



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής  
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

### ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες  
στο δημοτικό σχολείο»

Παντέλογλου Βασιλική

Θεσσαλονίκη, 2017



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Κοινωνική συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο  
δημοτικό σχολείο»**

**“Social inclusion of children with specific learning disabilities in primary school”**

**Παντέλογλου Βασιλική**

**Εξεταστική επιτροπή**

**Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής, Επόπτης**

**Παντελιάδου Σουζάνα, Καθηγήτρια**

**Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**

**Θεσσαλονίκη, 2017**

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

**Παντέλογλου Βασιλική**

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	1
Abstract .....	3
Πρόλογος .....	4
Εισαγωγή .....	5

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας</b> .....	9
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών .....	9
1.1.1 Ορισμοί των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	9
1.1.2 Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	11
1.1.2.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά.....	11
1.1.2.1.1 Γλώσσα.....	12
1.1.2.1.2 Μνήμη.....	13
1.1.2.1.3 Μεταγνώση.....	14
1.1.2.2 Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά.....	14
1.1.2.2.1 Κίνητρα.....	14
1.1.2.2.2 Κοινωνική εξέλιξη.....	15
1.1.2.2.3 Συναισθηματική εξέλιξη.....	16
1.1.2.3 Μαθησιακά χαρακτηριστικά.....	16
1.1.2.3.1 Ανάγνωση.....	17
1.1.2.3.2 Γραπτός λόγος.....	17
1.1.2.3.3 Μαθηματικά.....	18
1.1.3 Διαγνωστική εκτίμηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.....	19
1.2 Η κοινωνική συμπερίληψη και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	20

1.2.1 Διασαφήνιση των όρων ένταξη-ενσωμάτωση-συμπερίληψη.....	20
1.2.2 Η σημαντικότητα της κοινωνικής ανάπτυξης για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών.....	23
1.2.3 Παράγοντες επηρεασμού των κοινωνικών σχέσεων.....	24
1.2.3.1 Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	25
1.2.3.2 Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	27
1.2.4 Οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	28
1.2.5 Η κοινωνική θέση που κατέχουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο.....	31
1.3. Η συμπερίληψη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον-Τα τμήματα ένταξης .....	34
1.3.1 Ιστορική αναφορά της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	34
1.3.2 Διαδικασία αναγνώρισης ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του σχολείου, σκοπός και λειτουργία του τμήματος ένταξης .....	38
1.3.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού και η απόδειξη του σημαντικού ρόλου του για την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	42
1.4. Ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών, των γονέων απέναντι στην συμπερίληψη .....	46
1.4.1 Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη.....	46
1.4.2 Ένταξη με κριτήριο του τύπου των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	47
1.4.3 Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση δημιουργεί αρνητική στάση και αβεβαιότητα ως προς την συμπερίληψη.....	49
1.4.4 Οι στάσεις των μαθητών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	51

1.4.5 Ο ρόλος των γονέων.....	53
-------------------------------	----

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας .....</b>	<b>57</b>
2.1 Ερευνητική στρατηγική.....	57
2.2 Συμμετέχοντες.....	57
2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και διαδικασία διεξαγωγής έρευνας.....	64
2.3.1 Εργαλείο έρευνας.....	64
2.3.2 Διαδικασία.....	65
2.4 Ανάλυση των δεδομένων.....	66
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>68</b>
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις .....</b>	<b>72</b>
Βιβλιογραφικές αναφορές .....	80
Παράρτημα .....	98

### **Κατάλογος πινάκων στη μεθοδολογία**

Πίνακας 1: Μαθητές ανά φύλο σε σχολείο.....	58
Πίνακας 2: Μαθητές ανά φύλο σε τάξη.....	59
Πίνακας 3: Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά φύλο.....	60
Πίνακας 4: Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη.....	61
Πίνακας 5: Επάγγελμα πατέρα μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	62
Πίνακας 6: Επάγγελμα μητέρας μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	63

### **Κατάλογος πινάκων στα αποτελέσματα**

Πίνακας 1: T-test ανάμεσα στις έξι ερωτήσεις και στους μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	68
---	----

Πίνακας 2: Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές ερώτηση 1, ερ. 2, ερ. 3, ερ. 4, ερ. 5, ερ. 6, μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	69
Πίνακας 3: Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με εξαρτημένη την ερώτηση 1.....	70
Πίνακας 4: Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με εξαρτημένη την ερώτηση 5.....	70
Πίνακας 5: Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με εξαρτημένη την ερώτηση 3.....	70

### **Κατάλογος διαγραμμάτων**

Διάγραμμα 1: Μαθητές ανά φύλο σε σχολείο.....	58
Διάγραμμα 2: Μαθητές ανά φύλο σε τάξη.....	59
Διάγραμμα 3: Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά φύλο.....	60
Διάγραμμα 4: Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη.....	61
Διάγραμμα 5: Επάγγελμα πατέρα μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ....	62
Διάγραμμα 6: Επάγγελμα μητέρας μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ...	63

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό της τη διερεύνηση, την καταγραφή και την ανάλυση της κοινωνικής συμπερίληψης στη σχολική ζωή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίοι φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης του Δημοτικού Σχολείου. Το δείγμα αποτέλεσαν 30 μαθητές, από τους οποίους οι 15 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης και οι 15 δεν είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με τυχαία δειγματοληψία. Οι δύο ομάδες εξισώθηκαν ως προς τους παράγοντες φύλο, τμήμα και τάξη φοίτησης. Δηλαδή, από κάθε τμήμα, στο οποίο φοιτούσαν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης, επιλέχτηκε ίσος αριθμός μαθητών του ίδιου φύλου. Το εργαλείο, το οποίο χορηγήθηκε στους μαθητές, ήταν το κοινωνιομετρικό τεστ με τρεις θετικές και τρεις αρνητικές ερωτήσεις. Σύμφωνα με το ερευνητικό ερώτημα του βαθμού επιτυχίας της κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους και ειδικότερα για το, αν επιλέγονται από τους συμμαθητές τους, για να καθίσουν μαζί στο θρανίο και στις κοινωνικές δραστηριότητες στο διάλειμμα, διαπιστώθηκε από την στατιστική ανάλυση πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούν σε τμήματα ένταξης επιλέγονται σε μικρότερη συχνότητα από τους συμμαθητές τους, για να καθίσουν μαζί στο θρανίο και να παίξουν στο διάλειμμα. Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα του βαθμού επιτυχίας της κοινωνικής συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκτός σχολικού πλαισίου συγκριτικά με τους συμμαθητές τους και ειδικότερα για το αν προσκαλούνται σε γενέθλια διαπιστώθηκε πως επιλέγονται σε πολύ μικρότερο βαθμό από τους συμμαθητές τους. Αναφορικά με τις αρνητικές ερωτήσεις (με ποιους δε θα κάθονταν στο θρανίο, με ποιους δε θα έπαιζαν στο διάλειμμα, ποιους δε θα καλούσαν στα γενέθλια) οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονταν

συχνότερα, δίχως όμως η διαφορά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να είναι μεγάλη.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, κοινωνική συμπερίληψη, κοινωνικές δεξιότητες, τμήματα ένταξης, ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της κοινωνικής θέσης στη σχολική τάξη



## **Abstract**

This survey aimed at the exploration, the recording and the analysis of the social inclusion of children with specific learning disabilities who attend integration classes of the primary school into the school life. The sample was 30 students, from whom the first 15 students had specific learning disabilities and attended integration classes and the rest 15 students did not face specific learning disabilities and were selected randomly. The two teams were equated to the criteria of sex, level and class of attendance. In other words, from each class, which students with specific learning disabilities attended, it was chosen an equal amount of students of the same gender. Students were supplied with the sociometric test which included three positive and three negative questions. According to the research inquiry of the success level of the social inclusion of students with specific learning disabilities in the school case, in comparison with their classmates and especially, if they are selected by their classmates to share the same desk and to spend their social time together during breaks, it was ascertained by the statistical analysis that students, who attend integration classes were chosen more infrequently by their classmates to share the same desk and play at the break. As for the research inquiry of the success level of the social inclusion of students with specific learning disabilities out of the school case in comparison with their classmates especially for the question if they are invited to birthday parties, it was ascertained that they are selected more infrequently by their classmates. Concerning the negative questions (with whom they would not like to share the same desk, with whom they would not play during break, whom they would not invite to their birthday party) the learning disabled students were rejected slightly more often, without great difference to the rest ones who did not face specific learning disabilities.

Key words: Specific Learning disabilities, social inclusion, social skills, integration classes, questionnaire on the research of the social position in the school class

## Πρόλογος

Αφιετηρία για την ενασχόλησή μου με το θέμα της κοινωνικής συμπερίληψης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο αποτέλεσε η επαφή μου με τα παιδιά αυτά κατά τις περιόδους της πρακτικής άσκησης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σε δημοτικά σχολεία. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και τον αντίκτυπο που έχει στην κοινωνική ζωή των μαθητών. Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος επιχειρείται με τη συμμετοχή των παιδιών μέσω των προτιμήσεων και των απορρίψεων που θα εκφράσουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπριά μου, κ. Σουζάνα Παντελιάδου για την καθοδήγηση και τη βοήθεια, που μου προσέφερε κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου.

Ακόμη, όλα τα παιδιά που με τη συμμετοχή τους με βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνάς μου, καθώς και τους διευθυντές των σχολείων και τους δασκάλους για την άριστη συνεργασία τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για τη στήριξη και τη βοήθειά τους από το ξεκίνημα μέχρι την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας μου.

## Εισαγωγή

Στην ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία χρόνια, επικρατεί η άποψη των ίσων ευκαιριών μάθησης μεταξύ των τυπικών μαθητών και των μαθητών με κάποιες δυσκολίες στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, όπου αναπτύσσεται το παιδί και αποκτά δεξιότητες, γνωστικές και κοινωνικές. Οι επιστήμονες μέσω των ερευνών που διεξάγουν προσπαθούν να ανακαλύψουν και να διαπιστώσουν κατά πόσο τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα και μπορούν να ενταχθούν στο σχολικό πλαίσιο. Σημαντικός καθίσταται ο ρόλος του σχολείου, όπου εκτός από τις γνώσεις που παρέχει στους μαθητές, απαραίτητο είναι να μεριμνεί για την ανάπτυξη και τη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικότερα για την κοινωνικοποίησή τους.

Η παρούσα έρευνα διαρθρώνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Το κεφάλαιο της θεωρητικής θεμελίωσης αρχίζει με την εννοιολογική αποσαφήνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπου παραθέτονται ποικίλοι ορισμοί των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και την οριοθετείται η έννοια αυτή. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά, τα οποία εμφανίζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιημένα σε γνωστικά (αντίληψη, προσοχή, γλώσσα, μνήμη, μεταγνώση), σε ψυχοκοινωνικά (κίνητρα, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη) και σε μαθησιακά χαρακτηριστικά (ανάγνωση, γραπτός λόγος, μαθηματικά). Τέλος, περιγράφεται η διαγνωστική εκτίμηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένα από ποιους αξιολογικούς φορείς πραγματοποιείται, ποια είναι τα μέλη που απαρτίζουν τη διαγνωστική ομάδα, ποια μέσα χρησιμοποιούν και το είδος των πληροφοριών που συλλέγεται.

Στο δεύτερο υποκεφάλαιο διασαφηνίζονται οι όροι της ένταξης, της ενσωμάτωσης, της συνεκπαίδευσης. Τονίζεται η σημαντικότητα της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών για τις μεταξύ κοινωνικές τους σχέσεις. Έπειτα, αναλύονται τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (άγχος, φόβος, κοινωνική απόσυρση, αίσθημα ανασφάλειας)

και τα εξωτερικευμένα (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ), διαταραχές διαγωγής), τα οποία επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται έρευνες, που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το υποκεφάλαιο κλείνει με την κοινωνική θέση που κατέχουν οι μαθητές αυτοί στο σχολείο.

Στο τρίτο υποκεφάλαιο επισημαίνονται κάποιες νομικές διατάξεις και γίνεται μια ιστορική αναφορά της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ακολούθως, περιγράφεται η διαδικασία αναγνώρισης ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο και αναλύεται ο σκοπός και ο τρόπος λειτουργίας του τμήματος ένταξης του δημοτικού σχολείου. Τέλος, τονίζεται ο πολυδιάστατος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού και αποδεικνύεται η σημαντικότητα του ρόλου του για την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω των διαφόρων ερευνών.

Το τέταρτο υποκεφάλαιο αφορά στο ρόλο των στάσεων ως προς την συμπερίληψη. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη και οι αντιλήψεις τους σε συσχέτιση με την επιρροή των τύπων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Έπειτα, παραθέεται και διαπιστώνεται μέσω ερευνών, πως η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση δημιουργεί αρνητική στάση και αβεβαιότητα σχετικά με την συμπερίληψη. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι στάσεις των συμμαθητών αναφορικά με την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και το κεφάλαιο κλείνει με τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων και της υποστήριξης που θα πρέπει να δέχονται, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν την νέα κατάσταση που προκύπτει εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους.

Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάλυση της κοινωνικής συμπερίληψης στη σχολική ζωή

των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης του δημοτικού σχολείου και με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν μέσω αυτής, που διεξήχθη στα σχολεία. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνοντας την ερευνητική στρατηγική, τους συμμετέχοντες, το εργαλείο και τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και μια σύντομη αιτιολόγηση των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε και η ολοκλήρωση της εργασίας επέρχεται με τη συζήτηση, τα συμπεράσματα και τις προτάσεις.

# **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

#### 1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

##### 1.1.1 Ορισμοί των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Σύμφωνα με ερευνητές, δεν υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός ορισμός για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Kavale, Holdnack, & Mostert, 2006). Πολλοί είναι αυτοί που έχουν κάνει προτάσεις σχετικά με τον ορισμό των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αντικατοπτρίζοντας τις διαφορετικές θεωρήσεις που υπάρχουν στο χώρο (Πολυχρόνη, 2011). Η απόδειξη του μη κοινά αποδεκτού όρου, φαίνεται από τους διάφορους όρους που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες: «μαθησιακές δυσκολίες (learning disabilities, κυρίως στις ΗΠΑ), αναπτυξιακή δυσλεξία (developmental dyslexia), ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία (specific developmental dyslexia) και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (specific learning difficulties, κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία, όπου συχνά αντικαθιστά τον όρο δυσλεξία)» (Πολυχρόνη, 2011, σ. 121). Στην Ελλάδα, με βάση τους νόμους που δημιουργεί και δημοσιεύει το Υπουργείο Παιδείας, χρησιμοποιείται ο όρος «δυσλεξία» και «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009).

Ο Samuel Kirk, το 1962, ήταν αυτός που πρώτος υιοθέτησε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (Ματή-Ζήση, 2011· Χατζηχρήστου, 2004). Ο Kirk, βρισκόμενος σε συνέδριο στις ΗΠΑ, έκανε χρήση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» απευθυνόμενος σε γονείς, που τα παιδιά τους παρουσίαζαν αισθητηριακά προβλήματα: «Χρησιμοποίησα πρόσφατα τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» (learning disability) για να περιγράψω μια ομάδα παιδιών που έχουν διαταραχές στην ανάπτυξη, τη γλώσσα, την ομιλία, την ανάγνωση και σε δεξιότητες επικοινωνίας απαραίτητες για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Στην ομάδα αυτή δεν περιλαμβάνονται παιδιά που έχουν αισθητηριακές διαταραχές, όπως κώφωση και

τύφλωση [...] Από αυτήν την ομάδα εξάίρω επίσης παιδιά που έχουν νοητική καθυστέρηση» (Kirk, 1962 στο Πολυχρόνη, 2011, σ. 128).

Η Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών (National Joint Committee on Learning Disabilities) της Αμερικής το 1988 πρότεινε έναν ακριβέστερο ορισμό, ο οποίος έγινε αποδεκτός: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής/ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990a στο Παντελιάδου, 2011, σ. 27). Όπως φαίνεται, στον συγκεκριμένο ορισμό, τονίζονται η ετερογένεια των δυσκολιών και η εγγενής αιτιολογία, δηλαδή ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι απόρροια άλλων διαταραχών και ενδεχομένως να συνυπάρχουν με άλλα προβλήματα (Πολυχρόνη, 2011).

Επομένως, τα στοιχεία συγκρότησης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της διαφοροποίησης από τους τυπικούς μαθητές ή από μαθητές με άλλα προβλήματα είναι τα ακόλουθα:

Η αιτιολογία των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι οργανική, καθώς υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία. Οι μαθητές αυτοί υστερούν στους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της αριθμητικής αλλά και σε δεξιότητες όπως η αντιληπτική ικανότητα, η μνήμη, η προσοχή, η μεταγνώση, όπου αυτή η υστέρηση δε συνάδει με το επίπεδο των διανοητικών τους ικανοτήτων. Τέλος, οι μαθητές δεν αποτυγχάνουν σε όλα τα μαθήματα.



Σε κάποια συμβαδίζουν με το μέσο επίπεδο της τάξης και σε άλλα βρίσκονται κατά μία ή δύο διδακτικές χρονιές πίσω, φαινόμενο το οποίο επεξηγεί την ανομοιομορφία της ανάπτυξης και την ετερογένεια των ικανοτήτων τους (Ambert, 1990 στο Ζαφειριάδης, χ.χ).

### 1.1.2 Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

#### 1.1.2.1 Γνωστικά χαρακτηριστικά

Πολλοί είναι οι επιστήμονες, οι οποίοι θεωρούν ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών (D' Angiulli & Siegel 2003· Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου-Νάκου, 2006). Δηλαδή, ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάζει όλα ή κάποια χαρακτηριστικά, που περικλείει ο ορισμός. Στη συνέχεια, θα αναφερθούν, εν συντομία, τα χαρακτηριστικά των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όμως θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, πως εάν το άτομο εμφανίζει κάποια από αυτά, δεν προκύπτει ότι έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δεν είναι απαραίτητο να εμφανίζει όλα τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Παντελιάδου, 2011).

Όσον αφορά στην αντίληψη, αυτή συνίσταται στην «επιλογή, απόσπαση, οργάνωση, ερμηνεία και τελική αναγνώριση των πληροφοριών» (Πόρποδας 2002, σ. 150). Η αντίληψη των γραμμάτων οπτικά, του προσανατολισμού, της διαδοχής τους στη λέξη είναι σημαντική ως προς την αναγνώριση των γραμμάτων κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τη Τζουριάδου (1995), τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση δεν έχουν σωστή αντίληψη των γραμμάτων, του προσανατολισμού τους και της σειράς κατά την οποία βρίσκονται στη λέξη. Επιπλέον, εμφανίζουν δυσκολίες ως προς την ακουστική αντίληψη, καθώς εμποδίζεται η διάκριση των φωνημάτων, των διαφορών ανάμεσα σε φθόγγους που μοιάζουν ηχητικά, της ακολουθίας των φωνημάτων και των διαφορών στους αρχικούς φθόγγους των γραμμάτων (Πολυχρόνη, 2011). Αξίζει να

αναφερθεί, ότι οι δυσχέρειες στην οπτική και ακουστική αντίληψη δεν λαμβάνονται ως τα βασικά χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Smith, 2004).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους σε ένα έργο. Σύμφωνα με τον Bender (2004), οι μαθητές αυτοί δεν επιλέγουν σωστά, τι πρέπει να προσέξουν. Η παρορμητικότητα που τους χαρακτηρίζει δυσκολεύει τη συγκέντρωση και την προσοχή τους στο ακαδημαϊκό έργο (Smith, 2004).

#### 1.1.2.1.1 Γλώσσα

Οι δύο υποθέσεις, οι οποίες έχουν διατυπωθεί για την αιτιώδη σχέση της αποκωδικοποίησης και της φωνολογίας είναι αυτές του φωνολογικού ελλείμματος και του διπλού ελλείμματος (Παντελιάδου, 2011).

Όσον αφορά στην πρώτη υπόθεση, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν φωνολογικά, τον τρόπο δόμησης των λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα και έτσι δημιουργούνται προβλήματα στη διαδικασία της πρώτης ανάγνωσης και στην αυτοματοποίησή της (Πολυχρόνη, 2011). Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολίες, όταν πρέπει να αναλύσουν ή να συνθέσουν τις λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απαλείψουν συλλαβές ή φωνήματα από οποιοδήποτε μέρος της λέξης (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003).

Ως προς τη δεύτερη υπόθεση, τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εκτός από το φωνολογικό έλλειμμα, μπορεί να έχουν και ένα επιπλέον έλλειμμα, το οποίο σχετίζεται με το, αν ο μαθητής είναι ικανός να κατονομάζει αυτόματα τα οπτικά σύμβολα (Wolf & Bowers, 1999). Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη επιπρόσθετου χρόνου για την κατονομασία οπτικών ερεθισμάτων, για παράδειγμα χρωμάτων, αριθμών, γραμμάτων, αντικειμένων και έτσι η επίδοσή τους είναι χαμηλή λόγω της μειωμένης ταχύτητάς τους (Manis, Doi, & Bhadha, 2000).

