

Λειτουργία τμημάτων ένταξης για μαθητές/τριες γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: Στάσεις και απόψεις των μαθηματικών για τα τμήματα ένταξης

Δημήτριος Αργύρης
dimitarg2006@yahoo.gr

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Μαθηματικών στο 5^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Δρ στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά και τη διδακτική των Μαθηματικών

Περίληψη. Ο θεσμός της συμπερίληψης υποστηρίζει τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης (Τ.Ε.). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί: α) Να διερευνήσει τον τρόπο λειτουργίας των Τ.Ε. σε σχέση με το ωρολόγιο πρόγραμμα. β) Να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται δεκτοί οι μαθητές/τριες στα Τ.Ε.. γ) Ποιοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες. δ) Ποιοι και πώς υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Τ.Ε.. ε) Ποιες είναι οι απόψεις των μαθηματικών των γενικών τμημάτων για τα Τ.Ε.. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη προς τους/τις μαθηματικούς των Τ.Ε. και των γενικών τμημάτων.

Λέξεις κλειδιά: Τμήματα ένταξης, μαθηματικά, μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή: Τμήματα ένταξης για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν προβλήματα στην ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή ή/και τα μαθηματικά. Κατά τον Stevens (1983) ορισμένα από αυτά τα παιδιά έχουν αποδειχθεί προικισμένα στον τομέα των μαθηματικών, ενώ κατά τον Joffe (1990) το 10% των δυσλεξικών έχουν πολύ καλή επίδοση στα μαθηματικά και το 30% δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερα προβλήματα. Οι Miles & Miles (1992) όμως υποστηρίζουν ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν δυσκολίες με μία ή περισσότερες περιοχές των μαθηματικών. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές δυσκολεύονται ή αδυνατούν να παρακολουθήσουν αποτελεσματικά τη διδακτική διαδικασία, όταν το μάθημα δεν ανταποκρίνεται στις δικές τους εκπαιδευτικές και ψυχολογικές ανάγκες. Εν τούτοις, στα γενικά γυμνάσια οι καθηγητές/τριες των μαθηματικών συμπεριφέρονται συνήθως σαν να υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός δρόμος της διδακτικής διαδικασίας και όλοι/ες οι μαθητές/τριες να χαρακτηρίζονται από κοινή ικανότητα και στρατηγική μάθησης. Ο θεσμός της **ένταξης - συμπερίληψης** που υποστηρίζεται από τις περισσότερες χώρες σήμερα, όσο αφορά τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, εισάγει μια παιδαγωγική άποψη που έχει πρόθεση να φέρει σε κοινή διδασκαλία όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με ή χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, διότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας ενός παιδιού συντελείται μέσα από την ποικιλία της συνεύρεσης διαφορετικών ατόμων (Sehrbrock, 2004, Kyriazopoulou & Weber, 2009). Η υλοποίηση της παιδαγωγικής αυτής άποψης έχει υποστηρίξει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) στα γενικά σχολεία και τυγχάνει υψηλής αποδοχής από την εκπαιδευτική κοινότητα (Μουταβελής 2015).

Η επίσημη καθιέρωση θεσμικά της Ειδικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε με τον νόμο 1143 του 1981. Η οργάνωση όμως και λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης ορίστηκε με τον νόμο 1566 του 1985, στον οποίο υποστηρίζεται η ένταξη, με την υιοθέτηση του θεσμού της «ειδικής τάξης». Τα πρώτα τμήματα ένταξης, γνωστά μέχρι το 2000 ως «ειδικές τάξεις» ιδρύθηκαν και λειτούργησαν το 1983 με βάση το προεδρικό διάταγμα 803/82. Από τότε αναπτύχθηκαν με ραγδαίο ρυθμό στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελώντας το επικρατέστερο μοντέλο σχολικής ενσωμάτωσης στον ελληνικό χώρο (Πολυχρονοπούλου 1985; 1986; 2003; 2017). Όμως, μόλις το 2003, τρία χρόνια μετά την έκδοση του νόμου 2817 και τη μετονομασία τους σε «τμήματα ένταξης», ιδρύθηκαν τα πρώτα Τ.Ε σε γυμνάσια ως αποτέλεσμα της ενεργοποίησης του νόμου 2817 του 2000. Με τον νόμο 3699 του 2008 άρθρο 3 ξεκαθαρίζει το τοπίο σχετικά με τον χαρακτηρισμό των μαθητών/τριών ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ατταλιώτου 2017).

Για να ιδρυθεί τμήμα ένταξης απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχουν μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι να έχουν κριθεί από διαγνωστική υπηρεσία και φυσικά να έχει εκδοθεί σχετική εγκύκλιος από το Υπουργείο Παιδείας με θέμα την ίδρυση Τμημάτων Ένταξης, στην οποία θα αναφέρεται η διαδικασία υποβολής των αιτημάτων για ίδρυσή τους. Σε περιπτώσεις συστεγαζόμενων ή γειτονικών σχολικών μονάδων, τα Τμήματα Ένταξης συνενώνονται μέχρι του μέγιστου αριθμού δώδεκα (12) μαθητών ανά Τμήμα Ένταξης (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Το Τμήμα Ένταξης (ΤΕ) λειτουργεί ως υποστηρικτική δομή εκπαίδευσης για τους μαθητές και τις μαθήτριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις σχολικές μονάδες και εμπίπτουν στις κατηγορίες που αναφέρονται στον νόμο 3699/2008, (άρθρο 3, παρ. 1, 2, 3). Στο ΤΕ **δεν** υποστηρίζονται μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση εξαιτίας άλλων αιτιωδών παραγόντων όπως π.χ. αυτοί με γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς δεν εμπίπτουν στην κατηγορία των ατόμων με αναπηρία ή/και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α.).

