

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Αντιλήψεις, στάσεις και συναισθήματα φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες».

ΝΙΑΝΙΟΥΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

A.M. 4112019181

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΝΙΑΝΙΟΥΡΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

A.M. 4112019181

«Αντιλήψεις, στάσεις και συναισθήματα φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες».

«Perceptions, attitudes and feelings of students of pedagogic departments towards students with learning difficulties».

| | | | |
|----------------|-------------|-----------------|-------------------------|
| Ελένη Λυπουρλή | Επιβλέπουσα | Μόνιμη Λέκτορας | Πανεπιστήμιο Αιγαίου |
|----------------|-------------|-----------------|-------------------------|

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα αυτής της πτυχιακής εργασίας,
την κ. Ελένη Λυπουρλή.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως στόχο να μεταφέρει τις στάσεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των φοιτητών του παιδαγωγικού τμήματος σχετικά με τους μαθητές που δυσκολεύονται στη μάθηση. Ένας από τους δευτερεύοντες στόχους της έρευνας είναι να αναδείξει τις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τις διάφορες στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τα άτομα αυτά.

Λέξεις κλειδιά: Αντιλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές, εκπαιδευτικοί, φοιτητές.

Abstract

This study aims to convey the attitudes, views, and beliefs of pedagogical department students regarding pupils who struggle with learning. One of the research's secondary goals is to highlight teachers' impressions of students with learning disabilities and the various stereotypical attitudes that teachers have toward these students.

Keywords: Perceptions, attitudes, emotions, learning disabilities, students, teachers, university students.

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες..... | 2 |
| Περίληψη..... | 3 |
| Abstract..... | 3 |
| Εισαγωγή..... | 6 |
| A.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 7 |
| Κεφάλαιο 1- Οι μαθησιακές δυσκολίες..... | 7 |
| 1.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 7 |
| 1.2 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 9 |
| 1.3 Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 13 |
| 1.4 Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 16 |
| 1.5 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 18 |
| 1.6 Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών..... | 22 |
| Κεφάλαιο 2 – Οι στάσεις και τα συναισθήματα για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες..... | 27 |
| 2.1 Στάσεις και συναισθήματα απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες..... | 27 |
| 2.2 Οι παράγοντες των αρνητικών στάσεων..... | 37 |
| 2.3 Άτομα με βαριά προβλήματα ακοής και κωφά άτομα- Στάσεις απέναντί τους..... | 38 |
| 2.4 Στάσεις μαθητών προς άτομα με αναπηρία..... | 39 |
| Κεφάλαιο 3 - Συμπεριληπτική Εκπαίδευση..... | 41 |
| 3.1 Η έννοια της συμπερίληψης..... | 41 |
| 3.2 Συμπερίληψη στο σχολείο..... | 43 |
| Συμπεράσματα βιβλιογραφίας..... | 46 |
| B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 50 |
| 4. ΕΡΕΥΝΑ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 50 |

| | |
|---|----|
| 4.1 Αντικείμενο της έρευνας..... | 50 |
| 4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας..... | 51 |
| 4.3 Διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας..... | 51 |
| 4.4 Τα μέσα της συλλογής των δεδομένων- Τα είδη των ερωτήσεων- Ο προσδιορισμός της κλίμακας μέτρησης..... | 52 |
| 4.5 Η ερευνητική διαδικασία | 53 |
| 4.6 Δειγματοληψία | 53 |
| 4.7 Περιγραφή δείγματος..... | 53 |
| 4.7 Τα αποτελέσματα της έρευνας..... | 55 |
| 4.8 Συμπεράσματα έρευνας | 59 |
| Βιβλιογραφία | 62 |
| Παράρτημα | 69 |

Εισαγωγή

Σήμερα, η φράση "μαθησιακές δυσκολίες" χρησιμοποιείται πολύ συχνά. Η λέξη αυτή περιγράφει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας μαθητής από την αρχή του σχολείου, όταν μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιες δυσκολίες με την ορθογραφία, την κατάρκτηση της γλώσσας και την αριθμητική. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο εμφανείς, επειδή οι ανάγκες της συνεχούς εκπαίδευσης των παιδιών είναι τόσο απαραίτητες όσο και πολύ απαιτητικές. Σε σύγκριση με άλλους μαθητές, ένας μαθητής με μαθησιακά προβλήματα συχνά αισθάνεται μειονεκτικά και αποφεύγει ή αρνείται να διαβάσει.

Είναι αλήθεια ότι πολλοί εκπαιδευτικοί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν παρέχουν μια συγκεκριμένη θεραπευτική προσέγγιση, επειδή δεν διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την καθοδήγηση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα. Φυσικά, οι γονείς αυτών των παιδιών έχουν επίσης μερίδιο ευθύνης, επειδή δεν διαθέτουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη φροντίδα των παιδιών στο σπίτι. Προκύπτει ότι ένας εξειδικευμένος δάσκαλος θα παρέχει καλύτερη θεραπευτική προσέγγιση στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων, των αντιλήψεων και των συναισθημάτων των φοιτητών του τμήματος εκπαίδευσης απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Α.ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1- Οι μαθησιακές δυσκολίες

1.1 Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

"Η γενική φράση "μαθησιακές δυσκολίες" αναφέρεται σε ένα ποικίλο σύνολο καταστάσεων που παρουσιάζουν σημαντικές προκλήσεις στην απόκτηση και χρήση δεξιοτήτων στα μαθηματικά, την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την ακρόαση και τη λογική. Οι ασθένειες αυτές είναι έμφυτες στο άτομο και σχετίζονται με τη δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Οι περιβαλλοντικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση, δεν προκαλούν άμεσα αυτή τη μαθησιακή δυσκολία, ακόμη και αν μπορεί να συνυπάρχει με άλλες βλάβες, όπως αισθητηριακές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές κ.λπ. (Μεσελίδου & Αλεξίου-Γαρδικιώτη, Κωτσοπούλου, 2008).

Σύμφωνα με τους Ορφανού, Παίλα (2013), παρουσιάζουν εξελικτική ετερογένεια στην ψυχολογική τους λειτουργία, η οποία μετριάξει τη μάθηση σε σημείο που απαιτείται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους απαιτήσεις. "Ο όρος "ειδική μαθησιακή δυσκολία" αναφέρεται σε ζητήματα που δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση, αυτισμό, προφανές σωματικό πρόβλημα ή έλλειψη εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά όπου το άτομο εμφανίζει καθορισμένη ανάπτυξη σε έναν καθορισμένο τομέα που αφορά γλωσσικές ή γλωσσικές μαθησιακές ικανότητες ή κινητικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Kring, Gerald, Neale και Sheri (2007), τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως μέση ή ανώτερη του μέσου όρου νοημοσύνη, αλλά δυσκολεύονται να μάθουν μια συγκεκριμένη δεξιότητα στον τομέα όπου εντοπίζεται το πρόβλημα (όπως η ανάγνωση ή τα μαθηματικά). Αυτό τα δυσκολεύει να προοδεύσουν ακαδημαϊκά". "Όταν μία ή περισσότερες από τις θεμελιώδεις ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται στη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου είναι διαταραγμένες, αναφέρεται ως μαθησιακή δυσκολία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα "ατελείς" δεξιότητες ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών. Η φράση καλύπτει διαταραχές όπως η δυσλεξία, η αναπτυξιακή αφασία, η εγκεφαλική βλάβη, η ήπια εγκεφαλική δυσλειτουργία και οι αντιληπτικές ανωμαλίες. Ο όρος

αποκλείει τα παιδιά των οποίων τα προβλήματα προκαλούνται από έλλειψη όρασης, ακοής ή κινητικών δεξιοτήτων, νοητική καθυστέρηση ή είναι αποτέλεσμα δυσμενών περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών συνθηκών (Χαρίση, Μιχαηλίδου, 2012). "

Σύμφωνα με τον Woodcock (2013), η ειδική μαθησιακή δυσκολία χαρακτηρίζεται ως μια νευρολογική διαταραχή που εκδηλώνεται με σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και τη χρήση των έμφυτων δεξιοτήτων του ατόμου, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η λογική και τα μαθηματικά. Οι δυσκολίες αυτές θεωρείται ότι προκαλούνται από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι πιθανό να επιμένουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Η δυσλεξία είναι μια νευρολογική ασθένεια που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν και απορροφούν τη γλώσσα. Ποικίλλει σε ένταση και εκδηλώνεται ως προκλήσεις με τη γλωσσική έκφραση και τη φωνολογική επεξεργασία, καθώς και ως δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και περιστασιακά στα μαθηματικά. Η έλλειψη επιθυμίας, οι αισθητηριακές διαταραχές, οι ακατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας ή οι δυσμενείς περιβαλλοντικοί παράγοντες δεν προκαλούν άμεσα τη δυσλεξία, αν και μπορεί να συνυπάρχουν με αυτήν. Παρά το γεγονός ότι η δυσλεξία είναι ένα δια βίου ζήτημα, ορισμένα άτομα με δυσλεξία συχνά επωφελούνται από την έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση (Παπαδάτος, 2011).

"Αν επιμένουμε να διατηρούμε τη λέξη δυσλεξία στο εννοιολογικό μας λεξικό, τότε όλα τα παιδιά με προβλήματα φωνολογικής κωδικοποίησης που προκύπτουν από προβλήματα με την κατάκτηση της γλώσσας είναι δυσλεκτικά" (Στασινός, 2009 στο Stanovich, 1996) "Παρουσιάζουν αναπτυξιακή μεταβλητότητα στην ψυχολογική τους λειτουργία, η οποία περιορίζει σημαντικά τη μάθηση και καθιστά αναγκαία τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος.

"Πρόκειται για μια κατάσταση που αφορά μία ή περισσότερες θεμελιώδεις ψυχολογικές λειτουργίες που έχουν να κάνουν με την κατανόηση ή τη χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης ή της γραφής. "Η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα γνωστικών ελλειμμάτων, τα οποία έχουν συγκεκριμένο βιολογικό και νευροφυσιολογικό υπόβαθρο, παραδοχή που εκφράζεται τόσο σε παλαιότερους ορισμούς της δυσλεξίας όσο και σε πιο πρόσφατους. Δεν περιλαμβάνει μαθησιακά προβλήματα που είναι βασικά αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών ελλειμμάτων, ή νοητικής

καθυστερήσης ή συναισθηματικής διαταραχής, ή περιβαλλοντικών, πολιτισμικών ή οικονομικών ελλειμμάτων (Στασινός, 2009).

"Η αστάθεια στην ορθογραφία και η έλλειψη ευχέρειας κατά τον χειρισμό των γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο, είναι μεταγενέστερα συμπτώματα της αναπτυξιακής δυσλεξίας, μιας μαθησιακής διαταραχής που εκδηλώνεται αρχικά ως δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Νικολόπουλος, 2011). Η (γνωστή) διαταραχή επηρεάζει κυρίως τη νόηση και είναι συνήθως γενετικά προδιατεθειμένη. Δεν προκαλείται από έλλειμμα στη γνωστική ικανότητα, στην κοινωνικοπολιτισμική ευκαιρία, στα συναισθηματικά στοιχεία ή σε οποιαδήποτε άλλη πτυχή της ανατομίας του εγκεφάλου. Όταν παρέχεται η κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια το συντομότερο δυνατό, μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά και μπορεί ακόμη και να παρουσιάσει ένα συγκεκριμένο έλλειμμα ωρίμανσης που τείνει να μειωθεί καθώς το παιδί μεγαλώνει (Στασινός, 2009)"

"Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)" είναι μια λέξη που χρησιμοποιείται από τους Αγγλοσάξονες, οι οποίοι χρησιμοποιούν τις φράσεις "Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες" ή "Μαθησιακές Διαταραχές" για να αναφερθούν στην ομάδα των παιδιών, αντίστοιχα. Πρόσφατα, ωστόσο, ο όρος "Μαθησιακές Διαφορές" έχει κερδίσει δημοτικότητα στην Αμερική (Λιβανιού, 2004) είναι μια διαταραχή που, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, το αποδεκτό IQ και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες, εκδηλώνεται ως δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Οι θεμελιώδεις γνωστικές διεργασίες, οι οποίες συνήθως έχουν έμφυτη προέλευση, είναι η αιτία αυτής της ασθένειας (Παπαδάτος, 2011). "Η δυσλεξία είναι ένα επαγγελματικό πεδίο μάχης. Τίποτα δεν είναι πιο πιθανό να προκαλέσει αποπληξία στους μαχητές και αμηχανία στους παρατηρητές.

1.2 Αιτιολογία Μαθησιακών Δυσκολιών

Τα στοιχεία που σχετίζονται και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και, τελικά, τη μάθηση σε όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες, κατηγοριοποιούνται από τους Fletcher, Lyon, Fuchs και Barnes (2007) σε νευροβιολογικές, καθαρά γνωστικές, συμπεριφορικές, ψυχοκοινωνικές και περιβαλλοντικές συνιστώσες. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, από την άλλη πλευρά, προτείνει πέντε είδη παραγόντων ή συνδυασμό αιτιών για τα προβλήματα στο σχολείο (Τζουριάδου, 2011).

Αυτές είναι οι ακόλουθες:

(α) λόγοι που σχετίζονται με διαταραχές συμπεριφοράς, παιδικές ψυχώσεις, νευρωτικές καταστάσεις και θέματα ψυχικής υγείας κ.λπ.

(β) ανωμαλίες του νοητικού δυναμικού, συμπεριλαμβανομένης της ήπιας, μέτριας και σοβαρής καθυστέρησης, καθώς και των θετικών αποκλίσεων νοημοσύνης, όπως οι χαρισματικοί νέοι,

(γ) παράγοντες που προκαλούνται από ιατρικές παθήσεις, αισθητηριακές βλάβες, κινητικές προκλήσεις και χρόνιες ασθένειες, συμπεριλαμβανομένης της επιληψίας,

(δ) παράγοντες που συνδέονται με ψυχολογικές καταστάσεις, όπως δυσμενείς οικογενειακές συνθήκες, διγλωσσία κ.λπ. που έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές δυνατότητες,

(ε) ειδικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις, όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η διαταραχή της ανάπτυξης του λόγου, αποτελούν μια κατηγορία προκλήσεων χωρίς προφανή αίτια.

Ως αποτέλεσμα ανώμαλης νευρωνικής μετανάστευσης στον εγκεφαλικό φλοιό στο μέσο της κύησης, ο πρώτος δυσλεξικός εγκέφαλος και πολυάριθμοι άλλοι εγκέφαλοι εμφάνισαν φλοιώδεις δυσμορφίες και εκτοπίες. Η ανακάλυψη αυτή πυροδότησε μια γόνιμη φάση μελέτης που διήρκεσε σχεδόν δύο δεκαετίες. Προκειμένου να εξηγηθούν τα γλωσσικά προβλήματα, ήταν αρχικά ζωτικής σημασίας να αποδειχθεί ότι αυτές οι κεντρικές ανωμαλίες του φλοιού επηρέαζαν βαθιά τη δομή του φλοιού και τις αλληλεπιδράσεις φλοιού-θαλάμου (Galaburda, 2005). Διαπιστώθηκε ότι τα εστιακά προβλήματα νευρωνικής μετανάστευσης και οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που αντιστοιχούσαν σε ελλείψεις που παρατηρήθηκαν σε πληθυσμούς δυσλεξικών ατόμων αλληλεπιδρούσαν αιτιωδώς. Ανακαλύφθηκε επίσης ότι οι κυτταροκίνες, οι οποίες είναι πρωτεΐνες που παράγονται κυρίως από τα λευκά αιμοσφαίρια και οι οποίες δρουν ως αγγελιοφόροι για τον έλεγχο των ανοσολογικών πτυχών της κυτταρικής ανάπτυξης και λειτουργίας κατά τη διάρκεια συγκεκριμένων ανοσολογικών αποκρίσεων, μπορούν πράγματι να διαμορφώσουν τον τραυματισμό του φλοιού, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί σε ελαττώματα στη νευρωνική μετανάστευση.

Οι πολυάριθμες παρατηρήσεις επιβεβαίωσαν τα ευρήματα ότι η πλειονότητα των μελετών που εξέταζαν τον επιπολασμό της δυσλεξίας διεξήχθησαν σε άνδρες, με τους

άνδρες να είναι το κυρίαρχο φύλο στις μελέτες αυτές. Η γενετική έρευνα σε πληθυσμούς αποκάλυψε τελικά ότι κάποια ιδιόμορφα γονίδια είναι οι κύριοι, αν θέλετε, πρόγονοι της δυσλεξίας. Πιο πρόσφατα, δημοσιεύθηκε ένα γονίδιο ευαισθησίας DYX1C1, γνωστό ως EKN1, το οποίο ανακαλύφθηκε για πρώτη φορά στη Φινλανδία το 2004 (Taipale et al., 2004). Αυτό το γονίδιο έχει βρεθεί ότι είναι ευαίσθητο σε διάφορες περιοχές ή εστίες σε πολλά διαφορετικά ανθρώπινα χρωμοσώματα. Παρόλο που βρέθηκε ένας πρόσθετος πολυμορφισμός ενός νουκλεοτιδίου σε ένα ιντρόνιο του DYX1C1 και συνδέθηκε σε μεγάλο βαθμό με τη δυσλεξία στον καναδικό πληθυσμό, αυτός ο τύπος δεν κατάφερε να συνδεθεί με δύο άλλες ομάδες (από το Ηνωμένο Βασίλειο και τον Καναδά) (Scerri et al., 2004).

Σύμφωνα με τρέχουσες εργαστηριακές μελέτες, αυτό το γονίδιο που είναι επιρρεπές στη δυσλεξία συνδέεται με μια βιοχημική οδό που ελέγχει τον τρόπο με τον οποίο οι ανώριμοι νευρώνες μεταναστεύουν στον εγκεφαλικό φλοιό. Ο μηχανισμός αυτός παρεμποδίζεται και το αποτέλεσμα είναι η ανώμαλη μετανάστευση των νευρώνων που είναι παρόμοια με αυτή που παρατηρείται στους εγκεφάλους των δυσλεκτικών. Οι πρώτες έρευνες δείχνουν ότι τουλάχιστον ένα ακόμη ευάλωτο γονίδιο στο χρωμόσωμα 6 μπορεί να λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο. Είναι πιθανό ότι η δυσλεξία είναι η πρώτη περίπτωση μαθησιακής διαταραχής στην οποία μια πιθανή οδός συνδέει την παρατηρούμενη συμπεριφορά με ένα υποκείμενο νευρολογικό υπόστρωμα με ιστορικό νευροανάπτυξης που προκαλείται από ένα ευάλωτο γονίδιο. Παρόμοιες προσπάθειες γίνονται για να συνδεθούν τα γνωστικά αναπτυξιακά προβλήματα με, ας πούμε, μια βιοχημική οδό που σχετίζεται με τον εγκέφαλο.

