

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Δυσκολίες λόγου – ομιλίας και μαθησιακές
δυσκολίες στην εφηβεία: διερεύνηση των
αντιλήψεων εφήβων μαθητών μέσω
ερωτηματολογίου**

**Speech, language and learning difficulties in
adolescence: investigation of teenager students
perceptions through a questionnaire**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ:

Λάμπρου Ζαχαρούλα

Πρασάς Ιωάννης

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Γερονίκου Ελευθερία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης των σπουδών μας, για τη λήψη πτυχίου στη Λογοθεραπεία του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδος. Καθοριστικοί για τη συγγραφή της εργασίας στάθηκαν ορισμένοι άνθρωποι, οι οποίοι πέρα από γνώσεις ,μας πρόσφεραν επιπλέον στήριξη και μας έδωσαν κουράγιο να συνεχίσουμε. Για το λόγο αυτό θα θέλαμε να τους ευχαριστήσουμε θερμά.

Ιδιαίτερα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την υπεύθυνη καθηγήτριά μας, Ελευθερία Γερονίκου για την αλληπάλληλη καθοδήγησή της, τις γνώσει και τις πληροφορίες που μας διέθεσε, αλλά και τη δύναμη που μας πρόσφερε καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ αξίζουν, επίσης, όσοι μας βοήθησαν στην προώθηση των ερωτηματολογίων και στην εύρεση του δείγματος. Βεβαίως, δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε από τις ευχαριστίες και το Γυμνάσιο-Λύκειο Σούρπης Μαγνησίας, που μας πρόσφερε τεράστια βοήθεια. Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας που μέχρι τώρα μας στηρίζουν οικονομικά και ηθικά.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού φαίνεται να έχει απασχολήσει έντονα την Ευρώπη τα τελευταία χρόνια, ενώ ταυτόχρονα στην Ελλάδα έχει πάρει διαστάσεις κοινωνικού φαινομένου. Αυτό οφείλεται ίσως σε ένα συνδυασμό ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και οι οποίοι θα αποτελέσουν αντικείμενο της έρευνας αυτής. Έτσι λοιπόν, σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχολική πραγματικότητα που βιώνουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας και το βαθμό που οι ίδιοι εμπλέκονται σε γεγονότα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μέσω ερωτηματολογίου, το οποίο στάλθηκε και απαντήθηκε ηλεκτρονικά. Το δείγμα που επιλέχθηκε αναφερόταν σε άτομα ηλικίας 12-18 ετών, που βρίσκονται στην εφηβεία και φοιτούν σε σχολεία της Ελλάδας. Τον πρώτο μήνα μετά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, έγινε πιλοτική μελέτη σε δείγμα 20 ατόμων. Η διεξαγωγή της έρευνας διήρκεσε ένα (1) μήνα και το δείγμα περιλάμβανε 204 άτομα.

Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι έφηβοι αναγνωρίζουν από μικρή ηλικία τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ορισμένοι συμμαθητές τους, αναγνωρίζουν την σημαντικότητα της επιπλέον διδακτικής βοήθειας μέσα στην τάξη και το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς γνωρίζουν τι είναι η λογοθεραπεία. Η καθημερινή συναναστροφή των εφήβων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας φαίνεται να είναι περιορισμένη. Επιπλέον, από την έρευνα συμπεραίνεται πως μικρό ποσοστό είναι ενήμερο για τις δομές και τις υπηρεσίες που υπάρχουν για τα παιδιά με δυσκολίες. Σημαντικές ήταν οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με το αν τα παιδιά με δυσκολίες εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όπου τα αποτελέσματα φανερώνουν πως το 30% των παιδιών αυτών θυματοποιείται. Εχθρική συμπεριφορά εκδηλώνεται σε μικρό βαθμό και από παιδιά με δυσκολίες προς τους συμμαθητές τους, αλλά και το αντίστροφο. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να μην έχουν αποκωδικοποιήσει τις συμπεριφορές και τα συναισθήματα ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας και παρουσιάζουν μικρό ενδιαφέρον όσον αφορά την ενημέρωση σχετικά με τα παραπάνω ,αλλά και με το πώς μπορούν να βοηθήσουν.

Συμπερασματικά, χρειάζεται οι λογοθεραπευτές, σε συνεργασία με το σχολείο και την οικογένεια, να στοχεύσουν στην καλύτερη ενημέρωση των παιδιών σχετικά με τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος συμμαθητής τους, για την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων του και τη δόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ τους. Επίσης, οι λογοθεραπευτές έχουν ευθύνη να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση σε όλους τους μαθητές προκειμένου να αναπτυχθούν συμπεριφορές που θα προσφέρουν στην αρμονική συμβίωση των μαθητών στο χώρο του σχολείου και στη ομαλή εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία των δομών και των υπηρεσιών γύρω από την ειδική εκπαίδευση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: εφηβεία, σχολικός εκφοβισμός, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες ομιλίας – λόγου επικοινωνίας

ABSTRACT

The research was conducted through a questionnaire, which was sent and responded online. The sample selected was for those aged 12-18 who are in puberty and are studying in schools in Greece. In the first month after the construction of the questionnaire, a pilot study was conducted on a sample of 20 people. The survey lasted for one (1) month and the sample included 204 individuals. The results show that teenagers recognize the difficulties faced by some of their classmates from a young age, recognize the importance of extra teaching aid within the classroom, and the majority of them know what speech and language therapy is. Daily communication of adolescents with children with learning disabilities and / or speech difficulties - communication seems to be limited. In addition, the research concludes that a small percentage is aware of the structures and services available to children with difficulties. Significant responses were given to whether children with learning disabilities and / or speech and language difficulties are involved in school bullying, where the results show that 30% of these children are victimized. The hostile behavior is manifested to a small extent by children with difficulties with their classmates and vice versa. They do not seem to have decoded the behavior and feelings of a child with learning difficulties and / or speech and language difficulties and are not very interested in being informed about them, but also how they can help. In conclusion, it is necessary that speech therapists, in collaboration with the school and the family, aim at better informing children about the difficulties a classmate might encounter in order to better understand his feelings and build healthy relationships with each other. Also, speech therapists have a responsibility to cultivate empathy among all students in order to develop behaviors that will provide students with harmonious coexistence in the school environment and the smooth development of interpersonal relationships. Finally, it is important to stress the importance of structures and services around special education.

KEY WORDS: adolescence, bullying, learning difficulties, speech and language difficulties

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	i
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:	iii
ABSTRACT	iv
KEY WORDS:	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	vii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο :.....	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. Ορισμός εφηβείας	3
1.1.1.Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών.....	3
1.1.2. Ορισμός διαταραχών ομιλίας – λόγου επικοινωνίας	4
1.1.3. Ορισμός σχολικού εκφοβισμού.....	4
1.2. Εξέλιξη πρωίμων δυσκολιών από την παιδική στην εφηβική ηλικία	5
1.3. Προγνωστικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας.....	6
1.4. Εφηβεία και σχολικός εκφοβισμός	7
1.5. Μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας – λόγου επικοινωνίας και σχολικός εκφοβισμός.....	7
1.6. Δομές και υπηρεσίες στην Ειδική εκπαίδευση.....	8
1.7. Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αντιμετώπιση εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική κοινότητα	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	10
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	10
2.1. Ερευνητικός σκοπός.....	10
2.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα	10
2.1.2. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων και τύποι ερωτήσεων.....	10
2.1.3. Δείγμα.....	11
2.1.4. Χρόνος και χώρος διεξαγωγής	11
2.1.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	13
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	46
ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	46
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	50

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1:Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο.	13
Γράφημα 2: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την ηλικία.	13
Γράφημα 3: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς τη σχολική τάξη.....	14
Γράφημα 4: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου που φοιτούν	14
Γράφημα 5: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το γεωγραφικό διαμέρισμα που ανήκει το σχολείο τους.....	15
Γράφημα 6: Κατανομή συμμετεχόντων που φοιτούν σε σχολεία με Τμήματα Ένταξης	16
Γράφημα 7: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την προηγούμενη φοίτησή τους σε σχολείο με Τμήμα Ένταξης	16
Γράφημα 8: Ποσοστό συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας	17
Γράφημα 9: Ποσοστό των συμμετεχόντων με γονέα ή άλλον στην οικογένεια με δυσκολίες ομιλίας-λόγου.....	17
Γράφημα 10: Ποσοστό των συμμετεχόντων με γονέα ή άλλον στην οικογένεια με δυσκολίες στην επικοινωνία.....	18
Γράφημα 11: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το αν γνωρίζουν τι είναι η παράλληλη στήριξη	18
Γράφημα 12: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το αν γνωρίζουν τι είναι το Ειδικό Σχολείο	19
Γράφημα 13: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη Ειδικού Σχολείου στην περιοχή τους.....	19
Γράφημα 14: Ποσοστό συμπεριφορών που παρατηρούνται μεταξύ συμμαθητών.....	21
Γράφημα 15: Ποσοστό παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όρασης ή ακοής σύμφωνα με τους συμμαθητές τους.....	23
Γράφημα 16: Ποσοστό παιδιών που είχαν συναναστραφεί στο παρελθόν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας	24
Γράφημα 17: Ποσοστό παιδιών που είχαν συναναστραφεί στο παρελθόν με παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες.....	25

Γράφημα 18: Ποσοστό σχολικής επίδοσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας σύμφωνα με τους συμμαθητές τους.....	26
Γράφημα 19: Ποσοστό συχνότητας απομόνωσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας σύμφωνα με τους συμμαθητές τους.....	27
Γράφημα 20: Ποσοστό συχνότητας καθημερινής συναναστροφής των συμμετεχόντων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.....	28
Γράφημα 21: Ποσοστό συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους.....	29
Γράφημα 22: Ποσοστό συναισθημάτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τους συμμαθητές τους..	31
Γράφημα 23: Ποσοστό συναισθημάτων που νιώθουν οι συμμετέχοντες όταν μιλούν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας	32
Γράφημα 24: Ποσοστό αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τους συμμαθητές τους.	34
Γράφημα 25: Ποσοστό των συμμετεχόντων που πιστεύουν ότι στην τάξη δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε όλα τα παιδιά	34
Γράφημα 26: Ποσοστό άποψης των συμμετεχόντων σχετικά με το αν ορισμένοι συμμαθητές τους χρειάζονται επιπλέον βοήθεια μέσα στην τάξη	35
Γράφημα 27: Ποσοστό συναισθημάτων που νιώθουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν μιλούν με συμμαθητές τους σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.....	36
Γράφημα 28: Ποσοστό άποψης των συμμετεχόντων σχετικά με το αν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα προς τους συμμαθητές τους	38
Γράφημα 29: Ποσοστό άποψης των συμμετεχόντων για το αν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας αντιμετωπίζονται εχθρικά από τους συμμαθητές τους	39
Γράφημα 30: Ποσοστό επισκεψιμότητας-συνεργασίας σχολείων με οργανισμούς ή/και σχολεία Ειδικής Αγωγής	40
Γράφημα 31: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με το αν γνωρίζουν τι είναι η Λογοθεραπεία.....	40
Γράφημα 32: Βαθμός αλληλεπίδρασης οικογενειακού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας	41

Γράφημα 33: Ποσοστό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας που δέχεται σχολικό εκφοβισμό σύμφωνα με τους συμμαθητές τους 42

Γράφημα 34: Ποσοστό παιδιών που έχουν βοηθήσει άλλα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας 43

Γράφημα 35: Ποσοστό συμμετεχόντων που παρουσιάζει απορίες σχετικά με κάποιον συμμαθητή του με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας..... 44

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο :

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού παρατηρείται παγκοσμίως. Τα τελευταία χρόνια τα γεγονότα σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας, έχουν σοκάρει και απασχολήσει ιδιαίτερα την κοινή γνώμη. Σε χώρες της Ευρώπης (Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού, 2012), όπως η Αμερική (Nansel et al., 2001) , τα μέτρα για την πρόληψη του φαινομένου αυτού έχουν παρθεί από πολύ νωρίς, σε αντίθεση με την Ελλάδα. Το πρώτο νομοθετικό πλαίσιο που να καταδικάζει τον σχολικό εκφοβισμό, στην Ελλάδα, δημιουργήθηκε το 2015, όπως παραθέτει το Άρθρο 312 του Ποινικού Κώδικα για πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά.

Η εμφάνιση αυτού του κοινωνικού φαινομένου οφείλεται ίσως σε ένα συνδυασμό ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και οι οποίοι θα αποτελέσουν αντικείμενο της έρευνας αυτής. Έτσι λοιπόν, σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχολική πραγματικότητα που βιώνουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας και το βαθμό που οι ίδιοι εμπλέκονται σε γεγονότα σχολικού εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, τα συναισθήματα και οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον.

Επιδημιολογικές έρευνες κάνουν λόγο για πιο έντονη εμφάνιση του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον κατά της περιόδου της εφηβικής ηλικίας (Κοκκέβη κ.α., 2011) . Η ηλικία αυτή αποτελεί περίοδο κατά την οποία συντελούνται έντονες αλλαγές στην ψυχοσύνθεση του νεαρού ατόμου. Αυτό είναι και το ηλικιακό φάσμα όπου θα μελετηθεί σε αυτή την έρευνα (Sahin, 2012).

Αντικείμενο μελέτης θα αποτελέσει η συσχέτιση ανάμεσα στον σχολικό εκφοβισμό και τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες λόγου-ομιλίας επικοινωνίας. Βιβλιογραφικές αναφορές αναφέρουν πως μαθητές με δυσκολίες βρίσκονται στο στόχαστρο για τέτοιου είδους παρενοχλήσεις. Η ομάδα αυτή τείνει να είναι πιο ευάλωτη συναισθηματικά, γεγονός που την τοποθετεί είτε στη θέση του θύματος, είτε σε αυτή του θύτη πολλές φορές, πόσο μάλλον όταν τα παιδιά αυτά βρίσκονται στην εφηβεία (Knox et al., 2007, Κονταρή, 2016).

Από τα ευρήματα των υπάρχουσών ερευνών (Lenneberg, 1967, Duncanetal, 2007) είναι εφικτό να γνωρίζει κανείς τους προγνωστικούς παράγοντες της σχολικής επιτυχίας. Η επίγνωση αυτή από την ήδη πολύ μικρή ηλικία του παιδιού δίνει τη δυνατότητα πρόωμης πρόληψης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών ή/και των διαταραχών ομιλίας-λόγου επικοινωνίας.

Οι πρώιμες δυσκολίες που εντοπίζονται στην παιδική ηλικία εξελίσσονται με το πέρασ των χρόνων και αποτελούν πολλές φορές δείκτες των δυσκολιών που εντοπίζονται στην εφηβική ηλικία (LEITÃO et al., 1997, Catts et al., 1987). Για το λόγο αυτό χρήσιμο είναι γονείς και ειδικοί να γνωρίζουν τις δομές και τις υπηρεσίες που υπάρχουν για την εξυπηρέτηση ατόμων με τις παραπάνω δυσκολίες. Σύμφωνα με το νόμο υπ' αριθμόν 3699/2008, για την Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες, σε αυτές περιλαμβάνονται η παράλληλη

στήριξη, τα Τμήματα Ένταξης ,οι Ειδικές Τάξεις και οι αυτοτελείς σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εφήβων για τις μαθησιακές δυσκολίες και τις δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας . Κατά πόσο δηλαδή, οι έφηβοι γνωρίζουν , αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο αυτές τις δυσκολίες, και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των τυπικών εφήβων και εκείνων με δυσκολίες. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν, θα δώσουν μια νέα οπτική όσον αφορά την εκτίμηση του θέματος για μια πιο αποτελεσματική ιεράρχηση της θεραπευτικής παρέμβασης των λογοθεραπευτών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο από 1 Μαρτίου του 2019 έως 31 Μαρτίου του 2019 μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία μοιράστηκαν σε εφήβους διαδικτυακά. Συνολικά απαντήθηκαν 204 ερωτηματολόγια από διάφορους νομούς της Ελλάδας.

1.1. Ορισμός εφηβείας

Στην εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου, η μετάβαση από την παιδική στην ενήλικη ζωή, σηματοδοτείται από μια πληθώρα αλλαγών σε όλους τους τομείς της προσωπικότητάς του. Η περίοδος αυτή των έντονων αλλαγών, ονομάζεται εφηβεία και διακρίνεται σε τρεις περιόδους, την προεφηβεία (11-13 ετών), την κυρίως εφηβεία (14-18 ετών) και την όψιμη εφηβεία ή μεταεφηβεία (18-21 ετών).

Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ο έφηβος αντιμετωπίζει ραγδαίες ορμονικές αλλαγές, οι οποίες τον οδηγούν σε έντονη αναζήτηση του εαυτού του. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στο άτομο αφορούν σωματικές και γνωστικές αλλαγές, αλλά και αλλαγές στη συμπεριφορά, την ψυχολογία και την κοινωνικότητα του ατόμου (Μάνδουλα κ.α., 2013). Το άτομο βιώνει έντονα συναισθήματα, όπως ανασφάλεια, άγχος, σύγχυση, τα οποία του προκαλούν μια τάση για απομόνωση και μια έντονη επιθυμία για αυτονομία και ενηλικίωση στην προσπάθειά του να τα ξεπεράσει. Η δυσκολία του εφήβου να εκφράσει όλα αυτά τα έντονα συναισθήματα που βιώνει αντικατοπτρίζεται στη συμπεριφορά του, η οποία συχνά είναι έντονα αντιδραστική.

Κάποια χαρακτηριστικά της εφηβείας είναι:

- Τάση για απομόνωση
- Νευρικότητα
- Αποστροφή από τις σχολικές υποχρεώσεις
- Έντονες ψυχολογικές μεταπτώσεις
- Έντονα εχθρικές και επιθετικές συμπεριφορές
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης
- Άγχος
- Ευάλωτοι στην επιρροή από συνομήλικους
- Ισχυρογνωμοσύνη
- Εγωκεντρισμός
- Παρορμητικότητα

Μέσα από τον κυκεώνα των αλλαγών, η σκέψη του εφήβου ωριμάζει καθώς αποκτά και αναπτύσσει καινούργιες γνωστικές ικανότητες οι οποίες του επιτρέπουν να δίνει καινούργια ερμηνεία στο κόσμο γύρω του, αλλά και στον εαυτό του. Τελικός και απόλυτος στόχος του εφήβου είναι η ανακάλυψη και ο προσδιορισμός της ταυτότητάς του.

1.1.1.Ορισμός μαθησιακών δυσκολιών

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς διαταραχές, οι οποίες οφείλονται σε δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και επηρεάζουν την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων που εισέρχονται σε αυτόν.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει γενικότερα μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με δυσκολίες στην ακρόαση, την ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τη μαθηματική σκέψη και τις ικανότητες συλλογισμού.

