

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

Απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Μάρω Δόικου

Εισαγωγή

Συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν έναν παράγοντα κινδύνου ως προς την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΜΔ, περισσότερο άγχος –κυρίως όταν καλούνται να ανταποκριθούν στα σχολικά καθήκοντα (άγχος κατάστασης)– και φόβο αποτυχίας που μπορεί να οδηγήσει σε μαθημένη αβοηθησία (Martiniz & Semrud-Clikeman, 2004· Τσοβίλη, 2003· Westwood, 2003: 8-12). Επίσης, παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και την κοινωνική τους αποδοχή (Boetsch et al., 1996· Meltzer et al., 2004· Wenz-Gross & Siperstein, 1998). Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις μαθητών με ΕΜΔ διαπιστώνονται ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα και προβλήματα συμπεριφοράς (Rock et al., 1997).

Αν και δεν έχει διασαφηνιστεί κατά πόσο τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν είναι απόρροια των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, η συνύπαρξή τους με τις δυσκολίες αυτές γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδεκτή, όπως διαφαίνεται και από τους σχετικούς ορισμούς (βλ. τον ορισμό της Ενιαίας Εθνικής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες των ΗΠΑ, 1988) (Pumfrey & Reason, 1991: 17). Τα προβλήματα αυτά είναι πιθανό να οδηγήσουν σε εγκατάλειψη του σχολείου και σε δυσκολίες προσαρμογής και επαγγελματικής αποκατάστασης μετά την ενηλικίωση των μαθητών. Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι, παρά τα οφέλη που έχει η συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και στην κοινωνική αλληλεπίδραση, οι μαθητές με ΕΜΔ που φοιτούν σε γενική τάξη εξακολουθούν να είναι, σε πολλές περιπτώσεις, λιγότερο αποδεκτοί ή να απορ-

ρίπτονται από τους συνομηλίκους τους (Marston, 1990· Nowicki, 2003· Wiener & Tardif, 2004).

Τα παραπάνω συνιστούν ορισμένους βασικούς λόγους για τους οποίους η οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής παρέμβασης με αποδέκτες τους μαθητές με ΕΜΔ θα πρέπει να αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των τελευταίων, αλλά και στη διαμόρφωση των συνθηκών που εξασφαλίζουν την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Δόικου-Αυλίδου, 2002: 145, 167-168). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός γενικής αγωγής μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο τόσο στον εντοπισμό όσων και στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η ποιότητα των σχέσεων δασκάλου-μαθητή επηρεάζει την κοινωνική, τη συναισθηματική και τη σχολική προσαρμογή των μαθητών. Τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η στήριξη από το δάσκαλο και η ύπαρξη ζεστής σχέσης με αυτόν αποτελούν παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών και την ανοχή τους στη ματαίωση. Επιπρόσθετα, η στήριξη που παρέχεται από το δάσκαλο μπορεί να δράσει αποτρεπτικά ως προς στην εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (βλ. Murray & Greenberg, 2001). Ωστόσο, οι Wenz-Gross και Siperstein (1998) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους δασκάλους τους, σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν είχαν ανάλογα προβλήματα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Clark (1997), οι δάσκαλοι συχνά αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των μαθητών αυτών με οίκτο και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από αυτούς, πράγμα που έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αντίθετα, οι Murray και Greenberg (2001) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους δασκάλους τους και αισθάνονται, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,ι άλλοι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, ότι οι δάσκαλοι επιδεικνύουν κατανόηση, σεβασμό και προσοχή προς αυτούς.

Αν και η συμβολή του εκπαιδευτικού στην παροχή κοινωνικής στήριξης και στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων θεωρείται μια σημαντική συνιστώσα για την επιτυχία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τους μαθητές με ΕΜΔ, το ζήτημα αυτό δεν έχει διερευνηθεί σε μεγάλη έκταση. Η παρούσα μελέτη αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία είχε ως στόχο την καταγραφή των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν στο γενικό σχολείο, και

τη διερεύνηση της συμβολής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην Ελλάδα, στην αντιμετώπιση των υπό εξέταση προβλημάτων¹.

Στόχοι της έρευνας

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, το οποίο αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας εργασίας, επιχειρήθηκε: 1) η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και στην κοινωνική στήριξη των μαθητών με ΕΜΔ, 2) ο εντοπισμός των παραγόντων που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα. Θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί αν οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται σε συνάρτηση με την προϋπηρεσία, την κατάρτιση και την ενημέρωση για τις ΕΜΔ, καθώς και με τη διδακτική τους εμπειρία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Μέθοδος

Δείγμα και διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 320 εκπαιδευτικοί (205 γυναίκες και 111 άνδρες) που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (74%) ήταν ηλικίας 35 έως 44 ετών, ενώ ένα ποσοστό 18,2% ήταν ηλικίας 45 έως 54 ετών. Το 73,1% των εκπαιδευτικών ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και το 17,5% ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες (49,8%) είχαν περισσότερα από 15 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά τη διάρκεια επισκέψεων σε 27 δημοτικά σχολεία. Τα σχολεία επιλέχτηκαν με δειγματοληψία κατά στρώματα, με βάση τα στοιχεία των καταλόγων της Διεύθυνσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι, έχοντας τηρήσει την υπάρχουσα αναλογία, επισκεφτήκαμε 9 σχολεία στο κέντρο της πόλης, 10 σχολεία σε συνοικίες και 8 σχολεία σε περιχώρα του νομού Θεσσαλονίκης. Οι επισκέψεις έγιναν ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία και συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολείων. Από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων ζητήθηκε να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είχε συμπληρωθεί, πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας, από 4 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (2 γενικής και 2 ειδικής αγωγής), οι οποίοι δεν συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα, και τροποποιήθηκε σε

κάποια σημεία, με βάση τις παρατηρήσεις τους. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 18 κλειστές ερωτήσεις. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε την άνοιξη του 2004 και διήρκεσε 3 μήνες.

