

«Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και η
αυτοαποτελεσματικότητά τους»

υπό

Αλεξίου Τσιλιγγίρη

Μεταπτυχιακή Εργασία

υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης του Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

2016

© Αλέξιος Τσιλιγγίρης

Στους σημαντικούς της ζωής μου,

στην Οικογένειά μου.

Περίληψη

Η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την αυτοαποτελεσματικότητά τους είναι βαρύνουσας σημασίας και έχει εφαρμογές στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έτσι, η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών γενικών σχολείων για τη Δυσλεξία και να εξετάσει την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, έχει στόχο να διερευνήσει εάν οι γνώσεις τους για τη Δυσλεξία σχετίζονται με τη συνολική τους αυτοαποτελεσματικότητα και να εξετάσει την επίδραση δημογραφικών και άλλων παραγόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο εκπαίδευσης στις μεταβλητές αυτές. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν επαρκή κατάρτιση για να διδάξουν έναν μαθητή με Δυσλεξία, ενώ το επίπεδό των γνώσεών τους για τη Δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως μέτριο, με κάποιες λανθασμένες γνώσεις και αντιλήψεις. Παράλληλα, η αυτοαποτελεσματικότητά τους κυμάνθηκε σε άνω του μετρίου επίπεδα, ενώ βρέθηκε ότι οι γνώσεις τους για τη Δυσλεξία σχετίζονται θετικά με την γενική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, προέκυψε ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επιδρούν ποικιλοτρόπως, κυρίως ως προς τις γνώσεις για τη Δυσλεξία. Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητούνται ως προς την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσα από την οποία θα αυξηθούν οι γνώσεις τους και θα βελτιωθεί η αυτοαποτελεσματικότητά τους προς όφελος όλων των μαθητών, αλλά κυρίως αυτών που έχουν ανάγκη διαφοροποιημένης υποστήριξης.

Abstract

The investigation of teachers' knowledge coupled with their self-efficacy is crucial and has applications in their professional development. Thus, this research aims to investigate the knowledge of teachers who work in general education schools for Dyslexia and to consider their self-efficacy. Still, aims to investigate if their knowledge for Dyslexia is related to their overall efficacy and to examine the impact of demographic and other factors, such as gender, age, teaching experience and education level on these variables. From the statistical analysis of the data revealed that teachers consider that they lack the adequate training to teach a student with Dyslexia, while the level of their knowledge about Dyslexia is classified as moderate, with some false knowledge and misperceptions. At the same time, their self-efficacy was at above average levels, and found that their knowledge about Dyslexia are associated positively with their general self-efficacy. Finally, it emerged that variously affect the demographic characteristics, particularly as regards their knowledge about Dyslexia. The survey results are discussed with regard to the need for training of teachers, which will increase their knowledge and improve their self-efficacy for the benefit of all students, but especially for those who are in need of differentiated support.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ	8
1.1 Ορισμοί της Δυσλεξίας	8
1.2 Συχνότητα και Διάρκεια της Δυσλεξίας	10
1.2.1 Συχνότητα στο γενικό πληθυσμό	10
1.2.2. Συχνότητα στα δυο φύλα	11
1.2.3. Η Δυσλεξία στην ενήλικη ζωή	11
1.3 Χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας	12
1.3.1 Χαρακτηριστικά και δυσκολίες στο λόγο και στη μάθηση	12
1.3.2 Άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών με Δυσλεξία	15
1.4 Αιτιολογία της Δυσλεξίας	16
1.4.1 Το Γνωστικό Έλλειμμα και η Υπόθεση του Φωνολογικού Ελλείμματος	17
1.4.2 Η Νευροβιολογική Βάση	20
1.4.3. Οι Γενετικές Επιδράσεις	21
1.4.4. Πολυπαραγοντικά Μοντέλα	22
1.5 Διάγνωση και Αξιολόγηση της Δυσλεξίας	24
1.5.1 Διάγνωση και διαγνωστικά μοντέλα	24
1.5.2 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση της Δυσλεξίας	26
1.5.3 Τομείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	29
1.6 Η Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας	32
1.6.1 Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Παρέμβασης	32
1.6.2 Μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»	34
1.6.3 Παρέμβαση στην ανάγνωση και τη φωνολογία	35
1.7 Έρευνες για τις γνώσεις και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Δυσλεξία	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	47
2.1 Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας και η θεμελίωσή της	47
2.2 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	50
2.2.1 Διαστάσεις και είδη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	52
2.2.2 Πηγές διαμόρφωσης αντιλήψεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	54
2.2.3 Οι επιδράσεις των αντιλήψεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	57
2.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	59
2.4 Συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	69

3.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση για την ένταξη/ειδική αγωγή.....	69
3.2 Η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στην αυτοαποτελεσματικότητα και στις γνώσεις των εκπαιδευτικών	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	74
4.1 Μεθοδολογία	74
4.1.1 Σκοπός.....	74
4.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα	75
4.1.3 Ερευνητικά Εργαλεία.....	76
4.1.4 Διαδικασία Έρευνας – Συλλογής Δείγματος.....	77
4.1.5 Οι Συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά τους	78
4.1.6 Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων.....	83
4.2 Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων	84
4.2.1 Εκτίμηση Αξιοπιστίας και Έλεγχος Κανονικότητας Δεδομένων	84
4.2.2 Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη διδασκαλία μαθητών με Δυσλεξία ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά	87
4.2.3 Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία.....	91
4.2.4 Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό	101
4.2.5 Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	110
4.2.6 Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό	115
4.2.7 Διερεύνηση της σχέσης των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με την αυτοαποτελεσματικότητά τους	120
4.2.8 Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες μάθησης μέσα από τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς.....	122
4.2.9 Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ανάγκη της επιμόρφωσής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.....	128
4.3 Συζήτηση.....	131
4.4 Συμπεράσματα.....	155
4.5 Περιορισμοί και σημασία της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	158
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	160
Παράρτημα Ι	177
Παράρτημα ΙΙ	182

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η εκπαίδευση, κατάρτιση και συνεπώς οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για ζητήματα που άπτονται των αναγνωστικών δυσκολιών και της Δυσλεξίας είναι περιορισμένες και ελλιπείς. Συγκεκριμένα, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία παρουσιάζουν κενά και χαρακτηρίζονται από λανθασμένες αντιλήψεις και παρανοήσεις. Για την αποκατάσταση των κενών των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό οι έρευνες έχουν θίξει τη σημασία της περαιτέρω επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους, ανεξαιρέτως των δυσκολιών τους.

Επιπροσθέτως, μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, βελτιώνονται τόσο οι γνώσεις τους, όσο και πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Οι αντιλήψεις τους, δηλαδή, σχετικά με τις ικανότητές τους να επηρεάζουν θετικά τη μάθηση των μαθητών τους. Έχει αποδειχθεί ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει πολλά οφέλη και επιδρά θετικά τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όσο και στο μαθητή. Ειδικά όταν γίνεται αναφορά σε μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνεπάγεται πιο πρόθυμη αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών, καλύτερη υποστήριξη των αδυναμιών του και καταλληλότερες εκπαιδευτικές στρατηγικές.

Πολλές έρευνες μέχρι σήμερα έχουν διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ως έναν συνδυασμό που επιδρά θετικά στη συμπεριφορά και τις πρακτικές που ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει και χρησιμοποιεί, καθώς ο κάθε παράγοντας μεμονωμένα δεν έχει την ίδια δύναμη ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, έχει διαπιστωθεί μια θετική συσχέτιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για ένα συγκεκριμένο ζήτημα (πχ. ΔΕΠΥ, χρήση επεξηγηματικού κειμένου) με την αυτοαποτελεσματικότητά τους πάνω σε αυτό, με την έννοια ότι όσο περισσότερες είναι οι γνώσεις τους, τόσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται και στη διαχείριση αυτού του ζητήματος. Οι έρευνες ωστόσο, που έχουν πραγματοποιηθεί δεν έχουν εξετάσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων για ένα ζήτημα που άπτεται της Ειδικής Αγωγής (όπως είναι η Δυσλεξία), σε σχέση με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Δηλαδή, δεν έχει διερευνηθεί το ενδεχόμενο η έλλειψη γνώσεων για ζητήματα Ειδικής Αγωγής να επιδρά αρνητικά στο σύνολο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Εξαιτίας του βιβλιογραφικού αυτού ελλείμματος θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία αλλά και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, καθώς και το αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για το ειδικό ζήτημα της Δυσλεξίας με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Βέβαια, η επιλογή της διερεύνησης των γνώσεων για τη Δυσλεξία δεν έγινε τυχαία. Έγινε γιατί αυτή αποτελεί τη συχνότερη ειδική μαθησιακή δυσκολία και αφορά ένα αρκετά μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία, το οποίο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καλείται κάποια στιγμή να αντιμετωπίσει. Μάλιστα, η διερεύνηση του θέματος αυτού έγινε με δείγμα τόσο από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, όσο και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις τους. Η μελέτη του ζητήματος αυτού είναι αναγκαία, καθώς έχει προεκτάσεις και εφαρμογές στην εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο στη Γενική, αλλά κυρίως στην Ειδική Αγωγή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.1 Ορισμοί της Δυσλεξίας

Από όλες τις νευροαναπτυξιακές διαταραχές, αυτή που έχει απασχολήσει περισσότερο την επιστημονική κοινότητα είναι η Δυσλεξία, η οποία έχει μελετηθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε τα τελευταία χρόνια να υπάρχει μεγάλη πρόοδος ως προς το επίπεδο κατανόησής της (Peterson & Pennington, 2012). Συγκεκριμένα, η Δυσλεξία είναι η πιο μελετημένη από όλες τις μαθησιακές δυσκολίες, αφορώντας τουλάχιστον το 80% των ατόμων που έχουν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008; Shaywitz et al., 2016).

Η ιστορία της Δυσλεξίας δεν είναι πρόσφατη. Ήδη από το τέλος του 19^{ου} αιώνα, υπήρξε ένα έντονο ενδιαφέρον και ανησυχία για τα προβλήματα ανάγνωσης, αρχικά από ιατρούς ερευνητές. Η ιατρική ήταν αυτή που πρώτη επιχείρησε τον ορισμό, την αιτιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών της ανάγνωσης, καθώς και αυτή η οποία έδινε τις επίσημες ιατρικές διαγνώσεις της δυσλεξίας (Campbell, 2011).

Σήμερα, είναι δύσκολο να ορίσει κανείς με ακρίβεια τι είναι η Ειδική Αναγνωστική Δυσκολία (Δυσλεξία), καθώς είναι δύσκολο ένας ορισμός να μπορεί να καλύψει το φαινόμενο στο σύνολό του και πολύ περισσότερο την κάθε ατομική περίπτωση (Αναστασίου, 2011). Παρόλα αυτά, ο ορισμός που έχει κυριαρχήσει και ο οποίος είναι αποδεκτός και από την International Dyslexia Association (IDA, 2007) είναι αυτός του Lyon και των συνεργατών του (2003).

«Η Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που είναι νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες σχετικά με την ακριβή και/ή ευχερή αναγνώριση της λέξης και από φτωχές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Οι δυσκολίες αυτές συνήθως προκύπτουν από ένα έλλειμμα στο φωνολογικό συστατικό της γλώσσας και το οποίο είναι απρόσμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου και μειωμένη αναγνωστική εμπειρία που μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και το υπόβαθρο της γνώσης» (Lyon et al., 2003, σ. 2).

Σε αντίθεση με άλλους αρνητικούς ορισμούς της Δυσλεξίας (βλ. ορισμό Critchley, 1970), ορισμούς δηλαδή που έλεγαν τι δεν είναι η Δυσλεξία και όχι τι ακριβώς είναι, ο ορισμός του Lyon και των συνεργατών του έχει θετικό χαρακτήρα, προσεγγίζοντας τη Δυσλεξία μέσα από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της.

Ακόμη, η British Dyslexia Association ενέκρινε το 2007 τον ακόλουθο ορισμό:

«Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που επηρεάζει κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με τον αλφαριθμητισμό και τη γλώσσα. Είναι πιθανό να είναι παρούσα κατά τη γέννηση και να είναι δια βίου ως προς τα αποτελέσματά της. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη φωνολογική επεξεργασία, ταχεία ονομασία, τη μνήμη εργασίας, την ταχύτητα επεξεργασίας, και την αυτόματη ανάπτυξη δεξιοτήτων που μπορεί να μην ταιριάζουν σε άλλες γνωστικές ικανότητες του ατόμου .

Τείνει να είναι ανθεκτική σε συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, αλλά η επίδρασή της μπορεί να μετριαστεί με κατάλληλη ειδική παρέμβαση, συμπεριλαμβανομένης της εφαρμογής της τεχνολογίας των πληροφοριών και της υποστηρικτικής συμβουλευτικής» (British Dyslexia Association, 2007).

Και στους δύο παραπάνω ορισμούς, η Δυσλεξία ορίζεται ως ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία διαφοροποιείται από την ευρύτερη κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών, αφορώντας ένα ειδικό αναγνωστικό πρόβλημα (Lyon et al., 2003). Η Δυσλεξία έχει ανιχνευτεί σε όλα τα αλφαριθμητικά συστήματα και σε όλες τις ορθογραφίες (Ziegler & Goswami, 2005). Εκδηλώνεται με δυσκολίες σε διαφορετικά επίπεδα μέσα στη γλώσσα, επηρεάζοντας κυρίως της δεξιότητες της ακριβούς και ευχερούς ανάγνωσης της λέξης και την ορθογραφία (Fletcher et al., 2007· Rose, 2009). Η αργή και κομπιαστή ανάγνωση λέξεων είναι το βασικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, ενώ η ακουστική κατανόηση είναι αρκετά καλή (International Dyslexia Association, 2007). Παρόλα αυτά, αν και η Δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη μια λειτουργία της ανάγνωσης, την αποκωδικοποίηση, εντούτοις είναι πιθανόν να επηρεάζει λιγότερο και δευτερογενώς την λειτουργία της αναγνωστικής κατανόησης (Snowling & Hulme, 2012). Σε κάθε περίπτωση, όμως, τα χαρακτηριστικά αυτά και οι δυσκολίες είναι ενδεικτικές, καθώς η ετερογένεια των δυσκολιών της Δυσλεξίας είναι μεγάλη (βλ. McArthur et al, 2013).

Οι αναγνωστικές δυσκολίες ανιχνεύονται στο συμπεριφορικό κομμάτι εκδήλωσης της Δυσλεξίας (Frith, 1999), και οφείλονται σε ένα βασικό γνωστικό έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης (Lyon et al., 2003· Vellutino et al., 2004· Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008).

Το έλλειμμα αυτό είναι «απρόσμενο» συγκριτικά με τις υπόλοιπες γνωστικές ικανότητες του ατόμου καθώς τα άτομα αυτά έχουν όλα τα εφόδια (νοημοσύνη και παρώθηση) ώστε να μπορούν να διαβάζουν με ακρίβεια και ευχέρεια (Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008· Shaywitz et al., 2016). Εκτός όμως από το κεντρικό φωνολογικό έλλειμμα, είναι πιθανόν να επηρεάζονται αρνητικά και άλλοι γνωστικοί τομείς (Landerl et al. 2013· Kudo, Lussier & Swanson, 2015). Τέλος, όπως θα αναφερθεί εκτενέστερα παρακάτω, η βάση της Δυσλεξίας είναι νευροβιολογική (Norton, Beach & Gabrieli, 2015), ενώ ακόμη υπάρχουν γενετικές επιδράσεις, που την καθιστούν και κληρονομική (Bishop, 2015).

1.2 Συχνότητα και Διάρκεια της Δυσλεξίας

1.2.1 Συχνότητα στο γενικό πληθυσμό

Εκτιμάται ότι τουλάχιστον το 5% των μαθητών σχολικής ηλικίας έχει Δυσλεξία (Scerri & Schulte-Korne, 2009). Σύμφωνα με τους Joshi και Aaron (2006), το ποσοστό της δυσλεξίας κυμαίνεται κοντά στο 10% και αφορά τόσο αλφαβητικές (π.χ Αγγλικά), όσο και μη αλφαβητικές ορθογραφίες (π.χ. Κινέζικα). Όμοια, σε ευρωπαϊκό επίπεδο το ποσοστό αυτό υπολογίζεται σε 10%, από το οποίο το 4% έχει σοβαρή και το 6% μέτρια Δυσλεξία (Györfi & Smythe, 2010). Σύμφωνα με τους Snowling και Hulme (2012), η συχνότητά της κυμαίνεται από 3 μέχρι 10%, ενώ περίπου το 2% του πληθυσμού παρουσιάζει πολύ σοβαρές δυσκολίες. Στις ΗΠΑ εκτιμάται ότι το ποσοστό της Δυσλεξίας στα παιδιά σχολικής ηλικίας κυμαίνεται από 5 έως 17% (Shaywitz & Shaywitz, 2003). Αντίθετα, στην Ισπανία τα ποσοστά της Δυσλεξίας είναι μικρότερα, καθώς υπολογίζεται ότι μόλις το 3,2 με 5,9% των μαθητών έχει Δυσλεξία (Jiménez, Gúzman, Rodríguez, & Artiles, 2009, αναφορά στους Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2014). Το μικρότερο ποσοστό στην ισπανική ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι είναι μια πιο διαφανής γλώσσα σε σχέση με τα Αγγλικά. Παρόμοια με την Ισπανική και αντίθετα με την Αγγλική γλώσσα, η Ελληνική είναι πιο φιλική και διαφανής ως προς τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση για τους Έλληνες μαθητές, με αποτέλεσμα αυτό να εκφράζεται και σε χαμηλότερα ποσοστά εμφάνισης της Δυσλεξίας στην Ελλάδα (Αναστασίου, 2011). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Στασινό (2003) σε μια τάξη 25 μαθητών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο, θα ανέμενε κανείς να βρει τουλάχιστον 1-2 μαθητές με Δυσλεξία. Δηλαδή, σε έναν πληθυσμό δύο εκατομμυρίων περίπου μαθητών στην Ελλάδα, τουλάχιστον 100.000 δυσλεξικοί αναμένεται να αντιμετωπίζουν σοβαρές

αναγνωστικές δυσκολίες. Τα νούμερα αυτά είναι καθοριστικά για τις κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις που παίρνει το ζήτημα καθώς και για την «διαχείριση» των δυσλεξικών προσώπων από το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα (Στασινός, 2003).

1.2.2. Συχνότητα στα δυο φύλα

Το θέμα της διαφοροποίησης της συχνότητας της Δυσλεξίας ανάλογα με το φύλο είναι πολύ αμφιλεγόμενο. Πολλές έρευνες επιχείρησαν από το παρελθόν μέχρι σήμερα να αναδείξουν το φύλο που είναι πιο επιρρεπές στη Δυσλεξία, θεωρώντας πολύ μεγάλη τη διαφορά υπέρ των αγοριών. Σε αυτή την υπεροχή των αγοριών στα ποσοστά της δυσλεξίας αντιτάθηκαν ερευνητές με βασικό επιχείρημα τη μη αντιπροσωπευτικότητα των δειγμάτων του πληθυσμού, τον υποκειμενικό τρόπο επιλογής τους και τη «διαπίστωση της μεροληψίας». Τη διαπίστωση, δηλαδή, ότι τα αγόρια οδηγούνται πιο συχνά σε αξιολόγηση και διάγνωση Δυσλεξίας καθώς παράλληλα με τα αναγνωστικά προβλήματα παρουσιάζουν και προβλήματα συμπεριφοράς και μεγαλύτερη σύγχυση (Quinn & Wagner, 2015)

Εντούτοις, οι διαφορές μεταξύ των φύλων είναι πραγματικές και δηλώνουν μια υπαρκτή ευπάθεια του αρσενικού φύλου, χωρίς να οφείλονται σε μεροληψία (Liederman, Kantrowitz & Flannery, 2005· Rutter et al., 2004). Σε έρευνα με 1 εκατομμύριο μαθητές που διεξήγαγαν στην Αυστραλία, οι Wheldall και Limbrick (2010), επιβεβαίωσαν ευρήματα παλαιότερων ερευνών, συμπεραίνοντας ότι τα αγόρια που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες είναι περισσότερα από τα κορίτσια, υπογραμμίζοντας όμως ότι οι διαφορές στα ποσοστά εμφάνισης στα δύο φύλα είναι πιο μετριοπαθείς και κυμαίνονται από 1.44:1 έως 2.26:1. Αλλά και πολύ πρόσφατα, οι Quinn και Wagner (2015) διαπίστωσαν μέσα από 3 αξιολογήσεις ότι οι διαφορές φύλου στις αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται κυρίως στην τρωτότητα και ευπάθεια του αρσενικού φύλου και όχι στη διαπίστωση προκατάληψης, ενώ ακόμη βρήκαν ότι από τους μαθητές που είχαν διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από το σχολείο, μόνο 1 στα 4 αγόρια και 1 στα 7 κορίτσια είχε αναγνωστικές δυσκολίες.

1.2.3. Η Δυσλεξία στην ενήλικη ζωή

Η Δυσλεξία δεν αφορά σε μια παροδική κατάσταση που μπορεί να ξεπεραστεί με το πέρασμα του χρόνου, αλλά αποτελεί μια δια βίου συνθήκη (Shaywitz, Morris & Shaywitz,

2008). Οι δυσκολίες της Δυσλεξίας είναι επίμονες (Gabrieli, 2009) και τα γνωστικά ελλείμματα με τις δυσκολίες στην ανάγνωση διατηρούνται στο πέρασμα του χρόνου (Swanson & Hsieh, 2009). Σε έρευνα με ενήλικες Πολωνούς με Δυσλεξία διαπιστώθηκε ότι αυτοί παρουσιάζουν ένα κοινό και συγκεκριμένο προφίλ συμπτωμάτων, που αφορούν κυρίως τη φωνολογική επίγνωση, τη ταχεία κατονομασία, τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, την οπτική αντίληψη και τον οπτικο-κινητικό συντονισμό (Bogdanowicz, Łockiewicz, Bogdanowicz & Pąchalska, 2014). Και σε άλλη έρευνα, αυτή τη φορά με δυσλεξικούς ενήλικες που ομιλούν την Εβραϊκή, φάνηκε ότι ως προς το γνωστικό τους προφίλ στο σύνολό τους εμφάνιζαν ελλείψεις και σημαντικές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης της προσοχής, της οπτικής εργαζόμενης μνήμης και της οπτικής αντίληψης, της κατονομασίας και της ταχύτητας επεξεργασίας (Beidas, Khateb & Breznitz, 2013). Τέλος, έρευνα με Ισπανούς ενήλικες με Δυσλεξία έδειξε ότι ακόμη και μετά την ενηλικίωσή τους εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε διεργασίες φωνολογικής επίγνωσης, ταχείας κατονομασίας αλλά και στην ανάγνωση (Suarez-Coalla & Cuetos, 2015). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η Δυσλεξία διαρκεί δια βίου και ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες και τα γνωστικά ελλείμματα των δυσλεξικών διατηρούνται και μετά την ενηλικίωση. Αυτές οι επίμονες δυσκολίες πολλές φορές επηρεάζουν και την ευημερία του δυσλεξικού ατόμου μέσα στην κοινωνία, οδηγώντας το πολλές φορές στη βίωση της αποτυχίας (Tanner, 2009).

1.3 Χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας

1.3.1 Χαρακτηριστικά και δυσκολίες στο λόγο και στη μάθηση

Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Δυσλεξία είναι αποτέλεσμα ενός κεντρικού γνωστικού και φωνολογικού ελλείμματος. Συγκεκριμένα, οι γνωστικές δυσκολίες αφορούν στην επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών και την φωνολογική επίγνωση, δηλαδή, την αναγνώριση, προφορά, ανάκληση και χειρισμό των ήχων της γλώσσας, ενώ ακόμη παρουσιάζονται και δυσκολίες στην ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών (οπτικών ή ακουστικών) (IDA). Για παράδειγμα, συναντώνται δυσκολίες στην φωνολογική επίγνωση, στην αναγνώριση δηλαδή των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου (φωνήματα) και στη σύνδεσή τους με τα γραφήματα του γραπτού λόγου (γραφοφωνημική αντιστοίχιση) καθώς και δυσκολίες με την ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία (γραμμάτων, λέξεων, κτλ) (Παντελιάδου, 2011).

Σε συμπεριφορικό επίπεδο, δηλαδή, στο επίπεδο το οποίο οι δυσκολίες γίνονται κυρίως αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, τα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών μαθητών αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την γραπτή παραγωγή. Οι δυσκολίες του δυσλεξικού παιδιού στην ανάγνωση αφορούν την *αποκωδικοποίηση* του γραπτού λόγου και όχι την κατανόηση. Η αναγνωστική δυσκολία στη Δυσλεξία δεν εκδηλώνεται ως παντελής αδυναμία ανάγνωσης συλλαβών και λέξεων, αλλά ως υπερβολικά χρονοβόρα διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας της λέξης που διαβάζεται (Πόρποδας, 2002). Ενδεικτικά, οι δυσκολίες των δυσλεξικών μαθητών στην ανάγνωση αντανακλούν σε μια αργή, συλλαβιστή και κομπιαστή αποκωδικοποίηση, δυσκολίες στην αναγνώριση γραμμάτων και λέξεων και ειδικά των πολυσύλλαβων, καθώς και παρατονισμό. Επιπλέον, πολύ συχνά οι μαθητές με δυσλεξία αντικαθιστούν λέξεις με άλλες που μοιάζουν οπτικά, παραλείπουν, προσθέτουν ή αντιστρέφουν γράμματα, συμπλέγματα και συλλαβές, ενώ συχνά παρατηρείται και καθρεφτική ανάγνωση λέξεων (Αναστασίου, 2011).

Παρά το γεγονός όμως ότι το κύριο χαρακτηριστικό της Δυσλεξίας είναι η αργή, κομπιαστή και ανακριβής ανάγνωση, εντούτοις, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου είναι δυνατόν να επηρεάζουν αρνητικά και την αναγνωστική κατανόηση την ορθογραφική δεξιότητα και το λεξιλόγιο (Lyon et al, 2003). Σχετικά με την αναγνωστική κατανόηση, οι μαθητές με Δυσλεξία πολλές φορές φαίνεται να μπορούν να κατανοήσουν ένα μικρό τμήμα κείμενου και να απαντούν σωστά σε ερωτήσεις κατανόησης, παρόλα αυτά όμως αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση μεγάλων κειμένων που αφορούν το επίπεδο της τάξης και όχι το αναγνωστικό τους επίπεδο. Ακόμη, η κακή ανάγνωση εκτός από την κατανόηση επηρεάζει δυσμενώς και την ανάπτυξη του λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, η κακή αποκωδικοποίηση και η μικρότερη σε συχνότητα ανάγνωση, είναι δυνατόν να παρασύρουν αρνητικά και τη λεξιλογική ανάπτυξη του δυσλεξικού μαθητή. Αυτό συμβαίνει διότι η ανεξάρτητη ανάγνωση -η οποία δεν υφίσταται στην περίπτωση των δυσλεξικών μαθητών- είναι αυτή που εμπλουτίζει το λεξιλόγιο (Moats & Dakin, 2008).

Σχετικά με τις ορθογραφικές δυσκολίες, αυτές είναι πιθανόν να είναι πιο σοβαρές και επίμονες, αφού η ορθογραφία εμπλέκει πολλές γνωστικές δεξιότητες (το διαχωρισμό των ήχων του προφορικού λόγου, την ενθύμηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μπορεί να αποδοθεί ένα φώνημα και την επιλογή του κατάλληλου κ.α.) (IDA, 2011). Έτσι, σε παρόμοιο μοτίβο με τα λάθη στην ανάγνωση, οι μαθητές με Δυσλεξία κατά την ορθογραφία συντομεύουν λέξεις (λνο αντί λάχανο), αντικαθιστούν, παραλείπουν,

προσθέτουν, αντιστρέφουν γράμματα, συγχέουν συμπλέγματα συμφώνων, κολλάνε τις λέξεις (οπατέραςμου) , και πραγματοποιούν πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Πολύ συχνά επιπλέον, παρατηρείται καθρεφτική γραφή (3 αντί για ε, ρ αντι για 9 κτλ), ενώ δυσκολεύονται και κάνουν πολλά λάθη και κατά την αντιγραφή από τον πίνακα (Αναστασίου, 2011).

Παράλληλα, είναι πιθανόν η κακή αναγνωστική δεξιότητα να επηρεάσει αρνητικά και άλλες μη-γλωσσικές δεξιότητες, όπως τα μαθηματικά (Αναστασίου, 2011). Συγκεκριμένα, οι αναγνωστικές και φωνολογικές δυσκολίες μπορούν να επιδράσουν αρνητικά στην κατάκτηση μαθηματικών δεξιοτήτων, όπως η ανάκτηση αριθμητικών γεγονότων, η επίλυση προβλημάτων και ο πολυψήφιος υπολογισμός (Träff & Passolunghi, 2015). Πρέπει πάντως να επισημανθεί το γεγονός ότι τα προβλήματα των δυσλεξικών στα μαθηματικά είναι γλωσσικής κυρίως φύσης και είναι αποτέλεσμα της κακής αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και εν γένει, της κακής αναγνωστικής δεξιότητας. Τα ελλείμματα αυτά είναι διαφορετικά από αυτά της Δυσαριθμσίας, η οποία αποτελεί έναν ειδικό διακριτό τύπο των Μαθησιακών Δυσκολιών (Αναστασίου, 2011).

Έτσι, εκτός από τις γλωσσικές δυσκολίες σχετικά με την ακριβή και ευχερή αποκωδικοποίηση λέξεων που πηγάζουν από το κεντρικό φωνολογικό έλλειμμα της Δυσλεξίας (Vellutino et al., 2004), υπάρχουν και κάποια άλλα γλωσσικά και μη χαρακτηριστικά, τα οποία μπορεί να σχετίζονται με τη Δυσλεξία και είναι δυνατόν να υποδείξουν στον εκπαιδευτικό ότι ένας μαθητής βρίσκεται σε κίνδυνο για εμφάνιση Δυσλεξίας. Ενδεικτικά, κάποια τέτοια χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση και το μειωμένο λεξιλόγιο, η δυσκολία στο πραγματολογικό κομμάτι της γλώσσας (κατανόηση αστείων, αργκό και ανεκδότων), η δυσκολία στην εκμάθηση μικρών τραγουδιών και ομοιοκαταληξιών, δυσκολίες με τη λεπτή κινητική δεξιότητα, καθώς και προβλήματα με την πλευρικότητα (δεξιά και αριστερά) (Fragel-Madeira et al., 2015, σ. 1189).

Σύμφωνα με τις Shaywitz και Shaywitz (2003, σ. 162), τα χαρακτηριστικά των παιδιών σχολικής ηλικίας που οδηγούν σε διάγνωση Δυσλεξίας; αφορούν ένα ιστορικό καθυστερημένης γλώσσας (προβλήματα με τους ήχους της γλώσσας, γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες σε γονείς και αδέρφια), δυσκολίες στην ανάγνωση (αργή και ανακριβής αποκωδικοποίηση, φτωχή ορθογραφία και

κατανόηση), προβλήματα γλωσσικής φύσεως (κατονομασία γραμμάτων και λέξεων και φωνολογική επίγνωση). Σε μεγαλύτερη ηλικία καθώς και κατά τη νεαρή ενήλικη ζωή τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα άτομα με δυσλεξία διαφοροποιούνται μερικώς. Συγκεκριμένα, σύμφωνα και πάλι με τους Shaywitz και Shaywitz (2003) στη νεαρή ενήλικη ζωή ένα ιστορικό αναγνωστικών δυσκολιών που οφείλονται σε φωνολογικό έλλειμμα, οι απαιτήσεις και οι ανάγκες του ατόμου για περισσότερο χρόνο στα τεστ ώστε να ολοκληρώσει την αργή και πολλή δύσκολη ανάγνωσή του καθώς και η έλλειψη αυτοματισμού στην ανάγνωση, αποτελούν βασικούς δείκτες και χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, τα χαρακτηριστικά που υποδεικνύουν ότι ένας μαθητής είναι πολύ πιθανόν να έχει δυσλεξία είναι η κακή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, και η ανακριβής και δυσχερής ανάγνωση. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε ένα κεντρικό φωνολογικό έλλειμμα και πιθανώς σε δυσκολίες στην ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία, χαρακτηριστικά δηλαδή που αποτελούν το βασικό γνωστικό έλλειμμα της Δυσλεξίας. Ακόμη, η κακή αναγνωστική αποκωδικοποίηση που έχει ως αιτία το φωνολογικό έλλειμμα είναι πιθανόν να επηρεάζει αρνητικά και δευτερογενώς την αναγνωστική κατανόηση (η οποία στην περίπτωση της Δυσλεξίας είναι πολύ καλύτερη από την αποκωδικοποίηση), την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, πιθανώς και τα μαθηματικά.

1.3.2 Άλλα χαρακτηριστικά των μαθητών με Δυσλεξία

Εκτός από τις δυσκολίες οι οποίες είναι σχετικές με τη γλώσσα και το φωνολογικό κυρίως επίπεδο, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και με Δυσλεξία είναι δυνατόν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και σε άλλους τομείς. Συγκεκριμένα, δυσκολίες και προβλήματα σε περιοχές όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη, η μεταγνώση, τα κίνητρα, οι κοινωνικές δεξιότητες καθώς και η συναισθηματική εξέλιξη συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Δηλαδή, είναι πιθανόν να υπάρχουν δυσκολίες οπτικής και ακουστικής αντίληψης, ο μαθητής να χαρακτηρίζεται από ένα πιο παρορμητικό γνωστικό στυλ και να αντιμετωπίζει προβλήματα με τη μνήμη και κυρίως την εργαζόμενη μνήμη. Ακόμη, σε μεταγνωστικό επίπεδο, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν κατανοούν τις απαιτήσεις του έργου τους, γι' αυτό και δεν μπορούν να σχεδιάσουν, επιλέξουν και να οργανώσουν τις στρατηγικές τους, να ρυθμίσουν την απόδοσή τους και στο

τέλος να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους. Αναφορικά με τα κίνητρα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν πιο παθητικές μορφές μάθησης, έχουν χαμηλούς στόχους, αρνούνται να καταβάλουν προσπάθεια για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, ενώ πολύ συχνά είναι απρόθυμοι να συνεχίσουν και παραιτούνται εύκολα. Τέλος, οι δυσκολίες μάθησης επηρεάζουν αρνητικά και την κοινωνική εξέλιξη του μαθητή και τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του και όχι μόνο. Πολλές φορές βιώνουν κοινωνική απόρριψη και απομόνωση, αναπτύσσοντας μη αποδεκτές και επιθετικές συμπεριφορές (Παντελιάδου, 2011).

Όσον αφορά στο συναισθηματικό κομμάτι των μαθητών με Δυσλεξία, φαίνεται ότι όλες οι γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δυσλεξικοί μαθητές στο σχολείο, τους καθιστούν επιρρεπείς στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Έτσι, η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών οδηγεί σε χαμηλή γενική αυτοαντίληψη, με αποτέλεσμα τη μειωμένη αυτοπεποίθηση καθώς και τη βίωση άγχους και του αισθήματος ντροπής (Παντελιάδου, 2011). Ιδίως όταν η διαταραχή αργεί να διαγνωστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, η αναγνωστική αποτυχία του μαθητή επηρεάζει αρνητικά και την αυτοεκτίμησή του (Shaywitz & Shaywitz, 2003). Έτσι, καθώς η κοινωνία μας δίνει πολύ μεγάλο βάρος στο γραμματισμό και τη δεξιότητα της ανάγνωσης του ατόμου, οι αναγνωστικές δυσκολίες των δυσλεξικών μαθητών μπορεί να επιδρούν αρνητικά στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμησή τους (Burden, 2008, Carawan, Nalavany & Jenkins, 2016), με αποτέλεσμα τα κοινωνικά και συναισθηματικά εμπόδια να επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο τη μάθηση (Rose, 2009). Ακόμη πολλοί μαθητές μέχρι να διαγνωστούν με Δυσλεξία, λόγω των αναγνωστικών τους προβλημάτων βιώνουν συναισθήματα απογοήτευσης, ενώ παράλληλα, υποτιμούν τους εαυτούς τους και νιώθουν απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους (Glazzard, 2010). Εντούτοις, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι ειδικοί γνωρίζουν για τη Δυσλεξία και για τη σωστή παιδαγωγική διαχείρισή της, οι αρνητικές επιδράσεις της αναγνωστικής αποτυχίας στην αυτοεικόνα και το γενικότερο ψυχολογικό ευ ζην των μαθητών ελαχιστοποιούνται (Lindebland, Svensson & Gustafson, 2015).

1.4 Αιτιολογία της Δυσλεξίας

Μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας βρέθηκε ότι η Δυσλεξία αιτιολογείται συνολικά μέσα από γνωστικές, νευροβιολογικές και γενετικές θεωρίες. Σε μεγάλο βαθμό βέβαια οι έρευνες βασίστηκαν στο μοντέλο της Frith (1999) η οποία διέκρινε

3 βασικά επίπεδα για την περιγραφή της Δυσλεξίας: το βιολογικό, το γνωστικό και το συμπεριφορικό. Συγκεκριμένα, το βιολογικό επίπεδο έχει να κάνει με αίτια νευρικού και νευροανατομικού περιεχομένου, ενώ ο γνωστικό επίπεδο αφορά αίτια στην επεξεργασία των πληροφοριών. Ελλείμματα γνωστικού επιπέδου είναι οι φωνολογικές δυσκολίες που δεν είναι άμεσα αντιληπτές στον λόγο του δυσλεξικού. Αντίθετα, το συμπεριφορικό επίπεδο σχετίζεται με τα έκδηλα λάθη στην γραφή και την ανάγνωση που είναι άμεσα αντιληπτά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς. Τέλος, το περιβαλλοντικό επίπεδο που αφορά κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες σχετίζεται και με τα τρία επίπεδα και αλληλεπιδρά μαζί τους (Frith, 2002, αναφορά στο Στασινός, 2009).

Τα μοντέλα που ερμηνεύουν την αιτιολογία της Δυσλεξίας είναι δύο: το ιατρικό και το ψυχολογικό-παιδαγωγικό. Το ιατρικό μοντέλο ερμηνεύει την Δυσλεξία νευρολογικά και βιολογικά. Αυτό το μοντέλο φαίνεται πως δεν είναι απόλυτα συμβατό με την φύση και τον ρόλο του σχολείου. Αντίθετα, το ψυχολογικό-παιδαγωγικό μοντέλο την ερμηνεύει γνωστικά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί προς όφελος των δυσλεξικών παιδιών στην τάξη (Στασινός, 2009). Εντούτοις, όσον αφορά την αιτιολογία της Δυσλεξίας φαίνεται πως κανένα μοντέλο και καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να εξηγήσει τις αναγνωστικές δυσκολίες και γι' αυτό είναι αναγκαία η ολιστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση του ζητήματος, μέσα από μια διεπιστημονική προσέγγιση (Αναστασίου, 2011). Παρακάτω θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση των πιο βασικών θεωριών.

1.4.1 Το Γνωστικό Έλλειμμα και η Υπόθεση του Φωνολογικού Ελλείμματος

Η πιο διαδεδομένη αιτία για τη Δυσλεξία είναι το γνωστικό έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση (Vellutino et al., 2004· Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012). Ως φωνολογική επίγνωση ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τους ήχους του προφορικού λόγου (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008, σ.457). Να μπορεί, δηλαδή, το άτομο να αντιλαμβάνεται τα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου (φωνήματα και συλλαβές), να αναγνωρίζει την ομοιοκαταληξία και τη ρίμα, να είναι ικανό να αναλύει μια λέξη ή συλλαβή στα επιμέρους φωνήματά της, να τα ξανασυνθέτει ώστε να φτιάξει τη λέξη και γενικότερα να χειρίζεται τον προφορικό λόγο σε όλα τα επίπεδα (Scarborough & Brady, 2002). Η φωνολογική επίγνωση του παιδιού είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό υπεύθυνη

για την ανάπτυξη της δεξιότητας της βασικής ανάγνωσης (Nelson, Lindstrom, Lindstrom & Denis, 2012).

Σύμφωνα, με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, η βασική δυσκολία της Δυσλεξίας αφορά σε ένα έλλειμμα που βρίσκεται μέσα στο σύστημα της γλώσσας, στο φωνολογικό επίπεδο (Shaywitz & Shaywitz, 2003). Δηλαδή, τα προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας αποτελούν το γνωστικό κομμάτι των ελλειμμάτων της Δυσλεξίας και είναι αυτά που κρύβονται πίσω από την αναγνωστική και ορθογραφική δυσκολία, που αποτελούν τις συμπεριφορικές εκφάνσεις του γνωστικού προβλήματος (Στασινός, 2009). Για τη θεωρία του φωνολογικού ελλείμματος της Δυσλεξίας, η ικανότητα χειρισμού των ήχων του προφορικού λόγου είναι βαρύνουσα σημασίας καθώς συμβάλλει στη μετέπειτα κατάκτηση της γραφοφωνημικής αντιστοίχισης, μιας δεξιότητας στην οποία υστερούν οι δυσλεξικοί μαθητές με αποτέλεσμα την αργή και χωρίς ακρίβεια ανάγνωση (Peterson & Pennington, 2012· Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Για παράδειγμα, μέσα από τις φωνολογικές δεξιότητες του παιδιού και τη φωνημική του επίγνωση μπορεί να προβλεφθεί και η διαφοροποίησή του από τους συμμαθητές του ως προς τις αναγνωστικές τους επιδόσεις (Melby-Lervåg et al., 2012). Ειδικότερα, τα παιδιά με Δυσλεξία παρουσιάζουν φτωχή φωνολογική επίγνωση, αδυνατώντας να ξεχωρίσουν τον πρώτο ήχο μιας λέξης, να χωρίσουν τη λέξη που ακούν στα επιμέρους φωνήματά της, να προσθέσουν ή και να αφαιρέσουν ένα φώνημα σε μια λέξη και γενικότερα να διαβάσουν «ψευδολέξεις» (δηλαδή λέξεις χωρίς κάποια σημασία) (Gabrieli, 2009). Ακόμη, τα παιδιά με Δυσλεξία παρουσιάζουν αδυναμία και σε ασκήσεις φωνημικής απαλοιφής, φωνολογικής μνήμης, ανάγνωσης και επανάληψης λέξεων και ψευδολέξεων (Gooch, Snowling & Hulme, 2011).

Παράλληλα με το φωνολογικό έλλειμμα, σε μαθητές με Δυσλεξία παρατηρούνται και άλλα γνωστικά ελλείμματα που αφορούν την ταχεία κατονομασία, τη μνήμη και την ορθογραφία. Συγκεκριμένα, οι Kudo και οι συνεργάτες (2015), διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσιάζουν κενά τα οποία επεκτείνονται και σε άλλες γνωστικές περιοχές, όπως η ορθογραφία, το λεξιλόγιο, η μνήμη (λεκτική εργαζόμενη, οπτικοχωρική και βραχύχρονη) καθώς και η εκτελεστική επεξεργασία (Kudo, Lussier & Swanson, 2015). Όμοια, και στην έρευνα των Tilanus, Segers και Verhoeven (2013), βρέθηκε ότι οι Ολλανδοί μαθητές με Δυσλεξία είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τους

συμμαθητές τους σε όλες τις αξιολογήσεις ανάγνωσης και ορθογραφίας, αλλά και στην ταχεία κατονομασία, τη φωνημική επίγνωση και τη λεκτική μνήμη εργασίας. Ακόμη, σε πανευρωπαϊκή έρευνα των Landerl και των συνεργατών (2013), εκτός από την αξία της φωνολογικής επίγνωσης και συγκεκριμένα της απαλοιφής φωνημάτων στην πρόβλεψη της Αναπτυξιακής Δυσλεξίας, εξίσου σημαντικός φάνηκε και ο παράγοντας της Ταχείας Κατονομασίας Λέξεων, η οποία σύμφωνα με τις Norton και Wolf (2012) μπορεί να διαφοροποιήσει αλλά και να προβλέψει την αναγνωστική ευχέρεια των παιδιών. Όμοια, σε έρευνα με δυσλεξικούς μαθητές στην Ισπανία, βρέθηκε ότι αυτοί διαφοροποιούνται από τους συμμαθητές τους, παρουσιάζοντας αναγνωστικά ελλείμματα γνωστικού χαρακτήρα, όπως η ταχεία κατονομασία, η λεκτική εργαζόμενη μνήμη, η φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη και η φωνημική επίγνωση (Soriano-Ferrer, Nieves-Cazorla, Sánchez-Lópezb, Félix-Mateoa & González-Torre, 2014). Έτσι, εκτός από το φωνολογικό έλλειμμα για την αιτιολόγηση της Δυσλεξίας και των Μαθησιακών Δυσκολιών, έχει διατυπωθεί και η υπόθεση του διπλού γνωστικού ελλείμματος, οι δυσκολίες του οποίου είναι πιο σοβαρές γιατί αφορούν τόσο τη φωνολογική επίγνωση όσο και την ταχεία κατονομασία οπτικών συμβόλων (Παντελιάδου, 2011).

Εντούτοις, οι γνωστικές επιδράσεις δεν είναι οι ίδιες σε κάθε γλώσσα και γι αυτό είναι δυνατόν κάθε φορά άλλοι γνωστικοί –και όχι μόνο– παράγοντες να αιτιολογούν και να προβλέπουν αναγνωστικές και δυσλεξικές δυσκολίες. Η μεταβλητή, δηλαδή, της ορθογραφικής διαφάνειας μιας γλώσσας αποτελεί καθοριστικό στοιχείο πρόβλεψης και αιτιολόγησης των γνωστικών ελλειμμάτων και της συχνότητάς τους.

Οι Ziegler και συνεργάτες (2010) διερεύνησαν το ρόλο της φωνολογικής επίγνωσης, της μνήμης, του λεξιλογίου, της ταχείας κατονομασίας και της μη-λεκτικής νοημοσύνης στην αναγνωστική επίδοση, ανάμεσα σε 5 γλώσσες που διέφεραν ως προς την ορθογραφική τους διαφάνεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Φωνολογική Επίγνωση ήταν ο βασικός παράγοντας που συνδέονταν με την αναγνωστική επίδοση. Ωστόσο η επίδρασή της διαμορφώνονταν από τη διαφάνεια της εκάστοτε ορθογραφίας, με μεγαλύτερη επίδραση στις λιγότερο διαφανείς ορθογραφίες. Στο ίδιο μοτίβο κινήθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Landerl και συνεργατών (2013) σε 6 ευρωπαϊκές γλώσσες με διαφορετικό βαθμό ορθογραφικής δυσκολίας (Φινλανδικά, Ουγγρικά, Γερμανικά, Γαλλικά και Αγγλικά). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι δείκτες που προβλέπουν την αναπτυξιακή Δυσλεξία σε όλες αυτές τις ορθογραφίες είναι η απαλοιφή φωνημάτων και η ταχεία αυτοματοποιημένη

κατονομασία λέξεων, με μεγαλύτερη όμως επίδραση στις πιο σύνθετες ορθογραφικά γλώσσες. Σε μια πολύ διαφορετική από τις παραπάνω γλώσσες, στα Κινέζικα, η αναπτυξιακή Δυσλεξία αφορά σε ελλείμματα όχι μόνο φωνολογικού χαρακτήρα, όπως συμβαίνει με την Αγγλική και άλλες ευρωπαϊκές, αλλά συνυπάρχουν και οπτικο-χωρικού τύπου δυσκολίες (Siok, Spinks, Jin & Hai Tan, 2009).

Συνεπώς, η σημασία της ορθογραφικής διαφάνειας μια γλώσσας είναι μεγάλη και επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την εμφάνιση και τον τρόπο εκδήλωσης των αναγνωστικών δυσκολιών. Κατά αυτόν τον τρόπο, η μάθηση της ανάγνωσης και η κατάκτηση του αλφαριθμητισμού γίνονται πιο εύκολα σε διαφανείς ορθογραφίες, δηλαδή, σε ορθογραφίες όπου υπάρχει μια ξεκάθαρη αντιστοίχιση γράμματος με φώνημα (Ziegler & Goswami, 2005).

1.4.2 Η Νευροβιολογική Βάση

Παρά το γεγονός ότι η Δυσλεξία αποτελεί μια διαταραχή μέσα στη γλώσσα και της οποίας το κεντρικό έλλειμμα αφορά σε προβλήματα φωνολογικής επεξεργασίας, εντούτοις, από μόνο του το φωνολογικό έλλειμμα δεν είναι ικανό να την αιτιολογήσει (Peterson & Pennington, 2012). Το γνωστικό φωνολογικό έλλειμμα της Δυσλεξίας, δηλαδή πρέπει να θεωρείται στη βάση ενός νευροβιολογικού ελλείμματος (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

Σήμερα, νευροαπεικονιστικές μέθοδοι έχουν συμβάλει σημαντικά στη γνώση μας για τη νευροβιολογία της Δυσλεξίας. Μέσα από αυτές τις μεθόδους απεικόνισης, αποκαλύφθηκαν διαφορές στους εγκεφάλους των δυσλεξικών, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την μάθηση της ευχερούς ανάγνωσης, διευκολύνοντας ή δυσχεραίνοντάς την κατάκτησή της (Norton, Beach & Gabrieli, 2014). Μια εγκεφαλική διαφορά έγκειται στην προτίμηση του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου από τους δυσλεξικούς μαθητές, σε σχέση με την κυριαρχία και χρήση του αριστερού από τους συμμαθητές τους (Vlachos, Andreou & Delliou, 2013), χωρίς όμως αυτό να αποτελεί τον κανόνα και την αιτιολογία της Δυσλεξίας.

Ειδικότερα, οι τεχνολογίες της απεικόνισης του εγκεφάλου επιτρέπουν τον εντοπισμό περιοχών του που είναι υπεύθυνες για τη φωνολογική επίγνωση, καθώς και των νευρωνικών συστημάτων που εξυπηρετούν την ανάγνωση. Κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται πιο εύκολη η ακριβής αναγνώριση και διάγνωση της Δυσλεξίας, καθώς και η μετέπειτα αντιμετώπισή της (Shaywitz et al., 2001).

Σε έρευνα με δυσλεξικούς μαθητές, οι Hoeft και συνεργάτες (2006) διαπίστωσαν ότι κατά τη διάρκεια ασκήσεων φωνολογικής επεξεργασίας οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσίασαν χαμηλή δραστηριότητα σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου τους. Οι διαφορές αυτές της ενεργοποίησης του εγκεφάλου, ίσως να οφείλονται σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές σε κάποια ανωμαλία των νευρωνικών συστημάτων που υποστηρίζουν την ανάγνωση. Έτσι, σύμφωνα με τους Peterson και Pennington (2012) η παρουσία λειτουργικών ανωμαλιών τόσο στα πρόσθια όσο και στα οπίσθια συστήματα της γλώσσας σε άτομα με Δυσλεξία, οδηγεί στην πιθανότητα η Δυσλεξία να αποτελεί ένα γενικότερο «αποσυνδεδετικό σύνδρομο» (σ.7).

Ακόμη και η παρεγκεφαλίδα των δυσλεξικών φαίνεται να λειτουργεί με τρόπο διαταραγμένο σε σχέση με τους κανονικούς αναγνώστες, χωρίς όμως αυτή η διαφοροποίηση ως προς τη λειτουργία της να αποτελεί την κύρια αιτία της Δυσλεξίας (Stoodley & Stein, 2013). Παράλληλα με την παρεγκεφαλίδα, στους δυσλεξικούς παρατηρούνται διαφορές και στην οπτική μεγαλοκυτταρική λειτουργία του εγκεφάλου, διαφορές οι οποίες και πάλι δεν αποτελούν την αιτία της. Μάλλον είναι το αποτέλεσμα της Δυσλεξίας και είναι πιθανόν να οφείλονται στη μειωμένη αναγνωστική εμπειρία των δυσλεξικών (Olulade, Napoliello & Eden, 2013).

Αναφορικά με τις διαφορές στους εγκεφάλους των δυσλεξικών, που παρατηρούνται σε πολλές έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη νευροβιολογική βάση της Δυσλεξίας, οι Krafnick και οι συνεργάτες (2014) επισημαίνουν ότι είναι πολύ δύσκολο να ερμηνευτούν αυτές οι διαφορές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εγκεφαλικές νευροανατομικές διαφορές είναι σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα της διαταραγμένης και περιορισμένης αναγνωστικής εμπειρίας και σε μικρότερο βαθμό αποτέλεσμα της ίδιας της Δυσλεξίας. Καθώς, δηλαδή, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν τους εγκεφάλους ενηλίκων δυσλεξικών ή παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας, είναι πιθανόν οι διαφοροποιήσεις αυτές που προκύπτουν σε τμήματα του εγκεφάλου να οφείλονται στην ήδη κακή αναγνωστική δεξιότητα του ατόμου (Krafnick et al, 2014).

1.4.3. Οι Γενετικές Επιδράσεις

Εκτός από τη νευροβιολογία, η Δυσλεξία μπορεί να αιτιολογηθεί και μέσα από τη γενετική (Schumacher et al., 2007). Γενετικές μελέτες έχουν δείξει ότι η Δυσλεξία είναι σε πολύ

μεγάλο βαθμό μια κληρονομήσιμη διαταραχή (Carrion-Castillo, Franke & Fisher, 2013). Ειδικότερα, μια σειρά γονιδίων, φαίνεται να αλληλεπιδρά με νευροβιολογικούς παράγοντες και να επιδρά γενετικά, ρυθμίζοντας την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής αλλά και τη φωνολογική επίγνωση σε άτομα με αναπτυξιακή Δυσλεξία (Kere, 2014· Skeide et al., 2015). Έτσι, μέσα από τη μελέτη της αλληλεπίδρασης των γονιδίων, είναι δυνατόν να γίνει κατανοητός ο κληρονομικός και οικογενειακός χαρακτήρας της Δυσλεξίας (Mascheretti et al., 2015).

Αναφορικά με τον οικογενειακό χαρακτήρα, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι για να μπορέσουμε να προβλέψουμε τις επιδόσεις στο γραμματισμό ενός παιδιού, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε και το οικογενειακό ιστορικό. Παράλληλα, δηλαδή, με την αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού, κρίνεται πολύ σημαντική η λήψη του οικογενειακού γλωσσικού ιστορικού για να διαπιστωθεί το οικογενειακό ρίσκο για Δυσλεξία. Αυτό γιατί έχει αποδειχθεί ότι παιδιά με οικογενειακό ρίσκο αναγνωστικών δυσκολιών παρουσιάζουν αδυναμία σε διεργασίες φωνολογικής επεξεργασίας, στη γλώσσα και γενικότερα στον αλφαριθμητισμό (Carrol, Mundy & Cunnigham, 2014). Μάλιστα, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει την επίδοση των παιδιών στην ανάγνωση, και η γενετική επίδραση φαίνεται να είναι μεγαλύτερη σε παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Τα παιδιά, δηλαδή, των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης τείνουν να έχουν μεγαλύτερες γενετικές επιρροές στις αναγνωστικές τους δυσκολίες (Friend, DeFries & Olson, 2008).

Σε καμία περίπτωση πάντως η γενετική αιτιολογία της Δυσλεξίας δεν ακυρώνει το ρόλο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας στη διάγνωση και αντιμετώπισή της. Ακόμη, οι γενετικές επιδράσεις στη Δυσλεξία δε σημαίνουν ότι η κατάσταση δεν αντιμετωπίζεται. Αντίθετα, οι μελέτη της Γενετικής στη Δυσλεξία μπορεί να φανερώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες του παιδιού και να οδηγήσει σε εξατομικευμένη παρέμβαση και διδασκαλία, ανάλογα με τις ειδικές ανάγκες του κάθε παιδιού (Bishop, 2015).

1.4.4. Πολυπαραγοντικά Μοντέλα

Τα μονοπαραγοντικά μοντέλα εξήγησης της Δυσλεξίας, όπως το γνωστικό, από μόνα τους είναι προβληματικά και δεν μπορούν να δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τα ελλείμματά της

(van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014). Κατά αυτόν τον τρόπο, οποιαδήποτε προσπάθεια ορισμού της Δυσλεξίας στη βάση μιας μόνο εξήγησης (βιολογικής, γνωστικής, συμπεριφορικής) οδηγεί σε αδιέξοδο. Αντίθετα, επιβάλλεται μια ολιστική κατανόηση του φαινομένου, μέσα από τη σύνδεση των τριών επιπέδων, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην επίδραση του πολιτισμικού – περιβαλλοντικού παράγοντα που μπορεί να επιβαρύνει ή να ελαφρύνει την κατάσταση και τις δυσκολίες του μαθητή (Frith, 1999).

