



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος εργασίας:

**«Γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
αναφορικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία
στη σχολική τάξη»**

**Όνοματεπώνυμο φοιτήτριας:
Αριθμός μητρώου:**

**Παπαηλιού Χρυσάνθη
215074**

Αθήνα, 2018

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Λέξεις- κλειδιά	5
Abstract	6
Key words.....	6
Πρόλογος	7
Εισαγωγή.....	9
Μέρος Α:	11
Κεφάλαιο 1	11
1.1. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξίας.....	11
1.2. Επιπολασμός και Επιδημιολογία.....	15
1.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία.....	16
1.4. Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξίας.....	20
1.5. Αιτιολογία Δυσλεξίας	22
Κεφάλαιο 2	24
2.1. Διδακτικές προσεγγίσεις παιδιών με δυσλεξία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης	24
2.1.1. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση και τη φωνολογική ενημερότητα	24
2.1.2. Διδακτικές προσεγγίσεις για την αναγνωστική κατανόηση	26
2.1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις για τη μνήμη.....	29
2.1.4. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ορθογραφία.....	30
2.1.5. Διδακτικές προσεγγίσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου και τη δημιουργική γραφή.....	32
2.2. Γενικές οδηγίες για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη .	34
Κεφάλαιο 3:.....	36
Έρευνες σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των παιδιών με δυσλεξία στη σχολική τάξη.....	36
Μέρος Β': Ερευνητικό	39
Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία.....	39
1.1.Σκοπός της έρευνας	39
1.2.Πρωτοτυπία έρευνας	39
1.3.Μέθοδος έρευνας	40
1.4.Διερευνητικά ερωτήματα.....	40
1.5.Εργαλείο έρευνας.....	41
1.6.Δείγμα	42
1.7.Ταυτότητα έρευνας.....	43
Κεφάλαιο 2:.....	47

Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων	47
2.1. Ανάλυση και παρουσίαση του 1ου ερωτήματος	47
2.1.1. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη μεταβλητή «Φύλο»	48
2.1.2 Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης	52
2.1.3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία	56
2.1.4. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των T-test	60
2.2. Ανάλυση και παρουσίαση του 2ου ερωτήματος	64
2.2.1. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη μεταβλητή «Φύλο»	64
2.2.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης	71
2.2.3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία	77
2.2.4. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των T-test	83
2.3. Ανάλυση και παρουσίαση του 3ου ερωτήματος	89
Κεφάλαιο 3	90
Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	90
3.1.Συμπεράσματα από τη μελέτη του 1ου ερωτήματος	90
3.2. Συμπεράσματα από τη μελέτη του 2ου ερωτήματος	94
3.4. Αδυναμίες – προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	101
Επίλογος	104
Βιβλιογραφία.....	105
Παράρτημα.....	109
I. Στοιχεία εκπαιδευτικού.....	110
II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας.....	113
III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη.....	114
II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας.....	131
III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη.....	133
II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας.....	136
III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη.....	138
II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας.....	141
III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη.....	143
T-Test.....	146

Correlations	155
Reliability	157
Ερωτηματολόγιο έρευνας	163

Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι 67 ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι 63 ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίων. Τα βασικά συμπεράσματα από την έρευνα αυτή ήταν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας και συμφωνούν με τις περισσότερες προτάσεις των 8 υποπαραγόντων του εργαλείου έρευνας σχετικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη, γεγονός που φανερώνει πως γενικά γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν ένα μαθητή με δυσλεξία στο πλαίσιο της τάξης. Όσον αφορά στη σύγκριση μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στις γνώσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις- κλειδιά

δυσλεξία, φύση, υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία, γνώσεις, απόψεις

Abstract

The aim of this study was to explore the knowledge and perception of primary and secondary education teachers regarding the support of children with dyslexia in the classroom. 130 teachers participated in this research, 67 from the primary and 63 from the secondary education fields. Questionnaires were the tool used in this quantitative research. The primary conclusion of this study revealed that most of the teachers are aware of the nature of dyslexia and agree with most of the statements of the 8 factors of the research tool concerning the support of children with dyslexia in the classroom. This finding reveals that they generally know how to assist and support children with dyslexia. As far as the comparison between primary and secondary education teachers is concerned, it is worth noting that no significant deviations were observed among primary and secondary education teachers with regards to their knowledge and perceptions.

Key words

dyslexia, nature, support of children with dyslexia, knowledge, perception

Πρόλογος

Το θέμα της παρούσας εργασίας ήταν «οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη». Είναι γεγονός πως τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες αυτές και να τις διαχειριστούν μέσα στην τάξη. Σκοπός, λοιπόν, της έρευνας ήταν να καταγραφούν και να μελετηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη φύση της δυσλεξίας και την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη. Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίων. Από τη συλλογή και μελέτη των δεδομένων φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας και συμφωνούν με τις περισσότερες προτάσεις των 8 υποπαραγόντων του εργαλείου έρευνας σχετικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη, γεγονός που φανερώνει πως γενικά γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν ένα μαθητή με δυσλεξία στο πλαίσιο της τάξης. Όσον αφορά στη σύγκριση μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στις γνώσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να απευθύνω ορισμένες ευχαριστίες προς όλους όσους στάθηκαν στο πλευρό μου στη διάρκεια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας. Έτσι, λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπριά μου, κυρία Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, για την υποστήριξη και την καθοδήγηση που μου παρείχε. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που τόσο πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα, γιατί χωρίς αυτούς η εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας θα ήταν αδύνατη. Ευχαριστώ τον κύριο Αντωνίου Αλέξανδρο- Σταμάτιο και την κυρία Συριοπούλου- Δελλή Χριστίνα που ανήκαν στην τριμελή επιτροπή, καθώς και όλους τους καθηγητές που γνώρισα στη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Επιπλέον, ευχαριστώ τη μητέρα μου, τον πατέρα μου και τον αδελφό μου που στάθηκαν διακριτικά στο πλευρό μου όλα αυτά τα χρόνια και μου παρείχαν ηθική υποστήριξη. Ακόμη, ευχαριστώ το Διονύση Φαραό για την

ανεξάντλητη υπομονή, τις συμβουλές, τη στήριξη και την καθοδήγησή του σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Τέλος, ευχαριστώ το Σάββα Παπαπέτρου για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε, το Γιώργο Τσιναρέλη για τις χρήσιμες συμβουλές και γνώσεις που μοιράστηκε μαζί μου και τη Μαρία Δρόσου για τη βοήθεια που τόσο άμεσα μου προσέφερε κάθε φορά που της ζητήθηκε.

Εισαγωγή

Το ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών γενικά και της δυσλεξίας ειδικότερα απασχολεί όλο και περισσότερο τις τελευταίες δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα. Άλλωστε, οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται σε άτομα σχολικής ηλικίας και οι πρώτοι που καλούνται να τις αναγνωρίσουν και να τις αντιμετωπίσουν είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Ειδικότερα για τη δυσλεξία, χρησιμοποιώντας τον ορισμό των Lyon, Shaywitz και Shaywitz (2003), αξίζει να αναφερθεί ότι: «η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν συχνά από κάποιο έλλειμμα στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, το οποίο είναι συχνά αναπάντεχο σε σχέση με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες του ατόμου και την παροχή επαρκούς εκπαίδευσης στην τάξη». Ο ορισμός αυτός φανερώνει πως τα παιδιά με δυσλεξία έχουν τα κίνητρα και τις δυνατότητες να ενταχθούν και να διδαχθούν μέσα στο πλαίσιο της γενικής σχολικής τάξης, αφού οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οφείλονται συγκεκριμένα σε κάποιο έλλειμμα στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας κι όχι σε κάποια άλλη συνθήκη, όπως είναι η νοητική αναπηρία/ καθυστέρηση.

Για να είναι αποτελεσματική, όμως, η διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στο πλαίσιο της γενικής σχολικής τάξης, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν σε βάθος τόσο τη φύση της δυσλεξίας, όσο και μεθόδους για να μπορούν να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους και να υποστηρίξουν το παιδί με δυσλεξία μέσα στην αίθουσα.

Στην προσωπική μου εμπειρία ως δασκάλα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συχνά βρέθηκα αντιμέτωπη με παιδιά που είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία, τα οποία όφειλα να βοηθήσω και να υποστηρίξω με τη διδασκαλία μου στην τάξη. Τότε, χρειάστηκε να συζητήσω το θέμα με άλλους συναδέλφους που είχαν περισσότερη εμπειρία, να ανατρέξω σε επιστημονικά βιβλία για περισσότερες πληροφορίες και να παρακολουθήσω σχετικά επιστημονικά συνέδρια για περαιτέρω επιμόρφωση. Ξεκινώντας τη φοίτηση στο ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», ο προβληματισμός για το αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι είναι η δυσλεξία και κυρίως ποιες είναι οι γνώσεις τους και οι απόψεις τους σχετικά με την υποστήριξη των παιδιών με

δυσλεξία μέσα στη σχολική αίθουσα υπήρχε πάντα στο παρασκήνιο όσων έκανα κι όσων μάθαινα. Έτσι αβίαστα, λοιπόν, προέκυψε το θέμα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για ένα θέμα σύγχρονο και φλέγον, αφού η αντιμετώπιση και η διαχείριση του παιδιού με δυσλεξία μέσα στην τάξη αποτελεί πρωτεύον ζήτημα για τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη.

Μέρος Α:

Κεφάλαιο 1

1.1. Ορισμός Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξίας

Το ζήτημα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ορισμένα άτομα στην ανάγνωση και στη γραφή δεν είναι καινούργιο, αφού φαίνεται να υπάρχει από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν, να αποκτούν γνώσεις και να γράφουν. Βέβαια, οι δυσκολίες αυτές έγιναν εντονότερες στις σύγχρονες κοινωνίες που στηρίζονται ολοκληρωτικά στη γραπτή ομιλία, εκφραστικά και αντιληπτικά και απαιτούν περισσότερη και ταχύτερη απόκτηση γνώσεων. (Πόρποδας, 2003; Τσιναρέλης, 2017)

Ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» ήταν ο Samuel Kirk το 1962. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε μια καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης σε μια ή περισσότερες λειτουργίες του γραπτού ή του προφορικού λόγου (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η κατανόηση) ή και των μαθηματικών, εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες». (Kirk, 1962)

Ένας άλλος πιο σύγχρονος ορισμός που έχει τύχει μεγάλης αποδοχής στην Ελλάδα είναι ο ορισμός της Εθνικής Μεικτής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό: «Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα προβλημάτων τα οποία εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και στη χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Τα προβλήματα αυτά είναι εγγενή στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς, αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις προβλημάτων, όπως είναι οι σοβαρές κινητικές δυσκολίες, η αισθητηριακή βλάβη, η νοητική καθυστέρηση και η σοβαρή συναισθηματική διαταραχή ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν

είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων». (National Joint Committee on Learning Disabilities Definition of Learning Disabilities, 1990 ό.π. στο Πολυχρονοπούλου, 2013)

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι στη βιβλιογραφία απαντάται συχνά ο όρος Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) για να δηλώσει το περιεχόμενο των δυσκολιών που αναλύθηκαν παραπάνω. Εκείνο που τονίζεται πιο καθαρά στον όρο Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ότι δε γίνεται λόγος για μια γενικευμένη δυσκολία μάθησης, αλλά για μια δυσκολία σε συγκεκριμένους τομείς. Έτσι, στο πλαίσιο των ΕΜΔ συναντάμε παιδιά με «φυσιολογική» συμπεριφορά στις περισσότερες εκφάνσεις της ζωής τους, αλλά με σοβαρές δυσκολίες σε επιμέρους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση και η κατανόηση ενός κειμένου. (Πολυχρονοπούλου, 2003) Άλλωστε, ο όρος «ειδική» χρησιμοποιείται συχνά σαν ένας «τροποποιητής» απλώς για να δώσει περισσότερη ακρίβεια στον όρο και το περιεχόμενο που υποδηλώνεται. (Gjessing & Karlsen, 1989 ό.π. στο Στασινός, 2003)

Μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα είναι η δυσλεξία. Βέβαια, για αρκετούς ερευνητές η δυσλεξία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια ξεχωριστή μαθησιακή δυσκολία. Όμως, ο όρος εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ευρέως τόσο στην ειδική όσο και στη γενική αγωγή, για να δηλώσει μια πολύ συγκεκριμένη δυσκολία. (Πολυχρονοπούλου, 2013)

Σύμφωνα με τον κλάδο των νευροεπιστημών, η δυσλεξία είναι μια δυσκολία στην ανάγνωση που σχετίζεται με παθολογικά αίτια και δεν προκύπτει από κάποιο οπτικό, κινητικό ή νοητικό έλλειμμα του ατόμου. Διακρίνονται δύο τύποι δυσλεξίας: η αναπτυξιακή δυσλεξία (ή αλλιώς εξελικτική), η οποία εμφανίζεται σε άτομα σχολικής ηλικίας που ξεκινούν να διαβάζουν και η επίκτητη δυσλεξία, η οποία προκαλείται ως αποτέλεσμα κάποιας καθοριστικής βλάβης στον εγκέφαλο σε άτομα που είχαν αναπτύξει την ικανότητα να διαβάζουν. (Pine1, 2011; Στασινός, 2003)

Η εκπαιδευτική κοινότητα και η παρούσα εργασία μελετά την εξελικτική δυσλεξία, η οποία στο εξής θα αναφέρεται απλώς ως δυσλεξία. Η γνώση και η κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας έχει εξελιχθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, κυρίως χάρη στο ενδιαφέρον και στις δραστηριότητες των ερευνητών σε όλο τον κόσμο. Βέβαια, εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένες διαφωνίες στο πεδίο της δυσλεξίας κι αυτό φαίνεται κι από την πληθώρα διαφορετικών ορισμών που υπάρχουν. (Reid, 2003)

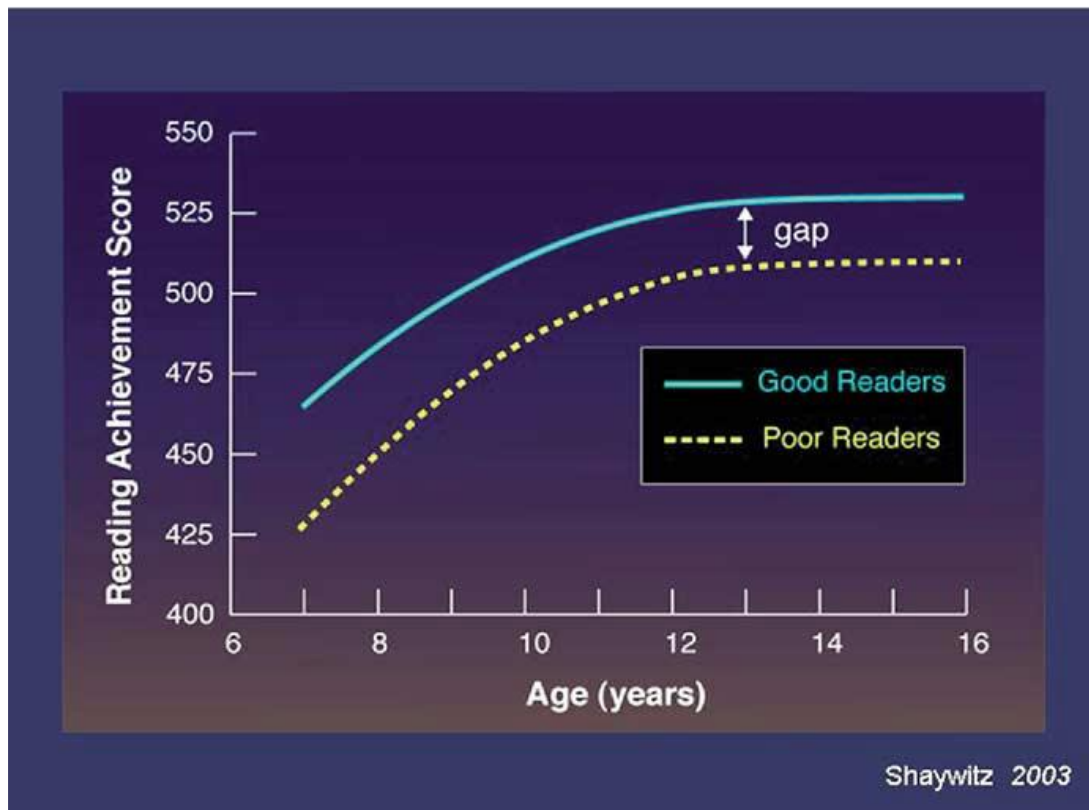
Ετυμολογικά, η λέξη «δυσλεξία» είναι σύνθετη και αποτελείται από δύο συνθετικά. Το α' συνθετικό είναι το μόριο *δυσ-* που υποδηλώνει μια δυσκολία και το δεύτερο συνθετικό είναι η *λέξις*. Επομένως, στην πρωταρχική του μορφή, ο όρος δηλώνει μια δυσκολία που έχει ένα άτομο με τις λέξεις.

Πιο συγκεκριμένα τώρα, σύμφωνα με τον ορισμό της Shaywitz (1998), «η δυσλεξία (ή ειδική μαθησιακή δυσκολία) χαρακτηρίζεται από μια απροσδόκητη δυσκολία στην ανάγνωση σε παιδιά και ενήλικες που κατά τα άλλα διαθέτουν την ευφυΐα, τα κίνητρα και την κατάλληλη εκπαίδευση που θεωρούνται απαραίτητα για να μπορούν να διαβάσουν με ακρίβεια και ευφράδεια».

Σύμφωνα με ένα μεταγενέστερο ορισμό των Lyon, Shaywitz και Shaywitz (2003), «η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευροβιολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν συχνά από κάποιο έλλειμμα στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, το οποίο είναι συχνά αναπάντεχο σε σχέση με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες του ατόμου και την παροχή επαρκούς εκπαίδευσης στην τάξη. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση κειμένου μέσω της ανάγνωσης και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία ενδέχεται να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των γενικών γνώσεων του ατόμου».

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2013), «η δυσλεξία είναι μια σοβαρή δυσκολία που παρουσιάζεται στην παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από μια δυσκολία ή αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής και της ορθογραφίας. Το παιδί μπορεί να έχει πρόβλημα σε μία, σε περισσότερες ή σε όλες τις παραπάνω περιοχές. Το πρόβλημά του όμως δεν οφείλεται σε νοητική καθυστέρηση, σε ψυχικές διαταραχές, σε κακή όραση, κακή ακοή ή σε πολιτισμική αποστέρηση».

Τέλος, εκείνο που αξίζει να σημειωθεί είναι πως η δυσλεξία εξακολουθεί να υπάρχει σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. (International Dyslexia Association, 2017) Έτσι, καθώς μεγαλώνουν, τόσο οι δυσλεκτικοί όσο και οι τυπικοί αναγνώστες θα βελτιώνουν τις αναγνωστικές τους ικανότητες, αλλά πάντα θα υπάρχει ένα κενό ανάμεσά τους, όπως φαίνεται και στο παρακάτω διάγραμμα. (Shaywitz & Shaywitz, 2005)



Πηγή: (Shaywitz, 2003 ό.π. στο Shaywitz & Shaywitz, 2005)

Ολοκληρώνοντας την ενότητα των ορισμών, θα πρέπει να αναφερθεί ότι καθώς οι επιστήμονες προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία, δημιουργήθηκαν ορισμένοι μύθοι, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις εξακολουθούν να επιβιώνουν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σε ό,τι αφορά στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, έχει υποστηριχθεί ότι:

- Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και μάλλον είναι το αποτέλεσμα ανεπαρκούς διδασκαλίας. Όμως, η έρευνα έχει δείξει ότι οι δυσκολίες αυτές είναι πραγματικές και είναι εγγενείς στο άτομο.
- Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως χαμηλή νοημοσύνη και δεν μπορούν να μάθουν. Βέβαια, τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι μαθητές αυτοί έχουν τουλάχιστον «φυσιολογική νοημοσύνη» κι ότι είναι δυνατό να μάθουν και να προχωρήσουν ακαδημαϊκά, αρκεί να γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές στη διδασκαλία και στη μάθησή τους.

- Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ξεπερνιούνται με τον καιρό και θεραπεύονται. Όπως αναφέρθηκε όμως και παραπάνω, οι δυσκολίες αυτές αποτελούν μια δια βίου συνθήκη για το άτομο και μπορούν μόνο να βελτιωθούν μέσω της κατάλληλης διδασκαλίας.

Τέλος, καταρρίπτεται ένας πολύ διαδεδομένος μύθος που υποστήριζε ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι τεμπέληδες, αφού φαίνεται πως χρειάζονται απλώς περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους και συχνά αποσύρονται από τη μαθησιακή διαδικασία για το φόβο της αποτυχίας. (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007)

Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα τη δυσλεξία, κάποιοι μύθοι που έχουν διατυπωθεί είναι οι εξής:

- Τα πιο πολλά παιδιά με δυσκολίες και χαμηλή απόδοση στο σχολείο, είναι παιδιά με δυσλεξία.
- Η αριστεροχειρία οδηγεί σε δυσλεξία.
- Η αιτιολογία της δυσλεξίας είναι ψυχογενούς βάσης. (Τσιναρέλης, 2017)

1.2. Επιπολασμός και Επιδημιολογία

Σύμφωνα με τους ερευνητές, περίπου 5-15% του πληθυσμού παιδιών σχολικής ηλικίας σε διάφορες χώρες και γλώσσες παρουσιάζει κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία. (American Psychiatric Association, 2013) Μάλιστα, από τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που λαμβάνουν ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες στα σχολεία, το 70-80% έχουν δυσλεξία. Επομένως, η δυσλεξία αποτελεί την πιο συνηθισμένη μαθησιακή δυσκολία. (Narayana & Xiong, 2003)

Συγκεκριμένα για την Ελλάδα, η έρευνα έχει δείξει ότι στο μαθητικό πληθυσμό ηλικίας 6-18 ετών, ο επιπολασμός της δυσλεξίας ήταν λίγο πάνω από το 1%. (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009)

Όσον αφορά στην αναλογία αγοριών και κοριτσιών, υπάρχουν ορισμένες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι τόσο έντονη κι ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζονται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια σχεδόν εξίσου. (Flynn & Rahbar, 1994; Narayana & Xiong, 2003; Shaywitz, Shaywitz, Fletcher, & Escobar, 1990) Όμως, σύγχρονες έρευνες

αντικρούουν την πρόταση αυτή και υποστηρίζουν ότι τα ποσοστά των αγοριών που εμφανίζουν δυσλεξία και δυσκολίες στην ανάγνωση είναι σημαντικά μεγαλύτερα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των κοριτσιών. (Hawke, Olson, Willcut, Wadsworth, & DeFries, 2009; Quinn & Wagner, 2015; Rutter et al., 2004)

Η δυσλεξία είναι οικογενειακό και κληρονομήσιμο πρόβλημα και επηρεάζεται από γενετικούς παράγοντες. (American Psychiatric Association, 2013) Σύμφωνα με την έρευνα των Gilger, Pennington και Defries (1991), ο κίνδυνος εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών στους απογόνους είναι σημαντικά αυξημένος αν ένας γονέας αναφέρει ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα, σε μια άλλη σχετική έρευνα της Scarborough (1990), από τα 34 παιδιά που συμμετείχαν στο δείγμα και προέρχονταν από οικογένειες με δυσλεκτικά μέλη, τα 22 (δηλαδή το 65%) εμφάνισαν κι εκείνα αναγνωστικά προβλήματα. Το ιστορικό της οικογένειας, λοιπόν, παίζει σημαντικό ρόλο. Πλέον, οι πιο σύγχρονες έρευνες προχωρούν ένα βήμα παραπέρα και προσπαθούν να προσδιορίσουν τα γονίδια που ευθύνονται για την κληρονομικότητα της δυσλεξίας. (Darki, Peyrard-Janvid, Matsson, Kere, & Klingberg, 2012; Paracchini, Scerri, & Monaco, 2007)

1.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία

Ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» είναι ένας όρος «ομπρέλα» που καλύπτει διάφορα προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε ακαδημαϊκό και μη επίπεδο. Φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχουν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες:

- έχουν φυσιολογική νοημοσύνη.
- έχουν επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες (όραση και ακοή).
- η σχολική τους επίδοση είναι απροσδόκητα χαμηλότερη σε σχέση με το νοητικό τους επίπεδο, την ηλικία τους και τις εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες.
- παρουσιάζουν ένα ακανόνιστο σχέδιο συμπεριφοράς.
- παρουσιάζουν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση. (Πολυχρονοπούλου, 2013)

Βέβαια, εκτός από τα κοινά στοιχεία που αναφέρθηκαν, θα πρέπει να τονίσουμε ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια μεταξύ των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Άλλα παιδιά παρουσιάζουν λίγα κι άλλα πολύ περισσότερα

χαρακτηριστικά των δυσκολιών, με αποτέλεσμα την αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ. (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007)

Όσον αφορά ειδικότερα στη δυσλεξία, τα παιδιά παρουσιάζουν ορισμένα συμπτώματα σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής που είναι χαρακτηριστικά και σηματοδοτούν την ύπαρξη της.

Ορισμένα από τα λάθη που συναντώνται στην ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία είναι τα εξής:

Ο μαθητής...

- διαβάζει αργά και με δυσκολία (διστακτική κι αβέβαιη ανάγνωση).
- δυσκολεύεται στο χειρισμό φωνημάτων και προφέρει λανθασμένα τα φωνήεντα.
- δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση συμπλεγμάτων και συνδυασμών γραμμάτων.
- δυσκολεύεται στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων και κάνει λάθη στην αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων ή ψευδολέξεων.
- επαναλαμβάνει, παραλείπει ή προσθέτει συλλαβές ή ακόμα και λέξεις.
- συγχέει λέξεις που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (π.χ. «δένω» αντί «μένω», «χιόνι» αντί «πίονι»).
- αντικαθιστά λέξεις που έχουν την ίδια ή παρόμοια σημασία (π.χ. σκοτεινός αντί μαύρος).
- ίσως κάνει καθρεφτική ανάγνωση (π.χ. διαβάζει «νάτο» αντί «όταν»).
- συχνά δυσκολεύεται να κατανοήσει το νόημα ενός κειμένου, να εντοπίσει την κεντρική ιδέα και να διακρίνει τις σημαντικές από τις ασήμαντες λεπτομέρειες.
- στηρίζεται σε εικασίες και στο πλαίσιο (στα συμφραζόμενα) για να αναγνωρίσει τις λέξεις.

(American Psychiatric Association, 2013; Narayana & Xiong, 2003; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007; Πολυχρονοπούλου, 2013; Reid, 2003; Shaywitz, 1998)

Ορισμένα από τα λάθη που συναντώνται στο γραπτό λόγο των παιδιών με δυσλεξία είναι τα εξής:

Ο μαθητής...

- δυσκολεύεται στο σχηματισμό γραμμάτων και λέξεων (ως προς το σχήμα, το μέγεθος, την κλίση και την ευθυγράμμιση).

- συγχέει τα γράμματα κατά τον προσανατολισμό τους και κατά τη σειρά τους μέσα στη λέξη (π.χ. συγχέει το «δ» με το «σ» ή το «ρ», γράφει «απίδι» αντί για «παιδί»).
- κάνει πολλαπλά γραμματικά και ετυμολογικά λάθη.
- δυσκολεύεται στη χρήση των σημείων στίξης.
- δυσκολεύεται στον τονισμό των λέξεων.
- κάνει αντιστροφές, επαναλήψεις, προσθέσεις, παραλείψεις ή αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών ή ακόμα και λέξεων.
- εμφανίζει τηλεγραφική γραφή π.χ. γράφει «τλρσ» αντί για «τηλεόραση»).
- πιάνει το μολύβι με μια αδέξια λαβή (γροθιά ή με τον αντίχειρα γαντζωμένο πάνω από τα υπόλοιπα δάχτυλα).
- δεν έχει καλό συντονισμό κινήσεων (αδεξιότητα).
- δυσκολεύεται να ακολουθήσει τις γραμμές του τετραδίου.
- έχει κακή στάση σώματος όταν γράφει.
- παρουσιάζει «συνωστισμένη» γραφή (δεν τηρεί τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων).
- δυσκολεύεται στη δόμηση και οργάνωση παραγράφων.
- δυσκολεύεται στη γραπτή έκφραση των ιδεών του.
- επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις.
- γράφει κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων ή προτάσεων.
- δεν αυτοδιορθώνεται (δηλαδή δεν παρατηρεί τα λάθη του όταν ελέγχει το γραπτό του).

