



**ΣΧΟΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

«Απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών/τριών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να διευκολυνθούν στις εξετάσεις».

ΕΥΤΥΧΙΑ ΜΑΡΓΑΡΙΤΗ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2025



ΣΧΟΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

«Απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών/τριών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να διευκολυνθούν στις εξετάσεις».

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος**

ΕΥΤΥΧΙΑ ΜΑΡΓΑΡΙΤΗ

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ, 2025

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Ευτυχία Μαργαρίτη, 2025

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστημίου Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου.

Σελίδα Εγκυρότητας

Ονοματεπώνυμο Φοιτήτριας: Ευτυχία Μαργαρίτη

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «Απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών/τριών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να διευκολυνθούν στις εξετάσεις».

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2025 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή

Πρώτη επιβλέπουσα (Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος): Δρ. Ιωάννα Καμπούρμαλη

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Χριστιάνα Κούνδουρου

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Δρ. Γεώργιος Κουγιουμτζής

Υπεύθυνη Δήλωση

Εγώ, η Ευτυχία Μαργαρίτη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών/τριών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να διευκολυνθούν στις εξετάσεις», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Ευτυχία Μαργαρίτη

Περίληψη

Η εκπαιδευτική πολιτική παρέχει διάφορες προσαρμογές και διευκολύνσεις ώστε οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες να μπορέσουν να επιτύχουν τους στόχους που καθορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να επιδείξουν επάρκεια στις εξετάσεις τους. Ωστόσο δεν παρέχει επαρκή καθοδήγηση στους/στις εκπαιδευτικούς ώστε να επιλέξουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές διευκολύνσεις για την μεγιστοποίηση της απόδοσής τους κατά την αξιολόγηση. Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις υφιστάμενες διευκολύνσεις κατά την ενδοσχολική αξιολόγηση και τις πανελλαδικές εξετάσεις για τους μαθητές/τριες με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και τα εμπόδια που συναντούν κατά την εφαρμογή τους. Για το σκοπό αυτό διεξήχθη ποσοτική έρευνα με χορήγηση ερωτηματολογίου σε δείγμα 54 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία διευκολύνσεων, διαπιστώνουν δυσκολίες στην εφαρμογή τους. Για το λόγο αυτό δημιουργείται η ανάγκη περαιτέρω υποστήριξης με την ενίσχυση των υποστηρικτικών δομών και την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθηθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην εξατομικευμένη διαχείριση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: ενδοσχολική αξιολόγηση, πανελλαδικές εξετάσεις, διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηρικτικές δομές, διευκολύνσεις και εμπόδια, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Abstract

Educational policy provides various adjustments and accommodations to help students with learning difficulties achieve the goals set by the curriculum and demonstrate proficiency in their exams. However, it does not provide adequate guidance to teachers on how to select and implement effective accommodations to maximize student performance during assessments. This study examines the views of secondary education teachers regarding existing accommodations during school-based assessments and national exams for students with diagnosed learning difficulties, as well as the barriers they face in their implementation. For this purpose, a quantitative study was conducted through a questionnaire distributed to a sample of 54 secondary education teachers. The findings of the research revealed that, although teachers use a variety of accommodations, they encounter difficulties in their implementation. For this reason, there is a need for further support through the strengthening of support structures and appropriate training of teachers, so that they can be assisted in their educational work and in the individualized management of students with learning difficulties within the context of inclusive education.

Keywords: school-based assessment, national exams, diagnosed learning difficulties, supportive structures, accommodations and barriers, teacher training.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρ. Ιωάννα Καμπούρμαλη, για την πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση και αρωγή της καθ' όλη την διάρκεια εκπόνησης και περάτωσης της μελέτης μου.

Επίσης, επιθυμώ να ευχαριστήσω την Δρ. Χριστιάνα Κούνδουρου και τον Δρ. Γεώργιο Κουγιουμτζή, μέλη της τριμελούς επιτροπής, για την συνεισφορά τους στην ολοκλήρωση αυτής της μελέτης.

Επιπλέον, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους/στις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων και στους/στις συναδέλφους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνά μου, καθώς χωρίς την συνδρομή τους η μελέτη αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω την εργασία αυτή στον σύζυγό μου Άγγελο και την κόρη μου Κορίνα, καθώς και στους γονείς μου, Μαρίνο και Κική, για την αμέριστη στήριξη και συμπαράστασή τους σε όλη την διάρκεια των Μεταπτυχιακών Σπουδών μου.

Ευτυχία Μαργαρίτη, Ιανουάριος 2025

«Παιδεία είναι αυτό που επιβιώνει όταν
όλα όσα έχουν μαθευτεί ξεχνιούνται».

B.F. Skinner

Περιεχόμενα

Σελίδα Εγκυρότητας	4
Υπεύθυνη Δήλωση	5
Περίληψη.....	6
Abstract	7
Ευχαριστίες.....	8
Περιεχόμενα	10
Κατάλογος διαγραμμάτων	13
Κατάλογος πινάκων	15
Εισαγωγή	16
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	18
Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών	18
1.1 Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους.....	18
1.2 Αναπτυξιακή πορεία μαθησιακών δυσκολιών.....	21
1.3 Αιτίες και συνέπειες μαθησιακών δυσκολιών	23
1.4 Θεσμικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής.....	24
1.5 Αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες	26
1.6 Αντισταθμιστικά μέτρα.....	27
1.7 Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες.....	29
Κεφάλαιο 2: Συμπερίληψη	31
2.1 Τι είναι η συμπερίληψη.....	31
2.2 Αρχές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.....	32
2.3 Συμπεριληπτική κοινότητα μάθησης	35
2.4 Πως μαθαίνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.....	36
2.5 Συμπεριληπτική κουλτούρα σχολείου.....	37
Κεφάλαιο 3: Διευκολύνσεις και εμπόδια των μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες	40
3.1 Προσαρμογές και διευκολύνσεις σε μία συμπεριληπτική εκπαίδευση	40
3.2 Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	42

3.3 Εμπόδια των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση	43
3.4 Προσαρμογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	45
3.5 Εμπόδια των φοιτητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	46
Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	48
4.1 Εκπαιδευτική πολιτική	48
4.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	49
4.3 Προβλήματα εκπαιδευτικών	51
4.4 Στάση εκπαιδευτικών	52
4.5 Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης εκπαιδευτικών για θέματα ειδικής αγωγής και συμπεριληπτικών διδακτικών προσεγγίσεων	54
4.6 Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ξεπεράσουν δυσκολίες τους.....	55
4.7 Σημαντικότητα της έρευνας	57
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	58
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία	58
5.1 Σκοπός της έρευνας	58
5.2 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	58
5.3 Ερευνητικό σχέδιο	59
5.4 Συμμετέχοντες	60
5.5 Ερευνητικά εργαλεία.....	61
5.6 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων	62
5.7 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας	62
5.8 Προσδοκώμενα αποτελέσματα	62
5.9 Περιορισμοί της έρευνας	63
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας	64
6.1 Ανάλυση συχνοτήτων του ερωτηματολογίου.....	64
6.2 Συσχετίσεις μεταβλητών	75
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων	79
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις	92
8.1 Συμπεράσματα.....	92
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	93
8.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	94
Βιβλιογραφία.....	95

Παράρτημα Α.....	109
Έγκριση από Επιτροπή Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος.....	109
Έντυπα Πληροφόρησης και Συγκατάθεσης - Ερωτηματολόγια.....	110
Παράρτημα Β.....	119
Συχνότητες Ερωτηματολογίων και συσχετίσεις μεταβλητών.....	119

Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Γραφική απεικόνιση φύλου.....	65
Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Φύλου.....	119
Διάγραμμα 3: Γραφική απεικόνιση ηλικιακής ομάδας.....	66
Διάγραμμα 4: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Ηλικιακή ομάδα.....	120
Διάγραμμα 5: Γραφική απεικόνιση μαθήματος κατεύθυνσης.....	66
Διάγραμμα 6: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Μάθημα Κατεύθυνσης.....	121
Διάγραμμα 7: Γραφική απεικόνιση εκπαίδευσης συμμετεχόντων.....	122
Διάγραμμα 8: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Εκπαίδευση.....	122
Διάγραμμα 9: Γραφική απεικόνιση επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή.....	67
Διάγραμμα 10: Γραφική απεικόνιση σχέσης εργασίας.....	124
Διάγραμμα 11: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Σχέση εργασίας.....	124
Διάγραμμα 12: Γραφική απεικόνιση ετών προϋπηρεσίας.....	125
Διάγραμμα 13: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Έτη προϋπηρεσίας.....	125
Διάγραμμα 14: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 1.....	126
Διάγραμμα 15: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 1.....	126
Διάγραμμα 16: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 2.....	127
Διάγραμμα 17: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 2.....	127
Διάγραμμα 18: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 3.....	128
Διάγραμμα 19: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 3.....	128
Διάγραμμα 20: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 4.....	129
Διάγραμμα 21: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 4.....	129
Διάγραμμα 22: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 5.....	130
Διάγραμμα 23: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 5.....	130
Διάγραμμα 24: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 6.....	131
Διάγραμμα 25: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 6.....	131
Διάγραμμα 26: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 7.....	132

Διάγραμμα 27: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 7.....	132
Διάγραμμα 28: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 8.....	133
Διάγραμμα 29: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 8.....	133
Διάγραμμα 30: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 9.....	134
Διάγραμμα 31: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 9.....	134
Διάγραμμα 32: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 10.....	135
Διάγραμμα 33: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 10.....	135
Διάγραμμα 34: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 11.....	136
Διάγραμμα 35: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 11.....	136
Διάγραμμα 36: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 12.....	137
Διάγραμμα 37: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 12.....	137
Διάγραμμα 38: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 13.....	138
Διάγραμμα 39: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 13.....	138
Διάγραμμα 40: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 14.....	139
Διάγραμμα 41: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 14.....	139
Διάγραμμα 42: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 15.....	140
Διάγραμμα 43: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 15.....	140
Διάγραμμα 44: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 16.....	141
Διάγραμμα 45: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 16.....	141
Διάγραμμα 46: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 17.....	142
Διάγραμμα 47: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 17.....	142
Διάγραμμα 48: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 18.....	143
Διάγραμμα 49: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 18.....	143
Διάγραμμα 50: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 19.....	144
Διάγραμμα 51: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 19.....	144
Διάγραμμα 52: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 20.....	74
Διάγραμμα 53: Συχνότητες εφαρμογής διευκολύνσεων.....	77

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Πλήθος τμημάτων ένταξης ανά τύπο σχολείου και εκπαιδευτική βαθμίδα κατά το σχολικό έτος 2020-2021.....	28
Πίνακας 2: Εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες κατά κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και φύλο.....	30
Πίνακας 3: Δείκτης Cronbach's α	62
Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (Πλήθος 54).....	64
Πίνακας 5: Ειδικότητες του δείγματος (Πλήθος 54).....	65
Πίνακας 6: Συγκεντρωτική παρουσίαση συχνοτήτων β' μέρους ερωτηματολογίου.....	68
Πίνακας 7: Απόψεις εκπαιδευτικών για τις διευκολύνσεις.....	76
Πίνακας 8: Εφαρμογή κριτηρίου T-Test για το φύλο.....	145
Πίνακας 9: Εφαρμογή κριτηρίου T-Test για το μάθημα κατεύθυνσης.....	145
Πίνακας 10: Εφαρμογή κριτηρίου One-Way ANOVA για την ηλικιακή ομάδα.....	146
Πίνακας 11: Εφαρμογή κριτηρίου One-Way ANOVA για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή.....	146
Πίνακας 12: Εφαρμογή κριτηρίου One-Way ANOVA για τα έτη προϋπηρεσίας.....	147

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα γνωστικών και συναισθηματικών δυσκολιών που εκδηλώνονται σε διάφορους τομείς και επηρεάζουν σημαντικά την μαθησιακή διαδικασία. Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν ελλείμματα σε βασικές σχολικές δεξιότητες, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η κατανόηση και τα μαθηματικά, και οδηγούν σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Παντελιάδου, 2011· Τζιβινίκου, 2015).

Στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης οι έφηβοι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και αξιολογούνται μαζί με συνομηλίκους τους. Οι διευκολύνσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και κρίσιμη παράμετρο για την επιτυχία τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για προσαρμογές του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν ή αξιολογούνται, προκειμένου να έχουν ισότιμη πρόσβαση και να επιδεικνύουν γνώσεις σε επίπεδο ίσο με αυτό των συνομηλίκων τους (Khoury et al., 2022).

Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εφαρμόσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις, προσαρμογές και τροποποιήσεις για να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να κατακτήσουν τους στόχους που περιγράφονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και να επιδείξουν επάρκεια στην αξιολόγησή τους. Εντούτοις, δεν παρέχεται επαρκής καθοδήγηση στους/στις εκπαιδευτικούς για την επιλογή αποτελεσματικών διευκολύνσεων για τον μετριασμό του αντίκτυπου των ελλειμμάτων τους στη μάθηση (Harrison et al., 2013).

Η εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ υπάρχει πληθώρα μελετών που εξετάζουν τα ζητήματα διάγνωσης και ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών, τα ελλείμματα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, τις στρατηγικές παρέμβασης και τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται, εντούτοις δεν υπάρχουν έρευνες για τις εφαρμοζόμενες διευκολύνσεις κατά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τα εμπόδια που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τους. Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να καλύψει το υπάρχον ερευνητικό κενό.

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των διευκολύνσεων που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και των εμποδίων που

αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή τους. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με χορήγηση ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία χωρίζεται σε οκτώ κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η εννοιολογική αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών, καθορίζεται το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής και τα ισχύοντα αντισταθμιστικά μέτρα για την διευκόλυνση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύεται ο ρόλος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στη μάθηση και ιδιαίτερα των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται οριοθέτηση των προσαρμογών και των διευκολύνσεων και εξετάζονται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών και τα προβλήματα που εγείρονται. Στο πέμπτο κεφάλαιο διατυπώνονται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα και περιγράφεται λεπτομερώς η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται η ανάλυση των συχνοτήτων και οι συσχετίσεις των μεταβλητών με δημογραφικά δεδομένα και ακολουθούν στο έβδομο τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας και καταλήγει σε προτάσεις για περαιτέρω επωφελείς έρευνες.

Τέλος, η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να προσδώσει στην ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία και να συμβάλει στην κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και στην υλοποίηση κατάλληλων παρεμβάσεων, ώστε να δομηθεί και να πλαισιωθεί επαρκώς η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, προκειμένου να βοηθά αποτελεσματικά τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες τόσο στις ενδοσχολικές όσο και στις πανελλαδικές εξετάσεις. Αν επιτευχθεί η σωστή διαχείριση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τότε τίθενται τα θεμέλια για την ομαλή μετάβασή και επιτυχία στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική αποσαφήνιση των μαθησιακών δυσκολιών

1.1 Τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα επίκαιρο ζήτημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς οι μαθητές/τριες που εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία αποτελούν σημαντικό ποσοστό του σχολικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Στασινό (2016) πρόκειται για ένα υψηλό ποσοστό (15% - 20%) του μαθητικού πληθυσμού. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, ενώ συγκροτούν μία ετερογενή ομάδα με ήπιες έως και σοβαρές δυσχέρειες στη μάθηση και την εγγραματοσύνη (Katsidima et al., 2023).

Οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να μάθει ή να επεξεργαστεί συγκεκριμένες πληροφορίες ή να αποκτήσει δεξιότητες παρά το γεγονός ότι το άτομο έχει φυσιολογική νοημοσύνη και λαμβάνει την κατάλληλη εκπαίδευση. Αυτές οι δυσκολίες δεν οφείλονται σε έλλειψη κινήτρων και δεν σχετίζονται με εξωγενείς παραμέτρους, όπως το περιβάλλον ή η οικογενειακή κατάσταση. Οι δυσκολίες αυτές ενδέχεται να επηρεάζουν την μάθηση, την επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών/τριών, ενώ δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο (Τζιβνίκου, 2015).

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν αντικείμενο έρευνας πολλών μελετητών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, ενώ όσον αφορά τους ορισμούς και την αιτιολογία τους παρατηρείται πληθώρα απόψεων, γεγονός που αποδεικνύει όχι μόνο την εννοιολογική σύγχυση που επικρατεί, αλλά και την ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών (Νικολακάκη, 2015).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως ένα σύνολο γνωστικών και συναισθηματικών δυσχερειών που επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει βασικές γνωστικές δεξιότητες, όπως η γραφή, η ανάγνωση, τα μαθηματικά και η ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας πληροφοριών.

Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν συγκροτούν ένα αδιάσπαστο σύνολο, αλλά μία ανομοιογενή και ετερόκλητη ομάδα διαταραχών που είναι εγγενείς και εφ' όρου ζωής. Περιλαμβάνουν μαθησιακά ελλείμματα και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και εκδηλώνονται ως δυσκολίες σε διάφορους τομείς, όπως στην ανάγνωση, την γραφή, την κατανόηση και τα

μαθηματικά που αποτελούν βασικές σχολικές δεξιότητες και επηρεάζουν σημαντικά την μάθηση (Παντελιάδου, 2011· Lenhard & Lenhard, 2013· Τζιβινίκου, 2015). Ταυτόχρονα, είναι πιθανή η συνύπαρξη συμπεριφορικών προβλημάτων, ζητημάτων αυτοελέγχου και κοινωνικής συνδιαλλαγής, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η συνεχής υποτίμηση του εαυτού και η απόδοση της επιτυχίας τους σε τυχαίους παράγοντες, οι δυσκολίες στην διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, η ανυπακοή σε νόμους και κανόνες (Τζιβινίκου, 2015).

Επιπρόσθετα, στην κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών είναι σημαντική η διάκριση μεταξύ γενικών και ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία, κυρίως στην απόκτηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του λόγου, τόσο προφορικού όσο και γραπτού. Πρόκειται για έναν ευρύτερο όρο, ο οποίος συχνά χρησιμοποιείται καταχρηστικά για να περιγράψει τις γενικές δυσκολίες στο σχολείο. Αντίθετα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές που έχουν πιθανώς νευροβιολογική αιτιολογία και επηρεάζουν συγκεκριμένους τομείς της μάθησης, π.χ. δυσκολίες στην ανάγνωση, στην κατανόηση του γραπτού λόγου και στη μαθηματική σκέψη. Συχνά, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συγχέονται με τη Δυσλεξία, η οποία αφορά συγκεκριμένα την αδυναμία στην αναγνωστική διαδικασία και την ορθογραφημένη γραφή. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες κατηγορίες, όπως η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμηση (Αλεξόπουλος, 2011· Πολύχρονη κ.ά., 2006).

Όπως γίνεται αντιληπτό οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια στην μαθησιακή εικόνα τους με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να δομηθεί ένα ενιαίο προφίλ. Εντούτοις, είναι δυνατόν να εντοπιστούν κοινά στοιχεία, όπως φυσιολογική νοημοσύνη, φυσιολογικές αισθητηριακές λειτουργίες, κατώτερη σχολική επίδοση σε σχέση με το νοητικό επίπεδο και την ηλικία, διαφοροποίηση στην ανάπτυξη των επιμέρους ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ελλείμματα στην φωνολογική ενημερότητα και αντιληπτικές διαταραχές και ένα ανοργάνωτο προφίλ με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται από τους/τις συμμαθητές/τριες τους (Πολυχρονοπούλου, 2012· Νικολακάκη, 2015).

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν από τους συνομηλίκους τους κυρίως στην οπτική και στην ακουστική αντίληψη και επεξεργασία. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητά τους να επεξεργάζονται και να αντιλαμβάνονται πληροφορίες, κάτι που έχει αντίκτυπο στη μάθηση τους. Οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες περιλαμβάνουν μια σειρά από ελλείμματα στην οπτική και ακουστική αντίληψη, την κιναισθητική αντίληψη,

δυσκολίες στον γραπτό και προφορικό λόγο, προβλήματα συγκέντρωσης, προσοχής και μνήμης, ελλειπείς μεταγνωστικές στρατηγικές, προβλήματα συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης, δυσκολίες στην προσωπική οργάνωση (Νικολακάκη, 2015). Αντίστοιχα, η Παντελιάδου (2011) στα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά και εφήβους εντοπίζει αδυναμίες στην αντίληψη και επεξεργασία πληροφοριών, την προσοχή, τη γλώσσα, τη μνήμη, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, τα κίνητρα, τις κοινωνικές συνδιαλλαγές και την συναισθηματική εξέλιξη.

Οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών αυτών οφείλονται σε δυσκολίες στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, τον υπολογισμό, τη σκέψη και άλλα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν εμφανείς δυσκολίες στη μετα-μνήμη, στη μνήμη εργασίας και στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν διάφορους βαθμούς δυσκολίας στην ανάλυση των απαιτήσεων των εργασιών, στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και στην κατανομή του μαθησιακού χρόνου, στην παρακολούθηση και ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας, στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και παράλληλα εμφανείς δυσχέρειες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την προσαρμογή της συμπεριφοράς παρά τη φυσιολογική νοημοσύνη τους (Liang & Li, 2019).

Η Τζιβινίκου (2015) κάνει λόγο για δυσχέρειες στην ανάγνωση και/ή τη γραφή, τις μαθηματικές δεξιότητες, τη μνήμη, τη διατήρηση της προσοχής, την οργάνωση, δυσκολίες στην ακολουθία οδηγιών και σε έννοιες που σχετίζονται με τον χρόνο, ελλιπής ικανότητα συντονισμού. Επίσης, διακρίνει συμπεριφορικά χαρακτηριστικά, όπως παρορμητικότητα, διάσπαση της προσοχής, ακατάλληλη φρασεολογία τρόπο έκφρασης και δυσκολίες στην αντιμετώπιση νέων καταστάσεων, ενώ κατηγοριοποιεί τα χαρακτηριστικά ανάλογα με την μαθησιακή δυσκολία.

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν εμφανίζουν έλλειψη ικανοτήτων, αλλά αντιμετωπίζουν προκλήσεις κατά την διαδικασία της μάθησης με τους καθιερωμένους και συμβατικούς τρόπους, με αποτέλεσμα αν δεν αξιοποιηθούν εναλλακτικοί τρόποι μάθησης και αν δεν υποστηριχθούν καταλλήλως να οδηγούνται σε χαμηλές επιδόσεις και σχολική αποτυχία (Τζιβινίκου, 2015) και να αντιμετωπίζουν συναισθηματικά και ψυχολογικά ζητήματα, όπως άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνική απομόνωση (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών DSM-V οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες εντάσσονται πλέον στην νέα κατηγορία των Νευροαναπτυξιακών Διαταραχών και συγκεκριμένα στην ‘Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή’ που ανάλογα με την μαθησιακή δεξιότητα που επηρεάζεται διαιρείται σε τρεις υποκατηγορίες, την ‘Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή με δυσχέρεια στην ανάγνωση / Δυσλεξία’, την ‘Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή με δυσχέρεια στην γραπτή έκφραση’ και την ‘Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή με δυσχέρεια στην μαθηματική ικανότητα / Δυσαριθμησία’.

Αντίστοιχα το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ταξινομεί τις μαθησιακές δυσκολίες ως ‘Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές των Σχολικών Ικανοτήτων’ και συγκεκριμένα τις διαιρεί στις κατηγορίες της ‘Ειδικής διαταραχής της ανάγνωσης’ (δυσλεξία), της ‘Ειδικής διαταραχής της ορθογραφίας’, της ‘Ειδικής διαταραχής στις μαθηματικές ικανότητες’ και της ‘Μεικτής διαταραχής σχολικών ικανοτήτων’ (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003· Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2018).

1.2 Αναπτυξιακή πορεία μαθησιακών δυσκολιών

Η εξέλιξη των παιδιών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που επηρεάζεται από γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Η ομαλή ανάπτυξη σε αυτούς τους τομείς οδηγεί στην δημιουργία μία υγιούς προσωπικότητας τόσο κατά την διάρκεια της σχολικής ζωής όσο και κατά την ενηλικίωση. Η μη φυσιολογική πορεία ενδέχεται να οδηγήσει σε ζητήματα προσαρμογής, συναισθηματικών διαταραχών και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και να επηρεάσει την γνωστική και ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη (Skopeliti & Riga, 2021).

Η πορεία των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ διαφέρει από άτομο σε άτομο, ακολουθεί βασικά στάδια. Στην πρώιμη παιδική ηλικία, αν και υπάρχει δυσκολία στον εντοπισμό, παρατηρούνται δυσκολίες στην εκμάθηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, καθυστέρηση στην ομιλία και γενικότερα αδυναμίες στην γλωσσική ανάπτυξη. Κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια τα παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Καθυστερούν στην εκμάθηση του αλφαβήτου, κάνουν λάθη στην ανάγνωση, δυσκολεύονται να οργανώσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτώς, έχουν προβλήματα στην κατάκτηση βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση αριθμών ή η εκτέλεση απλών μαθηματικών πράξεων. Οι δυσκολίες αυτές προοδευτικά αυξάνονται με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ακολουθήσουν τον ρυθμό των συμμαθητών/τριών τους. Η ανάγνωσή τους είναι αργή και κοπιαστική, τα γράμματά τους δυσανάγνωστα με ορθογραφικά

και συντακτικά λάθη. Έτσι, η παιδική ηλικία για κάποια παιδιά μπορεί να είναι γεμάτη ψυχική αναταραχή και συναισθηματικές συγκρούσεις με τον εαυτό τους ή με τους άλλους (Στασινός, 2016).

Η συνεχής σχολική αποτυχία αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη εμπειρία, παρά τις προσπάθειές τους να πετύχουν ικανοποιητικές επιδόσεις. Ιδιαίτερα δύσκολη καθίσταται η κατάσταση, όταν οι μαθητές/τριες δέχονται πίεση από τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς. Πολλοί/ές από αυτούς/ές, ερμηνεύοντας τις δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ως τεμπελιά ή αδιαφορία ή έλλειψη προσπάθειών, συντελούν στην ενίσχυση του φαύλου κύκλου, εμποδίζοντας τη γνωστική τους ανάπτυξη και την ψυχική ευημερία τους και επιδεινώνοντας την σχολική τους εμπειρία (Zhao et al., 2019).

Παράλληλα, ο φόβος της αποτυχίας μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες στην ψυχική και συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, επηρεάζοντας τη σχολική τους εμπειρία. Όταν το παιδί βιώνει συνεχείς αποτυχίες, μπορεί να αναπτύξει σχολική άρνηση, αποφεύγοντας τη σχολική φοίτηση ή εγκαταλείποντας τις προσπάθειές του. Αυτή η συμπεριφορά συχνά σχετίζεται με τη σχολική φοβία, η οποία είναι πιο έντονη κατά την προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία, και μπορεί να εξελιχθεί σε απέχθεια για το σχολείο κατά την εφηβεία (Doikou-Avliidou, 2015).

Κατά την διάρκεια της εφηβείας οι δυσκολίες συνεχίζονται, καθώς οι έφηβοι δυσκολεύονται στην εκτέλεση σύνθετων εργασιών που απαιτούν κατανόηση και επεξεργασία πληροφοριών. Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες οργανώνουν την ταυτότητά τους γύρω από αισθήματα κατωτερότητας, αδυναμίας, ανασφάλειας, μειονεξίας, ηττοπάθειας και ανασφάλειας. Νιώθουν απογοήτευση, έχουν αρνητική αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση με εμφανή αποτελέσματα στην κοινωνική ένταξη (Πολυχρόνη, 2011).

Η αίσθηση απόρριψης από δασκάλους/ες, συνομηλίκους ή και γονείς εντείνει τη συναισθηματική απομόνωση του παιδιού, οδηγώντας σε απόσυρση και αποξένωση. Η συνεχής αποτυχία και η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, σε συνδυασμό με την έλλειψη υποστήριξης και την αρνητική σχολική εμπειρία, δημιουργούν έντονα συναισθήματα άγχους, ματαίωσης και ενδέχεται να προκαλέσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (Zhao et al., 2019).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εξακολουθούν να υφίστανται και μετά την ενηλικίωση με αποτέλεσμα οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες να αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις, όπως η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η ένταξη στην αγορά εργασίας και η επίτευξη της ανεξαρτησίας τους και της αυτόνομης διαβίωσής τους, χωρίς την απαραίτητη

στήριξη για την επίτευξη των στόχων τους. Επίσης, στην καθημερινότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες πρέπει να χρησιμοποιούν με συνέπεια προσαρμοστικές συμπεριφορές σε πολλά πλαίσια ενηλίκων γεγονόσ που τους δυσκολεύει (Pallisera et al., 2016).

1.3 Αιτίες και συνέπειες μαθησιακών δυσκολιών

Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει αυξανόμενη συνειδητοποίηση για την πολυπλοκότητα των αιτίων των μαθησιακών δυσκολιών και των ποικιλόμορφων συμπτωμάτων που προκαλούν. Αυτές οι αιτίες διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: βιολογικοί, γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες.

Η κυριότερη υπόθεση για τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι ορισμένα παιδιά έχουν βιολογικά γνωστικά ελλείμματα που επηρεάζουν την απόκτηση βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Wilmshurst, 2011). Οι βιολογικοί παράγοντες που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται κυρίως με εγκεφαλικές βλάβες, οι οποίες μέχρι στιγμής παραμένουν δύσκολο να εντοπιστούν. Οι ερευνητές της νευρολογίας επισημαίνουν ότι η ικανότητα ή η δυσλειτουργία του γλωσσικού συστήματος μπορεί να επηρεάζεται από νευρολογικούς παράγοντες. Αν και οι σύγχρονες απόψεις αποδίδουν σημαντικό ρόλο στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, δεν πρέπει να παραβλέπεται και η επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Οι γενετικοί παράγοντες που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες έχουν δείξει ότι αυτές οι δυσκολίες εμφανίζονται σε περισσότερα από ένα μέλη οικογενειών, υποδεικνύοντας μια γενετική συσχέτιση. Αυτή η συσχέτιση μπορεί να οφείλεται σε μικρές δυσλειτουργίες του εγκεφάλου που κληρονομούνται. Οι μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να σχετίζονται με νευρολογικές διαταραχές, οι οποίες δεν μπορούν να ανιχνευθούν με τα τρέχοντα μέσα. Τα ελλείμματα που κληρονομούνται σχετίζονται με τη λειτουργία ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου, επηρεάζοντας τη διάκριση ήχων και γραπτών συμβόλων. Σύμφωνα με επιστήμονες, η κληρονομικότητα ευθύνεται για περίπου το 60% των περιπτώσεων διαταραχών ανάγνωσης (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αναφέρονται σε καταστάσεις που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού στο σπίτι, στην κοινότητα και στο σχολείο. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να έχουν αρνητική επίδραση στη φυσιολογική, κοινωνική, ψυχολογική και μαθησιακή ανάπτυξη. Τραυματικές εμπειρίες στην παιδική ηλικία, πίεση από τους γονείς και ανεπαρκής διδασκαλία είναι ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες. Επιπλέον, η κατανάλωση αλκοόλ, τσιγάρων ή ναρκωτικών κατά την διάρκεια της εγκυμοσύνης μπορεί να έχει σοβαρές

συνέπειες για την ανάπτυξη του εμβρύου, επηρεάζοντας τις εγκεφαλικές λειτουργίες και την φυσιολογική ανάπτυξή τους (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολλές και ποικίλες συνέπειες στην ανάπτυξη του παιδιού και εκδηλώνονται σε διάφορους τομείς όπως: α. συμπεριφορικά (οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες συχνά εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως απροσεξία, ανησυχία και ανάγκη για συνεχή καθοδήγηση), β. λεκτική μνήμη (έχουν δυσκολία να θυμηθούν πλήρως οδηγίες, συχνά τις συγχέουν ή τις παρανοούν και ξεχνούν μέρη μιας μεγάλης εντολής), γ. κατανόηση (δυσκολεύονται να κατανοήσουν ερωτήσεις και να αποδώσουν σωστά το νόημα, παρερμηνεύουν έμμεσα αιτήματα ή σαρκαστικά σχόλια, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην επικοινωνία με άλλους), δ. εκφραστική γλώσσα (η επιλογή λέξεων είναι συχνά ανακριβής, η γραμματική ανώριμη και οι ιστορίες που λένε αποσυνδεδεμένες, δυσκολεύονται επίσης στην παροχή σαφών οδηγιών και στην ανάπτυξη συνεκτικών σκέψεων), ε. λεξιλόγιο (έχουν φτωχό λεξιλόγιο και δυσκολεύονται να βρουν τη σωστή λέξη, ενώ η ομιλία τους είναι συχνά διστακτική) και στ. γλωσσική ανάπτυξη όπου παρουσιάζουν καθυστέρηση (Αρζουμανίδου, 2022).

1.4 Θεσμικό πλαίσιο Ειδικής Αγωγής

Η νομοθεσία στην Ελλάδα συγκαταλέγει τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διασφαλίζει την ισότιμη πρόσβασή τους στην εκπαίδευση με την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών.

Ο νόμος 1143/1981 είναι ο πρώτος νόμος για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα και κάνει λόγο για την εκπαίδευση «των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων» υιοθετώντας την παροχή ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία και προωθώντας την σχολική ενσωμάτωσή τους. Ωστόσο δέχτηκε ισχυρή κριτική, καθώς οδηγούσε σε κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού σε φυσιολογικούς και αποκλίνοντες, ενώ δεν συμβάδιζε με την ενταξιακή πολιτική που προωθούσε η Δύση.

Ο νόμος 1566/1985 προσπαθεί να καταργήσει το προαναφερθέν διαχωριστικό πλαίσιο κάνοντας λόγο για την ένταξη των «ατόμων με ειδικές ανάγκες» στο γενικό πλαίσιο ή την εξαρχής εγγραφή τους σε ειδικό. Εντούτοις παρατηρείται μία ρευστότητα όσον αφορά την διάγνωση και την παραπομπή των μαθητών σε ειδικές δομές. Πιο συγκεκριμένα μπορούν να ενταχθούν σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης π.χ. τμήμα ένταξης μαθητές/τριες με τον χαρακτηρισμό των μαθησιακών δυσκολιών μετά από παρότρυνση του/της δασκάλου/λας της τάξης. Και αυτός ο νόμος δέχτηκε κριτική, καθώς κατηγοριοποιούσε τα άτομα με ειδικές

ανάγκες ανάλογα με τις αιτίες των προβλημάτων τους, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους της ειδικής εκπαίδευσης.

Ο νόμος 2817/2000 αποτέλεσε σταθμό γιατί εισάγει τον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», εντάσσοντας τους μαθητές/τριες με 'σημαντικές δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων' στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και προέβλεπε την ίδρυση των «Κέντρων Διαγνωστικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.), μετατοπίζοντας το βάρος από τις αιτίες στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Ο νόμος 3699/2008 μετονομάζει τα Κ.Δ.Α.Υ. σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.), με σκοπό την αναβάθμιση των διεπιστημονικών ομάδων που αναλαμβάνουν τη διάγνωση και παραπομπή μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ειδικότητες που στελεχώνουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. κατοχυρώνονται θεσμικά, ενώ οι δάσκαλοι καλούνται να συνεργάζονται με αυτές για την υποστήριξη των μαθητών/τριών αναλαμβάνουν την διάγνωση και παραπομπή των μαθητών/τριών σε δομές της ειδικής αγωγής.

Ο νόμος 3699/2008 αποτέλεσε το θεμέλιο για την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών και της ανάγκης για την παροχή υποστήριξης στους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν «διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία» συμπεριλαμβάνονται στους μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, στο νόμο αυτό κατοχυρώνεται η ένταξή τους στις τάξεις της γενικής μέσω των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης, προβλέπεται η στήριξη τους μέχρι το 23ο έτος της ηλικίας τους και η ενίσχυση των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό, όπως ειδικοί παιδαγωγοί, λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί κτλ. και παροχές υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης, οι οποίες περιλαμβάνουν τη συνεργασία με τα Κοινοτικά Κέντρα Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων (Κο.Κ.ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), τα Κέντρα Ψυχικής Υγείας και το Παιδικό Αναπτυξιακό Κέντρο «Μιχαλήνιο» του Κέντρου Κοινωνικής Πρόνοιας Περιφέρειας Αττικής. Επομένως, ο νόμος αυτός διασφαλίζει την προσβασιμότητα της εκπαίδευσης και αναγνωρίζει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ως παιδιά με ειδικές ανάγκες που χρήζουν ειδικής υποστήριξης στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, προβλέπεται η επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών από τα λειτουργούντα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.

Με το νόμο 4074/2012 επικυρώνεται η σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και ειδικά στο άρθρο 24 διασφαλίζεται 'ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης' χωρίς αποκλεισμούς με πρόσβαση στην γενική εκπαίδευση κάθε βαθμίδας, με εύλογες προσαρμογές και εξατομικευμένα μέτρα στήριξης, ώστε να μεγιστοποιείται η ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Ο νόμος 4115/2013 ενισχύει τη συνεργασία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και τη δημιουργία Σχολικών Δικτύων Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Τα ΣΔΕΥ προωθούν την ένταξη και συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο και υποστηρίζουν τα Τμήματα Ένταξης, την παράλληλη στήριξη και την κατ' οίκον διδασκαλία.

Ο νόμος 4521/2018 προβλέπει την εφαρμογή της διετούς υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης για να εξασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση των παιδιών προσχολικής ηλικίας συνδράμοντας ταυτόχρονα στην μείωση της κοινωνικής ανισότητας, αλλά και στην πρόωρη αναγνώριση και παρέμβαση.

Ο νόμος 4547/2018 αναδιοργανώνει τις δομές υποστήριξης για τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την μετονομασία των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. σε Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Σ.Υ.) και την ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ) με σκοπό τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, την παρακολούθηση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό προχωρούν στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για τους εκπαιδευτικούς και φροντίζουν για την εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων δίνοντας ώθηση στην ενταξιακή εκπαίδευση.

Τέλος, ο νόμος 4823/2021 μετονομάζει τα ΚΕ.Σ.Υ. σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), δίνοντας έμφαση στην υποστηρικτική παρέμβαση στο σχολικό περιβάλλον.

1.5 Αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες

Η αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/τριών σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 διερευνάται από τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και την διεπιστημονική ομάδα, που συντάσσει αξιολογική έκθεση και στην οποία αναγράφονται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές

ανάγκες και δυσκολίες του/της μαθητή/τριας, οι κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τα δυνατά του σημεία, καθώς και τα εμπόδια που ανακύπτουν κατά την μαθησιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης σε πρώτη φάση πραγματοποιείται η αξιολόγηση και υποστήριξη του/της μαθητή/τριας στην τάξη της γενικής με την συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης και σε δεύτερη φάση, εφόσον οι δυσκολίες του/της μαθητή/τριας επιμένουν, η παραπομπή του για αξιολόγηση σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., προκειμένου να σχεδιαστεί το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), όπου περιλαμβάνονται και «οι ειδικές ρυθμίσεις, διευθετήσεις ή αναγκαίες εύλογες προσαρμογές, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, για την απρόσκοπτη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία». Η έκθεση αυτή προσδιορίζει το καταλληλότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο για την ένταξη και φοίτηση του μαθητή/τριας, την αλλαγή σχολικού πλαισίου, εφόσον κριθεί απαραίτητο, την απαραίτητη διδακτική υποστήριξη και παρέμβαση και τα μέσα με οποία θα επιτευχθεί.

Οι μαθητές/τριες μπορούν εφόσον πρόκειται για ήπιες μαθησιακές δυσκολίες να υποστηριχθούν στην τάξη της γενικής από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης ή εφόσον αντιμετωπίζουν σοβαρότερες δυσκολίες, να διαθέτουν παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην τάξη της γενικής ή τέλος να φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης που λειτουργούν στις σχολικές μονάδες.

1.6 Αντισταθμιστικά μέτρα

Προκειμένου να διασφαλιστούν οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές/τριες, έχει καταστεί εφικτή η θέσπιση και η εφαρμογή διάφορων αντισταθμιστικών μέτρων.

Για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι δεν εντάσσονται στην κατηγορία των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή για τους/τις μαθητές/τριες που δεν διαθέτουν την στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας εφαρμόζονται διάφορα μέτρα προκειμένου να περιοριστεί η σχολική διαρροή, να προληφθεί ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίησή τους και να αναβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσής τους.