Η ανακάλυψη μιας αναπτυξιακής οδού του εγκεφάλου που οδηγεί σε μια συγκεκριμένη δομή, φυσιολογία, συλλογή αντιληπτικών, γνωστικών και μεταγνωστικών συσχετίσεων, καθώς και σε συμπεριφορά που καθοδηγείται από αυτές τις γνωστικές δομές και διαδικασίες, είναι ο στόχος. Το περιβάλλον και η εκπαίδευση παίζουν κάποιο ρόλο, αλλά το συνολικό αποτέλεσμα μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο από την άποψη του τρόπου με τον οποίο επηρεάζεται ο εγκέφαλος. Η μελλοντική έρευνα θα εξετάσει έναν πιθανό μηχανισμό μεταξύ μιας γονιδιακής μετάλλαξης (του DYX1C1), της ανώμαλης ανάπτυξης του φλοιού και του θαλάμου και της ακουστικής συμπεριφοράς που περιλαμβάνει τουλάχιστον ένα από τα συμπεριφορικά συμπτώματα της δυσλεξίας. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση σε αρκετές υποψήφιες περιοχές. Τι ρόλο παίζουν στην ανάπτυξη της διαταραχής οι ευάλωτες περιοχές

γονιδίων στα χρωμοσώματα 1-3, 6, 11, 11, 15, 18 και στο χρωμόσωμα X, μεταξύ άλλων, που μπορεί μια μέρα να συνδεθούν με τη δυσλεξία; Οι επιστήμονες έχουν προβλέψει ότι τα γονίδια που βρίσκονται σε αυτές τις χρωμοσωμικές θέσεις θα έχουν επιδράσεις στη νευρωνική μετανάστευση παρόμοιες με αυτές του DYX1C1, είτε επειδή λειτουργούν μέσω της ίδιας οδού είτε μέσω διαφορετικών οδών νευρωνικής μετανάστευσης (Galaburda, 2005). Εάν ισχύει το τελευταίο, θα ανακαλυφθεί ότι ένα συγκεκριμένο μονοπάτι μέσω του οποίου μεταβάλλεται μπορεί να εξηγήσει την ποικιλία του φαινοτύπου της δυσλεξίας. Οι μηχανισμοί της πλαστικότητας που περιλαμβάνουν γενετικές μεταλλάξεις, ανάπτυξη του φλοιού, δευτερογενείς αλλαγές στη διαμόρφωση του εγκεφάλου που προκαλούνται από ανοσορρυθμιστές και ορμόνες, καθώς και άλλα στοιχεία που δεν έχουν ακόμη προσδιοριστεί, απαιτούν περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται επίσης για την καλύτερη κατανόηση του συμπεριφορικού φαινοτύπου της δυσλεξίας. Δεν έχουμε ακόμη κατανοήσει πλήρως τη φωνολογική επιδείνωση στη δυσλεξία. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να προσδιοριστεί η ακριβής αναπτυξιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των γενικών αναγκών, των γλωσσικών αναγκών και των ακουστικών απαιτήσεων. Είναι απαραίτητο να προσδιοριστούν άλλα μη φωνολογικά στοιχεία που χρησιμεύουν ως εξίσου σημαντικοί επεξηγηματικοί μηχανισμοί. Είναι ακόμη άγνωστο πόσο συμβάλλει το οπτικό σύστημα. Η παρεγκεφαλίδα εξακολουθεί να παίζει δευτερεύοντα ή περιφερειακό ρόλο. Συγκεκριμένα συμπτώματα συμπεριφοράς θα συνδεθούν με περιοχές ανώμαλης δραστηριότητας και, πιθανώς, με συγκεκριμένες μεταλλάξεις ως αποτέλεσμα της προόδου της έρευνας στη νευροαπεικόνιση, συμπεριλαμβανομένης της λειτουργικής απεικόνισης και των νέων τεχνικών ανίχνευσης.

Τέλος, οι βελτιωμένες ταξινομήσεις και ορισμοί με βάση τις γονιδιακές μεταλλάξεις που έχουν ανακαλυφθεί, τα πρότυπα ενεργοποίησης του εγκεφάλου και τους φαινότυπους συμπεριφοράς θα επιτρέψουν το σχεδιασμό και τη δοκιμή συγκεκριμένων θεραπειών που θα εφαρμόζονται σε πρώιμα και πολύ πρώιμα στάδια της ανάπτυξης, με την υπόσχεση μιας πιο βελτιωμένης επιτυχίας στην αξιοποίηση του πλήρους δυναμικού κάθε παιδιού.

1.3 Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών

Πολλοί επιστήμονες ενδιαφέρθηκαν και εργάστηκαν για να χαρακτηρίσουν την έννοια των μαθησιακών διαταραχών και τη φύση τους από τότε που πρωτοεμφανίστηκε το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών (British Dyslexia Association, 1998). Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς δημιουργηθεί περιέχουν στοιχεία και γνωρίσματα, ορισμένα από τα οποία έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου και άλλα όχι. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά, ψυχολογικές λειτουργίες, ακαδημαϊκή επιτυχία, γλώσσα, γνωστική ανάπτυξη, πρότυπο απόκλισης, νοημοσύνη, πρότυπο αποκλεισμού, δια βίου κατάσταση και άλλα διακριτικά χαρακτηριστικά (Kavale & Forness, 2000).

Η φράση "μαθησιακές δυσκολίες" χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα ασθενειών που χαρακτηρίζονται από σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και τη χρήση της γλώσσας. Τα ζητήματα αυτά συνδέονται συγκεκριμένα με προβλήματα στη σκέψη ή στις μαθηματικές ικανότητες, στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ασθένειες αυτές είναι έμφυτες στο άτομο, πιστεύεται ότι προκύπτουν από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορούν να παρατηρηθούν κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Βλάχος, 2010). Οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα αυτορρύθμισης, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά αυτά τα προβλήματα μπορεί να μην αποτελούν από μόνα τους μια συγκεκριμένη μορφή μαθησιακής δυσκολίας (Τζιβνίκου, 2015). Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το αποτέλεσμα άλλων αναπηριών ή ξένων επιδράσεων, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η κακή ή ακατάλληλη διδασκαλία, παρόλο που μπορεί να προκύψουν από αυτές τις συνθήκες ή επιδράσεις.

Ο όρος "μαθησιακές δυσκολίες" χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Εθνική Κοινή Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (NJCLD) τη δεκαετία του 1980 για να περιγράψει την ασυμφωνία μεταξύ της εμφανής ικανότητας ενός παιδιού για μάθηση και του επιπέδου των επιτευγμάτων του. Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Παθήσεων (DSM) περιέχει περιγραφές των χαρακτηριστικών και διαγνωστικά πρότυπα για ένα ευρύ φάσμα διαταραχών. Χρησιμοποιείται κυρίως σε

ιατρικά πλαίσια ως αναφορά για τα διαγνωστικά κριτήρια με στόχο τη συνέπεια και την ακρίβεια στη διάγνωση, αλλά χρησιμοποιείται επίσης σε μεγάλο βαθμό από επαγγελματίες, ιδίως ψυχολόγους, σε εκπαιδευτικά και θεραπευτικά περιβάλλοντα που παρέχουν υπηρεσίες αξιολόγησης και θεραπείας για άτομα όλων των ηλικιών σε σχέση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο όρος "ειδική μαθησιακή διαταραχή" αναφέρεται σε μια διαταραχή σε μία ή περισσότερες από τις θεμελιώδεις ψυχολογικές διεργασίες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου, και η οποία διαταραχή μπορεί να εκδηλώνεται με μια λιγότερο από τέλεια ικανότητα ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, γραφής, ανάγνωσης, ορθογραφίας ή εκτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών (IDEA,2004).

Ορισμένοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο για αρκετά χρόνια πριν εντοπιστούν τα μαθησιακά τους προβλήματα. Η κλινική αξιολόγηση του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ασθενούς, οι αναφορές των αποτελεσμάτων των τεστ, οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και η ανταπόκριση στις ακαδημαϊκές θεραπείες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διάγνωση της συγκεκριμένης μαθησιακής κατάστασης. Οι ορισμοί των Bannatyne και Myklebust για την ιατροκεντρικότητα είναι οι πιο γνωστοί. Ενώ ο Myklebust (1967) όρισε τις μαθησιακές δυσκολίες ως "ψυχονευρολογικά ζητήματα", τα οποία δεν συνδέονται με κάποια συγκεκριμένη εγκεφαλική διαταραχή και μπορούν να συνυπάρχουν με άλλες ελλείψεις, ο Bannatyne (1971) συσχέτισε τις μαθησιακές δυσκολίες με την "ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία". Οι ορισμοί του Kirk και του μαθητή του Bateman, ο οποίος δίνει έμφαση στη διάσταση της διαφοροποίησης, δηλαδή της διάκρισης, μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, διακρίνονται στην ομάδα των παιδαγωγικοκεντρικών ορισμών. Οι ορισμοί που αφορούν τα πρότυπα βάσει των οποίων οι διαγνωστικοί και άλλοι επαγγελματίες εντοπίζουν και αξιολογούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συμπληρώνουν την ομάδα των λειτουργικών ορισμών. Οι Linda Siegel και Orly Lipka (2008) εξέτασαν 111 άρθρα από το περιοδικό Journal of Learning Impairments από την ίδρυσή του το 1968 έως τον Σεπτέμβριο του 2007 για μια σημαντική και σχετικά πρόσφατη ανασκόπηση των ορισμών των μαθησιακών δυσκολιών.

Η ανάλυση αυτή κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές διαταραχές ορίζονταν από τους ερευνητές χρησιμοποιώντας τέσσερα (4) κύρια κριτήρια Αυτά είναι:

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

Ακολουθούν οι τομείς στους οποίους υπάρχει συμφωνία και σύγκλιση σχετικά με τη φύση και το καθεστώς των ΜΔ (NJCLD, 2011):

1. Οι μαθησιακές διαταραχές είναι ένα σύνολο ποικίλων διαταραχών (δεν αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο).
2. Η νευροβιολογία αποτελεί τη βάση των ιατρικών πτυχίων.
3. Τα ιατρικά πτυχία περιλαμβάνουν γνωστικές διαδικασίες.
4. Τα ΜΔ επηρεάζουν την εκπαίδευση.
5. Οι ΜΔ παραμένουν (με διαφορετικές μορφές) καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής.
6. Οι προγνωστικοί δείκτες και οι ενδείξεις αναγνωρίζονται πριν από την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσης.
7. Οι ΜΔ συμβαίνουν παρά τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων. Έχει παρατηρηθεί ότι η συχνότητά τους διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα.
8. Άλλες καταστάσεις μπορεί να συνυπάρχουν με τις ΜΔ.
9. Οι διαταραχές της επικοινωνίας και της γλώσσας βρίσκονται στο επίκεντρο των ΜΔ.
10. Η ΜΔ μπορεί να συμβεί ακόμη και σε άτομα που έχουν υψηλότερη γνωστική ικανότητα- τα προβλήματα αυτά μπορεί να αποκρύπτονται από αυτό το δυναμικό και να γίνονται εμφανή αργότερα στην πορεία της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας.
11. Άτομα με μαθησιακές διαταραχές που έχουν σημαντικό αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση και καθιστούν αναγκαία την ειδική εκπαίδευση θεωρούνται ότι έχουν ΜΔ.

12. Ανάλογα με τον βαθμό, τη φύση και το είδος των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν, οι μαθητές με ΜΔ χρειάζονται εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη.

Ο Samuel Kirk (1904-1996) συνέβαλε σημαντικά στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, διότι ήταν αυτός που επινόησε τον όρο "μαθησιακές δυσκολίες" το 1962 στο πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης και του οποίου ο προτεινόμενος ορισμός ενσωματώθηκε στο νομικό πλαίσιο των ΗΠΑ. Η φράση "μαθησιακές δυσκολίες" χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Kirk (1962) και η Ένωση για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες την ενέκρινε στο οργανωτικό της συνέδριο. Κατά τον ορισμό των ΜΔ το 1968 στο Εθνικό Συνέδριο (ΗΠΑ) για τη δυσλεξία, ο Rabinovitch (1968) χρησιμοποίησε την έννοια της "ουσιαστικής ανισότητας".

1.4 Αντιμετώπιση Μαθησιακών Δυσκολιών

Ανάλογα με τη σοβαρότητα του προβλήματος του παιδιού, η θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών διεξάγεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ το παιδί είναι εγγεγραμμένο στο σχολείο. Η φωνολογική επίγνωση, η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία και η μνήμη αποτελούν τα τμήματα της θεραπείας (Μαυρομμάτης, 2004).

- Φωνολογική ενημερότητα
- σύνθεση φωνημάτων λέξεων
- αναγνώριση και διαχωρισμός μιας συλλαβής
- χειρισμός φωνημάτων
- αναγνώριση και δημιουργία ομοιοκαταληξίας (Μαυρομμάτης, 2004)

Οι συλλαβές και τα φωνήματα αναγνωρίζονται, αναλύονται και συντίθενται στο πλαίσιο ασκήσεων για την αύξηση της φωνολογικής επίγνωσης. Οι δραστηριότητες μπορούν να κατασκευαστούν κατά μήκος ορισμένων βασικών αξόνων με βάση τις δέκα κατηγορίες δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη φωνολογική επίγνωση (Lewkowicz, 1980 & Yopp, 1992).

Ανάγνωση συλλαβών (c-v)

Η μελέτη συλλαβών με απλή συλλαβική δομή θα πρέπει να αποτελεί το πρώτο βήμα για την εκμάθηση της ανάγνωσης (c-v). Για να βοηθήσετε το μικρό παιδί,

προσπαθήστε να αναγνωρίσει το πρώτο γράμμα της φράσης, βάζοντάς το να μιλήσει δυνατά το σύμφωνο, κρατώντας τον ήχο μέχρι να αναγνωρίσει το δεύτερο γράμμα. Οι συλλαβές θα πρέπει να παρουσιάζονται στο παιδί με συγκεκριμένη σειρά, έτσι ώστε κάθε ομάδα να αρχίζει με το ίδιο σύμφωνο και να περιέχει καθένα από τα φωνήεντα (π.χ. βα,βο,βι,βη,βυ,βε,βω, κλπ). Σε λευκές κάρτες, οι συλλαβές μπορούν να εκφραστούν γραπτώς. Οι λέξεις διαβάζονται σταδιακά χρησιμοποιώντας ένα πιο περίπλοκο συλλαβικό μοτίβο.

- ανάγνωση λέξεων με δύο συλλαβές (cv-cv)
- ανάγνωση λέξεων με τρεις συλλαβές (cv-cv-cv)
- ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (cv-cv-cv-cv-cv)
- ανάγνωση διπλών συμπλεγμάτων συμφώνων (-ccv-) Όπως και με την ανάγνωση συλλαβών συμφώνων-φθόγγων, το παιδί θα πρέπει να εξασκηθεί στην ανάγνωση συλλαβών που περιέχουν όλα τα συμπλέγματα ένα προς ένα με όλα τα φωνήεντα.
- Ανάγνωση συστάδων διπλών-συλλαβικών συμφώνων (-ccv-cv)
- Διάβασμα συστάδων διπλών τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων συμφώνων (ccv-cv-cv-cv)
- Διπλά πολυσύλλαβα συμπλέγματα συμφώνων προς ανάγνωση (-ccv-cv-cv-cv-cv)
- Λέξεις με δίψηφα φωνήεντα να διαβάζονται (ει, οι, αι, αυ, ευ) (Μαυρομμάτη, 2004)

Γραφή

Η διδασκαλία της γραφής πρέπει να δίνεται μαζί με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τα παιδιά θα πρέπει να εξασκούνται στη γραφή των συλλαβών του τύπου -CV- καθώς ήδη μαθαίνουν πώς να γράφουν όλα τα γράμματα με τη σωστή σειρά. Κάθε μέρα, τα παιδιά θα πρέπει να αντιγράφουν τις συλλαβές μελετώντας τις στις κάρτες ή τα φύλλα. Πρέπει επίσης να ακολουθούν τις οδηγίες που τους δίνει ο δάσκαλος ή ο γονιός τους όταν τις γράφουν, προσέχοντας να μην παραλείψουν ή αντικαταστήσουν κανένα γράμμα. Μια στρατηγική για τη μάθηση είναι η δημιουργία "διαδρόμων" που έχουν το σχήμα του κάθε γράμματος (Μαυρομμάτη, 2004)

Ορθογραφία

Λόγω των μοναδικών αδυναμιών κάθε παιδιού και του διαφορετικού αναπτυξιακού προφίλ τους, οι μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν ορθογραφία είναι μια διαφορετική ομάδα. Κατά συνέπεια, έχει δημιουργηθεί μια ποικιλία διορθωτικών θεραπειών και προσεγγίσεων.

Μέθοδος Gillingham

Συνήθως περιλαμβάνει φωνητική ορθογραφία και δίνει μεγάλη έμφαση στην επανάληψη και την εξάσκηση. Αυτό είναι το σχέδιο δράσης: Ο μαθητής ξεκινά με λέξεις που αντιστοιχούν φωνητικά σε γράμματα. Αφού κατακτήσει αυτούς τους απλούστερους όρους, προχωρά σε πιο περίπλοκους όρους, ομαδοποιώντας τους ανάλογα με τα μοτίβα που ακολουθούν. Οι λέξεις που έχει μάθει χρησιμοποιούνται στη συνέχεια για τη σύνθεση προτάσεων και ιστοριών.

1.5 Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών

Δυσλεξία

Η πλειονότητα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - μεταξύ 70% και 80% - πιστεύεται ότι δυσκολεύεται με την ανάγνωση, γεγονός που την καθιστά την πιο διαδεδομένη μαθησιακή πρόκληση. Τα προβλήματα ανάγνωσης αναφέρονται συχνά ως "αναπτυξιακή δυσλεξία", ωστόσο πολυάριθμες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει ότι υπάρχουν πολλά είδη αναγνωστικών προκλήσεων, συμπεριλαμβανομένης της δυσλεξίας. Οποιοδήποτε στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας μπορεί να επηρεαστεί από μια αναγνωστική πρόκληση, συμπεριλαμβανομένης της σωστής ή ευχερούς αναγνώρισης λέξεων, της αποκωδικοποίησης λέξεων, του ρυθμού ανάγνωσης, της προσωδίας (ανάγνωση με νόημα) και της κατανόησης της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τους επίσημους ορισμούς, η δυσλεξία έχει μια νευρολογική βάση που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αποκτάται και επεξεργάζεται ο λόγος (Peterson & Pennington, 2012).

Αν και μπορεί να συμβεί υπό αυτές τις συνθήκες, η δυσλεξία δεν είναι συνέπεια της έλλειψης ορμής, των αισθητηριακών ελλείψεων, της κακής διδασκαλίας ή των περιορισμένων ευκαιριών στο περιβάλλον. Παρά το γεγονός ότι η δυσλεξία είναι ένα

δια βίου ζήτημα, τα άτομα με δυσλεξία συχνά επωφελούνται από την έγκαιρη και αποτελεσματική θεραπεία. Έχουν αναπτυχθεί αποκλίνουσες στρατηγικές παρέμβασης ως αποτέλεσμα ανταγωνιστικών θεωριών σχετικά με την ακριβή φύση των φωνολογικών διαταραχών. Οι σύγχρονες τεχνικές για την εξέταση της εγκεφαλικής δραστηριότητας και της γενετικής έχουν αποκλείσει την περαιτέρω διερεύνηση αυτών των θεωριών και, αν χρησιμοποιηθούν σωστά, έχουν οδηγήσει στην εισαγωγή χρήσιμων δοκιμασιών για τον εντοπισμό της δυσλεξίας (Τζιβνίκου, 2015).

Τα μαθήματα ανάγνωσης δεν σχετίζονται συνήθως με τη δυσλεξία. Οι δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να αποτελούν δευτερογενή συνέπεια του προβλήματος, περιορίζοντας τις αναγνωστικές εμπειρίες, περιορίζοντας την ανάπτυξη του λεξιλογίου και καθυστερώντας τη γνωστική επεξεργασία. Αν και αυτά τα χαρακτηριστικά θέτουν τα παιδιά σε κίνδυνο για δυσκολίες ανάγνωσης, η νευρολογική προσέγγιση της δυσλεξίας αποκλείει την πιθανότητα να προκαλείται από κοινωνικές συνθήκες, γνωστικές διαταραχές, ανωμαλίες του λόγου, προβλήματα ακοής ή διγλωσσία (Τζιβνίκου, 2015).

Αναγνωστικές δυσκολίες

Οι μαθητές που δυσκολεύονται με την αποκωδικοποίηση ή που έχουν μια ειδική μαθησιακή κατάσταση δυσλεξίας, δυσκολεύονται με την ανάγνωση, γεγονός που μειώνει την επίδοσή τους στην ανάγνωση. Το είδος της δυσφασίας, μια αναπτυξιακή πάθηση του λόγου, καθώς και τα προβλήματα ανάγνωσης που προκαλούνται από μειωμένο γνωστικό δυναμικό, συναισθηματικά ή κοινωνικά ζητήματα, μπορούν να προκαλέσουν δυσκολία ανάγνωσης στους νέους (Torgesen, 2002).

