επαφής	PearsonCorrelation	.130	.000	.112	-.001	1

Sig. (2-tailed)	.082	1.000	.133	.988	
N	180	180	180	180	180

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Correlations

		Συνολικά έτη υπηρεσίας	Στερεότυ πα	Επικοινωνι ακή προσαρμο γή	Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακέ ς δυσκολίες	Συχνότητα επαφής	
Spearman's rho	Συνολικά έτη υπηρεσίας	CorrelationCoefficient	1.000	.228**	.405**	.146	.230**
		Sig. (2-tailed)	.	.002	.000	.051	.002
		N	180	180	180	180	180
	Στερεότυπα	CorrelationCoefficient	.228**	1.000	.319**	.324**	-.045
		Sig. (2-tailed)	.002	.	.000	.000	.545
		N	180	180	180	180	180
	Επικοινωνιακή προσαρμογή	CorrelationCoefficient	.405**	.319**	1.000	.276**	.054
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000	.473
		N	180	180	180	180	180
	Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	CorrelationCoefficient	.146	.324**	.276**	1.000	-.051
		Sig. (2-tailed)	.051	.000	.000	.	.493
		N	180	180	180	180	180
	Συχνότητα επαφής	CorrelationCoefficient	.230**	-.045	.054	-.051	1.000

	Sig. (2-tailed)	.002	.545	.473	.493	.
	N	180	180	180	180	180

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Correlations

		Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	Στερεότυπα	Επικοινωνιακή προσαρμογή	Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	Συχνότητα επαφής
Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	CorrelationCoefficient	1.000	.187*	.366**	.129	.118
	Sig. (2-tailed)	.	.012	.000	.084	.114
	N	180	180	180	180	180
Στερεότυπα	CorrelationCoefficient	.187*	1.000	.319**	.324**	-.045
	Sig. (2-tailed)	.012	.	.000	.000	.545
	N	180	180	180	180	180
Spearman's rho Επικοινωνιακή προσαρμογή	CorrelationCoefficient	.366**	.319**	1.000	.276**	.054
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.000	.473
	N	180	180	180	180	180
Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	CorrelationCoefficient	.129	.324**	.276**	1.000	-.051
	Sig. (2-tailed)	.084	.000	.000	.	.493
	N	180	180	180	180	180
Συχνότητα επαφής	CorrelationCoefficient	.118	-.045	.054	-.051	1.000
	Sig. (2-tailed)	.114	.545	.473	.493	.
	N	180	180	180	180	180

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, εκπονήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας στο Π.Μ.Σ. «Μοντέλα Παρέμβασης στην Ειδική Αγωγή». Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις στάσεις απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικό, ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά,

Παπαευθυμίου Γρηγορία Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια»

### 1. Δημογραφικά στοιχεία

<b>Φύλο</b>	
Άντρας	
Γυναίκα	

Ηλικία: \_\_\_\_\_

<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>	
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ	
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ/ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΛΥΚΕΙΟΥ/ ΕΠΑΛ	
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΙΕΚ	
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΤΕΙ/ ΑΕΙ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	
ΆΛΛΟ	

Οικογενειακή Κατάσταση	
Άγαμος/η	

Έγγαμος/η	
Διαζευγμένος/η	
Χήρος/α	

Έχετε παιδιά;	
Ναι	<input type="checkbox"/>
Όχι	<input type="checkbox"/>

<b>Έτη υπηρεσίας συνολικά</b>	
Έως και 5	
6-10	
11-20	
21-25	
26-30	
31 και άνω	

<b>Έτη υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο</b>	
Έως και 5	
6-10	
11-20	
21-25	
26-30	
31 και άνω	

<b>Σχέση εργασίας</b>	
Μόνιμος/η εκπαιδευτικός	
Αναπληρωτής/τρια εκπαιδευτικός	

Παρακαλώ δηλώστε την ειδικότητά σας \_\_\_\_\_

## 2. Στερεότυπα

[κλίμακα επικοινωνιακής προσαρμογής από May & Stone (2010, Appendix,B)]

Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την νοημοσύνη των μαθητών με ΜΔ

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Μπορούν να μάθουν τα βασικά αλλά όχι όσα μπορούν οι μαθητές χωρίς ΜΔ.						
Δε μπορούν να είναι όσο έξυπνα είναι τα παιδιά χωρίς ΜΔ.						
Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν να κατανοήσουν ορισμένες πληροφορίες και δραστηριότητες.						
Η πλειοψηφία των μαθητών με ΜΔ έχουν σωματικά						

προβλήματα.						
Μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, αλλά δε μπορούν να κατανοήσουν έννοιες.						

**Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την ταχύτητα εκμάθησης των παιδιών με ΜΔ**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Χρειάζονται περισσότερη ώρα για να μάθουν πράγματα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς ΜΔ.						
Δεν κατανοούν τις πληροφορίες και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες, αλλιώς αγχώνονται περισσότερο.						
Αν και μπορεί να είναι εξυπνότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους.						



Χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κάνουν πράγματα που τα υπόλοιπα παιδιά μπορούν να κάνουν σχετικά εύκολα.						
Πρέπει να δουλέψουν περισσότερο από τα παιδιά που δεν έχουν ΜΔ.						

**Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τα παιδιά με ΜΔ**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Αν και πολλοί άνθρωποι θεωρούν πως έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, λίγοι διαγιγνώσκονται με αυτή.						
Δε μπορούν να επιτύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση.						
Μπορούν να μάθουν περισσότερα εάν διδάσκονται με τον δικό τους ρυθμό.						
Δε μπορούν να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν γνωστικές δεξιότητες.						

**Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με τον χαρακτήρα των παιδιών με ΜΔ**

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
Συνηθίζουν να λένε ψέματα.						
Δεν προσπαθούν αρκετά. Αν προσπαθούσαν πραγματικά, θα ξεπερνούσαν τα προβλήματά τους.						
Ζητούν ειδικά προνόμια και οίκτο.						

Τα επιτεύγματά τους είναι χαμηλότερα από τα υπόλοιπα παιδιά, γιατί ακολουθούν τον εύκολο δρόμο.						
---	--	--	--	--	--	--

### 3. Στάσεις απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Γενικές απόψεις για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις;

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ Μερικώς
1.Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως πιο δύσκολοι στη συναναστροφή						
2.Οι μαθητές με ΜΔ λυπούνται τον εαυτό τους.						
3.Οι μαθητές με ΜΔ είναι ίδιοι με όλους τους άλλους.						
4.Οι μαθητές με ΜΔ είναι το ίδιο χαρούμενοι με εκείνους χωρίς ΜΔ.						
5.Δεν θα έπρεπε να έχουμε πολλές απαιτήσεις από τους μαθητές με ΜΔ.						
6.Οι μαθητές με ΜΔ είναι κλεισμένοι στον εαυτό τους τον περισσότερο καιρό.						

7.Οι μαθητές με ΜΔ δεν μπορούν να έχουν μια φυσιολογική κοινωνική ζωή.						
8.Οι μαθητές με ΜΔ είναι συνήθως δύστροπα.						
9.Νιώθω άβολα με μαθητές με ΜΔ.						
10.Νιώθω ότι δεν ξέρω πώς να συμπεριφερθώ απέναντι σε μαθητές με ΜΔ.						
11.Φοβάμαι να κοιτάξω μαθητές με ΜΔ στα μάτια.						
12. Φροντίζω οι συναναστροφές μου με μαθητές με ΜΔ να είναι σύντομες.						

## 4. Επικοινωνιακή προσαρμογή

[κλίμακα επικοινωνιακής προσαρμογής από Harwood (2000), Byrd et al. (2019)]

Φανταστείτε ότι πρόκειται να συνομιλήσετε με έναν μαθητή με ΜΔ, τι από τα παρακάτω θα κάνετε

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ Μερικώς	Συμφωνώ	Συμφωνώ Μερικώς
Θα προσπαθήσω να έχω τον έλεγχο της συνομιλίας.						
Θα προσπαθήσω να είμαι προστατευτικός/ή.						
Θα προσπαθήσω να μιλάω με πιο αργό ρυθμό.						
Θα προσπαθήσω να μιλάω πιο δυνατά.						
Θα προσπαθήσω να αποφύγω κάποια θέματα.						
Θα προσπαθήσω να μη λέω πάντα αυτό που σκέφτομαι.						
Δεν θα ξέρω τι να συζητήσω μαζί του.						
Θα προσπαθήσω να ολοκληρώσω σύντομα τη συνομιλία.						

Θα προσπαθήσω να δείξω σεβασμό.						
Θα προσπαθήσω να είμαι υποστηρικτικός/ή.						
Θα προσπαθήσω να μιλήσω για θέματα που το ενδιαφέρουν.						
Θα προσπαθήσω να μοιραστώ τις σκέψεις και τα συναισθήματά μου.						
Θα προσπαθήσω να είμαι ευγενικός/ή.						
Θα προσπαθήσω να κάνω το άτομο να νιώσει άνετα.						
Θα προσπαθήσω να του δείξω κατανόηση.						

## 5. Συχνότητα επαφής

	Καθόλου	Πολύ Λίγο	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο σας;						
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;						
Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό σας περιβάλλον;						