(American Psychiatric Association, 2013; Narayana & Xiong, 2003; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007; Πολυχροπούλου, 2013; Στασινός, 2003)

Εκτός, όμως, από τα συνήθη λάθη στην ανάγνωση και στη γραφή που αναλύθηκαν παραπάνω, φαίνεται να υπάρχουν κι άλλες ελλείψεις στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία. Παλιότερες έρευνες υποστήριζαν ότι ένα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ήταν τα ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη (η ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να ερμηνεύουμε αυτά που ακούμε) και στην οπτική αντίληψη (η ικανότητα να αναγνωρίζουμε μορφές, σχήματα, να θυμόμαστε οπτικές ακολουθίες κ.ά.). Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχουν ελλείψεις και στην κιναισθητική αντίληψη, δηλαδή στην αντίληψη του χώρου, της απόστασης, του σώματος και της διάκρισης ανάμεσα στο

δεξιά και στο αριστερά. Ωστόσο, όλες αυτές οι δυσκολίες δε φαίνεται να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Εκείνο όμως που φαίνεται να αποτελεί μια από τις πιο σημαντικότερες ελλείψεις στα παιδιά με δυσλεξία που επηρεάζει και τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες είναι το φωνολογικό έλλειμμα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης είναι η φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική επίγνωση. Η επίγνωση αυτή σημαίνει ότι τα παιδιά είναι σε θέση να συνδέουν τους «αυθαίρετους» χαρακτήρες (γράμματα) του αλφαβητικού συστήματος με τα αντίστοιχα φωνολογικά τμήματα που αντιπροσωπεύουν και να συνειδητοποιούν ότι όλες οι λέξεις αναλύονται και συντίθενται σε μια ακολουθία διακριτών φωνημάτων (π.χ. η λέξη νερό αναλύεται ν-ε-ρ-ό). Τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση και ως εκ τούτου δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή. (Lyon et al., 2003; Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Άλλα προβλήματα που μπορεί να συνυπάρχουν με τη δυσλεξία είναι προβλήματα στη συγκέντρωση και στην προσοχή, με αποτέλεσμα τα παιδιά να δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν σε ένα έργο ή μια συγκεκριμένη δραστηριότητα περισσότερο από μερικά λεπτά. Επιπλέον, φαίνεται να παρουσιάζουν προβλήματα με τη μνήμη γενικότερα και τη μνήμη εργασίας ειδικότερα. Η μνήμη εργασίας αποτελεί το «χώρο εργασίας» στον οποίο γίνεται ταυτόχρονη και προσωρινή αποθήκευση και επεξεργασία των πληροφοριών στον εγκέφαλο. (Baddeley, 1992) Μια δυσλειτουργία στην εργαζόμενη μνήμη επηρεάζει το σύνολο των ικανοτήτων ενός μαθητή. Επί παραδείγματι, το παιδί δυσκολεύεται στην ανάκληση φωνημάτων, γραμμάτων και λέξεων, δεν μπορεί να οργανώσει τις σκέψεις του για να γράψει μια έκθεση και δυσκολεύεται να διηγηθεί προφορικά μια ιστορία με λογική χρονολογική σειρά των γεγονότων. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Μια άλλη κατηγορία δεξιοτήτων που επηρεάζουν καθοριστικά τα παιδιά με δυσλεξία είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Μεταγνώση είναι η ικανότητα ενός ατόμου να περιγράφει τις δικές του νοητικές δραστηριότητες και τη λογική των προσπαθειών του να επιλύσει προβλήματα. (Cole & Cole, 2001) Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα μεταγνωστικού τύπου, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αναγνωρίσουν τις απαιτήσεις του έργου στο οποίο εμπλέκονται, να μην μπορούν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες στρατηγικές, να μην παρακολουθούν την εξέλιξη του έργου τους και να μην

αξιολογούν τα αποτελέσματα. Οι δυσκολίες αυτές οδηγούν συχνά στην αποτυχία ή στην απόσυρση από το έργο. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Άλλοι παράγοντες που συνυπάρχουν με τη δυσλεξία και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και επιδεινώνουν την εικόνα του μαθητή, είναι:

- η δυσκολία στην προσωπική οργάνωση (ακαταστασία, αφηρημάδα),
- η έλλειψη κινήτρων εξαιτίας της σχολικής αποτυχίας που οδηγεί το μαθητή στην παθητικοποίηση και στην απόσυρση,
- οι συναισθηματικές δυσκολίες, όπως το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η πτώση του ηθικού των παιδιών λόγω των σχολικών αποτυχιών,
- οι κοινωνικές δυσκολίες, αφού το παιδί συχνά δεν μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους του και περιθωριοποιείται.

(Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Πρέπει να σημειωθεί, βέβαια, ότι δεν εμφανίζουν όλα τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Επιπλέον, δε θεωρείται παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κάθε παιδί που παρουσιάζει ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. (Πολυχρονοπούλου, 2013) Αντίθετα, η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας απαιτεί συγκεκριμένα κριτήρια και καθορισμένη διαδικασία, που θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

1.4. Διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών-Δυσλεξίας

Κάθε σχολική τάξη αποτελεί μια ετερογενή ομάδα μαθητών με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες. Οι δάσκαλοι συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση, χωρίς όμως να μπορούν να διακρίνουν τα αίτια της σχολικής τους αποτυχίας. Η αποτυχία αυτή μπορεί να οφείλεται σε εξωγενείς ή σε ενδογενείς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογήσουν πρώτα παράγοντες όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τη συναισθηματική κατάσταση, το οικογενειακό περιβάλλον και την τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους μαθητές. Όλες αυτές οι παράμετροι επηρεάζουν την απόδοση των παιδιών στο σχολείο. Άπαξ και αποκλειστούν οι παράγοντες αυτοί, τότε θα πρέπει να εξεταστούν τυχόν αισθητηριακά ελλείμματα των παιδιών (π.χ. προβλήματα με την όραση) τα οποία δε γίνονται αντιληπτά με την πρώτη επαφή με το παιδί. Αν

αποκλειστούν και αυτού του είδους οι μειονεξίες, τότε είναι πιθανό ένας μαθητής να έχει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και γι' αυτό να βιώνει τη σχολική αποτυχία. Ωστόσο, επειδή οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύπλευρη φύση, δεν είναι δυνατό να διαγνωσθούν από ένα μόνο άτομο. Για το λόγο αυτό, απαιτείται μια πολυεπιστημονική ομάδα και μια διεπιστημονική προσέγγιση. (Παντελιάδου, 2011)

Ένα μοντέλο που ακολουθήθηκε ευρέως για τη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών ήταν το μοντέλο της διάκρισης μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, για να διαγνωσθεί ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να υπάρχει σοβαρή διαφορά μεταξύ της νοητικής του ικανότητας (μετρούμενης με I.Q. τεστ) και της σχολικής του επίδοσης. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια η προσέγγιση αυτή έχει δεχθεί κριτική και αμφισβήτηση, κυρίως επειδή η απόκλιση μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και επίδοσης μπορεί να υπάρχει για πολλούς λόγους κι όχι μόνο λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κι επειδή για να γίνει αισθητή αυτή η απόκλιση θα πρέπει να περιμένουμε το παιδί να αποτύχει, με αποτέλεσμα να αποκλείεται η πρόωμη διάγνωση και αντιμετώπιση του προβλήματος. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Η αμφισβήτηση του μοντέλου της απόκλισης μεταξύ νοητικού δυναμικού και επίδοσης, οδήγησε στην ανάπτυξη ενός άλλου μοντέλου, της ανταπόκρισης στη διδασκαλία, το οποίο θεσμοθετήθηκε στις ΗΠΑ για τη διάγνωση και την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στην προσέγγιση αυτή, η αναπάντεχη αποτυχία ορίζεται πλέον ως μη ανταπόκριση σε κατάλληλη διδασκαλία. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008), η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της δυσλεξίας γίνεται στα ΚΕΔΔΥ και στα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Κατά κανόνα, οι διαγνωστικές ομάδες συγκροτούνται από παιδοψυχίατρο ή άλλον ειδικό ιατρό ανάλογα με την περίπτωση του παιδιού (π.χ. οφθαλμίατρο, ακοολόγο, ορθοπεδικό κλπ.), ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και ειδικό παιδαγωγό. Η διαδικασία διάγνωσης που ακολουθείται στα ΚΕΔΔΥ στηρίζεται συνήθως στο μοντέλο της απόκλισης. Αρχικά, ο ψυχολόγος ελέγχει με ψυχομετρικά τεστ το νοητικό δυναμικό του μαθητή, ενώ ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής κάνει την εκπαιδευτική αξιολόγηση (επίδοση στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά). Βέβαια, για να διαγνωσθούν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να έχουν αποκλεισθεί προηγουμένως άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως αισθητηριακές μειονεξίες,

συναισθηματικά προβλήματα ή πολιτισμικές διαφορές, νοητική αναπηρία και ακατάλληλη διδασκαλία. (Παντελιάδου, 2011; Παντελιάδου & Μπότσαζ, 2007)

Για να είναι όμως πλήρης η εικόνα που έχουν οι ειδικοί για το παιδί και να οδηγηθούν σε σωστή διάγνωση, είναι απαραίτητη η συλλογή κι άλλων πληροφοριών, όπως το ατομικό και ιατρικό ιστορικό του παιδιού, η κατάσταση που επικρατεί στην οικογένεια, πληροφορίες από το σχολείο κι από άλλα άτομα, η παρούσα κατάσταση και συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και η άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού τους. Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπ' όψιν τις αξιολογήσεις κι όλα τα παραπάνω στοιχεία, οδηγείται η διαγνωστική ομάδα στη διάγνωση. (Παντελιάδου, 2011)

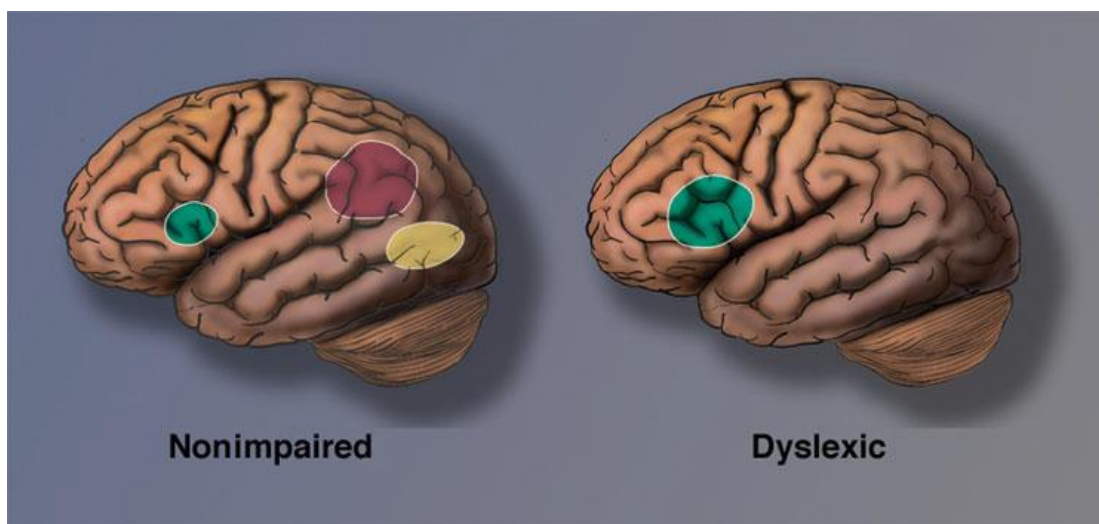
Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα χαρακτηρίζεται από ορθογραφική διαφάνεια, δηλαδή σχεδόν κάθε φώνημα αντιστοιχεί σε ένα γράφημα. Η διαφάνεια αυτή επηρεάζει θετικά τους αναγνώστες με δυσλεξία, αφού σε αρκετές περιπτώσεις κατορθώνουν να αναπτύξουν βασικές αναγνωστικές δεξιότητες, έστω και με μικρή καθυστέρηση και ορισμένες δυσκολίες. (Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003) Όμως, από την άλλη πλευρά, το γεγονός αυτό ενέχει τον κίνδυνο τα άτομα με δυσλεξία να περάσουν «απαρατήρητα» στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Νικολόπουλος, 2007) Τονίζεται, λοιπόν, η ανάγκη για σωστή ενημέρωση και έγκυρη διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

1.5. Αιτιολογία Δυσλεξίας

Το ζήτημα της αναζήτησης των αιτιολογικών παραγόντων που ευθύνονται για τη δυσλεξία απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τους ερευνητές παγκοσμίως, δημιουργώντας σύγχυση, διαφωνίες και προβλήματα. Κατά καιρούς, έχουν επισημανθεί γενετικοί, προγεννητικοί, περιγεννητικοί, μεταγεννητικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορεί να ευθύνονται για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία. Μέχρι σήμερα πάντως, δεν έχει αποδειχθεί ότι υπάρχει ένας και μοναδικός παράγοντας που είναι υπεύθυνος για τη διαταραχή αυτή. (Πολυχρονοπούλου, 2013; Πόρποδας, 2003)

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, σύγχρονες έρευνες εστιάζουν στους γενετικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στην αναζήτηση των γονιδίων που ευθύνονται για τη δυσλεξία. (Darki et al., 2012; Paracchini et al., 2007)

Εκτός από τα γονίδια, όμως, εκείνο στο οποίο συμφωνεί η πλειοψηφία των ερευνητών είναι πως η δομή του εγκεφάλου πολλών παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία είναι διαφορετική από εκείνη των παιδιών χωρίς τα προβλήματα αυτά. (Πολυχρονοπούλου, 2013) Μάλιστα, πολλοί επιστήμονες κάνουν λόγο για τη «νευρωνική υπογραφή» της δυσλεξίας στον εγκέφαλο των δυσλεξικών ατόμων. (Shaywitz & Shaywitz, 2005; Shaywitz & Shaywitz, 2008)



Πηγή: (Shaywitz, 2003 ό.π. στο Shaywitz & Shaywitz, 2008)

Στην παραπάνω εικόνα, φαίνονται οι περιοχές που ενεργοποιούνται στο αριστερό ημισφαίριο ενός ατόμου χωρίς δυσλεξία (αριστερά) και οι περιοχές που ενεργοποιούνται στο αντίστοιχο αριστερό ημισφαίριο ενός ατόμου με δυσλεξία (δεξιά) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Αυτό το μοτίβο υπολειτουργίας στα αριστερά οπίσθια συστήματα ανάγνωσης του εγκεφάλου των δυσλεκτικών ατόμων αναφέρεται ως η νευρωνική υπογραφή της δυσλεξίας, που επηρεάζει την ομαλή λειτουργία της ανάγνωσης στα άτομα με δυσλεξία. (Shaywitz, 2003 ό.π. στο Shaywitz & Shaywitz, 2008)

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι λίγες μόνο από τις πολλές που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη διερεύνηση των αιτιών της δυσλεξίας. Εκείνο, όμως, που φαίνεται τελικά να έχει περισσότερη σημασία είναι να βρεθεί τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξίας, παρά να συνεχίσουν οι ερευνητές τις διαμάχες σχετικά με την προέλευσή της. (Αντωνίου, 2009)

Κεφάλαιο 2

2.1. Διδακτικές προσεγγίσεις παιδιών με δυσλεξία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Είναι γεγονός πως τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται ενταγμένα μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου. Η δυσλεξία, λοιπόν, ως ειδική μαθησιακή δυσκολία αποτελεί μια κατάσταση η οποία, παρά τις διαφορετικές μορφές εκδήλωσης και τα ποικίλα συμπτώματα, μπορεί να αντιμετωπιστεί συντονισμένα και με επιτυχία στο σχολικό πλαίσιο. Τόσο οι έρευνες, όσο και η ίδια η σχολική πράξη μαρτυρούν πως η συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας στο σχολείο μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ατομική πρόοδο του παιδιού. Στο σημείο αυτό, πρέπει να τονιστεί πως δε γίνεται λόγος για τις περιπτώσεις που το παιδί απομακρύνεται από τη σχολική αίθουσα και εργάζεται ατομικά με κάποιον ειδικό παιδαγωγό, αλλά για τις περιπτώσεις εκείνες που ο δάσκαλος εκμεταλλεύεται στο μέγιστο το πλαίσιο της τάξης και παρέχει ποικίλα υλικά και διδακτικά προγράμματα στο παιδί που θα το βοηθήσουν αναπτυχθεί και να ανταποκριθεί σε διάφορες μαθησιακές καταστάσεις. (Πολυχρονοπούλου, 2013; Reid, 2003; Στασινός, 2003)

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονιστεί ότι κανένα πρόγραμμα παρέμβασης για τη δυσλεξία δεν αποτελεί μια *de facto* «πανάκεια» του προβλήματος. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, παρότι έχουν κάποιες κοινές βασικές δυσκολίες, αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα. Επομένως, για να επιτύχει ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε μαθητή με δυσλεξία, καθώς και στο γνωστικό προφίλ του και τον προτιμώμενο τρόπο μάθησης. (Reid, 2003; Στασινός, 2003)

2.1.1. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάγνωση και τη φωνολογική ενημερότητα

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, μια από τις βασικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι στον τομέα της ανάγνωσης. Οι επιστήμονες επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης τόσο στην ανάγνωση, όσο και στην ορθογραφημένη γραφή. (Lyon et al., 2003; Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013) Τα άτομα με δυσκολία στην

αποκωδικοποίηση δεν μπορούν να κάνουν γενικεύσεις από τη μια λέξη στην άλλη κι έτσι κάθε λέξη είναι για εκείνα μοναδική. (Reid, 2003) Για το λόγο αυτό, τα παιδιά που παρουσιάζουν εξαιρετικά φτωχή φωνολογική επίγνωση, κινδυνεύουν να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες και έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική βοήθεια μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. (Παντελιάδου, 2011)

Για την ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης υπάρχουν ποικίλες στρατηγικές οι οποίες συνήθως ξεκινούν από τις μικρές τάξεις. Μία τέτοια δραστηριότητα είναι η **συλλαβική κατάτμηση**, στην οποία δίνονται στους μαθητές προφορικά λέξεις κι εκείνοι τις χωρίζουν σε συλλαβές, συνοδεύοντας μάλιστα κάθε συλλαβή με παλαμάκια. Η δραστηριότητα ξεκινά με απλές δυσύλλαβες λέξεις και σταδιακά προχωρά και σε πολυσύλλαβες. Μάλιστα, αν θέλουμε να γίνει η δραστηριότητα με έναν παιγνιώδη τρόπο, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να μιλούν σαν ρομπότ χωρίζοντας τις συλλαβές κάθε λέξης και κουνώντας χέρια ή πόδια. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, προτείνεται η **φωνημική κατάτμηση**, σύμφωνα με την οποία δίνονται στο παιδί λέξεις τριών φωνημάτων αρχικά κι εκείνο καλείται να εντοπίσει την αρχική «φωνούλα», μετά την τελευταία και στο τέλος την ενδιάμεση. Σταδιακά, δίνονται στο παιδί και λέξεις με περισσότερα φωνήματα. Η αντίθετη διαδικασία της κατάτμησης είναι η **σύνθεση**, στην οποία δίνονται στο παιδί οι συλλαβές της λέξης μία-μία ή τα φωνήματα της λέξης ένα-ένα και το παιδί καλείται να τα συνθέσει και να βρει τη λέξη. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Άλλη δραστηριότητα είναι η **απαλοιφή/αφαίρεση**, όπου ζητάμε από το παιδί να αφαιρέσει μια συλλαβή ή ένα φώνημα από μια λέξη που μόλις άκουσε και να βρει ποια καινούργια λέξη σχηματίζεται. Παρόμοια διαδικασία είναι εκείνη της **αντικατάστασης**, στην οποία ζητάμε από το παιδί να αλλάξει ένα φώνημα ή μια συλλαβή από τη λέξη που μόλις άκουσε με μια άλλη και να προφέρει την καινούργια λέξη που σχηματίζεται. Αφού ολοκληρωθεί προφορικά η δραστηριότητα αυτή, μετά μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη βοήθεια γραμμάτων. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Άλλες δραστηριότητες που προτείνονται για την καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας είναι η **πρόσθεση** συλλαβών ή φωνημάτων σε λέξεις με στόχο τη δημιουργία νέων και η **αντιστροφή** συλλαβών ή φωνημάτων μέσα στην ίδια λέξη και η δημιουργία νέων λέξεων. Πολύ σημαντική είναι και η αναζήτηση

ομοιοκαταληξίας ανάμεσα σε δυο λέξεις. Στην περίπτωση αυτή, είτε δίνουμε στο παιδί και τις δυο λέξεις και ζητάμε να μας πει αν ομοιοκαταληκτούν ή του δίνουμε την πρώτη και του ζητάμε να βρει μια άλλη που να έχει ομοιοκαταληξία. Μια πιο απαιτητική δραστηριότητα στο πλαίσιο της ομοιοκαταληξίας είναι να δώσουμε στο παιδί τρεις λέξεις εκ των οποίων οι δυο θα ομοιοκαταληκτούν και η μία όχι. Το παιδί καλείται να βρει εκείνη που διαφέρει και να την αφαιρέσει. Η δραστηριότητα αυτή αυξάνεται σταδιακά σε δυσκολία κάνοντας όλο και πιο μικρές τις διαφορές ανάμεσα στις λέξεις. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Στόχος των δραστηριοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι η ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας των παιδιών, η οποία με τη σειρά της θα βοηθήσει το παιδί στην αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών που συνοδεύουν τη δυσλεξία.

2.1.2. Διδακτικές προσεγγίσεις για την αναγνωστική κατανόηση

Οι δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα λειτουργούν ανασταλτικά στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζεται και στην απόλαυση της εμπειρίας της ανάγνωσης. Μια μέθοδος που προτείνεται προκειμένου να αποδεσμευτεί το παιδί από το άγχος της αποκωδικοποίησης και να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο που διαβάζει είναι η **ανάγνωση κατά ζεύγη**. Στη μέθοδο αυτή, ο δάσκαλος και το παιδί διαβάζουν από κοινού ένα κείμενο. Η διαδικασία αυτή γίνεται κάθε μέρα σταθερά και για συγκεκριμένο χρόνο. Αν το παιδί δεν ξέρει μια λέξη, τότε ο δάσκαλος τη λέει και το παιδί την επαναλαμβάνει. Μετά συνεχίζουν την ανάγνωση από κοινού. Σημαντική στη διαδικασία αυτή είναι η ενθάρρυνση, αφού ο δάσκαλος φροντίζει να χαμογελά στο παιδί και να το επαινεί. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενο και το νόημα του κειμένου με τη βοήθεια και των εικόνων που το συνοδεύουν. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, το παιδί έχει τη δυνατότητα να απολαύσει την ανάγνωση και να κατανοήσει καλύτερα αυτό που διαβάζει. Σε επόμενο στάδιο, στόχος είναι να μπορέσει να αποκτήσει το παιδί αυτοπεποίθηση και να κάνει και μεγαλόφωνη ανάγνωση κατά μόνας. (Reid, 2003)

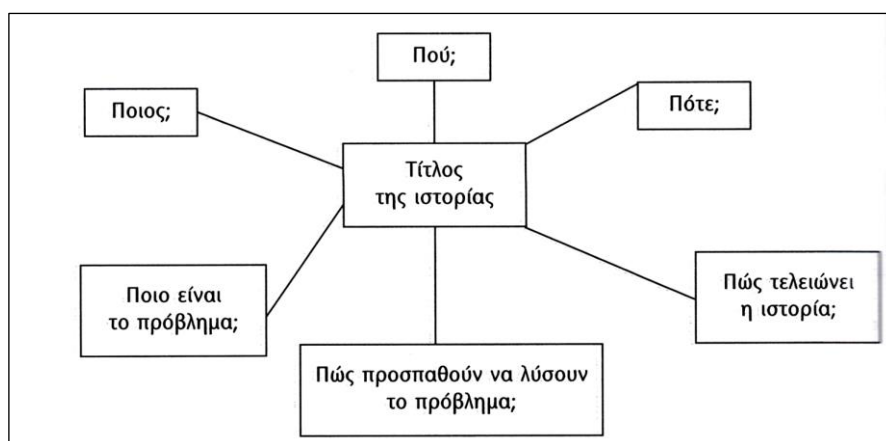
Οι μαθητές με δυσλεξία συνήθως χρειάζονται βοήθεια για να οργανώσουν τις σκέψεις τους και να κατανοήσουν το κείμενο που διαβάζουν, ενώ έχουν και μεγάλη δυσκολία στο να αναδιηγηθούν με μια λογική ακολουθία την ιστορία που διάβασαν.

Προκειμένου, λοιπόν, να μπορέσει ο μαθητής να εντοπίσει τα βασικά σημεία του κειμένου και να τα συγκρατήσει, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια **σειρά ερωτήσεων**, όπως:

- Ποιος ήταν ο τίτλος;
- Ποια είναι τα σημαντικά πρόσωπα της ιστορίας; Να τα περιγράψεις.
- Πότε συνέβη η ιστορία;
- Πού συνέβη η ιστορία;
- Ποιο είναι το πρόβλημα/δίλημμα του ήρωα;
- Γιατί συμβαίνει αυτό;
- Πώς έλυσε το πρόβλημα ο ήρωας;
- Ποιο ήταν το αποτέλεσμα;
- Πώς τελειώνει η ιστορία;
- Τι έμαθες από αυτή την ιστορία;
- Μπορείς να σκεφτείς ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία;

(Παντελιάδου, 2011; Reid, 2003)

Μια εναλλακτική δραστηριότητα που στοχεύει με τη σειρά της στην οργάνωση των πληροφοριών που παίρνει ο μαθητής από ένα κείμενο είναι η **χαρτογράφηση των εννοιών**. Πιο αναλυτικά, στη δραστηριότητα αυτή, η δασκάλα γράφει σε ένα χαρτί τον τίτλο του κειμένου και γύρω από αυτόν δημιουργεί ένα χάρτη σαν αστέρι που περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως «ποιος;», «πού;», «πότε;» και άλλες που φαίνονται στο παρακάτω σχήμα. Μάλιστα, η δραστηριότητα αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση κειμένου στο μάθημα της Γλώσσας αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλα μαθήματα, όπως η Ιστορία, τα Θρησκευτικά και η Μελέτη Περιβάλλοντος. (Παντελιάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2013)



(Πηγή: Παντελιάδου, 2011)

2.1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις για τη μνήμη

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη μνήμη και ιδιαίτερα με τη μνήμη εργασίας, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να ενθαρρύνουμε τη χρήση στρατηγικών που θα διευκολύνουν τη συγκράτηση και την ανάκληση των πληροφοριών και θα ανακουφίζουν τους μαθητές με δυσλεξία από ένα επιπλέον «βάρος». Τέτοιες στρατηγικές μπορεί να είναι η επανάληψη του υλικού και η ενίσχυσή του με τη βοήθεια πολυαισθητηριακών μεθόδων, δηλαδή βλέποντας, ακούγοντας και αγγίζοντας το υπό μάθηση υλικό, ακόμα και κάνοντας κινήσεις επαναλαμβανοντάς το (υπερ-μάθηση). Η μέθοδος αυτή μπορεί να οδηγήσει σε οργάνωση και σταθεροποίηση της γνώσης. (Παντελιάδου, 2011)

Επιπλέον, η χαρτογράφηση εννοιών που αναλύθηκε παραπάνω λειτουργεί ενισχυτικά στη μνήμη και στην οργάνωση των πληροφοριών. Μάλιστα, για να είναι πιο αποτελεσματικός αυτός ο γνωσιακός χάρτης μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, σύμβολα και διαφορετικά χρώματα. (Παντελιάδου, 2011)

Τέλος, ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει διάφορα μνημονικά βοηθήματα στους μαθητές με δυσλεξία και όχι μόνο, προκειμένου να ενεργοποιήσει τη μνήμη και να βοηθήσει στην απομνημόνευση πληροφοριών. Ένα τέτοιο βοήθημα μπορεί να είναι μια ακροστιχίδα με τα βασικά σημεία που πρέπει να θυμηθεί το παιδί κατά τη διόρθωση του γραπτού του:

π.χ. **ΣΟΣ**---- Συντακτικό-Γραμματική

Ορθογραφία

Στίξη. (Παντελιάδου, 2011)

Άλλο βοήθημα που χρησιμοποιείται ήδη πολύ συχνά στην ελληνική πραγματικότητα είναι η αντικατάσταση των λέξεων που πρέπει να απομνημονεύσει το παιδί, με άλλες που είναι ήδη γνωστές. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα στο οποίο για την απομνημόνευση των ονομάτων των ιδρυτών της Φιλικής Εταιρείας, των «Ξάνθου-Τσακάλωφ-Σκουφά» χρησιμοποιείται η φράση «ξανθό τσακάλι με σκουφί». Ή μπορούμε να φτιάξουμε μια λέξη με τα αρχικά των λέξεων που πρέπει να

θυμηθεί το παιδί π.χ. οι ποταμοί Γαλλικός-Αξιός-Λουδίας-Αλιάκμονας σχηματίζουν με τα αρχικά τους τη λέξη ΓΑΛΑ. (Παντελιάδου, 2011)

Τέλος, μια ακόμα από τις πολλές πρακτικές που προτείνονται ως μνημονικά βοηθήματα είναι η αντιστοίχιση κάθε βήματος για την πραγματοποίηση ενός έργου π.χ. ενός πειράματος, με ένα-ένα μέρος ενός σπιτιού με τη σειρά από έξω προς τα μέσα (π.χ. εξώπορτα, διάδρομος κ.ά.) ή ακόμα και με τα βήματα ενός χορού. (Παντελιάδου, 2011)

Όλες οι τεχνικές που αναλύθηκαν παραπάνω έχουν ως στόχο να υπερπηδήσουν τα εμπόδια που συναντά ένας μαθητής με δυσλεξία στην απομνημόνευση και στη συγκράτηση πληροφοριών εξαιτίας των δυσκολιών του στη μνήμη.

2.1.4. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ορθογραφία

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σειρά λαθών στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στην ορθογραφία. Τέτοια λάθη μπορεί να είναι η παράλειψη ή πρόσθεση γραμμμάτων και συλλαβών, η απουσία τόνων, η μη τήρηση των γραμματικών κανόνων και άλλα που αναλύθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών αυτών μέσα από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές προτείνεται η πολυαισθητηριακή μέθοδος για την ορθογραφία, δηλαδή η μέθοδος που εμπλέκει όλες τις αισθήσεις του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης. Μια τέτοια μέθοδος είναι και η «ταυτόχρονη προφορική ορθογραφημένη γραφή». Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, το παιδί πρώτα ακούει μια λέξη, μετά την επαναλαμβάνει δυνατά, την απαγγέλλει επίσης δυνατά γράμμα προς γράμμα, τη γράφει προφέροντας ταυτόχρονα κάθε γράμμα και στο τέλος διαβάζει ό,τι έχει γράψει. (Reid, 2003; Στασινός, 2003)

Μια ακόμη πρακτική που χρησιμοποιείται ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια είναι να ιχνηλατεί το παιδί τις λέξεις που πρόκειται να μάθει. Η πρακτική αυτή βοηθά το παιδί να ενισχύει στη μνήμη του την εικόνα που έχει για την κάθε λέξη. Στην ενίσχυση της εικόνας της λέξης στη μνήμη του μαθητή βοηθά και η χρήση «εικονογραφημάτων». Στη μέθοδο αυτή, σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός μια εικόνα σχετική με τη σημασία της λέξης που θα διδαχθεί και στη συνέχεια η λέξη γράφεται πάνω στην εικόνα. Έτσι, η σύνδεση εικόνας και λέξης βοηθά στην απομνημόνευση.