Σύμφωνα με τα σταθμισμένα τεστ, που ελέγχουν τις παραπάνω δεξιότητες, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται όταν η σχολική επίδοση του μαθητή είναι σημαντικά κατώτερη από εκείνη που αναμένεται για την ηλικία του, τη σχολική του τάξη και τον δείκτη νοημοσύνης του. Ο βαθμός δυσκολιών για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιείται για το καθ' ένα από αυτά.

1.1.2. Ορισμός διαταραχών ομιλίας – λόγου επικοινωνίας

Οι διαταραχές λόγου επικοινωνίας, αναφερόμενες και ως γλωσσικές διαταραχές, ή οι διαταραχές ομιλίας μπορούν να προκύψουν κατά την περίοδο της ανάπτυξης του ανθρώπου και χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην κατανόηση ή στην παραγωγή του λόγου και της γλώσσας, ή στη χρήση της γλώσσας στο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο. Έτσι, άτομα με αυτές τις δυσκολίες βρίσκονται εκτός των ορίων της κανονικής εξέλιξης που αναμένεται για την ηλικία και το επίπεδο της πνευματικής τους λειτουργίας. Τα προβλήματα ομιλίας και γλώσσας δεν οφείλονται σε κοινωνικούς ή πολιτισμικούς παράγοντες (π.χ. τοπικές διαλέκτους) και δεν εξηγούνται πλήρως από ανατομικές ή νευρολογικές ανωμαλίες. Η τεκμαιρόμενη αιτιολογία για αυτές τις διαταραχές λόγου ή γλώσσας είναι περίπλοκη και σε πολλές μεμονωμένες περιπτώσεις είναι άγνωστη (ICD – 11).

1.1.3. Ορισμός σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός ή αλλιώς «bullying» είναι ένας όρος που διερευνήθηκε και χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από το Νορβηγό καθηγητή ψυχολογίας D. Olweus (1970). Σύμφωνα με τον Olweus, το bullying ορίζεται ως μια επαναλαμβανόμενη, σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά από ένα ή/και περισσότερους μαθητές προς έναν άλλον με σκοπό την θυματοποίησή του μέσα από μια σχέση που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας (σωματικής ή/και συμβολικής).

Η εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως:

- άμεση /σωματική βία
- άμεση /λεκτική βία
- έμμεση/συναισθηματική-ψυχολογική βία
- σεξουαλική παρενόχληση και κακοποίηση
- ηλεκτρονικός εκφοβισμός

Για παράδειγμα, οι άμεσες επιθέσεις γίνονται με κατά μέτωπο επίθεση από το θύτη όπως, χτυπήματα και χειρονομίες ή ακόμα και έμμεσων με τη μορφή του εξευτελισμού της απαξίωσης και της κοινωνικής απομόνωσης ή του αποκλεισμού από την ομάδα.

Βεβαία, θα ήταν καλό να γίνουν οι εξής διαχωρισμοί προκρινόμενου να αποσαφηνιστεί και να προσδιοριστεί ο όρος σχολικός εκφοβισμός από την σχολική βία-σύγκρουση και το πείραγμα.

Εν αντιθέσει με τον παραπάνω ορισμό για τον σχολικό εκφοβισμό - «bullying», η σχολική βία-σύγκρουση είναι η αμοιβαία θυματοποίηση δύο μαθητών με την ίδια ισχύ (σωματική, ψυχολογική ή λεκτική). Τέλος, το πείραγμα χαρακτηρίζεται από μια ευχάριστη ανταλλαγή σχόλιων μεταξύ φίλων που δεν έχουν στόχο την μείωση ή την σκόπιμη ψυχολογική ή συναισθηματική βλάβη του συμμαθητή τους όπως γίνεται στην περίπτωση του bullying.

1.2. Εξέλιξη πρώιμων δυσκολιών από την παιδική στην εφηβική ηλικία

Όταν μιλάμε για διαταραχές συνήθως δίνουμε ένα καθοριστικό τίτλο έτσι ώστε να περιγράψουμε με επιστημονικούς όρους την συμπτωματολογία που αντιμετωπίζει ένα περιστατικό. Ωστόσο, πολλές φορές στην κλινική πράξη μπορεί να είναι διαταραγμένοι περισσότεροι από έναν τομείς όσον αφορά την επικοινωνία του ατόμου και να μην εμπίπτει στα στενά πλαίσια ενός ορισμού μιας διαταραχής. Τα υποσυστήματα που συνθέτουν τον λόγο και την ομιλία του ατόμου ορίζονται με σαφήνεια και το καθένα αποτελεί το δικό του κομμάτι σαν από αυτόνομους ξεχωριστούς κύκλους που όσο διαφορετική λειτουργία και αν τελεί ο καθένας τους βρίσκονται όλοι μαζί ενωμένοι στο κέντρο προκειμένου να επιτευχθεί η ανώτατη λειτουργία του λόγου, η επικοινωνία (Bloom et al, 1978, Καμπανάρου, 2000)

Η σχέση μεταξύ αυτών των υποσυστημάτων χτίζονται, εξελίσσονται και εμπλουτίζονται με το πέρασ των χρόνων στη ζωή του ανθρώπου. Από την πρώιμη κιόλας ηλικία τα αναπτυξιακά ορόσημα διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη αυτών και αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για την εξέλιξη της επικοινωνίας αλλά και της γενικότερης γνωστικής, ψυχοσυναισθηματικής και κοινωνικής ζωής του ατόμου (Paul, 1995).

Μια διαταραχή που εξελίσσεται από την πρώιμη ηλικία μπορεί να φέρει το παιδί σε μειονεκτική θέση σε σχέση τους συνομήλικούς του και να σταθεί εμπόδιο στην ομαλή ανάπτυξη της παιδικής του ηλικίας, εάν δεν αντιμετωπιστεί εγκαίρως. Επιπρόσθετα, όπως τονίσαμε, το τελικό αποτέλεσμα της επικοινωνίας συντίθεται από επιμέρους συνιστώσες που όλες μαζί συνδέονται για τον τελικό σκοπό. Μια διαταραχή λοιπόν, μπορεί να επηρεάσει αυτό το δεσμό και να δημιουργήσει μια διαταραχή σε ένα άλλο υποσύστημα που μέχρι πρωτινός δεν υπήρχε. Για παράδειγμα, μια φωνολογική διαταραχή μπορεί να είναι η αιτία μίας λάθους εκφοράς ενός φωνήματος, που όμως αν δεν αντιμετωπιστεί εγκαίρως αυτή η φωνολογική διαταραχή μπορεί να μετατραπεί με τη σειρά της σε αρθρωτική διαταραχή (LEITÃO et al. 1997) και μετέπειτα στην εφηβική ηλικία σε μαθησιακές δυσκολίες (Catts et al., 1987, Gillon, 2000).

Συμπερασματικά, εάν οι πρώιμες διαταραχές δεν αντιμετωπιστούν εγκαίρως είναι πιθανό να εξελιχθούν έως και την εφηβική ηλικία. Αυτό επηρεάζει τη λειτουργικότητα του ατόμου, το οποίο συνεχώς αλλάζει, και ειδικά στο συγκεκριμένο ηλικιακό φάσμα όπου οι

ψυχοσυναισθηματικές εξελίξεις και οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τείνουν να είναι μεγεθυμένες και πολύ απαιτητικές (Fosse et al., 2004, Buckley et al., 2006).

1.3. Προγνωστικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες στην προσχολική ηλικία που μπορούν να προβλέψουν κατά ένα μέρος τη σχολική επιτυχία ενός παιδιού. Οι παράγοντες αυτοί εξαρτώνται πολλές φορές από το ίδιο το περιβάλλον ή έχουν να κάνουν με δεξιότητες που το άτομο έχει ή αποκτά.

Το ιστορικό της οικογένειας αποτελεί τον πρώτο και κύριο προγνωστικό παράγοντα γλωσσικής ανάπτυξης του λόγου και της ομιλίας που θα αναπτύξει το παιδί, παρόλα αυτά δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα (Κατή, 2001), καθώς τα ερεθίσματα από το περιβάλλον μπορούν σε μεγάλο βαθμό να ανατρέψουν τα πράγματα. Αυτά έχουν να κάνουν κατά κύριο λόγο με την ομιλία των γονιών και κατά πόσο το παιδί εκτίθεται σε αυτή (Κυριακοπούλου, 2018). Όταν το περιβάλλον του παιδιού είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, τότε η κατανόηση και η ομιλία του παιδιού αναπτύσσονται με μεγαλύτερη ευκολία, ενώ όταν δίνεται η απαραίτητη προσοχή από τους γονείς στο παιδί, το τελευταίο αναπτύσσει περισσότερα κίνητρα για μάθηση.

Το παιδί, μέχρι την ηλικία των πέντε (5) ετών, θα πρέπει να είναι σε θέση να ακολουθεί απλές εντολές, που δε συνοδεύονται από χειρονομίες, να ανταποκρίνεται σε ερωτήσεις του τύπου "τι- ποιος- πότε- που- πως- γιατί", να κατονομάζει αντικείμενα και να γνωρίζει τη χρήση τους. Παράλληλα, θα πρέπει να είναι ικανό να κατανοεί τις αντίθετες έννοιες, να ανταποκρίνεται σε ακουστικά ερεθίσματα, να κατανοεί μια ιστορία και να μπορεί να απαντήσει σε ερωτήσεις πάνω σε αυτή. Σημαντικό είναι, επίσης, η ομιλία του να είναι κατανοητή από άτομα που δεν ανήκουν στην οικογένεια του και οι προτάσεις που χρησιμοποιεί να ξεπερνούν τις περισσότερες φορές τις τρεις με τέσσερις λέξεις. Επιπλέον, το παιδί δε θα πρέπει να παρουσιάζει σχεδόν καμία αρθρωτική δυσκολία. Καλό δείκτη αποτελούν και η ακούσια συμμετοχή του παιδιού σε συζητήσεις με συνομηλικούς ή ενήλικες, η διατύπωση ερωτήσεων προς αυτούς ή ο σχολιασμός καταστάσεων και η γενικότερη αντίληψη του κόσμου γύρω τους (Lenneberg, 1967).

Άλλες δεξιότητες που είναι καλό να έχει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας είναι και οι κινητικές δεξιότητες, όπου συμβάλουν στην γνωστική ανάπτυξη και αργότερα στη γραφή, η αντίληψη των απλών μαθηματικών εννοιών, που συμβάλει όχι μόνο στις μαθηματικές ικανότητες αλλά και στην ανάγνωση, όπως έχει αποδειχθεί από έρευνες, αλλά και μια πρώτη επαφή με τα γράμματα και την ανάγνωση. Η συγκέντρωση, η προσοχή και η δυνατότητα αυτοελέγχου, καθώς και οι ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής συμπεριφοράς προβλέπουν την καλύτερη ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολείο, περισσότερα κίνητρα για μάθηση και μια υγιή σχέση με τους συμμαθητές και τους δασκάλους του (Duncanetal, 2007).

1.4. Εφηβεία και σχολικός εκφοβισμός

Όπως αναφέρθηκε στον ορισμό της εφηβείας, η περίοδος αυτή είναι πολύ ιδιαίτερη όσον αφορά την ψυχοσύνθεση του ατόμου, καθώς οι έντονες αλλαγές που συμβαίνουν οδηγούν τον έφηβο σε σύγχυση. Ο έφηβος παλεύει να ξεπεράσει μέσα του τα αισθήματα ανασφάλειας και μειωμένης αυτοπεποίθησης, που βιώνει σε μεγάλο βαθμό αυτή την περίοδο. Τείνει να είναι ανήσυχος, νευρικός, ευσυγκίνητος, να απογοητεύεται εύκολα και να έχει εχθρική συμπεριφορά. Το γεγονός ότι ο έφηβος προσπαθεί να πάει κόντρα στις ανασφάλειες και τους φόβους του, τον οδηγεί σε έντονες αντιδράσεις και επιθετικότητα προς τους άλλους, με αποτέλεσμα πολλές φορές να συμπεριφέρεται βίαια και εκδικητικά. (Λιασκώνης κ.α., 2014, Van Orden et al. 2012).

Οι αλλαγές που βιώνουν μέσα τους οι έφηβοι ,είναι μια μορφή εσωτερικής βίας την οποία έχουν την ανάγκη να εκφράσουν και εξωτερικά. Η βίαιη και η εχθρική συμπεριφορά που εκφράζουν, είναι μια μορφή δύναμης και υπεροχής, που τους προσδίδει ασφάλεια και σιγουριά. Για τους παραπάνω λόγους η περίοδος αυτή αποκτά μεγάλο ενδιαφέρον για τους ερευνητές, αφού φαίνεται πως τα περισσότερα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού καταγράφονται την περίοδο της εφηβείας (Μπεζέ, 1998).

1.5. Μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας – λόγου επικοινωνίας και σχολικός εκφοβισμός

Είναι δύο οι τύποι θύματος που υφίστανται τον εκφοβισμό. Αυτοί διακρίνονται σε παθητικό και προκλητικό θύμα. Από τη μία πλευρά, τα χαρακτηριστικά των παθητικών θυμάτων που εντοπίζονται στην παιδική ηλικία είναι η ανασφάλεια, το άγχος, η μειωμένη κοινωνικότητα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η σωματική αδυναμία και η ευαισθησία. Από την άλλη πλευρά, τα προκλητικά θύματα παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και συγκέντρωσης, όπως υπερκινητικότητα, αδυναμία ελέγχου και επιθετική συμπεριφορά, που προκαλούν αναστάτωση στους συμμαθητές τους (Mishna, 2003)

Τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν και οι δύο τύποι θύματος φαίνεται πως συνάπτουν με αυτά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Παρόλα αυτά, τα παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες δεν αναλαμβάνουν μόνο το ρόλο του θύματος, αλλά πολλές φορές και αυτόν του θύτη.

Συνήθως, ο τύπος της δυσκολίας του κάθε παιδιού, το καθιστά αυτόματα στον αντίστοιχο ρόλο θύτη ή θύματος. Αυτό έχει να κάνει με τα χαρακτηριστικά της κάθε διαταραχής (Lugnegard et al., 2011) και την προσωπικότητα του παιδιού. Παιδιά με νοητική υστέρηση ή/και αυτισμό παρουσιάζουν μειωμένη ενσυναίσθηση και πρόβλεψη των συνεπειών (Sheard et al., 2001) , σε συνδυασμό με μειωμένη ανεκτικότητα στην απογοήτευση, έντονο αίσθημα του θυμού, αυξημένο άγχος και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Το προφίλ αυτό ταιριάζει εξίσου στο ρόλο του θύτη αλλά και σε αυτόν του θύματος (Grills & Ollendick, 2002, Olweus, 1993).

Πολύ συχνά οι μαθησιακές δυσκολίες είναι συνυφασμένες με διαταραχές της συμπεριφοράς και ΔΕΠ-Υ. Χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα, η αδυναμία ελέγχου, η μειωμένη ενσυναίσθηση και η εχθρική συμπεριφορά λόγω απογοήτευσης. Αυτό θέτει αυτόματα τα παιδιά με δυσκολίες σε κίνδυνο εμπλοκής σε βίαια περιστατικά, με ακόμα μεγαλύτερο κίνδυνο την περίοδο της εφηβείας (Maag & Reid, 2005 όπ. αναφ. στο Ζακοπούλου κ.α., 2013). Δύσκολα παιδιά με τέτοιου είδους δυσκολίες γίνονται συμπαθή από τους συμμαθητές τους (Μακροβίτης & Τζουριάδου, 1991, όπ. αναφ. στο Ζακοπούλου κ.α., 2013) , λόγω μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων (Sansonet al, 2002), γεγονός που καθιστά πιθανή τη συσχέτισή τους είτε με το ρόλο του θύτη είτε με αυτόν του θύματος (Montes & Halterman, 2007) .

1.6. Δομές και υπηρεσίες στην Ειδική εκπαίδευση

Οι δομές και οι υπηρεσίες που διατίθενται για εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και γλωσσικές δυσκολίες είναι οι εξής:

Τμήμα Ένταξης:

Το τμήμα ένταξης είναι μια δομή της Ειδικής Αγωγής, η οποία λειτουργεί μέσα στα γενικά σχολεία, ως ξεχωριστό τμήμα. δέχεται μαθητές όλων των ηλικιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και χρησιμοποιεί εξειδικευμένα προγράμματα εκπαίδευσης, ομαδικά ή ατομικά. Δικαίωμα φοίτησης σε αυτή έχουν μαθητές με γνωμάτευση από διαγνωστική υπηρεσία ή/και χωρίς γνωμάτευση, που παρουσιάζει ειδικές δυσκολίες σύμφωνα με αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ή του σχολικού συμβούλου.

Παράλληλη στήριξη:

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε γενικά σχολεία χωρίς τμήματα ένταξης και μόνο σε ειδικές περιπτώσεις μαθητών, που εγκρίνονται από το ΚΕΣΥ(Κεντρικό Συμβούλιο Υγείας). Ο μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία θα πρέπει να μπορεί να ανταποκριθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης του και στις σχολικές εκδηλώσεις. Στόχος της παράλληλης στήριξης είναι να οδηγήσει σταδιακά το μαθητή στην αυτονομία μέσα στη σχολική τάξη.

Αυτοτελείς σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ):

α) Νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, τμήματα πρώιμης παρέμβασης εντός των νηπιαγωγείων για μαθητές μέχρι το 7^ο έτος της ηλικίας τους και δημοτικά σχολεία ειδικής αγωγής για μαθητές έως 14 ετών.

β) Γυμνάσια ειδικής αγωγής για μαθητές έως 19 ετών.

γ) Λύκεια ειδικής αγωγής για μαθητές έως 23 ετών.

δ) Ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια, με πενταετή διάρκεια και επαγγελματική εκπαίδευση.

ε) Ειδικά επαγγελματικά λύκεια , με τετραετή διάρκεια.

στ) Εργαστήρια ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) , με διάρκεια φοίτησης 5 έως 8 χρόνια.

Τμήματα Ειδικής Αγωγής/ Ειδικές τάξεις:

Τα τμήματα ειδικής αγωγής ή αλλιώς ειδικές τάξεις ανήκουν σε κανονικές εκπαιδευτικές μονάδες και σε αυτά εφαρμόζονται προγράμματα ειδικής αγωγής. Σε αυτά φοιτούν μαθητές από κανονικά σχολεία, με προβλήματα στη σχολική συμπεριφορά. Οι περιπτώσεις μαθητών ποικίλουν, ενώ τα προγράμματα αυτά στοχεύουν περισσότερο στην ψυχολογική υποστήριξη παρά στην αποκατάστασή.

1.7. Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αντιμετώπιση εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική κοινότητα

Την τελευταία δεκαετία έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ερευνών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή αλλιώς «bullying». Τα στοιχεία των ερευνών αυτών ανοίγουν την συζήτηση για την εξέλιξη και την στρατηγική αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού, κάθε φορά με νέα οπτική.

