ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΚΟ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η ΑΥΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ :ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΚΟΥΦΑΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΝΩΛΙΤΣΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Α.Μ. 0267

ΡΕΘΥΜΝΟ – 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά διαφορετικά γνωστικά και συμπεριφορικά προφίλ μαθητών, τα οποία πρέπει να εξετάσουν, για να διαμορφώσουν το πλάνο της διδασκαλίας τους, ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η αυτό αποτελεσματικότητα φανερώνει τις πεποιθήσεις των ικανοτήτων του ατόμου σχετικά με την οργάνωση και την εκτέλεση των ενεργειών στις επαγγελματικές, κοινωνικές, σχολικές, οικογενειακές και γενικότερα στις καθημερινές στιγμές της ζωής του. Κάποιες υποδεξιότητες που πλαισιώνουν την αυτό αποτελεσματικότητα είναι η σχολική αυτό αποτελεσματικότητα, η κοινωνική αυτό αποτελεσματικότητα, η συναισθηματική αυτό αποτελεσματικότητα και η αποτελεσματικότητα της αυτό ρύθμισης. Έρευνες έχουν αναφέρει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φανερώνουν χαμηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας, ενώ έχει υποστηριχθεί ότι τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών τους σχετίζονται με τα επίπεδα της δική τους. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία συλλογής δεδομένων, το SEQC (ερωτηματολόγιο αποτελεσματικότητας των παιδιών) και το TSES (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των δασκάλων). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την υπόθεση χαμηλού επιπέδου της αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες , αλλά δε βρέθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στα επίπεδα αποτελεσματικότητας των εφήβων με την αποτελεσματικότητα των καθηγητών τους .

Λέξεις κλειδιά : *Αυτό αποτελεσματικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, έφηβοι , αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών.*

ABSTRACT

Teachers face different daily cognitive and behavioral profiles of students, which they have to consider in order to design their teaching plan so that it is in line with the particularities of the students. The self efficacy beliefs demonstrates one's beliefs of one's ability to organize and perform actions in a professional manner, social, school, family and more generally in the daily life of his life. Some of the self efficacy subskills that frame this self-efficacy are the academic self efficacy, social efficacy, emotional efficacy, and self-regulation of efficacy. Studies have reported that children with learning disabilities show low levels of self-efficacy, while it has been argued that the levels of their teachers 'self efficacy are related to their students'. Two data collection tools were used in this research study, the SEQC (Self efficacy Questionnaire of children) and the TSES (Teacher's Self efficacy Questionnaire). The results confirmed the hypothesis of a low level of adolescents' efficacy with learning difficulties, but no relationship was found between adolescents' levels of efficacy with teachers' self efficacy.

Key word: *Self efficacy, learning difficulties, adolescents, teachers' self efficacy*.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 1

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ 3

1.1 Ιστορική εξέλιξη του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών 3

1.2.Ορισμός και κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.....8

1.2 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες 10

1.2.1 Αναγνωστικές δυσκολίες- αναγνώριση της λέξης 13

1.2.2Αναγνωστικές δυσκολίες – αναγνωστική κατανόηση 16

1.3 Δυσκολία στα Μαθηματικά.....16

1.4. Δυσκολίες στον γραπτό λόγο.....18

ΑΥΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 21

2.1 Ορισμός της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας.....21

2.2 Η αυτό αποτελεσματικότητα στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες 23

2.3. Η δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας στους καθηγητές.....27

2.4. Σκοπός ερευνητικής μελέτης.....28

2.5. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα.....29

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗ 30

3.1Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης.....30

3.2. Δειγματοληψία 31

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων.....32

3.4. Διαδικασία.....35

3.5 Τεχνικές και ανάλυση δεδομένων – Στατιστική ανάλυση 36

3.6 Αποτελέσματα 37

3.6.1. Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.....37

3.6.2. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής 50

3.6.2. Συμμετέχοντες 54

3.6.3. 1η Ερευνητική υπόθεση –επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες 56

3.6.4. 2η Ερευνητική υπόθεση-Σχέση αποτελεσματικότητας εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες με την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών 57

3.6.5. 3η Ερευνητική υπόθεση –σχέση φύλο και ειδικότητας καθηγητών με τα επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητάς τους.....59

