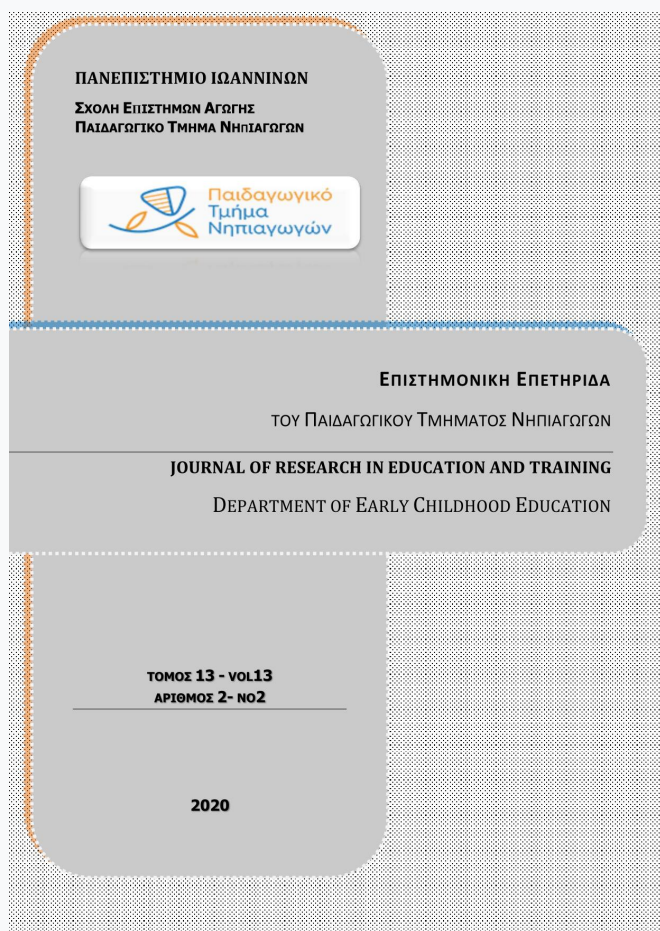


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 13, Αρ. 2 (2020)



Γνώσεις και δεξιότητες δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης σε ζητήματα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Μαίρη Τριανταφύλλου, Αναστασία Δημητριάδου, Βασιλική Πλιόγκου

doi: [10.12681/jret.20789](https://doi.org/10.12681/jret.20789)

Copyright © 2021, Μαίρη Τριανταφύλλου, Αναστασία Δημητριάδου, Βασιλική Πλιόγκου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τριανταφύλλου Μ., Δημητριάδου Α., & Πλιόγκου Β. (2021). Γνώσεις και δεξιότητες δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης σε ζητήματα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13(2), 84–124. <https://doi.org/10.12681/jret.20789>

Γνώσεις και δεξιότητες εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης σε ζητήματα εκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών Δημοτικού σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Μαίρη Τριανταφύλλου¹, Αναστασία Δημητριάδου² & Βασιλική Πλιόγκου³

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ02.50, ²Εκπαιδευτικός ΠΕ071

³. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία του Ν. Κοζάνης αναφορικά με ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Η έρευνα εστίασε στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα εχέγγυα να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ, αλλά και στις γνώσεις τους σε ζητήματα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η μεικτή, δηλαδή συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης με τη χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων, ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκατό εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, του Ν. Κοζάνης, που απάντησαν σε ερωτηματολόγια τα οποία αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ οκτώ από αυτούς έδωσαν συμπληρωματικά και συνεντεύξεις. Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες, δίνοντας την ευκαιρία στην ερευνήτρια να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις, όταν και όπου κρινόταν απαραίτητο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δύναται να αναγνωρίσει τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΕΜΔ. Έγινε, πλέον, αντιληπτό από τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και τα λάθη που κάνουν πολλά παιδιά δεν οφείλεται σε τεμπελιά ή αδιαφορία, αλλά σε δυσκολία στον γνωστικό-μαθησιακό τομέα.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, Γνώσεις, Δεξιότητες.

Knowledge and skills of General Education teachers, who work in Primary schools in the prefecture of Kozani, regarding the education issues of children with Specific Learning Difficulties

Μαίρη Τριανταφύλλου¹, Αναστασία Δημητριάδου² & Βασιλική Πιλόγκου³

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ02.50, ² Εκπαιδευτικός ΠΕ071

³ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Abstract

The purpose of the present research was to investigate the knowledge and the skills of the General Education teachers, who work in Primary schools in the prefecture of Kozani, regarding the education issues of children with Specific Learning Difficulties. The research focused on whether teachers have the guarantees to recognize the features of children with Specific Learning Difficulties, and on teachers' knowledge on education and children's socialization issues. The methodological approach which was chosen for the conduction of the research was the mixed one, namely the combination of a qualitative and quantitative method. For the data collection, the triangulation method was used along with two research tools, the questionnaire and the interview. The sample of the research consists of 100 Primary General Education teachers, in the prefecture of Kozani, who answered questionnaires that consisted of closed-ended questions, whereas eight of them gave supplementary interviews as well. The interviews were semi-structured, giving the chance to the researcher to ask clarifying questions, when and where it was considered necessary. From the results of the research it emerged that the majority of teachers are able to recognize most of the features of children with Learning Difficulties. It was now understood by the largest number of the General Education teachers that the low school performance and the mistakes that a lot of children make are not due to laziness or indifference, but difficulty in the cognitive-learning field.

Key-words: Specific Learning Difficulties, Primary General Education Teachers, Knowledge, Skills, Inclusion

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, ακολουθώντας τις επιταγές της Ενιαίας Εκπαίδευσης, θέματα όπως η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η εκπαίδευση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο, η ανάγκη τροποποίησης του εκπαιδευτικού πλαισίου και των εκπαιδευτικών πρακτικών βρίσκονται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος (Γουδήρας, 2013; Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής/ενταξιακής εκπαίδευσης γίνεται εκτενής λόγος για την ουσιαστική ένταξη των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, αλλά και στην εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών στην εκπαίδευση που στοχεύουν στην ισότητα των παρεχόμενων ευκαιριών. Ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση», που αποτελεί μετάφραση του όρου «Inclusion/Inclusive education» για αυτό και συχνά εμφανίζεται ως συνώνυμος ο όρος «ενταξιακή εκπαίδευση», αναφέρεται σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, σε ένα σχολείο όπου όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών θα έχουν ίσες ευκαιρίες. Αντίθετα, ο όρος «ενσωμάτωση» που αποτελεί μετάφραση του όρου «integration» σήμερα θεωρείται παρωχημένος, καθώς υποδηλώνει μια προσπάθεια εξομάλυνσης του ατόμου, ώστε να ενταχθεί μέσα στην κανονικότητα της σχολικής τάξης (Αγγελίδης και Αβραμίδου, 2011; Ζώνιου-Σιδέρη, 2011; Liasidou, 2012; Pavri & Luftig, 2001).

Στην κατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών «ειδικές», σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 και τον Ν. 4547/2018 ανήκουν και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), που αποτελούν μια πολυπληθή και ετερογενή ομάδα του μαθητικού πληθυσμού (Heward, 2011). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Mercer & Pullen (2008), ο πληθυσμός των παιδιών με ΕΜΔ παρουσιάζει τέτοια ανομοιογένεια, ώστε ένα παιδί μπορεί να εμφανίζει έναν από τους χιλιάδες συνδυασμούς γνωστικών και κοινωνικών δυσκολιών, καθιστώντας επιτακτική τη χρήση στρατηγικών και την επιμόρφωση, με στόχο την επίτευξη της αποτελεσματικής εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΜΔ στο Γενικό σχολείο.

Ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» υιοθετήθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Samuel Kirk. Ο Kirk εισήγαγε για πρώτη φορά τον όρο σε ένα συνέδριο για γονείς στο Σικάγο, οι οποίοι αγωνιούσαν για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους στο μαθησιακό κομμάτι. Ο Kirk εξήγησε ότι οι ΕΜΔ δεν οφείλονταν σε

νοητική καθυστέρηση, σε αισθητηριακές δυσκολίες ή σε κάποιους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τόνισε ότι χαρακτηρίζονται ως καθυστέρηση, δυσλειτουργία ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε διεργασίες του λόγου, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής, της αριθμητικής ή ακόμη και σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς. Η «καθυστέρηση» αυτή οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία ή και σε συναισθηματικές ή και σε συμπεριφορικές δυσκολίες, που πιθανόν να εμφανίσει ο/η μαθητής/μαθήτρια (Kavale & Forness, 2000). Ο παραπάνω ορισμός συνέβαλε σημαντικά στην έρευνα, στη διάγνωση και στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ, καθώς και στη διαφοροδιάγνωση (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003). Με τον όρο «διαφοροδιάγνωση», όπως αυτός αναφέρεται στον Ν. 3699/2008, νοείται η διαγνωστική διαδικασία, μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα, ώστε να προκύψει η επικρατέστερη διάγνωση. Αντίθετα, με τον όρο «διάγνωση» νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με τη χρήση τυπικών ή άτυπων εργαλείων, ώστε να σχεδιαστεί η καταλληλότερη παρέμβαση για το παιδί.