Οι μαθητές/τριες που πρόκειται να υποστηριχθούν στα ΤΕ θα πρέπει να έχουν:

- γνωμάτευση από το ΚΕΣΥ ή άλλον δημόσιο πιστοποιημένο φορέα
- υπεύθυνη δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί την αξιολόγηση και την υποστήριξη του παιδιού του από τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε) στο ΤΕ.

Σε περιπτώσεις μαθητών/τριων των οποίων η χαμηλή σχολική επίδοση οφείλεται σε διαταρακτική συμπεριφορά, απροσεξία, δυσκολίες στη μάθηση ή άλλες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και για τους/τις οποίους/ες δεν υπάρχει γνωμάτευση από δημόσιο πιστοποιημένο φορέα προτείνεται από τον/την εκπαιδευτικό του γενικού τμήματος που φοιτά ο/η μαθητής/τρια να υποστηριχθεί στο Τ.Ε. από τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε.. Στην περίπτωση αυτή απαιτούνται:

- αντίγραφο από το πρακτικό παιδαγωγικής συνεδρίας στο οποίο να αναφέρονται από τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος οι λόγοι που κρίνεται απαραίτητο ο/η μαθητής/τρια να υποστηριχθεί από τον/την εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε.
- το Βραχυχρόνιο Πρόγραμμα Παρέμβασης (ΒΠΠ) που έχει εφαρμοστεί για το συγκεκριμένο μαθητή/τρια για ελάχιστο χρονικό διάστημα δύο μηνών και τα αποτελέσματά του (Προτείνεται στις σχολικές μονάδες που μπορούν να το εφαρμόσουν)

- υπεύθυνη δήλωση του γονέα ότι επιθυμεί την αξιολόγηση και την υποστήριξη του παιδιού του από τον εκπαιδευτικό Ε.Α.Ε στο Τ.Ε. (Ν. 3699/2008 άρθρο 6, παρ.1.)
- σύμφωνη γνώμη του/της Συντονιστή/στριας (Σύμβουλου Εκπαίδευσης) Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης ή του/της Συντονιστή/στριας (Σύμβουλου Εκπαίδευσης) παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου, έως ότου το παιδί περάσει από διαδικασία γνωμάτευσης (ν. 3699/2008, ΦΕΚ 1088/τ. Β/2-4-2019). Τα Τ.Ε. αποτελούν σήμερα το μοναδικό πρόγραμμα εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών της ένταξης και τον κυριότερο θεσμό υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας των προγραμμάτων των Τ.Ε. (Βλάχου 2017). Λόγω της πολυπλοκότητας των καταστάσεων που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί όσο αφορά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι απολύτως αναγκαία (Γελαστοπούλου 2017). Επιπλέον, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η συνεργασία δεν περιορίζεται μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αλλά υπάρχει ένα σύνολο φορέων και προσώπων που αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό Τ.Ε. για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και είναι: γονείς, ΚΕΣΥ, Σύλλογος Διδασκόντων, Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας, Σύμβουλος ή Συντονιστής/στρια Ειδικής Αγωγής (Βλάχου, Διδασκάλου & Μπέλιου, 2004; Παντελιάδου, 2011).

Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σήμερα να αναπτύξουν έναν ευρύτερο και πολυδιάστατο ρόλο προκειμένου να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες. Οι επιδράσεις που ασκούν στους/στις μαθητές/τριες οι ραγδαίες και ενίοτε αναπάντεχες κοινωνικές αλλαγές, καθώς και οι προκλήσεις του όγκου των πληροφοριών που έχουν να διαχειριστούν, όπως επίσης και το αβέβαιο μέλλον τους, υποχρεώνουν τους/τις εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τα παραδοσιακά διδακτικά πρότυπα. Αν στα προηγούμενα προσθέσουμε τις αναμφισβήτητες πλέον ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζει ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών, το οποίο στα μαθηματικά φθάνει το 8% (Geary, 2004; Ζώνιου – Σιδέρη, 2004; Αργύρης 2010; 2020), αντιλαμβανόμαστε ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, ικανότητες και ευαισθησίες, ώστε να αξιολογήσει τις δυσκολίες και τα ελλείμματα των μαθητών/τριών του/της στα μαθηματικά και να προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια και στήριξη τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό μέρος. Στη χώρα μας, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αξιολογούνται συνήθως από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, σε συνεργασία με τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, και, όσο αυτό είναι εφικτό, με την συνεπικουρία του ΚΕΣΥ, ενώ η ειδική υποστήριξη παρέχεται μέσα στο τμήμα ένταξης (Τ.Ε.).

Πόσο μπορούν όμως οι μαθηματικοί να αξιολογήσουν τις ΕΜΔ των μαθητών/τριών τους, πόσο δηλαδή είναι ενημερωμένοι/ες για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά; Ποια είναι η άποψή τους για τα τμήματα ένταξης; Πόσο και με ποιο τρόπο

βοηθάνε τους/τις μαθητές/τριες τους με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά; Η διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων αποτελεί τον βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, η εργασία επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα παρακάτω βασικά ερωτήματα, τα περισσότερα από τα οποία έχουν ελάχιστα ή καθόλου διερευνηθεί στην ελληνική πραγματικότητα.