Ένα τέτοιο πολυπαραγοντικό μοντέλο είναι αυτό που προτάθηκε από τον Pennington (2006). Σύμφωνα, λοιπόν, με το Μοντέλο Πολλαπλού Ελλείμματος της Δυσλεξίας, διαφορετικοί γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες κινδύνου λειτουργούν συνδυαστικά, αυξάνοντας την πιθανότητα για ύπαρξη μιας διαταραχής, ενώ άλλοι δρουν αντισταθμιστικά μειώνοντας την πιθανότητα αυτή. Οι παράγοντες αυτοί παράγουν τα συμπτώματα των αναπτυξιακών διαταραχών σε επίπεδο συμπεριφοράς, επηρεάζοντας την ανάπτυξη νευρικών συστημάτων και γνωστικών διαδικασιών. Έτσι, μια διαταραχή δεν οφείλεται σε ένα μόνο αιτιολογικό παράγοντα, αλλά σε πολλά γνωστικά ελλείμματα, στα οποία οφείλονται οι δυσκολίες σε συμπεριφορικό επίπεδο (van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014). Ακόμη, μερικά από τα ελλείμματα αυτά είναι πιθανόν να εξηγούν και άλλες διαταραχές, γι' αυτό και είναι πολύ πιθανή η συννοσηρότητα ανάμεσα σε αναπτυξιακές δυσκολίες (βλ. Talli, Sprenger-Charolles & Stavrakaki, 2016· Peterson & Pennington, 2012· Gooch, Snowling & Hulme, 2011· de Jong, Oosterlaan & Sergeant, 2006). Βέβαια, παρά το γεγονός ότι το μοντέλο αυτό είναι εφαρμοσμένο, εντούτοις παραμένει λίγο αφηρημένο, χωρίς να ξεκαθαρίζει τους νευρολογικούς και γνωστικούς παράγοντες που αλληλεπιδρούν για την παραγωγή μιας διαταραχής (van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014, σ. 2).

Μια επέκταση του Μοντέλου Πολλαπλού Ελλείμματος αποτελεί το Διαγενεαλογικό Μοντέλο Πολλαπλού Ελλείμματος (van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014). Σύμφωνα με το διευρυμένο αυτό μοντέλο αιτιολόγησης της Δυσλεξίας, προστατευτικοί παράγοντες καθώς και παράγοντες κινδύνου μπορούν να μεταφερθούν διαγενεαλογικά στο παιδί, καθιστώντας το επιρρεπές ή όχι στην εμφάνιση μιας διαταραχής. Υφίσταται, δηλαδή, μια διαγενεαλογική και πολιτισμική μεταφορά γνωστικών δεξιοτήτων από τους γονείς στα παιδιά τους. Μια τέτοια γνωστική δεξιότητα είναι και η αναγνωστική. Ακόμη, καθώς το περιβάλλον του παιδιού διαμορφώνεται πρωτίστως από την επιρροή των γονέων, είναι δυνατόν να είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη ή μη γνωστικών δεξιοτήτων κατά την παιδική ηλικία (van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η διαγενεαλογική αιτιολόγηση της Δυσλεξίας, μπορεί να συμβάλλει στην πρόβλεψη των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο για αναγνωστικές δυσκολίες, μέσα από τη μελέτη του γνωστικού και συμπεριφορικού προφίλ των γονιών τους, και γενικότερα μέσα από τη μελέτη της επίδρασης του περιβάλλοντος των γονιών στο παιδί (van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014, σσ. 8-9). Περνάμε, δηλαδή, από το Μοντέλο της Frith (1999) όπου το περιβάλλον αλληλεπιδρά με τα 3 επίπεδα περιγραφής (βιολογικό, γνωστικό και συμπεριφορικό) στην κατανόηση της αιτιολογίας της Δυσλεξίας, στο Διαγενεαλογικό Μοντέλο όπου το περιβάλλον των γονιών αλληλεπιδρά με γενετικούς παράγοντες και το περιβάλλον του παιδιού, συμβάλλοντας ή όχι στη διαμόρφωση μια αναπτυξιακής διαταραχής, όπως η Δυσλεξία (van Bergen, van der Leij & de Jong, 2014).

Συνοψίζοντας, η αιτιολόγηση και η εξήγηση της Δυσλεξίας οφείλει να είναι πολυπαραγοντική και να αγγίζει όλες τις πτυχές του φαινομένου, αφού τα άτομα με Δυσλεξία παρουσιάζουν γνωστικές, νευροφυσιολογικές, νευροανατομικές και γενετικές διαφορές. Καθώς υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που χαρακτηρίζουν από κοινού τα ελλείμματα της Δυσλεξίας, παρατηρείται μια μεγάλη ετερογένεια στις δυσκολίες. Γι αυτό και το ζήτημα σε αυτή την περίπτωση είναι να βρεθεί ο «κοινός παρονομαστής» των δυσκολιών, ώστε άμεσα να αντιμετωπιστεί μέσα από κατάλληλη παρέμβαση (Fragel-Madeira, 2015, σ. 1190). Έτσι, μέσα από ένα συνδυασμό συμπεριφορικών και εγκεφαλικών μετρήσεων καθώς και γενετικών και οικογενειακών πληροφοριών, μπορεί να διασφαλιστεί ότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες ένα παιδί να έχει Δυσλεξία και έτσι να παρασχεθεί μια προληπτική παρέμβαση. Αυτό θα έχει μόνο θετικές συνέπειες, καθώς μέσα από την διαδικασία αυτή όλο και περισσότερα παιδιά θα επιτυγχάνουν στην κατάκτηση και μάθηση της ανάγνωσης (Gabrieli, 2009).

1.5 Διάγνωση και Αξιολόγηση της Δυσλεξίας

1.5.1 Διάγνωση και διαγνωστικά μοντέλα

Κατά καιρούς έχουν προταθεί και χρησιμοποιηθεί διάφορα μοντέλα για τη διάγνωση της Δυσλεξίας αλλά και ευρύτερα των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αυτά κυρίως ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: (α) το κλασσικό μοντέλο διάκρισης μεταξύ επίδοσης και ικανότητας, (β) το μοντέλο της χαμηλής επίδοσης, (γ) το μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών και (δ) το μοντέλο ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Παντελιάδου, 2011).

Ειδικότερα, αναφορικά με το μοντέλο της διάκρισης μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, η απόκλιση ανάμεσα στο υψηλό νοητικό δυναμικό και στη χαμηλή επίδοση αποτελεί τη βάση για τη θετική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Δηλαδή, η διάγνωση της μαθησιακής δυσκολίας βασίζεται στο γεγονός ότι ενώ ένας μαθητής έχει υψηλή νοημοσύνη, παρόλα αυτά αποτυγχάνει στη μάθηση και το σχολείο. Βέβαια, το μοντέλο αυτό τίθεται από μερικούς ερευνητές υπό αμφισβήτηση, καθώς θεωρούν ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί αξιόπιστο δείκτη για τη διάγνωση. Επιπλέον, σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο της χαμηλής επίδοσης, αποκλείεται ο ρόλος της νοημοσύνης στη διάγνωση και έτσι χρησιμοποιούνται μόνο πληροφορίες για τη χαμηλή επίδοση σε διάφορους τομείς (φωνολογική επίγνωση, προσοχή, ταχεία κατονομασία και λεξιλόγιο). Αναφορικά με το τρίτο μοντέλο των ενδοατομικών διαφορών, η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών γίνεται με βάση τις διαφορές που παρουσιάζει η επίδοση του μαθητή σε διάφορα γνωστικά έργα και αντικείμενα. Έτσι, ανάλογα με τις δυσκολίες του κάθε μαθητή, η μαθησιακή του δυσκολία διακρίνεται σε διαταραχή της ανάγνωσης, της γραπτής έκφρασης ή των μαθηματικών. Μια τέτοια διάκριση χρησιμοποιείται και από τα συστήματα ταξινόμησης, όπως είναι το DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Τέλος, το μοντέλο της ανταπόκρισης στη διδασκαλία για το οποίο θα γίνει εκτενής αναφορά παρακάτω, ενσωματώνει τη διδασκαλία και την παρέμβαση στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην αντιμετώπιση παρά στη διάγνωση των δυσκολιών. Σύμφωνα, δηλαδή, με αυτό το μοντέλο, ένας μαθητής θεωρείται ότι έχει Μαθησιακές Δυσκολίες όταν δεν ανταποκρίνεται θετικά σε μια σειρά από κατάλληλη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Το μοντέλο αυτό είναι σήμερα το πιο αποδεκτό και παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα άλλα (Παντελιάδου, 2011).

Ανεξαρτήτως του μοντέλου διάγνωσης, κοινή απαίτηση για την κατάλληλη αντιμετώπιση των δυσκολιών του δυσλεξικού παιδιού είναι η έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση. Όσο πιο γρήγορα γίνεται η διάγνωση, τόσο αποτελεσματικότερη είναι και η αποκατάσταση. Συγκεκριμένα, η πρώιμη διαγνωστική διαδικασία είναι το πρώτο βήμα για να προγραμματιστούν κατάλληλες στρατηγικές υπέρβασης των δυσκολιών των μαθητών με Δυσλεξία (Στασινός, 2009). Μάλιστα, καθώς είναι πολύ σημαντική η αποτροπή της καθυστέρησης στη διάγνωση των δυσκολιών του μαθητή, τα σχολεία θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην πρώιμη ανίχνευση μέσα ακόμη και από την άτυπη αξιολόγηση των μαθητών σε γενικό επίπεδο, ώστε να μην αργεί η εφαρμογή μιας

κατάλληλης και εξειδικευμένης παρέμβασης λόγω της αναμονής για εξωτερική αξιολόγηση (Snowling & Hulme, 2012).

Στις ΗΠΑ, η διάγνωση της Δυσλεξίας πραγματοποιείται συνήθως κατά την ηλικία των 7-8 χρόνων, όταν δηλαδή οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι εμφανείς. Παρά το γεγονός αυτό, είναι δυνατόν να ανιχνευθεί πριν την πρώτη ανάγνωση, ήδη από τα 6 χρόνια της ζωής του παιδιού (Gabrieli, 2009). Για να γίνει όμως η Διάγνωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής, είναι απαραίτητη η αξιολόγησή του. Δηλαδή, η αναγνώριση των παραγόντων που δυσχεραίνουν τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας.

1.5.2 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση της Δυσλεξίας

Μέσα από την «εκπαιδευτική αξιολόγηση», συλλέγονται οι πληροφορίες που χρειάζονται για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, με στόχο το σχεδιασμό μιας εξατομικευμένης παρέμβασης για το μαθητή και τον έλεγχο της μαθησιακής του πορείας (Παντελιάδου, 2011). Η αξιολόγηση αυτή αποτελείται από 3 επίπεδα: την παρακολούθηση της προόδου, την αξιολόγηση των δεξιοτήτων και τη συνολική αξιολόγηση (Rose, 2009). Αναλυτικότερα:

- **Παρακολούθηση της προόδου:** Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τις ατομικές διαφορές και δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο μαθητής και προσαρμόζει τη διδασκαλία του στο επίπεδό του. Στο επίπεδο αυτό της αξιολόγησης, ελέγχονται οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού (αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση, φωνολογικές δεξιότητες) και αποκλείονται τυχόν αισθητηριακές δυσκολίες. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός εξετάζει το σχολικό ιστορικό επιδόσεων και δυσκολιών του μαθητή. Παράλληλα, ειδοποιεί τους γονείς-κηδεμόνες και συζητά μαζί τους για τις ανησυχίες του ως προς τις δυσκολίες του παιδιού (Rose, 2009).

- **Αξιολόγηση των δεξιοτήτων:** Με τη βοήθεια ειδικών παιδαγωγών, ο εκπαιδευτικός της τάξης αρχίζει να οργανώνει περισσότερο τη διαδικασία αξιολόγησης, μαζί με τους γονείς και φυσικά τον ίδιο το μαθητή. Μέσα από την αξιολόγηση που βασίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δημιουργείται το σημείο εκκίνησης για μια διδακτική προσέγγιση η οποία χαρακτηρίζεται από συστηματικότητα και επανάληψη. Στο επίπεδο αυτό, εξετάζεται το επίπεδο δυσκολίας του παιδιού στην ανάκληση γραμμάτων και λέξεων και η ποσότητα των επαναλήψεων που χρειάζονται για να κατακτηθεί η νέα γνώση. Ακόμη, μέσα από τη χρήση σταθμισμένων τεστ αξιολογείται η δεξιότητα της φωνολογικής επεξεργασίας και η μνήμη,

καθώς και η ανάγνωση με την ορθογραφία. Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης των δεξιοτήτων θα πρέπει να γνωρίζει ότι υπάρχει η πιθανότητα να συνυπάρχουν πολλές διαφορετικές δυσκολίες. Επιπλέον, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τη κακή συναισθηματική κατάσταση που μπορεί να βιώνει ο μαθητής λόγω του άγχους και της απογοήτευσης. Τέλος, αφού εντοπιστεί η μαθησιακή δυσκολία, συζητούνται στρατηγικές αντιμετώπισης και διευκολύνσεις που μπορεί να ανακουφίσουν το μαθητή. Σίγουρα, σχεδιάζονται ειδικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, με την ενημέρωση των γονιών για την ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο παιδί τους και για τον τρόπο που μπορούν να συνεισφέρουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του (Rose, 2009).

• **Συνολική αξιολόγηση:** Το τελευταίο αυτό επίπεδο αφορά στην παρέμβαση και την ειδική διδασκαλία. Το σχολείο αναζητά εξωτερική βοήθεια από ειδικούς (ειδικούς εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς ψυχολόγους, λογοθεραπευτές κ.α) ανάλογα με τη φύση των δυσκολιών του παιδιού και κρατάει ενήμερους τους γονείς. Αν και ως το σημείο αυτό έχουν συγκεντρωθεί πολλές πληροφορίες για τις δυσκολίες του μαθητή, πολλές φορές χρειάζονται περεταίρω αξιολογήσεις ώστε να εξεταστούν λεπτομερώς κάποιες ατομικές αδυναμίες και ανάγκες του μαθητή. Με τη διαπίστωση της μαθησιακής δυσκολίας, το σχολείο λαμβάνει δράση και παρεμβαίνει εξατομικευμένα μέσα από ένα δομημένο πρόγραμμα (Rose, 2009).

Το αποτέλεσμα των παρεμβάσεων και των προσαρμογών στη διδασκαλία είναι αναγκαίο να παρακολουθείται και να ανατροφοδοτεί μια ενδεχόμενη επαναξιολόγηση των δυσκολιών του μαθητή. Η αποτελεσματικότητα της εκάστοτε παρέμβασης θα πρέπει να κρίνεται με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί στην αρχή του προγράμματος, με αποδεικτικά στοιχεία σταθμισμένα τεστ ανάγνωσης και ορθογραφίας (Rose, 2009).

Επιπλέον, πριν την αξιολόγηση των δεξιοτήτων του μαθητή θεωρούνται πολύ σημαντική η συλλογή πληροφοριών από το περιβάλλον του παιδιού καθώς και η αξιολόγηση της Νοημοσύνης του παιδιού, παράγοντες που συμβάλλουν στη διασαφήνιση της εικόνας των δυσκολιών και σε μια ολιστική αντιμετώπιση του ζητήματος. Αναλυτικότερα:

Πληροφορίες από το περιβάλλον: Αρχικά, πρέπει να λαμβάνονται γενικές πληροφορίες σχετικά με το ιστορικό της ανάπτυξης του παιδιού. Μέσα από το οικογενειακό ιστορικό μπορούν να βρεθούν ενδεχόμενες γενετικές επιδράσεις των γονέων στην ανάγνωση του παιδιού, πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισε το παιδί με την ανάπτυξη του λόγου του αλλά

και το είδος και το χρόνο διάρκειας κάποιας παρέμβασης που μπορεί να έγινε στο παιδί κατά το παρελθόν (International Dyslexia Association, 2009).

Νοημοσύνη: Μέχρι πρόσφατα και με βάση το πρώτο διαγνωστικό μοντέλο της απόκλισης νοημοσύνης και επίδοσης, χρησιμοποιούνταν τα τεστ νοημοσύνης ως απαραίτητο κομμάτι κάθε αξιολόγησης για τη Δυσλεξία. Θεωρούνταν, δηλαδή, μεγάλης σημασίας η εύρεση διαφοράς ανάμεσα στο Δείκτη Νοημοσύνης (μέσος ή υψηλός) και την κακή ακαδημαϊκή επίδοση για τη Διάγνωση της Δυσλεξίας (Vellutino, et al., 2004). Σήμερα, το θέμα της νοημοσύνης στη διάγνωση της Δυσλεξίας τίθεται προς αμφισβήτηση από μια μερίδα ερευνητών ενώ γίνεται αποδεκτό και υποστηρίζεται από μια άλλη. Αφενός υπάρχουν ερωτήματα για το αν πρέπει η διάγνωση να είναι σχετική με την ηλικία του παιδιού ή με το Δείκτη Νοημοσύνης του (Peterson & Pennigton, 2012). Ακόμη, έχει προταθεί ότι η Δυσλεξία είναι ανεξάρτητη της νοημοσύνης, καθώς μόνο η αναγνωστική κατανόηση επηρεάζεται από τη νοημοσύνη και όχι η αποκωδικοποίηση, με αποτέλεσμα οι μαθητές που έχουν υψηλότερο Δ.Ν τα πηγαίνουν καλύτερα στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Snowling, 2013). Καθώς έχει αποδειχθεί ότι η νοημοσύνη δεν είναι πολύ καλός προγνωστικός δείκτης, η έμφαση δίνεται σε γλωσσικές ικανότητες του παιδιού οι οποίες μπορούν να προβλέπουν αναγνωστικές δυσκολίες. Ακόμη, η πορεία και οι επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο μέχρι τη στιγμή της αξιολόγησης είναι ικανές να δώσουν αρκετές πληροφορίες για τη διανοητική του ικανότητα (International Dyslexia Association, 2009).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Kavale (2005) οι ενστάσεις για το ρόλο της νοημοσύνης ίσως να είναι άτοπες και αδικαιολόγητες αφού μια διάγνωση χωρίς τη νοημοσύνη, δεν επιτρέπει και τον κατάλληλο προσδιορισμό των στόχων διδασκαλίας για την κάθε περίπτωση. Επιπλέον, η αξιολόγηση της νοημοσύνης είναι χρήσιμη σε περιπτώσεις μαθητών με πολύπλοκο προφίλ μάθησης, όπως των χαρισματικών μαθητών με Δυσλεξία, γιατί έτσι αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες ανάγκες τους (International Dyslexia Association, 2016). Τέλος, σύμφωνα και με τους Shaywitz, Weiss, Saklofske και Shaywitz (2016), η επίδοση σε ένα τεστ νοημοσύνης (πχ. το WISC) μπορεί να δώσει αρκετά αξιόπιστες και ξεκάθαρες πληροφορίες για την ύπαρξη της Δυσλεξίας, βοηθώντας τη διάγνωσή της.

1.5.3 Τομείς Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Από τα χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα της Δυσλεξίας προκύπτουν και οι περιοχές στις οποίες πρέπει να δίνει έμφαση η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Γενικότερα, οι βασικές αναγνωστικές δεξιότητες που σύμφωνα με τον Kavale (2005) πρέπει να αξιολογούνται είναι η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση, η αναγνωστική ταχύτητα, καθώς και η φωνημική ανάλυση και σύνθεση. Επιπλέον, υπάρχουν κάποια είδη τεστ που μπορούν να διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό στην αναγνώριση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο για Δυσλεξία, ακόμη και κατά την είσοδό τους στο σχολείο. Ειδικότερα, τέτοια τεστ αφορούν στην αναγνώριση των γραμμάτων της αλφαβήτου και τη σύνδεση των γραμμάτων με τους ήχους τους, τις διεργασίες της φωνολογικής επίγνωσης (απαλοιφή φωνημάτων κτλ), την αξιολόγηση της λεκτικής μνήμης μέσα από την ανάκληση μιας πρότασης ή ιστορίας που μόλις αφηγηθήκαμε, την ταχεία κατονομασία οικείων αντικείμενων, γραμμάτων, αριθμών, χρωμάτων καθώς και την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου με την περιγραφή εικόνων ή αντικειμένων (Shaywitz & Shaywitz, 2003, σ. 162). Ειδικότερα, κάποιες περιοχές και δεξιότητες που σύμφωνα με την International Dyslexia Association (2016) χρειάζεται να αξιολογούνται όταν υπάρχει υποψία Δυσλεξίας είναι οι εξής:

Φωνολογική επίγνωση και φωνολογική μνήμη. Η αξιολόγηση για Δυσλεξία κρίνεται απαραίτητη όταν παρουσιάζονται δυσκολίες σε γλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική επίγνωση και επεξεργασία. Δηλαδή, όταν παρατηρείται ένα έλλειμμα στην αναγνώριση και το χειρισμό των ήχων του προφορικού λόγου. Κατά αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση της φωνολογικής επεξεργασίας πρέπει να εστιάζει πρωτίστως στις φωνολογικές δεξιότητες (IDA, 2009). Ακόμη, καθώς η Δυσλεξία χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και αφορά σε διαφορετικούς γνωστικούς υπο-τύπους, η αξιολόγηση της οπτικής προσοχής και της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί πολύ σημαντικό ζήτημα για τον εντοπισμό του κατάλληλου προγράμματος, με σκοπό τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή (Zoubrinetzky, Bielle & Valdois, 2014).

Ενδεικτικά, η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων του μαθητή μπορεί να γίνει μέσα από ασκήσεις ανάλυσης λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα, σύνθεσης, απαλοιφής και πρόσθεσης φωνημάτων, αναγνώρισης της ομοιοκαταληξίας, διάκρισης της θέσης ενός φωνήματος μέσα σε μια λέξη, καθώς και αντιστροφής και αντικατάστασης φωνημάτων και συλλαβών σε μια λέξη (Scarborough & Brady, 2002· Παντελιάδου, 2011).

Ταχεία Αυτοματοποιημένη κατονομασία Εκτός από την ανάγνωση, είναι αναγκαία και η αξιολόγηση των δεξιοτήτων αυτόματης κατονομασίας (γραμμάτων, λέξεων, φωνημάτων, αντικειμένων, γραμμάτων, αριθμών, χρωμάτων κτλ.), (IDA, 2009). Συγκεκριμένα, καθώς η ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία (rapid automatized naming) αποτελεί ένα πολύ σημαντικό γνωστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας, η μέτρηση και αξιολόγησή της είναι βαρύνουσας σημασίας. Έτσι, μέσα από ασκήσεις τυχαίας αυτοματοποιημένης κατονομασίας (γραμμάτων, λέξεων, ψηφίων κτλ) μπορεί να ελεγχθεί η αναγνωστική ευχέρεια και να προβλεφθεί η πιθανότητα αναγνωστικών δυσκολιών, όπως είναι η Δυσλεξία. Κατά αυτόν τον τρόπο, η αξιολόγηση της φωνολογικής ενημερότητας από κοινού με την ικανότητα για ταχεία αυτοματοποιημένη κατονομασία μπορούν να δώσουν πολλές πληροφορίες για την αναγνωστική δεξιότητα και τις δυσκολίες του μαθητή (Norton & Wolf, 2012).

Αποκωδικοποίηση. Καθοριστικής σημασίας στην αξιολόγηση για τη Δυσλεξία είναι η αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας της ανάγνωσης, δηλαδή των δύο βασικότερων δυσκολιών που εμφανίζουν σε συμπεριφορικό επίπεδο οι δυσλεξικοί μαθητές. Μέσα από την αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ελέγχεται η κατάκτηση του μηχανισμού της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Το κατά πόσο δηλαδή, μπορεί ο μαθητής να ανακαλέσει, να αντιστοιχίσει και να παράγει ένα φώνημα για κάθε γράμμα που αναγνωρίζει. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης μπορεί να γίνει μέσα από λίστες γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων, όπου ελέγχονται όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί γραμμάτων και συμπλεγμάτων. Σε ένα δεύτερο επίπεδο χρησιμοποιούνται λίστες ψευδολέξεων, ώστε να διαπιστωθεί εάν η ανάγνωση πραγματοποιείται μέσα από το μηχανισμό της γραφο-φωνημικής αντιστοίχισης ή ολικά και οπτικά με τη χρήση νύξεων και ομοιοτήτων με άλλες πραγματικές λέξεις (IDA, 2009).

Αναγνωστική ευχέρεια Η αξιολόγηση μόνο της αναγνωστικής ακρίβειας και της φωνολογικής επίγνωσης δεν αρκεί καθώς μπορεί έτσι να αποκλειστούν κάποιοι μαθητές από τη διάγνωση. Συγκεκριμένα, όταν η διαφάνεια της ορθογραφίας διευκολύνει την αναγνωστική ακρίβεια και τη φωνολογική επίγνωση, είναι απαραίτητη η αξιολόγηση και της αναγνωστικής ευχέρειας και ταχύτητας, μέσα από ασκήσεις για γρήγορη ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων (Layes, Lalonde & Rebai, 2015). Ως αναγνωστική ευχέρεια ορίζεται ο αριθμός των σωστά αναγνωσμένων λέξεων ανά μονάδα χρόνου. Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας είναι πολύ σημαντική για τον εντοπισμό των αναγνωστικών

δυσκολιών. Ειδικά στην ελληνική γλώσσα, όπου η σχετικά διαφανής ορθογραφία επιτρέπει την αντιστοίχιση των γραφημάτων με φωνήματα, η αξιολόγηση της ταχύτητας της ανάγνωσης μπορεί να δώσει σημαντικές πληροφορίες. Μάλιστα, σε έρευνα τους οι Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας (2008) βρήκαν ότι η ευχέρεια μεγαλόφωνης ανάγνωσης κειμένου είναι ένα χαρακτηριστικό που σε ένα αρχικό επίπεδο μπορεί να διακρίνει τους μαθητές με Δυσλεξία από το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Παρόλα αυτά, για να καταρτιστεί ένα εξειδικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για αναγνωστικές δυσκολίες, απαιτείται μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων (Πρωτόπαπας και Σκαλούμπακας, 2008).

Αντιληπτικό λεξιλόγιο και Αναγνωστική κατανόηση. Επειδή σύμφωνα με τους ορισμούς του Lyon και των συνεργατών του (2003) και της Βρετανικής Εταιρείας Δυσλεξίας (2010), η Δυσλεξία μπορεί να επηρεάσει δευτερογενώς την αναγνωστική κατανόηση και τη γνώση λεξιλογίου, η αξιολόγησή τους είναι σημαντική. Για την αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου χρησιμοποιούνται μέθοδοι όπως: (α) Η συμπλήρωση παραλειφθέντων στοιχείων, (β) η απάντηση σε ερωτήσεις που αφορούν το κείμενο και (γ) η αναγνώριση εννοιών (Πόρποδας, 2002).

Γραφή - Ορθογραφία Παράλληλα με τις δυσκολίες στην ανάγνωση, τα προβλήματα σχετικά με την αντιστοίχιση γραφημάτων με φωνήματα μπορεί να επιδρούν αρνητικά και στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Έτσι, η Δυσλεξία μπορεί να συνδέεται τόσο με αναγνωστικές, όσο και με ορθογραφικές δυσκολίες, με αποτέλεσμα η αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας να καθίσταται πολύ σημαντική. Αναλυτικότερα, αν και η Δυσλεξία αποτελεί μια ειδική αναγνωστική δυσκολία, παρόλα αυτά η αξιολόγηση της ορθογραφίας είναι βαρύνουσας σημασίας. Αυτό γιατί πολλές φορές οι επίμονες ορθογραφικές δυσκολίες συνυπάρχουν με αναγνωστικές δυσκολίες, όπως η Δυσλεξία. Για παράδειγμα, μέσα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχηματίσει μια πλήρη εικόνα της αναπτυξιακής πορείας του μαθητή προς την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής. Κατά αυτόν τον τρόπο αξιολογείται και το επίπεδο ανταπόκρισης του μαθητή στο συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμά και τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί από τον εκπαιδευτικό (Μουζάκη, 2010).

Για την αξιολόγηση της γραφής και της ορθογραφίας, προτείνονται η γραπτή αφήγηση κατ' απαίτηση και η γραπτή αυθόρμητη αφήγηση. Στην πρώτη περίπτωση το παιδί καλείται να αφηγηθεί γραπτά μια ιστορία που βλέπει σε εικόνες. Εάν αυτό είναι αδύνατο για το παιδί, τότε ο εκπαιδευτικός υπαγορεύει για γραφή φωνήματα, απλές συλλαβές (ΣΦ), σύνθετες συλλαβές (ΣΣΣΦ), απλές και σύνθετες λέξεις και ψευδολέξεις και μικρές προτάσεις. Στην αυθόρμητη γραπτή αφήγηση ζητείται από τον μαθητή να γράψει για μια εμπειρία του, μια εκδρομή, μια επίσκεψη. Και στις δυο περιπτώσεις αξιολογούνται οι τύποι λαθών, η γλωσσική συνοχή, νοηματική συνεκτικότητα, η πληροφοριακή πληρότητα, το λεξιλόγιο, η ορθογραφία, τα σημεία στίξης και οι κανόνες της γραφής του κειμένου (παράγραφοι, κεφαλαία γράμματα) (Σακελλαρίου, 2007). Τέλος, αναφορικά με τα είδη των λαθών, οι Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας (2010) κατηγοριοποιούν τα ορθογραφικά λάθη σε φωνολογικά, γραμματικά, ιστορικά, τονικά και λάθη στίξης.

1.6 Η Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας

1.6.1 Χαρακτηριστικά Προγραμμάτων Παρέμβασης

«Όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα» είναι η φράση που χαρακτηρίζει απόλυτα τη σημασία της άμεσης παρέμβασης στις δυσκολίες της Δυσλεξίας (Singleton, 2009). Μετά τη συλλογή όλων των πληροφοριών που προσέφερε η αξιολόγηση, και αφού διαγνωστεί η Δυσλεξία, ακολουθεί το στάδιο της παρέμβασης.

Στην περίπτωση της Δυσλεξίας, για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να χαρακτηρίζεται από άμεση, έντονη, συστηματική και κατάλληλη για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού διδασκαλία (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008). Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Rose (2009) διάφορες έρευνες έχουν αναγνωρίσει κάποια στοιχεία τα οποία πρέπει να χαρακτηρίζουν ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας σε μαθητές με Δυσλεξία. Για παράδειγμα, η διδασκαλία σε δυσλεξικούς μαθητές πρέπει να είναι δομημένη, πολυσυνθετική, να στοχεύει στη βελτίωση των δεξιοτήτων μέσα από τη διδασκαλία χρήσιμων πληροφοριών και δεξιοτήτων και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη της μεταγνώσης του μαθητή (Rose, 2009, σ. 91).

Αναλυτικότερα, ένα πρόγραμμα παρέμβασης για γλωσσικές και αναγνωστικές δυσκολίες πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμεσότητα, συστηματικότητα, καλή οργάνωση,

πολυαισθητηριακότητα και επανάληψη (Snowling & Hulme, 2011). Συγκεκριμένα, μία διδασκαλία είναι άμεση, όταν παρέχονται οι έννοιες και τα γνωστικά αντικείμενα μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεχή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προς το μαθητή. Επιπλέον, η διδασκαλία αυτή πρέπει να είναι συστηματική, να βασίζεται και να ακολουθεί δηλαδή, τη λογική σειρά της γλώσσας, κινούμενη από τα εύκολα και βασικά προς τα δύσκολα και απαιτητικά σημεία. Η συσσωρευτικότητα της διδασκαλίας, είναι εξίσου σημαντική, καθώς ο μαθητής πρέπει να διδάσκεται πράγματα τα οποία βασίζονται πάνω σε άλλα που έχει μάθει προηγουμένως, ώστε μέσα από την επανάληψη να μπορεί να τα κατακτήσει συνολικά. Τέλος, η διδασκαλία πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο του μαθητή και να βασίζεται σε συνεχείς άτυπες και επίσημες αξιολογήσεις του μαθητή (IDA, 2015).

Επιπλέον, η διδασκαλία μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία πρέπει να είναι κατά βάση πολυαισθητηριακή. Να αξιοποιεί δηλαδή, όλες τις αισθήσεις του παιδιού. Αυτό μπορεί να γίνει όταν παραδείγματος χάριν, για να μάθει ένας μαθητής κάποιο γράμμα, πρώτα το βλέπει (όραση) και το ακούει (ακοή), στη συνέχεια το ψηλαφεί (αφή) και τέλος, το γράφει (κιναίσθηση). Σταδιακά, τα γράμματα γίνονται λέξεις, οι λέξεις προτάσεις και οι προτάσεις κείμενο. Στο τέλος, αφού ο μαθητής θα έχει καταλάβει τη δομή της γλώσσας, θα δοθεί έμφαση στην κατάκτηση του νοήματος του κειμένου (Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του σε μαθητές με Δυσλεξία πρέπει να προσαρμόζει το μάθημά στο επίπεδο του κάθε μαθητή, παρέχοντάς του σημαντικές διευκολύνσεις. Για παράδειγμα, η παροχή περισσότερου χρόνου, η απλοποίηση των εργασιών και των εκφωνήσεών τους, η παροχή μικρού όγκου πληροφοριών και οι σαφείς οδηγίες, μπορούν να βοηθήσουν τη μάθηση ενός μαθητή με Δυσλεξία. Ακόμη, καθοριστική είναι και η βοήθεια στο σχεδιασμό και την οργάνωση της μάθησης καθώς και ο καθορισμός προτεραιοτήτων στο μαθητή (Rose, 2009).

Πάντως, σε οποιοδήποτε πρόγραμμα παρέμβασης για τη Δυσλεξία, είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός δικτύου συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και τους γονείς του παιδιού. Αυτό το κλίμα συνεργασίας υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί βασικό παράγοντα για την αξιολόγηση και αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή, την

υποστήριξή του και την πλήρη ένταξή του στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Rose, 2009, Norwich, Griffiths, & Burden, 2005).

1.6.2 Μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία»

Μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την πρόωμη ανίχνευση αλλά κυρίως την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας είναι το μοντέλο «Ανταπόκριση στη Διδασκαλία» (Response to Instruction - RTI) (Snowling, 2013). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, ένας μαθητής αποκτά διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών και ακολούθως δέχεται παρέμβαση για τις δυσκολίες του, όταν μετά από την παροχή κατάλληλης διδασκαλίας, αυτός εξακολουθεί να αποτυγχάνει (Παντελιάδου, 2011). Έτσι, το μοντέλο αυτό συνεισφέρει ως ένα σημαντικό εργαλείο ανίχνευσης των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών που έχουν δεχθεί διδασκαλία σε συγκεκριμένη ύλη (Snowling & Hulme, 2012).

Η παρέμβαση με βάση αυτό το μοντέλο πραγματοποιείται σε 3 σκέλη. Σε ένα πρώτο επίπεδο η παρέμβαση αφορά στο πρόγραμμα της γενικής τάξης και στόχος είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών ολόκληρης της τάξης. Η δεύτερη φάση της παρέμβασης, απευθύνεται σε λιγότερους μαθητές, έχει συγκεκριμένη διάρκεια και ένταση, ενώ ακόμη αυτή πραγματοποιείται με βάση ένα πρωτόκολλο στόχων. Στο δεύτερο αυτό σκέλος του μοντέλου επιδιώκεται η αποκατάσταση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μερικοί μαθητές. Τέλος, στην τελευταία της φάση, η παρέμβαση ισοδυναμεί με την ειδική εκπαίδευση (Vaughn & Fuchs, 2003). Στην τελευταία φάση, εφαρμόζεται παρέμβαση σε πολύ λίγους μαθητές, σε αυτούς δηλαδή που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά στις επαναλαμβανόμενες αξιολογήσεις και παρεμβάσεις των δύο πρώτων φάσεων και εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες. (Παντελιάδου, 2011). Όταν δηλαδή, παρά την εξειδικευμένη, διαφοροποιημένη και εναλλακτική διδασκαλία, εξακολουθούν κάποιοι μαθητές να μην εμφανίζουν πρόοδο και να παρουσιάζουν δυσκολίες σε σχέση με τους συμμαθητές τους, τότε αναγνωρίζονται οι μαθησιακές δυσκολίες τους και συνεχίζεται το πρόγραμμα παρέμβασης, μέχρις ότου να βελτιωθούν οι επιδόσεις και να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες (Shaywitz, Morris & Shaywitz, 2008).

Τα οφέλη της Ανταπόκρισης στη Διδασκαλία στην αντιμετώπιση της Δυσλεξίας είναι σημαντικά. Καταρχάς, ο εντοπισμός των μαθητών γίνεται με βάση τον κίνδυνο για ανάπτυξη

δυσκολιών και όχι με βάση την ελλειμματικότητα. Ακόμη, μειώνονται οι πιθανότητες λανθασμένης διάγνωσης, ενώ το μοντέλο αυτό εστιάζει στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή (Vaughn and Fuchs, 2003). Τέλος, εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος, καθώς η αξιολόγηση και η παρέμβαση ξεκινούν από την έναρξη της σχολικής ζωής, χωρίς να χάνεται πολύτιμος χρόνος αναμένοντας την εμφάνιση των δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011). Παρόλα αυτά, εγείρονται και κάποιοι ενδοιασμοί και επιφυλάξεις σχετικά με την ικανότητα του μοντέλου αυτού να μπορεί να ανταποκριθεί συνολικά και έγκυρα στην αντιμετώπιση όλων των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (Kavale, 2005).

1.6.3 Παρέμβαση στην ανάγνωση και τη φωνολογία

Καθώς οι βασικές δυσκολίες των μαθητών με Δυσλεξία αφορούν στην κακή αναγνωστική αποκωδικοποίηση και τη δυσχερή ανάγνωση, οι οποίες οφείλονται σε ένα φωνολογικό έλλειμμα, η παρέμβαση είναι ανάγκη να επικεντρώνεται κυρίως στην ενίσχυση της ανάγνωσης και της φωνολογικής ενημερότητας του μαθητή. Έτσι, μια αποτελεσματική παρέμβαση πρέπει να δίνει έμφαση σε τομείς όπως είναι η διδασκαλία των ήχων των γραμμάτων, η πολυαισθητηριακή διδασκαλία στη φωνολογική επίγνωση, η γραφοφωνημική αντιστοιχία, η αλφαβητική αρχή και η αποκωδικοποίηση (Snowling, 2013· Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014).

Ειδικότερα, μέσα από μια συστηματική διδασκαλία στη φωνολογία, οι μαθητές μαθαίνουν να αντιστοιχίζουν τα γραφήματα με τα φωνήματα του προφορικού λόγου και να τα προσθέτουν κατάλληλα ώστε να δημιουργούνται υπαρκτές λέξεις. Ακόμη, εκπαιδεύονται στην κατάτμηση των λέξεων στα δομικά τους στοιχεία. Στο να μπορούν δηλαδή να χωρίζουν μια λέξη στις συλλαβές της, και αντίστοιχα να διακρίνουν τα φωνήματα της κάθε συλλαβής. Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι μέσα από τη διδασκαλία της φωνολογίας ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να χειρίζεται τα φωνήματα και τις συλλαβές σε όλα τα επίπεδα (για παράδειγμα, να τα προσθέτει και να τα αφαιρεί), και ότι αυτές οι διαδικασίες είναι αναστρέψιμες (Rose, 2009).

Οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη φωνολογία είναι πολύ αποτελεσματικές και μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ανάγνωσης της λέξης, ενώ στόχος της διδασκαλίας στη φωνολογία είναι γενίκευση των δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης στην ανάγνωση και τη

γραφή (Duff & Clarke, 2011). Εάν παράλληλα υπάρχουν και προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης, τότε η παρέμβαση στοχεύει και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Σε πιο δύσκολες περιπτώσεις όπου οι δυσκολίες αφορούν τόσο στην αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόηση, χρησιμοποιούνται συνδυαστικά οι παρεμβάσεις τόσο στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, όσο και στο σημασιολογικό (Snowling, 2013).

Ένα πρόγραμμα άμεσης διδασκαλίας στη φωνημική επίγνωση και τη φωνολογική αποκωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε από τους Ryder και συνεργάτες (2008). Για ένα διάστημα 6 μηνών, μια ομάδα παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες δέχτηκε μαθήματα φωνημικής επίγνωσης και αλφαβητικής κωδικοποίησης. Η ομάδα αυτή που δέχτηκε την παρέμβαση, είχε πιο καλές επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου, τόσο στη φωνημική επίγνωση και τη φωνολογική αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων, όσο και την αναγνώριση μεμονωμένων λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση. Μάλιστα, τα αποτελέσματα αυτά είχαν διατηρηθεί και μετά από 2 χρόνια, ενώ επιπλέον φάνηκε ότι οι μαθητές που είχαν δεχτεί την παρέμβαση στη φωνημική επίγνωση γενίκευσαν τη γνώση αυτή και στην ακρίβεια ανάγνωσης του κειμένου (Ryder, Tunmer & Greany, 2008). Όμοια, οι μαθητές που δέχτηκαν ένα άλλο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στη φωνολογία και την αποκωδικοποίηση, εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις στην φωνολογική επίγνωση, τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση, την ανάγνωση και την ορθογραφία, συγκριτικά με τους μαθητές που δέχτηκαν παρέμβαση στον προφορικό λόγο. Ακόμη, σε αντίθεση με τη δεύτερη ομάδα, τα παιδιά που δέχτηκαν το φωνολογικό πρόγραμμα, «βγήκαν» από τη λίστα της επικινδυνότητας για αναγνωστικές δυσκολίες (Snowling, 2013).

Παράλληλα με την έμφαση στη διδασκαλία φωνολογικών δεξιοτήτων και την αποκωδικοποίηση, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης στη Δυσλεξία είναι ανάγκη να περιλαμβάνει διδασκαλία της αναγνωστικής ευχέρειας. Η βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας επιτυγχάνεται μέσα από επαναλαμβανόμενη ανάγνωση λέξεων και υποβοηθούμενη προφορική ανάγνωση. Για την επίτευξη του στόχου της ευχερούς ανάγνωσης, ο μαθητής θα πρέπει να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην ανεξάρτητη ανάγνωση υλικού που βρίσκεται στο αναγνωστικό του επίπεδο, ενώ κάθε φορά το αναγνωστικό υλικό θα γίνεται πιο απαιτητικό (Fletcher et al., 2007). Επιπλέον και η παρέμβαση που βασίζεται σε ασκήσεις ταχείας αυτοματοποιημένης κατονομασίας διαφόρων ερεθισμάτων (γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, αντικειμένων, χρωμάτων κτλ) είναι πολύ

μεγάλης αξίας καθώς μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας (Norton & Wolf, 2012).

Ένα πρόγραμμα για την παρέμβαση στην ανάγνωση είναι και η «Ανάκτηση Ανάγνωσης» (Reading Recovery) (Clay, 1993). Το πρόγραμμα αυτό απευθύνεται σε μαθητές που παρά το γεγονός ότι έχουν διδαχθεί την ανάγνωση και την γραφή, εντούτοις παρουσιάζουν πολύ χαμηλές επιδόσεις. Σκοπός του προγράμματος είναι να ενισχύσει τους μαθητές ώστε να αποκτήσουν στρατηγικές πρόσληψης των μηνυμάτων (σημασιολογικών, οπτικών, φωνολογικών κ.α.) του κειμένου. Οι γραφοφωνημικές αντιστοιχίες μαθαίνονται μέσα από κείμενα με νόημα, δηλαδή από αυθεντικά κείμενα. Σύμφωνα μ' αυτό το πρόγραμμα, η διδασκαλία ξεκινά με την επανάληψη βιβλίων γνωστών στο παιδί, συνεχίζει με την γραφή μιας ιστορίας, την φωνημική ανάλυση λέξεων και την επανασύνθεση της ιστορίας και με την προσπάθεια του παιδιού να διαβάσει το νέο βιβλίο. Το πρόγραμμα έχει διάρκεια δώδεκα με δεκαπέντε βδομάδες και χωρίζεται σε δεκαέξι ενότητες (Παντελιάδου, 2011).

Για την επιτυχή αντιμετώπιση της αναγνωστικής αποτυχίας μπορεί να εφαρμοστεί διδασκαλία ενός προς έναν καθώς και παρέμβαση με διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών. Ακόμη, στην περίπτωση των αναγνωστικών δυσκολιών ενδείκνυται η παρέμβαση που δίνει έμφαση στη διδασκαλία των φωνημάτων και γενικότερα στη φωνολογία, ενώ φαίνεται πως η εξάσκηση στη φωνολογική επίγνωση, η υποστήριξη του μαθητή στην ανάγνωση κειμένων με αυξανόμενη δυσκολία, οι ασκήσεις γραφής και η διδασκαλία στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης αποτελούν βασικά στοιχεία ενός επιτυχούς προγράμματος παρέμβασης (Scammacca, Vaughn, Roberts, Wanzek & Torgesen, 2007· Vaughn, Linan-Thompson, Kouzekanani, Bryant, Dickson & Blozis, 2003, αναφορά στους Peterson & Pennington, 2012).

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία της ανάγνωσης σε μαθητές με Δυσλεξία, προϋποθέτει τη φωνολογική ευαισθησία του παιδιού, να κατανοεί, δηλαδή, ότι οι λέξεις αποτελούνται από ήχους και να μπορεί να τους χειρίζεται. Κατά αυτόν τον τρόπο η παρέμβαση ξεκινά με διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης και μέσα από τις φωνολογικές διεργασίες (απαλοιφή και πρόσθεση φωνημάτων, αναγνώριση ομοιοκαταληξίας κτλ). Αφού το παιδί καταλάβει τι αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα και μπορεί να τα χειρίζεται επαρκώς, ξεκινάει η διδασκαλία της ανάγνωσης. Αρχικός στόχος είναι η βελτίωση της αποκωδικοποίησης μέσα από επαναλαμβανόμενη ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων. Έπειτα, σκοπός της

παρέμβασης είναι η ευχερής ανάγνωση, μια ανάγνωση δηλαδή, που πραγματοποιείται απρόσκοπτα και γρήγορα. Τέλος, τόσο με τη διδασκαλία της αποκωδικοποίησης, όσο και με την παρέμβαση στην ευχέρεια, απώτερος στόχος κάθε προγράμματος είναι η αναγνωστική κατανόηση. Η κατάκτηση, δηλαδή, του νοήματος του κειμένου (Παντελιάδου, 2011). Μετά την παρέμβαση στην ανάγνωση και τη φωνολογία, δεξιότητες οι οποίες πρωτίστως πρέπει να ενδιαφέρουν ένα πρόγραμμα για την υποστήριξη ενός μαθητή με Δυσλεξία, αλλά και ανάλογα με την περίπτωση του κάθε μαθητή και των δυσκολιών του, μπορούν να εφαρμοστούν διάφορα άλλα προγράμματα εξατομικευμένης αντιμετώπισης και διδασκαλίας άλλων δεξιοτήτων, όπως είναι η ορθογραφία και τα μαθηματικά.

Πάντως, τα χαρακτηριστικά τα οποία πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και τη διδασκαλία της, συνοψίζονται από την Sayeski και τους συνεργάτες της (2015) και είναι τα εξής: Καταρχάς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για την φωνολογική επίγνωση και τη σχέση της με την ανάγνωση, καθώς επίσης και να μπορούν να την αξιολογούν και να τη διδάσκουν παράλληλα με την αποκωδικοποίηση λέξεων. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν για το ρόλο της αναγνωστικής ευχέρειας στην αναγνωστική κατανόηση, ενώ ακόμη είναι ανάγκη να μπορούν να αναγνωρίζουν τα λάθη, να αναπτύσσουν διδακτικό υλικό, να παρέχουν ανατροφοδότηση και να αξιολογούν μετά από την κάθε διδασκαλία τους. Επίσης, πολύ μεγάλης σημασίας είναι η συνειδητοποίηση από την μεριά του εκπαιδευτικού ότι η ανάγνωση, η φωνολογία και η ορθογραφία συνδέονται και σχετίζονται μεταξύ τους. Τέλος, οι ειδικοί –αλλά και μη- εκπαιδευτικοί που προετοιμάζονται για να διδάξουν ανάγνωση μπορούν να βοηθηθούν μέσα από την τεχνολογία και τα πολυμέσα, μέσα από την άμεση και οργανωμένη διδασκαλία και τη χρήση έτοιμων εκπαιδευτικών εργαλείων, καθώς και μέσα από την παρακολούθηση και ανάλυση μελετών περίπτωσης (βλ. Sayeski, Gormley Budin & Bennett, 2015).

1.7 Έρευνες για τις γνώσεις και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη Δυσλεξία

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν την πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία. Για την ενσωμάτωσή τους στη γενική τάξη σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, διότι μέσα από τις αντιλήψεις, τις γνώσεις

και τις στάσεις τους απέναντι σε αυτούς τους μαθητές, επηρεάζουν και τις πολιτικές της ένταξής τους (Woodcock, 2013).

Η σημασία των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδακτική πράξη είναι βαρύνουσας σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο το οποίο διδάσκουν, το πώς θα χρησιμοποιήσουν αυτή τους τη γνώση στη διδασκαλία αλλά και να μπορούν να προσαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους. Οι γνώσεις αυτές των εκπαιδευτικών επιδρούν γενικότερα στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, αλλά και ειδικότερα στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας επιμέρους δεξιοτήτων, όπως της ανάγνωσης (Leader-Janssen & Rankin-Erickson, 2013). Μάλιστα, για μια απαιτητική γλωσσική δεξιότητα όπως είναι η ανάγνωση, οι ειδικές γνώσεις και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητα στοιχεία, τα οποία επιδρούν θετικά τόσο στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, όσο και στις επιδόσεις των μαθητών (Cunningham & O'Donnell, 2015· McCutchen, Green, Abbott & Sanders, 2009).

Πρόσφατα, πολλές έρευνες έχουν μελετήσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις τους και τα κενά σε αυτές στη γλώσσα, τα επιμέρους δομικά στοιχεία της και τον αλφαριθμητισμό (Lopes et al., 2014· Washburn, Joshi & Binks-Cantrell, 2011· Zhao et al., 2015· Kahn-Horwitz, 2015· Aro & Björn, 2015· Martinussen et al., 2015· Joshi et al., 2009). Λόγω της ακατάλληλης και μερικής εκπαίδευσής τους σε ζητήματα της γλώσσας, οι εκπαιδευτικοί είτε δε γνωρίζουν καθόλου, είτε γνωρίζουν λάθος πράγματα, τα οποία αδυνατούν και να διδάξουν στους μαθητές τους, πολλοί από τους οποίους παρουσιάζουν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες (Moats, 2009).

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τις μαθησιακές και ειδικά τις αναγνωστικές δυσκολίες, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κάποια κενά στις γνώσεις τους. Τα κενά αυτά είναι μάλιστα «μακροχρόνια» και οφείλονται κυρίως στην φτώχη και ακατάλληλη προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποφοιτώντας από το Πανεπιστήμιο δεν αποκόμισαν τα εφόδια που θα τους επέτρεπαν μια αποτελεσματική διδασκαλία και διαχείριση της ανάγνωσης και των μαθησιακών δυσκολιών (Moats, 2014, σ. 1). Έτσι, όπως χαρακτηριστικά συμπεραίνουν οι Brady και Moats, είναι ανάγκη να ξεπεραστεί η λανθασμένη αντίληψη ότι ακόμη και η ελάχιστη προπαρασκευή των

εκπαιδευτικών είναι αρκετή ώστε αυτοί να μπορούν να διδάξουν την ανάγνωση στους μαθητές (Brady & Moats, 1997, σ. 17).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες και ακριβείς γνώσεις για τη διδασκαλία τους (Washburn, Joshi & Binks-Cantrell, 2011). Τις περισσότερες φορές, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να ορίσουν με σαφήνεια τι σημαίνει να είναι κανείς κακός αναγνώστης, ενώ ακόμη νιώθουν ανεπαρκείς στη διδασκαλία και αβέβαιοι ως προς τον τρόπο εμπλοκής του μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία (Moreau, 2014).

Η διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία δεν είναι μικρής σημασίας, διότι η έλλειψη των γνώσεων καθώς και οι λανθασμένες αντιλήψεις τους μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αναγνώριση αλλά και αντιμετώπιση των μαθησιακών και αναγνωστικών δυσκολιών. Για παράδειγμα, οι ελλειπείς ή λανθασμένες γνώσεις μπορεί να έχουν ως συνέπεια την απουσία της αντιμετώπισης ή την ακατάλληλη υποστήριξη ενός μαθητή με Δυσλεξία (Kirby, Davies & Bryant, 2005).

Ειδικότερα, η πληροφόρηση και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία είναι φτωχές, ενώ δεν λείπουν και οι παρανοήσεις σχετικά με την αιτιολογία και την αντιμετώπισή της (βλ. Shetty & Rai, 2014). Στην έρευνα των DeSimone και Parmar (2006) σε Μαθηματικούς γενικής αγωγής που διδάσκουν στη Μέση Εκπαίδευση, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως δεν έχουν εκπαιδευτεί και καταρτιστεί κατάλληλα ώστε να διδάσκουν μαθηματικά σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ένα ενταξιακό πλαίσιο. Επιπλέον, οι Duranovic, Dedeic, Huseinbasic και Tinjic, (2011) βρήκαν ότι η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Δυσλεξία τους οδηγεί σε χαμηλή αυτοπεποίθηση στο να ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες του δυσλεξικού μαθητή. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει στο παρελθόν μαθητές με Δυσλεξία, παρόλα αυτά εξακολουθούν να μη γνωρίζουν για αυτή και νιώθουν ανίκανοι στο να βοηθήσουν κατάλληλα αυτούς τους μαθητές (Sónia, 2012).

Ακόμη, διάφορες έρευνες έχουν διερευνήσει κατά καιρούς τις συγκεκριμένες λαθεμένες αντιλήψεις και παρανοήσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, καθώς όμως και τα σημεία για τα οποία αυτοί έχουν ακριβείς και σωστές γνώσεις. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Bell, McPhillips και Doveston (2011) σε Βρετανία και Ιρλανδία, έδειξαν ότι

αντίθετα με τους ειδικούς, πολλοί εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη Δυσλεξία μόνο στο συμπεριφορικό της πλαίσιο. Γνωρίζουν, δηλαδή, μόνο για τις αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες, αγνοώντας το φωνολογικό γνωστικό της υπόβαθρο, καθώς και τις βιολογικές καταβολές και τις γενετικές και πολιτισμικές επιδράσεις (Bell, McPhillips & Doveston, 2011). Πιο αναλυτικά, οι Wadlington και Wadlington (2005) διερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών (γενικής, ειδικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) για τη Δυσλεξία. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν συγκεκριμένες παρανοήσεις σχετικά με τη Δυσλεξία. Κάποιες από αυτές τις λανθασμένες αντιλήψεις είναι οι εξής: Α) η αντιστροφή γραμμάτων είναι το βασικότερο κριτήριο για τη διάγνωση της Δυσλεξίας, β) τα άτομα με Δυσλεξία παρουσιάζουν συνήθως τα ίδια χαρακτηριστικά προβλήματα και με παρόμοιο βαθμό σοβαρότητας, γ) η Δυσλεξία δεν είναι κληρονομική. Εντούτοις, υπήρχαν και κάποιες απαντήσεις των εκπαιδευτικών που υποδήλωναν μια ακριβή γνώση για τη Δυσλεξία όπως ότι α) τα άτομα με Δυσλεξία δεν έχουν νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου, ότι β) ένα άτομο με δυσλεξία μπορεί να είναι και χαρισματικό και ότι γ) η Δυσλεξία δεν προκαλείται από ένα φτωχό οικογενειακό περιβάλλον ή από ακατάλληλη διδασκαλία της ανάγνωσης (Wadlington & Wadlington, 2005). Παράλληλα, και στην έρευνα των Washburn, Binks-Cantrell και Joshi (2014) με δείγμα αδιόριστων εκπαιδευτικών από τις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο διαπιστώθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί γνώριζαν σωστά ότι τα άτομα με Δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και την αναγνώριση της λέξης, ότι η Δυσλεξία μπορεί να προκαλέσει και δυσκολίες στην ορθογραφία καθώς και ότι αυτή σχετίζεται και με συναισθηματικά προβλήματα.

Εντούτοις, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι παράλληλα με τις σωστές γνώσεις τους οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν και κάποιες λανθασμένες αντιλήψεις οι οποίες είναι κοινές ανάμεσά τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι η Δυσλεξία μπορεί να ξεπεραστεί και να αντιμετωπιστεί πλήρως, ενώ ακόμη πίστευαν λανθασμένα ότι η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο για την αναγνώριση της Δυσλεξίας. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί είχαν την αντίληψη ότι η χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων μπορεί να φανεί χρήσιμη και βοηθητική στους δυσλεξικούς μαθητές (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014). Όμοια, οι Washburn, Joshi και Binks-Cantrell (2011) σε έρευνά τους σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των φτωχών αναγνωστών, διαπίστωσαν ότι κυριαρχούσε η παρανόηση ανάμεσα στους

εκπαιδευτικούς ότι η Δυσλεξία είναι αποτέλεσμα ενός ελλείμματος οπτικής αντίληψης και όχι ενός προβλήματος φωνολογικής επεξεργασίας.