Ωστόσο, η αναφορά σε προβλήματα συναισθηματικά στον ορισμό του Kirk θεωρήθηκε από πολλούς επιστήμονες του κλάδου ως παραπλανητική για την πραγματική φύση και τη διάγνωση των ΕΜΔ. Έκτοτε, υπήρξαν πολλοί ορισμοί, οι οποίοι κατακρίθηκαν για τις ασάφειες και αβλεψίες που περιείχαν. Σήμερα, ο ορισμός που γίνεται ευρέως αποδεκτός είναι αυτός της Εθνικής Μεικτής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (NJCLD 1990/2001), ο οποίος αναφέρει ότι: *«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή/και χρήση των ικανοτήτων της ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, λογικής και μαθηματικών. Οι δυσκολίες είναι εγγενείς στο άτομο και θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι παρούσες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες»* (Heward, 2011, σελ. 140).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ο όρος «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται ως περιγραφικός όρος – «ομπρέλα», ο οποίος περιλαμβάνει δυσκολίες σε συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως στον γραπτό λόγο, στην ανάγνωση, το συλλογισμό και την κατανόηση (Kotoulas, 2004; Σκαλούμπακας & Πρωτόπαπας, 2007). Οι

μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν δυσκολία στην απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή τους πρόοδος να εμποδίζεται ή να καθυστερεί σημαντικά, παρεμποδίζοντας ταυτόχρονα και την κοινωνικοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και οι γονείς των μαθητών/μαθητριών με ΕΜΔ είναι αυτοί που συνήθως έρχονται πρώτοι αντιμέτωποι με τις δυσκολίες που παρουσιάζουν στο γνωστικό κομμάτι μέσα στη σχολική τάξη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Σπανού & Τριπόδης, 2010).

Στο συγκεκριμένο σημείο, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί η διάκριση ανάμεσα στις *Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/μαθήτριες και μπορεί να οφείλονται σε ενδογενείς παράγοντες, όπως η νοητική αναπηρία ή σε εξωγενείς, όπως είναι η φτώχεια, οι πολιτισμικές διαφορές και η ακατάλληλη διδασκαλία. Εν αντιθέσει, όσον αφορά στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η σχολική αποτυχία δεν είναι απόρροια των παραπάνω παραγόντων, αλλά έχει οργανικά-νευρολογικά αίτια, είναι εγγενής στο άτομο και υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Παντελιάδου, 2011; Χατζηχρήστου, 2004).

Το γνωστικό έλλειμμα που εντοπίζεται στα παιδιά με ΕΜΔ, προκαλεί δευτερευόντως και συναισθηματικά προβλήματα, όπως είναι το άγχος, η απογοήτευση και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Mishna, 2003). Σε κάθε προσπάθεια των παιδιών να φέρουν εις πέρας τις σχολικές απαιτήσεις ενός μαθήματος, δημιουργείται πολύ έντονα το συναίσθημα άγχους, κατάθλιψης και χαμηλής αυτοπεποίθησης. Κατ' επέκταση, οι ΕΜΔ επιδρούν αρνητικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Από τη μία, τα ίδια τα παιδιά απομονώνονται και γίνονται εσωστρεφή ή εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά και από την άλλη, απορρίπτονται από τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους (Avramidis, 2013; Διακάκης, 2005; Mishna, 2003; Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006). Πρόσφατη έρευνα των Statiri & Andreou (2017), καταδεικνύει ότι τα παιδιά με ΕΜΔ δεν έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα του «ανήκειν» και δεν έχουν υψηλή κοινωνική θέση μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει η Παντελιάδου (2011), τα τρία τέταρτα των παιδιών με ΕΜΔ που παρουσιάζουν ελλείμματα στα γνωστικά χαρακτηριστικά, εμφανίζουν και δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον. Κατά τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, οι μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ, πολλές φορές, αγνοούνται και παραγκωνίζονται από τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό εξαρτάται και από την αντίληψη που

έχουν οι τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, οι οποίοι/οποίες μην έχοντας γνώση και ενημέρωση από τους/τις εκπαιδευτικούς προβαίνουν σε κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά και στη φτωχή επεξεργασία των κοινωνικών περιστάσεων και των ερεθισμάτων από τα παιδιά με ΕΜΔ (Δόικου-Αυλίδου, 2002; Smith, 2004; Παντελιάδου, 2011).

Η πλειονότητα των μαθητών/μαθητριών με ΕΜΔ εμφανίζουν αγχώδεις διαταραχές και υψηλό βαθμό συναισθηματικής εξουθένωσης, η οποία επηρεάζει τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Νικολόπουλος, χ.χ.). Στον αντίποδα αυτής της άποψης, έρχονται οι έρευνες των Avramidis (2010) και Frostad & Pijl (2007), οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα τελευταία χρόνια τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν βρει τον τρόπο να κοινωνικοποιούνται και να αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου.

Όπως προαναφέρθηκε, σήμερα, τα παιδιά με ΕΜΔ φοιτούν στο γενικό σχολείο. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός κατέχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, στην κοινωνική τους ένταξη, αλλά και στην παροχή κινήτρων, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τα παιδιά με ΕΜΔ, τα οποία φαίνεται να μην έχουν άλλο εσωτερικό κίνητρο, πέραν της αποφυγής της αποτυχίας (Μπάστα, 2015; Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρουν οι Ζώνιου-Σιδέρη (2000) και Cullinan (2007), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες εκπαίδευσης και παροχής υποστήριξης –ακαδημαϊκής και κοινωνικής– για τα παιδιά με ΕΜΔ.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Γνώσεις εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό και τη διδασκαλία των παιδιών με ΕΜΔ

Αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σε κάποιο μόνο βαθμό ικανοποιημένοι από τις υπάρχουσες γνώσεις τους αναφορικά με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών με ΕΜΔ. Έρευνες που διεξήχθησαν από τις Βασιλείου και Χαριτάκη (2015) καθώς και από τις Συμεωνίδου και Φτιάκα (2008), έδειξαν ότι ικανοποιητικό ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να εντοπίσει μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ μέσα στην τάξη, να τους/τις εκπαιδεύσει, ενώ ταυτόχρονα δηλώνει πρόθυμο και ικανό να

συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους. Αντίθετα, την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής αναφορικά με την ένταξη παιδιών με ΕΜΔ επεσήμαναν πολλές έρευνες (Κοτσάνπαπα, Τσίτση & Πλιόγκου, 2013; Rix, 2009; Symeonidou & Phtiaka, 2012). Ακολουθώντας την έρευνα των Κοτσάνπαπα, Τσίτση & Πλιόγκου (2013), διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι/δασκάλες είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης των μαθητών/μαθητριών με ΕΜΔ στη γενική τάξη, αλλά με την ταυτόχρονη υποστήριξη ενός δεύτερου προσώπου, ειδήμονα σε θέματα ΕΜΔ, ενώ τονίζεται ότι το εξειδικευμένο προσωπικό, συνήθως, απουσιάζει από τα σχολεία.

Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση παιδιών με ΕΜΔ

Επιπρόσθετα, σήμερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν πρακτικές, προκειμένου να ανταποκριθούν στην ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και να εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες που φοιτούν στη γενική τάξη. Μία από αυτές τις πρακτικές είναι η *διαφοροποιημένη διδασκαλία* (ΔΔ). Στην πραγματικότητα, η διαφοροποίηση είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όπου ο πρώτος τροποποιεί τη διδασκαλία του, για να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και ο δεύτερος αποκτά γνώσεις, δεξιότητες και επιθυμεί ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αργυρόπουλος, 2013).

Στη ΔΔ, οι στόχοι παραμένουν ίδιοι για όλο το μαθητικό πληθυσμό αλλά διαφοροποιούνται τα μέσα που χρησιμοποιούνται, ώστε να φτάσουν οι μαθητές/μαθήτριες στη γνώση, λαμβάνοντας υπόψη την πρότερη γνώση τους, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντά τους (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται να διαφοροποιήσει την *πρόσβαση* στην ύλη, την *επεξεργασία* αυτής και την παρουσίαση του τελικού *προϊόντος* από τον/την μαθητή/μαθήτρια (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Επιπρόσθετα, η ΔΔ δίνει ισχυρό κίνητρο στους/στις μαθητές/μαθήτριες για ενεργό συμμετοχή και προσπάθεια. Αποκτώντας κίνητρο ο/η μαθητής/μαθήτρια θα εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά, με μια αμοιβή ευχάριστης δραστηριότητας, η οποία θα δώσει αποτέλεσμα στην επίτευξη του στόχου του/της εκπαιδευτικού

(Μπάστα, 2015). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης που θα του/της παρέχουν δεξιότητες, απαραίτητες για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2011; Timperley, 2011).

Ωστόσο, έρευνες καταδεικνύουν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εξαιτίας της ελλιπούς επιμόρφωσης, δεν εφαρμόζει ΔΔ, αλλά μόνο απλές δραστηριότητες χωρίς ιδιαίτερη δομή και οργάνωση (Hatzichristou, Lampropoulou & Lykitsakou, 2006; Παντελιάδου, 2013). Συγκεκριμένα, έρευνα της Tomlison (2005), αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στην αφαίρεση ύλης ή σε μικρές τροποποιήσεις του παρεχόμενου υλικού στην προσπάθειά τους να διαφοροποιήσουν το πρόγραμμά τους. Όπως συμπεραίνεται και από την έρευνα των Symeonidou & Phtiaka (2012), οι δάσκαλοι/δασκάλες οφείλουν να είναι εξοικειωμένοι/εξοικειωμένες με την έννοια της διαφοροποίησης, υποστηρίζοντας τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος, ωστόσο δεν έχουν τα εχέγγυα και τις γνώσεις, για να το εφαρμόσουν. Προς επίρρωση αυτού, έρευνες εστιάζουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν εκπαίδευση αναφορικά με τις ΕΜΔ από τις σχολές από τις οποίες αποφοιτούν με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις ανάγκες τους, παρά το γεγονός ότι σήμερα πολλά από τα παιδιά που εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο έχουν ΕΜΔ (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Επαφίεται, λοιπόν, στη θέληση και την ευθύνη του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού η περαιτέρω εξειδίκευση στις ΕΜΔ (Symeonidou & Phtiaka 2012).

Συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής

Σημαντικό κεφάλαιο αποτελεί και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής για την αποτελεσματική εκπαίδευση παιδιών με ΕΜΔ. Η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί αίτημα των καιρών και αντικείμενο έρευνας λόγω της συμπεριληπτικής/ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να έχουν μια κοινή φιλοσοφία και προοπτική προκειμένου να προσφέρουν σε όλα τα παιδιά -ανεξαιρέτως των ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων- εχέγγυα απαραίτητα για την κοινωνική τους ένταξη. Προς επιβεβαίωση των παραπάνω, δημιουργήθηκαν στην Ευρώπη διάφορα προγράμματα συνεργασίας εκπαιδευτικών

Γενικής και Ειδικής Αγωγής μέσα από την οριοθέτηση κοινών στόχων, τη χρήση στρατηγικών και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Friend & Cook, 2007; Winn & Blanton, 2005). Στον Ελλαδικό χώρο, σημαντικά θεωρούνται τα προγράμματα συνεργατικής διδασκαλίας και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των παιδιών στη γενική τάξη (Αγαλιώτης, 2002).

Ωστόσο, παρά την ερευνητική εξέλιξη, ακόμη ανιχνεύονται τρόποι επίτευξης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004; Geer & Hamill, 2003; Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2015), ενώ έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), καταδεικνύει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής επαφίουν την εκπαίδευση των παιδιών στον/στην ειδικό/ή παιδαγωγό απεμπολώντας τις δικές τους ευθύνες ή θεωρούν τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό επικουρικό προσωπικό που απλώς τους βοηθάει στο έργο τους, χωρίς να έχει ενεργό ρόλο στην τάξη (Mastropieri & Scruggs, 2001). Από την άλλη, η έλλειψη χρόνου και το ανελαστικό, μη ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα δεν ενισχύει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς δεν αφήνει ελεύθερο χρόνο για τον σχεδιασμό ενός κοινού προγράμματος (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2006; Sweetland, 2008).

Σύμφωνα με την έρευνα της Buckley (2004), όπως αναφέρεται στην Αστέρη (2006), διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής εκτιμούν τη συνεργασία με τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό, αλλά η συνάντηση γίνεται χωρίς προετοιμασία, χωρίς την προσπάθεια δημιουργίας εξατομικευμένου προγράμματος. Η δεύτερη διαπίστωση που έχει προκύψει από την παραπάνω έρευνα είναι ότι για να υπάρχει συνεργασία πρέπει να υπάρχει και κοινή φιλοσοφία. Η κοινή φιλοσοφία και το αίσθημα κοινής ευθύνης είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικά για την εκπαίδευση των παιδιών. Η χρήση του πρώτου πληθυντικού και η αντιμετώπιση των μαθητών/μαθητριών από μια «ενιαία» σκοπιά θέτει τις βάσεις μιας γόνιμης συνδιδασκαλίας (Murawski & Dieker, 2004). Συνεργασία με κοντινές τάξεις και αμεσότητα στην επικοινωνία μεταξύ των δυο ειδικοτήτων, με μοιρασμένες ευθύνες και με την άποψη ότι θα γίνεται επιλογή με ποιον/ποια συνάδελφο να συνεργαστούν (Αστέρη, 2006). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Rose (2001) και Avramidis & Norwich (2002).

Συμβολή εκπαιδευτικών στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΜΔ

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΜΔ, έρευνα των Ζονίου – Sideri & Vlachou (2006), καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι υπάρχει έντονη απόρριψη απέναντι στα παιδιά με ΕΜΔ από τα συνομήλικά τους άτομα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζει ότι τα τμήματα ένταξης είναι καταλληλότερα και πιο αποτελεσματικά για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΜΔ από τη γενική τάξη. Παρόμοια ευρήματα στο θέμα της κοινωνικοποίησης κατέδειξε και η έρευνα των Κοτσάνπαπα, Τσίτση & Πλιόγκου (2013). Πρόσφατη έρευνα των Leeuw, Boer, Bijstra & Minnaert (2018), αποδεικνύει ότι υπάρχει ένα «κενό» ανάμεσα σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πράξουν, ώστε να προάγουν την ισότιμη και ενεργό συμμετοχή των παιδιών με ΕΜΔ και σε αυτό που, τελικά, εφαρμόζουν στην πράξη, λόγω έλλειψης γνώσεων και εξειδίκευσης. Γενικότερα, από τις παραπάνω έρευνες, διαφαίνεται ότι, στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν λαμβάνουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τις ΕΜΔ, κάτι που προκαλεί εμπόδια στην ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών στο γενικό σχολείο.

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι για να επιτευχθεί αποτελεσματική διδασκαλία που θα δίνει σε όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, απαιτείται αλλαγή φιλοσοφίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αποδομηθεί και να δημιουργηθεί εκ νέου κάτω από νέες βάσεις που θα αποτελούν προϋποθέσεις επιτυχίας της παροχής Ενιαίας Εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης, δηλαδή, που δεν θα αποκλείει, αλλά θα αντιμετωπίζει την τάξη σαν ολότητα, αλλά ταυτόχρονα θα προσπαθεί να ανταποκριθεί στις ατομικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και της εκάστοτε μαθήτριας (Mamas & Avramidis, 2013; Reid, 2005; Scruggs, Mastropieri & MCDuffie, 2007).

Έτσι, προβληματισμοί, όπως: τι πρέπει να βελτιωθεί στη διδασκαλία, ποιες δεξιότητες έχουν αποκτηθεί από τον/την εκπαιδευτικό, τι εμπόδια υπάρχουν στη μάθηση ενός/μιας μαθήτριας με ΕΜΔ, αλλά και η ανάγκη αναστοχασμού του/της κάθε εκπαιδευτικού είναι οι κυριότεροι λόγοι που οδήγησαν στη μελέτη του εν λόγω θέματος. Η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και των δεξιοτήτων τους σε θέματα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης παιδιών με ΕΜΔ θα βοηθήσει ειδικούς του κλάδου, αλλά και τους/τις εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τις αλλαγές

που πρέπει να γίνουν προς μια κατεύθυνση βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά με ΕΜΔ (Αντωνάτου, 2010).

Μετά από ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας, παρατηρήθηκε ότι δεν έχει διεξαχθεί παρόμοια έρευνα στον Νομό Κοζάνης.

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής που απασχολούνται σε Δημοτικά σχολεία του Ν. Κοζάνης σχετικά με θέματα ένταξης –εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης– των παιδιών με ΕΜΔ που φοιτούν στις γενικές τάξεις.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τρία είναι τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα:

- 1) Μπορούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής να εντοπίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών;
- 2) Ποιες είναι οι απόψεις τους και οι γνώσεις τους για την αποτελεσματική διδασκαλία των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;
- 3) Ποια είναι η συμβολή τους στην κοινωνική ένταξη των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι η μεικτή, με συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθόδου. Ο συνδυασμός αυτός αξιοποιεί καλύτερα τα πλεονεκτήματα της κάθε μεθόδου και αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τις αδυναμίες τους, αυξάνοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Ευαγγέλου, 2014).

Δείγμα και δειγματοληψία

Το δείγμα αποτέλεσαν 100 (N=100) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης, 31 άνδρες και 69 γυναίκες, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια, ενώ 8 από αυτούς έδωσαν και συνέντευξη (πίνακας 1).

Πίνακας 1

Φύλο			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
Άντρες	31	31,0	31,0
Γυναίκες	69	69,0	69,0
Σύνολο	100	100	100,0

Η ηλικία των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών κυμαινόταν από 25 έως 60 έτη, με το μεγαλύτερο ποσοστό να βρίσκεται μεταξύ 44 και 54 ετών (πίνακας 2).

Πίνακας 2

Ηλικία			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
25-40	44	44,0	44,0
41-55	54	54,0	54,0
56 και άνω	2	2,0	2,0
Σύνολο	100	100,0	100,0

Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων ατόμων κυμαινόταν μεταξύ ενός και 25 έτη (πίνακας 3).

Πίνακας 3

Προϋπηρεσία			
	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό
1-5 έτη	14	14,0	14,0
6-12 έτη	26	26,0	26,0
13-20 έτη	42	42,0	42,0
21 και άνω	18	18,0	18,0
Σύνολο	100	100,0	100,0

Στην ποιοτική έρευνα, το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών κυμαινόταν από 25 έως 56 και άνω, για να μην υπάρχει απόκλιση από την ποσοτική έρευνα. Ο Ν. Κοζάνης επιλέχθηκε, γιατί είναι ο νομός όπου μεγάλωσε και ζει η κύρια ερευνήτρια. Έτσι, θεώρησε σημαντικό να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στον εν λόγω νομό, ενώ ταυτόχρονα διαπιστώθηκε ότι δεν είχε γίνει στο παρελθόν παρόμοια έρευνα εκεί. Για τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων και συγκεκριμένα η δειγματοληπτική μέθοδος της «χιονοστιβάδας» (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Αρχικά, έγινε η επιλογή κάποιων ατόμων, οι οποίοι πληρούν τις προϋποθέσεις της έρευνας, δηλαδή, εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής. Τα άτομα αυτά, προερχόμενα αρχικά από το ευρύτερο περιβάλλον της ερευνήτριας, της σύστησαν στη συνέχεια άλλα άτομα με τα ίδια χαρακτηριστικά δείγματος (Cohen et al., 2007).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου

επιτρέπει στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να προσεγγίσει μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητα της έρευνάς του (Creswell, 2016). Το ερωτηματολόγιο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής και αποτελούταν από είκοσι τρεις ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ ήταν χωρισμένο σε τρεις θεματικούς άξονες που πραγματεύονταν δημογραφικά στοιχεία, θέματα εντοπισμού ΕΜΔ, εκπαίδευσης παιδιών με ΕΜΔ, αλλά και κοινωνικοποίησης αυτών.