3.6.6 4η Ερευνητική υπόθεση-αλληλεπίδραση των υποκατηγοριών της αποτελεσματικότητας των εφήβων και της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών.....62

3.6.7 Ερευνητικά ερωτήματα –σχέση επιπέδων αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών με την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση 64
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ 66
4.1 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ -ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ 73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....86

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη μου, κύριο Μανωλίτση, για την καθοδήγηση και την άμεση ανταπόκριση που υπέδειξε.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ στους γονείς μου και ιδιαίτερα στον Νικόλα και τον Dolce για την υπομονή και την ανοχή καθ όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας, αλλά και για την αμέριστη στήριξη και ενθάρρυνση τους, όταν το χρειαζόμουν.

<< Γινόμαστε πιο δυνατοί στα σημεία, όπου έχουμε σπάσει>>

Έρνεστ Χεμινγουέι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνά τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, μέσω των απόψεων των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται κάποιες βασικές πληροφορίες σχετικά με την διαμόρφωση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. Γίνεται προσπάθεια να αναδεχθεί η ιστορική εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών από τις πρώτες απόπειρες των επιστημόνων για την αποσαφήνιση του αναγνωστικού ελλείμματος μέχρι και την διαμόρφωση και τις αμφισβητήσεις σχετικά με ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών (Hallahan, 2011).

Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ερμηνεία των ειδικών και γενικών μαθησιακών δυσκολιών, που σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι το αποτέλεσμα κάποιας ενδογενής διαταραχής σε αντίθεση με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες, που εμφανίζονται ως αποτέλεσμα ενός φειδωλού περιβάλλοντος. Οι μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνται με βάση την γνωσιακή περιοχή που παρατηρείται η δυσκολία. Δίνεται βάση περισσότερη στις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες , όπως η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και η δυσκολία στο γραπτό λόγο.

Δυσλεξία ορίζεται η μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής βάσης, που χαρακτηρίζεται από φτωχή ευχέρεια ανάγνωσης, ελλιπή ικανότητας ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Επιπλέον, η δυασαρθμησία εντάσσεται στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών, αφού είναι εγγενής και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στο μέτρημα, στις μετατροπές, στην εκμάθηση αφηρημένων εννοιών, στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων και υπολογισμών και χωρικές ικανότητες (Φουστάνα, 2011).

Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει βασικά στοιχεία των πεποιθήσεων της αυτό αποτελεσματικότητας, η οποία ορίζεται ως μία γενετική ικανότητα, στην οποία οι γνωσιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές υποδεξιότητες πρέπει να οργανωθούν και να ενορχηστρωθούν αποτελεσματικά, ώστε να υπηρετήσουν αμέτρητους σκοπούς (Bandura, 1997). Έπειτα αναφέρονται και αναλύονται κάποιες υποκατηγορίες της αποτελεσματικότητας των μαθητών(σχολική, κοινωνική και συναισθηματική αποτελεσματικότητα) με μαθησιακές δυσκολίες και των καθηγητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι ερευνητικές υποθέσεις, από τις οποίες οι βασικότερες είναι η υπόθεση ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας και η ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στα επίπεδα

αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες με τα επίπεδα αποτελεσματικότητας των καθηγητών.

Παρακάτω αναφέρεται η μεθοδολογία της ερευνητικής μελέτης, που εμπεριέχει το σχεδιασμό της έρευνας, τη δειγματοληψία, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων τη διαδικασία χορήγησης των εργαλείων, τις στατιστικές αναλύσεις και τα αποτελέσματα αυτών. Συγκεκριμένα, δόθηκαν 2 ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες της έρευνας, το SEQC (ερωτηματολόγιο της αυτό αποτελεσματικότητας των παιδιών) και το TSES (ερωτηματολόγιο της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών), τα αποτελέσματα των οποίων αναλύονται στην ενότητα Συζήτηση.

Τα πιο σημαντικά αποτελέσματα αφορούν την υπόθεση χαμηλού επιπέδου της αποτελεσματικότητας στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αναφέρεται και στην ερευνητική μελέτη των (Dellinger,Bobbett, Olivier & Ellett, 2008). Αντίθετα, η υπόθεση της σχέσης ανάμεσα στη δεξιότητα της αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και της αποτελεσματικότητας των καθηγητών δεν επιβεβαιώθηκε.