Πολύ πρόσφατα, στην έρευνα των Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015), επιβεβαιώθηκε και πάλι η υπάρχουσα βιβλιογραφία για τα κενά στις γνώσεις καθώς και τις λανθασμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Δυσλεξία. Καταρχάς, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή θεωρούσαν ότι το έλλειμμα της Δυσλεξίας είναι κατά βάση οπτικό και όχι φωνολογικό, ενώ δε γνώριζαν τα βασικά χαρακτηριστικά του ορισμού της Δυσλεξίας. Ακόμη, η βιολογική προέλευση και οι γενετικές επιδράσεις ήταν δύο στοιχεία για τα οποία δήλωναν άγνοια, ενώ όπως και στις παραπάνω έρευνες, οι εκπαιδευτικοί εκλάμβαναν τη Δυσλεξία ως μια κατάσταση που μπορεί να αντιμετωπιστεί πλήρως και η οποία δεν είναι χρόνια. Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή της Δυσλεξίας, φάνηκε ότι αυτοί δεν γνώριζαν για τη σημασία της πολυαισθητηριακής μεθόδου, ενώ θεωρούσαν -λανθασμένα- ότι με τη χρήση χρώματος (επισημάνσεων και μαρκαδόρων) μπορούν να αντιμετωπιστούν οι αναγνωστικές δυσκολίες στη Δυσλεξία.

Ακόμη, στην έρευνα των Lemperou, Chostelidou και Griva (2011), με δείγμα εκπαιδευτικών αγγλικής φιλολογίας που διδάσκουν σε γενικές τάξεις στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις τους για τη διαχείριση ενός δυσλεξικού μαθητή στην τάξη ήταν αρκετά περιορισμένες. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί κι εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον για μια ετήσια επιμόρφωσή τους, με σκοπό να καταρτιστούν, να αποκτήσουν πιο πολλές και ακριβείς γνώσεις για τη Δυσλεξία, έτσι ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές τους.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες που έδειξαν μια ανεπάρκεια στις γνώσεις και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Serry και Hammond (2015) που πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι το επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία ανάμεσα σε έμπειρους ειδικούς στις μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά έως πολύ ικανοποιητικό και ανταποκρίνεται στα σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα για τη Δυσλεξία. Έτσι, η πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών γνώριζε ότι η Δυσλεξία αποτελεί μια δια βίου συνθήκη, ότι είναι κληρονομήσιμη, άσχετη με τη νοημοσύνη και έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, καθώς και ότι οι δυσλεξικοί μαθητές χρειάζονται

περισσότερο συστηματική και άμεση διδασκαλία στην ανάγνωση απ' ότι οι συμμαθητές τους. Εντούτοις, δεν έλειπαν και κάποιες λανθασμένες αντιλήψεις, οι οποίες όμως αφορούσαν μικρότερα ποσοστά συμμετεχόντων σε σχέση με άλλες έρευνες. Για παράδειγμα, αρκετοί ειδικοί δήλωσαν ότι το έλλειμμα της Δυσλεξίας είναι οπτικό, ότι η αντιστροφή γραμμμάτων και λέξεων είναι βασικό χαρακτηριστικό της και ότι οι χρωματιστοί μαρκαδόροι μπορούν να βοηθήσουν έναν δυσλεξικό μαθητή. Παράλληλα, στην έρευνα της Elias (2014) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων και θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με Δυσλεξία, αναγνωρίζοντας όμως ότι είναι αδύναμοι στην υποστήριξη του δυσλεξικού μαθητή. Αντίθετα, στην έρευνα των Gwernan-Jones και Burden (2010) με αδιόριστους εκπαιδευτικούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν γενικότερη αυτοπεποίθηση των φοιτητών στην ικανότητά τους για υποστήριξη των δυσλεξικών μαθητών και πολύ θετικές στάσεις απέναντι στους μαθητές με Δυσλεξία, ειδικά από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Μάλιστα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφώνησε με τις προτάσεις *«Πιστεύω ότι η Δυσλεξία είναι ένας μύθος»* και *«Η λέξη δυσλεξία είναι πραγματικά μια δικαιολογία για την τεμπελιά»*, εύρημα το οποίο προέκυψε και στην έρευνα της Elias (2014) που αναφέρθηκε προηγουμένως.

Παρόμοια, η έρευνα της Thompson (2013) που πραγματοποιήθηκε στη Νότια Αφρική με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε γενικά Λύκεια έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς έως πολλές γνώσεις για τη Δυσλεξία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν αρκετές γνώσεις ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται έναν μαθητή με Δυσλεξία. Ακόμη, σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, διαπιστώθηκε ότι το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική εμπειρία και η ηλικία τους δεν διαφοροποίησαν στατιστικά σημαντικά το επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία, αν και οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι έχουν περισσότερες γνώσεις για αυτή. Αντίθετα, η περιοχή διδασκαλίας διαφοροποίησε το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, και αυτό καθώς σύμφωνα με τη ερευνήτρια κάθε περιοχή προσφέρει διαφορετικές ευκαιρίες για εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ένιωθαν πιο ικανοί να ανιχνεύσουν τη Δυσλεξία σε έναν μαθητή τους, χωρίς όμως να αισθάνονται περισσότερο ικανοί και στη διαχείρισή της. Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί

με προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 30 χρόνια θεωρούσαν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη Δυσλεξία, συγκριτικά με τους νεώτερους συναδέλφους τους (Thompson, 2013).

Τέλος, στην έρευνα των Yurdakal και Susar Kirmizi (2015) στην Τουρκία, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές Παιδαγωγικού τμήματος είχαν κάποιες σωστές γνώσεις για τη Δυσλεξία, όσο και κάποιες λανθασμένες. Για παράδειγμα, γνώριζαν αρκετά πράγματα σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας δυσλεξικός μαθητής σε ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Εντούτοις, κάποιοι φοιτητές θεωρούσαν λανθασμένα ότι το βασικό χαρακτηριστικό της είναι η αντιστροφή των γραμμάτων κατά την ανάγνωση, ενώ ακόμη πίστευαν ότι η Δυσλεξία είναι μια κατάσταση που μπορεί να ξεπεραστεί. Επιπλέον, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι φοιτητές δεν μπορούσαν να βοηθήσουν με πρακτικές λύσεις τους δυσλεξικούς μαθητές, ενώ φάνηκε ότι δεν είχαν παρακολουθήσει κάποια μαθήματα σχετικά με τη Δυσλεξία, ούτε και σεμινάρια και συμπόσια για να ενημερωθούν πάνω στο θέμα, καθιστώντας επιτακτική την επιμόρφωσή τους πριν την αφετηρία της εργασιακής τους σταδιοδρομίας.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στη βιβλιογραφία υπερισχύουν οι έρευνες που έχουν καταδείξει την ανεπαρκή εκπαίδευση και την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία. Όπως διαφάνηκε οι παρανοήσεις και οι λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία είναι σε μεγάλο βαθμό κοινές και αφορούν όλους τους εκπαιδευτικούς. Η βασικότερη όμως παρανόηση των εκπαιδευτικών, αφορά στο ότι εκλαμβάνουν το έλλειμμα της Δυσλεξίας ως οπτικό και όχι ως φωνολογικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να θεωρούν την αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων ως το κυριότερο χαρακτηριστικό της Δυσλεξίας. Κατά αυτόν τον τρόπο, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των δυσλεξικών μαθητών ενισχύοντας το οπτικό κανάλι μέσα από τη χρήση χρωματιστών επισημάνσεων και μαρκαδόρων, πρακτικές για τις οποίες πρόσφατες έρευνες (Uccula, Enna & Mulatti, 2014· Henderson, Tsogka & Snowling, 2013· Henderson, Taylor, Barrett & Griffiths, 2014) έχουν δείξει ότι δε βοηθούν ουσιαστικά τον δυσλεξικό μαθητή, καθώς οι δυσκολίες του βασίζονται σε ένα φωνολογικό και όχι σε οπτικό έλλειμμα. Δίνοντας, έτσι έμφαση στην οπτική αντίληψη, οι εκπαιδευτικοί δεν παρεμβαίνουν στο φωνολογικό κομμάτι της γλώσσας όπου εντοπίζεται το βασικό έλλειμμα, κάτι που οδηγεί σε καθυστέρηση της κατάλληλης αντιμετώπισης των δυσκολιών (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014).

Τέλος, το επίπεδο γνώσης και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, έχει φανεί ότι επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες. Καταρχάς, η άμεση αλληλεπίδραση και η εμπειρία με δυσλεξικό μαθητή, η περισσότερη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και η μεγαλύτερη έκθεση σε πληροφοριακό υλικό, έχουν μια θετική συσχέτιση με τις γνώσεις του εκπαιδευτικού για τη Δυσλεξία (Soriano-Ferrer & Echegaray-Bengoa, 2014· Shetty & Rai, 2014). Για παράδειγμα, στην έρευνά τους οι Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015) βρήκαν ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερες γενικές πληροφορίες και έχουν περισσότερες γνώσεις για τα συμπτώματα και τη διάγνωση της Δυσλεξίας, συγκριτικά με τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς. Κατά αυτόν τον τρόπο, η εργασία και η τριβή με διάφορους μαθητές με αναγνωστικές και δυσλεξικές δυσκολίες, αυξάνει το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά σε άλλη έρευνα (Woodcock, 2013), προέκυψε ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν επηρεάζονται σημαντικά από την εμπειρία τους με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στην ίδια κατεύθυνση, η Roll-Pettersson σε έρευνά της για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ένταξη μαθητών με Δυσλεξία, βρήκε ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζονταν με τις μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή και την ενεργό γονεϊκή εμπλοκή και όχι με την εμπειρία του εκπαιδευτικού (Roll-Pettersson, 2008).

Επιπλέον, στη έρευνα του Woodcock (2013), βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τους πρώτους να έχουν πιο θετικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από τους δεύτερους. Όμοια, στην έρευνά των Wadlington και Wadlington (2005) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια αρκετά καλύτερη γνώση για τη Δυσλεξία από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας.

Εν κατακλείδι, πολύ ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι σε όλες τις έρευνες που έχουν μελετήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι νιώθουν ανεπαρκείς και ότι επιθυμούν αλλά και χρειάζονται επιμόρφωση στη Δυσλεξία για να ανταποκριθούν πληρέστερα στις ανάγκες αυτών των μαθητών τους (Shetty & Rai, 2014· Duranovic et al., 2011· Thompson, 2013· Elias, 2014· Lemperou et al., 2011) και ειδικότερα να μπορούν να υποστηρίξουν και να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικές στρατηγικές τους μαθητές με Δυσλεξία (Gwernan-Jones & Burden, 2010). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν

ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να εκπαιδεύονται και να προετοιμάζονται ώστε να μπορούν να διδάσκουν κατάλληλα μαθητές με Δυσλεξία (Roll-Pettersson, 2008). Παρόλα αυτά, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι την ευθύνη για τη διδασκαλία μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες την έχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί, χωρίς να είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών (Moreau, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας και η θεμελίωσή της

Εάν επιχειρήσει κανείς να εξετάσει την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, είναι ανάγκη να γνωρίζει ότι δεν υφίσταται ένας και μοναδικός όρος που να εμπερικλείει όλη τη σχετική με αυτή θεωρία. Κατά καιρούς, διάφοροι ερευνητές συνέλαβαν με διαφορετικό τρόπο την έννοια αυτή και προσπάθησαν με διαφορετικά κάθε φορά εργαλεία να τη μετρήσουν. Παρόλα αυτά, συναντάται στη βιβλιογραφία με τους όρους «αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy), «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self-efficacy) ή «πεποιθήσεις του ατόμου για την (αυτό)αποτελεσματικότητά του» (self-efficacy beliefs). Η έννοια αυτή της αυτοαποτελεσματικότητας, δεν πρέπει να συγχέεται και να θεωρείται ταυτόσημη ή συνώνυμη άλλων προσωπικών ικανοτήτων ή αντιλήψεων του ατόμου για τον εαυτό του, όπως είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός (Gist & Mitchell, 1992, p. 185, αναφορά στο Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Αντίθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια εννοιολογική κατασκευή και μια μελλοντικά προσανατολισμένη άποψη, που αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του και όχι στο επίπεδο των υπαρκτών και πραγματικών του ικανοτήτων (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007· Woolfolk-Hoy & Spero, 2005).

Τα δομικά στοιχεία και οι αρχές της αυτοαποτελεσματικότητας θεμελιώνονται πάνω στην κοινωνική-γνωστική θεωρία (social cognitive theory) του Bandura (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο άνθρωπος οργανώνεται και ρυθμίζεται από μόνος του, ενώ η ανθρώπινη συμπεριφορά αλληλεπιδρά με άλλους περιβαλλοντικούς και προσωπικούς παράγοντες, όπως διάφορα γνωστικά, συναισθηματικά και βιολογικά συμβάντα. Μέσα από την αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων και μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας τριαδικής αιτιοκρατίας, οργανώνεται και διαμορφώνεται η ανθρώπινη λειτουργία (Bandura, 1977, 1986, 1997, 1999).

Στο πλαίσιο της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας, ο Bandura (1997) ορίζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ως *«τις πεποιθήσεις κάποιου για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξη καθορισμένων επιτευγμάτων»* (σ. 3), δηλαδή ως τις αντιλήψεις του για το βαθμό στον οποίο μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς σε διάφορες καταστάσεις. Είναι, κατά αυτόν τον τρόπο, μια

αξιολόγηση του ίδιου του ατόμου για τις ικανότητές του και για το προσδοκώμενο επίπεδο απόδοσής του και όχι μια εξωτερική αξιολόγηση (Tschannen-Moran et al., 1998). Οι αντιλήψεις αυτές του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του, ρυθμίζουν τη λειτουργικότητά του μέσα από γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες καθώς και διαδικασίες παρώθησης και επιλογής. Επηρεάζουν, δηλαδή, τη σκέψη και τη βίωση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, συντελούν στην επίτευξη στόχων και την ύπαρξη κινήτρων, ενώ επιδρούν και στην αλλαγή και δημιουργία του περιβάλλοντος από το άτομο (Bandura, 1990).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bandura (1977, 1986), οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας (efficacy expectation) διαφέρουν από τις προσδοκίες αποτελέσματος (outcome expectancy). Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ότι είναι σε θέση και έχει την ικανότητα να οργανώσει, να ελέγξει και να πραγματοποιήσει συγκεκριμένες ενέργειες και εργασίες. Αντίθετα, η προσδοκία αποτελέσματος είναι σχετική με τις εκτιμήσεις του ατόμου ότι η εκτέλεση των ενεργειών του θα επιφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Δεν αρκεί, δηλαδή, μόνο να πιστεύει το άτομο ότι μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες μπορεί να οδηγηθεί σε επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά είναι ανάγκη να πιστεύει ότι μπορεί να τις εκτελέσει και να επιμένει σε αυτές (Guskey & Passaro, 1994). Έτσι, κατά τη θεώρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον στρέφεται κυρίως στις προσδοκίες αποτελεσματικότητας του ατόμου.

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται μέσα από τέσσερις πληροφοριακές πηγές. Αυτές είναι οι *πραγματικές επιδόσεις* του ατόμου, οι *αντιπροσωπευτικές εμπειρίες*, η *κοινωνική πειθώ*, καθώς και οι *συναισθηματικές καταστάσεις* (Bandura, 1997).

Καταρχάς, το άτομο ερμηνεύει τις *πραγματικές επιδόσεις* του και τις προηγούμενες εμπειρίες του ώστε να αξιολογήσει την αυτοαποτελεσματικότητά του. Έτσι, μέσα από επιδόσεις που αξιολογήθηκαν από το άτομο ως επιτυχείς, αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητά του ενώ μέσα από αποτυχίες, αναμένεται να αξιολογηθεί αρνητικά και η αυτοαποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, το άτομο αντλεί πληροφορίες για τις ικανότητές του και την αυτοαποτελεσματικότητά του μέσα από *εμπειρίες παρατήρησης προτύπων*. Καθώς, δηλαδή, παρατηρεί κάποιον άλλο να επιτυγχάνει σε μια εργασία, αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητά του και καταβάλει και το ίδιο προσπάθεια, καθώς

πιστεύει ότι αφού τα καταφέρνει το πρότυπο, μπορεί να τα καταφέρει και το ίδιο το άτομο. Εκτός από τις άμεσες και έμμεσες εμπειρίες του ατόμου, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνονται και μέσα από *μορφές κοινωνικής πειθούς*. Στην περίπτωση αυτή, το άτομο νιώθει αποτελεσματικό όταν κάποιος άλλος από το εξωτερικό περιβάλλον το ενθαρρύνει, το υπερασπίζεται και το πείθει ότι μπορεί να τα καταφέρει. Αντίθετα, η αρνητική ανατροφοδότηση από το περιβάλλον του ατόμου μπορεί να οδηγήσει σε μείωση της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Τέλος, πηγή πληροφοριών αυτοαποτελεσματικότητας για το άτομο αποτελούν και οι *φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις* (άγχος, ταραχή, νευρικότητα) που αυτό βιώνει όταν πρόκειται να εκτελέσει μια εργασία. Όταν, δηλαδή, βιώνει ή έχει βιώσει αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις (αρνητικές σκέψεις και φόβους) για τις ικανότητες του, μειώνεται και η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς του και αυτό επιδρά αρνητικά και στην απόδοσή του. Από την άλλη, όταν το άτομο χαρακτηρίζεται από συναισθηματική ευεξία επηρεάζεται θετικά και η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα (Schunk & Pajares, 2009· Wise & Trunnell, 2001).

Οι πεποιθήσεις του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του έχουν πολύ μεγάλη σημασία για το άτομο, καθώς λειτουργούν παρωθητικά επηρεάζοντας το πώς αυτό θα σκέφτεται, θα αισθάνεται και θα δρα, καθώς και τη γενικότερή του απόδοση (Bandura, 1990, 1999). Ακόμη, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και στις επιδόσεις του ατόμου σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής και σε διαφορετικές ανθρώπινες δραστηριότητες. Έτσι, καθώς η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου είναι ικανή να προβλέπει την απόδοσή του, οι άνθρωποι με υψηλή αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους, δοκιμάζουν να εμπλακούν σε καινούριες δραστηριότητες, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμένουν περισσότερο. Αντίθετα, αυτοί που δεν αισθάνονται ότι είναι αποτελεσματικοί αποθαρρύνονται και πολλές φορές αποτυγχάνουν (Wise & Trunnell, 2001).

Ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν στην αποτελεσματικότητά τους, επηρεάζει το κατά πόσο θα προσπαθήσουν για να ανταπεξέλθουν στις δεδομένες καταστάσεις (Bandura, 1977, σ. 193). Οι αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν μια θετική επίδραση στην απόδοση του ατόμου, ενισχύοντας τα κίνητρα και το επίπεδο παρώθησής του. Αντίθετα, μια αρνητική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι δυνατόν να υπονομεύσει την προσπάθεια του ατόμου και να το οδηγήσει στη βίωση της αποτυχίας. Έτσι, όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με απαιτητικές προκλήσεις και δυσκολίες πρέπει να διαθέτουν μια υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ώστε να επιμείνουν στην

προσπάθειά τους και να μην τα παρατήσουν νιώθοντας ανεπάρκεια. Οι αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας και η ανθεκτικότητα του ατόμου διευκολύνουν την παράκαμψη των εμποδίων και της αρνητικής ανατροφοδότησης, οδηγώντας το άτομο στην επιτυχία, ενώ η βελτίωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας συνεπάγεται και μείωση του άγχους του ατόμου. Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα εξουθενώνεται, αποθαρρύνεται και έτσι επηρεάζεται αρνητικά η εκτέλεση των δραστηριοτήτων του (Bandura & Locke, 2003).

2.2 Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Υφίσταται μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους και στις πραγματικές τους ικανότητες και την αποτελεσματικότητά τους. Για να μην υπάρχει σύγχυση με τους όρους «αποδοτικότητα εκπαιδευτικών» (teacher effectiveness) και «επιτυχής διδασκαλία» (successful teaching), όταν γίνεται αναφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teacher self-efficacy), χρησιμοποιούνται όροι και έννοιες όπως «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους» (teachers perceptions of efficacy), «κρίσεις για την αποτελεσματικότητά τους» (efficacy judgments), «αίσθηση αποτελεσματικότητας» (sense of efficacy), «αντιληπτή αποτελεσματικότητά τους» (perceived efficacy) ή «πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας» (efficacy beliefs). Όλοι αυτοί οι όροι αναφέρονται σε κρίσεις για την ικανότητα επίτευξης μιας εργασίας (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004, σ. 4).

Συγκεκριμένα, όσον αφορά την έννοια της εκπαιδευτικής αυτοαποτελεσματικότητας, αυτή αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή (Guskey & Passaro, 1994). Στην εκπαίδευση, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας ορίζονται ως *«οι κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητές τους να προωθούν τη μάθηση των μαθητών»* (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005, σ. 343). Οι πεποιθήσεις αυτές και οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έχουν τόσο μεγάλη δύναμη, ώστε να μπορούν να επιδρούν θετικά στη μάθηση ακόμη και των πιο «δύσκολων» ή αδιάφορων μαθητών της τάξης (Guskey & Passaro, 1994, σ. 4). Γενικότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην πεποίθησή του ότι μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών, οι οποίες είναι αναγκαίες για την ολοκλήρωση μιας ειδικής διδασκαλίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen-Moran et al., 1998, σ. 233).

Η εννοιολογική κατασκευή της εκπαιδευτικής αυτοαποτελεσματικότητας βασίζεται πάνω στη κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1986) και τη θεωρία για το κέντρο έλεγχου του Rotter (1966) (Fives, 2003· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000). Με τη θεωρία του για το κέντρο ελέγχου (locus of control), ο Rotter (1966) μελετά το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι αλλά και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν τις καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Rotter, οι άνθρωποι με εξωτερικό κέντρο ελέγχου, θεωρούν ότι οι πράξεις τους και η συμπεριφορά τους δεν ελέγχεται από τους ίδιους, αλλά από κάποια εξωτερική από αυτούς δύναμη (μοίρα, τύχη, ισχυροί άλλοι). Αντίθετα, οι άνθρωποι με εσωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν ότι τα γεγονότα επηρεάζονται ανάλογα με τη δική τους συμπεριφορά, την οποία και μπορούν να ελέγξουν, νιώθοντας υπεύθυνοι για τον έλεγχο των καταστάσεων (Rotter, 1966). Έτσι, η θεωρία για το κέντρο ελέγχου έχει μεγάλο αντίκτυπο και στην εκπαιδευτική πράξη, αφού οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το κέντρο ελέγχου τους, ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους και αιτιολογούν τυχόν κακές επιδόσεις των μαθητών τους.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό κέντρο ελέγχου θεωρούν τους εαυτούς τους ως υπεύθυνους και διαμορφωτές της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με εξωτερικό κέντρο εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους ως αποδυναμωμένους, χωρίς ισχύ και επίδραση στη μάθηση των μαθητών τους, θεωρώντας ότι διάφοροι εξωτερικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (οικογένεια, κοινωνικές, δημογραφικές και οικονομικές συνθήκες) τους οποίους αδυνατούν να ελέγξουν, επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στη μάθηση των μαθητών τους (Guskey & Passaro, 1994· Brouwers & Tomic, 2001).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να διασαφηνιστεί το γεγονός ότι σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα διαφέρει από το κέντρο ελέγχου. Αφενός, η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο κάποιος πιστεύει ότι μπορεί να παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα, αφετέρου, το κέντρο ελέγχου στις αντιλήψεις κάποιου για το αν οι ενέργειές του επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Πάντως, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας προβλέπουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου, σε σχέση με το κέντρο ελέγχου που είναι ένας αδύναμος προβλεπτικός δείκτης (Goddard-Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000· Tschannen-Moran et al., 1998).

Παρά τη διαφοροποίηση τους όμως, οι θεωρίες του Rotter και του Bandura αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο για την περεταίρω μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές (βλ. Armor et al., 1976· Rose & Medway, 1981· Guskey, 1981· Ashton et al., 1982· Gibson & Dembo, 1984· Riggs & Enochs, 1990· Ashton et al., 1982), στηριζόμενοι στο κέντρο ελέγχου και την κοινωνική γνωστική θεωρία, προσπάθησαν να κατασκευάσουν διάφορες κλίμακες μέτρησης αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να μπορέσουν να ισορροπήσουν ανάμεσα στη γενικότητα και την εξειδίκευση των εργαλείων τους (αναφορά στο Tschannen-Moran et al., 1998). Τη λύση στη σύγχυση των μοντέλων και εργαλείων μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας, έδωσαν οι Tschannen-Moran και οι συνεργάτες (1998) με μια ανακεφαλαίωση όλων των εργαλείων μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας και ένα νέο ολοκληρωμένο μοντέλο για την εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα, το οποίο εξελίχθηκε σε ένα εργαλείο μέτρησης (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) στο οποίο βασίζονται και χρησιμοποιούν ευρέως μέχρι και σήμερα πολλοί ερευνητές (βλ. Fives & Buehl, 2009, Klassen & Chiu, 2010, Pendergast, Garvis & Keogh, 2011, Ryan, Kuusinen & Bedoya-Skoog, 2015). Αναλυτική αναφορά στο εργαλείο *Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)* των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001), το οποίο αξιοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα γίνεται παρακάτω.

2.2.1 Διαστάσεις και είδη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως αυτή μετράται από το εργαλείο *Ohio State teacher efficacy scale (OSTES)* των Tschannen-Moran και Hoy (2001) είναι τρεις: α) η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, β) η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και γ) η αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών. Ειδικότερα, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές αναφέρονται στην πίστη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να σχεδιάσει, να οργανώσει, να αξιολογήσει αλλά και να προσαρμόσει κατάλληλα τη διδασκαλία του για να προωθήσει τη μάθηση όλων των μαθητών του. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στη διαχείριση της τάξης τους, αναφέρονται στο βαθμό στον οποίο αυτοί πιστεύουν ότι μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα πειθαρχίας, να επιλύσουν προβλήματα συμπεριφοράς και να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τάξη, ηρεμία, τήρηση κανόνων και ομαλότητα. Τέλος, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού για την εμπλοκή των μαθητών του στη

μαθησιακή διαδικασία, αφορούν τις κρίσεις του για την ικανότητά του να κινητοποιεί και να βοηθά τους μαθητές του αλλά και τις οικογένειες τους, ενώ ακόμη αναφέρονται και στην εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στον εαυτό του ως προς την συμμετοχή και ενθάρρυνση καθώς και τη βελτίωση της επίδοσης ενός μαθητή. Έτσι, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών συνιστούν την αντιληπτή εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Ακόμη, όπως αναφέρεται στους Goddard, Hoy και Woolfolk-Hoy (2004), οι ερευνητές έχουν βρει τρία είδη αντιλήψεων αποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, αυτά είναι οι *κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών*, οι *αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα* καθώς και οι *αντιλήψεις τους για τη συλλογική διδακτική αποτελεσματικότητα του σχολείου*. Την παρούσα έρευνα ενδιαφέρει η εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και όχι των μαθητών, οπότε δε θα γίνει περαιτέρω αναφορά στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών.

Ως προς την εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα, αρχικά υφίσταται η διάκριση ανάμεσα στην *προσωπική-ατομική* (personal) και την *γενική* (general) αυτοαποτελεσματικότητα. Η *προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα* είναι σχετική με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι έχουν όλες τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες για να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών τους, ενώ η *γενική αυτοαποτελεσματικότητα* αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι μέσα από τη διδασκαλία του είναι δυνατόν να επηρεαστεί θετικά η μάθηση των μαθητών τους (Gibson & Dembo, 1984).

Εκτός, όμως, από την *αντιληπτή αποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού* σαν μονάδα, υπάρχει και η *συλλογική αποτελεσματικότητα*, η οποία αποτελεί μια συνέχεια της ατομικής και αναφέρεται στην ομαδική, συνολική αυτοαποτελεσματικότητα μιας οργανωμένης ομάδας (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al., 1998). Ειδικότερα, ως *αντιλήψεις συλλογικής αποτελεσματικότητας* των εκπαιδευτικών ορίζονται «*οι κρίσεις των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό σαν σύνολο μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά ενεργειών που απαιτούνται ώστε να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα στους μαθητές*» (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004, σ. 4). Συγκεκριμένα, καθώς το σχολείο έρχεται πολλές φορές αντιμέτωπο με δυσκολίες, προκλήσεις και προβλήματα των μαθητών του, απαιτείται μια συλλογική οργάνωση και δράση από τους εκπαιδευτικούς του για να αντεπεξέλθουν κατάλληλα στις καταστάσεις, καθώς δεν αρκούν μόνο οι ατομικές

αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σαν μονάδες. Βέβαια, για τη διαμόρφωση τέτοιου είδους συλλογικής οργάνωσης των εκπαιδευτικών, καθοριστική είναι η οργανωσιακή κουλτούρα του σχολείου, η οποία είναι δυνατόν είτε να ενθαρρύνει, είτε να αποθαρρύνει τη συλλογική οργάνωση και κατά συνέπεια και την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran et al., 1998). Πάντως, όπως συμβαίνει και με την αντιληπτή αποτελεσματικότητα, οι αντιλήψεις συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι σχετικές με την επιμονή του ατόμου και το επίπεδο καταβολής προσπάθειας, με το επίπεδο άγχους του καθώς και με τα κατορθώματα της ομάδας (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000).

2.2.2 Πηγές διαμόρφωσης αντιλήψεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τέσσερις παράγοντες: α) από τη διδακτική τους εμπειρία, β) από εμπειρίες παρατήρησης διδασκαλίας από άλλον εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως πρότυπο, γ) από τη φυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση και αντίστοιχες συναισθηματικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού, καθώς και δ) από τη λεκτική και κοινωνική πειθώ από το περιβάλλον του. Αυτοί οι παράγοντες επεξεργάζονται γνωστικά και δίνουν στον εκπαιδευτικό την πληροφορία με τη οποία θα διαμορφώσει την αντίληψη για την αποτελεσματικότητά του, μέσα από την αξιολόγηση της προσωπικής ικανότητας διδασκαλίας του (Bandura, 1986, 1997· Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004· Tschannen-Moran et al., 1998).

Αναλυτικότερα, οι προηγούμενες εμπειρίες διδασκαλίας του εκπαιδευτικού και οι πραγματικές επιδόσεις του αποτελούν τον πιο καθοριστικό παράγοντα πληροφόρησης του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητά του (Bandura, 1997). Όταν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι έχει επιτύχει σε δύσκολες εκπαιδευτικές καταστάσεις κατά το παρελθόν, τότε αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητά του, κάτι το οποίο οδηγεί σε προσδοκίες επιτυχιών και για το μέλλον. Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την προηγούμενη διδακτική εμπειρία και προσπάθεια ως αποτυχημένη, τότε θεωρεί ότι δεν είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του, γεγονός που παρέχει πληροφορίες έλλειψης αυτοαποτελεσματικότητας και για το μέλλον (Tschannen-Moran et al., 1998, Woolfolk-Hoy & Spero, 2005).

Μάλιστα, η απόκτηση διδακτικής εμπειρίας για έναν αρχάριο εκπαιδευτικό αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα βελτίωσης των αντιλήψεων της αποτελεσματικότητάς του (Mulholland & Wallace, 2001). Ακόμη, οι αυθεντικές εμπειρίες διδασκαλίας και οι ευκαιρίες για αντιμετώπιση ζητημάτων που δίνονται μέσα από την πρακτική εξάσκηση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οδηγούν στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Αυτό υφίσταται διότι, καθώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι τα καταφέρνουν με τη αντιμετώπιση μιας σειράς προκλήσεων, αποδεικνύουν στον εαυτό τους ότι είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία και μπορούν να τα καταφέρουν γενικότερα. (Gurvitch & Metzler, 2009). Παρόλα αυτά, αναφορικά με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς είναι πιθανόν καθώς αυξάνεται η διδακτική τους εμπειρία να μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αυτό υφίσταται κυρίως καθώς λόγω έλλειψης διδακτικής εμπειρίας, υποτιμούν την περιπλοκότητα της φύσης της διδασκαλίας και τις δυσκολίες της τάξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όταν μπαίνουν στην τάξη για διδασκαλία στην πρακτική εξάσκηση να απογοητεύονται και να συνειδητοποιούν το χάσμα ανάμεσα σε αυτό που ανέμεναν από τον εαυτό τους και στην πραγματική τους απόδοση στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης και των προβλημάτων των μαθητών τους (Woolfolk-Hoy & Spero, 2005, Rushton, 2000).

Μια δεύτερη πηγή πληροφοριών αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελούν οι *αντιπροσωπευτικές εμπειρίες*. Καθώς, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί κάποιον άλλο εκπαιδευτικό να διδάσκει, διαμορφώνει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς του. Όταν ένας εκπαιδευτικός που θεωρείται από τον παρατηρητή ως αξιόπιστος διδάσκει αποτελεσματικά, τότε βελτιώνεται και η αυτοαποτελεσματικότητα του παρατηρητή, καθώς θεωρεί ότι και η δική του προσπάθεια διδασκαλίας κάτω από παρόμοιες συνθήκες θα είναι επιτυχής. Αντίθετα, όταν το πρότυπο αποτυγχάνει και η διδασκαλία του είναι «φτωχή», τότε και οι προσδοκίες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού-παρατηρητή μειώνονται. Βέβαια, η επίδραση του προτύπου στην αποτελεσματικότητα του παρατηρητή εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο ο παρατηρητής ταυτίζεται με τον εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως μοντέλο (Bandura, 1997, Tschannen-Moran et al., 1998, Woolfolk-Hoy & Spero, 2005).

Εκτός από τις άμεσες και αντιπροσωπευτικές διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους επηρεάζονται και διαμορφώνονται και από την *κοινωνική-λεκτική πειθώ*, δηλαδή, μέσα από κρίσεις άλλων για την αποτελεσματικότητα του ατόμου (Bandura, 1986). Αντίθετα με την κοινή παραδοχή ότι οι επιδράσεις της κοινωνικής πειθούς στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι

περιορισμένες, τόσο στην έρευνα των O'Neill και Stephenson (2012), όσο και των Mulholland και Wallace (2001) φάνηκε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης των αντιλήψεων αποτελεσματικότητας είναι οι πραγματικές εμπειρίες μαζί με τις μορφές κοινωνικής πειθούς. Μάλιστα, σε έρευνα των Phan και Locke (2015) βρέθηκε ότι η κοινωνική πειθώ αποτελεί τη βασική πηγή πληροφοριών αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, η ανατροφοδότηση που δέχεται ο εκπαιδευτικός, όταν είναι εστιασμένη, εποικοδομητική, θετική και ενθαρρυντική, αλλά όχι άτεγκτη και εχθρική, μπορεί να αποτελεί μια σημαντική πηγή πληροφοριών για το βαθμό στον οποίο οι δεξιότητες του αρκούν για τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας (Tschannen-Moran et al., 1998· Gurvitch & Metzler, 2009).

Συγκεκριμένα, οι μαθητές, και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη στάση τους, τον ενθουσιασμό τους και την ενθάρρυνση προς τον εκπαιδευτικό, είναι δυνατόν να βελτιώσουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς του (Mulholland και Wallace, 2001). Έτσι, τόσο οι εμπειρίες πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευτικών όσο και η λεκτική ανατροφοδότηση από κάποιον έμπειρο συνάδελφο, από ένα μέντορα ή από τους μαθητές, βελτιώνουν τη δεξιότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Heppner, 1994). Παράλληλα, με την ανατροφοδότηση που δέχεται ο εκπαιδευτικός από ένα επόπτη ή μέσα από μια συζήτηση με συναδέλφους σχετικά με την απόδοσή του, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς του ενισχύονται και μέσα από διάφορες άλλες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως ομιλίες και συμμετοχή σε εργαστήρια. Μέσα από τέτοιου είδους μορφές κοινωνικής και λεκτικής πειθούς, ενθαρρύνεται η δράση, η καινοτομία και η αντιμετώπιση δυσκολιών και προκλήσεων (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες για την αυτοαποτελεσματικότητά τους μέσα από τις *συναισθηματικές και ψυχολογικές τους καταστάσεις*. Για παράδειγμα, το άγχος, ο ενθουσιασμός, το τρέμουλο και η εφίδρωση κατά τη διδασκαλία, συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του για διδασκαλία και για την αυτοαποτελεσματικότητά του. Τα μέτρια επίπεδα διέγερσης και άγχους, μπορούν να βοηθήσουν έναν εκπαιδευτικό και την απόδοσή του μέσα από την εγρήγορση και την ενέργεια που του παρέχουν. Αντίθετα, η υπερβολική πίεση και το άγχος, είναι δυνατόν να καθιστούν τον εκπαιδευτικό δυσλειτουργικό και να επηρεάζουν αρνητικά τη διδασκαλία, καθώς τον πείθουν ότι δεν είναι ικανός για να αντεπεξέλθει κατάλληλα στις απαιτήσεις της εργασίας του (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al., 1998· Gurvitch & Metzler, 2009).

Εξάλλου, η κακή συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού, σχετίζεται με χαμηλή αυτοπεποίθηση στη διαχείριση της τάξης αλλά και με τη βίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Ruble, Usher & McGrew, 2011), ενώ η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Aloe, Amo & Shanahan, 2014) σε συνδυασμό με τις πολλές πηγές άντλησης βοήθειας για αντιμετώπιση δυσκολιών (Betoret, 2006), αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για την εμφάνιση άγχους και βίωση επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς. Γενικότερα όμως, τα άτομα μπορούν να διαχειριστούν τη συναισθηματική τους διέγερση και να την αξιοποιήσουν κάθε φορά προς όφελός τους (Gurvitch & Metzler, 2009).

Συνοψίζοντας, οι τέσσερις πηγές πληροφόρησης για την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, επιδρούν και στη διαμόρφωση αντιλήψεων συλλογικής αποτελεσματικότητας (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2000, 2004), ενώ παράλληλα έχει διαπιστωθεί ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους σε ένα συλλογικό επίπεδο, επιδρά θετικά όχι μόνο στη συλλογική αλλά και στην αυτοαποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992· Phan & Locke, 2015). Παρόλα αυτά, η διερεύνηση των πηγών αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ίσως να μην έχει πραγματική σημασία και ύπαρξη, καθώς η θεμελίωσή της είναι αίολη και είναι αναγκαία η περεταίρω εξέταση της εγκυρότητας και των εφαρμογών της (Henson, 2002).

2.2.3 Οι επιδράσεις των αντιλήψεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η φύση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι κυκλική. Αυτό σημαίνει ότι μία καλή απόδοση του εκπαιδευτικού παρέχει πληροφορίες για υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, κάτι που οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή του, με αποτέλεσμα μια εκ νέου καλύτερη απόδοση και βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Αυτό επιδρά θετικά τόσο στην επίδοση του μαθητή, όσο και στην επίτευξη των στόχων και την αλλαγή του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, η χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό, οδηγεί σε μια φτωχή διδασκαλία και παραίτηση από οποιαδήποτε προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών, με αποτέλεσμα τη μείωση της αυτοαποτελεσματικότητας μέσα από έναν κύκλο αποτυχίας, που επηρεάζει αρνητικά τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran et al., 1998· Bandura, 1997).

Διάφορες έρευνες οι οποίες έχουν μελετήσει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, έχουν διαπιστώσει μια σύνδεση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο με μαθησιακά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους, όσο και με τη δική τους διδακτική συμπεριφορά και τις εκπαιδευτικές πρακτικές (Tschannen-Moran et al., 1998).

Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δρουν παρωθητικά, διευκολύνουν τη μάθηση και οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις των μαθητών τους (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006· Ross, 1992· Mojavezi & Tamiz, 2012). Ακόμη, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Klassen & Tze, 2014) καθώς επίσης και με την ποιότητα διδασκαλίας τους (Holzberger, Philip & Kunter, 2013· Kunsting, Neuber & Lipowsky, 2016) επηρεάζοντας τις διδακτικές συμπεριφορές και πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014· Morris-Rothschild & Brassard, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους (Collie, Shapka, & Perry, 2012· Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003· Skaalvik & Skaalvik, 2014· Klassen & Chiu, 2010) και υποφέρουν λιγότερο από άγχος και συναισθηματική και επαγγελματική εξουθένωση (Betoret, 2006· Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2012· Skaalvik & Skaalvik, 2010), αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία με μεγαλύτερο ενθουσιασμό και αφοσίωση (Allinder, 1994· Coladarsi, 1992) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να επιλέξουν και να εφαρμόσουν διδακτικές στρατηγικές με επίκεντρο το μαθητή και τη συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό τους ρόλο και τις πρακτικές (Sandholtz & Ringstaff, 2014).

Παράλληλα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια σειρά κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης που αφορούν στην ειδική αγωγή. Καταρχάς, σχετικά με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, οι υψηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητάς τους συνδέονται και με χαμηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών σκέψεων και άγχους (Kiel, Heimlich, Markowitz, Braun & Weiß, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας επιμένουν περισσότερο και είναι πιο ανθεκτικοί στην αντιμετώπιση οπισθοδρομήσεων, δουλεύουν πιο σκληρά με τους μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν (Gibson & Dembo, 1984), είναι λιγότερο επικριτικοί όταν ένας μαθητής τους κάνει λάθη (Ashton & Webb, 1986) και χρησιμοποιούν

περισσότερο βοηθητικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (Almog & Shechtman, 2007). Ταυτόχρονα, οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν και τις αποφάσεις τους για την παραπομπή κάποιου μαθητή με δυσκολίες σε ειδικά πλαίσια εκπαίδευσης και στην ειδική αγωγή, καθώς φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι λιγότερο διατεθειμένοι να παραπέμψουν έναν μαθητή στην ειδική αγωγή, θεωρώντας ότι μπορούν να τον βοηθήσουν στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Meijer & Foster, 1988· Podell & Soodak, 1993· Soodak & Podell, 1993). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο θετικοί απέναντι στην ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Weisel & Dror, 2006· Barko, 2007· Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

Φαίνεται λοιπόν, ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας και προβλεπτικός δείκτης μαθησιακών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων και αφορούν τόσο το μαθητή, όσο και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Συνοπτικά, σύμφωνα με τον Ross (1994), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μια σειρά στοιχείων, τα οποία καθιστούν τη διδασκαλία τους αποδοτική και τα οποία προάγουν τη μάθηση των μαθητών τους. Αυτά είναι η εφαρμογή καινούριων διδακτικών τεχνικών και πρακτικών, οι οποίες είναι πιο απαιτητικές αλλά και πιο ισχυρές ως προς τα αποτελέσματά τους, η διαχείριση της τάξης με τρόπο που προωθεί την αυτονομία και μειώνει τον έλεγχο, η υποστήριξη και η προσοχή που δίνουν στους μαθητές τους που δυσκολεύονται, η διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας των μαθητών για τις ικανότητες τους, ο καθορισμός κατάλληλων και εφικτών στόχων και διδακτικών στρατηγικών για την εκάστοτε διδασκαλία αλλά και η επιμονή τους στη διδασκαλία (Ross, 1994).

2.3 Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια απλή ιδέα αλλά με πολύ σπουδαίες εφαρμογές στην εκπαίδευση (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy 2001, σ. 783) και είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει ευρέως τη διεθνή επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες διεθνώς (βλ. Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011), οι οποίες εξετάζουν είτε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μεμονωμένα και σε σχέση μόνο με τα

δημογραφικά στοιχεία, είτε όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σε σχέση με άλλες μεταβλητές που αφορούν τόσο τον εκπαιδευτικό (επαγγελματική ικανοποίηση, εξουθένωση, διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές κτλ), όσο και την επίδοση του μαθητή. Ακόμη, η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας έχει επικεντρωθεί κατά καιρούς σε διαφορετικούς τομείς και γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης, όπως στην τεχνολογία, τον αλφαριθμητισμό (Tschannen-Moran & Johnson, 2011), τη φυσική (Velthuis, Fisser & Pieters, 2014), τα μαθηματικά (Hull, Booker & Naslund-Hadley, 2016), τη φυσική αγωγή (Martin, McCaughy, Hodges Kulinna & Cothran, 2009), χρησιμοποιώντας πολλά και διαφορετικά εργαλεία μέτρησης.

Παλαιότερα, σε έρευνά τους οι Edwards και οι συνεργάτες (1996) διερεύνησαν χρησιμοποιώντας την κλίμακα Teacher Efficacy Scale (TES) των Gibson & Dembo (1984) την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά αυτών και του σχολείου όπου διδάσκουν. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα σχετίζονταν με την παρώθηση και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία με την αντιμετώπιση από το διευθυντή του σχολείου, την αντίληψη της ισχύος και τις αξίες του. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν το υψηλότερο σκορ διδακτικής αποτελεσματικότητας, με τους δασκάλους του Δημοτικού να είναι οι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία από τους καθηγητές του Γυμνασίου και τους καθηγητές του Γυμνασίου να είναι πιο αποτελεσματικοί από αυτούς του Λυκείου, χωρίς όμως σημαντική διαφορά ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούσαν τους εαυτούς τους πιο αποτελεσματικούς απ' ότι αντίστοιχα οι άνδρες, ενώ το λιγότερο επαγγελματικό περιβάλλον του σχολείου σχετίζονταν με χαμηλότερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τέλος, το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δε φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με την αποτελεσματικότητά τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονταν αρνητικά και σε μικρό βαθμό ενώ η ηλικία θετικά και σε μικρό βαθμό με την αυτοαποτελεσματικότητα.

Σε παρόμοιο μοτίβο βρίσκονται και τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης του Ross (1994), όπου φάνηκε ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνδέθηκε με προθυμία για χρήση καινοτόμων και πιο απαιτητικών τεχνικών διδασκαλίας, με το γυναικείο φύλο, με τη σχετικά μικρή εμπειρία στο επάγγελμα αλλά και με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σχετικά με τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με το φύλο, ο Sak (2015) βρήκε ότι οι

αδιόριστοι άνδρες εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί από τις γυναίκες μόνο στην διαχείριση της τάξης και χωρίς να υπάρχει σημαντική διαφορά στη διδασκαλία και εμπλοκή των μαθητών. Ακόμη, στις έρευνες των Tejada-Delgado (2009) και των Yeo και των συνεργατών (2008), το φύλο δε φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, σε έρευνα των Pierre και Worrell (2003) με δείγμα 223 εκπαιδευτικούς και με το εργαλείο Teacher Self Efficacy Scale (TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) διερευνήθηκε εάν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη βαθμίδα που διδάσκουν. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ακόμη φάνηκε ότι τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών δε σχετίζονταν με την αντιληπτή αποτελεσματικότητά τους. Όμοια και στην έρευνα των Bosma, Hessels και Resing (2012) δε διαπιστώθηκε συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, στην έρευνα των Yeo και των συνεργατών (2008), οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ηλικία αλλά και πολλά χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας είχαν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τόσο στη διδασκαλία, όσο και στην εμπλοκή των μαθητών και τη διαχείριση της τάξης.

Στην έρευνα των Lee, Cawthon και Dawson (2013), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία παρουσίαζαν σημαντικά χαμηλότερα σκορ αυτοαποτελεσματικότητας, ίσως γιατί έχουν βιώσει πολλές αποτυχίες κατά την εργασία τους στην εκπαίδευση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα από αυτούς της δευτεροβάθμιας, με πιο ισχυρές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας στους τομείς της εμπλοκής των μαθητών και της διαχείρισης της τάξης. Παρά το γεγονός ότι και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας γνώριζαν πώς να διδάξουν την ύλη, παρόλα αυτά δεν ένιωθαν την ίδια αυτοπεποίθηση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας στο να εμπλέξουν και να διαχειριστούν την τάξη και τους μαθητές. Τέλος σε έρευνα των Γοροζίδη, Παπαϊωάννου και Διγγελίδη (2012) με δείγμα ελλήνων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας σχετικά με την εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών επηρεάζονταν από το φύλο και τον τύπο σχολείο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία είχαν υψηλότερη

αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους άνδρες και εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Άλλες έρευνες έχουν εξετάσει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την πρόθεση για παραμονή τους στο επάγγελμα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Pfitzner-Eden (2016) με δείγμα αδιόριστων εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι αλλαγές που υφίστανται στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά την πρακτική εξάσκηση συνδέονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την αφοσίωσή τους στο πτυχίο του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, οι αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορούν εκτός από τον ίδιο των εκπαιδευτικό να επηρεάσουν θετικά και τους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι Varghese και οι συνεργάτες (2016) συμπέραναν από την έρευνά τους ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματική διδασκαλία του αλφαριθμητισμού στα παιδιά, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αλλαγές στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης σχετίζονται θετικά με τις αλφαριθμητικές δεξιότητες των μαθητών τους.

Επιπλέον, οι Martin, Sass και Schmitt (2012) διερεύνησαν τους παράγοντες που προβλέπουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αφήσουν το επάγγελμά τους. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή βρέθηκε ότι οι καθηγητές Γυμνασίου σημείωσαν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διοίκηση από τους δασκάλους του Δημοτικού, ενώ αντίθετα, οι δάσκαλοι του Δημοτικού αισθάνονταν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, τόσο σε σχέση με τους καθηγητές του Γυμνασίου, όσο και του Λυκείου. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτός από την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών τους, ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιούν πιο εξουσιαστικές διδακτικές στρατηγικές, να αποπροσωποποιούν τους μαθητές τους και να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Τέλος, στην έρευνα των Ryan, Kuusinen και Bedoya-Skoog (2015), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης ανέφεραν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Caprara, Barbaranelli, Steca, και Malone (2006), εξέτασαν τις αντιλήψεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια και την επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και την επίδοση των μαθητών τους. Από τα

αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση υψηλής αποτελεσματικότητας επιδρά θετικά στις επιδόσεις των μαθητών, ενώ σχετίζεται και με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίστοιχα, και οι Evers, Brouwers και Tomic (2002) βρήκαν ότι οι αντιλήψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσής τους, ενώ επιπλέον οι ισχυρότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται και με πειραματισμό και εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών. Ακόμη, σύμφωνα με τους Sartawi και Alghazo (2006) οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επιδρούν θετικά στην ικανοποίηση που παίρνουν από το επάγγελμα και στην αφοσίωσή τους σε αυτό, καθώς και στην παραμονή τους στην εκπαίδευση.

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Saricam και Sakiz (2014) η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να προβλέψει και τομείς της επαγγελματικής εξουθένωσης και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών εκπαιδευτικών σχετίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν. Τα ευρήματα της έρευνας των ίδιων έδειξαν ότι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν πιο υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας από τους εκπαιδευτικούς μουσικής και τέχνης καθώς και από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Ακόμη, αν και το φύλο δεν επηρέασε τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, παρόλα αυτά φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματική εξουθένωση (Saricam & Sakiz, 2014).

Επιπρόσθετα, υφίσταται διαφοροποίηση και στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των εν ενεργεία και των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Cruz & Arias, 2007). Αναφορικά με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, ενθαρρυντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των O'Neill και Stephenson (2012) στην Αυστραλία όπου φάνηκε ότι οι τελειόφοιτοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν γενικά μια αρκετά ικανοποιητική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, θεωρώντας ότι είναι ικανοί να επηρεάσουν αρκετά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Όσον αφορά στη κλίμακα της διαχείρισης της τάξης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στο να κάνουν ξεκάθαρες τις προσδοκίες για τη συμπεριφορά των μαθητών και να θέτουν κανόνες, ενώ αισθάνονταν λιγότερο ικανοί να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους αρνητικούς μαθητές και αυτούς που διαλύουν το μάθημα. Επιπρόσθετα, οι Shillingford και Karlin (2014) διαπίστωσαν ότι οι

αδιόριστοι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης σε σύγκριση με την εμπλοκή των μαθητών.

Παράλληλα με τη διαχείριση της τάξης, οι Shaukat και Iqbal (2012) εξέτασαν και τους άλλους δύο τομείς της αυτοαποτελεσματικότητας (διδασκαλία και εμπλοκή μαθητών) χρησιμοποιώντας το TSES των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την εμπλοκή των μαθητών, ενώ μόνο στη διαχείριση της τάξης οι άνδρες βρέθηκε να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης από αυτούς με τις προπτυχιακές μόνο σπουδές, χωρίς όμως να επηρεάζει η κατοχή του μεταπτυχιακού τίτλου την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και την εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον, οι προσωρινοί εκπαιδευτικοί αισθάνονταν πιο αποτελεσματικοί από τους μόνιμους στη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούνταν πιο αποτελεσματικοί από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας μόνο στη διαχείριση της τάξης και όχι στη διδασκαλία και την εμπλοκή. Τέλος, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, χωρίς όμως να διαφοροποιούνται ως προς την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.

Σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των αρχάριων εκπαιδευτικών, οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2007) βρήκαν ότι σε σύγκριση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς οι αρχάριοι παρουσιάζουν σχετικά χαμηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, κάτι που οφείλεται στο ότι αξιολογούν τις διδακτικές τους ικανότητες με βάση τις φτωχές εμπειρίες τους. Τόσο οι αρχάριοι, όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερο σκορ στην αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, ακολουθούσε η αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, ενώ οι χαμηλότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας αφορούσαν την εμπλοκή των μαθητών. Αντίθετα, σε άλλη έρευνα για αρχάριους εκπαιδευτικούς, ο Ozder (2011) βρήκε ότι αυτοί θεωρούν ότι μπορούν επαρκώς να χρησιμοποιήσουν διδακτικές πρακτικές, να διαχειριστούν την τάξη αλλά και να εμπλέξουν τους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς του έδειξε ότι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των αρχάριων εκπαιδευτικών είναι υψηλότερες στην χρήση διδακτικών στρατηγικών, ενώ ακολουθούν η αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών. Τέλος,

βρέθηκε ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές στην τάξη, τόσο για να διαχειριστούν δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών τους, όσο και για να διδάξουν και να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάζονται από τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Raudenbush, Rowan και Cheong (1992), οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα αισθάνονται και πιο αποτελεσματικοί. Αντίθετα, στην έρευνα των Sartawi και Alghazo (2006) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς παρουσίαζαν χαμηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στις διδακτικές πρακτικές από αυτούς που δε συνεργάζονται. Παρόλα αυτά, το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς στο ότι καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους δε λαμβάνουν ανατροφοδότηση από αυτούς και έτσι θεωρούν ότι όποια πρακτική και να χρησιμοποιούν, αυτή είναι σωστή (Sartawi & Alghazo, 2006).

Ταυτόχρονα, η συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αποτελεί πολύ ισχυρό προβλεπτικό δείκτη για τις στάσεις απέναντι στην ενταξιακή εκπαίδευση, ενώ η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται και με πιο θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012) καθώς και στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ενταξιακό περιβάλλον (Barko, 2007).

Γενικότερα, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί το κλειδί για μια επιτυχημένη εφαρμογή και διευκόλυνση κάθε ενταξιακής πολιτικής (Hosford & O'Sullivan, 2015, σ. 1). Έτσι, οι Specht και οι συνεργάτες (2016) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα και τις στάσεις των αδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία σε ενταξιακές τάξεις. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είχαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην ένταξη απ' ότι οι καθηγητές, με τις γυναίκες να έχουν πιο ενταξιακές πεποιθήσεις και τους άνδρες να έχουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που είχαν οικειότητα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είχαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα ενώ και η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία κατά την πρακτική εξάσκηση οδηγούσε σε βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία σε τάξεις ένταξης (Specht et al, 2016). Όμοια, και στην έρευνα των Wolters και Daugherty (2007) η μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία και

προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους στη χρήση διδακτικών και αξιολογητικών πρακτικών καθώς και την αποτροπή διασπαστικών συμπεριφορών που καθιστούν τη διδασκαλία και τη μάθηση δύσκολες.

Ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην υποστήριξη των αναγκών των μαθητών τους στη γενική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα αποτελέσματα της έρευνας των Bruggink, Goei και Koot (2015) ήταν ενθαρρυντικά. Έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς να ανταποκριθούν διαφοροποιημένα στις ανάγκες των μαθητών τους, ενώ αισθάνονται περισσότερο ικανοί στη συναισθηματική παρά τη διδακτική υποστήριξη των μαθητών τους. Έτσι, καθώς σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές η κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, είναι απαραίτητη η περαιτέρω εκπαίδευση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, φαίνεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί σε σχέση με ποικίλες μεταβλητές, όπως με προσωπικά χαρακτηριστικά τους (άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση), με την απόδοση των μαθητών τους, με τη στάση τους απέναντι στην ένταξη και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την εκπαίδευσή τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και με τα δημογραφικά στοιχεία τους. Στο σημείο όμως αυτό πρέπει να τονιστεί ότι παρά το γεγονός ότι σε πολλές έρευνες έχουν υπάρξει συγκεκριμένες συσχετίσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία), εντούτοις σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και Hoy (2007) οι δημογραφικές μεταβλητές δεν αποτελούν ισχυρούς παράγοντες πρόβλεψης των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Εξάλλου, και στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δε διαπιστώθηκε απόλυτη συμφωνία σχετικά με τη συσχέτιση των δημογραφικών στοιχείων με την αυτοαποτελεσματικότητα. Γι' αυτό το λόγο, στη μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να φανεί χρήσιμη η διερεύνηση των ατομικών διαφορών των εκπαιδευτικών, καθώς και η προσαρμογή και η μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κάθε φορά σε σχέση και με τα χαρακτηριστικά της τάξης και των μαθητών που φοιτούν σε αυτές (Zee, Koomen, Jellesma, Geerlings, de Jong, 2016).

2.4 Συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις γνώσεις τους, καθώς η αυτοαποτελεσματικότητα μεσολαβεί ανάμεσα στις γνώσεις του ατόμου και στη δράση του (Raudenbush et al, 1992). Συγκεκριμένα, οι γνώσεις ή η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα από μόνες τους δεν οδηγούν το άτομο σε επιθυμητές πράξεις. Αντίθετα, τα άτομα παράλληλα με τις γνώσεις τους πρέπει να πιστεύουν και στην ικανότητά τους να μπορούν να τις χρησιμοποιούν αποτελεσματικά σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Fives, 2003). Έτσι, η κατοχή γνώσεων μαζί με την πίστη του ατόμου στην αποτελεσματικότητά του (αυτοαποτελεσματικότητα) είναι ο συνδυασμός που επιδρά θετικά στη συμπεριφορά και τις πρακτικές που το άτομο εφαρμόζει και χρησιμοποιεί.

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους, θεωρώντας τις μεταβλητές αυτές ως χαρακτηριστικές της εκπαίδευσης, της ετοιμότητας αλλά και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών τους. Ενδεικτικά, οι Sciutto, Terjesen και Bender Frank (2000) διερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα για τη διδασκαλία σε μαθητή με ΔΕΠΥ και στις γνώσεις για τη ΔΕΠΥ και βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα για τη ΔΕΠΥ σχετίζονταν θετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για αυτή. Ακόμη, οι Yildirim και Ates (2012) κατά τη μελέτη της συσχέτισης της αντιληπτής αποτελεσματικότητας και των γνώσεων αδιόριστων εκπαιδευτικών για τη χρήση του επεξηγηματικού κειμένου ως εργαλείου διδασκαλίας, διαπίστωσαν μια μικρή αλλά παρόλα αυτά θετική συσχέτιση ανάμεσα στα σκορ αυτοαποτελεσματικότητας και στα σκορ των γνώσεων των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, σε έρευνα των Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015) που εξέταζε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με την αυτοπεποίθησή τους στην ικανότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά έναν δυσλεξικό μαθητή. Αλλά και πολύ πρόσφατα, ο Wyatt (2016) μέσα από την έρευνά του συμπέρανε ότι η ανάπτυξη των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη των γνώσεών τους.

Εντούτοις, στην έρευνά της η Stants (2015) με δείγμα αδιόριστων εκπαιδευτικών διαπίστωσε ότι οι γνώσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξη στην εκπαίδευση δεν σχετίζονταν με την

αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία για τη βιώσιμη ανάπτυξη. Όμοια, στην έρευνα των Martinussen και των συνεργατών (2015) φάνηκε ότι οι πραγματικές γνώσεις των αδιόριστων εκπαιδευτικών για τη φωνολογική επίγνωση δε σχετίζονταν με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, στην έρευνα των Almog και Schechtman (2007) διαπιστώθηκε ένα χάσμα ανάμεσα στις θεωρητικές γνώσεις και την πραγματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών καθώς παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν επαρκείς γνώσεις για βοηθητικές προσεγγίσεις για συμπεριφορικά προβλήματα μαθητών τους με ειδικές ανάγκες, εντούτοις μέσα από την παρατήρηση φάνηκε ότι δεν μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν σε πραγματικές καταστάσεις διδασκαλίας.

Μια αρκετά αναλυτική παρουσίαση της συσχέτισης των γνώσεων των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους έγινε από τη θεωρητική ανασκόπηση της Fives (2003). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανασκόπησης της, η έρευνα που έχει ασχοληθεί με τη συσχέτιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους μπορεί γενικότερα να διακριθεί σε 3 κατηγορίες ανάλογα με τον τρόπο που η γνώση των εκπαιδευτικών αξιολογείται. Δηλαδή, υπάρχουν έρευνες που υπολογίζουν τις γνώσεις με βάση το μορφωτικό επίπεδο, άλλες που χρησιμοποιούν τις άμεσες μαθησιακές εμπειρίες, ενώ λιγότερες που μετρούν την επιδεικνυόμενη γνώση.

Συγκεκριμένα, μέσα από την ανασκόπηση βρέθηκε ότι οι γνώσεις σπάνια αξιολογούνται ευθέως. Αντίθετα, χρησιμοποιούνται συνήθως άλλες μεταβλητές ως δείκτες των γνώσεων όπως το μορφωτικό επίπεδο, οι σπουδές-μαθήματα, οι ειδικές μαθησιακές εμπειρίες. Στις περισσότερες έρευνες που μελετήθηκαν από την Fives (2003) διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις που αξιολογούνταν ήταν γνώσεις αντικειμένου ή γνώσεις σχετικές με στοιχεία ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως συμβαίνει και στην παρούσα εργασία. Ακόμη, στην πλειοψηφία των ερευνών φάνηκε ότι τα υψηλότερα επίπεδα γνώσεων συνδέονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρά το γεγονός ότι βρέθηκε σχέση ανάμεσα στη γνώση και την αυτοαποτελεσματικότητα εντούτοις, δε φάνηκε η κατεύθυνση αυτής της σχέσης ούτε και ο τρόπος που οι γνώσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζουν η μία την άλλη. Συμπερασματικά, σύμφωνα με την Fives η έρευνα σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί την κατευθυντήρια δύναμη και τον οδηγό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fives, 2003, σ. 43).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η εκπαίδευση για την ένταξη/ειδική αγωγή

Η αξία των έγκυρων γνώσεων και της κατάλληλης πληροφόρησης των εκπαιδευτικών για διάφορα ζητήματα και μαθησιακά προβλήματα είναι πολύ μεγάλη και είναι δυνατό να αποτρέψει την αναγνωστική αλλά και τη μετέπειτα σχολική αποτυχία του μαθητή. Ακόμη, υπάρχει μεγάλη ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία θα αφορά σε συγκεκριμένες πτυχές της ανάγνωσης και των αναγνωστικών δυσκολιών, όπως είναι η Δυσλεξία. Αυτό διότι στην περίπτωση της απουσίας έγκυρης γνώσης, ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε σπασμωδικές, ανεπαρκείς και ακατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις και χρήση στρατηγικών οι οποίες δε βοηθούν το μαθητή με τις αναγνωστικές δυσκολίες (Moats, 2014).

Πολύ μεγάλης σημασίας είναι επίσης η αναγνώριση και συνειδητοποίηση από τη μεριά των εκπαιδευτικών των όσων δε γνωρίζουν. Αυτή η επίγνωσή τους αποτελεί την κινητήρια δύναμη που τους ωθεί σε αναζήτηση πληροφοριών και γνώσεων τις οποίες δεν κατέχουν, καθώς και στην περαιτέρω εκπαίδευση τους, με σκοπό την κάλυψη των κενών τους και των ελλείψεών τους (Cunningham et al., 2004). Παρόλα αυτά, στην προσπάθειά τους να καλύψουν τα κενά που έχουν από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση και να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές καταφεύγουν σε μεμονωμένα προγράμματα επιμόρφωσής (σεμινάρια, ημερίδες), τα οποία δεν είναι πολύ αποτελεσματικά και δεν οδηγούν σε μόνιμες αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών (Cunningham & O'Donnell, 2015).

Γίνεται αντιληπτό ότι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εισαγάγει μαθήματα, μέσα από τα οποία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μαθαίνουν να διαχειρίζονται καταστάσεις και προβλήματα, όπως η Δυσλεξία, που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν μέσα στην τάξη και για τα οποία μέχρι σήμερα αγνοούν (Sonia, 2012). Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι υπάρχει μια μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις γνώσεις για την κατάκτηση των οποίων αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί στο πανεπιστήμιο και σε αυτά, τα οποία καλούνται να αντιμετωπίσουν μέσα στην καθημερινή

διδασκτική πράξη. Αυτό ισχύει και για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών (Lyon & Weiser, 2009).

Η κατάλληλη πανεπιστημιακή εκπαίδευση, τα χρήσιμα εγχειρίδια και μαθήματα, οι αυστηρές εξετάσεις πιστοποίησης, η επαρκής πρακτική εξάσκηση καθώς και η συμβουλευτική από ειδικούς μέντορες, θα οδηγήσουν σε βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Παράλληλα, θα προωθηθεί και η επαγγελματική ανάπτυξη και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τόσο στη διδασκαλία της ανάγνωσης, όσο και στην αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών (Moats, 2009, 2014).

Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την ένταξη, πρέπει να επισημανθεί ότι ο κύριος παράγοντας που επηρεάζει την επιτυχή ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο είναι η στάση που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός απέναντί τους (Woodcock & Vialle, 2016, σ.1). Καθώς η πλειοψηφία των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φοιτά σε γενικά σχολεία, η κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να κινηθεί σε τέτοια κατεύθυνση, ώστε να διευκολύνει πλήρως την ένταξη της ευάλωτης αυτής μαθητικής μερίδας στα γενικά σχολεία (Elias, 2014). Σύμφωνα με τον Woodcock (2013), ειδικά στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο είναι πολύ σημαντική. Αυτό, διότι μόνο μέσα από την κατάλληλη κατάρτισή τους, οι εκπαιδευτικοί θα διαμορφώσουν θετικές αντιλήψεις για τους μαθητές αυτούς. Παράλληλα, δε θα νιώθουν και οι ίδιοι απομονωμένοι και ανίκανοι να βοηθήσουν μια σημαντική μερίδα των μαθητών τους που παρουσιάζει δυσκολίες στην κατάκτηση της μάθησης. (Woodcock, 2013). Έτσι, θα μπορούν όχι μόνο να αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των μαθητών τους και τις ειδικές διδασκτικές, συμπεριφορικές, και συναισθηματικές τους ανάγκες, αλλά ακόμη, θα είναι ικανοί και να ανταποκριθούν κατάλληλα σε αυτές (Bruggink et al. 2014) και να τους βοηθήσουν μέσα από διαφοροποιημένη διδασκαλία (Wan, 2016).

Όταν όμως το θέμα δεν αφορά μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αλλά εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που υπηρετούν χρόνια στην εκπαίδευση, τότε οι ανάγκες για επαγγελματική βελτίωση είναι διαφορετικές. Συγκεκριμένα, όταν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν, τότε δεν ενδιαφέρει πρωτίστως η πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, αλλά στην περίπτωση αυτή είναι αναγκαία η περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη και η διαρκής επιμόρφωσή τους (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015). Ειδικότερα, στον

τομέα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, μέσα από ενδουπηρεσιακές επιμορφώσεις, θα δίνεται η ευκαιρία στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να αποκαθιστούν τις παρανοήσεις για τα άτομα αυτά, προωθώντας την εκπαίδευση και την ένταξή τους (Symeonidou & Phtiaka, 2009).

3.2 Η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στην αυτοαποτελεσματικότητα και στις γνώσεις των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσα σημασίας και επιδρά θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, ενώ οδηγεί και σε εκπαιδευτικές αλλαγές (Martin et al, 2008). Μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους, πράγμα που θα οδηγήσει σε αλλαγή των διδακτικών τους συμπεριφορών και πρακτικών, καθώς και σε αύξηση της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με τις ικανότητές τους να χειρίζονται κατάλληλα απαιτητικές διδακτικές καταστάσεις. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούν τα αποτελέσματα πολλών σχετικών και πρόσφατων ερευνών.

Η κατάλληλη εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, ενώ προάγει και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικά όταν η επαγγελματική τους ανάπτυξη (βλ. Borke, 2004), είναι συνεχής, άμεση και συνεργατική, οδηγεί σε βελτίωση των γνώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Washburn, Joshi & Binks Cantrell, 2011).

Πρέπει να τονιστεί ότι η ομαδική συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που έχουν κοινούς μακροπρόθεσμους στόχους και εργάζονται σε ομάδες μελέτης, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις και να μάθουν στρατηγικές για προώθηση της μάθησης και του αλφαριθμητισμού των μαθητών, επιτυγχάνουν επαγγελματικά (Cunningham & O'Donnell, 2015, σ. 457). Παράλληλα με την άμεση αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών για συνεργασία, υπάρχει πλέον και η δυνατότητα επαγγελματικής τους ανάπτυξης μέσα από ανεπίσημες μορφές μάθησης, όπως μέσα από συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων και δεξιοτήτων με άλλους εκπαιδευτικούς –ακόμη και διεθνώς- μέσω διαδικτυακών περιβαλλόντων (Macia & Garcia, 2016).

Εκτός όμως από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών υπάρχουν και κάποια άλλα συστατικά στοιχεία που κάνουν την επαγγελματική ανάπτυξη πιο επιτυχημένη. Αυτά είναι 1) η μεγάλη διάρκεια και η έντασή της, 2) η ενεργητική εμπειρία μάθησης, 3) η επίτευξη ειδικών στόχων, 4) οι ευκαιρίες για εφαρμογή και εξάσκηση των νεοαποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων και 5) η αυτοαξιολόγηση και η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για τα λάθη τους (αναφορά στους Cunningham & O'Donnell, 2015, σ. 457).

Σχετικά με έρευνες που έχουν μελετήσει το θέμα, οι Pierre και Worrell (2003), σχολιάζουν την απουσία συσχέτισης ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους, υπογραμμίζοντας τη σημασία της επιμόρφωσης και εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, μέσα από την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους και βελτιώνεται η αποδοτικότητά τους στη διδασκαλία (Pierre και Warrell, 2003). Επιπρόσθετα, μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν τις γνώσεις τους, ενώ σε συνδυασμό με τη διδακτική τους εμπειρία βελτιώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (Velthuis et al, 2014).

Στην έρευνα των Tsamir και των συνεργατών (2014), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης μαθηματικών, μετά τη λήξη του προγράμματος αύξησαν τις γνώσεις τους ενώ βελτιώθηκε και η αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ακόμη, η Wright (2015) στην εργασία της εξέτασε την επίδραση της συμμετοχής σε μαθήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, στις γνώσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη γεωμετρία. Τα ευρήματά της έδειξαν ότι μέσα από μια μικρή αλλά συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις τους για το γνωστικό αντικείμενο, καθώς και να αισθανθούν πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία του. Ακόμη, μέσα από την έρευνα αυτή προκύπτει το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ειδικά μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα, τόσο στις γνώσεις περιεχομένου τους όσο και στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όταν είναι στοχευμένη και συνεχής μπορεί να επιδράσει πολύ θετικά στην αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά και εν γένει στον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, μέσα από προγράμματα επιμόρφωσης

και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να βελτιωθούν και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους (βλ. Pierre & Worrell, 2003· Velthuis et al, 2014· Martin et al, 2008, 2009· Sandholtz & Ringstaff, 2014· Wright, 2015· Tsamir et al, 2014). Καταρχάς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους με αποτέλεσμα την αλλαγή των διδακτικών τους πρακτικών. Αυτό οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα που οφείλονται στην εφαρμογή νέων πρακτικών. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται την επιτυχία της διδασκαλίας του, κάτι που οδηγεί σε θετικές αντιλήψεις για τις ικανότητές του και την αποτελεσματικότητά του (Sandholtz & Ringstaff, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται μια εμπειρική έρευνα σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, επιχειρείται και η διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης των γνώσεων για τη Δυσλεξία με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Η μελέτη του θέματος αυτού είναι μεγάλης σημασίας για την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, μέσα από την εξέταση του παραπάνω ζητήματος παρέχονται οι κατευθύνσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με στόχο να καταστούν τα γενικά σχολεία πιο αποτελεσματικά και με κατάλληλα καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό που θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών.

4.1 Μεθοδολογία

4.1.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η εξέταση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και της γενικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ακόμη, διερευνάται η συσχέτιση ανάμεσα στις γνώσεις για τη Δυσλεξία και στις αντιλήψεις της συνολικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επιπρόσθετα, επιχειρείται η μελέτη των πιθανών διαφοροποιήσεων που καταγράφονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ως προς δημογραφικά και τα άλλα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια ποιοτικής διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους και με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης, καθώς και για την επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους, ως παράγοντες επαγγελματικής τους ανάπτυξης και βελτίωσης των γνώσεων και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- A) η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία
- B) η διερεύνηση των γνώσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και η συσχέτιση αυτών με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες (φύλο, ηλικία, σπουδές, επαγγελματική εμπειρία, κατάρτιση, κλπ.).

Γ) η διερεύνηση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η συσχέτισή της με δημογραφικούς και άλλους παράγοντες (φύλο, ηλικία, σπουδές, επαγγελματική εμπειρία, κατάρτιση, κλπ.).

Δ) η διερεύνηση της σχέσης του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με το βαθμό αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Ε) η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των μαθητών τους αλλά και αναφορικά με την ανάγκη για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

4.1.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τους παραπάνω στόχους της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν επαρκή κατάρτιση για να διδάξουν ένα μαθητή με Δυσλεξία;
2. Ποιες είναι οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία;
3. Υπάρχει σχέση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους (στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών);
5. Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
6. Σχετίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με την αυτοαποτελεσματικότητά τους;
7. Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών τους για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης;

8. Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να ανταποκριθούν πληρέστερα στο ρόλο τους;

4.1.3 Ερευνητικά Εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από 76 ερωτήσεις (βλ. παράρτημα Ι). Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα σύντομο σημείωμα του ερευνητή το οποίο πληροφορούσε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ενώ επίσης διαβεβαίωνε τους συμμετέχοντες για την τήρηση της ανωνυμίας των απαντήσεών τους. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις θεματικές ενότητες. Στην πρώτη θεματική ενότητα υπάρχουν 14 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου. Στη δεύτερη υπάρχουν 36 ερωτήσεις σχετικά με τη γνώση και την αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη Δυσλεξία, ενώ η τρίτη αφορά 24 ερωτήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπάρχουν δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με τη συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Για τη μέτρηση των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα *Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia* των Soriano-Ferrer και Echegaray-Bengoa (2014), η οποία μεταφράστηκε στα Ελληνικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η κλίμακα αποτελείται από 36 ερωτήσεις και έχει τρεις επιλογές απαντήσεων (Σωστό, Λάθος, Δε Γνωρίζω). Στην παρούσα εργασία όμως, η βαθμολόγηση της κλίμακας τροποποιήθηκε, καθώς δημιουργήθηκε μια πεντάβαθμη διαβάθμιση τύπου Likert, κυμαινόμενη από το 0 (Δε Γνωρίζω) και το 1 (Σίγουρα Λάθος) έως το 4 (Σίγουρα Σωστό). Τέλος, η κλίμακα αυτή διαιρείται σε τρεις υπο-κλίμακες (γενικές πληροφορίες, συμπτώματα/διάγνωση, αντιμετώπιση της Δυσλεξίας).

Για τη μέτρηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας αξιοποιήθηκε η *Κλίμακα Αντιλαμβανόμενης Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES)* που δημιουργήθηκε από τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) και προσαρμόστηκε/σταθμίστηκε στα ελληνικά από τον Τσιγγίλη (2005), επιδεικνύοντας πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 24 ερωτήσεις και περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος αφορά στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για στρατηγικές διδασκαλίας με ερωτήσεις όπως «Σε πιο βαθμό

μπορείς να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;» και αποτελείται από 8 ερωτήσεις, η δεύτερη στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης με ερωτήσεις όπως «Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;» και αποτελείται από 7 ερωτήσεις, ενώ η τρίτη στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εμπλοκή των μαθητών (π.χ Σε ποιο βαθμό μπορείς να εμπλέξεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία), η οποία αποτελείται από 9 ερωτήσεις. Κάθε ερώτηση ξεκινά με τη φράση «Σε ποιο βαθμό μπορείς..» και συνοδεύεται από μια εννιάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (Καθόλου) έως το 9 (Σε πολύ μεγάλο βαθμό). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό για να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται αποτελεσματικοί σε τομείς του εκπαιδευτικού τους έργου.

Στο τέλος του ερωτηματολογίου τοποθετήθηκαν δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Η πρώτη αφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους και τους γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης (*Συνεργάζεστε με τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσετε πιθανές δυσκολίες μάθησης των μαθητών σας; Σε ποιο βαθμό με την κάθε ομάδα; Προκύπτουν οφέλη από τη συνεργασία;*). Η δεύτερη ερώτηση εξετάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωσή τους καθώς και στο περιεχόμενο αυτής (*Θεωρείτε ότι έχετε ανάγκη από επιπλέον επιμόρφωση και σε ποιο/-ους τομέα/-είς θα θέλατε να γίνει αυτή ώστε να ανταποκριθείτε πληρέστερα στο ρόλο σας ως εκπαιδευτικός;*). Ουσιαστικά, οι δύο αυτές ερωτήσεις θίγουν το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η επιλογή των ερωτήσεων αυτών έγινε καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι για την επαγγελματική ανάπτυξη των εν ενεργεία εκπαιδευτικών χρειάζεται αφενός η διαρκής επιμόρφωσή τους (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015) και αφετέρου η κουλτούρα συνεργασίας στο εργασιακό περιβάλλον (Cunningham & O'Donnell, 2015· Washburn, Joshi & Binks Cantrell, 2011· Macia & Garcia, 2016) καθώς και η συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν και είναι ανάγκη να επικοινωνούν (Epstein, 2013).

4.1.4 Διαδικασία Έρευνας – Συλλογής Δείγματος

Η κατασκευή και η εύρεση των κλιμάκων του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κατά τον Οκτώβριο του 2015. Η διαδικασία εύρεσης του δείγματος της έρευνας διήρκεσε από τον

Νοέμβριο του 2015 έως τον Φεβρουάριο του 2016. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί γενικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από πολλές περιοχές της Ελλάδας, με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων να βρίσκονται στους νομούς Ιωαννίνων και Ξάνθης. Σε αυτούς τους δύο νομούς το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε από τον ερευνητή κυρίως δια χειρός. Αντίθετα, σε άλλους νομούς (Καβάλας, Σερρών, Αττικής κτλ) το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα σχολεία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου έπειτα από συνεννόηση με τον διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας, από τον οποίο ζητούνταν να κοινοποιήσει την παρούσα έρευνα με το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Ακόμη, εκτός από τη δια χειρός διανομή και την αποστολή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε και σε ομάδες εκπαιδευτικών σε ιστοχώρο κοινωνικής δικτύωσης με σκοπό την εύρεση περισσότερων συμμετεχόντων. Έτσι, στην έρευνα συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί από πολλούς άλλους νομούς της επικράτειας, αν και η αντιπροσώπευση του κάθε νομού στο δείγμα ήταν μικρή.

Συνολικά μοιράστηκαν περίπου 400 ερωτηματολόγια, από τα οποία απαντήθηκαν πλήρως και επεστράφησαν 306. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ανέρχεται στα 306 ερωτηματολόγια, αποτελούμενος τόσο από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, όσο και δευτεροβάθμιας κυρίως γενικής αγωγής και εκπαίδευσης.

4.1.5 Οι Συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά τους

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 306 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Γενικά Σχολεία ανά την Ελλάδα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Παιδαγωγοί) αποτελούν το 47,1% (N=144) και οι Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Καθηγητές) το 52,9% (N=162). Συνολικά, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 53,3% (N=163) διδάσκει σε Δημοτικά σχολεία, το 30,1% (N=92) σε Γυμνάσια και το 16,7% (N=51) σε Λύκεια. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διδάσκει στη Γενική Αγωγή (85,2%, N=260) και μόλις το 14,8% (N=45) στην Ειδική Αγωγή. Τέλος, ως προς τη θέση και σχέση εργασίας, το 82% (N=251) των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 15,4% (N=47) είναι αναπληρωτές και μόνο το 2,6% (N=8) των συμμετεχόντων είναι ωρομίσθιοι.

Αναφορικά με την περιοχή διδασκαλίας, το 69,9% (N=214) των εκπαιδευτικών διδάσκουν σε αστική περιοχή και το 30,1% (N=92) σε αγροτική. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί στους Νομούς Ιωαννίνων (43,5%, N=133), Ξάνθης (19,3%, N=59) και Καβάλας (10,8%, N=33), ενώ σε μικρότερο βαθμό συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε άλλους νομούς της χώρας, όπως ενδεικτικά οι Σέρρες (4,6%, N=14), η Αττική (3,3%, N=10), η Θεσσαλονίκη (2,9%, N=9), η Ροδόπη (2%, N=6), η Αχαΐα (2%, N=6) και τα Γρεβενά (2%, N=6). Σε πολύ μικρό ποσοστό συμμετείχαν και εκπαιδευτικοί από άλλους νομούς της Ελλάδας. Αναλυτικά, η κατανομή των εκπαιδευτικών ανά Νομό παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Δομή και χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό		N	%
Θέση και σχέση Εργασίας	Μόνιμος	251	82
	Αναπληρωτής	47	15,4
	Ωρομίσθιος	8	2,6
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια Εκπ/ση	144	47,1
	Δευτεροβάθμια Εκπ/ση	162	52,9
Τύπος Σχολείου	Δημοτικό	163	53,3
	Γυμνάσιο	92	30,1
	Λύκειο	51	16,7
Πλαίσιο Εργασίας	Γενική Αγωγή	260	85,2
	Ειδική Αγωγή	45	14,8
Περιοχή Διδασκαλίας	Αστική	214	69,9
	Αγροτική	92	30,1
Νομός Διδασκαλίας	Ιωάννινα	133	43,5
	Ξάνθη	59	19,3
	Καβάλα	33	10,8
	Σέρρες	14	4,6
	Αττική	10	3,3
	Θεσσαλονίκη	9	2,9
	Αχαΐα	6	2,0
	Γρεβενά	6	2,0
	Ροδόπη	6	2,0
	Άλλος	30	9,6

Σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων, οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία (74,5%, N=228), ενώ οι άνδρες αποτελούν μόλις το 25,5% (N=78). Όσον αφορά την ηλικία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι 41 με 50 χρονών (39,9%, N=122), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 με 40 ετών (28,1%, N= 86), μετά αυτοί με ηλικία μεγαλύτερη των 51 ετών (21,9%, N=67), ενώ οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία από 21 έως 30 έτη (10,1%, N=31).

Ως προς το βασικό τίτλο σπουδών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει βασικό πτυχίο Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (29,4%, N=90), ενώ έπονται οι Φιλολόγοι (Ελληνικής και Ξένης Φιλολογίας και Ιστορίας Αρχαιολογίας) σε ποσοστό 24,8% (N=76), οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών 2ετούς φοίτησης αποτελούν το 13,4% (N=41), οι πτυχιούχοι Θετικών Επιστημών (Μαθηματικών, Φυσικής, Χημείας, Πληροφορικής κτλ) συνιστούν το 9,8% (N=30), οι απόφοιτοι τμημάτων Φ.Π.Ψ. (Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας)¹ το 7,2% (N=22), οι απόφοιτοι των τμημάτων Ειδικής Αγωγής και Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής αποτελούν το 4,2% (N=13), οι Θεολόγοι και Κοινωνιολόγοι το 3,3% (N=10), οι Φυσικής Αγωγής το 2,9% (N=9), οι Οικονομικών επιστημών το 2,6% (N=8), οι εκπαιδευτικοί με «άλλο πτυχίο» αποτελούν το 1,3% (N=4) των συμμετεχόντων, ενώ τέλος οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο τις Τέχνες (Καλών τεχνών, θεατρικών και μουσικών σπουδών) μόλις το 1% (N=3).

Αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές και την περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι σε πολύ μεγάλο ποσοστό (41,5%, N=127) οι συμμετέχοντες δεν έχουν άλλο πτυχίο, σπουδές ή κατάρτιση πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Από τους υπόλοιπους, το 14,1% (N=43) των εκπαιδευτικών έχει πραγματοποιήσει Μεταπτυχιακές σπουδές άσχετες με την Ειδική Αγωγή, το 13,1% (N=40) έχει παρακολουθήσει κάποιο Σεμινάριο άσχετο με την Ειδική Αγωγή, το 9,8% (N=30) έχει Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, το 7,8% (N=24) έχει δεύτερο πτυχίο, το 4,2% (N=13) έχει παρακολουθήσει Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή, το 2,9% (N=9) έχει πτυχίο Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής, το 2,3% (N=7) έχει πτυχίο Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής, το 1,6% (N=5) έχει πτυχίο ΑΣΠΑΙΤΕ ή ΣΕΛΕΤΕ, επίσης ένα ποσοστό 1,6% (N=5) έχει Διδακτορικό Άσχετο με την Ειδική Αγωγή, ενώ μόλις το 1% (N=3) έχει αποκτήσει Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή.

Τέλος, ως προς την κύρια πηγή που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την απόκτηση γνώσης, ενημέρωση και πληροφόρησή τους σχετικά με επιστημονικά, διδακτικά και

¹ Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι υπήρξε σκόπιμα ο διαχωρισμός ανάμεσα σε απόφοιτους Κλασσικών Φιλολογικών τμημάτων και στους πτυχιούχους των Φ.Π.Ψ. καθώς στα τμήματα Φ.Π.Ψ. το περιεχόμενο σπουδών αγγίζει πολλές πτυχές της παιδαγωγικής επιστήμης και ψυχολογίας, γεγονός που ίσως να διαφοροποιεί τους αποφοίτους τους από τους άλλους φιλόλογους σχετικά με γνώσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες, ίσως και την εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα. Αντίστοιχα, δεν υπήρξε διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των Θετικών Επιστημών, λόγω του παρομοίου πλαισίου οργάνωσης των σχολών αυτών και της έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης των αποφοίτων τους.

εκπαιδευτικά θέματα, αυτοί επέλεξαν τα ειδικά μαθήματα και τις ομιλίες σε ποσοστό 44,1% (N=135), τα βιβλία σε ποσοστό 23,9% (N=73), τα ειδικά επιστημονικά περιοδικά σε ποσοστό 12,7% (N=39), ενώ τις εφημερίδες και τα περιοδικά επέλεξε το 9,2% (N=28) και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το Διαδίκτυο το 6,9% (N=21). Πάντως, σε ποσοστό 3,3% (N=10) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν καμία πηγή ενημέρωσης και πληροφόρησης (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δομή και χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό		N	%
Φύλο	Ανδρας	78	25,5
	Γυναίκα	228	74,5
Ηλικία	21-30	31	10,1
	31-40	86	28,1
	41-50	122	39,9
	51 και άνω	67	21,9
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	41	13,4
	Π.Τ.Δ.Ε	90	29,4
	Ειδική Αγωγή	13	4,2
	Φ.Π.Ψ	22	7,2
	Φιλολογία	76	24,8
	Φυσική Αγωγή	9	2,9
	Κοινωνιολογία	10	3,3
	Καλές Τέχνες	3	1,0
	Θετικές Επιστήμες	30	9,8
	Οικονομικά	8	2,6
	Άλλο	4	1,3
Επιπλέον Σπουδές και Κατάρτιση	Όχι	127	41,5
	2 ^ο πτυχίο	24	7,8
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	13	4,2
	Άλλο Σεμινάριο	40	13,1
	Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	30	9,8
	Άλλο Μεταπτυχιακό	43	14,1
	Διδακτορικό ΕΑΕ	3	1,0
	Άλλο Διδακτορικό	5	1,6
	Διδασκαλείο ΕΑ	7	2,3
	Διδασκαλείο ΓΑ	9	2,9
	ΑΣΠΑΙΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ	5	1,6
Κύρια πηγή άντλησης γνώσεων και ενημέρωσης για εκπαιδευτικά και διδακτικά Θέματα	Καμία	10	3,3
	Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά	39	12,7
	Ειδικά Μαθήματα/ Ομιλίες	135	44,1
	Βιβλία	73	23,9
	MME-Διαδίκτυο	21	6,9
	Εφημερίδες-Περιοδικά	28	9,2

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στη Γενική Αγωγή, η κατηγορία με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία πάνω από 20 χρόνια

(30,7%, N=94). Ακολουθούν διαδοχικά οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 10 με 15 χρόνια (20,9%, N=64), αυτοί με προϋπηρεσία 15 με 20 χρόνια (17,6%, N=54), με προϋπηρεσία 5 έως 10 χρόνια (15,7%, N=48), ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μηδενική προϋπηρεσία αγγίζει το 9,5% (N=29) και έπονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 1 έως 5 χρόνια σε ποσοστό 5,6% (N=17). Όσον αφορά στην προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή, η συντριπτική τους πλειοψηφία δεν έχει εργαστεί καθόλου σε αυτή (78,8%, N=241). Εντούτοις, το 12,7% (N=39) έχει διδάξει στην Ειδική Αγωγή από 1 μέχρι 5 χρόνια, το 6,9% (N=21) από 5 μέχρι 10 χρόνια, το 1% (N=3) από 10 έως 15 χρόνια και ένα ποσοστό 0,7% (N=2) έχει προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή πάνω από 20 χρόνια.

Όσον αφορά τη διδακτική εμπειρία στη Δυσλεξία, το 78,4% (N=240) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει διδάξει μαθητή με Δυσλεξία, ενώ το 21,6% (N=66) δήλωσε ότι δεν έχει διδάξει ποτέ μαθητή με Δυσλεξία. Παρόλα αυτά, στην ερώτηση «Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία;» τα ποσοστά είναι εκ διαμέτρου αντίθετα. Συγκεκριμένα, το 77,8% των εκπαιδευτικών νιώθει ανεπάρκεια ως προς την κατάρτιση και την εκπαίδευσή του στη διδασκαλία των μαθητών με Δυσλεξία και μόνο το 22,2% (N=68) αισθάνεται αυτοπεποίθηση σχετικά με την κατάρτισή του στη Δυσλεξία (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Δομή και χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικό		N	%
Προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή	0 έτη	29	9,5
	1-5 έτη	17	5,6
	5-10 έτη	48	15,7
	10-15 έτη	64	20,9
	15-20 έτη	54	17,6
	20 και άνω έτη	94	30,7
Προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή	0 έτη	241	78,8
	1-5 έτη	39	12,7
	5-10 έτη	21	6,9
	10-15 έτη	3	1,0
	15-20 έτη	0	0
	20 και άνω έτη	2	0,7
Εμπειρία Διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή	Ναι	240	78,4
	Όχι	66	21,6
Αίσθηση Επάρκειας και Κατάρτισης στη Δυσλεξία	Ναι	68	22,2
	Όχι	238	77,8

4.1.6 Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 21.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες συνάφειας (cross tabulation) και το στατιστικό κριτήριο χ^2 (chi square test). Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, τα δεδομένα της οποίας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή αξιοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney's U, το οποίο είναι το αντίστοιχο κριτήριο του Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση όπου ενδιέφερε η εξέταση για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων περισσότερων από δύο ομάδων για δεδομένα τα οποία δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, αξιοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis, το οποίο είναι το μη παραμετρικό ισοδύναμο της Ανάλυσης Διακύμανσης με έναν παράγοντα (One-Way Anova).

Για τον έλεγχο της συσχέτισης των υποκλιμάκων των γνώσεων για τη Δυσλεξία με τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman rho (r_s) (ο αντίστοιχος μη παραμετρικός του Pearson, για περιπτώσεις όπου τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή).

Τέλος, για την ανάλυση του περιεχομένου των δύο ανοικτών ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση, η οποία εστιάζει σε έννοιες, θέματα και νοήματα, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από τα άτομα και τις ομάδες που συμμετέχουν στην έρευνα. Έτσι, οι φράσεις και τα θέματα ως τμήματα λόγου με αυτοτελές περιεχόμενο και ιδέα δημιουργούν ενότητες ανάλυσης που επιτρέπουν την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων (Βάμβουκας, 2002, αναφορά στην Τζάνη, 2005).

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές αυτές ονομάζονται και κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν τη συσχέτιση ή όχι μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Όταν το επίπεδο σημαντικότητας p είναι μικρότερο των παραπάνω κρίσιμων τιμών, δηλώνεται ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης στο συγκεκριμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Επισημαίνεται ότι στο κείμενο των αποτελεσμάτων χρησιμοποιούνται οι όροι- συντομογραφίες Μ.Ο (Μέσος Όρος), Τ.Α (Τυπική Απόκλιση) και Μέσος όρος αθροίσματος για τους αντίστοιχους όρους Mean, S.D. και Sum των πινάκων, ενώ χρησιμοποιείται η συντομογραφία Μ.Ρ για τον όρο Mean Rank.

4.2 Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

4.2.1 Εκτίμηση Αξιοπιστίας και Έλεγχος Κανονικότητας Δεδομένων

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα εκτιμήθηκε με το συντελεστή Cronbach's α . Η εξέταση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (internal consistency) δίνει στον ερευνητή πληροφορίες σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις ενός εργαλείου σχετίζονται μεταξύ τους. Όσο πιο μεγάλη παρουσιάζεται η τιμή του συντελεστή Cronbach α , τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής του εργαλείου (αναφορά στο Ουζούνη και Νακάκης, 2011).

Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι εξής:

- ✓ <0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- ✓ 0.6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο αξιοπιστίας
- ✓ 0.7 επαρκές επίπεδο αξιοπιστίας
- ✓ 0.8 πολύ καλή αξιοπιστία
- ✓ 0.9 πολύ υψηλή αξιοπιστία, τιμές που είναι σχετικά σπάνιες

Η συνοχή των δεδομένων συνολικά στις δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου ήταν πολύ υψηλή, κυμαινόμενη από 0,86 στην κλίμακα των Γνώσεων των Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία έως 0,96 στην κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα, η συνοχή των δεδομένων στις τρεις παραμέτρους των γνώσεων για τη Δυσλεξία παρουσιάστηκε ότι είναι επαρκής έως πολύ καλή, κυμαινόμενη από 0,612 έως 0,795 με τα δεδομένα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές αξιοπιστίας (βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Συνοχή δεδομένων υποκλιμάκων γνώσεων για τη Δυσλεξία σύμφωνα με το δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach α

Ομάδα	Κλίμακες Γνώσεων για τη	Cronbach α	Αριθμός
-------	-------------------------	-------------------	---------

Εκπαιδευτικών	Δυσλεξία		ερωτήσεων
Α'Βάθμιας Εκπαίδευσης	Γενικές Πληροφορίες	,795	17
	Συμπτώματα/ Διάγνωση	,643	10
	Αντιμετώπιση	,628	9
Β'Βάθμιας Εκπαίδευσης	Γενικές Πληροφορίες	,782	17
	Συμπτώματα/ Διάγνωση	,624	10
	Αντιμετώπιση	,612	9
Σύνολο Κλίμακας Γνώσεων για τη Δυσλεξία		,867	36

Επιπλέον, πολύ υψηλή διαπιστώθηκε ότι ήταν η συνοχή των δεδομένων στις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας (0.899 έως 0.941), χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιμέρους παραμέτρους και στα δεδομένα των δύο ομάδων εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Συνοχή δεδομένων παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με το δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach a

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Παράμετροι Αυτοαποτελεσματικότητας	Cronbach a	Αριθμός ερωτήσεων
Α'Βάθμιας Εκπαίδευσης	Στρατηγικές Διδασκαλίας	,941	8
	Διαχείριση Τάξης	,934	7
	Εμπλοκή Μαθητών	,935	9
Β'Βάθμιας Εκπαίδευσης	Στρατηγικές Διδασκαλίας	,899	8
	Διαχείριση Τάξης	,940	7
	Εμπλοκή Μαθητών	,901	9
Σύνολο Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας		,966	24

Οι ομάδες του δείγματος είναι δύο. Η πρώτη αφορά στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έχει μέγεθος $N=144$, ενώ η δεύτερη αφορά στους Εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και έχει μέγεθος $N=162$. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία το στατιστικό κριτήριο που είναι το κατάλληλο στη περίπτωση αυτή ώστε να ελέγξει την ύπαρξη ή μη της κανονικότητας των δεδομένων των υποκλιμάκων των γνώσεων για τη Δυσλεξία και των παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας είναι αυτό των Kolmogorov-Smirnov που προϋποθέτει μέγεθος δεδομένων >50 . Συνεπώς, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5% διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις:

- H0 (μηδενική υπόθεση): η κατανομή του δείγματος είναι η κανονική κατανομή [η υπόθεση αυτή απορρίπτεται αν $p < 0,05$]
- H1 (εναλλακτική υπόθεση): η κατανομή του δείγματος δεν είναι η κανονική κατανομή [η υπόθεση αυτή απορρίπτεται αν $p > 0,05$]

Από την πραγματοποίηση του ελέγχου για κάθε υποκλίμακα και παράμετρο που εξετάζει το ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι η κατανομή των δεδομένων για κάθε παράμετρο της αυτοαποτελεσματικότητας και για κάθε υποκλίμακα των γνώσεων για τη Δυσλεξία απέχει πολύ από την κανονική κατανομή ($p < 0,05$). Μόνη εξαίρεση αποτελεί η υποκλίμακα των γενικών πληροφοριών για τη Δυσλεξία στην ομάδα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή ($\text{sig} = 0,200$, $p > 0,05$) (Πίνακες 6 & 7).

Πίνακας 6: Κριτήριο ύπαρξης κανονικότητας δεδομένων κλιμάκων γνώσεων για τη Δυσλεξία ανά ομάδα του δείγματος

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Κλίμακες Γνώσεων για τη Δυσλεξία	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης	Γενικές Πληροφορίες	,091	144	,005	,971	144	,004
	Συμπτώματα/ Διάγνωση	,092	144	,005	,987	144	,196
	Αντιμετώπιση	,092	144	,005	,967	144	,001
Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης	Γενικές Πληροφορίες	,053	162	,200*	,987	162	,145
	Συμπτώματα/ Διάγνωση	,089	162	,003	,985	162	,081
	Αντιμετώπιση	,083	162	,009	,972	162	,002

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

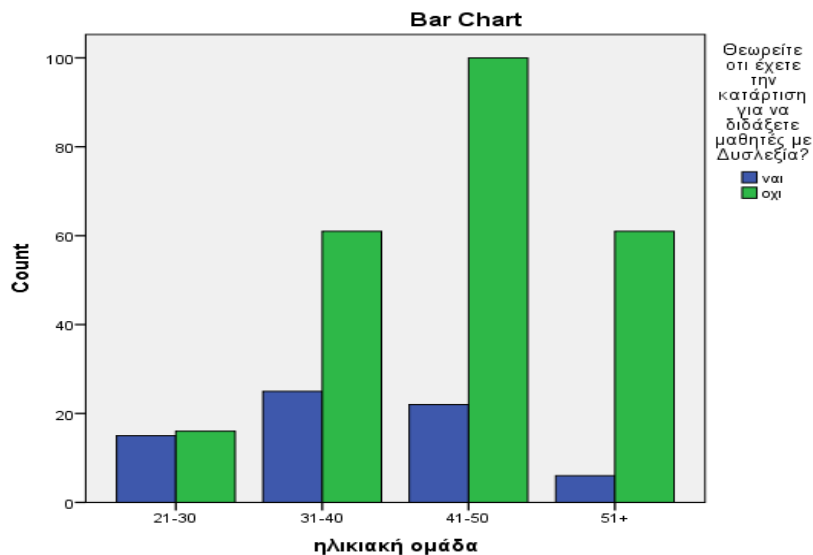
Πίνακας 7: Κριτήριο ύπαρξης κανονικότητας δεδομένων παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας ανά ομάδα του δείγματος

Ομάδα	Παράμετροι	Kolmogorov-	Shapiro-Wilk
-------	------------	-------------	--------------

Εκπαιδευτικών	Αυτοαποτελεσματικότητα	Smirnov ^a					
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης	Στρατηγικές Διδασκαλίας	,199	144	,000	,828	144	,000
	Διαχείριση Τάξης	,109	144	,000	,927	144	,000
	Εμπλοκή Μαθητών	,191	144	,000	,881	144	,000
Β' Βάθμιας Εκπαίδευσης	Στρατηγικές Διδασκαλίας	,081	162	,011	,937	162	,000
	Διαχείριση Τάξης	,074	162	,029	,964	162	,000
	Εμπλοκή Μαθητών	,083	162	,008	,961	162	,000

4.2.2 Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη διδασκαλία μαθητών με Δυσλεξία ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

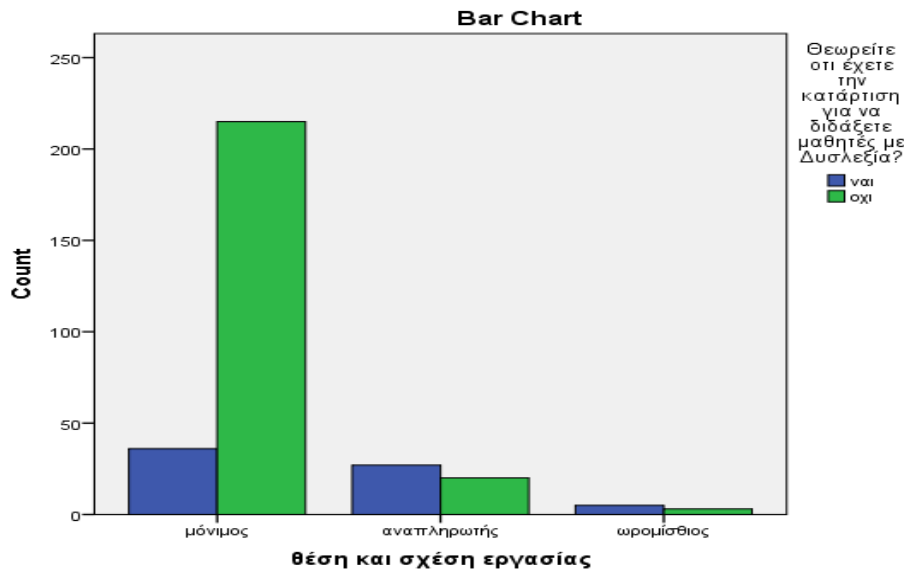
Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (77,8%, N=238) δήλωσε πως δεν θεωρεί ότι έχει την απαραίτητη κατάρτιση για να διδάξει έναν μαθητή με Δυσλεξία. Αναλυτικότερα μέσα από τον στατιστικό έλεγχο με το κριτήριο χ^2 (βλ. Παράρτημα II), προέκυψε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την άποψη των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση στη Δυσλεξία ($\chi^2=22,674$, $df=3$, $p=0,000<0,001$), με τους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να θεωρούν τους εαυτούς τους πιο καταρτισμένους (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία σε σχέση με την ηλικία τους

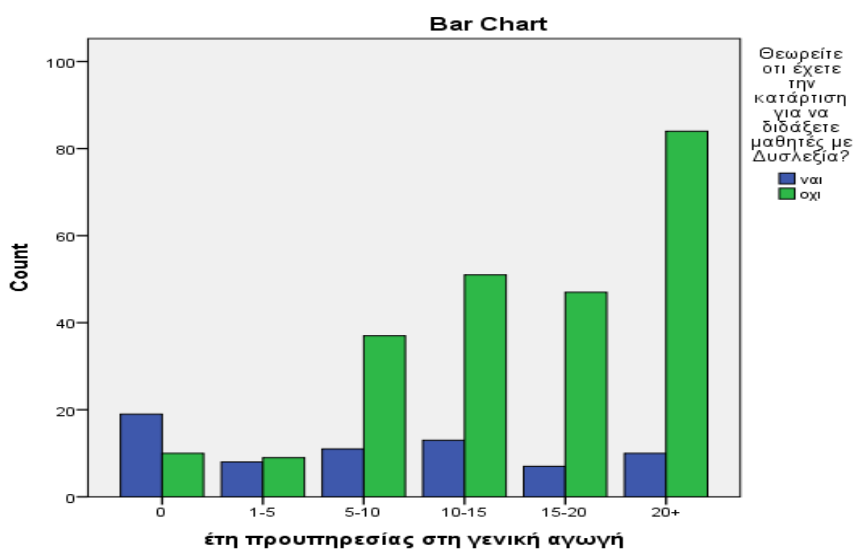
Όμοια, η θέση και η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών επιδρά στην αίσθηση επάρκειας και κατάρτισής τους στη Δυσλεξία ($\chi^2=50,266$, $df=2$, $p=0,000<0,001$), με τους αναπληρωτές και

τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν πιο καταρτισμένοι στη Δυσλεξία από τους μόνιμους. Παρόλα αυτά, η διαφοροποίηση αυτή ως προς τη σχέση και θέση εργασίας ίσως να είναι παραπλανητική και να οφείλεται στο ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο καταρτισμένοι και απλά τυχαίνει αυτοί να μην είναι μόνιμοι (Εικόνα 2).



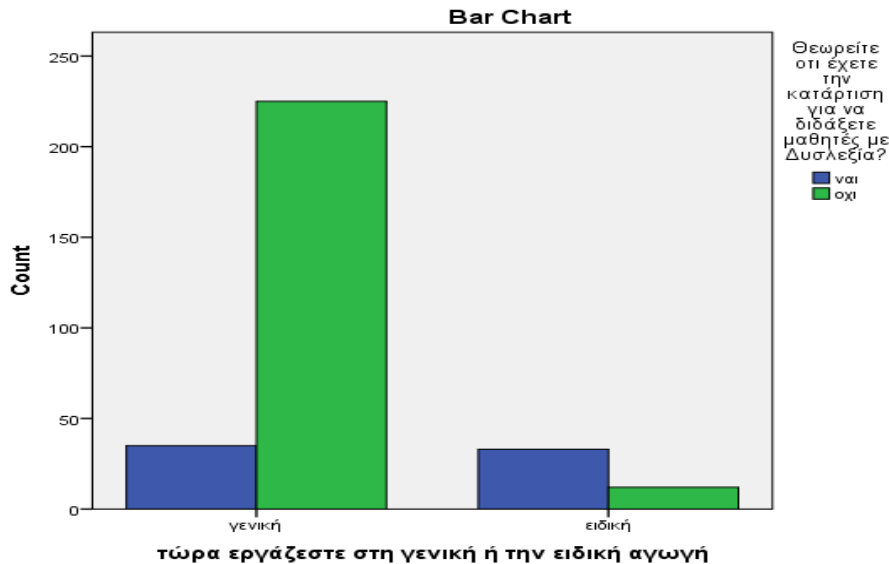
Εικόνα 2: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία σε σχέση με τη θέση και σχέση εργασίας τους

Παράλληλα, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Γενική Αγωγή σχετίζονται με τις αντιλήψεις τους για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία ($\chi^2=47,643$, $df=5$, $p=0,000<0,001$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μηδενική προϋπηρεσία αλλά και λίγα έτη προϋπηρεσίας να αισθάνονται πιο καταρτισμένοι στη Δυσλεξία (Εικόνα 3).



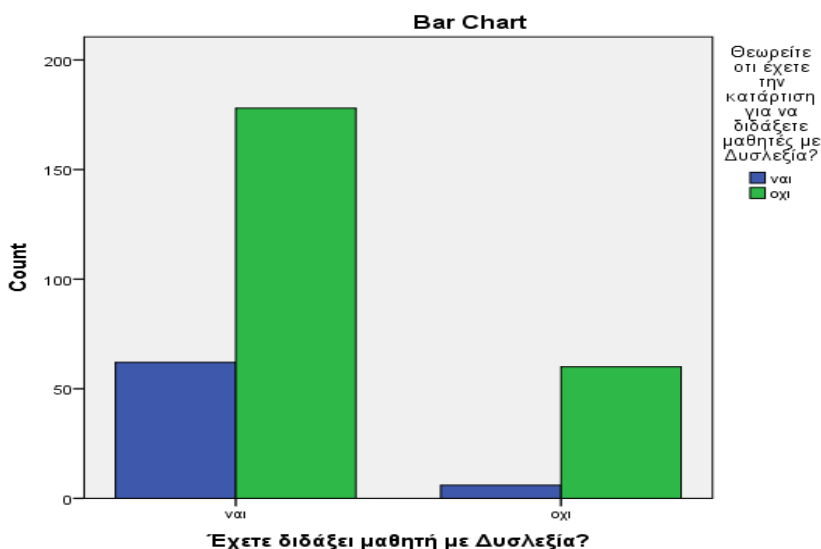
Εικόνα 3: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή

Επιπλέον, η εργασία των εκπαιδευτικών στη Γενική ή Ειδική Αγωγή επηρεάζει το αν αυτοί αισθάνονται επαρκείς ώστε να διδάξουν έναν μαθητή με Δυσλεξία ($\chi^2=79,373$, $df=1$, $p=0,000<0,001$). Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική αγωγή αισθάνονται καταρτισμένοι στη Δυσλεξία, σε αντίθεση με αυτούς που εργάζονται στη Γενική αγωγή, όπου η συντριπτική τους πλειοψηφία νιώθει ανεπαρκής (Εικόνα 4).



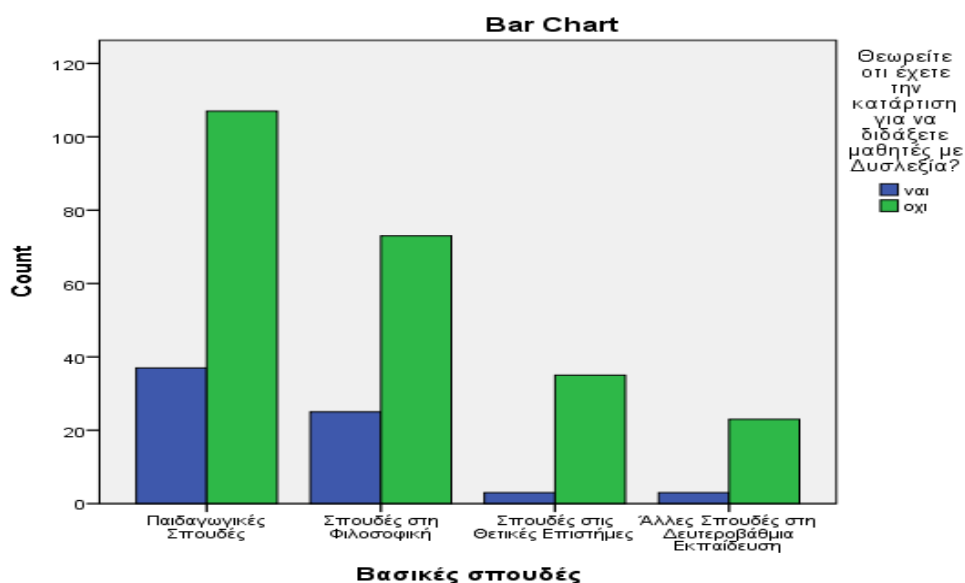
Εικόνα 4: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία σε σχέση με το πλαίσιο εργασίας

Ακόμη, η εμπειρία διδασκαλίας μαθητή με Δυσλεξία επηρεάζει τη διαμόρφωση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αίσθηση επάρκειας και κατάρτισης στη Δυσλεξία ($\chi^2=8,395$, $df=1$, $p=0.004<0,01$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει μαθητή με Δυσλεξία να θεωρούν τους εαυτούς τους πιο καταρτισμένους στη Δυσλεξία (Εικόνα 5).

