



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ
ΕΡΕΥΝΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΟΥΣ**

της

ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του

μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Σεπτέμβριος, 2023



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΜΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ
ΕΡΕΥΝΑ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΟΥΣ**

**THE INVESTIGATION OF THE IMPORTANCE OF KINDERGARTEN TRAINING
IN RELATION TO SPECIAL LEARNING DISABILITIES: AN EXPERIMENTAL
RESEARCH BASED ON THE OPINIONS OF KINDERGARTENS AND THEIR
DIRECTORS**

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπων: Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής
Πολιτικής

Μέλος Επιτροπής: Νεοφώτιστος Βασίλειος, ΕΔΠ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και
Κοινωνικής Πολιτικής

Μέλος Επιτροπής: Φραγκούλης Ιωσήφ Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Σεπτέμβριος, 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν την ιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει 15 κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.»

Παπαδοπούλου Παναγιώτα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η θεματική της εργασίας αφορά τη διερεύνηση της σημασίας της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σχετικά με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Οι ΕΜΔ απασχολούν συχνά την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς αποτελούν μείζον ζήτημα.

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αντιμετωπίζουν καθημερινά μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας, είναι αυτοί που έρχονται πρώτοι σε επαφή με τον μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες και πρώτοι αυτοί μπορεί να αναγνωρίσουν τα στοιχεία που δηλώνουν μια ΕΜΔ. Φυσικά, για να γίνει αυτό δυνατό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι επαρκώς εφοδιασμένος με γνώσεις και δεξιότητες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επιχειρεί να εξετάσει τις γνώσεις του δείγματος για το ζήτημα των Μαθησιακών Δυσκολιών, της ΔΕΠ-Υ και της παιδικής κατάθλιψης στην προσπάθεια καθορισμού της σημασίας της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών για τις ΕΜΔ. Διερευνάτε επίσης η άποψη των συμμετεχόντων σχετικά με τα υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης και κατά πόσο είναι επαρκή και αποτελεσματικά.

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κύριο Ευθύμιο Βαλκάνο για την υποστήριξη και ανατροφοδότηση στο έργο της εκπόνησης αυτής της εργασίας. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω για την πολύτιμη συμβολή και υποστήριξή τους ως επόπτες, τον κύριο Βασίλειο Νεοφώτιστο και τον κύριο Ιωσήφ Φραγκούλη. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την υποστήριξή τους όλη αυτή την περίοδο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε η σημασία της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης αλλά και της εμπειρικής έρευνας που βασίστηκε στις απόψεις νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων τους. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) και πιο συγκεκριμένα οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), απασχολούν έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Τα χαρακτηριστικά τους είναι εμφανή από την προσχολική κιόλας ηλικία και επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών στο σχολείο ως προς τα μαθησιακά επιτεύγματά τους αλλά και για συμπεριφοριστικούς λόγους. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανίχνευση και διαχείριση των ΕΜΔ διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος πρέπει να είναι οπλισμένος με τις γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με διαμοιρασμό ερωτηματολογίων σε δείγμα 157 ατόμων (νηπιαγωγών και διευθυντών/προϊσταμένων). Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σημαντικότητας της επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ ώστε οι νηπιαγωγοί να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, μελετήθηκαν οι γνώσεις των συμμετεχόντων για τη ΔΕΠ-Υ, τις μαθησιακές δυσκολίες και την παιδική κατάθλιψη, οι μέθοδοι που θεωρούν οι συμμετέχοντες πως πρέπει να εφαρμόζονται στη διδασκαλία παιδιών με ΕΜΔ αλλά και η επάρκεια και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ. Επιπλέον, διερευνήθηκε αν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τα προγράμματα επιμόρφωσης. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί και οι διευθυντές/προϊστάμενοι έχουν επίγνωση των γνώσεων τους για τις ΕΜΔ και αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους για περαιτέρω επιμόρφωση. Αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, οι απαντήσεις των νηπιαγωγών φαίνεται να συμφωνούν ότι η παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές, η συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές, η ομαδοποίηση των μαθητών για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και η τροποποίηση των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές, είναι οι προτιμότερες στρατηγικές διδασκαλίας. Οι προϊστάμενοι φαίνεται να αξιολογούν διαφορετικά τις στρατηγικές που επιλέγουν περισσότερο οι παιδαγωγοί. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι δεν ενημερώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό για τα προγράμματα επιμόρφωσης και κατατάσσουν την αποτελεσματικότητά τους ως μέτρια. Αντιθέτως, πάλι οι προϊστάμενοι χαρακτηρίζουν πιο ικανοποιητική την ενημέρωσή για τις επιμορφώσεις, συμφωνώντας όμως με τους νηπιαγωγούς για την αποτελεσματικότητά τους και την επάρκεια των προγραμμάτων για τις ΕΜΔ, τις οποίες

τις χαρακτηρίζουν ως μέτριες. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τονίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών για τις ΕΜΔ. Ο δάσκαλος κατέχει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη σχολική εμπειρία κάθε μαθητή. Η καλύτερη και ολόπλευρη εκπαίδευση των παιδαγωγών τους προσφέρει τις γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη όλων των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, σημασία επιμόρφωσης, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, νηπιαγωγείο, στρατηγικές διδασκαλίας μαθητών με ΕΜΔ

ABSTRACT

In the present work, the importance of the training of kindergarten teachers regarding EMTs was investigated, through the literature review and empirical research based on the views of kindergarten teachers and their managers/supervisors. Learning Disabilities (LD), and more specifically Specific Learning Difficulties (SLD), are of intense concern to the educational community. Their characteristics are evident from the pre-school age and affect the students' performance at school in terms of their learning achievements and also for behavioral reasons. A particularly important role in the detection and management of EDs is played by the teacher, who must be armed with the knowledge and skills to effectively support students with EDs. In the research part of the work, a quantitative survey was carried out by distributing questionnaires to a sample of 157 people (kindergarten teachers and managers/supervisors). The aim of the research was to investigate the importance of training for EMT so that kindergarten teachers respond to the needs of their students. Also, the knowledge of the participants about ADHD, learning difficulties and childhood depression, the methods that the participants consider should be applied to the teaching of children with ED, as well as the adequacy and effectiveness of training programs for ED were studied. In addition, it was investigated whether there is a difference in the views of kindergarten teachers and managers/supervisors regarding teaching methods and training programs. The research findings show that kindergarten teachers and head teachers are aware of their knowledge of EMTs and recognize their needs for further training. In terms of teaching methods, the kindergarten teachers' responses seem to agree that providing multiple tasks to different students, collecting material on topics students are investigating, grouping students to complete instruction, and modifying the questions asked of students, are the preferred teaching strategies. Supervisors seem to evaluate differently the strategies that educators choose most. Kindergarten teachers consider that they are not sufficiently informed about training programs and rank their effectiveness as moderate. On the contrary, the supervisors describe the information about the trainings as more satisfactory, but agree with the kindergarten teachers about their effectiveness and the adequacy of the programs for EMT, which they characterize as moderate. The results of the research combined with the literature review emphasize the importance of the training of kindergarten teachers for EMT. The teacher holds an important role in the learning process and can significantly influence each student's school experience.

The best and comprehensive training of educators gives them the knowledge and skills to support all students more effectively.

Key words: training, importance of training, Special Learning Difficulties, kindergarten, teaching strategies of students with ED

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	6
1.1 Οριοθέτηση του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ).....	6
1.2 Θεσμικό πλαίσιο.....	9
1.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΜΔ.....	13
1.3.1 Γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΜΔ.....	14
1.4 Συχνότητα εμφάνισης ΕΜΔ.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο:ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.....	21
2.1 Πρώιμη παρέμβαση.....	21
2.2 Ο ρόλος του παιδαγωγού στην ανίχνευση και διαχείριση των ΕΜΔ.....	22
2.3.....Εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετώπισης των ΕΜΔ.....	24
2.3.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΔ.....	29
3.1.....Σημασία επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ.....	29
3.2 Πανεπιστημιακή επιμόρφωση.....	31
3.3 Προγράμματα επιμόρφωσης.....	33
Κεφάλαιο 4 ^ο : ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ.....	36
ΜΕΡΟΣ 2 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα:.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	43
5.1 Μέθοδος έρευνας.....	43
5.2 Συμμετέχοντες.....	43
5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	43
5.3.1 Ερευνητικό εργαλείο.....	43
5.3.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	44
5.4 Ανάλυση δεδομένων έρευνας.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	46
6.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων.....	46

6.2 Συζήτηση.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	62
7.2 Συμπεράσματα	62
7.2 Περιορισμοί έρευνας.....	64
7.3 Προτάσεις	65
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	75
Πίνακες:	
Πίνακας 1. Φύλο	46
Πίνακας 2. Ηλικία	46
Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση	47
Πίνακας 4. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης	47
Πίνακας 5. Είδος σχολείου εργασίας	47
Πίνακας 6. Πλήθος μαθητών στο σχολείο	48
Πίνακας 7. Θέση εργασίας.....	48
Πίνακας 8. Έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα.....	48
Πίνακας 9. Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκεστε την παρούσα περίοδο.....	49
Πίνακας 10. Γνώσεις ερωτώμενων για τη ΔΕΠ-Υ, τις ΜΚ και την ΠΚ και ο βαθμός εκτίμησης των γνώσεων τους	50
Πίνακας 11. Βαθμός που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες τις παρακάτω στρατηγικές.....	51
Πίνακας 12. Επάρκεια των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ.....	52
Πίνακας 13. Πραγματοποίηση ικανοποιητικής ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τα προγράμματα επιμόρφωσης.....	52
Πίνακας 14. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ	53
Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.....	53
Πίνακας 16: Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ.....	54
Πίνακας 17: Έλεγχος Mann-Whitney για τη διαφοροποίηση απόψεων για τις στρατηγικές διαφοροποίησης	54
Πίνακας 18: Έλεγχος Mann-Whitney για τη διαφοροποίηση απόψεων για τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ	55
Πίνακες 19-20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απαντήσεων για τις στρατηγικές διαφοροποίησης και τα προγράμματα επιμόρφωσης ανάλογα με τη θέση εργασίας.	56

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή ερευνά το ζήτημα της σημασίας της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) μέσω των απόψεων νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων τους. Το φαινόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ), απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί επιστήμονες, εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα στις μέρες μας, τους γονείς. Είναι ζωτικής σημασίας να εντοπίζονται οι ειδικές καθυστερήσεις στην εξέλιξη, καθώς αποτελούν οινό της μετέπειτα ακαδημαϊκής επιτυχίας του παιδιού. Βέβαια, για είναι δυνατή η πρόωμη αναγνώριση των Μαθησιακών Δυσκολιών στους μαθητές του νηπιαγωγείου, όλοι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με τις ΕΜΔ και το πώς μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές.

Μολονότι γενικά υπάρχουν επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα σχετικά με τις ΕΜΔ δεν παρέχεται επαρκής εκπαίδευση των νηπιαγωγών σχετικά με αυτά. Είναι υποχρέωση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας και των αρμόδιων φορέων να γίνεται συνεχής προσπάθεια βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρέπει να παρέχονται προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με τις ΕΜΔ σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αρχικά κατά τη διάρκεια των σπουδών τους αλλά και ύστερα ως επαγγελματίες. Οι ίδιοι που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι και διευθυντές/προϊστάμενοι μονάδων προσχολικής αγωγής), οφείλουν να μεριμνούν ώστε να είναι ορθά ενημερωμένοι σχετικά με τις ΕΜΔ και «οπλισμένοι» με τα εργαλεία ώστε να προσφέρουν την απαραίτητη στήριξη στους μαθητές. Η παρούσα έρευνα λοιπόν, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική καθώς επιχειρεί να διερευνήσει τις εμπειρικές απόψεις των νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων τους σχετικά με τη σημασία της επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ.

Από τις αρχές του 1960 που διατυπώθηκε για πρώτη φορά ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες από τον ψυχολόγο και ειδικό παιδαγωγό Samuel Kirk, οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών συνεχίζουν να απασχολούν την επιστημονική κοινότητα. Οι ΕΜΔ γίνονται εμφανείς κατά τη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν να διαγνωστούν επίσημα μετά την είσοδο των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, σημαντικές ενδείξεις της ύπαρξης τους μπορούν να γίνουν αντιληπτές ήδη από την προσχολική αγωγή. Η πρόωμη αντίληψη ύπαρξης ΕΜΔ σε μαθητές προσφέρει το πλεονέκτημα του χρόνου για έγκαιρη και καλύτερη διαχείρισή τους (NJCLD, 1998). Σημαντικό ρόλο στην έγκαιρη αντίληψη της ύπαρξης ΕΜΔ στην ηλικία αυτή και κατά συνέπεια στην πρόωμη παρέμβαση για τη διαχείρισή τους, διαδραματίζει ο

εκπαιδευτικός. Είναι κριτικής σημασίας όλοι όσοι εμπλέκονται στην προσχολική αγωγή (δάσκαλοι, διευθυντές/προϊστάμενοι) να διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια για την αναγνώριση χαρακτηριστικών που παραπέμπουν σε ΕΜΔ και κυριότερα να διαθέτουν τις γνώσεις και τα εργαλεία για τη διαχείριση και ένταξη των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον. Πρέπει λοιπόν να δοθεί η απαραίτητη σημασία στην επιμόρφωση νηπιαγωγών και διευθυντικών στελεχών μονάδων προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Fletcher & Foorman, 1994).

Η πολύπλοκη φύση των ΕΜΔ γίνεται φανερή από τις διάφορες παραλλαγές του όρου που έχουν υιοθετηθεί κατά καιρούς. Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011· Παντελιάδου & Μπότσας 2007· Τζουριάδου, 1995). Η Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (NJCLD) ορίζει τις Μαθησιακές δυσκολίες ως *«ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών»*. Όσον αφορά τα γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ, ο ορισμός που έδωσε ο Hammill το 1990 είναι ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες συνδέονται με την αντίληψη, την προσοχή, το κίνητρο, τις μεταγνωστικές ικανότητες, τη γλώσσα, τη μνήμη και τις κοινωνικές σχέσεις. Τα χαρακτηριστικά αυτά βέβαια δεν εμφανίζονται σε όλες τις περιπτώσεις μαθητών με ΕΜΔ και η εκδήλωση μερικών χαρακτηριστικών δεν συνεπάγεται απαραίτητα την ύπαρξη ΕΜΔ. Καθώς οι ΕΜΔ εμφανίζονται από την προσχολική ηλικία τίθεται το ζήτημα της πρώιμης παρέμβασης. Η έγκυρη αντιμετώπιση των ΕΜΔ ωφελεί τα παιδιά καθώς έχει θετική επίδραση στις γνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες τους με αποτέλεσμα να μειώνονται οι κοινωνικές επιπτώσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός είναι ο ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι υπεύθυνος να εφαρμόζει την κατάλληλη παιδαγωγική στρατηγική ώστε να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί σκοποί που θέτει. Ο ρόλος του νηπιαγωγού συγκεκριμένα είναι πιο εξειδικευμένος καθώς οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες καθενός νηπίου ξεχωριστά όπως και τα ενδιαφέροντα τους. (Κιτσαράς, 2011). Για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και τη μετέπειτα αντιμετώπισή τους ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει η διδασκαλία του να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οφείλει να προσαρμόζεται σε διαφορετικά μοντέλα διδακτικής μεθοδολογίας και να εκδηλώνει διαφορετικές συμπεριφορές κατά περίπτωση, να έχει θεμελιώδεις γνώσεις για τη φυσιολογική ανάπτυξη ενός παιδιού και να αποτυπώνονται ξεκάθαρα στη διδασκαλία του οι προσδοκίες και απαιτήσεις που έχει ο ίδιος από τους μαθητές του (Smith, 2004). Ο ρόλος του

απέναντι σε μαθητές με σχολικές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα ενισχυτικός, όσον αφορά τη σχέση που διαμορφώνει μαζί τους, καθώς επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και τις επιδόσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούνται οι διαφορετικές ανάγκες των νηπίων και ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια να παρακαμφθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί κάποιο παιδί να αντιμετωπίζει (Κιτσαράς, 2001).

Καθώς οι ΕΜΔ απασχολούν ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό κόσμο, εντοπίζονται και άλλες έρευνες που πραγματεύονται το ζήτημα αυτό. Το 2014 η Ψάλτη και Κουϊμτζή πραγματοποίησαν έρευνα που διερευνούσε την ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής να αναγνωρίσουν μαθητές με ΕΜΔ. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν τον σχεδιασμό ενός πρωτότυπου ερευνητικού εργαλείου το οποίο θα αξιολογεί την εν λόγω ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής, εξετάζοντας τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για τις ΕΜΔ. Πραγματοποίησαν δύο πιλοτικές έρευνες στις οποίες χρησιμοποίησαν ως βάση το ερωτηματολόγιο που είχε κατασκευάσει η Οίμ (2004). Η μελέτη των ευρημάτων αναδεικνύει την κρισιμότητα του ρόλου του παιδαγωγού και τη σημασία της επιμόρφωσης τους για τις ΕΜΔ. Η ύπαρξη μάλιστα ενός εργαλείου, όπως αυτό που κατασκεύασαν οι ερευνήτριες, προσφέρει τη δυνατότητα εξέτασης των γνώσεων και της ετοιμότητας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής για την αναγνώριση και διαχείριση μαθητών με ΕΜΔ και μπορεί να αναβαθμίσει τα επιμορφωτικά προγράμματα (Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2014).

Η Τσίτου (2017) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την ανίχνευση και παιδαγωγική διαχείριση των ΕΜΔ. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με τη μεθοδολογία της επισκόπησης και την τεχνική της συνέντευξης. Η ερευνήτρια μέσω των συνεντεύξεων θέλησε να διακρίνει τον τρόπο αντίληψης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την έννοια των ΕΜΔ και ποια ορίζουν ως χαρακτηριστικά τους. Αναρωτήθηκε επίσης για τον τρόπο που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι ένα παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία στη μάθηση και κατά πόσο είναι αυτοί προετοιμασμένοι να βοηθήσουν τους μαθητές που δυσκολεύονται. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν επίσης, για τα βήματα που ακολουθούν ύστερα από τον εντοπισμό μαθητή με δυσκολίες μάθησης και αν τυχόν συναντούν δυσκολίες στη διαδικασία που ακολουθούν, όπως και αν τελικά το αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τις προσδοκίες τους από τους μαθητές με ΕΜΔ σε σύγκριση και με την πιθανή τους εξέλιξη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν τις δικές τους προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ στο σχολείο. Η εργασία της Τσίτου επισημαίνει τη σημασία του δασκάλου στην τάξη, τον ρόλο που αυτός κατέχει και τη σημασία της καλύτερης επιμόρφωσης του. Οι δάσκαλοι δεν νιώθουν προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν όλες τις πιθανές δυσκολίες

των μαθητών τους. Καταβάλλουν όμως την καλύτερη δυνατή προσπάθεια να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και να εκπαιδευτούν σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες μάθησης. Είναι χρέος όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας να μεριμνεί για την καλύτερη και ολόπλευρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Τσίτου, 2017).

Το 2021 η Παπανθύμου πραγματοποίησε έρευνα για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με ΜΔ. Στην έρευνα της Παπανθύμου, όπως και στην παρούσα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Yetnayet (2020) το οποίο εξετάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τα ευρήματα της έρευνάς της δείχνουν ότι οι παιδαγωγοί έχουν ικανοποιητικές γνώσεις για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Φαίνεται να εφαρμόζουν περισσότερο τη στρατηγική που αφορά την αλλαγή ρυθμού διδασκαλίας αναλόγως τις ανάγκες του μαθητή με ΕΜΔ. Όσον αφορά την προσαρμογή του περιεχομένου διδασκαλίας η στρατηγική που επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι η παροχή συμπληρωματικής υποστήριξης. Η συνολική μελέτη των ευρημάτων υποδεικνύει ως σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της ικανότητας των δασκάλων να εφαρμόζουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας τη γνώση, τη διδασκαλία, την κατάρτιση και την επιμόρφωση. Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών με σκοπό να τους παρασχεθούν οι γνώσεις και δεξιότητες για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών. Όσο πιο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πιθανό είναι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ (Παπανθύμου, 2021).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σημασίας της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις ΕΜΔ. Ερευνητικό εργαλείο της έρευνας ήταν τα ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν σε νηπιαγωγούς και διευθυντές/προϊσταμένους μονάδων προσχολικής αγωγής. Στόχος είναι να απαντηθούν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Αρχικά, διατυπώνεται η σημαντικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τις ΕΜΔ σύμφωνα με τις απόψεις νηπιαγωγών και διευθυντών/προϊσταμένων όπως και η επάρκεια και η αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων. Επίσης, διερευνήθηκαν οι μέθοδοι που κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων πρέπει να εφαρμόζονται για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΜΔ και παρατηρήθηκε η διαφοροποίηση των απόψεων νηπιαγωγών και διευθυντών/προϊσταμένων για τις διδακτικές μεθόδους και τα προγράμματα επιμόρφωσης. Η έρευνα αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί οι περιπτώσεις μαθητών με ΕΜΔ είναι καθημερινό φαινόμενο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, μαζί και στην προσχολική αγωγή. Οι νηπιαγωγοί βρίσκονται αντιμέτωποι με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους και συχνά μπορεί να μην έχουν τις

απαραίτητες γνώσεις να τις αντιμετωπίσουν. Είναι μεγάλης σημασίας να μελετηθούν οι ανάγκες για επιμόρφωση μέσω των απόψεων των ίδιων των εμπλεκόμενων. Πραγματοποιώντας μία εμπειρική έρευνα, δίνεται η ευκαιρία να «ακουστούν» οι απόψεις αυτών που καθημερινά αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα της εκπαίδευσης μαθητών με ΕΜΔ.

Για την επίτευξη της ολόπλευρης διερεύνησης του θέματος η εργασία διαρθρώθηκε ως εξής. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύθηκαν διάφοροι ορισμοί για τις ΕΜΔ, η συχνότητα εμφάνισης τους και τα γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Επίσης, υπάρχει αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο των ΕΜΔ, το οποίο υποδεικνύει και την αντιμετώπιση της κοινωνίας απέναντι σε μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τις ΕΜΔ στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, αναλύεται η έννοια της πρώιμης παρέμβασης και τα πλεονεκτήματά της, τονίζεται ο ρόλος του παιδαγωγού γενικότερα και ειδικά στην ανίχνευση και διαχείριση των ΕΜΔ. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετώπισης των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Το τρίτο κεφάλαιο, αναφέρεται στην επιμόρφωση των νηπιαγωγών για τις ΕΜΔ, αναλύοντας πρώτα τη σημασία της με βάση τη βιβλιογραφία. Ύστερα, παρουσιάζεται η προσέγγιση των πανεπιστημίων για τις μαθησιακές δυσκολίες, μέσω του οδηγού σπουδών τριών μεγάλων πανεπιστημίων και φυσικά γίνεται αναφορά σε υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ. Προς επίρρωση των παραπάνω, στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρονται και άλλες έρευνες με συναφή θεματολογία. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται αρχικά η μεθοδολογία της έρευνας, αναλύεται το δείγμα και το ερευνητικό εργαλείο, όπως και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή δεδομένων και αναλύονται τα δεδομένα της. Ύστερα της παρουσίασης των βασικών πληροφοριών της έρευνας, το έκτο κεφάλαιο αποτελείται από την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων και τη συζήτηση αυτών, τα οποία συγκρίνονται και με τα ευρήματα συναφών ερευνών. Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο, παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ή χρήση της παρούσας.