Τέλος, παρατηρήθηκε ισχυρή σχέση ανάμεσα στις υποκατηγορίες της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων, ιδιαίτερα η σχολική αποτελεσματικότητα σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη συναισθηματική αποτελεσματικότητα. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα για τη σχέση ανάμεσα στις υποκατηγορίες της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών. Βρέθηκε ότι η σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των δεξιοτήτων στρατηγικής, της αφοσίωσης προς τους μαθητές και της διαχείρισης της τάξης είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική, άρα υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτές τις πεποιθήσεις.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

1.1 Ιστορική εξέλιξη του ορισμού των μαθησιακών δυσκολιών

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών έχει ανασχηματιστεί αρκετές φορές στο πέρασμα του χρόνου, γεγονός που οφείλεται στην εξέλιξη της επιστήμης και των εργαλείων ανίχνευσης και αξιολόγησης. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση στο θέμα της ειδικής αγωγής και ιδιαίτερα στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών. Καταλυτικός παράγοντας είναι η ύπαρξη πληθώρας εργαλείων αξιολόγησης, καθώς και η ενημέρωση των γονέων και των δασκάλων.

Η ιστορική αναδρομή της ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών χρήζει ιδιαίτερης ανάλυσης, αφού οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν ήταν καταλυτικές στη διαμόρφωση του πεδίου της ανίχνευσης, αξιολόγησης και παρέμβασης τους σήμερα. Σύμφωνα με το Hallahan (2011) έχουν διαμορφωθεί χρονικές περίοδοι που κατηγοριοποιούν τις προσπάθειες των επιστημόνων, διασαφηνίσουν το πρόβλημα του αναγνωστικού ελλείμματος και έπειτα την επιστημονική συμβολή στη διαμόρφωση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών, όπως είναι σήμερα.

Περίοδος ευρωπαϊκής θεμελίωσης (1800-1920)

Η απαρχή της ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών χρονολογείται γύρω στο 1802 με την τοπικοποίηση της εγκεφαλικής λειτουργίας από τον Gall. Συγκεκριμένα ο Gall μελέτησε τη σχέση ανάμεσα στο εγκεφαλικό τραύμα και τη νοητική βλάβη (Wilmshurst, 2011). Το πόρισμα της έρευνας φανέρωσε ότι διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου είναι υπεύθυνες για συγκεκριμένες λειτουργίες του ανθρώπου (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Παρόλο που οι ανακαλύψεις του Gall χωρίζονταν σε δύο άξονες, την τοπικοποιήση των εγκεφαλικών λειτουργιών και την μετέπειτα γνωστή ‘’κρανιολογία’’ ή φρενολογία, το όνομα του συνδέθηκε με τη φρενολογία, αν και ήταν ο πρώτος που έκανε αναφορά σε περιπτώσεις απώλειας λόγου, εξαιτίας τραύματος στον αριστερό μπροστά λοβό (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Με αφορμή την υπόθεση του Gall για την τοπικοποίηση της εγκεφαλικής λειτουργίας, ο Bouillaud πραγματοποίησε αυτοψίες σε ασθενείς με εγκεφαλικό τραυματισμό και επιβεβαίωσε την υπόθεση του Gall, ενώ έθεσε την αρχή ότι η κίνηση και η αισθητηριακή αντίληψη ελέγχονται από το φλοιό του εγκεφάλου και η ομιλία από τον πρόσθιο λοβό (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Τέλος, ο Broccau πραγματοποίησε αυτοψίες βασιζόμενος στην υπόθεση του Bouillaud και έβγαλε το συμπέρασμα ότι οι λειτουργίες του λόγου