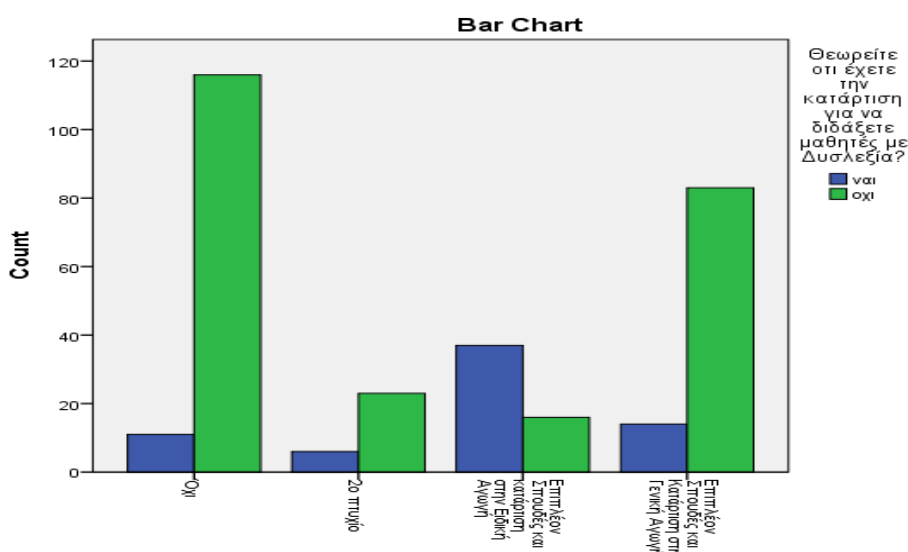


Εικόνα 5: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία σε σχέση με την εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή

Τέλος, η αίσθηση των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία σχετίζεται και με τις βασικές τους σπουδές ($\chi^2=7,848$, $df=3$, $p=0,049<0,05$) καθώς και με τις επιπλέον σπουδές και την κατάρτισή τους ($\chi^2=86,403$, $df=3$, $p=0,000<0,001$). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν σπουδές σχετικές με την Παιδαγωγική και τη Φιλοσοφική αισθάνονται περισσότερο καταρτισμένοι από τους συναδέλφους τους με σπουδές σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Εικόνα 6). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές και κατάρτιση στην Ειδική Αγωγή θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι είναι καταρτισμένοι στη Δυσλεξία σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους (Εικόνα 7).



Εικόνα 6: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση τους στη Δυσλεξία σε σχέση με τις βασικές τους σπουδές



Εικόνα 7: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία σε σχέση με τις επιπλέον τους σπουδές και κατάρτιση

Οι υπόλοιπες μεταβλητές, όπως το φύλο, η βαθμίδα καθώς και ο τύπος σχολείου (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί δεν προέκυψε ότι διαφοροποιούν τους συμμετέχοντες ως προς τις απόψεις τους σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία.

4.2.3 Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία

Το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία υπολογίζεται τόσο συνολικά μέσα από ολόκληρη την κλίμακα, όσο και από τις επιμέρους υποκλίμακες (γενικές πληροφορίες, συμπτώματα/διάγνωση, αντιμετώπιση). Οι βαθμοί είναι σε κλίμακα από 0(=δε γνωρίζω) έως 4(=σίγουρα σωστό), όπου το 1=σίγουρα λάθος, 2=μάλλον λάθος και 3=μάλλον σωστό. Η βαθμολόγηση των απαντήσεων έγινε με τρόπο ώστε το 0 να δείχνει πλήρη άγνοια του ερωτώμενου για το περιεχόμενο της πρότασης, το 1 και το 2 σίγουρα λάθος και μάλλον λάθος απάντηση και το 3 και 4 μάλλον σωστή και σίγουρα σωστή απάντηση του ερωτώμενου αντίστοιχα. Τιμές του μέσου όρου από 0 έως 2 δηλώνουν πολύ κακό επίπεδο γνώσης για τη δυσλεξία, από 2 μέχρι 3 μέτρια έως επαρκή γνώση και από 3 μέχρι 4 πολύ καλό επίπεδο γνώσεων. Έτσι, για τη συνολική κλίμακα των 36 ερωτήσεων που εξετάζουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, μέσοι όροι αθροισμάτων από 0 έως 72 δηλώνουν άγνοια και κακή γνώση, από 73 έως 108 δηλώνουν μέτρια έως επαρκή γνώση, ενώ τιμές από 109 έως 144 δείχνουν παρά πολύ καλό επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία.

Από την επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως μέτριο (μέσος όρος αθροίσματος 92,09, M.O=2,50, T.A=0,51), με τους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν τόσο κάποιες σωστές όσο και λανθασμένες γνώσεις και αντιλήψεις. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν περισσότερες γνώσεις για την Αντιμετώπιση (M.O=2,59, T.A=0,66) και τα Συμπτώματα/Διάγνωση της Δυσλεξίας (M.O=2,57, T.A=0,56), συγκριτικά με τις γνώσεις για Γενικές Πληροφορίες γύρω από τη Δυσλεξία (M.O=2,40, T.A=0,56). Συγκεκριμένα, ως προς τις τρεις υποκλίμακες γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν περισσότερες και πιο σωστές γνώσεις και αντιλήψεις για τη Δυσλεξία (M.O=2,61, T.A=0,53) από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (M.O=2,50, T.A=0,51). Αναλυτικότερα, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε υποκλίμακα αλλά και για κάθε πρόταση της κλίμακας των

γνώσεων για τη Δυσλεξία τόσο συνολικά όσο και για τις 2 υποομάδες του δείγματος (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) παρουσιάζονται στους πίνακες 8 & 9.

Πίνακας 8: Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων γνώσεων για τη Δυσλεξία

	ΣΥΝΟΛΟ Εκπαιδευτικών (N=306)			Εκπαιδευτικοί Α'βάθμιας (N=144)			Εκπαιδευτικοί Β'βάθμιας(N=162)		
	Sum	Mean	S.D	Sum	Mean	S.D	Sum	Mean	S.D
Γενικές Πληροφορίες	40,96	2,40	0,56	41,79	2,45	0,57	40,23	2,36	0,55
Συμπτώματα-Διάγνωση	25,70	2,57	0,56	26,40	2,64	0,57	25,08	2,50	0,55
Αντιμετώπιση	23,33	2,59	0,66	23,88	2,65	0,67	22,84	2,53	0,64
ΣΥΝΟΛΟ	92,09	2,55	0,52	94,21	2,61	0,53	90,22	2,50	0,51

Πίνακας 9: Μέσοι όροι προτάσεων Γνώσεων για τη Δυσλεξία συνολικά και ανά ομάδα του δείγματος

ΠΡΟΤΑΣΗ	ΣΥΝΟΛΟ Εκπαιδευτικών (N=306)		Εκπαιδευτικοί Α'Βάθμιας Εκπαίδευσης (N=144)		Εκπαιδευτικοί Β'Βάθμιας Εκπαίδευσης (N=162)	
	Mean	S.D	Mean	S.D	Mean	S.D
Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευροβιολογική βάση.	2,33	1,60	2,50	1,53	2,18	1,66
Η δυσλεξία προκαλείται από ελλείμματα οπτικής αντίληψης με αποτέλεσμα τις αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων.	1,99	1,33	2,03	1,30	1,96	1,36
Ένα παιδί μπορεί να είναι ταυτόχρονα δυσλεξικό και χαρισματικό.	3,76	,60	3,77	,58	3,75	,62
Τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία συνήθως έχουν συναισθηματικά ή/και κοινωνικά προβλήματα.	2,10	1,17	2,14	1,22	2,07	1,13
Οι εγκέφαλοι των ανθρώπων με δυσλεξία είναι διαφορετικοί από τους εγκεφάλους αυτών που δεν έχουν δυσλεξία.	1,60	1,35	1,65	1,38	1,55	1,32
Η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική.	1,98	1,41	2,14	1,48	1,83	1,33
Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι περίπου το 5% των μαθητών έχει δυσλεξία.	2,10	1,52	2,01	1,54	2,18	1,50
Η δυσλεξία είναι πιο συχνή στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια.	2,20	1,52	2,34	1,53	2,07	1,51
Όλοι οι φτωχοί αναγνώστες έχουν δυσλεξία.	3,56	1,01	3,62	,95	3,51	1,07

Οι μαθητές που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς κάποια προφανή αιτιολογία (νοητική υστέρηση, πολλές απουσίες, ακατάλληλη διδασκαλία) θεωρούνται δυσλεξικοί.	1,67	1,05	1,60	1,01	1,72	1,08
Οι μαθητές με δυσλεξία δεν είναι χαζοί ή τεμπέληδες. Γνωρίζοντας για τη δυσλεξία, μπορείς να τους βοηθήσεις.	3,89	,36	3,92	,26	3,86	,43
Νομίζω ότι η δυσλεξία είναι ένας μύθος, ένα πρόβλημα που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει.	3,71	,82	3,74	,77	3,68	,87
Τα προβλήματα στην εγκαθίδρυση της πλευρικής κυριαρχίας αποτελούν την αιτία της δυσλεξίας.	1,53	1,70	1,62	1,75	1,45	1,66
Η δυσλεξία αναφέρεται σε μια χρόνια κατάσταση που συνήθως δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί εντελώς.	2,27	1,14	2,31	1,11	2,25	1,18
Πολλοί μαθητές με δυσλεξία συνεχίζουν να έχουν αναγνωστικά προβλήματα και ως ενήλικες.	2,69	1,18	2,81	1,08	2,59	1,26
Πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.	3,05	1,01	3,00	1,06	3,09	,96
Η δυσλεξία συνήθως διαρκεί δια βίου.	2,64	1,32	2,72	1,35	2,57	1,30
Γενικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης	1,87	1,43	2,06	1,47	1,69	1,37
Οι άνθρωποι με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη.	3,72	,72	3,71	,69	3,73	,74
Οι μαθητές με δυσλεξία διαβάζουν χωρίς ακρίβεια και ευχέρεια.	2,84	1,07	2,91	1,10	2,78	1,03
Η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας.	1,74	,85	1,75	,90	1,72	,80
Η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών είναι ένα από τα βασικά ελλείμματα της δυσλεξίας.	2,11	1,47	2,31	1,43	1,93	1,48
Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμα στην αναγνώριση της δυσλεξίας.	1,80	1,32	1,84	1,33	1,76	1,31
Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα με την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία, αλλά όχι και με την ακουστική κατανόηση.	3,13	1,05	3,19	1,06	3,07	1,05
Η εφαρμογή ενός ατομικού τεστ ανάγνωσης είναι βασική για τη διάγνωση της δυσλεξίας.	2,64	1,33	2,67	1,28	2,62	1,37
Τα παιδιά με δυσλεξία γενικά τείνουν να είναι φτωχοί ορθογράφοι.	3,02	1,09	2,99	1,20	3,04	,99
Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη μάθηση της ευχερούς ανάγνωσης.	2,85	1,15	2,97	1,18	2,75	1,11
Η διαμόρφωση μιας ευχερούς ανάγνωσης χρησιμοποιείται συχνά ως τεχνική μάθησης.	1,93	1,57	1,91	1,61	1,94	1,55
Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να διευκολυνθούν από τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων.	1,27	,92	1,35	,92	1,19	,90
Οι γιατροί μπορούν να δώσουν φαρμακευτική αγωγή στους	3,07	1,50	3,02	1,51	3,12	1,49

μαθητές με δυσλεξία ώστε να βοηθηθούν.						
Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι αποτελεσματική ως μέθοδος για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.	1,96	1,72	2,00	1,70	1,92	1,75
Το να διευκολύνεις τους μαθητές με δυσλεξία, όπως ο επιπλέον χρόνος για τις εργασίες, οι μικρότερες λίστες ορθογραφίας, η ειδική θέση δίπλα στον εκπαιδευτικό, είναι άδικο για τους άλλους μαθητές.	3,58	,92	3,57	,98	3,58	,86
Προγράμματα παρέμβασης που δίνουν έμφαση σε φωνολογικά ζητήματα της γλώσσας είναι αποτελεσματικά για μαθητές με δυσλεξία.	2,55	1,51	2,85	1,39	2,29	1,56
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση για να δουλέψουν με δυσλεξικούς μαθητές.	2,96	1,32	2,85	1,42	3,06	1,22
Τεχνικές που περιλαμβάνουν την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενός υλικού βοηθούν στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας.	2,62	1,39	2,89	1,30	2,38	1,43
Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται δομημένη, συνεχή και άμεση διδασκαλία σε βασικές δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης.	3,40	1,04	3,44	1,04	3,36	1,03

Ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία δημιουργήθηκαν 3 κατηγορίες με τις συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι προτάσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο γνώσης δίνοντας σωστές απαντήσεις (βλ. Πίνακας 10), στη δεύτερη οι προτάσεις για το περιεχόμενο των οποίων οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό δήλωσαν άγνοια απαντώντας «Δε Γνωρίζω» (βλ. Πίνακας 11) και στην τρίτη κατηγορία οι προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έδωσαν λάθος απάντηση δείχνοντας ότι έχουν παρανοήσεις και λανθασμένες αντιλήψεις για τη Δυσλεξία (βλ. Πίνακας 12).

Αναλυτικότερα, το 93% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά ότι «Οι μαθητές με δυσλεξία δεν είναι χαζοί ή τεμπέληδες. Γνωρίζοντας για τη δυσλεξία, μπορείς να τους βοηθήσεις.». Μάλιστα, όλοι οι εκπαιδευτικοί (100%) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι η παραπάνω πρόταση είναι σωστή. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 97,1% συμφώνησαν με την πρόταση 17 (Ένα παιδί μπορεί να είναι ταυτόχρονα δυσλεξικό και χαρισματικό), ενώ σε ποσοστό 94,8% οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με την πρόταση 33 (Οι άνθρωποι με Δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη). Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (93,8%) απάντησε σωστά ότι «η Δυσλεξία δεν είναι ένας μύθος και ένα

πρόβλημα που δεν υπάρχει» (πρόταση 26) καθώς και ότι «δεν έχουν όλοι οι φτωχοί αναγνώστες Δυσλεξία» (πρόταση 23) σε ποσοστό 92,2%. Μια άλλη πρόταση η οποία έλαβε πολύ μεγάλο ποσοστό σωστών απαντήσεων (92,1%) είναι η 50 (Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται δομημένη, συνεχή και άμεση διδασκαλία σε βασικές δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης), ενώ ακόμη το 88,9% των εκπαιδευτικών απάντησε σωστά ότι το να παρέχεις διευκολύνσεις σε ένα μαθητή με Δυσλεξία δεν είναι άδικο και επιζήμιο για τους άλλους μαθητές (βλ. πρόταση 46). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σε ποσοστό 83,7% γνωρίζουν ότι «τα παιδιά με Δυσλεξία γενικά τείνουν να είναι και φτωχοί ορθογράφοι» καθώς και ότι αυτά «έχουν προβλήματα με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και με την ορθογραφία, αλλά όχι και με την ακουστική κατανόηση» σε ποσοστό 83%. Επίσης, το 81% των εκπαιδευτικών γνωρίζει σωστά ότι εξαιτίας της Δυσλεξίας «πολλοί μαθητές έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση», παρόλα αυτά, σε ποσοστό 79,7%, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με την πρόταση ότι οι «γιατροί μπορούν να δώσουν φαρμακευτική αγωγή στους μαθητές με δυσλεξία, ώστε να βοηθηθούν». Ένα ζήτημα για το οποίο διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκείς γνώσεις είναι ότι η Δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, το 78,1% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι «η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη μάθηση της ευχερούς ανάγνωσης», ενώ μάλιστα το 74,5% γνωρίζει σωστά ότι «Προγράμματα παρέμβασης που δίνουν έμφαση σε φωνολογικά ζητήματα της γλώσσας είναι αποτελεσματικά για μαθητές με δυσλεξία» καθώς και ότι «τεχνικές που περιλαμβάνουν την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενός υλικού βοηθούν στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας» (73,6%). Επιπρόσθετα, το 71,2% των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι η έλλειψη ακρίβειας και ευχέρειας είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάγνωσης των μαθητών με Δυσλεξία (βλ. πρόταση 34) καθώς και ότι ένα ατομικό τεστ ανάγνωσης μπορεί να συμβάλει στη διάγνωση της δυσλεξίας (βλ. πρόταση 39). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 71% γνωρίζουν ότι η Δυσλεξία δεν είναι μια προσωρινή κατάσταση και ότι «πολλοί μαθητές με δυσλεξία συνεχίζουν να έχουν αναγνωστικά προβλήματα και ως ενήλικες» (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Οι προτάσεις με τις πιο συχνές σωστές απαντήσεις για τη Δυσλεξία

No	Πρόταση	Ποσοστό (N=306)	Α΄βάθμ (N=144)	Β΄βάθμ (N=162)
25	Οι μαθητές με δυσλεξία δεν είναι χαζοί ή τεμπέληδες. Γνωρίζοντας για τη δυσλεξία, μπορείς να τους βοηθήσεις.	99,3%	100%	98,8%
17	Ένα παιδί μπορεί να είναι ταυτόχρονα δυσλεξικό και χαρισματικό.	97,1%	96,5%	97,5%

33	Οι άνθρωποι με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη.	94,8%	94,5%	95%
26	Νομίζω ότι η δυσλεξία είναι ένας μύθος, ένα πρόβλημα που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει.	93,8%	93,7%	93,8%
23	Όλοι οι φτωχοί αναγνώστες έχουν δυσλεξία.	92,2%	93,8%	90,8%
50	Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται δομημένη, συνεχή και άμεση διδασκαλία σε βασικές δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης.	92,1%	92,4%	92%
46	Το να διευκολύνεις τους μαθητές με δυσλεξία, όπως ο επιπλέον χρόνος για τις εργασίες, οι μικρότερες λίστες ορθογραφίας, η ειδική θέση δίπλα στον εκπαιδευτικό, είναι άδικο για τους άλλους μαθητές.	88,9	88,2	89,5%
40	Τα παιδιά με δυσλεξία γενικά τείνουν να είναι φτωχοί ορθογράφοι.	83,7%	80,6%	86,5%
38	Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα με την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία, αλλά όχι και με την ακουστική κατανόηση.	83%	84%	82,1%
30	Πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.	81%	78,5%	83,3%
44	Οι γιατροί μπορούν να δώσουν φαρμακευτική αγωγή στους μαθητές με δυσλεξία ώστε να βοηθηθούν.	79,7%	79,2%	80,2%
41	Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη μάθηση της ευχερούς ανάγνωσης.	78,1%	80,6%	75,9%
47	Προγράμματα παρέμβασης που δίνουν έμφαση σε φωνολογικά ζητήματα της γλώσσας είναι αποτελεσματικά για μαθητές με δυσλεξία.	74,5%	81,9%	67,9%
49	Τεχνικές που περιλαμβάνουν την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενός υλικού βοηθούν στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας.	73,6%	78,5%	69,1%
34	Οι μαθητές με δυσλεξία διαβάζουν χωρίς ακρίβεια και ευχέρεια.	71,2%	70,1%	72,3%
39	Η εφαρμογή ενός ατομικού τεστ ανάγνωσης είναι βασική για τη διάγνωση της δυσλεξίας.	71,2%	70,9%	71,6%
29	Πολλοί μαθητές με δυσλεξία συνεχίζουν να έχουν αναγνωστικά προβλήματα και ως ενήλικες.	71%	75%	67,2%

Όσον αφορά στις προτάσεις για το περιεχόμενο των οποίων οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν άγνοια, σε ποσοστό 51,6% απάντησαν «Δε Γνωρίζω» στην πρόταση 27 (*Τα προβλήματα στην εγκαθίδρυση της πλευρικής κυριαρχίας αποτελούν την αιτία της δυσλεξίας*), ενώ πάνω από ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (37,6%) δήλωσε ότι δεν γνωρίζει πως η διδασκαλία δυσλεξικών μαθητών στοχεύει στη διαμόρφωση μιας ευχερούς ανάγνωσης. Επιπλέον, σε ποσοστό 36,6% οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ότι η πολυαισθητηριακή διδασκαλία εξακολουθεί να προτείνεται από τις έρευνες ως μια αποτελεσματική μέθοδος για την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας και τη διδασκαλία δυσλεξικών μαθητών, και ότι τα οφέλη της δεν έχουν διαψευστεί από τη διεθνή έρευνα. Τέλος, φαίνεται πως το 30,7% των

εκπαιδευτικών δε γνωρίζει το ποσοστό της Δυσλεξίας στο μαθητικό πληθυσμό, όπως προτείνεται από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς και δείχνουν ότι περίπου το 5% των μαθητών σχολικής ηλικίας έχει Δυσλεξία (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Προτάσεις με το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων «Δε Γνωρίζω»

No	Πρόταση	Ποσοστό (N=306)	A'βάθμ (N=144)	B'βάθμ (N=162)
27	Τα προβλήματα στην εγκαθίδρυση της πλευρικής κυριαρχίας αποτελούν την αιτία της δυσλεξίας.	51,6%	50,7%	52,5%
42	Η διαμόρφωση μιας ευχερούς ανάγνωσης χρησιμοποιείται συχνά ως τεχνική μάθησης.	37,6%	39,6%	35,8%
45	Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι αποτελεσματική ως μέθοδος για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.	36,6%	34%	38,9%
21	Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι περίπου το 5% των μαθητών έχει δυσλεξία.	30,7%	33,3%	28,4%

Αντίστοιχα με τις δύο παραπάνω κατηγορίες των έγκυρων γνώσεων και των προτάσεων με το μεγαλύτερο ποσοστό άγνοιας, υπάρχουν και προτάσεις στις οποίες διαπιστώνονται λανθασμένες γνώσεις και αντιλήψεις καθώς και παρανοήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο της Δυσλεξίας. Γενικότερα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη Δυσλεξία ως ένα οπτικό έλλειμμα. Συγκεκριμένα, το 81,4% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι «Η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας», ενώ το 52,3% θεωρεί ότι «Η δυσλεξία προκαλείται από ελλείμματα οπτικής αντίληψης με αποτέλεσμα τις αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων». Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι σε μικρότερο βαθμό και μόλις το 38,3% των εκπαιδευτικών γνωρίζει ότι τα παιδιά με Δυσλεξία έχουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης. Έτσι, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν τα ελλείμματα οπτικής φύσεως ως την αιτία της Δυσλεξίας, πιστεύουν ότι και η αντιμετώπιση του προβλήματος πρέπει να δίνει έμφαση στην ενίσχυση της οπτικής αντίληψης, με αποτέλεσμα να θεωρούν σε ποσοστό 72,2% σωστή τη λανθασμένη πρόταση «Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να διευκολυνθούν από τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων». Ακόμη, το 64,1% των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει τον ορισμό αποκλεισμού της Δυσλεξίας και τον χαρακτηρίζουν ως λάθος, δηλαδή, δε γνωρίζουν ότι ένας μαθητής χαρακτηρίζεται δυσλεξικός όταν οι επίμονες αναγνωστικές δυσκολίες του

δεν οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη, σε ανεπαρκή φοίτηση, ακατάλληλη διδασκαλία και φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον (βλ. πρόταση 24). Επίσης, οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (50,6%) θεωρούν λανθασμένα ότι για τη Διάγνωση της Δυσλεξίας δε χρειάζονται τα τεστ νοημοσύνης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (45,5%) φαίνεται ότι δεν έχουν ενημερωθεί για τα αποτελέσματα πρόσφατων νευροαπεικονιστικών ερευνών που δείχνουν ότι η Δυσλεξία έχει βιολογική βάση και ότι «οι εγκέφαλοι των ανθρώπων με δυσλεξία είναι διαφορετικοί από τους εγκέφαλους αυτών που δεν έχουν δυσλεξία» (Πίνακας, 12).

Πίνακας 12: Οι προτάσεις με τις πιο συχνές λανθασμένες αντιλήψεις και παρανοήσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία

No.	Πρόταση	Ποσοστό (N=306)	Α'βάθμ (N=144)	Β'βάθμ (N=162)
35	Η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας.	81,4%	79,9%	82,7%
43	Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να διευκολυνθούν από τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων.	72,2%	75,7%	69,2%
24	Οι μαθητές που έχουν επίμονες αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς κάποια προφανή αιτιολογία θεωρούνται δυσλεξικοί.	64,1%	67,4%	61,1%
16	Η δυσλεξία προκαλείται από ελλείμματα οπτικής αντίληψης με αποτέλεσμα τις αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων.	52,3%	57,6%	47,6%
37	Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμα στη διάγνωση της δυσλεξίας.	50,6%	52,1%	49,4%
19	Οι εγκέφαλοι των ανθρώπων με δυσλεξία είναι διαφορετικοί από τους εγκέφαλους αυτών που δεν έχουν δυσλεξία.	45,5%	41,7%	48,8%

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία χαρακτηρίζεται ως μέτριο (Πίνακας 8), με αρκετά μεγάλο εύρος έγκυρης γνώσης των εκπαιδευτικών για ζητήματα που άπτονται της Δυσλεξίας (Πίνακας 10) αλλά και με κάποιες παρανοήσεις και λανθασμένες εκτιμήσεις. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να είναι λίγο περισσότερο ενημερωμένοι για τη Δυσλεξία παρουσιάζοντας υψηλότερες τιμές στις περισσότερες προτάσεις (Πίνακας 9) και σε όλες τις υποκλίμακες των γνώσεων για τη Δυσλεξία (Πίνακας 8), χωρίς όμως να λείπουν τόσο σε αυτούς όσο και στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σημεία για τα οποία είτε δηλώνουν άγνοια, είτε έχουν λανθασμένες αντιλήψεις (Πίνακες 11 & 12). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν για το ποσοστό της Δυσλεξίας στον πληθυσμό

καθώς και για την πολυαισθητηριακή διδασκαλία ως αποτελεσματική μέθοδο παρέμβασης, αλλά ούτε και για τη διδασκαλία της ευχερούς ανάγνωσης ως τεχνική μάθησης σε δυσλεξικούς μαθητές (Πίνακας 11). Ακόμη, θεωρούν το βασικό έλλειμμα της Δυσλεξίας οπτικό και σε λιγότερο βαθμό φωνολογικό, γεγονός το οποίο επηρεάζει δυσμενώς και την επιλογή στρατηγικών αντιμετώπισης της Δυσλεξίας (π.χ χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων), δε γνωρίζουν για το ρόλο της νοημοσύνης στη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, για τον ορισμό της Δυσλεξίας καθώς και για τις εγκεφαλικές διαφορές των ανθρώπων με και χωρίς Δυσλεξία (Πίνακας 12). Συνολικά, τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις προτάσεις της κλίμακας των γνώσεων για τη Δυσλεξία παρουσιάζονται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13: Συχνότητες απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε όλες τις προτάσεις της κλίμακας για τη Δυσλεξία

Πρόταση	Δ.Γ	ΛΑΘΟΣ			ΣΩΣΤΟ		
		ΣΥΝΟ-ΛΟ	Λάθος	Μάλλον Λάθος	ΣΥΝΟ-ΛΟ	Μάλλον Σωστό	Σωστό
Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευροβιολογική βάση.	27,8%	9,2	4,6%	4,6%	63,1	33%	30,1%
Η δυσλεξία προκαλείται από ελλείμματα οπτικής αντίληψης με αποτέλεσμα τις αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων.	16,3%	31,4%	20,3%	11,1%	52,3%	32,4%	19,9%
Ένα παιδί μπορεί να είναι ταυτόχρονα δυσλεξικό και χαρισματικό.	1%	2%	0,7%	1,3%	97,1%	15,7%	81,4%
Τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία συνήθως έχουν συναισθηματικά ή/και κοινωνικά προβλήματα.	7,5%	51,3%	29,1%	22,2%	41,2%	28,1%	13,1%
Οι εγκεφαλοι των ανθρώπων με δυσλεξία είναι διαφορετικοί από τους εγκεφάλους αυτών που δεν έχουν δυσλεξία.	26,8%	45,5%	26,5%	19%	27,8%	15,7%	12,1%
Η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική.	20,9%	37,5%	19,9%	17,6%	41,5%	23,5%	18%
Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι περίπου το 5% των μαθητών έχει δυσλεξία.	30,7%	10,2%	3,3%	6,9%	59,2%	43,5%	15,7%
Η δυσλεξία είναι πιο συχνή στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια.	26,1%	18,6%	6,5%	12,1%	55,2%	32%	23,2%
Όλοι οι φτωχοί αναγνώστες έχουν δυσλεξία.	5,9%	92,2%	76,5%	15,7%	2%	1%	1%
Οι μαθητές που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς κάποια προφανή αιτιολογία θεωρούνται δυσλεξικοί.	9,2%	64,1%	46,1%	18%	26,7%	22,5%	4,2%

Οι μαθητές με δυσλεξία δεν είναι χαζοί ή τεμπέληδες. Γνωρίζοντας για τη δυσλεξία, μπορείς να τους βοηθήσεις.	0%	0,7%	0,7%	0%	99,3%	8,8%	90,5%
Νομίζω ότι η δυσλεξία είναι ένας μύθος, ένα πρόβλημα που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει.	3,3%	93,8%	84,3%	9,5%	3%	2,3%	0,7%
Τα προβλήματα στην εγκαθίδρυση της πλευρικής κυριαρχίας αποτελούν την αιτία της δυσλεξίας.	51,6%	36,2%	22,5%	13,7%	12,1%	9,5%	2,6%
Η δυσλεξία αναφέρεται σε μια χρόνια κατάσταση που συνήθως δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί εντελώς.	6,2%	45,1%	22,9%	22,2%	48,1%	34,6%	14,1%
Πολλοί μαθητές με δυσλεξία συνεχίζουν να έχουν αναγνωστικά προβλήματα και ως ενήλικες.	10,1%	18,9%	5,2%	13,7%	71%	47,1%	23,9%
Πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.	4,2%	14,7%	4,2%	10,5%	81%	44,4%	36,6%
Η δυσλεξία συνήθως διαρκεί δια βίου.	14,1%	17,6%	5,2%	12,4%	68,3%	39,2%	29,1%
Γενικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης	24,5%	37,3%	19,3%	18%	38,3%	21,6%	16,7%
Οι άνθρωποι με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη.	1,6%	94,8%	81,7%	13,1%	3,6%	2,3%	1,3%
Οι μαθητές με δυσλεξία διαβάζουν χωρίς ακρίβεια και ευχέρεια.	3,6%	25,2%	9,8%	15,4%	71,2%	41,5%	29,7%
Η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας.	4,2%	14,4%	3,9%	10,5%	81,4%	45,1%	36,3%
Η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών είναι ένα από τα βασικά ελλείμματα της δυσλεξίας.	25,8%	21,5%	7,8%	13,7%	52,6%	35%	17,6%
Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμα στην αναγνώριση της δυσλεξίας.	18,6%	50,6%	28,4%	22,2%	30,7%	16%	14,7%
Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα με την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία, αλλά όχι και με την ακουστική κατανόηση.	3,3%	13,7%	8,5%	5,2%	83%	38,2%	44,8%
Η εφαρμογή ενός ατομικού τεστ ανάγνωσης είναι βασική για τη διάγνωση της δυσλεξίας.	13,4%	15,4%	8,5%	6,9%	71,2%	42,8%	28,4%
Τα παιδιά με δυσλεξία γενικά τείνουν να είναι φτωχοί ορθογράφοι.	7,8%	8,5%	1,6%	6,9%	83,7%	48,4%	35,3%
Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη μάθηση της ευχερούς ανάγνωσης.	8,5%	13,4%	5,2%	8,2%	78,1%	49%	29,1%
Η διαμόρφωση μιας ευχερούς ανάγνωσης	37,6%	7,9%	1%	6,9%	54,6%	40,2%	14,4%

χρησιμοποιείται συχνά ως τεχνική μάθησης.							
Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να βοηθηθούν από τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων.	22,2%	5,6%	2,3%	3,3%	72,2%	35,6%	36,6%
Οι γιατροί μπορούν να δώσουν φαρμακευτική αγωγή στους μαθητές με δυσλεξία ώστε να βοηθηθούν.	17%	79,7%	63,4%	16,3%	3,3%	1,3%	2%
Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι αποτελεσματική ως μέθοδος για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.	36,6%	45,7%	32%	13,7%	17,6%	8,8%	8,8%
Το να διευκολύνεις τους μαθητές με δυσλεξία, όπως ο επιπλέον χρόνος για τις εργασίες, οι μικρότερες λίστες ορθογραφίας, η ειδική θέση δίπλα στον εκπαιδευτικό, είναι άδικο για τους άλλους μαθητές.	2,6%	88,9	76,8%	12,1%	8,5%	5,6%	2,9%
Προγράμματα παρέμβασης που δίνουν έμφαση σε φωνολογικά ζητήματα της γλώσσας είναι αποτελεσματικά για μαθητές με δυσλεξία.	23,9%	1,7%	0,7%	1%	74,5%	45,4%	29,1%
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση για να δουλέψουν με δυσλεξικούς μαθητές.	5,2%	68%	53,9%	14,1%	26,8%	11,1%	15,7%
Τεχνικές που περιλαμβάνουν την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενός υλικού βοηθούν στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας.	18,3%	8,2%	2,6%	5,6%	73,6%	45,8%	27,8%
Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται δομημένη, συνεχή και άμεση διδασκαλία σε βασικές δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης.	6,9%	1%	0%	1%	92,1%	31%	61,1%

4.2.4 Διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων (φύλο, βαθμίδα, πλαίσιο εργασίας, περιοχή διδασκαλίας, εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητή με Δυσλεξία) ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή (γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία), αξιοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney's U, ενώ στην περίπτωση όπου ενδιέφερε η εξέταση για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων περισσότερων από δύο

ομάδων (ηλικία, τύπος σχολείου, θέση και σχέση εργασίας, βασικές και επιπλέον σπουδές, κύρια πηγή άντλησης γνώσεων, προϋπηρεσία) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis.

Αναλυτικότερα, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, προέκυψε ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από αρκετά δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, ενώ παράλληλα υπήρξαν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν τους διαφοροποίησαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό. Καταρχάς, διαπιστώθηκε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,163>0,05$). Παρόλα αυτά, οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους άντρες τόσο συνολικά (M.R 157,63 έναντι 141,43), όσο και σε καθεμιά από τις τρεις υποκλίμακες.

Αντίθετα, η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία σε επίπεδο σημαντικότητας 1% τη συνολική κλίμακα της Δυσλεξίας ($\text{sig}=0,000<0,001$) αλλά και τις τρεις υποκλίμακες (Γενικές Πληροφορίες $\text{sig}=0,002<0,01$, Συμπτώματα/ Διάγνωση $\text{sig}=0,006<0,01$ και Αντιμετώπιση $\text{sig}=0,000<0,001$), με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 21 με 30 ετών να έχουν τις περισσότερες γνώσεις συνολικά (M.R. 204,11), να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31 με 40 ετών (M.R. 165,15), οι ηλικίας 41 με 50 χρόνων (M.R. 149,31) και τη χαμηλότερη τιμή να την έχουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μεγαλύτερης των 51 χρόνων (M.R. 122,76).

Αναφορικά με τη βαθμίδα των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις υποκλίμακες αλλά και στο σύνολο της κλίμακας (M.R. 164,58 έναντι 143,65). Εντούτοις, η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% μόνο στο σύνολο της κλίμακας ($\text{sig}=0,039<0,05$) και στα Συμπτώματα/Διάγνωση ($\text{sig}=0,043<0,05$), χωρίς η διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική στις Γενικές Πληροφορίες ($\text{sig}=0,082>0,05$) και στην Αντιμετώπιση ($\text{sig}=0,106>0,05$). Πάντως, σε αντίθεση με τη βαθμίδα των εκπαιδευτικών η οποία επηρεάζει μερικώς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, φαίνεται ότι ο τύπος σχολείου όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) δεν τις επηρεάζει στατιστικά σημαντικά ($\text{sig}=0,412>0,05$).

Επιπλέον, η θέση και σχέση εργασίας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{sig}=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές τόσο στις τρεις υποκλίμακες, όσο και συνολικά (M.R. 215,95), ενώ ακολουθούν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (M.R. 196,69) και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (M.R. 140,43). Στο ίδιο μοτίβο, και το πλαίσιο εργασίας (Γενική ή Ειδική Αγωγή) επηρεάζει στατιστικά σημαντικά και σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και τις τρεις υποκλίμακες των γνώσεων για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,000<0,001$) με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή να παρουσιάζουν πιο υψηλές τιμές από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Γενική Αγωγή (M.R. 244,53 έναντι M.R. 137,16). Αντίθετα, η περιοχή διδασκαλίας (αστική ή αγροτική) δε διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τους εκπαιδευτικούς ως προς το επίπεδο των γνώσεων για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,442>0,05$) (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Γνώσεις των Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά δημογραφικό στοιχείο

		N	Γενικές Πληροφορίες		Συμπτώματα/ Διάγνωση		Αντιμετώπιση		Συνολική Γνώση	
			Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Φύλο	Άνδρας	78	142,28	0,194	142,40	0,199	146,65	0,428	141,43	0,163
	Γυναίκα	228	157,34		157,30		155,84		157,63	
Ηλικία	21-30	31	193,55	0,002	191,31	0,006	211,71	0,000	204,11	0,000
	31-40	86	163,73		161,16		165,66		165,15	
	41-50	122	151,63		153,19		147,14		149,31	
	51+	67	125,24		126,75		122,54		122,76	
Βαθμίδα	A'βάθμια	144	162,81	0,082	164,36	0,043	162,15	0,106	164,58	0,039
	B'βάθμια	162	145,23		143,85		145,81		143,65	
Τύπος σχολείου	Δημοτικό	163	159,10	0,468	157,88	0,413	159,81	0,369	159,67	0,412
	Γυμνάσιο	92	145,20		153,75		148,86		147,99	
	Λύκειο	51	150,58		139,05		141,70		143,71	
Θέση και Σχέση	Μόνιμος	251	141,52	0,000	143,24	0,000	141,05	0,000	140,43	0,000
	Αναπληρωτής	47	211,04		203,16		213,30		215,95	
	Ωρομίσθιος	8	191,38		183,63		192,88		196,69	
Πλαίσιο	Γεν. Αγωγή	260	138,06	0,000	138,51	0,000	140,60	0,000	137,16	0,000
	Ειδ. Αγωγή	45	239,33		236,72		224,63		244,53	
Περιοχή Διδασκαλίας	Αστική	214	153,64	0,967	150,16	0,313	148,41	0,124	150,95	0,442
	Αγροτική	92	153,18		161,27		165,35		159,43	

Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι τόσο οι βασικές σπουδές, όσο και οι επιπλέον σπουδές επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά και σε επίπεδο σημαντικότητας 1% τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία. Συγκεκριμένα, οι βασικές προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο γνώσεων των

εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,000<0,001$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικό πτυχίο στην Ειδική Αγωγή να έχουν τις υψηλότερες τιμές (M.R. 246,88), ενώ ακολουθούν οι απόφοιτοι τμημάτων Φ.Π.Ψ (M.R. 217,59), οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Άλλων τμημάτων σχετικών με τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (M.R. 172,00), οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης (M.R. 164,48), οι Κοινωνιολόγοι (M.R. 150,25), οι απόφοιτοι Φιλολογικών Τμημάτων (M.R. 144,63), οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών (M.R. 138,68), οι πτυχιούχοι Θετικών Επιστημών (M.R. 112,87) και Οικονομικών Σχολών (M.R. 110,13). Τις χαμηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (M.R. 93,11) και Καλών Τεχνών (M.R. 66,00).

Ακόμη, οι επιπλέον σπουδές και κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, τόσο σχετικά με Γενικές Πληροφορίες ($\text{sig}=0,000<0,001$) και τα Συμπτώματα/Διάγνωση της Δυσλεξίας ($\text{sig}=0,000<0,001$), όσο και τις γνώσεις για την Αντιμετώπισή της ($\text{sig}=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές σε ολόκληρη την κλίμακα των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία (M.R. 275,17) και έπονται αυτοί που έχουν μετεκπαιδευθεί σε Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής (M.R. 255,50) και οι εκπαιδευτικοί με Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή (M.R. 243,32). Χαμηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι απόφοιτοι Διδασκαλείων Γενικής Αγωγής (M.R. 180,11), ενώ τους ακολουθούν οι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (M.R. 161,42), οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει Επιμορφωτικό Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή (M.R. 159,00), οι εκπαιδευτικοί με Άλλο Διδακτορικό (M.R. 146,00) και με Άλλο Μεταπτυχιακό (M.R. 142,70) και έπονται αυτοί οι οποίοι δεν έχουν καμία επιπλέον κατάρτιση (M.R. 134,07), οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο Άλλο Επιμορφωτικό Σεμινάριο (M.R. 126,94) και οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές σε ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΛΕΤΕ (M.R. 105,00).

Παράλληλα, αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα σύμφωνα με το οποίο η κύρια πηγή από την οποία οι εκπαιδευτικοί αντλούν γνώσεις, πληροφορούνται και ενημερώνονται για εκπαιδευτικά, διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το επίπεδο γνώσεών τους για τη Δυσλεξία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τα Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά ως κύριο μέσο εκπαιδευτικής πληροφόρησης έχουν περισσότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία (M.R. 187,38) και ακολουθούν αυτοί που χρησιμοποιούν κυρίως τα Βιβλία (M.R. 164,63), οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν Ειδικά Μαθήματα και Ομιλίες

(M.R. 156,89), όσοι ενημερώνονται κυρίως από το Διαδίκτυο και τα ΜΜΕ (M.R. 115,60) καθώς και από Εφημερίδες/Περιοδικά (M.R. 107,45). Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία πηγή πληροφόρησης παρουσίασαν και τις χαμηλότερες τιμές (M.R. 102,95). Οι διαφορές αυτές κρίνονται στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% στις Γνώσεις για τα Συμπτώματα/Διάγνωση ($\text{sig}=0,000<0,001$) και για την Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας ($\text{sig}=0,003<0,01$) και σε επίπεδο 5% σχετικά με Γενικές Πληροφορίες για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,020<0,05$) (Πίνακας 15).

Πίνακας 15: Γνώσεις των Εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά κατηγορία σπουδών και κατάρτιση

		N	Γενικές Πληροφορίες		Συμπτώματα/ Διάγνωση		Αντιμετώπιση		Συνολική Γνώση	
			Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Πτυχίο-Βασικές Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	41	144,56	0,000	132,24	0,000	140,04	0,001	138,68	0,000
	Π.Τ.Δ.Ε	90	160,31		167,73		160,92		164,48	
	Ειδική Αγωγή	13	237,69		242,35		240,46		246,88	
	Φ.Π.Ψ	22	219,61		220,64		196,75		217,59	
	Φιλολογία	76	140,16		145,67		149,32		144,63	
	Φυσική Αγωγή	9	120,06		108,39		88,44		93,11	
	Κοινωνιολογία	10	140,35		169,10		144,90		150,25	
	Καλές Τέχνες	3	50,17		105,83		86,00		66,00	
	Θετικές Επιστήμες	30	128,85		100,82		120,78		112,87	
	Οικονομικά	8	108,31		86,88		150,63		110,13	
	Άλλο	4	169,13		168,63		153,25		172,00	
Επιπλέον Σπουδές και κατάρτιση	Όχι	127	133,04	0,000	140,52	0,000	135,60	0,000	134,07	0,000
	2 ^ο πτυχίο	24	162,19		157,17		156,02		161,42	
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	13	155,15		177,31		151,35		159,00	
	Άλλο Σεμινάριο	40	125,94		116,96		155,53		126,94	
	Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	30	244,88		231,17		226,77		243,32	
	Άλλο Μεταπτυχιακό	43	147,88		144,40		135,64		142,70	
	Διδακτορικό ΕΑΕ	3	271,83		271,83		253,33		275,17	
	Άλλο Διδακτορικό	5	131,40		125,10		175,10		146,00	
	Διδασκαλείο ΕΑ	7	243,57		257,86		205,21		255,50	
	Διδασκαλείο ΓΑ	9	167,39		179,61		183,33		180,11	
	ΑΣΠΑΙΤΕ-ΣΕΛΕΤΕ	5	147,70		72,60		91,80		105,00	
Κύρια πηγή άντλησης γνώσεων	Καμία	10	107,15		118,60		102,25		102,95	
	Ειδικά Επιστ. Περιοδικά	39	180,65		183,54		187,95		187,38	
	Ειδικά Μαθήματα-	135	157,32		158,97		155,73		156,89	

	Ομιλίες			0,020		0,000		0,003		0,001
	Βιβλία	73	159,73		164,44		161,76		164,63	
	Διαδίκτυο-MME	21	122,52		111,95		122,81		115,60	
	Εφημερίδες-Περιοδικά	28	120,80		100,41		114,57		107,45	

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι αυτά επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά και σε επίπεδο σημαντικότητας 1% τις γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,000<0,001$). Γενικότερα, όσο μικρότερη προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερες γνώσεις έχουν για τη Δυσλεξία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί με Μηδενική προϋπηρεσία παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές (M.R. 218,98) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από 1 έως 5 έτη (M.R. 201,06), από 5 έως 10 έτη (M.R. 163,88), από 10 έως 15 έτη (M.R. 152,59), οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 15 μέχρι 20 χρόνια (M.R. 140,18) και τις λιγότερες γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην εκπαίδευση άνω από 20 χρόνια (M.R. 127,67).

Σχετικά με την προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή, τις πιο υψηλές τιμές στις γνώσεις για τη Δυσλεξία παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία 5 με 10 ετών (M.R. 251,40) και 1 με 5 έτη (M.R. 217,77), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με πάνω από 20 χρόνια στην Ειδική Αγωγή (M.R. 209,75) και οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 10 με 15 χρόνων (M.R. 200,50). Τις λιγότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με Μηδενική προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή (M.R. 133,52). Μάλιστα, η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε όλες τις υποκλίμακες (Γενικές Πληροφορίες, Συμπτώματα/Διάγνωση και Αντιμετώπιση) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{sig}=0,000<0,001$) (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά Προϋπηρεσία

		N	Γενικές Πληροφορίες		Συμπτώματα/ Διάγνωση		Αντιμετώπιση		Συνολική Γνώση	
			Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Προϋπηρε- σία στη ΓΑ	0 έτη	29	214,60	0,000	214,19	0,000	211,26	0,000	218,98	0,000
	1-5 έτη	17	193,21		181,00		206,62		201,06	
	5-10 έτη	48	165,22		160,59		160,24		163,88	
	10-15 έτη	64	151,45		152,03		154,59		152,59	
	15-20 έτη	54	130,19		148,33		154,37		140,18	
	Πάνω από 20 έτη	94	136,27		130,15		121,39		127,67	
	0 έτη	241	135,04		135,06		138,23		133,52	
	1-5 έτη	39	212,15		212,36		200,92		217,77	

Προϋπηρεσία στην ΕΑΕ	5-10 έτη	21	244,79	0,000	245,71	0,000	232,62	0,000	251,40	0,000
	10-15 έτη	3	205,50		230,50		143,83		200,50	
	15-20 έτη	0	-		-		-		-	
	Πάνω από 20 έτη	2	197,25		143,50		252,00		209,75	

Η εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητή με Δυσλεξία, φαίνεται ότι αν και οριακά επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ($\text{sig}=0,047<0,05$), με αυτούς που έχουν διδάξει μαθητή με Δυσλεξία να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τη σχετική διδακτική εμπειρία σε δυσλεξικό μαθητή (M.R. 158,77 έναντι M.R. 134,33). Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στις γνώσεις για την Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας (M.R. 160,57 έναντι M.R. 127,80) και αφορά το επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{sig}=0,008<0,01$). Αντίθετα, η διαφορά στις Γενικές Πληροφορίες για τη Δυσλεξία είναι στο όριο της στατιστικής σημαντικότητας ($\text{sig}=0,050=0,05$), ενώ δεν είναι στατιστικά σημαντική όσον αφορά τις γνώσεις για τα Συμπτώματα και τη Διάγνωση της Δυσλεξίας ($\text{sig}=0,315>0,05$).

Τέλος, η αίσθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αν είναι ή όχι επαρκείς και καταρτισμένοι ώστε να διδάξουν ένα δυσλεξικό μαθητή επηρεάζει τις γνώσεις τους για τη Δυσλεξία, με τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι έχουν την απαραίτητη κατάρτιση στη Δυσλεξία να έχουν περισσότερες γνώσεις (M.R. 220,26) σε σχέση με αυτούς που νιώθουν ανεπαρκείς (M.R. 134,43). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε όλες τις υποκλίμακες (Γενικές Πληροφορίες, Συμπτώματα/Διάγνωση και Αντιμετώπιση) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{sig}=0,000<0,001$).

Πίνακας 17: Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά Εμπειρία και Κατάρτιση στη Δυσλεξία

		N	Γενικές Πληροφορίες		Συμπτώματα/ Διάγνωση		Αντιμετώπιση		Συνολική Γνώση	
			Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Διδασκαλία σε μαθητή με Δυσλεξία	Ναι	240	158,69	0,050	156,16	0,315	160,57	0,008	158,77	0,047
	Όχι	66	134,64		143,82		127,80		134,33	
Κατάρτιση στη Δυσλεξία	Ναι	68	217,32	0,000	212,38	0,000	208,18	0,000	220,26	0,000
	Όχι	238	135,27		136,68		137,88		134,43	

Συμπληρωματικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το Πλαίσιο Εργασίας (Γενική και Ειδική Αγωγή) στις προτάσεις με το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων αντιλήψεων και άγνοιας. Στην περίπτωση των προτάσεων με το μεγαλύτερο

ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής διαφοροποιούνται από τους Εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής στην πρόταση «*Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να διευκολυνθούν από τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων*» (M.R. 177,70 έναντι 148,73, sig=0,031<0,05), στην πρόταση «*Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμα στη διάγνωση της Δυσλεξίας*» (M.R. 197,89 έναντι M.R. 145,23, sig=0,000<0,001) και στην πρόταση «*Οι εγκέφαλοι των ανθρώπων με δυσλεξία είναι διαφορετικοί από τους εγκέφαλους αυτών που δεν έχουν δυσλεξία*» (M.R. 214,54 έναντι M.R. 142,35, sig=0,000<0,001). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζουν περισσότερες γνώσεις από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Γενική Αγωγή σε όλες τις προτάσεις με το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων «*Δε γνωρίζω*», σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (sig=0,000<0,001) και 5% (sig=0,011<0,05). Αντίθετα δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συγκεκριμένες προτάσεις. (Πίνακας 18).

Τέλος, ως προς τη γνώση για το κεντρικό φωνολογικό έλλειμμα της Δυσλεξίας, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στους Εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Γενική και την Ειδική Αγωγή, με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν περισσότερες γνώσεις για το φωνολογικό έλλειμμα από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, και τους εκπαιδευτικούς στην Ειδική Αγωγή να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στη Γενική Αγωγή (Πίνακας 19).

Πίνακας 18: Προτάσεις με το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων αντιλήψεων και άγνοιας των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανά ομάδα εκπαιδευτικών

	Πρόταση	Α'βάθ.	Β'βάθ.	Sig.	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής	Sig.
		Mean Rank	Mean Rank		Mean Rank	Mean Rank	
Προτάσεις με το υψηλότερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων	Η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας.	152,98	153,97	0,916	151,59	161,12	0,470
	Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να διευκολυνθούν από τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων.	159,61	148,06	0,228	148,73	177,70	0,031
	Οι μαθητές που έχουν αναγνωστικές	148,60	157,85	0,332	151,85	159,64	0,560

(misconceptions)	δυσκολίες χωρίς κάποια προφανή αιτιολογία θεωρούνται δυσλεξικοί.						
	Η δυσλεξία προκαλείται από ελλείμματα οπτικής αντίληψης με αποτέλεσμα τις αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων.	155,36	151,84	0,721	151,05	164,28	0,339
	Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμα στη διάγνωση της δυσλεξίας.	156,19	151,11	0,608	145,23	197,89	0,000
	Οι εγκέφαλοι των ανθρώπων με δυσλεξία είναι διαφορετικοί από τους εγκεφάλους αυτών που δεν έχουν δυσλεξία.	156,59	150,76	0,555	142,35	214,54	0,000
Προτάσεις με το υψηλότερο ποσοστό απαντήσεων «Δε Γνωρίζω»	Τα προβλήματα στην εγκαθίδρυση της πλευρικής κυριαρχίας αποτελούν την αιτία της δυσλεξίας.	157,47	149,97	0,421	142,84	211,71	0,000
	Η διαμόρφωση μιας ευχερούς ανάγνωσης χρησιμοποιείται συχνά ως τεχνική μάθησης.	153,15	153,81	0,945	145,81	194,56	0,000
	Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι αποτελεσματική ως μέθοδος για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.	155,71	151,53	0,666	145,84	194,38	0,000
	Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι περίπου το 5% των μαθητών έχει δυσλεξία.	149,01	157,49	0,373	147,94	182,21	0,011

Πίνακας 19: Γνώση για το φωνολογικό έλλειμμα της Δυσλεξίας ανά ομάδα εκπαιδευτικών

Πρόταση	A'βάθ.	B'βάθ.	Sig.	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής	Sig.
	Mean Rank	Mean Rank		Mean Rank	Mean Rank	
32. Γενικότερα, τα παιδιά με Δυσλεξία έχουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης.	165,27	143,04	0,025	138,53	236,62	0,000
36. Η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών είναι ένα από τα βασικά ελλείμματα της Δυσλεξίας	165,64	142,71	0,019	140,70	223,52	0,000
47. Προγράμματα παρέμβασης που δίνουν έμφαση σε φωνολογικά ζητήματα της γλώσσας, με γράμματα ως οπτική υποστήριξη, είναι αποτελεσματικά για μαθητές με Δυσλεξία	170,99	137,96	0,000	141,71	218,26	0,000

4.2.5 Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσω των όρων μεταξύ δύο ομάδων (φύλο, βαθμίδα, πλαίσιο εργασίας, περιοχή διδασκαλίας, εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητή με Δυσλεξία) ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή (αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών), αξιοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney's U, ενώ στην περίπτωση όπου ενδιέφερε η εξέταση για ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων περισσότερων από δύο ομάδων (ηλικία, τύπος σχολείου, θέση και σχέση εργασίας, βασικές και επιπλέον σπουδές, κύρια πηγή πληροφόρησης, προϋπηρεσία) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των ομάδων του δείγματος εξετάστηκε ως προς τις παραμέτρους των Στρατηγικών Διδασκαλίας, της Διαχείρισης Τάξης και της Εμπλοκής των μαθητών. Τα αποτελέσματα στις τρεις αυτές παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα ανά ομάδα του δείγματος. Γενικότερα, προέκυψε ότι η αντίληψη αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται σε άνω του μετρίου επίπεδα (συνολικός Μ.Ο=6,72, Τ.Α=1,24), με τις μεγαλύτερες τιμές να αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Μ.Ο=6,84, Τ.Α=1,34), ενώ ακολουθεί η αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας (Μ.Ο=6,80, Τ.Α=1,38) και στην Εμπλοκή των Μαθητών (Μ.Ο=6,57, Τ.Α=1,30). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας (Μ.Ο=6,96 έναντι 6,62) και την αυτοαποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των μαθητών (Μ.Ο=6,6289 έναντι 6,50). Αντίθετα, στην αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση Τάξης οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν οριακά υψηλότερες τιμές (Μ.Ο=6,85 έναντι 6,83) (Πίνακας 20). Γενικότερα, οι μέσοι όροι αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε κάθε πρόταση κυμαίνονται από 5,65 μέχρι 7,31, όπου στην κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας από 1 (καθόλου) έως 9 (σε πολύ μεγάλο βαθμό) το 5 δηλώνει σε κάποιο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ το 7 σε μεγάλο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 21).