ΜΕΡΟΣ 1^ο: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Οριοθέτηση του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ)

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν ένα πολύπλοκο ζήτημα στον χώρο της εκπαίδευσης. Η φύση των ΕΜΔ και τα αίτια ύπαρξής τους έχουν μελετηθεί από πολλούς ερευνητές παγκόσμια και με το πέρασμα των χρόνων χρησιμοποιήθηκαν διάφοροι όροι και έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για αυτές. Για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο χρησιμοποιείται ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Special Learning Difficulties) σε αντίθεση με τον όρο Ειδικές Μαθησιακές Αναπηρίες (Special Learning Disabilities) που έχει επικρατήσει στις ΗΠΑ (Lindsay, 2007). Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011· Παντελιάδου & Μπότσας 2007).

Σύμφωνα με τον νόμο των Ηνωμένων Πολιτειών IDEA (2004) με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία, η «ειδική μαθησιακή δυσκολία» δεν συσχετίζεται με προβλήματα μάθησης που είναι αποτέλεσμα αισθητηριακών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής αναπηρίας, συναισθηματικών διαταραχών ή εξωγενών παραγόντων (περιβαλλοντικοί, πολιτισμικοί ή οικονομικοί).

Η Εθνική Συλλογική Επιτροπή Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ, National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) ορίζει τις Μαθησιακές δυσκολίες ως εξής:

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις ΜΔ είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών (NJCLD, 1998).

Ο ορισμός που δόθηκε από την NJCLD θεωρείται από τους πιο αξιόπιστους καθώς:

- α. είναι ο πιο περιγραφικός,
- β. συμφωνεί με τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται από άτομο σε άτομο,
- γ. θεωρεί ως πρωταρχική κατάσταση τη ΜΔ,
- δ. δεν αποκλείει την ύπαρξη ΜΔ σε πολυτάλαντους ανθρώπους,
- ε. ευνοεί τη διεπιστημονική θεώρηση του προβλήματος των ΜΔ (Ερευνητική & Διαγνωστική Μονάδα Δυσλεξίας, Ανάγνωσης & Γραφής Πανεπιστημίου Πατρών, 1998).

Στον ορισμό αυτό επίσης, γίνεται σαφές ότι σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιείται ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) αντί του όρου Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Το γεγονός αυτό δημιουργεί σύγχυση καθώς οι ΜΔ συνήθως συνεπάγονται με γενικότερα προβλήματα που είναι πιθανό να παρουσιάσει ο μαθητής, χωρίς να αποκλείεται ως αίτιο η νοητική καθυστέρηση, οι ψυχολογικές διαταραχές ή εξωτερικοί παράγοντες, όπως ελλιπής εκπαίδευση ή ακατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον κ.ά. – παράγοντες οι οποίοι αποκλείονται στον ορισμό της NJCLD.

Ευρύτερα αποδεκτός είναι και ο ορισμός του Hammill (1990), ο οποίος είναι αποτέλεσμα του ορισμού της National Joint Committee on Learning Disabilities σε συνδυασμό με νέες προσθήκες σχετικά με την έλλειψη ομοιομορφίας των δυσκολιών, τα εσωτερικά αίτια και τα προβλήματα που τα συνοδεύουν. Συγκεκριμένα ο Hammill αναφέρεται στις ΕΜΔ ως «ετερογενή ομάδα διαταραχών» η οποία παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην ακουστική αντίληψη, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή, τον συλλογισμό και τις μαθηματικές δεξιότητες. Οι δυσκολίες αυτές είναι εγγενείς και είναι αποτέλεσμα δυσλειτουργίας του κεντρικού νευρικού συστήματος. Παρόλο που η μαθησιακή δυσκολία μπορεί να αιτιολογηθεί από την ύπαρξη άλλων ή περιβαλλοντικών παραγόντων δεν μπορεί να θεωρηθεί ως άμεσο αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών. Η μελέτη του ορισμού του Hammill οδήγησε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρία στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με ΕΜΔ από αυτούς τυπικής μάθησης ή με άλλα προβλήματα:

- α. Οι ΕΜΔ είναι μια ανομοιογενής ομάδα διαταραχών τα χαρακτηριστικά της οποίας διαφέρουν μεταξύ των ατόμων του πληθυσμού της. Ο τρόπος που εκδηλώνονται και τα αίτια τους ποικίλλουν και έτσι καθίσταται δύσκολο να οριστούν χαρακτηριστικά τα οποία περιγράφουν όλες τις διαφορετικές περιπτώσεις.

- β. Οι ΕΜΔ είναι αποτέλεσμα εσωτερικών αιτίων καθώς αποδίδονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Εξωτερικά αίτια όπως οικογενειακά, κοινωνικά κ.α. προβλήματα είναι πιθανό να συνυπάρχουν αλλά δεν αποτελούν αίτια της διαταραχής.
- γ. Τέλος, οι ΕΜΔ γίνονται διακριτές στη σχολική μάθηση, στην οποία το άτομο αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα (Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον, ένας σύγχρονος ορισμός για τις ΕΜΔ είναι αυτός που διατυπώθηκε από τους Kavale, Spaulding και Beam (2009). Ο ορισμός αυτός επικεντρώνεται στο τι είναι οι ΕΜΔ, αναφέρεται στους τρόπους που εκδηλώνονται οι ΕΜΔ σε καταστάσεις της καθημερινότητας και τις διαχωρίζει από άλλες παρόμοιες καταστάσεις (Αγαλιώτης, 2013). Συγκεκριμένα οι παραπάνω αναφέρουν (Kavale, Spaulding & Beam, 2009):

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε ετερογενείς συστάδες διαταραχών οι οποίες εμποδίζουν σημαντικά την ομαλή ακαδημαϊκή πρόοδο, σε ένα ποσοστό 2% έως 3% του μαθητικού πληθυσμού. Η έλλειψη προόδου γίνεται εμφανής στη σχολική απόδοση, η οποία παραμένει κάτω από τις προσδοκίες που προκύπτουν από τη χρονολογική και νοητική ηλικία ακόμη και όταν παρασχεθεί υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Η πρωταρχική εκδήλωση της έλλειψης προόδου είναι η σημαντική υπό-επίδοση σε μία από τις βασικές περιοχές δεξιοτήτων (ανάγνωση, μαθηματικά, γραφή), η οποία δεν συνδέεται με ανεπαρκείς εμπειρίες. Η βασική διαφορά μεταξύ ικανότητας και επίδοσης μπορεί να έχει τη μορφή ελλείψεων στη γλωσσική ικανότητα, στη γνωστική λειτουργία, στις νευροψυχολογικές διαδικασίες ή σε οποιοδήποτε συνδυασμό τέτοιων ελλείψεων, οι οποίες θεωρείται ότι προκύπτουν από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος.

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία είναι μια διακριτή κατάσταση που διαφοροποιείται από τη γενικευμένη μαθησιακή αποτυχία διαμέσου μίας μέσου όρου ή άνω του μέσου όρου (>90) γνωστικής ικανότητας και ενός προφίλ μαθησιακών δεξιοτήτων που εμφανίζει σημαντική διασπορά, υποδηλώνοντας περιοχές δυνατοτήτων και αδυναμιών. Η κύρια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να συνοδεύεται από δευτερεύουσες δυσκολίες, οι οποίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό εντατικής, εξατομικευμένης διδασκαλίας ειδικής αγωγής που απευθύνεται στο πρωταρχικό πρόβλημα.

1.2 Θεσμικό πλαίσιο

Ο νόμος 4397/1929 *«Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως»* αποτελεί την πρώτη προσπάθεια νομοθέτησης και οριοθέτησης της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στον νόμο αυτό αναφέρεται η δημιουργία δημοτικού σχολείου ή τάξης *«δια τους πνευματικώς ανωμάλους παίδας»*. Μετέπειτα θεσπίστηκαν και άλλοι νόμοι που συμπλήρωναν τον αρχικό, όπως ο 2545/1940 *«Περί ιδιωτικής εκπαίδευσεως»* με τον οποίο απαγορευόταν η ίδρυση ιδιωτικών ειδικών σχολείων. Το 1969 ιδρύεται το «Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσεως» με σκοπό τη μελέτη ζητημάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Καραμπουρνιώτη, 2014). Το 1981 με την ψήφιση του νόμου 1143, ο οποίος είναι ο πρώτος νόμος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, η ελληνική πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας για πρώτη φορά παρουσιάζονται υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στον νόμο αυτό *«Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»* ορίζεται η έννοια «αποκλίνοντα άτομα» και αυτά κατηγοριοποιούνται. Μία από τις κατηγορίες συμπεριλάμβανε άτομα με δυσκολίες μάθησης και γενικά δυσπροσάρμοστα ή σχολικά ανώριμα άτομα. Ο νόμος αυτός υποστηρίζει την ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση, δεν ορίζει ποιο είναι το φυσιολογικό από το οποίο αποκλίνουν τα άτομα αυτά και δεν αναφέρεται καθόλου σε κάποια μορφή ένταξη. Το 1985 με τον νόμο 1566 που αφορούσε τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται πρώτη φορά η λειτουργία και στελέχωση ειδικών σχολικών μονάδων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα στα άρθρα 32-36 ορίζεται ποια άτομα εμπίπτουν στην κατηγορία των ειδικών αναγκών και επίσης παρουσιάζεται το προτεινόμενο σύστημα ειδικής αγωγής. Στην παράγραφο 2 του άρθρου 32 ανάμεσα σε άλλες περιπτώσεις ειδικών αναγκών αναφέρονται και τα άτομα με *«...επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι»*. Η παράγραφος 4 του άρθρου αναφέρει ως φορέα αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες τα κανονικά σχολεία, τα ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις εντός ή εκτός των κανονικών σχολείων. Το άρθρο 33 του ίδιου νόμου ορίζει ως υπεύθυνο για τη διάγνωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες (ΕΑ) *«τις Περιφερειακές Υπηρεσίες του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων σε συνεργασία με τις οικείες υπηρεσίες, τα όργανα και τους λειτουργούς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων»*. Επίσης, ο νόμος αυτός προέβλεπε για πρώτη φορά την τοποθέτηση 50 ψυχολόγων σε ειδικά σχολεία ανά την επικράτεια (άρθρο 35, παρ. 2). Ο νόμος του 1985 ανέφερε τη διάγνωση και διαφοροποίηση των ατόμων με και χωρίς ΕΑ και προέβλεπε την ύπαρξη ειδικών σχολείων και τάξεων. Με τον

τρόπο αυτό ο ίδιος ο μαθητής, οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί αποκλείονται από τη διαδικασία αναγνώρισης και τοποθέτησης του εκάστοτε μαθητή σε κάποια εκπαιδευτική μονάδα, ρόλος ο οποίος αφορούσε μόνο τους ειδικούς.

Το 2000 ψηφίστηκε ο νόμος 2817 για την Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό:

1. Ο όρος άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) ή αλλιώς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) αναφέρεται στα άτομα αυτά που παρουσιάζουν δυσκολία στη μάθηση και την προσαρμογή λόγω σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.
2. Στην παραπάνω κατηγορία ανήκουν τα άτομα:
 - α. Με νοητική ανεπάρκεια
 - β. Που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής.
 - γ. Που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας γενικότερα και ειδικά νευρολογικά ή ορθοπεδικά.
 - δ. Με προβλήματα λόγου και ομιλίας.
 - ε. Με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία.
 - στ. Με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.
3. Στην κατηγορία ατόμων με ΕΜΔ ανήκουν και άτομα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που χρήζουν ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για περιορισμένη ή όλη την περίοδο των σχολικών τους χρόνων, χωρίς απαραίτητα τα άτομα αυτά να ανήκουν στις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Οι μαθητές που δεν πληρούν τα κριτήρια των παραγράφων 2 και 3, όπως και οι μαθητές που η δυσκολία τους στο σχολείο πηγάζει μόνο από το λόγο ότι η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα, δεν εμπίπτουν στην κατηγορία ατόμων με ΕΜΔ.

Με βάση το άρθρο 2 του ίδιου νόμου καθιερώθηκε η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), τα οποία ανήκουν στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Τα ΚΔΑΥ σκοπεύουν να προσφέρουν υπηρεσίες διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων με ΕΜΔ. Επιπλέον, λειτουργούν υποστηρικτικά, πληροφορώντας και ευαισθητοποιώντας την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και της κοινωνία γενικότερα.

Όπως αναφέρει η Τσίτου (2017) ο νόμος αυτός είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς λόγω αυτού οι ΕΜΔ έπαψαν να αναφέρονται ως απόκλιση από το φυσιολογικό και να γίνεται λόγος για διαταραχές και διάγνωση. Ακόμη πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι πλέον συμπεριλαμβάνονται και οι γονείς, ο εκπαιδευτικός αλλά και ο ίδιος ο μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, αν και δίνεται έμφαση στην ένταξη των μαθητών με ΕΜΔ, δεν φαίνεται να υπάρχει πρόβλεψη για μέτρα στήριξης των μαθητών και των δασκάλων.

Το 2008 στον νόμο 3699, ο οποίος αποτελεί τον τελευταίο Νόμο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, ορίζεται η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) ως «το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Επίσης στον νόμο αυτό η πολιτεία δεσμεύεται να εξασφαλίζει και να αναβαθμίζει την ΕΑΕ η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της υποχρεωτικής δωρεάν δημόσιας παιδείας και να παρέχει δωρεάν δημόσια ΕΑΕ στα άτομα με αναπηρία όλων των ηλικιών, για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επιπλέον, δεσμεύεται για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για τα άτομα με αναπηρία και διαπιστωμένες ΕΜΔ όσον αφορά την συνεισφορά στην κοινωνία, την ανεξάρτητη διαβίωση, την οικονομική αυτονομία αλλά και την κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων αυτών στη μόρφωση, στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη (Τσίτου 2017).

Σύμφωνα με το άρθρο 2, παράγραφος 5 του νόμου του 2008, οι Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση έχει ως στόχο:

- α) οι μαθητές με αναπηρία να αναπτύξουν ολόπλευρα και αρμονικά την προσωπικότητά τους,
- β) να βελτιωθούν και να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες/ δεξιότητες των μαθητών με ΕΑΕ με σκοπό να γίνει δυνατό να ενταχθούν ή επανενταχθούν στο γενικό σχολείο ή οπουδήποτε είναι αυτό δυνατό,
- γ) η ένταξη των μαθητών με ΕΑΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, την κοινωνική και επαγγελματική ζωή να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του καθενός,
- δ) την κοινωνική αποδοχή και ισότιμη κοινωνική εξέλιξη, ώστε οι μαθητές με αναπηρία και ΕΑΕ καθώς και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς με αναπηρία να έχουν πλήρη προσβασιμότητα σε όλες τις υποδομές, κτιριακές κτλ.

Στον νόμο αυτό τα ΚΔΑΥ (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης) μετονομάστηκαν σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών).

Στο άρθρο 3 του νόμου στην κατηγορία των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εμπίπτουν αυτοί οι οποίοι για «...ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής ζωής τους αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης λόγω αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών». Στην κατηγορία αυτή δεν εμπίπτουν οι μαθητές των οποίων η χαμηλή σχολική επίδοση οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονικής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Μαθητές με αναπηρία και ΕΑΕ θεωρούνται προπάντων άτομα με νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες, αισθητηριακές αναπηρίες ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

Η πρώτη παράγραφος του άρθρου 5 αναφέρεται στο που μπορεί να φοιτήσει ένας μαθητής με αναπηρία και ΕΑΕ:

- Αν ο μαθητής αντιμετωπίζει ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, είναι δυνατό να φοιτήσει στο γενικό σχολείο. Είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να συνεργάζεται με σχολικούς συμβούλους και το ΚΕΔΔΥ με σκοπό να βοηθήσει τον μαθητή.
- Δυνατότητα φοίτησης σε γενικό σχολείο με στήριξη-συνεκπαίδευση. Η στήριξη παρέχεται από Εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και για να τη λάβει, ο μαθητής θα πρέπει να πληροί δύο κριτήρια. Πρώτον να δύναται να παρακολουθήσει με βοήθεια τα μαθήματα του Γενικού Σχολείου. Δεύτερον στην περιοχή που διαμένει να μην υπάρχει Ειδικό Σχολείο ή Τμήμα Ένταξης.

Η απόφαση αν ο μαθητής χρειάζεται να λάβει παράλληλη στήριξη προέρχεται από το ΚΕΔΔΥ και οι γονείς του μαθητή θα πρέπει να καταθέσουν σχετική αίτηση.

- Ο μαθητής μπορεί να φοιτήσει σε τμήμα ένταξης, σε τάξη που έχει διαμορφωθεί ειδικά και να μπορεί να λειτουργήσει μέσα στο Γενικό Σχολείο. Υπάρχουν δύο είδη προγραμμάτων που να παρακολουθήσει ο μαθητής:
 1. Πρόγραμμα που αφορά μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες και είναι ίδιο με αυτό των μαθητών γενικής εκπαίδευσης, προσαρμοσμένο όμως στις δικές του ανάγκες και θα πραγματοποιείται μέχρι 15 ώρες την εβδομάδα.
 2. Για μαθητές με πιο σοβαρές ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφαρμόζεται πρόγραμμα (το οποίο προτείνει το ΚΕΔΔΥ) προσαρμοσμένο στον εκάστοτε μαθητή.

Τέλος, αν καθίσταται δύσκολο στον μαθητή να φοιτήσει σε Γενικό Σχολείο, τότε αυτός μπορεί να απευθυνθεί σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είτε σε σχολείο ή τμήμα που λειτουργεί μέσα σε νοσοκομείο, σε κάποιο κέντρο αποκατάστασης ή άλλο ίδρυμα, με την προϋπόθεση να φοιτούν εκεί μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε περιπτώσεις που ο μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα υγείας που τον αποτρέπουν από το να παρευρεθεί στο σχολείο, τότε αυτός ο μαθητής μπορεί να παρακολουθεί μαθήματα στο σπίτι (άρθρο 5, παρ. 4).

1.3 Χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΜΔ

Οι μαθητές με ΕΜΔ δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Σε συγκριμένους τομείς όμως, παρουσιάζουν ήπιες ή σοβαρές δυσκολίες που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Από την προσχολική κιόλας ηλικία οι διαταραχές αυτές μπορούν να διακριθούν ως οπτικοαντιληπτικές είτε ως διαταραχές στον λόγο (Τζουριάδου, 2008).

Η τέταρτη έκδοση του Διαγνωστικού & Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-IV) του Αμερικανικού Ψυχιατρικού Συλλόγου κατηγοριοποιεί τις ΕΜΔ ως εξής:

- Διαταραχή της ανάγνωσης (δυσλεξία),
- Διαταραχή των μαθηματικών (δυσαριθμησία),

- Διαταραχή της γραπτής έκφρασης (δυσγραφία),
- Μαθησιακή Διαταραχή που δεν προσδιορίζεται αλλιώς. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι περιπτώσεις στις οποίες τα διάφορα διαγνωστικά κριτήρια δεν πληρούνται σε τόσο ξεκάθαρο βαθμό ώστε να ισχύει μία από τις 3 πρώτες κατηγορίες.

1.3.1 Γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά παιδιών με ΕΜΔ

Όσον αφορά τα γνωστικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ, ο ορισμός που έδωσε ο Hammill το 1990 είναι ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες συνδέονται με την αντίληψη, την προσοχή, το κίνητρο, τις μεταγνωστικές ικανότητες, τη γλώσσα, τη μνήμη και τις κοινωνικές σχέσεις. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι ένα άτομο με ΕΜΔ δεν παρουσιάζει αναγκαστικά όλα τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Τομαράς, 2012). Κάποια από τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ δόθηκαν από την Πολυχρονοπούλου το 2012.

- Νοημοσύνη φυσιολογική ή υψηλότερη του φυσιολογικού.
- Επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες.
- Σημαντικά χαμηλή σχολική επίδοση, κατώτερη του αναμενόμενου λαμβάνοντας υπόψη το νοητικό επίπεδο, την ηλικία και τις ευκαιρίες για εκπαίδευση των ατόμων.
- Ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς.
- Φωνολογική ανεπάρκεια.

Ο Τομαράς (2012) αναφέρει ως χαρακτηριστικά:

- Την ελλιπή οργάνωση και την ανώριμη συμπεριφορά.
- Τη δυσκολία αποθήκευσης και οργάνωσης των πληροφοριών που δέχονται.
- Τη δυσκολία στις αλληλουχίες π.χ. δυσκολία να μάθουν τις μέρες της εβδομάδας
- Την *ελλιπή στοχαστικότητα*. Δίνουν αυθόρμητες απαντήσεις χωρίς σκέψη.
- Την περιορισμένη συγκέντρωση. Ο εγκέφαλος δεν φιλτράρει ικανοποιητικά και έτσι το άτομο μπορεί να δώσει προσοχή σε κάτι ουσιώδες και ταυτόχρονα σε κάτι ανούσιο.

- Τη δυσκολία τήρησης περίπλοκων οδηγιών.
- Το γεγονός ότι σε ένα χαοτικό περιβάλλον το άτομο αποδιοργανώνεται.
- Τη χαμηλή αυτοεκτίμηση που διακατέχει τα άτομα. Έχουν κακή εικόνα για τον εαυτό τους, αρνητική διάθεση και μηδενική διάθεση για τις απαιτήσεις του σχολείου.
- Η αδεξιότητα των παιδιών αυτών καθώς διακατέχονται από *ανώριμη κινητικότητα*.
- Τη δυσκολία να θυμούνται ημερομηνίες, ονόματα, ορισμούς κτλ.
- Τη δυσκολία στην αντιγραφή.
- Τη δυσκολία στη γραφή καθ' υπαγόρευση.
- Το γεγονός ότι κρατούν το μολύβι με τέτοιο τρόπο που κουράζεται το χέρι τους.

Επίσης, τα άτομα με ΕΜΔ παρουσιάζουν μερικά επιπλέον κοινά χαρακτηριστικά. Οι Lerner και Johns (2009) εξηγούν ότι ζητήματα διαταραχών συγκέντρωσης και προσοχής, μνήμης, ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής, προφορικού λόγου, καθώς και οι ελλειψές μεταγνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες ανήκουν στα κύρια χαρακτηριστικά μαθητών με ΕΜΔ.

Αντίληψη: Η επικρατέστερη άποψη σχετικά με τους μαθητές με ΕΜΔ είναι ότι διαφέρουν από τους μαθητές τυπικής μάθησης όσον αφορά οπτική και ακουστική αντίληψη, παρόλο που δεν έχουν άρτια όραση και ακοή (Παντελιάδου, 2011). Οι βασικότερες δυσλειτουργίες αντίληψης σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) σχετίζονται με κιναισθητικές, οπτικές και ακουστικές δεξιότητες.