απορρέουν από τον κατώτερο αριστερό μετωπιαίο λοβό, που μεταγενέστερα ονομάστηκε περιοχή του Broca (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Η περίοδος της ανίχνευσης των μαθησιακών δυσκολιών εγκαινιάζεται το 1877 με την δημιουργία του ορισμού λεκτική τύφλωση, έπειτα από παρατήρηση του Kussmaul για ένα έφηβο άντρα με βαρύ αναγνωστικό έλλειμμα, παρόλο που η δυναμική της όρασης, η νόηση και η δυνατότητα του λόγου του ήταν ακέραιες (Hallahan & Mercer, 2001). Ο φυσικός Hinshelwood, αφού συνέλεξε δεδομένα περιπτώσεων λεκτικής τύφλωσης επίκτητης και εκ γενετής, παρατήρησε ότι η πλειοψηφία ήταν άνδρες και τόνισε την πιθανότητα κληρονομικότητας της αναγνωστικής ανεπάρκειας (Hallahan & Mercer, 2001). Τέλος, ο Hinshelwood επιβεβαίωσε ότι η αρχική περιοχή, που ευθυνόταν για το αναγνωστικό έλλειμμα, ήταν η λανθασμένη οπτική μνήμη και πρότεινε σταδιακή παρέμβαση μέσω της ανάπτυξης της οπτικής μνήμης των λέξεων (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

<u>Περίοδος θεμελίωσης Αμερική (1920-1960)</u>

Η παρούσα περίοδος απομακρύνεται από την παρατήρηση και την αξιολόγηση και εστιάζει πλέον στην ανίχνευση, τον ορισμό και την παρέμβαση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι ερευνητές έρχονται σε άμεση επαφή με παιδιά που παρουσιάζουν στοιχεία μαθησιακών δυσκολιών, σχεδιάζοντας εργαλεία αξιολόγησης και προγράμματα παρέμβασης.

Ο Orton, ήταν νευροπαθολόγος και δημιούργησε μία κινητική κλινική για τη διάγνωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από την παρατήρηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρατήρησε ότι 14 μαθητές που παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επιτυχία διαμόρφωσαν οριακό δείκτη νοημοσύνης και πάνω από το όριο δείκτη νοημοσύνης(Hallahan, Pullen & Ward, 2013).Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο δείκτης νοημοσύνης δεν αντικατοπτρίζει πάντα την πραγματική νοητική ικανότητα του ατόμου, ιδιαίτερα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Lachman, 2002).

Τα ευρήματα, που παρατηρήθηκαν από τον Orton, ήταν η αντιμεταχώρηση των γραμμάτων (p αντί για q), η σύγχυση παλινδρομικών λέξεων, τις διάβαζαν από τα δεξιά προς τα αριστερά (saw αντί was), και η ικανότητα για αντίστροφη ανάγνωση και γραφή (Lachman, 2002). Σύμφωνα με αυτές τις παρατηρήσεις κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει κανένα οπτικό έλλειμμα, αφού υπεύθυνος για αυτά είναι η εγκεφαλική κυριαρχία, γι αυτό και ονόμασε το φαινόμενο στρεφοσυμβολισμό (Corballis & Beale, 1993).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Orton, η συμμετρική σχέση ανάμεσα στα δύο ημισφαίρια, οδήγησε στην άποψη ότι μία ομάδα κυττάρων, που διεγείρεται από κάποιο οπτικό ερέθισμα στο δεξί ημισφαίριο, είναι το αντικατροπτισμένο ομόλογο των κυττάρων αυτών στο αριστερό

ημισφαίριο (Corballis & Beale, 1993). Ο προσανατολισμός στα είδη των λαθών που περιγράφηκαν παραπάνω, θεωρήθηκε ότι είναι το αποτέλεσμα της ημισφαιρικής ανισσοροπίας ενός κομβικού συμπτώματος που αντανακλούσε όλη τη διαδικασία της αναγνωστικής ανικανότητας (Lachman, 2002).

Ο Orton διερεύνησε το στρεφοσυμβολισμό από νευρολογική βάση, εξετάζοντας το οπτικό πεδίο του εγκεφάλου και ορίζοντας τα επίπεδα λειτουργίας του, τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διαδικασία της ανάγνωσης. Αρχικά, ορίσε ότι πρώτο επίπεδο είναι το οπτικό-αντιληπτικό, το δεύτερο το οπτικό-αναγνωριστικό και το τρίτο το οπτικό-συνειρμικό (Lachman, 2002). Σύμφωνα με τον Orton, η συμπτωματολογία της δυσλεξίας εστιάζει σε πιθανές κακώσεις στις κροταφικές και βρεγματικές κακώσεις του φλοιού του εγκεφάλου, που είναι υπεύθυνες για τις λειτουργίες του τρίτου επίπεδου, του οπτικό συνειρμικού (Corballis & Beale, 1993 · Lachman, 2002). Επιπλέον, ο Orton υποστήριξε ότι στα δύο πρώτα επίπεδα, τα δύο ημισφαίρια δουλεύουν ομαδικά, για να δημιουργήσουν ένα αποτύπωμα συνειδητοποίησης, ενώ η συσχέτιση των ήχων με τις αφηρημένες έννοιες, λειτουργία που απαιτείται στην αναγνωστική δεξιότητα, πραγματοποιείται από το κυρίαρχο ημισφαίριο (Lachman, 2002).