Τα **τμήματα ένταξης** αποτελούν μία από τις δομές της Ειδικής Αγωγής μέσα στο γενικό σχολείο με στόχο την εξατομικευμένη εκπαιδευτική παρέμβαση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αυτά συμμετέχουν μαθητές/τριες με γνωμάτευση από ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.,

καθώς και όσοι/ες αντιμετωπίζουν δυσκολίες που δεν έχουν διαγνωσθεί μετά από πρόταση του/της εκπαιδευτικού της τάξης και με τη σύμφωνη γνώμη του/της εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, του/της Συμβούλου Εκπαίδευσης και των γονιών των μαθητών/τριών με δυσκολίες.

Η σχετική έκθεση ελέγχου 9/2021 από το Ελεγκτικό Συνέδριο του κράτους με τίτλο 'Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Έχει οργανωθεί κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών;' παρουσιάζει τον αριθμό των τμημάτων ένταξης ανά εκπαιδευτική βαθμίδα για το σχολικό έτος 2020-2021 και τη φθίνουσα παροχή στήριξης.

Πίνακας 1.

Πλήθος τμημάτων ένταξης ανά τύπο σχολείου και εκπαιδευτική βαθμίδα κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Πηγή: Έκθεση Ελέγχου 9/2021, Ελεγκτικό Συνέδριο

ΠΛΗΘΟΣ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΑΝΑ ΤΥΠΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟ ΕΤΟΣ 2020-2021	
Τύπος Σχολείου	Αριθμός ιδρυμένων Τμημάτων Ένταξης
Νηπιαγωγείο	505
Δημοτικό Σχολείο	2.432
Σύνολο Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	2.937
Γυμνάσιο	650
Γενικό Λύκειο	27
Επαγγελματικό Λύκειο	17
Σύνολο Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	694
ΣΥΝΟΛΟ	3.631

Στην **ενισχυτική διδασκαλία** υποστηρίζονται μαθητές/τριες κυρίως των πρώτων τάξεων του δημοτικού με μαθησιακές ελλείψεις και αδυναμίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά. Ο σύλλογος διδασκόντων συγκροτεί ολιγομελή τμήματα έως πέντε ατόμων, τα οποία ενισχύονται μαθησιακά κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος. Η Ενισχυτική Διδασκαλία των μαθητών/τριών Γυμνασίου στοχεύει στην στη μαθησιακή υποστήριξή τους, στην βελτίωση της απόδοσής τους και στην μείωση της μαθητικής διαρροής, ενώ η **Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη** των μαθητών/τριών όλων των τύπων Λυκείου, παράλληλα με τα προηγούμενα, ενισχύει την προοπτική πρόσβασής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ο **Σύμβουλος Σχολικής Ζωής** (νόμος 4692/2020) συνεργάζεται με μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες για την ενημέρωση, καθοδήγηση και παιδαγωγική

αντιμετώπιση διαφόρων ζητημάτων, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, η συμπερίληψη, η μετάβαση σε άλλες βαθμίδες κτλ. και ταυτόχρονα βρίσκεται σε επικοινωνία με τις υποστηρικτικές δομές.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτουργούν **οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)** που θεσπίζονται με τον νόμο 3879/2010 και οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (ΤΥ) με στόχο την ενίσχυση των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας που δεν διαθέτουν την απαραίτητη γνώση της ελληνικής γλώσσας π.χ. Ρομά, αλλοδαπών, προσφύγων και την μετέπειτα ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Με τις Υπουργικές Αποφάσεις 155439/Β6/16-12-2009 (ΦΕΚ 2544/Β'/30-12-2009) και Υ.Α. 28722/Γ2/12-03-2010 (ΦΕΚ 276/Β'/16-03-2010) καθορίζεται ο προφορικός τρόπος εξέτασης των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που εμπίπτουν στις εξής κατηγορίες: δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία. Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η αξιολόγησή τους σε ολιγόλεπτη ή ωριαία δοκιμασία και σε προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις γίνεται από τον 'οικείο καθηγητή' τους, εξετάζονται μαζί με τους/τις συμμαθητές/τριές τους στα ίδια θέματα με ειδικές ρυθμίσεις, διευθετήσεις ή προσαρμογές και τη χρήση υποστηρικτικών τεχνολογιών.

Τέλος, οι νόμοι 3699/2008, το άρθρο 28 του νόμου 4186/2013 και το άρθρο 51 του νόμου 4547/2018 ρυθμίζουν το ζήτημα της αντικατάστασης των γραπτών εξετάσεων με προφορικές για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά τις ενδιάμεσες και προαγωγικές εξετάσεις, καθώς και για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από εξειδικευμένες εκπαιδευτικές επιτροπές. Τέλος, με τον ίδιο νόμο απαλλάσσονται από την εξέταση και βαθμολόγηση της διδασκόμενης δεύτερης ξένης γλώσσας.

1.7 Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών και μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται μετά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο. Η διαδικασία της αξιολόγησης περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών από γονείς και δασκάλους, τη χρήση διαγνωστικών τεστ, και την ανάλυση των δυνατών και αδύνατων σημείων του/της μαθητή/τριας. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει τον προσδιορισμό της φύσης των δυσκολιών και την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης. Η αξιολόγηση, επίσης, οδηγεί σε επίσημη διάγνωση και παρέχει την απαιτούμενη τεκμηρίωση σύμφωνα με την νομοθεσία για την εξασφάλιση της κατάλληλης εκπαιδευτικής υποστήριξης (Τζιβινίκου, 2015).

Εντούτοις, υπάρχουν μαθητές/τριες με μη διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες που ενδέχεται να παρουσιάζουν σημάδια δυσκολιών στη μάθηση, τα οποία όμως δεν έχουν ακόμη αναγνωριστεί ή διαγνωστεί είτε λόγω ανεπαρκούς αξιολόγησης είτε επειδή οι δυσκολίες τους δεν είναι τόσο εμφανείς. Αυτοί οι μαθητές/τριες συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην σχολική επίδοση, χωρίς να έχουν διαγνωστεί επίσημα με μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή ή τα μαθηματικά. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να γίνουν εμφανείς σε μεγαλύτερες τάξεις, καθώς οι απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος αυξάνονται, και οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη (Τζιβινίκου, 2015).

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σύμφωνα με τα δεδομένα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) οι Μαθησιακές δυσκολίες κατά τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022 αντιπροσώπευαν την τέταρτη επικρατέστερη κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης μετά τον αυτισμό, την νοητική υστέρηση και τις πολλαπλές αναπηρίες.

Πίνακας 2.

Εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες κατά κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης και φύλο

Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Κατηγορία ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης	Εγγεγραμμένοι Μαθητές/τριες					
	2020/2021			2021/2022		
	Σύνολο	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο	Άρρενες	Θήλεις
Μαθησιακές δυσκολίες	951	647	304	891	606	285
Τυφλοί ή αμβλύωπες	154	94	60	149	91	58
Κωφοί ή βαρήκοοι	317	195	122	287	181	106
Νοητική υστέρηση	3.919	2.382	1.537	3.858	2.358	1.500
Αυτισμός	4.163	3.255	908	4.530	3.511	1.019
Κινητικά Προβλήματα	484	279	205	435	255	180
Συναισθηματικά Κοινωνικά και Ψυχικά προβλήματα	661	427	234	619	400	219
Διαταραχή Ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ)	176	136	40	144	126	18
Πολλαπλές Αναπηρίες	1.597	925	672	1.687	953	734
ΣΥΝΟΛΟ	12.422	8.340	4.082	12.600	8.481	4.119

Κεφάλαιο 2: Συμπερίληψη

2.1 Τι είναι η συμπερίληψη

Η συμπερίληψη (inclusion) βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας τα τελευταία χρόνια. Αποτελεί γενικότερη αναγκαιότητα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας, τα εκπαιδευτικά συστήματα να παρέχουν ισότιμη πρόσβαση και να εξυπηρετούν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους/νες που παραδοσιακά αποκλείονται από τις ευκαιρίες εκπαίδευσης, όπως οι μαθητές/τριες από τα κατώτερα οικονομικά στρώματα, από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες και τα άτομα με αναπηρίες (Ainscow & Messiou, 2018).

Η συμπερίληψη είναι περίπλοκη, αλλά και δεσπόζουσα έννοια, γιατί δεν αφορά μονάχα τους μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά το σύνολο των μαθητών/τριών. Σε πολλές χώρες η συμπερίληψη εξακολουθεί να θεωρείται ως μια προσέγγιση για την εξυπηρέτηση των παιδιών με αναπηρίες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Opertti et al., 2014). Σύμφωνα με τους Qvortrup & Qvortrup (2018) η έννοια της συμπερίληψης σήμερα έχει εξελιχθεί, καθώς δεν εστιάζει μόνο στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά στη δημιουργία σχολείων και περιβαλλόντων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς, όπου ενσωματώνονται όλοι/ες οι μαθητές/τριες «ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικό υπόβαθρο, την σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους» (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011: 21).

Η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στηρίζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην άρση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης, στην άμβλυνση των εμποδίων και την ενίσχυση της συμμετοχής όσων ανήκουν σε ευάλωτες και ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, στην δημιουργία σχολείων για όλους/ες, χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις, στην αύξηση και βελτίωση της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο και ιδιαίτερα τις φτωχές χώρες και στην προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Ainscow et al., 2006).

Η συμπερίληψη αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο που οδηγεί στην κοινωνική και γνωστική ενθάρρυνση όλων των μαθητών/τριών με ή χωρίς αναπηρίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, δεν περιορίζεται απλά στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αλλά επεκτείνεται και στην καλλιέργεια σχέσεων αποδοχής, αλληλοσεβασμού και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, βοηθώντας τους να αναπτύξουν κοινωνικές και

συναισθηματικές δεξιότητες σε ένα περιβάλλον που προάγει τη διαφορετικότητα ως δύναμη και όχι ως αδυναμία (Χριστίδου & Χριστίδου, 2018).

Η έννοια της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς αναδεικνύει την ανάγκη να ξεπεραστούν οι παραδοσιακές διαχωριστικές γραμμές που θέτουν σε περιθώριο συγκεκριμένες ομάδες μαθητών/τριών (π.χ. μαθητές/τριες με αναπηρίες, μαθητές/τριες από διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες), και να δοθεί σε όλους/ες η ευκαιρία να συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενισχύει την αλληλεγγύη, την αποδοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, με στόχο να ενσωματώνονται και να προοδεύουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες μαζί (Erten & Savage, 2012).

Το όραμα της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς δεν αφορά μόνο τη φυσική παρουσία των μαθητών/τριών σε κοινές τάξεις, αλλά και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών και των υποδομών, ώστε να καλύπτονται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση καθίσταται πιο προσβάσιμη και δίκαιη για όλους/όλες, δημιουργώντας μια σχολική κοινότητα που σέβεται και ενσωματώνει τη διαφορετικότητα ως πηγή πλούτου και μάθησης. Με βάση τον Thomazet (2009) το συμπεριληπτικό σχολείο προάγει τις συνθήκες για να αναδειχθούν οι ικανότητες όλων των μαθητών/τριών, εξασφαλίζοντας ότι κανείς/καμία δεν μένει πίσω και όλοι/ες έχουν την ευκαιρία να προοδεύουν και να συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Παράλληλα, η διδακτική συμπερίληψη, προκειμένου να εξασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, προσαρμόζει τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές, ώστε να είναι προσβάσιμες σε όλους τους μαθητές/τριες ανεξάρτητα από τυχόν ιδιαιτερότητές τους (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022), ενώ απαιτεί συνεχή αναζήτηση για την εξεύρεση καλύτερων τρόπων ανταπόκρισης στην διαφορετικότητα (Ainscow & Messiou, 2018).

2.2 Αρχές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Οι αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στηρίζονται σε τρεις βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις: την ολική ή καθολική αντίληψη της μάθησης, την διαφοροποιημένη διδασκαλία και την σταδιακή πρόληψη και πρόωπη παρέμβαση και αποσκοπούν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο είναι προσβάσιμο και αποτελεσματικό για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες, ικανότητες και δυνατό σημεία του/της καθενός/μιάς (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Η καθολική αντίληψη της μάθησης προάγει την ιδέα ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι προσβάσιμο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, να παρέχει ποικιλία στρατηγικών διδασκαλίας, καθώς και μέσα που εξυπηρετούν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και στυλ. Αυτή η προσέγγιση προτείνει την ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που περιλαμβάνει εναλλακτικές μεθόδους στην μάθηση, την εκτέλεση δραστηριοτήτων και την εκτίμηση της προόδου, έτσι ώστε όλοι/ες οι μαθητές/τριες να έχουν ίση πρόσβαση στη γνώση (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αφορά την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και των δραστηριοτήτων στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά επίπεδα των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει και εφαρμόζει εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας, προσαρμόζοντας τα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και τα προϊόντα της μάθησης, προκειμένου να επιτρέψει σε κάθε μαθητή/τρια να προοδεύσει με βάση τις προσωπικές του ικανότητες και προκλήσεις. Αυτή η προσέγγιση αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των μαθητών/τριών και επιδιώκει να αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους, παρέχοντας εξατομικευμένη υποστήριξη όπου είναι απαραίτητο (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Η πρώιμη παρέμβαση επικεντρώνεται στην αναγνώριση και την υποστήριξη μαθητών/τριών που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Η συνεχής παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριών αυτών επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να εντοπίζει εγκαίρως τις ανάγκες των μαθητών/τριών και να παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη, είτε αυτό αφορά εξατομικευμένες διδακτικές στρατηγικές, είτε τη χρήση ειδικών εργαλείων και υλικών. Αυτή η διαδικασία συμβάλλει στην πρόληψη της αποτυχίας και στην ενίσχυση της μαθησιακής τους επίδοσης (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Ο συνδυασμός της καθολικής αντίληψης για τη μάθηση και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή/τριας, ενώ η πρώιμη παρέμβαση ενισχύει την πρόληψη και την έγκαιρη υποστήριξη των μαθητών/τριών. Αυτός ο συνδυασμός προάγει μια εκπαιδευτική διαδικασία που επικεντρώνεται στην επιτυχία όλων των μαθητών/τριών, παρέχοντας εξατομικευμένη και υποστηρικτική διδασκαλία, ώστε κάθε μαθητής/τρια να έχει την ευκαιρία να αναδείξει τις δυνατότητές του/της (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Βασικές παράμετροι που προάγουν την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, η ανάπτυξη

προγραμμάτων που προσαρμόζονται στις ανάγκες τους, καθώς και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη. Αυτές οι συνθήκες βοηθούν στην αποτελεσματική ένταξη και συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των μαθησιακών τους δυσκολιών, στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ioannidi & Samara, 2019).

Οι συνέπειες της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες είναι σύνθετες και επηρεάζουν τόσο τον γνωστικό όσο και τον ψυχοκοινωνικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα από τη μία η συμπερίληψη συμβάλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και στην ανάπτυξη ή υιοθέτηση επιτυχημένων στρατηγικών μάθησης και από την άλλη ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική τους ένταξη, καθώς αλληλεπιδρούν με μια ποικιλόμορφη ομάδα συνομηλίκων (Krämer et al., 2021).

Με την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης, την αποδόμηση των στερεοτύπων και την προώθηση των συμπεριληπτικών προσεγγίσεων, μπορούν να δημιουργηθούν υποστηρικτικά περιβάλλοντα που ενισχύουν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων με μαθησιακές προκλήσεις (Khatout, 2024). Ο/Η εκπαιδευτικός κατανοεί τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, τις δυσχέρειές τους, την ικανότητά τους να οργανώνουν και να διαχειρίζονται την πληροφορία, καθώς και τις κοινωνικές τους ιδιαιτερότητες και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες τους, εξασφαλίζοντας παράλληλα την υποστήριξη και την συνεργασία της οικογένειας (Ioannidi & Samara, 2019).

Ωστόσο, οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τις ικανότητές τους για να μην τους/τις οδηγήσουν σε απογοήτευση, έλλειψη κινήτρου και κακή απόδοση. Οι συμπεριληπτικές τάξεις είναι συχνά πιο ετερογενείς και μεγαλύτερες, γεγονός που μπορεί να μειώσει την εξατομικευμένη προσέγγιση που απαιτείται από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση αν συγκρίνουν την απόδοσή τους με εκείνη των συμμαθητών/τριών σε συμπεριληπτικές τάξεις, να βιώσουν κοινωνικό αποκλεισμό ή αυξημένο άγχος λόγω της πίεσης για απόδοση σε ένα πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον (Krämer et al., 2021).

Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα από τα κύρια εμπόδια για την πρόοδο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς δεν καλύπτει τις ανάγκες ενός ευρέως φάσματος μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις, είναι κεντρικά σχεδιασμένο και αυστηρό, με αποτέλεσμα να υπάρχει περιορισμένη ευελιξία για τροποποιήσεις βάσει του τοπικού περιβάλλοντος ή για την εφαρμογή νέων προσεγγίσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς (Dash, 2018).

2.3 Συμπεριληπτική κοινότητα μάθησης

Οι κοινότητες μάθησης ορίζονται ως «σχηματισμοί ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό στόχο, συνεργάζονται, αντλούν ο ένας από τον άλλον, σέβονται τις διαφορετικές οπτικές, προωθούν ενεργά μαθησιακές ευκαιρίες, δημιουργώντας ένα δραστήριο συνεργατικό περιβάλλον, ενισχύοντας το δυναμικό των μελών, δημιουργώντας νέα γνώση» (Σπαντιδάκης κ.ά., 2014: 1010). Πρόκειται για μαθησιακά περιβάλλοντα τα οποία βασίζονται στην συνεργασία, την επικοινωνία, την θέσπιση στόχων και εν τέλει την οικοδόμηση γνώσης από τους συμμετέχοντες (Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου, 2004). Ο Wenger ήδη από το 1998 τις ονομάζει «κοινότητες πρακτικής» και θεωρεί ότι αποτελούν βασικό παράγοντα μάθησης. Αναφέρονται επίσης και ως «κοινότητες γνώσης» που θέτουν κοινούς στόχους, επικεντρώνονται στην συνεργασία για την λύση προβλημάτων και οδηγούν στη δημιουργία 'ρητής γνώσης' με σημαντική επίδραση στην εκπαίδευση (Μαργετουσάκη & Μιχαηλίδης, 2005).

Ο όρος κοινότητα μάθησης αναφέρεται σε ομάδες εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών που συνεργάζονται για να ενσωματώσουν ιδέες που προάγουν την συμπερίληψη μέσα στις καθημερινές σχολικές πρακτικές. Αυτές οι κοινότητες μάθησης παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, καθώς δημιουργούν χώρους για συνεργασία και ανταλλαγή εμπειριών, έτσι ώστε να προκύψουν πρακτικές που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθητικές ανάγκες, ακόμη και μέσα σε περιοριστικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Ainscow et al., 2006).

Σημείο εκκίνησης για την ενίσχυση της ικανότητας ενός σχολείου να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των μαθητών/τριών του σύμφωνα με τους Ainscow & Messiou (2018) θα πρέπει να είναι η ανταλλαγή καλών πρακτικών μέσω της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού, ώστε να αναπτυχθούν βέλτιστες πρακτικές.

Η διαδικασία της συμπερίληψης δεν είναι αποκλειστικά το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών πολιτικών ή των «εξαιρετικών» ηγετών, αλλά μπορεί να προκύψει και από τις δυναμικές που αναπτύσσονται εντός των σχολείων, καθώς τα σχολεία προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών και τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι αλλαγές αυτές μπορούν να προκύψουν, ακόμα και σε περιβάλλοντα που φαίνεται να είναι αντίθετα με τις αρχές της, από σταδιακές μεταβολές στις πρακτικές των σχολείων και τη συνεχιζόμενη αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητας, μέσω της συνεργασίας, της εξέλιξης και της ενίσχυσης των κοινών αξιών μέσα στην σχολική κοινότητα (Ainscow et al., 2006).

Οι κοινότητες μάθησης στην εκπαίδευση δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει την συμμετοχή, την συνεργασία, την ειλικρίνεια και την δέσμευση για ανάπτυξη όλων των μελών είτε μεμονωμένα είτε συνολικά (Lieberman et al., 2011). Βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των κοινοτήτων μάθησης είναι: η θέσπιση κανόνων συνεργασίας, η εστίαση στους μαθητές/τριες και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, η πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα μαθησιακών πόρων π.χ. αξιοποίηση πανεπιστημιακού συμβούλου και η αμοιβαία ευθύνη για την ανάπτυξη και την επιτυχία των μαθητών/τριών (Talbert, 2009).

Οι συμπεριληπτικές κοινότητες μάθησης στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών βοηθούν τους/τις εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους σε συνεργασία με τους/τις συναδέλφους και μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και της ανατροφοδότησης, να βρουν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή διδασκαλία τους, εφαρμόζοντας νέες και καινοτόμες ιδέες με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και να επισημάνουν με την χρήση δεδομένων από τις τάξεις τους τις περιοχές που μπορούν να εστιάσουν για να βελτιώσουν την απόδοση και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Brodie, 2014).

2.4 Πως μαθαίνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Η μάθηση αναφέρεται στην πράξη, τη διαδικασία ή την εμπειρία απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και ως εκ τούτου, η μάθηση είναι εγγενής σε όλη την ανθρώπινη ζωή (Van Merriënboer, 2016). Η μάθηση είναι ένας ψυχολογικός όρος και αφορά την διαδικασία με την οποία τα παιδιά συμμετέχοντας ενεργά και χρησιμοποιώντας τις ανώτερες γνωστικές τους ικανότητες αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές (Στασινός, 2016).

Η μάθηση δεν είναι απλά η συσσώρευση νέας γνώσης, αλλά η μεταμόρφωση και η αναδιοργάνωση της υπάρχουσας γνώσης. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, η συνεργασία και η διαβούλευση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας είναι θεμελιώδεις για την ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί το μαθητή/τρια στην απόκτηση των κατάλληλων στρατηγικών που ενισχύουν τη συνεργασία και την αυτοαποτελεσματικότητά του/της (Ioannidi & Samara, 2019).

Οι μαθητές/τριες είτε με είτε χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τον μαθήτυπο. Η μαθησιακή ετοιμότητα σχετίζεται με το σημείο εισόδου σε μία δραστηριότητα. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένη ετοιμότητα σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους

και χρειάζονται δομημένη διδασκαλία. Το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών ελκύεται σε διαφορετικό βαθμό ανάλογα τον προβληματισμό που επιφέρει η διδασκαλία, την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, τις στρατηγικές μάθησης και μελέτης που κατέχουν. Τέλος, ο μαθητύπος ή το στυλ μάθησης αναφέρεται στους διαφορετικούς τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν για να μπορούν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους (Σαλβαράς, 2013). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες μαθαίνουν αποτελεσματικότερα οπτικά, ακουστικά ή κιναισθητικά. Η προσαρμογή της διδασκαλίας στο μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών αυτών ενισχύει τη μάθηση και βελτιώνει την εκπαιδευτική τους εμπειρία (Akbulut & Cardak, 2012).

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη. Εξίσου, όμως, καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της μάθησης παίζει η καλλιέργεια της μεταγνωστικής στρατηγικής, που αναφέρεται στην επίγνωση του/της μαθητή/τριας των γνωστικών διαδικασιών που χρησιμοποιεί για να μάθει. Η δεξιότητα αυτή περιλαμβάνει τη γνώση των γνωστικών λειτουργιών, τη χρήση στρατηγικών μάθησης, την οργάνωση και την αξιολόγηση αυτών των στρατηγικών, καθώς και τη διαδικασία παρακολούθησης και παρέμβασης για τη διόρθωση τυχόν λαθών (Ioannidi & Samara, 2019).

2.5 Συμπεριληπτική κουλτούρα σχολείου

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας, στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής πολιτικής και στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής πρακτικής στη σχολική μονάδα. Για την δημιουργία μιας κουλτούρας χωρίς αποκλεισμούς είναι σημαντικό να εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική κοινότητα και όλοι/ες να διαπνέονται από το συμπεριληπτικό όραμα και να προάγουν τις συμπεριληπτικές αξίες. Οι αξίες αυτές οδηγούν στην υιοθέτηση πολιτικών και πρακτικών στο σχολείο που σκοπό έχουν την άρση του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης και την καθιέρωση συμπεριληπτικών διαδικασιών (Booth & Ainscow, 2011).

Η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας σχετίζεται με την γόνιμη συνεργασία και την αλληλεπίδραση του σχολείου με τις τοπικές κοινότητες, την εμπλοκή όλης της σχολικής κοινότητας, μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, βοηθητικού και υποστηρικτικού προσωπικού, γονέων και κηδεμόνων, την αίσθηση του ανήκειν, και την προάσπιση αξιών που αποσκοπούν στη συμπερίληψη όλων, ενθαρρύνουν τον σεβασμό των ανθρωπίνων

δικαιωμάτων και αντιμετωπίζουν τις διακρίσεις. Η ανάπτυξη της συμπεριληπτικής πολιτικής καθιστά το σχολείο προσβάσιμο σε όλους/ες, συμβάλει στην συνεργατική ανάπτυξή του, στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε επιτυχημένες πρακτικές συμπερίληψης, στον συντονισμό όλων των μορφών υποστήριξης. Τέλος, οι συμπεριληπτικές πρακτικές σχετίζονται με την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος με στόχο να επιτευχθεί η μάθηση, με την ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των παιδιών, με την διαμόρφωση της διδασκαλίας ώστε να μαθαίνουν όλοι/ες και με την ενθάρρυνση όλων των παιδιών (Booth & Ainscow, 2011).

Ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται καθοριστικός παράγοντας για την υιοθέτηση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Ο/Η διευθυντής/ντρια – ηγέτης ως υποστηρικτής της κατανεμημένης εξουσίας λαμβάνει υπόψη του το τοπικό συγκείμενο, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, υποστηρίζει έμπρακτα την ανάληψη πρωτοβουλιών και εμπλέκει ολόκληρη την σχολική κοινότητα στη λήψη αποφάσεων. Επομένως, η κατανεμημένη ηγεσία νοείται ως μια συλλογική, κοινή προσπάθεια που περιλαμβάνει όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και τα εμπλέκει σε μια διαδικασία αμοιβαίας μάθησης. Αυτή η συμμετοχική διαδικασία οδηγεί σε καινοτόμες δράσεις που αντλούν από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου και προσαρμόζονται ή εμπλουτίζονται με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, των οικογενειών και των άλλων μελών της κοινότητας. Έτσι, συνδέεται η μάθηση με την πραγματική ζωή και τις ανάγκες της κοινότητας, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και τη διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών, οικογενειών και τοπικών παραγόντων (Traver-Marti et al., 2023).

Παράλληλα η κατανεμημένη ηγεσία συμπεριληπτικό σχολείο, προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τυπικές π.χ. σεμινάρια και άτυπες διαδικασίες π.χ. κοινότητες μάθησης, που οδηγούν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση της πρακτικής τους, στην υιοθέτηση της συνεργατικής κουλτούρας και εν κατακλείδι της συμπεριληπτικής κουλτούρας (Αγγελίδης, 2011).

Οι κοινότητες μάθησης στην εκπαίδευση αναφέρονται σε ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τα μέλη τους να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών τους, να υιοθετήσουν νέες ιδέες, να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την μάθηση, να παρατηρήσουν τους άλλους, να στοχαστούν και να αξιολογήσουν τι λειτουργεί και γιατί (Lieberman et.al., 2011).

Η συμμετοχή μάλιστα των εκπαιδευτικών σε ενδοσχολικές κοινότητες μάθησης, όπως κύκλους συζητήσεων, ομάδες μελέτης, δίκτυα μάθησης, σεμινάρια και εργαστήρια, η

συνεργασία με ειδικούς, η συνεργατική διδασκαλία, η υποστήριξη από ‘κριτικό φίλο’ η συλλογή και ανάλυση δεδομένων, η έρευνα δράσης, η αυτοαξιολόγηση σχετίζεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και της ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας και συλλογικότητας μέσα στη σχολική κοινότητα (Λιακοπούλου, 2016).

Κεφάλαιο 3: Διευκολύνσεις και εμπόδια των μαθητών/μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες

3.1 Προσαρμογές και διευκολύνσεις σε μία συμπεριληπτική εκπαίδευση

Οι διευκολύνσεις αποτελούν καθοριστική παράμετρο τόσο για την βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και για την επιτυχή είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στοχεύουν στην άρση των αποκλεισμών χωρίς επί της ουσίας να περιοριστούν οι μαθησιακές εμπειρίες ή να αμφισβητηθεί η εγκυρότητα των βαθμολογιών τους κατά την αξιολόγηση (Khoury et al., 2022).

Θεωρείται επιτακτικό να γίνει διευκρίνιση των όρων προσαρμογές, τροποποιήσεις και διευκολύνσεις, καθώς συχνά οι όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Οι προσαρμογές είναι οι αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι οδηγίες, οι εργασίες και οι αξιολογήσεις, οι προσαρμογές απόκρισης είναι στον τρόπο με τον οποίο επιτρέπεται στους/στις μαθητές/τριες να απαντήσουν σε ένα τεστ ή συσκευές που βοηθούν τον/την μαθητή/τρια να διαμορφώσει την απάντησή του, οι προσαρμογές χρονοδιαγράμματος και προγραμματισμού είναι αλλαγές στην οργάνωση του χρόνου που διατίθεται για να ολοκληρώσει ένα τεστ, οι προσαρμογές χώρου είναι οι αλλαγές στον χώρο που διεξάγεται η εξέταση αλλά και όσοι μπορούν να παρευρίσκονται στον ίδιο χώρο ως βοηθοί (Harrison et al., 2013).

Οι διευκολύνσεις εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες, αφενός τις εκπαιδευτικές και αφετέρου τις εξεταστικές. Οι εκπαιδευτικές διευκολύνσεις σχετίζονται με τις διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές/τριες και μπορεί να περιλαμβάνουν πρόσθετες σημειώσεις, σχεδιαγράμματα μαθημάτων, ηχογραφημένα μαθήματα και επιπρόσθετο χρόνο για την ολοκλήρωση μιας εργασίας στην τάξη. Οι εξεταστικές διευκολύνσεις αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αξιολογούνται και περιλαμβάνουν παράταση του χρόνου εξέτασης, χωριστή αίθουσα χωρίς περισπασμούς και διαφορετικές ρυθμίσεις για τη διεξαγωγή της εξέτασης, συχνά διαλείμματα κατά την διάρκεια της εξέτασης. Επίσης, παρέχονται κατά κόρον τεχνολογικές προσαρμογές λόγω της ευκολίας και του χαμηλού κόστους, όπως αριθμομηχανές, μαγνητόφωνα, επεξεργαστές κειμένων, λογισμικό αναγνώρισης φωνής, συσκευές εγγραφής, λογισμικό μετατροπής κειμένου σε ομιλία και τεχνολογικά εργαλεία χαρτογράφησης εννοιών (Khoury et al., 2022).

Κατά την εφαρμογή του καθολικού σχεδιασμού της μάθησης ο εκπαιδευτικός αναζητά τους πιο ευέλικτους και ελκυστικούς τρόπους για να παρουσιάσει το υλικό της διδασκαλίας (το «τι» της μάθησης), να αξιολογήσει την επίδοση του/της μαθητή/τριας (το «πως» της μάθησης) και να εμπλέξει τον/την μαθητή/τρια στην μαθησιακή διαδικασία (το «γιατί» της μάθησης). Προκειμένου το σχολείο να είναι φιλικό και προσβάσιμο σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες απαιτούνται προσαρμογές, οι οποίες σύμφωνα με την Τζιβινίκου (2015: 108) «πραγματοποιούνται ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και την οικολογία της τάξης» και διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες: τις διευκολύνσεις, τις ελάσσονες προσαρμογές και τις μείζονες προσαρμογές.

Οι διευκολύνσεις για την αντιστάθμιση των δυσκολιών του/της μαθητή/τριας αναφέρονται στην παράταση χρόνου για να ολοκληρώσει ο/η μαθητής/τρια μία εργασία ή ένα τεστ, στην παροχή ηλεκτρονικού εξοπλισμού, λογισμικών και εφαρμογών και κάθε είδους υποστηρικτικής τεχνολογίας, στη διαφοροποίηση ως προς την παρουσίαση του υλικού, στην επανάληψη των οδηγιών ή στην ανάγνωση των ερωτήσεων από τον εκπαιδευτικό, στη χρήση μεγαλύτερων γραμματοσειρών, στη χρήση γραφικών οργανωτών, στη διευκόλυνση ως προς το χώρο και τη διάθεση στον/στην μαθητή/τρια μίας ήσυχης αίθουσας, χωρίς θορύβους και διασπαστικά στοιχεία, καθώς και στη διευκόλυνση του τρόπου με τον οποίο θα ανταποκριθεί ο/η μαθητής/τρια στις εξετάσεις, όπως η προφορική εξέταση αντί της γραπτής (Τζιβινίκου, 2015).

Κατά την εφαρμογή των ελάσσονων προσαρμογών, ο εκπαιδευτικός δύναται να τροποποιεί ελαφρώς και να εμπλουτίζει τις διδακτικές μεθόδους και τους διδακτικούς στόχους των μαθητών/τριών, εφαρμόζοντας την διαφοροποιημένη διδασκαλία που είναι ευέλικτη και προσαρμοστική στις ανάγκες όλων των μαθητών/τριών ή μεταβάλλοντας το εκπαιδευτικό υλικό π.χ. προσθέτοντας περισσότερες ασκήσεις για να εξασκηθούν οι μαθητές/τριες, αξιοποιώντας οπτικοακουστικό υλικό, αναθέτοντας ομαδικές εργασίες ή μειώνοντας την ποσότητα των ασκήσεων για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Τζιβινίκου, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μία αποτελεσματική προσέγγιση όχι μόνο για όσους/όσες αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης, αλλά για όλους τους μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και προάγει τη συμπερίληψη σε ένα περιβάλλον, όπου κάθε μαθητής/τρια μπορεί να αναπτύξει τις δυνατότητές του και που αναγνωρίζει και εκτιμά τη διαφορετικότητα (Florian & Black-Hawkins, 2011). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

επικεντρώνεται στο ‘τι’ και το ‘πώς’ της μάθησης και δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να επιλέξουν τις μαθησιακές τους διαδρομές, αντί να χρησιμοποιούν προεπιλεγμένες παιδαγωγικές τεχνικές (Pui, 2016).

Κατά την εφαρμογή των μείζονων προσαρμογών, ο εκπαιδευτικός επιφέρει σημαντικότερες τροποποιήσεις τόσο στην διδασκαλία του όσο και στην επιδιωκόμενη μάθηση των μαθητών/τριών π.χ. απλοποιώντας το λεξιλόγιο ή μειώνοντας για τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες το επίπεδο δυσκολίας, καθώς μείζονος σημασίας είναι όχι μόνο η συμμετοχή τους στο ίδιο περιεχόμενο αλλά και η ένταξή τους στη γενική τάξη. Επιπρόσθετα, μεγάλης έντασης τροποποιήσεις και προσαρμογές αναφέρονται στην αντικατάσταση του προγράμματος και στην πλήρη εξατομίκευση και διαμόρφωσή του σύμφωνα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες του/της μαθητή/τριας. Επομένως, οι εκάστοτε τροποποιήσεις και αλλαγές προσαρμόζονται στις δυσκολίες του/της μαθητή/τριας, ωστόσο είναι σημαντικό να προσδιορίζεται και το όφελος από την χρήση αυτών των προσαρμογών και να διαφοροποιούνται ή να αναπροσαρμόζονται εφόσον ο/η μαθητής/τρια αποτυγχάνει (Τζιβινίκου, 2015).

3.2 Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στάδια στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών. Ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν επιπρόσθετες προκλήσεις λόγω των αυξημένων γνωστικών απαιτήσεων και του μεγάλου όγκου πληροφοριών που καλούνται να επεξεργαστούν, της εκτεταμένης και δύσκολης ύλης. Η επαφή με πολλούς εκπαιδευτικούς - που ούτως ή άλλως δυσκολεύει τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες - οι οποίοι συχνά δεν γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και τον τρόπο διαχείρισης των μαθητών/τριών αυτών, οι ελλείψεις υποστηρικτικές δομές, η έλλειψη ειδικών παιδαγωγών και υλικοτεχνικών μέσων, η περιορισμένη κατανομή σχολικών ψυχολόγων εντείνουν την κατάσταση. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες και η ελλιπής στήριξή τους στο σημαντικότερο στάδιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνδυασμένες με τη δύσκολη αναπτυξιακή περίοδο της εφηβείας, τις εξαιρετικές σωματικές και βιολογικές αλλαγές και τη συνακόλουθη αναστάτωση που αυτή προκαλεί, δημιουργούν ακόμα μεγαλύτερα εμπόδια στην ακαδημαϊκή και προσωπική τους εξέλιξη (Wilmshurst, 2011).

Η συσσωρευμένη σχολική αποτυχία οδηγεί σε συνεχείς απογοητεύσεις και σε αισθήματα ματαίωσης και κατωτερότητας, στην μείωση των κινήτρων, σε χαμηλή

αυτοεκτίμηση, σε απόσυρση, σε σχολική φοβία και εν τέλει σε σχολική διαρροή, εξαιτίας και της γενικότερης στάσης του κοινωνικού περίγυρου, μεταξύ των οποίων της οικογένειας, των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών/τριών και των αυξημένων προσδοκιών τους (Μαντζάρης, 2019).

3.3 Εμπόδια των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την συχνότερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και για το λόγο αυτό παρατηρείται το γεγονός τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να είναι πλαισιωμένα με τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές π.χ. τμήματα ένταξης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κτλ. με το σκεπτικό ότι η πρόωπη παρέμβαση ελαχιστοποιεί τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών τα επόμενα χρόνια. Εντούτοις, ενώ οι δυσκολίες εξακολουθούν να υφίστανται, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι τόσο δομημένη και πλαισιωμένη, καθώς υπάρχει έλλειψη υποστηρικτικών δομών με αποτέλεσμα να υπάρχει σοβαρό έλλειμμα στην υποστήριξη των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που επηρεάζει την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Deshler, 2005).

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική επιτάσσει την παροχή των καταλληλότερων προσαρμογών και διευκολύνσεων, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να καταστούν ικανοί να επιτύχουν τους στόχους που περιγράφονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και να επιδεικνύουν επάρκεια στις εκάστοτε αξιολογήσεις, στις ενδοσχολικές και τις πανελλαδικές εξετάσεις. Παράλληλα, η νομοθεσία θέτει ως προτεραιότητα την διδασκαλία των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τάξη της γενικής εκπαίδευσης με ακαδημαϊκούς στόχους όμοιους με αυτούς που ισχύουν για τους/τις συμμαθητές/τριές τους. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να επιλέξουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές παρεμβάσεις, προσαρμογές και τροποποιήσεις για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να ανταποκρίνονται με επιτυχία στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και σε ενδεχόμενες αξιολογήσεις. Εντούτοις, δεν παρέχεται επαρκής καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να επιλέξουν και να εφαρμόσουν την καταλληλότερη προσαρμογή (Harrison et al., 2013· Τζιβινίκου, 2015).

Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. αξιολογώντας τον/την μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες καθορίζουν τις απαραίτητες προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, προκειμένου να αντισταθμιστούν και να προσπελαστούν οι οποιεσδήποτε δυσκολίες αυτός/αυτή

αντιμετωπίζει. Σήμερα, στο πλαίσιο του γενικού σχολείου από τις προηγούμενες προσαρμογές που αναφέρθηκαν οι διευκολύνσεις είναι η συχνότερη μορφή υποστήριξης για τους/τις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, για τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η συχνότερη διευκόλυνση είναι η αντικατάσταση της γραπτής αξιολόγησης με την προφορική. Αντίθετα, οι ελάσσονες ή οι μείζονες προσαρμογές εφαρμόζονται κατά κόρον από ειδικούς παιδαγωγούς στο τμήμα ένταξης και όχι από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (ΦΕΚ 2544/Β'/30-12-2009, ΦΕΚ 276/Β'/16-03-2010).

Παρά τις προσπάθειες συμπερίληψης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, η εξατομικευμένη υποστήριξή τους και οι ενδεχόμενες τροποποιήσεις λαμβάνουν χώρα στα τμήματα ένταξης από ειδικούς παιδαγωγούς και όχι στο πλαίσιο της γενικής τάξης από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα παρατηρείται έλλειψη ή μείωση παράλληλης στήριξης. Επιπρόσθετα, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα αποτελεσματικής παρέμβασης και προσαρμογής της διδασκαλίας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και η απουσία κλίματος συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γενικών παιδαγωγών δυσχεραίνει την κατάσταση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Τζιβινίκου, 2015).

