

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΘΕΜΑ: ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ  
ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΥΝ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ  
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΕ ΑΠΟΜΑΚΡΥΣΜΕΝΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ**

**8ο ΕΞΑΜΗΝΟ**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: Σ.ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ, Χ.ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ

A.M.: 1013124

**ΒΟΛΟΣ 2016-17**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 16449/1  
Ημερ. Εισ.: 24-01-2018  
Δωρεά: Συγγραφέας  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ  
2017  
ΑΝΑ

**Πίνακας περιεχομένων**

Περίληψη .....	3
Στόχος της έρευνας .....	4
Εισαγωγή Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	4-22
Ερευνητικά ερωτήματα.....	22-23
Μεθοδολογία.....	23-26
Αποτελέσματα.....	26-33
Συζήτηση.....	33-36
Δεοντολογία.....	36
Συμβολή στην εκπαιδευτική πράξη.....	36
Βιβλιογραφία.....	37-42

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ<sup>1</sup> έχουν ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης. Η ανασκόπηση στη διεθνή βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχουν έρευνες που έχουν τεκμηριώσει επιστημονικά την ύπαρξη αυτών των αναγκών. Η παρούσα έρευνα θέτει ως στόχο την ανίχνευση των αναγκών ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ. Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις για την καταγραφή των απόψεων δέκα στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές σε μη αστικά- απομακρυσμένα σχολεία. Τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων αυτών σε συνδυασμό με ευρήματα από τη διεθνή βιβλιογραφία, χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή ερωτηματολογίου κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από 90 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε μη αστικά- απομακρυσμένα σχολεία.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα ΜΑΑΣ έχουν ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης, όπως είναι η ανάγκη καλύτερης πρόσβασης στους αρμόδιους φορείς διάγνωσης και υποστήριξης, η ανάγκη για άρση της αίσθησης της απομόνωσης, καθώς και η ανάγκη ενός ολοκληρωμένου ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος υποστήριξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι συνεπή προς τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Παράλληλα σκιαγραφούν τις ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ, μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

---

<sup>1</sup> Μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία

## ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην καταγραφή και την διατύπωση των αναγκών για ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ, αποσκοπώντας στη δημιουργία μιας ξεκάθαρης εικόνας των αναγκών των εκπαιδευτικών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των ΜΑΑΣ.

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν όρο που τα τελευταία χρόνια απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μια κατηγορία δυσκολιών σύμφωνα με την οποία ένα άτομο έχει δυσκολία να μάθει με τον καθιερωμένο τρόπο. Το ότι ένα άτομο έχει δυσκολία να μαθαίνει με το συνηθισμένο τρόπο δεν συνεπάγεται ότι δεν μπορεί να μάθει με έναν διαφορετικό τρόπο. Συνεπώς, θα γινόταν να ειπωθεί ότι κάποια άτομα παρουσιάζουν «μαθησιακή διαφορετικότητα», και όχι ότι δεν έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν. Αν και οι όροι “learning disability” (μαθησιακή αναπηρία), “learning disorder” (μαθησιακή διαταραχή) και “learning difficulty” (μαθησιακή δυσκολία) συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, εντούτοις διαφέρουν αρκετά. Η διαταραχή (disorder) αναφέρεται σε σημαντικά μαθησιακά προβλήματα σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Ωστόσο αυτά τα προβλήματα δεν επαρκούν ώστε να αποδοθεί μια επίσημη διάγνωση. Από το άλλο μέρος, η μαθησιακή αναπηρία (learning disability) είναι μια επίσημη κλινική διάγνωση, με βάση την οποία το άτομο πρέπει να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνται από τους ειδικούς στις διαγνωστικές ομάδες. Η διαφορά έγκειται στον βαθμό, τη συχνότητα και την ένταση των αναφερόμενων συμπτωμάτων και προβλημάτων και

σε κάθε περίπτωση δεν θα πρέπει να συγχέονται οι δυο όροι (διαταραχή και αναπηρία). Ο όρος «μαθησιακή διαταραχή» (learning disorder) περιγράφει μια ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή ανάπτυξη συγκεκριμένων ακαδημαϊκών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Ανάμεσα στους τύπους διαφορετικών μαθησιακών διαταραχών (learning disorders) συμπεριλαμβάνονται η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσγραφία (Τζιβινίκου,2015). Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται πολυσυλλεκτικά και με ευκολία γιατί : α) πλέον έχει διευρυνθεί και δεν ακούγεται στα αυτιά των γονέων απειλητικά ενώ έχει μειωθεί ο στιγματισμός του παιδιού με την όλο και μεγαλύτερη αποδοχή του όρου και β) λόγω της ενδογενούς φύσης του προβλήματος δίνεται το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να χαρακτηρίζει ως δυσλεκτικό έναν μαθητή που αποτυγχάνει προκειμένου να του παρασχεθεί ειδική βοήθεια και αγωγή. (Πολυχρονοπούλου ,2012). Ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει επαγγελματική ομοφωνία σχετικά με τον ορισμό, τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Εάν επιχειρηθεί να οριοθετηθεί ο γενικός και πολυδιάστατος όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον ορισμό που ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA (Kavale & Forness, 2000) είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν: *«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (IDEA, 2002).* Σύμφωνα λοιπόν με αυτόν: Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων γραφής, ανάγνωσης, ακρόασης , ομιλίας συλλογισμού και

μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου καθώς πρόσφατα έγινε αποδεκτή η διαχρονικότητά τους. Ακόμα, με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς, αυτοελέγχου, κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά δεν αποτελούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι τελευταίες, μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις προβλημάτων όπως είναι οι σοβαρές κινητικές δυσκολίες, αισθητηριακές βλάβες, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, ανεπαρκής διδασκαλία, πολιτισμική έλλειψη, ωστόσο δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων (Πολυχρονοπούλου,2012).

Όπως προκύπτει από τον ορισμό και όπως παρατηρεί η Παντελιάδου (2011), οι Μαθησιακές Δυσκολίες σχηματίζουν ανομοιογενείς ομάδες που οδηγούν στην αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ. Υπάρχει δηλαδή ένα ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς με ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων (πολύ καλές ικανότητες σε κάποιους τομείς και αδικαιολόγητα χαμηλές σε κάποιους άλλους). Έτσι, ο ορισμός της NJCLD τονίζει ιδιαίτερα την ανομοιογένεια, την οργανική αιτιολογία, την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, τη διαχρονικότητά τους καθώς και τον αποκλεισμό άλλων διαταραχών.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν τις τελευταίες δεκαετίες ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτυγχάνουν καθημερινά, στερούνται έγκαιρης ανίχνευσης των Μαθησιακών τους Δυσκολιών ή αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς προχωρούν αποτυγχάνοντας στο σχολικό σύστημα χωρίς καν να γνωρίζουν ότι αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ άλλοι προσπαθούν να αξιοποιήσουν ό,τι προσφέρεται θεσμικά για την υποστήριξή τους. Οι μαθητές αυτοί συχνά απογοητεύονται, περιθωριοποιούνται, τα παρατούν. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση. Αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, ενώ ορισμένοι από αυτούς αναζητούν επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία (Παντελιάδου & Μπότσας,2007). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με

Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται. Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ενδογενή συνθήκη και δεν προκαλούνται από το περιβάλλον, μπορούν να επιδεινωθούν ή να μειωθούν ανάλογα με συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος. Σημαντικός και αξιόπιστος αρωγός στην προσπάθεια κατάλληλης οργάνωσης και αξιοποίησης αυτών των παραγόντων του περιβάλλοντος, είναι η επιστημονική έρευνα, η οποία αναδεικνύει τη σημασία και την πραγματική φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, υποστηρίζει και δίνει δυνατότητες για ασφαλή και έγκαιρη ανίχνευση και διάγνωση και προτείνει αποδεδειγμένες μεθόδους υποστήριξης. Με βάση τα δεδομένα αυτής της σύγχρονης εκπαιδευτικής έρευνας, δίνεται η δυνατότητα απομυθοποίησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, απομάκρυνσης από αντιλήψεις ατομικής παθολογίας που ενοχοποιούν τους μαθητές και έμφασης στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Όμως, το κλειδί για την επιτυχημένη στροφή προς την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών δεν είναι η ύπαρξη της επιστημονικής έρευνας, αλλά η διάχυση των αποτελεσμάτων της στους εκπαιδευτικούς και η αλλαγή των αντιλήψεων και των καθημερινών διδακτικών πρακτικών τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).. Σήμερα, αν και η επιστημονική έρευνα έχει κάνει σημαντική πρόοδο σχετικά τόσο με την ανίχνευση όσο και με τη διάγνωση και την επιτυχή υποστήριξη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αυτή η πρόοδος δεν έχει τροποποιήσει σημαντικά την εκπαιδευτική πρακτική (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Το σημαντικότερο ζήτημα όμως που διαπερνά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και αφορά τις Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυτό της έγκαιρης ανίχνευσης και παρέμβασης. Σε άλλες περιπτώσεις υπάρχει σημαντική αργοπορία να εντοπιστεί το πρόβλημα είτε εξαιτίας λανθασμένων εκπαιδευτικών χειρισμών είτε εξαιτίας των επιφυλάξεων των γονέων. Έτσι, χάνεται κρίσιμος χρόνος και τα βασικά γνωστικά ελλείμματα που υπάρχουν δημιουργούν επιπλέον ελλείψεις και προβλήματα (ακαδημαϊκά, κινήτρων, συναισθηματικές, κοινωνικές), με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία να αντισταθμιστούν μέσα από κάποια παρέμβαση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, η αργοπορία οφείλεται στη φύση των διαδικασιών διάγνωσης. Η απαίτηση του κριτηρίου της «απόκλισης», πρώτα να αποτύχει σημαντικά ο μαθητής και έπειτα να διαγνωσθεί πως έχει Μαθησιακές Δυσκολίες, μαζί με την έλλειψη αξιόπιστων ανιχνευτικών εργαλείων, μεταθέτει το χρόνο εντοπισμού των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο τέλος ίσως και της Β'



δημοτικού. Τότε, οι δυσκολίες του μαθητή να καλύψει κενά και να συμβαδίσει με τους τυπικούς συμμαθητές του είναι μεγάλες. Συνοψίζοντας, στην Ελλάδα ακολουθείται ο κυρίαρχος ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών. Η νομοθεσία προβλέπει ειδικές υπηρεσίες για τη διάγνωση και ειδική ένταξη, μέσα στο γενικό σχολείο για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών. (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Παρ' όλα αυτά, οι εγγενείς αδυναμίες του κριτηρίου της «απόκλισης» και του τρόπου διάγνωσης, η έλλειψη συστηματικών διαδικασιών, έγκαιρης ανίχνευσης, καθώς και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των γονέων, κάνει πιο δύσκολη την ένταξη των μαθητών αυτών στην καθημερινή σχολική πρακτική. Σε αυτό το έργο τους, είναι συχνά μόνοι, χωρίς την υποστήριξη των τμημάτων ένταξης ή άλλων υποστηρικτικών θεσμών. Αυτός είναι ίσως ένας από τους λόγους για τους οποίους αναζητούν σχετική, επιστημονική επιμόρφωση κυρίως για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Στην αναζήτησή τους αυτή, επισημαίνουν συχνά ότι η επιμόρφωση δεν πρέπει να περιορίζεται στη θεωρία αλλά να αγγίζει και καθημερινά ζητήματα διδακτικής πρακτικής.

Παρά τη μεγάλη πλέον συμμετοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, ωστόσο, διαπιστώνεται, ότι δεν υπάρχουν ενιαία σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις δυσκολίες της ιδιαίτερης αυτής κατηγορίας παιδιών. Οι δάσκαλοι μέσω της αποστασιοποίησής τους εκφράζουν την «αναπηρία» του σχολείου, καθώς ως προς την Ειδική Αγωγή, η φοίτηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν προϋποθέτει αυτομάτως και τη σχολική τους ένταξη. Συγκεκριμένα, η ένταξη και προσαρμογή τους στο σχολείο απαιτούν μια σειρά επιπρόσθετων ενεργειών με βασική ενδεχομένως την εξατομικευμένη αντιμετώπιση των αναγκών και των δυνατοτήτων κάθε μαθητή χωριστά (Δελλασούδας, 2005).

Τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν αρκετές φορές παρουσιάζονται πιο έντονα στις μη αστικές-απομακρυσμένες ελληνικές περιοχές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπου εκτός των άλλων υπάρχει έλλειψη δομών ενταξιακής εκπαίδευσης και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, καθώς και διαδικαστικά προβλήματα αξιολόγησης κι εξέτασης. (Λυντέρης & Κωνσταντόπουλου, 2009).

Το γεγονός ότι οι δυσκολίες που σχετίζονται με την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται πιο δύσκολες στα μη αστικά-απομακρυσμένα

σχολεία έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν μοναδικές δυσκολίες, αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης προκειμένου με τη σειρά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Berry, Petrin, Gravelle & Farmer, 2012).

Ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την διδασκαλία των μαθητών με δυσκολίες σε μη αστικές απομακρυσμένες περιοχές αφορούν συνήθως δυσκολίες που σχετίζονται με γεωγραφικούς παράγοντες, τη συνεργασία με τους γονείς, πολιτισμικούς παράγοντες, καθώς και την επαγγελματική και κοινωνική απομόνωση (Sealander, Eigenberger, Peterson, Shellady & Prater, 2001).

Οι μακρινές θέσεις και γεωγραφικά μεγάλες περιοχές μερικών αγροτικών περιοχών θέτουν τις ευδιάκριτες προκλήσεις για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Στην απομακρυσμένη ειδική εκπαίδευση, συναντάται η χαμηλή συχνότητα των πληθυσμών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, επιπλέον ο δάσκαλος είναι ένας από λίγους ειδικούς εκπαιδευτικούς στο σχολείο ή την περιοχή τους, ή ακόμα και ο μόνος ειδικός εκπαιδευτικός που παρέχει τις υπηρεσίες σε διάφορα σχολεία. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στις απομακρυσμένες περιοχές εκθέτουν συχνά την επαγγελματική και κοινωνική απομόνωση ως πρόκληση της θέσης τους (Collins, 1999). Ιστορικά, οι δάσκαλοι στις αγροτικές περιοχές έχουν λιγότερα δίκτυα υποστήριξης, και περιορισμένες επαγγελματικές ευκαιρίες ανάπτυξης λόγω των περιορισμένων φυσικών πόρων των σχολείων τους (Collins, 1999; Ludlow, Conner, & Schechter, 2005). Φαίνεται ότι οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης που εργάζονται στις μικρές και αγροτικές κοινότητες μπορούν να έχουν λιγότερες επαγγελματικές πηγές υποστήριξης διαθέσιμες για αυτούς, που αυξάνουν έτσι την αίσθηση επαγγελματικής απομόνωσής τους. Σε μια πρόσφατη εθνική μελέτη, οι ερευνητές εξέτασαν τη σχέση της σχετικής με την εργασία υποστήριξης προς την ικανοποίηση δασκάλων ειδικής εκπαίδευσης στις αγροτικές περιοχές (Berry, 2012). Μια βασική μεταβλητή υποστήριξης, η υποστήριξη που παρέχθηκε από άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς, δεν ήταν πάντα διαθέσιμη. Μια πρόσθετη πρόκληση, που εμφανίστηκε επανειλημμένα στην ανάλυση, ήταν η αίσθηση της επαγγελματικής απομόνωσης. Τα σχόλια που μεταβιβάζουν την έλλειψη υποστήριξης από τους δασκάλους, τους γονείς, και τους διοικητές γενικής εκπαίδευσης ήταν κοινά. Επιπλέον, οι μισοί από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι αισθάνθηκαν ότι επωμίστηκαν την ολόκληρη ευθύνη για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Οι αντιλήψεις για την επαγγελματική απομόνωση

εμφανίζονται να έχουν μια σχέση με τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης δασκάλων και τις υποχρεώσεις που έχουν με αυτήν την εργασία (Billingsley, 2004 ; Cooley & Yovanoff, 1996 ; Westling, Herzog, Cooper-Duffy, Prohn, & Ray, 2006).

Στη χώρα μας τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία (μονοθέσια με ένα δάσκαλο, διθέσια με δύο ή τριθέσια με τρεις για όλες τις τάξεις) λειτουργούν σε μικρές κοινότητες ή σε δημοτικά διαμερίσματα όπως ονομάστηκαν μετά την εφαρμογή του Νόμου «Ιωάννης Καποδίστριας» για την αναδιοργάνωση και ανάπτυξη της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στα σχολεία αυτά ετερογενείς ως προς την ηλικία και τις ικανότητες των μαθητών, τάξεις διδάσκονται από ένα δάσκαλο. Σήμερα υπάρχουν 1724 ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, τα οποία αποτελούν το 31,5% από τα 5.470 συνολικά σχολεία Πρωτοβάθμιας. Η απαιτητική μορφή διδασκαλίας είναι η διδασκαλία του ολιγοθέσιου σχολείου, όπου ένας δάσκαλος διδάσκει από μία ως και τις έξι τάξεις ταυτόχρονα. Η πλέον προσφιλή μέθοδος διδασκαλίας είναι ο δάσκαλος να απευθύνεται σε μία βαθμίδα, ενώ οι λοιπές ασχολούνται σε σιωπηλές εργασίες. Ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως ολιγοθέσιο όταν σε αυτό τουλάχιστον ο εκπαιδευτικός διδάσκει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες τάξεις. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα ελληνικά ολιγοθέσια σχολεία (Φύκαρης, 2002; Μπρούζος, 1998; Constadinidi, 2005) προκύπτουν τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά: Οι μαθητές χωρίζονται ανάλογα την ηλικία τους σε ομάδες και συνδιδάσκονται σε όλα τα μαθήματα εκτός από τα μαθηματικά. Η διδασκαλία γίνεται σε ημίωρα. Σε κάθε τάξη διατίθεται περιορισμένος χρόνος. Συρρικνώνεται ο διαθέσιμος χρόνος των δευτερόντων μαθημάτων. Η απασχόληση των μαθητών σε σιωπηρές εργασίες κατέχει το μεγαλύτερο μέρος από του διδακτικού χρόνου. Οι ώρες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι περισσότερες από ότι στα πολυθέσια σχολεία. Η αναλογία μαθητών δασκάλων είναι μικρότερη από ότι στα πολυθέσια σχολεία. Η διδασκαλία είναι περισσότερο εξατομικευμένη και οι σχέσεις δασκάλου –μαθητών αμεσότερες. Η στελέχωση των σχολείων αυτών γίνεται από νέους δασκάλους με μικρή εμπειρία. Η εργασία των εκπαιδευτικών αυτών είναι ιδιαίτερα κουραστική γιατί για μερικούς από αυτούς το διδακτικό έργο συνδυάζεται με το διοικητικό. Καθώς βρίσκονται σε αγροτικές και νησιωτικές περιοχές της χώρας μας βιώνει έντονα την γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση. Δεν προβλέπεται η διδασκαλία ξένων γλωσσών, γυμναστικής

κ.α. από ειδικούς. Οι κτηριακές εγκαταστάσεις και η υλικοτεχνική υποδομή είναι ανεπαρκείς.

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία είναι φορέας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές επαρχιακές περιοχές ( Μπρούζος, 2002). Λόγω της μορφολογίας του εδάφους στον ελλαδικό χώρο, αλλά και της μείωσης των μαθητών, εξαιτίας της αυξανόμενης αστυφιλίας και της υπογεννητικότητας, τα μικρά σχολεία κατέχουν και πρέπει να κατέχουν σημαντική θέση στη χώρας μας (Μπρούζος, 1999β, και 2002). Αναλυτικότερα, επειδή το έδαφος της ηπειρωτικής Ελλάδας είναι ορεινό ή ημιορεινό, φυσικό είναι να υπάρχουν πολλά μικρά και απομονωμένα χωριά και απόμακροι οικισμοί. Παράλληλα, η Ελλάδα έχει σε απομόνωση πολλά μικρά ή και μεγάλα νησιά, είτε λόγω απόστασης, είτε λόγω έλλειψης επαρκούς συγκοινωνίας (Μπρούζος, 1999β ; Κακλαμάνης, 2005). Οι απομακρυσμένες νησιωτικές και ορεινές περιοχές, σύμφωνα με τον Κακλαμάνη (2005) χαρακτηρίζονται από: «γήρανση και χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης του πληθυσμού, μη ικανοποιητικές συνθήκες στέγασης, πολύ χαμηλό επίπεδο βασικής κοινωνικής και πολιτιστικής υποδομής στα μικρά κέντρα, ανεπάρκειες οδικού δικτύου προσβάσεων και συγκοινωνιακών εξυπηρετήσεων». Επιπλέον ο ίδιος αναφέρει και την αδυναμία εξεύρεσης εργασίας ως σημαντική αιτία για την εσωτερική μετανάστευση, η οποία δε διαπιστώνεται πλέον μόνο σε χωριά ορεινά αλλά και σε πεδινές ακόμη και περιοχές που μπορούν να παράγουν. Ο Φύκαρης (2002) τονίζει πως η γρήγορη ανάπτυξη των πόλεων εξαιτίας της μετανάστευσης του αγροτικού πληθυσμού προς τα αστικά κέντρα και η υιοθέτηση του αστικού τρόπου ζωής από τους κατοίκους των αγροτικών περιοχών προξένησαν την «αστικοποίηση της κοινωνίας» από τα μέσα του 20ου αιώνα.

Η ύπαρξη των ολιγοθέσεων σχολείων στην Ελλάδα αποτελεί περισσότερο αναγκαιότητα παρά μια διαφορετική παιδαγωγική πρακτική κυρίως λόγω του ιδιόμορφου γεωπολιτικού χάρτη της χώρας μας. Τα ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα συνήθως βρίσκονται σε απομονωμένες επαρχιακές περιοχές, σε μικρά νησιά και σε ορεινά χωριά. Ιστορικά τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία είχαν να επιτελέσουν ένα δύσκολο έργο, που οι δυνατότητες ανάπτυξης των μέσων συγκοινωνίας ήταν απαγορευτικές για την ίδρυση μεγαλύτερων σχολικών μονάδων. Η δομή της νεοελληνικής κοινωνίας με τις ανθούσες πληθυσμιακά κοινότητες έδινε την ευκαιρία και τη δυνατότητα στα ολιγοθέσια σχολεία να μπορούν να σταθούν αξιοπρεπώς στις απαιτήσεις τις τότε εποχής. Όμως οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές

εξελιξείς που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια οδήγησαν σε μείωση του πληθυσμού στα χωριά και στον τρόπο λειτουργίας των ολιγοθέσεων σχολείων (Παππάς, 2007). Η έλλειψη εκπαιδευμένου και ειδικευμένου προσωπικού που εργάζεται στις αγροτικές περιοχές συγχέεται με τις δυσκολίες στην πρόσληψη και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών (Gold, Russell, & Williams, 1993; Lemke, 1994; Ludlow, 1996; Merrell et al, 1994; Ryan, 1999; Savelsbergh, 1995; Williams, Gold, & Russell, 1995). Λόγοι που δυσκολεύουν την αρχική πρόσληψη περιλαμβάνουν: γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση (Sealander, Eigenberger, Peterson, Shellady & Prater, 2001). Περιορισμένη διαθεσιμότητα κατάρτισης και πόρων (Keiper & Busselle, 1996; Westling & Whitten, 1996). Πιο ελκυστικές αστικές και προαστιακές περιοχές (Helge, 1992; Lemke, 1995). Η διατήρηση εξειδικευμένων επαγγελματιών γίνεται δύσκολη ως δάσκαλοι, εκπαιδευμένοι σε αστικές περιοχές, που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τις μοναδικές προκλήσεις της αγροτικής εκπαίδευσης (Carr, 1995; Demchak & Morgan, 1997). Άτομα που ζουν σε αγροτικές περιοχές που θα ήθελαν να έχουν κάποια πιστοποίηση στην ειδική εκπαίδευση συχνά δεν έχουν πρόσβαση σε πανεπιστημιακά και κολέγια προγράμματα κατάρτισης λόγω των μεγάλων αποστάσεων, της τοπογραφίας και τις καιρικές συνθήκες (Sebastian, 1997). Τέλος, η κοινωνικοποίηση, η οποία περιλαμβάνεται όχι μόνο τη σχολική πολιτική και τις διαδικασίες αλλά και στην κουλτούρα ολόκληρης της κοινότητας, έχει επιπτώσεις και στην πρόσληψη και διατήρηση εξειδικευμένου προσωπικού σε αγροτικές σχολικές τοποθεσίες (Sebastian, 1997). Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν είναι πλήρως κοινωνικοποιημένοι σε μια αγροτική κοινότητα είναι πιθανό να φύγουν. Αυτά τα προβλήματα έχουν κάνει την προσωπική προετοιμασία ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα στην απομακρυσμένη ειδική εκπαίδευση (Ludlow & Brannan, 1999)

