



UNIVERSITY OF NICOSIA
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

**ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ:
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΑΠΟ ΤΗ

Μαρία Δραγώνα

(Α.Φ.Τ.: U142N0289)

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα

Επιστήμες της Αγωγής - Ειδική Εκπαίδευση

για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

Ερευνητική Σύμβουλος: Δρ Γεωργία Ανδρέου

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

2016

ΔΗΛΩΣΗ ΑΠΟΔΟΧΗΣ

Α. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ

1. Επώνυμο: Δραγώνα Όνομα: Μαρία
2. Αριθμός φοιτητικής ταυτότητας: U142N0289
3. Τηλέφωνα: Οικίας: 210 2910136 Κινητό: 6974145257 Εργασίας: -
4. Διεύθυνση: Συρακουσών 40-44
Αθήνα
111 42

Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Κατεύθυνση:
Επιστήμες της Αγωγής- Ειδική Εκπαίδευση
2. Τίτλος μεταπτυχιακής εργασίας:
«Συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία: Ετοιμότητα και στάσεις
φιλολόγων καθηγητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»
3. Απόφαση Επιτροπής Αξιολόγησης:
Η εργασία αξιολογείται με

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

ΥΠΟΓΡΑΦΕΣ

.....(Πρόεδρος)

.....(Μέλος)

.....(Μέλος)

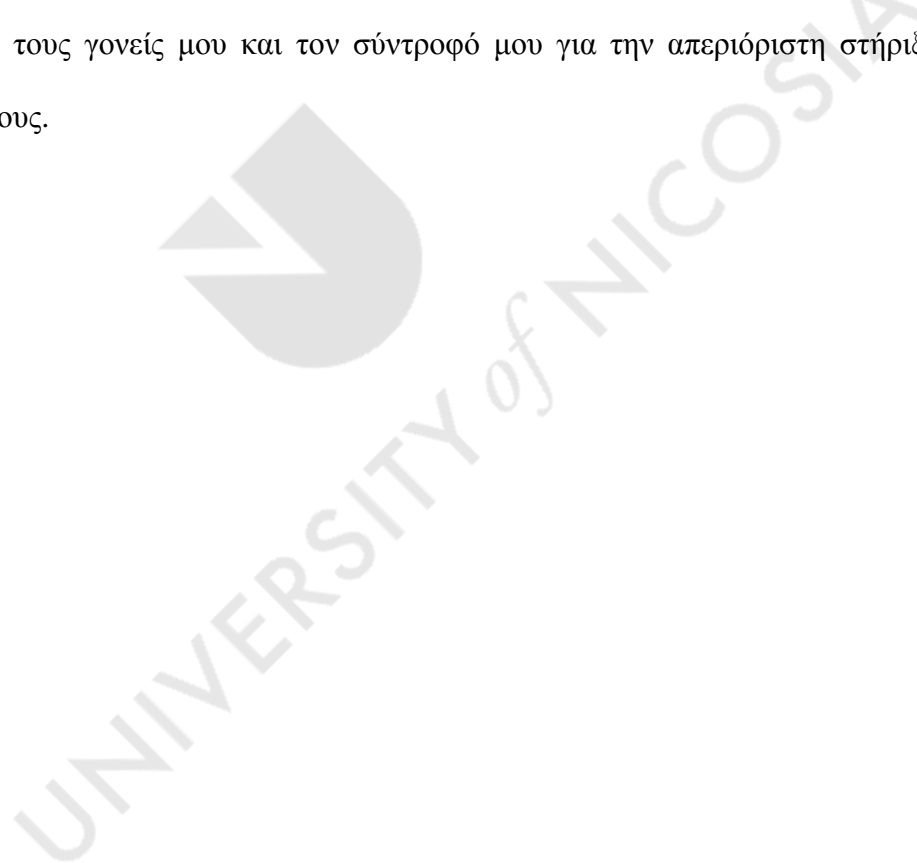
Ημερομηνία:.....



Διηγούμαι πάντα την ιστορία ενός σχολείου ζώων [...] Ο λαγός έτρεχε υπέροχα, κανείς δεν έτρεχε τόσο γρήγορα σαν το λαγό. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι ήταν απαραίτητο για τη διανοητική και συγκινησιακή πειθαρχία να μάθουν στο λαγό να πετάει. Επέμειναν λοιπόν να μάθει να πετάει και τον ανέβασαν σ' ένα κλαδί και του είπαν: «Πέτα, λαγέ!» Το κακόμοιρο το ζώάκι πήδησε κι έσπασε το πόδι του και το κεφάλι του. Έπαθε ζημιά ο εγκέφαλός του και μετά ούτε να τρέξει καλά δεν μπορούσε. [...] Το ίδιο έγινε και με το πουλί - πέταγε σαν τον άνεμο εδώ κι εκεί, έκανε τούμπες και κόλπα κι έπαιρνε Α στο πέταγμα. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι έπρεπε να μάθει να σκάβει τρύπες σαν τυφλοπόντικας. Βέβαια το πουλί έσπασε τελικά τα φτερά του και το ράμφος του και πολλά άλλα και δεν μπορούσε πια ούτε να πετάει (Μπουσκάλια, 1988, σ. 29).

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας σηματοδοτεί το τέλος μιας επίπονης, αλλά συνάμα εποικοδομητικής μαθησιακής περιόδου. Ευχαριστώ το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και κάθε έναν από τους καθηγητές μου για το εύρος και την ποιότητα των γνώσεων που μου προσέφεραν. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην ερευνητική μου σύμβουλο, κυρία Ανδρέου Γεωργία, για την πολύτιμη βοήθειά της, την αμεσότητα των απαντήσεών της σε κάθε απορία μου και την εξαιρετική συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Πάνω από όλους, όμως, ευχαριστώ τους γονείς μου και τον σύντροφό μου για την απεριόριστη στήριξη και υπομονή τους.



**ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ:
ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Περίληψη

Η νέα εκπαιδευτική πολιτική της συνεκπαίδευσης προωθεί την ισότιμη φοίτηση όλων των μαθητών που θεωρούνται ότι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο σχολείο της γειτονιάς τους. Μια από τις συχνότερες και συνθετότερες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί η δυσλεξία. Για να καταστεί εφικτή η επιτυχής συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η θετικότητα των στάσεων και η ετοιμότητα πρωτίστως των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί αποτελούν τον πυρήνα οποιασδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Εστιάζοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει την ετοιμότητα και τις στάσεις των φιλολόγων καθηγητών, των αμεσότερα εμπλεκομένων στη γλωσσική διδασκαλία καθηγητών, απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Ακολουθώντας την ποσοτική μεθοδολογία, η έρευνα έλαβε χώρα κατά το διάστημα Δεκεμβρίου του 2015-Ιανουαρίου του 2016. Σε αυτή συμμετείχαν 112 φιλόλογοι, υπηρετούντες σε σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α΄ Αθηνών. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, αποτελούμενο από 89 κλειστού τύπου δηλώσεις, διχοτομικές ή τύπου Likert, και 1 ανοιχτή ερώτηση.

Παρά τις διαφαινόμενες θετικές συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων, διαπιστώθηκαν επιφυλάξεις ή και αρνητική στάση σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες, κατεγράφησαν το επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, η καθυστερημένη διάγνωση της

δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ο αυξημένος συνολικός μαθητικός αριθμός και αριθμός δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, ο ανεπαρκής χρόνος κατά τη διεξαγωγή και την προετοιμασία της διδασκαλίας, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής και η προβληματική συνεργατική σχέση με τον Σχολικό Σύμβουλο, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών. Επιπροσθέτως, η πλειονότητα των φιλόλογων δήλωσε τη μετρίου βαθμού ετοιμότητά τους να εντοπίσουν μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία και τη μετρίου βαθμού ικανότητά τους να παράσχουν βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Πέραν τούτων, διαπιστώθηκε ελλειμματική γνώση τους για τα συμπτώματα που συνοδεύουν την εν λόγω μαθησιακή διαταραχή. Επιπλέον, κατεγράφη η συχνή χρήση εκ μέρους τους διαδεδομένων ή υπαγορευμένων από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική βοηθητικών πρακτικών, αλλά και η μικρής συχνότητας ή σπάνια παροχή πιο εξειδικευμένων μορφών εκπαιδευτικής βοήθειας.

Αναδείχθηκε, επίσης, ότι τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, η προγενέστερη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία και η επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση διαδραματίζουν διαμορφωτικό ρόλο στη θετικότητα των συνεκπαιδευτικών στάσεων των διδασκόντων. Εν αντιθέσει, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, ο αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος, η προβληματική συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους γονείς και η χαμηλή αποδοχή των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους εντοπίστηκαν να ασκούν αρνητική επιρροή στις στάσεις τους. Ακολούθως, λιγότερη εμπιστοσύνη στην εκπαιδευτική τους ετοιμότητα εξέφρασαν οι φιλόλογοι που δήλωσαν την ελλιπή συνεργασία τους με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ενώ μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση εκδήλωσαν οι επιμορφωμένοι συμμετέχοντες. Τέλος, ως παράγοντες που επενεργούν αρνητικά στην ορθότητα των υιοθετούμενων κριτηρίων εντοπισμού των μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία και στη συχνότητα χρήσης κατάλληλων

βοηθητικών πρακτικών, αναδύθηκαν η προβληματική συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, θετική επίδραση εντοπίστηκε να ασκεί η επιμόρφωση των φιλολόγων. Ειδικότερα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου έτειναν να χρησιμοποιούν συχνότερα κατάλληλες βοηθητικές προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικές πρακτικές.

Στις πλείστες των περιπτώσεων τα ευρήματα επιβεβαίωσαν τη βιβλιογραφία. Στις περιπτώσεις που προγενέστερα ερευνητικά πορίσματα δεν επικυρώθηκαν, θα πρέπει είτε να εκληφθούν ως ευνοϊκοί οιωνοί για τη συνεκπαίδευση είτε να συσχετιστούν με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικότερα, η αντιφατικότητα των συνεκπαιδευτικών στάσεων των συμμετεχόντων φανερώνει την ύπαρξη ακόμη επιφυλάξεων προς τη νέα συνεκπαιδευτική φιλοσοφία, ενώ η έλλειψη γνώσης τους για τα συμπτώματα δυσλεξίας, καθώς και η μικρής συχνότητας ή σπάνια παροχή πιο εξειδικευμένων μορφών εκπαιδευτικής βοήθειας, προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσής τους.

Λέξεις κλειδιά: συνεκπαίδευση, δυσλεξία, ετοιμότητα, στάσεις, φιλόλογοι.

Summary

The new educational policy of inclusive education promotes the equal schooling of children who are considered to have special educational needs in their local school. One of the most frequent and complex forms of special educational needs is that of dyslexia. To make the inclusive education of students with or without dyslexia successful, it is of the utmost importance to ensure the teachers' positive attitudes and readiness as they are the ones who constitute the core of any educational reform. Focusing on secondary education, the present thesis investigates the Greek language teachers', the teachers who are most directly involved in the language learning process, readiness and attitudes towards the inclusive education of students with and without dyslexia. Following the quantitative methodology, this research took place from December 2015 to January 2016. One hundred and twelve Greek language teachers, serving in the Athens A Directorate of Secondary Education school units, took part. A specially designed questionnaire was used as a research tool, which consisted of 89 Likert and dichotomous type closed-ended questions and one open-ended question.

Despite the teachers' initial positive attitudes on inclusive education, reluctance or even a negative attitude were noted on specific aspects of it. The problems that the participants encountered were those of busy analytical schedule, the belated diagnosis of dyslexia from the Center for Differential Diagnosis, Diagnosis and Support (KE.D.D.Y.), the increased number of students and the number of dyslexic students in the classroom, the insufficient time of preparation and actual teaching, the scarcity of equipment, and the problematic relationship with the School Counselor, the Special Education Teachers, the K.E.D.D.Y.s, and the parents of dyslexic students. Furthermore, the majority of Greek language teachers acknowledged their insufficient readiness to ascertain if certain students are at risk for dyslexia as well as provide help

to dyslexic students through their educational practices. In addition to that, their knowledge of the accompanying symptoms of dyslexia proved to be inadequate. What is more, frequent use of, popular or dictated by the official educational policy, helpful practices were documented but also occasional or rare provision of more specialized forms of educational assistance.

What was also made evident is that the years of educational service, former experience with dyslexic students, and the additional training on special education play an integral part in the teachers' positive attitudes towards inclusive education. On the contrary, the scarcity of equipment, the increased number of dyslexic students in the classroom, the insufficient teaching time, problematic cooperation with the headmaster of the school unit and the parents, along with the low peer acceptance of dyslexic students were found to affect their attitudes negatively. Subsequently, Greek language teachers who have a submarginal cooperation with the Special Education Teachers and the K.E.D.D.Y.s have expressed a lack of confidence in their readiness as opposed to those who have been trained. Finally, the problematic cooperation with the K.E.D.D.Y.s and the Special Education Teachers have emerged as negatively influential factors in the accuracy of the adopted criteria of ascertaining whether students are at risk for dyslexia and the frequent use of helpful practices. In contrast, the training of Greek language teachers was found to have a positive influence. In specific, Master's degree holders tend to use the suitable educational practices that are helpful for dyslexia on a more regular basis.

In most cases, the findings confirmed the bibliography. In the cases where earlier research findings were not confirmed, they must either be considered a positive sign for inclusive education or correlated to the particularities of the Greek educational system. In general, the inconsistency of the participants' attitudes towards inclusive education reveals the continuing skepticism towards inclusive philosophy, while their lack of

knowledge on dyslexia symptoms, as well as the occasional or rare provision of more specialized forms of educational assistance, make the need for further training imperative.

Key words: inclusive education, dyslexia, readiness, attitudes, Greek language teachers.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	4
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	4
1.3 ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	7
1.3.1 Από την ειδική εκπαίδευση στη συνεκπαίδευση.....	7
1.3.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Συνεκπαίδευση».....	13
1.3.3 Αρχές της συνεκπαίδευσης.....	17
1.3.4 Μοντέλα συνεκπαίδευσης.....	17
1.3.5 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης.....	20
1.3.6 Οφέλη της συνεκπαίδευσης.....	30
1.4 ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	32
1.4.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Δυσλεξία».....	32
1.4.2 Τύποι και μορφές δυσλεξίας.....	36
1.4.3 Τα αίτια της δυσλεξίας.....	39
1.4.4 Συχνότητα.....	42
1.4.5 Κριτήρια εντοπισμού δυσλεξίας.....	43
1.4.6 Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές.....	70
1.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ.....	87
1.5.1 Εννοιολογικός ορισμός του όρου «Εκπαιδευτική Ετοιμότητα».....	87
1.5.2 Βασική εκπαίδευση φιλολόγων στην Ειδική Εκπαίδευση.....	87
1.5.3 Επιμόρφωση φιλολόγων στην Ειδική Εκπαίδευση.....	89
1.5.4 Οι συνέπειες της μη επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.....	92
1.6 ΣΤΑΣΕΙΣ.....	99
1.6.1 Εννοιολογικός ορισμός των στάσεων.....	99

1.6.2 Στάσεις εκπαιδευτικών και συνεκπαίδευση.....	102
1.6.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών.....	109
1.7 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	141
1.8 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	142
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	146
2.1 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	146
2.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	147
2.2.1 Επιλογή και δομή ερευνητικού εργαλείου.....	147
2.2.2 Εγκυρότητα.....	151
2.2.3 Αξιοπιστία.....	167
2.3 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.....	169
2.4 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	170
2.5 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	174
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	176
3.1 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ.....	176
3.1.1 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φιλολόγων ως διαμορφωτικοί παράγοντες των συνεκπαιδευτικών τους στάσεων.....	188
3.2 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	195
3.2.1 Τα προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση ως διαμορφωτικοί παράγοντες των στάσεων των φιλολόγων.....	198
3.3 ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	215
3.3.1 Αυτοαξιολόγηση για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία.....	215
3.3.2 Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία.....	219
3.4 ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	237
3.4.1 Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών.....	237
3.4.2 Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών.....	242

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	290
4.1 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	290
4.2 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ.....	293
4.3 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ Ο ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΣ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ.....	298
4.3.1 Τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία.....	298
4.3.2 Οι στάσεις των φιλολόγων σε συνάρτηση με τα προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση.....	302
4.4 Η ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	310
4.4.1 Η ετοιμότητα των φιλολόγων για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία.....	310
4.4.2 Η ετοιμότητα των φιλολόγων για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές.....	313
4.5 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	316
4.6 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	318
4.7 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ.....	322

4.8 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ.....	325
4.9 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	329
4.10 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	332
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	335
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	336
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	402
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	402
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ.....	413
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΑΝΟΙΧΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	458

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ	Σελίδα
1. Δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας.....	50
2. Ανάγνωση κειμένου από δυσλεκτικό μαθητή ηλικίας 14 ετών.....	57
3. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης KMO και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση».....	153
4. Παράγοντας I: «Παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στη συνηθισμένη τάξη» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	154
5. Παράγοντας II: «Επιφυλάξεις ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	155
6. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης KMO και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία».....	156
7. Παράγοντας I: «Διδακτική πράξη» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	157
8. Παράγοντας II: «Διεπιστημονική συνεργασία» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	158
9. Παράγοντας III: «Παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη και σχετιζόμενες μορφές συνεργασίας» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	158
10. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης KMO και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία».....	159
11. Παράγοντας I: «Συνοδά προβλήματα» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	160
12. Παράγοντας II: «Μαθησιακή παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	161
13. Παράγοντας III: «Αντιλήψεις περί δυσλεξίας» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	162

14. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης ΚΜΟ και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία».....	163
15. Παράγοντας Ι: «Εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	164
16. Παράγοντας ΙΙ: «Περισσότερο διαδεδομένες εκπαιδευτικές πρακτικές» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	166
17. Παράγοντας ΙΙΙ: «Αξιολόγηση» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization).....	167
18. Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων της μεταβλητής «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ» (N=53)	174
19. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των φιλολόγων.....	178
20. Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho για τον έλεγχο σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Έτη υπηρεσίας» και «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας».....	189
21. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 5 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία».....	191
22. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 και 11 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ».....	193
23. Ποσοστιαία κατανομή των προβλημάτων κατά τη συνεκπαίδευση (N=112).....	196
24. Ποσοστιαία κατανομή φαινομένων χαμηλής αποδοχής δυσλεκτικών μαθητών (N=112).....	197
25. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 2 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής».....	199

26. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2 και 3 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών».....	200
27. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9 και 10 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών»	202
28. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 3 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα».....	204
29. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 10 και 12 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος».....	205
30. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 5 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς».....	207
31. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4 και 7 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με διευθυντή»	209
32. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 8 και 10 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών».....	211
33. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 7 και 8 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αρνητική στάση γονιών τυπικής ανάπτυξης μαθητών»	212

34. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 7 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Χαμηλή αποδοχή δυσλεκτικών μαθητών»	214
35. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» σε σχέση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»	216
36. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» σε σχέση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»	218
37. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2 και 14 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.».....	231
38. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 7 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς».....	232
39. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2, 6, 7, 11, 13, 14 και 16 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»	234
40. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 14 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»	236
41. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»	239
42. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς».....	239

43. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»	241
44. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2, 5, 9, 10, 11, 16, 17, 25, 32, 33 και 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.».....	267
45. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 9, 10, 11, 17, 21, 25, 32, 33 και 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς».....	269
46. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 8 και 15 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο».....	270
47. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1 και 2 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ».....	272
48. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 3 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ».....	273
49. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 και 19 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ».....	275
50. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 20, 21, 22, 23, 25 και 26 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ».....	277
51. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 30, 31 και 32 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ».....	278

52. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 33 και 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ».....	279
53. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 1 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ».....	281
54. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 2 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ».....	282
55. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 3 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ».....	283
56. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 4 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ».....	284
57. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 7 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ».....	285
58. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 32 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ».....	286
59. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»	287

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑ	Σελίδα
1. Θεωρητικό πλαίσιο ετοιμότητας και στάσεων για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.....	6
2. Τύποι δυσλεξίας.....	36
3. Η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου.....	41
4. Οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση κανονικού, αργού και δυσλεκτικού αναγνώστη.....	46
5. Άσκηση μορφής-πλαισίου.....	47
6. Αυθόρμητη γραφή αγοριού Γ΄ Γυμνασίου.....	59
7. Αυθόρμητη έκθεση δυσλεκτικού μαθητή της Γ΄ Δημοτικού, 10 χρονών και 2 μηνών, κανονικής ευφυΐας.....	60
8. Αντιγραφή αγοριού 9 ετών.....	60
9. Οργάνωση του μαθήματος με τη λογική των συνδιδασκομένων τάξεων.....	74
10. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ηλικία» (N=112).....	171
11. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Έτη υπηρεσίας» (N=112).....	172
12. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Τύπος σχολείων» (N=112).....	172
13. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία» (N=110).....	173
14. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ» (N=112).....	173
15. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Παρεμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών» (N=111).....	179
16. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών» (N=111).....	180
17. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη» (N=111).....	180
18. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Έλλειψη κατάλληλων γνώσεων ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N=112).....	181

19. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Περισσότερη γνώση αποτελεσμάτων συνεκπαίδευσης» (N=112).....	182
20. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με και χωρίς δυσλεξία» (N=112).....	182
21. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών» (N=112).....	183
22. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών» (N=112).....	184
23. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας» (N=112).....	184
24. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών» (N=112).....	185
25. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προκλητικές συμπεριφορές υπολοίπων μαθητών» (N=112).....	186
26. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Μονοπώληση χρόνου και προσοχής εκπαιδευτικών από δυσλεκτικούς μαθητές» (N=112).....	186
27. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ειδικός εκπαιδευτικός υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές» (N=112).....	187
28. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» (N=112).....	215
29. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος» (N=110).....	219
30. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χαμηλό νοητικό δυναμικό» (N=112).....	220
31. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολίες στη γραφή» (N=112).....	220
32. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσχέρειες στην ανάγνωση» (N=112).....	221
33. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κατανόηση προφορικών οδηγιών» (N=112).....	221
34. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Διαχωρισμός εννοιών χώρου και χρόνου» (N=112).....	222

35. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αδυναμία σειροθέτησης» (N=112).....	223
36. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ελλείμματα στη μνήμη» (N=112).....	223
37. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολίες κατά τη γνωστική διαδικασία» (N=112).....	224
38. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες» (N=112).....	224
39. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Οργανωτικές δυσκολίες» (N=112).....	225
40. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αυξημένα επίπεδα άγχους» (N=112).....	226
41. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Καταθλιπτικά συμπτώματα» (N=112).....	226
42. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «ΔΕΠ-Υ» (N=112).....	227
43. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επιθετική συμπεριφορά» (N=112).....	228
44. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση» (N=112).....	228
45. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χαμηλά μαθησιακά κίνητρα» (N=112).....	229
46. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες» (N=112).....	229
47. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» (N=112).....	237
48. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Διδακτική προετοιμασία βάσει ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών δυσλεκτικών μαθητών» (N=112).....	242
49. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος» (N=112).....	243
50. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Εξατομικευμένη βοήθεια» (N=112).....	243

51. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κατάλληλη θέση στην τάξη» (N=112).....	244
52. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Μαθησιακό συμβόλαιο» (N=112).....	245
53. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προδρασιακές τεχνικές» (N=112).....	245
54. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χρήση περιλήψεων» (N=112).....	246
55. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χρήση διαγραμμάτων» (N=112).....	247
56. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Πολυαισθητηριακή μέθοδος» (N=112).....	247
57. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών» (N=112).....	248
58. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Βιωματική μάθηση» (N=112).....	249
59. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ρόλος προτύπου» (N=112).....	249
60. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ανακεφαλαίωση γνωστικής διαδικασίας» (N=112).....	250
61. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων» (N=112).....	251
62. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Άσκηση στις τεχνικές επανάληψης» (N=112).....	251
63. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Οργάνωση γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου» (N=112).....	252
64. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Νέα Τεχνολογία» (N=112).....	253
65. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ενίσχυση και ενθάρρυνση» (N=112).....	253
66. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Περισσότερη επεξήγηση μαθήματος και οδηγιών» (N=112).....	254
67. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Παροχή περισσότερου χρόνου» (N=112).....	255

68. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Διαφοροποίηση κατ' οίκον εργασιών» (N=112).....	255
69. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προσοχή τρόπου διόρθωσης εργασιών» (N=112).....	256
70. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Καταλληλότητα συνθηκών εξέτασης» (N=112).....	257
71. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επέμβαση σε ενδείξεις ψυχοσωματικών συμπτωμάτων» (N=112).....	257
72. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κλειστές ερωτήσεις» (N=112).....	258
73. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Βασικά σημεία μαθήματος» (N=112).....	259
74. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Υποβολή επιμέρους ερωτήσεων» (N=112).....	259
75. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ενθάρρυνση χρήσης πρόχειρων σημειώσεων/διαγραμμάτων» (N=112).....	260
76. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αξιολόγηση ερμηνευτικής κατανόησης» (N=112).....	261
77. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών» (N=112).....	261
78. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Συνεργασία με Σύλλογο Διδασκόντων» (N=112).....	262
79. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα» (N=112).....	263
80. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ευαισθητοποίηση υπολοίπων μαθητών» (N=112).....	263
81. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος» (N=112).....	264

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζουν η παγκοσμιοποίηση, η γνώση και η πληροφορία, ενώ οι κοινωνίες θέτονται ενώπιον προκλήσεων, με κυριότερη την ισότιμη συνύπαρξη ολοένα και περισσότερων ανομοιογενών πληθυσμών. Όπως είναι φυσικό, το σχολείο, ως μικροκοινωνικό σύστημα, έχει άμεσα επηρεαστεί από αυτές τις αλλαγές τόσο στη φύση όσο και στη λειτουργία του. Έτσι, το σημερινό σχολείο των προηγμένων χωρών λειτουργεί πλέον, ανταποκρινόμενο στο ομώνυμο δόγμα της UNESCO (1994), ως «ένα σχολείο για όλους», εσωκλείοντας στους κόλπους του σχεδόν το σύνολο των παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και εφαρμόζοντας την ισχυρή παιδαγωγική αρχή και πρακτική της συνεκπαίδευσης (Inclusive Education) (Στασινός, 2013).

Παραλλήλως, μέσα στα πλαίσια της διδακτικής λειτουργίας του σύγχρονου σχολείου, ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στη γλώσσα και στην παραγωγή γραπτού λόγου τόσο ως απαραίτητου εργαλείου εκμάθησης και αξιολόγησης της πλειονότητας των γνωστικών αντικειμένων όσο και ως βασικού επικοινωνιακού μέσου εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας. Καθώς, όμως, η πλειοψηφία των μαθητών με δυσλεξία φοιτά σήμερα στο γενικό σχολείο και με τη λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εξασφαλίζεται η ομαλή ακαδημαϊκή τους πορεία, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη μιας υπεύθυνης ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του εκπαιδευτικού σε θεωρητικά και πρακτικά θέματα παθολογίας του λόγου, εκ των οποίων η δυσλεξία αποτελεί την πολυπληθέστερη και μία από τις πιο πολυσύνθετες κατηγορίες (Στασινός, 2013).

Εν τούτοις, από μια αδρομερή θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και της νομοθετικής πλαισίωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν διακρίνεται η ανάγκη εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων αναφορικά με την αντιμετώπιση μαθητικών αναγνωστικών δυσκολιών και δυσκολιών ορθογραφημένης γραφής. Αντίθετα, η εκμάθηση των βασικών παραμέτρων του γραπτού λόγου θεωρείται μέριμνά μόνο του δημοτικού σχολείου (Καρβούνης, χ.χ.). Η προβληματική, όμως, της δυσλεξίας δεν περιορίζεται μόνο στην παιδική ηλικία, αλλά επεκτείνεται τόσο στην εφηβεία όσο και στην ενήλικη ζωή και απαιτεί ειδική εκπαιδευτική στήριξη. Ειδικότερα, τα μαθησιακά προβλήματα των δυσλεκτικών εφήβων οφείλονται αφενός στη φύση της μαθησιακής τους ιδιαιτερότητας και αφετέρου στις διαφορετικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφού, σε σύγκριση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με έναν αυξημένο όγκο γνωστικών πληροφοριών, απαιτητικότερες διαδικασίες αξιολόγησης και με ένα μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, των οποίων η πληροφόρηση για τη δυσλεξία ποικίλει. Συμπληρωματικά, τα σχετιζόμενα με τους εν λόγω μαθητές προβλήματα αφορούν, επίσης, στις κοινωνικές σχέσεις, στα κίνητρα και στην αυτοεκτίμησή τους. Τα εν λόγω προβλήματα εντείνονται στην εφηβεία λόγω των ιδιαίτερων ψυχολογικών διεργασιών και αλλαγών που συντελούνται (Παντελιάδου, 2004α).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, αναδύονται εύλογα τα ερωτήματα αφενός κατά πόσο οι φιλόλογοι των σχολείων γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως οι κύρια εμπλεκόμενοι καθηγητές στη γλωσσική διδασκαλία και στις μαθητικές δυνατότητες παραγωγής γραπτού λόγου, αναγνωρίζουν και υπηρετούν το δικαίωμα των δυσλεκτικών μαθητών στις ίσες ευκαιρίες μάθησης και διδασκαλίας και αφετέρου αν διαθέτουν την ετοιμότητα να εντοπίσουν τους εν λόγω μαθητές και να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η προσπάθεια εύρεσης απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Η εργασία ξεκινά με μια εισαγωγή στο πρόβλημα. Στο πρώτο κεφάλαιο οριοθετούνται οι παράγοντες που ασκούν επιρροή στις στάσεις και στην ετοιμότητα των φιλολόγων απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, και οι οποίοι συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης. Επίσης, επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των εννοιών «Συνεκπαίδευση», «Δυσλεξία», «Εκπαιδευτική ετοιμότητα», «Στάσεις» και παρατίθενται διεθνείς και εγχώριες έρευνες που τις αφορούν. Ακόμη, επισημαίνεται η αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας και διατυπώνονται ο σκοπός και οι ερευνητικές της υποθέσεις. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, με την καταγραφή και ανάλυση των προσδιοριστικών της στοιχείων. Γίνεται λόγος για τη διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας, τη δομή του ερευνητικού εργαλείου, την εγκυρότητα και αξιοπιστία του, τους λειτουργικούς ορισμούς, τη σύνθεση του ερευνητικού δείγματος, καθώς και τη στατιστική ανάλυση που χρησιμοποιήθηκε. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται και απεικονίζονται με τη μορφή πινάκων και διαγραμμάτων τα ευρήματα της έρευνας, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο ερμηνεύονται τα προκύπτοντα αποτελέσματα, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της ερευνητικής προσπάθειας, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και εξάγονται συμπεράσματα. Τέλος, κατακλείδα της παρούσας μελέτης αποτελεί ο επίλογός της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ-ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

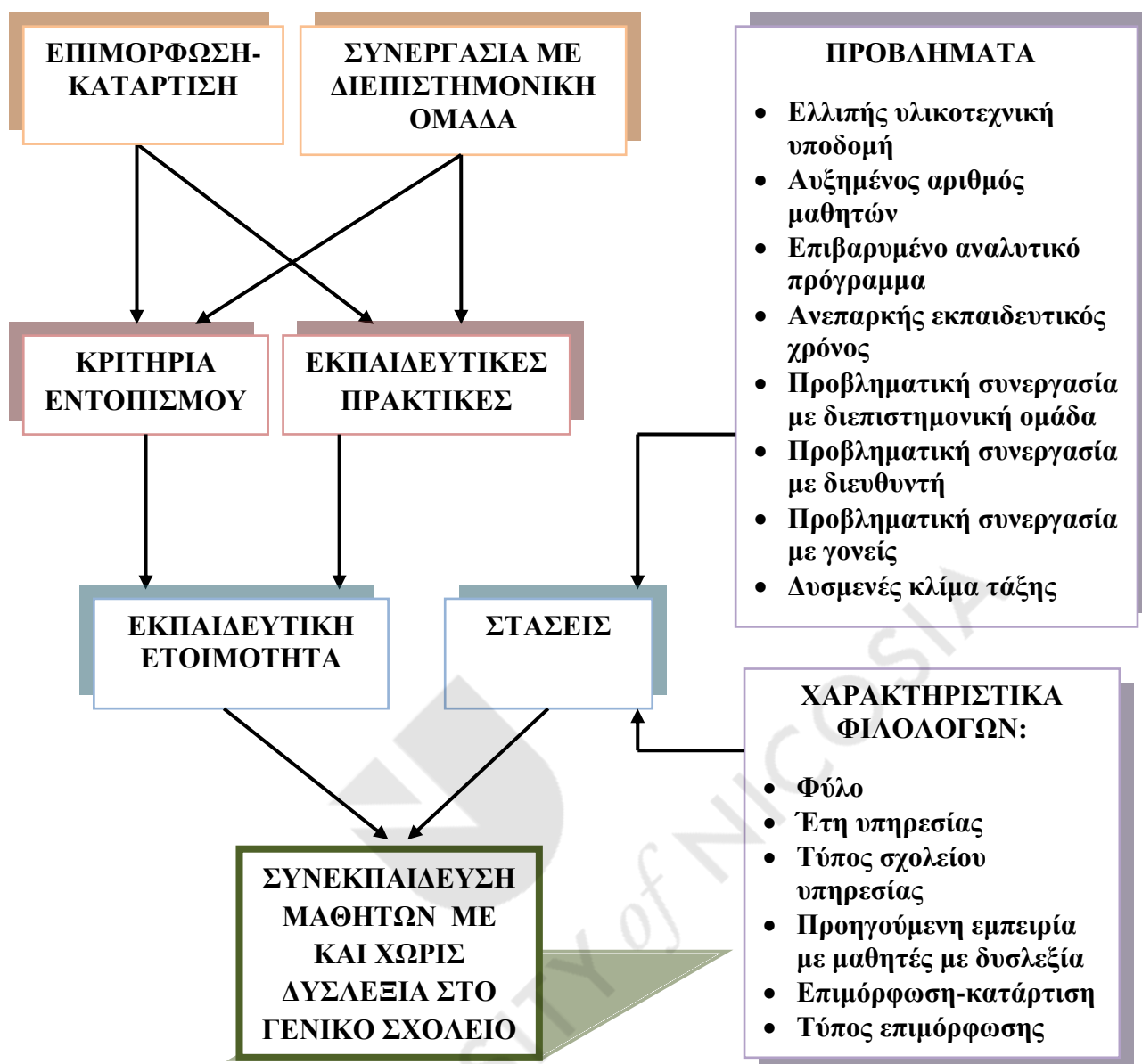
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυσλεξία αποτελεί μια από τις πολυπληθέστερες μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στον σχολικό πληθυσμό. Για να καταστεί εφικτή μια ισότιμη πρόσβαση στη διδασκαλία και στη μάθηση των δυσλεκτικών μαθητών, απαιτείται η επιτυχής λειτουργία της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας (Στασινός, 2013). Κινητήριοι μοχλοί, όμως, οποιασδήποτε εκπαιδευτικής καινοτομίας, αλλά και κυριότεροι φορείς της διδακτικής πράξης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι παιδαγωγικές θεωρίες, οι επίσημες νομοθετικές ρυθμίσεις ή οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι βεβαίως απαραίτητες, αλλά δεν μπορούν να ευοδώσουν, αν δεν τύχουν της έμπρακτης στήριξης των εκπαιδευτικών. Καθίσταται, λοιπόν, σαφής η ανάγκη εστίασης της προσοχής στον εκπαιδευτικό, καθώς εκείνος με τη διδακτική-παιδαγωγική ετοιμότητα και τις στάσεις του μπορεί να ανοίξει το δρόμο των δυσλεκτικών μαθητών προς τη μάθηση και διδακτική ισοτιμία και να γίνει εγγυητής μια ποιοτικής συνεκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ως οι δύο βασικοί παράγοντες, που καθορίζουν την ποιότητα της συνεκπαίδευσης των δυσλεκτικών μαθητών επιλέχτηκαν η εκπαιδευτική ετοιμότητα (Τρίκου, 2012) και οι στάσεις (Avramidis & Norwich, 2002· Kniveton, 2004) των φιλολόγων καθηγητών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς

δυσλεξία. Πιο αναλυτικά, η εκπαιδευτική ετοιμότητα του συγκεκριμένου καθηγητικού κλάδου καθορίζεται άμεσα από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται στον εντοπισμό των μαθητικών δυσλεκτικών συμπεριφορών (Watson & Bond, 2007), και από τις υιοθετούμενες εκ μέρους του εκπαιδευτικές πρακτικές (deBettencourt, 1999· Σούλης, 2002). Οι δύο αυτοί διαμορφωτικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής ετοιμότητας θεωρείται ότι επηρεάζονται από την επιμόρφωση-κατάρτιση των φιλόλογων (Norman, Caseau & Stefanich, 1998) και τη συνεργασία τους με τη διεπιστημονική ομάδα (Μαρκουλάκη, 2011· Μπιλανάκη & Τραγούλια, 2011). Ομοίως, όπως παρουσιάζεται και στη σχηματική απεικόνιση (Σχήμα 1), οι στάσεις του φιλολογικού κλάδου διαμορφώνονται κυρίως από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι κατά την εφαρμογή της συνεκπαιδευτικής διδασκαλίας (Μάτσιου & Φιλιππάτου, 2014· Τάφα, 1998), αλλά και από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Cassimos, Polychronopoulou, Tripsianis & Syriopoulou-Delli, 2015· Engstrand & Roll-Pettersson, 2012· Finke, McNaughton & Drager, 2009· Horrocks, White & Roberts, 2008· Kasa-Hendrickson & Kluth, 2005· Μάτσιου & Φιλιππάτου, 2014· Weller, 2012· Wilkerson, 2012).



Σχήμα 1. Θεωρητικό πλαίσιο ετοιμότητας και στάσεων για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία

1.3 ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.3.1 Από την ειδική εκπαίδευση στη συνεκπαίδευση

Ο όρος «ειδική εκπαίδευση» άρχισε να χρησιμοποιείται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οπότε και καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση (Πατσιδου, 2010· Στασινός, 2013). Συνέπεια της θεσμοθέτησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν η ανάδυση ποικίλων εκπαιδευτικών δυσκολιών, τις οποίες τα σχολεία βρέθηκαν απροετοίμαστα να αντιμετωπίσουν, καθώς ως εκείνη τη χρονική στιγμή δεν ήταν εμφανείς λόγω των μειωμένων απαιτήσεων για μάθηση (Τζουριάδου, 2000). Έτσι, σύμφωνα με τον Skrtic (1991), η ειδική εκπαίδευση δημιουργήθηκε λόγω της αποτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος να εκπαιδεύσει κάποιους μαθητές και της πρόθεσης συγκάλυψης αυτής της αδυναμίας του πίσω από την υποτιθέμενη δημοκρατικότητα των νεοϊδρυθέντων ειδικών σχολείων.

Οι ρίζες της φιλοσοφίας της ειδικής εκπαίδευσης ανάγονται στο ιατρικό μοντέλο, κατά το οποίο, το πρόβλημα της αποτυχίας των γενικών σχολείων στο να παρέχουν εκπαίδευση στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χρεώνεται στον ίδιο τον μαθητή, αντιμετωπίζοντάς τον ως ασθενή που χρήζει της κατάλληλης θεραπείας. Το κατάλληλο, ωστόσο, θεραπευτικό πλαίσιο κάθε μορφής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στα ειδικά σχολεία, αποφασιζόταν από τους ειδικούς, χωρίς τη συμμετοχή των γονέων και των ίδιων των ατόμων που θεωρούνταν ως να έχουν ειδικές ανάγκες (Reiter, 2000).

Ως εκ του αποτελέσματος της ίδρυσης των ειδικών σχολείων, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποκλειόταν από τα σχολεία της γειτονιάς του και παραπεμπόταν σε αυτά (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996a).

Εκεί οι μαθητές διδάσκονταν από ειδικούς παιδαγωγούς, εξειδικευμένους σε συγκεκριμένα θέματα ειδικών αναγκών, και αναπτύσσονταν ατομικά προγράμματα για κάθε παιδί. Τα εν λόγω, όμως, εκπαιδευτικά ιδρύματα υποστηρίζεται ότι ήταν σχολεία δεύτερης κατηγορίας που έκαναν χρήση ατελών μεθόδων, με την επιδίωξη να επιτύχουν περιορισμένης αξίας στόχους (Ιερωνυμάκη & Τσέκου, 2008). Επιπροσθέτως, συντελούσαν στην αναπαραγωγή της έννοιας της διαφορετικότητας, των κοινωνικών προκαταλήψεων και του στιγματισμού, καθώς και στην κατηγοριοποίηση και ομαδοποίηση αυτών των μαθητών, ανάλογα με τον τρόπο που η εκάστοτε κοινωνία αντιλαμβανόταν τις ειδικές τους ανάγκες (Ηλιάδου, 2015). Τέλος, αποτελούσαν ανασχετικό παράγοντα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών τους, καθώς δεν παρουσίαζαν συνθετική ποικιλία και συνεπώς, δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματική κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α).

Με την πάροδο των χρόνων, οι διάφορες διακηρύξεις, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Γενική Συνέλευση Ηνωμένων Εθνών, 1948), καθώς και οι ολοένα αυξανόμενες φωνές σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες στα παιδιά συνέβαλαν στην ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και την αντίδρασή της για τη διαφορετική εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο αναλυτικά, η παρατηρούμενη εκπαιδευτική στασιμότητα των φοιτώντων στα ειδικά σχολεία, έθεσε την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης τους υπό αμφισβήτηση (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000· Σούλης, 2002). Ταυτοχρόνως, οι γονείς, μέσω των οργανώσεων τους, έγιναν διεκδικητές του δικαιώματος των παιδιών τους σε μια ποιοτικότερη εκπαίδευση. Στο πλάι τους τάχθηκε και πληθώρα ερευνητών που υπογράμμιζαν τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαζί με τους ομηλίκους τους στο γενικό σχολείο (Karagiannis et al., 1996a). Σημαντικές διακηρύξεις που αντικατόπτριζαν αυτή την εκπαιδευτική

επιστημονική αλλαγή είναι η επονομαζόμενη έκθεση Warnock Report (DES, 1978) και το Educational Act (DES, 1981).

Η σημειωθείσα αλλαγή σε επίπεδο τόσο κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων όσο και εκπαιδευτικής φιλοσοφίας είχε ως αποτέλεσμα την αντικατάσταση του όρου «ειδική εκπαίδευση» με τον όρο «ένταξη» (integration) και τη μετάβαση των μαθητών από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της ένταξης (Τάφα, 1997). Παράλληλα, υιοθετήθηκε η νεοεμφανιζόμενη Παιδαγωγική της Ένταξης, που είχε ως σκοπό τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης και συμβίωσης μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998· Σούλης, 2002).

Ως επακόλουθο αυτής της πρώτης προσπάθειας προσέγγισης της Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης, αρχικά στα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν αυτόνομες ειδικές μονάδες ή ειδικές τάξεις και παράλληλες τάξεις ή τμήματα παράλληλης στήριξης στον χώρο του συνηθισμένου σχολείου, όπου τα παιδιά με ανεπάρκειες διδάσκονταν από εξειδικευμένους σε θέματα ειδικών αναγκών παιδαγωγούς, παρακολουθούσαν το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα και δέχονταν εξατομικευμένα ειδικά προγράμματα, αλληλεπιδρώντας, ωστόσο, κοινωνικά με τους φοιτώντες στα κανονικά σχολεία συμμαθητές τους (Στασινός, 2013).

Η Παιδαγωγική της Ένταξης, όπως ήταν φυσικό, καταδικάστηκε σε πλήρη αποτυχία, καθώς αποτέλεσε μια μικρογραφία του ειδικού σχολείου μέσα στο χώρο του γενικού σχολείου. Συνεπώς, προέκυψαν τα ίδια αποτελέσματα με την προγενέστερη διδασκαλία των εν λόγω παιδιών σε ένα εντελώς ξεχωριστό σχολικό περιβάλλον, εφόσον πάλι απομακρύνονταν από τη γενική τάξη, περιθωριοποιούνταν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και στιγματίζονταν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των γενικών σχολείων δεν ήταν έτοιμοι να δεχτούν τους μαθητές αυτούς, δεν επικρατούσαν οι κατάλληλες ενταξιακές συνθήκες στα σχολεία, αλλά και δεν υπήρξε η σωστή

θεωρητική και πρακτική προετοιμασία προς αυτή την κατεύθυνση (Αγγελίδης, 2015α· Ainscow, 1997α· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β).

Το στάδιο που ακολούθησε την απλή ένταξη των μαθητών από τα ειδικά στα γενικά σχολεία, ήταν αυτό της ενσωμάτωσης (mainstreaming), η οποία υποδηλώνει όχι μόνο την ευρύτερη αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στο σχολικό κοινωνικό σύνολο, αλλά και την ενεργή παρουσία τους στα γενικά σχολεία και τις γενικές τάξεις. Έτσι, η ενσωμάτωση είναι το πρώτο στάδιο κατά το οποίο τα εν λόγω παιδιά θεωρούνται ισάξια με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και γι' αυτό εντάσσονταν σταδιακά μέσα στις γενικές τάξεις. Όσον αφορά στη διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών, αυτή λαμβάνει χώρα είτε μέσα στη συνηθισμένη τάξη με μερική απόσυρση τους κάποιες ώρες της σχολικής ημέρας για επιπλέον στήριξη από ειδικούς εκπαιδευτικούς είτε σε ειδικές μονάδες ή σε ξεχωριστές τάξεις, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ηλιάδου, 2015).

Κατά την εφαρμογή της, η ενσωμάτωση συνάντησε πλήθος εμποδίων και δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Έτσι, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν ειδικές ανάγκες, επέστρεψε στις ειδικές τάξεις (Korinek, McLaughlin-Laycock & Walter-Thomas, 1995). Η αποτυχία της ενσωμάτωσης οφειλόταν αφενός σε διοικητικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα την από διαφορετικές υπηρεσίες χρηματοδότηση και διοίκηση της γενικής και η ειδικής εκπαίδευσης, και αφετέρου στο συνεχιζόμενο στιγματισμό και την περιθωριοποίηση που υφίσταντο οι μαθητές οι οποίοι λάμβαναν ειδική εκπαίδευση εντός της γενικής σχολικής μονάδας (Τζουριάδου, 1995).

Συμπερασματικά, τόσο η ένταξη όσο και η ενσωμάτωση προέβαλαν την πεποίθηση ότι η συνύπαρξη μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θα δρούσε βοηθητικά στη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών αυτών και στον ενστερνισμό

προτύπων και εμπειριών που θα υποβοηθούσαν την κοινωνική τους ανάπτυξη (Antia, Stinson & Gaustad, 2004). Ωστόσο, ήταν συχνές οι ερευνητικές φωνές που υποστήριζαν πως η επιβολή των ίδιων πολιτιστικών προτύπων, χωρίς τον σύγχρονο συνυπολογισμό των διαφορετικών μαθητικών αναγκών και δυνατοτήτων, δεν υπηρετεί τους σκοπούς της ένταξης και της ενσωμάτωσης, αλλά έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Σούλης, 2002). Άλλωστε, η ύπαρξη και μόνο του πρώτου συνθετικού «εν» και στους δύο όρους υποδηλώνει περιθωριοποίηση, καθώς υπονοείται ότι το παιδί που εντάσσεται ή ενσωματώνεται σε κάποιο σχολικό σύνολο, προηγουμένως δεν γινόταν δεκτό σε αυτό (Αγγελίδης, 2015α). Πράγματι, τα ενταξιακά προγράμματα και τα προγράμματα ενσωμάτωσης που έλαβαν χώρα για μια εικοσαετία στις Η.Π.Α, στην Ευρώπη και στην Αυστραλία επιβεβαίωσαν την περιθωριοποίηση των εν λόγω μαθητών μέσα στο ίδιο τους το σχολικό περιβάλλον. Χαρακτηριστική ήταν η συχνή μη αποδοχή των παιδιών που θεωρούνταν ως να έχουν ειδικές ανάγκες, από τους συμμαθητές τους, οι οποίοι δεν κατανοούσαν τον λόγο και το όφελος μιας σχολικής συνύπαρξης μαζί τους (Σούλης, 2002). Αιτία, λοιπόν, της αποτυχίας τόσο της ένταξης όσο και της ενσωμάτωσης ήταν ότι αρκέστηκαν στη φυσική μετακίνηση των μαθητών από τα ειδικά σχολεία στα γενικά¹ ή από τις ειδικές τάξεις στις γενικές, χωρίς να μεριμνήσουν για την ουσιώδη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σχολικό γίγνεσθαι (Γενά, 1997).

Μετά την αποτυχία παροχής ισάξιας εκπαίδευσης προς όλους τους μαθητές της ειδικής εκπαίδευσης, της ένταξης και της ενσωμάτωσης, κατά τη δεκαετία του 1990 εμφανίζεται -και συνεχίζει να προωθείται μέχρι σήμερα- μια νέα εκπαιδευτική τάση, που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως «inclusion», όρος που αποδίδεται τις περισσότερες φορές στην ελληνική ως συνεκπαίδευση (Πατσίδου, 2010). Σταθμό για

¹ Για την πληρέστερη κατανόηση του αναγνώστη, πρέπει να επισημανθεί ότι, κατά την πρακτική της ένταξης και της ενσωμάτωσης, στο γενικό σχολείο δεν μετέβαιναν όλα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν η αναπηρία ήταν τέτοια, ώστε να θεωρείται ότι χρήζει ειδικής εκπαίδευσης σε καταλλήλως εκπαιδευτικά διαμορφωμένο χώρο, οι ειδικοί πρότειναν, αφού ζητούσαν τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, τα ειδικά σχολεία ως τα καταλληλότερα για τις ανάγκες των εν λόγω παιδιών (Yoshida & Ketzenberger, 2000).

την προώθηση της αποτέλεσε η υπογραφή της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα στην Ισπανία το 1994 με πρωτοβουλία της UNESCO, όπου υπογραμμίστηκε η ανάγκη ύπαρξης ενός σχολείου για όλους τους μαθητές με τις απαραίτητες κυβερνητικές, διοικητικές, εκπαιδευτικές και διδακτικές διαφοροποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή (UNESCO, 1994).

Η νέα αυτή εκπαιδευτική φιλοσοφία εκφράστηκε μέσα από πληθώρα επίσημων εγγράφων και Διακηρύξεων. Έτσι, ενδεικτικά, στην Κυβερνητική Πράσινη Βίβλος της Μ. Βρετανίας τονίζεται ότι:

...τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει, όπου αυτό είναι δυνατό, να λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους σε ένα κανονικό σχολείο, αλλά ακόμη [...] αυτά πρέπει να συμμετέχουν πλήρως με τους συμμαθητές τους στο αναλυτικό πρόγραμμα (DfEE, 1997, σ.44),

ενώ στο «Open File on Inclusive Education» της UNESCO (2001) τονίζεται η ανάγκη μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που θα υποστηρίζει και θα προάγει τη διαφορετικότητα ανάμεσα στους μαθητές.

Όπως, λοιπόν, διαφαίνεται, η συνεκπαίδευση αφορά σε μια πλήρως συμμετοχική εκπαίδευση που απευθύνεται ισότιμα στον καθένα και σε όλους τους μαθητές, σε αντίθεση με την ένταξη και την ενσωμάτωση στις οποίες γίνεται λόγος μόνο για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προγενέστερα φοιτούσαν σε ειδικές μονάδες και για τα οποία εμμέσως εκφράζονται συναισθήματα ανοχής. Επιπλέον, η συνεκπαίδευση δεν σκοπεύει στην αφομοίωση των εν λόγω παιδιών στο υπάρχον εκπαιδευτικό και σχολικό σύστημα, αλλά στην τελεσφόρα προσαρμογή του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει, στις προσωπικές ανάγκες όλων των μαθητών (Sebba & Ainscow, 1996). Πέραν, όμως, τούτων, η κυριότερη διαφορά της με τις προγενέστερές της πρακτικές είναι ότι ενώ οι τελευταίες εστιάζουν στο «πού» της εκπαίδευσης, η συνεκπαίδευση ενδιαφέρεται για την ποιότητα της (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007· Cook, 2004· Στασινός, 2013), σεβόμενη,

προβάλλοντας και υπηρετώντας τη διαφορετικότητα σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

1.3.2 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Συνεκπαίδευση»

Προτού ακόμη επιχειρηθεί ο εννοιολογικός ορισμός της «συνεκπαίδευσης», κρίθηκαν αναγκαίες κάποιες διευκρινιστικές επισημάνσεις. Ο όρος «inclusion», ο οποίος προέρχεται από το λατινικό ρήμα «includo», που σημαίνει «συμπεριλαμβάνω» (Πατσίδου, 2010), αποτελεί τον πρωτότυπο αγγλικό όρο που εξέφραζε την νέα εκπαιδευτική πρακτική της συνεκπαίδευσης. Ο εν λόγω όρος έχει λάβει πληθώρα ελληνικών αποδόσεων, όπως αποτυπώνεται στην εγχώρια βιβλιογραφία, οι οποίες διεκδικούν και τη θέση της ορθότερης εννοιολογικής προσέγγισής του, προβάλλοντας διαφορετικά ετυμολογικά και σημασιολογικά επιχειρήματα η κάθε μία. Έτσι, για τον ίδιο όρο χρησιμοποιούνται οι αποδόσεις «συνεκπαίδευση» (Αντωνιάδη, 2009· Γεωργιάδη, Κουρκούτας & Καλύβα, 2007· Πατσίδου, 2010), «ισότιμη συνεκπαίδευση» (Ημέλου, 2011· Χαρούπιας, 1997), «συμμετοχική εκπαίδευση» (Κόλλιας, 2013), «εκπαίδευση για όλους», «εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους» (Αντωνιάδη, 2009), «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β), «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου-Αυλίδου, 2006· Στασινός, 2013) και «ολική εκπαίδευση» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β· Στασινός, 2013).

Στην ερευνητική οπτική της παρούσας εργασίας, ωστόσο, κρίθηκε ότι συνταιριάζει καλύτερα ο όρος «συνεκπαίδευση», καθώς εστιάζει περισσότερο στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να παρέχουν ταυτόχρονες ισότιμες διδακτικές και μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές με δυσλεξία, κατά την εκπαίδευσή τους μέσα στη γενική τάξη μαζί με τους συμμαθητές τους. Εν αντιθέσει, όροι, όπως «συμπεριληπτική εκπαίδευση», «εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους» ή «εκπαίδευση του μη

αποκλεισμού» θεωρήθηκαν ότι αναφέρονται περισσότερο στην ευρύτερη εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών και ότι περιλαμβάνουν διευρυμένες κατηγορίες μαθητών, όπως για παράδειγμα αλλόγλωσσους μαθητές, χωρίς να περιορίζουν το εύρος τους σε μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, η ερευνήτρια δεν υιοθέτησε τη χρήση του όρου «ισότιμη συνεκπαίδευση» έναντι της «συνεκπαίδευσης», καθώς πρώτον, ο όρος «συνεκπαίδευση» χρησιμοποιείται συχνότερα στην βιβλιογραφία ως απόδοση του όρου «inclusion» και δεύτερον, η εκπαιδευτική ισοτιμία όλων των μαθητών -εξ ου και η προσθήκη του επιθέτου «ισότιμη»-, θεωρήθηκε ότι εμπεριέχεται ήδη στην έννοια της «συνεκπαίδευσης». Παρόλα αυτά, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η προτίμηση στον όρο «συνεκπαίδευση» δεν αναιρεί το γεγονός πως όλοι οι παραπάνω ελληνικοί όροι, πέραν των αμυδρών διαφορών τους, είναι στενά σημασιολογικά συνδεδεμένοι και αναφέρονται στην ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία.

Επιπροσθέτως, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρήθηκε η χρήση των όρων «ένταξη» και «ενσωμάτωση» σε ελληνικά νομοθετικά και εκπαιδευτικά κείμενα ως αποδόσεις του όρου «inclusion» και ως συνωνύμων της «συνεκπαίδευσης». Η ερευνήτρια θεώρησε ότι οι εν λόγω μεταφράσεις στερούνται θεωρητικής και επιστημονικής βάσης και δεν τις συμπεριέλαβε στις προαναφερθείσες ελληνικές μεταγραφές του αγγλικού όρου. Ακόμα και αν ο όρος «inclusion» δεν ανταποκρίνεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, και επομένως, η άκριτη χρήση του στην ελληνική βιβλιογραφία πιθανόν να προκαλεί σύγχυση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004β), αυτό δεν δίνει το *a priori* δικαίωμα της μετάφρασής του στην ελληνική με τους όρους «ένταξη» και «ενσωμάτωση», καθώς είναι καταγεγραμμένος ο σαφής εννοιολογικός και θεωρητικός διαχωρισμός των τριών ορολογιών. Επομένως, η ασαφής συνώνυμη χρήση των όρων «συνεκπαίδευση», «ένταξη» και «ενσωμάτωση» αποτελεί πλήρη κατάργηση της ιδεολογικής τους βάσης και διαστρέβλωση του περιεχομένου τους. Συγχρόνως, η

άκριτη αναπαραγωγή των εν λόγω κενών περιεχομένου όρων προκαλεί σύγχυση στους μελετητές αυτών των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, δρα ανασχετικά προς τη συμπεριληπτική διαμόρφωση των στάσεων και απόψεων της κοινωνίας και εμποδίζει τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη φιλοσοφία και τις αρχές της συνεκπαίδευσης.

Ένας σαφής ορισμός της συνεκπαίδευσης δεν είναι εφικτός, καθώς η έννοιά της προσεγγίζεται συνεχώς από διαφορετικές προοπτικές. Ακόμα, όμως, και αυτή η έλλειψη ορισμού της, συμβαδίζει με τον πυρήνα της φιλοσοφίας της: τη μη θέσπιση ορίων στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών και τον μη αποκλεισμό οποιασδήποτε μαθητικής ομάδας που τυχόν απειλείται με περιθωριοποίηση. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ωστόσο, στην προσπάθεια μια ευρείας μορφής ορισμού της, πολύ συχνά παρατηρείται η συνύφανση της συνεκπαίδευσης με διάφορες φιλοσοφίες, όπως αυτές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (human rights), της κοινωνικής δικαιοσύνης (social justice), της ισότητας (equality) και του σεβασμού προς οποιαδήποτε μορφή διαφορετικότητας (respect for diversity) (Ηλιάδου, 2015).

Σύμφωνα με τους Sebba και Ainscow (1996), η συνεκπαίδευση είναι η διαδικασία που ακολουθείται στην προσπάθεια του σχολείου να καλύψει επιτυχώς τις μαθητικές ανάγκες, μέσω της πολιτικής και πρακτικής αναδιοργάνωσής του. Οι Dyson και Millward (2000) τονίζουν ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί περισσότερο μια αέναη διαδικασία ανταπόκρισης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών παρά έναν απλό σχολικό στόχο. Ομοίως, η ιδιότητα της αδιάλειπτης διαδικασίας της συνεκπαίδευσης υπογραμμίζεται και από τους Angelides, Styliani και Gibbs (2006). Επομένως, η συνεκπαίδευση επιδίδεται σε μια διαρκή αναζήτηση περιθωριοποιημένων παιδιών, ώστε να τους παράσχει ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση.

Την έννοια της διαδικασίας ως χαρακτηριστικού της συνεκπαίδευσης διατηρούν και οι Strully και Strully (1996), προσδίδοντάς της, ωστόσο, τη χροιά της εκπαιδευτικής

και κοινωνικής ολοκλήρωσης. Πιο αναλυτικά, κατά την άποψή τους, η συνεκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπεί στην αμοιβαία προσέγγιση των μαθητών, ώστε να κατακτήσουν μαζί τη μάθηση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αναγνώριση των μοναδικών χαρισμάτων των ιδίων, αλλά και των άλλων, τόσο σε σχολικό όσο και σε μεταγενέστερο κοινωνικό επίπεδο. Κάτω από αυτές τις εκπαιδευτικές συνθήκες, τα παιδιά που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, γίνονται ενεργά μέλη της τάξης, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Farrell, 2000). Πέρα, λοιπόν, από τη συνεκπαίδευση ως μια μέθοδο εκπαίδευσης κατάλληλη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενυπάρχει σε αυτήν η ολοκληρωτική αποδοχή των ιδιαίτερων γνωρισμάτων κάθε μαθητή και η αναγνώριση της ατομικής του αξίας. Με άλλα λόγια, η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα τρόπο σκέψης και δράσης (Brown & Shearer, 2004), ενώ σχετίζεται με την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημοκρατία (Booth & Ainscow, 1998).

Γενικότερα, η συνεκπαίδευση προάγει την παρουσία όλων των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους, τη συμμετοχή τους στη διδασκαλία, την ακαδημαϊκή τους επιτυχία, καθώς και την κοινωνική συμπερίληψη και τη μείωση του αποκλεισμού από το κοινωνικό σύνολο του σχολείου (Booth & Ainscow, 2002). Παράλληλα, η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία, σύμφωνα με τους Αραβανή και Αγγελίδη (2006), προωθεί την ενεργητική εμπλοκή όλων των σχετιζομένων με αυτήν, δηλαδή των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών, κ.τ.λ.

Εν κατακλείδι, κοινό σημείο όλων των αποπειρών ορισμού της συνεκπαίδευσης αποτελεί ότι η εν λόγω εκπαιδευτική προσέγγιση αναφέρεται στην ισότιμη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στις κοινές σχολικές τάξεις των συνηθισμένων σχολείων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων (Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1998).

1.3.3 Αρχές της συνεκπαίδευσης

Οι βασικότερες αρχές της συνεκπαίδευσης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Ο κάθε μαθητής που θεωρείται ως να έχει ειδικές ανάγκες, έχει το δικαίωμα να φοιτά στη γενική τάξη του σχολείου της γειτονιάς του.
- Ο κάθε μαθητής που θεωρείται ως να έχει ειδικές ανάγκες, δικαιούται σεβασμού της προσωπικότητάς του και ευκαιριών αύξησης της συμμετοχής του στις σχολικές δραστηριότητες, με σκοπό τη μείωση της περιθωριοποίησής του .
- Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην μαθητοκεντρική διδασκαλία και στην εξατομικευμένη μάθηση.
- Το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί την κουλτούρα της διαφορετικότητας, ώστε να ενθαρρύνει την αποδοχή, τη συνύπαρξη και τη συνεργασία όλων των διαφορετικών στοιχείων που συναποτελούν το μαθητικό «ψηφιδωτό» μιας σχολικής μονάδας (Mastropieri & Scruggs, 2001· Norwich, 2000).
- Το σχολείο οφείλει να μεριμνήσει για τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής τόσο προς βοήθεια της άσκησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών όσο και προς όφελος της μαθησιακής κατάκτησης εκ μέρους των μαθητών.
- Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αποδεχτούν ότι η συνεκπαίδευση επικουρεί τη μελλοντική κοινωνική ένταξη των παιδιών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες (Mastropieri & Scruggs, 2001).

1.3.4 Μοντέλα συνεκπαίδευσης

Παρόλο που στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί ποικίλα συνεκπαιδευτικά εφαρμοστικά μοντέλα, ο Norwich (2000) προβάλλει τέσσερα (4) ως τα πιο βασικά:

- 1) **Μοντέλο της πλήρους συνεκπαίδευσης (full inclusion):** Στο μοντέλο αυτό οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν γίνονται δέκτες καμίας υποστηρικτικής βοήθειας και δεν τους παρέχεται κανενός είδους ειδικής εκπαίδευσης, καθώς το εκπαιδευτικό-διδασκτικό περιβάλλον της γενικής τάξης θεωρείται ως το καταλληλότερο για όλα τα παιδιά. Συνεπώς, δεν υφίστανται επιμέρους θεσμικές ή νομικές ρυθμίσεις για τους εν λόγω μαθητές.
- 2) **Μοντέλο της συμμετοχής στην ίδια τάξη (focus on participating in the same place):** Κατά τη εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου κρίνεται αναγκαία η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας από ειδικό παιδαγωγό είτε εντός της συνηθισμένης σχολικής τάξης είτε εκτός, σε ειδικές τάξεις υποστήριξης (recourse rooms). Όσον αφορά στην παρεχόμενη βοήθεια, αυτή δύναται να προέρχεται και από ψυχολόγους ή άλλους ειδικούς. Επιπλέον, υπάρχει ειδική νομοθεσία και προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να ανταποκρίνεται στις αδυναμίες και στις δυσκολίες των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ειδική εκπαίδευση εντάσσεται στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης.
- 3) **Μοντέλο της επικέντρωσης στις ατομικές ανάγκες (focus on individual needs):** Το μοντέλο αυτό αποδέχεται τη φοίτηση των παιδιών σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις για περιορισμένο χρονικό διάστημα, εφόσον οι μαθητές αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες και αδυνατούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης ή η φοίτησή τους στη γενική τάξη έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή πορεία και την κοινωνική συμπεριφορά των συμμαθητών τους. Ο απαιτούμενος χρόνος φοίτησής τους στις ειδικές μονάδες καθορίζεται μετά από συστηματική αξιολόγηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης τους και προσδιορισμό των ατομικών τους αναγκών.
- 4) **Περιοριστικό μοντέλο συνεκπαίδευσης (choice limited inclusion):** Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση σε ειδικές μονάδες είναι βοηθητική

για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, κυρίως λόγω της ένταξής τους σε οικεία περιβάλλοντα που δεν προβάλλουν τη διαφορετικότητα, και της συναναστροφής τους με παιδιά παρόμοιων ιδιαιτεροτήτων. Συγχρόνως, ωστόσο, αναγνωρίζει, το δικαίωμα φοίτησης των εν λόγω μαθητών στο γενικό σχολείο, καθώς η αλληλεπίδραση με παιδιά χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δρα βοηθητικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη. Στην τελική απόφαση σχετικά με το ποιο σχολικό περιβάλλον είναι καταλληλότερο για κάθε μαθητή, συμμετέχουν τόσο το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου όσο και οι γονείς.

Όπως εμφατικά σημειώνει ο Norwich (2000) κάθε μοντέλο έχει τα θετικά και τα αρνητικά του σημεία. Στο πρώτο μοντέλο τα παιδιά τοποθετούνται στη γενική τάξη, χωρίς να ζητείται η σύμφωνη γονική γνώμη, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής σε αυτή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης και χωρίς να υπάρχει ειδική νομοθετική ρύθμιση προς διασφάλιση των δικαιωμάτων τους. Επομένως, ελλείψει υποστήριξης από ειδικούς και καταλλήλως διαμορφωμένων αναλυτικών προγραμμάτων, ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να ανταποκριθεί ταυτόχρονα και στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών και στην ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού της τάξης (Kavale & Mostert, 2004). Αντίθετα, όπως συνεχίζει ο Norwich (2000), το δεύτερο μοντέλο φαίνεται να επιτυγχάνει περισσότερο στην προσέγγιση των αναγκών των εν λόγω μαθητών, προωθώντας την παροχή ειδικής υποστηρικτικής βοήθειας εντός της γενικής εκπαίδευσης. Εν τούτοις, τοποθετεί όλους τους μαθητές στη γενική τάξη, χωρίς να επιζητά τη συναίνεση των γονιών των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Τέλος, στο τρίτο και τέταρτο μοντέλο, ενυπάρχει ο κίνδυνος η παραμονή των παιδιών σε ειδικά σχολεία να λειτουργήσει επιβαρυντικά στη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους.

1.3.5 Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης

Η εφαρμοστική επιτυχία της συνεκπαίδευσης, προϋποθέτει μια σειρά δομικών αλλαγών τόσο στη λειτουργία του σχολείου όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος (Σούλης, 2002). Έτσι, είναι αναγκαίο προς διευκόλυνση της εφαρμογής της και προς όφελος των συνεκπαιδευομένων μαθητών να διασφαλιστούν οι αναγκαίες συνθήκες καταλληλότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Sebba & Ainscow, 1996).

Πρώτη και βασικότερη προϋπόθεση για την προώθηση της συνεκπαίδευσης, είναι η διαμόρφωση των σχολικών μονάδων, ώστε να είναι έτοιμες να υποδεχθούν και να εκπαιδεύσουν ισότιμα όλους τους μαθητές με τυχόν ιδιαιτερότητες. Καταρχάς, είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο, για να καταστεί το φυσικό του περιβάλλον προσβάσιμο για τους μαθητές με φυσική ανεπάρκεια ή προβλήματα υγείας, αλλά και να υποστηριχθεί η διδασκαλία με τα ανάλογα εποπτικά μέσα και εξοπλισμό (Ainscow, 1999· Barton, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Jakupcak, 1998). Επιπλέον, είναι αναγκαία η επάνδρωση των σχολείων γενικής εκπαίδευσης με ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και η νομοθετική κατοχύρωση με ειδικές ρυθμίσεις της έννοιας της επαρκούς σχολικής φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Barton, 2004· Kyriazopoulou & Weber, 2009). Επίσης, η πολιτεία οφείλει να υιοθετήσει πρόσθετα μέτρα στους σχετιζομένους με την υγεία, την κοινωνική πρόνοια και την επαγγελματική κατάρτιση φορείς (Σούλης, 2002). Η εφαρμογή, ωστόσο, όλων των ανωτέρω μέτρων απαιτεί από την πλευρά του κράτους παροχή επαρκούς χρηματοδότησης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009· Lipsky & Gartner, 1996· Norwich, 2000· Σούλης, 2002).

Λέξη κλειδί και προαπαιτούμενο της συνεκπαίδευσης αποτελεί η συνεργασία. Μορφές συνεργασίες απαραίτητες κατά τη συνεκπαίδευση είναι οι ακόλουθες:

- **Η συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και την κοινότητα:**

Ένας φιλικός προς τη συνεκπαίδευση διευθυντής κατανοεί το τοπικό συγκείμενο και όντας εφευρετικός, διαμορφώνει ανάλογα τις στρατηγικές ηγεσίας. Επιπλέον, είναι ασκημένος στη συνεκπαιδευτική φιλοσοφία, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, τις συνδιδασκαλίες και τη διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, προωθεί την κατανεμημένη ηγεσία, διαμορφώνει τη συνεργατική σχολική κουλτούρα, και εμπλέκει τους γονείς και την κοινότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αγγελίδης, 2011· Angelides, Antoniou & Charalambous, 2010). Άλλωστε, οι αξίες και οι πεποιθήσεις του, καθώς και ο δημοκρατικός τρόπος άσκησης της σχολικής διοίκησης ευνοούν την ανάπτυξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού, την άρση τυχόν φόβων, στερεοτύπων ή προκαταλήψεων απέναντι στους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες (Saleh, 1997), καθώς και την καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργατικής αρμονίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής (Valeo, 2008).

- **Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού:** Για την πληρέστερη κατανόηση και υπηρετήση των ιδιαίτερων μαθητικών αναγκών, αλλά και για την επιτυχή εφαρμογή συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερης χρησιμότητας κρίνεται η στενή συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του Σχολικού Συμβούλου. Μέσω αυτής της συνεργασίας, ο διδάσκων λαμβάνει βοήθεια στο να επιλέξει ή να τροποποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας του και να επιτύχει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. (Πατσίδου-Ηλιάδου κ.ά., χ.χ.).

Ομοίως, αναγκαία είναι και η ανάπτυξη υποστηρικτικής και συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011·

Lipsky & Gartner, 1996). Έτσι, ο ειδικός παιδαγωγός δεν διδάσκει ατομικά τα παιδιά που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες, αλλά συνδιδάσκει στην τάξη με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, οι δύο εκπαιδευτικοί συνοργανώνουν το μάθημα, προσαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα στις μαθητικές ανάγκες, εφαρμόζοντας εξατομικευμένα διδακτικά προγράμματα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιλέγοντας ή διαμορφώνοντας τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών.

Πέραν από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης, εξίσου σημαντική κρίνεται και η συνεργασία τόσο των εκπαιδευτικών της ίδιας σχολικής μονάδας όσο και των εκπαιδευτικών των διαφόρων βαθμίδων εκπαίδευσης στις οποίες εισέρχεται το παιδί κατά τη μαθητική του πορεία (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011), ώστε να επιτευχθεί η πληρέστερη κατανόηση των ειδικών εκπαιδευτικών του αναγκών. Δύο πρακτικά παραδείγματα εκπαιδευτικών συνεργατικών μορφών με άμεσο αντίκτυπο στην βελτίωση της διδακτικής ή παιδαγωγικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, αποτελούν η συνεργατική έρευνα δράσης και ο «φίλος σύμβουλος». Κατά την πρώτη, αφού εντοπιστεί το πρόβλημα που επιζητά λύση, οι εκπαιδευτικοί, οργανωμένοι σε τριάδες, εναλλάσσουν μεταξύ τους τους ρόλους των παρατηρητών και του διδάσκοντα και, κατόπιν, συζητούν, εκφράζουν τα συμπεράσματά τους, αναστοχάζονται και οργανώνουν μαζί το επόμενο μάθημα (Angelides et al., 2010). Από την άλλη, ο «φίλος σύμβουλος» του εκπαιδευτικού, μπορεί να βρεθεί στο πρόσωπο ενός συναδέλφου εκπαιδευτικού ή ενός ακαδημαϊκού συνεργάτη, που, επίσης, παρατηρεί, εκφράζει την άποψή του, συμβουλεύει και προτείνει λύσεις σε πιθανά προβλήματα που προκύπτουν (Αγγελίδης, 2015β).

- **Η συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών με τα παιδιά:** Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να μιλήσει και να ακουστεί στις συζητήσεις για αλλαγές στην εκπαίδευση και στο σχολείο που φοιτά, αλλαγές που έχουν κύριο αντίκτυπο στο ίδιο. Η εστίαση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, λοιπόν, στις φωνές των μαθητών συντελεί στην καλύτερη κατανόηση τους, στη διάγνωση τυχόν προβλημάτων και στην παροχή βοήθειας προς επίλυση τους. Επιπλέον, είναι απαραίτητη η ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών σε σχολικά θέματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μάθουν τις αντιλήψεις τους για τις σχολικές εμπειρίες τους και κατ' επέκταση να βελτιωθεί το σχολείο σε σχέση με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Προκειμένου δε να εμπλακούν τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων για τα σχολικά θέματα, ακολουθείται συγκεκριμένη διαδικασία: συγκεντρώνεται με τη βοηθητική χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. συνέντευξη) η γνώμη των παιδιών γύρω από ένα θέμα και ακολούθως, αναλύονται αυτά τα δεδομένα. Ωστόσο, καθώς πολλές φορές τα παιδιά δεν μπορούν να εκφραστούν λεκτικά, προσφιλείς τεχνικές επικοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν η συνέντευξη μέσα από το σχέδιο, το μήνυμα σε μπουκάλι και οι ομάδες εστίασης (Αγγελίδης, 2011· Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Ακόμα και τα προβλήματα που τυχόν ανακύπτουν τόσο στο γενικότερο χώρο του σχολείου όσο και εντός της σχολικής τάξης, πρέπει να λύνονται συνεργατικά. Ο καθορισμός ορίων από κοινού με όλους τους μαθητές και η τήρηση των συμφωνημένων κανόνων, με την ταυτόχρονη παροχή από πλευράς διευθυντή και εκπαιδευτικών των κατάλληλων κινήτρων και αντικινήτρων, καθώς και η προώθηση της πρακτικής του αναστοχασμού σε περιπτώσεις εκδήλωσης αντιβαίνοντων προς τον κανονισμό συμπεριφορών, έχουν αποδειχτεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά μέσα στη μείωση της συχνότητας και της έντασης

των προβλημάτων που δημιουργούνται από τους μαθητές (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

- **Η συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών με τους γονείς:** Τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς. Έτσι, το σχολείο οργανώνει επιμορφωτικά προγράμματα, ώστε να βοηθήσει τους γονείς να γίνουν αρωγοί στην εκπαιδευτική προσπάθεια των παιδιών τους. Επίσης, οι γονείς προσκαλούνται σε σχολικές γιορτές ή εκδηλώσεις και επιδιώκεται η συμμετοχή τους σε σχολικές εκδρομές και επισκέψεις, ενώ ενθαρρύνονται να παίρνουν μέρος στα σχολικά συμβούλια και να έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη, μπορούν να παρευρίσκονται στην τάξη είτε ως παρατηρητές είτε ως εθελοντές-διδάσκοντες σε μαθήματα, όπως τα Οικοκυρικά ή την Επιστήμη (Angelides et al., 2010· Saleh, 1997). Άλλωστε, όπως προκύπτει και από την ερευνητική εργασία του Forlin (2001), όταν οι εκπαιδευτικοί συναντώνται με τους γονείς και επιτρέπουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε οι σχέσεις μεταξύ τους δεν συγκαταλέγονται στους στρεσογόνους παράγοντες της συνεκπαίδευσης.
- **Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας με το εξειδικευμένο ιατρικό προσωπικό και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.:** Η έννοια της μάθησης για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προϋποθέτει πρωτίστως την έγκαιρη και εξατομικευμένη διάγνωση κάθε μαθητή που πιθανώς χρήζει ειδικής εκπαιδευτικής μέριμνας. Κατά αυτό τον τρόπο, αναδύεται το προσωπικό προφίλ του κάθε παιδιού σε επίπεδο ελλειμμάτων και δυνατοτήτων και επιχειρείται ο σαφής προσδιορισμός του κατάλληλου μαθησιακού του περιβάλλον στο σχολείο (Στασινός, 2013). Για τον σκοπό αυτό, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία του σχολείου, αλλά και της οικογένειας, τόσο με το εξειδικευμένο ιατρικό προσωπικό που παρακολουθεί το παιδί, όσο και με τη διεπιστημονική

ομάδα των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011).

Εν συνεχεία, για την επιτυχή εφαρμογή της συνεκπαίδευσης είναι απαραίτητο να αναμορφωθεί και να επανασχεδιασθεί το αναλυτικό πρόγραμμα (Sapon-Shevin, 1990· Sebba & Ainscow, 1996), ώστε να διαθέτει εξατομικευμένους στόχους και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία (Lovey, 1998), δίνοντας στον εκπαιδευτικό της τάξης την ελευθερία να προσαρμόζει τη διδακτέα ύλη στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Επιπλέον, τίθενται ως βάση του σχεδιασμού του η ανάπτυξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών, ο εμπλουτισμός του μαθησιακού περιβάλλοντος με ερεθίσματα και η εξασφάλιση διδακτικού χρόνου για συζήτηση, ερωτήσεις και συνεργατική μάθηση (Armstrong, Belmont & Verillon, 2000). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, κάθε μαθητής, ανεξάρτητα από τυχόν γνωστικές, πολιτισμικές ή άλλες ιδιαιτερότητες, υποστηρίζεται εκπαιδευτικά και επιχειρείται ο περιορισμός των φαινομένων σχολικής απομάκρυνσης, περιθωριοποίησης, στιγματισμού και αρνητικών κοινωνικών αντιλήψεων (Καμπανέλλου, 2011). Άλλωστε, μόνο με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο μπορεί να καταστεί ικανό να εσωκλείει στους κόλπους του ισότιμα όλα τα παιδιά της γειτονίας διασφαλίζοντας τη σχολική παρουσία, συμμετοχή και επιτυχία τους (Barton, 1998· Luk, 2005).

Αναφορικά με τις διδακτικές μεθόδους, βασική διδακτική μέριμνα της συνεκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες, στις δυνατότητες, στις κλίσεις και στα ταλέντα του κάθε μαθητή. Όπως υποστηρίζει ο Σούλης (2002), τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύνανται να επιτύχουν τους ίδιους εκπαιδευτικούς στόχους με τους συμμαθητές τους, αρκεί να διαφοροποιηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας, η διδασκόμενη ύλη και οι εκπαιδευτικές

δραστηριότητες. Οι κύριες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, λοιπόν, που υιοθετούνται στις συνεκπαιδευτικές σχολικές τάξεις είναι:

- **Η συνεργατική διδασκαλία:** Οι εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε, συνεργάζονται με συναδέλφους εκπαιδευτικούς γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης, τον διευθυντή και άλλους επαγγελματίες, προκειμένου να βελτιώσουν τα παρεμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα και τις διδακτικές μεθόδους τους.
- **Εξατομικευμένη διδασκαλία:** Η εξατομικευμένη υποστήριξη συντελεί στη μαθητική πρόοδο όχι μόνο των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και των συμμαθητών τους, καθώς όλοι έχουν ανάγκη συστηματικής ατομικής καθοδήγησης. Στην περίπτωση των μαθητών που κρίνονται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, η διακριτική και ευέλικτη εξατομικευμένη βοήθεια συντελεί τόσο στην μαθησιακή τους πρόοδο όσο και στην παραμονή τους στη συνηθισμένη τάξη (Watkins, 2003).
- **Συνεργατική μάθηση:** Μέσα από τη συνεργασία των μαθητών και τις ομαδικές δραστηριότητες, υποβοηθείται η κατάκτηση της γνώσης. Όταν ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ανομοιογένεια στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα για τη δημιουργία μικτών μαθητικών ομάδων εργασίας (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011). Από την ομαδική μάθηση δεν επωφελούνται μόνο οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και οι τυπικής απόκλισης συμμαθητές τους, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν το 95% όσων διδάσκουν στους άλλους (Σαλβαράς, 2013). Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, κατά τη συνεκπαίδευση αποφεύγουν τη δασκαλοκεντρική και υιοθετούν μια παιδοκεντρική προσέγγιση, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά (Πατσίδου, 2010).

- **Διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης:** Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται μόνο μέσα στα σχολεία ή μέσω μόνο των σχολικών εγχειριδίων. Σε ένα μεγάλο βαθμό ή κατάκτηση της γνώσης εξαρτάται και από τα συγκείμενα με τα οποία αλληλεπιδρούν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή. Με τον όρο «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης» γίνεται αναφορά στα μαθησιακά περιβάλλοντα που βρίσκονται εκτός του παραδοσιακού σχολικού χώρου και μπορούν να αξιοποιηθούν, για να επιτευχθεί η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλα τα παιδιά και η μονιμότητα της προσληφθείσας γνώσης μέσω της σύνδεσής της με στόχους και γεγονότα της καθημερινής τους ζωής. Τέτοια περιβάλλοντα μάθησης μπορούν να αποτελέσουν χώροι, όπως μουσεία, πάρκα, ζωολογικοί κήποι κ.τ.λ.

Σε αυτά τα μαθησιακά περιβάλλοντα οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες, ενώ καλούνται να δώσουν λύσεις συνεργατικά σε πραγματικά προβλήματα, κάτι που δεν μπορεί να λάβει χώρα στις παραδοσιακές τάξεις. Επίσης, οι μαθητές δημιουργούν καινούργιες κοινωνικές ομάδες και έχουν ίσες ευκαιρίες στην ανάληψη ηγετικού ρόλου. Άλλωστε, ένας μαθητής, ο οποίος είναι ικανός στην τάξη δεν σημαίνει ότι θα είναι ίδιο ικανός στο συγκεκριμένο διαφοροποιημένο περιβάλλον μάθησης και αντίστροφα. Έτσι, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω της ανακάλυψης της γνώσης και όχι της απομνημόνευσής της, ασκούνται στη δια βίου μάθηση και αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτονομία, την οποία δύναται να μεταφέρουν στην εργασία τους και εντός της παραδοσιακής τάξης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν με επιτυχία στο διδακτικό συνεκπαιδευτικό τους έργο κρίνεται απαραίτητη και η συνεχής τους επιμόρφωση. Μόνον έτσι θα μπορέσουν να καταρτιστούν επαρκώς σε θεωρητικά και πρακτικά

ζητήματα αναφορικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές μαθητικές ανάγκες, αλλά και να υιοθετήσουν νέους τρόπους διαχείρισης των ανακυπτόντων προβλημάτων εντός της σχολικής τάξης (Gibb et al., 1997). Άλλωστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επιμόρφωση, εκφράζοντας την ανάγκη άμεσης σύνδεσής της με υπαρκτές περιπτώσεις παιδιών που φοιτούν στις τάξεις τους (Anderson et al., 2007· Center, Ward, Parlmenter & Nash, 1985). Για τον λόγο αυτό, η πολιτεία οφείλει να μεριμνήσει για την εξασφάλιση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων βασικής και μεταπτυχιακής επιμόρφωσης και ενδοϋπηρεσιακής εξειδίκευσης (Farrel, 2001· Flem & Keller, 2000).

Εξέχουσας σημαντικότητας παράγοντα προς μια αποτελεσματική συνεκπαίδευση αποτελούν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαιδευτική διαδικασία (Lindsay, 2007). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε ανομοιογενείς μαθητικές ομάδες, είναι απαραίτητη η ενημέρωση και η ευαισθητοποίησή τους γύρω από τις αξίες και της πρακτικές της συνεκπαίδευσης, καθώς και η υποστήριξη τους κατά την εφαρμογή της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μπορέσουν υιοθετήσουν και να στηρίξουν αυτή την εκπαιδευτική προσέγγιση (Barton, 2004).

Πέραν από τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα προγράμματα συνεκπαίδευσης, σημαντική είναι και στάση τόσο των ιδίων όσο και των υπόλοιπων μαθητών απέναντι στα ίδια τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, ο ενθουσιασμός και η πρόθυμη εκπαιδευτική διάθεση ανταπόκρισης στις ανάγκες κάθε μαθητή αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης. (Eleweke & Rodda, 2002· Rief & Heimburge, 1996). Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν και αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα και τις ατομικές διαφορές μέσα στην τάξη, επηρεάζει την προθυμία τους να ανταποκριθούν στις μαθητικές ανάγκες και

συνεπώς, και τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης (Watkins, 2003). Έτσι, ο θετικά διακείμενος προς τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, την παροχή σε αυτούς ισάξιών ευκαιριών μάθησης, αλλά και να συμβάλει στην καλλιέργεια αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και στην επίλυση προβλημάτων που πιθανώς να προκύψουν στις μεταξύ τους σχέσεις ή στις σχέσεις τους με τους γονείς (Δόικου-Αυλίδου, 2000). Από την άλλη, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους συμμαθητές τους με ειδικές ανάγκες ως «ελαττωματικούς» και διαφοροποιούν τον εαυτό τους από αυτούς, αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης (Φτιάκα, 2004).

Συμπερασματικά, πριν την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης απαιτείται η ιδεολογική και ψυχολογική προετοιμασία τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητικού πληθυσμού, ώστε να διαμορφωθεί ένα κλίμα αποδοχής και θετικής στάσης προς την έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Παντελιάδου, 1995). Έτσι, κρίνεται, αναγκαία η ενεργοποίηση της πολιτείας με την υλοποίηση πολιτικών αποφάσεων που θα ανατρέψουν κοινωνικές προκαταλήψεις και πρακτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού (Barton, 2004· Σούλης, 2002), και με την προώθηση στα σχολεία κοινωνικών αξιών που θα δρουν ενισχυτικά στη σχολική συνοχή, τον σεβασμό της διαφορετικότητας και την αποδοχή του διαφορετικού «άλλου» (Barton, 2004· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Αλλωστε, σύμφωνα με τον Ainscow (1997a), οι αλλαγές σε οργανωσιακό και διδακτικό επίπεδο δεν είναι επαρκείς, όταν κυριαρχεί στα σχολεία η αντίληψη του «μειονεκτικού ατόμου». Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν φτάνει μόνο να προοδεύουν ακαδημαϊκά, αλλά είναι ανάγκη να αντιμετωπίζονται και ως αποδεκτά, ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας. Προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να κινηθεί μόνο η αλλαγή της τυχόν αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών και

των υπολοίπων μαθητών (Margalit, Mioduser, Al-Yagon & Neuberger, 1997· Meisel, 1986).

1.3.6 Οφέλη της συνεκπαίδευσης

Η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στα εμπλεκόμενα σε αυτήν μέρη. Όπως υποστηρίζει ο Ainscow (2004), η συνεκπαίδευση με τις συνεπάγουσες αλλαγές στη σχολική λειτουργία, αποφέρει μαθησιακά οφέλη σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο σε όσους θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες. Όσον αφορά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι δέχονται συνεκπαιδευτικά οφέλη τόσο σε γνωστικό-μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Anderson et al., 2007). Παρόμοια άποψη εκφράζεται και από τους γονείς των εν λόγω παιδιών, οι οποίοι υπογραμμίζουν ότι η αλληλεπίδραση των παιδιών τους με συνομηλίκους τους και τα κοινωνικά πρότυπα που τους παρέχονται μέσω αυτής, δρουν ενισχυτικά στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, στην εξομοίωση της συμπεριφοράς τους με την ηλικία τους και στην σταδιακή τους ανεξαρτητοποίηση από την οικογένεια (Power-deFur & Orelove, 1996). Επιπροσθέτως, με δεδομένο ότι το συναίσθημα του «ανήκειν» αποτελεί βοηθητικό προς τη μάθηση παράγοντα (Kunc, 1992· Shaffner & Buswell, 2004), η καλλιέργεια αυτού του αισθήματος κατά τη συνεκπαίδευση, συγκαταλέγεται στα συναισθηματικά οφέλη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς νιώθουν ότι ανήκουν σε μια πραγματική κοινότητα ως ισότιμα μέλη της και δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους (Kunc, 1992). Συνεπώς, αποτρέπεται η κατηγοριοποίησή τους και ενισχύεται αυτοεκτίμησή τους.

Από την άλλη πλευρά, πληθώρα ερευνών αποτυπώνει τα οφέλη που έχει η συνεκπαίδευση και για τους μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, οι εν λόγω μαθητές φαίνεται να ευνοούνται σε κοινωνικό επίπεδο, αφού γίνονται γνώστες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών συμμαθητές τους, εξοικειώνονται μαζί τους και αναπτύσσουν σχέσεις που βασίζονται στην αποτελεσματική επικοινωνία, στην αλληλεγγύη, στην αποδοχή, στην υποστήριξη και στον σεβασμό (Anderson et al., 2007· McCarty, 2006· Power-deFur & Orelove, 1996). Επιπλέον, οι μαθητές τυπικής απόκλισης και κυρίως εκείνοι με χαμηλές επιδόσεις, επωφελούνται από τις διδακτικές συνεκπαιδευτικές προσεγγίσεις, καθώς η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η βιωματική μάθηση, η ανατροφοδότηση, η επανάληψη, αλλά ακόμα και η παρουσία ειδικών παιδαγωγών επενεργούν ευεργετικά και στη δική τους μαθησιακή πορεία (Hines & Johnston, 1997· Power-deFur & Orelove, 1996).

Πέραν των μαθητών, στους ωφελούμενους από τη συνεκπαίδευση συγκαταλέγονται τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί. Οι πρώτοι, πηγαίνοντας τα παιδιά τους στο σχολείο της γειτονιάς και συμμετέχοντας στα σχολικά δρώμενα, ενημερώνονται, έρχονται σε επαφή και συνεργάζονται με άλλους γονείς, προκειμένου να βρουν λύσεις στα κοινά τους προβλήματα. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, διδάσκοντας σε συνεκπαιδευτικές τάξεις, αναπτύσσουν συνεργατικό πνεύμα και την επιθυμία επαγγελματικής αυτοβελτίωσης ή επιμόρφωσης, ενώ ασκούνται σε νέες, δημιουργικές και ευέλικτες διδακτικές μεθόδους συνεκπαίδευσης (Power-deFur & Orelove, 1996). Πάνω και πρώτα από όλα, όμως, αποποιούνται το ρόλο τους ως απλά εφαρμοστικά όργανα των εξ άνωθεν εκπαιδευτικών οδηγιών και αποκτούν ενεργό διαμορφωτικό ρόλο στον σχεδιασμό της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996b).

Τέλος, παρόλο που η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης αφορά κυρίως στην εκπαίδευση, εμμέσως επεκτείνεται και σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, μεταλαμπαδεύοντάς τους περισσότερο δημοκρατικές αρχές (Ainscow, 2004· Oliver, 2004· Σούλης, 2002· Wolfendale, 1997), προωθώντας ένα κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας και επιδιώκοντας την άρση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων (Σούλης, 2002· Wolfendale, 1997). Έτσι, πέραν από την ανασυγκρότηση του σχολείου, η συνεκπαίδευση θέτει τις βάσεις για μια κοινωνία δημοκρατική που θα αποδέχεται και θα σέβεται τη διαφορετικότητα.

1.4 ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.4.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Δυσλεξία»

Εκ του προοιμίου και προτού ακόμη επιχειρηθεί η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «δυσλεξία», κρίνεται αναγκαίος ο διαχωρισμός του από τον χρησιμοποιούμενο συχνά ως ταυτόσημό του όρο «μαθησιακές δυσκολίες». Ο γενικότερος όρος «Δυσκολίες Μάθησης» (Learning Disabilities ή Learning Difficulties) αναφέρεται στις σοβαρές δυσκολίες που εμφανίζει ένας αριθμός μαθητών, στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων (Στασινός, 2013). Ο ευρύτερος αυτός όρος υποδιαιρείται σε δύο επιμέρους κατηγορίες: στις γενικές και στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε δυσχέρειες στη θεωρητική απόκτηση και πρακτική αναδίπλωση δεξιοτήτων, συνδεδεμένων πρωτίστως με την ανάγνωση, και αιτιωδώς αποδίδονται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, όπως η νοητική καθυστέρηση και το ακατάλληλο ή φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2004). Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» (Specific Learning Disabilities), δημιουργήθηκε το 1960 από την ανάγκη περιγραφής μιας ευρείας κατηγορίας διαταραχών που

οδηγούσαν τους μαθητές σε σχολική αποτυχία και δεν μπορούσαν να αποδοθούν αιτιολογικά στους προαναφερθέντες παράγοντες (McKinney, 1988). Πιο συγκεκριμένα, οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνουν διάφορες μορφές μαθησιακών δυσκολιών, όπως είναι η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσορθογραφία και η δυσαριθμησία (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· Χατζηχρήστου, 2004). Υπό αυτή την έννοια, η δυσλεξία αποτελεί μια υποκατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών και συγκεκριμένα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, το κατά πόσο η δυσλεξία αποτελεί υποκατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών ή αυτόνομο πεδίο έχει προκαλέσει ποικίλες αντιπαραθέσεις μεταξύ των ερευνητών (Τζουριάδου, 2011). Εκείνο, όμως, που μπορεί να υποστηριχθεί με σιγουριά είναι πως οι μαθησιακές δυσκολίες και η δυσλεξία δεν ταυτίζονται ως έννοιες.

Ετυμολογικά, ο όρος «δυσλεξία» είναι σύνθετος από το μόριο δυσ-, που δηλώνει δυσκολία, και τη λέξη «λόγος», που στην αρχαία ελληνική διάλεκτο σημαίνει «λέξη». Επομένως, ο όρος αναφέρεται σε δυσκολία στο χειρισμό λέξεων. Ωστόσο, καθώς ο όρος «λόγος» αποδίδεται μεταφραστικά και ως «ομιλία», τα προβλήματα λόγου δεν περιορίζονται μόνο στην ανάγνωση, αλλά επεκτείνονται και σε άλλες γλωσσικές μορφές, όπως στην ορθογραφημένη γραφή (Κολτσίδας, 2013).

Ο ελληνογενής όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1887 από τον Γερμανό οφθαλμίατρο Berlin, για να περιγράψει την αναγνωστική δυσκολία ορισμένων παιδιών (Edwards, 1994), που ως τότε ήταν καταγεγραμμένη με τον όρο «λεξική τύφλωση» ή «αναγνωστική τύφλωση» (Κοσυφολόγου, 2006). Από εκείνη τη χρονική στιγμή πληθώρα επιστημόνων και επαγγελματικών Συλλόγων έχουν αποπειραθεί να ορίσουν την ειδική αυτή δυσκολία μάθησης (Elliott, 1990· Keogh, 1987· Πόρποδας, 1997), με τον προβληματισμό της επιστημονικής κοινότητας να εστιάζει στην αιτιολογία, στη διάγνωση και στην αντιμετώπιση της (Edwards, 1994· Οικονόμου & Πανταζοπούλου, 2000). Εν τούτοις, το ζήτημα του ορισμού της

δυσλεξίας παραμένει ανοικτό, φανερώνοντας έτσι τη συνθετότητα και πολυπλοκότητα της φύσης της, την πολλαπλότητα των επιστημονικών θεωριών σχετικά με αυτή και τη διεπιστημονική προβληματική στην εννοιολογική της προσέγγιση (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Πιο αναλυτικά, η δυσλεξία απασχόλησε, έκτος από την ιατρική, και τις επιστήμες της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Ωστόσο, οι τρεις αυτοί επιστημονικοί κλάδοι αντί να συνεργαστούν για την καλύτερη μελέτη του συνδρόμου και την εξαγωγή πληρέστερων συμπερασμάτων, επιδόθηκαν σε επιστημονικές διαφωνίες, οι οποίες σε φθίνουσα πορεία υφίστανται ακόμα και σήμερα (Πόρποδας, 1997· Στασινός, 2003). Οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι ποτέ δεν επαναπαύτηκαν με το ιατρικό μοντέλο (Snowling, 1987). Για τον λόγο αυτό, οι προτεινόμενοι από αυτούς ορισμοί της δυσλεξίας δεν έθεταν ως βάση τους καμία αιτιολογική υπόθεση, όπως έπραττε η ιατρική ερμηνευτική προσέγγιση, αλλά την ύπαρξη σημαντικής ελλειμματικής αντιστοιχίας μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της δυνητικής απόδοσης του μαθητή (Στασινός, 1999). Ωστόσο, ακόμα και ανάμεσα σε αυτούς τους δύο κλάδους η διαφορά ερμηνείας του φαινομένου είναι αισθητή: οι ψυχολόγοι θέτουν ως ερμηνευτική τους βάση τα προτεινόμενα από τους επίσημους ορισμούς κριτήρια, ενώ οι παιδαγωγοί επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά και την απόκλιση της αναμενόμενης και της πραγματικής μαθησιακής επίδοσης, εστιάζοντας έτσι περισσότερο στη διδασκαλία και στη μαθησιακή διαδικασία (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003). Τέλος, όσον αφορά στον χώρο της παιδαγωγικής, επίσης καταγράφονται δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στο πρόβλημα της δυσλεξίας: η πρώτη προσέγγιση εξετάζει τη δυσλεξία υπό το πρίσμα του γνωστικού ελλείμματος, εστιάζοντας στην ελλειμματική αντίληψη, δηλαδή στην ελλιπή λειτουργία της λεκτικής κωδικοποίησης και τη λεκτικής μνήμης, ενώ η δεύτερη προσέγγιση διερευνά σε ένα ψυχογλωσσικό πλαίσιο τη φύση των αναγνωστικών διεργασιών και των διεργασιών ορθογραφημένης γραφής του μαθητή που έχει

επηρεαστεί από ορισμένους παράγοντες (Στασινός, 2003). Όπως ήταν, λοιπόν, φυσικό οι διαφοροποιήσεις μεταξύ, αλλά και εντός, των ανωτέρω επιστημονικών πεδίων λειτούργησαν ανασταλτικά στην οριοθέτηση της δυσλεξίας.

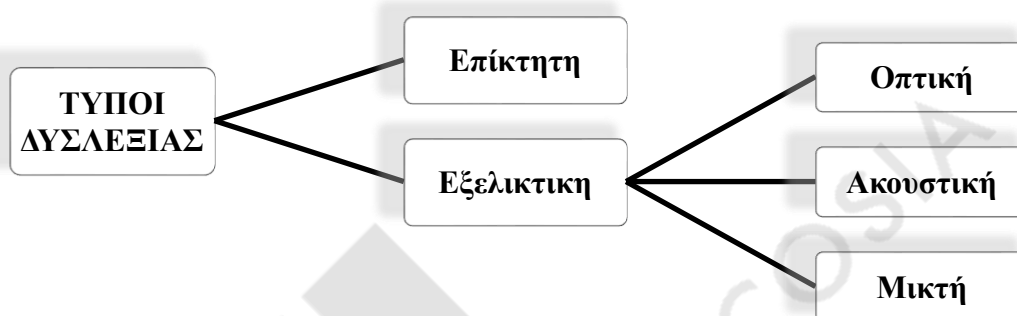
Μέσα στο νεφελώδες τοπίο των εννοιολογικών προσεγγίσεων της δυσλεξίας και τον αχανή αριθμό προτεινόμενων ορισμών της τόσο από τους επίσημους φορείς όσο και από τους διάφορους μελετητές της, στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε ως αντιπροσωπευτικότερος ο ορισμός που δόθηκε από τη Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία το 1999 και επαναδιατυπώθηκε το 2003. Στην ουσία ο εν λόγω ορισμός αποτελεί υιοθέτηση του ορισμού στον οποίο είχε καταλήξει το 1997 το Συμβούλιο Υγείας της Ολλανδίας, σε μια αναζήτηση ενός περισσότερο λειτουργικού ορισμού της δυσλεξίας (Gersons-Wolfensberger & Ruijsenaars, 1997) και έχει ως εξής:

Η δυσλεξία είναι φανερή, όταν η ακριβής και ευχερής ανάγνωση ή και ορθογραφημένη γραφή αναπτύσσεται με μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία. Εντοπίζεται στην εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης σ' «επίπεδο λέξεων» και συνεπάγεται πως το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο ανεξάρτητα από κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες. Διαμορφώνει τη βάση για μια προγραμματισμένη διαδικασία αξιολόγησης μέσα από τη διδασκαλία (British Psychological Society, 1999, σ.5).

Η επιλογή του ως άνω ορισμού βασίστηκε στο ότι με καταφατικό τρόπο, αποδεσμευόμενος από την αρχή του αποκλεισμού, περιγράφει και συνοψίζει την καθολικά αποδεκτή γλωσσική συμπεριφορά του δυσλεκτικού μαθητή και δύναται να συνεισφέρει στον σχεδιασμό αποτελεσματικών διδακτικών και παρεμβατικών στρατηγικών στα πλαίσια του σχολείου. Εν τούτοις, προς συμπλήρωσή του, θα μπορούσε να προστεθεί πως η λειτουργική αυτή αδυναμία ανάγνωσης ή και ορθογραφημένης γραφής εκδηλώνεται σε μαθητές που διαθέτουν καλό ή πάνω από το μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης, ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον και θετικές κοινωνικές και οικογενειακές συνθήκες στη ζωή τους (Critchley, 1970· Πόρποδας, 1981· Πόρποδας, 2002· Στασινός, 1999· Στασινός, 2013).

1.4.2 Τύποι και μορφές δυσλεξίας

Από άποψη χρόνου-ηλικίας στον οποίο εκδηλώνεται, η δυσλεξία διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, την επίκτητη δυσλεξία και την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (Πόρποδας, 1981· Στασινός, 2009). Υποτύπους της τελευταίας αποτελούν η οπτική, η ακουστική και η μικτή δυσλεξία (Στασινός, 2013) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Τύποι δυσλεξίας

Επίκτητη δυσλεξία

Η επίκτητη δυσλεξία² έχει ως χαρακτηριστικό τη δυσκολία ή ανικανότητα επεξεργασίας του γραπτού λόγου από το άτομο. Το διαφοροποιητικό της στοιχείο από την ειδική δυσλεξία είναι ότι στην εν λόγω περίπτωση οι αναγνωστικές και ορθογραφικές ικανότητες και οι δεξιότητες γραφής είχαν πλήρως αποκτηθεί, αλλά χάθηκαν ή μειώθηκαν λόγω εγκεφαλικού τραύματος στην πλευρικό-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου (Στασινός, 2003), αρρωστιών και μολύνσεων (Pumfrey & Reason, 1991). Διευκρινιστικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αυτός ο τύπος δυσλεξίας

²Σύμφωνα με τον Geschwind (1962), υπάρχουν τρεις τύποι επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος αναφέρεται σε μια σοβαρή ανικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου και μια δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή. Ο δεύτερος και λιγότερος συνηθισμένος τύπος, χαρακτηρίζεται από σαφή ελλειμματική ικανότητα στην ανάγνωση και γραφή και ο τρίτος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα περισσότερο στην ανάγνωση και λιγότερο στη γραφή και παρουσιάζει κάποιες ομοιότητες με την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία. Από την άλλη μεριά, ο Αναστασίου (1989) αναφέρει διάφορους τύπους επίκτητης δυσλεξίας, όπως τη βαθιά δυσλεξία, την επιφανειακή δυσλεξία, τη φωνολογική δυσλεξία, την άμεση δυσλεξία και τη συλλαβικού τύπου δυσλεξία, με διαφορετικά χαρακτηριστικά συμπτώματα να συνοδεύουν το κάθε είδος.

συναντάται σπάνια σήμερα στον μαθητικό πληθυσμό (Doyle, 2002).

Ειδική ή εξελικτική δυσλεξία

Η ειδική ή εξελικτική δυσλεξία ενυπάρχει στο άτομο από τη γέννησή του και συνήθως έχει κληρονομικό υπόβαθρο (Stanovich, 1985· Στασινός, 2003). Διακρίνεται στις εξής κατηγορίες: στην οπτική, στην ακουστική (Boder, 1973· Στασινός, 2013) και στη μικτή δυσλεξία (Στασινός, 2013). Απαραίτητη προϋπόθεση και των τριών ανωτέρω τύπων είναι ο μαθητής να μην έχει φυσιολογικά προβλήματα όρασης ή ακοής, κάτι που μπορεί να διαβεβαιώσει μια ιατρική εξέταση.

Η οπτική δυσλεξία, η πιο διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας, χαρακτηρίζεται από ελλείψεις στην οπτική αντίληψη, στην οπτική διάκριση και στην οπτική μνήμη (Στασινός, 2013). Έτσι, εκδηλώνεται ως λειτουργικό έλλειμμα ακριβούς μετουσίωσης των γραπτών συμβόλων σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο. Τα οπτικά δυσλεκτικά παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης μέσω της οπτικής λειτουργίας, σύγχυση όμοιων οπτικά γραμμάτων ή λέξεων (π.χ. φ και ψ, στάζω-σπάζω, κατσαρό-κάστανο), περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο, δυσκολία να διαβάσουν τις λέξεις «συνολικά», κάτι που δεν παρατηρείται στην αναλυτική τους επεξεργασία, καθώς και περιορισμένη ορθογραφημένη γραφή με πληθώρα φωνητικών λαθών (Πόρποδας, 1981). Επιπρόσθετα συμπτώματα της ελλιπούς οπτικής επεξεργασίας των δυσλεκτικών μαθητών είναι η καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή (π.χ. ε αντί για 3), τα αναποδογυρισμένα σύμβολα (π.χ. 6 αντί για 9), η απώλεια της σειράς του κειμένου, η παράλειψη λέξεων και η διπλωπία, ενώ συχνά οι εν λόγω μαθητές κάνουν λόγο για θαμπό, κινούμενο ή αναποδογυρισμένο κείμενο και δυσκολεύονται να διαβάσουν από τα αριστερά προς τα δεξιά (Stanley, 1994· Στασινός, 2009· Thomson, 1996). Αξίζει δε να αναφερθεί ότι αν και ο χρόνος που απαιτείται για έναν κανονικό αναγνώστη, προκειμένου να διαβάσει τρεις γραμμές

από ένα κείμενο, είναι περίπου τρία λεπτά, ο οπτικά δυσλεκτικός μαθητής χρειάζεται τουλάχιστον δεκαπέντε (Πόρποδας, 1997· Στασινός, 2003).