Επιπρόσθετα, τα ελλείματα υλικοτεχνικής υποδομής, τεχνικής υποστήριξης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), η άγνοια των ειδικών λογισμικών που διευκολύνουν τη μάθηση και ενισχύουν τη συμμετοχή των εφήβων μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν σημαντικά εμπόδια. Σύμφωνα με την έρευνα της Katsarou (2020) τα τεχνολογικά μέσα δεν είναι πάντοτε προσβάσιμα και διαθέσιμα σε όλα τα σχολεία, κάποιες περιοχές αντιμετωπίζουν έλλειψη πόρων, ενώ κάποιες σχολικές μονάδες έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε τεχνολογίες, γεγονός που δημιουργεί ανισότητες στην εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/τριών.

Όπως προαναφέρθηκε προκειμένου να αντισταθμιστούν οι δυσκολίες η πολιτεία έχει θεσπίσει την προφορική εξέταση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες είτε στις ενδοσχολικές είτε στις πανελλαδικές εξετάσεις. Το ζήτημα που ανακύπτει στην προκειμένη περίπτωση είναι ότι, ενώ οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν λαμβάνουν ειδική αγωγή σε όλη την σχολική ζωή τους, ενώ το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, ενώ δεν προετοιμάζονται επαρκώς, η προφορική αξιολόγηση και η εξέτάσή τους ενδέχεται να μην τους/τις διευκολύνει (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007), ενώ ο

προφορικός τρόπος εξέτασης τους/τις κάνει να βιώνουν αισθήματα διαφορετικότητας γι' αυτό και αρκετοί/αρκετές δεν επιθυμούν να εξετάζονται προφορικά κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Μαντζάρης, 2019).

Παράλληλα, η έκθεση ελέγχου 9/2021 από το Ελεγκτικό Συνέδριο του κράτους αναφέρει ότι η παροχή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα γενικά σχολεία είναι ανεπαρκής, καθώς τα διαθέσιμα μέσα δεν είναι κατάλληλα ή προσαρμοσμένα για να υποστηρίξουν μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να μην λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη και τις κατάλληλες προσαρμογές για την ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, παρατηρούνται ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό και τεχνολογικό εξοπλισμό.

3.4 Προσαρμογές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Ο νόμος 3699/2008 προβλέπει την παροχή ειδικής υποστήριξης στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την ισότιμη πρόσβαση των φοιτητών/φοιτητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να πραγματοποιούνται προσαρμογές στον τρόπο εξέτασης (προφορικό ή γραπτό ή μεικτό), στην προφορική και γραπτή διατύπωση των θεμάτων, στον χώρο εξέτασης χωρίς διασπαστικούς παράγοντες, στην επέκταση του χρόνου εξέτασης κατά τριάντα λεπτά, καθώς και πρόσθετων διευκολύνσεων, όπως συχνά διαλείμματα, χρήση υποστηρικτικής τεχνολογίας, αριθμομηχανής, ηλεκτρονικού υπολογιστή, χρήση γραφέα εφόσον διατίθεται. Επιπλέον, λόγω των προγενέστερων αρνητικών εμπειριών και του άγχους των φοιτητών/φοιτητριών διατίθενται συμβουλευτικές υπηρεσίες στα περισσότερα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας.

Η μετάβαση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση απαιτεί ειδική υποστήριξη και τις κατάλληλες προσαρμογές για να είναι επιτυχής. Οι νεοεισερχόμενοι φοιτητές έχουν αυξημένες και πιο σύνθετες ακαδημαϊκές απαιτήσεις ως προς τη μελέτη, την εκπόνηση εργασιών και τις εξετάσεις. Παράλληλα, η απομάκρυνση από την οικία τους και η ένταξή τους σε ένα νέο κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να τους προκαλέσει ιδιαίτερο άγχος και αισθήματα ανικανότητας, ειδικά όταν δεν έχουν αναπτύξει τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Για το λόγο αυτό καθίσταται σημαντική η ενημέρωσή τους ήδη από το λύκειο και η διευκόλυνσή τους με τις κατάλληλες αντισταθμιστικές στρατηγικές, προκειμένου να μπορούν να οργανώσουν τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις και τον χρόνο τους και να μελετούν αποτελεσματικά και αυτόνομα (Αρζουμανίδου, 2022).

Σύμφωνα με τους Hirano και Rowe (2016) η εμπλοκή, η υποστήριξη και η καθοδήγηση της οικογένειας στη μαθησιακή πορεία των μαθητών/τριών με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι βαρύνουσας σημασίας, γιατί συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων και στην ομαλή μετάβασή τους.

3.5 Εμπόδια των φοιτητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σε έρευνα σχετική με τις προσωπικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες των φοιτητών με δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καταδεικνύεται η έλλειψη ειδικής πρόβλεψης και ακαδημαϊκής υποστήριξης στα ελληνικά πανεπιστήμια. Παράλληλα, γίνεται εμφανές ότι οι φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες αποφεύγουν να κάνουν χρήση των υποστηρικτικών υπηρεσιών των πανεπιστημίων εξαιτίας του φόβου του στιγματισμού (Σταμπολτζή, 2007· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Σε παρόμοιο εύρημα καταλήγει και η έρευνα της Αρζουμανίδου (2022), η οποία κάνει λόγο για άγνοια των υποστηρικτικών πρακτικών που προσφέρουν οι σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και επομένως για μη παροχή βοήθειας.

Σε έρευνα των Stampoltzis και των συνεργατών της (2015) αναφέρεται ότι οι περισσότεροι φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες επιλέγουν να εξετάζονται γραπτά ή με μεικτό τρόπο. Οι λόγοι για την προτίμηση της γραπτής εξέτασης ποικίλουν και περιλαμβάνουν προσωπική επιλογή, έλλειψη γνωμάτευσης μαθησιακών δυσκολιών ή περιορισμούς από τη σχολή, καθώς ενδέχεται να είναι ο μοναδικός τρόπος εξέτασης σε κάποιες σχολές, κάτι που αντίκειται στη νομοθεσία.

Σύμφωνα με την προαναφερθείσα έρευνα της Αρζουμανίδου (2022) οι καθηγητές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης εξακολουθούν να δείχνουν αρνητική στάση, αντιμετωπίζοντας τους φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες διαφορετικά από τους υπόλοιπους. Σε παρόμοια έρευνα των Crispel & Kasperski (2021) αναφέρεται ότι ανεξάρτητα από την βαθμίδα εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση είναι απρόθυμοι και έχουν αρνητική στάση στην συμπερίληψή τους.

Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανεπιστήμιο της Ρουμανίας προκύπτει ότι το ακαδημαϊκό προσωπικό έχει θετική στάση απέναντι στις αναπηρίες, ωστόσο, φαίνεται ότι δεν διαθέτει επαρκείς γνώσεις για τις ειδικές ανάγκες των φοιτητών. Παράλληλα, παρατηρείται έλλειψη εξοικείωσης με τους εθνικούς και πανεπιστημιακούς κανονισμούς που αφορούν την προσβασιμότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που υποδεικνύει ότι η κατάρτιση των καθηγητών σε αυτόν τον τομέα είναι ελλιπής (Costea-Bărluțiu & Rusu, 2015).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Stampoltzis και των συνεργατών της (2015) οι οποίες κάνουν λόγο για ελλιπή κατάρτιση των καθηγητών στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα η πλειονότητά τους να μην είναι σε θέση να παρέχει τις αναγκαίες προσαρμογές και την κατάλληλη στήριξη, όπως η παροχή οπτικοποιημένου υλικού ή η προφορική εξέταση και οι οποίες προσαρμογές θα μπορούσαν να διευκολύνουν σημαντικά τους φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες.

Επιπλέον, σύμφωνα με την Σταμπολτζή (2007) πολλοί καθηγητές θεωρούν ότι κάποιοι φοιτητές/φοιτήτριες προφασίζονται μαθησιακές δυσκολίες για να τύχουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης. Αυτή η μη ισότιμη αντιμετώπιση μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο βαθμολόγησής τους και να τους οδηγήσει στη βίωση αισθήματος αδικίας. Ταυτόχρονα, οι φοιτητές/φοιτήτριες που δεν έχουν αναπτύξει ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζονται από αυτήν την αποθαρρυντική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και μπορούν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους εφόσον δεν λαμβάνουν την απαραίτητη υποστήριξη.

Σε έρευνα της Doikou–Avlidou (2015) οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν έντονο άγχος κατά την εξεταστική περίοδο πρώτον εξαιτίας της αρνητική στάσης και του ακατάλληλου τρόπου εξέτασης από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές και δεύτερον εξαιτίας της απομόνωσης που υφίσταντο από τους υπόλοιπους φοιτητές λόγω των διευκολύνσεων που λάμβαναν. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και των Stampoltzis και των συνεργατών της (2015) σύμφωνα με τις οποίες η αρνητική συμπεριφορά ή η προκατάληψη (όπως η μεροληψία ή η αδιαφορία) απέναντι σε φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να οδηγήσει σε ακαδημαϊκές, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες.

Παράλληλα, η έρευνα των Stampoltzis & Polychronopoulou (2009) σε φοιτητές με δυσλεξία ανέδειξε τις δυσκολίες τους με την διαχείριση χρόνου κατά την διάρκεια των εξετάσεων, με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη και την οργάνωση των πληροφοριών που είχαν ακούσει στις διαλέξεις και τις δυσκολίες στην ορθογραφία, που επιδρούσαν αρνητικά στην απόδοση και την αξιολόγησή τους.

Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

4.1 Εκπαιδευτική πολιτική

Ο όρος εκπαιδευτική πολιτική σχετίζεται με τις επιλογές, τις ενέργειες και τα μέσα που υιοθετεί το κράτος με σκοπό την ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σαϊτής, 2011). Σύμφωνα με τον Καραμητόπουλο (2015) η εκπαιδευτική πολιτική που σχετίζεται με την διαφορετικότητα 'έχει σύντομη διάρκεια ζωής' και εστιάζει στην ένταξη των μαθητών/τριών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, όπως οι μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) σχετίζεται με τη μάθηση, την κοινωνική ένταξη, την ισότητα ευκαιριών και την ανάπτυξη των πολιτών σε όλες τις ηλικίες και κοινωνικές ομάδες.

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στοχεύει στην ένταξη και συμπερίληψη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, επιδιώκοντας την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των ατομικών τους αναγκών. Στο πλαίσιο αυτό, έχει αναπτυχθεί ένα σύνολο υποστηρικτικών υπηρεσιών και αντισταθμιστικών μέτρων για να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ισότιμη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους, όπως τα τμήματα ένταξης, η παράλληλη στήριξη, η ενισχυτική διδασκαλία, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και τα Τμήματα Υποδοχής.

Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στοχεύει στην συμπερίληψη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο, είτε μέσω της μεταφοράς τους από ειδικές δομές είτε μέσω της εγγραφής τους σε τμήματα ένταξης. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παραπέμπονται μετά από έγκριση των γονέων σε τμήματα ένταξης με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και χωρίς επίσημη διάγνωση (Καραμητόπουλος, 2015).

Σύμφωνα με τους Pappas et al. (2018) στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή οργανώνεται για περισσότερα από 25 χρόνια, δεν έχουν αναπτυχθεί ακόμη επαρκή προγράμματα σπουδών που να ανταποκρίνονται σε όλες τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών/τριών. Η Ελλάδα, παρά την υποστηρικτική νομοθεσία για την συμπερίληψη, εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια στην εφαρμογή της ένταξης προωθώντας μια διχαστική πολιτική απέναντι στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρίες. Οι πολιτικές πρακτικές από τη στιγμή που κατηγοριοποιούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καταδικασμένες να αποτύχουν, αφού δεν μπορούν να παράσχουν ισότιμη και

αποτελεσματική εκπαίδευση (O'Hanlon, 2013· Pappas et al., 2018). Επιπρόσθετα, κυριαρχεί η αντίληψη ότι οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν μία ξεχωριστή ομάδα η οποία πρέπει να παραπέμπεται σε ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί της γενικής δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Fyssa et al., 2013).

4.2 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς είναι αυτοί που διαμεσολαβούν μεταξύ κράτους, διαφόρων εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, γονέων, πολιτικών και νομοθεσίας και μαθητών/τριών, αφού είναι υπεύθυνοι για την εφαρμογή της πολιτικής σε ένα περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς. Επομένως, είναι απαραίτητο να είναι πλήρως ενημερωμένοι σχετικά με τις αρχές τόσο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης όσο και των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (Pappas et al., 2018).

Η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται ανεπαρκής και αναποτελεσματική, καθώς οι συνεχείς εξελίξεις και οι προκλήσεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, απαιτούν την διαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις αναδυόμενες ανάγκες. Για το λόγο αυτό προκρίνεται η συνεχής και δια βίου επιμόρφωση, γιατί αποτελεί μια διαδικασία, η οποία ακολουθεί και προσαρμόζεται στις ανακατατάξεις και τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ενσωματώνουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται σε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και να παραμένουν ενημερωμένοι για τις σύγχρονες εξελίξεις στον τομέα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα υπάρχουν μόνο δύο τμήματα ειδικής αγωγής στο προπτυχιακό επίπεδο, τα οποία ωστόσο περιορίζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να εξειδικευτούν στην ειδική αγωγή μόνο μέσω μεταπτυχιακών και κατόπιν διδακτορικών σπουδών από πανεπιστημιακά ιδρύματα, προκειμένου να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους στον τομέα. Παράλληλα, τους δίνεται η δυνατότητα να επιμορφωθούν μέσω της συμμετοχής τους σε συνέδρια και σεμινάρια, από τα οποία παίρνουν αντίστοιχες βεβαιώσεις παρακολούθησης (Σκουλίδης κ.ά., 2015).

Οι κύριοι φορείς επιμόρφωσης στην Ελλάδα περιλαμβάνουν το Υπουργείο Παιδείας, πανεπιστημιακά και επιστημονικά ιδρύματα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

και τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ). Εντούτοις, η αξιολόγηση δείχνει ότι αυτά τα προγράμματα είναι συχνά αποσπασματικά και δεν καλύπτουν πλήρως τις σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή και τη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη. Ειδικότερα, παρατηρείται έλλειψη ενός ολοκληρωμένου και συνεκτικού συστήματος επιμόρφωσης, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις αλλαγές στον κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό τομέα (Βεργίδης, 2012).

Από την έρευνα των Κούλη & Μπαγάκη (2018) προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν έντονες ανάγκες επιμόρφωσης σε ποικίλες πτυχές της διδακτικής και σχολικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα της στήριξης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Η συνεχής αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών της γενικής εκπαίδευσης που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί τον κύριο λόγο που κατατάσσει αυτήν την ανάγκη στην πρώτη θέση της ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εκφράζει θετική στάση για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και τονίζει την ανάγκη για κατάλληλη κατάρτιση προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών. Η συνεχής κατάρτιση στον τομέα της συνεκπαίδευσης ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους και μειώνει το άγχος τους, καθώς πιστεύουν ότι διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και στρατηγικές, ενώ η προγενέστερη εμπειρία με μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, τους βοηθά να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να τροποποιούν το εκπαιδευτικό υλικό τους, ώστε να ταιριάζει στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Pappas et al., 2018).

Τέλος, όπως γίνεται αντιληπτό οι φορείς επιμόρφωσης δεν επαρκούν. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να συνδεθεί με μια σαφή εκπαιδευτική στρατηγική που να αντανακλά τις ανάγκες του σύγχρονου σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι όχι μόνο για να διαχειρίζονται τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, αλλά και για να αναπτύσσουν το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι/ες αποτελούν έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό στη σύγχρονη τάξη. Η ανάπτυξη ενός βιώσιμου και ευέλικτου συστήματος επιμόρφωσης είναι κρίσιμη για τη συνεχιζόμενη εξέλιξη του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Βεργίδης, 2012).

4.3 Προβλήματα εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με την έρευνα των Coutsocostas & Alborz (2010) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί αυστηρή εφαρμογή ενός καθορισμένου εθνικού προγράμματος σπουδών, διδασκαλία σε όλη την τάξη και τη χρήση πανομοιότυπων εγχειριδίων και χρονοδιαγραμμάτων. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η ύλη είναι βαριά και υπέρογκη, ενώ η διδακτική φιλοσοφία εστιάζει στον δάσκαλο ως κεντρικό σημείο του εκπαιδευτικού έργου. Όλες αυτές οι παράμετροι σε συνδυασμό με την ανομοιογένεια των μαθησιακών δυσκολιών καθιστούν δύσκολη την εξατομίκευση της διδασκαλίας, ιδιαίτερα σε υπεράριθμες τάξεις, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες.

Σύμφωνα με την έρευνα του Βεργίδη (2012) οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να αντιμετωπίσουν σημαντικά προβλήματα που επηρεάζουν τις πρακτικές και την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές/τριες, όπως οι προβληματικές, προκλητικές και παραβατικές συμπεριφορές κάποιων μαθητών/τριών, η απαξίωση του δημόσιου σχολείου, η ύπαρξη πολυάριθμων μαθητών/τριών σε κάθε τμήμα, η διαχείριση τάξεων με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και η ανάλογη προσαρμογή της διδασκαλίας τους στις ανάγκες αυτές, η υποστήριξη αλλοδαπών μαθητών/τριών, η έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου, τα κακογραμμένα σχολικά βιβλία και η υπέρογκη διδακτέα ύλη, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών εξαιτίας κυρίως της απουσίας ειδικών παιδαγωγών και σχολικών συμβούλων που θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και η ανεπάρκεια υποδομών και εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες.

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και οι Pappas et al. (2018), οι οποίοι κάνουν λόγο για ανεπαρκή κατάρτιση, έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, αδυναμία πρόσβασης σε κατάλληλο εκπαιδευτικό εξοπλισμό, μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών στις τάξεις, φόρτο εργασίας, κακή επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων εμπλεκόμενων φορέων, ελλιπής υποστήριξη από γονείς, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικά ενδιαφερόμενα μέρη και κυβερνητικούς φορείς, ενώ τονίζουν το ακατάλληλο εργασιακό περιβάλλον που δεν τους επιτρέπει να αποδώσουν συμπεριληπτικά.

Σύμφωνα με την έρευνα των Crispel & Kasperski (2021) οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της ελλιπούς υποστήριξης από συναδέλφους ή γονείς, βιώνουν αυξημένα αισθήματα άγχους,

ψυχολογικής πίεσης, απομόνωσης και απογοήτευσης και οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση. Η απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να δυσχεράνει την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στρατηγικών και να επηρεάσει την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Coutsocostas & Alborz (2010), σύμφωνα με τους οποίους τα κύρια εμπόδια στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η έλλειψη καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, ο συνωστισμός των παιδιών στις τάξεις και η ελλιπής χρηματοδότηση. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των ειδικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι είτε αναπληρωτές είτε μερικής απασχόλησης που δεν προσλαμβάνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς λόγω ελλείψεων χρηματοδότησης. Επιπρόσθετα, πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκει στον ειδικό παιδαγωγό, ενώ παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής (Francisco et al., 2020).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας ακατάλληλη για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ προκρίνουν την διαφοροποιημένη και την πολυαισθητηριακή. Εντούτοις στην καθημερινή διδακτική πρακτική η αξιοποίηση των παραπάνω μεθόδων είναι περιορισμένη. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί και συχνά αρνητικοί απέναντι στους/στις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες εξαιτίας του εξατομικευμένου χρόνου που απαιτείται για τη στήριξη τους και που ενδέχεται να μειώσει τον χρόνο που διατίθεται στους/στις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες (Χαϊτόγλου, 2022).

4.4 Στάση εκπαιδευτικών

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική εμπειρία, την προηγούμενη εμπειρία τους από την εμπλοκή τους στην συμπερίληψη αυτών των παιδιών στις τάξεις τους, την εκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους, καθώς και τις πεποιθήσεις τους (Κωφίδου & Μαντζίκος, 2016).

Σύμφωνα με έρευνες το φύλο δεν επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και την συμπερίληψη των παιδιών αυτών στο γενικό σχολείο (Hofman & Kilimo, 2014· Pritchard, 2014). Αντίθετα σε άλλες έρευνες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν

θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα ως πρόκληση (Martan et al., 2017· Kaldi et al., 2018).

Σε αρκετές έρευνες αναφέρεται ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και αυτοί που διαθέτουν λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας επιδεικνύουν φιλικότερη στάση απέναντι στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και στη συμπερίληψή τους στο γενικό σχολείο σε σύγκριση με τους /τις εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (Kaldi et al., 2018· Sarris et al., 2018· Crispel & Kasperski, 2021). Από την άλλη υπάρχουν έρευνες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας αναπτύσσουν θετική στάση στην συνεκπαίδευση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς νιώθουν αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές τους προκλήσεις (Forlin et al., 2009· Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εκφράζουν θετικότερη στάση απέναντι στη συμπερίληψη μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες ανεξάρτητα από την βαθμίδα της εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Suleymanov, 2015· Crispel & Kasperski, 2021). Επιπλέον, η στάση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της κατάρτισης που έχουν λάβει, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή να είναι πιο θετικοί σε σχέση με αυτούς που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή που δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση (Avramidis & Kalyva, 2007· Sarris et al., 2018).

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η Πολυχρόνη (2011), καθώς στην έρευνά της διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λιγότερες γνώσεις και εξοικείωση με τις μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετέχουν σε περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα. Παράλληλα, εντοπίζει την σημαντική επίδραση που έχουν στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών οι προσωπικές τους στάσεις και αντιλήψεις για τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν το διδακτικό τους έργο και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές (Πολυχρόνη, 2011). Σύμφωνα με την έρευνα της Fyssa και των συνεργατών της (2013) οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται και από το είδος των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, την ικανότητά τους να αφομοιωθούν στις απαιτήσεις της τάξης και την καταλληλότητα της συμπεριφοράς τους. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Crispel & Kasperski (2021) οι εκπαιδευτικοί που έχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο

άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και διατηρούν θετικότερη στάση απέναντι στην ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικά στην δευτεροβάθμια. Οι ελλείψεις γνώσεις του εκπαιδευτικού στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, οι προσδοκίες, οι προκαταλήψεις και η μεροληψία, η ταμπελοποίηση και ο στιγματισμός τους περιορίζουν τις ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ενδέχεται να επηρεάσουν τις επιδόσεις τους. Από την άλλη η αδυναμία του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί καταλλήλως μπορεί να ενισχύσει την ‘μαθημένη αδυναμία’ εξαιτίας των συνεχόμενων αποτυχιών τους και εντέλει να τα οδηγήσει σε παραίτηση (Πολυχρόνη, 2011· Elias, 2014).

4.5 Αναγκαιότητα συνεχούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης εκπαιδευτικών για θέματα ειδικής αγωγής και συμπεριληπτικών διδακτικών προσεγγίσεων

Η συμπερίληψη στις τάξεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα παιδιά παρουσιάζουν ένα σύνθετο εύρος αναγκών στις οποίες οφείλουν να ανταποκριθούν (Hind et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους σύμφωνα με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών/τριών τους, αλλά ταυτόχρονα και να διατηρούν υψηλό το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και να ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα (Crispel & Kasperski, 2021).

Όπως γίνεται κατανοητό η επαγγελματική ανάπτυξη και η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενθαρρύνουν την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και οδηγούν στην αλλαγή στάσεων και νοοτροπίας. Σύμφωνα με την Avalos (2011) η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την μάθηση των εκπαιδευτικών και την ικανότητα τους να μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε πράξη προς όφελος όχι μόνο των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά προς όφελος όλων των μαθητών/τριών ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την Postholm (2012) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται σε επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια, αλλά είναι μία συνεχής διαδικασία μάθησης, που απαιτεί διαρκή ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να παρακολουθούν τις εξελίξεις και να είναι ενήμεροι για θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, προκειμένου να βελτιώσουν τις διδακτικές τους μεθόδους, να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών/τριών και εν τέλει να ανταποκριθούν στις συνεχείς αλλαγές και απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συνεργατική μάθηση, οι κοινότητες

μάθησης, ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση επί της διδασκαλίας και γενικότερα η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών για την αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών/τριών αποτελούν βασικές αρχές της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και η Mendenhall με τους συνεργάτες της (2020) σύμφωνα με τους οποίους τα σεμινάρια και οι κατευθυντήριες γραμμές δεν επαρκούν για να οδηγήσουν σε αλλαγή συμπεριφοράς, ειδικά εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες της γνώσης. Αντίθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι συνεχής, πολυτροπική και να διεξάγεται σε ένα περιβάλλον εκπαιδευτικής και συναισθηματικής υποστήριξης.

Σύμφωνα με τον Fernández-Batanero και τους συνεργάτες του (2022) η κατάρτιση στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών πρέπει να ενσωματώνονται στα προγράμματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σε σχετική έρευνα της Napal Fraile και των συνεργατών της (2018) τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν κατάρτιση σε εργαλεία και πλατφόρμες ψηφιακής μάθησης και συμβάλλουν στην ενίσχυση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας στην τάξη. Σύμφωνα με τον ElSayary (2023) μέσω της ψηφιακής εγγραμματοσύνης οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία στο διδακτικό τους ρεπερτόριο, ενισχύουν την συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, την μεταξύ τους αλληλεπίδραση και δημιουργούν καινοτόμα και διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

4.6 Αλληλεπίδραση μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ξεπεράσουν δυσκολίες τους

Κατά την εφηβεία οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν τεράστια πίεση, απογοητεύονται, αισθάνονται ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν (μαθημένη αβοηθησία), νιώθουν έντονη δυσφορία και έχουν σοβαρές ψυχοκοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, λόγω και της αρνητικής κριτικής που δέχονται καθημερινά από το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Wang & Kuo (2019) η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, η ενσυναίσθηση και η ενεργητική ακρόαση συμβάλει στην ψυχολογική ευημερία των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους, ενώ το θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία και βελτιώνει τις επιδόσεις τους.

Η συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευτικών απέναντι στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες και η διαμόρφωση θετικών σχέσεων ανάμεσά τους αποτελεί ισχυρό προστατευτικό παράγοντα. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην διαμόρφωση ενός θετικότερου κλίματος στην τάξη και στις υγιείς αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές/τριες (Πούλου, 2014).

Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης ενσωματώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες ως μέρος του προγράμματος σπουδών και έτσι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες σε συνεχή διάδραση με τον εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης, γίνονται αυτοδύναμοι, αποκτούν αυτοπεποίθηση, αναπτύσσουν θετικές σχέσεις και ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Αποστολίδου, 2016).

Κάθε μαθητής/τρια με μαθησιακές δυσκολίες έχει τον δικό του ρυθμό και τις προσωπικές του δυσκολίες, οπότε απαιτείται η εξατομικευμένη προσέγγιση και η προσαρμογή τη διδασκαλίας με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται η μάθηση και να μειώνονται οι δυσκολίες. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η χρήση ποικίλων διδακτικών εργαλείων, η συνεχής ανατροφοδότηση και η επιβράβευση των προσπαθειών παίζει καταλυτικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου οι μαθητές/τριες εκτός από την μαθησιακές δυσκολίες έχουν να διαχειριστούν τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία και τις αλλαγές που αυτή επιφέρει και την επιρροή των σημαντικών άλλων (Νικολακάκη, 2015).

Η σχολική τάξη αποτελεί ένα αυτόνομο περιβάλλον, στο οποίο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών δύνανται να επιφέρουν θετικές αλλαγές, ιδιαίτερα όταν ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει στα δυνατά σημεία και όχι στις αδυναμίες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Καραμανέ, 2019). Καθώς στην πλειοψηφία τους οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό και τις ικανότητές τους, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού και η ενθάρρυνση που αυτός παρέχει επιδρούν σημαντικά στην αυτοαντίληψή τους (Παντελιάδου, 2011).

Εξίσου σημαντική είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας με τους γονείς, προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς με τον τρόπο αυτό εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών τους και δημιουργείται ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για αυτά, προκειμένου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες (Καλιότσου κ.ά., 2022· Traver-Martí et al., 2023). Τέλος,

επιβάλλεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους ειδικούς και τους άλλους επαγγελματίες, ώστε να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης για τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Αποστολίδου, 2016).

4.7 Σημαντικότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι το ζήτημα των διευκολύνσεων και των προσαρμογών κατά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό κενό, καθώς η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμη περίοδο για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς οι ακαδημαϊκές απαιτήσεις αυξάνονται και οι πανελλαδικές εξετάσεις πλησιάζουν.

Επομένως, η έρευνα σε αυτόν τον τομέα μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και της επάρκειας των διαφόρων διευκολύνσεων και προσαρμογών που παρέχονται και να εντοπίσει τις προσαρμογές που πραγματικά βοηθούν τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες να επιτύχουν στις εξετάσεις τους. Επίσης, η έρευνα θα συνεισφέρει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής παρέχοντας δεδομένα για το πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους και την εξέταση στις ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και θα συμβάλει στην ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών για την πιο δίκαιη αξιολόγηση αυτών των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό θα συνδράμει στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών και στοχευμένων διευκολύνσεων που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Επίσης, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί θα αναγνωρίσουν τη σημασία εφαρμογής αποτελεσματικών διευκολύνσεων και εξατομικευμένης υποστήριξης για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και θα αναδειχθούν οι προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν αφενός οι εκπαιδευτικοί και αφετέρου οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αναλόγως από τους σχολικούς συμβούλους και τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με την παροχή διευκολύνσεων και προσαρμογών που θα υποστηρίξουν τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία

5.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διευκολύνσεις και τις προσαρμογές που παρέχονται σε μαθητές/τριες με γνωμάτευση μαθησιακών δυσκολιών, οι οποίοι/ες φοιτούν σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους στις εξετάσεις τους τόσο ενδοσχολικά όσο και στις πανελλήνιες.

Το θέμα αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς αφορά σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, καθιστώντας την αποτελεσματική διαχείρισή τους κεντρικό εκπαιδευτικό ζήτημα. Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ανομοιογενείς και σύνθετες δυσκολίες που απαιτούν μία διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση. Επομένως, χρειάζονται αποτελεσματικές παρεμβάσεις που θα βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, θα τους εμπλέξουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα συμβάλουν στην δημιουργία ενός πιο συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού συστήματος.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Για την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και κατόπιν της βιβλιογραφικής μελέτης έγινε ποσοτική έρευνα, ενώ διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια μέτρα στήριξης παρέχονται στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες στο πλαίσιο της συμπερίληψης στις τάξεις της Γενικής Εκπαίδευσης;
- 2) Είναι επαρκείς οι επίσημες διευκολύνσεις προς τους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες;
- 3) Εφαρμόζονται οι διευκολύνσεις αυτές κατά την αξιολόγησή τους;
- 4) Κατά πόσο αυτοί/ές οι μαθητές/τριες διευκολύνονται στις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Ερευνητικές υποθέσεις

H₀: Οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν ποικίλα μέτρα στήριξης για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

H₁: Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ποικίλα μέτρα στήριξης για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

H₀: Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή των διευκολύνσεων και των προσαρμογών.

H₁: Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εφαρμογή των διευκολύνσεων και των προσαρμογών.

H₀: Τα μέτρα στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι επαρκή.

H₁: Τα μέτρα στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι επαρκή.

H₀: Οι μαθητές/τριες δεν διευκολύνονται στις εισαγωγικές εξετάσεις τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

H₁: Οι μαθητές/τριες διευκολύνονται στις εισαγωγικές εξετάσεις τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

5.3 Ερευνητικό σχέδιο

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας και με βάση το θεωρητικό πλαίσιο ως καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση και η χορήγηση ερωτηματολογίου. Η ποσοτική έρευνα παρέχει σε κάθε πτυχή της ένα προκαθορισμένο σχέδιο, το οποίο καθορίζει εκ των προτέρων τον σχεδιασμό του ερευνητικού ερωτήματος, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων, την επιλογή των συμμετεχόντων, τα εργαλεία μέτρησης και την ανάλυση δεδομένων (Robson, 2011). Ο συγκεκριμένος τύπος έρευνας εστιάζει στην αντικειμενικότητα και τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων, ενώ παρέχει τη δυνατότητα για αναπαραγωγή της έρευνας από άλλους ερευνητές με βάση το ακριβές σχέδιο που έχει οριστεί (Roni et al., 2020).

Για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν με τυχαιοποιημένη δειγματοληψία 150 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε τυχαία από τη λίστα των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις κατά τόπους διευθύνσεις δευτεροβάθμιας. Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο δείγμα, καθώς θεωρήθηκε αντιπροσωπευτικό για να αναδειχθεί η προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών επί του θέματος και να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Πιο συγκεκριμένα με βάση σύγχρονη βιβλιογραφική έρευνα σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια, το οποίο διερευνούσε τις διευκολύνσεις που εφαρμόζουν

οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, την συχνότητα εφαρμογής αυτών των διευκολύνσεων, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τους.

Αφού εξασφαλίστηκε η έγκριση από τους αρμόδιους φορείς και κατόπιν ενημέρωσης του/της διευθυντή/ντριας και των εκπαιδευτικών των επιλεγμένων σχολικών μονάδων ξεκίνησε η ηλεκτρονική διανομή των ερωτηματολογίων. Μαζί με το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στους συμμετέχοντες/χουσες ενημερωτική επιστολή που τους πληροφορούσε για τους σκοπούς και τη σημασία της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης, διασφαλίστηκαν τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας της έρευνας. Αρχικά εστάλησαν 150 ερωτηματολόγια, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης τους διήρκεσε τρεις εβδομάδες και συγκεκριμένα τη χρονική περίοδο από 10 έως 30 Ιουνίου.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 8 ερωτήσεις για τα δημογραφικά δεδομένα και 21 ερωτήσεις για τις διευκολύνσεις και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Από τις 21 ερωτήσεις οι 19 ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1-2-3-4-5) και οι απαντήσεις κυμαίνονταν ως εξής: 1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές φορές, 4 Συχνά, 5 Πάντα, η 20 ήταν ανοικτή πολλαπλής επιλογής και η 21 ανοικτή συμπλήρωσης. Ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου δέκα λεπτά. Από τα 150 ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν συμπληρώθηκαν τα 54. Εν συνεχεία τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν προκειμένου να γίνει η επεξεργασία. Για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα jamoní 2.3.28. Η έγκριση για την διεξαγωγή της έρευνας από την Επιτροπή Δεοντολογίας και Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος, οι επιστολές ενημέρωσης, τα έντυπα συγκατάθεσης και το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Α.

5.4 Συμμετέχοντες

Τον πληθυσμό της έρευνας που διεξήχθη αποτελούσαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δημόσιοι και ιδιωτικοί, κάθε ειδικότητας που απασχολούνται σε γυμνάσια και γενικά λύκεια ανά την Ελλάδα και επιλέχθηκαν με τυχαιοποιημένη δειγματοληψία από τις λίστες των σχολείων που βρίσκονται αναρτημένες στις κατά τόπους διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα επικεντρώθηκε αποκλειστικά στο πλαίσιο της συμπερίληψης των μαθητών/τριών αυτών στις τάξεις της Γενικής Εκπαίδευσης.

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά την χρονική περίοδο από 10 έως 30 Ιουνίου. Από τα 150 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν αρχικά συμπληρώθηκαν τα 54, δηλαδή υπήρχε ένα ποσοστό απόκρισης της τάξης του 33%, καθώς η χορήγηση του ερωτηματολογίου συνέπιπτε

χρονικά με τις πανελλαδικές και τις ενδοσχολικές εξετάσεις, οπότε υπήρχε φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών. Επομένως, το δείγμα της έρευνας αποτελούν 54 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται σε γυμνάσια και γενικά λύκεια ανά την Ελλάδα.

5.5 Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε ποσοτικό χαρακτήρα και έγινε χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος σχετίζεται με τα δημογραφικά στοιχεία όσων έλαβαν μέρος στην έρευνα και περιλάμβανε οκτώ ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος. Το δεύτερο μέρος μελετά τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών αναφορικά με την διαχείριση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και τις διευκολύνσεις και τις προσαρμογές που τους παρέχουν, προκειμένου να μπορέσουν να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Το ερωτηματολόγιο στην δεύτερη αυτή ενότητα περιλάμβανε 21 ερωτήσεις. Η ερώτηση 1 διερευνούσε τη γνώση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες, οι ερωτήσεις 2-13 και η 18 τις διευκολύνσεις και τις προσαρμογές που παρέχουν, οι 14-17 έλεγχε τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και το ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., η 19 αφορούσε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή των διευκολύνσεων, η 20 ήταν ανοιχτή πολλαπλής επιλογής και αφορούσε συγκεκριμένους τρόπους για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ η 21 ήταν ανοικτή και τους επέτρεπε να προτείνουν συγκεκριμένες λύσεις για την βελτίωση της κατάστασης. Ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου δέκα λεπτά.

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξασφαλίζουν την ποιότητα της έρευνας (Robson, 2011). Η εγκυρότητα αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε και η αξιοπιστία αφορά στην συνέπεια των μετρήσεων (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Η εγκυρότητα περιεχομένου εξασφαλίστηκε με την αξιοποίηση του θεωρητικού υπόβαθρου στην κατασκευή του ερωτηματολογίου και τον σχεδιασμό στοχευμένων ερωτήσεων. Επιπρόσθετα έγινε έλεγχος αξιοπιστίας με χρήση του δείκτη Cronbach's α , αποδεκτή τιμή του οποίου είναι κάθε τιμή μεγαλύτερη του 0,7 (Taber, 2018). Τα αποτελέσματα έδειξαν έναν αρκετά υψηλό δείκτη αξιοπιστίας όπως φανερώνει ο παρακάτω πίνακας (3).

Πίνακας 3: Δείκτης Cronbach's α

	Cronbach's α
scale	0.905

5.6 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Μέσω της εφαρμογής Google Forms κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται στους σκοπούς της έρευνας. Αφού διασφαλίστηκε η έγκριση από την Επιτροπή Δεοντολογίας - Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολης Πάφος, συντάχθηκε επιστολή ενημέρωσης, με επεξηγήσεις που αφορούσαν τον σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και εντύπου ενημερωμένης συγκατάθεσης, τα οποία στάλθηκαν στους διευθυντές/τριες και στους εκπαιδευτικούς των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν επιλεγεί.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα jamovi 2.3.28. Τα δεδομένα εισήχθησαν και κωδικοποιήθηκαν και ακολούθησε περιγραφική στατιστική ανάλυση, προκειμένου να γίνει συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων, καθώς και επαγωγική στατιστική, και συγκεκριμένα έγινε εφαρμογή του κριτηρίου T-test, καθώς και Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης (One way ANOVA), προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις και να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα.

5.7 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Η έρευνα σχεδιάστηκε σύμφωνα με τον Κώδικα Ηθικής και Δεοντολογίας και δεν ενείχε κανένα κίνδυνο για τους συμμετέχοντες/ουσες. Μέσω των Εντύπων Πληροφόρησης – Ενημέρωσης οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν πλήρως για το ερευνητικό πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα έλαβαν γνώση για τον σκοπό της έρευνας, για τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, για την διασφάλιση της ανωνυμίας και των προσωπικών τους δεδομένων και την δυνατότητα απόσυρσης ανά πάσα στιγμή από την ερευνητική διαδικασία, ενώ ζητήθηκε η συγκατάθεση όλων όσων θα συμμετείχαν στην έρευνα. Η συμμετοχή επομένως ήταν μη δεσμευτική, προαιρετική και διασφαλιζόταν πλήρως η ανωνυμία των απαντήσεων, ενώ σε καμία περίπτωση δεν γινόταν ταυτοποίηση των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις ήταν απόλυτα εμπιστευτικές και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για την συγκεκριμένη έρευνα.

5.8 Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα αυτής της έρευνας περιλαμβάνουν την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, την απόκτηση

πρόσθετης γνώσης για την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων διευκολύνσεων και προσαρμογών, καθώς και την ανάπτυξη πρόσθετων στρατηγικών υποστήριξης για τα παιδιά αυτά. Επίσης, η έρευνα επιδιώκει να εντοπίσει τις συχνότερες διευκολύνσεις που εφαρμόζονται σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης, καθώς και τον βαθμό που οι διευκολύνσεις αυτές συμβάλουν στην επιτυχία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες τόσο στις ενδοσχολικές όσο και στις πανελλαδικές εξετάσεις.