Τα ολιγοθέσια σχολεία όπου λόγω του περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικών περισσότερες από μία τάξεις διδάσκονται συγχρόνως μέσα στην ίδια αίθουσα-επιτελούν έργο εθνικής σημασίας, καθώς προσφέρουν στα παιδιά των απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών της χώρας την πρόσβαση στην εκπαίδευση που δικαιούνται όλα τα Ελληνόπουλα. Τα ολιγοθέσια σχολεία είναι κάτι παραπάνω από πραγματικότητα στον ελληνικό χώρο (Σωτηρίου, Κουλούρης, & Τουλουμάκου, 2004). Στις μεγάλες νησιωτικές, ορεινές και άλλες μειονεκτούσες αγροτικές περιοχές του τόπου μας, τα παιδιά που ζουν εκεί εκπαιδεύονται σε

ολιγοθέσια σχολεία, μέσα από τα οποία η ελληνική πολιτεία επιδιώκει την παροχή όχι απλώς μιας οποιασδήποτε πρόσβασης στην εκπαίδευση, αλλά παιδείας υψηλής ποιότητας. Δυστυχώς, όμως, στην πράξη τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν μία από τις πιο εγκαταλελειμμένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Λόγω διαφόρων γεωγραφικών και κοινωνικοοικονομικών ιδιομορφιών, λόγω της έλλειψης τεχνικής υποδομής και προσωπικού, τα σχολεία αυτά εξακολουθούν να λειτουργούν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σ. Σωτηρίου, Π. Κουλούρης & Άννα Τουλουμάκου, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις μέσα σε τάξεις εξαιρετικά ανομοιογενείς. Η αρχική τους επαγγελματική εκπαίδευση δεν επαρκεί και οι ανάγκες διαρκούς κατάρτισης είναι προφανείς, ιδιαίτερα καθώς στις απομακρυσμένες περιοχές συχνά υπηρετούν για σύντομα χρονικά διαστήματα άπειροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Η παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς απομακρυσμένων περιοχών αποτελεί δύσκολο έργο. Η μετάβασή τους σε χώρους κατάρτισης σε αστικά κέντρα έχει σημαντικό κόστος, αλλά και καθίσταται ουσιαστικά ανέφικτη λόγω της εγγενούς αδυναμίας του ολιγοθέσιου σχολείου να αναπληρώσει το κενό που δημιουργεί η μετακίνηση ενός δασκάλου εκτός έδρας. Συγχρόνως, η δασκάλα και ο δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου υφίστανται τις συνέπειες του ψηφιακού χάσματος που χωρίζει τις αστικές από τις αγροτικές περιοχές, καθώς η ευρυζωνική πρόσβαση στις τεχνολογίες και υπηρεσίες της Κοινωνίας της Πληροφορίας αποτελεί ακόμη ζητούμενο για τους κατοίκους απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών με ελλιπή τηλεπικοινωνιακή υποδομή. ( Σ. Σωτηρίου, Π. Κουλούρης, Ά. Τουλουμάκου, 2004)

Το φαινόμενο της έλλειψης προσφοράς ειδικών παιδαγωγών σε απομακρυσμένες περιοχές των Ηνωμένων Πολιτειών εντοπίζεται σε όλους τους τομείς της ειδικής αγωγής και κυριότερα σε ειδικότητες που αφορούν σοβαρές αναπηρίες, πρώιμη (προσχολική) παρέμβαση, και σπανιότερες διαταραχές όπως προβλήματα στην ακοή και την όραση, καθώς και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε απομακρυσμένες περιοχές αντιμετωπίζουν σοβαρές προκλήσεις αφού πρέπει να αναλαμβάνουν και να διδάσκουν ταυτόχρονα μαθητές διαφορετικών ηλικιών και επιπέδων, καθένας από τους οποίους έχει διαφορετικής φύσεως δυσκολίες. Για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του διευρυμένου ρόλου του παιδαγωγού σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι απαραίτητο να

παρέχεται η κατάλληλη υποστήριξη και εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μεγάλης κλίμακας έρευνας του Gersten (2001) του με δείγμα 887 ειδικών δασκάλων, η παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης συνέβαλε στην μείωση του εργασιακού στρες, αύξησε τα επίπεδα αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας και δημιούργησε αίσθημα αφοσίωσης. Κατά τα ευρήματα των Gehrke και McCoy (2007), σημαντικός παράγοντας που συντελεί στην ικανοποίηση που αντλεί ο ειδικός παιδαγωγός από την εργασία του είναι η καλή προετοιμασία και εκπαίδευση για συνεργασία με δασκάλους γενικής εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η επαρκής κατάρτιση, προετοιμασία και επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν ισχυρά κίνητρα ώστε οι ειδικοί παιδαγωγοί να παραμείνουν σε απομακρυσμένες επαρχιακές περιοχές και η παροχή τους είναι σημαντική για την αντιμετώπιση του μεγάλου αριθμού παραιτήσεων που εντοπίζεται στις περιοχές αυτές.

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου είναι πολυδιάστατος ή, ακριβέστερα, περισσότερο περίπλοκος και απαιτητικός από το ρόλο του δασκάλου στο συμβατικό πολυθέσιο σχολείο. Για να γίνει η διδασκαλία στο ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεσματικότερη, οι δάσκαλοι χρειάζεται να είναι καλά εκπαιδευμένοι και να διατηρούν θετική στάση και νοοτροπία απέναντι στη διδασκαλία στο ιδιαίτερο αυτό περιβάλλον. Ωστόσο, πολλοί δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι με θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες για την οργάνωση και αξιοποίηση των διδακτικών και μαθησιακών πόρων στο περιβάλλον αυτό. Η εκπαιδευτική κοινότητα θεωρεί την τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου ως το «φτωχό συγγενή» των πολυθέσιων σχολείων, τα οποία επανδρώνονται από κατάλληλα εκπαιδευμένους -για τον τύπο αυτό της εκπαίδευσης- δασκάλους (Miller, 1991). Επιπλέον, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία είναι πολύ νέοι, χωρίς σημαντική εμπειρία, ενώ συνήθως διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές οι οποίες υστερούν ως προς την υποστήριξη από το κράτος. Οι δάσκαλοι αυτοί αφήνονται μόνοι, χωρίς τα απαραίτητα μέσα και χωρίς υποστήριξη, να διαχειριστούν την απαιτητική τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου. Το γεγονός αυτό έχει σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των δασκάλων, στη στάση τους απέναντι στο ολιγοθέσιο σχολείο και στην αποδοτικότητα του διδακτικού τους έργου.

Αναγνωρίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι βασικό κίνητρο για την παραμονή των παιδαγωγών σε απομακρυσμένες περιοχές, χρειάζεται να διερευνηθεί το θέμα των καθηκόντων και θεμάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν και είναι

έξω από τον ρόλο για τον οποίο εκπαιδεύτηκαν. Επιπροσθέτως, θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζουμε πως αξιολογούν οι παιδαγωγοί την επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να παρέχεται και σε ποιους τομείς θα επιθυμούσαν περισσότερη εκπαίδευση και εξάσκηση. Όπως προκύπτει από έρευνες, η βασική ανάγκη των παιδαγωγών που δουλεύουν σε απομακρυσμένες περιοχές ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις προκλήσεις, να παραμένουν για καιρό στη θέση και να νιώθουν ότι αναπτύσσονται επαγγελματικά είναι η συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη κυρίως σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, συνεργασία με μη επαγγελματίες που αναλαμβάνουν να φροντίζουν τα παιδιά, εξειδίκευση σε μία συγκεκριμένη ειδικότητα/αναπηρία και εξάσκηση/εκπαίδευση στους τρόπους ένταξης της ειδικής αγωγής στο γενικό σχολικό πρόγραμμα. Τέλος, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να υπάρχουν κατάλληλες υποδομές και τεχνολογικός εξοπλισμός ώστε η εκπαίδευση και η υποστήριξη που θα τους παρέχεται να μην απαιτεί να ταξιδεύουν μεγάλες αποστάσεις (Παντελίδης, 2008)

Η έννοια της εξέλιξης των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, καθώς και στην πολιτική και το περιβάλλον των σχολείων στα οποία εργάζονται. «Η φύση της διδασκαλίας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο», γράφει ο Day, «απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται στην κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους» (Day, 2003). Η υποστήριξη μαθητών και μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) και πιο ειδικά με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο υπαγορεύεται από σημαντικούς ηθικούς, εκπαιδευτικούς και νομικούς λόγους (Evans, Townsend, Duchnowski, & Hocutt, 1996· UNESCO, 1994) και γι 'αυτό αποτελεί μια από τις πλέον δυναμικές τάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες του κόσμου (Forlin, 2001· Vislie, 2003).

Η υλοποίηση προγραμμάτων υποστήριξης ατόμων με Ε.Ε.Α. στα απομακρυσμένα σχολεία αποτελεί, αναμφισβήτητα, μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, διότι, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες σε διάφορες χώρες (π.χ. Ford, Pugach, & Otis-Wilborn, 2001· HELIOS II / Thematic Group 5, 1996· Παντελιάδου & Νικολαραϊζή, 2001· Roll-Pettersson, 2001), (α) οι βασικές – προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν τους προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τις διδακτικές τροποποιήσεις και τις μεθοδολογικές προσαρμογές που απαιτούνται, προκειμένου να



διδάξουν με αποτελεσματικό τρόπο παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων και μάλιστα παιδιά με Ε.Ε.Α. , (β) οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα όπως η φύση των Ε.Ε.Α., οι προτεραιότητες της καθημερινής διδασκαλίας και οι επιστημονικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις τους, συχνά προστίθενται ως εμπόδια στην προσπάθεια υποστήριξης παιδιών με Ε.Ε.Α. ή Π.Σ. μέσα στη γενική τάξη, αφού οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στη διαμόρφωση της άποψης ότι η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων ξεπερνά τα όρια του ρόλου τους (Eckert & Arbolino, 2005· Gately & Hammer, 2005).