Η ακουστική δυσλεξία, η πιο δύσκολη στην αντιμετώπισή της δυσλεκτική μορφή, χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη, στην ακουστική διάκριση και την ακουστική μνήμη (Στασινός, 2013). Εκδηλώνεται με δυσκολίες ανάλυσης των λέξεων, διάκρισης ακουστικών λεπτομερειών, αναπαραγωγής ηχητικών ενοτήτων, μίξης-σύνθεσης ήχων και μετατροπής οπτικών γλωσσικών συμβόλων σε ακουστικά. Οι εν λόγω μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στην καθ' υπαγόρευση γραφή ενός κειμένου και κατώτερη επίδοση στην ορθογραφία από ό,τι στην ανάγνωση. Επίσης, δυσκολεύονται να κατονομάσουν ευχερώς πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις, να απομνημονεύσουν με ακρίβεια ακουστικές πληροφορίες, οδηγίες ή εντολές και να τηρήσουν τη σωστή διάταξη και σειρά εμφάνισής τους. Το κυριότερο, όμως, πρόβλημα των παιδιών με ακουστική δυσλεξία είναι η δυσκολία τους ή η ανικανότητά τους να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις ομοιότητες των αρχικών ή των τελικών ήχων των λέξεων (π.χ. πόνος-μόνος, κλαίει-καίει), να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα σε παρόμοιους ήχους (π.χ. β-φ), ενώ συχνά κάνουν λάθη, όπως για παράδειγμα διαβάζοντας τη λέξη «άσπρος» ως «λευκός» (Gjessing & Karlsen, 1989· Johnson & Myklebust, 1967· Κολτσίδα, 2013· Στασινός, 2013). Τέλος, πρακτικούς τρόπους ανίχνευσης της ακουστικής δυσλεξίας αποτελούν η παρατήρηση της μαθησιακής συμπεριφοράς του παιδιού στην γραφή ενός καθ' υπαγόρευση σύντομου κειμένου και της δυνατότητας του να παρακολουθήσει τη διδασκαλία, καθώς ο εν λόγω μαθητής χρειάζεται 3-5 λεπτά για να γράψει μια απλή καθ' υπαγόρευση πρόταση, ενώ υποβάλλει πληθώρα διευκρινιστικών ερωτημάτων (Στασινός, 1999· Στασινός, 2013).

Ωστόσο, οι δύο προαναφερθέντες τύποι δυσλεξίας μπορούν να συνυπάρξουν στην περίπτωση της μικτής δυσλεξίας. Οι πρώτοι που διέκριναν και κατονόμασαν αυτήν τη δυσλεκτική μορφή ήταν οι Ingram (1964) και Boder (1973). Η αναγνώριση

της, ωστόσο, έχει υποστηριχτεί και από άλλες ερευνητικές μελέτες, όπως εκείνη της Naidoo (1971) (οπ. ανάφ. στο Πόρποδας, 1981). Αυτός ο πλέον ελλειμματικός τύπος συναντάται περίπου στο 20% των ατόμων με δυσλεξία και «χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη λειτουργία και των δύο λειτουργικών καναλιών επεξεργασίας του γραπτού λόγου» (Πόρποδας, 1997, σ. 75). Συνεπώς, οι εν λόγω μαθητές δυσκολεύονται στην εκμάθηση ολόκληρων λέξεων ή στην φωνητική τους ανάλυση γράμμα προς γράμμα (Στασινός, 2013). Εν τούτοις, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί ότι στην περίπτωση της μικτής δυσλεξίας δεν παρατηρούνται τα συμπτώματα και της οπτικής και της ακουστικής δυσλεξίας στο σύνολό τους, καθώς συνήθως τα συμπτώματα του ενός είδους κυριαρχούν έναντι του άλλου. Τα άτομα με οπτικοακουστική δυσλεξία αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο διάβασμα, γεγονός που διευκολύνει την αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή της. Αντίθετα, τα άτομα με ακουστικοοπτική δυσλεξία δυσκολεύονται στο γράψιμο και συνεπώς, η περίπτωση αυτή είναι η δυσκολότερη, με αποτελέσματα λιγότερο ικανοποιητικά, παρά την παρέμβαση (Γεωργούδης & Ιωακειμίδης, 2003· Καραγκιοζίδης, 2014).

1.4.3 Τα αίτια της δυσλεξίας

Η αδυναμία εύρεσης ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού της δυσλεξίας αντικατοπτρίζεται και στην αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν το εν λόγω φαινόμενο. Έτσι, η δυσλεξία έχει ερμηνευτεί κατά καιρούς βάσει δύο διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων, του ιατρικού και του ψυχολογικό-παιδαγωγικού μοντέλου (Στασινός, 2013).

Το ιατρικό μοντέλο, το οποίο είναι μονοπαραγοντικό και μη συμβατό με το σχολείο, πρεσβεύει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε νευροβιολογικές ανωμαλίες γενετικής προέλευσης (Frith & Frith, 1996· Nicolson & Fawcett, 1999· Ramus et al., 2003·

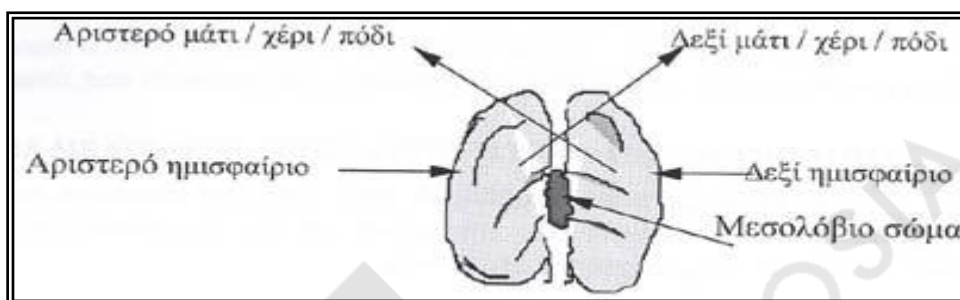
Στασινός, 2003). Επιδιδόμενο σε μια ποιοτική περιγραφή των δυσλεκτικών ατόμων (Στασινός, 2013), εστιάζει στον εντοπισμό ενός παράγοντα που σχετίζεται με τη λειτουργία του εγκεφάλου, όπως είναι η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η καθυστέρηση στην ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος ή η κληρονομική προδιάθεση (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Κατά την ιατρική προσέγγιση, η μεμονωμένη αιτία της δυσλεξίας συσχετίζεται με κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου, οφειλόμενη σε πιθανή βλάβη στο αριστερό ημισφαίριο³, κατά την επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, γεγονός που επιφέρει αρνητικές συνέπειες στην αναγνωστική ικανότητα του ατόμου, αλλά δεν επηρεάζει την ομιλία του (Changeux, 1986· Καραπέτσας, 1993· Prior, 1996· Στασινός, 1999· Στασινός, 2013). Μάλιστα ο Γερμανός νευροψυχίατρος Alfred Strauss, χρησιμοποίησε πρώτος, το 1947, τον όρο «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη» (Minor Brain Damage) (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991), για να αναφερθεί στη συγκεκριμένη εγκεφαλική δυσλειτουργία.

Επιπροσθέτως, στα πλαίσια του ιατρικού μοντέλου, αναπτύχθηκε και η θεωρία της έλλειψης εγκεφαλικής κυριαρχίας, η οποία συνδέει τη δυσλεξία με τη λειτουργία των ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Ο όρος «κυριαρχία» αναφέρεται στη συσχέτιση μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου (Στασινός, 1999) και υποδηλώνει την ικανότητά τους να κυριαρχούν στον έλεγχο ορισμένων λειτουργιών και της αντίθετης προς αυτά πλευράς του ανθρώπινου σώματος (Σχήμα 3). Κατά τη θεωρία της έλλειψης εγκεφαλικής κυριαρχίας, όσον αφορά στα δυσλεκτικά άτομα, υπάρχει ελλιπής

³ Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από σχετικές μελέτες, η βλάβη στο αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο έχει προσδιοριστεί στο πεδίο 39 του κροταφικού λοβού, την επονομαζόμενη «γωνιώδη έλικα» (angular gyrus), η οποία αποτελεί σημαντικό επικοινωνιακό κέντρο (Καραπέτσας, 1993), ενώ συμπληρωματικά, άλλες έρευνες επισημαίνουν σημαντική συμμετρία του εγκεφάλου των δυσλεκτικών ατόμων στην περιοχή του κροταφικού πεδίου (Duane, 1992· Duane, 1994· Galaburda, Corsiglia, Rosen & Sherman, 1987· Høien, 1999· Miles, 1993· Miles, 1994), αλλά και δομικές εγκεφαλικές ανωμαλίες, όπως εκτοπίες και δυσπλασίες των νευρώνων (Miles & Miles, 1990· Snowling, 2000).

εξειδίκευση του δεξιού ημισφαιρίου⁴ ως προς τη γλωσσική λειτουργία. Με άλλα λόγια, δεν υφίσταται η σαφής κυριαρχία του⁵ (Στασινός, 1999). Σε παρόμοια αιτιολογικά συμπεράσματα είχε καταλήξει προγενέστερα και ο Orton (1966), όταν επισήμανε τη μη συνεργασία των δύο ημισφαιρίων που είχε ως αποτέλεσμα το ένα ημισφαίριο να επεμβαίνει στις αρμοδιότητες του άλλου, γεγονός που εκδηλώνεται εξωτερικά ως δυσλεξία.



Σχήμα 3. Η δομή και η λειτουργία του εγκεφάλου (Αγγέλου, 2007)

Τέλος, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η δυσλεξία οφείλεται στην κληρονομικότητα, βασιζόμενοι στη συχνή ύπαρξη παρόμοιου οικογενειακού ιστορικού σε βάθος δύο ή τριών προγενέστερων γενεών (Πόρποδας, 1997). Τη θεωρία αυτή έρχονται να υποστηρίξουν και πρόσφατες σχετικές έρευνες στη μοριακή γενετική⁶.

Από την άλλη μεριά, το ψυχολογικό-παιδαγωγικό ερμηνευτικό μοντέλο, το οποίο είναι πολυπαραγοντικό και συμβατό με το σχολείο, δίνει έμφαση στη γνωστική προοπτική του δυσλεκτικού φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, κάνει λόγο για ελλειπτική εσωτερική αναπαράσταση των πληροφοριών που λαμβάνει το άτομο μέσω των

⁴ Κατά γενική παραδοχή, το δεξί ημισφαίριο σχετίζεται με τις οπτικοχωρικές λειτουργίες και τη δημιουργικότητα και επιτελεί εξεζητημένες λειτουργίες, ενώ το αριστερό ημισφαίριο θεωρείται υπεύθυνο για τη γλωσσική λειτουργία, τη γλωσσική παραγωγή και κατανόηση και την αναλυτική, λογική και διαδοχική επεξεργασία των πληροφοριών, και ως εκ τούτου, θεωρείται το κυρίαρχο ημισφαίριο (Στασινός, 1999).

⁵ Αυτό, σύμφωνα με τους Satz, Taylor, Friel και Fletcher (1978), οφείλεται στην καθυστέρηση νευρολογικής ωρίμανσης του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου στα άτομα με δυσλεξία, εκ της οποίας πηγάζουν τα σχετικά με τον γραπτό λόγο προβλήματα, χωρίς, ωστόσο, να συνυπάρχουν ειδικά δομικά ελλείμματα στο κεντρικό νευρικό σύστημα.

⁶ Οι έρευνες αυτές εντόπισαν γενετικούς τόπους ευπάθειας (susceptibility loci) σε χρωμοσώματα, στους οποίους υπάρχουν γονίδια, σχετιζόμενα πιθανότατα με τη δυσλεξία. Έτσι, υποστηρίζεται πως για ένα οικογενειακό ιστορικό δυσλεξίας είναι ιδιαίτερος πιθανό να ευθύνεται ένας γενετικός τόπος στο χρωμόσωμα 15 ή στο χρωμόσωμα 6 (DeFries, 1992· Lundberg, 1999).

αισθητήριων οργάνων του, και διερευνά το φαινόμενο αναφορικά με ελλείμματα στο νοητικό ρεπερτόριο του ατόμου (Στασινός, 2013), εξετάζοντας διεργασίες που σχετίζονται με την οπτική και ακουστική αντίληψη, την προσοχή, τη μνήμη και τη φωνολογική επεξεργασία (Τζουριάδου, 1995).

Συμπερασματικά, για την αιτιολόγηση της δυσλεξίας έχουν διατυπωθεί θεωρίες από δύο διαφορετικά μεταξύ τους ερμηνευτικά μοντέλα. Ωστόσο, για τον σχεδιασμό αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης θα πρέπει να μελετώνται και να εκλαμβάνονται υπόψη οι θεωρίες και τα ερευνητικά πορίσματα τόσο του ιατρικού όσο και του ψυχολογικο-παιδαγωγικού ερμηνευτικού μοντέλου, καθώς αλληλοσυμπληρώνουν την έως τώρα γνώση για τη δυσλεξία.

1.4.4 Συχνότητα

Όπως υποστηρίζει ο Rutter (1978), είναι εξαιρετικά απίθανο να υπάρχει κάποια χώρα που να μην έχουν αναφερθεί περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία. Στα μόνια που παρατηρείται διαφορά είναι στη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας και στα είδη λαθών ανάμεσα στις διάφορες γλώσσες, κάτι που εξαρτάται από τη διαφάνεια ή καθαρότητα (transparency) της προφορικής και γραπτής αναδίπλωσης του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος (Στασινός, 2013).

Όσον αφορά στην ποσοστιαία εκτίμηση της συχνότητας των δυσλεκτικών παιδιών ανά χώρα, αυτή είναι δύσκολο να επιτευχθεί, καθώς συναρτάται, πέραν από τον βαθμό καθαρότητας της κάθε γλώσσας, και από τους διαφορετικούς ορισμούς, τα κριτήρια, τις θεωρίες αιτιοπαθογένειας, αλλά και τα αξιολογικά και διαγνωστικά εργαλεία και μέσα που υιοθετεί μια χώρα ή ένας ερευνητής (Keogh, 1987· Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· Miles, 1992· Prior, 1996· Στασινός, 2013). Παρόλα αυτά, στην Ελλάδα εκτιμάται ότι το 5% του σχολικού πληθυσμού έρχεται αντιμέτωπο με

δυσκολίες στην ανάγνωση και στην ορθογραφημένη γραφή (Στασινός, 2009).

Συμπληρωματικά, η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας στα αγόρια είναι κατά τρεις (Riddick, 1996) ή τέσσερις φορές (Fawcett, 1995· Nicolson & Fawcett, 1999· Prior, 1996) μεγαλύτερη από ό,τι στα κορίτσια. Η διαφορά αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι ο εντοπισμός και η παραπομπή προς διάγνωση υποβοηθείται από τη συχνότερη παράλληλη εκδήλωση συνοδών συμπεριφορικών προβλημάτων από τα αγόρια (Dyson, 1996· Heiervang, Stevenson, Lund & Hugdahl, 2001· Prior, 1996). Ωστόσο, τα κορίτσια μπορούν να παρουσιάσουν ενδεχόμενες σοβαρότερες δυσκολίες, κυρίως στην ανάγνωση (Celinska, 2004).

1.4.5 Κριτήρια εντοπισμού δυσλεξίας

Η πρώτη ένδειξη που θα πρέπει να επιστήσσει την προσοχή του εκπαιδευτικού στην πιθανότητα δυσλεξίας είναι η υποεπίδοσή⁷ του μαθητή στην εκμάθηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, η επίδοση του θα πρέπει να είναι κατώτερη από αυτή που δικαιολογούν οι εκπαιδευτικές του ευκαιρίες, το νοητικό του επίπεδο και η ηλικία του (Πολυχρονοπούλου, 2011). Με άλλα λόγια, θα πρέπει να υπάρχει διάσταση ανάμεσα στη νοητική ικανότητα του μαθητή και την ακαδημαϊκή του απόδοση⁸ (Gardner, 1994· Gresham & Vellutino, 2010· Keogh, 1988· McKinney, 1988· Mercer, Hughes & Mercer, 1985· Shepard, Smith & Vojir, 1983· Snowling, 2000· Wong, 1996) ή η απόδοση του παιδιού να είναι κατά δύο χρόνια, τουλάχιστον, χαμηλότερη από εκείνη που θα αναμενόταν με βάση τη χρονολογική και νοητική του ηλικία (Αποστόλου, 2011).

⁷ Ως υποεπίδοση ορίζεται λειτουργικά από τους Ysseldyke, Algozzine και Epps (1983) και Αγαλιώτη (2006) η υπολείπουσα απόδοση του μαθητή κατά ποσοστό 22% από το μέσο όρο της τάξης του (διαφορά στην τυπική απόκλιση 1,5 μονάδες) στην εκμάθηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος.

⁸ Ωστόσο, υποστηρίζεται και η άποψη ότι η διάσταση νοητικής ικανότητας και επίδοσης δεν είναι χρηστικό κριτήριο και δεν αποτελεί έγκυρη ένδειξη ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών (Bradley, Danielson & Hallahan, 2002· Gunderson & Siegel, 2001· Sternberg, 1999· Swanson, 2000).

Εν τούτοις, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η μαθητική υποεπίδοση δεν αποτελεί κριτήριο εντοπισμού μόνο της δυσλεξίας, αλλά θα μπορούσε να μαρτυρά κάποια άλλη δυσλειτουργία που εμπίπτει στο φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών ή των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Για τον λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, εν συνεχεία, να αναζητήσει γενικά, γνωστικά, μαθησιακά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά στον μαθητή, που συνδέονται αμεσότερα με τη δυσλεξία και αναφέρονται στη συνέχεια. Ωστόσο, τα όποια αναφερόμενα χαρακτηριστικά δεν είναι απαραίτητο να συνυπάρχουν στο σύνολό τους στην περίπτωση ενός δυσλεκτικού μαθητή (Στασινός, 2013). Άλλωστε είναι χαρακτηριστική η ανομοιογένεια της ομάδας των παιδιών με δυσλεξία (Πολυχρονοπούλου, 2011), η οποία γίνεται εντονότερη στην περίπτωση των δυσλεκτικών εφήβων, καθώς ο μαθητής εισέρχεται στην ταραγμένη περίοδο της εφηβείας, έχοντας ξεπεράσει λίγα ή πολλά δυσλεκτικά συμπτώματα, γεγονός που προκαλεί σύγχυση στον καθηγητή του αναφορικά με τις δυνατότητες και τα προβλήματά του (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Γενικά χαρακτηριστικά

Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν κανονική διανοητική ικανότητα και πολύ συχνά έχουν υψηλότερη από την κανονική νοημοσύνη. Επιπλέον, έχουν επαρκείς αισθητηριακές ικανότητες, ενώ δεν εμφανίζουν κανένα πρόβλημα με την ομιλία και συνεπώς, δεν μπορούν να αναγνωριστούν μέσω της προφορικής επικοινωνίας (Hornsby, 1995). Οποιαδήποτε, λοιπόν, μαθητική περίπτωση δεν πληροί αυτές τις τρεις προϋποθέσεις, δεν πρέπει να συσχετίζεται με τη δυσλεξία, αφού ανήκει σε έτερες ομάδες ειδικών μαθησιακών αναγκών.

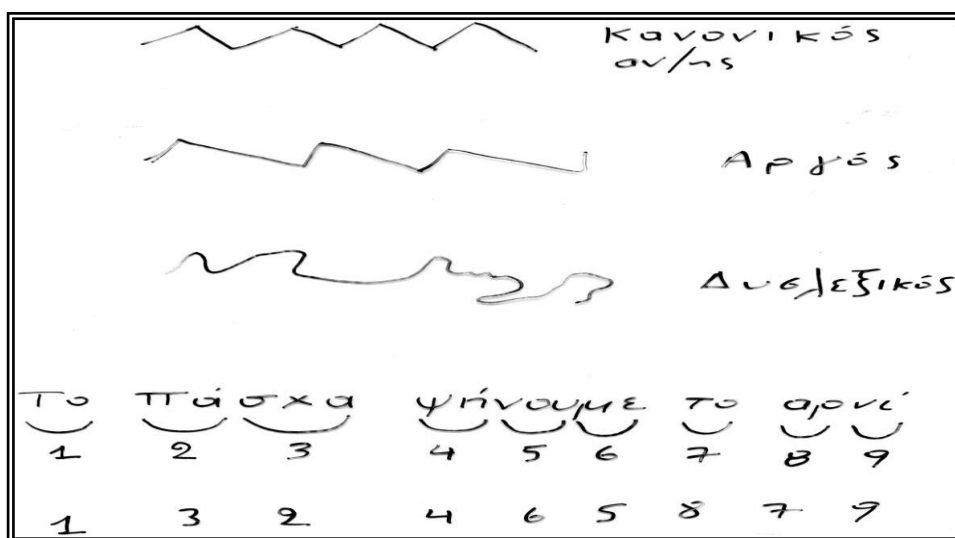
Γνωστικά χαρακτηριστικά

Τα γνωστικά ελλείμματα που εμφανίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές σχετίζονται με τα ακόλουθα:

- **Αντίληψη**

Η αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες (Σαλβαράς, 2013). Πιο αναλυτικά, μέσω των αισθητήριων οργάνων, ο εγκέφαλος επιλέγει, αποσπά, οργανώνει, ερμηνεύει και τελικά, αναγνωρίζει τις πληροφορίες. Ωστόσο, ο μαθητής με δυσλεξία υστερεί στην αντίληψη και αναγνώριση των γραμμάτων (Τζουριάδου, 1995) και επομένως, παρουσιάζει έλλειμμα στην οπτική αντίληψη των γραμμάτων (Πόρποδας, 2002). Παρόμοιες, δυσκολίες προκύπτουν και στην οπτική διάκριση των σχημάτων.

Καθώς η ανάγνωση αποτελεί σύνθετη οπτική διαδικασία, η οπτική διάκριση και επεξεργασία θεωρούνται πολύ σημαντικές για αυτήν (Hallahan & Kauffman, 1976· Καραπέτσας, 1993). Γενικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι οι οφθαλμικές κινήσεις ενός κανονικού αναγνώστη ακολουθούν συγκεκριμένη φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά και έχουν σταθερό μέγεθος και διάρκεια. Αντίθετα, όπως έχει αποδείξει ο Pavlidis (1981a, 1981b, 1983, 1985a, 1985b, 1986), του δυσλεκτικού αναγνώστη είναι ασταθείς, ακανόνιστες, γρήγορες, παρουσιάζουν σύντομης διάρκειας συγκέντρωση και παλινδρομούν στην προσπάθειά τους να διαβάσουν τις λέξεις (Σχήμα 4). Οι αναγνωστικές αυτές δυσχέρειες που αφορούν στην ορθή κίνηση των οφθαλμών, πιθανόν να συνδέονται με ελλείμματα και δυσλειτουργίες σε επίπεδο ακολουθίας ή οφθαλμικών κινήσεων ή με μια μη ομαλή αναγνωστική ανάπτυξη του ατόμου ή και με μια ελλιπής συστηματική εμπειρία ανάγνωσης (Στασινός, 1999).



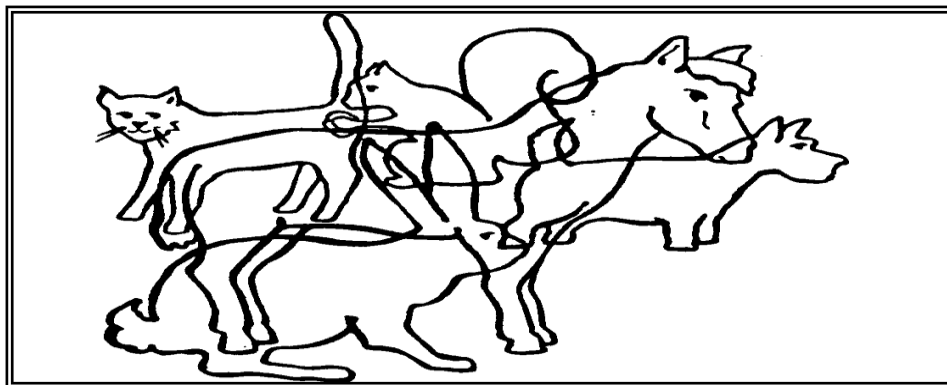
Σχήμα 4. Οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση κανονικού, αργού και δυσλεκτικού αναγνώστη (Πολυχρονοπούλου, 2011)

Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη (King, Lombardino, Crandell & Leonard, 2003· Tallal, 1980). Τα σχετιζόμενα με αυτή προβλήματα δεν συνδέονται με την ακουστική οξύτητα, αλλά, κυρίως, με τις διεργασίες που συντελούνται πριν την ακουστική κωδικοποίηση των πληροφοριών και την ακουστική διάκριση, την αναγνωριστική, δηλαδή, ικανότητα διαφοροποίησης των ανόμοιων ή όμοιων φωνημάτων⁹ και ήχων (Παντελιάδου, 2004β· Στασινός, 1999· Vigilante, 1985). Συνεπώς, αδυνατούν να διακρίνουν τις διαφορές ανάμεσα σε ομοιάζοντες ηχητικά φθόγγους ή στους αρχικούς φθόγγους των λέξεων και την ακολουθία των φωνημάτων (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Όπως είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς, καθώς όλες οι σχολικές οδηγίες δίδονται προφορικά, οι εν λόγω μαθητές μειονεκτούν, συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους (Thomson, 1995).

Οι δυσκολίες μορφής-πλαισίου είναι μια ακόμη έκφανση των αντιληπτικών ελλειμμάτων των δυσλεκτικών μαθητών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007· Τζουριάδου, 2011). Αυτές αναφέρονται στις δυσκολίες που συναντά το παιδί στο να συγκεντρώσει την προσοχή του σε ένα ερέθισμα, όταν αυτό συναντάται σε ένα πλαίσιο πολλαπλών

⁹ Τα φωνήματα είναι τα πιο μικρά τμήματα λόγου από τα οποία αποτελείται το φωνολογικό σύστημα μιας γλώσσας και έχουν διαφοροποιητική αξία (Βούλγαρης, 2000· Πόρποδας, 2002)

ερεθισμάτων (Πολυχρονοπούλου, 2011), π.χ. το παιδί δυσκολεύεται να ξεχωρίσει τα διαφορετικά ζώα στο Σχήμα 5:



Σχήμα 5. Άσκηση μορφής-πλαισίου (Πολυχρονοπούλου, 2012)

Πρακτικές εκδηλώσεις αυτής της δυσκολίας είναι οι μαθητές με δυσκολίες οπτικής αντίληψης πεδίου να χάνουν το σημείο εργασίας τους, να μην την ολοκληρώνουν ή να επιδεικνύουν φαινομενική απροσεξία, όταν αντιγράφουν ασκήσεις ή ένα κείμενο από το βιβλίο τους. Συχνά, η γραφή τους είναι καθρεπτική και «πηδούν» γραμμές, διαβάζοντας, ενώ τους είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ξεχωρίσουν την άσκηση από τον αύξοντα αριθμό της.

Από την άλλη, οι μαθητές με δυσκολίες ακουστικής αντίληψης μορφής-πλαισίου δύναται να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακρόαση μέσα στη σχολική τάξη, καθώς συγχέουν τους ήχους. Επίσης, πολλές φορές ίσως παρατηρείται ονειροπόληση ή έλλειψη συγκέντρωσης εκ μέρους τους, κάτι που στην πραγματικότητα δεν αληθεύει, καθώς προσπαθούν να παρακολουθήσουν, αλλά δυσκολεύονται να ακούσουν και να μάθουν (Bley & Thornton, 1995).

Ένα ακόμα πρόβλημα των δυσλεκτικών παιδιών αποτελούν οι αντιληπτικές διαταραχές χρονικού και χωρικού προσανατολισμού (Πολυχρονοπούλου, 2011). Ως προς τον προσανατολισμό στον χώρο, εμφανίζουν δυσχέρειες σε έννοιες, όπως «πάνω» - «κάτω», «ψηλά» - «χαμηλά», «βαθιά» - «ρηχά», «Ανατολή» - «Δύση», ενώ

δυσκολεύονται, για παράδειγμα, να ζωγραφίσουν έναν κύκλο ή δεν ξέρουν πού να γράψουν και πού να διαβάσουν. Επιπλέον, ως προς τον χρονικό προσανατολισμό αντιμετωπίζουν δυσκολία σε όρους με χρονική έννοια, όπως «σήμερα», «αύριο», «χθες» κ.τ.λ. Συχνά, επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα πλευρίωσης, που τα δυσκολεύει στη διάκριση αριστερού-δεξιού ενώ συγχέουν το κυρίαρχο χέρι, μάτι, πόδι. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα υψηλό ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών είναι αριστερόχειρες και πάνω από το 70% αποφασίζουν αργά ποιο χέρι να χρησιμοποιήσουν (Hornsby, 1995· Reid, 1996).

Τέλος, κοινό πρόβλημα των δυσλεκτικών μαθητών είναι οι δυσχέρειες στην αντίληψη της διαδοχής και αλληλουχίας. Αυτές οι δυσκολίες σειροθέτησης έχουν επιπτώσεις στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα μαθηματικά (Thomson, 2003). Πιο αναλυτικά, δυσκολεύονται στο να θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων της αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των μηνών, του έτους και των εποχών, στο να λένε την ώρα, στην τοποθέτηση των γραφημάτων και των αριθμών ή στη σωστή διάταξη των λέξεων σε μια πρόταση. Ειδικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία μαθαίνουν να λένε την ώρα και να δένουν τα κορδόνια τους αργότερα από την κατάλληλη προς αυτές τις δεξιότητες χρονολογική ηλικία (Pollock & Waller, 1995· Ryden, 1997).

- **Φωνολογική ενημερότητα**

Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα¹⁰ ή αλλιώς, φωνολογική επίγνωση (Eden et al., 1996· Ellis, 1992· Ellis, 1993· Fletcher et al., 1994· Gresham & Vellutino, 2010· Høien, 1999· Johnson, Humphrey, Mellard, Woods & Swanson, 2010· Kibel & Miles, 1994· Πολυχρόνη κ.ά.,

¹⁰ Ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» αναφέρεται πρώτον, στη συνειδητοποίηση ότι συνθετικά στοιχεία κάθε λέξης και η βάση της δημιουργίας της είναι τα φωνήματα και δεύτερον, στην ικανότητα χρήσης τους ως γλωσσικών μονάδων για τη δημιουργία νέων λέξεων (Bryant, 1990· Παντελιάδου, 2000· Χατζηχρήστου, 2004).

2006· Sawyer, Wade & Kim, 1999· Snowling, 2000), την ικανότητα, δηλαδή, αντίληψης και κατανόησης της φωνολογικής δομής¹¹ της προφορικής γλώσσας (Treiman, 1991). Με απλά λόγια, τα παιδιά αδυνατούν να αντιληφθούν ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα (Chard & Dickson, 1999) και κατ' επέκταση να επεξεργαστούν τα φωνολογικά μέρη του λόγου σε επίπεδο συλλαβής και φωνήματος (Καραπέτσας, 1993).

Η φωνολογική επίγνωση αποτελεί μια δεξιότητα απαραίτητη για την ανάγνωση και την εκμάθηση της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και της γραφής (Adams, 1990· Blachman, 1984· Bradley & Bryant, 1983· Demont & Gombert, 1996· Ellis, 1992· Høien, 1999· Laing & Hulme, 1999· Μανωλίτσης, 2000· Πόρποδας, 2002· Τάφα, 1998· Van der Leij & Van Daal, 1999). Συνεπώς, η έλλειψή της συνδέεται με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που έχουν οι δυσλεκτικοί μαθητές στην αντιστοίχιση γραφήματος-φωνήματος (Pope & Whiteley, 2003· Ramus et al., 2003· Snowling, 1980), στην ανάλυση των λέξεων σε φωνήματα ή και σε συλλαβές, στη σύνθεση των φωνημάτων, στην αναγνώριση ρίμας και στην απαλοιφή φωνημάτων ή και συλλαβών από την αρχή, τη μέση ή το τέλος μιας λέξης (Snowling, Goulandris, Bowlby & Howell, 1986· Stanovich, 1991· Thomson, 1995). Επισημαίνεται, ακόμη, ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν περισσότερα λάθη κατά την επανάληψη και ανάγνωση ψευδολέξεων και λέξεων που δεν χρησιμοποιούνται συχνά (Πόρποδας, 2002· Snowling et al., 1986). Μια πιο ολοκληρωμένη ιδέα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές, λόγω της φωνολογικής ανεπάρκειας, δίδεται στον Πίνακα 1:

¹¹ Φωνολογική δομή θεωρείται «η εσωτερική δομή των λέξεων που προκύπτει από το συνδυασμό ενός μικρού αριθμού φωνολογικών στοιχείων με βάση τους κανόνες της φωνολογίας» (Πόρποδας, 2002, σ. 212).

Πίνακας 1. Δυσκολίες φωνολογικής ενημερότητας

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ
Ανάλυση πρότασης σε λέξεις	(Ηρθε το βράδυ.) Ήρθε-το-βράδυ
Ανάλυση λέξης σε συλλαβές	Κα-πε-λο
Ανάλυση λέξης σε φωνήματα	Ν-ε-ρ-ο
Σύνθεση συλλαβών σε λέξη	Με-λι = Μέλι
Σύνθεση φωνημάτων σε λέξη	Χ-ε-ρ-ι = Χέρι
Ομοιοκαταληξία λέξεων	Σαρδέλα-Κορδέλα
Διάκριση θέσης συλλαβής	(πο) Πόρτα (= πρώτη)
Διάκριση θέσης φωνήματος	(α) Πόρτα (= τελευταία)
Αφαίρεση συλλαβής	Ποτήρι (πο) = τήρι
Αφαίρεση φωνήματος	Ελάφι (ε) = λάφι (ι) = ελάφ
Πρόσθεση συλλαβής	Καλά (μι) = καλάμι
Πρόσθεση φωνήματος	Λέω (κ) = κλαίω
Αντιστροφή λέξης	Μπάλα/λάμπα
Αντιστροφή συλλαβής	Αν/να
Αντικατάσταση συλλαβής	Βαγόني (πα) = παγόني
Αντικατάσταση φωνήματος	Πόνος (μ) = μόνος

Παρότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν πρόβλημα με την ομιλία, πολλές φορές παρατηρούνται δυσχέρειες κατά τη χρήση του (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2008· Snowling, 2000· Stackhouse & Wells, 1992· Thomson, 1995), οι οποίες σχετίζονται με τις αδυναμίες των παιδιών αυτών στη φωνολογική επίγνωση και, κυρίως, στη συνειδητοποίηση της σωστής χρήσης της φωνημικής δομής του προφορικού λόγου (φωνημική ενημερότητα¹²) (Πόρποδας, 2002). Έτσι, ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στην παραγωγή του προφορικού λόγου όσο και στην πρόσληψη του (Hallahan & Kauffman, 1976· Montgomery, Windsor & Stark, 1991· National Joint Committee on Learning Disabilities, 2008· Snowling, 2000· Thomson, 1995).

¹² Συχνά παρατηρείται σύγχυση του όρου «φωνημική ενημερότητα» και του όρου «φωνολογική ενημερότητα», λόγω της στενής τους σύνδεσης. Ωστόσο η φωνημική ενημερότητα αποτελεί έναν πιο εξειδικευμένο όρο που αναφέρεται στο ότι το άτομο είναι ικανό αφενός να αναγνωρίζει τα φωνήματα που συνθέτουν τον προφορικό λόγο, και αφετέρου να τα χειρίζεται, σε αντίθεση με τη φωνολογική ενημερότητα που επεκτείνεται και σε μεγαλύτερες από το φώνημα γλωσσικές μονάδες, όπως είναι οι συλλαβές (Πόρποδας, 2002).

Ειδικότερα, κατά την παραγωγή του προφορικού λόγου, κάνουν χρήση φτωχού λεξιλογίου σε σχέση με την ηλικία τους, επαναλαμβάνουν λέξεις και εκφράσεις, αποφεύγουν σύνθετες ή πολυσύνθετες λέξεις, δυσκολεύονται στη χρήση των χρόνων και παραλείπουν αντωνυμίες, συλλαβές ή καταλήξεις. Επίσης, η μονότονη και ανέκφραστη χροιά της φωνής τους προδίδει ανασφάλεια (Μαλανδράκη, 2008).

Όσον αφορά στις δυσκολίες πρόσληψης του λόγου, αν και είναι δυσκολότερα αντιληπτές, είναι το ίδιο σοβαρές (Chasty, 1990), ενώ υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε ελλείμματα στην ακουστική επεξεργασία (Snowling, 2000). Πιο αναλυτικά, εντοπίζονται δυσκολίες στην κατανόηση, στην επανάληψη και στην κατονομασία προφορικών προτάσεων (Ellis, 1993· Thomson, 1995), αλλά και στη συμμετοχή σε προφορικές συζητήσεις και στην επεξεργασία των ερωτήσεων που υποβάλλονται (Thomson, 1995). Αυτές οι αδυναμίες δρουν ανασταλτικά στη μαθησιακή πορεία των εν λόγω παιδιών, ιδίως αν αναλογιστεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί, και ειδικά οι φιλόλογοι, κάνουν χρήση μακροπερίοδου λόγου και δίνουν πολλαπλές, ταυτόχρονες οδηγίες (Chasty, 1990).

- **Μνήμη**

Οι μαθητές με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στη μνήμη, η οποία διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην ανάγνωση και στη μάθηση εν γένει (Torgesen, Rashotte, Greenstein, Houck & Portes, 1987). Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εν λόγω μαθητές εκδηλώνουν ελλείψεις στην οπτική και ακουστική μνήμη. Με άλλα λόγια, εντοπίζονται αδυναμίες στο πρώιμο στάδιο της αισθητηριακής επεξεργασίας των πληροφοριών, στη διάκριση, δηλαδή, των γνωρισμάτων των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και στη μεταβιβαστική διαδικασία προς επεξεργασία.

Πέραν τούτων, οι εν λόγω μαθητές διακρίνονται και από αδύνατη βραχυπρόθεσμη¹³ μνήμη (Ellis, 1993· Gardner, 1994· Thomson, 1990), κύρια λειτουργία της οποίας είναι η συγκράτηση των νέων πληροφοριών για κάποιο μικρό χρονικό διάστημα. Συνεπώς, δυσκολεύονται να θυμούνται καινούργιους όρους, προφορικές οδηγίες ή αριθμούς.

Προσθετικά, διαπιστώνεται στα δυσλεκτικά παιδιά και περιορισμένη ικανότητα εργαζόμενης¹⁴ μνήμης (Johnson et al., 2010· Swanson et al., 1998· Wong, 1996), η οποία θεωρείται πως διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάγνωση των λέξεων, των προτάσεων και του κειμένου. Ως αποτέλεσμα, ενδέχεται, κατά την ανάγνωση, να μη θυμούνται το αρχικό τμήμα μιας πολυσύλλαβης λέξης, όταν φτάσουν στο τέλος της. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι εν λόγω μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο να επεξεργαστούν γνωστικά τις νέες πληροφορίες, με συνέπεια να υπερβαίνεται το χρονικό όριο συγκράτησης πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη. Για τον ίδιο λόγο, οι μαθητές συχνά δεν κατανοούν το περιεχόμενο μιας πρότασης, μιας παραγράφου ή ενός κειμένου και τα ξαναδιαβάζουν από την αρχή (Πόρποδας, 2002).

Επιπρόσθετα, τα δυσλεκτικά παιδιά αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μεταφορά και αποθήκευση των νέων πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη¹⁵ μνήμη (Bauer, 1977· Brainerd & Reyna, 1991). Πιο αναλυτικά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γνωστική οργάνωση των πληροφοριών (Wong, 1996), γιατί αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές διαδικασίες της διάκρισης, της ομαδοποίησης, του λεκτικού προσδιορισμού,

¹³ Η βραχυπρόθεσμη μνήμη επιτρέπει την ανάκληση πληροφοριών που χρειάζεται να συγκρατηθούν για λίγο χρονικό διάστημα. Σε αυτήν, η κωδικοποίηση των πληροφοριών επιτυγχάνεται μέσω ακουστικού ή φωνολογικού συστήματος (Στασινός, 1999).

¹⁴ Αν και οι ερευνητές μελέτησαν ιδιαίτερος διάφορες πτυχές της βραχυπρόθεσμης μνήμης, θεωρήθηκε ότι δεν διερευνήθηκε ιδιαίτερα ο λειτουργικός της ρόλος κατά τη γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών. Έτσι, ο Alan Baddeley, Βρετανός καθηγητής Ψυχολογίας, διαμόρφωσε ένα νέο πλαίσιο για τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, το οποίο ονόμασε «εργαζόμενη μνήμη» (Πόρποδας, 2002). Η εργαζόμενη μνήμη αποτελεί ένα ενεργητικότερο και δυναμικότερο μνημονικό σύστημα που εστιάζει τόσο στην επεξεργασία όσο και στην αποθήκευση των πληροφοριών, τη στιγμή που η βραχυπρόθεσμη μνήμη επικεντρώνεται μόνο στην αποθήκευση των πληροφοριών (Swanson, Cooney & O'Shaughnessy, 1998). Ο ρόλος της είναι να επιτρέψει την ανάκληση των για μικρού χρονικού διαστήματος συγκρατούμενων πληροφοριών και να τις μεταβιβάσει στη μακροπρόθεσμη μνήμη.

¹⁵ Η μακροπρόθεσμη μνήμη έχει μεγάλη χωρητικότητα και συγκρατεί πληροφορίες για μεγάλο χρονικό διάστημα, αφού πρώτα τις κωδικοποιήσει εννοιολογικά ή σημασιολογικά (Στασινός, 1999).

της εξήγησης, της διοργάνωσης σχέσεων κ.τ.λ. (Sousa, 2001 όπ. αναφ. Σαλβαράς, 2013). Συνεπώς, απλά αποθηκεύουν την πληροφορία, χωρίς να την ενσωματώνουν στην προγενέστερη γνώση (Scruggs, Mastropieri & Levin, 1987· Swanson et al., 1998). Ακόμη, οι δυσλεκτικοί μαθητές δεν διαθέτουν αποτελεσματικές στρατηγικές ανάκλησης για την απόσυρση των πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Swanson et al., 1998). Για τους παραπάνω λόγους, δυσκολεύονται να θυμούνται τη σειρά των γραμμάτων της αλφαβήτου, των ημερών της εβδομάδας, των μηνών, των εποχών κ.τ.λ. (Thomson, 2003).

- **Μεταγνώση**

Μεταγνώση είναι η κατανόηση και η ικανότητα εφαρμογής του γνωστικού ενεργήματος (τι θα γίνει, πώς, γιατί, κάθε πότε), η διάκριση των επιμέρους χαρακτηριστικών και σταδίων του, η παρακολούθησή τους από το μαθητή, ο έλεγχος και η λήψη διορθωτικών ενεργειών και η αναστοχαστική έκφραση μεταγνωστικών εμπειριών (Ευκλείδη, 2005· Σαλβαράς, 2013). Προς διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, οι μαθητές είναι απαραίτητο να αναπτύξουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Οι πρώτες αφορούν σε συγκεκριμένες διαδικασίες ή τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών με τις οποίες ο μαθητής αλληλεπιδρά με το αντικείμενο της μάθησης, προκειμένου να επιτευχθεί ένας γνωστικός στόχος, ενώ οι δεύτερες αποτελούν ανώτερες νοητικές διεργασίες με τις οποίες ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος τη μάθησή του (O' Malley & Chamot, 1990).

Οι δυσλεκτικοί μαθητές, συνήθως, εμφανίζουν μεταγνωστικές αδυναμίες (Reid, 2001). Καταρχάς, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου (Παντελιάδου, 2004β· Wong, 1996), αλλά και τη χρησιμότητα των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Meltzer, Katzir, Miller, Reddy & Roditi, 2004·

Παντελιάδου, 2000· Short & Ryan, 1984). Κατά συνέπεια, προβαίνουν σε λανθασμένες γνωστικές επιλογές, καθώς είτε αδυνατούν να επιλέξουν τις κατάλληλες για κάθε περίπτωση τακτικές (Short & Ryan, 1984) είτε χρησιμοποιούν ένα περιορισμένο φάσμα γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, αποτελούμενο από πολύ απλές ή λιγότερο αποτελεσματικές μεθόδους (Larkin & Ellis, 1998· Wong, 1996). Επιπλέον, δεν διαθέτουν ευελιξία ως προς τη χρηστική εναλλαγή των γνωστικών και μεταγνωστικών τακτικών ή αδυνατούν να τροποποιήσουν μια στρατηγική, όταν ένα γνωστικό έργο το απαιτεί (Παντελιάδου, 2000· Παντελιάδου, 2004β).

- **Αυτορρύθμιση**

Η αυτορρύθμιση έχει ως προϋπόθεση τη μεταγνώση και σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων κατά τη γνωστική διαδικασία (Τι θα κάνω; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Υπάρχει απόκλιση; Πληροί τις προδιαγραφές; Πώς τα πήγα; Τι έκανα;). Πολλά από τα προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία σχετίζονται με ελλιπώς αναπτυσσόμενες στρατηγικές αυτορρύθμισης. Τα εν λόγω παιδιά δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό το ελεγκτικό σύστημα και δεν χρησιμοποιούν λεκτικές μεσολαβητικές διαδικασίες. Επίσης, δίνουν στον εαυτό τους ελλιπείς οδηγίες για την εκτέλεση ενός γνωστικού έργου και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την περάτωσή του (Σαλβαράς, 2013). Συγκεκριμένα, μπορεί να διαφύγει της προσοχής τους η ύπαρξη προβλήματος κατά τη διαδικασία επίλυσης μιας άσκησης και να συνεχίσουν τη λανθασμένη πορεία τους. Ακόμα, όμως, και εάν αντιληφθούν το πρόβλημα, λόγω άγνοιας των κατάλληλων διορθωτικών στρατηγικών, μπορεί να μην ολοκληρώσουν την άσκηση ή να υιοθετήσουν λανθασμένες και μη αποτελεσματικές διορθωτικές στρατηγικές (Παντελιάδου, 2004). Τέλος, δυσκολίες εντοπίζονται και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής προσπάθειας (πώς τα πήγα;), π.χ. ο μαθητής, χωρίς

να έχει αντιληφθεί ότι υπήρξε πρόβλημα κατά την ανάγνωση, συνεχίζει την αναγνωστική διαδικασία μέχρι το τέλος του κειμένου, έχοντας τη λανθασμένη εντύπωση πως η γνωστική του προσπάθεια ήταν επιτυχής (Garner & Reis, 1981 όπ. αναφ. στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

- **Δυσκολίες κινητικού συντονισμού**

Οι λεπτές κινητικές δεξιότητες έχουν άμεση σχέση με το συντονισμό των δακτύλων και των ματιών. Ορισμένοι δυσλεξικοί μαθητές, έχοντας αδύνατες λεπτές κινητικές δεξιότητες, δυσκολεύονται να κρατήσουν καταλλήλως το μολύβι/στυλό, να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά το σβηστήρι, να δέσουν τα κορδόνια των παπουτσιών τους, να χρησιμοποιούν τα μαχαιροπήρουνα (Ott, 1997). Οι δυσκολίες αυτές επιφέρουν προβλήματα στη σχολική επίδοση τους κυρίως στη γραφή (Thomson & Gilchrist, 1997), καθώς, ενώ γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, αδυνατούν να συντονίσουν χέρι και μάτι, ώστε να αποδώσουν γραπτώς το σύμβολο που βλέπουν. Τέλος, οι αδυναμίες αυτές δύνανται να εμφανίζουν μια πιο γενικευμένη μορφή σε κάθε καθημερινή δραστηριότητα που απαιτεί καλή ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, όπως για παράδειγμα, στο τρέξιμο, στο πήδημα και στην ισορροπία (Πολυχρονοπούλου, 2011).

- **Πτωχή ικανότητα προσωπικής οργάνωσης**

Η καθημερινότητα των δυσλεκτικών μαθητών χαρακτηρίζεται από ελλιπής οργάνωση και αρκετή ακαταστασία. Πρακτικά παραδείγματα αυτού αποτελούν η αδυναμία τους να οργανώσουν τον χώρο και το χρόνο των εργασιών τους, να

παρευρίσκονται στο σχολείο στην ώρα τους ή να έχουν μαζί τους τα σωστά βιβλία και τετράδια (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Μαθησιακά χαρακτηριστικά

Ως προς τα σχολικά μαθήματα, τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στην αριθμητική.

- **Ανάγνωση**

Τα αναγνωστικά προβλήματα των δυσλεκτικών μαθητών αφορούν τόσο στην αναγνωστική ικανότητα (Aaron, 1994· Eden et al., 1996· Kibel & Miles, 1994· Sawyer et al., 1999· Στασινός, 2003· Thomson, 1990· Thomson & Watkins, 1996) όσο και στην αναγνωστική κατανόηση (Aaron & Simurdak, 1991· Butler, 1998· Ellis, 1993· Faggella-Luby & Deshler, 2008· National Joint Committee on Learning Disabilities, 2008· Στασινός, 2003).

Ως προς την αναγνωστική ικανότητα, διαβάζουν αργά, διστακτικά και με μονότονη φωνή, φτιάχνοντας πολλές φορές την ιστορία από τις εικόνες του βιβλίου. Επίσης, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τον ενεστωτικό χρόνο, να διαβάζουν τις λέξεις κατοπτρικά, π.χ. «on» αντί «no», να αντιστρέφουν τις ακολουθίες των γραμμάτων, π.χ. «πέτρα»-«πέρτα», «ζάρι»-«ρίζα», «act»-«cat», να παραλείπουν ή να επιδίδονται σε διπλή ανάγνωση λέξεων, όπως π.χ. το «και» και το «το», να αγνοούν τα σημεία στίξης, να παραλείπουν τα προθήματα των λέξεων, με αποτέλεσμα την αλλαγή της σημασίας τους, π.χ. «πουλώ» αντί για «ξεπουλώ», να συγχέουν παρόμοια οπτικά ή ακουστικά γράμματα της αλφαβήτου, π.χ. α-ο, δ-θ, σ-ζ-ξ, να αντικαθιστούν λέξεις με άλλες που έχουν συναφή σημασία, π.χ. «σκοτεινός»-«μαύρος» ή να μην γνωρίζουν ακριβώς τη

λέξη που διαβάζουν (Davis, 2000· Miles, 1993· Hornsby, 1995). Άλλωστε, όπως χαρακτηριτικά σημειώνει ο Μάρκου (1993), είναι σύνηθες φαινόμενο οι πιο έξυπνοι δυσλεκτικοί μαθητές να διαβάζουν σχεδόν «νεράκι» ένα κείμενο. Εντούτοις, μια προσεκτικότερη παρατήρηση αποκαλύπτει ότι η ανάγνωσή τους είναι κατά προσέγγιση και περισσότερο νοηματική. Με άλλα λόγια, χρησιμοποιούν δικές τους, παρεμφερείς νοηματικά λέξεις και τις χρησιμοποιούν στη θέση λέξεων του κειμένου.

Προς βέλτιστη κατανόηση των παραπάνω, ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα των αναγνωστικών σφαλμάτων των δυσλεκτικών μαθητών αποδίδεται στον Πίνακα 2, όπου συνοψίζονται καταγεγραμμένα λάθη κατά την ανάγνωση κειμένου από έναν δεκατετράχρονο δυσλεκτικό μαθητή:

Πίνακας 2. Ανάγνωση κειμένου από δυσλεκτικό μαθητή ηλικίας 14 ετών (Πολυχρονοπούλου, 2011)

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΣΦΑΛΜΑΤΑ
Πήγε περίπατο	Πήγαινε βόλτα
Ζώνη	Ζωή
Τη	Το
Που	Πόυ
Εκεί	Εκεί
Μπήκαν	-
Στην	Σταϊνά
Τρεις	Τορείσά
Άγνωστοι	Αγιάνωσταοϊ

Αναφορικά με την αναγνωστική κατανόηση, τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν δυσκολίες στην ταυτόχρονη ανάγνωση και κατανόηση ενός κειμένου. Αυτό συμβαίνει, γιατί εστιάζουν την προσοχή τους στην αναγνώριση και προφορά των γραφημάτων και των λέξεων, με αποτέλεσμα να παραγκωνίζουν την κειμενική κατανόηση (Davis, 2000· Miles, 1993· Hornsby, 1995).

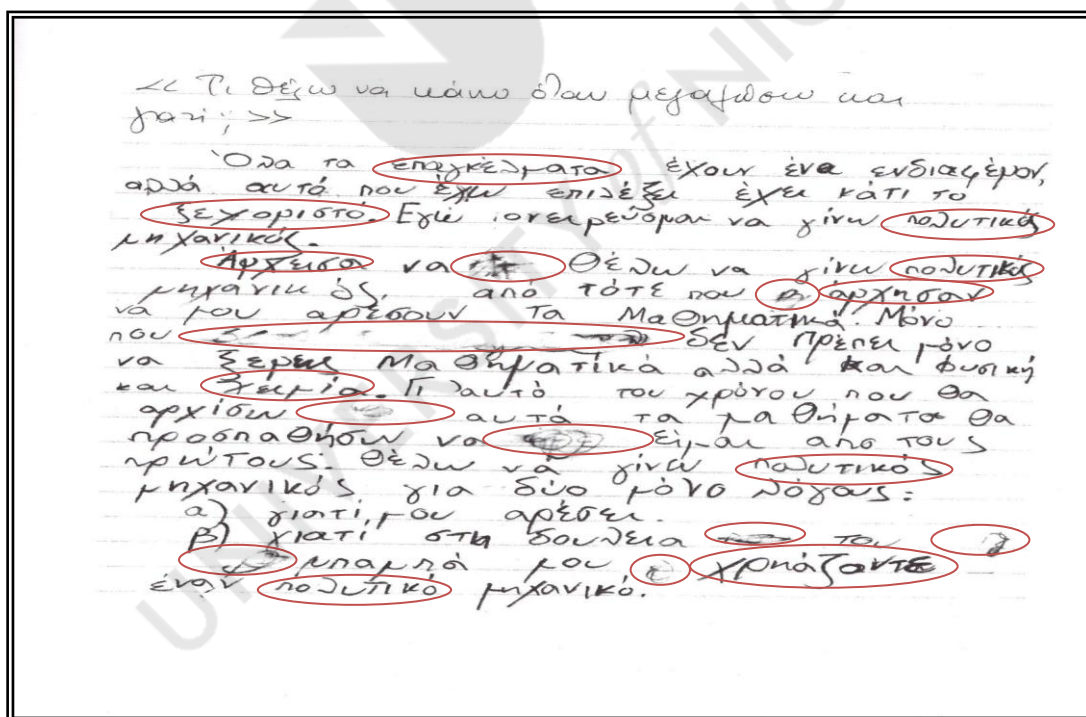
- **Γραφή**

Οι αναφερόμενες δυσκολίες των δυσλεκτικών μαθητών στη γραφή περιλαμβάνουν αφενός την καθαυτού διαδικασία της γραφής και την ορθογραφημένη γραφή (Δόικου, 1990· Ellis, 1993· Gilroy, 1995· Kibel & Miles, 1994· Οικονόμου & Πανταζοπούλου, 2000· Riddick, 1996· Στασινός, 2013) και αφετέρου την παραγωγή γραπτού λόγου (Chinn, 1994· Ellis, 1993· Keogh, 1988· Moats, 1998· Riddick, Farmer & Sterling, 1997).

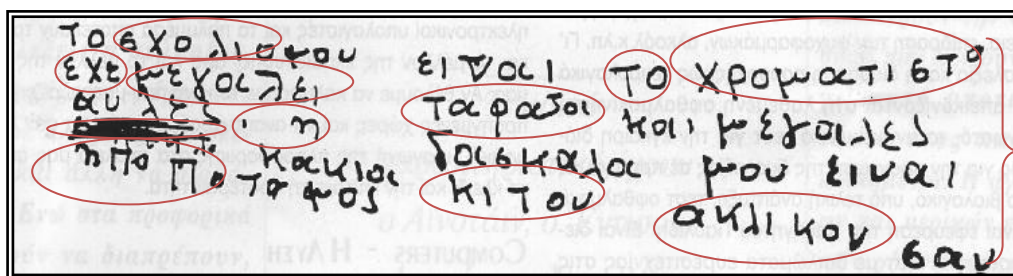
Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ελλείμματα στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, δυσκολεύουν τους δυσλεκτικούς μαθητές να χειριστούν ορθά το μολύβι, καθώς και οι δυσκολίες τους στη σειροθέτηση που δρουν ανασταλτικά στη συμβατική συμπλήρωση ενός γραφήματος, δυσχεραίνουν την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας της γραφής. Επιπροσθέτως, τα συναισθήματα έντασης και χαμηλής αυτοεκτίμησης, που συχνά χαρακτηρίζουν τους εν λόγω μαθητές, είναι ένας επιπλέον παράγοντας που σχετίζεται με τα προβλήματα στη γραφή (Davis, 2000· Pollock & Waller, 1995· Reid, 2005). Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι διαθέτουν έναν αργό ρυθμό γραφής, με αποτέλεσμα να έχουν ανάγκη περισσότερου χρόνου, για να ολοκληρώσουν μια γραπτή εργασία (Παντελιάδου, 2004β).

Όσον αφορά στην ορθογραφημένη γραφή, τα γραπτά των δυσλεκτικών μαθητών χαρακτηρίζονται από πληθώρα λαθών ιστορικής και γραμματικής ορθογραφίας, ακόμα και λέξεων που έχουν διδαχθεί συστηματικά (Σχήμα 6, Σχήμα 7 και Σχήμα 8), έλλειψη ορθογραφικής συνέπειας, δηλαδή η ίδια λέξη συναντάται πολλές φορές μέσα στο κείμενο γραφόμενη διαφορετικά (Σχήμα 6), καθώς και από απουσία τόνων (Σχήμα 7 και Σχήμα 8) ή παρατονισμό (Αποστόλου, 2011). Επιπλέον, γράφουν τις λέξεις με λανθασμένη τη σειρά των γραμμάτων, π.χ. «Πάορς» αντί «Πάρος», αντιστρέφουν ή καθρεφτίζουν τα γράμματα, τις συλλαβές και τους αριθμούς, π.χ. 3 αντί ε, β αντί θ,

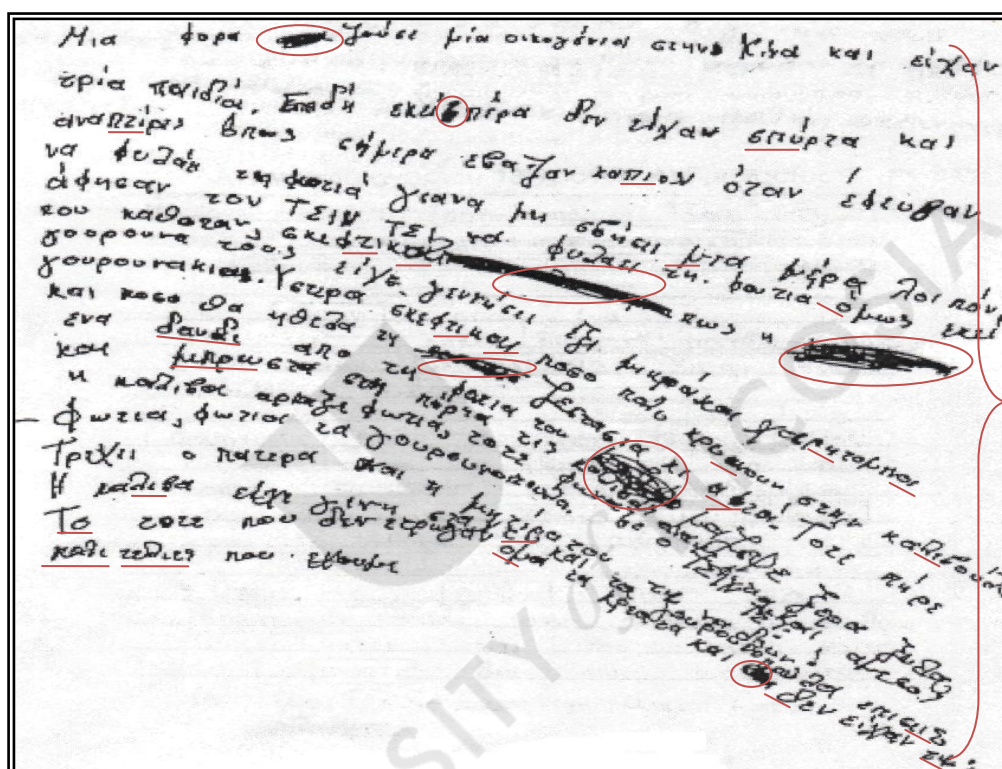
«νώδι» αντί «δίνω», 21 αντί 12, αποδίδουν ακουστικά τις λέξεις, π.χ. «κσίλο» αντί «ξύλο», προσθέτουν ή παραλείπουν γράμματα και συλλαβές, π.χ. «μλι» αντί «μέλι», «παρο» αντί «παράθυρο», δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης (Σχήμα 7 και Σχήμα 8), ενώ όταν τα γράμματα της αλφαβήτου υπαγορεύονται με το όνομά τους, δυσκολεύονται να τα γράψουν. Συμπληρωματικά, δεν κρατούν αποστάσεις μεταξύ των λέξεων ή γράφουν την ίδια λέξη με απόσταση μεταξύ των γραφημάτων της, π.χ. «κα ρέκλα» αντί «καρέκλα», ενώ τα γραπτά τους χαρακτηρίζονται από ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί (Σχήμα 7 και Σχήμα 8), ακαταστασία και δυσανάγνωστες λέξεις (Σχήμα 6, Σχήμα 7, Σχήμα 8), καθώς και χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά (Horsnbly, 1995· Miles, 1993) ή γενικότερη λανθασμένη χρήση κεφαλαιογράμματος και μικρογράμματος γραφής (Αποστόλου, 2011).



Σχήμα 6. Αυθόρμητη γραφή αγοριού Α΄ Γυμνασίου (Μαυρομμάτη, 2004)



Σχήμα 7. Αυθόρμητη έκθεση δυσλεκτικού μαθητή της Γ' Δημοτικού, 10 χρονών και 2 μηνών, κανονικής ευφυΐας (Παυλίδης, 2000).



Σχήμα 8. Αντιγραφή αγοριού 9 ετών (Πίττα, 2014)

Αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, τα προαναφερθέντα λάθη καθιστούν το κείμενο των μαθητών με δυσλεξία δυσκολονόητο (Στασινός, 1999). Επίσης, τα εν λόγω παιδιά παρουσιάζουν συντακτικά προβλήματα (Aaron & Simurdak, 1991) και οι προτάσεις τους χαρακτηρίζονται από συντομία και απλότητα, ενώ όποτε συνδέονται μεταξύ τους, συνδέονται παρατακτικά (Παντελιάδου, 2004β). Επιπλέον, οι δυσλεκτικοί μαθητές χρησιμοποιούν λέξεις για των οποίων την ορθογραφία είναι σίγουροι (Chinn, 1994· Gallagher & Harris, 1958), κάτι που περιορίζει το λεξιλόγιό τους, πλήττει την ποιότητα του παραγόμενου γραπτού λόγου (Chinn, 1994·

Παντελιάδου, 2004β· Riddick et al., 1997) και μειώνει την έκτασή του, προσδίδοντάς του τηλεγραφική μορφή (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991). Επιπρόσθετα, οι μαθητές με δυσλεξία είτε δεν ελέγχουν το γραπτό τους μετά την παραγωγή του κειμένου τους, είτε προβαίνουν σε ελάχιστες διορθώσεις, οι οποίες συνδέονται με την ορθογραφία, η οποία αποτελεί για αυτούς το μοναδικό κριτήριο κειμενικής ποιότητας (Παντελιάδου, 2004β). Τέλος, ειδικότερα στην εφηβεία, οι σχετιζόμενες με την παραγωγή γραπτού λόγου, δυσκολίες των δυσλεκτικών μαθητών γίνονται πιο εμφανείς. Αυτές αφορούν κυρίως στην έκθεση, όπου αδυνατούν να οργανώσουν τις έννοιες (Τζουριάδου, 1990), αλλά και να προγραμματίσουν και να δομήσουν το κείμενό τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· National Joint Committee on Learning Disabilities, 2008).

- **Μαθηματικά**

Το 60% των δυσλεξικών μαθητών έχουν δυσκολία με τα μαθηματικά. Αναλυτικότερα, δυσκολεύονται να θυμούνται τις μαθηματικές έννοιες, να μετρούν με τη σειρά ή προς τα πίσω, να αναγνωρίζουν σχήματα και να γράψουν τους αριθμούς σωστά (Thomson, 2003).

Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά

- **Άγχος**

Οι μαθητές με δυσλεξία, συχνά, διακατέχονται από υψηλά επίπεδα άγχους, εκδηλώνόμενου συχνά με ψυχοσωματικά συμπτώματα (Edwards, 1994· Hales, 2001· Rourke & Del Dotto, 1994). Μεγαλύτερα ποσοστά άγχους έχουν παρατηρηθεί στα

αγόρια, καθώς αποτελούν συχνότερους δέκτες αρνητικής κριτικής από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το ομήλικο περιβάλλον τους (Vigilante & Dane, 1991).

Το άγχος των δυσλεκτικών μαθητών έχει πρωτίστως τις ρίζες του στα συσσωρευμένα αισθήματα ματαίωσης και ταπείνωσης εξαιτίας προγενέστερων εμπειριών σχολικής αποτυχίας (Murray, 1978· Thomson, 1995). Επίσης, οι εν λόγω μαθητές δέχονται έντονες πιέσεις από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο, τη στιγμή που, καταβάλλοντας μεγαλύτερη προσπάθεια από τους συμμαθητές τους, κατορθώνουν να φτάσουν σε ένα μόλις μέτριο επίπεδο. Συνεπώς, πολλές φορές αισθάνονται ότι απογοητεύουν τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς τους, που αδυνατούν να τους βοηθήσουν (Chinn & Crossmann, 1995· Peleg, 2009). Ακόμη, αγχογόνοι παράγοντες για τα δυσλεκτικά παιδιά είναι και η έλλειψη γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τη φύση της δυσλεξίας, η γραπτή αξιολόγησή τους, οι ελλειπείς κοινωνικές τους δεξιότητες (Chinn & Crossmann, 1995) και ένα σχολικό περιβάλλον όπου συντελείται σύγκριση τους με τους μη δυσλεκτικούς συμμαθητές τους (Peleg, 2009).

Ειδική μνεία πρέπει να γίνει στην περίοδο της εφηβείας ως στρεσογόνου πηγής για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Όπως είναι γνωστό η εν λόγω αναπτυξιακή περίοδος χαρακτηρίζεται από ποικίλες ψυχικές μεταβολές, αλλά και αλλαγή των σχέσεων των μαθητών τόσο με τον ίδιο τους τον εαυτό όσο με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Καραδήμας, 2004· Κουρκούτας, 2001· Τσανίρα, 2003). Είναι, λοιπόν, φυσικό να αποτελεί από μόνη της μια συναισθηματικά επισφαλή περίοδο. Μια πρακτική αλλαγή που βιώνει ο δυσλεκτικός μαθητής είναι η μετάβαση σε μια ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, το γυμνάσιο, όπου συναντά μεγάλο αριθμό διαφορετικών καθηγητών (Vigilante & Dane, 1991). Καθώς, όμως, η νέα σχολική βαθμίδα είναι πιο απρόσωπη, πιθανόν να εμφανιστούν δυσκολίες συμπεριφοράς στο σχολείο (Congdon, 1995). Επιπρόσθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφοροποιείται και το κοινωνικό

κλίμα, αφού ο μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με αυξημένες μαθησιακές απαιτήσεις και αυξημένα επίπεδα ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (Anastasiou & Polychronopoulou, 2009· Geisthardt & Munsch, 1996· Larkin & Ellis, 1998· Παντελιάδου, 2004β).

Όλες οι προαναφερθείσες αλλαγές επιφέρουν ψυχολογικές μεταβολές σε όλους τους έφηβους. Οι περισσότεροι, όμως, εξ αυτών κατορθώνουν μέσω των ανεπτυγμένων γνωστικών τους δεξιοτήτων να διαχειρίζονται το άγχος τους. Αντίθετα, οι δυσλεκτικοί έφηβοι, λόγω των ελλিপών σχετικών ικανοτήτων, της συσσωρευμένης ψυχικής τους κόυρασης από τα χρόνια μαθησιακά τους προβλήματα, αλλά και της οπτικής του μέλλοντός τους μέσα από το πρίσμα της αβεβαιότητας, βιώνουν την εφηβεία ως μία από τις πιο αγχωτικές περιόδους της ζωής τους (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· Παντελιάδου, 2004β).

- **Καταθλιπτικά συμπτώματα**

Οι επαναλαμβανόμενες αρνητικές σχολικές εμπειρίες (Δόικου-Αυλίδου, 2002), η χαμηλή επίδοση (Goldstein, Paul & Sanfilippo-Cohn, 1985), η αρνητική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν οι δυσλεκτικοί μαθητές (Stanley, Dai & Nolan, 1997), η φοίτηση τους σε ειδική τάξη (Maag & Reid, 2006), η αρνητική αυτοαντίληψη για την κοινωνική τους αποδοχή (Heath & Wiener, 1996) και η αντίληψη πως είναι διαφορετικοί από τους συμμαθητές τους (Stanley et al., 1997) μπορούν να οδηγήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές στην εκδήλωση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Εντούτοις, οι καταθλιπτικές συμπεριφορές στην εφηβεία διαφοροποιούνται από την τυπική κατάθλιψη και παίρνουν τη μορφή συναισθημάτων απελπισίας, σωματοποιημένων αρνητικών συναισθημάτων, απώλειας ενδιαφέροντος, κοινωνικής απόσυρσης, παθητικότητας ή υπερκινητικότητας και επιθετικής συμπεριφοράς (Κλεφτάρας, 2004).

Τέλος, καταθλιπτικά φαινόμενα εμφανίζονται συχνότερα στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια (Maag & Reid, 2006· Valas, 1999· Svetaz, Ireland & Blum, 2000).

- **Ελλειμματική προσοχή-Υπερκινητικότητα**

Η συνύπαρξη δυσλεξίας και διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) είναι ένα αρκετά συχνό φαινόμενο (Prior, 1996· Smith & Adams, 2006). Η εν λόγω συννοσηρότητα καταγράφεται σε ποσοστό άλλοτε της τάξης του 25%-40% και άλλοτε του 15-26% των μαθητών με αναγνωστικά προβλήματα (Willcutt & Pennington, 2000).

Γενικότερα, η ΔΕΠ-Υ διακρίνεται σε τρεις τύπους, την έλλειψη προσοχής, την υπερκινητικότητα και τη συνύπαρξη υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής (Δόικου-Αυλίδου, 2007· Smith & Adams, 2006). Ως προς την ηλικία, οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές εμφανίζουν συχνότερα ελλειμματική προσοχή, καθώς η υπερκινητικότητα αμβλύνεται με την πάροδο του χρόνου (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991· Miranda, Soriano, Fernandez & Melia, 2008). Τέλος, ως προς το φύλο, έχει διαπιστωθεί πως τα αγόρια με αναγνωστικές δυσκολίες τείνουν να εμφανίζουν περισσότερο υπερκινητικότητα, σε σχέση με τα κορίτσια, που εκδηλώνουν συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής. (Willcutt & Pennington, 2000).

- **Συμπεριφορικά προβλήματα**

Οι δυσλεκτικοί μαθητές, λόγω των μαθησιακών δυσκολιών και της συνεπάγουσας σχολικής αποτυχίας που βιώνουν, δύναται να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς (Δόικου-Αυλίδου, 2002), τα οποία είναι συχνότερα κατά την εφηβεία (Hinshaw, 1992). Πιο συγκεκριμένα, οι έφηβοι δυσλεκτικοί μαθητές είναι πιθανόν να

εκδηλώσουν επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά (Greenham, 1999), ποσοστιαίας υπερέχουσας εμφάνισης στα αγόρια (6-16%) έναντι των κοριτσιών (2-9%) (Μόττη-Στεφανίδη, Παπαθανασίου & Λαρδούτσου, 2004).

Ο δυσλεκτικός έφηβος με συμπεριφορικές διαταραχές διαγωγής δεν ακολουθεί τους κανόνες, ενώ επιτίθεται στους άλλους, ασκώντας είτε ψυχολογική είτε σωματική βία και καταστρέφοντας την περιουσία τους (Δόικου-Αυλίδου, 2007). Έτσι, εντός της σχολικής τάξης, οι δυσλεκτικοί μαθητές ενδεχομένως να είναι ενοχλητικοί, με έκδηλη επιθετική συμπεριφορά και προβλήματα αυτοελέγχου, τα οποία υποστηρίζεται πως βρίσκονται σε συνάρτηση με τα συναισθήματα ντροπής που βιώνουν, εξαιτίας της επίγνωσης των δυσκολιών τους (Edwards, 1994· McNamara & Willoughby, 2010· Mercer, 1987).

Επιπροσθέτως, οι δυσλεκτικοί έφηβοι πολλές φορές είτε παρουσιάζουν βίαιη συμπεριφορά είτε είναι οι ίδιοι θύματα βίας και σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα υποστηρίζεται ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο φαινομένων, καθώς οι δυσλεκτικοί έφηβοι, και κυρίως τα κορίτσια (Nabuzoka & Smith, 1993), συχνά οδηγούνται στη χρήση βίας, έχοντας υπάρξει οι ίδιοι θύματα βίας (Svetaz et al., 2000).

• Αυτοαντίληψη

Οι δυσλεκτικοί μαθητές εκδηλώνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, λόγω των ελλείψεων και των επαναλαμβανομένων αποτυχιών τους στους ακαδημαϊκούς τομείς (Gilroy, 1995· Gjessing & Karlsen, 1989· Hiebert, Wong & Hunter, 1982· Nieves, 1991· Wong, 1996) και της συνειδητοποίησης της διαφορετικότητας τους (Rosenberg, 1977). Συνεπώς, εμφανίζονται ως ανασφαλείς, ηττοπαθείς, παθητικοί και αβοήθητοι, ενώ είναι υπερευαίσθητοι στην κριτική, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, απογοητεύονται

εύκολα, αναπτύσσουν συναισθήματα μειονεξίας και μια ανάγκη εξάρτησης από τους άλλους (Μπασέτας, 2000· Πολυχρονοπούλου, 1989· Wong, 1996).

Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, διαμορφωτικούς της παράγοντες αποτελούν η επίδοση των μαθητών (Chapman, 1988· Marsh, 1989· Stone & May, 2002) και η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς (Leondari, 1993· Marsh, 1989). Έτσι, τα συχνά χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοεικόνας των δυσλεκτικών μαθητών σχετίζονται με την αναγνωστική ικανότητα, την ικανότητα στην ορθογραφημένη γραφή και την αριθμητική ικανότητα (Chapman & Boersma, 1979). Αντίθετα, όπου υφίσταται εκπαιδευτικός έπαινος και επιβράβευση των προσπαθειών τους, οι μαθητές με δυσλεξία διαμορφώνουν θετική ακαδημαϊκή εικόνα του εαυτού τους (Meltzer, Roditi, Houser & Perlman, 1998).

Αξίζει, επίσης, να επισημανθεί ότι η έννοια του εαυτού βρίσκεται σε αντιστρόφως ανάλογη σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία φοιτά ο μαθητής (Black, 1974· Marsh, 1989· Renick & Harter, 1989). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Simmonis και Blyth (1987) (όπ. αναφ. στο Cole & Cole, 2002), η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο σηματοδοτεί μείωση της αυτοεκτίμησης, λόγω των αυξημένων ακαδημαϊκών απαιτήσεων που συνεπάγεται η φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- **Κίνητρα**

Τα κίνητρα συνδέονται άμεσα με τη μάθηση, καθώς «κάνουν τους μαθητές να «παίρνουν μπρός» και τους κρατούν σε «κίνηση»» (Σαλβαράς, 2013, σ. 39). Εντούτοις, στην περίπτωση των μαθητών με δυσλεξία καταγράφονται χαμηλά μαθησιακά κίνητρα (Bruck, 1986· Gresham, 1988· Wong, 1996), κυρίως λόγω των συνεχόμενων σχολικών

αποτυχιών τους και της συνεπάγουσας αντίληψης ότι διαθέτουν ελλειπείς ικανότητες και δεν αξίζει να προσπαθήσουν (Chapman, 1988).

Ως αποτέλεσμα, οι εν λόγω μαθητές υιοθετούν μια παθητική μαθητική συμπεριφορά και εκδηλώνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες (Παντελιάδου, 2004β· Σαλβαράς, 2013). Επιπλέον, αντιστέκονται στην προσπάθεια, ακόμη και σε αντικείμενα τα οποία βρίσκονται μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους (Licht, Kistner, Ozkaragoz, Shapiro & Clausen, 1985· National Joint Committee on Learning Disabilities, 2008· Wong, 1996), ενώ τείνουν να αναζητούν συνεχώς εξωτερικές ενισχύσεις, δημιουργώντας έτσι σχέσεις μαθησιακής εξάρτησης από τους άλλους (Σαλβαράς, 2013). Η εκδηλωνόμενη, όμως, συμπεριφορά συνεχούς αναζήτησης της βοήθειας των άλλων μπορεί να αποτελέσει πηγή δυσφορίας για τους συμμαθητές τους και να οδηγήσει σε κοινωνική απόρριψη των εν λόγω μαθητών (Nabuzoka & Smith, 1993).

Προσθετικά, όπως έχει διαπιστωθεί, στην περίπτωση που σημειώσουν επιτυχία, το αποδίδουν στην ευκολία της άσκησης, στη βοήθεια του εκπαιδευτικού ή στην τύχη (Aronik & Dembo, 1983· Chapman, 1988· Pearl, Bryan & Donahue, 1980· Tollefson et al., 1982· Wong, 1987· Wong, 1996), τη στιγμή που την αποτυχία τους την αποδίδουν σε σταθερά δικά τους χαρακτηριστικά ελλειπών δυνατοτήτων (Aronik & Dembo, 1983· Ayres, Cooley & Dunn, 1990· Bryan, 1998· Scruggs et al., 1987· Tollefson et al., 1982· Wong, 1996). Ως αποτέλεσμα της αιτιολογικής απόδοσης της αποτυχίας τους, η μαθησιακή τους προσπάθεια μειώνεται (Παντελιάδου, 2004β). Έτσι, με στόχο την αποφυγή της αποτυχίας (Mercer, 1987), τείνουν να αποφεύγουν να αναλαμβάνουν εργασίες, να αποσύρονται εύκολα και να διακατέχονται από το αίσθημα της «μαθησιακής αβοηθησίας» (Dweck & Reppucci, 1973· Σαλβαράς, 2013· Sideridis, 2005· Tollefson et al., 1982).

- **Κοινωνικές δεξιότητες**

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συχνά, παρουσιάζουν αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες (Gresham, 1988· Montgomery et al., 1991· Most & Greenbank, 2000). Ως κοινωνικές δεξιότητες εκλαμβάνονται οι συμπεριφορές που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη σχέση με τον εαυτό, στην εκτέλεση καθηκόντων και γενικότερα, οι συμπεριφορές που συντελούν στην αποδοχή του μαθητή από το ομήλικο περιβάλλον του. Επομένως, οι συμπεριφορές αυτές σχετίζονται με τις ικανότητες συζήτησης και συνεργασίας, την έκφραση συναισθημάτων και την ικανότητα ανεξάρτητης εργασίας, ολοκλήρωσης εργασιών και συμμόρφωσης σε οδηγίες (Gresham, 1988), ενώ σε ένα ακόμη πιο συγκεκριμένο επίπεδο, μπορούν να ειδικευτούν στη βλεμματική επαφή, στην κατάλληλη έκφραση του προσώπου, στον κατάλληλο φωνητικό τόνο, στον σωστό χαιρετισμό, στην ενσυναίσθηση και στη διεκδικητική συμπεριφορά (Γαλανάκη, 2000).

Αναφορικά με τις δεξιότητες στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στην προσφορά βοήθειας στους άλλους, στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη συνεργασία και στον αυτοέλεγχο (Greenham, 1999· Meadan & Halle, 2004· Most & Greenbank, 2000). Η έλλειψη του τελευταίου μάλιστα σχετίζεται με τις ελλειπείς δεξιότητες των μαθητών στην έκφραση των συναισθημάτων τους (Gresham & Reschly, 1986), αλλά και στη ρύθμιση τους, που κάποιες φορές επιφέρει εκδηλωνόμενη επιθετικότητα εκ μέρους τους, όταν έρχονται αντιμέτωποι με αισθήματα απογοήτευσης ή θυμού (Meadan & Halle, 2004).

Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες συμπεριφορικής προσαρμογής σε κοινωνικές εκδηλώσεις και στην υιοθέτηση της πρέπουσας προς αυτές συμπεριφοράς (Vaughn, Hogan, Kouzekanani & Shapiro, 1990). Για τον λόγο αυτό, είναι πιθανές τόσο η δυσκολία τους στη διατήρηση βλεμματικής

επαφής και στην αυξομείωση του φωνητικού τους τόνου κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης όσο και η γενίκευση των περιορισμένων κοινωνικών συμπεριφορών τους σε όλες τις καταστάσεις, ανεξαρτήτως συνθηκών (Larkin & Ellis, 1998).

Συμπληρωματικά, οι εν λόγω μαθητές χαρακτηρίζονται από μια αδεξιότητα στην επικοινωνία. Συνεπώς, τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τους άλλους (Bruck, 1986· Bryan, 1998) και να εμφανίζονται λιγότερο διεκδικητικοί, αναλαμβάνοντας το ρόλο του παθητικού δέκτη κατά τη συναναστροφή τους με τους ομηλικούς τους, με ενδεχόμενο στόχο να γίνονται ευχάριστοι προς αυτούς (Bryan, Donahue & Pearl, 1981). Επίσης, με δεδομένο ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο, για να θέσουν ερωτήσεις, τους είναι δύσκολη η συμμετοχή σε μία συζήτηση και σπανίως ζητούν διευκρινήσεις ή περαιτέρω πληροφορίες. Ως αποτέλεσμα, κάνουν συχνά λάθη (Bryan, 1998· Wong, 2003). Τέλος, οι περιορισμένες ικανότητές τους στη λεκτική επικοινωνία τους αποτρέπουν από το επιχειρηματολογούν και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους και τον εαυτό τους (Bryan et al., 1981· Παντελιάδου, 2004β).

Προσθετικά, διακρίνονται από αδυναμία στην ερμηνεία της μη λεκτικής συμπεριφοράς και στην ενσυναίσθηση. Για τον λόγο αυτό, δεν μπορούν να διακρίνουν και να αντιληφθούν τα κίνητρα, τις προθέσεις και τις σκέψεις των γύρω τους (Pearl & Cosden, 1982), ενώ συχνά φαίνονται να αγνοούν και να επιδεικνύουν έλλειψη σεβασμού στα συναισθήματα τους (Κλεφτάρας, 2004). Η αρνητική αντίδραση που εκδηλώνεται ως πηγάζουσα από την παραπάνω δράση, αποτελεί πλήγμα για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση τόσο με τους ενηλικούς γονείς και καθηγητές τους όσο και με τους συνομηλικούς τους (Creasey & Jarvis, 1987· Sprouse, Hall, Webster & Bolen, 1998) και μπορεί να πυροδοτήσει αισθήματα μοναξιάς (Al-Yagon & Mikulincer, 2004· Tur-Kaspa, Margalit & Most, 1999· Vaughn & Sinagub, 1998).

Οι ελλειπτικές κοινωνικές δεξιότητες τους εκδηλώνονται σε επίπεδο σχολικής τάξης, με την περιορισμένη συμμετοχή τους στα διδακτικά δρώμενα (Mercer, 1987· Vigilante, 1991), ενώ σε ευρύτερο σχολικό επίπεδο, με την αποφυγή της ένταξής τους σε σχολικές ομάδες (αθλητικές ομάδες, χορωδία) (Larkin & Ellis, 1998). Έτσι, οι εν λόγω μαθητές αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην παρακολούθηση του μαθήματος, στο να συμμορφωθούν στις οδηγίες του διδάσκοντος και στο να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους ή να εργαστούν μόνοι τους (Gresham & Reschly, 1986). Επίσης, αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, όποτε συμμετέχουν σε κοινές με τους συμμαθητές τους δραστηριότητες, να μην συμπεριφέρονται με τον κατάλληλο τρόπο (Chinn & Crossman, 1995).

Τέλος, άξια αναφοράς είναι η άποψη πολλών ερευνητών ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν υστερούν στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά στο κίνητρο, για να οδηγηθούν σε χρήση τους και στην ικανότητα αναγνώρισης του κατάλληλου χρόνου, για να τις χρησιμοποιήσουν (Perlmutter, 1986).

1.4.6 Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές

Ως εκπαιδευτικές πρακτικές λογίζονται όλες οι ενέργειες του εκπαιδευτικού, διδακτικές και μη, προκειμένου να βοηθήσει τους δυσλεκτικούς μαθητές. Σε αυτές συγκαταλέγονται:

- **Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Πρώτη και κύρια μέριμνα του ευαισθητοποιημένου ως προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικού αποτελεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Νάνου, 2009· Πατσίδου – Ηλιάδου κ.ά., χ.χ· Σαλβαράς, 2013· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.). Ο διδάσκων, προκειμένου να τροποποιήσει τη διδασκαλία του μέσα σε μια

συνεκπαιδευτική τάξη προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών, εστιάζει την προσοχή του αφενός στους μαθητές και αφετέρου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ως προς τους μαθητές, λαμβάνει υπόψη τη μαθησιακή τους ετοιμότητα, το ενδιαφέρον τους και το μαθήτυπό τους, τον τρόπο, δηλαδή, που προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις γνώσεις. Μόνον έτσι θα μπορέσει, εν συνεχεία, να διαφοροποιήσει το αναλυτικό πρόγραμμα, να προσαρμόσει, δηλαδή, ανάλογα τους σκοπούς και τους στόχους του, το περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών (Παντελιάδου, 2008· Παντελιάδου, Πατσιοδήμου & Μπότσας, 2004· Σαλβαράς, 2013).

Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος πάντοτε απεικονίζεται στο σχέδιο της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του, στα πλαίσια προετοιμασίας του μαθήματος, αναλογίζεται και αποφασίζει με την αντίστοιχη σειρά:

- Τι θα διδάξει.
- Τι γνωρίζουν ήδη γι' αυτό το θέμα οι μαθητές.
- Τους στόχους του (ποιους στόχους-ικανότητες¹⁶ και ποιους στόχους-δεξιότητες¹⁷ επιθυμεί οι μαθητές να αναπτύξουν).
- Την κατανομή ρόλων/Ανάλυση έργου (τι θα κάνει εκείνος-τι θα κάνουν οι μαθητές).
- Πώς θα μετατρέψει το αντικείμενο της διδασκαλίας σε πρόβλημα, ώστε οι μαθητές να θέσουν ερωτήσεις που θα προάγουν τη γνώση.
- Ποια στρατηγική διδασκαλίας ταιριάζει.
- Πώς θα αξιολογήσει τους μαθητές (ποιους στόχους-επίδοση¹⁸ επιθυμεί οι μαθητές του να διαθέτουν).

¹⁶ Ως στόχοι-ικανότητες αναφέρονται: η αναγνωστική κατανόηση, η χαρτογράφηση εννοιών, ο διάλογος, η στρατηγική μελέτης, η επίλυση προβλήματος, η δημιουργία διαλεκτικών σχέσεων, η πραγματοποίηση συγκλίσεων και η παραγωγή κειμένου (Σαλβαράς, 2013).

¹⁷ Ως στόχοι-δεξιότητες αναφέρονται: του λέγειν, του πράττειν, του είναι, του γίνεσθαι, του μεταφέρειν και του προσαρμόζειν (Σαλβαράς, 2013).

- Τι διδακτική παρέμβαση θα προσφέρει στους δυσλεκτικούς μαθητές (Σαλβαράς, 2013).

Με δεδομένο ότι η παρεμβατική δυνατότητα του διδάσκοντος στον καθορισμό της διδακτέας ύλης κυμαίνεται, προς το παρόν, από ανύπαρκτη ως ελάχιστη, οι σχετικές με το περιεχόμενο τροποποιήσεις που δύνανται να εφαρμοστούν, αφορούν κυρίως στο ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης και στην αναδιάρθρωση της διάταξης της ύλης. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε ανάπτυξη ή σύμπτυξη ενοτήτων, αφιερώνοντας περισσότερες ή λιγότερες διδακτικές ώρες στην εκάστοτε ενότητα από αυτές που προβλέπει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και να ακολουθήσει διαφορετική διαδοχική σειρά στη διδασκαλία του (Παντελιάδου κ.ά., 2004).

Εν τούτοις, θα πρέπει να τονιστεί ότι η προγενέστερη και ακόμα ενεργή αντίληψη περί τροποποίησης των διδακτικών κειμένων μέσω της αφαίρεσης και μείωσης ογκωδών αποσπασμάτων πληροφοριών και της λεξιλογικής υπεραπλουστευμένης, με σκοπό τη διευκόλυνση των δυσλεκτικών μαθητών, έχει σήμερα απορριφθεί σε ερευνητικό επίπεδο (Παντελιάδου κ.ά., 2004). Όπως υποστηρίζεται, οι εν λόγω προσαρμογές του περιεχομένου στερούν τα εν λόγω παιδιά από έναν αριθμό γνώσεων και από τη δυνατότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων συλλογισμού (Schlichter & Brown, 1985) και μάθησης (Tindal, Rebar, Nolet & McCollum, 1995), ενώ απαιτούν από αυτά πιο αφαιρετικούς συλλογισμούς για την αφομοίωσή τους από ό,τι τα πρωτότυπα κείμενα (Harber, 1983· Passe & Beatie, 1994).

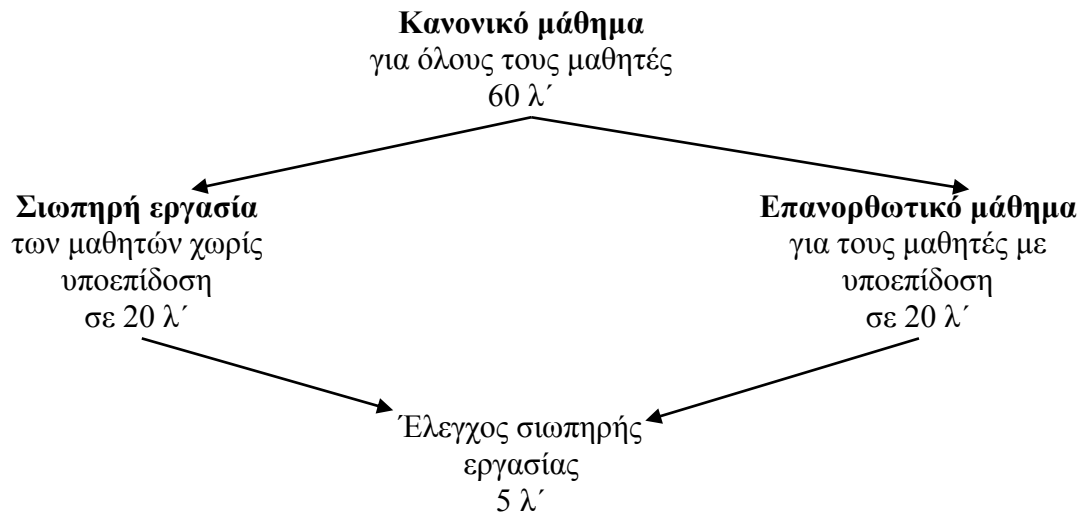
Τέλος, αναφορικά με το καθένα από τα επίπεδα τροποποίησης του αναλυτικού προγράμματος, απαραίτητη κρίνεται η ανά τακτά χρονικά διαστήματα αξιολόγηση τους και η εκ νέου αναπροσαρμογή τους σε περίπτωση εμφάνισης δυσλειτουργιών (Kyriazopoulou & Weber, 2009· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007· Παντελιάδου κ.ά., 2004· Σαλβαράς, 2013).

¹⁸ Ως στόχοι-επίδοση αναφέρονται: η αναπαραγωγή, η αναγνώριση, η κατανόηση, η ανάλυση, η εφαρμογή και η παραγωγή (Σαλβαράς, 2013).

- **Εξατομικευμένη διδασκαλία**

Η διδακτική εξατομίκευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα βοηθητικό εργαλείο στα χέρια του διδάσκοντος για την εκπαιδευτική στήριξη των δυσλεκτικών μαθητών (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2011· Θεοδωρόπουλος, χ.χ· Kyriazopoulou & Weber, 2009· Μωυσίδου & Πιλίδου, 2009· Στασινός, 2013· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.). Ο εκπαιδευτικός όπου και όποτε είναι δυνατόν, αφιερώνει λίγο χρόνο στον δυσλεκτικό μαθητή του. Άλλωστε, ακόμα και αν ένα γνωστικό αντικείμενο είναι ιδιαίτερα απαιτητικό, πάντοτε μπορούν να βρεθούν λίγα λεπτά της ώρας για εξατομικευμένη προσέγγιση των εν λόγω μαθητών (Πολυχρονοπούλου, 1989).

Ένα πολύ πρακτικό παράδειγμα παροχής εξατομικευμένη βοήθειας στους μαθητές με υποεπίδοση και σωστής μεθόδευσης της κατανομής του διδακτικού χρόνου αποτελεί, κατά τον Σαλβαρά (2013), η οργάνωση του μαθήματος με τη λογική των συνδιδασκομένων τάξεων. Σύμφωνα με αυτήν, τα $\frac{3}{4}$ του συνολικού χρόνου της διδασκαλίας αφιερώνονται στο κανονικό μάθημα, ενώ το $\frac{1}{4}$ στη διδακτική ενίσχυση των δυσλεκτικών μαθητών. Έτσι, για παράδειγμα, ένα γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται σε ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο, όπως είναι στις πλείστες των περιπτώσεων η Νεοελληνική Γλώσσα, οργανώνεται χρονικά ως εξής: από τα 85' λεπτά του διδακτικού χρόνου, τα $\frac{3}{4}$ καταλαμβάνει το κανονικό μάθημα που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους υπόλοιπους μαθητές σιωπηρή εργασία και εστιάζει στο επανορθωτικό μάθημα για τους μαθητές με δυσλεξία, στο $\frac{1}{4}$ του διδακτικού χρόνου. Τέλος, επανερχόμενος στην κανονική διδασκαλία, ελέγχει την εργασία των τυπικής αποκλίσεως μαθητών (Σχήμα 9).



Σχήμα 9. Οργάνωση του μαθήματος με τη λογική των συνδιδασκομένων τάξεων (Σαλβαράς, 2013)

- **Διδακτικές στρατηγικές**

Μια από τις πρώτες ενέργειες του εκπαιδευτικού είναι η τοποθέτηση του δυσλεκτικού μαθητή στην κατάλληλη θέση στην τάξη, ώστε να μπορεί να ελέγχει διακριτικά την εργασία του και να του προσφέρει ευκολότερα την απαιτούμενη βοήθεια (Θεοδωρόπουλος, χ.χ.· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.). Ιδανικότερη θέση θεωρείται μία εκ των πρώτων θρανίων, ενώ σε περίπτωση συνύπαρξης ΔΕΠ-Υ στον εν λόγω μαθητή, καλό θα ήταν να κάθεται μόνος ή με κάποιον ήσυχο συμμαθητή του, μακριά από ερεθίσματα που μπορούν να του αποσπάσουν την προσοχή (Κωνσταντινίδου, 2015· Στασινός, 2013).

Κατά την έναρξη του μαθήματος, βοηθητικά προς τους μαθητές με δυσλεξία δρουν η γραφή στον πίνακα των κύριων σημείων του μαθήματος, η διαγραμματική παρουσίαση της διδασκαλίας, όπου αναπαριστάται η μαθησιακή πορεία που θα ακολουθηθεί (Θεοδωρόπουλος, χ.χ.) και η σύνταξη μαθησιακού συμβολαίου, όπου αποσαφηνίζεται το επιδιωκόμενο έργο, ο τρόπος προσέγγισής του και ο ρόλος που θα διαδραματίσει τόσο ο διδάσκων όσο και οι μαθητές (Σαλβαράς, 2013). Έτσι,

επιτυγχάνεται αφενός η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και αφετέρου η καλύτερη κατανόηση και παρακολούθηση της διδασκαλίας.

Επιπροσθέτως, καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει χρήση περιλήψεων με τα κύρια σημεία ή καθοδηγητικών ερωτήσεων, πριν την ανάγνωση κειμένων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.), αλλά και προδρασιακών τεχνικών, οι οποίες προλαβαίνουν τα λάθη και συνεπώς, ενισχύουν τα μαθησιακά κίνητρα των δυσλεκτικών μαθητών (Σαλβαράς, 2013). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η γραφή είτε στον πίνακα είτε στο τυχόν φωτοτυπημένο υλικό θα πρέπει να είναι ευανάγνωστη, ώστε να μπορεί ο δυσλεκτικός μαθητής να αντιγράφει και να κατανοεί με μεγαλύτερη ευχέρεια, ενώ η ομιλία του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι καθαρή και ήρεμη, ώστε να μπορεί το παιδί να καταλαβαίνει καλύτερα τις οδηγίες (Θεοδωρόπουλος, χ.χ.· Πολυχρονοπούλου, 1998· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

Επιπλέον, προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών συνιστάται η χρήση της πολυαισθητηριακής διδακτικής μεθόδου (Θεοδωρόπουλος, χ.χ.· Μαυρομμάτη, 1995· Μωυσίδου & Πιλίδου, 2009· Στασινός, 2013· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.). Οι μαθητές έχουν πέντε αισθήσεις με τις οποίες προσλαμβάνουν πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές συγκρατούν το 10% όσων διαβάζουν, το 20% όσων ακούν, το 30% όσων βλέπουν, το 50% όσων βλέπουν και ακούν, το 70% όσων συζητούν με τους άλλους, το 80% όσων βιώνουν προσωπικά και το 95% όσων διδάσκουν στους άλλους (Ekwall & Shanker, 1988). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί οπτικούς, ακουστικούς, και κιναισθητικούς τρόπους μετάδοσης της νέας γνώσης, ώστε να συνδέονται όλα τα μονοπάτια της μάθησης (Exley, 2003· Σαλβαράς, 2013). Αν αναλογιστεί δε κανείς ότι κάθε μαθητής έχει τον δικό του τρόπο μάθησης (Bradway & Hill, 1994· Exley, 2003· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.), η σημαντικότητα της πολυαισθητηριακής διδακτικής μεθόδου

αναδεικνύεται ακόμα περισσότερο, καθώς δύναται να υπηρετήσει τις ανάγκες πολλών διαφορετικών μαθήτυπων. Έτσι, ενδεικτικά η διδασκαλία μπορεί να συνοδεύεται με ηχητικά ντοκουμέντα, εικόνες, γραφικά, πίνακες, παραστάσεις, φωτογραφίες, πόστερς, χαρτογράφηση εννοιών, προφορική παρουσίαση εργασιών, αλλά και βιωματικές δραστηριότητες, όπως κατασκευές ή υπόδυση ρόλων (Σαλβαράς, χ.χ.: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

Για την ενίσχυση των προβλημάτων στη βραχύχρονη μνήμη, που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές, ο εκπαιδευτικός προωθεί την ανακύκλωση των πληροφοριών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση της τεχνικής της υπογράμμισης μέσα στο κείμενο και τα ερωτήματα «πού το λέει» και «πώς το λέει». Αντιστοίχως, η ενδυνάμωση της μακρόχρονης μνήμης συντελείται με τη χρήση των γνωστικών διαδικασιών μετατροπής των πληροφοριών σε γνώσεις, π.χ. της βιωματικής μάθησης, της εννοιολόγησης, της ανάλυσης και της εφαρμογής (Σαλβαράς, 2013).

Ακολουθώς, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται τα οφέλη και της γνωστικής μαθητείας: «Κάνε ό,τι κάνω», «Έλα να το κάνουμε μαζί», «Κάν' το μόνο σου». Έτσι, αναλαμβάνοντας ο ίδιος το ρόλο του προτύπου, υποδεικνύει τον τρόπο εργασίας στους μαθητές, τους εξοικειώνει με τις διάφορες στρατηγικές μάθησης και μελέτης, και τους βοηθά στην ανάπτυξη της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης. Συμπληρωματικά, προς ακόμα μεγαλύτερη ενδυνάμωση της μεταγνωστικής μαθητικής ικανότητας, ωφέλιμες είναι και οι δραστηριότητες μεταγνωστικής αξιολόγησης μετά το πέρας της διδασκαλίας (Τι ήξερα, τι έμαθα, πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, πού θα μου χρησιμεύσει αυτό που έμαθα) (Σαλβαράς, 2013).

Ειδικότερα, αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι χρήζουν οργανωτικών δεξιοτήτων (organizational skills), κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία των δεξιοτήτων μελέτης, προκειμένου να μπορέσουν

να ανταποκριθούν στην αυξημένη διδακτέα ύλη και να επιτύχουν στις εξετάσεις. Μέριμνα, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι, καταρχάς, η ανάπτυξη της δεξιότητας του να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις (note taking skills), που θα τους βοηθήσουν στη συγγραφή εκθέσεων, τις επαναλήψεις και τις εξετάσεις (Thomson & Watkins, 1996· Griffiths, 2002). Επίσης, υποβοηθητική στην οργάνωσή τους είναι η χρήση καρτελών με χρήσιμες πληροφορίες, όπως γενικές οδηγίες ή σημαντικά σημεία από την ύλη του μαθήματος (π.χ. γραμματικοί κανόνες) (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

Ταυτοχρόνως, ο καθηγητής εστιάζει στην άσκηση των εν λόγω μαθητών στις τεχνικές επανάληψης, λ.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος, και στις τεχνικές εξέτασης, π.χ. το να αφιερώνουν μερικά λεπτά για τον προγραμματισμό των απαντήσεων, πριν τη συγγραφή τους (Thomson & Watkins, 1996· Griffiths, 2002). Μια πολύ βοηθητική προς αυτά τεχνική είναι η χρήση των «to-do» λιστών¹⁹, δηλαδή λιστών, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαιτούμενες καθημερινές εργασίες. Κατά παρόμοιο τρόπο μπορούν να οργανωθούν όλες οι ημερήσιες, εβδομαδιαίες ή μηνιαίες εργασίες του μαθητή, ώστε να αντιμετωπιστούν οι οργανωτικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζει. Ένα εξίσου πρακτικό παράδειγμα τέτοιας χρονικής οργάνωσης αποτελεί και η χρήση της λίστας ABC²⁰ (Σακελλαροπούλου, 2012).

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου και στη συγγραφή εκθέσεων, ο εκπαιδευτικός, αρχικά, βοηθά τους δυσλεκτικούς μαθητές να μάθουν να οργανώνουν

¹⁹ Στις λίστες αυτές μπορεί να γίνει χρήση και διαφορετικών χρωμάτων στυλό ή μαρκαδόρων υπογράμμισης, με το κάθε χρώμα να έχει ένα συγκεκριμένο νόημα χρονικής προτεραιότητας ή σημαντικότητας, έτσι ώστε να αποκτήσει ο μαθητής οπτική αντίληψη του συνόλου των δραστηριοτήτων του (Σακελλαροπούλου, 2012).

²⁰ Η λίστα ABC χωρίζεται, αναλόγως προτεραιότητας, σε τρεις ευκόλως διακρινόμενες ενότητες: την Α, όπου τοποθετούνται οι ημερήσιες εργασίες, την Β, όπου τοποθετούνται οι εβδομαδιαίες, και την C, όπου τοποθετούνται οι μηνιαίες. Μετά το πέρας κάθε μέρας, τα αντικείμενα των ενότητων Β και C, μπορεί να αλλάξουν προτεραιότητα και να τοποθετηθούν στις ενότητες Α και Β, ενώ τόσο η ενότητα C όσο και οι υπόλοιπες μπορούν να εμπλουτιστούν περαιτέρω με νέες εργασίες. Εκείνο που πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι λίστες θα πρέπει να ενημερώνονται κάθε μέρα, ενώ η διακπεραίωση κάθε δραστηριότητας θα πρέπει να επιβραβεύεται, ώστε να ενισχύεται το συναίσθημα επίτευξης των στόχων (Σακελλαροπούλου, 2012).

και να δομούν τις ιδέες τους. Αυτό είναι δυνατό να συμβεί με τη χρήση των λεγόμενων «thought plans», τα οποία περιλαμβάνουν την αυθόρμητη ανταλλαγή ιδεών (brainstorming), τις λέξεις κλειδιά, την οργάνωση των λέξεων σε προτάσεις, καθώς και την οργάνωση των ιδεών σε παραγράφους (Thomson & Watkins, 1996· Griffiths, 2002). Επίσης, εποικοδομητική κρίνεται η γραφική οργάνωση των ιδεών και η χρήση γνωστικών χαρτών, ενώ ευεργετικά δρουν η στρατηγική διδασκαλίας με συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία, η λειτουργία του εκπαιδευτικού ως προτύπου-γραφέα, η μελέτη των δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων και η εικονογραφημένη ιστορία, όπου από τη διατύπωση μιας πρότασης που αντιστοιχεί σε κάθε εικόνα, οι μαθητές προβαίνουν στη διεύρυνση αυτών των προτάσεων και στη δημιουργία παραγράφων (Σαλβαράς, 2013).

Τέλος, προς τόνωση των μαθησιακών κινήτρων των δυσλεκτικών μαθητών, ο εκπαιδευτικός αναλύει τους μακροπρόθεσμους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σε βραχυπρόθεσμους, κατά τη διδακτική λογική των μικρών βημάτων. Έτσι, αφενός οι μαθητές, θεωρώντας ότι έχουν να κάνουν λίγα κάθε φορά, εντείνουν την προσπάθειά τους και έχουν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας και αφετέρου επιτυγχάνεται αμεσότερα η θετική ανατροφοδότησή τους, γεγονός που ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και την περαιτέρω προσπάθειά τους (Σαλβαράς, 2000).

