



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ  
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ  
ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ (Τ.Π.Ε) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας**

***« Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη »***

**Όνοματεπώνυμο**

**Κωνσταντίνος Ξενοκώστας  
(Α.Μ.: Μ012016156)**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επιβλέπων : Σταμούλης Γεώργιος**

**Επιστημονικά Υπεύθυνος : Ζυγούρης Νικόλαος**

**Λαμία, 2018-11-09**

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«τίτλος εργασίας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Ημερομηνία 09/11/2018

Υπογραφή: Κωνσταντίνος Ξενοκώστας

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας**

**« Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη»**

**Όνοματεπώνυμο**

**Κωνσταντίνος Ξενοκώστας  
(Α.Μ.: Μ012016156)**

**Τριμελής Επιτροπή:**

Σταμούλης Γεώργιος, επιβλέπων

Βαβουγιός Διονύσιος

Κοζύρη Μαρία

**Επιστημονικός Σύμβουλος:**

Ζυγούρης Νικόλαος

Αν ένα παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε ίσως θα  
πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μαθαίνει.

~ Ignacio Estrada

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους γνωστούς και «άγνωστους» συναδέλφους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία του Δήμου Στυλίδας και Λαμίας και στην ευρύτερη περιοχή του νομού Φθιώτιδας, για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα απαντώντας στο ερωτηματολόγιο.

Ιδιαίτερος ευχαριστώ τον καθηγητή μου και επιστημονικό συνεργάτη του ΠΜΣ, κύριο Ζυγούρη Νικόλαο, για την ενθάρρυνση και τη βοήθεια για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Κρίνω επίσης σκόπιμο να ευχαριστήσω τον κύριο Σταμούλη Γεώργιο, τον επιβλέποντα της εργασίας μου, για την καίρια συμβολή του στην ολοκλήρωσή της, καθώς και τα μέλη της τριμελούς επιτροπής, κύριο Βαβουγιό Διονύσιο και κυρία Κοζύρη Μαρία.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την σύζυγο και τα παιδιά μου για την πολύτιμη βοήθειά τους, την υπομονή και τη συμπαράστασή τους στη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες .....	σελ. 5
Εισαγωγή .....	σελ. 7
Περίληψη .....	σελ.9
Abstract .....	σελ 10
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup></b>	
Η έννοια της μάθησης.....	σελ.11
Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση.....	σελ.12
Η διαδικασία της μάθησης.....	σελ.14
Καινοτόμες μορφές μάθησης.....	σελ.16
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup></b>	
Μαθησιακές δυσκολίες : έννοια και ορισμοί.....	σελ.18
Χαρακτηριστικά ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.....	σελ.20
Κατηγορίες μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.31
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	σελ.32
Αίτια μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.35
Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.39
Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.....	σελ.43
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup></b>	
Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.46
Μεθοδολογία – εργαλείο έρευνας.....	σελ.47
Στατιστική επρξερργασία.....	σελ.48
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup></b>	
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	σελ.50
Ανάλυση συσχέτισης.....	σελ.58
Συμπερασματικές επισημάνσεις.....	σελ.107
Παράρτημα.....	σελ.110
Βιβλιογραφία.....	σελ.119

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος «Μαθησιακές δυσκολίες» έχει απασχολήσει από παλιά τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς επιστήμονες και τους γονείς. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες πληθαίνουν και η στάση της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας απέναντι σε αυτά τα παιδιά έχει αρχίσει να αποκτά άλλη διάσταση. Η μεταβολή αυτή σχετίζεται με τον τρόπο που αντιμετωπίζει η κοινωνία τα παιδιά και τους γονείς τους καθώς και με τις αντιλήψεις και τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση. Παράλληλα, η αλλαγή αφορά και στους επιστήμονες της ειδικής αγωγής, της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής που ερευνούν το φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών προσπαθώντας να διευκολύνουν τόσο τα ίδια τα παιδιά στη διαδικασία μάθησης όσο και όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε να ανταποκριθούν στο ρόλο τους αποτελεσματικά.

Η μεταστροφή αυτή της κοινής γνώμης απέναντι στο φαινόμενο των μαθησιακών δυσκολιών είναι θετική και οφείλεται ασφαλώς σε ένα συνδυασμό πολλών παραγόντων: κοινωνικών, πολιτιστικών, ιδεολογικών. Οι δυσκολίες συνήθως ανιχνεύονται στο σχολείο, οι γονείς ανησυχούν και αναζητούν τρόπους για να βοηθήσουν το παιδί τους στις σχολικές εργασίες, οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται, επιμορφώνονται και ενημερώνουν τους γονείς, οι διαγνωστικοί- συμβουλευτικοί φορείς συνεργάζονται με τις σχολικές μονάδες και τις οικογένειες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η επιστημονική κοινότητα ερευνά και παράγει έργο που ανατρέπει προηγούμενα πορίσματα, ανασκευάζει θεωρίες ή τις εμπλουτίζει με νέα δεδομένα. Την ίδια στιγμή, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου, η άρση των προκαταλήψεων για τη διαφορετικότητα, η πνευματική ανάπτυξη και η όσμωση με νέες ιδεολογίες και καινοτομίες στις διδακτικές μεθόδους, στην επιστήμη και στην τεχνολογία έχουν δημιουργήσει το κατάλληλο έδαφος, ώστε οι μαθησιακές δυσκολίες να μην αποτελούν πια θέμα ταμπού αλλά μια δεδομένη πραγματικότητα στο σύγχρονο ανταγωνιστικό σχολείο.

Εντούτοις, παρά το ενδιαφέρον και την ανταπόκριση του κοινωνικού συνόλου και του κράτους για τους μαθητές που παρουσιάζουν τέτοιας φύσης δυσκολίες, εξακολουθούν να υπάρχουν μύθοι και παρερμηνείες σχετικά με τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» κυρίως εξαιτίας της ελλιπούς ενημέρωσης και παραπληροφόρησης

ορισμένων που αντιμετωπίζουν το θέμα με επιπολαιότητα και σύγχυση. Η διασάφηση κάποιων εννοιών και όρων κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μύθοι αυτοί αποτελούν τροχοπέδη στην εφαρμογή τρόπων για την αντιμετώπιση και προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα τόσο στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον τους.

Είναι αλήθεια ότι στο παρελθόν έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί ορισμοί για τον καθορισμό του όρου «μαθησιακές δυσκολίες». Μάλιστα ανάλογα με την επιστήμη που σε κάθε περίπτωση προσπαθεί να αποσαφηνίσει την έννοια, οι μαθησιακές δυσκολίες προσεγγίζονται από άλλη πλευρά και συχνά οι ορισμοί παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις. Αν επιχειρήσουμε να υιοθετήσουμε έναν αρχικό ορισμό, θα καταλήγαμε στο σύνολο των ειδικών διαταραχών που παρουσιάζουν τα παιδιά στην κατανόηση και στη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου καθώς και στη συμπεριφορά. Πρόκειται για δυσκολίες που δυσχεραίνουν την προσπάθεια των μαθητών να αντεπεξέλθουν στις πολλαπλές υποχρεώσεις του σχολικού προγράμματος και που σε ακραίες περιπτώσεις εμποδίζουν την κοινωνική τους ανέλιξη.

Ανεξάρτητα πάντως από οποιοδήποτε ορισμό, όλοι συντείνουν στη διαπίστωση ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται κατά τη μαθησιακή δυσκολία-σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- έχουν την ανάγκη της πρώιμης ανίχνευσης, της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης καθώς και της ορθής μεταχείρισης μέσα στη σχολική τάξη, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στο γενικό σχολείο και να λάβουν το μεγαλύτερο όφελος από την πορεία τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας υπόψη τις προηγούμενες διαπιστώσεις και τα δεδομένα, η παρούσα εργασία προσπαθεί να εστιάσει στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το πρίσμα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, η έρευνα, που αποτελεί και το βασικό πυρήνα αυτού του πονήματος, καταγράφει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των δασκάλων και εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία της περιοχής του νομού Φθιώτιδας σχετικά με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά φοιτούν στη γενική τάξη.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα εστιάζει στην ευρύτερη έννοια της μάθησης και στους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της. Συνεχίζοντας διευκρινίζεται ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» με παράθεση των ορισμών που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί στη βιβλιογραφία. Σε δεύτερο επίπεδο, επιχειρείται η περιγραφή των συμπτωμάτων και των χαρακτηριστικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και στη συνέχεια διακρίνονται οι κατηγορίες αυτών των δυσκολιών με επιμέρους αναφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ακολουθεί η ερμηνευτική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών με την καταγραφή των πιθανών γενεσιουργών αιτιών τους και επισημαίνεται η ιδιαίτερη σημασία της διάγνωσης και τα διάφορα μοντέλα της. Τελικά, θίγεται η σημασία της διάγνωσης και καταγράφονται οι τρόποι αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών.

Ταυτόχρονα, διεξήχθη ένα ερευνητικό πρωτόκολλο προκειμένου να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που αναδεικνύουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μέσα στη γενική σχολική τάξη. Παράλληλα, παρατίθενται προτάσεις για τη βελτίωση των στάσεων των εκπαιδευτικών και την ορθή αντιμετώπιση των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να βοηθηθούν στη σχολική τους καθημερινότητα.

## **ABSTRACT**

The purpose of this project is to approach learning difficulties through the perspective of primary school teachers. In more detail, the research, which is the core of this work, records the perceptions and attitudes of teachers and teachers of other specialties who teach in primary schools in the area of Fthiotida about pupils who face learning difficulties but who study in the general classroom.

At a theoretical level, research focuses on the broader concept of learning and the factors that affect its effectiveness. Continuing to clarify the term "learning difficulties" by quoting the definitions that have been formulated in the literature. Secondly, attempts are made to describe the symptoms and characteristics of pupils with learning disabilities, and then distinguish the categories of these difficulties with specific reference to special learning difficulties.

The interpretive approach to learning difficulties is followed by the recording of their possible operative causes and the importance of diagnosis and its various models is highlighted. Ultimately, the importance of diagnosis is addressed and the ways of coping with learning difficulties are recorded.

At the same time, a research protocol was conducted to explore the attitudes and perceptions of primary school teachers. The results of the survey highlight the views of teachers on learning difficulties and the way children behave in the general classroom. At the same time, suggestions are made to improve teachers' attitudes and to treat students properly so that they can be helped in their daily routine.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η μάθηση, δηλαδή η απόκτηση δεξιοτήτων, γνώσεων, συμπεριφορών και αξιών που αποκτά ένας άνθρωπος στη ζωή του είναι μια διαδικασία που συνυφαίνεται απόλυτα με τη συντήρηση και τη διάρκεια της ζωής. Οι ζωντανοί οργανισμοί μαθαίνουν να προσαρμόζονται στο διαρκώς εξελισσόμενο περιβάλλον, καθώς προσλαμβάνουν πληροφορίες, τις αξιοποιούν, τις αφομοιώνουν μετατρέποντάς τις τελικά σε γνώση προκειμένου να επιβιώσουν και να ζήσουν καλύτερα. *Η διαδικασία της απόκτησης, συγκράτησης και χρησιμοποίησης των πληροφοριών συνιστά το φαινόμενο της μάθησης και απόκτησης γνώσεων (Estes, 1975).*

Η ικανότητα της μάθησης είναι περισσότερο απαραίτητη στον άνθρωπο, καθώς αυτός μόνο από τα έμβια όντα πρέπει να διεκπεραιώσει πολύπλοκες δραστηριότητες και να υιοθετήσει σύνθετες συμπεριφορές, αφού βρίσκεται στην ανώτερη εξελικτική κλίμακα των ζωντανών οργανισμών και δεν επαρκούν οι γενετικά μεταδιδόμενες πληροφορίες, για να κατευθύνουν τις πράξεις του. Τελικά, η ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει και να αποκτά γνώσεις είναι εκείνη που κατέστησε δυνατή την πρόοδο του ανθρώπου και την ανάπτυξη πολιτισμού. Σε αυτή την εξέλιξη καταλυτική υπήρξε η επίδραση του προγραμματισμού και της οργάνωσης της μάθησης στο πλαίσιο της συστηματικής και επίσημης εκπαίδευσης σε κάθε θεσμοθετημένη βαθμίδα.

Χαρακτηριστικοί είναι κάποιοι επιστημονικοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για να περιγράψουν με απλό τρόπο την έννοια της μάθησης. Κατά τον Αριστοτέλη, *η μάθηση είναι συνδεδεμένη με τον άνθρωπο και τις ανάγκες του και εξυπηρετεί είτε πρακτικές ανάγκες της ζωής του είτε ανώτερα πνευματικά του ενδιαφέροντα.*

Σύμφωνα με τον R. Gagne μάθηση είναι: *Η διαδικασία που υποβοηθεί τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μην επαναλαμβάνεται σε κάθε νέα περίπτωση.*

Στις επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας η μάθηση ορίστηκε μέσα από την οπτική γωνία και το ακριβές αντικείμενο της μελέτης των διαφόρων επιστημόνων. Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με αντικείμενο τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαδικασίες της μάθησης κατέληξαν σε διαφορετικές προσεγγίσεις όσον αφορά στην έννοια της μάθησης.

Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες γνωστικές θεωρίες παρατηρούν περισσότερο τη λειτουργία του εγκεφάλου σε συνάρτηση με τη σκέψη σε αντίθεση με το συμπεριφορισμό που εστιάζει στη μελέτη παρατηρήσιμων συμπεριφορών. Συντείνουν, μάλιστα, στην αντίληψη ότι η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα της άκριτης αντίδρασης του ανθρώπου σε διάφορα ερεθίσματα, αλλά μια ενεργός προσπάθεια για να ερμηνεύσει τα βιώματά του. Ο άνθρωπος δεν αποδέχεται άκριτα το ερέθισμα, αλλά το επεξεργάζεται λογικά και στη συνέχεια αντιδρά. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι άνθρωποι δεν αντιδρούν, δεν κατανοούν και δεν αποθηκεύουν με τον ίδιο τρόπο τις νέες πληροφορίες.

Ωστόσο, όλοι συμφωνούν ότι προκειμένου να είναι εφικτή η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώση πρέπει η προσφορά τους να είναι οργανωμένη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να συντελεστεί πιο άνετα η μάθηση. Με βάση αυτή την άποψη η θέση της διδασκαλίας στη μάθηση συνδέεται με τη διευθέτηση των εξωγενών παραμέτρων, ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα. Η μάθηση, όμως, εξαρτάται όχι μόνο από τον διδάσκοντα και τον τρόπο που οργανώνει τη διδασκαλία του αλλά συσχετίζεται με τις εγκεφαλικές λειτουργίες του διδασκόμενου. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να γνωρίζει το νοητικό υπόβαθρο του μαθητή με το οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Με αυτό τον τρόπο ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται το πώς οδηγείται ο μαθητής στη γνώση και συνεπώς μπορεί να τον βοηθήσει αποτελεσματικά, όταν αντιμετωπίζει γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πόρποδας, 2003).

## ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση είναι όλοι οι παράμετροι που μπορούν να παίξουν ρόλο κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Αν και είναι δύσκολη μία σαφής κατηγοριοποίηση των παραγόντων της μάθησης, συχνά διακρίνονται με βάση τρεις κύριους άξονες:

- α) το μαθητή και τη συμπεριφορά του,
- β) το δάσκαλο και τη σχέση του με το μαθητή και
- γ) ο περίγυρος του μαθητή (οικογένεια ή οτιδήποτε τον περιβάλλει και τον επηρεάζει).

Μια άλλη ταξινόμηση των παραγόντων της μάθησης, σύμφωνα με τον Α. Χαραλαμπίδου (2001) συνίσταται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- α) οι δεξιότητες, τα κίνητρα και ο βαθμός ετοιμότητας των μαθητών,
- β) τα βιώματα, ο εγκλιματισμός και η σωματική κατάσταση των μαθητών και
- γ) ο τρόπος διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα και ο δάσκαλος

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, η μάθηση κρίνεται αποτελεσματική όταν κατορθώνει να ανακαλύπτει, να καλλιεργεί και να προάγει τις γενικές (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και ειδικές (χαρίσματα και κλίσεις π.χ στη μουσική, στο χορό, στη ζωγραφική) ικανότητες ενός μαθητή. Επιπλέον, τα κίνητρα που δίνονται σε ένα παιδί λειτουργούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ρυθμίζουν και να κατευθύνουν αναλόγως τη συμπεριφορά του, επομένως και τη δεκτικότητά του στη μάθηση. Απαραίτητη, ωστόσο, προϋπόθεση για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων είναι η ετοιμότητα του μαθητή. Αυτή υποδηλώνει το βαθμό της ωριμότητας και την ύπαρξη ενός εμπειρικού υπόβαθρου πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί η νεοαποκτηθείσα γνώση.

Η δεύτερη κατηγορία σχετίζεται καταρχάς με την εμπειρία, δηλαδή το πλέγμα των στάσεων, των δεξιοτήτων και των συναισθημάτων που έχει αποκομίσει το άτομο στη διάρκεια της ζωής του. *Η προσαρμογή είναι η διαδικασία εναρμονίσεως του ατόμου προς το περιβάλλον του με σκοπό την επιβίωσή του* (Μπαμπινιώτης, 2004). Στην περίπτωση του σχολικού περιβάλλοντος, ο μαθητής που εντάσσεται αρμονικά σε αυτό διατηρώντας την προσωπικότητά του μπορεί να θέσει σε λειτουργία τη διαδικασία της μάθησης και να επιτύχει τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους. Ασφαλώς, είμαστε σε θέση να μιλάμε για αποτελεσματική μάθηση μόνο όταν ο μαθητής έχει φυσιολογική σωματική, ψυχική και πνευματική υγεία.

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τους παράγοντες που συνδέονται με τη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο. Η μέθοδος που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για να μεταβιβάσει το μορφωτικό αγαθό παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει μια αποκλειστική μέθοδος για όλους τους μαθητές ούτε για όλα τα μαθήματα. Η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου εξαρτάται από την ιδιοσυγκρασία και την ποιότητα του μαθητή, την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τη φύση του μαθήματος και τους επιδιωκόμενους στόχους. Γι' αυτό κάθε φορά η διδασκαλία είναι μια νέα εμπειρία, μια νέα ανακάλυψη και μια καινούργια ψυχοσυναλλαγή για τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η σχέση διδάσκοντος και διδασκόμενου επηρεάζει θετικά τη μάθηση και τα αποτελέσματά της και είναι αυτό που με απλά λόγια ονομάζεται σχολική ατμόσφαιρα. Είναι αυτονόητο πως για να αποφέρει καρπούς η διδακτική προσπάθεια υπεύθυνος είναι κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οργανώνει, συντονίζει,

εκτελεί και τελικά αξιολογεί τη διδασκαλία. Είναι ο μαέστρος που διευθύνει και δίνει το ρυθμό, που ενθαρρύνει και δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού, ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στη γνώση μέσω της ανακάλυψης και της αυτενέργειας.

## Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το ζήτημα σχετικά με την πραγμάτωση της γνώσης έχει απασχολήσει τις επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας με κυριότερο τον κλάδο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Σύμφωνα με τη θεωρία της Γνωστικής Ψυχολογίας ο άνθρωπος μαθαίνει διαδραματίζοντας ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης χωρίς να είναι παθητικός δέκτης των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Επεξεργάζεται τις πληροφορίες ο ίδιος προκειμένου αυτές να γίνουν γνώση (Miller κ. ά, 1960). Η επεξεργασία των πληροφοριών διεκπεραιώνεται με την ενεργοποίηση ενός συνόλου σύνθετων και αλληλοσχετιζόμενων γνωστικών λειτουργιών με τις οποίες πραγματώνεται η μάθηση και η κατάκτηση της γνώσης.

Προϋπόθεση για τη μάθηση είναι η κωδικοποίηση των πληροφοριών και η ανάκλησή τους από τη μνήμη. Αυτός ο τρόπος θεώρησης της μάθησης και απόκτησης των γνώσεων – που υποστηρίζεται από τη Γνωστική Ψυχολογία- βασίζεται στη θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών (Πόρποδας, 2003).

Στο σημείο αυτό θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε κάποιες αρχές στις οποίες έχουν καταλήξει διεθνείς έρευνες για τη μαθησιακή διαδικασία. Σήμερα, ο τρόπος διδασκαλίας στα σχολεία αλλάζει και προσπαθεί να γίνει πιο μαθητοκεντρικός, να συνδέσει το σχολείο με την αληθινή ζωή και η μάθηση να επικεντρωθεί στην κατανόηση, στην κριτική αντίληψη και όχι στη στείρα αποστήθιση. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να υιοθετεί αυτές τις παιδαγωγικές σταθερές και να υλοποιεί προγράμματα σπουδών που να βασίζονται σε αυτές.

Είναι οι αρχές που αναφέρονται:

- α) στην ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση,
- β) στη δημιουργία μιας παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών και
- γ) στην παρακολούθηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα για τους μαθητές να είναι χρήσιμες για την πραγματική ζωή και να καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν.

Στη συνέχεια υπάρχουν επτά σταθερές που βασίζονται σε γνωστικούς παράγοντες οι οποίοι είναι καταρχήν ενδογενείς αλλά που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Οι σταθερές αυτές είναι:

- Οι καινούργιες πληροφορίες πρέπει να συσχετίζονται με τη γνώση που ήδη υπάρχει. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδίδουν μεγάλη προσοχή στις γνώσεις που έχουν κατακτήσει οι μαθητές σε προηγούμενες τάξεις, να τις διερευνούν πριν από τη διδασκαλία για τυχόν λάθη των μαθητών και να τις χρησιμοποιούν ως σημείο αφετηρίας για τη διδασκαλία.
- Είναι απαραίτητη η χρήση τεχνικών μάθησης. Οι άνθρωποι συνήθως οδηγούνται στην κατάκτηση μιας γνώσης χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές που τους επιτρέπουν να κατανοούν και να επιλύουν προβλήματα με τη βοήθεια της λογικής σκέψης. Έρευνες δείχνουν ότι, όταν οι μαθητές με τη συνδρομή- καθοδήγηση του δασκάλου στην αρχή και τη σταδιακή μείωσή της στη συνέχεια, ώστε να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες οι ίδιοι, επινοήσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς για τα μαθηματικά, τη γλώσσα και τη φυσική, τότε η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη και πιο επιτυχημένη.
- Είναι αναγκαίοι η αυτορρύθμιση και ο αναστοχασμός. Οι μαθητές καλούνται να ορίζουν τους προσωπικούς τους στόχους και να μαθαίνουν πώς να αυτοδιορθώνονται. Η αυτορρύθμιση είναι η επίγνωση του μαθητή του πώς να μαθαίνει ενεργητικά. Χρέος του δασκάλου είναι να ενισχύει συναισθηματικά τους μαθητές, ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους, να τις υπερασπίζονται και να θέτουν τους δικούς τους μαθησιακούς στόχους.
- Η αναδιάρθρωση της κατακτημένης γνώσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μάθηση. Επειδή η κατακτημένη γνώση ενδέχεται να σταθεί ανασταλτικός παράγοντας στην απόκτηση της νέας πληροφορίας, επιβάλλεται οι μαθητές να είναι σε θέση να ανασκευάζουν το γνωστικό τους απόθεμα και να το αναμορφώνουν προκειμένου να αποτραπεί η πιθανότητα παρανοήσεων και συγχύσεων.
- Επιδίωξη πρέπει να είναι η ουσιαστική κατανόηση και όχι η αποστήθιση. Η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη και μονιμότερη όταν βασίζεται στην κατανόηση και όχι στην απομνημόνευση στοιχείων και διαδικασιών, όταν οργανώνεται γύρω από γενικές αρχές και εξηγήσεις.
- Υποστήριξη για να καταφέρουν οι μαθητές να αξιοποιούν τις γνώσεις τους. Οι διδάσκοντες οφείλουν να ενισχύουν τα παιδιά, ώστε να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν στο σχολείο καθώς η εφαρμογή των γνώσεων είναι πολύ

σημαντική. Όταν ο μαθητής εφαρμόζει αυτά που έμαθε στο σχολείο σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής τότε η μάθηση έχει μεγαλύτερη σημασία.

- Διάθεση χρόνου για εξάσκηση. Απαιτείται σημαντικός χρόνος για εξάσκηση αφού η μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν χωράει βιασύνη. Στις μέρες μας όμως δεν υπάρχει αυτή η άνεση αφού το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιεστικό και δεν ευνοεί την αξιοποίηση της γνώσης στην πραγματική ζωή. Η εξάσκηση οδηγεί στην μάθηση και στην εμπειρία. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές που εξασκούνται περισσότερο έχουν καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις σε ένα τομέα.

Κλείνοντας την αναφορά στις αρχές μάθησης πρέπει να αναφέρουμε τις αναπτυξιακές και ατομικές διαφορές καθώς και την επίδραση των κινήτρων στη μάθηση. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές στον τρόπο μάθησης των μαθητών και πρέπει ο εκπαιδευτικός να υποστηρίζει τις ιδιαίτερες ικανότητες των μαθητών. Επίσης, πρέπει να αναγνωρίζει την επιτυχία των παιδιών, να τους ενισχύει την αυτοπεποίθηση και να καλλιεργεί τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση. Να τους παροτρύνει με επαίνους να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να κατακτούν τους στόχους τους με ενεργητική συμμετοχή και να τους κάνει να αγαπούν αυτό που κάνουν.

### **ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ:**

#### **Ενεργητική και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση**

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξία της ενεργητικής, αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, καθώς πιστεύεται ότι για να είναι πιο αποδοτικό και μόνιμο το αποτέλεσμα της μάθησης θα πρέπει αυτή να έχει ενεργητικό χαρακτήρα. Με τον όρο ενεργητική μάθηση εννοείται η διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής έχει το δικαίωμα να αποφασίζει για τον τρόπο που θέλει να μάθει.

Αυτό που είναι σημαντικό να γνωρίζει το άτομο για την ενεργητική μάθηση είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να διαχειριστεί και να αξιοποιήσει τις πληροφορίες που λαμβάνει χωρίς να ενδιαφέρεται για την ποσότητα των πληροφοριών. Η ενεργητική μάθηση βασίζεται σε δύο άξονες: α) τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και β) τον τρόπο που απομυζεί ο διδάσκων τις ικανότητες από τους μαθητές του, οι οποίες για να ενεργοποιηθούν πρέπει οι μαθητές να αισθάνονται άνετα.



Ο δάσκαλος θα πρέπει να διατηρεί μια υποστηρικτική υποδομή και ελευθερία στην τάξη αλλά παράλληλα να έχει και επίγνωση του χρέους του. Έτσι, οι μαθητές θα μπορούν να ακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία έχοντας κατανοήσει με σαφήνεια τους κανόνες και τις αρχές της διαδικασίας χωρίς να χρειάζεται ο δάσκαλος να παρεμβαίνει, για να τους υπενθυμίζει.

Όπως έχει αποδειχθεί στην πράξη αυτός ο ενεργητικός χαρακτήρας της μάθησης ελκύει τους μαθητές περισσότερο και κάνει τη διαδικασία πιο ευχάριστη και αποτελεσματική. Οι μαθητές ενδιαφέρονται ουσιαστικά, όταν αυτενεργούν και όταν δέχονται πνευματικά ερεθίσματα. Με αυτό τον τρόπο αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, μαθαίνουν να παίρνουν αποφάσεις και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Ωστόσο, η ενεργητική μάθηση είναι δυνατή μόνο όταν οι διδασκόμενοι γνωρίζουν πώς να μαθαίνουν μόνοι τους. Στην περίπτωση αυτή ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, αφού αυτός θα πρέπει να είναι σε θέση να καθοδηγεί και να συντονίζει την προσωπική προσπάθεια του μαθητή. Οι μαθητές που κατακτούν την ικανότητα να αυτενεργούν μαθησιακά, γνωρίζουν να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στην ανάκληση της προηγούμενης γνώσης.

Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται στην οικοδόμηση και οργάνωση της γνώσης. Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές της μαθησιακής διαδικασίας συγκλίνουν στην άποψη ότι ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή και η ικανότητά του να καθορίζει μόνος του τη μαθησιακή διαδικασία οδηγούν σε πιο αποδοτικά και μόνιμα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε αποτελέσματα μάθησης περισσότερο λειτουργικά και με απεριόριστη ισχύ που οδηγούν σε θετική αλλαγή τόσο στην περίπτωση της μάθησης όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: έννοια και ορισμοί

#### α) Έννοια

Είναι αλήθεια ότι, ενώ όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στη γνώση και στη μάθηση, δεν μπορούν όλοι να μάθουν με την ίδια ευκολία. Δεν είναι λίγα τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα, όταν επιχειρούν να μάθουν και να αποκτήσουν γνώσεις ανεξάρτητα από τις αιτίες, τις περιστάσεις και τη χρονική στιγμή. Το θέμα, όμως, των προβλημάτων στη μάθηση έχει απασχολήσει την παγκόσμια κοινότητα κυρίως στους σύγχρονους καιρούς, γιατί η απαίτηση για γρήγορη και περισσότερη γνώση είναι επιβεβλημένη. Επομένως, τα μαθησιακά προβλήματα γίνονται αντιληπτά ευκολότερα και αποτελούν αντικείμενο ενδιαφέροντος, προβληματισμού και επιστημονικής έρευνας.

Η έννοια «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιείται με αρκετή σύγχυση και μάλλον με έναν ελαστικό ή καταχρηστικό τρόπο. Παρόλο που ο όρος υπάγεται στην ευρύτερη κατηγορία των «Δυσκολιών στη μάθηση», οι γονείς παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί που συναναστρέφονται με παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη μάθηση ταυτίζουν την έννοια με τον όρο «σχολική αποτυχία».

Με ένα σύντομο και απλό ορισμό θα περιγράφαμε τις «Μαθησιακές Δυσκολίες» ως τις μη αναμενόμενες δυσκολίες στη μάθηση που εμφανίζονται με τη σχολική υποεπίδοση. Μάλιστα, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο, όταν δεν υπάρχουν εμφανείς αιτίες- νοητική υστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα στην ακοή και στην όραση, επιβαρυνμένο ιατρικό ιστορικό, αυτισμός και ψυχικά προβλήματα, χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και μεγάλα γεγονότα ζωής- οι οποίες θεωρούνται υπεύθυνες για τη χαμηλή σχολική επίδοση (Τζιβινίκου, 2015).

#### β) Ορισμοί

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1962 (στο έργο του *Educating Exceptional Children*) για να προσδιορίσει «μια καθυστέρηση ή διαταραχή ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας εγκεφαλικής

δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων». Κατά τον Kirk, αυτές «οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες» (Kirk, 1962, σ.263). Ο ίδιος καταλήγει στη διαπίστωση ότι «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζονται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες».

Σύμφωνα με τους Kaplan, Sadock (1985), οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή η οποία παρουσιάζει τη μεγαλύτερη συχνότητα στα σχολικά χρόνια. Εκδηλώνεται ως «ειδική» δυσκολία στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά και, ανάλογα με τον ορισμό και την προσέγγιση που υιοθετείται, τα ποσοστά της κυμαίνονται σε 15% έως 30% του μαθητικού πληθυσμού» (Τζουριάδου, 2008 σ.4).