Επίσης, αναμένεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο και σε μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο πληθυσμό ώστε να γενικευτεί η έρευνα και τα αποτελέσματα. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί αφενός επιδιώκεται να αποκτήσουν πρόσθετες γνώσεις και να αναζητήσουν βέλτιστες πρακτικές που να ωφελούν σε μέγιστο βαθμό τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου οι υποστηρικτικές δομές να ενισχυθούν.

5.9 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική διαδικασία υφίστανται κάποιοι περιορισμοί. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετέχουν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο μικρός αριθμός του δείγματος ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζει με ακρίβεια τον γενικότερο πληθυσμό. Ακόμη από την έρευνα αποκλείστηκαν όσοι απασχολούνταν σε άλλη βαθμίδα εκπαίδευσης, σε δομές ειδικής αγωγής, καθώς και σε επαγγελματικά λύκεια, μουσικά, καλλιτεχνικά και εκκλησιαστικά σχολεία, όπως και οι εκπαιδευτικοί των πρότυπων γυμνασίων και λυκείων. Επίσης, δεν συμμετείχαν στην έρευνα οι μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως και οι γονείς τους, που αποτελούν σημαντικά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα έρευνας

6.1 Ανάλυση συχνοτήτων του ερωτηματολογίου

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη συμμετείχαν 54 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο δύο ενοτήτων. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονταν οκτώ ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος και οι συχνότητές τους παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στους πίνακες 4 και 5.

Πίνακας 4.

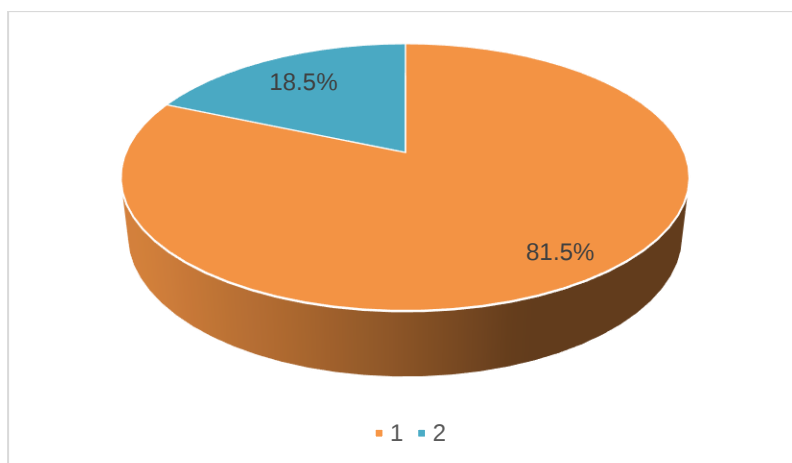
Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (Πλήθος 54)

Συχνότητες		Απόλυτη	Σχετική	Αθροιστική
Φύλο	Γυναίκα	44	81.5 %	81.5 %
	Άνδρας	10	18.5 %	100.0 %
Ηλικιακή ομάδα	22-30 ετών	2	3.7 %	3.7 %
	41-50 ετών	27	50.0 %	53.7 %
	51-60 ετών	12	22.2 %	75.9 %
	31-40 ετών	11	20.4 %	96.3 %
	Άνω των 61 ετών	2	3.7 %	100.0 %
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	16	29.6 %	29.6 %
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	34	63.0 %	92.6 %
	Διδακτορικό δίπλωμα	4	7.4 %	100.0 %
Μάθημα κατεύθυνσης	Ναι	26	48.1 %	48.1 %
	Όχι	28	51.9 %	100.0 %
Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή	Διδακτορικό δίπλωμα	0	0.0 %	0.0 %
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	9	16.7 %	16.7 %
	Επιμορφωτικό σεμινάριο άνω των 400 ωρών	12	22.2 %	38.9 %
	Επιμορφωτικό σεμινάριο κάτω των 400 ωρών	12	22.2 %	61.1 %
	Χωρίς επιμόρφωση	21	38.9 %	100.0 %
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	31	57.4 %	57.4 %
	Αναπληρωτής	12	22.2 %	79.6 %
	Ιδιωτική Εκπαίδευση	11	20.4 %	100.0 %
Έτη προϋπηρεσίας	1-5 χρόνια	48	88.9 %	88.9 %
	6-10 χρόνια	4	7.4 %	96.3 %
	11-15 χρόνια	0	0.0 %	96.3 %
	Άνω των 16 ετών	2	3.7 %	100.0 %

Πίνακας 5.
Ειδικότητες του δείγματος (Πλήθος 54)

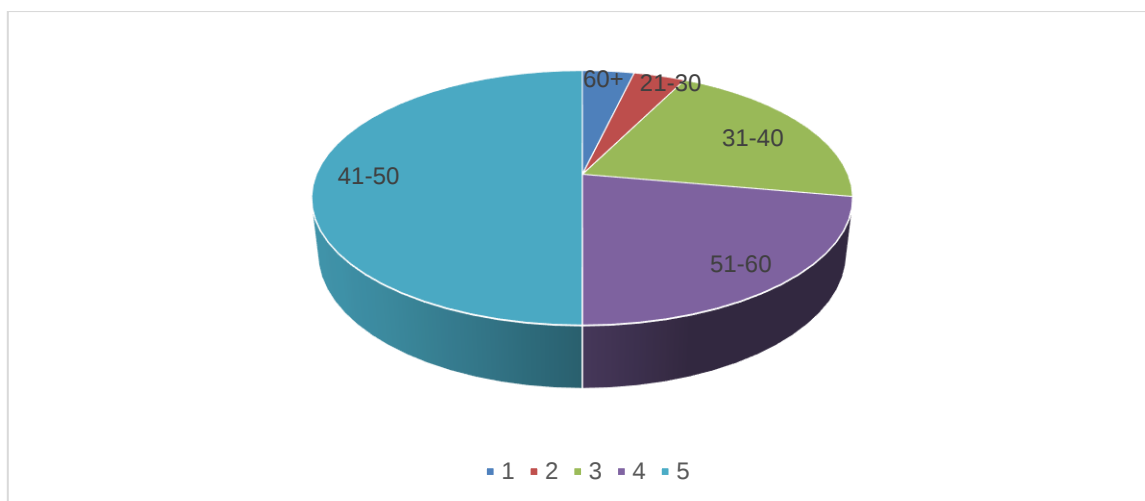
Συχνότητες		Απόλυτη	Σχετική	Αθροιστική
Ειδικότητες	Μαθηματικός	9	16.7 %	16.7 %
	Γαλλικής Φιλολογίας	4	7.4 %	24.1 %
	Θεολόγος	3	5.6 %	29.6 %
	Φιλολόγος	20	37.0 %	66.7 %
	Ισπανικής Φιλολογίας	1	1.9 %	68.5 %
	Οικονομολόγος	3	5.6 %	74.1 %
	Αγγλικής Φιλολογίας	3	5.6 %	79.6 %
	Φυσικός	3	5.6 %	85.2 %
	Γερμανικής Φιλολογίας	2	3.7 %	88.9 %
	Πληροφορικής	2	3.7 %	92.6 %
	Βιολόγος	1	1.9 %	94.4 %
	Χημικός Μηχανικός	1	1.9 %	96.3 %
	Χημικός	1	1.9 %	98.1 %
	Γεωπόνος	1	1.9 %	100.0 %

Οι συχνότητες των δημογραφικών δεδομένων παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στο Παράρτημα Β.



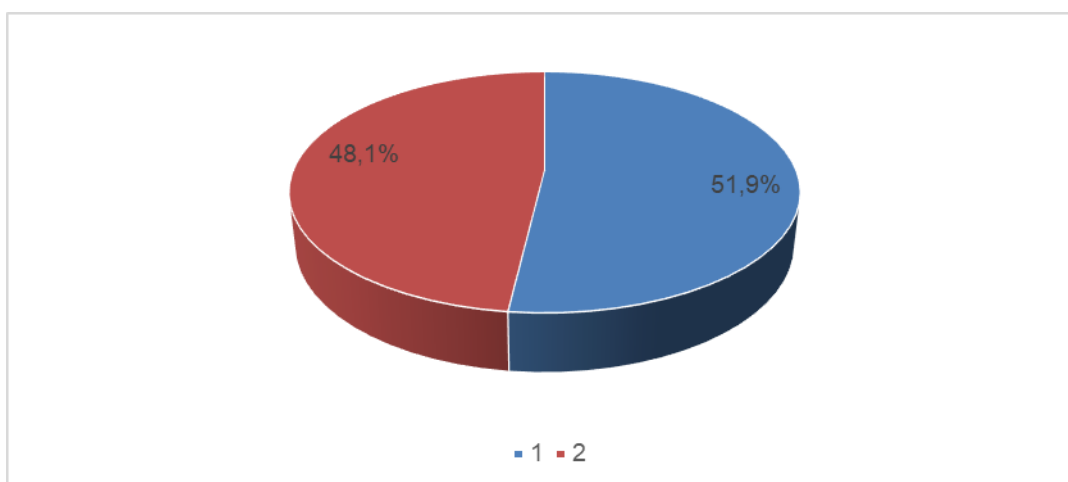
Διάγραμμα 1: Γραφική απεικόνιση φύλου

Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 1 το 81.5% των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν γυναίκες και μόλις το 18.5% άνδρες (Παράρτημα Β, Διάγραμμα 2, σ. 119).



Διάγραμμα 3: Γραφική απεικόνιση ηλικιακής ομάδας

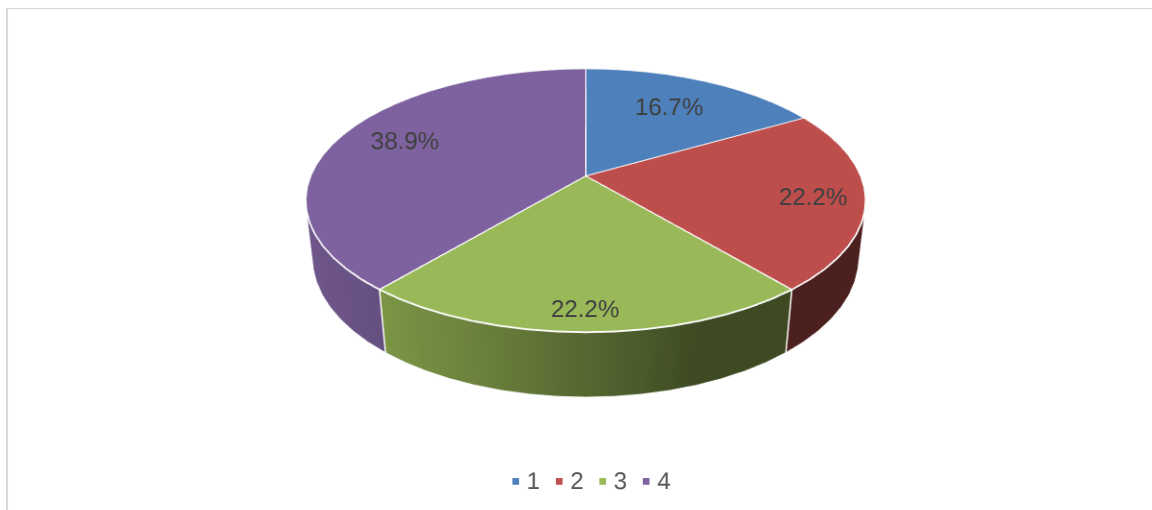
Επίσης, σύμφωνα με το Διάγραμμα 3 το 50% των συμμετεχόντων/ουσών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, το 22.2% στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών, το 20.4% στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών και μόλις το 3.7% των συμμετεχόντων/ουσών σε αυτήν των 22-30 ετών και στην ομάδα άνω των 61 ετών (Παράρτημα Β, Διάγραμμα 4, σ. 120).



Διάγραμμα 5: Γραφική απεικόνιση μαθήματος κατεύθυνσης

Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 5 το 48.1% των συμμετεχόντων/ουσών διδάσκει μάθημα κατεύθυνσης, ενώ το 51.9% δεν κάνει μάθημα κατεύθυνσης (Παράρτημα Β, Διάγραμμα 6, σ. 121).

Από τα δεδομένα των Διαγραμμάτων 7 και 8 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα έχουν στην πλειοψηφία τους μεταπτυχιακό δίπλωμα (63%), αρκετοί/ες έχουν το βασικό πτυχίο (29.6%) και σχετικά λίγοι/ες (7.4%) διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα (Παράρτημα Β, σ. 122).



Διάγραμμα 9: Γραφική απεικόνιση επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή

Όσον αφορά την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα, σύμφωνα με το Διάγραμμα 9, το 38.9% δεν διαθέτει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, το 22.2% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια είτε άνω είτε κάτω των 400 ωρών, το 16.7% διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ενώ κανένας από τους συμμετέχοντες δεν έχει διδακτορικό δίπλωμα στην ειδική αγωγή.

Αναφορικά με την σχέση εργασίας, όπως προκύπτει από τα Διαγράμματα 10 και 11, το 57.4% των ερωτηθέντων είναι μόνιμοι, το 22.2% είναι αναπληρωτές, ενώ το 20.4% απασχολούνται στην ιδιωτική εκπαίδευση (Παράρτημα Β, σ. 124).

Όπως συμπεραίνεται από τα Διαγράμματα 12 και 13, το 88.9% όσων πήραν μέρος στην έρευνα έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 7.4% 6-10 έτη, το 3.7% άνω των 16 ετών (Παράρτημα Β, σ. 125).

Το ερωτηματολόγιο στην δεύτερη ενότητα περιλάμβανε 21 ερωτήσεις για τις διευκολύνσεις και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την διδασκαλία και αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Στον πίνακα 6 που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι συχνότητες του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 6: Συγκεντρωτική παρουσίαση συχνοτήτων β' μέρους ερωτηματολογίου

Επαφή με μαθητές/τριες με ΜΔ	Σπάνια	4	7.4 %	7.4 %
	Μερικές φορές	15	27.8 %	35.2 %
	Συχνά	15	27.8 %	63.0 %
	Πάντα	20	37.0 %	100.0 %
Προφορική εξέταση	Ποτέ	1	1.9 %	1.9 %
	Σπάνια	4	7.4 %	9.3 %
	Μερικές φορές	4	7.4 %	16.7 %
	Συχνά	7	13.0 %	29.6 %
	Πάντα	38	70.4 %	100.0 %
Πρόσθετος χρόνος	Ποτέ	3	5.6 %	5.6 %
	Σπάνια	4	7.4 %	13.0 %
	Μερικές φορές	12	22.2 %	35.2 %
	Συχνά	14	25.9 %	61.1 %
	Πάντα	21	38.9 %	100.0 %
Πρόσθετος χρόνος από συναδέλφους	Ποτέ	2	3.7 %	3.7 %
	Σπάνια	6	11.1 %	14.8 %
	Μερικές φορές	22	40.7 %	55.6 %
	Συχνά	12	22.2 %	77.8 %
	Πάντα	12	22.2 %	100.0 %
Προσαρμογή του διαγνωσίσματος στις εκάστοτε δυσκολίες του μαθητή/τριας	Ποτέ	9	16.7 %	16.7 %
	Σπάνια	5	9.3 %	25.9 %
	Μερικές φορές	13	24.1 %	50.0 %
	Συχνά	14	25.9 %	75.9 %
	Πάντα	13	24.1 %	100.0 %
Ανάλογη προσαρμογή από συναδέλφους	Ποτέ	8	14.8 %	14.8 %
	Σπάνια	12	22.2 %	37.0 %
	Μερικές φορές	15	27.8 %	64.8 %
	Συχνά	12	22.2 %	87.0 %
	Πάντα	7	13.0 %	100.0 %

Χωριστή αίθουσα	Ποτέ	13	24.1 %	24.1 %
	Σπάνια	12	22.2 %	46.3 %
	Μερικές φορές	11	20.4 %	66.7 %
	Συχνά	10	18.5 %	85.2 %
	Πάντα	8	14.8 %	100.0 %
Τεχνολογικές διευκολύνσεις	Ποτέ	22	40.7 %	40.7 %
	Σπάνια	11	20.4 %	61.1 %
	Μερικές φορές	10	18.5 %	79.6 %
	Συχνά	4	7.4 %	87.0 %
	Πάντα	7	13.0 %	100.0 %
Συχνά διαλείμματα	Ποτέ	15	27.8 %	27.8 %
	Σπάνια	12	22.2 %	50.0 %
	Μερικές φορές	11	20.4 %	70.4 %
	Συχνά	10	18.5 %	88.9 %
	Πάντα	6	11.1 %	100.0 %
Προφορικές και γραπτές οδηγίες	Ποτέ	4	7.4 %	7.4 %
	Σπάνια	5	9.3 %	16.7 %
	Μερικές φορές	6	11.1 %	27.8 %
	Συχνά	15	27.8 %	55.6 %
	Πάντα	24	44.4 %	100.0 %
Προφορική παρουσίαση των θεμάτων	Σπάνια	3	5.6 %	5.6 %
	Μερικές φορές	10	18.5 %	24.1 %
	Συχνά	16	29.6 %	53.7 %
	Πάντα	25	46.3 %	100.0 %
Θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση	Ποτέ	1	1.9 %	1.9 %
	Σπάνια	5	9.3 %	11.1 %
	Μερικές φορές	7	13.0 %	24.1 %
	Συχνά	19	35.2 %	59.3 %
	Πάντα	22	40.7 %	100.0 %
Ειδικές γνώσεις διορθωτών	Ποτέ	9	16.7 %	16.7 %
	Σπάνια	14	25.9 %	42.6 %
	Μερικές φορές	9	16.7 %	59.3 %
	Συχνά	17	31.5 %	90.7 %
	Πάντα	5	9.3 %	100.0 %

Συνεργασία με οικογένεια	Ποτέ	1	1.9 %	1.9 %
	Σπάνια	9	16.7 %	18.5 %
	Μερικές φορές	15	27.8 %	46.3 %
	Συχνά	14	25.9 %	72.2 %
	Πάντα	15	27.8 %	100.0 %
Συνεργασία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και άλλες υποστηρικτικές δομές	Ποτέ	4	7.4 %	7.4 %
	Σπάνια	7	13.0 %	20.4 %
	Μερικές φορές	14	25.9 %	46.3 %
	Συχνά	13	24.1 %	70.4 %
	Πάντα	16	29.6 %	100.0 %
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	Σπάνια	5	9.3 %	9.3 %
	Μερικές φορές	12	22.2 %	31.5 %
	Συχνά	15	27.8 %	59.3 %
	Πάντα	22	40.7 %	100.0 %
Τήρηση οδηγιών ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Σπάνια	10	18.5 %	18.5 %
	Μερικές φορές	16	29.6 %	48.1 %
	Συχνά	20	37.0 %	85.2 %
	Πάντα	8	14.8 %	100.0 %
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Ποτέ	5	9.3 %	9.3 %
	Σπάνια	16	29.6 %	38.9 %
	Μερικές φορές	17	31.5 %	70.4 %
	Συχνά	16	29.6 %	100.0 %
Αριθμός μαθητών	Σπάνια	4	7.4 %	7.4 %
	Μερικές φορές	3	5.6 %	13.0 %
	Συχνά	8	14.8 %	27.8 %
	Πάντα	39	72.2 %	100.0 %

Οι συχνότητες των απαντήσεων του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα Β.

Στην ερώτηση 1 «Σας απασχολούν / έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα στην τάξη σας μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;» το 37% των ερωτηθέντων απάντησε ότι πάντα τους απασχολούν ή έχουν απασχολήσει στην τάξη μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, το 27.8% των ερωτηθέντων απάντησε συχνά ή μερικές φορές, ενώ μόλις το 7,4% των

συμμετεχόντων απάντησε ότι σπάνια τους απασχολεί μαθητής/τρια με μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 14 και 15, σ. 126).

Στην ερώτηση 2 «Οι μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται προφορικά. Το τηρείτε αυτό με τους μαθητές / μαθήτριες που φοιτούν στην τάξη σας;» το 70.4% των ερωτηθέντων απάντησε ότι εξετάζουν πάντα προφορικά τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, το 13% απάντησε συχνά, ενώ μόλις το 7.4% έδωσε την απάντηση μερικές φορές ή σπάνια (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 16 και 17, σ. 127).

Στην ερώτηση 3 «Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες παρέχεται επιπλέον χρόνος σε τεστ, διαγωνίσματα ή τελικές εξετάσεις. Κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη αυτή η παροχή από εσάς;» το 38.9% των ερωτηθέντων απάντησε ότι πάντα παρέχει επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διεξαγωγή της αξιολόγησης, το 25.9% απάντησε συχνά, το 22.2% απάντησε μερικές φορές, το 7.4% απάντησε σπάνια και το 5.6% απάντησε ότι δεν παρέχει ποτέ επιπλέον χρόνο (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 18 και 19, σ. 128).

Στην ερώτηση 4 «Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες παρέχεται επιπλέον χρόνος σε τεστ, διαγωνίσματα ή τελικές εξετάσεις. Κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη αυτή η παροχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς κατά τη γνώμη σας;» το 40,7% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι οι άλλοι εκπαιδευτικοί μερικές φορές παρέχουν επιπρόσθετο χρόνο στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διεξαγωγή ενός τεστ, διαγωνίσματος ή στις τελικές εξετάσεις, το 22.2% πιστεύει ότι γίνεται πάντα ή τουλάχιστον συχνά, το 11.1% ότι σπάνια οι άλλοι εκπαιδευτικοί παρέχουν επιπλέον χρόνο, ενώ το 3.6 πιστεύει ότι ποτέ οι άλλοι εκπαιδευτικοί δεν παρέχουν επιπλέον χρόνο (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 20 και 21, σ. 129).

Στην ερώτηση 5 «Κατά την αξιολόγηση συνηθίζεται να προσαρμόζεται το τεστ - διαγώνισμα στην εκάστοτε δυσκολία του μαθητή / μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη αυτή η παροχή από εσάς;» το 25.9% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι προσαρμόζει το τεστ / διαγώνισμα συχνά στις δυσκολίες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, το 24.1% πιστεύει ότι το κάνει πάντα ή μερικές φορές, το 16.7% απάντησε ότι δεν το προσαρμόζει ποτέ και το 9.3% θεωρεί ότι γίνεται σπάνια (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 22 και 23, σ. 130).

Στην ερώτηση 6 «Κατά την αξιολόγηση συνηθίζεται να προσαρμόζεται το τεστ - διαγώνισμα στην εκάστοτε δυσκολία του μαθητή / μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά

πόσο είναι εφαρμόσιμη αυτή η παροχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς» το 27.8% των συμμετεχόντων απάντησαν ότι μερικές εφαρμόζεται αυτή η διευκόλυνση από τους άλλους εκπαιδευτικούς, το 22.2% απάντησε συχνά, το 22.2% απάντησε σπάνια, το 14.8% απάντησε ποτέ, ενώ μόλις το 13% απάντησε πάντα (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 24 και 25, σ. 131).

Στην ερώτηση 7 «Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχεται ένα περιβάλλον με λιγότερους περισπασμούς (χωριστή αίθουσα) για την καλύτερη συγκέντρωση τους. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;» το 24.1% απάντησε ποτέ, το 22.2% απάντησε σπάνια, το 20.4% απάντησε μερικές φορές, το 18.5% απάντησε συχνά και το 14.8% απάντησε πάντα (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 26 και 27, σ. 132).

Στην ερώτηση 8 «Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχονται τεχνολογικές διευκολύνσεις π.χ. χρήση υπολογιστή, αριθμομηχανής κτλ. Κατά πόσο το σχολείο σας διαθέτει αυτές τις υποδομές, ώστε να διευκολυνθεί ο μαθητής / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες;» το 40.7% των ερωτηθέντων απάντησε ποτέ, το 20.4% απάντησε σπάνια, το 18.5% απάντησε μερικές φορές, το 13% απάντησε πάντα και το 7.4% απάντησε συχνά (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 28 και 29, σ. 133).

Στην ερώτηση 9 «Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχονται συχνά διαλείμματα. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;» το 27.8% των ερωτηθέντων απάντησε ποτέ, το 22.2% απάντησε σπάνια, το 20.4% απάντησε μερικές φορές, το 18.5% απάντησε συχνά και το 11.1% απάντησε πάντα (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 30 και 31, σ. 134).

Στην ερώτηση 10 «Πριν την αξιολόγηση παρέχονται στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες προφορικές και γραπτές οδηγίες, απλές και κατανοητές. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;» το 44.4% των ερωτηθέντων απάντησε πάντα, το 27.8% απάντησε συχνά, το 11.1% απάντησε μερικές φορές, το 9.3% απάντησε σπάνια και το 7.4% απάντησε ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 32 και 33, σ. 135).

Στην ερώτηση 11 «Κατά την αξιολόγηση παρουσιάζονται προφορικά τα θέματα της εξέτασης στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;» το 46.3% των συμμετεχόντων απάντησε πάντα, το 29.6% απάντησε συχνά, το 18.5% απάντησε μερικές φορές, το 5.6% απάντησε σπάνια, ενώ καμία απάντηση δεν έλαβε η επιλογή ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 34 και 35, σ. 136).

Στην ερώτηση 12 «Κατά την αξιολόγηση παρέχεται θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;» το 40.7% των ερωτηθέντων απάντησε πάντα, το 35.2% απάντησε συχνά, το 13% απάντησε μερικές φορές, το 9.3% απάντησε σπάνια και το 1.9% απάντησε ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 36 και 37, σ. 137).

Στην ερώτηση 13 «Για την αξιολόγηση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτούνται ειδικές γνώσεις των διορθωτών. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;» το 31.5% απάντησε συχνά, το 25.9% απάντησε σπάνια, το 16.7% απάντησε μερικές φορές, το 16.7% απάντησε ποτέ και το 9.3% απάντησε πάντα (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 38 και 39, σ. 138).

Στην ερώτηση 14 «Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία με την οικογένεια. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;» το 27.8% απάντησε πάντα, το 27.8% απάντησε μερικές φορές, το 25.9% απάντησε συχνά, το 16.7% απάντησε σπάνια και το 1.9% απάντησε ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 40 και 41, σ. 139).

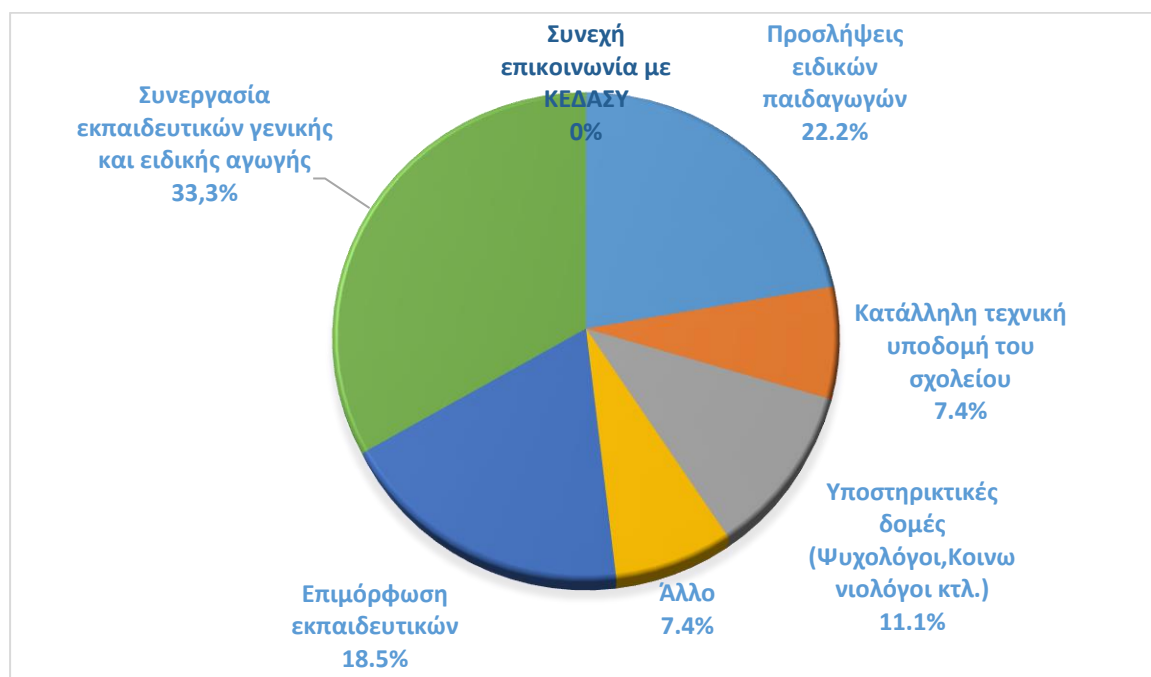
Στην ερώτηση 15 «Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τις υπόλοιπες υποστηρικτικές δομές. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;» το 29.6% των ερωτηθέντων απάντησε πάντα, το 25.9% απάντησε μερικές φορές, το 24.1% απάντησε συχνά, το 13% απάντησε σπάνια και το 7.4 απάντησε ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 42 και 43, σ. 140).

Στην ερώτηση 16 «Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;» το 40.7% των ερωτηθέντων απάντησε πάντα, το 27.8% απάντησε συχνά, το 22.2% απάντησε μερικές φορές, το 9.3% απάντησε σπάνια, ενώ καμία απάντηση δεν έλαβε η επιλογή ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 44 και 45, σ. 141).

Στην ερώτηση 17 «Πιστεύετε ότι είναι εφικτό να τηρηθούν οι οδηγίες που παρέχονται από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., όταν υπάρχει γνωμάτευση;» το 37% απάντησε συχνά, το 29.6% απάντησε μερικές φορές, το 18.5% απάντησε σπάνια, το 14.8% απάντησε πάντα, ενώ καμία απάντηση δεν έλαβε η επιλογή ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 46 και 47, σ. 142).

Στην ερώτηση 18 «Θεωρείτε ότι εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;» το 31.5% των ερωτηθέντων απάντησε μερικές φορές, το 29.6% απάντησε συχνά, το 29.6% απάντησε σπάνια, το 9.3% απάντησε ποτέ, ενώ καμία απάντηση δεν έλαβε η επιλογή πάντα (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 48 και 49, σ. 143).

Στην ερώτηση 19 «Θεωρείτε ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών / μαθητριών σε κάθε τμήμα δυσχεραίνει τις διευκολύνσεις για τους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;» το 72.2% των ερωτηθέντων απάντησε πάντα, το 14.8% απάντησε συχνά, το 7.4% απάντησε σπάνια, το 5.6% απάντησε μερικές φορές, ενώ καμία απάντηση δεν έλαβε η επιλογή ποτέ (Παράρτημα Β, Διαγράμματα 50 και 51, σ. 144).



Διάγραμμα 52: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 20

Στην ερώτηση 20 «Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες;» το 33.3% απάντησε συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, το 22.2% απάντησε προσλήψεις ειδικών παιδαγωγών, το 18.5% απάντησε επιμόρφωση εκπαιδευτικών, το 11.1% απάντησε υποστηρικτικές δομές (Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι κτλ.), το 7.4% απάντησε κατάλληλη

τεχνική υποδομή του σχολείου, το 7.4% απάντησε άλλο, ενώ καμία απάντηση δεν έλαβε η επιλογή συνεχή επικοινωνία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Διάγραμμα 52).

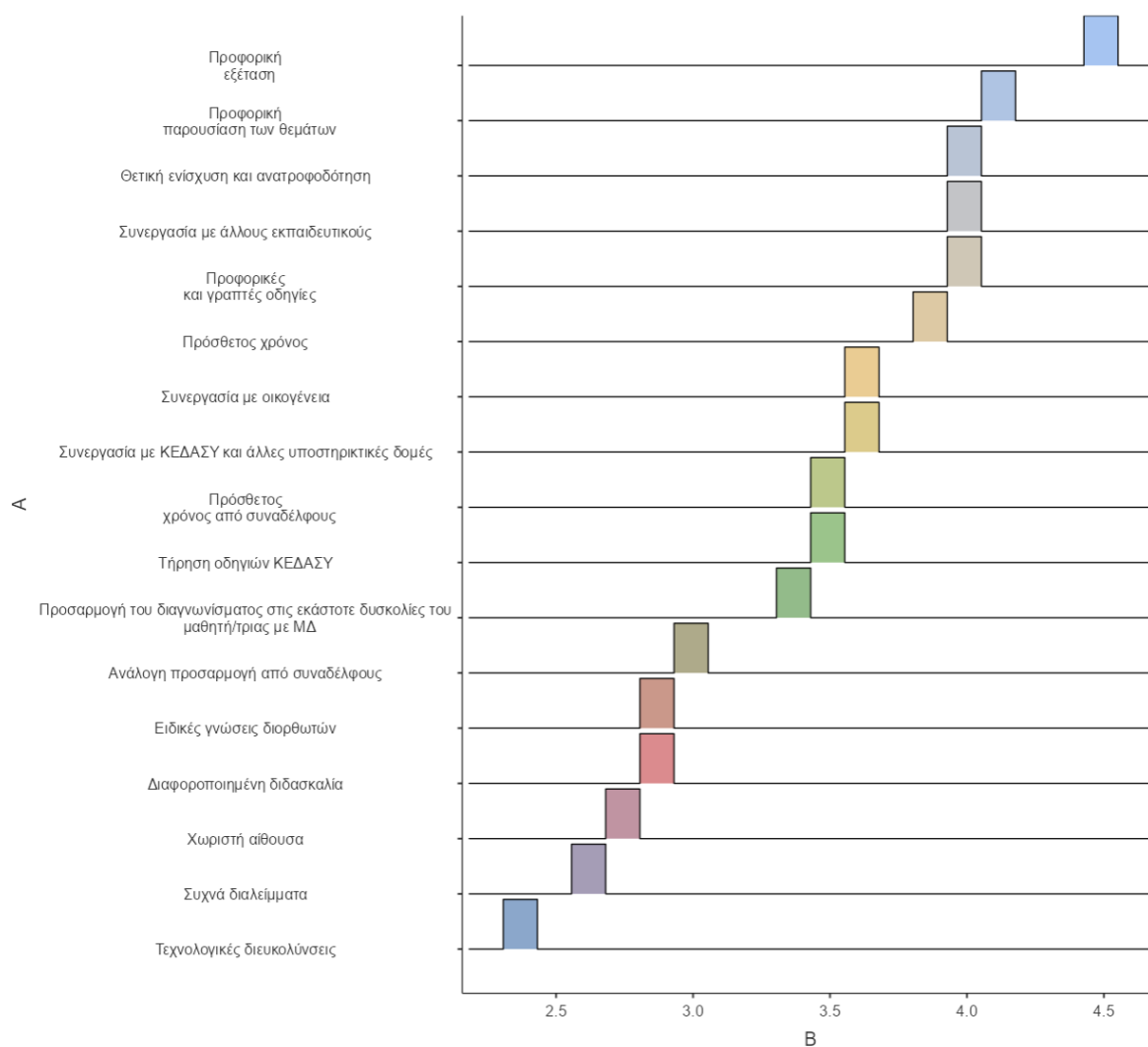
Η ερώτηση 21 ήταν ανοιχτή και επέτρεπε στους/στις εκπαιδευτικούς να προτείνουν λύσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Αρκετοί από τους/τις εκπαιδευτικούς πρότειναν ότι θα έπρεπε να λειτουργούν όλες οι επιλογές της ερώτησης 20. Πιο συγκεκριμένα προτάθηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι πρόσθετες προσλήψεις ειδικών παιδαγωγών, η ενδυνάμωση όλων των σχολικών μονάδων με υποστηρικτικές δομές (Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι κτλ.), η ενίσχυση τους σε υλικοτεχνικές υποδομές και η συνεχής επικοινωνία με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Παράλληλα ένας/μία από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα πρότεινε ακόμη την ανάπτυξη της δεξιότητάς των εκπαιδευτικών να εξηγούν με διαφορετικούς τρόπους το μάθημα, προσαρμόζοντας την διδασκαλία τους στο μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, άλλος/η κατέληξε στην αύξηση των κατά τόπους ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.

6.2 Συσχετίσεις μεταβλητών

Τα αποτελέσματα των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διευκολύνσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 και στο Διάγραμμα 53 που έπονται. Σύμφωνα με αυτά διαπιστώνεται συμφωνία των εκπαιδευτικών στην προφορική εξέταση (Μέση τιμή (MT)=4.43, Τυπική απόκλιση (TA)=1.03), στην προφορική παρουσίαση των θεμάτων (MT=4.17, TA=0.92), στη θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση (MT=4.04, TA=1.04), καθώς και στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς (MT=4.00, TA=1.00). Επιπρόσθετα, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν πιο δύσκολα προσαρμογές όπως τη χωριστή αίθουσα (MT=2.78, TA=1.39), τα συχνά διαλείμματα (MT=2.63, TA=1.36) και τις τεχνολογικές διευκολύνσεις (MT=2.31, TA=1.41).

Πίνακας 7: Απόψεις εκπαιδευτικών για τις διευκολύνσεις

	N	Mean	SE	Median	SD	Minimum	Maximum
Επαφή με μαθητές/τριες με ΜΔ	54	3.94	0.133	4.00	0.979	2	5
Προφορική εξέταση	54	4.43	0.141	5.00	1.039	1	5
Πρόσθετος χρόνος	54	3.85	0.162	4.00	1.188	1	5
Πρόσθετος χρόνος από συναδέλφους	54	3.48	0.147	3.00	1.077	1	5
Προσαρμογή του διαγωνίσματος στις εκάστοτε δυσκολίες του μαθητή/τριας με ΜΔ	54	3.31	0.188	3.50	1.385	1	5
Ανάλογη προσαρμογή από συναδέλφους	54	2.96	0.171	3.00	1.258	1	5
Χωριστή αίθουσα	54	2.78	0.190	3.00	1.396	1	5
Τεχνολογικές διευκολύνσεις	54	2.31	0.192	2.00	1.412	1	5
Συχνά διαλείμματα	54	2.63	0.186	2.50	1.364	1	5
Προφορικές και γραπτές οδηγίες	54	3.93	0.173	4.00	1.272	1	5
Προφορική παρουσίαση των θεμάτων	54	4.17	0.126	4.00	0.927	2	5
Θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση	54	4.04	0.142	4.00	1.045	1	5
Ειδικές γνώσεις διορθωτών	54	2.91	0.174	3.00	1.278	1	5
Συνεργασία με οικογένεια	54	3.61	0.153	4.00	1.123	1	5
Συνεργασία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και άλλες υποστηρικτικές δομές	54	3.56	0.171	4.00	1.254	1	5
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	54	4.00	0.137	4.00	1.009	2	5
Τήρηση οδηγιών ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	54	3.48	0.131	4.00	0.966	2	5
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	54	2.81	0.132	3.00	0.973	1	4
Αριθμός μαθητών	54	4.52	0.123	5.00	0.906	2	5



Διάγραμμα 53: Συχνότητες εφαρμογής διευκολύνσεων

Παράλληλα διερευνήθηκε αν οι διευκολύνσεις παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση δημογραφικές μεταβλητές, όπως το φύλο, το αν οι συμμετέχοντες διδάσκουν μάθημα κατεύθυνσης, την ηλικιακή ομάδα, την επιμόρφωση των συμμετεχόντων, αλλά και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.

Ο δημογραφικός παράγοντας **Φύλο** δεν παρουσιάζει συσχέτιση με τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Πιο αναλυτικά όλες οι πιθανότητες είναι μεγαλύτερες από το όριο του 0.05 που αποτελεί το επίπεδο σημαντικότητας κάθε επαγωγικού ελέγχου και επομένως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις διευκολύνσεις ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (Παράρτημα Β, Πίνακας 8, σ. 145).

Αναφορικά με τον δημογραφικό παράγοντα **Μάθημα κατεύθυνσης** φαίνεται να επιδρά στις μεταβλητές της προφορικής εξέτασης ($p=0.007$), των προφορικών και γραπτών

οδηγιών πριν την αξιολόγηση ($p=0.05$) και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ($p=0.04$), οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις συγκεκριμένες διευκολύνσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που έχουν κατεύθυνση και αυτούς που δεν έχουν (Παράρτημα Β, Πίνακας 9, σ. 145).

Επίσης, ως προς την δημογραφική μεταβλητή **Ηλικιακή ομάδα** των συμμετεχόντων η μόνη μεταβλητή στην οποία παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η σχετική με την διαφοροποίηση της διδασκαλίας ($p=0.006<0.05$) οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της ηλικιακής ομάδας του δείγματος (Παράρτημα Β, Πίνακας 10, σ. 146).