- **Χρήση Νέας Τεχνολογίας**

Η χρήση της Νέας Τεχνολογίας κατά την εκπαιδευτική πράξη έχει αποδειχθεί ιδιαίτερος βοηθητική για τους δυσλεκτικούς μαθητές (Hatzifilippidou, 2004· Κατανά & Παυλίδης, 2013· Μωυσίδου & Πιλίδου, 2009· Στασινός, 2003· Στασινός, 1999· Σωτηριάδου, 2008· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ· Wilson, Majsterek & Simmons, 1996· Wissick, 1996). Πιο αναλυτικά, η Νέα Τεχνολογία και τα

πολυμέσα, όταν συνδυάζονται από τον εκπαιδευτικό με γνώριμες μεθόδους διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης, μπορούν να αποφέρουν θετικότατα αποτελέσματα προς την εκπαιδευτική στήριξη των εν λόγω μαθητών. Ωστόσο, η χρήση της δεν πρέπει να εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως πανάκεια, αλλά ως μια υποβοηθητική στρατηγική στην προγραμματιζόμενη παρέμβαση (Στασινός, 2013).

Πρωτίστως, θα πρέπει να προωθείται η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή τόσο εντός της σχολικής τάξης όσο και κατά τη συγγραφή εργασιών. Άλλωστε με τους υπολογιστές κερδίζεται χρόνος, π.χ. κατά τη συγγραφή της έκθεσης, παρέχονται χρώματα, γεγονός που βοηθά στην ανάγνωση, και δίδεται άμεσα ανατροφοδότηση. Επιπλέον, υπάρχουν κατάλληλα προγράμματα για τους δυσλεξικούς μαθητές, όπως είναι τα διάφορα προγράμματα ενίσχυσης της ακουστικής διάκρισης και μνήμης ή το πρόγραμμα «TextHelp», ο σχεδιασμός του οποίου έχει ως σκοπό την υποστήριξη της γραφής των εκθέσεων. Επιπροσθέτως, μέσω του υπολογιστή παρέχεται οπτικοακουστικό υλικό, λ.χ. video, καθώς και ευκαιρίες ανάπτυξης ικανοτήτων για ταυτόχρονη και διαδοχική διεργασία, προσανατολισμό και προσοχή (Reid, 2005· Thomson & Gilchrist, 1997). Τέλος, με τους υπολογιστές ως επεξεργαστές κειμένου, οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να εξασφαλίζουν στα γραπτά τους καλύτερη εικόνα και να αποκτήσουν μια νέα αντίληψη για τα λάθη ορθογραφίας και στίξης (Σπαντιδάκης, 2004).

Σήμερα έχει αναπτυχθεί πληθώρα λογισμικών και βοηθητικών συσκευών που μπορούν να ωφελήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές ποικιλοτρόπως. Ενδεικτικά και έχοντας ως προϋπόθεση τη δυνατότητα χρήσης τους εντός της σχολικής τάξης, μπορεί να αναφερθεί το Livescribe Smartpen²¹ (Σακκά, 2013). Επίσης, ένα πολύ πιο απλό τεχνολογικό μέσο που συστήνεται για την καταγραφή σημειώσεων κατά τη διάρκεια

²¹ Το Livescribe Smartpen καταγράφει τις παραδόσεις των μαθημάτων, ενώ παράλληλα κρατάει σημειώσεις. Συνεπώς, δεν χάνεται καμία πληροφορία, ενώ ο μαθητής σε μεταγενέστερο χρόνο μπορεί να ξανακούσει την ηχογράφηση και να συμπληρώσει τυχόν αδιευκρίνιστους τομείς, απαλλασσόμενος από το γενικότερο άγχος της γραφής, αλλά και των συγχρονικών ενεργειών παρακολούθησης του μαθήματος και τήρησης σημειώσεων, στις οποίες υπολείπεται (Σακκά, 2013)

της παράδοσης των νέων γνωστικών πληροφοριών, είναι το μαγνητόφωνο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

- **Ενθάρρυνση μαθητή**

Ο εκπαιδευτικός πρέπει με κάθε τρόπο να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του δυσλεκτικού μαθητή του. Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να επιδιώκει την εμπλοκή του σε δραστηριότητες που είναι ικανός, ώστε μέσω της επιτυχίας του σε αυτές να ενισχυθεί η συμμετοχική του διάθεση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.). Μια αρκετά καλή προς αυτό το σκοπό τακτική, είναι η διαβάθμιση του επιπέδου δυσκολίας των εργασιών που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, και η παραχώρηση επιλογής στο μαθητή για το ποια εργασία θέλει να αναλάβει (Σαλβαράς, 2013).

Επιπλέον, ο μαθητής ενθαρρύνεται να εκφράζει τις απορίες του και τις απόψεις του (Θεοδωρόπουλος, χ.χ.), ενώ πολύ σημαντικός για την τόνωση της αυτοπεποίθησης του είναι και ο έπαινος οποιασδήποτε προσπάθειάς του (Θεοδωρόπουλος, χ.χ.· Μουσιδίου & Πιλίδου, 2009). Η επιδοκιμασία του μαθητή δεν πρέπει να εκλείπει, ακόμα και αν τα αποτελέσματά του είναι φτωχά σε σχέση με εκείνα της υπόλοιπης τάξης (Πολυχρονοπούλου, 1989).

- **Τροποποίηση των κατ' οίκον εργασιών**

Οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επιτυχή διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη τόσο οργάνωσης όσο και εμπιστοσύνης στις προσωπικές τους ικανότητες (Deslandes, Royer, Potvin & Leclerc, 1999· Epstein, 2001). Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να συμβάλλει στην άρση των σχετικών δυσχερειών, προβαίνει σε τροποποίησή των κατ' οίκον εργασιών

(Δαρβούδης, 2010· Παντελιάδου κ.ά., 2004· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.). Έτσι, συζητεί μαζί τους για την αξία τους και προσαρμόζει την έκταση ή τον αριθμό επιλογής από το σύνολο των εργασιών. Οι μαθητές, για παράδειγμα, μπορούν να ολοκληρώσουν τουλάχιστον το 70%-80% των εργασιών, από τις οποίες τουλάχιστον το 70% να είναι σωστές. Επιπλέον, καθιερώνει μια σταθερή διαδικασία του τρόπου οργάνωσης της διεκπεραίωσής τους, δίνοντας σαφείς οδηγίες με παραδείγματα και ελέγχοντας αν αυτές κατανοήθηκαν από τους μαθητές. Προς αυτό το σκοπό, καλεί τον μαθητή να επαναλάβει τις οδηγίες, ελέγχει τις σημειώσεις του και τον παροτρύνει να ξεκινήσει τις εργασίες στην τάξη (Παντελιάδου κ.ά., 2004). Σημαντικό, επίσης, στάδιο αποτελεί και ο έλεγχος του κατά πόσο αυτές οι οδηγίες ακολουθήθηκαν στο σπίτι είτε μέσω των προαναφερθεισών «to-do» λιστών είτε μέσω της επικοινωνίας με τους γονείς. Τέλος, αυτό που οφείλει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι ότι δεν πρέπει να υπερφορτώνει τον δυσλεκτικό μαθητή με γραφική ύλη στο σπίτι. Αντίθετα, μπορεί να ενθαρρύνει τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή για την εκτέλεση των γραπτών εργασιών στο σπίτι (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

- **Διαφοροποιημένη αξιολόγηση**

Η διαφοροποίηση της αξιολόγησης τόσο των εργασιών στην τάξη όσο και των επισήμων διαδικασιών μέτρησης των κεκτημένων γνώσεων (τεστ, διαγωνίσματα, εξετάσεις) αποτελεί ένα ακόμα απαραίτητο υποστηρικτικό βήμα προς τους δυσλεκτικούς μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός παρέχει στο δυσλεκτικό μαθητή περισσότερο χρόνο προς την υλοποίησή τους (Θεοδωρόπουλος, χ.χ· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.), ενώ κατά τη διόρθωσή των γραπτών, σημειώνονται μόνο τα βασικά λάθη και αποφεύγεται η χρήση του έντονου

χρώματος, καθώς δρα ενισχυτικά προς τα συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης (Κολτσίδα, 2013· Πολυχρονοπούλου, 1989). Επιπλέον, απαιτείται από το δυσλεκτικό μαθητή μόνο η περίληψη του μαθήματος και όχι όλες οι λεπτομέρειες, ενώ η απομνημόνευση, εφόσον κριθεί αχρείαστη, αποφεύγεται (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

Ειδικότερα, κατά την επίσημη εξέταση των γνώσεων, καθώς πολλοί δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν παράλληλα και διάσπαση προσοχής, λαμβάνεται μέριμνα, ώστε να εξασφαλιστεί ένας χώρος εξέτασης με, όσο το δυνατόν, λιγότερα διασπαστικά ερεθίσματα, ενώ, αν παρατηρηθεί κατά τη διάρκεια της εξεταστικής διαδικασίας διάσπαση της προσοχής του μαθητή, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε διακριτικούς χειρισμούς, βοηθώντας τον να συνεχίσει την εξέταση.

Όσον αφορά στο κλίμα της εξέτασης, αυτό θα πρέπει να αποπνέει ασφάλεια, αποδοχή και σεβασμό στην ιδιαιτερότητα των δυσλεκτικών μαθητών. Προς αυτόν τον σκοπό, ο εκπαιδευτικός επιστρατεύει το χιούμορ ή επιδιώκει μια αρχική κουβέντα που θα κάνει το μαθητή να νιώσει άνετα. Επιπλέον, βρίσκεται σε εγρήγορση για σοβαρές ενδείξεις άγχους ή απογοήτευσης και προσφέρει την κατάλληλη ενθάρρυνση, εφόσον χρειαστεί. Αν, ωστόσο, το αυξημένο επίπεδο άγχους του μαθητή επιμείνει, του προτείνει να κάνει ένα μικρό διάλειμμα, εντός του εξεταστικού χώρου, διαβεβαιώνοντάς τον ότι το διάλειμμα αυτό δεν θα έχει κόστος στο προκαθορισμένο χρόνο εξέτασης.

Ακόμη, πέρα από τη δυνατότητα προφορικής εξέτασης του μαθητή, του δίδεται η δυνατότητα να επιμερίσει την εργασία του. Με άλλα λόγια, δεν δίνονται όλα τα θέματα μαζί, αλλά μπορεί ο μαθητής να δουλέψει τμηματικά με ένα θέμα τη φορά. Ακόμη, ο δυσλεκτικός μαθητής ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί το πρόχειρο του, προκειμένου να σημειώσει σ' αυτό οτιδήποτε κρίνει απαραίτητο ή να κάνει οπτικό σχεδιάγραμμα, βάσει του οποίου μπορεί στη συνέχεια να παρουσιάσει προφορικά τις

απαντήσεις του, ενώ σε καμία περίπτωση οι πρόχειρες σημειώσεις δεν λαμβάνονται υπόψη στον υπολογισμό του τελικού βαθμού. Επίσης, απαραίτητες είναι οι σαφείς οδηγίες και διευκρινήσεις επί των θεμάτων, ενώ, σε περίπτωση σύνθετων ερωτημάτων, αυτά αναλύονται σε μικρότερες και απλούστερες ερωτήσεις και τονίζονται κάποιες λέξεις-κλειδιά.

Εστιάζοντας στα φιλολογικά μαθήματα, αναλόγως του είδους του γνωστικού αντικείμενου, ο καθηγητής τροποποιεί την εξέταση ως εξής:

- **Ιστορία:** υποβάλλει επιμέρους ερωτήσεις στον μαθητή, αντισταθμίζοντας έτσι τη δυσκολία του να απαντήσει τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο, ενώ κατά την προετοιμασία των εξεταστικών δοκιμίων συμπεριλαμβάνει πληθώρα κλειστού τύπου ερωτήσεων, όπως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.
- **Νεοελληνική Γλώσσα:** επικεντρώνει την αξιολόγησή του στην κατανόηση των κυρίων εννοιών του θέματος και στη λεκτική παρουσίαση των βασικών επιχειρημάτων. Όσον αφορά στην επεξεργασία του κειμένου ζητά από τον μαθητή να προσδιορίσει το κειμενικό είδος του κειμένου, τα βασικά χαρακτηριστικά του και το επικοινωνιακό του πλαίσιο. Προς διευκόλυνση αυτού, θέτει ερωτήσεις, όπως «Ποιος;», «Πού;», «Πότε;», «Πώς;», «Τι κάνει;», «Γιατί;», «Με ποιο σκοπό;», «Με ποιο αποτέλεσμα;». Επίσης, στο θέμα της έκθεσης, ενθαρρύνει τον μαθητή να κρατήσει πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσει τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων του, προτού τα παρουσιάσει προφορικά.
- **Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας:** κατανοώντας ότι ο προφορικός λόγος υπολείπεται συνήθως του γραπτού, δεν εστιάζει στη γραμματική, συντακτική και εκφραστική ορθότητα της απάντησης ή στον λεξιλογικό πλούτο. Αντίθετα, αξιολογεί την ερμηνευτική κατανόηση του κειμένου, υποβάλλοντας ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιπροσθέτως, σε λυκειακό επίπεδο, αξιολογώντας

λογοτεχνικά κείμενα που σχετίζονται με σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, ενθαρρύνει τον μαθητή να συνθέσει τις πληροφορίες, να εξαγάγει συμπεράσματα και να προβλέψει τις συνέπειες του προβλήματος.

- **Αρχαία Ελληνικά από πρωτότυπο:** δεν εκλαμβάνει ως λάθη παραλείψεις σε επίπεδο χρονικής και εγκλιτικής μορφολογίας των ρημάτων, καθώς αποτελεί σύνηθες φαινόμενο ο δυσλεκτικός μαθητής σε συγκεκριμένο χρόνο ή έγκλιση να παραλείπει ένα πρόσωπο, που στις περισσότερες των περιπτώσεων αυτό είναι το β' πληθυντικό. Αντίθετα, ζητά από τον μαθητή τον σχηματισμό του εξεταστέου προσώπου σε κάθε χρόνο ή έγκλιση ξεχωριστά, σεβόμενος το ρυθμό εργασίας του. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά στη μετάφραση, γίνεται αποδεκτή η παράφραση του κειμένου και δεν αξιολογείται η κατά λέξη μεταφραστική ικανότητα του μαθητή.
- **Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση:** τα εισαγωγικά μέρη που απαιτούν απομνημόνευση, αξιολογούνται κατά τρόπο παρεμφερή με την Ιστορία, ενώ, όσον αφορά το κείμενο, ομοίως με τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αξιολογείται η ερμηνευτική κατανόηση του. Επιπροσθέτως, κατά τη σύνταξη περίληψης, ο φιλόλογος καθοδηγεί τον μαθητή, εφιστώντας του την προσοχή στα κύρια σημεία και θέτοντας του ερωτήσεις σχετικά με την ταυτότητα, τα κίνητρα, τα αποτελέσματα της δράσης των ηρώων κλπ. (Κ.Δ.Α.Υ. Κυκλάδων, χ.χ).

- **Συνεργασία με γονείς, συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διεπιστημονική ομάδα**

Ο διδάσκων συνεργάζεται στενά με τους γονείς, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τη διεπιστημονική ομάδα, καθώς μόνο μέσω αυτής της ολιστικής

προσέγγισης μπορεί να επιτευχθεί η ορθότερη διάγνωση και η καταλληλότερη εξατομικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη του δυσλεκτικού μαθητή (Θεοδωρόπουλος, χ.χ.· Μωυσίδου & Πιλίδου, 2009· Πατσίδου-Ηλιάδου κ.ά., χ.χ.· Στασινός, 2013· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.). Πιο αναλυτικά, μέσω της συνεργασίας με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει περισσότερες πληροφορίες για τον μαθητή, ενώ συγκροτείται ένα κοινό μέτωπο αντιμετώπισης των δυσλεκτικών δυσχερειών, καθώς οι γονείς ενημερώνονται για τις ενέργειες του διδάσκοντος, την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και τους τρόπους που οι ίδιοι μπορούν να βοηθήσουν στη μελέτη στο σπίτι (Κολτσίδας, 2013). Ομοίως, η συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς εφοδιάζει τον διδάσκοντα με περισσότερες μαθησιακές πληροφορίες σχετικά με τον μαθητή, ενώ η συνεργατική σχέση με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και τη διεπιστημονική ομάδα μπορούν να τροφοδοτήσουν τη διδασκαλία του με περισσότερο εξατομικευμένες και αποτελεσματικές μεθόδους (Στασινός, 2013).

- **Προώθηση ενός φιλικού προς τη δυσλεξία κλίματος εντός της τάξης**

Οποιαδήποτε ενέργεια στήριξης του δυσλεκτικού μαθητή μέσα στο πλαίσιο της τάξης, δεν θα μπορέσει να αποδώσει, αν δεν έχει επιτευχθεί ένα φιλικό προσκείμενο στη δυσλεξία μαθησιακό περιβάλλον (Στασινός, 2013). Προς αυτή την κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός προωθεί την ενημέρωση, την ενσυναίσθηση, τη συνεργατική κουλτούρα, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη. Με σκοπό τα παραπάνω, αξιοποιεί, για παράδειγμα, την ομαδοσυνεργατική και την αλληλοδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας και αναθέτει σε κάποιους μαθητές να παρέχουν σημειώσεις στον δυσλεκτικό μαθητή ή να τον βοηθήσουν με τις περιλήψεις του μαθήματος (Μωυσίδου & Πιλίδου, 2009· Πατσίδου-Ηλιάδου κ.ά., χ.χ.· Στασινός, 2009· Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, χ.χ.).

Ένα εξαιρετικό παράδειγμα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών αναφορικά με τη δυσλεξία περιλαμβάνεται στην έρευνα δράσης της Williamson (2014). Σκοπός της εν λόγω μελέτης ήταν η εξέταση των αποτελεσμάτων των μαθητικών ενημερωτικών προγραμμάτων για τις μορφές των εκπαιδευτικών αναγκών, στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των μαθητών προς αυτές. Η ερευνήτρια διεξήγαγε για διάστημα πέντε (5) εβδομάδων μια σειρά τριαντάλεπτων εβδομαδιαίων μαθημάτων, αναφερόμενα κάθε φορά σε διαφορετικό τύπο μαθησιακών ιδιομορφιών, σε 29 μαθητές δημοτικού στο νοτιοδυτικό Ohio, ηλικίας 9-10 χρονών, φοιτώντων σε συνεκπαιδευτική τάξη. Όσον αφορά στο μάθημα περί δυσλεξίας, μετά από μια γενικότερη συζήτηση για τη φύση της και πώς αυτή επηρεάζει τους μαθητές και τη μάθηση, τα παιδιά κλήθηκαν, εργαζόμενα σε δυνάδες, να αποκωδικοποιήσουν ένα μήνυμα μιας παραγράφου, χρησιμοποιώντας το «κλειδί» που τους είχε δοθεί. Κατόπιν, η ερευνήτρια ζήτησε από κάποιους εθελοντές να διαβάσουν δυνατά την εκδοχή που είχαν βρει. Μετά από πολλαπλές αποτυχημένες προσπάθειες, ολόκληρη η τάξη με την καθοδήγηση της Williamson (2014) αποκωδικοποίησε το κείμενο και διάβασε την παράγραφο. Ύστερα, έλαβε χώρα συζήτηση για τις προκλήσεις και τα συναισθήματα που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές, καθώς και για τις βοηθητικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν. Τα γενικότερα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι όσο πιο πολλή ενημέρωση υπάρχει για μια ιδιαιτερότητα τόσο αυξάνεται και η θετική στάση των μαθητών προς αυτή.

1.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ

1.5.1 Εννοιολογικός ορισμός του όρου «Εκπαιδευτική Ετοιμότητα»

Ο όρος «εκπαιδευτική ετοιμότητα» αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να μετουσιώνει τις ληφθείσες από τη θεωρητική του εκπαίδευση γνώσεις σε πρακτική εφαρμογή (Αντωνοπούλου, 2011· Γεωργογιάννης, 2009). Κυρίως, ως μέρος της εκπαιδευτικής του επάρκειας, θα πρέπει να γνωρίζει θεωρητικά και πρακτικά τους κανόνες διδακτικής και να τους εφαρμόζει στη σχολική τάξη. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα που δέχεται, να τα αξιολογεί, να προβαίνει στις ανάλογες εκπαιδευτικές ενέργειες, αλλά και να αντιδρά άμεσα σε θέματα σχετιζόμενα τόσο με το σχολικό περιβάλλον όσο και με τη συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τα όργανα του σχολείου και τις σχολικές υπηρεσίες (Γεωργογιάννης, 2009).

1.5.2 Βασική εκπαίδευση φιλολόγων στην Ειδική Εκπαίδευση

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από τον εννοιολογικό ορισμό της, η εκπαιδευτική ετοιμότητα βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εκπαιδευτική επάρκεια, προϋπόθεση της οποίας αποτελεί ο εκπαιδευτικός να έχει αποκτήσει στη διάρκεια των βασικών του σπουδών επαρκείς γνώσεις για το γνωστικό αντικείμενο που θα κληθεί να διδάξει, αλλά και θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Εν τούτοις, στην περίπτωση των φιλολόγων, μια απλή μελέτη των οδηγιών σπουδών των φιλολογικών πανεπιστημιακών τμημάτων, ειδικά μέχρι και το έτος

2010²², αποδεικνύει ότι αυτές οι επαρκείς παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις δεν είναι πάντα δεδομένες και δεν συνεπάγονται της απόκτησης του πτυχίου τους, γεγονός που στερεί από τον εν λόγω καθηγητικό κλάδο ένα πολύτιμο εργαλείο στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του.

Επιπλέον, πολλά φιλολογικά τμήματα που τροφοδοτούν με ανάλογο διδακτικό προσωπικό τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδος, είτε δεν περιλαμβάνουν στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα ψυχολογίας είτε τα προσφέρουν ως επιλεγόμενα. Η μη εξοικείωση, όμως, των μελλοντικών φιλολόγων με σχετιζόμενες με την ψυχολογία έννοιες δυσκολεύει την κατανόηση ακόμη και της ορολογίας της Ειδικής Εκπαίδευσης, πόσο μάλλον των θεμάτων της (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Αν στις γενικές αυτές γνώσεις προσθέσει κανείς και τα γνωστικά και πρακτικά εφόδια σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης και μορφές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που οφείλει να έχει ο διδάσκων σε μια τάξη συνεκπαίδευσης, η έλλειψη εκπαιδευτικής επάρκειας των φιλολόγων γίνεται περισσότερο αισθητή. Καταρχάς, δεν υπάρχει ούτε ένα σχετικό πανεπιστημιακό τμήμα που να προσφέρει στους φιλολόγους την επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών «Ειδική Εκπαίδευση». Επιπλέον, όπως έχει διαπιστωθεί, ακόμα και στα τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής, και πιο συγκεκριμένα στα τμήματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, τα προσφερόμενα ως υποχρεωτικά μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης είναι ελάχιστα, με αποτέλεσμα οι καθηγητές-φιλόλογοι που αποφοιτούν από αυτά, να είναι ιδιαιτέρως ελλιπώς καταρτισμένοι στα εν λόγω αντικείμενα (Δόικου, 2000).

²² Σύμφωνα με την παράγραφο 2 του άρθρου 2 του Ν.3848/2010 (ΦΕΚ Α 71/19.5.2010) (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2010), η Πιστοποίηση Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκειας (Π.Π.Δ.Ε.) αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση διορισμού στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι προϋποθέσεις πιστοποίησης της Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, όπως αυτές ορίζονται στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου καθώς και στην τροποποίησή της με το άρθρο 36 παράγραφο 22(α) του Ν.4186/2013 (ΦΕΚ Α 193/17.9.2013) (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2013α), επέφεραν αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών ορισμένων εκ των Πανεπιστημιακών Φιλολογικών Τμημάτων. Ωστόσο, ο επιλεγόμενος και προαιρετικής επιλογής χαρακτήρας διατηρήθηκε σε πολλά μαθήματα παιδαγωγικών και ψυχολογίας.

Τέλος, για να αποκτηθεί πραγματική ετοιμότητα, θα πρέπει η θεωρία να βρει εφαρμογή στην πρακτική εξάσκηση, ανάγκη που τίθεται ως επιτακτικότερη σε ό,τι αφορά στην ειδική εκπαίδευση (Yasutake & Lerner, 1996). Στο πλαίσιο, όμως, της βασικής εκπαίδευσης των φιλολόγων, η πρακτική άσκηση, εφόσον και όπου παρέχεται, περιορίζεται κατά κανόνα στην απλή παρακολούθηση διδασκαλιών από καθηγητές της ειδικότητας σε επιλεγμένα σχολεία (Ματθαίου, 2011) και σίγουρα δεν αφορά σε πρακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που άπτονται της ειδικής εκπαίδευσης, γεγονός που θέτει την εκπαιδευτική ετοιμότητα των φιλολόγων καθηγητών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ακόμα εντονότερη αμφισβήτηση.

1.5.3 Επιμόρφωση φιλολόγων στην Ειδική Εκπαίδευση

Όπως διαφαίνεται, ελλείπει επαρκούς βασικής εκπαίδευσης σε θέματα ειδικών μαθησιακών αναγκών, στην Ελλάδα ο μόνος τρόπος εξειδίκευσης των φιλολόγων καθηγητών στην Ειδική Εκπαίδευση είναι μέσω των θεσμών της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης, εκ των οποίων, όμως, ωφελείται ελάχιστος αριθμός καθηγητών του συγκεκριμένου κλάδου (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Ως όρος η επιμόρφωση αναφέρεται στη συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με σκοπό τον εμπλουτισμό και την τελειοποίηση της κατάρτισης τους (Παπακωνσταντίνου, 1982), τη βελτίωση των ακαδημαϊκών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων τους και την περαιτέρω ανάπτυξη των ενδιαφερόντων τους (Μαυρογιώργος, 1999). Η έννοια, ωστόσο, εμπλουτίζεται από τον Hargreaves (1994), που της δίνει το χαρακτηριστικό της συστηματικής, οργανωμένης και συνεχούς διαδικασίας. Συνεπώς, είναι εμφανής η συσχέτισή της με τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2008· Νικολακάκη, 2003).

Η επιμορφωτική, λοιπόν, διέξοδος των Ελλήνων φιλολόγων μπορεί να λάβει τις εξής μορφές: την αυτομόρφωση, την παρακολούθηση Σεμιναρίων ιδιωτικών φορέων, Συλλόγων και Πανεπιστημίων, την παρακολούθηση σχετικών Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων πανεπιστημιακών τμημάτων της Ελλάδας και του εξωτερικού και την παρακολούθηση ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επιμόρφωσης (Τρίκου, 2012).

Όσον αφορά στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, επίσημοι επιμορφωτικοί φορείς των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι το Π.Ι.²³, ο Ο.Ε.Π.Ε.Κ., τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., το Ε.Α.Π., τα Α.Τ.Ε.Ι, η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (πρώην Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) και διάφορα στελέχη της εκπαίδευσης, όπως, για παράδειγμα, οι σχολικοί σύμβουλοι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ωστόσο, κανένας από τους παραπάνω φορείς δεν οργανώνει και δεν εφαρμόζει συστηματικά και τακτικά επιμορφωτικά προγράμματα στην Ειδική Εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και συνεπώς, και των φιλολόγων, σε θέματα ειδικών μαθησιακών αναγκών, συντελείται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), από Σεμινάρια Συμβούλων, από Σεμινάρια Πανεπιστημίων (Τρίκου, 2012).

Εν τούτοις, θα πρέπει να αναφερθεί πως αυτές οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δράσεις έχουν συχνά τύχει έντονης κριτικής από τους εκπαιδευτικούς. Στόχο αυτής της κριτικής αποτελεί η θεματολογία τους, ο θεωρητικός προσανατολισμός τους και η έλλειψη πρακτικής εξάσκησης, η χρονική τους διάρκεια, καθώς και ο τρόπος επιλογής των επιμορφωμένων (Αγαλιώτης, 2008· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψη πως οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις στηρίζονται σε εκπαιδευτικές πολιτικές και θεωρίες που

²³ Με την αριθμ. Φ.908/18254/Η (ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012) πράξη της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2012) διαπιστώθηκε η παύση λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) από 24-02-2012, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 33 του άρθρου 20 σε συνδυασμό με τις διατάξεις του άρθρου 21 του Ν. 3966 (ΦΕΚ 118Α'/24-05-2011) (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2011).

στερούνται πρακτικής εφαρμογής και αγνοούν τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως εκφράζονται από τους ίδιους. Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφωνεί με την επιμόρφωσή του σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης, καθώς υποστηρίζει ότι τέτοιου είδους ανάγκες δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν στα πλαίσια της συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Τέλος, για την πληρέστερη κατανόηση του τι θεωρείται επαρκής γνώση για τους φιλόλογους ως προς την Ειδική Εκπαίδευση, κρίθηκε ωφέλιμη η αναφορά στα επίσημα τυπικά προσόντα που αποτελούν προαπαιτούμενα για τον καθηγητικό αυτό κλάδο, προκειμένου να εργαστεί στις δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να διδάξει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Με βάση, λοιπόν, την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα τον Νόμο 3499/2008 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008), τον Νόμο 3848/2010 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2010), τις ετήσιες εγκυκλίους πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015α) και τις ετήσιες εγκυκλίους αποσπάσεων των εκπαιδευτικών σε δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015β), οι φιλόλογοι θα πρέπει να κατέχουν ένα τουλάχιστον από τα παρακάτω τυπικά προσόντα, πλέον των βασικών τους σπουδών: α) Διδακτορικό δίπλωμα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), β) Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην ΕΑΕ ή στη σχολική ψυχολογία, γ) πιστοποιητικό παρακολούθησης ετήσιων σεμιναρίων κατάρτισης στην ΕΑΕ από Πανεπιστήμια ή από αναγνωρισμένους κρατικούς φορείς που εποπτεύονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποδεδειγμένης διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων (400) ωρών, τα οποία να έχουν αποκτηθεί έως τις 31/08/2010²⁴ και δ) μεγαλύτερη του ενός διδακτικού χρόνου προϋπηρεσία στην ΕΑΕ.

²⁴ Σύμφωνα με τις ετήσιες εγκυκλίους αποσπάσεων των εκπαιδευτικών σε δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., 2015β), οι αιτούμενοι αποσπάσεως εκπαιδευτικοί θα πρέπει εκτός από το πιστοποιητικό παρακολούθησης των εν λόγω σεμιναρίων, να έχουν και προϋπηρεσία τριών τουλάχιστον διδακτικών ετών σε δομές ΕΑΕ και στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.

1.5.4 Οι συνέπειες της μη επαρκούς προετοιμασίας των εκπαιδευτικών

Μια ανεπαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, και συνακόλουθα και των φιλολόγων, στην Ειδική Εκπαίδευση δεν επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα μόνο στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες και ανάγκες, αλλά και στους ίδιους. Σύμφωνα με τους Wadlington και Wadlington (2005), η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει αρνητικά τον τρόπο που οι μαθητές βλέπουν τον εαυτό τους (π.χ. μπορεί να θεωρούν τους εαυτούς τους «ηλίθιο»), γεγονός που μπορεί να παρεμποδίσει την ακαδημαϊκή και προσωπική τους επιτυχία. Αυτό είναι γνωστό ως «το φαινόμενο της χιονοστιβάδας» - ένας μαθητής μπορεί στην αρχή να βιώσει μόνο ντροπή λόγω των χαμηλών βαθμολογιών του σε κάποιο τεστ, αλλά τελικά μπορεί να βρεθεί να πάσχει από κατάθλιψη και άγχος που οφείλεται σε μια σταθερή σειρά αποτυχιών. Προσθετικά, το πόσο ζωτικής σημασίας είναι η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των δυσλεκτικών μαθητές διαφαίνεται και από τις καταγεγραμμένες αναφορές των ιδίων των δυσλεκτικών μαθητών σχετικά με τα υψηλά επίπεδα άγχους που βιώνουν, όταν οι εκπαιδευτικοί στερούνται κατανόησης και ενσυναίσθησης των μαθησιακών τους δυσκολιών και αναγκών (Karande, Mahajan & Kulkarni, 2009).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρουν οι Norman et al. (1998), εφόσον αυτοί οδηγούνται στις τάξεις, αγνοώντας τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών, τα κριτήρια ανίχνευσής τους, τον τρόπο αξιολόγησής τους και τις βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές προς αντιμετώπισή τους, συχνά ενστερνίζονται ή διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τις μαθησιακές δυνατότητες των εν λόγω μαθητών. Έτσι, για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Long, MacBlain και MacBlain (2007), πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποια μέρη του εγκεφάλου του δυσλεξικού μαθητή είναι ελαττωματικά ή δυσλειτουργικά και αδυνατούν να δουν το

θέμα στο σύνολό του. Στην πραγματικότητα, το να έχει κανείς επίγνωση του όρου είναι άλλο πράγμα και άλλο να γνωρίζει και να κατανοεί το νόημα της δυσλεξίας (Kirby, Davies & Bryant, 2005).

Αν στα παραπάνω προστεθεί και η συχνή μη παροχή στήριξης στο εκπαιδευτικό τους έργο από τους αρμόδιους φορείς, είναι φυσικό επακόλουθο οι εκπαιδευτικοί να αποτυγχάνουν ή να αρνούνται να αναλάβουν την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών, καθώς η συνειδητοποίηση των ελλিপών γνώσεων και δεξιοτήτων τους τούς γεννά συναισθήματα επαγγελματικής ανασφάλειας και αναποτελεσματικότητας και μετριάζει την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το έργο τους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Συμπληρωματικά, οι εκπαιδευτικοί δύναται να αντιδράσουν στο συναίσθημα ελλιπούς κατάρτισης, γνωστικής επαγγελματικής τους ανεπάρκειας και αγχώδους ανησυχίας σχετικά με τη δυσλεξία με μια σειρά από τρόπους. Μπορούν, λόγου χάρη, να γίνουν απρόθυμοι να εφοδιαστούν με γνώσεις σχετικά με τη δυσλεξία, εκδηλώνοντας, έτσι, μια απαθή συμπεριφορά (Wadlington & Wadlington, 2005).

Υπέρ όσων προαναφέρθηκαν έρχονται να συνηγορήσουν πολλά ερευνητικά ευρήματα. Έτσι, στην έρευνα των Avramidis, Bayliss και Burden (2000a) σε 135 μεταπτυχιακούς φοιτητές παιδαγωγικών σχολών στην Αγγλία, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ανασφαλής ως προς τη γνωστική και πρακτική της επάρκεια να ανταποκριθεί στις κοινωνικές και μαθησιακές απαιτήσεις των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, ο Hayes (2000) (όπ. αναφ. στο Thompson, 2013) έχει ερευνητικά καταγράψει την εκφραζόμενη από τους εκπαιδευτικούς ανησυχία και αγωνία τους για το γεγονός ότι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η δυσλεξία, ενώ οι Wadlington, Jacob και Bailey (1996) και οι Wadlington και Wadlington (2005) έχουν συγκεκριμενοποιήσει αυτές τις ανησυχίες σε τομείς όπως τα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, η καθημερινή αξιολόγηση και η αποκατάστασή της.

Αρνητικά συναισθήματα για την ανεπαρκή κατάρτισή του εκδηλώνει και το 39% των εκπαιδευτικών από το Ισραήλ στη συγκριτική μελέτη της Heiman (2004) σε Άγγλους και Ισραηλινούς εκπαιδευτικούς. Όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, η μη επαρκής γνώση τους σχετικά με τις μορφές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δρα ανασχετικά στην παροχή βοήθειας στους εν λόγω μαθητές εντός του πλαισίου της τάξης και παρεμποδίζει την συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ακολούθως, οι Schumm και Vaughn (1995), σε μια προσπάθεια μικτής μεθοδολογικά διερεύνησης της ετοιμότητας (readiness) 1000 εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία μαθητών ηπίων ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, εξέτασαν θέματα που αφορούσαν στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην εφαρμογή διδακτικών διαφοροποιήσεων για τους εν λόγω μαθητές και στη δυνητική γενίκευσή τους σε ολόκληρη την τάξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ετοιμότητα τους κρίθηκε ως μη επαρκής, καθώς οι εκπαιδευτικοί διακατέχονταν από ένα αίσθημα ανεπάρκειας όσον αφορά στη διδασκαλία των μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν συνεργάζονταν με ειδικούς εκπαιδευτικούς, ενώ σπάνια διαφοροποιούσαν τη διδασκαλία τους προς όφελος των εν λόγω μαθητών.

Παρόμοια έλλειψη βασικών γνώσεων των καθηγητών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα σχετιζόμενα με τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες, επισήμανε και η διερευνητική μελέτη των Watson και Bond (2007), η οποία χρησιμοποίησε προς ανάλυση τις δοθείσες σε προγενέστερη έρευνα απαντήσεις 280 καθηγητών της αυστραλιανής πολιτείας Queensland. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το 50% των εκπαιδευτικών, αγνοούσε τόσο τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και τις διανοητικές και γνωστικές τους ικανότητες. Σε ανάλογα αποτελέσματα οδήγησε και η παρόμοιας μεθοδολογίας έρευνα των Rojewski και Pollard (1993), όπου

διαπιστώθηκε ότι το ένα τρίτο (1/3) των 473 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που δίδασκαν μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν είχε λάβει καμία προηγούμενη συμβουλευτική καθοδήγηση ή εκπαίδευση.

Η ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ανιχνεύσουν και να προσδιορίσουν τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνεται και από την πλειονότητα των 440 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας των Lyon, Vaasen και Toomey (1989), οι οποίοι θεωρούν ότι η εκπαίδευση που έλαβαν δεν τους παρέχει ικανοποιητική κατάρτιση και πρακτικές εμπειρίες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις ιδιάζουσες ανάγκες ενός ποικιλόμορφου μαθητικού πληθυσμού. Στην ίδια ανεπαρκή κατάρτιση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό και την αντιμετώπιση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αποδίδει και ο Lyon (1996) το φαινόμενο να παραπέμπεται προς διάγνωση και λήψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μεγαλύτερος αριθμός μαθητών από ό,τι θα έπρεπε.

Παράλληλα, στην Ιαπωνία, οι Kataoka, Van Kraayenoord και Elkins (2004), κάνοντας χρήση ποσοτικής μεθοδολογίας, εξέτασαν τις απόψεις ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες, 128 διευθυντών και 123 δασκάλων της περιοχής Νάρα. Αναζητώντας τα αίτια ενίσχυσης των μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά, διαπίστωσαν ότι ως πρώτη ενισχυτική αιτία θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η προσωπική τους αναποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι εξέφρασαν τη μη ικανοποίησή τους για τις χρησιμοποιούμενες από αυτούς διδακτικές μεθόδους κατά τη διδασκαλία μαθητών με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς, όπως ανέφεραν, η ανεπαρκής κατάρτιση και ενημέρωσή τους σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα η διδακτική τους προετοιμασία να στηρίζεται περισσότερο σε προσωπικές εμπειρίες παρά σε επιστημονικά προτεινόμενες πρακτικές.

Εν συνεχεία, την έλλειψη διδακτικών δεξιοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών ως απόρροια της ελλιπούς κατάρτισής τους, επικυρώνει και η έρευνα της deBettenCourt

(1999) αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ηπίων εκπαιδευτικών αναγκών μαθητές και τη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών. Ειδικότερα, η ερευνήτρια εντόπισε περιορισμένη και ανεπαρκή χρήση εναλλακτικών προσαρμογών και στρατηγικών διδασκαλίας από τους 71 συμμετέχοντες καθηγητές γενικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στην εν λόγω έρευνα διαφάνηκε η ύπαρξη μιας ανάλογης σχέσης ανάμεσα στον αριθμό μαθημάτων Ειδικής Εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της βασικής τους εκπαίδευσης, και στη συχνότητα χρήσης διαφοροποιημένης και εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ανάλογη συσχέτιση ανάμεσα στις ώρες επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, και της ικανότητάς τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία σε εξατομικευμένη βάση, επιβεβαιώνει και η συναφής ερευνητική μελέτη των Kosko και Wilkins (2009), η οποία χρησιμοποίησε δεδομένα που συνελέγησαν κατά την προγενέστερη μελέτη SPeNSE (Study of Personnel Needs in Special Education) (Carlson, Lee, Schroll, Klein & Willig, 2002) 1126 νηπιαγωγών, δασκάλων, καθηγητών κοινωνικών επιστημών, εικαστικών, γλωσσικών τεχνών, μαθηματικών και φυσικών επιστημών.

Επιπλέον, στη μικτής μεθοδολογίας έρευνα της Everling (2013) αναφορικά με την αυτοπεποίθηση, τις απόψεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του Τέξας κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, η πλειοψηφία των 72 συμμετεχόντων δασκάλων και καθηγητών (52 δάσκαλοι, 20 καθηγητές), υπογραμμίζουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόμοια ανάγκη επιμόρφωσης ως μέσο ενίσχυσης της εκπαιδευτικής αυτοπεποίθησης κατά τη διδασκαλία δυσλεκτικών μαθητών και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εντοπίσουν μαθησιακά συμπτώματα δυσλεξίας εκφράζεται και από το δείγμα των 213 δασκάλων από τις περιοχές Gradacac και Rozaje της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης στην ποσοτική έρευνα των Duranovic, Dedeic, Huseinbasic και Tinjic (2011).

Στην Ελλάδα, η Τρίκου (2012) διερεύνησε την ετοιμότητα στην ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών 111 εκπαιδευτικών γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν στα περιφερειακά διαμερίσματα της Ξάνθης, της Καβάλας, της Θεσσαλονίκης, της Αττικής, της Φλώρινας, της Θεσπρωτίας, της Ημαθίας, της Μαγνησίας και της Δωδεκανήσου. Με βάση τα αποτελέσματα της ποσοτικής της έρευνας, ελάχιστο ποσοστό καθηγητών είχε ασκηθεί προπτυχιακά στην Ειδική Εκπαίδευση και λιγότεροι από τους μισούς είχαν λάβει κάποιου είδους σχετική επιμόρφωση. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τις γνωστικές τους αυτές ελλείψεις, αφού δήλωσαν τη μικρή ως μετρίου βαθμού ικανότητά τους να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν μια εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση, αλλά και τη μέτρια ικανοποίησή τους από την απόδοση των προσπαθειών τους. Παρά το γεγονός ότι θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά ικανό στον εντοπισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τα αισθήματα επαγγελματικής ανασφάλειας και ανεπάρκειας τους γίνονται φανερά και από την εκφραζόμενη ανάγκη τους για περαιτέρω υποχρεωτική επιμόρφωση.

Επιπροσθέτως, στην έρευνα της Πέννα (2011), η οποία απευθυνόταν σε δείγμα 421 δασκάλων (362 γενικής και 59 ειδικής εκπαίδευσης) γενικών και ειδικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, μέσω ερωτηματολογίων διερευνήθηκαν οι στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές δυσκολίες και η ετοιμότητα τους να εργαστούν συνεργατικά. Όπως, προέκυψε από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν έτοιμοι ούτε να διδάξουν σε τάξεις συνεκπαίδευσης ούτε να εφαρμόσουν το σύστημα δύο δασκάλων, δηλαδή, να συνεργαστούν με τον ειδικό δάσκαλο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας εντός της γενικής τάξης.

Ακόμη, στη μικτή έρευνα της Ξανθοπούλου (2012), ενώ η πλειονότητα των συμμετεχόντων 35 δασκάλων και 35 φιλόλογων εκφράζει την άποψη ότι μπορεί να διαχειριστεί την περίπτωση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια της γενικής

τάξης, ταυτόχρονα δηλώνει ότι η παροχή παράλληλης στήριξης σε ειδικές κατηγορίες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας, είναι ιδιαίτερος αποδοτική και ωφέλιμη. Όσον αφορά δε την παροχή παράλληλης στήριξης, εκφράζεται η πλειοψηφική άποψη ότι θα πρέπει να παρέχεται από επιπλέον καταρτισμένους εκπαιδευτικούς μέσω Επιμορφωτικών Σεμιναρίων και Μεταπτυχιακών Σπουδών. Ο συνδυασμός των παραπάνω απαντήσεων μαρτυρά έμμεσα τη δική τους έλλειψη ειδικών γνώσεων, ώστε να καταστούν ικανοί για παρεμβατικές βοηθητικές ενέργειες προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών.

Επίσης, ο Κόλλιας (2013) διεξήγαγε ποσοτική έρευνα στην Ελλάδα και τη Τσεχία με σκοπό να διερευνήσει την ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων για τη συνεκπαίδευση. Στην έρευνα συμμετείχαν 148 σπουδαστές δάσκαλοι, εκ των οποίων οι 81 ήταν φοιτητές τέταρτου έτους και τελειόφοιτοι του παιδαγωγικού της Πάτρας και οι 67 ήταν πενταετείς τελειόφοιτοι και τεταρτοετείς σπουδαστές του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Palacky. Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι σπουδαστές θεωρούν πως δεν θα μπορέσουν να βοηθήσουν κατάλληλα όλους τους μαθητές μέσα σε μία τάξη, εφόσον υπάρχει σε αυτή κάποιος μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ εκφράζουν την ανησυχία τους πως οι ίδιοι δεν διαθέτουν το κατάλληλο υπόβαθρο γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στη διδασκαλία ενός τέτοιου μαθητή. Πέραν τούτου, όπως δηλώνουν, δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις των πολιτικών και της σχετικής με την εκπαίδευση αυτών των παιδιών νομοθεσίας, προκειμένου να προβούν σε ορθή ενημέρωση των γονέων αυτών των παιδιών για το τι μπορούν να πράξουν, ώστε να εξασφαλίσουν τις καλύτερες εκπαιδευτικές συνθήκες και ευκαιρίες για το παιδί τους.

Τέλος, τα ελληνικά ερευνητικά ευρήματα καταγράφουν το εκφραζόμενο ενδιαφέρον και την έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα των Koutrouba, Vamvakari και Theodoropoulos

(2008) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη συνεκπαίδευση, οι καθηγητές θεωρούν την επιμόρφωση σε τέτοιου είδους θέματα απολύτως απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, ως ισχυρό κίνητρο επιμόρφωσης θεωρούν την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, ακόμη και με δική τους οικονομική επιβάρυνση.

1.6 ΣΤΑΣΕΙΣ

1.6.1 Εννοιολογικός ορισμός των στάσεων

Στη διεθνή βιβλιογραφία, ανάλογα τις επιστημονικές ερμηνείες και τον επιστημονικό χώρο προέλευσής τους, παρατηρείται πληθώρα διαφοροποιήσεων στον ορισμό του όρου «στάση» και η θεώρησή της άλλοτε ως μονοδιάστατη και άλλοτε ως πολυδιάστατη έννοια (Papanastasiou, 2005). Συγκεκριμένα, ο Allport (1935), από τους πρώτους που παρουσίασαν τις στάσεις ως μια κατάσταση ετοιμότητας σε νοητικό-νευρολογικό επίπεδο, θεωρεί ως βάση της οργάνωσής τους τις εμπειρίες των ατόμων και τις ορίζει ως τον αιτιογόνο παράγοντα της λεκτικής ή μη λεκτικής αντίδρασης των ατόμων προς πρόσωπα και καταστάσεις. Ένας άλλος προτασσόμενος από τον Kahle (1984) ορισμός παρουσιάζει τις στάσεις ως «αφομοιωμένες αφαιρέσεις ή γενικεύσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία σε ένα περιβάλλον, ιδιαίτερα κοινωνικό, και εκφράζονται ως προδιαθέσεις για την αξιολόγηση ενός αντικειμένου, μιας ιδέας ή ενός συμβόλου» (σ.5). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Zimbardo και Leippe (1991), ως στάσεις ορίζονται οι στηριζόμενες στις υπάρχουσες γνώσεις, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την παρελθοντική συμπεριφορά αξιολογικές διαθέσεις των ανθρώπων, οι οποίες δύνανται να ασκήσουν επιρροή στις γνωστικές λειτουργίες, στις συναισθηματικές ανταποκρίσεις και στις μελλοντικές εντάσεις και συμπεριφορές τους.

Τέλος, ένας συγκερασμός άλλων ερμηνειών του όρου αποσαφηνίζει περαιτέρω τις στάσεις, προσδίδοντάς τους το χαρακτηριστικό του αντικατοπτρισμού των αντιλήψεων που έχει ο κάθε άνθρωπος για τα κοινωνικά φαινόμενα (Γεώργας, 1995), της επιλεκτικής αποδοχής του κοινωνικού γίνεσθαι (Eiser, 1987) και της διαφορετικής σημασιολογικής ερμηνείας που αποδίδει το κάθε άτομο στα διάφορα κοινωνικά θέματα (Ναυρίδης, 1994).

Λόγω, λοιπόν, του αριθμού διαφορετικών ερμηνειών του όρου «στάση», είναι πρόδηλη η ανάγκη δημιουργίας ενός ορισμού που να μπορεί να ικανοποιήσει όλες τις επιμέρους εννοιολογικές εκδοχές. Έτσι, ο Maisonneuve (2001) προτείνει τον ακόλουθο ορισμό:

Η στάση συνίσταται σε μια (από λίγο ως πολύ αποκρυσταλλωμένη) θέση ενός (ατομικού ή συλλογικού) υποκειμένου ως προς ένα αντικείμενο (πρόσωπο, ομάδα, κατάσταση, αξία). Η στάση εκφράζεται περισσότερο ή λιγότερο ανοιχτά μέσω διαφόρων συμπτωμάτων ή δεικτών (λόγια, τόνος, κινήσεις, πράξεις, επιλογές) ή με την απουσία τους και ασκεί μια λειτουργία που είναι συγχρόνως γνωστική, συναισθηματική και ρυθμιστική των συμπεριφορών που υποβαστάζει (σ. 196).

Σύγχρονοι κοινωνικοί ψυχολόγοι διακρίνουν τρεις διαστάσεις στην έννοια της στάσης, τη γνωστική (cognitive), τη συναισθηματική ή συγκινησιακή (affective) και τη διάσταση της συμπεριφοράς (conative/behavioral) (Γεώργας, 1995· Maisonneuve, 2001). Πιο αναλυτικά, η πρώτη αναφέρεται στο περιεχόμενο της γνώσης και στον τρόπο σκέψης του ατόμου για τα αντικείμενα των στάσεων, η δεύτερη στα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, στις συγκινησιακές αντιδράσεις και στις αξιολογήσεις σχετικά με τα αντικείμενα των στάσεων και η τρίτη στις συμπεριφορικές εκδηλώσεις απέναντι στα αντικείμενα των στάσεων (Γεώργας, 1995· Kahle, 1984).

Κατά τον Ναυρίδη (1994), η στάση αποτελεί περισσότερο μια κατάσταση προδιάθεσης στην εκδήλωση συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι οι στάσεις γίνονται φανερές μόνον όταν υπάρξουν τα κατάλληλα για κάθε άνθρωπο ερεθίσματα, ώστε να τις εκφράσει είτε με λεκτικές είτε με μη λεκτικές συμπεριφορές.

Εν τούτοις, μελέτες έχουν αποδείξει ότι η σχέση συμπεριφοράς και στάσης δεν είναι πάντα συνεπής. Έτσι, ένα άτομο μπορεί να μην φανερώσει συμπεριφορικά την στάση του απέναντι σε πρόσωπα, αντικείμενα ή καταστάσεις (Γεώργας, 1995).

Όσον αφορά στη διαμόρφωση των στάσεων, σε αυτή φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο οι κοινωνικές, μαθησιακές, πληροφοριακές και εμπειρικές επιρροές που δέχεται ο κάθε άνθρωπος όσο και ο διαφορετικός προσωπικός βαθμός αφομοίωσης και ερμηνείας αυτών των επιρροών (Ναυρίδης, 1994). Επιπροσθέτως, η μεταβλητότητα των στάσεων εξαρτάται από το βαθμό που έχουν υιοθετηθεί από το ίδιο το άτομο, και από το κατά πόσο έχουν επενεργήσει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Συνεπώς, οι επιφανειακές στάσεις, οι σχετιζόμενες με αντιλήψεις και απόψεις επιδέχονται ευκολότερης αλλαγής. Αντιθέτως, οι πιο βαθιά ριζωμένες στάσεις, οι συνδεδεμένες με βασικές αξίες για τη ζωή, αντιστέκονται στην αλλαγή ή δεν αλλάζουν καθόλου (Ναυρίδης, 1994). Σημαντική στην ενδεχόμενη αλλαγή των στάσεων είναι, σύμφωνα με τον Maisonneuve (2001), η επιδραστική δύναμη της διαπαιδαγώγησης και της κοινωνικοποίησης.

Σε ερευνητικό επίπεδο, οι στάσεις μπορούν να εξεταστούν είτε με ποιοτικές είτε με ποσοτικές μεθόδους. Η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει συνεντευξιακής μορφής απαντήσεις-αναφορές των υποκειμένων σχετικά με τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις τους απέναντι στο αντικείμενο της στάσης, καθώς και την παρατήρηση και ερμηνεία της συμπεριφοράς προς αυτό (Ναυρίδης, 1994). Από την άλλη μεριά η ποσοτική μέθοδος, η οποία αποτελεί τη συνηθέστερη ερευνητική προσέγγιση των στάσεων και η οποία ακολουθείται και στην παρούσα ερευνητική εργασία, χρησιμοποιεί ως βοηθητικά εργαλεία τα ερωτηματολόγια και τις κλίμακες μέτρησης. Οι τελευταίες εμφανίζουν ποικιλομορφία ανάλογα με τα συστατικά των στάσεων και τη θεωρία που θέτει ως βάση του ο ερευνητής. Έτσι, χρησιμοποιούνται δηλώσεις ή λέξεις στις οποίες τα άτομα καλούνται να απαντήσουν με

τη χρήση μιας διαβαθμισμένης κλίμακας, προκειμένου να προσδιοριστούν οι στάσεις των υποκειμένων (Antonak & Livneh, 1988).

1.6.2 Στάσεις εκπαιδευτικών και συνεκπαίδευση

Όπως έχει αναδειχθεί από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, στο σύνολο των παραμέτρων που συνθέτουν τις προϋποθέσεις για τη λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνεται και η διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων από τη πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ίδια τη συνεκπαίδευση (Watkins, 2007). Άλλωστε, οι στάσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία ενός συνεκπαιδευτικού προγράμματος και την εκπαιδευτική πρακτική του, δηλαδή το ποιες διδακτικές παρεμβάσεις θα επιλεγούν από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την τελική επιτυχία και αποτελεσματικότητά τους (Cassady, 2011· De Boer, Pijl & Minnaert, 2011· Delgado, 2011· Gregor & Campbell, 2001· Powell & Jordan, 1992). Επιπρόσθετα, οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν και τους διδακτικούς στόχους των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων (Padeliadu, Chatzopoulos & Kavnada, 1998, όπ. αναφ. στο Mavropoulou & Padeliadu, 2000), ενώ πολλές φορές επηρεάζουν και την απόδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Hornstra, Denessen, Bakker, Van den Bergh & Voeten, 2010). Ακόμη, οι θετικοί προς τη συνεκπαίδευση εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συχνότερα με τους συναδέλφους τους προς όφελος των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τους προσφέρουν περισσότερες μαθησιακές ευκαιρίες και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους προς όφελος του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της τάξης τους (Elliott, 2008· Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Τέλος, οι διδάσκοντες μέσω των θετικών συνεκπαιδευτικών τους στάσεων δύνανται να

συμβάλλουν στην προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας (Horrocks et al., 2008) και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση της κοινωνικής θέσης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες εντός της γενικής τάξης και των αλληλεπιδράσεων τους με τους συμμαθητές τους (Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003· Ryan, 2009).

Στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζουν ανομοιογένεια, καταγράφοντας άλλοτε μια θετική και άλλοτε μια αρνητική εκπαιδευτική στάση. Στις πλείστες των περιπτώσεων, όμως, τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι αντιφατικά. Παρόλο, δηλαδή, που εντοπίζεται μια γενικότερη θετική στάση, δεν καταγράφονται επαρκή ερευνητικά στοιχεία που να επιβεβαιώνουν την εν γένει αποδοχή αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς (Lindsay, 2007).

Οι Scruggs και Mastropieri (2004), σε μια προσπάθεια ανασκόπησης των ερευνών που είχαν λάβει χώρα την περίοδο 1958-1995 σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ένταξη και τη συνεκπαίδευση, εξήγαγαν το συμπέρασμα ότι, ανεξαρτήτως των μεθοδολογικών, δειγματολογικών, χρονικών και γεωγραφικών διαφορών τους, οι έρευνες κατέδειξαν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση. Ειδικότερα, από τους 10.560 συμμετέχοντες στις έρευνες εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία εξέφρασε τη συμφωνία της με τη γενική ιδέα της συνεκπαίδευσης, ενώ ένας σημαντικός αριθμός εξ αυτών επιθυμούσε να εφαρμόσει τις συνεκπαιδευτικές πρακτικές στην τάξη. Αντίθετα, ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρούσε την παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως εμπόδιο στο διδακτικό του έργο και στη λειτουργία της τάξης, απαιτώντας περισσότερη προσοχή εκ μέρους του. Αξίζει να επισημανθεί ότι, παρά το γεγονός ότι η έρευνα κάλυπτε ένα χρονικό διάστημα όπου συντελέστηκαν πολλές αλλαγές σχετιζόμενες με την εκπαίδευση των μαθητών που θεωρούνταν ως να έχουν ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, και συνεπώς, το γεγονός αυτό θα μπορούσε να επηρεάσει τη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές δεν εντόπισαν καμία συσχέτιση μεταξύ της χρονικής περιόδου κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η εκάστοτε έρευνα και της εκπαιδευτικής στάσης.

Ομοίως, θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση και πρόθεση υιοθέτησης συνεκπαιδευτικών πρακτικών καταγράφεται και από τους Batsiou, Bebetso, Panteli και Antoniou (2008) στη συγκριτική μελέτη τους μεταξύ Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 87 εκπαιδευτικοί από την Κομοτηνή και 92 από τη Λευκωσία και τη Λεμεσό. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, παρόλο που όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο θετικά διακείμενοι προς αυτή, ενώ ένιωθαν περισσότερο έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της, σε σχέση με τους συναδέλφους τους από την Ελλάδα.

Μια περισσότερο πρακτική επιβεβαίωση της θετικής εκπαιδευτικής στάσης απέναντι στη συνεκπαίδευση αποτελεί η έρευνα των Avramidis, Bayliss και Burden (2002). Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης ενός γυμνασίου της νοτιοδυτικής Αγγλίας στο οποίο φοιτούσαν μαθητές με αναπηρία και είχαν τεθεί σε εφαρμογή για μεγάλο χρονικό διάστημα προγράμματα συνεκπαίδευσης, εφαρμόστηκαν ευρείες εθνογραφικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, που περιελάμβαναν συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και παρατήρηση, με στόχο τη διερεύνηση της συνεκπαιδευτικής πολιτικής συνολικά στο σχολικό περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές τάχθηκαν σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό υπέρ της συνεκπαίδευσης, καθώς, όπως δήλωσαν, η εκπαιδευτική αυτή φιλοσοφία επιδεικνύει τον πρέποντα σεβασμό στο δικαίωμα των εν λόγω μαθητών να βρίσκονται κοντά στην οικογένεια και τους φίλους τους. Όπως, επίσης, υποστηρίχθηκε, μέσω της συνεκπαίδευσης όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, παρουσιάζουν ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική

βελτίωση. Τέλος, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τη συμμετοχή τους σε συνεκπαιδευτικά προγράμματα και την ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής τους αυτοπεποίθησης και της αίσθησης αποτελεσματικότητάς τους, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που είχαν αποκτήσει από την εμπλοκή τους στη συνεκπαιδευτική διαδικασία.

Στην ποσοτική έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), οι 641 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (136 νηπιαγωγοί, 272 δάσκαλοι, 233 καθηγητές), υπηρετούντες σε σχολεία της Δυτικής νησιωτικής και ηπειρωτικής Ελλάδας, εξέφρασαν αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο αναλυτικά, θεωρούσαν ότι η συνεκπαίδευση συμβάλλει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών που κρίνονται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, και στον περιορισμό του μαθητικού στιγματισμού και της περιθωριοποίησης. Παράλληλα, ωστόσο, υποστήριζαν πως η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να τύχει εφαρμογής σε όλες τις περιπτώσεις παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς δεν θα ωφελήσει τη γνωστική και επαγγελματική τους πρόοδο και δεν θα βοηθήσει στον διδακτικό εμπλουτισμό του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος, αλλά, αντίθετα, θα έχει αρνητικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των υπολοίπων παιδιών της τάξης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την πεποίθηση ότι το ειδικό σχολείο αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον και πως οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι και κύριοι υπεύθυνοι για την εφαρμογή συνεκπαιδευτικών πρακτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην εν λόγω έρευνα δεν διέθεταν καμία προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ εσφαλμένα θεωρούσαν ότι η συνεκπαίδευση αποτελεί απλά μια υπαγορευόμενη από την Ευρωπαϊκή Ένωση πολιτική, γεγονός που καταδεικνύει την έλλειψη γνώσεων τους σχετικά με το τι είναι και τι σημαίνει η συνεκπαίδευση. Επιπλέον, όπως ερμηνεύεται και από τις ίδιες τις ερευνήτριες, οι εκφραζόμενες απόψεις των εκπαιδευτικών

φανερώνουν μεγάλη επιρροή από το για χρόνια επικρατούν διπολικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικής-ειδικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο, συνάδουν περισσότερο με τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Άλλωστε, ακόμα και οι θετικές απόψεις τους περί κοινωνικοποίησης των εν λόγω παιδιών μέσω της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας, έχουν τις ρίζες τους σε μια φιλεσπλαχνία για τους «διαφορετικούς» μαθητές.

Επιπροσθέτως, έρευνα των Koutrouba et al. (2008) καταγράφει μια οριακή θετική στάση, σε ποσοστό 52,9%, των συμμετεχόντων 356 καθηγητών που υπηρετούσαν σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια των περιοχών Καλλιθέας και Αμαρουσίου στην Αθήνα. Από τους θετικώς διακείμενους εκπαιδευτικούς, το 26,4% δήλωσε ότι η συνεκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το 14,5% ότι μέσω αυτής εφαρμόζεται η αρχή των ίσων δικαιωμάτων σε μια κοινωνία δημοκρατική, το 8,3% ότι συμβάλει στην άρση των προκαταλήψεων, ενώ μόλις το 0,5% υποστήριξε ότι δεν επηρεάζει αρνητικά ούτε δρα περιοριστικά στη διδακτική διαδικασία. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μισοί από τους θετικά διακείμενους εκπαιδευτικούς επέλεξαν όλες τις παραπάνω επιλογές για να εξηγήσουν τη στήριξή τους προς τη συνεκπαιδευτική διαδικασία. Από την άλλη πλευρά, στα πλαίσια της ίδιας έρευνας καταγράφηκε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ο οποίος διέκειτο αρνητικά προς τη συνεκπαίδευση. Ως αιτίες για την εν λόγω στάση τους προέβαλαν τις ελλειπείς υλικοτεχνικές υποδομές, την απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και το ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα (29,6%), την απαίτηση μεγαλύτερης προσπάθειας εκ μέρους τους για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, λόγω απουσίας αξιόπιστων, ήδη εφαρμοσμένων και αξιολογημένων μεθόδων διδασκαλίας (8.1%), καθώς και την αρνητική επίπτωση της συνεκπαίδευσης στις επιδόσεις των τυπικής απόκλισης μαθητών (2.3%). Άξιο αναφοράς, επίσης, είναι

ότι από τους εκπαιδευτικούς που εκδήλωσαν αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση, ένα ποσοστό 60% αιτιολογήθηκε με όλους τους παραπάνω λόγους.

Ανάλογα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας των Avramidis και Kalyva (2007) για την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας και της επαγγελματικής εξέλιξης στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση στην Ελλάδα. Στην έρευνα συμμετείχαν 155 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων μιας περιοχής της Βορείου Ελλάδος. Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήριο τον προσδιορισμό τους ως ενεργών στην υλοποίηση συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων. Καθώς, όμως, στην Ελλάδα δεν υλοποιούνται επίσημα συνεκπαιδευτικά προγράμματα, το 25% των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε σκόπιμα από σχολεία, στα οποία εφαρμόζονταν προγράμματα ένταξης, ενώ το υπόλοιπο 75% από τυχαία επιλεγμένα σχολεία της περιφέρειας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο *My thinking about inclusion (MTAI) Scale* των Stoiber, Gettinger και Goetz (1998), στο οποίο είχε συμπεριληφθεί και ένα δημογραφικό μέρος. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, καθώς δήλωσαν ότι οι μαθητές που κρίνονται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, δικαιούνται να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, κάτι που, κατά τη γνώμη τους, είναι εφικτό. Επίσης, υποστήριζαν ότι η συνεκπαίδευση είναι ωφέλιμη για τα εν λόγω παιδιά τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Εν τούτοις, οι θετικώς διακείμενοι προς τη συνεκπαίδευση εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ανησυχία τους για τις πρακτικές δυσκολίες που θα ανακύψουν σε περίπτωση αύξησης του αριθμού των εν λόγω μαθητών ανά σχολική τάξη, φανερώνοντας την αρνητική τους στάση απέναντι στις καθημερινές δυσκολίες που συνοδεύουν το συνεκπαιδευτικό εγχείρημα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρνητικά διακείμενοι στην προοπτική ανάληψης της εκπαιδευτικής ευθύνης των μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες. Συνεπώς, όπως σχολιάζεται και από τους ίδιους τους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί έχουν

θετική στάση ως προς τη συνεκπαίδευση στο βαθμό που θεωρούν ότι την ευθύνη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα έχουν μόνο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί.

Άξια μνείας είναι και η παλαιότερη έρευνα των Vaughn και Sinagub (1998), η οποία συνέκρινε 59 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με 72 μαθητές με χαμηλή επίδοση και 54 μαθητές με υψηλές επιδόσεις ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Οι μαθητές φοιτούσαν στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, σε τάξεις συνεκπαίδευσης δύο τύπων: στη μία, ένας εκπαιδευτικός γενικής αγωγής και ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής δίδασκαν από κοινού κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σχολικής ημέρας σε 27-35 μαθητές, εκ των οποίων οι μισοί είχαν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ στην άλλη, δίδασκε κατά βάση ο εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης και ο ειδικός εκπαιδευτικός παρευρισκόταν βοηθητικά περίπου μία με δύο ώρες κατά τη σχολική ημέρα μέσα στην τάξη, όπου φοιτούσαν 31-37 μαθητές, εκ των οποίων οι 3-8 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Επιπροσθέτως, στην έρευνα συμμετείχαν και οι εκπαιδευτικοί, ως αξιολογητές των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Από τις ερευνητικές παρατηρήσεις διαπιστώθηκε πως και στα δύο περιβάλλοντα φοίτησης υπήρχε κλίμα αποδοχής των παιδιών. Ωστόσο, ενώ στο δεύτερο περιβάλλον φοίτησης συνυπήρχε και κλίμα υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, στο πρώτο περιβάλλον φοίτησης, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, οι ίδιοι εξέφρασαν την έντονη πίεση που αισθάνονταν λόγω του μεγάλου αριθμού των εν λόγω μαθητών στις τάξεις τους. Όπως, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό, ως βοηθητικό στοιχείο στη θετικότητα των συνεκπαιδευτικών στάσεων καταγράφηκε η ύπαρξη εκπαιδευτικής συνευθύνης των ιδίων και των ειδικών εκπαιδευτικών.

Στον αντίποδα των παραπάνω ερευνών, τα ευρήματα των οποίων είτε καταγράφουν μια καθαρά θετική εκπαιδευτική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση, είτε, παρά τα αντιφατικά τους αποτελέσματα, δηλώνεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών

μια περισσότερο θετική στάση, άλλες έρευνες καταλήγουν σε αντίθετα πορίσματα. Έτσι, για παράδειγμα, αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση κατέγραψε η ποσοτικής μεθοδολογίας έρευνα των Kalyva, Gojkovic και Tsakiris (2007). Η πλειονότητα των 72 συμμετεχόντων στην έρευνα Σέρβων δασκάλων εξέφρασε μέσω των απαντήσεών της στο ερωτηματολόγιο My Thinking About Inclusion (MTAI) Scale (Stoiber et al., 1998), αρνητική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Ομοίως, αρνητικά διακείμενοι δήλωσαν στην πλειοψηφία τους οι 192 Παλαιστίνιοι και οι 66 Ισραηλινοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκριτική έρευνα των Lifshitz, Glaubman και Issawi (2004), με τους Ισραηλινούς εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται δεκτικότεροι στη συνεκπαίδευση. Ωστόσο, η εν λόγω αρνητική εκπαιδευτική στάση αφορούσε σε συγκεκριμένες μορφές ειδικών αναγκών και όχι στο σύνολο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Από τα ερευνητικά δεδομένα που προηγήθηκαν, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις και αντιφάσεις σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαιδευτική πολιτική. Το γεγονός αυτό εγείρει ερωτήματα αναφορικά με τους διαμορφωτικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών στάσεων προς τη συνεκπαίδευση.

1.6.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών

Στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι παράγοντες που επενεργούν στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τα ανακύπτοντα προβλήματα κατά την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης και με τα ιδιαίτερα

χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών. Για τους σκοπούς, λοιπόν, της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε η ανάλογη ομαδοποίησή τους ως ακολούθως:

• ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής

Η ανεπαρκής υλική υποστήριξη του προγράμματος σπουδών, με τη μορφή των τροποποιημένων υλικών, τονίστηκε από πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000b· Westwood & Graham, 2003). Στην ποσοτική έρευνα της Πατσίδου (2010) σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην οποία συμμετείχαν 293 καθηγητές και 692 μαθητές 25 γυμνασίων τριών νομών της Κ. Μακεδονίας (Θεσσαλονίκη, Κιλκίς, Πιερία), επισημαίνεται ότι ενώ οι καθηγητές είναι θετικοί προς τη συνεκπαίδευση, φαίνεται να διατηρούν ορισμένες επιφυλάξεις ως προς την πρακτική εφαρμογή της και ειδικότερα ως προς την έλλειψη κατάλληλου υλικού και τη χωροταξική ανετοιμότητα των σχολικών μονάδων. Ομοίως, στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007), οι Έλληνες δάσκαλοι, εκφράζουν έντονα την επιφύλαξή τους για τα πρακτικά ζητήματα που αφορούν στην παρουσία κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής κατά την εφαρμογή της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανάλογες επιφυλάξεις εξέφρασαν και οι 96 διευθυντές και δάσκαλοι που έλαβαν μέρος στη μικτής μεθοδολογίας συγκριτική μελέτη των Mutungi και Nderitu (2014) αναφορικά με τις συνεκπαιδευτικές αντιλήψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή Yata της κομητείας Machakos της Κένυας, ενώ στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008) το 29,6% των εκπαιδευτικών που εκδήλωσαν αρνητική προς τη συνεκπαίδευση στάση, την αιτιολόγησαν

αναφερόμενοι στην έλλειψη κατάλληλων υποδομών και εκπαιδευτικών υλικών. Επίσης, στην ποσοτική ερευνητική εργασία του Κοκορομύτη (2012), όπου διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και μελετήθηκε η ικανότητα προσαρμογής των μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές αυτιστικού φάσματος στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, οι 80 από τους 97 συμμετέχοντες δασκάλους της Αττικής (ποσοστό 82,5%) θεωρούν ότι η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή επηρεάζει αρκετά ή πολύ τη συνεκπαίδευση. Τέλος, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής λειτουργούν επιδραστικά στις συνεκπαιδευτικές απόψεις των 11 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της μικτής μεθοδολογικά έρευνας των Μπάτσιου και Φιλιππάτου (2014).

Αυξημένος αριθμός μαθητών

Στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα, ο μέγιστος αριθμός μαθητών στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου οριοθετείται στους εικοσιεφτά (27), ενώ σε εξαιρετικές περιπτώσεις και με την άδεια της αρμόδιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης μπορεί να αγγίξει και τους τριάντα (30) (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2013β). Ωστόσο, όπως υποστηρίζουν οι Μαζωνάκη, Μαυρουδή και Πιτσιλλή (2011), ο συνολικός αριθμός των μαθητών στις τάξεις όπου υπάρχουν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν θα πρέπει να υπερβαίνει τους εικοσιπέντε (25). Με μια μικρή αριθμητική απόκλιση, η Χριστοδουλοπούλου (2007) επισημαίνει την ανάγκη περιορισμού του μαθητικού πληθυσμού ανά συνεκπαιδευτική τάξη σε κάτω από είκοσι (20), προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, οι Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher και Samuel (1996) και οι Scruggs και Mastropieri (1996) επισημαίνουν τη δυσaréσκεια τους για τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη, που όπως υπογραμμίζουν οι Avramidis et al. (2000b) και οι Westwood και Graham (2003), δεν επιτρέπει την πρόσθετη

εξατομικευμένη διδακτική προσοχή που κάποιοι μαθητές χρειάζονται. Συμφωνία με τα προαναφερθέντα εκφράζει και η μικτής μεθοδολογίας ερευνητική εργασία των Gaad και Khan (2007), η οποία εξέτασε τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των δασκάλων δύο διαφορετικών ιδιωτικών σχολείων γενικής εκπαίδευσης στο Ντουμπάι. Οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι ο αριθμός των 30 μαθητών ανά τάξη λειτουργεί ανασχετικά στη συνεκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου, οι ίδιοι δεν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, χωρίς βοήθεια. Ομοίως, στην ερευνητική εργασία του Κοκορομύτη (2012) το 87,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί πως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη επηρεάζει αρκετά ή πολύ την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης. Τέλος, στην έρευνα των Αννραμίδης και Καλύνα (2007) έντονες είναι οι εκφραζόμενες επιφυλάξεις των δασκάλων σχετικά με μια ενδεχόμενη αύξηση του αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη. Επομένως, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη και η μη αναλογική κατανομή μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τάξη, δύνανται να παρεμποδίσουν τη συνεκπαιδευτική διαδικασία και να επηρεάσουν αρνητικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση.

Δυσμενές κλίμα τάξης

Η πλειονότητα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία, καταδεικνύουν τη χαμηλή αποδοχή των μαθητών αυτών από τους συνομηλίκους τους (Kuhne & Wiener, 2000· Rourke & Del Dotto, 1994). Από την άλλη, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί και η ύπαρξη ερευνητικών δεδομένων που δεν συμμερίζονται την ίδια άποψη (Αρχοντή & Δεληγκάρη, 2014· Juvonen & Bear, 1992· Kistner & Gatlin, 1989· Sainato, Zigmond & Strain, 1983). Στην παρούσα εργασία, ωστόσο, ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται σε εκείνα τα ερευνητικά

ευρήματα που φανερώνουν αρνητική μαθητική στάση, καθώς αυτή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά το κλίμα της τάξης, να παρεμποδίσει τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, περιορίζοντας τα οφέλη της (Ferguson, 1999), την αλληλεπίδραση και την αποδοχή των εν λόγω παιδιών από τη σχολική κοινότητα (Fisher, Pumpian & Sax, 1998) και κυρίως, να κλονίσει την πίστη των εκπαιδευτικών στο συνεκπαιδευτικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

Η αρνητική αυτή μαθητική στάση, όπως καταγράφεται, μπορεί να εκδηλωθεί με αρνητικά σχόλια, πειράγματα, απόρριψη ή αγνόηση και μπορεί να λειτουργήσει τραυματικά για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα για τους δυσλεκτικούς μαθητές (Dudley-Marling & Edmiaston, 1985· Lovitt, Plavins & Cushing, 1999· Mercer, 1987· Pearl, Donahue & Bryan, 1986· Πολυχρόνη κ.α., 2006). Ενδεικτικά, η Singer (2005), διερευνώντας τις υιοθετούμενες στρατηγικές από τους μαθητές με δυσλεξία για τη διατήρηση της αυτοεκτίμησής τους σε περίπτωση εκφοβισμού, διαπίστωσε από τις συνεντεύξεις 60 μαθητών, ηλικίας 9-12 ετών, ότι το 83% των εν λόγω μαθητών ήταν θύματα εκφοβισμού και χλευασμού από τους συμμαθητές τους.

Μη αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επισημαίνεται και από την έρευνα των Gresham και Reschly (1986), όπου οι γονείς, οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τις κοινωνικές δεξιότητες 100 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που παρακολουθούσαν μαθήματα σε ειδική τάξη κάποιες ώρες της σχολικής ημέρας, και 100 μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Social Skill Rating System (SSRT) (Gresham & Elliott, 1990). Ένα από τα συμπεράσματα των ερευνητών ήταν πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο αποδεκτοί τόσο εντός όσο και εκτός τάξης. Συγκεκριμένα, οι συμμαθητές τους ανέφεραν ως λιγότερο επιθυμητή τη συνεργασία μαζί τους περισσότερο σε ό,τι αφορά στα σχολικά έργα παρά στο παιχνίδι.

Παρόμοια αποτελέσματα διαφαίνονται και στην συγκριτική ερευνητική μελέτη του Valas (1999). Πιο αναλυτικά, ο ερευνητής μελέτησε την αποδοχή 194 μαθητών με χαμηλή επίδοση και 82 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 10-16 ετών. Όσον αφορά στους τελευταίους, όλοι φοιτούσαν στη γενική τάξη, ενώ ορισμένοι παρακολουθούσαν μαθήματα σε ειδική τάξη κάποιες ώρες τη βδομάδα και άλλοι δέχονταν βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό στα πλαίσια της τάξης τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, καταγράφηκε λιγότερη αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους, σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, ακόμα και σε περιπτώσεις που οι δύο μαθητικές ομάδες παρουσίαζαν ίδια ακαδημαϊκή επίδοση και ίδια νοητική ικανότητα.

Αρνητική στάση των τυπικής αποκλίσεως μαθητών προς τη συνεκπαίδευσή τους με παιδιά ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών κατέγραψε και η έρευνα της Ferguson (1999). Σε αυτήν μελετήθηκαν οι συνεκπαιδευτικές στάσεις 99 μαθητών της Γ' Γυμνασίου και 97 μαθητών της Γ' Λυκείου, στα σχολεία των οποίων εφαρμόζονταν προγράμματα συνεκπαίδευσης για 6 συναπτά χρόνια. Όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο Attitudes toward Inclusive Education Scale του Wilczenski (1995), καθώς και να συμπληρώσουν κάποια δημογραφικά στοιχεία. Το 63% των μαθητών της Γ' Γυμνασίου και το 69% της Γ' Λυκείου υποστήριξε ότι οι μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, δεν θα έπρεπε να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση, ενώ το 67% όλων των μαθητών δήλωσε ότι δεν ωφελείτο ακαδημαϊκά από την παρουσία των εν λόγω παιδιών στην τάξη.

Επιπροσθέτως, η Ξανθοπούλου (2012) στην ποσοτική έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 35 δασκάλων και 35 φιλόλογων, υπηρετούντων σε δημόσια σχολεία (Δημοτικά-Γυμνάσια) ολόκληρης της Ελλάδας, κατέγραψε την, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, χαμηλή αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους. Συγκεκριμένα, το 41.1% των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι τα

παιδιά με χαμηλή επίδοση τυγχάνουν απομόνωσης και αποδοκιμασίας από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης, όταν αυτά αποτυγχάνουν.

Επιπλέον, η Πατσίδου (2010), κατέγραψε αρνητική στάση των μαθητών ως προς τη σύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές τους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάλογα αποτελέσματα συναντώνται και στην ερευνητική μελέτη των Pavigi και Luftig (2000), διεξαχθείσα σε δείγμα 15 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και 68 μαθητών τυπικής αποκλίσεως, φοιτώντων σε 4 δημοτικά σχολεία στην περιοχή του νοτιοδυτικού Ohio. Σε αυτή διαφαίνεται ότι οι μαθητές χωρίς ιδιαιτερότητες διάκινται αρνητικά προς τους διαφορετικούς μαθητές, τους αγνοούν και δεν τους επιλέγουν για φίλους. Ομοίως, και στην έρευνα των Kavale και Forness (1996), μέσω της μεταναλυτικής μεθόδου 152 ερευνών, επισημαίνεται ότι μόνο το 30% των παιδιών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επέλεξε για φίλους του συμμαθητές του με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, οι Vaughn και Elbaum (1999) στην έρευνα τους σε 900 παιδιά δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαπίστωσαν ότι η ενώ η ποιότητα των φιλικών σχέσεων των μαθητών τυπικής απόκλισης βελτιώνεται προοδευτικά, καθώς εισέρχονται σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, οι φιλίες των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν στάσιμες, χωρίς δείγματα εξέλιξης.

Τέλος, στην ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνα των Νιζάμη και Δόικου (2014), η οποία διερεύνησε αναφορικά με τις κοινωνικές και φιλικές τους σχέσεις, τις σχολικές εμπειρίες 11 διαγνωσμένων ως δυσλεκτικών ενηλίκων, ηλικίας 18 έως 32 ετών, διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων βίωσαν την απομόνωση, την περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό και έγιναν δέκτες αρνητικών σχολίων από τους συμμαθητές τους. Ως εκ τούτου, οι ίδιοι σύναπταν φιλικές σχέσεις με εξίσου περιθωριοποιημένους ή με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις συμμαθητές τους. Όπως σημειώνουν οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν υπήρχε καμία εκπαιδευτική ενέργεια

από την πλευρά των διδασκόντων για την ενίσχυση της αποδοχής τους από τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές τους, ενώ τα αρνητικά αυτά βιώματα έχουν επηρεάσει και την κοινωνική τους συμπεριφορά ως ενήλικες. Ωστόσο, στην ποσοτική ερευνητική εργασία των Αποστολίδου και Πολυμίλη (2014), σε δείγμα 30 καθηγητών της Θεσσαλονίκης, η προβληματική σχέση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των συνομηλίκων τους αποδίδονται στις ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες των πρώτων.

Επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα

Το επιβαρυνόμενο και δύσκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί έναν από τους λόγους που επικαλούνται όσοι εκ των εκπαιδευτικών εκφράζουν αρνητική προς τη συνεκπαίδευση στάση στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008), προκειμένου να τη δικαιολογήσουν. Επιπλέον, στην ποιοτική έρευνα των Αγγελίδη και Στυλιανού (2011), η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, συλλεγομένων μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων καθηγητών, μελλοντικών παιδαγωγών και υψηλόβαθμων λειτουργών του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας, κατέδειξε ότι τα αναλυτικά προγράμματα δεν είναι σαφώς συνεκπαιδευτικά προσανατολισμένα, ενώ σε ορισμένα μαθήματα η κυριαρχία του ιατρικό-παθολογικού μοντέλου είναι εμφανής, γεγονός που αποπροσανατολίζει τους εκπαιδευτικούς και εδραιώνει περισσότερο τις παραδοσιακές αντιλήψεις περί ειδικής εκπαίδευσης.

Πράγματι, στην Ελλάδα, το αναλυτικό πρόγραμμα σε εθνικό επίπεδο, καθορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας και είναι κοινό για όλους τους μαθητές. Το μειονέκτημα αυτού του κοινού και μη ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος και της πηγάζουσας εξ αυτού μονόπλευρης αξιολόγησης είναι η αδυναμία του να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες μιας ευρείας ομάδας μαθητών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες, της οποίας ουσιαστικά παρεμποδίζει την πρόσβαση στη μάθηση. Ειδικά στη δευτεροβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων των μαθημάτων, η παρακολούθηση γίνεται προοδευτικά πολύ δύσκολη για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν αφήνει πολλά περιθώρια για εξατομικευμένο τρόπο διδασκαλίας (Λαμπροπούλου, 1997· Παντελιάδου, 1995). Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη δομή, ανταποκρινόμενο στις γνωστικές, αναπτυξιακές, κοινωνικές και λειτουργικές ανάγκες του μέσου μαθητή, αντικατοπτρίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δίνει έμφαση στην απόκτηση γνώσης ως μοναδικού κριτηρίου της σχολικής επιτυχίας και αναπαραγάγει αρχές και αξίες που διαχωρίζουν τους μαθητές σε κατηγορίες επίδοσης. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μειωμένες μαθησιακές προσδοκίες για διάφορες ομάδες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συχνά οργανώνουν τη διδασκαλία τους, χωρίς να συνυπολογίζουν αυτούς τους μαθητές (Μάμας, 2014). Με άλλα λόγια, δηλαδή, υιοθετούν αντισυνεκπαιδευτικές στάσεις και διδακτικές πρακτικές. Κατά αυτό τον τρόπο δικαιολογείται και στην ποσοτική έρευνα της Al Ahbabi (2009) το αποτέλεσμα των θετικότερων συνεκπαιδευτικών στάσεων των δασκάλων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ευνοούν την ανάπτυξη θετικών συνεκπαιδευτικών στάσεων από τους καθηγητές.

Ανεπαρκής εκπαιδευτικός χρόνος

Σύμφωνα με τους Schumm και Vaughn, (1992), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά δεν έχουν το χρόνο να προετοιμάσουν ειδικά εκπαιδευτικά υλικά, σχέδια διδασκαλίας ή

δραστηριότητες. Την επίδρασή του ανεπαρκούς εκπαιδευτικού χρόνου στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνά τους, επισημαίνουν οι Μπάτσιου και Φιλιππάτου (2014), ενώ η ανεπάρκειά του επηρεάζει αρκετά ή πολύ την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις του 79,4% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα του Κοκορομύτη (2012). Αντίστοιχα, σύμφωνα με την έρευνα των Westwood και Graham (2003), η οποία, χρησιμοποιώντας ποσοτική μεθοδολογία, συνέκρινε τις συνεκπαιδευτικές στάσεις 41 δασκάλων από τη Νότια Αφρική και 36 από τη Νέα Νότια Ουαλία στην Αυστραλία, ο χρόνος αποτελεί τη μεγαλύτερη συνεκπαιδευτική πρόκληση, καθώς η αδυναμία εξισορρόπησης της ανάγκης για σχεδόν σταθερή εποπτεία της τάξης και της ανάγκης για παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας σε ορισμένο διαθέσιμο χρόνο, μειώνει την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμπεριλάβουν μαθητές με υψηλές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις τους. Ομοίως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τόσο στην ποιοτική έρευνα της Μάγου (2014), η οποία διερεύνησε τις απόψεις 40 δασκάλων και καθηγητών των Δωδεκανήσων, της Μαγνησίας και της Αττικής, για τους μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες, όσο και στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) επισημαίνουν ότι ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους για την εξατομίκευση της διδασκαλίας αποτελεί μεγάλο εμπόδιο στη συνεκπαιδευτική εφαρμογή. Επίσης, απροθυμία ως προς τη συνεκπαίδευση εκφράζουν και οι 261 εκπαιδευτικοί 296 σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Virginia στη μικτής μεθοδολογίας έρευνα της Barco (2007), η οποία αποδίδεται πρωτίστως στα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα για την κάλυψη της ύλης που δεν ευνοούν τις διδακτικές τροποποιήσεις. Παρόμοια αιτιολογία της απροθυμίας των καθηγητών εντοπίζεται και στους Vaughn και Schumm (1995). Τέλος, αν προσθέσει κανείς στα όρια του εκπαιδευτικού χρόνου και το χρονικό διάστημα που απαιτείται για τη συνεργασία με τους άλλους συναδέλφους, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, το υπόλοιπο ειδικό

επιστημονικό προσωπικό κ.τ.λ., η εκπαιδευτική αυτή απροθυμία είναι φυσικό να αυξάνεται (Anderson et al., 2007· Avramidis et al., 2000b).

Προβληματική συνεργασία εκπαιδευτικού με διεπιστημονική ομάδα

Παρά το γεγονός ότι το εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον νόμο 3699/2008 (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008),

σχεδιάζεται, αξιολογείται και τροποποιείται από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, τον εκπαιδευτικό ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή, καθώς και τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους ειδικής και γενικής αγωγής (παρ. 4),

στην πράξη αυτές οι επίσημες ρυθμίσεις δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στη σύνθεση της διεπιστημονικής ομάδας, σε αυτήν δεν συμμετέχει ο εκπαιδευτικός της τάξης ή του τμήματος ένταξης που γνωρίζουν καλύτερα τον μαθητή. Έτσι, ενώ για παράδειγμα στις ΗΠΑ η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητη, στην Ελλάδα ο ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης περιορίζεται σε αυτόν του διεκπεραιωτή των αποφάσεων του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Μεσημέρη, 2012).

Ένας ακόμη παράγοντας που έρχεται να προστεθεί στην προβληματική της διαδικασίας γνωματεύσεων, είναι η στελέχωση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. με εξειδικευμένο προσωπικό. Σύμφωνα με τη μελέτη των Αναστασίου και Ιορδανίδη (2006), μέχρι πρόσφατα, εξαιτίας των μεγάλων λειτουργικών κενών στις εν λόγω εκπαιδευτικές δομές, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στελεχώνονταν κυρίως με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και στη χειρότερη περίπτωση με εκπαιδευτικούς χωρίς ειδικευση στην ειδική εκπαίδευση. Συχνό ήταν, λοιπόν, το φαινόμενο σε πολλά ΚΕ.Δ.Δ.Υ. η αξιολόγηση στα γλωσσικά μαθήματα ή στα μαθηματικά να γίνεται από γυμναστή ή δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης, επειδή ακριβώς δεν υπήρχαν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ούτε κατάλληλα κριτήρια (Τζουριάδου, 2006).

Συμπληρωματικά, ένα μείζον πρόβλημα της διαγνωστικής διαδικασίας είναι ο χρόνος αναμονής της που στα μεγάλα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μπορεί να προσεγγίσει και τα δύο χρόνια. Ο λόγος είναι ότι αρμόδια για τη διαδικασία της μαθητικής αξιολόγησης των μαθητών είναι αποκλειστικά τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και κάποια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, που λόγω του περιορισμένου αριθμού τους και ελλείπει προσωπικού, αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στον ολοένα αυξανόμενο αριθμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Μεσημέρη, 2012).

Ακόμη, παρά το γεγονός ότι η σημαντικότητα της συνεργασίας των ειδικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς τη συνεκπαίδευση έχει καταγραφεί ερευνητικά (Center & Ward, 1987· Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996), συχνή είναι η απουσία αυτής της συνεργατικής σχέσης στα σχολεία. Κατά συνέπεια, καθυστερείται η διάγνωση των μαθητών, χάνεται πολύτιμος χρόνος από την ίση παροχή μαθησιακών ευκαιριών στους εν λόγω μαθητές, ενώ οι εκπαιδευτικοί αφήνονται αβοήθητοι να εικάζουν τη φύση του προβλήματος. Έτσι, μη γνωρίζοντας πολλές φορές πώς να παρέμβουν βοηθητικά, υπεισέρχονται σε διδακτική αμηχανία, η οποία στο πλαίσιο των απαιτήσεων της συνεκπαίδευσης πολλαπλασιάζεται.

Προς απόδειξη των παραπάνω έρχεται να συνηγορήσει πλήθος ερευνητικών δεδομένων. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα της μικτής έρευνας της Μαρκουλάκη (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κρήτης (Χανιά, Ηράκλειο, Ρέθυμνο και Λασιθί), με τη συμμετοχή 28 εκπαιδευτικών και 43 γονέων, κατά το οποίο από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μόνο ένα ποσοστό της τάξης του 11% ζητάει καθοδήγηση από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ., προκειμένου οι εντοπισθείσες μαθητικές ιδιαιτερότητες να τύχουν σωστής παιδαγωγικής-διδακτικής αντιμετώπισης.

Στην πιλοτική έρευνα των Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2011), στην οποία συμμετείχαν, δίνοντας ημι-δομημένη συνέντευξη, 15 δάσκαλοι 11 σχολείων της Κρήτης (Χανιά, Ηράκλειο, Ρέθυμνο και Λασιθί) που εργάζονταν στην τυπική τάξη και που στο τμήμα τους συμπεριλαμβάνονταν παιδιά με ιδιαιτερότητες τα οποία φοιτούσαν και στο τμήμα ένταξης, διαφαίνεται η ελλιπής συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους αρμόδιους φορείς. Το γεγονός αυτό παρουσιάζεται αφενός να παρεμποδίζει την κατανόηση του ρόλου τους και αφετέρου να μειώνει την αποτελεσματική συμβολή τους στην επίτευξη των στόχων της συνεκπαίδευσης. Επιπλέον, επισημαίνεται η έλλειψη ικανοποιητικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποια ομάδα μαθητών έχει τη δυνατότητα να φοιτήσει σε τμήμα ένταξης, ενώ υπογραμμίζεται από τους δασκάλους ότι πολλοί μαθητές τους φοιτούσαν σε αυτό χωρίς επίσημη διάγνωση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της τυπικής τάξης δεν είχαν πρόσβαση σε ατομικές καταγραφές προόδου των μαθητών τους από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και έτσι, δεν γνώριζαν τις επίσημες διαγνώσεις τους και τις μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες. Κατά την άποψη τους, λοιπόν, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, είναι ανεπαρκείς στο ρόλο τους, καθώς δεν διαθέτουν πάντα την απαραίτητη ειδίκευση, δεν προβαίνουν σε συχνές επαναξιολογήσεις και δεν ενημερώνουν τους ίδιους για την πρόοδο των μαθητών τους. Το δεδομένο αυτό σε συνάρτηση με την έντονη επιθυμία που εξέφρασαν οι δάσκαλοι να εδραιωθεί μια αποτελεσματική συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, μέσω της οποίας να υπάρξει ενημέρωσή τους για τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, συναξιολόγηση και από κοινού σχεδίαση του διδακτικού προγράμματός, επιβεβαιώνει την έλλειψη συνεργατικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Εν τούτοις, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην εν λόγω ερευνητική μελέτη παρατηρήθηκε μια προσπάθεια μετατόπισης των ευθυνών για την εκπαίδευση των εν λόγω παιδιών στους ειδικούς εκπαιδευτικούς, στους οποίους και αναγνωρίστηκε το ελαφρυντικό της ελλιπούς συνεργασίας και υποστήριξης από τους

αρμόδιους φορείς. Τέλος, ανεπαρκής κρίθηκε και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής, καθώς υπήρχε ένας μόνο Σχολικός Σύμβουλος σε ολόκληρο το νησί της Κρήτης.

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και από την ερευνητική εργασία του Κοκορομύτη (2012), με σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος (96,7%) να δηλώνει ότι η έλλειψη διεπιστημονικής συνεργασίας για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών, καθώς και η απουσία ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο δρα ανασταλτικά στον συνεκπαιδευτικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Παρόμοια αποτελέσματα περί απουσίας διεπιστημονικής συνεργασίας και ειδικών εκπαιδευτικών στα σχολεία προέκυψαν και στη μικτή μεθοδολογικά ερευνητική εργασία της Bouillet (2013), η οποία διερεύνησε τις απόψεις 69 δασκάλων, υπηρετούντων σε δημοτικά σχολεία στο Ζάγκρεμπ στην επαρχία Ζαγκρεμπάκα της Κροατίας, σχετικά με τις μορφές συνεργασίας στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης.

Έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, από την οπτική, όμως, των ειδικών εκπαιδευτικών, καταγράφει και η ποιοτική έρευνα των Strogilos, Nikolarazi και Tragoulia (2012), που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα. Οι συμμετέχουσες 20 γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που δούλευαν σε τμήμα ένταξης στο γενικό σχολείο, υποστήριξαν ότι ένας μικρός μόνο αριθμός εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί τους, ενώ η πλειοψηφία τους προτιμούσαν να εργάζονται απομονωμένα. Επισημάναν, επίσης, παρανοήσεις σχετικά με τους ρόλους και τις αρμοδιότητες των γενικών και ειδικών παιδαγωγών, οι οποίες λειτουργούσαν ανασχετικά στη μεταξύ τους επικοινωνία και οι οποίες εστιάζουν στην πεποίθηση ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την κύρια ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ίδια άποψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών

ειδικής εκπαίδευσης καταγράφει και η συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των Rix, Hall, Nind, Sheehy και Wearmouth (2009).

Προβληματική συνεργασία εκπαιδευτικού με διευθυντή

Όσον αφορά στη συνεκπαιδευτική διαδικασία, ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η διευθυντική υποστήριξη στη διαμόρφωση των θετικών εκπαιδευτικών στάσεων έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά. Όπως σημειώνει ο Chazan (1994), οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης θα ήταν περισσότερο δεκτικοί στην ιδέα της συνεκπαίδευσης, αν οι διευθυντές τους ήταν περισσότερο υποστηρικτικοί. Στην ποιοτική έρευνα των Janney, Snell, Beers και Raynes (1995), η ενθουσιώδης στήριξη των διευθυντών των σχολικών μονάδων ενίσχυσε τις θετικές εκπαιδευτικές στάσεις προς τη μερική ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα 5 σχολεία που εφαρμόστηκαν σχεδιασμένες ενταξιακές αλλαγές. Παρόμοια, η ποσοτικής μεθοδολογίας μελέτη των Center και Ward (1987) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Νέας Νότιας Ουαλίας στην Αυστραλία που δέχονταν στήριξη από τους διευθυντές τους, ήταν θετικότεροι προς την ιδέα να δεχτούν στην τάξη τους μαθητές ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δεν υποστηρίζονταν ανάλογα.

Ωστόσο, όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί δεν γίνονται δέκτες ιδιαίτερης στήριξης από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Αντίθετα, οι τελευταίοι υποστηρίζουν ότι η επιτυχής διευθέτηση εκ μέρους τους των πρακτικών και γραφειοκρατικών συνεκπαιδευτικών ζητημάτων του σχολείου συνιστά επαρκή στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, δηλώνουν ότι χωρίς την απαιτούμενη διευθυντική στήριξη, η συνεκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, καθώς οι απαιτήσεις ενός συνεκπαιδευτικού προγράμματος είναι

μεγάλες (Valeo, 2008). Ομοίως, συνοψίζοντας τα αποτελέσματα 28 ερευνών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεκπαίδευση, οι Scruggs και Mastropieri (1996) επισημαίνουν ότι λίγοι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις έρευνες ανέφεραν ότι είχαν την απαιτούμενη στήριξη από τους διευθυντές για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά πρακτικές συνεκπαίδευσης. Σε αντίφαση των παραπάνω συμπερασμάτων, ωστόσο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε τη συμπερίληψη των μαθητών με ιδιαιτερότητες στις γενικές τάξεις.

Προβληματική συνεργασία εκπαιδευτικού με γονείς

Η συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών δέχονται επιρροή από την ποιότητα της συνεργασίας τους με τους γονείς (Μπάτσιου & Φιλιππάτου, 2014). Ενώ η συντριπτική ερευνητική πλειοψηφία συμμερίζεται την άποψη πως οι ποιοτικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι καθοριστική για την εξέλιξη ενός παιδιού, η συνεργατική αυτή επικοινωνία, ειδικά σε ό,τι αφορά στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδεικνύεται σύνθετη και προβληματική (Bastiani & Wolfendale, 2000· Dale, 1996· Gascoigne, 1995· Wolfendale, 1989). Στη μικτής μεθοδολογίας έρευνα της Μαρκουλάκη (2011), μόνο το 41% των συμμετεχόντων δασκάλων και καθηγητών συζητάει με τους γονείς, προκειμένου να ενημερωθεί πληρέστερα για τις δυνατότητες και τις ανάγκες των εν λόγω μαθητών, ενώ το 71% αντιμετωπίζει προβλήματα με τους γονείς. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι γονείς πολλές φορές είναι ανέτοιμοι να ακούσουν και να αποδεχθούν την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους, ενώ οι αντιδράσεις τους στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών ή σε τυχόν εκδηλωνόμενες αρνητικές συμπεριφορές τους, χαρακτηρίζονται από έντονη δυσaráσκεια, εμπάθεια ή θυμό. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την απογοήτευσή τους για τη μη θετική γονεϊκή ανταπόκριση,

την οποία μεταφράζουν ως έλλειψη ενδιαφέροντος για την πρόοδο των παιδιών τους. Από την άλλη μεριά, το 74% των συμμετεχόντων στην έρευνα γονέων υπογραμμίζουν τη διστακτική και απρόθυμη αντίδραση των εκπαιδευτικών στη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στο ρόλο των αγγελιαφόρων των σχετιζομένων με τα παιδιά τους δυσκολιών, αναμένοντας από αυτούς να τα αντιμετωπίσουν μόνοι. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η εκφραζόμενη από τους γονείς άποψη, σε ποσοστό 58%, ότι σε περίπτωση μη ικανοποιητικής προόδου του παιδιού τους, κύριοι υπαίτιοι είναι ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Έναν ακόμη ανασχετικό παράγοντα προς τη συνεργατική σχέση εκπαιδευτικών και γονέων στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσουν και οι αρνητικές στάσεις των γονιών παιδιών χωρίς ιδιαιτερότητες προς τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρακτική. Αναλυτικότερα, σε ερευνητικό επίπεδο έχουν καταγραφεί η εκφραζόμενη ανησυχία και οι ενδοιασμοί αυτών των γονιών για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης, καθώς θεωρούν ότι το ακαδημαϊκό κόστος δύναται να είναι μεγάλο για τα δικά τους παιδιά που δεν χρήζουν ειδικής διδακτικής μέριμνας, και ότι ενυπάρχει ο κίνδυνος τα τελευταία να λειτουργούν στον περισσότερο μαθητικό χρόνο ως δάσκαλοι-βοηθοί των συμμαθητών τους με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, εκφράζεται ο φόβος τους ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να εστιάζουν την προσοχή τους πολύ περισσότερο σε αυτούς τους μαθητές, παραγκωνίζοντας έτσι τις ανάγκες των υπολοίπων μαθητών (Vaughn, Elbaum, Schumm & Hughes, 1998). Τέλος, οι γονείς διατυπώνουν τις επιφυλάξεις τους για την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν σε μια ποικιλόμορφη τάξη και τον φόβο τους ότι μια ενδεχόμενη ελλιπής κατάρτισή τους θα αποβεί επιβλαβής στη γνωστική ανάπτυξη των δικών τους παιδιών (Garrick-Duhaney & Salend, 2000).

• ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Φύλο

Σύμφωνα με τον Hodge (1998), το φύλο είναι σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση θετικής και υπεύθυνης στάσης προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συνεπώς, προς τη συνεκπαίδευσή τους. Ο εν λόγω διαμορφωτικός παράγοντας καταδεικνύεται από ορισμένες έρευνες ως υπεύθυνος για την θετικότητα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Έτσι, κάποιοι ερευνητές συμπεραίνουν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν θετικότερη στάση σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς (Aksamit, Morris & Leunberger, 1987· Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991· Thomas, 1985). Ειδικότερα, ο Harvey (1985) στην ερευνητική του εργασία στη Βικτώρια της Αυστραλίας, κατέγραψε μια οριακή τάση θετικότερων στάσεων των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των παιδιών με διαταραχές συμπεριφοράς έναντι των ανδρών εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στην έρευνα των Avramidis et al. (2000a), οι γυναίκες μεταπτυχιακές φοιτήτριες εντοπίστηκαν να παρουσιάζουν πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση σε σχέση με τους άνδρες. Τα ίδια αποτελέσματα αναφορικά με το φύλο προέκυψαν και από την ποσοτική έρευνα των Doukeridou et al. (2011) σχετικά με τις στάσεις 410 Ελλήνων καθηγητών/-τριών Φυσικής Αγωγής για την ένταξη. Επίσης, στις ποσοτικής μεθοδολογίας ερευνητικές εργασίες των Park και Chitiyo (2011), σε δείγμα 127 εκπαιδευτικών μιας μικρής κεντροδυτικής πόλης των Η.Π.Α, και των Park, Chitiyo και Choi (2010), σε δείγμα 131 προ ανάληψης υπηρεσίας εκπαιδευτικών, καταγράφηκε θετικότερη στάση των γυναικών εκπαιδευτικών έναντι των ανδρών, την οποία οι ερευνητές απέδωσαν στη μεγαλύτερη ικανότητα ενσυναίσθησης των γυναικών έναντι των ανδρών. Αντίθετα, στην ποσοτική έρευνα των Bhatnagar και Das (2013) σχετικά με τις συνεκπαιδευτικές

στάσεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διεξαχθείσα σε δείγμα 470 καθηγητών που υπηρετούσαν σε ιδιωτικά σχολεία του Δελχί στην Ινδία, επισημαίνεται θετικότερη στάση των ανδρών εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, αρκετά ερευνητικά αποτελέσματα δεν καταγράφουν διαφοροποιήσεις στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση με γνώμονα το φύλο τους (Beh-Pajoooh, 1992· Berryman, 1989· Leyser, Kapperman & Keller, 1994· Μάγου, 2014). Στην έρευνα της Αθανάσογλου (2014), σε δείγμα 176 εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απόψεις των εκπαιδευτικών προς τη συμπερίληψη στη γενική τάξη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος-Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμού, ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την ποσοτική ερευνητική μελέτη του Σταϊκόπουλου (2008) σχετικά με τις συνεκπαιδευτικές αντιλήψεις των ειδικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία διενεργήθηκε σε δείγμα 120 ειδικών παιδαγωγών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε σχολεία στις πρωτεύουσες των νομών Θεσσαλονίκης, Λάρισας, Σερρών και Δράμας. Από τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, σε καμία από τις επιμέρους κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν εντοπίστηκε να διαφοροποιεί τις εκπαιδευτικές στάσεις σχετικά με το ποιες ομάδες παιδιών που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, μπορούν να συνυπάρξουν με τους τυπικής αποκλίσεως συμμαθητές τους σε τμήματα συνεκπαίδευσης.

Αναλόγων ευρημάτων είναι και η ποσοτική έρευνα της Chopra (2008) σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαιδευτική στάση των δασκάλων. Συγκεκριμένα, τυχαίο δείγμα 40 εκπαιδευτικών, υπηρετούντων σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των περιοχών Ambala, Kurukshetra και Karnal της Χαρυάνας στην Ινδία, κλήθηκε να συμπληρώσει το διαμορφωμένο από τον Keith

Cochran (1997) ερωτηματολόγιο Scale of Teachers Attitude Towards Inclusive Classroom (STATIC). Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των ανδρών και γυναικών δασκάλων.

Επιπλέον, το μη διαφοροποιητικό ρόλο του φύλου των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των συνεκπαιδευτικών τους στάσεων επιβεβαιώνει και η ποσοτική έρευνα του Dapudong (2013) σχετικά με τη γνώση και τη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της οποίας δείγμα αποτέλεσαν 1.378 δάσκαλοι από 79 δημόσια σχολεία της περιοχής Nonthaburi της Ταϊλάνδης. Τέλος, στη μικτή έρευνα των Τσίτου και Πλέστη (2014) για τις απόψεις των καθηγητών και των φοιτητών σχετικά με τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το φύλο των καθηγητών δεν εντοπίστηκε να ασκεί καμία επιρροή στη στάση τους απέναντι στη δυσλεξία και στους δυσλεκτικούς μαθητές και συνεπώς, η αρχική ερευνητική υπόθεση περί διαφοροποίησης της καθηγητικής στάσης με γνώμονα το καθηγητικό φύλο απορρίφθηκε.