Διαταραχή της γραπτής έκφρασης / Δυσορθογραφία / Δυσγραφία

Τα κριτήρια του εγχειριδίου DSM-IV-TR για τη διαταραχή της γραπτής έκφρασης περιλαμβάνουν την ύπαρξη ικανοτήτων γραφής που είναι σημαντικά χαμηλότερες από αυτές που θα αναμένονταν με βάση την ηλικία του ατόμου, την εκτιμώμενη νοημοσύνη και το επίπεδο εκπαίδευσης για την ηλικία του (όπως προσδιορίζεται από τυποποιημένα τεστ ή λειτουργικές αξιολογήσεις) (κριτήριο Α). Εάν υπάρχει επίσης αισθητηριακή ανεπάρκεια, τα προβλήματα με τις δεξιότητες γραφής πρέπει να υπερτερούν εκείνων που συνδέονται γενικά με την εν λόγω αισθητηριακή ανεπάρκεια. Η δυσκολία αυτή πρέπει επίσης να επηρεάζει σημαντικά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τα έργα που απαιτούν την έκθεση στον γραπτό λόγο (κριτήριο Β) (κριτήριο Γ). Τα

άτομα που έχουν διαγνωστεί με δυσγραφία συχνά δυσκολεύονται με διάφορες δεξιότητες γραπτής έκφρασης, όπως φαίνεται από τον εξαιρετικά κακό γραφικό τους χαρακτήρα, τα συχνά ορθογραφικά λάθη και τα γραμματικά και στίγματα μέσα στις φράσεις τους. Μια διαταραχή ορθογραφίας ή γραφής χωρίς άλλα προβλήματα γραπτής έκφρασης συνήθως αποκλείεται από αυτή τη διάγνωση. Η δυσγραφία χαρακτηρίζεται από έντονη αποστροφή προς το γράψιμο και το σχέδιο, δυσκολίες στην αποτύπωση ιδεών στο χαρτί, γρήγορη απώλεια ενθουσιασμού και ενέργειας κατά το γράψιμο, δυσκολίες στην οργάνωση των σκέψεων σε λογικές ακολουθίες, ανάγκη συλλαβισμού των λέξεων κατά το γράψιμο και παράλειψη λέξεων εξ ολοκλήρου ή ακόμη και τμημάτων τους (Adas & Bakir, 2013).

Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία χαρακτηρίζεται από προκλήσεις στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών (όπως η ποσότητα, η θεσμική αξία και ο χρόνος), στη μνήμη μαθηματικών πληροφοριών και στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα προβλήματα είναι τοποθετημένα στη σελίδα. Είναι κοινός τόπος ότι τα άτομα με δυσαριθμησία έχουν μειωμένη "αίσθηση των αριθμών". Επιπλέον, τα άτομα με αυτού του είδους τη μαθησιακή δυσκολία μπορεί να δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν μαθηματικά σύμβολα, να απομνημονεύσουν και να οργανώσουν μεγάλες ποσότητες δεδομένων, να πουν με ακρίβεια την ώρα ή να μετρήσουν. Τα προβλήματα με τις θεμελιώδεις αριθμητικές έννοιες, συμπεριλαμβανομένων των κλασμάτων, των αριθμητικών γραμμών και των θετικών και αρνητικών αριθμών, αποτελούν χαρακτηριστικά αυτού του μαθησιακού προβλήματος (Benedicto-López & Rodríguez-Cuadrado, 2019).

Ειδική διαταραχή του λόγου ή Δυσφασία

Όταν η ανάπτυξη του λόγου επιβραδύνεται σημαντικά χωρίς άλλες ορατές αναπηρίες λόγου, όπως ακοή, αυτισμός ή νοητική καθυστέρηση, είναι γνωστή ως ειδική διαταραχή του λόγου. Χαρακτηρίζεται από διαφορές στις ψυχομετρικές μετρήσεις των λεκτικών και μη λεκτικών γνωστικών ικανοτήτων και εκδηλώνεται ως προκλήσεις στην ανάγνωση, την ομιλία και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Οι όροι δυσφασία ή αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου είναι προτιμότεροι για χρήση σε παιδιά. Το μορφοσυντακτικό τμήμα της ομιλίας είναι το σημείο όπου τα παιδιά με αυτή την αναπηρία αρχικά δυσκολεύονται, και αργότερα η ανάγνωση και η γραφή. Επιπλέον,

δυσκολεύονται να κατονομάσουν νέες λέξεις ή να γενικεύσουν μια νέα συντακτική δομή. Δυσκολεύονται ακαδημαϊκά και σε άλλες πτυχές της καθημερινής ζωής, αλλά δεν παρουσιάζουν άλλα γνωστικά ελλείμματα ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Bishop & Adams, 1990).

Εξελικτική διαταραχή συντονισμού Δυσπραξία

Τα παιδιά με αντιληπτικοκινητικές δυσκολίες, η αναπτυξιακή δυσπραξία και ο περιφραστικός όρος "σύνδρομο αδέξιου παιδιού" χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Ορισμένοι εξακολουθούν να αναφέρονται σε ήπια εγκεφαλική δυσλειτουργία στις μέρες μας (Bishop, 1990). Πρόκειται για μια διαταραχή της οποίας το κύριο χαρακτηριστικό είναι ένα σοβαρό έλλειμμα στην ανάπτυξη του κινητικού συντονισμού που δεν εξηγείται από νοητική καθυστέρηση και δεν προκαλείται από μια γνωστή σωματική αδυναμία, παρά τις διαφωνίες σχετικά με τη δημιουργία μιας γενικά αποδεκτής περιγραφής. Πολλά παιδιά μπορεί να εμφανίσουν αναπτυξιακά κινητικά προβλήματα. Δεδομένου ότι το σύνδρομο δεν διαθέτει ένα διακριτό πρότυπο συμπεριφοράς, ο χαρακτηρισμός του μπορεί να αποτελέσει πρόκληση.

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα

Αυτή η κατάσταση μπορεί να υπάρχει και χωρίς υπερκινητικότητα. Το πρώτο σημάδι πρέπει να έχει εμφανιστεί μετά την ηλικία των πέντε ετών και να επιμένει για περισσότερο από έξι μήνες. Τα κύρια χαρακτηριστικά της διαταραχής περιλαμβάνουν ακραία και συνεχή υπερκινητικότητα. Επιπλέον, υπάρχει παρορμητικότητα, κακή συγκέντρωση, συναισθηματική αστάθεια, χαμηλή ανθεκτικότητα στην αποτυχία και περιστασιακά αντικοινωνική συμπεριφορά. Στην εφηβεία, η διαταραχή μειώνεται, αλλά τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά ζητήματα επιμένουν (Bishop, 1990).

Μη-λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες (non verbal Learning Disabilities)

Η αδέξια κινητικότητα, οι φτωχές οπτικο-χωρικές ικανότητες, οι προβληματικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι προκλήσεις στον τομέα της αριθμητικής και η έλλειψη οργανωτικών δεξιοτήτων είναι κοινές εκδηλώσεις των μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών. Τα άτομα αυτά διαθέτουν συχνά ιδιαίτερα γλωσσικά πλεονεκτήματα, όπως πρώιμη ομιλία, μεγάλο λεξιλόγιο, πρώιμη ανάγνωση, ορθογραφικές ικανότητες, ακουστική συγκράτηση και ευχέρεια στην έκφραση. Πρόκειται για μια κατάσταση που συνήθως διακρίνεται από ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ ισχυρότερων λεκτικών

ικανοτήτων και χειρότερων κινητικών, οπτικοχωρικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Ένα άτομο με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία συνήθως δυσκολεύεται να διαβάσει μη λεκτικά σημάδια, όπως η γλώσσα του σώματος ή οι εκφράσεις του προσώπου, και μπορεί επίσης να έχει κακό συντονισμό (Mammarella & Cornoldi, 2014).

Συσχετιζόμενες διαταραχές

Υπάρχουν διάφοροι τομείς της επεξεργασίας πληροφοριών που συνδέονται με τις μαθησιακές προκλήσεις, χωρίς απαραίτητα να ταξινομούνται ως διακριτοί υποτύποι μαθησιακών δυσκολιών. Όταν ένα άτομο αγωνίζεται με τη μάθηση και την επίδοση, συχνά χρησιμοποιούνται ως εξήγηση συμπτώματα που περιλαμβάνουν ελλείμματα στην ικανότητά του να αποκτά, να επεξεργάζεται, να συσχετίζει, να ανακτά και να διατυπώνει πληροφορίες (Leo, 2000). Η αναποτελεσματική επεξεργασία πληροφοριών μπορεί να προκαλέσει εκνευρισμό, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική απομόνωση. Επομένως, ο σχεδιασμός αποτελεσματικής διδασκαλίας και υποστήριξης μπορεί να ωφεληθεί από την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτοί οι τομείς αδυναμίας επηρεάζουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ADHD) (Τζιβινίκου, 2015).

1.6 Αξιολόγηση Μαθησιακών Δυσκολιών

Επειδή θα καθορίσει το διαμέτρημα και την εστίαση της παρέμβασης που θα προταθεί αργότερα, η αξιολόγηση θεωρείται θεμελιώδες στοιχείο στη διαχείριση των μαθησιακών ζητημάτων. Στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, ξεχωρίζουν δύο βασικές προσεγγίσεις: η διακριτική ή αποκλίνουσα της διαταραχής, η οποία βασίζει τη διάγνωση της ΜΔ στη διαφορά μεταξύ γνωστικού δυναμικού και μαθησιακής επάρκειας, και η μη διακριτική της διαταραχής, δηλαδή η ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση, όπως χρησιμοποιείται στο πλαίσιο του μοντέλου RtI (Response to Instruction/Intervention). Το μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων/κρίσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την επιλογή παρεμβάσεων σε κάθε επίπεδο υποστήριξης στο RtI, το οποίο είναι ένα σύστημα πολυεπίπεδης βοήθειας.

Το πρώτο επίπεδο παρέμβασης με βάση τα επίπεδα, το οποίο αποτελείται από τρία επίπεδα (Tier), αφορά τη γενική διδασκαλία στην τάξη με έμφαση στο "πώς", η οποία

καλύπτει όλα τα παιδιά και απαιτεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας προσαρμοσμένη στις ατομικές τους ανάγκες. Το δεύτερο αφορά την παροχή υποστηρικτικής διδασκαλίας σε μικρές ομάδες σε μαθητές με σοβαρές προκλήσεις που έχουν επιλεγεί από καθολικό έλεγχο. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί παραδίδουν τις διδασκαλίες για ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα εκτός της τάξης. Οι μαθητές μεταφέρονται στο τρίτο επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει εξατομικευμένη διδασκαλία, εάν δεν επωφελήθηκαν από το δεύτερο επίπεδο και χρειάζονται πιο εντατική βοήθεια. Σύμφωνα με τον ορισμό της λέξης "καθολικός έλεγχος" που δόθηκε παραπάνω, αποτελεί το αρχικό στάδιο της υιοθέτησης του RTI και περιλαμβάνει τη χρήση ενός εργαλείου ελέγχου οριζόντια για την ανεύρεση παιδιών που κινδυνεύουν να αντιμετωπίσουν μαθησιακές προκλήσεις (Hughes, Dexter, 2011).

Ο υπολογισμός του χάσματος μεταξύ των πραγματικών επιδόσεων ενός μαθητή και των υπολογισμένων δυνατοτήτων του είναι μια τυπική φόρμουλα για τον εντοπισμό μαθησιακών προβλημάτων (όπως προσδιορίζεται από ένα τεστ νοημοσύνης). Εάν το χάσμα είναι αρκετά σημαντικό, το παιδί θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες. Στην πραγματικότητα, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι αυτή η διάκριση είναι άχρηστη για τον εντοπισμό μαθησιακών προβλημάτων (Siegel, 2003). Έχει προταθεί ότι μια μαθησιακή δυσκολία υποδεικνύεται από τη διαφορά μεταξύ της λεκτικής βαθμολογίας και της βαθμολογίας επίδοσης. Παρ' όλα αυτά, έχει αποδειχθεί ότι αυτή η προσέγγιση δεν οδηγεί σε ακριβή διάγνωση, διότι πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν αυτή τη διαφορά, ενώ άλλα που έχουν φυσιολογικές επιδόσεις παρουσιάζουν. Επιπροσθέτως, έχει επισημανθεί ότι δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι ορισμένα μοτίβα επιδόσεων σε υποτεστ νοημοσύνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εντοπισμό μαθησιακών δυσκολιών. Από την άποψη αυτή, προτείνεται ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλες μεταβλητές εκτός από τις βαθμολογίες επίδοσης, συμπεριλαμβανομένου του πλαισίου και του φύλου, κατά τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών. Η αντίληψη ότι τα αποτελέσματα των τεστ θα υποδείξουν ποιος θα ωφεληθεί από την παρέμβαση είναι ένα από τα θεμελιώδη προβλήματα με τη χρήση των τεστ νοημοσύνης.

Για το θέμα αυτό, παρουσιάστηκαν στοιχεία που κατέδειξαν ότι τα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης δεν μπορούν να δείξουν ποιος θα ωφεληθεί από την παρέμβαση και την αποκατάσταση. Συμπερασματικά, δεν φαίνεται ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι ένας πολύ καλός δείκτης για το αν ένα παιδί θα ωφεληθεί από τη θεραπεία, την

παρέμβαση ή την αποκατάσταση. Τέλος, συνιστάται οι προσπάθειες να κατευθύνονται προς την έγκαιρη ανίχνευση, την παρέμβαση και την αποκατάσταση και όχι προς τις γνωστικές αξιολογήσεις (Siegel, 2003).

Έχει αναφερθεί ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που παράγει αποτελέσματα με την πάροδο του χρόνου και περιλαμβάνει τη χρήση εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη μάθηση των μαθητών για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και, μέσω αυτών των πρωτοβουλιών, της μάθησης των μαθητών (Allen, 2004). Προκειμένου να δημιουργηθεί μια εμπειριστατωμένη αντίληψη του τι γνωρίζουν οι μαθητές και τι περισσότερο μπορεί να γίνει για να προωθηθεί η μάθησή τους μέσω της εκπαιδευτικής εμπειρίας, περιλαμβάνει επίσης τη διαδικασία απόκτησης και συζήτησης πληροφοριών από πολλές και διάφορες πηγές.

Η αξιολόγηση χρησιμεύει ως βάση για την εξαγωγή συστηματικών συμπερασμάτων σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Ο προσδιορισμός, η επιλογή, ο σχεδιασμός, η συλλογή, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων με στόχο την ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών αποτελούν αυτή τη διαδικασία. Ανεξάρτητα από τους ορισμούς, η αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στο σχολείο συμβαίνει και αποτελεί σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής τους διαδρομής. Ωστόσο, όταν χρησιμοποιείται για την επιλογή των μαθητών, μπορεί να εμπνεύσει ή και να εστιάσει αρνητικά το μυαλό των παιδιών. Η διαφορική διάγνωση είναι μια αποτελεσματική αξιολόγηση που έχει κερδίσει δημοτικότητα τα τελευταία χρόνια ως διαδικασία- αυτό σημαίνει ότι ο εντοπισμός επιτυγχάνεται με την απόρριψη άλλων πιθανών παραγόντων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στις ίδιες δυσκολίες (διαφορική διάγνωση). Όταν συνυπάρχουν προβλήματα από πολλές πηγές, εντοπίζεται το κυρίαρχο πρόβλημα και η διάγνωση τίθεται σύμφωνα με αυτό. Τέλος, δημιουργείται ένα μαθησιακό προφίλ του μαθητή, το οποίο περιλαμβάνει τόσο τα δυνατά όσο και τα αδύνατα σημεία, με βάση αυτή τη διάγνωση (Erwin, 1991).

Ο έλεγχος είναι συνήθως ένα γρήγορο και φθινό τεστ που χρησιμοποιείται τόσο για τον εντοπισμό των μαθητών που χρειάζονται πρόσθετη αξιολόγηση και παραπέμπονται γι' αυτήν όσο και για τον εντοπισμό των μαθητών που είναι πιθανό να χρειάζονται υποστήριξη (Tzivini, 2002). Ο εντοπισμός διαταραχών ή αποκλίσεων από τον κανόνα απαιτεί μια διεπιστημονική αξιολόγηση γνωστή ως διάγνωση (Siegel,

1999). Πραγματοποιείται σε χώρους όπως το ΚΕΔΔΥ. Μετά την ολοκλήρωση της διαγνωστικής διαδικασίας πρέπει να σχεδιαστεί η κατάλληλη παρέμβαση, διότι αυτή καθορίζει την κατηγορία προβλήματος/διαταραχής.

Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορα κατάλληλα μέσα για τον εντοπισμό και την αναγνώριση των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο. Ορισμένες χαρακτηριστικές εξετάσεις διαλογής για την αγγλική γλώσσα είναι οι εξής: Στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Wake Forest στο Winston-Salem, οι Frank Wood και Lynn Flowers δημιούργησαν και στάθμισαν το Predictive Assessment of Reading (PAR) (Wood, et al., 2005) για χρήση σε όλες τις ΗΠΑ. Πρόκειται για ένα γρήγορο (15-20 λεπτά) τεστ για μαθητές νηπιαγωγείου που μετρά τις δυνατότητές τους για ανάγνωση και μάθηση μέχρι το λύκειο. Είναι ιδιαίτερα αξιόπιστο και έγκυρο. Το Texas Primary Reading Inventory (K-2) (Bear et al., 1996) είναι ένα διαγνωστικό τεστ με καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα που προορίζεται να ανιχνεύσει και να αξιολογήσει τα στάδια ανάπτυξης της ανάγνωσης σε παιδιά από το νηπιαγωγείο έως την τρίτη τάξη. Είναι ευχάριστο στους εκπαιδευτικούς και είναι φτιαγμένο για εξατομικευμένη αξιολόγηση (εύκολο στη χορήγηση). Βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τους μαθητές που χρειάζονται εξειδικευμένη διδασκαλία για να προωθήσουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες.

Οι δυναμικοί δείκτες πρώιμων βασικών δεξιοτήτων στον γραμματισμό (DIBELS). Οι ερωτήσεις της εξέτασης αποσκοπούν στη μέτρηση των θεμελιωδών δεξιοτήτων της ανάγνωσης (φωνολογική επίγνωση, αλφαβητική αρχή/φωνολογική επίγνωση, ακρίβεια και ευχέρεια ανάγνωσης κειμένου, λεξιλόγιο και κατανόηση). Αυτές οι σύντομες (λιγότερο από ένα λεπτό) αξιολογήσεις χρησιμοποιούνται για την παρακολούθηση της ανάπτυξης του πρώιμου γραμματισμού και των αναγνωστικών ικανοτήτων, καθώς και για την πρόβλεψη του επιπέδου της μετέπειτα ανάγνωσης (Shinn & Shinn, 2002). Είναι φθηνές και εύκολες για τους εκπαιδευτικούς στη χορήγηση και την ανάλυση των ευρημάτων τους. Ο καθένας μπορεί να συμμετάσχει στο τεστ δωρεάν. Ένα δυναμικό πλαίσιο για τη δημιουργία προγραμμάτων RtI και πολυεπίπεδης διδασκαλίας διατίθεται στα σχολεία μέσω του AIMS-web (Shinn & Shinn, 2002). Η εξέταση έχει σχεδιαστεί για μαθητές από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο και βασίζεται σε τεχνικές αξιολόγησης με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα (CBM) για την ανάγνωση και τα μαθηματικά. Στην αξιολόγηση περιλαμβάνονται ο πρώιμος γραμματισμός, η ανάγνωση, ο πρώιμος μαθηματικός γραμματισμός, τα μαθηματικά, η ορθογραφία και η δημιουργική γραφή.

Η αρχή της διαθεματικότητας θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για κάθε αξιολόγηση, προκειμένου αυτή να είναι εμπειριστατωμένη και αξιόπιστη. Ως σύνθετο ζήτημα, οι μαθησιακές διαταραχές πρέπει να αξιολογούνται από διάφορες επιστημονικές απόψεις από τους κατάλληλους επαγγελματίες. Σε αντίθεση με το μηχανικό σύνολο των επιμέρους αξιολογήσεων, η διεπιστημονικότητα είναι η δυναμική αλληλεπίδραση των συνιστωσών των επιμέρους αξιολογήσεων, με αποτέλεσμα συνέργειες, ολιστικές προσεγγίσεις, αναλύσεις, έρευνες και, στο τέλος, συνθέσεις (Choi & Pak, 2006, 2007, 2008).