Επιπλέον, ως προς τη δημογραφική παράμετρο **Επιμόρφωση** η μόνη μεταβλητή στην οποία παρατηρείται συσχέτιση είναι η σχετική με την προσαρμογή του τεστ / διαγωνίσματος στην εκάστοτε δυσκολία του/της μαθητή/τριας με μαθησιακές δυσκολίες ($p=0.006<0.05$), οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσαρμογή του τεστ / διαγωνίσματος και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Παράρτημα Β, Πίνακας 11, σ. 146).

Τέλος, ως προς το δημογραφικό παράγοντα **Έτη προϋπηρεσίας** η μόνη μεταβλητή στην οποία παρατηρείται συσχέτιση είναι η σχετική με την θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση στον μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες ($p=0.03<0.05$), οπότε παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την συγκεκριμένη διευκόλυνση και τα έτη προϋπηρεσίας (Παράρτημα Β, Πίνακας 12, σ. 147).

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες εξαιτίας των ανεπαρκών κινήτρων μάθησης, της αναποτελεσματικότητας των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, της αδυναμίας συγκέντρωσης και της έλλειψης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης. Αυτές οι δυσκολίες επισημαίνουν την ανάγκη για εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις και την εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών μάθησης (Krämer et al., 2021· Σταμάτης, 2022· Katsidima et al., 2023).

Επιπρόσθετα, εμφανίζουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, όπου οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να πιστέψουν στις ικανότητές τους και να επενδύσουν στη διαδικασία μάθησης. Αυτή η κατάσταση ενδέχεται να εντείνει το άγχος τους ιδιαίτερα σε περιόδους ενδοσχολικής αξιολόγησης και πανελλαδικών εξετάσεων, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να αποδώσουν και να μειώνεται το αίσθημα επιτυχίας (Μαντζάρης, 2019· Zhao et al., 2019· John et al., 2021).

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις διευκολύνσεις και τις προσαρμογές που παρέχονται σε μαθητές/τριες με γνωμάτευση μαθησιακών δυσκολιών για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους στις εξετάσεις τους τόσο ενδοσχολικά όσο και πανελλαδικά. Επιπλέον, σκοπός ήταν να μελετηθούν τα εμπόδια και οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν αφενός οι εκπαιδευτικοί και αφετέρου οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εφαρμογή αυτών των διευκολύνσεων, καθώς και να προταθούν λύσεις για την επιτυχή διαχείριση της κατάστασης. Με ερευνητικό εργαλείο ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο δύο ενοτήτων, το οποίο βασίστηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας έγινε η συλλογή και η ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα αναγνωρίζουν ότι οι προσαρμογές και οι υποστηρικτικές ενέργειες εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες θα έχουν ισότιμη πρόσβαση στη μάθηση, στην εκπαιδευτική διαδικασία και στα οφέλη της εκπαίδευσης, όπως οι συμμαθητές/τριές τους, καθώς καθίσταται δυνατόν να επιδεικνύουν γνώσεις σε επίπεδο ίσο με αυτό των συνομηλίκων τους. Παράλληλα, αναγνωρίζουν την σημασία των διευκολύνσεων στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας και της αυτοεκτίμησης

των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και της συνακόλουθης μείωσης του άγχους (Khoury et al., 2022).

Όσον αφορά την συσχέτιση των διευκολύνσεων με δημογραφικές μεταβλητές εντοπίζονται σημαντικά ευρήματα. Αρχικά, η έρευνα κατέδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις διευκολύνσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Η ίδια άποψη επικρατεί και σε παρόμοιες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες το φύλο δεν επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες και την συμπερίληψη των παιδιών αυτών στο σχολείο της γειτονιάς τους (Hofman & Kilimo, 2014· Pritchard, 2014· Saloviita, 2020). Υπάρχουν εντούτοις μελέτες στις οποίες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα ως πρόκληση (Martan et al., 2017· Kaldi et al., 2018).

Επίσης, η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις διευκολύνσεις της προφορικής εξέτασης, των προφορικών και γραπτών οδηγιών πριν την αξιολόγηση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που προετοιμάζουν τους μαθητές/τριες για πανελλαδικές εξετάσεις κατά την Β' και Γ' Λυκείου και τους υπόλοιπους. Αυτό σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που συνήθως αναλαμβάνουν κατεύθυνση διαθέτουν κάποια εμπειρία που τους επιτρέπει να εξατομικεύουν, να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και να τροποποιούν το εκπαιδευτικό υλικό τους, ώστε να ταιριάζει στις μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών/τριών (Pappas et al., 2018).

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζουν μαθητές/τριες για τις πανελλαδικές εξετάσεις φαίνεται να εφαρμόζουν αυτές τις διευκολύνσεις σε μεγαλύτερο βαθμό, ενδεχομένως λόγω της αυξημένης πίεσης και των απαιτήσεων που συνοδεύουν τις εξετάσεις αυτές. Η προφορική εξέταση και οι αναλυτικές οδηγίες πριν την αξιολόγηση βοηθούν τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν καλύτερα τις απαιτήσεις του εξεταστικού δοκιμίου και να μειώσουν το άγχος τους (Ioannidi & Samara, 2019).

Επιπλέον, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι απαραίτητη για να εξασφαλιστεί ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες μπορούν να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις των πανελλαδικών εξετάσεων. Επομένως, αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις στρατηγικές τους ανάλογα με το πλαίσιο και τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, ιδίως όταν οι εξετάσεις έχουν αυξημένη σημασία για το μέλλον τους,

ενισχύοντας τη σημασία της εξατομικευμένης υποστήριξης σε κρίσιμα μαθησιακά στάδια (Ιωαννίδου & Χατζηπαναγιώτου, 2021· Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα της στατιστικά σημαντικής διαφοράς αφενός στην προσαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της ηλικιακής ομάδας του δείγματος και αφετέρου της θετικής ενίσχυσης και ανατροφοδότησης στον μαθητή/τρια με μαθησιακές δυσκολίες και των ετών προϋπηρεσίας. Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι όσοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 22-30 και σε αυτήν των ανώ των 61 ετών αξιοποιούν περισσότερες προσαρμογές. Αυτό σχετίζεται με άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι νεότεροι/ες εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν φιλικότερη στάση απέναντι στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τις μαθησιακές προκλήσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτύσσουν θετικότερη στάση στην συμπερίληψή τους (Forlin et al., 2009· Sarris et al., 2018· Crispel & Kasperski, 2021).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο συχνά στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας, προσαρμόζοντας το περιεχόμενο και τις μεθόδους τους, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, χρησιμοποιούν πιο συχνά θετική ενίσχυση και παρέχουν τακτική ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αυτοεκτίμησή τους, δημιουργώντας ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον και συμβάλλοντας στη βελτίωση της επίδοσης τους (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014· Kaldi et al., 2018· Ioannidi & Samara, 2019· Skopeliti & Riga, 2021).

Παράλληλα, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην προσαρμογή του τεστ / διαγωνίσματος και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τα περιεχόμενα, τις διαδικασίες και τα προϊόντα της μάθησης, προκειμένου κάθε μαθητής/τρια να προοδεύει με βάση τις προσωπικές του ικανότητες (Λαϊνά & Παπαδοπούλου, 2016· Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022).

Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί μέσω της εστιασμένης επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξής τους διαμορφώνουν ένα θετικό και υποστηρικτικό ενδοσχολικό κλίμα που βοηθά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να ανταποκρίνονται καλύτερα στις εξετάσεις, καθώς ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, μειώνεται το άγχος και αντιμετωπίζονται

οι δυσκολίες τους όχι ως εμπόδια, αλλά ως ευκαιρίες για ανάπτυξη (Skopeliti & Riga, 2021· Καλιότσου κ.ά., 2022).

Σε μία σχετική μετα-ανάλυση οι ερευνητές διερεύνησαν μεταβλητές που ενδέχεται να επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Διαπίστωσαν ότι πολλές μελέτες εξέτασαν παράγοντες όπως το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς και αν οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ειδική ή τη γενική αγωγή. Ωστόσο, τα ευρήματα της ανάλυσης αποκάλυψαν ότι από όλες αυτές τις μεταβλητές, μόνο ο τύπος εκπαιδευτικού (γενική ή ειδική αγωγή) είχε σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είχαν πιο θετική στάση απέναντι στη συμπερίληψη σε σύγκριση με τους/τις εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, που είναι πιο εξοικειωμένοι/ες με την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των ειδικών μαθησιακών αναγκών, είναι πιο πιθανό να υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα την συμπερίληψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Guillemot et al., 2022).

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στόχος είναι να εντοπιστούν τα μέτρα στήριξης που παρέχονται στους μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες στο πλαίσιο της συμπερίληψης στις τάξεις της Γενικής Εκπαίδευσης. Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας τις οδηγίες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. εφαρμόζουν διευκολύνσεις, όπως την προφορική εξέταση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η στρατηγική αποσκοπεί στην εξομάλυνση των μαθησιακών δυσκολιών και στην εξασφάλιση ίσης πρόσβασης στην αξιολόγηση. Παρόμοια είναι και η άποψη της Τζιβινίκου (2015) σύμφωνα με την οποία η συχνότερη διευκόλυνση για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες ιδιαίτερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι η αντικατάσταση της γραπτής αξιολόγησης με την προφορική. Εξάλλου, η προφορική εξέταση τους παρέχει την ευκαιρία να εκφράσουν τις γνώσεις τους χωρίς το άγχος της γραπτής αξιολόγησης, που μπορεί να αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική πλειοψηφία τους παρέχουν πριν την αξιολόγηση προφορικές και γραπτές οδηγίες, ενώ κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρουσιάζουν προφορικά τα θέματα της εξέτασης στους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με την Τζιβινίκου (2015), που κάνει λόγο για παροχή και επανάληψη οδηγιών ή ανάγνωση των ερωτήσεων του εξεταστικού δοκιμίου από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτές οι διευκολύνσεις βοηθούν τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα τις απαιτήσεις

της αξιολόγησης και να ελαχιστοποιήσουν την πιθανή σύγχυση ή άγνοια που μπορεί να προκύψει από τις γραπτές οδηγίες. Η επανάληψη και η προφορική παρουσίαση των θεμάτων διασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως μαθησιακών δυσκολιών, έχουν ίση ευκαιρία να αποδώσουν σύμφωνα με τις ικανότητές τους.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν κατά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες θετική ενίσχυση και συνεχή ανατροφοδότηση, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η επιβράβευση της προσπάθειας, οι υψηλές προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού και η διαρκής ενθάρρυνση επιδρούν σημαντικά στην αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν συσσωρεύσει αρνητικές εμπειρίες για τον εαυτό και τις ικανότητές τους (Παντελιάδου, 2011· Νικολακάκη, 2015).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν στην πλειοψηφία τους τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, όταν πρόκειται για την υποστήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η συνεργασία ενδεχομένως γίνεται στο πλαίσιο της συμπερίληψης και περιλαμβάνει ανταλλαγή εμπειριών, ιδεών, πρακτικών και εξατομικευμένων στρατηγικών μάθησης, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών αυτών. Τα πορίσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Francisco και των συνεργατών της (2020) σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συμπεριλαμβανομένων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες ανήκει στον ειδικό παιδαγωγό, ενώ παρατηρείται έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής.

Η έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής προφανώς οφείλεται στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες και να διαχειριστούν τις δυσκολίες αυτών των μαθητών/τριών. Η έλλειψη επιμόρφωσης οδηγεί συχνά σε αίσθημα ανασφάλειας ή αβεβαιότητας σχετικά με τον τρόπο που θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Καλιότσου κ.ά., 2022).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Κούλη & Μπαγάκη (2018), οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν έντονες ανάγκες επιμόρφωσης στον τομέα της στήριξης μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες λόγω της συνεχούς αύξησης του αριθμού των μαθητών/τριών της γενικής εκπαίδευσης που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες. Όταν οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και

δεξιότητες για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών συνεργάζονται αποδοτικότερα με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποδίδεται στην έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένης γραφειοκρατίας και ευθυνών, καθώς και των αυστηρών χρονοδιαγραμμάτων για την κάλυψη της ύλης. Για το λόγο αυτό οι δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ του γενικού και του ειδικού εκπαιδευτικού θα πρέπει να ξεκινούν στο πλαίσιο των προγραμμάτων της αρχικής προετοιμασίας τους και κατόπιν να περιλαμβάνουν την κοινή προετοιμασία των μαθημάτων, την επικοινωνία και την κατανόηση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων του καθενός, καθώς και τη συνεχιζόμενη υποστήριξη και εκπαίδευση (Da Fonte & Barton-Arwood, 2017).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιλέγουν να παρατείνουν τον χρόνο της εξέτασης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, άποψη που είναι σύμφωνη με την έρευνα της Khouri και των συνεργατών της (2022) σύμφωνα με τους οποίους η παράταση του χρόνου εξέτασης αποτελεί σημαντική εξεταστική διευκόλυνση, γιατί επιτρέπει στους μαθητές/τριες να διαχειριστούν τις μαθησιακές τους προκλήσεις με πιο αποτελεσματικό τρόπο, μειώνοντας την πιθανότητα να αποτύχουν λόγω περιορισμένου χρόνου. Ειδικότερα, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαβάζουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες πιο αργά, με αποτέλεσμα να απαιτείται περισσότερος χρόνος για να απαντήσουν σε κάθε ερώτημα (Wei & Zhang, 2024). Στο ίδιο εύρημα καταλήγει και η Τζιβινίκου (2015) σύμφωνα με την οποία η παράταση χρόνου αποτελεί σημαντική διευκόλυνση για την αντιστάθμιση των δυσκολιών τους, καθώς παρουσιάζουν ελλείμματα στην κατανόηση, την συγκέντρωση και την εκτέλεση εργασιών ιδιαίτερα υπό την πίεση του χρόνου.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιλέγουν μερικές φορές να προσαρμόζουν το εκάστοτε διαγώνισμα στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών/τριών τους, ενώ στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική δεν εφαρμόζουν πάντα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό σχετίζεται άμεσα με τα πορίσματα άλλων ερευνών που κάνουν λόγο για υπέρογκη ύλη και ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα που δεν τους επιτρέπουν να διαφοροποιούν τη διδασκαλία και να προβαίνουν σε εξατομίκευση (Coutsocostas & Alborz, 2010· Βεργίδης, 2012· Χαϊτόγλου, 2022).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να λειτουργήσει ως εμπόδιο στην εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, καθώς συχνά δεν καλύπτει τις ποικιλόμορφες ανάγκες των μαθητών. Ο αυστηρός και κεντρικά σχεδιασμένος χαρακτήρας του αφήνει

περιορισμένες δυνατότητες για ευελιξία και προσαρμογές που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η περιορισμένη δυνατότητα τροποποίησης μπορεί να δυσχεράνει την εφαρμογή διαφοροποιημένων διδακτικών προσεγγίσεων που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη τους στην τάξη (Dash, 2018).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να παρέχουν κατά την διάρκεια της αξιολόγησης χωριστή αίθουσα για την ελαχιστοποίηση των διασπαστικών στοιχείων και την καλύτερη δυνατή συγκέντρωση των μαθητών, ούτε συχνά διαλείμματα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της Khouiri και των συνεργατών της (2022) σύμφωνα με τους οποίους αποτελούν σημαντικές εξεταστικές διευκολύνσεις και βοηθούν τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες να αποδώσουν. Ωστόσο, παρατηρείται ειδικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση γενικότερη έλλειψη αιθουσών με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δυνατότητα αυτή (Kholisah et al., 2024), αλλά και ασφυκτικά χρονικά περιθώρια για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης με αρνητικές συνέπειες στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Coutsocostas & Alborz, 2010· Dash, 2018).

Η έλλειψη κατάλληλα διαμορφωμένων αιθουσών κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης έχει αρνητικές συνέπειες για τη συγκέντρωση και την απόδοση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι θόρυβοι, η κίνηση και άλλοι παράγοντες μέσα σε μια πολυάριθμη αίθουσα μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή τους. Επιπλέον, η απουσία διαλειμμάτων μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να παραμείνουν συγκεντρωμένοι για μεγάλα χρονικά διαστήματα, κάτι που είναι κρίσιμο κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης (Τζιβινίκου, 2015).

Επιπλέον, δεν φαίνεται να αξιοποιούν κατά την διάρκεια της αξιολόγησης τεχνολογικές προσαρμογές, όπως αριθμομηχανές, υπολογιστές, επεξεργαστές κειμένων, λογισμικά μετατροπής κειμένου σε ομιλία και τεχνολογικά εργαλεία, γεγονός που οφείλεται στην ανεπάρκεια υποδομών και εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, οι οποίες κάνουν λόγο για ανεπάρκεια υποδομών και τεχνολογικού εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες, γεγονός που δημιουργεί ανισότητες στην εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Βεργίδης, 2012· Pappas, et al., 2018· Katsarou, 2020).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στοχεύει να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επάρκεια αυτών των διευκολύνσεων για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως γίνεται κατανοητό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον μεγάλο αριθμό παιδιών σε κάθε τμήμα ανασταλτικό παράγοντα στις διευκολύνσεις για τους μαθητές/τριες και πιστεύουν

ότι για να είναι αποτελεσματικές οι διευκολύνσεις, απαιτούνται τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών/τριών, ώστε να μπορέσουν να προσφέρουν την απαραίτητη εξατομικευμένη υποστήριξη.

Παρόμοια είναι και τα πορίσματα άλλων ερευνών που συγκαταλέγουν τον μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών στις τάξεις στα σημαντικότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτές τις μελέτες η αποτελεσματικότητα των διευκολύνσεων και των προσαρμογών εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών/τριών σε κάθε τάξη. Ένας μεγάλος αριθμός καθιστά πολύ δύσκολη την εφαρμογή διευκολύνσεων, καθώς η πίεση του χρόνου και ο φόρτος εργασίας δεν επιτρέπουν την εξατομικευμένη προσέγγιση που χρειάζονται οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και την διαχείριση των διαφορετικών μαθησιακών τους αναγκών (Βεργίδης, 2012· Pappas et al., 2018).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θίγουν σαφέστατα το ζήτημα της ελλιπούς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διευκολύνσεων για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και στην επιτυχή συμπερίληψή τους στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα των Crispel & Kasperski (2021) επισημαίνεται η ζωτική ανάγκη να ενσωματωθούν μαθήματα σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές τονίζουν ότι η εισαγωγή αυτών των θεμάτων από την αρχή της εκπαίδευσης τους είναι απαραίτητη, καθώς πολλοί/ές εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και στρατηγικές για την αποτελεσματική διδασκαλία τους. Αυτή η έλλειψη κατάρτισης μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένες ή ακατάλληλες προσεγγίσεις που, αντί να βοηθούν, ενδέχεται να βλάπτουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Επομένως, η εκπαίδευση σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες από την αρχή της καριέρας τους είναι κρίσιμη για την επιτυχή εφαρμογή της συμπερίληψης και την υποστήριξη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Mendenhall et al., 2020).

Σε άλλες έρευνες γίνεται λόγος για συνεχή αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών της γενικής εκπαίδευσης που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες με αποτέλεσμα η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να αποτελεί μονόδρομο (Κούλης & Μπαγάκης, 2018· Pappas et al., 2018). Ακόμη, σε κάποιες μελέτες οι εκπαιδευτικοί τόνισαν την ανάγκη για επιμόρφωση προκειμένου να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και εξήγησαν τις αμφιβολίες και τις ανησυχίες τους σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με

μαθησιακές δυσκολίες λόγω της έλλειψης ικανοτήτων και ειδικής κατάρτισης (Mukhopadhyay, 2014· Parey, 2019).

Η ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ειδικά σε σχέση με τη συνεκπαίδευση και την υποστήριξη μαθητών/τριών με ειδικές ανάγκες, πρέπει να επικεντρώνεται λιγότερο σε γενικές θεωρητικές διδασκαλίες και περισσότερο σε συγκεκριμένες πρακτικές ικανότητες. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να εφαρμόζουν τη συμπεριληπτική διδασκαλία στην πράξη, με παραδείγματα και τεχνικές που να ανταποκρίνονται σε πραγματικές καταστάσεις στην τάξη. Στο πλαίσιο αυτό επιβάλλεται η διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ώστε να εκπαιδευτούν στο πώς να διαχειρίζονται τις διαφορετικές ανάγκες μαθητών/τριών, πώς να προσφέρουν υποστήριξη και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους για να ενσωματώσουν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Alsarawi & Sukonthaman, 2023· Khatout, 2024).

Η προετοιμασία για τέτοιες καταστάσεις στην πραγματική ζωή, μέσω πρακτικής και επιτόπιας εκπαίδευσης (π.χ. ασκήσεις στην τάξη, συνεργασία με ειδικούς), είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν την εμπειρία και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες αποκτώντας συγκεκριμένες στρατηγικές και εργαλεία, όπως η μέθοδος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της εξατομικευμένης υποστήριξης (Καλιότσου κ.ά., 2022). Αυτού του είδους η κατάρτιση είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με πραγματικές καταστάσεις, που θα τους προετοιμάσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις ανάγκες που θα συναντήσουν επί του πεδίου. Η επιμόρφωση ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τις πρακτικές ικανότητές τους, ώστε να είναι έτοιμοι/ες να προσφέρουν την κατάλληλη υποστήριξη και να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον για όλα τα παιδιά (Kunz et al., 2021).

Παρόμοια είναι και τα πορίσματα άλλης έρευνας σύμφωνα με την οποία οι προπτυχιακοί εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν θεωρητική γνώση και θετική στάση απέναντι στην συμπερίληψη μαθητών/τριών με εκπαιδευτικές ανάγκες, εντούτοις η έλλειψη εμπειρίας από την πραγματική διδασκαλία αυτών των μαθητών/τριών, τους δημιουργεί αίσθηση ανασφάλειας με αποτέλεσμα να μην νιώθουν σίγουροι/ες ή επαρκώς προετοιμασμένοι/ες για να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές στρατηγικές στην πράξη (Alsarawi & Sukonthaman, 2023).

Παράλληλα, τα προγράμματα επιμόρφωσης ενδυναμώνουν και την συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς αφενός μαθαίνουν και εξασκούν δεξιότητες για αποτελεσματική συνεργασία και αφετέρου αποκτούν κοινή αντίληψη για τις μαθησιακές δυσκολίες και συντονίζουν τις ενέργειές τους για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργείται ένα υποστηρικτικό δίκτυο μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμβάλει στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής κουλτούρας και αποφέρει άμεσα οφέλη στους μαθητές/τριες και στην εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά (Mouchritsa et al., 2021).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί καταγγέλλουν τα ελλείματα υλικοτεχνικής υποδομής, τεχνικής υποστήριξης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μία παράμετρο που έχει αναδειχθεί και από άλλες έρευνες. Η έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης στη χρήση των ΤΠΕ, η άγνοια των ειδικών λογισμικών που μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση και οι περιορισμένες δυνατότητες πρόσβασης στην τεχνολογία, συμβάλλουν στην υποβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες (Napal Fraile et al., 2018· Fernández-Batanero et al., 2022· ElSayary, 2023).

Η έρευνα της Katsarou (2020) υπογραμμίζει τις ανισότητες στη διαθεσιμότητα των τεχνολογικών μέσων και την έλλειψη πόρων σε ορισμένες περιοχές, ενώ αναδεικνύει τη σημασία της ισότιμης πρόσβασης στην τεχνολογία και τις συνέπειες των περιορισμένων υποδομών. Οι σχολικές μονάδες που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες τεχνολογικές υποδομές περιορίζουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές/τριες, ιδιαίτερα εκείνους/ες με μαθησιακές δυσκολίες, δημιουργώντας έτσι ένα χάσμα στην εκπαιδευτική τους εμπειρία.

Από την άλλη, η αξιοποίηση της τεχνολογίας και των ψηφιακών εργαλείων προσφέρει καινοτόμα περιβάλλοντα μάθησης που ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων αναγκών τους. Τα ψηφιακά εργαλεία παρέχουν εξατομικευμένες ευκαιρίες μάθησης, προσαρμοσμένες στις ανάγκες του/της κάθε μαθητή/τριας, ενώ διευκολύνουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως καταδεικνύουν οι έρευνες (Napal Fraile et al., 2018· ElSayary, 2023).

Επομένως, περνώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί αφήνονται χωρίς ιδιαίτερη επιμόρφωση να επιλέξουν και να εφαρμόσουν την καταλληλότερη προσαρμογή και τροποποίηση κατά την αξιολόγηση γεγονότος που έρχεται σε συμφωνία με τα βιβλιογραφικά ευρήματα (Harrison et al., 2013· Τζιβινίκου, 2015). Για τον λόγο αυτό

αναδεικνύουν τη σημασία της κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε ζητήματα που αφορούν όχι μόνο την αποτελεσματική παρέμβαση και προσαρμογή της διδασκαλίας για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και την αξιολόγηση προκειμένου να παρακολουθούν την πρόοδό τους και να προσαρμόζουν τις μεθόδους τους αναλόγως (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Τζιβινίκου, 2015· Alsarawi & Sukonthaman, 2023).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας προκρίνουν την συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και τις πρόσθετες προσλήψεις ειδικών παιδαγωγών. Η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μέσω της συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Ainscow & Messiou, 2018) συμβάλει στην αποτελεσματική παρέμβαση και προσαρμογή της διδασκαλίας σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Τζιβινίκου, 2015). Η συνεργασία μεταξύ ειδικών και εκπαιδευτικών είναι επίσης ουσιώδης για την εφαρμογή εξατομικευμένων στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας (Καρατζάς & Βάμβουκα, 2022· Σταμάτης, 2022).

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την ανάγκη συνεχούς επικοινωνίας με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., αλλά και λόγω των αυξανόμενων μαθησιακών αναγκών και της συνακόλουθης καθυστέρησης που προκύπτει προκρίνουν την αύξηση των κατά τόπους ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Η ενίσχυση των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., μέσω της αύξησης του προσωπικού και της βελτίωσης των παρεχόμενων πόρων, θα μπορούσε να συμβάλει στην ταχύτερη και αποτελεσματικότερη παροχή στήριξης σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, μειώνοντας τις καθυστερήσεις στη διάγνωση και την υποστήριξη, και ενισχύοντας τη συνεργασία με τα σχολεία. Με αυτόν τον τρόπο, θα βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης και η πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους μαθητές/τριες που τις χρειάζονται (Güler, 2021).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μείζονος σημασίας την συνεργασία με την οικογένεια για την επιτυχία της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ενεργή συμμετοχή και υποστήριξη της οικογένειας μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την ανάπτυξη τους και να βοηθήσει στην επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων (Ioannidi & Samara, 2019· Μαντζάρης, 2019). Η εμπλοκή της οικογένειας στη μαθησιακή πορεία των παιδιών τους είναι καθοριστική, καθώς οι γονείς μπορούν να προσφέρουν συνεχιζόμενη υποστήριξη και καθοδήγηση, διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία, την ομαλή μετάβαση και την επίλυση οποιωνδήποτε προβλημάτων μπορεί να προκύψουν (Hirano & Rowe, 2016). Η συνεργασία αυτή εξασφαλίζει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση, συνδυάζοντας την

υποστήριξη που παρέχεται στο σχολείο με την καθημερινή υποστήριξη του μαθητή/τριας στο οικογενειακό περιβάλλον, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς του μαθητή/τριας και προάγοντας την ομαλή εξέλιξη της μαθησιακής του/της πορείας (Καλιότσου κ.ά., 2022· Traver-Marti et al., 2023).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα συνιστούν την πλαισίωση όλων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και την πρόσληψη ειδικών επιστημόνων π.χ. τμήματα ένταξης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κτλ., προκειμένου να δημιουργηθούν εξατομικευμένα προγράμματα υποστήριξης για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν είναι τόσο δομημένη και πλαισιωμένη, εξαιτίας της έλλειψης υποστηρικτικών δομών με αποτέλεσμα να υπάρχουν σοβαρά ελλείμματα στην υποστήριξη των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που επηρεάζει την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Deshler, 2005· Αποστολίδου, 2016· Χαραλάμπους, 2020).

Από την διερεύνηση του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διευκόλυνση αυτών των μαθητών/τριών κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γίνεται αντιληπτό ότι από την στιγμή που οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δεν λαμβάνουν πάντα εξατομικευμένη υποστήριξη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους η προφορική αξιολόγησή τους στις πανελλαδικές εξετάσεις δεν αρκεί για να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες σύμφωνα με τις οποίες το αναλυτικό πρόγραμμα και οι μέθοδοι αξιολόγησης δεν προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ενταχθούν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι βασικότερες προσεγγίσεις για την ενίσχυση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες είναι από την μία η απλούστευση δηλαδή η μείωση ή η προσαρμογή της διδακτέας ύλης προκειμένου να καταστεί προσβάσιμη και από την άλλη ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με την εισαγωγή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, την χρήση της τεχνολογίας, την ενσωμάτωση της πολυαισθητηριακής μεθόδου και την αναζήτηση καλών πρακτικών και στρατηγικών, προκειμένου να τους δοθεί πληθώρα ευκαιριών μάθησης (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011· Καϊμάρα κ.ά., 2020).

Ταυτόχρονα, ο προφορικός τρόπος εξέτασης κάνει τους/τις εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες να βιώνουν αισθήματα διαφορετικότητας και λειτουργεί ‘στιγματιστικά’, γι’ αυτό και αρκετοί/αρκετές δεν επιθυμούν να εξετάζονται προφορικά κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί/ές έφηβοι αισθάνονται ότι δεν έχουν την ευχέρεια να εκφράσουν τις γνώσεις τους στον προφορικό λόγο, κάτι που μπορεί να εντείνει την αίσθηση του στιγματισμού και της αποτυχίας, καθώς η προφορική εξέταση συχνά συνδέεται με την ταχύτητα και την ευχέρεια στην έκφραση (Μαντζάρης, 2019).

Οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αυξημένο άγχος στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς δυσκολεύονται να οργανώσουν προφορικά τις ιδέες τους. Η διαδικασία προφορικής αξιολόγησης των υποψηφίων για την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι χρονοβόρα και δύσκολη λόγω της συνεχούς αύξησης του αριθμού των υποψηφίων. Αυτή η πολύωρη αναμονή κουράζει τους/τις υποψηφίους με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η απόδοσή τους. Όπως γίνεται εμφανές εξαιτίας των αρνητικών εμπειριών κατά την προφορική αξιολόγησή τους, οι μετέπειτα φοιτητές/φοιτήτριες με μαθησιακές δυσκολίες αποφεύγουν να κάνουν χρήση των υποστηρικτικών υπηρεσιών των πανεπιστημίων (Σταμπολτζή, 2007· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009· Stampoltzis et al., 2015· Skopeliti & Riga, 2021· Αρζουμανίδου, 2022).

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

8.1 Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις υφιστάμενες διευκολύνσεις που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες, τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τους, αλλά και τις απόψεις τους σχετικά με την ανάπτυξη πρόσθετων στρατηγικών υποστήριξης για τα παιδιά αυτά.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικιλία διευκολύνσεων κατά την αξιολόγηση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η προφορική εξέταση, η προφορική παρουσίαση των θεμάτων, η θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση, η συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και η παροχή πρόσθετου χρόνου κατά την διάρκεια της εξέτασης.

Απεναντίας δεν φαίνεται να παρέχουν χωριστή αίθουσα και συχνά διαλείμματα για να ελαχιστοποιήσουν τα διασπαστικά στοιχεία και να επιτύχουν την καλύτερη δυνατή συγκέντρωση των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, δεν φαίνεται να αξιοποιούν κατά την διάρκεια της αξιολόγησης τεχνολογικές διευκολύνσεις, όπως αριθμομηχανές, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, επεξεργαστές κειμένων, λογισμικά μετατροπής κειμένου σε ομιλία και άλλα τεχνολογικά εργαλεία, γεγονός που οφείλεται στην ανεπάρκεια τεχνολογικών υποδομών και εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες.

Εκτός από το ζήτημα της έλλειψης τεχνολογικών υποδομών, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης, ώστε να κατανοούν τις μαθησιακές δυσκολίες, να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες και να προσαρμόζουν ανάλογα την διδασκαλία τους. Μέσω της επιμόρφωσης παρέχεται ένα ευρύ πλαίσιο διευκολύνσεων που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη και να εξατομικευτούν στις ανάγκες κάθε μαθητή στοχεύοντας στην ενίσχυση των αδυναμιών τους και στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους.

Παράλληλα, θεωρούν τον μεγάλο αριθμό παιδιών ανά τάξη σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική εφαρμογή των διευκολύνσεων και των προσαρμογών για τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες. Σε πολυπληθείς τάξεις είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εξατομικευμένες προσεγγίσεις και διευκολύνσεις για τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι διαφορετικές ανάγκες τους.

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προαναφερθέντα εμπόδια οι εκπαιδευτικοί προκρίνουν την επιμόρφωση σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, την συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και τις πρόσθετες προσλήψεις ειδικών παιδαγωγών, την συνεργασία με άλλους επαγγελματίες όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, λογοθεραπευτές κτλ. και την ενίσχυση όλων των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις κατάλληλες υποστηρικτικές δομές και τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για την παροχή ολοκληρωμένης υποστήριξης. Τέλος, τονίζουν την ανάγκη συνεχούς επικοινωνίας με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και την οικογένεια των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες για την από κοινού διαχείριση.

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των διευκολύνσεων για την εισαγωγή των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρά τα σημαντικά πλεονεκτήματα και την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών στο πλαίσιο εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτείται μία πιο ολιστική προσέγγιση. Η ακριβής και έγκαιρη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών, η προσαρμογή των εξετάσεων στις ανάγκες του κάθε μαθητή/τριας, η παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών και ο απαραίτητος τεχνολογικός εξοπλισμός, η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών, η ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτών των μαθητών/τριών και η στενή συνεργασία μεταξύ σχολείων, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους. Επομένως, είναι απαραίτητο να οικοδομηθεί μία γέφυρα που θα διευκολύνει τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη και θα εξασφαλίζει ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες θα έχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με την παροχή των κατάλληλων υποστηρικτικών υπηρεσιών χωρίς το φόβο στιγματισμού.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υφιστάμενες διευκολύνσεις και τα εμπόδια που συναντούν κατά την εφαρμογή τους εναπόκειται σε περιορισμούς.

Αρχικά, το δείγμα αποτελείται από 54 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που απασχολούνται σε γυμνάσια και γενικά λύκεια ανά την Ελλάδα με απλή τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα διενεργήθηκε την περίοδο των ενδοσχολικών και πανελλαδικών εξετάσεων με αποτέλεσμα το μικρό μέγεθος του δείγματος, το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ακόμη το μεγαλύτερο μέρος των

συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν γυναίκες (81.5% έναντι 18.5%) ενώ οι ηλικιακές ομάδες των 22-30 ετών και οι άνω των 61 ετών δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στην έρευνα (μόλις 3.7% ανά ηλικιακή ομάδα). Παράλληλα, η έρευνα δεν έλαβε υπόψη την άποψη των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και των γονιών τους που αποτελούν σημαντικό μέρος της μαθητικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, το ερευνητικό εργαλείο ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που δεν έχει σταθμιστεί και άρα εγείρονται θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Τέλος, η αποκλειστική χρήση ερωτηματολογίου δεν μπορεί να αποκαλύψει την πολυπλοκότητα του ζητήματος, αλλά απαιτείται ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου για την απόκτηση σφαιρικής γνώσης.

8.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά σε μελλοντικές έρευνες. Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για τον σχεδιασμό και την οργάνωση μελλοντικών ερευνών. Για παράδειγμα θα μπορούσε να διενεργηθεί μία έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης για να διερευνηθούν οι διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα και μάλιστα με τη συνδυαστική χρήση της ποσοτικής και της ποιοτικής μεθόδου για την σφαιρικότερη εξέταση του ζητήματος. Επιπλέον, είναι σημαντικό να συμπεριληφθούν στην έρευνα εκπαιδευτικοί από όλους τους τύπους σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελματικών, εσπερινών και ειδικών, καθώς και των μουσικών, καλλιτεχνικών και πειραματικών. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη σε μελλοντικές έρευνες η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και των οικογενειών τους για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των διευκολύνσεων. Τέλος, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συγκριτική μελέτη των προσαρμογών και διευκολύνσεων που παρέχονται σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες για την ανάδειξη τυχόν αδυναμιών, την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την διαμόρφωση αποτελεσματικών καινοτόμων προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών: Διδάγματα από τις εμπειρίες τεσσάρων έμπερων εκπαιδευτικών. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. (σσ. 43-71). Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Διάδραση.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 296-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of educational change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Αλεξόπουλος, Χ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση*. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1065/2/1065.pdf>
- Alsarawi, A., & Sukonthaman, R. (2023). Preservice teachers' attitudes, knowledge, and self-efficacy of inclusive teaching practices. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 705-721. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1922992>
- Αποστολίδου, Μ. (2016). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (ΠΕΕ): Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. <https://ruomoplus.lib.uom.gr/handle/8000/44>
- Αρζουμανίδου, Δ. (2022). Αξιολόγηση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: προβλήματα και απόψεις εκπαιδευτικών. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 24, 21-39. https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t24-01.pdf
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education* 22:4, pp. 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Βεργίδης Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126. <https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation*. Bristol. CSIE Publications.
- Brodie, K. (2014). Learning about learner errors in professional learning communities. *Educational studies in mathematics*, 85, 221-239. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9507-1>
- Costea-Bărluțiu, C., & Rusu, A. S. (2015). A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities—A premise for inclusive interaction with students with disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 572-579. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.289>
- Coutsocostas, G. G., & Alborz, A. (2010). Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/08856251003658686>
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Da Fonte, M. A., & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99-106. <https://doi.org/10.1177/1053451217693370>
- Dash, N. (2018). Problems and challenges of inclusive education for students with special needs. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 8(1), 155-162.

- Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 122-124. <https://doi.org/10.2307/1593609>
- Doikou–Avlidou, M. (2015). The Educational, Social and Emotional Experiences of Students with Dyslexia: The Perspective of Postsecondary Education Students. *International Journal of Special Education*, 30(1), 132-145. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1094794>
- Elias, R. (2014). Dyslexic learners: An investigation into the attitudes and knowledge of secondary school teachers in New Zealand. *Unpublished Master Dissertation, University of Auckland*. Ανακτήθηκε από https://www.dyslexiafoundation.org.nz/dyslexia_advocacy/pdfs/re_dissertation_2014.pdf
- Erten, O. & Savage, R.S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/13603111003777496>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 45(4), 513-531. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011) Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 5, 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C., Loreman, T., Sharma, U., & Earle, C. (2009). Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International*

- Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Güler, M. (2021) Educational diagnosis and guidance and psychological counseling services. *Research & Reviews in Educational Sciences*, 243.
https://www.gecekitapligi.com/Webkontrol/uploads/Fck/edu_6.pdf#page=251
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W., & Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of educational research*, 83(4), 551-597.
<https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International journal of disability, development and education*, 66(4), 424-437.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Hirano, K. A., & Rowe, D. A. (2016). A conceptual model for parent involvement in secondary special education. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(1), 43-53.
<https://doi.org/10.1177/1044207315583901>
- Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198. <https://doi.org/10.5296/jet.v1i2.5760>
- Ioannidi, V., & Samara, E. (2019). Children with learning difficulties and conditions of school inclusion-a brief report and a constant challenge of inclusive education. *European Journal of Education Studies*. DOI: 10.5281/zenodo.3239979
- Ιωαννίδου, Κ., & Χατζηπαναγιώτου, Β. (2021). Αξιολόγηση Σχολικής Επίδοσης και Βαθμολογία. Στο Κανταρτζή, Ε., Παπαδημητρίου, Γ., Κωσταρής, Χ., Πουρσαϊτίδου, Α. (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα – Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας» (σ.σ. 212-222), Αθήνα. file:///C:/Users/efima/Downloads/5--_.pdf

- John, A., Stott, J., & Richards, M. (2021). Associations between childhood reading problems and affective symptoms across the life course: Evidence from the 1946 British Birth Cohort. *Journal of Affective Disorders*, 282, 284–288. doi:10.1016/j.jad.2020.12.054
- Καϊμάρα Π., Οικονόμου Α., & Δεληγιάννης Ι. (2020). Σχεδιασμός διαμεσικών μαθησιακών περιβαλλόντων για τη συνεκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 239–286. <https://doi.org/10.12681/dial.23330>
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2-20. DOI: 10.1080/03057925.2017.1281101
- Καλιότσου Ι., Κουγιουμτζής Γ. Α., Φελλά Α., Σοφολόγη Μ., Μπόντη Ε., & Παπαντωνίου Γ. (2022). Παρεμβατικό Εκπαιδευτικό Πλαίσιο Διαχείρισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(2), 1–22. <https://doi.org/10.12681/jret.28865>
- Καραμανέ, Ε. Ι. (2019). *Αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών για τη διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΕΑΔΔ. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46684>
- Καραμητόπουλος, Θ. (2015). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 569-577. <https://doi.org/10.12681/edusc.248>
- Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. (2022). *Διδακτική συμπερίληψη* [Κεφάλαιο]. Στο Καρατζάς, Α., & Βάμβουκα, Ι. 2022. *Οριοθετώντας τη μάθηση, τις δυσκολίες και τις διαταραχές της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραφής* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://hdl.handle.net/11419/8267>
- Katsarou, D. (2020). Views and perceptions of teachers in special education in Greece regarding ICT. *European Journal of Special Education Research*, 5(3), 40–59. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3633839>

- Katsidima, M. A., Lavidas, K., Kornelaki, A. C., & Kaliampou, G. (2023). An investigation on alternative ideas on thermal phenomena of pupils with and without learning difficulties. *SN Social Sciences*, 3(1), 15. <https://doi.org/10.1007/s43545-022-00603-5>
- Khatout, R. (2024). Understanding Learning Difficulties: A Comprehensive Overview العلوم القانونة والاجتماعية, 3(9), 266-252. <https://asjp.cerist.dz/en/article/252629>
- Kholisah, N., Saskia, B., Dinarti, N. S., Rohmatilahi, L., & Rostika, D. (2024). Analysis of the impact of lack of classrooms on students' conductivity while learning. *PROGRES PENDIDIKAN*, 5(2), 134–138. <https://doi.org/10.29303/prospek.v5i2.408>
- Khoury, M., Lipka, O., & Shecter-Lerner, M. (2022). University faculty perceptions about accommodations for students with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 365-377. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658812>
- Κούλης, Α., & Μπαγάκης Γ. (2018). Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Σε Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον» (σελ. 377-386). https://www.researchgate.net/publication/338014998_Epimorphotikes_Anankes_ton_Ekpaideutikon_sten_Ellada_tes_oikonomikes_kai_koinonikes_krises
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 650236). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>
- Κωφίδου, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2016). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών προς τα άτομα με αναπηρία: Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, τόμος Β',(2)*, 4-25.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2013). Learning difficulties. *Learning Disabilities*, 25, 33-45. DOI: 10.1093/obo/9780199756810-0115.

- Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το Σχολείο να Αποτελέσει Κοινότητα Μάθησης των Εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και Περιορισμοί. *Education Sciences*, 2016(1), 19-38. <https://doi.org/10.26248/v2016i1.1564>
- Liang, F., & Li, P. (2019). Characteristics of cognitive in children with learning difficulties. *Translational Neuroscience*, 10(1), DOI: 141-146. 10.1515/tnsci-2019-0024.
- Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J., & von Frank, V. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The learning professional*, 32(4), 16. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2011/08/lieberman-1.pdf>
- Μαντζάρης, Κ. Γ. (2019). *Μαθησιακές δυσκολίες και φιλικές σχέσεις: η οπτική των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των στενών τους φίλων*. [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. IKEE. <https://ikee.lib.auth.gr/record/%20304308/files/GRI-2019-24202.pdf>
- Μαργετουσάκη, Α., & Μιχαηλίδης, Π. (2005). Οι Κοινότητες Πρακτικής ως Χώρος Μάθησης και Ανάπτυξης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διδακτική της Πληροφορικής*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Διαθέσιμο στο <https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe796.pdf>
- Martan, V., Mihić, S. S., & Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2704>
- Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 707-720. <https://doi.org/10.12681/edusc.2716>
- Mouchritsa, M., Kazanopoulos, S., Romero, A., & Garay, U. (2021). Collaboration between General and Special Education Teachers in Inclusive Classrooms: A Review of the Literature. *Journal of Education and Practice*, 12(6). <https://core.ac.uk/reader/387599450>
- Mukhopadhyay, S. (2014). Botswana primary schools teachers' perception of inclusion of learners with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 33-42. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01269.x>

- Napal Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., & Mendióroz Lacambra, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- Νικολακάκη, Ι. (2015). Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 975-985. <https://doi.org/10.12681/edusc.426>
- O'Hanlon, C. (2013). Inclusive education in Spain and Greece. In *Equality and Diversity in Education 2* (pp. 126-140). Routledge.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/331824651_E_Axiopistia_kai_Enkyroteta_ton_ergaleion_metreses_se_posotikes_meletes
- Opertti, R., Walker, Z., & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. *The SAGE handbook of special education*, 2, 149-169. DOI: 10.4135/9781446282236.n11
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., & Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: Views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391-406. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. *Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής*. Εκδόσεις Γράφημα.
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social sciences*, 7(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090>

- Parey, B. (2019). Understanding teachers' attitudes towards the inclusion of children with disabilities in inclusive schools using mixed methods: The case of Trinidad. *Teaching and Teacher Education*, 83, 199-211. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.007>
- Pritchard, K. H. (2014). *A comparative study of classroom teachers' perceptions towards inclusion*. Gardner-Webb University. Διαθέσιμο στο <https://www.proquest.com/openview/d9e720459657f410fab23502f9f28df7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Πολύχρονη, Φ., Χατζηγηρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία*. Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Γρηγόρης.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational research*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Πούλου, Μ. Σ. (2014). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών - μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155. <https://doi.org/10.12681/icw.17991>
- Pui, W. S. W. (2016). Differentiated curriculum design: Responding to the individual and group needs of students with learning difficulties with self-regulated learning strategies. *Support for learning*, 31(4), 329-346. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9604.12141>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.[Robson, C.(1993). *Real World Research*. Blackwell Publishing Ltd.].
- Roni, S. M., Merga, M. K., & Morris, J. E. (2020). *Conducting quantitative research in education*. Springer.

- Σαϊτης, X. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3695/1093_02_oaed_summary_enotita05_v01.pdf
- Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Γρηγόρη.
- Saloviita, T. (2020). Teachers' Changing Attitudes and Preferences around Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1841–1858. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1828569>
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). School teachers' attitudes towards inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education*, 3(3), pp. 182 -184. doi:10.5281/zenodo.1250179
- Skopeliti, I., & Riga, A. (2021). Collaborative learning and its positive impact in the cognitive development of children with learning disabilities. *Current Research in Language, Literature, and Education*, 2, 73-82. DOI: 10.9734/bpi/crle/v2/15108D
- Σκουλίδης Ζ., Πανιτσίδου Ε., Παπασταμάτης Α., & Βαλκάνος Ε. (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 20–40. <https://doi.org/10.12681/hjre.8846>
- Σπαντιδάκης, Γ., Βασαρμίδου, Δ., & Καζούλη, Β. (2014). Η χρήση και μάθηση της γλώσσας στο Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ– Επίπεδο Β2. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 1007-1014. <https://doi.org/10.12681/icodl.709>
- Σταμάτης Π. (2022). Προοπτική ακαδημαϊκής εξέλιξης παιδιού με γενικές μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα: Μια μελέτη περίπτωσης βασισμένη σε επικοινωνιακές διδακτικές πρακτικές. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 11(1), 10–20. <https://doi.org/10.12681/revmata.31179>
- Σταμπολτζή, Α. (2007). *Δυσλεξία και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Συχνότητα εμφάνισης, νομοθεσία και υποστηρικτικές πρακτικές* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. ΕΑΔΔ. DOI: 10.12681/eadd/18412

- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321. DOI: 10.1080/08856250903020195
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., Plesti, H., & Kalouri, R. (2015). The Learning Experiences of Students with Dyslexia in a Greek Higher Education Institution. *International Journal of Special Education*, 30 (2), 157-170.
- Suleymanov, F. (2015). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic journal for inclusive education*, 3(4), 8. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss4/8/>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Talbert, J. E. (2009). Professional learning communities at the crossroads: How systems hinder or engender change. *Second international handbook of educational change*, 555-571. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_32
- Ταταβίλη, Θ., & Γιαρμαδούρου, Α. (2018). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1029-1034. <https://doi.org/10.12681/edusc.2749>
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-504>
- Traver-Marti, J. A., Ballesteros-Velazquez, B., Beldarrain, N. O., & Maiquez, M. D. C. C. (2023). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(3), 554-574. Διαθέσιμο στο <https://eric.ed.gov/?id=EJ1375771>
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες, Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Γρηγόρη.

- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. DOI: 10.12691/education-2-4-6
- Van Merriënboer, J. (2016). How people learn. *The Wiley handbook of learning technology*, 15-34. <https://doi.org/10.1002/9781118736494.ch2>
- Wang, W. L., & Kuo, C. Y. (2019). Relationships among teachers' positive discipline, students' well-being and teachers' effective teaching: A study of special education teachers and adolescent students with learning disabilities in Taiwan. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 82-98. DOI: 10.1080/1034912X.2018.1441978
- Wei, X., & Zhang, S. (2024). Extended time accommodation and the academic, behavioral, and psychological outcomes of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 57(4), 242-254. <https://doi.org/10.1177/00222194231195624>
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση* (επιμ. Η. Μπεζεβέγκης). Gutenberg.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3. DOI: 10.4236/cn.2013.53B1001
- Χαϊτόγλου, Σ. (2022). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο πλαίσιο της γενικής τάξης*. [Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου]. Ελλάνικος. <http://hdl.handle.net/11610/24181>
- Χαραλάμπους, Κ. (2020). *Εμπόδια – Συνοδοιπόροι ενός διευθυντή στην προσπάθεια για συμπερίληψη των μαθητών των ειδικών μονάδων μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου* [Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου]. HEPHAESTUS. <https://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/12052>
- Χλαπάνης, Γ., & Δημητρακοπούλου, Α. (2004). Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών μέσω Διαδικτύου. Η περίπτωση της Μαθησιακής Κοινότητας Εκπαιδευτικών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο (Επιμ). Μ. Γρηγοριάδου, Σ. Βοσνιάδου, Α. Ράπτης, Χ. Κυνηγός. *Πρακτικά 4ου Ελληνικού Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή για τις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, 29/1-1/10 2004, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Τόμος. Α', pp. 349-360. Διαθέσιμο στο <https://ltee.aegean.gr/adimitr/wp->

content/uploads/sites/8/2020/01/15-hlapanis_adimitr_%CE%95%CE%A4%CE%A0%CE%95-congress-2004.pdf

- Χριστίδου Θ., & Χριστίδου Μ. (2020). Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1275–1287.
<https://doi.org/10.12681/edusc.2816>
- Zhao, F., Li, S., Li, T., & Yu, G. (2019). Does stereotype threat deteriorate academic performance of high school students with learning disabilities? The buffering role of psychological disengagement. *Journal of learning disabilities*, 52(4), 312-323.
<https://doi.org/10.1177/00222194199491>

Νομοθεσίες

Νόμος 1143/1981 ΦΕΚ Α΄80/31.3.1981

Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ Α΄167/30.9.1985

Νόμος 2817/2000 ΦΕΚ Α΄78/14.03.2000

Νόμος 3699/2008 ΦΕΚ Α 199/2.10.2008

Νόμος 3879/2010 ΦΕΚ Α 163/21.9.2010

Νόμος 4074/2012 ΦΕΚ Α΄ 88/11.04.2012

Νόμος 4115/2013 ΦΕΚ Α΄ 24/30.01.2013

Νόμος 4186/2013 ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013

Νόμος 4521/2018 ΦΕΚ Α΄ 38/02.03.2018

Νόμος 4547/2018 ΦΕΚ Α΄ 102/12.06.2018

Νόμος 4692/2020 ΦΕΚ Α 111/12.6.2020

Νόμος 4823/2021 ΦΕΚ Α 136/3.8.2021

Υπουργικές Αποφάσεις 155439/Β6/16-12-2009 (ΦΕΚ 2544/Β'/30-12-2009) και
28722/Γ2/12-03-2010 (ΦΕΚ 276/Β'/16-03-2010)

Παράρτημα Α

Έγκριση από Επιτροπή Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος



Προς: Όποιον Ενδιαφέρει

Ημερ. 25/05/2024

Αρ. Πρωτοκόλλου: 70/2024

Θέμα: Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας

Δρ Μάριος Αργυρίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου,
Λεωφόρος Δανάης 2,
Πάφος
8042 Κύπρος
Τ +357 26843608
Web: www.nup.ac.cy

Email: m.argyrides.1@nup.ac.cy

Κυρία Μαργαρίτη,

Σας ενημερώνω ότι το ερευνητικό πρωτόκολλο με τίτλο «Απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά τη διαχείριση των μαθητών / μαθητριών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να διευκολυνθούν στις εξετάσεις και στην μετάβασή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» έχει εγκριθεί από την Επιτροπή Δεοντολογίας-Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος. Σας παρακαλώ λάβετε υπόψη ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει εγκριθεί για ένα έτος και ισχύει για συλλογή δεδομένων που **δεν** θα γίνουν στην Κυπριακή Δημοκρατία. Αρμόδιο όργανο το οποίο είναι υπεύθυνο για έγκριση για συλλογή δεδομένων στην Κυπριακή Δημοκρατία είναι η Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής Κύπρου. Σας παρακαλώ όπως ελέγξετε επίσης τους κανονισμούς και τις οποιεσδήποτε δεοντολογικές επιτροπές χρειάζεστε από τη χώρα που θα συλλέξετε τα δεδομένα σας.

Με εκτίμηση,

Δρ Μάριος Αργυρίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής Ψυχολογίας
Πρόεδρος Επιτροπής

Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου, Λεωφόρος Δανάης 2, 8042 Πάφος, Κύπρος

Τηλ. +357 26 843300, Φαξ. +357 26 931944, Email: info@nup.ac.cy Website: www.nup.ac.cy

Έντυπο Πληροφόρησης / Ενημέρωσης

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Σας προσκαλούμε να συμμετέχετε σε μία έρευνα που δημιουργήθηκε με σκοπό να μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαχείριση μαθητών / μαθητριών με γνωμάτευση Μαθησιακών Δυσκολιών, οι οποίοι φοιτούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σχολεία της Ελλάδας και διευκολύνονται από προσαρμογές και διευκολύνσεις, προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν και να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους τόσο στις ενδοσχολικές εξετάσεις όσο και στις εξετάσεις για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Αυτή η έρευνα είναι ανώνυμη και η συμμετοχή σας δεν είναι υποχρεωτική. Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου αυτού θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο θα διατεθεί σε ψηφιακή μορφή μέσω της πλατφόρμας Google Forms και η συμπλήρωσή του θα διαρκέσει για τέσσερις εβδομάδες, από 10-30 Ιουνίου.

Είστε ελεύθεροι να διακόψετε τη συμμετοχή σας σε οποιοδήποτε σημείο επιθυμείτε και να αποσύρετε τις απαντήσεις σας. Δεν απαιτείται να δώσετε εξηγήσεις γι' αυτό. Εφόσον οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες, δεν θα είναι δυνατό να αποσύρετε απαντήσεις που έχετε ήδη υποβάλει.

Μόλις συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις σας θα διατηρηθούν σε ανώνυμη μορφή σε μία βάση δεδομένων της ερευνητικής ομάδας του Πανεπιστημίου Νεάπολης Πάφος με στόχο την αξιολόγηση και την επεξεργασία τους. Οι απαντήσεις που παρέχετε ενδέχεται να κοινοποιηθούν σε δημοσιεύσεις, ωστόσο λόγω της ανωνυμίας δεν θα μπορείτε να ταυτοποιηθείτε.

Εάν έχετε οποιεσδήποτε ερωτήσεις ή ανησυχίες σχετικά με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή σχετικά με τη συμμετοχή σας σε αυτήν τη μελέτη, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε με το υπεύθυνο άτομο της ερευνητικής ομάδας Ευτυχία Μαργαρίτη, φοιτήτριας του Μεταπτυχιακού Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Νεάπολης Πάφος στο e.margariti@nup.ac.cy ή στο 697.....

Παρακαλούμε να διαβάσετε με προσοχή την κάθε ερώτηση και να επιλέξετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει καλύτερα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Έντυπο συγκατάθεσης

Πριν προχωρήσετε στο ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε να σημειώσετε στο πλαίσιο ότι έχετε διαβάσει τις παραπάνω πληροφορίες και συμφωνείτε με τα παρακάτω:

- Κατανοώ και συμφωνώ να συμμετάσχω στην έρευνα που περιγράφεται.
- Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου είναι εθελοντική και ότι μπορώ να αποσυρθώ σε οποιοδήποτε στάδιο μέχρι την τελική υποβολή των απαντήσεών μου.
- Κατανοώ ότι τα δεδομένα μου θα διατηρηθούν εντελώς εμπιστευτικά και ανώνυμα. Πρόσβαση στα δεδομένα θα έχει μόνο η ερευνητική ομάδα και τα συγκεντρωτικά ερευνητικά αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.
- Κατανοώ ότι καμία αποκάλυψη πληροφοριών δεν θα οδηγήσει στην ταυτοποίηση μου, ούτε από τους ερευνητές ούτε από οποιονδήποτε άλλο.
- Έχω διαβάσει και κατανοήσει αυτό το φύλλο πληροφοριών.

Συμφωνώ

Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2. Προσδιορίστε την ηλικιακή σας ομάδα

- ☐ 22-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41-50
- ☐ 51-60
- ☐ Άνω των 61

3. Κλάδος ειδικότητας (Συμπληρώστε την ειδικότητά σας)

.....

4. Διδάσκετε μαθήματα κατεύθυνσης;

- ☐ Ναι
- ☐ Όχι

5. Εκπαίδευση

- ☐ Βασικό πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- ☐ Διδακτορικό δίπλωμα

6. Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

- ☐ Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- ☐ Διδακτορικό δίπλωμα
- ☐ Επιμορφωτικό σεμινάριο άνω των 400 ωρών
- ☐ Επιμορφωτικό σεμινάριο κάτω των 400 ωρών
- ☐ Χωρίς επιμόρφωση

7. Σχέση εργασίας

- ☐ Μόνιμος
- ☐ Αναπληρωτής
- ☐ Ιδιωτική εκπαίδευση

8. Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή

- ☐ 0-5 χρόνια
- ☐ 6-10 χρόνια
- ☐ 11-15 χρόνια
- ☐ Άνω των 16 ετών

Ερωτηματολόγιο

Παρακαλώ επιλέξτε μία από τις παρακάτω δηλώσεις λαμβάνοντας υπόψη σας τα εξής:

1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές φορές, 4 Συχνά, 5 Πάντα

1. Σας απασχολούν / έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα στην τάξη σας μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

2. Οι μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται προφορικά. Το τηρείτε αυτό με τους μαθητές / μαθήτριες που φοιτούν στην τάξη σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

3. Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες παρέχεται επιπλέον χρόνος σε τεστ, διαγωνίσματα ή τελικές εξετάσεις. Κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη αυτή η παροχή από εσάς;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

4. Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες παρέχεται επιπλέον χρόνος σε τεστ, διαγωνίσματα ή τελικές εξετάσεις. Κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη αυτή η παροχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς κατά τη γνώμη σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

5. Κατά την αξιολόγηση συνηθίζεται να προσαρμόζεται το τεστ - διαγώνισμα στην εκάστοτε δυσκολία του μαθητή / μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη αυτή η παροχή από εσάς;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

6. Κατά την αξιολόγηση συνηθίζεται να προσαρμόζεται το τεστ - διαγώνισμα στην εκάστοτε δυσκολία του μαθητή / μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη αυτή η παροχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

7. Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχεται ένα περιβάλλον με λιγότερους περισπασμούς (χωριστή αίθουσα) για την καλύτερη συγκέντρωση τους. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

8. Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχονται τεχνολογικές διευκολύνσεις π.χ. χρήση υπολογιστή, αριθμομηχανής κτλ. Κατά πόσο το σχολείο σας διαθέτει αυτές τις υποδομές, ώστε να διευκολυνθεί ο μαθητής / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

9. Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχονται συχνά διαλείμματα. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

10. Πριν την αξιολόγηση παρέχονται στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες προφορικές και γραπτές οδηγίες, απλές και κατανοητές. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

11. Κατά την αξιολόγηση παρουσιάζονται προφορικά τα θέματα της εξέτασης στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

12. Κατά την αξιολόγηση παρέχεται θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

13. Για την αξιολόγηση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτούνται ειδικές γνώσεις των διορθωτών. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

14. Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία με την οικογένεια. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

15. Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τις υπόλοιπες υποστηρικτικές δομές. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

16. Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

17. Πιστεύετε ότι είναι εφικτό να τηρηθούν οι οδηγίες που παρέχονται από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., όταν υπάρχει γνωμάτευση;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

18. Θεωρείτε ότι εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

19. Θεωρείτε ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών / μαθητριών σε κάθε τμήμα δυσχεραίνει τις διευκολύνσεις για τους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;

Ποτέ 1 2 3 4 5 Πάντα

20. Ποιες είναι οι προτάσεις σας για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες;

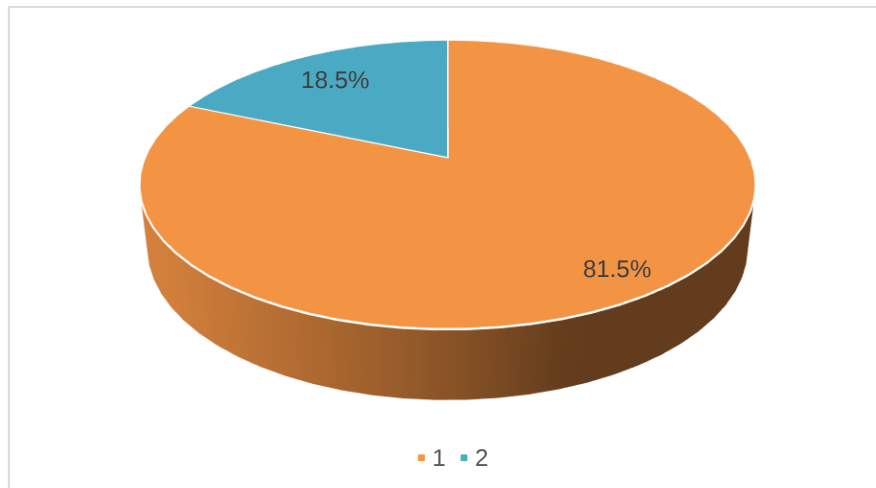
- ☐ Επιμόρφωση εκπαιδευτικών
- ☐ Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδική αγωγής
- ☐ Προσλήψεις ειδικών παιδαγωγών
- ☐ Κατάλληλη τεχνική υποδομή του σχολείου
- ☐ Υποστηρικτικές δομές (Ψυχολόγοι, Κοινωνιολόγοι κτλ.)
- ☐ Συνεχή επικοινωνία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.
- ☐ Άλλο

.....
.....

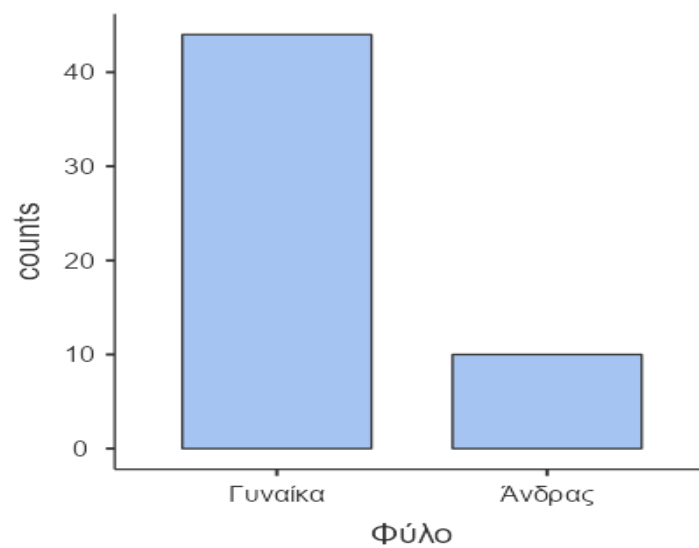
Παράρτημα Β

Συχνότητες Ερωτηματολογίων και συσχετίσεις μεταβλητών

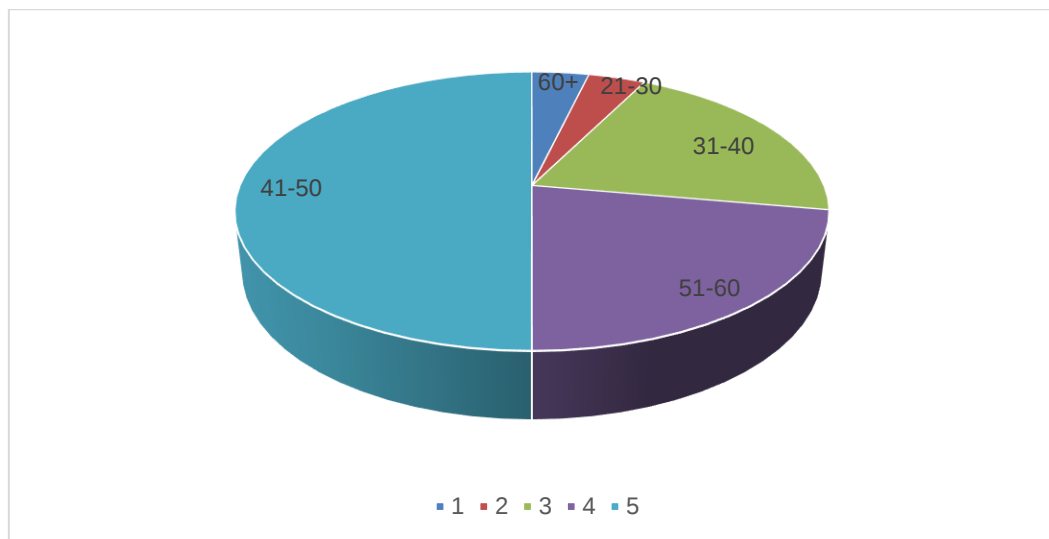
Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων



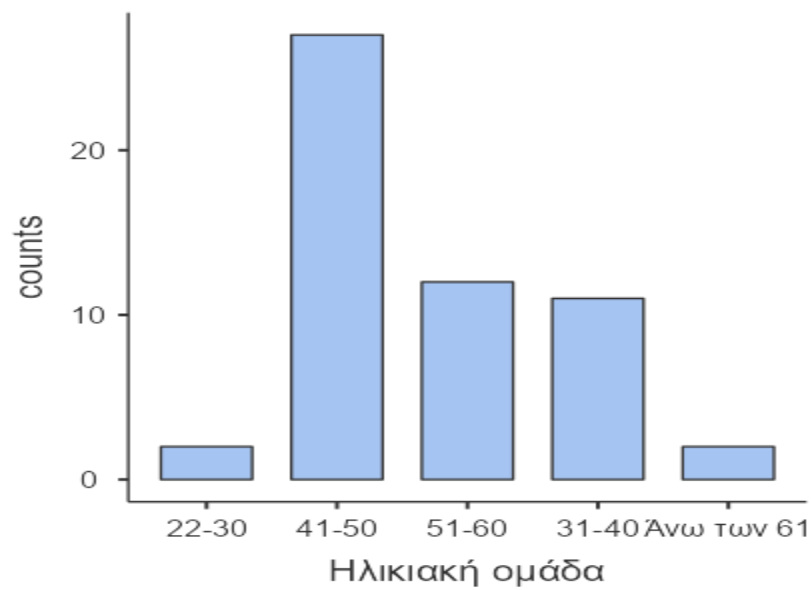
Διάγραμμα 1: Γραφική απεικόνιση φύλου



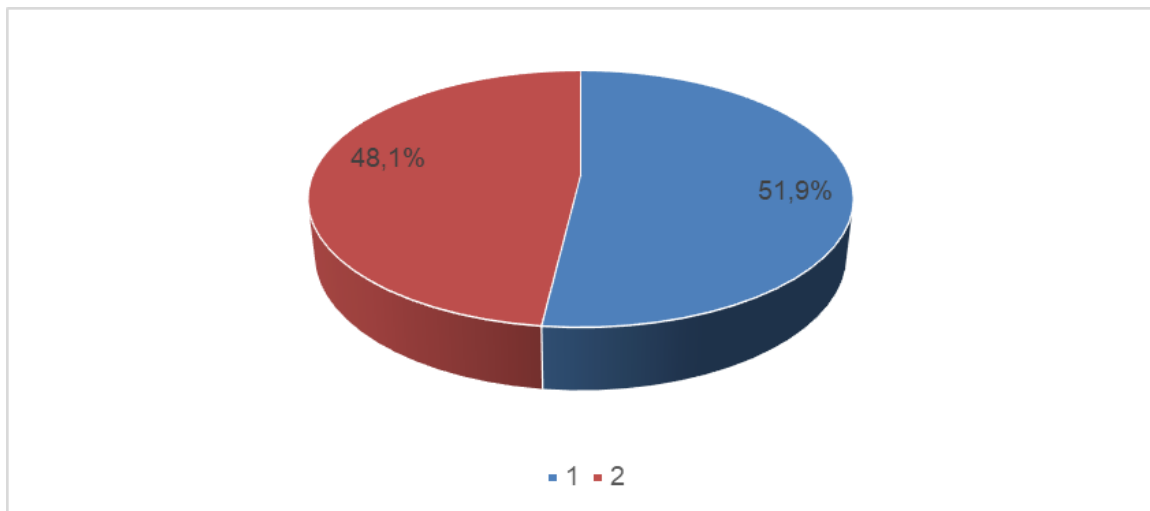
Διάγραμμα 2: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Φύλου



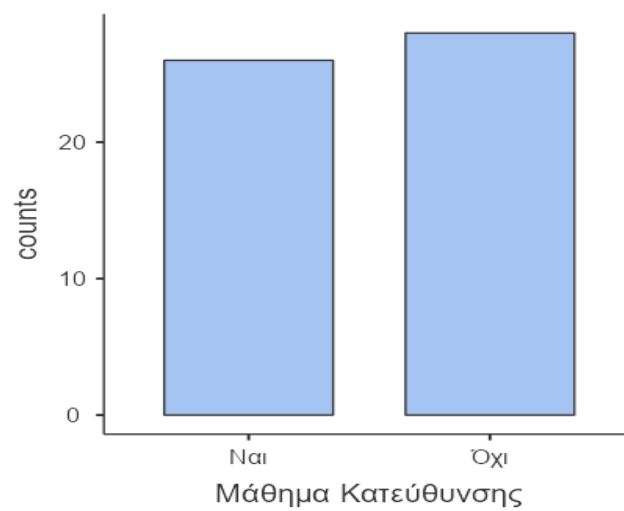
Διάγραμμα 3: Γραφική απεικόνιση ηλικιακής ομάδας



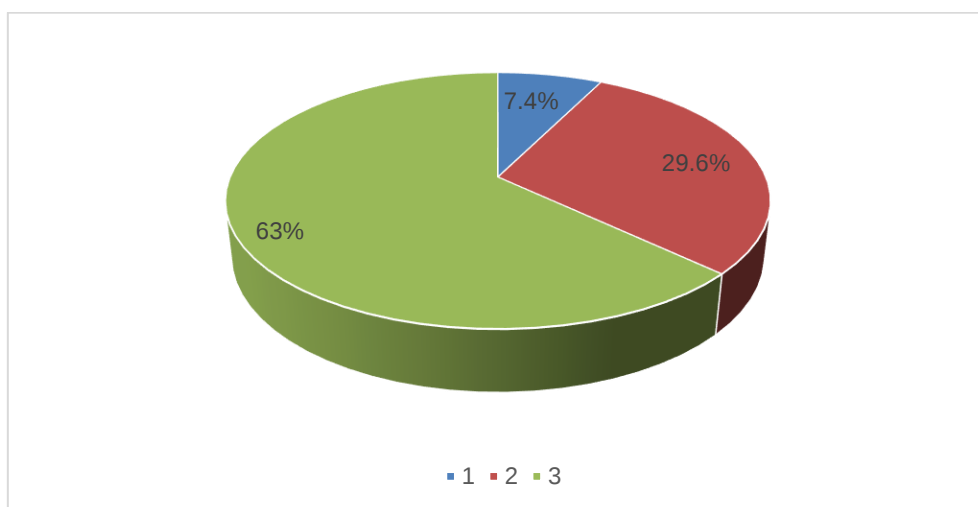
Διάγραμμα 4: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Ηλικιακή ομάδα



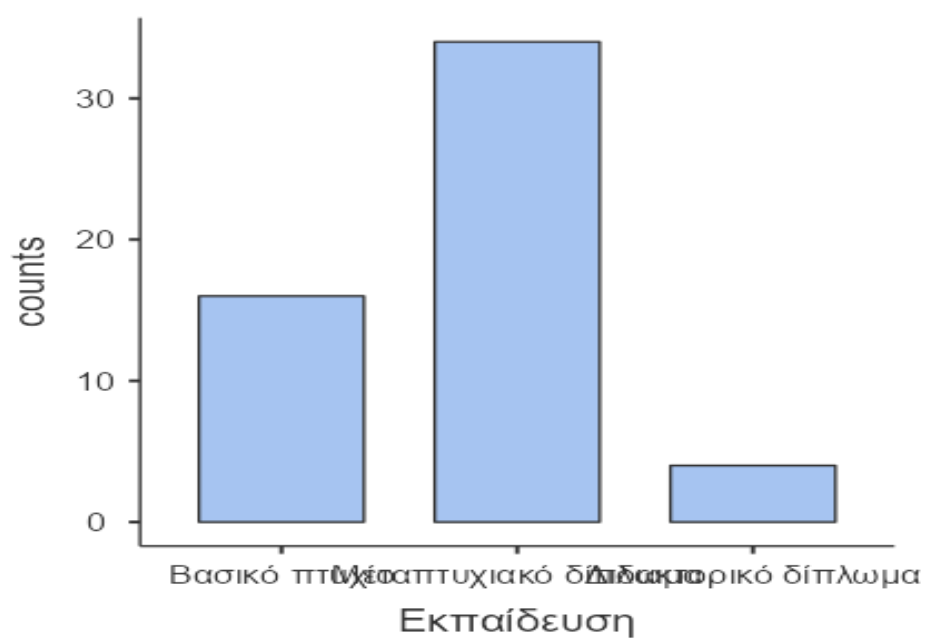
Διάγραμμα 5: Γραφική απεικόνιση μαθήματος κατεύθυνσης



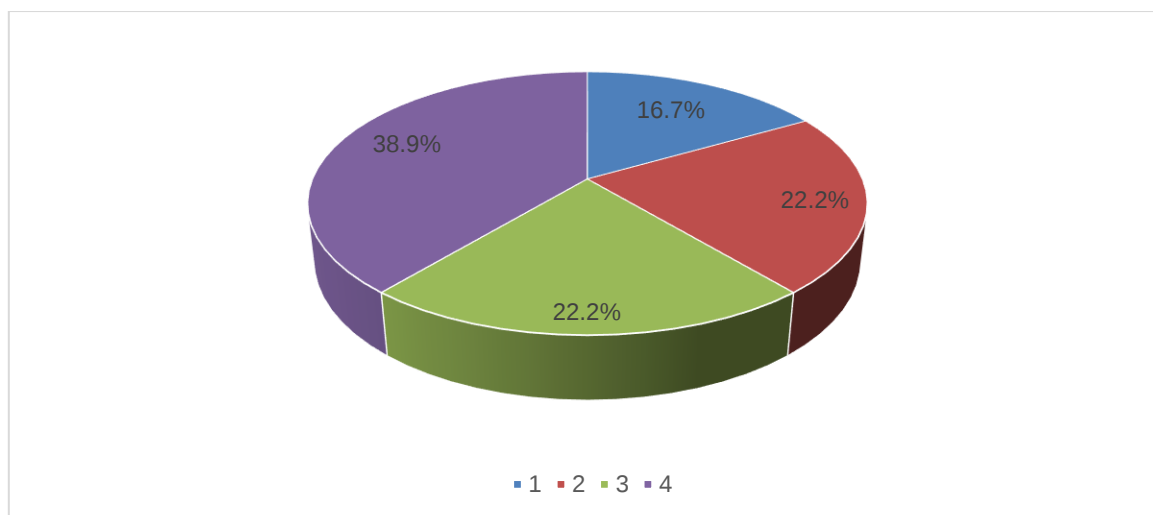
Διάγραμμα 6: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Μάθημα Κατεύθυνσης



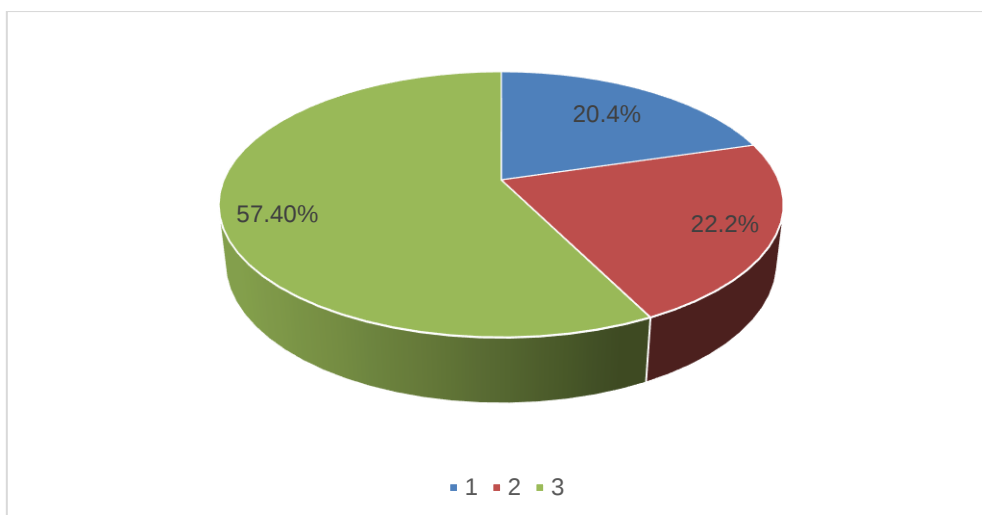
Διάγραμμα 7: Γραφική απεικόνιση εκπαίδευσης συμμετεχόντων



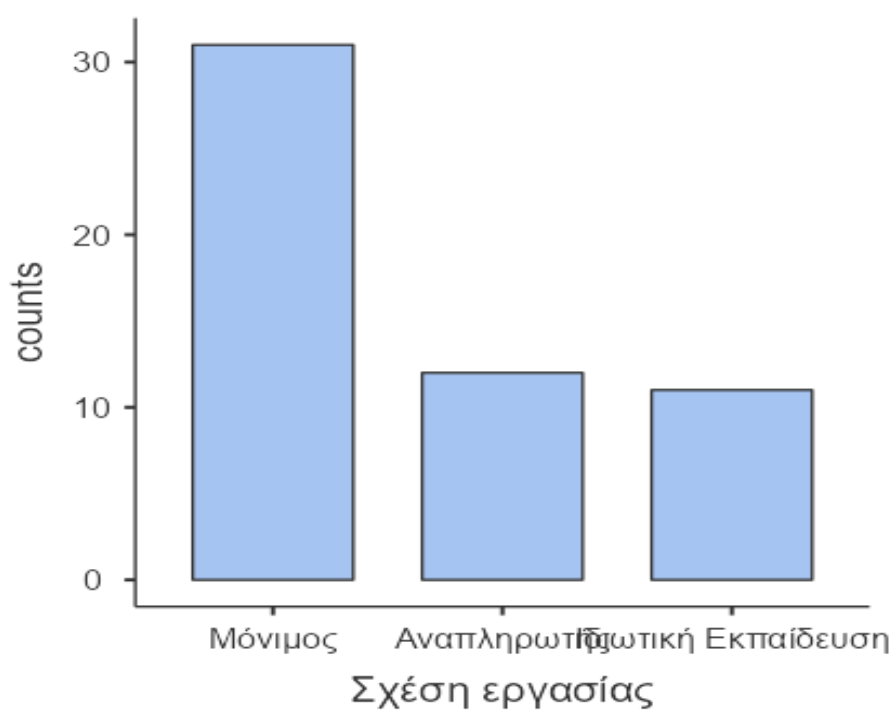
Διάγραμμα 8: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Εκπαίδευση