Συγκεκριμένα, δεκατρείς ερωτήσεις πραγματεύονταν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα εντοπισμού ΕΜΔ, όπως επιμόρφωση, γνώση σταθμισμένων τεστ ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών, εξοικείωση με τις ΕΜΔ. Ομοίως, εξέταζαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΜΔ, όπως αν διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, αν συνεργάζονται με τον/την ειδικό/ή παιδαγωγό, το πώς αντιδρούν όταν ένα παιδί δυσκολεύεται σε συγκεκριμένα μαθήματα. Τέλος, δέκα ερωτήσεις διερευνούσαν τη γνώση των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην κοινωνική τους ένταξη, στην αποδοχή από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, καθώς και στη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση, αλλά και στον τρόπο που οι ίδιοι συμβάλλουν και προωθούν την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΜΔ.

Ο οδηγός συνέντευξης αποτελούταν από 10 ερωτήσεις που ερευνούσαν σε βάθος τα παραπάνω θέματα. Η ημι-δομημένη συνέντευξη έδωσε την ευκαιρία στην ερευνητική ομάδα να εντυπώσει στις γνώσεις, τις στάσεις και την εμπειρία των συμμετεχόντων ατόμων, ενώ προτιμήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη, γιατί είναι πιο ευέλικτη και δίνει την ευκαιρία στον ερευνητή να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπου κρίνεται αναγκαίο (Adams, 2015; Ιωσηφίδης, 2008). Τόσο το ερωτηματολόγιο, όσο και ο οδηγός συνέντευξης δημιουργήθηκαν μέσα από την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών με ΕΜΔ, τις κατάλληλες πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτά τα θέματα. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο σπίτι των συμμετεχόντων, χωρίς την παρουσία τρίτων ατόμων, ενώ τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν έντυπα όλα, χωρίς να υπάρχουν απώλειες. Πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκαν πιλοτικά 10 ερωτηματολόγια και πάρθηκαν 5 συνεντεύξεις από τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής. Κατά

διαδικασία αυτή, έγινε αξιολόγηση για το αν θα υπάρξουν αλλαγές στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Ως εκ τούτου, στη συνέχεια, δόθηκαν και τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια και πάρθηκαν ολοκληρωμένα οι συνεντεύξεις.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Για την ανάλυση των δεδομένων της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Statistical Package of the Social Sciences (SPSS 22). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, εισήχθησαν στο SPSS και ακολούθησε η επεξεργασία τους με τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής (Ρούσσος και Τσαούσης, 2011). Επιλέχθηκε η περιγραφική στατιστική, ώστε να περιγραφούν λεπτομερώς και με σαφήνεια τα δεδομένα και να αναδειχθεί αν προκύπτουν ακραίες τιμές.

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία. Επιλέχθηκε η παρούσα μεθοδολογική προσέγγιση, καθώς η έρευνα εστίαζε στην ανίχνευση των γνώσεων, των εμπειριών και των πεποιθήσεων των υποκειμένων της έρευνας. Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί μια επαγωγική μέθοδο, η οποία επιτρέπει την εξαγωγή κωδικών και κατηγοριών απευθείας από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και όχι από εικασίες ή προϋπάρχουσες υποθέσεις του/της ερευνητή/ερευνήτριας, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην εκ βάθρων μελέτη και ερμηνεία των στοιχείων που αναδεικνύονται από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας (Charmaz, 1995). Η κωδικοποίηση των δεδομένων, συνεπάγεται τη δημιουργία κωδικών που προκύπτουν από την ενδελεχή μελέτη του ακατέργαστου ερευνητικού υλικού.

Αρχικά, κατά την *ανοικτή κωδικοποίηση* που αποτελεί το πρώτο στάδιο, η ερευνητική ομάδα μελέτησε εκτενώς και γραμμή-γραμμή τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, προσθέτοντας «ετικέτες», σημειώνοντας, δηλαδή, τίτλους-κώδικες, οι οποίοι ερμηνεύουν τα γεγονότα. Εν συνεχεία, οι κώδικες ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν βάσει ομοιοτήτων που προέκυψαν μεταξύ τους. Κατά την *αξονική αποκωδικοποίηση*, μελετήθηκαν οι κώδικες και οι κατηγορίες που προέκυψαν κατά την ανοικτή αποκωδικοποίηση, εντοπίστηκαν ομοιότητες και διαφορές και ομαδοποιήθηκαν σε μεγαλύτερες κατηγορίες. Τέλος, κατά την *επιλεκτική αποκωδικοποίηση*, εντοπίστηκαν οι *κεντρικές κατηγορίες* που αποτέλεσαν τη θεωρητική κατασκευή βάσει της οποίας δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά

ερωτήματα της έρευνας, προχωρώντας έτσι στη δημιουργία της θεωρίας (Πλιόγκου, 2008).

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δύο βασικά κριτήρια μιας έρευνας. Γενικότερα, σε έρευνες που διεξάγονται, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα όργανο μέτρησης, αν δεν έχει ένα καλό επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Από την άλλη, η αξιοπιστία είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης το οποίο αναφέρει τη σταθερότητα των απαντήσεων σε διαδοχικές μετρήσεις (Ουζούνη και Νακάκης, 2011). Για τον λόγο αυτό, σημαντικοί παράγοντες που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και αξιοπιστία είναι τα χαρακτηριστικά του δείγματος, η καταλληλότητα του εργαλείου συλλογής δεδομένων και η λεπτομερής μελέτη του θέματος από τον/την ερευνητή/ερευνήτρια (Cohen et al., 2007). Σημαντικά στοιχεία που συνέβαλαν στην εγκυρότητα της παρούσας έρευνας ήταν τα χαρακτηριστικά του δείγματος που πληρούσαν τις προϋποθέσεις της έρευνας, η τριγωνοποίηση με τη χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων, αλλά και η ακρίβεια και η σαφήνεια με την οποία ήταν διατυπωμένες οι ερωτήσεις και στα δύο ερευνητικά εργαλεία. Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις και των δύο εργαλείων ήταν σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξαρχής (Γαλάνης, 2012).

Ηθική και Δεοντολογία

Μια βασική αρχή του κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας είναι η επαφή και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια και τα συμμετέχοντα άτομα, η οποία είναι άμεση, καθώς το άτομο που ερευνά εμπλέκεται ενεργά. Συχνά, αν όχι πάντα, η έρευνα εισβάλλει στη ζωή των ατόμων με απώτερο σκοπό την πληροφόρηση των προσωπικών εμπειριών του/της συμμετέχοντα/συμμετέχουσας. Για αυτό είναι απαραίτητο να τηρείται ο Κώδικας Ηθικής και Δεοντολογίας. Ακολουθώντας τον Κώδικα, πρωταρχικό μέλημα μιας έρευνας είναι η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα. Όπως αναφέρει και ο Ζαφειρόπουλος (2011), η ανωνυμία μπορεί να εγγυηθεί στην περίπτωση που ο/η ερευνητής/ερευνήτρια δεν μπορεί να ταυτίσει μια συγκεκριμένη απάντηση με ένα συγκεκριμένο ερωτώμενο.

Στην παρούσα έρευνα, τηρήθηκε ο Κώδικας Ηθικής και Δεοντολογίας. Όπως προαναφέρθηκε, το αρχικό σύνολο του δείγματος προερχόταν από το ευρύτερο περιβάλλον της ερευνητικής Ομάδας. Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες ενημερώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων. Δεν δημοσιοποιήθηκαν προσωπικά δεδομένα, ενώ εξ αρχής γνώριζαν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και μπορούν να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσουν. Επιπρόσθετα, κατέστη σαφές ότι δεν κινδυνεύει η υγεία τους, σωματική και ψυχική, από τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα. Το πληροφοριακό υλικό της έρευνας, δηλαδή τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις, φυλάχθηκαν από την κύρια ερευνήτρια σε μέρος προσβάσιμο μόνο από εκείνη.

Αποτελέσματα

Ανίχνευση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών

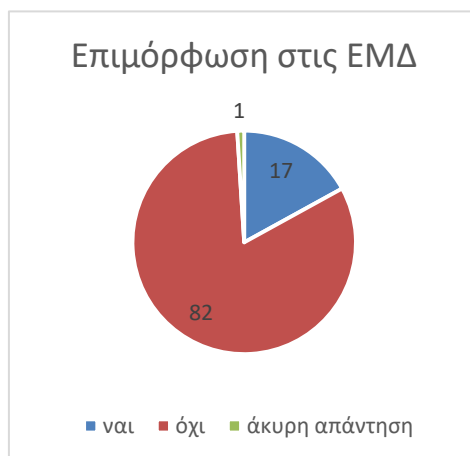
Από την έρευνα προκύπτει ότι εφτά στους οκτώ εκπαιδευτικούς δεν έχουν επιμόρφωση στις ΕΜΔ και έχουν παρακολουθήσει αμιγώς ημερίδες που διοργανώνονται από σχολικούς συμβούλους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

«Σεμινάρια εμείς... πιο πολύ αυτά τα αναλαμβάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Δηλαδή κάθε φορά προτού ξεκινήσει η καινούργια σχολική χρονιά, μας μαζεύει ο σχολικός σύμβουλος όλα τα σχολεία εε στα οποία ανήκει, στα οποία μας κάνουν σεμινάρια πάνω σε... πώς να ξεχωρίζουμε Μαθησιακές Δυσκολίες πάνω στους μαθητές μας» (Β. – συνέντευξη 2).