Πίνακας 20: Περιγραφικά στοιχεία παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας

	ΣΥΝΟΛΟ Εκπαιδευτικών (N=306)	Α'βάθμιας (N=144)	Β'βάθμιας (N=162)

	Sum	Mean	S.D	Sum	Mean	S.D	Sum	Mean	S.D
Στρατηγικές Διδασκαλίας	54,42	6,80	1,38	52,99	6,62	1,56	55,69	6,96	1,19
Διαχείριση της Τάξης	47,90	6,84	1,34	47,95	6,85	1,38	47,86	6,83	1,31
Εμπλοκή των μαθητών	59,15	6,57	1,30	58,58	6,50	1,45	59,66	6,62	1,14
ΣΥΝΟΛΟ	161,47	6,72	1,24	159,52	6,64	1,37	163,21	6,80	1,12

Πίνακας 21: Μέσοι όροι αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών ανά πρόταση

ΠΡΟΤΑΣΗ <i>Σε ποιο βαθμό μπορείς..</i>	Αυτοαποτελεσματικότητα εκπ/κών (N=306)		Εκπαιδευτικοί Α' Βάθμιας Εκπ/σης (N=144)		Εκπαιδευτικοί Β' Βάθμιας Εκπ/σης (N=162)	
	Mean	S.D.	Mean	S.D.	Mean	S.D.
... να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	6,85	1,90	6,81	1,82	6,90	1,97
... να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	6,53	1,65	6,70	1,56	6,37	1,72
... να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	6,47	1,62	6,44	1,69	6,50	1,55
... να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;	7,16	1,61	6,88	1,81	7,42	1,37
... να εμποδίζεις τους «προβληματικούς» μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;	6,66	1,63	6,61	1,66	6,71	1,61
... να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή;	6,11	1,68	6,05	1,74	6,17	1,63
... να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;	6,93	1,67	6,79	1,88	7,06	1,46
... να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	7,06	1,42	7,00	1,45	7,11	1,38
... να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	6,30	1,76	6,32	1,90	6,28	1,63
... να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	7,21	1,58	6,99	1,82	7,40	1,31
... να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	6,83	1,55	6,83	1,54	6,83	1,57
... να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	7,06	1,59	6,97	1,88	7,13	1,29
... να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	6,53	1,83	6,38	2,05	6,66	1,62
... να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	6,68	1,57	6,73	1,64	6,64	1,51

... να προσαρμόξεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;	6,04	1,82	5,94	1,91	6,13	1,74
... να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	5,65	1,94	5,84	2,01	5,48	1,85
... να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;	6,08	1,71	6,13	1,78	6,04	1,64
... να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	6,54	1,68	6,35	1,85	6,70	1,51
... να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;	7,28	1,52	7,18	1,70	7,38	1,34
... να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	7,31	1,55	7,12	1,74	7,48	1,35
... να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	6,86	1,69	6,90	1,82	6,83	1,57
... να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	7,05	1,53	6,94	1,68	7,15	1,38
... να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;	7,16	1,55	6,86	1,71	7,43	1,35

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται αποτελεσματικοί σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό στο να κάνουν ξεκάθαρες τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των μαθητών τους (M.O=7,31, T.A=1,55), ότι μπορούν σε μεγάλο βαθμό να τηρούν τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που οι ίδιοι έθεσαν (M.O=7,28, T.A=1,52) καθώς και να θέτουν εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις (M.O=7,21, T.A=1,58). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ότι είναι σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικοί στο να ανταποκρίνονται στις απαιτητικές ερωτήσεις των μαθητών τους (M.O=7,16, T.A=1,61), στο να δίνουν τις κατάλληλες προκλήσεις σε ικανούς μαθητές (M.O=7,16, T.A=1,55) καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών τους (M.O=7,12, T.A=1,53). Τέλος, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως αρκετά αποτελεσματικούς στο να κάνουν τους μαθητές τους να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης (M.O=7,06, T.A=1,42) και να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες (M.O=7,06, T.A=1,59) καθώς και στο να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους (M.O=7,05, T.A=1,53) (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Προτάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αυτοαποτελεσματικότητα σε μεγάλο έως

πολύ μεγάλο βαθμό

ΠΡΟΤΑΣΗ <i>Σε ποιο βαθμό μπορείς..</i>	Αυτοαποτελεσματικότητα εκπ/κών (N=306)	
	Mean	S.D.
... να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	7,31	1,55
... να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;	7,28	1,52
... να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	7,21	1,58
... να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;	7,16	1,61
... να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;	7,16	1,55
... να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;	7,12	1,53
... να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	7,06	1,42
... να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	7,06	1,59
... να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	7,05	1,53

Αντίθετα με τις παραπάνω προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται αποτελεσματικοί σε μεγάλο έως πολύ μεγάλο βαθμό, υπάρχουν προτάσεις για τις οποίες δήλωσαν ότι αισθάνονται λίγο λιγότερο αποτελεσματικοί (δηλαδή σε κάποιο βαθμό έως αρκετά αποτελεσματικοί). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκτιμήσουν το βαθμό στον οποίο οι μαθητές τους έχουν κατανοήσει όσα τους δίδαξαν με μέσο όρο 6,93 και τυπική απόκλιση 1,67, αισθάνονται ότι είναι αρκετά αποτελεσματικοί στο να διοικούν την τάξη (M.O=6,86, T.A=1,69) καθώς και να δίνουν εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές τους δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι (M.O=6,85, T.A=1,90). Ακόμη, θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίζουν απείθαρχους μαθητές (M.O=6,83, T.A=1,55), να ηρεμούν έναν ενοχλητικό μαθητή (M.O=6,68, T.A=1,57), να εμποδίζουν τους «προβληματικούς» μαθητές να διαλύσουν το μάθημα (M.O=6,66, T.A=1,63) καθώς και ελέγχουν συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης (M.O=6,53, T.A=1,65) σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό.

Παράλληλα, αντιλαμβάνονται ότι είναι σε ικανοποιητικό βαθμό σε θέση να χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών τους (M.O=6,54, T.A=1,68), να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη τους (M.O=6,53, T.A=1,83)

καθώς και να βοηθούν τους μαθητές τους να εκτιμούν την αξία της μάθησης (M.O=6,47, T.A=1,62).

Αναφορικά με τις προτάσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, θα λέγαμε ότι αυτές είναι πιο σχετικές με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και εμπλοκή των πιο αδύναμων μαθητών καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μικρότερο βαθμό αποτελεσματικοί στην παρώθηση μαθητών που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον (M.O=6,30, T.A=1,76) στη βελτίωση της ικανότητας κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή (M.O=6,11, T.A=1,68), στην εμπλοκή των πιο αδιάφορων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (M.O=6,08, T.A=1,71), στο να προσαρμόζουν το μάθημά τους στο επίπεδο του κάθε μαθητή (M.O=6,04, T.A=1,82) καθώς και στο να βοηθούν τις οικογένειες των μαθητών τους προς όφελος των μαθητών τους (M.O=5,65, T.A=1,94) (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Προτάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν αυτοαποτελεσματικότητα σε κάποιο βαθμό έως μεγάλο βαθμό

ΠΡΟΤΑΣΗ <i>Σε ποιο βαθμό μπορείς..</i>	Αυτοαποτελεσματικότητα εκπ/κών (N=306)	
	Mean	S.D.
... να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;	6,93	1,67
... να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	6,86	1,69
... να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	6,85	1,90
... να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	6,83	1,55
... να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	6,68	1,57
... να εμποδίζεις τους «προβληματικούς» μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;	6,66	1,63
... να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	6,54	1,68
... να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	6,53	1,65
... να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	6,53	1,83
... να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	6,47	1,62
... να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	6,30	1,76
... να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή;	6,11	1,68
... να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;	6,08	1,71
... να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;	6,04	1,82
... να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	5,65	1,94

4.2.6 Διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από το φύλο τους σε σχέση με την παράμετρο της Διαχείρισης της τάξης σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{sig}=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στη Διαχείριση της τάξης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (M.R. 183,70 έναντι M.R.143,17). Αντίθετα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και σε σχέση με την παράμετρο των Στρατηγικών Διδασκαλίας ($\text{sig}=0,412>0,05$) και της Εμπλοκής των Μαθητών ($\text{sig}=0,303>0,05$).

Όμοια, η ηλικία των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη Διαχείριση της τάξης ($\text{sig}=0,013<0,05$). Γενικότερα, φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη ηλικία έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται στο να διαχειριστούν την τάξη. Συγκεκριμένα, τις υψηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 51 ετών (M.R. 175,54), ενώ ακολουθούν οι ηλικίας 41 έως 50 ετών (M.R. 158,75) και οι εκπαιδευτικοί από 31 μέχρι 40 ετών (M.R. 140,58). Πολύ λιγότερο αποτελεσματικοί στη Διαχείριση της τάξης αισθάνονται οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ηλικίας 21 έως 30 ετών (M.R. 120,61). Παρόλα αυτά, η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στις Στρατηγικές Διδασκαλίας ($\text{sig}=0,351>0,05$) και στην Εμπλοκή των μαθητών ($\text{sig}=0,340>0,05$).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη βαθμίδα ($\text{sig}=0,736>0,05$), τον τύπο σχολείου ($\text{sig}=0,656>0,05$), τη θέση και σχέση εργασίας ($\text{sig}=0,635>0,05$), το πλαίσιο εργασίας ($\text{sig}=0,991>0,05$) και την περιοχή διδασκαλίας ($\text{sig}=0,561>0,05$) (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ανά δημογραφικό στοιχείο

			Στρατηγικές Διδασκαλίας		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή μαθητών		Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.

Φύλο	Ανδρας	78	160,52	0,412	183,70	0,000	162,40	0,303	169,36	0,067
	Γυναίκα	228	151,10		143,17		150,46		148,07	
Ηλικία	21-30	31	135,94	0,351	120,61	0,013	131,21	0,340	128,94	0,219
	31-40	86	159,87		140,58		157,02		152,31	
	41-50	122	147,45		158,75		150,46		152,20	
	51+	67	164,47		175,74		164,84		168,77	
Βαθμίδα	A'βάθμια	144	146,83	0,214	155,14	0,760	153,43	0,989	151,69	0,736
	B'βάθμια	162	159,43		152,05		153,56		155,10	
Τύπος σχολείου	Δημοτικό	163	147,44	0,425	152,44	0,324	154,83	0,660	151,25	0,656
	Γυμνάσιο	92	161,86		162,89		156,76		160,39	
	Λύκειο	51	157,79		139,97		143,37		148,25	
Θέση και Σχέση	Μόνιμος	251	152,01	0,425	157,64	0,215	153,10	0,312	154,25	0,635
	Αναπληρωτής	47	154,66		134,18		147,86		145,67	
	Ωρομίσθιος	8	193,44		137,00		199,13		176,13	
Πλαίσιο	Γενική Αγωγή	260	151,40	0,447	155,79	0,184	152,06	0,654	153,03	0,991
	Ειδική Αγωγή	45	162,22		136,89		158,44		152,86	
Περιοχή Διδασκα- λίας	Αστική	214	155,71	0,505	152,50	0,762	156,59	0,351	155,43	0,561
	Αγροτική	92	148,36		155,84		146,32		149,01	

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η πηγή από την οποία οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες για εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα επηρεάζει στατιστικά σημαντικά και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους στην παράμετρο των Στρατηγικών Διδασκαλίας ($\text{sig}=0,028<0,05$) και της Εμπλοκής των μαθητών ($\text{sig}=0,027<0,05$), αλλά όχι και της Διαχείρισης της Τάξης ($\text{sig}=0,397>0,05$).

Ειδικότερα, ως προς την παράμετρο των Στρατηγικών Διδασκαλίας τις υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ως κύρια πηγή εκπαιδευτικής πληροφόρησης τα Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά (M.R. 178,97), έπονται αυτοί που αξιοποιούν ως κύρια πηγή τα Βιβλία (M.R.172,51) και τα Ειδικά Μαθήματα/Ομιλίες (M.R.146,42), ακολουθούν όσοι ενημερώνονται για εκπαιδευτικά θέματα μέσα από το Διαδίκτυο, τα MME (M.R. 140,93) και τις Εφημερίδες/Περιοδικά (M.R.126,66), ενώ τις χαμηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας στις Στρατηγικές Διδασκαλίας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δε χρησιμοποιούν καμία πηγή

ενημέρωσης σχετικά με το επάγγελμά τους (M.R. 112,45). Αναφορικά με την παράμετρο της Εμπλοκής των μαθητών, τις υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ως κύρια πηγή εκπαιδευτικής πληροφόρησης τα Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά (M.R. 178,97), ακολουθούν αυτοί που επιλέγουν τα Βιβλία (M.R. 176,10), τις Εφημερίδες και τα Περιοδικά (M.R. 149,73), έπονται όσοι δε χρησιμοποιούν καμία πηγή εκπαιδευτικής πληροφόρησης (M.R. 144,15), ακολουθούν όσοι ενημερώνονται για εκπαιδευτικά θέματα μέσα από Ειδικά Μαθήματα και Ομιλίες (M.R.139,04) και τελευταίοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν ως κύρια πηγή τα ΜΜΕ και το Διαδίκτυο (M.R.133,02)

Αντίθετα, οι Βασικές Σπουδές ($\text{sig}=0,240>0,05$), οι Επιπλέον Σπουδές και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ($\text{sig}=0,873>0,05$) δεν προέκυψε ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Πίνακας 25).

Πίνακας 25: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ανά κατηγορία σπουδών και κατάρτιση

			Στρατηγικές Διδασκαλίας		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή μαθητών		Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Πτυχίο-Βασικές Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	41	137,60	0,201	177,96	0,263	155,80	0,205	155,83	0,240
	Π.Τ.Δ.Ε	90	151,75		146,49		152,72		150,61	
	Ειδική Αγωγή	13	141,92		143,00		150,81		146,19	
	Φ.Π.Ψ	22	191,64		168,93		182,16		184,73	
	Φιλολογία	76	151,29		142,29		148,96		146,62	
	Φυσική Αγωγή	9	122,00		175,17		136,67		141,50	
	Κοινωνιολογία	10	125,00		110,50		96,85		102,40	
	Καλές Τέχνες	3	212,83		217,17		156,67		234,83	
	Θετικές Επιστήμες	30	164,08		158,13		145,50		157,15	
	Οικονομικά	8	156,13		145,38		171,44		159,31	
	Άλλο	4	238,75		215,25		211,00		232,25	
Επιπλέον Σπουδές και κατάρτιση	Όχι - καμία	127	146,50	0,451	158,81	0,756	148,26	0,797	150,72	0,873
	2 ^ο πτυχίο	24	147,00		146,60		148,04		144,54	
	Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή	13	180,08		175,54		170,35		177,04	
	Άλλο Σεμινάριο	40	150,85		166,94		146,51		154,31	
	Μεταπτυχιακό ΕΑΕ	30	171,32		140,85		168,77		161,25	
	Άλλο Μεταπτυχιακό	43	157,12		137,56		155,63		151,06	
	Διδακτορικό ΕΑΕ	3	257,83		194,00		250,67		234,50	
	Άλλο Διδακτορικό	5	192,00		151,00		158,60		168,70	
	Διδασκαλείο ΕΑ	7	133,93		126,79		149,57		138,43	
	Διδασκαλείο ΓΑ	9	124,33		125,00		143,94		130,50	
	ΑΣΠΑΙΤΕ ΣΕΛΕΤΕ	5	155,50		166,90		174,20		172,50	

Κύρια Πηγή Εκπαιδευτικής Πληροφόρησης	Καμία	10	112,45	0,027	130,90	0,397	144,15	0,028	121,20	0,081
	Ειδικά Επιστ. Περιοδικά	39	178,97		156,62		177,37		171,71	
	Ειδικά Μαθήματα/Ομιλίες	135	146,42		144,13		139,04		141,78	
	Βιβλία	73	172,51		169,62		176,10		174,40	
	Διαδίκτυο-MME	21	140,93		148,00		133,02		142,14	
	Εφημερίδες-Περιοδικά	28	126,66		164,52		149,73		150,20	

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή, προέκυψε ότι αυτά επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,021<0,05$) αλλά όχι και την αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας ($\text{sig}=0,816>0,05$) και την Εμπλοκή των Μαθητών ($\text{sig}=0,544>0,05$).

Συγκεκριμένα, πιο αποτελεσματικοί στο να διαχειριστούν την τάξη αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή από 15 έως 20 έτη (M.R. 176,89) και πάνω από 20 έτη (M.R. 169,00) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με μηδενική προϋπηρεσία (M.R. 145,12). Λιγότερο αποτελεσματικοί στη Διαχείριση της Τάξης θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική προϋπηρεσία από 1 έως 15 χρόνια (1-5 έτη M.R. 124,88, 5-10 έτη M.R. 136,80, 10-15 έτη M.R. 134,92). Από την άλλη πλευρά, η προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ($\text{sig}=0,302>0,05$) (Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ανά Προϋπηρεσία

			Στρατηγικές Διδασκαλίας		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή μαθητών		Συνολική Αυτοαποτελε- σματικότητα	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Προϋπηρεσία στη ΓΑ	0 έτη	29	155,69	0,816	145,12	0,021	159,98	0,544	154,43	0,397
	1-5 έτη	17	161,47		124,88		163,79		150,74	
	5-10 έτη	48	163,97		136,80		154,67		153,24	
	10-15 έτη	64	141,23		134,92		134,16		132,90	
	15-20 έτη	54	157,94		176,89		158,81		165,49	
	Πάνω από 20 έτη	94	151,85		169,00		159,16		160,98	
Προϋπηρεσία	0 έτη	241	150,09	0,066	154,02	0,548	149,33	0,292	151,00	0,302
	1-5 έτη	39	153,31		143,37		166,23		154,37	
	5-10 έτη	21	178,02		151,67		162,02		164,67	
	10-15 έτη	3	283,33		225,67		245,00		259,50	

στην ΕΑΕ	15-20 έτη	0	-		-		-		-	
	Πάνω από 20 έτη	2	115,50		199,00		181,25		162,00	

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αίσθηση επάρκειας και κατάρτισής τους για τη διδασκαλία ενός δυσλεξικού μαθητή επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις Στρατηγικές Διδασκαλίας ($0,000 < 0,001$) και την Εμπλοκή των Μαθητών ($\text{sig}=0,002 < 0,01$), χωρίς όμως να παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς την παράμετρο της Διαχείρισης της Τάξης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να διδάξουν έναν μαθητή με Δυσλεξία, έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στις Στρατηγικές Διδασκαλίας από αυτούς που αισθάνονται ανεπαρκείς (M.R. 189,92 έναντι 143,09), ενώ παράλληλα αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί και στην Εμπλοκή των μαθητών (M.R. 182,23 έναντι M.R. 145,29). Αντίθετα, η εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ($\text{sig}=0,631 > 0,05$) (Πίνακας 27).

Πίνακας 27: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ανά Εμπειρία και Κατάρτιση στη Δυσλεξία

			Στρατηγικές Διδασκαλίας		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή μαθητών		Συνολική Αυτοαποτελεσματικότητα	
		N	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.	Mean Rank	Sig.
Διδασκαλία σε μαθητή με Δυσλεξία	Ναι	240	151,75	0,508	154,02	0,844	151,91	0,550	152,23	0,631
	Όχι	66	159,88		151,60		159,27		158,13	
Κατάρτιση στη Δυσλεξία	Ναι	68	189,92	0,000	167,42	0,141	182,23	0,002	182,40	0,002
	Όχι	238	143,09		149,52		145,29		145,24	

Συμπληρωματικά, στις προτάσεις με ζητήματα που άπτονται της Ειδικής Αγωγής δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ως προς τη βαθμίδα, παρά μόνο στην πρόταση σχετικά με τη βοήθεια των οικογενειών των μαθητών ώστε να τα πάνε αυτοί καλά στο σχολείο ($\text{sig}=0,035 < 0,05$). Στο ζήτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους Δευτεροβάθμιας (M.R. 164,64 έναντι M.R. 143,60).

Τέλος, σχετικά με το πλαίσιο εργασίας, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας από τους Εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη Γενική Αγωγή όσον αφορά στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη (M.R. 179,64 έναντι M.R. 148,39) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,025<0,05$) και στην προσαρμογή των μαθημάτων στο επίπεδο του κάθε μαθητή (M.R. 193,27 έναντι M.R. 146,03) σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{Sig}=0,001<0,01$) (Πίνακας 28).

Πίνακας 28: Μέσοι Όροι αυτοαποτελεσματικότητας ζητημάτων που άπτονται της Ειδικής Αγωγής ανά ομάδα δείγματος

Πρόταση	A'βάθμ. Εκπ/σης	B'βάθμ. Εκπ/σης	Sig.	Γενικής Αγωγής	Ειδικής Αγωγής	Sig.
	Mean Rank	Mean Rank		Mean Rank	Mean Rank	
Εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν δυσκολεύονται οι μαθητές	149,30	157,23	0,424	150,53	167,30	0,229
Εμπόδιση των «προβληματικών» μαθητών να διαλύουν το μάθημα	151,92	154,90	0,764	156,09	135,16	0,133
Βελτίωση ικανότητας κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή	151,32	155,44	0,678	149,23	174,81	0,066
Παρακίνηση μαθητών που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον	158,03	149,48	0,386	149,69	172,13	0,106
Ενίσχυση μαθητών ώστε να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες	156,47	150,86	0,567	151,51	161,61	0,463
Εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη	150,34	156,31	0,548	148,39	179,64	0,025
Προσαρμογή μαθημάτων στο επίπεδο του κάθε μαθητή	150,39	156,27	0,555	146,03	193,27	0,001
Βοήθεια των οικογενειών προς όφελος των μαθητών	164,64	143,60	0,035	149,75	171,78	0,117
Εμπλοκή των πιο αδιάφορων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία	158,30	149,23	0,360	151,87	159,52	0,583
Χρήση διαφόρων μεθόδων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών	147,56	158,78	0,257	152,69	154,81	0,879

4.2.7 Διερεύνηση της σχέσης των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με την αυτοαποτελεσματικότητά τους

Προκειμένου να ελεγχτούν οι συσχετίσεις των υποκλιμάκων των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman rho (r_s). Πρέπει να σημειωθεί ότι θετική συσχέτιση αντιστοιχεί σε ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών, ενώ η αρνητική συσχέτιση σε αντιστρόφως ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών.

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 29, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r_s = 120$, $p = 0,036 < 0,05$) ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αν και η σχέση αυτή είναι πολύ μικρή, παρόλα αυτά είναι θετική. Δηλαδή, όσο αυξάνονται οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη Δυσλεξία, τόσο αυξάνεται και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Αναλυτικότερα, οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με Γενικές πληροφορίες για τη Δυσλεξία, συσχετίζονται σε πολύ μικρό βαθμό αλλά θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r_s = 115$, $p = 0,045 < 0,05$) με την αυτοαποτελεσματικότητά τους στις Στρατηγικές Διδασκαλίας. Έτσι, όσες περισσότερες Γενικές Πληροφορίες γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη Δυσλεξία, τόσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται στις Εκπαιδευτικές στρατηγικές. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρείται κάποια αξιολογή ή στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη γνώση γενικών πληροφοριών για τη Δυσλεξία και στην αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης και Εμπλοκή των Μαθητών.

Επιπλέον, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα Συμπτώματα και τη Διάγνωση της Δυσλεξίας σχετίζονται σε μικρό βαθμό αλλά θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r_s = 119$, $p = 0,037 < 0,05$), με τη συνολική αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, παρατηρείται μικρή αλλά εντούτοις, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τα Συμπτώματα και τη Διάγνωση της Δυσλεξίας και την αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας ($r_s = 131$, $p = 0,022 < 0,05$) και την Εμπλοκή των μαθητών ($r_s = 136$, $p = 0,017 < 0,05$). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί όσο αυξάνουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα Συμπτώματα και τη Διάγνωση της Δυσλεξίας, τόσο αυξάνουν και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους αναφορικά με Στρατηγικές Διδασκαλίας και την Εμπλοκή των Μαθητών τους.

Τέλος, προκύπτει ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας δεν σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε καμία παράμετρο αυτής ($r_s = 0,82$, $p = 0,154$).

Συνοψίζοντας, ως προς τη συσχέτιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με την αυτοαποτελεσματικότητά τους παρατηρούνται τα εξής:

1) Γενικότερα, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία σχετίζονται σε πολύ μικρό βαθμό, αλλά θετικά και στατιστικά σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

2) Οι γνώσεις για τη Δυσλεξία σχετίζονται μόνο με τις Στρατηγικές Διδασκαλίας και την Εμπλοκή των μαθητών και όχι με την αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της τάξης.

3) Οι γνώσεις για την Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας δε σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, οι γνώσεις Γενικών Πληροφοριών για τη Δυσλεξία συσχετίζονται με τις Στρατηγικές Διδασκαλίας και οι γνώσεις για τα Συμπτώματα και τη Διάγνωση με τις Στρατηγικές Διδασκαλίας και την Εμπλοκή των μαθητών.

Πίνακας 29: Συσχέτιση γνώσεων των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία με τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας

		Αυτοαποτελε- σματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας	Αυτοαποτελε- σματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης	Αυτοαποτελε- σματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητών	Αυτοαποτελε- σματικότητα ΣΥΝΟΛΙΚΑ
Γενικές	r_s	,115*	,011	,104	,088
πληροφορίες για τη	Sig.	,045	,845	,070	,122
Δυσλεξία	N	306	306	306	306
Συμπτώματα-	r_s	,131*	,068	,136*	,119*
Διάγνωση	Sig.	,022	,237	,017	,037
Δυσλεξίας	N	306	306	306	306
Αντιμετώπιση	r_s	,111	,041	,090	,082
Δυσλεξίας	Sig.	,053	,470	,117	,154
	N	306	306	306	306
Γνώσεις για τη	r_s	,148**	,043	,141*	,120*
Δυσλεξία	Sig.	,009	,454	,014	,036
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	N	306	306	306	306

4.2.8 Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη παιδιών με δυσκολίες μάθησης μέσα από τη συνεργασία με γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις ανοικτού τύπου πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση. Έτσι, για κάθε ερώτηση προέκυψαν απαντήσεις οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και δημιούργησαν επιμέρους θέματα. Κατά αυτόν τον τρόπο, από τις δύο ερωτήσεις που υπάρχουν στο τέλος του ερωτηματολογίου προέκυψαν 9 θέματα.

Συγκεκριμένα, από την ερώτηση «Συνεργάζεστε με τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσετε πιθανές δυσκολίες μάθησης των μαθητών σας; Σε πιο βαθμό με την κάθε ομάδα; Προκύπτουν οφέλη από τη συνεργασία;» προέκυψαν 6 θέματα: 1) Βαθμός συνεργασίας με γονείς 2) Βαθμός συνεργασίας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς 3) Αποτελέσματα και οφέλη από την συνεργασία 4) Είδος συνεργασίας με γονείς 5) Είδος συνεργασίας με εκπαιδευτικούς 6) Άποψη για συνεργασία με τους γονείς.

Καταρχάς, αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συνεργάζονται αρκετά ικανοποιητικά (35,2%) και σε πολύ μεγάλο βαθμό (18,7%) με τους γονείς των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, υπήρχε και μια μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι δήλωσαν ότι συνεργάζονται ελάχιστα (18,3%) ή καθόλου (10,6%) με τους γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Ακόμη, υπήρξαν και εκπαιδευτικοί (17,2%) οι οποίοι πιστεύουν ότι ο βαθμός συνεργασίας με τους γονείς επηρεάζεται από το αν εκείνοι είναι πρόθυμοι να εμπλακούν στη μάθηση των παιδιών τους και στο να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 30).

Πίνακας: 30: Βαθμός συνεργασίας εκπαιδευτικών με τους γονείς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των μαθητών τους

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	καθόλου	29	9,5	10,6
2	ελάχιστα	50	16,3	18,3
3	αρκετά ικανοποιητικά	96	31,4	35,2
4	σε πολύ μεγάλο βαθμό	51	16,7	18,7
5	ανάλογα με την κάθε περίπτωση- αν είναι πρόθυμοι οι γονείς	47	15,4	17,2
	Έγκυρες Απαντήσεις	273	89,2	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Σε παρόμοιο μοτίβο απάντησαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το βαθμό συνεργασίας με τους άλλους εκπαιδευτικούς, δηλώνοντας σε ποσοστό 50,6% ότι συνεργάζονται αρκετά ικανοποιητικά και σε 24,7% ότι εργάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τους συναδέλφους τους ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Αντίθετα, το 10,7% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι συνεργάζονται ελάχιστα και το 5,9% καθόλου. Παράλληλα, το 5,5% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση συνεργάζεται μόνο με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ή του Τμήματος Ένταξης του σχολείου και όχι με τους

άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ το 2,6% δήλωσε ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους υφίσταται αν υπάρχει παράδοση συνεργασιών στο εκάστοτε σχολείο (Πίνακας 31).

Πίνακας 31: Βαθμός συνεργασίας εκπαιδευτικών με συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των μαθητών τους

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	καθόλου	16	5,2	5,9
2	ελάχιστα	29	9,5	10,7
3	αρκετά ικανοποιητικά	137	44,8	50,6
4	σε πολύ μεγάλο βαθμό	67	21,9	24,7
5	ανάλογα με την κάθε περίπτωση - αν υπάρχει παράδοση συνεργασιών στο σχολείο	7	2,3	2,6
6	συνεργασία μόνο με τον εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής ή του Τμήματος Ένταξης	15	4,9	5,5
	Έγκυρες Απαντήσεις	271	88,6	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Σχετικά με τα αποτελέσματα και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (50,3%) δηλώνουν ότι αρκετές φορές η συνεργασία αποδίδει ικανοποιητικά, ενώ σε ποσοστό 38,9% δηλώνουν ότι αυτή πάντα αποδίδει και ότι τα οφέλη είναι πολλά και αφορούν τόσο το μαθητή, όσο και τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά, πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι τα ουσιαστικά οφέλη από τη συνεργασία είναι ελάχιστα (7,2%), ενώ ακόμη λιγότεροι όσοι δηλώνουν ότι η συνεργασία δεν είναι προσοδοφόρα και δε αξίζει πραγματικά τη προσπάθειά τους (3,6%) (Πίνακας 32).

Πίνακας 32: Αποτελέσματα και οφέλη της συνεργασίας

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	όχι - η συνεργασία δεν είναι προσοδοφόρα και δεν αξίζει πραγματικά τη προσπάθειά μου	6	2,0	3,6
2	ελάχιστα είναι τα ουσιαστικά οφέλη από τη συνεργασία	12	3,9	7,2
3	αρκετές φορές η συνεργασία αποδίδει ικανοποιητικά	84	27,5	50,3
4	η συνεργασία πάντα αποδίδει, τα οφέλη αφορούν τόσο το μαθητή, όσο και εμάς τους εκπαιδευτικούς	65	21,2	38,9
	Έγκυρες Απαντήσεις	167	54,6	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Ως προς το είδος συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης παρατηρούνται τα εξής: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (24,6%) δήλωσε ότι προσπαθούν από κοινού με τους γονείς να αντιμετωπίσουν το οποιοδήποτε πρόβλημα, ενώ αρκετοί (23,2%) είναι και αυτοί που ασκούν συμβουλευτική στους γονείς και τους βοηθούν για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, το 18,8% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην ερώτηση δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τους γονείς ώστε να παίρνουν πληροφορίες και να ενημερώνονται για τους μαθητές τους, ενώ το 14,5% συνεργάζεται με τους γονείς μόνο κατά τις συναντήσεις ενημέρωσης και παράδοσης των βαθμολογιών των μαθητών. Αντίθετα, λίγοι εκπαιδευτικοί (7,2%) συνεργάζονται μόνο σε επίπεδο συζητήσεων για τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, άλλοι χρησιμοποιούν ένα τετράδιο επικοινωνίας με τους γονείς (5,8%) και σε ποσοστό επίσης 5,8% συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών ώστε να εντοπίσουν το πρόβλημα και να παραπέμπουν τον μαθητή σε ΚΔΑΥ- ΚΕΔΔΥ (Πίνακας 33).

Πίνακας 33: Είδος συνεργασίας με γονείς μαθητών με δυσκολίες μάθησης

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	συζήτηση για τις χαμηλές επιδόσεις	5	1,6	7,2
2	από κοινού προσπάθεια για αντιμετώπιση δυσκολιών- ο ένας συμπληρώνει τον άλλο	17	5,6	24,6
3	συναντήσεις ενημέρωσης και παράδοσης βαθμολογίας	10	3,3	14,5
4	παίρνω πληροφορίες από τον γονιό- ενημερώνομαι για τον μαθητή μου	13	4,2	18,8
5	εντοπισμός προβλήματος - παραπομπή σε ΚΔΑΥ- ΚΕΔΔΥ	4	1,3	5,8
6	παροχή βοήθειας και άσκηση συμβουλευτικής στους γονείς ώστε να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες του παιδιού τους	16	5,2	23,2
7	χρήση τετραδίου επικοινωνίας	4	1,3	5,8
	Έγκυρες Απαντήσεις	69	22,5	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Ενθαρρυντικό είναι το αποτέλεσμα ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση (76,7%) δήλωσαν ότι συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους και ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις, εναλλακτικές μεθόδους και καλές πρακτικές για μαθητές με δυσκολίες μάθησης όπως είναι η Δυσλεξία. Επιπλέον, το 13,7% των

εκπαιδευτικών συνεργάζεται με τους άλλους εκπαιδευτικούς ώστε να αντιμετωπίσουν το μαθησιακό πρόβλημα εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα παρέμβασης, ενώ το 6,8% συνεργάζεται μέσα σε μαζικές συνελεύσεις με το σύλλογο διδασκόντων όπου συζητούνται μόνο τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (2,7%) απάντησε ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους έγκειται μόνο στον εντοπισμό του προβλήματος και την εξακρίβωση της ύπαρξης της δυσκολίας και όχι σε προσπάθεια αντιμετώπισής της (Πίνακας 34).

Πίνακας 34: Είδος συνεργασίας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων, εναλλακτικών μεθόδων και καλών πρακτικών	56	18,3	76,7
2	αντιμετώπιση- προσπάθεια/απόπειρα εφαρμογής προγράμματος παρέμβασης	10	3,3	13,7
3	μαζικές συνελεύσεις και συζητήσεις με το σύλλογο διδασκόντων	5	1,6	6,8
4	εντοπισμός μόνο του προβλήματος, εξακρίβωση της ύπαρξης της δυσκολίας και όχι προσπάθεια αντιμετώπισής τους	2	,7	2,7
	Έγκυρες Απαντήσεις	73	23,9	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Τέλος, υπήρξαν αρκετές απαντήσεις οι οποίες ήταν σχετικές με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους γονείς των μαθητών με δυσκολίες μάθησης και τη συνεργασία μαζί τους, οι οποίες και αποτέλεσαν ένα θέμα. Ειδικότερα, το 39,3% των εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι η σχέση με τους γονείς είναι πολύ καλή, αλλά και αναγκαία, βοηθητική και εποικοδομητική για τον μαθητή και τη βελτίωση των δυσκολιών του. Από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί τη συνεργασία ως δύσκολο εγχείρημα – ίσως και ανέφικτη. Συγκεκριμένα, το 25% δηλώνει ότι οι γονείς δε δέχονται, υποτιμούν ή και υποκρύπτουν το πρόβλημα και τη δυσκολία των παιδιών τους, το 11,9% ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και για τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών τους και δε θέλουν να συνεργαστούν με το σχολείο, ενώ το 10,7% θεωρεί τη συνεργασία με τους γονείς ως κάτι πολύ δύσκολο. Σε μικρότερο ποσοστό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς λανθασμένα νομίζουν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους και να συνεισφέρουν στη μάθησή τους (4,8%), άλλοι πιστεύουν ότι οι γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις (3,6%) και μερικοί αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την

απαραίτητη κατάρτιση για να εμπλέκουν τους γονείς στο σχολείο (2,4%). Τέλος, υπήρξαν 2 εκπαιδευτικοί που απάντησαν πως δεν υπάρχει διάθεση και χρόνος για συνεργασία με τους γονείς (1,2%) και ότι οι εκπαιδευτικοί αφήνουν τους γονείς να τα «βγάλουν πέρα» μόνοι τους (1,2%) (Πίνακας 35).

Πίνακας 35: Απόψεις εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με δυσκολίες μάθησης

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	δε μπορούν να βοηθήσουν γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις	3	1,0	3,6
2	δε δέχονται, υποτιμούν ή και αποκρύπτουν το πρόβλημα των παιδιών τους	21	6,9	25,0
3	νομίζουν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν/συνεισφέρουν στη μάθηση των παιδιών τους	4	1,3	4,8
4	δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο - για τις επιδόσεις των παιδιών τους και δε θέλουν να συνεργαστούν με το σχολείο	10	3,3	11,9
5	δεν έχουμε την κατάρτιση για να συνεργαζόμαστε-εμπλέκουμε τους γονείς	2	,7	2,4
6	πολύ δύσκολη η συνεργασία με τους γονείς	9	2,9	10,7
7	πολύ καλή σχέση συνεργασίας, αναγκαία, βοηθητική και εποικοδομητική	33	10,8	39,3
8	δεν υπάρχει χρόνος και διάθεση για συνεργασία με γονείς	1	,3	1,2
9	αφήνουμε το γονιό να τα βγάλει πέρα μόνος του	1	,3	1,2
	Έγκυρες Απαντήσεις	84	27,5	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μάθησης των μαθητών τους, συνεργάζονται αρκετά ικανοποιητικά με τους γονείς, αλλά κυρίως με τους συναδέλφους τους και ότι η συνεργασία αυτή αποδίδει αρκετές φορές. Θεωρούν ότι στη συνεργασία τους με τους γονείς ο ένας συμπληρώνει τον άλλο, ενώ με τους εκπαιδευτικούς ανταλλάσσουν απόψεις, γνώσεις, εναλλακτικές μεθόδους και καλές πρακτικές. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης είναι αρκετά δύσκολη γιατί οι γονείς δε δέχονται ή υποκρύπτουν το πρόβλημα και δε θέλουν να συνεργαστούν προς όφελος των παιδιών τους, ενώ αντίθετα μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι συνεργάζεται πολύ καλά και εποικοδομητικά με τους γονείς.

4.2.9 Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ανάγκη της επιμόρφωσής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Πολύ σημαντικό και συνάμα αισιόδοξο είναι το εύρημα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσίασαν πολύ θετική στάση απέναντι στην ανάγκη για επιμόρφωσή τους. Συγκεκριμένα, από τους 306 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, στην ερώτηση για την επιμόρφωση απάντησαν οι 278. Από αυτούς οι 268 (96,4%) δήλωσαν ότι χρειάζονται απαραίτητα επιμόρφωση για να ανταποκριθούν πληρέστερα και πιο αποτελεσματικά στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, μόνο 10 εκπαιδευτικοί (3,6%) ήταν αρνητικοί απέναντι στην οποιαδήποτε επιμόρφωση στο επάγγελμά τους (Πίνακας 36).

Πίνακας 36: Στάση εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωσή τους

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	Θετική – ναι	268	87,6	96,4
2	Αρνητική - όχι	10	3,3	3,6
	Έγκυρες Απαντήσεις	278	90,8	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Οι τομείς που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται επιμόρφωση παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 35. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν (67,2%) δήλωσε ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης σε τομείς σχετικούς με την Ειδική Εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, σε ποσοστό 27,3% οι συμμετέχοντες επιθυμούν επιμόρφωση στις Μαθησιακές Δυσκολίες, το 23,4% απάντησε ότι χρειάζεται γενικά επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Αυτισμός, ΔΕΠΥ), το 13,9% συγκεκριμένα στη Δυσλεξία, ενώ σε ποσοστό 2,6% στην Παράλληλη Στήριξη και τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.

Αναφορικά με άλλους τομείς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν ανάγκη επιμόρφωσης στη Διαχείριση της σχολικής τάξης και μαθησιακών συμπεριφορών (9,1%), στην Παιδαγωγική και τη Διδακτική (7,4%), σε Καινοτόμες και Εναλλακτικές Μεθόδους Διδασκαλίας (4,8%) και στην Ψυχολογία του Παιδιού και του Εφήβου, στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και το Παιδικό Άγχος (3,9%). Σε πολύ μικρότερο ποσοστό, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση στο Γνωστικό τους αντικείμενο (3%), στις ΤΠΕ στο σχολείο (2,2%) και στην Ανάπτυξη Συνεργατικού κλίματος με γονείς και

συναδέλφους (1,7%). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι θέλει να επιμορφωθεί πάνω σε Σύγχρονα Κοινωνικά και Εκπαιδευτικά Ζητήματα όπως είναι ο Σχολικός Εκφοβισμός, ενώ ένας άλλος στην Ιατρική Φροντίδα μαθητών (Πίνακας 37).

Πίνακας 37: Τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	Δυσλεξία	32	10,5	13,9
2	Μαθησιακές Δυσκολίες	63	20,6	27,3
3	Ειδική Αγωγή - Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Αυτισμός, ΔΕΠΥ κτλ)	54	17,6	23,4
4	Ομαλή Ένταξη - Παράλληλη Στήριξη- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	6	2,0	2,6
5	Διαχείριση σχολικής τάξης και συμπεριφορών	21	6,9	9,1
6	Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου - Ψυχική ανθεκτικότητα, Άγχος	9	2,9	3,9
7	Παιδαγωγική - Διδακτική	17	5,6	7,4
8	Σύγχρονα Κοινωνικά και Εκπαιδευτικά Ζητήματα (π.χ εκφοβισμός)	1	,3	,4
9	ΤΠΕ στο σχολείο	5	1,6	2,2
10	Στο γνωστικό μου αντικείμενο	7	2,3	3,0
11	Καινοτόμες και εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας	11	3,6	4,8
12	Ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος με γονείς και συναδέλφους	4	1,3	1,7
13	Ιατρική φροντίδα μαθητών	1	,3	,4
	Έγκυρες Απαντήσεις	231	75,5	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Από τις απαντήσεις στην τελευταία ανοικτή ερώτηση (βλ. ερώτηση 76) προέκυψε το θέμα το οποίο είναι σχετικό με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον χαρακτήρα που αυτοί θέλουν να έχει η επιμόρφωσή τους ή και κάποιες απόψεις σχετικά με τον θεσμό της εκπαιδευτικής επιμόρφωσης. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση αποτελεί ένα πάγιο αίτημα και βασική ανάγκη των εκπαιδευτικών, καθώς οι γνώσεις τους στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι ποτέ αρκετές και χρειάζονται ανατροφοδότηση. Ακόμη, θεωρούν ότι χρειάζονται ενίσχυση σε πρακτικό επίπεδο και η επιμόρφωση να είναι εκσυγχρονισμένη, συνεχής, ολοκληρωμένη και προσαρμοσμένη στη διδακτική πράξη και όχι μόνο θεωρητική. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί –αν και πολύ λιγότεροι- που διατήρησαν μια πιο επιφυλακτική στάση καθώς δήλωσαν ότι οι

επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα με τον τρόπο που γίνονται δεν προσφέρουν κάτι και είναι κατώτερες των περιστάσεων, ενώ άλλοι τόνισαν ότι η διδακτική εμπειρία και η τριβή με τη σχολική τάξη αποτελούν την καλύτερη επιμόρφωση για έναν εκπαιδευτικό. Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στον Πίνακα 38.

Πίνακας 38: Απόψεις εκπαιδευτικών για το χαρακτήρα της επιμόρφωσής τους

		N	Ποσοστό	Ποσοστό επί εγκύρων
1	Ολοκληρωμένη, τουλάχιστον ετήσια και εκτός διδακτικού προγράμματος - να γίνεται σοβαρή δουλειά και όχι "του ποδαριού"	6	2,0	5,1
2	Περισσότερα σεμινάρια- ημερίδες και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς	4	1,3	3,4
3	Στην Ελλάδα τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις είναι χάσιμο χρόνου και κατώτερα των περιστάσεων	4	1,3	3,4
4	Ενίσχυση σε πρακτικό επίπεδο με εξειδικευμένες και ρεαλιστικές πρακτικές αξιολόγησης και αντιμετώπισης των προβλημάτων	18	5,9	15,4
5	Όχι μόνο θεωρητική ενημέρωση και απλή παρουσίαση θεωριών και πληροφοριών	4	1,3	3,4
6	Οι επιμορφώσεις περιπλέκουν αντί να απλοποιούν τη σχέση εκπ/κου με το μαθητή	1	,3	,9
7	Να είναι ουσιαστική, με συγκεκριμένο περιεχόμενο και στόχους	5	1,6	4,3
8	Εξειδικευμένη, συνεχής και προσαρμοσμένη στη διδακτική πράξη	15	4,9	12,8
9	Να γίνεται από ειδικούς που έχουν σχέση όμως με τη τάξη και τη σχολική πράξη	5	1,6	4,3
10	Εκσυγχρονισμένη και επικαιροποιημένη γνώση και να μην αναπαράγονται απλά τα όσα διδάχτηκα από το Πανεπιστήμιο	7	2,3	6,0
11	Η μεγαλύτερη επιμόρφωση είναι η τάξη	1	,3	,9
12	Χρειαζόμαστε ανατροφοδότηση- οι γνώσεις μας στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι ποτέ αρκετές	30	9,8	25,6
13	Με τις περιπτώσεις που έχω στο σχολείο δε νομίζω ότι χρειάζομαι κάτι επιπλέον	1	,3	,9
14	Βιωματική μάθηση- δειγματικές διδασκαλίες- προσομοιώσεις προβλημάτων και αντιμετώπισή τους	5	1,6	4,3
15	Ένα φυλλάδιο με συνοπτικές πρακτικές πληροφορίες για τα μαθησιακά προβλήματα είναι αρκετό	1	,3	,9
16	Ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται ψάχνει, διαβάζει και ενημερώνεται μόνος του. Δεν χρειάζεται επιμορφώσεις	3	1,0	2,6
17	Η εμπειρία τόσων χρόνων παίζει σπουδαιότερο ρόλο από οποιαδήποτε επιμόρφωση	2	,7	1,7
18	Η επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική για το σύνολο των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής και να μη σταματά ποτέ	4	1,3	3,4

19	Εκπαίδευση μεταπτυχιακού επιπέδου	1	,3	,9
	Έγκυρες Απαντήσεις	117	38,2	100,0
	Σύνολο	306	100,0	

Ανακεφαλαιώνοντας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρειάζεται επιμόρφωση, η οποία όμως θα έχει πρακτικές εφαρμογές, ώστε να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θέλουν να επιμορφωθούν σε τομείς σχετικούς με την Ειδική Εκπαίδευση, τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη Δυσλεξία, ενώ υπάρχουν και άλλοι που ενδιαφέρονται για την Παιδαγωγική, τη Διδακτική, τη Ψυχολογία και άλλους τομείς σχετικούς με την Εκπαίδευση.

4.3 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία αλλά και οι γνώσεις τους και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τη Δυσλεξία και ειδικότερα οι γνώσεις για γενικές πληροφορίες γύρω από τη Δυσλεξία, τα συμπτώματα και τη διάγνωσή της καθώς και την αντιμετώπισή της. Ακόμη, στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών συνολικά αλλά και ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών καθώς και να εξετασθεί εάν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία σχετίζονται με τη συνολική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, στόχος ήταν η διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών και άλλων παραγόντων (φύλο, ηλικία, σπουδές κτλ) στις παραπάνω μεταβλητές, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις διερευνήθηκαν ξεχωριστά για τις δύο βασικές κατηγορίες συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Τέλος, σκοπός της έρευνας ήταν και η προσπάθεια ποιοτικής διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με συναδέλφους και γονείς μαθητών με δυσκολίες μάθησης καθώς και της επιθυμίας τους για επιμόρφωση ώστε να ανταποκριθούν πληρέστερα και πιο αποτελεσματικά στο ρόλο τους αλλά και στις ανάγκες των μαθητών τους.

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία ήταν ο πρώτος βασικός στόχος της έρευνας. Από αυτή την εξέταση διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει την απαραίτητη

κατάρτιση ώστε να μπορεί να διδάξει κατάλληλα έναν μαθητή με Δυσλεξία. Αντίστοιχα, στην έρευνα των DeSimone και Parmar (2006) σε Μαθηματικούς γενικής αγωγής, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι η εκπαίδευσή και η κατάρτισή τους δεν ήταν επαρκείς και δεν τους προετοίμασε κατάλληλα ώστε να μπορούν να διδάσκουν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ακόμη, στην έρευνα των Duranovic, Dedeic, Huseinbasic και Tinjic (2011) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται μεγάλη αυτοπεποίθηση στο να υποστηρίξουν κατάλληλα έναν μαθητή με Δυσλεξία, ενώ και στην έρευνα της Elias (2014) οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι παρουσίασαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων και θετικές στάσεις απέναντι στη Δυσλεξία, εντούτοις δήλωσαν ότι νιώθουν αδύναμοι στο να υποστηρίξουν κατάλληλα έναν μαθητή με Δυσλεξία. Παρόλα αυτά, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως έχουν αρκετές γνώσεις ώστε να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες ενός μαθητή με Δυσλεξία (Thompson, 2013) και αισθάνονται αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να τον υποστηρίξουν κατάλληλα (Gwernan-Jones & Burden, 2010). Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει διδάξει στο παρελθόν μαθητή με Δυσλεξία, εντούτοις οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται καταρτισμένοι στη Δυσλεξία και θεωρούν ότι οι γνώσεις τους δεν είναι επαρκείς ώστε να ανταποκριθούν κατάλληλα στις ανάγκες ενός δυσλεξικού μαθητή. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με ευρήματα άλλης έρευνας σύμφωνα με την οποία ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε μαθητή με Δυσλεξία, παρόλα αυτά εξακολουθούν να νιώθουν ανεπαρκείς στο να βοηθήσουν κατάλληλα αυτούς τους μαθητές (Sónia, 2012).

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία επηρεάζονται από την ηλικία, τη θέση και το πλαίσιο εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή τις σπουδές, καθώς και από την εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή. Συγκεκριμένα, πιο καταρτισμένοι στη Δυσλεξία θεωρούν ότι είναι οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, στην έρευνα της Thompson (2013) φάνηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται έναν μαθητή με Δυσλεξία, καθώς τόσο οι νεώτεροι όσο και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μπορούν διαχειριστούν τη Δυσλεξία στην τάξη, κάτι το οποίο ίσως να οφείλεται σύμφωνα με την ίδια ερευνήτρια στο γεγονός ότι οι μεν νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ πρόσφατη την προπτυχιακή τους εκπαίδευση, οι δε

μεγαλύτερης ηλικίας αισθάνονται πιο ικανοί λόγω της μακροχρόνιας εμπειρίας τους. Επιπρόσθετα, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, αυτοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή, που έχουν βασικές σπουδές σχετικές με τα Παιδαγωγικά και επιπλέον σπουδές στην Ειδική Αγωγή, όσοι έχουν μηδενική ή λίγη προϋπηρεσία και όσοι έχουν διδάξει στο παρελθόν κάποιον μαθητή με Δυσλεξία θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι είναι καταρτισμένοι στη Δυσλεξία. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια πολλά Πανεπιστημιακά τμήματα στην Ελλάδα και ιδίως τα Παιδαγωγικά δίνουν περισσότερη έμφαση σε σχέση με παλαιότερα σε ζητήματα που άπτονται της Ειδικής Αγωγής, όπως είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες και η Δυσλεξία. Έτσι, οι απόφοιτοί τους αισθάνονται ότι έχουν περισσότερα εφόδια και είναι περισσότερο καταρτισμένοι ώστε να διδάξουν μαθητές με δυσκολίες μάθησης σαν τη Δυσλεξία, συγκριτικά με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν προετοιμαστεί στο Πανεπιστήμιο για τέτοια ζητήματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που τα τελευταία χρόνια καταρτίζονται στην Ειδική Αγωγή, έτσι ώστε να βρουν μια διέξοδο στην αγορά εργασίας είναι κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί, αδιόριστοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, οι οποίοι εμπλουτίζουν συνεχώς τις γνώσεις τους πάνω στην Ειδική Αγωγή ώστε αφενός να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί σε σχέση με τους συναδέλφους τους και αφετέρου να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην υποστήριξη μιας μεγάλης και όλο αυξανόμενης μερίδας παιδιών, αυτών με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί με μηδενική προϋπηρεσία ίσως να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους και να θεωρούν ότι έχουν επαρκή κατάρτιση για να διδάξουν έναν μαθητή με Δυσλεξία γιατί δεν έχουν την εμπειρία της σχολικής τάξης και δεν υπολογίζουν το πραγματικό μέγεθος των δυσκολιών των μαθητών. Ακόμη, είναι αρκετά λογικό ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει μαθητή με Δυσλεξία στο παρελθόν και εργάζονται στην Ειδική Αγωγή θεωρούν ότι είναι περισσότερο καταρτισμένοι στη Δυσλεξία, γιατί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το μαθησιακό αυτό πρόβλημα των μαθητών τους, προφανώς αναζήτησαν γνώσεις και κατάρτιση πάνω στη Δυσλεξία ακόμη και με ιδιωτική πρωτοβουλία (σεμινάρια, επιμορφώσεις, μετεκπαίδευση και επιπλέον κατάρτιση). Πάντως, φαίνεται πως, εκτός από το επίπεδο εκπαίδευσης, η ηλικία είναι ο κύριος παράγοντας που διαφοροποιεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους, καθώς τυχαίνει οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και με τη λιγότερη προϋπηρεσία να είναι οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Εκτός όμως από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία, επιχειρήθηκε και η εξέταση των πραγματικών και υπαρκτών γνώσεων τους πάνω σε αυτή, κάτι το οποίο αποτελούσε και το δεύτερο βασικό στόχο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν ένα μέτριο επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία, παρουσιάζοντας μεν αρκετές έγκυρες και σωστές γνώσεις και αντιλήψεις, χωρίς όμως να λείπουν και οι λανθασμένες αντιλήψεις και οι παρανοήσεις σχετικά με αυτή. Το εύρημα αυτό κινείται στην ίδια κατεύθυνση με άλλες έρευνες που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ένα μέτριο επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία, το οποίο χαρακτηρίζεται τόσο από κάποιες έγκυρες και σωστές γνώσεις, όσο και από κάποιες παρανοήσεις και λανθασμένες εκτιμήσεις (Wadlington & Wadlington, 2005· Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014· Yurdakal & Susar-Kirmizi, 2015). Αντίθετα, υπάρχουν και έρευνες, τα πορίσματα των οποίων παρουσιάζουν πολύ φτωχές γνώσεις και τονίζουν κυρίως τα κενά των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Δυσλεξία (Lemperou, Chostelidou, & Griva, 2011· Shetty & Rai, 2014· Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015) και άλλες με περισσότερο αισιόδοξα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων με επαρκείς γνώσεις και αντιλήψεις για τη Δυσλεξία (Thompson, 2013· Elias, 2014· Serry & Hammond, 2015). Ακόμη, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για την Αντιμετώπιση και τα Συμπτώματα/Διάγνωση της Δυσλεξίας σε σχέση με τις Γενικές πληροφορίες για αυτή (όπου περιλαμβάνεται ο ορισμός, η συχνότητα, οι βιολογικές και γενετικές επιδράσεις της και η διάρκειά της), εύρημα λογικό αν σκεφτεί κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους στην τάξη, αναζητούν πληροφορίες και πιο πρακτικές λύσεις σχετικά με την ανίχνευση και αντιμετώπιση δυσκολιών όπως η Δυσλεξία και δεν δίνουν τόσο μεγάλη έμφαση σε άλλες πιο θεωρητικές πληροφορίες. Παρόλα αυτά το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με την έρευνα των Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015) όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερες τιμές στις γνώσεις για τις Γενικές Πληροφορίες και ακολουθούσαν οι γνώσεις για τα Συμπτώματα/Διάγνωση και για την Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας.

Αναλυτικότερα, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκτός από τις λανθασμένες αντιλήψεις έχουν και ένα αρκετά μεγάλο εύρος σωστών γνώσεων και αντιλήψεων για τη Δυσλεξία. Για παράδειγμα, πιστεύουν ότι η Δυσλεξία δεν αποτελεί δικαιολογία για την τεμπελιά του μαθητή αλλά ούτε

και έναν μύθο που δεν υπάρχει, αλλά ένα υπαρκτό πρόβλημα, εύρημα το οποίο έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την βιβλιογραφία (Gwernan-Jones & Burden, 2010· Elias, 2014). Ακόμη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σωστά πως ένα παιδί με Δυσλεξία μπορεί να είναι χαρισματικό, γεγονός για το οποίο είχαν ακριβή γνώση και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Wadlington και Wadlington (2005), ενώ ακόμη φάνηκε ότι γνωρίζουν ότι η Δυσλεξία δεν έχει σχέση με τη χαμηλή νοημοσύνη, κάτι το οποίο διαπιστώθηκε στους Serry και Hammond (2015) και στους Wadlington και Wadlington (2005). Παράλληλα, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι δεν έχουν όλοι οι φτωχοί αναγνώστες Δυσλεξία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι τα παιδιά με Δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και ακρίβεια και ευχέρεια της ανάγνωσης και όχι στην ακουστική κατανόηση, καθώς και ότι μέσα από ένα ατομικό τεστ ανάγνωσης μπορεί να διαπιστωθεί εάν ένας μαθητής έχει Δυσλεξία. Αντίστοιχα, και σε άλλες παρόμοιες έρευνες (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014· Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015· Serry & Hammond, 2015· Bell, McPhillips & Doveston, 2011) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό ότι οι μαθητές με Δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση της λέξης αλλά και την ευχερή ανάγνωση. Επίσης, όπως και στην έρευνα των Washburn και συνεργατών (2014), οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η Δυσλεξία εκτός από την ανάγνωση μπορεί να προκαλέσει και δυσκολίες στην ορθογραφία αλλά και ότι πολλοί μαθητές με Δυσλεξία μπορεί να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Όμοια, και στην έρευνα των Yurdakal και Susar-Kirmizi (2015), οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων στην Τουρκία γνώριζαν ότι η Δυσλεξία εκτός από το ακαδημαϊκό επίπεδο μπορεί να επιδράσει αρνητικά και στο κοινωνικό και συμπεριφορικό. Επιπλέον, φαίνεται ότι ως προς την αντιμετώπιση της Δυσλεξίας οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ένα αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι είναι θεμιτό να γίνονται κάποιες διευκολύνσεις κατά τη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών, ενώ διαφωνούν σχετικά με την αντιμετώπισή της Δυσλεξίας μέσα από φαρμακευτική και ιατρική αγωγή. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενός υλικού μπορεί να βοηθήσει τον δυσλεξικό μαθητή, καθώς και ότι η διδασκαλία σε μαθητές με δυσλεξία πρέπει να είναι δομημένη, συνεχής και άμεση, εύρημα σύμφωνο με τους Serry και Hammond (2015), στην έρευνα των οποίων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι οι μαθητές με Δυσλεξία χρειάζονται πιο συστηματική και άμεση διδασκαλία στην ανάγνωση σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επιπρόσθετα, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν

ότι η παρέμβαση στη φωνολογία είναι αποτελεσματική σε δυσλεξικούς μαθητές, παρόλα αυτά δεν γνώριζαν ότι το βασικό έλλειμμα της Δυσλεξίας είναι φωνολογικό. Τέλος, αν και οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως ξέρουν ότι πολλοί μαθητές με Δυσλεξία εξακολουθούν να έχουν αναγνωστικές δυσκολίες και ως ενήλικες, εντούτοις δεν έχουν το ίδιο έγκυρες και ακριβείς γνώσεις σχετικά με το ότι η Δυσλεξία διαρκεί δια βίου. Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί πλήρως, ένα εύρημα το οποίο συμφωνεί με κάποιες έρευνες (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014· Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015· Yurdakal & Susar-Kirmizi, 2015), αλλά έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Serry και Hammond (2015), στην οποία οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν ότι η Δυσλεξία αποτελεί μια συνθήκη που διαρκεί δια βίου.