Όσον αφορά την ξένη βιβλιογραφία και τις χώρες του εξωτερικού, οι έρευνες της τελευταίας δεκαετίας δείχνουν πως το ποσοστό στο οποία κυμαίνεται ο σχολικός εκφοβισμός είναι περίπου στο 20%-30% (Spriggs et al., 2007, Levy et al., 2017, Nansel et al., 2001). Συνεχίζοντας, όταν το ενδιαφέρον στέφεται σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας και τη συσχέτισή τους με το «bullying», το ποσοστό κυμαίνεται στο 22% (Rose et al., 2012, Knox et al., 2007). Οι έρευνες αυτές αποδεικνύουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες θυματοποιούνται πιο συχνά από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε μεταanalύσεις αυτών των στοιχείων οι πρώτοι, συνήθως εμφανίζονται ως ενήλικες με ασταθή επαγγελματική απασχόληση, μικρότερες ευκαιρίες στην κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη καθώς και φτωχότερη ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Snowling et al., 2001, Fosse et al., 2004, Buckley et al., 1987/2006, Howlin et al., 2000).

Η ελληνική βιβλιογραφία έχει δείξει, επίσης, μεγάλο ενδιαφέρον για την διερεύνηση και τη μελέτη αυτού του φαινομένου. Το ποσοστό του σχολικού εκφοβισμού ,που συμβαίνει την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, βρίσκεται σε ποσοστό 15,9% (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008, Ασημόπουλος κ.α., 2007, Καλούρη κ.α., 2012). Ενώ άλλες ευρωπαϊκές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφέρουν ότι το ποσοστό του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα φτάνει έως και το 25% (Ψάλτη, 2009, Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού, 2012). Ωστόσο, αν και υπάρχουν έρευνες που επιστούν την προσοχή τους σε διαταραχές που έχουν να κάνουν με την ανάπτυξη του παιδιού, αυτές επικεντρώνονται συνήθως σε μια πιο μικρή ηλικιακή κλίμακα και σε συγκεκριμένη συμπτωματολογία χωρίς περισσότερη ανάλυση στην μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου. Βέβαια, οι έρευνες ενισχύουν και επισφραγίζουν τα στοιχεία της ξένης βιβλιογραφίας ,όπου αναφέρει πως παιδιά με δυσκολίες τείνουν να θυματοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Flynt, 2004), με ποσοστό 30% (Τσιόλκα, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα που τρέφουν οι έφηβοι για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας, και το αντίστροφο. Τα παιδιά με δυσκολίες εμπλέκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό σε καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στόχος της έρευνας αυτής είναι να κατανοήσει σε γενικές γραμμές «το γιατί». Για το λόγο αυτό οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται στα συναισθήματα και τις στάσεις που εκφράζουν αλλά και αποκομίζουν τυπικής ανάπτυξης έφηβοι, 12-18 ετών, από παιδιά με δυσκολίες και το πώς αυτοί αντιλαμβάνονται την κοινωνική αλληλεπίδραση στο χώρο του σχολείου. Ταυτόχρονα διερευνάται το αν υπάρχει ενημέρωση από το σχολείο και την οικογένεια. Οι απαντήσεις θα καθορίσουν στο τέλος τη στάση των λογοθεραπευτών και το πώς θα ήταν καλό να κινηθούν με βάση τις ανάγκες των εφήβων.

2.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετώνται διαμορφώνονται ως εξής:

- Δημογραφικά Ερωτήματα
- Υπάρχει ενημέρωση;
- Τι δυσκολίες εντοπίζονται;
- Πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης άλλα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας;
- Πώς βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας την καθημερινή συναναστροφή τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;
- Πώς μπορούν οι λογοθεραπευτές να υποστηρίξουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας;

2.1.2. Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων και τύποι ερωτήσεων

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι δειγματοληπτική και βασίζεται στη συλλογή δεδομένων, τα οποία οι ερευνητές στη συνέχεια θα διερευνήσουν, θα περιγράψουν και θα ερμηνεύσουν. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε και απαντήθηκε διαδικτυακά. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ένα σύνολο ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, βαθμονόμησης και διαβαθμισμένης κλίμακας. Επιπλέον, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις ελέγχου της αξιοπιστίας.

2.1.3. Δείγμα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε εστίασε σε εφήβους ηλικίας 12 με 18 ετών, οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία διαφόρων γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 205 ερωτηματολόγια, αλλά από το δείγμα απορρίφθηκε μία περίπτωση εφήβου, όπου οι απαντήσεις του θεωρήθηκαν ανάρμοστες. Έτσι το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 204 ερωτηματολόγια εφήβων, ανάμεσα στους οποίους δεν είναι γνωστό ποιοι είναι τυπικής ανάπτυξης και ποιοι όχι. Η πλειοψηφία των εφήβων φοιτά σε σχολεία γενικού τύπου και τα περισσότερα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τα δημογραφικά διαμερίσματα της Θεσσαλίας και της Στερεάς Ελλάδας.

2.1.4. Χρόνος και χώρος διεξαγωγής

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου για τη διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε διάρκεια δύο (2) μηνών. Πριν από την επίσημη διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε, διαδικτυακά, πιλοτική μελέτη διάρκειας ενός μήνα. Η πιλοτική μελέτη είχε ως στόχο της να οδηγήσει στην τελική διαμόρφωση των ερωτηματολογίων, μέσω αλλαγών που έγιναν σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων. Έπειτα, υλοποιήθηκαν αλλαγές με σκοπό την τελική αναδιαμόρφωση του ερωτηματολογίου και την επίσημη δημοσίευσή του στο διαδίκτυο. Η επίσημη έρευνα διήρκεσε ένα (1) μήνα. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας «GoogleForms» και στη συνέχεια μοιράστηκαν και συμπληρώθηκαν διαδικτυακά.

2.1.5. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Είναι γνωστό πως το να εξασφαλίσει κανείς άδεια για ερευνητικούς σκοπούς σε δημόσια σχολεία από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, γεγονός που θα εμπόδιζε τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πριν τη λήξη του ακαδημαϊκού έτους. Για το λόγο αυτό τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τυχαία σε παιδιά από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των ερευνητών.

Πιο αναλυτικά, δόθηκε στους συμμετέχοντες το ερωτηματολόγιο με τίτλο «Η διερεύνηση των απόψεων των εφήβων για τις μαθησιακές δυσκολίες και τις δυσκολίες ομιλίας-λόγου και επικοινωνίας που εντοπίζονται στην εφηβική ηλικία». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε πρώτα πιλοτικά, με τη διανομή του ερωτηματολογίου σε 20 συμμετέχοντες, οι οποίοι βοήθησαν στον εντοπισμό τυχόν λαθών, σημείωσαν παρατηρήσεις και διατύπωσαν απορίες. Στη συνέχεια, έγιναν οι κατάλληλες τροποποιήσεις σύμφωνα με τα συμπεράσματα από την πιλοτική έρευνα, οι οποίες οδήγησαν στην ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε σε ορισμένες ηλεκτρονικές πλατφόρμες, οι οποίες έγιναν γνωστές στα παιδιά μέσω των ερευνητών με γραπτό ή προφορικό μήνυμα. Επίσης, έγινε γνωστός ο σκοπός της έρευνας και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου προτού συμπληρωθεί. Συμπληρωματικά, μέσα στο ερωτηματολόγιο οι ερευνητές καλωσόριζαν τους συμμετέχοντες με ένα ενημερωτικό φυλλάδιο, ενώ παράλληλα τους διαβεβαίωναν πως η συμμετοχή είναι ανώνυμη και πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Οι

περισσότερες ερωτήσεις ήταν υποχρεωτικό να συμπληρωθούν, με εξαίρεση ορισμένες ερωτήσεις ανάπτυξης που ήταν στην κρίση κάθε συμμετέχοντα αν ήθελε να απαντήσει.

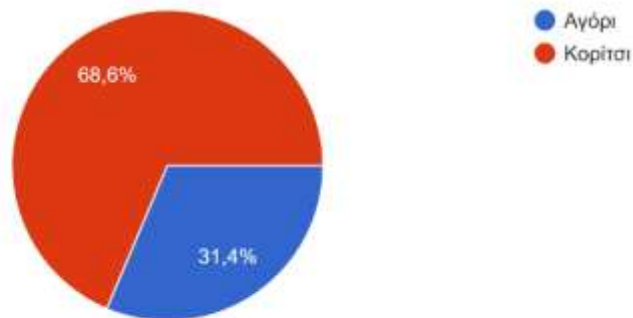
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες. Η σειρά που εμφανίζονται τα ερωτήματα είναι η ίδια με αυτή που παρουσιάστηκαν και στο ερωτηματολόγιο.

Φύλο

204 απαντήσεις

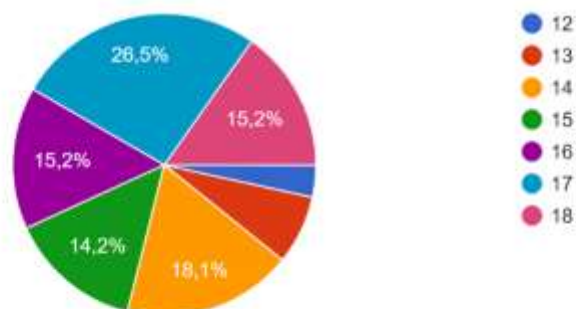


Γράφημα 1: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το φύλο.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (Γράφημα 1) το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν γυναικείου φύλου με 68,6 %, ενώ το αντρικό φύλο αποτέλεσε το μικρότερο ποσοστό με 31,4%.

Ηλικία

204 απαντήσεις

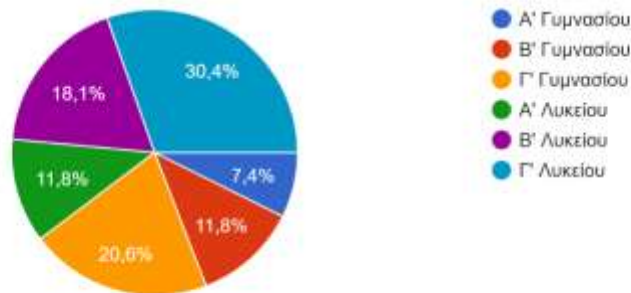


Γράφημα 2: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς την ηλικία.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν μαθητές ηλικίας από 12 έως 18 ετών. Όπως φαίνεται στο γράφημα 2, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν ηλικίας 17 ετών (26,5%), και έπειτα ακολουθούν με φθίνουσα σειρά οι ηλικίες 14 ετών (18,1%), 16 και 18 ετών (15,2%), 15 ετών (14,2%), 13 ετών (7,4%) και τέλος 12 ετών (3,4%).

Τάξη

204 απαντήσεις

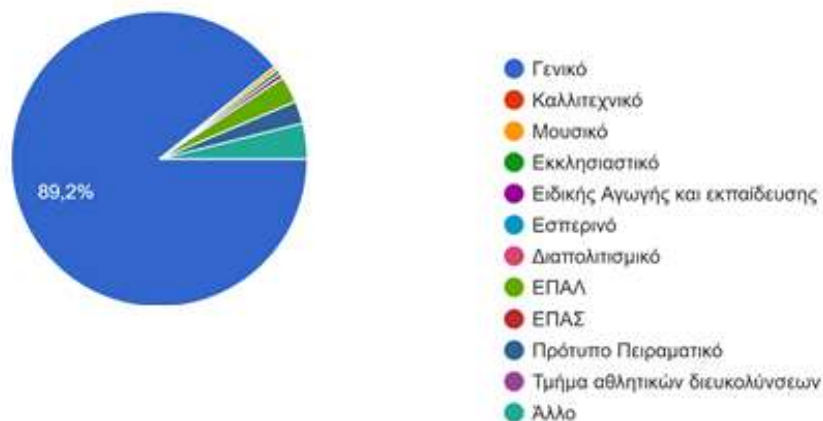


Γράφημα 3: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς τη σχολική τάξη.

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν μαθητές που ανήκαν στις τάξεις του Γυμνασίου και Λυκείου. Όπως φαίνεται στο γράφημα 3, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τις τάξεις τις Γ' Λυκείου (30,4%) όπου συμπλήρωσαν και το μεγαλύτερο ποσοστό, και στη συνέχεια με μικρότερα ποσοστά ακολούθησαν οι τάξεις τις Γ' Γυμνασίου (20,6%), Β' Λυκείου (18,1%), Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου (11,8%) και τέλος τις Α' Γυμνασίου (7,4%).

Σχολείο

204 απαντήσεις

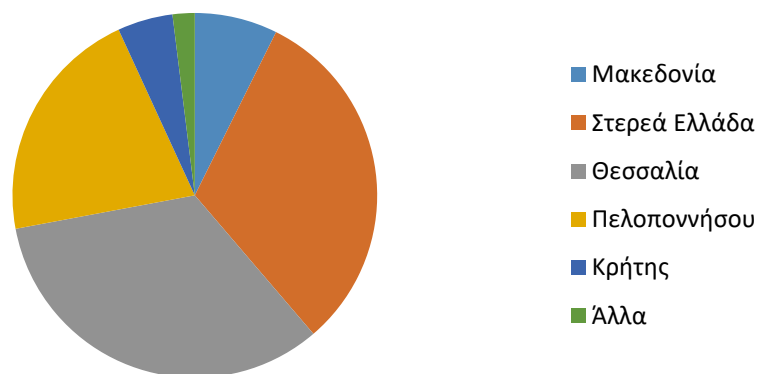


Γράφημα 4: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση τον τύπο σχολείου που φοιτούν

Όπως φαίνεται στο γράφημα 4, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων φοιτά σε σχολείο Γενικού τύπου με ποσοστό 89,2% και στη συνέχεια ακολουθούν το Επαγγελματικό Λύκειο με 2,9%, το Πρωτότυπο πειραματικό με 2,5%, το Ειδικής Αγωγής και εκπαίδευσης με 0,5%, το Εκκλησιαστικό με 0,5% και τελευταίο το Μουσικό με 0,5%. Το 3,9% απάντησε «άλλο».

Σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα ανήκει το σχολείο σας;

204 απαντήσεις

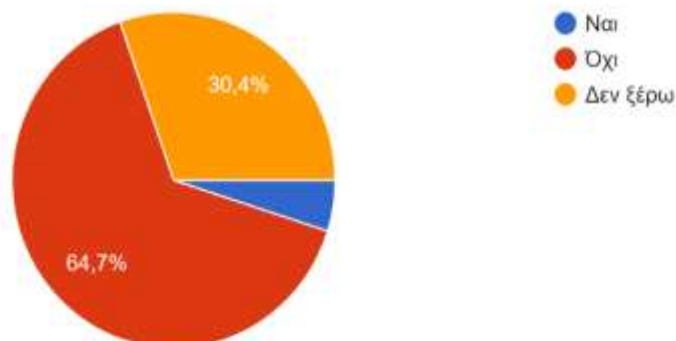


Γράφημα 5: Κατανομή συμμετεχόντων ως προς το γεωγραφικό διαμέρισμα που ανήκει το σχολείο τους

Όπως απεικονίζεται στο γράφημα 5, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ανήκε στο γεωγραφικό διαμέρισμα της Θεσσαλίας, με σύνολο 68 παιδιά και ακολουθούν, η Στερεά Ελλάδα με 64 παιδιά, η Πελοπόννησος με 43, η Κρήτη με 10 παιδιά, ενώ σε άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα ανήκαν 4 συμμετέχοντες.

Έχει το σχολείο σας Τμήμα Ένταξης;

204 απαντήσεις

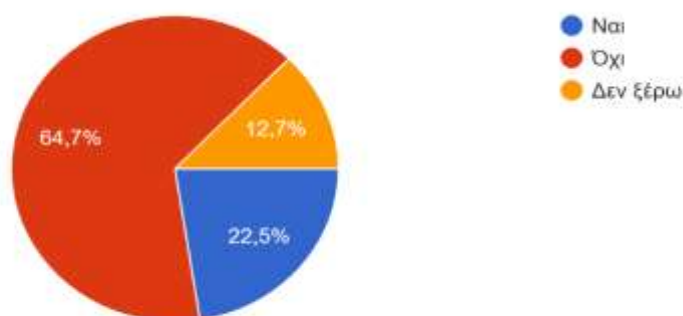


Γράφημα 6: Κατανομή συμμετεχόντων που φοιτούν σε σχολεία με Τμήματα Ένταξης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το αν στο σχολείο τους υπάρχει τμήμα ένταξης (γράφημα 6) το 64,7% των συμμετεχόντων απάντησε πως στο σχολείο τους δεν υπάρχει, ενώ το 4,9% απάντησε πως υπάρχει. Το υπόλοιπο 30,4% απάντησε πως δεν γνωρίζει.

Πηγαίνατε στο παρελθόν σε σχολείο με Τμήμα Ένταξης; (π.χ. στο Δημοτικό σχολείο)

204 απαντήσεις

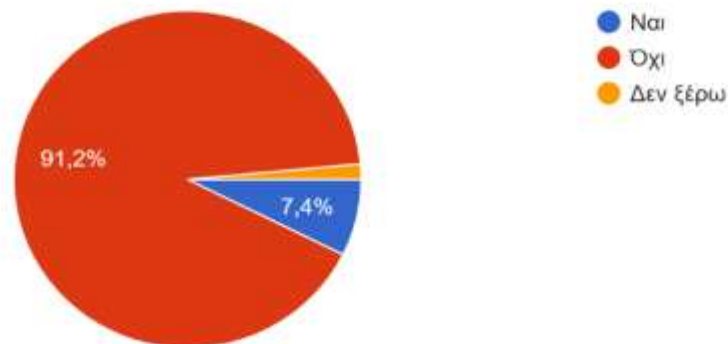


Γράφημα 7: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση την προηγούμενη φοίτησή τους σε σχολείο με Τμήμα Ένταξης

Σύμφωνα με το γράφημα 7, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, με ποσοστό 64,7%, απάντησε αρνητικά στο αν είχε το σχολείο τους Τμήμα Ένταξης στο παρελθόν, ενώ μόλις το 22,5 % απάντησε θετικά. Τέλος, ένα ποσοστό της τάξης του 12,7% απάντησε πως δε γνωρίζει εάν στο παρελθόν υπήρχε Τμήμα Ένταξης στο σχολείο τους.

Έχετε κάνει ποτέ λογοθεραπεία;

204 απαντήσεις

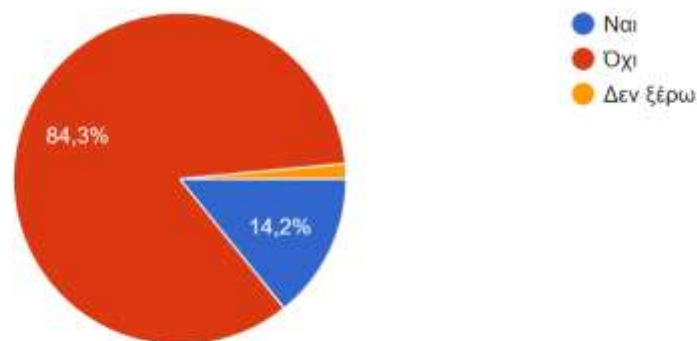


Γράφημα 8: Ποσοστό συμμετεχόντων που έχουν παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το αν οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας (γράφημα 8) σε ποσοστό 91,2% βρίσκονται εκείνοι που δεν έχουν παρακολουθήσει ποτέ λογοθεραπεία, ενώ σε ποσοστό 7,4% βρίσκονται αυτοί που απάντησαν θετικά. Τέλος, το ποσοστό 1,5% απάντησε ότι δεν γνωρίζει εάν έχει παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας.

