

**2<sup>ο</sup>** Πανελλήνιο Συνέδριο  
Ειδικής Αγωγής

**Τόμος  
Γ'**

**Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ  
ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΕΞΕΛΙΞΕΩΝ  
ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ  
ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ**



**ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ**

σε συνεργασία με τον  
ΤΟΜΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ  
ΤΟΥ Φ.Π.Ψ. ΤΜΗΜΑΤΟΣ  
του Ε.Κ.Π.Α.



**ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΓΡΗΓΟΡΗ**

- Webber A.L. & Wood, J. (2009). Amblyopia: prevalence, natural history, functional effects and treatment. *Clinical and Experimental Optometry*, 88, 6, 365-375.
- Βοσνιάδου, Στ. (2004) *Γνωσιακή Επιστήμη: Η Νέα Επιστήμη του Νου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Τόμος Δ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μουταβελής, Α.Γ. (υπό κρίση). Πρωτόκολλο Συνεργασίας γενικής, ειδικής αγωγής και υποστηρικτικών θεσμών: Η ανάπτυξη ενός μοντέλου μέσα από τη συστημική θεωρία και την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, με σκοπό την διαχείριση της κρίσης που προέρχεται από θέματα ειδικής αγωγής.
- Μουταβελής, Α. & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης»*, τόμος Β', 128-136. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Τομ. Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

**Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας  
εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες**

**Φωτεινή Πολυχρόνη**

Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου**

Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιο Αθηνών

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα μελέτη διερευνήσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ειδικότερα. Στην έρευνα συμμετείχαν 220 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από δημόσια σχολεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της περιφέρειας. Χορηγήθηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που εξετάζει το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες, τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και τα χαρακτηριστικά της και τις αντιλήψεις και στάσεις τους για την αντιμετώπισή τους στην τάξη. Όπως αναμενόταν, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους. Ήταν ενημερωμένοι για μεθόδους ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών αλλά σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούσαν ορισμένες από αυτές στο εκπαιδευτικό τους έργο με σκοπό τον εντοπισμό παιδιών με δυσκολίες. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της δυσλεξίας ήταν εν μέρει ακριβείς όσον αφορά στα αίτια και τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέ-

φερε ότι δεν είχε επαρκείς γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που είχαν λάβει μέρος σε προγράμματα κατάρτισης και είχαν τάξη ένταξης στο σχολείο τους είχαν πιο ακριβείς γνώσεις και μεγαλύτερη εξοικείωση με τις μαθησιακές δυσκολίες.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική επίδοση είναι άμεσα συνυφασμένη με την επίδοση στην ανάγνωση και τη γραφή καθώς η ανάγνωση αποτελεί τον κεντρικό άξονα της μάθησης. Πολλές από τις δεξιότητες και τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης συνήθως συνιστούν εξαιρετικά σύνθετες δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) οι οποίες απαιτούν την εγρήγορση και ενεργοποίηση τόσο του συστήματος αντίληψης του ατόμου όσο και την ταυτόχρονη συνδρομή πολλών επιμέρους γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων – γλωσσικών ή μη (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Για ορισμένα παιδιά η κατάκτηση των βασικών αυτών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με μεγάλη δυσκολία. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το θέμα, η προηγούμενη εμπειρία τους με τις διαφορετικές ανάγκες και τις μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη τους, οι αντιλήψεις για την επάρκεια των γνώσεών τους καθώς και το ατομικό τους προφίλ (εκπαίδευση και εμπειρία) επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το έργο τους.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση που ισχύει διεθνώς, στις μαθησιακές δυσκολίες συγκαταλέγονται δυσκολίες στην ανάγνωση (η διαταραχή της ανάγνωσης είναι γνωστή ως δυσλεξία), στην ορθογραφία, τη γραφή και την αριθμητική. Τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών ως προς το γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα έχουν αναφερθεί διεξοδικά σε συναφή εγχειρίδια (π.χ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005· Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Πόρποδας, 1997) και συνεπώς δεν θα γίνει εκτενής αναφορά στο κεφάλαιο αυτό.

Η δυσκολία εννοιολογικής οριοθέτησης, τα προβλήματα ταξινόμησης των μαθησιακών δυσκολιών και η ασάφεια με την οποία περιβάλλεται συχνά η έννοια της δυσλεξίας επιτείνουν τη σύγχυση που υπάρχει σχετικά με το θέμα. Για παράδειγμα, πρόσφατα στη Μ. Βρετανία υποστηρίχθηκε η άποψη ότι «η δυσλεξία είναι μύθος». Το επιχείρημα ήταν ότι δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή οριοθέτηση της δυσλεξίας, ότι μια διάγνωση δυσλεξίας δεν μας πληροφορεί καθόλου για την ενδεδειγμένη μέθοδο παρέμβασης και επιπλέον, η γενική παρανόηση ότι τα παιδιά με δυσλεξία είναι προικισμένα νοητικά αλλά αδύναμοι αναγνώστες θα μπορούσε να οδηγήσει σε επιδιωκόμενη διάγνωση δυσλεξίας (Elliott, 2005).

## ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Όπως είναι αναμενόμενο, στο πλαίσιο της γενικής τάξης, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα σε αρκετά γνωστικά αντικείμενα. Στην Ελλάδα, η νομοθεσία προβλέπει ειδικές υπηρεσίες για τη διάγνωση και την εκπαίδευση στο σχολείο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Ν. 3699/2008). Η αξιολόγηση πραγματοποιείται στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) καθώς και σε πιστοποιημένα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα. Όσον αφορά στην παρέμβαση που ακολουθεί την διάγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αυτή πραγματοποιείται είτε στο πλαίσιο της τάξης του γενικού σχολείου είτε στο πλαίσιο των τμημάτων ένταξης. Στη δευτεροβάθμια εκπαί-

δευση έχει θεσπιστεί η δυνατότητα συμμετοχής του μαθητή σε προφορικές εξετάσεις, ρύθμιση που ισχύει μόνο για τους μαθητές με δυσλεξία, με συνέπεια ένα διαρκώς αυξανόμενο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού να προσφεύγει στα πιστοποιημένα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης για «πιστοποιητικό» δυσλεξίας.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για τους μαθητές αυτούς για δύο βασικούς λόγους: α) μπορούν να συμβάλλουν στον έγκαιρο εντοπισμό των μαθητών που βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες και στην παραπομπή τους στις αρμόδιες υπηρεσίες και β) μετά την αξιολόγηση μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές με διαφοροποιημένη διδασκαλία και εφαρμογή στρατηγικών υποστήριξης και με την συνεργασία άλλων ειδικών.