Είναι φανερό, ότι προκειμένου η ετερογένεια των μαθητών και μαθητριών να αναχθεί σε προσδιοριστικό παράγοντα αποτελεσματικών μεθοδολογικών επιλογών κατά τη διδασκαλία, θα πρέπει να προηγηθεί συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών στα θέματα της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς Ε.Ε.Α. εφαρμόζονται διεθνώς εδώ και αρκετά χρόνια (Boudah, Logan & Greenwood, 2001). Όμως, παρά την αναγνώριση της σημασίας τους και την ευρεία χρήση τους, τα προγράμματα αυτά έχουν επικριθεί πολλές φορές, κυρίως, ως προς την αποτυχία τους να συμβάλλουν αποφασιστικά στην αλλαγή των αποφάσεων που λαμβάνουν και των δράσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή πράξη, μετά την παρακολούθησή τους (π.χ. Μπουζάκης, 2000 ; Sindelar, 1995 ;Spencer & Logan, 2003). Η αποτυχία αυτή, που συχνά αποδίδεται στο γνωστό «χάσμα μεταξύ θεωρίας (ή έρευνας) και πράξης», έχει συνήθως τις ρίζες της στην αγνόηση και, κατά συνέπεια, ανεπαρκή κάλυψη από την πλευρά των διοργανωτών των επιμορφώσεων, των αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης της επιμόρφωσης (Greenwood & Abbott, 2000· Schumm & Vaughn, 1995). Μια αποτελεσματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τόσο τα πορίσματα και τα ερευνητικά δεδομένα του πεδίου που κάθε φορά αποτελεί το θέμα της επιμόρφωσης, όσο και τα αντίστοιχα πορίσματα και δεδομένα της «εκπαίδευσης ενηλίκων» (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999). Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε, σύντομα, ορισμένες βασικές παραδοχές σύγχρονων ρευμάτων της από κοινού εκπαίδευσης ατόμων με και χωρίς Ε.Ε.Α. ή Π.Σ., καθώς και της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Άλλη μια πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονται σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών είναι η επικοινωνία με την

οικογένεια των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η επικοινωνία ήταν αραιότερη από ό,τι η επικοινωνία που είχαν οι ειδικοί παιδαγωγοί που εργάζονταν σε σχολεία που βρίσκονταν σε πόλεις. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί παιδαγωγοί αστικών περιοχών επικοινωνούσαν με τους γονείς σε μηνιαία βάση ενώ οι ειδικοί παιδαγωγοί απομακρυσμένων περιοχών επικοινωνούσαν με τους γονείς κάποιες φορές το χρόνο ή και καθόλου σε ορισμένες περιπτώσεις. Αντίθετα, η τοποθεσία του σχολείου δεν επηρέαζε σημαντικά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν μαθητές πρώιμης ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, υπάρχουν σχολεία αγροτικών περιοχών με πολλούς μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και λιγοστούς εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Επίσης, η κουλτούρα και το οικογενειακό περιβάλλον παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην πρόοδο του κάθε μαθητή. Το περιορισμένο και ασαφές νομοθετικό πλαίσιο σε συνδυασμό με την έλλειψη σχετικών ερευνών που θα μπορούσαν να τροφοδοτήσουν την εκπαιδευτική πρακτική με τα κατάλληλα εργαλεία για την προαγωγή της συμμετοχής των γονιών στην μάθηση του παιδιού (Μανωλίτσης, 2004), αποτελούν δύο βασικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση (Ε. Πεντέρη, Κ. Πετρογιάννης, 2013) μιας επιφανειακής και τυπικής σχέσης σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς είναι συνυπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους αφού ένας ειδικός παιδαγωγός μπορεί να είναι ιδιαίτερα κατάλληλος αλλά να μην μπορεί να διδάξει επαρκώς ένα παιδί αν οι γονείς του δεν θεωρούν την εκπαίδευση του παιδιού τους εξέχουσα σημασία. Πολλοί γονείς δεν ενδιαφέρονται όσο πρέπει για την εκπαίδευση του παιδιού τους, αλλά για την κάλυψη των βασικών τους αναγκών ενώ πολλοί δεν είναι κατάλληλοι ώστε να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές του ανάγκες. Για το δάσκαλο των επαρχιακών σχολείων επιπλέον απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται και η προσαρμογή του στην τοπική κοινωνία και η ανάπτυξη καλών σχέσεων μαζί της. Ο Παπασταμάτης (1998 ) σημειώνει κάποια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο δάσκαλος ιδιαίτερα προς την τοπική κοινότητα. Αναλυτικότερα: Το κοινωνικό κύρος αποτελεί πολύτιμο στοιχείο που πρέπει να χαρακτηρίζει το δάσκαλο του χωριού. Η εκτίμηση και ο σεβασμός της κοινότητας, των γονιών και των μαθητών στο πρόσωπό του, σημαίνει εκτίμηση και σεβασμό στο έργο του, το οποίο συμβάλλει με τη σημαντική του απήχηση στην ανάπτυξη της ευρύτερης κοινότητας όπου βρίσκεται το σχολείο. Παράλληλα, η παραμονή του δασκάλου, αν μπορεί και αν θέλει, για μεγάλο χρονικό διάστημα στο συγκεκριμένο σχολείο, οι επαφές με την τοπική κοινότητα, η επικοινωνία με αυτήν και το

ενδιαφέρον για τη ζωή του χωριού επιβεβαιώνουν τη θετική στάση του δασκάλου προς την τοπική κοινότητα και ενισχύουν το κοινωνικό του κύρος. Ο δάσκαλος στο μικρό χωριό είναι χρήσιμο να σέβεται τα ήθη και έθιμα, να γνωρίζει τις παραδόσεις του χωριού, να συμμετέχει ενεργά στα προβλήματα και τη ζωή των κατοίκων και να αγαπά τον τόπο εργασίας του. Γνώσεις ακόμη θα πρέπει να έχει ο δάσκαλος και σχετικά με την τοπική ιστορία και τη γεωγραφία του χωριού στο οποίο υπηρετεί. Ολοκληρώνοντας τα χαρακτηριστικά που οφείλει να συγκεντρώνει ο δάσκαλος για τις σχέσεις με την τοπική κοινότητα, αξίζει να συμπληρώσουμε τρία επιπλέον σημαντικά στοιχεία: την ουδετερότητα, την εχεμύθεια καθώς και τις ανθρώπινες συναδελφικές σχέσεις. Η ουδετερότητα του δασκάλου προς τις όποιες αντιθέσεις και απόψεις των κατοίκων-γονιών και η εχεμύθειά του, τόσο για την επίδοση όσο και τη συμπεριφορά του παιδιού, διευκολύνουν τις καλές σχέσεις με όλους στην κοινότητα και ιδιαίτερα με τα παιδιά και τους γονείς. Σημαντικό είναι επίσης να αποφεύγονται επικρίσεις για συναδέλφους που προηγήθηκαν στο σχολείο ή για το διδακτικό τους έργο (Φυκάρης,2002)

Είναι γεγονός ότι ο ρόλος του δασκάλου στην τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου είναι πολυδιάστατος ή, ακριβέστερα, περισσότερο περίπλοκος και απαιτητικός από το ρόλο του δασκάλου στο συμβατικό πολυθέσιο σχολείο. Για να γίνει η διδασκαλία στο ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεσματικότερη, οι δάσκαλοι χρειάζεται να είναι καλά εκπαιδευμένοι και να διατηρούν θετική στάση και νοοτροπία απέναντι στη διδασκαλία στο ιδιαίτερο αυτό περιβάλλον. Ωστόσο, πολλοί δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι κατάλληλα εφοδιασμένοι με θεωρητικές γνώσεις και πρακτικές δεξιότητες για την οργάνωση και αξιοποίηση των διδακτικών και μαθησιακών πόρων στο περιβάλλον αυτό. Επιπλέον, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία είναι πολύ νέοι, χωρίς σημαντική εμπειρία, ενώ συνήθως διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές οι οποίες υστερούν ως προς την υποστήριξη από το κράτος. Οι δάσκαλοι αυτοί αφήνονται μόνοι, χωρίς τα απαραίτητα μέσα και χωρίς υποστήριξη, να διαχειριστούν την απαιτητική τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου (Ιωάννης,2002) .Το γεγονός αυτό έχει σοβαρότατες αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των δασκάλων, στη στάση τους απέναντι στο ολιγοθέσιο σχολείο και στην αποδοτικότητα του διδακτικού τους έργου . Για αυτό το λόγο ότι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων χρειάζονται: α) περισσότερη προετοιμασία, β) περισσότερη εκπαίδευση, γ) περισσότερους πόρους

και δ) περισσότερη υποστήριξη και κατανόηση. Ο Gaustad (1992) δέχεται ότι η διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις τόσο στο χρόνο των εκπαιδευτικών και όσο και στις οργανωτικές δεξιότητες. Έρευνα στις Κάτω Χώρες ( Veenman & Raemaekers 1995) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και την πρακτική των ολιγοθέσιων σχολείων έχει σαν αποτέλεσμα την καλύτερη διδασκαλία, της βελτίωσης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, την καλύτερη χρήση των υλικών και του χώρου, το πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης των διαταραχών και η βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών ιδιαίτερα το χρόνο τους στην εργασία.

Ειδικά προσόντα και δεξιότητες απαιτούνται από τους δασκάλους των ολιγοθέσιων σχολείων όπως η υπομονή, η προσαρμοστικότητα, πολύ καλή οργάνωση, ενθουσιασμό, καλές διοικητικές ικανότητες και μια ποικιλία των τρόπων προσέγγισης των προβλημάτων, εντοπίστηκαν από τους ερευνητές ως ιδιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν βρει τον τρόπο και είναι αποτελεσματικοί στα ολιγοθέσια σχολεία (Galton, 1993 ; Hay & McBer ,2000). Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς στα ολιγοθέσια σχολεία έχουν βρεθεί ότι: εφόσον διδάσκουν σε όλες τις ηλικίες και τα επίπεδα γνωρίζουν το επίπεδο των παιδιών, έχουν εμπειρία από όλο το αναλυτικό πρόγραμμα, διατηρούν υψηλά επίπεδα αντοχής, διαχειρίζονται την τάξη τους με λεπτομερή σχεδιασμό και οργάνωση ,είναι ρεαλιστές σχετικά με το τι μπορεί να επιτευχθεί ,αποτελούν εκπαιδευτικούς πολλαπλών καθηκόντων, δεν εξαντλούν το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά επικεντρώνονται στην ουσία του. Πολλοί εκπαιδευτικοί, ωστόσο, έχουν ανησυχίες ως προς τον επαγγελματισμό τους, μη συγκεκριμένους στόχους, δυσκολίες στην αξιολόγηση και έλλειψη χρόνου. Οι ανησυχίες αυτές μπορούν να ξεπεραστούν με την αποτελεσματική στήριξη της μακροπρόθεσμης διαχείρισης για τους εκπαιδευτικούς και τον καθορισμό και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων κάθε φορά. Οι Macaulay και Cook (2005) συνιστούν οι διευθυντές των ολιγοθέσιων σχολείων να έχουν μια κατανόηση του τι παρακινεί το προσωπικό τους, να εξασφαλίζουν τακτική ανατροφοδότηση και να αποφασίζουν τις κατάλληλες αμοιβές και κίνητρα.

Οι εθνικές και οι κρατικές στατιστικές δείχνουν ότι το πρόβλημα της εύρεσης και διατήρησης ειδικευμένων εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης δεν είναι ένα μεμονωμένο ζήτημα (Indiana Department of Education, United States Department of Education, 2012). Ωστόσο, οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η ειδική σχολική

φθορά των εκπαιδευτικών είναι πιο σοβαρή σε αστικές και απομακρυσμένα σχολεία (McLeskey & Billingsley, 2008). Η φθορά των δασκάλων έχει αρνητικές συνέπειες στους μαθητές, το προσωπικό του σχολείου και τους προϋπολογισμούς περιοχής. Όταν ένας έμπειρος δάσκαλος αφήνει μία θέση, πολλές φορές ένας άπειρος δάσκαλος αντικαθιστά τον έμπειρο δάσκαλο, ο οποίος προκαλεί κενό στη γνωστικό ιστορικό των μαθητών, της ακαδημαϊκής ανάγκης και της σχολικής κουλτούρας. Αυτό το χάσμα στη γνώση δημιουργεί μια διαταραχή στη συνέχεια της διδασκαλίας για τους μαθητές (Boe et al., 2008; Stronge et al., 2008). Χρειάζεται χρόνος στο εισερχόμενο προσωπικό για να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με το ιστορικό απόδοσης των σπουδαστών, για να προωθήσουν τη συλλογικότητα με το προσωπικό του σχολείου και την ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές. Ένα άλλο, επίσης βασικό μειονέκτημα για τα ολιγοθέσια σχολεία είναι και το γεγονός ότι προκύπτει έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού για να διδάξει τα ειδικά μαθήματα (Παπασταμάτης, 1998)

Η εργασία του δασκάλου στο ολιγοθέσιο σχολείο είναι ιδιαίτερα δύσκολη πνευματικά, αφού ο τελευταίος συνεχώς αναγκάζεται να προσαρμόζει το λόγο και τη διδασκαλία του ανάλογα με το λεξιλόγιο που διαθέτει κάθε τάξη, τις ανάγκες, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα καθώς και τις 138 νοητικές ικανότητες κάθε παιδιού (. Παπασταμάτης, 1998 ; Χαρίτος, 2008). Αλλά η δουλειά του δασκάλου σε μονοθέσιο σχολείο είναι ιδιαίτερα κοπιαστική (Καούρης, 1993) και όσον αφορά στην προετοιμασία του για το μάθημα. Πολλές φορές ο δάσκαλος δε διαθέτει τον απαιτούμενο χρόνο και τα κατάλληλα μέσα για να προετοιμάσει τη διδασκαλία πολλών διδακτικών αντικειμένων στο ολιγοθέσιο σχολείο και παρά την ευσυνειδησία του η προετοιμασία του δεν είναι επαρκής. Έπειτα, το έργο των εκπαιδευτικών στα μικρά σχολεία, ιδιαίτερα στα μονοθέσια, καθίσταται δυσκολότερο λόγω των πολλών τους ευθυνών και αρμοδιοτήτων, τόσο στα διδακτικά όσο και στα διοικητικά θέματα ( Φύκαρης, 2002). Στη λειτουργία του σχολείου αυτού ο δάσκαλος επιβαρύνεται και με τις ευθύνες αναφορικά με την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου, καθώς και από το ρόλο του, ευρύτερα, στην ανάπτυξη της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο. Γι' αυτό, άλλωστε, απαιτείται ο δάσκαλος εκτός από ευελιξία και εμπειρία να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες (Παπαδημητρίου, 1962; Παπασταμάτης, 1998).

. Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες δημιουργούν τις πρόσθετες προκλήσεις για τους αγροτικούς ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Σε μερικές μικρές αγροτικές σχολικές περιοχές, οι δάσκαλοι ειδικής εκπαίδευσης παρέχουν βοήθεια και καθοδήγηση στους σπουδαστές στον παιδικό σταθμό μέσω του 12ου βαθμού σε ποικίλα θέματα (Schwartzbeck et al., 2003).

Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να απευθύνουν μια ευρεία ποικιλία των αναγκών σπουδαστών και των κατηγοριών ανικανότητας στα αγροτικά σχολεία, με συνέπεια μια ανάγκη για τους δασκάλους στην εργασία έξω από την κατάρτιση και την πείρα τους (Brownellet et al., 2005). Έρευνες που έχουν γίνει για την αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσεων σχολείων (Μπρούζος,2002; Φύκαρης,2002; Miller,1990) υποστηρίζουν ότι οι τύποι των ολιγοθέσεων σχολείων μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικοί και αποδοτικοί και ότι αυτή η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές ηλικίες μπορεί να δημιουργήσει πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης που δεν υπάρχουν στα πολυθέσια σχολεία

Οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν την υλοποίηση προγραμμάτων υποστήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσα σε ένα απομακρυσμένο σχολείο, θα πρέπει οπωσδήποτε (α) να έχουν στη διάθεσή τους (ή να είναι σε θέση να διαμορφώσουν με τις δικές τους δυνάμεις) μια ακριβή εικόνα των μαθησιακών δυνατοτήτων και αδυναμιών των ατόμων αυτών σε σχέση με τις απαιτήσεις του γενικού προγράμματος σπουδών και (β) να μπορούν να προσδιορίσουν στόχους, διαδικασίες υλοποίησης και υλικά για ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο θα πρέπει, βέβαια, να συναρμοστεί με αυτό των υπόλοιπων μαθητών (Heacox, 2002· Meyen, Ramp, Harrod, & Bui, 2003· Warner, Lynch, Nabors, & Simpson, 2007). Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι ο εντοπισμός των ατόμων με Ε.Ε.Α. και των μαθησιακών τους αναγκών, καθώς και η εξατομικευμένη διδασκαλία τους, βρίσκονται διεθνώς σε μια μεταβατική φάση, τόσο από άποψη θεωρητικών αναζητήσεων όσο και από άποψη πρακτικών εφαρμογών (Gresham & Noell, 1999· Kern & Dunlap, 1999).

Συνήθως , λοιπόν στα ολιγοθέσια σχολεία έχουν να επιτελέσουν πολυδιάστατο εκπαιδευτικό έργο, πολυπλοκότερο από το αντίστοιχο των συναδέλφων τους στα άλλα σχολεία , καθώς πρέπει να διδάξουν σε τάξεις και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες. Οι τάξεις αυτές αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών ηλικιών και εκπαιδευτικών βαθμίδων, αλλά κυρίως δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων. Κατά συνέπεια, για να μπορέσουν οι



μαθητές στο ολιγοθέσιο σχολείο να επιτύχουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι δάσκαλοί τους πρέπει να είναι καταρτισμένοι ανάλογα, στο να διαθέτουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις υψηλών απαιτήσεων συνθήκες του ολιγοθέσιου σχολείου. Αναφορικά με την εκπαιδευτική διάσταση φαίνεται να υπάρχουν τα εξής μειονεκτήματα: Η συνδιδασκαλία δύο ή περισσότερων τάξεων και η ανάμειξη παιδιών διαφορετικών ηλικιών παρουσιάζει προβλήματα και δέχεται αρνητική κριτική. Οι περισσότερες τάξεις του δημοτικού ενωμένες τουλάχιστον ανά δύο, διδάσκονται όλα τα μαθήματα, εκτός από τα Μαθηματικά, σε εναλλασσόμενους μάλιστα κύκλους συνδιδασκαλίας (πρώτος και δεύτερος). Κατά τη συνδιδασκαλία όμως μαθητές της Γ΄ τάξης διδάσκονται τα μαθήματα της Δ΄ τάξης και οι μαθητές της Ε΄ διδάσκονται ύλη της ΣΤ΄ με συνέπεια οι μαθητές συνδιδασκόμενοι να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ύλη. Η μάθηση των μεγαλύτερων ίσως δυσχεραίνεται από τις ανάγκες των μικρότερων που με τη σειρά τους ίσως δεν τυγχάνουν της απαιτούμενης προσοχής. Αυτό ενδέχεται να μην ωφελεί τόσο την αυτοεκτίμηση των παιδιών όσο και τη σχολική τους επίδοση, αφού η διδακτέα ύλη δε σχετίζεται πάντα με την ηλικία τους (Παπασταμάτης, 1998). Ο Καούρης (1993, σχετικά με τη συνδιδασκαλία σε εναλλασσόμενους κύκλους μαθητών στα ολιγοθέσια επισημαίνει ότι οι μαθητές συχνά βρίσκονται σε «σύγχυση», αφού η ύλη δε συμβαδίζει με την αντίληψή τους και δε διδάσκεται ούτε με χρονική ούτε με λογική δομή. Σχετικά με τις πολυηλικιακές τάξεις ο Lodish (1993) αναφέρει ότι οι τάξεις αυτές δεν παρουσιάζουν τη δομή των αμιγών ηλικιακά τάξεων. Χαρακτηριστικά στις τάξεις αυτές παρατηρείται μια τάση τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων να διδάσκονται σαν μια ομάδα ίση προς την ικανότητα και την ηλικία, ενώ τα μικρότερα παιδιά σ΄ αυτές τις τάξεις εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής. Τέλος, μειονέκτημα στο επαρχιακό ολιγοθέσιο σχολείο θεωρείται το γεγονός ότι η διδασκαλία πολυηλικιακών τάξεων απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να έχουν πολλά προσόντα (βλ. Miller, 1991)

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Παρά το γεγονός ότι οι δυσκολίες και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής που διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία έχουν ερευνηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Ludlow, Conner & Schechter, 2005; Jung, Gaylon-Keramidas, Collins & Ludlow, 2006; Larwood, 2005; Mitchem, Kossar & Ludlow, 2006; Rude et al., 2005), στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες ανίχνευσης των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής που διδάσκουν μαθητές με δυσκολίες σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία. Με βάση αυτά τα στοιχεία η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Κατά την εργασία των εκπαιδευτικών σε ΜΑΑΣ

1. υπάρχουν δυσκολίες σε θέματα συνεργασίας με τους φορείς υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου όπως οι σχολικοί σύμβουλοι, τα ΚΕΔΔΥ κλπ;
2. οι ενδεχόμενες δυσκολίες έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία
3. υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ΜΑΑΣ;
4. υπάρχει ανάγκη διεπιστημονικής υποστήριξης για θέματα που ανακύπτουν στην τάξη;
5. υπάρχει ανάγκη για επαγγελματική επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ;

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί ποσοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Η ποσοτική μέθοδος εφαρμόζεται όταν στόχος της έρευνας είναι ο έλεγχος συγκεκριμένων θεωρητικών υποθέσεων για το υπό μελέτη κοινωνικό φαινόμενο. Η ποσοτική μέθοδος που βασίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίσει μεγάλο μέρος του πληθυσμού για τον έλεγχο της θεωρίας. Όταν τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, η γενική αντίληψη είναι ότι οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο. Η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται, η δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους πληθυσμού και η επιδεκτικότητα των στοιχείων σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης καθιστούν την ποσοτική ως την πιο διαδεδομένη μορφή



εμπειρικής έρευνας για τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων (Κυριαζή, 2002). Το «κανονιστικό» ή «θετικιστικό» παράδειγμα από το οποίο προέρχεται η ποσοτική έρευνα βασίζεται στην υπόθεση ότι η κοινωνική πραγματικότητα έχει μια αντικειμενική οντολογική δομή και ότι τα άτομα αποτελούν «ανταποκρινόμενα υποκείμενα» σε αυτό το αντικειμενικό περιβάλλον. Έτσι, συνίσταται στην απαρίθμηση και μέτρηση κάποιων φαινομένων και την πραγματοποίηση μιας στατιστικής ανάλυσης ενός συνόλου αριθμητικών δεδομένων. Η υπόθεση πίσω από αυτή την προσέγγιση είναι ότι υπάρχει μια αντικειμενική αλήθεια στον κόσμο η οποία μπορεί να μετρηθεί και να εξηγηθεί επιστημονικά. Η βασικότερη πρόκληση μιας ποσοτικής ανάλυσης είναι να υπάρχουν έγκυρες μετρήσεις, αξιόπιστες και να μπορούν εύκολα να γενικευθούν σε ότι αφορά κάποιες σαφείς προβλέψεις ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα (Γιώργος Μαγγόπουλος,2014)

Ορισμένα από τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής μεθόδου είναι τα εξής (Matveev, 2002):Υπάρχει σαφής περιγραφή του αντικείμενου της έρευνας. Οριοθετούνται πλήρως τόσο οι ανεξάρτητες όσο και οι εξαρτημένες μεταβλητές. Υπάρχει αυστηρή παρακολούθηση κάποιων ξεκάθαρων στόχων και εξάγονται αντικειμενικότερα συμπεράσματα, καθώς υπάρχει έλεγχος των υποθέσεων και ξεκαθάρισμα διαφόρων ζητημάτων αιτίου – αιτιατού. Επιτυγχάνονται υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν λόγω ελεγχόμενης παρατήρησης, πειραματικής διαδικασίας ή άλλων μορφών αντικειμενικού χειρισμού. Εξαλείφεται ή ελαχιστοποιείται η υποκειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Δίνεται δυνατότητα για επιπλέον παρατήρηση της απόδοσης των υποκειμένων της έρευνας σε επόμενη χρονική στιγμή.