Αποτελέσματα

Συνολικά αποτελέσματα

Για την πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν με συντομία τα κυριότερα ευρήματα του πρώτου μέρους της έρευνας. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών, τα πιο συχνά ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών τους με ΕΜΔ είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι περιορισμένες σχέσεις με συνομηλίκους, η ανασφάλεια και η επιθετική συμπεριφορά. Οι συνηθέστερες πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών, είναι η ενίσχυση της συμμετοχής αυτών των μαθητών στην ομάδα των συνομηλίκων τους, η ανάδειξη των θετικών τους πλευρών και η διαφοροποίηση των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, καθώς και η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των παιδιών. Από τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους της έρευνας διαφάνηκε ότι η παροχή κοινωνικής στήριξης υιοθετείται σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει αρκετές γνώσεις για τις ΕΜΔ είτε από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης είτε από τη διδακτική τους εμπειρία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, που παρουσιάζεται σ' αυτή την εργασία, διαπιστώθηκε καταρχήν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αποδίδει τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και συγκεκριμένα, στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιμετωπίζουν τις ΕΜΔ και σε δυσάρεστες οικογενειακές συνθήκες, καθώς και στην αρνητική στάση των συνομηλίκων. Αισθητά μικρότερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αποδίδουν τα προβλήματα αυτά στη σχολική αποτυχία και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών (πίνακας 1).

Από την άλλη πλευρά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (41,2%) θεωρούν ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είναι σκόπιμο να φοιτούν στη γενική τάξη, εφόσον δέχονται, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, στήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Επιπρόσθετα, το 29,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να φοιτούν παράλληλα στη συνηθισμένη

τάξη και σε τμήμα ένταξης, ενώ 20,3% εκτιμούν ότι οι μαθητές αυτοί είναι σκόπιμο να φοιτούν στη γενική τάξη και να δέχονται εξωτερική υποστήριξη. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να φοιτούν σε ειδικό σχολείο (7%) ή στη γενική τάξη χωρίς καμία υποστήριξη (2,3%). Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι, κατά την άποψη των περισσότερων εκπαιδευτικών, οι ΕΜΔ μπορούν να αντιμετωπιστούν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, εφόσον υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις.

Πίνακας 1.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ

Αίτια	f	%
Σχολική αποτυχία	130	45,8
Δυσάρεστες οικογενειακές συνθήκες	185	65,1
Ιδιαιτερότητα του παιδιού	97	34,2
Τρόποι ανατροφής	110	38,7
Τρόποι αντιμετώπισης των ΕΜΔ από γονείς	205	72,2
Τρόποι αντιμετώπισης των ΕΜΔ από συμμαθητές	153	53,9
Τρόποι αντιμετώπισης των ΕΜΔ από δασκάλους	135	47,5
Άλλο	8	2,8

Missing: 8

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (90,3%) θεωρεί ότι ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ στο συναισθηματικό και τον ψυχοκοινωνικό τομέα². Σε ό,τι αφορά το βαθμό, στον οποίο αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως ο δάσκαλος της τάξης μπορεί να συμβάλει σε σημαντικό βαθμό («αρκετά» ή «πολύ») στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στη μείωση του άγχους και της ανασφάλειας (επιλέχτηκαν από 92,8%, 90,5% και 83,6% των συμμετεχόντων, αντίστοιχα) και, σε μικρότερο βαθμό, στη βελτίωση της κοινωνικής ικανότητας (75%) και στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας και της απόσυρσης των μαθητών (πίνακας 2). Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης δεν μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην αντιμετώπιση της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 2.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του δασκάλου στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ

Προβλήματα	Βαθμός συμβολής του εκπαιδευτικού (%)			
	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Λγχος	0,7	15,6	53,5	30,1
Ανασφάλεια	-	9,5	57,3	33,2
Χαμηλή αυτοεκτίμηση	-	7,3	52,4	40,4
Επιθετική συμπεριφορά	1,9	33,5	50,9	13,8
Απόσυρση	4,1	31,6	49,2	15,2
Κατάθλιψη	9,3	51,2	31	8,5
Διαταρακτική συμπεριφορά	8,3	48,2	36,8	5,7
Παραβατικότητα	6,9	39,7	44,9	8,5
Περιορισμένη κοινωνική ικανότητα	1,9	26,1	54,2	17,8

Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η εκδήλωση της αποδοχής και του ενδιαφέροντος προς το μαθητή αποτελούν τους βασικότερους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να συντελέσει ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ΕΜΔ. Στη συγκεκριμένη ερώτηση, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν όσες απαντήσεις ήθελαν και να τις τοποθετήσουν σε σειρά κατάταξης. Η εκδήλωση της αποδοχής της προσωπικότητας του μαθητή τοποθετήθηκε στην πρώτη θέση από τους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς (62,2%) που επέλεξαν αυτή την απάντηση και ακολουθεί η εκδήλωση του ενδιαφέροντος για τις προσπάθειες και τα προβλήματα του μαθητή. Η καθοδήγηση του μαθητή προκειμένου να επιλύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στη μάθηση και στις κοινωνικές του σχέσεις επιλέχθηκαν από λιγότερους εκπαιδευτικούς και τοποθετήθηκαν στην τρίτη και την τέταρτη θέση (πίνακας 3). Οι μισοί από τους συμμετέχοντες δεν εκτιμούν ότι το να συμβουλευθούν το μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τρόπους επίλυσης των δυσκολιών που συναντά σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο μπορεί να ευνοήσει την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη.

Πίνακας 3.

Με ποιους τρόπους μπορεί να συμβάλει ο εκπαιδευτικός στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ

Σειρά κατάταξης (%)								
Τρόποι αντιμετώπισης	1	2	3	4	5	6	7	Δ.Ε.*
Αποδοχή	62,2	14	10,4	1	1	1	0,5	9,8
Καθοδήγηση-μάθηση	3,1	10,4	24,4	19,7	8,3	7,8	-	26,4
Καθοδήγηση-σχέσεις	2,6	15	19,2	21,2	12,4	2,1	-	27,5
Παροχή συμβουλών	2,1	3,6	11,4	11,4	10,4	11,9	-	49,2
Ενδιαφέρον	23,8	39,4	7,8	8,3	8,8	1,6	-	10,4
Πληροφορίες	6,2	17,6	20,7	13	15,5	13	-	14
Άλλος τρόπος	-	-	0,5	-	0,5	1	1	96,9

Missing: 96

*Δ.Ε.: Η απάντηση αυτή δεν επιλέχθηκε

Πίνακας 4.