Οι ακόλουθοι παράγοντες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου να εκπληρωθεί η απαίτηση της διεπιστημονικότητας στη διαδικασία αξιολόγησης: (α) κοινωνικό και αναπτυξιακό ιστορικό, (β) αξιολόγηση του γνωστικού δυναμικού (νοημοσύνη), (γ) προφορική αξιολόγηση, (δ) αξιολόγηση της μάθησης και, συγκεκριμένα, i. εκτίμηση του γλωσσικού γραμματισμού (αναγνώριση λέξεων, αποκωδικοποίηση, φωνολογική επεξεργασία, δεξιότητες αυτοματοποίησης και αναγνωστικής ευχέρειας, αναγνωστική κατανόηση, εκτίμηση λεξιλογίου, παραγωγή γραπτού λόγου) και ii. εκτίμηση του μαθηματικού γραμματισμού, σε συνδυασμό με δραστηριότητες σύγκρισης, ταξινόμησης, αντιστοίχισης, σειροθέτησης, χρήσης λέξεων αρίθμησης με καταμέτρηση, δομημένης καταμέτρησης, αποτελεσματικής καταμέτρησης, γενικής γνώσης αριθμών. Η προσέγγιση απαιτείται συχνά από μια ψυχική αξιολόγηση του παιδιού και άλλες ατομικές εξετάσεις (κυρίως για διαφορικούς διαγνωστικούς σκοπούς). Στην Ελλάδα, ο νόμος 2817/2000 επισημοποίησε τη διαθεματικότητα και ο νόμος 3699/2008 την ενίσχυσε περαιτέρω, καθορίζοντας τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και του προσωπικού στις τάξεις γενικής και ειδικής αγωγής τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 2 – Οι στάσεις και τα συναισθήματα για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες

2.1 Στάσεις και συναισθήματα απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες

Η ιδέα της περιορισμένης ικανότητας ή του χαμηλού IQ συνδέεται συχνά με μαθησιακά προβλήματα στα στερεότυπα. Είναι ζωτικής σημασίας να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι τα στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με τις αντιλήψεις εκείνων που εκφράζουν αυτά τα στερεότυπα, δεδομένης της στενής σχέσης μεταξύ των αντιλήψεων για τις μαθησιακές δυσκολίες και των δεξιοτήτων των ατόμων αυτών. Η Dweck και οι συνεργάτες της (Dweck, Chiu, and Hong, 1995) έχουν διακρίνει δύο "σιωπηρές θεωρίες" -την οντότητα και τη σταδιακή- σχετικά με το πώς δημιουργούνται αυτές οι αντιλήψεις σε μια σειρά πειραμάτων. Ενώ οι αυξητικές απόψεις υποστηρίζουν την ιδέα της μελλοντικής αλλαγής ως αποτέλεσμα εστιασμένης προσπάθειας ή εμπειρίας, οι απόψεις οντότητας υποστηρίζουν την ιδέα της νοημοσύνης ως σταθερής ποιότητας. Ως αποτέλεσμα, οι άνθρωποι που "κατέχουν" την οντότητα σχετικά με τα ταλέντα τους φαίνεται να επηρεάζονται από δυσμενή σχόλια.

Αντίθετα, οι άνθρωποι με "αυξητική θεώρηση" ανταποκρίνονται θετικά στην κριτική, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια για να βελτιώσουν την απόδοσή τους.

Οι Levy και Dweck (1999) υπογράμμισαν ότι τα άτομα με προοπτική οντότητας για την ικανότητα/νοημοσύνη εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στερεοτύπων σε μια συζήτηση για τις συνέπειες που απορρέουν από τις θεωρίες ικανότητας. Επίσης, τα άτομα που έχουν μια σταδιακή θεώρηση των ικανοτήτων τους τείνουν να ανησυχούν περισσότερο για τη νοημοσύνη τους και κρίνουν πιο γρήγορα τη συνολική τους ικανότητα. Παρ' όλα αυτά, οι επιδόσεις τους μειώνονται (Levy & Dweck, 1999). Αυτή η απεικόνιση προκαλεί ενδιαφέροντα ερωτήματα σχετικά με την προέλευση των προκαταλήψεων απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση παράγοντες όπως το φύλο, η εθνικότητα, το μαθησιακό επίπεδο και η ακαδημαϊκή επιτυχία, η μελέτη του Meese (1987) συνέκρινε τις αντιλήψεις 37 παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με εκείνες των συνομηλίκων τους. Τόνισε το γεγονός ότι οι μαθητές που δυσκολεύονταν με τη μελέτη ήταν πολύ πιο πιθανό να έχουν άποψη για τις ικανότητές τους. Εκτός από τη μελέτη της Meese (1987), δύο άλλες μελέτες προσφέρουν κάποια εφαπτομενική υποστήριξη για τη σχέση μεταξύ των στερεοτύπων

σχετικά με τις μαθησιακές διαταραχές και των αντιλήψεων για τις ικανότητες. Οι Heyman (1990) και Rothman και Cosden (1995) εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τρίτης έως έκτης δημοτικού αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους σε σχέση με τις μαθησιακές διαταραχές τους. Οι μελέτες αποκάλυψαν ότι οι μαθητές που πέρασαν από αυτές είχαν χειρότερη αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη για το σχολείο και τον κόσμο. Τέλος, επέδειξαν κακή κοινωνική αποδοχή στον κοινωνικό τους περίγυρο και υποβαθμισμένες επιδόσεις στις αριθμητικές συνεδρίες. Στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν πώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, αρκετοί συγγραφείς και ακαδημαϊκοί έχουν διερευνήσει τόσο τις στάσεις όσο και τις προκαταλήψεις απέναντι σε αυτή την ομάδα μαθητών. Σε αυτό το αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Kordoutis και συν. (1995), οι οποίοι υποστήριξαν ότι κατά τη διερεύνηση των απόψεων απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, είχαν ανακαλύψει δύο διαφορετικούς τύπους στάσεων: στερεοτυπικές στάσεις και διαχωριστικές στάσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι απόψεις περί διαχωρισμού δεν θα συζητηθούν σε αυτό το κεφάλαιο- αντίθετα, η εστίαση θα γίνει μόνο στις στερεοτυπικές στάσεις.

Αρχικά, οι Kordoutis και συν. (1995) ορίζουν τα στερεότυπα ως τις πιο βασικές υποθέσεις σχετικά με τα διακριτικά χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης ομάδας μέσα σε έναν πληθυσμό. Υπάρχουν τόσο τα καλά όσο και τα αρνητικά στερεότυπα, αν και ιστορικά, η ιδέα έχει αντιμετωπιστεί αρνητικά. Τα στερεότυπα αποπροσωποποίησης, τα στερεότυπα καταπίεσης και τα στερεότυπα κατηγοριοποίησης είναι μόνο μερικά από τα είδη των αρνητικών στερεοτύπων που βιώνουμε. Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner (1986), τα στερεότυπα κατηγοριοποίησης είναι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστή κατηγορία στην κοινωνία, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους. Καταλήγουν επίσης στο συμπέρασμα ότι αυτές οι προκαταλήψεις συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία του τρόπου με τον οποίο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά χτίζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητα ενός ατόμου. Σύμφωνα με τους Hastings και Graham (1995), η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα στερεότυπα εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Οι Kordoutis και συν. (1995) τονίζουν ότι αυτού του είδους τα στερεότυπα εξαλείφουν από τους μαθητές που έχουν μια μαθησιακή πρόκληση διάφορα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τον συναισθηματικό τους κόσμο όσον αφορά τον διαχωρισμό των στερεοτύπων. Τα

στερεότυπα απαξίωσης είναι παρόμοια με τα αποστασιοποιητικά στερεότυπα στο ότι υποτιμούν και χαρακτηρίζουν τα άτομα με μαθησιακές προκλήσεις ως ανάκανα από ετυμολογική άποψη. Ένα παράδειγμα αυτού είναι όταν ένας δάσκαλος που συμμορφώνεται με το στερεότυπο της αρνητικής στάσης απέναντι στην ανάγνωση θα λάβει υπόψη του μόνο την ικανότητα ανάγνωσης ενός μαθητή όταν τον αξιολογεί και δεν θα δώσει δεκάρα για τις άλλες ικανότητες του μαθητή (May & Stone, 2010).

Είναι απλό να αντιληφθούμε ότι οι προκαταλήψεις για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνά περίπλοκες και μεταβάλλονται ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Bak και συν. (1987), ο χαρακτηρισμός των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες, είναι αποτέλεσμα "πολύπλοκων" αλληλεπιδράσεων, συνθηκών και σκέψεων μεταξύ της ευρύτερης κοινωνίας και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πιο συχνά παραδείγματα στερεοτύπων των εκπαιδευτικών για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρθηκαν από τους Shapiro και Margolis (1988) και τους Krause και συν. (1991). Ορισμένα από αυτά, ειδικότερα, περιλαμβάνουν τις ιδέες ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο ικανά από τους "κανονικούς" μαθητές, λιγότερο υπεύθυνα, πιο απελπισμένα και ανάκανα να σταθούν απέναντι στο κοινωνικό σύνολο. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να συζητηθεί η μελέτη των May και Stone (2010). Στόχος της μελέτης αυτής ήταν να συγκεντρώσει τα τρέχοντα δεδομένα σχετικά με τα στερεότυπα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς τέτοιες δυσκολίες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το 53% των ερωτηθέντων που ανέφεραν ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες πίστευαν ότι τα στερεότυπα που περιβάλλουν αυτές τις καταστάσεις σχετίζονται κυρίως με τη νοημοσύνη και το επίπεδο των ικανοτήτων τους. Η προηγούμενη μελέτη των Shapiro και Margolis (1988), η οποία ανακάλυψε ότι η πιο διαδεδομένη στερεοτυπική στάση σχετίζεται με τη χαμηλή ικανότητα γενικά, αναφέρεται από τους May και Stone (2010). Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο ομάδες (μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) πιστεύουν ότι τα στερεότυπα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με τις επίμονα χαμηλές μαθησιακές ικανότητες. Επιπλέον, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα "φέρει στην επιφάνεια" το πρόβλημα των προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναδεικνύει τη σημασία αυτής της μελέτης. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την

αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, αυτό το στερεότυπο εξακολουθεί να υφίσταται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τέλος, τα στερεότυπα για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να αλλάξουν, σύμφωνα με τους May και Stone (2010). Επιπλέον, τα αποτελέσματα που παράγονται για αυτούς είναι ουσιώδη για την ανάπτυξη τόσο της ψυχολογίας τους όσο και της καθημερινής τους πορείας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο των στερεοτύπων έχει καταπολεμηθεί σημαντικά από την αυξανόμενη ευαισθητοποίηση του κοινού για τα παιδιά αυτά και όλο και περισσότερα παιδιά φοιτούν σε κολέγια και σχολεία χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Είναι ζωτικής σημασίας να τονιστεί η σημασία του ρόλου της επικοινωνίας στο συμπέρασμα. Όταν τα παιδιά με αναπηρία αλληλεπιδρούν και δημιουργούν κάποιου είδους επικοινωνία με συνομηλίκους χωρίς παρόμοια πάθηση, συχνά εμφανίζουν ηπιότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντί τους (Byrd et al., 2019).

Στο ίδιο πνεύμα, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα αρμονίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ τους, όταν τα πράγματα είναι ήρεμα. Όταν υπάρχει διαφορετική προσέγγιση στη μεταχείριση των παιδιών με αναπηρία σε σχέση με εκείνα που δεν έχουν αναπηρία, με τάση διαχωρισμού μεταξύ τους, δημιουργούνται και επιδεικνύονται στερεότυπα. Αυτή η νοοτροπία βοηθά στην ανάπτυξη σχετικών προκαταλήψεων. Παρ' όλα αυτά, η ανάπτυξη θετικού διαλόγου μεταξύ των δύο αυτών ομάδων είναι απαραίτητη για την επίλυση αυτών των ζητημάτων.

Σε διάφορα έθνη ανά τον κόσμο, αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες για τη δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανοιχτών σε όλους τους μαθητές (Leyser & Kirk, 2004). Η προαναφερθείσα προσπάθεια, σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (2005), βασίζεται στην έννοια της ισότητας για ολόκληρη την κοινωνία. Αυτή δίνει έμφαση στην ιδέα ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν δίκαιη και ισότιμη πρόσβαση σε όλες τις μορφές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ανεξάρτητα από τυχόν μοναδικές ιδιότητες, όπως, για παράδειγμα, περιπτώσεις που αφορούν αναπηρίες. Ωστόσο, αυτό παρεμποδίζεται συχνά από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές αυτούς (Avramidis & Norwich, 2002).

Στην προσπάθειά τους να χαρακτηρίσουν αυτές τις στάσεις, οι Bizer και συν. (2003) υποστηρίζουν ότι "γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές συνιστώσες" είναι αυτές που οδηγούν στην ανάπτυξη αυτών των στάσεων. Όμως, οι

στάσεις αυτές οδηγούνται περισσότερο από τη βαθιά ανησυχία των εκπαιδευτικών για το πώς θα λειτουργήσει το μαθησιακό περιβάλλον, αν γίνουν δεκτοί σε αυτό μαθητές όλων των υποβάθρων και ικανοτήτων (Burke & Sutherland, 2004). Η ευελιξία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο χρονικό πλαίσιο του σχολείου και το κατά πόσο θα αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους είναι οι πιο συνηθισμένες ανησυχίες των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό το πρότυπο, σύμφωνα με τους Bender και συν. (1995). Σημαντικό εμπόδιο στην εφαρμογή του μοντέλου ένταξης θεωρείται επίσης η απουσία υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένης της ψυχολογικής υποστήριξης, σε πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η ένταξη των παιδιών με προβλήματα κινητικότητας φαίνεται να προτιμάται σε σχέση με εκείνη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν διαπιστώσει ότι ο τύπος της αναπηρίας επηρεάζει την επικρατούσα στάση (Hastings & Oakford, 2003).

Οι απόψεις αυτές έχουν οδηγήσει σε προσπάθειες αλλαγής της μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, κατά τη γνώμη των Bender και συν. (1995), θα προωθήσει σημαντικά τη μεταβολή της στάσης. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Hollins (2011), η εν λόγω κατάρτιση δεν μπορεί να επιλύσει το ζήτημα από μόνη της. Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αρκετές έρευνες έχουν εξετάσει την επίδραση της ηλικίας και του φύλου στις απόψεις, με αντιφατικά ευρήματα σε κάθε μελέτη. Η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει ή τροποποιεί τις απόψεις, σύμφωνα με έρευνα των Avramidis και Norwich από το 2002. Οι Sharma και συν. (2006), ωστόσο, κατέληξαν στο αντίθετο συμπέρασμα σε μια άλλη έρευνα, διαπιστώνοντας ότι όσο νεότερος ήταν ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο ευνοϊκές στάσεις είχαν για τα παιδιά αυτά και την αφομοίωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η σημασία του ορισμού της αυτο-αποτελεσματικότητας ως παράγοντα που μπορεί να προσδώσει ευνοϊκότερες στάσεις απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί στο παρελθόν (Sharma et al., 2012). Επειδή μπορούν να διαχειριστούν ευκολότερα έναν μαθητή με μαθησιακά προβλήματα, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση όταν οι μαθητές τους έχουν ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, τα ευρήματα των Vaz και συν. (2015) έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υποστήριζαν περισσότερο τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτω των 55 ετών είχαν πιο θετική στάση, αλλά οι εκπαιδευτικοί που ήταν πάνω από αυτή την ηλικία είχαν πιο αρνητική στάση. Έχει

αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην επιλεγμένη παιδαγωγική τους, παρουσιάζουν μεγαλύτερη αισιοδοξία από τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα. Από την έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε επίσης ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα συμβάλλει σε μια πιο αποδεκτή στάση απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Lübke και συν. (2019), είναι σαφές ότι οι στάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι δύσκολο να κατανοηθούν, καθώς περιλαμβάνουν μια περίπλοκη διαδικασία που πρέπει να αποκωδικοποιηθεί. Οι Lübke και συν. (2019), για παράδειγμα, πιστεύουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται κυρίως στο αν και σε ποιο βαθμό η συμπερίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες θα έχει ακαδημαϊκά ή κοινωνικά οφέλη. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν πιο αρνητικά συναισθήματα, σύμφωνα με την έρευνα. Τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών, ωστόσο, αποκάλυψαν το ακριβώς αντίθετο (Avramidis & Norwich, 2002). Στην έρευνά τους, οι Brandes & Crowson επικεντρώθηκαν επίσης στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (2009). Οι Brandes & Crowson έδειξαν με περισσότερες λεπτομέρειες πώς ορισμένα πολιτιστικά και οικονομικά ζητήματα που σχετίζονται με τον συντηρητισμό επηρεάζουν τις απόψεις του διδακτικού προσωπικού.

Η προσωπική στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός αισθάνεται άνετα μαζί τους, είναι εξίσου καθοριστικής σημασίας για τον καθορισμό των στάσεων. Τα προαναφερθέντα στοιχεία -μια αίσθηση προσωπικής δυσφορίας, καθώς και ένας υψηλός βαθμός οικονομικού και πολιτισμικού συντηρητισμού- βοηθούν στη διαμόρφωση αρνητικών απόψεων. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να εργαστούν με μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή γενικότερα μειονεξίες ευνοούν την κοινωνική ανισότητα και προτιμούν μια κοινωνία με ιεραρχική δομή. Επειδή οι εκπαιδευτικοί που τις υιοθετούν υιοθετούν επίσης μια αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι στάσεις αυτές επηρεάζουν και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα έχουν αρνητική άποψη για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα (Brandes & Crowson, 2009). Παρά το γεγονός ότι οι γνώμες και οι απόψεις των

εκπαιδευτικών για συγκεκριμένους μαθητές επηρεάζουν σημαντικά τις αποφάσεις σχετικά με τα πρότυπα ένταξης, από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να γενικευτούν αυτά τα χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους.

Σε γενικές γραμμές, οι επαγγελματίες και οι μαθητές έχουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρία. Για παράδειγμα, οι Terino και συν. (2004) έκαναν μια διασταυρούμενη μελέτη για να διερευνήσουν τις στάσεις των επαγγελματιών και των φοιτητών απέναντι στην SWD. Συνολικά, 338 φοιτητές πανεπιστημίου συμπλήρωσαν την έρευνα (241 φοιτητές νοσηλευτικής, 46 φοιτητές ιατρικής και 51 φοιτητές άλλων επαγγελμάτων υγείας). Σε όλους αυτούς τους ερωτηθέντες χορηγήθηκαν δύο απογραφές στάσεων -Κλίμακα στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία (ATDP) και Κλίμακα στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία (SADP). Και οι δύο κλίμακες είχαν υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Όσο υψηλότερες ήταν οι βαθμολογίες και στις δύο κλίμακες, τόσο πιο θετικές ήταν οι στάσεις των φοιτητών απέναντι στα SWD. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παρόλο που οι φοιτητές επαγγελματιών υγείας έτειναν να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες στην ATDP, έλαβαν σταθερά χαμηλότερες βαθμολογίες στην SADP, σε σύγκριση με τις νόρμες των φοιτητών μη επαγγελματιών υγείας στις δύο κλίμακες αντίστοιχα. Επιπλέον, οι φοιτητές νοσηλευτικής έλαβαν ακόμη χαμηλότερες βαθμολογίες στην SADP από τους ομολόγους τους (φοιτητές ιατρικής και άλλους φοιτητές επαγγελματιών υγείας). Οι συγγραφείς δεν έδωσαν σαφή εξήγηση για το εύρημα αυτό. Ωστόσο, παρατήρησαν ότι για τους εν λόγω φοιτητές νοσηλευτικής, οι περισσότεροι από αυτούς ήταν ώριμοι φοιτητές με εργασιακή εμπειρία στο ιατρικό περιβάλλον και στο περιβάλλον αποκατάστασης. Έτσι, οι συγγραφείς υποπτεύθηκαν ότι οι εμπειρίες τους σε αυτά τα περιβάλλοντα μπορεί να τους είχαν καταστήσει δυσμενείς απόψεις απέναντι στις SWD, δεδομένου ότι οι άνθρωποι εκεί ήταν συνήθως δυσλειτουργικοί.