Για να καταλήξει ο ερευνητής σε έγκυρα και επιστημονικά αποτελέσματα δύο είναι τα βασικά ζητήματα που πρέπει να εστιάσει. Πρώτον στη συλλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος του υπό μελέτη πληθυσμού και δεύτερον στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου για την έρευνα ερωτηματολογίου. Καθώς δεν είναι δυνατόν ο ερευνητής να μελετήσει κάθε άτομο στον υπό μελέτη πληθυσμό, είναι αναγκασμένος να επιλέξει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού αυτού. Το αντιπροσωπευτικό δείγμα είναι απαραίτητο στην ποσοτική έρευνα για να μπορέσει να οδηγηθεί σε έγκυρα αποτελέσματα. Συνολικά μπορεί να ειπωθεί ότι η ποσοτική έρευνα, είναι μια πολύ χρήσιμη μέθοδος για τη περιγραφή και διερεύνηση ορισμένων αντικειμενικών χαρακτηριστικών του υπό έρευνα πληθυσμού. Καθώς είναι μια μέθοδος που συγκεντρώνει αξιόπιστα και έγκυρα στοιχεία που οδηγούν σε γενικεύσιμα συμπεράσματα, χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους ερευνητές για την περιγραφή ενός κοινωνικού φαινομένου( Γιώργος Μαγγόπουλος,2014). Ανακεφαλαιώνοντας, για την ποσοτική έρευνα ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει τη σημασία που έχει για μια έγκυρη έρευνα : η εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση, η δημιουργία των υποθέσεων της έρευνας, ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, ένα σωστά σχεδιασμένο και συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο και τέλος η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Αφού καθορίστηκε ο σκοπός της έρευνας και διατυπώθηκαν οι διερευνητικές υποθέσεις και τα διερευνητικά , ακολουθεί η επιλογή του μέσου συλλογής

δεδομένων. Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Κατά τον Παρασκευόπουλο (1993) «το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά από επιλεγμένες - με βάση το σκοπό της επιχειρούμενης έρευνας - ερωτήσεις, τις οποίες διαβάσει ο ίδιος ο εξεταζόμενος και τις απαντάει γραπτώς». Ως μέσο συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο ( Μπρούζος, 2002 ,Φίλιας,1998) έχει κάποια πλεονεκτήματα : Το πρώτο πλεονέκτημά του είναι ότι αποτελεί οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων σε σχέση με τη συνέντευξη ή την παρατήρηση.Το δεύτερο είναι ότι μπορεί να αποσταλεί ταχυδρομικώς σε περιοχές απομακρυσμένες. Το τρίτο και αρκετά σημαντικό είναι ότι η απουσία του ερευνητή βοηθάει τον ερωτώμενο να δώσει ανεπηρέαστος απαντήσεις, χωρίς πιθανή επίδραση της παρουσίας του ερευνητή και χωρίς να του ασκείται κάποιου είδους πίεση (ψυχολογική ή χρονική). Για να καταφέρει ο ερευνητής να συλλέξει πληροφορίες από ένα μεγάλο αριθμό ερωτώμενων είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσει τυποποιημένο ερωτηματολόγιο το οποίο στη συνέχεια θα αναλυθεί μέσα από τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων. Για να οδηγηθεί κανείς σε έγκυρα αποτελέσματα που σχετίζονται με το θέμα που διερευνά πρέπει να συμπεριλάβει στο ερωτηματολόγιο τις κατάλληλες ερωτήσεις οι οποίες : Πρέπει να σχετίζονται με τις υποθέσεις της έρευνας. Να περιλαμβάνουν τα απαραίτητα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος ώστε στη συνέχεια μέσα από τις συσχετίσεις των μεταβλητών να είναι δυνατή η περιγραφή συγκεκριμένων ομάδων που αναδύονται μέσα από την έρευνα (για παράδειγμα, το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, οικονομική κατάσταση, μερικές φορές θρησκεία, τόπο κατοικίας, τόπο γέννησης κλπ). Ερωτήσεις που σχετίζονται με τους λειτουργικούς ορισμούς που έθεσε ο ερευνητής. Εάν για παράδειγμα όπως προαναφέρθηκε, δόθηκε η ερμηνεία της βίας, θα πρέπει να υπάρχουν αρκετά ερωτήματα που να διερευνούν αυτό το ζήτημα ώστε ο ερευνητής στη συνέχεια να μπορεί να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές του δείγματος σε σχέση με την κατανόηση του ζητήματος.

Από τη στιγμή που το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιασθεί σωστά λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν, το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό, έχει επιλεγεί με μια από τις μεθόδους που προαναφέρθηκαν, οι ορισμοί έχουν γίνει κατανοητοί από τους ερωτώμενους και το ερωτηματολόγιο έχει συμπληρωθεί σωστά ο ερευνητής δεν αμφισβητεί τα αποτελέσματα της έρευνας που θεωρούνται έγκυρα και αντιπροσωπευτικά της ομάδας που μελέτησε. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά μπορεί τότε να προχωρήσει στην ερμηνεία του κοινωνικού φαινομένου που μελέτησε καθώς και στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Τα συμπεράσματα αυτά στη συνέχεια μπορούν να συνδεθούν με την κοινωνιολογική θεωρία στην οποία στηρίχτηκε ο ερευνητής για τη δημιουργία των υποθέσεων και με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της κοινωνιολογικής γνώσης εφόσον αυτός ήταν ο στόχος της έρευνας. Ο ερευνητής πρέπει πάντοτε να γνωρίζει ότι μια κοινωνιολογική έρευνα δεν επαρκεί για μια ολοκληρωμένη διερεύνηση ενός κοινωνικού φαινομένου αλλά απλά ρίχνει φως σε ορισμένες πτυχές του (Κυριαζή, 2002). Για αυτό το λόγο είναι σημαντική η βιβλιογραφική ανασκόπηση, ώστε να γνωρίζει τι έχει ήδη μελετηθεί και τι φαίνεται ότι υπάρχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί στη συνέχεια. Η κοινωνιολογική έρευνα δεν εξαντλείτε καθώς στα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την έρευνα θα βασισθούν άλλοι ερευνητές για να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι επιβεβλημένη για την πρόωθηση της επιστημονικής γνώσης.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στις ημιδομημένες συνεντεύξεις για την καταγραφή των απόψεων δέκα στελεχών της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών της πράξης. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ανάλυση του Cronbach's Alpha (πίνακας 1), και βρέθηκε ότι η αξιοπιστία του περιεχομένου είναι υψηλή (Cronbach's Alpha=0,871). Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπληρώθηκε από 90 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε μη-αστικά, απομακρυσμένα σχολεία.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1**

Cronbach's Alpha εκτίμηση της αξιοπιστίας του περιεχομένου του ερωτηματολογίου.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,852	,871	30

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ**

Για την ανάλυση των δεδομένων έχει χρησιμοποιηθεί η βασική περιγραφική στατιστική (SPSS 23) και συγκεκριμένα τα δεδομένα μελετήθηκαν ως προς τις συχνότητες των απαντήσεων και την επίδραση των μεταβλητών/χαρακτηριστικών των ερωτώμενων στις απαντήσεις.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

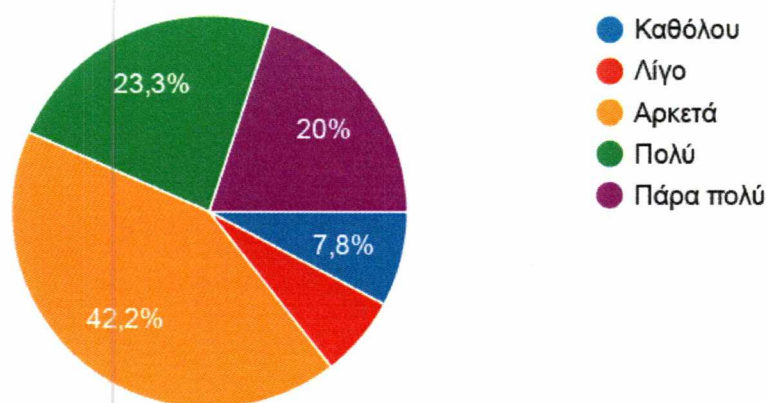
Στον παρακάτω πίνακα δίνονται τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου

	Mean	Std. Deviation
1. Κατά την υπηρεσία σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, θεωρούσατε/θεωρείτε αναγκαία τη συνεργασία με το ΚΕΔΔΥ στο οποίο ανήκετε;	3,83	1,073
2. Η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει τη συνεργασία σας;	3,41	1,121
4. Για τους μαθητές σας (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης;	1,66	,621
6. Υπάρχει ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής;	2,53	,997
7. Η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πρόβλημα;	4,01	1,011

8. Η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	3,77	,972
9. Θα ήταν χρήσιμο ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης;	4,46	,706
10. Χρειάζεστε ψυχοεκπαιδευτικό υλικό υποστήριξης για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,14	,906
12. Η συνεργασία με μια διεπιστημονική ομάδα(ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό) θα σας βοηθούσε να εφαρμόσετε το παραπάνω υλικό?	4,11	,741
13. Η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα σας βοηθούσε στην κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,16	,733
14. Έχετε ανάγκη υποστήριξης για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης και εμπέδωσης;	3,79	,918
15. Θα σας ήταν χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό);	4,07	,832
16. Θα ζητούσατε από αυτήν την διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη;	4,04	,748
17. Πιστεύετε ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,16	,748
18. Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να βελτιώσει την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητά σας αναφορικά με την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	4,01	,828
20. Α. για τη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών;	3,74	,815
20. Β. Για την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων των μαθητών;	3,76	,852
20. Γ. Για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών	4,07	,981
20. Δ. Για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών	4,26	,758
20. Ε. Για την αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητών	3,89	,880
21. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, είχατε ή έχετε προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	2,52	,938
22. Η συνεργασία με ψυχολόγο θα σας βοηθούσε στην διαχείριση των προβλημάτων με τους γονείς;	3,82	,943
23. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, αντιμετωπίσατε ή αντιμετωπίζετε προβλήματα συνεργασίας με τους συναδέλφους σας για την υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	2,04	1,121
24. Έχετε ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών;	3,72	1,081
25. Το γεγονός ότι υπηρετείτε ή υπηρετούσατε σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε τις δυνατότητές σας για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη;	3,14	1,286
26. Έχετε εμπειρία από εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών;	2,30	1,239
28. Πιστεύετε ότι η τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στην διαδικασία της εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης;	4,26	,773

30. Πόση εμπειρία έχετε στη χρήση της τεχνολογίας για την επαγγελματική σας επιμόρφωση;	3,37	1,011
31. Χρειάζεστε υποστήριξη για την χρήση των νέων μορφών τεχνολογίας;	2,58	,924
32. Στο πλαίσιο της υπηρεσίας σας σε μη αστικό απομακρυσμένο σχολείο, πιστεύετε ότι ένα εξ' αποστάσεως πρόγραμμα που θα υλοποιείται μέσω της χρήσης της τεχνολογίας και θα σας παρέχει συνεχή επικοινωνία, υποστήριξη και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα, θα μπορούσε να σας βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;	3,92	,810

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έδειξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες σε θέματα συνεργασίας με τους φορείς υποστήριξης καθώς στη τη δεύτερη ερώτηση ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι υψηλός mean= 3,41 γεγονός που υποδεικνύει ότι η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία πρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς

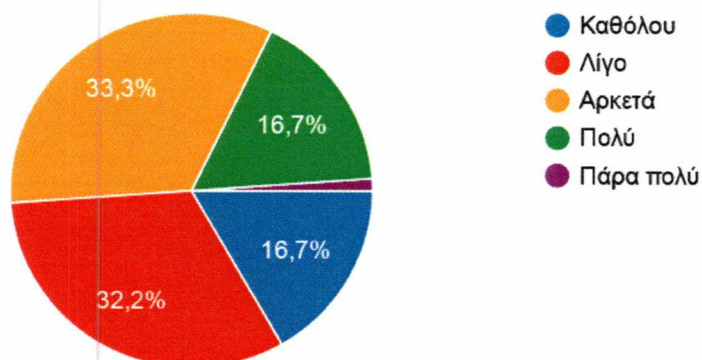


Παράλληλα στην ερώτηση 4. ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι πολύ χαμηλός mean= 1,66 γεγονός που υποδεικνύει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά όταν ρωτήθηκαν αν για τους μαθητές τους (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης.

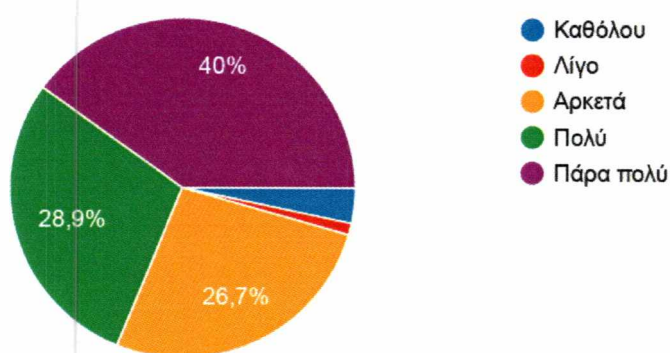


Στην ερώτηση 6 ο μέσος όρος των απαντήσεων σχετικά με το αν υπάρχει ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής

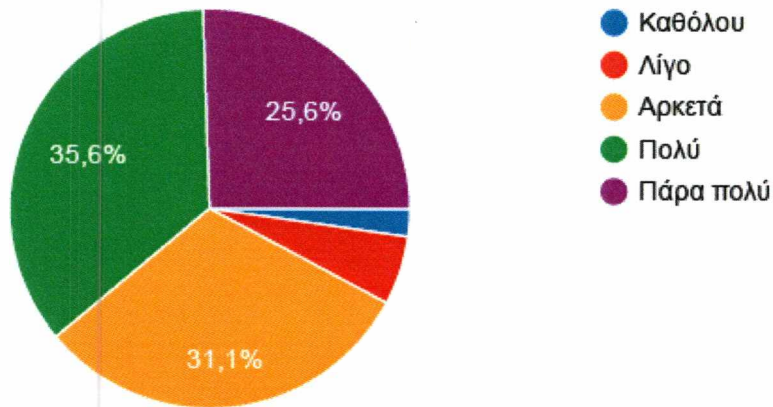
αγωγής, ήταν επίσης χαμηλός  $mean = 2,53$  καθώς το 32,2% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπάρχει λίγη ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής.