#### 1.1.2.1.2 Μνήμη

Η ικανότητα του ατόμου για κωδικοποίηση, επεξεργασία και ανάκληση πληροφοριών στις οποίες είχε εκτεθεί στο παρελθόν, ονομάζεται μνήμη (Swanson, Cooney, & O' Shaughnessy, 1998). Σύμφωνα με το μοντέλο των Atkinson και Shiffrin (1968, 1971 στο Cassells 1999) στο πρώτο επίπεδο πραγματοποιείται η αποθήκευση των πληροφοριών αισθητηριακά κατά την παρουσία οπτικού ή ακουστικού ερεθίσματος. Στο δεύτερο επίπεδο, η βραχύχρονη μνήμη ανακαλεί πληροφορίες, που πρέπει να συγκρατηθούν για μικρό χρονικό διάστημα και έπειτα, γίνεται η μεταβίβαση της πληροφορίας στη μακρόχρονη μνήμη, όπου αποθηκεύει την πληροφορία, τη συγκρατεί για απεριόριστο χρονικό διάστημα και έχει τη δυνατότητα να την ανακαλέσει (Στασινός, 1999). Όσον αφορά στη βραχύχρονη μνήμη, οι ερευνητές θεώρησαν, ότι ο ρόλος της κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας των πληροφοριών, δε διερευνήθηκε αρκετά. Έτσι, ο Βρετανός καθηγητής Ψυχολογίας Alan Baddeley όρισε ένα καινούριο πλαίσιο και το ονόμασε «εργαζόμενη μνήμη» (Πόρποδας, 2002). Είναι ένα σύστημα περισσότερο ενεργητικό, καθώς γίνεται επικέντρωση στον τρόπο επεξεργασίας και αποθήκευσης πληροφοριών (Swanson, Cooney, & O' Shaughnessy, 1998).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σε σχέση με τη μνήμη τους. Η Πολυχρόνη (2011) αναφέρει, ότι εμφανίζουν χαμηλή επίδοση, όταν πρέπει να γίνει συγκράτηση και επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών, καθώς δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης πληροφοριών. Επίσης, η χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης είναι περιορισμένη και μπορούν να συγκρατήσουν πληροφορίες στα πρώτα επίπεδα επεξεργασίας (γραφημικά στοιχεία), όμως όχι την έννοιά τους.

#### 1.1.2.1.3 Μεταγνώση

Η μάθηση, για να επιφέρει αποτελέσματα, προϋποθέτει να χρησιμοποιούνται στρατηγικές με αποτελεσματικό τρόπο, να παρακολουθείται ενεργητικά το έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Pressley & Gaskins, 2006) και να υπάρχει αναστοχασμός των αποτελεσμάτων (Pressley & Gaskins, 2006).

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεταγνωστικά ελλείμματα. Δεν κατανοούν, ποιες είναι οι απαιτήσεις ενός έργου, είτε επειδή αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχουν είτε επειδή η ερμηνεία τους γίνεται με λάθος τρόπο (Butler, 1998). Επιπλέον, δεν γνωρίζουν πού, με ποιον τρόπο και γιατί να κάνουν χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών, όμως κατανοούν την αξία της χρήσης τους (Μπότσας & Παντελιάδου, 2001). Είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται, ποια είναι η κατάλληλη στρατηγική τη στιγμή του έργου τους, όμως υπάρχει δυσκολία στην τροποποίηση και στην εφαρμογή της (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές αυτοί, δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να ρυθμίσουν καταλλήλως την αποτελεσματικότητα στο έργο τους (Nelson & Narens, 1994). Τέλος, αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς το αξιολογικό μέρος σχετικά με τα αποτελέσματα είτε αφορούν επαναξιολόγηση των αρχικών στόχων είτε συμπεράσματα του μαθητή για τις διαδικασίες που πραγματοποιήθηκαν ή αν οι αποκτημένες πληροφορίες επέφεραν σημαντικά αποτελέσματα (Μπότσας, 2007).

#### 1.1.2.2 Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά

##### 1.1.2.2.1 Κίνητρα

Τα παιδιά που εμφανίζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα μάθησής τους δεν είναι αυξημένα, η υπομονή τους, ώστε να πετύχουν τον μαθησιακό στόχο, είναι χαμηλή (Sideridis, 2009).

Η μαθημένη αβοηθησία είναι μια στάση, που τους χαρακτηρίζει. Λόγω της συνεχούς σχολικής αποτυχίας, υπάρχει η πεποίθηση, εκ μέρους τους, της έλλειψης ικανοτήτων με συνέπεια την εκδήλωση αποστροφής σε γνωστικού τύπου έργα (Sideridis, 2003). Επίσης, οι πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι μειωμένες, δηλαδή οι στόχοι τους είναι χαμηλοί, χωρίς να επιμένουν και να προσπαθούν για να τους επιτύχουν (Schunk & Miller, 2002). Ακόμη, οι μαθητές αυτοί, δεν μπορούν να αυτορρυθμίσουν τη μάθησή τους. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με την παρακολούθηση και την προσαρμογή των σκέψεων και των ενεργειών τους, ώστε να φέρουν εις πέρας τους μαθησιακούς στόχους (Harris, Graham, Reid, McElroy, & Humby, 1994).

#### 1.1.2.2.2 Κοινωνική εξέλιξη

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάζουν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και δεξιότητές τους. Για να δημιουργηθούν κοινωνικές σχέσεις προϋπόθεση αποτελεί το άτομο να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες (Wong, 1996). Με βάση το συστημικό μοντέλο, η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος βοηθά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, οι οποίες θα το βοηθήσουν να προσαρμοστεί στην εκάστοτε κατάσταση (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Όμως αυτά τα παιδιά δεν είναι αρκετά συνεργάσιμα και δύσκολα έρχονται σε κοινωνική επαφή με τους συμμαθητές τους (Wong, 1996). Αυτό συμβαίνει, επειδή δεν μπορούν να ερμηνεύσουν σωστά τα ερεθίσματα κατά τις κοινωνικές περιστάσεις και να επιλέξουν τις συμπεριφορές εκείνες, για να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις (Kavale & Forness, 1996). Συνεπώς, η κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι γεγονός, με αποτέλεσμα να είναι μόνοι δίχως φίλους (Margalit & Levin-Alyagon, 1994). Σε κάποιες περιπτώσεις, τα παιδιά αυτά εμφανίζουν επιθετικές συμπεριφορές, χαρακτηρίζονται ως απαθή και εσωστρεφή (Grigorenko, 2001).

#### 1.1.2.2.3 Συναισθηματική εξέλιξη

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλή αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση και άγχος, τα οποία αποτελούν παράγοντες της συναισθηματικής εξέλιξης και σχετίζονται με τις δυσκολίες αυτές (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliaou, & Fuchs, 2006). Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αντίληψη σε σχέση με την εμφάνισή τους και την αποδοχή από τους υπολοίπους (Cosden, Elliott, Noble, & Kelemen, 1999). Ακόμη, αισθάνονται υποδεέστερα σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, μέχρι να ολοκληρωθεί η διάγνωση, γιατί δεν μπορούν να αντιληφθούν την διαφορετικότητά τους και την αιτία που δεν τα καταφέρνουν (Palombo, 2001 στο Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με τους Peterson, Young, Salzberg, West, & Hill (2006) αν η διάγνωση πραγματοποιηθεί έγκαιρα και επεξηγηθούν τα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, τότε υπάρχει θετική επίδραση προς τα παιδιά αυτά. Τέλος, το άγχος είναι χαρακτηριστικό αυτών των ατόμων, καθώς αποφεύγουν να εμπλακούν σε ακαδημαϊκά έργα με το φόβο της αποτυχίας και η συναναστροφή με τους εκπαιδευτικούς είναι αρνητική, αφού το σχολείο είναι γι' αυτούς μια τιμωρία (Miles & Varma, 1995).

#### 1.1.2.3 Μαθησιακά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με τον γραπτό λόγο, που περιλαμβάνει την ανάγνωση και τη γραφή και σε κάποιες περιπτώσεις τα μαθηματικά. Όμως, παράγοντες όπως, ο μαθητής, το γνωστικό αντικείμενο και η βαθμίδα εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, αφού διαφοροποιούν τα προβλήματα στη σχολική μάθηση (Παντελιάδου, 2011).

#### 1.1.2.3.1 Ανάγνωση

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες αποκωδικοποιούν με αργό ρυθμό καταβάλλοντας προσπάθεια, συλλαβίζοντας και κάνοντας αναγνωστικά λάθη. Επειδή επικεντρώνονται σε αυτό, διαβάζουν δίχως εκφραστικότητα, το οποίο φανερώνει τη μη κατάκτηση της αυτοματοποίησης της ανάγνωσης (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Ο Reid (2003) κατηγοριοποίησε τα λάθη που σημειώνουν οι αναγνώστες κατά την αποκωδικοποίηση. Η ανάγνωσή τους χαρακτηρίζεται από παραλείψεις, προσθήκες, αντικαταστάσεις, αντιστροφές, επαναλήψεις γραμμάτων, αυτοδιορθώσεις και από δισταγμό κατά τη διάρκειά της.

Το επίπεδο της κατανόησης συνδέεται με την ευχέρεια κατά την αναγνωστική διαδικασία. Η κατανόηση δε θα είναι ολοκληρωμένη, αν το παιδί χρειάζεται αρκετό χρόνο, για να αποκωδικοποιήσει το κείμενο (Πολυχρόνη, 2011). Το λεξιλόγιο, που γνωρίζουν τα παιδιά αυτά, είναι περιορισμένο και για την εύρεση της σημασιολογίας μιας νέας λέξης, υπάρχει δυσκολία στην αξιοποίηση στοιχείων του κειμένου (Cain, Oakhill, & Lemmon, 2004). Επίσης, συναντούν εμπόδια στην παρακολούθηση της πορείας ως προς την κατανόηση, λόγω της αδυναμίας επίγνωσης ενδεχόμενων προβλημάτων που μπορεί να εμφανιστούν και, αν τα αντιληφθούν αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη στρατηγική (Strichart & Mangrum, 2002). Επιπλέον, υπάρχει δυσκολία μετάβασης από τα όσα λέγονται στο κείμενο προς το γενικό συμπέρασμα (Butler, 1998) και αδυναμία εκτίμησης και αναστοχασμού των διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν και της προσπάθειάς τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

#### 1.1.2.3.2 Γραπτός λόγος

Οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται στην ορθογραφία, στο να χρησιμοποιούν ορθά τα σημεία στίξης και να

διαχωρίζουν τα κεφαλαία και τα μικρά γράμματα (Παντελιάδου, 2004 στο Παντελιάδου, 2011). Οι Μουζάκη και Πρωτόπαπας (2010) ταξινομούν τα λάθη στην ορθογραφία σε φωνογραφημικά, που περιλαμβάνουν αντικατάσταση, παράλειψη, προσθήκη γραφήματος, σε γραμματικά, ετυμολογικά και τονικά.

Η έκφραση, σε γραπτή μορφή, είναι μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν μια αρνητική στάση τις περισσότερες φορές (Δημάκος & Χέλμη, 2009). Τα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν έναν μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή είναι, η απότομη διακοπή της διαδικασίας της συγγραφής, η δυσκολία αποτύπωσης των ιδεών του στο χαρτί, ακόμη και αν πρόκειται για γνωστά θέματα, η μικρή έκταση των κειμένων του και η επανάληψη των ίδιων νοημάτων (Σπαντιδάκης, 2011).

#### 1.1.2.3.3 Μαθηματικά

Ένα ποσοστό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζει προβλήματα στον τομέα των μαθηματικών. Οι Bley & Thorton (1995 στο Παντελιάδου, 2011) υποστηρίζουν, ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στο να ταξινομούν, να σειροθετούν και να διατηρούν αντικείμενα, αριθμούς. Επίσης, δυσκολία συναντάται στο να εκτελούν πράξεις νοερά, με κλάσματα, να μετατρέπουν τις μεγαλύτερες μονάδες σε μικρότερες, να λύνουν εξισώσεις (Fuchs & Fuchs, 2001). Οι στρατηγικές που εφαρμόζουν τα παιδιά είναι συνήθως απλές, για παράδειγμα μέτρηση με τη βοήθεια των δαχτύλων, απαρίθμηση όλων (Torbeyns, Verschaffel, & Ghesquiere, 2004). Όταν πρέπει να επιλυθούν λεκτικά προβλήματα, υπάρχει δυσκολία στην κατανόησή τους και στον διαχωρισμό των σημαντικών ή μη πληροφοριών (Parmar, Cowley, & Frazita, 1996).



### 1.1.3 Διαγνωστική εκτίμηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Λόγω ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από μία πολύπλευρη φύση, η επιστημονική ομάδα είναι απαραίτητη, ώστε να λάβει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές αποφάσεις για την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού (Παντελιάδου, 2011).

Σύμφωνα με τον Νόμο 3699/2008 σχετικά με την Ειδική Αγωγή, την διαπίστωση των Μαθησιακών Δυσκολιών πραγματοποιούν τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ), που έχουν λάβει την πιστοποίηση από το Υπουργείο Παιδείας (Ν. 3699/2008, άρθρο 4).

Ο παιδοψυχίατρος ή άλλος ειδικός ιατρός, ο ψυχολόγος, ο κοινωνικός λειτουργός και ο ειδικός παιδαγωγός απαρτίζουν και συγκροτούν τη διαγνωστική ομάδα. Μέσω των συνεντεύξεων, των ερωτηματολογίων, των σταθμισμένων τεστ, των κλιμάκων, των παρατηρήσεων της συμπεριφοράς, της καταγραφής του ιστορικού ανάπτυξης, της οικογένειας, του σχολείου συλλέγονται πληροφορίες, που θα βοηθήσουν στη μετέπειτα διάγνωση (Παντελιάδου, 2011). Η διάγνωση περιλαμβάνει τις εξής πληροφορίες:

Αρχικά, συλλέγονται στοιχεία σχετικά με το περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου, όσον αφορά στο ατομικό, ιατρικό ιστορικό του παιδιού και την κατάσταση της οικογένειάς του. Ακολούθως, μέσω των ψυχομετρικών τεστ, πραγματοποιείται εξέταση των γνωστικών λειτουργιών του παιδιού (μνήμη, δείκτης νοημοσύνης, λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες, αντίληψη), των κινητικών δεξιοτήτων, καθώς και της κοινωνικής συμπεριφοράς του (Παντελιάδου, 2011). Στόχο αποτελεί η εκτίμηση της νοητικής ικανότητάς του και ο αποκλεισμός ύπαρξης νοητικής υστέρησης (Μαπή-Ζήση, 2011). Έπειτα, μέσω της χορήγησης των μαθησιακών τεστ, εξετάζονται οι ικανότητες του παιδιού τόσο στο να κατανοεί τον προφορικό και γραπτό λόγο, να εκφράζεται με προφορικό ή

γραφτό τρόπο, να αποκωδικοποιεί όσο και στους τομείς της ορθογραφίας και των μαθηματικών. Τέλος, περιγράφεται και ερμηνεύεται η κατάσταση του παιδιού από την οπτική των γονιών του (Παντελιάδου, 2011).

Οι πληροφορίες, οι οποίες γνωστοποιούνται από τη διάγνωση, δίνουν μια βοήθεια στον εκπαιδευτικό, ώστε να δημιουργήσει το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του εκάστοτε μαθητή. Όμως, λόγω της περιορισμένης αναφοράς των πληροφοριών κατά την αξιολόγηση και της ειδικής ορολογίας που χρησιμοποιείται, ο εκπαιδευτικός δεν λαμβάνει την κατάλληλη βοήθεια, ώστε να σχεδιάσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Γι' αυτό θα πρέπει να αναζητήσει τις αναλυτικές πληροφορίες των αποτελεσμάτων των σταθμισμένων τεστ. Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να γίνεται επανάληψη της διάγνωσης σε τακτική βάση και αναπροσαρμογή του ατομικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό στη διάρκεια του σχολικού έτους (Παντελιάδου, 2011).

## **1.2 Η κοινωνική συμπερίληψη και οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες**

### **1.2.1 Διασαφήνιση των όρων ένταξη-ενσωμάτωση-συμπερίληψη**

Στην ελληνική βιβλιογραφία η έννοια της ενσωμάτωσης και της ένταξης θεωρούνται ταυτόσημες (Τσιναρέλης, 2011 στο Πολυχρονοπούλου, 2012). Ο Τσιναρέλης (2011) θεωρεί ότι η ενσωμάτωση είναι το επιτυχημένο αποτέλεσμα της ένταξης, ώστε να βοηθήσει το παιδί στην κοινωνικοποίησή του. Σύμφωνα με το νέο λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας (Τεγόπουλος & Φυτράκης, σ. 259), το ρήμα «εντάσσω» σημαίνει «τοποθετώ κάτι ή κάποιον μέσα σε ένα ευρύτερο σύνολο καθιστώντας το/τον τμήμα ή μέλος του συνόλου», ενώ το «ενσωματώνω» σημαίνει ότι «καθιστώ κάτι αδιάσπαστο μέρος συγκροτημένου συνόλου».

Η Ημέλλου (2011, σ. 29) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση του μη αποκλεισμού της διαφορετικότητας είναι ένα «κοινό σημείο αναφοράς της απόδοσης στην ελληνική γλώσσα του αγγλικού όρου ‘inclusion’ με όρους όπως ‘ενσωμάτωση’, ‘ένταξη’ και ‘ισότιμη συνεκπαίδευση’, οι οποίοι συχνά στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται αδιαφοροποίητα». Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) θεωρεί ότι με την ένταξη το παιδί τοποθετείται ανάμεσα σε άλλους, όμως διατηρεί τα χαρακτηριστικά του, τα οποία εμπλουτίζονται και εξελίσσονται, ενώ με την ενσωμάτωση το παιδί συνενώνεται σε ένα σώμα, αφομοιώνεται από τα χαρακτηριστικά του συνόλου, εξαφανίζοντας τα αρχικά του χαρακτηριστικά.

Ο Πασιάς (2008 στο Πιλάτη, 2012) επισημαίνει ότι με την ενσωμάτωση διασφαλίζεται η παρουσία των παιδιών με κάποια μορφή αναπηρίας στον χώρο του γενικού σχολείου και η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Επομένως γίνεται προσπάθεια το παιδί να συμβαδίσει με το σχολικό πρόγραμμα και να αλλάξει η οργανωτική δομή και η εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, η τοποθέτηση των μαθητών αυτών στην γενική ή ειδική τάξη με πλήρη ή μερική φοίτηση ή η δημιουργία τμημάτων ένταξης στο πλαίσιο του γενικού σχολείου μπορούν να θεωρηθούν πρακτικές ενσωμάτωσης.

Με τη χρήση του όρου συμπερίληψη (Inclusion), γίνεται προσπάθεια να τροποποιηθεί το γενικό σχολείο, για να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά. Η αφετηρία της άποψης αυτής έγκειται στο γεγονός, ότι το σχολείο και η κοινωνία ως θεσμός πρέπει να αλλάξουν, με στόχο την εύρεση ενός πλαισίου συνάντησης των παιδιών με κάποιου είδους ανεπάρκεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Ο Μιχαηλίδης (2009, σ. 35) υπογραμμίζει ότι «η ‘συμπερίληψη’ δηλώνει την τοποθέτηση ενός ατόμου με αναπηρία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την ενεργητική συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες εκφάνσεις της σχολικής ζωής, με απαιτήσεις ανάλογες με τις δυνατότητές του».

Η διάσταση των απόψεων σχετικά με τους όρους αυτούς παρατηρείται και στην ξένη βιβλιογραφία. Στην Αγγλία χρησιμοποιείται ο όρος «Integration», για να δηλωθεί η ένταξη, στις Η.Π.Α. ο όρος «Mainstreaming» για την ενσωμάτωση ενώ στις Σκανδιναβικές χώρες χρησιμοποιείται ο όρος «Normalisation» για την ομαλοποίηση (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στην αγγλική βιβλιογραφία, επικρατεί ο όρος «inclusion», ο οποίος αποδίδεται στα ελληνικά ως «συνεκπαίδευση», «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «ισότιμη συνεκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι όροι «συνεκπαίδευση» (inclusion) και «ένταξη» ή σχολική «ενσωμάτωση» (integration), στη διεθνή βιβλιογραφία, πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι (Mittler, 2000 στο Πολυχρονοπούλου, 2012).

Κατά τους Hallahan και Kauffman, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εντάσσονται σχολικά και κοινωνικά στη γενική τάξη και παράλληλα υπάρχει δυνατότητα για παροχή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν παρουσιαστεί ανάγκη (Hallahan & Kauffman στο Σούλη, 2002).

Η συμπερίληψη, σύμφωνα με τους Sebba και Ainscow (1996) καταβάλλει προσπάθειες, ώστε να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Έτσι, το σχολείο δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες με στόχο την υποδοχή όλων των μαθητών, ώστε να αποτρέψει την παρακολούθηση μαθημάτων σε ειδικού τύπου σχολεία.

Η έκθεση της επιτροπής Warnock περιλαμβάνει την κοινή εκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζοντας τρεις τύπους ένταξης: α) τη χωρική (location) ένταξη: Πραγματοποιείται η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον ίδιο χώρο σε διαχωρισμένες μονάδες και η συναναστροφή με τα παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι περιορισμένη, β) την κοινωνική (social) ένταξη: Ο διαχωρισμός στην εκπαίδευση υφίσταται, όμως με τις δραστηριότητες αυξάνεται η επικοινωνία και η επαφή των παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες γ) τη λειτουργική

(functional) ένταξη: Τα παιδιά συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, εκπαιδεύονται στη συνηθισμένη τάξη, αλλά δε διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο Barton (2004) υπογραμμίζει ότι το σχολείο εκπαιδεύει όλους τους μαθητές και ενδιαφέρεται για την πρόοδό τους, καθώς η ένταξη δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία. Ακόμη, η ένταξη δεν νοείται ως μετακίνηση από το ειδικό στο γενικό σχολείο, αλλά προϋποθέτει ειδικό σχεδιασμό ένταξης, ο οποίος θα είναι έτοιμος προς υλοποίηση.