Με ποιες πρακτικές μπορεί ο εκπαιδευτικός να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ

Σειρά κατάταξης (%)								
Πρακτικές	1	2	3	4	5	6	7	Δ.Ε.
Επιδοκιμασία-μάθηση	34,7	18,1	18,1	9	5,5	3	-	11,6
Τροποποίηση διδασκαλίας	27,1	7,5	5	6,5	7,5	10,6	-	35,7
Ανάθεση πρωτοβουλιών	11,1	28,1	24,1	13,6	7,5	1,5	-	14,1
Ομαδικές δραστηριότητες	13,6	20,6	22,1	23,6	10,6	3	-	6,5
Παρότρυνση για έκφραση	8	11,1	23,6	18,6	16,6	8	-	14,1
Ειδικές δραστηριότητες	5,5	14,6	7	11,1	16,1	16,1	-	29,6
Άλλη πρακτική	-	-	-	-	0,5	-	1	98,5

Missing: 90

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές με τις οποίες ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης μπορεί να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση των κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ, η επιδοκιμασία των προσπαθειών του μαθητή, η ανάθεση πρωτοβουλιών και η ενθάρρυνση του μαθητή να εκφράζει τα συναισθήματά του κατατάσσονται από τους εκπαιδευτικούς που τις επέλεξαν στην πρώτη, δεύ-

τερη και τρίτη θέση αντίστοιχα (πίνακας 4). Η ενθάρρυνση του μαθητή να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες κατατάσσεται στην τέταρτη θέση. Από την άλλη πλευρά, πολλοί εκπαιδευτικοί (29,6%) δεν θεωρούν ότι η εφαρμογή ειδικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ικανή να επηρεάσει θετικά την ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, σύμφωνα με τις αναφορές των συμμετεχόντων, οι δυσκολίες των μαθητών αυτών στον κοινωνικό τομέα συγκαταλέγονται στα πιο συχνά κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών.

Πίνακας 5.

Σε ποια γνωστικά αντικείμενα χρειάζονται κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί για να αντιμετωπίσουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ΕΜΔ

Γνωστικά αντικείμενα	Σειρά κατάταξης (%)							
	1	2	3	4	5	6	7	Δ.Ε.
Διδασκαλία	45	9,1	20,9	8,6	2,7	2,7	-	10,9
Συναισθηματική ανάπτυξη	26,8	31,4	13,6	8,2	5,9	1,4	-	12,7
Κοινωνική ανάπτυξη	5,9	26,8	25,5	7,3	8,2	6,4	-	20
Συμβουλευτική	7,3	10	10,9	16,8	5	14,5	-	35,5
Δεξιότητες μελέτης	8,2	12,3	10	15	18,6	6,4	-	29,5
Κοινωνικές δεξιότητες	6,4	9,1	12,7	13,2	13,2	13,2	-	32,3
Άλλο	0,5	-	-	-	-	-	0,5	99,1

Missing: 97

Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα (99%) δήλωσαν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται κατάρτιση προκειμένου να αντιμετωπίσει τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αναφορικά με τους επιμέρους τομείς, στους οποίους θα πρέπει να εστιάσει αυτή η κατάρτιση, διαπιστώθηκε ότι 45% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ως πρώτη στη σειρά κατάταξης τη μεθοδολογία των διδακτικών παρεμβάσεων σε μαθητές με ΕΜΔ (πίνακας 5), πράγμα που βρίσκεται σε αντίθεση με το ότι 35,7% των συμμετεχόντων δεν θεωρούν πως η τροποποίηση της μεθόδου διδασκαλίας μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των εν λόγω μαθητών (πίνακας 4). Αν και η κατάρτιση σε θέματα συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών με ΕΜΔ κατατάσσεται στη δεύτερη θέση, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δεν

επέλεξε τη συμβουλευτική και την εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες ως γνωστικά αντικείμενα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα συνάγεται ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίζονται θετικοί ως προς τη φρόιτηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο και εκτιμούν ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην αποκατάσταση ορισμένων προβλημάτων που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Εντούτοις, δεν φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην επίδραση που ενδεχομένως έχει η δική τους στάση στην εμφάνιση των προβλημάτων αυτών. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται κάποια αντίφαση ανάμεσα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αναδεικνύουν το θετικό ρόλο της συμβουλευτικής προσέγγισης (εκδήλωση αποδοχής και ενδιαφέροντος, ενθάρρυνση του μαθητή) στην ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και στις επιλογές τους σχετικά με την κατάρτισή τους στη συμβουλευτική.

Παράγοντες που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος στόχος της παρούσας εργασίας αφορούσε τον εντοπισμό παραγόντων που βρίσκονται σε συνάρτηση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο τους στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η διερεύνηση αυτή κρίθηκε σκόπιμη, καθώς τα ευρήματα που θα προκύψουν μπορεί να αποβούν χρήσιμα στο πλαίσιο της εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων και παρεμβατικών ενεργειών στο περιβάλλον του σχολείου. Για την εν λόγω διερεύνηση εφαρμόστηκε η τεχνική της ανάλυσης πινάκων διασταύρωσης (χ^2 test).

Προϋπηρεσία

Λόγω της μικρής συχνότητας που παρατηρήθηκε σε ορισμένες κατηγορίες που αφορούν τα έτη προϋπηρεσίας, έγινε επανακωδικοποίηση της συγκεκριμένης μεταβλητής (μέχρι 9 έτη, 10 και πλέον έτη). Η στατιστική ανάλυση δεν ανέδειξε την ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Η διάρκεια προϋπηρεσίας δεν φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, για τις πρακτικές που μπορεί να υιοθετήσει ο δάσκαλος και για την κατάρτιση που τυχόν χρειάζεται ώστε να τα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

Κατάρτιση, ενημέρωση και διδακτική εμπειρία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι οι γνώσεις τους για τις ΕΜΔ προέρχονται από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων (77,3%), από τη διδακτική τους εμπειρία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική τάξη (63,4%) και από την ενημέρωσή τους από τα ΜΜΕ³ (47,9%). Αισθητά μικρότερος ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι οι γνώσεις τους προέρχονται από τις προπτυχιακές ή τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ή τη μετεκπαίδευσή τους (31,2%, 2,8% και 13,6% αντίστοιχα). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι 32,2% των εκπαιδευτικών οφείλουν τις γνώσεις τους στην προσωπική τους γνώριμία με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες.