Ακουστική αντίληψη: Οι δεξιότητες ακουστικής αντίληψης χωρίζονται σε «*ακουστική διάκριση, ακουστική μνήμη, ακουστική ακολουθία, ακουστική ανάλυση και ακουστική σύνθεση*» (Πολυχρονοπούλου, 2012). Τα παιδιά που παρουσιάζουν έλλειψη στην ακουστική τους αντίληψη χαρακτηρίζονται από δυσκολία στην επανάληψη της σειράς των ήχων μέσα σε μία λέξη, δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τις παραλλαγές των ήχων στον προφορικό λόγο και να κατανοήσουν ορθά τους ρυθμούς της ομιλίας. Επίσης παρουσιάζουν δυσκολίες στη σύνθεση ήχων, στο να ακούνε τους ήχους με τη σωστή σειρά και να ξεχωρίζουν τους ήχους που μοιάζουν μεταξύ τους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Επεξηγώντας τα παραπάνω, η Πολυχρονοπούλου (2012) ανέφερε πως αν ζητήσουμε από κάποιο μαθητή που αντιμετωπίζει προβλήματα ακουστικής μνήμης να ακολουθήσει μια σειρά εντολών, η μία πίσω από την άλλη π.χ. *Άνοιξε*

το συρτάρι με τους μαρκαδόρους, δώσε στη Μαρία τον κίτρινο και βάλε το τετράδιό σου στην έδρα, ο μαθητής θα δεν θα μπορέσει να εκτελέσει ορθά την εντολή. Είτε θα εκτελέσει κάποιο μέρος της είτε αν αντιμετωπίζει σοβαρό ζήτημα στην ακουστική του μνήμη, δεν θα κάνει τίποτα από ότι του ζητήθηκε.

Οπτική αντίληψη: Οι μαθητές με ελλιπή οπτική αντίληψη παρουσιάζουν δυσκολία στην οπτική αναπαράσταση γραπτών συμβόλων και στην ακολουθία αυτών με σωστή διάταξη μέσα στη λέξη (Thomson, 1984 όπως αναφέρεται στο Πολυχρονοπούλου, 2012). Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα λάθη που κάνουν οι μαθητές με ΕΜΔ στην ανάγνωση υποδεικνύουν «αδυναμία αξιοποίησης της φωνολογικής πληροφορίας που φέρουν τα γράμματα» (Shankweiler & Liberman, 1972 όπως αναφέρεται στο Σταφυλά, 2019).

Κιναισθητική αντίληψη: Τα άτομα με ΕΜΔ παρουσιάζουν επίσης δυσκολίες στην κιναισθητική αντίληψη, δηλαδή στην έννοια του χώρου. Επίσης οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση του χώρου που καταλαμβάνει το σώμα τους σε έναν χώρο, δεν έχουν δηλαδή ολοκληρωμένη εικόνα του σώματος τους (Σταύρου, 2002).

Προσοχή: Τα παιδιά με ΕΜΔ χαρακτηρίζονται από την ελλιπή ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής. Το άτομο δυσκολεύεται να παραμείνει συγκεντρωμένο σε ένα συγκεκριμένο έργο για περισσότερο από μερικά λεπτά. Όσο λιγότερος είναι ο χρόνος συγκέντρωσης τόσο πιο σοβαρό είναι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο μαθητής (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η δυσκολία στη συγκέντρωση πηγάζει από την αργή επεξεργασία πληροφοριών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη διάσπαση της προσοχής, το άτομο δεν εφαρμόζει στρατηγική για την ολοκλήρωση του έργου που πραγματοποιεί και εν τέλει χάνει το ενδιαφέρον του για το αντικείμενο που ασχολούταν (Bender, 1985 όπως αναφέρεται στο Σταφυλά, 2019).

Γλώσσα: Οι μαθητές με ΕΜΔ εμφανίζουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης, δηλαδή παρουσιάζουν δυσκολία στην ικανότητα να αντιληφθούν ότι οι προτάσεις διαχωρίζονται σε λέξεις, οι λέξεις σε συλλαβές και οι συλλαβές σε φωνήματα (Ντελήμπαλα, 2020). Επίσης τα άτομα αυτά δυσκολεύονται να βρουν και να αναπαράγουν ομοιοκαταληξίες, να συνθέσουν φωνήματα και να ξεχωρίσουν τη θέση τους μέσα σε μια λέξη καθώς και να τις αντιστρέψουν (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Ενδεικτικά χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ στην ομιλία είναι:

- Χρήση απλοϊκού λεξιλογίου
- Δυσκολία στη χρήση σωστών χρόνων στα ρήματα

- Χρήση περιττών λέξεων
- Παράλειψη λέξεων και καταλήξεων
- Κακή άρθρωση
- Δυσκολία στην έκφραση της σκέψης τους και χρήση ακατάλληλων λέξεων

Μνήμη: Η μνήμη αποτελεί μια σημαντική γνωστική λειτουργία του ανθρώπου, με την οποία οι πληροφορίες που δέχεται ο εγκέφαλος επεξεργάζονται, κωδικοποιούνται και μπορούν να ανακληθούν (Swanson, Cooney, & McNamara, 2004). Οι μαθητές με ΕΜΔ αντιμετωπίζουν πολύ συχνά προβλήματα μνήμης, ιδιαίτερα σε ζητήματα που προϋποθέτουν γλωσσική επεξεργασία και είναι σχετικά με την ανάγνωση και την ορθογραφία. (Παντελιάδου, 2011). Χρησιμοποιούν στρατηγικές που δεν εξυπηρετούν την ανάκληση πληροφοριών και έτσι όταν τις χρειαστούν αδυνατούν να τις αναπαράγουν. Η μνήμη χωρίζεται σε αισθητήρια, εργαζόμενη και μακρόχρονη μνήμη (Sousa 2001 όπως αναφέρεται στην Πολυχρονοπούλου, 2012). Όπως αποδεικνύουν οι έρευνες, οι μαθητές με ΕΜΔ αδυνατούν να επεξεργαστούν και να κωδικοποιήσουν αποτελεσματικά τις πληροφορίες που δέχονται, γεγονός που αποτελεί κυρίως πρόβλημα της εργαζόμενης μνήμης (Παντελιάδου, 2011). Οι κύριες διαταραχές μνήμης εκδηλώνονται στη δυσκολία του ατόμου να οργανώσει την σκέψη του με σκοπό την συγγραφή μίας έκθεσης ή τη διήγηση μίας ιστορίας στην οποία τα γεγονότα θα έχουν λογική σειρά, γεγονός που συχνά δημιουργεί σύγχυση στον ακροατή/αναγνώστη (Πολυχρονοπούλου 2012).

Μεταγνωστικές δεξιότητες: Μεταγνώση ονομάζεται η διαδικασία συνειδητοποίησης των διαδικασιών που ακολουθούνται για να μάθουμε κάτι, τους συνειρμούς και συσχετισμούς που κάνει το άτομο ώστε να συνδέσει την υπάρχουσα γνώση με την καινούργια πληροφορία που λαμβάνει. Επιπλέον, η μεταγνώση αφορά την ενεργή παρακολούθηση των γνωστικών λειτουργιών ενός ατόμου από το ίδιο το άτομο καθώς και οι ενέργειες στις οποίες προβαίνει όταν αναγνωρίζει προβλήματα σε αυτές τις λειτουργίες (Τομαράς, 2012). Μελετώντας μαθητές με ΕΜΔ παρατηρήθηκε ότι η σχολική τους επίδοση επηρεάζεται σημαντικά από ελλείμματα στις μεταγνωστικές δεξιότητες (Baker & Brown, 1984· Garner, 1988· Wong, 1985 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011). Οι ελλείψεις των μαθητών αυτών εντοπίζονται σε ποικίλες δεξιότητες όπως η αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου, ο κατάλληλος σχεδιασμός και η εφαρμογή ανάλογης στρατηγικής για την επίτευξη του έργου, η παρατήρηση και η κατάλληλη ρύθμιση της απόδοσης και τέλος η αξιολόγηση των γνωστικών αποτελεσμάτων του έργου (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται να

αναγνωρίσουν τις απαιτήσεις του έργου που πρέπει να ολοκληρώσουν. Παρότι αναγνωρίζουν την αξία της στρατηγικής, αδυνατούν να επιλέξουν και να εφαρμόσουν την κατάλληλη. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι οι μαθητές να μην υποστηρίζουν τη γνωστική τους προσπάθεια, να παραιτούνται από το έργο ή να το ολοκληρώνουν παθητικά. Τέλος, τα άτομα με ΕΜΔ παρουσιάζουν δυσκολία στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του έργου που κατέβαλαν, αντλούν τα συμπεράσματά τους από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και όχι με βάση τους αρχικούς τους στόχους. Λόγω αυτών των δυσκολιών, οι μαθητές δεν αποκτούν νέα μεταγνωστική γνώση και δεν βελτιώνονται οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες (Τομαράς, 2012).

Κίνητρα: Οι μαθητές με ΕΜΔ διακρίνονται από μειωμένη πρόθεση για μάθηση και μειωμένο ενδιαφέρον για τα σχολικά τους καθήκοντα. Η παροχή κινήτρου λοιπόν είναι ιδιαίτερα σημαντική στις περιπτώσεις μαθητών με ΕΜΔ καθώς επηρεάζει άμεσα την προσέγγισή τους προς τη μάθηση (Σταφυλά, 2019). Τα άτομα αυτά συνήθως υιοθετούν πιο παθητικές μορφές μάθησης καθώς δεν διαθέτουν ισχυρά κίνητρα. Η συνεχής αποτυχία στο σχολείο επιφέρει πλήγμα στην αυτοπεποίθηση των μαθητών, οι οποίοι θεωρούν ότι έχουν περιορισμένες δυνατότητες και προ οικονομούν την αποτυχία τους (Licht & Kistner, 1986 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011). Αποτέλεσμα αυτού είναι οι μαθητές να αποφεύγουν διαρκώς τα σχολικά έργα ώστε να μην αποτύχουν. Τη συνεχή τους αποτυχία οι μαθητές με ΕΜΔ την αποδίδουν στις μειωμένες ικανότητες τους και όχι στην ανεπαρκή προσπάθεια που καταβάλλουν (Pearl, 1982 όπως αναφέρεται στο Παντελιάδου, 2011), ενώ ταυτόχρονα στις περιπτώσεις που θα επιτύχουν αποδίδουν την επιτυχία σε εξωγενείς παράγοντες όπως η τύχη. Ακόμη, παρατηρείται ότι οι μαθητές με ΕΜΔ υιοθετούν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Αδυνατούν να ερμηνεύσουν προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες και να αποφύγουν έργα που υπερβαίνουν δυνατότητές τους (Tollefson, 2000). Καθώς οι προσδοκίες τους είναι χαμηλές και προοικονομούν την παραίτησή τους από το σχολικό έργο, θέτουν χαμηλούς στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με προσπάθεια και επιμονή (Παντελιάδου, 2011).

1.4 Συχνότητα εμφάνισης ΕΜΔ

Οι εκτιμήσεις σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης των ΕΜΔ διαφέρουν ανάλογα με τον τρόπο που ορίζουν οι εκάστοτε ερευνητές στο υπό μελέτη πρόβλημα. Η έλλειψη ομοφωνίας για κοινό ορισμό και κοινές διαδικασίες εντοπισμού, δυσχεραίνει τον προσδιορισμό ακριβούς

ποσοστού εμφάνισης των ΕΜΔ. Το ποσοστό λοιπόν για τον δυτικό πολιτισμό, τοποθετείται 2% έως 30% (Lerner & Johns, 2009).

Ανεξάρτητα με τη φύση των ΕΜΔ, έχει παγιωθεί η πεποίθηση ότι αυτές αποτελούν ζήτημα εκπαίδευσης και όχι ιατρικής φύσης. Το γεγονός αυτό διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση σε διάφορα κράτη. Τα κριτήρια με τα οποία καθορίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι ερευνητικές τις ΕΜΔ διαφέρουν και έτσι δημιουργείται χάσμα σε θεωρητικό και πρακτικό (Τζουριάδου, 2011). Η ορθή διάγνωση προϋποθέτει προσεκτική αξιολόγηση η οποία θα περιλαμβάνει εξέταση του οικογενειακού και αναπτυξιακού ιστορικού του παιδιού και δοκιμασίες που θα εκτιμούν το νοητικό δυναμικό, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τις αισθητηριακές και αντιληπτικές ικανότητες, τις μαθησιακές δεξιότητες και τις γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τις ΕΜΔ (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Οργάνωση (American Psychiatric Association, 1994) το ποσοστό εμφάνισης ΕΜΔ και ειδικότερα της δυσλεξίας, ανέρχεται στο 3%-5% στον γενικό πληθυσμό. Εκτιμήσεις δείχνουν ότι το 10% του σχολικού πληθυσμού παρουσιάζει δυσκολία στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία (Αναστασίου, 1998). Στην ελληνική πραγματικότητα, σύμφωνα με την απογραφή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΥΠ.Ε.Π.Θ το 2004, 56% των μαθητών με ειδικές ανάγκες αποτελείται από άτομα με ΕΜΔ. Οι κατηγορίες των μαθητών που αντιμετωπίζουν άλλα γνωστικά ή ψυχοκοινωνικά προβλήματα δεν υπερβαίνουν το 15%. Οι περισσότεροι μαθητές με ΕΜΔ δεν λαμβάνουν ποτέ διάγνωση και ψυχοεκπαιδευτική υποστήριξη (Σακκάς, 2002). Η μοναδική προσπάθεια καταγραφής των δυσκολιών γραφής στον ελληνικό πληθυσμό πραγματοποιήθηκε από τους Μαρκοβίτης και Τζουριάδου το 1991. Οι δύο ερευνητές διαπίστωσαν ότι 3-4% των μαθητών της Γ' και Δ' τάξης δημοτικού δυσκολεύονται σημαντικά στην αντιγραφή κειμένων (Τσίτου, 2017). Το ποσοστό των παιδιών με ΕΜΔ κυμαίνεται από 5 – 15% του γενικού πληθυσμού. Αναφορικά με τα ποσοστά δυσαριθμησίας στην Ελλάδα, σύμφωνα με μελέτες, κυμαίνονται μεταξύ 3%- 6% (Παπαδάτος, 2010). Σημαντικό να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι περίπου 4 από τα 10 παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν και δυσαριθμησία. Το ποσοστό λοιπόν παιδιών με δυσαριθμησία στην ουσία είναι μεγαλύτερο, αν συνυπολογιστούν και τα ποσοστά δυσλεξίας τα οποία υπολογίζονται μεταξύ 7% και 13% στη χώρα μας. Συγκεκριμένα δυσλεξία και δυσαριθμησία μπορούν να συνυπάρξουν σε ποσοστό 60-70% (Barbarese, Katusic, Colligan, et al., 2005) ενώ με τη δυσαναγνωσία η δυσλεξία μπορεί να συνυπάρξει σε ποσοστό 17-43% (Gross – Tsur, Manor et al., 1996) και με τη δυσγραφία σε ποσοστό περίπου 50% (Ostad, 1998).

Έχει παρατηρηθεί διαφορά επίδοσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Έρευνες υποδεικνύουν ότι 60%-80% των ατόμων που διαγιγνώσκονται με ΕΜΔ είναι αγόρια (Τρίγκας-Μερτίκα, 2010). Η διαφορά αυτή μεταξύ των δύο φύλων αποδίδεται σε γενετικούς παράγοντες και μία γενικότερη εξελικτική ανωριμότητα, καθώς και σε χαμηλή επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα. Ένας ακόμη παράγοντας αφορά τη συμπεριφορά των αγοριών η οποία δημιουργεί συχνότερα διαταραχές στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα τα αγόρια να παραπέμπονται πιο συχνά σε αξιολογήσεις μαθησιακών δυσκολιών (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο:ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

2.1 Πρώιμη παρέμβαση

Οι μαθησιακές δυσκολίες γίνονται εμφανείς από την προσχολική κιόλας ηλικίας γεγονός που τονίζει τη σημασία της έγκαιρης ανίχνευσής τους και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης. Ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι ο όρος «πρώιμη παρέμβαση» συνεπάγεται με τη γενικότερη εμπλοκή των ειδικών σε ότι αφορά τον μαθητή, δηλαδή την σχολική και κοινωνική ζωή τους, με σκοπό να εξαλειφθεί ο στιγματισμός (Σταφυλά, 2019).

Η βοήθεια του προγράμματος παρέμβασης ξεκινά από την στιγμή της διάγνωσης και αφορά το διάστημα από την προγεννητική περίοδο μέχρι την ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ως πρώιμη παρέμβαση μπορούν να θεωρηθούν διάφορες μορφές εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που επικεντρώνονται στο παιδί και βοηθούν στην καθοδήγηση των γονέων εφόσον πρώτα έχει προσδιοριστεί η αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού (Eurylaid, 1998). Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του προβλήματος. Συγκεκριμένα, πρέπει αρχικά να παρατηρηθεί το παιδί και να εντοπιστούν οι ενδείξεις που υποδεικνύουν την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Το δεύτερο στάδιο είναι ο καθορισμός του προβλήματος, ο οποίος γίνεται με το να εφαρμοστούν διερευνητικά κριτήρια. Το τρίτο και τελευταίο στάδιο είναι η διάγνωση,

Η πρώιμη παρέμβαση για την ανίχνευση και αντιμετώπιση των ΕΜΔ ωφελεί τα παιδιά καθώς έχει θετική επίδραση στις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητές τους με αποτέλεσμα να μειώνονται οι κοινωνικές επιπτώσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Βέβαια, για να δοθεί νομικά η δυνατότητα υπηρεσίας παρέμβασης θα πρέπει να παρατηρηθεί κάποια καθυστέρηση στην ανάπτυξη σε γνωστικούς, κινητικούς και κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς ή να υπάρχει διαγνωσμένη γνωστική ανεπάρκεια (υποστηριζόμενη με φαρμακευτική αγωγή) καθώς και μία υψηλού κινδύνου πιθανότητα να επέλθουν αργότερα καθυστερήσεις σε άλλους τομείς (IDEA, 2004).

Καθώς η συμπεριφορά των νηπίων μπορεί να ποικίλει σε κάθε αξιολόγηση σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι περιγραφές των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών (Nagle, 2002). Ο εκπαιδευτικός είναι ο ρυθμιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι υπεύθυνος να εφαρμόζει την κατάλληλη παιδαγωγική στρατηγική ώστε να επιτυγχάνονται οι διδακτικοί σκοποί που θέτει. Ο ρόλος του νηπιαγωγού συγκεκριμένα είναι πιο εξειδικευμένος καθώς οφείλει να

γνωρίζει τις ανάγκες καθενός νηπίου ξεχωριστά όπως και τα ενδιαφέροντά τους (Κιτσαράς, 2011). Για την ανίχνευση των μαθησιακών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και τη μετέπειτα αντιμετώπισή τους ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει η διδασκαλία του να είναι προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες και διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Οφείλει να προσαρμόζεται σε διαφορετικά μοντέλα διδακτικής μεθοδολογίας και να εκδηλώνει διαφορετικές συμπεριφορές κατά περίπτωση (Smith, 2004), να έχει θεμελιώδεις γνώσεις για τη φυσιολογική ανάπτυξη ενός παιδιού και να αποτυπώνονται ξεκάθαρα στη διδασκαλία του οι προσδοκίες και απαιτήσεις που έχει ο ίδιος από τους μαθητές του. Ο ρόλος του απέναντι σε μαθητές με σχολικές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα ενισχυτικός, όσον αφορά τη σχέση που διαμορφώνει μαζί τους, καθώς επηρεάζει την κοινωνική συμπεριφορά και τις επιδόσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούνται οι διαφορετικές ανάγκες των νηπίων και ταυτόχρονα γίνεται προσπάθεια να παρακαμφθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί κάποιο παιδί να αντιμετωπίζει (Κιτσαράς, 2001).

Καθίσταται σαφές λοιπόν, ότι η διαδικασία της πρώιμης ανίχνευσης και παρέμβασης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μπορεί να βοηθήσει στην πρόβλεψη και αντιμετώπιση ΕΜΔ. Με τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης, οι μαθητές αποκτούν καλύτερη ποιότητα ζωής και πιθανώς προλαμβάνονται δευτερογενή προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Shearer & Mori, 1987, Lerner et al., 1987 όπως αναφέρεται στο Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991).

2.2 Ο ρόλος του παιδαγωγού στην ανίχνευση και διαχείριση των ΕΜΔ

Η αντιμετώπιση ενός προβλήματος ξεκινά με την έγκαιρη διάγνωσή του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανίχνευση και αναγνώριση των ΕΜΔ έχει μελετηθεί σε διάφορες έρευνες. Οι Gerber και Semmel (1984 όπως αναφέρεται στο Τσίτου, 2017) τονίζουν ότι τα αποτελέσματα των τυπικών τεστ ικανοτήτων και επίδοσης προκύπτουν από ανάλυση μικρού δείγματος της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί όμως διαθέτουν ένα μεγάλο δείγμα συμπεριφορών, γεγονός που εξαλείφει την παρουσία τυχαίων και μεμονωμένων συμπεριφορών, όπως συμβαίνει στα τεστ (Kenny & Chekaluk, 1993). Ακόμη, οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι απόρροια του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού και των σχετικών με αυτό πληροφοριών καθώς και των στοιχείων που προκύπτουν από την αξιολόγηση (Coleman & Dover, 1993)

Πληθώρα μελετών που χρησιμοποιούν εργαλεία ανίχνευσης, αποδεικνύει ότι τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων που συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς συνάδουν με τις βαθμολογίες που συγκέντρωσαν οι μαθητές στα τεστ επίδοσης. Σε κάθε περίπτωση η γνώμη των εκπαιδευτικών πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, καθώς αυτός γνωρίζει τον μαθητή σε βάθος (Hoy & Gregg, 1994). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει πρώτος το πρόβλημα και είναι ο τελικός αποδέκτης στον οποίο απευθύνεται ο μαθητής για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του. Τα συμπεράσματα που εξάγει ο δάσκαλος είναι πολύ σημαντικά, καθώς συμβάλλουν αρχικά στην πρόληψη και εν τέλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των ΕΜΔ (Fletcher & Foorman, 1994).

Ο δάσκαλος συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και οφείλει συνεχώς να εφαρμόζει κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές για την επίτευξη των στόχων που θέτει (Κιτσαράς, 2001). Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος που κατέχει ο νηπιαγωγός είναι πιο εξειδικευμένος αφού προϋποθέτει να γνωρίζει τις ξεχωριστές ανάγκες του συνόλου της τάξης αλλά και κάθε μαθητή ξεχωριστά. Καλείται επίσης να γνωρίζει τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των νηπίων ώστε να μπορεί να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για μάθηση. Όλα αυτά συμβάλλουν στο να βοηθηθούν αποτελεσματικά οι μαθητές, να παρακαμφθούν οι μαθησιακές δυσκολίες που πιθανώς εμφανίζουν και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των νηπίων ξεχωριστά (Κιτσαράς, 2001). Ο ρόλος του σύγχρονου νηπιαγωγού εκ των πραγμάτων γίνεται διαρκώς πολυπλοκότερος και περισσότερο πολύπλευρος διότι καλείται να αξιολογήσει σφαιρικά το νήπιο. Πρέπει να εξετάσει τον ηθικό, μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό κόσμο του παιδιού, έχοντας πάντα υπόψη παράγοντες όπως το κοινωνικό και μορφωτικό περιβάλλον, που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη γνωστική του ανάπτυξη (Χατζηαθανασίου, 2014).