Έτη υπηρεσίας

Σύμφωνα με ορισμένα ερευνητικά δεδομένα, η επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη συνεκπαίδευσή τους με μαθητές τυπικής απόκλισης είναι σημαντική (Dapudong, 2013). Στην έρευνα των Wilkins και Nietfeld (2004) αναφορικά με τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών, υπέκειντο σε σύγκριση οι απαντήσεις εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε σχολεία, όπου

εφαρμοζόταν το πρόγραμμα WINS²⁵ και των εκπαιδευτικών στα σχολεία των οποίων δεν εφαρμόζονταν το εν λόγω πρόγραμμα. Όπως καταγράφηκε, οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχαν αφενός περισσότερη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες και αφετέρου θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Στον ελλαδικό χώρο, στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008) διαπιστώθηκε αναλογική σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και στη θετικότητα των στάσεων απέναντι στην συνεκπαίδευση, δηλαδή όσο μεγαλύτερη ήταν η εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο θετικότερη ήταν η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αντίστοιχα, στη συγκριτική έρευνα των Batsiou et al. (2008) διαπιστώθηκε ότι η εκπαιδευτική εμπειρία στη γενική εκπαίδευση ήταν ένας από τους παράγοντες που επηρέασαν τη συνεκπαιδευτική στάση των Ελλήνων και Κυπρίων εκπαιδευτικών.

Από την άλλη μεριά, έτερες έρευνες εντόπισαν μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και της θετικότητας των εκπαιδευτικών στάσεων, δηλαδή ότι όσο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη εμπειρία, η στάση τους απέναντι στη συνεκπαίδευση γίνεται πιο αρνητική. Ειδικότερα, στην ποσοτική έρευνα του Forlin (1995) στη δυτική Αυστραλία, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές που διέθεταν λιγότερα από 6 έτη προϋπηρεσίας ήταν πιο πρόθυμοι να δεχτούν ένα παιδί με σωματική αναπηρία μέσα στην τάξη, εν αντιθέσει με όσους είχαν από 6 μέχρι 11 έτη προϋπηρεσίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 11 χρόνια υπηρεσίας ήταν πολύ αρνητικοί προς τη συνεκπαίδευση.

Παρόμοια ήταν τα ερευνητικά ευρήματα των Center και Ward (1987). Σύμφωνα με αυτά, όσοι εκπαιδευτικοί είχαν 0-2 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας σε μαθητές με ειδικές ανάγκες τάσσονταν υπέρ της συνεκπαίδευσης, σε αντίθεση με συναδέλφους τους που είχαν μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Συνεπώς, προέκυψε θετική συσχέτιση της μακροχρόνιας εκπαιδευτικής εμπειρίας με άτομα με ειδικές ανάγκες και της αρνητικής

²⁵ Το WINS (Winning Ideas Network for Schools) είναι ένα μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προωθεί τις συνεκπαιδευτικές σχολικές τάξεις στην Αμερική (Lenka & Parua, 2012).

στάσης των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Ανάλογα αποτελέσματα κατέδειξαν τόσο η ανάλυση διεθνών ερευνών των Clough και Lindsay (1991) όσο και η έρευνα των Bhatnagar και Das (2013), όπου διαπιστώθηκε ότι οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί και όσοι διέθεταν μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία ήταν πιο υποστηρικτικοί ως προς τη συνεκπαίδευση. Στις προαναφερθείσες διαπιστώσεις έρχονται να συνηγορήσουν και οι ερευνητικές μελέτες των Horrocks et al. (2008), Weller (2012) και McGillicuddy και O'Donnell (2014), εξάγοντας το συμπέρασμα ότι οι πρόσφατα αποφοιτήσαντες από το Πανεπιστήμιο εκπαιδευτικοί, και συνεπώς, οι έχοντες μικρότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, είναι περισσότερο ασκημένοι στη συνεκπαιδευτική φιλοσοφία και υιοθετούν συχνότερα συνεκπαιδευτικές πρακτικές.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στην έρευνα της Chopra (2008) δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των δασκάλων που διέθεταν μεγαλύτερη των 10 χρόνων εκπαιδευτική εμπειρία, και εκείνων που διέθεταν λιγότερη των 10 ετών προϋπηρεσία. Τέλος, στην ποσοτικής μεθοδολογίας έρευνα των Avramidis et al. (2000b) στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν διαπιστώθηκε καμία επίδραση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών. Παρόμοια αποτελέσματα ανέδειξε και η ποιοτική έρευνα της Μάγου (2014) .

Εκπαιδευτική βαθμίδα και τύπος σχολείων

Από την ανασκόπηση των ερευνών, διαφάνηκε ότι σημαντικό διαμορφωτικό ρόλο για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση διαδραματίζει και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν (Avramidis & Norwich, 2002). Σύμφωνα με τους Clough και Lindsay (1991), εκείνοι που πρώτοι άρχισαν να αντιμετωπίζουν

θετικότερα τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό συνέβη γιατί ήταν οι πρώτοι που απέκτησαν θετική εμπειρία από τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία στην ίδια τάξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όπως ήταν φυσικό, διαπίστωσαν ότι η συνεκπαίδευση των εν λόγω παιδιών και των μαθητών τυπικής απόκλισης ήταν εφικτή. Ομοίως, η συγκριτική έρευνα των Leyser et al. (1994), διεξαχθείσα σε έξι χώρες, κατέδειξε ότι οι καθηγητές είχαν θετικότερες συνεκπαιδευτικές στάσεις από ό,τι οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί. Οι ερευνητές διαπίστωσαν, επίσης, διαφορές στις στάσεις μεταξύ των καθηγητών που υπηρετούσαν στο Γυμνάσιο και σε εκείνους που δίδασκαν στο Λύκειο. Οι τελευταίοι παρουσίαζαν μεγαλύτερη δεκτικότητα στη συνεκπαίδευση από ό,τι οι συνάδελφοί τους στο Γυμνάσιο. Ο πιθανός λόγος αυτής τους της διαφοροποίησης σε επίπεδο στάσεων ίσως πρέπει να αναζητηθεί στο μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ανά τάξη που παρατηρείται στο Γυμνάσιο και κατά συνέπεια, στις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων στην προσπάθειά τους να στηρίζουν τους μαθητές που έχουν κριθεί ως να έχουν ειδικές ανάγκες. Επιπροσθέτως, η ποσοτική ερευνητική μελέτη των Hastings και Oakford (2003) για τη στάση των φοιτητών που προορίζονταν να διδάξουν στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε δείγμα 93 φοιτητών, κατέγραψε θετικότερες στάσεις απέναντι σε μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα στους φοιτητές που μελλοντικά θα δίδασκαν στα Γυμνάσια ή στα Λύκεια.

Αντίθετα, την αντιστρόφως ανάλογη σχέση εκπαιδευτικής βαθμίδας και θετικής εκπαιδευτικής στάσης επισημαίνει στην έρευνά της η Al Ahbabi (2009). Παρομοίως, στην έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία άνηκαν οι εκπαιδευτικοί, και της στάσης τους για τη φοίτηση σε ειδικά σχολεία των παιδιών που θεωρούνται ως να

έχουν ειδικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές τάχθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό έναντι των νηπιαγωγών και των δασκάλων υπέρ της παροχής εκπαίδευσης στους μαθητές αυτούς στα ειδικά σχολεία και εξέφρασαν την άποψη ότι η συνεκπαιδευτική διαδικασία δεν θα ωφελήσει γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά τα εν λόγω παιδιά. Το εύρημα αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας επικεντρώνονται στη διδασκαλία εξειδικευμένων γνωστικών αντικειμένων, ενώ δίδεται έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών παρά στις ατομικές μαθητικές διαφορές και στην κοινωνική διάσταση του σχολείου, γεγονός που αντιτίθεται στις συνεκπαιδευτικές αρχές (Clough & Lindsay, 1991). Έτσι, η θέση των καθηγητών δυσχεραίνεται αρκετά, καθώς η παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις προϋποθέτει ειδική διδακτική δόμηση. Συνεπώς, επηρεάζονται οι στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση, αφού η παρουσία των εν λόγω παιδιών στις τάξεις τους αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα στη διενέργεια της διδασκαλίας τους (Cornoldi, Terreni, Scruggs & Mastropieri, 1998· Stoler, 1992).

Από την άλλη πλευρά, σε τελείως διαφορετικά αποτελέσματα από όλες τις παραπάνω ερευνητικές εργασίες κατέληξε η έρευνα των Avramidis et al. (2000b). Συγκεκριμένα, κατά την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της, δεν εντοπίστηκε άσκηση επιρροής της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούσαν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές, στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Τέλος, όσον αφορά στον τύπο των σχολείων, στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, ερευνητικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια ενδεχόμενη αλλαγή στην εκπαίδευση (Heck, Brandon & Wang, 2001). Ενδεικτική σχετικών συμπερασμάτων έρευνα αποτελεί η ποσοτική έρευνα των Silins, Mulford και Zarins (2002) στην Αυστραλία, η οποία διερεύνησε τον τρόπο που οι διευθυντικές πρακτικές επηρεάζουν την οργανωσιακή μάθηση και την επίδοση των μαθητών.

Καθώς, λοιπόν, η συνεκπαίδευση αποτελεί μια ριζοσπαστική αλλαγή τόσο σε επίπεδο σχολικής λειτουργίας όσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής νοοτροπίας, οι στάσεις των διδασκόντων απέναντί της είναι λογικό να επηρεάζονται από τη φύση των σχολικών μονάδων που υπηρετούν (Γυμνάσια- Γενικά Λύκεια-Επαγγελματικά Λύκεια).

Προηγούμενη διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση αποτελεί και η προγενέστερη εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Annamidis & Norwich, 2002· Darudong, 2013). Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2009), οι θετικές στάσεις προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προϋποθέτουν την πρακτική εμπειρική εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την παρουσία των εν λόγω μαθητών μέσω εκπαιδευτικών συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης όσο και κατά τη διάρκεια των επιμέρους επιμορφώσεων από την Υπηρεσία τους. Έτσι, παρόλο που δεν καταγράφηκε στην ερευνά τους ανάλογη στατιστικής σημαντικότητας σχέση, οι Leung και Mak (2010) υποστηρίζουν ότι η διδακτική εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, θα μπορούσε να επηρεάσει τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Yunker (1988), οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζοντας προγράμματα συνεκπαίδευσης, προσεγγίζουν περισσότερο τους μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, και διαμορφώνουν μια θετικότερη στάση για τη συνεκπαίδευση. Έτσι, αν και πριν έχουν αρνητική στάση προς αυτή, φοβούμενοι τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με τις συνακόλουθες περισσότερες εργασιακές υποχρεώσεις για τους ίδιους, η εμπλοκή τους σε συνεκπαιδευτικά προγράμματα τους

οδηγεί στην επανεξέταση και αναθεώρηση των στάσεών τους, καθώς τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές, αντισταθμίζουν τον επιπλέον χρόνο και κόπο που απαιτείται εκ μέρους τους (Janney et al., 1995).

Πράγματι, όπως καταγράφηκε στην έρευνα των McCoy, Banks και Shevlin (2012), οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προγενέστερη σχετική εμπειρία, ήταν περισσότερο δεκτικοί να αναλάβουν τάξεις όπου φοιτούσαν μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Αντίθετα, στις τάξεις όπου οι διδάσκοντες δεν είχαν παρόμοια διδακτική εμπειρία, η παρουσία τέτοιου είδους μαθητών ήταν αισθητά μικρότερη. Προσθετικά, στην έρευνα των Avramidis et al. (2002), διαπιστώθηκε πως η διδακτική εμπειρία με μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αύξησε την εμπιστοσύνη των καθηγητών στις διδακτικές τους ικανότητες και βελτίωσε τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση. Αντιστοίχως, στην έρευνα των Kalyva et al. (2007), η στάση των Σέρβων εκπαιδευτικών διαφάνηκε ότι επηρεαζόταν θετικά από την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο αναλυτικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς προηγούμενη ανάλογη εμπειρία, παρουσιάζονταν αρνητικά διακείμενοι προς τη συνεκπαίδευση, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο θετικοί. Αποσαφηνίζοντας το παραπάνω γεγονός, οι ερευνητές εικάζουν ότι η σχετική εμπειρία των εκπαιδευτικών αυξάνει την εμπιστοσύνη τους στη συνεκπαιδευτική τους αποτελεσματικότητα. Όμοια αποτελέσματα κατέγραψαν και η ποσοτική έρευνα των Van-Reusen, Shoho και Barker (2000) σχετικά με τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών, στην οποία συμμετείχαν 125 καθηγητές ενός γυμνασίου στον Άγιο Αντώνιο του Τέξας, η έρευνα των Leatherman και Niemeyer (2005), διεξαχθείσα μέσω συνεντεύξεων και παρατήρησης σε δείγμα 4 νηπιαγωγών, συμμετεχόντων σε συνεκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός κρατικού Πανεπιστημίου στις νοτιοανατολικές Η.Π.Α, καθώς και η ερευνητική μελέτη των Avramidis et al. (2000b).

Στην Ελλάδα, ερευνητικές εργασίες παρουσίασαν, επίσης, θετική συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με μαθητές που θεωρούνται ως να έχουν ειδικές ανάγκες, και των θετικών εκπαιδευτικών στάσεων προς τη συνεκπαίδευση. Έτσι, ένα από τα ευρήματα της έρευνας των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006) ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν θετικότεροι στο να επιλέξουν μια τάξη συνεκπαίδευσης από ό,τι οι συνάδελφοί τους που δεν διέθεταν ανάλογη εμπειρία. Εν συνεχεία, στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008) το 78,6% των συμμετεχόντων καθηγητών που εξέφρασαν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση, είχε τουλάχιστον μία προγενέστερη εμπειρία με μαθητή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στην τάξη του. Ομοίως, στην ερευνητική εργασία του Κοκορομύτη (2012), οι διαθέτοντες εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με αυτισμό εκφράζουν την άποψη ότι η συνεκπαίδευση προσφέρει κοινωνικά οφέλη στα παιδιά με αυτισμό, σε αντίθεση με τους άπειρους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι Avramidis και Kalyva (2007) συμπεραίνουν, στη σχετική μελέτη τους, ότι η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία σε ζητήματα αναφορικά με την ένταξη είναι καθοριστική στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών στάσεων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ερευνητικά τους αποτελέσματα, όσοι δάσκαλοι υπηρετούσαν σε σχολεία όπου υπήρχαν εν ενεργεία τμήματα ένταξης, είχαν θετικότερη στάση απέναντι στη συνεκπαιδευτική φιλοσοφία της μαθητικής ισότητας και του δικαιώματος όλων των παιδιών να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους στα σχολεία των οποίων δεν λειτουργούσαν τέτοιου είδους τμήματα. Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις απόψεις των δύο ομάδων δασκάλων σχετικά με τα οφέλη που δύνανται να έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το συνεκπαιδευτικό προσανατολισμό της διδασκαλίας.

Εντούτοις, η προγενέστερη διδακτική εμπειρία σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν συνεπάγεται πάντοτε τη διαμόρφωση θετικών στάσεων,

γεγονός που, κατά τους De Boer et al. (2011), χρήζει περαιτέρω έρευνας. Πιο αναλυτικά, οι Stephens και Braun (1980), διερευνώντας ποσοτικά τις συνεκπαιδευτικές στάσεις 795 δασκάλων και καθηγητών στις Η.Π.Α, διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που υπηρετούσαν σε σχολεία χωρίς τμήμα ένταξης ήταν θετικότεροι προς τη συνεκπαίδευση από ό,τι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο των οποίων λειτουργούσαν ενταξιακά τμήματα. Προς αιτιολόγηση αυτού του φαινομένου, οι Clough και Lindsay (1991) προβάλλουν τον παράγοντα «ενθουσιασμό» που είναι πιθανόν να αισθάνονται οι άπειροι στη συνεκπαιδευτική διαδικασία εκπαιδευτικοί, ο οποίος δύναται να ενεργεί διαμορφωτικά στις θετικές τους στάσεις, σε αντίθεση με τους έμπειρους συνεκπαιδευτικά εκπαιδευτικούς, που ενδεχομένως να έχουν γίνει δέκτες και απογοητεύσεων.

Αρνητική στάση των εκπαιδευτικών με εμπειρία στη συνεκπαίδευση καταγράφεται και στην ποσοτική έρευνα του Forlin (2001) στην δυτική Αυστραλία, σε δείγμα 571 δασκάλων, που είχαν στην τάξη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 66% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν προγενέστερα εμπλακεί σε συνεκπαιδευτικά προγράμματα, χαρακτήριζε τη συνεκπαίδευση ως ιδιαίτερος αγχωτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, ένα αντίστοιχο ποσοστό δήλωσε ότι θεωρούν στρεσογόνο την ύπαρξη ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, υπό την έννοια ότι ένας τέτοιος μαθητής παρεμποδίζει την πρόοδο και την αποτελεσματική εκπαιδευτική στήριξη των υπολοίπων μαθητών, καθώς και την τήρηση του ελέγχου στην τάξη.

Επιμόρφωση - κατάρτιση

Η ενημέρωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τις μορφές των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ασκούν μεγάλη διαμορφωτική επιρροή στις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση, όπως τονίζεται από πληθώρα ερευνητικών δεδομένων (Avramidis & Norwich, 2002· Briggs, Johnson, Shepherd & Sedbrook, 2002· Harvey, 1985· Μπάτσιου & Φιλιππάτου, 2014· Powers, 2002· Wilkerson, 2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία όχι μόνο για να προβαίνουν σε επιτυχή εξατομίκευση της διδασκαλίας τους, αλλά και για να καταστούν ικανοί να συμβάλλουν στην εξάλειψη των προκαταλήψεων και της μαθητικής περιθωριοποίησης (Ainscow, 1997b). Ωστόσο, όπως προκύπτει από πλήθος ερευνών, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα για να ανταποκριθούν στην παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους, αλλά ούτε είναι και πρόθυμοι να προβούν στις απαιτούμενες διδακτικές αλλαγές που προωθεί η συνεκπαίδευση (Bender, Vail & Scott, 1995).

Σύμφωνα με την κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση του Hsien (2007) σχετικά με την προπτυχιακή προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, υπάρχει μεγάλη διαφορά στάσεων και κατάρτισης στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής εκπαίδευσης και των ειδικών εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτοι παρουσιάζονται ανέτοιμοι να ανταποκριθούν στις συνεκπαιδευτικές απαιτήσεις και να έχουν αρνητική στάση προς τη συνεκπαιδευτική διαδικασία.

Επίσης, στην έρευνα των Avramidis et al. (2000a), οι μεταπτυχιακοί φοιτητές που θεωρούσαν τον εαυτό τους επαρκώς προετοιμασμένο να ανταποκριθεί στις ανάγκες των εν λόγω μαθητών, είχαν θετικότερη στάση προς τη συνεκπαίδευση. Τη διαφαινόμενη αυτή θετική συσχέτιση της επαρκούς ειδίκευσης σε θέματα ειδικών

εκπαιδευτικών αναγκών και της διαμόρφωσης θετικότερων στάσεων προς τη συνεκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνουν και οι ποσοτικές έρευνες τόσο του Beh-Pajoooh (1992) όσο και του Shimman (1990), οι οποίες διερεύνησαν τις στάσεις των καθηγητών κολλεγίων τόσο προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και προς τη συνεκπαίδευση.

Σε συμφωνία με τις παραπάνω απόψεις, οι Ross-Hill (2009) και Akgul (2012) συμπέραναν ότι η μη παροχή συχνής και ουσιώδους εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς δύναται να επιφορτίσει με στρεσογόνα συναισθήματα τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές σε μια συνεκπαιδευτική τάξη. Προληπτικά σε τέτοια φαινόμενα δρα, σύμφωνα με τους Sharma et. al. (2008), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα τους καταστήσει ετοιμότερους και κατ'επέκταση προθυμότερους να δεχτούν στην τάξη τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, στην έρευνα των Engstrand και Roll-Pettersson (2012) σε 21 νηπιαγωγούς γενικής αγωγής στη Σουηδία, καταγράφηκε θετική συσχέτιση της κατάρτισης στην ειδική εκπαίδευση και των συνεκπαιδευτικών στάσεων των συμμετεχόντων. Κατά τον ίδιο τρόπο, η επιμόρφωση σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών φάνηκε να ασκεί θετική επιρροή στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας των Humphrey και Symes (2013).

Ομοίως, η έρευνα των Van-Reusen et al. (2000) αποφαίνεται ότι όσοι εκ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είχαν λάβει κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση στην Ειδική Εκπαίδευση, αναζητούσαν περισσότερες εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου να διευκολύνουν τη συνεκπαίδευση των μαθητών ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών και χαρακτηρίζονταν από προθυμία να αναλάβουν μια σχολική τάξη όπου φοιτούσαν τέτοιου είδους μαθητές. Αναλόγων ευρημάτων είναι και η ποσοτική ερευνητική εργασία των Subban και Sharma (2006), οι οποίοι εξέτασαν τις στάσεις 122 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Βικτόρια της Αυστραλίας. Αντίθετα,

όσοι εκπαιδευτικοί δεν τυγχάνουν επιμόρφωσης σε σχετιζόμενα με τη συνεκπαίδευση θέματα, έχουν καταγραφεί ερευνητικά ως να εκδηλώνουν αρνητική ή λιγότερο θετική στάση απέναντί της (McGillicuddy & O'Donnell, 2014· Menlove, Hudson & Suter, 2001).

Επιπλέον, στη διεξαχθείσα ποιοτική έρευνα των Hunter-Johnson, Newton και Cambridge-Johnson (2014) σχετικά με τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη συνεκπαίδευση, σε βολικό δείγμα 10 εκπαιδευτικών, υπηρετούντων σε ένα σχολείο του νησιού New Providence στις Μπαχάμες, καταγράφηκε σε ποσοστό 90% η αρνητική συνεκπαιδευτική στάση τους. Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ως αιτία αυτής της αρνητικής στάσης προσδιορίστηκε η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης τους στην ειδική εκπαίδευση.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από την ερευνητική εργασία των Papadopoulou, Kokaridas, Papanikolaou και Patsiaouras (2004), στην οποία συμμετείχαν 93 καθηγητές φυσικής αγωγής δημοσίων και ιδιωτικών δημοτικών σχολείων της Αθήνας. Οι γυμναστές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο των Sideridis και Chandler (1997) και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, μόνο το 41% εξ αυτών είχε θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση. Όσον αφορά στις απαραίτητες προς αντιμετώπιση των μαθητικών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών γνώσεις και δεξιότητες, το 60,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι δεν τις διαθέτει. Ωστόσο, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες (39,8%) που δήλωσαν κάτοχοι των σχετικών γνώσεων, είχαν και θετική προς τη συνεκπαίδευση στάση.

Η επιρροή των επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείται σημαντική για την αλλαγή της αρνητικής εκπαιδευτικής στάσης απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μελετώντας ποσοτικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής προς τη συνεκπαίδευση πριν και μετά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους, η Dickens-Smith (1995) διαπίστωσε τη

διαμόρφωση θετικότερων στάσεων τόσο των ειδικών εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, με τους δεύτερους να εμφανίζουν ακόμα μεγαλύτερη διαφοροποίηση των προγενέστερων στάσεων τους. Έτσι, η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η κύρια προϋπόθεση για τη συνεκπαιδευτική επιτυχία.

Ομοίως, η διαμορφωτική επίδραση της επιμόρφωσης στις εκπαιδευτικές στάσεις επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Campbell, Gilmore και Cuskelly (2003). Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν φοιτητές που παρακολούθησαν ένα εξαμηνιαίο μάθημα θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Μετά το πέρας του εξαμήνου, οι φοιτητές κλήθηκαν να δώσουν συνεντεύξεις για το σύνδρομο Down. Η επιλογή του εν λόγω συνδρόμου ήταν σκόπιμη, καθώς είχε παρατηρηθεί η ύπαρξη προκαταλήψεων εκ μέρους των φοιτητών σχετικά με τους μαθητές με αυτό το σύνδρομο και της εκπαίδευσής τους. Όπως διαφάνηκε, η στάση των φοιτητών μετά το πέρας του εξαμήνου διαφοροποιήθηκε σημαντικά, ενώ παρατηρήθηκε περιορισμός των φοιτητικών προκαταλήψεων και βελτίωση της στάσης τους για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν μετά την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων παρέμβασης και σε άλλες έρευνες (Lifshitz et al., 2004· Wilkins & Nietfeld, 2004).

Τέλος, σε ένα ειδικότερο πλαίσιο, στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) διερευνήθηκε η επιρροή της ποιότητας και της διάρκειας της επιμόρφωσης στη διαμόρφωση των συνεκπαιδευτικών στάσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις ομάδες Ελλήνων εκπαιδευτικών: εκείνοι που δεν είχαν καμία επιμόρφωση σε ζητήματα ειδικής εκπαίδευσης, όσοι είχαν μια σύντομη επιμόρφωση και οι εκπαιδευτικοί που αφού παρακολούθησαν μεγάλης διάρκειας επιμορφωτικά μαθήματα, έγιναν κάτοχοι

μεταπτυχιακών τίτλων. Από αυτούς οι τελευταίοι εμφάνισαν θετικότερες στάσεις προς τη συνεκπαίδευση από ό,τι οι άλλες δύο ομάδες εκπαιδευτικών.

1.7 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκε μέχρι του παρόντος ανάλογη ποσοτική έρευνα που να μελετά τόσο την ετοιμότητα όσο και τις στάσεις αμιγώς του ελληνικού φιλολογικού καθηγητικού κλάδου στα σχολεία της Δ.Δ.Ε. Α' Αθηνών, της πολυπληθέστερης σε αριθμό σχολικών μονάδων περιοχής τόσο της Περιφέρειας Αττικής όσο και της επικράτειας, με 171 δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στην προς διερεύνηση επιλογή των φιλολόγων καθηγητών, λήφθηκε υπόψη η σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, μεγαλύτερη κατά μέσο όρο διδακτικών ωρών επαφή τους με τους μαθητές, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους καθηγητές. Επιπρόσθετο κριτήριο επιλογής αποτέλεσε το ότι ο εν λόγω καθηγητικός κλάδος εμπλέκεται αμεσότερα στη γλωσσική διδασκαλία και στις διεργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, στοιχείων άρρηκτα συνδεδεμένων με τη δυσλεκτική διαταραχή. Ο συνδυασμός, λοιπόν, όλων των παραπάνω αναδεικνύει την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.

Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός αποτελεί μετά τους γονείς πρότυπο μίμησης και βασικό άξονα της αγωγής και εκπαίδευσης. Συνεπώς, η υπεύθυνη επιμόρφωση του, ώστε να μπορέσει να υιοθετήσει τον έγκαιρο και σωστό χειρισμό των μαθητών με δυσλεξία, είναι απαραίτητη. Αντίθετα, η εκπαιδευτική του άγνοια δυσχεραίνει την αγωγή, στερεί από τους μαθητές αυτής της ομάδας τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και έχει ως συνέπεια τη σχολική τους αποτυχία, η οποία θα μπορούσε να αποφευχθεί με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση.

Από την άλλη μεριά, ακόμα και αν υπάρχουν οι απαραίτητες εκπαιδευτικές γνώσεις εντοπισμού και αντιμετώπισης της συγκεκριμένης μαθησιακής διαταραχής, η επιτυχία της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στις δομές της γενικής αγωγής, εξαρτάται και επηρεάζεται από τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς αυτή. Είναι, λοιπόν, προφανής η χρησιμότητα διερεύνησης αυτών των στάσεων.

Εν κατακλείδι, η τυχόν αναγνώριση γνωστικών ελλείψεων και πιθανής ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών είναι το πρώτο βήμα για τη λήψη μέτρων που θα καλύψουν τις εκπαιδευτικές επιμορφωτικές ανάγκες, με σκοπό μια επιτυχή και αποτελεσματική συνεκπαιδευτική διαδικασία, που θα υπερνικήσει τα διδακτικά εμπόδια και τον εκπαιδευτικό δισταγμό και θα ενεργήσει βοηθητικά, αξιοποιώντας τις δυνατότητες του δυσλεκτικού μαθητή. Συνεπώς, η σημαντικότητα της εν λόγω ερευνητικής εργασίας, έγκειται κυρίως στην πρακτική σημασία των αποτελεσμάτων της.

1.8 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Εδώ και πολλά χρόνια, έχει κατοχυρωθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το δικαίωμα των δυσλεκτικών μαθητών να εξετάζονται προφορικά, σύμφωνα με τις παγκόσμιες επιστημονικές και παιδαγωγικές επιταγές (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2000, 2006, 2007, 2009· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1992, 1997, 2000, 2001α, 2001β, 2004). Ωστόσο, στη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα εκφράζεται από μερίδα εκπαιδευτικών ο φόβος πως με την απαλλαγή του μαθητή με δυσλεξία από τη γραπτή αξιολόγηση εξαντλείται και η μέριμνα των θεσμικών εκπαιδευτικών φορέων για την εκπαίδευση του (Μεσημέρη, 2012). Η ίδια η ερευνήτρια, ούσα φιλόλογος, έχει γίνει

μάρτυρας της αδυναμίας πολλών συναδέλφων, που παρόλη την καλή διάθεση προσφοράς βοήθειας, αδυνατούν να καταστούν αρωγοί στη μαθησιακή προσπάθεια των εν λόγω μαθητών. Αντίθετα, η εκπαιδευτική στήριξη στα δυσλεκτικά παιδιά επικεντρώνεται στη διευκόλυνσή της προαγωγής τους στις επόμενες τάξεις, ως δείγμα ευαισθησίας προς τη μαθησιακή τους ιδιαιτερότητα. Μια τέτοια, όμως, τακτική δεν συμβάλλει ούτε στην πρόληψη ούτε στην αντιμετώπιση των σχετιζομένων με τη δυσλεξία μαθησιακών δυσχερειών (Βερόνη, 2007).

Η παρατήρηση αυτή σε συνάρτηση με την ολοένα και περισσότερο προωθούμενη συμπεριληπτική παιδαγωγική των ίσων ευκαιριών στη μάθηση και τη διδασκαλία όλων των μαθητών, στην οποία η ερευνήτρια ασκήθηκε κατά τη φοίτησή της στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση, αποτέλεσαν το έναυσμα για την εστίαση του ενδιαφέροντος της στα εν λόγω θέματα και την επιθυμία διερεύνησής τους σε μεγαλύτερη εκπαιδευτική κλίμακα.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης, λοιπόν, είναι η διερεύνηση της ετοιμότητας και των στάσεων των φιλολόγων καθηγητών, που υπηρετούν στα σχολεία γενικής αγωγής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) της Α΄ Αθηνών, για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.

Συμπληρωματικά, ως επιμέρους στόχοι της μελέτης, εξετάζονται:

- Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των φιλολόγων καθηγητών της Δ.Δ.Ε. Α΄ Αθηνών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στα σχολεία γενικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- Οι ανάγκες επιμόρφωσης και κατάρτισης των φιλολόγων καθηγητών της Δ.Δ.Ε. Α΄ Αθηνών σε θέματα δυσλεξίας.

- Η σχέση μεταξύ της συνεργασίας των φιλολόγων με τη διεπιστημονική ομάδα και της ετοιμότητάς τους να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία.
- Ο διαμορφωτικός ρόλος της συνεργασίας των φιλολόγων με τη διεπιστημονική ομάδα στις υιοθετούμενες εκ μέρους τους εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών.
- Η σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης των φιλολόγων στην ειδική εκπαίδευση και των υιοθετούμενων εκ μέρους τους κριτηρίων εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία.
- Ο διαμορφωτικός ρόλος της επιμόρφωσης των φιλολόγων στην ειδική εκπαίδευση στις υιοθετούμενες εκ μέρους τους διδακτικές πρακτικές προς όφελος των μαθητών με δυσλεξία.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απάντηση σε οχτώ (8) ερευνητικές υποθέσεις:

- Υπόθεση 1: Οι φιλόλογοι αναμένεται να έχουν θετική στάση προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.
- Υπόθεση 2: Θα υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φιλολόγων και τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.
- Υπόθεση 3: Οι φιλόλογοι αναμένεται: Α) να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία και Β) αυτά τα προβλήματα να επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις τους προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.
- Υπόθεση 4: Οι φιλόλογοι θα έχουν μικρού ή μετρίου βαθμού ετοιμότητα: Α) να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία και Β) να

παράσχουν βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών.

- Υπόθεση 5: Οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, αναμένεται να είναι λιγότερο έτοιμοι να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τη δηλώνουν ως πρόβλημα.
- Υπόθεση 6: Η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητά τους να εντοπίσουν την πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας σε ένα μαθητή στην τάξη τους.
- Υπόθεση 7: Οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, αναμένεται να είναι λιγότερο έτοιμοι να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τη δηλώνουν ως πρόβλημα.
- Υπόθεση 8: Η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητα τους να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με κριτήριο τους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις, επιλέχθηκε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας με βάση την ποσοτική προσέγγιση. Έτσι, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, που διερευνά τις απόψεις των φιλόλογων καθηγητών για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στα σχολεία γενικής αγωγής της Δ.Δ.Ε. Α' Αθηνών, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι καθηγητές κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους, προκειμένου να διαπιστώσουν ότι ένας μαθητής τους πιθανόν να έχει δυσλεξία και τις πρακτικές που εφαρμόζουν, ώστε να τον βοηθήσουν.

Εν συνεχεία, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε δεκαπέντε (15) φιλόλογους, με σκοπό να ελεγχθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του. Αφού ελήφθησαν υπόψη τυχόν σχόλια και παρατηρήσεις τους, επήλθαν διορθώσεις, ώστε να καταστεί κατάλληλο για τη μέτρηση των απόψεων τους αναφορικά με το υπό εξέταση θέμα.

Ο χρόνος προσδιορισμού της έρευνας περιελάμβανε το διάστημα του μηνός Δεκεμβρίου. Ωστόσο, μικρές καθυστερήσεις προέκυψαν λόγω των διακοπών των Χριστουγέννων. Στο προαναφερθέν διάστημα, η ερευνήτρια προέβη σε μια αρχική τηλεφωνική ή κατ' ιδίαν επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, προκειμένου να λάβει τη σχετική άδεια διεξαγωγής της έρευνας στον υπ' ευθύνη τους σχολικό χώρο. Κατόπιν, διανεμήθηκαν δια χειρός τα ερωτηματολόγια ή απεστάλη ο ηλεκτρονικός τόπος φιλοξενίας του ερωτηματολογίου στους διευθυντές των σχολείων και με τη

συνδρομή τους, διαβιβάστηκε στους φιλόλογους. Ακόμη, οι φιλόλογοι καθηγητές που λόγω ελλείπει χρόνου δεν edύναντο να συμπληρώσουν τον ερωτηματολόγιο χειρόγραφα είχαν την επιλογή να το πράξουν ηλεκτρονικά, ακολουθώντας των ηλεκτρονικό του σύνδεσμο που είχε συμπεριληφθεί στη συνοδευτική ενημερωτική επιστολή του ερευνητικού εργαλείου. Μέσω της ίδιας επιστολής γνωστοποιήθηκε στους καθηγητές ο στόχος της έρευνας και τους παρεσχέθη η δυνατότητα γνωστοποίησης των αποτελεσμάτων της, εφόσον το επιθυμούσαν.

Μετά τη συλλογή των πρωτογενών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τυχόν αναπάντητες ερωτήσεις, ανακρίβειες, σφάλματα από απροσεξία κ.λπ. και ξεκίνησε η οριστικοποίηση της κωδικοποίησης τους, για να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη συνέπεια στον τρόπο καταχώρησης των τιμών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Εν συνεχεία, ακολούθησε η ανάλυση των στοιχείων, με στόχο να εντοπιστούν οι γενικώς διαφαινόμενες τάσεις και οι ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερευνητικού προβλήματος (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999). Τέλος, η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη συγγραφή των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή των συμπερασμάτων που διατυπώθηκαν περί τα μέσα Φεβρουαρίου.

2.2 ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.2.1 Επιλογή και δομή ερευνητικού εργαλείου

Με δεδομένο την επιλεγείσα ποσοτικής κατεύθυνσης μεθοδολογία και με την πρόθεση να ολοκληρωθεί η έρευνα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ως το καταλληλότερο μέσο για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων κρίθηκε το

ερωτηματολόγιο. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, το ερωτηματολόγιο αποτελεί το φθηνότερο τρόπο συλλογής δεδομένων και ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματά του είναι ότι το δείγμα της έρευνας απαντά υποχρεωτικά στο ίδιο πλαίσιο αναφοράς. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας διαφυλάττει την ανωνυμία του δείγματος, γεγονός που δύναται να εξασφαλίσει σε μεγάλο βαθμό ειλικρινείς απαντήσεις. Παρά το γεγονός ότι η χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου παρέχει μικρότερο βαθμό αξιοπιστίας σε σύγκριση με τη συνέντευξη, ο απαιτούμενος χρόνος για την επεξεργασία του είναι πολύ λιγότερος και με τον σωστό σχεδιασμό, από πλευράς του ερευνητή, αυξάνεται η εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Faulkner, Swann, Baker, Bird & Carty, 1999).

Καθότι, κατά την ανασκόπηση της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας, δεν εντοπίστηκε κάποιο έτοιμο κατάλληλο εργαλείο που να εξυπηρετεί τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, θεωρήθηκε επιβεβλημένη η κατασκευή ενός νέου ερωτηματολογίου. Για τη σύνθεσή του δημιουργήθηκαν ερωτήσεις απορρέουσες από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αλλά και ελήφθησαν δάνεια ή επιρροές από έτερα συναφή ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα, η ερώτηση B4 αντλήθηκε αυτούσια από το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της διδακτορικής ερευνητικής εργασίας της Πέννα (2008), το οποίο αποτελεί τροποποίηση και μετάφραση στην ελληνική του ερωτηματολογίου των Dumke, Krieger και Schafer (1989). Από ερωτήματα του ίδιου ερευνητικού εργαλείου επηρεάστηκε στην τελική της διαμόρφωση και η ερώτηση B5.1. Επιπλέον, οι δηλώσεις Γ1.1 έως και Γ1.13 είχαν ως διαμορφωτικούς πρότυπο δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο My thinking about inclusion (MTAI) Scale των Stoiber et al. (1998). Τέλος, για τις ερωτήσεις E1 και ΣΤ1 ασκήθηκε επιρροή από παρόμοια ερωτήματα του ερωτηματολογίου της μελέτης του Αγαλιώτη (2008) για λογαριασμό του Ο.Ε.Π.ΕΚ.. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σε όλες τις παραπάνω επιδράσεις τα ερωτήματα τροποποιήθηκαν και προσαρμόστηκαν αναλόγως,

ώστε να είναι κατάλληλα για το δείγμα και το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας.

Γενικότερα, η τελική μορφή του ερωτηματολογίου (Παράρτημα Α) οριστικοποιήθηκε, αφού ελήφθησαν υπόψη τα σχόλια της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα φιλολόγων καθηγητών. Το προτεινόμενο ερωτηματολόγιο αποτελείται ως επί το πλείστον από κλειστού τύπου ερωτήσεις και από μία ανοικτού τύπου ερώτηση. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις διασφαλίζουν υψηλή αντικειμενικότητα, ευκολία και ταχύτητα στην καταγραφή των απαντήσεων. Επίσης, διευκολύνουν την ερευνητική διαδικασία, καθώς συμπληρώνονται εύκολα, περιορίζουν το υπό διερεύνηση θέμα, εξασφαλίζουν αντικειμενικές πληροφορίες και παρέχουν τη δυνατότητα ευκολότερης κωδικοποίησης και στατιστικής ανάλυσής τους (Creswell, 2008). Σε ό,τι αφορά στην ανοικτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου, αυτή περιορίστηκε αριθμητικά σε μία, προκειμένου να αποφευχθεί η χρονοβόρα διαδικασία απάντησης περισσότερων ερωτήσεων τέτοιου είδους και η ύπαρξη προβλημάτων κατά τη στατιστική τους επεξεργασία.

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από συνολικά 89 κλειστού τύπου ερωτήσεις και 1 ερώτηση ανοικτού τύπου, ενώ είναι χωρισμένο σε τέσσερα μέρη. Τόσο η ακολούθως περιγράφουσα διαίρεση του ερωτηματολογίου σε ενότητες όσο και η επιλογή των συγκεκριμένων κλειστού τύπου ερωτήσεων έγινε με γνώμονα την διευκόλυνση της κωδικοποίησης και της ανάλυσης των απαντήσεων.

Στο πρώτο μέρος, που περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες Α και Β, συλλέγονται πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία και τα επαγγελματικά στοιχεία των ερωτώμενων. Το δεύτερο μέρος, που αποτελείται από την υποκατηγορία Γ, αναφέρεται στις στάσεις των φιλολόγων καθηγητών απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Στην ερώτηση 1 ζητείται από τους φιλολόγους καθηγητές να δηλώσουν σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Διαφωνώ απόλυτα-Διαφωνώ-Δεν είμαι σίγουρος,

αλλά μάλλον διαφωνώ-Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον συμφωνώ-Συμφωνώ-Συμφωνώ απόλυτα) τον βαθμό συμφωνίας τους σε 13 δηλώσεις σχετικές με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Διευκρινιστικά προς την επιλογή χρήσης των δυνητικών απαντήσεων «Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον διαφωνώ» και «Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον συμφωνώ» έναντι της απάντησης «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», αυτή ήταν σκόπιμη από την ερευνήτρια, προκειμένου να αποτυπωθεί η ύπαρξη είτε θετικών είτε αρνητικών εκπαιδευτικών στάσεων και να αποφευχθούν δυσκολίες ερμηνευτικής προσέγγισης των απαντήσεων, προκύπτουσες από τη διφορούμενη θετική ή αρνητική χροιά της απάντησης «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ».

Εν συνεχεία, στο τρίτο μέρος, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η υποκατηγορία Δ, οι φιλόλογοι καλούνται στη διχοτομική ερώτηση 1 (1.1 έως και 1.13) να δηλώσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν ή αντιμετώπισαν κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, ενώ στην ερώτηση 2 τους ζητείται να δηλώσουν αν έχουν παρατηρήσει έλλειψη αποδοχής των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους. Τέλος, το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αποτελείται από την υποκατηγορία Ε και ΣΤ, διερευνά την ετοιμότητα των φιλολόγων να εντοπίσουν και να υποβοηθήσουν εκπαιδευτικά τους δυσλεκτικούς μαθητές. Ειδικότερα, στην ερώτηση Ε1 ζητείται από τους εκπροσώπους του εν λόγω καθηγητικού κλάδου να εκφράσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Πολύ-Πάρα πολύ) τον βαθμό που θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, αλλά και να αποσαφηνίσουν στην ερώτηση Ε2, σε τρίβαθμη κλίμακα τύπου Likert (Διαφωνώ-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ/Ουδέτερος-Συμφωνώ) τον βαθμό συμφωνίας τους σε 18 δηλώσεις-κριτήρια εντοπισμού της δυσλεξίας. Η επιλογή της συγκεκριμένης τρίβαθμης κλίμακας Likert έχει ως σκοπό τη διερεύνηση της γνώσης ή άγνοιας των εν λόγω κριτηρίων από τους φιλολόγους καθηγητές. Για τον λόγο αυτό, δεν χρησιμοποιήθηκαν οι υπόλοιπες διαβαθμίσεις της. Ομοίως, στην ερώτηση ΣΤ1 οι

φιλόλογοι καλούνται να εκφράσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Πολύ-Πάρα πολύ) τον βαθμό που οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι σε θέση να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές τους μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, αλλά και να δηλώσουν στην ερώτηση ΣΤ2, σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Ποτέ-Σπάνια-Κάποιες φορές-Συχνά-Πάντα), τη συχνότητα χρήσης εκ μέρους τους 34 φιλικών προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικών πρακτικών. Τέλος, με την ερώτηση ΣΤ3 δίνεται η δυνατότητα στους φιλόλογους να δηλώσουν ό,τι επιθυμούν σχετικά με την εκπαιδευτική υποστήριξη των δυσλεκτικών μαθητών.

2.2.2 Εγκυρότητα

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε να εξασφαλιστεί η εσωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, επιτυγχάνοντας έναν υψηλό βαθμό βεβαιότητας τόσο για την πραγματική ουσία των πρωτογενών δεδομένων που δηλώνονται από τους φιλόλογους καθηγητές, όσο και για τον τρόπο με τον οποίο στη συνέχεια αναλύονται αυτά. Συγκεκριμένα, η έννοια της εγκυρότητας (validity) του ερωτηματολογίου, συνίσταται στο να μετρά ακριβώς αυτό το οποίο ισχυρίζεται ότι μετρά, και παραλλήλως, στην καταλληλότητα των συμπερασμάτων που θα αντλήσει ο ερευνητής από αυτό. Συνεπώς, προϋπόθεση της εγκυρότητας του είναι οι ερωτώμενοι να κατανοούν τις ερωτήσεις κατά τον ίδιο τρόπο που τις εννοεί ο ερευνητής (Creswell, 2008). Πιο αναλυτικά, η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το περιεχόμενο του, την καταλληλότητα των κριτηρίων του και τη δομή του.

Οι προβληματισμοί αυτοί ελήφθησαν σοβαρά υπόψη και υποστηρίζεται ότι το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο διαθέτει την απαιτούμενη σταθερότητα και συνοχή, για να μετρά ακριβώς τα χαρακτηριστικά για τα οποία κατασκευάστηκε. Έτσι, σχεδιάστηκε με διακριτούς άξονες, ενώ ο τίτλος, οι ερωτήσεις και οι διευκρινίσεις

τίθενται με τρόπο λειτουργικό, σαφή και φιλικό προς τον πληθυσμό-στόχο, προκειμένου να γίνονται εύκολα αντιληπτά, χωρίς να απαιτούνται περαιτέρω οδηγίες. Επίσης, λήφθηκε ιδιαίτερη μέριμνα, ώστε οι ερωτήσεις του να εξετάζουν την ετοιμότητα και τις στάσεις των φιλολόγων στο επίπεδο της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Πιο αναλυτικά, καταβλήθηκε η μέγιστη δυνατή προσπάθεια στη μορφοποίηση του και στην αντιστοίχιση των ερωτήσεων με τις απαντήσεις, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάθε μία από τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης. Επιπλέον, δηλώσεις που δανείστηκαν ή επηρεάστηκαν από τα προαναφερθέντα έτερα συναφή ερευνητικά εργαλεία και στηρίζονταν σε αρνητική διατύπωση, αναδιατυπώθηκαν με καταφατικό τρόπο, προκειμένου να αποφευχθούν διπλές αρνήσεις που θα προκαλούσαν σύγχυση στους ερωτηθέντες και θα τους οδηγούσαν να μην κατανοήσουν καλά τις ερωτήσεις, γεγονός που θα έπληττε τόσο τον επαρκή βαθμό εγκυρότητας των απαντήσεών τους όσο και την ερμηνεία τους.

Όσον αφορά στη δομική εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η συγκεκριμένη διαδικασία που ακολουθήθηκε και οι δείκτες που εξετάστηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

- 1) Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και τηρήθηκε η σύσταση των Kaiser και Rice (1974) περί απόρριψης τιμών μικρότερων του 0,5. Επίσης, για πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett, (Bartlett's Test of Sphericity). Με τον δείκτη αυτό εξετάστηκε η μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετίσεων δεν είναι ταυτοτικός, δηλαδή ότι τα διαγώνια στοιχεία του δεν είναι μονάδες και τα εκτός της διαγωνίου μηδενικά. Κριτήριο απόρριψης της μηδενικής υπόθεσης αποτέλεσε η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας ($p < 0,05$), που αποδεικνύει την ύπαρξη ισχυρών σχέσεων μεταξύ τουλάχιστον κάποιων μεταβλητών.

- 2) Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος Principal axis factoring με Πλάγια Περιστροφή των αξόνων μέσω της μεθόδου Promax with Kaiser Normalization, καθώς θεωρήθηκε ότι οι παράγοντες έχουν κάποια συνάφεια μεταξύ τους.
- 3) Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων ακολουθήθηκε το κριτήριο της ιδιοτιμής (Eigen value) και επελέγησαν μόνο οι παράγοντες των οποίων η τιμή υπερέβαινε το 1 (Sharma, 1996).
- 4) Για τον έλεγχο της συνεισφοράς των μεταβλητών στον σχηματισμό των παραγόντων, ελέγχθηκαν οι φορτίσεις (loadings) τους, οι οποίες θεωρήθηκαν σημαντικές αν διέθεταν απόλυτη τιμή άνω του 0,30.

Πιο αναλυτικά, για τις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων, επιβεβαιώθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, καθώς η τιμή του Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ήταν 0,839 ($>0,5$), ενώ από τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett, (Bartlett's Test of Sphericity) εξήχθη το συμπέρασμα ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ($p=0,000<0,05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης KMO και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση»

ΕΛΕΓΧΟΙ		Δεδομένα θεματικής ενότητας «Στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση»
Μέτρο επάρκειας δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,839
Έλεγχος σφαιρικότητας του Barlett	χ^2	500,119
	df	78
	p	0,000

Αρχικώς, εξήχθησαν πέντε (5) παράγοντες με ιδιοτιμή ανώτερη του 1. Ωστόσο, σε δύο παράγοντες συμπεριλήφθησαν από δύο μόνο μεταβλητές. Η αριθμητική αυτή

ανεπάρκεια των μεταβλητών οδήγησε στον περιορισμό των παραγόντων αρχικά σε τέσσερις (4) και εν συνεχεία, για τον ίδιο λόγο, σε τρεις (3). Ωστόσο, ούτε και αυτή η λύση ήταν ικανοποιητική, καθώς δεν εμφάνιζε σημαντική φόρτιση σε κανέναν από τους εξαχθέντες παράγοντες η μεταβλητή «Μονοπώληση χρόνου και προσοχής εκπαιδευτικών από τους δυσλεκτικούς μαθητές». Εν τέλει, οι παράγοντες περιορίστηκαν σε δύο (2), οι οποίοι εξηγούν το 41,964% της διακύμανσης (Πίνακας 1- Παράρτημα Β).

Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 33,326% της διακύμανσης και ονομάστηκε «Παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στη συνηθισμένη τάξη». Περιλαμβάνει τις εκφραζόμενες απόψεις του δείγματος για την κοινωνική ωφέλεια των εν λόγω μαθητών από τη φοίτησή τους στη συνηθισμένη τάξη, την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, την εφικτή αποτελεσματική διδασκαλία και των δύο ομάδων μαθητών, την προώθηση της αποδοχής της διαφορετικότητας, την παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών, τη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου των δυσλεκτικών μαθητών και τη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας στην τάξη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Παράγοντας Ι: «Παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στη συνηθισμένη τάξη» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	0,827	33,326%
Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	0,740	
Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	0,631	
Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	0,628	
Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	0,598	
Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	0,455	
Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	0,403	

Ο δεύτερος παράγοντας ονοματίστηκε «Επιφυλάξεις ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία», εξηγεί το 8,638% της διακύμανσης και εκφράζει τις επιφυλάξεις των φιλολόγων για τη δυνατότητα συνεκπαιδευτικής διδασκαλίας χωρίς την βοηθητική συνυπευθυνότητα του ειδικού εκπαιδευτικού, για την εκπαιδευτική ωφέλεια όλων των μαθητών από τη συνεκπαίδευση, για τον κίνδυνο μονοπώλησης του χρόνου και της προσοχής του εκπαιδευτικού από τους δυσλεκτικούς μαθητές, για την πιθανότητα εκδήλωσης προκλητικών συμπεριφορών από τους εν λόγω μαθητές και τον ανάλογο επηρεασμό των υπολοίπων μαθητών και για τη γνωστική καταλληλότητα των ειδικών εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Παράγοντας II: «Επιφυλάξεις ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	0,768	8,638%
Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	0,629	
Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	0,482	
Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	0,476	
Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	0,470	
Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	0,454	

Σε ό,τι αφορά στην ερώτηση 1 της δεύτερης θεματικής ενότητας σχετικά με τα συνεκπαιδευτικά προβλήματα, αρχικά υπήρξε απόπειρα εξαγωγής κύριων συνιστωσών, η οποία με τιμές ελέγχου κατάλληλες για παραγοντική ανάλυση, κατέδειξε την ύπαρξη τεσσάρων παραγόντων. Στον τέταρτο παράγοντα, όμως, φόρτιζε σημαντικά μόνο η μεταβλητή «Χαμηλή αποδοχή δυσλεκτικών μαθητών». Η προσπάθεια περιορισμού των παραγόντων είχε ως αποτέλεσμα η εν λόγω μεταβλητή να μην παρουσιάζει σημαντική φόρτιση σε κανέναν από τους εξαχθέντες παράγοντες. Ως εκ τούτου, η μεταβλητή αφαιρέθηκε και δεν θεωρήθηκε μέρος των συνεκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι. Διατηρήθηκε, όμως, ως μεμονωμένη ερώτηση (Ερώτηση 2) στη συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου για διερευνητικούς λόγους, εξαιτίας της εκ της βιβλιογραφίας πηγάζουσας αρνητικής της επίδραση στη συνεκπαιδευτική διαδικασία (Ferguson, 1999· Fisher et al., 1998).

Κατόπιν τούτων, πιστοποιήθηκε εκ νέου η καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, με την τιμή του Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) να είναι 0,702 ($>0,5$) και τον έλεγχο σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) να καταγράφει την ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών ($p=0,000<0,05$) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης KMO και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία»

ΕΛΕΓΧΟΙ		Δεδομένα θεματικής ενότητας «Προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία»
Μέτρο επάρκειας δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,702
Έλεγχος σφαιρικότητας του Barlett	χ^2	292,456
	df	78
	p	0,000

Οι εξαχθέντες κύριοι παράγοντες ανήλθαν σε τρεις (3), οι οποίοι εξηγούν το 36,730% της διακύμανσης (Πίνακας 2-Παράρτημα Β).

Ο πρώτος παράγοντας έλαβε το όνομα «Διδακτική πράξη» και εξηγεί το 19,192% της διακύμανσης. Εμπεριέχει τις απόψεις των φιλολόγων για την ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου και χρόνου διδακτικής προετοιμασίας, το επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, τον αυξημένο συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη, την καθυστέρηση της διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τις ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Παράγοντας Ι: «Διδακτική πράξη» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Ανεπαρκής χρόνος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας	0,641	19,192%
Ανεπαρκής χρόνος για διδακτική προετοιμασία	0,538	
Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα	0,532	
Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη	0,519	
Καθυστέρηση στη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λόγω μεγάλου χρόνου αναμονής	0,499	
Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής	0,481	

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Διεπιστημονική συνεργασία» και δίνει εξήγηση στο 10,106% της διακύμανσης. Σε αυτόν ενσωματώνονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με την προβληματική συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τον Σχολικό Σύμβουλο (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Παράγοντας II: «Διεπιστημονική συνεργασία» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς	0,705	10,106%
Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	0,696	
Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο	0,587	

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας επεξηγεί το 7,431% της διακύμανσης και έλαβε την ονομασία «Παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη και σχετιζόμενες μορφές συνεργασίας». Σε αυτόν εμπεριέχονται οι απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τον αυξημένο αριθμό δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη και την προβληματική συνεργατική τους σχέση με τους γονείς τόσο των τυπικής απόκλισης μαθητών όσο και των μαθητών με δυσλεξία, αλλά και με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Παράγοντας III: «Παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη και σχετιζόμενες μορφές συνεργασίας» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών	0,633	7,431%
Αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία	0,611	
Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τον διευθυντή	0,573	
Αυξημένος αριθμός μαθητών με δυσλεξία στην τάξη	0,400	

Ακολούθως, για τις δηλώσεις της ερώτησης 2 της θεματικής ενότητας «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία», η τιμή του Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ήταν 0,731 ($>0,5$) και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) ανέδειξε την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών ($p=0,000<0,05$), αποδεικνύοντας έτσι την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης KMO και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία»

ΕΛΕΓΧΟΙ		Δεδομένα θεματικής ενότητας «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία»
Μέτρο επάρκειας δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		0,731
Έλεγχος σφαιρικότητας του Barlett	χ^2	589,287
	df	153
	p	0,000

Αρχικά, εξήχθησαν πέντε (5) παράγοντες με ιδιοτιμή ανώτερη του 1. Ωστόσο, σε δύο παράγοντες συμπεριλήφθηκαν από δύο μεταβλητές. Η ανεπαρκής αριθμητική σύσταση των παραγόντων οδήγησε στον περιορισμό των παραγόντων αρχικά σε τέσσερις (4) και στη συνέχεια, για τον ίδιο λόγο, σε τρεις (3). Οι τελικές αυτές κύριες συνιστώσες επεξηγούν το 36,513% της διακύμανσης (Πίνακας 3-Παράρτημα Β).

Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 22,672% της διακύμανσης και έλαβε το όνομα «Συνοδά προβλήματα». Εμπεριέχει τις μεταβλητές που σχετίζονται με την πιθανότητα εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων, ΔΕΠ-Y, χαμηλής αυτοπεποίθησης και αδυναμίας σειροθέτησης από τους δυσλεκτικούς μαθητές, καθώς και τις απόψεις των φιλολόγων περί ύπαρξης χαμηλού νοητικού δυναμικού στους εν λόγω μαθητές (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Παράγοντας I: «Συνοδά προβλήματα» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Οι δυσλεκτικοί μαθητές...		
μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα)	0,861	22,672%
μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα	0,671	
χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	0,620	
εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση	0,530	
διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό	0,492	

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Μαθησιακή παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη» και δίνει εξήγηση στο 7,878% της διακύμανσης. Σε αυτόν εμπεριέχονται οι μεταβλητές που αφορούν στις δυσκολίες των εν λόγω μαθητών κατά τη γνωστική διαδικασία, την υποεπίδοσή τους στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τις μνημονικές, αναγνωστικές και οργανωτικές τους δυσχέρειες, την ικανότητά τους να ξεχωρίσουν χωροχρονικές έννοιες, αλλά και τα χαμηλά μαθησιακά τους κίνητρα και την πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς. (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Παράγοντας II: «Μαθησιακή παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Οι δυσλεκτικοί μαθητές...		
δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;)	0,770	7,878%
παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	0,731	
παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη	0,564	
παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες	0,433	
παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση	0,397	
μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά	0,391	
μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο	0,379	
διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα	0,362	

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας επεξηγεί το 5,963% της διακύμανσης. Σε αυτόν ενσωματώνονται οι απόψεις των φιλολόγων για τα αυξημένα επίπεδα άγχους, τις δυσκολίες γραφής και κοινωνικών δεξιοτήτων, την κατανόηση των προφορικών οδηγιών και την επάρκεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με δυσλεξία. Ονοματοδοτήθηκε «Αντιλήψεις περί δυσλεξίας». Ειδικότερα, οι θετικώς φορτισμένες μεταβλητές περί κατανόησης των προφορικών οδηγιών και επάρκειας κοινωνικών δεξιοτήτων των δυσλεκτικών μαθητών και οι αρνητικές φορτίσεις στις μεταβλητές που αφορούν στα αυξημένα επίπεδα άγχους και στις δυσκολίες γραφής των δυσλεκτικών μαθητών, φανερώνουν λανθασμένες αντιλήψεις, καθώς δηλώνουν απουσία χαρακτηριστικών συμβατών με τη δυσλεξία. Από την άλλη, η σχετιζόμενη με τις

κινητικές δεξιότητες παράμετρος αντικατοπτρίζει μία ετέρα αντίληψη περί δυσλεξίας (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Παράγοντας III: «Αντιλήψεις περί δυσλεξίας» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Οι δυσλεκτικοί μαθητές...		
μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους	-0,585	5,963%
εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή	-0,531	
εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία)	0,429	
κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη	0,415	
διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	0,397	

Αναφορικά με την ερώτηση 2 του τελευταίου μέρους του ερωτηματολογίου «Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία», τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση, καθώς η τιμή του Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) έλαβε την τιμή 0,875 ($>0,5$), ενώ ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett, (Bartlett's Test of Sphericity) κατέδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ($p=0,000<0,05$) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Έλεγχοι καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης ΚΜΟ και Barlett's test για τη θεματική ενότητα «Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία»

ΕΛΕΓΧΟΙ		Δεδομένα θεματικής ενότητας «Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία»
Μέτρο επάρκειας δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ)		0,875
Έλεγχος σφαιρικότητας του Barlett	χ^2	2549,506
	df	561
	p	0,000

Σε μια πρώτη απόπειρα εξαγωγής κυρίων συνιστωσών, προέκυψαν επτά (7) παράγοντες, με ιδιοτιμή ανώτερη του 1. Εν τούτοις, σε έναν παράγοντα συμπεριλήφθησαν μόνο δύο μεταβλητές. Η αριθμητική αυτή ανεπάρκεια μεταβλητών οδήγησε στον περιορισμό των παραγόντων αρχικώς σε έξι (6) και ακολούθως, για τον ίδιο λόγο, στη σταδιακή σύμπτυξή τους σε τρεις (3), οι οποίοι εξηγούν το 48,445% της διακύμανσης. Σε αυτή την παραγοντική λύση, ωστόσο, δεν εμφάνισε σημαντική φόρτιση σε κανέναν από τους εξαχθέντες παράγοντες η αρχικώς συμπεριλαμβανομένη μεταβλητή περί χρήσης ευανάγνωστης γραφής και γι' αυτό αφαιρέθηκε από την τελική μορφή του ερωτηματολογίου (Πίνακας 4-Παράρτημα Β).

Ο πρώτος εκ των εξαχθέντων παραγόντων εξηγεί το 35,738% της διακύμανσης, και ονομάστηκε «Εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές». Σε ό,τι αφορά στις μεταβλητές που τον συναποτελούν, αυτές αποτυπώνουν τη συχνότητα χρήσης από τους φιλόλογους του δείγματος της Νέας Τεχνολογίας, της ομαδοσυνεργατικής και πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας, της βιωματικής μάθησης, των τεχνικών ανακύκλωσης πληροφοριών, των περιλήψεων και του μαθησιακού συμβολαίου. Επίσης, αντιπροσωπεύουν τη συχνότητα που οι συμμετέχοντες συμπεριλαμβάνουν στα εξεταστικά δοκίμια κλειστού τύπου ερωτήσεις, δίνουν έμφαση στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των εν λόγω μαθητών κατά τη διδακτική προετοιμασία,

ευαισθητοποιούν για τις δυσλεκτικές δυσκολίες την τάξη, διαφοροποιούν τις κατ' οίκον εργασίες, συνεργάζονται με τη διεπιστημονική ομάδα, τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχουν εξατομικευμένη βοήθεια, μεριμνούν για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των εν λόγω μαθητών και προβαίνουν σε ανακεφαλαίωση της γνωστικής διαδικασίας (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Παράγοντας Ι: «Εξειδικευμένες εκπαιδευτικές πρακτικές» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία	0,939	35,738%
Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση	0,882	
Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.)	0,871	
Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	0,866	
Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου ερωτήσεις	0,841	
Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου	0,804	
Ευαισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους	0,757	
Διαφοροποιώ τις κατ' οίκον εργασίες τους	0,734	
Συνεργάζομαι με τη διεπιστημονική ομάδα για την καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη κάθε δυσλεκτικού μαθητή (π.χ. ΚΕ.Α.Δ.Υ., Σχολικό Σύμβουλο, Ψυχολόγους κ.τ.λ.)	0,681	
Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»)	0,675	
Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόθεσμους)	0,664	
Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος	0,581	
Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ	0,572	
Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις)	0,530	
Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια	0,509	
Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.	0,433	

Ο δεύτερος παράγοντας εξηγεί το 7,628% της διακύμανσης και έλαβε το όνομα «Περισσότερο διαδεδομένες εκπαιδευτικές πρακτικές». Σε αυτόν ενσωματώνονται

μεταβλητές που εκφράζουν εκπαιδευτικές πρακτικές που είναι περισσότερο γνωστές στους εκπαιδευτικούς, όπως το να είναι πιο επεξηγηματικοί κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή των δοθεισών οδηγιών, το να αναλαμβάνουν τον ρόλο του προτύπου, να ανταλλάσσουν απόψεις με του συναδέλφους εκπαιδευτικούς, να ενισχύουν την προσπάθεια των δυσλεκτικών μαθητών, να τους ασκούν στις τεχνικές επανάληψης, να εστιάζουν στην ερμηνευτική κατανόηση των απαντήσεων τους, να τους βοηθούν στη δομική οργάνωση των γνώσεών τους, να τους ενθαρρύνουν να κρατούν πρόχειρες σημειώσεις κατά την αξιολόγηση, να αξιοποιούν διδακτικά τα διαγράμματα και τις προδρασιακές τεχνικές, να τοποθετούν τους εν λόγω μαθητές στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση στην τάξη, να δίνουν προσοχή στον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους, να συνεργάζονται με τους γονείς τους και να τους παρέχουν περισσότερο χρόνο (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Παράγοντας II: «Περισσότερο διαδεδομένες εκπαιδευτικές πρακτικές» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές	0,658	7,628%
Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία	0,647	
Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια	0,568	
Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος)	0,538	
Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης	0,517	
Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία)	0,509	
Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους	0,437	
Κάνω χρήση διαγραμμάτων	0,435	
Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδρασιακών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους	0,425	
Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην τάξη	0,418	
Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος)	0,386	
Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας	0,386	
Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση	0,373	
Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές	0,306	

Τέλος, ο τρίτος παράγοντας επεξηγεί το 7,431% της διακύμανσης και έλαβε την ονομασία «Αξιολόγηση». Αυτός εμπεριέχει μεταβλητές σχετικές με τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών με δυσλεξία, όπως την απαίτηση από αυτούς των βασικών μόνο σημείων του μαθήματος, την επέμβαση σε περιπτώσεις ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, την υποβολή επιμέρους ερωτήσεων και τον έλεγχο της καταλληλότητας των εξεταστικών συνθηκών (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Παράγοντας III: «Αξιολόγηση» (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization)

METABΛΗΤΕΣ	Φορτίσεις	% Εξηγούμενης διακύμανσης
Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου)	0,767	5,078%
Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους	0,721	
Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο	0,603	
Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης)	0,392	

2.2.3 Αξιοπιστία

Η έννοια της αξιοπιστίας (reliability) αναφέρεται στα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, τα οποία θα πρέπει να είναι ίδια ή περίπου τα ίδια σε οποιαδήποτε περίπτωση επαναλαμβανόμενης μέτρησης ή μετρήσεων κάτω από τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Επομένως, η αξιοπιστία

φανερώνει το βαθμό σταθερότητας των αποτελεσμάτων μιας έρευνας (Παρασκευόπουλος, 1993). Στην παρούσα περίπτωση, η κατάλληλη επιλογή των προσδιοριστικών κριτηρίων-μεταβλητών επενεργεί αυξητικά στην αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου (Faulkner et al., 1999).

Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με τη χρήση του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (Creswell, 2008). Η ανάλυση κατέδειξε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας του Cronbach ήταν μεγαλύτεροι από το αποδεκτό όριο (0,7), γεγονός που διασφαλίζει ότι υπάρχει αποδεκτή αξιοπιστία στο ερωτηματολόγιο. Ειδικότερα, αναφορικά με τη χρησιμοποιούμενη κλίμακα στις ερωτήσεις 1.1 έως 1.13 της θεματικής ενότητας «Γ. Στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση», ο συντελεστής alpha έλαβε την τιμή 0,849, ενώ για την κλίμακα των ερωτήσεων 1.1 έως 1.13 της ενότητας «Δ. Προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία» ο δείκτης alpha ήταν 0,725 και για το σύνολο των ερωτήσεων της ίδιας ενότητας 0,728. Επιπροσθέτως, για τη χρησιμοποιούμενη κλίμακα στο σύνολο των ερωτήσεων 2.1 έως 2.18 της θεματικής ενότητας «Ε. Εντοπισμός μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» ο συντελεστής alpha του Cronbach ισούται με 0,814, ενώ για την κλίμακα των ερωτήσεων 2.1 έως 2.34 της ενότητας «ΣΤ. Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία» άγγιξε την τιμή 0,945. Τέλος, για την χρησιμοποιούμενη κλίμακα στην ερώτηση 1 της θεματικής ενότητας «Ε. Εντοπισμός μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» και στην ερώτηση 1 της ενότητας «ΣΤ. Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία» ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha έδωσε την τιμή 0,809 (Πίνακας 5–Παράρτημα Β).

Επιπλέον, κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, έγινε προληπτική λήψη δέσμης μέτρων, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας, όπως:

- α) Η σύμφωνη με τον δεοντολογικό κώδικα ενημέρωση των φιλολόγων για τον σκοπό και τις μεθόδους της ερευνητικής μελέτης και η παράλληλη διαβεβαίωση

τους για την ανωνυμία και τη μη χρήση για κανένα άλλο σκοπό των συλλεγομένων δεδομένων.

- β) Η παροχή της δυνατότητας ενημέρωσής τους, εφόσον το επιθυμούν, σχετικά με τα ερευνητικά αποτελέσματα και συμπεράσματα.
- γ) Η καταβληθείσα προσπάθεια να μην περιληφθούν ερωτήσεις που να καθοδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις, και να εξουδετερωθούν πιθανές πηγές προκατάληψης σχετικά με την επιλογή και διατύπωση των ερωτημάτων (Bell, 1997).
- δ) Οι σαφώς διατυπωμένοι άξονες του ερωτηματολογίου, η αποφυγή σύνθετων και διφορούμενων ερωτήσεων και οι ακριβείς, κατατοπιστικές και κατανοητές οδηγίες συμπλήρωσης των απαντήσεων (Robson, 2010), προκειμένου να διασφαλιστούν οι ιδανικές συνθήκες συλλογής των ποσοτικών δεδομένων και η ελάχιστη δυνατή αλληλεπίδραση ερευνητή-ερωτώμενου, που θα επηρέαζε την αξιοπιστία (Bird et al., 1999).
- ε) Ο άμεσος έλεγχος για τον εντοπισμό τυχόν ελλείψεων ή λαθών στα ληφθέντα ερωτηματολόγια, ώστε να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός απαντημένων ερωτηματολογίων.
- στ) Η χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v.21 για την ανάλυση των πρωτογενών ερευνητικών στοιχείων και των προκύπτοντων παραγόντων.

2.3 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, ως στάσεις των φιλολόγων καθηγητών απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, ορίζεται το σύνολο των απαντήσεών τους στην ερώτηση 1 (1.1 έως και 1.13) της υποενότητας Γ του Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, αυτά προσδιορίζονται από τις δοθείσες απαντήσεις στην ερώτηση 1 (1.1 έως και 1.13) της υποενότητας Δ του Γ' μέρους του ερωτηματολογίου, ενώ η ύπαρξη μη αποδοχής των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους καθορίζεται από την ερώτηση 2 της ίδιας υποενότητας.

Επιπροσθέτως, τα κριτήρια που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπρόσωποι του φιλολογικού κλάδου, προκειμένου να εντοπίσουν την πιθανότητα δυσλεξίας σε κάποιον μαθητή τους, καθορίζονται από το σύνολο των απαντήσεων τους στην ερώτηση 2 (2.1 έως 2.18) της υποενότητας Ε' του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου.

Τέλος, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι φιλόλογοι, με σκοπό την παροχή βοήθειας στους μαθητές με δυσλεξία, αποσαφηνίζονται από το σύνολο των απαντήσεων των ερωτηθέντων τόσο στην ερώτηση 2 (2.1 έως 2.34) όσο και στην ανοιχτή ερώτηση 3 της υποενότητας ΣΤ του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου.

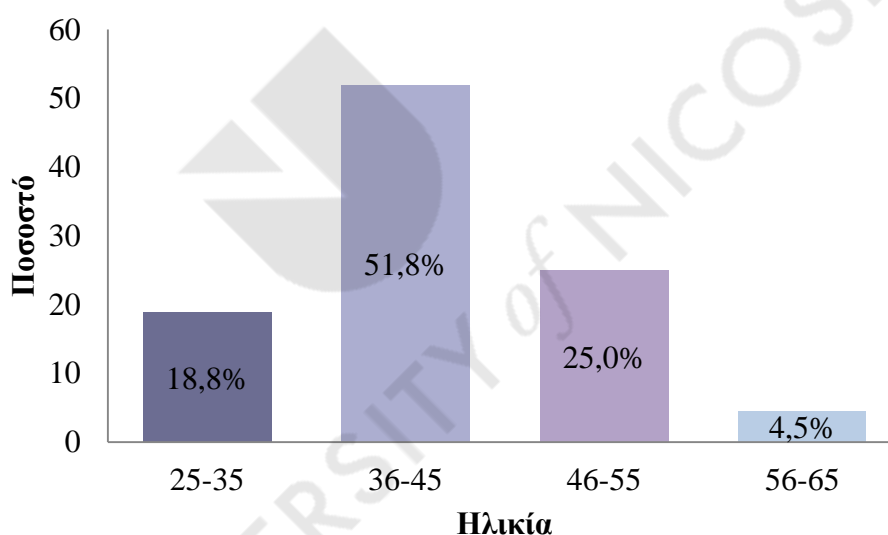
Γενικότερα, η ετοιμότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών ως προς τα κριτήρια εντοπισμού της δυσλεξίας και ως προς την υιοθέτηση των κατάλληλων για τη δυσλεξία εκπαιδευτικών πρακτικών, διασαφηνίζεται από το σύνολο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1 και 2 (2.1 έως 2.18) της υποενότητας Ε' και στις ερωτήσεις 1, 2 (2.1 έως 2.34) και 3 της υποενότητας ΣΤ του Δ' μέρους του ερωτηματολογίου αντίστοιχα.

2.4 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται η παρούσα ερευνητική εργασία, είναι οι φιλόλογοι καθηγητές που υπηρετούν στα σχολεία γενικής αγωγής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' Αθηνών, που υπάγονται στους Δήμους Αθηναίων, Βύρωνα, Γαλασίου, Δάφνης-Υμηττού, Ζωγράφου, Καισαριανής, Ηλιουπόλεως και Νέας Φιλαδέλφειας-Χαλκηδόνας. Κριτήριο επιλογής του ερευνητικού δείγματος

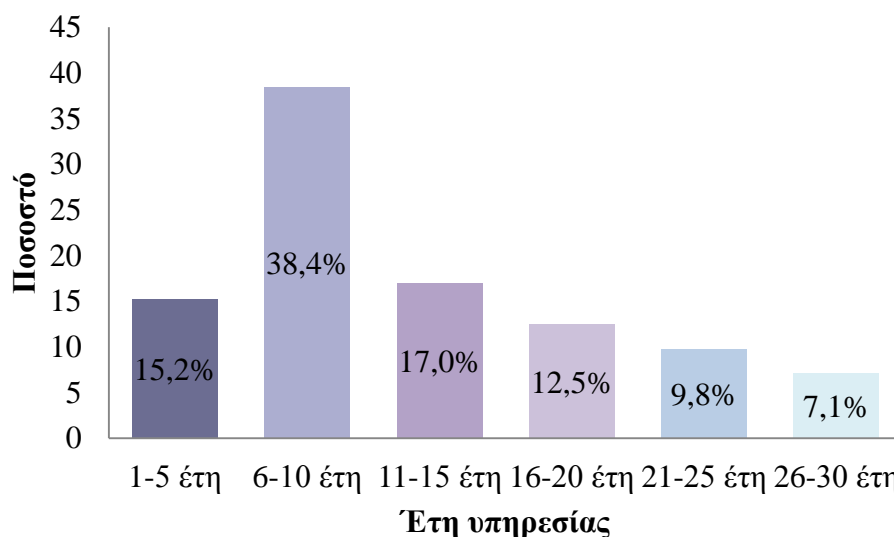
αποτελέσει η δυνατότητα πρόσβασης της ερευνήτριας σε αυτό. Κατά συνέπεια, η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται ως βολική-επιλεκτική και τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από φιλόλογους καθηγητές που ήταν διαθέσιμοι και αποδέχθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα.

Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 112 φιλόλογοι καθηγητές εκ των οποίων 88 είναι γυναίκες (78,6%) και 24 άνδρες (21,4%) (Σχήμα 1- Παράρτημα Β), ενώ η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται, κατά πλειοψηφία, από 36 έως 55 έτη (76,8%), με την ηλικιακή ομάδα των 36-45 ετών να κατέχει το υψηλότερο ποσοστό συμμετοχής (51,8%) (Σχήμα 10).



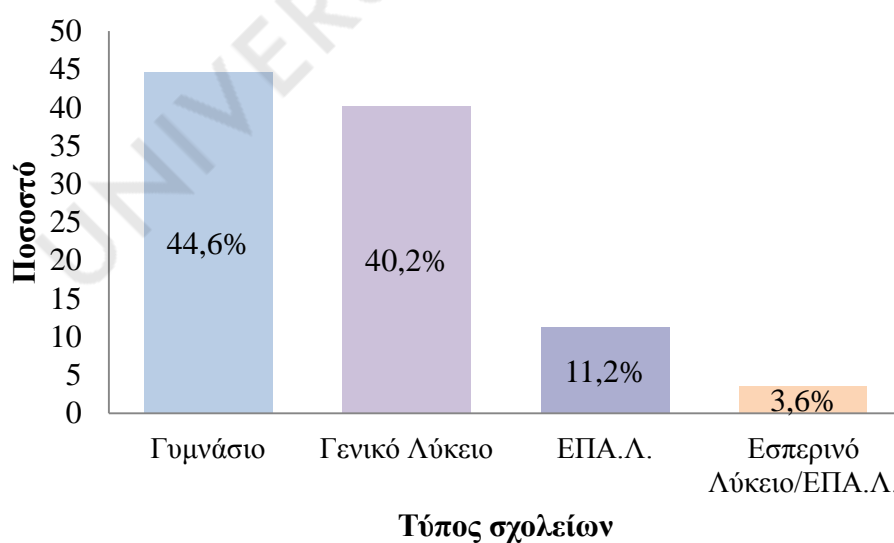
Σχήμα 10. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ηλικία» (N=112)

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας, η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανήκει στην ομάδα των 6-10 ετών (38,4%), ενώ ακολουθεί η ομάδα των 11-15 ετών, με ποσοστό 17%. Έπονται οι κατηγορίες των 1-5 και 16-20 ετών, με ποσοστά 15,2% και 12,5% αντίστοιχα. Τέλος, το 16,9% του δείγματος υπηρετεί στην εκπαίδευση άνω των 21 χρόνων (Σχήμα 11).



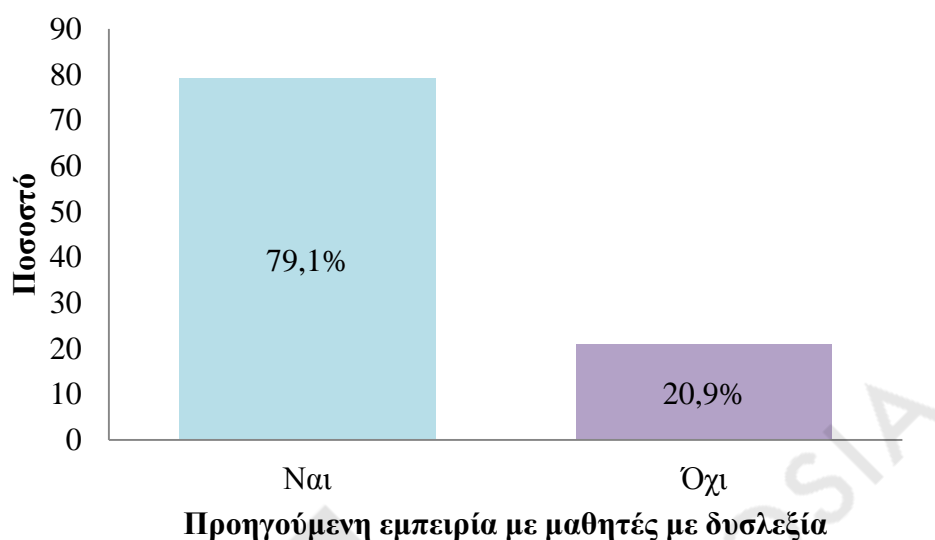
Σχήμα 11. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Έτη υπηρεσίας» (N=112)

Αναφορικά με την επαγγελματική κατάσταση των φιλολόγων, το 75,7% του δείγματος έχει μόνιμη σύμβαση εργασίας, ενώ το 24,3% είναι αναπληρωτές (Σχήμα 2-Παράρτημα Β). Εξ αυτών, μία μεγάλη μερίδα εργάζεται σε Γυμνάσια (44,6%), ενώ σε Γενικά Λύκεια διδάσκει το 40,2%. Ακολουθούν, κατά σειρά, όσοι υπηρετούν σε Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) (11,6%) και Εσπερινά Λύκεια/ΕΠΑ.Λ. (3,6%) (Σχήμα 12).



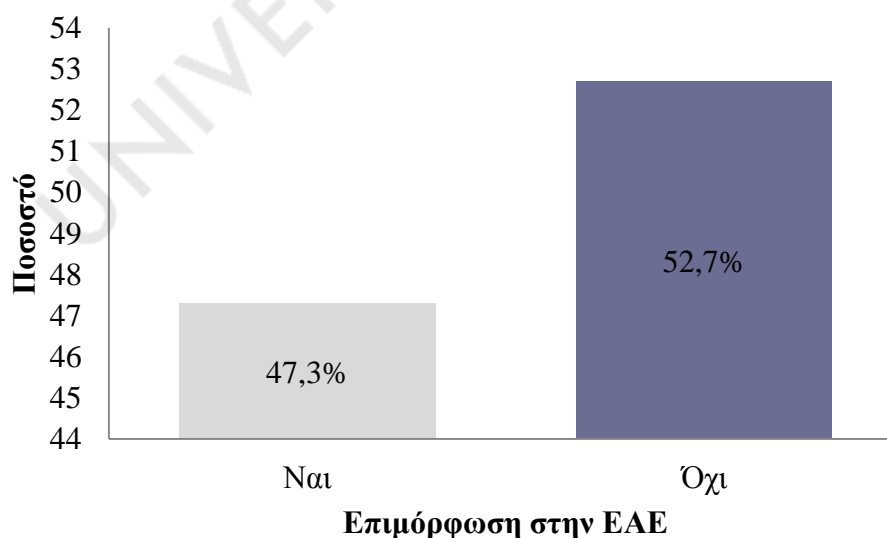
Σχήμα 12. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Τύπος σχολείων» (N=112)

Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δήλωσαν ότι έχουν προγενέστερη διδακτική εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές (Σχήμα 13).



Σχήμα 13. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία» (N=110)

Τέλος, οι περισσότεροι φιλόλογοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στην ΕΑΕ (52,7%). Ωστόσο, το ποσοστό εκείνων που έχουν επιμορφωθεί στην ΕΑΕ υπολείπεται με μικρή διαφορά (Σχήμα 14).



Σχήμα 14. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ» (N=112)

Από τους 53 επιμορφωμένους φιλολόγους, το 37% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ ένα ίσο ποσοστό της τάξεως του 20,8% έχει παρακολουθήσει επισήμως αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών ή ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων. Ακολουθούν, κατά ποσοστιαία σειρά, το σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου (7,5%), τα σεμινάρια Συλλόγων (5,7%), τα σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων (5,7%) και τα σεμινάρια Π.Ε.Κ (1,9%) (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Ποσοστιαία κατανομή συχνοτήτων της μεταβλητής «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ» (N=53)

Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ	Συχνότητα	%
Μεταπτυχιακό	20	37,7
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	11	20,8
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	1	1,9
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	4	7,5
Σεμινάρια Συλλόγων	3	5,7
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	3	5,7
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	11	20,8
Σύνολο	53	100,0

2.5 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS v.21 σε έκδοση συμβατή για το λειτουργικό σύστημα Microsoft Windows 7 για PC, το οποίο χρησιμοποιείται διεθνώς από την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο από ακαδημαϊκά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα όσο και από μεμονωμένους σπουδαστές των πανεπιστημίων που εκπονούν διπλωματικές ή διδακτορικές εργασίες.

Ειδικότερα, οι αναλυτικές λειτουργίες της εφαρμογής SPSS v. 21, περιλαμβάνοντας ένα ευρύ φάσμα από επιλογές, επιτρέπουν τη λεπτομερή και εις βάθος διερεύνηση των διαφορών στατιστικών στοιχείων. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έγινε χρήση μέτρων περιγραφικής στατιστικής (Ποσοστά, Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και Διάμεσοι), αλλά και επαγωγικής ανάλυσης των ερευνητικών στοιχείων. Σε ό,τι αφορά στην επαγωγική ανάλυση, προς εύρεση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις απαντήσεις των συγκρινόμενων ομάδων και προς επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων, έγινε χρήση των μη παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U, σε περιπτώσεις διμεταβλητών, όπου η μία ήταν κατηγορική με δύο (2) κατηγορίες και η άλλη ποιοτική σε διαβαθμιστική κλίμακα, και Kruskal-Wallis H, στις περιπτώσεις διμεταβλητών, όπου η μία ήταν κατηγορική με πάνω από δύο κατηγορίες και η άλλη ποιοτική σε διαβαθμιστική κλίμακα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συνάφειας Spearman's rho, στην περίπτωση δύο μεταβλητών, μιας ποιοτικής σε διατακτική κλίμακα και μιας ποιοτικής σε διαβαθμιστική κλίμακα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζεται η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση για καθεμία από τις δεκατρείς (13) δηλώσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, στις οποίες οι φιλόλογοι εξέφρασαν τον βαθμό συμφωνίας τους. Όσο πιο υψηλή είναι η μέση τιμή τόσο πιο θετική στάση εκφράζουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, ενώ όσο πιο χαμηλή είναι η μέση τιμή τόσο αρνητικότερη είναι και η στάση τους. Πιο συγκεκριμένα, στη χρησιμοποιούμενη εξαβάθμια κλίμακα μέτρησης, υψηλή λογίζεται η μέση τιμή που βρίσκεται στο διάστημα 4.1-6, μέτρια θεωρείται η βρισκόμενη στο διάστημα 3.1-4 μέση τιμή, ενώ χαμηλή εκλαμβάνεται η μέση τιμή που βρίσκεται στο διάστημα 1-3.

Με δεδομένα τα παραπάνω, η μεγαλύτερη μέση τιμή εντοπίζεται στην δήλωση «7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο» ($\bar{x}=4,9911$, $sd=0,84358$) και η μικρότερη στη δήλωση «5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές» ($\bar{x}=1,9018$, $sd=1,13073$).

Ιδιαίτερα αυξημένη μέση τιμή, μεγαλύτερη του 4, εμφανίζουν επτά (7) δηλώσεις: «9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές» ($\bar{x}=4,9464$, $sd=0,80359$), «1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών» ($\bar{x}=4,8919$, $sd=1,00319$), «8.

Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών» ($\bar{x}=4,5357$, $sd=1,15414$), «6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη» ($\bar{x}=4,4643$, $sd=1,09814$), «12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών» ($\bar{x}=4,4375$, $sd=1,07201$) «11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές» ($\bar{x}=4,3482$, $sd=1,27844$), «3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία» ($\bar{x}=4,2613$, $sd=1,36656$).

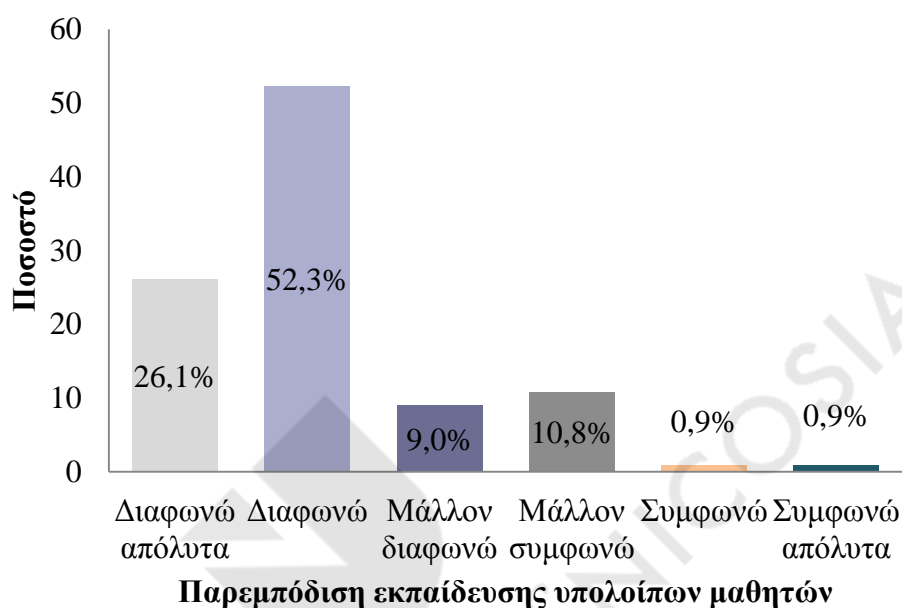
Τέλος, πέραν από τη χαμηλή μέση τιμή της δήλωσης «13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών» ($\bar{x}=2,4375$, $sd=1,40001$), η μέση τιμή των υπολοίπων είναι μέτρια, υπερβαίνοντας το 3: «2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη» ($\bar{x}=3,8919$, $sd=1,47310$), «10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη» ($\bar{x}=3,8393$, $sd=1,31213$), «4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη» ($\bar{x}=3,5625$, $sd=1,49342$).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ κοντινές τιμές και κατ' επέκταση παρόμοιας εικόνας αποτελέσματα προκύπτουν και σε επίπεδο διαμέσου (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των στάσεων των φιλολόγων

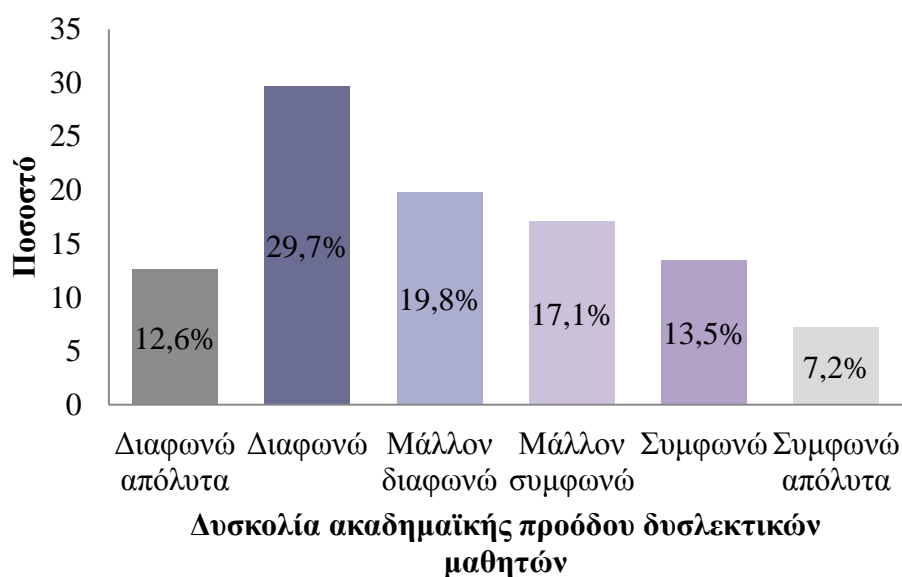
Δήλωση	M.O.	T.A.	Διάμεσος
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	4,8919	1,00319	5,0000
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	3,8919	1,47310	4,0000
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	4,2613	1,36656	5,0000
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	3,5625	1,49342	4,0000
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	1,9018	1,13073	2,0000
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	4,4643	1,09814	5,0000
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	4,9911	0,84358	5,0000
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	4,5357	1,15414	5,0000
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	4,9464	0,80359	5,0000
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	3,8393	1,31213	4,0000
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	4,3482	1,27844	5,0000
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	4,4375	1,07201	5,0000
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	2,4375	1,40001	2,0000

Ειδικότερα, το 87,4% των φιλολόγων μάλλον διαφωνεί, διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα ότι η παρουσία των δυσλεκτικών μαθητών μέσα στην τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών. Αντίθετα, μόνο ένα 12,6% εξ αυτών μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (Σχήμα 15).



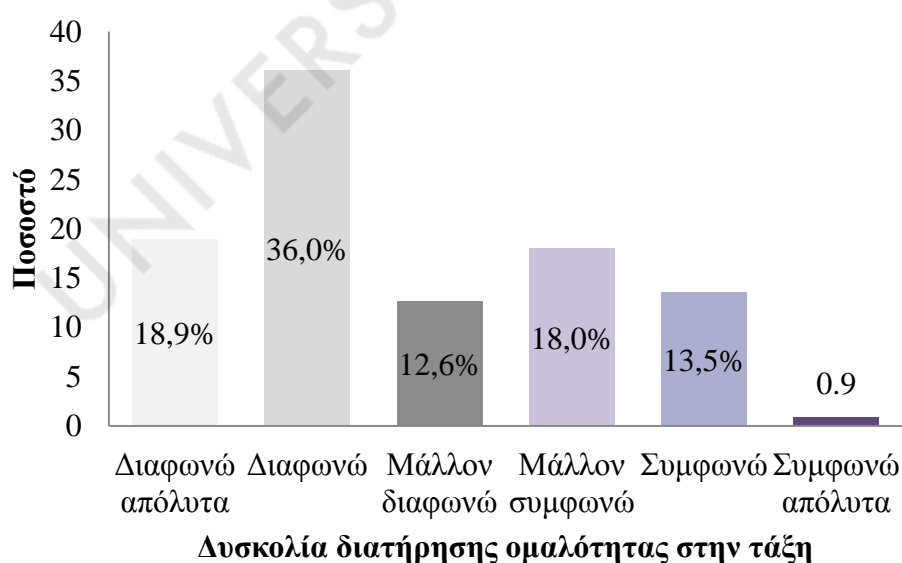
Σχήμα 15. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Παρεμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών» (N=111)

Όσον αφορά στη δήλωση «2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη», το 62,1% των φιλολόγων μάλλον διαφωνεί, διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα, ενώ το 37,8% μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (Σχήμα 16).



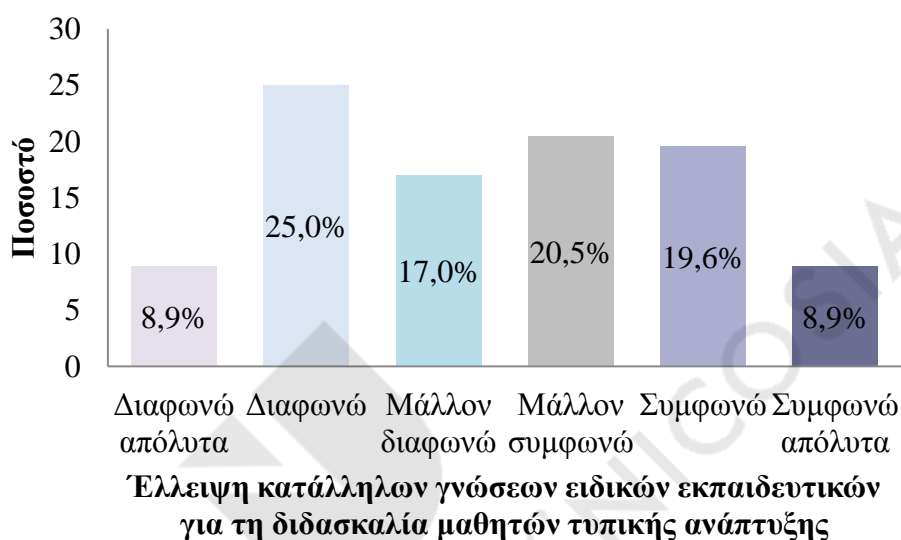
Σχήμα 16. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών» (N=111)

Ακολουθώς, η πλειονότητα των φιλολόγων μάλλον διαφωνεί, διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα ότι είναι δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να διατηρήσει την ομαλότητα σε μια τάξη που συνυπάρχουν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία (67,5%). Σε αντίθεση, ένα ποσοστό της τάξεως του 32,4% δηλώνει τη μάλλον συμφωνία του, τη συμφωνία του ή την απόλυτη συμφωνία του (Σχήμα 17).



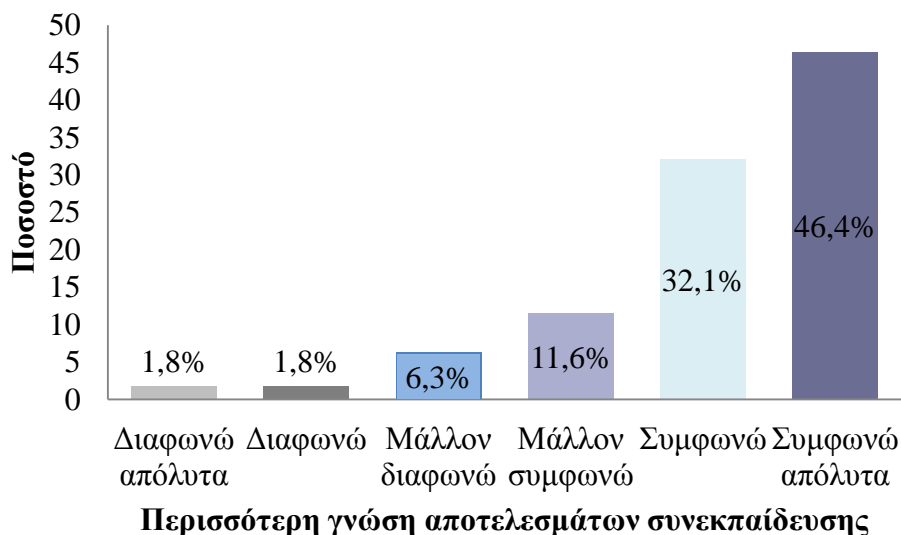
Σχήμα 17. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη» (N=111)

Στην ερώτηση περί έλλειψης κατάλληλων γνώσεων των ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθητών με τυπική ανάπτυξη, το 50,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα μάλλον διαφωνεί, διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα. Εν τούτοις, ένα οριακά μικρότερο ποσοστό (48,9%) μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (Σχήμα 18).



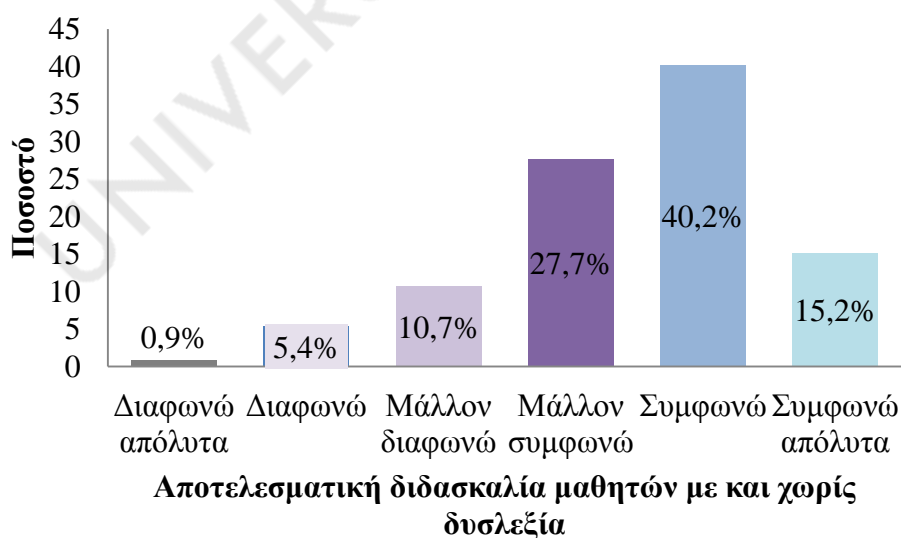
Σχήμα 18. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Έλλειψη κατάλληλων γνώσεων ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης» (N=112)

Αναφορικά με τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, η συντριπτική πλειοψηφία μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση, ώστε να επικυρωθεί η εκπαιδευτική ορθότητά της συνεκπαίδευσης για όλους τους μαθητές (90,1%). Αντίθετη άποψη εκφράζεται από μόλις ένα 9,9% των ερωτηθέντων, που μάλλον διαφωνεί, διαφωνεί ή διαφωνεί απόλυτα (Σχήμα 19).



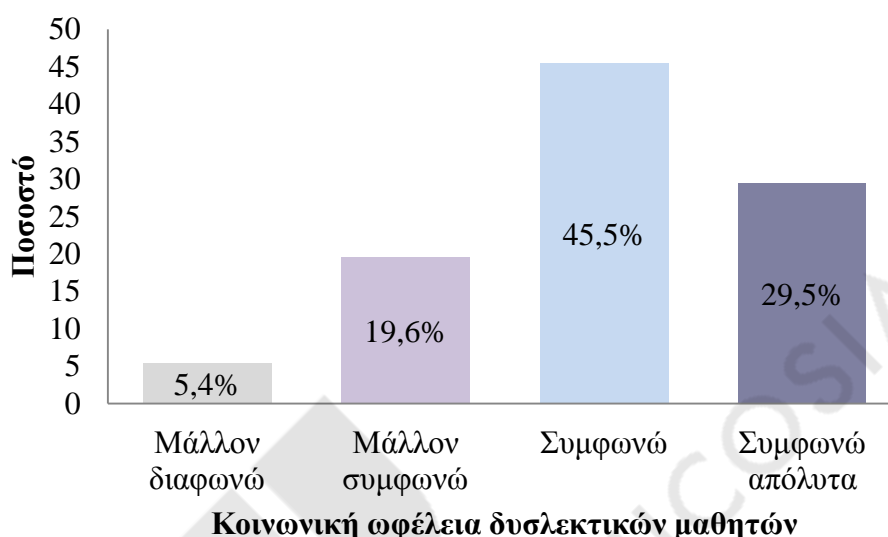
Σχήμα 19. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Περισσότερη γνώση αποτελεσμάτων συνεκπαίδευσης» (N=112)

Εν συνεχεία, τη μάλλον συμφωνία τους, τη συμφωνία τους ή την απόλυτη συμφωνία τους εκφράζουν, σε πλειοψηφικό ποσοστό 83,1%, οι φιλόλογοι του δείγματος σχετικά με τη δήλωση «6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη». Αντίθετα, οι απαντήσεις «Μάλλον διαφωνώ», «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» συγκεντρώνουν συνολικά ποσοστό της τάξεως του 17% (Σχήμα 20).



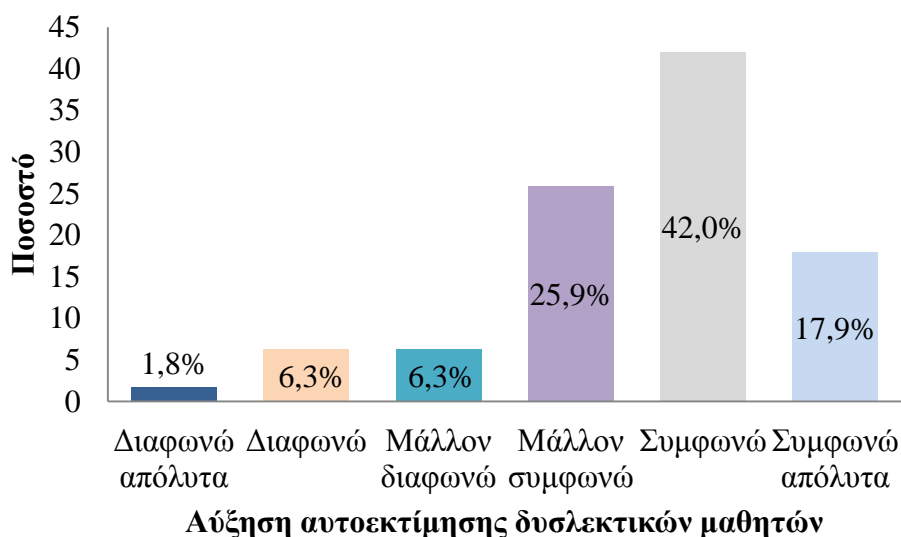
Σχήμα 20. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με και χωρίς δυσλεξία» (N=112)

Ως προς την κοινωνική ωφέλεια των δυσλεκτικών μαθητών, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (94,6%) ότι αυτή επιτυγχάνεται μέσω της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ μόνο ένα 5,4% μάλλον διαφωνεί (Σχήμα 21).



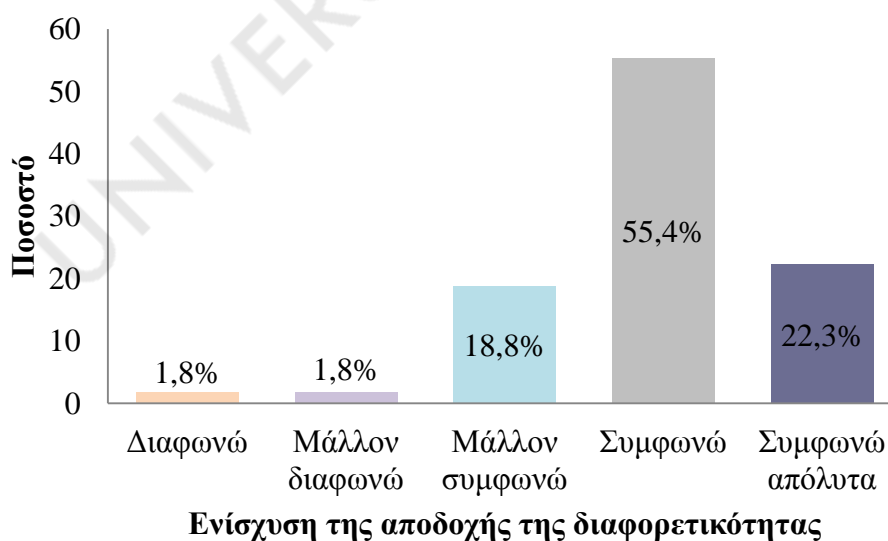
Σχήμα 21. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών» (N=112)

Παρομοίως, το 85,8% των φιολόγων μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα ότι η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών, με μόλις το 14,4% μάλλον να διαφωνεί, να διαφωνεί ή να διαφωνεί απόλυτα (Σχήμα 22).