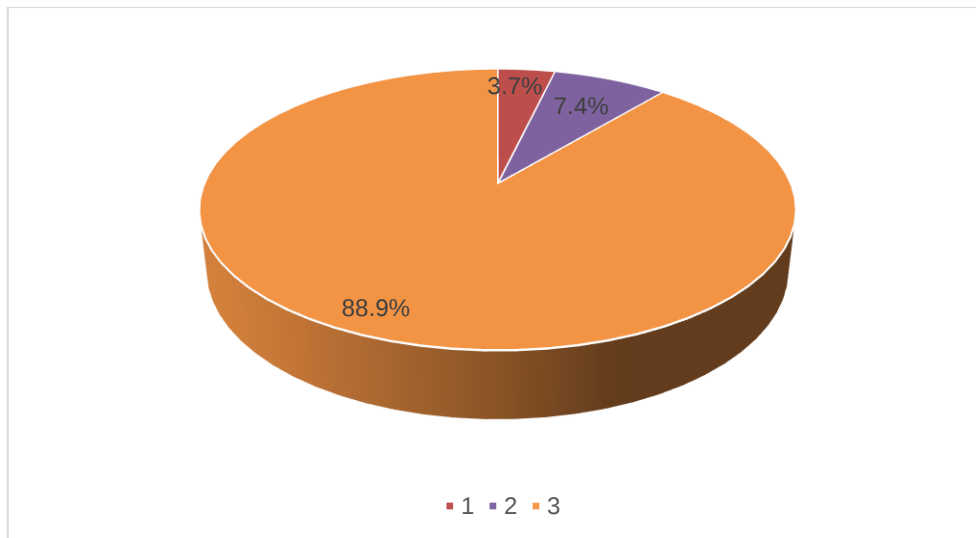
Διάγραμμα 9: Γραφική απεικόνιση επιμόρφωσης στην Ειδική Αγωγή



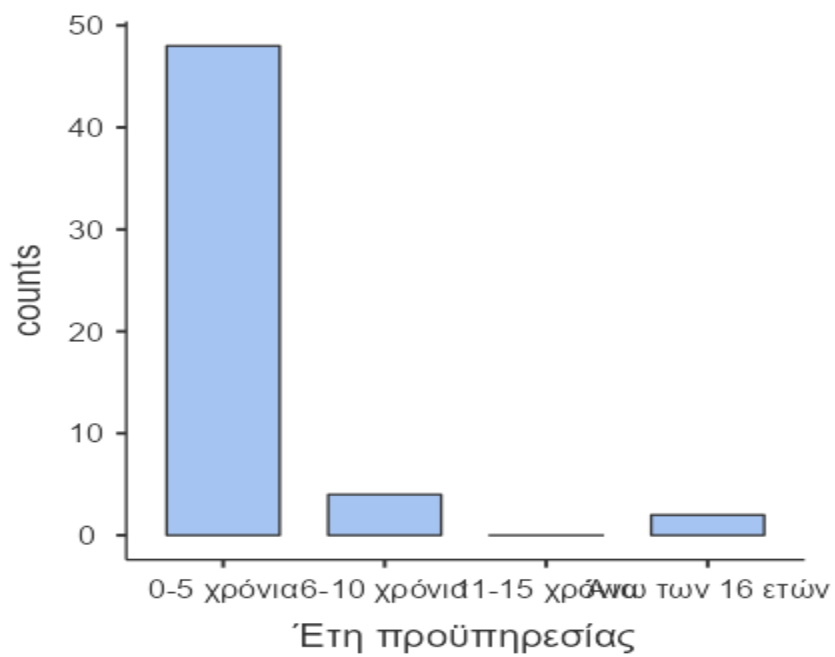
Διάγραμμα 10: Γραφική απεικόνιση σχέσης εργασίας



Διάγραμμα 11: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Σχέση εργασίας



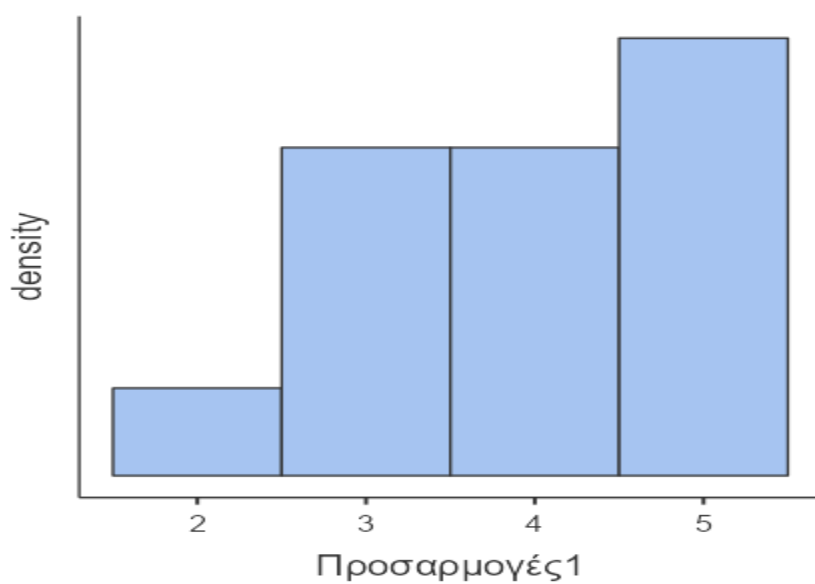
Διάγραμμα 12: Γραφική απεικόνιση ετών προϋπηρεσίας



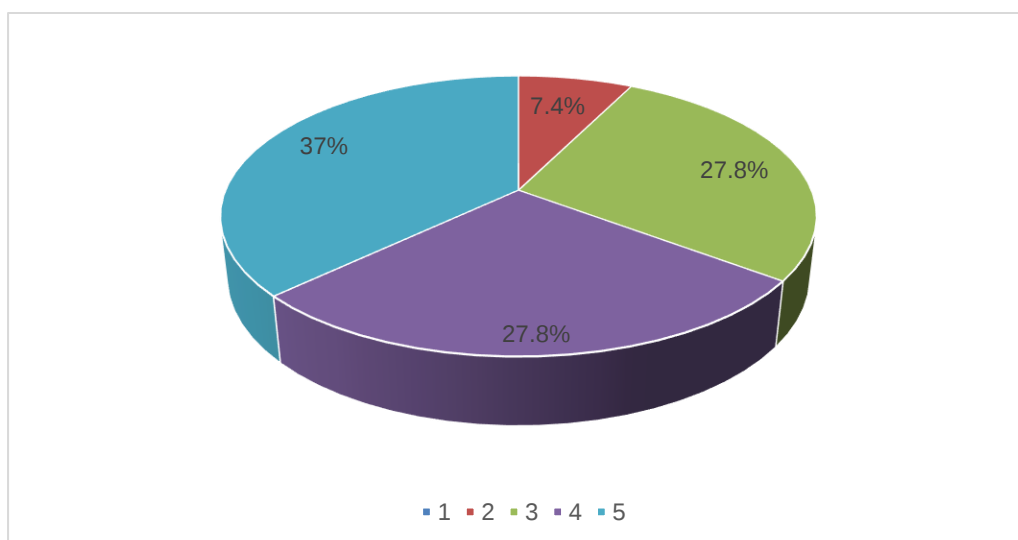
Διάγραμμα 13: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων των κατηγοριών της μεταβλητής Έτη προϋπηρεσίας

Συχνότητες Β' Μέρος Ερωτηματολογίου

Ερώτηση 1: Σας απασχολούν / έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα στην τάξη σας μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;

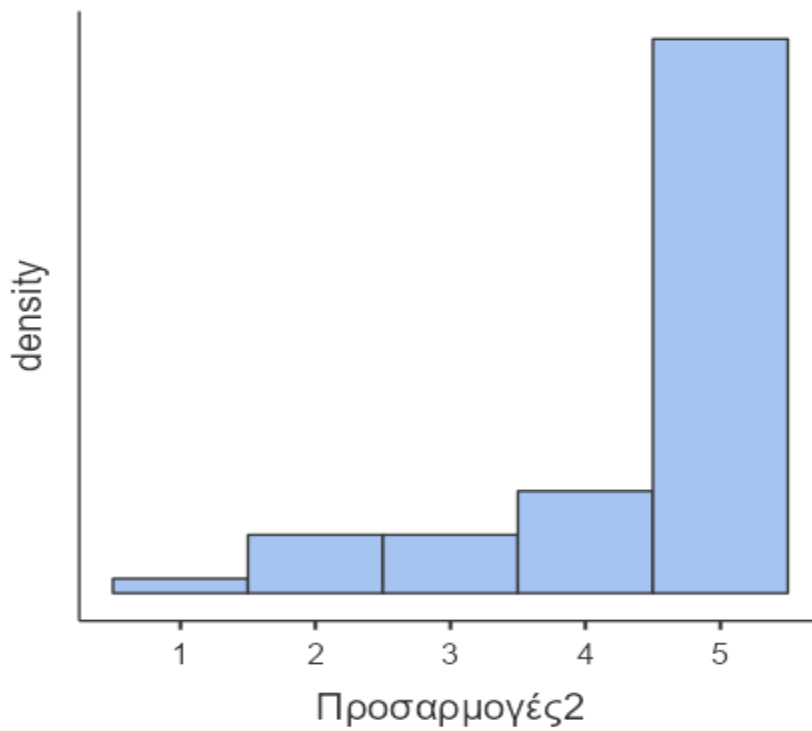


Διάγραμμα 14: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 1

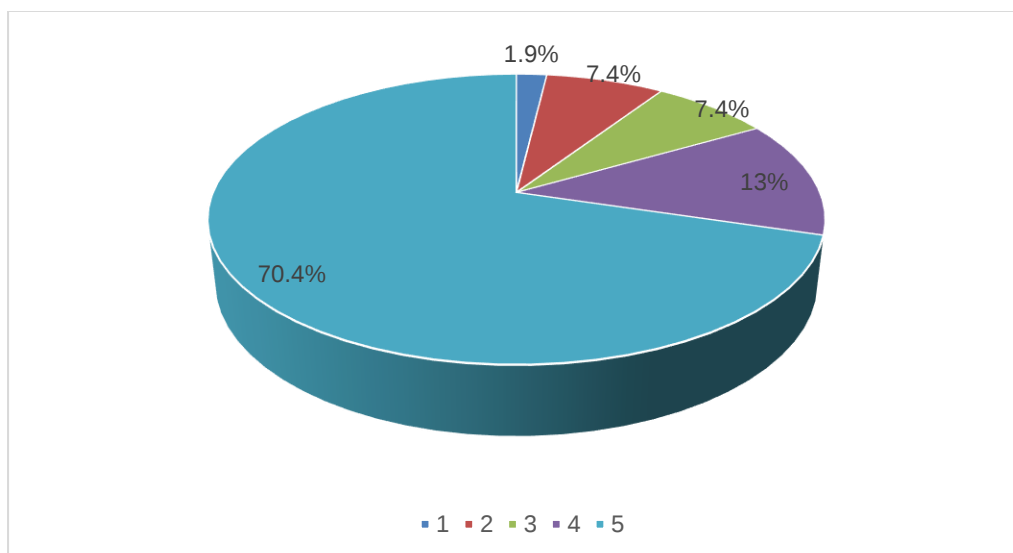


Διάγραμμα 15: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 1

Ερώτηση 2: Οι μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται προφορικά. Το τηρείτε αυτό με τους μαθητές / μαθήτριες που φοιτούν στην τάξη σας;

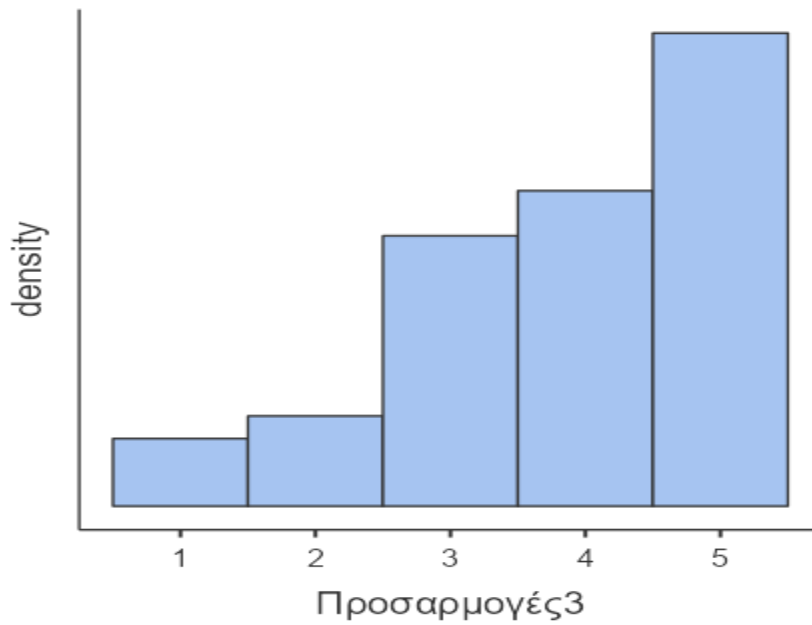


Διάγραμμα 16: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 2

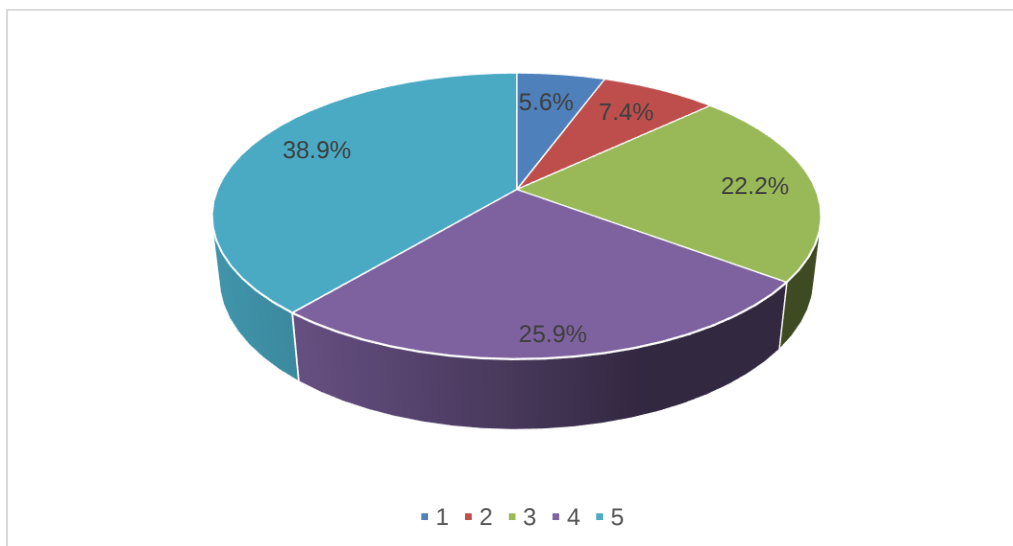


Διάγραμμα 17: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 2

Ερώτηση 3: Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες παρέχεται επιπλέον χρόνος σε τεστ, διαγωνίσματα ή τελικές εξετάσεις. Κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη αυτή η παροχή από εσάς;

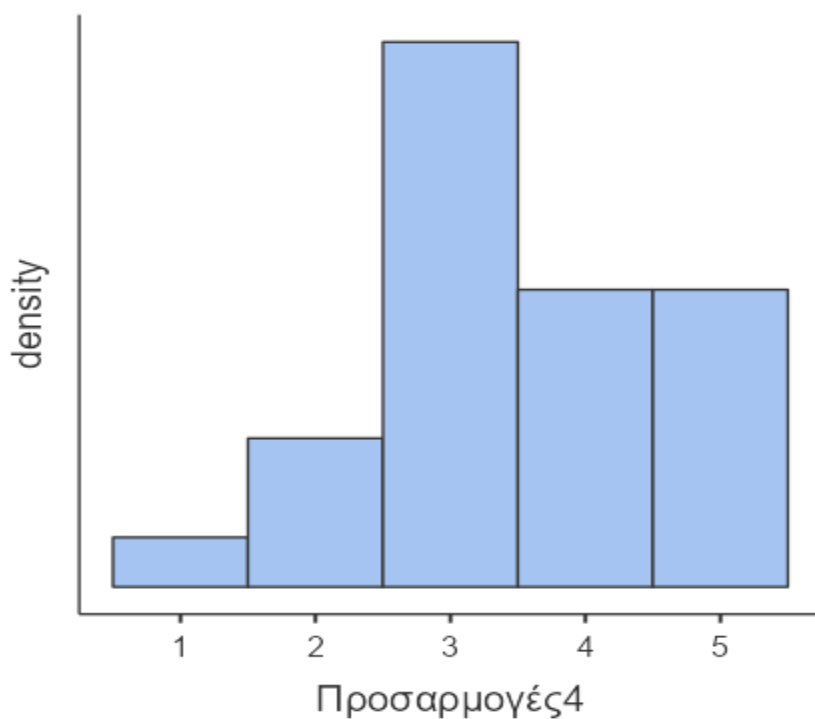


Διάγραμμα 18: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 3

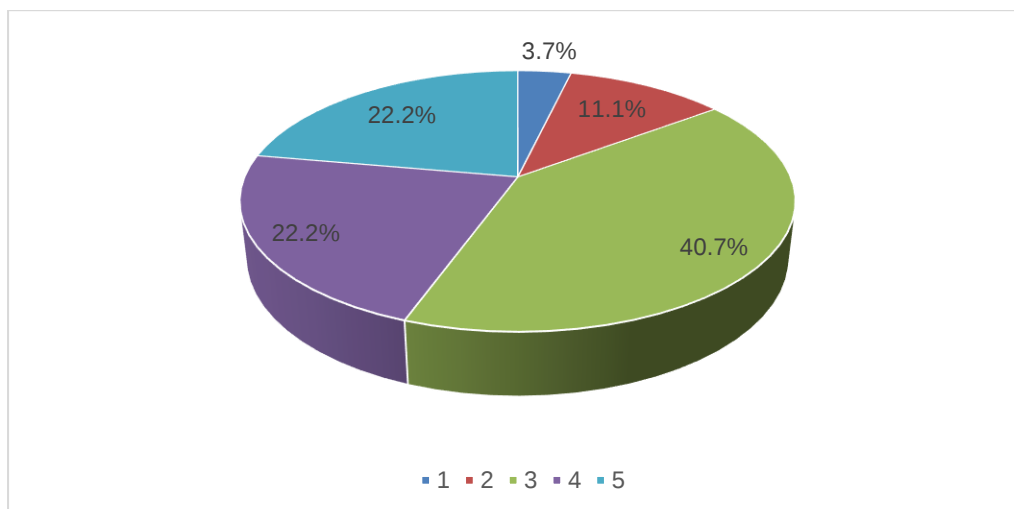


Διάγραμμα 19: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 3

Ερώτηση 4 Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες παρέχεται επιπλέον χρόνος σε τεστ, διαγωνίσματα ή τελικές εξετάσεις. Κατά πόσο είναι υλοποιήσιμη αυτή η παροχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς κατά τη γνώμη σας;

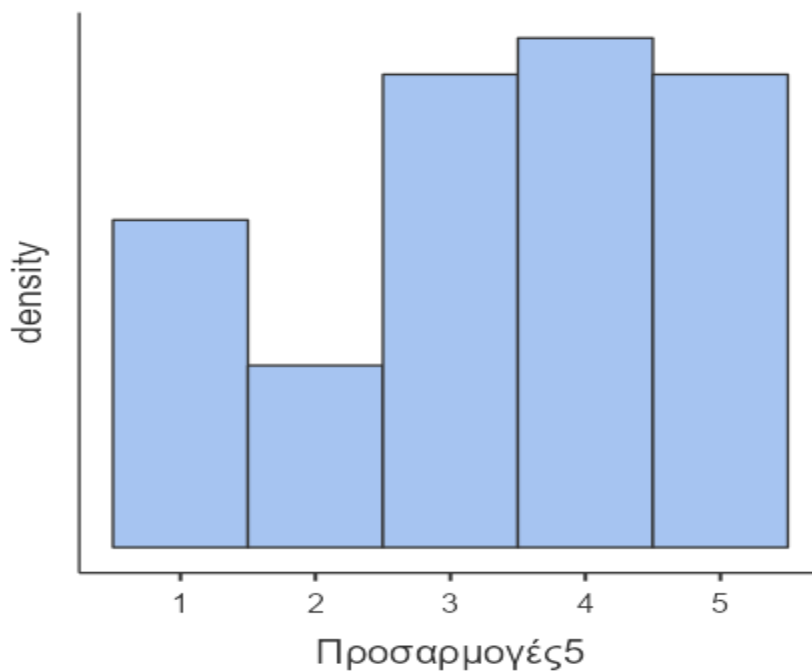


Διάγραμμα 20: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 4

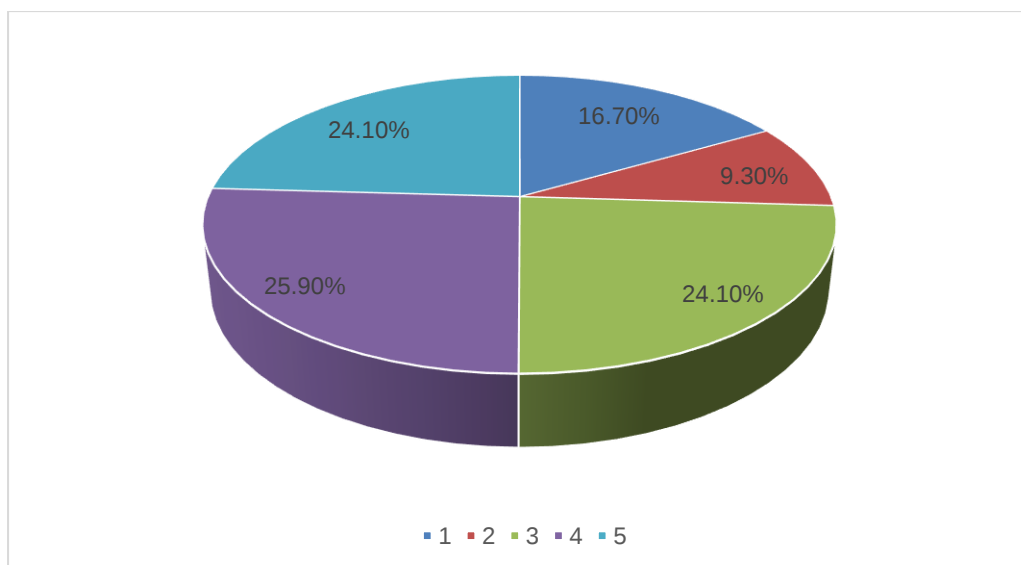


Διάγραμμα 21: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 4

Ερώτηση 5: Κατά την αξιολόγηση συνηθίζεται να προσαρμόζεται το τεστ - διαγώνισμα στην εκάστοτε δυσκολία του μαθητή / μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη αυτή η παροχή από εσάς;

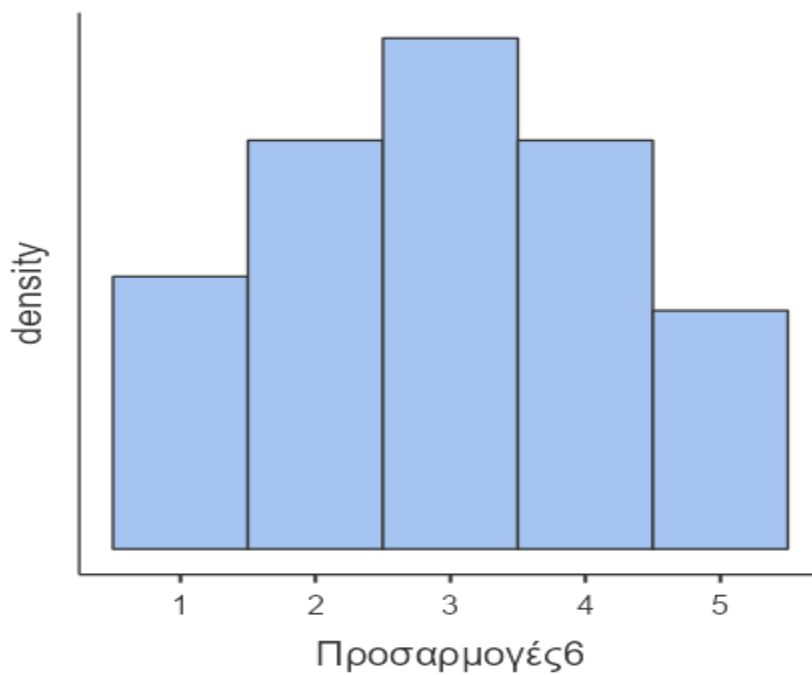


Διάγραμμα 22: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 5

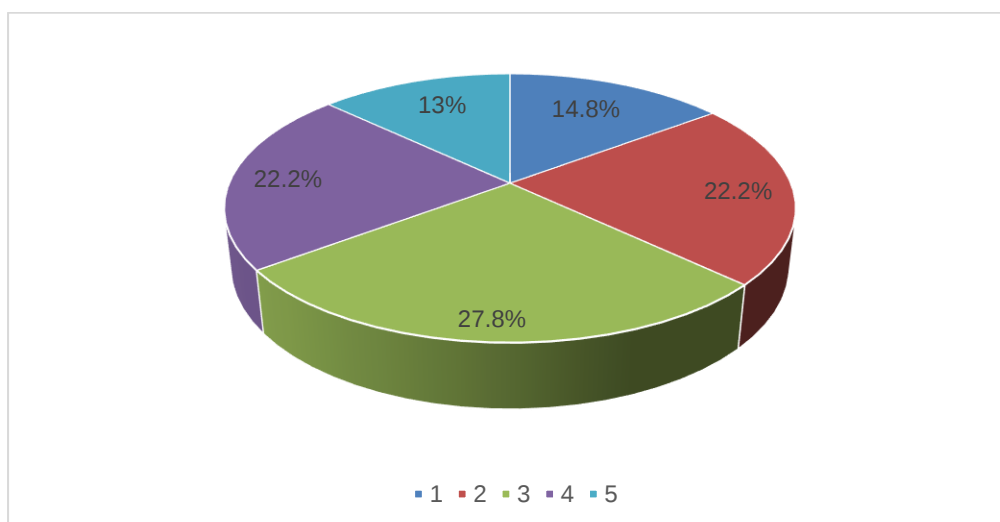


Διάγραμμα 23: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 5

Ερώτηση 6: Κατά την αξιολόγηση συνηθίζεται να προσαρμόζεται το τεστ - διαγώνισμα στην εκάστοτε δυσκολία του μαθητή / μαθήτριας με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη αυτή η παροχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς;

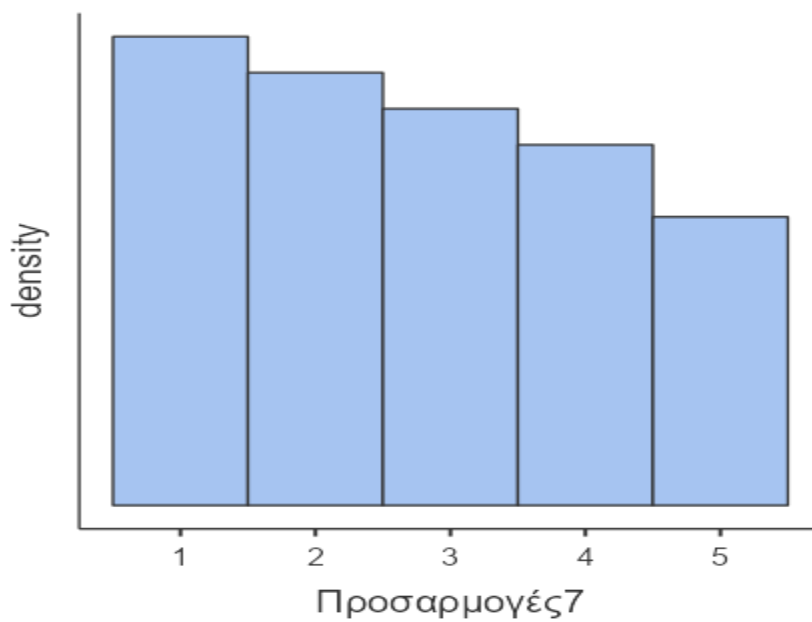


Διάγραμμα 24: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 6

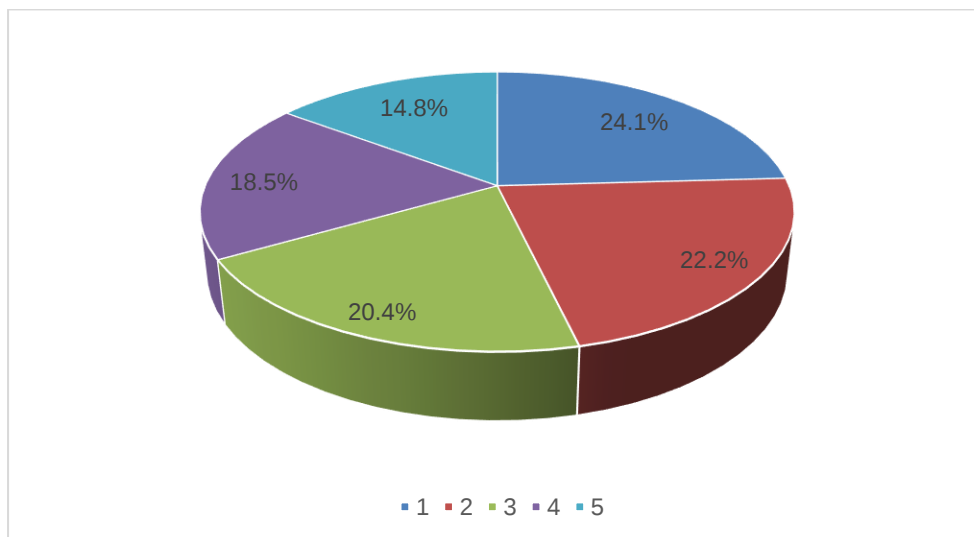


Διάγραμμα 25: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 6

Ερώτηση 7: Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχεται ένα περιβάλλον με λιγότερους περισπασμούς (χωριστή αίθουσα) για την καλύτερη συγκέντρωση τους. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

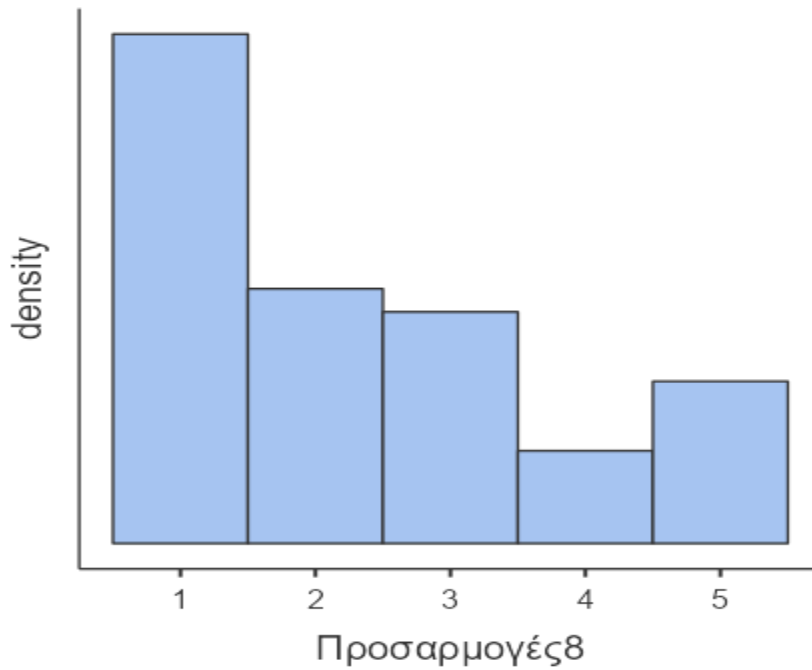


Διάγραμμα 26: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 7

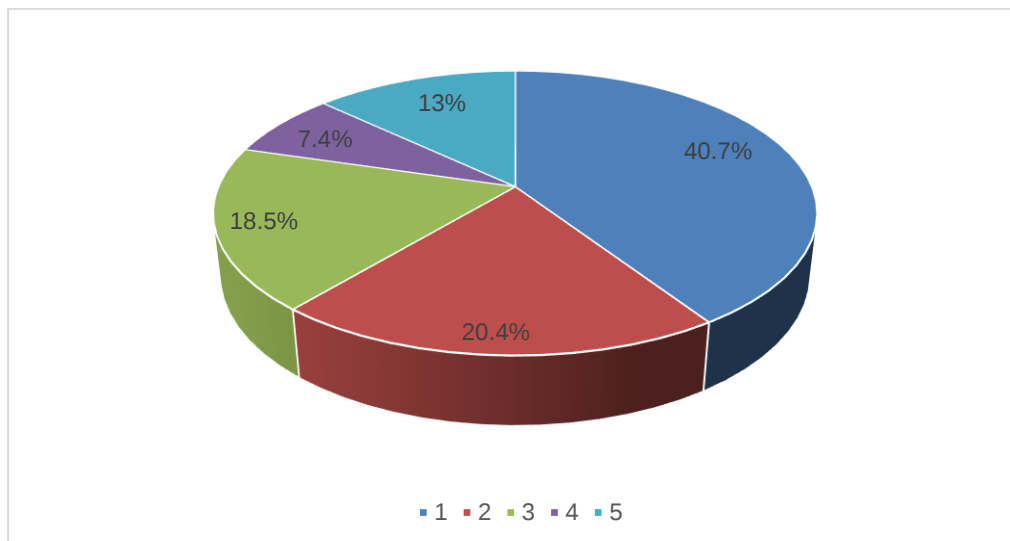


Διάγραμμα 27: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 7

Ερώτηση 8: Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχονται τεχνολογικές διευκολύνσεις π.χ. χρήση υπολογιστή, αριθμομηχανής κτλ. Κατά πόσο το σχολείο σας διαθέτει αυτές τις υποδομές, ώστε να διευκολυνθεί ο μαθητής / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες;

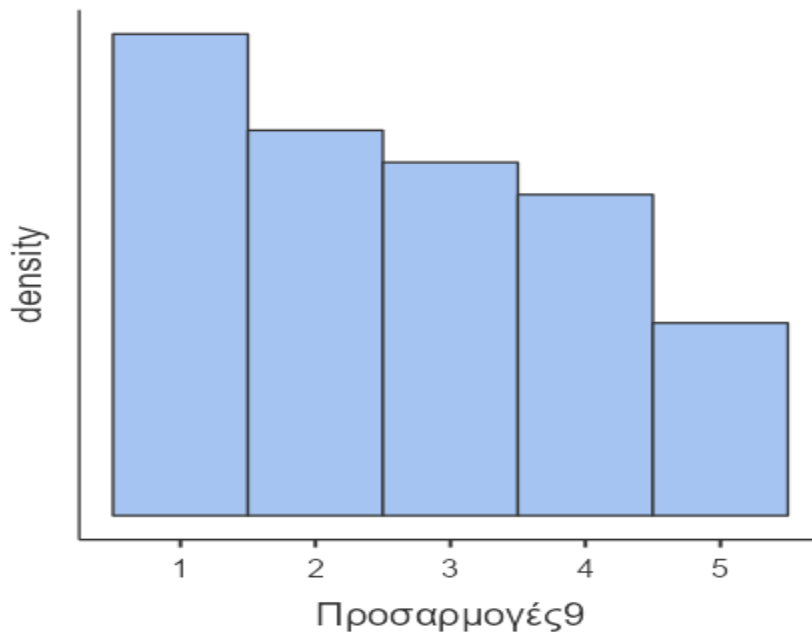


Διάγραμμα 28: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 8

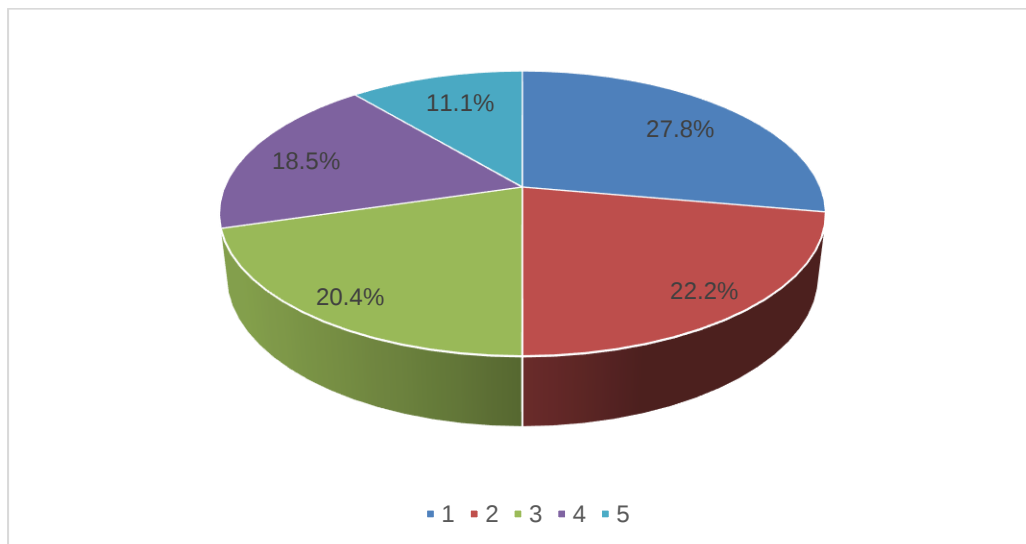


Διάγραμμα 29: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 8

Ερώτηση 9: Στους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες κατά την διάρκεια της αξιολόγησης παρέχονται συχνά διαλείμματα. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

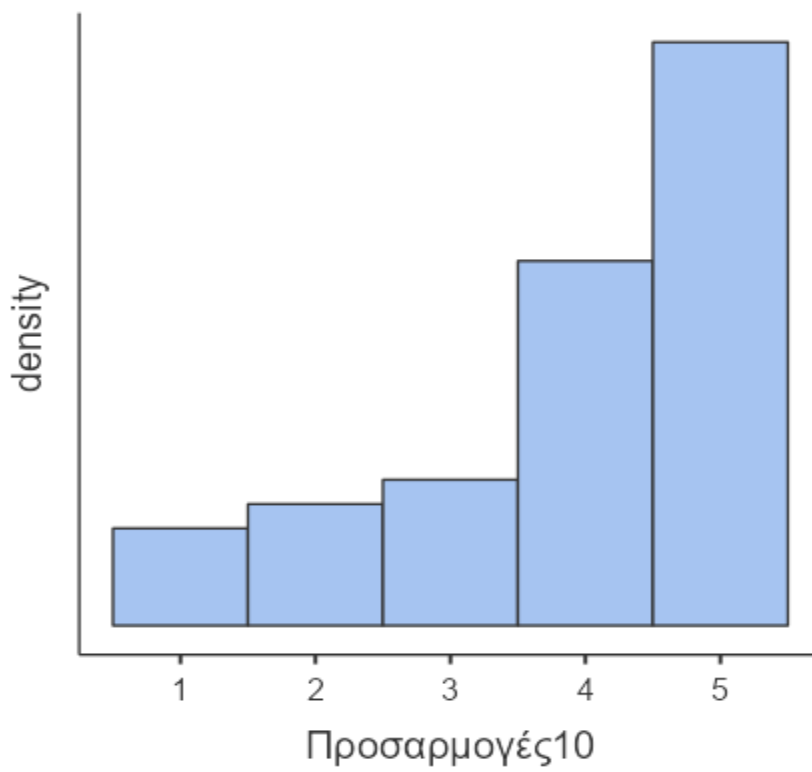


Διάγραμμα 30: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 9

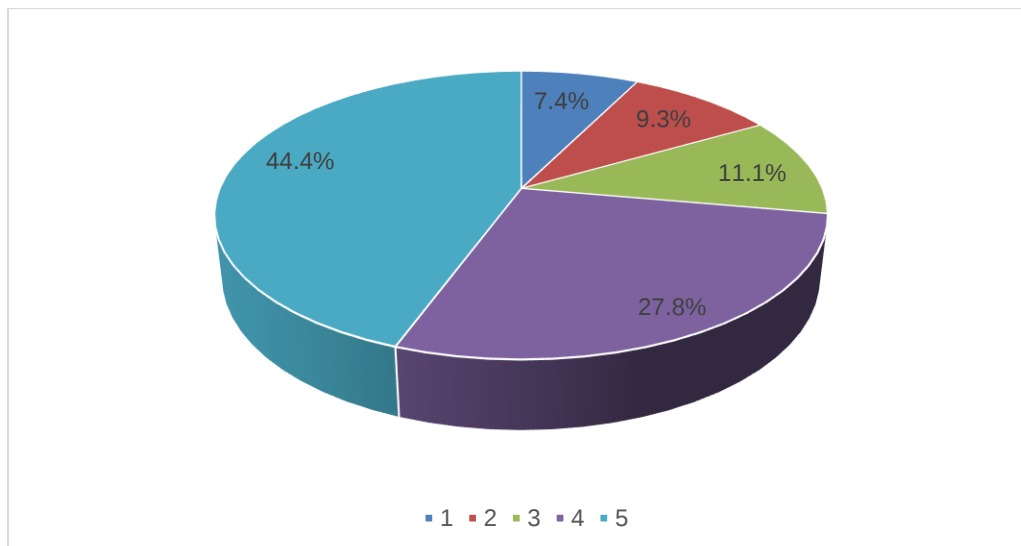


Διάγραμμα 31: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 9

Ερώτηση 10: Πριν την αξιολόγηση παρέχονται στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες προφορικές και γραπτές οδηγίες, απλές και κατανοητές. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