Σημαντικό ρόλο στην ανίχνευση και μετέπειτα αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός και τα στοιχεία με τα οποία εμπλουτίζει τη διδασκαλία του. Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των μαθητών του και να μπορεί να προσαρμόζει ανάλογα τα διδακτικά μοντέλα που χρησιμοποιεί αλλά τις συμπεριφορές που εκδηλώνει (Smith, 2004). Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει γνώση για τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, η οποία γνώση θα αποτυπώνεται και στις προσδοκίες που αυτός θα έχει προς τους μαθητές του (Χατζηαθανασίου, 2014).

Μία ακόμη σημαντική απαίτηση προς τον εκπαιδευτικό είναι ο άρτιος σχεδιασμός και προγραμματισμός των γνωστικών και ψυχοκοινωνικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με ΕΜΔ

στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητές με ΕΜΔ πρέπει να περιέχει στρατηγικές κινήτρων, συγκεκριμένο σχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, υλικό και περιεχόμενο που αρμόζει στις ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου, 2000). Ο ρόλος του δασκάλου είναι συνολικά, προς όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα σημαντικός. Ειδικότερα όμως προς τους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ενισχυτικά με τη σχέση που διαμορφώνει μαζί τους, η οποία έχει επιρροή στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και τις επιδόσεις τους. Η καλή σχέση με τους μαθητές προκαλεί το αίσθημα της ασφάλειας και προωθεί το κοινωνικό-ψυχολογικό κλίμα της τάξης με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να ωφελεί με πολλούς τρόπους τους μαθητές (Χρηστάκης, 2002).

Ένας ακόμη ρόλος του καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός είναι η άρτια επικοινωνία με τους γονείς. Η επιτυχία ενός προγράμματος παρέμβασης συνδέεται σημαντικά με τη συχνή επικοινωνία και ενημέρωση των γονιών σχετικά με τη γνωστική και κοινωνική πορεία του παιδιού τους. Οι γονείς άλλωστε είναι η βασικότερη πηγή πληροφοριών σχετικά με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Χατζηαθανασίου, 2014)

Όλα τα παραπάνω τονίζουν τη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των ΕΜΔ, καθώς και τη βαρύτητα του ρόλου αυτού. Όπως μάλιστα ανέφεραν το 1983 οι Ysseldyke και Algozzine (όπως αναφέρεται στη χατζηαθανασίου, 2014) «ο δάσκαλος της γενικής τάξης φέρει μία σοβαρή ευθύνη όταν αποφασίζει για την παραπομπή ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες και πρόκειται ίσως για την πιο σημαντική απόφαση της διάγνωσης» (Bradley, Danielson και Hallahan, 2002).

2.3 Εκπαιδευτικές πρακτικές αντιμετώπισης των ΕΜΔ

Η βασικότερη αρχή της Ειδικής Αγωγής εντοπίζεται στην εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς η οποία ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Marlina, 2017). Τα παιδιά με ΕΜΔ μπορούν να μαθητεύσουν σε ειδικά σχολεία αλλά και σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Στην περίπτωση των γενικών σχολείων είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εφαρμοστούν σωστές εκπαιδευτικές πρακτικές που θα μεριμνούν για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ.

Βασική αρχή της εκπαίδευσης που θα πρέπει να εφαρμόζεται σε μια τάξη μαθητών τυπικής και μη εκπαίδευσης, είναι η συμπερίληψη. Έχει δοθεί πληθώρα ορισμών για τη συμπερίληψη αναλόγως με την εννοιολογική προσέγγιση που της προσδίδεται (Unesco, 2008), στην ουσία της όμως αφορά τις κοινωνίες και τα άτομα που σέβονται τη διαφορετικότητα και υπερνικούν τα εμπόδια του κοινωνικού αποκλεισμού (Topping & Maloney, 2005).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και στήριξη των παιδιών με ΕΜΔ και γενικότερα με Ειδικές Ανάγκες. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της είναι η συνύπαρξη μαθητών τυπικής ανάπτυξης με τους μαθητές με ΕΜΔ στο ίδιο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο θα συμμετέχουν από κοινού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί η συνύπαρξη θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, οι δυνατότητες αλλά και οι αδυναμίες των παιδιών με ΕΜΔ με σκοπό την προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαδικασία της συμπερίληψης καθιστά εφικτή την υποστήριξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των διαφορών και δυσκολιών τους και περιορίζει κατά συνέπεια τα φαινόμενα περιθωριοποίησης και στιγματισμού (Slee & Allan, 2001). Για να επιτευχθεί συμπερίληψη, στο εκάστοτε σχολείο θα πρέπει να εφαρμοστούν αλλαγές στην οργάνωσή του με σκοπό να είναι δυνατό να φοιτήσουν και να υποστηριχθούν όσο το δυνατό περισσότεροι μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες (D'Alessio & Watkins, 2009).

Οι Evans και Lunt (2002) αναφέρουν ότι η συμπερίληψη αφορά όλες τις ομάδες μαθητών που δέχονται αποκλεισμό και περιθωριοποίηση και όχι μόνο αυτούς με ΕΜΔ, Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και όχι απλά ένα στάδιο προς επίτευξη (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2019). Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον συμπερίληψης, ο κάθε μαθητής πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως αξιόλογο και ισάξιο μέλος της σχολικής κοινότητας, που έχει δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνική ζωή (Brown & Shearer, 2004)

Ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της συμπερίληψης είναι η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης ώστε να παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια στους μαθητές με ΕΜΔ. Η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αυτών είναι απαραίτητη για την επίτευξη στενής σχέσης μεταξύ όλων των μαθητών, οι οποίοι ανεξάρτητα με τις διαφορές τους, θα μάθουν μαζί, αναγνωρίζοντας τις μοναδικές δυνατότητες και χαρίσματα του καθενός (D'Alessio & Watkins, 2009).

Η βάση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης αναδεικνύει την κοινή προσπάθεια των διδασκόντων, των διδασκομένων, των οικογενειών και των μελών του κοινωνικού συνόλου για τη δημιουργία σχολικών μονάδων στις οποίες θα αναγνωρίζεται και θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα κάθε μαθητή. Σε αυτά τα σχολικά πλαίσια οι παραπάνω συντελεστές θα συνεργάζονται με σκοπό να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές, οι ατομικές και οι κοινωνικές ανάγκες κάθε παιδιού σε κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αγαλιώτης, 2006).

Η εκπαιδευτική συμπερίληψη λοιπόν αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί συνεχή και συστηματική αλλαγή, με σκοπό την αναθεώρηση των εννοιών της ικανότητας, της επιτυχίας και της αποτυχίας (Whitty, 2002). Η φιλοσοφία της βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της ισότητας και του σεβασμού οι οποίες έχουν θετικές συνέπειες στην κοινωνική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Banks, 1994, όπως αναφέρεται στην Ανδρεαδάκη, 2021). Η συμπερίληψη βοηθά στο να μειωθεί το χάσμα μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και αυτών με ΕΜΔ και γενικότερα Ειδικές Ανάγκες και αναπηρίες (Fisher, 2007).

2.3.1 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Μια πρακτική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση παιδιών με ΕΜΔ είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (ΔΔ) (Τριανταφύλλου, Δημητριάδου & Πιλιόγκου, 2021). Η ΔΔ αφορά την αλληλεπίδραση του δασκάλου με τον μαθητή, κατά την οποία ο πρώτος προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και ο δεύτερος, επωφελούμενος της διαδικασίας μαθαίνει, αποκτά δεξιότητες και επιθυμεί να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αργυρόπουλος, 2013). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί στόχοι παραμένουν ίδιοι για όλους τους μαθητές, διαφοροποιούνται όμως τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να εκπληρώσει ο κάθε μαθητής τους στόχους αυτούς, ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του καθενός (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013). Επιπλέον, η ΔΔ παρέχει κίνητρο στους μαθητές για ενεργή συμμετοχή και εκδήλωση των επιθυμητών συμπεριφορών (Μπάστα, 2015).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί ένα επιπλέον εργαλείο ενίσχυσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται (Evans-Hellman & Haney, 2017). Βάση αυτής της μορφής διδασκαλίας είναι η διαφορετικότητα των μαθητών στον τρόπο μάθησης, στις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Σκοπός της διαφοροποίησης είναι η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων κάθε μαθητή. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί περισσότερο

στρατηγική διδασκαλίας ή εκπαιδευτικό μοντέλο. Εστιάζει στον μαθητή ξεχωριστά, στα ενδιαφέροντα και στις ιδιαίτερες (εκπαιδευτικές και μη) ανάγκες του, οι οποίες μπορεί να μεταβάλλονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson, 2001). Πρόκειται λοιπόν για μία παιδοκεντρική προσέγγιση που στοχεύει στην αξιοποίηση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή λαμβάνοντας υπόψη την προσωπικότητά του και τα χαρακτηριστικά του όπως φύλο κλίση, πολιτιστικό υπόβαθρο, ικανότητα, ετοιμότητα, κίνητρο, αυτοπεποίθηση και τα ενδιαφέροντά του (Calleja, 2005). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται τεχνική που στοχεύει στην αντιμετώπιση της ανισότητας στις τάξεις των σχολείων (Taylor, 2017). Οι Suprayogi, Valcke και Godwin (2017) διατυπώνουν πέντε διαστάσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: *«Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προσαρμόζει τη διαφορετικότητα των μαθητών με:*

- 1. την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας των μαθητών,*
- 2. την υιοθέτηση ειδικών στρατηγικών διδασκαλίας,*
- 3. την εφαρμογή διαφορετικών μαθησιακών δραστηριοτήτων,*
- 4. την παρακολούθηση των αναγκών των μαθητών*
- 5. την επιδίωξη βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων».*

Ο Westwood (2001), σημειώνει τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

- Ο εκπαιδευτικός προσφέρει λιγότερη ή περισσότερη βοήθεια στους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός.
- Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τη διδασκαλία μερικών εννοιών σε μία μερίδα μαθητών, χρησιμοποιώντας πιο απλό λόγο και περισσότερα παραδείγματα.
- Οι ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτικός επικεντρώνονται σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας με σκοπό να ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων των μαθητών.
- Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί το έργο μερικών μαθητών πιο στενά.
- Ο ρυθμός που απαιτείται από τους μαθητές να εργαστούν ποικίλει ανάλογα τον μαθητή και αν είναι απαραίτητο δίνεται περισσότερος χρόνος στους μαθητές που το έχουν ανάγκη.
- Επιπλέον, για όσους το έχουν ανάγκη παρέχεται επιπλέον πρακτική μέσω διαφοροποιημένης εργασίας στο σπίτι.
- Ακόμη, συχνά εφαρμόζεται η συνεργατική μάθηση, η ομαδική εργασία και η βοήθεια από συνομήλικους.

- Ιδιαίτερα σημαντική είναι η δημιουργία κέντρων μάθησης στην τάξη όπως και η παροχή βοήθειας στους μαθητές μέσω του υπολογιστή.

Επιπρόσθετα, άλλες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι *η περιεκτική εργασία, η εναλλακτική αξιολόγηση, τα ηχογραφημένο υλικό, τα σχέδια εργασίας, τα πολυτροπικά κείμενα, οι διαφορετικές στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων, η εξατομικευμένη μελέτη, η χρήση των ΤΠΕ, η σαφήνεια των οδηγιών και των στόχων, η «γλωσσική γωνιά», η ομαδική έρευνα, η διαφοροποιημένη κατ' οίκον. εργασία, τα διαφορετικά εγχειρίδια, η περιεκτική εργασία, το διαφορετικό συμπληρωματικό υλικό και η εργασία σε ομάδες* (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013 όπως αναφέρεται στην Παπανθύμου, 2021).

Όπως γίνεται σαφές από τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαδικασία της συμπερίληψης. Η εκπαιδευτική διαδικασία και οι πρακτικές που θα χρησιμοποιηθούν εξαρτώνται από αυτόν και από τη διάθεση του να καταβάλει το έργο, ώστε όλοι οι μαθητές να νιώθουν αποδεκτοί. Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της συμπερίληψης. Μερικοί από αυτούς είναι ο τρόπος που είναι οργανωμένη η τάξη, η σχέση του δασκάλου με τους μαθητές, οι προσεγγίσεις και πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη διδασκαλία. Είναι ιδιαίτερης σημασίας, ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό και εμπνευστικό κλίμα για όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως (Barton, 2011) .

Για την αποτελεσματική εφαρμογή των παραπάνω, είναι προφανές ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει σχετικές γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες συχνά παρέχονται από προγράμματα κατάρτισης (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2011). Όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου (2013), έρευνες επισημαίνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη επιμόρφωση σχετικά με τις ΕΜΔ και κατά συνέπεια δεν εφαρμόζουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές, παρά μόνο απλές δραστηριότητες χωρίς δομή και οργάνωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΕΜΔ

3.1 Σημασία επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ

Με την καθιέρωση της διαδικασίας ενσωμάτωσης μαθητών με ΕΜΔ στα σχολεία, ως κύριο εκπαιδευτικό πλαίσιο ορίζονται τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και μόνο σε περίπτωση δυσκολίας των μαθητών σε αυτό το περιβάλλον ορίζονται εναλλακτικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Νόμος 3699/2008). Ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής λοιπόν, οφείλει να είναι οπλισμένος με τις ικανότητες και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να οργανώσει και να σχεδιάσει κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στην επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης και γενικότερα στη διαδικασία υποστήριξης μαθητών με ΕΜΔ, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Για την επιτυχή συνεργατική διδασκαλία είναι απαραίτητο και οι δύο πλευρές να έχουν κοινή φιλοσοφία και θέληση για συνεργασία. Η πραγματικότητα όμως στην Ελλάδα, συχνά αποκλίνει από το ιδεατό. Η έρευνα των Ζονίου, Sideri και Vlachou (2006) τονίζει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής, δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη τους προς την εκπαίδευση μαθητών με ΕΜΔ ή αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ως βοηθητικό προσωπικό, χωρίς ενεργό ρόλο στην τάξη και όχι ως συνεργάτες (Mastropieri & Scruggs, 2001). Στη στάση αυτή των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, προστίθεται το ανελαστικό πρόγραμμα και η έλλειψη χρόνου, παράγοντες που εμποδίζουν τον σχεδιασμό κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος (Dufour, Dufour, Eaker & Many, 2006).

Το βασικότερο πρόβλημα που εμποδίζει την υλοποίηση και επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης εντοπίζεται στη φιλοσοφία και στάση των δασκάλων. Για την αποτελεσματική υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοικειωμένοι με τη διαφοροποίηση και να υποστηρίζουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όπως συμπεραίνεται όμως, από την έρευνα των Symeonidou και Phtiaka (2012), οι δάσκαλοι δεν έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τα εργαλεία που εγγυώνται την επιτυχή εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται από ποικίλες έρευνες οι οποίες επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ελλιπή έως καθόλου εκπαίδευση σχετικά με τις ΕΜΔ από τις σχολές που αποφοιτούν, παρόλο που μεγάλη μερίδα των μαθητών έχουν ΕΜΔ (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Απόκειται

λοιπόν, στον εκάστοτε δάσκαλο η ευθύνη για εκπαίδευση και εξειδίκευση σχετικά με τις ΕΜΔ (Symeonidou & Phtiaka 2012).

Τα κωλύματα που παρουσιάζονται στη διαδικασία της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης πέραν της έλλειψης εκπαίδευσης, σε πολλές περιπτώσεις οφείλονται σε γενικότερη έλλειψη εμπειρίας και γνώσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη συμπεριληπτική εκπαίδευση είχαν πιο θετική στάση αναφορικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ΕΜΔ στην τάξη τους, από αυτούς με μηδενική εμπειρία (Marlina, 2017).

Καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με ΕΜΔ φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, υπάρχει άμεση ανάγκη για ευαισθητοποίηση και παροχή τεχνογνωσίας σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Το αντικείμενο των επιμορφώσεων θα πρέπει να αξιοποιεί σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα, να συνδέει πληροφορίες από επιστημονικές περιοχές, να απευθύνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και να προσφέρει εξ αποστάσεως εκπαιδεύσεις. Όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση θα πρέπει να γνωρίζουν τις διαδικασίες διάγνωσης των ΕΜΔ και να έχουν τις γνώσεις που θα εξασφαλίζουν την ορθή χρήση των διαδικασιών ανίχνευσης και αξιολόγησης (<https://kedivim.auth.gr/programs/17304/>).

Η Ψάλτη και η Κουϊμτζή (2014) στην έρευνα που πραγματοποίησαν εξέτασαν την ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής για την αναγνώριση μαθητών με ΜΔ. Οι ερευνήτριες μέσω της εργασίας τους παρουσίασαν τον σχεδιασμό ενός ερευνητικού εργαλείου με σκοπό την αξιολόγηση της ετοιμότητας των παιδαγωγών. Η συγκεκριμένη έρευνα τόνισε τη σημασία ενός εργαλείου αξιολόγησης καθώς η ύπαρξή του υποδεικνύει την κρισιμότητα του ρόλου των παιδαγωγών στην αναγνώριση παιδιών με ΜΔ (Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2014). Η αξιολόγηση των γνώσεων των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τις ΕΜΔ προσφέρει τη δυνατότητα εντοπισμού των ελλειμμάτων των δασκάλων με σκοπό την αντιμετώπισή τους και την καλύτερη επιμόρφωσή τους πάνω στο θέμα (Gijssel, Bosman & Verhoeven, 2006).

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι είναι ζωτικής σημασίας το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών ώστε ο δάσκαλος να λειτουργεί υποστηρικτικά προς τους μαθητές με ΕΜΔ και όχι εις βάρος τους και της συμπερίληψής τους στην τάξη (Καμπανέλλου, 2011). Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους καθιστά δύσπιστους προς τη συμπερίληψη καθώς απλά δεν γνωρίζουν πως να την εφαρμόσουν (Lopes, Monteiro & Sil, 2004). Το πρώτο και σημαντικότερο βήμα προς την επίλυση αυτού του χάσματος είναι η σωστή και ολόπλευρη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, από την προσχολική αγωγή έως και το

πανεπιστήμιο, η οποία πρέπει να αποτελεί από τα βασικότερα μελήματα των εκπαιδευτικών φορέων (πανεπιστήμια, κολέγια κ.α.). Ενισχύοντας το πρόγραμμα σπουδών με περισσότερα μαθήματα σχετικά με τις ΕΜΔ και άλλες ειδικές ανάγκες, προωθώντας επιμορφωτικά σεμινάρια και άλλους εναλλακτικούς τρόπους εκπαίδευσης, δάσκαλοι και καθηγητές, θα αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να μπορέσουν να φέρουν εις πέρας τη διαδικασία της συμπερίληψης και να προσφέρουν υποστήριξη στους μαθητές που το έχουν ανάγκη.

3.2 Πανεπιστημιακή επιμόρφωση

Η συμπερίληψη παιδιών με ΕΜΔ στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης καθιστά απαραίτητη την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, την ορθή εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους σχετικά με τις ΕΜΔ. Στη διαδικασία διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών εμπλέκονται διάφοροι ειδικοί και εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να στεφθεί με επιτυχία η διαδικασία εντοπισμού και αξιολόγησης των δεδομένων. Η εκπαίδευση των δασκάλων εμπίπτει στην ευθύνη του ακαδημαϊκού κόσμου, δηλαδή στα πανεπιστήμια, κολέγια, μεταπτυχιακές σπουδές, επιμορφωτικά σεμινάρια και ημερίδες.

Η αρχική πηγή μάθησης για τους εκπαιδευτικούς είναι τα πανεπιστήμια και γενικότερα οι υπεύθυνοι φορείς προπτυχιακών σπουδών. Μελετώντας ενδεικτικά τους καταλόγους μαθημάτων του τμήματος νηπιαγωγών του Καποδιστριακού, Αριστοτέλειου και του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου, γίνεται σαφές ότι οι σχολές μεριμνούν για την ύπαρξη μαθήματος σχετικό με τις ειδικές ανάγκες. Βέβαια, το εύρος των ειδικών αναγκών είναι μεγάλο και είναι δύσκολο να καλυφθεί.

Συγκεκριμένα, στον οδηγό σπουδών 2022-2023 του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών διακρίνονται δύο μαθήματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή και τις ΕΜΔ. Στην ενότητα της Παιδαγωγικής, στο υποχρεωτικό μάθημα «Εισαγωγή στην ειδική αγωγή» αναλύονται οι διάφοροι ορισμοί και στόχοι της Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) γενικότερα και περιγράφεται η δομή και λειτουργία του ειδικού σχολείου σήμερα καθώς και ο ρόλος τους ειδικού εκπαιδευτικού. Επίσης, γίνεται ανάλυση ζητημάτων που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα των ειδικών σχολείων. (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Σχολή Επιστήμων της Αγωγής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Οδηγός σπουδών 2022-2023)

Στην ενότητα της Ψυχολογίας διακρίνεται το μάθημα «Διαταραχές των παιδιών της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας». Στο συγκεκριμένο μάθημα με στόχο την ευαισθητοποίηση των φοιτητών για την αναγνώριση και αντιμετώπιση των διαταραχών σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τη νοητική αναπηρία, τις μαθησιακές δυσκολίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) καθώς και τις διαταραχές εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Οδηγός σπουδών 2022-2023).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου διακρίνονται δύο μαθήματα που πραγματεύονται ζητήματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Το πρώτο μάθημα είναι η «Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή», το οποίο εστιάζει περισσότερο στους μαθητές με αναπηρίες και τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Μελετώνται οι φορείς και τα προγράμματα που είναι υπεύθυνα για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, καθώς δίνεται βάση και στην Πρώιμη Παρέμβαση και τη σημασία της. Επιπλέον, μέσω του μαθήματος αυτού γίνεται κατανοητή η σημασία της διάστασης της ειδικής αγωγής στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οδηγός Σπουδών 2022-2023).

Το δεύτερο μάθημα ονομάζεται «Ειδική Αγωγή- Μαθησιακές Δυσκολίες» και σύμφωνα με τον οδηγό σπουδών 2022-2023, οι φοιτητές μέσω του μαθήματος αυτού θα μπορούν να κατανοήσουν την σχέση της Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) και των Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ), θα αναγνωρίζουν την επιρροή της συνεκπαίδευσης στην οργάνωση της Ειδικής Αγωγής. Θα μπορούν επίσης να προσδιορίζουν το περιεχόμενο των ΜΔ και τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και να αναγνωρίζουν τις βασικές ενδείξεις των ΜΔ. Το μάθημα αυτό προσφέρει στους φοιτητές τα απαραίτητα εφόδια ώστε να μπορούν να επιλέξουν τεκμηριωμένα προγράμματα παρέμβασης και να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της έγκαιρης ανίχνευσης ΜΔ (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οδηγός Σπουδών 2022-2023).

Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης μεριμνά για την επιμόρφωση σχετικά με την Ειδική Αγωγή και της Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες με δύο μαθήματα στον οδηγό σπουδών της.

Πρώτο, το υποχρεωτικό Μάθημα «Ειδική Αγωγή» και δεύτερο το επιλεγόμενο μάθημα «Αξιολόγηση και Στήριξη παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες». Μέσω του πρώτου μαθήματος οι φοιτητές θα μπορούν να έχουν καλύτερη κατανόηση του όρου Ειδική Αγωγή και τι αυτός περιλαμβάνει. Στόχος είναι οι φοιτητές να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να διαμορφώνουν κατάλληλα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές, τυπικής και μη εκπαίδευσης (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Σχολή Επιστήμων Αγωγής, Τμήμα Επιστήμων της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία. Οδηγός Σπουδών 2022-2023)

Το δεύτερο μάθημα προσεγγίζει συγκεκριμένα τις Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες (ή αλλιώς ΕΜΔ). Τα μαθησιακά αποτελέσματα που είναι επιθυμητό να έχει αυτό το μάθημα, αφορούν την εξοικείωση των φοιτητών με τις ΕΜΔ, με τη φύση και την αιτιολογία τους. Έχοντας κατανόηση όλων των παραγόντων που συντελούν την έννοια των ΕΜΔ οι φοιτητές θα μπορούν επιλέξουν και να εφαρμόσουν το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης, με σκοπό να βοηθούν τους μαθητές με ΕΜΔ. Συνολικά, με το συγκεκριμένο μάθημα, επιχειρείται η επιμόρφωση των μελλοντικών νηπιαγωγών για οτιδήποτε αφορά τις ΕΜΔ ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά πιθανές καταστάσεις στο μέλλον.

Μελετώντας λοιπόν, ενδεικτικά τους οδηγούς σπουδών σχολών προσχολικής αγωγής τριών μεγάλων πανεπιστημίων της Ελλάδας, είναι προφανές ότι υπάρχει μέριμνα για την ύπαρξη μαθημάτων που επιμορφώνουν τους φοιτητές για την ΕΑ και τις ΕΜΔ. Με διαφορές στον τρόπο προσέγγισης, στόχος των πανεπιστημίων είναι να προσφέρουν στους φοιτητές τις γνώσεις και τα εργαλεία για την καλύτερη διαχείριση μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Βέβαια, η πληθώρα των Ειδικών Αναγκών είναι μεγάλη και δύσκολο να καλυφθεί. Τα μαθήματα των πανεπιστημίων μπορεί να θέσουν τις βάσεις για αναζήτηση και περαιτέρω μελέτη αλλά δύσκολα θα καλύψουν όλο το εύρος των απαιτούμενων γνώσεων σχετικά με τις ΕΜΔ. Έγκειται λοιπόν στην ευθύνη του κάθε εκπαιδευτικού η επιμόρφωση σε βάθος για την πρόωμη παρέμβαση και τη διαχείριση μαθητών με ΕΜΔ στην προσχολική ηλικία.

3.3 Προγράμματα επιμόρφωσης

Διακρίνονται ποικίλοι φορείς που μεριμνούν για περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διάφορα θέματα. Σεμινάρια, ημερίδες, προγράμματα ειδίκευσης κ.α. μέσω ιδιωτικών ή δημόσιων φορέων, βρίσκονται στη διάθεση των ενδιαφερόμενων. Βασικός στόχος

των παραπάνω είναι η βαθύτερη κατανόηση της φύσης, της αξιολόγησης και της αντιμετώπισης των ΕΜΔ. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε άτομα, επαγγελματίες ή φοιτητές που αντιμετωπίζουν μαθητές με ΕΜΔ και αναζητούν πρακτικούς τρόπους για την αποτελεσματικότερη υποστήριξή τους.

Μερικά ενδεικτικά προγράμματα επιμόρφωσης είναι αυτά των Κέντρων Επιμόρφωσης και Δια Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ). Το ΚΕΔΙΒΙΜ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για παράδειγμα διαθέτει το εξ αποστάσεως μοριοδοτούμενο πρόγραμμα «Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές δυσκολίες», διάρκειας 450 ωρών. Στόχος του προγράμματος είναι «η κατάρτιση και εξειδίκευση επιστημόνων στις βασικές έννοιες της ειδικής αγωγής και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (ΕΜΔ)» (<https://kedivim.auth.gr/programs/17304/>). Οι συμμετέχοντες δηλαδή επιδιώκεται να κατανοήσουν καλύτερα τις βασικές έννοιες της Ειδικής Αγωγής γενικά και ειδικότερα των μαθησιακών δυσκολιών. Θα έρθουν σε επαφή με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές, τις οποίες θα μπορούν να αξιολογούν και να εφαρμόζουν κατάλληλα στις αντίστοιχες συνθήκες.

Το ΚΕΔΙΒΙΜ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων διαθέτει το εξ αποστάσεως Ετήσιο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης στην *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*, διάρκειας 450 ωρών. Το πρόγραμμα αυτό παρουσιάζει παρόμοιους στόχους με αυτούς του ΚΕΔΙΒΙΜ του Αριστοτελείου. Στόχος του λοιπόν είναι ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η ενίσχυση των δεξιοτήτων σχετικά με τους μαθητές με αναπηρίες και ΕΜΔ (https://coursity.gr/courses/course-v1:UOI+SpecEduc6+2023_T1/about). Ένα ακόμη εξ αποστάσεως μοριοδοτούμενο πρόγραμμα που σχετίζεται με τις ΕΜΔ, μέσω του ΚΕΔΙΒΙΜ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, είναι το «*Σύγχρονες τάσεις στην Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση*» με συνολική διάρκεια 450 ώρες και 36 εβδομάδες. Σκοπός του προγράμματος είναι η κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων αλλά και συμπεριφορών/στάσεων. Προσφέροντας την απαραίτητη γνώση για τις ΕΜΔ και τα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός (ή ο φροντιστής) για την αποτελεσματικότερη στήριξη του ατόμου με ΕΜΔ, οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να υποστηρίξουν και να συνηγορούν υπέρ των δικαιωμάτων των μαθητών για συμπεριληπτική εκπαίδευση (https://kedivim.eap.gr/?page_id=2719).

Το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών διαθέτει δύο προγράμματα σχετικά με τις ΕΜΔ. Το πρώτο είναι το επιμορφωτικό πρόγραμμα «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία». Στόχος είναι, όπως και στα παραπάνω προγράμματα, η ευρύτερη κατανόηση των ΕΜΔ, από την αιτιολογία στην ανίχνευση και την αντιμετώπισή τους. Όπως αναφέρεται και

στην περιγραφή του προγράμματος στην ιστοσελίδα «*Η πιστοποιημένη γνώση από το Πανεπιστήμιο στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) και ιδιαίτερα στη δυσλεξία είναι απαραίτητο προσόν για εργασία σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ή για διαχείριση σχετικών θεμάτων στο οικείο περιβάλλον*» (<https://learninn.cce.uoa.gr/courses/eidikies-mathisiakes-dyskolies-dyslexia/>). Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιείται σε περιβάλλον e-class και έχει διάρκεια 1 μήνα (100 ώρες). Το δεύτερο πρόγραμμα του Καποδιστριακού πραγματοποιείται στο πλαίσιο των μοριοδοτούμενων προγραμμάτων Παιδαγωγικής και Ειδικής Αγωγής. Διεξάγεται μέσω της πλατφόρμας *E- learning* του Πανεπιστημίου και έχει τίτλο «*Ειδική Αγωγή και Διαπαιδαγώγηση σε Νευροαναπτυξιακές και Αισθητηριακές Διαταραχές*». Πυλώνας του προγράμματος αυτού είναι η θεώρηση ότι οι νευροαναπτυξιακές και αισθητηριακές διαταραχές είναι από τις σημαντικότερες και πιο διαδεδομένες κατηγορίες διαταραχών, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την ζωή των ατόμων. Καθώς ο αριθμός των μαθητών με ΕΜΔ είναι μεγάλος, κρίνεται απαραίτητο τόσο οι ειδικοί παιδαγωγοί όσο και αυτοί της γενικής εκπαίδευσης, να επιμορφώνονται σχετικά με αυτές. Η διάρκεια του προγράμματος είναι 7 μήνες, 407 ώρες, κατά την οποία μέσα από πρακτικές εφαρμογές και μελέτες που αναλύουν πραγματικά περιστατικά, οι συμμετέχοντες θα εκπαιδευτούν για τις ΕΜΔ.

Είναι σαφές από τα παραπάνω προγράμματα ότι υπάρχει μέριμνα από διάφορους φορείς εκπαίδευσης για την επιμόρφωση σχετικά με τις ΕΜΔ. Η σημασία της επιμόρφωσης τονίζεται σε κάθε ένα από αυτά. Βέβαια, η συμμετοχή στα προγράμματα αυτά είναι απόφαση του εκπαιδευτικού, καθώς δεν είναι κομμάτι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Είναι λοιπόν σημαντικό να τονιστεί πάλι ότι η επιμόρφωση για τις ΕΜΔ έγκειται στην ευθύνη και τη θέληση του παιδαγωγού.

Κεφάλαιο 4^ο: ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η ανάγκη επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε ποικίλα θέματα απασχολεί συχνά την ερευνητική κοινότητα. Η συχνότητα συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης, το αντικείμενο το προγραμμάτων, καθώς και τα εμπόδια που πιθανώς αποτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στα προγράμματα, είναι μερικά από τα επιμέρους ζητήματα που αναλύονται σε διάφορες έρευνες. Άλλες έρευνες προσεγγίζουν πιο ειδικά την επιμόρφωση ως προς τη θεματολογία της, όπως και η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, συχνά το αντικείμενο υπό διερεύνησης αποτελούν τα επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε νηπιαγωγούς με θέμα την αναγνώριση και διαχείριση μαθητών με ΕΜΔ και άλλες ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες,. Το θέμα της παρούσας εργασίας είναι η σημασία της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών για τις ΕΜΔ. Διερευνάται επομένως η φύση των ΕΜΔ, η στάση των νηπιαγωγών προς αυτές και η σημασία της επιμόρφωσης τους για αυτές. Είναι σκόπιμο λοιπόν, να μελετηθούν μερικές περιπτώσεις άλλων ερευνών σχετικών με το θέμα αυτής της εργασίας, είτε προς τις ΕΜΔ είτε προς την επιμόρφωση είτε για την σχέση αυτών των δύο.

Η Σταφυλά το 2019 πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με τα «Πρώιμα στοιχεία εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Η ερευνήτρια επιχείρησε να προσεγγίσει ολόπλευρα τις ΕΜΔ, περιγράφοντας τις κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά τους. Μεγάλη σημασία έδωσε στις πρώιμες ενδείξεις τους και τη σημασία αντιμετώπισής τους. Σκοπός της διερεύνησής τους θέματος ήταν η ανάδειξη των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τους μαθητές με ΕΜΔ, τις πρώιμες ενδείξεις των ΕΜΔ στο νηπιαγωγείο και την πρώιμη παρέμβαση. Την έρευνά της πραγματοποίησε διαμοιράζοντας ερωτηματολόγια σε νηπιαγωγούς στις πόλεις της Φλώρινας και της Κέρκυρας. Το συνολικό της δείγμα ήταν 52 γυναίκες νηπιαγωγοί. Με την έρευνά της η Σταφυλά θέλησε να απαντήσει τρία ερευνητικά ερωτήματα.

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κατά τις/τους νηπιαγωγούς;
2. Μέσα στη τάξη του νηπιαγωγείου, οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τις πρώιμες ενδείξεις εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών;
3. Με ποιους τρόπους οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν ένα παιδί με «επικινδυνότητα» για την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών;

Το 2017 η Τσίτου Ελευθερία πραγματοποίησε τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της με θέμα «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και την Παιδαγωγική τους Διαχείριση». Η Τσίτου πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα συλλέγοντας δεδομένα με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Το δείγμα της έρευνας ήταν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής (7 άνδρες και 8 γυναίκες) και επιλέχθηκε με την τεχνική της χιονοστιβάδας. Σκοπός της ερευνήτριας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής για τις ΕΜΔ. Συγκεκριμένα, η Τσίτου κατέγραψε τα εξής επτά ερευνητικά ερωτήματα προς απάντηση:

1. Πώς αντιλαμβάνονται την έννοια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και ποια θεωρούν ότι είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ;
2. Πώς γίνεται η διαπίστωση ότι ένα παιδί μέσα στην τάξη δεν μαθαίνει, δεν προοδεύει;
3. Πόσο προετοιμασμένοι είναι για να βοηθήσουν μαθητές με ΕΜΔ;
4. Σε ποιες ενέργειες προβαίνουν, αφού εντοπιστεί ο μαθητής/η μαθήτρια;
 - Απευθύνονται στους γονείς του μαθητή/της μαθήτριας;
 - Απευθύνονται σε άλλους συναδέλφους ή στον διευθυντή του σχολείου;
 - Αναζητούν τη γνώμη ειδικών;
5. Εάν έχουν συναντήσει δυσκολίες από τη διαδικασία αυτή και ποιο αποτέλεσμα τελικά προκύπτει;
6. Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και ποια η πιθανή εξέλιξη των μαθητών με ΕΜΔ;
7. Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την καλύτερη αντιμετώπιση των ΕΜΔ σε επίπεδο ανίχνευσης και παρέμβασης μέσα στη σχολική κοινότητα (Τσίτου, 2017);

Μία ακόμη έρευνα που συνάδει σε θεματολογία με την παρούσα έρευνα είναι αυτή της Χατζηκωνσταντή (2020). Ειδικότερα η Χατζηκωνσταντή ερεύνησε τα *«Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα: Οι απόψεις νηπιαγωγών της δημόσιας εκπαίδευσης»*. Η έρευνα αυτή αν και δεν αναφέρεται στις ΕΜΔ, εξετάζει την επιμόρφωση των νηπιαγωγών γενικότερα, λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις νηπιαγωγών. Σκοπός της εμπειρικής αυτής έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων

των νηπιαγωγών σε σχέση με τη σημασία της επιμόρφωσης, τη μεθοδολογία επιμόρφωσης όπως και τα αντικείμενα των επιμορφώσεων, καθώς και τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής παιδαγωγών προσχολικής αγωγής σε προγράμματα επιμόρφωσης (Χατζηκωνσταντή, 2020). Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας λοιπόν είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα κίνητρα που παρακινούν τις νηπιαγωγούς να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης;
2. Ποια είναι τα εμπόδια που τις αποτρέπουν από τη συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης;
3. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες;
4. Ποιες είναι οι απόψεις τους για τη σημασία της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
5. Πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του επιμορφωτή;
6. Ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές προτιμούν κατά την επιμόρφωσή τους (Χατζηκωνσταντή, 2020);

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για αυτή την ποιοτική έρευνα είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Με τη μέθοδο αυτή η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να κατανοήσει το ζήτημα που μελετάται μέσω της οπτικής των ερωτώμενων, αναδεικνύοντας την «φωνή» και τον λόγο τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 14 νηπιαγωγούς της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με την σκόπιμη δειγματοληψία και συγκεκριμένα, η ερευνήτρια επέλεξε τα άτομα που ήταν πρόθυμα και διαθέσιμα προς μελέτη αλλά και εύκολα προσβάσιμα προς αυτήν (Χατζηκωνσταντή, 2020).

Η Κοντογιάννη (2021) πραγματοποίησε έρευνα με τίτλο «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιβαλλοντική και Ειδική Εκπαίδευση». Η ερευνήτρια προσεγγίζει ένα πολύ συγκεκριμένο ζήτημα, τη σημασία της επιμόρφωσης για την περιβαλλοντική αγωγή και την ειδική αγωγή ως δύο ξεχωριστές έννοιες αλλά και τη μεταξύ τους σχέση. Συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες τους για επιμόρφωση την περιβαλλοντική και ειδική αγωγή. Διαμορφώθηκαν από την Κοντογιάννη έξι ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση;
2. Ποιο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στα παιδιά με αναπηρία;
4. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση;
5. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή;
6. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή;

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 205 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους διαμοιράστηκε ερωτηματολόγιο σε μορφή google forms.

Μία ακόμη εργασία που συνάδει σε θεματολογία με την παρούσα, είναι αυτή που πραγματοποίησαν η Ψάλτη και Κουϊμτζή το 2014. Συγκεκριμένα, διερεύνησαν την ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής για την αναγνώριση παιδιών με δυσκολίες μάθησης, επιχειρώντας την κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου. Την εργασία αυτή πραγματοποίησαν στα πλαίσια ερευνητικού προγράμματος του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΑΤΕΙΘ (νυν ΔΙΠΑΕ). Σκοπός ήταν να εξεταστεί η ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής για την αναγνώριση παιδιών με δυσκολίες μάθησης και κίνδυνο εμφάνισης ΕΜΔ στο μέλλον. Στόχος της εργασίας ήταν η παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου που σχεδίασαν οι ερευνήτριες για τον εντοπισμό των γνώσεων, της ετοιμότητας και τις αντιλήψεις των μελλοντικών βρεφονηπιοκόμων για την αναγνώριση των μαθητών με πιθανότητες εμφάνισης ΕΜΔ. Πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές έρευνες για να δοκιμαστεί το ερευνητικό εργαλείο και να διαπιστωθούν πιθανά προβλήματα. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 38 εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής και 12 φοιτητές του τμήματος. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατασκευάστηκε από την ερευνητική ομάδα, τα δύο πρώτα μέρη του οποίου βασίστηκαν στο ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε η Oim (2004) στα πλαίσια της εργασίας της «Teachers knowledge and misconceptions concerning attention

deficit/hyperactivity disorder, learning disabilities and childhood depression: A comparative study between Estonia and Norway». Στο πρώτο μέρος εξετάστηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις ΕΜΔ και στο δεύτερο μέρος εξετάστηκαν οι απόψεις τους για το ρόλο που διαδραματίζει η παιδαγωγός στην αντιμετώπιση παιδικών με ΜΔ. Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν έξι σενάρια (vignettes) από έρευνες που είτε πραγματεύονται την επαγγελματική εκπαίδευση και την εξάσκηση του επαγγέλματος είτε διερευνούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος αποτελούταν από δημογραφικά στοιχεία. Η δεύτερη πιλοτική έρευνα αφορούσε την εξέταση της αξιοπιστίας του εργαλείου, η οποία έγινε με τη μέθοδο εξέτασης- επανεξέτασης (test- retest). Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 22 φοιτήτριες του τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΑΤΕΙΘ. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ίδιο στη δομή με αυτό της πρώτης έρευνας αλλά με αλλαγές που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της πρώτης (Ψάλτη & Κοϊμτζή, 2014).

Η Παπανθύμου το 2021 πραγματοποίησε έρευνα με θέμα «Υποστηρίζοντας μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη σχολική τάξη: Η περίπτωση της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας». Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου σε σχέση με τη χρήση διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την υποστήριξη μαθητών με ΜΔ. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τον διαμοιρασμό ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας που υπηρετούν σε σχολεία του Ν. Δωδεκανήσου. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε αρχικά μια πιλοτική έρευνα (25/01/2021 έως και τις 01/02/2021) σε 7 εκπαιδευτικούς, με σκοπό να εξασφαλίσει ότι το ερωτηματολόγιο ήταν σαφές και κατανοητό. Οι εκπαιδευτικοί της πιλοτικής έρευνας δεν συμπεριλήφθηκαν στο μετέπειτα δείγμα της έρευνας. Βάσει των παρατηρήσεων της αρχικής έρευνας, διατυπώθηκαν διαφορετικά κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και ύστερα η ερευνήτρια το διαμοίρασε. Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από δυο υπάρχοντα ερωτηματολόγια, τα οποία διαμορφώθηκαν κατάλληλα ώστε να προκύψει ένα ερωτηματολόγιο που να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της έρευνας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν προς απάντηση στην εργασία ήταν τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας;
2. Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας εφαρμόζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην τάξη τους;

3. Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
4. Διαφοροποιείται η συχνότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;
5. Πώς σχετίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη συχνότητα εφαρμογής της;
6. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους;
7. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας αναφορικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την ικανότητά τους να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην τάξη τους;

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, η θεματολογία και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτές είναι μερικά από τα ερωτήματα που διατυπώνονται σε ποικίλες έρευνες. Οι ανάγκες προς επιμόρφωση είναι μεγάλες και διαφέρουν αναλόγως με τα άτομα που απευθύνονται καθώς διαφέρει η πραγματικότητα του εκπαιδευτικού σε μία μεγάλη πόλη και από αυτού σε νησί.

Επιπλέον, μελετώντας ποικίλες έρευνες, είναι εμφανές ότι η ειδική αγωγή γενικά απασχολεί την κοινότητα των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Η διαδικασία ανίχνευσης, ο τρόπος διαχείρισης των μαθητών με ΕΜΔ και γενικότερα η πρόωμη παρέμβαση, εξαρτώνται σημαντικά από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΕΜΔ. Όπως γίνεται σαφές από τα παραπάνω αλλά και από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, είναι απαραίτητη η επιμόρφωση για τις ΕΜΔ ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν αποτελεσματικά τους μαθητές που το έχουν ανάγκη (Καμπανέλλου, 2011). Καθώς οι περισσότεροι μαθητές με ΕΜΔ φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, υπάρχει άμεση ανάγκη ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό να υπάρχει πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων που να καλύπτουν όλο το φάσμα των ΜΔ και να προσφέρουν στους συμμετέχοντες τα εργαλεία διαχείρισης μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (<https://kedivim.auth.gr/programs/17304/>).

ΜΕΡΟΣ 2^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα:

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της σημασίας της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βάσει των απόψεων των νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων τους. Με βάση τον σκοπό αυτό, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Σε τι επίπεδο γνωρίζουν οι συμμετέχοντες τη ΔΕΠ-Υ, τα μαθησιακά προβλήματα και την παιδική κατάθλιψη; Έχουν επίγνωση του γνωστικού τους επιπέδου;
- Ποιες μέθοδοι θεωρούν οι συμμετέχοντες πως πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των μαθητών με ΕΜΔ;
- Υπάρχουν επαρκή και αποτελεσματικά προγράμματα επιμόρφωσης των νηπιαγωγών για τις ΕΜΔ;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των διευθυντών/προϊσταμένων και των νηπιαγωγών αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και την ύπαρξη επαρκών και αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

5.1 Μέθοδος έρευνας

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ποσοτική ανάλυση με χρήση ερωτηματολογίου. Η μέθοδος της ποσοτικής ανάλυσης, έχει το πλεονέκτημα της άμεσης ποσοτικοποίησης φαινομένων, με αποτέλεσμα να γίνονται απόλυτα διαχειρίσιμες ακόμα και πολύ σύνθετες έννοιες. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα επαγωγικής μελέτης, δηλαδή γενίκευσης των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από το υπό μελέτη δείγμα, στον ευρύτερο πληθυσμό της έρευνας. Τέλος, η χρήση ερωτηματολογίου, δίνει αυτή καθ' εαυτή σημαντικά προτερήματα. Πιο συγκεκριμένα, λόγω της φύσης του, το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο και ευχάριστο στην συμπλήρωσή του εργαλείο, ειδικά αν συγκριθεί με διαδικασίες συνέντευξης οι οποίες είναι απαιτητικές τόσο σε χρόνο όσο και σε σκέψη. Τα έντυπα και ειδικά τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια (Google Forms) μπορούν να προσεγγίσουν εξαιρετικά μεγάλο κοινό, γεγονός που ευνοεί εξ ορισμού μια έρευνα που απαιτεί μεγάλο πλήθος δεδομένων (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002).