Όσον αφορά στον έγκαιρο εντοπισμό, η διεθνής πρακτική σε πολλές χώρες της Ευρώπης και των ΗΠΑ εστιάζεται στη χορήγηση προκριματικών κριτηρίων για όλους τους μαθητές πριν ή κατά την είσοδό τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού. Για την έγκαιρη ανίχνευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιούνται πολλές μέθοδοι αξιολόγησης, σταθμισμένες αλλά και άτυπες. Η αξιολόγηση αυτή έχει ως σκοπό τον εντοπισμό ελλειμματικών περιοχών σε διάφορους τομείς της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών που προγνωστικά μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών. Η χορήγηση των δοκιμασιών αυτών μπορεί να γίνει από τον ειδικό εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευτικό της τάξης (μετά από σχετική κατάρτιση). Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων δοκιμασιών τον βοηθούν να καταγράψει το αρχικό επίπεδο του κάθε παιδιού, να εντοπίσει έγκαιρα τυχόν δυσκολίες, να εφαρμόσει στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και να παραπέμψει για συνολική αξιολόγηση σε υπηρεσίες αξιολόγησης.

Άλλοι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό έργο και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην τάξη και κατ' επέκταση την επίδοση των μαθητών είναι οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι προσωπικές τους θεωρίες. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται εκτεταμένη αναφορά στη συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει ο εκπαιδευτικός τη συμπεριφορά των μαθητών και τη σχολική τους πορεία (Clark, 1997· Humphrey & Mullins, 2002· Woolfson, Grant & Campbell, 2007). Επιπλέον, οι προσωπικές πεποιθήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες και την αποτελεσματικότητά τους, επηρεάζουν τη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπάρχουν αξιόπιστα εμπειρικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο που ασκούν το έργο τους (Woolfson et al., 2007).

Ο μεγαλύτερος όγκος δεδομένων προέρχεται κυρίως από έρευνες που διεξήχθησαν με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και με εκπαιδευτικούς πριν το διορισμό τους σε σχολεία συγκεκριμένα. Έχουν διερευνηθεί οι πεποιθήσεις, η αυτοαποτελεσματικότητα, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη και γενικότερα για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ευρύτερα (Avramidis, Bayliss & Burden 2000· Briggs, Johnson, Shepherd & Sedbrook, 2002· Romi & Leyser, 2006). Από τις μελέτες αυτές διαπιστώνεται ότι οι αντιλήψεις κι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αποδεικνύονται περισσότερο σημαντικές για την διδακτική πράξη ακόμη και από τις γνώσεις που αποκτούν κατά την εκπαίδευσή τους επειδή καθορίζουν το βαθμό ετοιμότητας μάθησης από τις εμπειρίες τους καθώς και το επίπεδο αυτεπάρκειάς τους για τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Bramwell & Pajares 1999. Garmon, 2004· Haberman, 1996).

Στις έρευνες συχνά διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη γενική τάξη είναι επιφυλακτικοί και ορισμένες φορές ακόμη και αρνητικοί απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες. Οι σημαντικότερες πηγές ανησυχίας είναι ο εξατομικευμένος χρόνος που χρειάζονται οι μαθητές, πιθανόν εις βάρος του χρόνου που αφιερώνεται στους υπόλοιπους μαθητές, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και επαρκών υποστηρικτικών υπηρεσιών καθώς και οι ελλείψεις στη δική τους εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες (Bender, Vial & Scott, 1995· Tait & Purdie, 2000). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στα γενικά σχολεία θεωρούν ότι το γεγονός της φοίτησης παιδιών με δυσκολίες μάθησης προσθέτει ευθύνες και δυσκολίες στον ήδη στρεσογόνο χώρο όπου εργάζονται, χωρίς όμως την παράλληλη ύπαρξη της απαραίτητης υποστήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επίσης την ανάγκη για κατάρτιση σε αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας, για συνεργασία με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και υποστήριξη από εξειδικευμένο προσωπικό (Ross & Wax, 1993). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από ελληνικές έρευνες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι σημαντικότερες πηγές στρες των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με επαγγελματικές παραμέτρους, όπως για παράδειγμα η αντιμετώπιση δυσκολιών με τους μαθητές μέσα στην τάξη (Antonίου, Polychroni & Walters, 2000· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Από τα περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία ειδικότερα, προκύπτει ότι ενδεχομένως προκαλείται σύγχυση στον εκπαιδευτικό της τάξης. Η ασυμφωνία μεταξύ της επίδοσης με βάση της νοητικής του ικανότητας και της παρατηρούμενης επίδοσης του μαθητή ενδεχομένως οδηγεί τον εκπαιδευτικό να εστιάσει στις δυσκολίες του μαθητή με δυσλεξία, αγνοώντας τις δυνατότητές του, σε άσκηση κριτικής ή αντίθετα υπερβολικού επαίνου (Scott & Snowling, 2004). Η ύπαρξη και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη συνήθως συνιστά πηγή πρόσθετου άγχους για τους εκπαιδευτικούς (Everhart, 2009· Vaughn, Reiss, Rothlein & Hughes, 1998).

Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκή γνώση και έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση όταν απαιτείται από αυτούς να σχεδιάσουν τη διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι η διδασκαλία θα πρέπει να διαφοροποιείται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρίζουν ότι αυτό δεν είναι εφικτό λόγω των συνολικών απαιτήσεων της τάξης τους (Vaughn & Shumm 1995. Vaughn et al., 1998). Στους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων και στη βελτίωση του αισθήματος επάρκειας σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, συγκαταλέγονται η προηγούμενη εμπειρία στην τάξη με μαθητές με δυσκολίες και η συμμετοχή σε πρόγραμμα επιμόρφωσης μετά τη λήψη του πτυχίου (Sharma, Forlin, Loreman & Earle, 2006).

Ός προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, σε μετα-αναλυτική έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε να είναι ήταν λιγότερο θετικά διακείμενοι με την ιδέα της συνεκπαίδευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με εκείνους της πρωτοβάθμιας (Scruggs & Mastropieri, 1996). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων αισθάνονται συνήθως πλημμελώς προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν σε διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ευρύτερα, ενώ τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο αρνητικά και διαπιστώνεται χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους (Παντελιάδου, 2000).