Μια εκπαιδευτικός παραδέχτηκε ότι *έτυχε*, δεν επεδίωξε, να παρακολουθήσει ένα σεμινάριο κάποιων ωρών που τη βοήθησε να διακρίνει τα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ

«Ναι. Έτυχε να παρακολουθήσω. Όχι. Ήταν διάρκειας κάποιων ωρών. Δεν θυμάμαι πόσες ακριβώς, αλλά ήταν σεμινάριο αρκετών ωρών. Ναι, γιατί με βοήθησε να κατασταλάξω σ' αυτά που παρατηρούσα. Στα συμπτώματα που παρατηρούσα» (Π.- συνέντευξη 1)

Ομοίως, από την ανάλυση των ποσοτικών αποτελεσμάτων προκύπτει ότι το 82% των συμμετεχόντων ατόμων δεν έχει λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τις ΕΜΔ (Διάγραμμα 1).



Κυκλικό Διάγραμμα 1. Επιμόρφωση στις ΕΜΔ

Γνωστικά χαρακτηριστικά των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Από τις συνεντεύξεις, διαπιστώνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής, μπορούν πλέον να αντιληφθούν τα κυριότερα και πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά των ΕΜΔ, όπως είναι οι δυσκολίες στον γνωστικό τομέα και κυρίως στην ανάγνωση και ορθογραφία (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003).

«Από τα γραπτά του βλέπω ότι κάνει πολλά ορθογραφικά, δηλαδή, δεν τηρεί τους ορθογραφικούς κανόνες που μαθαίνουμε ή έχει μάθει σε προηγούμενες χρονιές. Ε, όσον αφορά τις καταλήξεις ό,τι κάνουμε από αυτά δεν τον τηρεί. Αποφεύγει να διαβάσει φωναχτά γιατί υστερεί σε αυτόν τον τομέα. Ε, σε ερωτήσεις προβληματισμού δυσκολεύεται να απαντήσει και αποφεύγει να πάρει και το λόγο, επειδή φοβάται μήπως κάνει κάποιο λάθος και γίνει αντικείμενο ας πούμε αποδοκιμασίας μέσα στην τάξη.... Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και να αφοσιωθεί στην εργασία που του έχει ανατεθεί. Ελλειμματική προσοχή» (Κ. – συνέντευξη 4).

«Ναι έκανε κάποια ορθογραφικά και μπερδευε κάποια γράμματα. Ε, τέτοια πραγματάκια διέκρινα. Εγώ ας πούμε μέσα στην τάξη επειδή είμαι ώρες με τα παιδιά και πάνω κάτω μμ καταλαβαίνω αν υπάρχει ένα τέτοιο πρόβλημα» (Ε.- συνέντευξη 5).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την ανάλυση των ποσοτικών ευρημάτων. Έτσι, το 96% των εκπαιδευτικών εντοπίζει έλλειψη ευχέρειας στην ανάγνωση (Διάγραμμα 2), ενώ το 71% εντοπίζει φωνολογικά λάθη, καθώς υποστηρίζει ότι τα παιδιά μπερδεύουν ή αντικαθιστούν φωνητικά παρόμοιες λέξεις (Διάγραμμα 3).



Κυκλικό Διάγραμμα 2. Διαβάζει με ευχέρεια



Κυκλικό Διάγραμμα 3. Μπερδεύει φωνητικά παρόμοιες λέξεις

Το 83% δηλώνει ότι κατά τη γραφή, το παιδί παραλείπει γράμματα (Διάγραμμα 4).



Κυκλικό Διάγραμμα 4. Παραλείπει γράμματα

Τέλος, οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες σε ποσοστό που ανέρχεται σε 86%, έναντι 14%, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά εμφανίζουν διαταραχές στην προσοχή και στη συγκέντρωση (Διάγραμμα 5).



Κυκλικό Διάγραμμα 5. Δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής

Εκπαίδευση παιδιών με ΜΔ

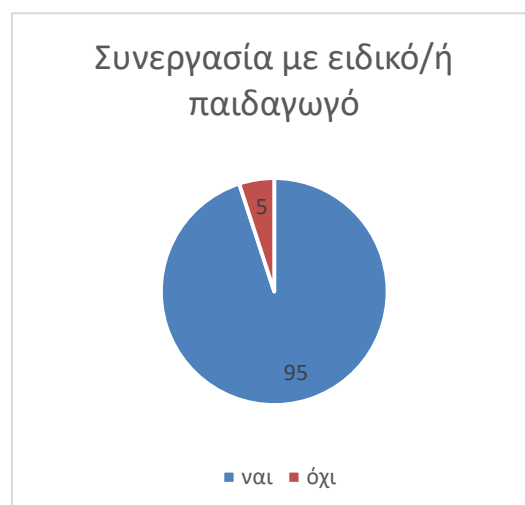
Συνεργασία με ειδικό παιδαγωγό

Κατά την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι και τα οκτώ συμμετέχοντα άτομα θεωρούν βαρύνουσας σημασίας τη συνεργασία με τον/την ειδικό/ειδική παιδαγωγό και είναι πρόθυμα να τον/την συμβουλευτούν, εφόσον υπάρχει στο σχολείο (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012).

«Φέτος δεν έχουμε. Είχαμε τα προηγούμενα χρόνια. Και υπήρχε ειδικός παιδαγωγός είχαμε και άψογη συνεργασία και πρέπει να συνεργαστείς. Πρέπει να πεις έρχεται ένας ειδικός παιδαγωγός, πρέπει να πω εγώ ο Γιώργος έτσι συμπεριφέρεται στην τάξη, έτσι είναι οι δυσκολίες του, πρέπει να βοηθήσω κι εγώ τον ειδικό παιδαγωγό, να κάνω έναν πρόλογο όπως είναι το παιδί και μετά αυτός θα έρθει σ' επαφή και πάντα εγώ θα συνεργάζομαι μαζί του για να τον βοηθήσω» (Π. -συνέντευξη 1).

«Αν υπάρχει ναι ναι, αν υπάρχει θα τον συμβουλευτώ πώς μπορώ να το κάνω κάπως καλύτερα να έχω περισσότερα ερεθίσματα από το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Φυσικά και θα τον... συμβουλευτώ. Και πάνω σε μερικές συμβουλές θα βαδίσω κι εγώ θα κάνω το πρόγραμμά μου» (Κ.- συνέντευξη 4).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την ποσοτική έρευνα, όπου το 95% δηλώνει ότι επιθυμεί και επιδιώκει τη συνεργασία με τον/την ειδικό/ειδική παιδαγωγό (Διάγραμμα 6).



Κυκλικό Διάγραμμα 6. Συνεργασία με ειδικό/ειδική παιδαγωγό

Διαφοροποίηση διδασκαλίας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων τονίζεται ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί είναι όλοι θετικοί στο να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, εντούτοις δεν εφαρμόζουν τεχνικές *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό προφίλ και την ετοιμότητα των παιδιών (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), αλλά περιορίζονται σε απλές τεχνικές, όπως είναι η επιβράβευση και οι ομαδικές δραστηριότητες (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Μια εκπαιδευτικός εξηγεί ότι «εκμεταλλεύεται» τα talέντα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε να αναδειχθούν οι δυνατότητές τους (Κουτσελίνη, 2006) και μια τόνισε ότι κάνει δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας (Αργυρόπουλος, 2013).

«Ναι κοίταξε.... Σ αυτά τα παιδιά αναθέτεις κάποιες αρμοδιότητες. Ν' ανεβάσεις το ηθικό του παιδιού. Θ' ανακαλύψεις τα talέντα του. Τώρα όλα αυτά από την πείρα μου είναι, έτσι. Θα ανακαλύψεις τα talέντα. Είναι καλός στη ζωγραφική? Θα μας ζωγραφίσει έναν ωραίο πίνακα...» (Μ. - συνέντευξη 3).

Από την εμπειρία μου, λοιπόν... Καταρχήν, θα πρέπει πρώτα να γίνει σωστή διάγνωση της κατάστασης, θα πρέπει να γίνει διάγνωση και μετά να δεις το πόσο θα μπορεί ο κάθε μαθητής να ανταπεξέλθει στις εργασίες αυτές. Δεν θα έχουν την ίδια εργασία για παράδειγμα δυο μαθητές ένας, ένας τυπικός μαθητής θα έλεγα που είναι σε ένα Α επίπεδο και ένας μαθητής που έχει ένα διαγνωσμένο πρόβλημα. Απλά και οι δυο θα έχουν το ίδιο αποτέλεσμα σε διαφορετική εργασία. Αυτό είναι το αποτέλεσμα που επιθυμούμε μέσα σε μια τάξη (Α.- συνέντευξη 6).

Όπως και στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ατόμων δηλώνει πρόθυμη να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ. Έτσι, το 77% δήλωσε αρκετά έως πολύ πρόθυμο να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, το 16% μέτρια και μόλις το 7% δήλωσε μικρή προθυμία (Διάγραμμα 7).