Υπάρχει γονέας ή άλλος στην οικογένεια που δεν μιλάει καθαρά;

204 απαντήσεις



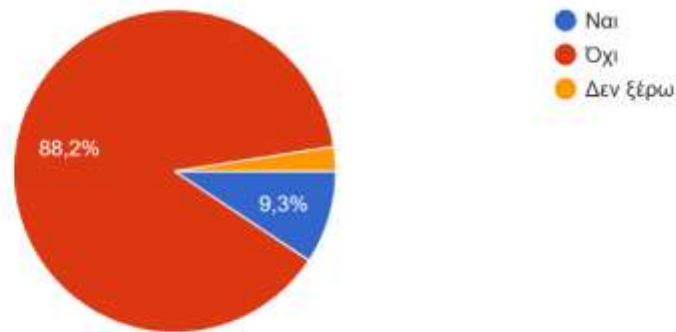
Γράφημα 9: Ποσοστό των συμμετεχόντων με γονέα ή άλλον στην οικογένεια με δυσκολίες ομιλίας-λόγου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το αν υπάρχει γονέας ή άλλος στην οικογένεια με δυσκολίες ομιλίας-λόγου (γράφημα 9), το 84,3% των συμμετεχόντων απάντησε

πως δεν υπάρχει, ενώ το 14,2% απάντησε πως υπάρχει. Τέλος, το 1,5% δεν έχει γνώση για το αν υπάρχει γονέας ή άλλος στην οικογένεια που δεν μιλά καθαρά.

Υπάρχει γονέας ή άλλος στην οικογένεια που να έχει κάποια δυσκολία στην επικοινωνία;

204 απαντήσεις

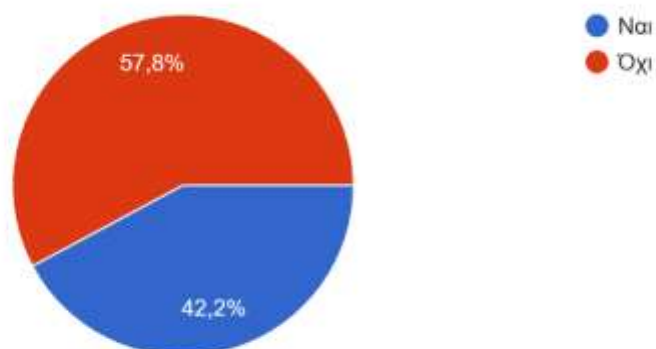


Γράφημα 10: Ποσοστό των συμμετεχόντων με γονέα ή άλλον στην οικογένεια με δυσκολίες στην επικοινωνία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το αν υπάρχει γονέας ή άλλος στην οικογένεια με δυσκολίες στην επικοινωνία (γράφημα 10) το 88,2% των συμμετεχόντων απάντησε πως δεν υπάρχει, ενώ το 9,3% απάντησε πως υπάρχει. Τέλος, το 2,5% δεν έχει γνώση για το αν υπάρχει γονέας ή άλλος στην οικογένεια με δυσκολίες στην επικοινωνία.

Γνωρίζετε τι είναι παράλληλη στήριξη;

204 απαντήσεις

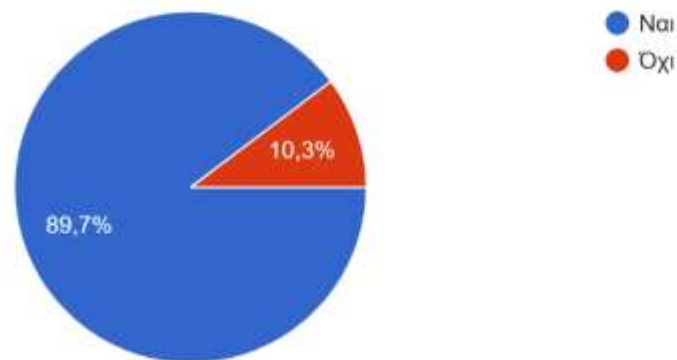


Γράφημα 11: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το αν γνωρίζουν τι είναι η παράλληλη στήριξη

Από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τι είναι η παράλληλη στήριξη (γράφημα 11) φαίνεται πως το 57,8% δεν γνωρίζει τι, σε αντίθεση με το υπόλοιπο 42,2% όπου γνωρίζει.

Γνωρίζετε τι είναι το Ειδικό Σχολείο;

204 απαντήσεις

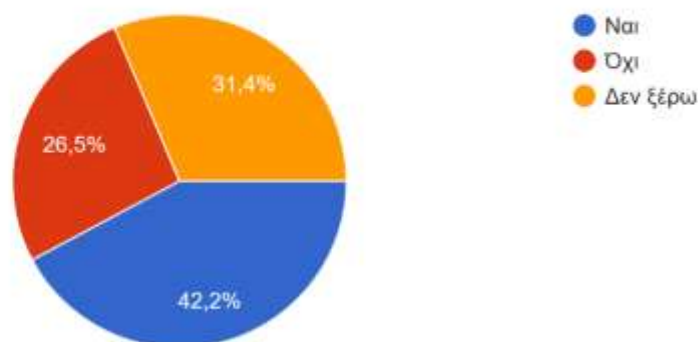


Γράφημα 12: Κατανομή συμμετεχόντων με βάση το αν γνωρίζουν τι είναι το Ειδικό Σχολείο

Από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες γνωρίζουν τι είναι το Ειδικό σχολείο (γράφημα 12) θετικά απάντησε το 89,7%, εν αντιθέσει με το 10,3% όπου απάντησε αρνητικά.

Υπάρχει Ειδικό Σχολείο στην περιοχή σας;

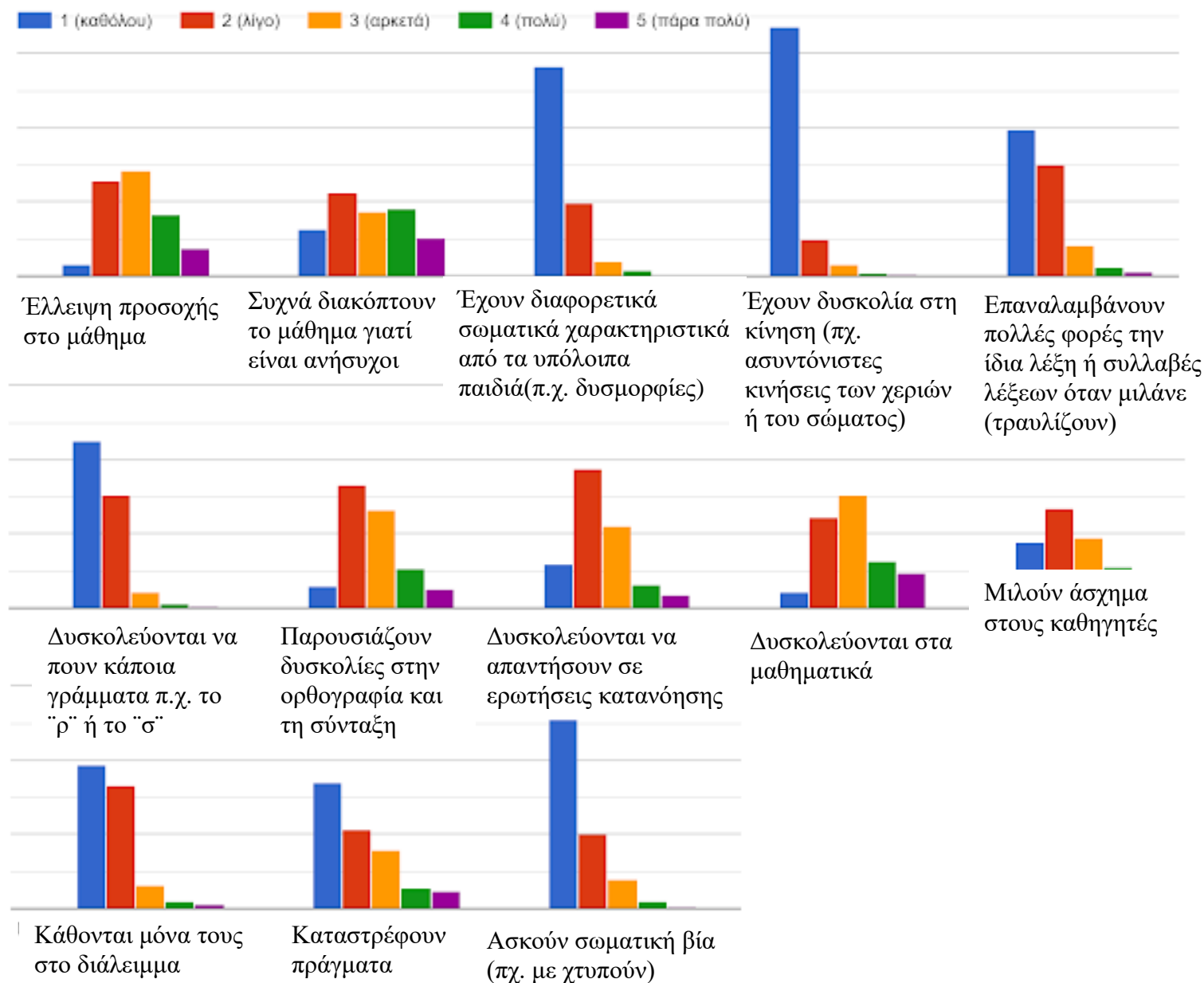
204 απαντήσεις



Γράφημα 13: Ποσοστό συμμετεχόντων με βάση την ύπαρξη Ειδικού Σχολείου στην περιοχή τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το αν οι συμμετέχοντες έχουν στην περιοχή τους Ειδικό σχολείο (γράφημα 13) απάντησαν θετικά το 42,2% ενώ, με 31,4% απάντησαν εκείνοι που δεν είναι σίγουροι και με 26,5% όσοι δεν έχουν Ειδικό Σχολείο στην περιοχή τους.

Σε τι βαθμό παρατηρείτε κάτι από τα παρακάτω στους συμμαθητές σας;



Γράφημα 14: Ποσοστό συμπεριφορών που παρατηρούνται μεταξύ συμμαθητών

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις συμπεριφορές που παρατηρούνται μεταξύ συμμαθητών που απεικονίζεται στο γράφημα 14, οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν από το 1 (δεν συμβαίνει καθόλου) έως 5 (συμβαίνει πάρα πολύ) την κάθε συμπεριφορά που εντοπίζουν στους συμμαθητές τους :

Έλλειψη προσοχής στο μάθημα: 71 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτή η συμπεριφορά συμβαίνει αρκετά. Ενώ 64, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 42 ότι συμβαίνει πολύ, 19 ότι συμβαίνει πάρα πολύ και τέλος μόνο 9 συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν συμβαίνει καθόλου.

Συχνά διακόπτουν το μάθημα γιατί είναι ανήσυχοι: 56 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτή συμπεριφορά συμβαίνει λίγο. Ενώ 46, απάντησαν πως συμβαίνει πολύ, 44 ότι συμβαίνει αρκετά, 32 ότι δε συμβαίνει καθόλου και τέλος, 26 από τους συμμετέχοντες απάντησαν πως αυτή η συμπεριφορά συμβαίνει πάρα πολύ.

Έχουν διαφορετικά σωματικά χαρακτηριστικά από τα υπόλοιπα παιδιά (πχ. δυσμορφίες): 141 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 49, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 10 ότι συμβαίνει αρκετά και μόλις 4 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Έχουν δυσκολία στη κίνηση(πχ. ασυντόνιστες κινήσεις των χεριών ή του σώματος): 168 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 25, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 2 ότι συμβαίνει αρκετά και μόλις 4 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Επαναλαμβάνουν πολλές φορές την ίδια λέξη ή συλλαβές λέξεων όταν μιλάνε (τραυλίζουν): 99 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 75, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 21 ότι συμβαίνει αρκετά, 6 ότι συμβαίνει πολύ και τέλος, 3 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Δυσκολεύονται να πουν κάποια γράμματα πχ. το «ρ» ή το «σ»: 113 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 76, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 11 ότι συμβαίνει αρκετά και μόλις 3 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Παρουσιάζουν δυσκολία στη ορθογραφία και στη σύνταξη: 83 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει λίγο. Ενώ 66, απάντησαν πως συμβαίνει αρκετά, 27 ότι συμβαίνει πολύ, 15 ότι δεν συμβαίνει καθόλου και τέλος, 13 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμβαίνει πάρα πολύ.

Δυσκολεύονται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης: 93 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει λίγο. Ενώ 55, απάντησαν πως συμβαίνει αρκετά, 30 ότι δεν συμβαίνει καθόλου, 16 ότι συμβαίνει πολύ και τέλος, 9 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμβαίνει πάρα πολύ.

Δυσκολεύονται στα μαθηματικά: 76 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει αρκετά. Ενώ 61, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 32 ότι συμβαίνει πολύ, 24 ότι συμβαίνει πάρα πολύ και τέλος, 11 συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν συμβαίνει καθόλου.

Μιλούν άσχημα στους καθηγητές: 67 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει λίγο. Ενώ 47, απάντησαν πως συμβαίνει αρκετά, 45 ότι δε συμβαίνει καθόλου, 28 ότι συμβαίνει πολύ και τέλος, 17 συμμετέχοντες απάντησαν ότι συμβαίνει πάρα πολύ.

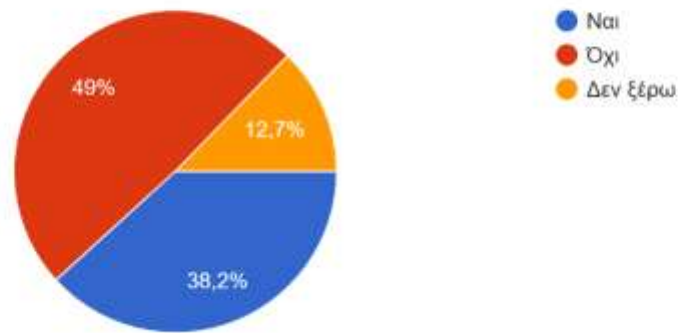
Κάθονται μόνοι τους στο διάλειμμα: 97 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 83, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 16 ότι συμβαίνει αρκετά, 5 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και 3 ότι συμβαίνει πάρα πολύ.

Καταστρέφουν πράγματα: 85 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 53, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 40 ότι συμβαίνει αρκετά, 14 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και 12 ότι συμβαίνει πάρα πολύ.

Ασκούν σωματική βία (πχ. με χτυπούν): 128 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 50, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 20 ότι συμβαίνει αρκετά και 5 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Υπάρχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όρασης ή ακοής;

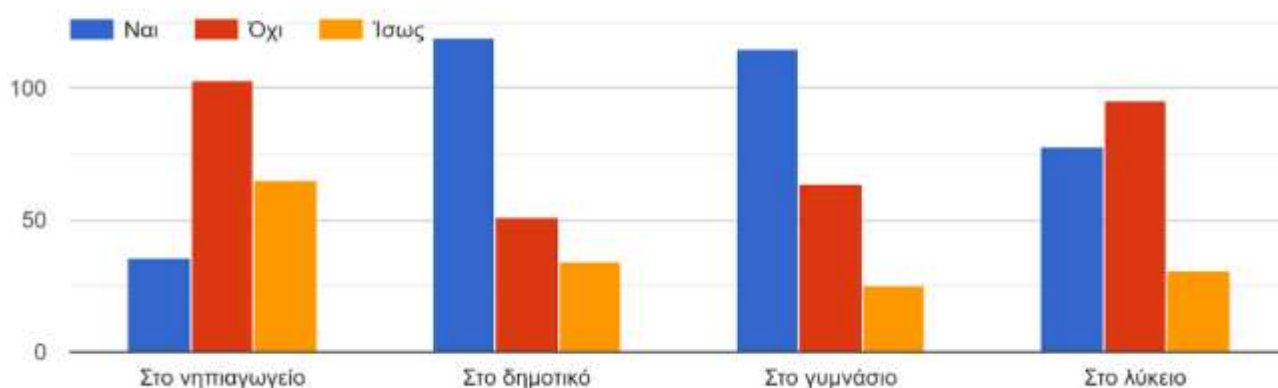
204 απαντήσεις



Γράφημα 15: Ποσοστό παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες όρασης ή ακοής σύμφωνα με τους συμμαθητές τους

Βάση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το αν υπάρχουν συμμαθητές τους που να αντιμετωπίζουν δυσκολίες όρασης ή ακοής (γράφημα 15) το 49% απάντησε πως οι συμμαθητές τους δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχες δυσκολίες, το 38,2% απάντησε πως υπάρχουν συμμαθητές τους αντιμετωπίζει δυσκολίες όρασης ή ακοής και το 12,7% απάντησε πως δε γνωρίζει.

Έχετε συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας σε προηγούμενες τάξεις;



Γράφημα 16: Ποσοστό παιδιών που είχαν συναναστραφεί στο παρελθόν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας

Αποτελέσματα συμμετεχόντων ως προς το αν έχουν συναντήσει σε προηγούμενες τάξεις παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας (γράφημα 16)

Πιο αναλυτικά:

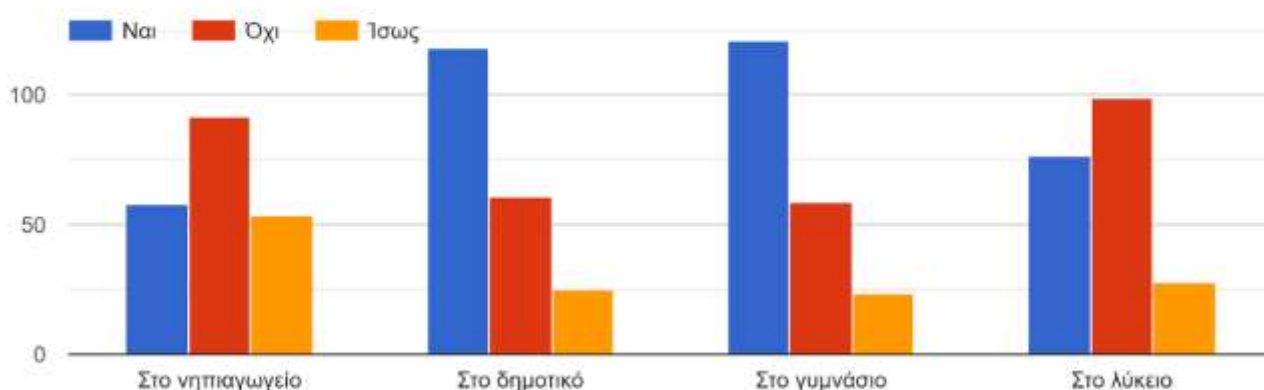
Στο νηπιαγωγείο : 103 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνία, 65 απάντησαν πως «ίσως» να έχουν συναντήσει και 36 απάντησαν πως έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.