Άλλη σημαντική προσωπικότητα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών ήταν η συνεργάτιδα του Orton , Monroe, η οποία ασχολήθηκε με παραβατικά αγόρια με νοητική καθυστέρηση, και ανέπτυξε μία συνθετική φωνητική προσέγγιση στη διδασκαλία της ανάγνωσης (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Επιπλέον, η Monroe καινοτόμησε με την εισαγωγή του κριτήριου της ασυμφωνίας ανάμεσα στο πραγματικό και το προσδοκώμενο επίπεδο αναγνωστικής επιτυχίας του παιδιού (Hallahan, Pullen & Ward, 2013 · Wilmshurst, 2011). Ίσως το πιο σημαντικό επίτευγμα της Monroe ήταν οι λεπτομερείς αναφορές των μελετών περίπτωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Την ίδια περίοδο, δραστηριοποιείται ο Samuel Kirk, μεταπτυχιακός μαθητής της Monroe, όπου στα μετέπειτα χρόνια κατασκεύασε ένα διαγνωστικό εργαλείο, το Ιλινόις Τεστ Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων, που στόχευε στη διάκριση ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους μαθησιακών δυσκολιών (Wilmshurst, 2011). Το βασικό στοιχείο της δουλειάς του Kirk, που προέκυπτε άμεσα από τη διδασκαλία της Monroe, ήταν η πεποίθηση ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν εξατομικευμένες διαφορές και ότι η αξιολόγηση είναι κομβικό εργαλείο για την καθοδηγητική διδασκαλία (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Ο ερευνητής Alfred Strauss , ένας νευροψυχιατρος, και ο Heinz Werner, ένας αναπτυξιακός ψυχολόγος, εφάρμοσαν τα ερευνητικά δεδομένα του Goldstein στην

θεραπευτική αντιμετώπιση των παιδιών (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Συγκεκριμένα, ο Goldstein παρατήρησε και κατέγραψε μία πληθώρα συμπεριφορών που εμφανίζονται συνδυαστικά με εγκεφαλικά τραύματα, όπως είναι η υπερκινητικότητα, ο πραγματισμός, η επανάληψη, η σχολαστικότητα και η καταστροφική αντίδραση (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Ο William Cruickshank ήταν ο φορέας των ιδεών των Strauss και Werner, ενώ παράλληλα πρότεινε διαχρονικές διδακτικές πρακτικές, όπως η μείωση περισπασμών, η αύξηση σχετικών ερεθισμάτων και δομημένο μαθησιακό περιβάλλον (Wilmshurst, 2011).

Περίοδος ανάδυσης (1960-1975)

Στην περίοδο της ανάδυσης έχουν ήδη διαμορφωθεί ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών, όμως δεν υπάρχει κάποιος επίσημος ορισμός αυτών. Το κύριο γνώρισμα αυτής της περιόδου είναι η πληθώρα ορισμών των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και η θεσμοθέτησή τους. Στην προηγούμενη περίοδο πραγματοποιήθηκαν κάποιες προσπάθειες κατηγοριοποιήσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτή του Strauss, που ονόμασε τα παιδιά που παρουσίαζαν δυσκολία στην ανάπτυξη της γλωσσικής λειτουργίας, ατελή ανάπτυξη στην τυπική οπτική και ακουστική αντίληψη και στο σχολείο είχαν μεγάλη δυσκολία στην εκμάθηση της ορθογραφίας και του γραπτού λόγου, εγκεφαλικά τραυματισμένα (Kirk, 1977).

Ο ορισμός μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται πρώτη φορά από τον Kirk, ορίζοντάς τις, ως μία νοητική καθυστέρηση ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες από τις διεργασίες του λόγου, της γλώσσας, της ανάγνωσης, του γραπτού λόγου, των μαθηματικών ή άλλων σχολικών αντικειμένων, που απορρέουν από ψυχολογική αναπηρία που έχει προκληθεί από μία πιθανή εγκεφαλική λειτουργία και /ή συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές (Kirk, 1962).