- 1) Είναι ενημερωμένοι οι μαθηματικοί των γενικών τάξεων για τις ΕΜΔ στα μαθηματικά;
- 2) Πώς βοηθάνε οι μαθηματικοί των γενικών τάξεων τους/τις μαθητές/τριες με ΕΜΔ;
- 3) Είναι ενημερωμένοι οι μαθηματικοί των γενικών τάξεων για τα Τ.Ε.;
- 4) Θα ήθελαν να συμμετάσχουν στα Τ.Ε.;
- 5) Είναι αποτελεσματική η εφαρμογή των Τ.Ε. για τα μαθηματικά (ωράριο, υλικοτεχνική υποδομή);
- 6) Πώς εισέρχεται ένας/μία μαθητής/τρια στο Τ.Ε.;
- 7) Πώς βοηθάνε οι μαθηματικοί των Τ.Ε. τους/τις μαθητές/τριές τους;
- 8) Ποιες είναι οι προτάσεις των μαθηματικών για τη λειτουργία των Τ.Ε.;

Μεθοδολογία της εργασίας

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα αποτελέσματα δύο ερευνών που πραγματοποιήσαμε στα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια του νομού Αττικής.

Μολονότι οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν πριν 12-13 χρόνια, εντούτοις λόγω αύξησης των ορίων ηλικίας συνταξιοδότησης και του πολύ μικρού αριθμού διορισμών όλο αυτό το διάστημα, πιστεύουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν και σήμερα την πραγματικότητα γύρω από το θέμα που διερευνήσαμε.

Επίσης τα προβλήματα τα οποία εντόπισε η παρούσα έρευνα καθώς επίσης οι προτάσεις και τα συμπεράσματα συμπίπτουν με τα προβλήματα που εντοπίζει και τα συμπεράσματα που διατυπώνει σχετική έρευνα για τα Τ.Ε., η οποία πραγματοποιήθηκε το 2017 (Παπαδημητρίου & Τζιβινίκου, 2019)

Η πρώτη έρευνα μας, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2007-2008 σε γυμνάσια και λύκεια που ανήκουν στις ΔΔΕ της Α Αθήνας, της Β Αθήνας, καθώς και της Α Πειραιά. Η επιλογή των περιοχών αυτών έγινε με στρωματοποιημένη δειγματοληψία, ώστε το δείγμα μας να είναι αντιπροσωπευτικό (έντονο διαπολιτισμικό στοιχείο, χαμηλότερα εισοδήματα, υψηλότερα εισοδήματα). Στη συνέχεια επιλέχτηκαν 40 σχολικές μονάδες (Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια) από τις περιοχές αυτές με απλή τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα απευθυνόταν μόνο σε μαθηματικούς. Στα σχολεία που επιλέξαμε εργάζονταν 135 μαθηματικοί και δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ακριβώς 100 (δηλαδή ποσοστό 74%).

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε στις αρχές του 2009 (Ιανουάριο και Φεβρουάριο) και απευθυνόταν στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια του νομού Αττικής που έχουν Τ.Ε. στα μαθηματικά. Βρέθηκαν μόνο δύο γυμνάσια σε όλο τον νομό Αττικής με Τ.Ε. για τα μαθηματικά. Στα σχολεία αυτά είχαν δημιουργηθεί 15 Τ.Ε., τα παρακολουθούσαν 36 μαθητές/τριες και των τριών τάξεων του γυμνασίου και απασχολούνταν 4 μαθηματικοί! Βέβαια τα τελευταία σχολικά έτη τα Τ.Ε. (από το 2016 και μετά) έχουν αυξηθεί, χωρίς όμως

να έχουν βελτιωθεί τα προβλήματα που εντοπίζουν οι έρευνες (Παπαδημητρίου & Τζιβνίκου, 2019).

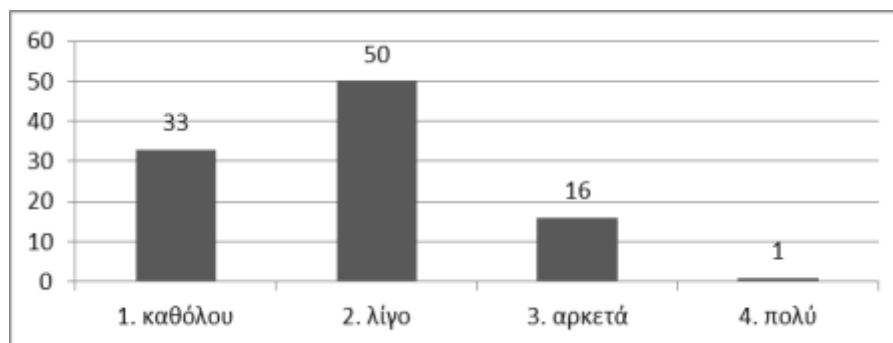
Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε στην πρώτη έρευνα ήταν ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε 26 ερωτήσεις, από τις οποίες στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε τις τέσσερις. Οι 4 αυτές ερωτήσεις είναι όλες κλειστού τύπου, από τις οποίες η πρώτη είναι πολλαπλής επιλογής με μοναδική απάντηση από πεντάβαθμη κλίμακα, και οι υπόλοιπες πολλαπλής επιλογής με μοναδική απάντηση.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή των δεδομένων στην δεύτερη έρευνα ήταν: 1). Κλείδα (άμεσης) παρατήρησης κατά την ώρα διεξαγωγής του μαθήματος στα Τ.Ε. 2). Ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη για τους/τις καθηγητές/τριες. Η κατασκευή της κλείδας παρατήρησης βασίστηκε στη κλείδα της R. Sirota (1983), (όπως αναφέρεται από Παπαστάμου 2001) και προσαρμόστηκε στις ανάγκες της έρευνας με τη βοήθεια του Γιάννη Σαλβαρά και του βιβλίου του «Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας» (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007; 2009).. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν, για να τονίσουν και να ενισχύσουν την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Στο παρόν άρθρο θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε, δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου από την ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς επίσης και τα συμπεράσματα της κλείδας παρατήρησης.

Παρουσίαση και συζήτηση αποτελεσμάτων

Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις αφορούν τους/τις μαθηματικούς των γενικών τάξεων και αναφέρονται στην πρώτη έρευνα.