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να δίνονται λέξεις που θα τους είναι όσο το δυνατόν πιο χρήσιμες και να μην είναι περισσότερες σε όγκο από αυτές που μπορεί να μάθει το παιδί. (Παντελιάδου, 2011)

Υπάρχουν πολλές πρακτικές που προτείνονται για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κάποιες από τις τεχνικές αυτές καθοδηγούνται από το δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος μπορεί να βασίσει τη διδασκαλία του στους κανόνες και κατ' επέκταση στη γενίκευσή τους. Διδάσκει κανόνες που εφαρμόζονται σε πολλές λέξεις, γίνεται η γενίκευση και στο τέλος, διδάσκονται και οι λίγες εξαιρέσεις. Μια άλλη τεχνική που θέτει το δάσκαλο στο κέντρο της διαδικασίας είναι η μίμηση, όπου ο δάσκαλος προφέρει και γράφει τη λέξη υποδειγματικά. Στη συνέχεια, ο μαθητής καλείται να μιμηθεί το δάσκαλο, ο οποίος λειτουργεί σα μοντέλο. Με την ίδια διαδικασία μπορούν να διδαχθούν και άλλες λέξεις. (Παντελιάδου, 2011)

Η τεχνική «αντίγραψε- κάλυψε- σύγκρινε» απαιτεί και τη διαμεσολάβηση των συμμαθητών του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Στη μέθοδο αυτή, ο μαθητής αντιγράφει μια λέξη από τον πίνακα ή από το βιβλίο με τη βοήθεια του συμμαθητή του, στη συνέχεια την καλύπτει, την ξαναγράφει μόνος του και στο τέλος, συγκρίνει αυτό που έγραψε με το πρωτότυπο. (Παντελιάδου, 2011)

Μία άλλη μέθοδος που προωθεί περισσότερο την αυτονομία του μαθητή και χρησιμοποιείται ιδιαίτερα και στην ελληνική πραγματικότητα είναι εκείνη της αυτοδιόρθωσης. Η μέθοδος αυτή αφορά στην προσπάθεια του μαθητή να διορθώσει μόνος του το γραπτό του. Η διόρθωση της λέξης γίνεται είτε γράμμα προς γράμμα είτε συνολικά, ολόκληρη η λέξη. (Παντελιάδου, 2011)

Τέλος, η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στην κατεύθυνση της ορθογραφημένης γραφής μέσα από κατάλληλα λογισμικά. (Παντελιάδου, 2011) Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής -μέσα από την αυτόματη διόρθωση που προσφέρει- μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως βοήθημα για να μπορέσει ο μαθητής να παρουσιάσει μια εργασία του χωρίς να έχει το άγχος της εικόνας του γραπτού του και της ορθογραφίας του. (Πολυχρονοπούλου, 2013)

Εκτός από τις τεχνικές αυτές, υπάρχουν κι άλλες πρακτικές που αν εφαρμοστούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, μπορούν να βοηθήσουν την ορθογραφημένη γραφή στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Μια τέτοια πρακτική, που προτείνεται μάλιστα ιδιαίτερα κι από τα ΚΕΔΔΥ, είναι η διδασκαλία

οικογενειών λέξεων. Μάλιστα, προτείνεται η αρχική λέξη να αποκαλείται «μητέρα» και οι υπόλοιπες «παιδιά». Έτσι, μέσα από συζήτηση η δασκάλα εξηγεί στους μαθητές ότι όπως τα παιδιά μοιάζουν με τη μητέρα τους, έτσι και οι λέξεις που έχουν γράψει μοιάζουν με την αρχική και μεταξύ τους στην ορθογραφία. (Παντελιάδου, 2011) Έτσι, τα παιδιά κάνουν τις σχετικές συνδέσεις και συγκρατούν καλύτερα στη μνήμη τους την ορθογραφία των λέξεων.

Δυο ακόμα πρακτικές που έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση των καταλήξεων, που είναι από τα συνήθη λάθη που κάνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είναι το σταυρόλεξο και η κρεμάλα. Στο σταυρόλεξο, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να χρησιμοποιήσει λέξεις που θέλει να διδάξει στα παιδιά (π.χ. ρήματα σε -ίζω) και προτού αρχίσουν να το λύνουν, τους υπενθυμίζει το σχετικό κανόνα. Στο γνωστό παιχνίδι της κρεμάλας, δίνεται η ευκαιρία για εξάσκηση στην ορθογραφία καταλήξεων, συνδυασμών και πολλών άλλων γραφημάτων, αφού παρέχεται και η οπτική βοήθεια των γραμμών που αντιστοιχούν στον αριθμό των γραμμάτων. (Παντελιάδου, 2011)

Αυτές, λοιπόν, είναι μερικές μόνο από τις πολλές τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει ο δάσκαλος στην καθημερινότητα και να παρέχει βοήθεια και υποστήριξη στην εκμάθηση της ορθογραφίας από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

2.1.5. Διδακτικές προσεγγίσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου και τη δημιουργική γραφή

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα και στον τομέα του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε, δυσκολεύονται στη γραπτή έκφραση των ιδεών τους και στην οργάνωση του γραπτού τους σε παραγράφους, ενώ συχνά επαναλαμβάνουν τις ίδιες λέξεις και παραβλέπουν τη χρήση σημείων στίξης. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία που απαιτεί τεχνικές και προσεκτικό σχεδιασμό για να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα και να βοηθήσει τους μαθητές με ή χωρίς δυσκολίες να οργανώσουν τη γραπτή τους έκφραση.

Μια τεχνική που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν στο γραπτό λόγο είναι η οργάνωση της σκέψης με τη βοήθεια εικόνων. Στην πρακτική αυτή, η δασκάλα διαλέγει από περιοδικά ή εφημερίδες εικόνες ατόμων που εκτελούν μια δραστηριότητα. Κατόπιν, δείχνει στα παιδιά την εικόνα και θέτει διάφορες ερωτήσεις

για τους πρωταγωνιστές και το χώρο που μπορεί να βρίσκονται. Στη συνέχεια, γράφει τις ιδέες των μαθητών στον πίνακα και τους ζητά να φανταστούν τι μπορεί να συμβαίνει πριν από αυτή την εικόνα και τι μπορεί να συμβεί μετά από αυτήν την εικόνα. Όλες οι ιδέες γράφονται στον πίνακα και τοποθετούνται σε σωστή χρονολογική σειρά. Τέλος, η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να γράψουν μια ιστορία που θα βασίζεται στις ιδέες που έχουν καταγραφεί στον πίνακα με τη συγκεκριμένη σειρά. (Παντελιάδου, 2011)

Μια άλλη τεχνική που έχει ως στόχο να ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν σωστά μέσα από το γραπτό λόγο είναι το «σκέφτομαι και γράφω». Στην περίπτωση αυτή, η δασκάλα επιλέγει ένα κείμενο από το βιβλίο της «Γλώσσας» στο οποίο να εμφανίζονται τα βασικά στοιχεία μιας ιστορίας (δηλαδή ο τίτλος, οι βασικοί χαρακτήρες, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν, ο χώρος, ο χρόνος και η λύση του προβλήματος). Στη συνέχεια, συζητούν οι μαθητές με τη δασκάλα τα στοιχεία αυτά και φτιάχνουν ένα σκελετό στον πίνακα που θα στηρίζεται στη συγκεκριμένη ιστορία. Κατόπιν, η δασκάλα ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια δική τους ιστορία με βάση το σκελετό αυτό. Μάλιστα, η διαδικασία αυτή μπορεί να πάρει και ομαδικό αντί για ατομικό χαρακτήρα, όπου ο ένας μαθητής θα σχεδιάζει την ιστορία κι ο άλλος θα τη γράφει κι από κοινού στο τέλος θα την ελέγχουν και θα τη διορθώνουν. (Παντελιάδου, 2011).

Τέλος, μια τεχνική που προτείνεται για να εξασκηθούν τα παιδιά στη χρήση των σημείων στίξης, είναι να δίνονται παράγραφοι από τις οποίες λείπουν τα σημεία στίξης και καλούνται τα ίδια τα παιδιά με τη βοήθεια του δασκάλου τους να τα τοποθετήσουν σωστά. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τα παιδιά ποιο ή ποια σημεία στίξης θα λείπουν, κατόπιν διαβάζει την παράγραφο με διαφοροποιήσεις στη φωνή του και τα παιδιά θα πρέπει να καταλάβουν πού πρέπει να τοποθετηθεί το κάθε σημείο στίξης. Στο τέλος, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την παράγραφο και στον προβολέα διαφανειών, συζητά και τοποθετεί μαζί με τα παιδιά τα σημεία στίξης κι εκείνα καλούνται να ελέγξουν αν τα τοποθέτησαν σωστά και στο δικό τους γραπτό. (Παντελιάδου, 2011)

2.2. Γενικές οδηγίες για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη

Εκτός από τους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω και τις επιμέρους τεχνικές, υπάρχουν και ορισμένες γενικές οδηγίες για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες μέσα στην τάξη. Έτσι, ο μαθητής με δυσλεξία θα πρέπει να κάθεται κοντά στο σημείο όπου στέκεται ο εκπαιδευτικός και δίνει οδηγίες κι εκείνος με τη σειρά του θα πρέπει να παρέχει διακριτική και εξατομικευμένη βοήθεια στο μαθητή, όσο αυτό είναι δυνατό. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει από την αρχή σαφές το αντικείμενο κάθε μαθήματος και να δίνει σαφείς οδηγίες στους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι σημαντικό να χρησιμοποιεί πολυαισθητηριακές μεθόδους, δηλαδή να παρουσιάζει το μάθημα και γραπτά και οπτικά ούτως ώστε να μπορούν οι μαθητές με δυσλεξία να το παρακολουθήσουν καλύτερα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να έχει ο μαθητής ευανάγνωστες σημειώσεις από την παράδοση στην τάξη παίρνοντας φωτοτυπίες από τον ίδιο το δάσκαλο ή από κάποιο συμμαθητή του, για να μπορεί να μελετήσει στο σπίτι. Τέλος, η ομιλία του εκπαιδευτικού στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα πρέπει να αποπνέει ηρεμία. (Πολυχρονοπούλου, 2013; Wadlington, Jacob, & Bailey, 1996)

Επειδή οι μαθητές με δυσλεξία κουράζονται πιο εύκολα λόγω της μαθησιακής δυσκολίας τους είναι σημαντικό να μειώνει ο δάσκαλος το φόρτο της εργασίας τους και να επαινεί την προσπάθειά τους, ούτως ώστε να μη νιώσουν μειονεκτικά απέναντι στα άλλα παιδιά. Επιπλέον, οι μακροσκελείς εργασίες και τα σχέδια εργασίας θα πρέπει να χωρίζονται σε μικρότερα κομμάτια και να πραγματοποιούνται σταδιακά. Τέλος, τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται συχνές επαναλήψεις όσων έχουν μάθει, ενώ η υπογράμμιση των πιο σημαντικών σημείων τα βοηθά ιδιαίτερα στο διάβασμά τους. (Wadlington et al., 1996)

Όσον αφορά στα τεστ και στις γραπτές εργασίες, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδιώκει να διορθώνει κάθε φορά μόνο τα πιο βασικά λάθη του μαθητή. Μάλιστα, στη διάρκεια των γραπτών δοκιμασιών, καλό είναι να δίνεται επιπλέον χρόνος στο μαθητή με δυσλεξία για να ολοκληρώσει το γραπτό του, ενώ πολλές φορές προτείνεται και η χρήση υπολογιστή με αυτόματο ορθογραφικό έλεγχο ή η προφορική εξέταση. Επιπλέον, το κείμενο της γραπτής δοκιμασίας θα πρέπει να είναι

ευανάγνωστο, ενώ καλό είναι πριν την έναρξη της δοκιμασίας, ο δάσκαλος να διαβάζει τις οδηγίες και οι μαθητές να υπογραμμίζουν τις βασικές λέξεις για να θυμούνται τι πρέπει να κάνουν. (Wadlington et al., 1996)

Δεδομένων των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ένα παιδί με δυσλεξία στο σχολείο, θα πρέπει να ενθαρρύνεται να συμμετέχει και σε άλλες δραστηριότητες στις οποίες μπορεί να δείξει τις ικανότητες και τα ταλέντα του για να μπορέσει να αντισταθμίσει τις ακαδημαϊκές δυσκολίες του και να αντλήσει δύναμη και αυτοπεποίθηση. Τέλος, σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη η σωστή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσα από τη συμβουλευτική γονέων και την καθοδήγηση, προκειμένου να μπορούν οι γονείς να υποστηρίξουν το παιδί τους τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά. (International Dyslexia Association, 2017; Πολυχρονοπούλου, 2013)

Εκτός, όμως, από τη συμβουλευτική γονέων, προτείνεται και η συμβουλευτική στα ίδια τα άτομα με δυσλεξία. Η πρακτική αυτή θα έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά αυτά να εκφράσουν τους φόβους τους και να βελτιώσουν την αυτό-εικόνα τους, αφού συνήθως η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους είναι αλλοιωμένη και δε σχετίζεται με την πραγματικότητα. Η συμβουλευτική, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος αλληλεπίδρασης με το παιδί, με στόχο την κινητοποίηση των δεξιοτήτων μάθησης και τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων του. (Reid, 2003)

Κεφάλαιο 3:

Έρευνες σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των παιδιών με δυσλεξία στη σχολική τάξη

Η δυσλεξία και οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα ζήτημα που απασχολεί όλο και περισσότερο την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα τις τελευταίες δεκαετίες. Δεν προκαλεί, λοιπόν, εντύπωση το γεγονός πως υπάρχει πληθώρα ερευνητικών εργασιών σχετικά με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είτε γενικής είτε ειδικής αγωγής για τη δυσλεξία εν γένει. Εκείνο, όμως, που απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από τη διεθνή βιβλιογραφία είναι ερευνητικές εργασίες που αφορούν στις γνώσεις των εκπαιδευτικών συγκεκριμένα για την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στο σχολικό πλαίσιο κι όχι για τη φύση της δυσλεξίας γενικότερα. Στο κεφάλαιο αυτό, θα παρουσιαστούν έρευνες που μελετούν τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία αλλά περιλαμβάνουν και τη συνιστώσα της διαχείρισης των μαθητών με δυσλεξία μέσα στην τάξη.

Η έρευνα των Lopes, Monteiro, Sil, Rutherford και Quinn (2004) πραγματοποιήθηκε στην Πορτογαλία και διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την ένταξη και τη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο πλαίσιο της τάξης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν συχνά αντικρουόμενα αισθήματα όταν καλούνται να διαχειριστούν μαθητές με μαθησιακά προβλήματα στην τάξη, καθώς επιβαρύνονται με το ρόλο της ειδικής αγωγής των παιδιών αυτών, εκτός από το ρόλο του δασκάλου για όλη την υπόλοιπη τάξη. Συχνά, παρότι είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσκολίες, δεν ξέρουν πώς να το κάνουν, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ότι δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους. Τονίζουν, βέβαια, ότι τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη υποστήριξης που θα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Για να συμβεί όμως αυτό, θα πρέπει να υπάρξει δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος μαθημάτων ή παρουσία και ειδικού παιδαγωγού στην τάξη. Μια άλλη λύση που προτείνουν είναι και το τμήμα ένταξης για τη φοίτηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μια άλλη έρευνα που μελετά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τις γνώσεις των γενικών ιατρών, τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί δε θα είναι σε θέση να εντοπίσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά με δυσλεξία αν δε γνωρίζουν σε βάθος τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια, στην ίδια έρευνα αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να εντοπίζουν τις αδυναμίες των μαθητών τους στην ανάγνωση και στην ορθογραφία και να προσαρμόζουν αυτόματα τις μεθόδους διδασκαλίας τους για να τους βοηθήσουν, χωρίς απαραίτητα να βάζουν στο παιδί την ταμπέλα της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι απαραίτητο οι δάσκαλοι να γνωρίζουν σε βάθος τι είναι οι μαθησιακές δυσκολίες για να μπορούν να τις εντοπίσουν με βεβαιότητα και να βοηθήσουν το μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. (Kirby, Davies, & Bryant, 2005)

Πολύ σημαντικό ρόλο στην επιτυχία των μαθητών με δυσλεξία και στη σωστή διαχείρισή τους στην τάξη παίζουν και οι στάσεις και η μη λεκτική συμπεριφορά των δασκάλων απέναντί τους. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με δυσλεξία επηρεάζει ομοίως την απόδοσή τους, κυρίως στους τομείς που το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται, όπως είναι ο τομέας της ορθογραφίας. (Hornstra, Denessen, Bakker, Bergh, & Voeten, 2010)

Μία από τις πλέον σύγχρονες ερευνητικές εργασίες, στην οποία μάλιστα στηρίχθηκε και η παρούσα εργασία, είναι εκείνη της Thompson (2013). Πρόκειται για μια διπλωματική εργασία που διερευνά τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορες συνιστώσες της δυσλεξίας. Μια από τις συνιστώσες αυτές είναι και η υποστήριξη και διαχείριση των παιδιών με δυσλεξία στη σχολική αίθουσα.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκείς και θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τη δυσλεξία στη σχολική τάξη, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ αντρών και γυναικών. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικής ηλικίας και εμπειρίας, καθώς οι νεότεροι θεωρούν ότι λόγω της πρόσφατης εκπαίδευσής τους είναι ικανοί να διαχειριστούν παιδιά με δυσλεξία, ενώ οι παλιότεροι θεωρούν ότι η εμπειρία των χρόνων υπηρεσίας τους βοηθά να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις. Επίσης, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετικό βαθμό εξειδίκευσης και κατάρτισης, δηλαδή κατόχους μεταπτυχιακών ή διδακτορικών, είτε στον τομέα της ειδικής αγωγής είτε στον τομέα της εκπαίδευσης γενικότερα, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είτε

κατέχουν κάποιον τίτλο είτε όχι, είναι σε θέση να διαχειριστούν τους μαθητές με δυσλεξία. Μάλιστα, το επιχείρημα που χρησιμοποιείται συχνά για να στηρίξει την πρόταση αυτή, είναι πως η θεωρητική κατάρτιση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες δε μεταφράζεται αυτομάτως και σε πράξη μέσα στο πλαίσιο της τάξης. (Thompson, 2013)

Στον αντίποδα, όμως, βρίσκονται ορισμένες μεταγενέστερες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί -ανεξαρτήτως βαθμίδας- δεν αισθάνονται επαρκείς για να διδάξουν παιδιά με δυσλεξία. Στην έρευνα της Elias (2014) φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για να διαχειριστούν τα παιδιά με δυσλεξία και τις διαφορετικές ανάγκες τους μέσα στο πλαίσιο της τάξης.

Αντίστοιχα, στην έρευνα των Τζουριάδου, Βουγιούκα, Αναγνωστοπούλου και Μενεξέ (2015) αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δε νιώθουν επαρκείς και σίγουροι για τη διαχείριση παιδιών με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται ότι παρά το γεγονός πως οι δάσκαλοι γνωρίζουν πώς να διδάσκουν τα γλωσσικά μαθήματα και πώς να βαθμολογούν τους μαθητές σε αυτά, όταν έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά με δυσλεξία, συνήθως περιμένουν τη βοήθεια κάποιου ειδικού ή μιλούν για την ανάγκη τροποποιήσεων του Αναλυτικού Προγράμματος, χωρίς όμως κι οι ίδιοι να μπορούν να προτείνουν κάτι συγκεκριμένο.

Σύμφωνα με την έρευνα των Βασιλείου και Χαριτάκη (2015), οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη και στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συχνά όμως δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και γνώση για να το κάνουν. Παρόμοιο είναι το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και η έρευνα της Φεσμεκενίδου (2016) σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι γενικής αγωγής συχνά αισθάνονται ανέτοιμοι να διδάξουν παιδιά με δυσλεξία και αισθάνονται άγχος ή και φόβο μήπως κάνουν κάποιο κακό στο παιδί με κάποιο λάθος χειρισμό. Έτσι, συνήθως ακολουθούν την κλασική καθημερινή διδασκαλία και δε χρησιμοποιούν δραστηριότητες κατάλληλα διαμορφωμένες και διαφοροποιημένες για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία, καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να το κάνουν.

Συμπερασματικά, οι περισσότερες έρευνες που αναφέρθηκαν τονίζουν πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς και ανέτοιμοι όταν καλούνται να διαχειριστούν παιδιά με δυσλεξία, ενώ μόνο η έρευνα της Thompson (2013) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ένιωθαν επαρκείς σε σχέση με τη διαχείριση των παιδιών με δυσλεξία στη σχολική αίθουσα.

Μέρος Β': Ερευνητικό

Κεφάλαιο 1: Μεθοδολογία

1.1.Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταγραφούν και να μελετηθούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη.

Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η εκπαίδευση των παιδιών με δυσλεξία γίνεται κατά κύριο λόγο στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Η δυσλεξία ως ειδική μαθησιακή δυσκολία αποτελεί μια κατάσταση η οποία, παρά τις διαφορετικές μορφές εκδήλωσης και τα ποικίλα συμπτώματα, μπορεί να αντιμετωπιστεί συντονισμένα και με επιτυχία στο σχολικό πλαίσιο. (Στασινός, 2003) Είναι, λοιπόν, απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν σε βάθος τόσο τη φύση της δυσλεξίας, όσο και πρακτικές για τη διαχείρισή της.

1.2.Πρωτοτυπία έρευνας

Μελετώντας την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες με θέμα τη δυσλεξία. Ορισμένες εστιάζουν στο αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τι είναι η δυσλεξία και ποια είναι η φύση της, όπως η έρευνα των Wadlington και Wadlington (2005). Άλλες πάλι προχωρούν ένα βήμα παρακάτω διερευνώντας εκτός από τη φύση της δυσλεξίας και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείρισή της, είτε στο πλαίσιο ενός κλάδου (π.χ. εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας), όπως η έρευνα της Thompson (2013), είτε μεταξύ διαφορετικών κλάδων όπως δάσκαλοι και γιατροί (Kirby et al., 2005) ή τέλος, συνδυάζοντας τη δυσλεξία και με άλλες διαταραχές, όπως τα προβλήματα συμπεριφοράς. (Lopes et al., 2004)

Η παρούσα έρευνα εστιάζει κυρίως στις γνώσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία που είναι το

πρωτεύον και λιγότερο στις γνώσεις τους για τη φύση της δυσλεξίας, ενώ παράλληλα επιχειρεί και μια σύγκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας που δε συναντάται σε παρόμοιες έρευνες. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας.

1.3.Μέθοδος έρευνας

Η έρευνα που διεξήχθη ήταν ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίων. Οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, ομαδοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη χρήση του SPSS, οπότε και προέκυψαν οι αντίστοιχοι πίνακες και τα αντίστοιχα αποτελέσματα.

Οι αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν οι εξής:

- 1.) πίνακες μονής εισόδου και αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις για την ταυτότητα της έρευνας
- 2.) συνδυαστικές συχνότητες με το στατιστικό κριτήριο χ^2 με τρεις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης, προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία)
- 3.) ανάλυση διακύμανσης με στατιστικό κριτήριο t-test ή ANOVA στις ίδιες ανεξάρτητες μεταβλητές
- 4.) ανάλυση συνάφειας μεταξύ των παραγόντων του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε.

1.4.Διερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με τρία ερευνητικά ερωτήματα, όπως προκύπτει από το αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας της Thompson (2013):

1. Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη φύση της δυσλεξίας;
2. Ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη, όπως αυτές προκύπτουν σε 8 επιμέρους υποπαράγοντες:

- Μεθοδολογία
 - Έλεγχος Προόδου
 - Συνεργασία με τους γονείς
 - Συμπεριφορά στην τάξη
 - Διαφορετικά μαθησιακά στυλ
 - Οργάνωση
 - Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης
 - Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών;
3. Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των οκτώ υποπαραγόντων του εργαλείου «ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ»;

1.5.Εργαλείο έρευνας

Για το σκοπό της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια τα οποία συμπλήρωσαν γραπτά δια ζώσης οι συμμετέχοντες.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας προέρχεται από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο ξενόγλωσσης έρευνας της Thompson (2013), που αφορούσε στις γνώσεις και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε λύκεια στη Νότιο Αφρική σχετικά με τη δυσλεξία. Αφού έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις, το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στο σκοπό της παρούσας έρευνας. Από το αρχικό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκαν μόνο ορισμένες προτάσεις που αφορούσαν στη φύση της δυσλεξίας και το κομμάτι που αφορούσε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη. Το εργαλείο μεταφράστηκε στα ελληνικά και ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία, όπου βρέθηκε πολύ ικανοποιητική ($\alpha = ,821$). Ως προς την εγκυρότητα, το ερωτηματολόγιο είναι έγκυρο και έγκριτο, γιατί η αρχική έρευνα χρησιμοποίησε όλα τα είδη εγκυρότητας και αξιοπιστίας, τα οποία και ακολουθήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Όταν ολοκληρώθηκε η προσαρμογή, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα, με σκοπό να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες του εργαλείου ή ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων. Έτσι, το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε αρχικά σε 5 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε 5 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, αφού έγιναν ορισμένες διορθώσεις για τη σαφέστερη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Στην τελική μορφή του, λοιπόν, περιελάμβανε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν τα δημογραφικά στοιχεία, δηλαδή το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την περιοχή υπηρεσίας, τη βαθμίδα στην οποία εργάζονταν, τις γνώσεις που μπορεί να είχαν πάνω στην Ειδική Αγωγή και τέλος, απαντούσαν αν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία.

Το δεύτερο μέρος αφορούσε στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της δυσλεξίας και περιελάμβανε 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Κάθε πρόταση αποτελούσε μια δήλωση σχετικά με τη δυσλεξία και υπήρχαν τρεις επιλογές: Σωστό, Λάθος, Δεν γνωρίζω. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα να αναδειχθούν τυχόν ελλείψεις από πλευράς εκπαιδευτικών στις γνώσεις τους σχετικά με τη δυσλεξία.

Το τρίτο μέρος αφορούσε στις γνώσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη. Περιελάμβανε 27 προτάσεις με πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την κάθε πρόταση. Οι προτάσεις κάλυπταν οκτώ υποπαράγοντες όπως τη διδακτική μεθοδολογία, τον έλεγχο προόδου του μαθητή, τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς, τη συμπεριφορά του μαθητή στην τάξη, τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των μαθητών, την οργάνωση του μαθήματος και των εργασιών, την κούραση του μαθητή και την αυτοεκτίμησή του.

Εκτός από τις προτάσεις, το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε κι ένα σύντομο σημείωμα της ερευνήτριας προς τους συμμετέχοντες με το οποίο τους εξηγούσε συνοπτικά το σκοπό της έρευνας, διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και τους ευχαριστούσε για τη συμμετοχή τους.

1.6.Δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων οι 67 (51,5%) ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι 63 (48,5%) ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά στο φύλο, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες με ποσοστό 70,8% (N=92), ενώ οι άντρες ήταν το 29,2% (N=38). Ως προς την ηλικία, οι περισσότεροι συμμετέχοντες με

ποσοστό 70% (αθροιστικό ποσοστό 34,6% και 35,4%) ανήκουν στις αντίστοιχες κατηγορίες 41-50 και 51 ετών και άνω. Αναλογικά, τα χρόνια υπηρεσίας των περισσότερων με ποσοστό 76,1% (αθροιστικό ποσοστό 26,9% και 49,2%) ήταν στις αντίστοιχες κατηγορίες 11-20 και 21-30. Αναφορικά με την εκπαίδευση των συμμετεχόντων πάνω στην Ειδική Αγωγή, αξίζει να αναφερθεί ότι περισσότεροι από τους μισούς σε ποσοστό 54,6% (N=71) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος. Τέλος, στην ερώτηση αν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία ή πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 73,1% απάντησε καταφατικά (N=95).

Η επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών έγινε με απλή, τυχαία δειγματοληψία. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής.

1.7. Ταυτότητα έρευνας

Όπως είδαμε στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο της δειγματοληψίας, το δείγμα μας αποτέλεσαν 130 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων 38 σε ποσοστό 29,2% ήταν άνδρες και 92 σε αντίστοιχο ποσοστό 70,8% ήταν γυναίκες.

Πίνακας 1
Φύλο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	38	29,2	29,2	29,2
Γυναίκα	92	70,8	70,8	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

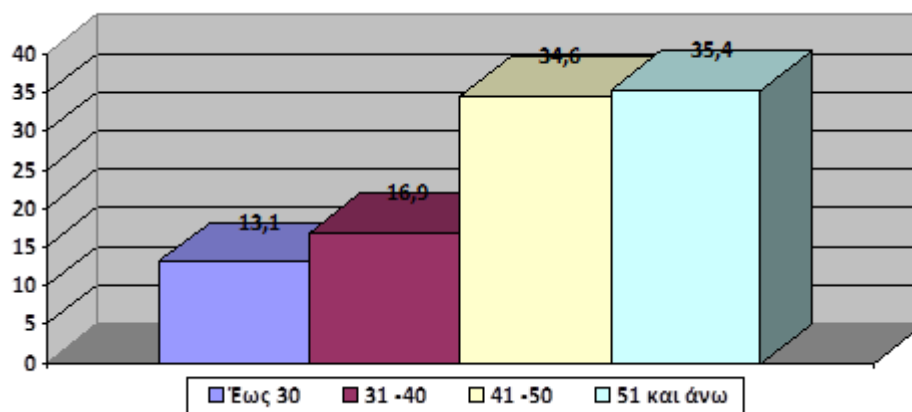
Στον επόμενο πίνακα φαίνεται η ηλικία των συμμετεχόντων, η οποία αποτυπώθηκε αρχικά σε πραγματική ηλικία και στη συνέχεια κατηγοριοποιήθηκε σε 4 αξιολογικές κατηγορίες ανά δεκαετία. Έτσι, λοιπόν, η ηλικία των υποκειμένων του δείγματος κυμάνθηκε από 25 έτη περίπου έως 60.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα της αντίστοιχης γραφικής παράστασης, η πλειοψηφία των υποκειμένων σε ποσοστό 35,4% (N=46) δήλωσε ηλικία 51 ετών και άνω. Το αμέσως αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό ήταν 34,6%, επίσης σε αξιολογική κατηγορία (41-50), η οποία δηλώνει μεγάλους σε ηλικία εκπαιδευτικούς (N=45). Από τα δεδομένα της γραφικής παράστασης, προκύπτει ότι αθροιστικά μόνο το 30% των υποκειμένων δήλωσε ηλικία έως 40 ετών.

Συγκεκριμένα, έως 30 ετών δήλωσαν 17 άτομα σε ποσοστό 13,1% και 31-40 ετών δήλωσαν 22 άτομα σε ποσοστό 16,9%.

Ηλικία

Γραφική παράσταση 2



Σε σχέση με την παραπάνω γραφική παράσταση, το επόμενο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετιζόταν με τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση. Από τη μελέτη του πίνακα που ακολουθεί, λοιπόν, φάνηκε ότι το 76,1% του δείγματος (αθροιστικό ποσοστό 26,9% και 49,2%) ήταν στις αντίστοιχες κατηγορίες 11-20 και 21-30 χρόνων υπηρεσίας, παρατήρηση που συμβαδίζει με τις ηλικίες των συμμετεχόντων. Αναφέρουμε, επίσης, ότι σε ποσοστό 23,8% δήλωσαν ότι είχαν έως 10 χρόνια υπηρεσίας.