Στο δημοτικό: 119 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνία, 51 απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει και 34 απάντησαν πως «ίσως» έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.

Στο γυμνάσιο: 115 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνία, 64 απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει και 25 απάντησαν πως «ίσως» έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.

Στο λύκειο: 95 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνία, 78 απάντησαν πως έχουν συναντήσει και 31 απάντησαν πως «ίσως» έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.

Έχετε συναντήσει παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες σε προηγούμενες τάξεις;



Γράφημα 17: Ποσοστό παιδιών που είχαν συναναστραφεί στο παρελθόν με παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες

Αποτελέσματα συμμετεχόντων ως προς το αν έχουν συναντήσει σε προηγούμενες τάξεις παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες (γράφημα 17)

Πιο αναλυτικά:

Στο νηπιαγωγείο : 92 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες, 58 απάντησαν πως έχουν συναντήσει και 54 απάντησαν πως «ίσως» έχουν συναντήσει παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες.

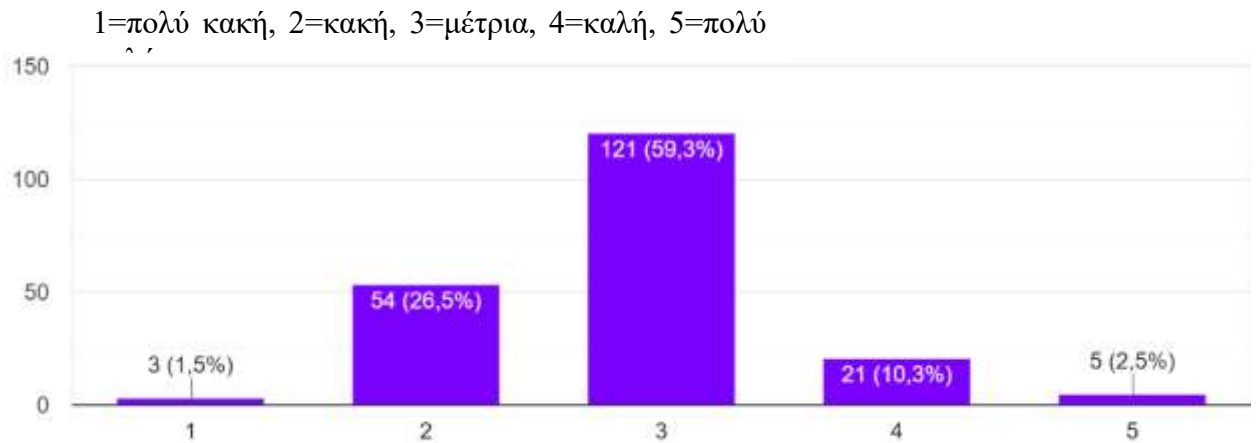
Στο δημοτικό: 118 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως έχουν συναντήσει παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες, 61 απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει και 25 απάντησαν πως «ίσως» έχουν συναντήσει παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες.

Στο γυμνάσιο: 121 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως έχουν συναντήσει παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες, 59 απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει και 24 απάντησαν πως «ίσως» έχουν συναντήσει παιδιά με δυσκολίες συμπεριφοράς ή άλλες δυσκολίες.

Στο λύκειο: 99 από του συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνία, 77 απάντησαν πως έχουν συναντήσει και 28 απάντησαν πως «ίσως» έχουν συναντήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.

Ποια πιστεύετε ότι είναι η σχολική επίδοση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας;

204 απαντήσεις



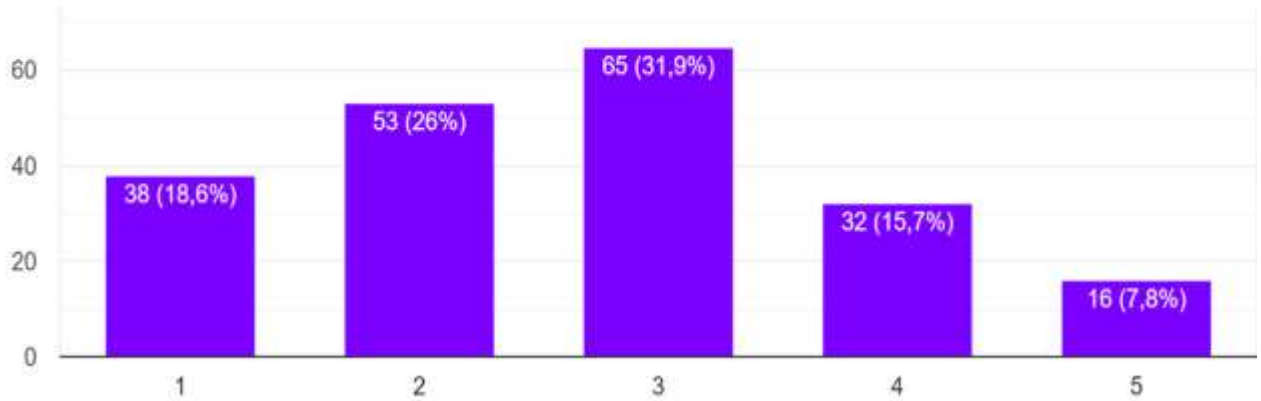
Γράφημα 18: Ποσοστό σχολικής επίδοσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας σύμφωνα με τους συμμαθητές τους

Σε κλίμακα από το 1(πολύ κακή) έως το 5(πολύ καλή),οι συμμετέχοντες έδωσαν την απάντησή τους για το ποια θεωρούν ότι είναι η σχολική επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας (γράφημα 18). Οι πλειοψηφία απάντησε πως βρίσκει την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας μέτρια, με ποσοστό 59,3%. Αμέσως μετά με ποσοστό 26,5% ,οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας είναι κακή. Έπειτα ακολουθούν τα μικρότερα ποσοστά 10,3%, όπου οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας είναι καλή και συνεχίζουν με μικρότερα ποσοστά 2,5%, με πολύ καλή επίδοση και με 1,5% ,με πολύ κακή επίδοση.

Πιστεύετε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου απομονώνονται (π.χ. παίζουν μόνο στο διάλειμμα);

204 απαντήσεις

1=δεν συμβαίνει καθόλου, 2=συμβαίνει λίγο,3=συμβαίνει αρκετά,4=συμβαίνει πολύ, 5=συμβαίνει πάρα πολύ



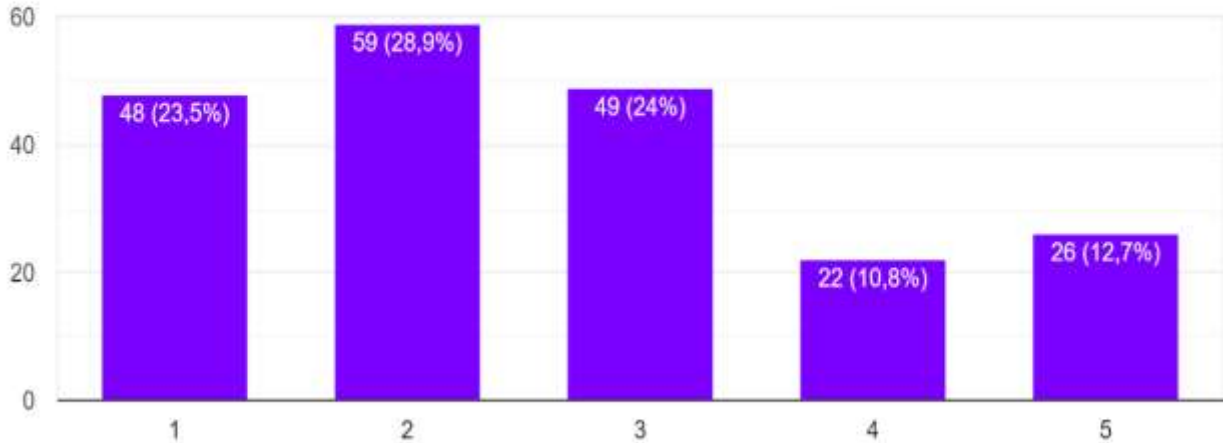
Γράφημα 19: Ποσοστό συχνότητας απομόνωσης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου σύμφωνα με τους συμμαθητές τους

Σε κλίμακα από το 1 (δε συμβαίνει καθόλου) έως το 5 (συμβαίνει πάρα πολύ συχνά), οι συμμετέχοντες έδωσαν την απάντησή τους για το ποια θεωρούν ότι είναι η συχνότητα απομόνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας (γράφημα 19). Οι πλειοψηφία απάντησε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας απομονώνονται αρκετά, με ποσοστό 31,9%. Αμέσως μετά με ποσοστό 26%, οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η συχνότητα απομόνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας είναι λίγη. Έπειτα, ακολουθούν τα ποσοστά 18,6%, όπου οι συμμετέχοντες απάντησαν πως η συμπεριφορά αυτή δε συμβαίνει καθόλου και συνεχίζουν τα ποσοστά 15,7%, όπου συμβαίνει πολύ και το 7,8%, όπου συμβαίνει πάρα πολύ.

Πόσο συχνά συναναστρέφεστε με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας;

204 απαντήσεις

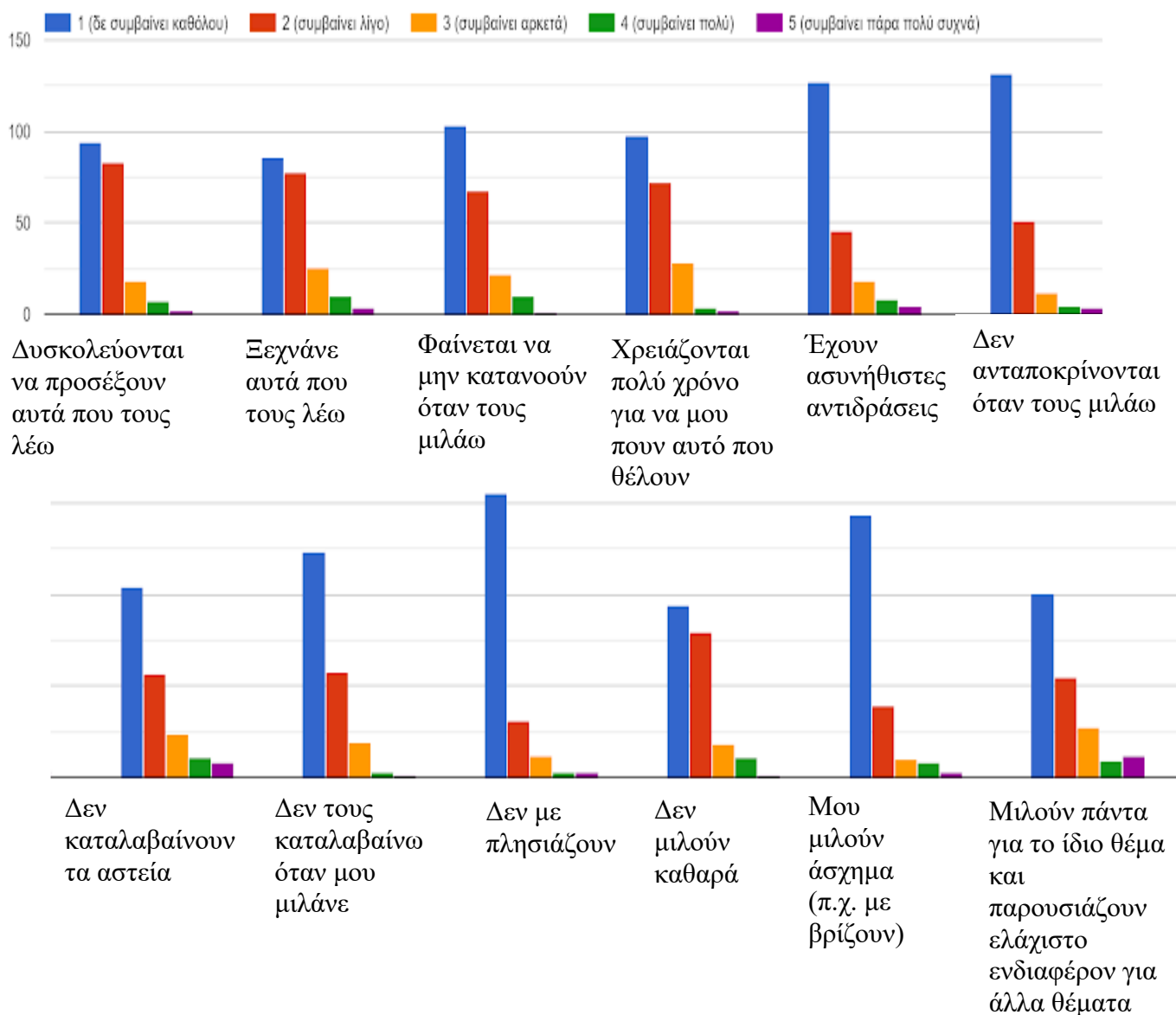
1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=συχνά, 5=καθημερινά



Γράφημα 20: Ποσοστό συχνότητας καθημερινής συναναστροφής των συμμετεχόντων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας

Σε κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως το 5 (καθημερινά), οι συμμετέχοντες έδωσαν την απάντησή τους σχετικά με το πόσο συχνά έρχονται σε συναναστροφή με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας(γράφημα 20).Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως η συναναστροφή είναι λίγη, με ποσοστό 28,9%. Αμέσως μετά, ακολουθούν με ποσοστό 24% ,όπου οι συμμετέχοντες απάντησαν πως συναναστρέφονται αρκετά με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας. Έπειτα ακολουθεί το ποσοστά 23,5%, με καθόλου συναναστροφή ,το 12,7%, με καθημερινή συναναστροφή και το 10,8% ,με συχνή συναναστροφή.

Αντιμετωπίζετε κάτι από τα παρακάτω όταν μιλάτε σε συμμαθητές σας;



Γράφημα 21: Ποσοστό συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους (γράφημα 21), οι αξιολόγησαν από το 1 (δεν συμβαίνει καθόλου) έως 5 (συμβαίνει πάρα πολύ) την κάθε συμπεριφορά που τους παρουσιάστηκε. :

Πιο αναλυτικά:

Δυσκολεύονται να προσέξουν αυτά που τους λέω : 94 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 83, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 18 ότι συμβαίνει αρκετά, 8απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 2 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Ξεχνάνε αυτά που τους λέω: 86 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 78, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 26 ότι συμβαίνει αρκετά, 10απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 4 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Φαίνεται να μην κατανοούν όταν τους μιλάω: 103 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 68, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 22 ότι συμβαίνει αρκετά, 10απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Χρειάζονται πολύ χρόνο για να μου πουν αυτό που θέλουν: 98 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 72, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 28 ότι συμβαίνει αρκετά, 4απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 2 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Έχουν ασυνήθιστες αντιδράσεις: 127 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 46, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 18 ότι συμβαίνει αρκετά, 8απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 5 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Δεν ανταποκρίνονται όταν τους μιλάω: 132 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 51, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 12 ότι συμβαίνει αρκετά, 5απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 4 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Δεν καταλαβαίνουν τα αστεία: 104 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 57, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 24 ότι συμβαίνει αρκετά, 11απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 8 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Δεν τους καταλαβαίνω όταν μου μιλάνε: 123 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 58, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 19 ότι συμβαίνει αρκετά και 3απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Δε με πλησιάζουν: 155 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 31, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 12 ότι συμβαίνει αρκετά, 3απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 3 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

Δε μιλούν καθαρά: 94 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 80, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 18 ότι συμβαίνει αρκετά και 11απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Μου μιλούν άσχημα (πχ. με βρίζουν): 114 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 39, απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 10 ότι συμβαίνει αρκετά, 8απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ και τέλος, 3 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ.

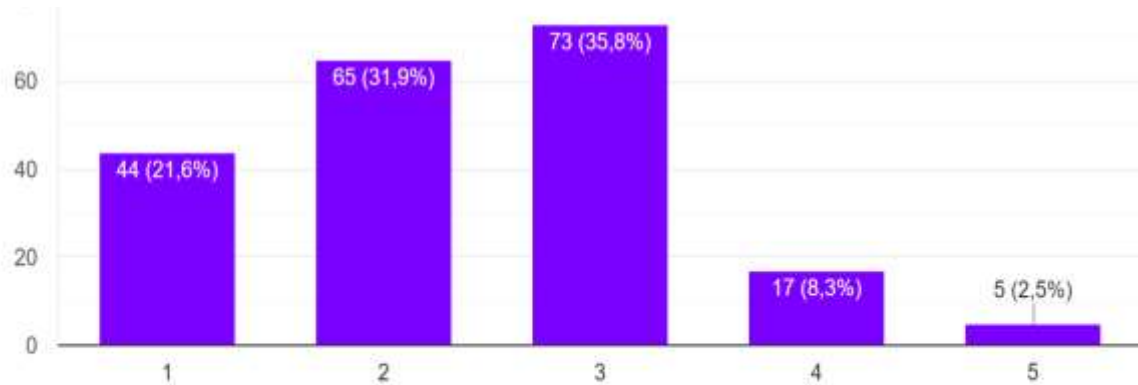
Μιλούν πάντα για το ίδιο θέμα και παρουσιάζουν ελάχιστον ενδιαφέρον για άλλα θέματα: 101 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου. Ενώ 55,

απάντησαν πως συμβαίνει λίγο, 27 ότι συμβαίνει αρκετά, 12 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πάρα πολύ και τέλος, 9 απάντησαν ότι αυτό συμβαίνει πολύ.