Έχετε ενημερωθεί για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά;



Σχήμα 1. Ενημέρωση των μαθηματικών για ΕΜΔ στα μαθηματικά.

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα οι μαθηματικοί είναι καθόλου και λίγο ενημερωμένοι/ες σε ποσοστό 83% και μόλις ένα ποσοστό 17% δηλώνει ότι γνωρίζει για τις ΕΜΔ στα μαθηματικά. Η στατιστική διερεύνηση με Pearson chi-square έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της ενημέρωσης με τον χρόνο απόκτησης πτυχίου. Θα αναμέναμε δηλαδή οι νεότεροι/ες μαθηματικοί να ήταν περισσότερο ενημερωμένοι/ες.

Η αρχική μας υπόθεση, H_0 : η ενημέρωση είναι ανεξάρτητη του χρόνου απόκτησης πτυχίου

Ως **νέους** θεωρούμε όσους/ες πήραν πτυχίο μέχρι και το 1990 και ως **παλαιούς** όσους/ες πήραν πτυχίο μετά το 1990.

Πίνακας 1. Χρόνος απόκτησης πτυχίου - ενημέρωση Crosstabulation

*ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ *ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ Crosstabulation*

		<i>ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ</i>		
		<i>ΝΑΙ</i>	<i>ΟΧΙ</i>	<i>Total</i>
<hr/>				
ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΟΚΤΗΣΗΣ ΠΤΥΧΙΟΥ				
ΝΕΟΣ	Συχνότητα	20	38	52
	Συχν. %	55%	59%	58%
ΠΑΛΑΙΟΣ	Συχνότητα	16	26	42
	Συχν.%	45%	41%	42%
<hr/>				
Total	Σύνολο	36	64	100
	Σύνολο%	100%	100%	100%

Πίνακας 2. test Pearson χ^2

Chi-square test

	<i>Value</i>	<i>df</i>	<i>Asymptotic Significance (2-sided)</i>
Pearson chi-Square	59,212	1	0.062
N of valid Cases	100		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι Pearson chi-square είναι $0,062 > 0,05$ οπότε συμπεραίνουμε ότι ισχύει η αρχική μας υπόθεση άρα η ενημέρωση ή καλύτερα το έλλειμμα ενημέρωσης είναι ανεξάρτητη του χρόνου απόκτησης πτυχίου.

Επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της ενημέρωσης και του φύλου των εκπαιδευτικών.

Η αρχική μας υπόθεση H_0 : η ενημέρωση είναι ανεξάρτητη του φύλου.

Ως **όχι** θεωρούμε όσους/ες επιλέγουν καθόλου (1) στην πεντάβαθμη κλίμακα και ως **ναι** τους υπόλοιπους στην ερώτηση 5 του ερωτηματολογίου (παράρτημα)

Πίνακας 3. Φύλο ενημέρωση Crosstabulation

*ΦΥΛΟ *ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ Crosstabulation*

		<i>ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ</i>		
		<i>ΝΑΙ</i>	<i>ΟΧΙ</i>	<i>Total</i>
<hr/>				
ΦΥΛΟ ΑΝΤΡΑΣ	Συχνότητα	19	36	55
	Συχν.%	58%	54%	55%
ΓΥΝΑΙΚΑ	Συχνότητα	14	31	45
	Συχν.%	42%	46%	45%
Total	Σύνολο	33	67	100
	Σύνολο%	100%	100%	100%

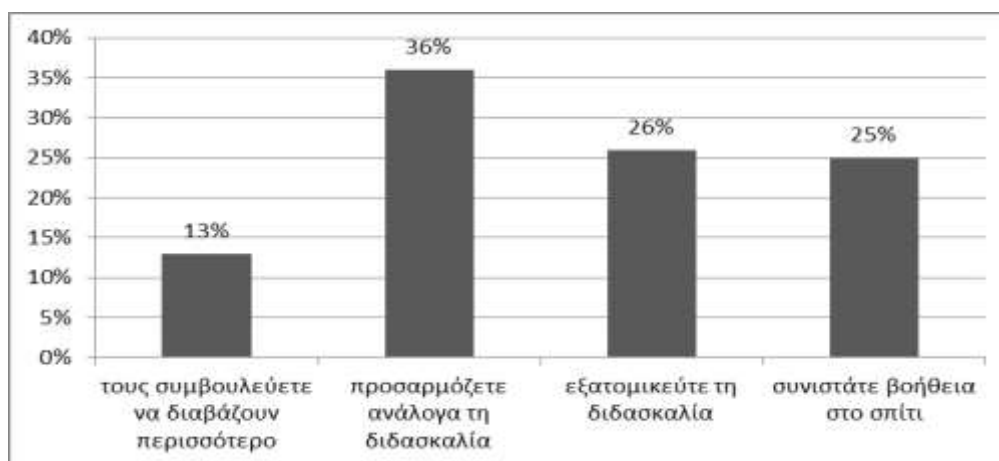
Πίνακας 4. test Pearson χ^2

Chi-square test

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson chi-Square	25,414	1	0.071
N of valid Cases	100		

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι Pearson chi-square είναι $0,071 > 0,05$ οπότε συμπεραίνουμε ότι ισχύει η αρχική μας υπόθεση άρα η ενημέρωση ή καλύτερα το έλλειμμα ενημέρωσης είναι ανεξάρτητη του φύλου.