Όσον αφορά τις λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, πρόέκυψε ότι η βασική τους παρανόηση σχετικά με τη Δυσλεξία είναι ότι τη θεωρούν γενικότερα ως αποτέλεσμα ενός οπτικού ελλείμματος και όχι ενός γνωστικού φωνολογικού. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται τη Δυσλεξία ως αποτέλεσμα ελλειμμάτων οπτικής αντίληψης, ένα έλλειμμα το οποίο προκαλεί αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων κατά την ανάγνωση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων αποτελεί το βασικό χαρακτηριστικό της Δυσλεξίας. Ως αποτέλεσμα αυτής της λανθασμένης αντίληψης των εκπαιδευτικών, επηρεάζονται αρνητικά και οι τρόποι παρέμβασης που αυτοί χρησιμοποιούν για τη Δυσλεξία. Παραδείγματος χάριν, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων μπορεί να αποτελέσει μια μέθοδο η οποία θα διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ανάγνωση των Δυσλεξικών μαθητών. Τα ευρήματα αυτά συσχετίζονται απόλυτα με τα ευρήματα συναφών ερευνών που έχουν διεξαχθεί πολύ πρόσφατα (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014· Washburn, Joshi & Binks-Cantrell, 2011· Wadlington & Wadlington, 2005· Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015· Serry & Hammond, 2015· Yurdakal & Susar-Kirmizi, 2015) και έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η βασική λανθασμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών αφορά στο ότι το βασικό έλλειμμα της Δυσλεξίας είναι οπτικής φύσεως και αντίληψης και όχι φωνολογικής επεξεργασίας, θεωρώντας έτσι την αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων ως βασικό δείκτη των δυσκολιών της Δυσλεξίας. Έτσι, εκλαμβάνουν την χρήση χρώματος ως αποτελεσματική μέθοδο για την αντιμετώπιση των δυσκολιών, κάτι όμως το οποίο πολλές έρευνες (Uccula, Enna & Mulatti, 2014· Henderson, Tsogka & Snowling, 2013· Henderson, Taylor, Barrett & Griffiths, 2014) έχουν πρόσφατα δείξει ότι δεν ισχύει, καθώς το κεντρικό έλλειμμα της Δυσλεξίας είναι φωνολογικό και όχι

οπτικό. Η λανθασμένη αυτή αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το βασικό έλλειμμα της Δυσλεξίας έχει πολύ μεγάλη σημασία και ποικίλες προεκτάσεις στην διδακτική πράξη και εκπαίδευση των μαθητών με Ειδική Αναγνωστική Δυσκολία (Δυσλεξία). Θεωρώντας οι εκπαιδευτικοί τις δυσκολίες του δυσλεξικού μαθητή ως αποτέλεσμα προβλημάτων στο οπτικό κανάλι πληροφοριών των μαθητών, προσπαθούν να τους ενισχύσουν και να παρέμβουν ενδυναμώνοντας την οπτική αντίληψη του μαθητή κατά την ανάγνωση, τεχνική όμως που όχι μόνο δεν βοηθάει τον μαθητή με Δυσλεξία, αλλά αντίθετα καθυστερεί την ουσιαστική βοήθεια μέσα από την κατάλληλη υποστήριξη και ενίσχυσή του (Kirby, Davies & Bryant, 2005) στο φωνολογικό κομμάτι της γλώσσας όπου εδράζεται το πρόβλημα (Washburn, Binks-Cantrell & Joshi, 2014).

Παράλληλα με τις λανθασμένες αντιλήψεις για το βασικό έλλειμμα της Δυσλεξίας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν επίσης λανθασμένα ότι ένα τεστ νοημοσύνης δεν είναι χρήσιμο για να διαγνωστεί ένας μαθητής με Δυσλεξία. Βέβαια, για το ζήτημα της νοημοσύνης στη Διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών έχουν διαφωνήσει οι ερευνητές. Έτσι, κάποιοι από αυτούς θεωρούν ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί έναν ασφαλή παράγοντα για τη διάγνωση της Δυσλεξίας (Snowling, 2013), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση της νοημοσύνης μπορεί να δώσει πολύ σημαντικές αλλά και αξιόπιστες πληροφορίες για τη διάγνωση και οι όποιες αμφιβολίες για την εγκυρότητά της ίσως είναι άτοπες και αδικαιολόγητες (Kavale, 2005· Shaywitz, Weiss, Saklofske & Shaywitz, 2016), κάτι το οποίο λογικά ενστερνίζονται και οι Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015) οι οποίοι εκλαμβάνουν την πρόταση «Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμα στη διάγνωση της Δυσλεξίας» ως σωστή. Έτσι, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα να έχουν διαμορφώσει την άποψη ότι τα τεστ νοημοσύνης δεν είναι χρήσιμα στη διάγνωση της Δυσλεξίας, επηρεασμένοι από το γεγονός ότι οι άνθρωποι με Δυσλεξία δεν έχουν χαμηλή νοημοσύνη. Έτσι, είναι πιθανόν να θεώρησαν ότι η νοημοσύνη δε συνδέεται με τη Δυσλεξία σε κανέναν τομέα. Επίσης, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μαθητής για να χαρακτηριστεί ως δυσλεξικός. Δηλαδή, οι επίμονες αναγνωστικές δυσκολίες του να μην οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη, πολλές απουσίες από το σχολείο και ακατάλληλη διδασκαλία. Ακόμη, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δε γνωρίζει για τη νευροβιολογική βάση της Δυσλεξίας θεωρώντας λανθασμένα ότι οι εγκέφαλοι των ανθρώπων με Δυσλεξία δεν παρουσιάζουν διαφορές σε σχέση με των ανθρώπων χωρίς Δυσλεξία. Επιπλέον, υπάρχουν και κάποια άλλα ζητήματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι δεν γνωρίζουν καθόλου.

Ειδικότερα, δήλωσαν άγνοια σχετικά με το αν τα προβλήματα στην εγκαθίδρυση της πλευρικής κυριαρχίας αποτελούν την πραγματική αιτία της Δυσλεξίας, καθώς και για τη συχνότητα της Δυσλεξίας στο μαθητικό πληθυσμό. Επιπρόσθετα, μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών δήλωσε άγνοια σχετικά με το εάν η διαμόρφωση μιας ευχερούς ανάγνωσης χρησιμοποιείται ως τεχνική μάθησης σε δυσλεξικούς μαθητές, ενώ παράλληλα δεν γνωρίζουν ότι η πολυαισθητηριακή διδασκαλία εξακολουθεί να προτείνεται από τις έρευνες ως μέθοδος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας. Τα ευρήματα αυτά είναι αντίστοιχα με τα ευρήματα της έρευνας των Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015), όπου οι εκπαιδευτικοί επίσης δήλωσαν άγνοια για τα βασικά χαρακτηριστικά του ορισμού της Δυσλεξίας, αλλά και για τη βιολογική προέλευση και τις γενετικές επιδράσεις σε αυτή, δεν γνώριζαν για τη σημασία της πολυαισθητηριακής μεθόδου στην αντιμετώπιση της Δυσλεξίας, για τη συχνότητα της Δυσλεξίας στον μαθητικό πληθυσμό καθώς και για τη διδασκαλία της ευχερούς ανάγνωσης ως τεχνική μάθησης στη Δυσλεξία.

Από την αξιολόγηση των δημογραφικών, επαγγελματικών και άλλων χαρακτηριστικών του δείγματος ως προς τις γνώσεις για τη Δυσλεξία, προέκυψε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία επηρεάζονται από μια πληθώρα παραγόντων. Συγκεκριμένα, το επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζεται από την ηλικία τους, τη βαθμίδα, τη θέση, σχέση αλλά και το πλαίσιο εργασίας, τις βασικές και επιπλέον σπουδές και κατάρτιση, την κύρια πηγή την οποία αυτοί χρησιμοποιούν για να ενημερωθούν σχετικά με εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα, την προϋπηρεσία τους, την εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή αλλά και την άποψή τους σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία. Παρόλα αυτά, όπως και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι διαφοροποιήσεις των γνώσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την προϋπηρεσία και τη θέση και σχέση εργασίας μάλλον οφείλονται στον παράγοντα της μικρής ηλικίας. Αναλυτικότερα, φάνηκε ότι οι νεώτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους, γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί από την καλύτερη εκπαίδευση και πληροφόρηση των νεώτερων εκπαιδευτικών σε ζητήματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή, αλλά και από το γεγονός ότι έχουν πιο πρόσφατη την πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε σχέση με τους γηραιότερους εκπαιδευτικούς. Εντούτοις, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία (Thompson, 2013· Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015), όπου δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα.

Επιπρόσθετα, σχετικά με τη θέση και σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία σε σχέση με τους μόνιμους. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τον παράγοντα-ηλικία, καθώς οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως νεώτεροι σε ηλικία με αποτέλεσμα να μην έχει μεσολαβήσει μεγάλο διάστημα από τις προπτυχιακές σπουδές. Ακόμη, είναι πιθανόν οι προσωρινοί εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για τη Δυσλεξία γιατί στην προσπάθειά τους να μπουν στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης έδωσαν μεγάλη έμφαση στην κατάρτιση πάνω στην Ειδική Αγωγή, σε έναν τομέα όπου μέχρι πρόσφατα στην Ελλάδα δεν είχε κορεστεί. Πάντως ας σημειωθεί και το ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή είναι αναπληρωτές ή μειωμένου ωραρίου, κάτι που μπορεί να δικαιολογεί και το εύρημα αυτό. Παράλληλα, και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή επέδειξαν ένα καλύτερο επίπεδο γνώσεων από τους συναδέλφους τους στη Γενική Αγωγή. Για παράδειγμα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Γενικής όπου θεωρούν τη Δυσλεξία ως έλλειμμα οπτικής αντίληψης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή είχαν σημαντικά περισσότερες γνώσεις για το φωνολογικό έλλειμμα της Δυσλεξίας, κάτι που μπορεί να οφείλεται τόσο στην καθημερινή έκθεση και τριβή με τέτοια ζητήματα, όσο και στην εξειδίκευση ή το περιεχόμενο της κατάρτισής τους η οποία τους επέτρεψε την εργασία στον τομέα αυτό. Όμοια, και στην έρευνα των Bell, McPhillips και Doveston, (2011), οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε αντίθεση με τους ειδικούς, γνώριζαν μόνο για τις δυσκολίες της Δυσλεξίας στο συμπεριφορικό κομμάτι και όχι στο γνωστικό και φωνολογικό.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι ως προς τη βαθμίδα των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή οι παιδαγωγοί) παρουσιάζουν ένα καλύτερο επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τους καθηγητές). Ειδικότερα, αν και παρουσίασαν υψηλότερες τιμές σε όλες τις υποκλίμακες, διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην υποκλίμακα των γνώσεων για τα συμπτώματα και τη διάγνωση της Δυσλεξίας. Βέβαια, αυτό το εύρημα είναι λογικό καθώς οι εκπαιδευτικοί που προετοιμάζονται στα πανεπιστήμια για να εργαστούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν παρακολουθήσει έναν μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων σχετικών με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και γενικότερα την Ειδική Αγωγή, με αποτέλεσμα να μπορούν να αναγνωρίζουν πιο εύκολα τα συμπτώματα δυσκολιών μάθησης, όπως είναι η Δυσλεξία. Έτσι, καθώς τα προγράμματα σπουδών των καθηγητικών σχολών δεν παρέχουν αυτού του είδους τα

μαθήματα, οι απόφοιτοί τους είναι πολύ λογικό να μην γνωρίζουν ή να γνωρίζουν λάθος πράγματα σχετικά με τη Δυσλεξία και να υστερούν στον τομέα αυτό συγκριτικά με τους απόφοιτους παιδαγωγικών τμημάτων. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία (Wadlington & Wadlington, 2005· Roll-Peterson, 2008· Woodcock, 2013) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν περισσότερες γνώσεις αλλά και πιο θετικές στάσεις απέναντι σε μαθητές με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας.

Όσον αφορά τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι τις πιο ακριβείς γνώσεις για τη Δυσλεξία έχουν οι απόφοιτοι εκπαιδευτικοί των τμημάτων Ειδικής Αγωγής (και Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής), έπονται οι πτυχιούχοι των τμημάτων Φ.Π.Ψ. τους οποίους ακολουθούν οι πτυχιούχοι των ΠΤΔΕ. Τις χαμηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι απόφοιτοι άλλων καθηγητικών σχολών και των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο και τονίζει τη σημασία του προγράμματος σπουδών στο Πανεπιστήμιο, καθώς φαίνεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί διδάσκονται στις προπτυχιακές τους σπουδές για ζητήματα Ειδικής Αγωγής και Μαθησιακών Δυσκολιών, έχουν και ένα καλό επίπεδο γνώσεων. Αντίθετα, η ελλιπής τριτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με δυσκολίες μάθησης και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που χαρακτηρίζει όλες τις σχολές που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και τις παλαιότερες Ακαδημίες διетуός φοίτησης, καθιστά τους απόφοιτους τους ανεπαρκείς ως προς τις γνώσεις και την ετοιμότητα για ανίχνευση και αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών. Το εύρημα αυτό συνάδει με άλλες έρευνες (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015· Shetty & Rai, 2014· Bell, McPhillips & Doveston, 2011) όπου η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην ανάγνωση και τη Δυσλεξία σχετίζονταν με περισσότερες γνώσεις για αυτή. Εντούτοις, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Thompson (2013) όπου βρέθηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν επηρέασε τις γνώσεις τους για τη Δυσλεξία, γεγονός που οφείλεται κατά την ερευνήτρια στην ομοιογένεια των συμμετεχόντων της έρευνας της (εκπαιδευτικοί σε γενικά λύκεια), οι οποίοι έχουν λάβει τις ίδιες θεωρητικές γνώσεις από το πανεπιστήμιο. Παράλληλα όμως με τις βασικές σπουδές, τις γνώσεις για τη Δυσλεξία επηρεάζουν και οι επιπλέον σπουδές και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν Διδακτορικό, Διδασκαλείο ή Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή έχουν πολύ περισσότερες γνώσεις από τους συναδέλφους τους που έχουν κάποια άλλη κατάρτιση, μετεκπαίδευση ή πτυχίο, ένα εύρημα το οποίο είναι σύμφωνο με άλλες έρευνες που έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή έχουν

ένα πιο επαρκές επίπεδο γνώσεων (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa & Joshi, 2015), ενώ επίσης μπορούν και να εντάξουν καλύτερα έναν μαθητή με Δυσλεξία στην τάξη (Roll-Peterson, 2008). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν καμία επιπλέον κατάρτιση πέραν των βασικών σπουδών, παρουσιάζουν πολύ λιγότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία συγκριτικά με τους άλλους, κάτι που τονίζει την αξία της επιπλέον επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε οποιοδήποτε τομέα σχετικό με την εκπαίδευση, καθώς μπορεί να προσφέρει σημαντικές γνώσεις στους εκπαιδευτικούς. Όμοια, μεγάλο ενδιαφέρον προκαλεί το πρωτόλειο εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για μια δυσκολία μάθησης, όπως είναι η Δυσλεξία, επηρεάζονται από την κύρια πηγή που αυτοί χρησιμοποιούν για να ενημερωθούν σχετικά με εκπαιδευτικά, διδακτικά και γενικότερα παιδαγωγικά ζητήματα. Έτσι, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που αναζητούν τη γνώση σε Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά έχουν ένα καλύτερο επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία, ενώ ακολουθούν αυτοί που ενημερώνονται και μαθαίνουν μέσα από Βιβλία, Ειδικά Μαθήματα και Ομιλίες. Έπονται οι εκπαιδευτικοί που μαθαίνουν και ενημερώνονται από το Διαδίκτυο και τα ΜΜΕ, αλλά και τις εφημερίδες και τα περιοδικά, ενώ τις χαμηλότερες γνώσεις παρουσιάζουν όσοι δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν καμία πηγή γνώσης και ενημέρωσης. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη σημασία που έχει η αναζήτηση όχι απλά της εύκολης γνώσης η οποία μπορεί να είναι αμφιβόλου ποιότητας, αλλά των έγκυρων γνώσεων από την μεριά των εκπαιδευτικών, γνώσεων που προκύπτουν από ευρήματα πρόσφατων ερευνών και αντλούνται κυρίως από εργασίες δημοσιευμένες σε Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά αλλά και Βιβλία.

Όσον αφορά το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί με μηδενική προϋπηρεσία αλλά και με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή έχουν ένα αρκετά καλύτερο επίπεδο γνώσεων για τη Δυσλεξία σε σχέση με τους έμπειρους συναδέλφους τους, αυτό ίσως να δικαιολογείται από την μικρότερη ηλικία των εκπαιδευτικών, που ως νέοι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών σχολών έχουν καλύτερη κατάρτιση για ζητήματα που άπτονται τις Ειδικής Αγωγής. Είναι πιθανόν όμως το αποτέλεσμα αυτό να επηρεάστηκε από το γεγονός ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί (κυρίως αναπληρωτές) που έχουν εργαστεί μόνο στην Ειδική Αγωγή και οι οποίοι δήλωσαν μηδενική προϋπηρεσία στην Γενική Αγωγή. Αντίθετα, σύμφωνα με άλλες έρευνες (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi, 2015, Shetty & Rai, 2014, Bell, McPhillips & Doveston, 2011) η μεγαλύτερη εμπειρία και τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού σχετίζονται και με περισσότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία. Παρόλα αυτά, υπάρχουν και έρευνες που έχουν βρει ότι τα έτη προϋπηρεσίας δεν

επηρεάζουν καθόλου τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία (Thompson, 2013), ενώ και η εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με την αποτελεσματικότητά τους στην ένταξη ενός μαθητή με Δυσλεξία (Roll-Peterson, 2008).

Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή καθώς και η εμπειρία τους στη διδασκαλία μαθητών με Δυσλεξία επηρεάζουν και σχετίζονται με περισσότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί στην Ειδική Αγωγή αλλά και αυτούς που έχουν διδάξει στο παρελθόν μαθητή με Δυσλεξία να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα για τη Δυσλεξία. Το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει στο παρελθόν μαθητές με Δυσλεξία, προκειμένου να ανταποκριθούν κατάλληλα και να τους υποστηρίξουν επαρκώς αναζήτησαν μόνοι τους τη γνώση για τη Δυσλεξία. Ακόμη, η επαφή τους στην τάξη με δυσλεξικούς μαθητές τους εφοδίασε με σημαντικές γνώσεις και σχετικά με την αντιμετώπιση ενός δυσλεξικού μαθητή. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα άλλων ερευνών (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi, 2015· Woodcock, 2013) όπου η εμπειρία διδασκαλίας και η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με μαθητές με Δυσλεξία και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονταν με περισσότερες γνώσεις για τα ζητήματα αυτά. Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως έχουν την κατάρτιση για να διδάξουν έναν μαθητή με δυσλεξία, παρουσιάζουν και καλύτερο επίπεδο γνώσεων σε αυτή συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται λιγότερο επαρκείς ως προς τη Δυσλεξία. Δηλαδή, φάνηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία συμβαδίζουν με το πραγματικό επίπεδο γνώσεών τους σε αυτή. Παρόμοια, στην πρόσφατη έρευνα των Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015) βρέθηκε ότι η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών στην ικανότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά έναν δυσλεξικό μαθητή, σχετίζονταν και με περισσότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία.

Εν κατακλείδι, πρέπει να σημειωθεί ότι εκτός από τους παραπάνω παράγοντες και μεταβλητές που φάνηκε να επηρεάζουν τις γνώσεις των συμμετεχόντων για τη Δυσλεξία, υπήρξαν άλλοι όπως το φύλο, ο τύπος σχολείου και η περιοχή διδασκαλίας που δεν αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες των γνώσεων. Συγκεκριμένα, αν και οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερες τιμές, παρόλα αυτά η διαφορά με του άντρες δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Αντίστοιχα, και στις έρευνες των Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoa και Joshi (2015) και της Thompson (2013) δεν προέκυψε διαφοροποίηση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία ως προς το φύλο τους, κάτι που ίσως να οφείλεται στο

γεγονός ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες λαμβάνουν την ίδια πανεπιστημιακή αλλά και ενδουπηρεσιακή εκπαίδευση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Thompson 2013). Ακόμη, αν και η βαθμίδα των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, εντούτοις, αυτό δεν ισχύει και με τον τύπο σχολείου (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) στον οποίο διδάσκουν, κάτι που μάλλον οφείλεται στο ότι τις γνώσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζει η εκπαίδευση και κατάρτισή τους, και όχι η ηλικία των μαθητών που διδάσκουν και ο τύπος του σχολείου. Τέλος, οι γνώσεις για τη Δυσλεξία δεν επηρεάστηκαν από την περιοχή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (αν για παράδειγμα είναι αστική ή αγροτική). Εντούτοις, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την Thompson (2013), σύμφωνα με την οποία οι διάφορες περιοχές διδασκαλίας παρέχουν και διαφορετικές ευκαιρίες στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή.

Τρίτος βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Από την εξέταση αυτή διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε άνω του μετρίου επίπεδα, καθώς αυτοί δήλωσαν ότι αισθάνονται σε κάποιο έως μεγάλο βαθμό αποτελεσματικοί σε τομείς σχετικούς με τη διδασκαλία και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με τους O'Neill και Stephenson (2012), στην έρευνα των οποίων διαπιστώθηκε ότι οι τελειόφοιτοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν μια αρκετά ικανοποιητική αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, θεωρώντας ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση και συμπεριφορά των μαθητών τους, ενώ ακόμη και στην έρευνα του Ozder (2011) με αδιόριστους εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι αυτοί αισθάνονται ότι μπορούν επαρκώς τόσο να εφαρμόσουν στρατηγικές διδασκαλίας και να διαχειριστούν την τάξη, όσο και να εμπλέξουν τους μαθητές τους. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και πιο αποτελεσματικοί στο να Διαχειριστούν την Τάξη, ακολουθούν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στις Στρατηγικές Διδασκαλίας, ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος αυτοαποτελεσματικότητας εντοπίζεται στην Εμπλοκή των Μαθητών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με την έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007), ενώ διαφοροποιείται μερικώς από άλλες έρευνες (Ozder, 2011· Shillingford & Karlin, 2014) σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στις Στρατηγικές Διδασκαλίας και ακολουθεί η αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της τάξης και την Εμπλοκή των μαθητών. Παρόλα αυτά, κοινός τόπος των ερευνών αυτών αποτελεί το γεγονός

ότι οι εκπαιδευτικοί, τόσο οι αδιόριστοι και αρχάριοι όσο και οι έμπειροι αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί στο να εμπλέξουν τους μαθητές τους στη μαθησιακή διαδικασία. Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διατηρούν ένα τακτικό, οργανωμένο και όχι διασπαστικό περιβάλλον στην τάξη, από το να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές στρατηγικές, μαθησιακές δραστηριότητες και έργα, ενώ αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί στο να βοηθούν τους μαθητές και ειδικότερα τους αδιάφορους και αδύναμους μαθητές τους να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Παράλληλα, στις απαντήσεις με το χαμηλότερο σκορ αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών περιλαμβάνεται η προσαρμογή του μαθήματος στο επίπεδο του κάθε μαθητή, καθώς και η βοήθεια και η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, προς όφελος των παιδιών τους. Παρόλα αυτά, αν και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την προσαρμογή της διδασκαλίας στο επίπεδο του μαθητή είναι χαμηλότερες από άλλες προτάσεις, εντούτοις είναι και αυτές αρκετά ικανοποιητικές, ένα εύρημα παρόμοιο με τους Bruggink, Goei και Koot (2015) που βρήκαν ότι οι γενικοί εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς ώστε να ανταποκριθούν διαφοροποιημένα στις ανάγκες των μαθητών τους.

Επιπρόσθετα, από την αξιολόγηση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος, ως προς τη σχέση τους με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, προέκυψε ότι το *φύλο*, η *ηλικία*, η *προϋπηρεσία στη γενική αγωγή* και η *κύρια πηγή πληροφόρησης και ενημέρωσης* των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικά (διδασκικά και παιδαγωγικά) θέματα αποτελούν –αν και μερικώς- ρυθμιστικούς παράγοντες των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζεται και από τις *απόψεις τους σχετικά με την κατάρτισή τους στη Δυσλεξία*.

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας από τις γυναίκες σε όλες τις παραμέτρους αυτής, εύρημα όμως το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό μόνο στην παράμετρο της Διαχείρισης της τάξης και όχι στην παράμετρο των Στρατηγικών Διδασκαλίας και της Εμπλοκής των Μαθητών. Αυτό ίσως να αντανakλά τα πρότυπα της ελληνικής κοινωνίας σχετικά με τον ρόλο των δύο φύλων, όπου οι άνδρες εκλαμβάνονται ως καταλληλότεροι για οργανωτικά, διοικητικά και άλλα ζητήματα διαχείρισης. Ακόμη, το εύρημα αυτό είναι αντίστοιχο και με άλλες έρευνες που παρουσιάζουν τους άνδρες εκπαιδευτικούς να έχουν υψηλότερες αντιλήψεις

αυτοαποτελεσματικότητας από τις γυναίκες μόνο ως προς τη Διαχείριση της Τάξης και των συμπεριφορών και όχι ως προς τις Εκπαιδευτικές στρατηγικές και την Εμπλοκή των Μαθητών (Shaukat & Iqbal, 2012· Sak, 2015· Specht et al, 2016). Εντούτοις, η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν συμφωνεί απόλυτα σχετικά με την επίδραση του φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μόνο με το γυναικείο φύλο (Edwards et, 1996· Ross, 1994· Γοροζίδης, Παπαϊωάννου και Διγγελίδης, 2012· Rubie-Davis, Flint & McDonald, 2012) ή το ανδρικό (Brownlow, Jacobi & Rogers, 2000) και άλλες οι οποίες δεν έχουν βρει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2007· Yeo et al, 2008· Tejada-Delgado, 2009· Yildirim & Ates, 2012· O'Neill & Stephenson, 2012· Saricam & Sakiz, 2014). Επιπλέον, αναφορικά με τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την ηλικία τους, προέκυψε ότι όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται ως προς το ρόλο τους, με το εύρημα αυτό όμως να είναι στατιστικά σημαντικό μόνο στην παράμετρο της Διαχείρισης της τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με κάποιες έρευνες (Edwards et al, 1996, Yeo et al, 2008) ενώ έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012) όπου οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς στην παράμετρο της Διαχείρισης της τάξης και της Εμπλοκής των μαθητών.

Αντίστοιχα με την ηλικία, βρέθηκε ότι και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη Γενική Αγωγή επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στη Διαχείριση της Τάξης από τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με τους Rubie-Davies, Flint και McDonald (2012) όπου οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία είχαν και μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης, ενώ στην έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007) οι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους αρχάριους, τόσο ως προς τη Διαχείριση της Τάξης, όσο και ως προς τις Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αναλυτικότερα, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης με αρκετά υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη Διαχείριση της Τάξης, αυτή μειώνεται κατευθείαν μετά από 1 έως 5 έτη προϋπηρεσίας και για μία περίπου δεκαετία είναι μειωμένη, ενώ αυξάνεται απότομα μετά από τα 15 έτη προϋπηρεσίας. Εξάλλου, καθώς

οι εμπειρίες αποτελούν βασική πηγή αυτοαποτελεσματικότητας (βλ. Bandura 1997) και ειδικότερα καθώς η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είναι η πιο σημαντική πηγή πληροφοριών διαμόρφωσης της αντίληψης αποτελεσματικότητάς τους (Woolfolk Hoy & Spero, 2005), η έλλειψη εμπειριών σχετικών με την τάξη στους αρχάριους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς δεν τους επιτρέπει να αξιολογήσουν κατάλληλα και διαμορφώσουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητά τους, κάνοντας τους να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους. Γι' αυτό και μετά από τα πρώτα χρόνια εργασίας μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους, λόγω της συνειδητοποίησης των δυσκολιών και των αδυναμιών τους και ανακάμπτει πολύ μόνο μετά από αρκετά χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τριβής με τη σχολική τάξη. Κάτι παρόμοιο προκύπτει και στην Εμπλοκή των Μαθητών, ενώ στις Στρατηγικές Διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία παρουσιάζουν σε γενικές γραμμές υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα. Ωστόσο, οι έρευνες δε φαίνεται να συμφωνούν ως προς τη σχέση διδακτικής εμπειρίας και προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Ειδικότερα, κάποιες έρευνες συγκλίνουν στο ότι η αύξηση της διδακτικής εμπειρίας συνεπάγεται και αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Egyed & Short, 2006· Tschannen-Moran & Hoy, 2007· Wolters & Daugherty, 2007), άλλες έχουν βρει ότι τα περισσότερα χρόνια εμπειρίας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέονται με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε κάποιες παραμέτρους αυτής (Ross, 1994· Edwards et al, 1996· Shaukat & Iqbal, 2012· Lee, Cawthon & Dawson, 2013), ενώ υπάρχουν και έρευνες στις οποίες η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δε προέκυψε ότι επηρεάζεται από τη διδακτική τους εμπειρία (Pierre & Worrell, 2003· Bosma, Hessels & Resing, 2012).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το μέσο και η πηγή που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να αντλήσουν γνώσεις και πληροφορίες, να ενημερωθούν και να μάθουν πράγματα σχετικά με ζητήματα που άπτονται της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής, επηρεάζει τη διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Έτσι, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ως βασική πηγή γνώσης τα Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα Στρατηγικές Διδασκαλίας και στην Εμπλοκή των Μαθητών σε σχέση με τους συναδέλφους τους, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τα Βιβλία και τα Ειδικά Μαθήματα-Ομιλίες ως βασική πηγή ενημέρωσης και άντλησης γνώσεων, ενώ τη χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι ενημερώνονται από το Διαδίκτυο και τα ΜΜΕ, από Εφημερίδες και Περιοδικά,

καθώς και αυτοί που δήλωσαν ότι δεν ενημερώνονται για εκπαιδευτικά ζητήματα από καμία πηγή. Βέβαια, το ίδιο βρέθηκε και ως προς τις γνώσεις για τη Δυσλεξία, όπου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντλούν γνώση από Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά και Βιβλία έχουν ένα καλύτερο επίπεδο γνώσεων σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ τις λιγότερες γνώσεις και εκεί είχαν εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν ενημερώνονται καθόλου. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει τη σημασία που έχει η αύξηση των γνώσεων, η ενημέρωση καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από έγκυρες και αξιόπιστες πηγές, όπως είναι για παράδειγμα τα Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά, ώστε να καλύψουν τα κενά που πιθανώς έχουν από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, να αποκαταστήσουν ίσως κάποιες παρανοήσεις, αλλά και να αντλήσουν πληροφορίες με βάση τις οποίες θα διαμορφώσουν υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας για τον εαυτό τους. Έτσι, υποθέτουμε ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν διαμορφώνονται μόνο από τη διαθέσιμη πληροφόρηση από τους σημαντικούς άλλους, όπως είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί (βλ. Bandura, 1997, Tschannen-Moran et al, 1998), αλλά και γενικότερα από οποιαδήποτε πηγή την οποία αξιοποιούν για πληροφόρηση, ενημέρωσή και απόκτηση της γνώσης. Γι' αυτό άλλωστε και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν καμία πηγή ενημέρωσης και άντλησης πληροφοριών σχετικά με την εκπαίδευση, παρουσίασαν τόσο τις χαμηλότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία, όσο και τη χαμηλότερη γενική αυτοαποτελεσματικότητα. Δηλαδή, φαίνεται ότι η παραίτηση των εκπαιδευτικών από οποιαδήποτε επαγγελματική ανάπτυξη και αναζήτηση γνώσεων για κάλυψη των κενών τους στην εκπαίδευση, να συνδέεται και με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, με όλες τις αρνητικές συνέπειες που αυτή συνεπάγεται τόσο ως προς τον ίδιο εκπαιδευτικό, όσο και ως προς το μαθητή και την ακαδημαϊκή του επίδοση (βλ. Tschannen-Moran et al., 1998). Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι έχουν την κατάρτιση για να διδάξουν σε μαθητή με Δυσλεξία, έχουν και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, ιδίως στις Στρατηγικές Διδασκαλίας και την Εμπλοκή των μαθητών, όπου το εύρημα είναι στατιστικά σημαντικό. Αυτό σημαίνει ότι οι γνώσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις αντιλήψεις συνολικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους ακόμη και για ένα τόσο ειδικό θέμα όπως είναι η Δυσλεξία.

Τέλος, από την επεξεργασία των δεδομένων του δείγματος παρατηρήθηκε ότι πολλές δημογραφικές μεταβλητές και επαγγελματικοί παράγοντες δεν είναι ρυθμιστές των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η *βαθμίδα*, ο *τύπος σχολείου*, η *θέση και το πλαίσιο εργασίας*, η *περιοχή διδασκαλίας*, το *επίπεδο σπουδών*

και η προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή, καθώς και η εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή δεν φάνηκε να επιδρούν στατιστικά σημαντικά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, υπήρξαν και σε σχέση με αυτές τις μεταβλητές κάποιες διαφοροποιήσεις που αξίζει να σημειωθούν.

Καταρχάς, διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας με εξαίρεση τη Διαχείριση της Τάξης, εύρημα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την πλειοψηφία των ερευνών που δείχνουν ότι στις περισσότερες παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους συναδέλφους τους στη Δευτεροβάθμια (Edwards et al, 1996· Ross, 1994· Pierre & Worrell, 2003· Lee, Cawthon & Dawson, 2013) ενώ διαφωνεί και με το εύρημα των Ryan, Kuusinen και Bedoya-Skoog (2015) όπου διαπιστώθηκε ότι στη Διαχείριση της Τάξης οι εκπαιδευτικοί Μέσης εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας. Εντούτοις, συμφωνεί μερικώς με την έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012) στην οποία οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα μόνο ως προς τη Διαχείριση της Τάξης, χωρίς να υπάρχει κάποια άλλη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Παράλληλα, ως προς τον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι συνολικά οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Γυμνάσια παρουσιάζουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από αυτούς που διδάσκουν σε Δημοτικά, ενώ οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών πιο υψηλές αντιλήψεις από εκείνους που διδάσκουν σε Λύκεια. Εντούτοις το αποτέλεσμα αυτό δεν συμφωνεί με την ελληνική έρευνα των Γοροζίδη, Παπαϊωάννου και Διγγελίδη (2012) όπου οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Δημοτικά παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από αυτούς που διδάσκουν σε μονάδες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συμφωνεί με τους Martin, Sass και Schmitt (2012) ως προς το εύρημά τους ότι οι εκπαιδευτικοί στα Γυμνάσια παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διοίκηση από τους εκπαιδευτικούς στα Δημοτικά, διαφοροποιείται όμως από το αποτέλεσμά τους ότι οι Δάσκαλοι στα Δημοτικά έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς τόσο των Γυμνασίων, όσο και των Λυκείων. Επιπλέον, μια άλλη διαφοροποίηση η οποία βρέθηκε –αν και μη στατιστικά σημαντική– αφορά στο γεγονός ότι οι Ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από τους Μόνιμους εκπαιδευτικούς, ενώ τις χαμηλότερες

αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασαν οι Αναπληρωτές, με εξαίρεση τις Στρατηγικές Διδασκαλίας όπου τις χαμηλότερες αντιλήψεις παρουσίασαν οι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Όμοια, και στην έρευνα των Shaukat και Iqbal (2012) οι Προσωρινοί εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους Μόνιμους στο να Διαχειρίζονται την τάξη και να Εμπλέκουν τους μαθητές τους, κάτι που σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές ίσως να οφείλεται στο ότι οι Προσωρινοί εκπαιδευτικοί πασχίζουν να δείξουν καλύτερες επιδόσεις στην εργασία τους σε σχέση με τους Μόνιμους, των οποίων η σταθερότητα και η σιγουριά της θέσης τους είναι πιθανόν να τους εφησυχάζει. Επίσης, ως προς το πλαίσιο εργασίας, με εξαίρεση τη Διαχείριση της Τάξης όπου οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη Γενική Αγωγή παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας και την Εμπλοκή των μαθητών, ίσως γιατί οι εμπειρίες και οι απαιτητικές καταστάσεις μέσα στην ειδική τάξη τους έχουν ενδυναμώσει και σκληραγωγήσει, θεωρώντας τους εαυτούς τους πιο ικανούς σχετικά με τη διδασκαλία και την εμπλοκή μαθητών. Παρόμοια, και στην έρευνα των Sarıcam και Sakiz (2014) βρέθηκε ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί είχαν πιο υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της μουσικής, της τέχνης και της γενικής αγωγής. Επιπλέον, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής και κατάρτισής τους, αποτέλεσμα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Edwards και των συνεργατών (1996), όπου διαπιστώθηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Μολαταύτα, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή παρουσίασαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους συναδέλφους τους με άλλη επιπλέον κατάρτιση (δεύτερο πτυχίο, σεμινάρια κτλ), γεγονός που πιθανόν να δηλώνει ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές στην Ειδική Αγωγή εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και εμπειρίες οι οποίες τους καθιστούν πιο ικανοποιημένους σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Ακόμη, αν και η περιοχή διδασκαλίας των εκπαιδευτικών δε διαφοροποίησε στατιστικά σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εντούτοις, προέκυψε ότι γενικότερα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αστικές περιοχές αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί από τους συναδέλφους τους σε αγροτικές περιοχές, κάτι που δείχνει τη σημασία και την επιρροή του κοινωνικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους (βλ. Bandura, 1997).

Τέλος, αν και δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν διδάξει μαθητή με Δυσλεξία στο παρελθόν, έχουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από εκείνους που δεν έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή. Αυτό ίσως να δικαιολογείται από το γεγονός ότι καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα γενικά σχολεία δεν έχει την απαραίτητη κατάρτιση στη Δυσλεξία, η εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή βγάζει στην επιφάνεια τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί κατάλληλα και να υποστηρίξει σωστά αυτούς τους μαθητές, κάτι το οποίο σε συνδυασμό με την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων, διαμορφώνει αρνητικά τις αντιλήψεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Τέταρτο στόχο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία σχετίζονται σε μικρό βαθμό, αλλά παρόλα αυτά θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, τόσο αυξάνεται και η γενικότερη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Συμπληρωματικά, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία βρέθηκε να σχετίζονται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας καθώς και με την αυτοαποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητών, ενώ δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση με την αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης. Δηλαδή, η αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για μια ειδική μαθησιακή δυσκολία σαν τη Δυσλεξία, συνεπάγεται και αύξηση των αντιλήψεων αποτελεσματικότητάς τους στη χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών στην τάξη, όπως για παράδειγμα στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και στην προσαρμογή του μαθήματος στο επίπεδο του κάθε μαθητή, ενώ ακόμη επιδρά θετικά και στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμη και αυτών που δυσκολεύονται και οι οποίοι είναι πιο αρνητικοί, αδύναμοι και χωρίς παρώθηση για μάθηση. Ακόμη, ως προς τη συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες των γνώσεων για τη Δυσλεξία και στις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας, προέκυψε μικρή αλλά θετική σχέση ανάμεσα στις γνώσεις για Γενικές Πληροφορίες σχετικά με τη Δυσλεξία και στην αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι όσες περισσότερες γνώσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί για γενικά ζητήματα και πληροφορίες σχετικά με τη Δυσλεξία, τόσο πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται στη Διδασκαλία και στη χρήση Εκπαιδευτικών Στρατηγικών. Επιπλέον, οι γνώσεις σχετικά με τα Συμπτώματα και τη Διάγνωση της Δυσλεξίας βρέθηκε

να σχετίζονται σε μικρό βαθμό αλλά θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των μαθητών. Έτσι, η αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα που άπτονται της Διάγνωσης της Δυσλεξίας συνδέεται με αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση διδακτικών και εκπαιδευτικών στρατηγικών, καθώς και στην Εμπλοκή των μαθητών. Αντίθετα, οι γνώσεις για την Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας δε βρέθηκε να σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά, καθώς στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητά τους, η έμφαση δίνεται στο εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους, χωρίς να ενδιαφέρει τόσο περαιτέρω διερεύνηση της συσχέτισης των υποκλιμάκων των γνώσεων με τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας.

Σε παρόμοιο μοτίβο βρίσκονται και τα ευρήματα άλλων ερευνών όπου διαπιστώθηκε μια θετική συσχέτιση των γνώσεων των εκπαιδευτικών με την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Sciutto, Terjesen & Bender Frank, 2000· Yildirim και Ates, 2012), ενώ έρχεται σε αντίθεση με άλλες παρόμοιες στις οποίες όμως δεν προέκυψε συσχέτιση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Martinussen et al, 2015· Stants, 2015). Παράλληλα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, πολύ πρόσφατα ο Wyatt (2016) συμπέρανε στην έρευνά του ότι η ανάπτυξη των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την αύξηση των γνώσεών τους. Επίσης, και στην αναλυτική ανασκόπηση για τη σχέση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις γνώσεις τους, η Fives (2003) διαπίστωσε ότι πράγματι η σχέση ανάμεσα στη γνώση και στην αυτοαποτελεσματικότητα υπάρχει, ενώ μάλιστα τα υψηλότερα επίπεδα γνώσεων συνδέονται και με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμη σύμφωνα πάλι με την ίδια ερευνήτρια, η έρευνα η οποία εστιάζει στη σχέση και σύνδεση ανάμεσα στη γνώση και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θα πρέπει να κατευθύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Fives, 2003). Έτσι, η βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει βρεθεί στο στόχαστρο πολλών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013), με τη διαπίστωση όμως ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα από μόνη της δεν μπορεί να επηρεάσει θετικά την απόδοση εάν δεν υπάρχουν οι απαραίτητες γνώσεις (Schunk, 2003). Κατά αυτόν τον τρόπο, προτείνεται και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, ιδίως όταν αυτοί εργάζονται με

μαθητές με ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές όπως είναι η Δυσλεξία, καθώς έχουν ανάγκη από ειδική γνώση. Για παράδειγμα, μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης και μέσα από τη συνεργασία με ειδικούς, συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά, να αυξήσουν τις γνώσεις τους και γενικότερα να ανταποκριθούν πληρέστερα στο ρόλο τους και να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Για αυτό το λόγο επιχειρήθηκε και η ποιοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους γονείς των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, αλλά και η εξέταση των απόψεων τους σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσής τους και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, κάτι που αποτέλεσε τον πέμπτο και τελευταίο στόχο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους συνεργάζονται αρκετά ικανοποιητικά κυρίως με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με τους γονείς των μαθητών τους ώστε να αντιμετωπίσουν κατάλληλα τις δυσκολίες μάθησης (όπως η Δυσλεξία) που παρουσιάζουν οι μαθητές τους. Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα οφέλη από αυτή τη συνεργασία είναι αρκετά και αφορούν τόσο τον μαθητή τους, όσο και τους γονείς και τους ίδιους. Για παράδειγμα, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι με τη συνεργασία τους με τους γονείς ενημερώνονται για τον μαθητή τους και συμπληρώνει ο ένας τον άλλο με στόχο να βοηθηθεί κατάλληλα ο μαθητής. Εντούτοις, οι απόψεις τους σχετικά με τους γονείς και τη μεταξύ τους συνεργασία είναι αντιφατικές, καθώς μια μερίδα εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η συνεργασία είναι κάτι πολύ δύσκολο καθώς οι γονείς δεν προσφέρονται να βοηθήσουν, υποκρύπτουν ή δε δέχονται το πρόβλημα του παιδιού τους, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ καλή, αναγκαία και επιβοηθητική τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών και ιδίως αυτών που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Επιπλέον, ως προς τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τη συνεργατική αυτή σχέση ως μέσο για να βελτιωθούν, να αντλήσουν γνώση μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, εναλλακτικών μεθόδων και καλών πρακτικών για τη διδασκαλία και τη διαφοροποιημένη υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Όμοια, και στην έρευνα των DeSimone και Parmar (2006) διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί την πιο διαθέσιμη αλλά και προσοδοφόρα πηγή ενημέρωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Ακόμη, σύμφωνα με την Fives (2003) η συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής είναι

δυνατόν να έχει ως αποτέλεσμα τόσο την αύξηση των γνώσεων, όσο και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς λαμβάνουν και δίνουν ανατροφοδότηση και ανταλλάσσουν μεθόδους υποστήριξης των μαθητών τους. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σημασία της κουλτούρας συνεργασίας είναι μεγάλη, καθώς επηρεάζει θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (βλ. Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992), ενώ επηρεάζει και την αποτελεσματικότητα της ένταξης, καθώς στην έρευνα της Roll-Peterson (2008) προέκυψε ότι η αποτελεσματικότητα στην ένταξη μαθητών με Δυσλεξία σχετίστηκε με την ενεργό γονεϊκή συνεργασία και εμπλοκή. Παρόλα αυτά, αν και η συνεργασία αποτελεί το κλειδί για την ένταξη, εντούτοις οι σχολές της Αγωγής που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς δεν δίνουν έμφαση σε αυτή (Specht et al, 2016) με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ανεπαρκείς στο να τη χρησιμοποιήσουν προς όφελος των ιδίων, των μαθητών τους και γενικότερα του σχολείου.

Πολύ θετικό είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στην επιμόρφωση και θεωρεί ότι έχει ανάγκη επιπλέον κατάρτισης ώστε να αυξήσει τις γνώσεις της και ανταποκριθεί κατάλληλα στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι έχουν ανάγκη συνεχούς ανατροφοδότησης γιατί, όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν, οι γνώσεις τους στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι ποτέ αρκετές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ μιας επιμόρφωσης η οποία δεν θα έχει μόνο θεωρητικό χαρακτήρα, αλλά θα ανταποκρίνεται στη διδακτική πράξη και στις ποικίλες δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη μια επιμόρφωσης η οποία θα δίνει έμφαση σε εξειδικευμένες και ρεαλιστικές πρακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών τους καθώς και ενίσχυση σε πρακτικό επίπεδο. Παρόλα αυτά υπήρξε και μια μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι ήταν αρνητικοί απέναντι στην επιμόρφωση κυρίως γιατί όπως διατείνονται και οι ίδιοι *«στην Ελλάδα τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις είναι χάσιμο χρόνο και κατώτερα των περιστάσεων»*, *«ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται ψάχνει, διαβάζει και ενημερώνεται μόνος του. Δεν χρειάζεται επιμορφώσεις»* και *«η εμπειρία τόσων χρόνων παίζει σπουδαιότερο ρόλο από οποιαδήποτε επιμόρφωση»*. Τέλος, αναφορικά με τους τομείς που οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν για να αυξήσουν τις γνώσεις τους και να ανταποκριθούν πλήρτερα στο ρόλο τους, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δήλωσαν την Ειδική Αγωγή, τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη Δυσλεξία, ενώ ακολουθούν

σε πολύ μικρότερο ποσοστό άλλοι τομείς σχετικοί με την Παιδαγωγική, τη Διδακτική, τη Ψυχολογία και γενικότερα την Εκπαίδευση.

Το εύρημα αυτό, είναι αρκετά ενδιαφέρον καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρά το γεγονός ότι στην συντριπτική τους πλειοψηφία είναι Γενικής Αγωγής, εντούτοις θεωρούν ότι έχουν ανάγκη την κατάρτιση στον χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες και ακριβείς γνώσεις για να μπορούν να αποκαταστήσουν πιθανές παρανοήσεις τους (όπως για παράδειγμα για το οπτικό έλλειμμα της Δυσλεξίας). Έτσι θα μπορούν να υποστηρίξουν κατάλληλα και πιο αποτελεσματικά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι οι δυσλεξικοί μαθητές, ενισχύοντάς τους σε τομείς στους οποίους πραγματικά οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν προβλήματα. Δηλαδή, θα γνωρίζουν για παράδειγμα ότι το έλλειμμα της Δυσλεξίας είναι φωνολογικό και όχι οπτικό, με αποτέλεσμα να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος για την έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση και παρέμβαση μέσα από την άσκοπη αλλά και λανθασμένη χρήση άλλων στρατηγικών. Άξιο επισημάνσης είναι το αποτέλεσμα της έρευνας σύμφωνα με το οποίο, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι ειδικές δομές για τους μαθητές με Δυσλεξία και γενικότερα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, οι εκπαιδευτικοί των γενικών τάξεων θεωρούν ότι είναι ανάγκη να καταρτιστούν σε τομείς που άπτονται της Ειδικής Αγωγής έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αυτούς τους μαθητές στο πλαίσιο των γενικών τάξεων και σχολείων. Βέβαια, κάτι τέτοιο είναι πολύ θεμιτό και θα προωθούσε και την ομαλή ένταξη των μαθητών με Δυσλεξία και άλλες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτικές Ανάγκες στο σχολείο αλλά και εν γένει στην κοινωνία. Όπως εξάλλου επισήμανε πολύ πρόσφατα και ο Καθηγητής Γαβρόγλου στο πόρισμα που κατατέθηκε στην Διαρκή Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της ελληνικής Βουλής (2016), αποτελεί προτεραιότητα η «*επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών καθώς και των στελεχών εκπαίδευσης σε ζητήματα αναπηρίας, ενταξιακής εκπαίδευσης και συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, καθώς και η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε θέματα αποδοχής της διαφορετικότητας με την υλοποίηση κατάλληλων ενημερωτικών, επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων*» (σ. 99). Επιπλέον, καθώς στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε μια θετική σχέση ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και στη γενική αυτοαποτελεσματικότητά τους, προτείνεται η δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο σε γενικό επίπεδο όσο και συγκεκριμένα στην Ειδική Αγωγή, ώστε σύμφωνα και με την Fives (2003) να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ειδικές

μαθησιακές και εκπαιδευτικές εμπειρίες που θα οδηγήσουν σε αύξηση των γνώσεών τους, οι οποίες με τη σειρά τους θα επηρεάσουν θετικά και την αυτοαποτελεσματικότητά τους, προκαλώντας μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων τόσο στους ίδιους, όσο και στους μαθητές και στην επίδοσή τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τις γνώσεις και θα αισθάνονται ικανοί στο να μπορούν να αναγνωρίζουν, διαχειρίζονται και να υποστηρίζουν κατάλληλα το μαθητή που έχει ανάγκη διαφοροποιημένης βοήθειας, αξιοποιώντας τη συνεργασία με γονείς, συναδέλφους εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς προς όφελος των μαθητών τους. Έτσι, με την κατάλληλη κατάρτιση, την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη διεπιστημονική προσέγγιση της ενταξιακής εκπαίδευσης σε συνεργατικό πλαίσιο, τα γενικά σχολεία θα είναι πιο αποτελεσματικά στη διδασκαλία όλων των μαθητών ανεξαιρέτως των δυσκολιών τους, χωρίς να υπάρχει τόσο μεγάλη ανάγκη για παραπομπή σε μονάδες Ειδικής Αγωγής. Άλλωστε, σύμφωνα και με τους Egyed και Short (2006), οι καλύτερα προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να παραπέμψουν δύσκολους ή αδύναμους μαθητές σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής αφού γνωρίζουν για τις δυσκολίες τους, για το πώς μπορούν να τους βοηθήσουν και αισθάνονται ικανοί ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες των μαθητών αυτών μόνοι τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα και με την έκθεση της Διαρκούς Επιτροπής Μορφωτικών Υποθέσεων (2016) *«το ελληνικό σχολείο θα οδηγηθεί σταδιακά στην εξάλειψη του δίπολου γενικής-ειδικής αγωγής και της παράλληλης λειτουργίας δύο ξεχωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων»* (σ. 100), ενός αναχρονιστικού συστήματος που το μόνο που καταφέρνει είναι ο διαχωρισμός των μαθητών. Αυτή η αναδιάρθρωση του σχολείου θα έχει στόχο τη δημιουργία Ενός Σχολείου για Όλους τους μαθητές, ενός σχολείου με δημοκρατικό ήθος (Σούλης, 2008), όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί θα είναι καταρτισμένοι για να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου.

4.4 Συμπεράσματα

Τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία είναι τα εξής: 1) Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν έχει την απαραίτητη κατάρτιση ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες ενός Δυσλεξικού μαθητή. Παρόλα αυτά, οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και αυτοί που έχουν βασικές σπουδές σχετικές με τα Παιδαγωγικά και Μεταπτυχιακές στην Ειδική Αγωγή, καθώς και αυτοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή θεωρούν τους εαυτούς τους πιο καταρτισμένους. 2) Επιπλέον, το επίπεδο γνώσεων των

εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία προέκυψε ότι είναι μέτριο, με σημαντικά όμως κενά και λανθασμένες αντιλήψεις. Για παράδειγμα, κυριαρχεί η αντίληψη ότι το έλλειμμα της Δυσλεξίας είναι πρωτίστως οπτικό και όχι φωνολογικό, γεγονός που έχει αρνητικές επιδράσεις στην επιλογή της κατάλληλης παρέμβασης στο πρόβλημα. 3) Ακόμη, τα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν το προφίλ των εκπαιδευτικών με τις περισσότερες και πιο ακριβείς γνώσεις για τη Δυσλεξία είναι η μικρότερη ηλικία και προϋπηρεσία, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι βασικές σπουδές στην Ειδική Αγωγή και το ΦΠΨ και η μεταπτυχιακή εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, η εργασία και η προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και η εμπειρία διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή καθώς και η ενημέρωση και πληροφόρηση για εκπαιδευτικά θέματα μέσα από Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά και Βιβλία. 4) Επιπλέον, προέκυψε ότι η συνολική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε άνω του μετρίου επίπεδα σε όλες τις παραμέτρους της, γεγονός πολύ θετικό καθώς η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνεπάγεται σημαντικά οφέλη ως προς τη διδασκαλία, τη μάθηση και ένταξη, ειδικά σε μαθητές με δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί στον να Διαχειριστούν την Τάξη, ενώ ακολουθούν οι Στρατηγικές Διδασκαλίας και η Εμπλοκή των Μαθητών. 5) Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη Διαχείριση της Τάξης παρουσίασαν οι άντρες εκπαιδευτικοί καθώς και αυτοί με μεγαλύτερη εμπειρία και προϋπηρεσία στη Γενική Αγωγή. Επίσης, υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας και στην Εμπλοκή των μαθητών παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί που αντλούν γνώση και ενημερώνονται για εκπαιδευτικά ζητήματα μέσα από Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά και Βιβλία, καθώς και αυτοί που θεωρούν ότι έχουν την κατάρτιση να διδάξουν μαθητές με Δυσλεξία. 6) Παράλληλα, διαπιστώθηκε μια μικρή αλλά παρόλα αυτά θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και την αυτοαποτελεσματικότητα στις Στρατηγικές Διδασκαλίας και στην Εμπλοκή των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία, τόσο αυξάνεται και η αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, από την παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι 7) οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε σημαντικό βαθμό τη συνεργασία τόσο με τους γονείς μαθητών με δυσκολίες μάθησης, αλλά κυρίως με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς ώστε να αντλήσουν γνώσεις και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο τους, ενώ 8) στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι έχουν ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης και επαγγελματικής

ανάπτυξης ώστε να ανταποκριθούν πληρέστερα στις ανάγκες των μαθητών τους και ειδικά σε ζητήματα που άπτονται της Ειδικής Αγωγής.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής είναι σημαντικά, καθώς συνδέουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γενικά σχολεία για ένα ζήτημα Ειδικής Αγωγής, όπως είναι η Δυσλεξία με τη γενικότερη αυτοαποτελεσματικότητά τους. Δηλαδή, με μία παράμετρο που δεν έχει εξετασθεί συνδυαστικά με τις γνώσεις έως σήμερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, αν και η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών εξετάζει τις γνώσεις για ένα συγκεκριμένο ζήτημα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί μόνο σε αυτό το ζήτημα, στην παρούσα έρευνα, διερευνήθηκε και διαπιστώθηκε ότι οι ειδικές γνώσεις των εκπαιδευτικών ακόμη και για ειδικά ζητήματα όπως η Δυσλεξία, σχετίζονται με τη γενικότερη αυτοαποτελεσματικότητά τους, αποδεικνύοντας ότι η αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών για ζητήματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή επηρεάζει θετικά και την γενική αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αυτό βεβαία ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ακόμη και οι εκπαιδευτικοί στα γενικά σχολεία καλούνται πολύ συχνά να διαχειριστούν και να υποστηρίξουν μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Έτσι, από τα ευρήματα αυτά προκύπτει η ανάγκη διαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, τόσο στη Γενική Αγωγή, όσο και στη Δυσλεξία και γενικότερα στην Ειδική Αγωγή. Επιπλέον, καθώς η μικρότερη ηλικία των εκπαιδευτικών σχετίστηκε με πιο ακριβείς γνώσεις για τη Δυσλεξία, κάτι που μάλλον οφείλεται στα νέα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων όπου έχουν εντάξει περισσότερα μαθήματα για την Ειδική Αγωγή, τονίζεται η σημασία τόσο της αναδιάρθρωσης των προγραμμάτων σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ενσωμάτωση περισσότερων μαθημάτων σχετικών με την Ειδική Αγωγή, όσο και της περεταίρω εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Έτσι, με την κατάλληλη και επαρκή εκπαίδευση αλλά και μέσα από την ενημέρωση από έγκυρες πηγές εκπαιδευτικής πληροφόρησης, όπως είναι τα Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά και τα Βιβλία, που διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται τόσο με περισσότερες γνώσεις για τη Δυσλεξία αλλά και υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί θα καλύψουν τα κενά τους, θα αποκαταστήσουν τις λανθασμένες τους αντιλήψεις σε ζητήματα που αφορούν ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού, όπως είναι η Δυσλεξία και θα αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί σχετικά με το ρόλο τους. Ταυτόχρονα, η περαιτέρω εκπαίδευση και η επαγγελματική τους ανάπτυξη εκτός από την αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, θα οδηγήσει και σε βελτίωση της

αυτοαποτελεσματικότητάς τους, γεγονός που θα έχει μόνο θετικές επιδράσεις στη μάθηση, πρόοδο, υποστήριξη και ένταξη όλων των μαθητών.