Η «συμπεριληπτική εκπαίδευση» δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά το μέσο για να επιτευχθεί ο στόχος «για μια κοινωνία inclusion» (Σιώζιου, 2008, σ. 24). Οι αιτίες, ο τρόπος, ο χρόνος, ο τόπος, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, καθώς και η διδασκαλία και η συμμετοχή όλων των μαθητών είναι ζητήματα που απασχολούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ακόμη, η συμμετοχή των παιδιών και ο μη αποκλεισμός τους από το αναλυτικό πρόγραμμα και από τις δραστηριότητες του σχολείου αποτελούν στόχο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση, λοιπόν, έρχεται αντιμέτωπη με θέματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα, το σεβασμό προς οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας (Σιώζιου, 2008).

#### 1.2.2 Η σημαντικότητα της κοινωνικής ανάπτυξης για τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών

Η υποστήριξη της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών συμπεριλαμβάνεται στους στόχους που πρέπει να υλοποιήσει η εκπαίδευση (ΦΕΚ 303/τ. Β'/13.03.2003). Τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα συναισθήματα, οι στάσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες αλλάζουν με το πέρασ της ηλικίας, διαμορφώνουν τον όρο της κοινωνικής ανάπτυξης (Schaffer, 1996).

Σημείο εστίασης της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η ποιότητα και η ποσότητα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, καθώς και η μελέτη της γνωστικής και συναισθηματικής

ανάπτυξης του ατόμου (Schaffer, 1996). Η ωρίμανση και η βελτίωση των κοινωνικών ικανοτήτων των παιδιών, δηλαδή των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών τους, με στόχο την επιτυχή αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες επιτυγχάνεται, καθώς περνάει ο χρόνος (Mouratidou, Barkoukis, Zahariadis, & Arampatzi, 2007). Επομένως, η κοινωνική ικανότητα ενός παιδιού ορίζεται από την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους ενώ σε αντίθετη περίπτωση, το παιδί μπορεί να αναπτύξει προβληματικές συμπεριφορές, όπως διάσπαση προσοχής, επιθετικότητα, απομόνωση ή κοινωνικό άγχος (Rose-Krasnor, 1997).

Η μελλοντική προσαρμογή των μαθητών στον κοινωνικό περίγυρο και τα συναισθηματικά ή προβλήματα συμπεριφοράς που ενδεχομένως να αντιμετωπίσουν, υπάρχει πιθανότητα να οφείλονται στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Sandstrom & Carmer, 2003). Επιπλέον, η κοινωνική ανάπτυξη ενός μαθητή μπορεί να επηρεάσει την απόδοση της σχολικής τάξης. Η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης κατέχει έναν ουσιαστικό ρόλο για την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όταν στα σχολεία λειτουργούν τμήματα ένταξης. Συνάγεται, λοιπόν, ότι η επιτυχής λειτουργία της τάξης και η αλληλεπίδραση των μαθητών είναι σημαντικό να υποστηριχθεί στα σχολεία που διαθέτουν τμήματα ένταξης (Αραμπατζή, 2009).

### 1.2.3 Παράγοντες επηρεασμού των κοινωνικών σχέσεων

Πολυάριθμες είναι οι περιπτώσεις παιδιών, των οποίων η συμπεριφορά αποκλίνει από την αποδεκτή. Οι επιστήμονες τότε θεωρούν ότι το παιδί αντιμετωπίζει ψυχοκοινωνικές δυσκολίες αδυνατώντας να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του (Goor et al., 1995 στο Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Σύμφωνα με τον Κανδαράκη (2004, σ. 98) «με τον όρο «διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς», εννοούμε τη χρόνια ύπαρξη ακραίων

συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος όπου εμφανίζονται». Η μορφή αυτής της συμπεριφοράς μπορεί να είναι εσωτερικευμένη ή εξωτερικευμένη. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς δημιουργούν δυσκολίες στην επικοινωνία και στην αυτοεκτίμηση του ατόμου ενώ τα εξωτερικευμένα δυσχεραίνουν τις σχέσεις του ατόμου με τους υπολοίπους.

#### 1.2.3.1 Τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Το άγχος, ο φόβος, η κοινωνική απόσυρση και το αίσθημα ανασφάλειας αποτελούν εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Το παιδί παραιτείται και κλείνεται στον εαυτό του. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι δύσκολο να εντοπίσουν αυτά τα χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η κοινωνική του συμπεριφορά (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Κατά τον Lazarus (1991 στο Μπίμπου-Νάκου, 2011, σ. 346) ως άγχος ορίζεται «μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που εκδηλώνεται ως αντίδραση σε προκλήσεις ή κινδύνους του περιβάλλοντος». Το άτομο εκδηλώνει αρνητικές συμπεριφορές, πόνος, κλάμα, τρέμουλο, εφίδρωση (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Από την άλλη μεριά το άγχος, υπάρχει πιθανότητα, να ωθήσει το άτομο σε εκδήλωση μιας θετικής συμπεριφοράς και σε ανάπτυξη της ικανότητας για προσαρμογή σε μια κατάσταση (Lazarus, 1991 στο Μπίκου-Νάκου, 2011).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αγχώνονται για τη μαθησιακή τους πορεία σχετικά με τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα και την επίδοσή τους. Ακόμη, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί προσθέτουν ένα επιπλέον άγχος στα παιδιά μέσω της πίεσης που ασκούν με στόχο την βέλτιστη ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου τους (Ρουλου & Norwich 2000).

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν, επίσης, φόβο που ορισμένες φορές είναι απόρροια του άγχους που βιώνουν. Κατά τον Lazarus (1999 στο Μπίμπου-Νάκου, 2011, σ. 346), η φοβία ορίζεται ως «φόβος που αναγνωρίζεται ως «παράλογος» από τους γύρω και δεν δικαιολογείται από τις υπάρχουσες συνθήκες ή τους δείκτες ανάπτυξης του παιδιού».

Η φοβία κατηγοριοποιείται σε φοβία για κάτι συγκεκριμένο ή για κοινωνική περίσταση (κοινωνική φοβία) (Μπίμπου-Νάκου, 2011), κατά την οποία το άτομο εκδηλώνει φόβο για κοινωνικές περιστάσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Επιπλέον τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να νιώσουν φοβία για το σχολείο, η οποία εκδηλώνεται σιγά-σιγά. Πρώτα ο μαθητής δε δείχνει ενδιαφέρον για τα μαθήματα του σχολείου. Έπειτα, παραπονιέται στους οικείους του για τη φοίτησή του στο σχολείο, απουσιάζει κατ' εξακολούθηση, στεναχωριέται και παρακαλεί τους γονείς του να μην πηγαίνει στο σχολείο. Επίσης ο μαθητής δε θέλει να εκτίθεται, για να πει μάθημα, να έρθει σε επαφή με τον δάσκαλο της τάξης, με αποτέλεσμα να αποσύρεται (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Η κοινωνική απόσυρση είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συστολή και η δειλία είναι χαρακτηριστικά αυτής της απόσυρσης. Τα παιδιά εμφανίζουν ευαισθησία, μιλούν χαμηλόφωνα, έχουν νευρικότητα και αμηχανία (Αργυρακούλη, 2011). Επίσης, οι κοινωνικές συναναστροφές αυτών των παιδιών δυσχεραίνονται λόγω του αισθήματος ανασφάλειας που βιώνουν, της αγωνίας, μήπως πέσουν θύματα χλευασμού από τους συμμαθητές τους και της γνώσης, που έχουν, σχετικά με την διαφορετικότητά τους (Δόικου-Αυλίδου, 2002).



### 1.2.3.2 Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Η διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) και οι διαταραχές διαγωγής συγκαταλέγονται στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

«Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π./Υ) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο συμπτωμάτων, που περιλαμβάνουν τη διάσπαση της προσοχής, την παρορμητικότητα ή/και την υπερκινητικότητα» (Κανδαράκης 2004, σ. 65). Παράγοντες όπως, η κόπωση του παιδιού, ο βαθμός δυσκολίας ή ευχαρίστησης μιας δραστηριότητας, η ώρα, η μέρα, τα ερεθίσματα επηρεάζουν την εκδήλωση των παραπάνω χαρακτηριστικών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003). Για να αντιμετωπιστεί επιτυχώς η ΔΕΠΥ, ο εντοπισμός και η διάγνωσή της αποτελούν στοιχεία υψίστης σημασίας. Τα αίτια προσδιορίζονται με δυσκολία, όμως σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα δίνεται έμφαση σε γενετικούς και κληρονομικούς παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2003).

Οι Κάκουρος και Μανιαδάκη (2003, σ. 139) υποστηρίζουν ότι «η διαταραχή διαγωγής εντάσσεται στην κατηγορία των διαταραχών ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς. Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα με το οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί, ανάλογοι με την ηλικία, κοινωνικοί τύποι και κανόνες».

Η εκδήλωση των διαταραχών μπορεί να πραγματοποιηθεί με αντικοινωνική ή/και επιθετική συμπεριφορά, για παράδειγμα το παιδί μπορεί να παρουσιάσει επιθετικότητα απέναντι σε ανθρώπους και σε ζώα, να καταστρέψει περιουσία, να κλέψει, να παραβιάσει κανόνες (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου, 2011).

Ο Κουρκούτας (2007) υποστηρίζει, αναφορικά με τη σχέση των διαταραχών διαγωγής με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ότι υπάρχουν δυσκολίες στον λεκτικό τομέα, οι οποίες δημιουργούν προβλήματα στις κοινωνικές συναναστροφές. Δεν υπάρχει αυτοέλεγχος και λεκτική έκφραση των συναισθημάτων και πολλές φορές η χαμηλή σχολική επίδοση είναι υπαίτια για συναισθήματα κατωτερότητας, θυμού, απογοήτευσης, τα οποία δύνανται να οδηγήσουν σε επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα.

#### 1.2.4 Οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αναφέρεται στην «ικανότητα ενός ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση» (Κυρίδης, 1996 στο Γκλιάου-Χριστοδούλου, χ.χ., σ. 3). Η Γαλανάκη (2000) υποστηρίζει ότι ο όρος «κοινωνικές δεξιότητες» αφορά συγκεκριμένες συμπεριφορές του ατόμου, όταν έρχεται σε επαφή μ' ένα υποκείμενο, οι οποίες είναι: βλεμματική επαφή, έκφραση προσώπου και τόνος φωνής, σωστός χαιρετισμός, ενσυναίσθηση, ικανότητα διαλόγου.

Όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2004) σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαδραματίζουν οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνική συμπεριφορά, η επιλογή της κατάλληλης, ανάλογα με την περίπτωση, συμπεριφοράς, η σωστή ερμηνεία των κοινωνικών ερεθισμάτων, καθώς και η κοινωνική θέση που κατέχουν οι μαθητές αυτοί στην ομάδα των συνομηλίκων.

Πολυάριθμες είναι οι έρευνες, οι οποίες αφορούν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν στο σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στις

σχέσεις και στην συμπεριφορά τους. Η παρορμητικότητα, η απόσυρση, η δυσκολία στην ερμηνεία των μη λεκτικών συμπεριφορών είναι αιτίες της μη προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Ο Conderman (1995) πραγματοποίησε έρευνα με δείγμα 1.053 μαθητών δεκατριών χρονών, αποδεικνύοντας πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν αρνητικές συμπεριφορές σε σχέση με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της κοινωνιομετρικής διαδικασίας. Μέσα από την έρευνα της Wiener (2004) διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν ήταν δημοφιλή στην τάξη τους και είχαν λιγότερες φίλιες συγκρινόμενα με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η πλειονότητα των φίλων τους αποτελούνταν από παιδιά που δεν πήγαιναν στο ίδιο σχολείο.

Η αποδοχή και η φιλία έχουν μεγάλη σημασία για τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Brownell και Gifford-Smith (2003) αυτό, το οποίο συντελεί στην αποδοχή είναι, αν η συμπεριφορά των παιδιών συνάδει με τις αξίες της ομάδας, στην οποία ανήκουν. Αναλυτικότερα, η ευκολία εύρεσης συνεργατών σε μια εργασία, η επιλογή του ίδιου από τους συμμαθητές του σ' ένα ομαδικό παιχνίδι ή και σε εκτός σχολείου δραστηριότητες, καθώς και το συναίσθημα χαράς που βιώνει, όταν βρίσκεται στο σχολείο και η συναισθηματική υποστήριξη στην ενδεχόμενη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοσή του, οριοθετούν τη σημασία της αποδοχής ενός παιδιού από τους συμμαθητές του. Επομένως, η αποδοχή εστιάζει στον βαθμό, στον οποίο η ομάδα των συνομηλίκων θεωρεί συμπαθή ή αντιπαθή τα παιδιά της υπόλοιπης ομάδας.

Τα παιδιά, όμως, νιώθουν μοναξιά, λόγω των κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές, ώστε να ξεπεραστεί το δυσάρεστο συναίσθημά τους, για παράδειγμα αναζητούν άτομα, ώστε να έρθουν σε

συναναστροφή, διαβάζουν, παίζουν στον υπολογιστή. Παράλληλα, μπορεί να κλαίει και να μην κάνουν τίποτα (Tardif & Wiener, 2004).

Η αλληλεπίδραση των παιδιών με κάποια είδους αναπηρία σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι λιγότερο συχνή. Δεν είναι φιλικά και συνεργάσιμα και η απόρριψη που βιώνουν είναι εντονότερη (Παπουτσάκη, 2011). Κατά την συμμετοχή των παιδιών, με κάποια είδους αναπηρία, σε δραστηριότητες παρατηρείται περισσότερο να παίζουν μόνα τους σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (McConnell & Odom, 1999).

Οι Pearl et al. (1998 στο Πιλάτη, 2012) διεξήγαγαν μια έρευνα με 1.538 μαθητές, από τους οποίους οι 198 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά είχαν επαφές με άτομα που εκδήλωναν παραβατική συμπεριφορά και το 21% εξ' αυτών συμμετείχαν σε αντικοινωνικές ομάδες. Επίσης, τα αγόρια και τα κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που ήταν μέλη μιας ομάδας είχαν τον χαρακτηρισμό του «αρχηγού» σε αντίθεση με τα αγόρια και τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες που ήταν σε απομόνωση. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά δεν είναι πάντα υπαίτια για κοινωνική απομόνωση, όμως υπάρχει το ενδεχόμενο σύνδεσης με αντικοινωνικές ομάδες.

Οι απόψεις των ερευνητών συγκλίνουν σχετικά με την αδυναμία των κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Most & Greenbank, 2000· Wong, 1996· Παπουτσάκη, 2011). Η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συνεργασία, ο αυτοέλεγχος είναι χαρακτηριστικά τα οποία εκλείπουν από αυτά τα παιδιά (Greenham, 1999). Η δυσκολία διατήρησης βλεμματικής επαφής σε μια συζήτηση ή αυξομείωσης του τόνου φωνής, καθώς και η δυσκολία χρησιμοποίησης των γνώσεων που διαθέτουν για κοινωνικές περιστάσεις είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Larkin & Ellis, 1998). Ειδικότερα σε μια συζήτηση είναι πιο πιθανό να κάνουν λάθη, λόγω ότι έχουν την ανάγκη να διαθέτουν επιπρόσθετο χρόνο,

ώστε να θέσουν ερωτήσεις διευκρίνησης, με σκοπό να εκμαιεύσουν τις σημαντικές πληροφορίες (Wong, 2003).

Η δυσκολία υπεράσπισης του εαυτού τους έγκειται στο γεγονός ότι μειονεκτούν σε σχέση με την επιχειρηματολογία και την πειθώ, λόγω των περιορισμένων δεξιοτήτων, που διαθέτουν ως προς τη λεκτική επικοινωνία (Παντελιάδου, 2004). Ακόμη, εξαιτίας της περιορισμένης ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, η αγνόηση κι ο μη σεβασμός των συναισθημάτων των υπολοίπων, είναι συμπεριφορές, οι οποίες ενδέχεται να δημιουργούν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις (Κλεφτάρας, 2011). Σύμφωνα με τους Larkin και Ellis (1998) τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να ενταχθούν τις περισσότερες φορές σε εξωσχολικές ομάδες, όπως σε αθλητικές ή χορωδίες και συχνά δεν προσκαλούνται προς συμμετοχή σε τέτοιες ομάδες.

#### 1.2.5 Η κοινωνική θέση που κατέχουν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο

Η κοινωνική θέση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και εν γένει με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μελετάται από ερευνητές, οι οποίοι θέλουν να διαπιστώσουν το βαθμό αποδοχής των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους.

Ο Estell και οι συνεργάτες του (2008) θέλησαν να μελετήσουν τον βαθμό αποδοχής των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.361 μαθητές εκ των οποίων οι 55 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πραγματοποιούνταν μέτρηση της αποδοχής τους σε κάθε εξάμηνο από την άνοιξη της τρίτης τάξης μέχρι το φθινόπωρο της έκτης τάξης με διάφορες κοινωνιομετρικές τεχνικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κοινωνική τους θέση είναι χαμηλή σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Στόχος της ακόλουθης έρευνας ήταν η εστίαση στους τομείς της φιλίας, της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της αποδοχής από τους συμμαθητές μέσω της παρατήρησης, του ερωτηματολογίου και της ονομαστικής προτίμησης. Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως οι φίλιες και οι συναναστροφές των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερες σε σχέση με τους συμμαθητές τους και η αποδοχή μικρότερη. Ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη, αυτή δε διέφερε από την υπόλοιπη ομάδα (Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010)

Ακόμη, οι Kuhne και Wiener (2000) ερεύνησαν τη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε δείγμα 76 μαθητών από τους οποίους οι 38 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ως εργαλεία χρησιμοποίησαν το κοινωνιομετρικό τεστ με τις θετικές και τις αρνητικές ερωτήσεις, καθώς και την ονομαστική κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς. Από τα ευρήματα φάνηκε πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλά ποσοστά κοινωνικής προτίμησης και είναι λιγότερο πιθανό να συνεργάζονται με την ομάδα ή να χαρακτηρίζονται ως αρχηγοί.

Οι Pijl και Frostad (2010) διεξήγαγαν έρευνα, ώστε να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στην αποδοχή των μαθητών με δυσκολίες από τους συμμαθητές τους και της αυτοαντίληψής τους. Το δείγμα αποτελούνταν από 498 μαθητές, όπου οι 37 είχαν κάποια δυσκολία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμαθητές δεν αποδέχονται τα παιδιά με δυσκολίες με συνέπεια να υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ανάπτυξης χαμηλής αυτοαντίληψης.

Η Singer (2005) διεξήγαγε έρευνα για να μελετήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες για να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους, όταν θυματοποιούνται. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε συνεντεύξεις 60 μαθητών, ηλικίας 9-12 χρονών και κατέληξε ότι το 83% των μαθητών είχαν πέσει

θύματα εκφοβισμού, εξαιτίας της χαμηλής αυτοεκτίμησης, που τους κάνει πιο ευάλωτους στα περιπαιχτικά σχόλια των συμμαθητών.

Οι Junonen και Bear (1992) θέλησαν να μελετήσουν την κοινωνική προσαρμογή 46 μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 199 μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε τμήματα ένταξης. Εφτά μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και είκοσι χωρίς παρακολουθούσαν αυτές τις τάξεις, στις οποίες δίδασκαν ένας εκπαιδευτικός γενικής και ένας ειδικής αγωγής. Με την ανάλυση των κοινωνιομετρικών δοκιμασιών παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είχαν φίλιες και εισέπρατταν την αποδοχή των φίλων τους. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, ενδεχομένως να οφείλεται στη φοίτηση των παιδιών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Όμως τα κορίτσια είχαν χαμηλότερη κοινωνική θέση και σύμφωνα με τους ερευνητές μπορεί να ερμηνευθεί ως διαφορετική θεώρηση από μέρους των συμμαθητών λόγω του μικρότερου αριθμού κοριτσιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τα αγόρια.

Διαφορετικά ήταν τα αποτελέσματα που συνάχθηκαν από την έρευνα των Meadan και Halle (2004). Με την ανάλυση των κοινωνιομετρικών δοκιμασιών, οι 15 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονταν σε τάξεις συνεκπαίδευσης και από αυτούς οι 9 κατείχαν χαμηλή κοινωνική θέση και οι 4 υψηλή. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι μαθητές με χαμηλή κοινωνική θέση και αντίστοιχα αυτοί με υψηλή φοιτούσαν σε διαφορετικό σχολείο. Ενδεχομένως η κοινωνική θέση των συγκεκριμένων μαθητών, να επηρεάστηκε από το περιβάλλον του σχολείου.

Με τη διεξαγωγή ερευνών από την επιστημονική κοινότητα έγινε απόπειρα να διερευνηθεί η κοινωνική θέση, η κοινωνική αποδοχή, οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, ώστε με τη συναγωγή των συμπερασμάτων να βοηθηθεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών

(Χριστοδουλοπούλου, 2007). Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντικός. Θα πρέπει να παρέχουν βοήθεια προς τους μαθητές με ιδιαιτερότητες μέσω της διδαχής του τρόπου απόκρισης σε κοινωνικές περιστάσεις, της διατήρησης των θετικών στοιχείων της προσωπικότητάς τους, ώστε να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, που με την κατάλληλη χρήση τους θα μπορέσουν να συμπεριληφθούν στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης (Πέννα, 2008).

### **1.3 Η συμπερίληψη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον-Τα Τμήματα Ένταξης**

#### **1.3.1 Ιστορική αναφορά της ενταξιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα το σχολικό έτος 1983-1984 υλοποιήθηκε ο θεσμός για την παροχή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο πλαίσιο λειτουργίας του γενικού σχολείου με τις διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος 603/82 (άρθρο 1), όπου έγινε η ίδρυση των πρώτων επτά Ειδικών Τάξεων.

Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (1995), με την εγκύκλιο Γ6/399/1-10-1984 ορίζεται η λειτουργία των ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες στη μάθηση, φοιτούν μερικώς στις ειδικές τάξεις κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, ώστε να ενισχυθούν καταλλήλως, για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και παράλληλα παρακολουθούν τα υπόλοιπα μαθήματα στην κανονική τάξη. Στόχος του εκπαιδευτικού, που είναι ειδικευμένος στην Ειδική Αγωγή, είναι να βοηθήσει τον μαθητή να φοιτήσει πλήρως στην τάξη του.

Με τον νόμο 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» γίνεται θεσμοθέτηση της ένταξης. Το κεφάλαιο της Ειδικής Αγωγής εντάσσεται στη γενική εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά σε άτομα με ειδικές ανάγκες (άρθρο 32) και στον σκοπό της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι: α) να αναπτύσσονται ολόπλευρα και αποτελεσματικά και να αξιοποιούνται οι δυνατότητες



και ικανότητές τους β) να εντάσσονται στην παραγωγική διαδικασία γ) να γίνονται αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο.

Με την ψήφιση του νέου νόμου, στο πέρας των δεκατεσσάρων χρόνων, δεν υπάρχει δημοσίευση των διαταγμάτων, ώστε να τεθεί σε εφαρμογή ο θεσμός της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η κριτική για τις ειδικές τάξεις ήταν έντονη, καθώς ο θεσμός των ειδικών τάξεων είχε αδυναμίες. Οι μαθητές που θα παρακολουθούσαν μαθήματα στις ειδικές τάξεις δεν επιλέγονταν με αντικειμενικά κριτήρια. Επίσης ο ρόλος του ειδικού δασκάλου δεν ήταν αποδεκτός από τον σχολικό περίγυρο, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με την Ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ήταν ελλιπής και τα υλικοτεχνικά μέσα των ειδικών τάξεων δεν επαρκούσαν (Νικόδημος, 1995). Ακόμη, η κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού χόλαινε και δεν υπήρχε καθοδήγηση από τους σχολικούς συμβούλους. Η άγνοια χρησιμοποίησης κάποιας παιδαγωγικής ή διδακτικής μεθοδολογίας ήταν απόρροια της έλλειψης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Φλωράτου, 1994 στο Σούλης, 2002).

Η εισαγωγή της αρχής της ένταξης ως φιλοσοφίας προσανατολισμού της Ειδικής Εκπαίδευσης πραγματοποιείται με τον νόμο 2817/2000. Ιδρύονται τα Τμήματα Ένταξης που είναι αποτέλεσμα της μετονομασίας των ειδικών τάξεων (άρθρο 5). Παράλληλα, πραγματοποιείται η ίδρυση του Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με στόχο «τον σχεδιασμό και την υποστήριξη προγραμμάτων επιμόρφωσης του προσωπικού ειδικής αγωγής...» (άρθρο 2) και τον «σχεδιασμό και την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και την εκπόνηση/χρήση διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες».

Με το ΦΕΚ 1319/2002 πραγματώνεται ο καθορισμός λειτουργίας των Τμημάτων Ένταξης και φοίτησης σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Τμήματα Ένταξης. Με το ΦΕΚ

449/2007 ορίζονται τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα τμήματα ένταξης, καθώς και ότι οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τον εξοπλισμό και τις λειτουργικές ανάγκες των τμημάτων ένταξης.

Οι Λαμπροπούλου και Παντελιάδου (2005) υποστηρίζουν ότι με τον συγκεκριμένο νόμο δεν υπάρχει πρόβλεψη για μέτρα, τα οποία να στηρίζουν τους μαθητές και τους δασκάλους των γενικών σχολείων.

Με τον νόμο 3699/2008 τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν υποχρέωση να εκπαιδευτούν. Πραγματοποιούνται ορισμένες αλλαγές ως προς τα τμήματα ένταξης σχετικά με τον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούν μαθήματα στο τμήμα ένταξης, ο οποίος είναι 12 και καθορίζεται η λειτουργία κοινού εξειδικευμένου προγράμματος, το οποίο προτείνεται από το ΚΕΔΔΥ για μαθητές με ήπιας μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή εξειδικευμένου προγράμματος με πρόταση του ΚΕΔΔΥ για μαθητές με σοβαρότερες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με τη Λαμπροπούλου (χ.χ) ο ιατρικός προσανατολισμός του νόμου αναδεικνύεται από την έμφαση που δίνεται στη διάγνωση, την στελέχωση των σχολείων από γιατρούς, της ξεχωριστής εκπαίδευσης να προηγείται έναντι της κοινής και της υποβάθμισης του ρόλου των γονέων. Παρόμοιες απόψεις υιοθετούν οι Ευσταθίου και Βούρβουλης (2008), καθώς με τον νόμο αυτό συντελείται σιγά-σιγά η απομάκρυνση από τη φιλοσοφία της ένταξης και επανέρχονται ξεπερασμένα μοντέλα που έχουν καταργηθεί σε άλλες χώρες.

Με τον νόμο 4115/2013 «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις», οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) των σχολικών μονάδων της γενικής δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι υπηρεσιακές

μονάδες της ΕΑΕ διαμορφώνονται από τις ενότητες των σχολικών μονάδων, οι οποίες συνθέτουν το Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) στο οποίο ανατίθεται η «...ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους» καθώς και η υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης (ΤΕ), της παράλληλης στήριξης – συνεκπαίδευσης (άρθρο 39).

Η Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) λειτουργεί σε κάθε σχολική μονάδα της γενικής εκπαίδευσης, η οποία ανήκει σε ΣΔΕΥ και είναι υπεύθυνη για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των μαθητών. Με την εισήγηση του διευθυντή του Κέντρου Υποστήριξης ΕΑΕ της ΣΔΕΥ, όπου ανήκει η σχολική μονάδα και την απόφαση του οικείου διευθυντή, συγκροτείται η ΕΔΕΑΥ.

Με τον νόμο 315/2014 «Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών», διακρίνονται οι ρόλοι των μελών της ομάδας της ΕΔΕΑΥ και ο σκοπός τους, ο οποίος είναι η διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση στη σχολική μονάδα, ώστε να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα εκπαίδευσης και να υπάρξει ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Αρχικά, η ΕΔΕΑΥ αξιολογεί τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, που αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα. Στης συνέχεια, μαζί με τον εκπαιδευτικό της τάξης συντάσσει διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με το οποίο παρακολουθείται και πραγματοποιείται συνεργατική αντιμετώπιση των δυσκολιών στην τυπική τάξη. Επίσης, θέτει σε εφαρμογή το Ατομικό Τριμηνιαίο Πρόγραμμα Διεπιστημονικής Διαφοροποιημένης Υποστήριξης του μαθητή και το Εξατομικευμένο Πρόγραμμα, σε περίπτωση που ο μαθητής έχει αξιολόγηση από το ΚΕΔΔΥ. Ακόμη, είναι υπεύθυνη για τη διαμόρφωση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης και συντονισμού της κοινωνικής στήριξης του μαθητή και της οικογένειάς του. Η παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ

πραγματοποιείται σε μαθητές που, αν και δέχθηκαν υποστήριξη, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η οργάνωση και η εφαρμογή δραστηριοτήτων συνεργασίας ανάμεσα σε γενικά και σχολεία ειδικής αγωγής, ανήκει, επίσης, στις αρμοδιότητές της (ν. 315/2013, άρθρο 3).

Τέλος, με τον νόμο 4415/2016, άρθρο 48 «Ρύθμιση θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» γίνεται τροποποίηση των διατάξεων του ν. 3699/2008 (Α' 199). Ειδικότερα, πραγματοποιείται ο καθορισμός της ίσης συμμετοχής των μελών του συλλόγου διδασκόντων ως προς τη διοίκηση των ΣΜΕΑΕ και η ρύθμιση θεμάτων σχετικά με την στελέχωση των μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (των ΣΜΕΑΕ, των ΤΕ, των ΚΕΔΔΥ, των προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης, παράλληλης στήριξης και παροχής διδασκαλίας στο σπίτι).

Επίσης, όσον αφορά στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση (οργάνωση, φοίτηση, προγράμματα σπουδών), στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.ΕΚ.) και στα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια, τα οποία μετατρέπονται σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια από το σχολικό έτος 2017-2018, ρυθμίζονται διάφορα θέματα.

### 1.3.2 Διαδικασία αναγνώρισης ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο του σχολείου, σκοπός και λειτουργία του τμήματος ένταξης

Από το 1981 (ν. 1143) αυτοτελή δομή της δημόσιας εκπαίδευσης συνιστά η ειδική εκπαίδευση. Το 1983, σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα 603/82, οι πρώτες ειδικές τάξεις ξεκίνησαν τη λειτουργία τους. Ωστόσο, ειδικές τάξεις υπήρχαν και πιο πριν, όμως απευθύνονταν, ως επί το πλείστον, σε μαθητές με αισθητηριακά προβλήματα και δεν περιλαμβάνονταν σ' έναν γενικότερο εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Μπάρμπας, 2007).

Στη χώρα μας υπάρχει ένα ποσοστό παιδιών που φοιτά στα τμήματα ένταξης χωρίς να έχει λάβει διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα μέσω της ακόλουθης διαδικασίας. Αρχικά, γίνεται η αναγνώριση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό της τάξης, οι οποίοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με την άποψη του ίδιου. Στη συνέχεια, συντάσσεται ένας κατάλογος, ο οποίος παραδίδεται στον διευθυντή του σχολείου. Έπεται συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, ώστε να καταλήξουν, ποια παιδιά θα παρακολουθήσουν το τμήμα ένταξης με γνώμονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες, την αναγκαιότητα για εξειδικευμένο πρόγραμμα, την τάξη, το πόσους μαθητές μπορεί να αναλάβει ο ειδικός παιδαγωγός με στόχο να έχει την ικανότητα να τους υποστηρίξει με αποτελεσματικό τρόπο, καθώς και την ηλικία. Έπειτα, γίνεται ενημέρωση των γονιών από τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης και τον διευθυντή, προκειμένου να υποβληθεί υπεύθυνη δήλωση συμφωνίας σχετικά με τη φοίτηση του μαθητή στο τμήμα ένταξης. Παράλληλα, οι γονείς ενημερώνονται για τα ΚΕΔΔΥ, τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και για τις απαραίτητες διαδικασίες που χρειάζονται, ώστε να πραγματοποιηθεί αυτό (Χαρούπιας, 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα των Τζουριάδου κ.α. (2001) συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι μαθητές φοιτούν στο τμήμα ένταξης με παραπομπή του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Έτσι, επισημαίνεται η μεγάλη ευθύνη και ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των παιδιών που παρακολουθεί το τμήμα ένταξης κατόπιν προτάσεως του δασκάλου γενικής αγωγής ανέρχεται στο 62,8%, το ποσοστό των παιδιών που παρακολουθεί το τμήμα ένταξης μετά από παραπομπή της διαγνωστικής ομάδας φτάνει το ποσοστό του 21,5%, ενώ η παραπομπή από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα αγγίζει το 15,7%.

Όπως γίνεται φανερό, δεν υπάρχει χορήγηση διαγνωστικού κριτηρίου, ώστε ο δάσκαλος γενικής αγωγής να προτείνει τη φοίτηση μαθητή σε τμήμα ένταξης. Επομένως,

με την εκπαιδευτική αξιολόγηση θα εκτιμηθεί ο βαθμός των μαθησιακών προβλημάτων. Η διαδικασία αυτή υλοποιείται με τη συναίνεση του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του συμβούλου ειδικής αγωγής (Χαρούπιας, 2007).

Με την είσοδο του μαθητή στο τμήμα ένταξης, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής δημιουργεί έναν ατομικό φάκελο στον οποίο περιλαμβάνεται η διαγνωστική εκτίμηση του ΚΕΔΔΥ ή του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου μαζί με τις δοκιμασίες που δόθηκαν στο παιδί. Ακόμη, εμπεριέχονται πληροφορίες της πρώτης ημέρας στο τμήμα ένταξης σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, τη διάγνωση, το κοινωνικό ιστορικό και το ιστορικό της οικογένειας. Μπορεί, επιπλέον, να περιλαμβάνει δοκιμασίες, εργασίες του μαθητή, σημειώματα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και όποιες άλλες πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικές.

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εφόσον έχει αξιολογήσει ατομικά τον κάθε μαθητή, προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ειδικό πρόγραμμα, που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Η απομάκρυνσή του από το τμήμα ένταξης σταδιακά συνιστά τον απώτερο στόχο, ενώ η ικανότητα να συμβαδίζει σε γνωστικό επίπεδο με την τυπική τάξη αντιστοιχεί στον μακροπρόθεσμο στόχο (Χαρούπιας, 2005).

Όπως αναφέρθηκε, στο τμήμα ένταξης φοιτούν μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες, συνεπώς τόσο ο χώρος όσο και ο εξοπλισμός θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις διάφορες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Αναλυτικότερα, η τάξη θα πρέπει να είναι μεγάλη για την ατομική εργασία των μαθητών και την αποφυγή της διάσπασης προσοχής τους. Η διαμόρφωση του χώρου, σχετικά με την τοποθέτηση των θρανίων, δε θα πρέπει να γίνεται μετωπικά, διότι ενδεχομένως το παιδί να έχει αρνητικές εμπειρίες, θυμίζοντάς του την τάξη του.

Όσον αφορά στον εξοπλισμό, θα πρέπει να είναι προσβάσιμος και κατάλληλος, ώστε να υπάρχει καλύτερη στήριξη και βοήθεια των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Για

την προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητή, τα καθίσματα θα πρέπει να έχουν μηχανισμό. Το υλικό, διδακτικό και παιδαγωγικό, θα πρέπει να περιλαμβάνει βοηθήματα τεχνολογικά και να εγείρει διάφορες αισθήσεις, οι οποίες βοηθούν στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, το υλικό αυτό θα πρέπει να συνάδει με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παιδιού.

Αναφορικά με το ειδικό πρόγραμμα, αυτό υλοποιείται στο τμήμα ένταξης και την τυπική τάξη. Σχεδιάζεται από τον δάσκαλο ειδικής αγωγής έχοντας ως γνώμονα τις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν, οι οποίες υπάρχουν στον φάκελο του μαθητή. Ο χώρος διεξαγωγής, οι στόχοι και η αξιολόγηση αποτελούν συστατικά στοιχεία, για να υλοποιηθεί με επιτυχία το πρόγραμμα. Επιπλέον, υποστηρίζει και συμβουλεύει τον δάσκαλο γενικής αγωγής και τους γονείς του παιδιού (Χαρούπιας, 2005).

Η οργάνωση του εβδομαδιαίου προγράμματος πραγματοποιείται από τον δάσκαλο του τμήματος ένταξης λαμβάνοντας υπόψη τα σωματικά, συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Υπάρχει, επίσης, η δυνατότητα ένταξης των παιδιών σε ομάδες. Σχετικά με τον καθορισμό των ωρών, κατά τις οποίες ο μαθητής παρακολουθεί το τμήμα ένταξης, αυτές διαμορφώνονται από τον εκπαιδευτικό. Σε ημερήσια βάση δε θα πρέπει να είναι περισσότερες από πέντε για τον ίδιο. Στόχος είναι να μειωθούν σταδιακά οι ώρες που παρακολουθεί ο μαθητής το τμήμα ένταξης μέσω της συνεκπαίδευσης στην γενική τάξη. Ο δάσκαλος του τμήματος ένταξης έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει μέχρι δώδεκα μαθητές και ο κάθε μαθητής έχει δικαίωμα να παρακολουθήσει από μία έως δεκαπέντε διδακτικές ώρες την εβδομάδα (Χαρούπιας, 2009 στο Πιλάτη, 2012).

Όμως, τα τμήματα ένταξης, όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και λειτουργούν, συναντούν ορισμένα προβλήματα και δυσκολίες, τα οποία εντοπίζονται με περισσότερη συχνότητα στην περιφέρεια, λόγω των αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά. Για να αρθούν οι δυσκολίες σχετικά με τον θεσμό αυτό

και να είναι ευνοϊκότερη η προώθησή του, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους (Τζίμας, 2002).

Επίσης, στα τμήματα ένταξης βρίσκονται παιδιά με άλλης μορφής ετερότητες εκτός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης και είναι αλλοδαποί, δίγλωσσοι, οι οποίοι μπορεί να εμφανίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή άλλου είδους δυσκολία. Έτσι, η παρέμβαση κρίνεται πολύ σημαντική, όχι μόνο στο να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα σε γνωστικό επίπεδο αλλά και να αναπτυχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και το αίσθημα αυτοπεποίθησης των παιδιών αυτών (Λολίτσας, 2004).

1.3.3 Ο πολυδιάστατος ρόλος του ειδικού παιδαγωγού και η απόδειξη του σημαντικού ρόλου του για την κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το έργο του ειδικού παιδαγωγού είναι πολυδιάστατο και βαρυσήμαντο, στην προσπάθειά του να συμπεριλάβει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Αρχικά, θα πρέπει να διερευνήσει και να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι ευνοϊκά διακείμενοι ως προς την συμπερίληψη, αν είναι διατεθειμένοι να διαφύγουν από τις προκαταλήψεις που έχουν και να συνεργαστούν. Επίσης, είναι υπεύθυνος για την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτει το σχολείο, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις καινούριες συνθήκες, που θα κληθεί να αντιμετωπίσει.

Βασική υποχρέωσή του είναι η ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη του κάθε μαθητή και η ενίσχυση της κοινής μάθησης με τα υπόλοιπα παιδιά. Η συνεργασία με τον δάσκαλο της γενικής, σχετικά με την ανάλυση των μαθησιακών χαρακτηριστικών του μαθητή, της οριοθέτησης των στόχων του προγράμματος, των δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης της προόδου, καθώς και η ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών συνδράμουν στη μαθησιακή ανάπτυξη του μαθητή.



Ο ειδικός παιδαγωγός, επιπλέον, έχει ρόλο συμβουλευτικό. Συμβουλεύει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους κοινωνικούς φορείς. Όσον αφορά στους μαθητές, είναι υπεύθυνος να διαμορφώσει σωστές ανθρώπινες σχέσεις στο τμήμα ένταξης και να ωθεί τους μαθητές, με την εξάσκηση, προς την κατεύθυνση αυτή. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, αυτοί ζητούν την συμβουλή του ειδικού παιδαγωγού, όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή προβληματικές συμπεριφορές και χρειάζονται κατευθυντήριες γραμμές για την επίλυση των καταστάσεων.

Επιπλέον, ο συμβουλευτικός του ρόλος απέναντι στους γονείς είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η προετοιμασία των γονιών των μαθητών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κοινή φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η καθοδήγηση σε σχέση με τον τρόπο συμπεριφοράς απέναντι σ' αυτούς τους μαθητές, καθώς και η στήριξη των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποτελούν ιδιαίτερο καθήκον του ειδικού παιδαγωγού. Τέλος, η συμβουλευτική δράση του θα πρέπει να επεκτείνεται και σε κοινωνικούς φορείς. Δηλαδή, να έχει την ικανότητα παρέμβασης σε ενδεχόμενα προβλήματα μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, της ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου και κοινωνικών φορέων και της παράθεσης ερευνητικών προτάσεων προς τα αρμόδια Υπουργεία, σε ευρύτερο πλαίσιο (Σούλης, 2002).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή σε συνδυασμό με την χρήση στρατηγικών μάθησης και την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης αποτελούν τον βασικό στόχο που πρέπει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για τον μαθητή που φοιτά στο τμήμα ένταξης (Χαρούπιας, 2009 στο Πιλάτη, 2012). Γίνεται φανερό πως το πρόγραμμα παρέμβασης εστιάζει στην κοινωνικότητα που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής, ώστε αργότερα να μπορεί να ανταπεξέλθει στην καθημερινή ζωή εκτός σχολικού πλαισίου. Οι δραστηριότητες, οι οποίες θα σχεδιάζονται και θα υλοποιούνται στο τμήμα ένταξης, είναι

σημαντικό να απευθύνονται στη γνωστική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Η Ρούμεν (2009) σε έρευνά της θέλησε να μελετήσει την συμπερίληψη είκοσι δύο μαθητών μέσω του προγράμματος που εφαρμόζεται χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της παρατήρησης και της συνέντευξης πέντε ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν προγράμματα που ενισχύουν τη μαθησιακή επίδοση, όταν απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με ελαφρά νοητική υστέρηση, σε αντίθεση με τα προγράμματα, που αφορούν τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη μείωση των μη επιθυμητών συμπεριφορών, αυτά εφαρμόζονται στις περιπτώσεις παιδιών με βαριά νοητική υστέρηση, αυτισμό και προβλήματα συμπεριφοράς. Όμως, πρέπει να επισημανθεί πως τα προγράμματα αυτά, ως επί το πλείστον, δεν στοχεύουν στην ενίσχυση των μαθητών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, αλλά στο αναλυτικό πρόγραμμα της τυπικής τάξης και κατ' επέκταση στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων. Σύμφωνα με την γνώμη των ειδικών παιδαγωγών, οι μαθητές, τις περισσότερες φορές, αδυνατούν να συμπεριληφθούν, λόγω του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένη η διδασκαλία, στη γενική τάξη και όχι εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Σε έρευνα των Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα ένταξης, πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντική η κοινωνική πτυχή του ρόλου που έχουν να εκπληρώσουν σε συνδυασμό με την ενίσχυση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών. Μέσω της υποστήριξης που προσφέρουν στους μαθητές έχουν ως στόχο «να αναπτύξουν το συναίσθημα της ασφάλειας», «της εμπιστοσύνης» και «της αποδοχής», «να μάθουν να επικοινωνούν», «να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση» και «υψηλή αυτοεκτίμηση», «να νιώσουν ισότιμα με τα άλλα παιδιά»,

«να αισθάνονται σίγουρα για τον εαυτό τους», «να αποκτήσουν καλύτερη συναισθηματική οργάνωση».

