



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σε συνεργασία με Σχολές και Τμήματα των Πανεπιστημίων:

- Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
- Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου
- Πανεπιστημίου Πατρών
- Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Πανεπιστημίου Κρήτης
- Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
- Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης
- Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αθήνα, 28 - 31 Μαΐου 2009

Τόμος

Γ'

Αθήνα 2010

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος:

Παπαδάτος Γιάννης,

Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε Παν/μίου Αθηνών

Αντιπρόεδρος:

Ματθαίου Δημήτριος,

Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Μέλη:

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτης,

Διδάκτορας Παν/μίου Manchester

Κατοίκη-Γκίβαλου Άντα,

Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών

Μπαμπούνης Χαράλαμπος,

Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Μπούφη Άντα,

Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών

Πάτσιου Βασιλική,

Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών

Σκορδούλης Κων/νος,

Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Τριλιανός Αθανάσιος,

Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Φυριπής Εμμανουήλ,

Επικ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Χαλκιά Κρυσταλλία,

Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Αθηνών

ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ ΦΩΤΕΙΝΗ

Λέκτορας Ψυχολογίας Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Αθηνών

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ

Λέκτορας Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Τι πιστεύουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά και τη σοβαρότητα των δυσκολιών (γνωστικές, μαθησιακές, ψυχοκοινωνικές), την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, τις αντιλήψεις και τις στάσεις του περιβάλλοντος (εκπαιδευτικοί, γονείς) για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γενικότερα και τις μαθησιακές δυσκολίες ειδικότερα, τη συνεργασία των γονέων, κ.α. (Πόρποδας, 2003. Χατζηχρήστου, 2004). Τα προγράμματα παρέμβασης συνήθως περιλαμβάνουν παρέμβαση στο μαθησιακό τομέα, παρέμβαση στον ψυχοκοινωνικό τομέα και τροποποίηση του σχολικού περιβάλλοντος με στόχο να είναι «φιλικό» απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες. Το τελευταίο προϋποθέτει εκπαίδευση – ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, ειδική παιδαγωγική υποστήριξη στο σχολείο, διαθέσιμη τεχνολογική υποστήριξη και υλική υποδομή, ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην καταγραφή των ιδιαίτερων αναγκών τους και έγκαιρο εντοπισμό και παρέμβαση (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006).

Βέβαια πρέπει να τονιστεί ότι για τα παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες χρειάζεται εξατομικευμένη παρέμβαση. Μία πρόσφατη συγκριτική αξιολόγηση πενήντα εννέα παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών που διεξήχθη στη Μ. Βρετανία (Brooks, 2007) ανάμεσα στα άλλα κατέληξε στα εξής: (1) η κανονική διδασκαλία μέσα στην τάξη δεν βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους αλλά ιδιαίτερα για τα παιδιά με πιο σοβαρές δυσκολίες χρειάζεται εντατική και εξατομικευμένη διδασκαλία, και (2) η επιτυχής παρέμβαση σε ορισμένα παιδιά με ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα είναι σημαντικά περιορισμένη, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη για εξειδικευμένα, συστηματικά και ατομικά προγράμματα παρέμβασης για αυτά τα παιδιά.

Η νομοθεσία προβλέπει τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) στο κανονικό σχολείο. Σε μελέτες που αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης διερευνήθηκαν κυρίως η σχολική επίδοση, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η αυτοεκτίμηση των παιδιών με ΕΕΑ καθώς και η επίδραση της συνεκπαίδευσης στους

συμμαθητές τους κυρίως όσον αφορά στη σχολική επίδοση, τις στάσεις, τη συχνότητα και την ποιότητα της αλληλεπίδρασης και τη συνεργασία με τα παιδιά με ΕΕΑ (Fisher, 1999. Huber, Rosenfeld & Fiorello, 2001. Padeliadu, 1995. Vaughn, Elbaum, Schumm & Hughes, 1998). Παρά ορισμένα αντιφατικά αποτελέσματα, η συνεκπαίδευση των παιδιών με ΕΕΑ λειτουργεί ενισχυτικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της κοινωνικής τους προσαρμογής (Norwich, 2000). Επίσης, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων συμμαθητών στην τάξη για τα παιδιά με δυσκολίες, είναι γενικά θετικές, παρά τις επιφυλάξεις των πρώτων για την επάρκεια της κατάρτισής τους (Padeliadu, 1995).