Όπως διαπιστώνεται από τη μελέτη των ορισμών, όλες οι απόπειρες να προσδιοριστούν οι μαθησιακές δυσκολίες στηρίζονται στην περιγραφή της έννοιας αποκλείοντας κάποια χαρακτηριστικά ή περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν σχέση με οργανικές βλάβες των αισθήσεων (ακοής, όρασης) ούτε με τη νοητική υστέρηση ούτε με δυσμενείς περιβαλλοντικούς παράγοντες (π.χ κοινωνικοοικονομικό οικογενειακό περιβάλλον, γλώσσα και φυλετικές διαφορές). Επίσης, δε συνδέονται με ψυχολογικά και περιβαλλοντικά αίτια.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα από την προσπάθεια ορισμού της έννοιας «μαθησιακές δυσκολίες» από τους ειδικούς όλων των επιστημονικών πεδίων – ψυχολογία, νευρολογία, ψυχιατρική, εκπαίδευση, παθολογία του λόγου και της ομιλίας- οδηγούμαστε στην ακόλουθη παραδοχή: οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν νευροβιολογική βάση, επηρεάζουν τη μάθηση και εμφανίζονται όσο ζει το άτομο. Συχνά είναι δυνατόν να συνυπάρχουν με άλλες διαταραχές, αν και σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζονται και σε άτομα με ανώτερο νοητικό επίπεδο. Σε αυτή την περίπτωση οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συγκαλυμμένες από την ευφυΐα και γίνονται αντιληπτές, όταν το παιδί ξεκινά τη σχολική του ζωή στο δημοτικό σχολείο. Το βέβαιο είναι ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση και υποστήριξη, η οποία θα είναι ανάλογη με τη σοβαρότητα και το είδος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν.

## ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Με αφετηρία τη διαπίστωση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια κατηγορία ετερογενών δυσχερειών παρατηρούνται κάποια όμοια γνωρίσματα στους μαθητές που εμφανίζουν τέτοιες δυσκολίες. Αν αυτά εντοπιστούν πρώιμα από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, τα παιδιά θα μπορέσουν να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα κατά τη μαθησιακή διαδικασία και να ελαχιστοποιήσουν τις πιθανότητες σχολικής αποτυχίας.

Οι επιστημονικές έρευνες έχουν καταγράψει τα χαρακτηριστικά αυτά στις λειτουργίες της αντίληψης, της γλώσσας, της μνήμης, της προσοχής και συγκέντρωσης, της μεταγνώσης, της αυτορρύθμισης, των κινήτρων, της συμπεριφοράς, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης.

### **α. Αντίληψη**

Για να κατανοηθεί η δυσλειτουργία της αντιληπτικής ικανότητας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι απαραίτητο να διατυπωθεί αρχικά ο ορισμός της έννοιας «αντίληψη». Αντίληψη είναι μία από τις νοητικές λειτουργίες με την οποία ο άνθρωπος είτε με τις αισθήσεις είτε με τη λογική προσλαμβάνει και ερμηνεύει τα εξωτερικά ερεθίσματα (Γ.Μπαμπινιώτης).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αδυναμίες στην αντίληψη των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων καθώς και στην επεξεργασία τους σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Αυτές γίνονται αντιληπτές κυρίως όταν τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη δοκιμασία της ανάγνωσης.

Όσον αφορά στην οπτική αντίληψη οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν το δεξί από το αριστερό, να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα, να προσανατολιστούν και να εντοπίσουν αντικείμενα μέσα στο χώρο. Τις περισσότερες φορές παρουσιάζουν μια αδεξιότητα στις κινήσεις τους και τείνουν να χάνουν εύκολα προσωπικά τους αντικείμενα. Στην καθημερινή τους επαφή με το γραπτό λόγο δυσκολεύονται να διακρίνουν σχήματα και λεπτομέρειες αντικειμένων- έτσι εξηγείται και η καθρεπτική γραφή- και κατά συνέπεια δεν μπορούν να αντιγράψουν εύκολα σχήματα και χαρακτήρες.

Παράλληλα με τη δυσκολία στην οπτική αντίληψη οι μαθητές αδυνατούν να αποθηκεύσουν και να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους πληροφορίες που έχουν προσλάβει οπτικά (οπτική μνήμη) καθώς και να κατανοήσουν μοτίβα που βλέπουν σε μια σειρά. Έτσι, ερμηνεύεται η δυσκολία των μαθητών αυτών να επιλέξουν το κομμάτι που λείπει από ένα μοτίβο, η τάση τους να αλλάζουν τη σειρά των γραμμάτων μέσα στη λέξη και των ψηφίων σε πολυψήφιους αριθμούς.

Στην περιοχή της ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας οι μαθητές παρουσιάζουν ακουστικά ελλείμματα που σχετίζονται με την ακουστική μνήμη και την ακουστική ακολουθία. Αυτό σημαίνει ότι δυσκολεύονται να αποθηκεύσουν και να ανακαλέσουν προφορικές πληροφορίες και να αναδιατυπώσουν λεκτικά ακολουθίες ήχων- φωνημάτων. Βέβαια, έρευνες έδειξαν ότι η δυσκολία διάκρισης φωνημάτων σχετίζεται περισσότερο με γλωσσική φωνολογική ανεπάρκεια και όχι με έλλειμμα στην ακουστική επεξεργασία.

## **β. Γλώσσα**

Για να ερευνηθούν οι μαθησιακές δυσκολίες, οι έρευνες στράφηκαν στη μελέτη του γλωσσικού ελλείμματος και τελικά διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος οι μαθητές με δυσχέρειες στη μάθηση έχουν πρόβλημα στη φωνολογική ενημερότητα και κατά συνέπεια δεν μπορούν να τα καταφέρουν στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος συμπληρωματικά διαπιστώνει ότι ο μαθητής που δεν μπορεί να διαβάσει και να γράψει ορθογραφημένα τις λέξεις έχει μια επιπρόσθετη αδυναμία στο να ονομάσει αμέσως αυτό που βλέπει.

Πρακτικά οι μαθητές που παρουσιάζουν αδυναμία στην αυτόματη ονομασία οπτικών συμβόλων έχουν ανάγκη να τους δοθεί περισσότερος χρόνος από τους υπόλοιπους μαθητές, για να καταφέρουν να ονομάσουν χωρίς λάθη διάφορα οπτικά ερεθίσματα (χρώματα, αντικείμενα, αριθμούς και γράμματα) που γνωρίζουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι η υποεπίδοσή τους στην αυτόματη ονομασία σχετίζεται μόνο με την ταχύτητα και όχι με την ακρίβεια και τελικά επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα.

Σε γενικές γραμμές οι μαθησιακές δυσκολίες που συνδέονται με την ανάγνωση έχουν άμεση συνάφεια με την ύπαρξη προβλημάτων στον προφορικό λόγο, λαμβάνοντας υπόψη ότι προφορικός και γραπτός λόγος έχουν κοινά δομικά

στοιχεία. Τα προβλήματα αυτά αφορούν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, στην κατανόηση της σύνταξης και στη γνώση της μορφολογίας της γλώσσας και κατά συνέπεια οδηγούν στη χαμηλή αποκωδικοποίηση λέξεων και φωνημάτων επηρεάζοντας αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση.

### **γ. Μνήμη**

Η μνήμη ορίζεται ως η ικανότητα του εγκεφάλου να συγκρατεί και να ανακαλεί γεγονότα και παραστάσεις που έχει βιώσει.

Η μνήμη περιλαμβάνει τρία μέρη: τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες. Η βραχύχρονη μνήμη είναι μόνο για να συγκρατεί πληροφορίες για μικρό χρονικό διάστημα. Διαρκεί συνήθως έως ένα λεπτό και η χωρητικότητά της είναι 7+2 μονάδες πληροφορίας. Αφορά κυρίως στη μνήμη σχετικά πρόσφατων γεγονότων. Η μακρόχρονη είναι η μνήμη που συγκρατεί τις πληροφορίες για μεγάλο χρονικό διάστημα και έχει πολύ μεγάλη χωρητικότητα. Εκεί οι πληροφορίες αποθηκεύονται μόνιμα και σε επεξεργασμένη μορφή. Η εργαζόμενη μνήμη είναι η ικανότητα που έχει ο εγκέφαλος να συγκρατεί για μικρό χρονικό διάστημα πληροφορίες και να τις επεξεργάζεται νοερά. Για παράδειγμα όταν κάνουμε νοερές μαθηματικές πράξεις χρησιμοποιούμε την εργαζόμενη μνήμη. Η εργαζόμενη μνήμη είναι η πιο βασική στις εκτελεστικές λειτουργίες του εγκεφάλου και παίζει σημαντικό ρόλο για τη μάθηση στο σχολείο, αφού τα σχολικά μαθήματα συχνά απαιτούν από τους μαθητές να συγκρατούν πληροφορίες (προπαίδια, η ορθογραφία μιας λέξης) ενώ ταυτόχρονα να κάνουν κάτι άλλο που είναι νοητικά απαιτητικό (πολλαπλασιασμός, κατανόηση μιας πρότασης).

Στην περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες οι δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση και την ορθογραφία είναι άμεσα συνυφασμένες με τη δυσλειτουργία της μνήμης.

Σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται στη γλωσσική επεξεργασία, καθώς η βραχύχρονη μνήμη τους δεν μπορεί να συγκρατήσει το ερέθισμα για μεγάλο χρονικό διάστημα λόγω περιορισμένης χωρητικότητας.

Αυτή η αδυναμία επηρεάζει και τη λειτουργία της μακρόχρονης μνήμης, η οποία αν και είναι απεριόριστη σε χωρητικότητα, περιορίζεται σημαντικά από την έλλειψη στρατηγικών οργάνωσης και επιδερμικής επεξεργασίας των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος που προσλαμβάνει ο μαθητής.

Η εργαζόμενη μνήμη θεωρείται ο πυρήνας της μνημονικής ικανότητας. Ουσιαστικά είναι η ικανότητα του ατόμου να κρατά ενεργή μια πληροφορία την ίδια στιγμή που την επεξεργάζεται και ενσωματώνει σε αυτή νέες πληροφορίες (Sousa, 2001· Swanson, 1994). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες σε αυτό το μέρος της μνήμης. Συγκεκριμένα, έχουν μικρότερη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές και δυσκολεύονται στην ανάκληση φωνημάτων, γραμμάτων, λέξεων, που σχετίζονται με την ανάγνωση. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να κωδικοποιούν αποτελεσματικά τις πληροφορίες, ώστε να τις αποθηκεύουν και να μπορούν να τις ανακαλούν, όταν τις χρειάζονται. Επιπλέον, η αδυναμία τους στην εργαζόμενη μνήμη χαρακτηρίζεται και από τις περιορισμένες στρατηγικές χρήσης, παρακολούθησης, ελέγχου και οργάνωσης των πληροφοριών, γεγονός που επηρεάζει την ανάκλησή τους.

#### **δ. Προσοχή και συγκέντρωση**

Για να κατανοηθούν καλύτερα τα προβλήματα προσοχής που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και για να διακριθούν από τις περιπτώσεις των παιδιών που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα), είναι απαραίτητο να προσδιοριστεί η έννοια της προσοχής:

Προσοχή είναι η ιδιότητα του εγκεφάλου να προσηλώνεται σε κάτι και να μην αποσπάται από άλλα ερεθίσματα που δεν έχουν σχέση με την συγκεκριμένη γνωστική διαδικασία.

Με αφετηρία των ορισμό έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες διασπώνται εύκολα και δεν μπορούν να επικεντρωθούν σε μια συγκεκριμένη πληροφορία αποσυνδέοντάς την από τα δευτερεύοντα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι ενώ οι τυπικοί μαθητές παρακολουθούν το δάσκαλο για τα 2/3 της παράδοσης του μαθήματος, στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες το ποσοστό μειώνεται σε 1/3. Η ελλειμματική προσοχή αυτών των μαθητών σχετίζεται με την αδυναμία τους στην αντιληπτική, γλωσσική και μνημονική ικανότητα. Ειδικότερα, όσον αφορά στην αντίληψη και στη γλώσσα, οι αιτίες εδράζονται κυρίως στο βραδύ ρυθμό επεξεργασίας των ερεθισμάτων, ο οποίος ευθύνεται για την αδυναμία προσήλωσης στο μάθημα και στην απουσία κινήτρων και ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να εμπλακούν γνωστικά. Επιπλέον, επειδή οι μαθητές αυτοί απαντούν παρορμητικά χωρίς να επεξεργαστούν αρκετά την ερώτηση και επειδή αδυνατούν να ονομάσουν κάθε αντικείμενο, χάνουν τη συγκέντρωση και την προσοχή τους. Στην περιοχή της

μνήμης, οι αιτίες συνυφαίνονται με την ελλειμματική τους ικανότητα να σχεδιάζουν αποτελεσματικές τεχνικές οργάνωσης των πληροφοριών καθώς και κωδικοποίησης και επίλυσης προβλημάτων.

### **ε. Μεταγνώση**

Ο όρος «μεταγνώση», σχετικά πρόσφατος στην επιστημονική βιβλιογραφία, αναφέρεται στη γνώση που έχει το ίδιο το άτομο για τις δικές του γνωστικές ικανότητες και στις διορθωτικές κινήσεις που θα κάνει για να υπερβεί τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσει.

Από τον ορισμό διαφαίνεται ότι η μεταγνώση είναι μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία, αφού ο μαθητής καλείται να εφαρμόζει ο ίδιος αποτελεσματικές στρατηγικές, για να παρακολουθεί ενεργά τη μάθηση και απαιτείται η ικανότητά του να αναστοχάζεται πάνω στα αποτελέσματά της, ώστε να διορθώνει μόνος του τις αδυναμίες του στις γνωστικές λειτουργίες.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντική ανεπάρκεια στην ικανότητα της μεταγνώσης, η οποία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική τους επίδοση. Σε πρώτο επίπεδο, αδυνατούν να αναγνωρίσουν τις απαιτήσεις μιας σχολικής εργασίας και να εφαρμόσουν τεχνικές για την διεκπεραίωσή της. Σε δεύτερο επίπεδο, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τη μέθοδο με την οποία οι ίδιοι δουλεύουν ούτε και την αποτελεσματικότητα της απόδοσής τους, ώστε να ρυθμίσουν αναλόγως τις προσπάθειές τους. Αυτό δυσχεραίνει τελικά την ικανότητά τους να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα του γνωστικού έργου.

Ειδικότερα, όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν μια άσκηση- ένα κείμενο- ένα πρόβλημα συνήθως δεν είναι ικανοί να διακρίνουν τα ζητούμενα ή δεν τα ερμηνεύουν σωστά καταλήγοντας και στις δύο περιπτώσεις σε αποτυχία και τελικά σε παραίτηση.

Όσον αφορά στις τεχνικές που πρέπει να εφαρμόζουν, για να ολοκληρώσουν μια εργασία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δε γνωρίζουν τις περιστάσεις, τον τρόπο και το λόγο για τον οποίο θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές. Παράλληλα διαθέτουν ένα πολύ μικρό εύρος τέτοιων στρατηγικών, το οποίο δεν είναι ικανό να στηρίξει τη γνωστική τους προσπάθεια.

Σε συνάρτηση με αυτή την αδυναμία βρίσκεται η ανεπάρκειά να εκτιμήσουν την ορθότητα της πορείας που ακολουθούν για την επίτευξη ενός έργου. Έτσι, δεν μπορούν να διορθώσουν οι ίδιοι τα λάθη τους κατά τη γνωστική διαδικασία, ώστε να



αλλάξουν και να ρυθμίσουν διαφορετικά τη μέθοδο εργασίας τους, πράγμα το οποίο είναι μέρος της μεταγνώσης. Τελικά, δεν μπορούν να ανταποκριθούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και μάλλον παρακολουθούν παθητικά την πορεία τους προς την αποτυχία.

Το τελευταίο τμήμα των μεταγνωστικών διεργασιών στο οποίο δεν τα καταφέρνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η εκτίμηση του προϊόντος που είχε η πνευματική τους προσπάθεια. Είναι συνήθης πρακτική των παιδιών αυτών να αποφεύγουν τον αναστοχασμό του γνωστικού έργου μετά το πέρας της προσπάθειας ανεξάρτητα από την επιτυχία ή αποτυχία της. Δεν ενδιαφέρονται να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της επεξεργασίας που έκαναν, δεν επιθυμούν να αναλύσουν τα λάθη, τις ελλείψεις ή τις επιλογές τους, αφού αποσκοπούν μόνο στην ολοκλήρωση του έργου. Με αυτό τον τρόπο δεν μπορούν να οδηγηθούν σε καινούργια γνώση ούτε να αποκομίσουν οφέλη από τη μαθησιακή διαδικασία τα οποία θα μπορούσαν μελλοντικά να χρησιμοποιήσουν ως μεταγνώση.

Σε τελευταία ανάλυση είναι βέβαιο και επιστημονικά τεκμηριωμένο ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στη σχολική τους επίδοση εξαιτίας της ελλειμματικής λειτουργίας της μεταγνωστικής τους ικανότητας. Είναι, όμως, άξια παρατήρησης η διαπίστωση ότι και οι τυπικοί μαθητές δυσκολεύονται αρκετά στη διαδικασία της μεταγνώσης. Ωστόσο, η διαφορά τους εντοπίζεται στο γεγονός ότι οι τελευταίοι έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν βαθμιαία τη μεταγνώση και να καταφέρουν- άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο- να γίνουν ενεργοί ρυθμιστές της γνωστικής διαδικασίας. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν από διαφορετική αφετηρία και με λιγότερα εφόδια τον αγώνα τους στη μάθηση· οι εγγενείς τους μαθησιακές δυσχέρειες διευρύνουν το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς και στους τυπικούς μαθητές με το πέρας των χρόνων.

#### **στ. Αυτορρύθμιση**

Η αυτορρύθμιση είναι έννοια που συνδέεται στενά με τη μεταγνώση- ως προς τον ενεργό ρόλο του μαθητή στη γνωστική διαδικασία- και περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές.

Στην πραγματικότητα με την αυτορρύθμιση ο μαθητής καλείται να εμπλακεί με όλο του το είναι στη μαθησιακή πράξη και να ελέγξει σκέψεις, συναισθήματα και ενέργειες, ώστε να κατακτηθεί η τελική επιδίωξη, που είναι η υλοποίηση μιας εργασίας και γενικότερα η κατάκτηση του μορφωτικού αγαθού. Αυτορρυθμίζει τη

μάθησή του σημαίνει ότι, αρχικά, ο ίδιος θέτει τους στόχους και επιλέγει τις πρακτικές που θα χρησιμοποιήσει, για να τους κατακτήσει, και παράλληλα κωδικοποιεί και αποθηκεύει τις πληροφορίες που δέχεται από το περιβάλλον. Στη συνέχεια, παρακολουθεί και ελέγχει ο ίδιος τις γνωστικές λειτουργίες και είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση του θυμικού και του χρόνου, ώστε να καθορίσει μόνος του πότε και πώς θα κινητοποιηθεί και πού θα προσανατολίσει το ενδιαφέρον του. Τελικά, ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης και του αναστοχασμού και ολοκληρώνει έτσι τον καθοριστικό και πρωταγωνιστικό ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία.

Όπως γίνεται αντιληπτό από το συσχετισμό των εργασιών κατά την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δεν είναι εύκολο για ένα μαθητή να καταφέρει να ανταποκριθεί με επιτυχία σε αυτή τη διαδικασία που απαιτεί τον απόλυτο αυτοέλεγχο της μαθησιακής του συμπεριφοράς. Αυτό είναι ακόμη πιο δύσκολο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, για τους οποίους, τελικά, η ανεξάρτητη και ενεργή μάθηση, που επιτυγχάνεται με την αυτορρύθμιση, βρίσκεται στη σφαίρα του ανέφικτου.

## **ζ. Κίνητρα**

*Κίνητρο είναι το ερέθισμα, το ελατήριο, για να εντείνει, να βελτιώσει την απόδοσή του ο άνθρωπος και να διακριθεί* (Κούτρας, 2010). Τα κίνητρα λειτουργούν ως πρόκληση, διεγείρουν τη διάθεση και τις δυνάμεις του ανθρώπου και τον ωθούν στην έντονη δράση. Είναι γνωστό ότι σύμφωνα με τη θεωρία της συντελεστικής μάθησης η ανθρώπινη συμπεριφορά οφείλεται σε κάποια κίνητρα, καθώς ο άνθρωπος όταν δέχεται ένα ερέθισμα, επιλέγει την απάντηση εκείνη που θα έχει το καλύτερο αποτέλεσμα και θα του προκαλέσει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση.

Ο ρόλος των κινήτρων στην αποτελεσματικότητα της μάθησης έχει κατά καιρούς απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα, η οποία έχει καταλήξει πια στη διαπίστωση ότι τα κίνητρα συνιστούν ένα πολύ σημαντικό συντελεστή για την αποτελεσματικότητά της. Αυτή η άποψη προσεγγίζει τη σχολική επίδοση πιο σφαιρικά, καθώς η προσπάθεια για την κατάκτηση της γνώσης δεν ερμηνεύεται μόνο από την ψυχρή επιστημονική οπτική. Πράγματι, οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει στενή σύνδεση των κινήτρων με τις γνωστικές λειτουργίες τόσο στις προσπάθειες των τυπικών μαθητών όσο και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ωστόσο, οι τελευταίοι φαίνεται ότι πάσχουν από έλλειμμα κινήτρων και υιοθετούν περισσότερο μια μαθησιακή συμπεριφορά παθητική χωρίς προσωπική

εμπλοκή με τα γνωστικά έργα. Η απουσία κινήτρων τους οδηγεί ουσιαστικά σε ένα φαύλο κύκλο: δεν κινητοποιούνται, δε συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και στην οργάνωση στρατηγικών για την κατάκτηση της γνώσης, δεν έχουν πρόθεση να μάθουν και να ολοκληρώσουν μια σχολική εργασία και τελικά αποτυγχάνουν. Αυτή η σχολική αποτυχία που είναι συνήθως επαναλαμβανόμενη τους δημιουργεί το αίσθημα της ανικανότητας, της χαμηλής ίσως και ανύπαρκτης αυτοπεποίθησης με αποτέλεσμα να αποφεύγουν οποιαδήποτε νέα προσπάθεια για γνώση. Κατά συνέπεια, η αρχική απουσία κινήτρων οδηγεί σε αποτυχία επίτευξης του στόχου και προκαλεί αρνητικά συναισθήματα που δε δύνανται να αποτελέσουν ενθαρρυντικό παράγοντα για ένα νέο εγχείρημα.

Είναι αλήθεια, όμως, ότι αυτή η συνεχής αποτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι μόνο ένα μέρος του προβλήματος. Παίζει εξίσου σημαντικό ρόλο ο τρόπος που θα ερμηνεύσουν την αποτυχία τους, δηλαδή σε ποιον ή ποιους θα επιρρίψουν την ευθύνη. Η στάση που κρατούν σε μια τέτοια περίπτωση συνάδει απόλυτα με το παθητικό προφίλ τους. Όπως έχει διαπιστωθεί, θεωρούν υπεύθυνη για την αποτυχία τους τη μικρή τους ικανότητα και λιγότερο την ήσσονα προσπάθειά τους. Αυτή η ερμηνεία από την πλευρά τους επιτείνει το φαύλο κύκλο της αποτυχίας, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε έναν κλοιό χαμηλής αυτοεικόνας από τον οποίο δυσκολεύονται να ξεφύγουν.

Μια άλλη παράμετρος που εξηγεί το έλλειμμα κινήτρων στους μαθητές αυτούς είναι το γεγονός ότι στόχος τους είναι να αποφύγουν τη χαμηλή επίδοση, πράγμα που σημαίνει ότι στην πράξη καταλήγουν να αρνούνται την εμπλοκή τους στα σχολικά έργα. Αυτό ερμηνεύεται λογικά, καθώς προσπαθούν με αυτή τη στάση να αποφύγουν τα αρνητικά συναισθήματα που τους δημιουργεί μια ενδεχόμενη υποεπίδοση ή αποτυχία και προτιμούν να αποσυρθούν εντελώς από την προσπάθεια. Κάθε σχολική εργασία δεν είναι για αυτούς μία πρόκληση με στόχο την κατάκτηση της γνώσης ή την καλή επίδοση, αλλά μια απειλή που τους διαταράσσει συναισθηματικά και στην οποία ελλοχεύει ο κίνδυνος της αποτυχίας.

Η τακτική αυτή κάνει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να θέτουν εξ αρχής χαμηλούς στόχους, τους οποίους, όπως διαπιστώνεται, δεν υποστηρίζουν με την καταβολή προσπάθειας. Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμη και στην περίπτωση της κατάκτησης των συγκεκριμένων στόχων, πιστεύουν πως δεν αξίζουν και δε χρεώνουν την επιτυχία στον εαυτό τους αλλά σε συνθήκες εξωγενείς (π.χ τύχη, ευκολία στόχου, βοήθεια των άλλων). Από την άλλη πιστεύουν ότι δεν τα καταφέρνουν επειδή θεωρούν ότι είναι ανίκανοι. Αυτή η αντιμετώπιση λειτουργεί στην πράξη ως

αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Σε τελική ανάλυση, δεν αλλάζουν την αυτοεικόνα τους και εφησυχάζουν στην παθητική κατάσταση της «μαθημένης αβοηθησίας».

Συμπερασματικά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν εσωτερικεύουν θετικές πεποιθήσεις κινήτρων, αφού οι περισσότερες προσπάθειές τους στις σχολικές εργασίες καταλήγουν σε αποτυχία την οποία αποδίδουν οι ίδιοι στις περιορισμένες δυνατότητες και ικανότητές τους.

#### **η. Συμπεριφορά**

Είναι γεγονός ότι υπάρχει σαφής συσχέτιση των μαθητών που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς. Η διαρκής τριβή των διδασκόντων με τέτοια παιδιά μέσα και έξω από τη σχολική τάξη και η παρατήρηση των αντιδράσεών κατά τη συναναστροφή τους με τα υπόλοιπα παιδιά τεκμηριώνουν την αντίληψη ότι πράγματι αντιμετωπίζουν εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς.

Ωστόσο, τα προβλήματα αυτά δεν είναι ο πυρήνας των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά φαίνεται ότι συνιστούν αποτέλεσμά τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με επιτυχία στα σχολικά έργα εξαιτίας των εγγενών δυσχερειών τους εύκολα στοχοποιούνται, ετικετοποιούνται και περιθωριοποιούνται από το σώμα της τάξης. Για να μπορέσουν, λοιπόν, κατά κάποιο τρόπο, να αναδειχθούν και αυτοί, μπορεί ενδεχομένως να χρησιμοποιήσουν διάφορους τρόπους, από την επιθετικότητα και την προκλητικότητα μέχρι την εσωστρέφεια και την απόσυρση. Ουσιαστικά, πρόκειται για έναν μηχανισμό άμυνας που ενεργοποιούν προκειμένου να επιβιώσουν και να κάνουν την καθημερινότητά τους λιγότερο επώδυνη σε ένα άφιλο- τις περισσότερες φορές- σχολικό περιβάλλον.

Βέβαια, όπως και να ερμηνεύεται αυτή η συμπεριφορά τους, το θέμα είναι ότι οι μαθητές με δυσχέρειες στη σχολική τάξη έχουν στο μεγαλύτερο ποσοστό συμπεριφορικά προβλήματα τα οποία οδηγούν στην απομόνωση και ανατροφοδοτούν διαρκώς το φαύλο κύκλο της σχολικής υποεπίδοσης και αποτυχίας.

#### **θ. Κοινωνική εξέλιξη και σχέσεις**

Είναι αυτονόητη η συνεξέταση των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με την κοινωνική τους εξέλιξη. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια οι έρευνες έχουν αναδείξει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες αυτών των μαθητών βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με τη σχολική τους αποτυχία και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Όσον αφορά στην κοινωνική εξέλιξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι επιστήμονες επικεντρώνονται κυρίως στη μελέτη της κοινωνικής τους συμπεριφοράς, των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, στη γνώση υιοθέτησης της κατάλληλης συμπεριφοράς ανάλογα με την περίσταση και στην κοινωνική αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους. (Παντελιάδου, Μπότσας, 2007).

Με δεδομένο ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αδυναμίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές. Καθώς αδυνατούν να συνεργαστούν και να προσφέρουν βοήθεια αλλά και εξαιτίας της απουσίας αυτοελέγχου στη συμπεριφορά και της αδυναμίας τους στην επικοινωνία, οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται σημαντικά στις κοινωνικές επαφές τους. Σπάνια παίρνουν την πρωτοβουλία μιας καινούργιας γνωριμίας ή της ένταξης σε μία παρέα ομηλίκων, αδυνατούν να προσαρμοστούν στις επικοινωνιακές περιστάσεις και τελικά συνήθως αγνοούνται και κατακρίνονται από τους άλλους με αποτέλεσμα όχι μόνο να μην είναι δημοφιλείς, αλλά και να απομονώνονται. Αυτή η κατάσταση δυσχεραίνει τόσο την κοινωνική όσο και τη συναισθηματική τους ανάπτυξη επιδεινώνοντας το επίπεδο της ήδη χαμηλής αυτοπεποίθησης και οδηγώντας σε φτωχές κοινωνικές επαφές.

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας της προβληματικής κοινωνικής τους συμπεριφοράς οι αιτίες εντοπίζονται αρχικά στα προβλήματα προσήλωσης καθώς και του ακουστικού και οπτικού διαχωρισμού που επιδρούν αρνητικά στην αντίληψη των στοιχείων που δεν έχουν σχέση με τη γλώσσα. Παράλληλα, οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητές τους προκύπτουν από την αδυναμία τους να κωδικοποιούν τις εισερχόμενες πληροφορίες, να τις επεξεργάζονται κατά την αποθήκευση, να τις αποκωδικοποιούν και να τις συνδέουν με προηγούμενες πληροφορίες. Τέλος, έχει διαπιστωθεί ότι η τάση τους να επιλέγουν τη λανθασμένη αντίδραση σε περιπτώσεις που καλούνται να επικοινωνήσουν με άλλους δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές συναναστροφές τους.

Όλες αυτές οι αδυναμίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνική τους συναναστροφή δημιουργούν μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από απουσία αληθινών φίλων, από έλλειψη ποιότητας και σταθερότητας στους κοινωνικούς τους δεσμούς και από χαμηλή κοινωνική αποδοχή. Οι έρευνες έχουν καταλήξει στη διαπίστωση ότι σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες οι μαθητές αυτοί απομονώνονται και δε γίνονται αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους.

Όπως είναι λογικό η κοινωνική περιθωριοποίηση και ο εξοβελισμός των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από το σύνολο των ομηλικών προκαλεί αλυσιδωτή αρνητική αντίδραση στη σχολική διδακτική πρακτική. Η αδυναμία κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας και η μικρή κοινωνική τους αποδοχή δυσχεραίνει σε μεγάλο βαθμό την προσπάθειά τους να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους. Αισθανόμενοι συνήθως ως οι παρίες της τάξης, οι ανίκανοι και αποτυχημένοι καταλήγουν να αποδεχτούν αυτή την ταυτότητα και κάποιες φορές αποφασίζουν όχι μόνο να εγκαταλείψουν την προσπάθεια κατά τη σχολική εργασία αλλά και να παρατήσουν το σχολείο.

Ωστόσο, η κοινωνική ενσωμάτωση, η προσαρμογή και η αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τον περίγυρο συναρτάται με το σχολικό και το διδακτικό περιβάλλον και την προσωπικότητα του ίδιου του μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία δεν αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς ούτε ασφαλώς στον ίδιο βαθμό. Γι'αυτό το λόγο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο χειρισμού κάθε περίπτωσης, ώστε αυτά τα παιδιά να εντάσσονται όσο το δυνατόν ανώδυνα και ομαλά στο κοινωνικό σχολικό περιβάλλον.

#### **ι. Συναισθηματική εξέλιξη**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν να διαχειριστούν ανάμεσα στα άλλα και ένα πλήθος αρνητικών συναισθημάτων που πηγάζουν από το άγχος τους να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις και από τη χαμηλή τους αυτοεκτίμηση.