5.2 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται συνολικά από 157 νηπιαγωγούς και προϊσταμένους νηπιαγωγείων. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι είναι γυναίκες και από 36 έως 45 ετών. Παράλληλα, στην πλειοψηφία τους οι ερωτώμενοι είναι έγγαμοι, κάτοχοι μεταπτυχιακού και εργάζονται σε δημόσια σχολεία με 101 έως 150 μαθητές.

5.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

5.3.1 Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο συνολικά 4 ενοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες διερευνούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων και την εκτίμηση των γνώσεων τους για τη ΔΕΠ-Υ, τις μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και την παιδική κατάθλιψη. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο

«Teachers' knowledge and misconceptions concerning attention-deficit/hyperactivity disorder, learning disabilities and childhood depression: A comparative study between Estonia and Norway», το οποίο διερευνά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ, τις μαθησιακές δυσκολίες και την παιδική κατάθλιψη. Το εργαλείο δημιουργήθηκε από την Oim το 2004 και περιέχει 66 δηλώσεις, 22 για τη ΔΕΠ-Υ, 22 για τις ΜΔ και 22 για την παιδική κατάθλιψη, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χαρακτηρίζουν ως σωστές ή λανθασμένες. Για κάθε σωστή απάντηση, οι ερωτώμενοι λαμβάνουν 1 μονάδα και για κάθε λανθασμένη καμία μονάδα, ώστε εν τέλει να δημιουργηθεί μια βαθμολογία-Score για κάθε δυσκολίες που μελετάται από το 0 έως και το 22. Το ερωτηματολόγιο της Oim εντοπίστηκε στην εργασία των Ψάλλη και Κουϊμτζή (2014) με τίτλο «Ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αναγνώριση παιδιών με δυσκολίες μάθησης: κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου» οι οποίες μαζί σε συνεργασία με μία ομάδα ερευνητών μετέφρασαν το ερωτηματολόγιο της Oim. Η τρίτη ενότητα διερευνά τις στρατηγικές που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως πιο κατάλληλες για την αντιμετώπιση των ΜΔ. Οι ερωτήσεις βασίζονται στη μελέτη «Perceptions of Primary School Teachers Regarding the Implementation of Differentiated Instruction to Students with Learning Difficulties» του Yetnayet και στη μετάφραση στα Ελληνικά που πραγματοποιήθηκε από την Παπανθύμου Αναστασία (2021) στην εργασία της «Υποστηρίζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη: Η περίπτωση της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας». Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει συνολικά 9 ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες δέχονται τιμές από το 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4- Πολύ και το 5-Πάρα πολύ. Η τέταρτη και τελευταία ενότητα περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις που επικεντρώνονται στην άποψη των συμμετεχόντων για την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ). Όπως και προηγουμένως, οι ερωτήσεις είναι τύπου Likert με τιμές από το 1-Καθόλου έως το 5-Πάρα πολύ.

5.3.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά με τη χρήση ενός κατάλληλα διαμορφωμένου Google form. Το αρχείο περιέχει όλες τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου, καθώς και τις πιθανές απαντήσεις τους. Επιπλέον, συνοδεύεται από έντυπο ενημέρωσης το οποίο ενημερώνει τους νηπιαγωγούς και τους προϊσταμένους τους για την ανώνυμη και εθελοντική μορφή της έρευνας, καθώς και για τον σκοπό και τον λόγο διεξαγωγής της. Ταυτόχρονα, οι ερωτηθέντες ενθαρρύνονται να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις με

ειλικρίνεια, ενώ επισημαίνεται πως μπορούν να σταματήσουν την απάντηση των ερωτήσεων οποτεδήποτε επιθυμούν, χωρίς κάποιο πρόβλημα, ωστόσο σε αυτή την περίπτωση οι απαντήσεις τους δεν θα ληφθούν υπόψη. Το Google form διαμοιράσθηκε σε ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι οποίες σχετίζονται με τα νηπιαγωγεία και την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής αγωγής, αλλά και με την παιδική ΔΕΠ-Υ, κατάθλιψη και τις μαθησιακές δυσκολίες. Η μέθοδος δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας. Η μέθοδος αυτή προσφέρει τη δυνατότητα επιλογής ατόμων ή μονάδων που είναι βολικά διαθέσιμη. Με τη δειγματοληψία ευκολίας, ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει αξιόλογο όγκο στοιχείων σε μικρότερο χρονικό διάστημα σε σχέση με άλλες μεθόδους δειγματοληψίας (Emerson, 2021).

5.4 Ανάλυση δεδομένων έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έλαβε χώρα στο στατιστικό πακέτο SPSS ενώ βοηθητικό υπήρξε και το Microsoft Excel. Για την περιγραφική παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των υπόλοιπων μεταβλητών της έρευνας υπολογίσθηκαν ποσοστά και συχνότητες, καθώς και μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις. Παράλληλα, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που απαιτούσαν επαγωγική διερεύνηση χρησιμοποιήθηκε ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney. Τα παραπάνω αναλύονται μέσα από πίνακες που δημιουργήθηκαν στα προγράμματα που προαναφέρθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

Στην ενότητα που ακολουθεί, διερευνώνται τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς δίνεται απάντηση και στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στον Πίνακα 1, παρατηρείται πως το 59,2% των νηπιαγωγών είναι γυναίκες, με το 40,8% να αγγίζουν οι άνδρες.

Πίνακας 1. Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	64	40,8
Γυναίκα	93	59,2
Σύνολο	157	100,0

Στον Πίνακα 2, μελετάται η ηλικία του δείγματος. Το 36,9% αναφέρουν πως είναι 36 με 45 ετών, το 22,3% είναι 56 με 65 ετών και το 20,4% ανήκει σε όσους είναι έως 35 ετών. Οι ερωτώμενοι που είναι 46 με 55 ετών φτάνουν το 14,6% και το 5,7% ανήκει σε όσους είναι άνω των 65 ετών.

Πίνακας 2. Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 35 ετών	32	20,4
36-45	58	36,9
46-55	23	14,6
56-65	35	22,3
Άνω των 65 ετών	9	5,7
Σύνολο	157	100,0

Στον Πίνακα 3, παρουσιάζεται η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, Το 42% φτάνουν όσοι είναι έγγαμοι, με το 26,1% να ανήκει στους άγαμους και το 20,4% είναι διαζευγμένοι. Το υπόλοιπο 11,5% καταλαμβάνουν οι ερωτώμενοι που είναι χήροι.

Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άγαμος/η	41	26,1
Έγγαμος/η	66	42,0
Διαζευγμένος/η	32	20,4
Χήρος/α	18	11,5
Σύνολο	157	100,0

Μέσα από τον Πίνακα 4 που ακολουθεί, μελετάται το ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης. Το 70,7% αναφέρουν πως έχουν μεταπτυχιακό τίτλο, το 16,6% έχουν πτυχίο ΑΕΙ και το 12,7% ανήκει σε όσους έχουν διδακτορικό.

Πίνακας 4. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πτυχίο ΑΕΙ	26	16,6
Μεταπτυχιακό	111	70,7
Διδακτορικό	20	12,7
Σύνολο	157	100,0

Συνεχίζοντας, διερευνήθηκε το είδος σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες. Το 65% αναφέρουν πως εργάζονται σε κάποιο δημόσιο σχολείο και το 35% κάνουν λόγο για ιδιωτικό σχολείο. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται στον Πίνακα 5

Πίνακας 5. Είδος σχολείου εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημόσιο	102	65,0
Ιδιωτικό	55	35,0
Σύνολο	157	100,0

Στον Πίνακα 6, αναλύεται το πλήθος των μαθητών που ανήκουν στο σχολείο που εργάζονται οι συμμετέχοντες. Το 25,5% των νηπιαγωγών αναφέρουν 101 με 150 μαθητές, το 24,2% 61 με 100 και το 23,6% 31 με 60. Παράλληλα, το 22,3% κάνουν λόγο για 151 με 200 μαθητές και το 4,5% αναφέρουν πάνω από 200 μαθητές.

Πίνακας 6. Πλήθος μαθητών στο σχολείο

	Συχνότητα	Ποσοστό
31-60	37	23,6
61-100	38	24,2
101-150	40	25,5
151-200	35	22,3
Πάνω από 200	7	4,5
Σύνολο	157	100,0

Στον Πίνακα 7, διερευνάται η θέση εργασίας των συμμετεχόντων. Το 72% αυτών αναφέρουν πως είναι εκπαιδευτικοί, ενώ το 28% καταλαμβάνουν όσοι βρίσκονται στη θέση του διευθυντή/προϊσταμένου.

Πίνακας 7. Θέση εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό
Εκπαιδευτικός	113	72,0
Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	28,0
Σύνολο	157	100,0

Στον Πίνακα 8, μελετώνται τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στον εκπαιδευτικό τομέα. Το 28% αναφέρουν πάνω από 20 έτη, το 24,8% 6 με 10 έτη και το 21% 16 με 20 έτη. Επιπλέον, το 19,1% αναφέρει 11 με 15 έτη και το 7% έως και 5 έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 8. Έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 5	11	7,0
6-10	39	24,8
11-15	30	19,1
16-20	33	21,0
Πάνω από 20	44	28,0
Σύνολο	157	100,0

Ο Πίνακας 9, επικεντρώνεται στα έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται οι ερωτώμενοι κατά την συμπλήρωση της έρευνας. Το 30,6% των ερωτώμενων αναφέρουν 6 με 10 έτη, το 21% 11 με 15 έτη και το 20,4% έως και 5 έτη. Όσοι κάνουν λόγο για 16 με 20 έτη ή πάνω από 20 έτη καταλαμβάνουν το 16.6% και το 11.5% αντίστοιχα.

Πίνακας 9. Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκεστε την παρούσα περίοδο

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έως 5	32	20,4
6-10	48	30,6
11-15	33	21,0
16-20	26	16,6
Πάνω από 20	18	11,5
Σύνολο	157	100,0

Διερευνώντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, οι μέσοι όροι που συγκεντρώθηκαν στις ερωτήσεις γνώσεων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ, τις Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) και την παιδική κατάθλιψη αναδεικνύουν βαθμολογικά αποτελέσματα άνω του μετρίου. Συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις που εξέταζαν τις γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ και τις Μαθησιακές Δυσκολίες συγκεντρώθηκαν μέσοι όροι 12,8 και 14,1 αντίστοιχα. Οι μέσοι όροι αυτοί υποδεικνύουν μέσο όρο βαθμολογιών άνω του μετρίου καθώς το άριστα ήταν το 22 και η βάση το 0. Στις ερωτήσεις για την παιδική κατάθλιψη (ΠΚ) ο μέσος όρος που συγκεντρώθηκε ήταν το 9,99, δηλαδή κάτω του μετρίου. Η τιμή αυτή υποδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες κατέχουν σε χαμηλότερο βαθμό γνώσεις για την παιδική κατάθλιψη σε σχέση με τα άλλα δύο ζητήματα. Τα παραπάνω, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι ερωτώμενοι έχουν γνώσεις για τη ΔΕΠ-Υ, τις ΜΔ και την ΠΚ σε μέτριο προς καλό επίπεδο.

Αναφορικά με το αν έχουν επίγνωση των πραγματικών τους γνώσεων, ο μέσος όρος που συγκεντρώθηκε στην ερώτηση εκτίμησης του βαθμού των γνώσεων τους για τη ΔΕΠ-Υ, τις ΜΔ και την ΠΚ, ήταν το 3,85. Ο μέσος όρος αυτό είναι άνω του μετρίου με τάση προς το πολύ καθώς η ερώτηση εκτίμησης ήταν τύπου Likert με 1 το καθόλου και 5 το πολύ. Η μέση τιμή αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί και οι διευθυντές/προϊστάμενοι εκτιμούν σωστά τον βαθμό των γνώσεων τους. Οι ερωτώμενοι έχουν επίγνωση των γνώσεων τους και δεν υπερεκτιμούν τις γνώσεις τους.

Πίνακας 10. Γνώσεις ερωτώμενων για τη ΔΕΠ-Υ, τις ΜΚ και την ΠΚ και ο βαθμός εκτίμησης των γνώσεων τους

	Γνώσεις για ΔΕΠ-Υ	Γνώσεις για μαθησιακές δυσκολίες	Γνώσεις για παιδική κατάθλιψη	Εκτίμηση γνώσεων για ΔΕΠ-Υ, ΜΔ και ΠΚ
N	157	157	157	157
M.O.	12,8	14,1	9,99	3,85
T.A.	4,06	4,07	4,27	0,823
Ελάχιστη	5	7	1	3
Μέγιστη	22	22	19	5

Στον Πίνακα 11, μελετάται ο βαθμός που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες τις παρακάτω στρατηγικές ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Μέτρια, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και όσο αυξάνεται η μέση τιμή, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αξιοποίησης της κάθε στρατηγικής. Πολλοί παρέχουν στους μαθητές δυνατότητα επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης (3,93). Επιπλέον, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το δεύτερο, κατατάσσουν τη χρήση της αξιοποίησης υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντα ή άλλες περιοχές διαφοροποίησής τους (3,74) και τη συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων (3,71). Στην ίδια κλίμακα τοποθετούνται αναφορικά με τη συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών (3,59) και την ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες και την ετοιμότητα (3,57). Παράλληλα, ανάμεσα στις απαντήσεις «Μέτρια» και «Πολύ», με τάση προς το πρώτο, κατατάσσουν οι ερωτώμενοι την παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας και να διαχειριστούν το χρόνο τους (3,37) και την τροποποίηση των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα και το στυλ μάθησής (3,29). Τέλος, σε μέτριο βαθμό παρέχουν πολλαπλές εργασίες σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα (3,16) και προελέγχουν τους μαθητές πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθετούν τη διδασκαλία στους τομείς ικανοτήτων τους (3,15). Τα παραπάνω, απαντούν και στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε.

Πίνακας 11. Βαθμός που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες τις παρακάτω στρατηγικές

	N	M.O.	T.A.
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών,	157	3,59	0,948
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα,	157	3,16	0,747
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας και να διαχειριστούν το χρόνο τους,	157	3,37	0,591
Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους,	157	3,15	0,735
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων,	157	3,71	0,913
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά ή άλλες περιοχές διαφοροποίησής τους	157	3,74	0,735
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης	157	3,93	0,680
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες και την ετοιμότητα	157	3,57	0,963
Τροποποίηση των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα και το στυλ μάθησής	157	3,29	0,969

Συνεχίζοντας με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, διερευνάται μέσα από τους Πίνακες 12-14

Στον Πίνακα 12, διερευνάται η άποψη των ερωτώμενων αναφορικά με την επάρκεια των υπάρχοντων προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ. Το 77,1% αναφέρουν πως είναι επαρκής σε μέτριο βαθμό, το 10,8% πολύ και το 6,4% πάρα πολύ, Το υπόλοιπο 5.7% αναφέρουν πως η επάρκεια των προγραμμάτων είναι μικρή.

Πίνακας 12. Επάρκεια των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ

		Συχνότητα	Ποσοστό
N	Λίγο	9	5,7
	Μέτρια	121	77,1
	Πολύ	17	10,8
	Πάρα πολύ	10	6,4
	Σύνολο	157	100,0

Στον Πίνακα 13, αναλύεται ο βαθμός στον οποίο οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι πραγματοποιείται ικανοποιητική ενημέρωση των νηπιαγωγών για τα προγράμματα επιμόρφωσης. Το 43,9% αναφέρουν πως είναι ικανοποιητική σε μέτριο βαθμό, το 27,4% πολύ και το 22,9% πάρα πολύ. Επιπλέον, το 5,7% αναφέρουν πως είναι λίγο ικανοποιητική.

Πίνακας 13. Πραγματοποίηση ικανοποιητικής ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τα προγράμματα επιμόρφωσης

		Συχνότητα	Ποσοστό
N	Λίγο	9	5,7
	Μέτρια	69	43,9
	Πολύ	43	27,4
	Πάρα πολύ	36	22,9
	Σύνολο	157	100,0

Ακολούθως, στον Πίνακα 14, παρατίθεται το κατά πόσο οι ερωτώμενοι θεωρούν αποτελεσματικά τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ. Το 40,1% αναφέρουν πως είναι μέτρια αποτελεσματικά, το 29,9% τα βρίσκουν πολύ αποτελεσματικά και το 23,6% πάρα πολύ αποτελεσματικά. Επιπλέον, το 6,4% αναφέρουν πως είναι λίγο αποτελεσματικά.

Πίνακας 14. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ

		Συχνότητα	Ποσοστό
N	Λίγο	10	6,4
	Μέτρια	63	40,1
	Πολύ	47	29,9
	Πάρα πολύ	37	23,6
	Σύνολο	157	100,0

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη διαφοροποίηση των απόψεων νηπιαγωγών και διευθυντών/προϊσταμένων σε σχέση με τις στρατηγικές που επιλέγονται για τη διαχείριση των ΕΜΔ και σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης. Για την απάντηση του, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk. Ο πρώτος έλεγχος αφορούσε τη διαφοροποίηση απόψεων για τις διδακτικές στρατηγικές και έδειξε πως δεν υπάρχει κανονικότητα καθώς η τιμή p είναι μικρότερη του 0,005 ($p < 0,001$). Ο δεύτερος έλεγχος που πραγματοποιήθηκε, έδειξε και αυτός ότι δεν υπάρχει κανονικότητα ($p < 0,001$). Τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας παρουσιάζονται στους Πίνακες 15-16.

Πίνακας 15. Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

	W	P
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών	0,918	<,001
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα	0,919	<,001
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας και να διαχειριστούν το χρόνο τους	0,709	<,001
Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους	0,848	<,001
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων	0,906	<,001
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά ή άλλες περιοχές διαφοροποίησής τους	0,835	<,001
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης	0,844	<,001
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες και την ετοιμότητα	0,900	<,001

	W	P
Τροποποίηση των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα και το στυλ μάθησής	0,926	<,001

Πίνακας 16: Έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk για τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ

	W	P
Επάρκεια των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ	0,643	<,001
Πραγματοποίηση ικανοποιητικής ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τα προγράμματα επιμόρφωσης	0,918	<,001
Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ	0,875	<,001

Λόγω της απουσίας κανονικότητας, πραγματοποιήθηκε ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney με σκοπό τη διερεύνηση διαφοροποίησης στις απόψεις νηπιαγωγών και διευθυντών/προϊσταμένων σε σχέση με τις στρατηγικές διαφοροποίησης και τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ. Τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney παρουσιάζονται στους Πίνακες 17-18 και αναδεικνύονται 5 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 17: Έλεγχος Mann-Whitney για τη διαφοροποίηση απόψεων για τις στρατηγικές διαφοροποίησης

	W	P
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών	Mann-Whitney U	0,051
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα	Mann-Whitney U	<,001
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας και να διαχειριστούν το χρόνο τους	Mann-Whitney U	0,272
Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους	Mann-Whitney U	0,064
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων	Mann-Whitney U	<,002
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών τα ενδιαφέροντά ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης τους	Mann-Whitney U	0,121

	W	P
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου διαδικασίας εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης	Mann-Whitney U	0,329
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας συγκεκριμένης εργασίας και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες και την ετοιμότητα	Mann-Whitney U	<,001
Τροποποίηση των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης ανάλογα με την ετοιμότητα και το στυλ μάθησής	Mann-Whitney U	<,001

Πίνακας 18: Έλεγχος Mann-Whitney για τη διαφοροποίηση απόψεων για τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ

	W	P
Επάρκεια των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ	Mann-Whitney U	0,646
Πραγματοποίηση ικανοποιητικής ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τα προγράμματα επιμόρφωσης	Mann-Whitney U	<0,002
Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ	Mann-Whitney U	0,601

Στους Πίνακες 19-20 αναγράφονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι των απαντήσεων των νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων στις ερωτήσεις για τις στρατηγικές διδασκαλίας και σε αυτές για τα προγράμματα επιμόρφωσης. Είναι εμφανές από την σύγκριση των μέσων όρων, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney ο οποίος ανέδειξε 5 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις, πως οι απόψεις για τα παραπάνω θέματα διαφοροποιούνται σε μερικές περιπτώσεις σε σχέση με τη θέση εργασίας. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί αξιολογούν υψηλότερα σε σχέση με τους διευθυντές/προϊστάμενους τη στρατηγική παροχής πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές, τη στρατηγική συλλογής υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές, τη στρατηγική ομαδοποίησης μαθητών για την ολοκλήρωση διδασκαλίας και τη στρατηγική τροποποίησης των ερωτήσεων που τίθεται στους μαθητές. Ο λόγος για αυτή τη διαφοροποίηση εντοπίζεται πιθανώς στην αποχή των διευθυντών από τις τάξεις. Αν και είναι πιθανό ένας προϊστάμενος να έχει και τον ρόλο του δασκάλου, είναι συχνότερο το φαινόμενο ο διευθυντής/προϊστάμενος να απασχολείται ολοκληρωτικά με τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Ο νηπιαγωγός λοιπόν είναι αυτός που παρακολουθεί καθημερινά τους μαθητές, γνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες του καθενός και μπορεί να διακρίνει ποια στρατηγική διδασκαλίας είναι καλύτερο να εφαρμοστεί. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι στο σύνολό τους οι μέσοι όροι που συγκεντρώθηκαν ανάλογα

με τη θέση εργασίας δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Το γεγονός υποδεικνύει οι απαντήσεις των συμμετεχόντων, νηπιαγωγών και διευθυντών/προϊσταμένων, συμφωνούν γενικότερα ως προς την αξιολόγηση των διδακτικών στρατηγικών και τον βαθμό που πρέπει να εφαρμόζονται.

Σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απαντήσεις με βάση τη θέση εργασίας όσον αφορά την πραγματοποίηση ικανοποιητικής ενημέρωσης για τα προγράμματα επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές/προϊστάμενοι απαντούν ότι γίνεται πολύ καλή ενημέρωση για τα εν λόγω προγράμματα, ενώ οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι η ενημέρωση είναι μέτρια. Ο λόγος για τη διαφοροποίηση αυτή πηγάζει από την ίδια τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων. Οι διευθυντές/προϊστάμενοι λαμβάνουν πληθώρα ενημερωτικών e-mails που αποστέλλονται μαζικά στα μέλη της διοίκησης των σχολείων για προγράμματα επιμόρφωσης, ημερίδες και άλλους σχετικούς φορείς επιμόρφωσης. Οι νηπιαγωγοί από την άλλη ενημερώνονται για όλα αυτά τα προγράμματα με προσωπική μέριμνα, μέσω ομάδων που είναι μέλη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης κ.α. Είναι λογικό επομένως να θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως δεν πραγματοποιείται ικανοποιητική ενημέρωση για τα προγράμματα επιμόρφωσης, καθώς συχνά αν δεν αναζητήσουν οι ίδιοι κάποια επιμόρφωση, δεν τους παρέχεται.