Πως νομίζετε ότι νιώθουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον;

204 απαντήσεις

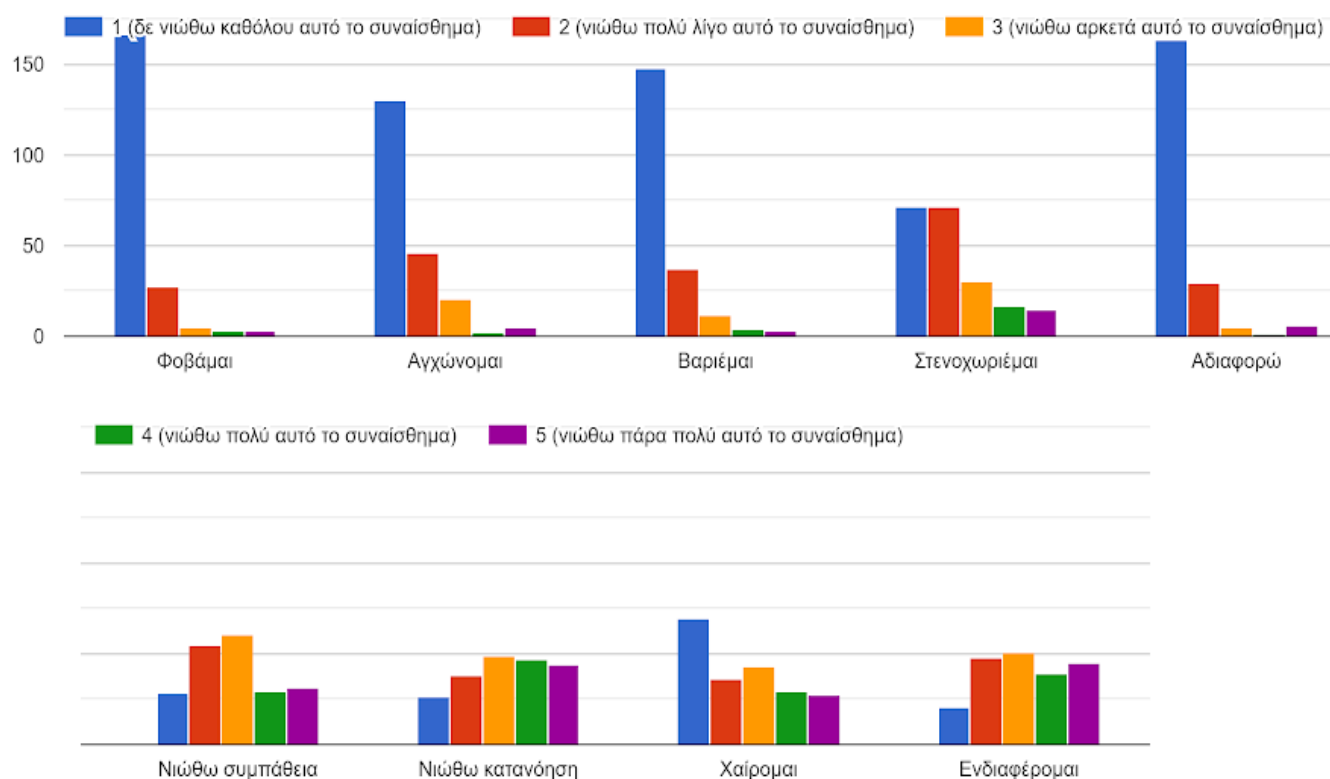
1=δεν νιώθουν καθόλου ευχάριστα, 2=νιώθουν λίγο ευχάριστα, 3=νιώθουν αρκετά ευχάριστα, 4=νιώθουν πολύ ευχάριστα, 5=νιώθουν πάρα πολύ ευχάριστα



Γράφημα 22: Ποσοστό συναισθημάτων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τους συμμαθητές τους

Σε κλίμακα από το 1 (δε νιώθουν καθόλου ευχάριστα) έως το 5 (νιώθουν πάρα πολύ ευχάριστα), οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τα συναισθήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον (γράφημα 22). Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως νιώθουν αρκετά ευχάριστα στο σχολικό περιβάλλον με ποσοστό 35,8%. Αμέσως μετά, ακολουθούν με ποσοστό 31,9%, οι συμμετέχοντες που πιστεύουν πως τα συναισθήματα των παιδιών είναι λίγο ευχάριστα. Έπειτα ακολουθεί το ποσοστό 21,6%, όπου δε νιώθουν καθόλου ευχάριστα και συνεχίζουν με μικρότερα ποσοστά το 8,3%, όπου τα παιδιά νιώθουν πολύ ευχάριστα στο σχολικό περιβάλλον και το ποσοστό 2,5%, όπου τα παιδιά νιώθουν πάρα πολύ ευχάριστα.

Ποια είναι τα συναισθήματα που έχετε όταν μιλάτε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας ;



Γράφημα 23: Ποσοστό συναισθημάτων που νιώθουν οι συμμετέχοντες όταν μιλούν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες έδωσαν την απάντησή τους ως προς τα συναισθήματα που νιώθουν όταν μιλάνε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας (γράφημα 23).

Πιο αναλυτικά:

Φοβάμαι: 166 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας. Ενώ 27, απάντησαν πως νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 5 ότι το νιώθουν αρκετά, 3 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και πάρα πολύ.

Αγχώνομαι: 130 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας. Ενώ 46, απάντησαν πως νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 21 ότι το νιώθουν αρκετά, 5 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πάρα πολύ και τέλος 2 απάντησαν ότι το νιώθουν πολύ.

Βαριέμαι: 148 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-

λόγου επικοινωνίας. Ενώ 37, απάντησαν πως νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 12 ότι το νιώθουν αρκετά, 4 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και τέλος 3 απάντησαν ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

Στενοχωριέμαι: 71 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό νιώθουν καθόλου και λίγο αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Ενώ 30, απάντησαν πως νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα, 17 ότι το νιώθουν πολύ, 15 απάντησαν ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

Αδιαφορώ: 163 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Ενώ 29, απάντησαν πως νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 6 ότι το νιώθουν πάρα πολύ και 5 απάντησαν ότι το νιώθουν αρκετά.

Νιώθω συμπάθεια: 61 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Ενώ 55, απάντησαν πως νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 31 ότι το νιώθουν πάρα πολύ, 28 απάντησαν ότι το νιώθουν πολύ και τέλος, 28 απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα.

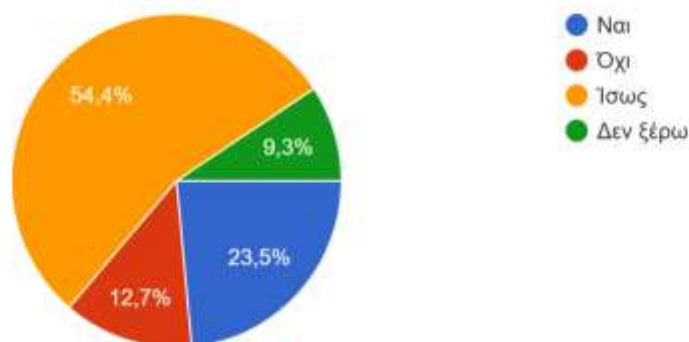
Νιώθω κατανόηση: 49 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι αυτό νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Ενώ 47, απάντησαν πως νιώθουν πολύ αυτό το συναίσθημα, 44 ότι το νιώθουν πάρα πολύ, 38 απάντησαν ότι το νιώθουν λίγο και τέλος, 26 απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα.

Χαίρομαι: 69 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Ενώ 43, απάντησαν πως νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα, 36 ότι το νιώθουν λίγο, 29 απάντησαν ότι το νιώθουν πολύ και τέλος, 27 απάντησαν το νιώθουν πάρα πολύ.

Ενδιαφέρομαι: 51 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα όταν συνομιλούν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Ενώ 48, απάντησαν πως νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 45 ότι το νιώθουν πάρα πολύ, 39 απάντησαν ότι το νιώθουν πολύ και τέλος, 21 απάντησαν δεν το νιώθουν καθόλου.

Πιστεύετε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα στο σχολείο;

204 απαντήσεις

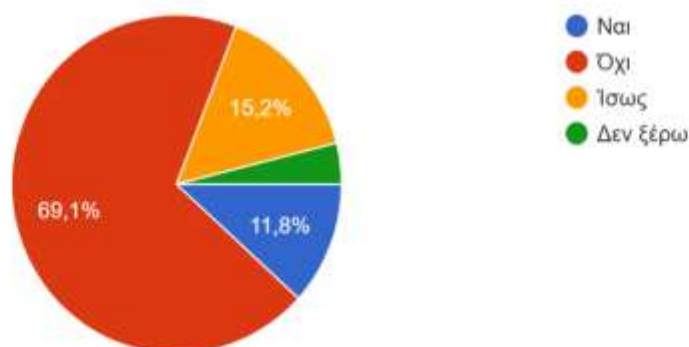


Γράφημα 24: Ποσοστό αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας στο σχολικό περιβάλλον σύμφωνα με τους συμμαθητές τους.

Βάση των απαντήσεων των συμμετεχόντων ως προς το αν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας έχουν αρνητικά συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον (γράφημα 24). Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως ίσως αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα, με 54,4%. Ύστερα ακολουθούν με φθίνουσα σειρά όσοι απάντησαν θετικά με 23,5% , αρνητικά με 12,7% και ότι δε γνωρίζουν με 9,3%.

Πιστεύετε ότι μέσα στην τάξη δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε όλα τα παιδιά;

204 απαντήσεις

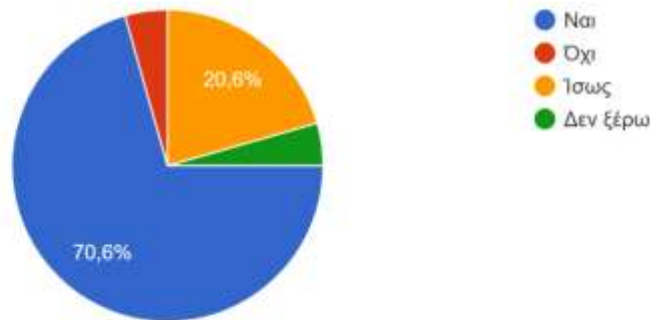


Γράφημα 25: Ποσοστό των συμμετεχόντων που πιστεύουν ότι στην τάξη δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε όλα τα παιδιά

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς το αν δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε όλα τα παιδιά μέσα στη τάξη(γράφημα 25). Το 69,1% των συμμετεχόντων απάντησε ότι δε δίνεται η απαραίτητη προσοχή σε όλα τα παιδιά μέσα στην τάξη. Με «ίσως» απάντησε το 15,2% , με «ναι» το 11,8% και με «δεν ξέρω» το 3,9%.

Πιστεύετε ότι κάποιοι συμμαθητές σας χρειάζονται επιπλέον βοήθεια μέσα στην τάξη;

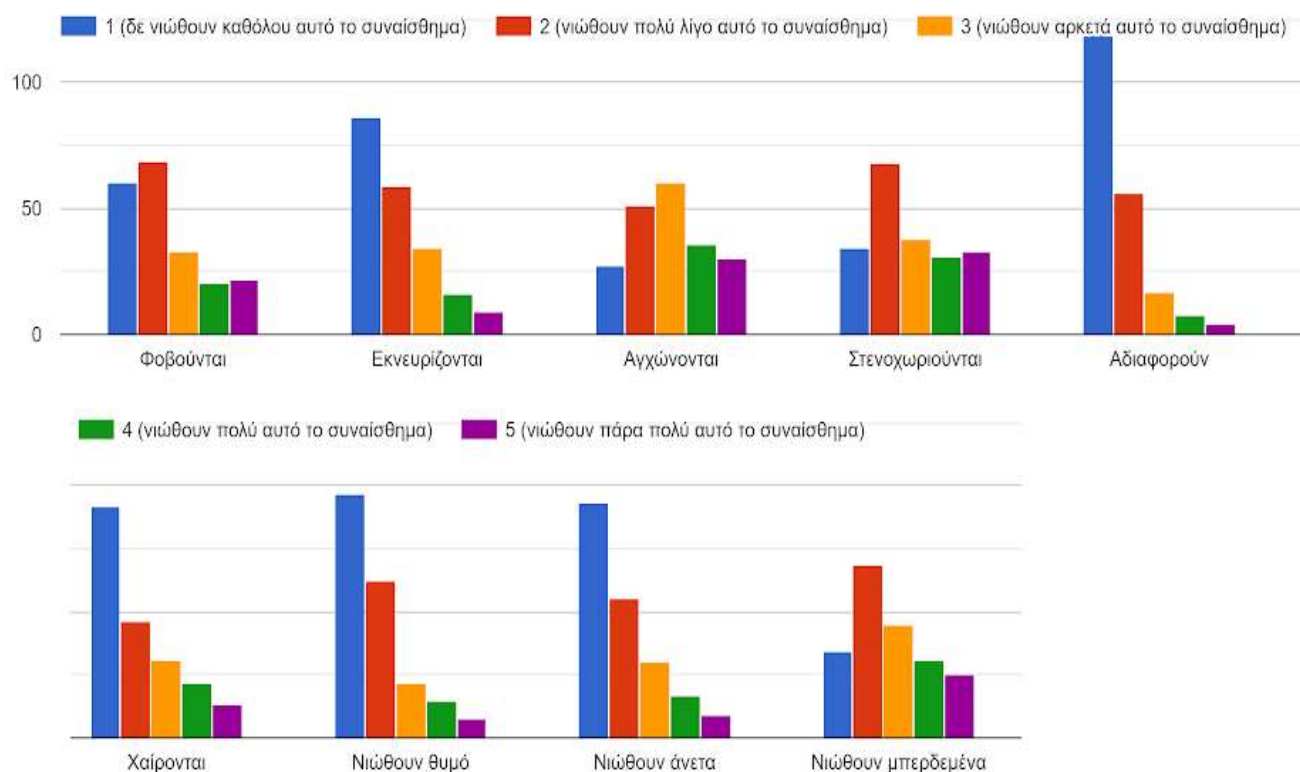
204 απαντήσεις



Γράφημα 26: Ποσοστό άποψης των συμμετεχόντων σχετικά με το αν ορισμένοι συμμαθητές τους χρειάζονται επιπλέον βοήθεια μέσα στην τάξη

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς το αν πιστεύουν πως υπάρχουν συμμαθητές τους που χρειάζονται επιπλέον βοήθεια μέσα στη τάξη (γράφημα 26). Το 70,6% των συμμετεχόντων απάντησε ότι κάποιοι συμμαθητές τους χρειάζονται επιπλέον βοήθεια μέσα στην τάξη. Με «ίσως» απάντησε το 20,6% , με «όχι» και «δεν ξέρω» το 4,4% .

Πως νομίζετε ότι νιώθουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας στην καθημερινή τους συναναστροφή με τους συμμαθητές τους;



Γράφημα 27: Ποσοστό συναισθημάτων που νιώθουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας όταν μιλούν με συμμαθητές τους σύμφωνα με τους συμμετέχοντες

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες έδωσαν την απάντηση τους ως προς τα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας (γράφημα 27).

Πιο αναλυτικά:

Φοβούνται: 69 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους. Ενώ 60, απάντησαν πως δεν το νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα, 33 ότι το νιώθουν αρκετά, 22 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πάρα πολύ και 20 ότι το νιώθουν πολύ.

Εκνευρίζονται: 86 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους. Ενώ 59, απάντησαν πως το νιώθουν λίγο αυτό το

συναίσθημα, 34 ότι το νιώθουν αρκετά, 16 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και 5 ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

Αγχώνονται: 60 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους . Ενώ 51, απάντησαν πως το νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 36 ότι το νιώθουν πολύ,30 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πάρα πολύ και 27 ότι δεν το νιώθουν καθόλου.

Στενοχωριούνται: 68 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους . Ενώ 38, απάντησαν πως το νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα, 34 ότι δεν το νιώθουν καθόλου,33 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πάρα πολύ και 31 ότι το νιώθουν πολύ.

Αδιαφορούν: 119 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους . Ενώ 56, απάντησαν πως το νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα,17 ότι το νιώθουν αρκετά, 8 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και 4 ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

Νιώθουν χαρά: 92 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους . Ενώ 46, απάντησαν πως το νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 31 ότι το νιώθουν αρκετά, 22 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και 13 ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

Νιώθουν θυμό: 97 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους . Ενώ 62, απάντησαν πως το νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 22 ότι το νιώθουν αρκετά, 15 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και 8 ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

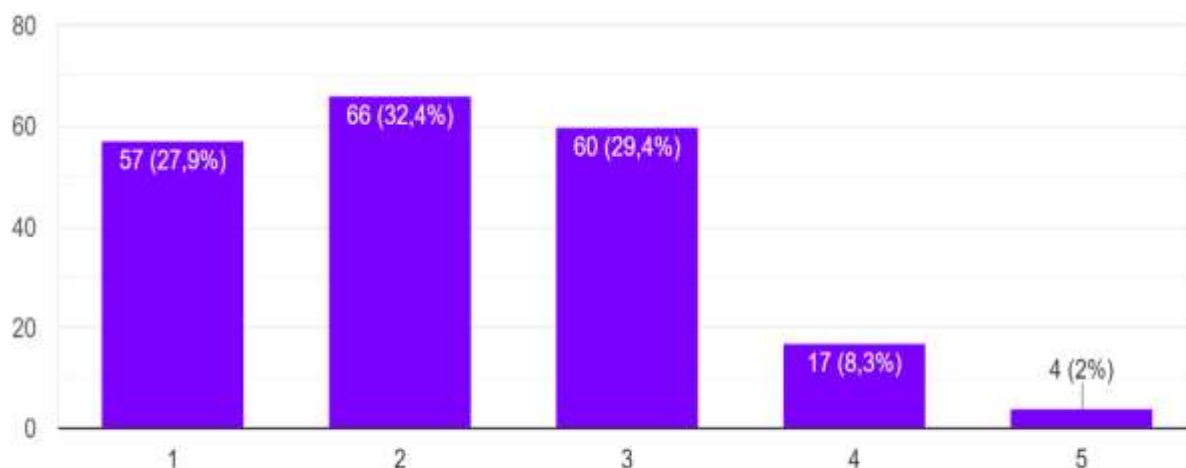
Νιώθουν άνετα: 93 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι δεν νιώθουν καθόλου αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους . Ενώ 55, απάντησαν πως το νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα, 30 ότι το νιώθουν αρκετά, 17 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και 9 ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

Νιώθουν μπερδεμένα: 69 από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι νιώθουν λίγο αυτό το συναίσθημα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας όταν συνομιλούν με συμμαθητές τους . Ενώ 45, απάντησαν πως το νιώθουν αρκετά αυτό το συναίσθημα, 34 ότι δεν το νιώθουν καθόλου, 31 απάντησαν ότι αυτό το νιώθουν πολύ και 25 ότι το νιώθουν πάρα πολύ.