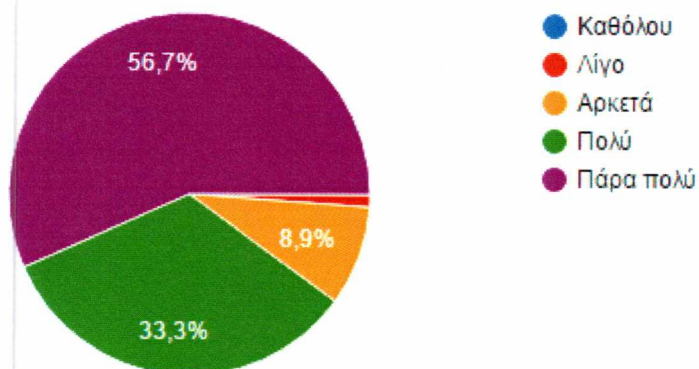
Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και το αν οι ενδεχόμενες δυσκολίες έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε πως Η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα ( $mean = 4,01$ )



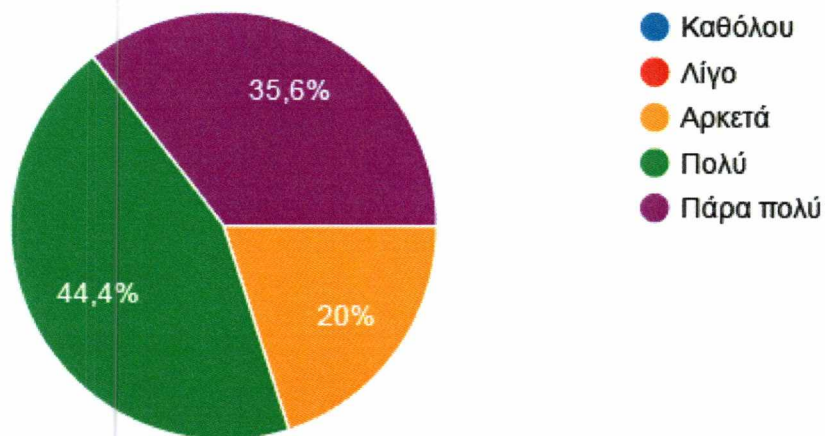
Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ( $mean = 3,77$ ).



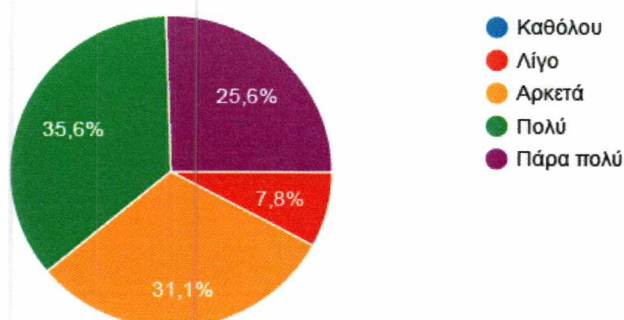
Στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ΜΑΑΣ οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για αυτούς ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης (mean = 4,46)



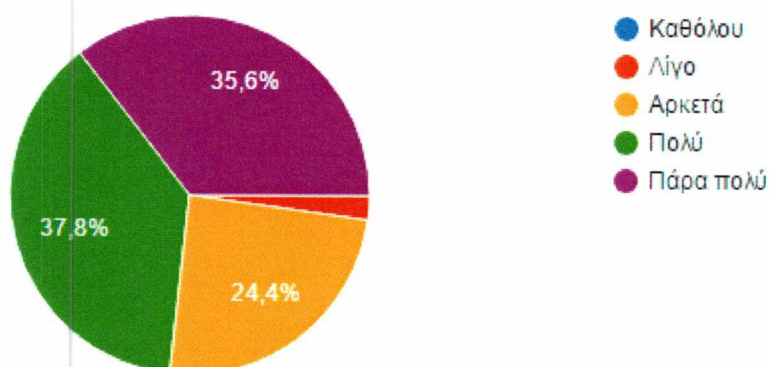
Σχετικά με το αν υπάρχει ανάγκη διεπιστημονικής υποστήριξης για θέματα που ανακύπτουν στην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνας είναι εξίσου ενδιαφέροντα καθώς οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα τους βοηθούσε πολύ στην κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 13, mean=4,16).



Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι έχουν αρκετή ανάγκη υποστήριξης για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων εκμάθησης και εμπέδωσης (ερώτηση 14, mean= 3,79).

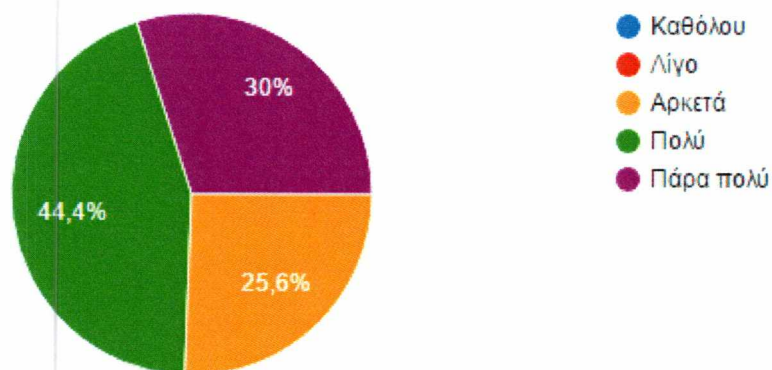


Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν επίσης πως θα τους ήταν πολύ χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό), (ερώτηση 15, mean=4,07).

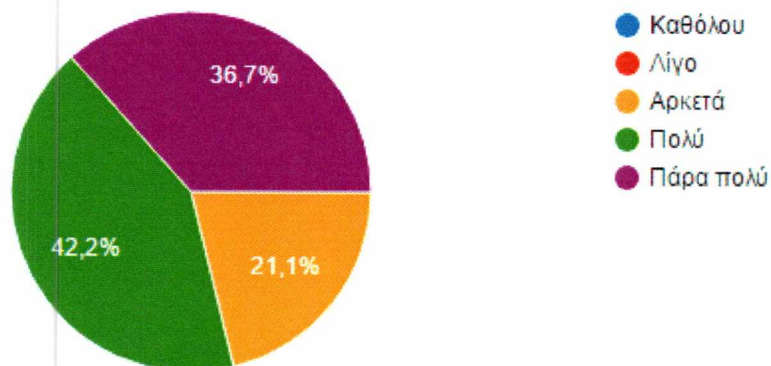




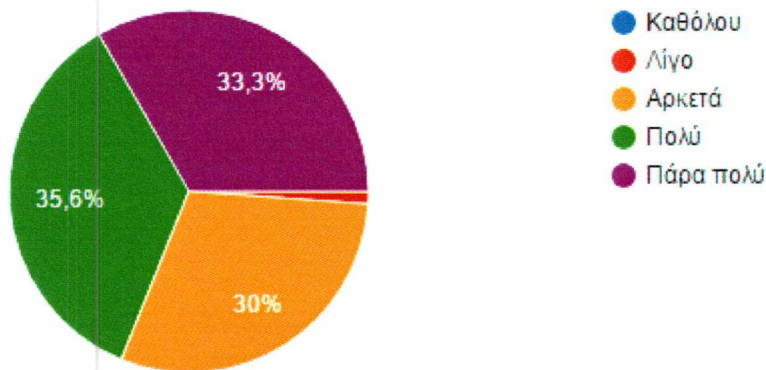
Σημαντικό εύρημα αποτελεί και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα ζητούσαν πολύ από αυτήν την διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη (ερώτηση 16, mean= 4,04)



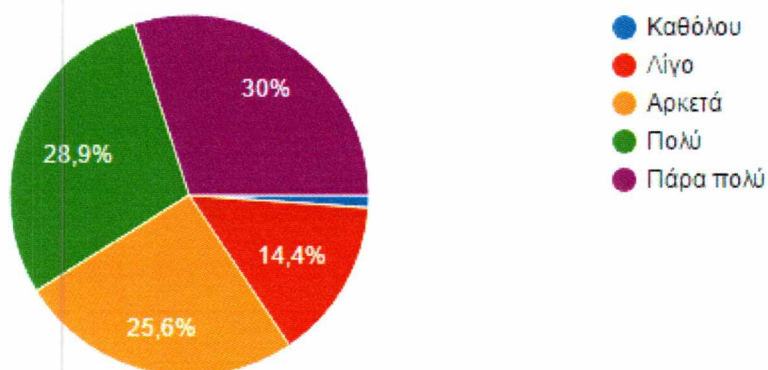
Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλει πολύ στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ερώτηση 17, mean=4,10).



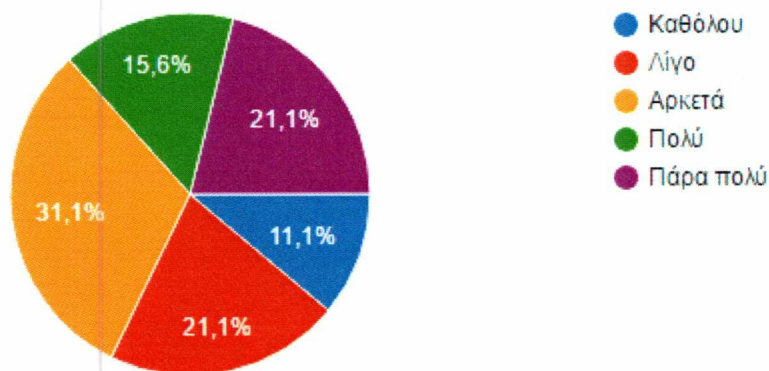
Θεωρούν επίσης ότι η αποτελεσματική συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να βελτιώσει πολύ την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με την διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(ερώτηση 18, mean=4,1).



Τα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με το αν υπάρχει ανάγκη για επαγγελματική επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα ΜΑΑΣ δείχνουν αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (ερώτηση 24, mean=3,72).



Καθώς επίσης και ότι το γεγονός ότι υπηρετούν ή υπηρετούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε αρκετά τις δυνατότητές τους για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη (ερώτηση 25, mean=3,14).



## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν συνάφεια με τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνής βιβλιογραφίας που υποστηρίζουν το γεγονός ότι οι προκλήσεις αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται πιο δύσκολες στα μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία, γεγονός που δημιουργεί μοναδικές δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης προκειμένου με τη σειρά τους να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Berry, Petrin, Gravelle & Farmer, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχουν δυσκολίες σε θέματα συνεργασίας με τους φορείς υποστήριξης και πως αυτές οι ενδεχόμενες δυσκολίες έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό έργο και τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η χιλιομετρική απόσταση και η δυσκολία δρόσβασης στο ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά τη συνεργασία με τους, επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησαν αρνητικά όταν ρωτήθηκαν αν για τους μαθητές τους (με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) που αξιολογήθηκαν από το ΚΕΔΔΥ, σχεδιάστηκαν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης,

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι υπάρχει λίγη ευχέρεια επικοινωνίας και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής, θεωρούν επίσης ότι η καθυστέρηση στελέχωσης ΕΔΕΑΥ, ΚΕΔΔΥ αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό πρόβλημα και ότι η χιλιομετρική απόσταση από τα μεγάλα αστικά κέντρα και τα ΚΕΔΔΥ επηρεάζει αρκετά την έγκαιρη ανίχνευση και υποστήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρόμοια ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία δίνουν στοιχεία που σχετίζονται με το γεγονός ότι τα απομακρυσμένα σχολεία συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανίχνευση και υποστήριξη των

μαθητών με ειδικές ανάγκες, καθώς τα παραδοσιακά μοντέλα διάγνωσης και υποστήριξης απαιτούν πολύ χρόνο, κάλυψη μεγάλων αποστάσεων και έχουν μεγάλο κόστος για τους γονείς και αργοπορημένη επικοινωνία (Glueckauf, 2002). Παράλληλα μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία έχει αναδειχθεί το γεγονός ότι ιστορικά, οι δάσκαλοι στις αγροτικές περιοχές έχουν λιγότερα δίκτυα υποστήριξης (Collins, 1999; Ludlow, Conner, & Schechter, 2005).