Σε σχετική έρευνα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές της Ε' και της ΣΤ' δημοτικού που παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης είχαν την ικανότητα να ανταποκριθούν στην κανονική τάξη απαντώντας σε απλές ερωτήσεις και έτσι δεν εισέπρατταν αρνητικά σχόλια από τους συνομηλίκους τους. Από την άλλη μεριά, στην ώρα του διαλείμματος οι μαθητές αυτοί δεν έκαναν παρέα με άλλα παιδιά, ήταν απομονωμένοι και κάποιες φορές δέχονταν πειραχτικά σχόλια από τους υπόλοιπους (Μπάρμπας κ.α., 2006 στο Μπάρμπας, 2007).

Όπως διαπιστώνεται, το εξατομικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα σπάνια εστιάζει στο να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του και να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητές του. Κύριο μέλημα των ειδικών παιδαγωγών για την επιτυχία της κοινωνικής συμπερίληψης πρέπει να είναι η συμμετοχή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ομάδες των συνομηλίκων. Στα πλαίσια της συμπερίληψης, θα πρέπει οι μαθητές να αλληλεπιδρούν και να έχουν κοινωνικές επαφές με τους συμμαθητές τους (Μπάρμπας, 2007).

Ακόμη, ερευνητές, σε διεθνές επίπεδο, πραγματοποιούν μελέτες με στόχο να διαπιστώσουν, αν οι μαθητές με δυσκολίες που φοιτούν στις ειδικές τάξεις, βελτιώνουν τις κοινωνικές συναναστροφές τους σε συνάρτηση και του προγράμματος, του οποίου εφαρμόζεται.

Η Pearl μαζί με τους συνεργάτες της κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει και θα περιορίσει τις συμπεριφορές εκείνες, των παιδιών που έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες θεωρούνται αντικοινωνικές. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους και με την εκμάθηση στρατηγικών, οι οποίες χρησιμοποιούνται στις μεταξύ τους ομάδες, ώστε να

προωθηθεί η κοινωνική συμπερίληψη και να αναπτυχθούν θετικά πρότυπα για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Pearl et al., 1998 στο Πιλάτη, 2012).

Ο Bryan μαζί με τους συνεργάτες του πραγματοποίησαν μια σειρά από έρευνες, όπου θέλησαν να διαπιστώσουν, αν η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών επηρεάζεται από τα θετικά συναισθήματα για τα σχολικά μαθήματα. Το δείγμα πλαισίωσαν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην τυπική τάξη και στο τμήμα ένταξης. Τα στοιχεία των ερευνών τα χρησιμοποίησαν, για να δημιουργήσουν ένα αναλυτικό πρόγραμμα, που θα περιέχονται δραστηριότητες σχετικά με την ενίσχυση της κοινωνικότητας. Ειδικότερα, το πρόγραμμα είχε σχέση με τη χρήση λεξιλογίου από τη μεριά των δασκάλων αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή, με στόχο να συνδράμει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του (Bryan & Bryan, 1991, Bryan, Mathur, Sullivan, & Pukys, 1996, Bryan, Sullivan, & Mathur, 1998 στο Τζουριάδου, 2011).

#### **1.4.Ο ρόλος των στάσεων των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών, των γονέων**

##### **απέναντι στην συμπερίληψη**

###### **1.4.1 Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την συμπερίληψη**

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη εξετάζει τον βαθμό οραματισμού των δασκάλων σχετικά με την συμπερίληψη στο γενικό σχολείο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την υποστήριξη κάποιων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για να συμπεριληφθούν στο σχολείο αυτό ή την πλήρη φοίτησή τους στα Ειδικά Σχολεία. Η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τους μαθητές, καθώς διαφαίνονται οι απόψεις τους, κοινωνικές και συναισθηματικές, και γίνεται σύνδεση των απόψεων σχετικά με τον βαθμό επίδοσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χωρίς (Πέννα, 2008). Ο δάσκαλος στέλνοντας μηνύματα στους μαθητές του μέσω της εμφάνισής του, του τόνου της φωνής του, των κινήσεων των χεριών και του σώματός του

και της έκφρασης του βλέμματός του, εκφράζει τις προσδοκίες και τις προσμονές του (Μιχαηλίδης, 2009).

Οι Stanovich και Jordan (2002) κατηγοριοποιούν τις απόψεις των δασκάλων σε δύο ομάδες. Οι προσεγγίσεις των δασκάλων, είτε παραδοσιακές είτε προοδευτικές, σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών, ασκούν επιρροή στον βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η μία ομάδα έχει τον χαρακτηρισμό pathognomonic («απόψεις με βάση την παθολογία») υποστηρίζοντας πως τα προβλήματα, μαθησιακά και συμπεριφορικά, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, ενυπάρχουν. Στον αντίποδα, υπάρχει η ομάδα με τον χαρακτηρισμό interventionist («απόψεις με βάση την παρέμβαση»). Οι δάσκαλοι αυτοί θεωρούν πως οι δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μέθοδοι διδασκαλίας τους είναι αποτελεσματικότερες δείχνοντας περισσότερη κατανόηση.

#### 1.4.2 Ένταξη με κριτήριο του τύπου των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί έγινε απόπειρα να μελετηθούν οι αντιλήψεις των δασκάλων σε συσχέτιση με την επιρροή των τύπων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών όσον αφορά στην ένταξη των μαθητών στο τυπικό σχολείο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες επηρεάζονται από τη σοβαρότητα της κατάστασής τους (Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis & Norwich, 2002). Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν την ένταξη ως επιτυχή ή μη με βάση την ένταση του προβλήματος του παιδιού και της φύσης του, όμως οι απόψεις τους δίστανται σχετικά με το, ποια είναι η φύση των προβλημάτων των παιδιών αυτών. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στις εμπειρίες και στον ιδεολογικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών (Πέννα, 2008).

Υπάρχει μια σύγχυση, αρκετές φορές, ανάμεσα στον όρο «ειδικές ανάγκες», «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» και στα κριτήρια διαχωρισμού. Η Βλάχου (1999 στο Πέννα, 2008) μετά την υλοποίηση της έρευνάς της κατέληξε ότι κάποιες φορές γινόταν χρήση του όρου «ειδικές ανάγκες», για να προωθηθεί η ένταξη, ενώ άλλες φορές, για να παραπεμφθούν οι μαθητές σε σχολείο εκτός του γενικού.

Ο Αναστασίου (2005) υποστηρίζει πως οι μαθησιακές ανάγκες, διαφόρων τύπων, των μαθητών δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν από το σχολείο, καθώς φαίνεται η αδυναμία ανταπόκρισής του σε αυτές. Σύμφωνα με αυτούς που τάσσονται υπέρ της ένταξης, απαγορεύεται ο αποκλεισμός οποιουδήποτε μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όμως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον δισταγμό τους για την ένταξη, όσον αφορά κάποιες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Dumke & Eberl, 2002 στο Πέννα, 2008).

Οι Busch, Pederson, Espin, & Weissenburger (2001) μελέτησαν έναν αρχάριο δάσκαλο ειδικής αγωγής, ο οποίος ήταν καταρτισμένος κατάλληλα στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης και με εμπειρία διδακτική στη γενική εκπαίδευση. Οι μαθητές, τους οποίους δίδασκε, είχαν μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία και προβλήματα συμπεριφοράς, παρακολουθούσαν γλώσσα και μαθηματικά και στο σύνολο ήταν 15. Τα υπόλοιπα μαθήματα τα παρακολουθούσαν στη γενική τάξη. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του συγκεκριμένου δασκάλου, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια, ώστε να ανταποκριθούν στην τάξη τους. Οι δάσκαλοι δεν είχαν υψηλούς στόχους και προσδοκίες από αυτούς τους μαθητές. Είχαν την πρόθεση να τους συμπεριλάβουν στην τάξη τους, όμως δεν γνώριζαν τον κατάλληλο τρόπο, καθώς οι γνώσεις και οι στρατηγικές τους ήταν ελλιπείς.

Στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Dumke & Eberl (2002 στο Πέννα, 2008) θέλησαν να μελετήσουν το πόσο έτοιμοι είναι οι δάσκαλοι, για να συμπεριλάβουν μαθητές με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη σε συσχέτιση με τους διαφορετικούς τύπους και το βαθμό σοβαρότητας των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεωρούσαν ότι είχαν την ικανότητα να συμπεριλάβουν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αφότου παρατηρούσαν την πρόοδο των μαθητών τους, με τον όρο ότι η μαθησιακή διαδικασία και οι συμμαθητές δεν επηρεάζονταν αρνητικά.

#### 1.4.3 Η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική εκπαίδευση δημιουργεί αρνητική στάση και αβεβαιότητα ως προς την συμπερίληψη

Η επιστημονική κατάρτιση που θα πρέπει να διαθέτουν οι δάσκαλοι με στόχο την επιτυχή ανταπόκρισή τους στην εκπαίδευση και την συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χωρίς, αποτελεί μια σημαντική πτυχή της διαμόρφωσης των αντιλήψεών τους σχετικά με την συμπερίληψη. Η επιτάχυνση των ρυθμών συμπερίληψης μπορεί να επιτευχθεί με την σωστή κατάρτιση και την επάρκεια που θα αποκτήσει ο δάσκαλος μέσω της εκπαίδευσής του (Marte, 1990 στο Κυπριωτάκης, 2001).

Οι Fisher, Grove, & Sax (2000) διαπίστωσαν τα θετικά αποτελέσματα που αποφέρει η εκπαίδευση, όταν οι δάσκαλοι επιμορφώνονται και εκπαιδεύονται. Σε μία άλλη έρευνα βρέθηκε ότι αρκετοί δάσκαλοι γενικής αγωγής δεν ήταν πρόθυμοι να εκπαιδεύσουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όμως η κατάρτισή τους στην ειδική εκπαίδευση ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που βοήθησε στην επιτυχία της δουλειάς τους (deBettencourt, 1999).

Σε έρευνα των Buell, Hallam, & Gamel-McCormick (1999) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πίστευαν ότι ήταν πιο ικανοί και κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να μπορέσουν να συμπεριλάβουν στην τάξη τους παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε αντίθεση, οι δάσκαλοι γενικής αγωγής ένιωθαν αβεβαιότητα για τον βαθμό ικανότητάς τους στην υποστήριξη της συμπερίληψης. Ο Willand (2000 στο Πέννα, 2008)

σε έρευνά του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι ήταν αρνητικοί όσον αφορά στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο. Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης ήταν το κύριο επιχείρημά τους.

Επομένως, η ειδικότητα των δασκάλων είναι ένας παράγοντας που ασκεί επίδραση στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους (Salend & Duhaney, 1999). Σε έρευνα των Minke, Bear, Deemer, & Griffin (1996) διαπιστώθηκε, πως οι δάσκαλοι γενικής αγωγής είχαν λιγότερες θετικές στάσεις απ' ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ως προς την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ότι οι δάσκαλοι, που είχαν έστω μια μικρή εμπειρία στην συμπεριληπτική εκπαίδευση παρουσίαζαν θετικές στάσεις σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν έρθει καθόλου σε επαφή με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, μέσα από την έρευνα του Rose (2001) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που έπρεπε να συμπεριλάβουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, διακατέχονταν από υψηλά επίπεδα άγχους λόγω ότι η εμπειρία, οι γνώσεις και οι δεξιότητες, που διέθεταν, σχετικά με τη διδαχή αυτών των παιδιών, ήταν περιορισμένες.

Επομένως ο δάσκαλος διαδραματίζει έναν πολυσήμαντο ρόλο για την συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη. Είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ευκαιρίες μάθησης και δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών μέσα στην τάξη. Στόχος του είναι να γίνεται όλο και πιο αποτελεσματικός μέσω των γνώσεων, των αντιλήψεων και των δεξιοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει και να τις εφαρμόζει (Stanovich & Jordan, 2002).



#### 1.4.4 Οι στάσεις των μαθητών ως προς την συμπερίληψη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σημαντική είναι η επίδραση που ασκούν οι στάσεις των συμμαθητών προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην τάξη τόσο στον κοινωνικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα, καθώς και στον βαθμό προσαρμογής των παιδιών αυτών (Αραμπατζή, 2009). Αρκετές είναι οι έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφανίζουν θετικότερες στάσεις προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της συνύπαρξης στην ίδια τάξη (Laws & Kelly, 2005· Nikolaraizi & Neil de Reibekil, 2001· Nikolaraizi et al., 2005· Shelvin & O' Moore, 2000). Οι Maras και Brown (2000) διαπίστωσαν ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς αναπηρία έγιναν καλύτερες, όταν άλλαξαν οι στάσεις των μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στους πρώτους.

Η έρευνα των Laws & Kelly (2005) η οποία διεξήχθη σε 202 μαθητές από 9 μέχρι 12 χρονών είχε ως στόχο τη μελέτη του ρόλου της ενημέρωσης για το θέμα της αναπηρίας σχετικά με την εκδήλωση θετικής ή μη στάσης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως η πλειονότητα των παιδιών εκδήλωνε θετική στάση ως προς την αναπηρία λόγω της ενημέρωσης που είχε δεχθεί σε αντίστοιχα θέματα.

Οι Nikolaraizi και De Reybekiel (2001) πραγματοποίησαν έρευνα με 463 παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών θέλοντας να βρουν τον βαθμό επηρεασμού των στάσεων των συνομηλίκων προς τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη συναναστροφή τους με τα παιδιά αυτά και από το είδος της σχολικής μονάδας, στην οποία φοιτούν. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι μαθητές, οι οποίοι είχαν έρθει σε επαφή με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμφάνιζαν θετικότερες στάσεις από τους μαθητές που δεν είχαν καθόλου επαφή. Ακόμη, όταν το σχολείο διέθετε τμήμα ένταξης τα παιδιά

εκδήλωναν θετικότερη στάση απ' ότι τα παιδιά που το σχολείο τους δε διέθετε τμήμα ένταξης.

Στον αντίποδα βρίσκεται μια σειρά από έρευνες που τα ευρήματά τους είναι αρνητικά (Hodkinson, 2007· Nowicki & Sandieson, 2002· Siperstein, Parker, Bardon, & Widaman, 2007).

Ο Hodkinson (2007) θέλησε να μελετήσει τον τρόπο αντίληψης της αναπηρίας των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των στάσεων που εκδηλώνουν προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι στάσεις για τους μαθητές με κάποιου είδους αναπηρία ήταν αρνητικές. Η πλειονότητα των μαθητών θεωρούσε ότι η αναπηρία είναι σωματική και οι αρνητικές στάσεις εκδηλώνονταν περισσότερο από τα αγόρια.

Η μελέτη μετα-ανάλυσης των Nowicki και Sandieson (2002) είχε ως στόχο την εξέταση των στάσεων 2.240 μαθητών, που εκπαιδεύονται σε δημοτικά σχολεία, όπου υπάρχουν τμήματα ένταξης, προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε, πως οι στάσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ήταν αρνητικές στα παιδιά με κάποιου είδους αναπηρία και επιθυμούσαν να συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους, οι οποίοι δεν παρουσίαζαν αναπηρία. Ακόμη, τα κορίτσια υιοθετούσαν περισσότερο θετικές στάσεις προς στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σύγκριση με τα αγόρια.

Γενικότερα, η θέση που κατέχουν κοινωνικά οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη, είναι χαμηλή και παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Nowicki, 2003· Ruijs & Peetsma, 2009 στο Ευκαρπίδης, 2015).

#### 1.4.5 Ο ρόλος των γονέων

Η οικογένεια διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς το παιδί διαμορφώνει την προσωπικότητά του και κοινωνικοποιείται (Αντωνιάδου & Μπίμπου-Νάκου, 2006). Το παιδί, μέσω της αλληλεπίδρασης και της στήριξης που αναπτύσσεται σε σχέση με τον γονέα του, διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και αναπτύσσει τα κίνητρα και τις προσδοκίες του, τα οποία θα το οδηγήσουν στην επιτυχία (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Οι γονείς, σύμφωνα με δηλώσεις τους, νιώθουν ικανοποιημένοι, όταν στο γενικό σχολείο ο εκπαιδευτικός έχει τον βοηθό του (Fox, Farrell, & Davis, 2004). Παρόλα αυτά, έχουν ακόμη έναν σημαντικό ρόλο να επιτελέσουν, αυτόν της μαθησιακής στήριξης (Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995). Οι Hill και Taylor (2004) και Στογιαννίδου (2006) υποστηρίζουν πως για να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι των παιδιών και να επιτευχθεί η βέλτιστη σχολική επίδοση, η συμμετοχή των γονέων, στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται αναγκαία.

Όμως, μεγάλη είναι η επίδραση της παροχής βοήθειας στο σπίτι στη μελέτη των μαθημάτων, η οποία μπορεί να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στην εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και στην πεποίθηση της ανικανότητας ολοκλήρωσης ενός έργου από τους ίδιους (Georgiou, 1999). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα της Singer (2005) από την οποία συμπεραίνεται πως μεγάλο ποσοστό των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν έρχεται σε συνομιλία με τους γονείς του, γιατί πιστεύει, πως οι γονείς θα έβαζαν μεγαλύτερο όγκο ασκήσεων προς επίλυση. Ακόμη, τα παιδιά θεωρούσαν ότι θα ένιωθαν το αίσθημα της ντροπής και της θλίψης, αν συνδιαλέγονταν μαζί τους, και ότι οι γονείς θα αισθάνονταν μεγαλύτερη ανησυχία.

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί θα πρέπει να διαγιγνώσκονται από επιστημονική ομάδα παρέχοντας στους γονείς σωστή ενημέρωση σχετικά με το πρόβλημα

του παιδιού, καθώς και το πού θα είναι καλό να απευθυνθούν (Μιχαηλίδης, 2009). Η Sorensen μαζί με τους συνεργάτες της (2003) θέλησαν να μελετήσουν την ψυχοκοινωνική προσαρμοστικότητα 100 παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από 7 έως 11 χρονών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι γονείς συνειδητοποίησαν μέσω της διάγνωσης τη φύση των προβλημάτων, τα οποία ευθύνονται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους στον μαθησιακό τομέα, έχοντας ως απόρροια την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών τους και την καλύτερη σχέση μεταξύ τους.

Παρομοίως, η Αλευρίδου (2010) στην έρευνα που διεξήγαγε συμπέρανε, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων σε μητέρες παιδιών με δυσλεξία, αφότου γινόταν η διάγνωση, οι μητέρες ερχόταν σε διάλογο συχνότερα με τα παιδιά τους και προσπαθούσαν να εντείνουν τις ενέργειές τους, οι οποίες θα βοηθούσαν και θα ωθούσαν τα παιδιά τους να κοινωνικοποιηθούν. Συνεπώς, γίνεται διακριτό πως για να τροποποιηθεί η στάση του γονιού απέναντι στο παιδί του, η έγκαιρη διάγνωση έχει θετική συμβολή στην επίτευξη αυτού του σκοπού (Sorensen et al., 2003).

Ωστόσο, σε έρευνα των Svetaz, Ireland και Blum (2000) οι γονείς των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν μεγάλες προσδοκίες για το μέλλον, όσον αφορά στον ακαδημαϊκό τομέα, σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεπώς σημαντική είναι η υποστήριξη που θα πρέπει να δέχονται οι γονείς, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν την νέα κατάσταση που προκύπτει εξαιτίας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Εάν δε γίνει κάτι τέτοιο, υπάρχει πιθανότητα οι γονείς να εκδηλώσουν αρνητική στάση προς τα παιδιά τους, η οποία ενδέχεται να συμβάλει στον περιορισμό της εξέλιξης της συναισθηματικής και κοινωνικής πλευράς του παιδιού (Δόικου-Αυλίδου, 2002· Μιχαηλίδης, 2009).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, η καταγραφή και η ανάλυση της κοινωνικής συμπερίληψης στη σχολική ζωή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.) που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης του Δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, θέτονται τα παρακάτω διερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό πλαίσιο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους;
- 2) Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η κοινωνική συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκτός σχολικού πλαισίου συγκριτικά με τους συμμαθητές τους;

# **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## **Κεφάλαιο 2°**

### **Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **2.1 Ερευνητική στρατηγική**

Στην παρούσα έρευνα έγινε επιλογή της ποσοτικής μεθόδου με την εφαρμογή του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με την περιγραφική στατιστική, αρχικά συλλέχθηκαν τα δεδομένα και οργανώθηκαν, ώστε να είναι ευκολότερη η περιγραφή των ιδιοτήτων τους με τη χρήση γραφικών αναπαραστάσεων και πινάκων. Ακολούθως, σύμφωνα με την επαγωγική στατιστική, η οποία έχει ως βάση της τη θεωρία των πιθανοτήτων, χρησιμοποιήθηκαν στατιστικές μέθοδοι, ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα σε σχέση μ' έναν πληθυσμό από τη συλλογή των δεδομένων του δείγματος του πληθυσμού (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011).