Κυκλικό Διάγραμμα 7. Διαφοροποίηση Διδασκαλίας

Κοινωνικοποίηση παιδιών με ΕΜΔ

Δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση

Μεγάλο ποσοστό των μαθητών/μαθητριών με ΕΜΔ ταυτόχρονα με τα ελλείματα στα γνωστικά χαρακτηριστικά, εμφανίζει δυσκολίες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον και στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Παντελιάδου, 2011). Ωστόσο, τα περισσότερα συμμετέχοντα άτομα, έξι από τα οκτώ, επισημαίνουν ότι τα περισσότερα παιδιά δεν παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και ότι υπάρχει ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά.

«Όχι, όχι, όχι, καθόλου, καθόλου, καθόλου. Είναι αυτά καμιά φορά τα παιδιά που είναι πολύ πιο κοινωνικά απ' ό,τι... δεν σημαίνει επειδή δεν μπορεί να γράψει μια ορθογραφία σωστή ή δεν μπορεί να διαβάσει κάτι ή δεν μπορεί κάποιον να υστερεί ότι δεν έχει κοινωνικοποίηση, αλίμονο» (Π. - συνέντευξη Ι)

Μια μόνο εκπαιδευτικός τονίζει ότι το άγχος και η χαμηλή αυτοπεποίθηση που έχουν δυσχεραίνουν τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων.

«Ε, είμαι σίγουρη ότι υπάρχει δυσκολία και μπορώ να σου πω... από τη λίγη σχετικά εμπειρία μου τι έχω συναντήσει. Έχω συναντήσει ότι τους δυσκολεύει ας πούμε γενικά ιδιαίτερα το πολύ άγχος που έχουν αυτά τα παιδιά. Τους δυσκολεύει στο να

συνυπάρξουν με τα υπόλοιπα παιδιά και η έλλειψη αυτοπεποίθησης, δεν πιστεύουν στον εαυτό τους αυτά τα παιδιά» (Μ.- συνέντευξη 3)

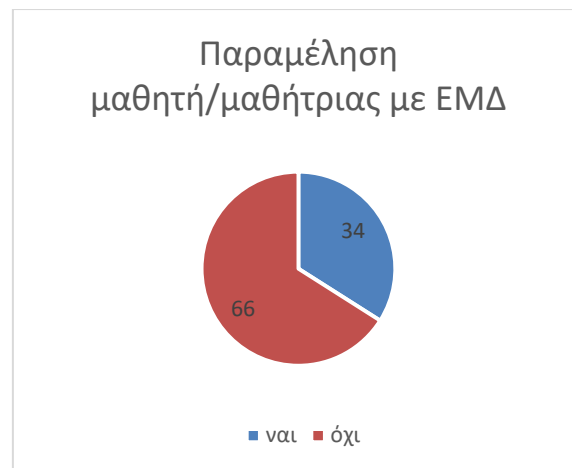
Συνεργασία με τα υπόλοιπα παιδιά

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ατόμων, έχει παρατηρηθεί ομαλή συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με ΕΜΔ (Φραγκουδάκη, 1985). Οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες έδωσαν μέσα από τη δική τους εμπειρία παραδείγματα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, τονίζοντας τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού σε αυτό (Damon, 1995).

«Κοίταξε να δεις... Δεν απορρίπτει ο ένας τον άλλον, όχι δεν έχω δει κάτι τέτοιο, μέχρι στιγμής. Έρχονται και μην σου πω κιόλας ότι και οι υπόλοιποι μαθητές που βλέπουν ότι ο συμμαθητής τους έχει κάποιο πρόβλημα, προσπαθούν να τον βοηθήσουν όσο μπορούν, δεν τον αποξενώνουν. Και αυτό πιστεύω είναι κάτι ευχάριστο» (Β.- συνέντευξη 2).

«Τα ίδια τα παιδάκια, βοηθάνε αυτό το παιδάκι που ακόμα δεν έχει τελειώσει ακόμα την άσκηση του, να συμπληρώσει κάτι, αν του εξηγήσουν. Κι εμένα με βοηθάνε. Όπως παλαιότερα είχα μονοθέσιο σχολείο και τα μεγαλύτερα παιδιά βοηθάνε τα μικρά, έτσι γίνεται κι εδώ. Τα ίδια τα παιδάκια βοηθάνε. Λένε «Γιωργάκη, Έλενα γράψε αυτό. Να η κυρία το έχει στον πίνακα, πρόσεξε, γράψε εκείνο». Βοηθάνε όχι δεν το αντιμετωπίζουν άσχημα. Βοηθάνε πολύ» (Ε. - συνέντευξη 5).

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, προκύπτει ότι υπάρχουν περιπτώσεις απόρριψης και μη αποδοχής των παιδιών με ΕΜΔ, αλλά όχι σε μεγάλο ποσοστό, αφού οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 34% δήλωσαν ότι έχουν παρατηρήσει αρκετές φορές να παραμελούνται οι μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ από τα συνομήλικα άτομα (Διάγραμμα 8).



Κυκλικό Διάγραμμα 8. Παραμέληση μαθητή/μαθήτριας με ΕΜΔ

Συμβολή δασκάλου στην κοινωνικοποίηση

Και οι οκτώ συμμετέχοντες δίνουν παραδείγματα συμβολής τους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΜΔ, τονίζοντας τις ομαδικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Damon, 1995; Ματσαγγούρας, 2000; Παντελιάδου, 2011).

Νομίζω με ομαδικά project. Θα έκανα ομαδικές εργασίες και να βάλω ένα παιδάκι που έχει μαθησιακή δυσκολία μ' ένα παιδάκι που δεν έχει κάποιο πρόβλημα. Να συνεργαστούνε.. ναι. Θα μου άρεσε θα ήθελα να το δω έτσι, να συνεργάζονται» (Γ. - συνέντευξη 7).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της αμοιβαίας διδασκαλίας και της αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, ώστε να μπορούν όλοι και όλες να συμμετέχουν ενεργά (Παντελιάδου, 2011).

«Ναι. Οτιδήποτε. Έχουμε να κάνουμε μια άσκηση, να διεκπεραιώσουμε παραδείγματος χάρη κάτι στα μαθήματα, στη γεωγραφία να πούμε. Να ψάξουμε σε χάρτες. Έχουν τα παιδιά εκεί το χάρτη και ο καθένας θα βρίσκει κάτι και κάποιος... ας πούμε τους ποταμούς της Ελλάδας. Θα βρίσκει κάποιος, αυτό θα μπορεί να το κάνει και μαθητής με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και κάποιος θα συμπληρώνει αυτά, τους ποταμούς που βρήκανε και μετά ανακοινώνουν στην τάξη τα αποτελέσματα της εργασίας τους» (Χ. - συνέντευξη 8).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την ποσοτική ανάλυση. Το 87% των εκπαιδευτικών δείχνει μεγάλη προθυμία στη δημιουργία συνθηκών κοινωνικοποίησης και ενεργητικής συμμετοχής μέσα στην τάξη, ενώ το 12% δηλώνει αρνητικό στη δημιουργία συνθηκών κοινωνικοποίησης (Διάγραμμα 9).



Κυκλικό Διάγραμμα 9. Δημιουργία συνθηκών κοινωνικοποίησης

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η εξέταση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης αναφορικά με θέματα εντοπισμού, εκπαίδευσης, αλλά και κοινωνικοποίησης των παιδιών με ΕΜΔ.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαφάνηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει κατάρτιση και επιμόρφωση σχετικά με θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών και διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 1995; Παντελιάδου και Πατσιοδήμου, 2000; Symeonidou & Phtiaka, 2012). Η επιμόρφωσή τους περιορίζεται σε ημερίδες που διοργανώνονται από σχολικούς συμβούλους, ενώ δεν γνωρίζουν σταθμισμένα τεστ ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως ΑΜΔΕ [Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (Παντελιάδου και Σιδερίδης, 2003)], LDDI (Learning Disabilities Diagnostic Inventory, ITPA (International Tax Planning Association) (Τζουριάδου, 2012) τα οποία θα μπορούσαν να φανούν ιδιαίτερα εποικοδομητικά στην ανίχνευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί.

Ωστόσο, παρά την ελλιπή επιμόρφωση, όπως προκύπτει -τόσο από τα ποιοτικά όσο και από τα ποσοτικά ευρήματα- οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ικανοί να εντοπίσουν τα κυριότερα -και με τη συχνότερη εμφάνιση- χαρακτηριστικά των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, όπως είναι οι δυσκολίες στη γραφή, την ορθογραφία, την ανάγνωση, ο περίφημος αναγραμματισμός, η διάσπαση της συγκέντρωσης, αλλά και τα λάθη φωνολογικής επίγνωσης (Κωτούλας και Παντελιάδου, 2003; Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι τα παιδιά με ΕΜΔ παρουσιάζουν αποκλίσεις σε αυτούς τους τομείς μάθησης συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά, άρα είναι αρκετά εύκολο, πλέον για τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν αυτές τις αποκλίσεις. Από την άλλη, η έρευνα γύρω από τις ΕΜΔ επεκτείνεται συνεχώς αποδομώντας ταυτόχρονα τους «μύθους» που υπήρχαν γύρω από αυτές τις προηγούμενες δεκαετίες. Έτσι, είναι εύκολο να γίνουν αντιληπτά τα κυριότερα λάθη με πιο διαδεδομένα τα λάθη αναγραμματισμού και της καθρεπτικής γραφής (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού Γενικής και εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν ότι επιδιώκουν τη συνεργασία μαζί του/της, τον/την συμβουλεύονται ανελλιπώς, όταν, φυσικά, υπάρχει στο σχολείο, τονίζοντας ότι η μεταξύ τους συνεργασία θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στο διδακτικό τους κομμάτι (Geer & Hamill, 2003; Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Στον αντίποδα αυτής της άποψης, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι η συνεργασία δεν συμβαίνει πάντα, καθώς, πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής θεωρούν απόλυτη ευθύνη των ειδικών παιδαγωγών την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΜΔ ή πολλές φορές χαρακτηρίζεται αποσπασματική και χωρίς οργάνωση (Αστέρη, 2006; Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004; Dufour et al., 2006; Geer & Hamill, 2003; Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006; Καραγιάννη & Ρουσάκης, 2015).