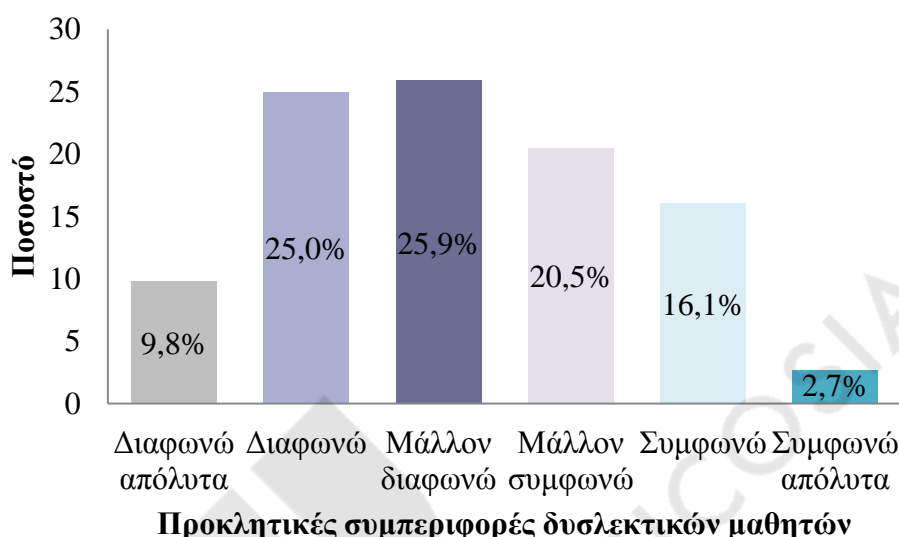
Σχήμα 22. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών» (N=112)

Στη δήλωση «9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές», σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων της έρευνας εκφράζει τη μάλλον συμφωνία του, τη συμφωνία του ή την απόλυτη συμφωνία του (96,5%), με ιδιαίτερως αυξημένη ποσοστιαία διαφορά από εκείνους που διαφωνούν ή μάλλον διαφωνούν (3,6%) (Σχήμα 23).



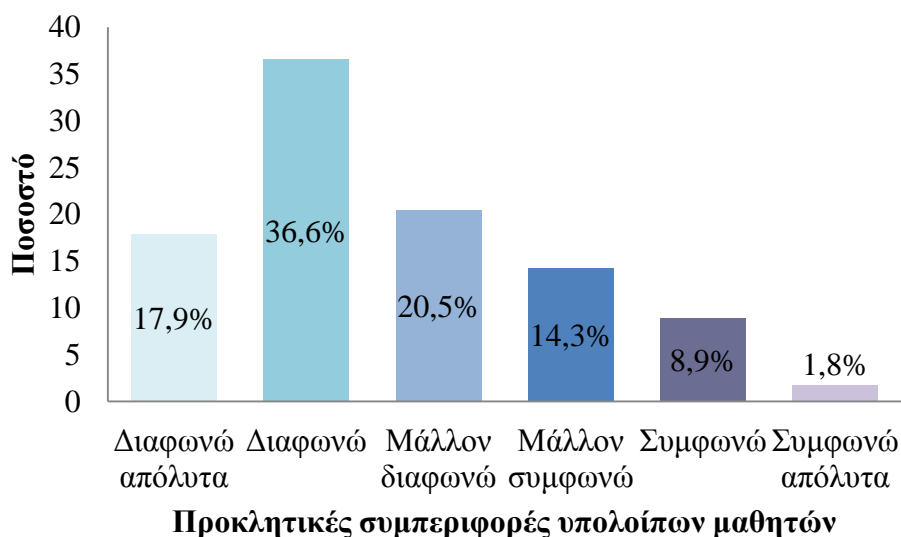
Σχήμα 23. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας» (N=112)

Εν συνεχεία, οι φιλόλογοι, σε ποσοστό 60,7%, μάλλον διαφωνούν, διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές είναι πιθανό να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη, ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 39,3% μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (Σχήμα 24).



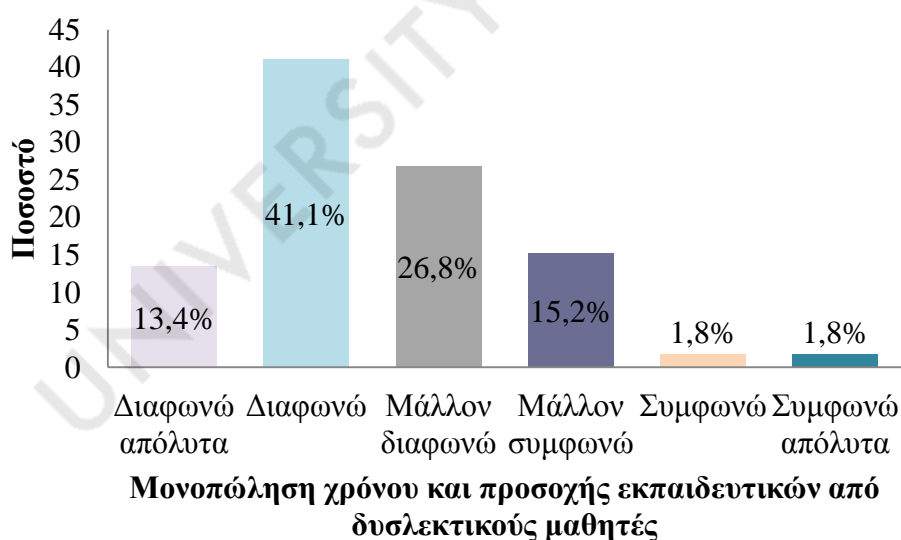
Σχήμα 24. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών» (N=112)

Ομοίως, σχετικά με την ανάπτυξη προκλητικών συμπεριφορών των υπολοίπων μαθητών, λόγω επηρεασμού τους από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία, οι φιλόλογοι εκφράζουν πλειοψηφικά τη μάλλον διαφωνία τους, τη διαφωνία τους ή την απόλυτη διαφωνία τους (75%), έναντι ενός 25% που μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (Σχήμα 25).



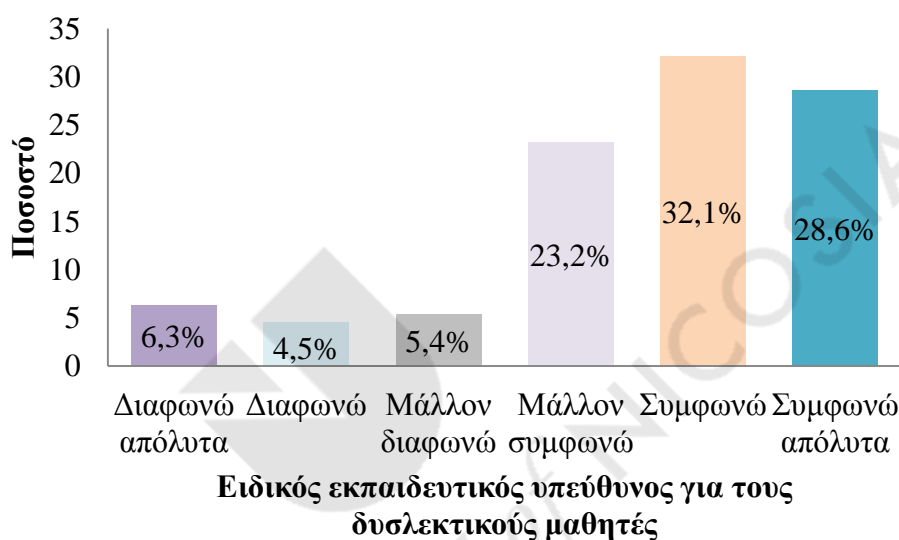
Σχήμα 25. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προκλητικές συμπεριφορές υπολοίπων μαθητών» (N=112)

Αναφορικά με τη μονοπώληση του χρόνου και της προσοχής των εκπαιδευτικών από τους μαθητές με δυσλεξία, η πλειοψηφία δηλώνει τη μάλλον διαφωνία, τη διαφωνία ή την απόλυτη διαφωνία της (81,3%), σε αντίθεση με ένα ποσοστό του 18,8% που μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (Σχήμα 26).



Σχήμα 26. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Μονοπώληση χρόνου και προσοχής εκπαιδευτικών από δυσλεκτικούς μαθητές» (N=112)

Τέλος, στη δήλωση «13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών», η πλειονότητα των συμμετεχόντων μάλλον συμφωνεί, συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα (83,9%), ενώ μόνο το 16,2% εκφράζει τη μάλλον διαφωνία του, τη διαφωνία του ή την απόλυτη διαφωνία του (Σχήμα 27).



Σχήμα 27. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ειδικός εκπαιδευτικός υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές» (N=112)

Από όσα προηγήθηκαν, η πρώτη ερευνητική υπόθεση περί θετικότητας των στάσεων των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επιβεβαιώνεται μόνο για τους παράγοντες «Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών», «Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών», «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας», «Αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με και χωρίς δυσλεξία», «Προκλητικές συμπεριφορές υπολοίπων μαθητών», «Παραμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών», «Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη» και «Μονοπώληση χρόνου και προσοχής εκπαιδευτικών από τους δυσλεκτικούς μαθητές».

3.1.1 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φιλολόγων ως διαμορφωτικοί παράγοντες των συνεκπαιδευτικών τους στάσεων.

Φύλο

Με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις των ανδρών και γυναικών φιλολόγων στις δηλώσεις που αφορούσαν στη συνεκπαίδευση (Πίνακας 6-Παράρτημα Β). Συνεπώς, η δεύτερη υπόθεση της έρευνας ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φιλολόγων και στις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, απορρίπτεται για τη μεταβλητή «Φύλο».

Έτη υπηρεσίας

Με τη βοήθεια του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho, εντοπίστηκε μικρή/αδύνατη, αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «Έτη υπηρεσίας» και «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας» ($r = -0,221$, $p = 0,019 < 0,05$), δηλαδή όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτουν οι φιλόλογοι του δείγματος τόσο περισσότερο συμφωνούν ότι η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho για τον έλεγχο σχέσης μεταξύ των μεταβλητών «Έτη υπηρεσίας» και «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας»

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Έτη υπηρεσίας	
	r	p
Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας	-0,221	0,019

Εν τούτοις, δεν καταγράφηκε καμία άλλη σημαντική στατιστικά συσχέτιση της εν λόγω μεταβλητής με τις μεταβλητές που αφορούν στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων καθηγητών (Πίνακας 7-Παράρτημα Β). Επομένως, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των φιλολόγων και των στάσεών τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επαληθεύεται για τη μεταβλητή «Έτη υπηρεσίας» μόνο για την παράμετρο «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας».

Τύπος σχολείων

Κατά τη στατιστική ανάλυση, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis H, δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, που να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συνεκπαιδευτικές τους στάσεις επηρεάζονται από τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν (Πίνακας 8-Παράρτημα Β). Συνακόλουθα, η δεύτερη υπόθεση της έρευνας περί ύπαρξης σχέσης μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των φιλολόγων και των στάσεών τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, δεν επιβεβαιώνεται για τη μεταβλητή «Τύπος σχολείων».

Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία

Με γνώμονα την προγενέστερη διδακτική εμπειρία με δυσλεκτικούς μαθητές, η χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U κατέδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φιλολόγων στις δηλώσεις που αφορούν στην παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών ($U=678,500$, $p=0,012<0,05$), στην ανάγκη περισσότερης γνώσης των αποτελεσμάτων της συνεκπαίδευσης ($U=746,500$, $p=0,045<0,05$) και στους ειδικούς εκπαιδευτικούς ως υπεύθυνους για τους δυσλεκτικούς μαθητές ($U=658,000$, $p=0,009<0,05$). Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες με σχετική εμπειρία εμφανίζουν θετικότερη συνεκπαιδευτική στάση ως προς τα παραπάνω. Έτσι, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη δεν παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών (Μέση θέση=58,61), παρουσιάζονται περισσότερο πεπεισμένοι για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης και την εκπαιδευτική ορθότητά της (Μέση θέση=58,42), ενώ συμφωνούν λιγότερο με την ύπαρξη στην τάξη ενός ειδικού εκπαιδευτικού, ως υπεύθυνου για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών (Μέση θέση=59,44), σε σύγκριση με τους χωρίς ανάλογη εμπειρία συναδέλφους τους (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 5 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	Z	p
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	58,61	41,50	678,500	-2,511	0,012
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	58,42	44,46	746,500	-2,003	0,045
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	59,44	40,61	658,000	-2,609	0,009

Για όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση, δεν υπήρξαν διαφορές στατιστικής σημαντικότητας στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 9-Παράτημα Β). Ως εκ τούτου, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φιλολόγων και στις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επικυρώνεται για τη μεταβλητή «Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία» ως προς τους παράγοντες «Παραμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών», «Περισσότερη γνώση αποτελεσμάτων συνεκπαίδευσης» και «Ειδικός εκπαιδευτικός υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές».

Επιμόρφωση/Κατάρτιση

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, ιδιαίτερα σημαντικό διαμορφωτικό ρόλο στις στάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φιλολόγων φαίνεται να διαδραματίζει ο παράγοντας «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ». Ειδικότερα, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, κατεγράφησαν διαφοροποιήσεις στις απόψεις των εν λόγω εκπαιδευτικών σχετικά με την παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών ($U=1169,000$, $p=0,018<0,05$), τη δυσκολία της ακαδημαϊκής προόδου των δυσλεκτικών μαθητών ($U=880,500$, $p=0,000<0,05$), τη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας της τάξης ($U=1116,500$, $p=0,011<0,05$), την έλλειψη κατάλληλων γνώσεων των ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης ($U=1134,000$, $p=0,011<0,05$), τη δυνατότητα αποτελεσματικής συνεκπαιδευτικής διδασκαλίας ($U=1093,000$, $p=0,004<0,05$), την κοινωνική ωφέλεια των δυσλεκτικών μαθητών ($U=1170,500$, $p=0,014<0,05$), την αύξηση της αυτοπεποίθησης τους ($U=1096,000$, $p=0,004<0,05$), τις προκλητικές συμπεριφορές από αυτούς ($U=1222,000$, $p=0,042<0,05$), αλλά και τις προκλητικές συμπεριφορές των υπολοίπων μαθητών ($U=1152,000$, $p=0,013<0,05$).

Αναλυτικότερα, οι επιμορφωμένοι στην ΕΑΕ φιλόλογοι, εν συγκρίσει με τους μη έχοντες λάβει ανάλογη επιμόρφωση συναδέλφους τους, διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε ό,τι αφορά στην παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών από την παρουσία των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη (Μέση θέση=63,02), στη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών με δυσλεξία (Μέση θέση=68,57), στη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας στην τάξη (Μέση θέση=64,03), στην έλλειψη κατάλληλων γνώσεων των ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Μέση θέση=64,60), στην ανάπτυξη περισσότερο προκλητικών συμπεριφορών από τους δυσλεκτικούς μαθητές (Μέση θέση=62,94) και στην ανάπτυξη προκλητικών

συμπεριφορών των υπολοίπων μαθητών λόγω της επιρροής που δέχονται από τους δυσλεκτικούς συμμαθητές τους (Μέση θέση=64,26). Από την άλλη πλευρά, δηλώνουν τη σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνία τους για τη δυνατότητα αποτελεσματικής συνεκπαιδευτικής διδασκαλίας (Μέση θέση=65,37), την κοινωνική ωφέλεια (Μέση θέση=63,92) και την αύξηση της αυτοεκτίμησης (Μέση θέση=65,32) που αποκομίζουν οι φοιτώντες στη συνηθισμένη τάξη δυσλεκτικοί μαθητές (Πίνακας 22).

Πίνακας 22. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10 και 11 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση Θέση Επιμόρφωση στην ΕΑΕ		U	z	p
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	63,02	49,81	1169,000	-2,357	0,018
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	68,57	44,92	880,500	-3,949	0,000
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	64,03	48,92	1116,500	-2,550	0,011
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	64,60	49,22	1134,000	-2,552	0,011
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	65,37	48,53	1093,000	-2,873	0,004
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	63,92	49,84	1170,500	-2,452	0,014
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	65,32	48,58	1096,000	-2,868	0,004
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	62,94	50,71	1222,000	-2,038	0,042
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	64,26	49,53	1152,000	-2,483	0,013

Για τις υπόλοιπες δηλώσεις περί ανάγκης περισσότερης γνώσης των αποτελεσμάτων της συνεκπαίδευσης, αποδοχής της διαφορετικότητας, μονοπώλησης του χρόνου και της προσοχής των εκπαιδευτικών από τους δυσλεκτικούς μαθητές και παρουσίας στην τάξη ειδικού εκπαιδευτικού που θα είναι υπεύθυνος για τους μαθητές με δυσλεξία, η στατιστική ανάλυση δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 10-Παράρτημα Β). Συνεπώς, η δεύτερη υπόθεση της έρευνας ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φιλολόγων και τις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επαληθεύεται για τη μεταβλητή *«Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»* για τις παραμέτρους *«Παραμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών»*, *«Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών»*, *«Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη»*, *«Έλλειψη κατάλληλων γνώσεων ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης»*, *«Αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με και χωρίς δυσλεξία»*, *«Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών»*, *«Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών»*, *«Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών»* και *«Προκλητικές συμπεριφορές υπολοίπων μαθητών»*.

Τέλος, επιχειρήθηκε περαιτέρω διερεύνηση του τύπου της επιμόρφωσης που έλαβαν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ως διαφοροποιητικού παράγοντα στις απαντήσεις τους στις δηλώσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση. Η στατιστική ανάλυση μέσω του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis H, δεν κατέδειξε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Πίνακας 11-Παράρτημα Β). Κατ' επέκταση, η προαναφερθείσα ερευνητική υπόθεση, δεν επιβεβαιώνεται για τη μεταβλητή *«Τύπος επιμόρφωσης»*.

3.2 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Σε ό,τι αφορά στα προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, η πλειονότητα των ερωτηθέντων επισημαίνει ως εμπόδια, κατά ποσοστιαία σειρά, το επιβαρυνμένο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα (83%), την καθυστερημένη διάγνωση από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., λόγω μεγάλου χρόνου αναμονής (81,3%), τον αυξημένο συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη (79,5%), τον ανεπαρκή χρόνο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας (72,3%), τις ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής (71,4%), την απουσία ή ανεπάρκεια της συνεργασίας τους με τον Σχολικό Σύμβουλο (71,4%), την προβληματική ή απύουσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς (65,2%), τον ανεπαρκή χρόνο για τη διδακτική προετοιμασία (54,5%) και την απύουσα συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (59,8%) και με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών (53,6%). Τέλος, οριακά συγκαταλέγει στην προβληματική της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας τον αυξημένο αριθμό των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη (52,7%). Αντίθετα, το μεγαλύτερο μέρος των φιλολόγων του δείγματος δεν θεωρεί ως συνεκπαιδευτικό ανάχωμα, τη συνεργασία του με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (29,5%) ή την αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών για την εκπαιδευτική συνύπαρξη των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία (29,5%) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23. Ποσοστιαία κατανομή των προβλημάτων κατά τη συνεκπαίδευση (N=112)

Προβλήματα	Ναι		Όχι	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
1. Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής	80	71,4%	32	28,6%
2. Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη	89	79,5%	23	20,5%
3. Αυξημένος αριθμός μαθητών με δυσλεξία στην τάξη	59	52,7%	53	47,3%
4. Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα	93	83,0%	19	17,0%
5. Ανεπαρκής χρόνος για διδακτική προετοιμασία	61	54,5%	51	45,5%
6. Ανεπαρκής χρόνος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας	81	72,3%	31	27,7%
7. Καθυστέρηση στη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λόγω μεγάλου χρόνου αναμονής	91	81,3%	21	18,8%
8. Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	67	59,8%	45	40,2%
9. Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς	73	65,2%	39	34,8%
10. Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο	80	71,4%	32	28,6%
11. Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τον διευθυντή	33	29,5%	79	70,5%
12. Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών	60	53,6%	52	46,4%
13. Αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία	33	29,5%	79	70,5%

Ομοίως, σε ποσοστό 61,6% δεν έχουν υποπέσει στην αντίληψη των συμμετεχόντων της έρευνας φαινόμενα μη αποδοχής των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους (Πίνακας 24).

Πίνακας 24. Ποσοστιαία κατανομή φαινομένων χαμηλής αποδοχής δυσλεκτικών μαθητών (N=112)

Ερώτηση	Ναι		Όχι	
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%
2. Έχετε παρατηρήσει χαμηλή αποδοχή των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους;	43	38,4%	69	61,6%

Ως εκ τούτου, η τρίτη ερευνητική υπόθεση, σε ό,τι αφορά στο πρώτο σκέλος της, πως οι φιλόλογοι αναμένεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, επικυρώνεται για τους παράγοντες «Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής», «Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών», «Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών», «Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα», «Ανεπαρκής χρόνος διδακτικής προετοιμασίας», «Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος», «Καθυστέρηση διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», «Απουσία συνεργασίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς», «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο» και «Προβληματική/απούσα συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών».

3.2.1 Τα προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση ως διαμορφωτικοί παράγοντες των στάσεων των φιλολόγων.

Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής

Σύμφωνα με το δεύτερο σκέλος της τρίτης υπόθεσης της έρευνας, τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία θα επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Συνεπώς, οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα τις ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, αναμένεται να έχουν αρνητικότερες στάσεις προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τις δηλώνουν ως πρόβλημα.

Κατά τη στατιστική ανάλυση μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των απαντήσεων των δύο ομάδων των ερωτηθέντων στη δήλωση «2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη» ($U=900,500$, $p=0,016<0,05$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 25. Εν τούτοις, οι φιλόλογοι που δήλωσαν ως πρόβλημα την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, φαίνεται να διαφωνούν περισσότερο με τη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου των δυσλεκτικών μαθητών στα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν αντιμετωπίζουν παρόμοιο πρόβλημα (Μέση θέση=60,60).

Πίνακας 25. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 2 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής				
	Ναι	Όχι			
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	60,60	44,64	900,500	-2,420	0,016

Επιπροσθέτως, σε όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις περί συνεκπαίδευσης δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 12–Παράρτημα Β). Επομένως, η προαναφερθείσα ερευνητική προσδοκία απορρίπτεται για τη μεταβλητή «Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής».

Αυξημένος αριθμός μαθητών

- **Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών**

Όσον αφορά στον αυξημένο συνολικό αριθμό μαθητών στην τάξη, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, διαπιστώθηκαν στατιστικές σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των φιλολόγων που τον εντάσσουν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεκπαίδευση, και σε εκείνων που δεν τον θεωρούν συνεκπαιδευτικό εμπόδιο. Συγκεκριμένα, οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στις δηλώσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή δυσκολία των δυσλεκτικών μαθητών ($U=706,500$, $p=0,023<0,05$) και τη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας

στην τάξη ($U=746,500$, $p=0,046<0,05$), με τους φιλολόγους, ωστόσο, που αντιμετωπίζουν το εν λόγω πρόβλημα να εκδηλώνουν θετικότερες στάσεις ως προς τα παραπάνω (Μέση θέση=59,47 και Μέση θέση=59,02 αντίστοιχα) (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2 και 3 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών				
	Ναι	Όχι			
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	59,47	42,72	706,500	-2,273	0,023
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	59,02	44,46	746,500	-1,996	0,046

Επιπλέον, σε όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 13–Παράρτημα Β).

- **Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών**

Ο αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, φαίνεται να διαδραματίζει διαμορφωτικό ρόλο στις στάσεις των καθηγητών του εν λόγω κλάδου. Με τη βοήθεια του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, κατεγράφησαν στατιστικής σημαντικότητας διαφορές στις απαντήσεις των φιλολόγων που τον επισημαίνουν ως εμπόδιο για τη συνεκπαίδευση, και όσων δεν τον εντάσσουν στα

σχετιζόμενα με αυτήν προβλήματα. Συγκεκριμένα, στατιστικώς σημαντικές διαφορές υπήρξαν στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων σε ό,τι αφορά στην παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών ($U=1161,000$, $p=0,016<0,05$), στη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου των δυσλεκτικών μαθητών ($U=1076,000$, $p=0,006<0,05$), στη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας στην τάξη ($U=1108,500$, $p=0,009<0,05$), στην ανάγκη περισσότερης γνώσης αναφορικά με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης ($U=1240,500$, $p=0,043<0,05$), στην κοινωνική ωφέλεια των μαθητών με δυσλεξία ($U=1151,000$, $p=0,010<0,05$), στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους ($U=884,500$, $p=0,000<0,05$), στην αποδοχή της διαφορετικότητας από τους συμμαθητές τους ($U=1181,000$, $p=0,013<0,05$) και στην εκδήλωση εκ μέρους τους περισσότερο προκλητικών συμπεριφορών ($U=1144,500$, $p=0,012<0,05$).

Έτσι, πέραν από τη δήλωση σχετικά με την ανάγκη περισσότερης γνώσης των συνεκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, όπου οι καθηγητές που θεωρούν ως πρόβλημα τον αυξημένο αριθμό των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη τους, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο από τους εκπροσώπους της ετέρας συγκρινόμενης ομάδας (Μέση θέση=61,97), οι ίδιοι εκφράζουν τη σε μεγαλύτερο βαθμό συμφωνία τους αναφορικά με την παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών (Μέση θέση=49,68), τη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου των δυσλεκτικών μαθητών (Μέση θέση=48,24), τη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας της τάξης (Μέση θέση=48,79) και την εκδήλωση περισσότερο προκλητικών συμπεριφορών από τους δυσλεκτικούς μαθητές (Μέση θέση=49,40). Επιπροσθέτως, δηλώνουν τη σε μεγαλύτερο βαθμό διαφωνία τους για την κοινωνική ωφέλεια των μαθητών με δυσλεξία (Μέση θέση=49,51), την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Μέση θέση=44,99) και την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους συμμαθητές τους (Μέση θέση=50,02) (Πίνακας 27).

Πίνακας 27. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9 και 10 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητής «Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	49,68	63,17	1161,000	-2,409	0,016
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	48,24	64,81	1076,000	-2,768	0,006
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	48,79	64,18	1108,500	-2,599	0,009
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	61,97	50,41	1240,500	-2,024	0,043
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	49,51	64,28	1151,000	-2,574	0,010
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	44,99	69,31	884,500	-4,165	0,000
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	50,02	63,72	1181,000	-2,473	0,013
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	49,40	64,41	1144,500	-2,501	0,012

Σε όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση οι δύο ομάδες φιλολόγων δεν επέδειξαν στατιστικής σημαντικότητας διαφορετικές απαντήσεις (Πίνακας 14-Παράρτημα Β).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, η τρίτη ερευνητική υπόθεση, αναφορικά με το δεύτερο σκέλος της, ότι τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με

και χωρίς δυσλεξία, επαληθεύεται μόνο για τον παράγοντα «Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών» και συγκεκριμένα για τις παραμέτρους «Παραμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών», «Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών», «Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη», «Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών», «Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών», «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας» και «Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών».

Επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα

Σε ό,τι αφορά στη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας σε μια τάξη συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, η εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, κατέδειξε στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις των φιλολόγων που αντιμετωπίζουν το επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα ως συνεκπαιδευτικό εμπόδιο και εκείνων που δεν το επισημαίνουν ως τέτοιο ($U=608,000$, $p=0,031<0,05$). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που το δήλωσαν ως πρόβλημα, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο πως είναι δύσκολο να διατηρηθεί η ομαλότητα σε μια τέτοιας μαθητικής σύστασης σχολική τάξη (Μέση θέση=58,89) (Πίνακας 28).

Πίνακας 28. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 3 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Επιβαρυνμένο/ ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα				
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	58,89	42,00	608,000	-2,152	0,031

Επιπροσθέτως, στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων δεν εντοπίστηκε σε καμία άλλη από τις υπόλοιπες δηλώσεις σχετικά με την συνεκπαίδευση (Πίνακας 15-Παράρτημα Β). Κατ' επέκταση, το δεύτερο σκέλος της τρίτης υπόθεσης της έρευνας, ότι τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, δεν επιβεβαιώνεται για τη μεταβλητή «Επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα».

Ανεπαρκής εκπαιδευτικός χρόνος

- **Ανεπαρκής χρόνος διδακτικής προετοιμασίας**

Κατά τη στατιστική ανάλυση, με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των εν λόγω καθηγητών που συγκαταλέγουν την ανεπάρκεια του χρόνου διδακτικής προετοιμασίας στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεκπαίδευση, και εκείνων που δεν τη συγκαταλέγουν (Πίνακας 16-Παράρτημα Β).

- **Ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας**

Οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που θεωρούν τον ανεπαρκή χρόνο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας πρόβλημα κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, τείνουν να συμφωνούν περισσότερο ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη (Μέση θέση=51,62) και ότι μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή τους (Μέση θέση=50,93), εν συγκρίσει με τους φιλολόγους που δεν επισημαίνουν ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου. Η διαφορά αυτή στις απαντήσεις των δύο ομάδων είναι, όπως κατέδειξε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney U, στατιστικά σημαντική ($U=860,500$, $p=0,009<0,05$ και $U=804,500$, $p=0,002<0,05$ αντίστοιχα) (Πίνακας 29).

Πίνακας 29. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 10 και 12 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος				
	Ναι	Όχι			
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	51,62	69,24	860,500	-2,631	0,009
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	50,93	71,05	804,500	-3,082	0,002

Οι απαντήσεις των δύο ομάδων στις έτερες δηλώσεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση δεν επέδειξαν στατιστική σημαντικότητα (Πίνακας 17-Παράρτημα Β).

Συνακόλουθα, η τρίτη ερευνητική υπόθεση, ως προς το δεύτερο σκέλος της, ότι τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επικυρώνεται μόνο για τον παράγοντα *«Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος»* και ειδικότερα για τις παραμέτρους *«Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών»* και *«Μονοπώληση χρόνου και προσοχής εκπαιδευτικών από τους δυσλεκτικούς μαθητές»*.

Προβληματική συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα

- **Καθυστέρηση στη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**

Η στατιστική ανάλυση, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, δεν κατέγραψε καμία στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων των φιλολόγων καθηγητών που εντάσσουν την καθυστερημένη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στα συνεκπαιδευτικά προβλήματα, και εκείνων που δεν τη συγκαταλέγουν ως πρόβλημα (Πίνακας 18-Παράρτημα Β).

- **Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.**

Με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις όσων εκπαιδευτικών αντιμετώπιζαν ως πρόβλημα την απούσα συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ και όσων δεν αντιμετώπιζαν παρόμοιο πρόβλημα, στις δηλώσεις που αφορούσαν στη συνεκπαίδευση (Πίνακας 19-Παράρτημα Β).

- **Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς**

Η χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U κατέδειξε στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις όσων φιλολόγων ενσωματώνουν την προβληματική/απούσα σχέση με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεκπαίδευση και όσων δεν πράττουν αναλόγως ($U=1116,000$, $p=0,043<0,05$). Εν τούτοις, η πρώτη ομάδα καθηγητών φαίνεται να συμφωνεί περισσότερο, συγκριτικά με τη δεύτερη, στην ανάγκη περισσότερης γνώσης για τα συνεκπαιδευτικά αποτελέσματα, προκειμένου να επιβεβαιωθούν ως εκπαιδευτικά ωφέλιμα για όλους τους μαθητές (Μέση θέση=60,71) (Πίνακας 30).

Πίνακας 30. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 5 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα σχέση με ειδικούς εκπαιδευτικούς				
	Ναι	Όχι			
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	60,71	48,62	1116,000	-2,019	0,043

Επιπλέον, για όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 20-Παράρτημα Β).

- **Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο**

Η στατιστική εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, δεν εντόπισε καμία διαφορά στατιστικής σημαντικότητας στις απαντήσεις στις δηλώσεις που αφορούσαν στη συνεκπαίδευση, μεταξύ των φιλολόγων που επισημαίνουν την προβληματική/απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο ως συνεκπαιδευτικό εμπόδιο και εκείνων που δεν αντιμετώπιζαν τέτοιο πρόβλημα (Πίνακας 21-Παράρτημα Β).

Από τις αναλύσεις που παρουσιάστηκαν, καθίσταται σαφές ότι το δεύτερο σκέλος της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης πως τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, απορρίπτεται και για τις τέσσερις ανεξάρτητες μεταβλητές *«Καθυστέρηση διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»*, *«Απουσία συνεργασίας με ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»*, *«Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»* και *«Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο»*.

Προβληματική συνεργασία με τον διευθυντή

Η προβληματική/απούσα συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας φαίνεται, μετά από τη στατιστική εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, να διαφοροποιεί τις απαντήσεις των καθηγητών που τη θεωρούν ως συνεκπαιδευτικό πρόβλημα και εκείνων που δεν τη συγκαταλέγουν στα συνεκπαιδευτικά προβλήματα, σε ό,τι αφορά στην παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών ($U=896,000$, $p=0,009<0,05$), στη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου των δυσλεκτικών μαθητών ($U=952,000$, $p=0,038<0,05$), στη δυσκολία διατήρησης της ομαλότητας στην τάξη ($U=964,500$, $p=0,044<0,05$), στην έλλειψη κατάλληλων γνώσεων των ειδικών

εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης ($U=997,500$, $p=0,046<0,05$) και στην κοινωνική ωφέλεια της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας για τους δυσλεκτικούς μαθητές ($U=923,000$, $p=0,009<0,05$). Έτσι, οι φιλόλογοι της πρώτης ομάδας συμφωνούν περισσότερο ότι η παρουσία των δυσλεκτικών μαθητών παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών (Μέση θέση=44,50), ότι είναι δύσκολο για τους δυσλεκτικούς μαθητές να σημειώσουν ακαδημαϊκή πρόοδο εντός της κανονικής τάξης (Μέση θέση=46,25), ότι είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την ταξική ομαλότητα (Μέση θέση=46,64) και ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Μέση θέση=47,23). Από την άλλη μεριά, διαφωνούν περισσότερο στη δήλωση περί κοινωνικής ωφέλειας των δυσλεκτικών μαθητών μέσω της συνεκπαίδευσης (Μέση θέση=44,97) (Πίνακας 31).

Πίνακας 31. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4 και 7 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με διευθυντή»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/α πούσα συνεργασία με διευθυντή				
Ναι	Όχι				
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	44,50	60,66	896,000	-2,618	0,009
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	46,25	59,95	952,000	-2,077	0,038
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	46,64	59,79	964,500	-2,015	0,044
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	47,23	60,37	997,500	-1,991	0,046
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	44,97	61,32	923,000	-2,600	0,009

Για τις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με τη συνεκπαίδευση δεν κατεγράφησαν διαφοροποιήσεις στατιστικής σημαντικότητας στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 22-Παράρτημα Β). Συνεπώς, η τρίτη ερευνητική υπόθεση, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο σκέλος της ότι τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επαληθεύεται για τη μεταβλητή *«Προβληματική συνεργασία με τον διευθυντή»* στις παραμέτρους *«Παρεμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών»*, *«Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών»*, *«Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη»*, *«Έλλειψη κατάλληλων γνώσεων ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης»* και *«Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών»*.

Προβληματική συνεργασία με τους γονείς

- **Προβληματική συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών**

Μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, διαφαίνεται η επιρροή που ασκεί η προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών στις στάσεις των φιλολόγων αναφορικά με την αύξηση της αυτοεκτίμησης ($U=1139,000$, $p=0,010<0,05$) και της εκδήλωσης πιο προκλητικών συμπεριφορών των εν λόγω μαθητών ($U=1043,000$, $p=0,002<0,05$) στα πλαίσια της συνεκπαιδευτικής τάξης. Αναλυτικότερα, οι φιλόλογοι που επισήμαναν την προβληματική/απούσα συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με δυσλεξία ως ανασχετικό παράγοντα προς τη συνεκπαίδευση, εν συγκρίσει με τους συναδέλφους τους που δεν έπραξαν αναλόγως, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο για την αύξηση της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών μαθητών σε μια συνεκπαιδευτική τάξη (Μέση θέση=49,48) και να

συμφωνούν περισσότερο για την εκδήλωση πιο προκλητικών συμπεριφορών εκ μέρους τους (Μέση θέση=47,88) (Πίνακας 32).

Πίνακας 32. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 8 και 10 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών				
	Ναι	Όχι			
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	49,48	64,60	1139,000	-2,585	0,010
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	47,88	64,44	1043,000	-3,089	0,002

Για τις υπόλοιπες ως προς τη συνεκπαίδευση δηλώσεις δεν κατεγράφησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δοθείσες απαντήσεις των δύο ομάδων (Πίνακας 23-Παράρτημα Β).

- **Αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών**

Η αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών ως προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία, φαίνεται να επηρεάζει τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων σε ό,τι αφορά στην παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών ($U=960,000$, $p=0,021<0,05$), στη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου ($U=981,000$, $p=0,043<0,05$), στην κοινωνική ωφέλεια

($U=872,500$, $p=0,003<0,05$) και στην αύξηση της αυτοεκτίμησης ($U=926,500$, $p=0,011<0,05$) των δυσλεκτικών μαθητών, όπως κατέδειξαν τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U. Ειδικότερα, οι φιλόλογοι εκείνοι που επισημαίνουν την ύπαρξη της παραπάνω γονικής στάσης ως συνεκπαιδευτικό εμπόδιο, εν συγκρίσει με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν παρόμοια άποψη, συμφωνούν περισσότερο ότι η συνεκπαίδευση παρεμποδίζει την εκπαίδευση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (Μέση θέση=46,09) και ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται να προοδεύσουν ακαδημαϊκά στα πλαίσια με τέτοιου είδους τάξης (Μέση θέση=46,73). Αντίθετα, διαφωνούν περισσότερο περί κοινωνικής ωφέλειας (Μέση θέση=43,44) και αύξησης της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών μαθητών (Μέση θέση=45,08) (Πίνακας 33).

Πίνακας 33. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 7 και 8 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αρνητική στάση γονιών τυπικής ανάπτυξης μαθητών»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Αρνητική στάση γονιών τυπικής ανάπτυξης μαθητών				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	46,09	60,19	960,000	-2,305	0,021
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	46,73	59,92	981,000	-2,019	0,043
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	43,44	61,96	872,500	-2,945	0,003
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	45,08	61,27	926,500	-2,533	0,011

Για τις έτερες σχετικές με τη συνεκπαίδευση δηλώσεις δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις στατιστικής σημαντικότητας στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 24-Παράρτημα Β).

Ως αποτέλεσμα, η τρίτη υπόθεση της έρευνας, αναφορικά με το δεύτερο σκέλος της ότι τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν αρνητικά τις στάσεις των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επιβεβαιώνεται για τους παράγοντες:

1. *«Προβληματική συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών»* στις παραμέτρους *«Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών»* και *«Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών»* και
2. *«Αρνητική στάση γονιών τυπικής ανάπτυξης μαθητών»* στις παραμέτρους *«Παρεμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών»*, *«Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών»*, *«Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών»* και *«Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών»*.

Δυσμενές κλίμα τάξης

Όπως προέκυψε από τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U, η χαμηλή αποδοχή των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις των φιλολόγων μόνο σχετικά με την κοινωνική ωφέλεια των εν λόγω μαθητών ($U=1161,500$, $p=0,039<0,05$). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που απαντούν πως έχουν υποπέσει στην αντίληψή τους φαινόμενα χαμηλής αποδοχής των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο

ότι η συνεκπαίδευση ωφελεί κοινωνικά τους μαθητές με δυσλεξία (Μέση θέση=49,01) εν συγκρίσει με όσους δεν έχουν παρατηρήσει κάτι ανάλογο (Πίνακας 34).

Πίνακας 34. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 7 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Χαμηλή αποδοχή δυσλεκτικών μαθητών»

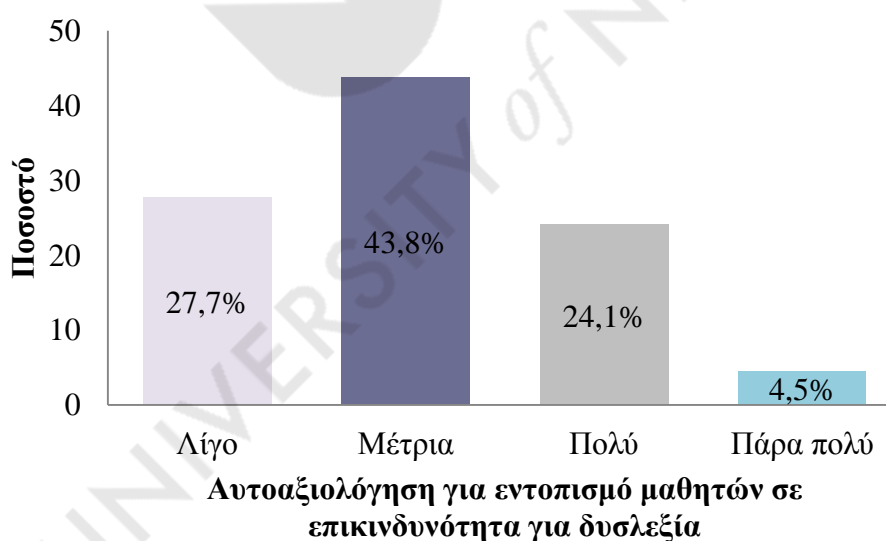
Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Χαμηλή αποδοχή δυσλεκτικών μαθητών				
	Ναι	Όχι			
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	49,01	61,17	1161,500	-2,063	0,039

Για τις έτερες δηλώσεις ως προς τη συνεκπαίδευση δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των ερωτηθέντων (Πίνακας 25-Παράρτημα Β). Συνεπώς, η τρίτη ερευνητική υπόθεση, ως προς το δεύτερο σκέλος της περί ύπαρξης σχέσης μεταξύ των προβλημάτων κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία και των αρνητικών στάσεων των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επαληθεύεται για τη μεταβλητή «*Δυσμενές κλίμα τάξης*» μόνο για τον παράγοντα «*Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών*».

3.3 ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

3.3.1 Αυτοαξιολόγηση για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία

Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν τη μετρίου βαθμού ετοιμότητά τους να εντοπίσουν την επικινδυνότητα για δυσλεξία σε κάποιον μαθητή τους (43,8%). Ακολουθώντας, ένα ποσοστό της τάξεως του 27,7% δηλώνει λίγο έτοιμο, ενώ το 28,6% δηλώνει πολύ ή πάρα πολύ έτοιμο να προβεί στον εντοπισμό της μαθητικής επικινδυνότητας για δυσλεξία (Σχήμα 28).



Σχήμα 28. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» (N=112)

Κατ' επέκταση, επιβεβαιώνεται για τον παράγοντα «Αυτοαξιολόγηση για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» το πρώτο σκέλος της τέταρτης υπόθεσης της έρευνας ότι οι φιλόλογοι θα έχουν μικρού ή μετρίου βαθμού ετοιμότητα να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία.

Η συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα ως διαμορφωτικός παράγοντας της αυτοαξιολόγησης για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία

Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση της ετοιμότητάς τους να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των φιλολόγων που δήλωσαν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και εκείνων που δεν τη δήλωσαν ως πρόβλημα (Πίνακας 26-Παράρτημα Β).

Αντίθετα, διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων που ενέταξαν στα συνεκπαιδευτικά αναχώματα την προβληματική απύουσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και εκείνων που δεν τη θεωρούν ως συνεκπαιδευτικό πρόβλημα ($U=1025,000$, $p=0,010<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας να δηλώνουν λιγότερο έτοιμοι να εντοπίσουν μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία (Μέση θέση=51,04) (Πίνακας 35).

Πίνακας 35. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» σε σχέση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απύουσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Μεταβλητή	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/α πούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς				
Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία	51,04	66,72	1025,000	-2,593	0,010

Τέλος, καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά δεν καταγράφηκε στις απαντήσεις όσων ενσωματώνουν την προβληματική/απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο στα αντιμετωπιζόμενα εκ μέρους τους προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση και όσων δεν πράττουν αναλόγως (Πίνακας 27-Παράρτημα Β).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, η πέμπτη ερευνητική υπόθεση ότι οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, θα είναι λιγότερο έτοιμοι να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τη δηλώνουν ως πρόβλημα, επικυρώνεται για τη μεταβλητή *«Αυτοαξιολόγηση για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία»* μόνο για την περίπτωση της προβληματικής/απούσας συνεργασίας με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Η επιμόρφωση-κατάρτιση ως διαμορφωτικός παράγοντας της αυτοαξιολόγησης για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία

Με τη βοήθεια του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των επιμορφωμένων στην ΕΑΕ φιλολόγων και των συναδέλφων τους που δεν έχουν τύχει ανάλογης επιμόρφωσης, σε ό,τι αφορά στην αυτοαξιολόγησή τους για τον εντοπισμό στην τάξη τους μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία ($U=466,000$, $p=0,000<0,05$). Ειδικότερα, οι επιμορφωμένοι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη σε μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητά τους να ανιχνεύσουν την επικινδυνότητα για δυσλεξία στους μαθητές τους (Μέση θέση=77,21) (Πίνακας 36).

Πίνακας 36. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» σε σχέση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

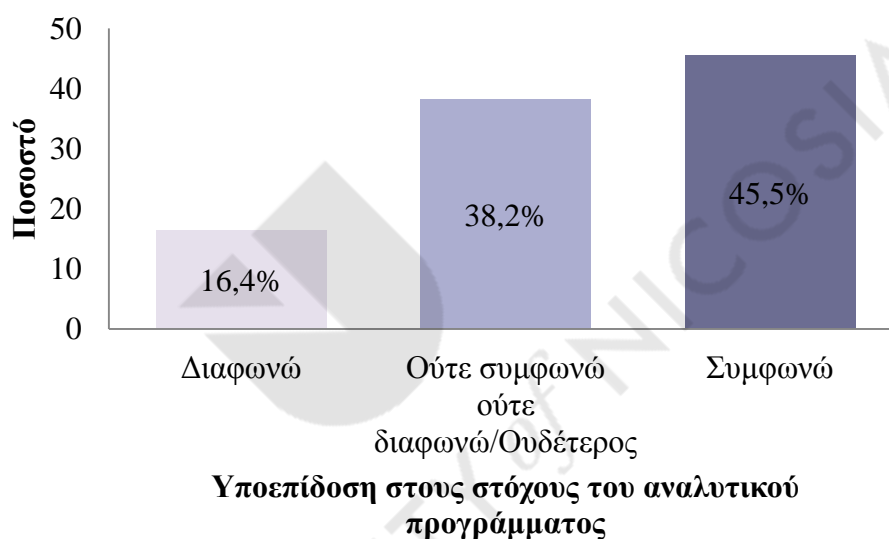
Μεταβλητή	Μέση θέση		U	z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
Ναι	Όχι				
Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία	77,21	37,90	466,000	-6,814	0,000

Κατά συνέπεια, η έκτη υπόθεση της έρευνας ότι η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητά τους να εντοπίσουν την πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας σε ένα μαθητή στην τάξη τους, επιβεβαιώνεται για τον παράγοντα «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ» για τη μεταβλητή «Αυτοαξιολόγηση για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία».

Εν τούτοις, η περαιτέρω διερεύνηση, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis H, του τύπου της επιμόρφωσης που έλαβαν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί, ως διαφοροποιητικού παράγοντα στην αυτοαξιολόγησή τους αναφορικά με τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, δεν κατέδειξε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Πίνακας 28-Παράρτημα Β). Συνακόλουθα, προς απόρριψη της αντίστοιχης υπόθεσης για τον παράγοντα «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ», το είδος επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, δεν φαίνεται να επηρεάζει την αυτοαξιολόγησή τους για τον εντοπισμό στην τάξη τους μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία.

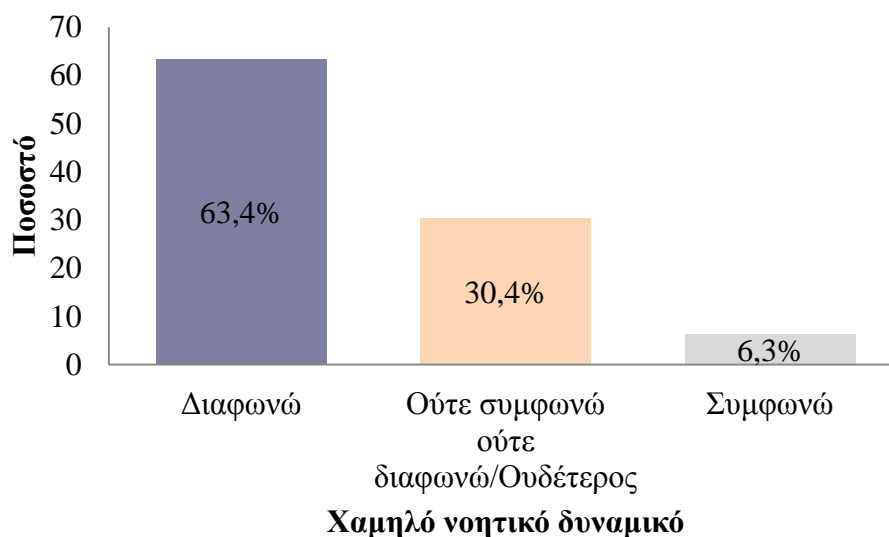
3.3.2 Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία

Όσον αφορά στην υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, η πλειονότητα των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι υφίσταται στην περίπτωση των δυσλεκτικών μαθητών (45,5%). Ωστόσο, ένα μεγαλύτερο ποσοστό της τάξεως του 54,6% εκφράζει την ουδετερότητά του ή τη διαφωνία του στη σχετική δήλωση (Σχήμα 29).



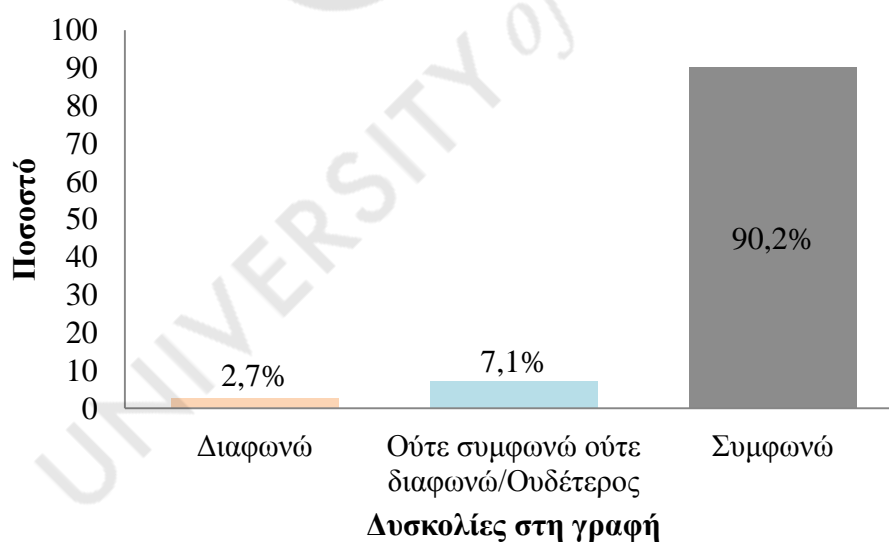
Σχήμα 29. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος» (N=110)

Ακολούθως, η πλειοψηφία των φιλολόγων διαφωνεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό (63,4%) (Σχήμα 30).



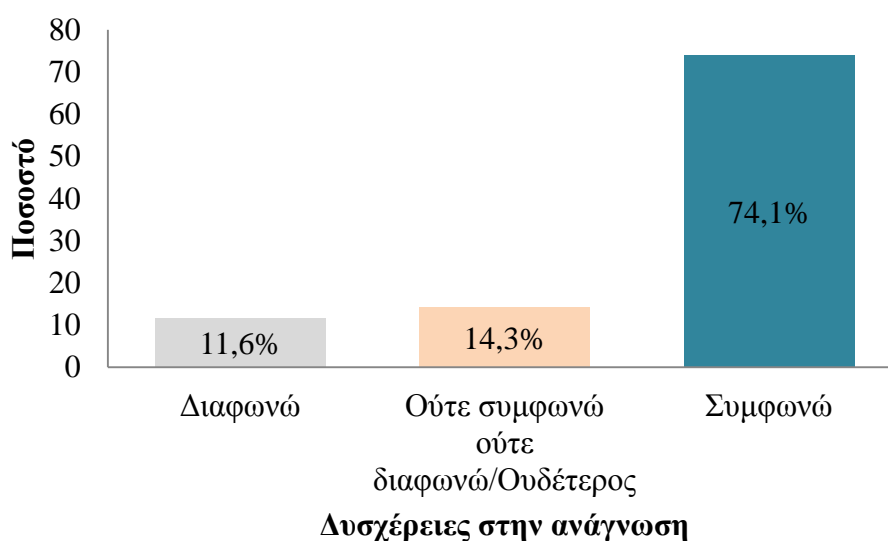
Σχήμα 30. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χαμηλό νοητικό δυναμικό» (N=112)

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν τη συντριπτικά πλειοψηφική συμφωνία τους στο ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή (90,2%) (Σχήμα 31).



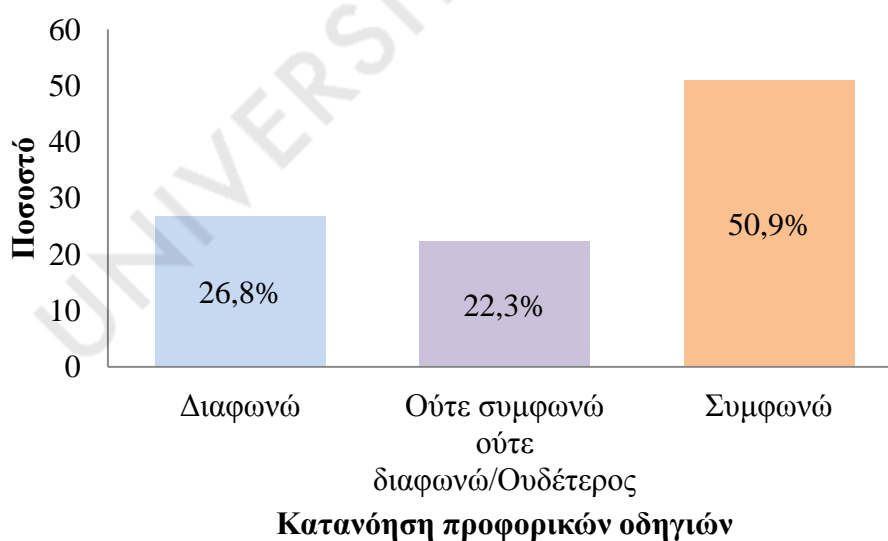
Σχήμα 31. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολίες στη γραφή» (N=112)

Ομοίως, η πλειονότητα των εν λόγω εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν αναγνωστικές δυσχέρειες (74,1%), ενώ μόνο ένα ποσοστό της τάξεως του 25,9% διαφωνεί ή δηλώνει την ουδετερότητά του (Σχήμα 32).



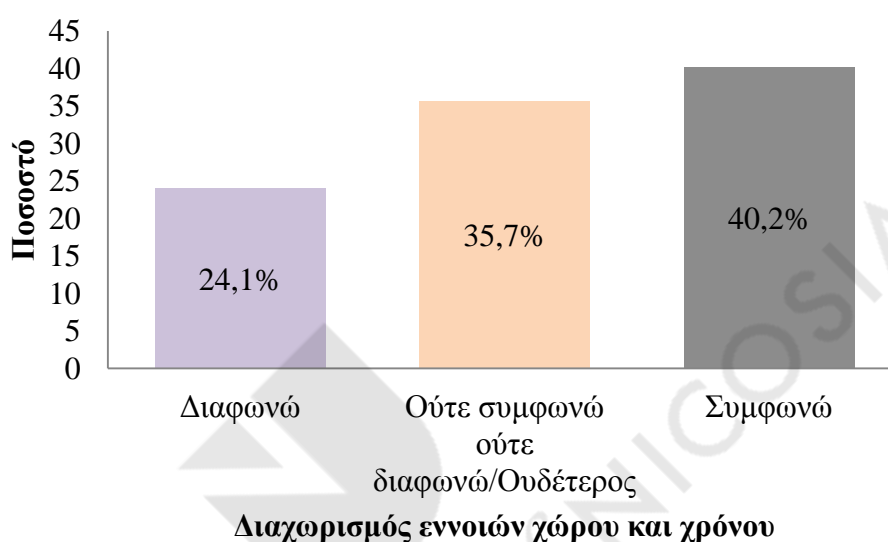
Σχήμα 32. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσχέρειες στην ανάγνωση» (N=112)

Σχετικά με τη δήλωση «5. Οι δυσλεκτικοί μαθητές κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη», το οριακά πλειοψηφικό ποσοστό του 50,9% συμφωνεί, ενώ ένα σχεδόν ισότιμο ποσοστό διαφωνεί ή δηλώνει ουδέτερο (49,1%) (Σχήμα 33).



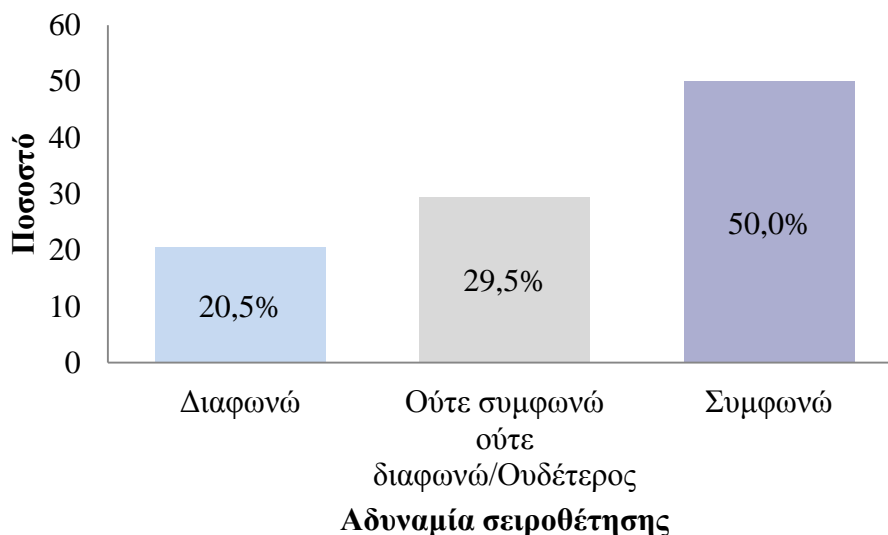
Σχήμα 33. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κατανόηση προφορικών οδηγιών» (N=112)

Σε ό,τι αφορά στον διαχωρισμό των χωροχρονικών εννοιών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν, σε ποσοστό 40,2%, ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ξεχωρίσουν τις εν λόγω έννοιες, ενώ ιδιαίτερα υψηλό είναι το ποσοστό εκείνων που ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ή διαφωνούν (59,8%), με την ουδέτερη απάντηση να συγκεντρώνει ποσοστό 35,7% (Σχήμα 34).



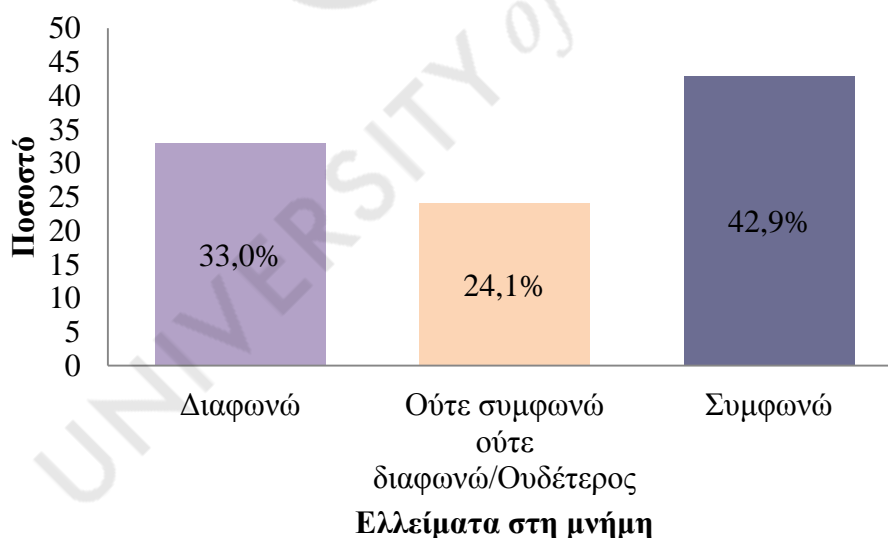
Σχήμα 34. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Διαχωρισμός εννοιών χώρου και χρόνου» (N=112)

Επιπροσθέτως, οι μισοί από τους ερωτηθέντες συμφωνούν ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές αδυνατούν να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά (50,0%), ενώ ένα ισότιμο ποσοστό (50,0%) είτε διαφωνεί είτε δηλώνει ουδέτερο στη σχετική δήλωση (20,5% και 29,5% αντίστοιχα) (Σχήμα 35).



Σχήμα 35. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αδυναμία σειροθέτησης» (N=112)

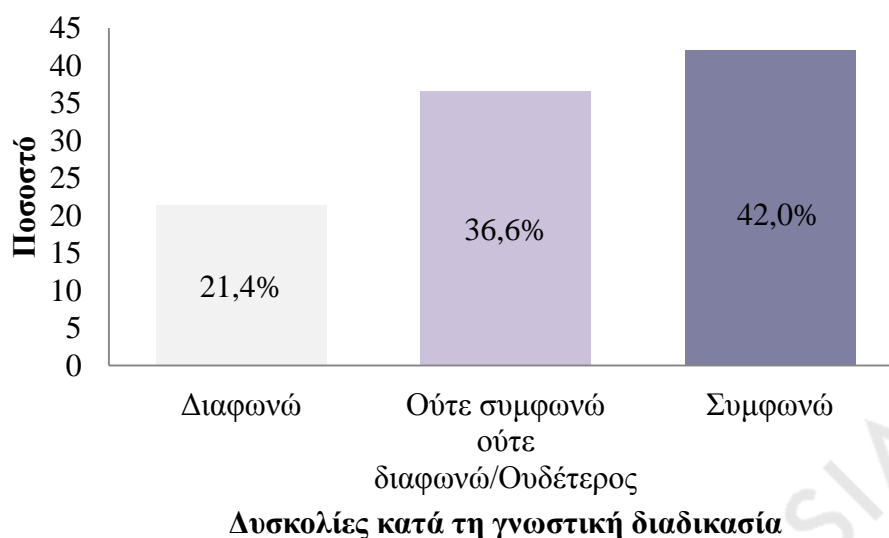
Αναφορικά με την παρουσία μνημονικών ελλειμμάτων στους μαθητές με δυσλεξία, η πλειονότητα των φιλολόγων ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί ή διαφωνεί (57,1%), ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 42,9% συμφωνεί (Σχήμα 36).



Σχήμα 36. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ελλείμματα στη μνήμη» (N=112)

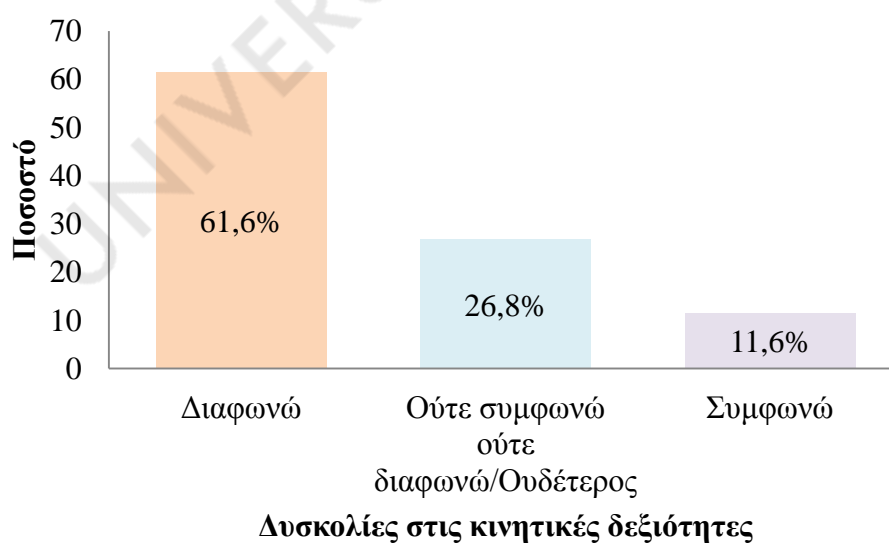
Επιπλέον, το 58,0% των ερωτηθέντων διαφωνεί (21,4%) ή δεν δύναται να απαντήσει με βεβαιότητα (36,6%) στο ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν

δυσκολίες κατά τη γνωστική διαδικασία, ενώ ένα ποσοστό του 42,0% συμφωνεί (Σχήμα 37).



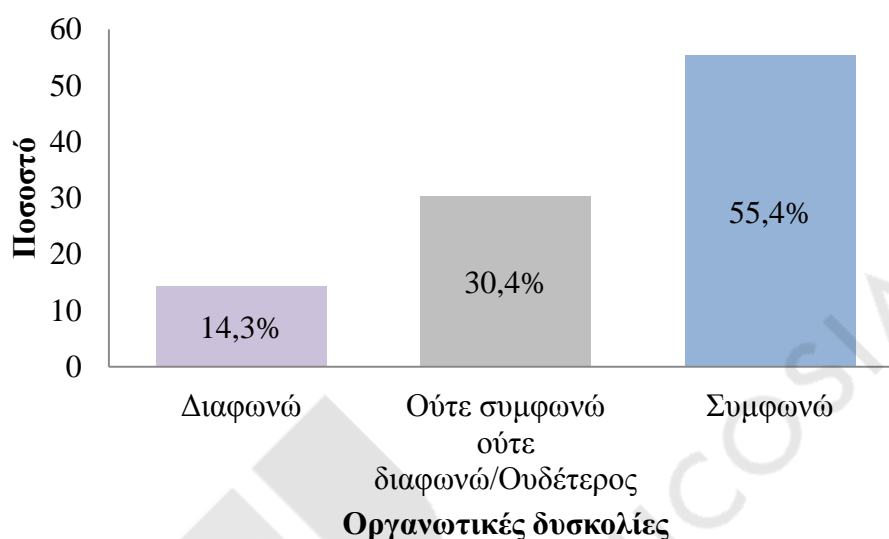
Σχήμα 37. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολίες κατά τη γνωστική διαδικασία» (N=112)

Ως προς τις δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων διαφωνεί ότι ανήκουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δυσλεκτικοί μαθητές (61,6%) (Σχήμα 38).



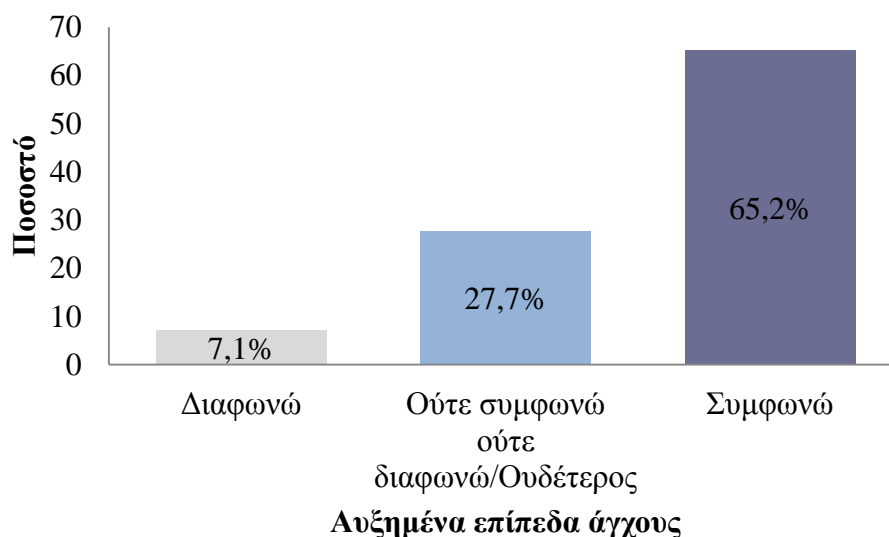
Σχήμα 38. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες» (N=112)

Αντίθετα, σε πλειοψηφικό βαθμό οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες (55,4%), ενώ ένα ποσοστό της τάξεως τους 30,4% δεν δύναται να απαντήσει επί του θέματος και ένα ποσοστό του 14,3% διαφωνεί (Σχήμα 39).



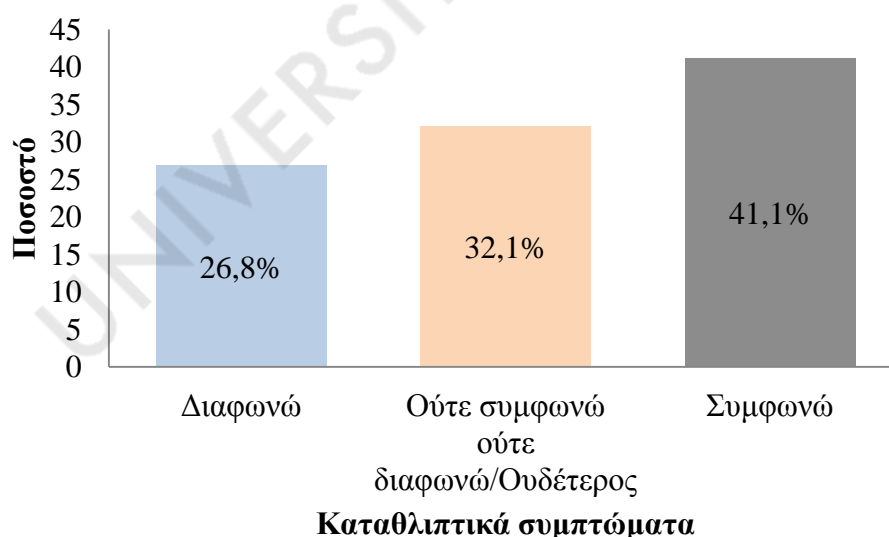
Σχήμα 39. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Οργανωτικές δυσκολίες» (N=112)

Σχετικά με την πιθανότητα εκδήλωσης αυξημένων επιπέδων άγχους από τους μαθητές με δυσλεξία, η πλειονότητα των φιλολόγων εκφράζει τη συμφωνία της (65,2%), το 27,7% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 7,1% ξεκάθαρα διαφωνεί (Σχήμα 40).



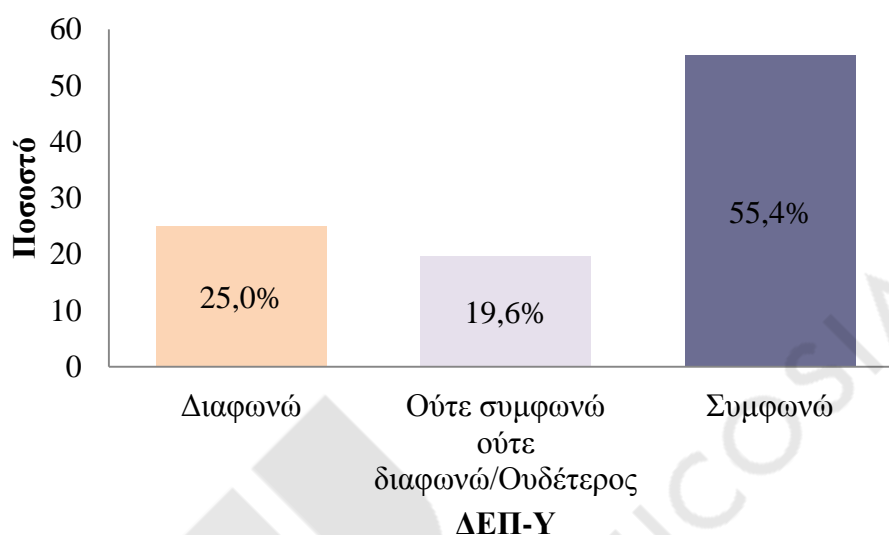
Σχήμα 40. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αυξημένα επίπεδα άγχους» (N=112)

Όσον αφορά στη δυνατότητα εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων, όπως κοινωνικής απόσυρσης, έλλειψης ενδιαφέροντος και παθητικότητας, από τους δυσλεκτικούς μαθητές, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (58,9%) είτε δεν έχει σαφή γνώμη επί του θέματος (32,1%) είτε διαφωνεί (26,8%), ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 41,1% συμφωνεί (Σχήμα 41).



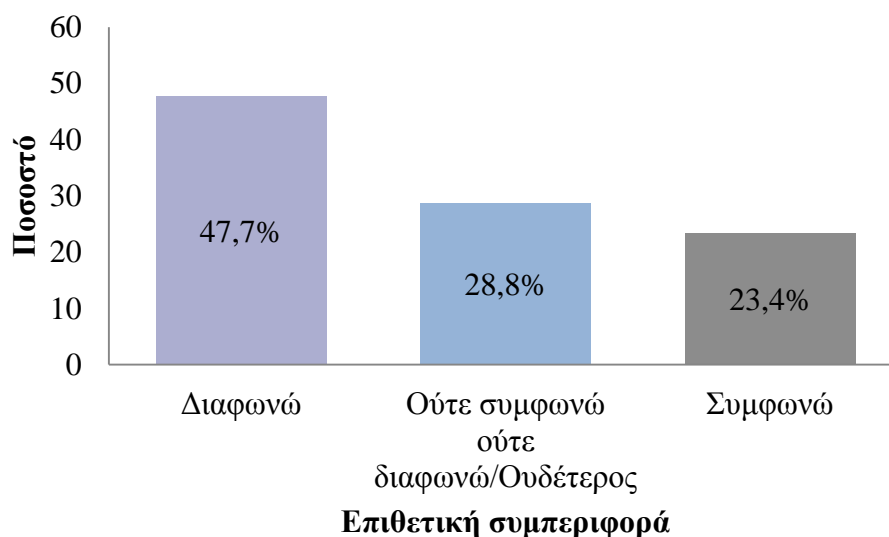
Σχήμα 41. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Καταθλιπτικά συμπτώματα» (N=112)

Στη δήλωση περί πιθανότητας συνύπαρξης διάσπασης προσοχής-υπερκινητικότητας στους μαθητές με δυσλεξία, οι φιλόλογοι συμφωνούν σε πλειοψηφικό ποσοστό 55,4%, ενώ εκφράζουν την ουδετερότητά τους σε ποσοστό 19,6% και διαφωνούν σε ποσοστό 25,0% (Σχήμα 42).



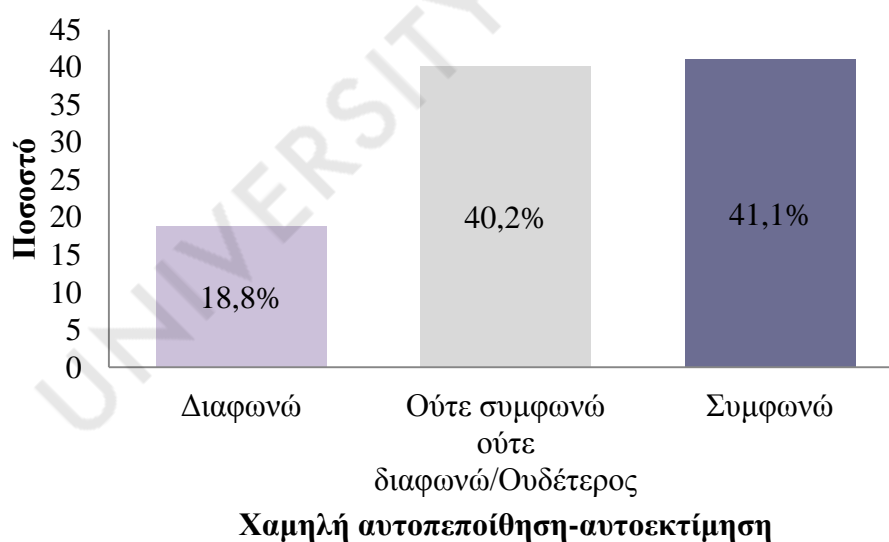
Σχήμα 42. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «ΔΕΠ-Υ» (N=112)

Αναφορικά με την πιθανότητα εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς από τους δυσλεκτικούς μαθητές, μόνο το 23,4% των φιλολόγων συμφωνεί, ενώ η πλειονότητά τους (76,5%) είτε διαφωνεί είτε δηλώνει την αδυναμία της να απαντήσει, με όσους διαφωνούν να υπερέχουν ποσοστιαία (47,7%) (Σχήμα 43).



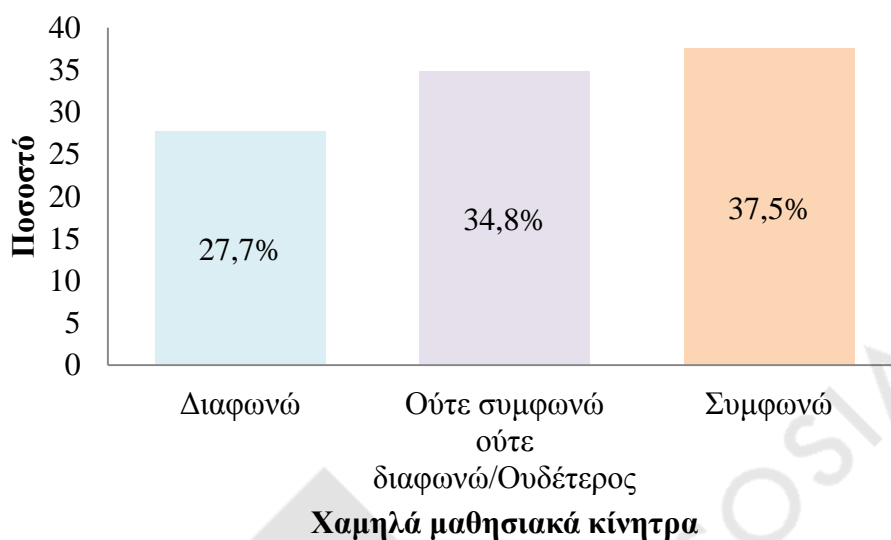
Σχήμα 43. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επιθετική συμπεριφορά» (N=112)

Ακολουθώς, οι φιλόλογοι του δείγματος συμφωνούν σε ποσοστό 41,1% ότι οι μαθητές με δυσλεξία χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, ενώ σε συνολικό πλειοψηφικό ποσοστό 59,0% είτε διαφωνούν (18,8%) είτε αδυνατούν να εκφέρουν γνώμη (40,2%) (Σχήμα 44).



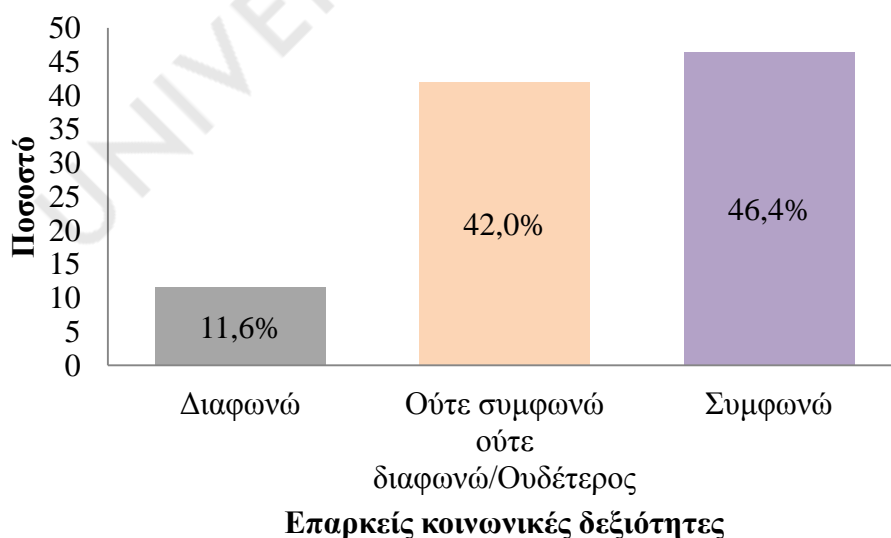
Σχήμα 44. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση» (N=112)

Στη δήλωση ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί (37,5%), ένα κοντινό ποσοστό της τάξης του 34,8% διαφωνεί, ενώ το 27,7% διαφωνεί (Σχήμα 45).



Σχήμα 45. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χαμηλά μαθησιακά κίνητρα» (N=112)

Τέλος, το 46,4% των φιλολόγων συμφωνεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες, το 42,0% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, ενώ μόλις το 11,6% διαφωνεί (Σχήμα 46).



Σχήμα 46. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες» (N=112)

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, ως προς το δεύτερο σκέλος της περί μικρού ή μετρίου βαθμού ετοιμότητας των φιλολόγων για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, επαληθεύεται για τις μεταβλητές *«Υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος»*, *«Κατανόηση προφορικών οδηγιών»*, *«Διαχωρισμός εννοιών χώρου και χρόνου»*, *«Αδυναμία σειροθέτησης»*, *«Ελλείμματα στη μνήμη»*, *«Δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες»*, *«Καταθλιπτικά συμπτώματα»*, *«Επιθετική συμπεριφορά»*, *«Χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση»*, *«Χαμηλά μαθησιακά κίνητρα»* και *«Επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες»*.

Η συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα ως διαμορφωτικός παράγοντας των κριτηρίων εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία

Αναφορικά με τα υιοθετούμενα εκ μέρους των φιλολόγων κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των φιλολόγων που δήλωσαν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και εκείνων που δεν την ενέταξαν στα συνεκπαιδευτικά προβλήματα, στις δηλώσεις «2. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό» ($U=1224,000$, $p=0,047<0,05$) και «14. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα» ($U=1195,000$, $p=0,039<0,05$). Ειδικότερα, η πρώτη ομάδα φιλολόγων συμφωνεί περισσότερο ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό (Μέση θέση=52,27) και διαφωνεί περισσότερο ότι μπορεί να παρουσιάσουν ΔΕΠ-Υ (Μέση θέση=51,84) (Πίνακας 37).

Πίνακας 37. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2 και 14 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Α.Δ.Υ.»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Α.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
2. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό	52,27	62,80	1224,000	-1,987	0,047
14. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα	51,84	63,43	1195,500	-2,061	0,039

Για όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις σχετικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές δεν διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων (Πίνακας 29-Παράρτημα Β).

Ακολούθως, εντοπίστηκε στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποίηση στις απαντήσεις περί αδυναμίας σειροθέτησης των δυσλεκτικών μαθητών μεταξύ των φιλολόγων που δήλωσαν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαίδευση την προβληματική/απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και εκείνων που δεν έπραξαν ανάλογα ($U=1122,500$, $p=0,045<0,05$), με τους καθηγητές της πρώτης ομάδας να διαφωνούν περισσότερο με την εν λόγω αδυναμία των μαθητών με δυσλεξία (Μέση θέση=52,38) (Πίνακας 38).

Πίνακας 38. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στη δήλωση 7 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς				
	Ναι	Όχι			
7. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση	52,38	64,22	1122,500	-2,005	0,045

Για τις υπόλοιπες δηλώσεις σχετικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές δεν κατεγράφησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων (Πίνακας 30-Παράρτημα Β).

Τέλος, με κριτήριο τη συμπερίληψη ή μη της προβληματικής/απούσας συνεργασίας με τον Σχολικό Σύμβουλο στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποίηση στις απαντήσεις των φιλόλογων στις δηλώσεις που αφορούσαν στους δυσλεκτικούς μαθητές (Πίνακας 31-Παράρτημα Β).

Συνυπολογίζοντας τα παραπάνω, η πέμπτη ερευνητική υπόθεση ότι οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, θα είναι λιγότερο έτοιμοι να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν δηλώνουν ανάλογο πρόβλημα, επιβεβαιώνεται για τη μεταβλητή «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» για τους παράγοντες:

1. «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» στις παραμέτρους «Χαμηλό νοητικό δυναμικό» και «ΔΕΠ-Υ» και
2. «Προβληματική/απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς» στην παράμετρο «Αδυναμία σειροθέτησης».

Η επιμόρφωση-κατάρτιση ως διαμορφωτικός παράγοντας των κριτηρίων εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία

Μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U ανεδείχθησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των επιμορφωμένων στην ΕΑΕ φιλολόγων και των συναδέλφων τους που δεν έχουν λάβει παρόμοια επιμόρφωση, αναφορικά με το χαμηλό νοητικό δυναμικό ($U=1002,000$, $p=0,000<0,05$), τη δυνατότητα διαχωρισμού χωροχρονικών εννοιών ($U=1154,500$, $p=0,011<0,05$), την αδυναμία σειροθέτησης ($U=1093,000$, $p=0,003<0,05$), τις οργανωτικές δυσκολίες ($U=1058,500$, $p=0,001<0,05$), τα καταθλιπτικά συμπτώματα ($U=955,500$, $p=0,000<0,05$), την πιθανότητα εμφάνισης ΔΕΠ-Υ ($U=1035,500$, $p=0,001<0,05$) και τη χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση ($U=968,000$, $p=0,000<0,05$) ως χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών μαθητών. Πιο αναλυτικά, οι επιμορφωμένοι καθηγητές διαφωνούν περισσότερο σε ό,τι αφορά στο χαμηλό νοητικό δυναμικό (Μέση θέση=67,09) και τη δυνατότητα διαχωρισμού χωροχρονικών εννοιών εκ μέρους των δυσλεκτικών μαθητών (Μέση θέση=64,22) και συμφωνούν περισσότερο σε ό,τι αφορά στην αδυναμία σειροθέτησης (Μέση θέση=65,38), στις οργανωτικές δυσκολίες (Μέση θέση=66,03), στα καταθλιπτικά συμπτώματα (Μέση θέση=67,97), στην πιθανότητα εμφάνισης ΔΕΠ-Υ (Μέση θέση=66,46) και στη χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση (Μέση θέση=67,74) (Πίνακας 39).

Πίνακας 39. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στις δηλώσεις 2, 6, 7, 11, 13, 14 και 16 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	P
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
Ναι	Όχι				
2. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό	67,09	46,98	1002,000	-3,864	0,000
6. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο	64,22	49,57	1154,500	-2,547	0,011
7. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση	65,38	48,53	1093,000	-2,990	0,003
11. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες	66,03	47,94	1058,500	-3,291	0,001
13. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα)	67,97	46,19	955,500	-3,781	0,000
14. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα	66,46	47,55	1035,500	-3,425	0,001
16. Οι δυσλεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	67,74	46,41	968,000	-3,744	0,000

Για τις έτερες δηλώσεις αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές δεν εντοπίστηκαν στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλόλογων (Πίνακας 32-Παράρτημα Β). Συνεπώς, η έκτη υπόθεση της έρευνας ότι η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητά τους να εντοπίσουν την πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας σε ένα μαθητή στην τάξη τους, σε ό,τι αφορά στον παράγοντα

«Επιμόρφωση στην ΕΑΕ», επαληθεύεται για τη μεταβλητή «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» στις παραμέτρους «Χαμηλό νοητικό επίπεδο», «Διαχωρισμός εννοιών χώρου και χρόνου», «Αδυναμία σειροθέτησης», «Οργανωτικές δυσκολίες», «Καταθλιπτικά συμπτώματα», «ΔΕΠ-Υ» και «Χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση».

Τέλος, η περαιτέρω διερεύνηση, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis H, του τύπου της επιμόρφωσης που έλαβαν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ως παράγοντα που διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εν λόγω εκπαιδευτικών στις δηλώσεις αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές, κατέδειξε στατιστικής σημαντικότητας διαφορά μόνο στις σχετικές με τη ΔΕΠ-Υ απαντήσεις τους ($\chi^2=14,556$, $p=0,024<0,05$). Συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο Π.Ε.Κ. ή κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων, τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την πιθανότητα συνύπαρξης ΔΕΠ-Υ στους δυσλεκτικούς μαθητές (ισότιμη Μέση θέση=35,00), ενώ ακολουθούν στη συμφωνία με την εν λόγω δήλωση εκείνοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ (Μέση θέση=31,40), όσοι έχουν παρακολουθήσει ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=30,64), κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=21,00), αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=17,55) και σεμινάρια Συλλόγων (Μέση θέση=16,33) (Πίνακας 40).

Πίνακας 40. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στη δήλωση 14 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

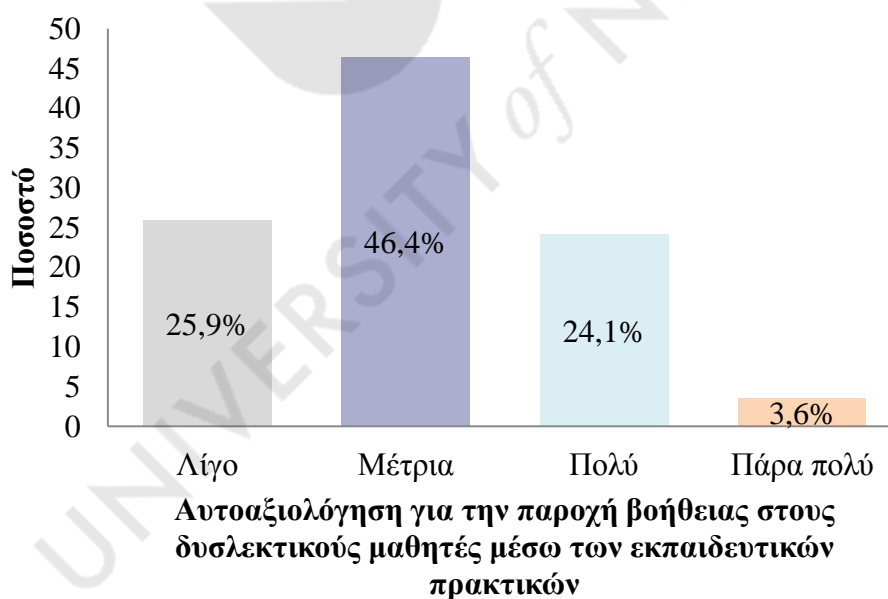
ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	Μέση θέση	ΔΗΛΩΣΗ		
		14. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα		
		χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	31,40	14,556	6	0,024
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	17,55			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	35,00			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	21,00			
Σεμινάρια Συλλόγων	16,33			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	35,00			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	30,64			

Για όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με τους μαθητές με δυσλεξία, δεν κατεγράφησαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τον τύπο επιμόρφωσης που έχουν λάβει (Πίνακας 33-Παράρτημα Β). Κατ' επέκταση, ο τύπος επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, φαίνεται να επηρεάζει τα κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, μόνο για το κριτήριο «ΔΕΠ-Y». Ως εκ τούτου, η προαναφερθείσα ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται για τον παράγοντα «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ» για τη μεταβλητή «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία».

3.4 ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

3.4.1 Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα δηλώνει τη μετρίου βαθμού ετοιμότητά της να παράσχει βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών της πρακτικών (46,4%). Ακολουθούν, κατά ποσοστιαία σειρά, εκείνοι που δηλώνουν λίγο έτοιμοι (25,9%), όσοι δηλώνουν πολύ έτοιμοι (24,1%) και οι φιλόλογοι που δηλώνουν πάρα πολύ έτοιμοι (3,6%) (Σχήμα 47).



Σχήμα 47. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» (N=112)

Ως εκ τούτου, η τέταρτη υπόθεση της έρευνας, αναφορικά με το δεύτερο σκέλος της, ότι οι φιλόλογοι θα έχουν μικρού ή μετρίου βαθμού ετοιμότητα να παράσχουν

βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, επικυρώνεται για τον παράγοντα *«Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών»*.

Η συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα ως διαμορφωτικός παράγοντας της αυτοαξιολόγησης για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών

Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση της δυνατότητάς τους να προσφέρουν βοήθεια στους μαθητές με δυσλεξία μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, η στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των φιλολόγων που ενέταξαν στα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και εκείνων που δεν την ενέταξαν ($U=1173,000$, $p=0,033<0,05$). Συγκεκριμένα, όσοι εκ των φιλολόγων θεωρούν ότι η απύουσα συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. αποτελεί ένα από τα αντιμετωπιζόμενα προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, τείνουν να δηλώνουν λιγότερο ικανοί να προσφέρουν βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών (Μέση θέση=51,51) (Πίνακας 41).

Πίνακας 41. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»

Μεταβλητή	Μέση θέση		U	z	p
	Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών	51,51	63,93	1173,000	-2,130	0,033

Ομοίως, ανεδείχθησαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων που δήλωσαν ως συνεκπαιδευτικό πρόβλημα την προβληματική απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και εκείνων που δεν τη δήλωσαν ($U=1105,000$, $p=0,037<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης ομάδας να δηλώνουν λιγότερο έτοιμοι να παρέχουν βοήθεια στους μαθητές με δυσλεξία μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών (Μέση θέση=52,14) (Πίνακας 42).

Πίνακας 42. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Μεταβλητή	Μέση θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς				
Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών	52,14	64,67	1105,000	-2,087	0,037

Τέλος, καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφορά δεν καταγράφηκε στις απαντήσεις όσων ενσωματώνουν την προβληματική/απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο στα συνεκπαιδευτικά αναχώματα και όσων δεν πράττουν αναλόγως (Πίνακας 34-Παράρτημα Β).

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, η έβδομη υπόθεση της έρευνας ότι οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, θα είναι λιγότερο έτοιμοι να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τη δηλώνουν ως πρόβλημα, επαληθεύεται για τη μεταβλητή *«Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών»* για τις παραμέτρους *«Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»* και *«Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»*.

Η επιμόρφωση-κατάρτιση ως διαμορφωτικός παράγοντας της αυτοαξιολόγησης για τον παροχή βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών

Με τη βοήθεια του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U κατεγράφησαν διαφοροποιήσεις στατιστικής σημαντικότητας στις απαντήσεις των επιμορφωμένων στην ΕΑΕ φιλολόγων και των συναδέλφων τους που δεν έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση, σε ό,τι αφορά στην αυτοαξιολόγησή τους για την ετοιμότητα παροχής βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών ($U=504,500$, $p=0,000<0,05$), με τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν τη σε μεγαλύτερο βαθμό ετοιμότητά τους να παράσχουν τέτοιου είδους βοήθεια (Μέση θέση=76,48) (Πίνακας 43).

Πίνακας 43. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

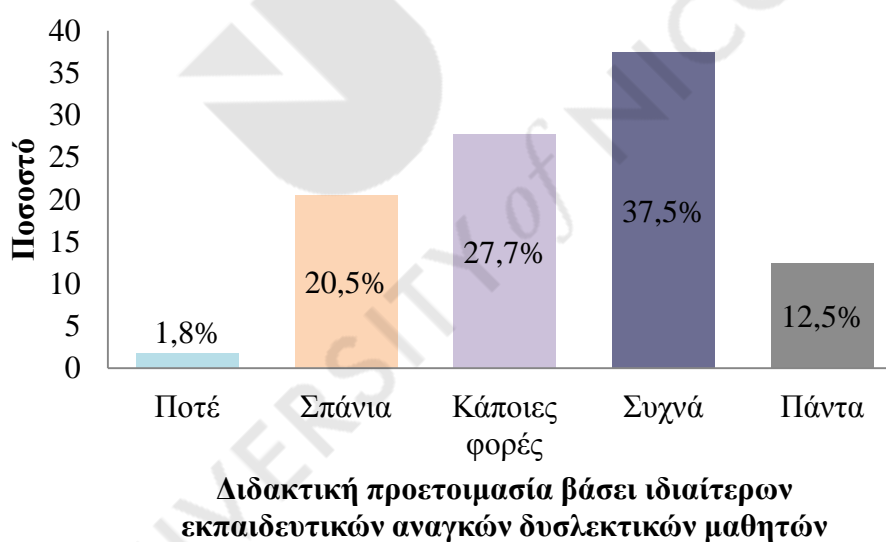
Μεταβλητή	Μέση Θέση		U	z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
Ναι	Όχι				
Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών	76,48	38,55	504,500	-6,622	0,000

Κατά συνέπεια, η όγδοη ερευνητική υπόθεση ότι η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητα τους να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, επιβεβαιώνεται σε ό,τι αφορά στον παράγοντα «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ» για τη μεταβλητή «Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών».

Τέλος, η περαιτέρω διερεύνηση, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis H, του τύπου της επιμόρφωσης που έλαβαν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ως διαφοροποιητικού παράγοντα στην αυτοαξιολόγησή τους αναφορικά με την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των καθηγητών (Πίνακας 35- Παράρτημα Β). Συνακόλουθα, προς απόρριψη της παραπάνω υπόθεσης για τον παράγοντα «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ», το είδος επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, δεν φαίνεται να επηρεάζει την αυτοαξιολόγησή τους για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών.

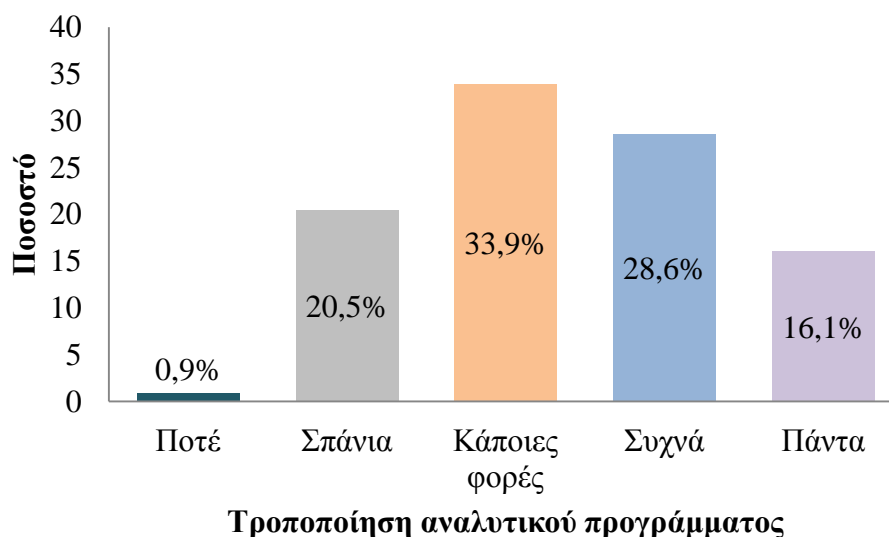
3.4.2 Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα λαμβάνουν υπόψη συχνά (37,5%) και πάντα (12,5%) τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας τους. Από την άλλη πλευρά, σε ποσοστά της τάξης του 27,7% και 20,5% αντίστοιχα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μόνο κάποιες φορές και σπάνια δίνουν έμφαση στις ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία κατά τον διδακτικό σχεδιασμό. Τέλος, το 1,8% του δείγματος αναφέρει ότι ποτέ δεν λαμβάνει υπόψη τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών (Σχήμα 48).



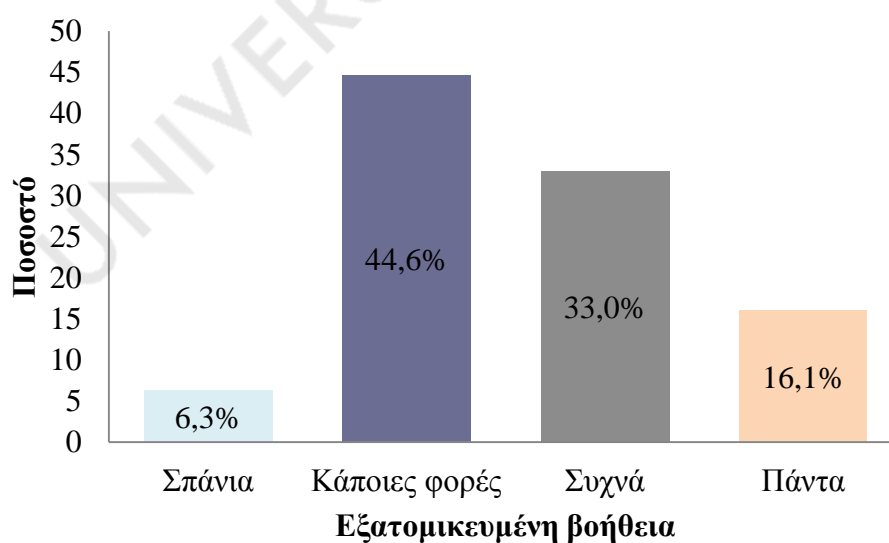
Σχήμα 48. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Διδακτική προετοιμασία βάσει ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών δυσλεκτικών μαθητών» (N=112)

Οι καθηγητές της έρευνας τροποποιούν κάποιες φορές το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας σε ποσοστό 33,9%. Ακολουθούν εκείνοι που το μεταβάλλουν συχνά (28,6%) και σπάνια (20,5%), ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του 16,1% δηλώνει ότι το τροποποιεί πάντα (Σχήμα 49).



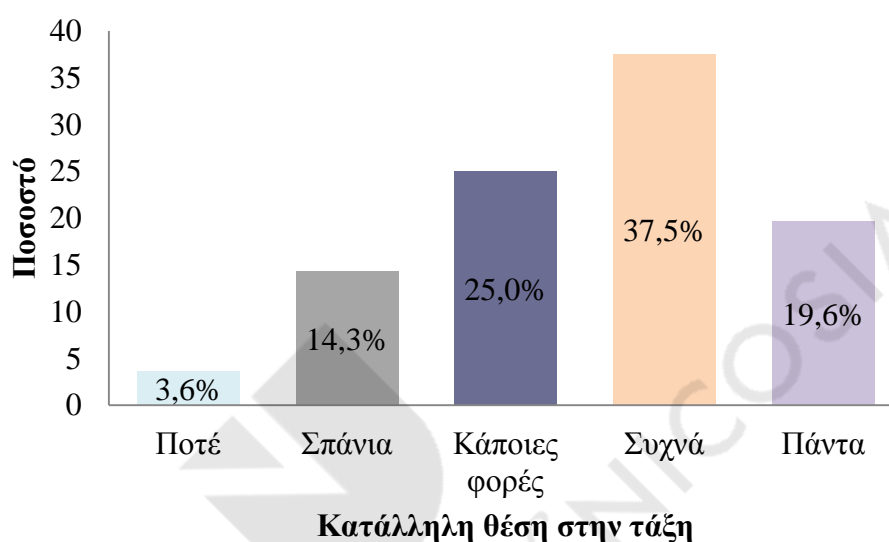
Σχήμα 49. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος» (N=112)

Εν συνεχεία, σε ποσοστό 44,6% οι φιλόλογοι καθηγητές αναφέρουν ότι παρέχουν κάποιες φορές εξατομικευμένη βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές. Σε ακολουθία, το 33,0% των εκπαιδευτικών του δείγματος επιλέγει την απάντηση «Συχνά», ενώ το 16,1% απαντά «Πάντα». Παράλληλα, ένα χαμηλό ποσοστό καθηγητών (6,3%) προσφέρει σπάνια εξατομικευμένη βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές του (Σχήμα 50).



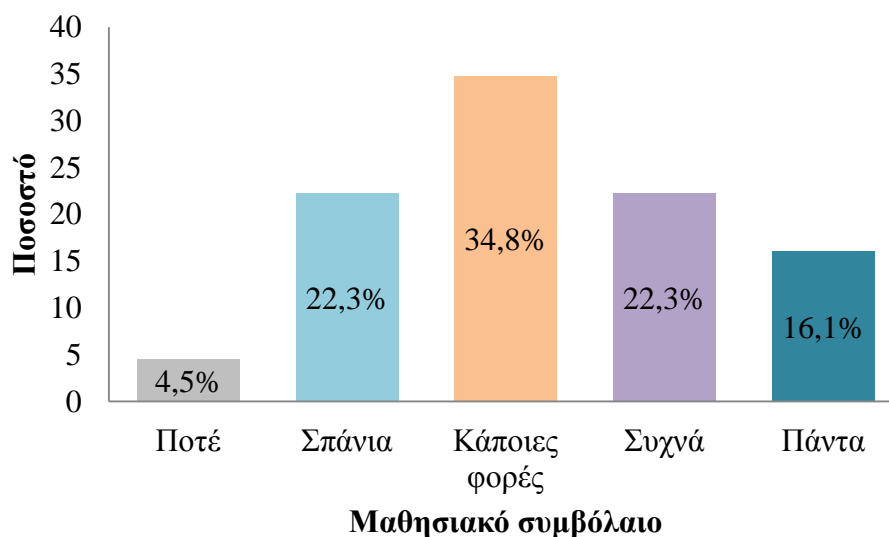
Σχήμα 50. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Εξατομικευμένη βοήθεια» (N=112)

Ακολουθώς, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούν τους δυσλεκτικούς μαθητές συχνά (37,5%) και πάντα (19,6%) σε κατάλληλη θέση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη ενέργεια κάποιες φορές προβαίνει το 25% των ερωτηθέντων, ενώ το 14,3% και 3,6% απάντησαν «Σπάνια» και «Ποτέ» αντίστοιχα (Σχήμα 51).



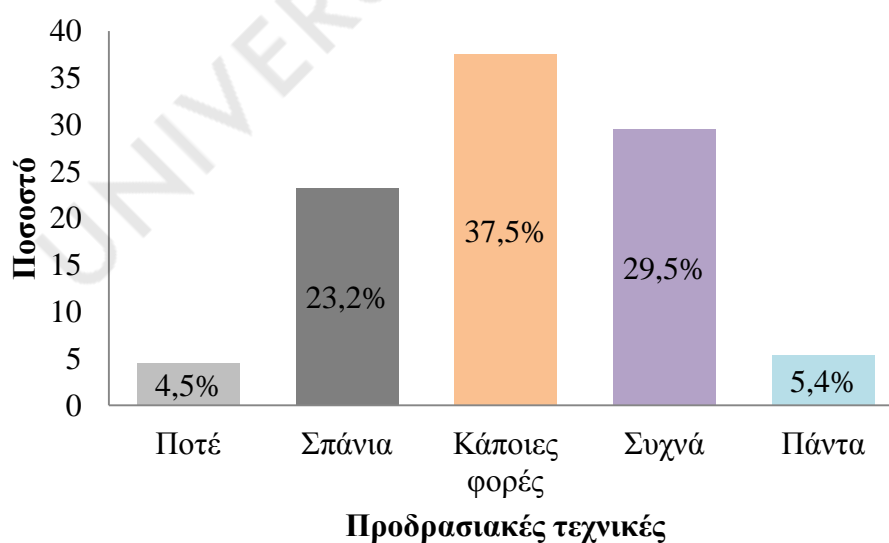
Σχήμα 51. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κατάλληλη θέση στην τάξη» (N=112)

Επιπλέον, η πλειονότητα των φιλολόγων της έρευνας επισημαίνει ότι συνάπτει κάποιες φορές μαθησιακό συμβόλαιο με τους μαθητές της (34,8%). Ακολουθούν, σε ίσο ποσοστό της τάξεως του 22,3%, εκείνοι που δηλώνουν τη συχνή και σπάνια σύναψη μαθησιακού συμβολαίου, ενώ το 16,1% των συμμετεχόντων επιλέγει την απάντηση «Πάντα». Τέλος, ένα 4,5% εξ αυτών δεν χρησιμοποιεί την εν λόγω εκπαιδευτική πρακτική ποτέ (Σχήμα 52).