Δημιουργήθηκαν οργανώσεις από γονείς για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προτιμήθηκαν οι ονομασίες αντιληπτική αναπηρία από το εγκεφαλικός τραυματισμός, ονομασία για την οποία έφερε αντίρρηση ο Kirk, υποστηρίζοντας ότι κάποια άτομα με εγκεφαλικό τραυματισμό έχουν λάβει μεταπτυχιακά και διδακτορικά διπλώματα, ενώ κάποια άλλα με την ίδια διάγνωση φέρουν χαμηλά νοητικά επίπεδα (Kirk, 1977).

Παρόλο τις ερευνητικές κινήσεις χρόνων και την προσπάθεια των γονιών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, η ψήφιση του σχετικού νόμου για την αναγνώριση και ενσωμάτωση των μαθησιακών δυσκολιών σε κατηγορία που μπορεί να λαμβάνει επιχορήγηση πραγματοποιήθηκε το 1975 (Wilmshurst, 2011). Ξεκινά η νομοθετική εδραίωση των μαθησιακών δυσκολιών, αφού το 1978 δημιουργείται μία επιτροπή για τις μαθησιακές

δυσκολίες και το 1977 ξεκινάει να εφαρμόζεται ο νόμος του 1975, όπου η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει ασυμφωνία μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της προσδοκώμενης επίδοσης (Wilmshurst, 2011). Το στοιχείο της ασυνέπειας, ανάμεσα στο δείκτη νοημοσύνης και της προσδοκώμενης επίδοσης θα γίνει αιτία αντιπαράθεσης στον ερευνητικό και εκπαιδευτικό χώρο.

Κρίνεται απαραίτητη η μνεία σε ένα τελευταίο εκπρόσωπο της συγκριμένη περιόδου, στον Myklebust. Παρόλο που πολλοί ερευνητές της περιόδου ασχολήθηκαν περισσότερο με την οπτικό κινητική ανάπτυξη, ο Myklebust ξεχώρισε, λόγω της ενασχόλησης του με την γλωσσική ανάπτυξη, η οποία προέκυψε από την παρατήρηση του σε κωφά άτομα, όπου κάποια από αυτά παρατηρήθηκε ότι είχαν κανονική ακουστική οξύτητα και φτωχή ακουστική αντίληψη (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Περίοδος σταθεροποίησης (1975 – 1985)

Στοιχείο αναφοράς της παρούσας περιόδου είναι η αφθονία επιχορηγήσεων σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες στο τομέα της έρευνας και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Wilmshurst, 2011). Συγκεκριμένα, ο Bryant από το πανεπιστήμιο της Columbia, διεξήγαγε έρευνα σχετικά με την μνήμη και τις δεξιότητες διαβάσματος, ο Bryan από το πανεπιστήμιο Ilinois Chicago, ασχολήθηκε με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις αποδόσεις σχετικά με την επιτυχία και την αποτυχία, ενώ ο Deshler από το πανεπιστήμιο Kansas, ασχολήθηκε με εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Ο ρόλος των παραπάνω πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ήταν ορόσημο για τις εφαρμοσμένες ερευνητικές προσεγγίσεις, καθώς και για την αποσαφήνιση των αιτιών των κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Στο πανεπιστήμιο Kansas, επιπλέον, δόθηκε έμφαση στις στρατηγικές διδασκαλίας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προσέγγιση που ήταν αρκετά πρωτοφανής για την συγκεκριμένη χρονική εποχή. Διακεκριμένοι εκπρόσωποι των παραπάνω στρατηγικών είναι ο Steven Grahamm και η Karen Harris, που έχουν αναπτύξει στρατηγικές για τον γραπτό λόγο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Περίοδος αντιπαραθέσεων (1985- σήμερα)

Η παρούσα περίοδος έχει πάρει το όνομα της από την πληθώρα αντιπαραθέσεων σχετικά με την διατύπωση της έννοιας των μαθησιακών δυσκολιών και με τον τρόπο ανίχνευσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Wilmshurst, 2011).