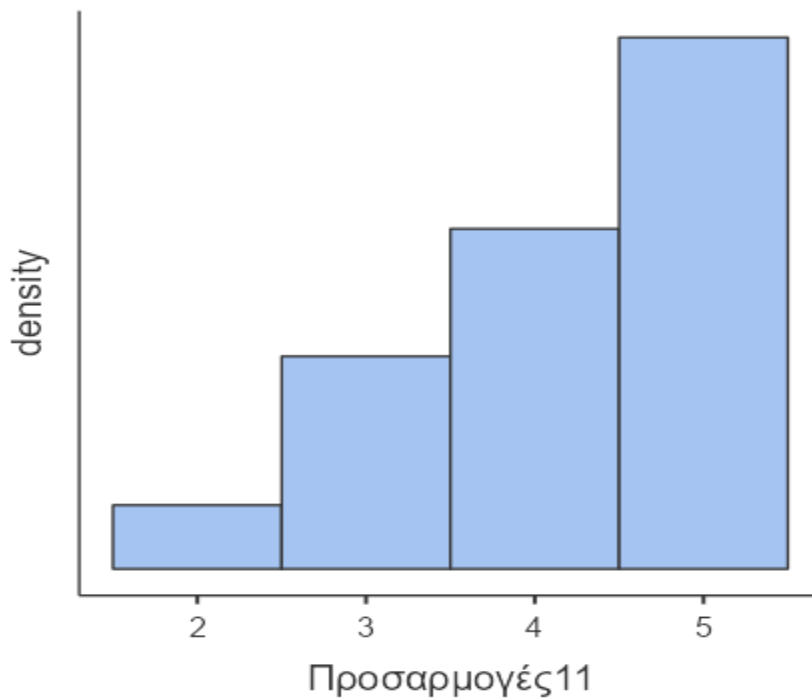


Διάγραμμα 32: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 10

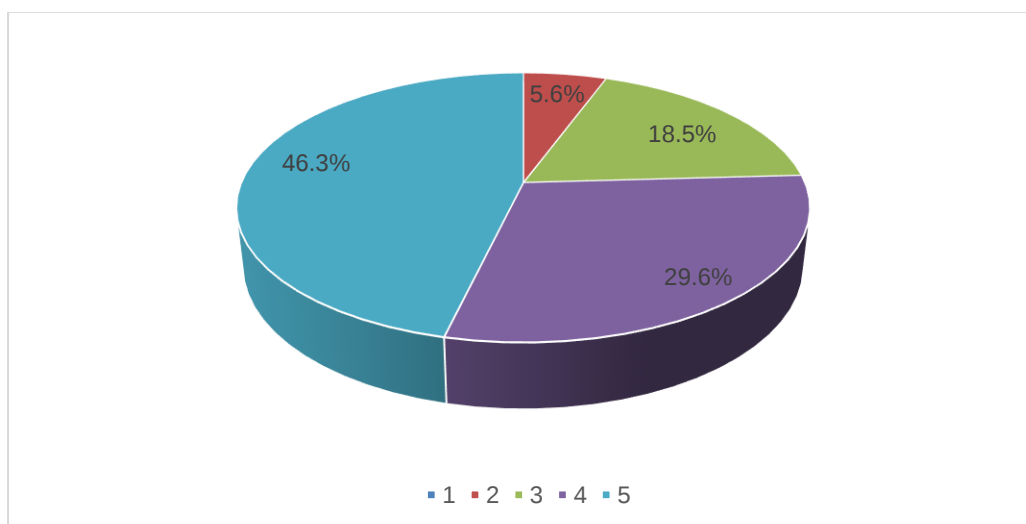


Διάγραμμα 33: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 10

Ερώτηση 11: Κατά την αξιολόγηση παρουσιάζονται προφορικά τα θέματα της εξέτασης στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

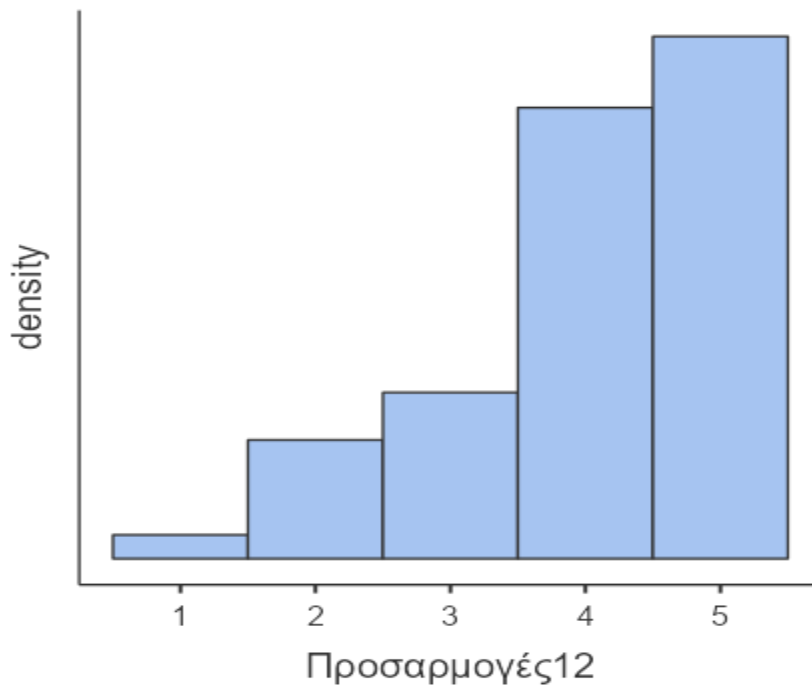


Διάγραμμα 34: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 11

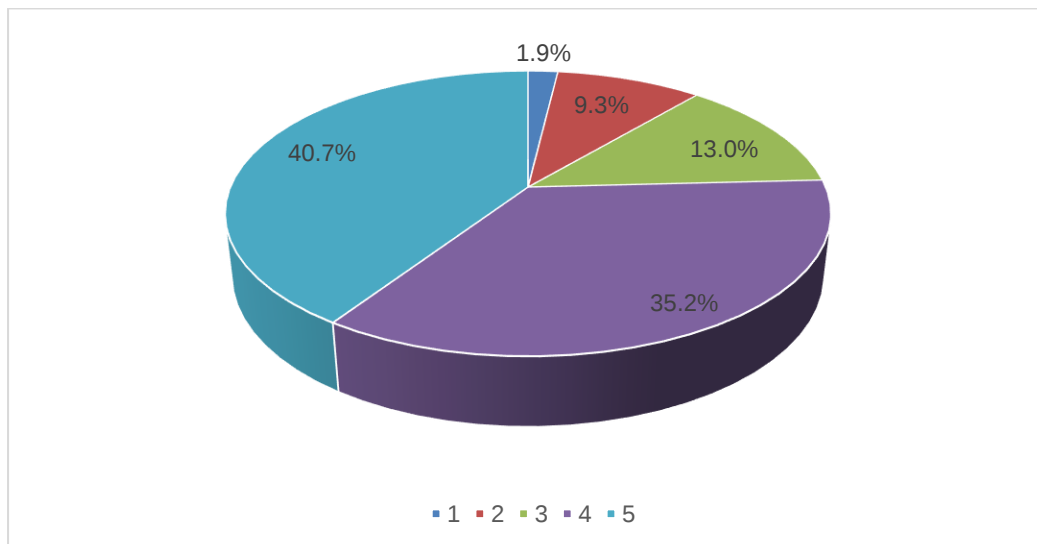


Διάγραμμα 35: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 11

Ερώτηση 12: Κατά την αξιολόγηση παρέχεται θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση στον μαθητή / μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

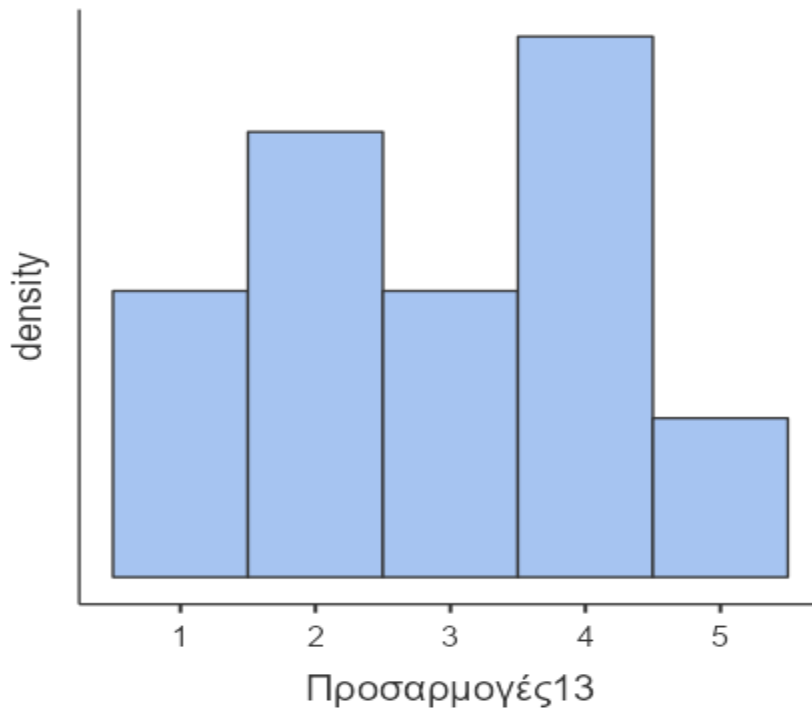


Διάγραμμα 36: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 12

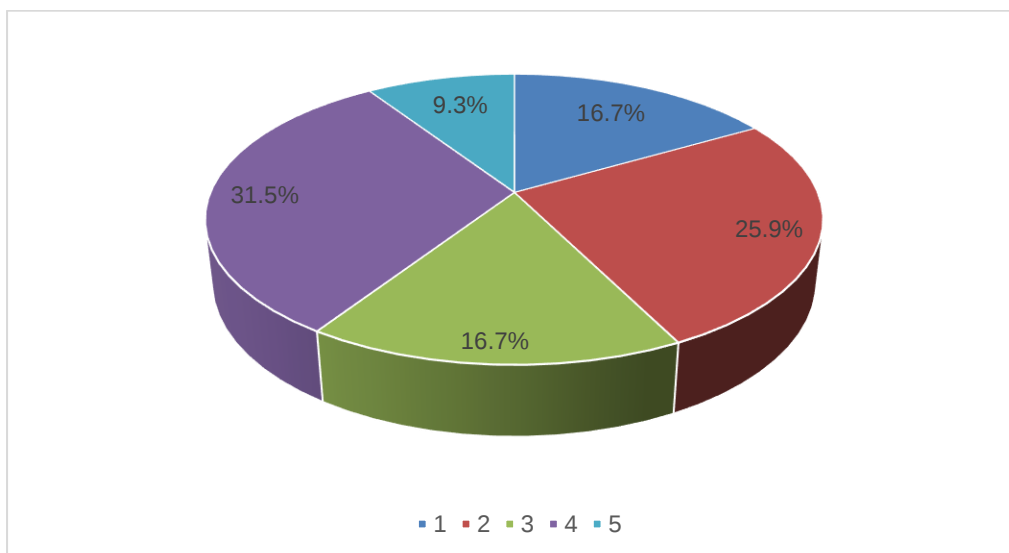


Διάγραμμα 37: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 12

Ερώτηση 13: Για την αξιολόγηση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτούνται ειδικές γνώσεις των διορθωτών. Κατά πόσο εφαρμόζεται αυτό στο σχολείο σας;

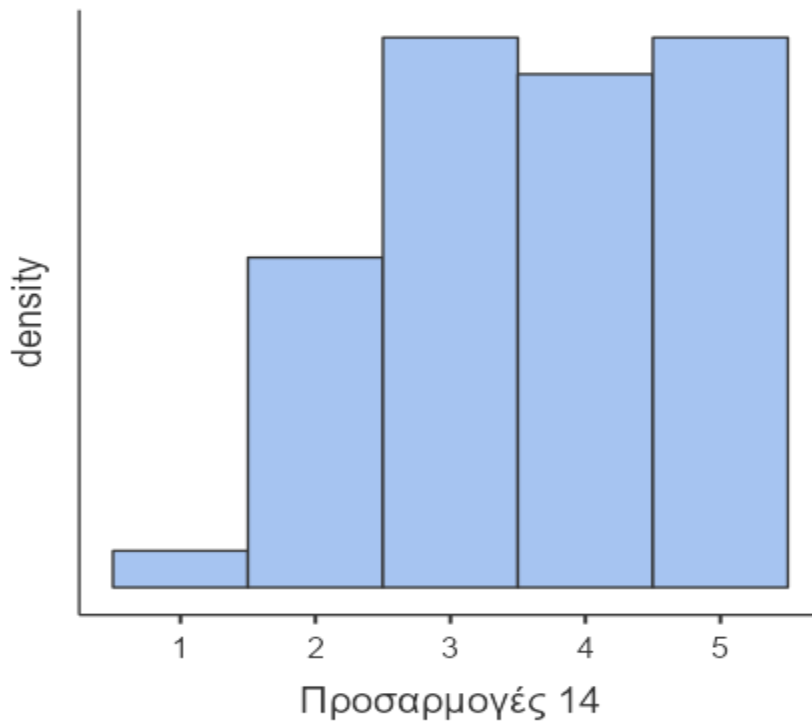


Διάγραμμα 38: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 13

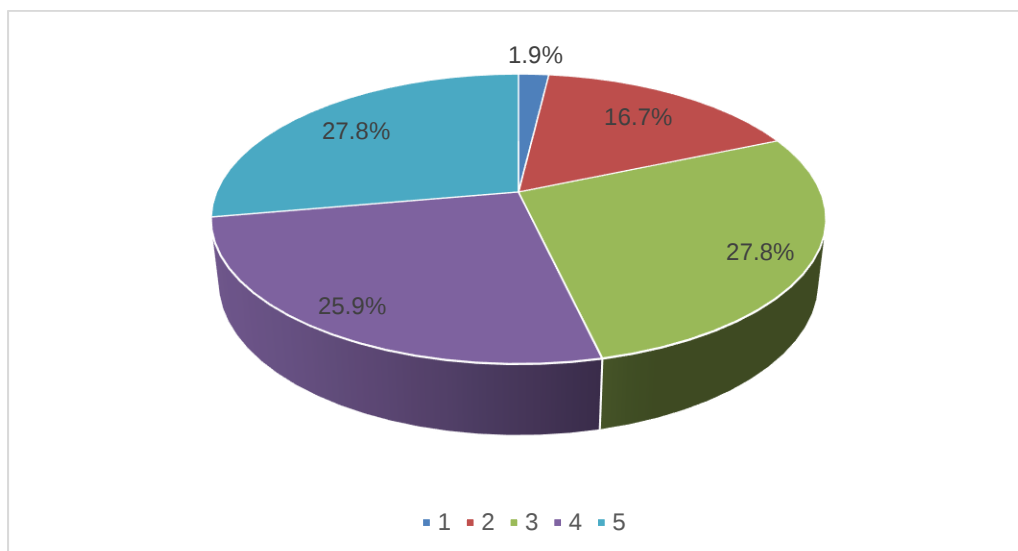


Διάγραμμα 39: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 13

Ερώτηση 14: Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία με την οικογένεια. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

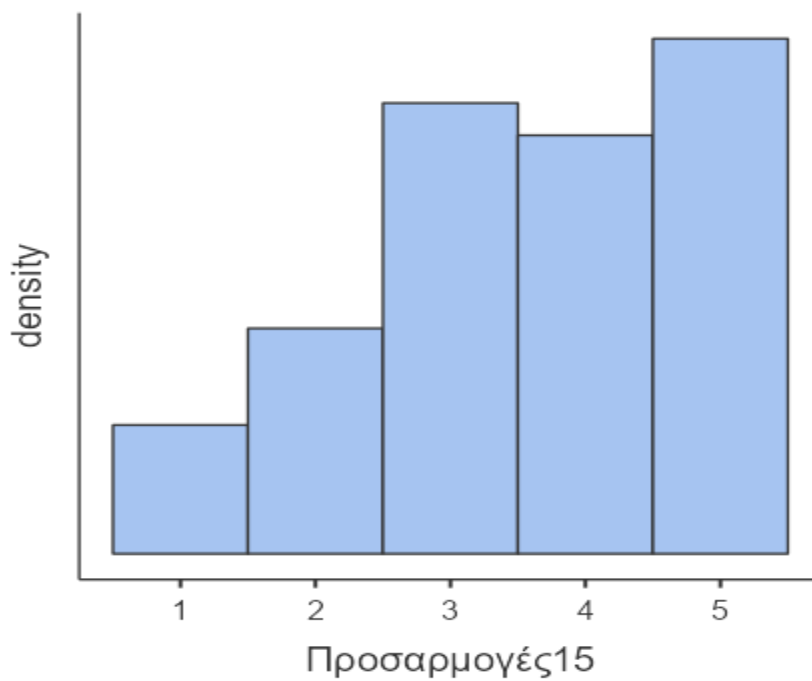


Διάγραμμα 40: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 14

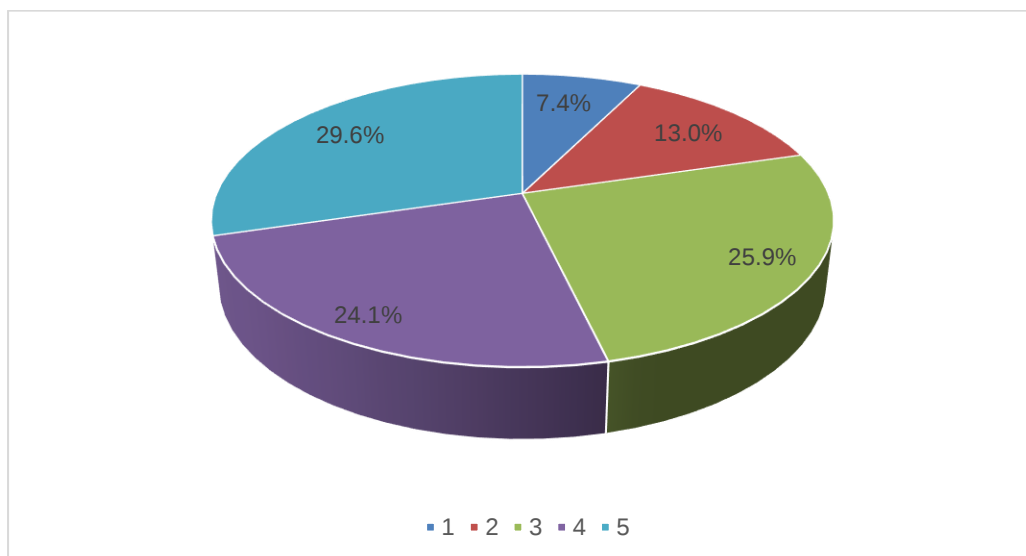


Διάγραμμα 41: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 14

Ερώτηση 15: Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και τις υπόλοιπες υποστηρικτικές δομές. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

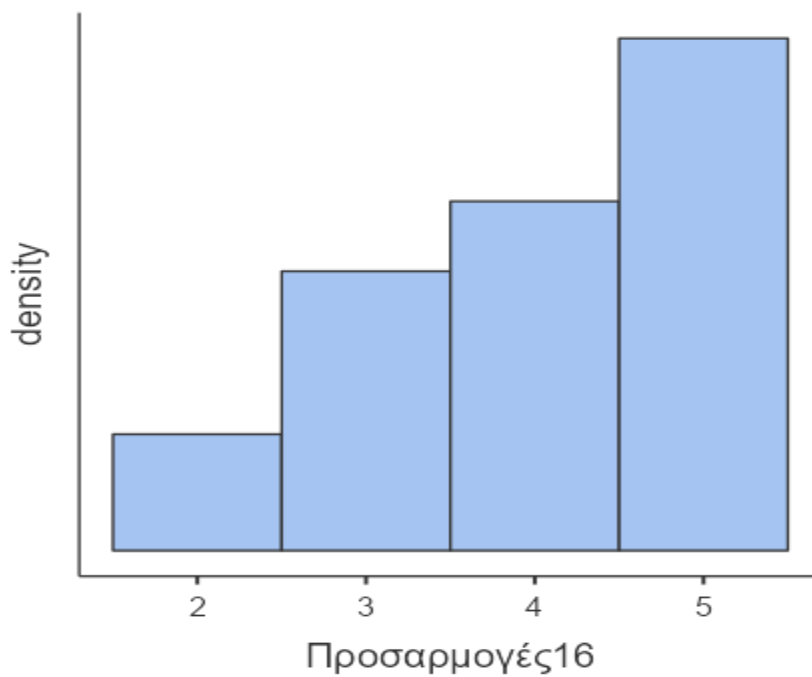


Διάγραμμα 42: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 15

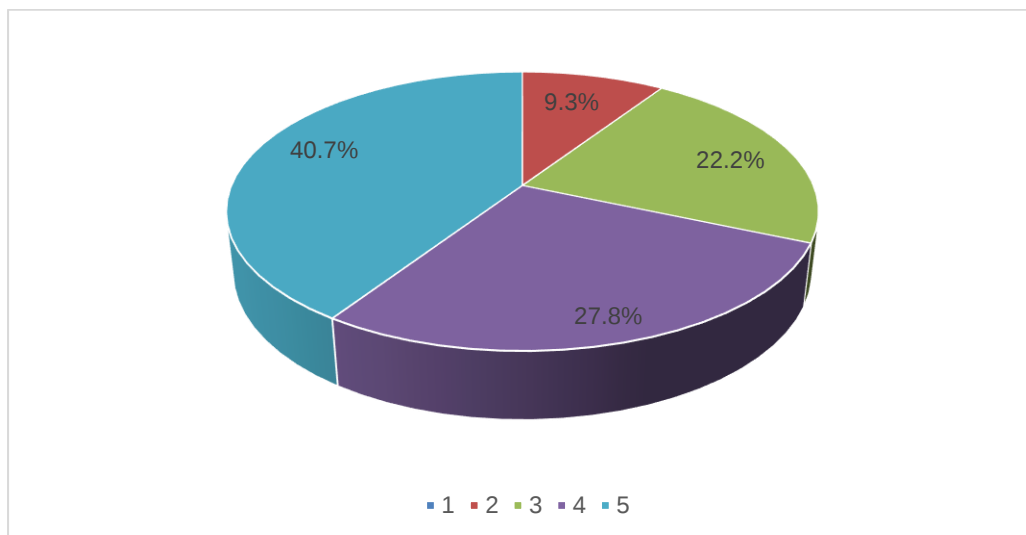


Διάγραμμα 43: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 15

Ερώτηση 16: Για την βέλτιστη απόδοση των μαθητών / μαθητριών με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κατά πόσο υλοποιείται αυτό στο σχολείο σας;

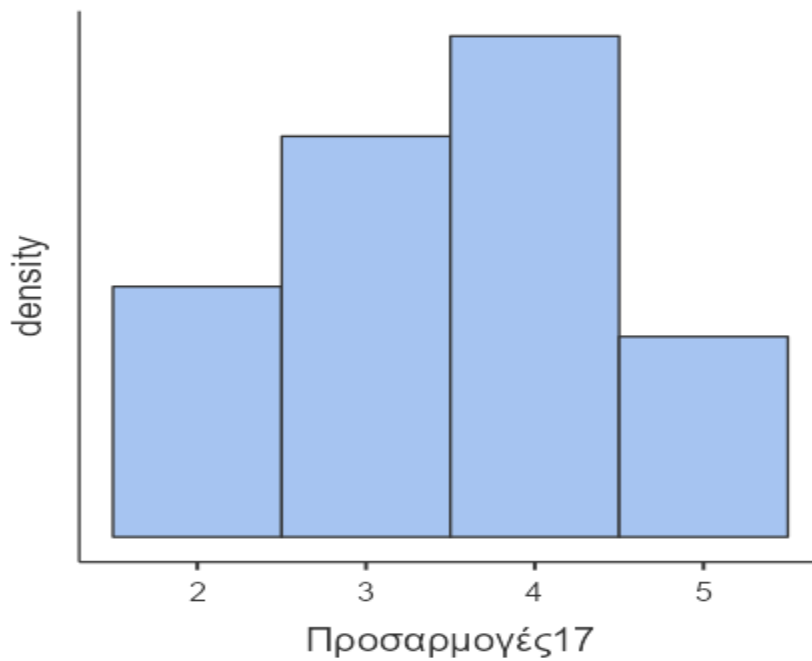


Διάγραμμα 44: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 16

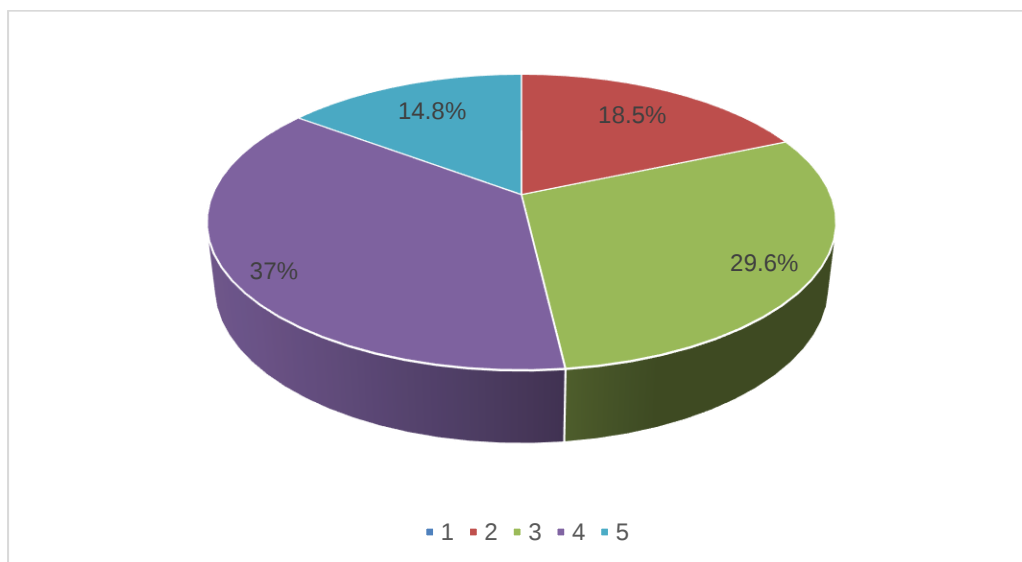


Διάγραμμα 45: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 16

Ερώτηση 17: Πιστεύετε ότι είναι εφικτό να τηρηθούν οι οδηγίες που παρέχονται από τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., όταν υπάρχει γνωμάτευση;

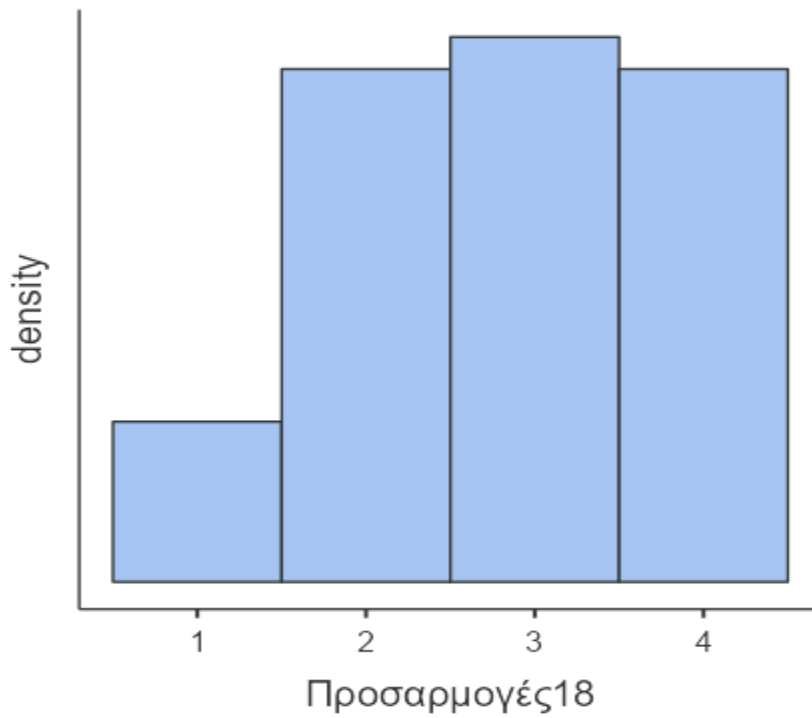


Διάγραμμα 46: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 17

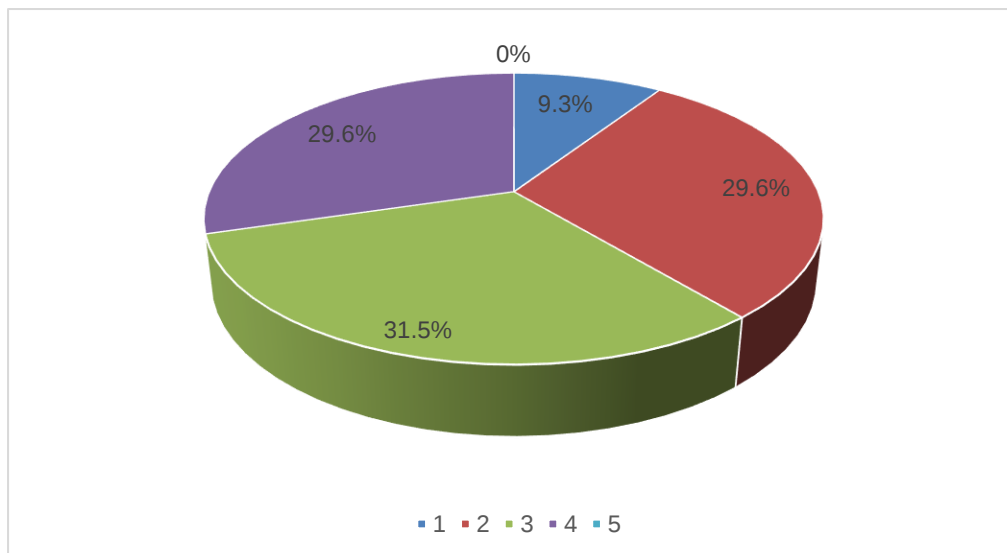


Διάγραμμα 47: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 17

Ερώτηση 18: Θεωρείτε ότι εφαρμόζεται η διαφοροποιημένη διδασκαλία για τους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;

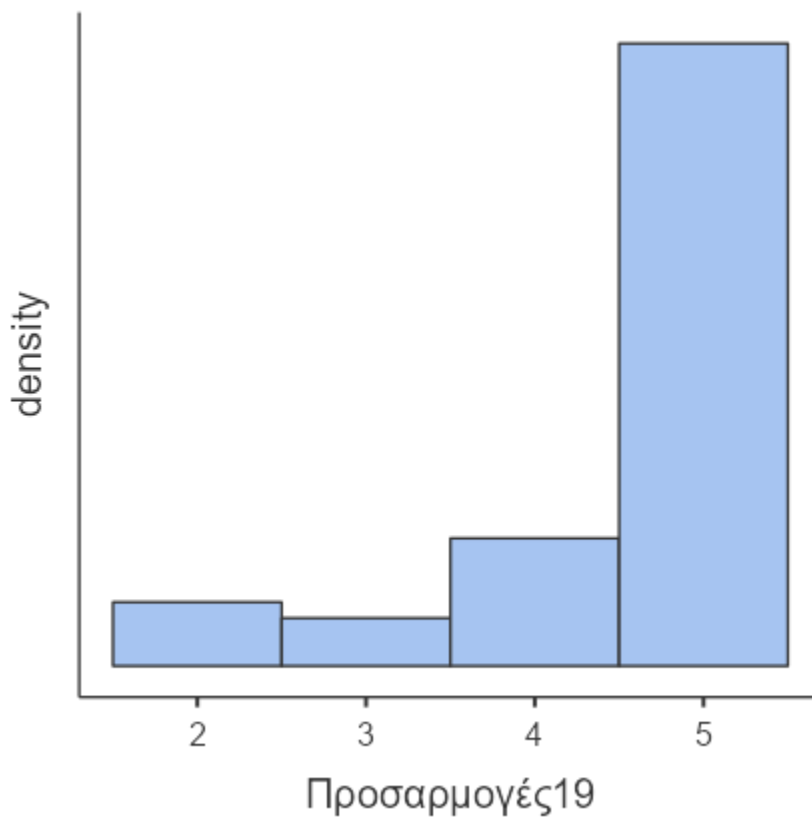


Διάγραμμα 48: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 18

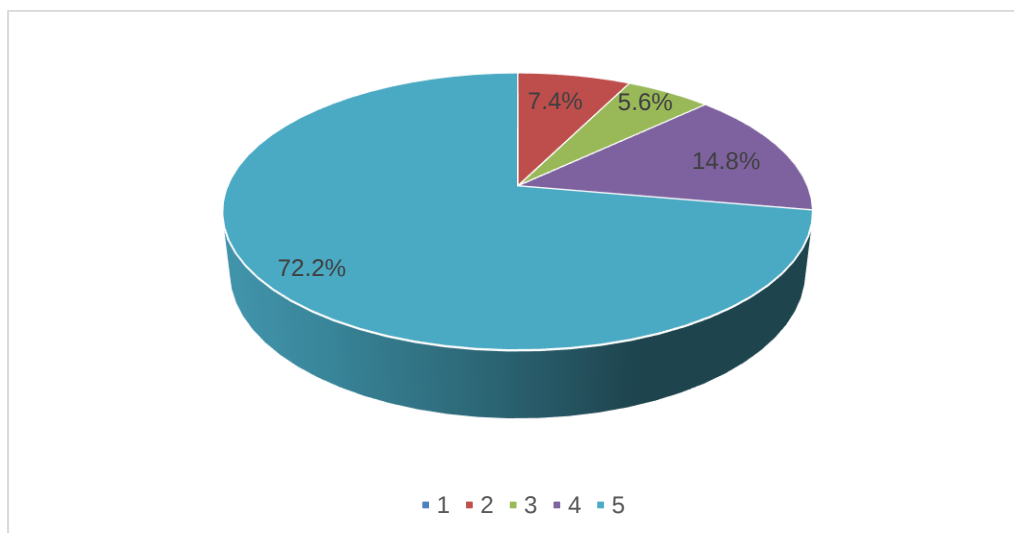


Διάγραμμα 49: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 18

Ερώτηση 19: Θεωρείτε ότι ο μεγάλος αριθμός μαθητών / μαθητριών σε κάθε τμήμα δυσχεραίνει τις διευκολύνσεις για τους μαθητές / μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες;



Διάγραμμα 50: Ραβδόγραμμα συχνοτήτων ερώτησης 19



Διάγραμμα 51: Γραφική απεικόνιση ερώτησης 19

Συσχετίσεις μεταβλητών

Πίνακας 8: Εφαρμογή κριτηρίου T-Test για το φύλο

		Statistic	df	p
Επιπλέον χρόνος	Student's t	1.6536	52.0	0.104
Προσαρμογή του διαγωνίσματος	Student's t	1.8899	52.0	0.064
Χωριστή αίθουσα	Student's t	1.2038	52.0	0.234
Τεχνολογικές διευκολύνσεις	Student's t	-0.4561	52.0	0.650
Συχνά διαλείμματα	Student's t	-1.7554	52.0	0.085
Προφορικές και γραπτές οδηγίες πριν την εξέταση	Student's t	0.8962	52.0	0.374
Προφορική παρουσίαση των θεμάτων	Student's t	-0.1249	52.0	0.901
Θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση	Student's t	-0.2091	52.0	0.835
Ειδικές γνώσεις διορθωτών	Student's t	-0.7994	52.0	0.428
Συνεργασία με οικογένεια	Student's t	0.9700	52.0	0.337
Συνεργασία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και υποστηρικτικές δομές	Student's t	-0.4003	52.0	0.691
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	Student's t	-0.3442	52.0	0.732
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Student's t	0.4102	52.0	0.683

Πίνακας 9: Εφαρμογή κριτηρίου T-Test για το μάθημα κατεύθυνσης

		Statistic	df	p
Προφορική εξέταση	Student's t	-2.807 ^a	52.0	0.007
Επιπλέον χρόνος	Student's t	-0.261	52.0	0.795
Προσαρμογή του διαγωνίσματος	Student's t	-0.821	52.0	0.416
Χωριστή αίθουσα	Student's t	-0.625	52.0	0.535
Τεχνολογικές διευκολύνσεις	Student's t	-1.398	52.0	0.168
Συχνά διαλείμματα	Student's t	0.721	52.0	0.474
Προφορικές και γραπτές οδηγίες πριν την εξέταση	Student's t	-1.998 ^a	52.0	0.051
Προφορική παρουσίαση των θεμάτων	Student's t	0.194	52.0	0.847
Θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση	Student's t	-1.855 ^a	52.0	0.069
Ειδικές γνώσεις διορθωτών	Student's t	0.938	52.0	0.352
Συνεργασία με οικογένεια	Student's t	-0.697	52.0	0.489
Συνεργασία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και υποστηρικτικές δομές	Student's t	-1.187	52.0	0.241
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	Student's t	-1.360	52.0	0.180
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Student's t	-2.073	52.0	0.043

Πίνακας 10: Εφαρμογή κριτηρίου One-Way ANOVA (Fisher's) για την ηλικιακή ομάδα

	F	df1	df2	p
Προφορική εξέταση	1.831	4	49	0.138
Επιπλέον χρόνος	1.649	4	49	0.177
Προσαρμογή του διαγωνίσματος στις δυσκολίες	2.034	4	49	0.104
Χωριστή αίθουσα	1.380	4	49	0.255
Τεχνολογικές διευκολύνσεις	0.890	4	49	0.477
Συχνά διαλείμματα	2.135	4	49	0.091
Προφορικές και γραπτές οδηγίες πριν την εξέταση	0.702	4	49	0.595
Προφορική παρουσίαση των θεμάτων	0.468	4	49	0.759
Θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση	1.285	4	49	0.289
Ειδικές γνώσεις διορθωτών	1.718	4	49	0.161
Συνεργασία με οικογένεια	1.442	4	49	0.234
Συνεργασία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και υποστηρικτικές δομές	0.536	4	49	0.710
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	0.892	4	49	0.476
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	4.091	4	49	0.006

Πίνακας 11: Εφαρμογή κριτηρίου One-Way ANOVA (Fisher's) για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή

	F	df1	df2	p
Προφορική εξέταση	0.1841	2	51	0.832
Επιπλέον χρόνος	0.4366	2	51	0.649
Προσαρμογή του τεστ/διαγωνίσματος	0.3487	2	51	0.002
Χωριστή αίθουσα	1.8018	2	51	0.175
Τεχνολογικές διευκολύνσεις	0.2079	2	51	0.813
Συχνά διαλείμματα	0.1568	2	51	0.855
Προφορικές και γραπτές οδηγίες πριν την εξέταση	0.7378	2	51	0.483
Προφορική παρουσίαση των θεμάτων	1.3994	2	51	0.256
Θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση	1.0311	2	51	0.364
Ειδικές γνώσεις διορθωτών	0.6147	2	51	0.545
Συνεργασία με οικογένεια	0.5349	2	51	0.589
Συνεργασία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και υποστηρικτικές δομές	1.0204	2	51	0.368
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	1.6989	2	51	0.193
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	1.2796	2	51	0.287

Πίνακας 12: Εφαρμογή κριτηρίου One-Way ANOVA (Fisher's) για τα έτη προϋπηρεσίας

	F	df1	df2	p
Προφορική εξέταση	0.2417	2	51	0.786
Επιπλέον χρόνος	0.5522	2	51	0.579
Προσαρμογή του διαγωνίσματος	0.3395	2	51	0.714
Χωριστή αίθουσα	0.0257	2	51	0.975
Τεχνολογικές διευκολύνσεις	0.3472	2	51	0.708
Συχνά διαλείμματα	0.5530	2	51	0.579
Προφορικές και γραπτές οδηγίες πριν την εξέταση	0.0421	2	51	0.959
Προφορική παρουσίαση των θεμάτων	1.0326	2	51	0.363
Θετική ενίσχυση και ανατροφοδότηση	3.6176	2	51	0.034
Ειδικές γνώσεις διορθωτών	0.4103	2	51	0.666
Συνεργασία με οικογένεια	1.3739	2	51	0.262
Συνεργασία με ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. και υποστηρικτικές δομές	0.1281	2	51	0.880
Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	0.8226	2	51	0.445
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	0.1183	2	51	0.889