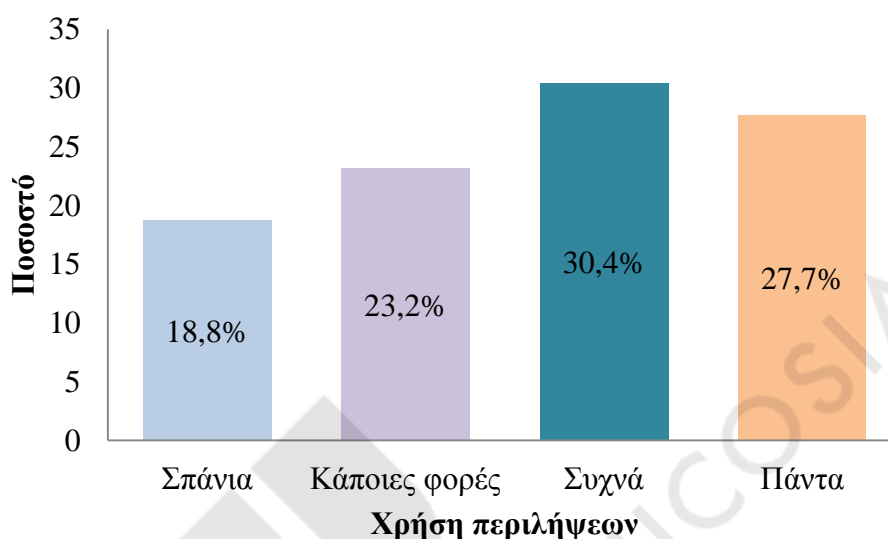
Σχήμα 52. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Μαθησιακό συμβόλαιο» (N=112)

Σε ό,τι αφορά στη χρήση προδρασιακών τεχνικών κατά την έναρξη του μαθήματος, οι φιλόλογοι της έρευνας, σε ποσοστό 37,5%, επισημαίνουν ότι κάποιες φορές χρησιμοποιούν αντίστοιχες τεχνικές, ενώ το 29,5% εξ αυτών δηλώνει τη συχνή τους χρήση και το 23,2% τη σπάνια. Την απάντηση «Πάντα» επιλέγει το 5,4% των καθηγητών, σε αντιδιαστολή με ένα εξίσου μικρό ποσοστό (4,5%) που απαντά «Ποτέ» (Σχήμα 53).



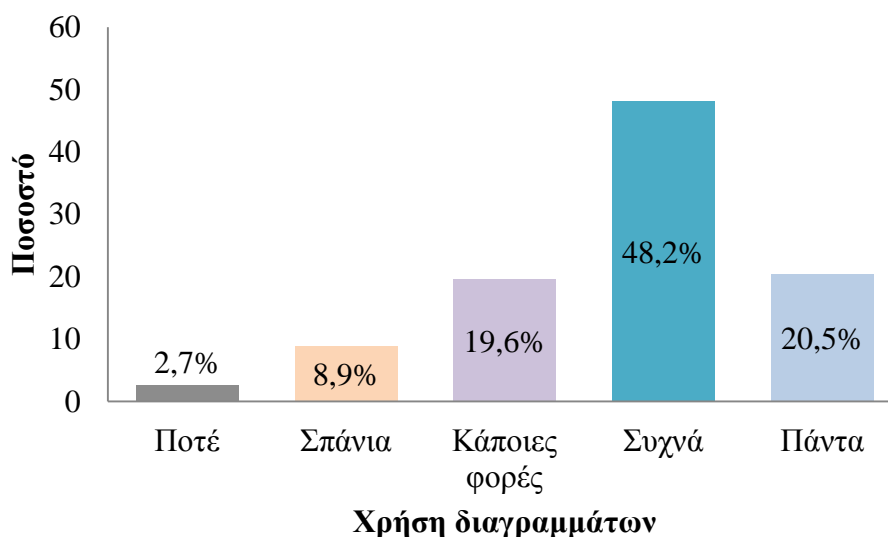
Σχήμα 53. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προδρασιακές τεχνικές» (N=112)

Επιπροσθέτως, οι συμμετέχοντες στην έρευνα χρησιμοποιούν περιλήψεις με τα κύρια σημεία του μαθήματος συχνά (30,4%) και πάντα (27,7%). Από την άλλη πλευρά, «Κάποιες φορές» δηλώνει το 23,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ενώ σπάνια κάνει χρήση περιλήψεων το 18,8% του δείγματος (Σχήμα 54).



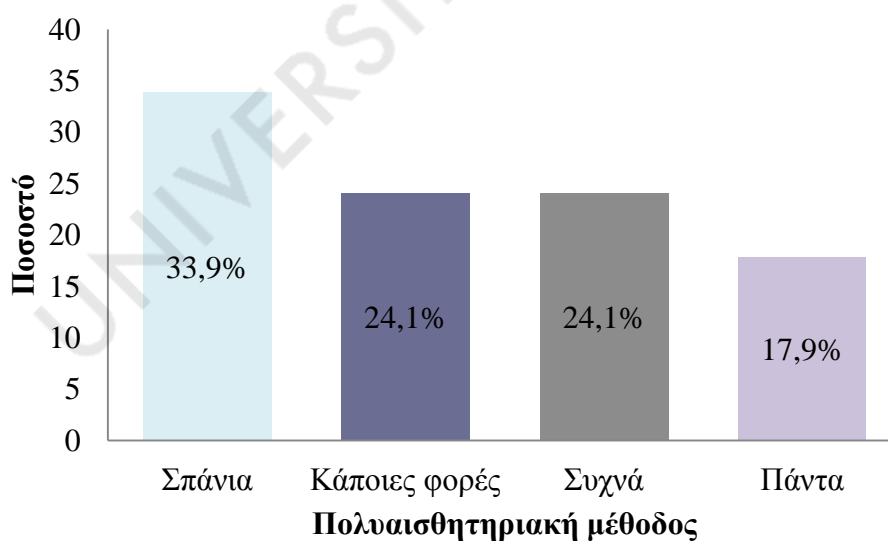
Σχήμα 54. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χρήση περιλήψεων» (N=112)

Σχετικά με τη χρήση διαγραμμάτων, οι φιλόλογοι της έρευνας δίνουν θετικές και πολύ θετικές απαντήσεις, δηλώνοντας, σε συνολικό ποσοστό 68,7%, ότι χρησιμοποιούν συχνά (48,2%) και πάντα (20,5%) διαγράμματα κατά τη διδασκαλία τους. Ακολούθως, το 19,6% εξ αυτών κάνει χρήση διαγραμμάτων κάποιες φορές, ενώ «Σπάνια» απάντησε το 8,9% και «Ποτέ» το 2,7% των καθηγητών (Σχήμα 55).



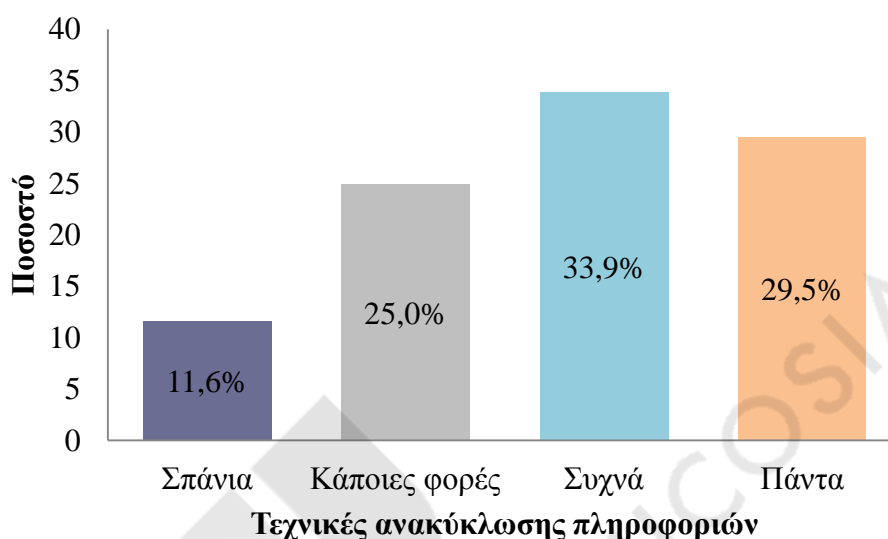
Σχήμα 55. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Χρήση διαγραμμάτων» (N=112)

Εν συνεχεία, οι φιλόλογοι της έρευνας σπάνια χρησιμοποιούν την πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας (33,9%), ενώ ακολουθούν, σε ισόποσα ποσοστά της τάξεως του 24,1%, εκείνοι που τη χρησιμοποιούν συχνά και κάποιες φορές. Τέλος, το 17,9% του δείγματος δηλώνει ότι πάντα κάνει χρήση της εν λόγω διδακτικής μεθόδου (Σχήμα 56).



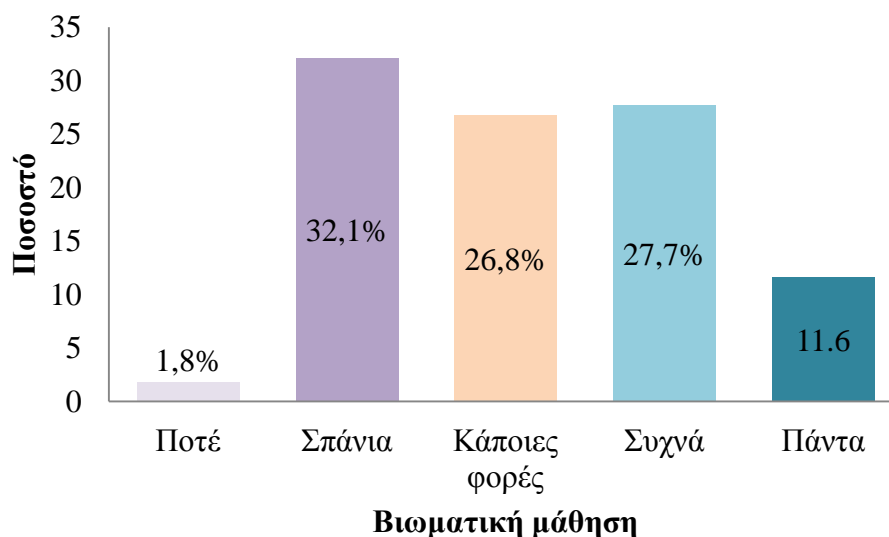
Σχήμα 56. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Πολυαισθητηριακή μέθοδος» (N=112)

Επίσης, οι εκπρόσωποι του εν λόγω καθηγητικού κλάδου υιοθετούν συχνά (33,9%) και πάντα (29,5%) τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών κατά τη διδακτική πράξη, σε σχέση με το 25,0% και το 11,6% που χρησιμοποιούν τέτοιου είδους τεχνικές κάποιες φορές και σπάνια αντίστοιχα (Σχήμα 57).



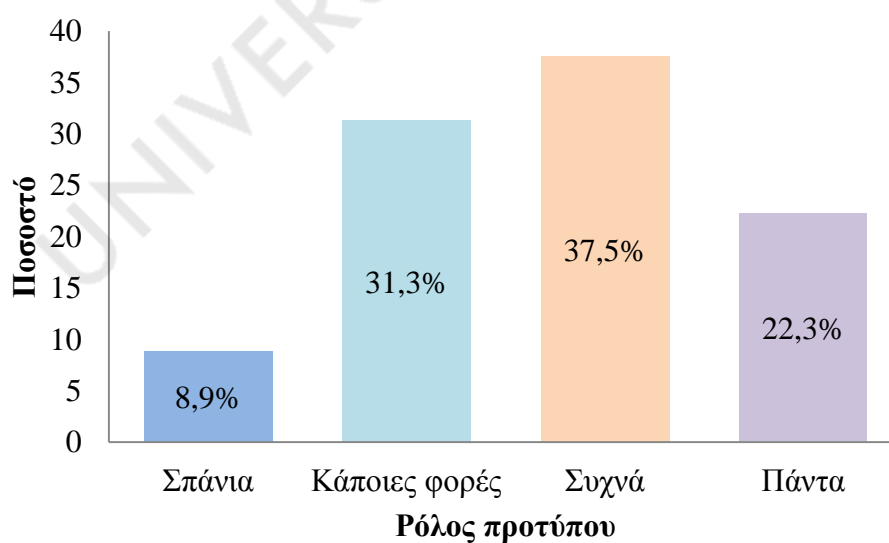
Σχήμα 57. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών» (N=112)

Αναφορικά με τη βιωματική μάθηση, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν πλειοψηφικά τη σπάνια διδακτική της αξιοποίηση (32,1%), ενώ το 27,7% και το 26,8% των καθηγητών αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τέτοιου είδους τεχνικές συχνά και κάποιες φορές αντίστοιχα. Από την άλλη πλευρά, σε μικρότερα ποσοστά επιλέγεται η απάντηση «Πάντα» (11,6%) και «Σπάνια» (1,8%) (Σχήμα 58).



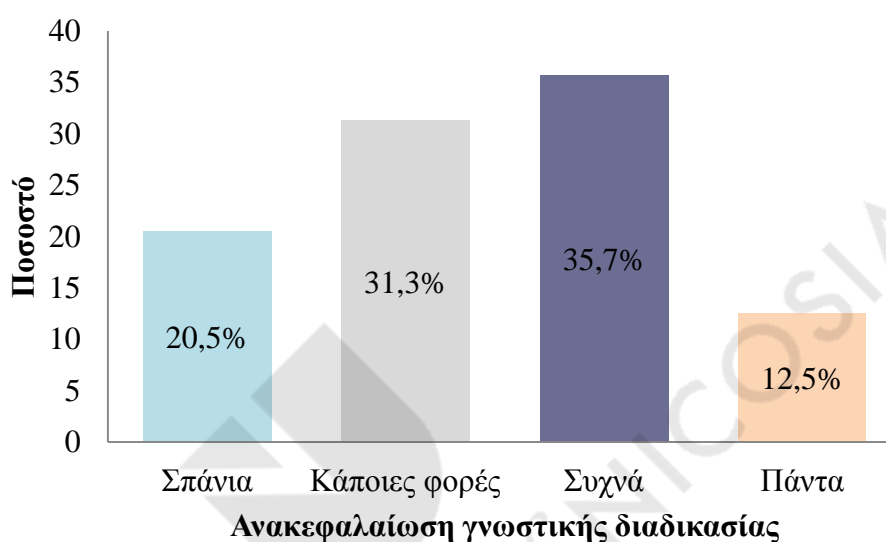
Σχήμα 58. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Βιωματική μάθηση» (N=112)

Στην ερώτηση περί ανάληψης από τους ίδιους το ρόλο του προτύπου, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει, σε συνολικό ποσοστό 59,8%, ότι προβαίνει συχνά (37,5%) και πάντα (22,3%) σε τέτοιου είδους ενέργεια, ώστε να υποδείξει τον τρόπο εργασίας στους μαθητές. Ακολουθούν όσοι αναφέρουν ότι λειτουργούν ως πρότυπο κάποιες φορές (31,3%), με τελευταίους στην ποσοστιαία κατάταξη εκείνους που επιλέγουν την απάντηση «Σπάνια» (Σχήμα 59).



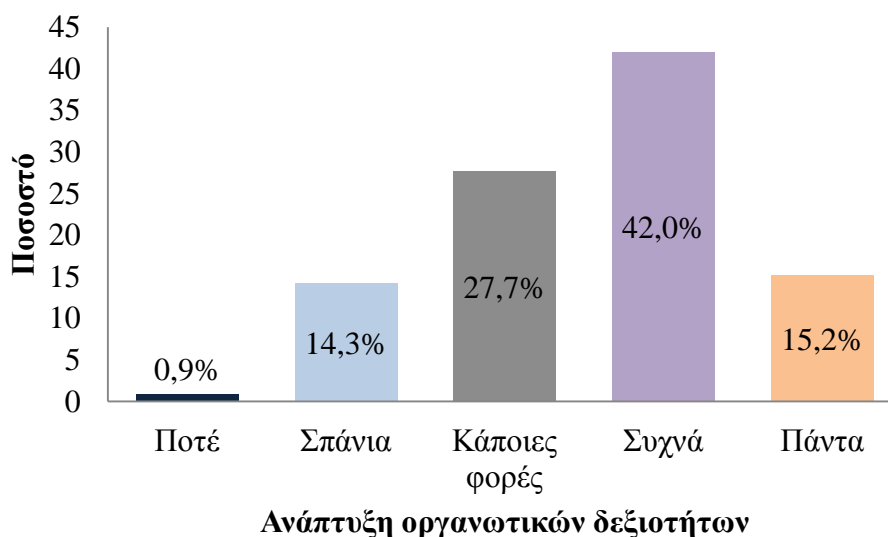
Σχήμα 59. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ρόλος προτύπου» (N=112)

Στη συνέχεια, τη συχνή ανακεφαλαίωση της γνωστικής διαδικασίας μετά το πέρας της διδασκαλίας δηλώνει το 35,7% των φιλολόγων, ενώ, με μικρή απόκλιση, έπεται η επιλογή «Κάποιες φορές» (31,3%). Τέλος, το 20,5% του δείγματος εκφράζει τη σπάνια χρήση της εν λόγω εκπαιδευτικής πρακτικής και το 12,5% την παντοτινή (Σχήμα 60).



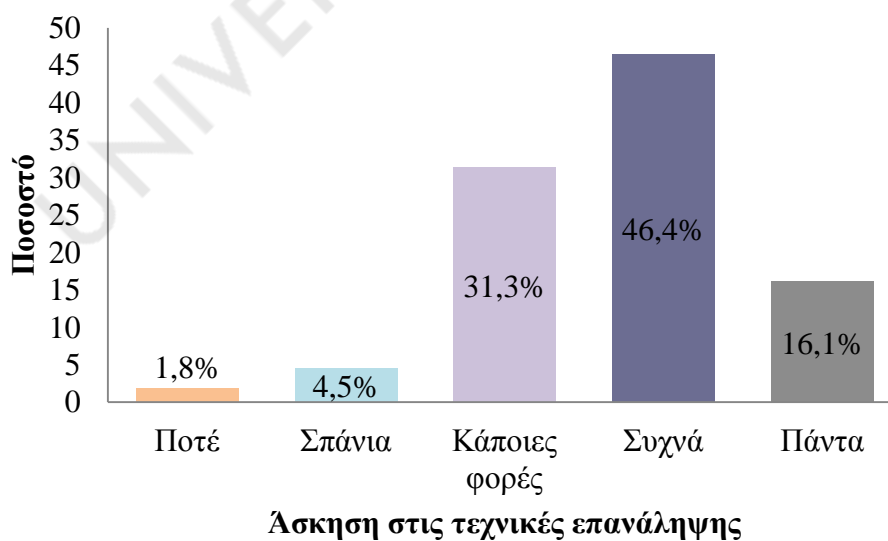
Σχήμα 60. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ανακεφαλαίωση γνωστικής διαδικασίας» (N=112)

Αναφορικά με την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των δυσλεκτικών μαθητών, η πλειονότητα των ερωτηθέντων αναφέρει ότι μεριμνά συχνά (42,0%) και πάντα (15,2%), σε συνολικό ποσοστό 57,2%. Ακολουθούν εκείνοι που κάποιες φορές μεριμνούν (27,7%), όσοι μεριμνούν σπάνια (14,3%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό δεν μεριμνά ποτέ (0,9%) για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων (Σχήμα 61).



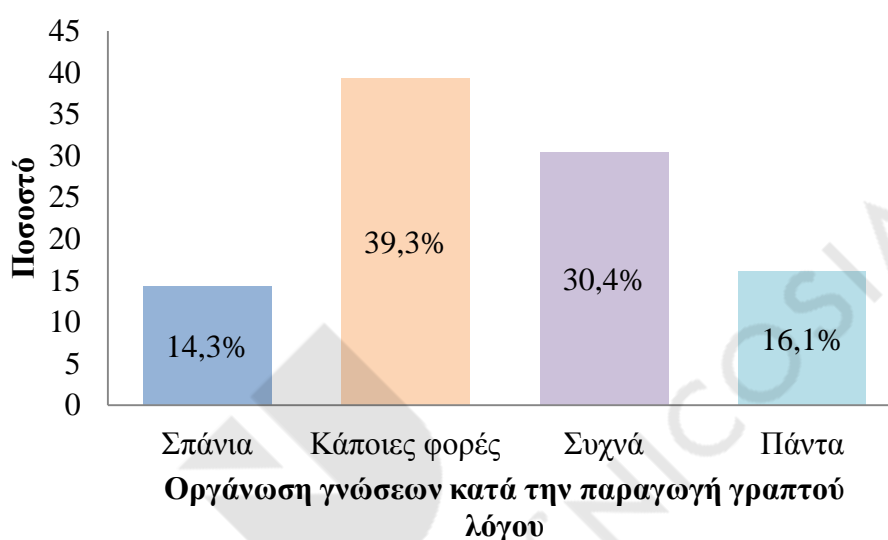
Σχήμα 61. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων» (N=112)

Ομοίως, σχετικά θετικές τιμές συγκεντρώνουν τα ποσοστά των φιλολόγων που φροντίζουν συχνά (46,4%) και πάντα (16,1%) να ασκήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές τους στις τεχνικές επανάληψης του μαθήματος. Από την άλλη πλευρά, τα ποσοστά των καθηγητών που δηλώνουν την κάποιες φορές φροντίδα τους, κυμαίνονται στο επίπεδο του 31,3%, ενώ σε πολύ χαμηλά επίπεδα εμφανίζονται τα ποσοστά των κατηγοριών «Σπάνια» (4,5%) και «Ποτέ» (1,8%) (Σχήμα 62).



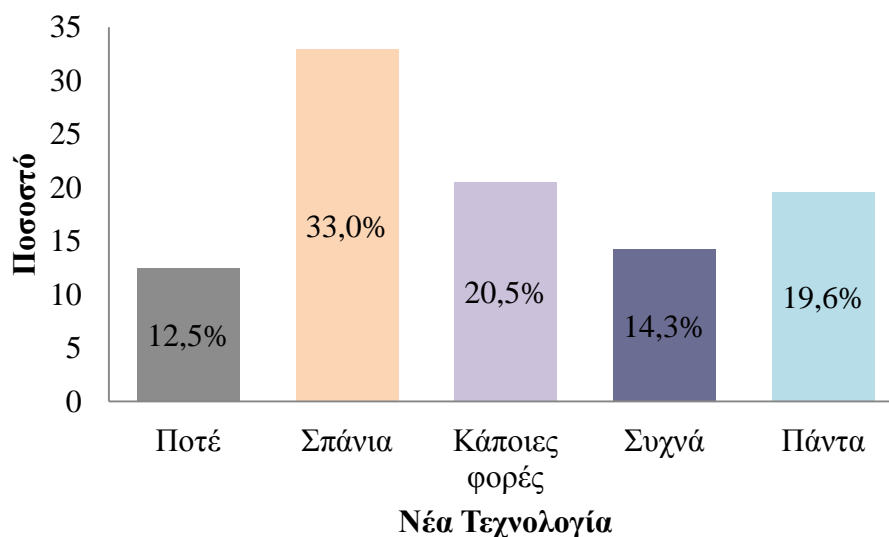
Σχήμα 62. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Άσκηση στις τεχνικές επανάληψης» (N=112)

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, η προσφερόμενη βοήθεια εκ μέρους των φιλολόγων στην εκμάθηση οργάνωσης των γνώσεων, εκφράζεται πλειοψηφικά σε βαθμό συχνότητας «Κάποιες φορές» (39,3%). Ακολουθούν εκείνοι που παρέχουν βοήθεια συχνά (30,4%), πάντα (16,1%) και σπάνια (14,3%) (Σχήμα 63).



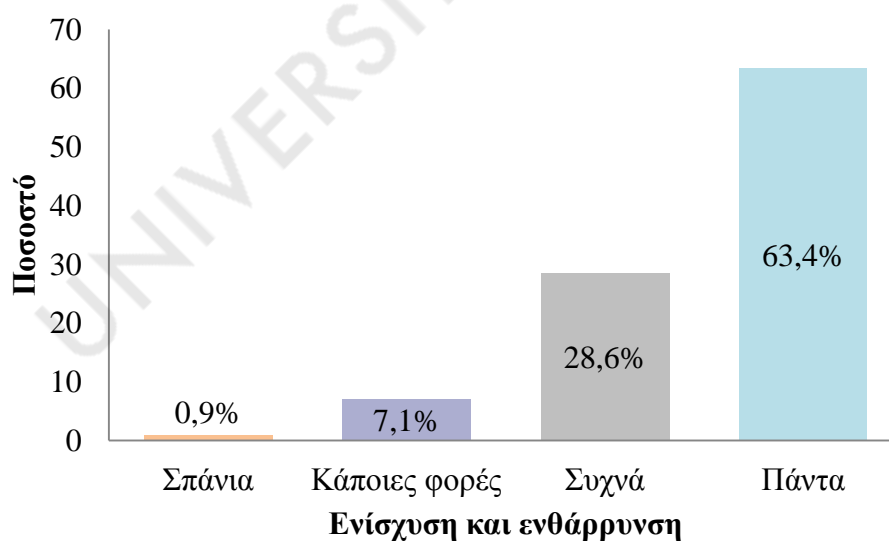
Σχήμα 63. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Οργάνωση γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου» (N=112)

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κάνουν χρήση της Νέας Τεχνολογίας σπάνια (33%) ή κάποιες φορές (20,5%) κατά τη διδασκαλία τους. Το 19,6% του δείγματος την αξιοποιεί πάντα, ενώ το 14,3% σε συχνή βάση. Από την άλλη πλευρά, το 12,5% των φιλολόγων που ερωτήθηκαν, δηλώνει ότι δεν την χρησιμοποιεί ποτέ (Σχήμα 64).



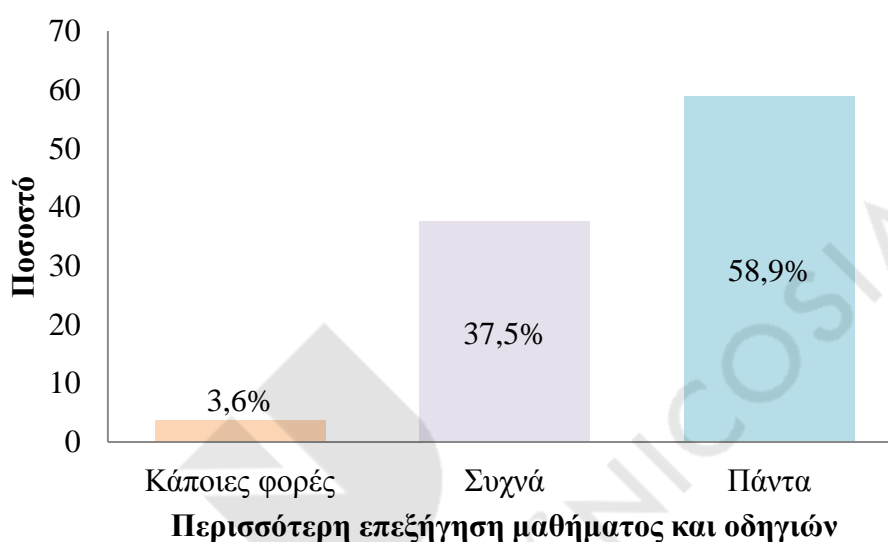
Σχήμα 64. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Νέα Τεχνολογία» (N=112)

Ακολουθώντας, σε πολύ υψηλό συνολικό ποσοστό 90,2% οι φιλόλογοι αναφέρουν ότι πάντα (63,4%) και συχνά (28,6%) ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους δυσλεκτικούς μαθητές τους. Σε αντίθεση, τα ποσοστά των καθηγητών που δηλώνουν την κάποιες φορές (7,1%) και σπάνια ενθάρρυνσή τους (0,9%), κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα (Σχήμα 65).



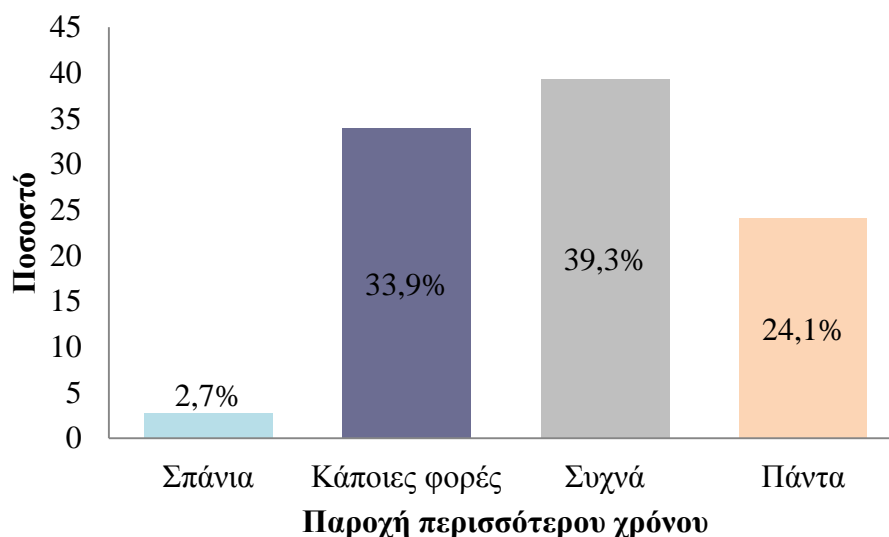
Σχήμα 65. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ενίσχυση και ενθάρρυνση» (N=112)

Παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται σε ό,τι αφορά στην επεξήγηση του μαθήματος από πλευράς των φιλόλογων. Οι φιλόλογοι της έρευνας επισημαίνουν ότι πάντα (58,9%) και συχνά (37,5%) είναι περισσότερο επεξηγηματικοί κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος και τις συνοδευτικές οδηγίες που δίνουν, σε σχέση με το 3,6% που επιλέγει την απάντηση «Κάποιες φορές» (Σχήμα 66).



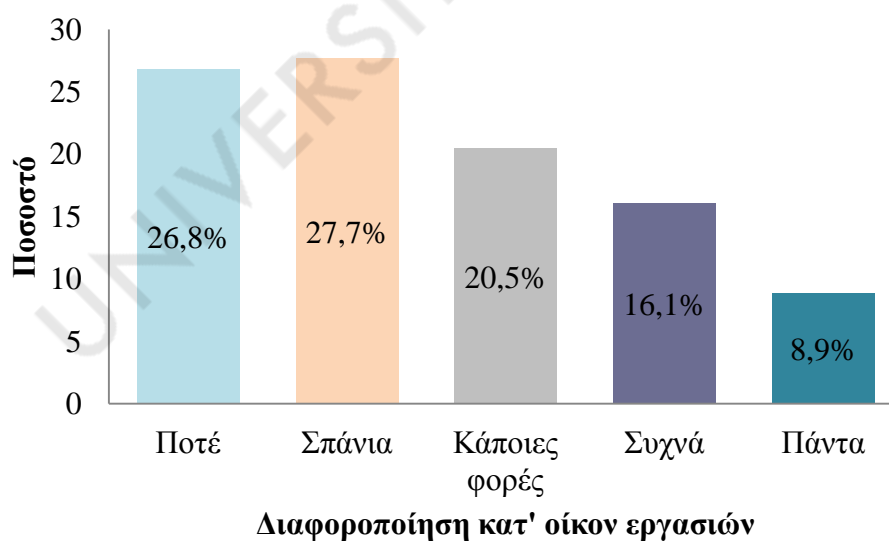
Σχήμα 66. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Περισσότερη επεξήγηση μαθήματος και οδηγιών» (N=112)

Επίσης, οι φιλόλογοι παρέχουν περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την εκπόνηση εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση συχνά (39,3%) ή πάντα (24,1%). Το 33,9% του δείγματος αναφέρει την κάποιες φορές παροχή περισσότερου χρόνου στους μαθητές με δυσλεξία, ενώ μόνο το 2,7% των εκπροσώπων του εν λόγω καθηγητικού κλάδου απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση «Σπάνια» (Σχήμα 67).



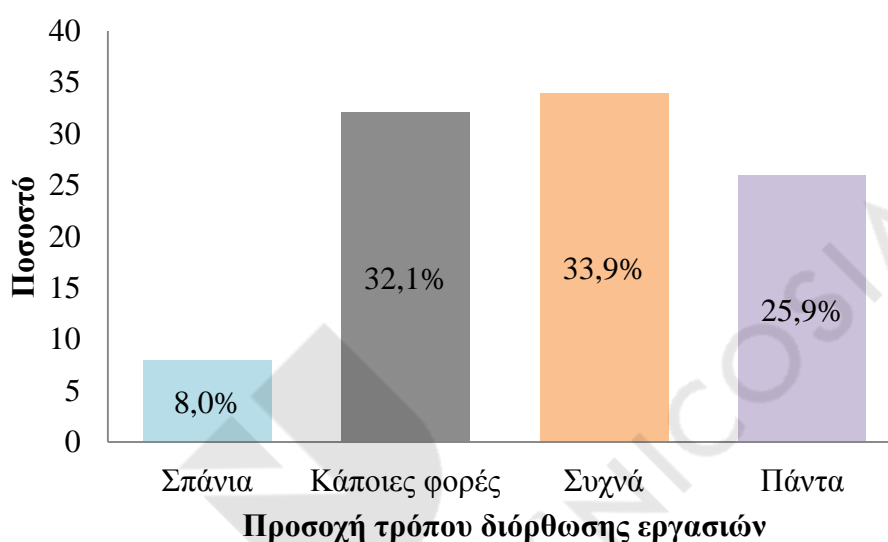
Σχήμα 67. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Παροχή περισσότερου χρόνου» (N=112)

Εν αντιθέσει, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαφοροποιούν τις κατ' οίκον εργασίες των δυσλεκτικών μαθητών σπάνια (27,7%) και ποτέ (26,8%), ενώ κάποιες φορές τροποποιεί τις εργασίες για το σπίτι το 20,5% των ερωτηθέντων. Τέλος, μικρότερα ποσοστά της τάξεως του 16,1% και 8,9% αντίστοιχα συγκέντρωσαν οι επιλογές «Συχνά» και «Πάντα» (Σχήμα 68).



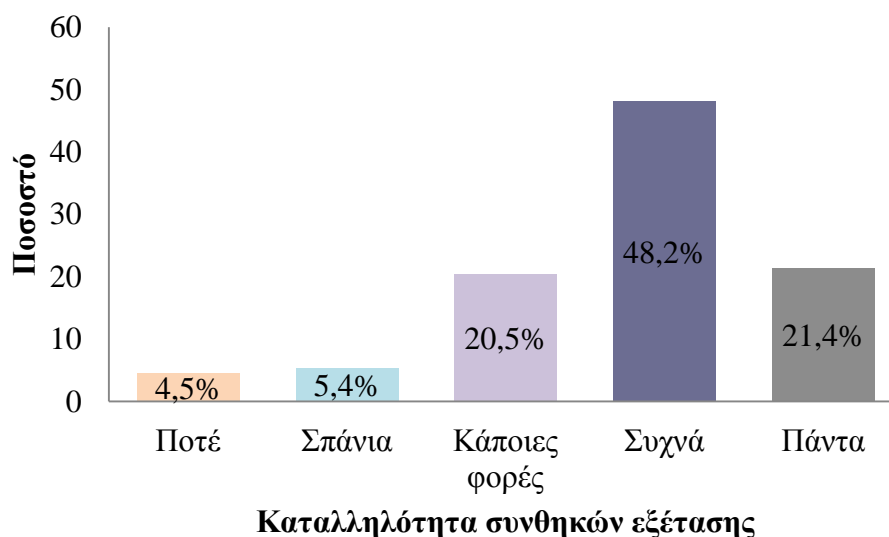
Σχήμα 68. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Διαφοροποίηση κατ' οίκον εργασιών» (N=112)

Επιπλέον, το 33,9% των φιλολόγων υποστηρίζει ότι προσέχει τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών των δυσλεκτικών μαθητών συχνά, ενώ το 32,1% του δείγματος δηλώνει ότι κάποιες φορές δίνει την απαιτούμενη προσοχή στον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους. Ακολουθούν ένα ποσοστό της τάξεως του 25,9% που απαντά «Πάντα», και ένα 8% που δηλώνει «Σπάνια» (Σχήμα 69).



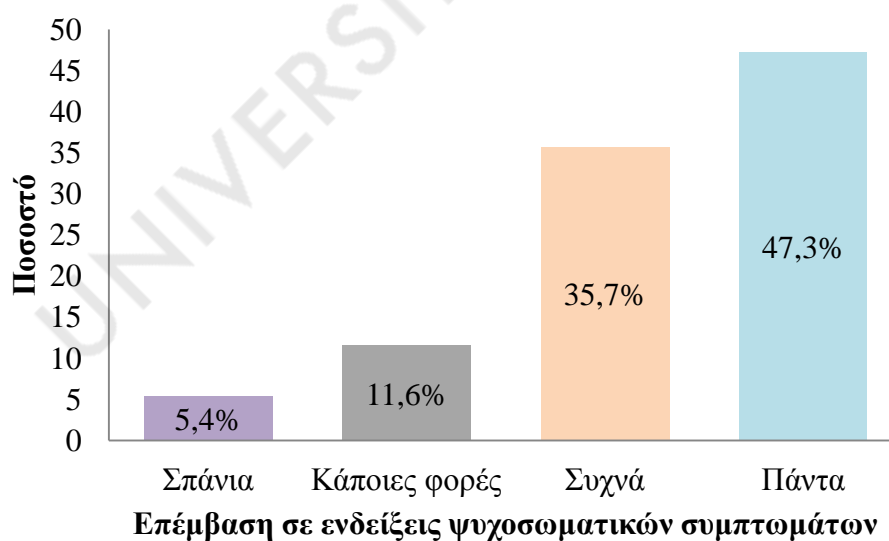
Σχήμα 69. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Προσοχή τρόπου διόρθωσης εργασιών» (N=112)

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μεριμνούν συχνά (48,2%) και πάντα (21,4%) για την καταλληλότητα του χώρου εξέτασης και την εξασφάλιση ενός φιλικού εξεταστικού κλίματος για τους δυσλεκτικούς μαθητές, ενώ το 20,5% του δείγματος απαντά στη συγκεκριμένη ερώτηση «Κάποιες φορές». Πολύ χαμηλά ποσοστά συγκεντρώνουν οι κατηγορίες των ερωτηθέντων που δηλώνουν τη σπάνια μεριμνά τους (5,4%) ή την απουσία εκ μέρους τους τέτοιου είδους φροντίδας (4,5%) (Σχήμα 70).



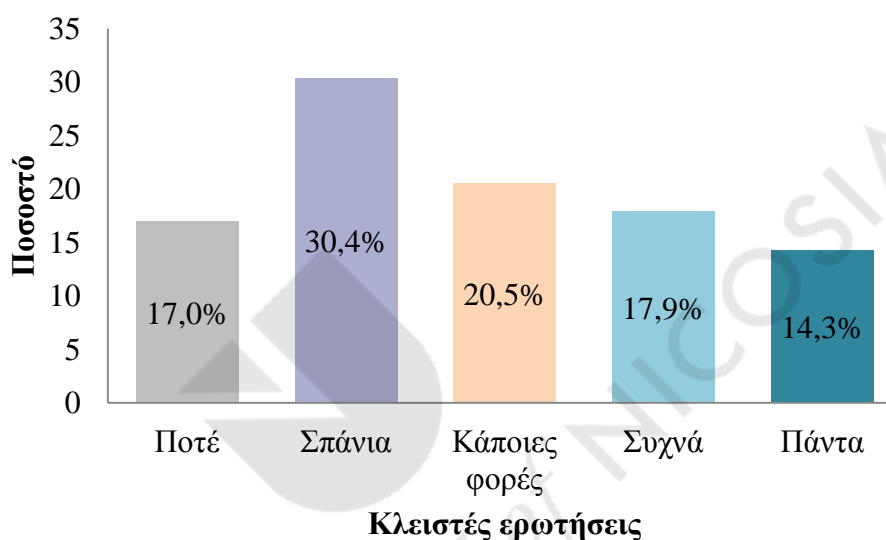
Σχήμα 70. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Καταλληλότητα συνθηκών εξέτασης» (N=112)

Ακόμη, οι καθηγητές του δείγματος, σε σχετικά πλειοψηφικό ποσοστό 47,3%, σημειώνουν ότι, κατά την αξιολόγηση, είναι πάντα έτοιμοι να επέμβουν σε περιπτώσεις εμφάνισης σοβαρών ψυχοσωματικών συμπτωμάτων από τους δυσλεκτικούς μαθητές, ενώ τη συχνή ετοιμότητά του εκφράζει το 35,7% των φιλολόγων. «Κάποιες φορές» δηλώνει το 11,6% των ερωτηθέντων, ενώ το 5,4% απαντά «Σπάνια» (Σχήμα 71).



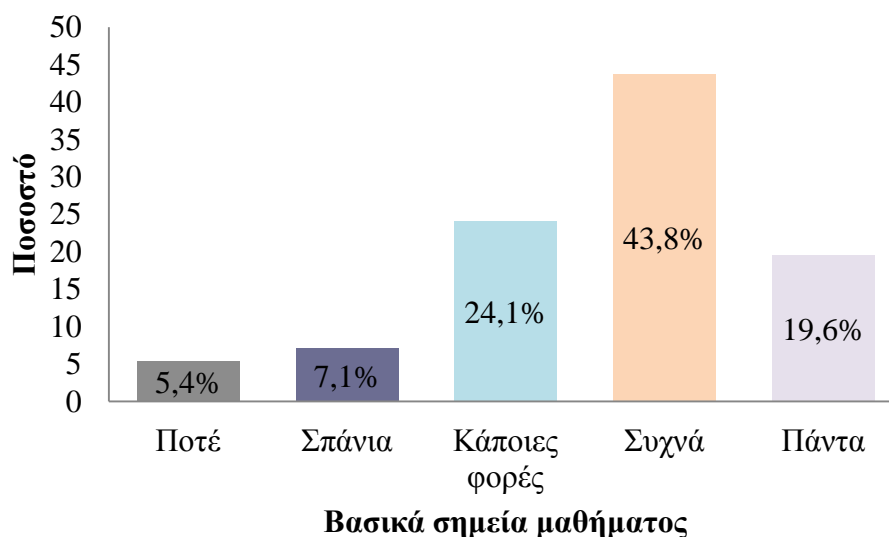
Σχήμα 71. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επέμβαση σε ενδείξεις ψυχοσωματικών συμπτωμάτων» (N=112)

Όσον αφορά στην ερώτηση για τη συμπερίληψη κλειστών ερωτήσεων στα εξεταστικά δοκίμια, η πλειονότητα των συμμετεχόντων, σε συνολικό ποσοστό 47,4%, προβαίνει στη συγκεκριμένη βοηθητική εκπαιδευτική ενέργεια σπάνια (30,4%) ή ποτέ (17,0%). Το 20,4% του δείγματος επιλέγει το βαθμό συχνότητας «Κάποιες φορές», το 17,9% δηλώνει τη συχνή ενσωμάτωση κλειστού τύπου ερωτήσεων στα εξεταστικά δοκίμια και το 14,3% την παντοτινή (Σχήμα 72).



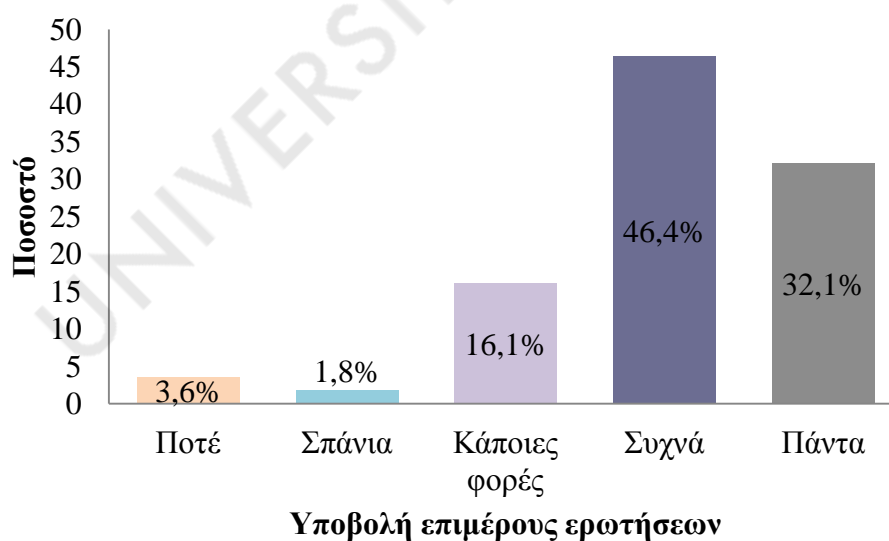
Σχήμα 72. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Κλειστές ερωτήσεις» (N=112)

Επιπροσθέτως, σε πλειοψηφικό συγκεντρωτικό ποσοστό 63,4% οι εκπρόσωποι του φιλολογικού κλάδου ζητούν από τους δυσλεκτικούς μαθητές τους μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος συχνά (43,8%) και πάντα (19,6%), ενώ το 24,1% αυτών κάποιες φορές. Μικρότερα ποσοστά έλαβαν οι κατηγορίες «Σπάνια» (7,1%) και «Ποτέ» (5,4%) (Σχήμα 73).



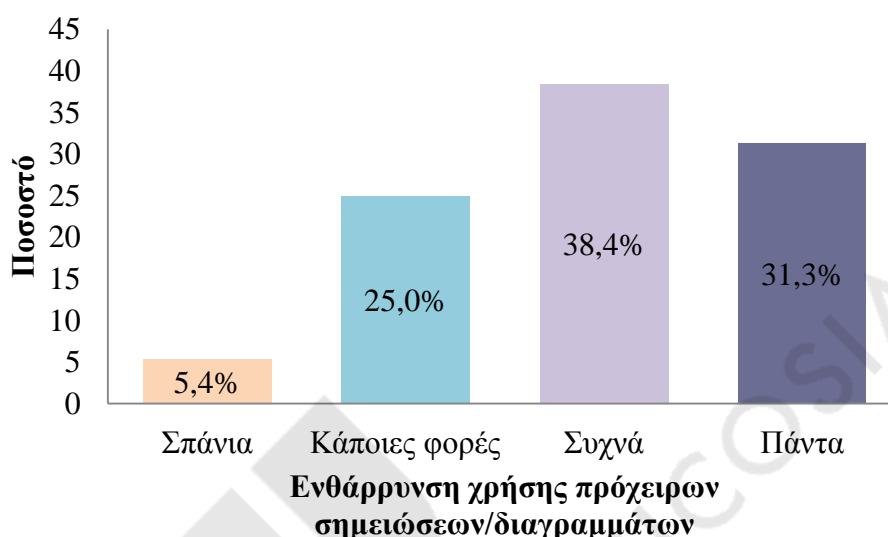
Σχήμα 73. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Βασικά σημεία μαθήματος» (N=112)

Κατά την αξιολόγηση, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (78,5%) υποβάλλει επιμέρους ερωτήσεις στους μαθητές με δυσλεξία συχνά (46,4%) και πάντα (32,1%). Ένα ποσοστό της τάξεως του 16,1% κάποιες φορές πράττει αναλόγως, ενώ μόλις το 3,6% και το 1,8% επέλεξε αντίστοιχα τις απαντήσεις «Ποτέ» και «Σπάνια» (Σχήμα 74).



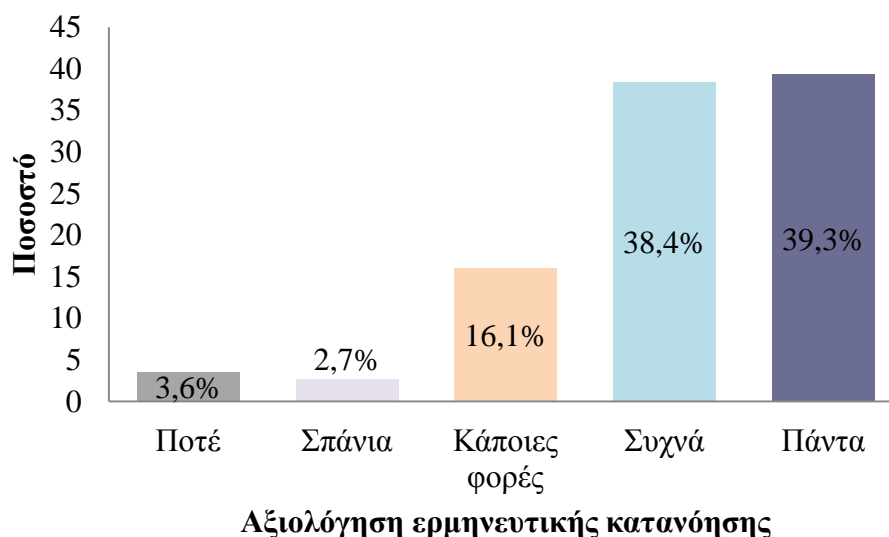
Σχήμα 74. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Υποβολή επιμέρους ερωτήσεων» (N=112)

Ομοίως κατά την αξιολόγηση, οι φιλόλογοι της έρευνας ενθαρρύνουν τη χρήση πρόχειρων σημειώσεων/διαγραμμάτων από τους δυσλεκτικούς μαθητές συχνά (38,4%) και πάντα (31,3%), ενώ το 25,0% και το 5,4% των καθηγητών κάποιες φορές και σπάνια αντιστοίχως (Σχήμα 75).



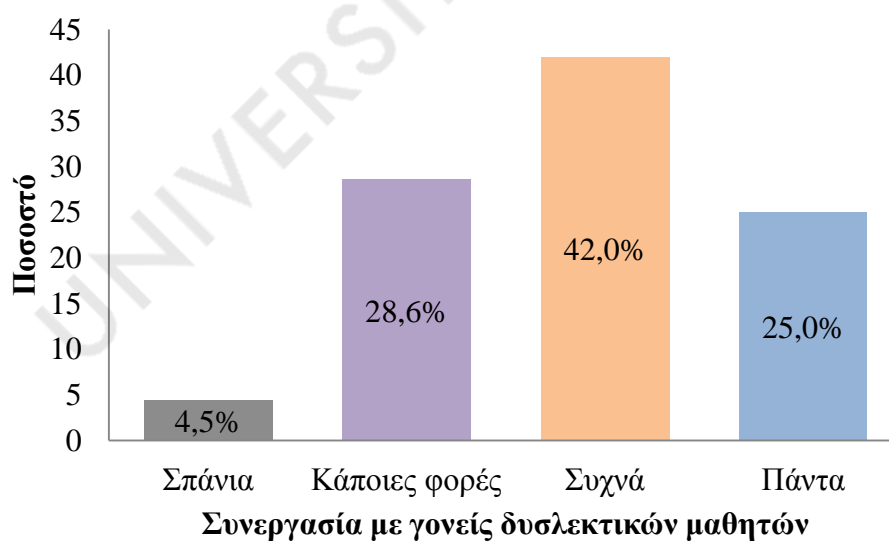
Σχήμα 75. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ενθάρρυνση χρήσης πρόχειρων σημειώσεων/διαγραμμάτων» (N=112)

Σχετικά με την εστίαση της αξιολόγησης στην ερμηνευτική κατανόηση και όχι στα γραμματικά και συντακτικά λάθη των μαθητών με δυσλεξία, οι ερωτηθέντες, στην συντριπτική τους πλειοψηφία (77,7%), δηλώνουν ότι πράττουν κατ' αυτόν τον τρόπο πάντα (39,3%) και συχνά (38,4%). Το 16,1% ταυτίζεται με το βαθμό συχνότητας «Κάποιες φορές», ενώ πολύ μικρά ποσοστά απαντούν «Ποτέ» (3,6%) και «Σπάνια» (2,7%) (Σχήμα 76).



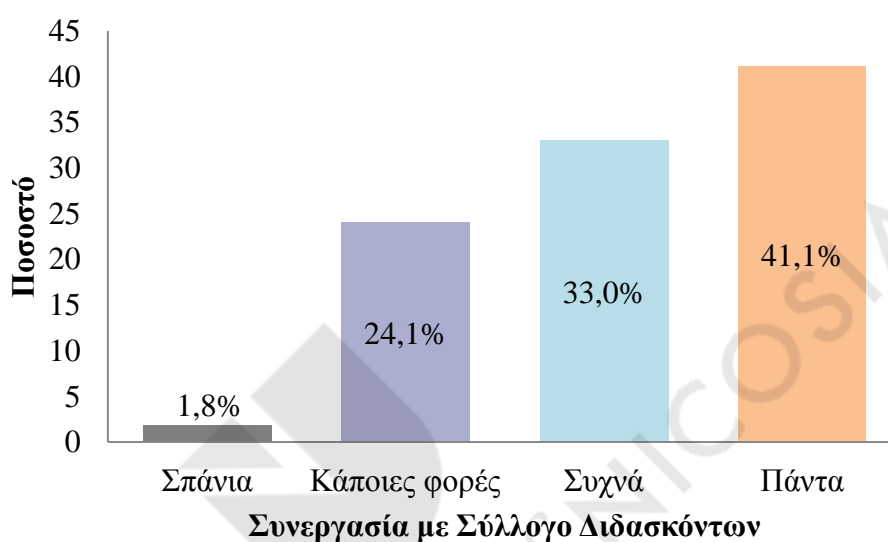
Σχήμα 76. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Αξιολόγηση ερμηνευτικής κατανόησης» (N=112)

Στην ερώτηση περί συνεργασίας τους με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών, η πλειονότητα των φιλολόγων (67,0%) δηλώνει ότι επιδιώκει την εν λόγω συνεργασία συχνά (42,0%) και πάντα (25,0%). Το 28,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος συνεργάζεται κάποιες φορές προς βοήθεια των δυσλεκτικών μαθητών με τους γονείς τους, ενώ σπάνια μόλις το 4,5% (Σχήμα 77).



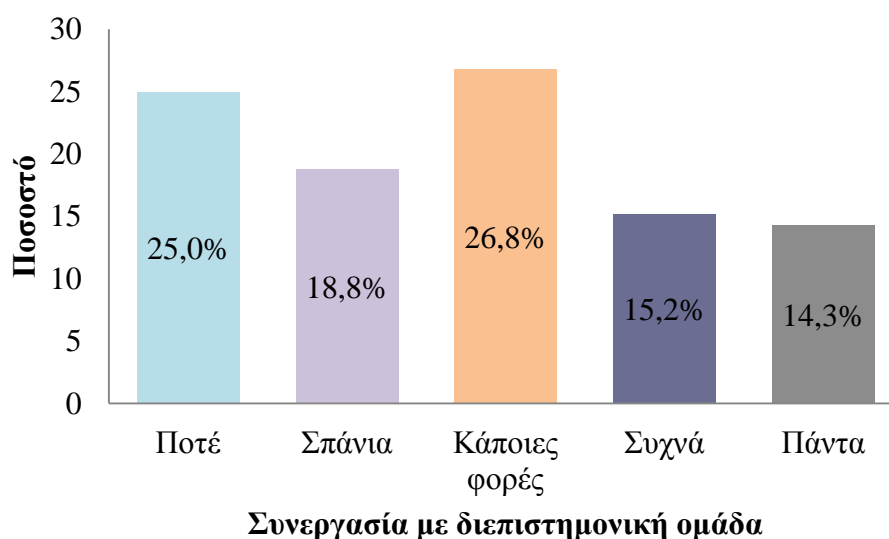
Σχήμα 77. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών» (N=112)

Σε ό,τι αφορά στη συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, υψηλό συνολικό ποσοστό (74,1%) συγκεντρώνουν οι κατηγορίες «Πάντα» (41,1%) και «Συχνά» (33,0%). Ακολουθούν οι φιλόλογοι που κάποιες φορές (24,1%) και σπάνια (1,8%) συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους προς βοήθεια των μαθητών με δυσλεξία (Σχήμα 78).



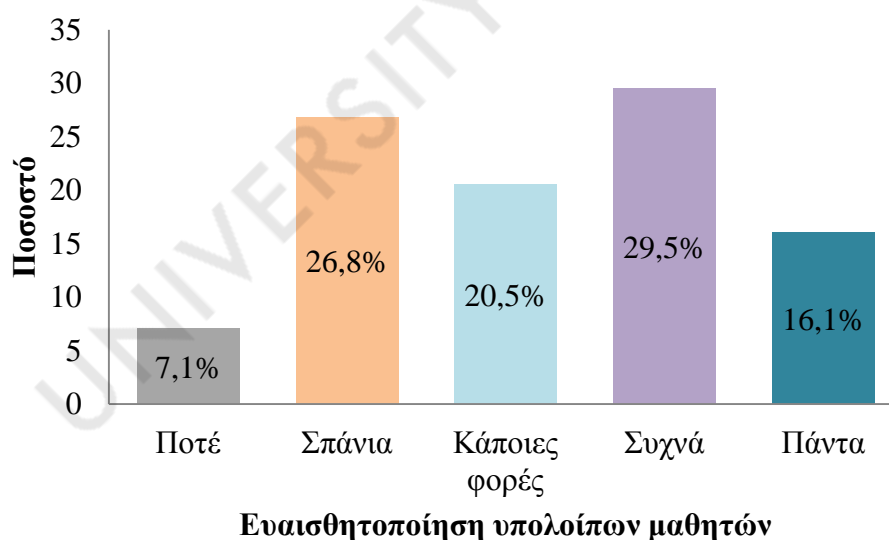
Σχήμα 78. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Συνεργασία με Σύλλογο Διδασκόντων» (N=112)

Αντεστραμμένη εικόνα αποτελεσμάτων παρουσιάζει η συχνότητα συνεργασίας με τη διεπιστημονική ομάδα, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (43,8%) απαντά «Ποτέ» (25,0%) και «Σπάνια» (18,8%). Έπονται εκείνοι που συνεργάζονται κάποιες φορές (26,8%), ενώ, τέλος, ένα συνολικό ποσοστό της τάξεως του 29,5% συνεργάζεται με τη διεπιστημονική ομάδα συχνά (15,2%) και πάντα (14,3%) (Σχήμα 79).



Σχήμα 79. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα» (N=112)

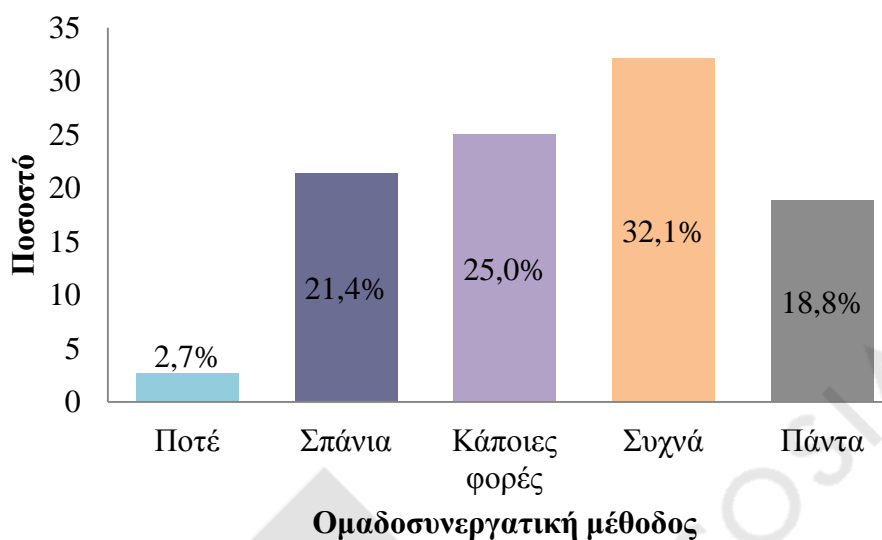
Εν ακολουθία, το 45,6% των καθηγητών του δείγματος ευαισθητοποιεί συχνά (29,5%) και πάντα (16,1%) τους υπόλοιπους μαθητές σχετικά με τις δυσκολίες της δυσλεξίας, το 20,5% το πράττει κάποιες φορές, ενώ το 33,9% σπάνια (26,8%) ή ποτέ (7,1%) (Σχήμα 80).



Σχήμα 80. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ευαισθητοποίηση υπολοίπων μαθητών» (N=112)

Τέλος, όσον αφορά στη χρήση της ομαδοσυνεργαστικής μεθόδου, σε πλειοψηφικό συνολικό ποσοστό 50,9% οι συμμετέχοντες στην έρευνα τη

χρησιμοποιούν συχνά (32,1%) και πάντα (18,8%). Ακολουθούν, κατά ποσοστιαία σειρά, όσοι κάνουν χρήση της εν λόγω διδακτικής μεθόδου κάποιες φορές (25,0%), σπάνια (21,4%) και ποτέ (2,7%) (Σχήμα 81).



Σχήμα 81. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος» (N=112)

Συνεκτιμώντας τα παραπάνω, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο σκέλος της περί μικρού ή μετρίου βαθμού ετοιμότητας των φιλολόγων για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, επαληθεύεται μόνο για τις μεταβλητές «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος», «Εξατομικευμένη βοήθεια», «Μαθησιακό συμβόλαιο», «Προδρασιακές τεχνικές», «Πολυαισθητηριακή μέθοδος», «Βιωματική μάθηση», «Οργάνωση γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου», «Νέα Τεχνολογία», «Διαφοροποίηση κατ' οίκον εργασιών», «Κλειστές ερωτήσεις» και «Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα».

Η συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα ως διαμορφωτικός παράγοντας των χρησιμοποιούμενων εκπαιδευτικών πρακτικών προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών

Όσον αφορά στη συχνότητα χρήσης των ωφέλιμων για τους δυσλεκτικούς μαθητές εκπαιδευτικών πρακτικών, η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U ανέδειξε στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των φιλόλογων που δήλωσαν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., και εκείνων που δεν την ενέταξαν στα συνεκπαιδευτικά προβλήματα. Αναλυτικότερα, οι διαφορές αυτές εστιάζουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ($U=1114,000$, $p=0,015<0,05$), στη σύναψη μαθησιακού συμβολαίου ($U=1094,000$, $p=0,011<0,05$), στη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας ($U=957,000$, $p=0,001<0,05$), στην υιοθέτηση τεχνικών ανακύκλωσης των πληροφοριών ($U=1145,500$, $p=0,025<0,05$), στην αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης ($U=930,000$, $p=0,000<0,05$), στη βοήθεια οργάνωσης των γνώσεων ($U=1150,500$, $p=0,026<0,05$), στην αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας ($U=1007,500$, $p=0,002<0,05$), στη συμπερίληψη κλειστών ερωτήσεων στα εξεταστικά δοκίμια ($U=991,500$, $p=0,002<0,05$), στη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα ($U=1044,500$, $p=0,005<0,05$), στην ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μαθητών ($U=1146,500$, $p=0,027<0,05$) και στην αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ($U=1029,500$, $p=0,003<0,05$). Έτσι, οι φιλόλογοι της πρώτης ομάδας τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα (Μέση θέση=50,63), συνάπτουν μαθησιακό συμβόλαιο (Μέση θέση=50,33), χρησιμοποιούν την πολυαισθητηριακή μέθοδο (Μέση θέση=48,28), υιοθετούν τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (Μέση θέση=51,10), αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση (Μέση θέση=47,88), βοηθούν στην οργάνωση των γνώσεων κατά

την παραγωγή γραπτού λόγου (Μέση θέση=51,17), αξιοποιούν διδακτικά τη Νέα Τεχνολογία (Μέση θέση=49,04), ενσωματώνουν κλειστές ερωτήσεις στα εξεταστικά δοκίμια (Μέση θέση=48,80), συνεργάζονται με τη διεπιστημονική ομάδα (Μέση θέση=49,59), ευαισθητοποιούν τους υπόλοιπους μαθητές για τη δυσλεξία (Μέση θέση=51,11) και κάνουν χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (Μέση θέση=49,37) λιγότερο συχνά από τους φιλολόγους της δεύτερης ομάδας (Πίνακας 44).



Πίνακας 44. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2, 5, 9, 10, 11, 16, 17, 25, 32, 33 και 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
2. Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόσθεσμους)	50,63	65,24	1114,000	-2,428	0,015
5. Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ	50,33	65,69	1094,000	-2,543	0,011
9. Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.)	48,28	68,73	957,000	-3,393	0,001
10. Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»)	51,10	64,54	1145,500	-2,242	0,025
11. Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση	47,88	69,33	930,000	-3,564	0,000
16. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία)	51,17	64,43	1150,500	-2,228	0,026
17. Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία	49,04	67,61	1007,500	-3,056	0,002
25. Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου ερωτήσεις	48,80	67,97	991,500	-3,142	0,002
32. Συνεργάζομαι με τη διεπιστημονική ομάδα για την καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη κάθε δυσλεκτικού μαθητή (π.χ. ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχολικός Σύμβουλος, Ψυχολόγοι, κ.τ.λ.)	49,59	66,79	1044,500	-2,816	0,005
33. Εναισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους	51,11	64,52	1146,500	-2,207	0,027
34. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	49,37	67,12	1029,500	-2,934	0,003

Για τις έτερες δηλώσεις αναφορικά με τις ωφέλιμες για τους δυσλεκτικούς μαθητές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων (Πίνακας 36-Παράρτημα Β).

Εν συνεχεία, εντοπίστηκαν στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποιήσεις στη συχνότητα χρήσης των βοηθητικών προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικών πρακτικών μεταξύ των φιλολόγων που δήλωσαν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαίδευση την προβληματική/απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και εκείνων που δεν έπραξαν ανάλογα, σε ό,τι αφορά στον σχεδιασμό της διδασκαλίας βάσει των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των δυσλεκτικών μαθητών ($U=1069,000$, $p=0,024<0,05$), στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ($U=997,500$, $p=0,007<0,05$), στη χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας ($U=936,000$, $p=0,002<0,05$), στην υιοθέτηση τεχνικών ανακύκλωσης πληροφοριών ($U=925,500$, $p=0,002<0,05$), στην αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης ($U=1007,500$, $p=0,008<0,05$) και της Νέας Τεχνολογίας ($U=957,000$, $p=0,003<0,05$), στη διαφοροποίηση των κατ' οίκον εργασιών ($U=1045,500$, $p=0,018<0,05$), στη συμπερίληψη στα εξεταστικά δοκίμια ερωτήσεων κλειστού τύπου ($U=1045,000$, $p=0,018<0,05$), στη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα ($U=948,500$, $p=0,003<0,05$), στην ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μαθητών ($U=981,000$, $p=0,005<0,05$) και στην αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής μεθόδου ($U=903,000$, $p=0,001<0,05$). Συγκεκριμένα, οι καθηγητές της πρώτης ομάδας συνυπολογίζουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους (Μέση θέση=51,64), τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα (Μέση θέση=50,66), χρησιμοποιούν την πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας (Μέση θέση=49,82), υιοθετούν τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών (Μέση θέση=49,68), αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση (Μέση θέση=50,80) και τη Νέα Τεχνολογία (Μέση θέση=50,11), διαφοροποιούν τις κατ' οίκον εργασίες (Μέση

θέση=51,32), ενσωματώνουν κλειστές ερωτήσεις στα εξεταστικά δοκίμια (Μέση θέση=51,32), συνεργάζονται με τη διεπιστημονική ομάδα (Μέση θέση=49,99), ευαισθητοποιούν τους μαθητές της τάξης (Μέση θέση=50,44) και κάνουν χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Μέση θέση=49,37) σε μικρότερη συχνότητα από τους καθηγητές της δεύτερης ομάδας (Πίνακας 45).

Πίνακας 45. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 9, 10, 11, 17, 21, 25, 32, 33 και 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/α πούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς				
	Ναι	Όχι			
1. Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου	51,64	65,59	1069,000	-2,263	0,024
2. Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόσθεσμους)	50,66	67,42	997,500	-2,705	0,007
9. Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.)	49,82	69,00	936,000	-3,092	0,002
10. Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»)	49,68	69,27	925,500	-3,174	0,002
11. Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση	50,80	67,17	1007,500	-2,642	0,008
17. Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία	50,11	68,46	957,000	-2,934	0,003
21. Διαφοροποιώ τις κατ’ οίκον εργασίες τους	51,32	66,19	1045,500	-2,373	0,018
25. Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου ερωτήσεις	51,32	66,21	1045,000	-2,372	0,018
32. Συνεργάζομαι με τη διεπιστημονική ομάδα για την καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη κάθε δυσλεκτικού μαθητή (π.χ. ΚΕ.Α.Δ.Υ., Σχολικός Σύμβουλος, Ψυχολόγοι, κ.τ.λ.)	49,99	68,68	948,500	-2,973	0,003
33. Ευαισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους	50,44	67,85	981,000	-2,784	0,005
34. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	49,37	69,85	903,000	-3,288	0,001

Για τις υπόλοιπες δηλώσεις σχετικά με τις βοηθητικές προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικές πρακτικές δεν κατεγράφησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων (Πίνακας 37-Παράρτημα Β).

Τέλος, με γνώμονα τη συμπερίληψη ή μη της προβληματικής/απούσας συνεργασίας με τον Σχολικό Σύμβουλο στα αντιμετωπιζόμενα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία προβλήματα, ανεδείχθησαν στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των φιλόλογων στις δηλώσεις περί χρήσης διαγραμμάτων ($U=931,000$, $p=0,016<0,05$) και μέριμνας για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης ($U=994,500$, $p=0,048<0,05$). Ωστόσο, οι φιλόλογοι που έρχονται αντιμέτωποι με την προβληματική ή απύουσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο, χρησιμοποιούν διαγράμματα (Μέση θέση=60,86) και φροντίζουν για την άσκηση των δυσλεκτικών μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (Μέση θέση=60,07) συχνότερα εν συγκρίσει με τους συναδέλφους τους που δεν εντάσσουν την προβληματική/απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο (Πίνακας 46).

Πίνακας 46. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στις δηλώσεις 8 και 15 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο				
	Ναι	Όχι			
8. Κάνω χρήση διαγραμμάτων	60,86	45,59	931,000	-2,408	0,016
15. Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος)	60,07	47,58	994,500	-1,977	0,048

Επιπρόσθετα, για τις έτερες δηλώσεις που αφορούσαν στις ωφέλιμες εκπαιδευτικές πρακτικές για τους δυσλεκτικούς μαθητές, δεν προέκυψαν διαφορές στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ των δύο ομάδων φιλόλογων (Πίνακας 38-Παράρτημα Β).

Ως εκ τούτων, η έβδομη ερευνητική υπόθεση ότι οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, θα είναι λιγότερο έτοιμοι να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τη δηλώνουν ως πρόβλημα, επιβεβαιώνεται για τη μεταβλητή «Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές» και ειδικότερα για τους παράγοντες:

1. «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» στις παραμέτρους «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος», «Μαθησιακό συμβόλαιο», «Πολυαισθητηριακή μέθοδος», «Τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών», «Βιωματική μάθηση», «Τεχνικές εκμάθησης οργάνωσης γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου», «Νέα Τεχνολογία», «Κλειστές ερωτήσεις», «Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα», «Εναισθητοποίηση υπολοίπων μαθητών» και «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος» και
2. «Προβληματική/απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς» στις παραμέτρους «Διδακτική προετοιμασία βάσει ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών δυσλεκτικών μαθητών», «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος», «Πολυαισθητηριακή μέθοδος», «Τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών», «Βιωματική μάθηση», «Νέα Τεχνολογία», «Διαφοροποίηση κατ'οίκον εργασιών», «Κλειστές ερωτήσεις», «Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα», «Εναισθητοποίηση υπολοίπων μαθητών» και «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος».

Η επιμόρφωση-κατάρτιση ως διαμορφωτικός παράγοντας των χρησιμοποιούμενων εκπαιδευτικών πρακτικών προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών

Μέσω του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney U ανεδείχθησαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των επιμορφωμένων στην ΕΑΕ φιλολόγων και των συναδέλφων τους που δεν έχουν λάβει παρόμοια επιμόρφωση, σε όλες σχεδόν τις σχετικές με τις βοηθητικές προς τους δυσλεκτικούς μαθητές εκπαιδευτικές πρακτικές δηλώσεις. Συγκεκριμένα, οι στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποιήσεις, σε ό,τι αφορά στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έγκεινται στον συνυπολογισμό των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των εν λόγω μαθητών κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ($U=733,500$, $p=0,000<0,05$) και στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ($U=759,000$, $p=0,000<0,05$), όπου οι επιμορφωμένοι στην ΕΑΕ καθηγητές λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών κατά τον διδακτικό σχεδιασμό (Μέση θέση=72,16) και τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα (Μέση θέση=71,68) συχνότερα από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν έχουν τύχει αντίστοιχης επιμόρφωσης (Πίνακας 47).

Πίνακας 47. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1 και 2 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	Z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
1. Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου	72,16	42,43	733,500	-5,055	0,000
2. Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόθεσμους)	71,68	42,86	759,000	-4,875	0,000

Ομοίως, στατιστικής σημαντικότητας διαφορές προέκυψαν και στην παροχή εξατομικευμένης βοήθειας ($U=727,500$, $p=0,000<0,05$), με τους επιμορφωμένους στην ΕΑΕ φιλολόγους να παρέχουν εξατομικευμένη βοήθεια (Μέση θέση=72,27) σε μεγαλύτερη συχνότητα από τους μη επιμορφωμένους συναδέλφους τους (Πίνακας 48).

Πίνακας 48. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 3 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	Z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
3. Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια	72,27	42,33	727,500	-5,221	0,000

Σχετικά με τις διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές, οι εντοπισθείσες στατιστικά σημαντικές διαφορές εστιάζουν στην τοποθέτησή τους στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση στην τάξη ($U=927,500$, $p=0,000<0,05$), στη σύναψη μαθησιακού συμβολαίου ($U=912,000$, $p=0,000<0,05$), στις προδρασιακές τεχνικές ($U=898,000$, $p=0,000<0,05$), στη χρήση περιλήψεων ($U=745,500$, $p=0,000<0,05$), διαγραμμάτων ($U=1016,500$, $p=0,001<0,05$), της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας ($U=791,500$, $p=0,000<0,05$) και τεχνικών ανακύκλωσης πληροφοριών ($U=700,500$, $p=0,000<0,05$), στην αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης ($U=613,500$, $p=0,000<0,05$), στην ανάληψη του ρόλου του προτύπου ($U=1037,000$, $p=0,001<0,05$), στην ανακεφαλαίωση των αποκτηθεισών γνώσεων μετά το πέρας της διδασκαλίας ($U=883,000$, $p=0,000<0,05$), στη μέριμνα για την ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων ($U=999,500$, $p=0,001<0,05$), στην άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης ($U=887,500$, $p=0,000<0,05$), στην βοήθεια οργάνωσης των γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ($U=697,500$, $p=0,000<0,05$), στη διδακτική αξιοποίηση της

Νέας Τεχνολογίας ($U=651,500$, $p=0,000<0,05$), στην ενίσχυση και ενθάρρυνση της προσπάθειας των μαθητών ($U=1155,500$, $p=0,005<0,05$) και στην περισσότερη επεξήγηση κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες ($U=1177,500$, $p=0,009<0,05$).

Έτσι, οι συμμετέχοντες που έχουν επιμορφωθεί στην ΕΑΕ, εν συγκρίσει με τους φιλολόγους που δεν έχουν επιμορφωθεί, τοποθετούν τους δυσλεκτικούς μαθητές στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση στην τάξη (Μέση θέση=68,50), συνάπτουν μαθησιακό συμβόλαιο (Μέση θέση=68,79), χρησιμοποιούν προδρασιακές τεχνικές (Μέση θέση=69,06), περιλήψεις (Μέση θέση=71,93), διαγράμματα (Μέση θέση=66,82), την πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας (Μέση θέση=71,07) και τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών (Μέση θέση=72,78) και αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση (Μέση θέση=74,42) σε μεγαλύτερη συχνότητα. Επίσης, σε συχνότερη βάση αναλαμβάνουν τον ρόλο του προτύπου (Μέση θέση=66,43), ζητούν από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις μετά το πέρας της διδασκαλίας (Μέση θέση=69,34), μεριμνούν για την ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων (Μέση θέση=67,14), ασκούν τους μαθητές στις τεχνικές επανάληψης (Μέση θέση=69,25) και τους βοηθούν να μάθουν να οργανώνουν τις γνώσεις τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Μέση θέση=72,84). Τέλος, σε υπερέχουσα συχνότητα αξιοποιούν διδακτικά τη Νέα Τεχνολογία (Μέση θέση=73,71), ενισχύουν και ενθαρρύνουν την προσπάθεια των δυσλεκτικών μαθητών (Μέση θέση=64,21) και είναι περισσότερο επεξηγηματικοί κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνουν (Μέση θέση=63,78) (Πίνακας 49).

Πίνακας 49. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 και 19 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
4. Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην Τάξη	68,50	45,72	927,500	-3,862	0,000
5. Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ	68,79	45,46	912,000	-3,934	0,000
6. Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδρασιακών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους	69,06	45,22	898,000	-4,068	0,000
7. Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος	71,93	42,64	745,500	-4,938	0,000
8. Κάνω χρήση διαγραμμάτων	66,82	47,23	1016,500	-3,416	0,001
9. Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.)	71,07	43,42	791,500	-4,672	0,000
10. Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»)	72,78	41,87	700,500	-5,248	0,000
11. Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση	74,42	40,40	613,500	-5,757	0,000
12. Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές	66,43	47,58	1037,000	-3,225	0,001
13. Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.	69,34	44,97	883,000	-4,149	0,000
14. Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις)	67,14	46,94	999,500	-3,467	0,001
15. Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος)	69,25	45,04	887,500	-4,235	0,000
16. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία)	72,84	41,82	697,500	-5,307	0,000
17. Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία	73,71	41,04	651,500	-5,473	0,000
18. Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια	64,21	49,58	1155,000	-2,802	0,005
19. Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές	63,78	49,96	1177,500	-2,610	0,009

Ως προς τη διαφοροποιημένη αξιολόγηση, οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στην παροχή περισσότερου χρόνου στους δυσλεκτικούς μαθητές ($U=775,000$, $p=0,000<0,05$), στη διαφοροποίηση των κατ' οίκον εργασιών ($U=651,500$, $p=0,000<0,05$), στην προσοχή του τρόπου διόρθωσης των εργασιών ($U=806,500$, $p=0,000<0,05$), στη μέριμνα για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης ($U=1230,500$, $p=0,037<0,05$), στην ενσωμάτωση κλειστών ερωτήσεων στα εξεταστικά δοκίμια ($U=601,000$, $p=0,000<0,05$) και στην απαίτηση από αυτούς μόνο των βασικών σημείων του μαθήματος ($U=1245,500$, $p=0,050=0,05$). Ειδικότερα, οι καταρτισμένοι σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθηγητές παρέχουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με δυσλεξία (Μέση θέση=71,38), διαφοροποιούν τις κατ' οίκον εργασίες τους (Μέση θέση=73,71), προσέχουν τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών (Μέση θέση=70,78), φροντίζουν για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (Μέση θέση=62,78), συμπεριλαμβάνουν κλειστές ερωτήσεις στα εξεταστικά δοκίμια (Μέση θέση=74,66) και ζητούν από τους μαθητές με δυσλεξία μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (Μέση θέση=62,50) πιο συχνά από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν έχουν καταρτιστεί αναλόγως (Πίνακας 50).

Πίνακας 50. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στις δηλώσεις 20, 21, 22, 23, 25 και 26 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	Z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
20. Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση	71,38	43,14	775,000	-4,881	0,000
21. Διαφοροποιώ τις κατ’ οίκον εργασίες τους	73,71	41,04	651,500	-5,464	0,000
22. Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος)	70,78	43,67	806,500	-4,625	0,000
23. Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης)	62,78	50,86	1230,500	-2,081	0,037
25. Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου ερωτήσεις	74,66	40,19	601,000	-5,755	0,000
26. Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου)	62,50	51,11	1245,500	-1,960	0,050

Εν συνεχεία, οι εντοπισθείσες διαφοροποιήσεις στατιστικής σημαντικότητας, σε ό,τι αφορά στις μορφές συνεργασίας που αναπτύσσουν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, συνίστανται στη συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών ($U=907,500$, $p=0,000<0,05$), τον Σύλλογο Διδασκόντων ($U=1140,000$, $p=0,009<0,05$) και τη διεπιστημονική ομάδα ($U=880,500$, $p=0,000<0,05$), όπου οι επιμορφωμένοι στην ΕΑΕ φιλόλογοι καθηγητές συνεργάζονται με τους γονείς τους (Μέση θέση=68,88), τον Σύλλογο Διδασκόντων (Μέση θέση=64,49) και τη διεπιστημονική ομάδα (Μέση

θέση=69,39) σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση (Πίνακας 51).

Πίνακας 51. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στις δηλώσεις 30, 31 και 32 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
30. Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας	68,88	45,38	907,500	-4,059	0,000
31. Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία	64,49	49,32	1140,000	-2,630	0,009
32. Συνεργάζομαι με τη διεπιστημονική ομάδα για την καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη κάθε δυσλεκτικού μαθητή (π.χ. ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχολικός Σύμβουλος, Ψυχολόγοι, κ.τ.λ.)	69,39	44,92	880,500	-4,079	0,000

Τέλος, ως προς τη δημιουργία ενός φιλικού κλίματος στην τάξη, οι καταγεγραμμένες στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφέρονται στην ευαισθητοποίηση των υπολοίπων μαθητών ($U=729,500$, $p=0,000<0,05$) και στη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ($U=664,500$, $p=0,000<0,05$). Ειδικότερα, οι εκπρόσωποι του φιλολογικού κλάδου με κατάρτιση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ευαισθητοποιούν τους υπόλοιπους μαθητές (Μέση θέση=72,24) και χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας (Μέση θέση=73,46) σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι οι συνάδελφοί τους χωρίς παρόμοια κατάρτιση (Πίνακας 52).

Πίνακας 52. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 33 και 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
33. Ευαισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους	72,24	42,36	729,500	-5,007	0,000
34. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	73,46	41,26	664,500	-5,419	0,000

Για τις έτερες δηλώσεις αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, δεν εντοπίστηκαν στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των δύο ομάδων φιλολόγων (Πίνακας 39-Παράρτημα Β). Συνεπώς, η όγδοη υπόθεση της έρευνας ότι η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητα τους να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, επικυρώνεται σε ό,τι αφορά στον παράγοντα «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ». Συγκεκριμένα, επικυρώνεται για τη μεταβλητή «Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές» στις παραμέτρους «Διδακτική προετοιμασία βάσει ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών δυσλεκτικών μαθητών», «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος», «Εξατομικευμένη βοήθεια», «Κατάλληλη θέση στην τάξη», «Μαθησιακό συμβόλαιο», «Προδρασιακές τεχνικές», «Χρήση περιλήψεων», «Χρήση διαγραμμάτων», «Πολυαισθητηριακή μέθοδος», «Τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών», «Βιωματική μάθηση», «Ρόλος προτύπου», «Ανακεφαλαίωση γνωστικής διαδικασίας», «Ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων», «Άσκηση στις τεχνικές επανάληψης», «Οργάνωση γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου», «Νέα Τεχνολογία», «Ενίσχυση και ενθάρρυνση», «Περισσότερη επεξήγηση

μαθήματος και οδηγιών», «Παροχή περισσότερου χρόνου», «Διαφοροποίηση κατ' οίκον εργασιών», «Προσοχή τρόπου διόρθωσης εργασιών», «Καταλληλότητα συνθηκών εξέτασης», «Κλειστές ερωτήσεις», «Βασικά σημεία μαθήματος», «Συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών», «Συνεργασία με Σύλλογο Διδασκόντων», «Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα», «Εναισθητοποίηση υπολοίπων μαθητών» και «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος».

Η περαιτέρω διερεύνηση, μέσω του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis H, του τύπου της επιμόρφωσης που έλαβαν οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί ως παράγοντα που διαφοροποιεί τις απαντήσεις των εν λόγω εκπαιδευτικών στις δηλώσεις αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, αρχικά, κατέδειξε στατιστικής σημαντικότητας διαφορά στις σχετικές με τον συνυπολογισμό των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των δυσλεκτικών μαθητών κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας ($\chi^2=20,482$, $p=0,002<0,05$). Συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ, τείνουν να λαμβάνουν υπόψη συχνότερα τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εν λόγω μαθητών κατά τη διδακτική προετοιμασία (Μέση θέση=35,85), ενώ ακολουθούν, κατά σειρά συχνότητας, όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων (Μέση θέση=34,50), αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=28,90), κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=17,00), ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=16,09), κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων (Μέση θέση=15,67) και σεμινάριο Π.Ε.Κ. (Μέση θέση=9,50) (Πίνακας 53).

Πίνακας 53. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 1 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	Μέση θέση	ΔΗΛΩΣΗ		
		1. Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου		
		χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	35,85	20,482	6	0,002
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	28,09			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	9,50			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	17,00			
Σεμινάρια Συλλόγων	34,50			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	15,67			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	16,09			

Εν συνεχεία, στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις ανεδείχθησαν στις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος ($\chi^2=16,238$, $p=0,013<0,05$). Ειδικότερα, οι φιλόλογοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ, τροποποιούν συχνότερα το αναλυτικό πρόγραμμα (Μέση θέση=33,45), ενώ ακολουθούν, κατά σειρά συχνότητας, όσοι έχουν παρακολουθήσει αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=30,50), σεμινάριο Π.Ε.Κ. (Μέση θέση=29,00), σεμινάρια Συλλόγων (Μέση θέση=29,00), ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=22,32), κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων (Μέση θέση=10,50) και κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=8,38) (Πίνακας 54).

Πίνακας 54. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στη δήλωση 2 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΔΗΛΩΣΗ			
	2. Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόθεσμους)			
	Μέση θέση	χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	33,45	16,238	6	0,013
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	30,50			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	29,00			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	8,38			
Σεμινάρια Συλλόγων	29,00			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	10,50			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	22,32			

Επίσης, διαφορές στατιστικώς σημαντικές εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των συμμετεχόντων περί παροχής εξατομικευμένης βοήθειας ($\chi^2=15,120$, $p=0,019<0,05$). Αναλυτικότερα, οι φιλόλογοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ, προσφέρουν συχνότερα εξατομικευμένη βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές (Μέση θέση=34,93), ενώ ακολουθούν, κατά σειρά συχνότητας, όσοι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων (Μέση θέση=32,50), σεμινάριο Π.Ε.Κ. (Μέση θέση=26,00), ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=24,91), αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=22,73), κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων (Μέση θέση=14,00) και κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=10,75) (Πίνακας 55).

Πίνακας 55. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 3 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΔΗΛΩΣΗ			
	3. Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια			
	Μέση θέση	χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	34,93	15,120	6	0,019
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	22,73			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	26,00			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	10,75			
Σεμινάρια Συλλόγων	32,50			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	14,00			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	24,91			

Ακολουθώντας, στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποιήσεις κατεγράφησαν στις απαντήσεις των φιλολόγων καθηγητών όσον αφορά στην τοποθέτηση των δυσλεκτικών μαθητών στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση στην τάξη ($\chi^2=18,860$, $p=0,004<0,05$). Έτσι, οι φιλόλογοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων μεριμνούν συχνότερα για την καταλληλότητα της θέσης των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη (Μέση θέση=45,00), ενώ ακολουθούν, κατά σειρά συχνότητας, εκείνοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ (Μέση θέση=33,20), όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων (Μέση θέση=31,33), ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=25,91), αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=17,91), κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=11,50) και σεμινάριο Π.Ε.Κ. (Μέση θέση=10,00) (Πίνακας 56).

Πίνακας 56. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στη δήλωση 4 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	Μέση θέση	ΔΗΛΩΣΗ		
		4. Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην τάξη		
		χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	33,20	18,860	6	0,004
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	17,91			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	10,00			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	11,50			
Σεμινάρια Συλλόγων	45,00			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	31,33			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	25,91			

Επιπλέον, στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση περιλήψεων ($\chi^2=13,000$, $p=0,043<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο Π.Ε.Κ. χρησιμοποιούν συχνότερα περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος κατά τη διδασκαλία τους (Μέση θέση=42,00), ενώ ακολουθούν, κατά σειρά συχνότητας, εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων (Μέση θέση=35,00), όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ (Μέση θέση=33,60), οι παρακολουθήσαντες αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=24,09), ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=22,05), κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων (Μέση θέση=16,50) και κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=13,75) (Πίνακας 57).

Πίνακας 57. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στη δήλωση 7 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΔΗΛΩΣΗ			
	7. Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος			
	Μέση θέση	χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	33,60	13,000	6	0,043
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	24,09			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	42,00			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	13,75			
Σεμινάρια Συλλόγων	35,00			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	16,50			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	22,05			

Ακόμη, διαφοροποιήσεις στατιστικώς σημαντικές εντοπίζονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα ($\chi^2=16,590$, $p=0,011<0,05$), με τους φιλολόγους που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων να συνεργάζονται συχνότερα μαζί της (Μέση θέση=43,67). Ακολουθούν, κατά σειρά συχνότητας, εκείνοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ (Μέση θέση=34,28), όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων (Μέση θέση=27,00), αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=23,27), κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=22,75), σεμινάριο Π.Ε.Κ. (Μέση θέση=22,50) και ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=14,91) (Πίνακας 58).

Πίνακας 58. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στη δήλωση 32 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΔΗΛΩΣΗ			
	Μέση θέση	χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	34,28	16,590	6	0,011
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	23,27			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	22,50			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	22,75			
Σεμινάρια Συλλόγων	43,67			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	27,00			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	14,91			

Τέλος, στατιστικής σημαντικότητας διαφορές κατεγράφησαν στις απαντήσεις των καθηγητών για την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας ($\chi^2=14,017$, $p=0,029<0,05$). Αναλυτικότερα, οι φιλόλογοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων αξιοποιούν συχνότερα την εν λόγω διδακτική μέθοδο (Μέση θέση=44,50), ενώ ακολουθούν, κατά σειρά συχνότητας, εκείνοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ (Μέση θέση=32,95), όσοι έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων (Μέση θέση=30,83), σεμινάριο Π.Ε.Κ. (Μέση θέση=24,00), αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών (Μέση θέση=20,36), κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου (Μέση θέση=20,13) και ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων (Μέση θέση=19,77) (Πίνακας 59).

Πίνακας 59. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στη δήλωση 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	ΔΗΛΩΣΗ			
	34. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας			
	Μέση θέση	χ^2	df	p
Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	32,95	14,017	6	0,029
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια 400 ωρών	20,36			
Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	24,00			
Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	20,13			
Σεμινάρια Συλλόγων	44,50			
Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	30,83			
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	19,77			

Για όλες τις υπόλοιπες δηλώσεις αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, δεν ανεδείχθησαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με τον τύπο επιμόρφωσης που έχουν λάβει (Πίνακας 40- Παράρτημα Β). Κατ' επέκταση, ο τύπος επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, επηρεάζει τη συχνότητα χρήσης εκ μέρους τους ωφέλιμων για τους δυσλεκτικούς μαθητές εκπαιδευτικών πρακτικών στις παραμέτρους «Διδακτική προετοιμασία βάσει ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών δυσλεκτικών μαθητών», «Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος», «Εξατομικευμένη βοήθεια», «Κατάλληλη θέση στην τάξη», «Χρήση περιλήψεων», «Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα» και «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος». Συνεπώς, η όγδοη ερευνητική υπόθεση ότι η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητα τους να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, επαληθεύεται για τον

παράγοντα «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ» για τη μεταβλητή «Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών».

Σε ό,τι αφορά στην ανοιχτή ερώτηση της έρευνας, όπου δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αναφέρουν ελεύθερα ό,τι επιθυμούσαν σχετικά με την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία, ελήφθησαν έξι (6) απαντήσεις, θίγουσες διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής υποστήριξης των δυσλεκτικών μαθητών. Κατόπιν οργάνωσης και κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων, οι θιγόμενες θεματικές των απαντήσεων εστιάζουν στην πρώιμη παρέμβαση της δυσλεξίας, στη διεπιστημονική συνεργασία, στην επιμόρφωση πάνω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή, τις βοηθητικές προς τη δυσλεξία τεχνικές και στα ανακύπτοντα προβλήματα κατά την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία (Παράρτημα Γ).

Σε ό,τι αφορά στην πρώιμη παρέμβαση, μέσα από τη δοθείσα απάντηση ενός εκ των συμμετεχόντων αναδύεται τόσο η σημασία της στη μαθησιακή διαδρομή του δυσλεκτικού μαθητή όσο και ο ρόλος της οικογένειάς του προς αυτή την κατεύθυνση:

Απ1: Στο Λύκειο οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία που έχουν αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το «πρόβλημα» με τη βοήθεια της οικογένειάς τους, δεν είναι πολύ έντονες. Δυσκολίες έχουν τα παιδιά που δεν έχουν βοηθηθεί αποτελεσματικά.

Σχετικά με τη διεπιστημονική συνεργασία, εκφράζεται η ανάγκη αμεσότερης επαφής με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και ύπαρξης εντός του χώρου του σχολείου μόνιμου Σχολικού Ψυχολόγου και ειδικών εκπαιδευτικών: «**Απ2:** Θα επιθυμούσα πιο άμεση επαφή με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αποστολή ψυχολόγων και ειδικών εκπαιδευτικών (μόνιμων) στα σχολεία».

Αναφορικά με την επιμόρφωση πάνω στην ειδική μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας, τονίζεται η ανάγκη υλοποίησης επιμορφωτικών σεμιναρίων. Ωστόσο, τίθεται ως βασική προϋπόθεση αυτών η πρακτική εφαρμοσιμότητα τους και η συμβολή τους στην ακαδημαϊκή απόδοση των εν λόγω μαθητών: «**Απ2:** Θα επιθυμούσα [...] και

επιμορφωτικά σεμινάρια με απλές πρακτικές για την καλύτερη απόδοση των δυσλεκτικών μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο».

Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως αναδύονται από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, αποτελούν η παράλληλη στήριξη στους δυσλεκτικούς μαθητές και η αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης: «**Απ3:** Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει παράλληλη στήριξη στους μαθητές με δυσλεξία από την αρχή της σχολικής χρονιάς»,

Απ4: Όταν θέλω να αναφερθώ σε ένα καινούργιο θέμα του μαθήματος, δίνω στα παιδιά ρόλους. Αυτό τα κάνει να έχουν ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να υπάρχει καλύτερη κατανόηση και ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου.

Τέλος, στα προβλήματα της εκπαιδευτικής υποστήριξης των δυσλεκτικών μαθητών οι ερωτηθέντες συγκαταλέγουν την υπερδιάγνωση της δυσλεξίας τόσο από τα δημόσια όσο από τα ιδιωτικά κέντρα, αλλά και τις λανθασμένες αντιλήψεις γύρω από αυτή την ειδική μαθησιακή δυσκολία:

Απ6: Η κατάχρηση του όρου δυσλεξία από δημόσια και ιδιωτικά διαγνωστικά κέντρα και η εξίσωση της δυσλεξία με υψηλή νοημοσύνη δημιουργούν τρομακτικά μεγαλεπήβολες προσδοκίες σε μαθητές και γονείς που οδηγούν σε εντονότερη απογοήτευση με ό,τι αυτό συνεπάγεται!

Επιπλέον, εκφράζεται η άποψη ότι στις παρούσες συνθήκες της σχολικής ελληνικής πραγματικότητας, η εκπαιδευτική υποστήριξη των δυσλεκτικών μαθητών αντιμετωπίζει αξεπέραστα προβλήματα: «**Απ5:** Είναι πραγματικά μια πρόκληση. Τα εμπόδια στην παρούσα φάση μοιάζουν αξεπέραστα».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στην πλειονότητα των θεμάτων που σχετίζονται με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, αναδεικνύεται μια θετική στάση των φιλολόγων. Έτσι, η πρώτη υπόθεση της έρευνας ότι οι φιλόλογοι θα έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία επαληθεύεται μερικώς. Ειδικότερα, επιβεβαιώνεται για τις παραμέτρους «Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών», «Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών», «Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας», «Αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με και χωρίς δυσλεξία», «Προκλητικές συμπεριφορές υπολοίπων μαθητών», «Παραμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών», «Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη» και «Μονοπώληση χρόνου και προσοχής εκπαιδευτικών από τους δυσλεκτικούς μαθητές». Αντίθετα, δεν επικυρώνεται για τους παράγοντες «Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών», «Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών», «Ειδικός εκπαιδευτικός υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές», «Περισσότερη γνώση αποτελεσμάτων συνεκπαίδευσης» και «Έλλειψη κατάλληλων γνώσεων ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης».

Πιο αναλυτικά, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση ωφελεί τους δυσλεκτικούς μαθητές σε κοινωνικό επίπεδο και αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους. Παρόμοιες απόψεις περί κοινωνικής ωφέλειας της συνεκπαίδευσης εκφράζονται και από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στις έρευνες των Avramidis et al. (2002),

Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), Koutrouba et al. (2008) και Avramidis και Kalyva (2007), ενώ τη συναισθηματική ωφέλεια των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιβεβαιώνουν και οι συμμετέχοντες στην ερευνητική εργασία των Avramidis et al. (2002).

Επιπλέον, οι εκπρόσωποι του φιλολογικού κλάδου εκφράζουν την άποψη ότι η συνεκπαιδευτική διαδικασία δρα υποστηρικτικά στην αποδοχή της διαφορετικότητας, άποψη που συναντάται και στα ερευνητικά ευρήματα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) και Koutrouba et al. (2008).

Ακόμη, οι ερωτηθέντες καθηγητές της έρευνας θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία είναι εφικτή και δεν παρεμποδίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπολοίπων μαθητών. Τη δυνατότητα υλοποίησης της συνεκπαιδευτικής διδασκαλίας υποστηρίζουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007), ενώ η άποψη για τη μη παρεμπόδιση της μαθησιακής προόδου των υπολοίπων μαθητών έρχεται σε συμφωνία με τις εκφραζόμενες εκπαιδευτικές απόψεις στην έρευνα των Avramidis et al. (2002), αλλά αποτυπώνει αντίθετες πεποιθήσεις από έτερες ερευνητικές εργασίες (Koutrouba et al., 2008· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Επίσης, οι φιλόλογοι της έρευνας πιστεύουν ότι η παρουσία δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη δεν προκαλεί την εκδήλωση περισσότερο προκλητικών συμπεριφορών από τους υπόλοιπους μαθητές, δεν επηρεάζει την ομαλότητα της τάξης, ενώ δηλώνουν ότι δεν μονοπωλείται ο χρόνος τους από τους εν λόγω μαθητές. Προς υποστήριξη της ομαλότητας της διδακτικής πράξης κατά τη συνεκπαίδευση έρχονται να συνηγορήσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας των Koutrouba et al. (2008). Ωστόσο, αντίθετα ευρήματα καταγράφονται στην έρευνα των Scruggs και Mastropieri (2004), όπου ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών εκλάμβανε την παρουσία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως εμπόδιο στη λειτουργία της τάξης, αλλά

και στο διδακτικό του έργο, κυρίως λόγω της απαίτησης περισσότερου χρόνου εκ μέρους του.

Από την άλλη μεριά, οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα φαίνεται να μην έχουν πειστεί για τη συμβολή της συνεκπαιδευτικής πρακτικής στην ακαδημαϊκή πρόοδο των δυσλεκτικών μαθητών, ενώ παρουσιάζονται αναποφάσιστοι για το κατά πόσο η φοίτηση των εν λόγω μαθητών στη γενική τάξη ευνοεί την εκδήλωση περισσότερο προκλητικών συμπεριφορών εκ μέρους τους ή για το κατά πόσο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι να διδάξουν και τυπικής αποκλίσεως μαθητές. Η εκφραζόμενη επιφυλακτικότητα των φιλολόγων αναφορικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των δυσλεκτικών μαθητών, συναντάται και σε έτερα ερευνητικά δεδομένα (Vaughn & Sinagub, 1998· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Εν τούτοις, τη δυνατότητα μαθησιακής προόδου των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί στις ερευνητικές εργασίες των Avramidis και Kalyva (2007) και Avramidis et al. (2002).

Τέλος, οι καθηγητές του φιλολογικού κλάδου εκφράζουν έντονα την καχυποψία τους για την εκπαιδευτική ορθότητα της συνεκπαίδευσης τόσο για τους δυσλεκτικούς όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά και υποστηρίζουν ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας ειδικός εκπαιδευτικός στη γενική τάξη που να είναι υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Ομοίως, η απουσία ήδη αξιολογημένων συνεκπαιδευτικών μεθόδων επισημαίνεται και άλλα ερευνητικά πορίσματα (Koutrouba et al., 2008). Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Ξανθοπούλου (2012), η πλειονότητα των συμμετεχόντων 35 δασκάλων και 35 φιλολόγων εκφράζει την άποψη ότι η παροχή παράλληλης στήριξης από ειδικούς εκπαιδευτικούς, σε ειδικές κατηγορίες μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας, είναι ιδιαιτέρως αποδοτική και ωφέλιμη, γεγονός που σχολιάζεται από την ίδια την ερευνήτρια ως έμμεση μαρτυρία της δικής τους έλλειψης ειδικών γνώσεων, ώστε να καταστούν ικανοί

για παρεμβατικές βοηθητικές ενέργειες προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών. Η μετατόπιση της ευθύνης της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους ειδικούς εκπαιδευτικούς και η αίσθηση εκπαιδευτικής συνευθύνης με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς ως βοηθητικό στοιχείο των θετικών συνεκπαιδευτικών στάσεων των εκπαιδευτικών, απαντάται και στις έρευνες των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), Avramidis και Kalyva (2007) και Vaughn και Sinagub (1998).

Γενικότερα, παρά τις διαφαινόμενες θετικές στάσεις των φιλολόγων απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, εντοπίζονται επιφυλάξεις ή και αρνητική στάση των εν λόγω εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με την αντιφατικότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην εργασία της Lindsay (2007), όπου παρά τη γενικότερη θετική στάση, δεν επιβεβαιώνεται η εν γένει αποδοχή της συνεκπαιδευτικής πολιτικής από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με την έρευνα των Zoniou-Sideri και Vlachou (2006), όπου εντοπίστηκαν αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.2 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥΣ

Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση περί ύπαρξης σχέσεως ανάμεσα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φιλολόγων και στις στάσεις τους απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία επιβεβαιώνεται μερικώς. Πιο συγκεκριμένα, επιβεβαιώνεται για τους παράγοντες «*Ετη υπηρεσίας*», «*Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία*» και «*Επιμόρφωση στην*

ΕΑΕ», ενώ δεν επικυρώνεται για τους παράγοντες «Φύλο», «Τύπος σχολείων» και «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ».

Αναφορικά με την ασκούσα επιρροή των ετών εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων, η αντίστοιχη υπόθεση της έρευνας, επαληθεύεται μόνο για τον παράγοντα «*Ενίσχυση της αποδοχής της διαφορετικότητας*». Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, όσο πιο λίγα χρόνια προϋπηρεσίας διαθέτουν οι εκπρόσωποι του φιλολογικού κλάδου τόσο πιο πολύ πιστεύουν ότι η συνεκπαίδευση συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές. Παρόμοια ευρήματα περί θετικότερων στάσεων προς τη συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας, αναδεικνύονται και στις έρευνες των Forlin (1995), Center και Ward (1987), Clough και Lindsay (1991) και Bhatnagar και Das (2013).

Αυτό που θα μπορούσε να εξαχθεί ως συμπέρασμα του ανωτέρω αποτελέσματος είναι ότι ενδεχομένως οι νεώτεροι στην εκπαίδευση -και συνακόλουθα και στην ηλικία- φιλόλογοι, είναι ασκημένοι περισσότερο στη νέα οπτική της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε μία θετικότερη αντίληψη της κοινωνίας απέναντι στα άτομα που χρήζουν ιδιαίτερης φροντίδας από ό,τι οι παλαιότερες γενιές εκπαιδευτικών, αιτιολόγηση που προβάλλουν και οι ερευνητικές μελέτες των Horrocks et al. (2008), Weller (2012) και McGillicuddy και O'Donnell (2014). Συμπληρωματικά, οι νεοεισαχθέντες στην εκπαίδευση καθηγητές δεν έχουν καταβληθεί από φαινόμενα «εργασιακής εξουθένωσης» (Burn out) και έτσι, είναι πιο ενθουσιώδεις και πρόθυμοι ακόμα και να επωμιστούν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας (Clough & Lindsay, 1991).

Ακολούθως, οι εκπρόσωποι του φιλολογικού κλάδου που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα και έχουν προγενέστερη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία, διαφωνούν περισσότερο με την ανάγκη ύπαρξης στην τάξη ενός υπεύθυνου για τους δυσλεκτικούς μαθητές ειδικού εκπαιδευτικού και με το ότι η συνεκπαίδευση παρεμποδίζει την

εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών, ενώ έχουν πειστεί σε μεγαλύτερο βαθμό για την εκπαιδευτική ορθότητά της, σε σύγκριση με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν ανάλογη διδακτική εμπειρία. Συνακόλουθα, σε ό,τι αφορά στην προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχόντων με μαθητές με δυσλεξία, η προαναφερθείσα ερευνητική υπόθεση επικυρώνεται για τους παράγοντες *«Παρεμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών»*, *«Περισσότερη γνώση αποτελεσμάτων συνεκπαίδευσης»* και *«Ειδικός εκπαιδευτικός υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές»*. Η επιδραστική λειτουργία της εμπειρίας με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών καταγράφεται βιβλιογραφικά και σε πλήθος ερευνητικών δεδομένων (Avramidis et al., 2000b· Avramidis et al., 2002· Avramidis & Kalyva, 2007· Avramidis & Norwich, 2002· Dapudong, 2013· Janney et al., 1995· Kalyva et al., 2007· Kokoroμύτης, 2012· Koutrouba et al., 2008· Leatherman & Niemeyer, 2005· McCoy et al., 2012· Van-Reusen et al., 2000· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Αναφορικά με την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης, στις πλείστες των σχετικών παραμέτρων, αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα των στάσεων των φιλολόγων απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Έτσι, οι επιμορφωμένοι συμμετέχοντες εκφράζουν τη μεγαλύτερου βαθμού διαφωνία τους για την παρεμπόδιση της εκπαίδευσης των υπολοίπων μαθητών από την παρουσία των δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, τη δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών με δυσλεξία και διατήρησης της ομαλότητας στην τάξη, την έλλειψη κατάλληλων γνώσεων των ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης, την εκδήλωση περισσότερο προκλητικών συμπεριφορών από τους δυσλεκτικούς μαθητές και την ανάπτυξη προκλητικών συμπεριφορών των υπολοίπων μαθητών λόγω της επιρροής που δέχονται από τους δυσλεκτικούς συμμαθητές τους. Από την άλλη πλευρά, τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τη δυνατότητα αποτελεσματικής συνεκπαιδευτικής διδασκαλίας, το κοινωνικό όφελος και την αύξηση της

αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών μαθητών ως αποτέλεσμα της φοίτησής τους στη συνηθισμένη τάξη. Κατά αυτό τον τρόπο, καταγράφεται η επίδραση της επιμόρφωσης στη θετικότητα των συνεκπαιδευτικών στάσεων και επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση σε ό,τι αφορά στα παραπάνω θέματα. Επίσης, επιβεβαιώνονται τα καταγεγραμμένα πορίσματα προγενέστερων ερευνών για το θετικό διαμορφωτικό ρόλο της επιμόρφωσης στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών (Akgul, 2012· Avramidis et al., 2000a· Avramidis & Norwich, 2002· Beh-Pajooh, 1992· Briggs et al., 2002· Campbell et al., 2003· Dickens-Smith, 1995· Engstrand & Roll-Pettersson, 2012· Harvey, 1985· Hsien, 2007· Humphrey & Symes, 2013· Hunter-Johnson et al., 2014· Lifshitz et al., 2004· McGillicuddy & O'Donnell, 2014· Menlove et al., 2001· Μπάτσιου & Φιλιππάτου, 2014· Papadopoulou et al., 2004· Powers, 2002· Ross-Hill, 2009· Sharma et. al., 2008· Shimman, 1990· Subban & Sharma, 2006· Van-Reusen et al., 2000· Wilkerson, 2012· Wilkins & Nietfeld, 2004).