Στην περίπτωση του άγχους των μαθητών αυτών σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλικούς τους η αιτία βρίσκεται για άλλη μια φορά στην προβληματική γνωστική επεξεργασία που τους χαρακτηρίζει, όταν έρχονται αντιμέτωποι με τη διεκπεραίωση ενός έργου ή με τη διαχείριση ενός προβλήματος. Έτσι, άλλες φορές επιλέγουν την απομόνωση και άλλες την άρνηση της πραγματικότητας. Και οι δύο επιλογές έχουν τον ίδιο αντίκτυπο: επιδείνωση του άγχους και ενίσχυση των αρνητικών συναισθημάτων. Μάλιστα, το άγχος κατά τη διάρκεια της εξέτασης είναι ακόμη πιο έντονο, καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν επίγνωση των χαμηλών γνωστικών δεξιοτήτων τους και δε διαθέτουν τους κατάλληλους μηχανισμούς, για να εμπλακούν ενεργά στην οργάνωση και στο σχεδιασμό των κατάλληλων στρατηγικών, ώστε να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προκύπτουν.

Αυτή η αναποτελεσματικότητα στην επιτυχή αντιμετώπιση των σχολικών απαιτήσεων επιτείνει αρνητικά τη συναισθηματική τους κατάσταση. Οι μαθητές βρίσκονται σε μια διαρκή δίνη χαμηλής αυτοεκτίμησης και ελλειμματικής αυτοεικόνας που αποτελεί τροχοπέδη σε οποιαδήποτε μαθησιακή, κοινωνική ή συναισθηματική εξέλιξη. Τα παιδιά αυτά διαμορφώνουν μια ταυτότητα που προσδιορίζεται από την αίσθηση της χαμηλής αξίας του εαυτού τους, η οποία συχνά τους συνοδεύει και στην ενήλικη ζωή τους προκαλώντας πολλά προβλήματα. Μάλιστα, σε μια εποχή υψηλών απαιτήσεων και συνεχούς ανταγωνισμού οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται σε κάθε τους εγχείρημα άοπλοι, ευάλωτοι και υποδεέστεροι σε σχέση με τους υπόλοιπους. Δεν είναι λίγες οι φορές που βιώνουν ακραίες συναισθηματικές καταστάσεις όπως η βαθιά θλίψη και η ελαφριά κατάθλιψη έπειτα από αποτυχημένες προσπάθειες στη σχολική τάξη (Μπότσας, 2007).

Η επένδυση στη συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η στήριξη και η ενθάρρυνσή τους πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών και όλων των ατόμων που εμπλέκονται στη σχολική τους ζωή. Κι αυτό, γιατί πέρα από κάθε διδακτικό και γνωστικό στόχο που αναμένεται να κατακτηθεί από τους μαθητές αυτούς, το πιο σημαντικό πρέπει να είναι η συναισθηματική τους ασφάλεια και ηρεμία, ώστε να αντιμετωπίσουν το σχολείο ως μια ευχάριστη πρόκληση και όχι ως διαρκή απειλή.

## **ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

Τα τελευταία χρόνια μια ευρέως αποδεκτή διάκριση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ο διαχωρισμός τους σε γενικές και ειδικές. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζονται από το νοητικό επίπεδο του ατόμου ( οριακή νοημοσύνη- ήπια- μέτρια- σοβαρή νοητική υστέρηση) αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες όπως οι ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης, οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτού του είδους τις δυσκολίες μειονεκτούν γενικά σε όλα τα μαθήματα και έχουν σοβαρές αδυναμίες στο γραπτό και προφορικό λόγο. Αντίθετα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται σε νευρολογικούς και κληρονομικούς παράγοντες και όχι σε εξωγενή αίτια ή σε χαμηλή νοημοσύνη. Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μειονεκτούν μόνο σε ορισμένα μαθήματα και κυρίως σε αυτά που απαιτούν δεξιότητες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου.

## **ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

### **α) Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία**

Η ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία αναφέρεται σε αδυναμίες του ατόμου στην ανάγνωση και στη γραφή που δεν μπορούν να αιτιολογηθούν με σαφήνεια και δεν έχει προηγηθεί επάρκεια σε αυτές τις δεξιότητες.

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί της έννοιας «δυσλεξία» οι οποίοι επικεντρώνονται κυρίως στις δυσκολίες του ατόμου στην ανάγνωση και στην ορθογραφία σε επίπεδο λέξης. Σύμφωνα με ένα σύντομο και περιεκτικό ορισμό δυσλεξία είναι η μαθησιακή διαταραχή που συνίσταται στην ελαττωμένη ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τη σχέση μεταξύ των γραμμάτων και των λέξεων ενός κειμένου και να ενσωματώνει σε μια ενότητα τις ακουστικές και οπτικές πληροφορίες.

Είναι αλήθεια ότι η πρόωμη εξακρίβωση της δυσλεξίας μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή της και να άρει τους φραγμούς και τις δυσκολίες με τα οποία θα έρθει αντιμέτωπος ο μαθητής κατά τη σχολική του ζωή. Πρέπει να γίνει συνείδηση ότι η δυσλεξία δεν είναι μια προσωρινή αδυναμία που εξαφανίζεται με το πέρασμα των χρόνων. Πρόκειται για μια μόνιμη αδυναμία, η οποία, όμως, δεν επιτρέπεται να θεωρείται και να αντιμετωπίζεται ως αναπηρία.

### **β) Ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση (δυσαναγνωσία)**

Η ανάγνωση είναι μια σύνθετη δεξιότητα, για την κατάκτηση της οποίας ο μαθητής πρέπει να προσπαθήσει πολύ. Απαιτεί τη συνδρομή και το συντονισμό τριών διαφορετικών περιοχών του εγκεφάλου που σχετίζονται με την όραση, το λόγο και τη μνήμη.

Για να καταφέρει ένα παιδί να διαβάσει ένα κείμενο οφείλει να μάθει πρώτα ένα σύνολο κανόνων και όχι απλώς το μηχανισμό της ανάγνωσης. Προϋποτίθεται ότι με την έναρξη της σχολικής ζωής πρέπει να έχει φωνολογική ενημερότητα και



να γνωρίζει ότι ο λόγος αποτελείται από μικρά δομικά στοιχεία- γράμματα, συλλαβές, λέξεις, προτάσεις- που συνιστούν μια οργανική ενότητα.

Στην ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση ο μαθητής δεν μπορεί να διαβάσει με τον αναμενόμενο ρυθμό του μέσου όρου των μαθητών της ηλικίας του. Συνήθως παραλείπει και αντικαθιστά γράμματα ή λέξεις, αλλάζει τη σειρά των λέξεων και δεν κατανοεί αυτά που διαβάζει.

Μάλιστα, στις περισσότερες των περιπτώσεων η δυσαναγνωσία συνυπάρχει με τη δυσκολία στην ορθογραφία ή και τη δυσαριθμησία. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι η κατάκτηση της ανάγνωσης είναι σημαντική για τη επίδοση του παιδιού σε όλα τα μαθήματα που προϋποθέτουν επαρκή αναγνωστική ικανότητα και καλή χρήση του γραπτού λόγου.

### **γ) Ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση- ορθογραφία (δυσορθογραφία)**

Μία από τις πιο συνήθεις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η δυσκολία της γραφής. Με το όρο δυσορθογραφία ορίζεται η δυσχέρεια που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, όταν γράφει μία λέξη ή όταν συντάσσει μία πρόταση ή και ολόκληρη παράγραφο.

Ενώ για τους τυπικούς μαθητές η γραφή είναι μια διαδικασία που κατακτάται σχετικά εύκολα, για τους μαθητές με δυσορθογραφία η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας αποτελεί μια επίπονη δραστηριότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί αντιμετωπίζουν βασικές αδυναμίες στο συντονισμό επιμέρους δεξιοτήτων (οπτικές, κινητικές, γνωστικές) που απαιτούνται για την κατάκτηση της γραφής. Στην πράξη οι μαθητές αυτοί γράφουν δυσανάγνωστα κείμενα (ανορθόγραφα, ακατάστατα, χωρίς συνοχή και λογική οργάνωση των ιδεών), των οποίων η εμφάνιση τους δημιουργεί αρνητική αυτοεικόνα και περισσότερο άγχος για το γραπτό λόγο. Η κακή εικόνα του γραπτού που συνθέτουν λειτουργεί αποτρεπτικά στην προσπάθειά τους να παράγουν γραπτό κείμενο, γεγονός που οδηγεί στην αποφυγή του γραπτού λόγου και στη μικρή παραγωγή κειμένων καθ όλη τη μαθητική του πορεία.

Δυστυχώς, η αρνητική στάση που υιοθετούν απέναντι στο γραπτό λόγο οι μαθητές με ειδική δυσκολία στη γραφή αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συνολική σχολική τους επίδοση, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο μεγαλύτερος όγκος των σχολικών μαθημάτων βασίζεται στο γραπτό λόγο.

### **δ) Ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά- αριθμητική (δυσαριθμησία)**

Δυσαριθμησία είναι η σημαντικά χαμηλότερη μαθηματική ικανότητα ενός ατόμου σε σχέση με το προσδόκιμο της ηλικίας του γεγονός που επηρεάζει αρνητικά κάθε εμπλοκή του με τα μαθηματικά, δηλαδή οποιαδήποτε δραστηριότητα απαιτεί μαθηματική ικανότητα και σκέψη.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν αυτού του είδους τη δυσκολία ενδέχεται να αντιμετωπίζουν γενικότερες δυσχέρειες στα μαθηματικά ή μόνο σε συγκεκριμένες περιοχές του μαθηματικού συλλογισμού. Όπως αποδεικνύουν τα ερευνητικά δεδομένα, τις περισσότερες φορές οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες καθώς και τη μαθηματική συλλογιστική πορεία που απαιτείται, για να λύσουν τα προβλήματα. Η αδυναμία τους να αναπτύξουν αριθμητική σκέψη μεταφράζεται στην πράξη ως δυσκολία με τις αριθμητικές πράξεις, κυρίως τον πολλαπλασιασμό και τη διαίρεση. Μάλιστα, η αδύναμη μνήμη τους εμποδίζει την εκμάθηση της προπαίδειας και η ελλειμματική δεξιότητα προσανατολισμού που τους διακρίνει οδηγεί σε υποεπίδοση στο μάθημα της γεωμετρίας.

Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσαριθμησία είναι ποικίλα και παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, αν και το πεδίο αυτής της ειδικής δυσκολίας είναι το λιγότερο ερευνημένο. Ένα, όμως, είναι βέβαιο, ότι και αυτή η κατηγορία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών σχετίζεται απόλυτα με τις ελλείψεις που παρουσιάζουν τα παιδιά στις γνωστικές λειτουργίες και στις ιδιαίτερες δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας και του οπτικο-κινητικού συντονισμού.

## ΑΙΤΙΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αναζήτηση των παραγόντων που συνδέονται αιτιακά με τις μαθησιακές δυσκολίες έχει απασχολήσει σημαντικά την επιστημονική κοινότητα προκαλώντας στις περισσότερες περιπτώσεις διαφωνίες και σύγχυση. Βέβαια, ένα σημείο σύγκλισης των απόψεων είναι ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν το χάσμα ανάμεσα στην προσδοκώμενη από γονείς και εκπαιδευτικούς σχολική επίδοση και σε αυτή που τελικά επιτυγχάνεται. Η αλήθεια είναι ότι δεν ευθύνεται μόνο ένας παράγοντας για την ύπαρξη αυτών των διαταραχών, αλλά φαίνεται ότι συχνά συνυπάρχουν διαφορετικά αίτια. Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η αιτιολογική βάση του προβλήματος συνοψίζεται σε τρεις κατηγορίες: α) βιολογικά αίτια, β) γενετικά αίτια, γ) περιβαλλοντικά αίτια.

### α) Βιολογικά αίτια

Η επιστήμη της νευρολογίας με δεδομένα τα αποτελέσματα των ερευνών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν την ανεπάρκεια της γλωσσικής ικανότητας σε νευρολογικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στη δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

Όπως είναι γνωστό τα δύο τμήματα του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος είναι ο εγκέφαλος και ο νωτιαίος μυελός. Με τη σειρά του ο εγκέφαλος αποτελείται από δύο τμήματα, το αριστερό και το δεξιό. Το καθένα από αυτά επιτελεί διαφορετικό έργο και είναι υπεύθυνο για την επίτευξη μιας συγκεκριμένης λειτουργίας. Συγκεκριμένα, στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο εδράζεται η λειτουργία της γλώσσας και στο δεξιό η λειτουργία που σχετίζεται με τις ικανότητες της αντίληψης του χώρου, της δημιουργικότητας κ.α. Ειδικότερα, τα εγκεφαλικά τμήματα που ευθύνονται για τις λειτουργίες του λόγου είναι η περιοχή Wernicke, η περιοχή Broca και η Γωνιακή Έλικα. Η πρώτη συνδέεται με την κατανόηση της γλώσσας, η δεύτερη ελέγχει την άρθρωση του λόγου και η τελευταία είναι υπεύθυνη για το γραπτό λόγο. Οι δύο πρώτες συνδέονται με την τοξοειδή δεσμίδα με

αποτέλεσμα οι πληροφορίες που προσλαμβάνονται να μπορούν να μεταφέρονται από τη μία περιοχή στην άλλη.

Στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες οι περιοχές Wernicke και Γωνιακής Έλικας υπολειτουργούν ή δυσλειτουργούν. Με άλλα λόγια δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τους κατάλληλους μηχανισμούς για να κωδικοποιήσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα γλωσσικά σύμβολα αντιμετωπίζοντας δυσκολίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση και στη γραφή της γλώσσας.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια τα ερευνητικά πορίσματα συντείνουν στη διαπίστωση ότι οι διαταραχές στη μάθηση είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας να συσσωρευθούν πληροφορίες από διαφορετικά μέρη του εγκεφάλου και δεν αποδίδουν τη δυσκολία μόνο σε μια συγκεκριμένη περιοχή του. Συγκεκριμένα, αν κατά την περίοδο δημιουργίας των εγκεφαλικών κυττάρων παρουσιαστούν λάθη που αφορούν στο σχηματισμό των κυττάρων, στη σύνδεση και στη θέση τους ενδέχεται αργότερα να εκδηλωθούν ως μαθησιακές δυσκολίες (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Οι σύγχρονες μελέτες θεωρούν τους βιολογικούς παράγοντες καθοριστικούς για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, εντούτοις δεν πρέπει να αγνοείται η συμβολή της γενετικής προδιάθεσης και η επίδραση του περιβάλλοντος στην εκδήλωση του προβλήματος.

## **β) Γενετικά αίτια**

Οι γενετικοί παράγοντες ή πολύ απλά η κληρονομικότητα μπορούν να θεωρηθούν υπεύθυνοι για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Στο παρελθόν ένα πλήθος επιστημονικών ερευνών και μελετών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μεταβιβάζονται σε ένα μεγάλο ποσοστό κληρονομικά. Μάλιστα, αποδείχθηκε ότι αν οι γονείς εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο εύκολο να προβλεφθεί η ύπαρξη τέτοιων δυσκολιών και στα παιδιά τους .

Ωστόσο, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες αποδείχθηκε ότι η κληρονομικότητα του γενετικού υλικού στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών έχει μέτρια επιρροή, καθώς είναι το οικογενειακό περιβάλλον και τα βιώματα αυτά που θα ενεργοποιήσουν τελικά τις οποιεσδήποτε προδιαθέσεις. Η ύπαρξη από μόνου του γονιδίου που είναι υπεύθυνο για την ανάγνωση δε σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί θα κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα επιτυχώς, αν δεν βρεθεί σε περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα, ικανό για να το ενεργοποιήσει.

Σε γενικές γραμμές τα νευρολογικά αίτια που φαίνεται να ευθύνονται για τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν γενετική – κληρονομική βάση, ωστόσο είναι πιθανό η οικογένεια να κληροδοτεί ακατάλληλα υποδείγματα γλωσσικής ανάπτυξης.

### **γ) Περιβαλλοντικά αίτια**

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που έχουν σχέση με την εμφάνιση των μαθησιακών δυσκολιών αναφέρονται κατά κύριο λόγο στους βασικούς φορείς της διαπαιδαγώγησης, δηλαδή στην οικογένεια και στο σχολείο, καθώς και στο φυσικό περιβάλλον και στην ποιότητα τροφής που λαμβάνει το παιδί.

Η οικογένεια, αποτελεί, αναντίλεκτα, το πρώτο περιβάλλον ανάδειξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων ενός παιδιού. Ο τρόπος ανατροφής και διαπαιδαγώγησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικότερα, η αδυναμία των γονέων να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο γονεϊκό τους ρόλο, η υιοθέτηση αυταρχικής ή υπερπροστατευτικής στάσης απέναντι στο παιδί και η γονική αδιαφορία ενοχοποιούνται για την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά. Σε αυτά μπορούν να προστεθούν η έλλειψη κανονισμών και κινήτρων, η υπερβολική απόδοση ποινών και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με σοβαρά προβλήματα μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η τραυματική εμπειρία της απώλειας ενός γονέα ή μια μακροχρόνια, ανίατη ασθένεια καθώς και άλλες δραματικές καταστάσεις κατά την πρώτη παιδική ηλικία (π.χ ενδοοικογενειακή βία, διαζύγιο) συσχετίζονται άμεσα με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών.

Σε αυτή την κατηγορία των αιτιακών παραγόντων κρίνεται σκόπιμο να γίνει ιδιαίτερη αναφορά στους προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς παράγοντες.

Κάποια από τα μαθησιακά προβλήματα μπορεί να συνδέονται με την εγκυμοσύνη και τον τοκετό. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι αν η έγκυος γυναίκα είναι καπνίστρια ή καταναλώνει οινοπνευματώδη ποτά και κάνει χρήση ναρκωτικών ουσιών επηρεάζεται η ανάπτυξη του νευρικού συστήματος του εμβρύου. Μάλιστα συχνά οδηγείται σε πρόωρο τοκετό ή ενδέχεται να γεννήσει παιδιά με μειωμένο βάρος που μελλοντικά τείνουν να είναι επιρρεπή σε προβλήματα που σχετίζονται με τη μάθηση, τις διάφορες γνωστικές λειτουργίες καθώς και με τη συμπεριφορά. Από την άλλη, επιπλοκές κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να είναι υπεύθυνες για διάφορες μαθησιακές δυσκολίες. Η διακοπή παροχής οξυγόνου την ώρα του

τοκετού, προβλήματα με τον ομφάλιο λώρο και η αργοπορημένη γέννηση είναι δυνατό να προκαλέσουν ανήκεστες βλάβες στο κεντρικό νευρικό σύστημα που πολύ πιθανόν να εκδηλωθούν μελλοντικά ως μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων που έχουν παρουσιάσει μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας κάποιου μεταγεννητικού τραυματισμού στον εγκέφαλο. Τέτοια τραύματα προέρχονται συνήθως από πτώσεις, κακοποιήσεις και αυτοκινητικά ατυχήματα. Κάποιοι ερευνητές μάλιστα συσχέτισαν τους τραυματισμούς του εγκεφάλου με δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και με δυσκολίες στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Το σχολικό περιβάλλον και οι εμπειρίες ενός παιδιού κατά τη σχολική του καθημερινότητα μπορούν να αποτελέσουν δευτερογενώς έναν άλλο περιβαλλοντικό παράγοντα που συνδέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Μια αρνητική σχολική εμπειρία ή μια αγχογόνος καθημερινή επαφή με κάποιους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό στο σχολείο ενδέχεται να αναδείξει μια μαθησιακή δυσκολία χωρίς να υπάρχει ιστορικό δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Οι έρευνες των τελευταίων χρόνων οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι ένας σοβαρός ενοχοποιητικός παράγοντας για τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η μόλυνση του περιβάλλοντος. Σε βιομηχανικές περιοχές ο μόλυβδος και το κάδμιο εξαιτίας της τοξικότητάς τους επηρέασαν τα παιδιά προκαλώντας ένα πλήθος διαταραχών, όπως η υπνηλία, οι σπασμοί, οι ερεθισμοί, τα γαστρικά προβλήματα ακόμη και η καθυστέρηση. Σε αρκετές περιπτώσεις έκθεσης στο μόλυβδο τα παιδιά παρουσίασαν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην κατανόηση και στη συγκέντρωση της προσοχής (Πόρποδας, 2003). Τέλος, τέτοιες διαταραχές ενδέχεται να δημιουργηθούν και σε παιδιά που νόσησαν από καρκίνο- κυρίως από εγκεφαλικούς όγκους- σε μικρή ηλικία και υποβλήθηκαν στη διαδικασία της ακτινοβολίας ή της χημειοθεραπείας (Τρίγκα- Μερτίκα, 2010).

Ο τελευταίος περιβαλλοντικός παράγοντας που συνδέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η ποσότητα και η ποιότητα της διατροφής ενός ατόμου. Η ανεπαρκής τροφή, η μονομερής διαίτα και η κακή ποιότητά της έχουν θεωρηθεί επιβαρυντικοί παράγοντες για τις διαταραχές στη μάθηση. Τα παιδιά που δεν έχουν ισορροπημένη διατροφή αλλά τρέφονται επιλεκτικά και χωρίς ποικιλία εντοπίζονται να έχουν μαθησιακά προβλήματα. Ανάλογες επιδράσεις έχουν παρατηρηθεί και στην ανάπτυξη του εμβρύου, όταν η έγκυος εφάρμοζε μονοδιάστατη διαίτα.

Συμπερασματικά, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συντελούν καθοριστικά στη δημιουργία ή στην εμφάνιση των μαθησιακών λειτουργιών και τελικά είναι αυτοί που

μπορούν να συμβάλλουν κατά κύριο λόγο στη διαχείρισή τους, αφού μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί ιατρικός τρόπος αντιμετώπισης. Με πρωταγωνιστικό το ρόλο της οικογένειας και στη συνέχεια του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος η προσέγγιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ανάγκη να γίνει με διάθεση για βοήθεια, ανεκτικότητα, υπομονή, ευελιξία και αποφασιστικότητα.

## ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Είναι κοινή παραδοχή ότι η αναγκαιότητα του πρώιμου και αξιόπιστου εντοπισμού των μαθησιακών δυσκολιών σε συνδυασμό με τον ορθό τρόπο παρέμβασης μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση του προβλήματος.

Ωστόσο, η διάγνωση είναι μια δύσκολη και σύνθετη διαδικασία που απαιτεί συντονισμό και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, επιστημονική κατάρτιση, ικανότητες, υπομονή και διάθεση για παροχή ουσιαστικής βοήθειας. Η δυσκολία της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυπαραγοντική. Καταρχάς, ούτε οι αιτίες των προβλημάτων ούτε και ο τρόπος εμφάνισής τους είναι ίδιος σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών. Επίσης, η διαφορετικότητα κάθε ατόμου είναι επαρκής αιτία για τη δυσκολία της διάγνωσης. Μάλιστα, έχει διαπιστωθεί ότι ακόμη και στην ίδια κατηγορία μαθησιακής δυσκολίας κάθε περίπτωση είναι εντελώς διαφορετική. Για αυτούς τους λόγους είναι αρκετά δύσκολο να διατυπώσει και να χρησιμοποιήσει κανείς καθολικούς τρόπους διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών προβλημάτων (Αγαλιώτης, 2008).

Είναι αλήθεια ότι η επιτυχής διάγνωση, που είναι προϋπόθεση για την αντιμετώπιση του προβλήματος, έγκειται στην εγρήγορση των γονέων σε πρώτο επίπεδο και των εκπαιδευτικών σε δεύτερο.

Όσον αφορά στην οικογένεια, καλό είναι οι γονείς να είναι ιδιαίτερα παρατηρητικοί με τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο παιχνίδι, στην κοινωνική συναναστροφή, στη διαχείριση του λόγου και στις δεξιότητες που πρέπει να έχουν αναπτύξει σε σχέση με την ηλικία τους. Μάλιστα, αν υπάρχει ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών σε άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, οι γονείς πρέπει να είναι υποψιασμένοι και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι αποφεύγοντας όμως τη συναισθηματική πίεση απέναντι στο παιδί ή στους ίδιους.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους έχουν ίσως τον πιο σημαντικό ρόλο στη διάγνωση πιθανών μαθησιακών δυσκολιών. Επειδή σε αρκετές περιπτώσεις οι

αδυναμίες αυτές δεν εντοπίζονται παρά μόνο όταν το παιδί φοιτήσει στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά οι πρώτοι που εντοπίζουν το πρόβλημα και ενημερώνουν στη συνέχεια τους γονείς. Με την καθημερινή παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού και της ανταπόκρισής του στις σχολικές απαιτήσεις ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανιχνεύσει συμπτώματα κάποιας μαθησιακής δυσκολίας. Κατά κύριο λόγο, οι πρώτες προσπάθειες του παιδιού στη γραφή και στην ανάγνωση, η εμπλοκή του με πιο σύνθετες απαιτήσεις στην αριθμητική μπορούν να δώσουν σημάδια μαθησιακών δυσκολιών. Αυτό, βέβαια, είναι πιο δύσκολο να ισχύσει σε περιπτώσεις μαθητών που έχουν μια έμφυτη συστολή και διστακτικότητα ή σε περιπτώσεις παιδιών με μεγαλύτερη από το μέσο όρο ευφυΐα, καθώς σε αυτά μπορούν να συγκαλυφθούν οι δυσκολίες λόγω παρερμηνείας της συμπεριφοράς τους ή υπερίσχυσης άλλων δεξιοτήτων τους. Τα παιδιά που συνήθως υποψιάζουν πιο εύκολα τους εκπαιδευτικούς για μαθησιακές δυσκολίες είναι τα υπερκινητικά που αδυνατούν να προσηλωθούν και να συγκεντρωθούν μέσα στην τάξη. Σε γενικές γραμμές, η διαρκής εγρήγορση των διδασκόντων και ο προβληματισμός τους με τα θέματα αυτά πρέπει να συνοδεύεται από την κατάλληλη επιστημονική επιμόρφωση, ώστε να καθίστανται πραγματικοί αρωγοί στην προσπάθεια των παιδιών και των γονιών τους για τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών.

Βέβαια, όσο καθοριστική και αν είναι η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν παύει να είναι ανεπαρκής και επισφαλής, αν δεν παραπεμφθεί η περίπτωση του παιδιού, ώστε να αξιολογηθεί από τη διεπιστημονική ομάδα. Την ομάδα αυτή απαρτίζουν ο ειδικός παιδαγωγός, ο ψυχολόγος, ο παιδοψυχίατρος, ο κοινωνικός λειτουργός και ο λογοθεραπευτής. Σε περιπτώσεις, μάλιστα, που υπάρχει η υποψία ότι οι δυσκολίες οφείλονται σε αισθητηριακές δυσλειτουργίες στη διάγνωση καλούνται να εμπλακούν και ειδικότητες ιατρών, όπως ο οφθαλμίατρος, ο ωτορινολαρυγγολόγος και ο παιδονευρολόγος (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2010).

Στην Ελλάδα η επιστημονική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών πραγματοποιείται στα ΚΕΔΔΥ ( Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) ή σε ιατροπαιδαγωγικά κέντρα της χώρας. Οι περιπτώσεις των μαθητών που παραπέμπονται στα κέντρα αυτά μετά από συνεννόηση εκπαιδευτικών και γονέων αξιολογούνται από την ειδική διεπιστημονική ομάδα. Έργο των επιστημόνων είναι να εντοπίσουν τα πιθανά προβλήματα και να οδηγηθούν σε μια έγκυρη διάγνωση, ώστε στη συνέχεια να σχεδιάσουν και να προτείνουν το



κατάλληλο παρεμβατικό πρόγραμμα για κάθε περίπτωση. Αυτό δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς την ουσιαστική σύμπραξη με τους γονείς και τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς του μαθητή.

Σε πρακτικό επίπεδο η διαδικασία της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών από τη διεπιστημονική ομάδα υλοποιείται με τα κατάλληλα επιστημονικά «εργαλεία» όπως τα σταθμισμένα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι κλίμακες, οι συνεντεύξεις, η παρατήρηση της συμπεριφοράς και η καταγραφή του ιστορικού (Παντελιάδου, 2009).

Ειδικότερα, οι πληροφορίες που συλλέγονται αφορούν αρχικά στο ατομικό ιστορικό του παιδιού (κύηση, τοκετός, ανάπτυξη, σχολική προσαρμογή κ.α) και στο ιατρικό ιστορικό (ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, φαρμακευτική αγωγή). Στη συνέχεια, ενδιαφέρουν οι πληροφορίες σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση (ηλικία, επάγγελμα, οικονομικό- μορφωτικό επίπεδο γονέων, διαζύγιο κ.α) και την παρούσα κατάσταση του παιδιού (εξωτερική εμφάνιση, συμπεριφορά, λόγοι παραπομπής κ.α). Παράλληλα, οι ειδικοί συγκεντρώνουν πληροφορίες από το σχολείο και από άλλα άτομα που μπορούν να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια της διαγνωστικής συνέντευξης. Ακολουθούν τα ψυχομετρικά τεστ (WISC, CELF, ΑΘΗΝΑ) τα οποία παρέχουν πληροφορίες για τις γνωστικές λειτουργίες του παιδιού, τις οπτικοκινητικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (Παντελιάδου, 2009). Η διάγνωση ολοκληρώνεται με τη μαθησιακή εκτίμηση από την ειδική παιδαγωγό και την άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού τους. Είναι απαραίτητο να σημειωθεί ότι η εγκυρότητα της διάγνωσης διασφαλίζεται με τη διενέργεια περισσότερων από δύο συναντήσεων. Η διαδικασία της διάγνωσης θεωρείται ολοκληρωμένη, όταν συνταχθεί και το τελικό κείμενο της γνωμάτευσης από τη διεπιστημονική ομάδα, το οποίο περιλαμβάνει τον τύπο των μαθησιακών δυσκολιών που εμφανίζει το παιδί, την έκθεση διαφοροδιάγνωσης του παιδιού και τις προτάσεις για τη διδακτική προσέγγισή του στο σχολείο ή στην κατάλληλη σχολική δομή που συνιστάται να ενταχθεί.