Πίνακας 3

Χρόνια Υπηρεσίας:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έως 10	31	23,8	23,8	23,8
11 -20	35	26,9	26,9	50,8
21 -30	64	49,2	49,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Για τις ανάγκες της έρευνας, θελήσαμε να δούμε συγκριτικά τις γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, καθώς και τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη και τους αντίστοιχους υποπαράγοντες που προκύπτουν απ' τις ενότητες αυτές σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν.

Από τα δεδομένα του πίνακα φάνηκε ότι 67 υποκείμενα από το δείγμα στην έρευνά μας σε ποσοστό 51,5% εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και 63 υποκείμενα σε ποσοστό 48,5% εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 4
Εκπαιδευτικός:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	67	51,5	51,5	51,5
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	63	48,5	48,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Σε σχέση με τα προηγούμενα, θέσαμε δύο ακόμα τελευταία ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς, τα οποία σχετίζονταν με τη γενική υπόθεση εργασίας. Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, 70,8% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι κατέχουν γνώσεις στην Ειδική Αγωγή. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι η πλειοψηφία αυτών που γνωρίζουν από Ειδική Αγωγή σε ποσοστό 54,6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος Ειδικής Αγωγής ή πέρασαν από Μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή σε κάποιο Διδασκαλείο (N=71). Σε πολύ μικρότερα ποσοστά, 8,5% και 7,7% αντίστοιχα, δήλωσαν ότι οι γνώσεις τους στην Ειδική Αγωγή προήλθαν από Ετήσιο Σεμινάριο και οποιασδήποτε άλλης μορφής επιμόρφωση. Χαρακτηριστικό και άξιο αναφοράς είναι ότι σε ποσοστό 24,6% δήλωσαν ότι δεν έχουν γνώσεις Ειδικής Αγωγής.

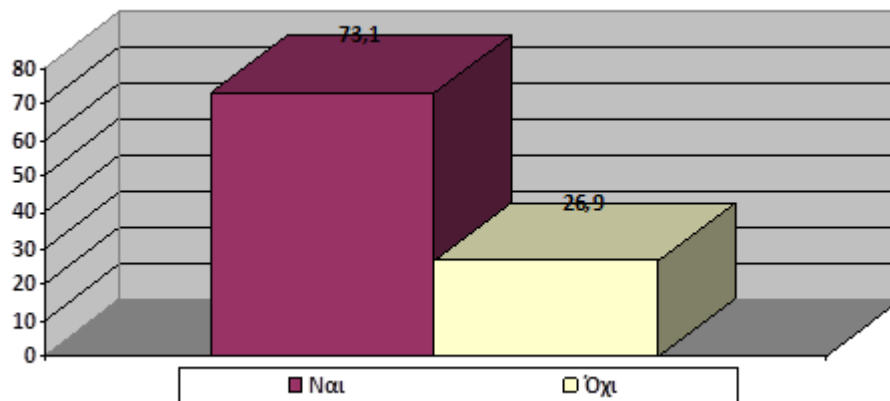
Πίνακας 5
Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μεταπτυχιακό ή Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	71	54,6	54,6	54,6
Ετήσιο Σεμινάριο	11	8,5	8,5	63,1
Επιμόρφωση (συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα στο πανεπιστήμιο)	10	7,7	7,7	70,8
Τίποτα από τα παραπάνω	32	24,6	24,6	95,4
Άλλο	6	4,6	4,6	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Τέλος, δόθηκε το ερώτημα: «Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία;». Από την ανάλυση προέκυψε ότι σε ποσοστό

73,1% απάντησαν καταφατικά, ενώ 26,9% απάντησαν αρνητικά, όπως φαίνεται και από τη γραφική παράσταση που ακολουθεί.

Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία;
Γραφική παράσταση 6



Κεφάλαιο 2:

Ανάλυση και παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων

Όπως είδαμε στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο, τα διερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, όπως προκύπτει από το αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας της Thompson (2013), ήταν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη φύση της δυσλεξίας;
2. Ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη, όπως αυτές προκύπτουν σε 8 επιμέρους υποπαράγοντες:
 - Μεθοδολογία
 - Έλεγχος Προόδου
 - Συνεργασία με τους γονείς
 - Συμπεριφορά στην τάξη
 - Διαφορετικά μαθησιακά στυλ
 - Οργάνωση
 - Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης
 - Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών;
3. Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των οκτώ υποπαραγόντων του εργαλείου «ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ»;

2.1. Ανάλυση και παρουσίαση του 1ου ερωτήματος

Για να απαντήσουμε στο κατά πόσο είναι ισχυρές οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, χρησιμοποιήθηκε, όπως είδαμε, μια ομάδα 5 προτάσεων στις οποίες κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν αν είναι σωστές ή λανθασμένες κατά τη δική τους άποψη, ενώ δινόταν και η επιλογή «Δε γνωρίζω».

2.1.1. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη μεταβλητή «Φύλο»

Η πρώτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων σε ποσοστό 93,8% απάντησε ότι θεωρεί την πρόταση αυτή σωστή. Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι οι γυναίκες απάντησαν σωστά σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (70,5%) έναντι των ανδρών, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας ήταν 29,5%. Στη συνέχεια, φάνηκε ότι λάθος απάντησε στη δήλωση αυτή μόνο 1 γυναίκα και αντίστοιχα ένα μικρό ποσοστό συμμετεχόντων 5,4% (N=7) δήλωσαν ότι δεν είχαν τη γνώση να απαντήσουν αν είναι σωστή ή λάθος η πρόταση.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 7

1. Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	36	29,5	94,7	86	70,5	93,5	122	100	93,8
Λάθος	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Δε γνωρίζω	2	28,6	5,3	5	71,4	5,4	7	100	5,4
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 0,4$ - DF = 2 - P > 0,05

Η δεύτερη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στα υποκείμενα της έρευνας ως εξής: «Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους». Παρατηρήθηκε, λοιπόν, εδώ ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων μοιράζονται. Σε ποσοστό 51,5% άνδρες και γυναίκες απάντησαν σωστά ότι η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και στο ερώτημα αυτό (74,6% το ποσοστό σωστών απαντήσεων των γυναικών έναντι 25,4% των ανδρών). Αντίστοιχα, στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, οι άνδρες σε ποσοστό 33,3% θεωρούν ότι η δυσλεξία δεν επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στις γυναίκες είναι 66,7%. Σημαντικό, επίσης, στο

ερώτημα αυτό είναι ότι ποσοστό της τάξης του 18,5% δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν κατά πόσο η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 8

2. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	17	25,4	44,7	50	74,6	54,3	67	100	51,5
Λάθος	13	33,3	34,2	26	66,7	28,3	39	100	30
Δε γνωρίζω	8	33,3	21,1	16	66,7	17,4	24	100	18,5
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 0,9 - DF = 2 - P > 0,05$$

Η τρίτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: « Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια». Όπως συνέβη και προηγουμένως, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων στη δήλωση αυτή μοιράζονται. Σε ποσοστό 46,9% άνδρες και γυναίκες απάντησαν σωστά ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια. Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι το ποσοστό των γυναικών είναι πολύ μεγαλύτερο (80,3%) έναντι των ανδρών, των οποίων το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας ήταν 19,7%. Στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, η διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι αισθητά μικρότερη (55,6% το ποσοστό των γυναικών και 44,4% το ποσοστό των ανδρών). Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί ήταν κι εκείνοι που δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν κατά πόσο τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια με ποσοστό 39,2% (πιο συγκεκριμένα 64,7% το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών και 35,3% το ποσοστό των ανδρών).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 9

3. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	12	19,7	31,6	49	80,3	53,3	61	100	46,9
Λάθος	8	44,4	21,1	10	55,6	10,9	18	100	13,8

Δε γνωρίζω	18	35,3	47,4	33	64,7	35,9	51	100	39,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 5,6 - DF = 2 - P < 0,05$$

Η τέταρτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στους συμμετέχοντες ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά σε ποσοστό 63,1% ότι η πρόταση αυτή είναι ορθή. Η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και στην πρόταση αυτή (διαφορά ποσοστών 76,8% των γυναικών έναντι 23,2% των ανδρών). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, συναντάμε ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων της τάξης του 7,7% (με τα ποσοστά να μοιράζονται μεταξύ ανδρών και γυναικών 50% εκατέρωθεν). Τέλος, λίγοι ήταν εκείνοι που απάντησαν ότι δε γνωρίζουν αν η πρόταση αυτή είναι σωστή ή λανθασμένη με ποσοστό 29,2%. Από αυτούς, περισσότερες ήταν οι γυναίκες με ποσοστό 63,2% και λιγότεροι οι άνδρες με αντίστοιχο ποσοστό 36,8%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 10

4.Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	19	23,2	50	63	76,8	68,5	82	100	63,1
Λάθος	5	50	13,2	5	50	5,4	10	100	7,7
Δε γνωρίζω	14	36,8	36,8	24	63,2	26,1	38	100	29,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 4,6 - DF = 2 - P < 0,05$$

Η πέμπτη και τελευταία πρόταση σε σχέση με τη φύση της δυσλεξίας τέθηκε ως εξής: «Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλώς ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 93,1% απάντησε σωστά ότι η πρόταση αυτή είναι λανθασμένη. Από αυτούς, οι περισσότερες ήταν γυναίκες με ποσοστό 71,9%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών ήταν

28,1%. Αξίζει να σημειωθεί ότι στις αξιολογικές κατηγορίες Σωστό και Δε γνωρίζω, τα ποσοστά των απαντήσεων ήταν πολύ μικρά (0,8% και 6,2% αντίστοιχα).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 11

5.Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Λάθος	34	28,1	89,5	87	71,9	94,6	121	100	93,1
Δε γνωρίζω	4	50	10,5	4	50	4,3	8	100	6,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 2,1$ - DF = 2 - P < 0,05

2.1.2 Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η πρώτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων σε ποσοστό 93,8% απάντησε σωστά ότι θεωρεί την πρόταση αυτή σωστή. Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση στα ποσοστά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (53,3% και 46,7% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ποσοστά των συμμετεχόντων που απάντησαν στις αξιολογικές κατηγορίες Λάθος ή Δε γνωρίζω ήταν πολύ μικρά, της τάξης του 0,8% και 5,4% αντίστοιχα.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 12

1. Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	65	53,3	97	57	46,7	90,5	122	100	93,8
Λάθος	-	-	-	1	100	1,6	1	100	0,8
Δε γνωρίζω	2	28,6	3	5	71,4	7,9	7	100	5,4
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 2,6 - DF = 2 - P < 0,05$

Η δεύτερη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στα υποκείμενα της έρευνας ως εξής: «Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους». Παρατηρήθηκε, λοιπόν, εδώ ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων μοιράζονται. Σε ποσοστό 51,5% οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων απάντησαν σωστά ότι η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Από αυτούς που απάντησαν σωστά, το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ήταν αισθητά μεγαλύτερο (62,7%) από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (37,3%). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, οι απαντήσεις μοιράστηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (51,3% και

48,7% αντιστοίχως), ενώ στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (79,2%) ξεπερνούσε κατά πολύ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (20,8%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 13

2. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	42	62,7	62,7	25	37,3	39,7	67	100	51,5
Λάθος	20	51,3	29,9	19	48,7	30,2	39	100	30
Δε γνωρίζω	5	20,8	7,5	19	79,2	30,2	24	100	18,5
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 12,3 - DF = 2 - P < 0,05$

Η τρίτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: « Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια». Όπως συνέβη και προηγουμένως, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων στη δήλωση αυτή μοιράζονται. Σε ποσοστό 46,9% εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απάντησαν σωστά ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια. Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας είναι αισθητά μεγαλύτερο (63,9%) από το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (36,1%). Παρόμοιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά και στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, όπου το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας είναι 61,1% έναντι του αντίστοιχου ποσοστού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας που είναι 38,9%. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στην τελευταία αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, όπου οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ποσοστό 66,7% έναντι των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας που έχουν ποσοστό 33,3%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 14

3. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	39	63,9	58,2	22	36,1	34,9	61	100	46,9
Λάθος	11	61,1	16,4	7	38,9	11,1	18	100	13,8
Δε γνωρίζω	17	33,3	25,4	34	66,7	54	51	100	39,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 11,1 - DF = 2 - P < 0,05$

Η τέταρτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στους συμμετέχοντες ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά σε ποσοστό 63,1% ότι η πρόταση αυτή είναι ορθή. Από αυτούς, λίγο πάνω από τους μισούς ήταν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας με ποσοστό 59,8%, έναντι των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστό 40,2%. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, συναντάμε ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων της τάξης του 7,7% (με τα ποσοστά να μοιράζονται μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, συναντάμε μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (65,8%) έναντι του αντίστοιχου μικρότερου ποσοστού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (34,2%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 15

4.Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	49	59,8	73,1	33	40,2	52,4	82	100	63,1
Λάθος	5	50	7,5	5	50	7,9	10	100	7,7
Δε γνωρίζω	13	34,2	19,4	25	65,8	39,7	38	100	29,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 6,7 - DF = 2 - P < 0,05$

Η πέμπτη και τελευταία πρόταση σε σχέση με τη φύση της δυσλεξίας τέθηκε ως εξής: «Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλώς ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 93,1% απάντησε σωστά ότι η πρόταση αυτή είναι λανθασμένη. Οι σωστές απαντήσεις μοιράζονται σχεδόν μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (με ποσοστά 51,2% και 48,8% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας απάντησε στην αξιολογική κατηγορία Σωστό. Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί κι από τις δυο βαθμίδες απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω (N=8).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 16

5. Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	1	100	1,5	-	-	-	1	100	0,8
Λάθος	62	51,2	92,5	59	48,8	93,7	121	100	93,1
Δε γνωρίζω	4	50	6	4	50	6,3	8	100	6,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 0,9$ - DF = 2 - P > 0,05

2.1.3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία

Η πρώτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων σε ποσοστό 93,8% απάντησε σωστά ότι θεωρεί την πρόταση αυτή σωστή. Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία (74,6%), ενώ μικρότερο ήταν το ποσοστό εκείνων που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (25,4%). Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε στην αξιολογική κατηγορία Λάθος (παρότι ο ίδιος είχε προηγούμενη εμπειρία). Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, τα ποσοστά εκείνων που έχουν εμπειρία κι εκείνων που δεν έχουν παρουσιάζουν μικρή απόκλιση (42,9% και 57,1% αντίστοιχα).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 17

1.Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	91	74,6	95,8	31	25,4	88,6	122	100	93,8
Λάθος	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Δε γνωρίζω	3	42,9	3,2	4	57,1	11,4	7	100	5,4
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 3,7 - DF = 2 - P < 0,05$

Η δεύτερη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στα υποκείμενα της έρευνας ως εξής: «Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους». Παρατηρήθηκε, λοιπόν, εδώ ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων μοιράζονται. Σε ποσοστό 51,5% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σωστά ότι η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Από αυτούς όμως, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία με ποσοστό 80,6% έναντι του αντίστοιχου ποσοστού των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη

εμπειρία (19,4%). Στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, οι απαντήσεις μοιράστηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία κι εκείνων που δεν είχαν (59% και 41% αντιστοίχως). Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία (75%) ξεπερνούσε κατά πολύ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία (25%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 18

2. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	54	80,6	56,8	13	19,4	37,1	67	100	51,5
Λάθος	23	59	24,2	16	41	45,7	39	100	30
Δε γνωρίζω	18	75	18,9	6	25	17,1	24	100	18,5
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 5,9 - DF = 2 - P < 0,05$

Η τρίτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: « Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια». Όπως συνέβη και προηγουμένως, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων στη δήλωση αυτή μοιράζονται. Σε συνολικό ποσοστό 46,9% οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σωστά ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια. Ωστόσο, από αυτούς η συντριπτική πλειοψηφία ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία (83,6%) έναντι του αντίστοιχου ποσοστού των εκπαιδευτικών που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (16,4%). Στις αξιολογικές κατηγορίες Λάθος και Δε γνωρίζω, παρατηρούνται παρόμοιες διαφορές με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προηγούμενη εμπειρία να έχουν ποσοστά 61,1% και 64,7% στις αντίστοιχες κατηγορίες, ενώ τους εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη εμπειρία να έχουν ποσοστά 38,9% και 35,3% αντίστοιχα.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 19

3. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	51	83,6	53,7	10	16,4	28,6	61	100	46,9
Λάθος	11	61,1	11,6	7	38,9	20	18	100	13,8
Δε γνωρίζω	33	64,7	34,7	18	35,3	51,4	51	100	39,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 6,5 - DF = 2 - P < 0,05$$

Η τέταρτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στους συμμετέχοντες ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά σε ποσοστό 63,1% ότι η πρόταση αυτή είναι ορθή. Η υπεροχή εκείνων που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία είναι εμφανής και στην πρόταση αυτή (διαφορά ποσοστών 80,5% έναντι 19,5% εκείνων που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία). Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, συναντάμε ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων της τάξης του 7,7%, ενώ στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, συναντάμε μεγαλύτερο ποσοστό (29,2%) με τις απαντήσεις να μοιράζονται μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία κι εκπαιδευτικών που δεν είχαν (με ποσοστά 57,9% και 42,1% αντίστοιχα).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 20

4. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	66	80,5	69,5	16	19,5	45,7	82	100	63,1
Λάθος	7	70	7,4	3	30	8,6	10	100	7,7
Δε γνωρίζω	22	57,9	23,2	16	42,1	45,7	38	100	29,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 6,7 - DF = 2 - P < 0,05$$

Η πέμπτη και τελευταία πρόταση σε σχέση με τη φύση της δυσλεξίας τέθηκε ως εξής: «Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλώς ως

κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης». Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 93,1% απάντησε σωστά ότι η πρόταση αυτή είναι λανθασμένη. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία υπερτερεί έναντι του αντίστοιχου ποσοστού εκείνων που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (74,4% και 25,6% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε στην αξιολογική κατηγορία Σωστό, παρά το γεγονός ότι είχε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία. Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω (N=8) με τις απαντήσεις να μοιράζονται μεταξύ εκείνων που είχαν κι εκείνων που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 21

5. Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Λάθος	90	74,4	94,7	31	25,6	88,6	121	100	93,1
Δε γνωρίζω	4	50	4,2	4	50	11,4	8	100	6,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 2,6 - DF = 2 - P < 0,05$

2.1.4. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των T-test

Για την πρώτη πρόταση σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν σχεδόν κοινό μέσο όρο (1,11 για τους άνδρες έναντι 1,12 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,453 για τους άνδρες και ,465 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,094 / \text{Sig}= ,759$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,06 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 1,17 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,343 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,555 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 8,468 / \text{Sig}= ,004$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,07 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 1,23 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,364 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,646 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 11,970 / \text{Sig}= ,001$).

Για τη δεύτερη πρόταση σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,76 για τους άνδρες έναντι 1,63 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,786 για τους άνδρες και ,766 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,001 / \text{Sig}= ,971$).

- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,45 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 1,90 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,634 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,837 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 6,223 / \text{Sig}= ,014$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,62 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 1,80 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,788 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,719 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 2,518 / \text{Sig}= ,115$).

Για την τρίτη πρόταση σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (2,16 για τους άνδρες έναντι 1,83 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,886 για τους άνδρες και ,933 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 1,810 / \text{Sig}= ,181$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,67 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 2,19 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,860 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,931 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 2,612 / \text{Sig}= ,109$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,81 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 2,23 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,926 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,877 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς

εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 1,510 / \text{Sig}= ,221$).

Για την τέταρτη πρόταση σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,87 για τους άνδρες έναντι 1,58 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,935 για τους άνδρες και ,880 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 1,287 / \text{Sig}= ,259$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,46 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 1,87 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,804 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,959 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 14,460 / \text{Sig}= ,000$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (1,54 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 2,00 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,848 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,970 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 5,301 / \text{Sig}= ,023$).

Για την πέμπτη πρόταση σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (2,11 για τους άνδρες έναντι 2,03 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,311 για τους άνδρες και ,232 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 5,771 / \text{Sig}= ,018$).

- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν σχεδόν κοινό μέσο όρο (2,04 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 2,06 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,272 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,246 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,014 / Sig= ,905$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν σχεδόν κοινό μέσο όρο (2,03 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 2,11 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,228 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,323 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 7,498 / Sig= ,007$).

2.2. Ανάλυση και παρουσίαση του 2ου ερωτήματος

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη, χρησιμοποιήθηκαν, όπως είδαμε, 27 προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την κάθε πρόταση. Οι προτάσεις κάλυπταν τους εξής υποπαράγοντες:

- Μεθοδολογία
- Έλεγχος Προόδου
- Συνεργασία με τους γονείς
- Συμπεριφορά στην τάξη
- Διαφορετικά μαθησιακά στυλ
- Οργάνωση
- Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης
- Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονταν από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο της έρευνας της Thompson (2013) και επαληθεύονταν από τη βιβλιογραφία, ενώ ορισμένες ήταν διατυπωμένες αντίστροφα προκειμένου να φανεί τι πραγματικά γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και να μην οδηγηθούν σε μια βεβιασμένη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

2.2.1. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη μεταβλητή «Φύλο»

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι συνολικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον πρώτο υποπαράγοντα, τη Μεθοδολογία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 88,5% δήλωσε ότι συμφωνεί ή ότι συμφωνεί πλήρως με τις προτάσεις της Μεθοδολογίας. Από αυτούς, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες με ποσοστά 74,4% και 70,3% αντίστοιχα, έναντι των ανδρών των οποίων τα ποσοστά ήταν πολύ μικρότερα (25,6% και 29,7% αντιστοίχως). Τέλος, τόσο το ποσοστό των

γυναικών που δήλωσαν αβέβαιες όσο και το ποσοστό των ανδρών είχαν μικρή απόκλιση (54,5% για τις γυναίκες και 45,5% για τους άνδρες).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 22

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Διαφωνώ	2	66,7	5,3	1	33,3	1,1	3	100	2,3
Αβέβαιος	5	45,5	13,2	6	54,5	6,5	11	100	8,5
Συμφωνώ	20	25,6	52,6	58	74,4	63	78	100	60
Συμφωνώ πλήρως	11	29,7	28,9	26	70,3	28,3	37	100	28,5
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 4,3$ - DF = 4 - P < 0,05

Ο δεύτερος υποπαράγοντας αφορούσε στον Έλεγχο της προόδου των παιδιών με δυσλεξία. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με τις προτάσεις του συγκεκριμένου υποπαράγοντα ήταν μεγάλος. Πιο συγκεκριμένα, το 57,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμφωνεί πλήρως με τις αντίστοιχες προτάσεις. Από αυτούς, το 72% ήταν γυναίκες και μόλις το 28 % ήταν άνδρες. Παρόμοια είναι η εικόνα και για όσους απάντησαν ότι συμφωνούν απλώς με τις προτάσεις με ποσοστό 32,3%, εκ των οποίων το 73,8% ήταν το ποσοστό των γυναικών και το 26,2% το ποσοστό των ανδρών. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δε δήλωσε ότι διαφωνεί πλήρως.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 23

ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Αβέβαιος	6	50	15,8	6	50	6,5	12	100	9,2
Συμφωνώ	11	26,2	28,9	31	73,8	33,7	42	100	32,3
Συμφωνώ πλήρως	21	28	55,3	54	72	58,7	75	100	57,7
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 3,1 - DF = 3 - P < 0,05$$

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των υποκειμένων σε σχέση με τον τρίτο υποπαράγοντα, τη Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα. Η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και εδώ, αφού στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ με ποσοστό απαντήσεων 53,8%, το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών ήταν 75,7% έναντι του ποσοστού των ανδρών 24,3%. Παρόμοια είναι η εικόνα και στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως με ποσοστό 26,9%, όπου το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 65,7%, ενώ των ανδρών είναι 34,3%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 24

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	1	100	2,6	-	-	-	1	100	0,8
Αβέβαιος	8	33,3	21,1	16	66,7	17,4	24	100	18,5
Συμφωνώ	17	24,3	44,7	53	75,7	57,6	70	100	53,8
Συμφωνώ πλήρως	12	34,3	31,6	23	65,7	25	35	100	26,9
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 3,8 - DF = 3 - P < 0,05$$

Ο τέταρτος υποπαράγοντας αφορούσε στη Συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία μέσα στη σχολική τάξη. Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τις αντίστοιχες προτάσεις (με ποσοστά 62,3% για όσους συμφωνούν και 33,1% για όσους συμφωνούν πλήρως). Τα ποσοστά των γυναικών υπερτερούν έναντι των ανδρών και στις δύο αυτές αξιολογικές κατηγορίες (76,5% και 67,4% αντίστοιχα για τις γυναίκες έναντι 23,5% και 32,6% για τους άνδρες). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στην αξιολογική κατηγορία Αβέβαιος, αφού το ποσοστό των ανδρών είναι σημαντικά μεγαλύτερο (83,3%) από το ποσοστό των γυναικών (16,7%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 25

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	5	83,3	13,2	1	16,7	1,1	6	100	4,6
Συμφωνώ	19	23,5	50	62	76,5	67,4	81	100	62,3
Συμφωνώ πλήρως	14	32,6	36,8	29	67,4	31,5	43	100	33,1
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 10,0 - DF = 2 - P < 0,05$$

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τον υποπαράγοντα Διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Όπως παρατηρούμε από τα δεδομένα του πίνακα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται κυρίως μεταξύ των αξιολογικών κατηγοριών Συμφωνώ και Συμφωνώ πλήρως (με ποσοστά 46,9% και 46,2% αντίστοιχα). Όπως παρατηρήθηκε και προηγουμένως, το ποσοστό των γυναικών που απάντησαν ότι συμφωνούν είναι αισθητά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (70,5% των γυναικών συμφωνούν έναντι 29,5% των ανδρών και 73,3% των γυναικών συμφωνούν πλήρως έναντι 26,7% των ανδρών).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 26

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	4	44,4	10,5	5	55,6	5,4	9	100	6,9
Συμφωνώ	18	29,5	47,4	43	70,5	46,7	61	100	46,9
Συμφωνώ πλήρως	16	26,7	42,1	44	73,3	47,8	60	100	46,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 1,1 - DF = 2 - P < 0,05$$

Στα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τον έκτο υποπαράγοντα, την Οργάνωση. Εδώ, λοιπόν, αξίζει να σημειωθεί ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έδειξαν να είναι αβέβαιοι σε σχέση με τις αντίστοιχες προτάσεις του υποπαράγοντα (με ποσοστό 54,6%). Από αυτούς, το ποσοστό των γυναικών (74,6%) ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών (25,4%). Παρόμοια είναι η εικόνα και για τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις σε ποσοστό 39,2% (68,6% για τις γυναίκες και 31,4% για τους άνδρες). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως με ποσοστό απαντήσεων 4,6%, η εικόνα αντιστρέφεται αφού το ποσοστό των ανδρών είναι 66,7% ενώ των γυναικών 33,3%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 27

ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	2	100	2,2	2	100	1,5
Αβέβαιος	18	25,4	47,4	53	74,6	57,6	71	100	54,6
Συμφωνώ	16	31,4	42,1	35	68,6	38	51	100	39,2
Συμφωνώ πλήρως	4	66,7	10,5	2	33,3	2,2	6	100	4,6
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 5,5 - DF = 3 - P < 0,05$$

Ο έβδομος υποπαράγοντας είχε τον τίτλο «Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης» των μαθητών με δυσλεξία. Από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί με τις προτάσεις του υποπαράγοντα, ενώ το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκε σε εκείνους που συμφωνούσαν πλήρως. Τα δεδομένα και στις δύο αξιολογικές κατηγορίες φανερώνουν ότι οι γυναίκες κατέχουν μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων σε σχέση με τους άνδρες (71,3% των γυναικών συμφωνούσαν και 71,9% των γυναικών συμφωνούσαν πλήρως έναντι 28,7% και 28,1% των ανδρών αντίστοιχως).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 28

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	2	50	5,3	2	50	2,2	4	100	3,1
Συμφωνώ	27	28,7	71,1	67	71,3	72,8	94	100	72,3
Συμφωνώ πλήρως	9	28,1	23,7	23	71,9	25	32	100	24,6
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = ,8 - DF = 2 - P > 0,05$$

Ο όγδοος και τελευταίος υποπαράγοντας είχε ως τίτλο «Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών» με δυσλεξία. Όπως παρατηρούμε από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα με ποσοστό 56,2%. Σε αναλογία με τους προηγούμενους υποπαράγοντες, η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και εδώ, αφού το ποσοστό γυναικών που απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις ήταν 74%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών ήταν 26%. Το αμέσως μικρότερο ποσοστό (26,2%) ανήκε στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, όπου η εικόνα ήταν σχεδόν ίδια, με το ποσοστό των γυναικών να είναι 70,6% ενώ το αντίστοιχο των ανδρών 29,4%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 29

ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	9	39,1	23,7	14	60,9	15,2	23	100	17,7
Συμφωνώ	19	26	50	54	74	58,7	73	100	56,2
Συμφωνώ πλήρως	10	29,4	26,3	24	70,6	26,1	34	100	26,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 1,4 - DF = 2 - P < 0,05$

2.2.2. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Ο πρώτος υποπαράγοντας του δεύτερου ερωτήματος ήταν η Μεθοδολογία. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι συνολικές απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 60% δήλωσε ότι συμφωνεί με τις αντίστοιχες προτάσεις. Όσον αφορά στη βαθμίδα από την οποία προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούσαν, τα ποσοστά τους είναι απόλυτα μοιρασμένα (50%). Το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκει σε εκείνους που απάντησαν ότι συμφωνούν πλήρως με ποσοστό 28,5%, εκ των οποίων η πλειοψηφία ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (62,2% έναντι 37,8% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 30
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως	1	100	1,5	-	-	-	1	100	0,8
Διαφωνώ	1	33,3	1,5	2	66,7	3,2	3	100	2,3
Αβέβαιος	3	27,3	4,5	8	72,7	12,7	11	100	8,5
Συμφωνώ	39	50	58,2	39	50	61,9	78	100	60
Συμφωνώ πλήρως	23	62,2	34,3	14	37,8	22,2	37	100	28,5
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 5,6 - DF = 4 - P < 0,05$$

Ο δεύτερος υποπαράγοντας αφορούσε στον Έλεγχο της προόδου των παιδιών με δυσλεξία. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με τις προτάσεις του συγκεκριμένου υποπαράγοντα ήταν μεγάλος. Πιο συγκεκριμένα, το 57,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμφωνεί πλήρως με τις αντίστοιχες προτάσεις. Εδώ η απόκλιση μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν μικρή (54,7% οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και 45,3% οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας). Παρόμοια είναι η εικόνα και για όσους απάντησαν