4.5 Περιορισμοί και σημασία της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι περιορισμοί. Συγκεκριμένα, ο μικρός αριθμός του δείγματος και ο «βολικός» τρόπος δειγματοληψίας καθιστούν προβληματική τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Ακόμη, στην εξέταση της αυτοαποτελεσματικότητας πάντοτε υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να απαντούν στην κλίμακα σύμφωνα με τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις και όχι εντελώς ειλικρινά. Επιπλέον, ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, δεν έχουν εξετασθεί συγκεκριμένες παράμετροι που έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, όπως η σχέση και η συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι γυναίκες καθώς και μόνιμοι εκπαιδευτικοί, κάτι που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη σε μελλοντικές έρευνες, ώστε να διερευνηθεί πληρέστερα το πώς επηρεάζουν τέτοιες μεταβλητές τόσο τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, όσο και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, στις ανοικτές ερωτήσεις παρατηρήθηκε μεγάλο ποσοστό μη έγκυρων απαντήσεων, καθώς πολλοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που δεν απάντησαν, γεγονός που δυσχεραίνει τη γενικευσιμότητα των απαντήσεών.

Παρά τις παραπάνω ελλείψεις και περιορισμούς, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής μπορούν να δώσουν το κίνητρο και τις κατευθύνσεις για μελλοντική διερεύνηση του θέματος, με σκοπό την περαιτέρω ανάδειξη της συσχέτισης των δύο παραμέτρων. Συγκεκριμένα, είναι ανάγκη να διερευνηθεί περαιτέρω η σχέση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με γονείς και συναδέλφους στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία προάγει τόσο τις γνώσεις, όσο και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, είναι ανάγκη να διερευνηθεί πιο επισταμένα εάν οι πηγές από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντλούν τη γνώση επιδρούν στις γνώσεις τους και για άλλα ζητήματα καθώς και στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επιπλέον, πολύ ενδιαφέρουσα θα ήταν και η διαχρονική διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε τομείς της Ειδικής Αγωγής, ως προς το επίπεδο γνώσεών τους και της γενικότερης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ακόμη,

προτείνεται για μελλοντική έρευνα και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής για Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, πέραν της Δυσλεξίας, και στη συνολική αυτοαποτελεσματικότητά τους, ώστε να επιβεβαιωθεί εάν η έλλειψη κατάρτισης και γνώσεων των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής σχετικά με ζητήματα Ειδικής Αγωγής έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερες αντιλήψεις γενικής αυτοαποτελεσματικότητας, εύρημα το οποίο θα σήμαινε την ανάγκη επιπλέον κατάρτισης όλων των εκπαιδευτικών στην Ειδική Αγωγή. Σε κάθε περίπτωση, είναι ανάγκη να συνεχιστεί η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών -τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών- και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς μέσα από τη διερεύνηση αυτού του θέματος προκύπτουν οι ανάγκες επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και αναδιάρθρωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των σχολών που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Almog, O. & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioral problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Aloe, A. M., Amo, L. C. and Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educ Psychol Rev*, 26, 101–126. DOI 10.1007/s10648-013-9244-0
- Αναστασίου, Δ. (2011). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Aro, M. & Björn, P. M. (2015). Preservice and inservice teachers' knowledge of language constructs in Finland. *Ann. of Dyslexia*. DOI 10.1007/s11881-015-0118-7
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128-163.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. and Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87–99. DOI: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Barko, M. J. (2007). The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting. *Dissertation*. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Beidas, H., Khateb, A. & Breznitz, Z. (2013). The cognitive profile of adult dyslexics and its relation to their reading abilities. *Read Writ*, 26, 1487-1515. DOI 10.1007/s11145-013-9428-5

- Bell, S., McPhillips, T. & Doveston, M. (2011). How do teachers in Ireland and England conceptualise dyslexia? *Journal of Research in Reading*, 34(2), 171–192. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01419.x
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. DOI: 10.1080/01443410500342492
- Bishop, D. V. M. (2015). The interface between genetics and psychology: lessons from developmental dyslexia. *Proceedings of the Royal Society B*, 282, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1098/rspb.2014.3139>
- Bogdanowicz, K. M., Łockiewicz, M., Bogdanowicz, M. & Pąchalska, M. (2014). Characteristics of cognitive deficits and writing skills of Polish adults with developmental dyslexia. *International Journal of Psychophysiology*, 93, 78–83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2013.03.005>
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bosma, T., Hessels, M. G.P & Resing, W. C.M. (2012). Teachers' preferences for educational planning: Dynamic testing, teaching' experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28, 560-567.
- Brady, S.B. & Moats, L. (1997). Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation. A Position Paper of the International Dyslexia Association. International Dyslexia Association, Baltimore, MD.
- British Dyslexia Association (2007). Definitions. Ανάκτηση 26/02/2016 από <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 433-445.
- Brownlow, S., Jacobi, T. & Rogers, M. (2000). Science anxiety as a function of gender and experience. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42, 119-131.
- Bruggink, M., Goei, S.L. & Koot, H.M. (2015). Teachers' capacities to meet students' additional support needs in mainstream primary education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1-13.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S.L. & Koot, H.M. (2014). Teachers' perceptions of additional support needs of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30, 163–169.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 10, 188_196. doi:10.1002/dys.371

- Campbell, T. (2011). From aphasia to dyslexia, a fragment of a genealogy: An analysis of the formation of a 'medical diagnosis'. *Health Sociology Review*, 20(4), 450-461. DOI:10.5172/hesr.2011.20.4.450
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carawan, L. W., Nalavany, B. A. & Jenkins, C. (2016). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family support in late adulthood. *Aging & Mental Health*, 20(3), 284-294. <http://dx.doi.org/10.1080/13607863.2015.1008984>
- Carrion-Castillo, A., Franke, B. & Fisher, S. E. (2013). Molecular Genetics of Dyslexia: An Overview. *Dyslexia*, 19, 214-240. DOI: 10.1002/dys.1464
- Carroll, J. M., Mundy, I. R. & Cunningham, A. J. (2014). The roles of family history of dyslexia, language, speech production and phonological processing in predicting literacy progress. *Developmental Science* 17(5), 727-742. DOI: 10.1111/desc.12153
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Critchley, M. (1970). The dyslexic child. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Cruz, M. J. T. & Arias, P. F. C. (2007). Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 641-652.
- Cunningham, A.E., & O'Donnell, R. C. (2015). Teacher Knowledge in Early Literacy. In Alexander Pollatsek & Rebecca Treiman (Eds.). The Oxford Handbook of Reading. (pp. 447-462). New York: Oxford University Press. *Teachers' Knowledge about Beginning Reading Development and Instruction (PDF Download Available)*. Ανάκτηση 24/03/2016 από:https://www.researchgate.net/publication/275581846_Teachers'_Knowledge_about_Beg_inning_Reading_Development_and_Instruction
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139-172.
- de Jong, C. G. W., Oosterlaan, J., Sergeant, J. A. (2006). The role of double dissociation studies in the search for candidate endophenotypes for the comorbidity of attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 177-193.

- DeSimone, J. R. & Parmar, R. S. (2006). Middle School Mathematics Teachers' Beliefs About Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 98–110.
- Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής. *Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία: Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα Υλοποίησης*. Αθήνα. Ανάκτηση 19/05/2016 από <http://www.seepeaa.gr/LH2Uploads/ItemsContent/6307/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97%CE%93%CE%91%CE%92%CE%A1%CE%9F%CE%93%CE%9B%CE%9F%CE%A5-%CE%93%CE%99%CE%91-%CE%A4%CE%97%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3CE%97-%CE%9A%CE%91%CE%99-%CE%A4%CE%97%CE%9D%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%91%CE%93%CE%A9%CE%93%CE%97.pdf>
- Duff, F. J. & Clarke, P. J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3–12. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x
- Duranovic, M. Dedeic, M., Huseinbasic, M. & Tinjic, E. (2011). Teachers' attitudes about dyslexia: Evidence from Bosnia and Herzegovina and Montenegro. Στα πρακτικά του συνεδρίου “Learning Disabilities at School: Research and Education“, September 2011, Locarno, Switzerland, Department Formation and Learning (DFA). Ανάκτηση 24/03/2016 από https://www.researchgate.net/publication/268788962_Teachers'_attitudes_about_dyslexia_Evidence_from_Bosnia_and_Herzegovina_and_Montenegro
- Edwards, J. L. and others. (1996). *Teacher efficacy and school and teacher characteristics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).
- Elias, R. (2014). Dyslexic Learners: An Investigation into the Attitudes and Knowledge of Secondary School Teachers in New Zealand. *Dissertation*. University of Auckland, New Zealand.
- Joyce L. Epstein (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships, *Teaching Education*, 24(2), 115-118. DOI: 10.1080/10476210.2013.786887
- Evers, W. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525.

- Fives, H. (2003). What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003 – Chicago.
- Fives, H. and Buehl, M. M. (2009). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: Guilford.
- Fragel-Madeira, L., de Castro, J. S. C., Delou, C. M. C., Melo, W. V., Alves, G-H. V. S., Teixeira, P. P. & Castro, H. (2015). Dyslexia: A Review about a Disorder That Still Needs New Approaches and a Creative Education, *Creative Education*, 6, 1178-1192. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.611116>
- Friend, A., DeFries, J. C. & Olson, R. K. (2008). Parental Education Moderates Genetic Influences on Reading Disability. *Psychol Sci.*, 19(11), 1124–1130. doi:10.1111/j.1467-9280.2008.02213.x.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.
- Gabrieli, J. D. E. (2009). Dyslexia: A New Synergy Between Education and Cognitive Neuroscience. *Science*, 325, 280-283.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25(2), 63-69.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–508.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. and Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Gooch, D. Snowling, M. & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52(2), 195–203. doi:10.1111/j.1469-7610.2010.02312.x
- Γοροζίδης, Γ., Παπαϊωάννου, Α. & Διγγελίδης, Ν. (2012). Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών για το «Νέο Σχολείο -Σχολείο 21ου Αιώνα». *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 10(2), 91 – 101.

- Gurvitch, R. and Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25, 437–443.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Györfi, A., & Smythe, I. (2010). Dyslexia in Europe: A pan-European survey. Ανακτήση 23/03/2016 από: http://doitprofiler.info/media/13299/dyslexia_report_2010_final_mep.pdf
- Gwernan-Jones, R. & Burden, R.L. (2010). Are They Just Lazy? Student Teachers' Attitudes About Dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66-86.
- Henderson, L. M., Taylor, R. H., Barrett, B. and Griffiths, P. G. (2014). Treating reading difficulties with colour, *BMJ*, 349, 1-2. doi: 10.1136/bmj.g5160
- Henderson, L. M., Tsogka, N., and Snowling, M. J. (2013). Questioning the benefits that coloured overlays can have for reading in students with and without dyslexia. *Jorsen* 13, 57–65.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37, 137–135.
- Heppner, M. J. (1994). An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. *Journal of Counseling and Development*, 72, 500-509.
- Hoefl, F., Hernandez, A., McMillon, G., Taylor-Hill, H. & Martindale, J. L., Meyler, A., Keller, T. A. et al. (2006). Neural Basis of Dyslexia: A Comparison between Dyslexic and Nondyslexic Children Equated for Reading Ability. *The Journal of Neuroscience*, 26(42), 10700 –10708. DOI:10.1523/JNEUROSCI.4931-05.2006
- Holzberger, D., Philip, A. and Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786.
- Holzberger, D., Philip, A. and Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 100–111.
- Hosford, S. & O'Sullivan, S. (2015). A climate for self-efficacy: the relationship between school climate and teacher efficacy for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*.
- Hull, D. M., Booker, D. D. & Naslund-Hadley, E. I. (2016). Teachers' self-efficacy in Belize and experimentation with teacher-led math inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 56, 14–24.
- International Dyslexia Association. (2007). Dyslexia basics. Ανακτήθηκε 26/03/2016 από http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Dyslexia_Basics_FS_-_final_81407.pdf

- International Dyslexia Association. (2007). Definition of Dyslexia *Fact Sheets*. Baltimore
Ανακτήθηκε 26/03/2016 <https://eida.org/definition-of-dyslexia/>
- International Dyslexia Association. (2009). Testing and Evaluation *Fact Sheets*. Baltimore.
Ανακτήθηκε 26/03/2016 <https://app.box.com/s/43120w87h73lf16623erio4eifbhl66t>
- International Dyslexia Association. (2011). Spelling. *Fact Sheets*. Baltimore. Ανακτήθηκε
26/03/2016 <https://app.box.com/s/phcrmtjl4uncu6c6y4qzmzml8r41yc06r>
- International Dyslexia Association. (2015). Effective Reading Instruction for Students with
Dyslexia *Fact Sheets*. Baltimore. Ανακτήθηκε 26/03/2016
<https://app.box.com/s/wmm3j66ievvq2fkkoxnup3n4qj5z2an5b>
- International Dyslexia Association. (2016). Dyslexia Assessment: What is it and how can it help?
Fact Sheets. Baltimore. Ανακτήθηκε 26/03/2016
<https://app.box.com/s/088cxd8ro984q5mkhs6xvfdqt0iv13bm>
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (Eds.) (2006). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah, NJ:
Lawrence Erlbaum Associates.
- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E. & Smith, D. L. (2009). Why
Elementary Teachers Might Be Inadequately Prepared to Teach Reading. *Journal of
Learning Disabilities*, 42(5), 392-402.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying Specific Learning Disability: Is Responsiveness to Intervention
the Answer?. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 553-562.
- Kere, J. (2014). The molecular genetics and neurobiology of developmental dyslexia as model of a
complex phenotype. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 452, 236–243.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.bbrc.2014.07.102>
- Kahn-Horwitz, J. (2015). ‘Organizing the mess in my mind’: EFL teachers’ perceptions and
knowledge of English orthography. *Read Writ*, 28, 611–631. DOI 10.1007/s11145-015-
9541-8
- Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., Braun, A. & Weiß, S. (2016). How to cope with stress in
special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the
perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education*.
- 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.
- Klassen, R. M. and Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction:
Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*,
102(3), 741-756.
- Klassen, R. M. and Tze, V. M.C. (2014). Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching
effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* 12, 59–76.

- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress of unfulfilled promise? *Education Psychological Review*, 23, 21–43.
- Krafnick, A. J., Flowers, L. D., Luetje, M. M., Napoliello, E. M. & Eden, G. F. (2014). An Investigation into the Origin of Anatomical Differences in Dyslexia. *The Journal of Neuroscience*, 34(3), 901–908. DOI:10.1523/JNEUROSCI.2092-13.2013
- Kudo, M. F., Lussier, C. M. & Swanson, H. L. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40, 51–62. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.01.002>
- Kunstring, J., Neuber, V. & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *Eur J Psychol Educ*.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppanen, P. H. T., Lohvansuu, K., O'Donovan, M. et al. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54(6), 686–694. doi:10.1111/jcpp.12029
- Layes, S., Lalonde, R. & Rebaï, M. (2015). Reading Speed and Phonological Awareness Deficits Among Arabic-Speaking Children with Dyslexia. *Dyslexia*, 21(1), 80-95. DOI: 10.1002/dys.1491
- Leader-Janssen, E. M. & Rankin-Erickson, J. L. (2013). Preservice Teachers' Content Knowledge and Self-Efficacy for Teaching Reading, *Literacy Research and Instruction*, 52(3), 204-229. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2013.781253>
- Lee, B. Cawthon, S. & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lemperou, L., Chostelidou, D. and Griva, E. (2011). Identifying the training needs of EFL teachers in teaching children with dyslexia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 410–416.
- Liederman, J., Kantrowitz, L. & Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: a call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 109-129.
- Lindeblad, E., Svensson, I. & Gustafson, S. (2015). Self-Concepts and Psychological Well-Being Assessed By Beck Youth Inventory Among Pupils with Reading Difficulties, *Reading Psychology*, 1-21. DOI: 10.1080/02702711.2015.1060092
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, G. M. & Zibulsky, J. (2014). Actual Disciplinary Knowledge, Perceived Disciplinary Knowledge, Teaching Experience and Teacher's Training for Reading Instruction: A Study with Primary Portuguese and American Teachers. *Revista de Psicodidactica*, 19(1), 45-65. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.8207

- Lyon, R. G., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading: A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Lyon, G. R. & Weiser, B. (2009). Teacher Knowledge, Instructional Expertise, and the Development of Reading Proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475-480.
- Macia, M. & Garcia, (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.
- Martin, J.J., McCaughtry, N., Hodges-Kulinna, P. & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171-190.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Hodges Kulinna, P. & Cothran, D. (2009) The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511-529.
- Martin, N. K., Sass, D. A. & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559.
- Martinussen, R. Ferrari, J. Aitken, M. & Willows, D. (2015). Pre-service teachers' knowledge of phonemic awareness: relationship to perceived knowledge, self-efficacy beliefs, and exposure to a multimedia-enhanced lecture. *Ann. of Dyslexia*, 65, 142–158. DOI 10.1007/s11881-015-0104-0
- Mascheretti, S., Bureau, A., Trezzi, V., Giorda, R. & Marino, C. (2015). An assessment of gene-by-gene interactions as a tool to unfold missing heritability in dyslexia. *Hum Genet*, 134, 749–760. DOI 10.1007/s00439-015-1555-4
- McArthur, G., Kohnen, S., Larsen, L., Jones, K., Anandakumar, T., Banales, E. & Castles, A. (2013). Getting to grips with the heterogeneity of developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 30(1), 1-24.
- McCutchen, D., Green, L., Abbott, R. D. & Sanders, E. A. (2009). Further evidence for teacher knowledge: supporting struggling readers in grades three through five. *Read Writ*, 22, 401–423. DOI 10.1007/s11145-009-9163-0
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378–385.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322–352. doi:10.1037/a0026744
- Moats, L. (2009). Still Wanted: Teachers With Knowledge of Language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 387-391.

- Moats, L. (2014). What teachers don't know and why they aren't learning it: addressing the need for content and pedagogy in teacher education. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 75-91. DOI: 10.1080/19404158.2014.941093
- Moats, L. C. & Dakin, K. E. (2008). Basic facts about dyslexia and other reading problems, Baltimore, MD: The International Dyslexia Association.
- Mojavezi, A. and Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Moreau, L. K. (2014). Who's Really Struggling?: Middle School Teachers' Perceptions of Struggling Readers. *Research in Middle Level Education*, 37(10), 1-17.
- Morris-Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44(2), 105–121.
- Μουζάκη, Α. (2010). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο: Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* (σσ. 307-325). Αθήνα: Gutenberg.
- Mulholland, J. and Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Nelson, J. M., Lindstrom, J. H., Lindstrom, W. & Denis, D. (2012). The Structure of Phonological Processing and Its Relationship to Basic Reading. *Exceptionality*, 20(3), 179-196. DOI: 10.1080/09362835.2012.694612
- Norton, E. S., Beach, S. D. & Gabrieli, J. D. E. (2014). Neurobiology of Dyslexia. *Current Opinion in Neurobiology*, 30, 73–78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.conb.2014.09.007>
- Norton, E. S. & Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Fluency: Implications for Understanding and Treatment of Reading Disabilities. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100431
- Norwich, B., Griffiths, C., & Burden, B. (2005). Dyslexia-friendly schools and parent partnership: Inclusion and home-school relationships. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2). 147–165.
- Olulade, O. A., Napoliello, E. M. & Eden, G. F. (2013). Abnormal visual motion processing is not a cause of dyslexia. *Neuron*, 79, 180–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2013.05.002>
- O'Neill, S. and Stephenson, J. (2012). Exploring Australian pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 535-545.
- Ozder, H. (2011). Self-Efficacy Beliefs of Novice Teachers and Their Performance in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(5), 1-15.

- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Pendergast, D. Garvis, S. and Keogh, J. (2011). Pre-Service Student-Teacher Self-efficacy Beliefs: An Insight Into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46-58.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, 385–413. doi:10.1016/j.cognition.2006.04.008
- Peterson, R. L. & Pennington, B. F. (2012). Seminar: Developmental Dyslexia. *The Lancet*, 379, 1997-2007. doi:10.1016/S0140-6736(12)60198-6.
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254.
- Pierre, P. N. & Worrell, F. C. (2003). Differences between elementary and secondary school teachers in Trinidad and Tobago teacher self-efficacy. *Caribbean Curriculum*, 10, 112-131.
- Phan, N. T. T. and Locke, T. (2015). Sources of self-efficacy of Vietnamese EFL teachers: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 52, 73-82.
- Podell, D. & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247–253.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολόγηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Ψυχολογία*, 15(3), 267-289.
- Quinn, J. M. & Wagner, R. K. (2015). Gender Differences in Reading Impairment and in the Identification of Impaired Readers: Results From a Large-Scale Study of At-Risk Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 433–445. doi: 10.1177/0022219413508323
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. and Cheong Y. F. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(2), 174-185.
- Rose, J. (2009). Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties. DCSF ref: 00659-2009 Ανάκτηση 26/02/2016 από http://dera.ioe.ac.uk/14790/7/00659-2009DOM-EN_Redacted.pdf
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.

- Ross, J. A. (1994). *Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies (Calgary, Alberta, Canada, June 1994).
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.
- Ruble, L. A., Usher, E. L. and McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 67-74.
- Rushton, S. P. (2000). Student teacher efficacy in inner-city schools. *Urban Review*, 32, 365–375.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H and Carroll, J. (2004). Sex Differences in Developmental Reading Disability New Findings From 4 Epidemiological Studies. *JAMA*, 291(16), 2007-2012.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M. and Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147–156.
- Ryder, J. F., Tunmer, W. E. & Greaney, K. T. (2008). Explicit instruction in phonemic awareness and phonemically based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. *Read Writ*, 21, 349–369. DOI 10.1007/s11145-007-9080-z
- Sak, R. (2015). Comparison of self-efficacy between male and female pre-service early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1629-1640.
- Σακελλαρίου, Γ. (2007). Η αξιολόγηση των γλωσσικών δυσκολιών του γραπτού λόγου σε παιδιά και εφήβους ως μέρος μιας διευρυμένης διαδικασίας προσέγγισης του θέματος στην κλινική λογοπεδική πρακτική. Στο: Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη & Γ. Σακελλαρίου. (Επιμ.), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ. 68-80). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Sandholtz, J. H. & Ringstaff, C. (2014). Inspiring Instructional Change in Elementary School Science: The Relationship Between Enhanced Self-efficacy and Teacher Practices. *J Sci Teacher Educ*, 25, 729–751
- Sarıçam, H. & Sakız, H. (2014) Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Sartawi, A. & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29, 161–165.

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). "Understanding Teachers' Attitudes and Self-efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-service and Inservice Teacher Education." *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68.
- Sayeski, K.L., Gormley Budin, S.E. & Bennett, K. (2015). Promising Practices in the Preparation of Special Educators to Provide Reading Instruction. *Intervention in School and Clinic*, 51(2), 82–89.
- Scarborough, H. S. & Brady, S. A. (2002). Toward a Common Terminology for Talking About Speech and Reading: A Glossary of the "Phon" Words and Some Related Terms. *Journal of Literacy Research*, 34(3), 299-336.
- Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2009). Genetics of developmental dyslexia. *European child & adolescent psychiatry*, 19(3), 179-197. <10.1007/s00787-009-0081-0>. <hal-00540651>
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmal, C., Schulte-Körne, G. & Nöthen, M. M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *J Med Genet*, 44, 289–297. doi: 10.1136/jmg.2006.046516
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H. and Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53). New York, NY: Routledge.
- Sciutto, M.J., Terjesen, M.D., & Bender Frank, A.S. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology in the Schools*, 37,115-122.
- Serry, T. A. and Hammond, L. (2015): What's in a word? Australian experts' knowledge, views and experiences using the term dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 1-19. DOI: 10.1080/19404158.2015.1089916
- Shaukat, S. & Iqbal, H. M. (2012). Teacher Self-Efficacy as a Function of Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 82-85.
- Shaywitz, S. E., Morris, R. & Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *The Annual Review of Psychology*, 59, 451-475. DOI:10.1146/annurev.psych.59.103006.093633
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). The Science of Reading and Dyslexia. *Journal of AAPOS*, 7(3), 158-166. doi:10.1016/S1091-8531(03)00002-8
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *BIOL PSYCHIATRY*, 57, 1301–1309. doi:10.1016/j.biopsych.2005.01.043

- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Fulbright, R. K., Mencl E. W., Constable, T. R., Skudlarski, P. et al. (2001). The neurobiology of dyslexia. *Clinical Neuroscience Research*, 1, 291-299.
- Shaywitz, B. A., Weiss, L. G., Saklofske, D. H. & Shaywitz, S. E. (2016). Chapter 9. Translating Scientific Progress in Dyslexia into Twenty-first Century Diagnosis and Interventions. Scientist-Practitioner Perspectives. A volume in Practical Resources for the Mental Health Professional, 269–286.
- Shetty, A. & Rai, B. S. (2014). Awareness and Knowledge of Dyslexia among Elementary School Teachers in India. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
- Shillingford, S. & Karlin, N. (2014) Preservice teachers' self efficacy and knowledge of emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 176-194.
- Singleton, C. (2009). Intervention for Dyslexia: A review of published evidence on the impact of specialist dyslexia teaching. Διαθέσιμο στο http://www.4d.org.nz/school/dyslexia_intervention_research.pdf
- Siok, W.T., Spings, J. A., Jin, Z. & Hai Tan, L. (2009). Developmental dyslexia is characterized by the co-existence of visuospatial and phonological disorders in Chinese children, *Current Biology*, 19(19), 890-892
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059 - 1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction and emotional exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology & Marketing*, 114(1), 68-77.
- Skeide, M. A., Kirsten, H., Kraft, I., Schaadt, G., Müller, B., Neef, N., Brauer, J. et al. (2015). Genetic dyslexia risk variant is related to neural connectivity patterns underlying phonological awareness in children. *NeuroImage*, 118, 414–421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.06.024>
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 7-14. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1–23.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2012). Children's reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research*, 55(2), 186–202. doi: 10.1111/j.1468-5884.2012.00541.x
- Sonia, L. (2012). Dyslexia Through the Eyes of Primary School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 41 – 46.

- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). "Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral." *The Journal of Special Education*, 27(1), 66–81.
- Soriano-Ferrer, M. & Echegaray-Bengoa, J. A. (2014). A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 203 – 208. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.299
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. and Joshi, R. M. (2015). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Ann. of Dyslexia*. DOI 10.1007/s11881-015-0111-1
- Soriano-Ferrer, M., Nievas-Cazorla, F., Sánchez-López, P., Félix-Mateo & González-Torre, J. A. (2014). Reading-related Cognitive Deficits in Spanish Developmental Dyslexia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 3 – 9.
- Σούλης, Σ-Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Τόμος Β': Από την Έρευνα στην Πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, L., Thompson, S. & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1-15.
- Stants, N. B. (2015). Understanding the education for sustainable development knowledge and teacher self-efficacy of middle level preservice teachers. *Environmental Education Research*.
- 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.
- Stoodley, C. J. & Stein, J. F. (2013). Cerebellar Function in Developmental Dyslexia. *Cerebellum*, 12, 267–276. DOI 10.1007/s12311-012-0407-1
- Suárez-Coalla, P. & Cuetos, F. (2015). Reading difficulties in Spanish adults with dyslexia. *Ann. of Dyslexia*, 65, 33–51. DOI 10.1007/s11881-015-0101-3
- Symeonidou, S. & Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543–550.
- Swanson, L. H. & Hsieh, C-J. (2009). Reading Disabilities in Adults: A Selective Meta-Analysis of the Literature *Review of Educational Research*, 79(4), 1362–1390. DOI: 10.3102/0034654309350931
- Talli, I., Sprenger-Charolles, L. & Stavrakaki, S. (2016). Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children. *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 339–353. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.014>

- Tanner, K. (2009). Adult dyslexia and the 'conundrum of failure', *Disability & Society*, 24(6), 785-797. DOI: 10.1080/0968759090316027
- Tejeda-Delgado, M. D. C. (2009). Teacher Efficacy, tolerance, gender, and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112-119.
- Thompson, L. S. (2013). Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools. Dissertation. University of South Africa.
- Tilanus, E. A. T., Segers, E. & Verhoeven, L. (2013). Diagnostic profiles of children with developmental dyslexia in a transparent orthography. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4194-4202. doi:10.1016/j.ridd.2013.08.039
- Traff, U. & Passolunghi, M-C., (2015). Mathematical skills in children with dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 40, 108-114. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.024>
- Tsamir, P., Tirosh, D., Levenson, E., Tabach, M. & Barkai, R. (2014). Developing preschool teachers' knowledge of students' number conceptions. *J Math Teacher Educ*, 17, 61-83.
- Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring Literacy Teachers' Self Efficacy Beliefs: Potential Sources at Play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. and Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Uccula, A., Enna, M. and Mulatti, C. (2014). Colors, colored overlays, and reading skills. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-4.
- van Bergen, E., van der Leij, A. & de Jong, P. F. (2014). The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-13.
- Varghese, C., Garwood, J. C., Bratsch-Hines, M. & Vernon-Feagans, L. (2016). Exploring magnitude of change in teacher efficacy and implications for students' literacy growth. *Teaching and Teacher Education*, 55, 228-239.
- Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003). Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.

- Velthuis, C., Fisser, P & Pieters, J. (2014). Teacher Training and Pre-service Primary Teachers' Self-Efficacy for Science Teaching. *J Sci Teacher Educ*, 25, 445–464.
- Vlachos, F., Andreou, E. & Delliou, A. (2013). Brain hemisphericity and developmental dyslexia, *Research in Developmental Disabilities*, 34, 1536-1540. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2013.01.027>
- Wadlington, E. M., and Wadlington, P. L. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement*, 42(1), 16-33. Ανακτήθηκε από <http://0-search.proquest.com.oasis.unisa.ac.za/docview/215801714/fulltextPDF/13B74844A9243C34B0/1?accountid=14648>
- Wan, S. W-Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176.
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S., and Joshi, R. M. (2014). What do preservice teachers from the US and UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20, 1-18. DOI: 10.1002/dys.1459
- Washburn, E. K., Joshi, M. R. & Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Ann. of Dyslexia*, 61, 21–43. DOI 10.1007/s11881-010-0040-y
- Weisel, A., and Dror, O. (2006). “School Climate, Sense of Efficacy and Israeli Teachers' Attitudes Toward Inclusion of Students with Special Needs.” *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174.
- Wheldall, K., & Limbrick, L. (2010). Do more boys than girls have reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43, 418-429.
- Wise, J. B. and Trunnell, E. P. (2001). The Influence of Sources of Self-Efficacy Upon Efficacy Strength. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 268-280.
- Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193.
- Woodcock, S. (2013). "Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities," *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29.
- Woodcock, S. & Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 45, 252–259.
- Woolfolk-Hoy, A. and Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.
- Wright, K. (2015). Teaching for inclusion: the effects of a professional development course for secondary general and special education mathematics teachers for increasing teacher knowledge and self-efficacy in geometry. *Dissertation*. University of Maryland.

- Wyatt, M. (2016). “Are they becoming more reflective and/or efficacious?” A conceptual model mapping how teachers’ self-efficacy beliefs might grow. *Educational Review*, 68(1), 114-137.
- Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S. & Quek, C. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Curr Psychol*, 27, 192–204.
- Yildirim, K., & Ates, S. (2012). Turkish Pre-Service Teachers’ Perceived Self-Efficacy Beliefs and Knowledge about Using Expository Text as an Instructional Tool in Their Future Classroom Settings. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 12-31.
- Yurdakal, I.H. & Susar-Kirmizi, F. (2015). Elementary Teacher Candidates' Level Of Knowledge On Dyslexia (Case Of Pamukkale University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 963 – 968.
- Zee, M., Koomen, H.M.Y., Jellesma, F.C., Geerlings, J. & de Jong, P.F. (2016). Inter- and intra-individual differences in teachers' self-efficacy: A multilevel factor exploration. *Journal of School Psychology*, 55, 39–56.
- Zhao, J., Joshi, M. R., Dixon, Q. L. & Huang, L. (2015). Chinese EFL teachers’ knowledge of basic language constructs and their self-perceived teaching abilities. *Ann. of Dyslexia*. DOI 10.1007/s11881-015-0110-2
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N. et al. (2010). Orthographic Depth and Its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross- Language Investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551–559. DOI: 10.1177/0956797610363406
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. DOI: 10.1037/0033-2909.131.1.3
- Zoubrinetzky, R., Bielle, F. & Valdois, S. (2014). New Insights on Developmental Dyslexia Subtypes: Heterogeneity of Mixed Reading Profiles. *PLoS ONE*, 9(6), 1-15. doi:10.1371/journal.pone.0099337

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί,

Στο πλαίσιο της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, πραγματοποιώ μια έρευνα, στην οποία θα σας παρακαλούσα να συμμετάσχετε συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Θέμα της έρευνας είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Δυσλεξία και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν κατά τις σχολικές δραστηριότητες. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική. Τα στοιχεία που παρέχετε θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα.

Με εκτίμηση,

Αλέξιος Τσιλιγγίρης (alexistsiliggiris@yahoo.gr)

→ Παρακαλώ σημειώστε με ένα (X) το τετράγωνο που σας αντιπροσωπεύει:

1. Φύλο

Ανδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικιακή Ομάδα

21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51+ ☐

3. Ειδικότητα (Βασικό πτυχίο)

Παιδαγωγικής Ακαδημίας ☐	Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης ☐
Ειδικής Αγωγής/ Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής ☐	Φ.Π.Ψ ☐
Ελληνικής ή Ξένης Φιλολογίας/ Ιστορίας– Αρχαιολογίας ☐	Φυσικής Αγωγής ☐
Θεολογίας/ Κοινωνιολογίας ☐	Καλών Τεχνών/ Θεατρικών/ Μουσικών Σπουδών ☐
Μαθηματικών/ Φυσικής/ Χημείας/ Βιολογίας/ Πληροφορικής ☐	Οικονομικών ☐
Άλλο ☐ (παρακαλώ περιγράψτε) _____	

4. Επιπλέον σπουδές & Κατάρτιση:

Όχι ☐	2 ^ο πτυχίο ☐ (παρακαλώ περιγράψτε) _____
Σεμινάριο στην Ειδική Αγωγή ☐	Άλλο Σεμινάριο (Π.Ε.Κ/ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ) ☐
Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή ☐	Μεταπτυχιακό (άσχετο με την Ειδική Αγωγή) ☐
Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή ☐	Διδακτορικό (άσχετο με την Ειδική Αγωγή) ☐
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής ☐	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής ☐
Άλλο ☐ (παρακαλώ περιγράψτε) _____	

5. Τόπος/ Νομός Διδασκαλίας: _____

6. Περιοχή Διδασκαλίας: Αστική ☐

Αγροτική ☐

7. Θέση και Σχέση Εργασίας: Μόνιμος ☐

Αναπληρωτής ☐

Ωρομίσθιος ☐

8. Τύπος σχολείου όπου διδάσκετε: Δημοτικό ☐

Γυμνάσιο ☐

Λύκειο ☐

9. Συνολικά Έτη Προϋπηρεσίας στην Γενική Αγωγή:

0 ☐

1-5 ☐

5-10 ☐

10-15 ☐

15-20 ☐

20+ ☐

10. Συνολικά Έτη Προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή:

0 ☐

1-5 ☐

5-10 ☐

10-15 ☐

15-20 ☐

20+ ☐

11. Τώρα εργάζεστε στη Γενική ή την Ειδική Αγωγή; Γενική Αγωγή ☐ Ειδική Αγωγή ☐

12. Ποια πηγή χρησιμοποιείται για να αντλήσετε γνώσεις, να ενημερωθείτε και να πληροφορηθείτε σχετικά με εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα;

Καμία ☐

Ειδικά Επιστημονικά Περιοδικά ☐

Ειδικά μαθήματα/ομιλίες ☐

Βιβλία ☐

Διαδίκτυο/MME ☐

Τύπος (Εφημερίδες/περιοδικά) ☐

13. Έχετε διδάξει μαθητή με Δυσλεξία; Ναι ☐ Όχι ☐

14. Θεωρείτε ότι έχετε επαρκή κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία. Ναι ☐ Όχι ☐

→ Παρακαλώ, σημειώστε την γνώση/άποψή σας σχετικά με τη Δυσλεξία, κυκλώνοντας σε κάθε πρόταση μία από τις παρακάτω ενδείξεις:

0=Δε γνωρίζω

1= Λάθος

2= Μάλλον Λάθος

3= Μάλλον Σωστό

4=Σωστό

15. Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευροβιολογική βάση.	0	1	2	3	4
16. Η δυσλεξία προκαλείται από ελλείμματα οπτικής αντίληψης με αποτέλεσμα τις αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων.	0	1	2	3	4
17. Ένα παιδί μπορεί να είναι ταυτόχρονα δυσλεξικό και χαρισματικό.	0	1	2	3	4
18. Τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία συνήθως έχουν συναισθηματικά ή/και κοινωνικά προβλήματα.	0	1	2	3	4
19. Οι εγκεφαλοι των ανθρώπων με δυσλεξία είναι διαφορετικοί από τους εγκεφάλους αυτών που δεν έχουν δυσλεξία.	0	1	2	3	4

20. Η δυσλεξία μπορεί να είναι κληρονομική.	0	1	2	3	4
21. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι περίπου το 5% των μαθητών έχει δυσλεξία.	0	1	2	3	4
22. Η δυσλεξία είναι πιο συχνή στα αγόρια απ' ό τι στα κορίτσια.	0	1	2	3	4
23. Όλοι οι φτωχοί αναγνώστες έχουν δυσλεξία.	0	1	2	3	4
24. Οι μαθητές που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς κάποια προφανή αιτιολογία (νοητική υστέρηση, πολλές απουσίες, ακατάλληλη διδασκαλία) θεωρούνται δυσλεξικοί.	0	1	2	3	4
25. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν είναι χαζοί ή τεμπέληδες. Γνωρίζοντας για τη δυσλεξία, μπορείς να τους βοηθήσεις.	0	1	2	3	4
26. Νομίζω ότι η δυσλεξία είναι ένας μύθος, ένα πρόβλημα που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει.	0	1	2	3	4
27. Τα προβλήματα στην εγκαθίδρυση της πλευρικής κυριαρχίας (δηλ. τη σταθερή προτίμηση της μίας πλευράς του σώματος) αποτελούν την αιτία της δυσλεξίας.	0	1	2	3	4
28. Η δυσλεξία αναφέρεται σε μια χρόνια κατάσταση που συνήθως δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί εντελώς.	0	1	2	3	4
29. Πολλοί μαθητές με δυσλεξία συνεχίζουν να έχουν αναγνωστικά προβλήματα και ως ενήλικες.	0	1	2	3	4
30. Πολλοί μαθητές με δυσλεξία έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.	0	1	2	3	4
31. Η δυσλεξία συνήθως διαρκεί δια βίου.	0	1	2	3	4
32. Γενικότερα, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα φωνολογικής επίγνωσης (δηλ. στο να ακούν και να χειρίζονται τους ήχους της γλώσσας).	0	1	2	3	4
33. Οι άνθρωποι με δυσλεξία έχουν κάτω του μέσου όρου νοημοσύνη.	0	1	2	3	4
34. Οι μαθητές με δυσλεξία διαβάζουν χωρίς ακρίβεια και ευχέρεια.	0	1	2	3	4
35. Η αντιστροφή γραμμάτων και λέξεων είναι το κύριο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας.	0	1	2	3	4
36. Η δυσκολία στη φωνολογική επεξεργασία πληροφοριών είναι ένα από τα βασικά ελλείμματα της δυσλεξίας.	0	1	2	3	4
37. Τα τεστ νοημοσύνης είναι χρήσιμα στην αναγνώριση της δυσλεξίας.	0	1	2	3	4
38. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν προβλήματα με την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία, αλλά όχι και με την ακουστική κατανόηση.	0	1	2	3	4
39. Η εφαρμογή ενός ατομικού τεστ ανάγνωσης είναι βασική για τη διάγνωση της δυσλεξίας.	0	1	2	3	4
40. Τα παιδιά με δυσλεξία γενικά τείνουν να είναι φτωχοί ορθογράφοι.	0	1	2	3	4
41. Η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη μάθηση της ευχερούς ανάγνωσης.	0	1	2	3	4
42. Η διαμόρφωση μιας ευχερούς ανάγνωσης χρησιμοποιείται συχνά ως τεχνική μάθησης.	0	1	2	3	4
43. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να βοηθηθούν από τη χρήση χρωματιστών μαρκαδόρων και χρωματιστών επισημάνσεων.	0	1	2	3	4
44. Οι γιατροί μπορούν να δώσουν φαρμακευτική αγωγή στους μαθητές με δυσλεξία, ώστε να βοηθηθούν.	0	1	2	3	4
45. Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία έχει αποδειχθεί ότι δεν είναι αποτελεσματική ως μέθοδος για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας.	0	1	2	3	4
46. Το να διευκολύνεις τους μαθητές με δυσλεξία, όπως ο επιπλέον χρόνος για τις εργασίες, οι μικρότερες λίστες ορθογραφίας, η ειδική θέση δίπλα στον εκπαιδευτικό κ.α. είναι άδικο για τους άλλους μαθητές.	0	1	2	3	4
47. Προγράμματα παρέμβασης που δίνουν έμφαση σε φωνολογικά ζητήματα της γλώσσας με γράμματα ως οπτική υποστήριξη, είναι αποτελεσματικά για μαθητές με δυσλεξία.	0	1	2	3	4
48. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση για να δουλέψουν με δυσλεξικούς μαθητές.	0	1	2	3	4
49. Τεχνικές που περιλαμβάνουν την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση ενός υλικού (π.χ., λέξεων, προτάσεων ή κειμένων) βοηθούν στην βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας.	0	1	2	3	4
50. Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται δομημένη, συνεχή και άμεση διδασκαλία σε βασικές δεξιότητες και στρατηγικές μάθησης.	0	1	2	3	4

→ Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει:

1 Καθόλου	2	3 Σε μικρό βαθμό	4	5 Σε κάποιο βαθμό	6	7 Σε μεγάλο βαθμό	8	9 Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Σε ποιο βαθμό μπορείς								
51. ... να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
52. ... να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
53. ... να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
54. ... να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
55. ... να εμποδίζεις τους «προβληματικούς» μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
56. ... να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
57. ... να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
58. ... να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
59. ... να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
60. ... να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
61. ... να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
62. ... να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
63. ... να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
64. ... να ηρεμείς έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
65. ... να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
66. ... να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
67. ... να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
68. ... να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
69. ... να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
70. ... να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
71. ... να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
72. ... να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
73. ... να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8 9
74. ... να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;	1	2	3	4	5	6	7	8 9

75. Συνεργάζεστε με τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς, για να αντιμετωπίσετε πιθανές δυσκολίες μάθησης των μαθητών σας; Σε ποιο βαθμό με την κάθε ομάδα; Προκύπτουν οφέλη απ' τη συνεργασία;

76. Πιστεύετε ότι έχετε ανάγκη από επιπλέον επιμόρφωση και σε ποιο/-ους τομέα/-είς θα θέλατε να γίνει αυτή, ώστε να ανταποκριθείτε πληρέστερα και πιο αποτελεσματικά στο ρόλο σας ως εκπαιδευτικός; (Περιγράψτε)

-ΤΕΛΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ- ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ !

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II

ΠΙΝΑΚΕΣ ΜΕ ΤΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΕ ΤΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ χ^2 (Chi-Square Test)

Πίνακας 39: Διασταύρωσης Ηλικίας – Κατάρτισης για τη Δυσλεξία

		Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?		Total	
		ναι	όχι		
ηλικιακή ομάδα	21-30	Count	15	16	31
		Expected Count	6,9	24,1	31,0
		% within ηλικιακή ομάδα	48,4%	51,6%	100,0%
		% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	22,1%	6,7%	10,1%
		Std. Residual	3,1	-1,7	
	31-40	Count	25	61	86
		Expected Count	19,1	66,9	86,0
		% within ηλικιακή ομάδα	29,1%	70,9%	100,0%
		% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	36,8%	25,6%	28,1%
		Std. Residual	1,3	-,7	
	41-50	Count	22	100	122
		Expected Count	27,1	94,9	122,0
		% within ηλικιακή ομάδα	18,0%	82,0%	100,0%
		% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	32,4%	42,0%	39,9%
		Std. Residual	-1,0	,5	
	51+	Count	6	61	67
		Expected Count	14,9	52,1	67,0
		% within ηλικιακή ομάδα	9,0%	91,0%	100,0%
		% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	8,8%	25,6%	21,9%
		Std. Residual	-2,3	1,2	
Total		Count	68	238	306
		Expected Count	68,0	238,0	306,0
		% within ηλικιακή ομάδα	22,2%	77,8%	100,0%

% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	100,0%	100,0%	100,0%
--	--------	--------	--------

Πίνακας 40: Chi-Square Tests (ηλικία)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,674 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	22,018	3	,000
Linear-by-Linear Association	21,685	1	,000
N of Valid Cases	306		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,89.

Πίνακας 41: Διασταύρωσης Θέσης και Σχέση Εργασίας – Κατάρτισης για τη Δυσλεξία

		Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?		Total
		ναι	όχι	
θέση και σχέση μόνιμος εργασίας	Count	36	215	251
	Expected Count	55,8	195,2	251,0
	% within θέση και σχέση εργασίας	14,3%	85,7%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	52,9%	90,3%	82,0%
	Std. Residual	-2,6	1,4	
Αναπλη- ρωτής	Count	27	20	47
	Expected Count	10,4	36,6	47,0
	% within θέση και σχέση εργασίας	57,4%	42,6%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	39,7%	8,4%	15,4%
	Std. Residual	5,1	-2,7	
Ωρομίσθι- ος	Count	5	3	8
	Expected Count	1,8	6,2	8,0
	% within θέση και σχέση εργασίας	62,5%	37,5%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	7,4%	1,3%	2,6%
	Std. Residual	2,4	-1,3	

Total	Count	68	238	306
	Expected Count	68,0	238,0	306,0
	% within θέση και σχέση εργασίας	22,2%	77,8%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 42: Chi-Square Tests (θέση και σχέση εργασίας)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,266 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	43,096	2	,000
Linear-by-Linear Association	46,201	1	,000
N of Valid Cases	306		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,78.

Πίνακας 43: Διασταύρωσης Ετών Προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή – Κατάρτισης για τη Δυσλεξία

		Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?		Total
		ναι	όχι	
έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή 0	Count	19	10	29
	Expected Count	6,4	22,6	29,0
	% within έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή	65,5%	34,5%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	27,9%	4,2%	9,5%
	Std. Residual	4,9	-2,6	
1-5	Count	8	9	17
	Expected Count	3,8	13,2	17,0
	% within έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή	47,1%	52,9%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	11,8%	3,8%	5,6%
	Std. Residual	2,2	-1,2	
5-10	Count	11	37	48

	Expected Count	10,7	37,3	48,0
	% within έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή	22,9%	77,1%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	16,2%	15,5%	15,7%
	Std. Residual	,1	-,1	
10-15	Count	13	51	64
	Expected Count	14,2	49,8	64,0
	% within έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή	20,3%	79,7%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	19,1%	21,4%	20,9%
	Std. Residual	-,3	,2	
15-20	Count	7	47	54
	Expected Count	12,0	42,0	54,0
	% within έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή	13,0%	87,0%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	10,3%	19,7%	17,6%
	Std. Residual	-1,4	,8	
20+	Count	10	84	94
	Expected Count	20,9	73,1	94,0
	% within έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή	10,6%	89,4%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	14,7%	35,3%	30,7%
	Std. Residual	-2,4	1,3	
Total	Count	68	238	306
	Expected Count	68,0	238,0	306,0
	% within έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή	22,2%	77,8%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 44: Chi-Square Tests (έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	47,643 ^a	5	,000
Likelihood Ratio	41,669	5	,000
Linear-by-Linear Association	39,158	1	,000
N of Valid Cases	306		

a. 1 cells (8,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,78.

Πίνακας 45: Διασταύρωση Πλαισίου Εργασίας– Κατάρτισης για τη Δυσλεξία

		Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?		Total
		ναι	όχι	
Πλαίσιο Εργασίας	γενική			
	Count	35	225	260
	Expected Count	58,0	202,0	260,0
	% within τώρα εργάζεστε στη γενική ή την ειδική αγωγή	13,5%	86,5%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	51,5%	94,9%	85,2%
	Std. Residual	-3,0	1,6	
Πλαίσιο Εργασίας	ειδική			
	Count	33	12	45
	Expected Count	10,0	35,0	45,0
	% within τώρα εργάζεστε στη γενική ή την ειδική αγωγή	73,3%	26,7%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	48,5%	5,1%	14,8%
	Std. Residual	7,3	-3,9	
Total	Count	68	237	305
	Expected Count	68,0	237,0	305,0
	% within τώρα εργάζεστε στη γενική ή την ειδική αγωγή	22,3%	77,7%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	100,0%	100,0%	100,0%
	Std. Residual			

Πίνακας 46: Chi-Square Tests (πλαίσιο εργασίας)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	79,373 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	75,955	1	,000		
Likelihood Ratio	66,049	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	79,113	1	,000		
N of Valid Cases	305				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,03.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 47: Διασταύρωσης Εμπειρίας Διδασκαλίας σε δυσλεξικό μαθητή– Κατάρτισης για τη Δυσλεξία

		Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?		Total
		ναι	όχι	
Έχετε διδάξει μαθητή με Δυσλεξία?	Count	62	178	240
	Expected Count	53,3	186,7	240,0
	% within Έχετε διδάξει μαθητή με Δυσλεξία?	25,8%	74,2%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	91,2%	74,8%	78,4%
	Std. Residual	1,2	-,6	
οχι	Count	6	60	66
	Expected Count	14,7	51,3	66,0
	% within Έχετε διδάξει μαθητή με Δυσλεξία?	9,1%	90,9%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	8,8%	25,2%	21,6%
	Std. Residual	-2,3	1,2	
Total	Count	68	238	306
	Expected Count	68,0	238,0	306,0
	% within Έχετε διδάξει μαθητή με Δυσλεξία?	22,2%	77,8%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	100,0%	100,0%	100,0%
	Std. Residual			

Πίνακας 48: Chi-Square Tests (έχετε διδάξει μαθητή με Δυσλεξία;)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,395 ^a	1	,004	,004	,002
Continuity Correction ^b	7,454	1	,006		
Likelihood Ratio	9,741	1	,002		
Fisher's Exact Test					
Linear-by-Linear Association	8,368	1	,004		
N of Valid Cases	306				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,67.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 49: Διασταύρωσης Βασικών Σπουδών – Κατάρτισης για τη Δυσλεξία

			Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?		Total
			ναι	όχι	
Βασικές σπουδές	Παιδαγωγικές Σπουδές	Count	37	107	144
		Expected Count	32,0	112,0	144,0
		% within Βασικές σπουδές	25,7%	74,3%	100,0%
		% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	54,4%	45,0%	47,1%
		Std. Residual	,9	-,5	
Σπουδές στη Φιλοσοφική		Count	25	73	98
		Expected Count	21,8	76,2	98,0
		% within Βασικές σπουδές	25,5%	74,5%	100,0%
		% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	36,8%	30,7%	32,0%
		Std. Residual	,7	-,4	
Σπουδές στις Θετικές Επιστήμες		Count	3	35	38
		Expected Count	8,4	29,6	38,0
		% within Βασικές σπουδές	7,9%	92,1%	100,0%
		% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	4,4%	14,7%	12,4%
		Std. Residual	-1,9	1,0	
Άλλες Σπουδές στη		Count	3	23	26
		Expected Count	5,8	20,2	26,0

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	% within Βασικές σπουδές	11,5%	88,5%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	4,4%	9,7%	8,5%
	Std. Residual	-1,2	,6	
Total	Count	68	238	306
	Expected Count	68,0	238,0	306,0
	% within Βασικές σπουδές	22,2%	77,8%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	100,0%	100,0%	100,0%
	Std. Residual			

Πίνακας 50: Chi-Square Tests (βασικές σπουδές)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,848 ^a	3	,049
Likelihood Ratio	9,177	3	,027
Linear-by-Linear Association	5,340	1	,021
N of Valid Cases	306		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,78.

Πίνακας 51: Διασταύρωσης Επιπλέον Σπουδών – Κατάρτισης για τη Δυσλεξία

		Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?		Total
		ναι	όχι	
Επιπλέον Σπουδές	Όχι			
	Count	11	116	127
	Expected Count	28,2	98,8	127,0
	% within Επιπλέον Σπουδές	8,7%	91,3%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	16,2%	48,7%	41,5%
	Std. Residual	-3,2	1,7	
2ο πτυχίο	Count	6	23	29
	Expected Count	6,4	22,6	29,0
	% within Επιπλέον Σπουδές	20,7%	79,3%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?	8,8%	9,7%	9,5%
	Std. Residual	-,2	,1	

	Count	37	16	53
Επιπλέον	Expected Count	11,8	41,2	53,0
Σπουδές και	% within Επιπλέον Σπουδές	69,8%	30,2%	100,0%
κατάρτιση στην	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για	54,4%	6,7%	17,3%
Ειδική Αγωγή	να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?			
	Std. Residual	7,3	-3,9	
	Count	14	83	97
Επιπλέον	Expected Count	21,6	75,4	97,0
Σπουδές και	% within Επιπλέον Σπουδές	14,4%	85,6%	100,0%
Κατάρτιση στη	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για	20,6%	34,9%	31,7%
Γενική Αγωγή	να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?			
	Std. Residual	-1,6	,9	
Total	Count	68	238	306
	Expected Count	68,0	238,0	306,0
	% within Επιπλέον Σπουδές	22,2%	77,8%	100,0%
	% within Θεωρείτε ότι έχετε την κατάρτιση για	100,0%	100,0%	100,0%
	να διδάξετε μαθητές με Δυσλεξία?			

Πίνακας 52: Chi-Square Tests (επιπλέον σπουδές

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	86,403 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	74,781	3	,000
Linear-by-Linear Association	8,271	1	,004
N of Valid Cases	306		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,44.