Πίνακες 19-20: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις απαντήσεων για τις στρατηγικές διαφοροποίησης και τα προγράμματα επιμόρφωσης ανάλογα με τη θέση εργασίας.

	Θέση εργασίας	N	M.O.	T.A.
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών	Εκπαιδευτικός	113	3,67	1,039
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	3,36	0,613
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα	Εκπαιδευτικός	113	3,29	0,776
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	2,82	0,540
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας και να διαχειριστούν το χρόνο τους	Εκπαιδευτικός	113	3,33	0,542
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	3,48	0,698

Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους	Εκπαιδευτικός	113	3,23	0,768
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	2,95	0,608
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων	Εκπαιδευτικός	113	3,85	0,984
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	3,36	0,574
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά ή άλλες περιοχές διαφοροποίησής τους	Εκπαιδευτικός	113	3,79	0,713
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	3,61	0,784
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης	Εκπαιδευτικός	113	3,96	0,706
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	3,84	0,608
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες και την ετοιμότητα	Εκπαιδευτικός	113	3,81	0,941
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	2,93	0,695
Τροποποίηση των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα και το στυλ μάθησής	Εκπαιδευτικός	113	3,44	1,035
	Διευθυντής/ Προϊστάμενος	44	2,91	0,640

	Θέση εργασίας	N	M.O.	T.A.
Επάρκεια των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ	Εκπαιδευτικός	113	3,19	0,701
	Διευθυντής/ προϊστάμενος	44	3,16	0,370
Πραγματοποίηση ικανοποιητικής ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τα προγράμματα επιμόρφωσης	Εκπαιδευτικός	113	3,53	0,856
	Διευθυντής/ προϊστάμενος	44	4,05	0,888
Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ	Εκπαιδευτικός	113	3,73	0,991
	Διευθυντής/ προϊστάμενος	44	3,64	0,613

6.2 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σημασίας της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μέσω των απόψεων νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων τους. Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας αφορούν τον καθορισμό της σημασίας της επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ ώστε οι εμπλεκόμενοι με την εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών και τη διάκριση των μεθόδων που επιλέγουν οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιήσουν για τη διδασκαλία των μαθητών με ΕΜΔ. Επίσης, στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ, βάσει των απόψεων των νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων, καθώς και ο καθορισμός της διαφοροποίησης των απόψεων μεταξύ διευθυντών/προϊσταμένων και νηπιαγωγών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας μαθητών με ΕΜΔ και της επάρκειας και αποτελεσματικότητας προγραμμάτων επιμόρφωσης για αυτές. Για να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν, διαμοιράστηκαν ερωτηματολόγια που οι ερωτώμενοι αξιολογούσαν δηλωτικές προτάσεις ή ερωτήσεις.

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, οι νηπιαγωγοί και οι διευθυντές/προϊστάμενοι φαίνεται να έχουν επίγνωση των γνώσεων και των αναγκών τους για επιμόρφωση σχετικά με τις ΕΜΔ. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές συγκέντρωσαν μέτριες προς καλές βαθμολογίες στις ερωτήσεις γνώσεων για τη ΔΕΠ-Υ, τις ΜΚ και την ΠΚ. Οι βαθμολογίες που συγκέντρωσαν συμφωνούν με τις αρχικές τους εκτιμήσεις για τις γνώσεις που κατέχουν. Συνολικά οι ερωτώμενοι αξιολογούν τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία και αντιμετώπιση των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ως μέτριες στο μεγαλύτερο ποσοστό. Βέβαια, με σχετικά μικρή διαφορά οι υπόλοιπες απαντήσεις κυμάνθηκαν μεταξύ του «πολύ» και του «πάρα πολύ».

Στην έρευνα της Τσίτου (2017) κατά την οποία μεταξύ άλλων διερευνήθηκε ο βαθμός που είναι προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν μαθητές με ΕΜΔ, οι απαντήσεις διέφεραν σε σχέση με την παρούσα εργασία. Αν και μερικοί από τους ερωτώμενους θεωρούν ότι είναι καταρτισμένοι για τις ΕΜΔ, μεγάλη μερίδα του δείγματος απάντησε πως δεν νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας μαθητών με ΕΜΔ. Μάλιστα, μερικοί συμμετέχοντες τόνισαν ότι ακόμα και αν υπάρχουν μαθήματα και επιμορφώσεις, είναι δύσκολο να προετοιμαστεί κανείς κατάλληλα για όλες τις περιπτώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δήλωση ενός συμμετέχοντα στην εργασία της Τσίτου ο οποίος είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού και αναφέρει «... η κάθε περίπτωση είναι πάρα πολύ

διαφορετική και οι γενικές συμβουλές που μαθαίνεις, που παίρνεις τη θεωρία σε ένα μεταπτυχιακό παράδειγμα δεν ισχύουν για όλα τα παιδιά». Στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες στα μεγαλύτερα ποσοστά απάντησαν ότι σε μέτριο ή πολύ καλό βαθμό έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τη διδασκαλία μαθητών με ΜΔ.

Τα ευρήματα της έρευνας της Τσίτου συνάδουν με την παρούσα στο θέμα της επάρκειας της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου υποδεικνύουν την ανάγκη για επιμόρφωση και τη σημασία της, καθώς και το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι μέτρια. Πολλοί εκπαιδευτικοί στην εργασία της Τσίτου ανέφεραν ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει δεν τους προετοιμάζει για να βοηθήσουν τους μαθητές με ΕΜΔ. Αναφέρουν ότι προσπαθούν να επιμορφωθούν με διάφορους τρόπους «... Σίγουρα θα ανατρέξω σε ειδική βιβλιογραφία, ... το ψάχνω και λίγο με τίποτε σεμινάρια γύρω από τις ΕΜΔ, ... ψάχνω μόνος μου στο διαδίκτυο, σε βιβλία και προσπαθώ να το βοηθήσω, ... μιλάς με συναδέλφους, ψάχνεις στο διαδίκτυο» (Τσίτου, 2017). Μάλιστα κάποιος αναφέρει «Πιστεύω ότι εάν υπήρχε ένα σεμινάριο ή περαιτέρω μετεκπαίδευση, θα ήταν καλύτερα ακόμα, γιατί είναι πάρα πολύ συχνό και αντιμετωπίζεται» (Τσίτου, 2017). Οι συμμετέχοντες στην έρευνά της τονίζουν μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σωστή κατάρτιση. Ο δάσκαλος είναι ο πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πρέπει να είναι οπλισμένος με τη γνώση, τους τρόπους προσέγγισης, την επιμονή και την υπομονή να διαχειριστεί τους μαθητές με ΕΜΔ (Τσίτου, 2017). Γίνεται σαφές επομένως, τόσο από την εργασία αυτή όσο και από τις Τσίτου ότι η επιμόρφωση των παιδαγωγών για τις ΕΜΔ είναι ιδιαίτερης σημασίας.

Στην επάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης, η έρευνα των Ψάλτη και Κουϊμτζή (2014), προσθέτει τη δήλωση ότι εξαιτίας της έλλειψης των τεστ ανίχνευσης για τις ΕΜΔ στην προσχολική ηλικία, η ευθύνη αναγνώρισης των μαθητών με ΕΜΔ βαρύνει τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό αρχικά επιβεβαιώνει τη σημασία της επιμόρφωσης των παιδαγωγών κατά τη διάρκεια των σπουδών και μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, συμφωνώντας επομένως και με το ζήτημα της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, προσθέτει την ιδέα της διεύρυνσης του αντικειμένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων με την εισαγωγή εργαλείου αξιολόγησης της ετοιμότητας των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής να αναγνωρίζουν μαθητές με ΕΜΔ. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στην εργασία τους «η εξακρίβωση της ετοιμότητας τους δεν θα πρέπει να επαφίεται μόνο στην παρακολούθηση μαθημάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών ή στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα» (Ψάλτη & Κουϊμτζή, 2014).

Ακόμη, τα αποτελέσματα της πρώτης πιλοτικής έρευνας των δύο ερευνητριών, έδειξαν ότι οι παιδαγωγοί απάντησαν σωστά σε ποσοστό 76% στις ερωτήσεις για τις διαταραχές που ανήκουν στις ΕΜΔ, με υψηλό δείκτη αξιοπιστίας. Σε παρόμοιο ποσοστό δόθηκαν σωστές απαντήσεις σχετικά με τις ΕΜΔ στη δεύτερη πιλοτική έρευνα, αυτή τη φορά με χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας, γεγονός που σηματοδοτεί την πιθανότητα οι συμμετέχοντες να έδωσαν τυχαίες απαντήσεις. Στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του παιδαγωγού, οι απαντήσεις υποδείκνυαν ότι οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται τη σημασία του ρόλου του παιδαγωγού στην αναγνώριση μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Μία ακόμη απόρροια της έρευνας που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι από την ανάλυση των απαντήσεων των σεναρίων που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό εργαλείο, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί αναγνώρισαν πιο εύκολα τις διαταραχές που δεν ανήκουν στις ΕΜΔ. Επιπλέον, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί προβλέπουν, ακόμα και για τις σοβαρές περιπτώσεις διαταραχών, ότι τα παιδιά θα αναπτυχθούν φυσιολογικά αν τους παρασχεθεί η βοήθεια που αρμόζει. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν την παραπομπή των μαθητών με ΕΜΔ σε ειδικούς παιδαγωγούς, διαφορετικά η εμπλοκή τους στην αντιμετώπιση των ΕΜΔ αφορά την αναζήτηση σχετικών πληροφοριών, η εμπλοκή των γονέων και η τροποποίηση του διδακτικού προγράμματος ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή. Η δεύτερη έρευνα έγινε με σκοπό τον έλεγχο των δεικτών αξιοπιστίας για τα μέρη του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τις γνώσεις και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων για τις ΕΜΔ και τον ρόλο των παιδαγωγών στην αντιμετώπισή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν συμφωνία στις απαντήσεις των δύο ερευνών (Ψάλτη & Κουϊμτζη, 2014).

Στην παρούσα εργασία και σε αυτή των παραπάνω ερευνητριών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε η Oim (2004). Σε σύγκριση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η έρευνα των Ψάλτη και Κουϊμτζή συμφωνεί ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής μπορούν να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με ΕΜΔ καθώς οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο ήταν σε μεγάλα ποσοστά σωστές και στις δύο έρευνες.

Αναφορικά με τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί για τη διδασκαλία μαθητών με ΕΜΔ, στην παρούσα εργασία όπως και σε αυτή της Παπανθύμου (2021) χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Yetnayet (2020) από την εργασία του «Perceptions of Primary School Teachers Regarding the Implementation of Differentiated Instruction to Students with Learning Difficulties». Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου του ερευνητή, ο οποίος «αποτελεί μια κλίμακα μέτρησης που διερευνά τη γνώση συγκεκριμένων

προτεινόμενων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας» (Παπανθύμου, 2021). Η Παπανθύμου εξέτασε τον βαθμό που γνωρίζουν και εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί τις εκπαιδευτικές πρακτικές του ερωτηματολογίου. Στην έρευνά της, το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι γνωρίζει πολύ την στρατηγική παροχής της επιλογής περιεχομένου διδασκαλίας, προϊόντος εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης. Στη δήλωση αυτή και στην παρούσα εργασία λήφθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή φαίνεται να χρησιμοποιούν περισσότερο αυτή τη στρατηγική. Οι επόμενες στρατηγικές, στην έρευνα της Παπανθύμου, που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά ήταν η στρατηγική ομαδοποίησης μαθητών και αυτή της τροποποίησης του είδους ερωτήσεων αναλογικά με την ετοιμότητα του μαθητή. Στην παρούσα εργασία, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν σε αυτές τις δύο στρατηγικές κυμαίνονταν μεταξύ του «Μέτρια» και του «Πολύ». Σχετικά με τις υπόλοιπες στρατηγικές στην τωρινή έρευνα, μεταξύ του «Μέτρια» και του «Πολύ» με τάση προς το δεύτερο κατατάσσονται η αξιοποίηση υλικού ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών και η συλλογή υλικού για θέματα προς διερεύνηση. Με τάση προς το «Μέτρια» κατατάσσεται η παροχή βοήθειας στους μαθητές για την ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας και η στρατηγική προελέγχου των μαθητών. Στην εργασία της Παπανθύμου, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους φαίνεται να γνωρίζουν καλά την στρατηγική παροχής βοήθειας στους μαθητές ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας, την στρατηγική για τον προέλεγχο των μαθητών πριν μία ενότητα, όπως και την στρατηγική που αφορά την συλλογή υλικού για θέματα προς διερεύνηση. Σε παρόμοια ποσοστά κυμαίνεται και η γνώση των παιδαγωγών για την αξιοποίηση υλικού ποικίλων θεμάτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή. Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των απαντήσεων των δύο ερευνών καθώς οι συμμετέχοντες γνωρίζουν και αξιοποιούν σε παρόμοια ποσοστά συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

7.2 Συμπεράσματα

Στην παραπάνω έρευνα διερευνήθηκε η σημασία της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βάσει των απόψεων των νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων τους. Πιο αναλυτικά, το δείγμα αποτελείται από 157 νηπιαγωγούς συνολικά, με τους περισσότερους να είναι γυναίκες, από 36 έως 45 ετών και έγγαμοι. Επιπλέον, πιο συχνά οι ερωτώμενοι αναφέρουν πως έχουν μεταπτυχιακό, πως εργάζονται σε δημόσιο σχολείο στο οποίο φοιτούν 101 με 150 μαθητές. Παράλληλα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελείται από εκπαιδευτικούς και όχι προϊσταμένους, οι οποίοι έχουν πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας συνολικά, αλλά έως 10 έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που εργάζονται. Τέλος, οι περισσότεροι ερωτώμενοι αναφέρουν πως έχουν σε μέτριο επίπεδο τις απαραίτητες γνώσεις για τη διδασκαλία και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ΜΔ και ΠΚ.

Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε πως η βαθμολογία των ερωτώμενων αναφορικά με τις γνώσεις τους για τη ΔΕΠ-Υ και τα μαθησιακά προβλήματα κατατάσσεται άνω του μετρίου, ενώ κάτω του μετρίου κατατάσσεται ο βαθμός γνώσης αναφορικά με την παιδική κατάθλιψη. Μέσα από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναδείχθηκε επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/προϊστάμενοι γνωρίζουν τον βαθμό ενημέρωσής τους για τους μαθητές με τα συγκεκριμένα προβλήματα και το κατά πόσο οι ίδιοι χρειάζονται περαιτέρω ενημέρωση και εκπαίδευση, καθώς η αρχική τους εκτίμηση αντιστοιχεί και στη βαθμολογία των γνώσεων τους.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται πως σε υψηλότερο επίπεδο οι συμμετέχοντες παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης. Επίσης σε υψηλότερο βαθμό, με μικρή διαφορά στα ποσοστά, επιλέχθηκαν η στρατηγική αξιοποίησης υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντα ή άλλες περιοχές διαφοροποίησής τους και η στρατηγική συλλογής υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην εξάσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επιπλέον, μέσα από το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, είναι σαφές πως πιο συχνά οι ερωτώμενοι θεωρούν μέτρια την επάρκεια των υπάρχοντων προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με τις ΕΜΔ, μέτρια θεωρούν

την ενημέρωσή τους για αυτά και σε μέτριο βαθμό αναφέρουν πως είναι αποτελεσματικές οι επιμορφώσεις αυτές.

Τέλος, απαντώντας το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, έγινε σαφές πως υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις διευθυντών/προϊσταμένων και εκπαιδευτικών σχετικά με τα προγράμματα επιμόρφωσης και για τις μεθόδους διδασκαλίας μαθητών με ΕΜΔ. Αν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συμφωνούσαν σε μερικές περιπτώσεις, διαφωνούσαν σε τέσσερις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά χρησιμοποιούν τη στρατηγική παροχής πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα και τη στρατηγική συλλογής υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, συγκριτικά με τους προϊσταμένους του δείγματος. Παράλληλα, οι ίδιοι σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους διευθυντές, ομαδοποιούν τους μαθητές με σκοπό την ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες και την ετοιμότητα και τροποποιούν τις ερωτήσεις που θέτουν στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα και το στυλ μάθησής. Ως προς την επάρκεια και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων για τις ΕΜΔ, εκπαιδευτικοί και προϊστάμενοι συμφωνούν ότι είναι μετρίου βαθμού. Διαφωνούν όμως, ως προς την ενημέρωση για τα προγράμματα αυτά καθώς οι προϊστάμενοι του δείγματος αναδείχθηκε πως χαρακτηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό ικανοποιητική την ενημέρωση για τα προγράμματα επιμόρφωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος, καθιστούν σαφές ότι το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη που παρέχουν στους μαθητές με ΕΜΔ (Καμπανέλλου, 2011). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να αναγνωρίσει πρώτος ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες καθώς αυτός πρώτος παρατηρεί τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν προσπάθεια με όσα μέσα διαθέτουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να τους προσφέρουν την καλύτερη εκπαιδευτική εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί φορείς μεριμνούν για την επιμόρφωση των παιδαγωγών για τις μαθησιακές δυσκολίες, με μαθήματα στο πανεπιστήμιο και με μια πληθώρα επιμορφωτικών προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, στην πράξη φαίνεται πως υπάρχει ακόμα πρόοδος να σημειωθεί σε σχέση με τα προγράμματα επιμόρφωσης. Κάθε περίπτωση μαθητή είναι διαφορετική και είναι δύσκολο να καλυφθούν πλήρως όλες οι περιπτώσεις με θεωρητικά μαθήματα. Η ευθύνη της επιμόρφωσης βαρύνει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς μόνοι τους πρέπει να

αναζητήσουν φορείς εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι έχουν επίγνωση των γνώσεων τους απέναντι στις ΜΔ και αν και νιώθουν ότι δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση μαθητών με ΕΜΔ, μέσω της εμπειρίας και της προσωπικής ενασχόλησης επιχειρούν διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Βέβαια, η έλλειψη στην επιμόρφωση για τις ΕΜΔ εντοπίζεται και στους προϊσταμένους των μονάδων προσχολικής αγωγής, οι οποίοι συχνά υπερεκτιμούν τις γνώσεις τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία, τίθεται ως επιτακτική ανάγκη για την αποτελεσματική στήριξη των μαθητών που το έχουν ανάγκη.

7.2 Περιορισμοί έρευνας

Στην εργασία αυτή καταβλήθηκε η μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για τη δημιουργία έρευνας που θα απέφερε ερευνητικά σημαντικά αποτελέσματα. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με διαμοιρασμό ερωτηματολογίων καθώς αποτελεί πιο εύχρηστο και ευχάριστο εργαλείο. Για την καλύτερη και ολόπλευρη διερεύνηση του θέματος, θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί τριγωνοποίηση με την προσθήκη, πέραν του ερωτηματολογίου, συνεντεύξεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους καλοκαιρινούς μήνες, γεγονός που θα δημιουργούσε κώλυμα στην προσέγγιση συμμετεχόντων σε προσωπικό επίπεδο για πιθανές συνεντεύξεις. Η συνθήκη αυτήν σε συνδυασμό με τον περιορισμό χρόνου που αντιμετώπισε η ερευνήτρια, ήταν καθοριστικός παράγοντας στον περιορισμό της μεθοδολογίας σε ερωτηματολόγια.

Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε μπορεί να δημιουργήσει την πιθανότητα των κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων που όμως παρεκκλίνουν από την πραγματικότητα. Καθώς πρόκειται για ανώνυμο ερωτηματολόγιο, οι συμμετέχοντες μπορούν να δώσουν λανθασμένες απαντήσεις με αποτέλεσμα την απόκλιση από τα πραγματικά δεδομένα (Creswell, 2007, όπως αναφέρεται στο Μπέλλου, 2019). Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο αν και απευθυνόταν σε νηπιαγωγούς και προϊσταμένους, εξέταζε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στις τάξεις, πληροφορίες που πιθανώς ένας διευθυντής/προϊστάμενος να μην γνωρίζει καλά και κατά συνέπεια να απαντήσει λανθασμένα.

7.3 Προτάσεις

Η εργασία αυτή έχει σκοπό να αναδείξει τη σημασία της επιμόρφωσης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις ΕΜΔ μέσω της βιβλιογραφίας και των απόψεων των νηπιαγωγών και των διευθυντών/προϊσταμένων τους. Οι παιδαγωγοί έχουν επίγνωση των γνώσεων τους για τις ΕΜΔ και αναγνωρίζουν ότι έχουν λάβει ελλιπή επιμόρφωση σε σχέση με αυτές. Είναι ζωτικής σημασίας η εκπαίδευση των δασκάλων για τις ΕΜΔ καθώς αυτοί πρώτοι αναγνωρίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Η έρευνα αυτή λοιπόν, μπορεί να αποτελέσει άλλο ένα έναυσμα για καλύτερη και ολόπλευρη επιμόρφωση για τις ΕΜΔ. Όπως ποικίλες έρευνες προτείνουν, τα μαθήματα του πανεπιστημίου, τα επιμορφωτικά προγράμματα και γενικότερα οποιοδήποτε φορείς αναλαμβάνουν τις συγκεκριμένες εκπαιδεύσεις, καλούνται να τροποποιήσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους. Ιδιαίτερης χρησιμότητας θα ήταν η διερεύνηση των μεθόδων που θεωρούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και επωφελούμενοι των προγραμμάτων, πως πρέπει να χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματικότερη επιμόρφωση τους. Εργαλεία όπως αυτό των Ψάλλη και Κουϊμτζή που μπορεί να εξετάζει την ετοιμότητα των νηπιαγωγών για τα θέματα των ΕΜΔ και έτσι να ελέγχεται η αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων, θα αναβαθμίσουν τα προγράμματα επιμόρφωσης.

Επίσης, η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει τροφή για σκέψη στον εκπαιδευτικό κόσμο. Η προσχολική αγωγή συχνά παραβλέπεται, με την έννοια ότι δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί η σημασία της προσχολικής αγωγής γενικότερα και της πρώιμης παρέμβασης σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών. Για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη όλων των μαθητών, οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία για την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών που διευκολύνουν τη μαθησιακή εμπειρία των παιδιών με ΕΜΔ.