#### **2.2 Συμμετέχοντες**

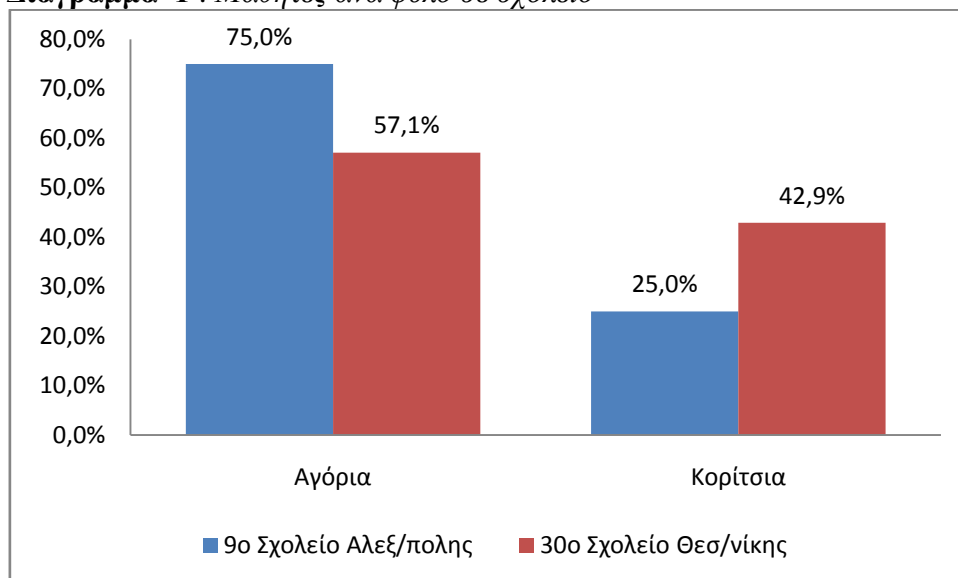
Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν παιδιά δημοτικού ηλικίας από 8 έως και 11 ετών, δηλαδή από Γ' έως και Στ' δημοτικού, που προέρχονταν από δύο δημοτικά σχολεία της Αλεξανδρούπολης και της Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 15 μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που είχαν διαγνωστεί από τα ΚΕΔΔΥ και τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα και φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης εκ των οποίων τα 10 ήταν αγόρια (2 φοιτούσαν στην Γ' τάξη, 1 στην Δ' τάξη, 3 στην Ε' τάξη και 4 στη Στ' τάξη) και τα 5 κορίτσια (1 φοιτούσε στην Ε' τάξη και 4 στη Στ' τάξη) και 15 μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εκ των οποίων τα 10 ήταν αγόρια (2 φοιτούσαν στην Γ' τάξη, 1 στην Δ' τάξη, 3 στην Ε' τάξη και 4 στη Στ' τάξη) και τα 5 κορίτσια (1 φοιτούσε στην Ε' τάξη και 4 στη Στ' τάξη). Στον τελευταίο πίνακα διαφαίνεται η κατηγοριοποίηση του επαγγέλματος των γονέων (αγρότης, ελεύθερος επαγγελματίας, μισθωτός δημοσίου,

ιδιωτικού, άνεργος). Οι παρακάτω πίνακες και τα διαγράμματα παρουσιάζουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά.

**Πίνακας 1 :** Μαθητές ανά φύλο σε σχολείο

	<b>ΦΥΛΟ</b>			
	Αγόρια	( % ) ανά σχολείο	Κορίτσια	( % ) ανά σχολείο
<b>9<sup>ο</sup> Σχολείο Αλεξ/πολης</b>	12	75,0	4	25,0
<b>30<sup>ο</sup> Σχολείο Θεσ/νίκης</b>	8	57,1	6	42,9
<b>Σύνολο</b>	20		10	

**Διάγραμμα 1 :** Μαθητές ανά φύλο σε σχολείο

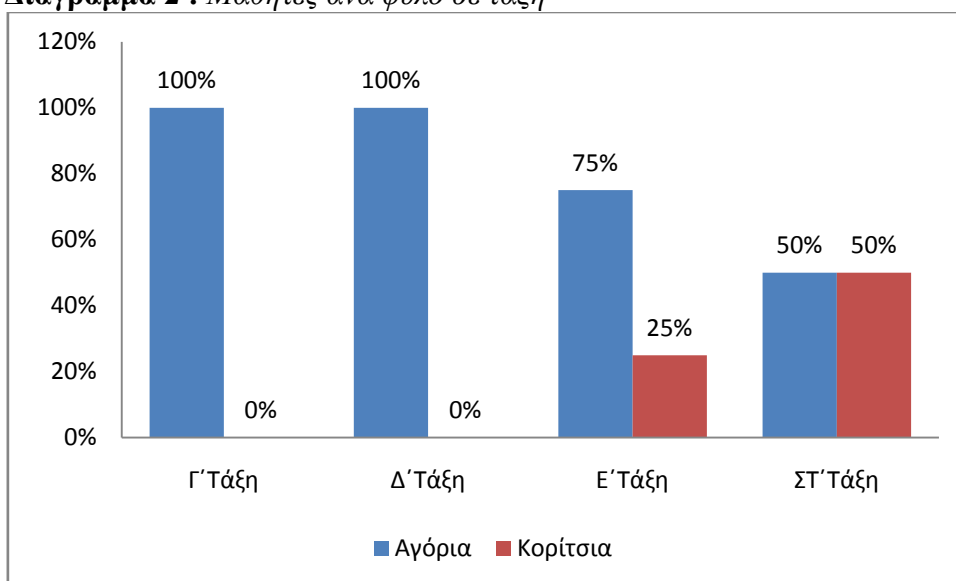




**Πίνακας 2 : Μαθητές ανά φύλο σε τάξη**

	<b>ΦΥΛΟ</b>			
	<b>Αγόρια</b>	<b>(%) ανά τάξη</b>	<b>Κορίτσια</b>	<b>(%) ανά τάξη</b>
<b>Γ' Τάξη</b>	4	100,0	0	0,0
<b>Δ' Τάξη</b>	2	100,0	0	0,0
<b>Ε' Τάξη</b>	6	75,0	2	25,0
<b>ΣΤ' Τάξη</b>	8	50,0	8	50,0
<b>Σύνολο</b>	20		10	

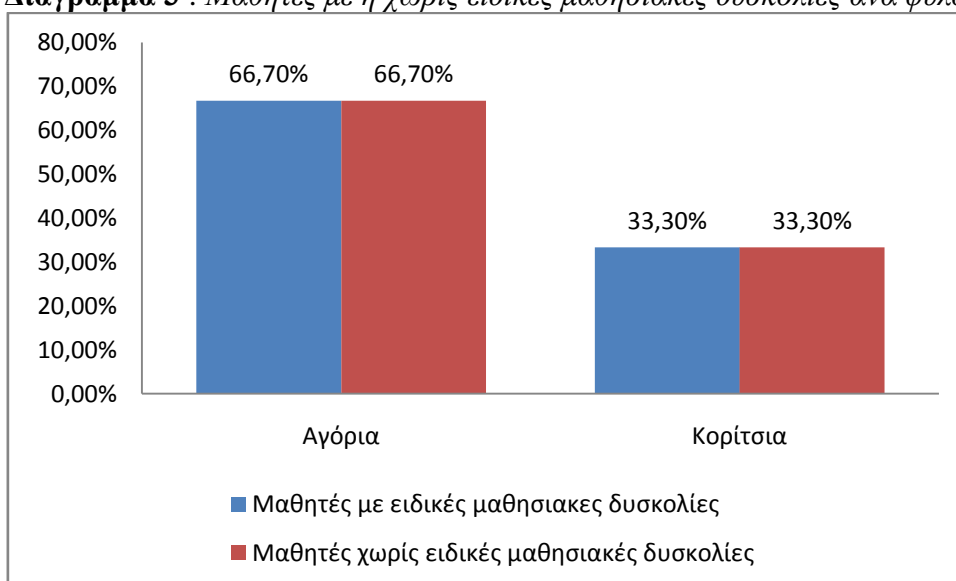
**Διάγραμμα 2 : Μαθητές ανά φύλο σε τάξη**



**Πίνακας 3 :** Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά φύλο

	ΦΥΛΟ			
	Αγόρια	( % )	Κορίτσια	( % )
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	10	66,7	5	33,3
Μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	10	66,7	5	33,3
<b>Σύνολο</b>	20	66,7	10	33,3

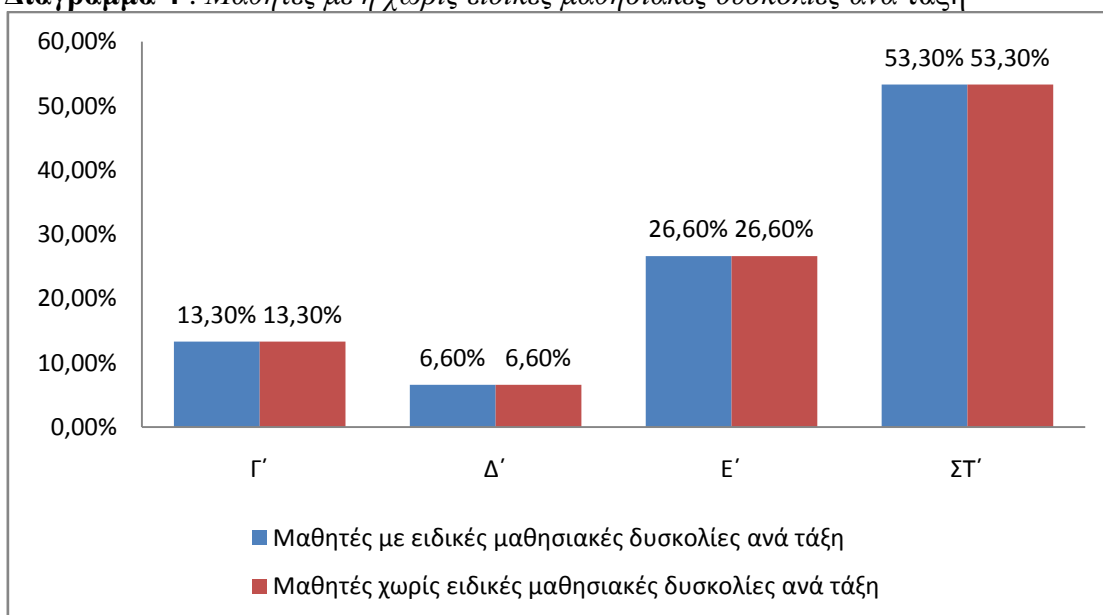
**Διάγραμμα 3 :** Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά φύλο



**Πίνακας 4 :** Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη

	ΤΑΞΕΙΣ							
	Γ΄	(%)	Δ΄	(%)	Ε΄	(%)	ΣΤ΄	(%)
Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη	2	13,3	1	6,6	4	26,6	8	53,3
Μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη	2	13,3	1	6,6	4	26,6	8	53,3
<b>Σύνολο</b>	4	13,3	2	6,6	8	26,6	16	53,3

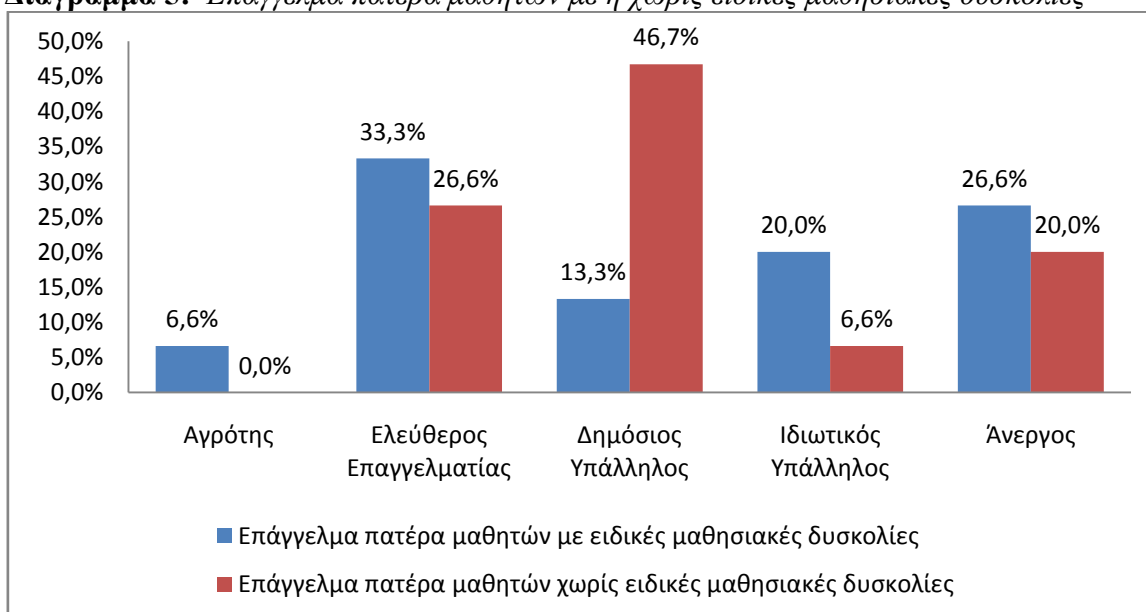
**Διάγραμμα 4 :** Μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανά τάξη



**Πίνακας 5:** Επάγγελμα πατέρα μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ									
	Αγρότης	(%)	Ελεύθερος Επαγ/τίας	(%)	Δημόσιος Υπάλληλος	(%)	Ιδιωτικός Υπάλληλος	(%)	Άνεργος	(%)
Επάγγελμα πατέρα μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	1	6,6	5	33,3	2	13,3	3	20,0	4	26,6
Επάγγελμα πατέρα μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	0	0,0	4	26,6	7	46,7	1	6,6	3	20,0
<b>Σύνολο</b>	<b>1</b>	<b>3,3</b>	<b>9</b>	<b>30,0</b>	<b>9</b>	<b>30,0</b>	<b>4</b>	<b>13,3</b>	<b>7</b>	<b>23,3</b>

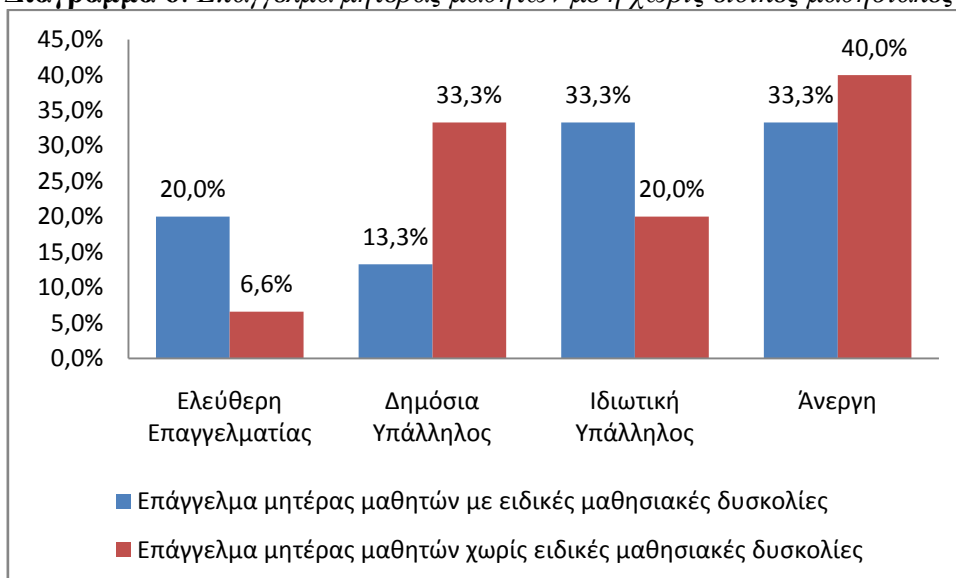
**Διάγραμμα 5:** Επάγγελμα πατέρα μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες



**Πίνακας 6:** Επάγγελμα μητέρας μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ							
	Ελεύθερη Επαγγελματίας	(%)	Δημόσια Υπάλληλος	(%)	Ιδιωτική Υπάλληλος	(%)	Άνεργη	(%)
Επάγγελμα μητέρας μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	3	20,0	2	13,3	5	33,3	5	33,3
Επάγγελμα μητέρας μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	1	6,6	5	33,3	3	20,0	6	40,0
<b>Σύνολο</b>	<b>4</b>	<b>13,3</b>	<b>7</b>	<b>23,3</b>	<b>9</b>	<b>30,0</b>	<b>11</b>	<b>36,6</b>

**Διάγραμμα 6:** Επάγγελμα μητέρας μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες



## 2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων και διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

### 2.3.1 Εργαλείο έρευνας

Η κοινωνιομετρία αποτελεί πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας (Μπίκος, 2004) έχοντας ως στόχο της τη διερεύνηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Ο ρόλος, η κοινωνική θέση, τα χαρακτηριστικά που διαθέτει το κάθε άτομο αποτελούν στοιχεία συλλογής δεδομένων, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος αυτός (Moreno, 1970 στο Μπίκος, 2004). Η κοινωνιομετρία έχει στη διάθεσή της μια πληθώρα τεχνικών από τις οποίες αυτή που χρησιμοποιείται πιο συχνά είναι το κοινωνιομετρικό τεστ «αποσκοπώντας να ανακαλύψει και να περιγράψει τη σχέση αμοιβαίας αποδοχής ή και απόρριψης, που παρατηρείται μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνικής ομάδας. Επιτρέπει την αξιολόγηση της δομής των σχέσεων αυτών, της εξέλιξής τους και των αποτελεσμάτων τους» (Βάμβουκας, 2007, σ. 324).

Το ζητούμενο ενός κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου είναι η κατονομασία, εκ μέρους όλων των μελών μιας ομάδας, εκείνων των ατόμων με τα οποία θα είχαν ή όχι την επιθυμία να είναι μαζί σε μια κατάσταση ή σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ειδικότερα, σε κάθε εκφώνηση, αρχικά, θα πρέπει να γίνεται αναφορά στην «ακτίνα προτίμησης», δηλαδή ποια είναι τα όρια στα οποία το άτομο θα έχει τη δυνατότητα να ψάξει και να καταγράψει τα άτομα που επιθυμεί. Ακολούθως, το «σημείο προτίμησης», κατά το οποίο δίνεται η κατεύθυνση, που θα κινηθεί το άτομο απέναντι στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ώστε να εκφράσει την αποδοχή ή την απόρριψή του. Το κριτήριο αφορά τη φύση της δραστηριότητας σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο πρέπει να αποφανθεί θετικά ή αρνητικά, να επιλέξει ή να απορρίψει μέλη της ομάδας του. Έπειτα, το κοινωνιομετρικό ερώτημα μπορεί να ακολουθείται από περιορισμένο ή απεριόριστο αριθμό προτιμήσεων, δηλαδή υπάρχει η δυνατότητα το άτομο να εκφράζει ελεύθερα τις

προτιμήσεις του ή να τις περιορίζει στις τρεις συνήθως. Τέλος, ορίζεται η σειρά κατά την οποία το άτομο θα αποφασίσει ποιους επιλέγει ή ποιους απορρίπτει (Βάμβουκας, 2007).

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ-ερωτηματολόγιο των Blumenthal και Marten (2015) , το οποίο απαρτίζεται από έξι ερωτήσεις και παρατίθεται αναλυτικά στο παράρτημα. Επιδίωξη ήταν να αποφευχθούν ασαφείς λέξεις ή εκφράσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να προκαλέσουν σύγχυση των μαθητών του δείγματος ή να προκαταλάβουν τις απαντήσεις τους.

Παράλληλα, ο αριθμός των ερωτήσεων περιορίστηκε στις έξι, γιατί επιδιώχτηκε με τη φυσική ροή των ερωτήσεων να μην κουραστούν οι μαθητές αλλά και να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

### 2.3.2 Διαδικασία

Ο σχεδιασμός, η προπαρασκευή και η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε από τον Ιανουάριο του 2017 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους. Στο διάστημα αυτό έγιναν οι προκριματικές εργασίες για την επιλογή του ερωτηματολογίου, των σχολείων και των τμημάτων ένταξης από το μαθητικό δυναμικό των οποίων θα συγκροτούνταν τα υποκείμενα της έρευνας.

Ειδικότερα, η έρευνα ξεκίνησε από ένα δημοτικό σχολείο της Αλεξανδρούπολης και ολοκληρώθηκε από ένα δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια και είχε ως εξής: Αρχικά, ερχόμουν σε επικοινωνία με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, ώστε να ενημερωθώ για τους μαθητές, οι οποίοι είχαν διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούσαν στο τμήμα ένταξης. Στη συνέχεια, ερχόμουν σε συνομιλία με τον υπεύθυνο δάσκαλο ή δασκάλα του τμήματος στο οποίο φοιτούσε ο συγκεκριμένος μαθητής/-τρια και με τη βοήθειά τους δινόταν επεξηγήσεις στους μαθητές της τάξης για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

και έπειτα πραγματοποιούνταν η συμπλήρωσή του, η οποία διαρκούσε συνήθως 10'-15'. Προτού, όμως γίνουν αυτά, οι μαθητές ενημερώνονταν για τον σκοπό, που βρίσκομαι στην τάξη τους και πως θα έπρεπε να απαντήσουν με ειλικρίνεια, καθώς δινόταν η διαβεβαίωση πως θα διατηρηθεί ανωνυμία και πως η συγκέντρωση των στοιχείων αποτελεί ερευνητικό δεδομένο, το οποίο θα γνωστοποιηθεί σε εξωτερικούς παράγοντες. Αφού γινόταν η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, σε συνεργασία με τον δάσκαλο ή την δασκάλα του τμήματος επιλέγονταν οι δύο μαθητές (ο ένας με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσε στο τμήμα ένταξης και ο άλλος χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες). Ακόμη, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν τη διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων θετικά και συνεργάστηκαν άγογα, ενώ δεν έλειψαν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι τη θεώρησαν και ως γραπτή δοκιμασία.