Έχετε παρατηρήσει αν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας αναπτύσσουν εχθρική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους;

204 απαντήσεις

1=δεν συμβαίνει καθόλου, 2=συμβαίνει λίγο,3=συμβαίνει αρκετά, 4=συμβαίνει πολύ, 5=συμβαίνει πάρα πολύ



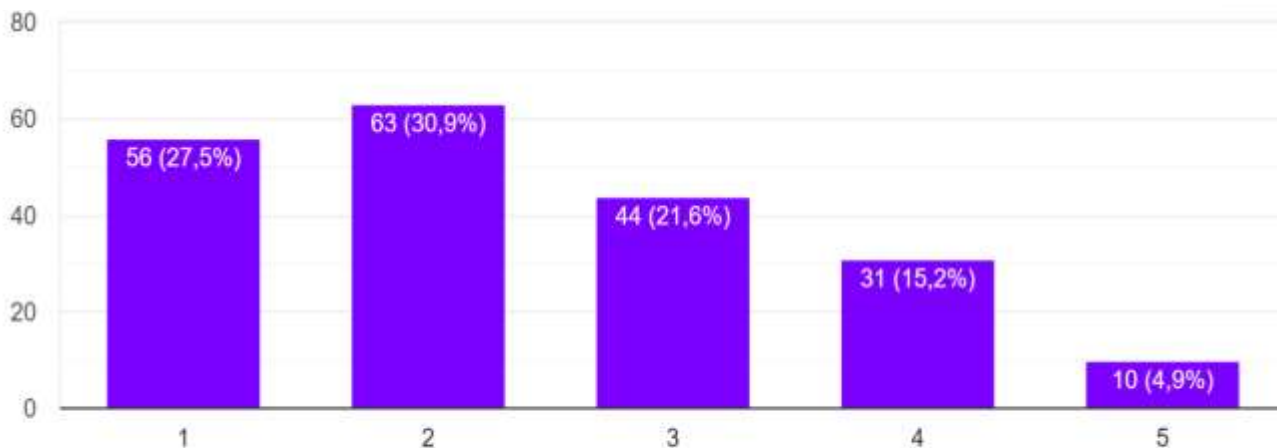
Γράφημα 28: Ποσοστό άποψης των συμμετεχόντων σχετικά με το αν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα προς τους συμμαθητές τους

Σε κλίμακα από το 1 (δε συμβαίνει καθόλου) έως το 5 (συμβαίνει πάρα πολύ συχνά), οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς αν έχουν παρατηρήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας να αναπτύσσουν εχθρική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι αναπτύσσουν λίγο εχθρική συμπεριφορά προς τους συμμαθητές τους με ποσοστό 32,4%. Αμέσως μετά ακολουθούν με ποσοστό 29,4%, οι συμμετέχοντες που πιστεύουν πως η συχνότητα εχθρικής συμπεριφοράς που αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας είναι αρκετή. Έπειτα, ακολουθεί το ποσοστό 27,9%, όπου οι συμμετέχοντες απάντησαν πως η συμπεριφορά αυτή δε συμβαίνει καθόλου και συνεχίζουν με ποσοστό 8,3%, όπου συμβαίνει πολύ και με ποσοστό 2%, όπου συμβαίνει πάρα πολύ

Έχετε παρατηρήσει αν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας αντιμετωπίζονται εχθρικά από τους συμμαθητές τους;

204 απαντήσεις

1=δεν συμβαίνει καθόλου, 2=συμβαίνει λίγο, 3=συμβαίνει αρκετά, 4=συμβαίνει πολύ, 5=συμβαίνει πάρα

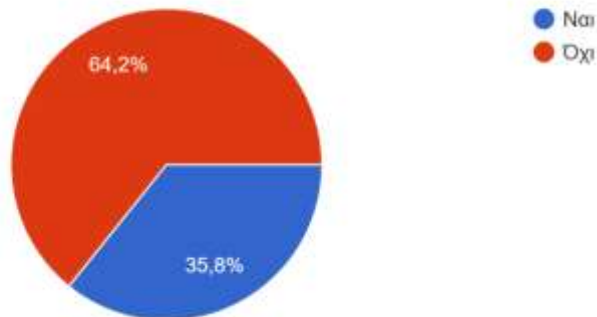


Γράφημα 29: Ποσοστό άποψης των συμμετεχόντων για το αν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου, επικοινωνίας αντιμετωπίζονται εχθρικά από τους συμμαθητές τους

Σε κλίμακα από το 1 (δε συμβαίνει καθόλου) έως το 5 (συμβαίνει πάρα πολύ συχνά), οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς αν έχουν παρατηρήσει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας να αντιμετωπίζονται εχθρικά από τους συμμαθητές τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας δέχονται σε μικρό βαθμό εχθρική συμπεριφορά από τους συμμαθητές τους με ποσοστό 30,9%. Αμέσως μετά ακολουθούν με ποσοστό 27,5%, οι συμμετέχοντες όπου πιστεύουν πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας δεν δέχονται καθόλου εχθρική συμπεριφορά. Έπειτα, ακολουθεί το ποσοστό 21,6%, όπου οι συμμετέχοντες απάντησαν πως η συμπεριφορά αυτή συμβαίνει αρκετά και συνεχίζουν με ποσοστό 15,2%, όπου συμβαίνει πολύ συχνά και με ποσοστό 4,9%, όπου συμβαίνει πάρα πολύ συχνά.

Έχει συνεργαστεί το σχολείο σας, με οργανισμούς ή/και σχολεία Ειδικής Αγωγής για την οργάνωση εκδηλώσεων ή και επισκέψεων ;

204 απαντήσεις

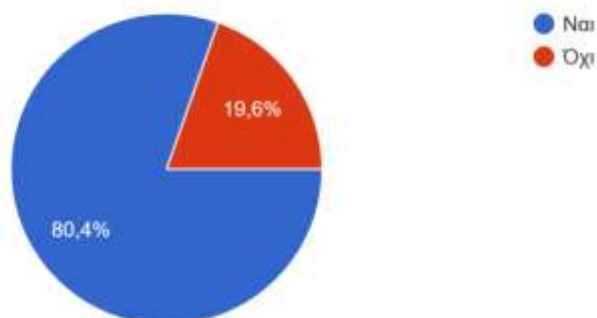


Γράφημα 30: Ποσοστό επισκεψιμότητας-συνεργασίας σχολείων με οργανισμούς ή/και σχολεία Ειδικής Αγωγής

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς το αν έχει συνεργαστεί το σχολείο τους με οργανισμούς ή/και σχολεία Ειδικής Αγωγής για την οργάνωση εκδηλώσεων ή και επισκέψεων (γράφημα 31). Το 64,2 % των συμμετεχόντων απάντησε πως το σχολείο του δεν έχει συνεργαστεί, ενώ το υπόλοιπο 35,8 % απάντησε πως έχει συνεργαστεί.

Γνωρίζετε τι είναι η Λογοθεραπεία;

204 απαντήσεις



Γράφημα 31: Ποσοστό συμμετεχόντων αναφορικά με το αν γνωρίζουν τι είναι η Λογοθεραπεία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς το αν γνωρίζουν τι είναι η Λογοθεραπεία (γράφημα 32). Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε θετικά με 80,4%, ενώ το υπόλοιπο 19,6% απάντησε αρνητικά.

Αν ναι, θα μπορούσατε να μας περιγράψτε με λίγα λόγια τι γνωρίζετε γι' αυτήν;

117 απαντήσεις

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από 117 συμμετέχοντες καθώς ήταν προαιρετική. Σε γενικές γραμμές όλοι οι συμμετέχοντες έχουν μια αρκετά ολοκληρωμένη εικόνα για τους τομείς και τα περιστατικά που μπορεί να εφαρμοστεί η λογοθεραπεία.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις απόψεις τους:

«Λογοθεραπεία πιστεύω πως είναι η επιστήμη όπου βοηθάει ανθρώπους που δυσκολεύονται στον λόγο και στη γραφή, καθώς επίσης έχει εφαρμογή σε ανθρώπους που δυσκολεύονται να μιλήσουν καθαρά.»

«Βοηθά στην άρθρωση του λόγου, το άτομο μιλά ευκρινέστερα και οι γύρω του μπορούν πλέον να τον καταλαβαίνουν.»

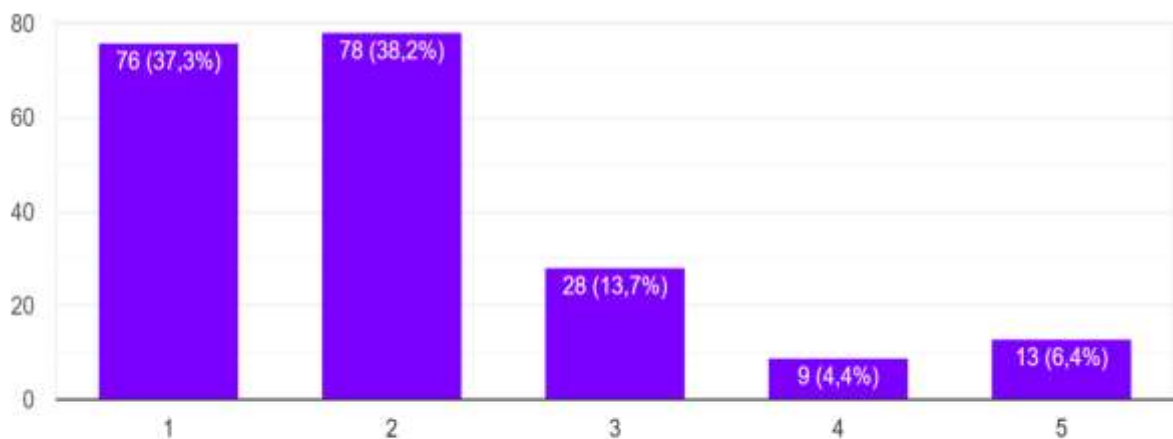
«Βοηθάει άτομα με προβλήματα στον λόγο τους.»

«Βοηθάει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.»

Πόσο συχνά έρχεται η οικογένειά σας σε επαφή με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας;

204 απαντήσεις

1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=συχνά,

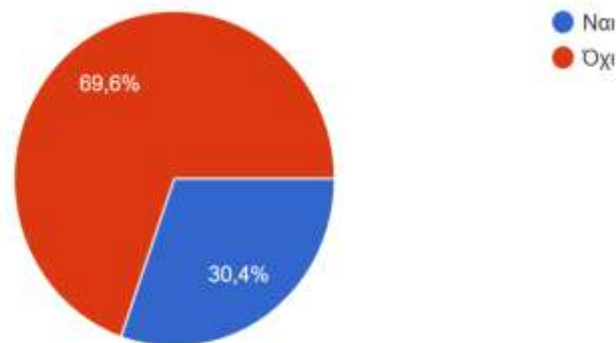


Γράφημα 32: Βαθμός αλληλεπίδρασης οικογενειακού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας

Με κλίμακα από το 1 (καθόλου) έως 5 (καθημερινά) οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς τη βαθμό αλληλεπίδρασης που έχει το οικογενειακό τους περιβάλλον με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας (γράφημα 33). Το 38,2% απάντησε πως συναναστρέφεται σε μικρό βαθμό με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας. Το 37,3% έδειξε πως το οικογενειακό του περιβάλλον δεν συναναστρέφεται καθόλου με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας, το 13,7% συναναστρέφεται αρκετά, το 6,4% συναναστρέφεται καθημερινά ενώ το 4,4% συναναστρέφεται αρκετά συχνά.

Έχετε δει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας να δέχονται σχολικό εκφοβισμό;

204 απαντήσεις



Γράφημα 33: Ποσοστό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας που δέχεται σχολικό εκφοβισμό σύμφωνα με τους συμμαθητές τους

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς το αν έχουν δει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας να δέχονται σχολικό εκφοβισμό (γράφημα 34). Το 69,6% δήλωσε πως δεν έχει δει αυτά τα παιδιά να δέχονται σχολικό εκφοβισμό, ενώ το 30,4% απάντησε το αντίθετο.

Αν ναι, θα μπορούσατε να μας περιγράψετε το γεγονός;

38 απαντήσεις

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από 38 συμμετέχοντες καθώς ήταν προαιρετική. Οι πλειοψηφία των απαντήσεων περιγράφει συμπεριφορές λεκτικής και σωματικής βίας, άλλοτε ως μεμονωμένα περιστατικά και άλλοτε ως καθημερινά φαινόμενα προς παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις απόψεις τους:

«Μια πρώην συμμαθήτριά μου δεχόταν κριτική επειδή είχε παραπάνω χρόνο στα διαγωνίσματα.»

«Σε ένα παιδί έκαναν λεκτική βία γιατί δεν μπορούσε να πει κάποια γράμματα και κάποιες λέξεις, έτσι δεν μιλούσε καθαρά και τα άλλα τα παιδιά τον κορόιδευαν»

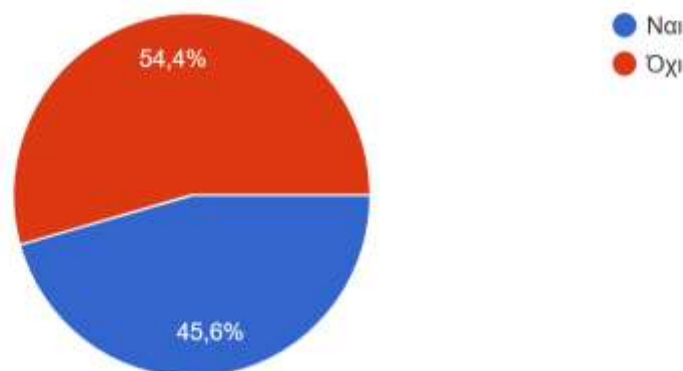
«Είχα συμμαθητή που σε καθημερινή βάση δεχόταν ενδοσχολική βία επειδή είχε κάποιο νοητικό πρόβλημα και δεν ήταν ωραίο θέαμα.»

«Υπήρχε παιδί το οποίο χτύπησαν επειδή είχε μαθησιακές δυσκολίες.»

«Την αποκαλούσαν χαζή και ηλίθια επειδή διάβαζε αργά και δεν κατανοούσε με την ίδια ταχύτητα το μάθημα. Επίσης έχω δει καθηγητή να αγνοεί επιδεικτικά τις ερωτήσεις που του έκανε.»

Έχετε προσπαθήσει να βοηθήσετε κάποιο παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας ;

204 απαντήσεις



Γράφημα 34: Ποσοστό παιδιών που έχουν βοηθήσει άλλα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς το αν έχουν βοηθήσει παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας (γράφημα 35). Το 54,4% απάντησε πως δεν έχει βοηθήσει αυτά τα παιδιά ,ενώ το 45,6% απάντησε πως τα έχει βοηθήσει.

Αν ναι, θα μπορούσατε να μας πείτε με ποιόν τρόπο;

58 απαντήσεις

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από 58 συμμετέχοντες καθώς ήταν προαιρετική. Η στήριξη που φαίνεται να δίνουν οι συμμετέχοντες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας είναι τόσο ψυχολογική όσο και πρακτική στις καθημερινές απαιτήσεις των σχολικών υποχρεώσεων που αντιμετωπίζει ένας μαθητής και στον τομέα τις κοινωνικοποίησης.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις απαντήσεις τους:

«Έχω βοηθήσει όχι στο να ξεπεράσει το πρόβλημα του, αλλά στο να το ενσωματώσω στην παρέα»

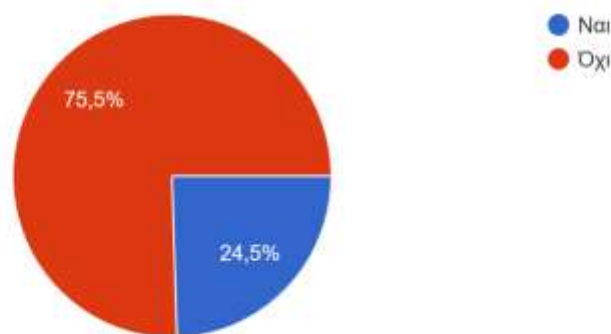
«Εξήγησα κάτι που δεν κατάλαβε.»

«Επαναδιατύπωση μιας εκφώνησης για καλύτερη κατανόηση, εξάσκηση σε ερωτήματα που φαίνονται δύσκολα στα μαθηματικά.»

«Άρχισα να του μιλάω και του έλεγα να παίζει μαζί μας στην γυμναστική και σε άλλες δραστηριότητες.»

Έχετε απορίες σχετικά με κάποιον συμμαθητή σας που εμφανίζει μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας;

204 απαντήσεις



Γράφημα 35: Ποσοστό συμμετεχόντων που παρουσιάζει απορίες σχετικά με κάποιον συμμαθητή του με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως προς το αν έχουν απορίες σχετικά με κάποιον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας-λόγου επικοινωνίας Το 75,5% απάντησε πως δεν παρουσιάζει απορίες, ενώ το 24,5%

απάντησε έχει απορίες σχετικά με κάποιον μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας.

Αν ναι, θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας μερικές από αυτές;

28 απαντήσεις

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από 28 συμμετέχοντες καθώς ήταν προαιρετική. Ο βασικός άξονας των ερωτήσεων που έκαναν οι συμμετέχοντες αφορούσε την φυσιολογία και την συμπτωματολογία της κάθε διαταραχής ,τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης των ίδιων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι μπορούν να βοηθήσουν αλλά και να προσεγγίσουν αυτά τα παιδιά.

Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από τις ερωτήσεις τους:

«Πώς νιώθει;»

«Το πως αισθάνεται, ξέροντας πως ίσως τα παιδιά γύρω του το βλέπουν ως "κάτι"(γιατί φυσικά και δεν είναι αντικείμενο) "διαφορετικό".»

«Πως λειτουργεί ο εγκέφαλος των παιδιών και αν λειτουργεί διαφορετικά από παιδιά τα οποία δεν υποφέρουν από τέτοιου είδους δυσκολίες.»

«Μπορεί να γίνει κάτι για να αλλάξει ή να βελτιωθεί αυτό;»

«Γιατί κάθεται μόνη της στα διαλείμματα;»

Υπάρχει κάτι που παραλείψαμε και θα θέλατε να προσθέσετε; Παρακαλώ πείτε μας.

28 απαντήσεις

Η ερώτηση αυτή απαντήθηκε από 28 συμμετέχοντες καθώς ήταν προαιρετική. Οι περισσότεροι απάντησαν πως δεν υπήρχε κάτι το οποίο θα ήθελαν να προσθέσουν, ωστόσο υπήρχαν και μερικοί που επισήμαναν ότι η διαφορετικότητα των παιδιών αυτών δεν θα έπρεπε να τους καθιστά σε μειονεκτική θέση σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τέλος, επισήμαναν την σημαντικότητα της καταπολέμησης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ύστερα από την συλλογή των δεδομένων και την σύγκρισή τους με την βιβλιογραφία αναφέρουμε τα συμπεράσματά μας ανά τομέα που επιπίπτει το καθένα, βάση των ερευνητικών μας ερωτημάτων.

Τι δυσκολίες εντοπίζονται:

Συμφώνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμπεριφορές που παρατηρούνται αρκετά μέσα στη τάξη είναι η έλλειψη προσοχής στο μάθημα και η δυσκολία στα μαθηματικά. Ενώ, οι συμπεριφορές που παρατηρούνται λίγο είναι η συχνή διακοπή του μαθήματος λόγω ανησυχίας, δυσκολίες στην ορθογραφία και τη σύνταξη, δυσκολία στην απάντηση ερωτήσεων κατανόησης και άσχημη ομιλία απέναντι σε καθηγητές.

Συνεχίζοντας, βρέθηκε σε μεγάλο ποσοστό ότι υπάρχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και όρασης. Αυτά τα προβλήματα είναι πιθανό να αποτελούν την αιτία για την εκδήλωση των παραπάνω συμπεριφορών ή μπορεί να επιβαρύνουν μια ήδη υπάρχουσα δυσκολία.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δεν παρατηρεί ιδιαίτερες δυσκολίες σε συμμαθητές του. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε ότι παρατηρούνται λίγο συμπεριφορές όπως δυσκολία στην προσοχή του συνομιλητή, δυσκολία στη κατανόηση των λεγομένων και περισσότερο χρόνο για την επεξεργασία τους, δυσκολία στη συγκράτηση των πληροφοριών, μονότονο και μειωμένο ενδιαφέρον για θέματα που ίσως δεν τους αφορούν, μειωμένη αντίληψη του χιούμορ και τέλος, δυσκολία στην ευκρίνεια της ομιλίας τους.