Κατ' αρχάς, δεν διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κατάρτισης από προπτυχιακές σπουδές και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις αιτίες των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει γνώσεις για τις ΕΜΔ από τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια, καθώς και από την προσωπική τους γνώριμία με άτομα με ΕΜΔ αποδίδουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον τρόπο που οι τελευταίοι αντιμετωπίζονται από τους δασκάλους, σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό απ' όσο εκείνοι που δεν είχαν ανάλογη επιμόρφωση ή γνώριμία. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν γνωρίσει άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες –σε σύγκριση με εκείνους που δεν έχουν γνωρίσει άτομα με ΕΜΔ– είναι λιγότερο πιθανό να θεωρούν ότι τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζονται από τους συνομηλίκους τους. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ΕΜΔ αποδίδουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών αυτών σε δυσάρεστες συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι εκείνοι που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία. Τέλος, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ενημέρωσης από τα ΜΜΕ και της απόδοσης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ στη σχολική αποτυχία (πίνακας 6).

Πίνακας 6.

Γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το πού αποδίδουν τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ΕΜΔ

ΓΝΩΣΕΙΣ ΑΠΟ: (%)								
Αίτια ψυχοκοινωνικών προβλημάτων	Επιμόρφωση		Λιδακτική εμπειρία		Προσωπική γνωριμία		ΜΜΕ	
	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
Σχολική αποτυχία	43,5	46,4	46,2	45,5	44,6	48	54,1	36,6**
Οικογενειακές συνθήκες	69,4	64,1	52,7	71,4**	65,8	64,3	66,2	64,2
Ιδιοσυγκρασία παιδιού	41,9	31,8	33,3	34,4	32,6	36,7	30,4	38,1
Τρόποι ανατροφής	38,7	38,2	32,3	41,3	34,8	44,9	34,5	42,5
Αντιμετώπιση από γονείς	73,6	71,8	66,7	74,6	71,2	73,5	73	70,9
Αντιμετώπιση από συνομηλίκους	46,8	55,9	49,5	56,1	58,7	44,9*	52	56
Αντιμετώπιση από δασκάλους	33,9	51,4*	51,6	45,5	42,9	56,1*	46,6	48,5
Άλλο	4,8	2,3	4,3	2,1	3,3	2	3,4	2,2

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η επιμόρφωση και η απόκτηση γνώσεων λόγω της προσωπικής γνωριμίας με άτομα με ΕΜΔ αποτελούν παράγοντες που ευαισθητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ως προς την επίδραση της δικής τους συμπεριφοράς στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να αποδίδουν τα εν λόγω προβλήματα σε παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια.

Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι η κατάρτισή τους για τις ΕΜΔ προέρχεται από τις προπτυχιακές τους σπουδές θεωρούν σε σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ανάλογη κατάρτιση, ότι ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν κατάρτιση από προπτυχιακές σπουδές ή επιμόρφωση για τις ΕΜΔ θεωρούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι όσοι δεν είχαν ανάλογη κατάρτιση ή επιμόρφωση, ότι ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης μπορεί να συμβάλει στην αποκατάσταση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ υιοθετώ-

ντας όλους τους τρόπους αντιμετώπισης που προτείνονταν στην αντίστοιχη ερώτηση. Αντίθετα, η διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και η ενημέρωση σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες από τα ΜΜΕ και από την ύπαρξη προσωπικής γνωριμίας με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν βρέθηκαν να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Η μόνη σημαντική συσχέτιση που διαπιστώθηκε ως προς τις προαναφερθείσες μεταβλητές ήταν η εξής: σημαντικά μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός των εκπαιδευτικών που δεν έχουν γνωρίσει άτομα με ΕΜΔ, σε σύγκριση με εκείνους που είχαν στο περιβάλλον τους άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και θεωρούν ότι ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ, καθοδηγώντας τους ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις κοινωνικές τους σχέσεις (πίνακας 7).

Πίνακας 7.

Γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απόψεις τους για τους τρόπους με τους οποίους ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με ΕΜΔ

	ΓΝΩΣΕΙΣ ΔΙΟ: (%)					
	Προπτυχιακές σπουδές		Επιμόρφωση		Προσωπική εμπειρία	
Τρόποι αντιμετώπισης	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
Εκδήλωση αποδοχής	54,9	71,6**	38,1	66,7***	62,9	55,3
Καθοδήγηση-μάθηση	43,5	61,1**	36,5	52,9*	52,1	43,6
Καθοδήγηση-κοινωνικές σχέσεις	43	60**	34,9	52,4*	53,1	39,4*
Συμβουλή	30,1	42,1*	19	38,2**	34,5	33
Εκδήλωση ενδιαφέροντος	56	68,4*	42,9	64,9**	61,3	57,4
Παροχή πληροφοριών	52,3	68,4**	41,3	62,2**	58,2	56,4
Άλλο	3,1	-	-	2,7	1	4,3

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και για τις ενέργειες με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδράμει στην αποκατάσταση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ (πίνακας 8). Οι εκπαιδευτικοί που είχαν γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες από τις προπτυχιακές τους

σπουδές θεωρούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν ανάλογη κατάρτιση, ότι ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης μπορεί να συνεισφέρει στον τομέα αυτό υιοθετώντας όλες τις ενέργειες που προτείνονταν στην αντίστοιχη ερώτηση. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες προέρχονται από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια δήλωσαν, σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν επιμόρφωση για τις μαθησιακές δυσκολίες, ότι ο δάσκαλος της συνηθισμένης τάξης μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ, εάν επιδοκιμάζει τους μαθητές για τις προσπάθειές τους, εάν ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και αν εφαρμόζει ειδικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 8.

Γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απόψεις τους για τις πρακτικές με τις οποίες ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με ΕΜΔ

Πρακτικές	ΓΝΩΣΕΙΣ ΑΠΟ: (%)							
	Προπτυχιακές σπουδές		Επιμόρφωση		Προσωπική γνώριμια		ΜΜΕ	
	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
Επιδοκιμασία-μάθηση	55,4	72,6**	49,2	64,4*	65,5	52,1*	66,4	55,1
Τροποποίηση διδασκαλίας	39,9	53,7*	36,5	46,7	44,8	43,6	48,7	39,7
Ανάθεση πρωτοβουλιών	54,4	69,5*	49,2	62,2	62,4	53,2	63,2	55,1
Ομαδικές δραστηριότητες	59,6	74,7*	52,4	68*	66,5	60,6	70,4	58,1*
Παρότρυνση για έκφραση	54,9	68,4*	47,6	62,7*	61,9	54,3	63,8	54,4
Ειδικές δραστηριότητες	42,5	61,1**	28,6	54,2***	49	47,9	51,3	45,6
Άλλη πρακτική	1,6	-	-	1,3	0,5	2,1	0,7	1,5

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Η διδακτική εμπειρία δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ενώ ένα μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμετέχοντες, που δήλωσαν ότι η ενημέρωσή τους για τις μαθησιακές δυσκολίες δεν προέρχεται από τα ΜΜΕ, εκτιμούν ότι ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ, αν τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Επίσης, ένα

μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων, των οποίων οι γνώσεις δεν προέρχονται από προσωπική γνωριμία με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, δήλωσε ότι ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στην αποκατάσταση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με το να επιδοκιμάζει τις προσπάθειες που κάνουν στο μαθησιακό τομέα.