Στη συνέχεια, συγκροτήθηκαν οι δύο ομάδες. Τη μία ομάδα αποτέλεσαν οι 15 μαθητές (αγόρια και κορίτσια) με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοιτούν στο τμήμα ένταξης. Την άλλη ομάδα αποτέλεσαν 15 μαθητές, οι οποίοι επελέγησαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας από το σύνολο των μαθητών της κάθε τάξης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι δύο ομάδες εξισώθηκαν ως προς τους παράγοντες φύλο, τμήμα και τάξη φοίτησης. Δηλαδή, από κάθε τμήμα, στο οποίο φοιτούσαν μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης, επιλέχτηκε ίσος αριθμός μαθητών του ίδιου φύλου.

#### **2.4 Ανάλυση των δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα, αρχικά πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις των δημογραφικών στοιχείων του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου αναφορικά με το σχολείο, το φύλο, την ύπαρξη ή μη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, την τάξη φοίτησης και το επάγγελμα των γονέων. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν επαγωγικές



στατιστικές αναλύσεις (t-test, συσχετίσεις, παλινδρομήσεις), ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός επηρεασμού μεταξύ της ύπαρξης ή μη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και των ερωτήσεων του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου.

Η κωδικοποίηση των δεδομένων του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου έγινε σύμφωνα με τους Voß και Marten (2015). Η αξιολόγηση κάθε κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου πραγματοποιείται ξεχωριστά και το καθένα παίρνει από μια τιμή. Αρχικά στην πρώτη στήλη σημειώνονται οι τιμές, η μία κάτω από την άλλη, τις οποίες έχει πάρει το κάθε ερωτηματολόγιο και συμβολίζουν τον εκάστοτε μαθητή. Στη συνέχεια, κάτω από κάθε ερώτηση (θετική και αρνητική), οι οποίες έχουν περαστεί η μία δίπλα στην άλλη, σημειώνεται ο αριθμός, ο οποίος συμβολίζει τις φορές, τις οποίες ο συγκεκριμένος μαθητής επιλέχθηκε από τους συμμαθητές του. Αν δεν επιλεγεί κάποιος μαθητής σημειώνεται ο αριθμός 0 στο αντίστοιχο κελί.

Οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις και η διαμόρφωση των πινάκων υλοποιήθηκε σύμφωνα με τους Ζαφειρόπουλος, 2015 και Ρούσσοι & Τσαούσης, 2011.

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Αποτελέσματα της έρευνας

Αφότου συλλέχθηκαν και κωδικοποιήθηκαν τα δεδομένα από τα ερωτηματολόγια, πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις.

**Πίνακας 1 :** *T-test* ανάμεσα στις 6 ερωτήσεις και στους μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	Μαθητές με ή χωρίς Ε.Μ.Δ.	N	M.O.	Τυπικές αποκλίσεις	(t)	(df)	(p)
<b>EP. 1</b>	όχι	15	2,67	2,13	2,19	28,00	0,037
	ναι	15	1,20	1,47			
<b>EP. 2</b>	όχι	15	2,27	2,28	-1,08	28,00	0,289
	ναι	15	3,27	2,76			
<b>EP. 3</b>	όχι	15	2,73	2,34	2,96	18,40	0,008
	ναι	15	0,80	0,94			
<b>EP. 4</b>	όχι	15	2,27	2,55	-0,38	28,00	0,704
	ναι	15	2,67	3,13			
<b>EP. 5</b>	όχι	15	3,00	1,93	2,79	28,00	0,009
	ναι	15	1,27	1,44			
<b>EP. 6</b>	όχι	15	2,13	2,36	-1,10	28,00	0,280
	ναι	15	3,33	3,50			

Από τα δεδομένα του πίνακα 1 διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p= 0,037$ ) των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι φοίτησαν στο τμήμα ένταξης, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους, καθώς επιλέγονται από αυτούς σε μικρότερα ποσοστά, για να καθίσουν μαζί τους στο θρανίο (ερ. 1).

Σύμφωνα με την ερώτηση 3, σχετικά με το ποιους από τους συμμαθητές τους θα επέλεγαν να προσκαλέσουν στα γενέθλια, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p= 0,008$ ), καθώς οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. που φοιτούν στο Τ.Ε. επιλέγονται λιγότερο σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Από τα δεδομένα του πίνακα 1 διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p= 0,009$ ), καθώς οι μαθητές χωρίς Ε.Μ.Δ. επιλέγουν λιγότερο να παίξουν στο διάλειμμα με τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. (ερ. 5).

**Πίνακας 2:** Συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές EP.1, EP.2, EP.3, EP.4, EP.5, EP.6, μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

	EP. 1	EP. 2	EP. 3	EP. 4	EP. 5	EP. 6
EP. 2	-0,57 **					
EP. 3	0,80 **	-0,48 **				
EP. 4	-0,52 **	0,80 **	-0,38 *			
EP. 5	0,73 **	-0,67 **	0,83 **	-0,58 **		
EP. 6	-0,55 **	0,87 **	-0,42 *	0,94 **	-0,62 **	
Μαθητές με ή χωρίς Ε.Μ.Δ.	-0,38 *	0,20	-0,49 **	0,07	-0,47 **	0,20

(\* :  $p<0,05$  , \*\*  $p<0,01$ )

Από τον πίνακα 2 διαπιστώνεται πως ανάμεσα:

1. Στην ερώτηση 1 (με ποιους συμμαθητές θα κάθονταν στο θρανίο) και στους μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση ( $r= -0,38$ ), δηλαδή η ύπαρξη Ε.Μ.Δ. επηρεάζει αρνητικά την επιλογή στο θρανίο και στατιστική σημαντικότητα.
2. Στην ερώτηση 3 (ποιους συμμαθητές θα προσκαλούσαν στα γενέθλια) και στους μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση ( $r= -0,49$ ) και ισχυρή στατιστική σημαντικότητα.
3. Στην ερώτηση 5 (με ποιους συμμαθητές θα έπαιζαν στο διάλειμμα) και στους μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει χαμηλή αρνητική συσχέτιση ( $r= -0,47$ ) και ισχυρή στατιστική σημαντικότητα.

**Πίνακας 3 :** Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με εξαρτημένη την Ερώτηση 1

Ανεξάρτητη μεταβλητή	(B)	Beta	(t)	(p)	Μεταβολή R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς Ε.Μ.Δ.	-1,47	-0,38	-2,19	0,037	0,15

Από τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται πως η ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της μη επιλογής από τους συμμαθητές τους να καθίσουν μαζί στο θρανίο, καθώς υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά  $p=0,037$ .

**Πίνακας 4 :** Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με εξαρτημένη την Ερώτηση 5

Ανεξάρτητη μεταβλητή	(B)	Beta	(t)	(p)	Μεταβολή R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς Ε.Μ.Δ.	-1,73	-0,47	-2,79	0,009	0,22

Η ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της μη επιλογής για παιχνίδι στο διάλειμμα από τους συμμαθητές τους με στατιστικά σημαντική διαφορά  $p=0,009$ .

**Πίνακας 5 :** Παλινδρόμηση ανεξάρτητης μεταβλητής μαθητές με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με εξαρτημένη την Ερώτηση 3

Ανεξάρτητη μεταβλητή	(B)	Beta	(t)	(p)	Μεταβολή R <sup>2</sup>
Μαθητές με ή χωρίς Ε.Μ.Δ.	-1,93	-0,49	-2,96	0,006	0,24

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με  $p=0,006$  μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και της πρόσκλησης σε γενέθλια.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο τμήμα ένταξης δεν επιλέγονται από τους συμμαθητές τους για να καθίσουν μαζί στο θρανίο, να προσκληθούν στα γενέθλια και να παίξουν στο διάλειμμα. Θα πρέπει όμως να επισημανθεί, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των αρνητικών ερωτήσεων (με ποιους συμμαθητές δε θα καθόταν μαζί στο θρανίο, ποιους δε θα προσκαλούσαν σε γενέθλια και με ποιους δε θα έπαιζαν στο διάλειμμα), παρόλο που τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είχαν μεγαλύτερα ποσοστά απόρριψης αναφορικά με τις αρνητικές ερωτήσεις.

## Κεφάλαιο 4°

### Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

Αφού πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου, το οποίο αποτέλεσε το εργαλείο της παρούσας έρευνας, επιχειρείται, στο κεφάλαιο αυτό, να συνοψισθούν και να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα.

Από τα ευρήματα διαπιστώνεται πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης επιλέγονται σε μικρότερα ποσοστά σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, για να καθίσουν μαζί στο θρανίο, να προσκληθούν στα γενέθλια και να παίξουν στο διάλειμμα. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συγκλίνουν με την έρευνα της Wiener (2004) κατά την οποία διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν ήταν δημοφιλή στην τάξη τους και είχαν λιγότερες φίλιες συγκρινόμενα με τους συμμαθητές τους χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Παρομοίως, ο Estell και οι συνεργάτες του (2008) θέλησαν να μελετήσουν τον βαθμό αποδοχής των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.361 μαθητές εκ των οποίων οι 55 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Πραγματοποιούνταν μέτρηση της αποδοχής τους σε κάθε εξάμηνο από την άνοιξη της τρίτης τάξης μέχρι το φθινόπωρο της έκτης τάξης με διάφορες κοινωνιομετρικές τεχνικές. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η κοινωνική τους θέση είναι χαμηλή σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι ανάλογα της ακόλουθης έρευνας, όπου στόχος ήταν η εστίαση στους τομείς της φιλίας, της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής αυτοαντίληψης και της αποδοχής από τους συμμαθητές μέσω της παρατήρησης, του ερωτηματολογίου και της ονομαστικής προτίμησης. Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως οι φίλιες και οι συναναστροφές των μαθητών με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι λιγότερες σε σχέση με τους συμμαθητές τους και η αποδοχή μικρότερη. Ως προς την κοινωνική αυτοαντίληψη, αυτή δε διέφερε από την υπόλοιπη ομάδα (Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010).

Η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται και με την έρευνα των Kuhne και Wiener (2000), οι οποίοι ερεύνησαν τη σταθερότητα της κοινωνικής θέσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε δείγμα 76 μαθητών από τους οποίους οι 38 είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ως εργαλεία χρησιμοποίησαν το κοινωνιομετρικό τεστ με τις θετικές και τις αρνητικές ερωτήσεις, καθώς και την ονομαστική κλίμακα κοινωνικής συμπεριφοράς. Από τα ευρήματα φάνηκε πως οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλά ποσοστά κοινωνικής προτίμησης και είναι λιγότερο πιθανό να συνεργάζονται με την ομάδα ή να χαρακτηρίζονται ως αρχηγοί.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας συγκλίνουν με αυτά των Pijl και Frostad (2010), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα, ώστε να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στην αποδοχή των μαθητών με δυσκολίες από τους συμμαθητές τους και της αυτοαντίληψής τους. Το δείγμα αποτελούνταν από 498 μαθητές, όπου οι 37 είχαν κάποια δυσκολία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμαθητές δεν αποδέχονται τα παιδιά με δυσκολίες με συνέπεια να υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ανάπτυξης χαμηλής αυτοαντίληψης.

Επίσης, ο Μπάρμπας και οι συνεργάτες του (2006) διαπίστωσαν, πως τα παιδιά που φοιτούσαν σε τμήμα ένταξης στην ώρα του διαλείμματος δεν έκαναν παρέα με άλλα παιδιά, ήταν απομονωμένα και κάποιες φορές δέχονταν πειραχτικά σχόλια από τους υπόλοιπους (Μπάρμπας κα., 2006 στο Μπάρμπας 2007).

Υπάρχει πιθανότητα τα ευρήματα αυτά να οφείλονται σε κοινωνική φοβία (Μπίμπου-Νάκου, 2011) δηλαδή το παιδί να φοβάται κοινωνικές περιστάσεις (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003) ή σε κοινωνική απόσυρση, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η συστολή και η δειλία (Αργυρακούλη, 2011). Ακόμη, μπορεί να οφείλονται σε

εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (ΔΕΠ/Υ και διαταραχές διαγωγής) (Δόικου-Αυλίδου, 2002), τα οποία μπορούν να εκδηλωθούν με επιθετική ή αντικοινωνική συμπεριφορά (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου, & Λαρδούτσου, 2011).

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων (Most & Greenbank, 2000· Nowicki, 2003· Ruijs & Peetsma, 2009 στο Ευκαρπίδης, 2015· Wong, 1996· Παπουτσάκη, 2011). Δεν μπορούν να ερμηνεύσουν σωστά τα ερεθίσματα κατά τις κοινωνικές περιστάσεις και να επιλέξουν τις συμπεριφορές εκείνες, για να αποφύγουν δυσάρεστες καταστάσεις (Kavale & Forness, 1996). Ακόμη, εξαιτίας της περιορισμένης ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, η αγνόηση κι ο μη σεβασμός των συναισθημάτων των υπολοίπων, είναι συμπεριφορές, οι οποίες ενδέχεται να δημιουργούν προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις (Κλεφτάρας, 2011).

Επιπρόσθετα, η στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να επηρεάζει τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς διαφαίνονται οι απόψεις τους, κοινωνικές και συναισθηματικές (Μιχαηλίδης, 2009· Πέννα, 2008). Τέλος, η στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους είναι καταλυτική. Εάν οι γονείς δε δέχονται υποστήριξη για τον τρόπο διαχείρισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους, υπάρχει πιθανότητα οι γονείς να εκδηλώσουν αρνητική στάση προς τα παιδιά τους, η οποία ενδέχεται να συμβάλει στον περιορισμό της εξέλιξης της συναισθηματικής και κοινωνικής πλευράς του παιδιού (Δόικου-Αυλίδου, 2002· Μιχαηλίδης, 2009).

Με την είσοδο του μαθητή στο τμήμα ένταξης, ο δάσκαλος ειδικής αγωγής δημιουργεί έναν ατομικό φάκελο στον οποίο περιλαμβάνεται η διαγνωστική εκτίμηση του ΚΕΔΔΥ ή του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου μαζί με τις δοκιμασίες που δόθηκαν στο παιδί. Ακόμη, εμπεριέχονται πληροφορίες της πρώτης ημέρας στο τμήμα ένταξης σε σχέση με την ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση, τη διάγνωση, το κοινωνικό ιστορικό και το ιστορικό



της οικογένειας. Μπορεί, επιπλέον, να περιλαμβάνει δοκιμασίες, εργασίες του μαθητή, σημειώματα επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και όποιες άλλες πληροφορίες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικές.

Ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, εφόσον έχει αξιολογήσει ατομικά τον κάθε μαθητή, προσπαθεί να δημιουργήσει ένα ειδικό πρόγραμμα, που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Η απομάκρυνσή του από το τμήμα ένταξης σταδιακά συνιστά τον απώτερο στόχο, ενώ η ικανότητα να συμβαδίζει σε γνωστικό επίπεδο με την τυπική τάξη αντιστοιχεί στον μακροπρόθεσμο στόχο (Χαρούπιας, 2005).

Αναφορικά με το ειδικό πρόγραμμα, αυτό υλοποιείται στο τμήμα ένταξης και την τυπική τάξη. Σχεδιάζεται από τον δάσκαλο ειδικής αγωγής έχοντας ως γνώμονα τις αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν, οι οποίες υπάρχουν στον φάκελο του μαθητή. Ο χώρος διεξαγωγής, οι στόχοι και η αξιολόγηση αποτελούν συστατικά στοιχεία, για να υλοποιηθεί με επιτυχία το πρόγραμμα. Επιπλέον, υποστηρίζει και συμβουλεύει τον δάσκαλο γενικής αγωγής και τους γονείς του παιδιού (Χαρούπιας, 2005).

Όμως, τα τμήματα ένταξης, όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται και λειτουργούν, συναντούν ορισμένα προβλήματα και δυσκολίες, τα οποία εντοπίζονται με περισσότερη συχνότητα στην περιφέρεια, λόγω των αρνητικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά. Για να αρθούν οι δυσκολίες σχετικά με τον θεσμό αυτό και να είναι ευνοϊκότερη η προώθησή του, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ενημέρωση των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωσή τους (Τζίμας, 2002).

Επίσης, στα τμήματα ένταξης βρίσκονται παιδιά με άλλης μορφής ετερότητες εκτός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που φοιτούν στο τμήμα ένταξης και είναι αλλοδαποί, δίγλωσσοι, οι οποίοι μπορεί να εμφανίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή άλλου είδους δυσκολία. Έτσι, η παρέμβαση κρίνεται πολύ σημαντική, όχι μόνο στο να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα σε γνωστικό επίπεδο αλλά

και να αναπτυχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και το αίσθημα αυτοπεποίθησης των παιδιών αυτών (Λολίτσας, 2004).

Η κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή σε συνδυασμό με την χρήση στρατηγικών μάθησης και την ενίσχυση της σχολικής επίδοσης αποτελούν τον βασικό στόχο που πρέπει να επιτύχει ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής για τον μαθητή που φοιτά στο τμήμα ένταξης (Χαρούπιας, 2009 στο Πιλάτη, 2012). Το πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να εστιάζει στην κοινωνικότητα που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής, ώστε αργότερα να μπορεί να ανταπεξέλθει στην καθημερινή ζωή εκτός σχολικού πλαισίου. Οι δραστηριότητες, οι οποίες θα σχεδιάζονται και θα υλοποιούνται στο τμήμα ένταξης, είναι σημαντικό να απευθύνονται στη γνωστική, σωματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Η Ρούμεν (2009) σε έρευνά της θέλησε να μελετήσει την ένταξη είκοσι δύο μαθητών μέσω του προγράμματος που εφαρμόζεται χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της παρατήρησης και της συνέντευξης πέντε ειδικών παιδαγωγών που εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί καταρτίζουν προγράμματα που ενισχύουν τη μαθησιακή επίδοση, όταν απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και με ελαφρά νοητική υστέρηση, σε αντίθεση με τα προγράμματα, που αφορούν τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη μείωση των μη επιθυμητών συμπεριφορών, αυτά εφαρμόζονται στις περιπτώσεις παιδιών με βαριά νοητική υστέρηση, αυτισμό και προβλήματα συμπεριφοράς. Όμως, πρέπει να επισημανθεί πως τα προγράμματα αυτά, ως επί το πλείστον, δεν στοχεύουν στην ενίσχυση των μαθητών στον ψυχοκοινωνικό τομέα, αλλά στο αναλυτικό πρόγραμμα της τυπικής τάξης και κατ' επέκταση στην κατάκτηση των γνωστικών στόχων. Σύμφωνα με την γνώμη των ειδικών παιδαγωγών, οι μαθητές, τις περισσότερες φορές, αδυνατούν να συμπεριληφθούν, λόγω του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένη η διδασκαλία, στη γενική τάξη και όχι εξαιτίας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Σε έρευνα των Βλάχου, Διδασκάλου και Μπέλιου (2004) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τμήματα ένταξης, πιστεύουν πως είναι πολύ σημαντική η κοινωνική πτυχή του ρόλου που έχουν να εκπληρώσουν σε συνδυασμό με την ενίσχυση του γνωστικού επιπέδου των μαθητών. Μέσω της υποστήριξης που προσφέρουν στους μαθητές έχουν ως στόχο «να αναπτύξουν το συναίσθημα της ασφάλειας», «της εμπιστοσύνης» και «της αποδοχής», «να μάθουν να επικοινωνούν», «να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση» και «υψηλή αυτοεκτίμηση», «να νιώσουν ισότιμα με τα άλλα παιδιά», «να αισθάνονται σίγουρα για τον εαυτό τους», «να αποκτήσουν καλύτερη συναισθηματική οργάνωση».

Όπως διαπιστώνεται, το εξατομικευμένο παρεμβατικό πρόγραμμα εστιάζει λιγότερο στο να ενισχύσει την κοινωνική αλληλεπίδραση του μαθητή με τους συμμαθητές του και να αναπτύξει τις κοινωνικές δεξιότητές του. Κύριο μέλημα των ειδικών παιδαγωγών για την επιτυχία της κοινωνικής συμπερίληψης πρέπει να είναι η συμμετοχή του παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις ομάδες των συνομηλίκων (Μπάρμπας, 2007).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί, να καταγραφεί και να αναλυθεί η κοινωνική συμπερίληψη στη σχολική ζωή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στα τμήματα ένταξης του δημοτικού σχολείου. Για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού επιλέχθηκε το κοινωνιομετρικό τεστ, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις που απευθυνόταν στα παιδιά. Αφού αναλύθηκαν στατιστικά τα δεδομένα από τις απαντήσεις των μαθητών, προέκυψαν κάποια αποτελέσματα, τα οποία οδήγησαν στη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Τα ακόλουθα συμπεράσματα αφορούν την παρούσα έρευνα με τις συνθήκες, τις οποίες πραγματοποιήθηκε.

Οι μαθητές, οι οποίοι δεν φοιτούν στο τμήμα ένταξης και δεν έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, επιλέγουν σε πολύ μικρότερο βαθμό σε σχέση με τους υπόλοιπους

μαθητές, τους μαθητές, οι οποίοι φοιτούν στο τμήμα ένταξης και έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, για να καθίσουν μαζί στο θρανίο, να τους προσκαλέσουν στα γενέθλια και να παίξουν μαζί στο διάλειμμα. Προβλεπτικό παράγοντα των παραπάνω ενεργειών αποτελεί η ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και όχι το φύλο, το σχολείο, η τάξη φοίτησης και το επάγγελμα των γονέων. Μολονότι, στις αρνητικές ερωτήσεις (με ποιους δε θα καθόταν στο θρανίο, ποιους δε θα προσκαλούσαν στα γενέθλια και με ποιους δε θα έπαιζαν στο διάλειμμα) του κοινωνιομετρικού τεστ-ερωτηματολογίου οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονταν συχνότερα από τους συμμαθητές τους, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά με τους μαθητές χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και αυτοί επιλέγονται αρνητικά από το σύνολο της τάξης.