ότι συμφωνούν απλώς με τις προτάσεις με ποσοστό 32,3%, εκ των οποίων το 57,1% ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 42,9% το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δε δήλωσε ότι διαφωνεί πλήρως.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 31
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	1	100	1,5	-	-	-	1	100	0,8
Αβέβαιος	1	8,3	1,5	11	91,7	17,5	12	100	9,2
Συμφωνώ	24	57,1	35,8	18	42,9	28,6	42	100	32,3
Συμφωνώ πλήρως	41	54,7	61,2	34	45,3	54	75	100	57,7
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 10,7 - DF = 3 - P < 0,05$

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των υποκειμένων σε σχέση με τον τρίτο υποπαράγοντα, τη Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα. Παρατηρούμε όμως και εδώ, ότι η απόκλιση μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας δεν είναι μεγάλη, με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας μάλιστα να υπερτερούν (47,1% οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και 52,9% οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας). Η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως με ποσοστό 26,9%, όπου το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας είναι 65,7%, ενώ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας είναι 34,3%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 32
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									

Διαφωνώ	-	-	-	1	100	1,6	1	100	0,8
Αβέβαιος	11	45,8	16,4	13	54,2	20,6	24	100	18,5
Συμφωνώ	33	47,1	49,3	37	52,9	58,7	70	100	53,8
Συμφωνώ πλήρως	23	65,7	34,3	12	34,3	19	35	100	26,9
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 4,7 - DF = 3 - P < 0,05$

Ο τέταρτος υποπαράγοντας αφορούσε στη Συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία μέσα στη σχολική τάξη. Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τις αντίστοιχες προτάσεις (με ποσοστά 62,3% για όσους συμφωνούν και 33,1% για όσους συμφωνούν πλήρως). Όπως παρατηρήθηκε όμως και προηγουμένως, στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (53,1% το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας και 46,9% το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), ενώ στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (65,1% οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και 34,9% οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Αβέβαιος (4,6%), το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (83,3% και 16,7% αντιστοίχως).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 33

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	1	16,7	1,5	5	83,3	7,9	6	100	4,6
Συμφωνώ	38	46,9	56,7	43	53,1	68,3	81	100	62,3
Συμφωνώ πλήρως	28	65,1	41,8	15	34,9	23,8	43	100	33,1
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 6,7 - DF = 2 - P < 0,05$

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τον υποπαράγοντα Διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Όπως παρατηρούμε από

τα δεδομένα του πίνακα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται κυρίως μεταξύ των αξιολογικών κατηγοριών Συμφωνά και Συμφωνά πλήρως (με ποσοστά 46,9% και 46,2% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί πως στις κατηγορίες αυτές δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ήταν 50,8% και το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ήταν 49,2%, ενώ στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά πλήρως το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ήταν 53,3%, ενώ το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ήταν 46,7%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 34

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνά πλήρως									
Διαφωνά									
Αβέβαιος	4	44,4	6	5	55,6	7,9	9	100	6,9
Συμφωνά	31	50,8	46,3	30	49,2	47,6	61	100	46,9
Συμφωνά πλήρως	32	53,3	47,8	28	46,7	44,4	60	100	46,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = ,2 - DF = 2 - P > 0,05$$

Στα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τον έκτο υποπαράγοντα, την Οργάνωση. Εδώ, λοιπόν, αξίζει να σημειωθεί ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έδειξαν να είναι αβέβαιοι σε σχέση με τις αντίστοιχες προτάσεις του υποπαράγοντα (με ποσοστό 54,6%). Από αυτούς, το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (62%) ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας (38%). Διαφορετική είναι η εικόνα για τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις σε ποσοστό 39,2%, αφού το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ήταν μεγαλύτερο (58,8%) από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (41,2%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 35

ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	2	100	3,2	2	100	1,5
Αβέβαιος	44	62	65,7	27	38	42,9	71	100	54,6
Συμφωνώ	21	41,2	31,3	30	58,8	47,6	51	100	39,2
Συμφωνώ πλήρως	2	33,3	3	4	66,7	6,3	6	100	4,6
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 8,2 - DF = 3 - P < 0,05$$

Ο έβδομος υποπαράγοντας είχε τον τίτλο «Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης» των μαθητών με δυσλεξία. Από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί με τις προτάσεις του υποπαράγοντα (72,3%), ενώ το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκε σε εκείνους που συμφωνούσαν πλήρως (24,6%). Ωστόσο, εδώ παρατηρείται μια διαφορά. Στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ, μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (53,2%) και μικρότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (46,8%). Αντίθετα, στην επόμενη αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, η εικόνα ήταν ανεστραμμένη, αφού το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ήταν μεγαλύτερο (68,8%) από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (31,3%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 36

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	1	25	1,5	3	75	4,8	4	100	3,1
Συμφωνώ	44	46,8	65,7	50	53,2	79,4	94	100	72,3
Συμφωνώ πλήρως	22	68,8	32,8	10	31,3	15,9	32	100	24,6
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 5,7 - DF = 2 - P < 0,05$$

Ο όγδοος και τελευταίος υποπαράγοντας είχε ως τίτλο «Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών» με δυσλεξία. Όπως παρατηρούμε από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα με ποσοστό 56,2%. Στη συγκεκριμένη αξιολογική κατηγορία φάνηκε να υπερτερούν με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ποσοστό 53,4% (έναντι του αντίστοιχου ποσοστού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας 46,6%). Στην αμέσως επόμενη αξιολογική κατηγορία («Συμφωνώ πλήρως») όμως, η εικόνα αλλάζει ελαφρώς και υπερτερούν με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας με ποσοστό 52,9% (έναντι του ποσοστού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας 47,1%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 37

ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	12	52,2	17,9	11	47,8	17,5	23	100	17,7
Συμφωνώ	39	53,4	58,2	34	46,6	54	73	100	56,2
Συμφωνώ πλήρως	16	47,1	23,9	18	52,9	28,6	34	100	26,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 0,3 - DF = 2 - P > 0,05$$

2.2.3. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά/ά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία

Ο πρώτος υποπαράγοντας του δεύτερου ερωτήματος ήταν η Μεθοδολογία. Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται οι συνολικές απαντήσεις των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων σε ποσοστό 60% δήλωσε ότι συμφωνεί με τις αντίστοιχες προτάσεις. Όσον αφορά στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων με παιδιά με δυσλεξία, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ είχαν προηγούμενη εμπειρία (ποσοστό 75,6% σε αντίθεση με το ποσοστό 24,4% εκείνων που δεν είχαν εμπειρία). Το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκει σε εκείνους που απάντησαν ότι συμφωνούν πλήρως (με ποσοστό 28,5%), εκ των οποίων η πλειοψηφία ήταν και πάλι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε παιδιά με δυσλεξία (75,7% έναντι 24,3% των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 38
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Διαφωνώ	1	33,3	1,1	2	66,7	5,7	3	100	2,3
Αβέβαιος	6	54,5	6,3	5	45,5	14,3	11	100	8,5
Συμφωνώ	59	75,6	62,1	19	24,4	54,3	78	100	60
Συμφωνώ πλήρως	28	75,7	29,5	9	24,3	25,7	37	100	28,5
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 5,0$ - DF = 4 - P < 0,05

Ο δεύτερος υποπαράγοντας αφορούσε στον Έλεγχο της προόδου των παιδιών με δυσλεξία. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με τις προτάσεις του συγκεκριμένου υποπαράγοντα ήταν μεγάλος. Πιο συγκεκριμένα, το 57,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συμφωνεί πλήρως με τις αντίστοιχες προτάσεις. Η υπεροχή των εκπαιδευτικών με

προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε παιδιά με δυσλεξία είναι εμφανής και στον υποπαράγοντα αυτό. Το 73,8% των εκπαιδευτικών με εμπειρία δήλωσαν ότι συμφωνούν και το 74,7% δήλωσαν ότι συμφωνούν πλήρως με τις προτάσεις του υποπαράγοντα (26,2% και 25,3% τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία). Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δε δήλωσε ότι διαφωνεί πλήρως.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 39
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	1	100	2,9	1	100	0,8
Αβέβαιος	8	66,7	8,4	4	33,3	11,4	12	100	9,2
Συμφωνώ	31	73,8	32,6	11	26,2	31,4	42	100	32,3
Συμφωνώ πλήρως	56	74,7	58,9	19	25,3	54,3	75	100	57,7
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 3,0 - DF = 3 - P < 0,05$

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των υποκειμένων σε σχέση με τον τρίτο υποπαράγοντα, τη Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία. Όπως φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα. Όπως παρατηρήθηκε και προηγουμένως, είναι εμφανής η υπεροχή των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία, καθώς το ποσοστό τους στην αντίστοιχη αξιολογική κατηγορία είναι μεγαλύτερο (68,6%) από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία (31,4%). Η εικόνα αυτή εντείνεται στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως με συνολικό ποσοστό 26,9%, όπου το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία είναι 77,1%, ενώ των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία είναι 22,9%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 40

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Αβέβαιος	19	79,2	20	5	20,8	14,3	24	100	18,5
Συμφωνώ	48	68,6	50,5	22	31,4	62,9	70	100	53,8
Συμφωνώ πλήρως	27	77,1	28,4	8	22,9	22,9	35	100	26,9
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 1,8 - DF = 3 - P > 0,05$$

Ο τέταρτος υποπαράγοντας αφορούσε στη Συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία μέσα στη σχολική τάξη. Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τις αντίστοιχες προτάσεις (με ποσοστά 62,3% για όσους συμφωνούν και 33,1% για όσους συμφωνούν πλήρως). Παρατηρούμε ότι στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία (75,3% το ποσοστό των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία και 24,7% το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία). Παρόμοια είναι η εικόνα και στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, όπου οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία έχουν ποσοστό 74,4%, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς εμπειρία έχουν 25,6%. Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Αβέβαιος (4,6%), το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών με εμπειρία (66,7% και 33,3% αντιστοίχως).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 41

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	2	33,3	2,1	4	66,7	11,4	6	100	4,6
Συμφωνώ	61	75,3	64,2	20	24,7	57,1	81	100	62,3
Συμφωνώ πλήρως	32	74,4	33,7	11	25,6	31,4	43	100	33,1
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 5,0 - DF = 2 - P < 0,05$$

Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τον υποπαράγοντα Διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Όπως παρατηρούμε από τα δεδομένα του πίνακα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται κυρίως μεταξύ των αξιολογικών κατηγοριών Συμφωνώ και Συμφωνώ πλήρως (με ποσοστά 46,9% και 46,2% αντίστοιχα). Αξίζει όμως να σημειωθεί πως στις κατηγορίες αυτές υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία (στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών με εμπειρία ήταν 70,5% και το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία ήταν 29,5%, ενώ στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως το ποσοστό των εκπαιδευτικών με εμπειρία ήταν 78,3%, ενώ το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία ήταν 21,7%).

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 42

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	5	55,6	5,3	4	44,4	11,4	9	100	6,9
Συμφωνώ	43	70,5	45,3	18	29,5	51,4	61	100	46,9
Συμφωνώ πλήρως	47	78,3	49,5	13	21,7	37,1	60	100	46,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 2,4 - DF = 2 - P < 0,05$$

Στα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, φαίνονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τον έκτο υποπαράγοντα, την Οργάνωση. Εδώ, λοιπόν, αξίζει να σημειωθεί ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έδειξαν να είναι αβέβαιοι σε σχέση με τις αντίστοιχες προτάσεις του υποπαράγοντα (με ποσοστό 54,6%). Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία αυτών που δήλωσαν αβέβαιοι ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία (με ποσοστό 77,5%), ενώ λιγότεροι ήταν εκείνοι που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (με ποσοστό 22,5%). Παρόμοια εικόνα με μικρότερη απόκλιση παρουσιάζουν και οι

συμμετέχοντες που απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις (με ποσοστό 39,2%), αφού το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία ήταν 68,6% και το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία ήταν 31,4%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 43

ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	2	100	2,1	-	-	-	2	100	1,5
Αβέβαιος	55	77,5	57,9	16	22,5	45,7	71	100	54,6
Συμφωνώ	35	68,6	36,8	16	31,4	45,7	51	100	39,2
Συμφωνώ πλήρως	3	50	3,2	3	50	8,6	6	100	4,6
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 3,5$ - DF = 3 - P < 0,05

Ο έβδομος υποπαράγοντας είχε τον τίτλο «Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης» των μαθητών με δυσλεξία. Από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι συμφωνεί με τις προτάσεις του υποπαράγοντα (72,3%), ενώ το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκε σε εκείνους που συμφωνούσαν πλήρως (24,6%). Η εικόνα είναι παρόμοια και στις δύο αυτές αξιολογικές κατηγορίες, με τους εκπαιδευτικούς που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία να υπερτερούν έναντι αυτών που δεν είχαν εμπειρία. Έτσι, στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία ήταν 73,4% ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία ήταν 26,6% και στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία ήταν 75%, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία ήταν 25%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 44

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	2	50	2,1	2	50	5,7	4	100	3,1
Συμφωνώ	69	73,4	72,6	25	26,6	71,4	94	100	72,3
Συμφωνώ πλήρως	24	75	25,3	8	25	22,9	32	100	24,6
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 1,1 - DF = 2 - P > 0,05$$

Ο όγδοος και τελευταίος υποπαράγοντας είχε ως τίτλο «Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών» με δυσλεξία. Όπως παρατηρούμε από τα δεδομένα του πίνακα που ακολουθεί, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα με ποσοστό 56,2%. Στη συγκεκριμένη αξιολογική κατηγορία η πλειοψηφία ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία με ποσοστό 72,6% (έναντι του αντίστοιχου ποσοστού των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία 27,4%). Στην αμέσως επόμενη αξιολογική κατηγορία («Συμφωνώ πλήρως»), η εικόνα παραμένει ίδια με το ποσοστό των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία να είναι 76,5% και των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία 23,5%.

Από την αντίστοιχη ανάλυση συνδυαστικών συχνοτήτων, η εφαρμογή κριτηρίου χ^2 δε μας δίνει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Πίνακας 45

ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	16	69,6	16,8	7	30,4	20	23	100	17,7
Συμφωνώ	53	72,6	55,8	20	27,4	57,1	73	100	56,2
Συμφωνώ πλήρως	26	76,5	27,4	8	23,5	22,9	34	100	26,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = ,3 - DF = 2 - P > 0,05$$

2.2.4. Ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των T-test

Για τον πρώτο υποπαράγοντα «Μεθοδολογία», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,05 για τους άνδρες έναντι 4,16 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,804 για τους άνδρες και ,684 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,569 / Sig= ,452$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,22 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 4,03 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,735 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,695 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 1,252 / Sig= ,265$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,18 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 4,00 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,684 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,804 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,087 / Sig= ,768$).

Για το δεύτερο υποπαράγοντα «Έλεγχος Προόδου», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,39 για τους άνδρες έναντι 4,50 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,755 για τους άνδρες και ,671 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 1,731 / Sig= ,191$).

- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,57 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 4,37 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,609 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,768 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 7,945 / \text{Sig}= ,006$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,51 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 4,37 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,650 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,808 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 2,422 / \text{Sig}= ,122$).

Για τον τρίτο υποπαράγοντα «Συνεργασία με τους γονείς», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν σχεδόν κοινό μέσο όρο (4,05 για τους άνδρες έναντι 4,08 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,804 για τους άνδρες και ,650 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 2,198 / \text{Sig}= ,141$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,18 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 3,95 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,695 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,682 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 1,857 / \text{Sig}= ,175$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν σχεδόν κοινό μέσο όρο (4,06 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 4,09 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,727 για

τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,612 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 1,466 / Sig= ,228$).

Για τον τέταρτο υποπαράγοντα «Συμπεριφορά στην τάξη», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,24 για τους άνδρες έναντι 4,30 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,675 για τους άνδρες και ,486 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 6,106 / Sig= ,015$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,40 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 4,16 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,524 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,545 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 4,132 / Sig= ,044$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,32 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 4,20 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,511 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,632 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,633 / Sig= ,428$).

Για τον πέμπτο υποπαράγοντα «Διαφορετικά μαθησιακά στυλ», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,32 για τους άνδρες έναντι 4,42 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,662 για τους άνδρες και ,597 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,268 / Sig= ,606$).

- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,42 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 4,37 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,607 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,630 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,036 / Sig= ,851$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,44 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 4,26 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,596 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,657 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,000 / Sig= ,997$).

Για τον έκτο υποπαράγοντα «Οργάνωση», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (3,63 για τους άνδρες έναντι 3,40 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,675 για τους άνδρες και ,575 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 2,338 / Sig= ,129$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (3,37 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 3,57 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,546 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,665 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 4,515 / Sig= ,036$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (3,41 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 3,63 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,592

για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,646 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,620 / Sig= ,433$).

Για τον έβδομο υποπαράγοντα «Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,18 για τους άνδρες έναντι 4,23 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,512 για τους άνδρες και ,471 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,000 / Sig= ,992$).
- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,31 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 4,11 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,499 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,444 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= 11,824 / Sig= ,001$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,23 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 4,17 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,472 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,514 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,028 / Sig= ,868$).

Για τον όγδοο υποπαράγοντα «Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών», από την αντίστοιχη ανάλυση διακύμανσης (T-test) φάνηκε ότι:

- και οι άνδρες και οι γυναίκες είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,03 για τους άνδρες έναντι 4,11 για τις γυναίκες), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,716 για τους άνδρες και ,637 για τις γυναίκες. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,298 / Sig= ,586$).

- τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,06 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας έναντι 4,11 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας) με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,649 για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και ,675 για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,549 / Sig= ,460$).
- και οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη εμπειρία είχαν μικρή διαφορά στο μέσο όρο (4,11 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία έναντι 4,03 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία), με αντίστοιχη τυπική απόκλιση ,660 για τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία και ,664 για τους εκπαιδευτικούς χωρίς εμπειρία. Από την αντίστοιχη στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($F= ,260 / Sig= ,611$).

2.3. Ανάλυση και παρουσίαση του 3ου ερωτήματος

Για να επιβεβαιώσουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε, επιχειρήσαμε αντίστοιχη ανάλυση συνάφειας (correlations) μεταξύ των αποτελεσμάτων όλων των επιμέρους ερωτημάτων όπως ομαδοποιήθηκαν στους 8 συνολικούς παράγοντες που προτείνει ο κατασκευαστής. Σύμφωνα με τα δεδομένα φάνηκε ότι η σχέση μεταξύ όλων των παραγόντων είναι σημαντική σε επίπεδο μεταξύ 0,01 και 0,05.

Επίσης, λαμβάνοντας υπ' όψιν τον τελικό μέσο όρο (Μ.Ο.) του κάθε παράγοντα, οι 8 παράγοντες στη συγκεκριμένα έρευνα ιεραρχούνται ως εξής:

1. Έλεγχος προόδου (Μ.Ο. 4,47)
2. Διαφορετικά μαθησιακά στυλ (Μ.Ο. 4,39)
3. Συμπεριφορά στην τάξη (Μ.Ο. 4,28)
4. Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης (Μ.Ο. 4,22)
5. Μεθοδολογία (Μ.Ο. 4,13)
6. Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Μ.Ο. 4,08)
7. Συνεργασία με τους γονείς (Μ.Ο. 4,07)
8. Οργάνωση (Μ.Ο. 3,47) .

Συμπερασματικά, λοιπόν, τόσο από τις επιμέρους αναλύσεις των παραγόντων στα δύο προηγούμενα διερευνητικά ερωτήματα, όσο και στην ανάλυση συνάφειας φάνηκε ότι στο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά όπως αναμενόταν και επιβεβαιώθηκε η ορθότητα, η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου για την έρευνά μας.

Επίσης, φάνηκε ότι κανένας παράγοντας δεν ήταν αδύναμος για να αφαιρεθεί από το πειραματικό σχέδιο με την προϋπόθεση ότι για όλους τους παράγοντες οι μέσοι όροι ήταν πάνω από το στατιστικό μέσο (2,5 στην κλίμακα Likert).

Κεφάλαιο 3

Συζήτηση-Συμπεράσματα

3.1.Συμπεράσματα από τη μελέτη του 1ου ερωτήματος

Για να απαντήσουμε στο κατά πόσο είναι ισχυρές οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας, χρησιμοποιήθηκε, όπως είδαμε, μια ομάδα 5 προτάσεων στις οποίες κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν αν είναι σωστές ή λανθασμένες κατά τη δική τους άποψη, ενώ δινόταν και η επιλογή «Δε γνωρίζω».

Η πρώτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία». Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων απάντησε ότι θεωρεί την πρόταση αυτή σωστή.

- Ως προς το φύλο: Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι οι γυναίκες απάντησαν σωστά σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των ανδρών. Στη συνέχεια, φάνηκε ότι λάθος απάντησε στη δήλωση αυτή μόνο 1 γυναίκα, ενώ μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν είχε τη γνώση να απαντήσει αν είναι σωστή ή λάθος η πρόταση.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μικρή υπεροχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας. Αξίζει να σημειωθεί ότι Λάθος απάντησε μόνο μία εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ λίγοι ήταν οι συμμετέχοντες που απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε στην αξιολογική κατηγορία Λάθος (παρότι ο ίδιος είχε

προηγούμενη εμπειρία). Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, τα ποσοστά εκείνων που έχουν εμπειρία κι εκείνων που δεν έχουν παρουσιάζουν μικρή απόκλιση.

Η δεύτερη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στα υποκείμενα της έρευνας ως εξής: «Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους». Παρατηρήθηκε, εδώ ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων μοιράζονται. Σε μεγάλο ποσοστό, όμως, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σωστά ότι η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

- Ως προς το φύλο: Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες απάντησαν σωστά σε μεγάλο ποσοστό. Βέβαια, η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και στο ερώτημα αυτό. Αντίστοιχα, στην αξιολογική κατηγορία Λάθος απάντησαν λιγότεροι συμμετέχοντες, εκ των οποίων λιγότεροι ήταν οι άνδρες και περισσότερες οι γυναίκες.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Από αυτούς που απάντησαν σωστά, το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ήταν αισθητά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος απάντησαν λιγότεροι συμμετέχοντες και οι απαντήσεις μοιράστηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμα λιγότεροι ήταν εκείνοι που απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, όμως, το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ξεπερνούσε κατά πολύ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Από αυτούς που απάντησαν σωστά, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία. Λιγότεροι συμμετέχοντες απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Λάθος και οι απαντήσεις μοιράστηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία κι εκείνων που δεν είχαν. Ακόμα λιγότεροι ήταν εκείνοι που απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, όμως το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία ξεπερνούσε κατά πολύ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία.

Η τρίτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε ως εξής: «Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια». Όπως συνέβη και προηγουμένως, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των υποκειμένων στη δήλωση αυτή μοιράζονται. Σε μεγαλύτερο συνολικό ποσοστό οι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.

- Ως προς το φύλο: Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι το ποσοστό των γυναικών είναι πολύ μεγαλύτερο έναντι των ανδρών. Στην αξιολογική κατηγορία Λάθος απάντησαν πολύ λιγότεροι συμμετέχοντες και η διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών είναι αισθητά μικρότερη. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί ήταν κι εκείνοι που δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν κατά πόσον τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια, με τις γυναίκες να υπερτερούν έναντι των ανδρών.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Από αυτούς που απάντησαν ότι η δήλωση αυτή είναι σωστή, φαίνεται ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας είναι αισθητά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόμοιες είναι οι διαφορές ανάμεσα στα ποσοστά και στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, στην οποία όμως απάντησαν πολύ λιγότεροι συμμετέχοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στην τελευταία αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω. Στην κατηγορία αυτή απάντησαν αρκετοί συμμετέχοντες και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Από αυτούς που απάντησαν σωστά, η συντριπτική πλειοψηφία ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία. Στις αξιολογικές κατηγορίες Λάθος και Δε γνωρίζω τα ποσοστά των απαντήσεων είναι μικρότερα, όμως παρατηρούνται παρόμοιες διαφορές με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προηγούμενη εμπειρία και τους εκπαιδευτικούς που στερούνται εμπειρίας με παιδιά με δυσλεξία.

Η τέταρτη από τις 5 προτάσεις τέθηκε στους συμμετέχοντες ως εξής: «Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους

ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης». Οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν σωστά ότι η πρόταση αυτή είναι ορθή.

- Ως προς το φύλο: Η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και εδώ. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, συναντάμε ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων (άντρες και γυναίκες μοιράζονται). Τέλος, λίγοι ήταν εκείνοι που απάντησαν ότι δε γνωρίζουν αν η πρόταση αυτή είναι σωστή ή λανθασμένη. Από αυτούς, περισσότερες ήταν οι γυναίκες.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Από αυτούς που απάντησαν σωστά, λίγο πάνω από τους μισούς ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, συναντάμε ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων (οι απαντήσεις μοιράζονται μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, απάντησε μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων. Εκεί συναντάμε μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Η υπεροχή εκείνων που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία είναι εμφανής και στην πρόταση αυτή, αφού απάντησαν σωστά σε μεγαλύτερο ποσοστό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αξιολογική κατηγορία Λάθος, συναντάμε ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων, εκ των οποίων οι περισσότεροι είναι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία. Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, συναντάμε μεγαλύτερο ποσοστό, με τις απαντήσεις να μοιράζονται μεταξύ εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία κι εκπαιδευτικών που δεν είχαν.

Η πέμπτη και τελευταία πρόταση σε σχέση με τη φύση της δυσλεξίας τέθηκε ως εξής: «Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλώς ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης». Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε σωστά ότι η πρόταση αυτή είναι λανθασμένη.

- Ως προς το φύλο: Από αυτούς που απάντησαν σωστά, οι περισσότερες ήταν γυναίκες. Αξίζει να σημειωθεί ότι ελάχιστοι ήταν εκείνοι που απάντησαν στις αξιολογικές κατηγορίες Σωστό και Δε γνωρίζω.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Οι σωστές απαντήσεις μοιράζονται σχεδόν μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας απάντησε στην αξιολογική κατηγορία Σωστό. Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί κι από τις δυο βαθμίδες απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω.

- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία υπερτερεί στις σωστές απαντήσεις έναντι του αντίστοιχου ποσοστού εκείνων που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία. Αξίζει να σημειωθεί ότι μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε στην αξιολογική κατηγορία Σωστό, παρά το γεγονός ότι είχε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία. Τέλος, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Δε γνωρίζω, με τις απαντήσεις να μοιράζονται μεταξύ εκείνων που είχαν κι εκείνων που δεν είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία.

3.2. Συμπεράσματα από τη μελέτη του 2ου ερωτήματος

Για να απαντήσουμε στο ερώτημα ποιες είναι οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη, χρησιμοποιήθηκαν, όπως είδαμε, 27 προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την κάθε πρόταση. Οι προτάσεις κάλυπταν τους εξής υποπαράγοντες:

- Μεθοδολογία
- Έλεγχος Προόδου
- Συνεργασία με τους γονείς
- Συμπεριφορά στην τάξη
- Διαφορετικά μαθησιακά στυλ
- Οργάνωση
- Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης
- Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονταν από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο της έρευνας της Thompson (2013) και επαληθεύονταν από τη βιβλιογραφία, ενώ ορισμένες ήταν διατυπωμένες αντίστροφα προκειμένου να φανεί τι

πραγματικά γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και να μην οδηγηθούν σε μια βεβιασμένη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ο πρώτος υποπαράγοντας του δεύτερου ερωτήματος ήταν η Μεθοδολογία. Μελετώντας τις συνολικές απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία δήλωσε ότι συμφωνεί με τις αντίστοιχες προτάσεις.

- Ως προς το φύλο: Από τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν πλήρως, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες. Λίγοι ήταν εκείνοι που δήλωσαν Αβέβαιοι (εκ των οποίων το ποσοστό των γυναικών και το ποσοστό των ανδρών είχαν μικρή απόκλιση).
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Όσον αφορά στη βαθμίδα από την οποία προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί που απλώς συμφωνούσαν με τις προτάσεις, τα ποσοστά τους είναι απόλυτα μοιρασμένα. Το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκει σε εκείνους που απάντησαν ότι συμφωνούν πλήρως με τις προτάσεις, εκ των οποίων η πλειοψηφία ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Όσον αφορά στην προηγούμενη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων με παιδιά με δυσλεξία, φάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ είχαν προηγούμενη εμπειρία. Το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκει σε εκείνους που απάντησαν ότι συμφωνούν πλήρως, εκ των οποίων η πλειοψηφία ήταν και πάλι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε παιδιά με δυσλεξία.

Ο δεύτερος υποπαράγοντας αφορούσε στον Έλεγχο της προόδου των παιδιών με δυσλεξία. Ο βαθμός συμφωνίας των υποκειμένων με τις προτάσεις του συγκεκριμένου υποπαράγοντα ήταν μεγάλος, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν πλήρως με τις αντίστοιχες προτάσεις.

- Ως προς το φύλο: Από αυτούς που απάντησαν ότι συμφωνούν πλήρως, οι περισσότερες ήταν γυναίκες. Παρόμοια είναι η εικόνα και για όσους απάντησαν ότι συμφωνούν απλώς. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δε δήλωσε ότι διαφωνεί πλήρως.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Εδώ η απόκλιση μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης -που απάντησαν ότι συμφωνούν πλήρως- ήταν μικρή, με τους

εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας να υπερτερούν για λίγο. Παρόμοια είναι η εικόνα και για όσους απάντησαν ότι συμφωνούν απλώς με τις προτάσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δε δήλωσε ότι διαφωνεί πλήρως.

- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Η υπεροχή των εκπαιδευτικών με προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε παιδιά με δυσλεξία στις αξιολογικές κατηγορίες Συμφωνά και Συμφωνά πλήρως είναι εμφανής και εδώ. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δε δήλωσε ότι διαφωνεί πλήρως.

Ο τρίτος υποπαράγοντας αφορούσε στη Συνεργασία με τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία. Λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα.

- Ως προς το φύλο: Η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και εδώ στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά πλήρως. Παρόμοια είναι η εικόνα και στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά, η απόκλιση μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας δεν είναι μεγάλη, με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας μάλιστα να υπερτερούν. Η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά πλήρως, η οποία συγκεντρώνει το αμέσως μικρότερο ποσοστό. Εδώ, το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεπερνά κατά πολύ το αντίστοιχο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας.
- Ως προς την προηγούμενη εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Είναι εμφανής η υπεροχή των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά. Η εικόνα αυτή εντείνεται στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνά πλήρως.

Ο τέταρτος υποπαράγοντας αφορούσε στη Συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία μέσα στη σχολική τάξη. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε μεγάλο βαθμό συμφωνίας με τις αντίστοιχες προτάσεις.