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα περαιτέρω κατάρτισης του δασκάλου της γενικής τάξης, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την κατάρτιση, την ενημέρωση ή τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, υπήρξε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα των γνωστικών αντικείμενων στα οποία κρίνεται σκόπιμη η περαιτέρω κατάρτιση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι γνώσεις για τις ΕΜΔ προέρχονται από την κατάρτιση που έλαβαν κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές δήλωσαν σε σημαντικό μεγαλύτερο ποσοστό, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν αντίστοιχη κατάρτιση, ότι, για να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ο δάσκαλος θα πρέπει να αποκτήσει περισσότερη κατάρτιση στα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα: διδακτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με ΕΜΔ, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δεξιότητες συμβουλευτικής και εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες.

Η ενημέρωση για τις ΕΜΔ από διδακτική εμπειρία σε μαθητές με τέτοιου τύπου δυσκολίες, από τα ΜΜΕ και από προσωπική γνωριμία με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες δεν βρέθηκε να επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το υπό εξέταση θέμα. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμόρφωση για τις ΕΜΔ δήλωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό, σε σύγκριση με όσους δεν είχαν επιμόρφωση, πως οι δάσκαλοι χρειάζεται να κατάρτιστούν περισσότερο ως προς τις δεξιότητες συμβουλευτικής (πίνακας 9). Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων η κατάρτιση προέρχεται από τις προπτυχιακές τους σπουδές πρότειναν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα από τους εκπαιδευτικούς που είχαν επιμόρφωση για τις ΕΜΔ. Ενδεχομένως, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν επιμόρφωση είχαν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις για τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και να διαμορφώσουν μια πιο σφαιρική αντίληψη των προβλημάτων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω της ιδιαίτερης έμφασης που δίνεται στο ζήτημα αυτό, κατά τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Από την άλλη πλευρά, η απουσία σημαντικής συσχέτισης μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας σε μαθη-

τές με ΕΜΑ και των μεταβλητών που αφορούν τα γνωστικά αντικείμενα, στα οποία ο δάσκαλος γενικής αγωγής χρειάζεται περαιτέρω κατάρτιση, αποτελεί ένα εύρημα που ενισχύει την άποψη ότι η διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν επαρκεί ώστε να κινητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν περισσότερη ενημέρωση σε θέματα που αφορούν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των τελευταίων⁴.

Πίνακας 9.

Γνώσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απόψεις τους για τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με ΕΜΑ

Γνωστικά αντικείμενα	ΓΝΩΣΕΙΣ ΑΠΟ: (%)			
	Προπτυχιακές σπουδές		Επιμόρφωση	
	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι
Διδασκαλία	57,4	72,4*	57,1	63,5
Συναισθηματική ανάπτυξη	56,5	70,4*	51,4	63,5
Κοινωνική ανάπτυξη	52,8	62,2	48,6	57,8
Συμβουλευτική	39,8	56,1**	32,9	48,4*
Δεξιότητες μελέτης	45,4	57,1	41,4	51,2
Κοινωνικές δεξιότητες	42,6	57,1*	40	49,2
Άλλο	0,9	-	1,4	0,4

* $p < ,05$ ** $p < ,01$

Συζήτηση

Όπως προαναφέρθηκε, η αιτιώδης σχέση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών δεν έχει ακόμα διευκρινιστεί καθώς, μέχρι σήμερα, έχουν διατυπωθεί πολλές και συχνά αντικρουόμενες απόψεις. Από ορισμένους ερευνητές υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και η επακόλουθη σχολική αποτυχία συντελούν ώστε το παιδί να διαμορφώσει χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και ευθύνονται, ως εκ τούτου, για τις δυσχέρειες που συναντά στην κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του και στην καλλιέργεια των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Σύμφωνα με μια άλλη οπτική, τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

ανάγονται σε νευρολογικής φύσης δυσλειτουργίες, οι οποίες προκαλούν και τις ίδιες τις μαθησιακές δυσκολίες (San Miguel et al., 1997). Από την άλλη πλευρά, πολλές πρόσφατες ερευνητικές μαρτυρίες υπογραμμίζουν ότι η προσαρμογή των μαθητών εξαρτάται από την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των ΕΜΔ, των επιμέρους παραμέτρων της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και μιας σειράς παραγόντων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι συνθήκες εκπαίδευσης του παιδιού και η στάση των εκπαιδευτικών (Donahue & Pearl, 2003· Margalit, 2003). Οι επιδόσεις αλλά και η μείωση του στρες των μαθητών βρίσκονται σε συνάρτηση με την ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολείο (Sangue & Vorpe, in press). Παράλληλα, η αρνητική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή συντελεί στην επιδείνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και οδηγεί το μαθητή στη διαμόρφωση αρνητικής αυτοαντίληψης. Για τους παραπάνω λόγους, η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για την επίδραση της συμπεριφοράς του στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ΕΜΔ θεωρείται ως μία βασική συνιστώσα οποιασδήποτε επιτυχούς παρέμβασης (Montague & Rinaldi, 2001).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, θεωρούν πως τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στον τρόπο με τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τους γονείς και τους συνομηλίκους των μαθητών αυτών και φαίνεται να παραβλέπουν την επίδραση που μπορεί να έχει η στάση και οι χειρισμοί του εκπαιδευτικού στη συναισθηματική και κοινωνική κατάσταση των μαθητών. Η τάση αυτή θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως ένδειξη της περιορισμένης διάθεσης των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στη διαδικασία αποκατάστασης των κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΔ, καθώς η ανάμειξη σε μια τέτοια διαδικασία προϋποθέτει την ανάληψη της ευθύνης για τις συνέπειες της συμπεριφοράς μας στους άλλους. Από την άλλη πλευρά, τα υπό εξέταση αποτελέσματα είναι πιθανό να οφείλονται στην απουσία σχετικής κατάρτισης. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση για τις ΕΜΔ αποδίδουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον τρόπο αντιμετώπισης από την πλευρά των δασκάλων συνάδει με την τελευταία αυτή ερμηνεία.