Μια ρηξικέλευθη μέθοδος διάγνωσης και αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως της ειδικής διαταραχής της δυσλεξίας εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια με τη χρήση των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών. Πρόκειται για μια μη επεμβατική τεχνική που μας παρέχει πληροφορίες για τη νευρωνική δραστηριότητα που εκλύεται κατά τη διαδικασία ενεργοποίησης των γνωστικών λειτουργιών. Η εγκεφαλική δραστηριότητα καταγράφεται μέσω των κυματομορφών των γνωστικών προκλητών δυναμικών. Συγκεκριμένα, μετά τη χορήγηση κάποιου

ερεθίσματος-ακουστικού, οπτικού ή σωματοαισθητικού- καταγράφεται η εγκεφαλική λειτουργία σε πραγματικό χρόνο. Με αυτό τον τρόπο μετράται ο ακριβής χρόνος που χρειάζεται ο εγκέφαλος για να αντιληφθεί, να επεξεργαστεί, να αποκωδικοποιήσει και να ανταποκριθεί στο ερέθισμα που χορηγείται. Δηλαδή, από το εύρος και το χρόνο έκλυσης των κυματομορφών συλλέγουμε πληροφορίες για τον τρόπο ενεργοποίησης και λειτουργίας όλων των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (αντίληψη, μνήμη, μάθηση, προσοχή) και του επιπέδου εγρήγορσης του εξεταζόμενου. (Καραπέτσας, Ζυγούρης, 2011)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η τεχνική των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών δεν αποτελεί μόνο ένα αξιόπιστο εργαλείο διάγνωσης, αλλά λειτουργεί εξίσου αποτελεσματικά στην πρόγνωση- μάλιστα σε εξαιρετικά μικρές ηλικίες- και στην αποκατάσταση της δυσλεξίας. Με βάση τις αρχές της πλαστικότητας του εγκεφάλου και εφόσον έχει διαγνωστεί η διαταραχή πολύ νωρίς είναι εφικτή η παρέμβαση που θα οδηγήσει στον περιορισμό του αναγνωστικού ελλείμματος στην ηλικία που το παιδί πρέπει να έχει κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Επιπλέον, ο σωστός εντοπισμός των ελλειμμάτων του παιδιού κατά τη διαγνωστική διαδικασία συμβάλλει συχνά στην επιλογή του σωστού εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι τα Γνωστικά Προκλητά Δυναμικά δίνουν τη δυνατότητα να καταρτιστούν εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα προγράμματα εκπαίδευσης για τα παιδιά με δυσλεξία ανάλογα με την περίπτωση. Με τον τρόπο αυτό το πρόβλημα αφενός μεν αποκαθίσταται ταχύτερα, αφετέρου δε μεταβάλλει τη νευρωνική δραστηριότητα του εγκεφάλου του παιδιού και επιδρά στην αλλαγή της συμπεριφοράς του (Καραπέτσας, Ζυγούρης, 2011).

## ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στην πράξη είναι μια διαδικασία που απαιτεί τη συνδρομή και την ταυτόχρονη δράση όλων των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτή. Οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί επιστήμονες καλούνται να συνεργαστούν με κέντρο το παιδί και στόχο τη βελτίωση των γνωστικών του ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που συνδέονται με τη μάθηση στο σχολείο. Επιδιώξή τους πρέπει να είναι εκτός από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού και η συναισθηματική του ενίσχυση, ώστε η διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών να γίνει λιγότερο επώδυνη και επίπονη.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι μαθησιακές δυσκολίες και τα αίτιά τους διαφέρουν κατά περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι ούτε η αντιμετώπιση μπορεί να είναι κοινή ούτε υπάρχει μια συγκεκριμένη «συνταγή» για όλες τις περιπτώσεις. Το σίγουρο είναι ότι πρόκειται για μια μακροχρόνια διαδικασία που πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, την ηλικία, την ένταση του προβλήματος αλλά και τον περίγυρο που αναγκαστικά εμπλέκεται στο πρόβλημα. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, η ενδεδειγμένη στάση απέναντι στα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχει τα χαρακτηριστικά μιας υποστηρικτικής παρέμβασης και διαρκούς ενισχυτικής δράσης. Η συναισθηματική ενδυνάμωση, η ενθάρρυνση και η επιβράβευση άλλων δεξιοτήτων (π. αθλητικές επιδόσεις, καλλιτεχνικά ταλέντα) που εξισορροπούν τη μαθησιακή δυσκολία, καθώς και η δημιουργία θετικής αντίληψης για τα προς μάθηση αντικείμενα είναι απαραίτητες πρακτικές για την υποβοήθηση των παιδιών αυτών. Η οικοδόμηση ενός καλού ψυχολογικού υπόβαθρου λειτουργεί πάντα αποτελεσματικά στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, καθώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να έχουν μια χαμηλή αυτοεικόνα, να απογοητεύονται εύκολα και να παραιτούνται από την προσπάθεια. Για να περιοριστούν αυτές οι πιθανότητες καλό είναι, λοιπόν, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν στην ανάδειξη των θετικών στοιχείων και αρετών που έχουν τα παιδιά χωρίς, όμως, να

παραβλέπονται τα μαθησιακά τους προβλήματα και να ακυρώνονται οι προσπάθειες για τη διαχείρισή τους.

Για την τελέσφορη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών είναι αναγκαίο η διαδικασία να ακολουθήσει συγκεκριμένα στάδια και να υλοποιηθεί κάτω από προϋποθέσεις. Αρχικά, οι πιθανές μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να εντοπιστούν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να αναγνωριστούν και να αξιολογηθούν από τους ειδικούς. Ακολουθώντας, είναι σημαντική η επιλογή της τοποθέτησης του μαθητή στην κατάλληλη υποστηρικτική δομή (π.χ τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, ενισχυτική διδασκαλία) και τελικά ο σχεδιασμός των ενδεδειγμένων για την περίπτωση προγραμμάτων (στόχοι διδασκαλίας, μέθοδοι και μέσα διδασκαλίας), ώστε ο μαθητής να αξιοποιήσει καλύτερα τις υπάρχουσες μαθησιακές ικανότητές του. Αυτή η διαδικασία, ασφαλώς, μπορεί να είναι εφικτή μόνο αν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Είναι προαπαιτούμενο οι εκπαιδευτικοί να είναι όχι μόνο ευαισθητοποιημένοι στο θέμα των μαθησιακών δυσκολιών αλλά και να έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση και εξειδίκευση, ώστε να διακρίνουν ευκολότερα και έγκαιρα τις ενδεχόμενες δυσκολίες των μαθητών. Εξάλλου, μόνο αν είναι καταρτισμένοι θα μπορέσουν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας εξατομικευμένη διδασκαλία. Παράλληλα, όμως, πρέπει να υπάρχει η ανάλογη ευελιξία στα αναλυτικά προγράμματα και οι αντίστοιχες υλικοτεχνικές υποδομές, ώστε η προσπάθεια να μπορεί να υλοποιηθεί στην πράξη. Τελευταίο αλλά όχι λιγότερο σημαντικό, κρίνεται αναγκαίο οι γονείς να ενημερώνονται ουσιαστικά και συστηματικά έχοντας ταυτόχρονα και τη στήριξη από την κοινωνία και την πολιτεία (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 2000).

Όπως γίνεται αντιληπτό το «βάρος» της αντιμετώπισης σηκώνουν κατά κύριο λόγο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Η αποτελεσματικότητα της διαδικασίας συναρτάται κατά μείζονα λόγο από τη στάση των γονέων (αποδοχή του προβλήματος, δεκτικότητα συμβουλευτικών παρεμβάσεων και προσαρμογή σε διαφορετικά δεδομένα) και από την αρμονική συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Είναι απαραίτητο η υποβοήθηση του παιδιού να είναι μια προσπάθεια συλλογική που θα έχει κοινούς άξονες, κοινές πρακτικές και απόλυτη συνέχεια δράσεων και παρεμβάσεων. Πρακτικά αυτό σημαίνει πως ό,τι γίνεται στο σχολείο- σε επίπεδο στρατηγικών και στάσης απέναντι στο παιδί – είναι ανάγκη να συνεχίζεται και στο σπίτι.

Με δεδομένο ότι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να απομακρύνεται από το κανονικό σχολείο, αλλά είναι αναγκαίο να συνεχίζει στη

γενική τάξη, επιβάλλεται η διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου σχολικού προγράμματος τόσο ως προς τις σχολικές απαιτήσεις και τις στρατηγικές διδασκαλίας όσο και ως προς τον τρόπο εξέτασης και αξιολόγησης του μαθητή. Αυτό μεταφράζεται σε υιοθέτηση εξατομικευμένου τρόπου διδασκαλίας με στόχευση σε συγκεκριμένες αδυναμίες του παιδιού, το οποίο μάλιστα θα συνεχίζεται και στο σπίτι. Το πρόγραμμα εξατομικευμένης διδασκαλίας πρέπει να έχει σαφείς στόχους, ακριβές χρονοδιάγραμμα και να παρεμβαίνει απαραίτητα στα μαθησιακά ελλείμματα του μαθητή. Ασφαλώς, επειδή πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία ο μαθητής έχει τον κυρίαρχο ρόλο, είναι εύλογο ο ρυθμός και η εξέλιξη της παρέμβασης να εξαρτάται από την ανταπόκριση του παιδιού. Τέλος, κρίνεται πολύ σημαντικό το πρόγραμμα της εξατομικευμένης διδασκαλίας να αξιολογείται συστηματικά από τη διεπιστημονική ομάδα- η οποία το έχει καταρτίσει εξ αρχής- με σκοπό να παρακολουθείται η εξέλιξη του παιδιού αλλά και η αποτελεσματικότητα του ίδιου του προγράμματος.

Λαμβάνοντας υπόψη την παρούσα κατάσταση στα σχολεία της χώρας, είναι εύστοχη η διαπίστωση ότι η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο σχολείο παρουσιάζει πρακτικά προβλήματα. Καταρχάς, τα προγράμματα της εξατομικευμένης ή της ενισχυτικής διδασκαλίας και της παράλληλης στήριξης υπολειπόμενα ή σε κάποιες περιοχές δεν υλοποιούνται καν. Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα τμήματα ένταξης είναι πια μια δομή που λειτουργεί σε αρκετά σχολεία, η σύστασή τους είναι τέτοια που δε συμβάλλουν τελικά στην υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει, επειδή επικρατεί μια μεγάλη ανομοιογένεια στους μαθητές που εντάσσονται σε αυτά. Στα τμήματα ένταξης αναγκάζονται να συνυπάρξουν παιδιά με διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου τύπου προβλήματα (δυσλεξία, διαταραχές λόγου, υπερκινητικότητα, αυτισμός), ακόμη και μαθητές αλλοδαποί (συχνά μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους συμμαθητές τους) που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή έχουν μαθησιακά κενά. Τα δεδομένα αυτά συνηγορούν στη διαπίστωση ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να υποβοηθηθούν αποτελεσματικότερα μέσα στην τάξη με την κατάλληλη στήριξη και παρέμβαση από τον εκπαιδευτικό αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον, που απαιτείται να συνεργάζεται με το σχολείο και να ακολουθεί κοινή πολιτική διαχείρισης των δυσκολιών.

Καταληκτικά, πρέπει να γίνει κοινή πεποίθηση ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ανάγκη από μια έγκαιρη, συντονισμένη και ορθά σχεδιασμένη αντιμετώπιση από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς με την

υποστήριξη πάντα της κοινωνίας και της πολιτείας. Αναντίρρητα, δεν πρόκειται για ένα εύκολο έργο, καθώς οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν παράλληλα και προβλήματα συμπεριφοράς που αναστέλλουν τις προσπάθειές τους στη σχολική τάξη. Επομένως, οποιαδήποτε παρέμβαση πρέπει να προσανατολιστεί τόσο στη διαχείριση των μαθησιακών ελλειμμάτων των παιδιών όσο και στη συναισθηματική τους αποφόρτιση από το αίσθημα της κατωτερότητας και στη μεταβολή της προβληματικής συμπεριφοράς τους.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>**

### **ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σκοπός της έρευνας που διεξήχθη ήταν η ανίχνευση των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη. Αρχικά, κύριος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία αναφορικά με τους μαθητές που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Σε δεύτερο επίπεδο διερευνήθηκε η στάση τους απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, οι πρακτικές τους μέσα στην τάξη και γενικότερα ο τρόπος που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται αυτή την πραγματικότητα μέσα στην σχολική τάξη.

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου που χωρίστηκε στα ακόλουθα μέρη:

Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν στα στοιχεία ταυτότητας των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές) και στην επαφή τους με ειδικές δομές στο σχολείο τους για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη).

Στο δεύτερο μέρος αξιολογήθηκε στην αρχή η γνώση τους για τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές επιλέγοντας από 4 ερωτήσεις διχοτομικού τύπου με μια προσθήκη (δεν γνωρίζω) και στη συνέχεια με 14 ερωτήσεις βαθμονόμησης (καθόλου – λίγο – αρκετά – πολύ – πάρα πολύ) εξετάστηκαν οι αντιλήψεις που έχουν σχετικά με τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση στο σχολικό περιβάλλον (διδασκτική προσέγγιση, παράγοντες που επηρεάζουν την ένταξη των παιδιών στη γενική τάξη, αναλυτικό πρόγραμμα).

Στο τρίτο μέρος ζητήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Συγκεκριμένα, με ερωτήσεις διχοτομικού τύπου και βαθμονόμησης αξιολογήθηκε η αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών: πώς αισθάνονται οι ίδιοι απέναντι στους μαθητές, αν είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν ή να αλλάξουν τον τρόπο προσέγγισης του προβλήματος και τέλος ζητήθηκε ο τρόπος με τον οποίο απέκτησαν τη γνώση που έχουν για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Στο τέταρτο μέρος ζητήθηκε η άποψή τους σχετικά με τη δια βίου επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, τη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας τους και τη στελέχωση των σχολείων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό που θα υποστηρίζει τους μαθητές.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Για να επιτευχθεί ο στόχος της έρευνας συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά σε μια σειρά ερωτήσεων κατάλληλα επιλεγμένων και με συγκεκριμένη σειρά. Οι λόγοι που επιλέχθηκε αυτού του τύπου η έρευνα είναι ποικίλοι: είναι σχετικά εύκολη στη δημιουργία της, είναι η λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος, μπορεί να συμμετέχει μεγάλος αριθμός ατόμων και οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι δύσκολο να επηρεαστούν από τον ερευνητή. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν ήταν διχοτομικού τύπου (ναι – όχι) και βαθμονόμησης (επιλογή μιας απάντησης). Επίσης, το ερωτηματολόγιο δεν περιείχε μεγάλο αριθμό ερωτήσεων για να μη λειτουργεί αποθαρρυντικά στη συμπλήρωσή του από τους ερωτώμενους. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα σύντομο ενημερωτικό κείμενο προς τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό της έρευνας που ζητούσε την ειλικρίνειά τους στις απαντήσεις και με την επισήμανση ότι η συμμετοχή τους θα είναι ανώνυμη και εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε την περίοδο τέλη Απριλίου – αρχές Μαΐου και μοιράστηκε στα σχολεία το διάστημα μέσα Μαΐου – τέλη Μαΐου. Στις αρχές Ιουνίου ολοκληρώθηκε η διαδικασία και συγκεντρώθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια για να ακολουθήσει το στάδιο της στατιστικής επεξεργασίας.

### **Δείγμα έρευνας**

Το δείγμα στην έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 21 σχολεία και συγκεντρώθηκαν 176 ερωτηματολόγια που καταγράφουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε αστικές, ημιαστικές και σε αγροτικές περιοχές του νομού.

## ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

Μετά την περισυλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε το στάδιο της επεξεργασίας των στατιστικών στοιχείων. Στην αρχή, έγινε έλεγχος μήπως τα ερωτηματολόγια περιλαμβάνουν ασυμπλήρωτα πεδία ή κάποιες ασαφείς απαντήσεις. Στη συνέχεια, ακολούθησε η αποδελτίωση των απαντήσεων και η διαλογή των διαφόρων χαρακτηριστικών. Στο τέλος, ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS. 23.0

Η στατιστική μέθοδος που επιλέχτηκε να χρησιμοποιήσουμε ήταν η ανάλυση συσχέτισης (correlations analysis) αφού αυτή η μέθοδος ενδείκνυται περισσότερο για ποσοτικές μεταβλητές. Με τη συσχέτιση εξετάζεται αν δύο ή περισσότερες μεταβλητές έχουν σχέση μεταξύ τους, πόσο ισχυρή είναι η σχέση αυτή και ποια κατεύθυνση έχει. Για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει γραμμική συσχέτιση μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε το συντελεστή συσχέτισης (correlation coefficient) Pearson  $r$  που έχει πάρει το όνομά του από τον Άγγλο μαθηματικό Karl Pearson.

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$  παίρνει τιμές που κυμαίνονται από  $-1$  έως  $+1$ . Όταν ο συντελεστής παίρνει την τιμή  $r = -1$  ή  $r = +1$  αυτό σημαίνει ότι υπάρχει τέλεια γραμμική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και τα σημεία που ορίζονται από τα ζεύγη των τιμών τους βρίσκονται κατά μήκος μιας ευθείας γραμμής. Όταν το  $r$  πάρει την τιμή  $0$  αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μηδενική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και το νέφος σημείων που σχηματίζουν τα ζεύγη των τιμών τους είναι ασυσχέτιστα. (δεν υπάρχει γραμμική σχέση γιατί ο συντελεστής Pearson  $r$  καταλήγει να ισούται με  $0$ ). Θετικός συντελεστής συσχέτισης σημαίνει ότι οι δύο μεταβλητές είναι θετικά συσχετιζόμενες και οι τιμές τους μεταβάλλονται προς την ίδια κατεύθυνση. Δηλαδή όταν αυξάνονται οι τιμές της μίας μεταβλητής



αυξάνονται και οι τιμές της άλλης και το αντίστροφο. Αρνητικός συντελεστής συσχέτισης σημαίνει ότι η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών είναι αρνητική. Δηλαδή όταν αυξάνονται οι τιμές της μίας μεταβλητής μειώνονται οι τιμές της άλλης και το αντίστροφο. Εκτός από τις τιμές  $r = \pm 1$  και  $r = 0$ , οι υπόλοιπες τιμές στο διάστημα  $[-1,+1]$  ερμηνεύονται με εμπειρικό τρόπο. Τιμές κοντά στη μονάδα, συνήθως μεγαλύτερες του 0,80, θετικές ή αρνητικές ερμηνεύονται ως σχεδόν τέλεια ή πολύ ισχυρή συσχέτιση. Τιμές κοντά στο 0,5 μπορεί να ερμηνευτούν ως μέτρια συσχέτιση, ενώ τιμές κοντά στο μηδέν ως ασθενής συσχέτιση ή απουσία συσχέτισης.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω βασικές προϋποθέσεις για να χρησιμοποιήσουμε τον συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$  είναι ότι πρέπει να υπάρχουν γραμμικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών  $X$  και  $Y$  και να ακολουθείται η κανονική κατανομή ( περιγράφει πως συγκεντρώνονται τα δεδομένα γύρω από τη μέση τιμή τους). Στη συνέχεια γίνεται στατιστικός έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των δύο ποσοτικών μεταβλητών ελέγχοντας την μηδενική υπόθεση  $H_0$ : «Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών », έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης  $H_1$ : « Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ».

Στα λογισμικά στατιστικής ανάλυσης ο υπολογισμός του στατιστικού ελέγχου γίνεται αυτόματα. Αρχικά εισάγουμε τις μεταβλητές που θέλουμε να συσχετίσουμε και το στατιστικό πακέτο SPSS μας δίνει ένα πίνακα στον οποίο εμφανίζονται τρεις γραμμές. Στην πρώτη γραμμή εμφανίζονται τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$  και στη δεύτερη τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου  $p$ -value (sig.). Ο όρος Sig., δηλαδή significance ή σημαντικότητα δηλώνει πόσο σημαντική είναι αυτή η συσχέτιση σε επίπεδο 0,05 ή 0,01 ( εκφράζεται δηλαδή η μέγιστη πιθανότητα να γίνει λάθος τύπου 1: Απόρριψη της  $H_0$  ενώ είναι σωστή, ή πιο απλά μας δείχνει ότι το δείγμα είναι στατιστικά σημαντικό, δεν έχει προέλθει από τυχαίους παράγοντες και ότι σε 100 επαναλήψεις μόνο σε 5 αναμένεται να ληφθεί λάθος απόφαση). Όσο πιο μικρό είναι το επίπεδο σημαντικότητας στο οποίο μπορούμε να απορρίψουμε την  $H_0$ , τόσο πιο σημαντική είναι η τιμή της στατιστικής συνάρτησης ελέγχου που παρατηρείται στο δείγμα, με την έννοια ότι δίνει πιο ισχυρές αποδείξεις εναντίον της  $H_0$  . Άρα, όσο πιο μικρό είναι το επίπεδο σημαντικότητας στο οποίο μπορούμε να απορρίψουμε την  $H_0$ , τόσο πιο σημαντικό, στατιστικά, είναι το αποτέλεσμα του ελέγχου. Υπάρχει επίσης στο ίδιο σημείο των αποτελεσμάτων και η ένδειξη 2-tailed, ότι δηλαδή ο έλεγχος είναι αμφίπλευρος. Εφόσον η τιμή που βρίσκεται στη γραμμή Sig. είναι μικρότερη από 0,05, ή 0,01 τότε μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση. Συνήθως τιμές μεγαλύτερες του

0,05 εμφανίζονται σε ζεύγη μεταβλητών με ασθενή συσχέτιση. Τέλος στην τρίτη γραμμή του πίνακα εμφανίζεται το πλήθος των παρατηρήσεων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Ερωτήματα 1 και 2. Φύλο και Ηλικία

Όπως αναφέρθηκε στην έρευνα έλαβαν μέρος 176 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία του νομού Φθιώτιδας. Στην έρευνα συμμετείχαν 52 άντρες και 124 γυναίκες. Οι μέσοι όροι της ηλικίας του δείγματος είναι 3.212 (T.A. 1.02) για τους άντρες και 2.95 (T.A. 0.85) για τις γυναίκες. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι άντρες κατά μέσο όρο βρίσκονται λίγο πάνω από τα 40 έτη (περίπου 42) ενώ οι γυναίκες λίγο κάτω από τα 40 έτη (περίπου 39). Η τυπική απόκλιση των ανδρών δηλαδή η τυχαία επιλογή ενός ατόμου από το δείγμα αναμένεται να απέχει από τη μέση τιμή κατά 1,02 και στις γυναίκες κατά 0,85.

#### Report

age

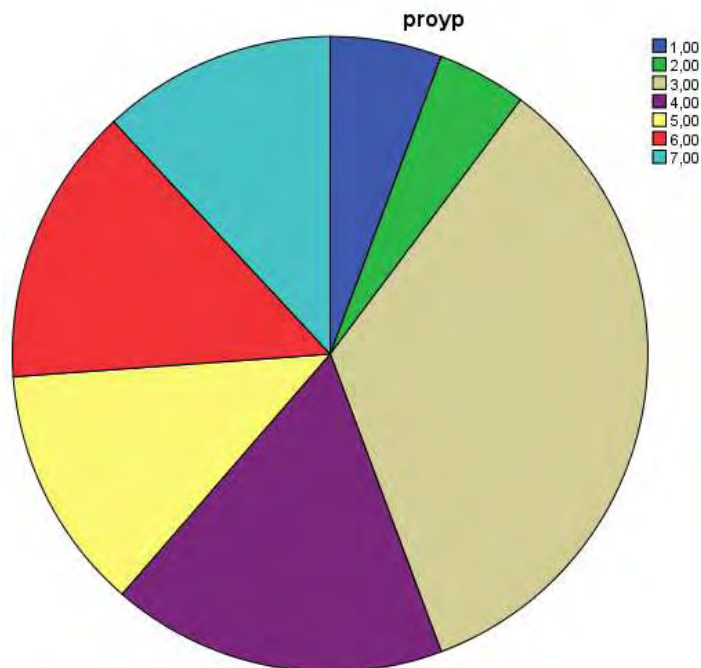
gender	Mean	N	Std. Deviation
1,00	3,2115	52	1,01627
2,00	2,9516	124	,85402
Total	3,0284	176	,90981

### Ερώτημα 3. Χρόνια υπηρεσίας

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 άτομα με προϋπηρεσία 0-5 έτη (5,7%) , 8 άτομα με προϋπηρεσία 6-10 έτη (4,5%), 60 εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-15 έτη (34,1%), 30 εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 16-20 έτη (17,0%), 22 εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 21-25 έτη (12,5%), 25 εκπαιδευτικοί είχαν 26-30 χρόνια δουλειάς (14,2%) και τέλος 21 εκπαιδευτικοί είχαν πάνω από 30 χρόνια προϋπηρεσίας στις διδακτικές αίθουσες (11,9%) .

#### Προϋπηρεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	10	5,7	5,7	5,7
2,00	8	4,5	4,5	10,2
3,00	60	34,1	34,1	44,3
4,00	30	17,0	17,0	61,4
5,00	22	12,5	12,5	73,9
6,00	25	14,2	14,2	88,1
7,00	21	11,9	11,9	100,0
Total	176	100,0	100,0	



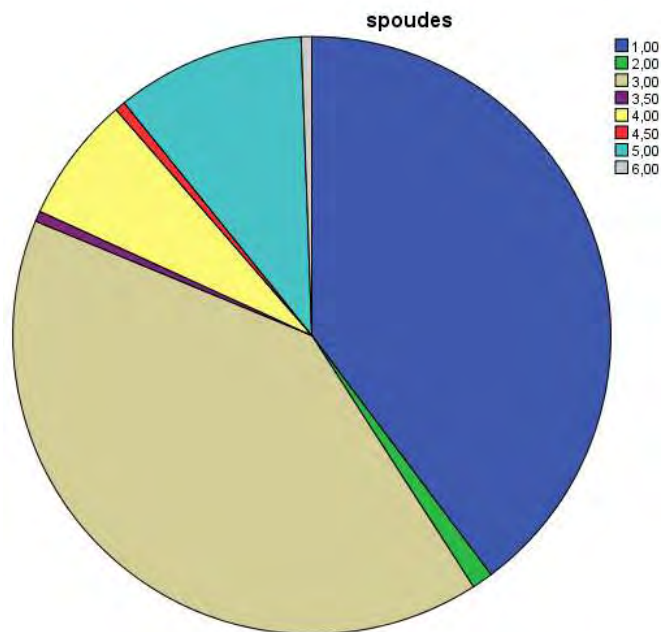
Εικόνα 1. Χρόνια προϋπηρεσίας

#### Ερώτημα 4. Σπουδές

Τα πτυχία αποφοίτησης των 176 εκπαιδευτικών προέρχονταν από διάφορες σχολές. Οι 70 εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (39,8%), 2 άτομα έχουν τελειώσει Τ.Ε.Ι (1,1%), 71 εκπαιδευτικοί έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι (40,3%), 1 έχει πτυχίο ειδικής αγωγής από τη Β/μια Εκπ/ση (0,6%), 12 εκπαιδευτικοί έχουν τελειώσει Α.Ε.Ι ειδικής αγωγής (6,8%) και 1 είναι απόφοιτος.....(0,6%). Τέλος 18 εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών (10,2%) και 1 έχει διδακτορικό τίτλο (0,6%).

#### Σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	70	39,8	39,8	39,8
2,00	2	1,1	1,1	40,9
3,00	71	40,3	40,3	81,3
3,50	1	,6	,6	81,8
Valid 4,00	12	6,8	6,8	88,6
4,50	1	,6	,6	89,2
5,00	18	10,2	10,2	99,4
6,00	1	,6	,6	100,0
Total	176	100,0	100,0	



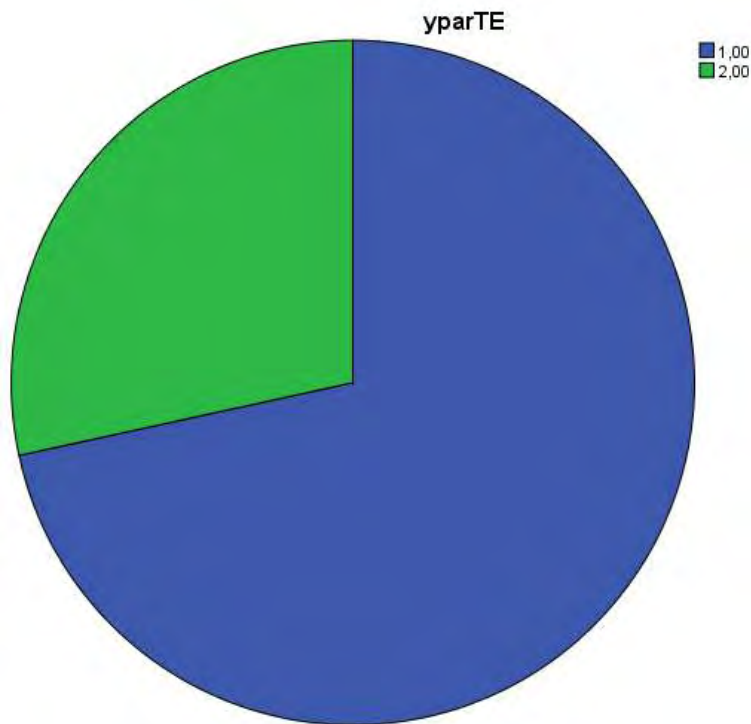
Εικόνα 2. Σπουδές

#### Ερώτημα 5. Ύπαρξη τμήματος ένταξης στο σχολείο εργασίας

Στην ερώτηση αν υπάρχει τμήμα ένταξης στο σχολείο που εργάζονται 126 εκπαιδευτικοί απάντησαν « Ναι » ( 71,6%) και 50 απάντησαν « Όχι » (28,4%). Αυτό σημαίνει ότι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τα περισσότερα σχολεία διαθέτουν τμήματα ένταξης για να βοηθήσουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες με εξατομικευμένη διδασκαλία.

#### Ύπαρξη Τ.Ε. στο σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	126	71,6	71,6	71,6
Valid 2,00	50	28,4	28,4	100,0
Total	176	100,0	100,0	



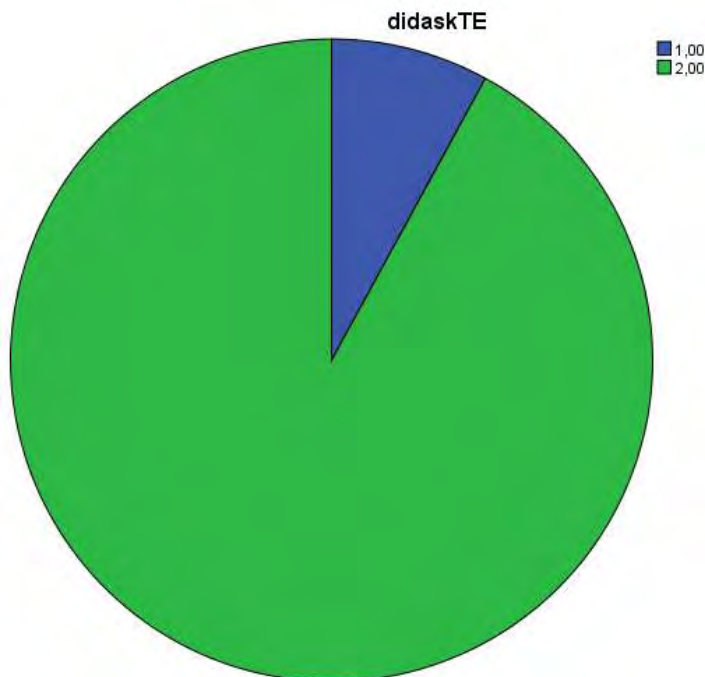
Εικόνα 3. Υπαρξη τμήματος Ένταξης

### Ερώτημα 6. Διδασκαλία σε τμήμα ένταξης

Από το σύνολο των 176 εκπαιδευτικών μόνο 14 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διδάσκουν σε τμήμα ένταξης (8,0%). Η συντριπτική πλειοψηφία 162 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δεν διδάσκουν σε τμήμα ένταξης (92,0%).