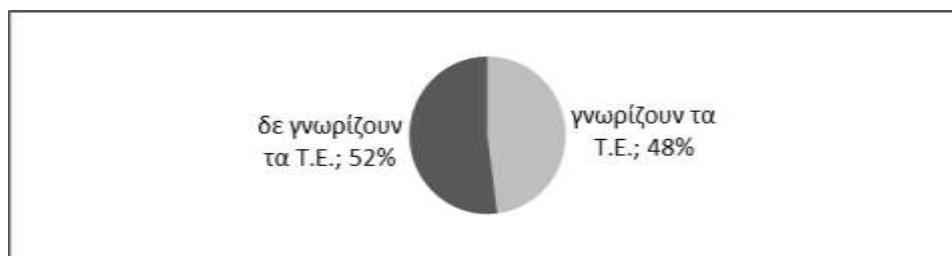
Πώς βοηθάτε τους/τις μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά



Σχήμα 2. Βοήθεια των μαθηματικών προς τους/τις μαθητές/τριες με ΕΜΔ.

Το 13% των εκπαιδευτικών συνιστούν ή μάλλον συμβουλεύουν περισσότερο διάβασμα. Το πρόβλημα για τους/τις μαθητές/τριες με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά και για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, όσον αφορά τη μελέτη, δεν είναι και δεν πρέπει να είναι η ποσότητα της μελέτης, που στα μαθηματικά σημαίνει «λύσε όσες μπορείς περισσότερες ασκήσεις», αλλά η ποιότητα της μελέτης και ο τρόπος που θα προσεγγίσει ο/η μαθητής/τρια τη μαθηματική έννοια μέσα στη σχολική τάξη. Οι δύο επόμενες απαντήσεις δείχνουν ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθηματικούς (62% προσαρμόζουν ή εξατομικεύουν τη διδασκαλία), βοηθούν ή τουλάχιστον προσπαθούν να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες προς τη σωστή κατεύθυνση, αποδεικνύοντας έτσι την ευαισθησία των εκπαιδευτικών, αν λάβουμε υπόψη μας την ελλιπέστατη ενημέρωση και τον τεράστιο όγκο ύλης, κυρίως στα γενικά λύκεια. Θεωρούμε βεβαίως πολύ υψηλό το ποσοστό του 25% που προτείνει βοήθεια στο σπίτι. Νομίζουμε όμως ότι η απάντηση αυτή αναδεικνύει και μία σημαντική παθολογία της ελληνικής παιδείας. Οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί δεν έχουν εμπεδώσει ότι αυτοί/ές είναι που αναλαμβάνουν την κύρια ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών και ότι τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών/τριών θα πρέπει να λύνονται μέσα στο σχολείο με ενισχυτικά μαθήματα, όταν και όπου χρειάζεται.

Γνωρίζετε τα τμήματα ένταξης;



Σχήμα 3. Ποσοστό των μαθηματικών που γνωρίζει τα τμήματα ένταξης.

Εδώ υπάρχει πραγματικά ένα σοβαρό πρόβλημα που αφορά την έλλειψη πληροφόρησης. Τα τμήματα ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν θεσμοθετηθεί από το 2000 και είναι σίγουρο ότι στα σχολεία έχει σταλεί σχετική εγκύκλιος. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγνοια, (ενώ και πολλοί/ές από αυτούς/ές που δηλώνουν ότι τα γνωρίζουν, ίσως τα συγχέουν με τα τμήματα υποδοχής). Έχοντας υπόψη το γεγονός ότι υλοποιήθηκαν ταχύρρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης καθηγητών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών, καταλαβαίνουμε ότι ακόμα και κάποιες καλές πρωτοβουλίες που έχει πάρει η πολιτεία γύρω από ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών είναι άγνωστες, πράγμα που τονίζει την ανεπάρκειά μας σε θέματα διάχυσης της πληροφόρησης και προώθησης καινοτόμων δράσεων προς τις σχολικές μονάδες. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια η ενημέρωση, γενικά για την ειδική αγωγή, κυρίως αδιόριστων εκπαιδευτικών γίνεται με σεμινάρια 400 ωρών, στα οποία οι εκπαιδευόμενοι/ες εκπαιδευτικοί πληρώνουν αρκετά μεγάλα ποσά για την επιμόρφωσή τους, πράγμα που θεωρούμε τουλάχιστον απαράδεκτο. Επίσης, το γεγονός αυτό αναδεικνύει το μεγάλο έλλειμμα σε παιδαγωγικά μαθήματα στα προγράμματα σπουδών των «καθηγητικών» πανεπιστημιακών σχολών, με αποτέλεσμα αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί να αναζητούν επιμόρφωση σε εξωπανεπιστημιακά κέντρα αμφισβητήσιμης επιστημονικής επάρκειας αλλά οπωσδήποτε καλά αμειβόμενα.

Θα προτείνατε τη λειτουργία Τ.Ε.;

Το 60% των μαθηματικών που γνωρίζουν τα Τ.Ε. θα πρότειναν να λειτουργήσουν τα Τ.Ε. στα σχολεία τους. Αλλά ένα επίσης σημαντικό ποσοστό 40% δεν έχουν την ίδια γνώμη, διότι θεωρούν ανέτοιμο το σχολείο σε υποδομή, σε ωράριο και τεχνική υποστήριξη, για να δεχθεί τέτοια τμήματα. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό από αυτούς/ές, που φθάνει το 40%, δέχεται να εργαστεί σε Τ.Ε., αν αυτά λειτουργούσαν στο σχολείο τους.

Οι επόμενες παρατηρήσεις και ερωτήσεις αφορούν τα σχολεία που διαθέτουν Τ.Ε., καθώς επίσης τους/τις μαθηματικούς που εργάζονται σε αυτά και αναφέρονται στη δεύτερη έρευνά μας.

Σχετικά με την υλικο-τεχνική υποδομή και το ωράριο λειτουργίας.