Η ασάφεια, ειδικότερα, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως προς το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών, καθιστούν πλέον αναγκαιότητα τον διαφοροποιημένο ρόλο του εκπαιδευτικού. Απαιτείται πλέον από εκείνον να μην είναι απλά ο κάτοχος ενός παιδαγωγικού τίτλου ή ο φορέας ορισμένων γνώσεων, αλλά να ενημερώνεται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Ειδικότερα, η δια βίου κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί μια από τις βασικές προτεραιότητες (Χατζηχρήστου, 2003).

Σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε πολλές χώρες η βασική τους εκπαίδευση κρίνεται ανεπαρκής ως προς τις εξειδικευμένες εκείνες γνώσεις για την υποστήριξη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Fullan, 1991). Η πλημμελής κατάρτιση δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αβεβαιότητας και επαγγελματικής ανεπάρκειας, ενώ αντίθετα η επιμόρφωσή τους σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών φαίνεται να συμβάλλει στην ενίσχυση της εφαρμογής υποστηρικτικών προγραμμάτων (Thousand, & Villa, 2000). Το ζήτημα όμως δείχνει να είναι ακόμη πιο σύνθετο δεδομένου ότι ακόμα και μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αισθάνονται ικανοί να ανταποκριθούν στις ανομοιογενείς εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού (Lyon, Vasen, & Toomey, 1989).

Συγκεκριμένα, ο τρόπος που αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει ο κάθε εκπαιδευτικός τις μαθησιακές δυσκολίες, πολλές φορές έχει άμεση σχέση με τους ακόλουθους παράγοντες: α) το πόσο καλά γνωρίζει ο εκπαιδευτικός το παιδί, β) το βαθμό γνώσης του για τη μαθησιακή εικόνα του παιδιού και το μαθησιακό προφίλ παιδιών με παρόμοια, κατά την γνώμη του, προβλήματα, γ) τις θεωρίες του, τις γνώσεις και τα πιστεύω του για τις μαθησιακές διαδικασίες και δ) το τι θεωρεί «μαθησιακά προβλήματα» μέσα σε αυτά τα πλαίσια. Επιπρόσθετα, το κλίμα ολόκληρου του σχολείου, οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών, δηλαδή τι περιμένουν οι γονείς από το σχολείο, και συγκεκριμένα τον εκπαιδευτικό και οι προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών από τα παιδιά συνιστούν επίσης παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά, αξιολόγηση και κρίση του εκπαιδευτικού (Padeliadu, 1995).

Σε γενικές γραμμές, στις έρευνες καταγράφονται αισθήματα ανησυχίας και επιφύλαξης των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να υποστηρίξουν τους μαθητές με μαθη-

σιακές δυσκολίες και γενικότερα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Συνοπτικά, οι επιφυλάξεις αυτές σχετίζονται με ζητήματα της δικής τους κατάρτισης, την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και επαρκών υποστηρικτικών υπηρεσιών (Bender, Vial, & Scott, 1995. Tait, & Purdie, 2000). Ακόμη, ως προς την συνεκπαίδευση, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης είναι γενικά αρκετά θετικοί στην ιδέα, αν και σε μικρότερο βαθμό όταν πρόκειται για τη δική τους τάξη (Avramidis, Bayliss, & Burden 1999. Bender, Vial, & Scott, 1995. Campbell, Gilmore, & Cuskelly, 2003). Όσον αφορά στις δυσκολίες που προκύπτουν από τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, έρευνες στον ελληνικό χώρο με δείγματα εκπαιδευτικών γενικών και ειδικών σχολείων επιβεβαιώνουν ότι οι σημαντικότερες πηγές στρες για τους ίδιους σχετίζονται με εσωγενείς στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού παραμέτρους, όπως για παράδειγμα η αντιμετώπιση δυσκολιών με τους μαθητές μέσα στην τάξη (Πολυχρόνη, & Αντωνίου, 2006. Antoniou, Polychroni, & Kotroni, 2009).