Βασικά, υπήρχαν δύο τρόποι μέτρησης των στάσεων των εργοδοτών - η σφαιρική και η ειδική στάση. Οι σφαιρικές στάσεις -είναι αξιολογικές απαντήσεις σχετικά με ένα γενικό θέμα που συνήθως δεν περιλαμβάνουν τη δήλωση προγραμματισμένων ενεργειών ή προθέσεων. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι: -Οι άνθρωποι με αναπηρία είναι συχνά μη φιλικοί|| από την κλίμακα "Στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία" (Klooster et al., 2009). Αντίθετα, οι συγκεκριμένες στάσεις -έχουν στενό πεδίο εφαρμογής και μπορεί να περιλαμβάνουν δήλωση προβλεπόμενης

συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ορισμένες μελέτες εξετάζουν τη δεδηλωμένη προθυμία των συμμετεχόντων να προσλάβουν εργαζόμενους με αναπηρία (Hernandez et al., 2000).

Δεύτερον, λόγω των διαφορετικών στάσεων, οι Hernandez και συν. (2000) αποκάλυψαν ότι όταν αξιολογήθηκαν οι συνολικές στάσεις απέναντι στα SWD, οι εργοδότες παρουσίασαν συνήθως θετικές απαντήσεις στις μελέτες. Αναλυτικότερα, οι Hernandez et al. παρατήρησαν ότι τα κοινά σημεία μεταξύ αυτών των μελετών ήταν - 1) η αξιολόγηση των σφαιρικών στάσεων, 2) η χρήση τοπικών δειγμάτων εργοδοτών, 3) η εστίαση στις αναπηρίες γενικά χωρίς να προσδιορίζεται ένα συγκεκριμένο είδος αναπηρίας και 4) η χρήση τυποποιημένων κλιμάκων. Ωστόσο, εάν οι συγκεκριμένες στάσεις ήταν τα θέματα που απασχολούσαν, οι εργοδότες ήταν πιο πιθανό να εκμαιεύσουν αρνητικές στάσεις απέναντι στις SWD, ιδίως όταν μια συγκεκριμένη αναπηρία ήταν το κύριο θέμα που απασχολούσε τον εργασιακό χώρο (π.χ. επιληψία). Επιπλέον, στη μελέτη τους, τόνισαν επίσης ότι υπήρχε ασυνέπεια μεταξύ της προθυμίας των εργοδοτών να προσλάβουν SWD και των πραγματικών τους αρχείων προσλήψεων. Έτσι, οι θετικές στάσεις που αντικατοπτρίζονται από μια συνολική μέτρηση των στάσεων μπορεί να υποδηλώνουν μια κοινωνικά επιθυμητή αντίδραση και όχι πραγματικές απόψεις.

Ομοίως, οι Satchidanand και συν, (2012) εντόπισαν 22 μελέτες που χρησιμοποίησαν ποσοτικούς σχεδιασμούς από το 1950 έως το 2012, οι οποίες επικεντρώθηκαν στις στάσεις των επαγγελματιών υγείας και των φοιτητών απέναντι στα άτομα με σωματικές αναπηρίες. Σε αυτή τη συστηματική ανασκόπηση, διαπίστωσαν ότι συνολικά, -οι φοιτητές και οι πάροχοι υγειονομικής περίθαλψης επιδεικνύουν γενικά ευνοϊκές στάσεις απέναντι στα άτομα με σωματικές αναπηρίες. Ωστόσο, οι Satchidanand και συν. (2012) προειδοποίησαν τον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης ότι για ορισμένους συγκεκριμένους τομείς, όπως η νοσηλευτική ή η ιατρική, οι θετικές στάσεις των φοιτητών απέναντι στα άτομα με αναπηρία τείνουν να μειώνονται με την πάροδο του χρόνου. Η μελέτη δεν παρείχε σαφείς ενδείξεις για το γιατί συνέβη αυτό, αλλά το θέμα πρέπει να διερευνηθεί σοβαρά. Εκτός από τις ποσοτικές μελέτες, οι ερευνητές διεξήγαγαν και ποιοτικές μελέτες για να περιγράψουν μια πιο ζωντανή εικόνα των εμπειριών των ασθενών με τους επαγγελματίες υγείας. Οι Hodkinson και Vickerman (2009) ολοκλήρωσαν μια μελέτη σε ασθενείς με χρόνιο πόνο στην πλάτη. Ο κύριος σκοπός, όπως αναφέρουν οι εν λόγω μελετητές, ήταν -να

διερευνήσουν και να εννοιολογήσουν τις εμπειρίες των ατόμων σε ηλικία εργασίας που ζητούν βοήθεια από κλινικές πόνο για χρόνιο πόνο στην πλάτη. Χρησιμοποίησαν ποιοτική μέθοδο για να αποτυπώσουν τις πραγματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων κατά την καθημερινή διαδικασία αναζήτησης θεραπείας για τον πόνο στην πλάτη. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν δώδεκα άνδρες και έξι γυναίκες. Χρησιμοποιήθηκε μια μη δομημένη συνέντευξη με ελάχιστη χρήση διερευνητικών ερωτήσεων, όπως -πείτε μου λίγο περισσότερα γι' αυτό-, για να ενθαρρυνθούν οι συμμετέχοντες να περιγράψουν τις ζωντανές ιστορίες τους κατά την αλληλεπίδρασή τους με το προσωπικό της κλινικής πόνου.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα ήταν ότι το στίγμα ήταν διάχυτο μεταξύ του προσωπικού των κλινικών πόνου, ιδίως όταν δεν υπήρχε καμία βιομηχανική υποστήριξη για την οσφυαλγία των συμμετεχόντων. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι επαγγελματίες υγείας είχαν την τάση να χρησιμοποιούν ψυχολογικές εξηγήσεις, με αποτέλεσμα να αμφισβητούν την ειλικρίνεια των όσων έλεγαν οι συμμετέχοντες για τα βάσανά τους. Συγκεκριμένα, οι Holloway και συν, (2007) ονόμασαν το φαινόμενο αυτό ως -ηθικό στίγμα. Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει τη σημασία της εξέτασης των στάσεων των φοιτητών απέναντι στις αναπηρίες για τη διαμόρφωση στάσεων στην ευρύτερη κοινωνία. Οι Hunt και Hunt (2004) ανέφεραν ότι επειδή οι φοιτητές κολεγίου βρίσκονται σε μια μοναδική θέση να γίνουν μελλοντικοί ηγέτες στον κόσμο των επιχειρήσεων και, ως εκ τούτου, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τα αποτελέσματα της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία, ήταν απαραίτητο να εξεταστούν οι στάσεις των φοιτητών κολεγίου που ήταν φοιτητές με ειδικευση στις επιχειρήσεις. Παρόλο που πολλές μελέτες χρησιμοποιούν φοιτητές κολεγίων για μελέτες στάσεων, λίγες μελέτες έχουν πράγματι εξετάσει τις στάσεις απέναντι στις ορατές αναπηρίες. Οι Olkin και Howson, όπως αναφέρεται στους Teruo και συν. (2004), εξέτασαν συγκεκριμένα τις στάσεις των φοιτητών κολεγίου απέναντι στις ορατές αναπηρίες και τις μάγκες που επικαλούνται. Η μελέτη διεξήχθη σε πανεπιστήμιο της πολιτείας της Καλιφόρνια με 90% καυκάσιο φοιτητικό πληθυσμό και συνολικά 184 συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες ήταν 98% Καυκάσιοι με 57% γυναίκες και 43% άνδρες. Κανένας από τους φοιτητές δεν ανέφερε ότι είχε αναπηρία και δεν μπόρεσε να εντοπιστεί κανένα στοιχείο από το πανεπιστήμιο σχετικά με τον αριθμό των φοιτητών με αναπηρία που φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο. Στους φοιτητές δόθηκαν δύο αξιολογήσεις για να

συμπληρώσουν μαζί με ένα δημογραφικό φύλλο. Οι δύο αξιολογήσεις μέτρησαν δύο διαφορετικές πτυχές των στάσεων.

Η κλίμακα κοινωνικής απόστασης (SDS) μέτρησε την κοινωνική αποδοχή των ατόμων με αναπηρία. Η SDS έθετε ερωτήσεις όπως: -Θα είχατε ως γείτονα της διπλανής πόρτας| ή -Θα δεχόμουν ως στενό συγγενή λόγω γάμου| Η κλίμακα στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία (ATDP) είναι κατασκευασμένη έτσι ώστε υψηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν θετική στάση και χαμηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν αρνητική στάση. Αν και δεν υπήρχαν ιεραρχήσεις στις προτιμήσεις για το φύλο, υπήρχαν προτιμήσεις για τις αναπηρίες. Οι αναπηρίες απέναντι στις οποίες οι ερωτηθέντες επέδειξαν πιο αρνητική στάση ήταν η εγκεφαλική παράλυση, η παραμόρφωση του προσώπου, οι μικροί άνθρωποι (νανισμός), η σκλήρυνση κατά πλάκας και η τετραπληγία. Οι αναπηρίες που προκάλεσαν ευνοϊκή κοινωνική απόσταση και πιο θετικές στάσεις ήταν οι ακρωτηριασμένοι με ελλείποντα χέρια ή πόδια και τα άτομα με τύφλωση, πατερίτσες και βραχίονες ποδιών. Το 58% των μαθητών αναγνώρισαν την εικόνα ενός χρήστη αναπηρικού αμαξιδιού όταν ρωτήθηκαν για ένα άτομο με αναπηρία. Αυτή η μελέτη συνόψισε μερικές πτυχές των ορατών αναπηριών και της αποδοχής και μη αποδοχής τους. Οι αναπηρίες που επηρέαζαν την ομιλία και την επικοινωνία τοποθετήθηκαν στην κατηγορία της αρνητικής στάσης. Έτσι, η εγκεφαλική παράλυση, η παραμόρφωση του προσώπου και η σκλήρυνση κατά πλάκας αντιμετωπίστηκαν με δυσμενείς στάσεις λόγω της πιθανότητας να επηρεάσουν την ομιλία του ατόμου. Παρόλο που η μελέτη των Olkin και Howson, όπως αναφέρεται στο Klooster και συν., (2009), μπορεί να υπαινίχθηκε ότι η διαταραχή της ομιλίας ενδεχομένως να παίζει ρόλο στην κατάταξη των αναπηριών, είναι κρίσιμο να εξεταστούν και άλλες πτυχές που μπορεί να παίζουν ρόλο στη στάση των φοιτητών απέναντι στις αναπηρίες.

Για να εξετάσουν τις στάσεις των φοιτητών απέναντι στις αναπηρίες, οι ερευνητές πρέπει να θέσουν το ερώτημα σε ποιο βαθμό η πλειοψηφία της κοινωνίας - εμπειρογνώμονες, επαγγελματίες και προσωπική γνώμη - συμβάλλει στις στάσεις των φοιτητών απέναντι στις αναπηρίες (Brillhart, Jay και Wyers όπως αναφέρεται στο Satchidanand et al., 2012). Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να απαντήσουν σε αυτό το ερώτημα, με κυριότερη την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Yucker όπως αναφέρεται στο Holloway και συν. (2007), η οποία εντόπισε τις μεταβλητές που επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Περαιτέρω, ο Yucker έγραψε

ότι όχι μόνο είναι δύσκολο να μετρηθεί η έννοια των στάσεων, αλλά οι ερευνητές πρέπει να επενδύσουν στην έρευνα πιο σχετικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν περισσότερο τις στάσεις απέναντι στα PWD. Εντόπισε ότι η επαφή έχει τη μεγαλύτερη επιρροή, ενώ το φύλο, ο επαγγελματικός τομέας, το επίπεδο εκπαίδευσης και η αυτοεκτίμηση έχουν κάποια επιρροή. Αν και ο Yüker ανέφερε άλλες μεταβλητές, όπως η φυλή/εθνική καταγωγή και η θρησκεία, είχαν μικρή σημασία. Έτσι, η ακόλουθη ανασκόπηση θα επικεντρωθεί στις μεταβλητές του μορφωτικού επιπέδου, του φύλου, του έτους φοίτησης, της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, του επιπέδου επαφής, της αυτοεκτίμησης και του πολιτισμικού προσανατολισμού. Είναι κρίσιμο να αναγνωριστεί η επίδραση της εκπαίδευσης και του περιβάλλοντος που παρέχει ως κατηγορία. Είναι λογικό να εξετάσουμε την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό περιβάλλον όταν αξιολογούμε τη στάση των φοιτητών απέναντι στις αναπηρίες.

Οι Stovall και Sedlacek, όπως αναφέρεται στους Au και Man (2006), ήταν από τους πρώτους ερευνητές που έκαναν τη σύνδεση μεταξύ του τύπου της αναπηρίας και της κατάστασης, όταν αξιολόγησαν τη στάση των φοιτητών απέναντι στα άτομα με σωματικές αναπηρίες. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι τύποι αναπηρίας επηρεάζουν τις στάσεις. Η μελέτη τους διαπίστωσε ότι οι φοιτητές είχαν πιο ευνοϊκή στάση απέναντι σε φοιτητές που χρησιμοποιούσαν αναπηρικό αμαξίδιο από εκείνους που είχαν προβλήματα όρασης. Μια μελέτη των Rosenthal και συν, (2006) έδειξε ότι οι δύο παράγοντες που έκαναν τη διαφορά στις στάσεις ήταν ο τύπος αναπηρίας και η ηλικία, ωστόσο σε άλλες μελέτες η ηλικία ήταν εξίσου σημαντική με τον τύπο αναπηρίας. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η εκπαίδευση και ο τύπος αναπηρίας επηρεάζουν τις στάσεις απέναντι στις αναπηρίες. Έχει βρεθεί ότι η υψηλότερη εκπαίδευση έχει θετική συσχέτιση με ευνοϊκότερες στάσεις (Yukeras όπ. αναφ. στο Barr & Bracchitta, 2008). Οι φοιτητές με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης στο κολέγιο εξέφρασαν ευνοϊκότερες στάσεις σε σύγκριση με τους πρωτοετείς και δευτεροετείς φοιτητές, οι οποίοι εμφάνισαν λιγότερο ευνοϊκές στάσεις απέναντι στη δικαιοσύνη και τις προσαρμογές (Bowditch, Buono & Stewart, 2008).

2.2 Οι παράγοντες των αρνητικών στάσεων

Οι αποδεκτοί τρόποι σκέψης, αντίδρασης και επιχειρηματικής δράσης ενσωματώνονται σταθερά στην κοινωνία και μπορεί να είναι εξαιρετικά ανθεκτικοί στην αλλαγή. Οι αρνητικές συμπεριφορές μπορούν να θεσμοθετηθούν: "Συχνά

βλέπουμε τον αντίκτυπο των αρνητικών συμπεριφορών στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιμετωπίζει ένα άλλο. Αλλά οι αρνητικές στάσεις είναι επίσης ο θεμέλιος λίθος πάνω στον οποίο χτίζονται πολιτικές και υπηρεσίες που προκαλούν αναπηρία. Οι επιβλαβείς στάσεις που περιορίζουν και περιορίζουν θεσμοθετούνται στις πολιτικές και τις υπηρεσίες και έτσι διατηρείται η ιστορική μειονεξία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία". Ένας σημαντικός λόγος που προτείνεται για τις αρνητικές κοινωνικές στάσεις, οι οποίες οδηγούν στην άρνηση βασικών αξιών και δικαιωμάτων/προϋποθέσεων, είναι ο τρόπος με τον οποίο η αναπηρία παρουσιάζεται και ερμηνεύεται στην κοινωνία (Hannon, 2007).

Ο Morris (2005) εξετάζει δύο κοινές στάσεις που δημιουργούν τεράστια εμπόδια στη συμμετοχή. Πρώτον, ότι τα άτομα με αναπηρία συνήθως θεωρούνται ότι χρειάζονται φροντίδα και αυτό υπονομεύει την ικανότητα των ανθρώπων να βλέπουν τα άτομα με αναπηρία ως αυτόνομους ανθρώπους. "Δεν μας αναγνωρίζουν ως φορείς της συμμετοχής στην κοινότητα, αλλά ως αποδέκτες της συμμετοχής άλλων ανθρώπων στην κοινότητα". Δεύτερον, τα άτομα με αναπηρία συχνά αντιμετωπίζονται ως μη ανήκοντα στις κοινότητες στις οποίες ζουν. Οι συμπεριφορές αυτές απορρέουν από συγκεκριμένες κοινωνικές κατασκευές (Hannon, 2007).

Σε έρευνα που ανέθεσε η NDA, Strategic Options for influencing public attitudes towards people with disabilities (NDA, 2004), και οι δύο ομάδες εστίασης που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της έρευνας (η μία ομάδα εστίασης αποτελούμενη από άτομα με αναπηρία και η δεύτερη από τους φίλους και την οικογένειά τους) θεώρησαν ότι, ιστορικά, ο κύριος λόγος για τις αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις για την αναπηρία στην Ιρλανδία ήταν η έλλειψη ορατότητας και ένταξης των ατόμων με αναπηρία στην κυρίαρχη κοινωνία. Αυτή η έλλειψη ενσωμάτωσης είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και την άγνοια και τον φόβο των ανθρώπων που προέρχονταν από την απειρία τους να μάθουν, να ζήσουν ή να εργαστούν μαζί με άτομα με αναπηρία (Ogiwara, 2006).

2.3 Άτομα με βαριά προβλήματα ακοής και κωφά άτομα- Στάσεις απέναντί τους

Παρόλο που η ιδιότητα της εξωομάδας τους μπορεί να τους χαρακτηρίζει ως ομοιογενείς στις αντιλήψεις του ακούοντος πληθυσμού, οι διαφορετικές υποκατηγοριοποιήσεις της βαρηκοΐας είναι σχετικές με τις ταυτότητες και τις

επικοινωνιακές ανταλλαγές των ατόμων με προβλήματα ακοής. Γενικά, τα άτομα με προβλήματα ακοής αποτελούνται από τρεις ομάδες που κατηγοριοποιούνται με βάση το ποσό της απώλειας ντεσιμπέλ. Με σειρά από την υψηλότερη προς τη χαμηλότερη σοβαρότητα της απώλειας ντεσιμπέλ, οι ομάδες αυτές είναι οι εξής: κωφοί, βαριά βαρήκοοι και σωματικά βαρήκοοι. Τα κωφά άτομα έχουν πλήρη αδυναμία ακοής. Τα άτομα με βαθιά προβλήματα ακοής παρουσιάζουν απώλεια ακοής που είναι αρκετά σοβαρή ώστε να επηρεάζει τη γλωσσική επεξεργασία με ή χωρίς ενίσχυση, αλλά έχουν κάποια ικανότητα ακοής. Έτσι, τόσο τα άτομα με βαθιά προβλήματα ακοής όσο και τα κωφά άτομα (PHIDIs από εδώ και στο εξής) εμπίπτουν στον παραδοσιακό ορισμό της σωματικής αναπηρίας ως "μια αναγκαστικά περιορισμένη, περιορισμένη κατάσταση στην οποία το υποκείμενο δεν μπορεί να αναλάβει ανεξάρτητα συγκεκριμένες εργασίες ή ενέργειες" (LaBelle et al., 2013).