Το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν πως ο δάσκαλος μπορεί να χειριστεί αποτελεσματικά τη διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί ένα εύρημα που θέτει προβληματισμούς, καθώς η διαταρακτική συμπερι-

φορά αποτελεί ένα συχνό πρόβλημα όχι μόνο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και άλλων μαθητών. Επιπρόσθετα, μπορεί να αντιμετωπιστεί στο χώρο του σχολείου με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών (συστηματική θετική ανατροφοδότηση, διδασκαλία ή παροχή βοήθειας από συνομηλίκους κ.ά.) (Westwood, 2003: 60-76). Ωστόσο, σε σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι η απειθαρχία και η διαταρακτική συμπεριφορά αποτελούν σημαντική πηγή στρες για τους δασκάλους, επειδή οι τελευταίοι αφενός δεν παρατηρούν ιδιαίτερη βελτίωση στη συμπεριφορά των μαθητών και αφετέρου αισθάνονται ότι μπορεί η συμπεριφορά τους να εκληφθεί από τους συνδότες τους ως υπαίτια της εναντίωσης και της απειθαρχίας των συγκεκριμένων παιδιών (Westwood, 2003: 64-65). Τα παραπάνω ενδεχομένως εξηγούν το ότι, όπως υποστηρίζει η Lago-Dellelo (1998), οι δάσκαλοι διαμορφώνουν αρνητική στάση και χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και εμφανίζονται σκεπτικοί όσον αφορά τη σχολική τους ένταξη. Στο πλαίσιο αυτό, τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνά μας ενδέχεται να μαρτυρούν την απροθυμία των δασκάλων να εμπλακούν σε ενέργειες για την αποκατάσταση της διαταρακτικής συμπεριφοράς μέσα στη συνηθισμένη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων συμμετεχόντων, η αποδοχή και το ενδιαφέρον που εκδηλώνει ο δάσκαλος προς το μαθητή συνιστούν τους βασικότερους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στην αποκατάσταση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνουν οι συμμετέχοντες στη χρησιμότητα της επιδοκιμασίας, της ανάθεσης πρωτοβουλιών και της ενθάρρυνσης του μαθητή ώστε να εκφράσει τα συναισθήματά του, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την αναγκαιότητα υιοθέτησης μιας συμβουλευτικής προσέγγισης προς τους μαθητές με ΕΜΔ. Οι στάσεις και οι πρακτικές, που προαναφέρθηκαν, αποτελούν βασικές συνιστώσες της ψυχολογικής στήριξης που είναι απαραίτητη στις περιπτώσεις των μαθητών αυτών: η αποδοχή της προσωπικότητας του μαθητή, η ενσυναίσθητική κατανόηση των προβλημάτων του και η παρότρυνση για έκφραση των συναισθημάτων συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης, στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και στην αντιμετώπιση τόσο των μαθησιακών όσο και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001: 59-66, 78, 87· Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 92-94· Rock et al., 1997).

Από την άλλη πλευρά, πολύ λιγότεροι ήταν οι εκπαιδευτικοί που θεω-

ρούν ότι το να καθοδηγήσουν και να παράσχουν συμβουλές και πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με τρόπους επίλυσης των μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων τους μπορεί να ευνοήσει την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι σχετικά με τη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν οι συγκεκριμένες μορφές κοινωνικής στήριξης⁵ ή δεν θεωρούν ότι οι πρακτικές αυτές επιπουν στην αρμοδιότητά τους. Άλλωστε, αν και συχνά οι μαθητές με ΕΜΑ συχνά έχουν ανάγκη καθοδήγησης, επειδή δυσκολεύονται να ζητήσουν βοήθεια (Martiniz & Semrud-Clikeman, 2004), επισημαίνεται ότι η εκδήλωση ενδιαφέροντος και η καθοδήγηση μπορούν, σε κάποιες περιπτώσεις, να εκληφθούν από το παιδί ως συμπεριφορές που πιστοποιούν τις αδυναμίες του και κατά συνέπεια να φέρουν το αντίθετο αποτέλεσμα ως προς την α-κόνα που διαμορφώνει για τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 104).

Το γεγονός ότι περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν θεωρούν την εφαρμογή ειδικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ως μια πρακτική που μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ΕΜΑ αποτελεί ένα εύρημα που εγείρει προβληματισμούς, καθώς, με βάση τις αναφορές των ίδιων εκπαιδευτικών, στο πρώτο μέρος της έρευνας, οι δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα συγκαταλέγονται μεταξύ των συνηθέστερων προβλημάτων των μαθητών. Συνεκτιμώντας τα δεδομένα αυτά με το ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν δήλωσαν πως χρειάζονται κατάρτιση για την εκπαίδευση των παιδιών σε κοινωνικές δεξιότητες, μπορούμε να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είτε υποτιμούν τη χρησιμότητα παρέμβασης για την ενίσχυση της κοινωνικής ικανότητας των μαθητών, ενδεχομένως λόγω ελλιπούς ενημέρωσης, είτε αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα τέτοιας μορφής παρεμβάσεων. Η τελευταία ερμηνεία ενισχύεται από ερευνητικά δεδομένα που καταδεικνύουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες συχνά δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, λόγω της περιορισμένης τους διάρκειας και των μειωμένων ευκαιριών για μεταβίβαση της μάθησης των δεξιοτήτων στην καθημερινή ζωή (Westwood, 2003: 93-94).