#### Διδασκαλία σε Τ.Ε.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	14	8,0	8,0	8,0
Valid 2,00	162	92,0	92,0	100,0
Total	176	100,0	100,0	



Εικόνα 4. Διδασκαλία σε τμήμα ένταξης

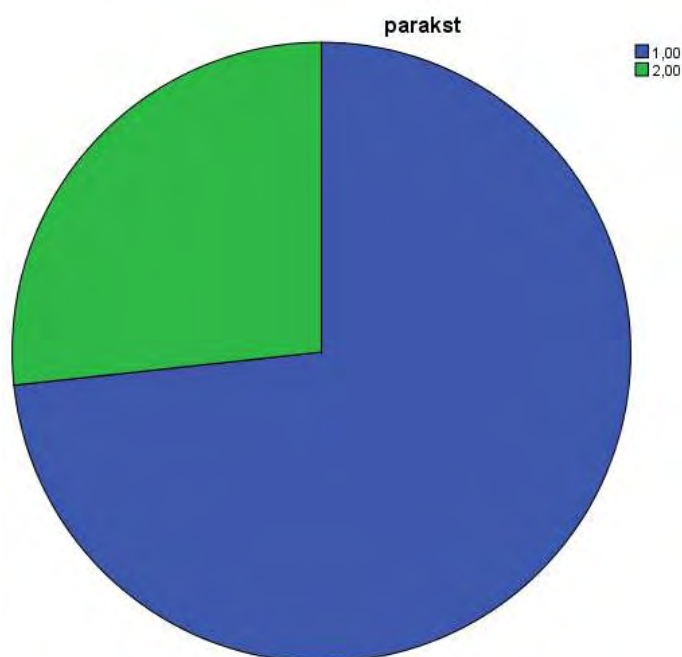
#### Ερώτημα 7. Ύπαρξη προγράμματος παράλληλης στήριξης στο σχολείο εργασίας

Στην ερώτηση αν υπάρχει πρόγραμμα παράλληλης στήριξης στο σχολείο που εργάζονται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 129 άτομα απάντησαν θετικά (73,3%) σε αντίθεση με τους 47 (26,7%) που απάντησαν αρνητικά. Πρακτικά βλέπουμε ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό εφαρμόζεται στα σχολεία το πρόγραμμα που βοηθά τους μαθητές στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με επιπρόσθετη βοήθεια από δάσκαλο που κάθεται δίπλα τους μέσα στην τάξη.

#### Ύπαρξη παράλληλης στήριξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	129	73,3	73,3	73,3
2,00	47	26,7	26,7	100,0

Total	176	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------



Εικόνα 5. Ύπαρξη παράλληλης στήριξης στο σχολείο

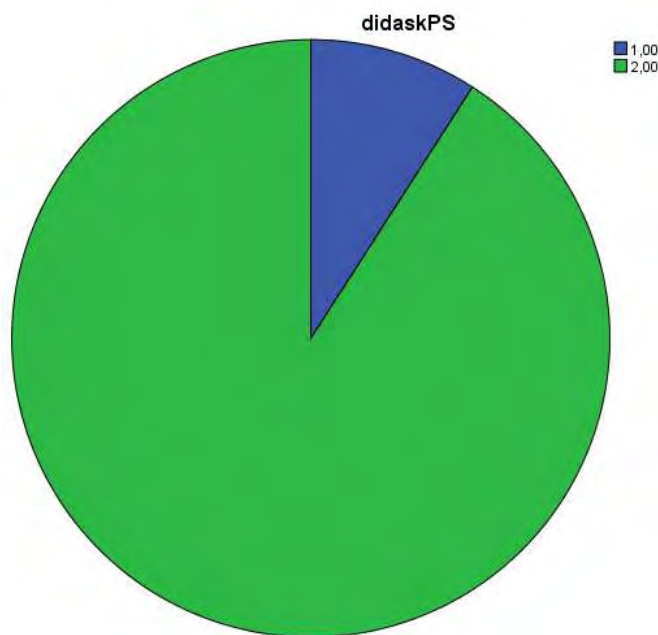
#### Ερώτηση 8. Διδασκαλία σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα διδάσκουν σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 160 από τους 176 (90,9%) απάντησαν αρνητικά. Θετικά απάντησε το (9,1%) των εκπαιδευτικών που ισοδυναμεί με 16 εκπαιδευτικούς.

#### Διδασκαλία σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1,00	16	9,1	9,1	9,1
Valid 2,00	160	90,9	90,9	100,0
Total	176	100,0	100,0	





**Εικόνα 6. Διδασκαλία σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης**

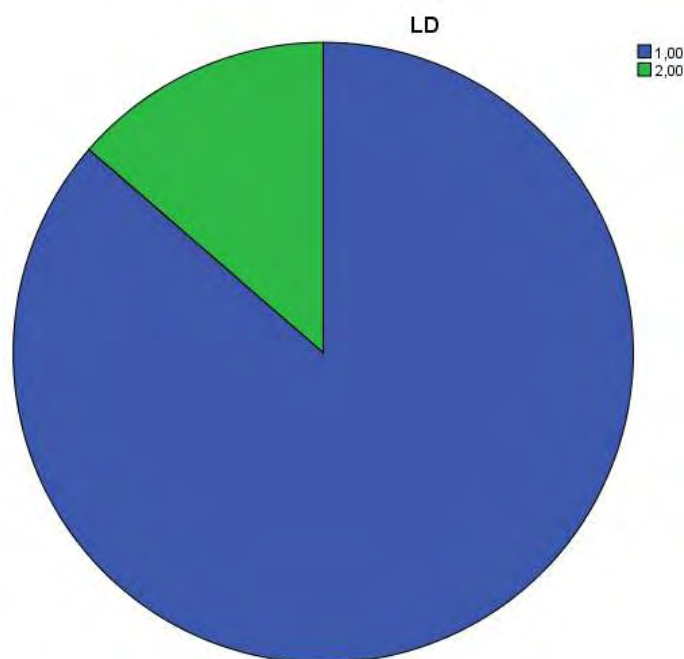
### **Ερώτηση 9. Ύπαρξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη**

Στην ερώτηση αυτή ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς αν υπάρχουν στις τάξεις που διδάσκουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (86,4%) , οι 152 από τους 176 εκπαιδευτικούς απάντησε θετικά ενώ ένα ποσοστό (13,6%), οι 24 από τους 176 απάντησε αρνητικά. Αυτό φανερώνει πόσο μεγάλο είναι το ποσοστό των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα μέσα στην τάξη και πόσο αναγκαία είναι πλέον η στήριξή τους από εξειδικευμένο προσωπικό.

### **Μαθητές με ΜΔ στην τάξη**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	152	86,4	86,4	86,4

2,00	24	13,6	13,6	100,0
Total	176	100,0	100,0	



Εικόνα 7. Ύπαρξη μαθητών με ΜΔ στην τάξη

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ

Ξεκινώντας την ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών ακολούθησα την παρακάτω διαδικασία. Αρχικά, συσχέτισα όλες τις μεταβλητές μεταξύ τους και όπου το στατιστικό πρόγραμμα μου εντόπιζε συσχετίσεις τις σημείωνα με \* ή με \*\*. Στους πίνακες που ακολουθούν περιλαμβάνονται μόνο όσες μεταβλητές συσχετίζονται βάσει των ενδείξεων του προγράμματος SPSS. Χρήσιμη εδώ θα ήταν η επισήμανση - υπενθύμιση πως ο στατιστικός έλεγχος λειτουργεί και αντίστροφα. Για παράδειγμα αν η ηλικία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την προθυμία τους να εκπαιδευτούν στη χρήση λογισμικών κατάλληλων για μαθησιακές δυσκολίες τότε θα ισχύει και το αντίστροφο ότι δηλαδή θα συσχετίζεται θετικά η χρήση λογισμικών με την ηλικία. Αντίθετα, στην αρνητική συσχέτιση όταν η μία μεταβλητή θα αυξάνεται η άλλη θα μειώνεται. Έτσι, για παράδειγμα αν υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα

στην ηλικία και στις σπουδές αυτό σημαίνει πως όσο αυξάνεται η ηλικία του εκπαιδευτικού ο τίτλος σπουδών του είναι ο κατώτερος (Παιδαγωγική Ακαδημία), ενώ αντίστροφα, όταν αυξάνεται ο τίτλος σπουδών (Μεταπτυχιακό), η ηλικία των εκπαιδευτικών είναι μικρή.

## Πίνακας 1

		Correlations						
		ΦΥΛΟ	ΥΠΑΡΞΗ Τ.Ε.	ΕΡ. 2.	ΕΡ. 21	ΕΡ. 22	ΕΡ. 23	ΕΡ.25
ΦΥΛΟ	Pearson Correlation	1	,159*	,188*	-,216**	-,199**	-,197**	-,163*
	Sig. (2-tailed)		,035	,013	,004	,008	,009	,030
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΥΠΑΡ Τ.Ε.	Pearson Correlation	,159	1	,027	-,138	-,141	-,072	-,047
	Sig. (2-tailed)	,035		,718	,068	,062	,340	,539
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡ 2.	Pearson Correlation	,188	,027	1	-,093	,029	,083	,032
	Sig. (2-tailed)	,013	,718		,219	,702	,271	,676
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 21	Pearson Correlation	-,216**	-,138	-,093	1	,583**	-,054	-,186*
	Sig. (2-tailed)	,004	,068	,219		,000	,477	,013
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 22	Pearson Correlation	-,199**	-,141	,029	,583**	1	-,011	-,268**
	Sig. (2-tailed)	,008	,062	,702	,000		,885	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡ 23	Pearson Correlation	-,197**	-,072	,083	-,054	-,011	1	,569**
	Sig. (2-tailed)	,009	,340	,271	,477	,885		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 25	Pearson Correlation	-,163*	-,047	,032	-,186*	-,268**	,569**	1
	Sig. (2-tailed)	,030	,539	,676	,013	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι υπάρχει πολύ μικρή θετική συσχέτιση του φύλου με την ύπαρξη τμήματος ένταξης στο σχολείο (+0.159) και με το αν οι

μαθητές με ΜΔ έχουν αρκετές δεξιότητες (+0.188). Αντίθετα, φαίνεται πως υπάρχει πολύ μικρή αρνητική συσχέτιση (-0.216) του φύλου με το ενδιαφέρον, την επιμόρφωση (-0.199), και την εφαρμογή κατάλληλων εναλλακτικών τεχνικών στους μαθητές με ΜΔ (-0.197). Αναλυτικότερα, φαίνεται σε μικρό βαθμό πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα παιδιά με ΜΔ έχουν αρκετές δεξιότητες οι οποίες μπορούν να αποκαλυφθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση. Σε ανάλογη ερώτηση φαίνεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για τις ΜΔ και να επιμορφωθούν στη χρήση κατάλληλων λογισμικών σε αντιδιαστολή με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που είναι πιο θετικές στην απόκτηση γνώσεων και επιμόρφωσης. Επίσης, φαίνεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να εντοπίσουν πιθανές ΜΔ μέσα στην τάξη και πως είναι περισσότερο ικανοί από τις γυναίκες συναδέλφους τους να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης στους μαθητές με ΜΔ.

## Πίνακας 2

		Correlations						
		ΗΛΙΚΙΑ	ΧΡ. ΥΠΗ.	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΔΙΔ. ΣΕ Τ.Ε.	ΔΙΔ. ΣΕ ΠΡΛ. ΣΤΡ	ΥΠΡΞ ΜΑΘ ΜΕ ΜΔ	ΕΡ 2.
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	<b>,794</b> **	<b>-,610</b> **	<b>,194</b> **	<b>,184</b> *	<b>,152</b> *	<b>-,289</b> **
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,010	,014	,044	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΧΡ.ΥΠ.	Pearson Correlation	<b>,794</b> **	1	<b>-,621</b> **	,080	,186	,179	<b>-,345</b> **
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,294	,014	,017	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΣΠΟΥΔΕΣ	Pearson Correlation	<b>-,610</b> **	<b>-,621</b> **	1	<b>-,200</b> **	<b>-,066</b> *	<b>-,191</b> *	,213
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,008	,384	,011	,005
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΔΙΔ.ΣΕ Τ.Ε	Pearson Correlation	<b>,194</b> **	,080	<b>-,200</b> **	1	<b>-,093</b> *	,117	<b>-,065</b> *
	Sig. (2-tailed)	,010	,294	,008		,220	,123	,393
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΔΙ ΠΑΡ.ΣΤ.	Pearson Correlation	<b>,184</b> *	<b>,186</b> *	<b>-,066</b> *	<b>-,093</b> *	1	<b>-,047</b> *	<b>-,115</b> *
	Sig. (2-tailed)	,010	,010	,010	,010		,010	,010
	N	176	176	176	176	176	176	176

	Sig. (2-tailed)	,014	,014	,384	,220		,535	,129
	N	176	176	176	176	176	176	176
MA. ME ΜΔ	Pearson Correlation	,152	,179	-,191	,117	-,047	1	,012
	Sig. (2-tailed)	,044	,017	,011	,123	,535		,874
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩ.2	Pearson Correlation	-,289	-,345	,213	-,065	-,115	,012	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,393	,129	,874	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι υπάρχει πολύ ισχυρή θετική συσχέτιση (+0.794) μεταξύ ηλικίας και χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Αυτό εύλογα σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνονται και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Αντίθετα, υπάρχει μεγάλη αρνητική συσχέτιση (-0.610) ηλικίας και σπουδών των εκπαιδευτικών που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο μειώνεται ο χρόνος σπουδών (διετής Παιδαγωγική Ακαδημία). Επίσης, φαίνεται να υπάρχει πολύ μικρή θετική συσχέτιση ηλικίας και διδασκαλίας σε τμήματα ένταξης και σε παράλληλη στήριξη. Ακόμα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με ΜΔ δεν έχουν αρκετές δεξιότητες σε αντίθεση με τους νεότερους που διατυπώνουν την αντίθετη άποψη (-0.289).

### Πίνακας 3

		Correlations						
		ΗΛΙΚΙΑ	ΕΡΩΤ. 8	ΕΡΩΤ. 9	ΕΡΩΤ. 10	ΕΡΩΤ. 11	ΕΡΩΤ. 12	ΕΡΩΤ. 15
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	-,342	-,300	,196	-,213	-,301	,157
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,009	,004	,000	,037
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 8	Pearson Correlation	-,342	1	,646	-,255	,375	,343	-,387
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001	,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 9	Pearson Correlation	-,300	,646	1	-,396	,448	,518	-,420
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 10	Pearson Correlation	,196	-,255	-,396	1	-,361	-,322	,466
	Sig. (2-tailed)	,009	,001	,000		,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 11	Pearson Correlation	-,213	,375	,448	-,361	1	,480	-,278
	Sig. (2-tailed)	,004	,000	,000	,000		,000	,000

	N	176	176	176	176	176	176	176
EPQT. 12	Pearson Correlation	**, -,301	**, ,343	**, ,518	**, -,322	**, ,480	1	**, -,379
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EPQT. 15	Pearson Correlation	*, ,157	**, -,387	**, -,420	**, ,466	**, -,278	**, -,379	1
	Sig. (2-tailed)	,037	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον προηγούμενο πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχουν πολύ μικρές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην ηλικία και στην άποψη ότι οι μαθητές με ΜΔ πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία (+ 0.157) όπως επίσης και στην άποψη ότι η ένταξη των μαθητών με ΜΔ μέσα στη γενική τάξη θα διαταράξει την ομαλή λειτουργία της τάξης και θα επιβραδύνει το ρυθμό διδασκαλίας (+0.196). Παρατηρούμε επίσης πως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθητές με ΜΔ έχουν μικρή δυνατότητα βελτίωσης στο γενικό σχολείο (-0.342) και πως η ένταξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη είναι λίγο ή καθόλου εφικτή (-0.300). Επίσης, θεωρούν ότι η ενσωμάτωση των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη επηρεάζει σε πολύ μικρό βαθμό τη θετική ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (- 0.213) και η αλληλεπίδραση με μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τους ωφελεί ελάχιστα (- 0.301).

#### Πίνακας 4

		Correlations					
		ΗΛΙΚΙΑ	ΕΡΩΤΗΣΗ 18	ΕΡΩΤΗΣΗ 21	ΕΡΩΤΗΣΗ 22	ΕΡΩΤΗΣΗ 24	ΕΡΩΤΗΣΗ 25
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	1	*, -,180	**, ,211	**, ,402	**, -,305	*, -,165
	Sig. (2-tailed)		,017	,005	,000	,000	,028
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 18	Pearson Correlation	-,180	1	*, -,170	**, -,108	**, ,499	**, ,627
	Sig. (2-tailed)	,017		,024	,153	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 21	Pearson Correlation	**, ,211	*, -,170	1	**, ,583	**, -,323	*, -,186
	Sig. (2-tailed)	,005	,024		,000	,000	,013
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 22	Pearson Correlation	**, ,402	**, -,108	**, ,583	1	**, -,262	**, -,268
	Sig. (2-tailed)	,000	,153	,000		,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176

ΕΡΩΤ. 24	Pearson Correlation	** -,305	** ,499	** -,323	** -,262	1	** ,627
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 25	Pearson Correlation	* -,165	** ,627	* -,186	** -,268	** ,627	1
	Sig. (2-tailed)	,028	,000	,013	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176

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

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

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που έχουν και τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δεν ενδιαφέρονται να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για να διδάξουν σε μαθητές με ΜΔ (+ 0.211) και δεν είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών σχεδιασμένων για τη βοήθεια των μαθητών με ΜΔ (+0.402). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν πολύ μικρή ικανότητα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός μαθητή με ΜΔ (-0.180) και να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης για τους μαθητές με ΜΔ (-0.165). Ακόμη, δηλώνουν ότι δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΜΔ (- 0.305).

## Πίνακας 5

		Correlations						
		ΧΡ ΥΠΗ	ΗΛΙΚΙΑ Α	ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΠΟΥΔ	ΔΙΔ. ΣΕ ΠΑΛ. ΣΤΗ	ΥΠ ΜΑΘ. ΜΕ ΜΔ	ΕΡ 2.	ΕΡ 6
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣ	Pearson Correlation	1	** ,794	** -,621	* ,186	* ,179	** -,345	* ,164
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,014	,017	,000	,029
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΗΛΙΚΙΑ	Pearson Correlation	** ,794	1	** -,610	* ,184	* ,152	** -,289	,113
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,014	,044	,000	,136
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΣΠΟΥΔΕΣ	Pearson Correlation	- **,621	- **,610	1	-0,066	* -,191	** ,213	* -,185
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,384	,011	,005	,014
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΠΑΡΑΛΛ. ΣΤΗΡ.	Pearson Correlation	* ,186	* ,184	-0,066	1	-0,047	-0,115	-0,013
	Sig. (2-tailed)	,014	,014	,384		,535	,129	,867

	N	176	176	176	176	176	176	176
ΥΠΑΡΞΗ ΜΑΘΗΤ.	Pearson Correlation	,179	,152	-,191	-,047	1	,012	,060
	Sig. (2-tailed)	,017	,044	,011	,535		,874	,430
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 2.	Pearson Correlation	-,345	-,289	,213	-,115	,012	1	-,055
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,005	,129	,874		,471
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 6	Pearson Correlation	,164	,113	-,185	-,013	,060	-,055	1
	Sig. (2-tailed)	,029	,136	,014	,867	,430	,471	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 6

		Correlations						
		ΧΡ ΥΠΗ	ΕΡ 7	ΕΡ 8	ΕΡ 9	ΕΡ 10	ΕΡ 12	ΕΡ 22
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠ.	Pearson Correlation	1	-,165	-,261	-,157	,209	-,182	,293
	Sig. (2-tailed)		,029	,000	,038	,005	,015	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 7	Pearson Correlation	-,165	1	,279	,257	-,172	,167	-,238
	Sig. (2-tailed)	,029		,000	,001	,022	,027	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 8	Pearson Correlation	-,261	,279	1	,646	-,255	,343	-,095
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,001	,000	,212
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 9	Pearson Correlation	-,157	,257	,646	1	-,396	,518	-,182
	Sig. (2-tailed)	,038	,001	,000		,000	,000	,016
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 10	Pearson Correlation	,209	-,172	-,255	-,396	1	-,322	,097
	Sig. (2-tailed)	,005	,022	,001	,000		,000	,201
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 12	Pearson Correlation	-,182	,167	,343	,518	-,322	1	-,097
	Sig. (2-tailed)	,015	,027	,000	,000	,000		,201
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ. 22	Pearson Correlation	,293	-,238	-,095	-,182	,097	-,097	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,212	,016	,201	,201	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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



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

## Πίνακας 7

		Correlations		
		ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΡΩΤΗΣΗ 24	ΕΡΩΤΗΣΗ 27
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Pearson Correlation	1	-.226**	-.160*
	Sig. (2-tailed)		,003	,034
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 24	Pearson Correlation	-.226**	1	-.078
	Sig. (2-tailed)	,003		,301
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 27	Pearson Correlation	-.160*	-.078	1
	Sig. (2-tailed)	,034	,301	
	N	176	176	176

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

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

Επειδή υπάρχει πολύ μεγάλη θετική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών οι απόψεις που αντικατοπτρίζονται στους πίνακες 5,6,7 παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες με τους πίνακες 2,3,4. Επιγραμματικά, όσοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση αποδεικνύεται ότι δε διδάσκουν σε προγράμματα παράλληλης στήριξης, πιστεύουν ότι υπάρχουν μαθητές με ΜΔ στην τάξη τους και κάποιοι έχουν την πεποίθηση (+0.164) ότι οι μαθητές αυτοί μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Μάλιστα, θεωρούν ότι οι μαθητές με ΜΔ διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της γενικής τάξης και επιβραδύνουν το ρυθμό της διδασκαλίας με συνέπεια να καθυστερείται η πρόοδός τους (+0.209). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αυτής της κατηγορίας δεν είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών για τις ΜΔ (+0.293). Αντίθετα, πιστεύουν πως οι μαθητές με ΜΔ δεν έχουν αρκετές δεξιότητες (-0.345) και δεν έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν στο γενικό σχολείο (-0.261). Θεωρούν ότι η διδασκαλία με ΤΠΕ δεν μπορεί να βοηθήσει έναν μαθητή με ΜΔ (-0.165) και κάποιοι δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΜΔ (-0.226).

## Πίνακας 8

		Correlations						
		ΣΠΟΥΔ	ΗΛΙΚΙΑ	ΧΡΟ ΥΠ	ΔΙΔ. Τ.Ε	ΜΑΘ. ΜΕ ΜΔ	ΕΡ 2.	ΕΡ 5
ΣΠΟΥΔΕΣ	Pearson Correlation	1	-.610**	-.621**	-.200**	-.191*	,213**	,210**

	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,008	,011	,005	,005
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>	Pearson Correlation	**, -,610	1	**, ,794	**, ,194	*, ,152	**, -,289	-,127
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,010	,044	,000	,093
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΧΡ ΥΠΗΡ.</b>	Pearson Correlation	**, -,621	**, ,794	1	,080	,179	-,345	-,058
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,294	,017	,000	,448
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΔΙ ΣΕ Τ.Ε.</b>	Pearson Correlation	**, -,200	**, ,194	,080	1	,117	-,065	-,215
	Sig. (2-tailed)	,008	,010	,294		,123	,393	,004
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΔ</b>	Pearson Correlation	*, -,191	*, ,152	*, ,179	,117	1	,012	-,097
	Sig. (2-tailed)	,011	,044	,017	,123		,874	,199
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΕΡΩΤ. 2.</b>	Pearson Correlation	**, ,213	**, -,289	**, -,345	-,065	,012	1	,023
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000	,393	,874		,764
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΕΡΩΤ 5</b>	Pearson Correlation	**, ,210	-,127	-,058	-,215	-,097	,023	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,093	,448	,004	,199	,764	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 9

		Correlations						
		ΣΠΟΥΔ	ΕΡ 6	ΕΡ 9	ΕΡ 10	ΕΡ 11	ΕΡ 12	ΕΡ 14
<b>ΣΠΟΥΔΕΣ</b>	Pearson Correlation	1	*, -,185	*, ,159	**, -,199	**, ,276	**, ,226	**, ,195
	Sig. (2-tailed)		,014	,035	,008	,000	,003	,010
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΕΡΩΤ 6</b>	Pearson Correlation	*, -,185	1	,127	-,183	-,043	-,032	-,120
	Sig. (2-tailed)	,014		,094	,015	,575	,669	,111
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΕΡΩΤ 9</b>	Pearson Correlation	*, ,159	*, ,127	1	**, -,396	**, ,448	**, ,518	**, -,243
	Sig. (2-tailed)	,035	,094		,000	,000	,000	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΕΡΩΤ10</b>	Pearson Correlation	**, -,199	*, -,183	**, -,396	1	**, -,361	**, -,322	**, ,200
	Sig. (2-tailed)	,008	,015	,000		,000	,000	,008
	N	176	176	176	176	176	176	176
<b>ΕΡΩΤ11</b>	Pearson Correlation	**, ,276	**, -,043	**, ,448	**, -,361	1	**, ,480	**, -,025

	Sig. (2-tailed)	,000	,575	,000	,000	,000	,745
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 12	Pearson Correlation	,226	-.032	,518	-.322	,480	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,669	,000	,000	,000	,966
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 14	Pearson Correlation	,195	-.120	-.243	,200	-.025	,003
	Sig. (2-tailed)	,010	,111	,001	,008	,745	,966
	N	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 10

		Correlations				
		ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΡΩΤΗΣΗ 21	ΕΡΩΤΗΣΗ 22	ΕΡΩΤΗΣΗ 24	ΕΡΩΤΗΣΗ 25
ΣΠΟΥΔΕΣ	Pearson Correlation	1	-.218	-.310	,339	,169
	Sig. (2-tailed)		,004	,000	,000	,025
	N	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 21	Pearson Correlation	-.218	1	,583	-.323	-.186
	Sig. (2-tailed)	,004		,000	,000	,013
	N	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 22	Pearson Correlation	-.310	,583	1	-.262	-.268
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 24	Pearson Correlation	,339	-.323	-.262	1	,627
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 25	Pearson Correlation	,169	-.186	-.268	,627	1
	Sig. (2-tailed)	,025	,013	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176

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

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

Όπως φάνηκε και στους προηγούμενους πίνακες (πίνακες 5, 6, 7) οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα χρόνια σπουδών και περισσότερα εκπαιδευτικά προσόντα (μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών) (-0.610), (-0.621). Στους πίνακες 8, 9, 10 τα συμπεράσματα σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους για τις ΜΔ παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Όπως αποδεικνύεται αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια σπουδών έχουν διδακτική εμπειρία σε τμήματα ένταξης (-0.200) και εντοπίζουν τους μαθητές με ΜΔ στην τάξη τους (-0.191). Επιπλέον, θεωρούν ότι οι μαθητές με ΜΔ έχουν δεξιότητες (+0.213)

και μπορούν να ωφεληθούν αν η διδασκαλία τους στηρίζεται σε πολυαισθητηριακή προσέγγιση (+0.210), καθώς πιστεύουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν είναι αποτελεσματικός για τους μαθητές αυτούς (-0.185). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί συμμαρρίζονται την άποψη ότι η ένταξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη είναι (+0.159) και ότι η ένταξή τους αυτή δε διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της τάξης (-0.199). Εξάλλου, ισχυρίζονται πως οι μαθητές με ΜΔ όταν φοιτούν στη γενική τάξη επηρεάζονται θετικά ως προς την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (+0.276) και ωφελούνται από την αλληλεπίδρασή τους με τους υπόλοιπους μαθητές (+0.226). Όσον αφορά στην προσωπική τους στάση απέναντι στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια σπουδών φαίνεται να έχουν θετική στάση για την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων στις ΜΔ (-0.218) και φαίνεται ότι είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών σχεδιασμένων για να βοηθήσουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (-0.310). Τέλος, δηλώνουν πρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, ώστε να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΜΔ (+0.339) και σημειώνουν πως είναι σχετικά ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης για αυτούς τους μαθητές (+0.163).

## Πίνακας 11

		Correlations					
		Τ.Ε. ΣΧ	ΔΙΑΤ.Ε.	ΠΑΡ.ΣΤ. ΣΧ	ΔΙΔ ΠΑ ΣΤ	ΜΑ ΜΔ	ΕΡ1
ΥΠΑΡ.Τ.Ε. ΣΤΟ ΣΧ	Pearson Correlation	1	,185 *	,645 **	,155 *	,154 *	,156 *
	Sig. (2-tailed)		,014	,000	,039	,042	,039
	N	176	176	176	176	176	176
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ Τ.Ε.	Pearson Correlation	,185 *	1	,130	-,093	,117	,177 *
	Sig. (2-tailed)	,014		,086	,220	,123	,019
	N	176	176	176	176	176	176
ΠΑΡΑΛΛ. ΣΤΗΡΙΞΗ	Pearson Correlation	,645 **	,130	1	,057	,172 *	,208 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,086		,454	,023	,006
	N	176	176	176	176	176	176
ΔΙΔΑΣ ΣΕ ΠΑΡ. ΣΤ	Pearson Correlation	,155 *	-,093	,057	1	-,047	,129
	Sig. (2-tailed)	,039	,220	,454		,535	,088
	N	176	176	176	176	176	176
ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΔ	Pearson Correlation	,154 *	,117	,172 *	-,047	1	,073
	Sig. (2-tailed)	,042	,123	,023	,535		,337
	N	176	176	176	176	176	176

ΕΡΩΤΗΣΗ 1	Pearson Correlation	,156 <sup>*</sup>	,177 <sup>*</sup>	,208 <sup>**</sup>	,129	,073	1
	Sig. (2-tailed)	,039	,019	,006	,088	,337	
	N	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 12

		Correlations					
		ΥΠ Τ.Ε.	ΕΡΩΤ 6	ΕΡΩ 9	ΕΡΩΤ 11	ΕΡΩΤ15	ΕΡΩΤ 17
ΥΠΑΡΞΗ Τ.Ε.	Pearson Correlation	1	,151 <sup>*</sup>	-,207 <sup>**</sup>	-,205 <sup>**</sup>	,178 <sup>*</sup>	-,214 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)		,046	,006	,006	,018	,004
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 6	Pearson Correlation	,151 <sup>*</sup>	1	,127	-,043	-,026	-,126
	Sig. (2-tailed)	,046		,094	,575	,727	,097
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 9	Pearson Correlation	-,207 <sup>**</sup>	,127	1	,448 <sup>**</sup>	-,420 <sup>**</sup>	,147
	Sig. (2-tailed)	,006	,094		,000	,000	,051
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 11	Pearson Correlation	-,205 <sup>**</sup>	-,043	,448 <sup>**</sup>	1	-,278 <sup>**</sup>	,166 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,006	,575	,000		,000	,028
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 15	Pearson Correlation	,178 <sup>*</sup>	-,026	-,420 <sup>**</sup>	-,278 <sup>**</sup>	1	-,014
	Sig. (2-tailed)	,018	,727	,000	,000		,849
	N	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 17	Pearson Correlation	-,214 <sup>**</sup>	-,126	,147	,166 <sup>*</sup>	-,014	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,097	,051	,028	,849	
	N	176	176	176	176	176	176

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

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

Οι πίνακες 11 και 12 αφορούν στη λειτουργία τμημάτων ένταξης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρηση ότι στα σχολεία στα οποία υπάρχει τμήμα ένταξης λειτουργεί και πρόγραμμα παράλληλης στήριξης (+0.645). Μάλιστα, λίγοι ερωτηθέντες απάντησαν ότι η ένταξη των μαθητών με ΜΔ δεν είναι εφικτή στη γενική τάξη (- 0.207) και ότι οι ΜΔ που έχουν κάποια παιδιά δεν μπορούν εύκολα να ανιχνευθούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς (- 0.214).