- Ως προς το φύλο: Τα ποσοστά των γυναικών υπερτερούν έναντι των ανδρών και στις δύο σχετικές αξιολογικές κατηγορίες («Συμφωνά» και «Συμφωνά πλήρως»). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η εικόνα αυτή αντιστρέφεται

στην αξιολογική κατηγορία Αβέβαιος, αφού το ποσοστό των ανδρών είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το ποσοστό των γυναικών. Βέβαια, πολύ λίγοι ήταν εκείνοι που δήλωσαν Αβέβαιοι στο συγκεκριμένο υποπαράγοντα.

- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας. Τέλος, ελάχιστοι ήταν εκείνοι που απάντησαν στην αξιολογική κατηγορία Αβέβαιος, όμως, το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία, ενώ παρόμοια είναι η εικόνα και στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως. Τέλος, στην αξιολογική κατηγορία Αβέβαιος, το ποσοστό των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών με εμπειρία.

Ο πέμπτος υποπαράγοντας σχετίζεται με τα Διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράζονται κυρίως μεταξύ των αξιολογικών κατηγοριών Συμφωνώ και Συμφωνώ πλήρως.

- Ως προς το φύλο: Το ποσοστό των γυναικών που απάντησαν ότι συμφωνούν είναι αισθητά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας, με μικρή υπεροχή των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Αξίζει να σημειωθεί πως στις αξιολογικές κατηγορίες που αναφέρθηκαν παραπάνω υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ποσοστών των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία και των εκπαιδευτικών χωρίς εμπειρία, με τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με εμπειρία να είναι αισθητά μεγαλύτερα.

Ο έκτος υποπαράγοντας σχετιζόταν με την Οργάνωση. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έδειξαν να είναι αβέβαιοι σε σχέση με τις αντίστοιχες προτάσεις του υποπαράγοντα.

- Ως προς το φύλο: Από αυτούς που δήλωσαν Αβέβαιοι, το ποσοστό των γυναικών ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των ανδρών. Παρόμοια είναι η εικόνα και για τους συμμετέχοντες που απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Από αυτούς που δήλωσαν Αβέβαιοι, το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ήταν σημαντικά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας. Διαφορετική είναι η εικόνα για όσους απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις (το αμέσως μικρότερο ποσοστό), αφού το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία αυτών που δήλωσαν Αβέβαιοι ήταν εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία. Παρόμοια εικόνα με μικρότερη απόκλιση παρουσιάζουν και οι συμμετέχοντες που απάντησαν ότι συμφωνούν απλώς με τις προτάσεις.

Ο έβδομος υποπαράγοντας είχε τον τίτλο «Αντιμετωπίζοντας τις συνέπειες της κούρασης» των μαθητών με δυσλεξία. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία απάντησε ότι συμφωνεί με τις προτάσεις του υποπαράγοντα, ενώ το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκε σε εκείνους που συμφωνούσαν πλήρως.

- Ως προς το φύλο: Τα δεδομένα και στις δύο αξιολογικές κατηγορίες («Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πλήρως») φανερώνουν ότι οι γυναίκες κατέχουν μεγαλύτερα ποσοστά απαντήσεων σε σχέση με τους άνδρες.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Εδώ παρατηρείται μια διαφορά. Στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ, μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μικρότερο το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίθετα, στην επόμενη αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, η εικόνα ήταν ανεστραμμένη, αφού

το ποσοστό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας ήταν μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Η εικόνα είναι παρόμοια και στις δύο αυτές αξιολογικές κατηγορίες («Συμφωνώ» και «Συμφωνώ πλήρως»), με τους εκπαιδευτικούς που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία να υπερτερούν έναντι αυτών που δεν είχαν εμπειρία.

Ο όγδοος και τελευταίος υποπαράγοντας είχε ως τίτλο «Αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών» με δυσλεξία. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι συμφωνούν με τις προτάσεις του υποπαράγοντα.

- Ως προς το φύλο: Ανάμεσα σε εκείνους που απάντησαν ότι Συμφωνούν, η υπεροχή των γυναικών είναι εμφανής και εδώ. Το αμέσως μικρότερο ποσοστό ανήκει στην αξιολογική κατηγορία Συμφωνώ πλήρως, όπου η εικόνα είναι παρόμοια, με τις γυναίκες να υπερέχουν έναντι των ανδρών.
- Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης: Στην αξιολογική κατηγορία «Συμφωνώ», φάνηκε να υπερτερούν με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην αμέσως επόμενη αξιολογική κατηγορία όμως («Συμφωνώ πλήρως»), η εικόνα αλλάζει ελαφρώς και υπερτερούν με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας.
- Ως προς την προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία: Στην αξιολογική κατηγορία «Συμφωνώ», η πλειοψηφία ήταν οι εκπαιδευτικοί που είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδιά με δυσλεξία, ενώ και στην αμέσως επόμενη αξιολογική κατηγορία («Συμφωνώ πλήρως») η εικόνα παραμένει ίδια.

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως έχουν γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας και συμφωνούν με τις περισσότερες προτάσεις των 8 υποπαραγόντων σχετικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη, γεγονός που φανερώνει πως γενικά γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν ένα μαθητή με δυσλεξία στο πλαίσιο της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στις γνώσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς το φύλο και την προηγούμενη

διδασκαλική εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά διαγνωσμένα με δυσλεξία δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και ως εκ τούτου δε σχολιάζονται περαιτέρω.

3.3. Σύγκριση με αντίστοιχες έρευνες

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν την ύπαρξη και τον προβληματισμό που τίθεται μέσα από τους υποπαράγοντες του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Από την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας -όπως είδαμε και στο θεωρητικό κομμάτι- εντοπίστηκαν οκτώ προηγούμενες έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στο ζήτημα αυτό αλλά το μελετούν από διαφορετικές οπτικές.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, στην παρούσα έρευνα, οι αναλύσεις και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσο και οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας και σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν με τις περισσότερες προτάσεις των 8 παραγόντων του εργαλείου σχετικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη, γεγονός που φανερώνει ότι γενικά γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν ένα παιδί με δυσλεξία στο σχολικό πλαίσιο.

Αντίστοιχα ευρήματα προέκυψαν και από την αρχική έρευνα της Thompson (2013) στην οποία βασίστηκε η παρούσα έρευνα, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ένιωθαν επαρκείς σε σχέση με τη διαχείριση των παιδιών με δυσλεξία στη σχολική τάξη.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως υπάρχουν ορισμένες έρευνες που υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται επαρκείς και νιώθουν συχνά άνετοιμοι να διαχειριστούν παιδιά με δυσλεξία, όταν καλούνται να το κάνουν. (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2015; Elias, 2014; Lopes et al., 2004; Τζουριάδου κ.ά., 2015; Φεσμεκενίδου, 2016)

Η διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στα συμπεράσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω και στα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν προκαλεί έκπληξη. Είναι γεγονός πως χρόνο με το χρόνο αυξάνεται διαρκώς το ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και πολιτείας για την επιμόρφωση σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και τη δυσλεξία, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στους τρόπους διαχείρισης των μαθητών

αυτών στο πλαίσιο της τάξης. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί είτε μέσω επιστημονικών βιβλίων είτε μέσω σεμιναρίων που οργανώνονται στο πλαίσιο των σχολείων και της περιφέρειας ή ακόμα και μέσω προγραμμάτων και μεταπτυχιακών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, φροντίζουν να ενημερώνονται για τις τρέχουσες εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής και για την ορθή διαχείριση των παιδιών με δυσλεξία στη σχολική αίθουσα.

Οι διαφορές, λοιπόν, που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις έρευνες που αναφέρθηκαν και στην παρούσα έρευνα ενδεχομένως να οφείλονται στη συνεχώς αυξανόμενη επιμόρφωση και στην καλύτερη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία μέσα στην τάξη. Άλλωστε, στο συγκεκριμένο δείγμα της έρευνάς μας, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή, ενώ πολλοί ήταν κι εκείνοι που είτε είχαν παρακολουθήσει κάποιο ετήσιο σεμινάριο είτε είχαν απλώς κάποια επιμόρφωση στα ζητήματα της Ειδικής Αγωγής. Είναι, επομένως, λογικό να γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν ένα μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη.

Τέλος, υπάρχουν δύο ακόμη έρευνες που δεν αναφέρθηκαν στη σύγκριση. Η μία έρευνα τονίζει τη σημασία που παίζει η θετική στάση και η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί με δυσλεξία για την επιτυχία του τελευταίου (Hornstra et al., 2010) και η άλλη τονίζει τη σημασία των γνώσεων που οφείλουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών προκειμένου να μπορούν να τις εντοπίζουν και να υποστηρίζουν επιτυχώς τους μαθητές στη σχολική τάξη. (Kirby et al., 2005)

3.4. Αδυναμίες – προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στη συγκεκριμένη έρευνα, όπως είδαμε στα όσα προηγήθηκαν, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι γνώσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη.

Επειδή η έρευνα τόσο στην έκτασή της, όσο και στα επιμέρους εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν θεωρείται περιορισμένη, προκύπτουν κάποιες αδυναμίες τις οποίες είμαστε υποχρεωμένοι να καταγράψουμε.

Αρχικά, το δείγμα της έρευνας προέκυψε με τη μέθοδο της απλής, τυχαίας δειγματοληψίας σε δύο επίπεδα (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση) στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Η πρότασή μας σε τυχόν μελλοντική έρευνα είναι να υπάρξει δείγμα και από την περιφέρεια, ούτως ώστε να δούμε συγκριτικά αν οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το υπό συζήτηση αντικείμενο.

Επίσης, μεγαλύτερο δείγμα σε σχέση με τους αντίστοιχους πληθυσμούς των εκπαιδευτικών (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) θα μας έδινε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα και θα υποστήριζε καλύτερα τα επιμέρους διερευνητικά ερωτήματα.

Η όλη παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου περιορίστηκε τόσο στους ορισμούς και στις πρακτικές, όσο και στη μερική προσέγγιση και παρουσιάσή τους σε σχέση με τον όγκο των εργασιών που υπάρχουν για το θέμα αυτό. Σε μια προτεινόμενη επαναληπτική έρευνα, καλό θα ήταν να γίνει καταγραφή και παρουσίαση των νεότερων ερευνών τόσο συγκριτικά με το εξωτερικό, όσο και στην αντίστοιχη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση.

Όσον αφορά στο ερευνητικό μέρος της μελέτης, περιοριστήκαμε στις αναλύσεις που αναφέρθηκαν στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο της μεθοδολογίας. Λογικό θα ήταν να χρησιμοποιούσαμε και άλλου τύπου αναλύσεις- ερευνητικά σχέδια με σκοπό την πολλαπλή επιβεβαίωση των ευρημάτων μας. Περιοριστήκαμε, όμως, στις αναλύσεις αυτές, καθώς καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες των στατιστικών αναλύσεων για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Σε μελλοντική έρευνα θα προτείναμε να γίνει αντίστοιχη ανάλυση -εφόσον το επιτρέπει ο αρχικός σχεδιασμός και το τελικό δείγμα- και ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των δασκάλων γενικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των διαφορετικών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που δεν έχουν την αντίστοιχη διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική επάρκεια.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι μια μεταβλητή που θα μπορούσε να ενταχθεί στον αρχικό σχεδιασμό είναι η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το υπό συζήτηση θέμα.

Μια τελευταία παρατήρηση που αξίζει να αναφερθεί και η οποία προέκυψε από την εμπειρία μου κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων, ήταν η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να απαντήσουν στο αντίστοιχο εργαλείο, αλλά κυρίως

να συζητήσουν με την ερευνήτρια τα ζητήματα της καθημερινότητας στο σχολείο με
αφορμή τον τίτλο της συγκεκριμένης έρευνας.

Επίλογος

Το θέμα της δυσλεξίας και των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών απασχολεί όλο και περισσότερο τη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Τα παιδιά αυτά φοιτούν στις σχολικές τάξεις της γενικής εκπαίδευσης και οι πρώτοι που καλούνται να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες τους και να τις διαχειριστούν είναι οι εκπαιδευτικοί. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων να γνωρίζουν σε βάθος τη φύση της δυσλεξίας και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν ένα παιδί με δυσλεξία μέσα στη σχολική τάξη.

Η παρούσα έρευνα κατέγραψε και μελέτησε τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε ήταν ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίων. Η συγκέντρωση και η μελέτη των δεδομένων από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας και συμφωνούν με τις περισσότερες προτάσεις των 8 υποπαραγόντων σχετικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη, γεγονός που φανερώνει πως γενικά γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν ένα μαθητή με δυσλεξία στο πλαίσιο της τάξης. Τέλος, όσον αφορά στη σύγκριση μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλίσεις στις γνώσεις και στις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anastasiou, D., & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and Overidentification of Specific Learning Disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (Vol. Πρώτος Τόμος). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Βασιλείου, Ε., & Χαριτάκη, Γ. (2015). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες*. Paper presented at the 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η Ανάπτυξη των παιδιών* (Vol. Τόμος Β': Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία). Αθήνα: Τυπωθήτω- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Darki, F., Peyrard-Janvid, M., Matsson, H., Kere, J., & Klingberg, T. (2012). Three Dyslexia Susceptibility Genes, DYX1C1, DCDC2, and KIAA0319, Affect Temporo-Parietal White Matter Structure. *Biological Psychiatry*, 72(8), 671-676.
- Elias, R. (2014). *Dyslexic Learners: An Investigation into the Attitudes and Knowledge of Secondary School Teachers in New Zealand*. University of Auckland, New Zealand.
- Flynn, J. M., & Rahbar, M. H. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31, 66-71.
- Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1991). Risk for Reading Disability as a Function of Parental History in Three Family Studies. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 3, 205-217.
- Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2009). Gender Ratios for Reading Difficulties. *Dyslexia*, 15(3), 239-242.

- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L. v. d., & Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students With Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6).
- International Dyslexia Association. (2017). *Dyslexia basics*. [Fact Sheet]. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/dyslexia-basics/>
- Kirby, A., Davies, R., & Bryant, A. (2005). Do teachers know more about specific learning difficulties than general practitioners? *British Journal of Special Education, 32*(3), 122-126.
- Kirk, S.A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V., Rutherford, R. B., & Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children, 27*(4), 394-419.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Μπότσας, Γ., & Παντελιάδου, Σ. (2007). Ορισμός και περιεχόμενο των μαθησιακών δυσκολιών. Στο: Παντελιάδου, Σ. - Μπότσας, Γ. (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά (σσ 6-15)*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Narayana, S., & Xiong, J. (2003). Reading treatment helps children with dyslexia and changes activity in language areas of the brain. *Neurology, 61*.
- Νικολόπουλος, Δ. Σ. (2007). Αναγνωστικές δυσκολίες/ Δυσλεξία: Βασικές επισημάνσεις, Διλήμματα και Εκπαιδευτική πρακτική. Στο: Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων Σχολικής Τάξης (τόμος Α')* (σσ 8-27). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003). Developmental dyslexia in Greek. In N. Goulandris (Ed.). *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. Whurr Publishers, London, England.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Η ελληνική πραγματικότητα. Στο: Παντελιάδου, Σ. - Μπότσας, Γ. (επιμ.), *Μαθησιακές*

- δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά (σσ 53-56)*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο: Παντελιάδου, Σ. - Μπότσας, Γ. (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά (σσ 42-52)*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.
- Paracchini, S., Scerri, T., & Monaco, A. P. (2007). The Genetic Lexicon of Dyslexia. *Annual Review of Genomics and Human Genetics*, 8, 57-79.
- Pinel, J. P. J. (2011). *Βιοψυχολογία* (Γ. Κρομμύδας, Trans.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες- Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2013). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα.
- Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2015). Gender Differences in Reading Impairment and in the Identification of Impaired Readers: Results From a Large-Scale Study of At-Risk Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 433-445.
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία- Εγχειρίδιο για ειδικούς*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιανού.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L. J., Goodman, R., Maughan, B., . . . Carroll, J. (2007). Sex Differences in Developmental Reading Disability- New Findings From 4 Epidemiological Studies. *JAMA*, 291(16), 2007-2012.
- Scarborough, H. S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743.
- Shaywitz, S. E. (1998). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls. *JAMA*, 264, 998-1002.

- Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Μενεξές, Γ. (2015). *Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία* (Vol. 11).
- Thompson, L. S. (2013). *Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools*. (Master of Arts), University of South Africa.
- Τσιναρέλης, Σ. Γ (2017). *Δυσκολίες μάθησης από το Α ως το Ω*, Αθήνα: ΑΙΓΑΓΡΟΣ, e-book, τ.1,2,3,4.
- Φεσμεκενίδου, Α. (2016). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για τη φωνολογική ενημερότητα των μαθητών με δυσλεξία και τους τρόπους διαχείρισής τους*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Wadlington, E., Jacob, S., & Bailey, S. (1996). Teaching Students with Dyslexia in the Regular Classroom. *Childhood Education*, 73(1).
- Wadlington, E., & Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.

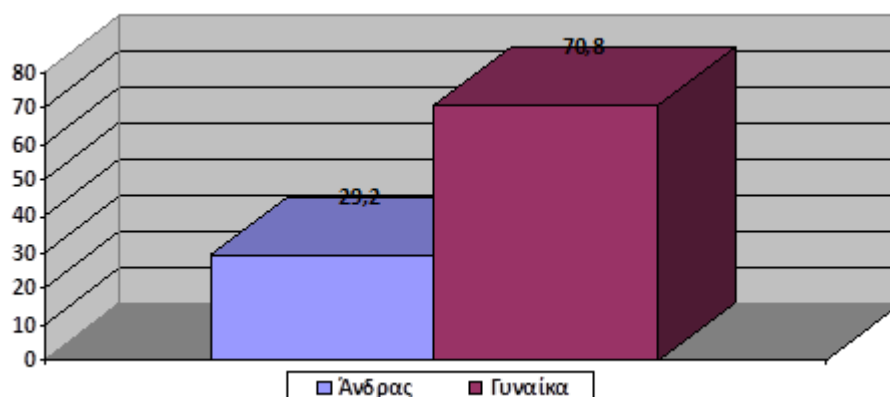
Παράρτημα

I. Στοιχεία εκπαιδευτικού

Πίνακας
Φύλο

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Άνδρας	38	29,2	29,2	29,2
Γυναίκα	92	70,8	70,8	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

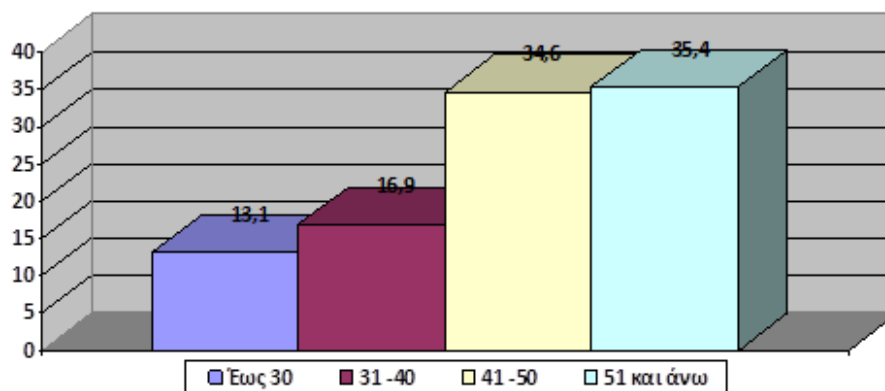
Γραφική παράσταση



Πίνακας
Ηλικία

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έως 30	17	13,1	13,1	13,1
31 -40	22	16,9	16,9	30,0
41 -50	45	34,6	34,6	64,6
51 και άνω	46	35,4	35,4	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

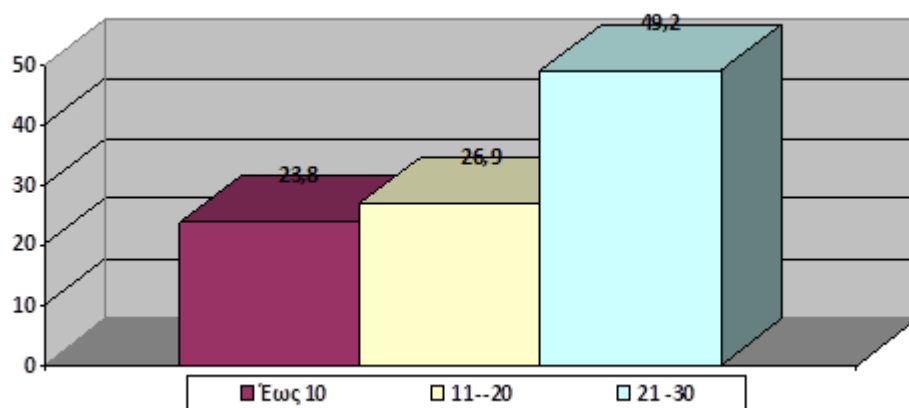
Γραφική παράσταση



Πίνακας
Χρόνια Υπηρεσίας:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Έως 10	31	23,8	23,8	23,8
11 -20	35	26,9	26,9	50,8
21 -30	64	49,2	49,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

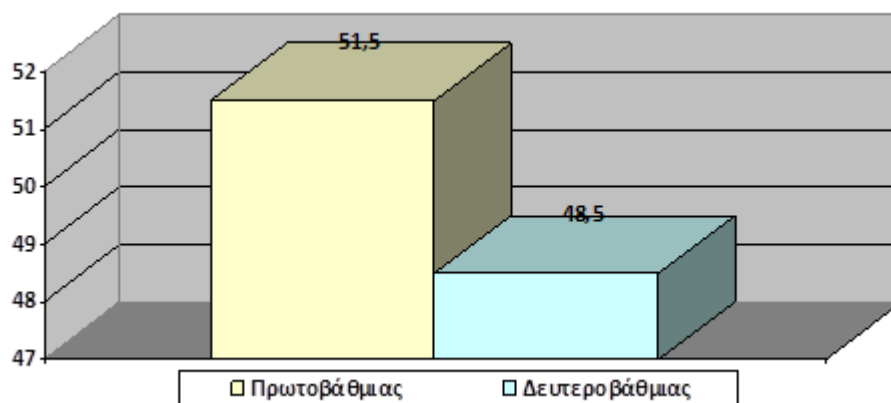
Γραφική παράσταση



Πίνακας
Εκπαιδευτικός:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	67	51,5	51,5	51,5
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	63	48,5	48,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



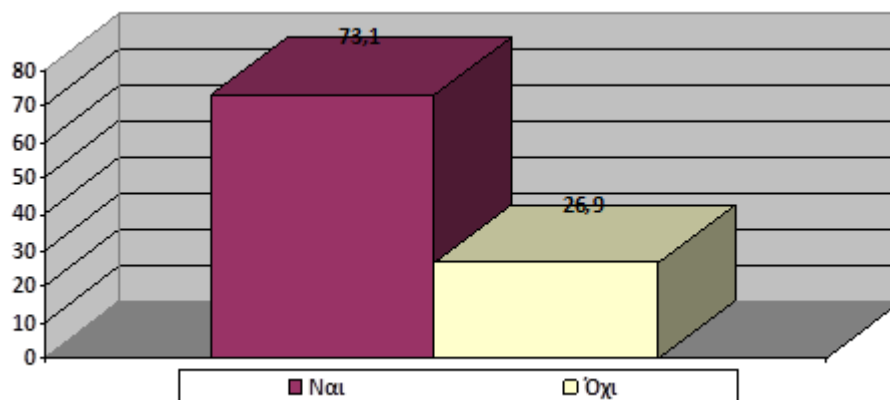
Πίνακας
Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μεταπτυχιακό ή Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	71	54,6	54,6	54,6
Ετήσιο Σεμινάριο	11	8,5	8,5	63,1
Επιμόρφωση (συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα στο πανεπιστήμιο)	10	7,7	7,7	70,8
Τίποτα από τα παραπάνω	32	24,6	24,6	95,4
Άλλο	6	4,6	4,6	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας
Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	95	73,1	73,1	73,1
Όχι	35	26,9	26,9	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας

Πίνακας

1. Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία. Σ

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σωστό	122	93,8	93,8	93,8
Λάθος	1	,8	,8	94,6
Δε γνωρίζω	7	5,4	5,4	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

2. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Σ

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σωστό	67	51,5	51,5	51,5
Λάθος	39	30,0	30,0	81,5
Δε γνωρίζω	24	18,5	18,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

3. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια. Σ

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σωστό	61	46,9	46,9	46,9
Λάθος	18	13,8	13,8	60,8
Δε γνωρίζω	51	39,2	39,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

4. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης. Σ

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σωστό	82	63,1	63,1	63,1
Λάθος	10	7,7	7,7	70,8
Δε γνωρίζω	38	29,2	29,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

5. Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης. Λ

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Σωστό	1	,8	,8	,8
Λάθος	121	93,1	93,1	93,8
Δε γνωρίζω	8	6,2	6,2	100,0

Σύνολο	130	100,0	100,0	
--------	-----	-------	-------	--

III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη

Παρακαλώ αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις:

Πίνακας

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6. Πιστεύω ότι περιορίζω τον αριθμό των οδηγιών/εντολών που δίνω στο μαθητή μου με δυσλεξία την ίδια στιγμή.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	7	5,4	5,4	5,4
Διαφωνώ	18	13,8	13,8	19,2
Αβέβαιος	23	17,7	17,7	36,9
Συμφωνώ	59	45,4	45,4	82,3
Συμφωνώ πλήρως	23	17,7	17,7	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

7. Επιτρέπω στους δυσλεξικούς μαθητές να κάθονται κοντά στο σημείο που στέκομαι και δίνω οδηγίες στην τάξη.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	4	3,1	3,1	3,1
Διαφωνώ	16	12,3	12,3	15,4
Αβέβαιος	10	7,7	7,7	23,1
Συμφωνώ	75	57,7	57,7	80,8
Συμφωνώ πλήρως	25	19,2	19,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

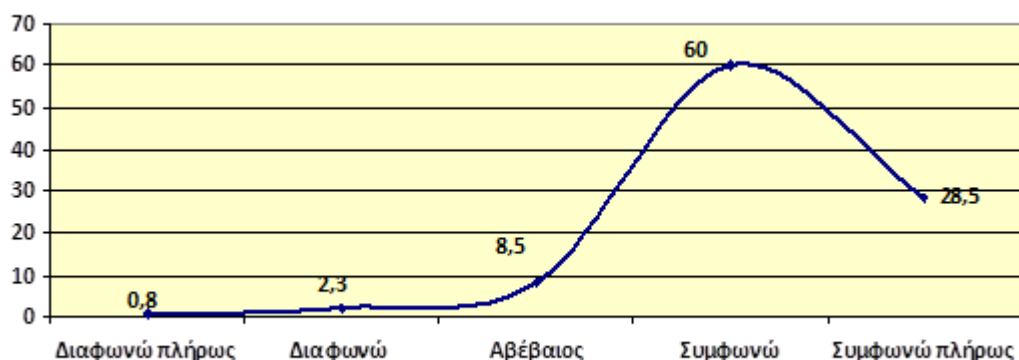
8. Προσπαθώ να επαναλαμβάνω τη σειρά των οδηγιών σε καίρια σημεία κατά τη διάρκεια πρακτικών δραστηριοτήτων.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	2	1,5	1,5	1,5
Διαφωνώ	2	1,5	1,5	3,1
Αβέβαιος	6	4,6	4,6	7,7
Συμφωνώ	73	56,2	56,2	63,8
Συμφωνώ πλήρως	47	36,2	36,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	3	2,3	2,3	3,1
Αβέβαιος	11	8,5	8,5	11,5
Συμφωνώ	78	60,0	60,0	71,5
Συμφωνώ πλήρως	37	28,5	28,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Πίνακας

ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ

9. Πιστεύω ότι προσθέτω θετικά σχόλια στην εργασία που αξιολογώ.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	4	3,1	3,1	3,1
Αβέβαιος	7	5,4	5,4	8,5
Συμφωνώ	68	52,3	52,3	60,8
Συμφωνώ πλήρως	51	39,2	39,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ

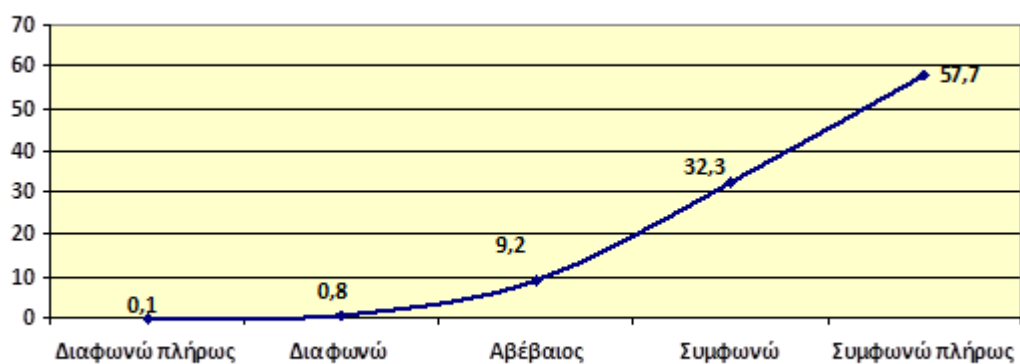
10. Πιστεύω ότι εστιάζω στην ατομική πρόοδο του παιδιού με δυσλεξία χωρίς να το συγκρίνω με το υπόλοιπο της τάξης.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	12	9,2	9,2	9,2
Αβέβαιος	7	5,4	5,4	14,6
Συμφωνώ	41	31,5	31,5	46,2
Συμφωνώ πλήρως	70	53,8	53,8	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Αβέβαιος	12	9,2	9,2	10,0
Συμφωνώ	42	32,3	32,3	42,3
Συμφωνώ πλήρως	75	57,7	57,7	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Πίνακας

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

11. Χρησιμοποιώ το τετράδιο καθηκόντων ως εργαλείο για να επικοινωνώ με τους γονείς.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	5	3,8	3,8	3,8
Διαφωνώ	25	19,2	19,2	23,1
Αβέβαιος	27	20,8	20,8	43,8
Συμφωνώ	55	42,3	42,3	86,2
Συμφωνώ πλήρως	18	13,8	13,8	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