Οι δεξιότητες συμβουλευτικής και η εκπαίδευση σε δεξιότητες μελέτης αποτελούν, επίσης, γνωστικά αντικείμενα που, κατά την άποψη πολλών συμμετεχόντων, δεν είναι αναγκαία για την κατάρτιση των δασκάλων προκειμένου οι τελευταίοι να συμβάλουν στην αποκατάσταση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, η διδα-

σκαλία στρατηγικών μάθησης βοηθά το μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει, πράγμα που επιδρά θετικά όχι μόνο στην επίδοση αλλά και στην αυτοαντίληψή του (Meltzer et al., 2004). Από την άλλη πλευρά, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες συμβουλευτικής επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοεί τόσο τα ίδια τα προβλήματα του παιδιού όσο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό τα βιώνει και εξασφαλίζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής προσέγγισης. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κατάρτιση για τις ΕΜΔ από τις προπτυχιακές τους σπουδές ή από επιμορφωτικά σεμινάρια εκτιμούν, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι όσοι δεν έχουν ανάλογη κατάρτιση, ότι ο δάσκαλος γενικής αγωγής χρειάζεται περισσότερη κατάρτιση σε δεξιότητες συμβουλευτικής και σε θέματα εκπαίδευσης των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες. Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι οι γνώσεις που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους, αποτελούν ερέθισμα για αναζήτηση πιο εξειδικευμένης γνώσης.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι η κατάρτιση για τις ΕΜΔ που παρέχεται μέσα σε ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ικανή να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προς μια θετική κατεύθυνση: οι εκπαιδευτικοί, των οποίων οι γνώσεις προέρχονται από τις προπτυχιακές τους σπουδές ή από επιμορφωτικά σεμινάρια, φαίνεται να θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό, σημαντική τη συνεισφορά του εκπαιδευτικού στην παροχή κοινωνικής στήριξης, στη συμβουλευτική προσέγγιση και στην εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών αντιμετώπισης, όπως είναι η εφαρμογή ειδικών δραστηριοτήτων στην τάξη. Σύμφωνα με σχετικά ερευνητικά δεδομένα, η κατάρτιση και η επιμόρφωση σχετικά με τις ΕΜΔ αλλά και η προϋπηρεσία και η διδακτική εμπειρία των δασκάλων με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών προς τη σχολική αποτυχία και επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης, από την πλευρά τους, για τη σχολική ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Clark, 1997· Forlin et al., 1996· Montague & Rinaldi, 2001). Στην παρούσα έρευνα η διδακτική εμπειρία και η προϋπηρεσία δεν βρέθηκε ότι επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του δασκάλου στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεχομένως, στην Ελλάδα, η πληροφόρηση που έχει ή επιδιώκει να αποκτήσει ο δάσκαλος της γενικής τάξης για τις ΕΜΔ, όταν έχει στην τάξη του μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, πηγάζει περισσότερο από την αναγκαιότητα να

αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του διδακτικού του έργου και, υπό την έννοια αυτή, μπορεί να οφείλεται περισσότερο στην πίεση που ευλόγα βιώνει και όχι σε κίνητρα για ενημέρωση και παροχή βοήθειας. Δεδομένης της απουσίας των δομών που είναι απαραίτητες για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (στήριξη του εκπαιδευτικού από ειδικό προσωπικό, συνδιδασκαλία με ειδικό παιδαγωγό κ.ά.) (Lago-Delleo, 1998· Zigmond & Baker, 1996) στη χώρα μας⁴, είναι πιθανό η εμπειρία που αποκτά ο δάσκαλος διδάσκοντας σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να μην αξιοποιείται και να μην οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε προβληματισμό και αναζήτηση για τις ενέργειες που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών σε έναν τομέα που δεν αφορά άμεσα τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διάκινται ευνοϊκά προς τη φοίτηση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη συνηθισμένη τάξη. Ωστόσο, στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί δεν φάνηκε να γνωρίζουν τις συνέπειες των ΕΜΔ και την επίδραση της δικής τους στάσης και συμπεριφοράς στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Με εξαίρεση τις περιπτώσεις των συμμετεχόντων που έχουν σχετική κατάρτιση από τις προπτυχιακές τους σπουδές ή από συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν να αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει ο δάσκαλος της γενικής τάξης για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι όχι μόνο διδακτικός αλλά και υποστηρικτικός και συμβουλευτικός.

Τις τελευταίες δεκαετίες, στις ΗΠΑ και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες επιχειρείται η εφαρμογή της εκπαίδευσης-για-όλους (inclusive education), η οποία αποσκοπεί στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικοποίησης για όλα τα παιδιά. Για την επιτυχή φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη κρίνεται απαραίτητη η αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών (Zigmond & Baker, 1996). Παράλληλα, στο πλαίσιο μιας πολυπαραγοντικής προσέγγισης των ΕΜΔ, επισημαίνεται η επίδραση της στάσης του δασκάλου στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας (resilience)⁵ των παιδιών. Η κοινωνική στήριξη που παρέχει ο δάσκαλος της γενικής τάξης θεωρείται ως ένας προστατευτικός παράγοντας για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Margalit, 2003).

Η προοπτική της συνεκπαίδευσης των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά υπογραμμίζει ότι, πέρα από τη μετάδοση της γνώσης, ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού έγκειται και στην προαγωγή της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών (Pavri & Monda-Amaya, 2001· Sangue & Voire, in press). Δεδομένου ότι μέχρι σήμερα δεν έχει δοθεί στην Ελλάδα ιδιαίτερη έμφαση στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την ανάληψη του συμβουλευτικού τους ρόλου (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001: 20), θεωρούμε αναγκαία τη θεωρητική κατάρτιση σε σχετικά γνωστικά αντικείμενα και την άσκηση των εκπαιδευτικών σε τεχνικές που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της συμπεριφοράς τους και να υιοθετήσουν μια συμβουλευτική προσέγγιση όχι μόνο για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αλλά για όλα τα παιδιά.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Τα σχετικά αποτελέσματα ανακοινώθηκαν στο Ευρωπαϊκό Συνέδριο «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας».
2. Σημειώνεται ότι 91,3% των εκπαιδευτικών, που είχαν συναντήσει κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση μαθητές με ΕΜΔ, δήλωσαν ότι οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν προβλήματα στο συναισθηματικό ή/και στον κοινωνικό τομέα. Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις.
4. Αξίζει να σημειωθεί ότι από περαιτέρω στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν διδακτική εμπειρία σε μαθητές με ΕΜΔ θεωρούν, σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία, ότι οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν συχνά άγχος ($p < ,05$) και περιορισμένες σχέσεις με τους συμμαθητές τους ($p = ,001$).
5. Η κοινωνική στήριξη μπορεί να λάβει τη μορφή συναισθηματικής στήριξης, πρακτικής βοήθειας ή παροχής πληροφοριών από πρόσωπα που το άτομο θεωρεί σημαντικά για τη ζωή του. Πέρα από τη συναισθηματική στήριξη (εκδηλώσεις αποδοχής, αγάπης, ενδιαφέροντος και κατανόησης), η κοινωνική στήριξη αφορά την πρακτική βοήθεια που προσφέρεται στο άτομο για τις καθημερινές του δραστηριότητες, καθώς και την καθοδήγηση, που αποσκοπεί στο να βοηθήσει το άτομο να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του. Η τελευταία πραγματοποιείται με την παροχή οδηγιών και συμβουλών και με την πληροφόρηση του ατόμου σχετικά με εναλλακτικές προοπτικές και στρατηγικές χειρισμού των προβλημάτων του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Pavri & Monda-Amaya, 2001).
6. Στην Ελλάδα, με βάση το Νόμο 2817/2000, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με τη διάγνωση που γίνεται στα ΚΔΑΥ, μπορούν να φοιτούν σε τμήματα ένταξης ή στη συνηθισμένη τάξη, με παράλληλη στήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Ωστόσο, η διαδικασία διάγνωσης είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και πολλοί μαθητές με μαθησιακά προβλήματα φοιτούν σε τμήματα ένταξης χωρίς να έχει προηγηθεί επίσημη διάγνωση (Βλάχου, 2004).