## Πίνακας 13

		Correlations							
		ΔΙΔΙΑ Τ.Ε.	ΕΡ 1	ΕΡ 5	ΕΡ 7	ΕΡ 8	ΕΡ 9	ΕΡ 11	ΕΡ 12

ΔΙΔ ΣΕ T.E.	Pearson Correlation	1	,177*	,215**	-,219**	,397**	,397**	-,197**	-,213**
	Sig. (2-tailed)		,019	,004	,004	,000	,000	,009	,005
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQT 1	Pearson Correlation	,177*	1	-,270**	-,136	-,054	-,070	-,096	,031
	Sig. (2-tailed)	,019		,000	,072	,477	,358	,206	,685
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQT 5	Pearson Correlation	-,215**	-,270**	1	,514**	,186*	,315**	,227**	,291**
	Sig. (2-tailed)	,004	,000		,000	,013	,000	,002	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQT 7	Pearson Correlation	-,219**	-,136	,514**	1	,279**	,257**	,225**	,167*
	Sig. (2-tailed)	,004	,072	,000		,000	,001	,003	,027
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQT 8	Pearson Correlation	-,397**	-,054	,186*	,279**	1	,646**	,375**	,343**
	Sig. (2-tailed)	,000	,477	,013	,000		,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQT 9	Pearson Correlation	-,397**	-,070	,315**	,257**	,646**	1	,448**	,518**
	Sig. (2-tailed)	,000	,358	,000	,001	,000		,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQT 11	Pearson Correlation	-,197**	-,096	,227**	,225**	,375**	,448**	1	,480**
	Sig. (2-tailed)	,009	,206	,002	,003	,000	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQT 12	Pearson Correlation	-,213**	,031	,291**	,167*	,343**	,518**	,480**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,685	,000	,027	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 14

		Correlations						
		Δ.Ι T.E	EPQT17	EPQH 18	EPQ 23	EPQT 24	EPQT 25	EPQH 27
ΔΙΔ.ΣΕ T	Pearson Correlation	1	-,195**	-,366**	-,339**	-,313**	-,360**	,149*
	Sig. (2-tailed)		,010	,000	,000	,000	,000	,048
	N	176	176	176	176	176	176	176
EPQTH 17	Pearson Correlation	-,195**	1	,222**	,470**	,207**	,275**	,033
	Sig. (2-tailed)	,010		,003	,000	,006	,000	,660
	N	176	176	176	176	176	176	176
EPQTH 18	Pearson Correlation	-,366**	,222**	1	,677**	,499**	,627**	-,218**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003		,000	,000	,000	,004
	N	176	176	176	176	176	176	176

ΕΡΩΤΗ 23	Pearson Correlation	-,339 <sup>**</sup>	,470 <sup>**</sup>	,677 <sup>**</sup>	1	,441 <sup>**</sup>	,569 <sup>**</sup>	-,256 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗ 24	Pearson Correlation	-,313 <sup>**</sup>	,207 <sup>**</sup>	,499 <sup>**</sup>	,441 <sup>**</sup>	1	,627 <sup>**</sup>	-,078
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,000	,000		,000	,301
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗ 25	Pearson Correlation	-,360 <sup>**</sup>	,275 <sup>**</sup>	,627 <sup>**</sup>	,569 <sup>**</sup>	,627 <sup>**</sup>	1	-,153 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,043
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗ 27	Pearson Correlation	,149 <sup>*</sup>	,033	-,218 <sup>**</sup>	-,256 <sup>**</sup>	-,078	-,153 <sup>*</sup>	1
	Sig. (2-tailed)	,048	,660	,004	,001	,301	,043	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Από το ερωτηματολόγιο προέκυψε ότι οι μόνο το 8% των ερωτηθέντων διδάσκουν σε τμήμα ένταξης, δηλαδή 14 εκπαιδευτικοί. Οι απαντήσεις αυτών των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι οι μαθητές με ΜΔ ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (+0.177) και ότι ωφελούνται σε μεγάλο βαθμό από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις στη μάθηση (- 0.215) και από τις Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση (-0.219). Υποστηρίζουν, μάλιστα, την άποψη ότι οι μαθητές αυτοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν στο γενικό σχολείο (-0.397) και ότι η ένταξή τους στη γενική τάξη είναι δυνατή σε μεγάλο βαθμό (-0.397). Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης φαίνεται να είναι ικανοί να εντοπίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών από την αρχή κιόλας της σχολικής χρονιάς (-0.195) και μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός μαθητή με ΜΔ (-0.366). Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους έχουν σε μεγάλο βαθμό την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να αναγνωρίσουν μέσα στη σχολική τάξη τους μαθητές που παρουσιάζουν ΜΔ (-0.339), είναι πολύ πρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (-0.313) και είναι πολύ ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης για αυτούς τους μαθητές (-0.360)

## Πίνακας 15

Correlations									
	ΠΑΡΛ ΣΤ ΣΧ	ΥΠ ΜΔ	ΕΡ 1	Ε 2.	ΕΡ 4	ΕΡ 6	ΕΡ11	Ε17	Ε21

ΠΑΡΑΛ	Pearson Correlation	1	,172 *	,208 **	,193 *	,168 *	,165 *	,281 *	-,178 *	,169 *
	Sig. (2-tailed)		,023	,006	,010	,026	,029	,000	,018	,025
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΜΑΘΗ ΜΕ ΜΔ	Pearson Correlation	,172 *	1	,073	,012	,207 *	,060	,193 *	-,109	-,032
	Sig. (2-tailed)	,023		,337	,874	,006	,430	,010	,149	,678
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗ1	Pearson Correlation	,208 **	,073	1	,072	,065	,092	-,096	-,134	,116
	Sig. (2-tailed)	,006	,337		,341	,394	,225	,206	,077	,125
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 2.	Pearson Correlation	,193 *	,012	,072	1	,133	-,055	,021	,142	-,093
	Sig. (2-tailed)	,010	,874	,341		,078	,471	,783	,059	,219
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 4	Pearson Correlation	,168 *	,207 **	,065	,133	1	,048	-,158 *	-,011	,069
	Sig. (2-tailed)	,026	,006	,394	,078		,530	,036	,880	,363
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 6	Pearson Correlation	,165 *	,060	,092	-,055	,048	1	-,043	-,126	-,037
	Sig. (2-tailed)	,029	,430	,225	,471	,530		,575	,097	,629
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ11	Pearson Correlation	-,281 **	,193 *	-,096	,021	-,158 *	-,043	1	,166 *	,198 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,010	,206	,783	,036	,575		,028	,009
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩ 17	Pearson Correlation	-,178 *	-,109	-,134	,142	-,011	-,126	,166 *	1	,231 **
	Sig. (2-tailed)	,018	,149	,077	,059	,880	,097	,028		,002
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ21	Pearson Correlation	-,169 *	-,032	,116	-,093	,069	-,037	-,198 *	,231 **	1
	Sig. (2-tailed)	,025	,678	,125	,219	,363	,629	,009	,002	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 15 είναι άξια σχολιασμού η παρατήρηση ότι στα σχολεία όπου υπάρχει πρόγραμμα παράλληλης στήριξης οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ένταξη των



μαθητών με ΜΔ απαραίτητη στη γενική τάξη, διότι επηρεάζει θετικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (- 0.281). Τα υπόλοιπα συμπεράσματα του πίνακα συνάδουν με τους πίνακες 11, 12 που αφορούν τη λειτουργία τμημάτων ένταξης.

**Πίνακας 16**

		Correlations									
		ΔΙΔ.ΠΑΡ	ΕΡ 3	ΕΡ 9	Ε 15	ΕΡ 18	ΕΡ 19	ΕΡ23	ΕΡ 24	Ε 28	Ε 31
ΔΙΔΑ ΣΕ	Pearson Correlation										
ΠΑΡΑΛ		1	,152*	-,148*	,180*	-,149*	,195**	-,157*	,210**	,239*	,239*
	Sig. (2-tailed)		,044	,049	,017	,048	,010	,037	,005	,001	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 3	Pearson Correlation	-,152*	1	,080	-,029	-,109	-,099	-,159*	,066	,095	,095
	Sig. (2-tailed)	,044		,289	,702	,149	,192	,035	,384	,210	,210
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 9	Pearson Correlation	-,148*	,080	1	-,420*	,454**	,120	,409*	,454**	,003	,003
	Sig. (2-tailed)	,049	,289		,000	,000	,112	,000	,000	,969	,969
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩ 15	Pearson Correlation	,180*	-,029	-,420*	1	-,138	-,096	-,152*	-,133	-,080	-,080
	Sig. (2-tailed)	,017	,702	,000		,067	,203	,044	,078	,292	,292
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩ 18	Pearson Correlation	-,149*	-,109	,454*	-,138	1	,301**	,677*	,499**	-,153*	-,153*
	Sig. (2-tailed)	,048	,149	,000	,067		,000	,000	,000	,042	,042
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ19	Pearson Correlation	-,195**	-,099	,120	-,096	,301**	1	,319*	,091	,056	,056
	Sig. (2-tailed)	,010	,192	,112	,203	,000		,000	,228	,457	,457
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩ 23	Pearson Correlation	-,157*	-,159*	,409*	-,152*	,677**	,319**	1	,441**	,147	,147
	Sig. (2-tailed)	,037	,035	,000	,044	,000	,000		,000	,051	,051
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩ 24	Pearson Correlation	-,210**	,066	,454*	-,133	,499**	,091	,441*	1	,108	,108
	Sig. (2-tailed)	,005	,384	,000	,078	,000	,228	,000		,154	,154
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

ΕΡΩ28	Pearson Correlation	-,239 **	,095	,003	-,080	-,153 *	,056	,147	,108	1	1,000 **
	Sig. (2-tailed)	,001	,210	,969	,292	,042	,457	,051	,154		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗ ΣΗ 31	Pearson Correlation	-,239 **	,095	,003	-,080	-,153 *	,056	,147	,108	1,000 **	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,210	,969	,292	,042	,457	,051	,154	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Η έρευνα έδειξε ότι μόνο 16 από τους 176 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν διδάσκουν σε πρόγραμμα παράλληλης στήριξης (9,1%). Αυτοί πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΜΔ δεν πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (+0.180). Οι ίδιοι δεν αισθάνονται άγχος και ανασφάλεια όταν διδάσκουν σε μαθητές με ΜΔ (-0.195). Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δε διδάσκουν σε παράλληλη στήριξη θεωρούν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών να παρακολουθούν μαθήματα ειδικής αγωγής (-0.239) και ότι είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό (-0.239).

### Πίνακας 17

		Correlations								
		ΜΑΘ Μ ΜΔ	ΕΡΩ 4	E 11	E12	EP 15	E22	E 25	E28	E 31
ΥΠΑΡΞΗ ΜΑΘ	Pearson Correlation	1	,207 **	,193 *	,191 *	,227 **	,148 *	,155 *	,190 *	,190 *
	Sig. (2-tailed)		,006	,010	,011	,002	,049	,040	,011	,011
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 4	Pearson Correlation	,207 **	1	,158 *	,279 *	,166 *	,143	,339 *	,174 *	,174 *
	Sig. (2-tailed)	,006		,036	,000	,028	,059	,000	,021	,021
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 11	Pearson Correlation	,193 *	-,158 *	1	,480 *	-,278 **	-,129	,265 *	-,047	-,047
	Sig. (2-tailed)	,010	,036		,000	,000	,088	,000	,534	,534
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 12	Pearson Correlation	-,191 *	-,279 **	,480 **	1	-,379 **	-,097	,322 *	-,179 *	-,179 *
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000		,000	,201	,000	,018	,018

	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 15	Pearson Correlation	-.227**	,166*	-.278**	-.379*	1	,025	-.068	-.080	-.080
	Sig. (2-tailed)	,002	,028	,000	,000		,744	,370	,292	,292
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 22	Pearson Correlation	,148*	,143	-.129	-.097	,025	1	-.268*	,157*	,157*
	Sig. (2-tailed)	,049	,059	,088	,201	,744		,000	,037	,037
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 25	Pearson Correlation	-.155*	-.339**	,265**	,322*	-.068	-.268**	1	,122	,122
	Sig. (2-tailed)	,040	,000	,000	,000	,370	,000		,107	,107
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 28	Pearson Correlation	,190*	,174*	-.047	-.179*	-.080	,157*	,122	1	1,00**0
	Sig. (2-tailed)	,011	,021	,534	,018	,292	,037	,107		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 31	Pearson Correlation	,190*	,174*	-.047	-.179*	-.080	,157*	,122	1,00**0	1
	Sig. (2-tailed)	,011	,021	,534	,018	,292	,037	,107	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στην ερώτηση «αν υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη σας» ένα πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (86,4%) απάντησε θετικά. Αρκετοί, μάλιστα, γνωρίζουν ότι η δυσκολία ενός μαθητή στη φωνολογική ενημερότητα και στην ορθογραφία είναι δύο από τα βασικά γνωρίσματα των μαθησιακών δυσκολιών (+0.207). Ωστόσο, προκαλεί ενδιαφέρον η αντιφατικότητα στη στάση των εκπαιδευτικών, αφού κρίνουν ότι οι μαθητές με ΜΔ πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (-0.227), ενώ την ίδια στιγμή θεωρούν πως η αλληλεπίδραση των μαθητών χωρίς ΜΔ με μαθητές που έχουν ΜΔ ωφελεί τους δεύτερους στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης (-0.191).

## Πίνακας 18

### Correlations

	ΕΡΩΤΗΣΗ 1	ΕΡΩΤΗΣΗ 5	ΕΡΩΤΗΣΗ 13	ΕΡΩΤΗΣΗ H 15	ΕΡΩΤΗΣΗ 18	ΕΡΩΤΗΣΗ 23	ΕΡΩΤΗΣΗ 24
EPQ1 Pearson Correlation	1	-.270**	-.198**	-.238**	-.158*	-.165*	-.215**
Sig. (2-tailed)		,000	,008	,001	,037	,029	,004
N	176	176	176	176	176	176	176
EPQ5 Pearson Correlation	-.270**	1	-.034	-.048	,244**	,292**	,317**
Sig. (2-tailed)	,000		,656	,525	,001	,000	,000
N	176	176	176	176	176	176	176
EP 13 Pearson Correlation	-.198**	-.034	1	-.060	,062	,067	,003
Sig. (2-tailed)	,008	,656		,427	,411	,377	,964
N	176	176	176	176	176	176	176
EP 15 Pearson Correlation	-.238**	-.048	-.060	1	-.138	-.152*	-.133
Sig. (2-tailed)	,001	,525	,427		,067	,044	,078
N	176	176	176	176	176	176	176
EP 18 Pearson Correlation	-.158*	,244**	,062	-.138	1	,677**	,499**
Sig. (2-tailed)	,037	,001	,411	,067		,000	,000
N	176	176	176	176	176	176	176
EP 23 Pearson Correlation	-.165*	,292**	,067	-.152*	,677**	1	,441**
Sig. (2-tailed)	,029	,000	,377	,044	,000		,000
N	176	176	176	176	176	176	176
EP 24 Pearson Correlation	-.215**	,317**	,003	-.133	,499**	,441**	1
Sig. (2-tailed)	,004	,000	,964	,078	,000	,000	
N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 18 φαίνεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τους μαθητές με ΜΔ στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμφωνούν με την αποτελεσματικότητα της πολυαισθητηριακής προσέγγισης (οπτική, ακουστική, απτική μάθηση) στον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών αυτών (-0.270) και θεωρούν ότι πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (-0.238).

## Πίνακας 19

Correlations						
	ΕΡΩΤΗΣΗ 2.	ΕΡΩΤΗΣΗ 8	ΕΡΩΤΗΣΗ 10	ΕΡΩΤΗΣΗ 13	ΕΡΩΤΗΣΗ 16	ΕΡΩΤΗΣΗ 24
EPQT 2. Pearson Correlation	1	,152*	-.182*	-.194**	-.197**	,174*
Sig. (2-tailed)		,044	,015	,010	,009	,021
N	176	176	176	176	176	176
EPQT 8 Pearson Correlation	,152*	1	-.255**	,136	-.187*	,285**
Sig. (2-tailed)	,044		,001	,072	,013	,000

	N	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 10</u>	Pearson Correlation	-,182 <sup>*</sup>	-,255 <sup>**</sup>	1	,033	,397 <sup>**</sup>	-,252 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,015	,001		,662	,000	,001
	N	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 13</u>	Pearson Correlation	-,194 <sup>**</sup>	,136	,033	1	,088	,003
	Sig. (2-tailed)	,010	,072	,662		,243	,964
	N	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 16</u>	Pearson Correlation	-,197 <sup>**</sup>	-,187 <sup>*</sup>	,397 <sup>**</sup>	,088	1	,044
	Sig. (2-tailed)	,009	,013	,000	,243		,560
	N	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 24</u>	Pearson Correlation	,174 <sup>*</sup>	,285 <sup>**</sup>	-,252 <sup>**</sup>	,003	,044	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,000	,001	,964	,560	
	N	176	176	176	176	176	176

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

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

Η διαπίστωση ότι οι μαθητές με ΜΔ δεν έχουν αρκετές δεξιότητες συνάδει με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν στο γενικό σχολείο (+0.152). Με την ίδια λογική συμφωνούν ότι αυτοί οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά δυσκολίες στην κοινωνική τους ενσωμάτωση και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση (-0.197).

## Πίνακας 20

		Correlations							
		EPT 3	EPQ 6	EPQT10	EPQT13	EPQT 17	EPQT21	EPQT 23	EPQT 27
<u>EPQ 3</u>	Pearson Correlation	1	,254 <sup>**</sup>	-,162 <sup>*</sup>	-,213 <sup>**</sup>	-,161 <sup>*</sup>	,187 <sup>*</sup>	-,159 <sup>*</sup>	,165 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)		,001	,032	,005	,033	,013	,035	,029
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
<u>E 6</u>	Pearson Correlation	,254 <sup>**</sup>	1	-,183 <sup>*</sup>	,118	-,126	-,037	,138	-,073
	Sig. (2-tailed)	,001		,015	,119	,097	,629	,067	,335
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQ10</u>	Pearson Correlation	-,162 <sup>*</sup>	-,183 <sup>*</sup>	1	,033	-,050	,120	-,219 <sup>**</sup>	-,039
	Sig. (2-tailed)	,032	,015		,662	,510	,112	,004	,606
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQ13</u>	Pearson Correlation	-,213 <sup>**</sup>	,118	,033	1	,000	-,141	,067	-,169 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,005	,119	,662		,997	,063	,377	,025
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQ 17</u>	Pearson Correlation	-,161 <sup>*</sup>	-,126	-,050	,000	1	,231 <sup>**</sup>	,470 <sup>**</sup>	,033
	Sig. (2-tailed)	,033	,097	,510	,997		,002	,000	,660
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQ 21</u>	Pearson Correlation	,187 <sup>*</sup>	-,037	,120	-,141	,231 <sup>**</sup>	1	-,054	,232 <sup>**</sup>

	Sig. (2-tailed)	,013	,629	,112	,063	,002		,477	,002
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQ 23	Pearson Correlation	-,159*	,138	-,219**	,067	,470**	-,054	1	-,256**
	Sig. (2-tailed)	,035	,067	,004	,377	,000	,477		,001
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EPQ 27	Pearson Correlation	,165*	-,073	-,039	-,169*	,033	,232**	-,256**	1
	Sig. (2-tailed)	,029	,335	,606	,025	,660	,002	,001	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 20 φαίνεται ότι όσοι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τη διαπίστωση ότι «Οι μαθητές με ΜΔ έχουν συνήθως άριστη βραχύχρονη μνήμη» κρίνουν ότι αυτοί οι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (+0.254) και παράλληλα επιβραδύνουν το ρυθμό διδασκαλίας διαταράσσοντας την ομαλή λειτουργία της τάξης (-0.182).

## Πίνακας 21

		Correlations									
		EP4	EP5	EP 8	EP 9	EP11	EP 12	EP 13	EP 14	EP 15	EP18
EP 4	Pearson Correlation	1	-,191*	-,185*	-,233**	-,158*	-,279**	-,221**	,155*	,166*	-,379**
	Sig. (2-tailed)		,011	,014	,002	,036	,000	,003	,040	,028	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP5	Pearson Correlation	-,191*	1	,186*	,315**	,227**	,291**	-,034	,078	-,048	,244**
	Sig. (2-tailed)	,011		,013	,000	,002	,000	,656	,306	,525	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 8	Pearson Correlation	,185*	,186*	1	,646**	,375**	,343**	,136	-,347**	-,387**	,320**
	Sig. (2-tailed)	,014	,013		,000	,000	,000	,072	,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

EP 9	Pearson	-									
	Correlation	,233 **	,315 **	,646 **	1	,448 **	,518 **	,157 *	-,243 **	-,420 **	,454 **
	Sig. (2-tailed)	,002	,000	,000		,000	,000	,037	,001	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 11	Pearson	-									
	Correlation	,158 *	,227 **	,375 **	,448 **	1	,480 **	,066	-,025	-,278 **	,271 **
	Sig. (2-tailed)	,036	,002	,000	,000		,000	,381	,745	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 12	Pearson	-									
	Correlation	,279 **	,291 **	,343 **	,518 **	,480 **	1	,135	,003	-,379 **	,374 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,073	,966	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP13	Pearson	-									
	Correlation	,221 **	-,034	,136	,157 *	,066	,135	1	-,203 **	-,060	,062
	Sig. (2-tailed)	,003	,656	,072	,037	,381	,073		,007	,427	,411
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP14	Pearson	,155 *	,078	-,347 **	-,243 **	-,025	,003	-,203 **	1	,317 **	-,148 *
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,040	,306	,000	,001	,745	,966	,007		,000	,049
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 15	Pearson	,166 *	-,048	-,387 **	-,420 **	-,278 **	-,379 **	-,060	,317 **	1	-,138
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,028	,525	,000	,000	,000	,000	,427	,000		,067
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EPΩTH ΣΗ18	Pearson	-									
	Correlation	,379 **	,244 **	,320 **	,454 **	,271 **	,374 **	,062	-,148 *	-,138	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,411	,049	,067	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 22

		Correlations									
		EP 4	EP 20	EP23	EP24	EP 25	EP 27	EP 28	EP 29	EP 31	
EP 4	Pearson Correlation	1	,174 *	-,323 **	-,251 **	-,339 **	,235 **	,174 *	,188 *	,174 *	
	Sig. (2-tailed)		,021	,000	,001	,000	,002	,021	,013	,021	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	

EP 20	Pearson Correlation	,174 *	1	-,134	,031	-,152 *	,149 *	-,006	-,015	-,006
	Sig. (2-tailed)	,021		,077	,683	,044	,048	,940	,839	,940
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	-,323 **	-,134	1	,441 **	,569 **	-,256 **	,147	-,063	,147
	Sig. (2-tailed)	,000	,077		,000	,000	,001	,051	,407	,051
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	-,251 **	,031	,441 **	1	,627 **	-,078	,108	-,153 *	,108
	Sig. (2-tailed)	,001	,683	,000		,000	,301	,154	,043	,154
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP25	Pearson Correlation	-,339 **	-,152 *	,569 **	,627 **	1	-,153 *	,122	-,067	,122
	Sig. (2-tailed)	,000	,044	,000	,000		,043	,107	,375	,107
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP27	Pearson Correlation	,235 **	,149 *	-,256 **	-,078	-,153 *	1	,149 *	,113	,149 *
	Sig. (2-tailed)	,002	,048	,001	,301	,043		,048	,135	,048
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP28	Pearson Correlation	,174 *	-,006	,147	,108	,122	,149 *	1	,371 **	1,000 **
	Sig. (2-tailed)	,021	,940	,051	,154	,107	,048		,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 29	Pearson Correlation	,188 *	-,015	-,063	-,153 *	-,067	,113	,371 **	1	,371 **
	Sig. (2-tailed)	,013	,839	,407	,043	,375	,135	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP31	Pearson Correlation	,174 *	-,006	,147	,108	,122	,149 *	1,000 **	,371 **	1
	Sig. (2-tailed)	,021	,940	,051	,154	,107	,048	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στους πίνακες 21,22 συσχετίζεται η άποψη ότι δύο από τα βασικά γνωρίσματα των ΜΔ είναι η δυσκολία στη φωνολογική ενημερότητα και στην ορθογραφία. Όσοι απαντούν θετικά φαίνεται να πιστεύουν ότι οι μαθητές με ΜΔ ωφελούνται από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις στη μάθηση(-0.191), ότι είναι εφικτή η ένταξή τους στη γενική τάξη (-0.233) και ότι ευεργετούνται από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους μαθητές (-0.279). Όσον αφορά στον προσωπικό τους ρόλο πιστεύουν ότι έχουν την κατάλληλη κατάρτιση να εντοπίζουν τις ΜΔ στην τάξη (-0.323) και ότι είναι ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης (-0.339), καθώς έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΜΔ (+0.235).

## Πίνακας 23

### Correlations



		EP 5	EP 7	EP 8	EP 9	EP11	EP 12	EP18	EP 21
EP 5	Pearson Correlation	1	,514**	,186*	,315**	,227**	,291**	,244**	-,269**
	Sig. (2-tailed)		,000	,013	,000	,002	,000	,001	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 7	Pearson Correlation	,514**	1	,279**	,257**	,225**	,167*	,200**	-,254**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001	,003	,027	,008	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 8	Pearson Correlation	,186*	,279**	1	,646**	,375**	,343**	,320**	-,131
	Sig. (2-tailed)	,013	,000		,000	,000	,000	,000	,084
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 9	Pearson Correlation	,315**	,257**	,646**	1	,448**	,518**	,454**	-,217**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000		,000	,000	,000	,004
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 11	Pearson Correlation	,227**	,225**	,375**	,448**	1	,480**	,271**	-,198**
	Sig. (2-tailed)	,002	,003	,000	,000		,000	,000	,009
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP12	Pearson Correlation	,291**	,167*	,343**	,518**	,480**	1	,374**	-,160*
	Sig. (2-tailed)	,000	,027	,000	,000	,000		,000	,034
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP18	Pearson Correlation	,244**	,200**	,320**	,454**	,271**	,374**	1	-,170*
	Sig. (2-tailed)	,001	,008	,000	,000	,000	,000		,024
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 21	Pearson Correlation	-,269**	-,254**	-,131	-,217**	-,198**	-,160*	-,170*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,084	,004	,009	,034	,024	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 24

### Correlations

		EP 5	EP 22	EP 23	EP 24	EP 25	EP 27	EP 29
EP 5	Pearson Correlation	1	-,302**	,292**	,317**	,280**	-,149*	-,190*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,049	,012
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 22	Pearson Correlation	-,302**	1	-,011	-,262**	-,268**	,117	,275**
	Sig. (2-tailed)	,000		,885	,000	,000	,121	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	,292**	-,011	1	,441**	,569**	-,256**	-,063
	Sig. (2-tailed)	,000	,885		,000	,000	,001	,407
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	,317**	-,262**	,441**	1	,627**	-,078	-,153*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,301	,043

	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	,280 **	-,268 **	,569 **	,627 **	1	-,153 *	-,067
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,043	,375
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 27	Pearson Correlation	-,149 *	,117	-,256 **	-,078	-,153 *	1	,113
	Sig. (2-tailed)	,049	,121	,001	,301	,043		,135
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 29	Pearson Correlation	-,190 *	,275 **	-,063	-,153 *	-,067	,113	1
	Sig. (2-tailed)	,012	,000	,407	,043	,375	,135	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στους πίνακες 23, 24 οι συσχετίσεις αφορούν στην ερώτηση αν οι μαθητές με ΜΔ ωφελούνται από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις. Όσοι απαντούν θετικά (πολύ-παρα πολύ) θεωρούν σε μεγάλο βαθμό ότι η διδασκαλία με Τ.Π.Ε μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές με ΜΔ (+0.514) και ότι έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν στο γενικό σχολείο (+0.186). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων (-0.269) και είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών κατάλληλων για αυτούς τους μαθητές (-0.302).

## Πίνακας 25

		Correlations			
		EP 6	EP 10	EP 20	EP 29
EP 6	Pearson Correlation	1	-,183 *	-,156 *	,198 **
	Sig. (2-tailed)		,015	,039	,008
	N	176	176	176	176
EP 10	Pearson Correlation	-,183 *	1	,038	-,013
	Sig. (2-tailed)	,015		,616	,861
	N	176	176	176	176
EP 20	Pearson Correlation	-,156 *	,038	1	-,015
	Sig. (2-tailed)	,039	,616		,839
	N	176	176	176	176
EP 29	Pearson Correlation	,198 **	-,013	-,015	1
	Sig. (2-tailed)	,008	,861	,839	
	N	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 25 η ερώτηση 6 συσχετίζεται αρνητικά με την ερώτηση 10 και 20 και θετικά με την ερώτηση 29. Αυτό σημαίνει ότι όσοι πιστεύουν πως οι μαθητές με ΜΔ δεν μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας πιστεύουν επίσης σε μεγάλο βαθμό ότι δεν μπορούν να ενταχθούν ομαλά στην τάξη και θέλουν οι μαθητές τους να αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν στα μαθήματα. Ακόμη, θεωρούν ότι είναι επιβεβλημένη η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που είναι σχετικά με τις ΜΔ.

## Πίνακας 26

		Correlations							
		EP 7	EP 8	EP9	EP 10	EP 11	EP 12	EP 16	EP 18
EP 7	Pearson Correlation	1	,279**	,257**	-,172*	,225**	,167*	-,189*	,200**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,022	,003	,027	,012	,008
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 8	Pearson Correlation	,279**	1	,646**	-,255**	,375**	,343**	-,187*	,320**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001	,000	,000	,013	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 9	Pearson Correlation	,257**	,646**	1	-,396**	,448**	,518**	-,132	,454**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000	,000	,000	,082	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 10	Pearson Correlation	-,172*	-,255**	-,396**	1	-,361**	-,322**	,397**	-,154*
	Sig. (2-tailed)	,022	,001	,000		,000	,000	,000	,041
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP11	Pearson Correlation	,225**	,375**	,448**	-,361**	1	,480**	-,064	,271**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000	,000		,000	,396	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP12	Pearson Correlation	,167*	,343**	,518**	-,322**	,480**	1	-,173*	,374**
	Sig. (2-tailed)	,027	,000	,000	,000	,000		,022	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 16	Pearson Correlation	-,189*	-,187*	-,132	,397**	-,064	-,173*	1	-,047
	Sig. (2-tailed)	,012	,013	,082	,000	,396	,022		,532
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP18	Pearson Correlation	,200**	,320**	,454**	-,154*	,271**	,374**	-,047	1
	Sig. (2-tailed)	,008	,000	,000	,041	,000	,000	,532	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 27

		Correlations							
		EP 7	EP21	EP22	EP23	EP 24	EP25	EP 29	EP 30
EP 7	Pearson Correlation	1	-.254**	-.238**	.240**	.247**	.296**	-.204**	-.204**
	Sig. (2-tailed)		,001	,001	,001	,001	,000	,007	,007
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 21	Pearson Correlation	-.254**	1	,583**	-.054	-.323**	-.186*	,398**	,210**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,477	,000	,013	,000	,005
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 22	Pearson Correlation	-.238**	,583**	1	-.011	-.262**	-.268**	,275**	,200**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,885	,000	,000	,000	,008
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	,240**	-.054	-.011	1	,441**	,569**	-.063	-.009
	Sig. (2-tailed)	,001	,477	,885		,000	,000	,407	,908
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	,247**	-.323**	-.262**	,441**	1	,627**	-.153*	-.005
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000		,000	,043	,945
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	,296**	-.186*	-.268**	,569**	,627**	1	-.067	,012
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,000	,000	,000		,375	,876
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 29	Pearson Correlation	-.204**	,398**	,275**	-.063	-.153*	-.067	1	,256**
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000	,407	,043	,375		,001
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 30	Pearson Correlation	-.204**	,210**	,200**	-.009	-.005	,012	,256**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,005	,008	,908	,945	,876	,001	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Οι πίνακες 26 και 27 αφορούν στις συσχετίσεις της ερώτησης 7 με τις υπόλοιπες. Όσοι εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι αν η διδασκαλία με Τ.Π.Ε μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή με ΜΔ απάντησαν θετικά πιστεύουν επίσης ότι οι μαθητές με ΜΔ έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν στο γενικό σχολείο (+0.279) με προϋπόθεση τη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (-0.204) και υποστηρίζουν ότι είναι εφικτή η ένταξή τους στη γενική τάξη (+0.257), καθώς επηρεάζει θετικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (+225). Έχουν την άποψη ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις απαιτήσεις των μαθητών αυτών (+0.200) και έχουν τόσο την καλή διάθεση όσο και την κατάρτιση να αντεπεξέλθουν

σε μαθητές με ΜΔ. Μάλιστα, αρκετοί θεωρούν ότι αν οι μαθητές με ΜΔ βοηθηθούν με χρήση Τ.Π.Ε στη διδασκαλία τους δε θα αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα στη μελλοντική τους αποκατάσταση (-0.187).