Σχετικά με την επιμόρφωση, στις πολλές χώρες η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κρίνεται ανεπαρκής ως προς τη διδασκαλία των παιδιών με μαθησιακές δυ-

σκολίες, καθώς οι προπτυχιακές σπουδές συνήθως περιορίζονται σε μια απλή ενημέρωση για το όλο θέμα (Fullan, 1991). Η πλημελής κατάρτιση δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αβεβαιότητας, ενώ αντίθετα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών συμβάλλει στην ενίσχυση της εφαρμογής υποστηρικτικών προγραμμάτων (Thousand & Villa, 2000). Το ζήτημα όμως φαίνεται να είναι περισσότερο σύνθετο δεδομένου ότι ακόμα και μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (Lyon, Vasen & Toomey, 1989).

Όσον αφορά στη συνεργασία με υπηρεσίες αξιολόγησης και υποστήριξης, τα ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην τάξη τους, αξιολογούν περισσότερο θετικά την αναγκαιότητα παροχής ψυχολογικών συμβουλευτικών υπηρεσιών και τη συνεργασία ψυχολόγων-εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα, τονίζουν την αναγκαιότητα παρεμβάσεων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, συμβουλευτικής και επιμόρφωσης γονέων και αξιολόγησης μαθητών από εξειδικευμένο προσωπικό (Χατζηχρήστου, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεργαστεί με σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες, δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εμπειρία αυτή και αναφέρουν ότι οι ειδικοί αποτελούν για αυτούς πρότυπα συμπεριφοράς -επειδή μοιράζονται μαζί τους προβληματισμούς και ευθύνες- όπως και πηγή ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα ένταξης (Gulkin & Conolly, 1990).

Παρά το γεγονός ότι κατά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετά προγράμματα επιμόρφωσης για τις μαθησιακές δυσκολίες, χρηματοδοτούμενα από ευρωπαϊκά προγράμματα και σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, εξακολουθεί ωστόσο να υπάρχει σύγχυση σχετικά με την οριοθέτηση των δυσκολιών και ανάγκη για πληρέστερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της σχολικής κοινότητας. Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα μια ευρύτερης μελέτης που διερεύνησε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ειδικότερα καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για την κατάλληλη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο πλαίσιο της τάξης. Με βάση την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, η διερεύνηση των αντιλήψεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες θα συμβάλλει, εκτός των άλλων, τόσο στην ανίχνευση των αναγκών όσο και στη διεύρυνση εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης σε σχετικά θέματα στα οποία συνήθως διαπιστώνονται ελλείψεις και παρανοήσεις.

Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιος είναι ο βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες; Έχουν στην τάξη τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, γνωρίζουν ή εφαρμόζουν εργαλεία ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών, έχουν συνεργαστεί με υπηρεσίες;
- 2) Τι γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί για τα βασικά χαρακτηριστικά, τους αιτιολογικούς παράγοντες και την αντιμετώπιση της δυσλεξίας ειδικότερα;
- 3) Υπάρχει επίδραση στις παραπάνω μεταβλητές από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και κυρίως το επίπεδο επιμόρφωσης, η βαθμίδα (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), την προϋπηρεσία, την προηγούμενη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με παιδιά με ΜΔ, την ύπαρξη τάξης ένταξης στο σχολείο τους κ.λπ.;

**ΜΕΘΟΔΟΣ**

**Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν 220 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (55,9%) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (44,1%) από δημόσια σχολεία της Αθήνας (35%), της Θεσσαλονίκης (18,6%) και της περιφέρειας (Ζάκυνθος & Ρόδος, 46,4%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν 69 άνδρες (31,4%) και 151 γυναίκες (68,6%).

**Πίνακας 1**

*Περιγραφικός πίνακας των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος*

	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Πόλη Διαμονής</b>		
Αθήνα	77	35,0
Θεσσαλονίκη	41	18,6
Περιφέρεια	102	46,4
<b>Φύλο</b>		
Άντρας	69	31,4
Γυναίκα	151	68,6
<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης</b>		
Πρωτοβάθμια	123	55,9
Δευτεροβάθμια	97	44,1
<b>Ηλικία</b>		
έως 30	48	21,8
31-40	60	27,3
41 και άνω	112	50,9
<b>Προϋπηρεσία</b>		
0-4	76	34,5
5-15	70	31,8
15 και πάνω	74	33,6
<b>Σπουδές</b>		
Πτυχίο εξομοίωσης Π.Τ.Δ.Ε.		
Διετής Εκπαίδευση στα Δ.Δ.Ε.:	48	21,8
Γενικής Αγωγής	16	7,3
Ειδικής Αγωγής	15	6,8
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	31	14,1
Διδακτορικός τίτλος	6	2,7
<b>Επιμορφωτικό πρόγραμμα (τελευταία 5ετία)</b>		
Ναι	85	38,6
Όχι	135	61,4
<b>Τάξη ένταξης στο σχολείο*</b>		
Ναι	98	44,5
Όχι	122	55,5
Σύνολο		220
	100,00	

*\*Η συντριπτική πλειοψηφία των τάξεων ένταξης αναφέρθηκε ότι λειτουργούσαν στα Δημοτικά σχολεία (90 εκπαιδευτικοί). Μόνο 8 στα Γυμνάσια και Λύκεια.*

**Μέσα συλλογής δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο, σχεδιασμένο για το σκοπό της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη αντίστοιχα με τις θεματικές ενότητες που εξετάζονται. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έντεκα (11)

ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Τα επόμενα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου αναφέρονται σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ/ΟΧΙ ή πολλαπλών επιλογών) που εξετάζουν το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ποια είναι η πηγή των γνώσεων των εκπαιδευτικών, αν υπάρχει μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη, αν γνωρίζουν μεθόδους αντίχενωσης μαθησιακών δυσκολιών, αν έχουν παραπέμψει μαθητή για μαθησιακές δυσκολίες, πιθανή συνεργασία με φορείς, διαθεσιμότητα εκπαιδευτικού υλικού για μαθησιακές δυσκολίες κλπ). Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ/ΟΧΙ ή πολλαπλών επιλογών) που αξιολογούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και τα χαρακτηριστικά της (π.χ. «Η δυσλεξία εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια παρά στα κορίτσια» και «Το βασικό έλλειμμα στη δυσλεξία είναι οι δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση»). Το τέταρτο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και την αντιμετώπισή τους στην τάξη. Χρησιμοποιείται 5βάθμια κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert. Παραδείγματα ερωτήσεων για το μέρος αυτό είναι: «Πιστεύω ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» και «πιστεύω ότι η ύπαρξη διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών σε ένα παιδί είναι βοηθητική για το έργο του εκπαιδευτικού». Τέλος, το πέμπτο μέρος περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που σχετίζονται με θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. «ποιος τύπος εκπαίδευσης/επιμόρφωσης σε θέματα μαθησιακών πιστεύετε ότι ωφελεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς;»). Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα για τα τρία πρώτα μέρη του ερωτηματολογίου.