Όταν η αντιλαμβανόμενη διαφορά οδηγεί σε (αρνητικές) αντιλήψεις για τις εξωομάδες, συχνά υπάρχει ενδοομαδικό άγχος. Αρχικά ορίστηκε από τους Stephan και Stephan (1985) ως το άγχος που περιβάλλει την επαφή με τα μέλη μιας εξωομάδας, το ενδοομαδικό άγχος βασίζεται συχνά στην υπόθεση ότι οι αλληλεπιδράσεις με τα μέλη της εξωομάδας θα είναι αρνητικές ή ότι η απόρριψη και οι διακρίσεις είναι πιθανές. Κάποιο άγχος πηγάζει επίσης από την αυτοαμφισβήτηση σχετικά με την ικανότητα επικοινωνίας με το μέλος της εξωομάδας. Σύμφωνα με την αρχική εννοιολόγηση του διαομαδικού άγχους των Stephan και Stephan (1985), έχει αποδειχθεί ότι οι αλληλεπιδράσεις ικανών ατόμων με άτομα με αναπηρία εμπεριέχουν μεγάλη αβεβαιότητα σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά, οδηγώντας έτσι σε αυξημένα επίπεδα δυσφορίας και για τους δύο αλληλεπιδρώντες. Έτσι, προκύπτει ότι η δυσφορία και η αβεβαιότητα των ατόμων με αναπηρία ακοής είναι πιθανό να οδηγήσει σε εκδηλώσεις διαομαδικού άγχους στις αλληλεπιδράσεις με μικτή ακοή (LaBelle et al., 2013).

2.4 Στάσεις μαθητών προς άτομα με αναπηρία

Έχουν διεξαχθεί πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τη στάση απέναντι στην αναπηρία ή την αντίληψή της στο διεθνές πλαίσιο. Ορισμένες από τις σημαντικότερες συνεισφορές έγιναν στις δεκαετίες του 1930 και 1940 από τους Edward Kellogg Strong, Roger Barker και Paul Mussen, οι οποίοι αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη πίσω από τις πρώτες προσπάθειες αντικειμενικής μελέτης -αν και με διακριτή ανάλυση-

των στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Στη συνέχεια, αναπτύχθηκαν ποικίλα εργαλεία που προσπάθησαν να αξιολογήσουν τις στάσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία, ελέγχοντας τις στρεβλώσεις των απαντήσεων που προκαλούνται από την κοινωνική επιθυμία. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι Yunker, Block και Young (1966) δημοσίευσαν την Κλίμακα Στάσης προς τα Άτομα με Αναπηρία (ATDP). Αυτό το μονοδιάστατο εργαλείο έγινε παγκόσμιο σημείο αναφοράς, όπως φαίνεται καθαρά από τη μετάφρασή του σε δεκατρείς γλώσσες (ATDPForm B), τις μεταγενέστερες προσαρμογές και τη σύγκριση της εγκυρότητάς του σε διαπολιτισμικές μελέτες (Rathbone, 2013).

Παρά την εντύπωση που προκάλεσε, ο Siller (1970) διαφώνησε αρχικά με αυτή τη μονοδιάστατη αντίληψη και δημοσίευσε την Disability Factor Scale-General (DFS), η παραγοντική δομή της οποίας έχει επιβεβαιωθεί και από άλλες έρευνες. Στη συνέχεια, δημοσιεύθηκαν η Κλίμακα Στάσεων προς τα Άτομα με Αναπηρία (SADP) και η Κλίμακα Παρανοήσεων για την Νοητική Καθυστέρηση. Οι κλίμακες αυτές δοκιμάστηκαν ευρέως στο βορειοαμερικανικό πλαίσιο, αλλά, σύμφωνα με τους Beckwith και Matthews (1994), είχαν χαμηλά επίπεδα εσωτερικής συνέπειας και επομένως δεν ήταν κατάλληλες για διαχρονικές μελέτες παρακολούθησης. Με αυτό το σκεπτικό, οι πρόσφατες έρευνες υιοθέτησαν μια πολυδιάστατη προσέγγιση τόσο στο σχεδιασμό των μέσων όσο και στις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που αφορούν τη βελτίωση των στάσεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία (Martin & Arregui, 2013).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναδεικνύουν τις διαφορές στις στάσεις που προκύπτουν κυρίως ως συνάρτηση της ομάδας και του τομέα σπουδών στον οποίο ανήκουν το διδακτικό προσωπικό και οι φοιτητές. Η επιρροή των μαθημάτων σπουδών που μελετήθηκαν και παρατηρήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι συνεπής με προηγούμενες έρευνες. Έτσι, το διδακτικό προσωπικό και οι φοιτητές του τομέα των Κοινωνικών και Νομικών Επιστημών και, σε μικρότερο βαθμό, των Επιστημών Υγείας, εμφάνισαν τις πιο ενημερωμένες στάσεις σε όλους τους παράγοντες. Οι διαφορές μεταξύ των τομέων σπουδών είναι αδιαμφισβήτητες, αφενός λόγω του επαγγελματικού προφίλ του διδακτικού προσωπικού και αφετέρου λόγω των χαρακτηριστικών των σχετικών προγραμμάτων σπουδών (Martin & Arregui, 2013).

Κεφάλαιο 3 - Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

3.1 Η έννοια της συμπερίληψης

Αυτός ο τεράστιος αριθμός ορισμών είναι αποτέλεσμα των διαφόρων εννοιολογικών οπτικών γωνιών από τις οποίες μπορεί να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, παρά τις διάφορες διαφορές, η τρέχουσα τάση στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε διεθνές επίπεδο επικεντρώνεται κυρίως στην εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία θα λαμβάνει χώρα στον κατάλληλο μαθησιακό χώρο και θα παρέχει τις περισσότερες δυνατές ευκαιρίες μάθησης (Unesco, 2008). Το 1994, η UNESCO εισήγαγε και δημοσιοποίησε τις προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι οποίες περιλάμβαναν την ικανότητα των σχολείων γενικής εκπαίδευσης να ενσωματώνουν και να συνυπάρχουν αποτελεσματικά με όλους τους μαθητές. Στην πραγματικότητα, επειδή δίνει μεγάλη έμφαση στη διασφάλιση των δικαιωμάτων όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές στις ατομικές ιδιότητες, θεωρείται ότι αποτελεί την πρωταρχική στρατηγική για την επίτευξη του στόχου της "Εκπαίδευσης για όλους". Η διαδικασία αυτή συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνική προώθηση της δικαιοσύνης (UNESCO, 2001).

Δεδομένου ότι ουσιαστικά παρατηρείται μια μετατόπιση της εστίασης της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαίδευση για άτομα με αναπηρία σε ένα σχολείο που ανήκει σε όλους, ο νέος όρος "ενταξιακή εκπαίδευση" αντικατοπτρίζεται στην ανάγκη διαφοροποίησής του από αυτόν της "ενσωμάτωσης" (Vislie, 2003). Η φράση "ενταξιακή εκπαίδευση" μεταφράζεται στην ελληνική εκδοχή ως "εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς", "εκπαιδευτική ένταξη" ή "συνεκπαίδευση". Ο καθένας έχει δικαίωμα να λαμβάνει εκπαίδευση, η οποία πρέπει να είναι δωρεάν, υποχρεωτική και να περιλαμβάνει όλους τους ανθρώπους (Unesco, 2005). Οι Forlin και συν. (2013) διέκριναν σε δύο κατηγορίες τους ορισμούς της ενταξιακής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται διεθνώς: Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει ορισμούς που ερμηνεύουν την έννοια με βάση ορισμένα θεμελιώδη στοιχεία, όπως η προετοιμασία των εκπαιδευτικών και η ευελιξία του προγράμματος σπουδών ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις όλων των μαθητών (Forlin et al., 2013). Η εξασφάλιση της ενεργού και ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών αποτελεί το βασικό δόγμα της συμπερίληψης

και η συμμετοχή αυτή συσχετίζεται με το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον αποτελεί ένα αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον, καθώς και με το διαμέτρημα των εμπειριών τους εκεί. Η συνολική αξιολόγηση της συμμετοχής σε γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο θα καθορίσει πόσο επιτυχημένη μπορεί να θεωρηθεί (Ainscow & Miles, 2009).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει ορισμούς που επικεντρώνονται εξ ολοκλήρου στην ιδέα της εκπαίδευσης και αποκλείουν κάθε αναφορά στο διαχωρισμό ή στην έλλειψη πρόσβασης. Σύμφωνα με την Causton-Theoharis (2008), η ένταξη είναι ο τρόπος με τον οποίο όλοι μπορούν να έχουν το αίσθημα του ανήκειν (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013). Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2012), είναι η εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους, ανεξάρτητα από ατομικά χαρακτηριστικά και γνωρίσματα. Οποιαδήποτε στρατηγική και τακτική που θα συμβάλει στο να μην αποκλείεται κανένας μαθητής από την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μέρος της ενταξιακής εκπαίδευσης, η οποία είναι μια συνεχής προσπάθεια (Unesco, 2009). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία πηγάζει από το γεγονός ότι δεν έχει διασφαλιστεί η ενεργός και ισότιμη συμμετοχή τους σε αυτή. Ενώ εστιάζει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων όλων των μαθητών, η νοοτροπία αυτή μοιράζεται κάποιες ομοιότητες με την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς στο σύνολό της. Η χρήση όλων των πόρων που έχουν στη διάθεσή τους καθώς και όλων των διαθέσιμων οικονομικών πόρων είναι οι κύριοι στόχοι της εκπαίδευσης που ενσωματώνει την έννοια της ένταξης. Αυτό περιλαμβάνει τον έγκαιρο εντοπισμό και την άρση τυχόν εμποδίων για την πρόσβαση ενός μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα (Booth and Ainscow, 2002).

Ταυτόχρονα, η ενταξιακή εκπαίδευση δίνει μεγάλη έμφαση στους μαθητές που είναι πιο πιθανό να αποξενωθούν. Το κλειδί για να γίνει αυτό είναι η αποδοχή της ουσιαστικής ηθικής ευθύνης και η λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων για να εξασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η ένταξή τους στην κοινωνία (Ryan, 2006b). Τα παιδιά που χρειάζονται ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες ή έχουν αναπηρίες, ιδίως από το εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον, έχουν αντιμετωπίσει τις μεγαλύτερες προκλήσεις με τον αποκλεισμό. Τέλος, το σχολείο γενικής εκπαίδευσης δίνει μεγάλη έμφαση στην ενταξιακή εκπαίδευση.

3.2 Συμπερίληψη στο σχολείο

Ο άξονας πάνω στον οποίο οικοδομείται η ιδέα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αποτελείται από τρεις τομείς που συνδέονται με την ανάπτυξη μεθοδολογιών, την κουλτούρα και την εφαρμοσμένη πολιτική (Booth & Ainscow, 2011). Ως αποτέλεσμα, η διαφορετικότητα των μαθητών στο πλουραλιστικό σχολείο μπορεί να αντιμετωπιστεί κατάλληλα από το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε συγκεκριμένου έθνους (Γεροσίμου, 2013). Ειδικότερα, μια κουλτούρα χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο ενός σχολείου που είναι ανοικτό σε όλους τους μαθητές και στο οποίο θα επικρατεί ασφάλεια, αποδοχή, σεβασμός προς τους άλλους, κοινωνική ισότητα και μια συνολική ατμόσφαιρα συνεργασίας. Ο απώτερος στόχος της ενθάρρυνσης των μαθητών είναι να βελτιώσουν την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και αν βιώνουν ευνοϊκή και ισότιμη μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς τους, είναι πιο πιθανό να σημειώσουν πρόοδο (Obiakor et al., 2012). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζονται από τα ιδεώδη που έχουν οι εκπαιδευτικοί και συνθέτουν την κουλτούρα του σχολείου (Γεροσίμου, 2013). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναπτύσσουν μια νοοτροπία που είναι προκατειλημμένη απέναντι στη διαφορετικότητα, επειδή δεν έχουν αποκτήσει τις απόψεις που προβάλλει η περιεκτική κοσμοθεωρία. Αυτό υποδηλώνει ότι οι στάσεις και οι προσδοκίες που αναπτύσσουν για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (ΕΕΑ) δεν θα είναι καλές και σίγουρα θα τα οδηγήσουν στην απομόνωση, επειδή δεν θα έχουν εμπιστοσύνη στη δική τους ανάπτυξη. Οι δάσκαλοι θεωρούνται πρότυπα για να ακολουθούν τα παιδιά και οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις που έχουν και ο τρόπος που ενεργούν επηρεάζουν το αν το σχολικό περιβάλλον είναι ευνοϊκό ή κακό (Florian, 2008).

Κατά συνέπεια, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας στην προσπάθεια υιοθέτησης της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς γίνονται μέρος της νοοτροπίας που βασίζεται στα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την αποδοχή και την εκτίμηση της ποικιλίας. Αυτές είναι οι βασικές πτυχές που επηρεάζουν την υιοθέτηση της ιατρικής νοοτροπίας από τους εκπαιδευτικούς και πρέπει να προσαρμόζουν την παιδαγωγική τους προσέγγιση στα διάφορα μαθησιακά στυλ κάθε μαθητή. Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι στάσεις και οι προοπτικές των

εκπαιδευτικών επηρεάζονται έντονα από τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, καθώς και από το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους (Coutsocostas & Alborz, 2010). Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν την οικοδόμηση ενός προσβάσιμου σχολείου με κατάλληλες προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση τυχόν ανισοτήτων για όλους τους μαθητές. Επίσης, δίνεται έμφαση στους τρόπους κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών προκειμένου να επιτευχθεί αυτό (Booth & Ainscow, 2011).

Φαίνεται αναγκαία η δημιουργία μιας πολιτικής για τον τομέα της εκπαίδευσης που θα υποστηρίζει πρακτικά την ενταξιακή εκπαίδευση και θα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν. Στην ουσία, η εκπαιδευτική πολιτική τείνει να κατηγοριοποιεί και να διαχωρίζει τα παιδιά με ΕΕΑ, προστατεύοντας έτσι την κουλτούρα του αποκλεισμού. Η συμπεριληπτική λογική παραβιάζεται όταν οι άνθρωποι που ασχολούνται με την εκπαίδευση ακολουθούν το ιατρικό-παθολογικό μοντέλο της εκπαίδευσης. Το μοντέλο που συνδέεται με την ενταξιακή εκπαίδευση, η οποία επιτρέπει στους μαθητές με ΕΕΑ να ενταχθούν στο γενικό σχολείο, πρέπει να αλλάξει από την ιατρική και παθολογική βάση. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με ΕΕΑ να επιτύχουν, καθώς τα προγράμματα σπουδών είναι δύσκολο να αλλάξουν και οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να τα ακολουθούν στενά μέσα σε προκαθορισμένους περιορισμούς από το Υπουργείο Παιδείας.

Αντίθετα, η ευελιξία που συναντάται στα προγράμματα σπουδών, η οποία επιτρέπει τη δημιουργία νέων στόχων καθώς και τη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού και των στρατηγικών διδασκαλίας ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες κάθε μαθητή, παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εφαρμόσουν μια διδακτική προσέγγιση που περιλαμβάνει όλους τους μαθητές στην τάξη. Η αποτυχία της ενταξιακής εκπαίδευσης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη των βασικών ικανοτήτων και της κατανόησης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των διαφόρων απαιτήσεων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την κατάλληλη προετοιμασία και εξειδικευμένη κατάρτιση δεν θα μπορέσουν να δημιουργήσουν τις απαραίτητες συνθήκες για να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές στην τάξη τους. Αναμφίβολα, η συνεχής εκπαίδευση και η ενίσχυση των γνώσεων των εκπαιδευτικών στον τομέα της ενταξιακής εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητη για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σωστά στο καθήκον τους (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Επίσης, η διοίκηση του σχολείου πιθανόν να έχει αντίθετη άποψη για τα ιδεώδη συμπεριφοράς και τη βιωσιμότητα της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί καλωσορίζουν την ποικιλία των μαθητών και είναι πρόθυμοι να την αξιοποιήσουν εφαρμόζοντας τη συμπεριφορική εκπαίδευση, δεν είναι σε θέση να επιτύχουν τον στόχο τους σε αυτή την κατάσταση (Florian, 2008). Κάθε μαθητής πρέπει να συμμετέχει ενεργά και να συνεργάζεται στο περιβάλλον της τάξης για να βρίσκει ανεξάρτητα τη γνώση. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με τις πραγματικές συνθήκες που υπάρχουν έξω από την τάξη μέσω εναλλακτικών πηγών διδασκαλίας, όπως το περιβάλλον ενός μουσείου, το φυσικό περιβάλλον, καθώς και το επαγγελματικό περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές που μπορεί να δυσκολεύονται με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας έχουν τώρα την ευκαιρία να αυξήσουν το επίπεδο των γνώσεών τους μέσω της μάθησης που πραγματοποιείται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες (Coutsocostas & Alborz, 2010).

Η επιτυχία της συμπεριφορικής εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις αλληλεπιδράσεις που υπάρχουν μεταξύ των παιδιών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών του σχολείου, των γονέων και των ειδικών. Η επιτυχία όλων των μαθητών υποβοηθείται όσο το δυνατόν περισσότερο με την ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους, την επικοινωνία με τους κατάλληλους ειδικούς και την καλλιέργεια ενός συνεργατικού περιβάλλοντος κατά τη συνδιδασκαλία. Φυσικά, καθοριστική είναι και η συμβολή της Διεύθυνσης, η οποία αναμένεται να "μοιραστεί" με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν προσεγγίσεις χωρίς αποκλεισμούς, καθώς απαιτεί ένα συγκεκριμένο σύνολο πληροφοριών, ικανοτήτων και απόψεων. Ως εκ τούτου, για να μπορέσουν να τις εφαρμόσουν και να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τον στόχο αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν τις αξίες συμπεριφοράς. Πρέπει επίσης να συμμετέχουν σε ασκήσεις κατάρτισης και να έχουν κίνητρα για να το πράξουν, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να χειριστούν τις ποικίλες απαιτήσεις των νέων (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Συμπεράσματα βιβλιογραφίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει την αντίληψη των μαθητών για τους μαθητές με αναπηρία και να εντοπίσει ζητήματα και προκλήσεις κατά την εφαρμογή του προγράμματος ένταξης σε κανονικές τάξεις. Οι αναλύσεις της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έδειξαν ενδείξεις για αρνητικές αλλά και θετικές στάσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με αναπηρία σε διαφορετικές εποχές και τόπους. Η ασυνέπεια του αποτελέσματος υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη στον τομέα αυτό.

Ο τρόπος με τον οποίο οι διδάσκοντες και οι φοιτητές χωρίς αναπηρία αντιλαμβάνονται τους φοιτητές με αναπηρία, η εφαρμογή του προγράμματος ένταξης και οι συνθήκες που επικρατούν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον μπορεί να εμποδίζουν ή να ενισχύουν την προώθησή του. Ως εκ τούτου, πρέπει να ληφθούν αποτελεσματικά μέτρα για την αντιμετώπιση των επικρατούντων προβλημάτων που λειτουργούν εις βάρος των φοιτητών με αναπηρία και της εφαρμογής του προγράμματος ένταξης. Ανάλογα με την έκταση του προβλήματος και τους τομείς στους οποίους δίνεται έμφαση για τη λήψη μέτρων, τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν μπορούν να πραγματοποιηθούν σε διάφορα επίπεδα. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης, διατυπώθηκαν οι ακόλουθες συστάσεις:

Μέτρα που πρέπει να ληφθούν από την κυβέρνηση

Ένας σημαντικός τομέας πολιτικής επικεντρώνεται στα ζητήματα διαχείρισης στο πλαίσιο του υφιστάμενου συστήματος, τα οποία είναι σημαντικά για την αντιμετώπιση των προκλήσεων και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με αναπηρία.

Ως εκ τούτου, πρέπει να υπάρξουν σαφώς διατυπωμένες κατευθυντήριες γραμμές για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης σε μαθητές με διαφορετικούς τύπους αναπηρίας. Η νομοθεσία, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρέπει επίσης να επικαιροποιηθούν σταδιακά για να πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωση ως εκπαιδευτικός τρόπος.

Η κυβέρνηση θα πρέπει να διαδραματίσει ρόλο στη δημιουργία ευαισθητοποίησης του κοινού σχετικά με τη φύση της αναπηρίας και του ατόμου με

αναπηρία μέσω των προσβάσιμων οργανωτικών δικτύων της. Αυτό θα βοηθούσε στην ανάπτυξη θετικής στάσης της κοινωνίας απέναντι στο άτομο με αναπηρία.