Στον τομέα της εκπαίδευσης των παιδιών με ΕΜΔ, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους προς όφελος των παιδιών. Στην πλειονότητά τους αναφέρθηκαν σε ομαδικές δραστηριότητες, ενώ από αυτούς ανέφερε ότι εφαρμόζει δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας. Είναι εμφανές, ωστόσο, ότι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της παρούσας έρευνας αγνοούν τις συνισταμένες μιας οργανωμένης *διαφοροποιημένης διδασκαλίας* που ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/μαθητριών. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά

στη διαφοροποίηση του περιεχομένου, της επεξεργασίας και του τελικού προϊόντος λαμβάνοντας υπόψη την ετοιμότητα, το μαθησιακό προφίλ και τα ενδιαφέροντα όλου του μαθητικού πληθυσμού (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007; Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012; Παντελιάδου, 2013; Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013; Tomlison, 2005; Vlachou, Didaskalou & Voudouri, 2009).

Αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΜΔ, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην ποιοτική έρευνα –έξι από τους οκτώ–, αλλά και στην ποσοτική αποφάνθηκαν ότι τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην κοινωνικοποίηση, στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και στην αποδοχή από τα συνομήλικα άτομα (Ανταμιδής, 2010). Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την πλειονότητα των βιβλιογραφικών αναφορών, στις οποίες αναφέρεται ρητά ότι τα γνωστικά ελλείμματα προκαλούν δυσχέρειες στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με ΕΜΔ (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2006; Παντελιάδου & Μπότσας, 2007; Παντελιάδου, 2011). Αυτή η αντίθεση θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός κόσμος είναι πλέον εξοικειωμένος με τις ΕΜΔ και οι περισσότεροι από τους «μύθους» που ήθελαν τις ΕΜΔ να σχετίζονται με χαμηλό νοητικό δυναμικό ή με οκνηρία και αδιαφορία από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών έχουν καταρριφθεί. Ως εκ τούτου, η απόρριψη απέναντι στα παιδιά που βιώνουν δυσκολίες στη μάθηση έχει μειωθεί, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικοποίηση (Ανταμιδής, 2010). Σε αυτό το σημείο, τονίστηκε από όλους/όλες τους/τις εκπαιδευτικούς η σημαντικότητα της συμβολής του/της δασκάλου/δασκάλας στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, με αναφορές σε παραδείγματα ομαδικών δραστηριοτήτων, αμοιβαίας διδασκαλίας και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μαθητών/μαθητριών (Ματσαγγούρας, 2000; Παντελιάδου, 2010).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δύναται, πλέον, να εντοπίσει τα κυριότερα –και με τη συχνότερη εμφάνιση– χαρακτηριστικά των ΕΜΔ. Οι ΕΜΔ έχουν, πλέον, διαχωριστεί, για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, από την οκνηρία και τη νοητική αναπηρία,

ενώ γίνονται εύκολα αντιληπτά τα χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά με ΕΜΔ. Επίσης, αναδεικνύεται η πρόθεση από την πλευρά τους να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις και δεξιότητες στα παιδιά με ΕΜΔ. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συνεργασία με τον/την ειδικό/ειδική παιδαγωγό, όταν αυτός/αυτή υπάρχει στο σχολείο, ενώ επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, για να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών της τάξης.

Από την άλλη, ωστόσο, έγινε εμφανές ότι απαιτείται περαιτέρω επιμόρφωση, ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης τις απαραίτητες δεξιότητες για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΜΔ, να συνεισφέρουν επιτυχώς στην κοινωνικοποίησή τους, αλλά και για να αποδομηθούν στερεότυπες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται ακόμη και σήμερα στον λόγο των εκπαιδευτικών, όπως: *«αυτού του είδους τα παιδιά...»* (1^η συνέντευξη), *«υπάρχουν παιδάκια ας πούμε...»* (3^η συνέντευξη), *«Έχουν ελαττωματάκια»* (1^η συνέντευξη), *«τέτοιος τύπος παιδιών...»* (6^η συνέντευξη), *«κάνουν τέτοια πραγματάκια...»* (8^η συνέντευξη), εκφράσεις που δεν προάγουν την ισότητα και τον σκοπό της ενιαίας εκπαίδευσης που, όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα, στοχεύει στην ισότιμη και απρόσκοπτη εκπαίδευση όλων των παιδιών στο γενικό σχολείο.

Μέσα από την επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν πρακτικές και προγράμματα εκπαίδευσης, κατάλληλα προσαρμοσμένα για τα παιδιά με ΕΜΔ. Όπως διαφάνηκε από την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους, ωστόσο, δεν έχουν τις γνώσεις για να το επιχειρήσουν. Έτσι, αρκούνται σε ομαδικές και άλλες απλές δραστηριότητες, οι οποίες δεν οργανώνονται με βάση το προφίλ του/της εκάστοτε μαθητή/μαθήτριας. Οι μαθητές/μαθήτριες με ΕΜΔ μπορούν να μάθουν, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Καλούμαστε, λοιπόν, όλοι και όλες— πολιτεία, γονείς, εκπαιδευτικοί Γενικής και Ειδικής Αγωγής— να αναζητήσουμε τους τρόπους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, στην πρότερη γνώση και στην ετοιμότητα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, να επιμορφωθούμε και να συνεργαστούμε προς όφελος των εκπαιδευομένων. Η έγκαιρη και έγκυρη παρέμβαση είναι το κλειδί για την εκπαίδευση των παιδιών με ΕΜΔ, αλλά και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εν γένει.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, σε μια προσπάθεια να ενισχυθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία, χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση με τη χρήση δύο ερευνητικών εργαλείων, του ερωτηματολογίου και της συνέντευξης. Η τριγωνοποίηση δίνει την ευκαιρία στον/στην ερευνητή/ερευνήτρια να εξάγει πιο γενικεύσιμα και έγκυρα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των συμμετεχόντων της ποσοτικής έρευνας μπορεί να θεωρηθεί αρκετά ικανοποιητικός για τον Ν. Κοζάνης. Από την άλλη, το ηλικιακό εύρος ήταν μεγάλο, κάτι που αποδεικνύει ότι διερευνήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας με μεγαλύτερη ή μικρότερη εμπειρία. Περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια δεν ήταν παρούσα, ενώ το δείγμα της ποιοτικής έρευνας ήταν σχετικά μικρό και ανερχόταν σε οκτώ εκπαιδευτικούς.

Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Η έρευνα για τις ΕΜΔ επεκτείνεται συνεχώς, σε μια προσπάθεια παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης στα παιδιά. Η πλειονότητα των ερευνών, όμως, διεξάγεται σε μεγάλα αστικά κέντρα. Μελλοντικά, λοιπόν, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και σε άλλους μικρούς νομούς της Ελλάδας, διερευνώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, θα ήταν σημαντικό να μελετηθούν οι απόψεις των ίδιων των μαθητών/μαθητριών με ΕΜΔ, εστιάζοντας στο κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη εκπαίδευση στη γενική τάξη και από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση και κοινωνικοποίησή τους. Τέλος, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει την ικανοποίηση των γονέων από την παρεχόμενη εκπαίδευση στο γενικό σχολείο, αλλά και από τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγαλιώτης, Γ. (2002). Μεθοδολογικές επιλογές για τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 57-71.
- Αγγελίδης, Π., & Αβραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σελ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.
- Αντωνάτου, Χ. (2010). Στρατηγικές μάθησης: μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, 7-9 Μαΐου (σελ. 1-6). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 2018, από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Antonatou_Xrysta.pdf.
- Αποστολοπούλου, Χ. (2009). *Ο Συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού*. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2019, από: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=257&cid=65>.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.
- Αστέρη, Θ. (2006). *Η αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών (μ.δ.) στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Αξιολόγηση του θεσμού βάσει της συστημικής θεωρίας και των αρχών του Σχολείου – για – όλους* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Λειτουργική και Αποτελεσματική Εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βασιλείου, Ε., & Χαριτάκη, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 19-21 Ιουνίου

- (σελ. 236-248). Αθήνα: ΕΚΠΑ. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2018, από: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/161/127>.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου και Γ. Κλεφταράς (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σελ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλάνης, Π. (2012). Χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ερωτηματολόγιο στις επιδημιολογικές μελέτες. *Archives of Hellenic Medicine*, 29(6), σελ. 744–755, [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2018, από: <http://www.mednet.gr/archives/2012-6/pdf/744.pdf>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο (έκδοση πρωτοτύπου 2000).
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Γουδήρας, Β. (2013). Η ενιαία εκπαίδευση. Στο Α. Νάνου, Μ. Πατσίδου- Ηλιάδου, Α. Γκαράνης & Α. Χαριοπολίτου (Επιμ.), *Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Damon, W. (1995). *Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. *Επιστήμη & Τεχνολογία*, 2(9), 113-120. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Μάρτιο 2018, από: <http://ejournals.teiath.gr/index.php/ejst/article/view/759/760>.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). *Ουτοπία ή Πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και Πολιτική Διάσταση της Ένταξης Μαθητών με Ειδικές Ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Σύγχρονες Ένταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Heward, W.L. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Μια Διδακτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 5-7 Οκτωβρίου. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2019, από: http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/61_karagianni_kladakis.pdf.
- Καραγιάννη, Ε., & Ρουσάκης, Ι. (2015). Ανατομία και Διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Θεώρηση, διερεύνηση και πρακτική, *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης*, 19-21 Ιουνίου. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας.
- Κασίνη, Ε. (2006). Εκπαιδευτική Έρευνα και Ειδική Αγωγή: Προοπτικές για την εμπλοκή γονέων και ειδικών διάφορων ειδικοτήτων. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία και Μ. Μοδέστου (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 2-3 Ιουνίου (σελ. 705-712). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κολοκοτρώνης, Δ., Θεοφαννέλης, Τ., & Καρακίτσα, Τ. (2013). Αξιολόγηση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μια ερευνητική

προσέγγιση από την πλευρά των αξιολογητών. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 108-118.