## ΕΥΡΗΜΑΤΑ

### Πίνακας 2

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες σχετικά με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες*

	<i>f</i>	<i>%</i>	
Επάρκεια γνώσεων	Ναι	18	8,2
	Όχι	202	91,8
Υπήρχε μαθητής με διάγνωση Μ.Δ. στην τάξη μου	Ναι	190	86,4
	Όχι	30	13,6
Παρέπεμψα μαθητή για αξιολόγηση	Ναι	125	56,8
	Όχι	95	43,2
Γνώση μεθόδων/εργαλείων αντίχενωσης Μ.Δ. στην τάξη	Ναι	97	44,0
	Όχι	123	56,0
Χρήση μεθόδων/εργαλείων αντίχενωσης Μ.Δ. στην τάξη	Ναι	75	34,1
	Όχι	145	65,9
Συνεργασία με υποστηρικτικές δομές παιδιών με Μ.Δ.	Ναι	92	41,8
	Όχι	128	58,2

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν μαθητή με διάγνωση δυσκολιών μάθησης στην τάξη τους (86,4%), και το μεγαλύτερο



ποσοστό (56,4%) είχαν παραπέμψει μαθητές για αξιολόγησης, ένα πολύ χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει επαρκείς γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες (8,2%). Είναι θετικό ότι σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι γνωρίζουν εργαλεία ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών (44,0%) αλλά λιγότεροι (34,1%) ανέφεραν ότι τα χρησιμοποίησαν μέσα στην τάξη τους. Τέλος, το 58,2% ανέφερε ότι δεν είχε συνεργασία με υποστηρικτικές υπηρεσίες κυρίως λόγω έλλειψης ενημέρωσης και του μεγάλου χρόνου που απαιτείται στις υπηρεσίες αυτές. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (41,8) δήλωσαν ότι είχαν συνεργαστεί με υπηρεσίες υποστήριξης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κυρίως για την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης σε εκείνους και τους γονείς.

Οι βασικές πηγές γνώσης για τις μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από το Πανεπιστήμιο (52,3%), τα επιμορφωτικά σεμινάρια (47,3%) και, για ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών, από προσωπική αναζήτηση της βιβλιογραφίας (39,5%). Τέλος, το υλικό για την υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί το εντοπίζουν στο διαδίκτυο (31,8%), στα σεμινάρια που παρακολουθούν (31,8%) και μέσα από συζητήσεις και προτάσεις από συναδέλφους (28,2%).

### Πίνακας 3

*Απόλυτες και σχετικές συχνότητες για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία*

	Ναι		Όχι	
	f	%	f	%
Χαμηλότερη Νοημοσύνη	6	2,7	214	97,3
Συχνότερη στα αγόρια	150	68,2	58	26,4
Είναι κληρονομική	95	43,2	108	49,1
Αποτέλεσμα κοινωνικών παραγόντων	63	39,1	98	60,9
Αποτέλεσμα συναισθηματικών παραγόντων	103	46,8	78	43,1
Αποτέλεσμα πολιτισμικών παραγόντων	54	32,7	111	67,3
Αποτέλεσμα γενετικών-βιολογικών παραγ.	161	83,9	31	16,1
Δυσκολίες στην ανάγνωση	210	96,3	8	3,7
Δυσκολίες στην ομιλία	53	24,3	165	75,7
Δυσκολίες στα μαθηματικά	51	23,4	167	76,6
Έλλειμμα στη φωνολ.επεξεργασία	121	55,0	84	38,2
Καλή πρακτική ικανότητα	206	93,6	10	4,5

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, το 86,4% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι υπήρχε μαθητής με διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών τα προηγούμενα έτη, επομένως είχαν εμπειρία από τις δυσκολίες στο εκπαιδευτικό τους έργο. Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης από τους υπόλοιπους μαθητές (97,3%), η πλειοψηφία πιστεύει ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα κυρίως βιολογικών-γενετικών παραγόντων (73,2%). Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (46,8%) όμως δηλώνει εσφαλμένα ότι η δυσλεξία οφείλεται σε συναισθηματικούς παράγοντες. Είναι ενδιαφέρον ότι παρά τις επικρατούσες θεωρίες, σε ένα μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η δυσλεξία συναντάται συχνότερα στα κορίτσια (26,4%) και το μεγαλύτερο ποσοστό δηλώνει δεν είναι εγγενής (49,1). Ως προς τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας συμφωνούν ότι το βασικό έλλειμμα είναι η φωνολογική επίγνωση (55%), και οι δυσκολίες στην ανάγνωση (95,5%) ενώ ορισμένοι δηλώνουν ότι οι δυσκολίες ισχύουν και στα μαθηματι-

κά (23,2%). Σημειώνεται ότι ένα σχετικά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει εσφαλμένα ότι η δυσλεξία σχετίζεται με δυσκολίες στην ομιλία (24,1%).

Η στατιστική επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών στις κατηγορικές μεταβλητές της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο  $\chi^2$ . Οι μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση ήταν οι παραπομπές παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η γνώση και η χρήση μεθόδων για την ανίχνευση δυσκολιών στην τάξη, η συνεργασία με φορείς υποστήριξης μαθησιακών δυσκολιών και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία (δείκτης νοημοσύνης, φύλο, κληρονομικότητα και τα βασικά χαρακτηριστικά).

#### Πίνακας 4

Συνολικός Πίνακας κατανομής (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μεταβλητών γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα

		Εκπαιδευτική βαθμίδα				$\chi^2$	p
		Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια			
		f	%	f	%		
Παραπομπή σε υπηρεσίες	Ναι	97	44,1	28	12,7	55,250	.000
	Όχι	26	11,8	69	31,4		
Γνώση μεθόδων αξιολόγησης	Ναι	72	32,7	25	11,4	23,616	.000
	Όχι	51	23,2	72	32,7		
Χρήση μεθόδων ανίχνευσης	Ναι	60	27,3	15	6,8	26,791	.000
	Όχι	63	28,6	82	37,3		
Συνεργασία με υπηρεσίες	Ναι	73	33,2	19	8,6	35,240	.000
	Όχι	50	22,7	78	35,5		
Μεγαλύτερη συχνότητα σε αγόρια	Ναι	91	43,8	59	28,4	4,264	.039
	Όχι	26	12,5	32	15,4		
Κληρονομικότητα δυσλεξίας	Ναι	67	33,0	28	13,8	13,060	.000
	Όχι	49	24,1	59	29,1		
Έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία	Ναι	77	37,4	44	21,4	6,747	.034
	Όχι	39	18,9	45	21,8		

Σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές (Πίνακας 4) διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική βαθμίδα διαφοροποιεί τα ποσοστά εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις γνώσεις τους για τη δυσλεξία. Πιο αναλυτικά, οι διαφορές παρουσιάστηκαν προς στην ίδια κατεύθυνση δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος είχαν μεγαλύτερη εξοικείωση και ήταν επαρκέστερα ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν περισσότερες παραπομπές για αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών, [ $\chi^2(1)=55,250$ ,  $p<0,001$ ], γνώριζαν μεθόδους ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών [ $\chi^2(1)=23,616$ ,  $p<0,001$ ] και τις χρησιμοποιούσαν μέσα στην τάξη [ $\chi^2(1)=26,791$ ,  $p<0,001$ ]. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν περισσότερο ενημερωμένοι για την έννοια της δυσλεξίας και τα χαρακτηριστικά της [π.χ. κληρονομικότητα,  $\chi^2(1)=13,060$ ,  $p<0,001$  έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία,  $\chi^2(1)=6,747$ ,  $p<0,05$ ].

**Πίνακας 5**

Συνολικός Πίνακας κατανομής (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μεταβλητών γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

		Έτη προϋπηρεσίας						$\chi^2$	p
		0-4		5-15		>16			
		f	%	f	%	f	%		
Παραπομπή σε υπηρεσίες	Ναι	29	13,2	40	18,2	56	25,5		
	Όχι	47	21,4	30	13,6	18	8,2	21,514	.000
Γνώση μεθόδων αξιολόγησης	Ναι	39	17,7	28	12,7	30	13,6		
	Όχι	37	16,8	42	19,1	44	20,0	2,463	.292
Χρήση μεθόδων ανίχνευσης	Ναι	28	12,7	21	9,5	26	11,8		
	Όχι	48	21,8	49	22,3	48	21,8	.813	.666
Συνεργασία με υπηρεσίες	Ναι	20	9,1	31	14,1	41	18,6		
	Όχι	56	25,5	39	17,7	33	15,0	13,297	.001
Μεγαλύτερη συχνότητα σε αγόρια	Ναι	45	21,6	47	22,6	58	27,9		
	Όχι	29	13,9	18	8,7	11	5,3	9,598	.008
Κληρονομικότητα δυσλεξίας	Ναι	31	15,3	27	14,3	35	17,2		
	Όχι	44	21,7	33	16,3	31	15,3	1,929	.381
Έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία	Ναι	40	19,4	36	17,5	45	21,8		
	Όχι	33	16,0	28	13,6	23	11,2	3,978	.409

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 5, διαπιστώθηκαν λιγότερες διαφοροποιήσεις σχετικά με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών και τις γνώσεις τους για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των χρόνων προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στα ποσοστά παραπομπής, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία ανέφεραν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι παρέπεμπαν μαθητές για αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών [ $\chi^2(2)=21,514, p<0,001$ ]. Αντίστοιχα, προς την ίδια κατεύθυνση ήταν τα αποτελέσματα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη προϋπηρεσία με τις υπηρεσίες αξιολόγησης/υποστήριξης [ $\chi^2(2)=13,297, p<0,001$ ]. Ως προς την ενημέρωση για την εμφάνιση της δυσλεξίας περισσότερο στα αγόρια, οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία φάνηκε να συμφωνούν σε μεγαλύτερο ποσοστό με αυτή την πρόταση [ $\chi^2(2)=9,598, p<0,01$ ].

**Πίνακας 6**

Συνολικός Πίνακας κατανομής (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μεταβλητών γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ως προς την επιμόρφωση

		Συμμετοχή σε επιμόρφωση				$\chi^2$	p
		Ναι		Όχι			
		f	%	f	%		
Παραπομπή σε Υπηρεσίες	Ναι	67	30,5	58	26,4	27,339	.000
	Όχι	18	8,2	77	35,0		
Γνώση μεθόδων αξιολόγησης	Ναι	51	23,2	46	20,9	14,222	.000
	Όχι	34	15,5	89	40,5		
Χρήση μεθόδων ανίχνευσης	Ναι	40	18,2	35	15,9	10,367	.000
	Όχι	35	15,9	100	45,5		
Συνεργασία με υπηρεσίες	Ναι	55	25,0	37	16,8	29,824	.000
	Όχι	30	13,6	98	44,5		
Μεγαλύτερη συχνότητα σε αγόρια	Ναι	91	43,8	26	12,5	4,264	.039
	Όχι	59	28,4	32	15,4		
Κληρονομικότητα δυσλεξίας	Ναι	67	33,0	49	24,1	13,060	.000
	Όχι	28	13,8	59	29,1		
Έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία	Ναι	50	24,3	71	34,5	.764	.683
	Όχι	33	16,0	51	24,8		

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6, σύμφωνα με το κριτήριο  $\chi^2$  οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα που αναφέρονται στις γνώσεις τους για τις μαθησιακές δυσκολίες, τη σχέση τους με υπηρεσίες αξιολόγησης και την ενημέρωσή τους για τα βασικά ελλείμματα των παιδιών με δυσλεξία διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο σημαντικότητας με βάση τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πρόσφατη επιμόρφωση. Όπως αναμενόταν, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 χρόνια παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με συναδέλφους τους που δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει μέρος σε αντίστοιχο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Δεν υπήρχε στατιστική σημαντική επίδραση της επιμόρφωσης στα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν ναι ή όχι στο ερώτημα για το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση ως το βασικότερο χαρακτηριστικό των παιδιών με δυσλεξία.

**Πίνακας 7**

Συνολικός Πίνακας κατανομής (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μεταβλητών γνώσης και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία ως προς τη λειτουργία τάξης ένταξης στο σχολείο τους (αφορά μόνο τα Δημοτικά σχολεία)

	Λειτουργία τάξης ένταξης				$\chi^2$	p	
	Ναι		Όχι				
	f	%	f	%			
Παραπομπή σε Υπηρεσίες	Ναι	77	62,6	20	16,3	9,017	.003
	Όχι	13	13,6	13	13,6		
Γνώση μεθόδων αξιολόγησης	Ναι	50	40,7	22	17,9	1,228	.268
	Όχι	40	32,5	11	8,9		
Χρήση μεθόδων ανίχνευσης	Ναι	41	33,3	19	15,4	1,396	.237
	Όχι	49	39,8	14	11,4		
Συνεργασία με υπηρεσίες	Ναι	58	47,2	15	12,2	3,609	.057
	Όχι	32	26,0	18	14,6		
Μεγαλύτερη συχνότητα σε αγόρια	Ναι	71	60,7	20	17,1	4,291	.038
	Όχι	15	12,8	11	9,4		
Κληρονομικότητα δυσλεξίας	Ναι	48	41,4	19	16,4	.001	.980
	Όχι	35	30,2	14	12,4		
Έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία	Ναι	61	52,1	16	13,7	4,520	.104
	Όχι	24	20,5	15	12,8		

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7, η λειτουργία τάξης ένταξης στην σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν διαφοροποιεί στατιστικώς σημαντικά τα επίπεδα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες. Βρέθηκε μόνο ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρέπεμπαν σε μεγαλύτερο ποσοστό παιδιά για αξιολόγηση [ $\chi^2(2)=9,017, p<0,01$ ] και γνώριζαν ότι η δυσλεξία εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια [ $\chi^2(2)=4,291, p<0,05$ ].

**ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες, τις γνώσεις τους για τα χαρακτηριστικά και την αιτιολογία της δυσλεξίας και τις αντιλήψεις για την επάρκειά τους στο να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες αυτές στην τάξη. Ως παράγοντες συσχέτισης με τις παραπάνω μεταβλητές μελετήθηκαν η διδασκαλία στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η πρόσφατη κατάρτισή τους και η εξοικείωση με μεθόδους υποστήριξης των μαθησιακών δυσκολιών που ενδεχομένως σχετίζεται με την ύπαρξη τάξης ένταξης στο σχολείο.

Όπως αναμενόταν, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με τις μαθησιακές δυσκολίες (ερώτημα 1<sup>ο</sup>). Παρόλο που δήλωσαν ότι είναι ενημερωμένοι για μεθόδους ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, ωστόσο σε μικρότερο βαθμό ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν ορισμένες από αυτές στο εκπαιδευτικό τους έργο με σκοπό τον εντοπισμό παιδιών με δυσκολίες. Επιπλέον, η συνεργασία με υποστηρικτικές δομές παιδιών με

μαθησιακές δυσκολίες ήταν περιορισμένη κυρίως λόγω έλλειψης ενημέρωσης. Πράγματι, υπάρχουν περιορισμένα μέσα ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών στον ελληνικό χώρο τα οποία είναι διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς και για τα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι. Η μη θεσμοθέτηση από την πολιτεία υποχρεωτικής χορήγησης τεστ με σκοπό την έγκαιρη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και τον εντοπισμό ομάδων υψηλού κινδύνου όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες, ενισχύει το μοντέλο «αναμονή και αποτυχία» (“wait and fail”). Τα τελευταία χρόνια η κατάσταση αυτή σταδιακά ανατρέπεται, με την κατασκευή και στάθμιση τεστ που καλύπτουν διαφορετικούς τομείς αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών<sup>1</sup>. Τα τεστ αυτά μπορεί να χορηγηθούν από τους εκπαιδευτικούς μετά από εξειδικευμένη κατάρτιση, αλλά αυτά είναι διαθέσιμα αποκλειστικά μέχρι στιγμής μόνο σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και σε ΚΕΔΔΥ και όχι στα δημόσια σχολεία της χώρας. Όπως έχει ήδη τονιστεί, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό των μαθητών που ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα σημαντικός και έχει αναγνωριστεί διεθνώς.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της δυσλεξίας (κριτήριο νοημοσύνης, χαρακτηριστικά και συχνότητα ως προς το φύλο) ήταν εν μέρει ακριβείς (ερώτημα 2<sup>ο</sup>). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η δυσλεξία δεν σχετίζεται με χαμηλή νοημοσύνη, εμφανίζεται συχνότερα στα αγόρια και έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τις δυσκολίες στην ανάγνωση και το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι για τις δεξιότητες των μαθητών με δυσλεξία και σχεδόν όλοι συμφωνούσαν με την παροχή έγκαιρης παρέμβασης στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Αντίθετα, εξακολουθεί να υπάρχει η παρανόηση σε μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ότι η δυσλεξία σχετίζεται με δυσκολίες στον προφορικό λόγο. Η σύγχυση που εξακολουθεί να υφίσταται πιθανώς οφείλεται στη λέξη «δυσλεξία» που παραπέμπει σε δυσκολίες στο «λόγο» ενώ στην πραγματικότητα αναφέρεται σε δυσκολίες στη «λέξη».

Άλλη μια ανακρίβεια στην εκτίμηση σημειώνεται σχετικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας, δεδομένου ένα αρκετά υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών απέδωσε τα αίτια της δυσλεξίας σε συναισθηματικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Επιπλέον, βρέθηκαν διαφορετικά ποσοστά στην απάντηση για το βιολογικό υπόβαθρο (υψηλή συμφωνία) και στην απάντηση για την κληρονομικότητα (χαμηλή συμφωνία), δηλαδή ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν συμφώνησε με την πρόταση ότι η δυσλεξία είναι κληρονομική ενώ συμφώνησε ότι έχει βιολογικό υπόβαθρο. Πιθανώς αυτό να οφείλεται στην ελλιπή κατανόηση του όρου «κληρονομική» καθώς γενικά υπάρχει η εντύπωση ότι αφορά κυρίως άλλες διαταραχές. Η σύγχυση σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας επιβεβαιώνει την ασάφεια που υπάρχει σχετικά με το ζήτημα αυτό. Έχει βρεθεί ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αιτιολογία της δυσλεξίας και για την ταυτότητα της δυσκολίας αυτής επηρεάζουν τις αποδόσεις αιτίων για τις δυσκολίες των παιδιών (εγγενείς ή περιβαλλοντικές, σταθερές ή μεταβαλλόμενες) και το βαθμό ελέγχου που έχει ο εκπαιδευτικός για την προοπτική αλλαγής (Frederickson & Jacobs, 2001· Gwernan-Jones & Burden, 2009· Humfrey & Mullins, 2002).

<sup>1</sup> ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, «Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών & Ανιχνευτικών Εργαλείων (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών» (1.1 – 1.1.3. Επιστημονικός υπεύθυνος, Καθ. Κ. Πόρποδας).

ΕΠΕΑΕΚ: « Έγκαιρη και συστηματική ανίχνευση, αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, 1.1.3. Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου: Καθ. Μ. Τζουριάδου).