Μελέτη έχει δείξει ότι η έγκαιρη παρέμβαση για τα άτομα με αναπηρία μπορεί να διευκολύνει την επιτυχή ενσωμάτωσή τους με τους ακούοντες συνομηλίκους τους (Mooges όπως αναφέρεται στο Rousso, 2001). Ως εκ τούτου, η κυβέρνηση θα πρέπει να ενθαρρύνει την παροχή ειδικής εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία σε επαρκές επίπεδο. Αυτό μπορεί να χρησιμεύσει ως θεμέλιο για την επιτυχή ενσωμάτωση.

Για να μειωθεί το πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτών και των SWD και να ενισχυθεί η διαδικασία ένταξης, θα πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση στις δεξιότητες νοηματικής γλώσσας στους εκπαιδευτές μέσω προγραμμάτων προ- και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Επιπλέον, οι SWD πρέπει να βοηθηθούν τεχνολογικά. Ως εκ τούτου, τα μέσα, όπως ο ήχος, τα ακουστικά βαρηκοΐας, θα πρέπει να είναι προσβάσιμα για τα SWD.

Για να προωθηθεί η επιτυχής ενσωμάτωση, θα πρέπει να υπάρχει λογικός αριθμός μαθητών σε μια τάξη.

Για να εξασφαλιστεί δίκαιη εγγραφή στην τάξη, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση με την κατασκευή πρόσθετων αιθουσών διδασκαλίας/ πανεπιστημίων.

Ένα άλλο συμπέρασμα είναι ότι, η πολιτική θα πρέπει να παρέχει πρόσθετους χρηματοδοτικούς πόρους προκειμένου να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις όλων των τύπων αναπηρίας, όπως διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, να αγοράζονται νέες βοηθητικές συσκευές ή εξοπλισμός, να δημιουργούνται προσαρμογές ή φιλικό περιβάλλον στα εργαστήρια και να εγκαθίστανται αυτόματες πόρτες σε όλους τους χώρους.

Σε πανεπιστημιακό επίπεδο

Οι φοιτητές με αναπηρία, ως μέρος της πανεπιστημιακής κοινότητας, θα πρέπει να απολαμβάνουν μια ικανοποιητική κοινωνική και ακαδημαϊκή ζωή μαζί με τους συμφοιτητές τους χωρίς αναπηρία. Ως εκ τούτου, είναι εξαιρετικά σκόπιμο να αρθούν τα υφιστάμενα εμπόδια μεταξύ της πανεπιστημιακής κοινότητας των ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Για να γίνει αυτό, πρέπει να αλλάξουν οι προκατασκευασμένες πεποιθήσεις που οδηγούν τα άτομα να αναπτύσσουν αρνητική στάση ο ένας απέναντι

στον άλλον. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, τουλάχιστον εν μέρει, μπορούν να ληφθούν τα ακόλουθα μέτρα σε πανεπιστημιακό επίπεδο.

Το πανεπιστήμιο θα πρέπει να ευαισθητοποιήσει την πανεπιστημιακή κοινότητα σχετικά με τη φύση της αναπηρίας και των φοιτητών με αναπηρία. Αυτό θα βοηθούσε τους διδάσκοντες και τους φοιτητές να αντιληφθούν τα SWD ως άτομα με δυνατότητες ανάπτυξης. Οι κοινές δραστηριότητες θα πρέπει να δομηθούν με σύνεση (από το πανεπιστήμιο) ώστε να διευκολυνθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των SWD και των SWD. Η στενότερη κοινωνική και φυσική εγγύτητα μεταξύ των φοιτητών μπορεί να επιφέρει θετική στάση ο ένας απέναντι στον άλλον.

Η διοίκηση του πανεπιστημίου θα πρέπει να επανεξετάσει την τρέχουσα πολιτική και να προβεί σε αλλαγές στο υπάρχον σύστημα. Η υποστήριξη των φοιτητών με αναπηρία θα πρέπει να αποκεντρωθεί σε ολόκληρη την πανεπιστημιούπολη. Αντί να υπάρχει ένα μόνο κύτταρο υποστήριξης σε ένα μέρος, θα πρέπει να υπάρχουν περισσότερα κέντρα ή δίκτυα συνηγορίας και υποστήριξης που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους φοιτητές με αναπηρίες.

Το πανεπιστήμιο θα πρέπει να εκτιμήσει την ποικιλομορφία και να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των φοιτητών, ώστε να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Το πανεπιστήμιο θα πρέπει να διαβεβαιώσει ότι υπάρχει σεβασμός στις ατομικές διαφορές και αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των διδασκόντων και των φοιτητών.

Θα πρέπει να γίνεται συνεχής αξιολόγηση της στάσης των SWD απέναντι στην ένταξη, ώστε να εντοπίζονται τα άτομα που ενδιαφέρονται να ενταχθούν σε τακτικά μαθήματα. Η παροχή ευκαιρίας σε ενδιαφερόμενα SWD να ενταχθούν σε κανονικές τάξεις μπορεί να παρακινήσει και άλλους να ευνοήσουν την ένταξη.

Εκπαιδευτές και μαθητές

Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να ενημερωθούν για τη φύση των αναπηριών και τις δυνατότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν στις SWD, ώστε να μπορούν να τις κατανοήσουν καλύτερα και να προωθήσουν την ενσωμάτωση.

Θα πρέπει να εκτιμούν τις ατομικές διαφορές και να είναι προετοιμασμένοι/ πρόθυμοι να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές προκλήσεις που

προκύπτουν από τις ποικίλες ατομικές ανάγκες αποκτώντας γνώσεις σχετικά με τη φύση των ατομικών διαφορών.

Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να εργάζονται χέρι-χέρι για την επίτευξη επιτυχούς ένταξης μέσω της ανταλλαγής εμπειριών.

Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να καθοδηγούν τις μαθησιακές εμπειρίες ως ευκαιρίες για την ανάπτυξη σεβασμού, εμπιστοσύνης και αίσθησης ευθύνης μεταξύ των μαθητών (SWDs & SWODs).

Είναι ανάγκη να υπάρξει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση και ενημέρωση σχετικά με τα θέματα και τις προκλήσεις των SWD. Μπορούν επίσης να προσφερθούν βραβεία σε εκείνους τους φοιτητές και εκπαιδευτές που βοηθούν και προωθούν την ευημερία των φοιτητών με αναπηρία εντός της πανεπιστημιούπολης.

Η προώθηση της αυτοσυνηγορίας μεταξύ των φοιτητών με αναπηρία είναι πολύ αναγκαία. Είναι ανάγκη να ενθαρρυνθούν οι φοιτητές με αναπηρία, ιδίως οι φοιτητές που κινδυνεύουν περισσότερο να βιώσουν να αναφέρουν αυτά τα περιστατικά και να μιλούν ελεύθερα γι' αυτά. Συμπερασματικά, "Η ανάπτυξη θετικών στάσεων και η αναγνώριση της δύναμης και της αξίας του κάθε ατόμου μπορεί να συμβεί μόνο όταν οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να μεγαλώσουν μαζί με την προσδοκία και τη διαμόρφωση της αποδοχής και της υποστήριξης για κάθε μέλος της πανεπιστημιακής κοινότητας" (Stainback & Stainback, όπως αναφέρεται στο Bowditch, Buono, & Stewart, 2008).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. ΕΡΕΥΝΑ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Αντικείμενο της έρευνας

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας που διεξάχθηκε, εντάσσεται στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης. Διεξοδικότερα, ερευνά τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για τις μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφική έρευνα οι μαθησιακές δυσκολίες ορίστηκαν ως μια σειρά διαφορετικών συνθηκών που παρουσιάζουν σημαντικές αλλαγές για την απόκτηση και χρήση δεξιοτήτων στα μαθηματικά, την ανάγνωση, την γραφή, την ομιλία, την ακρόαση και τον συλλογισμό ή την σκέψη. Αυτές οι αναπηρίες είναι εγγενείς στο άτομο και στο κεντρικό νευρικό σύστημα υπάρχουν κάποιες δυσλειτουργίες(Μεσελίδου & Αλεξίου-Γαρδικιώτη, Κωτσοπούλου, 2008). Ωστόσο, οι περιβαλλοντικές επιρροές, όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση, δεν προκαλούν άμεσα αυτή τη μαθησιακή δυσκολία, παρόλο που μπορεί να συνυπάρχει με άλλες αναπηρίες, όπως αισθητηριακές διαταραχές, νοητική υστέρηση, κοινωνική και συναισθηματική διαταραχή.

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που υλοποιήθηκε για την παρούσα εργασία διαπιστώθηκε ότι έχουν ερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό οι γνώσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Συμπληρωματικά, έχουν πραγματοποιηθεί και έρευνες σχετικά με το τι γνωρίζουν και πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών. Αντιθέτως, δεν υπάρχουν τόσες πολλές έρευνες για τις γνώσεις και τις στάσεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να συμβάλει στον εμπλουτισμό των στοιχείων που υπάρχουν ήδη για τις στάσεις τα συναισθήματα και τις αντιλήψεις των φοιτητών από παιδαγωγικά τμήματα για τις μαθησιακές δυσκολίες.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνας αυτής είναι η καταγραφή αρχικά των αντιλήψεων, των στάσεων και των συναισθημάτων που έχουν αναπτύξει οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων για τα άτομα- μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι παρακάτω:

- Να καταγραφεί η συχνότητα της επαφής (contact) των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Να καταγραφούν οι αντιλήψεις (attitudes) που έχουν οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Να καταγραφούν συναισθήματα (emotion) που έχουν οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

4.3 Διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η κύρια πρόθεση της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις και τα συναισθήματα των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα διερευνητικά ερωτήματα στα οποία εστιάζει η έρευνα και έχουν άμεση επαφή με τους στόχους της έρευνας είναι τα παρακάτω:

- Υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των φοιτητών;
- Υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των φοιτητών ανάλογα με βάση το φύλο τους;
- Υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των φοιτητών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
- Υπάρχει διαφορά στις στάσεις των φοιτητών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;
- Υπάρχει διαφορά στα συναισθήματα των φοιτητών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες;

4.4 Τα μέσα της συλλογής των δεδομένων- Τα είδη των ερωτήσεων- Ο προσδιορισμός της κλίμακας μέτρησης

Αρχικά, όπως αναφέρθηκαν και παραπάνω για να γίνει μια έρευνα πρέπει να οριστούν οι σκοποί και οι στόχοι της. Μέσω των σκοπών και των στόχων μια έρευνας προσδιορίζεται και η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί για την διεξαγωγή της έρευνας.

Η μελέτη αυτή είναι μια ποσοτική έρευνα στην οποία το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο. Επιπλέον, δεν ήταν εφικτό το ερωτηματολόγιο να διανεμηθεί με φυσική παρουσία σε παιδαγωγικά τμήματα, τα οποία βρίσκονται εκτός ρόδου, για αυτό το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε ήταν ηλεκτρονικό μέσω google forms, προκειμένου να διανεμηθεί ψηφιακά και με ευκολία στους συμμετέχοντες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη (Α μέρος, Β μέρος, Γ μέρος και Δ μέρος). Στο Α μέρος υπάρχουν τα δημογραφικά στοιχεία του ατόμου, που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο (φύλο και ηλικία). Το Β μέρος αναφέρεται στην συχνότητα της επαφής των φοιτητών απέναντι σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, υπάρχει μία κλίμακα (με 3 ερωτήσεις/δηλώσεις) και ο κάθε ερωτώμενος δηλώνει το βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα του τύπου «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου» (όπου «Πάρα πολύ» = 5 και «Καθόλου» = 1). Το Γ μέρος αναφέρεται στις αντιλήψεις των φοιτητών απέναντι σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Διεξοδικότερα, υπάρχει μία κλίμακα (με 12 ερωτήσεις/δηλώσεις) και ο κάθε ερωτώμενος δηλώνει το βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα του τύπου, «Συμφωνώ απόλυτα», «Συμφωνώ », «Ούτε συμφωνώ /ούτε διαφωνώ», «Διαφωνώ», «Διαφωνώ απόλυτα» (όπου «Συμφωνώ απόλυτα» = 5 και «Διαφωνώ απόλυτα» = 1). Τέλος, το Δ μέρος αναφέρεται στα συναισθήματα των φοιτητών απέναντι σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Εκτενέστερα, υπάρχουν δύο κλίμακες (με 9 ερωτήσεις/δηλώσεις) η κάθε μία και ο κάθε ερωτώμενος δηλώνει το βαθμό συμφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα του τύπου, «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο», «Καθόλου» (όπου «Πάρα πολύ» = 5 και «Καθόλου» = 1).

4.5 Η ερευνητική διαδικασία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο στο νησί της Ρόδου στα πλαίσια της πτυχιακής αυτής εργασίας και τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες φοιτητές. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε για την παρούσα εργασία, με τους ακόλουθους σκοπούς και στόχους. Αφού τέλειωσε η διαδικασία συμπλήρωσης και συγκέντρωσης των ερωτηματολογίων το επόμενο βήμα ήταν η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Με την βοήθεια του EXCEL ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις που είχαν δώσει οι φοιτητές μέσω GOOGLE FORMS και έγινε η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων της έρευνας.

4.6 Δειγματοληψία

Στην έρευνα αυτή διερευνώνται οι αντιλήψεις, οι στάσεις και τα συναισθήματα των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Διεξοδικότερα, στο ερωτηματολόγιο απάντησαν φοιτητές από διάφορα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας. Το ερωτηματολόγιο προφανώς και στάλθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στους φοιτητές μέσω ομαδικών συνομιλιών. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε το πρώτο εικοσαήμερο του Μαΐου και από αυτή την διαδικασία προέκυψε ως τελικό δείγμα της έρευνας 300 φοιτητές. Στην έρευνα, η μέθοδος της δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε είναι ευκολίας, αφού το παρόν δείγμα επιλέχθηκε με κριτήριο τη διαθεσιμότητα των φοιτητών που το απαρτίζουν. Άρα, το δείγμα αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό για όλους τους φοιτητές, αλλά υποκειμενικό, με αποτέλεσμα τα αποτελέσματα της έρευνας να μην είναι εφικτό να γενικευτούν.

4.7 Περιγραφή δείγματος

Έγινε λόγος και προηγουμένως για το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 300 φοιτητές από διάφορα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας. Τα δημογραφικά στοιχεία που καταγράφηκαν στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου είναι το φύλο και η ηλικία, τα οποία θα παρουσιαστούν αναλυτικότερα παρακάτω. Με γνώμονα τα στοιχεία της στατιστικής ανάλυσης των παραπάνω δεδομένων, εξάγεται ότι το δείγμα των 300 φοιτητών (πίνακας 1) αποτελείται από 60 άντρες (ποσοστό 20%) και 240 γυναίκες (ποσοστό 80%).

Πίνακας 1: Η κατανομή του δείγματος σε σχέση με το φύλο

| Φύλο | N | % |
|---------------|------------|-------------|
| Άνδρας | 60 | 20% |
| Γυναίκα | 240 | 60% |
| Σύνολο | 300 | 100% |

Στον πίνακα 2 που υπάρχει παρακάτω, περιγράφεται η ηλικιακή ομάδα των συμμετεχόντων φοιτητών στην έρευνα. Αναλυτικότερα, 8 (ποσοστό 2,7 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «18», 10 (ποσοστό 3,3 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «19», 30 (ποσοστό 10 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «20», 48 (ποσοστό 16 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «21», 86 (ποσοστό 28,7 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «22», 55 (ποσοστό 18,3 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «23», 47 (ποσοστό 15,7 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «23» και 16 (ποσοστό 5,3 %) από τους φοιτητές ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των «Άνω των 24».

Πίνακας 2: Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την ηλικία

| Ηλικία | N | % |
|---------------|------------|-------------|
| 18 | 8 | 2,7% |
| 19 | 10 | 3,3% |
| 20 | 30 | 10% |
| 21 | 48 | 16% |
| 22 | 86 | 28,7% |
| 23 | 55 | 18,3% |
| 24 | 47 | 15,7% |
| Άνω των 24 | 16 | 5,3% |
| Σύνολο | 300 | 100% |

4.7 Τα αποτελέσματα της έρευνας

Οι μέσοι όροι των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις για τις στάσεις.

Για την ερώτηση 1- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ούτε συμφωνούν/ ούτε διαφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ μπορούν να μάθουν τα βασικά αλλά όχι όσα μπορούν τα άτομα χωρίς ΕΜΔ ($M= 2.58$, $TA= 1.0=5$).

Για την ερώτηση 2- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ μπορούν να είναι τόσο έξυπνα όσο και τα άτομα χωρίς ΕΜΔ ($M= 3.98$, $TA =1.1=5$).

Για την ερώτηση 3- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν και να μάθουν πληροφορίες και δραστηριότητες συγκριτικά με τα άτομα χωρίς ΕΜΔ ($M= 3.57$, $TA= .92=5$).

Για την ερώτηση 4- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες διαφωνούν με την πρόταση ότι η Πλειοψηφία των ατόμων με ΕΜΔ έχουν σωματικά προβλήματα ($M= 2.22$, $TA=1.0=5$).

Για την ερώτηση 5- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ούτε συμφωνούν/ ούτε διαφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, αλλά δεν μπορούν να κατανοούν τις έννοιες ($M= 2.57$, $TA=1.0=5$).

Για την ερώτηση 6- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν οδηγίες και να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, αλλιώς αγχώνονται περισσότερο συγκριτικά με τα άτομα χωρίς ΕΜΔ ($M= 3.56$, $TA= .93=5$).

Για την ερώτηση 7- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, αν και μπορεί να είναι έξυπνότεροι από τα υπόλοιπα άτομα ($M= 3.77$, $TA= 1.0=5$).

Για την ερώτηση 8- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κάνουν πράγματα που τα υπόλοιπα άτομα μπορούν να κάνουν με ευκολία (M= 3.51, TA= .94=5).

Για την ερώτηση 9- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ούτε συμφωνούν/ ούτε διαφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ πρέπει να εργαστούν περισσότερο από τα άτομα χωρίς ΕΜΔ, για να πετύχουν το αποτέλεσμα (M= 3.28, TA=1.0=5).

Για την ερώτηση 10- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες ούτε συμφωνούν/ ούτε διαφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ μπορούν να μάθουν περισσότερα εάν διδαχθούν με τον δικό τους ρυθμό (M= 4.11, TA=1.0=5).

Για την ερώτηση 11- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ μπορούν να πετύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση (M= 4.03, TA=1.0=5).

Για την ερώτηση 12- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με την πρόταση ότι τα άτομα με ΕΜΔ μπορούν να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν γνωστικές δεξιότητες (M=3.93, TA= .98=5).