Στον νομό Αττικής λειτουργούν Τ.Ε. στα μαθηματικά μόνο σε δύο γυμνάσια από το σχολικό έτος 2006-2007. Βέβαια από την έρευνα ανακαλύψαμε ότι αίτηση για λειτουργία Τ.Ε. στα μαθηματικά έχουν κάνει περισσότερα από 20 γυμνάσια στον νομό Αττικής, στα οποία όμως δε δόθηκε άδεια λόγω έλλειψης κονδυλίων αλλά και κακού προγραμματισμού. Μετά το 2018 έχουν δοθεί άδειες σε αρκετά γυμνάσια για ίδρυση Τ.Ε. χωρίς όμως να ικανοποιούνται όλες οι αιτήσεις.

Στο 1ο σχολείο λειτουργούν Τ.Ε. μόνο στα μαθηματικά σε αίθουσα 6 περίπου τετραγωνικών μέτρων με 4 θρανία και έναν πίνακα μαρκαδόρου. Στο 2ο λειτουργούν Τ.Ε. σε αρκετά

μαθήματα σε ένα μεγάλο και ζεστό χώρο, στον οποίο όμως τα τμήματα χωρίζονται με πάνινες κουρτίνες. Επιπλέον, τα τμήματα είναι εφοδιασμένα με μικρή βιβλιοθήκη, καρτέλες με αναγραφή σημαντικών τύπων και δύο Η/Υ.

Στο 1ο σχολείο οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν πίνακα και παρακολουθούν το Τ.Ε. φεύγοντας από το γενικό τμήμα κατά την ώρα των μαθηματικών. Στο 2ο σχολείο το μάθημα γίνεται σε στρογγυλό τραπέζι και πίνακα, το πρόγραμμα των Τ.Ε. αλλάζει κυκλικά ανά 15 ημέρες και γίνεται σε ώρες διαφορετικών μαθημάτων, π.χ. μαθηματικά στην ώρα της ιστορίας, ώστε οι μαθητές/τριες να μη χάνουν το ίδιο μάθημα.

Πώς εισέρχεται ένας/μία μαθητής/τρια στο Τ.Ε.;

Στο 1ο σχολείο οι μαθητές/τριες εισέρχονται στο Τ.Ε. αυστηρά με γνωμοδότηση του ΚΕΔΔΥ(ΚΕΣΥ) ή του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου. Στο 2ο σχολείο εισέρχονται είτε με γνωμοδότηση του ΚΕΔΔΥ ή του ιατροπαιδαγωγικού κέντρου είτε μετά την πρόταση του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης. Ο νόμος 3699/2008 συμφωνεί περισσότερο με την επιλογή του 2ου σχολείου.

Θα πρέπει εδώ να καταγράψουμε ένα σοβαρό πρόβλημα που παρατηρήσαμε κατά την παραπάνω επιλογή. Σχεδόν σε όλα τα ΚΕΔΔΥ αλλά και στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα δεν υπάρχει υπεύθυνος/η για τα μαθηματικά του γυμνασίου ούτε κάποιο σταθμισμένο κριτήριο, ώστε να διαπιστωθεί το έλλειμμα στα μαθηματικά και να γίνουν οι ανάλογες προτάσεις. Με την ίδρυση των ΚΕΣΥ τοποθετήθηκαν υπεύθυνοι/ες μαθηματικοί, αλλά τα κριτήρια συνεχίζουν να μην είναι σταθμισμένα. Στο 1ο σχολείο διαπιστώσαμε ότι ένας μαθητής με δυσλεξία αλλά κανένα πρόβλημα στα μαθηματικά (ήταν μάλιστα άριστος) είχε εισέλθει, σχεδόν αναγκαστικά, στο Τ.Ε.. Υπενθυμίζουμε ότι σ' αυτό το σχολείο δεν υπήρχε Τ.Ε. για τα φιλολογικά μαθήματα στα οποία ο μαθητής είχε πραγματικά ανάγκη. Στην περιοχή υπήρχε βέβαια Τ.Ε. για τα φιλολογικά αλλά σε άλλο σχολείο.

Πώς βοηθάνε οι μαθηματικοί των Τ.Ε. τους/τις μαθητές/τριές τους;

Θα παρουσιάσουμε αποτελέσματα που καταγράψαμε με την κλείδα παρατήρησης για τους/τις εκπαιδευτικούς κατά την παρακολούθηση της διδακτικής ώρας και στα 36 Τ.Ε.. Θα δείξουμε τον τρόπο με τον οποίο οι μαθηματικοί των Τ.Ε. βοηθούν τους/τις μαθητές/τριές τους να κατακτήσουν τις μαθηματικές έννοιες.

Η διδακτική ώρα, όπως είναι γνωστό, είναι 45 λεπτά, αλλά μέχρι να εισέλθει ο/η μαθητής/τρια στο Τ.Ε. χάνονται 7 λεπτά. Τα λεπτά αυτά χάνονται, γιατί, όταν χτυπάει το κουδούνι, οι μαθητές/τριες των Τ.Ε. πηγαίνουν πρώτα στο γενικό τμήμα να πάρουν τα πράγματά τους και άδεια από τον/την καθηγητή/τρια του γενικού τμήματος, για να μεταβούν στο Τ.Ε. (συνήθως παρουσία του/της εκπαιδευτικού του Τ.Ε.). Ο/Η καθηγητής/τρια του γενικού τμήματος έχει δικαίωμα να μην τους/τις επιτρέψει να πάνε στο Τ.Ε., αν κρίνει ότι υπάρχει κάποια σημαντική παιδαγωγική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα αν έχει προγραμματίσει κάποιο τεστ.