Από τα στοιχεία της έρευνας προκύπτει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν διαπιστώσει δυσκολίες ομιλίας-λόγου και συμπεριφοράς σε προηγούμενες τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αλλά όχι τόσο του Νηπιαγωγείου. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει πως δεν υπάρχουν δυσκολίες τα προηγούμενα χρόνια, αλλά λόγω της ηλικίας τους δικαιολογείται να μην έχουν εντυπωθεί το ίδιο σε σχέση με τις μεγαλύτερες τάξεις (Gaines et al. 2007).

Ερχόμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα, ότι οι δυσκολίες αναγνωρίζονται ήδη από μικρή ηλικία και γίνονται αντιληπτές από το κοινωνικό περίγυρο του μαθητή. Και όπως επιβεβαιώνουν οι έρευνες αυτές οι συμπεριφορές που παρατηρήθηκαν ίσως ευθύνονται και για την δυσκολία που εμφανίζεται σε αυτά τα παιδιά να κρατήσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους (Buckley et.al., 2006, Howlin et.al., 2000).

Πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης άλλα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες λόγου – ομιλίας επικοινωνίας:

Μέσα από αυτό το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνώνται οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των συμμετεχόντων και των παιδιών με διαταραχές.

Τα συναισθήματα των συμμετεχόντων όταν μιλάνε σε παιδιά με διαταραχές είναι ως επί το πλείστο θετικά. Πιο συγκεκριμένα, νιώθουν αρκετή συμπάθεια, ενδιαφέρον και κατανόηση. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν νιώθουν καθόλου αρνητικά συναισθήματα προς αυτά τα παιδιά όπως το να τα βαριούνται, φόβο, άγχος, και αδιαφορία. Ωστόσο, παρουσιάζουν λίγη έως αρκετή στενοχώρια και δεν εκδηλώνουν καθόλου χαρά. Τα ευρήματα αποκαλύπτουν πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αναπτύσσουν σε μικρό βαθμό εχθρική συμπεριφορά προς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας και ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών δεν έχει βοηθήσει ποτέ αυτά τα παιδιά, αλλά και το αντίστροφο. Τέλος, η καθημερινή συναναστροφή των συμμετεχόντων με παιδιά με δυσκολίες παρουσιάζεται να είναι λίγη.

Συμπερασματικά, όπως είναι γνωστό και από βιβλιογραφικές αναφορές, οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε παιδιά με διαταραχές και παιδιά τυπικής ανάπτυξης τείνουν να μην διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα και ειδικότερα σε μεταναλώσεις φαίνεται πως αυτός ο δεσμός χάνεται τελείως μετά τα πέρας των σχολικών χρόνων. (Snowling et al., 2001, Fosse et al., 2004, Buckley, 1987/2006, Howlin et al., 2000).

Πως βιώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες λόγου – ομιλίας επικοινωνίας την καθημερινή συναναστροφή τους με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης;

Το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί στο να διερευνήσει την καθημερινότητα ενός μαθητή με διαταραχές μέσα από τα μάτια των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Έτσι, οι ερωτήσεις που τέθηκαν είχαν στόχο να θίξουν έμμεσα τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους και τις αντιλήψεις που έχουν δημιουργηθεί για τα παιδιά με δυσκολίες μέσα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την καθημερινή συναναστροφή στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πολύ πιθανόν τα παιδιά με δυσκολίες να αντιμετωπίζουν αρνητικά συναισθήματα όσον αφορά το σχολικό περιβάλλον, να απομονώνονται αρκετά και να μην δέχονται την απαραίτητη στήριξη μέσα στην τάξη. Επίσης, νιώθουν σε μικρό βαθμό, συναισθήματα όπως φόβο, στενοχώρια, σύγχυση ενώ, νιώθουν αρκετό άγχος και καθόλου χαρά και άνεση όταν συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους όπως αναφέρουν οι συμμετέχοντες (Lugnegard et al., 2011, Juvonen et al, 2000, Van Orden et al., 2012).

Τα στοιχεία συνεχίζουν να περιγράφουν ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά με διαταραχές δέχονται σχολικό εκφοβισμό σε ποσοστό 30,4%. Επιπλέον, φαίνεται ότι έχουν παρατηρηθεί εχθρικές συμπεριφορές να αναπτύσσονται και από παιδιά με διαταραχές προς τους συμμαθητές τους. Τέλος, η γενική εμπειρία των μαθητών με δυσκολίες όπως προέκυψε από την έρευνα, φαίνεται να είναι λίγο έως αρκετά ευχάριστη.

Συμπερασματικά, τα παραπάνω ευρήματα σκιαγραφούν μια αρκετά απαιτητική καθημερινότητα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχές στο σχολικό περιβάλλον. Τόσο στη μαθησιακή πορεία όσο και η κοινωνική συναναστροφή εντοπίζονται αρνητικά συναισθήματα και έλλειψη παροχής της απαιτούμενης βοήθειας.

Υπάρχει ενημέρωση;

Για δομές όπως Τμήματα Ένταξης, Ειδικά Σχολεία και Παράλληλη Στήριξη οι συμμετέχοντες φάνηκε να είναι αρκετά ενήμεροι. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό δείχνει ότι δεν γνωρίζει τι ακριβώς είναι αυτές οι δομές με το μεγαλύτερο ποσοστό να συγκεντρώνει η Παράλληλη Στήριξη. Την άγνοια αυτή ίσως ενισχύει το γεγονός πως 64,2% των ερωτηθέντων δεν έχει συνεργαστεί/επισκεφθεί το σχολείο τους οργανισμούς ή/και σχολεία Ειδικής Αγωγής.

Συνεχίζοντας, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό φαίνεται να μην έχει παρακολουθήσει συνεδρίες λογοθεραπείας γνωρίζει τι είναι, βέβαια υπάρχει και ένα σεβαστό ποσοστό 19,6% , το οποίο δεν γνωρίζει με τι ασχολείται αυτή η επιστήμη.

Όσον αφορά το οικογενειακό περιβάλλον, τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει αρκετά ώριμη αντίληψη ως προς την ανίχνευση των δυσκολιών που εντοπίζονται στην οικογένεια. Ωστόσο, ο ρόλος της οικογένειας για ενίσχυση των ερεθισμάτων και την ευαισθητοποίηση για αυτά τα θέματα είναι από μηδενική έως λίγη.

Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό δεν φαίνεται να παρουσιάζει απορίες για συμμαθητές που μπορεί να παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας εν αντιθέσει με ένα ποσοστό του 24,5% που μοιάζει πιο πρόθυμο να ενημερωθεί.

Συμπερασματικά, ο τομέας της ενημέρωσης σχετικά με θέματα που αφορούν μαθητές όπου αντιμετωπίζουν δυσκολίες σίγουρα χωρά βελτίωση με την μεγαλύτερη δραστηριοποίηση τόσο των σχολείων όσο και των ίδιων των οικογενειών.

Πως μπορούν οι λογοθεραπευτές να υποστηρίξουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες λόγου – ομιλίας επικοινωνίας :

Ο ρόλος του λογοθεραπευτή ,όσον αφορά την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση για θέματα που αφορούν μαθησιακές δυσκολίες ή/και δυσκολίες ομιλίας- λόγου επικοινωνίας είναι καίριος. Ο λογοθεραπευτής μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της φυσιολογίας και της συμπτωματολογίας που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής.

Η ευαισθητοποίηση σε αυτά τα ζητήματα θα ανοίξει μια νέα κατεύθυνση, όπου τα δίπολα του κακού ή καλού μαθητή θα αρχίσουν να αποδομούνται και στη θέση τους θα αρχίσει να εγκαθίσταται η άποψη ότι όλοι οι μαθητές έχουν τα αδύναμα και τα δυνατά τους σημεία και πως ο κάθε άνθρωπος με την μοναδικότητα που τον διακατέχει εμφανίζει και διαφορετικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, μέσα από αυτή τη διαδικασία το εκπαιδευτικό κοινό θα μπορεί να έχει τα εφόδια της γνώσης που χρειάζεται ώστε αρχικά, να αναγνωρίζει και στη συνέχεια να παραπέμπει έναν μαθητή όταν αυτός χρειάζεται βοήθεια. Επιπλέον, θα μπορεί να χειρίζεται με μεγαλύτερη ευχέρεια μαθητές με τέτοιου είδους δυσκολίες μέσα στα πλαίσια της τάξης. Η προσπάθεια για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των παιδιών, θα ήταν καλό να ξεκινήσει από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού αφού ,σύμφωνα με την έρευνα, τα παιδιά αναγνωρίζουν αν κάποιος συμμαθητής τους αντιμετωπίζει δυσκολίες. Η βοήθεια στην κατανόηση των δυσκολιών και στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων είναι ουσιώδης.

Τα στοιχεία της έρευνας που θα μπορούσαν να δώσουν νέα κατεύθυνση ή ακόμα και να ενισχύσουν σημεία της λογοθεραπευτικής παρέμβασης είναι αρκετά. Αρχικά, πρέπει να επισημανθεί η σημαντικότητα της επιπλέον βοήθειας σε μαθητές που το χρειάζονται μέσα στην τάξη. Η δομή της Παράλληλης Στήριξης έρχεται να επιβεβαιώσει την αναγκαιότητα της

μέσα στα Ελληνικά σχολεία, αφού και η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναγνωρίζει ακριβώς αυτή την ανάγκη.(Archibald 2017, Suleman et al., 2014).

Έπειτα, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας δίνεται έμφαση στην κοινωνική συμπεριφορά και στα συναισθήματα των παιδιών με διαταραχές όπου φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά μέσα στην καθημερινότητά τους. Όσον αφορά τον τομέα μας, οι κοινωνικές ιστορίες, η ενίσχυση των πραγματολογικών ικανοτήτων, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης θα μπορούσαν να αποτελούν στόχους στην εφαρμογή περιστατικών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές διαταραχές ή/και διαταραχές ομιλίας-λόγου επικοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Archibald, L. M. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 2396941516680369.
- Αθανασοπούλου, Π. Α., & Πάσαλη, Α. Α. (2016). Ενδοσχολική βία και ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού.
- Άρθρο 312. Πρόκληση βλάβης με συνεχή σκληρή συμπεριφορά. Ανάκτηση 21-02-2019 από: <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/pk/arthro-312-poinikos-kodikas-proklisi-vlavis-me-synehi-skliri?fbclid=IwAR3DqG3twcQTTA26oBTm8FQGenm9HcRxT7nObis-08QuiOMZZEk2n4YWko>
- Ασημόπουλος, Χ. Χατζηπέμος, Θ. Σουμάκη, Ε. Διαρεμέ, Σ. Γιαννακοπούλου, Δ. Τσιάντης, Ι. (2007). Ο εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις δασκάλων. *Παιδί και Έφηβος*, 1-17
- Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language Development and language disorders*. New York: Wiley
- Buckley, S., & Sacks, B. (1987). *The Adolescent with Down's Syndrome: Life for the Teenager and for the Family*.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *DownSyndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67.
- Βαρδιά, Δ., & Γεωργιοπούλου, Β. (2015). Ζήτηση και προσφορά υπηρεσιών για άτομα με αναπηρία: ειδική μελέτη ΚΕΚ ΥΚ. Α. ΜΕΑ. Μεσσηνίας.
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1987, November). Relationship between reading and language disorders: Implications for the speech-language pathologist. In *Seminars in Speech and Language* (Vol. 8, No. 04, pp. 377-392). © 1987 by Thieme Medical Publishers, Inc.
- Γκουγκούμη, Μ., & Λάου, Α. (2016). Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 382-395.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού, 2012. Ανάκτηση 25-03-2019, από: <http://www.antibullying.eu/el/basic-page/97/i-kampania>

- E.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008). Ενδοσχολική Βία και Εκφοβισμός. Αιτίες, Επιπτώσεις, Αντιμετώπιση. Εκδ. ΕΨΥΠΕ, Αθήνα
- Ζακοπούλου, Β. , Ζωσιμίδου, Ο. , Γεωργίου, Γ. , & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice*, 17, 381-458.
- Flynt, S. W. & Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 330-333.
- Fosse, G. K., & Holen, A. (2004). Cohabitation, education, and occupation of psychiatric outpatients bullied as children. *The Journal of nervous and mental disease*, 192(5), 385-388.
- Gaines, R., & Missiuna, C. (2007). Early identification: are speech/language-impaired toddlers at increased risk for Developmental Coordination Disorder? *Child: care, health and development*, 33(3), 325-332.
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 126-141.
- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 31(1), 59-68.
- Herbert, M. (1998). *Clinical child psychology: Social learning, development and behaviour* (Vol. 88). Wiley.
- Howlin, P., Mawhood, L., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder- A follow-up comparison in early adult life. II: Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 561-578.
- ICD 11
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349–359.
- Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2007). Bullying in young people with a history of specific language impairment (SLI). *Educational and Child Psychology*, 24(4), 130.
- Καλούρη, Ο. & Δούκα, ΕΚΔΔ (2012) Λειτουργικός ορισμός του Σχολικού Εκφοβισμού. Ανάκτηση 25-03-2019, από: pelop.pde.sch.gr/via/er/leitourgikosorismos.docx
- Καμπανάρου , Μ. (2000) . Η εξέλιξη της ομιλίας και του λόγου του παιδιού σας . Εκδόσεις Μπίρης ΕΠΕ
- Κατή, Δ. (2011). *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. (Θ. Χρηστίδης, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Καφαλούκου, Κ. (2017). Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση και ΔΕΠ-Υ. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(1), 428-439.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α., & Καναβού, Ε. (2011). Έφηβοι και βία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.
- Κονταρή, Μ. (2016). Σχέση σχολικού εκφοβισμού και μαθησιακών δυσκολιών-προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση του εκφοβισμού σε περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1), 676-685.
- Κορέα, Δ. Μ. Δ., & Σκληβάγκου, Α. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(1), 286-306.
- Κυριακοπούλου, Ε. (2018). Πως μαθαίνουν τα μωρά να μιλούν; Δείκτες γλωσσικής ανάπτυξης. Ανάκτηση 8-03-2019, από: <https://ekyriakopoulou.gr/%CE%B1%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1%CF%80%CF%89%CF%82-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B1%CE%AF%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CF%89%CF%81%CE%AC-%CE%BD%CE%B1-%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%8D%CE%BD-> (τελευταία ανάκτηση:25/10/2018)
- Learning Disabilities, 36(4), 336-347.
- LEITÃO, S., HOGBEN, J., & FLETCHER, J. (1997). Phonological processing skills in speech and language impaired children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 32(2s), 91-111
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.
- Levy, N., Cortesi, S., Crowley, E., Beaton, M., Casey, J., & Nolan, C. (2012). *Bullying in a Networked Era: A Literature Review*. Berkman Center Research Publication, (2012–2017).
- Lugnegård, T., Hallerbäck, M. U., & Gillberg, C. (2011). Psychiatric comorbidity in young adults with a clinical diagnosis of Asperger syndrome. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1910-1917.
- Λιασκώνης, Γ. & Παληογιάννη, Μ. (χ.χ.) Σχολικός εκφοβισμός. Ανάκτηση 7-03-2019, από: <http://users.sch.gr/aparaske/docsaparaske/sxolikosekfovismos.pdf>
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Montes, G. & Halterman, J. S. (2007). Bullying among Children with Autism and the Influence of Comorbidity with ADHD: A Population- Based Study. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), 253-257.

- Μάνδουλα, Μ., Πανταζοπούλου, Α., Κουσουνής, Σ., Γερογιάννη, Π., & Κουσουνής, Α. (2013). Εφηβεία, η περίοδος της βιολογικής και της συναισθηματικής ωρίμανσης. *Ιατρικά Χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδος*, Τόμος 9, Τεύχος 2, σσ. 93-94. Ανακτήθηκε 8-02-2019, από: http://www.ixek.gr/images/articles/376_10.pdf
- Μπεζέ, Λ., Courtecuisse, V., Fortin, J., Pain, J., & Selosso, J. (1998). Βία στο σχολείο... Βία του σχολείου. εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Ruan, W. J., Scheidt, P., Simons-Morton, B., & Pilla, R. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 258, 2094-2100
- Νόμος υπ' αριθ. 3699. (2008) Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάκτηση 17-03-2019, από: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikh-agwgh/2047-eidiki-agwgh-ekpaidevsh-atomwn-me-anaphria-kai-eidikes-ekpaidevtikes-anagkes>
- Ξάνθου, Ε. Θ. (2014). Εφαρμογή κι αξιολόγηση ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για τη πρόληψη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού σε παιδιά του δημοτικού μέσω της ενίσχυσης της.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Olweus, D., Limber, S. P., & Breivik, K. (2019). Addressing Specific Forms of Bullying: A Large-Scale Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1-15.
- Paul, R. (1995) Παπάζογλου, Α. (2014). Ο ρόλος της οικογένειας και των συνομήλικων στη διαμόρφωση της ταυτότητας των εφήβων. Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο, 177-193.). *Language Disorders from Infancy through Adolescence*. St. Louis: Mosby
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2012). Bullying and Students with Disabilities: The Untold Narrative. *Focus on Exceptional Children*, 45 (2), 1-10.
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review*, 34, 1325-1330
- Sanson, A., Nicholson, J., Ungerer, J., Zubrick, S., Wilson, K., Ainley, J. & Sawyer, M. (2002). *Introduc*

- Sheard, C., Clegg, J., Standen, P., & Cromby, J. (2001). Bullying and people with severe intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 407-415.
- Snowling, J., John, W., Adams, D. V. M., Bishop, S., & Stothard, M. (2001). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 173-183.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Stang, J., & Story, M. (2005). Adolescent growth and development. Guidelines for adolescent nutrition services, 1(6).
- Suleman, S., McFarlane, L., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C., & Skoczylas, M. (2014). Collaboration: More than 'working together': An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian Journal of Speech Language Pathology and Audiology*, 37, 298–307.
- Τσιόλκα, Ε. (2008). Στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης στο σχολείο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Ειδική Εκπαίδευση. Ανάκτηση 10-02-2019 από: http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/eidiki_agogi_ekpaidefsi.html
- Van Orden, K. A., Cukrowicz, K. C., Witte, T. K., & Joiner, T. E., Jr. (2012). Thwarted belongingness and perceived burdensomeness: Construct validity and psychometric properties of the Interpersonal Needs Questionnaire. *Psychological Assessment*, 24(1), 197–215
- Ψάλτη, Α. (2009). Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία: Εκτιμήσεις Πανελλήνιας έρευνας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.