Όπως σε όλες τις έρευνες, έτσι και στην παρούσα υπάρχουν ατέλειες, αστοχίες με τις οποίες περιορίζεται η απόλυτη αποδοχή των συμπερασμάτων, κυρίως ως προς τη γενίκευσή τους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, περιορισμοί μπορεί να αποτελέσουν το δείγμα, που ήταν περιορισμένο και συλλέχθηκε μόνο από δύο γεωγραφικές περιοχές της Βόρειας Ελλάδας. Οι συμμετέχοντες, μεταξύ των οποίων, ενδεχομένως να υπήρχαν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία όμως δεν αξιολογήθηκαν από Διαγνωστικό Αξιολογικό Φορέα. Τέλος, στο σχολείο της Αλεξανδρούπολης υπήρχαν αρκετοί μουσουλμανόπαιδες, οι οποίοι συγκροτούν ομοιογενείς ομάδες και επιλέγονταν λιγότερο από τους συμμαθητές τους για τις κοινές δραστηριότητες, ενώ παράλληλα στις αρνητικές επιλογές αναφέρονταν πιο συχνά.

Με βάση την έρευνα που διενεργήθηκε, των αποτελεσμάτων που αναλύθηκαν και των συμπερασμάτων που διεξήχθησαν, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις για τις μετέπειτα έρευνες. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και η ευαισθητοποίηση του μαθητικού δυναμικού είναι σημαντική και απαραίτητη. Θα πρέπει να οργανωθούν προγράμματα ευαισθητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών, με στόχο

την άμβλυνση προκαταλήψεων και την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών, γιατί δεν αρκεί να πετύχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που εντάσσονται στη συνηθισμένη τάξη. Πρέπει λοιπόν να είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτοί και αυτό θα γίνει πράξη μόνο με την αλλαγή της στάσης των δασκάλων και των συμμαθητών.

Ακόμη, απαραίτητα συστατικά της επιτυχημένης συμπερίληψης όλων των μαθητών είναι η διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος μάθησης, η επαρκής υποστήριξη, η εκπαίδευση των δασκάλων, η εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων (γονέων, διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτικών, συμμαθητών) στο σχεδιασμό της διαδικασίας της συμπερίληψης.

Με την παιδαγωγική και ψυχολογική επιμόρφωσή τους οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να βοηθήσουν στην άμβλυνση των προκαταλήψεων για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην αντιμετώπιση της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών, θα μπορέσουν να συμμετέχουν στην ανάπτυξη προγραμμάτων, που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες, να επιλύουν προβλήματα και να επεξεργάζονται πληροφορίες με κριτήρια, που είναι αποδεκτά από τον κοινωνικό περίγυρο. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί έχοντας αποκτήσει τη θεωρητική γνώση δεν θα κάνουν κατάχρηση των ποινών από την ανάγκη να παγιωθεί η κυριαρχία στην τάξη. Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί θα μάθουν να ενισχύουν τη θετική συμπεριφορά των μαθητών, να τους αντιμετωπίζουν με κατανόηση, παιδαγωγική ευαισθησία, επιείκεια και παράλληλα να επιδιώκουν τη συνεργασία με την οικογένεια. Με τον τρόπο αυτό και σε συνδυασμό με προγράμματα ενισχυτικής και εξατομικευμένης διδασκαλίας θα τονωθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών και θα περιοριστεί η ανάγκη να προσχωρήσουν σε ομάδες συνομηλίκων με διασπαστική συμπεριφορά.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές και μεταφράσεις

- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning disabilities (dyslexia) in GREECE. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55–69.
- 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), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις: Θεωρία και Πράξη* (σσ. 53-64). Αθήνα: Πεδίο.
- Bender, W.N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Blumenthal, Y. & Marten, K. (2015). *Fragebogen zur Ermittlung soziometrischer Statusgruppen in Schulklassen*. Rostock: Universität Rostock. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2017, από <http://www.rim.uni-rostock.de/sozialeinklusioen>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical Models of Human Development* (5<sup>th</sup> ed.) (pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brownell, C. A., & Gifford-Smith, M. E. (2003). Context and development in children's school-based peer relations: Implications for research and practice. *Journal of School Psychology*, 41(4), 305–310. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00052-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00052-9)
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development & Education*, 46(2), 143-156.

- Busch, T. W., Pederson, K., Espin, C. A., & Weissenburger, J. W. (2001). Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher. *Journal of Special Education*, 35(2), 92–99.
- Butler, D.L. (1998). Metacognition and Learning Disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 277-307). San Diego: Academic Press.
- Cain, K., Lemmon, K., & Oakhill, J. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671–681. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671>
- Cassells, A. (1999). *Μνήμη και λήθη* (6η έκδ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Conderman, G. (1995). Social Status of Sixth- and Seventh-Grade Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, (1), 13-24.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 279–290.
- D’Angiulli, A., & Siegel, L. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 48–58.
- DeBettencourt, L. U. (1999). General educators’ attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27–35.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>

- Fisher, D., Grove, K.A., & Sax, C. (2000). The Resilience of Changes Promoting Inclusiveness in an Urban Elementary School. *Elementary School Journal*, 100(3), 213-227.
- Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184-190.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Principles for the Prevention and Intervention of Mathematics Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 85-95.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *The British Journal Of Educational Psychology*, 69 (3), 409–429.
- Greenham, S. L. (1999). Learning Disabilities and Psychosocial Adjustment: A Critical Review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171–196.
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 42(1), 91–125.
- Harris, K. R., Graham, S., Reid, R., McElroy, K., & Hamby, R. S. (1994). Self-Monitoring of Attention versus Self-Monitoring of Performance: Replication and Cross-Task Comparison Studies. *Learning Disability Quarterly*, (2), 121-139.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. Baumeister (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.1-37). New York: Wiley.
- Hill, N. M., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: Recipe for disaster or catalyst of change? An examination of non-disabled



- primary school children's attitudes to children with disabilities. *Research in Education*, 77, 56–76.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Juvonen, J., & Bear, G. (1992). Social Adjustment of Children With and Without Learning Disabilities in Integrated Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322–330.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Kavale, K., Holdnack, J., & Mostert, M. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 113–127.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.  
<https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64–75.
- Larkin, M.J., & Ellis, E.S. (1998). Adolescents with learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 557-584). San Diego: Academic Press.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 52(2), 79-99.

- Manis, F., Doi, L., & Bhadha, B. (2000). Naming speed, phonological awareness, and orthographic knowledge in second graders. *Journal of Learning Disabilities, 33*(4), 325-333.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *The British Journal of Educational Psychology, 70*, 337-351.
- Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning Disability Subtyping, Loneliness, and Classroom Adjustment. *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 297-310.
- McConnell, S. R., & Odom, S. L. (1999). A Multimeasure Performance-Based Assessment of Social Competence in Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(2), 67-74. <https://doi.org/10.1177/027112149901900201>
- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social Perceptions of Students with Learning Disabilities Who Differ in Social Status. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*(2), 71-82.
- Miles, T. R. (1997). *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *Journal of Special Education, 30*(2), 152-186.
- Most, T., & Greenbank, A. (2000). Auditory, Visual, and Auditory-Visual Perception of Emotions by Adolescents With and Without Learning Disabilities, and Their Relationship to Social Skills. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(4), 171-178.
- Mouratidou, K., Arampatzi, A., Barkoukis, V., & Zahariadis, P. (2007). Evaluation of students' social ability: Greek version of checklists for aggressive behaviour and social insecurity in elementary education. *Social Psychology of Education, 10*(4), 495-508. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9036-9>

- Nelson, T.O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing* (pp. 1-26). Massachusetts, MA: The MIT Press.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A comparative study of children's attitudes towards deaf children, children in wheelchairs and blind children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education, 16*(2), 167-182.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development & Education, 52*(2), 101-119.
- Nowicki, E. A. (2003). A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement. *Learning Disability Quarterly, 26*(3), 171-188.
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education, 49*(3), 243-265.
- Parmar, R.S., Cawley, J.R., & Frazita, R.R (1996). Word problem-solving by students with and without mild disabilities. *Exceptional Children, 62*(5), 415-429.
- Peterson, L. D, Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P., & Hill, M. (2006). Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings. *Education and Treatment of Children, 29*(1), 1-21.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 25*(1), 93-105.  
<https://doi.org/10.1080/08856250903450947>

- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
- Poulou, M., & Norwich, B. (2000). Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: Severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 171–187.
- Pressley, M. L., & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1(1), 99–113. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία : εγχειρίδιο για ειδικούς / (2η εκδ.)*. Αθήνα: Παρισιάνου Α. Ε.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 110–135.
- Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126.
- Sandstrom, M. J., & Cramer, P. (2003). Girls' use of defense mechanisms following peer rejection. *Journal Of Personality*, 71(4), 605–627.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford; Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers.
- Schunk, D.H., & Miller, S.D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich, CO: IAP.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-14.

- Shevlin, M. L., & O'Moore, A. M. (2000). Fostering positive attitudes: Reactions of mainstream pupils to contact with their counterparts who have severe/profound intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 15*(2), 206–217.
- Sideridis, G.D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present and future. In A. Wentzel & K. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 605-626). New York: Routledge.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research, 39*(4–5), 497–517. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.011>
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities, 39*(3), 215–229.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities, 38*(5), 411–423.
- Siperstein, G.N., Parker, R.C., Bardon, N.J., & Widaman, K.F. (2007). A National Study of Youth Attitudes toward the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities. *Exceptional Children, 73*(4), 435-455.
- Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities : the interaction of students, and their environments /* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon,.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial Adjustment Over a Two–Year Period in Children Referred for Learning Problems: Risk, Resilience, and Adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(1), 10-24.
- Stanovich, P. J., & Jordan, A. (2002). Preparing general educators to teach in inclusive classrooms: Some food for thought. *Teacher Educator, 37*(3), 173-185.

- Strichart, S. S. (2002). *Teaching learning strategies and study skills to students with learning disabilities, attention deficit disorders, or special needs* / (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: risk and protective factors associated with emotional well-being: findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal Of Adolescent Health: Official Publication Of The Society For Adolescent Medicine*, 27(5), 340–348.
- Swanson, H.L., Cooney, J.B., & O' Shaughnessy, T.E. (1998). Learning disabilities and memory. In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 107-162). San Diego: Academic Press.
- Torbeyns, J., Verschaffel, L., & Chesquiere, P. (2004). Strategy development in children with mathematics disabilities: Insights from the choice/No choice method and the chronological-age/ability-level math design. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 119-131.
- Voß, S., & Marten, K. (2015). *Auswertungshilfe zur Berechnung soziometrischer Statusgruppen*. Universität Rostock: Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation.
- Wiener, J. (2004). Do peer relationships foster behavioral Adjustment in children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 21-30.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415–438.

Wong, B. Y. L. (2003). General and Specific Issues for Researchers' Consideration in Applying the Risk and Resilience Framework to the Social Domain of Learning Disabilities.

*Learning Disabilities Research & Practice, 18(2), 68-76.*

Wong, B. Y. L. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. San Diego: Academic Press.

## Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλευρίδου, Ε. (2010). *Δυσλεξία και προβλήματα συμπεριφοράς: Η οπτική και ο ρόλος των μητέρων* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Αναστασίου, Δ. (2005). Σκέψεις για την ιστορία του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, 155-172. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου, 2017, από [https://www.researchgate.net/publication/256195850\\_Anastasiou\\_D\\_2005\\_Thoughts\\_on\\_the\\_history\\_of\\_the\\_field\\_of\\_Learning\\_Disabilities\\_Contemporary\\_Education\\_Synchrone\\_Ekpaideuse\\_140\\_155-172\\_in\\_Greek](https://www.researchgate.net/publication/256195850_Anastasiou_D_2005_Thoughts_on_the_history_of_the_field_of_Learning_Disabilities_Contemporary_Education_Synchrone_Ekpaideuse_140_155-172_in_Greek)
- Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2006). Οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο: Πρόταση για μια νέα προσέγγιση. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (επιμ.). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σσ. 95-118). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος.
- Αραμπατζή, Α. (2009). *Κοινωνική ανάπτυξη και στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Μια μελέτη κοινωνικών παραμέτρων και στάσεων μαθητών δημοτικού σχολείου σε τμήματα ένταξης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Αργυρακούλη, Ε. (2011). Συναισθηματικές δυσκολίες: συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια. Στο Α. Καλαντζή Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ 393-422). Αθήνα: Πεδίο.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8η έκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (επιμ.). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 65-106). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Γαλανάκη, Ε. (2000). Παιδιά με κοινωνικές αναστολές. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 147-172). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (χ.χ.). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*.
- Δημάκος, Ι., & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 16(3), 422-438. Ανακτήθηκε 4 Φεβρουαρίου, 2017, από [http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/idimakos/Dimakos\\_Helmi\\_2009\\_Psychologia.pdf](http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/idimakos/Dimakos_Helmi_2009_Psychologia.pdf)
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευκαρπίδης, Π. (2015). *Τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που διαμορφώνονται ανάμεσα στους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια και στους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.
- Ευσταθίου, Μ., & Βούρβουλης, Γ. (2008). Η φιλοσοφία της ένταξης των Α.με.ε.ε.α. και το σχέδιο νόμου για την ειδική αγωγή. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 41, 3-15.
- Ζαφειριάδης, Κ. (χ.χ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες*.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους: μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.). *Ενταξιακές Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (σσ. 9-23). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ημέλλου, Ο. (χ.χ.). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Υπουργείο Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 28-54). Αθήνα: ΕΣΠΑ, INTRAWAY ΕΠΕ.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση* (2η έκδ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;: θεωρητική διερεύνηση, πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κλεφτάρας, Γ. (2011). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από τον δάσκαλο. Στο Α. Καλαντζή Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 423-456). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α. Β. (2001). *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά: σύγχρονες αντιλήψεις αγωγής και εκπαίδευσης των παιδιών με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003, 21-24 Μαΐου). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9 Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος.
- Λαμπροπούλου, Β. (χ.χ.). *Η Ιατρικοποίηση και Απομάκρυνση της Ειδικής Αγωγής από την Γενική Εκπαίδευση με Σχέδιο Νόμου*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://dim-ekv-thess.thess.sch.gr/index.php/deaf-articles/9-medicalization-of-special-education.html>

- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2005). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική Θεώρηση*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://www.dyslexia-goneis.gr/view.asp?ItemID=109&ns=1&mcid=9&cid=23&scid=16>
- Λολίτσας, Κ. (2004). Ένταξη των ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες μέσω των Τμημάτων Ένταξης στην γενική εκπαίδευση στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 26, 63-70.
- Ματή-Ζήση, Ε. (2011). Σχολικο-μαθησιακές δυσκολίες: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Α. Καλαντζή Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 192-228). Αθήνα: Πεδίο.
- Μιχαηλίδης, Κ. Θ. (2009). *Συνεκπαίδευση και αναπηρία: θεωρητική και εμπειρική κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2011). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 303-342). Αθήνα: Πεδίο.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάρμπας, Γ. Ν. (2007). *Σχολείο και μάθηση: μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2011). Το άγχος και η φοβία σε παιδιά. Στο Α. Καλαντζή Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 344-392). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπότσας, Γ. (2007). *Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας* (σσ. 128-141). Αθήνα: Ατραπός.
- Νικόδημος, Σ. (1995). Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις-προοπτικές. Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες* (σσ. 623-631). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 4415 (2016). Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 159/ Τεύχος Α' / 6-9-2016.
- Νόμος 4115 (2013). Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 24/ Τεύχος Α' / 30-1-2013.
- Νόμος 3699 (2008). Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ). Φ.Ε.Κ. 199/Τεύχος Α' / 2-10-2008.
- Νόμος 2817 (2000). Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Φ.Ε.Κ. 78/ Τεύχος Α' / 14-3-2000.
- Νόμος 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Φ.Ε.Κ. 167/Τεύχος Α' / 30-9-1985.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). *Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και ΕΠΕΑΕΚ: Βόλος.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2004). Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επιμ.), *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 31-52). Βόλος. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2017, από [http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis\\_epeaek/MD\\_epeaek.pdf](http://www.e-yliko.gr/amea/prakseis_epeaek/MD_epeaek.pdf)

- Παπουτσάκη, Κ. Γ. (2011). *Νοητική υστέρηση και μοναξιά*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Πιλάτη, Μ. (2012). *Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μέσα από τη φοίτηση σε τμήματα ένταξης: η οπτική των μητέρων (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. Γ., & Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία: ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: χ.ό.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση (1η έκδ)*. Πάτρα: χ.ό.
- Προεδρικό Διάταγμα 603 (1982). Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής. Φ.Ε.Κ. 117/ Τεύχος Α' / 21-9-1982.
- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό των αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289. Ανακτήθηκε 2 Φεβρουαρίου, 2017, από [http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/ProtopapasSkaloumbakas\\_2008\\_Psychologia.pdf](http://users.uoa.gr/~aprotopapas/CV/pdf/ProtopapasSkaloumbakas_2008_Psychologia.pdf)
- Ρούμεν, Π. Δ. (2009). *Η ένταξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2017, από <http://ikee.lib.auth.gr/record/123428/files/roumen.pdf>

- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σιώζιου, Α. (2008). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: Ειδικές κατηγορίες υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 10 Μαρτίου, 2017, από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1753/1/ptixiakh.pdf>
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης: από το 'σχολείο του διαχωρισμού' σε ένα 'σχολείο για όλους'; Ένα σχολείο για όλους: από την έρευνα στην πράξη, παιδαγωγική της ένταξης* (1η έκδ). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. Π. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο: η εμπειρία ενός αιώνα* (1η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Στογιαννίδου, Α. (2006). Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (επιμ.). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (σσ. 29-51). Αθήνα: Τυπωθήτω- Δάρδανος.
- Τεγόπουλος & Φυτράκης, (2005). *Ελληνικό Λεξικό*. Αθήνα: Αρμονία, 259.
- Τζίμας, Κ. (2002). Δυσκολίες στην οργάνωση και τη λειτουργία Τμημάτων Ένταξης στην ελληνική επαρχία. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18, 32-37.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση* (1η έκδ). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιάπουλος, Π., Σταθοπούλου, Ρ., & Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών

με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Τζουριάδου (επιμ.). *Πρώιμη Παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 22-34). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Φ.Ε.Κ. 315/ Τεύχος Β' / 12-2-2014. Νόμιμη σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών.

Φ.Ε.Κ. 449/ Τεύχος Β' / 3-4-2007. Ωράριο εργασίας προσωπικού ΣΜΕΑ, λειτουργία ΚΔΑΥ, καθήκοντα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Φ.Ε.Κ. 303/ Τεύχος Β' / 13-3-2003. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών.

Φ.Ε.Κ. 1319/ Τεύχος Β' / 10-10-2002. Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης.

Χαρούπιας, Α. (2007). *Επιλογή και φοίτηση μαθητών σε τμήμα ένταξης*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2017, από <https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/eidikhs-agoghs/175-foithsh-se-tmhmata-entajhs.html>

Χαρούπιας, Α. (2005). *Διαδικασίες ίδρυσης και πρώτης λειτουργίας τμήματος ένταξης*. Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου, 2017, από [http://www.pess.gr/attachments/article/119/Charoupias\\_Protasi\\_TE.pdf](http://www.pess.gr/attachments/article/119/Charoupias_Protasi_TE.pdf)

Χατζηγήστου, Χ. Γ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χριστοδουλοπούλου, Χ. (2007). *Η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης σε μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο διεθνή χώρο: Δυνατότητες και περιορισμοί* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

## Παράρτημα

### ΚΟΙΝΩΝΙΟΜΕΤΡΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Τάξη:

Επάγγελμα πατέρα:

Επάγγελμα μητέρας:

ΟΔΗΓΙΕΣ: Διάβασε με προσοχή τις παρακάτω ερωτήσεις, σκέψου καλά και προσπάθησε να απαντήσεις. Στον χώρο της απάντησης, για κάθε ερώτηση, υπάρχουν τρεις γραμμές: στην πρώτη γραμμή (α) θα γράψεις το παιδί που εσύ προτιμάς περισσότερο, στη δεύτερη (β) το παιδί που επίσης προτιμάς, αλλά λιγότερο από το πρώτο, ενώ στην τρίτη γραμμή (γ) θα γράψεις το παιδί που θα προτιμούσες τρίτο στη σειρά. (Μπορείς να γράψεις και το όνομα κάποιου συμμαθητή ή συμμαθήτριάς σου που σήμερα απουσιάζει)

1. Εσύ μαζί με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου **θα καθόσουν** ευχαρίστως;

(α).....

(β).....

(γ).....

2. Εσύ μαζί με ποιον συμμαθητή ή ποια συμμαθήτριά σου **δε θα καθόσουν**;

(α).....

(β).....

(γ).....



3. Ποια παιδιά της τάξης σου **θα προσκαλούσες** ευχαρίστως στα γενέθλιά σου;

(α) .....

(β) .....

(γ) .....

4. Ποια παιδιά από την τάξη σου **δε θα προσκαλούσες** στα γενέθλιά σου;

(α) .....

(β) .....

(γ) .....

5. Με ποια παιδιά από την τάξη σου **θα έπαιζες** ευχαρίστως στο διάλειμμα;

(α) .....

(β) .....

(γ) .....

6. Με ποια παιδιά από την τάξη σου **δε θα έπαιζες** στο διάλειμμα;

(α) .....

(β) .....

(γ) .....