- χου & Παπαδημητρίου, 2004). Παράλληλα, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών στη συνήθισμένη τάξη δυσχεραίνεται λόγω της απουσίας θεωρητικού πλαισίου για την ένταξη της έλλειψης αναπροσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και της εφαρμογής απαιτήσεων εκπαιδευτικών πρακτικών (βλ. Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).
7. Η ανθεκτικότητα διαμορφώνεται με βάση την αλληλεπίδραση προσωπικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και αφορά τη διαδικασία, η οποία οδηγεί σε θετική προσαρμογή του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με σημαντικές αντιξοότητες (Margalit, 2003).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλάχου, Α. & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). «Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια της βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων "δεικτών ποιότητας"», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 105-123.
- Boetsch, E.A., Green, P.A., & Pennington, B.F. (1996). "Psychosocial correlates of dyslexia across the life span", *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.
- Clark, M. D. (1997). Teacher responses to learning disability: A test of attributional principles, *Journal of Learning Disabilities*, 30, 69-79.
- Δόκου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Donahue, M. L., & Pearl, R. (2003). "Studying social development and learning disabilities is not for the faint-hearted: Comments on the risk/resilience framework", *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 90-93.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). "Inclusive practices: How accepting are teachers?" *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(2), 119-133.
- Lago-Delello, E. (1998). "Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance", *Exceptional Children*, 64(4), 479-492.
- Μακωνιάση-Αοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Margalit, M. (2003). "Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences", *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 82-86.
- Marston, D. (1996). "A comparison of inclusion only, pull-out only and combined service models for students with mild disabilities", *The Journal of Special Education*, 30, 121-132.
- Martiniz, R. S., & Semrud-Clikeman, M. (2004). "Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 411-420.
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R., & Roditi, B. (2004). "Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time", *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 99-108.
- Montague, M., & Rinaldi, C. (2001). "Classroom dynamics and children at risk: A follow up". *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75-83.

- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). "Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities", *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41.
- Nowicki, E. A. (2003). "A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement", *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2001). "Social support in inclusive schools: Student and teacher perspectives", *Exceptional Children*, 67(3), 391-411.
- Pumfrey, P. D., & Reason, R. (1991). *Specific learning difficulties (Dyslexia): Challenges and responses*. London: Routledge.
- Rock, E.E., Fessler, M.A., & Church R. P. (1997). "The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioural disorders: A conceptual model", *Journal of Learning Disabilities*, 30, 245-263.
- Sangue, J., & Vorpe, G. (in press). "Influences professionnelles et personnelles du climat scolaire chez les enseignants et les élèves", *Psychologie du Travail et des Organisations*.
- San Miguel, S. K., Forness, S. T., & Kavale, K. A. (1996). "Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis", *Learning Disability Quarterly*, 19.
- Τσοββλη, Θ. (2003). *Ανισοξία και άγχος: Το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. (1998). "Students with learning disabilities at risk in the middle school: stress, social support, and adjustment", *Exceptional Children*, 65(1), 91-100.
- Westwood, P. (2003). *Commonsense methods for children with special educational needs: strategies for the regular classroom*. London: RoutledgeFalmer.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). "Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement makes a difference?", *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 20-32.
- Zigmond, N., & Baker, J. M. (1996). "Full inclusion for students with learning disabilities: too much of a good thing?", *Theory into Practice*, 35, 26-34.
- Ζώνου-Σιδερίη, Α. (επιμ.) (2000). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ευχαριστίες

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρέτησαν στα εξής δημοτικά σχολεία: Θεσσαλονίκης: 59ο, 306, 107ο, 81ο, 4ο, 41ο, 15ο, 1ο, 506, συνοικιών: 11ο Ευόσμου, 4ο Μενεμένης, 4ο Ευόσμου, 13ο Αμπελόκηπων, 2ο Συκεών, 8ο Σταυροπούλης, 4ο Πολίχνης, 2ο Νεάπολης, 10ο Καλαμαριάς, 206 Καλαμαριάς, περιχώρων: 2ο Κουφαλίων, 2ο Σίνδου, Χαλκηδόνας, 2ο Λαγκαδά, Αητής, 2ο Περαίας, 2ο Πανοράματος, 2ο Θέρμης. Ευχαριστώ θερμά τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Ευχαριστίες οφείλω στις μεταπτυχιακές

φοιτήτριες κ. Ε. Ζιτρίνη και κ. Β. Καναράκη καθώς και στην κ. Μ. Πατοΐδου, υποψήφια διδάκτορα, για τη συνδρομή τους στη συλλογή των ερωτηματολογίων.

Abstract

The aim of this study was to investigate elementary school teachers' views concerning the role of the teacher in dealing with psychosocial problems of children with specific learning disabilities (SLD). A sample of 320 teachers completed a questionnaire constructed for the purpose of the study. Despite the fact that teachers hold positive views toward the use of inclusive practices for students with SLD, the majority of them attributed psychosocial problems of these students to parents' or peers' responses to learning problems. Results suggest that, with the exception of those teachers who had acquired knowledge about SLD during their graduate studies or in-service training, participants do not consider social support and counseling as an integral part of teacher's role.

Μάρω Δόικου-Αυλίδου

Επίκουρη Καθηγήτρια

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Τομέας Παιδαγωγικής

Παύλου Μελά 37, 54622 Θεσσαλονίκη

Τηλ.-Φαξ: 2310 997312

e-mail: maro@edlit.auth.gr