**Πίνακας 28**

		Correlations						
		EP 8	EP 9	EP 10	EP 11	EP 12	EP 14	EP 15
EP 8	Pearson Correlation	1	,646**	-,255**	,375**	,343**	-,347**	-,387**
	Sig. (2-tailed)		,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 9	Pearson Correlation	,646**	1	-,396**	,448**	,518**	-,243**	-,420**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,001	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 10	Pearson Correlation	-,255**	-,396**	1	-,361**	-,322**	,200**	,466**
	Sig. (2-tailed)	,001	,000		,000	,000	,008	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 11	Pearson Correlation	,375**	,448**	-,361**	1	,480**	-,025	-,278**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,745	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 12	Pearson Correlation	,343**	,518**	-,322**	,480**	1	,003	-,379**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,966	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 14	Pearson Correlation	-,347**	-,243**	,200**	-,025	,003	1	,317**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,008	,745	,966		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 15	Pearson Correlation	-,387**	-,420**	,466**	-,278**	-,379**	,317**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

**Πίνακας 29**

		Correlations						
		EP8	EP 16	EP 18	EP 23	EP 24	EP 25	EP 27
EP 8	Pearson Correlation	1	-,187*	,320**	,225**	,285**	,297**	-,154*
	Sig. (2-tailed)		,013	,000	,003	,000	,000	,041
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 16	Pearson Correlation	-,187*	1	-,047	-,022	,044	-,035	-,015
	Sig. (2-tailed)	,013		,532	,776	,560	,648	,847
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 18	Pearson Correlation	,320**	-,047	1	,677**	,499**	,627**	-,218**
	Sig. (2-tailed)	,000	,532		,000	,000	,000	,004

	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	,225 **	-,022	,677 **	1	,441 **	,569 **	-,256 **
	Sig. (2-tailed)	,003	,776	,000		,000	,000	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	,285 **	,044	,499 **	,441 **	1	,627 **	-,078
	Sig. (2-tailed)	,000	,560	,000	,000		,000	,301
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	,297 **	-,035	,627 **	,569 **	,627 **	1	-,153 *
	Sig. (2-tailed)	,000	,648	,000	,000	,000		,043
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 27	Pearson Correlation	-,154 *	-,015	-,218 **	-,256 **	-,078	-,153 *	1
	Sig. (2-tailed)	,041	,847	,004	,001	,301	,043	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στους πίνακες 28, 29 που αφορούν στην ερώτηση «αν οι μαθητές με ΜΔ έχουν τη δυνατότητα βελτίωσης στο γενικό σχολείο» παρατηρείται ότι υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση με την ερώτηση 9 αναφορικά με τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών στη γενική τάξη (+0.646). Επίσης, συσχετίζεται θετικά και με τις ερωτήσεις 11 και 12 που αφορούν στην αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη και την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Όσοι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά στην ερώτηση 8 θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι λίγο έως ελάχιστα αφιλόξενο για μαθητές με ΜΔ (-0.347), γι αυτό και δε χρειάζεται αυτοί οι μαθητές να φοιτούν σε ειδικά σχολεία (-0.387). Ως προς τις δικές τους ικανότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούν ότι έχουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός μαθητή με ΜΔ (+0.320) και ότι είναι ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης (+0.297).

### Πίνακας 30

		Correlations							
		EP 9	EP 10	EP 11	EP12	EP 13	EP 14	EP 15	EPQ 18
EP 9	Pearson Correlation	1	,396 **	,448 **	,518 **	,157 *	-,243 **	-,420 **	,454 **
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,037	,001	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP10	Pearson Correlation	-,396 **	1	-,361 **	-,322 **	,033	,200 **	,466 **	-,154 *
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,662	,008	,000	,041
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

EP 11	Pearson Correlation	,448 **	-,361 **	1	,480 **	,066	-,025	-,278 **	,271 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,381	,745	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 12	Pearson Correlation	,518 **	-,322 **	,480 **	1	,135	,003	-,379 **	,374 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,073	,966	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 13	Pearson Correlation	,157 *	,033	,066	,135	1	-,203 **	-,060	,062
	Sig. (2-tailed)	,037	,662	,381	,073		,007	,427	,411
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 14	Pearson Correlation	-,243 **	,200 **	-,025	,003	-,203 **	1	,317 **	-,148 *
	Sig. (2-tailed)	,001	,008	,745	,966	,007		,000	,049
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 15	Pearson Correlation	-,420 **	,466 **	-,278 **	-,379 **	-,060	,317 **	1	-,138
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,427	,000		,067
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 18	Pearson Correlation	,454 **	-,154 *	,271 **	,374 **	,062	-,148 *	-,138	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,041	,000	,000	,411	,049	,067	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

## Πίνακας 31

		EP 9	EP 21	EP 22	EP 23	EP 24	EP 25	EP 27
EP 9	Pearson Correlation	1	-,217 **	-,182 *	,409 **	,454 **	,463 **	-,158 *
	Sig. (2-tailed)		,004	,016	,000	,000	,000	,036
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 21	Pearson Correlation	-,217 **	1	,583 **	-,054	-,323 **	-,186 *	,232 **
	Sig. (2-tailed)	,004		,000	,477	,000	,013	,002
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 22	Pearson Correlation	-,182 *	,583 **	1	-,011	-,262 **	-,268 **	,117
	Sig. (2-tailed)	,016	,000		,885	,000	,000	,121
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	,409 **	-,054	-,011	1	,441 **	,569 **	-,256 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,477	,885		,000	,000	,001

	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	,454 **	-,323 **	-,262 **	,441 **	1	,627 **	-,078
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,301
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	,463 **	-,186 *	-,268 **	,569 **	,627 **	1	-,153 *
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,000	,000	,000		,043
	N	176	176	176	176	176	176	176
EP 27	Pearson Correlation	-,158 *	,232 **	,117	-,256 **	-,078	-,153 *	1
	Sig. (2-tailed)	,036	,002	,121	,001	,301	,043	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Η ερώτηση 9 που συσχετίζεται στους πίνακες 30, 31 αναφέρεται στη δυνατότητα ένταξης των μαθητών στη γενική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν εφικτή την ενσωμάτωση των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη υποστηρίζουν πως αυτή η ενσωμάτωση επηρεάζει θετικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (+0.448), τους ωφελεί μαθησιακά λόγω της επίδρασής τους με τους υπόλοιπους μαθητές (+0.518) και δεν επιβραδύνεται ο ρυθμός της διδασκαλίας ούτε καθυστερείται η πρόοδός τους (-0.396). Επίσης, υποστηρίζουν ότι το σχολικό πρόγραμμα των μαθημάτων είναι σχεδιασμένο κατάλληλα και για μαθητές με ΜΔ (+0.157). Είναι προφανές από τους πίνακες ότι η θετική απάντηση στην ερώτηση 9 συνδέεται άμεσα με θετικές απαντήσεις στις ερωτήσεις 18, 23, 24, 25 που αφορούν στην προσωπική κατάρτιση και προθυμία των εκπαιδευτικών για προσαρμογή στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΜΔ.

### Πίνακας 32

		Correlations									
		EP 10	EP 11	EP 12	EP 14	EP 15	EP 16	EP 19	EP 23	EP 24	EPQ 25
E1 0	Pearson Correlation	1	-,361 **	-,322 **	,200 **	,466 **	,397 **	,210 **	,219 **	,252 **	-,257 **
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,008	,000	,000	,005	,004	,001	,001
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E1 1	Pearson Correlation	-,361 **	1	,480 **	-,025	-,278 **	-,064	-,002	,231 **	,416 **	,265 **
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,745	,000	,396	,983	,002	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E1 2	Pearson Correlation	-,322 **	,480 **	1	,003	-,379 **	-,173 *	,062	,212 **	,343 **	,322 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,966	,000	,022	,415	,005	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176



E1 4	Pearson Correlation	,200 **	-,025	,003	1	,317 **	,279 **	-,101	-,156 *	,021	-,069
	Sig. (2-tailed)	,008	,745	,966		,000	,000	,184	,038	,784	,365
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E1 5	Pearson Correlation	,466 **	-,278 **	-,379 **	,317 **	1	,255 **	-,096	-,152 *	-,133	-,068
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,001	,203	,044	,078	,370
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E1 6	Pearson Correlation	,397 **	-,064	-,173 *	,279 **	,255 **	1	-,129	-,022	,044	-,035
	Sig. (2-tailed)	,000	,396	,022	,000	,001		,087	,776	,560	,648
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E1 9	Pearson Correlation	-,210 **	-,002	,062	-,101	-,096	-,129	1	,319 **	,091	,171 *
	Sig. (2-tailed)	,005	,983	,415	,184	,203	,087		,000	,228	,023
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E2 3	Pearson Correlation	-,219 **	,231 **	,212 **	-,156 *	-,152 *	-,022	,319 **	1	,441 **	,569 **
	Sig. (2-tailed)	,004	,002	,005	,038	,044	,776	,000		,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E2 4	Pearson Correlation	-,252 **	,416 **	,343 **	,021	-,133	,044	,091	,441 **	1	,627 **
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,784	,078	,560	,228	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E2 5	Pearson Correlation	-,257 **	,265 **	,322 **	-,069	-,068	-,035	,171 *	,569 **	,627 **	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,365	,370	,648	,023	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 32 οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι η ένταξη των μαθητών με ΜΔ διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της τάξης και καθυστερεί την πρόοδο των μαθητών πιστεύουν επίσης ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία (+0.466) και ότι μελλοντικά τα παιδιά αυτά θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην κοινωνική τους ενσωμάτωση (+0.397). Παράλληλα, φαίνεται από τον πίνακα η αρνητική συσχέτιση της ερώτησης 10 με τις ερωτήσεις 11 και 12. Αυτοί που θεωρούν επιζήμια την ένταξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη αρνούνται την θετική τους ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την ωφέλεια από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (-0.361, -0.362). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί- που αντιλαμβάνονται ως προβληματική την ένταξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη- δε φαίνονται

πρόθυμοι να καταρτιστούν και να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με ΜΔ (-0.252, -0.257).

### Πίνακας 33

		Correlations								
		EP11	EP 12	EP 15	EP 17	EP 18	EP 21	EP 23	EP 24	EP 25
EP 11	Pearson Correlation	1	.480**	-.278**	.166*	.271**	-.198**	.231**	.416**	.265**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.028	.000	.009	.002	.000	.000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP12	Pearson Correlation	.480**	1	-.379**	.170*	.374**	-.160*	.212**	.343**	.322**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.024	.000	.034	.005	.000	.000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP15	Pearson Correlation	-.278**	-.379**	1	-.014	-.138	.103	-.152*	-.133	-.068
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.849	.067	.175	.044	.078	.370
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 17	Pearson Correlation	.166*	.170*	-.014	1	.222**	.231**	.470**	.207**	.275**
	Sig. (2-tailed)	.028	.024	.849		.003	.002	.000	.006	.000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 18	Pearson Correlation	.271**	.374**	-.138	.222**	1	-.170*	.677**	.499**	.627**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.067	.003		.024	.000	.000	.000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 21	Pearson Correlation	-.198**	-.160*	.103	.231**	-.170*	1	-.054	-.323**	-.186*
	Sig. (2-tailed)	.009	.034	.175	.002	.024		.477	.000	.013
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	.231**	.212**	-.152*	.470**	.677**	-.054	1	.441**	.569**
	Sig. (2-tailed)	.002	.005	.044	.000	.000	.477		.000	.000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	.416**	.343**	-.133	.207**	.499**	-.323**	.441**	1	.627**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.078	.006	.000	.000	.000		.000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	.265**	.322**	-.068	.275**	.627**	-.186*	.569**	.627**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.370	.000	.000	.013	.000	.000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 33 η ερώτηση 11 που αφορά στη θετική επίδραση της γενικής τάξης στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ΜΔ συσχετίζεται θετικά με τις ερωτήσεις 12, 17, 18, 23, 24, 25 και αρνητικά με τις ερωτήσεις 15, 21. Αυτό σημαίνει

ότι όσοι απαντούν θετικά (πολύ- πάρα πολύ) στην ερώτηση 11 απαντούν θετικά και στις υπόλοιπες ερωτήσεις. Αυτοί που αποδέχονται τη θετική επίδραση της γενικής τάξης στους μαθητές με ΜΔ θεωρούν ότι οι τελευταίοι δεν πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (-0.278).

**Πίνακας 34**

		Correlations								
		EP 12	EP 15	EP18	EP 21	EP 23	EP 24	EP 25	EP 28	EP 31
EP12	Pearson Correlation	1	,379**	,374**	-,160*	,212**	,343**	,322**	-,179*	-,179*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,034	,005	,000	,000	,018	,018
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 15	Pearson Correlation	-,379**	1	-,138	,103	-,152*	-,133	-,068	-,080	-,080
	Sig. (2-tailed)	,000		,067	,175	,044	,078	,370	,292	,292
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 18	Pearson Correlation	,374**	-,138	1	-,170*	,677**	,499**	,627**	-,153*	-,153*
	Sig. (2-tailed)	,000	,067		,024	,000	,000	,000	,042	,042
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 21	Pearson Correlation	-,160*	,103	-,170*	1	-,054	-,323**	-,186*	,217**	,217**
	Sig. (2-tailed)	,034	,175	,024		,477	,000	,013	,004	,004
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	,212**	-,152*	,677**	-,054	1	,441**	,569**	,147	,147
	Sig. (2-tailed)	,005	,044	,000	,477		,000	,000	,051	,051
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	,343**	-,133	,499**	-,323**	,441**	1	,627**	,108	,108
	Sig. (2-tailed)	,000	,078	,000	,000	,000		,000	,154	,154
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	,322**	-,068	,627**	-,186*	,569**	,627**	1	,122	,122
	Sig. (2-tailed)	,000	,370	,000	,013	,000	,000		,107	,107
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 28	Pearson Correlation	-,179*	-,080	-,153*	,217**	,147	,108	,122	1	1,000**
	Sig. (2-tailed)	,018	,292	,042	,004	,051	,154	,107		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 31	Pearson Correlation	-,179*	-,080	-,153*	,217**	,147	,108	,122	1,000**	1
	Sig. (2-tailed)	,018	,292	,042	,004	,051	,154	,107	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Η ερώτηση 12, που συσχετίζεται στον πίνακα, 34 αφορά στην ωφέλεια που αποκομίζουν οι μαθητές με ΜΔ από την αλληλεπίδρασή τους με τους υπόλοιπους

μαθητές στην τυπική σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που απαντούν θετικά στην παραπάνω ερώτηση (πολύ- πάρα πολύ) πιστεύουν ότι οι μαθητές δεν πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία (-0.379) και ότι δε θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά δυσκολίες (-0.173). Θεωρούν επίσης ότι σε προσωπικό επίπεδο έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός μαθητή με ΜΔ (+0.374) και ότι είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό (-0.179).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ερώτηση 13 («το σχολικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο κατάλληλα για μαθητές με ΜΔ;»), επειδή παρουσιάζει μόνο δύο συσχετίσεις με άλλες ερωτήσεις δεν έχει αποτυπωθεί σε πίνακα. Παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τις ερωτήσεις 14 και 27. Αυτό σημαίνει ότι όσοι έχουν απαντήσει αρνητικά (καθόλου- λίγο) στην ερώτηση 13 θεωρούν ότι το σχολικό περιβάλλον είναι αφιλόξενο για μαθητές με ΜΔ (-0.213) και δηλώνουν ότι οι ίδιοι δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΜΔ (-0.169).

## Πίνακας 35

		Correlations					
		ΕΡΩΤ 14	ΕΡΩΤΗΣΗ 15	ΕΡΩΤΗΣΗ 16	ΕΡΩΤΗΣΗ 18	ΕΡΩΤΗΣΗ 23	ΕΡΩΤΗΣΗ 27
EP 14	Pearson Correlation	1	<b>,317**</b>	<b>,279**</b>	<b>-,148*</b>	<b>-,156*</b>	<b>,210**</b>
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,049	,038	,005
	N	176	176	176	176	176	176
EP 15	Pearson Correlation	<b>,317**</b>	1	<b>,255**</b>	<b>-,138*</b>	<b>-,152*</b>	<b>,111</b>
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,067	,044	,143
	N	176	176	176	176	176	176
EP 16	Pearson Correlation	<b>,279**</b>	<b>,255**</b>	1	<b>-,047</b>	<b>-,022</b>	<b>-,015</b>
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,532	,776	,847
	N	176	176	176	176	176	176
EP 18	Pearson Correlation	<b>-,148*</b>	<b>-,138</b>	<b>-,047</b>	1	<b>,677**</b>	<b>-,218**</b>
	Sig. (2-tailed)	,049	,067	,532		,000	,004

	N	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	-,156*	-,152*	-,022	,677**	1	-,256**
	Sig. (2-tailed)	,038	,044	,776	,000		,001
	N	176	176	176	176	176	176
EP 27	Pearson Correlation	,210**	,111	-,015	-,218**	-,256**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,143	,847	,004	,001	
	N	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 35 οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά ότι το σχολικό περιβάλλον είναι αφιλόξενο για μαθητές με ΜΔ υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις (+0.317) και ότι θα αντιμετωπίσουν μελλοντικές δυσκολίες (+0.279). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν έχουν τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός μαθητή με ΜΔ (-0.148).

### Πίνακας 36

		Correlations			
		ΕΡΩΤΗΣΗ 15	ΕΡΩΤΗΣΗ 16	ΕΡΩΤΗΣΗ 20	ΕΡΩΤΗΣΗ 23
ΕΡΩΤΗΣΗ 15	Pearson Correlation	1	,255**	,155*	-,152*
	Sig. (2-tailed)		,001	,039	,044
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 16	Pearson Correlation	,255**	1	-,118	-,022
	Sig. (2-tailed)	,001		,120	,776
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 20	Pearson Correlation	,155*	-,118	1	-,134
	Sig. (2-tailed)	,039	,120		,077
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 23	Pearson Correlation	-,152*	-,022	-,134	1
	Sig. (2-tailed)	,044	,776	,077	
	N	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 36 οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην ερώτηση αν οι μαθητές πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις και οι απαντήσεις τους συσχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών με ΜΔ (+0.255). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι αυτοί οι μαθητές δεν είναι ανάγκη να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις θέλουν οι μαθητές τους να αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν στα μαθήματα (+0.155).

### Πίνακας 37

		Correlations		
		ΕΡΩΤΗΣΗ 16	ΕΡΩΤΗΣΗ 28	ΕΡΩΤΗΣΗ 31
ΕΡΩΤΗΣΗ 16	Pearson Correlation	1	,190 *	,190 *
	Sig. (2-tailed)		,011	,011
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 28	Pearson Correlation	,190 *	1	1,000 **
	Sig. (2-tailed)	,011		,000
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 31	Pearson Correlation	,190 *	1,000 **	1
	Sig. (2-tailed)	,011	,000	
	N	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 37 οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι μαθητές με ΜΔ δε θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά προβλήματα πιστεύουν την ίδια στιγμή ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών να παρακολουθούν μαθήματα ειδικής αγωγής και ότι είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολείων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό.

### Πίνακας 38

		Correlations						
		ΕΡΩΤ 17	ΕΡΩ 18	ΕΡΩΗ 19	ΕΡΩ 21	ΕΡΩ 23	ΕΡΩ 24	ΕΡΩΤ 25
ΕΡΩ 17	Pearson Correlation	1	,222 **	,318 **	,231 **	,470 **	,207 **	,275 **
	Sig. (2-tailed)		,003	,000	,002	,000	,006	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 18	Pearson Correlation	,222 **	1	,301 **	-,170 *	,677 **	,499 **	,627 **
	Sig. (2-tailed)	,003		,000	,024	,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤ 19	Pearson Correlation	,318 **	,301 **	1	,183 *	,319 **	,091	,171 *

	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,015	,000	,228	,023
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 21</u>	Pearson Correlation	,231**	-,170*	,183*	1	-,054	-,323**	-,186*
	Sig. (2-tailed)	,002	,024	,015		,477	,000	,013
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 23</u>	Pearson Correlation	,470**	,677**	,319**	-,054	1	,441**	,569**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,477		,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 24</u>	Pearson Correlation	,207**	,499**	,091	-,323**	,441**	1	,627**
	Sig. (2-tailed)	,006	,000	,228	,000	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>EPQT 25</u>	Pearson Correlation	,275**	,627**	,171*	-,186*	,569**	,627**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,023	,013	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Η ερώτηση «οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών μπορούν εύκολα να ανιχνευθούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς;» συσχετίζεται μόνο θετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν στις προσωπικές δυνατότητες των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όσοι δηλώνουν ότι μπορούν να ανιχνεύσουν τις ΜΔ από την αρχή αισθάνονται ικανοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθητών με ΜΔ και αισθάνονται ασφαλείς και χωρίς άγχος, όταν διδάσκουν σε τέτοιους μαθητές. Μάλιστα, ισχυρίζονται ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι στις ΜΔ και ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές για τους μαθητές με ΜΔ.

### Πίνακας 39

		Correlations									
		EP18	EP19	EP 20	E 21	E 23	EP 24	EP25	EP 27	EP 29	EP 31
<u>EP 18</u>	Pearson Correlation	1	,301*	-,153*	-,170*	,677*	-,499**	,627*	-,218**	-,158*	-,153*
	Sig. (2-tailed)		,000	,042	,024	,000	,000	,000	,004	,037	,042
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
<u>EP 19</u>	Pearson Correlation	,301**	1	,056	,183*	,319*	,091	,171*	,055	,152*	,056
	Sig. (2-tailed)	,000		,457	,015	,000	,228	,023	,465	,044	,457
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
<u>EP 20</u>	Pearson Correlation	-,153*	,056	1	,217*	-,134	,031	-,152*	,149*	-,015	-,006
	Sig. (2-tailed)	,042	,457		,004	,077	,683	,044	,048	,839	,940
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

EP 21	Pearson Correlation	-,170 *	,183 *	,217 **	1	-,054	-,323 **	-,186 *	,232 **	,398 **	,217 **
	Sig. (2-tailed)	,024	,015	,004		,477	,000	,013	,002	,000	,004
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	,677 **	,319 *	-,134	-,054	1	,441 **	,569 *	-,256 **	-,063	,147
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,077	,477		,000	,000	,001	,407	,051
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	,499 **	,091	,031	-,323 *	,441 *	1	,627 *	-,078	-,153 *	,108
	Sig. (2-tailed)	,000	,228	,683	,000	,000		,000	,301	,043	,154
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	,627 **	,171 *	-,152 *	-,186 *	,569 *	,627 **	1	-,153 *	-,067	,122
	Sig. (2-tailed)	,000	,023	,044	,013	,000	,000		,043	,375	,107
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 27	Pearson Correlation	-,218 **	,055	,149 *	,232 *	-,256 *	-,078	-,153 *	1	,113	,149 *
	Sig. (2-tailed)	,004	,465	,048	,002	,001	,301	,043		,135	,048
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 29	Pearson Correlation	-,158 *	,152 *	-,015	,398 *	-,063	-,153 *	-,067	,113	1	,371 **
	Sig. (2-tailed)	,037	,044	,839	,000	,407	,043	,375	,135		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 31	Pearson Correlation	-,153 *	,056	-,006	,217 *	,147	,108	,122	,149 *	,371 **	1
	Sig. (2-tailed)	,042	,457	,940	,004	,051	,154	,107	,048	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 39 φαίνεται η συσχέτιση της ερώτησης που αφορά στη δυνατότητα των ερωτώμενων να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός μαθητή με ΜΔ. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στην ερώτηση δεν αισθάνονται άγχος να διδάξουν σε μαθητές με ΜΔ (+0.301) και θέλουν οι μαθητές τους να αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν στα μαθήματα (-0.153). Δηλώνουν κατάλληλα καταρτισμένοι στον εντοπισμό των ΜΔ (+0.677), είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (+0.499) και ισχυρίζονται ότι



είναι ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές (+0.627). Στις ερωτήσεις 27- 31 του ερωτηματολογίου αυτοί οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά.

#### Πίνακας 40

		Correlations				
		ΕΡΩΤΗΣΗ 19	ΕΡΩΤΗΣΗ 21	ΕΡΩΤΗΣΗ 23	ΕΡΩΤΗΣΗ 25	ΕΡΩΤΗΣΗ 29
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 19</u>	Pearson Correlation	1	,183 *	,319 **	,171 *	,152 *
	Sig. (2-tailed)		,015	,000	,023	,044
	N	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 21</u>	Pearson Correlation	,183 *	1	-,054	-,186 *	,398 **
	Sig. (2-tailed)	,015		,477	,013	,000
	N	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 23</u>	Pearson Correlation	,319 **	-,054	1	,569 **	-,063
	Sig. (2-tailed)	,000	,477		,000	,407
	N	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 25</u>	Pearson Correlation	,171 *	-,186 *	,569 **	1	-,067
	Sig. (2-tailed)	,023	,013	,000		,375
	N	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 29</u>	Pearson Correlation	,152 *	,398 **	-,063	-,067	1
	Sig. (2-tailed)	,044	,000	,407	,375	
	N	176	176	176	176	176

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

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

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 40, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται άγχος και ανασφάλεια να διδάξουν σε μαθητές με ΜΔ, ενδιαφέρονται να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση στις ΜΔ, επειδή δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και δεν είναι ιδιαίτερα ικανοί, ώστε να εντοπίσουν τις ΜΔ μέσα στη σχολική τάξη (+0.319) και να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές για τους μαθητές με ΜΔ (+0.171). Γι αυτούς τους λόγους θεωρούν ότι είναι επιβεβλημένη η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ΜΔ (+0.152).

#### Πίνακας 41

		Correlations					
		ΕΡΩΤ 20	ΕΡΩΤ 21	ΕΡΩΤ 22	ΕΡΩΤ 25	ΕΡΩΤ 27	ΕΡΩΤ 30
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 20</u>	Pearson Correlation	1	,217 **	,157 *	-,152 *	,149 *	,371 **
	Sig. (2-tailed)		,004	,037	,044	,048	,000
	N	176	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 21</u>	Pearson Correlation	,217 **	1	,583 **	-,186 *	,232 **	,210 **
	Sig. (2-tailed)	,004		,000	,013	,002	,005

N		176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 22	Pearson Correlation	,157 <sup>*</sup>	,583 <sup>**</sup>	1	-,268 <sup>**</sup>	,117	,200 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,037	,000		,000	,121	,008
N		176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 25	Pearson Correlation	-,152 <sup>*</sup>	-,186 <sup>*</sup>	-,268 <sup>**</sup>	1	-,153 <sup>*</sup>	,012
	Sig. (2-tailed)	,044	,013	,000		,043	,876
N		176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 27	Pearson Correlation	,149 <sup>*</sup>	,232 <sup>**</sup>	,117	-,153 <sup>*</sup>	1	,185 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,048	,002	,121	,043		,014
N		176	176	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 30	Pearson Correlation	,371 <sup>**</sup>	,210 <sup>**</sup>	,200 <sup>**</sup>	,012	,185 <sup>*</sup>	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,008	,876	,014	
N		176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 41 το πρόγραμμα έχει επεξεργαστεί την απόφαση «θέλω ο μαθητής με ΜΔ να αισθάνεται ότι τα καταφέρνει στα μαθήματα». Όπως προκύπτει από τις συσχετίσεις, όσοι επιθυμούν ο μαθητής με ΜΔ να αισθάνεται ικανοποιημένος από την προσπάθειά του στην τάξη ενδιαφέρονται να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για τις ΜΔ (+0.217) , είναι πρόθυμοι να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών (+0.157) και νιώθουν ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης για τους μαθητές με ΜΔ (-0.152). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΜΔ (+0.149) και υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας σε μαθητές με ΜΔ σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (+0.371).

## Πίνακας 42

		Correlations							
		EP21	EP 22	EP 24	EP 27	EP 28	EP 29	EP 30	EP 31
EP 21	Pearson Correlation	1	,583 <sup>**</sup>	-,323 <sup>**</sup>	,232 <sup>**</sup>	,217 <sup>**</sup>	,398 <sup>**</sup>	,210 <sup>**</sup>	,217 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,004	,000	,005	,004
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 22	Pearson Correlation	,583 <sup>**</sup>	1	-,262 <sup>**</sup>	,117	,157 <sup>*</sup>	,275 <sup>**</sup>	,200 <sup>**</sup>	,157 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,121	,037	,000	,008	,037
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	-,323 <sup>**</sup>	-,262 <sup>**</sup>	1	-,078	,108	-,153 <sup>*</sup>	-,005	,108
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,301	,154	,043	,945	,154
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

EP 27	Pearson Correlation	,232 **	,117	-,078	1	,149 *	,113	,185 *	,149 *
	Sig. (2-tailed)	,002	,121	,301		,048	,135	,014	,048
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 28	Pearson Correlation	,217 **	,157 *	,108	,149 *	1	,371 **	,371 **	1,000 **
	Sig. (2-tailed)	,004	,037	,154	,048		,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 29	Pearson Correlation	,398 **	,275 **	-,153 *	,113	,371 **	1	,256 **	,371 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,043	,135	,000		,001	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 30	Pearson Correlation	,210 **	,200 **	-,005	,185 *	,371 **	,256 **	1	,371 **
	Sig. (2-tailed)	,005	,008	,945	,014	,000	,001		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 31	Pearson Correlation	,217 **	,157 *	,108	,149 *	1,000 *	,371 **	,371 **	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,037	,154	,048	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Οι εκπαιδευτικοί που απαντούν θετικά στην ερώτηση αν ενδιαφέρονται να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση για τη διδασκαλία σε μαθητές με ΜΔ είναι πρόθυμοι σε μεγάλο βαθμό να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών σχεδιασμένων για να βοηθήσουν μαθητές με ΜΔ (+0.583). Έχουν, επίσης, την καλή διάθεση να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (-0.323) και είναι ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης για αυτούς τους μαθητές (-0.186). Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΜΔ (+0.232) και θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρακολουθούν μαθήματα ειδικής αγωγής κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών (+0.217). Πιστεύουν πως είναι επιβεβλημένη η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ΜΔ (+0.398) και ότι είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας σε μαθητές με ΜΔ σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης (+0.210). Τέλος, κατά τη γνώμη τους είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό (+0.217).

### Πίνακας 43

Correlations							
	EPQT 22	EPQT 24	EPQT 25	EPQT 28	EPQT 29	EPQT 30	EPQTH 31
EPQTH 22	1	-,262 **	-,268 **	,157 *	,275 **	,200 **	,157 *
		,000	,000	,037	,000	,008	,037

	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗ 24</u>	Pearson Correlation	-,262 <sup>**</sup>	1	,627 <sup>**</sup>	,108	-,153 <sup>*</sup>	-,005	,108
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,154	,043	,945	,154
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗ 25</u>	Pearson Correlation	-,268 <sup>**</sup>	,627 <sup>**</sup>	1	,122	-,067	,012	,122
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,107	,375	,876	,107
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤ 28</u>	Pearson Correlation	,157 <sup>*</sup>	,108	,122	1	,371 <sup>**</sup>	,371 <sup>**</sup>	1,000 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,037	,154	,107		,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤ 29</u>	Pearson Correlation	,275 <sup>**</sup>	-,153 <sup>*</sup>	-,067	,371 <sup>**</sup>	1	,256 <sup>**</sup>	,371 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,000	,043	,375	,000		,001	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤ 30</u>	Pearson Correlation	,200 <sup>**</sup>	-,005	,012	,371 <sup>**</sup>	,256 <sup>**</sup>	1	,371 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)	,008	,945	,876	,000	,001		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤ 31</u>	Pearson Correlation	,157 <sup>*</sup>	,108	,122	1,000 <sup>**</sup>	,371 <sup>**</sup>	,371 <sup>**</sup>	1
	Sig. (2-tailed)	,037	,154	,107	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στον πίνακα 43 οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν πρόθυμοι να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών σχεδιασμένων για να βοηθήσουν μαθητές με ΜΔ είναι επίσης ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές πρακτικές μάθησης (-0.268) και προθυμοποιούνται να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (-0.262). Όπως και στον προηγούμενο πίνακα οι συσχετίσεις είναι θετικές και με τις τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (ερωτήσεις: 28-31).