Έτσι, η διδακτική ώρα κατανέμεται ως εξής από τη μεριά των εκπαιδευτικών:

Πίνακας 5. Κατανομή διδακτικού χρόνου

προσανατολισμός της σκέψης των μαθητών/τριών	4λ	11%
προτυποποίηση ενεργήματος εκμάθησης	15λ	39%
επικύρωση (εξάσκηση) - πιστοποίηση	19λ	50%
σύνολο	38λ	100%

Για τον προσανατολισμό της σκέψης των μαθητών/τριών ο/η εκπαιδευτικός ελέγχει προηγούμενες γνώσεις, εντοπίζει πιθανές δυσκολίες, απαλείφει τις δυσκολίες και βοηθάει να κατανοήσουν προηγούμενα παραδείγματα και ασκήσεις. Πιστεύουμε ότι το 11% του χρόνου, που αντιστοιχεί σε περίπου 4 λεπτά είναι πολύ λίγος για μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, γιατί είναι γνωστά τα προβλήματα μνήμης των μαθητών/τριών αυτών αλλά και τα προβλήματα της ελλειμματικής προσοχής.

Για την προτυποποίηση ενεργήματος εκμάθησης ο/η εκπαιδευτικός δηλώνει τον μαθησιακό στόχο, διατυπώνει εικασίες, τα συνδέει με τις προηγούμενες γνώσεις, παρουσιάζει βήμα-βήμα το μάθημα, διατυπώνει συμπεράσματα και παρουσιάζει παραδείγματα. Ο χρόνος των 15 λεπτών που αφιερώνεται είναι οριακά ανεκτός.

Η επικύρωση και πιστοποίηση, δηλαδή η εξάσκηση και αξιολόγηση, δηλώνουν την επίλυση ασκήσεων από τους/τις μαθητές/τριες με και χωρίς καθοδήγηση, τη διόρθωση των λαθών από τον/την εκπαιδευτικό με ή χωρίς σκαλωσιά βοήθειας ή τη διόρθωση των λαθών από την ομάδα και ανατροφοδότηση. Ο χρόνος που αφιερώνεται είναι 19 λεπτά και θεωρείται οριακά ικανοποιητικός.

Θα πρέπει να παραθέσω επίσης τα εξής σχετικά με τη λειτουργία των εκπαιδευτικών στα Τ.Ε.:

- Παρουσίαση μαθήματος έγινε στα 7 από τα 15 Τ.Ε. που παρακολούθησα, γιατί στα άλλα οι μαθητές/τριες είχαν ήδη παρακολουθήσει το νέο μάθημα στο γενικό τμήμα (δηλαδή γίνεται συνεννόηση, λίγο πριν αρχίσει το μάθημα των δύο εκπαιδευτικών, αν την ώρα που οι μαθητές/τριες θα είναι στο Τ.Ε. ο/η μαθηματικός στο γενικό τμήμα θα προχωρήσει την ύλη παρακάτω).
- Σε 4 από τα 15 Τ.Ε. δόθηκαν φύλλα εργασίας.
- Σκαλωσιά βοήθειας (ως μοντελοποίηση) δόθηκε σε 4 Τ.Ε..
- Χρήση γεωμετρικών οργάνων έγινε σε 2 από τα 5 Τ.Ε. στο μάθημα της γεωμετρίας.
- Χρήση αριθμομηχανής έγινε σε ένα μόνο Τ.Ε..
- Όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε., όπου χρειαζόταν, εργάζονταν με τους μαθητές/τριες εξατομικευμένα.

Από τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι ο/η εκπαιδευτικός του Τ.Ε. προσπαθεί με πολλή ευαισθησία να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριές του/της. Αλλά δεν αξιολογεί επαρκώς την πρόοδο των μαθητών/τριών του/της, μένοντας κυρίως στην καθημερινή αξιολόγηση, όπως προκύπτει από τα παραδείγματα, που λύνουν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του

μαθήματος. Επιπλέον, δε διατηρεί φάκελο εργασιών ή άλλα στοιχεία που θα βοηθούσαν να αξιολογηθούν επαρκώς οι μαθητές/τριές του/της.

Τι προτείνετε για τη λειτουργία των Τ.Ε.;

Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής:

- Λειτουργία περισσότερων Τ.Ε..
- Οριοθετημένο ωράριο λειτουργίας.
- Λειτουργία παράλληλης στήριξης (όπως προβλέπεται από τον νόμο 3699/2008), που επιτέλους τα τελευταία χρόνια έχει προχωρήσει αρκετά αλλά με ελλείμματα σε ό,τι αφορά την ενημέρωση εκπαιδευτικών.
- Ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών, ώστε να αντιμετωπίζουν το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών με περισσότερη σοβαρότητα και ευαισθησία.
- Καλύτερη οργάνωση και υποστήριξη του έργου του/της εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα

Πιστεύουμε ότι από τα παραπάνω μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι ο Έλληνας/ίδα εκπαιδευτικός είναι διαχρονικά ανενημέρωτος/η. Η πολιτεία δείχνει ότι δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στον ρυθμιστικό της ρόλο, διότι αρχικά δεν μπορεί να επιβάλλει στις καθηγητικές πανεπιστημιακές σχολές να προσανατολίσουν τα προγράμματά τους σε περισσότερα παιδαγωγικά μαθήματα, αλλά και τις επιμορφώσεις που μπορεί να προωθήσει τις εμπιστεύεται σε μεγάλο βαθμό στην ιδιωτική πρωτοβουλία κυρίως λόγω έλλειψης των απαιτούμενων κονδυλίων.

Το αίσθημα απομόνωσης και εγκατάλειψης και η έλλειψη παιδαγωγικής υποστήριξης, που συχνά βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, επιδρούν αρνητικά στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους παλεύουν μόνοι/ες απέναντι στα προβλήματα των μαθησιακών δυσκολιών και τις νέες παιδαγωγικές προκλήσεις, με οδηγό την ευαισθησία και κυρίως την προσωπική τους ενημέρωση.