Σχετικά με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, έγινε μία προσπάθεια από τον οργανισμός της Αμερικής, που εστίασε στη μακρόχρονη φύση των δυσκολιών καθώς και σε πιθανά ελλείμματα στην αυτό εκτίμηση, την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση και τις δραστηριότητες της καθημερινότητας (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Την επόμενη χρονιά, η ειδική επιτροπή των μαθησιακών δυσκολιών πρότεινε ένα παρόμοιο ορισμό, με τη διαφορά ότι ενέταξε μέσα το στοιχείο της έλλειψης των κοινωνικών δεξιοτήτων και της διάσπασης προσοχής ως πιθανές διαταραχές συνοσυρότητας (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

Η τοποθέτηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν ένα άλλο στοιχείο που πυροδότησε τις εντάσεις της συγκεκριμένης περιόδου. Μέχρι τη δεκαετία του 1970 τα παιδιά ειδικής εκπαίδευσης ακολουθούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα των γενικών σχολειών ,όχι όμως για όλες τις τάξεις και συνήθως έκαναν μάθημα σε τάξεις ένταξης ή σε βοηθητικούς χώρους (Hallahan, Pullen & Ward, 2013). Το 1986 εντάχθηκε πιλοτικά το σύστημα της ενσωμάτωσης των παιδιών ειδικής εκπαίδευσης, απαιτούνταν όμως η παρουσία ενός δασκάλου για το κάθε παιδί με ειδική εκπαιδευτικές ανάγκες, ώσπου στη δεκαετία του 1990 εφαρμόστηκε η συνεργατική διδασκαλία σε γενικές τάξεις, δάσκαλο γενικής και ειδικής αγωγής (Hallahan, Pullen & Ward, 2013).

1.2.Ορισμός και κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Ανά τα χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες προσπάθειες για την οριοθέτηση του πεδίου των μαθησιακών δυσκολιών. Σημαντικό εργαλείο είναι το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο για τις ψυχικές διαταραχές (DSM-V APA, 2013) και ο Νόμος για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες (IDEA, 2004). Ο διαχωρισμός των δύο οργανισμών έγκειται στους διαφορετικούς στόχους, αφού το DSM προσπαθεί να καθορίσει κατά πόσο το παιδί πληροί τα κριτήρια για τη διάγνωση μίας ψυχικής διαταραχής και αν αυτή προκαλεί σοβαρή δυσλειτουργία, ενώ το IDEA προσδιορίζει κατά πόσο το παιδί πληροί τα κριτήρια επιλογής για την ένταξη σε μία διαταραχή, όπως ορίζεται από τον ίδιο και εάν αυτή η δυσκολία εμποδίζει την ικανότητα του παιδιού για μάθηση (Wilmshurst, 2011). Στην παρούσα εργασία έχουν επιλεγεί οι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών, όπως ορίζονται με

βάση το διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο για τις ψυχικές διαταραχές, στην έκδοση του 2013.

Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι μία ανομοιογενή ομάδα , ευρέος φάσματος και δε μπορούν να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά αυτών για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2009 ·Hammill, 1990). Οι πιο σημαντικές δυσκολίες που εκδηλώνονται είναι στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων της ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας, είναι εγγενές στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν για ολόκληρη τη ζωή του ατόμου (Hammill,1990).

Οι γενικές μαθησιακές δυσκολίες είναι ονομασία που δημιουργεί σύγχυση σχετικά με την κατανόηση και τον ακριβή διαχωρισμό αυτών. Παρόλο που η κατηγορία των γενικών μαθησιακών δυσκολιών εντάσσει ένα εύρος από δυσκολίες, προτείνεται η κατάργηση του γενικού όρου μαθησιακές δυσκολίες, ειδικά όταν γίνεται συζήτηση για την αναγνωστική δυσκολία και θα έπρεπε να αναλυθούν οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με όρους περισσότερο συνεκτικούς και λειτουργικούς (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Στην παρούσα εργασία έχει επιλεγεί η κατηγοριοποίηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, όπως αναφέρεται στο DSM –V(2013).Αρχικά, το DSM αναφέρει τα διαγνωστικά κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για την διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Έχει ορίσει 4 κριτήρια, όπου το πρώτο αναφέρει τις δυσκολίες, όπως ανακριβή ή αργή ανάγνωση, δυσκολία κατανόησης κειμένου, ελλείμματα στην ορθογραφία, προβλήματα στο γραπτό λόγο και δυσκολίες στο μαθηματικό συλλογισμό. Το δεύτερο κριτήριο σχετίζεται με την μέτρηση αυτών των χαρακτηριστικών, εστιάζοντας στην ασυμφωνία των δυσκολιών συγκριτικά με την ηλικία του ατόμου, καθώς και στην ασυμφωνία αυτών με την επαγγελματική ή τη σχολική επίδοση και με τις καθημερινές δραστηριότητες.