Statistics

| | attitudes1 | attitudes2 | attitudes3 | attitudes4 | attitudes5 | attitudes6 | attitudes7 | attitudes8 | attitudes9 | attitudes10 | attitudes11 | attitudes12 |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| N Valid | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mean | 2.58 | 3.98 | 3.57 | 2.22 | 2.57 | 3.56 | 3.77 | 3.51 | 3.28 | 4.11 | 4.03 | 3.93 |
| Std. Deviation | 1.062 | 1.152 | .924 | 1.065 | 1.011 | .936 | 1.017 | .941 | 1.016 | 1.022 | 1.077 | .984 |

Τα αποτελέσματα της επαφής

Για την ερώτηση 1- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν «Λίγο» στην ερώτηση «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πανεπιστήμιο;» (M= 2.38, TA= .74=5)

Για την ερώτηση 2-- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν «Λίγο» στην ερώτηση «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον;» (M= 2.19, TA= .92=5)

Για την ερώτηση 3- - Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν «Αρκετά» στην ερώτηση «Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σας;» (M= 3.05, TA= .88=5)

| | | Statistics | | |
|----------------|---------|-------------------|----------|----------|
| | | contact1 | contact2 | contact3 |
| N | Valid | 299 | 300 | 300 |
| | Missing | 1 | 0 | 0 |
| Mean | | 2.38 | 2.19 | 3.05 |
| Std. Deviation | | .748 | .929 | .889 |

Για την ερώτηση 1- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ συμπαθητικά (M= 4.15, TA .94)

Για την ερώτηση 2- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ καλοσυνάτα (M= 4.18, TA .89)

Για την ερώτηση 3- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ φιλικά (M= 4.12, TA .92)

Για την ερώτηση 4- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ έξυπνα (M= 4.15, TA .91)

Για την ερώτηση 5- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ ικανά (M= 4.16, TA .89)

Για την ερώτηση 6- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ επιδέξια (M= 3.86, TA 1.0)

Για την ερώτηση 7- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ έντιμα (M= 4.18, TA .92)

Για την ερώτηση 8- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ ειλικρινή (M= 4.16, TA .900)

Για την ερώτηση 9- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα άτομα με ΕΜΔ είναι πολύ άξια εμπιστοσύνης (M= 4.02, TA .96)

| | | Statistics | | | | | | | | | |
|----------------|---------|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| | | Stereo1 | Stereo2 | Stereo3 | Stereo4 | Stereo5 | Stereo6 | Stereo7 | Stereo8 | Stereo9 | |
| N | Valid | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Mean | | 4.15 | 4.18 | 4.12 | 4.15 | 4.16 | 3.86 | 4.18 | 4.16 | 4.02 | |
| Std. Deviation | | .948 | .896 | .925 | .912 | .890 | 1.042 | .921 | .900 | .967 | |

Για την ερώτηση 1- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν πολύ θαυμασμό απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 4.01, TA = 1.02)

Για την ερώτηση 2- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν πολύ συμπάθεια απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 4.18, TA = .90)

Για την ερώτηση 3- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν αρκετή αμηχανία απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 2.61, TA = 1.27)

Για την ερώτηση 4- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν αρκετό εκνευρισμό απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 1.94, TA = 1.18)

Για την ερώτηση 5- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν πολύ αποδοχή απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 4.36, TA = .93)

Για την ερώτηση 6- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν πολύ εκτίμηση απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 4.35, TA = .88)

Για την ερώτηση 7- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν λίγη περιφρόνηση απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 1.59, TA = 1.09)

Για την ερώτηση 8- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν λίγο οίκτο απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 1.85, TA = 1.20)

Για την ερώτηση 9- Η ανάλυση έδειξε ότι οι συμμετέχοντες νιώθουν αρκετή ευφορία απέναντι στα άτομα με ΕΜΔ (M= 3.28, TA = 1.19)

Statistics

| | | emotion1 | emotion2 | emotion3 | emotion4 | emotion5 | emotion6 | emotion7 | emotion8 | emotion9 |
|---|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | Valid | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Mean | 4.01 | 4.18 | 2.61 | 1.94 | 4.36 | 4.35 | 1.59 | 1.85 | 3.28 |
| | Std. Deviation | 1.025 | .904 | 1.279 | 1.181 | .938 | .881 | 1.092 | 1.209 | 1.199 |

4.8 Συμπεράσματα έρευνας

Στην παραπάνω έρευνα που διεξάχθηκε έγινε μια επιχείρηση στο να καταγραφούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών που προέρχονται από παιδαγωγικά τμήματα σχετικά με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα τους απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα αποτέλεσαν 300 φοιτητές που φοιτούν σε παιδαγωγικά τμήματα της χώρας από τους οποίους 60 ήταν άνδρες και 240 γυναίκες. Αυτή η μεγάλη απόκλιση στο φύλο ίσως και να είναι αποτέλεσμα του μεγαλύτερου αριθμού γυναικών/ φοιτητριών στα παιδαγωγικά τμήματα σε αντίθεση με τους άντρες/φοιτητές.

Για να υλοποιηθεί η παρούσα έρευνα, στο Α μέρος έγινε (το θεωρητικό μέρος) μία βιβλιογραφική έρευνα και δημιουργήθηκε το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο απο ερευνητικά άρθρα και όχι μόνο. Στο πρώτο κεφάλαιο έγινε μια σχοινοτενής αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες, στον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, στην διάγνωση την μαθησιακών δυσκολιών, στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στα είδη των μαθησιακών δυσκολιών και στην αντιμετώπιση τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο έγινε περιγραφή των στάσεων και των συναισθημάτων απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες, στους παράγοντες των αρνητικών στάσεων και στις στάσεις των μαθητών ή φοιτητών προς τα άτομα με αναπηρία. Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους έγινε αναφορά στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, στην έννοια της συμπερίληψης και στην συμπερίληψη στο σχολείο.

Πιο αναλυτικά, μια μελέτη του Moores όπως αναφέρεται στο Rousso, 2001 είχε ως αποτέλεσμα το γεγονός ότι μια πιο έγκαιρη παρέμβαση για τα άτομα με αναπηρία μπορεί να διευκολύνει την επιτυχία τους ενσωμάτωσή με τους συνομηλίκους τους. Επίσης, οι Tajifel και Turner (1989) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι προκαταλήψεις για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τη θεωρία του τρόπου με τον οποίο τα κοινωνικά χαρακτηριστικά χτίζουν και διαμορφώνουν την ταυτότητα ενός ατόμου. Επιπλέον, σύμφωνα με τους May και Stone (2010) τα στερεότυπα που έχουν δημιουργηθεί για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι δύσκολο να αλλάξουν. Συμπληρωματικά, ο Ogiwara (2006) συμπέρανε ότι η έλλειψη ενσωμάτωσης είχε ως απόρροια την περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία, την άγνοια και τον φόβο των ανθρώπων να ζήσουν ή να εργαστούν μαζί με άτομα με αναπηρία.

Όλες αυτές οι μελέτες έγιναν το έναυσμα για να δημιουργηθεί αυτή η παρούσα έρευνα και να διεξαχθούν κάποια αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα όμως της παρούσας έρευνας δεν συμφωνούν απολύτως με τα παραπάνω ευρήματα. Τα παραπάνω ευρήματα αναφέρουν ότι είναι δύσκολο να αλλάξει η στάση των ανθρώπων για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του φόβου και της άγνοιας που έχουν οι άνθρωποι για τα άτομα αυτά, με αποτέλεσμα να τα περιθωριοποιούν. Αντιθέτως, από την παρούσα έρευνα που διεξάχθηκε μέσω ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι είχαν θετικές αντιλήψεις, στάσεις και συναισθήματα για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Δήλωσαν ότι δεν νιώθουν περιφρόνηση και οίκτο για τα άτομα αυτά, αλλά θαυμασμό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές/τριες στην πλειονότητα τους είχαν θετικές αντιλήψεις, στάσεις και συναισθήματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον, για «λεπτά» ζητήματα, όπως ο χαρακτηρισμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους φοιτητές/τριες ήταν κατά κύριο λόγο θετικός και κυριαρχούσε ο θαυμασμός για τα άτομα αυτά.

Αρχικά, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους φοιτητές/τριες ως προς την συχνότητα της επαφής τους με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έδειξαν, ότι οι ερωτώμενοι δεν συναντούν στο πανεπιστήμιο και στο οικογενειακό τους περιβάλλον τόσο συχνά άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιθέτως, στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον συναντούν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, ως προς τις αντιλήψεις και τις στάσεις που έχουν οι φοιτητές/τριες απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ξεκάθαρο, ότι τους θεωρούν αρκετά έξυπνους και ικανούς με αυτούς τους ίδιους. Οι φοιτητές/τριες συμφωνήσαν, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να ανταπεξέλθουν σε γνωστικές εργασίες και να έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση αλλά χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κατανοήσουν κάποια πράγματα.

Παράλληλα, ως προς τα συναισθήματα που έχουν οι φοιτητές/τριες απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι απολύτως σαφές από τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι νιώθουν πολύ θαυμασμό, συμπάθεια, αποδοχή και εκτίμηση. Ωστόσο, νιώθουν αρκετή αμηχανία και εκνευρισμό γιατί δεν ξέρουν πως να τους συμπεριφερθούν. Επιπλέον, μέσα σε όλα αυτά τα θετικά συναισθήματα οι φοιτητές νιώθουν και λίγο οίκτο.

Συμπληρωματικά, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι σημαντική γιατί παρατηρείται ένα σπουδαίο στοιχείο που είναι άξιο αναφοράς. Το στοιχείο αυτό είναι ότι η παρούσα ανάλυση έδειξε ότι οι περισσότεροι φοιτητές/τριες έχουν θετικά συναισθήματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που τους οδηγεί στο να υιοθετούν μια πιο υποστηρικτική και θετική στάση απέναντί τους. Επιπρόσθετα, οι φοιτητές/τριες που έχουν αρνητικά συναισθήματα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν και πάλι θετική στάση απέναντί τους, απλά μέσα σε αυτή την θετική στάση υπάρχει το συναίσθημα του εκνευρισμού ή της αμηχανίας.

Συγκεφαλαιώνοντας, θα ήταν άξιο να αναφερθεί ότι αυτό το υπό εξέταση παραπάνω θέμα που προσεγγίστηκε τόσο βιβλιογραφικά, όσο και ερευνητικά είχε σκοπό να εμπλουτιστούν τα ήδη υπάρχον στοιχεία και οι ήδη υπάρχουσες πληροφορίες, ώστε όλα αυτά να συμπεριληφθούν σε αποτελέσματα κι άλλων αντίστοιχων ερευνών. Ορισμένες από αυτές τις μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω:

- Η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, προκειμένου να διερευνηθούν και οι απόψεις παραπάνω φοιτητών/τριών.
- Η διεξαγωγή μια παρόμοιας έρευνας για τις αντιλήψεις τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- Η διεξαγωγή της ίδιας έρευνας για κάθε παιδαγωγικό τμήμα ξεχωριστά.
- Η διεξαγωγή μιας συγκριτικής μελέτης μεταξύ φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων της Ελλάδας και φοιτητών/τριών παιδαγωγικών τμημάτων με κάποια άλλη ευρωπαϊκή χώρα, με απώτερο σκοπό να διαπιστωθεί το επίπεδο των αντιλήψεων, των στάσεων και των συναισθημάτων ανάμεσα σε δύο διαφορετικές χώρες.

Βιβλιογραφία

Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International journal of humanities and social science*, 3(9), 254-266.

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.

Au, K. W., & Man, D. (2006). Attitudes towards people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29,155-160.

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.

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.

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.

Benedicto-López, P., & Rodríguez-Cuadrado, S. (2019). Discalculia: manifestaciones clínicas, evaluación y diagnóstico. Perspectivas actuales de intervención educativa. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1).

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

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*.

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).

Bowditch, J. L., Buono, A. F., & Stewart, M. M. (2008). Perception, attitudes, and individual difference. In *J. L. Bowditch, A. F. Buono, & M. M. Stewart (Eds.), A primer on organizational behavior* (7th ed., pp. 41-69). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

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.

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

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

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

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.

- 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.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- 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)*.
- Galaburda, A.M. (2005). Neurology of Learning Disabilities: What will the future bring? The answers come from the successes of the recent past. *Learning Disability Quarterly*, 28, pp.107- 109
- Hannon, F. (2007). *Literature review on attitudes towards disability*. National Disability Authority.
- 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.
- Hernandez, B., Keys, C., & Balcazar, F. (2000). Employer attitudes toward workers with disabilities and their ADA employment rights: A literature review. *Journal of Rehabilitation*, 66(4), 4-16.
- Heyman, W. B. (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic selfconcept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 472–475.
- Hodkinson, A., & Vickerman, P. (2009). *Key Issues in Special Education Needs and Inclusion*. London: Sage Publishers.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher education*, 62(4), 395-407.

- Holloway, I., Sofaer-Bennett, B., & Walker, J. (2007). The stigmatization of people with chronic back pain. *Disability and Rehabilitation*, 29(18), 1456-1464. doi: 10.1080/09638280601107260.
- Hughes, C.A, Dexter, D.D. (2011). Response to Intervention: A Research-Based Summary. *Theory Into Practice*, 50, (1), pp.4-11.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say A Critical Analysis. *Journal of learning disabilities*, 33, (3), pp.239-256.
- Klooster, P. M., Dannenberg, J. W., Taal, E., Burger, G., & Rasker, J. J. (2009). Attitudes toward people with physical or intellectual disabilities: Nursing students and nonnursing peers. *Journal of Advanced Nursing*, 65(12), 2562-2573. doi: 10.1111/j.1365-2648.2009.05146.x
- 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.
- 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.
- Kring A. M., Gerald D. C., Neale J. M. & Sheri J. L. (2007). *Ψυχοπαθολογία* (Ε. Αυδή και Π. Ρούση, Επιμ., & Θ. Καραμπά, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- LaBelle, S., Booth-Butterfield, M., & Rittenour, C. E. (2013). Attitudes toward profoundly hearing impaired and deaf individuals: Links with intergroup anxiety, social dominance orientation, and contact. *Western Journal of Communication*, 77(4), 489-506.
- 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., Piquart, 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.
- Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2014). An analysis of the criteria used to diagnose children with Nonverbal Learning Disability (NLD). *Child Neuropsychology*, 20(3), 255-280.
- Martín, A. R., & Arregui, E. Á. (2013). Development and validation of a scale to identify attitudes towards disability in Higher Education. *Psicothema*, 25(3), 370-376.
- 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.
- 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.
- Ogiwara, S., & Yoneyama, M. (2006). Attitudes towards the physically challenged (ATPC): Reliability and validity study of a Japanese version of ATPC-Form O. *Journal of physical therapy science*, 18(2), 155-160.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The lancet*, 379(9830), 1997-2007.
- Rathbone, L. (2013). *An analysis of students attitudes towards people with disabilities*. Department of Psychology, DBS School of Arts.
- Rosenthal, A. D., Chan, F., & Livneh, H. (2006). Rehabilitation students _attitudes toward persons with disabilities in high- and low-stakes social contexts: A conjoint analysis. *Disability & Rehabilitation* 28,1517–1527.

- Satchidanand, N., Gunukula, S. K., Lam, W. Y., McGuigan, D., New, I., Symons, A. B., & WithiamLeitch, M.(2012). Attitudes of healthcare students and professionals toward patients with physical disability. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 91(6), 533-545. doi: 10.1097/PHM.0b013e3182555ea4
- Scerri, T. S., Fisher, S. E., Francks, S. E., Francks, C., MacPhie, I. L., Paracchini, S., et al. (2004). Putative functional alleles of DYX1C1 are not associated with dyslexia susceptibility in a large sample of sibling pairs from the UK. *Journal of Medical Genetics*, 41, pp.1-5.
- 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., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel and WG Austing (Eds.). *Psychology of intergroup relations*.
- Tervo, R. C., Palmer, G., & Redinius, P. (2004). Health professional student attitudes towards people with disability. *Clinical Rehabilitation*, 18, 908-915.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26.
- 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.
- 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.
- Woodcock S. (2013). Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29

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. & Χατζησωτηρίου, Χ. (επιμ.) Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 351-376)

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαυρομμάτη, Δ. (2004) *Δυσλεξία. Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*, Αθήνα.

Ορφανού Χ. Μ. (2013). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ασκήσεις Παρέμβασης για την Οπτική, Απτική και Οσφρητική Αντίληψη και Ασκήσεις Παρέμβασης για την Αντίληψη της έννοιας του Χώρου, του Χρόνου, του Μεγέθους και της Ποσότητας*, (επιμ. Παίλα Ν.), Ηλείου: Πτυχιακή εργασία Τμήμα Λογοθεραπείας

Παπαδάτος Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία. Μεταμόρφωση Αττικής: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιανού*

Στασινός Π. Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: ανάπτυξη και παθολογία δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg

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

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

Χαρίση Κ. (2012). *Μαθησιακές Δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού δυσορθογραφία–δυσγραφία* (επιμ. Μιχαηλίδου Φ.), Ιωάννινα: Πτυχιακή εργασία Τμήμα Λογοθεραπείας.

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

1. Δημογραφικά στοιχεία

| Φύλο | |
|---------|--|
| Ανδρας | |
| Γυναίκα | |

Ηλικία: _____

2. Συχνότητα επαφής

Σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο.

| | Καθόλου | Λίγο | Αρκετά | Πολύ | Πάρα Πολύ |
|---|---------|------|--------|------|-----------|
| 1.Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο πανεπιστήμιο; | | | | | |
| 2.Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο οικογενειακό σας περιβάλλον; | | | | | |
| 3.Πόσο συχνά συναντάτε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σας; | | | | | |

1. Αντιλήψεις και συναισθήματα

Χρησιμοποίησε την κλίμακα για να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

| | | | | |
|----------------------------------|----------------------|--|----------------------|----------------------------------|
| Διαφωνώ απόλυτα 1 | Διαφωνώ 2 | Ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ 3 | Συμφωνώ 4 | Συμφωνώ απόλυτα 5 |
|----------------------------------|----------------------|--|----------------------|----------------------------------|

Σημειώστε σε πιο βαθμό συμφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις σχετικά με τη νοημοσύνη και την διδασκαλία των ατόμων με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΔΜ).

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 1.Μπορούν να μάθουν τα βασικά αλλά όχι όσα μπορούν τα άτομα χωρίς ΕΜΔ. | | | | | |
| 2.Μπορούν να είναι τόσο έξυπνοι όσο τα άτομα χωρίς ΕΜΔ. | | | | | |
| 3.Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν και να μάθουν πληροφορίες και δραστηριότητες συγκριτικά με τα άτομα χωρίς ΕΜΔ. | | | | | |
| 4.Η πλειοψηφία των ατόμων με ΕΜΔ έχουν σωματικά προβλήματα. | | | | | |
| 5.Μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες για τη ζωή, αλλά δεν μπορούν να κατανοούν τις έννοιες. | | | | | |
| 6.Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσουν οδηγίες και να ολοκληρώσουν δραστηριότητες, αλλιώς αγχώνονται περισσότερο | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| συγκριτικά με τα άτομα χωρίς ΕΜΔ. | | | | | |
| 7.Χρειάζονται περισσότερη βοήθεια για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, αν και μπορεί να είναι εξυπνότεροι από τα υπόλοιπα άτομα. | | | | | |
| 8.Χρειάζονται περισσότερο χρόνο και βοήθεια για να κάνουν πράγματα που τα υπόλοιπα άτομα μπορούν να κάνουν με ευκολία. | | | | | |
| 9.Πρέπει να εργαστούν περισσότερο από τα άτομα χωρίς ΕΜΔ, για να πετύχουν το αποτέλεσμα. | | | | | |
| 10.Μπορούν να μάθουν περισσότερα εάν διδαχθούν με τον δικό τους ρυθμό. | | | | | |
| 11.Μπορούν να πετύχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. | | | | | |
| 12.Μπορούν να ασχοληθούν με επαγγέλματα που απαιτούν γνωστικές δεξιότητες. | | | | | |

Χρησιμοποίησε την κλίμακα για να απαντήσεις στις παρακάτω ερωτήσεις:

| | | | | |
|----------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Καθόλου 1 | Λίγο 2 | Αρκετά 3 | Πολύ 4 | Πάρα πολύ 5 |
|----------------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------------|

Σκεφτείτε σε ποιο βαθμό γενικά τα άτομα με ΕΜΔ έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά.

| | | | | | |
|---------------|--|-------------|--|----------------------|--|
| 1.Συμπαθείς | | 4.Έξυπνοι | | 7.Έντιμοι | |
| 2.Καλοσυνάτοι | | 5.Ικανοί | | 8.Ειλικρινείς | |
| 3.Φιλικοί | | 6.Επιδέξιοι | | 9.Αξιοί εμπιστοσύνης | |

Σκεφτείτε σε ποιο βαθμό τα παρακάτω συναισθήματα χαρακτηρίζουν τον τρόπο που νιώθετε για τα άτομα με ΕΜΔ.

| | | | | | |
|-------------|--|--------------|--|---------------|--|
| 1.Θαυμασμό | | 4.Εκνευρισμό | | 7.Περιφρόνηση | |
| 2.Συμπάθεια | | 5.Αποδοχή | | 8.Οίκτο | |
| 3.Αμηχανία | | 6. Εκτίμηση | | 9.Ευφορία | |