Οι θετικές αντιλήψεις προς τη διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες συνήθως επηρεάζουν τα αποτελέσματα του έργου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με θετικές αντιλήψεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν υλικά και καινοτόμες διαδικασίες στην τάξη (Buell, Hallam, Gamel-Mccormick, & Scheer, 1999). Θετική επίδραση στις στάσεις έχουν η επιμόρφωση και η εμπειρία των εκπαιδευτικών (. Φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη εμπειρία διαθέτει ένας εκπαιδευτικός με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τόσο πιο πρόθυμος είναι να συμπεριλάβει μελλοντικά τέτοιους μαθητές στην τάξη του και τόσο πιο επαρκής αισθάνεται ότι μπορεί να τους βοηθήσει (Leyser, Kapperman, & Keller, 1994. Taylor, Richards, Goldstein, & Schilit, 1997).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των γονέων στην διαδικασία της παρέμβασης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την πορεία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2006). Συχνά, οι συναισθηματικές αντιδράσεις των γονέων αλλά και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα των δασκάλων, παρεμποδίζουν την αναγκαία αυτή συνεργασία. Πολλοί γονείς επίσης, επειδή αδυνατούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα που βιώνουν οι ίδιοι για τη σχολική αποτυχία των παιδιών τους, αρνούνται την ύπαρξη της όποιας μαθησιακής δυσκολίας ή χρησιμοποιούν το γεγονός με μη κατάλληλο τρόπο. Παράλληλα, πιθανές παρανοήσεις ή άγνοια για τη φύση και την αιτιολογία, ιδιαίτερα, της δυσλεξίας, προκαλεί ενοχές και αύξηση άγχους για την σχολική επίδοση και προσαρμογή του παιδιού τους (Thomson, 1995).

Σύμφωνα με προγενέστερη πρόσφατη έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν είχε επαρκείς γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Πολυχρόνη, & Αντωνίου, 2010). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είχαν λάβει μέρος σε προγράμματα κατάρτισης και είχαν τάξη ένταξης στο σχολείο τους διέθεταν πιο ακριβείς γνώσεις και μεγαλύτερη εν γένει εξοικείωση με τις μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, φάνηκε να είναι ενημερωμένοι για μεθόδους ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών, ορισμένες όμως από τις οποίες χρησιμοποιούσαν σε μικρότερο

βαθμό κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου με σκοπό τον εντοπισμό παιδιών με δυσκολίες.

Είναι γεγονός πάντως ότι κατά το πλείστον οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναζητούν μόνοι τους τρόπους κατανόησης και υποστήριξης, χωρίς ένα θεσμικό υποστηρικτικό πλαίσιο και χωρίς εξειδικευμένη σχετική επιμόρφωση. Κατά συνέπεια, αισθάνονται συχνά ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί και αναζητούν παράλληλα επιμόρφωση με προσωπική τους πρωτοβουλία σε αντίθεση με άλλες χώρες (ευρωπαϊκές αλλά και μη) που κάτι τέτοιο θεωρείται εξασφαλισμένο από το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα τελευταία χρόνια έχουν οργανωθεί αρκετά προγράμματα επιμόρφωσης για τις μαθησιακές δυσκολίες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα και σε άλλες πόλεις της Ελλάδας. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει το βαθμό εξοικείωσης και γνώσης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δυσκολίες. Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών ειδικότερα.