Οι παραπάνω εσφαλμένες εκτιμήσεις παρουσιάζουν ενδιαφέρον δεδομένου ότι το ένα τρίτο των συμμετεχόντων ανέφερε ότι έχει λάβει μέρος σε προγράμματα επιμόρφωσης. Θα αναμενόταν κανονικά μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας μεταξύ της συμμετοχής σε εξειδικευμένη κατάρτιση και της γνώσης για τις υπό διερεύνηση έννοιες. Βέβαια, σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι γνώσεις ακόμη και εμπειριών και καταρτισμένων εκπαιδευτικών για τις βασικές διαστάσεις της αναγνωστικής διαδικασίας (π.χ. έννοια της φωνολογικής επίγνωσης, έννοια της αναγνωστικής ευχέρειας) ήταν ιδιαίτερα περιορισμένες (Bos, Mather, Dickson, Podhajski & Chard, 2001· Cunningham, Perry, Stanovich & Stanovich, 2004· Moats & Foorman, 2003· Spear-Swerling, 2009). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν ζητήθηκαν πληροφορίες για το περιεχόμενο και τη διάρκεια της επιμόρφωσης και επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν αποκλειστικά σε πρόσφατες επιμορφώσεις. Ενδεχομένως μια τέτοια πληροφόρηση θα παρείχε ενδεχομένως περισσότερο αξιόπιστα δεδομένα προς ανάλυση.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν χαμηλή εμπιστοσύνη στις γνώσεις τους για τις μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες διεθνείς έρευνες που αναδεικνύουν τις σοβαρές επιφυλάξεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την υποστήριξη που μπορούν να παρέχουν στους μαθητές (Bunch, Lupart & Brown, 1997). Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, ανεξαρτήτως της εκπαίδευσης, της βαθμίδας και των ετών προϋπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες γιατί θεωρούν ότι δεν διαθέτουν τις κατάλληλες ικανότητες. Ωστόσο, στη γενική ιδέα εμφανίζονται αρκετά θετικοί, όχι όμως όταν πρόκειται για τη δική τους τάξη (Avramidis et al., 1999· Bender et al., 1995· Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003). Σε διεθνείς έρευνες έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής υπερεκτιμούν τις γνώσεις που έχουν για την ανάγνωση (Cunningham et al., 2004· Spear-Swerling et al., 2005· Spear-Swerling, 2009). Γενικότερα, οι σχετικά ακριβείς εκτιμήσεις για την επάρκεια των γνώσεων ενδεχομένως οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο διαθέσιμοι σε ευκαιρίες εμπλουτισμού των γνώσεων αυτών.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όσοι δεν είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα επιμόρφωσης κατά τα τελευταία πέντε έτη ήταν λιγότερο ενημερωμένοι για τις μαθησιακές δυσκολίες και ανέφεραν περισσότερες ανακριβείς απόψεις για τη δυσλεξία (ερώτημα 3<sup>ο</sup>). Η σύγχυση σχετικά με τις βασικές παραδοχές για τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το εύρος των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα γυμνάσια και τα λύκεια. Διαφορετικές ειδικότητες συνεπάγεται διαφορετικό βαθμό γνώσεων που παρέχονται στο πρώτο πτυχίο, δεδομένου ότι τα προγράμματα σπουδών στις καθηγητικές σχολές περιλαμβάνουν λιγιστά μαθήματα παιδαγωγικών και ψυχολογίας. Επίσης, οι καθηγητές περνούν λίγες μόνο ώρες σε κάθε τάξη και κατά συνέπεια δυσκολεύονται να εντοπίσουν και να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σαφώς πιο περιορισμένος είναι ο αριθμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης μετά τη λήψη του πτυχίου (ακόμη και τα μεταπτυχιακά προγράμματα ειδίκευσης) που απευθύνονται στους καθηγητές με αντικείμενο τις μαθησιακές δυσκολίες και την ειδική εκπαίδευση. Δεδομένου ότι η εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών συχνά καθυστερεί ακόμη και μέχρι την έναρξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αργότερα, και οι μαθησιακές δυσκολίες δεν «εξαφανίζονται» στο Γυμνάσιο αλλά παραμένουν και μάλλον εντείνονται, κρίνεται ανα-

γκαίος ο σχεδιασμός προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θεματολογία που αναφέρεται στα μαθησιακά και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του εφήβου μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στην κατάρτιση, ο σημαντικός ρόλος της συνεχιζόμενης, διά βίου εκπαίδευσης έχει επισημανθεί διεθνώς. Άλλα εμπειρικά δεδομένα διαπιστώνουν ότι ο αριθμός των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης αυξάνεται αναλογικά προς τα σεμινάρια που παρακολουθούν συναφή με το θέμα καθώς και του χρόνου συνεργασίας με εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Bettencourt, 2005). Η εκπαίδευση στις μαθησιακές δυσκολίες σημαίνει επίσης και μεγαλύτερη επάρκεια για την αντιμετώπιση τέτοιου τύπου προβλημάτων (Avramidis et al., 1999).

Τέλος, η λειτουργία τάξης ένταξης στα Δημοτικά σχολεία (μόνο οκτώ σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούσαν με τέτοιο σχήμα) δεν διαφοροποίησε σε σημαντικό βαθμό τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία. Σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματα θα αναμενόταν ότι η ύπαρξη ενός «ειδικού» στη σχολική μονάδα θα βελτίωνε το βαθμό εξοικείωσης των υπόλοιπων εκπαιδευτικών στο σχολείο για τις μαθησιακές δυσκολίες, καθώς συχνά οι μαθητές με τέτοιου τύπου δυσκολίες παρακολουθούν προγράμματα υποστήριξης. Διαφοροποίηση ωστόσο εντοπίστηκε μόνο στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τις παραπομπές, οι οποίες ήταν αυξημένες για τους εκπαιδευτικούς που είχαν τάξη ένταξης στο σχολείο τους. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν το βαθμό στον οποίο η τάξη ένταξης και ο εκπαιδευτικός της μπορεί να αποτελέσουν πηγή ενημέρωσης για θέματα δυσκολιών μάθησης για να ανταποκριθούν εν μέρει στις αυξανόμενες ανάγκες του υπόλοιπου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, καθώς ακόμη στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχει υποστήριξη από σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες.

Η ασάφεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών επιβάλλει την αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ζητείται πλέον από τον εκπαιδευτικό να μην είναι απλά ένας κάτοχος παιδαγωγικού τίτλου ή αποκλειστικά πολύ συγκεκριμένων γνώσεων, αλλά να ενημερώνεται διαρκώς για τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες και τις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους (Χατζηχρήστου, 2004). Θεωρείται απαραίτητος πλέον ο σχεδιασμός και η οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών για το σύνολο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ανάγνωση και τη γραφή αφορούν μεγάλο αριθμό μαθητών όχι μόνο όσους έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Το αποτελεσματικό σχολείο για τις μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνει δυνατότητα για έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών, εφαρμογή ευέλικτων μεθόδων αξιολόγησης και παρέμβασης, συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών και μέλος/η του διδακτικού προσωπικού οι οποίοι να λειτουργούν ως φορείς γνώσης για όλο το σχολείο.