Τέλος, μερικές προτάσεις για περαιτέρω έρευνα είναι η κατασκευή κι άλλων εργαλείων μέτρησης των γνώσεων των νηπιαγωγών. Τα τεστ αυτά μπορούν να πραγματοποιούνται σε όλα τα σχολεία πανελλαδικώς και με τα αποτελέσματά τους να διαμορφώνονται τα αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης. Επιπλέον, θα πρόσφερε πληθώρα χρήσιμων πληροφοριών η κατασκευή ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς και προϊσταμένους ξεχωριστά. Δάσκαλοι και προϊστάμενοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ο καθένας από διαφορετική σκοπιά. Επομένως είναι εύλογο τα ερωτηματολόγια που διερευνούν τις γνώσεις και τις απόψεις στους να είναι προσαρμοσμένα στις υποχρεώσεις και τις δυνατότητες του καθενός. Εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι και όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να κατέχουν όλες

τις απαραίτητες γνώσεις, να συνεργάζονται και να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον στη δημιουργία του καλύτερου και πιο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής : Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση: Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα : Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2013). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2019). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Αγγελίδης, Π. (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία, Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Ανδρεαδάκη, Γ. (2017). *Μαθητές νηπιαγωγείο με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και οι δυσκολίες τους στην κατάκτηση της έννοιας του αριθμού: Αξιολόγηση και παρέμβαση*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20311/4/AndeadakiGeorgiaMcs2017.pdf>
- Ανδρεαδάκη, Γ. (2021). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13773/Andreadaki_oek1901.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (Επιμ.), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2011). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Barbaresi, W., Katusic, S., Colligan, R., Weaver, A., & Jacobsen, S. (2005). Math learning disorder incidence in a population-based birth cohort. *Ambulatory Pediatrics*, 5 (5), 281–289. doi:10.1367/A04-209R.1
- Bell, C. C. (1994). DSM-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. *JAMA*,

272(10), 828. <https://doi.org/10.1001/jama.1994.03520100096046>

Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (2002). Identification of learning disabilities.

In *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9781410606297>

Brown, R. I., & Shearer, J. (1999). Challenges for Inclusion within a Quality of Life Model for the 21st Century. *Australasian Journal of Special Education*.

<https://doi.org/10.1017/s1030011200024441>

Coleman, J. A., & Dover, G. M. (1993). The RISK Screening Test: using kindergarten teachers' ratings to predict future placement in resource classrooms. *Exceptional Children*, 59(5), 468–477.

D'Alessio, S., & Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: Are We Talking about the Same Thing? *Research in Comparative and International Education*, 4(3), 233–249

Dufour, R. (2006b). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning communities at work*. Διαθέσιμο στο: http://www.naesp.org/resources/2/Research_Roundup/2008/RR2008v24n2a1.pdf

Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόγραμμα επιμόρφωσης: *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες- Δυσλεξία*. Διαθέσιμο στο: <https://learninn.cce.uoa.gr/courses/eidikies-mathisiakes-dyskolies-dyslexia/>

Emerson, R. W. (2021). Convenience Sampling Revisited: Embracing Its Limitations Through Thoughtful Study Design. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(1), 76–77. <https://doi.org/10.1177/0145482X20987707>

Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1-14.

Fisher, R. J. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6–7), 615–631.

Fletcher, J. M., & Foorman, B. R. (1994). Issues in definition and measurement of learning disabilities: The need for early intervention. In Lyon, G. Reid (Ed). *Frames of reference for the*

assessment of learning disabilities: New views on measurement issues. Paul H Brookes Publishing.

Gijsel, M., Bosman, A., & Verhoeven, L. (2006). Kindergarten risk factors, cognitive factors, and teacher judgments as predictors of early reading in Dutch. *Journal of Learning Disabilities, 39*(6), 558–571.

Gross-Tsur, V., Manor, O., & Shalev, R. S. (2008). Developmental dyscalculia: prevalence and demographic features. *Developmental Medicine & Child Neurology, 38*(1), 25–33

Hammill, D. (1990). On defining learning disabilities: *Journal of Learning Disabilities, 23*(2), 74–84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>

Hendy, H. M., & Nagle, T. R. (2002). A critical examination of gender differences in nutritional risk for rural adults with disability. *Rehabilitation Psychology, 47*(2), 219–229. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.47.2.219>

Hoy, C. & Gregg, N.(1994). *Assessment: The special educator's role*. Brooks/Cole.

Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14473>

Καραμπουρνιώτη, Δ. (2014). *Τμήματα Ένταξης κι Ενιαίο Σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).

Κανέλλη, Μ. (2019). *Απόψεις δασκάλων Πρωτοβάθμιου Σχολείου για εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν τη συμπερίληψη μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη γενική τάξη*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23011/4/KanelliMariaMsc2019.pdf>

Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly, 32*(1), 39–48.

Kenny, D. T., & Chekaluk, E. (1993). Early reading performance: A comparison of teacher-based and test-based assessments. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 227–236. <https://doi.org/10.1177/002221949302600403>

ΚΕΔΙΒΙΜ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Πρόγραμμα επιμόρφωσης: *Ειδική Αγωγή και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Διαθέσιμο στο: <https://kedivim.auth.gr/programs/17304/>

ΚΕΔΙΒΙΜ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πρόγραμμα επιμόρφωσης: *Σύγχρονες τάσεις στην Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στο: https://kedivim.eap.gr/?page_id

ΚΕΔΙΒΙΜ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πρόγραμμα επιμόρφωσης: Διαθέσιμο στο: από: 21/07/2023

Κιτσαράς, Γ.Δ., (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

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

Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (pp. 3–14). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002>

Lopes, J., Monteiro, I., & Sil, V. (2004). *Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms*. 27(4):394-419.

Marlina, M. (2017). Teacher's Attitude and Peer Acceptance to Children with Special Needs in Inclusive Primary Schools. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 118*, 245-252.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly, 24*(4), 265-274.

Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς.

Μπάστα, Ζ. (2015, Ιούνιος 19-21). *Διαχείριση και τροποποίηση συμπεριφορών στη σχολική τάξη* [Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης]. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μπίμπου, Α., Πολυχρόνη, Φ., & Χατζηχρήστου, Χρυσή. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ν. 4327/1929 – ΦΕΚ 309 -Α- 24-8-1929 'Περί στοιχειώδους εκπαίδευσως'

N. 1143/1981 - ΦΕΚ. 80 -Α- 31-3-1981 'Περί Ειδ. Αγ., ειδ. επαγγ. εκπ/σης, απασχ. & κοινων. μέριμνας των αποκλιν. εκ του φυσιολ.ατόμων'

N. 1566/1985 - ΦΕΚ. 167 -Α- 30-9-1985 'Δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης και άλλες διατάξεις'

N. 2817/2000 - ΦΕΚ. 78 -Α- 14-3-2000 'Εκπαίδευση ατόμων με ειδ.εκπ/κές ανάγκες'

N. 3699/2008 - ΦΕΚ.199 -Α- 2-10-2008 “Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες”

N. 3699/2008- ΦΕΚ 199 2/10/2008 «περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

National Joint Committee on Learning Disabilities (1990). *National Joint Committee on Learning Disabilities Definition of Learning Disabilities* available at: <https://njcld.org/ld-topics/>

Ντελήμπαλα, Κ. (2020). *Φωνολογική Ενημερότητα ? Ενδεικτικές Δραστηριότητες Ανάπτυξης*. Διαθέσιμο στο: <https://kesy.pie.sch.gr/?p=498>

Οδηγός Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: [https://www.nured.auth.gr/sites/default/files/files/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D%20%CE%91%CE%A0%CE%A0%CE%A3%202022-23%20%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91%20\(14_9_2022\).pdf](https://www.nured.auth.gr/sites/default/files/files/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D%20%CE%91%CE%A0%CE%A0%CE%A3%202022-23%20%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%9C%CE%91%20(14_9_2022).pdf)

Οδηγός Σπουδών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο: https://www.psed.duth.gr/wp-content/uploads/2023/02/odigos_spoudon_2022-23_gr_v4.pdf

Οδηγός Σπουδών, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: <https://www.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2022/11/%CE%9F%CE%A3-6-11-2022.pdf>

Oim, A. (2004). *Teachers knowledge and misconceptions concerning attention deficit/hyperactivity disorder, learning disabilities and childhood depression: A comparative study between Estonia and Norway*. (Unpublished Master thesis, University of Tartu). <https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/1036/A6im.pdf>

Ostad, S. A. (1998). Developmental differences in solving simple arithmetic word problems and simple number-fact problems: A comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *Mathematical Cognition*, 4 (1), 1-19. doi: 10.1080/135467998387389

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., (2000). *Απόψεις και κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην ειδική αγωγή*. [Πρακτικά VI Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου]. Σύγχρονη Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα

Παντελιάδου, Σ. (2011α). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (185-252). Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. (2011β). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Παντελιάδου, Σ., & Φιλίππατου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικές Πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπανθύμου, Α. (2021). *Υποστηρίζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη: Η περίπτωση της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου). <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/24202/%CE%A0%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%8D%CE%BC%CE%BF%CF%85%20%CE%91%CE%BD%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ρούσσοι, Π. Τσαούσης. Γ. (2002). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια: Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός.

Slee, R. & Allan, J. (2001) *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*, *International Studies in Sociology of Education*, 11:2, 173-192, doi: [10.1080/09620210100200073](https://doi.org/10.1080/09620210100200073)

Smith, Corinne Roth. (2004). *Learning disabilities – the interaction of students and their environments*. USA: Pearson education.

Σταύρου, Λ. (2002). *Διδακτική Μεθοδολογία στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Άνθρωπος.

Σταφυλά, Μ. (2019). *Πρώιμα στοιχεία εμφάνισης ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στο νηπιαγωγείο και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. (Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1283/%ce%a3%cf%84%ce%b1%cf%86%cf%85%ce%bb%ce%ac%20%ce%9c%ce%b1%cf%81%ce%af%ce%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.

Symeonidou, S., & Phtiaka, H. (2012). ‘My colleagues wear blinkers . . . If they were trained, they would understand better’. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 110–119. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/penia/Downloads/20789-517-71022-1-10-20210122.pdf>

Tollefson, N. (2000). Classroom application of cognitive theories of motivation. *Educational Psychology Review*, 12(1), 63 – 83.

Τομαράς, Ν. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες: ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Πρακτικές απαντήσεις στα ερωτήματα γονιών και εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, τις δυσαριθμησίες και τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης

Topping, K. J. and Maloney, S. (2005) Introduction, in K. Topping and S. Maloney (eds) *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon: Routledge Falmer.
(1) (PDF) *Inclusion comes together piece by piece*. Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/311709797_Inclusion_comes_together_piece_by_p
iece](https://www.researchgate.net/publication/311709797_Inclusion_comes_together_piece_by_piece)

Τσίτου, Ε. (2017). «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και την Παιδαγωγική τους Διαχείριση». (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28091/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%A4%CE%A3%CE%99%CE%A4%CE%9F%CE%A5%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A5%CE%98%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%91%202017.pdf>

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Τριανταφύλλου, Μ., Δημητριάδου, Α. & Πλιόγκου, Β. (2020). Γνώσεις και δεξιότητες δασκάλων Γενικής Αγωγής του Ν. Κοζάνης σε ζητήματα εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/penia/Downloads/20789-517-71022-1-10-20210122.pdf>

Τζουριάδου, Μ. (2008β). Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών- Ενημέρωση-Εναισθητοποίηση*. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

UNESCO. (2008). 48th International Conference on Education “*Inclusive Education: The way of the future*” Geneva: UNESCO available to: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004). Χαρτογράφηση-Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & ΠΙ.

U.S. Department of Education’s Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). <https://sites.ed.gov/idea/>

Whitty, G. (2005). *Making Sense of Education Policy: Studies in the sociology and politics of education*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446221457>

Χατζηαθανασίου, Σ. (2014). *Απόψεις νηπιαγωγών για την πρόιμη παρέμβαση και ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών στην προσχολική ηλικία..* (Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). <http://ikee.lib.auth.gr/record/135771/files/GRI-2015-13721.pdf>

Χατζηκωνσταντή, Λ. (2020). *Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι απόψεις νηπιαγωγών της δημόσιας εκπαίδευσης.* (Μεταπτυχιακή εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). <file:///C:/Users/penia/Downloads/%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%97%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%97%20%CE%9B%CE%A5%CE%94%CE%99%CE%91,%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%91%201.10.2020.pdf>

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Yetnayet, W. (2020). *Knowledge, practices and challenges of implementing differentiated instruction among primary school teachers in Bahir Dar City*. (Master's thesis, Bahir Dar University).

Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379–394.

Ψάλτη, Α. & Κουϊμτζή, Μ., (2014). *Ετοιμότητα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την αναγνώριση παιδιών με δυσκολίες μάθησης στην τάξη: κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος 57

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Έγκριση χρήσης ερωτηματολογίων

Καλησπέρα κα. Παπαδοπούλου,

Έχετε την έγκρισή μου να χρησιμοποιήσετε το ερωτηματολόγιο του Yetnayet (2020), το οποίο μετάφρασα και χρησιμοποίησα στην εργασία μου με τίτλο: "Υποστηρίζοντας μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη: Η περίπτωση της χρήσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας", κάνοντας αναφορά στη συγγραφέα και στην πρωτότυπη πηγή, τηρώντας με αυτό τον τρόπο τις αρχές ηθικής και δεοντολογίας που πρέπει να διέπουν την επιστημονική έρευνα.

Με εκτίμηση,
Δρ. Αναστασία Παπανθύμου

Καλησπέρα κ. Παπαδοπούλου.

Φυσικά και μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το μεταφρασμένο ερωτηματολόγιο κάνοντας αναφορά στην πηγή.

Καλή επιτυχία με τη διπλωματική σας.

Αναστασία Ψάλτη

...

--

Αναστασία Ψάλτη
Καθηγήτρια
Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Anastasia Psalti
Professor
Department of Educational & Social Policy
University of Makedonia

Ερωτηματολόγιο: Παρατίθεται ο σύνδεσμος σε μορφή Google Form και το ερωτηματολόγιο σε μορφή Word

<https://forms.gle/UHi7GDtznV9b3rG87>

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- Έως 35 ετών
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- Άνω των 65 ετών

3. Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α

4. Ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

5. Είδος σχολείου εργασίας

- Δημόσιο
- Ιδιωτικό

6. Πλήθος μαθητών στο σχολείο

- Έως 30
- 31-60
- 61-100
- 101-150
- 151-200
- Πάνω από 200

7. Θέση εργασίας

- Εκπαιδευτικός
- Διευθυντής/ Προϊστάμενος

8. Έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα

- Έως 5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Πάνω από 20

9. Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκεστε την παρούσα περίοδο

- Έως 5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- Πάνω από 20

10. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για τη διδασκαλία και την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ΜΔ και ΠΚ

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Γνώσεις για ΔΕΠ-Υ, μαθησιακά προβλήματα και παιδική κατάθλιψη

11. Θεωρείτε πως οι παρακάτω προτάσεις που σχετίζονται με τη ΔΕΠ-Υ είναι σωστές ή λανθασμένες;

	Λάθος	Σωστό
Η ΔΕΠΥ εκδηλώνεται ως διαταραχή συμπεριφοράς		
Προκειμένου να γίνει η διάγνωση της ΔΕΠΥ, πρέπει να υπάρχει τόσο υπερκινητικότητα όσο και απροσεξία		
Η ΔΕΠΥ είναι μια διαταραχή της προσωπικότητας		
Η ΔΕΠΥ μπορεί να εκφραστεί μόνο σε ένα περιβάλλον		
Η ΔΕΠΥ μπορεί να εμφανιστεί στην εφηβεία		
Η ΔΕΠΥ είναι μια νευροβιολογική διαταραχή		
Πάνω απ 'όλα η ΔΕΠΥ είναι αποτέλεσμα κακής ανατροφής και δυσκολιών στην καθημερινή ζωή (προβλήματα στην οικογένεια, άγχος κ.λπ.)		
Η ΔΕΠΥ προέρχεται από συναισθηματική ανισορροπία		
Η ΔΕΠΥ είναι μια ασθένεια χρωμοσωμάτων		
Η ΔΕΠΥ μπορεί να αντιμετωπιστεί με ψυχοδιεγερτικά		
Μια θεραπεία που επικεντρώνεται στην υπακοή χρησιμοποιείται στη θεραπεία της ΔΕΠΥ		
Η κατάρτιση των κοινωνικών ικανοτήτων και η δημιουργία μιας σταθερής πειθαρχίας τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι χρησιμοποιείται στη θεραπεία της ΔΕΠΥ		
Η ΔΕΠΥ μπορεί να αντιμετωπιστεί με ηρεμιστικά		
Είναι δυνατόν να ξεπεραστεί η ΔΕΠΥ		
Ένας μαθητής με ΔΕΠΥ είναι πιθανό να γίνει εγκληματίας ή εθισμένος στο αλκοόλ στο μέλλον		
Ένας μαθητής με ΔΕΠΥ είναι πιθανό να έχει κατάθλιψη στο μέλλον		
Η συμπεριφορά ενός μαθητή με ΔΕΠΥ είναι ασταθής και εκφράζει απροσεξία και στην ενήλικη ζωή		
Οι ψευδαισθήσεις σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ		
Ένας μαθητής με ΔΕΠΥ έχει δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους του και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση		
Οι μαθητές με ΔΕΠΥ δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους		

Ένας μαθητής με ΔΕΠΥ έχει χαμηλότερο IQ από τους συνομηλίκους του		
Τα παιδιά με ΔΕΠΥ είναι κακόβουλα		

12. Θεωρείτε πως οι παρακάτω προτάσεις που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι σωστές ή λανθασμένες;

	Λάθος	Σωστό
Ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) είναι διανοητικά καθυστερημένο		
Η ΜΔ είναι μια χρόνια διαταραχή με νευρολογική προέλευση		
Είναι πιθανό ένας μαθητής με ΜΔ να έχει δυσκολίες μόνο στα μαθηματικά		
Οι ΜΔ συνδέονται με στην όραση, ακουστική και κινητική δυσλειτουργία		
Οι ΜΔ μπορεί να αρχίσουν στην εφηβεία		
Τα παιδιά με ΜΔ είναι τεμπέληδες και κακομαθημένοι		
Οι ΜΔ προκαλούνται από κακή ανατροφή και δυσκολίες στην καθημερινή ζωή		
Οι ΜΔ προκαλούνται από δυσλειτουργίες στις γνωστικές διαδικασίες		
Οι ΜΔ μπορεί να προκληθούν από τραυματισμούς και βλάβες από την πρώιμη παιδική ηλικία (όπως υποσιτισμός, τραυματισμοί στο κεφάλι, κακοποίηση)		
Στην περίπτωση ΜΔ θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού κατά την προετοιμασία των εργασιών του		
Η ψυχοθεραπεία βοηθά παιδιά με ΜΔ		
Οι ΜΔ αντιμετωπίζονται κυρίως με φαρμακευτική αγωγή		
Στο σχολείο οι μαθητές με ΜΔ βοηθιούνται περισσότερο από ειδικούς παιδαγωγούς		
Οι ΜΔ εξαφανίζονται μετά την ολοκλήρωση του σχολείου		
Οι ΜΔ είναι ένα δια βίου πρόβλημα		
Το άτομο με ΜΔ δεν μπορεί να διαχειριστεί τη ζωή του στην ενήλικη ζωή και χρειάζεται υποστήριξη από άλλους		
Ένας μαθητής με ΜΔ δεν έχει καμία ελπίδα να μπει στο πανεπιστήμιο		
Τα παιδιά με ΜΔ έχουν συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα		
Τα άτομα με ΜΔ μπορεί να έχουν τέλεια όραση και ακοή, αλλά δεν μπορούν να δουν ή να ακούσουν τα πράγματα επακριβώς		
Οι μαθητές με ΜΔ μπορούν να μπερδέψουν γράμματα σε μια λέξη		
Ένα παιδί με ΜΔ δυσκολεύεται να οργανώσει τις σκέψεις και τις πράξεις του		

Ένα παιδί με ΜΔ συχνά κάνει ερωτήσεις, αλλά δεν ενδιαφέρεται για τις απαντήσεις		
---	--	--

13. Θεωρείτε πως οι παρακάτω προτάσεις που σχετίζονται με την παιδική κατάθλιψη είναι σωστές ή λανθασμένες;

	Λάθος	Σωστό
Η κατάθλιψη στα παιδιά εκδηλώνεται διαφορετικά από την κατάθλιψη των ενηλίκων		
Η παιδική κατάθλιψη ορίζεται ως αντίδραση σε κάποιο τραυματικό γεγονός		
Το καταθλιπτικό παιδί μπορεί να εκφράσει θυμό και επιθετικότητα		
Η κατάθλιψη μπορεί να ξεκινήσει στην εφηβεία		
Τα συμπτώματα πρέπει να είναι παρόντα τουλάχιστον για 3 μήνες για τη διάγνωση της κατάθλιψης		
Η κατάθλιψη είναι μια γενετικά καθορισμένη διαταραχή		
Η παιδική κατάθλιψη προκαλείται πάντα από ένα συγκεκριμένο τραυματικό γεγονός		
Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η διάθεση για απαισιοδοξία είναι παράγοντες που συμβάλλουν στην κατάθλιψη		
Η μαθημένη ανικανότητα μπορεί να προκαλέσει κατάθλιψη		
Η κατάθλιψη αντιμετωπίζεται κατά τη διάρκεια μακροχρόνιας ατομικής ή οικογενειακής θεραπείας		
Για την παιδική κατάθλιψη δεν απαιτεί ειδική βοήθεια, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, των συνομηλίκων και των γονέων θα πρέπει να είναι επαρκής		
Το πιο σημαντικό μέρος της βοήθειας ενός παιδιού με κατάθλιψη είναι η διδασκαλία της αυτοπεποίθησης		
Οι γονείς πρέπει να συμπεριληφθούν στη διαδικασία βοήθειας ενός καταθλιπτικού παιδιού		
Η παιδική κατάθλιψη διαρκεί περίπου 6-7 μήνες		
Η παιδική κατάθλιψη διαρκεί λιγότερο από την κατάθλιψη των ενηλίκων		
Η κατάθλιψη είναι ένα συνηθισμένο μέρος της εφηβείας		
Τα παιδιά που πέρασαν από κατάθλιψη στην παιδική ηλικία τείνουν να υποφέρουν από αυτό και αργότερα στη ζωή τους		
Η κατάθλιψη στα παιδιά εκδηλώνεται κυρίως σε αλλαγές διάθεσης		
Τα καταθλιπτικά παιδιά μπορούν να κοιμηθούν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων		

Η αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να σχετίζεται με την κατάθλιψη των παιδιών		
Η αντικοινωνική συμπεριφορά μπορεί να σχετίζεται με την κατάθλιψη των παιδιών		
Η αλλαγή της όρεξης και τα σωματικά παράπονα μπορεί να σχετίζονται με την παιδική κατάθλιψη		

Διαφοροποίηση της μάθησης ως προς τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών

14. Σε ποιο βαθμό αξιοποιείτε τις παρακάτω στρατηγικές ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές σας με μαθησιακές δυσκολίες;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών					
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα					
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους					
Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους					
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων					
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών					

Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, εργασίας και περιβάλλοντος μάθησης					
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών					
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους					

Προγράμματα επιμόρφωσης νηπιαγωγών

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Επάρκεια των υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης νηπιαγωγών σχετικά με τις ΕΜΔ					
Πραγματοποίηση ικανοποιητικής ενημέρωσης των νηπιαγωγών για τα προγράμματα επιμόρφωσης					
Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης για τις ΕΜΔ					