Προτάσεις

Οι παραπάνω προτάσεις που διατυπώνονται από τους/τις εκπαιδευτικούς μάς καλύπτουν σχεδόν απόλυτα. Εμείς από τη μεριά μας θα θέλαμε να εκφράσουμε την ευχή η οικονομική δυσχέρεια, που με όλους τους τρόπους εξαγγέλλεται από τους κάθε λογής ειδικούς και μη, να μην καταδικάσει τα όποια βήματα έχουν γίνει μέχρι τώρα στον χώρο της ειδικής αγωγής, αλλά η πολιτεία να συνεχίσει με περισσότερη ευαισθησία την προσπάθεια των τελευταίων ετών. Εξάλλου, η παιδεία είναι η σημαντικότερη επένδυση που μπορεί να γίνει για το μέλλον ενός λαού.

Αναφορές

- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning disabilities *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4 - 15
- Joffe, L. S. (1990). The mathematical aspects of dyslexia: A recap of general issues and some implication for teaching. *Links*, 15(2), 7-10
- Miles, T. R., & Miles, E. (1992). *Dyslexia and mathematics*. London: Rout ledge
- Sehrbrock, P. M. (2004). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη, (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Α' Τόμος: Θεωρία* (σ. 87-1104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αργύρης, Δ. (2010). Μαθητές του γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και ΤΕ. Στο *Η ειδική αγωγή αφετηρία εξελίξεων στην επιστήμη και στην πράξη*. Αθήνα: Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος <https://www.bookworld.gr/gr/book/bkid/169663/i-eidiki-agogi-afetiria-exelixeon-stin-epistimi-kai-stin-praxi>
- Αργύρης, Δ. (2020). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά – Για μαθητές του Γυμνασίου*. Αθήνα: Οσελότος
- Ατταλιώτου, Κ. (2017). Οι Θεσμοί ΣΔΕΥ-ΕΔΕΑΥ: το Παρελθόν, το Παρόν και το Μέλλον τους. *Θέματα ειδικής αγωγής*, 72, 83-88.
- Βλάχου, Α. (2017). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 61-76). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Βλάχου, Α. Διδασκάλου, Ε., & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των ΤΕ: Οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου, Γ. Κλεφταράς *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Γελαστοπούλου, Μ. (2017). Ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (Επιμ.). *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σελ. 11-42). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Μουταβελής, Α. Γ., (2015). Συγκριτική μελέτη και αξιολόγηση σχετικά με τη δόμηση Προγραμμάτων Τμήματος Ένταξης. Στο Α. Μουταβελής (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση*, 11-14 Απριλίου 2013 (τ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.). *Ειδική Αγωγή: Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαδημητρίου Π., Τζιβινίκου Σ. (2019). Διδακτική παρέμβαση στο πλαίσιο του μοντέλου RTI για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης στα μαθηματικά στο γυμνάσιο. Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών «Επικοινωνία, πληροφόρηση, ενημέρωση και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα». σελ. 98-106. Ηράκλειο Κρήτης: ΙΑΚΕ
- Παπαστάμου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1985). *Δυσλεξία: Ανάγκη για έρευνα*. Νέα Παιδεία 1985, σελ. 51-63
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1986). *Δυσλεξία: Ανάγκη για έρευνα*. Νέα Παιδεία 1986, σελ. 83-91
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. (13^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2017). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ
- Σαλβαράς, Ι., & Σαλβαρά, Μ. (2007). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός
- Σαλβαράς, Ι., & Σαλβαρά, Μ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΩΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
 (παρουσιάζουμε τις 5, 14, 17, 17α)

Φύλο

 άνδρας γυναίκα

2. Χρόνος απόκτησης πτυχίου - Σχολή:

3. Προϋπηρεσία σε έτη:

Στη γενική εκπαίδευση.....

Στην ειδική εκπαίδευση

α. σε ειδικό σχολείο

β. σε τμήμα ένταξης

γ. σε Ε.Ε.Ε.Κ

5. Έχετε ενημερωθεί για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ);

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1	2	3	4	5

14. Πώς αντιμετωπίζετε τους μαθητές με ΕΜΔ;

α. τους συμβουλευετε να διαβάζουν περισσότερο β. προσαρμόζετε ανάλογα τη διδασκαλία γ. συνιστάτε βοήθεια στο σπίτι δ. εξατομικεύετε τη διδασκαλία

ε. άλλο.....

17. Γνωρίζετε τι είναι τμήμα ένταξης;

ναι όχι 17α . **Αν ναι**α. θα προτείνατε τη λειτουργία τμήματος ένταξης στο σχολείο σας για μαθητές με ΕΜΔ β. θα δεχόσασταν να συμμετέχετε στη λειτουργία ενός τμήματος ένταξης

ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
(εργαλείο δεύτερης έρευνας)

ΜΑΘΗΤΕΣ	1ο λεπτό	2ο	3ο	4ο	44ο	45ο
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ							
Ελέγχει προηγούμενες γνώσεις							
Εντοπίζει πιθανές δυσκολίες							
Απαλείφει τις δυσκολίες							
Προσανατολίζει τη σκέψη των μαθητών							
Δηλώνει τον μαθησιακό στόχο							
Προκαλεί μαθησιακή ανησυχία							
Διατυπώνονται εικασίες							
Επίκληση προηγούμενων γνώσεων							
Παρουσίαση νέου μαθήματος βήμα-βήμα							
Διατύπωση συμπερασμάτων							
Παρουσίαση παραδειγμάτων							
Εξάσκηση των μαθητών καθοδηγούμενη							
Εξάσκηση χωρίς καθοδήγηση							
Διόρθωση λαθών από τον εκπ/κο							
Διόρθωση λαθών από του συμμαθητές							
Ανατροφοδοτεί							
Αξιολογεί							
Δίνει φύλλα εργασίας							
Χωρίζει σε ομάδες							
Σκαλωσιά βοήθειας στους μαθητές							
Χρήση αντικειμένων							