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι ότι υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ΜΑΑΣ και ανάγκη διεπιστημονικής υποστήριξης για θέματα που ανακύπτουν στην τάξη, καθώς οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμο για αυτούς ένα πρόγραμμα ψυχοεκπαιδευτικής υποστήριξης άμεσης συνεργασίας και ανατροφοδότησης, ότι η συνεργασία με την διεπιστημονική ομάδα θα τους βοηθούσε πολύ στην κατάρτιση και εφαρμογή του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ότι θα τους ήταν πολύ χρήσιμη η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από μια διεπιστημονική ομάδα, ότι θα ζητούσαν πολύ από αυτήν την διεπιστημονική ομάδα πληροφορίες και καθοδήγηση για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη τάξη.

Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πιστεύουν ότι η συνεχής καθοδήγηση και ανατροφοδότηση από την διεπιστημονική ομάδα θα μπορούσε να συμβάλει πολύ στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενώ θεωρούν ότι θα τους είναι πολύ χρήσιμη η συνεργασία με ψυχολόγο για την αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών και την αντιμετώπιση των συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών.

Αντίστοιχα ευρήματα στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρουν ότι υπάρχει ανάγκη για την ανάπτυξη τρόπων και διαδικασιών για την ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ΜΑΑΣ και ανάγκη διεπιστημονικής υποστήριξης για θέματα που ανακύπτουν στην τάξη, καθώς για παράδειγμα σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Hammond και Ingalls (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν σε μη αστικά-απομακρυσμένα σχολεία η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες πραγματοποιείται χωρίς την αντίστοιχη ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι αναποτελεσματική.

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι έχουν αρκετή ανάγκη επιμόρφωσης σχετικά με τα νέα επιστημονικά δεδομένα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και πως το γεγονός ότι υπηρετούν ή υπηρετούσαν σε απομακρυσμένα σχολεία επηρεάζει ή επηρέασε αρκετά τις δυνατότητές τους για επαγγελματική επιμόρφωση και ανάπτυξη. Αυτά τα αποτελέσματα είναι επίσης συνεπή προς τα αντίστοιχα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί στις απομακρυσμένες περιοχές εκθέτουν συχνά την επαγγελματική απομόνωση ως πρόκληση κατά τη διάρκεια της διδασκαλία τους σε μη αστικές-απομακρυσμένες περιοχές (Collins, 1999). Παράλληλα έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφουν την έλλειψη επαγγελματικής υποστήριξης, τη περιορισμένη δυνατότητα πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους, τη περιορισμένη δυνατότητα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης με τους συναδέλφους τους και την έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ (Lock, 2008).

### **ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ**

Τηρήθηκαν όλες οι αναγκαίες διαδικασίες σχετικά με την ερευνητική δεοντολογία, ως προς τους συμμετέχοντες στελέχη της εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς, η ατομική αυτονομία, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα.

### **ΣΥΜΒΟΛΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Όπως είναι φανερό τόσο μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε μα αστικά-απομακρυσμένα σχολεία αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και έχουν συγκεκριμένες ανάγκες προκειμένου να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες όμως αφενός δεν έχουν καταγραφεί και αφετέρου δεν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα υποστήριξης. Η συμβολή της παρούσας έρευνας στην εκπαιδευτική πράξη σχετίζεται με την καταγραφή αυτών των ψυχοεκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ΜΑΑΣ όπως αυτές υφίστανται μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

**ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Carr, S.C. (1995, March). *A preservice model for preparing special educators in rural areas: specialized competencies. (Report No. RC 020 022). In Reaching to the Future: Boldly Facing Challenges in Rural Communities; Conference proceedings of the American Council on Rural Special Education. Las Vegas, NV. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 301).*
- Demchak, M., & Morgan, C. (1997). Providing related services to students with disabilities in rural and remote areas of Nevada. *Rural Special Education Quarterly*, 16(3). 26-32
- Gresham, F. & Noell, G. (1999). Functional analysis assessment as a cornerstone for noncategorical special education. In D. Reschly, W.D. Tilly, & J.Grimes (Eds), *Special Education in Transition* (pp. 49-80). Longmont, CO: Sopris West.
- Gold, V., Russell, S., & Williams, E. (1993). *Special education in northwest ohio: A case study of rural service delivery problems. Rural Special Education Quarterly*, 12(3), 423-46
- Gaustad, J. (1992). Non-graded Primary Education. Eric Digest, Number 74, ID ED347637 Available at [www.ericfacility.net/ericdigests](http://www.ericfacility.net/ericdigests) [Accessed 20th August 2004]
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom.Min.: Free Spirit Publishing.*
- Kern, L. & Dunlap, G. (1999). Developing effective program plans for students with disabilities. In D. Reschly, W.D. Tilly, & J.Grimes (Eds), *Special Education in Transition* (pp. 213-232). Longmont, CO: Sopris West.
- Keiper, R. & Busselle, K. (1996). The rural educator and stress. *Rural Educator*, 17(1), 18-21.
- Lodish, R. (1993). The pros and cons of mixed-age grouping. *Principal* 71(5), 20-22

Ludlow, B.L. (1996). Distance education applications in rural special education: Where we've been and where we're going. *Rural Special Education Quarterly*, 14(2), 47-52.

Lasseter, D.J. & Ryndak, D.L. (1998, March). A discussion of the roles of institutions of higher education in meeting the needs of schools in rural areas (Report No. RC 021 434). In *Coming Together: Preparing for Rural Special Education in the 21st Century*, Conference proceedings of the American Council on Special Education. Charleston, SC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 417 913).

Lemke, J.C. (1994). How to keep qualified teachers in small school districts: What administrators need to know. *Small Town*, 25(1), 22-25.

Meyen, E., Ramp, E., Harrod, C., & Bui, Y. (2003). A national assessment of staff development needs related to the education of students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(8), 1-10.

Merrell, K.W., Pratt, S., Forbush, D., Jentsch, C., Nelson, S., Odell, C., & Smith, M. (1994). Special education, school psychology and community mental health practice in rural settings: Common problems and overlapping solutions for training. *Rural Special Education Quarterly*, 13(4), 28-36.

Miller, B.A. (1990). A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(1), 1-8

Lodish, R. (1993). The pros and cons of mixed-age grouping. *Principal*, 71(5), 20-22

Warner, L., Lynch, S., Nabors, D., & Simpson, C. (2007). *Inclusive lesson plans through the year*. Beltsville, MD: Gryphon House

Westling, D. & Whitten, T. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional Children*, 62(4), 319-355.

Williams, E.U., Gold, V., & Russell, S.C. (1995). Distance education as a future trend for pre and in-service education (Report No. RC 020 016). Las Vegas, NV: American Council on Rural Special Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 381 326).

Sebastian, J.P. (1997, March). Distance learners talk back: Rural special education teachers evaluate their teacher preparation program (Report No. RC 021 008). In *Promoting Progress in Times of Change: Rural Communities Leading the Way*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 107).

Sealander, K., Eigenberger, M., Peterson, P., Shellady, S., & Prater, G. (2001). Challenges facing teacher educators in rural, remote, and isolated areas: Using what we know and what we have learned. *Rural Special Education Quarterly*, 20(1), 13-21.

Veenman, S. & Raemaekers, J. (1995). Long term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multi-grade classes, *Educational Studies*, 21(2) 167-185

Gaustad, J. (March, 1992). Nongraded education, mixed age, integrated and developmentally appropriate education for primary children. Oregon School Study Council

Veenman, S. & Raemaekers, J. (1995). Long term effects of a staff development programme on effective instruction and classroom management for teachers in multi-grade classes, *Educational Studies*, 21(2) 167-185

Schwartzbeck, T.D., Prince, C. D., Redfield, D., Morris, H., & Hammer, P.C. (2003). How are Rural Districts Meeting the Teacher Quality Requirements of No Child Left Behind? Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.

Gehrke, R.S. & McCoy, K. (2007). Considering the context: Differences between the environments of beginning special educators who stay and those who leave. *Rural Special Education Quarterly*, 26(3), 32-40.

Boudah, D.J., Logan, K.R., & Greevwood, C.R. (2001). The research to practice projects: Lessons learned about changing teacher practice. *Teacher Education and Special Education*, 24, 290-303

Evans, W., Townsend, B., Duchnowski, A., & Hocutt, A. (1996). Addressing the challenges of inclusion of students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 19(2), 180-191.



Forlin, C. (2001). Introduction: The role of the support teacher in regular schools – an international comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 83-84.

Ford, A., Pugach, M. & Otis-Wilborn, A. (2001). Preparing general educators to work well with students who have disabilities: What's reasonable at the preservice level? *Learning Disabilities Quarterly*, 24, 275-285.

HELIOS II / Thematic Group 5 (1999). *The role of classroom teacher and the role of support personnel in implementing inclusion. Final Report*. Luxembourg: European Committee.

Gately, S. & Hammer, C. (2005). An exploratory study of the preparation of secondary teachers to meet special education needs in the general classroom. *The Teacher Educator*(pp.238-256)

Roll-Pettersson, L. (2001). Teacher Perceptions of Supports and Resources Needed in Regard to Pupils with Special Educational Needs in Sweden. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities* Vol. 36, No. 1 (March 2001), pp. 42-54

Eckert, T. & Arbolino, L. (2005). The role of teacher perspectives in diagnostic and program evaluation decision making. In R. Brown-Chidsey (Ed), *Assessment for intervention. A problem-solving approach* (pp. 65-81). New York: The Guilford Press

Sindelar, P. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *Journal of Special Education*, 29, 234-244.

Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1995). Meaningful professional development in accommodating students with disabilities: Lessons learned. *Remedial and Special Education*, 16, 344-351.

Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teacher's perceptions and inservice needs concerning 143-156.

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Δελλασούδας, Λ.Γ. (2005). Διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Από τη θεωρία στην πράξη, Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός

- Ζομπανάκης, Γ. (1972). Προβλήματα των αγροτικών μας σχολείων, τόμος Β΄. Αθήνα: Σχολείο και Ζωή.
- Κακλαμάνης, Θ. (2005). Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία: 'τα σχολεία ανάγκης' μπορούν να ανοίξουν ένα παράθυρο στο μέλλον; Το Σχολείο και το Σπίτι, 1/466, 25-32.
- Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Ανοιχτό Σχολείο, 42, 34-36
- Κυριαζή, Ν. (2002) «*Η Κοινωνιολογική Έρευνα*», *Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Μπρούζος, Α. (1999β). Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία: μύθοι και πραγματικότητα, στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 263-279.
- Μπρούζος, Α. (2002). Μικρά Σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσεων σχολείων. Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014) Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί
- Φύκαρης, Ι. (2002). Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη

- Παντελιάδου, Σ. & Νικολαραϊζή, Μ. (2001). *Ανάγκες επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή: Μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιου Κρήτης.
- Παπασταμάτης, Ι. Α. (1998). Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση; Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1, 4-28. Διατίθεται σε [www.ereunastinekraideusi.gr](http://www.ereunastinekraideusi.gr) Προσπέλαση Απρίλιος 2014
- Σ. Παντελιάδου – Γ. Μπότσας(2007)- Μαθησιακές Δυσκολίες , βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά
- Σ. Σωτηρίου ,Π. Κουλούρης ,Α. Τουλουμάκου (2004). Οδηγός επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων.
- Τζιβινίκου Σ. (2015)- Μαθησιακές Δυσκολίες-Διδακτικές Παρεμβάσεις
- Χαρίτος Κωνσταντίνος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Επιστημονικό Βήμα, 9, 15-26.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000138313