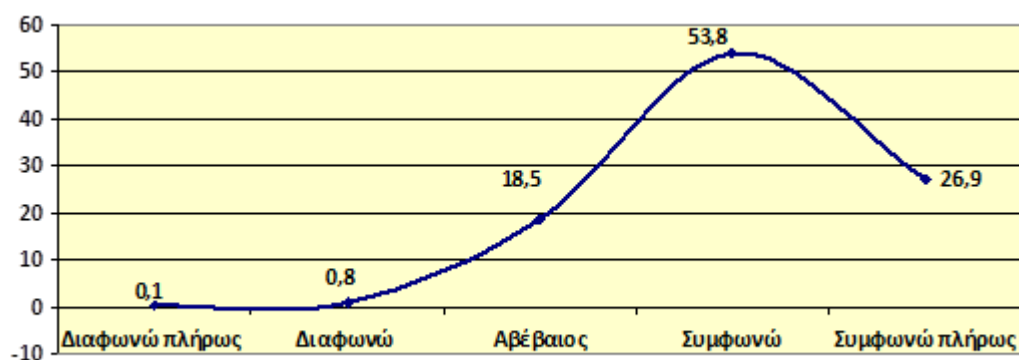
12. Πιστεύω ότι κρατώ τους γονείς ενήμερους σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Αβέβαιος	5	3,8	3,8	4,6
Συμφωνώ	72	55,4	55,4	60,0
Συμφωνώ πλήρως	52	40,0	40,0	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	1	,8	,8	,8
Αβέβαιος	24	18,5	18,5	19,2
Συμφωνώ	70	53,8	53,8	73,1
Συμφωνώ πλήρως	35	26,9	26,9	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Πίνακας

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

13. Γνωρίζω ότι τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να μην μπορούν να θυμηθούν τις προφορικές οδηγίες και αυτό να τα οδηγήσει σε απροσεξία ή εμφανή τεμπελιά.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	16	12,3	12,3	12,3
Αβέβαιος	19	14,6	14,6	26,9
Συμφωνώ	72	55,4	55,4	82,3
Συμφωνώ πλήρως	23	17,7	17,7	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

14. Γνωρίζω ότι τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να μην μπορούν να επεξεργαστούν τις γραπτές οδηγίες.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	6	4,6	4,6	4,6
Αβέβαιος	14	10,8	10,8	15,4
Συμφωνώ	78	60,0	60,0	75,4
Συμφωνώ πλήρως	32	24,6	24,6	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

15. Πιστεύω ότι η δουλειά σε ομάδες σε μια συγκεκριμένη και οργανωμένη σε βήματα δραστηριότητα στην τάξη είναι επιβλαβής για την πρόοδο του μαθητή με δυσλεξία.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	9	6,9	6,9	7,7
Αβέβαιος	17	13,1	13,1	20,8
Συμφωνώ	60	46,2	46,2	66,9
Συμφωνώ πλήρως	43	33,1	33,1	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

16. Ελέγχω αν οι οδηγίες μου είναι σαφείς και πλήρως κατανοητές ζητώντας από τους μαθητές με δυσλεξία να τις επαναλάβουν.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	15	11,5	11,5	12,3
Αβέβαιος	16	12,3	12,3	24,6
Συμφωνώ	68	52,3	52,3	76,9
Συμφωνώ πλήρως	30	23,1	23,1	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

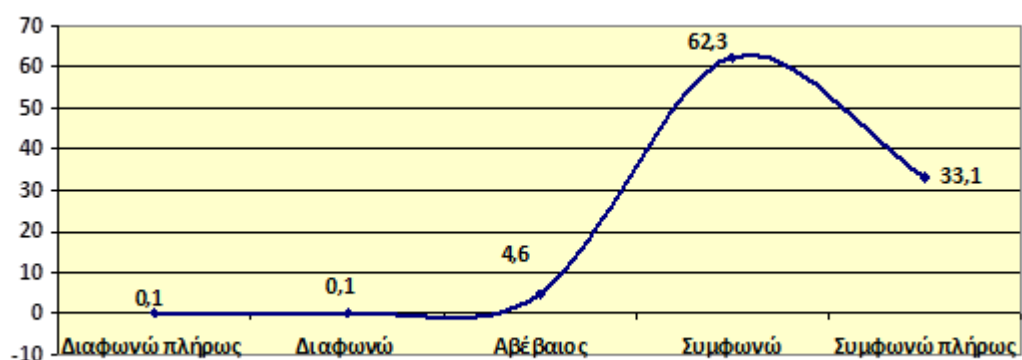
17. Πιστεύω ότι χρησιμοποιώ ποικιλία δραστηριοτήτων ώστε οι μαθητές με δυσλεξία να κουράζονται λιγότερο.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	9	6,9	6,9	6,9
Αβέβαιος	28	21,5	21,5	28,5
Συμφωνώ	67	51,5	51,5	80,0
Συμφωνώ πλήρως	26	20,0	20,0	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ				
Αβέβαιος	6	4,6	4,6	4,6
Συμφωνώ	81	62,3	62,3	66,9
Συμφωνώ πλήρως	43	33,1	33,1	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Πίνακας

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ

18. Χρησιμοποιώ ποικιλία διαφορετικών διδακτικών μεθόδων.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	7	5,4	5,4	5,4
Αβέβαιος	18	13,8	13,8	19,2
Συμφωνώ	74	56,9	56,9	76,2
Συμφωνώ πλήρως	31	23,8	23,8	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ

19. Πιστεύω ότι η συζήτηση μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας στην τάξη είναι αντιπαραγωγική, αφού το μόνο που κάνει είναι να ενισχύει το θόρυβο στην τάξη.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	5	3,8	3,8	3,8
Διαφωνώ	8	6,2	6,2	10,0
Αβέβαιος	12	9,2	9,2	19,2
Συμφωνώ	55	42,3	42,3	61,5
Συμφωνώ πλήρως	50	38,5	38,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ

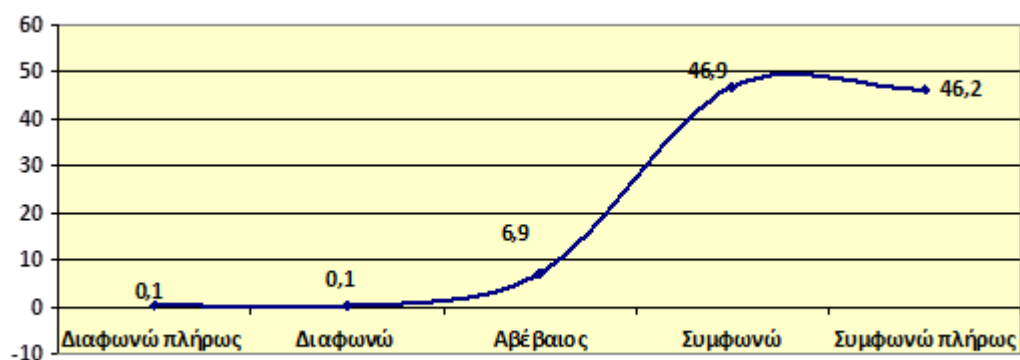
20. Επιτρέπω επιπλέον χρόνο στα τεστ.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	7	5,4	5,4	6,2
Αβέβαιος	11	8,5	8,5	14,6
Συμφωνώ	62	47,7	47,7	62,3
Συμφωνώ πλήρως	49	37,7	37,7	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ				
Αβέβαιος	9	6,9	6,9	6,9
Συμφωνώ	61	46,9	46,9	53,8
Συμφωνώ πλήρως	60	46,2	46,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Πίνακας

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

21. Πιστεύω ότι πρέπει να παρέχω φωτοαντίγραφα των όσων γράψαμε στο τετράδιο/βιβλίο στην τάξη, ούτως ώστε οι μαθητές με δυσλεξία να μπορούν απλώς να ακούν στο μάθημα.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	3	2,3	2,3	2,3
Διαφωνώ	43	33,1	33,1	35,4
Αβέβαιος	42	32,3	32,3	67,7
Συμφωνώ	33	25,4	25,4	93,1
Συμφωνώ πλήρως	9	6,9	6,9	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

22. Δε δέχομαι εργασίες από το σπίτι που είναι γραμμένες από τους γονείς ή άλλους ενήλικες.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	27	20,8	20,8	20,8
Διαφωνώ	54	41,5	41,5	62,3
Αβέβαιος	20	15,4	15,4	77,7
Συμφωνώ	24	18,5	18,5	96,2
Συμφωνώ πλήρως	5	3,8	3,8	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΟΡΓΑΝΩΣΗ

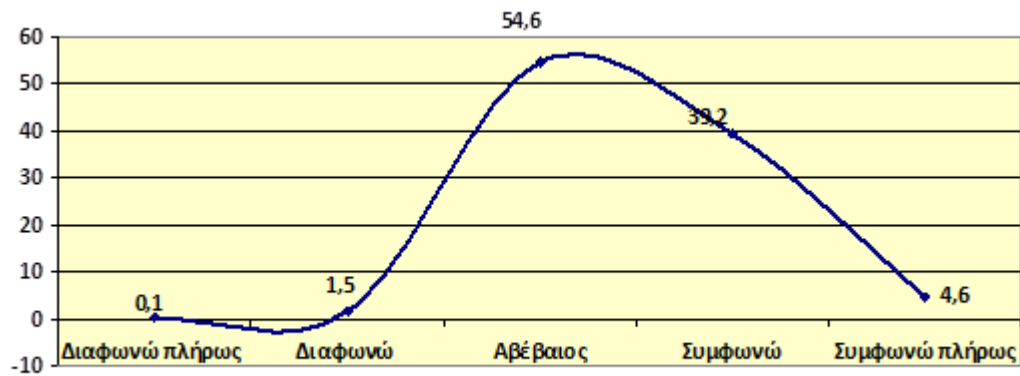
23. Δέχομαι εργασίες από το σπίτι που έχει γράψει ο μαθητής με δυσλεξία με τη βοήθεια υπολογιστή.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	4	3,1	3,1	3,8
Αβέβαιος	19	14,6	14,6	18,5
Συμφωνώ	73	56,2	56,2	74,6
Συμφωνώ πλήρως	33	25,4	25,4	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας
ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	2	1,5	1,5	1,5
Αβέβαιος	71	54,6	54,6	56,2
Συμφωνώ	51	39,2	39,2	95,4
Συμφωνώ πλήρως	6	4,6	4,6	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Πίνακας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ

24. Γνωρίζω ότι χρειάζεται τεράστια προσπάθεια από πολλούς μαθητές με δυσλεξία για να ολοκληρώσουν μια συνηθισμένη δραστηριότητα.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	4	3,1	3,1	3,1
Αβέβαιος	8	6,2	6,2	9,2
Συμφωνώ	77	59,2	59,2	68,5
Συμφωνώ πλήρως	41	31,5	31,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ

25. Πιστεύω ότι οργανώνω μικρές και κατανοητές δραστηριότητες.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	2	1,5	1,5	1,5
Αβέβαιος	16	12,3	12,3	13,8
Συμφωνώ	80	61,5	61,5	75,4
Συμφωνώ πλήρως	32	24,6	24,6	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ

26. Πιστεύω ότι διαφοροποιώ τους τύπους των εργασιών.

	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ πλήρως	8	6,2	6,2	6,9
Διαφωνώ	18	13,8	13,8	20,8
Αβέβαιος	81	62,3	62,3	83,1
Συμφωνώ	22	16,9	16,9	100,0
Συμφωνώ πλήρως	130	100,0	100,0	
Σύνολο				

Πίνακας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ

27. Πιστεύω ότι θέτω χρονικά όρια για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων στην τάξη.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	1	,8	,8	,8
Διαφωνώ	10	7,7	7,7	8,5
Αβέβαιος	19	14,6	14,6	23,1
Συμφωνώ	89	68,5	68,5	91,5
Συμφωνώ πλήρως	11	8,5	8,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ

28. Αντιλαμβάνομαι ότι είναι σημαντικό να δίνω στους μαθητές με δυσλεξία τη δυνατότητα να κινηθούν μέσα στην τάξη (με κάποια αφορμή-σκοπό).

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	3	2,3	2,3	2,3
Διαφωνώ	23	17,7	17,7	20,0
Αβέβαιος	18	13,8	13,8	33,8
Συμφωνώ	71	54,6	54,6	88,5
Συμφωνώ πλήρως	15	11,5	11,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ

29. Δίνω εργασίες για το σπίτι πολύ πριν το τέλος του μαθήματος.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	7	5,4	5,4	5,4
Διαφωνώ	32	24,6	24,6	30,0
Αβέβαιος	33	25,4	25,4	55,4
Συμφωνώ	47	36,2	36,2	91,5
Συμφωνώ πλήρως	11	8,5	8,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ

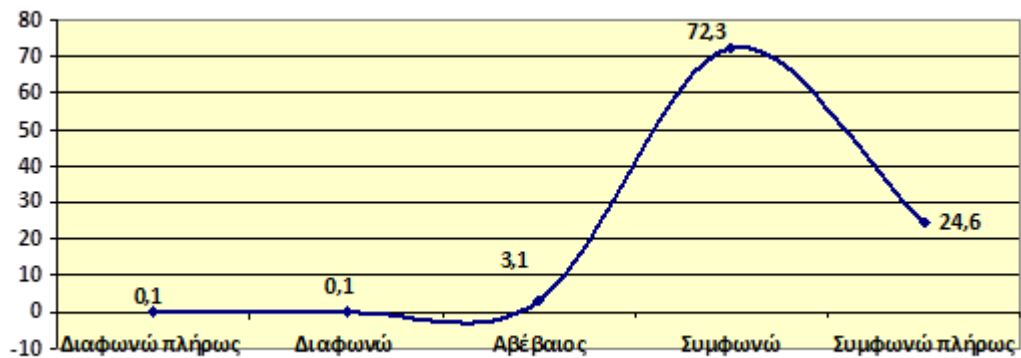
30. Βεβαιώνομαι ότι οι εργασίες για το σπίτι έχουν καταγραφεί σωστά.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ	5	3,8	3,8	3,8
Αβέβαιος	15	11,5	11,5	15,4
Συμφωνώ	75	57,7	57,7	73,1
Συμφωνώ πλήρως	35	26,9	26,9	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ				
Αβέβαιος	4	3,1	3,1	3,1
Συμφωνώ	94	72,3	72,3	75,4
Συμφωνώ πλήρως	32	24,6	24,6	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



Πίνακας

ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

31. Πιστεύω ότι επαινών την προσπάθεια όπως και την καλή δουλειά.

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ				
Αβέβαιος	3	2,3	2,3	2,3
Συμφωνώ	46	35,4	35,4	37,7
Συμφωνώ πλήρως	81	62,3	62,3	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

32. Επιμένω τα παιδιά με δυσλεξία να διαβάζουν δυνατά στην τάξη.

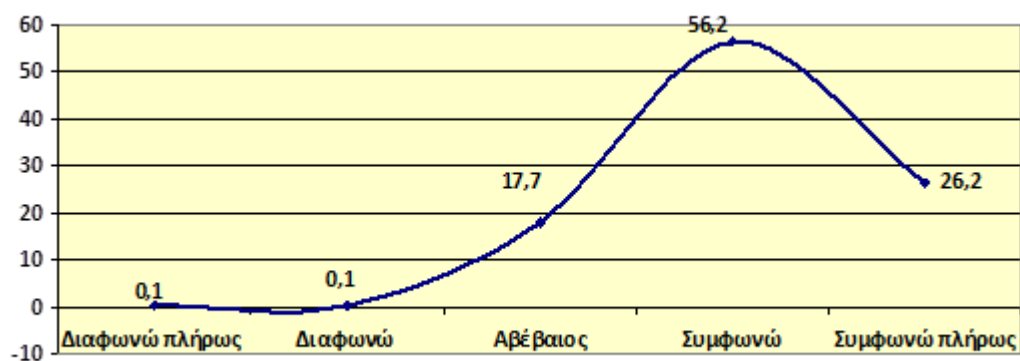
	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως	8	6,2	6,2	6,2
Διαφωνώ	32	24,6	24,6	30,8
Αβέβαιος	40	30,8	30,8	61,5
Συμφωνώ	35	26,9	26,9	88,5
Συμφωνώ πλήρως	15	11,5	11,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Πίνακας

ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συνολικός παράγοντας)

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Διαφωνώ πλήρως				
Διαφωνώ				
Αβέβαιος	23	17,7	17,7	17,7
Συμφωνώ	73	56,2	56,2	73,8
Συμφωνώ πλήρως	34	26,2	26,2	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

Γραφική παράσταση



II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας

Πίνακας

1. Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	36	29,5	94,7	86	70,5	93,5	122	100	93,8
Λάθος	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Δε γνωρίζω	2	28,6	5,3	5	71,4	5,4	7	100	5,4
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = ,4 - DF = 2 - P > 0,05$

Πίνακας

2. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	17	25,4	44,7	50	74,6	54,3	67	100	51,5
Λάθος	13	33,3	34,2	26	66,7	28,3	39	100	30
Δε γνωρίζω	8	33,3	21,1	16	66,7	17,4	24	100	18,5
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = ,9 - DF = 2 - P > 0,05$

Πίνακας

3. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	12	19,7	31,6	49	80,3	53,3	61	100	46,9
Λάθος	8	44,4	21,1	10	55,6	10,9	18	100	13,8
Δε γνωρίζω	18	35,3	47,4	33	64,7	35,9	51	100	39,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 5,6 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας

4. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	19	23,2	50	63	76,8	68,5	82	100	63,1
Λάθος	5	50	13,2	5	50	5,4	10	100	7,7
Δε γνωρίζω	14	36,8	36,8	24	63,2	26,1	38	100	29,2

Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100
--------	----	------	-----	----	------	-----	-----	--	-----

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 4,6 - DF = 2 - P < 0,05$$

Πίνακας

5. Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης.

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Λάθος	34	28,1	89,5	87	71,9	94,6	121	100	93,1
Δε γνωρίζω	4	50	10,5	4	50	4,3	8	100	6,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 2,1 - DF = 2 - P < 0,05$$

III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη

Πίνακας
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Διαφωνώ	2	66,7	5,3	1	33,3	1,1	3	100	2,3
Αβέβαιος	5	45,5	13,2	6	54,5	6,5	11	100	8,5
Συμφωνώ	20	25,6	52,6	58	74,4	63	78	100	60
Συμφωνώ πλήρως	11	29,7	28,9	26	70,3	28,3	37	100	28,5
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 4,3 - DF = 4 - P < 0,05$

Πίνακας
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	1	100	1,1	1	100	0,8
Αβέβαιος	6	50	15,8	6	50	6,5	12	100	9,2
Συμφωνώ	11	26,2	28,9	31	73,8	33,7	42	100	32,3
Συμφωνώ πλήρως	21	28	55,3	54	72	58,7	75	100	57,7
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 3,1 - DF = 3 - P < 0,05$

Πίνακας
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	1	100	2,6	-	-	-	1	100	0,8
Αβέβαιος	8	33,3	21,1	16	66,7	17,4	24	100	18,5
Συμφωνώ	17	24,3	44,7	53	75,7	57,6	70	100	53,8
Συμφωνώ πλήρως	12	34,3	31,6	23	65,7	25	35	100	26,9
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 3,8 - DF = 3 - P < 0,05$

Πίνακας
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	5	83,3	13,2	1	16,7	1,1	6	100	4,6
Συμφωνώ	19	23,5	50	62	76,5	67,4	81	100	62,3
Συμφωνώ πλήρως	14	32,6	36,8	29	67,4	31,5	43	100	33,1
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 10,0 - DF = 2 - P < 0,05$

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	4	44,4	10,5	5	55,6	5,4	9	100	6,9
Συμφωνώ	18	29,5	47,4	43	70,5	46,7	61	100	46,9
Συμφωνώ πλήρως	16	26,7	42,1	44	73,3	47,8	60	100	46,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 1,1 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας
ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	2	100	2,2	2	100	1,5
Αβέβαιος	18	25,4	47,4	53	74,6	57,6	71	100	54,6
Συμφωνώ	16	31,4	42,1	35	68,6	38	51	100	39,2
Συμφωνώ πλήρως	4	66,7	10,5	2	33,3	2,2	6	100	4,6
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 5,5 - DF = 3 - P < 0,05$

Πίνακας
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	9	39,1	23,7	14	60,9	15,2	23	100	17,7
Συμφωνώ	19	26	50	54	74	58,7	73	100	56,2
Συμφωνώ πλήρως	10	29,4	26,3	24	70,6	26,1	34	100	26,2
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 1,4 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας
ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συνολικός παράγοντας)

	Ανδρας			Γυναίκα			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	2	50	5,3	2	50	2,2	4	100	3,1
Συμφωνώ	27	28,7	71,1	67	71,3	72,8	94	100	72,3
Συμφωνώ πλήρως	9	28,1	23,7	23	71,9	25	32	100	24,6
Σύνολο	38	29,2	100	92	70,8	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = ,8 - DF = 2 - P > 0,05$

Πίνακας
Εκπαιδευτικός:

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	67	51,5	51,5	51,5
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	63	48,5	48,5	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας

Πίνακας

1. Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	65	53,3	97	57	46,7	90,5	122	100	93,8
Λάθος	-	-	-	1	100	1,6	1	100	0,8
Δε γνωρίζω	2	28,6	3	5	71,4	7,9	7	100	5,4
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 2,6 - DF = 2 - P < 0,05$$

Πίνακας

2. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	42	62,7	62,7	25	37,3	39,7	67	100	51,5
Λάθος	20	51,3	29,9	19	48,7	30,2	39	100	30
Δε γνωρίζω	5	20,8	7,5	19	79,2	30,2	24	100	18,5
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 12,3 - DF = 2 - P < 0,05$$

Πίνακας

3. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	39	63,9	58,2	22	36,1	34,9	61	100	46,9
Λάθος	11	61,1	16,4	7	38,9	11,1	18	100	13,8
Δε γνωρίζω	17	33,3	25,4	34	66,7	54	51	100	39,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 11,1 - DF = 2 - P < 0,05$$

Πίνακας

4.Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	49	59,8	73,1	33	40,2	52,4	82	100	63,1
Λάθος	5	50	7,5	5	50	7,9	10	100	7,7
Δε γνωρίζω	13	34,2	19,4	25	65,8	39,7	38	100	29,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 6,7 - DF = 2 - P < 0,05$$

Πίνακας

5.Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης.

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	1	100	1,5	-	-	-	1	100	0,8
Λάθος	62	51,2	92,5	59	48,8	93,7	121	100	93,1
Δε γνωρίζω	4	50	6	4	50	6,3	8	100	6,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = ,9 - DF = 2 - P > 0,05$$

III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη

Πίνακας
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως	1	100	1,5	-	-	-	1	100	0,8
Διαφωνώ	1	33,3	1,5	2	66,7	3,2	3	100	2,3
Αβέβαιος	3	27,3	4,5	8	72,7	12,7	11	100	8,5
Συμφωνώ	39	50	58,2	39	50	61,9	78	100	60
Συμφωνώ πλήρως	23	62,2	34,3	14	37,8	22,2	37	100	28,5
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 5,6 - DF = 4 - P < 0,05$

Πίνακας
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	1	100	1,5	-	-	-	1	100	0,8
Αβέβαιος	1	8,3	1,5	11	91,7	17,5	12	100	9,2
Συμφωνώ	24	57,1	35,8	18	42,9	28,6	42	100	32,3
Συμφωνώ πλήρως	41	54,7	61,2	34	45,3	54	75	100	57,7
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 10,7 - DF = 3 - P < 0,05$

Πίνακας
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	1	100	1,6	1	100	0,8
Αβέβαιος	11	45,8	16,4	13	54,2	20,6	24	100	18,5
Συμφωνώ	33	47,1	49,3	37	52,9	58,7	70	100	53,8
Συμφωνώ πλήρως	23	65,7	34,3	12	34,3	19	35	100	26,9
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 4,7 - DF = 3 - P < 0,05$

Πίνακας
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	1	16,7	1,5	5	83,3	7,9	6	100	4,6
Συμφωνώ	38	46,9	56,7	43	53,1	68,3	81	100	62,3
Συμφωνώ πλήρως	28	65,1	41,8	15	34,9	23,8	43	100	33,1
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 6,7 - DF = 2 - P < 0,05$

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	4	44,4	6	5	55,6	7,9	9	100	6,9
Συμφωνώ	31	50,8	46,3	30	49,2	47,6	61	100	46,9
Συμφωνώ πλήρως	32	53,3	47,8	28	46,7	44,4	60	100	46,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = ,2 - DF = 2 - P > 0,05$

Πίνακας
ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	2	100	3,2	2	100	1,5
Αβέβαιος	44	62	65,7	27	38	42,9	71	100	54,6
Συμφωνώ	21	41,2	31,3	30	58,8	47,6	51	100	39,2
Συμφωνώ πλήρως	2	33,3	3	4	66,7	6,3	6	100	4,6
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 8,2 - DF = 3 - P < 0,05$

Πίνακας
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	12	52,2	17,9	11	47,8	17,5	23	100	17,7
Συμφωνώ	39	53,4	58,2	34	46,6	54	73	100	56,2
Συμφωνώ πλήρως	16	47,1	23,9	18	52,9	28,6	34	100	26,2
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 3,3 - DF = 2 - P > 0,05$

Πίνακας
ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συνολικός παράγοντας)

	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	1	25	1,5	3	75	4,8	4	100	3,1
Συμφωνώ	44	46,8	65,7	50	53,2	79,4	94	100	72,3
Συμφωνώ πλήρως	22	68,8	32,8	10	31,3	15,9	32	100	24,6
Σύνολο	67	51,5	100	63	48,5	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 5,7 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας

Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία;

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	95	73,1	73,1	73,1
Όχι	35	26,9	26,9	100,0
Σύνολο	130	100,0	100,0	

II. Γνώσεις σχετικά με τη φύση της δυσλεξίας

Πίνακας

1.Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	91	74,6	95,8	31	25,4	88,6	122	100	93,8
Λάθος	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Δε γνωρίζω	3	42,9	3,2	4	57,1	11,4	7	100	5,4
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 3,7 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας

2.Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	54	80,6	56,8	13	19,4	37,1	67	100	51,5
Λάθος	23	59	24,2	16	41	45,7	39	100	30
Δε γνωρίζω	18	75	18,9	6	25	17,1	24	100	18,5
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 5,9 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας

3.Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	51	83,6	53,7	10	16,4	28,6	61	100	46,9
Λάθος	11	61,1	11,6	7	38,9	20	18	100	13,8
Δε γνωρίζω	33	64,7	34,7	18	35,3	51,4	51	100	39,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 6,5 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας

4.Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	66	80,5	69,5	16	19,5	45,7	82	100	63,1
Λάθος	7	70	7,4	3	30	8,6	10	100	7,7
Δε γνωρίζω	22	57,9	23,2	16	42,1	45,7	38	100	29,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 6,7 - DF = 2 - P < 0,05$

Πίνακας

5.Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης.