Κοτσάνπαπα, Α., Τσίτση, Μ., & Πλιόγκου, Β. (2013). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: η οπτική των εκπαιδευτικών του νομού Σερρών. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Σπάζοντας τις σιωπές»: Προσεγγίζοντας Δύσκολα Θέματα στην Εκπαίδευση*, 11-12 Οκτωβρίου (σελ. 19-44). Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθηση σε τάξεις μικτής Ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.

Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ματή-Ζήση, Ε. (2004). Σχολικό-Μαθησιακές Δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σελ. 161-191). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπάστα, Ζ. (2015). Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στη σχολική τάξη. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., 19-21 Ιουνίου (σελ. 906-913). Αθήνα: ΕΚΠΑ. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2019, από: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/202/167>.

Ν. 3699/2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

- Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Νικολακάκη, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή»*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε., 19-21 Ιουνίου (σελ. 975-985). Αθήνα: ΕΚΠΑ. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2019, από: <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/426/389>.
- Νικολόπουλος, Δ. (χ.χ). *Αναγνωστικές Δυσκολίες/Δυσλεξία. Βασικές Επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική Πρακτική. Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, 4, 9-26.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50 (2), 231-239. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Μάρτιο 2018, από: <http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wp-content/uploads/2014/01/07.pdf>.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Action Α.Ε.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

- Παντελιάδου, Σ. (2013.) Διαφοροποιημένη Διδασκαλία και ειδική αγωγή: μια πρόκληση για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Πρακτικές* (σελ. 149-183). Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παππάς, Θ. (2002). *Η Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., & Παρασκευοπούλου, Π. (2011). Αθηνά Τεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης Νέα Έκδοση 2011. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 17, 5-39. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Ιανουάριο 2019, από: <http://www.dyskolies.gr/files/athina/athina-arthro.pdf>.
- Παυλίδης, Γ.Θ. (2000). Δυσλεξία-Μαθησιακές Δυσκολίες: Αίτια – Διάγνωση – Αντιμετώπιση. Στο Μ.Ι. Βάμβουκα και Α.Δ. Πεδιαδίτη (Επιμ.), *Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη* (σελ. 53-81). Ρέθυμνο.
- Πλιόγκου, Β. (2008). *Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Απρίλιο 2018, από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/106138/files/PLIOGOU.pdf>.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο. Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά*. ΕΠΕΑΕΚ: Πάτρα. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 2018, από: http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_epeaek/diagnostikh_aksiologish_math_dyskolion.pdf.
- Ρόντος, Κ., & Παπάνης, Ε. (2007). *Οι τεχνικές του καλού ερωτηματολογίου*. Αθήνα: Σιδέρη.

- Ρούσσος, Π.Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σιδηρόπουλος, Δ. Α. (2012). Ηθική και επαγγελματική δεοντολογία και ποιότητα εκπαιδευτικού έργου, *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, 5(3), 1-7. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2018, από: http://www.elliepek.gr/documents/thirdissue/5_Sidiropoulos.pdf.
- Σκαλούμπακας, Χ., & Πρωτόπαπας, Α. (2007). Λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών. Περιγραφή εργαλείου. *Κατασκευή και στάθμιση 12 Διερευνητικών-Ανιχνευτικών Εργαλείων (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Απρίλιο 2018, από: <http://www.ilsp.gr/files/LAMDAdescription.pdf>.
- Σκούρας, Α., Αγγελής, Α., Πρεκατέ, Β., Μπούντα, Ο., Χρονόπουλος, Χ., Βογιατζόγλου, Σ., & Ελευθερόπουλος, Ι. (2008). Εκπαιδευτική Έρευνα. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Μάρτιο 2018, από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_327_356.pdf.
- Σπανού, Β., & Τριπόδης, Ν. (2010). *Οι Εξελικτικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. [Διαδίκτυο]. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο 2018, από: <https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=218&cid=74>.
- Συμεωνίδου, Σ., & Φτιάκα, Ε. (2008). Τελικά, τι γνωρίζουν, τι πιστεύουν και πώς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί γενικής τάξης για την ένταξη; *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*, 7-9 Μαΐου (σελ. 530-542). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. Στο Α. Ευκλείδη, Μ. Τζουριάδου & Α. Λεονταρή (Επιμ.), *Ψυχολογία και Εκπαίδευση* (σελ. 19-64). Τόμος Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Τζουριάδου, Μ. (2012). *Κριτήρια εντοπισμού μαθησιακών και λειτουργικών δεξιοτήτων*. Εκπαιδευτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2012). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσοβίλη, Θ.Δ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος. Μία σχέση ζωής: Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλολόγου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, W. (2015). Conducting Semi-Structured Interviews. In K.E. Newcomer, H.P. Harry & J.S Holey (Eds), *Handbook of practical program evaluation* (pp. 492-505). Josey Bass.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 1-19.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in mainstream primary class: peer group membership and peer assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 423-429.
- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of students with SEN in mainstream school. *Research Paper in Education*, 28 (4), 421-442.
- Charmaz, C. (1995). Grounded Theory. In J. A. Smith, R. Harr & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). London: Sage.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cullinan, D. (2007). *Students with emotional and behavioral disorders: An introduction for teachers and other helping professionals* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington in: Solution Tree.
- Ernest, J. M., Heckaman, K. A., Thompson, S. E., Hull, K. M., & Carter, S.W. (2011). Increasing the Teaching Efficacy of a Beginning Special Education Teacher Using Differentiated Instruction: A case study. *International Journal of Special Education*, 2(1), 191-201.
- Friend, M.P., & Cook, L. (2007). *Interaction. Collaboration Skills for School Communities*. Boston: Pearson A and B.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30.
- Geer, C., & Hamill, L.B. (2003). Using Technology to Enhance Collaboration Between Special Education and General Education Majors. *Teach Trends*, 47(3), 26-29.
- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., & Lykitsakou, K. (2006). Addressing cultural factors in development of system interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 22(2), 103-126.
- Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), pp. 379-374.

- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 29, 226-237.
- Kotoulas, V. (2004). The development of phonological awareness throughout the school years: The case of a transparent orthography. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 4, 183-201.
- Leeuw, R. R., Boer, A. A., Bijstra, J., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Teacher strategies to support the social participation of students with SEBD in the regular classroom. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 1-15.
Ανακτήθηκε Αύγουστο 2018, από:
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1334433>.
- Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, politics and policy making (Contemporary issues in education studies)*. London: Continuum Publishing Corporation.
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1-11.
- Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.E. (2001). Promoting Inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.
- Mercer, C.D., & Pullen, P.C. (2008). *Students with learning disabilities* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Murawski, W.W., & Dieker, L.A. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45, 8-15.

- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Education*, 21(4), 415-430.
- Reid, G. (2005). *Learning Styles and Inclusion*. Sage Publications Ltd.
- Rix, J. (2009). A model of simplification: the ways on which teachers simplify their materials. *Educational studies*, 35, 95-106.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the condition required to include pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- Seligman, M., & Darling, R. (2007). *Ordinary family, special children: A system approach to children disability*. New York: The Guilford Press.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in Inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392-416.
- Smith, C.R. (2004). *Learning disabilities: The interaction of students and their environments*. Boston, MA: Allyn & Bacon-Pearson.
- Statiri, V., & Andreou, E. (2017). *Social Skills, social position and sense of belonging to school among elementary school pupils with or without Special Educational Needs*. *Preschool and Primary Education*, 5(2), 1-26.
- Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2012). "My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better". Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(2), pp. 110-119. [Online]. Retrieved 14 November 2018, from: https://www.researchgate.net/publication/261720517_'My_colleagues_wear_blinkers_If_they_were_trained_they_would_understand_better'_Reflections_on_teacher_education_on_inclusion_in_Cyprus.
- Sweetland, J. (2008). Making dissatisfaction divine: an inspired approach to whole-school reform. *International Journal of whole schooling*, 4(1), 13-21.

- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. McGraw-Hill Education.
- Tomlison, C.A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into practice*, 44(3), 262-269.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Mainstream Teachers' Instructional Adaptations: Implications for Inclusive Responses. *Journal de Education*, 349, 179-203.
- Winn, J., & Blanton, L. (2005). The Call for Collaboration in Teacher Education. *Focus on Exceptional Children*, 38(2), 1-10.