## Πίνακας 44

		Correlations			
		ΕΡΩΤΗΣΗ 23	ΕΡΩΤΗΣΗ 24	ΕΡΩΤΗΣΗ 25	ΕΡΩΤΗΣΗ 27
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 23</u>	Pearson Correlation	1	,441 <sup>**</sup>	,569 <sup>**</sup>	-,256 <sup>**</sup>
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,001
	N	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 24</u>	Pearson Correlation	,441 <sup>**</sup>	1	,627 <sup>**</sup>	-,078
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,301
	N	176	176	176	176
<u>ΕΡΩΤΗΣΗ 25</u>	Pearson Correlation	,569 <sup>**</sup>	,627 <sup>**</sup>	1	-,153 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,043
	N	176	176	176	176

ΕΡΩΤΗΣΗ 27	Pearson Correlation	-.256 **	-.078	-.153 *	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,301	,043	
	N	176	176	176	176

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

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

Όσοι ερωτηθέντες απαντούν θετικά (πολύ- πάρα πολύ) ότι έχουν την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να εντοπίσουν μέσα στη σχολική τάξη μαθητές που έχουν ΜΔ, δηλώνουν ότι είναι πρόθυμοι σε μεγάλο βαθμό να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους (+0.441) και ότι είναι ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης (+0.569). Παράλληλα, ισχυρίζονται ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΜΔ (-0.256).

### Πίνακας 45

		ΕΡΩΤΗΣΗ 24	ΕΡΩΤΗΣΗ 25	ΕΡΩΤΗΣΗ 29
ΕΡΩΤΗΣΗ 24	Pearson Correlation	1	.627 **	-.153 *
	Sig. (2-tailed)		,000	,043
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 25	Pearson Correlation	.627 **	1	-.067
	Sig. (2-tailed)	,000		,375
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 29	Pearson Correlation	-.153 *	-.067	1
	Sig. (2-tailed)	,043	,375	
	N	176	176	176

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

Όσοι απαντούν θετικά ότι είναι πρόθυμοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με ΜΔ δηλώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές μάθησης για τους μαθητές με ΜΔ (+0.627) και θεωρούν ότι είναι επιβεβλημένη η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ΜΔ στη γενική σχολική τάξη (-0.153).

### Πίνακας 46

		ΕΡΩΤΗΣΗ 25	ΕΡΩΤΗΣΗ 27
ΕΡΩΤΗΣΗ 25	Pearson Correlation	1	-.153 *
	Sig. (2-tailed)		,043
	N	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 27	Pearson Correlation	-.153 *	1

Sig. (2-tailed)	,043	
N	176	176

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

Στον πίνακα 46 η ερώτηση «είμαι ικανός να εφαρμόσω εναλλακτικές τεχνικές μάθησης;» (ερώτηση 25) συσχετίζεται αρνητικά με την ερώτηση «έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΜΔ;» (ερώτηση 27). Αυτό σημαίνει ότι μια θετική απάντηση στην πρώτη ερώτηση συνεπάγεται θετική απάντηση και στη δεύτερη.

### Πίνακας 47

		Correlations			
		ΕΡΩΤΗΣΗ 27	ΕΡΩΤΗΣΗ 28	ΕΡΩΤΗΣΗ 30	ΕΡΩΤΗΣΗ 31
ΕΡΩΤΗΣΗ 27	Pearson Correlation	1	,149*	,185*	,149*
	Sig. (2-tailed)		,048	,014	,048
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 28	Pearson Correlation	,149*	1	,371**	1,000**
	Sig. (2-tailed)	,048		,000	,000
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 30	Pearson Correlation	,185*	,371**	1	,371**
	Sig. (2-tailed)	,014	,000		,000
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 31	Pearson Correlation	,149*	1,000**	,371**	1
	Sig. (2-tailed)	,048	,000	,000	
	N	176	176	176	176

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

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

Ο πίνακας 47 απεικονίζει τη συσχέτιση της ερώτησης 27 που αφορά στην παρακολούθηση σεμιναρίων για τις ΜΔ. Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των απαντήσεων η θετική απάντηση στην ερώτηση αυτή σημαίνει και θετική απάντηση στις επόμενες ερωτήσεις που σχετίζονται με την παρακολούθηση μαθημάτων ειδικής αγωγής, την ανάγκη διαφοροποίησης του τρόπου διδασκαλίας σε μαθητές με ΜΔ καθώς και τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό.

### Πίνακας 48

		Correlations			
		ΕΡΩΤΗΣΗ 28	ΕΡΩΤΗΣΗ 29	ΕΡΩΤΗΣΗ 30	ΕΡΩΤΗΣΗ 31
ΕΡΩΤΗΣΗ 28	Pearson Correlation	1	,371**	,371**	1,000**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000

	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 29	Pearson Correlation	,371**	1	,256**	,371**
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,000
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 30	Pearson Correlation	,371**	,256**	1	,371**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,000
	N	176	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 31	Pearson Correlation	1,000**	,371**	,371**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176

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

Στον πίνακα 48 παρουσιάζεται η συσχέτιση της ερώτησης 28 «οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους να παρακολουθούν μαθήματα ειδικής αγωγής;». Όσοι απαντούν θετικά σε αυτή συμφωνούν ότι είναι επιβεβλημένη η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (+0.371) και είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας σε μαθητές με ΜΔ (+0.371). Είναι αξιοσημείωτο ότι με την ερώτηση 31 παρατηρείται τέλεια συσχέτιση (+1.000).

### Πίνακας 49

		Correlations		
		ΕΡΩΤΗΣΗ 29	ΕΡΩΤΗΣΗ 30	ΕΡΩΤΗΣΗ 31
ΕΡΩΤΗΣΗ 29	Pearson Correlation	1	,256**	,371**
	Sig. (2-tailed)		,001	,000
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 30	Pearson Correlation	,256**	1	,371**
	Sig. (2-tailed)	,001		,000
	N	176	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 31	Pearson Correlation	,371**	,371**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	176	176	176

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

### Πίνακας 50

		Correlations	
		ΕΡΩΤΗΣΗ 30	ΕΡΩΤΗΣΗ 31
ΕΡΩΤΗΣΗ 30	Pearson Correlation	1	,371**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	176	176
ΕΡΩΤΗΣΗ 31	Pearson Correlation	,371**	1

Sig. (2-tailed)	,000	
N	176	176

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

Στους πίνακες 49 και 50 παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι είναι επιβεβλημένη η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΜΔ πιστεύουν ότι είναι αναγκαία η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας σε μαθητές με ΜΔ και ότι είναι απαραίτητη η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό (+0.371).

### Πίνακες 51 και 52 ( η γνώση που έχω για τις ΜΔ προέρχεται από:)

		Correlations									
		ΕΡ 26	ΗΛΙΚ	ΧΡ. ΥΠ	ΣΠΔ	ΔΙΔ ΣΕ Τ.Ε.	ΔΙΔ ΠΑΡ ΣΤ	ΥΠΑ.Μ ΑΘ. ΜΔ	ΕΡ 1	ΕΡ 4	ΕΡ 5
ΕΡ 26	Pearson										
	Correlation	1	,362*	,318*	,435**	,283**	,242**	,203**	,254*	,248*	,198*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,001	,007	,001	,001	,008
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΗΛΙΚ	Pearson	,362**	1	,794*	-	,194**	,184*	,152*	,113	,081	-,127
	Correlation				,610**						
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,010	,014	,044	,134	,287	,093
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣ	Pearson	,318**	,794*	1	-	,080	,186*	,179*	,037	-,012	-,058
	Correlation				,621**						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,294	,014	,017	,627	,874	,448
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΣΠΔ	Pearson	-,435**	-,610**	-,621**	1	-,200**	-,066	-,191*	-,066	-,083	,210*
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,008	,384	,011	,384	,271	,005
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΔΙΔ ΣΕ Τ.Ε.	Pearson	,283**	,194*	,080	-	1	-,093	,117	,177*	,133	-,215*
	Correlation				,200**						
	Sig. (2-tailed)	,000	,010	,294	,008		,220	,123	,019	,078	,004
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΔΙΔ ΣΕ ΠΑΡΑΛΛ	Pearson	,242**	,184*	,186*	-,066	-,093	1	-,047	,129	-,020	-,015
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,001	,014	,014	,384	,220		,535	,088	,794	,847
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176



	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
ΥΠΑΡ ΜΑΘ ΜΔ	Pearson	,203	,152 *	,179 *	-,191 *	,117	-,047	1	,073	,207 *	-,097
	Correlation	**								*	
	Sig. (2-tailed)	,007	,044	,017	,011	,123	,535		,337	,006	,199
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E 1	Pearson	,254	,113	,037	-,066	,177 *	,129	,073	1	,065	-,270 *
	Correlation	**									*
	Sig. (2-tailed)	,001	,134	,627	,384	,019	,088	,337		,394	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E 4	Pearson	,248	,081	-,012	-,083	,133	-,020	,207 **	,065	1	-,191 *
	Correlation	**									*
	Sig. (2-tailed)	,001	,287	,874	,271	,078	,794	,006	,394		,011
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
E 5	Pearson	-	,198	-,127	-,058	,210 **	-,215 **	-,015	-,097	-,270 *	-,191 *
	Correlation		**			**	**			*	*
	Sig. (2-tailed)	,008	,093	,448	,005	,004	,847	,199	,000	,011	1
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

#### Correlations

	EP26	EP 8	EP 9	EP 12	EP 15	EP 17	EP 18	EP 23	EP 24	EP 25
EP 26 Pearson Correlation	1	-,269 **	-,188 *	-,166 *	-,161 *	-,184 *	-,333 **	-,230 **	-,157 *	-,210 **
		**	*	*	*	*	**	**	*	**
	Sig. (2-tailed)	,000	,013	,028	,032	,015	,000	,002	,038	,005
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 8 Pearson Correlation	-,269 **	1	,646 **	,343 **	-,387 **	,043	,320 **	,225 **	,285 **	,297 **
		**	**	**	**		**	**	**	**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,571	,000	,003	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 9 Pearson Correlation	-,188 *	,646 **	1	,518 **	-,420 **	,147	,454 **	,409 **	,454 **	,463 **
		*	**	**	**		**	**	**	**
	Sig. (2-tailed)	,013	,000	,000	,000	,051	,000	,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 12 Pearson Correlation	-,166 *	,343 **	,518 **	1	-,379 **	,170 *	,374 **	,212 **	,343 **	,322 **
		*	**	**	**	*	**	**	**	**
	Sig. (2-tailed)	,028	,000	,000	,000	,024	,000	,005	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP15 Pearson Correlation	-,161 *	-,387 **	-,420 **	-,379 **	1	-,014	-,138	-,152 *	-,133	-,068
		*	**	**	**			*		
	Sig. (2-tailed)	,032	,000	,000	,000	,849	,067	,044	,078	,370

	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 17	Pearson Correlation	-,184 *	,043	,147	,170 *	-,014	1	,222 **	,470 **	,207 **	,275 **
	Sig. (2-tailed)	,015	,571	,051	,024	,849		,003	,000	,006	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 18	Pearson Correlation	-,333 **	,320 **	,454 **	,374 **	-,138	,222 **	1	,677 **	,499 **	,627 **
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,067	,003		,000	,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 23	Pearson Correlation	-,230 **	,225 **	,409 **	,212 **	-,152 *	,470 **	,677 **	1	,441 **	,569 **
	Sig. (2-tailed)	,002	,003	,000	,005	,044	,000	,000		,000	,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 24	Pearson Correlation	-,157 *	,285 **	,454 **	,343 **	-,133	,207 **	,499 **	,441 **	1	,627 **
	Sig. (2-tailed)	,038	,000	,000	,000	,078	,006	,000	,000		,000
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
EP 25	Pearson Correlation	-,210 **	,297 **	,463 **	,322 **	-,068	,275 **	,627 **	,569 **	,627 **	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000	,000	,370	,000	,000	,000	,000	
	N	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176

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

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

Στους τελευταίους πίνακες (51, 52) απεικονίζεται η συσχέτιση της ερώτησης 26 που εξετάστηκε αυτόνομα λόγω της ιδιαιτερότητάς της και της δυσκολίας στην επεξεργασία της, καθώς ήταν ερώτηση ταυτόχρονης πολλαπλής επιλογής. Από τη συσχέτιση των απαντήσεων αποδεικνύεται ότι οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί που κατά συνέπεια έχουν και λιγότερα χρόνια υπηρεσίας αλλά περισσότερα χρόνια σπουδών (πανεπιστήμιο- μεταπτυχιακό) έχουν αποκτήσει τη γνώση για τις ΜΔ κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών). Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας αλλά συντομότερες σπουδές στο ενεργητικό τους (παιδαγωγική ακαδημία) έχουν αποκτήσει τις ίδιες γνώσεις από σεμινάρια- διαλέξεις ή προσωπική ενασχόληση με σχετική βιβλιογραφία-περιοδικά. Παράλληλα, όσοι διδάσκουν σε τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη-νεαρότεροι σε ηλικία- έχουν γνώσεις για τις ΜΔ από τις σπουδές τους. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι είναι κατάλληλα καταρτισμένοι να εντοπίσουν τους μαθητές με ΜΔ μέσα στη σχολική τάξη και νιώθουν ικανοί να εφαρμόσουν εναλλακτικές τεχνικές στη διδασκαλία τους, ώστε να τους βοηθήσουν, καθώς αισθάνονται ότι μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις τους. Οι αντιλήψεις τους για τους μαθητές με ΜΔ είναι στο σύνολό τους θετικές. Θεωρούν πως αυτά τα παιδιά ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γι αυτό και μπορούν να ωφεληθούν πάρα πολύ από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις στον τρόπο

διδασκαλίας. Αισιοδοξούν ότι οι μαθητές με ΜΔ μπορούν να βελτιωθούν μέσα στο γενικό σχολείο πιστεύοντας ότι η ένταξή τους στη σχολική τάξη είναι εφικτή, αφού ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ**

Η παρούσα έρευνα είχε σκοπό να καταδείξει τις απόψεις και τη στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο γενικό σχολείο. Βασίστηκε στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων του νομού Φθιώτιδας σε ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της έρευνας.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι υπήρξαν δυσκολίες στη συλλογή των ερωτηματολογίων, καθώς διανεμήθηκαν σε διάφορα σχολεία και προς το τέλος της σχολικής χρονιάς. Παρατηρήθηκε, δυστυχώς, σχετική έλλειψη

προθυμίας από συναδέλφους να βοηθήσουν στη συμπλήρωσή τους, αφού κάποια ερωτηματολόγια επιστρέφονταν άθικτα.

Ο πραγματικός, ωστόσο, περιορισμός της έρευνας είναι το γεγονός ότι στηρίχθηκε σε μικρό δείγμα (176 ερωτηματολόγια) και απευθύνθηκε στα σχολεία ενός μόνο νομού. Αυτό σημαίνει ότι τα συμπεράσματα δεν μπορούν να είναι απολύτως αντιπροσωπευτικά και ασφαλή, αλλά είναι ανάγκη να διευρυνθούν ανάλογες έρευνες προκειμένου να καταγραφούν ουσιαστικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και η ακόλουθη επεξεργασία των απαντήσεων προκάλεσε σε κάποια σημεία απορία και αμηχανία εξαιτίας της αντιφατικότητας των απαντήσεων στο ίδιο ερωτηματολόγιο. Για παράδειγμα, ενώ κάποιοι θεωρούν ότι οι μαθητές με ΜΔ ωφελούνται από την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους μαθητές μέσα στη γενική τάξη, την ίδια στιγμή υποστηρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις. Αυτό αποδεικνύει ότι πιθανόν κάποιοι να μην κατανόησαν ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή το συμπλήρωσαν μηχανικά και το αντιμετώπισαν με επιπολαιότητα.

Αναφορικά με τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από τη νοηματική επεξεργασία των απαντήσεων, κρίθηκε αναγκαίο να τις διακρίνουμε με κριτήριο τα χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας και σπουδών τους.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι ο όρος ΜΔ δεν είναι σαφής για όλους τους εκπαιδευτικούς. Συνήθως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δε γνωρίζουν και δεν μπορούν κατ'έκταση να εντοπίσουν τις ΜΔ σε μαθητές τους. Ενδεχομένως αντιλαμβάνονται κάποιες αδυναμίες, αλλά εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισής τους δεν είναι σε θέση να τις χαρακτηρίσουν ως ΜΔ. Είναι αξιοσημείωτο ότι κάποιοι από αυτούς αισθάνονται άγχος και ανασφάλεια, όταν έχουν μέσα στην τάξη τέτοιους μαθητές και μάλιστα θεωρούν ότι τους δημιουργούν προβλήματα στο ρυθμό της διδασκαλίας. Παράλληλα, πιστεύουν ότι η πρόοδός τους είναι επισφαλής στη γενική τάξη, γι' αυτό και οι περισσότεροι δηλώνουν ότι είναι προτιμότερο να παρακολουθούν το μάθημα σε τμήμα ένταξης ή σε ειδικό σχολείο. Εξάλλου, ισχυρίζονται ότι αυτά τα παιδιά δεν έχουν αρκετές δεξιότητες συμπληρώνοντας ότι αυτό είναι κάτι που θα τους δημιουργήσει προβλήματα στη μελλοντική τους κοινωνική ενσωμάτωση και επαγγελματική αποκατάσταση. Όσον αφορά στο δικό τους ρόλο και την εμπλοκή τους στη διδασκαλία μαθητών με ΜΔ τα

συμπεράσματα είναι μάλλον αρνητικά. Φαίνονται απρόθυμοι να επιμορφωθούν, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΜΔ. Μολονότι συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να έχουν συγκεκριμένη επιμόρφωση στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, οι ίδιοι δε δείχνουν να είναι διατεθειμένοι να επιμορφωθούν αυτή την περίοδο της ζωής τους, ώστε να χρησιμοποιήσουν λογισμικά σχεδιασμένα, για να βοηθήσουν μαθητές με ΜΔ ούτε επιθυμούν να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αυτών.

Οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, που έχουν και τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στα σχολεία, είναι και αυτοί που έχουν τα περισσότερα χρόνια σπουδών. Αρκετοί από αυτούς έχουν εργαστεί σε τμήμα ένταξης ή παράλληλης στήριξης και έχουν επιμορφωθεί είτε κατά τη διάρκεια της προπτυχιακής τους εκπαίδευσης είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Οι περισσότεροι γνωρίζουν τις ΜΔ από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, γι' αυτό φαίνεται να έχουν σαφή εικόνα του όρου και μεγαλύτερη ευρύτητα πνεύματος απέναντι στους μαθητές με ΜΔ. Έχουν αντιληφθεί ότι η χρήση πολυαισθητηριακών προσεγγίσεων στον τρόπο διδασκαλίας και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορούν να υποστηρίξουν ευεργετικά αυτούς τους μαθητές, καθώς συμφωνούν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν είναι κατάλληλος γι' αυτούς. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψή τους ότι οι μαθητές με ΜΔ είναι καλό να φοιτούν στη γενική τάξη όπου ωφελούνται από την αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές που δεν παρουσιάζουν ΜΔ. Μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η συνύπαρξη όλων των μαθητών στην τυπική σχολική τάξη δε διαταράσσεται από τους μαθητές με ΜΔ. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί είναι αισιόδοξοι για τη μελλοντική αποκατάσταση των μαθητών με ΜΔ, καθώς δεν τους θεωρούν ελλειμματικούς ως προς τις δεξιότητές τους και διαβλέπουν ένα μέλλον χωρίς δυσκολίες εξαιτίας των ΜΔ. Επίσης, δηλώνουν ικανοί να εντοπίσουν τις ΜΔ των μαθητών από την αρχή της σχολικής χρονιάς και αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι να διαχειριστούν τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών αυτών. Οι ίδιοι είναι πρόθυμοι να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους με πρακτικές σχεδιασμένες για αυτά τα παιδιά και ισχυρίζονται ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν στη χρήση λογισμικών σχεδιασμένων για την υποστήριξη των μαθητών με ΜΔ.

Η τελευταία διαπίστωση που προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων καταδεικνύει την ανάγκη να υπάρξει ενίσχυση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με ΜΔ. Είναι άξιο λόγου να αναφερθεί ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι

εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο θεωρούν επιβεβλημένη τη διαβίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις ΜΔ και υποστηρίζουν πως είναι απαραίτητο να διαφοροποιηθεί ο τρόπος διδασκαλίας, όταν στην τάξη υπάρχουν μαθητές με ΜΔ. Πολύ σημαντική κρίνουν τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ειδικοί παιδαγωγοί, σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί), ώστε να ενισχυθούν οι μαθητές με ΜΔ στα δημόσια σχολεία.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Αγαπητή συναδέλφισσα/Αγαπητέ συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι τμήμα της μεταπτυχιακής μελέτης μου με τίτλο: « **Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη**» που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Θα σας παρακαλούσα να διαθέσετε λίγο από το χρόνο σας προκειμένου να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις που ακολουθούν, αφού χωρίς τη δική σας συμμετοχή η έρευνα καθίσταται πρακτικά αδύνατη. Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.  
Ο μεταπτυχιακός φοιτητής, Ξενοκώστας Κων/νος, ΠΕ70,

**1. Φύλο :**

Άνδρας  Γυναίκα

**2. Ηλικία :**

24-30 ετών  31-40 ετών  41-50 ετών   
51-60 ετών  άνω των 60

**3. Χρόνια υπηρεσίας :**

0-5 έτη  6-10 έτη  11-15 έτη  16-20 έτη   
21-25 έτη  26-30 έτη  άνω των 30 ετών

**4. Σπουδές :**

Παιδαγωγική Ακαδημία  ΤΕΙ  ΑΕΙ   
ΑΕΙ (Ειδικής Αγωγής)  Μεταπτυχιακό  Διδακτορικό

Ειδικότητα (εκτός ΠΕ 70) : ΠΕ

5. Υπάρχει τμήμα Ένταξης στο σχολείο που εργάζεστε;

Ναι  Όχι

6. Διδάσκετε σε τμήμα Ένταξης;

Ναι  Όχι

7. Υπάρχει πρόγραμμα Παράλληλης στήριξης στο σχολείο που εργάζεστε;

Ναι  Όχι

8. Διδάσκετε σε πρόγραμμα Παράλληλης στήριξης;

Ναι  Όχι

9. Υπάρχουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) στην τάξη σας;

Ναι  Όχι

Παρακαλώ σημειώνετε με  $\checkmark$  ή  $\times$  την απάντηση που περιγράφει καλύτερα την άποψη/ στάση σας απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ):

		Ναι	Όχι	Δεν γνωρίζω
1	Οι μαθητές με ΜΔ ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες			
2	Οι μαθητές με ΜΔ δεν έχουν αρκετές δεξιότητες			
3	Οι μαθητές με ΜΔ έχουν συνήθως άριστη βραχύχρονη μνήμη			
4	Η δυσκολία ενός μαθητή στη φωνολογική ενημερότητα και στην ορθογραφία είναι δύο από τα βασικά γνωρίσματα των ΜΔ			

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
5	Οι μαθητές με ΜΔ ωφελούνται από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις (οπτική, ακουστική, απτική μάθηση)					



		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
6	Οι μαθητές με ΜΔ, μπορούν να κατανοήσουν το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας					
7	Η διδασκαλία με ΤΠΕ μπορεί να βοηθήσει ένα μαθητή με ΜΔ					
8	Οι μαθητές με ΜΔ έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν στο γενικό σχολείο					
9	Η ένταξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη είναι εφικτή					
10	Η ένταξη των μαθητών με ΜΔ μέσα στη γενική τάξη διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της τάξης, καθώς επιβραδύνει το ρυθμό διδασκαλίας και καθυστερεί την πρόοδο των μαθητών με ΜΔ					
11	Η ένταξη των μαθητών με ΜΔ στη γενική τάξη επηρεάζει θετικά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη					
12	Η αλληλεπίδραση των μαθητών χωρίς ΜΔ με μαθητές που έχουν ΜΔ ωφελεί τους δεύτερους στο πλαίσιο της τυπικής σχολικής τάξης					
13	Το σχολικό πρόγραμμα των μαθημάτων είναι σχεδιασμένο κατάλληλα και για μαθητές με ΜΔ					
14	Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον είναι αφιλόξενο για μαθητές με ΜΔ					
15	Οι μαθητές με ΜΔ πρέπει να φοιτούν σε Ειδικά σχολεία ή ειδικές τάξεις					
16	Ένας μαθητής με ΜΔ θα αντιμετωπίσει μελλοντικά δυσκολίες στην κοινωνική του ενσωμάτωση και στην επαγγελματική του αποκατάσταση					
17	Οι ΜΔ των μαθητών μπορούν εύκολα να ανιχνευθούν από την αρχή κιόλας της σχολικής χρονιάς					
18	Έχω τη δυνατότητα να αντεπεξέλθω στις απαιτήσεις ενός μαθητή με ΜΔ					

		Ναι	Όχι
19	Αισθάνομαι άγχος και ανασφάλεια, όταν έχω να διδάξω σε μαθητές με ΜΔ		
20	Θέλω ο μαθητής με ΜΔ να αισθάνεται ότι τα καταφέρνει στα μαθήματα		
21	Ενδιαφέρομαι να αποκτήσω εξειδικευμένη γνώση για τη διδασκαλία σε μαθητές με ΜΔ		

		<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
<b>22</b>	Είμαι πρόθυμος να επιμορφωθώ στη χρήση λογισμικών σχεδιασμένων για να βοηθήσουν μαθητές με ΜΔ		

		<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Πάρα Πολύ</b>
<b>23</b>	Έχω την κατάλληλη κατάρτιση, ώστε να εντοπίσω μέσα στη σχολική τάξη μαθητές που έχουν ΜΔ					
<b>24</b>	Είμαι πρόθυμος να αλλάξω τον τρόπο διδασκαλίας μου, ώστε να καλύψω και τις ανάγκες των μαθητών με ΜΔ					
<b>25</b>	Είμαι ικανός να εφαρμόσω εναλλακτικές τεχνικές μάθησης για τους μαθητές με ΜΔ					

		<b>Προπτυχιακή εκπαίδευση</b>	<b>Μεταπτυχιακή εκπαίδευση</b>	<b>Σεμινάρια, διαλέξεις, συνέδρια</b>	<b>Βιβλία, περιοδικά, άρθρα</b>
<b>26</b>	Η γνώση που έχω για τις ΜΔ προέρχεται από:				

		<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>
<b>27</b>	Έχω παρακολουθήσει σεμινάρια για τις ΜΔ		
<b>28</b>	Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους να παρακολουθούν μαθήματα Ειδικής Αγωγής		
<b>29</b>	Είναι επιβεβλημένη η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τις Μ.Δ στη γενική σχολική τάξη		
<b>30</b>	Είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας σε μαθητές με ΜΔ σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης		
<b>31</b>	Είναι αναγκαία η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ειδικοί παιδαγωγοί, σχολικοί ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί) προκειμένου να υποστηριχθούν οι μαθητές με ΜΔ		

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ :

- **Αγαλιώτης, Ι. (2008).** Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση. Τόμος Α΄. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Βρυώνης, Γ. (2004).** Παιδιατρική. Ιωάννινα: Εφύρα.
- **Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006).** Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- **Καραπέτσας Α. & Ζυγούρης Ν. (2011)** Η χρήση των γνωστικών προκλητών δυναμικών στην πρόγνωση, διάγνωση και αποκατάσταση παιδιών με δυσλεξία. Εγκέφαλος 2011, 48(3):118-127.
- **Κολιάδης Ε. (2002).** Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα.
- **Κούτρας Σ (2010).** Πειστικός Λόγος. Αθήνα : Σαββάλας
- **Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2010).** Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. 6<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Μιχελογιάννης, Ι., Τζενάκη, Μ. (2000).** Μαθησιακές Δυσκολίες. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- **Μπαμπινιώτης, Γ. (2005).** Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας. 2<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Π.Ε.
- **Μπότσας, Γ., Παντελιάδου, Σ. (2007).** «Ορισμός και περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 6-15.
- **Παντελιάδου, Σ., Μπότσας, Γ. (2007).** «Η ελληνική πραγματικότητα», στο Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμέλεια). Μαθησιακές Δυσκολίες Θεσσαλονίκη: Γράφημα. σελ. 53-56.
- **Παντελιάδου, Σ. (2009).** Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. 10<sup>η</sup> έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- **Πόρποδας, Κ. (2003).** Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση).
- **Τζουριάδου Μ. (2008).** Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- **Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010).** Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

- **Χαραλαμπόπουλος, Α. 2001.** Το πρόγραμμα της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο: μια κριτική προσέγγιση. Στο Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Μ. Βάμβουκας, Α. Χατζηδάκη, Αθήνα: Ατραπός.

### ΞΕΝΗ:

- **Bender, W.N. & Larkin, M. (2003).** Reading strategies for students with learning disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press .
- **Estes, W.K. (1975).** Handbook of learning and cognitive processes. Hillsdale, N.J., L. Erlbaum Ass.
- **Kavale, K.A & Forness , S.R. (1996).** The nature of learning disabilities. Critical elements of diagnosis and classification. Lawrence Erlbaum Associates.
- **Lerner, J. (2005).** Learning Disabilities. NY: Houghton Mifflin Company.
- **Miller, G.A., Galanter, E., & Pribram, K.H. (1960).** Plans and the structure of behavior. N. York : Holt, Rinehart & Winston.
- **Smith, Corinne Roth. (2004).** Learning disabilities – the interaction of students and their environments. USA : Pearson education.
- **Sousa D. (2011).** How the Brain Learns. Corwin Press, 2011.
- **Swanson L., Cooney B., McNamara J., (2004).** Learning disabilities and memory. Elsevier academic press.( Learning about learning disabilities edited by Beatrice Wong).
- **Swanson L. (1987).** Information processing theory and learning disabilities. An overview. Journal of learning disabilities.
- **Torgesen (1994).** Longitudinal studies of phonological processing and reading. Journal of Learning Disabilities.

### ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ:

- **Ντέιβις, Ρ. (2000).** Το χάρισμα της δυσλεξίας. Μτφ. Νικόλαος Γ. Παπαδάκης. Αθήνα: Καστανιώτη.

## ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ :

- **Κρόκου, Ζ. (2006).** Μαθαίνοντας τα παιδιά πώς να μαθαίνουν, στο 1<sup>ο</sup> Εκπαιδευτικό συνέδριο Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και των Τμημάτων Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης (σσ. 59-69). Ιωάννινα, όπως ανακτήθηκε, Μάρτιος, 17, 2011 από [http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/03\\_.pdf](http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/03_.pdf)).
- **Τζιβνίκου Σ. (2015).** Μαθησιακές Δυσκολίες – Διδακτικές παρεμβάσεις <http://hdl.handle.net/11419/5332>