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 220 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (55,9%) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (44,1%) από δημόσια σχολεία της Αθήνας (35%), της Θεσσαλονίκης (18,6%) και της περιφέρειας (Ζάκυνθος & Ρόδος, 46,4%). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είναι 69 άνδρες (31,4%) και 151 γυναίκες (68,6%). Το 50,9% των εκπαιδευτικών έχουν ηλικία πάνω από 41 χρονών και το 21,8% είναι νεώτεροι (<30 χρονών). Οι 76 (34,5%) εκπαιδευτικοί από το συνολικό δείγμα είναι νεοδιόριστοι (ως 4 χρόνια), οι 70 (31,8%) εργάζονται από 5 ως 15 χρόνια, ενώ οι 74 (33,6%) έχουν προϋπηρεσία τουλάχιστον 15 χρόνων. Ως προς τις σπουδές μετά το πτυχίο, 31 εκπαιδευτικοί (14,1%) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα, και 48 (21,8%) είχαν παρακολουθήσει μαθήματα εξομοίωσης. Περίπου το ένα τρίτο του δείγματος (n=85, 38,6%) εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν παρακολουθήσει πρόσφατα κάποιου τύπου επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Μέσα συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για το σκοπό της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη αντίστοιχα με τις θεματικές ενότητες που εξετάζονται. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έντεκα (11) ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών. Τα επόμενα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου αναφέρονται σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ/ΟΧΙ ή πολλαπλών επιλογών) που εξετάζουν το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις μαθησιακές δυσκολίες. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει εννέα ερωτήσεις κλειστού τύπου (ΝΑΙ/ΟΧΙ ή πολλαπλών επιλογών) που αξιολογούν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία και τα χαρακτηριστικά της. Το τέταρτο μέρος περιέχει 22 ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυ-

σκολιών στην τάξη και τις αντιλήψεις για την επάρκεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Χρησιμοποιείται 5βάθμη κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα έως 5=συμφωνώ απόλυτα). Παραδείγματα ερωτήσεων για το μέρος αυτό είναι: «Πιστεύω ότι μπορώ να ανταποκριθώ στις ανάγκες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» και «Πιστεύω ότι η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να είναι διαφορετική για κάθε παιδί ανάλογα με τις ανάγκες του». Υψηλή βαθμολογία δηλώνει θετικές στάσεις προς τις διαστάσεις της υποστήριξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (συνεκπαίδευση, επάρκεια δομών του σχολείου, επάρκεια των εκπαιδευτικών κλπ). Για το λόγο αυτό έγινε αντιστροφή έξι προτάσεων που ήταν διατυπωμένες με αντίστροφη κατεύθυνση. Τέλος, το πέμπτο μέρος περιλαμβάνει 4 ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών που σχετίζονται με θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους για το μέλλον των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που αναφέρονται σε θέματα υποστήριξης και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία καλύπτονται στα τελευταία μέρη του ερωτηματολογίου.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε το χειμώνα του έτους 2008-09. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στο σχολείο. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική και κατά τη χορήγηση οι ερευνητές διαβεβαίωσαν για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Οι μέσοι όροι των απαντήσεων στην κλίμακα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών έδειξαν ότι οι τρεις προτάσεις με τις οποίες συμφώνησαν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί, αναφέρονταν α) στην ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικού και οικογένειας, β) στην ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών και γ) στην αναγκαιότητα ύπαρξης διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών για το παιδί και τον εκπαιδευτικό.

Για να διερευνηθεί η δομή του ερωτηματολογίου για την υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες πραγματοποιήθηκε ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή. Διατηρήθηκαν οι προτάσεις με φορτίσεις μεγαλύτερες από .30. Η ανάλυση ανέδειξε τέσσερις παράγοντες που ερμηνεύουν το 58,2% της συνολικής διακύμανσης (ιδιοτιμές από 2.85 έως 1.60).

Abstract

The aim of the present study was to investigate teachers' perceptions of learning disabilities and dyslexia in particular. It has been suggested that teachers will enter the profession with a set of intentions according to personal beliefs, normative views within the teaching profession and the sense of competence and power they feel in dealing with difficulties occurring in the classroom. It has been suggested that positive attitudes Successful teaching of diverse groups of students, especially those who struggle in

reading, demands considerable knowledge and skill, necessitating rigorous preservice preparation as well as ongoing professional development. A questionnaire investigating teachers' understanding of important learning disabilities related facts was administered to 220 primary and secondary school teachers working in school in Athens, Thessaloniki and other smaller cities of Greece. Results relating to teachers' perceptions of learning disabilities intervention showed that they held positive attitudes towards teaching children with learning disabilities in their classroom. Collaborating with family was also rated very positively. Some statistically significant effects were found as a result of teachers' previous training, teaching experience and area of work.