– Οι συγγραφείς του κεφαλαίου εκφράζουν τις ευχαριστίες τους στις Αφροδίτη Κούφα, Νάνσυ Πομόνη και Αγγελική Σαμανίδου για τη συμβολή τους στη συλλογή του ερευνητικού υλικού από τη Θεσσαλονίκη, τη Ζάκυνθο και την Αθήνα αντίστοιχα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. Πρακτικά του International Conference of Special Education, ISEC 2000, Μάντσεστερ, 24-28 Ιουλίου 2000, Μ. Βρετανία.



- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20,2, 193-213.
- Bender, W.N, Vial, K. & Scott, C.O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 2, 87-94, 120.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B. & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, 97-120.
- Bramwell, M.J. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22, 3, 154-164.
- Briggs, J.D., Johnson, W.E., Shepherd, D.L. & Sedbrook, S.R. (2002). Teacher attitudes and attitudes concerning disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, 6,2, 85-90.
- Bunch, G., Lupart, J. & Brown, M. (1997). *Resistance and acceptance: Educator attitudes to inclusion of students with disabilities*. North York: York University. ERIC Document Reproduction Service No. ED410713.
- Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28, 4, 369-379.
- Clark, M.D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 69-79.
- Cunningham, A., Perry, K., Stanovich, K. & Stanovich, P.J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 1, 139-167.
- Elliott, J. (2005). Dyslexia Myths and the Feel-bad Factor. *Times Educational Supplement*, September 2<sup>nd</sup>.
- Frederickson, N. & Jacobs, S. (2001). Controllability attributions for academic performance and the perceived scholastic competence, global self-worth and achievement of children with dyslexia. *School Psychology International*, 22, 4, 401-416.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Garmon, M.A. (2004). Changing pre-service teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors? *Journal of Teacher Education*, 55,3, 201-213.
- Gulkin, J.B. & Conoley, J.C. (1990). Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective: Implications for practice, training and research. *Journal of Psychology*, 28, 203-223.
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R. (2009). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes about Dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66-86.
- Haberman, M. (1996). Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 747-760). New York: MacMillan.
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29,4, 196-203.

- Lyon, R.G., Vasen, M. & Toomey, F. (1989). Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12, 4, 164-169.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2005). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moats, L. & Foorman, B. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1, 23-45.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και γιατί*. Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, Vol. 63,1, 59-74.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006) (επιμ.). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ομάδα εργασίας: Γκαρή, Α., Δημάκος, Γ., Κασσωτάκη, Κ., Ματσόπουλος, Α., Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Μπίμπου, Α., Νικολόπουλος, Δ., Πολυχρόνη, Φ, Ράλλη, Α., Στογιαννίδου, Α. Χατζηχρήστου, Χ.
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Χ.Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.) *Εκπαιδευτική-Σχολική Ψυχολογία. Τόμος Γ'* (σσ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία: η ειδική διαταραχή στην μάθηση του γραπτού λόγου. Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Romi, S. & Leysen, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21,1, 85-105.
- Ross, F.C., Wax, I. (1993). *Inclusionary programs for children with language and/or learning disabilities: Issues in teacher readiness*. (ERIC, ED369251).
- Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, Vol. 63,1, 59-74.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: an international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special education*, 21,2, 80-93.
- Shuell, T.J. (1996). The role of educational psychology in the preparation of teachers. *Educational Psychologist*, 31, 1, 5-14.
- Spear-Swerling, L. (2009). A Literacy Tutoring Experience for Prospective Special Educators and Struggling Second Graders. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 5, 431-443.
- Spear-Swerling, L., Brucker, P. & Alfano, M. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55, 266-293.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 47, 25-38.
- Thousand, J. & Villa, R. (2000). Welcoming, Valuing, and Supporting the Diverse Learning Needs of All Students in Shared General Education Environments. *Special Services in the Schools*, 15, 1 & 2, 73-108.

- Thomas, A., Lewison, E.M., Orf, M.L. & Pinciotti, D. (1992). Administrators perceptions of school psychologists role and satisfaction with school psychologists. *Psychological Reports*, 71, 571-575.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στην Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Woolfson, L., Grant, E. & Campbell, L. (2007). A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational Psychology*, 27,2, 295-306.
- Vaughn, S. & Schumm, J.S. (1995). Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 5, 264-270.

## Μαθητές του γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και τμήματα ένταξης

**Δημήτρης Αργύρης & Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) που παρουσιάζουν οι μαθητές του γυμνασίου και στην αντιμετώπισή τους μέσα στο τμήμα ένταξης (Τ.Ε.). Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που έχουν ελάχιστα ή καθόλου διερευνηθεί στο ελληνικό σχολείο, όπως είναι: (α) η στάση των μαθητών με ΕΜΔ απέναντι στα μαθηματικά, η άποψή τους για το Τ.Ε. (πόσο και πώς τους βοηθάει), ο τρόπος αξιολόγησης και αντιμετώπισης των δυσκολιών τους από τους καθηγητές του τμήματος ένταξης, (β) Θέματα λειτουργίας του Τ.Ε. και προτάσεις των καθηγητών για τη βελτίωση τους. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προκύπτει η ανάγκη ίδρυσης τμημάτων ένταξης, ο καθορισμός ενός ορθολογιστικού πλαισίου λειτουργίας τους και η ενίσχυση τους με μόνιμο και εξειδικευμένο προσωπικό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο του 2009 στα 15 Τμήματα Ένταξης που λειτουργούσαν στο Νομό Αττικής. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια, ημιδομημένη συνέντευξη και κλειδα παρατήρησης.

*Λέξεις κλειδιά:* Μαθηματικά, ένταξη, μαθησιακές δυσκολίες.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στα μαθηματικά αποτελούν τα τελευταία χρόνια βασικό θέμα ενδιαφέροντος για την ελληνική, αλλά και την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα. Αφορά χιλιάδες μαθητές, σύμφωνα με το Geary (2004) το ποσοστό μπορεί να φθάνει το 8% του μαθητικού πληθυσμού και απασχολεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι αν και έχουν φυσιολογική νοημοσύνη προέρχονται από ένα συνηθισμένο περιβάλλον, έχουν τις ίδιες ευκαιρίες σχολικής μάθησης με τους συμμαθητές τους και δε παρουσιάζουν σοβαρά αισθητηριακά ή συναισθηματικά προβλήματα, αποτυγχάνουν καθημερινά, απογοητεύονται και πολλές φορές περιθωριοποιούνται ή παραιτούνται από την μαθησιακή διαδικασία.