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σωστό	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Λάθος	90	74,4	94,7	31	25,6	88,6	121	100	93,1
Δε γνωρίζω	4	50	4,2	4	50	11,4	8	100	6,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$\chi^2 = 2,6 - DF = 2 - P < 0,05$

III. Γνώσεις και απόψεις για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία στη σχολική τάξη

Πίνακας
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Διαφωνώ	1	33,3	1,1	2	66,7	5,7	3	100	2,3
Αβέβαιος	6	54,5	6,3	5	45,5	14,3	11	100	8,5
Συμφωνώ	59	75,6	62,1	19	24,4	54,3	78	100	60
Συμφωνώ πλήρως	28	75,7	29,5	9	24,3	25,7	37	100	28,5
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 5,0 - DF = 4 - P < 0,05$

Πίνακας
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	-	-	-	1	100	2,9	1	100	0,8
Αβέβαιος	8	66,7	8,4	4	33,3	11,4	12	100	9,2
Συμφωνώ	31	73,8	32,6	11	26,2	31,4	42	100	32,3
Συμφωνώ πλήρως	56	74,7	58,9	19	25,3	54,3	75	100	57,7
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 3,0 - DF = 3 - P < 0,05$

Πίνακας
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	1	100	1,1	-	-	-	1	100	0,8
Αβέβαιος	19	79,2	20	5	20,8	14,3	24	100	18,5
Συμφωνώ	48	68,6	50,5	22	31,4	62,9	70	100	53,8
Συμφωνώ πλήρως	27	77,1	28,4	8	22,9	22,9	35	100	26,9
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 1,8 - DF = 3 - P > 0,05$

Πίνακας

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	2	33,3	2,1	4	66,7	11,4	6	100	4,6
Συμφωνώ	61	75,3	64,2	20	24,7	57,1	81	100	62,3
Συμφωνώ πλήρως	32	74,4	33,7	11	25,6	31,4	43	100	33,1
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 5,0 - DF = 2 - P < 0,05$$

ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	5	55,6	5,3	4	44,4	11,4	9	100	6,9
Συμφωνώ	43	70,5	45,3	18	29,5	51,4	61	100	46,9
Συμφωνώ πλήρως	47	78,3	49,5	13	21,7	37,1	60	100	46,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 2,4 - DF = 2 - P < 0,05$$

Πίνακας

ΟΡΓΑΝΩΣΗ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ	2	100	2,1	-	-	-	2	100	1,5
Αβέβαιος	55	77,5	57,9	16	22,5	45,7	71	100	54,6
Συμφωνώ	35	68,6	36,8	16	31,4	45,7	51	100	39,2
Συμφωνώ πλήρως	3	50	3,2	3	50	8,6	6	100	4,6
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν

$$\chi^2 = 3,5 - DF = 3 - P < 0,05$$

Πίνακας
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	16	69,6	16,8	7	30,4	20	23	100	17,7
Συμφωνώ	53	72,6	55,8	20	27,4	57,1	73	100	56,2
Συμφωνώ πλήρως	26	76,5	27,4	8	23,5	22,9	34	100	26,2
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = ,3 - DF = 2 - P > 0,05$

Πίνακας
ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ (Συνολικός παράγοντας)

	Έχει εμπειρία			Δεν έχει εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Διαφωνώ πλήρως									
Διαφωνώ									
Αβέβαιος	2	50	2,1	2	50	5,7	4	100	3,1
Συμφωνώ	69	73,4	72,6	25	26,6	71,4	94	100	72,3
Συμφωνώ πλήρως	24	75	25,3	8	25	22,9	32	100	24,6
Σύνολο	95	73,1	100	35	26,9	100	130		100

Δεν απάντησαν
 $\chi^2 = 1,1 - DF = 2 - P > 0,05$

T-Test

Group Statistics

	Sex_ok	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Q1	Άνδρες	38	1,11	,453	,073
	Γυναίκες	92	1,12	,465	,048
Q2	Άνδρες	38	1,76	,786	,128
	Γυναίκες	92	1,63	,766	,080
Q3	Άνδρες	38	2,16	,886	,144
	Γυναίκες	92	1,83	,933	,097
Q4	Άνδρες	38	1,87	,935	,152
	Γυναίκες	92	1,58	,880	,092
Q5	Άνδρες	38	2,11	,311	,050
	Γυναίκες	92	2,03	,232	,024
methot	Άνδρες	38	4,05	,804	,130
	Γυναίκες	92	4,16	,684	,071
proodos	Άνδρες	38	4,39	,755	,122
	Γυναίκες	92	4,50	,671	,070
sinergasia	Άνδρες	38	4,05	,804	,130
	Γυναίκες	92	4,08	,650	,068
simperifora	Άνδρες	38	4,24	,675	,110
	Γυναίκες	92	4,30	,486	,051
stil	Άνδρες	38	4,32	,662	,107
	Γυναίκες	92	4,42	,597	,062
organosi	Άνδρες	38	3,63	,675	,109
	Γυναίκες	92	3,40	,575	,060
autoektimisi	Άνδρες	38	4,03	,716	,116
	Γυναίκες	92	4,11	,637	,066
sinepies	Άνδρες	38	4,18	,512	,083
	Γυναίκες	92	4,23	,471	,049

IndependentSamplesTest

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Q1	Equal variances assumed	,094	,759	-,161	128
	Equal variances not assumed			-,163	70,838
Q2	Equal variances assumed	,001	,971	,891	128
	Equal variances not assumed			,882	67,509
Q3	Equal variances assumed	1,810	,181	1,871	128
	Equal variances not assumed			1,912	72,466
Q4	Equal variances assumed	1,287	,259	1,692	128
	Equal variances not assumed			1,649	65,467
Q5	Equal variances assumed	5,771	,018	1,464	128
	Equal variances not assumed			1,298	54,801
methot	Equal variances assumed	,569	,452	-,795	128
	Equal variances not assumed			-,743	60,251
proodos	Equal variances assumed	1,731	,191	-,784	128
	Equal variances not assumed			-,746	62,413
sinergasia	Equal variances assumed	2,198	,141	-,174	128
	Equal variances not assumed			-,160	57,988
simperifora	Equal variances assumed	6,106	,015	-,640	128
	Equal variances not assumed			-,559	53,521
stil	Equal variances assumed	,268	,606	-,909	128
	Equal variances not assumed			-,871	63,171
organosi	Equal variances assumed	2,338	,129	1,964	128
	Equal variances not assumed			1,838	60,349
autoektimisi	Equal variances assumed	,298	,586	-,647	128
	Equal variances not assumed			-,616	62,418
sinepies	Equal variances assumed	,000	,992	-,473	128
	Equal variances not assumed			-,456	64,192

IndependentSamplesTest

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Q1	Equal variances assumed	,873	-,014	,089
	Equal variances not assumed	,871	-,014	,088
Q2	Equal variances assumed	,374	,133	,149
	Equal variances not assumed	,381	,133	,150
Q3	Equal variances assumed	,064	,332	,177
	Equal variances not assumed	,060	,332	,174
Q4	Equal variances assumed	,093	,292	,173
	Equal variances not assumed	,104	,292	,177
Q5	Equal variances assumed	,146	,073	,050
	Equal variances not assumed	,200	,073	,056
methot	Equal variances assumed	,428	-,110	,139
	Equal variances not assumed	,460	-,110	,149
proodos	Equal variances assumed	,435	-,105	,134
	Equal variances not assumed	,458	-,105	,141
sinergasia	Equal variances assumed	,862	-,023	,135
	Equal variances not assumed	,874	-,023	,147
simperifora	Equal variances assumed	,524	-,068	,106
	Equal variances not assumed	,578	-,068	,121
stil	Equal variances assumed	,365	-,108	,119
	Equal variances not assumed	,387	-,108	,124
organosi	Equal variances assumed	,052	,229	,117
	Equal variances not assumed	,071	,229	,125
autoektimisi	Equal variances assumed	,519	-,082	,127
	Equal variances not assumed	,540	-,082	,134
sinepies	Equal variances assumed	,637	-,044	,093
	Equal variances not assumed	,650	-,044	,097

GroupStatistics

	Scale_ok	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Q1	Αβάθμια	67	1,06	,343	,042
	Ββάθμια	63	1,17	,555	,070
Q2	Αβάθμια	67	1,45	,634	,078
	Ββάθμια	63	1,90	,837	,105
Q3	Αβάθμια	67	1,67	,860	,105
	Ββάθμια	63	2,19	,931	,117
Q4	Αβάθμια	67	1,46	,804	,098
	Ββάθμια	63	1,87	,959	,121
Q5	Αβάθμια	67	2,04	,272	,033
	Ββάθμια	63	2,06	,246	,031
methot	Αβάθμια	67	4,22	,735	,090
	Ββάθμια	63	4,03	,695	,088
proodos	Αβάθμια	67	4,57	,609	,074
	Ββάθμια	63	4,37	,768	,097
sinergasia	Αβάθμια	67	4,18	,695	,085
	Ββάθμια	63	3,95	,682	,086
simperifora	Αβάθμια	67	4,40	,524	,064
	Ββάθμια	63	4,16	,545	,069
stil	Αβάθμια	67	4,42	,607	,074
	Ββάθμια	63	4,37	,630	,079
organosi	Αβάθμια	67	3,37	,546	,067
	Ββάθμια	63	3,57	,665	,084
autoektimisi	Αβάθμια	67	4,06	,649	,079
	Ββάθμια	63	4,11	,675	,085
sinepies	Αβάθμια	67	4,31	,499	,061
	Ββάθμια	63	4,11	,444	,056

IndependentSamplesTest

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Q1	Equal variances assumed	8,468	,004	-1,430	128
	Equal variances not assumed			-1,410	102,169
Q2	Equal variances assumed	6,223	,014	-3,521	128
	Equal variances not assumed			-3,492	115,443
Q3	Equal variances assumed	2,612	,109	-3,304	128
	Equal variances not assumed			-3,296	125,500
Q4	Equal variances assumed	14,460	,000	-2,650	128
	Equal variances not assumed			-2,636	121,285
Q5	Equal variances assumed	,014	,905	-,411	128
	Equal variances not assumed			-,412	127,821
methot	Equal variances assumed	1,252	,265	1,530	128
	Equal variances not assumed			1,532	127,995
proodos	Equal variances assumed	7,945	,006	1,667	128
	Equal variances not assumed			1,656	118,116
sinergasia	Equal variances assumed	1,857	,175	1,876	128
	Equal variances not assumed			1,877	127,753
simperifora	Equal variances assumed	4,132	,044	2,605	128
	Equal variances not assumed			2,602	126,701
stil	Equal variances assumed	,036	,851	,487	128
	Equal variances not assumed			,486	126,746
organosi	Equal variances assumed	4,515	,036	-1,863	128
	Equal variances not assumed			-1,851	120,143
autoektimisi	Equal variances assumed	,549	,460	-,443	128
	Equal variances not assumed			-,442	126,696
sinepies	Equal variances assumed	11,824	,001	2,437	128
	Equal variances not assumed			2,446	127,627

IndependentSamplesTest

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Q1	Equal variances assumed	,155	-,115	,080
	Equal variances not assumed	,162	-,115	,081
Q2	Equal variances assumed	,001	-,457	,130
	Equal variances not assumed	,001	-,457	,131
Q3	Equal variances assumed	,001	-,519	,157
	Equal variances not assumed	,001	-,519	,157
Q4	Equal variances assumed	,009	-,410	,155
	Equal variances not assumed	,009	-,410	,156
Q5	Equal variances assumed	,682	-,019	,046
	Equal variances not assumed	,681	-,019	,045
methot	Equal variances assumed	,129	,192	,126
	Equal variances not assumed	,128	,192	,125
proodos	Equal variances assumed	,098	,202	,121
	Equal variances not assumed	,100	,202	,122
sinergasia	Equal variances assumed	,063	,227	,121
	Equal variances not assumed	,063	,227	,121
simperifora	Equal variances assumed	,010	,244	,094
	Equal variances not assumed	,010	,244	,094
stil	Equal variances assumed	,627	,053	,108
	Equal variances not assumed	,627	,053	,109
organosi	Equal variances assumed	,065	-,198	,106
	Equal variances not assumed	,067	-,198	,107
autoektimisi	Equal variances assumed	,659	-,051	,116
	Equal variances not assumed	,659	-,051	,116
sinepies	Equal variances assumed	,016	,202	,083
	Equal variances not assumed	,016	,202	,083

GroupStatistics

	Previous_ok	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Q1	Έχει εμπειρία	95	1,07	,364	,037
	Δεν έχει	35	1,23	,646	,109
Q2	Έχει εμπειρία	95	1,62	,788	,081
	Δεν έχει	35	1,80	,719	,122
Q3	Έχει εμπειρία	95	1,81	,926	,095
	Δεν έχει	35	2,23	,877	,148
Q4	Έχει εμπειρία	95	1,54	,848	,087
	Δεν έχει	35	2,00	,970	,164
Q5	Έχει εμπειρία	95	2,03	,228	,023
	Δεν έχει	35	2,11	,323	,055
methot	Έχει εμπειρία	95	4,18	,684	,070
	Δεν έχει	35	4,00	,804	,136
proodos	Έχει εμπειρία	95	4,51	,650	,067
	Δεν έχει	35	4,37	,808	,136
sinergasia	Έχει εμπειρία	95	4,06	,727	,075
	Δεν έχει	35	4,09	,612	,103
simperifora	Έχει εμπειρία	95	4,32	,511	,052
	Δεν έχει	35	4,20	,632	,107
stil	Έχει εμπειρία	95	4,44	,596	,061
	Δεν έχει	35	4,26	,657	,111
organosi	Έχει εμπειρία	95	3,41	,592	,061
	Δεν έχει	35	3,63	,646	,109
autoektimisi	Έχει εμπειρία	95	4,11	,660	,068
	Δεν έχει	35	4,03	,664	,112
sineries	Έχει εμπειρία	95	4,23	,472	,048
	Δεν έχει	35	4,17	,514	,087

IndependentSamplesTest

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Q1	Equal variances assumed	11,970	,001	-1,717	128
	Equal variances not assumed			-1,343	42,241
Q2	Equal variances assumed	2,518	,115	-1,175	128
	Equal variances not assumed			-1,225	66,022
Q3	Equal variances assumed	1,510	,221	-2,315	128
	Equal variances not assumed			-2,374	63,746
Q4	Equal variances assumed	5,301	,023	-2,655	128
	Equal variances not assumed			-2,495	54,288
Q5	Equal variances assumed	7,498	,007	-1,628	128
	Equal variances not assumed			-1,393	47,123
methot	Equal variances assumed	,087	,768	1,261	128
	Equal variances not assumed			1,170	53,153
proodos	Equal variances assumed	2,422	,122	,973	128
	Equal variances not assumed			,881	51,130
sinergasia	Equal variances assumed	1,466	,228	-,163	128
	Equal variances not assumed			-,177	71,479
simperifora	Equal variances assumed	,633	,428	1,073	128
	Equal variances not assumed			,973	51,235
stil	Equal variances assumed	,000	,997	1,526	128
	Equal variances not assumed			1,458	55,897
organosi	Equal variances assumed	,620	,433	-1,817	128
	Equal variances not assumed			-1,746	56,403
autoektimisi	Equal variances assumed	,260	,611	,587	128
	Equal variances not assumed			,585	60,398
inepies	Equal variances assumed	,028	,868	,630	128
	Equal variances not assumed			,605	56,426

IndependentSamplesTest

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
Q1	Equal variances assumed	,088	-,155	,090
	Equal variances not assumed	,187	-,155	,115
Q2	Equal variances assumed	,242	-,179	,152
	Equal variances not assumed	,225	-,179	,146
Q3	Equal variances assumed	,022	-,418	,181
	Equal variances not assumed	,021	-,418	,176
Q4	Equal variances assumed	,009	-,463	,174
	Equal variances not assumed	,016	-,463	,186
Q5	Equal variances assumed	,106	-,083	,051
	Equal variances not assumed	,170	-,083	,059
methot	Equal variances assumed	,210	,179	,142
	Equal variances not assumed	,247	,179	,153
proodos	Equal variances assumed	,332	,134	,138
	Equal variances not assumed	,382	,134	,152
sinergasia	Equal variances assumed	,870	-,023	,138
	Equal variances not assumed	,860	-,023	,128
simperifora	Equal variances assumed	,285	,116	,108
	Equal variances not assumed	,335	,116	,119
stil	Equal variances assumed	,130	,185	,121
	Equal variances not assumed	,150	,185	,127
organosi	Equal variances assumed	,072	-,218	,120
	Equal variances not assumed	,086	-,218	,125
autoektimisi	Equal variances assumed	,558	,077	,131
	Equal variances not assumed	,560	,077	,131
sinepies	Equal variances assumed	,530	,060	,096
	Equal variances not assumed	,548	,060	,099

Correlations

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
methot	4,13	,719	130
proodos	4,47	,695	130
sinergasia	4,07	,695	130
simperifora	4,28	,546	130
stil	4,39	,616	130
organosi	3,47	,612	130
autoektimisi	4,08	,659	130
sinepies	4,22	,482	130

Correlations

autoekti misi	autoekti imisi	organos i	stil	simperi fora	sinerga sia	proodo s	methot
N S P i e g a r s	N S P i e g a r s	N S P i e g a r s	N S P i e g a r s	N S P i e g a r s	N S P i e g a r s	N S P i e g a r s	N S P i e g a r s
1 , , 3 1 3 0 3 8	1 , , 3 1 1 0 6 2	1 , , 3 4 0 0 2 7	1 , , 3 0 3 0 0 3	1 , , 3 0 4 0 0 5	1 , , 3 0 2 0 0 4	1 , , 3 0 4 0 0 9	1 , , 3 0 3 0 0 0
1 , , 3 0 4 0 2 1	1 , , 3 0 2 0 2 0	1 , , 3 4 0 0 8 6	1 , , 3 0 3 0 0 2	1 , , 3 0 4 0 0 6	1 , , 3 0 4 0 0 1	1 , , 3 0 3 0 0 0	1 , , 3 0 4 0 0 9
1 , , 3 0 2 0 2 5	1 , , 3 0 2 0 1 2	1 , , 3 2 1 0 3 0	1 , , 3 0 4 0 0 0	1 , , 3 0 2 0 0 9	1 , , 3 0 3 0 0 0	1 , , 3 0 4 0 0 1	1 , , 3 0 2 0 0 4
1 , , 3 0 4 0 2 4	1 , , 3 0 1 0 5 6	1 , , 3 0 2 0 1 2	1 , , 3 0 3 0 0 8	1 , , 3 0 3 0 0 0	1 , , 3 0 2 0 0 9	1 , , 3 0 4 0 0 6	1 , , 3 0 4 0 0 5
1 , , 3 0 3 0 2 4	1 , , 3 0 1 0 3 8	1 , , 3 0 2 0 0 2	1 , , 3 0 3 0 0 0	1 , , 3 0 3 0 0 8	1 , , 3 0 4 0 0 0	1 , , 3 0 3 0 0 2	1 , , 3 0 3 0 0 3
1 , , 3 4 1 0 9 2	1 , , 3 4 , 0 9 0	1 , , 3 0 2 0 0 0	1 , , 3 0 2 0 0 2	1 , , 3 0 2 0 1 2	1 , , 3 2 1 0 3 0	1 , , 3 4 0 0 8 6	1 , , 3 4 0 0 2 7
1 , , 3 0 8 0 1 1	1 , , 3 4 , 0 9 0	1 , , 3 4 , 0 9 0	1 , , 3 0 1 0 3 8	1 , , 3 0 1 0 5 6	1 , , 3 0 2 0 1 2	1 , , 3 0 2 0 2 0	1 , , 3 1 1 0 6 2
1 , , 3 3 0 0 1 1	1 , , 3 3 0 0 1 8	1 , , 3 1 1 0 4 2	1 , , 3 0 3 0 0 4	1 , , 3 0 4 0 0 4	1 , , 3 0 2 0 0 5	1 , , 3 0 4 0 0 1	1 , , 3 0 3 0 0 8

*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
 **, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

CaseProcessingSummary

		N	%
Cases	Valid	130	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	130	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,821	,848	27

ItemStatistics

	Mean	Std. Deviation	N
Q6	3,56	1,100	130
Q7	3,78	,998	130
Q8	4,24	,745	130
Q9	4,28	,705	130
Q10	4,30	,937	130
Q11	3,43	1,071	130
Q12	4,35	,593	130
Q13	3,78	,880	130
Q14	4,05	,735	130
Q15	4,04	,901	130
Q16	3,85	,933	130
Q17	3,85	,821	130
Q18	3,99	,773	130
Q19_r	4,05	1,037	130
Q20	4,16	,852	130
Q31	4,60	,537	130
Q21	3,02	,980	130
Q32_r	3,13	1,102	130
Q22_r	2,43	1,127	130
Q23	4,02	,772	130
Q24	4,19	,683	130
Q25	4,09	,652	130
Q26	3,88	,784	130
Q27	3,76	,745	130
Q28	3,55	,989	130
Q29	3,18	1,067	130
Q30	4,08	,733	130

Inter-ItemCorrelationMatrix

	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13
Q6	1,000	,320	,318	,328	,339	,155	,270	,318
Q7	,320	1,000	,510	,397	,221	,112	,302	,280
Q8	,318	,510	1,000	,434	,352	,103	,390	,363
Q9	,328	,397	,434	1,000	,390	,252	,436	,247
Q10	,339	,221	,352	,390	1,000	,156	,439	,192
Q11	,155	,112	,103	,252	,156	1,000	,313	,157
Q12	,270	,302	,390	,436	,439	,313	1,000	,174
Q13	,318	,280	,363	,247	,192	,157	,174	1,000
Q14	,131	,204	,220	,215	,284	,073	,212	,411
Q15	,103	-,051	,067	,191	,133	,063	,250	,167
Q16	,277	,214	,374	,156	,263	,149	,358	,160
Q17	,217	,081	,276	,316	,393	,147	,413	,115
Q18	,206	,138	,286	,332	,282	,266	,429	,180
Q19_r	,096	-,093	,023	,054	,119	,098	,209	,064
Q20	,324	,316	,403	,377	,366	,212	,333	,202
Q31	,252	,252	,357	,418	,333	,208	,487	,144
Q21	,100	,210	,122	,061	,088	,053	,204	,076
Q32_r	,041	-,044	-,019	,063	,089	,096	,013	-,003
Q22_r	,010	-,093	-,123	-,044	-,035	,038	-,004	,016
Q23	-,043	,148	,112	,173	,076	,025	,236	,110
Q24	,278	,279	,320	,356	,345	,087	,255	,301
Q25	,089	,044	,257	,298	,271	,154	,458	,170
Q26	,121	,185	,339	,353	,343	,254	,353	,132
Q27	,174	,168	,215	,348	,303	,003	,171	,347
Q28	-,003	,055	,146	,168	,112	,073	,186	,236
Q29	,040	,008	,132	,141	,171	,007	,062	,247
Q30	,071	,098	,193	,319	,271	,244	,331	,086

Inter-ItemCorrelationMatrix

	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19_r	Q20	Q31
Q6	,131	,103	,277	,217	,206	,096	,324	,252
Q7	,204	-,051	,214	,081	,138	-,093	,316	,252
Q8	,220	,067	,374	,276	,286	,023	,403	,357
Q9	,215	,191	,156	,316	,332	,054	,377	,418
Q10	,284	,133	,263	,393	,282	,119	,366	,333
Q11	,073	,063	,149	,147	,266	,098	,212	,208
Q12	,212	,250	,358	,413	,429	,209	,333	,487
Q13	,411	,167	,160	,115	,180	,064	,202	,144
Q14	1,000	,114	,123	,166	,246	,048	,285	,086
Q15	,114	1,000	,108	,239	,167	,180	,143	,176
Q16	,123	,108	1,000	,305	,192	,032	,381	,300
Q17	,166	,239	,305	1,000	,512	,283	,224	,404
Q18	,246	,167	,192	,512	1,000	,136	,344	,310
Q19_r	,048	,180	,032	,283	,136	1,000	,052	,136
Q20	,285	,143	,381	,224	,344	,052	1,000	,346
Q31	,086	,176	,300	,404	,310	,136	,346	1,000
Q21	,021	,113	,240	,061	,113	-,085	,183	,130
Q32_r	,126	,104	-,177	-,003	,147	-,006	-,080	-,016
Q22_r	,097	-,024	-,161	-,137	-,058	,133	,048	-,136
Q23	,271	,077	,026	,214	,208	,027	,089	,303
Q24	,368	,227	,373	,330	,223	,007	,479	,275
Q25	,169	,218	,213	,447	,340	,130	,126	,394
Q26	-,004	,248	,284	,382	,395	,017	,342	,368
Q27	,233	,233	,195	,256	,307	,067	,122	,283
Q28	,220	,037	,181	,134	,127	-,037	,141	,143
Q29	,138	,082	,088	,093	,143	-,058	,173	,057
Q30	,022	,078	,278	,162	,220	-,138	,253	,374

Inter-ItemCorrelationMatrix

	Q21	Q32_r	Q22_r	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27
Q6	,100	,041	,010	-,043	,278	,089	,121	,174
Q7	,210	-,044	-,093	,148	,279	,044	,185	,168
Q8	,122	-,019	-,123	,112	,320	,257	,339	,215
Q9	,061	,063	-,044	,173	,356	,298	,353	,348
Q10	,088	,089	-,035	,076	,345	,271	,343	,303
Q11	,053	,096	,038	,025	,087	,154	,254	,003
Q12	,204	,013	-,004	,236	,255	,458	,353	,171
Q13	,076	-,003	,016	,110	,301	,170	,132	,347
Q14	,021	,126	,097	,271	,368	,169	-,004	,233
Q15	,113	,104	-,024	,077	,227	,218	,248	,233
Q16	,240	-,177	-,161	,026	,373	,213	,284	,195
Q17	,061	-,003	-,137	,214	,330	,447	,382	,256
Q18	,113	,147	-,058	,208	,223	,340	,395	,307
Q19_r	-,085	-,006	,133	,027	,007	,130	,017	,067
Q20	,183	-,080	,048	,089	,479	,126	,342	,122
Q31	,130	-,016	-,136	,303	,275	,394	,368	,283
Q21	1,000	-,153	,029	,020	,134	,180	,275	-,059
Q32_r	-,153	1,000	,004	-,004	-,065	,069	-,018	,085
Q22_r	,029	,004	1,000	,033	-,119	-,065	-,022	-,071
Q23	,020	-,004	,033	1,000	,241	,257	,171	,198
Q24	,134	-,065	-,119	,241	1,000	,134	,302	,213
Q25	,180	,069	-,065	,257	,134	1,000	,294	,173
Q26	,275	-,018	-,022	,171	,302	,294	1,000	,311
Q27	-,059	,085	-,071	,198	,213	,173	,311	1,000
Q28	,135	-,152	,021	,135	,185	,281	,143	,244
Q29	,175	-,026	,001	-,014	,134	,288	-,012	,122
Q30	,020	-,051	-,116	,148	,203	,326	,272	,332

Inter-ItemCorrelationMatrix

	Q28	Q29	Q30
Q6	-,003	,040	,071
Q7	,055	,008	,098
Q8	,146	,132	,193
Q9	,168	,141	,319
Q10	,112	,171	,271
Q11	,073	,007	,244
Q12	,186	,062	,331
Q13	,236	,247	,086
Q14	,220	,138	,022
Q15	,037	,082	,078
Q16	,181	,088	,278
Q17	,134	,093	,162
Q18	,127	,143	,220
Q19_r	-,037	-,058	-,138
Q20	,141	,173	,253
Q31	,143	,057	,374
Q21	,135	,175	,020
Q32_r	-,152	-,026	-,051
Q22_r	,021	,001	-,116
Q23	,135	-,014	,148
Q24	,185	,134	,203
Q25	,281	,288	,326
Q26	,143	-,012	,272
Q27	,244	,122	,332
Q28	1,000	,200	,198
Q29	,200	1,000	,211
Q30	,198	,211	1,000

Ερωτηματολόγιο έρευνας



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα εργαλεία έρευνας που πραγματοποιείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Ειδική Αγωγή» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, με θέμα τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του παιδιού με δυσλεξία στη σχολική τάξη. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και τα στοιχεία που θα συμπληρώσετε θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η εκπόνηση της ερευνητικής αυτής εργασίας θα αποβεί εξαιρετικά δύσκολη δίχως τη δική σας συμμετοχή. Σας ευχαριστώ θερμά για το ενδιαφέρον σας, το χρόνο και την πολύτιμη βοήθειά σας.

Παπαηλιού Χρυσάνθη

I. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

-Φύλο:

Άντρας

Γυναίκα

-Ηλικία:

-Χρόνια Υπηρεσίας:

-Περιοχή υπηρεσίας: _____

-Εκπαιδευτικός:

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

-Γνώσεις στην Ειδική Αγωγή:

Μεταπτυχιακό ή Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο

Ετήσιο Σεμινάριο

Επιμόρφωση (συνέδριο, προπτυχιακό μάθημα στο πανεπιστήμιο)

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο:.....

- Έχετε προηγούμενη διδακτική εμπειρία με παιδί/ιά διαγνωσμένο/α με δυσλεξία;

Ναι

Όχι

II. ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Παρακαλώ σημειώστε με X την επιλογή σας.

	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ
1. Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.			
2. Η δυσλεξία επηρεάζει τα άτομα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.			
3. Τα αγόρια είναι πιο πιθανό να διαγνωστούν με δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια.			
4. Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα σύμβολα των γραμμάτων με τους ήχους και άρα να θυμούνται την «εικόνα» κάθε λέξης.			
5. Η δυσλεξία δεν υπάρχει στην πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται απλά ως κάλυψη της ελαφράς νοητικής καθυστέρησης.			

III. ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ

Παρακαλώ αξιολογήστε τις παρακάτω προτάσεις:

	Δ.Π. Διαφωνώ πλήρως	Δ Διαφωνώ	Α Αβέβαιος	Σ Συμφωνώ	Σ.Π. Συμφωνώ πλήρως
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ					
6. Πιστεύω ότι περιορίζω τον αριθμό των οδηγιών/εντολών που δίνω στο μαθητή μου με δυσλεξία την ίδια στιγμή.	1	2	3	4	5
7. Επιτρέπω στους δυσλεξικούς μαθητές να κάθονται κοντά στο σημείο που στέκομαι και δίνω οδηγίες στην τάξη.	1	2	3	4	5
8. Προσπαθώ να επαναλαμβάνω τη σειρά των οδηγιών σε καίρια σημεία κατά τη διάρκεια πρακτικών δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
ΕΛΕΓΧΟΣ ΠΡΟΟΔΟΥ					
9. Πιστεύω ότι προσθέτω θετικά σχόλια στην εργασία που αξιολογώ.	1	2	3	4	5

	Δ.Π. Διαφωνώ πλήρως	Δ Διαφωνώ	Α Αβέβαιος	Σ Συμφωνώ	Σ.Π. Συμφωνώ πλήρως
10. Πιστεύω ότι εστιάζω στην ατομική πρόοδο του παιδιού με δυσλεξία χωρίς να το συγκρίνω με το υπόλοιπο της τάξης.	1	2	3	4	5
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ					
11. Χρησιμοποιώ το τετράδιο καθηκόντων ως εργαλείο για να επικοινωνώ με τους γονείς.	1	2	3	4	5
12. Πιστεύω ότι κρατώ τους γονείς ενήμερους σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους.	1	2	3	4	5
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ					
13. Γνωρίζω ότι τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να μην μπορούν να θυμηθούν τις προφορικές οδηγίες και αυτό να τα οδηγήσει σε απροσεξία ή εμφανή τεμπελιά.	1	2	3	4	5
14. Γνωρίζω ότι τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να μην μπορούν να επεξεργαστούν τις γραπτές οδηγίες.	1	2	3	4	5
15. Πιστεύω ότι η δουλειά σε ομάδες σε μια συγκεκριμένη και οργανωμένη σε βήματα δραστηριότητα στην τάξη είναι επιβλαβής για την πρόοδο του μαθητή με δυσλεξία.	1	2	3	4	5
16. Ελέγχω αν οι οδηγίες μου είναι σαφείς και πλήρως κατανοητές ζητώντας από τους μαθητές με δυσλεξία να τις επαναλάβουν.	1	2	3	4	5
17. Πιστεύω ότι χρησιμοποιώ ποικιλία δραστηριοτήτων ώστε οι μαθητές με δυσλεξία να κουράζονται λιγότερο.	1	2	3	4	5
ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΣΤΥΛ					
18. Χρησιμοποιώ ποικιλία διαφορετικών διδακτικών μεθόδων.	1	2	3	4	5
19. Πιστεύω ότι η συζήτηση μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας στην τάξη είναι αντιπαραγωγική, αφού το μόνο που κάνει είναι να ενισχύει το θόρυβο στην τάξη.	1	2	3	4	5
20. Επιτρέπω επιπλέον χρόνο στα τεστ.	1	2	3	4	5

	Δ.Π. Διαφωνώ πλήρως	Δ Διαφωνώ	Α Αβέβαιος	Σ Συμφωνώ	Σ.Π. Συμφωνώ πλήρως
ΟΡΓΑΝΩΣΗ					
21. Πιστεύω ότι πρέπει να παρέχω φωτοαντίγραφα των όσων γράψαμε στο τετράδιο/βιβλίο στην τάξη, ούτως ώστε οι μαθητές με δυσλεξία να μπορούν απλώς να ακούν στο μάθημα.	1	2	3	4	5
22. Δε δέχομαι εργασίες από το σπίτι που είναι γραμμένες από τους γονείς ή άλλους ενήλικες.	1	2	3	4	5
23. Δέχομαι εργασίες από το σπίτι που έχει γράψει ο μαθητής με δυσλεξία με τη βοήθεια υπολογιστή.	1	2	3	4	5
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΚΟΥΡΑΣΗΣ					
24. Γνωρίζω ότι χρειάζεται τεράστια προσπάθεια από πολλούς μαθητές με δυσλεξία για να ολοκληρώσουν μια συνηθισμένη δραστηριότητα.	1	2	3	4	5
25. Πιστεύω ότι οργανώνω μικρές και κατανοητές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
26. Πιστεύω ότι διαφοροποιώ τους τύπους των εργασιών.	1	2	3	4	5
27. Πιστεύω ότι θέτω χρονικά όρια για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων στην τάξη.	1	2	3	4	5
28. Αντιλαμβάνομαι ότι είναι σημαντικό να δίνω στους μαθητές με δυσλεξία τη δυνατότητα να κινηθούν μέσα στην τάξη (με κάποια αφορμή-σκοπό).	1	2	3	4	5
29. Δίνω εργασίες για το σπίτι πολύ πριν το τέλος του μαθήματος.	1	2	3	4	5
30. Βεβαιώνομαι ότι οι εργασίες για το σπίτι έχουν καταγραφεί σωστά.	1	2	3	4	5
ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ					
31. Πιστεύω ότι επαινώ την προσπάθεια όπως και την καλή δουλειά.	1	2	3	4	5
32. Επιμένω τα παιδιά με δυσλεξία να διαβάζουν δυνατά στην τάξη.	1	2	3	4	5