Εν τούτοις, το εύρημα που μοιάζει παράδοξο είναι ότι το είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι δεν επηρεάζει τη θετικότητα των συνεκπαιδευτικών τους στάσεων. Αναλυτικότερα, δεν εντοπίζεται διαφορά στις στάσεις των φιλολόγων που έχουν παρακολουθήσει ένα σεμινάριο στην ειδική εκπαίδευση διάρκειας κάποιων ωρών ή μίας ημέρας και εκείνων που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και έχουν περατώσει ένα κύκλο σπουδών διάρκειας ενάμιση ή και δύο χρόνων, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Avramidis και Kalyva (2007), κατά τα οποία οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων εμφάνισαν θετικότερες στάσεις προς τη συνεκπαίδευση από εκείνους που είχαν μια σύντομη επιμόρφωση.

Σε μια προσπάθεια επεξήγησης της παραπάνω διαπίστωσης, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι, στις πλείστες των περιπτώσεων, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να επιμορφωθούν με οιονδήποτε τρόπο στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, είναι ήδη περισσότερο ευαισθητοποιημένοι στο εν λόγω θεματικό εκπαιδευτικό πεδίο και

συνεπώς, είναι περισσότερο δεκτικοί στα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν δεχτούμε κάτι τέτοιο, είναι φυσικό οι διαφοροποιήσεις μεταξύ τους μετά την επιμόρφωσή τους να μην αντικατοπτρίζουν χασματικές νοοτροπίες και αντιλήψεις.

Εν συνεχεία, η μη επιβεβαίωση του διαμορφωτικού ρόλου του παράγοντα «Φύλο» στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των συμμετεχόντων, έρχεται σε αντίθεση με πλήθος ερευνητικών δεδομένων (Aksamit et al., 1987· Avramidis et al., 2000a· Bhatnagar & Das, 2013· Doukeridou et al., 2011· Eichinger et al., 1991· Harvey, 1985· Park & Chitiyo, 2011· Park et al., 2010· Thomas, 1985). Ωστόσο, έτερες διεθνείς (Beh-Pajoo, 1992· Berryman, 1989· Chopra, 2008· Dapudong, 2013· Leyser et al., 1994) και ελληνικές (Αθανάσογλου, 2014· Σταϊκόπουλος, 2008· Τσίτου & Πλέστη, 2014) έρευνες επικυρώνουν την απουσία επίδρασης του φύλου στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα, ο τύπος των σχολείων δεν επιδρά διαμορφωτικά στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων. Το εύρημα αυτό δεν συνάδει με τα δεδομένα της έρευνας των Leyser et al. (1994), κατά τα οποία οι καθηγητές που δίδασκαν στο Λύκειο εκδήλωσαν θετικότερες συνεκπαιδευτικές στάσεις από τους διδάσκοντες στο Γυμνάσιο συναδέλφους τους, αλλά ούτε επιβεβαιώνει τα ερευνητικά πορίσματα των Heck et al. (2001) και Silins et al. (2002) περί ύπαρξης σχέσεως μεταξύ των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των σχολείων και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια ενδεχόμενη αλλαγή στην εκπαίδευση. Ωστόσο, προς αιτιολόγηση του ευρήματος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι μεταξύ των σχολείων που ανήκουν στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντοπίζονται πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά σε επίπεδο δομής, λειτουργίας και όγκου της διδακτέας ύλης. Εν τούτοις, καθώς οι τύποι των σχολείων αναφέρονται στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης, παρατηρείται, αν όχι απόλυτη, σχετική δομική, λειτουργική και διδακτική

συμβατότητα μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, σε αντίθεση με τις διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης (Al Ahbabi, 2009· Avramidis & Norwich, 2002· Clough & Lindsay, 1991· Cornoldi et al., 1998· Hastings & Oakford, 2003· Leyser et al., 1994· Stoler, 1992· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), οι διαφοροποιήσεις αυτές αμβλύνονται μεταξύ των υπηρετούντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

4.3 ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ Ο ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΣ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

4.3.1 Τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία

Η τρίτη υπόθεση της έρευνας, σε ό,τι αφορά στο πρώτο σκέλος της, ότι οι φιλόλογοι θα αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, επαληθεύεται μερικώς. Αναλυτικότερα, επιβεβαιώνεται για τις μεταβλητές «Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής», «Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών», «Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών», «Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα», «Ανεπαρκής χρόνος διδακτικής προετοιμασίας», «Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος», «Καθυστέρηση διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», «Απουσία συνεργασίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς», «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο» και «Προβληματική/απούσα συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών». Εν τούτοις, δεν επικυρώνεται για τους παράγοντες «Προβληματική/απούσα συνεργασία με διευθυντή», «Αρνητική στάση γονιών τυπικής ανάπτυξης μαθητών», και «Χαμηλή αποδοχή δυσλεκτικών μαθητών».

Οι φιλόλογοι καθηγητές, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά αποτελέσματα, θεωρούν ως πρωταρχικό εμπόδιο στην επιτυχία της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας το επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, γεγονός που επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Al Ahbabi (2009), Koutrouba et al. (2008) και Αγγελίδη και Στυλιανού (2011). Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Αγγελίδη και Στυλιανού (2011) η προβληματική των αναλυτικών προγραμμάτων έγκειται στην απουσία σαφούς συνεκπαιδευτικού προσανατολισμού τους και στην σε ορισμένα μαθήματα επιρροή τους από το ιατρικό-παθολογικό μοντέλο, ενώ κατά την Al Ahbabi (2009), οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτυπώνονται πλήρως στο αναλυτικό πρόγραμμα και δεν αφήνουν περιθώρια διδακτικής ελευθερίας στους καθηγητές.

Ακολούθως, πρόβλημα για τους φιλολόγους αποτελεί η λόγω μεγάλου χρόνου αναμονής καθυστερημένη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Πράγματι, όπως επισημαίνει και η Μεσημέρη (2012), λόγω του περιορισμένου αριθμού παραρτημάτων των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και της έλλειψης προσωπικού σε αυτά, οι εν λόγω Διαγνωστικές Υπηρεσίες αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στον ολοένα αυξανόμενο αριθμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως είναι φυσικό, λοιπόν, το γεγονός αυτό δρα εις βάρος των ίδιων των δυσλεκτικών μαθητών, ενεργεί περιοριστικά στη βοηθητική διάθεση των φιλολόγων και κατ' επέκταση λειτουργεί ανασχετικά προς τη συνεκπαιδευτική διαδικασία. Προσθετικά στα παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί και μία ετέρα διάσταση που προσδίδει στην προβληματική της διαγνωστικής διαδικασίας ένας εκ των φιλολόγων του δείγματος: αυτή της υπερδιάγνωσης της δυσλεξίας τόσο από τους δημόσιους φορείς διάγνωσης όσο και από τα ιδιωτικά κέντρα, με την παράλληλη αναπαραγωγή λανθασμένων αντιλήψεων περί αυξημένης νοημοσύνης των δυσλεκτικών μαθητών, που φέρει ως αποτέλεσμα την εντονότερη σχολική απογοήτευση των ίδιων και των γονιών τους.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ως συνεκπαιδευτικά εμπόδια τόσο τον αυξημένο συνολικό αριθμό μαθητών όσο και τον μεγάλο αριθμό δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη. Παρόμοιο πρόβλημα περί αυξημένου αριθμητικά μαθητικού πληθυσμού ανά τάξη αναφέρεται και από τους εκπαιδευτικούς στις ερευνητικές μελέτες των Vaughn et al., (1996), Scruggs και Mastropieri (1996), Avramidis et al. (2000b), Westwood και Graham (2003), Gaad και Khan (2007) και του Κοκορομύτη (2012), ενώ οι δάσκαλοι στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) εκφράζουν έντονα τις επιφυλάξεις τους για μια ενδεχόμενη αύξηση του αριθμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη.

Ένα ακόμη πρόβλημα που δηλώνεται από τους φιλολόγους, είναι ο ανεπαρκής χρόνος τόσο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας όσο και κατά τη διδακτική προετοιμασία, συνεκπαιδευτικά αναχώματα που επισημαίνονται και σε έτερα ερευνητικά ευρήματα (Anderson et al., 2007· Avramidis et al., 2000b· Avramidis & Kalyva, 2007· Barco, 2007· Κοκορομύτης, 2012· Μάγου, 2014· Vaughn & Schumm, 1995· Westwood & Graham, 2003).

Προσθετικά, συμφωνία με τη βιβλιογραφία και μάλιστα μεγάλη διαπιστώνεται και στις δηλωθείσες ως συνεκπαιδευτικό εμπόδιο ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής (Avramidis et al., 2000b· Avramidis & Kalyva, 2007· Κοκορομύτης, 2012· Koutrouba et al., 2008· Mutungi & Nderitu, 2014· Πατσιδού, 2010· Westwood & Graham, 2003). Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να γίνει η ακόλουθη διευκρίνιση: οι υλικοτεχνικές υποδομές για τους δυσλεκτικούς μαθητές, έγκεινται κυρίως σε τροποποιημένο εκπαιδευτικό υλικό, όπως ειδικά διαμορφωμένα βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό με βάση την πολυαισθητηριακή μέθοδο (Μαυρομμάτη, 1995), αλλά και σε ειδικότερες εφαρμογές της Νέα Τεχνολογίας, που αφορούν σε ειδικά λογισμικά προγράμματα ή συσκευές (Σακκά, 2013). Στη σύγχρονη, όμως, ελληνική σχολική πραγματικότητα, οι φιλόλογοι του γενικού σχολείου δεν είναι δεδομένο ότι έχουν έρθει σε επαφή με αυτές

τις ειδικότερες μορφές υποστήριξης και στην πλειονότητά τους μπορεί να τις αγνοούν. Συνεπώς, η δηλωθείσα ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή είναι πολύ πιθανό να αναφέρεται σε πιο απλές μορφές υλικοτεχνικών υποδομών, όπως γραμμένα σε πιο απλή γλώσσα σχολικά εγχειρίδια ή επάρκεια αριθμού απλών ηλεκτρονικών υπολογιστών. Καθώς, ωστόσο, η παρούσα ερευνητική εργασία δεν εστίασε στην εις βάθος διερεύνηση της γνώσης των φιλολόγων σχετικά με τις βοηθητικές υλικοτεχνικές υποδομές, το θέμα αυτό θα μπορούσε να απασχολήσει έτερο ερευνητή.

Τέλος, στα αναφερόμενα ως συνεκπαιδευτικά προβλήματα συγκαταλέγονται και η απύσχα ή προβληματική συνεργατική σχέση των φιλολόγων με τον Σχολικό Σύμβουλο, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών. Σύμπτωση απόψεων παρατηρείται και σε άλλα ερευνητικά ευρήματα αφενός σε ό,τι αφορά στη διεπιστημονική συνεργασία (Bouillet, 2013· Κοκορομύτης, 2012· Μαρκουλάκη, 2011· Μεσημέρη, 2012· Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011· Rix et al., 2009· Strogilos et al., 2012) και αφετέρου αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών (Bastiani & Wolfendale, 2000· Dale, 1996· Gascoigne, 1995· Μαρκουλάκη, 2011· Wolfendale, 1989).

Σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία (Garrick-Duhaney & Salend, 2000· Scruggs & Mastropieri, 1996· Valeo, 2008· Vaughn et al., 1998), αλλά ενθαρρυντικά προς τη συνεκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων της έρευνας δεν εντάσσει στα συνεκπαιδευτικά προβλήματα την ελλιπή συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και την αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών για την εκπαιδευτική συνύπαρξη των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία. Ομοίως, σε συμφωνία με τα ερευνητικά ευρήματα των Αρχοντή και Δεληγκάρη (2014), Juvonen και Bear (1992), Kistner και Gatlin (1989) και Sainato et al. (1983), αλλά σε αντίθεση με έτερες ερευνητικές εργασίες (Ferguson,

1999· Gresham & Reschly, 1986· Kavale & Forness, 1996· Kuhne & Wiener, 2000· Νιζάμη & Δόικου, 2014· Ξανθοπούλου, 2012· Πατσίδου, 2010· Pavri & Luftig 2000· Rourke & Del Dotto, 1994· Singer, 2005· Valas, 1999· Vaughn & Elbaum, 1999), η πλειονότητα των φιλολόγων δεν έχει γίνει μάρτυρας φαινομένων χαμηλής αποδοχής των εν λόγω μαθητών από τους συμμαθητές τους. Και οι τρεις αυτοί παράγοντες αποτελούν σημαντικούς πυλώνες της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ο διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον συνεκπαιδευτικό προσανατολισμό της σχολικής μονάδας (Αγγελίδης, 2011· Angelides et al., 2010· Saleh, 1997· Valeo, 2008), ενώ οι μαθητές και οι γονείς τους αποτελούν τον πυρήνα ενός φιλικού προς τη συνεκπαίδευση κλίματος (Φτιάκα, 2004).

4.3.2 Οι στάσεις των φιλολόγων σε συνάρτηση με τα προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση

Ως προς το δεύτερό της σκέλος περί αρνητικού επηρεασμού των συνεκπαιδευτικών στάσεων των φιλολόγων από τα προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, επαληθεύεται για τους παράγοντες «Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών», «Ανεπαρκής χρόνος διδακτικής προετοιμασίας», «Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος», «Προβληματική/απούσα συνεργασία με διευθυντή», «Προβληματική/απούσα συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών», «Αρνητική στάση γονιών τυπικής ανάπτυξης μαθητών» και «Χαμηλή αποδοχή δυσλεκτικών μαθητών». Αντίθετα, δεν επικυρώνεται για τις μεταβλητές «Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής», «Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών», «Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα», «Καθυστέρηση διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», «Απουσία συνεργασίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.», «Προβληματική/απούσα

συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς» και «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο».

Σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Avramidis & Kalyva, 2007), ο αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη φαίνεται να ασκεί αρνητική επιρροή στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων του δείγματος, καθώς εκείνοι που τον δήλωσαν ως συνεκπαιδευτικό εμπόδιο συμφωνούν περισσότερο ότι η παρουσία των δυσλεκτικών μαθητών στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών, ότι οι εν λόγω μαθητές δυσκολεύονται να προοδεύσουν ακαδημαϊκά, ότι εκδηλώνουν περισσότερο προκλητικές συμπεριφορές και ότι οι ίδιοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διατήρηση της ομαλότητας της τάξης. Επιπροσθέτως, δηλώνουν τη σε μεγαλύτερο βαθμό διαφωνία τους για την κοινωνική ωφέλεια των μαθητών με δυσλεξία, την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους και τη μέσω της συνεκπαίδευσης αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές.

Ως προς τον ανεπαρκή εκπαιδευτικό χρόνο, οι συμμετέχοντες που ενέταξαν τον περιορισμένο χρόνο κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στη συνεκπαιδευτική προβληματική, τείνουν να συμφωνούν περισσότερο ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη και ότι μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή τους, εν συγκρίσει με τους φιλόλογους που δεν επισημαίνουν την ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου ως πρόβλημα. Ωστόσο, δεν κατεγράφη ανάλογη επιρροή των συνεκπαιδευτικών στάσεων των φιλολόγων από τον ανεπαρκή χρόνο διδακτικής προετοιμασίας.

Την επίδραση πρωτίστως του ανεπαρκούς χρόνου κατά τη διδασκαλία στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των διδασκόντων υπογραμμίζουν και έτερα ερευνητικά δεδομένα (Κοκορομύτης, 2012). Ειδικότερα, όπως επισημαίνεται στην ερευνητική μελέτη των Westwood και Graham (2003), η αδυναμία εξισορρόπησης της σταθερής εποπτείας της τάξης και της παροχής εξατομικευμένης διδασκαλίας στον περιορισμένο

διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας, μειώνει την προθυμία των εκπαιδευτικών προς τη συνεκπαίδευση, ενώ οι καθηγητές τόσο στην έρευνα της Barco (2007) όσο και των Vaughn και Schumm (1995) αποδίδουν αυτή τους την απροθυμία στα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα για την κάλυψη της ύλης που δεν ευνοούν τις διδακτικές τροποποιήσεις. Ομοίως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αφενός στην έρευνα της Μάγου (2014) και αφετέρου στην έρευνα των Avramidis και Kalyva (2007) επισημαίνουν ότι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους, δρα ανασχετικά στις συνεκπαιδευτικές απαιτήσεις για εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Επίσης, η προβληματική/απούσα συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας φαίνεται να διαφοροποιεί τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές που τη δήλωσαν ως αντιμετωπίζον συνεκπαιδευτικό εμπόδιο, συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η παρουσία των δυσλεκτικών μαθητών παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών, ότι είναι δύσκολο για τους δυσλεκτικούς μαθητές να σημειώσουν ακαδημαϊκή πρόοδο εντός της συνηθισμένης τάξης, ότι είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την ομαλότητα της τάξης και ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να διδάξουν μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Παράλληλα, εκφράζουν τη μεγαλύτερου βαθμού διαφωνία τους στη δήλωση περί κοινωνικής ωφέλειας των δυσλεκτικών μαθητών μέσω της συνεκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, ως προς την προβληματική/απούσα συνεργασία με τον διευθυντή, επιβεβαιώνεται τόσο η σχετική ερευνητική υπόθεση σε ό,τι αφορά στα ανωτέρω θέματα, όσο και η βιβλιογραφία (Center & Ward, 1987· Chazan, 1994· Janney et al., 1995· Valeo, 2008).

Ομοίως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εν συγκρίσει με τους συναδέλφους τους που δεν έπραξαν αναλόγως, οι φιλόλογοι που δήλωσαν ως ανάχωμα προς τη συνεκπαίδευση την προβληματική συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών, διαφωνούν περισσότερο για την αύξηση της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών

μαθητών σε μια συνεκπαιδευτική τάξη και συμφωνούν περισσότερο για την εκδήλωση πιο προκλητικών συμπεριφορών εκ μέρους τους. Όπως διαφαίνεται, η καταγεγραμμένη αμφίδρομη καχύποπτη και δυσλειτουργική σχέση των δύο συνεργατικών μερών, των διδασκόντων και των γονέων (Μαρκουλάκη, 2011), δημιουργεί αντισυνεκπαιδευτικές αντιλήψεις στους φιλολόγους που πλήττουν το εγχείρημα της παροχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους δυσλεκτικούς μαθητές.

Από την άλλη μεριά, εκείνοι που επεσήμαναν την ύπαρξη αρνητικής στάσης των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών ως προς τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία, συμφωνούν περισσότερο ότι η συνεκπαίδευση παρεμποδίζει την εκπαίδευση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται να προοδεύσουν ακαδημαϊκά στα πλαίσια μιας τέτοιου είδους τάξης, ενώ διαφωνούν περισσότερο για την κοινωνική ωφέλεια και την αύξηση της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών μαθητών. Άξιο σχολιασμού είναι ότι οι φιλόλογοι φαίνεται να αναπαράγουν απόψεις που έχουν ήδη εκφραστεί σε ερευνητικό επίπεδο από τους αρνητικά διακείμενους προς τη συνεκπαίδευση γονείς των τυπικής απόκλισης μαθητών. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Vaughn et al. (1998) οι εν λόγω γονείς εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για το ακαδημαϊκό κόστος της συνεκπαίδευσης στα δικά τους παιδιά, καθώς δύναται να λειτουργούν ως δάσκαλοι-βοηθοί των συμμαθητών τους με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες ή να στερούνται της προσοχής των εκπαιδευτικών, η οποία θα εστιάζει πολύ περισσότερο σε αυτούς τους μαθητές. Σε ό,τι αφορά δε στις επιφυλάξεις των φιλολόγων περί κοινωνικής και συναισθηματικής ωφέλειας των δυσλεκτικών μαθητών στα πλαίσια μιας συνεκπαιδευτικής τάξης, είναι παραπάνω από δικαιολογημένες, όταν αντιμετωπίζουν ένα αρνητικό προς τη συνεκπαίδευση γονεϊκό κλίμα που κατ' επέκταση μπορεί να διαμορφώσει τη στάση και των μαθητών χωρίς δυσλεξία.

Επιπλέον, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι φιλόλογοι που έχουν γίνει μάρτυρες της χαμηλής αποδοχής των δυσλεκτικών μαθητών από τους συμμαθητές τους, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο ότι η φοίτηση των εν λόγω μαθητών στη συνηθισμένη τάξη τους ωφελεί κοινωνικά. Η καταγεγραμμένη και από έτερες έρευνες χαμηλή αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσχέρειες (Νιζάμη & Δόικου, 2014· Valas, 1999) πλήττει τη συνεκπαιδευτική διαδικασία (Ferguson, 1999· Fisher et al., 1998). Ειδικότερα, μπορεί να πάρει τη μορφή της άρνησης των υπολοίπων μαθητών να συνεργαστούν μαζί τους στις σχολικές δραστηριότητες και τις εργασίες (Gresham & Reschly, 1986), της αγνόησης και απομόνωσης τους, της αποδοκιμασίας τους σε περιπτώσεις μαθητικής αποτυχίας (Dudley-Marling & Edmiaston, 1985· Lovitt et al., 1999· Luftig, 2000· Mercer, 1987· Ξανθοπούλου, 2012· Pearl et al., 1986· Πολυχρόνη κ.ά., 2006), ακόμη και του εκφοβισμού (Singer, 2005). Μέσα σε ένα τέτοιο σχολικό κλίμα, λοιπόν, είναι παραπάνω από δικαιολογημένο οι φιλόλογοι που έρχονται αντιμέτωποι με φαινόμενα μη αποδοχής των δυσλεκτικών μαθητών, να θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συνεκπαίδευση δεν τους ωφελεί κοινωνικά.

Σε αντιδιαστολή προς τα παραπάνω, δεν διαπιστώθηκαν αρνητικότερες συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων που δήλωσαν ως πρόβλημα τις ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, εν συγκρίσει με εκείνους που δεν έπραξαν αναλόγως. Μάλιστα, σε μια περίπτωση οι φιλόλογοι που ενέταξαν τις υλικοτεχνικές ελλείψεις στα συνεκπαιδευτικά προβλήματα, είχαν πιο θετική στάση από εκείνους που δεν τις ενέταξαν, καθώς δήλωσαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία δύνανται να προοδεύσουν ακαδημαϊκά στο πλαίσιο της κανονικής τάξης.

Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουν την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή να επηρεάζει αρνητικά τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών (Avramidis & Kalyva, 2007· Κοκορομύτης, 2012· Koutrouba et al., 2008· Mutungi & Nderitu, 2014· Πατσιίδου,

2010). Εν τούτοις, το ερευνητικό αυτό αποτέλεσμα θα μπορούσε να υποδηλώνει την πιθανή άγνοια των φιλολόγων για το τι εστί βοηθητική υλικοτεχνική υποδομή για τους δυσλεκτικούς μαθητές, γνώση που, όπως προαναφέρθηκε, δεν εξετάστηκε στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Ακόμη, θα μπορούσε να μαρτυρά την άγνοια των συμμετεχόντων για τα οφέλη της σωστής υλικοτεχνικής υποδομής στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία ή και την αδυναμία αξιοποίησης εκ μέρους τους μιας βοηθητικής προς τη δυσλεξία υλικοτεχνικής υποδομής. Το ενδεχόμενο αυτό ενδυναμώνουν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση που αφορά στην αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας κατά τη συνεκπαιδευτική διδασκαλία, όπου το 53,5% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι τη χρησιμοποιεί σπάνια ή ποτέ. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι φυσικό η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή να μην διαφοροποιεί τη στάση των φιλολόγων προς τη συνεκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπροσθέτως, αντίθετα από ό,τι αναμενόταν, δεν διαπιστώθηκε διαφοροποίηση της στάσης των φιλολόγων σε σχέση με για τον παράγοντα *«Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη»*. Μάλιστα, οι φιλόλογοι που τον δήλωσαν ως συνεκπαιδευτικό πρόβλημα, είχαν πιο θετική στάση από εκείνους που δεν τον δήλωσαν, σε ό,τι αφορά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των δυσλεκτικών μαθητών και στη δυνατότητα διατήρησης της ομαλότητας σε μια τάξη συνεκπαίδευσης. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα καταγεγραμμένα ερευνητικά πορίσματα που παρουσιάζουν τον αυξημένο αριθμό μαθητικού πληθυσμού ανά τάξη να επηρεάζει αρνητικά τις συνεκπαιδευτικές στάσεις των εκπαιδευτικών (Avramidis et al., 2000b· Gaad & Khan, 2007· Kokoroμύτης, 2012· Scruggs & Mastropieri, 1996· Westwood & Graham, 2003). Αν αναλογιστεί, όμως, κανείς ότι οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι ασκημένοι, είτε ως μαθητές οι ίδιοι είτε ως καθηγητές, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που για δεκαετίες λειτουργεί με αυξημένο αριθμό 27-30 μαθητών ανά τάξη (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2013β), πιθανόν οι συστάσεις τόσο των Μαζωνάκη κ.ά. (2011) για τη

μην υπέρβαση του αριθμητικού ορίου των εικοσιπέντε (25) μαθητών όσο και της Χριστοδουλοπούλου (2007) για περιορισμό του μαθητικού πληθυσμού σε κάτω από είκοσι (20) ανά συνεκπαιδευτική τάξη, να φαντάζει ως κάτι ανέφικτο. Συνεπώς, έχοντας ως δεδομένη την αυξημένη αριθμητική σύσταση μιας σχολικής τάξης, ενδεχομένως να έχουν αναπτύξει τις συνεκπαιδευτικές τους στάσεις υπό αυτή τη βάση.

Σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, παρά το γεγονός ότι δηλώθηκε από την πλειοψηφία των φιλολόγων ως μείζον συνεκπαιδευτικό πρόβλημα, δεν φαίνεται να επιδρά αρνητικά στις συνεκπαιδευτικές τους στάσεις. Στην έρευνά της η Al Ahbabi (2009), σε μια προσπάθεια να δικαιολογήσει τις καταγεγραμμένες θετικότερες στάσεις των δασκάλων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ισχυρίζεται ότι οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν ευνοούν την ανάπτυξη θετικών συνεκπαιδευτικών στάσεων από τους καθηγητές. Ο ισχυρισμός αυτός δεν επικυρώνεται από την παρούσα έρευνα. Αντίθετα, ενθαρρυντικά προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, συμπεραίνεται ότι οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι αρκετές, ώστε να περιορίσουν τις διαφαινόμενες θετικές στάσεις των φιλολόγων.

Ακολούθως, η προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα δεν αποτελεί διαμορφωτικό παράγοντα αρνητικότερων προς τη συνεκπαίδευση στάσεων των φιλολόγων. Παρατηρείται, λοιπόν, ασυμφωνία του ευρήματος με τη βιβλιογραφία (Κοκορομύτης, 2012). Για να μπορέσει να εξηγηθεί αυτή η διάσταση αποτελεσμάτων, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το πλαίσιο κατά το οποίο υφίσταται στην ελληνική πραγματικότητα η φοίτηση των μαθητών με δυσλεξία στο συνηθισμένο σχολείο.

Ειδικότερα, ως προς τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., παρά την ύπαρξη νομοθετικών ρυθμίσεων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2008) που προβλέπει την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη σύνθεση της διεπιστημονικής ομάδας, στην πράξη ο εκπαιδευτικός, παρότι

γνωρίζει καλύτερα το μαθητή, δεν συμπεριλαμβάνεται σε αυτήν. Αντίθετα, ο ρόλος του περιορίζεται σε αυτόν του διεκπεραιωτή των αποφάσεων του ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Μεσημέρη, 2012). Επιπλέον, μέχρι πρόσφατα, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στελεχώνονταν κυρίως με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς και στη χειρότερη περίπτωση με εκπαιδευτικούς χωρίς ειδικευση στην ειδική εκπαίδευση (Αναστασίου & Ιορδανίδης, 2006), με συχνό το φαινόμενο η αξιολόγηση στα γλωσσικά μαθήματα ή στα μαθηματικά να γίνεται από γυμναστή ή δάσκαλο της γενικής εκπαίδευσης, επειδή ακριβώς δεν υπήρχαν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί ούτε κατάλληλα κριτήρια (Τζουριάδου, 2006). Ακόμη, ένα μείζον πρόβλημα της διαγνωστικής διαδικασίας είναι ο χρόνος αναμονής της που στα μεγάλα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. μπορεί να προσεγγίσει και τα δύο χρόνια (Μεσημέρη, 2012).

Ίδια εικόνα παρουσιάζει και η συνεργατική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς ή τον Σχολικό Σύμβουλο, με τους πρώτους συχνά να μην έχουν ενημέρωση για το ποια ομάδα μαθητών έχει τη δυνατότητα να φοιτήσει σε τμήμα ένταξης, να παρακολουθούν να φοιτούν σε αυτό μαθητές χωρίς επίσημη διάγνωση, να μην έχουν πρόσβαση στις ατομικές καταγραφές προόδου και τις επίσημες διαγνώσεις των μαθητών τους και να κάνουν λόγο για ανεπάρκεια τόσο των ειδικών εκπαιδευτικών όσο και του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011). Επιπλέον, πρωτίστης σημασίας προς επισήμανση γεγονός αποτελεί και η συχνότατη παντελής απουσία ειδικού υποστηρικτικού προσωπικού στο γενικό σχολείο (Κοκορομύτης, 2012).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, λοιπόν, είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν χάσει την πίστη τους στον λειτουργικό ρόλο και στον λόγο ύπαρξης της διεπιστημονικής ομάδας και να αρνούνται οι ίδιοι να συνεργαστούν με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, προτιμώντας να εργάζονται απομονωμένα (Strogilos et al., 2012) ή να μην ζητούν την εκπαιδευτική καθοδήγηση των ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Μαρκουλάκη, 2011). Καθώς, όμως, η πλειοψηφία των μαθητών με δυσλεξία φοιτά εδώ και χρόνια στο γενικό σχολείο

(Στασινός, 2013), είναι εξίσου φυσικό, έχοντας εξοικειωθεί με τους εν λόγω μαθητές και έχοντας προσπαθήσει οι ίδιοι μέσα σε ένα στερούμενο συνεργασίας εκπαιδευτικό περιβάλλον να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών που συνθέτουν τις τάξεις τους, να έχουν αναπτύξει τις συνεκπαιδευτικές τους στάσεις ανεξάρτητα από την προβληματική τους σχέση με τη διεπιστημονική ομάδα.

4.4 Η ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

4.4.1 Η ετοιμότητα των φιλόλογων για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία

Σύμφωνα με το πρώτο σκέλος της τέταρτης ερευνητικής υπόθεσης, οι φιλόλογοι αναμενόταν να έχουν μικρού ή μετρίου βαθμού ετοιμότητα να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία. Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε μερική επικύρωση αυτής της ερευνητικής προσδοκίας. Συγκεκριμένα, επιβεβαιώνεται για τους παράγοντες «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία», «Υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος», «Κατανόηση προφορικών οδηγιών», «Διαχωρισμός εννοιών χώρου και χρόνου», «Αδυναμία σειροθέτησης», «Ελλείμματα στη μνήμη», «Δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες», «Καταθλιπτικά συμπτώματα», «Επιθετική συμπεριφορά», «Χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση», «Χαμηλά μαθησιακά κίνητρα» και «Επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες», ενώ δεν επαληθεύεται για τις παραμέτρους «Χαμηλό νοητικό δυναμικό»,

«Δυσκολίες στη γραφή», «Δυσχέρειες στην ανάγνωση», «Οργανωτικές δυσκολίες», «Αυξημένα επίπεδα άγχους» και «ΔΕΠ-Υ».

Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των φιλολόγων της έρευνας δηλώνει τη μετρίου βαθμού ετοιμότητά της να εντοπίσει στην τάξη της μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία. Παρόμοιου βαθμού εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εντοπίσουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξέφρασαν και οι καθηγητές στην έρευνα της Τρίκου (2012).

Εν συνεχεία, οι φιλόλογοι της έρευνας φαίνεται να γνωρίζουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό. Επιπλέον, αποτυπώνεται η ξεκάθαρη γνώση τους τόσο περί δυσκολιών γραφής, ανάγνωσης και οργάνωσης όσο και περί πιθανότητας εκδήλωσης υψηλών επιπέδου άγχους και συνύπαρξης ΔΕΠ-Υ, στην περίπτωση των δυσλεκτικών μαθητών.

Ωστόσο, πιο συγκεκριμένη εμφανίζεται η ενημέρωση των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορά στην υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, που αποτελεί το έναυσμα για την υποψία ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές, αλλά και στην κατανόηση των προφορικών οδηγιών, στην αδυναμία σειροθέτησης και στην πιθανότητα ανεπαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με δυσλεξία, όπου τα ποσοστά των φιλολόγων που ορθά συμφώνησαν ή διαφώνησαν με τις σχετικές δηλώσεις, παρουσίασαν κοντινές τιμές με τα ποσοστά εκείνων που είτε απάντησαν λανθασμένα είτε δεν εξέφρασαν σαφή άποψη. Ειδικά στην ερώτηση περί αδυναμίας σειροθέτησης, το 50% των φιλολόγων συμφωνεί, ενώ το υπόλοιπο 50% εξέφρασε τη διαφωνία του (29,5%) ή την ουδετερότητά του (20,5%).

Τέλος, οι ερωτηθέντες φαίνεται να αγνοούν τα δυσλεκτικά χαρακτηριστικά αναφορικά με τις δυσχέρειες διαχωρισμού χωροχρονικών εννοιών, τα μνημονικά ελλείμματα, τις δυσκολίες κατά τη γνωστική διαδικασία, τις πιθανές αδυναμίες στις κινητικές δεξιότητες, την ενδεχόμενη εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων και

εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα χαμηλά μαθησιακά κίνητρα. Ειδικότερα, η άγνοια των φιλολόγων αποτυπώνεται με μεγάλα ποσοστά λανθασμένης άποψης ή απουσίας άποψης επί των θεμάτων των αδύνατων κινητικών δεξιοτήτων (61,6%), της πιθανότητας εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς (76,5%) και των χαμηλών μαθησιακών κινήτρων (62,5%).

Όπως, λοιπόν, γίνεται σαφές οι συμμετέχοντες εκπρόσωποι του φιλολογικού κλάδου της έρευνας εμφανίζουν ελλειμματική γνώση για τα συμπτώματα που συνοδεύουν τη δυσλεκτική μαθησιακή διαταραχή, καθώς αγνοούν ή δεν έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη για την πλειοψηφία αυτών. Στην περίπτωση δε γνώσης κάποιων εκ των συμπτωμάτων, αυτή σχετίζεται κυρίως με ευρέως διαδεδομένα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, όπως οι δυσκολίες γραφής και ανάγνωσης, οι οργανωτικές δυσχέρειες και η πιθανότητα εκδήλωσης υψηλών επιπέδου άγχους. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Kirby et al. (2005), είναι τελείως άλλο πράγμα να έχει κανείς επίγνωση του όρου και άλλο να γνωρίζει και να κατανοεί το νόημα της δυσλεξίας.

Παρόμοια έλλειψη βασικών γνώσεων των καθηγητών γενικής εκπαίδευσης σε θέματα σχετιζόμενα με τα χαρακτηριστικά των μορφών ειδικών μαθησιακών αναγκών, επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Lyon et al., 1989· Rojewski & Pollard, 1993· Watson & Bond, 2007). Ειδικότερα, στην ερευνητική εργασία των Watson και Bond (2007) το 50% των εκπαιδευτικών, αγνοούσε τόσο τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και τις διανοητικές και γνωστικές τους ικανότητες. Καθώς, όμως, επισημαίνουν οι Chinn και Crossmann (1995), η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη φύση της δυσλεξίας αποτελεί έναν επιπλέον αγγογόνο παράγοντα για τους δυσλεκτικούς μαθητές, ενώ ενέχει τον κίνδυνο να δημιουργηθεί ένα σχολικό περιβάλλον, όπου θα συντελείται σύγκριση τους με τους μη δυσλεκτικούς συμμαθητές τους (Peleg, 2009).

4.4.2 Η ετοιμότητα των φιλόλογων για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές.

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, ως προς το δεύτερό της μέρος ότι οι φιλόλογοι θα έχουν μικρού ή μετρίου βαθμού ετοιμότητα για την παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές, επιβεβαιώνεται μερικώς. Ειδικότερα, τυγχάνει επικύρωσης για τους παράγοντες *«Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών»*, *«Τροποποίηση αναλυτικού προγράμματος»*, *«Εξατομικευμένη βοήθεια»*, *«Μαθησιακό συμβόλαιο»*, *«Προδρασιακές τεχνικές»*, *«Πολυαισθητηριακή μέθοδος»*, *«Βιωματική μάθηση»*, *«Οργάνωση γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου»*, *«Νέα Τεχνολογία»*, *«Διαφοροποίηση κατ' οίκον εργασιών»*, *«Κλειστές ερωτήσεις»* και *«Συνεργασία με διεπιστημονική ομάδα»*. Ωστόσο, δεν επαληθεύεται για τις παραμέτρους *«Διδακτική προετοιμασία βάσει των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών δυσλεκτικών μαθητών»*, *«Κατάλληλη θέση στην τάξη»*, *«Χρήση περιλήψεων»*, *«Χρήση διαγραμμάτων»*, *«Τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών»*, *«Ρόλος προτύπου»*, *«Ανακεφαλαίωση γνωστικής διαδικασίας»*, *«Ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων»*, *«Άσκηση στις τεχνικές επανάληψης»*, *«Ενίσχυση και ενθάρρυνση»*, *«Περισσότερη επεξήγηση μαθήματος και οδηγιών»*, *«Παροχή περισσότερου χρόνου»*, *«Προσοχή τρόπου διόρθωσης εργασιών»*, *«Καταλληλότητα συνθηκών εξέτασης»*, *«Επέμβαση σε ενδείξεις ψυχοσωματικών συμπτωμάτων»*, *«Βασικά σημεία μαθήματος»*, *«Υποβολή επιμέρους ερωτήσεων»*, *«Ενθάρρυνση χρήσης πρόχειρων σημειώσεων/διαγραμμάτων»*, *«Αξιολόγηση ερμηνευτικής κατανόησης»*, *«Συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών»*, *«Συνεργασία με Σύλλογο Διδασκόντων»*, *«Εναισθητοποίηση υπολοίπων μαθητών»* και *«Ομαδοσυνεργατική μέθοδος»*.

Σε πλειοψηφικό βαθμό οι φιλόλογοι της έρευνας δηλώνουν τη μετρίου βαθμού ετοιμότητά τους να παράσχουν βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές τους μέσω των

εκπαιδευτικών πρακτικών τους, ενώ σε αμέσως επόμενο ποσοστό 25,9% οι ερωτηθέντες δηλώνουν τη μικρή σχετική ικανότητά τους. Παρόμοιας εικόνας εκπαιδευτικής αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης των καθηγητών στις εκπαιδευτικές βοηθητικές τους ικανότητες φανερώνει και η έρευνα της Τρίκου (2012).

Επιπροσθέτως, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι τόσο η εκφραζόμενη άποψη των συμμετεχόντων ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας ειδικός εκπαιδευτικός στη γενική τάξη που να είναι υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές, όπως αποτυπώθηκε στις περί συνεκπαίδευσης δηλώσεις, όσο και η δοθείσα απάντηση στην ανοιχτή ερώτηση της έρευνας ότι είναι ανάγκη να παρέχεται παράλληλη στήριξη στους δυσλεκτικούς μαθητές από την αρχή της χρονιάς, μαρτυρούν εμμέσως την έλλειψη ειδικών γνώσεων και κατ'επέκταση εμπιστοσύνης των φιλολόγων στις δικές τους εκπαιδευτικές δυνατότητες παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας στον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό (Ξανθοπούλου, 2012).

Σε ό,τι αφορά στις βοηθητικές προς τους δυσλεκτικούς μαθητές εκπαιδευτικές πρακτικές, οι φιλόλογοι της έρευνας συχνά και πάντοτε λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά τη διδακτική προετοιμασία. Επιπλέον, τους τοποθετούν στην κατάλληλη για αυτούς θέση στην τάξη, χρησιμοποιούν περιλήψεις και διαγράμματα, υιοθετούν τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών και αναλαμβάνουν οι ίδιοι το ρόλο του προτύπου. Ακόμη, στην ίδια συχνότητα προβαίνουν σε ανακεφαλαίωση της γνωστικής διαδικασίας, φροντίζουν για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων, ασκούν τους μαθητές στις τεχνικές επανάληψης, ενθαρρύνουν την προσπάθεια των μαθητών με δυσλεξία, ενώ είναι περισσότερο επεξηγηματικοί κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος και στις οδηγίες που δίνουν. Επιπρόσθετα, παρέχουν στους εν λόγω μαθητές περισσότερο χρόνο κατά την αξιολόγηση, δίνουν προσοχή στον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους, φροντίζουν για την καταλληλότητα του χώρου και του κλίματος εξέτασης και επεμβαίνουν σε

περίπτωση εκδήλωσης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Επίσης, αναμένουν από τους συγκεκριμένους μαθητές μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος, τους υποβάλλουν επιμέρους ερωτήσεις, ενθαρρύνουν τη χρήση πρόχειρων σημειώσεων και αξιολογούν μόνο την ερμηνευτική κατανόηση. Τέλος, συνεργάζονται με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών και τον Σύλλογο Διδασκόντων, ευαισθητοποιούν τους υπόλοιπους μαθητές και χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Όπως καθίσταται σαφές, οι φιλόλογοι του δείγματος χρησιμοποιούν συχνά πληθώρα βοηθητικών προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικών πρακτικών. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερος ενθαρρυντικό για την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών. Ωστόσο, σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, κυρίως στις εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούν στη διαδικασία αξιολόγησης των εν λόγω μαθητών, θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτές υπαγορεύονται από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2000, 2006, 2007, 2009· Κ.Δ.Α.Υ. Κυκλάδων, χ.χ· ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1992, 1997, 2000, 2001α, 2001β, 2004).

Από την άλλη μεριά, σε μικρότερη συχνότητα φαίνεται να τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, να παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές με δυσλεξία, να συνάπτουν μαθησιακό συμβόλαιο και να κάνουν χρήση προδρασιακών τεχνικών κατά την έναρξη του μαθήματος ή να βοηθούν, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, τους δυσλεκτικούς μαθητές να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους. Ακολούθως, ιδιαίτερα σπάνιες είναι η διδακτική εναλλαγή ειδικότερων διδακτικών μεθόδων, όπως είναι η πολυαισθητηριακή μέθοδος ή η βιωματική μάθηση, παρόλο που η εκπαιδευτική σημασία της τελευταίας εμφατικά τονίζεται από έναν συμμετέχοντα στην ανοιχτή ερώτηση της έρευνας. Επίσης, όπως καταγράφεται, ιδιαίτερος σπάνια γίνεται αξιοποίηση πιο εξειδικευμένων φιλικών προς τη δυσλεξία εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως λ.χ. της χρήσης της Νέας Τεχνολογίας, της διαφοροποίησης των κατ' οίκον εργασιών των δυσλεκτικών μαθητών και της

συμπερίληψης κλειστού τύπου ερωτήσεων στα εξεταστικά δοκίμια. Τέλος, σχεδόν ανύπαρκτη είναι και η συνεργασία των φιλολόγων με τη διεπιστημονική ομάδα. Τα παραπάνω αποτελέσματα, συναντούν τη βιβλιογραφία, κυρίως στα σημεία που θέλει τους εκπαιδευτικούς να υλοποιούν σε μικρή συχνότητα εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση (deBettenCourt, 1999· Τρίκου, 2012) και να μη συνεργάζονται με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς (Πέννα, 2011· Schumm & Vaughn, 1995).

4.5 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Τα ερευνητικά αποτελέσματα οδήγησαν σε μερική επιβεβαίωση της πέμπτης ερευνητικής υπόθεσης, κατά την οποία οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, αναμένεται να είναι λιγότερο έτοιμοι να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τη δηλώνουν ως πρόβλημα. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά στην αυτοαξιολόγηση για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, η εν λόγω υπόθεση της έρευνας επικυρώνεται για τον παράγοντα «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς», ενώ απορρίπτεται για τις μεταβλητές «Απουσία συνεργασίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» και «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο». Επίσης, ως προς τα υιοθετούμενα από τους φιλολόγους κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, η παραπάνω υπόθεση επαληθεύεται για τους παράγοντες «Απουσία συνεργασίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.» και «Προβληματική/απούσα συνεργασία με

ειδικούς εκπαιδευτικούς», ενώ δεν επιβεβαιώνεται για τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο».

Αναλυτικότερα, σε αντίθεση με την προβληματική συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τον Σχολικό Σύμβουλο, η ελλιπής συνεργασία των φιλολόγων με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς φαίνεται να διαδραματίζει αρνητικό διαμορφωτικό ρόλο στις απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ικανότητά τους να εντοπίσουν στην τάξη τους μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα της συνεργασίας των ειδικών εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (Center & Ward, 1987· Minke et al., 1996). Επίσης, δικαιολογεί και την εκφραζόμενη έντονη επιθυμία των εκπαιδευτικών να εδραιωθεί μια αποτελεσματική συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011).

Σχετικά με την αρνητική επιρροή της προβληματικής συνεργασίας με τη διεπιστημονική ομάδα στα υιοθετούμενα από τους φιλολόγους κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία, οι φιλόλογοι της έρευνας που συγκατέλεξαν την απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. στα συνεκπαιδευτικά προβλήματα, συμφωνούν περισσότερο ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό και διαφωνούν περισσότερο ότι μπορεί να παρουσιάσουν ΔΕΠ-Υ. Από την άλλη πλευρά, οι ερωτηθέντες που αντιμετωπίζουν την προβληματική/απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, τείνουν να διαφωνούν περισσότερο με την αδυναμία σειροθέτησης των μαθητών με δυσλεξία.

Γενικότερα, η έλλειψη συνεργασίας με τη διεπιστημονική ομάδα δεν φέρνει σε επαφή και δεν εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας. Όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2011), οι ίδιοι δεν έχουν πρόσβαση στις ατομικές καταγραφές προόδου των

μαθητών τους από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τις επίσημες διαγνώσεις τους, αλλά και τις μαθησιακές τους ιδιαιτερότητες. Συναφή φαινόμενα δεν ευνοούν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα συνοδά χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, η οποία, σε περίπτωση ελλείψεως επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση, θα μπορούσε να ευεργετηθεί από τη διεπιστημονική συνεργασία. Όπως επισημαίνεται και από τους Rojewski και Pollard (1993) στην ερευνά τους, το ένα τρίτο (1/3) των 473 συμμετεχόντων καθηγητών, που δίδασκαν μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και αγνοούσε τόσο τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες όσο και τις διανοητικές και γνωστικές τους ικανότητες, δεν είχε λάβει καμία προηγούμενη συμβουλευτική καθοδήγηση.

Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί η έλλειψη επίδρασης της προβληματικής/απουσίας συνεργασίας με τον Σχολικό Σύμβουλο τόσο στην αυτοαξιολόγηση των φιλολόγων για τον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία όσο και στα υιοθετούμενα εκ μέρους τους κριτήρια εντοπισμού της. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε εμμέσως να μαρτυρά τον ανεπαρκή ρόλο του Σχολικού Συμβούλου στην ενημέρωση των φιλολόγων σχετικά με τα χαρακτηριστικά των δυσλεκτικών μαθητών. Περί ανεπάρκειας του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου γίνεται λόγος και στην έρευνα των Μπιλανάκη και Τραγουλιά (2011).

4.6 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η έκτη υπόθεση της έρευνας, κατά την οποία η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητά τους να εντοπίσουν την πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας σε ένα μαθητή στην

τάξη τους, επιβεβαιώνεται μερικώς. Συγκεκριμένα, τυγχάνει επιβεβαίωσης για τον παράγοντα «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ» τόσο για τη μεταβλητή «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» όσο και για την παράμετρο «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία». Αντίθετα, σε ό,τι αφορά στον παράγοντα «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ», επαληθεύεται για τη μεταβλητή «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία», αλλά απορρίπτεται για την παράμετρο «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία».

Πιο αναλυτικά, οι επιμορφωμένοι στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φιλόλογοι αισθάνονται πιο έτοιμοι να εντοπίσουν την πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας σε ένα μαθητή τους από ό,τι οι συνάδελφοί τους που δεν έχουν λάβει ανάλογη επιμόρφωση. Πράγματι, η επιμόρφωση αποτελεί ένα μέσο ενίσχυσης της εκπαιδευτικής αυτοπεποίθησης και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να εντοπίσουν πιθανά δυσλεκτικά συμπτώματα στους μαθητές τους (Duranovic et al., 2011). Από την άλλη μεριά, η έλλειψη κατάλληλων γνώσεων δημιουργεί συναισθήματα επαγγελματικής ανασφάλειας και αναποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς (Heiman, 2004· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000), ενώ τους επιφορτίζει με ανησυχία και αγωνία (Wadlington et al., 1996· Wadlington & Wadlington, 2005).

Εστιάζοντας, ωστόσο, στο είδος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι του δείγματος, αυτό δεν φαίνεται να διαφοροποιεί την αίσθηση ετοιμότητάς τους στον εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία. Ως εκ τούτου, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική εκπαίδευση, που αποτελεί και ισχυρό επιμορφωτικό κίνητρο των καθηγητών στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008), δεν φαίνεται να προσφέρει στους φιλόλογους μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να εντοπίσουν δυσλεκτικά χαρακτηριστικά στους μαθητές τους από ό,τι η παρακολούθηση μικρότερης διάρκειας επιμορφώσεων. Πιθανή εξήγηση αυτού

αποτελεί το ότι οποιοσδήποτε τύπος επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση, φέρνει σε επαφή τους επιμορφουμένους πρωτίστως με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε μορφής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και κατ'επέκταση αυξάνει τη σχετική αυτοπεποίθησή τους.

Η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης αποτέλεσε διαφοροποιητικό παράγοντα και των υιοθετούμενων από τους συμμετέχοντες κριτηρίων εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία. Έτσι, οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι, εν συγκρίσει με τους μη επιμορφωμένους συναδέλφους τους, διαφωνούν περισσότερο στο ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό και ότι μπορούν να ξεχωρίσουν σχετιζόμενες με τον χώρο και τον χρόνο έννοιες, ενώ συμφωνούν περισσότερο σε ό,τι αφορά στην αδυναμία σειροθέτησης, στις οργανωτικές δυσκολίες, στην πιθανότητα εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων και εμφάνισης ΔΕΠ-Υ και στη χαμηλή αυτοπεποίθηση-αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών. Κατά αυτό τον τρόπο, η προαναφερθείσα ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται σε ό,τι αφορά στα ανωτέρω κριτήρια.

Τα ευεργετικά οφέλη της επιμόρφωσης στην ικανότητα εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία επικυρώνονται και από πλήθος ερευνητικών δεδομένων κυρίως μέσω της καταγραφής των αρνητικών επιπτώσεων της έλλειψής της. Έτσι, πέραν από την αδυναμία εντοπισμού της πιθανότητας δυσλεξίας στους μαθητές (Wadlington et al., 1996· Wadlington & Wadlington, 2005), η ελλιπής κατάρτιση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει ως αποτέλεσμα πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί να υιοθετούν ή να διατηρούν λανθασμένες αντιλήψεις (Ainscow, 1997b· Campbell et al., 2003· Lifshitz et al., 2004· Wilkins & Nietfeld, 2004), όπως ότι κάποια μέρη του εγκεφάλου του δυσλεξικού μαθητή είναι ελαττωματικά ή δυσλειτουργικά και να αδυνατούν να δουν το θέμα στο σύνολό του (Long et al., 2007), αλλά και να έχουν χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες από τους εν λόγω μαθητές (Norman et al., 1998).

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον Lyon (1996), στην ίδια ανεπαρκή κατάρτιση οφείλεται και το φαινόμενο παραπομπής προς διάγνωση και λήψη εξειδικευμένων εκπαιδευτικών υπηρεσιών μεγαλύτερου αριθμού μαθητών από ό,τι θα έπρεπε. Τέλος, το πόσο ζωτικής σημασίας είναι η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των δυσλεκτικών μαθητών διαφαίνεται και από τις καταγεγραμμένες αναφορές των ιδίων των δυσλεκτικών μαθητών σχετικά με τα υψηλά επίπεδα άγχους που βιώνουν, όταν οι εκπαιδευτικοί στερούνται κατανόησης και ενσυναίσθησης των μαθησιακών τους δυσκολιών και αναγκών (Karande et al., 2009).

Προσθετικά, η εις βάθος διερεύνηση του είδους της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι επιμορφωμένοι φιλόλογοι του δείγματος, ως διαφοροποιητικού παράγοντα των υιοθετούμενων εκ μέρους τους κριτηρίων εντοπισμού της δυσλεξίας, οδήγησε στην επιβεβαίωση της παραπάνω ιδιότητας για το σχετιζόμενο με τη ΔΕΠ-Υ κριτήριο εντοπισμού. Συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο Π.Ε.Κ. ή κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με τη πιθανότητα συνύπαρξης ΔΕΠ-Υ στους δυσλεκτικούς μαθητές, ενώ ακολουθούν στη συμφωνία κατά σειρά εκείνοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στην ΕΑΕ, όσοι έχουν παρακολουθήσει ημερίδες/σεμινάρια Πανεπιστημίων, κάποιο σεμινάριο του Σχολικού Συμβούλου, αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών και σεμινάρια Συλλόγων. Για ακόμη μια φορά, το ισχυρό επιμορφωτικό κίνητρο των καθηγητών στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008), δεν φαίνεται να δικαιολογεί την προτίμησή τους σε ό,τι αφορά στην ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων, καθώς οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική εκπαίδευση, δεν υιοθετούν ορθότερα κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία εν συγκρίσει με εκείνους που έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο Π.Ε.Κ. ή κάποιο σεμινάριο ιδιωτικών φορέων. Το εύρημα αυτό ενισχύει το προγενέστερο προβαλλόμενο επιχείρημα ότι οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης στην ειδική εκπαίδευση, φέρνει σε επαφή τους επιμορφουμένους

πρωτίστως με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε μορφής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ως εκ τούτου, είναι φυσικό να μην καταγράφεται σχετική γνωστική υπεροχή από τους κατόχους μεταπτυχιακών τίτλων.

4.7 Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Αναφορικά με την έβδομη ερευνητική υπόθεση ότι οι φιλόλογοι που δηλώνουν ως πρόβλημα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία την προβληματική/απούσα συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα, αναμένεται να είναι λιγότερο έτοιμοι να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών από ό,τι οι φιλόλογοι που δεν τη δηλώνουν ως πρόβλημα, τα ερευνητικά αποτελέσματα οδήγησαν σε μερική επικύρωσή της. Συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά αφενός στην αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών και αφετέρου στις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών, η προαναφερθείσα υπόθεση της έρευνας, επιβεβαιώνεται για τους παράγοντες «*Απουσία συνεργασίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.*» και «*Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς*», ενώ απορρίπτεται για τη μεταβλητή «*Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο*».

Προς αποσαφήνιση των παραπάνω, όσοι εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν την προβληματική/απούσα συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς ως αντιμετωπιζόμενα προβλήματα κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, τείνουν να δηλώνουν λιγότερο ικανοί να προσφέρουν βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Το εν λόγω εύρημα

αναδεικνύει τη σημαντικότητα της παροχής στήριξης στο εκπαιδευτικό έργο των διδασκόντων γενικής εκπαίδευσης από τους αρμόδιους φορείς, και κυρίως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Όπως υποστηρίζουν οι Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2000), η έλλειψη μιας τέτοιου είδους συνεργασίας οδηγεί στην αδυναμία παροχής βοήθειας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και γεννά στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα επαγγελματικής ανασφάλειας και αναποτελεσματικότητας, μετριάζοντας την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το έργο τους. Αυτό, κατ' επέκταση, μπορεί να οδηγήσει στην άρνησή τους να αναλάβουν την ευθύνη της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000), αλλά και στην απαθή εκπαιδευτική τους συμπεριφορά ή στην απροθυμία τους να εφοδιαστούν με γνώσεις σχετικά με τη δυσλεξία (Wadlington & Wadlington, 2005). Για τον λόγο αυτό, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν την έντονη επιθυμία τους να εδραιωθεί μια αποτελεσματική συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, που θα περιλαμβάνει και συναξιολόγηση και από κοινού σχεδίαση του διδακτικού προγράμματός (Μπιλανάκη & Τραγουλιά, 2011).

Ως προς τις υιοθετούμενες από τους φιλολόγους εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών, οι φιλόλογοι που δήλωσαν ως συνεκπαιδευτικό πρόβλημα την απούσα συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, συνάπτουν μαθησιακό συμβόλαιο, χρησιμοποιούν την πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας, υιοθετούν τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών, αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση και βοηθούν στην οργάνωση των γνώσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου λιγότερο συχνά εν συγκρίσει με τους συναδέλφους τους που δεν έπραξαν ανάλογα. Στην ίδια υπολειπόμενη συχνότητα αξιοποιούν διδακτικά τη Νέα Τεχνολογία, ενσωματώνουν κλειστές ερωτήσεις στα εξεταστικά δοκίμια, συνεργάζονται με τη διεπιστημονική ομάδα, ευαισθητοποιούν τους υπόλοιπους μαθητές για τη δυσλεξία και κάνουν χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

Ομοίως, οι συμμετέχοντες που εντάσσουν στα συνεκπαιδευτικά προσχώματα την προβληματική/απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, συνυπολογίζουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιούν την πολυαισθητηριακή μέθοδο διδασκαλίας, υιοθετούν τεχνικές ανακύκλωσης πληροφοριών, αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση και τη Νέα Τεχνολογία πιο σπάνια από τους φιλολόγους που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογο πρόβλημα. Ακόμη, σε μικρότερη συχνότητα διαφοροποιούν τις κατ' οίκον εργασίες, ενσωματώνουν κλειστές ερωτήσεις στα εξεταστικά δοκίμια, συνεργάζονται με τη διεπιστημονική ομάδα, ευαισθητοποιούν τους μαθητές της τάξης και κάνουν χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται να ενδυναμώσουν την ήδη προβαλλόμενη από προγενέστερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σημαντικότητα της παροχής στήριξης στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης από τους αρμόδιους φορείς, και κυρίως από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι γνώστες της δυνητικής εκπαιδευτικής ωφέλειας μιας τέτοιας συνεργασίας. Για τον λόγο αυτό εκφράζεται μέσα από τις απαντήσεις τους στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου η επιθυμία τους να έχουν μια πιο άμεση σχέση με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και η ανάγκη ύπαρξης στα σχολεία μόνιμων Σχολικών Ψυχολόγων και ειδικών εκπαιδευτικών.

Από την άλλη μεριά, όπως και στη σχετιζόμενη με τα κριτήρια εντοπισμού ετοιμότητα των φιλολόγων, έτσι και στην ετοιμότητά τους να παράσχουν βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, δεν καταγράφεται επιρροή από την προβληματική/απούσα συνεργασία τους με τον Σχολικό Σύμβουλο. Η για άλλη μια φορά επιδραστική απουσία της συνεργατικής σχέσης με τον Σχολικό Σύμβουλο στην ετοιμότητά των φιλολόγων να ανταποκριθούν στις

εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με δυσλεξία, προκαλεί εντύπωση και θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα έτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος.

4.8 Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ-ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΣΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Η όγδοη ερευνητική υπόθεση ότι η επιμόρφωση στην ΕΑΕ και ο τύπος της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι φιλόλογοι, θα ασκεί επιρροή στην ετοιμότητά τους να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, επιβεβαιώνεται μερικώς. Ειδικότερα, επικυρώνεται για τον παράγοντα «*Επιμόρφωση στην ΕΑΕ*», τόσο για τη μεταβλητή «*Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών*» όσο και για την παράμετρο «*Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών*». Εν αντιθέσει, σε ό,τι αφορά στον παράγοντα «*Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ*», επαληθεύεται για τη μεταβλητή «*Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές προς όφελος των δυσλεκτικών μαθητών*», αλλά απορρίπτεται για την παράμετρο «*Αυτοαξιολόγηση για την παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών*».

Πιο αναλυτικά, οι επιμορφωμένοι στην ΕΑΕ φιλόλογοι εκφράζουν τη μεγαλύτερου βαθμού ετοιμότητά τους να παράσχουν εκπαιδευτική βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές τους, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιμορφωθεί ανάλογα. Στη διαπίστωση αυτή έρχεται να συνηγορήσει και η βιβλιογραφία. Όπως επισημαίνει ο Hayes (2000) (όπ. αναφ. στο Thompson, 2013), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανησυχία και την αγωνία τους για την

απορρέουσα από την ελλιπή κατάρτιση-επιμόρφωσή ανετοιμότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ πλήθος άλλων ερευνητικών δεδομένων καταγράφει την έλλειψη εκπαιδευτικής αυτοπεποίθησης ως αποτέλεσμα της επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη γνωστική τους ανεπάρκεια σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης (Duranovic et al., 2011· Everling, 2013· Heiman, 2004· Κόλλιας, 2013· Lyon et al., 1989· Schumm & Vaughn, 1995· Τρίκου, 2012· Wadlington et al., 1996· Wadlington & Wadlington, 2005). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Kataoka et al., (2004), θεωρούν ως πρώτη ενισχυτική αιτία των μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές τους, την προσωπική τους αναποτελεσματικότητα, που πηγάζει από την ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωσή τους στην Ειδική Εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, δεν προέκυψε καμία στατιστικής σημαντικότητας διαφοροποίηση στο βαθμό αυτοπεποίθησης των φιλολόγων για την ικανότητά τους να παρέχουν βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, ανάλογα με τον τύπο επιμόρφωσης που έχουν λάβει. Το εύρημα αυτό, ωστόσο, έρχεται να ενισχύσει την γενικότερη ευεργετική επίδραση της επιμόρφωσης στην αίσθηση ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, καθώς, όπως διαφαίνεται, οποιαδήποτε μορφή επιμόρφωσης μπορεί να συνδράμει σε αυτήν.

Παρομοίως, οι επιμορφωμένοι στην ΕΑΕ φιλόλογοι, εν συγκρίσει με τους μη έχοντες αντίστοιχη κατάρτιση συναδέλφους τους, λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών κατά τον διδακτικό σχεδιασμό, τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και τους παρέχουν εξατομικευμένη βοήθεια σε μεγαλύτερη συχνότητα. Επίσης, προβαίνουν συχνότερα στην τοποθέτησή τους στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση στην τάξη, στη σύναψη μαθησιακού συμβολαίου, στη χρήση προδρασιακών τεχνικών, περιλήψεων, διαγραμμάτων, της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας και τεχνικών ανακύκλωσης πληροφοριών και στην αξιοποίηση

της βιωματικής μάθησης. Προσθετικά, σε υπερέχουσα συχνότητα αναλαμβάνουν τον ρόλο του προτύπου, ζητούν από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις μετά το πέρας της διδασκαλίας, μεριμνούν για την ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων, ασκούν τους μαθητές στις τεχνικές επανάληψης και τους βοηθούν να μάθουν να οργανώνουν τις γνώσεις τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Ακόμη, σε συχνότερη βάση αξιοποιούν διδακτικά τη Νέα Τεχνολογία, ενισχύουν και ενθαρρύνουν την προσπάθεια των δυσλεκτικών μαθητών, είναι περισσότερο επεξηγηματικοί κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος και στις οδηγίες που δίνουν, παρέχουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με δυσλεξία, διαφοροποιούν τις κατ' οίκον εργασίες τους και προσέχουν τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών. Επιπλέον, συνηθίζουν περισσότερο να φροντίζουν για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης, να συμπεριλαμβάνουν κλειστές ερωτήσεις στα εξεταστικά δοκίμια και να ζητούν από τους μαθητές με δυσλεξία μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος. Τέλος, επιδιώκουν πιο πολύ τη συνεργασία με τους γονείς των εν λόγω μαθητών, τον Σύλλογο Διδασκόντων και τη διεπιστημονική ομάδα, ενώ ευαισθητοποιούν πιο συχνά τους υπόλοιπους μαθητές και χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.

Όπως γίνεται φανερό, η επιμόρφωση στην Ειδική Εκπαίδευση συμβάλλει τα μέγιστα στη χρήση ωφέλιμων εκπαιδευτικών πρακτικών για τους δυσλεκτικούς μαθητές από τους φιλολόγους. Περί των ευεργετικών αποτελεσμάτων της ομιλεί και η βιβλιογραφία, εστιάζοντας, όμως, κυρίως στα αρνητικά επακόλουθα της απουσίας της (Ainscow, 1997b· deBettenCourt, 1999· Heiman, 2004· Τρίκου, 2012). Έτσι, όσοι εκ των εκπαιδευτικών έχουν λάβει επιμόρφωση στην Ειδική Εκπαίδευση, αναζητούν περισσότερες εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου να διευκολύνουν τη συνεκπαίδευση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών (Van-Reusen et al., 2000), ενώ σύμφωνα με τους Kataoka et al. (2004), η ανεπαρκής κατάρτιση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα η

διδασκτική τους προετοιμασία να στηρίζεται περισσότερο σε προσωπικές εμπειρίες παρά σε επιστημονικά προτεινόμενες πρακτικές.

Άλλωστε, και οι ίδιοι οι φιλόλογοι της έρευνας αποζητούν την επιμόρφωση με την προϋπόθεση βέβαια αυτή να μπορεί να αξιοποιηθεί πρακτικά και να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή πρόοδο των δυσλεκτικών μαθητών. Η τελευταία αυτή επισημασμένη προϋπόθεση επιβεβαιώνει την έντονη ασκούμενη κριτική στις κατά καιρούς επιμορφωτικές δράσεις, κυρίως λόγω απουσίας δυνατότητας πρακτικής εφαρμογής τους και μη σύνδεσής τους με τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Αγαλιώτης, 2008· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000).

Σε ό,τι αφορά στον τύπο επιμόρφωσης στην ΕΑΕ, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων λαμβάνουν συχνότερα υπόψη τους τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, τροποποιούν πιο συχνά το αναλυτικό πρόγραμμα και παρέχουν σε μεγαλύτερη συχνότητα εξατομικευμένη βοήθεια στους δυσλεκτικούς μαθητές, ακολουθούμενοι κυρίως από όσους έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων και αναγνωρισμένα σεμινάρια 400 ωρών. Από την άλλη μεριά, εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων μεριμνούν σε συχνότερη βάση για την καταλληλότητα της θέσης των εν λόγω μαθητών στην τάξη, επιδιώκουν τη συνεργασία με τη διεπιστημονική ομάδα και χρησιμοποιούν πιο συχνά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, ενώ ακολουθούνται κυρίως από όσους έχουν στην κατοχή τους κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο ή έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ιδιωτικών φορέων. Τέλος, υπεροχή συχνότητας στη χρήση περιλήψεων παρατηρείται στους έχοντες παρακολουθήσει σεμινάρια Π.Ε.Κ., ενώ ακολουθούν κυρίως εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια Συλλόγων και όσοι κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Εκπαίδευση. Όλες οι υπόλοιπες μορφές επιμόρφωσης καταλαμβάνουν χαμηλές θέσεις συχνότητας εν συγκρίσει με τις προαναφερθείσες.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις προσδίδουν εκπαιδευτική ποιοτική διάσταση στην προτίμηση των συμμετεχόντων στην έρευνα των Koutrouba et al. (2008) στην απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ως κίνητρο για την επιμόρφωσή τους. Επιπροσθέτως, στο βαθμό που, ανάμεσα σε επτά τύπους επιμόρφωσης, οι φιλόλογοι που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο, λαμβάνουν κυρίως την πρώτη και τη δεύτερη θέση συχνότητας χρήσης έξι εκ των εφτά προαναφερθεισών εκπαιδευτικών πρακτικών και την τρίτη θέση σε μία, επιβεβαιώνεται μερικώς και η καταγεγραμμένη αναλογική σχέση ανάμεσα στις ώρες επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, και της ικανότητάς τους να καθιστούν τη διδασκαλία τους βοηθητική προς τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (deBettenCourt, 1999· Kosko & Wilkins, 2009).

4.9 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά το πέρας της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, η προγενέστερη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία και η επιμόρφωση στην ειδική εκπαίδευση διαδραματίζουν διαμορφωτικό ρόλο στη θετικότητα των συνεκπαιδευτικών στάσεων των φιλολόγων. Ωστόσο, γενικότερα, παρά τις διαφαινόμενες θετικές συνεκπαιδευτικές στάσεις των διδασκόντων, οι ίδιοι εκφράζουν επιφυλάξεις για τη συμβολή της συνεκπαιδευτικής πρακτικής στην ακαδημαϊκή πρόοδο των δυσλεκτικών μαθητών. Επίσης, παρουσιάζονται αναποφάσιστοι για το κατά πόσο η φοίτηση των εν λόγω μαθητών στη γενική τάξη ευνοεί την εκδήλωση πιο προκλητικών συμπεριφορών εκ μέρους τους ή για το κατά πόσο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλοι να διδάξουν και τυπικής αποκλίσεως μαθητές. Τέλος, εκδηλώνουν αρνητική στάση σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική ορθότητα της συνεκπαίδευσης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού,

υποστηρίζοντας ταυτόχρονα ότι θα έπρεπε να υπάρχει ένας ειδικός εκπαιδευτικός στη γενική τάξη που να είναι υπεύθυνος για τους δυσλεκτικούς μαθητές.

Ως προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες, κατεγράφησαν το επιβαρυνόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, η καθυστερημένη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ο αυξημένος συνολικός μαθητικός αριθμός και αριθμός δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, ο ανεπαρκής χρόνος κατά τη διεξαγωγή και την προετοιμασία της διδασκαλίας, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, η προβληματική συνεργατική σχέση με τον Σχολικό Σύμβουλο, τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. και τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών. Από αυτά, οι ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής, ο αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, ο ανεπαρκής διδακτικός χρόνος και η προβληματική συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών εντοπίστηκαν να ασκούν αρνητική επιρροή στις στάσεις τους. Προσθετικά, παρόμοια αρνητική επίδραση φαίνεται να ασκούν τόσο η προβληματική συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους γονείς των τυπικής ανάπτυξης μαθητών όσο και το δυσμενές προς τη δυσλεξία κλίμα της τάξης, αν και δεν εντάχθηκαν από τους φιλολόγους του δείγματος στα αντιμετωπιζόμενα κατά τη συνεκπαίδευση προβλήματα.

Ακολούθως, η πλειονότητα των φιλολόγων δήλωσε τη μετρίου βαθμού ετοιμότητά της να εντοπίσει στην τάξη της μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε ελλειμματική γνώση τους για τα συμπτώματα που συνοδεύουν την εν λόγω μαθησιακή διαταραχή, κυρίως σε ό,τι αφορά στην υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, στις δυσκολίες κατανόησης των προφορικών οδηγιών, στην αδυναμία σειροθέτησης, στην πιθανότητα ανεπαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με δυσλεξία, στις δυσχέρειες διαχωρισμού χωροχρονικών εννοιών, στα μνημονικά ελλείμματα, στις δυσκολίες κατά τη γνωστική διαδικασία, στις πιθανές αδύναμες κινητικές δεξιότητες, στην ενδεχόμενη εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων και εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς, στη χαμηλή

αυτοεκτίμηση και στα χαμηλά μαθησιακά κίνητρα. Όπως καταγράφηκε, τόσο στην αυτοαξιολόγηση της ετοιμότητάς τους να εντοπίσουν μαθητές σε επικινδυνότητα για δυσλεξία όσο και στην υιοθέτηση ορθών προς αυτή την κατεύθυνση κριτηρίων, η ελλιπής συνεργατική τους σχέση με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ και τους ειδικούς εκπαιδευτικούς επενεργεί αρνητικά, ενώ η επιμόρφωση τους σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών λειτουργεί ευεργετικά.

Εν συνεχεία, οι ερωτηθέντες του δείγματος εξέφρασαν τη μετρίου βαθμού ικανότητά τους να παράσχουν βοήθεια στους μαθητές με δυσλεξία μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Πέραν τούτου, χρησιμοποιούν συχνά διαδεδομένες ή υπαγορευμένες από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Πιο αναλυτικά, λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των δυσλεκτικών μαθητών κατά τη διδακτική προετοιμασία και τους τοποθετούν στην κατάλληλη για αυτούς θέση στην τάξη. Επιπλέον, κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, χρησιμοποιούν περιλήψεις και διαγράμματα, υιοθετούν τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών, αναλαμβάνουν οι ίδιοι το ρόλο του προτύπου, προβαίνουν σε ανακεφαλαίωση της γνωστικής διαδικασίας, φροντίζουν για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των δυσλεκτικών μαθητών, ενθαρρύνουν την προσπάθεια τους, ενώ είναι περισσότερο επεξηγηματικοί κατά τη παράδοση του νέου μαθήματος και στις οδηγίες που δίνουν. Ακόμη, παρέχουν περισσότερο χρόνο στους εν λόγω μαθητές κατά την αξιολόγηση, δίνουν προσοχή στον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους, φροντίζουν για την καταλληλότητα του χώρου και του κλίματος εξέτασης και επεμβαίνουν σε περίπτωση εκδήλωσης ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Επίσης, αναμένουν από τους συγκεκριμένους μαθητές μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος, τους υποβάλλουν επιμέρους ερωτήσεις κατά την αξιολόγησή τους και ενθαρρύνουν τη χρήση πρόχειρων σημειώσεων, ενώ αξιολογούν μόνο την ερμηνευτική κατανόηση. Τέλος, συνεργάζονται με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών και τον Σύλλογο

Διδασκόντων, ευαισθητοποιούν τους υπόλοιπους μαθητές και χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Ωστόσο, λιγότερο συχνά ή σπάνια παρέχουν στους δυσλεκτικούς μαθητές πιο εξειδικευμένες μορφές εκπαιδευτικής βοήθειας, όπως την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, τη σύναψη μαθησιακού συμβολαίου, τη χρήση προδρασιακών τεχνικών, την εκμάθηση, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, της οργάνωσης και δόμησης των γνώσεων τους, τη διδασκαλία μέσω της πολυαισθητηριακής μεθόδου, της βιωματικής μάθησης και της Νέας Τεχνολογίας, τη διαφοροποίηση των κατ' οίκον εργασιών τους και τη συμπερίληψη κλειστού τύπου ερωτήσεων στα εξεταστικά δοκίμια, ενώ σχεδόν ποτέ οι ίδιοι δεν συνεργάζονται με τη διεπιστημονική ομάδα.

Ως προς τους διαμορφωτικούς παράγοντες της ετοιμότητας των φιλολόγων να βοηθήσουν τους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών τους πρακτικών, λιγότερη εκπαιδευτική αυτοπεποίθηση εξέφρασαν εκείνοι που δήλωσαν την ελλιπή συνεργασία τους με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς και τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., ενώ μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις εκπαιδευτικές τους ικανότητες εκδήλωσαν οι επιμορφωμένοι συμμετέχοντες. Τέλος, οι παραπάνω παράγοντες επενεργούν κατά τον ίδιο τρόπο και στη συχνότητα χρήσης κατάλληλων βοηθητικών πρακτικών, με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου να χρησιμοποιούν συχνότερα βοηθητικά κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές.

4.10 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διερεύνησε, μεταξύ των άλλων, την επίδραση που έχουν παράγοντες σχετιζόμενοι με τα ανακύπτοντα προβλήματα και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι στη

συνεκπαίδευση. Ένας γενικότερος παράγοντας που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές στάσεις είναι η μορφή και η σοβαρότητα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές, αφού αυτές υπαγορεύουν και το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης που χρειάζεται ο μαθητής μέσα στη τάξη (Avramidis & Norwich, 2002· Lifshitz et al., 2004· Scruggs & Mastropieri, 2004· Soodak et al., 1998). Ωστόσο, καθώς η παρούσα εργασία εστίασε στη συνεκπαίδευση των δυσλεκτικών μαθητών με τους συμμαθητές τους χωρίς δυσλεξία και ως εκ τούτου, επικεντρώνεται στη διερεύνηση μιας συγκεκριμένης μορφής ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δεν θεωρήθηκε απαραίτητη η εκτενής ανάλυση του παραπάνω διαμορφωτικού παράγοντα, που δεν ενέπιπτε στα πλαίσια του ερευνητικού της ενδιαφέροντος.

Επιπλέον, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι καθηγητές κατά τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, εξετάστηκαν υπό το πρίσμα της επιρροής που αυτά ασκούν στη διαμόρφωση των συνεκπαιδευτικών τους στάσεων. Υπό αυτή την έννοια δεν κρίθηκε σκόπιμη η εις βάθος διερεύνηση του βαθμού ύπαρξης τους. Αντίθετα, επιχειρήθηκε η απλή καταγραφή τους.

Πέραν τούτων, η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην καταγραφή της ετοιμότητας και των στάσεων απέναντι στη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία των φιλόλογων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δ.Δ.Ε. Α' Αθηνών και τα αποτελέσματά της αφορούν στην περιοχή των Αθηνών και σε περιοχές και σχολεία με παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά των σχολείων του δείγματος. Ως εκ τούτου, το παρόν ερευνητικό δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού του εν λόγω καθηγητικού κλάδου σε πανελλήνια βάση. Για τον λόγο αυτό, θα ήταν ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα μια παρόμοια ερευνητική προσπάθεια σε περιοχές και σχολεία με διαφορετικά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να διαπιστωθεί η ομοιότητα των αποτελεσμάτων ή να διακριβωθούν τα διαφοροποιητικά τους στοιχεία.

Επιπροσθέτως, η διερευνητική διαδικασία ανέγειρε δύο νέα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία η παρούσα ερευνητική προσπάθεια αδυνατεί να δώσει απαντήσεις, καθώς δεν εμπίπτουν στους τιθέμενους σκοπούς της. Το πρώτο αφορά στη γνώση των συμμετεχόντων σχετικά με το είδος της βοηθητικής προς τη δυσλεξία υλικοτεχνικής υποδομής και τη δυνατότητα τους να την αξιοποιήσουν, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στον ρόλο του Σχολικού Συμβούλου τόσο ως αρωγού στην προώθηση της συνεκπαιδευτικής πρακτικής όσο και ως διαμορφωτικού παράγοντα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να εντοπίσουν και να υποβοηθήσουν εκπαιδευτικά τους μαθητές με δυσλεξία. Και τα δύο θέματα θα μπορούσαν να αποσαφηνιστούν από μια μεταγενέστερη ερευνητική προσπάθεια.

Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, σε ό,τι αφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία, αυτά διερευνήθηκαν υπό το πρίσμα του διαμορφωτικού τους ρόλου στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό, επιχειρήθηκε η απλή καταγραφή της ύπαρξής τους και όχι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο υφίστανται, ο οποίος θα μπορούσε να απασχολήσει έτερους ερευνητές.

Ακόμη, ιδιαίτερη σημασία θα είχε και η εξέταση της ετοιμότητας και των στάσεων των φιλολόγων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, σε συνάρτηση με τις επιδόσεις, την πρόοδο ή και τις απόψεις των μαθητών τους, ώστε να δοθεί λόγος και στις δύο αμεσότερα εμπλεκόμενες πλευρές της συνεκπαίδευσης. Τέλος, θα μπορούσε να επιχειρηθεί μια επανάληψη της εν λόγω έρευνας με συνδυαστική μεθοδολογία, λ.χ. ερωτηματολογίου και συνέντευξης, που θα προσέφερε πληρέστερα αποτελέσματα, προσεγγίζοντας το θέμα σε όλο του το εύρος και το βάθος.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Σε μια σύγχρονη ανεπτυγμένη κοινωνία, που έχει μάθει από τα λάθη του παρελθόντος και διεκδικεί επί της ουσίας τον χαρακτηρισμό «δημοκρατική», έννοιες όπως ισότητα, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, συνεργασία, ισοτιμία, ανθρώπινα δικαιώματα, δικαίωμα στη διαφορετικότητα, θεωρούνται δεδομένες. Σε μια τέτοια κοινωνία, οι πολίτες της γνωρίζουν καλά ότι ο δρόμος προς την πρόοδο δεν είναι μοναχικός, αλλά απαιτεί το αγκάλιασμα του διαφορετικού άλλου. Έτσι, με δεδομένο ότι το καθρέφτισμα μιας κοινωνίας είναι το εκπαιδευτικό της σύστημα, η συνεκπαίδευση αποτελεί αντικατοπτρισμό της κοινωνικής δημοκρατικότητας. Είναι, λοιπόν, υποχρέωση του επί τω έργω και όχι επί τω λόγω δημοκρατικού κράτους να θέσει τα θεμέλια της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης.

Αν ληφθεί υπόψη ότι η πλειονότητα των μαθητών με δυσλεξία φοιτά σήμερα στο συνηθισμένο σχολείο, γίνεται πρόδηλη η ανάγκη να εξασφαλιστούν όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που θα διασφαλίζουν την ισότιμη εκπαίδευσή τους. Κύριες ασφαλιστικές δικλείδες για την επιτυχία της συνεκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελούν οι θετικές στάσεις και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για αυτή την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Όπως αναδείχτηκε από την παρούσα εργασία, σε ό,τι αφορά στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η επιμόρφωση των φιλολόγων και η υποστηρικτική ενεργοποίηση όλων των αρμόδιων φορέων επενεργούν ευεργετικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι, οι δύο αυτοί παράγοντες σε συνδυασμό με την εξάλειψη των υφισταμένων προβλημάτων που δυσχεραίνουν το συνεκπαιδευτικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, δύνανται να δράσουν προληπτικά της πιθανής καχύποπτης στάσης, της απροθυμίας ή και των αντιδράσεων των εν λόγω καθηγητών και να συμβάλλουν

στην προώθηση της συνεκπαίδευσης, με κύριους αποδέκτες των ωφέλιμων αποτελεσμάτων της όλους τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aaron, P. G. (1994). Differential diagnosis of reading disabilities. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters* (pp. 3-18). London: Whurr.
- Aaron, P. G. & Simurdak, J. (1991). Reading disorders: Their nature and diagnosis. In J. Obrzut & G. Hynd (Eds.), *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice* (pp. 519-548). San Diego: Academic Press.
- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αγαλιώτης, Ι. (2008). *Υποστήριξη Μαθητών με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή Προβλήματα Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 73-100). Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελίδης, Π. (2015α). *Ειδική VS Συμπεριληπτική Εκπαίδευση* (Σημειώσεις αναρτημένες στην πλατφόρμα στα πλαίσια του μαθήματος EDUC621DL Παιδαγωγική της Συμπερίληψης). Λευκωσία: University of Nicosia.
- Αγγελίδης, Π. (2015β). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επιτυχία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης* (Σημειώσεις αναρτημένες στην πλατφόρμα στα

πλαίσια του μαθήματος EDUC621DL Παιδαγωγική της Συμπερίληψης).
Λευκωσία: University of Nicosia.

Αγγελίδης, Π. & Αβρααμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 17-42). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 191-218). Αθήνα: Διάδραση.

Αγγέλου, Α. (2007). *Δυσλεξία και επίδοση στην ξένη γλώσσα* (Μεταπτυχιακή εργασία).

Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκληση στις 10-10-2015 από
<http://ikee.lib.auth.gr/record/72663/files/gri-2007-360.pdf>

Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Αθανάσογλου, Ε. (2014). *Στάσεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής δημοτικής εκπαίδευσης ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) – Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (Υ.Λ.Α.)* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκληση στις 11-09-2015 από

<https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16248/1/AthanasoglouEleniMsc2014.pdf>

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: RoutledgeFalmer.

Ainscow, M. (1997a). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.

Ainscow, M. (1997b). Οργάνωση των σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 25-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II) (pp.265-279). New York: RoutledgeFalmer.
- Akgul, E. M. (2012). Are we ready for an inclusive classroom?: school administrators' and teachers' perceptions of autism. *Energy Educational Science and Technology Part B – Social and Educational Studies*, 4(4), 1925–1934.
- Aksamit, D., Morris, M. & Leunberger, J. (1987). Preparation of student services, professionals and faculty for serving learning disabled college students. *Journal of College Student Personnel*, 28, 53–59.
- Al Ahbabi, A. (2009). K-12 Special and general education teachers' attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp.798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12-19.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία-Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. (Τόμ. Α'). Αθήνα: Ατραπός.
- Αναστασίου, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2006). Ζητήματα στελέχωσης των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης: τάσεις, δυσλειτουργίες, προτάσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά 1^ο Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΤΥΠΟCENTER. Ανάκληση στις 14-09-2015 από [http://www.researchgate.net/publication/256195610_Anastasiou_D._Iordanidis_G._\(2006\).Problems_to_inadequate_staffing_in_the_Centers_for_Diagnosis_Ass](http://www.researchgate.net/publication/256195610_Anastasiou_D._Iordanidis_G._(2006).Problems_to_inadequate_staffing_in_the_Centers_for_Diagnosis_Ass)

[essment and Support \(KDAY\) Trends dysfunctions suggestions. In P. G. Georgogiannis \(Ed.\) Proceedings of the 1st International Conference on Education Managment. Patras Greece Center for Intercultural Education Department of Elementary Education University of Patras. in Greek](#)

Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S. (2009). Identification and overidentification of specific learning difficulties (dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), 55-69.

Anderson, C. J. K., Klassen, R. M. & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.

Angelides, P., Antoniou, E. & Charalambous, C. (2010). Making sense of inclusion for leadership and schooling: A case study from Cyprus. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 319- 334.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P., (2006) Preparing teachers for inclusive education in Cyprus, *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 513-522.

Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. (2004). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. In D. Mitchell, D. (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, (Vol. II) (p. 463). New York: RoutledgeFalmer.

Antonak, R. F. & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities: Methods, psychometrics and scales*. Springfield, IL: Charles C. ThomasPublisher.

Αντωνιάδη, Φ. (2009). *Οι απόψεις και αντιλήψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Η περίπτωση μαθητών Β΄ τάξης Γυμνασίου της επαρχίας Πάφου* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκληση στις

<http://ikee.lib.auth.gr/record/114303/files/ANTONIADI%20FOTIAN.pdf>

Αντωνοπούλου, Π. (2011). *Η Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης στο Σημερινό Σχολείο* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκληση στις 01-06-2015 από

http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4357/1/Nimertis_Antonopoulou.pdf

Aronik, D. A. & Dembo, M. (1983). Ld and normal adolescents' causal attributions of success and failure at different levels of task difficulty. *Learning Disability Quarterly*, 6(1), 31-39.

Αποστολίδου, Μ. & Πολυμίλη, Κ. (2014). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Βιβλίο Περιλήψεων (σ. 187). Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκληση στις 13-03-2016 από

http://www.edu.uowm.gr/site/sites/default/files/program_and_abstracts_9o_sinedrio_v2.pdf

Αποστόλου, Π. (2011). *Μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της δυσλεξίας: Η οπτική των εφήβων μαθητών και των γονέων τους* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκληση στις 02-06-2015 από

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29866#page/2/mode/2up>

Αραβανή, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2006). Η ανάπτυξη πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης ως συνέπεια της διαδικασίας ένταξης των κωφών/βαρήκοων μαθητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 65- 82.

Armsrong, D., Belmnont, B. & Verillon, A. (2000). Vive la difference? Exploring

context, policy and change in special education in France. In D. Armstrong, F. Armstrong & L. Barton (Eds), *Inclusive Education: policy, context and comparative perspectives* (pp. 60-77). London: David Fulton.

Αρχοντή, Χ. & Δεληγκάρη, Ο. (2014). Διδασκαλία στρατηγικών μάθησης και ενίσχυση κοινωνικών σχέσεων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες: ο ρόλος του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Βιβλίο Περιλήψεων (σ. 188). Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκληση στις 13-03-2016 από

http://www.edu.uowm.gr/site/sites/default/files/program_and_abstracts_9o_sinedrio_v2.pdf

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000a). Students teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000b). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2002). Inclusion in action: An in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2),

129-147.

Ayres, R., Cooley, E. & Dunn, C. (1990). Self-concept, attribution, and persistence in learning-disabled students. *Journal of School Psychology*, 28, 153-163.

Barco, M. (2007). *The relationship between high school general education teachers' self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning-students with disabilities in the inclusive setting* (Doctoral thesis). Blacksburg, Virginia: Polytechnic Institute and State University. Ανάκληση στις 28-07-2015 από <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04052007-131310/unrestricted/MJBARCO.pdf>

Barton, L. (1998). Markets, Managerialism and Inclusive Education. In P. Clough (Ed.), *Managing Inclusive Education – From Policy to Experience* (pp. 78-91). London: Paul Chapman.

Barton, L. (2004). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου- Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Θεωρία* (σσ. 55-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bastiani, J. & Wolfendale, S. (2000). *The contribution of parents to school effectiveness*. London: David Fulton.

Batsiou, S., Bebetos, P., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. Ανάκληση στις 07-10-2015 από <http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/file.php/SEAC234/ARTHRA%20GI%20ERGASIES/1.%20Batsiou%20et%20al%202008%20paper%20Attitudes%20and%20Intentions%20of%20Greek%20teachers.pdf>

Bauer, R. (1977). Memory processes in children with learning disabilities: Evidence for deficient rehearsal. *Journal of Experimental Child Psychology*, 24, 415-430.

- Beh-Pajooh, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes towards students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 231-236. Ανάκληση στις 28-10-2015 από <http://psyedu.ut.ac.ir/acstaff/behpajooh/Article/English/AE4.pdf>
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 89-92.
- Βερόνη, Ε. (2007). Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Δυσλεξία): Χαρακτηριστικά-Διάγνωση-Αντιμετώπιση. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς* (σσ.208-217). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι. Ανάκληση στις 23-07-2015 από http://www.pi-schools.gr/download/news/t_eisag_epimorfosis.pdf
- Berryman, J. D. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, 44-49.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2013). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263. Ανάκληση στις 20-08-2015 από http://www.researchgate.net/publication/235362271_Attitudes_of_Secondary_School_Teachers_towards_Inclusive_Education_in_New_Delhi_India
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bley, N. S. & Thornton, C. A. (1995). *Teaching mathematics to students with learning disabilities*. Austin, TX: Pro-Ed.

- Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.
- Black, W. (1974). Self-concept as related to achievement and age in learningdisabled children. *Child Development*, 45(4), 1137-1140.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Booth, T. & Aincow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education - teachers' experiences. *CEPS Journal*, 3(2), 93-117. Ανάκληση στις 30-08-2015 από http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7995/pdf/cepsj_2013_2_Bouillet_Some_Aspects_of_Collaboration_in_Inclusive_Education.pdf
- Βούλγαρης, Δ. (2000). Προβλήματα στο φωνητικό-φονολογικό επίπεδο της γλώσσας παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 518-535). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bradley, R., Danielson, L. & Hallahan, D. P. (2002). Specific learning disabilities: Building consensus for identification and classification. In R. Bradley, L. Danielson, L. & D. P. Hallahan (Eds), *Identification of learning disabilities:*

- Research to practice* (pp. 791–804). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bradway, L. & Hill, B. (1994). *Δυναμώνοντας την ικανότητα του παιδιού για μάθηση*. Αθήνα: Αναστασιάδη.
- Brainerd, C. J. & Reyna, V. F. (1991). Acquisition and forgetting processes in normal and Learning-disabled children: A disintegration/redintegration theory. In J. Obrzut & G. Hynd (Eds.), *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice* (pp. 147-178). San Diego: Academic Press.
- Briggs, J. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L. & Sedbrook, S. R. (2002). Teacher Attitudes and Attributes concerning Disabilities. *Academic Exchange Quarterly*, 6(2), 85-89.
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment. Report by a Working Party of the Definition of Educational and Child Psychology of the British Psychological Society*. Leicester: British Psychological Society.
- Brown P. I. & Shearer J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II) (pp. 139-156). New York: RoutledgeFalmer.
- Bruck, M. (1986). Social and emotional adjustments of learning disabled children: A review of the issues. In S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. I) (pp. 361-380). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bryan, T. (1998). Social competence of students with Learning Disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 237-275). San Diego: Academic

Press.

- Bryan, T., Donahue, M. & Pearl, R. (1981). Learning disabled children's peer interactions during a small-group problem-solving task. *Learning Disability Quarterly*, 4(1), 13-22.
- Bryant, P. (1990). Phonological development and reading, in Pumphrey. In D. Peter & C. D. Elliott (Eds.), *Children's difficulties in reading, spelling and writing* (pp. 63-82). London: The Falmer Press.
- Butler, D. (1998). Metacognition and Learning Disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 277-307). San Diego: Academic Press.
- Γαλανάκη, Ε. (2000). Παιδιά με κοινωνικές αναστολές. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 147-172). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Carlson, E., Lee, H., Schroll, K., Klein, S. & Willig, S. (2002). *Study of personnel needs in special education: Final report*. Rockville, MD: Westat.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7), 5.
- Cassimos, D. C., Polychronopoulou, S. A., Tripsianis, G. I. & Syriopoulou-Delli, C. K. (2015). Views and attitudes of teachers on the educational integration of students with autism spectrum disorders. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(4), 241-251.
- Celinska, D. (2004). Personal narratives of students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 83-98.

- Γενά, Α. (1997). Βασικές αρχές για το ξεκίνημα της συνεκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 231-245). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Ψήφισμα 217-Α της 10 Δεκεμβρίου 1948)*. Παρίσι: Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. Ανάκληση στις 16-09-2015 από http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child*, 34(1), 41-56.
- Center, Y., Ward, J., Parlmenter, T. & Nash R. C. (1985). Principals' attitudes toward the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 32(3), 149-161.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Τόμ, Α'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργιάδη, Μ., Κουρκούτας, Η. & Καλύβα, Ε. (2007). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σσ. 1236-1243). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκληση στις 12-09-2015 από <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1236-1328.pdf>
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας και Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση* (Τόμ. Α'). Πάτρα: Αυτοέκδοση. Ανάκληση στις 31-08-2015 από http://www.inpatra.gr/padde/eparkeia_padde.pdf
- Γεωργούδης Γ. & Ιωακειμίδης Χ. (2003). *Δυσλεξία-Θεωρία και πράξη*. Βόλος: Τυποτεχνική.
- Changeux, J. P. (1986). *Ο νευρωτικός άνθρωπος. Πώς λειτουργεί ο ανθρώπινος εγκέφαλος*. Αθήνα: Ράππα.

- Chapman, J. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 59, 347 -371.
- Chapman, J. & Boersma, F. (1979a). Academic self-concept in elementary learning disabled children: A study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16(2), 201-206.
- Chard, D. J. & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261–270.
- Chasty, H. (1990). Meeting the challenges of specific learning difficulties. In P. D. Pumfrey & C. D. Elliott (Eds.), *Children's difficulties in reading, spelling and writing* (pp. 269-288). London: The Falmer Press.
- Chazan, M. (1994). The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 261–274.
- Chinn, S. (1994). Whole school provision for the whole child. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters* (pp. 139-149). London: Whurr.
- Chinn, S. & Crossman, M. (1995). Stress factors in the adolescent. In T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 49-54). London: Whurr.
- Chopra, R. (2008). Factors influencing elementary school teachers' attitudes towards inclusive education. In *Proceedings of the British Educational Research Association annual conference* (pp. 1-11). Edinburgh: Heriot-Watt University.
- Ανάκληση στις 20-09-2015 από
<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/174842.pdf>
- Clough, P. & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. London: NFER.
- Cochran, H. K. (1997). *The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers Attitudes Toward Inclusion (STATIC)* (Doctoral dissertation). Tuscaloosa: University of Alabama.

- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία* (Τόμ. Γ'). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος.
- Congdon, P. (1995). Stress factors in gifted dyslexic children. In T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 89-96). London: Whurr.
- Cook, T. (2004). Starting where we can: using action research to develop inclusive practice. *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 3-16.
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. & Mastropieri . M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-358.
- Creasey, G. & Jarvis, P. (1987). Sensitivity to nonverbal communication among male learning disabled adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 64, 873-874.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. London: W. Heinemann.
- Dale, N. (1996). *Working with families of children with special needs - Partnership and Practice*. London: Routledge.
- Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: the case of Thai primary school teachers. *Academic Research International*, 4(4), 496-512. Ανάκληση στις 10-10-2015 από [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4\(4\)/2013\(4.4-53\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.4(4)/2013(4.4-53).pdf)
- Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Διδακτορική διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκληση στις 03-06-2015 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26811#page/1/mode/2up>
- Davis, R. (2000). *The Gift of Dyslexia. Why some of the brightest people can't read and how they can learn*. London: Souvenir Press.

- deBettencourt, L. (1999). General Educators' Attitudes Toward Students with Mild Disabilities and Their Use of Instructional Strategies : Implications for Training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- De Boer, A., Pijl, J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.
- DeFries, J. C. (1992). Genetics and Dyslexia: An overview. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 3-20). London: Whurr.
- Delgado, J. (2011). *Early childhood teacher attitudes regarding inclusion* (Master thesis). Stillwater, Oklahoma: Oklahoma State University. Ανάκληση στις 25-08-2015 από https://shareok.org/bitstream/handle/11244/11152/Delgado_okstate_0664M_12930.pdf?sequence=1
- Demont, E. & Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of reading skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 315-332.
- DES (1978). *Special Educational Needs (The Warnock Report)*. London: HMSO. Ανάκληση στις 23-09-2015 από <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- DES (1981). *Education Act*. London: HMSO. Ανάκληση στις 23-09-2015 από <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1981-education-act.pdf>
- Deslandes, R., Royer, E., Potvin, P. & Leclerc, D. (1999). Patterns of home and school partnerships for general and special education at the secondary level. *Exceptional Children*, 65(4), 496-506.

DfEE (1997). *Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs*. London: HMSO.

Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Ανάκληση στις 30-08-2015 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381486.pdf>

Δόικου Μ. (1990). Συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας και εξέλιξη της διαταραχής σ' ένα δείγμα μαθητών 7-13 ετών. Στο *Πρακτικά Σεμιναρίου Μαθησιακών Δυσκολιών* (σσ. 44-52). Θεσσαλονίκη: Εκδ. του Συλλόγου Αποφοίτων Αμερικανικού Κολλεγίου «Ανατόλια».

Δόικου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 27-64.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 89-118.

Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και του εφήβου. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 593-595). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος, Ι., Δαγκλής & Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 357-390). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

- Doulkeridou, A., Evaggelinou, C., Mouratidou, K., Koidou, E., Panagiotou, A. & Kudlacek, M. (2011). Attitudes of Greek physical education teachers towards inclusion of students with disabilities in physical education classes. *International Journal of Special Education*, 26(1), 1-11. Ανάκληση στις 07-09-2015 από http://www.researchgate.net/publication/260125830_Attitudes_of_Greek_physical_education_teachers_towards_inclusion_of_students_with_disabilities_in_physical_education_classes
- Doyle, J. (2002). *Dyslexia: An Introduction Guide*. London: Whurr.
- Duane, D. D. (1992). Neurobiological issues in Dyslexia. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 21-30). London: Whurr.
- Duane, D. D. (1994). Neurobiological patterns in dyslexia. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters* (pp. 30-39). London: Whurr.
- Dudley-Marling, C. C. & Edmiaston, R. (1985). Social status of learning disabled children and adolescents: A review. *Learning Disability Quarterly*, 8(3), 189-204.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schafer, G. (1989). *Schulische Intergration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Duranovic, M., Dedeic, M., Huseinbasic, M. & Tinjic, E. (2011). Teachers' attitudes about dyslexia: Evidence from Bosnia and Herzegovina and Montenegro. In *Proceedings Conference: Learning Disabilities at School: Research and Education*. Switzerland, Locarno: Department Formation and Learning (DFA). Ανάκληση στις 31-08-2015 από http://www.convegnodas.dfa.supsi.ch/wp-content/uploads/2011/04/DURANOVICH-DEDEIC-HUSEINBASIC-TINJIC_Teachers-attitudes-about-dyslexia-Evidence-from-Bosnia-and-Herzegovina-and-Montenegro.pdf
- Dweck, C. & Reppucci, D. (1973). Learned helplessness and reinforcement

- responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(1), 109-116.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Dyson, L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 280-286.
- Eden, G., VanMeter, J., Rumsey, J., Maisog, J., Woods, R. & Zeffiro, T. (1996). Abnormal processing of visual motion in dyslexia revealed by functional brain imaging. *Nature*, 382, 66-69.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*. London: Cassell.
- Eichinger, J., Rizzo, T. & Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14, 121-126.
- Eiser, J. R. (1987). *The expression of attitude*. New York: Springer-Verlag.
- Ekwall, E. E. & Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and remediation of the disabled reader*. Boston: Allyn & Bacon.
- Eleweke, C. J. & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 2, 113-126.
- Elliott, C. D. (1990). The definition and identification of specific learning difficulties. In P. D. Pumfrey & C. D. Elliott (Eds.), *Children's difficulties in reading, spelling and writing* (pp. 14-28). London: The Falmer Press.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23, 48-55.
- Ellis, A. (1993). *Reading, writing and dyslexia*. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ellis, N. (1992). Spelling and sound in learning to read. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 80-94). London: Whurr.
- Engstrand, R. Z. & Roll-Pettersson, L. (2012). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση-Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή. Ανάκληση στις 25-09-2015 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-EL.pdf
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011). *Βασικές Αρχές για την Προώθηση Ποιοτικής Ενταξιακής Εκπαίδευσης-Προτάσεις για Πρακτική*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Ανάκληση στις 25-09-2015 από https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-EL.pdf
- Everling, K. (2007). Special Education Students in a General Education Classroom: Texas Educators' Perspectives. *Journal of Education and Human Development*, 2(2), 1-14. Ανάκληση στις 20-08-2015 από http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_2_No_2_December_2013/1.pdf

- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2000). *N.2817, ΦΕΚ 71/14-03-2000, τ. Α΄*. Ανάκληση στις 16-08-2015 από http://www.eedip.tuc.gr/fileadmin/users_data/eedip/nomoi/N2817_2000.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2006). *Π.Δ.60, ΦΕΚ 65/30-03-2006, τ. Α΄*. Ανάκληση στις 16-08-2015 από http://dide.flo.sch.gr/web/wp-content/uploads/2013/05/DIDEFlorinas-PD60_2006_Me_Oles_Tis_Allages.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2007). *Π.Δ.71, ΦΕΚ 85/24-04-2007, τ. Α΄*. Ανάκληση στις 16-08-2015 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Axiologisi_AMEA/P.D.%2071%20-2007-%20FEK.%2085%20-A-%2024-4-2007.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2008). *N.3699, ΦΕΚ 199/02-10-2008, τ. Α΄*. Ανάκληση στις 16-09-2015 από http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3699_2008.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2009). *Υ.Α. Φ.253/155439/Β6/2009, ΦΕΚ 254/30-12-2009, τ.Β΄*. Ανάκληση στις 16-08-2015 από http://kesyp.flo.sch.gr/www/images/stories/documents/2544_30_12_2009.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2010). *N.3848, ΦΕΚ 71/19-05-2010, τ. Α΄*. Ανάκληση στις 26-09-2015 από http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_3848_2010.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2011). *N.3966, ΦΕΚ 118/24-05-2011, τ. Α΄*. Ανάκληση στις 26-09-2015 από http://www.karagilanis.gr/images/site/1010/7113_n3966.pdf
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2012). *Υ.Α Φ.908/18254/Η, ΦΕΚ 372/20-02-2012, τ. Β΄*.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2013α). *N.4186, ΦΕΚ 193/17-09-2013, τ. Α΄*. Ανάκληση στις 26-09-2015 από <https://geography.aegean.gr/files/news/N%204186%202013.pdf>

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (2013β). *Υ.Α. 129818/Γ2, ΦΕΚ 2451/01-10-2013, τ. Β΄.*

Ανάκληση στις 26-11-2015 από

http://dipe.mes.sch.gr/index_htm_files/tropopoiisi_dekaplus_fek_2451_b_2013_18_10_2013.pdf

Exley, S. (2003). The effectiveness of teaching strategies for students with dyslexia based on their preferred learning styles. *British Journal of Special Education*, 30(4), 213-219.

Faggella-Luby, M. & Deshler, D. (2008). Reading comprehension in adolescents with learning disabilities: What we know; What we need to learn. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(2), 70-78.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of inclusive education*, 4(1), 153-162.

Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better?, *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Fawcett, A. (1995). Case studies and some recent research. In T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 5-32). London: Whurr.

Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2), 173-179.

Finke, E. H., McNaughton, D. B. & Drager, K. D. R. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122.

- Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.
- Flem, A. & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188-205.
- Fletcher, J., Shaywitz, S., Shankweiler, D., Katz L., Liberman, I., Stuebing, K., Francis, D., Fowler, A. & Shaywitz, B. (1994). Cognitive profiles of reading disability: comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6-23.
- Forlin, C. (1995). 'Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22(4), 179-185.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Frith, C. & Frith, U. (1996). A biological marker for dyslexia. *Nature*, 382, 19-20.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (Τόμ. Β') (σσ.9-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (Τόμ. Α') (σσ.29-55). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανάκληση στις 25-08-2015 από http://books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0182-ABS.pdf
- Gaad, E. & Khan, L. (2007). Primary mainstream teachers' attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the private sector: A perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, 22(2), 95-109.

- Galaburda, A. M., Corsiglia, J., Rosen, G. D. & Sherman, G. F. (1987). Planum temporale asymmetry, reappraisal since Geschwind and Levitsky. *Neuropsychologia*, 25(6), 853-868.
- Gallagher, R. & Harris, H. (1958). *Emotional problems of adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, P. (1994). Diagnosing dyslexia in the classroom: A three-stage model. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters* (pp. 85-100). London: Whurr.
- Garrick-Duhaney, L. & Salend, S. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Gascoigne, E. (1995). *Working with parents as partners in SEN*. London: David Fulton.
- Geisthardt, C. & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 287-296.
- Gersons-Wolfensberger D.C.M. & Ruijsenaars, W. (1997). Definition and treatment of dyslexia: A report by the Committee on Dyslexia of the Health Council of Netherlands. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 209-213.
- Gibb, G. S., Young, J. R., Allread, K. W., Dyches, T. T., Egan, M. W. & Ingram, G. F. (1997). A team-based junior high inclusion program: Parent perceptions and feedback. *Remedial and Special Education*, 18(4), 243-249.
- Gilroy, D. (1995). Stress factors in the college student. In T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 55-72). London: Whurr.
- Gjessing, H. J. & Karlsen, B. (1989). *A longitudinal study of dyslexia: Bergen's multivariate study of children's learning disabilities*. New York: Springer-Verlag.
- Goldstein, D., Paul, G. & Sanfilippo-Cohn, S. (1985). Depression and achievement in subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 263-275.

- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Gregor, E. M. C. & Campbell, E. (2001). The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189–207.
- Geschwind, N. (1962). A human cerebral disconnection syndrome. A preliminary report. *Neurology*, 12, 675-685.
- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Gresham, F. (1988). Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. In M. Wang, M. Reynolds & H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* (Vol. II). *Mildly Handicapped Conditions* (pp. 283-302). Oxford: Pergamon Press.
- Gresham, F. & Elliott, S. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Gresham, F. & Reschly, D. (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9(1), 23-32.
- Gresham, F. & Vellutino, F. (2010). What is the role of intelligence in the identification of SLD? Issues and clarification. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(4), 194-206.
- Griffiths, M. (2002). *Study Skills and Dyslexia in the Secondary School. A practical approach*. London: David Fulton Publishers.
- Gunderson, L. & Siegel, L. S. (2001). The evils of the use of IQ tests to define learning disabilities in first and second-language learners. *The Reading Teacher*, 55, 48-55.

- Ηλιάδου, Α. (2015). *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Ζωντανή σύνδεση 1* (Σημειώσεις Δεύτερης τηλεδιάσκεψης, αναρτημένες στην πλατφόρμα στα πλαίσια του μαθήματος EDUC621DL Παιδαγωγική της Συμπερίληψης). Λευκωσία: University of Nicosia.
- Ημέλου, Ο. (2011). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο Γ. Αλεβίζος, Α. Βλάχου, Α. Γενά, Σ. Πολυχρονοπούλου, Σ. Μαυροπούλου, Α. Χαρούπιας & Ο. Χιουρέα (Επιμ.), *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* (σσ. 28-54). Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. Ανάκληση στις 02-06-2015 από <http://www.autismhellas.gr/files/el/BOOKFinal.pdf>
- Hales, G. (2001). Self-esteem and counselling. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia-Successful inclusion in the secondary school* (pp. 230-241). London: David Fulton Publishers.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1976). *Introduction to learning disabilities: A psycho-behavioral approach*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Harber, J. R. (1983). The effects of illustrations on the reading performance of learning disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 6, 55-60.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming: teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *Exceptional Child*, 32, 163-173.
- Hastings, R. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hatzifilippidou, D. (2004). *The Effectiveness of the Pavlidis Multimedia Method on Reading Performance of Greek Dyslexic* (Unpublished Ph.D. Thesis). England: Brunel University.

- Heath, N. L. & Wiener, J. (1996). Depression and nonacademic selfperceptions in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 34-44.
- Heck, R. H., Brandon, P. R. & Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: Examining levels of implementation and effect. *Educational Policy*, 15, 302-322.
- Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A. & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordish Journal of Psychiatry*, 55(4), 251-256.
- Heiman, T. (2004). Teachers coping with changes: Including students with disabilities in mainstream classes: An international view. *International Journal of Special Education*, 19(2), 91-103.
- Hiebert, B., Wong, B. & Hunter, M. (1982). Affective influences on learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5(4), 334-343.
- Hines, R. A. & Johnston, J. H. (1997). Inclusion. In J. L. Irvin (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (pp. 109-120). Columbus, OH: NMSA.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127-155.
- Hodge, S. R. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55(2), 68-74.
- Hoiem, T. (1999). Theories of deficits in dyslexia. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 31-43). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hornsby, B. (1995). *Overcoming Dyslexia. A straight-forward guide for families and teachers*. London: Vermilion Publishers.

- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L. & 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), 515-529. Ανάκληση στις 29-08-2015 από http://www.researchgate.net/profile/Rinus_Voeten/publication/44575787_Teacher_attitudes_toward_dyslexia_effects_on_teacher_expectations_and_the_academic_achievement_of_students_with_dyslexia/links/0deec538755aa01fc7000000.pdf
- Horrocks, J. L., White, G. & Roberts, L. (2008). Principals' Attitudes Regarding Inclusion of Children with Autism in Pennsylvania Public Schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462–1473.
- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32-46.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. & Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: A bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.
- Θεοδωρόπουλος, Π. (χ.χ.). Παιδαγωγική αντιμετώπιση δυσλεξικών μαθητών. Ανάκληση στις 05-06-2015 από <http://www.inarcadia.gr/news/arthra/ekpaid/theodor-dyslexia.pdf>.
- Ιερωνυμάκη, Χ. & Τσέκου, Φ. (2008). Μελέτη δομών Α'θμιας Ειδικής Αγωγής & διερεύνηση αναγκών των μαθητών τους. Το παράδειγμα της πόλης του Ηρακλείου. Ηράκλειο: Α.Τ.Ε.Ι. Κρήτης.
- Ingram, T. T. (1964). The dyslexic child. *Practitioner*, 192, 503–516.

- Jakupcak, A. J. (1998). School programs for successful inclusion of all students In W. J. Putnam (Ed.), *Cooperative learning and strategies for inclusion: celebrating diversity in the classroom* (pp. 203-227). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K. & Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Johnson, D. & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. N. York: Grune & Stratton.
- Johnson, E., Humphrey, M., Mellard, D., Woods, K. & Swanson, L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3-18.
- Juvonen, J. & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322-330.
- Kahle, L. R. (1984). *Attitudes and social adaptation: A person-situation interaction approach: International series in experimental social psychology* (Vol.VII). Elmsford, NY: Pregamon Press Inc.
- Kaiser, H. F. & Rice, J. (1974). Little Jiffy, MARK VI. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 111 – 117.
- Kalyva, E., Gojkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*, 22(3), 31-36. Ανάκληση στις 20-07-2015 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814506.pdf>
- Καμπανέλλου, Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Καραγκιοζίδης, Γ. (2014). *Δυσλεκτικό παιδί και οικογένεια: νοσηλευτική αντιμετώπιση* (Πτυχιακή εργασία). Διδυμότειχο: Τ.Ε.Ι. Καβάλας. Ανάκληση στις 22-09-2015 από <http://83.212.168.57/jspui/bitstream/123456789/3982/1/DIDZ01Z0065.pdf>
- Καραδήμας, Ε. (2004). Στρες και διαχείριση του στρες στον σχολικό πληθυσμό. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 405-423). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996a). Historical overview of inclusion. In S. Stainback & W. Stainback (Eds), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 17-28). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996b). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: a guide for educators* (pp. 3-15). Baltimore: P.H. Brookes Publishing Co.
- Karande, S., Mahajan, V. & Kulkarni, M . (2009). Recollections of learning-disabled adolescents of their schooling experiences: A qualitative study. *Indian Journal of Medical Science*, 63(9), 382-391.
- Καραπέτσας, Α. Β. (1993). *Η δυσλεξία στο παιδί: Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρβούνης, Μ. (χ.χ.). *Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αξίωση και ανάγκη για μια εναλλακτική θεώρηση της αποκατάστασης των προβλημάτων του γραπτού λόγου*. Ανάκληση στις 16-08-2015 από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=315&cid=75>
- Kasa-Hendrickson, C. & Kluth, P. (2005). “We Have to Start with Inclusion and Work It Out as We Go”: Purposeful Inclusion for Non-Verbal Students with Autism. *International Journal of Whole Schooling*, 2(1), 2–14.

- Κατανά, Β. & Παυλίδης, Γ. (2013). Αντιμετώπιση με Πολυμέσα (Μέθοδος Παυλίδη): Βελτιώνει Σημαντικά την Ορθογραφία των Δυσλεξικών. Στο Ι. Σπαντιδάκης & Ε. Μιχαηλίδη (Επιμ.), *Προβληματισμοί και προοπτικές για τη μάθηση και τη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kataoka, M., Van Kraayenoord, C. & J. Elkins (2004). Principals' and teachers' perceptions on learning disabilities: A study from Nara Prefecture, Japan. *Learning Disability Quarterly*, 27, 161-175. Ανάκληση στις 20-09-2015 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ706050.pdf>
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kavale, K. A. & Mostert, M. P. (2004). River of ideology, islands of evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II) (pp. 192-213). New York: RoutledgeFalmer.
- Κ.Δ.Α.Υ. Κυκλάδων (χ.χ.). *Τρόπος εκπαιδευτικής αξιολόγησης (εξέτασης) μαθητών με ειδικές μαθησιακές ασχολίες*. Σύρος: ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Πε/κη Δ/νση Α'/θμιας & Β'/θμιας Εκπ/σης Νοτίου Αιγαίου- Κ.Δ.Α.Υ. Κυκλάδων.
- Keogh, B. (1987). A shared attribute model of learning disabilities. In S. Vaughn & C. S. Bos (Eds.), *Research in learning disabilities: Issues and future directions* (pp. 3-18). London: Taylor & Francis Ltd.
- Keogh, B. (1988). Learning Disability: Diversity in search of order. In M. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* (Vol. II). *Mildly Handicapped Conditions* (pp. 225-251). Oxford: Pergamon Press.
- Kibel, M. & Miles, T. R. (1994). Phonological errors in the spelling of taught dyslexic children. In C. Hulme & M. Snowling (Eds.), *Reading Development and Dyslexia* (pp. 105-127). London: Whurr.

- King, W., Lombardino, L., Crandell, C. & Leonard, C. (2003). Comorbid auditory disorder in developmental dyslexia. *Ear and Hear*, 24, 448-456.
- 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.
- Kistner, J. & Gatlin, D. (1989). Correlates of peer rejection among children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12(2), 133-140.
- Κλεφτάρας, Γ. (2004). Το παιδί με καταθλιπτικά συμπτώματα και η αντιμετώπισή του από τον δάσκαλο. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 355-381). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kniveton, B. (2004). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. *Educational Studies*, 30(3), 331-343.
- Κοκορομύτης, Γ. (2012). *Οι μαθητές με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτιστικό Φάσμα) στην κανονική τάξη του δημοτικού σχολείου: Απόψεις εκπαιδευτικών και μελέτη της ικανότητας προσαρμογής των μαθητών, στα πλαίσια της γενικής αγωγής* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόλλιας, Γ. (2013). *Η ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων για τη συμμετοχική εκπαίδευση. Μελέτη δύο προγραμμάτων προετοιμασίας δασκάλων στην Ελλάδα και την Τσεχία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανάκληση στις 10-09-2015 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6580/1/%CE%97%20%CE%95%CE%A4%CE%9F%CE%99%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%20%CE%A4%CE%A9%CE%9D%20%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%9F%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D>

[%20CE%94CE%91CE%A3CE%9ACE%91CE%9BCE%A9CE%9D%20CE%93CE%99CE%91%20CE%A4CE%97%20CE%A3CE%A5CE%9CE%9CE%95CE%A4CE%9FCE%A7CE%99CE%9ACE%97%20CE%95CE%9ACE%A0CE%91CE%99CE%94CE%95CE%A5CE%A3CE%97%20\(CE%9CE%95CE%9BCE%95CE%A4CE%97%20CE%A3CE%95%20CE%95CE%9BCE%9BCE%91CE%94CE%91%2026%20CE%A4CE%A3CE%95CE%A7CE%99CE%91\).pdf](#)

Κολτσίδα, Π. (2013). Ειδική μαθησιακή δυσκολία-Δυσλεξία. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 119-132. Ανάκληση στις 05-06-2015 από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/09.pdf

Korinek, L., McLaughlin-Laycock, V. & Walter-Thomas, C. S. (1995). Least restrictive environment and collaboration: A Bridge Over Troubled Water. *Preventing School Failure*, 39(3), 6-12.

Kosko, K. W. & Wilkins, J. L. M. (2009). General Educators' In-Service Training and Their Self-Perceived Ability to Adapt Instruction for Students With IEPs. *Professional Educator*, 33(2), 14-23. Ανάκληση στις 10-10-2015 από http://www.theprofessionaleducator.org/articles/Kosko_final.pdf

Κοσυφολόγου, Α. (2006). *Δυσλεξία και μαθηματικά* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. Ανάκληση στις 20-09-2015 από http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_kosifologou.pdf

Κουρκούτας, Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου: Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413 – 421.

- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.
- Kunc, N. (1992). *The need to belong: Maslow's hierarchy of needs*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Kyriazopoulou, M. & Weber, H. (2009). *Ανάπτυξη ενός συνόλου δεικτών-για τη συνεκπαίδευση στην Ευρώπη*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Κωνσταντινίδου, Μ. (2015). *Σημειώσεις Β' Τηλεδιάσκεψης* (Σημειώσεις αναρτημένες στην πλατφόρμα στα πλαίσια του μαθήματος EDUC521DL Μορφές Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών). Λευκωσία: University of Nicosia.
- Laing, E. & Hulme, C. (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn to read words. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 183–207.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κωφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 93, 60-69.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 156-169). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Larkin, M. & Ellis, E. (1998). Adolescents with learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 557-584). San Diego: Academic Press.
- Leatherman, J. M. & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Educators*, 26(1), 23–36. Ανάκληση στις 10-10-2015 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10901020590918979>

- Lenka, S. K. & Parua, R. K. (2012). Effect of Included Experience Program on the Attitudes of Pre-Service Teachers towards Students with Special Needs. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 61-66.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.
- Leung, C. & Mak, K. (2010). Training, understanding, and the attitudes of primary school teachers regarding inclusive education in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 829-842.
- Leyser, Y., Kapperman, G. & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
- Licht, B., Kistner, J., Ozkaragoz, T., Shapiro, S. & Clausen, L. (1985). Causal attributions of learning disabled children: Individual differences and their implications for persistence. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 208-216.
- Lifshitz, H., Glaubman, R. & Issawi, R. (2004). Attitudes towards inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 171-190.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Education Review*, 66(4), 762-796.
- Long, L., MacBlain, S. & MacBlain, M. (2007). Supporting students with dyslexia at the secondary level: An emotional model of literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(2), 124-134.
- Lovey, J. (1998). *Supporting special educational needs in secondary school classroom*.

London: Fulton Publications Ltd.

- Lovitt, T. C., Plavins, M. & Cushing, S. (1999). What do pupils with disabilities have to say about their experience in high school?. *Remedial and Special Education*, 20(2), 67-76.
- Luk, F. Y. Y, P. (2005). Managing change in an integrated school- a Hong Kong hybrid experience. *International Journal of Inclusive Education*, 9, 89-103.
- Lundberg, I. (1999). Towards a sharper definition of dyslexia. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 9-29). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54-76.
- Lyon, G. R., Vaasen, M. & Toomey, F. (1989). Teachers' perceptions of their undergraduate and graduate preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12(4), 164-169.
- Maag, J. & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3-10.
- Μάγου, Ε. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
Ανάκληση στις 20-08-2015 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136338/files/GRI-2015-14276.pdf>
- Μαζωνάκη, Α., Μαυρουδή, Μ. & Πιτσιλλή, Μ. Χ. (2011). *Ενταξιακή Φιλοσοφία*.
Ανάκληση στις 01-06-2015 από <http://www.slidefinder.net/e/entaxivasikesarxes/32713384>
- Maisonneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Μαλανδράκη, Κ. (2008). Πώς σκέφτεται και ποια συναισθήματα βιώνει ένας δυσλεκτικός μαθητής. *Θέματα ειδικής παιδείας*, 41, 59-66.

- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, Παιδαγωγικές Θεωρήσεις και Εισηγήσεις* (σσ. 80-95). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M. & Neuberger, M. (1997). Teachers' and peers' perceptions of children with learning disorders: Consistency and change. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 225-238.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μάρκου, Σ. (1993). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα. Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με Ειδικές Ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και την πρόοδό τους. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 14-29). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκληση στις 20-08-2015 από <http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf>
- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3),

417-430.

Mastropieri, M. & Scruggs, T. (2001). Promoting inclusion in secondary schools. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.

Ματθαίου, Δ. (2011). Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σσ. 15-64). Αθήνα: Διάδραση. Ανάκληση στις 20-09-2015 από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/K1103.pdf>

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Σ. Σ. Ανθόπουλου & Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τόμ. Β΄) (σσ. 142-143). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρομμάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομμάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mavropoulou, S. & Padelidu, S. (2000). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice: A preliminary analysis. *Autism, An International Journal of Research and Practice*, 4, 173-183.

McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling. An overview*. Azusa: Azusa Pacific University. Ανάκληση στις 04-09-2015 από <http://eric.ed.gov/?id=ED496074>

McCoy, S., Banks, J. & Shevlin, M. (2012). School matters: how context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119–138.

- McGillicuddy, S. & O' Donnell, G. M. (2014). Teaching students with autism spectrum disorder in mainstream post-primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 323–344.
- McNamara, J. & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of risk-taking behavior in adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(1), 11-24.
- McKinney, J. D. (1988). Research on conceptually and empirically derived subtypes of specific learning disabilities. In M. Wang, M. C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and Practice* (Vol. II). *Mildly Handicapped Conditions* (pp. 253-281). Oxford: Pergamon Press.
- Meadan, H. & Halle, J. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 71-82.
- Meisel C. (1986). *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L. Reddy, R. & Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort and strategy use in students with learning disabilities: changes over time. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 99-108.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5), 437-451.
- Menlove, R. R., Hudson, P. J. & Suter, D. (2001). A Field of IEP Dreams: Increasing General Education Teacher Participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Mercer, C. (1987). *Students with learning disabilities*. New York: Macmillan Publishing company.

- Mercer, C., Hughes, C. & Mercer, A. (1985). Learning Disabilities definitions used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 8(1), 45-55.
- Μεσημέρη, Α. (2012). *Η αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκληση στις 29-10-2015 από <http://invenio.lib.auth.gr/record/128860/files/GRI-2012-8339.pdf>
- Miles, E. (1992). Visual dyslexia/auditory dyslexia: Is this a valuable distinction to make?. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp. 195-203). London: Whurr.
- Miles, T. R (1992). On determining the prevalence of Dyslexia. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp.144-153). London: Whurr.
- Miles, T. R. (1993). *Dyslexia: The Pattern of Difficulties*. London: Whurr.
- Miles, T. R. (1994). Towards a rationale for diagnosis. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters* (pp. 101-108). London: Whurr.
- Miles, T. R. & Miles, E. (1990). *Dyslexia: A hundred years on*. Buckingham: Open University Press.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers experiences with inclusive classrooms : implications for special education reforms. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Miranda, A., Soriano, M., Fernandez, I. & Melia, A. (2008). Emotional and behavioral problems in children with attention deficithyperactivity disorders: impact of age and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 171-185.
- Moats, L. (1998). Reading, spelling and writing disabilities in the middle grades. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 367-389). San Diego: Academic Press.
- Montgomery, J., Windsor, J. & Stark, R. (1991). Specific speech and language

disorders: Their nature and diagnosis. In J. Obrzut & G. Hynd (Eds.), *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice* (pp. 573-601). San Diego: Academic Press.

Most, T. & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(4), 171-178.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α. Χ. & Λαρδούτσου, Σ. (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπασέτας, Κ. (2000). Οι μαθησιακές δυσκολίες ως αποτέλεσμα μάθησης και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους: το παράδειγμα της «μαθημένης απελπισίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 393-405). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Μπάτσιου, Α. & Φιλιπάτου, Δ. (2014). Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες ή/και Αναπηρία. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Βιβλίο Περιλήψεων (σ. 197). Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκληση στις 13-03-2016 από http://www.edu.uowm.gr/site/sites/default/files/program_and_abstracts_9o_sinedrio_v2.pdf

Μπιλανάκη, Ε. & Τραγουλιά, Ε. (2011). Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Παπάνης & Π.

Γιαβρίμης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 2-13). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ανάκληση στις 20-08-2015 από

<http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf>

Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2007). Χαρακτηριστικά παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 21-41). Θεσσαλονίκη:

Γράφημα. Ανάκληση στις 02-10-2015 από

http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/LD_Panteliadou_A.pdf

Μπουσκάλια, Λ. (1988). *Να ζεις, να αγαπάς και να μαθαίνεις*. Αθήνα: Γλάρος.

Murray, M. (1978). The relationship between personality adjustment and success in remedial programs in dyslexic children. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 330-339.

Mutungi, P. & Nderitu, M. N. (2014). Perceptions of Teachers and Head Teachers on the Effectiveness of Inclusive Education in Public Primary Schools in Yatta Division Machakos County. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 91-105.

Μωυσίδου, Ε. & Πιλίδου, Μ. (2009). *Συμβουλευτική και στήριξη οικογενειών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες* (Πτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Ανάκληση στις 02-06-2015 από

http://eureka.lib.teithe.gr:8080/bitstream/handle/10184/5053/Moysidou_Pilidou.pdf?sequence=4

Nabuzoka, D. & Smith P. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435-1448.

Νάνου Α. (2009). *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε «ένα σχολείο για όλους»*. Ανάκληση στις 07-06-2015 από <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=248&cid=65> .

National Joint Committee on Learning Disabilities (2008). Adolescent literacy and older students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(4), 211-218.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Nicolson, R. & Fawcett, A. (1999). Developmental dyslexia: The role of the cerebellum. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 173-196). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Nieves, N. (1991). Childhood psychopathology and Learning disabilities: Neuropsychological relationships. In J. Obrzut & G. Hynd (Eds.), *Neuropsychological foundations of learning disabilities: A Handbook of issues, methods and practice* (pp. 113-145). San Diego: Academic Press.

Νιζάμη, Χ. & Δόικου, Μ. (2014). Δυσλεξία και κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους στο γενικό σχολείο: η οπτική ενηλίκων με δυσλεξία. Στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Βιβλίο Περιλήψεων (σ. 198). Φλώρινα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκληση στις 13-03-2016 από http://www.edu.uowm.gr/site/sites/default/files/program_and_abstracts_9o_sinedrio_v2.pdf

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.

- Norman, K, Caseau, D. & Stefanich, G. P. (1998). Teaching Students with Disabilities in Inclusive Science Classrooms: Survey Results. *Science Education*, 82,127–146.
- Norwich, B. (2000). Inclusion in education. From concepts, values and critique to practice. In H. Daniels (Ed.), *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp. 5-30). London: Falmer Press.
- Ξανθοπούλου, Ε. (2012). *Απόψεις εκπαιδευτικών, Δασκάλων και Φιλολόγων, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
Ανάκληση στις 20-08-2015 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/130039/files/GRI-2012-9380.pdf>
- Οικονόμου, Κ. & Πανταζοπούλου, Μ. (2000). Προοπτικές και εξέλιξη των παιδιών με δυσλεξία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 536-556). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Oliver, M. (2004). Education for all? A perspective on an inclusive society. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II) (pp. 86-100). New York: RoutledgeFalmer.
- O' Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orton, J. (1966). The Orton-Gillingham approach. In J. Money (Ed.), *The Disabled Reader* (pp.119–146). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Ott, P. (1997). *How to Detect and Manage Dyslexia*. Oxford: Heinemann.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκληση στις 13-10-2015 από http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις συνηθισμένες τάξεις: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2004α). Πρόλογος. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (Επιμ.), *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σσ. 7-8). Βόλος: Adaction. Ανάκληση στις 16-06-2015 από http://www.e-yliko.gr/htmls/amea/prakseis_epeaek/MD_epeaek.pdf
- Παντελιάδου, Σ. (2004β). *Πρόγραμμα εξειδίκευσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις δυσκολίες μάθησης*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΕΠΕΑΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου, Σ. & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 7-17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Θεσσαλονίκη : Action A.E.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Adaction. Ανάκληση στις 02-06-2015 από http://e-yliko.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epeaek/MD_epeaek.pdf
- Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou Z. & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education*, 19(2), 104-111.

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 46-54.
- Papanastasiou, E. (2005). Factor structure of the “attitudes towards research” scale. *Statistics Education Research Journal*, 4(1), 16-26.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism: An Examination of Teacher Attitudes towards Children with Autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70–78.
- Park, M., Chitiyo, M. & Choi, Y. S. (2010). Examining pre-service teachers’ attitudes towards children with autism in the USA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 107–114.
- Passe, J. & Beatie, J. (1994). Social studies instruction for students with mild disabilities: A progress report. *Remedial & Special Education*, 15, 227-233.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκληση στις 02-06-2015 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19218#page/1/mode/2up>
- Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ., Τσακαλίδης, Α., Κουραντζή, Ε., Κέκια, Μ., Καλλαρά, Α., Μπότσας, Γ., Τύμπα, Ε., Τρικκαλιώτης, Ι., Σταγιόπουλος, Π., Γκουτρομανίδου, Π. & Γώτη-Δούμα, Ε. (χ.χ.). *Εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη. Ανάκληση στις 16-07-2015 από <http://kmaked.pde.sch.gr/site/index.php/sxolikoi-sumbouloi/yliko-sxolikon-sumboulon/182-sxolikoi-sumbouloi-new/uliko-sumboulwn/488-ekpaideytiki->

[ipostirixi](#)

- Παυλίδης, Γ. Θ. (2000). Δυσλεξία-Μαθησιακές Δυσκολίες: Αίτια-Διάγνωση-Αντιμετώπιση. Στο Μ. Ι. Βάμβουκα & Α. Δ. Πεδιαδίτη (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας: Δύσκολες Μορφές Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη* (σσ. 53-81). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Pavlidis G. Th. (1981a). Sequencing, eye movements and the early objective diagnosis of dyslexia. In G. Th. Pavlidis & T. R. Miles (Eds), *Dyslexia Research and its Applications to Education* (pp. 99-163). Chichester: J. Wiley & Sons.
- Pavlidis, G. Th. (1981b). Do eye movements hold the key to dyslexia?. *Neuropsychologia*, 19, 57-64
- Pavlidis, G. Th. (1983). Erratic sequential eye movements in dyslexics: Comments and reply to Stanley et al. *British Journal of Psychology*, 74, 189-193.
- Pavlidis, G. Th. (1985a). Eye movements in dyslexics: Their diagnostic significance. *Journal of Learning Disabilities*, 18(1), 42-50.
- Pavlidis, G. Th. (1985b). Eye Movement Differences between Dyslexics, Normal, and Slow readers While Sequentially Fixating Digits. *American Journal of Optometry and Physiological Optics*, 62, 820-832.
- Pavlidis, G. Th. (1986). The role of eye movements in the diagnosis of dyslexia. In G. Th. Pavlidis & D. F. Fisher (Eds.), *Dyslexia: Its neuropsychology and treatment* (pp. 97-110). New York: J. Wiley & Sons.
- Pavri, S. & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in classroom?. *Preventing School Failure*, 45(1), 1-10.
- Pearl, R., Bryan, T. & Donahue, M. (1980). Learning disabled children's attributions for success and failure. *Learning Disability Quarterly*, 3(1), 3-9.
- Pearl, R. & Cosden, M. (1982). Sizing up a situation: Ld children's understanding of

social interactions. *Learning Disability Quarterly*, 5(4), 371-373.

Pearl, R., Donahue, M. & Bryan, T. (1986). Social relationships of Learning Disabilities Children. In J. K. Torgensen & B. Y. L. Wong (Eds), *Psychological and Educational perspectives on Learning Disabilities* (pp. 194-224). New York: Academic Press.

Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11-20.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκληση στις 10-10-2015 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17777#page/1/mode/2up>

Πέννα, Α. (2011). Στάσεις δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ΕΕΑ στο γενικό σχολείο και η ετοιμότητά τους να εργαστούν συνεργατικά. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (σσ. 135-149). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκληση στις 20-08-2015 από <http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91-%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf>

Perlmutter, B. (1986). Personality variables and peer relations of children and adolescents with learning disabilities. In S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of learning disabilities* (Vol. I) (pp. 339-359). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Πίττα, Ε. (2014). *Σημειώσεις Δυσλεξίας* (Σημειώσεις αναρτημένες στην πλατφόρμα στα

- πλαίσια του μαθήματος EDUC624DL Δυσλεξία). Λευκωσία: University of Nicosia.
- Pollock, J. & Waller, E. (1995). *Day-to-day Dyslexia in the classroom*. London: Routledge.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1989). *Ο δυσλεκτικός έφηβος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠ.Ε.Π.Θ-Ειδική Γραμματεία Ειδικής Αγωγής.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Σημειώσεις για το μάθημα «Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας» Χειμερινό εξάμηνο 2011-2012*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανάκληση στις 03-06-2015 από http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Pdfs/Proptyxiaka/Polyxronopoulou/Simeioseis_Dyslexias_2011.pdf
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με αναπηρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Pope, D. & Whiteley, E. (2003). Developmental dyslexia, cerebellar/vestibular brain function and possible links to exercise-based interventions: a review, *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 109-123.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1981). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (1997). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου: Ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Porter, G. (1997). What we know about school inclusion. In Centre for Educational Research and Innovation, *Implementing inclusive education* (pp. 55-66). Paris: OECD Publications.

- Powell, D. & Jordan, R. (1992). Remediating the thinking of pupils with autism: Principles into practice. *Journal of autism and developmental disorders*, 22(3), 413–418.
- Power-deFur, L. A. & Orelove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present and future*. Gaithersburg: Aspen Publishers.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243.
- Prior, M. (1996). *Understanding specific learning disabilities*. East Sussex: Psychology Press.
- Pumfrey, P. & Reason, R. (1991). *Specific learning disabilities (Dyslexia): Challenges and responses*. London: Routledge.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S. & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126, 841-865.
- Reid, G. (1996). *Dimensions of Dyslexia. Assessment, Teaching and the curriculum* (Vol. I). Edinburgh: Moray House Publications.
- Reid, G. (2001). Biological, cognitive and educational dimensions of Dyslexia: Current scientific thinking. In L. Peer & G. Reid (Eds.), *Dyslexia-Successful inclusion in the secondary school* (pp. 10-18). London: David Fulton Publishers.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia*. London: Continuum.
- Reiter, S. (2000). Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation. *Focus on Exceptional Children*, 32(8), 1-14.
- Renick, M. J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 631-638.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of*

- specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Riddick, B., Farmer, M. & Sterling, C. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr.
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (1996). *How to reach and teach all students in the inclusive classroom*. New York: The Centre for Applied Research in Education.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2009). What pedagogical approaches can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms? A systematic literature review. *Support for Learning*, 24(2), 86–94. Ανάκληση στις 28-08-2015 από [http://oro.open.ac.uk/17877/1/What_pedagogical_approaches - Rix 2009.pdf](http://oro.open.ac.uk/17877/1/What_pedagogical_approaches_-_Rix_2009.pdf)
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and developmental disorders*, 33(2), 123–130.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rojewski, J. W. & Pollard, R. R. (1993). A Multivariate Analysis of Perceptions Held By Secondary Academic Teachers Toward Students with Special Needs. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 16(4), 330-34.
- Rosenberg, B. (1977). The self concept of the adolescent with learning disabilities. *Adolescence*, 12(48), 489-498.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188–198.
- Rourke, B. P. & Del Dotto, J. E. (1994). *Learning Disabilities: A neuropsychological perspective*. California: Sage Publications.
- Ρούσσο, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές*

[BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7%20%C
F%86%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD%20
%CE%BC%CE%B5%20%CE%B4%CF%85%CF%83%CE%BB%CE%B5%CE
%BE%CE%AF%CE%B1.pdf](#)

Σαλβαράς, Γ. (2000). *Γλωσσική διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Διδακτικές δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σαλβαράς, Γ. (χ.χ.). *Η παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες: Διαστάσεις, προσήλωση, ειδική πείρα, εφαρμογή, επιτεύγματα μαθητών*.

Ανάκληση στις 27-10-2015 από
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3621/1067.pdf>

Saleh, L. (1997). Ο θετικός ρόλος των δασκάλων στη συνεκπαίδευση. Στο Ε. Τάφα (Επίμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 55-129). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sapon-Shevin, M. (1990). Initial steps for developing a caring school. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling* (pp. 241-248). Baltimore: Brookes Publishing Co.

Satz, P., Taylor, H. G., Friel, J. & Fletcher, J. M. (1978). Some developmental and predictive precursors of reading disability. In A. L. Benton & D. Pearl (Eds.), *Dyslexia: An appraisal of current knowledge* (pp. 457-501). New York: Oxford University Press.

Sawyer, D., Wade, S. & Kim, I. (1999). Spelling errors as a window on variations in phonological deficits among students with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 49, 137-159.

- Schumm, J. & Vaughn, S. (1992). Plans for mainstreamed special education students: Perceptions of general education teachers. *Exceptionality*, 3(2), 81-96.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2004). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II) (pp. 379-400). New York: RoutledgeFalmer.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. & Levin, J. (1987). Implications of mnemonic-strategy research for theories of learning disabilities. In H. L. Swanson (Ed.), *Advances in learning and behavioral disabilities. Memory and learning disabilities* (Supplement II) (pp. 225-244). Greenwich: Jai Press Inc.
- Schlichter, C. & Brown, V. (1985). Application of the Renzulli Model for the education of the gifted and talented to other areas of special education. *Remedial and Special Education*, 6(5), 49-55.
- Schumm, J. S. & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 10(3), 169-179.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Shaffner, C. B. & Buswell, B. E. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education* (Vol. II) (pp. 295-313). New York: RoutledgeFalmer.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: Willey.
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about

- persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773–785.
- Shepard, L., Smith, M. L. & Vojir, C. (1983). Characteristics of pupils identified as learning disabled. *American Educational Research Journal*, 20(3), 309-331.
- Shimman, P. (1990). The impact of special needs students at a further education college: A report on a questionnaire. *Journal of Further and Higher Education*, 14(1), 83–91.
- Short, E. J. & Ryan, E. B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 225-235.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientations, academic achievement and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Sideridis, G. D. & Chandler, J. (1997). Assessment of teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities: a confirmatory factor analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 51- 64.
- Silins, H. C., Mulford, W. R. & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Skrtic, T. M. (1991). The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Smith, T. & Adams, G. (2006). The effect of comorbid ad/hd and learning disabilities on parent-reported behavioral and academic outcomes of children. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 101-112.
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special*

needs in inclusive setting. Boston: Allyn and Bacon.

Snowling, M. (1980). The development of grapheme-phoneme correspondence in normal and dyslexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 294-305.

Snowling, M. (1987). *Dyslexia: a cognitive developmental perspective*. Oxford: Blackwell.

Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.

Snowling, M., Goulandris, N., Bowlby, M. & Howell, P. (1986). Segmentation and speech perception in relation to reading skill: A developmental analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 489-507.

Soodak, L., Podell, D. & Lehman, L. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»* (Τόμ. Α'). Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sprouse, C. A., Hall, C., Webster, R. & Bolen, L. (1998). Social perception in students with learning disabilities and attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Journal of Nonverbal Behavior*, 22(2), 125-134.

Stackhouse, J. & Wells, B. (1992). Dyslexia: The obvious and hidden speech and language disorder. In M. Snowling & M. Thomson (Eds.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (pp.185-194). London: Whurr.

Σταϊκόπουλος, Κ. (2008). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την προοπτική της συνεκπαίδευσης (inclusive education) (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανάκληση

στις 30-08-2015 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/109552/files/gri-2009-1941.pdf>

- Stanley, G. (1994). Eye movement in dyslexic and normal children. In J. Ygge & G. Lennerstrand (Eds), *Eye movements in reading* (pp. 261-271). Oxford: Pergamon Press.
- Stanley, P., Dai, Y. & Nolan, R. (1997). Differences in depression and self-esteem reported by learning disabled and behavior disordered middle school students. *Journal of Adolescence*, 20, 219-222.
- Stanovich, K. E. (1985). Explaining the variance in reading ability in terms of psychological processes: What have we learned?. *Annals of Dyslexia*, 35, 67-96.
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 7-29.
- Στασινός, Δ. (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η Εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο-ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Stephens, T. & Braun, B. L. (1980). Measures of regular classroom teachers' attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children*, 46, 292-294.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Stoiber, K., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioners beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.

- Stoler, R. D. (1992). Perceptions of regular education teachers toward inclusion of all handicapped students in their classrooms. *The Clearing House*, 66(1), 60-62.
- Stone, A. & May, A. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 370-383.
- Strogilos, V., Nikolarazi, M. & Tragoulia, E. (2012). Experiences among beginning special education teachers in general education settings: the influence of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 185–199.
- Strully, J. L. & Strully, C. (1996). Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. In S. B. Stainback & W. C. Stainback (Eds), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 141-154). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Subban, P., Sharma, U. (2006). Primary School Teachers' Perceptions of Inclusive Education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, 21(1), 42-52. Ανάκληση στις 08-08-2015 από <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com/articles.cfm?y=2006&v=21&n=1>
- Svetaz, M. V., Ireland, M. & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340-348.
- Swanson, H. L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 37-50.
- Swanson, L., Cooney, J. & O'Shaughnessy, T. (1998). Learning Disabilities and memory. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 107-162). San Diego: Academic Press.
- Σωτηριάδου, Μ. (2008). *Η αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων σε μαθητές με*

μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία στην Α' Βάθμια εκπαίδευση. Μια μελέτη περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκληση στις 30-09-2015 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/3663/7/SotiriadouMargaritaMsc2008.pdf>

Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disability in children. *Brain and Language*, 9, 182-198.

Τάφα, Ε. (1997). Πρόλογος. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 19-23). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (1998). Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.

Τζουριάδου, Μ. (1990). Εξελικτική πορεία μαθησιακών δυσκολιών. Στο *Πρακτικά Σεμιναρίου Μαθησιακών Δυσκολιών* (σσ. 18-19). Θεσσαλονίκη: Εκδ. του Συλλόγου Αποφοίτων Αμερικανικού Κολλεγίου «Ανατόλια».

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής: Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σσ. 120-128). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τζουριάδου, Μ. (2006). Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκληση στις 13-09-2015 από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=957&bitstream=957_01#page/1/mode/2up

- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες-θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία – Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. Στο Α. Ευκλείδη, Μ. Τζουριάδου & Α. Λεονταρή (Επιμ.), *Ψυχολογία και Εκπαίδευση* (σσ. 11-33). Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Thomas, D. (1985). The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 251–263.
- Thompson, L. S. (2013). *Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools* (Master thesis). South Africa: University of South Africa. Ανάκληση στις 29-09-2015 από http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/13373/Thompson_LS.pdf?sequence=1
- Thomson, M. (1990). Evaluating teaching programmes for children with specific learning difficulties. In P. D. Pumfrey & C. D. Elliott (Eds.), *Children's difficulties in reading, spelling and writing* (pp. 155-172). London: The Falmer Press.
- Thomson, M. (1996). *Developmental dyslexia: Studies in disorders of communication*. London: Whurr.
- Thomson, M. (2003). *Dyslexia Included. A Whole School Approach*. London: David Fulton Publishers.
- Thomson, M. & Watkins, E. (1996). *Dyslexia. A teaching handbook*. London: Whurr.
- Thomson, P. (1995). Stress factors in early education. In T. R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 33-48). London: Whurr.
- Thomson, P. & Gilchrist, P. (1997). *Dyslexia. A multidisciplinary approach*. London: Chapman & Hall.

- Tindal, G., Rebar, M., Nolet, V. & McCollum, S. (1995). Understanding instructional outcome options for students with special needs in content area classes. *Learning Disabilities Research and Practice*, 10(2), 72-84.
- Tollefson, N., Tracy, D. B., Johnsen, E. P. Buening, M., Farmer, A. & Barke, C. R. (1982). Attribution patterns of learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5(1), 14-20.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Greenstein, J., Houck, G. & Portes, P. (1987). Academic difficulties of learning disabled children who perform poorly on memory span tasks. In H. L. Swanson (Ed.), *Advances in learning and behavioral disabilities. Memory and learning disabilities* (Supplement II) (pp. 305-333). Greenwich: Jai Press Inc.
- Treiman, R. (1991). Phonological awareness and its roles in learning to read and spell. In D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading: The evolution of current perspective* (pp. 159-189). New York: Springer-Verlag.
- Τρίκου, Ε. (2012). *Η Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ανίχνευση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανάκληση στις 02-06-2015 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15257/6/TrikouEiriniMsc2012.pdf>
- Τσανίρα, Ε. (2003). Η παραπτωματικότητα-παραβατικότητα στην εφηβεία: Ψυχοδυναμική προσέγγιση. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Εφηβεία* (σσ. 83-97). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσίτου, Ε. & Πλέστη, Ε. (2014). *Δυσλεξία και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Αντιλήψεις και απόψεις καθηγητών και φοιτητών. Μια πιλοτική έρευνα* (Πτυχιακή εργασία). Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ανάκληση στις 03-06-2015 από http://files.aspete.gr/eppaikpesyp/diplomatikes/Pletsi_Tsitou.pdf

- Tur-Kaspa, H., Margalit, M. & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14(1), 37-48.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Paris: UNESCO. Ανάκληση στις 10-06-2015 από http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO. Ανάκληση στις 31-08-2015 από <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1992). *Εγκύκλιος Γ6/106/03-04-1992*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανάκληση στις 17-08-2015 από <http://keddy-ach.mysch.gr/images/PDF/38.pdf>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). *Εγκύκλιος Γ6/216/10-06-1997*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000). *Εγκύκλιος Γ2/1846/17-05-2000*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ανάκληση στις 17-08-2015 από <http://keddy-ach.mysch.gr/images/PDF/31.pdf>
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001α). *Εγκύκλιος Γ6/532/09-05-2001*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2001β). *Εγκύκλιος Β6/1351/11-05-2001*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2004). *Εγκύκλιος Β6/32605/06-04-2004*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015α). *Εγκύκλιος 128727/Ε1/12-08-2015/Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Πρόσκληση υποψήφιων αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για ένταξη στους πίνακες κατάταξης εκπαιδευτικών ΕΑΕ σχολ. έτους 2015-2016*. Αθήνα: Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Ανάκληση στις 27-09-2015 από http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/15_08_12_egk_eae.pdf
- Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. (2015β). *Εγκύκλιος 102025/Ε2/26-06-2015/Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. Πρόσκληση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για υποβολή αιτήσεων απόσπασης από ΚΕΔΔΥ ή ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ σε ΚΕΔΔΥ ή ΠΥΣΠΕ/ΠΥΣΔΕ*

για ΣΜΕΑΕ και ΕΕΕΕΚ, για το διδακτικό έτος 2015-2016. Αθήνα: Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ.

Ανάκληση στις 27-09-2015 από

http://www.didedra.gr/images/news/2015/June/egk_aposp_eid_agwg2015_2016.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, (χ.χ.). *Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία-Δυσλεξία*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Ανάκληση

στις 04-06-2015 από

http://www.moec.gov.cy/eidiki_ekpaidefsi/vivliografia/dyslexia_booklet.pdf.

Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem and depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.

Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.

Van der Leij, A. & Van Daal, V. (1999). Automaticity, automatization and dyslexia. In I. Lundberg, F. E. Tonnessen & I. Austad (Eds.), *Dyslexia: Advances in theory and practice* (pp. 75-89). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Van-Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84(2), 7-20.

Vaughn, S. & Elbaum, B. (1999). The self-concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. In R. Gallimore, L. R. Bernheimer, D. L. McMillan, D. L. Speece & S. Vaughn (Eds), *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities* (pp.15-31). New Jersey: Erlbaum.

Vaughn, S., Elbaum, B., Schumm, J. S. & Hughes, T. (1998). Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Learning disabilities*, 31, 428-436.

- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K. & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 101-106.
- Vaughn, S. & Schumm, J. (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J. & Samuel, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 96-106.
- Vaughn, S. & Sinagub, J. (1998). Social competence of students with Learning Disabilities: Interventions and issues. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 453-487). San Diego: Academic Press.
- Vigilante, F. W. (1985). Reassessing the developmental needs of children with learning disabilities: programmatic implications. *Child and Adolescent Social Work*, 2(3), 167-180.
- Vigilante, F. W. & Dane, E. (1991). Teenage Dyslexia: Sturm und Drang. *Child and Adolescent Social Work*, 8(6), 515-523.
- Wadlington, E., Jacob, S. & Bailey, S. (1996). Teaching students with dyslexia in the regular classroom. *Childhood Education*, 73(1), 2-4.
- Wadlington, E. M. & Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33.
- Watkins, A. (2003). *Αρχές-Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Watkins, A. (2007). *Η Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Συνεκπαίδευσης: Θέματα- Κλειδιά Πολιτικής και Πρακτικής*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Watson, J. & Bond, T. (2007). Walking the walk: Rasch analysis of an exploratory survey of secondary teachers' attitudes and understanding of students with learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 12(1), 1-9.
- Weller, L. G. (2012). *Principals' attitudes toward inclusion: Including students with autism in elementary classrooms*. Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania. Ανάκληση στις 18-06-2015 από <https://dspace.iup.edu/handle/2069/780>
- Westwood, P. & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 8(1), 3-15.
- Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement* 55(2), 291-299.
- Wilkins, T. & Nietfeld, J. L. (2004). The effect of a school-wide inclusion training programme upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 115-121.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 179-191.
- Williamson, C. (2014). Effects of Disability Awareness Educational Programs on an Inclusive Classroom. *Honor Projects*, 1-32. Ανάκληση στις 28-09-2015 από <http://scholarworks.bgsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1138&context=honorsprojects>
- Wilkerson, S.E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism*. Louisville, Kentucky: University of Louisville. Ανάκληση στις 18-06-2015 από <http://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd>

- Wilson, R., Majsterek, D. & Simmons, D. (1996). The Effects of Computer-Assisted versus Teacher Directed Instruction on the Multiplication Performance of Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 382-390.
- Wissick, A. (1996). Multimedia: Enhancing Instruction for students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(5), 494-503.
- Wolfendale, S. (1989). *Parental Involvement- Developing Networks Between School, Home and Community*. London: Cassell Education.
- Wolfendale, S. (1997). *Meeting special needs in the early years*. London: David Fulton Publications.
- Wong, B. (1987). Directions in future research on metacognition in learning disabilities. In H. L. Swanson (Ed.), *Advances in learning and behavioral disabilities. Memory and learning disabilities* (Supplement II) (pp. 335-356). Greenwich: Jai Press Inc.
- Wong, B. (1996). *The ABCs of learning disabilities*. California: Academic Press.
- Wong, B. (2003). General and specific issues for researchers' consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 68-76.
- Φτιάκα, Ε., (2004). Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας στο Γενικό και στο Ειδικό Σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.
- Χαρούπιας, Α. (1997). *Ειδική εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Τόμος 1: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χριστοδουλοπούλου, Χ. (2007). *Η εφαρμογή πρακτικών συνεκπαίδευσης(inclusion) σε μαθητές με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ) στο διεθνή χώρο:*

Δυνατότητες και περιορισμοί (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
 Ανάκληση στις 20-07-2015 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/76519/files/gri-2007-623.pdf>

- Yasutake, D. & Lerner, J. (1996). Teachers' perceptions of inclusion for students with disabilities: a survey of general and special educators. *Learning Disabilities*, 7, 1-7.
- Yoshida, R. K. & Ketzenberger, K. Y. (2000). Mainstreaming. In G. R. Reynolds, L. Mann & E. Flecher-Jansen (Eds), *Encyclopedia for Special Education: A reference for the education of the handicapped and other exceptional children and adults* (Vol. II) (pp. 11-32). New York: John Wiley and Sons.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B. & Epps, S. (1983). A logical and empirical analysis of current practice in classifiting students as handicapped. *Exceptional Child*, 50, 160-166.
- Yuker, H. (1988). The effects of contact on attitudes toward disabled persons: Same empirical generalization. In H. E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 262-274). New York: Springer.
- Zimbardo, Ph. & Michael, L. (1991). *The Psychology of Attitude Change and Social Influence*. New York: McGraw-Hill.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. Ανάκληση στις 03-09-2015 από [http://www.researchgate.net/publication/236159187_13_Zoniou-Sideri A. Vlachou A. \(2006\). Greek teachers belief systems about disability and inclusive education. International Journal of Inclusive Education 10\(4 5\) 379-394](http://www.researchgate.net/publication/236159187_13_Zoniou-Sideri_A_Vlachou_A_(2006).Greek_teachers_belief_systems_about_disability_and_inclusive_education.International_Journal_of_Inclusive_Education_10(4_5)_379-394)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ:

ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ

ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

25 Νοεμβρίου 2015

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που επισυνάπτεται, αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής ερευνητικής μου εργασίας, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος στις Επιστήμες της Αγωγής (κατεύθυνση: Ειδική Αγωγή) του University of Nicosia. Σκοπός της εν λόγω έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και της ετοιμότητας των φιλολόγων καθηγητών προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, δηλαδή **την από κοινού φοίτηση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στη γενική τάξη**. Η συνεκπαίδευση αποτελεί μια νέα σχετικά εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται ολοένα και περισσότερο στα ελληνικά σχολεία, γεγονός που την ανάγει σε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον επιστημονικό πεδίο. Κατά συνέπεια, η συνεισφορά σας σε αυτή την έρευνα θεωρείται πραγματικά πολύτιμη.

Η έρευνα απευθύνεται σε φιλολόγους που διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης

(Δ.Δ.Ε.) της Α΄ Αθηνών. Η επιλογή του δείγματος έγινε επιλεκτικά με κριτήριο την άμεση διαθεσιμότητα των ερωτώμενων.

Το ερωτηματολόγιο είναι απολύτως **ανώνυμο** και **προσωπικό** και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, **θα χρησιμοποιηθούν ΜΟΝΟ για τους ερευνητικούς σκοπούς της προαναφερθείσας εργασίας**. Η συμπλήρωση του είναι εθελοντική και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα η προθυμία σας να συμμετάσχετε. Έχετε την επιλογή να το απαντήσετε **είτε γραπτά**, συμπληρώνοντας τα ακόλουθα πεδία, **είτε ηλεκτρονικά**, επισκεπτόμενοι τον διαδικτυακό τόπο <https://docs.google.com/forms/d/1J61FaleEeXDSwkmYbDlhlfn5XIj67zAvY5ng2Eh844/viewform> που το φιλοξενεί.

Σας παρακαλώ να απαντήσετε τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και με τρόπο που να αντανακλά τις πραγματικές σας σκέψεις και τα πραγματικά σας συναισθήματα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, παρά μόνο η δική σας γνώμη. Άλλωστε η έρευνα δεν εξετάζει άτομα, αλλά αντιλήψεις. Η τελική έκθεση θα αναφέρεται στις απόψεις σας απέναντι στη συνεκπαίδευση και την ετοιμότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να δεχθεί την προωθούμενη εκπαιδευτική αλλαγή.

Εάν επιθυμείτε, μπορείτε να λάβετε τα αποτελέσματά της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της, επικοινωνώντας με την υποφαινόμενη στο τηλέφωνο 6974145257 ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο mariadragona2@gmail.com . Κατά τον ίδιο τρόπο μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου, αν έχετε οποιεσδήποτε απορίες ή σχόλια σχετικά με την έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Δραγώνα Μαρία

Φιλολόγος – Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

mariadragona2@gmail.com

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη και έξι συνολικά υποενότητες. Θα σας παρακαλούσα να δώσετε τις απαντήσεις σας σε όλες τις ομάδες των ερωτήσεων, ξεκινώντας από την υποενότητα Α και καταλήγοντας στην υποενότητα ΣΤ.

ΜΕΡΟΣ Α΄

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε το σύμβολο X ή √ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντηση που επιλέγετε.

1. ΦΥΛΟ:

Ανδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. ΗΛΙΚΙΑ:

25-35 ☐ 36-45 ☐ 46-55 ☐ 56-65 ☐

Β. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Σημειώστε το σύμβολο X ή √ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντηση που επιλέγετε.

1. ΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ (Υπολογίστε και το φετινό):

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐
26-30 ☐

2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Μόνιμος Δημόσιος Υπάλληλος ☐ Αναπληρωτής Δημόσιος Υπάλληλος ☐

3. ΣΧΟΛΕΙΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ :

(Σημειώστε το σχολείο οργανικής σας θέσης ή διαφορετικά, εκείνο με τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας):

Γυμνάσιο ☐ ΓΕ.Λ. ☐ ΕΠΑ.Λ. ☐ Εσπερινό Γυμνάσιο ☐

Εσπερινό Λύκειο/ΕΠΑ.Λ. ☐

4. ΈΧΕΤΕ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ;

Ναι ☐ Όχι ☐

5. ΕΧΕΤΕ ΛΑΒΕΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΑΕ);

Ναι ☐ Όχι ☐

Εάν σημειώσατε ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση, συνεχίστε στη συμπλήρωση τις ακόλουθης ερώτησης 6.1. Διαφορετικά, προχωρήστε στην υποενότητα Γ.

5.1 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕ ΤΟΝ ΑΝΩΤΕΡΟ ΤΥΠΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΕΑΕ) ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΛΑΒΕΙ:

Διδακτορικό στην ΕΑΕ	<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό στην ΕΑΕ	<input type="checkbox"/>
Αναγνωρισμένα ετήσια σεμινάρια κατάρτισης 400 ωρών	<input type="checkbox"/>	Σεμινάρια Π.Ε.Κ.	<input type="checkbox"/>
Σεμινάρια Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.	<input type="checkbox"/>	Σεμινάριο Σχολικού Συμβούλου	<input type="checkbox"/>
Σεμινάρια Συλλόγων	<input type="checkbox"/>	Σεμινάρια Ιδιωτικών Φορέων	<input type="checkbox"/>
Ημερίδες/Σεμινάρια Πανεπιστημίων	<input type="checkbox"/>	Άλλο	<input type="checkbox"/>

Διευκρινίστε: _____

ΜΕΡΟΣ Β΄

Γ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1. ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΔΗΛΩΣΕΙΣ;

(Δηλώστε την προτίμησή σας με το σύμβολο X ή √ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντηση που επιλέγετε. Για κάθε ερώτηση, μπορείτε να δώσετε μία μόνο απάντηση.)

	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος, αλλά μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1.1 Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών.						
1.2 Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη.						

1.3 Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.						
1.4 Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη.						
1.5 Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές.						
1.6 Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη.						
1.7 Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο.						
1.8 Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών.						
1.9 Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές.						
1.10 Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη.						
1.11 Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές.						
1.12 Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών.						

1.13 Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών.						
--	--	--	--	--	--	--

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Δ. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Δηλώστε την προτίμησή σας με το σύμβολο X ή √ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντηση που επιλέγετε. Για κάθε ερώτηση, μπορείτε να δώσετε μία μόνο απάντηση.

1. ΠΟΙΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ Ή ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΤΕ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ;

	Ναι	Όχι
1.1 Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής.		
1.2 Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη (με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία).		
1.3 Αυξημένος αριθμός μαθητών με δυσλεξία στην τάξη.		
1.4 Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα.		
1.5 Ανεπαρκής χρόνος για διδακτική προετοιμασία.		
1.6 Ανεπαρκής χρόνος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.		
1.7 Καθυστέρηση στη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λόγω μεγάλου χρόνου αναμονής.		
1.8 Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		
1.9 Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.		
1.10 Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο.		
1.11 Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τον διευθυντή.		
1.12 Προβληματική ή απούσα συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών.		
1.13 Αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία.		

2. ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΧΑΜΗΛΗΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΩΝ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ;

Ναι ☐ Όχι ☐

ΜΕΡΟΣ Δ΄

Ε. ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Σημειώσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις το σύμβολο X ή √ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντηση που επιλέγετε. Για κάθε ερώτηση, μπορείτε να δώσετε μία μόνο απάντηση.

1. ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΙΣΤΕ ΣΕ ΘΕΣΗ ΝΑ ΕΝΤΟΠΙΣΕΤΕ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΟΝΤΑΙ ΣΕ ΕΠΙΚΙΝΔΥΝΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

2. ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΣΥΜΦΩΝΕΙΤΕ ΜΕ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ;

Οι δυσλεκτικοί μαθητές...	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ/ Ουδέτερος	Συμφωνώ
2.1 παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.			
2.2 διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό.			
2.3 εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή.			
2.4 παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση.			
2.5 κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη.			
2.6 μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο.			
2.7 εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση.			
2.8 παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη.			
2.9 δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;).			

2.10 εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία).			
2.11 παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες.			
2.12 μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους.			
2.13 μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα).			
2.14 μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα.			
2.15 μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά.			
2.16 χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.			
2.17 διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα.			
2.18 διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες.			

ΣΤ. ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Σημειώστε στις ακόλουθες ερωτήσεις το σύμβολο X ή √ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στην απάντηση που επιλέγετε. Για κάθε ερώτηση, μπορείτε να δώσετε μία μόνο απάντηση.

1. ΣΕ ΠΟΙΟ ΒΑΘΜΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΙΣΤΕ ΣΕ ΘΕΣΗ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΤΕ ΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ

2. ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΚΑΝΕΤΕ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ, ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΤΕ ΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΚΤΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ;

	Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πάντα
2.1 Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου.					

2.2 Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόθεσμους).					
2.3 Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια.					
2.4 Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην τάξη.					
2.5 Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ.					
2.6 Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδρασιακών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους.					
2.7 Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος.					
2.8 Κάνω χρήση διαγραμμάτων.					
2.9 Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.).					
2.10 Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»).					
2.11 Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση.					
2.12 Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές.					
2.13 Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.					
2.14 Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις).					
2.15 Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος).					

2.16 Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία).					
2.17 Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία.					
2.18 Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια.					
2.19 Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές.					
2.20 Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση.					
2.21 Διαφοροποιώ τις κατ' οίκον εργασίες τους.					
2.22 Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος).					
2.23 Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης).					
2.24 Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους.					
2.25 Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου ερωτήσεις.					
2.26 Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου).					
2.27 Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο.					

2.28 Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους.					
2.29 Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης.					
2.30 Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.					
2.31 Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία.					
2.32 Συνεργάζομαι με τη διεπιστημονική ομάδα για την καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη κάθε δυσλεκτικού μαθητή (π.χ. ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχολικό Σύμβουλο, Ψυχολόγους κ.τ.λ.).					
2.33 Ευαισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους.					
2.34 Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας.					

3. ΑΝΑΦΕΡΕΤΕ Ο,ΤΙ ΑΛΛΟ ΕΠΙΘΥΜΕΙΤΕ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ:

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Πίνακας 1. Παραγοντική ανάλυση (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization) μεταβλητών θεματικής ενότητας «Στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση»

Μεταβλητές	Φορτίσεις		Συνολικό % εξηγούμενης διακύμανση
	Παράγοντας I	Παράγοντας II	
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	0,598		41,964%
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	0,455	0,318	
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	0,403	0,352	
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη		0,470	
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	-0,387	0,629	
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	0,631		
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	0,827		
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	0,740		
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	0,628		
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	0,303	0,454	
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές		0,476	
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών		0,482	

13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	0,768
--	-------

Πίνακας 2. Παραγοντική ανάλυση (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization) μεταβλητών της ερώτησης 1 της θεματικής ενότητας «Προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία»

Μεταβλητές	Φορτίσεις			Συνολικό % εξηγούμενης διακύμανση
	Παράγοντας I	Παράγοντας II	Παράγοντας III	
1. Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής	0,481			36,730%
2. Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη	0,519			
3. Αυξημένος αριθμός μαθητών με δυσλεξία στην τάξη			0,400	
4. Επιβαρυνόμενο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα	0,532			
5. Ανεπαρκής χρόνος για διδακτική προετοιμασία	0,538			
6. Ανεπαρκής χρόνος κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας	0,641			
7. Καθυστερήση στη διάγνωση της δυσλεξίας από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. λόγω μεγάλου χρόνου αναμονής	0,499			
8. Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.		0,696		
9. Προβληματική ή απύουσα συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς		0,705		
10. Προβληματική ή απύουσα συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο		0,587		
11. Προβληματική ή απύουσα συνεργασία με τον διευθυντή			0,573	
12. Προβληματική ή απύουσα συνεργασία με τους γονείς των δυσλεκτικών μαθητών			0,633	
13. Αρνητική στάση των γονιών των τυπικής ανάπτυξης μαθητών για τη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με μαθητές με δυσλεξία			0,611	

Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization) μεταβλητών της ερώτησης 2 της θεματικής ενότητας «Κριτήρια εντοπισμού μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία»

Μεταβλητές	Φορτίσεις			Συνολικό % εξηγούμενης διακύμανση
	Παράγοντας I	Παράγοντας II	Παράγοντας III	
Οι δυσλεκτικοί μαθητές...				36,513%
1. παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	-0,380	0,731		
2. διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό	0,492			
3. εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή			-0,531	
4. παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση		0,397		
5. κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη			0,415	
6. μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο		0,379		
7. εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση	0,530			
8. παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη		0,564		
9. δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;)		0,770		
10. εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία)			0,429	
11. παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες	0,346	0,433		
12. μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους			-0,585	

13. μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα)	0,861		
14. μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα	0,671		
15. μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά		0,391	
16. χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	0,620		
17. διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα		0,362	
18. διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	0,313		0,397

Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση (Principal axis factoring - Promax with Kaiser Normalization) μεταβλητών της ερώτησης 2 της θεματικής ενότητας «Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία»

Μεταβλητές	Φορτίσεις			Συνολικό % εξηγούμενης διακύμανση
	Παράγοντας I	Παράγοντας II	Παράγοντας III	
1. Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου	0,804			48,445%
2. Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόθεσμους)	0,664			
3. Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια	0,509			
4. Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην τάξη		0,418		

5. Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ	0,572	
6. Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδρασιακών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους		0,425
7. Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος	0,581	
8. Κάνω χρήση διαγραμμάτων		0,435
9. Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.)	0,871	
10. Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»)	0,675	
11. Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση	0,882	
12. Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές		0,306
13. Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.	0,433	
14. Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις)	0,530	0,316

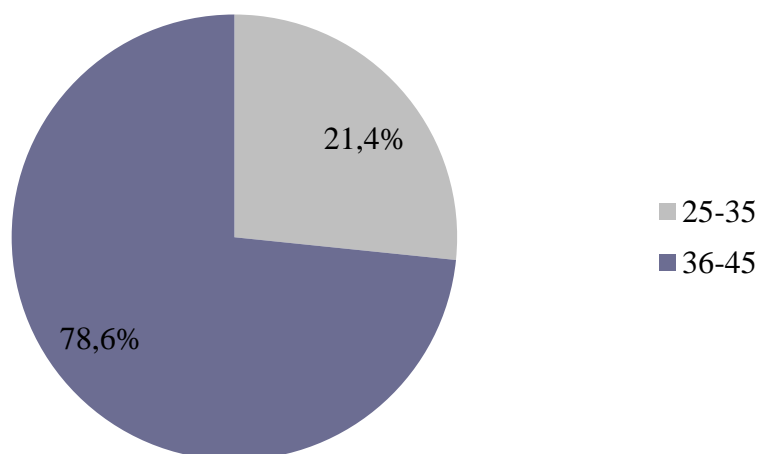
15. Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος)		0,538
16. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία)	0,386	0,509
17. Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία	0,939	
18. Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια		0,568
19. Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές		0,658
20. Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση		0,373
21. Διαφοροποιώ τις κατ' οίκον εργασίες τους	0,734	
22. Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος)		0,386
23. Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης)		0,392

24. Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους		0,423	0,721
25. Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου ερωτήσεις	0,841		
26. Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου)			0,767
27. Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο			0,603
28. Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους		0,437	
29. Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης		0,517	
30. Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας	0,363	0,386	
31. Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία		0,647	

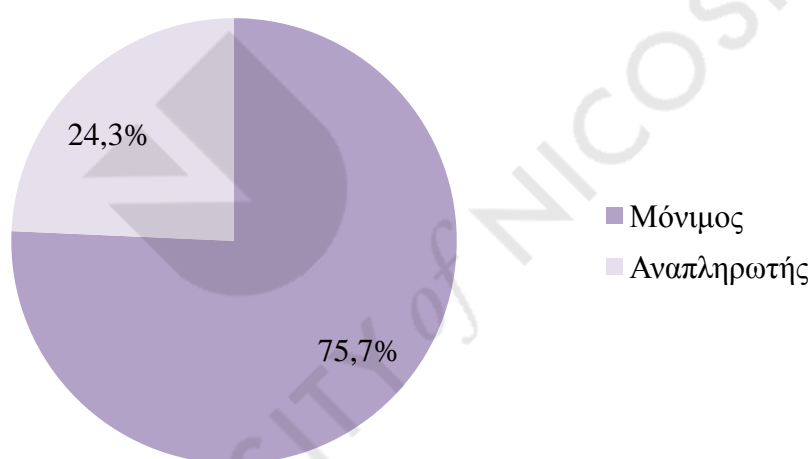
32. Συνεργάζομαι με τη διεπιστημονική ομάδα για την καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη κάθε δυσλεκτικού μαθητή (π.χ. ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχολικό Σύμβουλο, Ψυχολόγους κ.τ.λ.)	0,681	
33. Ευαισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους	0,757	
34. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	0,866	

Πίνακας 5. Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's alpha των κλιμάκων του ερωτηματολογίου

Ερωτήσεις	N	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's a
Ερώτηση 1 (1.1 έως 1.13) ενότητας «Γ. Στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση»	13	0,849
Ερώτηση 1 (1.1 έως 1.13) ενότητας «Δ. Προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία»	13	0,725
Ερώτηση 1 (1.1 έως 1.13) και 2 ενότητας «Δ. Προβλήματα κατά τη συνεκπαιδευτική διαδικασία»	14	0,728
Ερώτηση 2 (2.1 έως 2.18) ενότητας «Ε. Εντοπισμός μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία»	18	0,814
Ερώτηση 2 (2.1 έως 2.35) ενότητας «ΣΤ. Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία»	35	0,945
Ερώτηση 1 ενότητας «Ε. Εντοπισμός μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» και Ερώτηση 1 ενότητας «ΣΤ. Βοηθητικές εκπαιδευτικές πρακτικές για τη δυσλεξία»	2	0,809



Σχήμα 1. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Φύλο» (N=112)



Σχήμα 2. Γράφημα ποσοστιαίας κατανομής της μεταβλητής «Επαγγελματική κατάσταση» (N=107)

Πίνακας 6. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Φύλο»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Ανδρες	Γυναίκες			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	50,23	57,59	905,500	-1,084	0,278

2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	47,67	58,30	844,000	-1.465	0,143
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	49,27	57,86	882,500	-1,196	0,232
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	58,85	55,86	999,500	-0,408	0,683
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	59,31	55,73	988,500	-0,515	0,607
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	51,60	57,84	938,500	-0,874	0,382
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	53,27	57,38	978,500	-0,588	0,556
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	55,65	56,73	1035,500	-0,153	0,878
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	49,35	58,45	884,500	-1,349	0,177
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	62,73	54,80	906,500	-1,086	0,278
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	48,00	58,82	852,000	-1,498	0,134
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	51,21	57,94	929,000	-0,946	0,344
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	56,83	56,41	1048,000	-0,059	0,953

Πίνακας 7. Συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho για τον έλεγχο σχέσης μεταξύ της μεταβλητής «Έτη υπηρεσίας» και των μεταβλητών που αφορούν στις συνεκπαιδευτικές στάσεις των φιλολόγων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Έτη υπηρεσίας	
	r	p
Παραμπόδιση εκπαίδευσης υπολοίπων μαθητών	-0,003	0,975
Δυσκολία ακαδημαϊκής προόδου δυσλεκτικών μαθητών	-0,074	0,441
Δυσκολία διατήρησης ομαλότητας στην τάξη	0,107	0,263
Έλλειψη κατάλληλων γνώσεων ειδικών εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών τυπικής ανάπτυξης	-0,060	0,530
Περισσότερη γνώση αποτελεσμάτων συνεκπαίδευσης	0,127	0,183
Αποτελεσματική διδασκαλία μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	-0,129	0,176
Κοινωνική ωφέλεια δυσλεκτικών μαθητών	-0,089	0,350
Αύξηση αυτοεκτίμησης δυσλεκτικών μαθητών	-0,082	0,388
Προκλητικές συμπεριφορές δυσλεκτικών μαθητών	0,117	0,218
Προκλητικές συμπεριφορές υπολοίπων μαθητών	0,093	0,330
Μονοπώληση χρόνου και προσοχής εκπαιδευτικών από τους δυσλεκτικούς μαθητές	0,053	0,580
Ειδικοί εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι για τους δυσλεκτικούς μαθητές	0,156	0,101

Πίνακας 8. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος σχολείων»

Δήλωση	χ^2	df	p
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	0,450	1	0,502
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	1,691	1	0,194
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	0,001	1	0,975
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	0,125	1	0,724
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	0,036	1	0,849
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	0,155	1	0,694
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	0,180	1	0,671
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	0,471	1	0,492
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	0,072	1	0,788
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	0,224	1	0,636
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	3,219	1	0,073
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	0,009	1	0,924
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	0,000	1	0,988

Πίνακας 9. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 και 12 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με δυσλεξία»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	55,51	53,11	945,500	-0,330	0,741
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	54,98	55,07	987,500	-0,011	0,991
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	55,39	55,93	990,500	-0,075	0,940
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	57,11	49,39	860,000	-1,081	0,280
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	58,21	45,24	764,500	-1,860	0,063
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	53,48	63,15	824,500	-1,361	0,174
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	54,21	60,37	888,500	-0,918	0,359
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	57,28	48,78	846,000	-1,163	0,245
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	55,39	55,91	991,000	-0,072	0,942
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	55,16	56,78	971,000	-0,227	0,820

Πίνακας 10. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 5, 9, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση Θέση Επιμόρφωση στην ΕΑΕ		U	z	p
	Ναι	Όχι			
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	60,55	52,86	1349,000	-1,344	0,179
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	60,04	53,32	1376,000	-1,212	0,225
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	61,61	51,91	1292,500	-1,659	0,097
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	59,25	54,03	1418,000	-0,879	0,379

Πίνακας 11. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

Δήλωση	χ^2	df	p
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	3,773	6	0,707
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	8,879	6	0,181
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	8,614	6	0,196
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	7,050	6	0,316
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	3,788	6	0,705
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	7,761	6	0,256
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	7,540	6	0,274

8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	12,610	6	0,050
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	7,493	6	0,278
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	8,021	6	0,237
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	3,956	6	0,683
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	4,769	6	0,574
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	3,966	6	0,681

Πίνακας 12. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	58,34	50,22	1079,000	-1,316	0,188
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	55,56	57,08	1229,500	-0,232	0,816
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	57,08	55,05	1233,500	-0,305	0,760
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	56,51	56,47	1279,000	-0,007	0,994
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	56,91	55,48	1247,500	-0,220	0,826
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	56,67	56,08	1266,500	-0,093	0,926
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	59,51	48,98	1039,500	-1,630	0,103

9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	58,50	51,50	1120,000	-1,143	0,253
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	55,14	59,89	1171,500	-0,716	0,474
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	57,26	54,61	1219,500	-0,403	0,687
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	54,89	60,53	1151,000	-0,873	0,383
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	58,48	51,56	1122,000	-1,055	0,291

Πίνακας 13. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αυξημένος συνολικός αριθμός μαθητών»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	58,06	48,11	830,500	-1,443	0,149
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	58,61	48,33	835,500	-1,381	0,167
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	55,33	61,04	919,000	-0,809	0,418
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	58,53	48,63	842,500	-1,367	0,172
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	57,81	51,41	906,500	-0,902	0,367
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	58,20	49,91	872,000	-1,149	0,251

9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	58,76	47,74	822,000	-1,610	0,107
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	57,05	54,37	974,500	-0,361	0,718
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	57,52	52,57	933,000	-0,675	0,500
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	57,92	51,02	897,500	-0,954	0,340
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	59,20	46,07	783,500	-1,792	0,073

Πίνακας 14. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 4, 6, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Αυξημένος αριθμός δυσλεκτικών μαθητών				
	Ναι	Όχι			
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	52,45	61,01	1324,500	-1,420	0,156
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	52,84	60,58	1347,500	-1,320	0,187
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	55,69	57,40	1516,000	-0,287	0,774
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	53,56	59,77	1390,000	-1,062	0,288
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	57,58	55,30	1500,000	-0,384	0,701

Πίνακας 15. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιβαρυνμένο/ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Επιβαρυνμένο/ ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα	Ναι Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	57,73	47,63	715,000	-1,360	0,174
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	57,30	49,68	754,000	-0,961	0,337
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	57,54	51,42	787,000	-0,763	0,446
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	55,78	60,00	817,000	-0,554	0,579
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	58,01	49,13	743,500	-1,138	0,255
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	58,01	49,11	743,000	-1,166	0,244
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	56,54	56,29	879,500	-0,033	0,974
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	57,80	50,16	763,000	-1,036	0,300
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	56,38	57,11	872,000	-0,091	0,927
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	57,24	52,87	814,500	-0,554	0,580
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	55,20	62,84	763,000	-0,982	0,326

13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	56,00	58,95	837,000	-0,374	0,709
--	-------	-------	---------	--------	-------

Πίνακας 16. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των στάσεων προς με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Ανεπαρκής χρόνος διδακτικής προετοιμασίας»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Ανεπαρκής χρόνος διδασκτικής προετοιμασίας				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	55,96	56,05	1527,500	-0,016	0,987
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	57,46	54,28	1442,500	-0,529	0,596
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	56,09	55,89	1524,500	-0,034	0,973
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	52,48	61,30	1310,500	-1,459	0,144
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	53,84	59,68	1393,500	-1,018	0,309
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	59,01	53,50	1402,500	-0,938	0,348
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	58,48	54,14	1435,000	-0,754	0,451
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	54,43	58,98	1429,000	-0,778	0,437
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	58,16	54,51	1454,000	-0,658	0,511
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	52,55	61,23	1314,500	-1,442	0,149

11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	53,62	59,94	1380,000	-1,062	0,288
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	56,41	56,61	1550,000	-0,034	0,973
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	54,74	58,61	1448,000	-0,651	0,515

Πίνακας 17. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ανεπαρκής διδακτικός χρόνος				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	56,11	55,73	1231,500	-0,061	0,951
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	57,78	51,42	1098,000	-0,955	0,340
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	55,83	56,44	1226,500	-0,092	0,927
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	55,87	58,15	1204,500	-0,338	0,735
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	54,27	62,34	1074,500	-1,266	0,206
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	55,27	59,71	1156,000	-0,679	0,497
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	57,43	54,06	1180,000	-0,526	0,599
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	56,00	57,81	1215,000	-0,277	0,782

9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	57,91	52,81	1141,000	-0,826	0,409
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	53,38	64,66	1002,500	-1,703	0,089
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	55,73	58,50	1193,500	-0,418	0,676

Πίνακας 18. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Καθυστέρηση διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Καθυστέρηση διάγνωσης από τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	57,25	50,64	832,500	-0,926	0,355
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	57,39	50,02	819,500	-0,966	0,334
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	57,68	48,79	793,500	-1,179	0,238
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	59,02	45,57	726,000	-1,744	0,081
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	55,64	60,24	877,000	-0,629	0,529
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	57,05	54,10	905,000	-0,395	0,693
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	56,81	55,17	927,500	-0,223	0,823
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	57,24	53,31	888,500	-0,526	0,599

9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	58,71	46,90	754,000	-1,666	0,096
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	55,77	59,67	889,000	-0,508	0,612
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	54,97	63,14	816,000	-1,077	0,282
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	58,10	49,55	809,500	-1,144	0,253
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	54,04	67,17	731,500	-1,731	0,083

Πίνακας 19. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	54,02	58,91	1354,000	-0,860	0,390
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	51,90	62,01	1214,500	-1,662	0,097
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	56,94	54,62	1423,000	-0,385	0,700
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	56,38	56,68	1499,500	-0,048	0,961
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	59,22	52,44	1325,000	-1,165	0,244
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	54,19	59,94	1352,500	-0,965	0,335

7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	52,55	62,38	1243,000	-1,681	0,093
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	53,88	60,40	1332,000	-1,096	0,273
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	55,90	57,40	1467,000	-0,267	0,790
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	51,75	63,57	1189,500	-1,933	0,053
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	55,63	57,80	1449,000	-0,359	0,719
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	56,60	56,36	1501,000	-0,041	0,968
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	58,15	54,04	1397,000	-0,680	0,497

Πίνακας 20. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς				
Ναι	Όχι				
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	53,68	60,28	1237,000	-1,127	0,260
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	53,44	60,72	1220,000	-1,162	0,245
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	57,40	53,42	1303,500	-0,642	0,521
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	54,10	61,00	1248,000	-1,093	0,274

6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	57,34	54,92	1362,000	-0,394	0,694
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	53,44	62,23	1200,000	-1,461	0,144
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	54,38	60,46	1269,000	-0,993	0,321
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	56,08	57,29	1392,500	-0,210	0,834
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	53,19	62,69	1182,000	-1,511	0,131
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	57,35	54,91	1361,500	-0,392	0,695
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	56,57	56,37	1418,500	-0,032	0,974
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	57,73	54,21	1334,000	-0,567	0,571

Πίνακας 21. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των στάσεων προς τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	54,85	58,84	1173,000	-0,647	0,517
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	55,30	57,73	1208,500	-0,370	0,712
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	55,54	57,13	1228,000	-0,242	0,809

4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	57,13	54,94	1230,000	-0,328	0,743
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	58,48	51,56	1122,000	-1,094	0,274
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	55,86	58,09	1229,000	-0,345	0,730
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	55,09	60,02	1167,500	-0,776	0,438
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	55,99	57,77	1239,500	-0,275	0,784
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	55,90	58,00	1232,000	-0,343	0,732
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	52,97	65,33	997,500	-1,864	0,062
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	56,87	55,58	1250,500	-0,197	0,844
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	56,21	57,22	1257,000	-0,156	0,876
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	57,00	55,25	1240,000	-0,267	0,789

Πίνακας 22. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με διευθυντή»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα συνεργασία με διευθυντή				
	Ναι	Όχι			
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	63,20	53,70	1082,500	-1,517	0,129
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	53,27	57,85	1197,000	-0,713	0,476
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	48,82	59,71	1050,000	-1,703	0,089
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	51,42	58,62	1136,000	-1,186	0,236
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	48,11	60,01	1026,500	-1,811	0,070
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	55,35	56,98	1265,500	-0,251	0,802
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	55,15	57,06	1259,000	-0,298	0,765
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	59,91	55,08	1191,000	-0,744	0,457

Πίνακας 23. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με γονείς δυσλεκτικών μαθητών»

Δήλωση	Μέση Θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	53,20	59,17	1369,000	-1,065	0,287
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	51,13	61,53	1246,500	-1,738	0,082
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	51,23	61,41	1252,500	-1,719	0,086
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	53,72	59,71	1393,000	-0,993	0,321
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	56,21	56,84	1542,500	-0,110	0,913
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	56,11	56,95	1536,500	-0,144	0,886
7. Η συνεκπαίδευση ωφελεί τους μαθητές με δυσλεξία σε κοινωνικό επίπεδο	51,83	61,89	1279,500	-1,752	0,080
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	52,77	60,81	1336,000	-1,450	0,147
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	53,80	59,62	1398,000	-0,978	0,328
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	56,83	56,13	1540,500	-0,120	0,905

13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	53,13	60,39	1357,500	-1,225	0,221
--	-------	-------	----------	--------	-------

Πίνακας 24. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Αρνητική στάση γονιών τυπικής ανάπτυξης μαθητών»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	48,92	58,99	1053,500	-1,557	0,119
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	51,98	58,39	1154,500	-0,970	0,332
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	62,00	54,20	1122,000	-1,246	0,213
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	52,18	58,30	1161,000	-0,954	0,340
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	51,36	58,65	1134,000	-1,200	0,230
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	51,03	58,78	1123,000	-1,180	0,238
11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	56,77	56,39	1294,500	-0,059	0,953
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	61,18	54,54	1149,000	-1,036	0,300

13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	64,61	53,11	1036,000	-1,770	0,077
--	-------	-------	----------	--------	-------

Πίνακας 25. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς δυσλεξία σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Χαμηλή αποδοχή δυσλεκτικών μαθητών»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής				
	Ναι	Όχι			
1. Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη παρεμποδίζει την εκπαίδευση των υπολοίπων μαθητών	52,84	58,00	1326,000	-0,900	0,368
2. Είναι δύσκολο για τους μαθητές με δυσλεξία να έχουν σημαντική ακαδημαϊκή πρόοδο μέσα στην κανονική τάξη	53,44	57,62	1352,000	-0,681	0,496
3. Είναι δύσκολο να διατηρήσεις την ομαλότητα σε μια τάξη που περιέχει ένα μίγμα μαθητών με και χωρίς δυσλεξία	52,10	58,46	1294,500	-1,048	0,295
4. Οι περισσότεροι ειδικοί εκπαιδευτικοί στερούνται κατάλληλων γνώσεων, για να διδάξουν αποτελεσματικά τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη	56,08	56,76	1465,500	-0,110	0,913
5. Πρέπει να μάθουμε περισσότερα για τα αποτελέσματα της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς δυσλεξία, για να είμαστε σίγουροι ότι πράττουμε το εκπαιδευτικά ορθό για όλους τους μαθητές	55,34	57,22	1433,500	-0,322	0,748
6. Είναι εφικτό να διδάξουμε αποτελεσματικά μαθητές με και χωρίς δυσλεξία στη συνηθισμένη τάξη	51,13	59,85	1252,500	-1,449	0,147
8. Η φοίτηση στη συνηθισμένη τάξη αυξάνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών	51,76	59,46	1279,500	-1,285	0,199
9. Η παρουσία των παιδιών με δυσλεξία μέσα στη γενική τάξη ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους υπόλοιπους μαθητές	57,17	56,08	1454,500	-0,192	0,847
10. Οι μαθητές με δυσλεξία είναι πιθανόν να παρουσιάσουν πιο προκλητικές συμπεριφορές στην κανονική τάξη	50,45	60,27	1223,500	-1,593	0,111

11. Οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είναι πιθανότερο να αναπτύξουν προκλητικές συμπεριφορές, επηρεαζόμενοι από τους δυσλεκτικούς μαθητές	50,72	60,10	1235,000	-1,539	0,124
12. Οι μαθητές με δυσλεξία μονοπωλούν τον χρόνο και την προσοχή των εκπαιδευτικών	50,84	60,03	1240,000	-1,531	0,126
13. Μια καλή προσέγγιση σε μια τάξη που φοιτούν μαθητές με και χωρίς δυσλεξία, είναι να υπάρχει και ένας ειδικός εκπαιδευτικός που θα είναι υπεύθυνος για την καθοδήγηση των δυσλεκτικών μαθητών	53,42	58,42	1351,000	-0,822	0,411

Πίνακας 26. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» σε σχέση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»

Μεταβλητή	Μέση θέση		U	z	p
	Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία	52,45	62,53	1236,000	-1,717	0,086

Πίνακας 27. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» σε σχέση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο»

Μεταβλητή	Μέση θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία	55,10	60,00	1168,000	-0,769	0,442

Πίνακας 28. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία» σε σχέση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

Μεταβλητή	χ^2	df	p
Αυτοαξιολόγηση για εντοπισμό μαθητών σε επικινδυνότητα για δυσλεξία	10,143	6	0,119

Πίνακας 29. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17 και 18 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Α.Δ.Υ.»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Α.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
1. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	55,62	55,31	1432,500	-0,053	0,958
3. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή	56,14	57,03	1483,500	-0,276	0,783
4. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση	57,88	54,44	1415,000	-0,716	0,474
5. Οι δυσλεκτικοί μαθητές κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη	53,72	60,63	1321,500	-1,206	0,228
6. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο	56,51	56,49	1507,000	-0,003	0,997
7. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση	53,49	60,99	1305,500	-1,307	0,191
8. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη	53,13	61,51	1282,000	-1,434	0,152
9. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;)	52,51	62,43	1240,500	-1,702	0,089
10. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία)	56,78	56,09	1489,000	-0,127	0,899

11. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες	56,28	56,83	1492,500	-0,100	0,921
12. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους	56,69	56,21	1494,500	-0,092	0,927
13. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα)	54,68	59,21	1385,500	-0,773	0,440
15. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά	53,16	60,33	1283,500	-1,242	0,214
16. Οι δυσλεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	55,75	57,62	1457,000	-0,323	0,746
17. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα	55,42	58,11	1435,000	-0,458	0,647
18. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	60,53	50,50	1237,500	-1,765	0,078

Πίνακας 30. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 και 18 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Δήλωση	Μέση θέση Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς		U	z	p
	Ναι	Όχι			
1. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	55,17	56,13	1344,000	-0,164	0,870
2. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό	54,74	59,79	1295,000	-0,927	0,354
3. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή	55,13	59,06	1323,500	-1,184	0,237
4. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση	57,21	55,18	1372,000	-0,410	0,682
5. Οι δυσλεκτικοί μαθητές κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη	53,75	61,64	1223,000	-1,338	0,181
6. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο	55,25	58,83	1332,500	-0,594	0,553
8. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη	55,45	58,46	1347,000	-0,501	0,617

9. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;)	55,80	57,81	1372,500	-0,334	0,738
10. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία)	55,66	58,06	1362,500	-0,431	0,666
11. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες	55,69	58,01	1364,500	-0,403	0,687
12. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους	57,03	55,50	1384,500	-0,284	0,776
13. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα)	53,61	61,91	1212,500	-1,375	0,169
14. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα	53,60	61,94	1211,500	-1,441	0,150
15. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά	55,69	56,59	1364,500	-0,151	0,880
16. Οι δυσλεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	53,25	62,58	1186,500	-1,561	0,118
17. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα	54,17	60,86	1253,500	-1,104	0,269
18. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	59,23	51,38	1224,000	-1,342	0,180

Πίνακας 31. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Προβληματική/ απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο				
	Ναι	Όχι			
1. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	53,80	60,03	1064,000	-0,992	0,321
2. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό	55,38	59,31	1190,000	-0,685	0,494
3. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή	56,48	56,55	1278,500	-0,019	0,985

4. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση	57,25	54,63	1220,000	-0,504	0,614
5. Οι δυσλεκτικοί μαθητές κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη	53,81	63,22	1065,000	-1,513	0,130
6. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο	56,88	55,56	1250,000	-0,206	0,836
7. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση	53,23	64,67	1018,500	-1,837	0,066
8. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη	54,00	62,75	1080,000	-1,380	0,168
9. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;)	53,78	63,30	1062,500	-1,504	0,133
10. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία)	56,52	56,45	1278,500	-0,011	0,991
11. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες	55,24	59,66	1179,000	-0,728	0,467
12. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους	55,69	58,53	1215,000	-0,500	0,617
13. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα)	55,51	58,97	1201,000	-0,543	0,587
14. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να παρουσιάσουν διάσπαση προσοχής-υπερκινητικότητα	55,30	59,50	1184,000	-0,688	0,491
15. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά	57,29	52,68	1137,000	-0,732	0,464
16. Οι δυσλεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	56,84	55,66	1253,000	-0,188	0,851
17. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα	56,49	56,52	1279,500	-0,003	0,997
18. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	59,09	50,03	1073,000	-1,468	0,142

Πίνακας 32. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 15, 17 και 18 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
1. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	58,67	52,55	1342,500	-1,093	0,275
3. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή	57,89	55,25	1490,000	-0,830	0,407
4. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση	58,54	54,67	1455,500	-0,820	0,412
5. Οι δυσλεκτικοί μαθητές κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη	59,47	53,83	1406,000	-1,003	0,316
8. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη	59,24	54,04	1418,500	-0,905	0,365
9. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;)	61,28	52,20	1310,000	-1,586	0,113
10. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία)	58,67	54,55	1448,500	-0,776	0,438
12. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους	61,16	52,31	1316,500	-1,718	0,086
15. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά	59,77	52,55	1337,000	-1,277	0,201
17. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα	60,09	53,27	1373,000	-1,181	0,238
18. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	57,55	55,56	1508,000	-0,356	0,722

Πίνακας 33. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17 και 18 αναφορικά με τους δυσλεκτικούς μαθητές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

Δήλωση	χ^2	df	p
1. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν υποεπίδοση στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος	4,375	6	0,626
2. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλό νοητικό δυναμικό	5,270	6	0,510
3. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στη γραφή	3,361	6	0,762
4. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσχέρειες στην ανάγνωση	10,293	6	0,113
5. Οι δυσλεκτικοί μαθητές κατανοούν πάντα τις οδηγίες που δίνονται προφορικά μέσα στην τάξη	9,241	6	0,160
6. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορούν να ξεχωρίσουν έννοιες που σχετίζονται με τον χώρο και τον χρόνο	6,090	6	0,413
7. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν αδυναμία στο να θέτουν τα πράγματα στη σωστή τους σειρά, π.χ. μέρες της εβδομάδας, γράμματα της αλφαβήτου, λέξεις στην πρόταση	6,849	6	0,335
8. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν ελλείμματα στη μνήμη	9,306	6	0,157
9. Οι δυσλεκτικοί μαθητές δυσκολεύονται κατά την κατανόηση και εφαρμογή της γνωστικής διαδικασίας (π.χ. Τι θα γίνει; Γιατί; Κάθε πότε; Πώς θα εργαστώ; Πώς προχωρεί η εφαρμογή; Πώς τα πήγα;)	11,407	6	0,077
10. Οι δυσλεκτικοί μαθητές εμφανίζουν δυσκολίες στις κινητικές δεξιότητες (π.χ. στο να κρατήσουν σωστά το μολύβι/στυλό, στο να χρησιμοποιήσουν σωστά το σβηστήρι, στο τρέξιμο, στην ισορροπία)	6,156	6	0,406
11. Οι δυσλεκτικοί μαθητές παρουσιάζουν οργανωτικές δυσκολίες	6,013	6	0,422
12. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν αυξημένα επίπεδα άγχους	5,919	6	0,432
13. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εμφανίσουν καταθλιπτικά συμπτώματα (π.χ. κοινωνική απόσυρση, έλλειψη ενδιαφέροντος, παθητικότητα)	5,537	6	0,477
15. Οι δυσλεκτικοί μαθητές μπορεί να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά	9,686	6	0,139
16. Οι δυσλεκτικοί μαθητές χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση	5,649	6	0,464
17. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν χαμηλά μαθησιακά κίνητρα	6,518	6	0,368
18. Οι δυσλεκτικοί μαθητές διαθέτουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	3,357	6	0,763

Πίνακας 34. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο»

Μεταβλητή	Μέση θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών	55,83	58,17	1226,500	-0,370	0,712

Πίνακας 35. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των τιμών της μεταβλητής «Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών» σε σχέση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

Μεταβλητή	χ^2	df	p
Αυτοαξιολόγηση για παροχή βοήθειας στους δυσλεκτικούς μαθητές μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών	11,650	6	0,070

Πίνακας 36. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30 και 31 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Απουσία συνεργασίας με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.				
	Ναι	Όχι			
1. Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου	52,34	62,70	1228,500	-1,731	0,084
3. Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια	55,63	57,80	1449,000	-0,372	0,710
4. Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην τάξη	53,99	60,23	1339,500	-1,039	0,299

6. Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδραστικών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους	54,16	59,98	1351,000	-0,974	0,330
7. Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος	53,06	61,62	1277,000	-1,417	0,156
8. Κάνω χρήση διαγραμμάτων	56,05	57,17	1477,500	-0,191	0,849
12. Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές	54,17	59,97	1351,500	-0,973	0,330
13. Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.	53,10	61,57	1279,500	-1,416	0,157
14. Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις)	55,22	58,40	1422,000	-0,535	0,592
15. Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος)	57,04	55,69	1471,000	-0,233	0,816
18. Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια	57,06	55,67	1470,000	-0,262	0,793
19. Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές	58,66	53,28	1362,500	-0,999	0,318
20. Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση	54,95	58,81	1403,500	-0,656	0,512
21. Διαφοροποιώ τις κατ' οίκον εργασίες τους	54,54	59,42	1376,000	-0,802	0,422
22. Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος)	52,54	62,39	1242,500	-1,649	0,099
23. Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης)	53,59	60,83	1312,500	-1,241	0,215
24. Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους	56,79	56,07	1488,000	-0,126	0,900
26. Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου)	58,70	53,22	1360,000	-0,926	0,355
27. Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο	58,41	53,66	1379,500	-0,818	0,413

28. Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους	57,17	55,50	1462,500	-0,282	0,778
29. Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης	55,66	57,76	1451,000	-0,358	0,721
30. Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας	56,13	57,06	1482,500	-0,158	0,875
31. Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία	56,03	57,20	1476,000	-0,199	0,842

Πίνακας 37. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλόλογων στις δηλώσεις 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30 και 31 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με ειδικούς εκπαιδευτικούς»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
3. Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια	53,01	63,04	1168,500	-1,669	0,095
4. Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην τάξη	56,65	56,22	1412,500	-0,070	0,944
5. Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ	55,69	58,01	1364,500	-0,373	0,709
6. Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδρασιακών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους	56,01	57,42	1387,500	-0,231	0,818
7. Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος	55,49	58,38	1350,000	-0,465	0,642
8. Κάνω χρήση διαγραμμάτων	57,12	55,35	1378,500	-0,294	0,768
12. Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές	54,64	59,99	1287,500	-0,873	0,383

13. Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.	53,53	62,05	1207,000	-1,384	0,167
14. Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις)	54,03	61,12	1243,500	-1,160	0,246
15. Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος)	57,46	54,71	1353,500	-0,460	0,646
16. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία)	54,64	59,99	1287,500	-0,873	0,382
18. Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια	55,60	58,18	1358,000	-0,471	0,638
19. Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές	58,16	53,40	1302,500	-0,858	0,391
20. Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση	53,87	61,42	1231,500	-1,246	0,213
22. Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος)	56,12	57,21	1396,000	-0,176	0,860
23. Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης)	55,50	58,37	1350,500	-0,478	0,633
24. Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους	57,01	55,55	1386,500	-0,246	0,806
26. Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου)	56,85	55,85	1398,000	-0,165	0,869
27. Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο	57,51	54,60	1349,500	-0,487	0,627
28. Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους	57,91	53,86	1320,500	-0,664	0,507

29. Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης	58,36	53,03	1288,000	-0,883	0,377
30. Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας	55,68	58,04	1363,500	-0,389	0,697
31. Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία	58,48	52,79	1279,000	-0,940	0,347

Πίνακας 38. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33 και 34 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Προβληματική/απούσα συνεργασία με Σχολικό Σύμβουλο»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Ναι	Όχι			
1. Λαμβάνω υπόψη μου τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας μου	57,21	54,72	1223,000	-0,384	0,701
2. Τροποποιώ το αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. ρυθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης ή σειρά διάταξης της ύλης, αναλύω τους μακροπρόθεσμους στόχους του σε βραχυπρόσθεσμους)	54,59	61,27	1127,500	-1,021	0,307
3. Τους παρέχω εξατομικευμένη βοήθεια	57,97	52,83	1162,500	-0,811	0,417
4. Τους τοποθετώ στην κατάλληλη γι' αυτούς θέση μέσα στην τάξη	56,96	55,34	1243,000	-0,248	0,804
5. Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ	56,69	56,03	1265,000	-0,100	0,920
6. Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδραστικών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους	57,46	54,09	1203,000	-0,520	0,603
7. Χρησιμοποιώ περιλήψεις με τα κύρια σημεία του κειμένου ή του μαθήματος	57,52	53,95	1198,500	-0,544	0,587
9. Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.)	54,73	60,94	1138,000	-0,950	0,342

10. Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»)	54,88	60,56	1150,000	-0,874	0,382
11. Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση	55,05	60,13	1164,000	-0,777	0,437
12. Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές	55,21	59,72	1177,000	-0,697	0,486
13. Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.	57,28	54,56	1218,000	-0,418	0,676
14. Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις)	59,15	49,88	1068,000	-1,440	0,150
16. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία)	57,18	54,81	1226,000	-0,366	0,715
17. Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία	55,29	59,52	1183,500	-0,640	0,522
18. Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια	56,13	57,42	1250,500	-0,224	0,823
19. Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές	57,04	55,16	1237,000	-0,321	0,748
20. Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση	56,56	56,36	1275,500	-0,031	0,975
21. Διαφοροποιώ τις κατ' οίκον εργασίες τους	58,63	51,19	1110,000	-1,126	0,260
22. Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος)	53,38	64,31	1030,000	-1,688	0,091
23. Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης)	54,64	61,14	1131,500	-1,026	0,305
24. Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους	55,24	59,64	1179,500	-0,703	0,482
25. Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου ερωτήσεις	54,64	61,16	1131,000	-0,985	0,325

26. Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου)	57,84	53,14	1172,500	-0,732	0,464
27. Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο	58,00	52,75	1160,000	-0,832	0,405
28. Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους	57,34	54,39	1212,500	-0,459	0,646
29. Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης	58,46	51,61	1123,500	-1,075	0,282
30. Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας	58,77	50,83	1098,500	-1,241	0,215
31. Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία	57,16	54,86	1227,500	-0,360	0,719
32. Συνεργάζομαι με τη διεπιστημονική ομάδα για την καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη κάθε δυσλεκτικού μαθητή (π.χ. ΚΕ.Δ.Δ.Υ., Σχολικός Σύμβουλος, Ψυχολόγοι, κ.τ.λ.)	55,71	58,47	1217,000	-0,416	0,678
33. Ευαισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους	56,14	57,41	1251,000	-0,192	0,847
34. Αξιοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας	55,51	58,97	1201,000	-0,526	0,599

Πίνακας 39. Mann-Whitney U test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 24, 27, 28 και 29 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Επιμόρφωση στην ΕΑΕ»

Δήλωση	Μέση θέση		U	z	p
	Επιμόρφωση στην ΕΑΕ				
	Ναι	Όχι			
24. Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους	56,45	56,54	1561,000	-0,016	0,987
27. Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο	60,65	52,77	1343,500	-1,380	0,167

28. Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους	59,13	54,14	1424,000	-0,858	0,391
29. Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης	61,33	52,16	1307,500	-1,592	0,111

Πίνακας 40. Kruskal-Wallis H test για τον έλεγχο των απαντήσεων των φιλολόγων στις δηλώσεις 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 και 33 αναφορικά με τις χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνάρτηση με τη μεταβλητή «Τύπος επιμόρφωσης στην ΕΑΕ»

Δήλωση	χ^2	df	p
5. Κατά την έναρξη του μαθήματος, συνάπτω με τους μαθητές μαθησιακό συμβόλαιο, δηλαδή τους εξηγώ το επιδιωκόμενο έργο, τον τρόπο προσέγγισής του και τους ρόλους που θα διαδραματίσουν εκείνοι και εγώ	5,900	6	0,435
6. Κατά την έναρξη του μαθήματος, κάνω χρήση προδρασιακών τεχνικών, ώστε να προλάβω τα λάθη και να ενισχύσω τα κίνητρα τους	12,302	6	0,056
8. Κάνω χρήση διαγραμμάτων	6,666	6	0,353
9. Κάνω χρήση της πολυαισθητηριακής μεθόδου διδασκαλίας (π.χ. εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα, προφορική παρουσίαση εργασιών κ.τ.λ.)	11,694	6	0,069
10. Υιοθετώ τεχνικές ανακύκλωσης των πληροφοριών (π.χ. υπογράμμιση στο κείμενο, ερωτήσεις «πού το λέει», «πώς το λέει»)	4,812	6	0,568
11. Αξιοποιώ τη βιωματική μάθηση	4,922	6	0,554
12. Αναλαμβάνω ο ίδιος τον ρόλο του προτύπου, υποδεικνύοντας τον τρόπο εργασίας στους μαθητές	7,809	6	0,252
13. Μετά το πέρας της διδασκαλίας ζητώ από τους μαθητές να ανακεφαλαιώσουν τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, τι λάθη έκαναν, πού θα χρησιμοποιήσουν αυτό που έμαθαν κ.τ.λ.	5,336	6	0,502
14. Μεριμνώ για την ανάπτυξη των οργανωτικών δεξιοτήτων των μαθητών (π.χ. να κρατούν αποτελεσματικές σημειώσεις)	7,568	6	0,272
15. Μεριμνώ για την άσκηση των μαθητών στις τεχνικές επανάληψης (π.χ. στην καθημερινή ανάγνωση των σημειώσεων του μαθήματος)	7,467	6	0,280
16. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, τους βοηθώ να μάθουν να οργανώνουν και να δομούν τις γνώσεις τους (π.χ. με γραφική οργάνωση των ιδεών, γνωστικούς χάρτες, μελέτη δομικών χαρακτηριστικών διαφόρων κειμένων, συγγραφική και μετασυγγραφική διαδικασία)	5,568	6	0,473
17. Αξιοποιώ στη διδασκαλία μου τη βοήθεια που μπορεί να μου προσφέρει η Νέα Τεχνολογία	5,249	6	0,512
18. Ενισχύω συνεχώς την προσπάθεια των μαθητών και τους ενθαρρύνω να ζητούν βοήθεια	2,766	6	0,838

19. Είμαι περισσότερο επεξηγηματικός κατά τη διδασκαλία του νέου μαθήματος ή στις οδηγίες που δίνω, ώστε να εξασφαλίσω την κατανόησή τους από τους μαθητές	6,031	6	0,420
20. Παρέχω περισσότερο χρόνο στους δυσλεκτικούς μαθητές κατά την υλοποίηση των εργασιών στην τάξη ή/και κατά την αξιολόγηση	9,960	6	0,126
21. Διαφοροποιώ τις κατ' οίκον εργασίες τους	6,872	6	0,333
22. Προσέχω τον τρόπο διόρθωσης των εργασιών τους (π.χ. σημείωση μόνο βασικών λαθών, αποφυγή της χρήσης κόκκινου χρώματος)	7,523	6	0,275
23. Κατά την αξιολόγηση, μεριμνώ για την καταλληλότητα των συνθηκών εξέτασης (π.χ. χώρος και κλίμα εξέτασης)	11,317	6	0,079
24. Κατά την αξιολόγηση, είμαι σε εγρήγορση, ώστε να επέμβω σε περιπτώσεις σοβαρών ενδείξεων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων εκ μέρους τους	4,992	6	0,545
25. Στα εξεταστικά δοκίμια συμπεριλαμβάνω πολλές κλειστού τύπου Ερωτήσεις	4,242	6	0,644
26. Ζητάω από αυτούς μόνο τα βασικά σημεία του μαθήματος (π.χ. περίληψη του μαθήματος, παράφραση της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου)	3,945	6	0,684
27. Κατά την αξιολόγηση, τους υποβάλλω επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να αντισταθμίσω τη δυσκολία τους να απαντήσουν τα προς εξέταση θέματα σε συνεχή λόγο	6,056	6	0,417
28. Κατά την αξιολόγηση, τους ενθαρρύνω να κρατήσουν πρόχειρες σημειώσεις και να αξιοποιήσουν τη διαγραμματική απεικόνιση των ιδεών και των επιχειρημάτων τους	7,469	6	0,280
29. Αξιολογώ την ερμηνευτική κατανόηση και παραβλέπω τα ορθογραφικά, συντακτικά, εκφραστικά λάθη και το λεξιλογικό πλούτο μιας απάντησης	3,681	6	0,720
30. Συνεργάζομαι με τους γονείς των μαθητών για την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας	5,759	6	0,451
31. Συζητώ με τους συναδέλφους μου στον Σύλλογο Διδασκόντων προβληματισμούς μου σχετικά με τους μαθητές μου με δυσλεξία	4,136	6	0,658
33. Ευαισθητοποιώ τα παιδιά της τάξης μου σχετικά με τις δυσκολίες του/των συμμαθητή/τών τους	12,239	6	0,057

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΙΟΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΤΗΣ ΑΝΟΙΧΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

Ερ: Αναφέρετε ό,τι άλλο επιθυμείτε σχετικά με την εκπαιδευτική υποστήριξη μαθητών με δυσλεξία

Απ1: Στο Λύκειο οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία που έχουν αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το «πρόβλημα» με τη βοήθεια της οικογένειάς τους, δεν είναι πολύ έντονες. Δυσκολίες έχουν τα παιδιά που δεν έχουν βοηθηθεί αποτελεσματικά.

ΒΟ

ΣΠΠ

Απ2: Θα επιθυμούσα πιο άμεση επαφή με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ., αποστολή ψυχολόγων και ειδικών εκπαιδευτικών (μόνιμων) στα σχολεία και επιμορφωτικά σεμινάρια με απλές πρακτικές για την καλύτερη απόδοση των δυσλεκτικών μαθητών στο γνωστικό αντικείμενο.

ΑΕΚΕΔΔΥ

ΜΨΣ

ΜΕΕΣ

ΑΕΣ

ΠΕΕΣ

Απ3: Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει παράλληλη στήριξη στους μαθητές με δυσλεξία από την αρχή της σχολικής χρονιάς.

ΠΣ

Απ4: Όταν θέλω να αναφερθώ σε ένα καινούργιο θέμα του μαθήματος, δίνω στα παιδιά ρόλους. Αυτό τα κάνει να έχουν ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να υπάρχει καλύτερη κατανόηση και ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου.

ΒΜ

Απ5: Είναι πραγματικά μια πρόκληση. Τα εμπόδια στην παρούσα φάση μοιάζουν αξεπέραστα.

ΑΕ

Απ6: Η κατάχρηση του όρου δυσλεξία από ιδιωτικά διαγνωστικά κέντρα και η εξίσωση της δυσλεξία με υψηλή νοημοσύνη δημιουργούν τρομακτικά μεγαλεπήβολες προσδοκίες σε μαθητές και γονείς που οδηγούν σε εντονότερη απογοήτευση με ό,τι αυτό συνεπάγεται!

ΥΔ

ΛΑΔ












ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ-ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

ΕΡΩΤΗΣΗ: ΑΝΑΦΕΡΕΤΕ Ο,ΤΙ ΑΛΛΟ ΕΠΙΘΥΜΕΙΤΕ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ.



Σχήμα 1. Σχεδιάγραμμα ομαδοποίησης

Πίνακας 1. Κωδικοποιημένες έννοιες

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ	ΚΩΔΙΚΑΣ	ΧΡΩΜΑ
<u>A. ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ</u>		
1. Σημασία πρώιμης παρέμβασης	ΣΠΠ	
2. Βοήθεια οικογένειας	ΒΟ	
<u>B. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ</u>		
1. Άμεση επαφή με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ.	ΑΕΚΕΔΔΥ	
2. Μόνιμοι ψυχολόγοι στα σχολεία	ΜΨΣ	
3. Μόνιμοι ειδικοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία	ΜΕΕΣ	
<u>Γ. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ</u>		
1. Ανάγκη επιμορφωτικών σεμιναρίων	ΑΕΣ	
2. Πρακτική εφαρμοσιμότητα επιμορφωτικών σεμιναρίων	ΠΕΕΣ	
<u>Δ. ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ</u>		
1. Παράλληλη στήριξη	ΠΣ	
2. Βιωματική μάθηση	ΒΜ	
<u>Ε. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ</u>		
1. Υπερδιάγνωση δυσλεξίας	ΥΔ	
2. Λανθασμένες αντιλήψεις περί δυσλεξίας	ΛΑΔ	
3. Αξεπέραστα εμπόδια	ΑΕ	