Το τρίτο κριτήριο αναφέρει την ηλικία εμφάνισης των δυσκολιών και το τέταρτο αναφέρει ότι είναι αναγκαίο να απορριφτεί η ύπαρξη ορισμένων διαταραχών, όπως διανοητικές διαταραχές, η εσφαλμένη ακουστική ή οπτική οξύτητα, ψυχοκοινωνική δυσκολία, έλλειψη ευχέρειας στην γλώσσα διδασκαλίας και ανεπαρκής διδασκαλία, πριν επιβεβαιωθεί η γνωμάτευση των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι αλλαγές που έχει κάνει το DSM V σε σχέση με τη προηγούμενη έκδοση, έγκειται στην ένταξη προσδιοριστών για την κατηγοριοποίηση των ειδικών μαθησιακών σε τρεις ομάδες, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στο γραπτό λόγο και προβλήματα στα μαθηματικά (Tannock, 2014). Παραπέμπει σε αυτές τις τρεις κατηγορίες όταν παρατηρούνται παραπάνω από ένα πρόβλημα από τα προαναφερθέντα.

Στον πρώτο προσδιοριστή, στις δυσκολίες στην ανάγνωση, πρέπει να ελεγχθεί η αναγνωστική ακρίβεια της λέξης, ο ρυθμός ή η ευχέρεια της ανάγνωσης και της αναγνωστικής κατανόησης. Για τη δυσκολία στο γραπτό λόγο πρέπει να εξεταστεί η ορθογραφική ακρίβεια, η γραμματική και συντακτική ακρίβεια και η καθαρότητα ή η οργάνωση της γραπτής έκφρασης. Τέλος, όσον αφορά τον προσδιοριστή του μαθηματικού συλλογισμού, ελέγχεται η έννοια του αριθμού, η απομνημόνευση των αριθμητικών δεδομένων, ο ακριβής ή άπταιστος υπολογισμός και η ακριβής μαθηματική εξήγηση.

Οι προσδιοριστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να χαρακτηρίσουν με ακρίβεια το εύρος των προβλημάτων, που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Επιπλέον, η ανάγκη της χρήσης των προσδιοριστών μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της πεποίθησης ότι η δυσλεξία συμπεριλαμβάνει περισσότερες δυσκολίες από αυτές που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία των λέξεων (Tannock, 2014).

Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011), η κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών μοιάζει με μία συνεχή γραμμή, στο άκρο της οποίας βρίσκονται τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν πρωτογενές πρόβλημα και η αιτία σχετίζεται κυρίως με ήπια ενδογενή διαταραχή. Στο άλλο άκρο βρίσκονται οι μαθητές, που δε μαθαίνουν, όταν οι συνθήκες μάθησης είναι αντίξοες και συνήθως σε αυτές τις περιπτώσεις η αιτία σχετίζεται με ανεπάρκειες του περιβάλλοντος (Πολυχρόνη, 2011).

Παρακάτω θα αναφερθούν κάποια γενικά χαρακτηριστικά, που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που σχετίζονται με τη γνωστική ανάπτυξη, τις γνωστικές λειτουργίες, κίνητρα, συμπεριφορά και την κοινωνική ανάπτυξη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Τα χαρακτηριστικά που πρόκειται να παρατεθούν είναι ενδεικτικά, λόγω του εύρους των μαθησιακών δυσκολιών και δε απαντώνται σε όλες τις περιπτώσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό.

1.2 Γενικά χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες

Η ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών αποτελείται από ανομοιογενής διαταραχές, με αποτέλεσμα τα παιδιά που εντάσσονται σε αυτήν να φέρουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά της ομάδας. Λόγω της ποικιλομορφίας του προφίλ των μαθησιακών δυσκολιών, η αναγνώριση των πρώιμων χαρακτηριστικών και συμπεριφορών, καθώς και ο τρόπος που αναπτύσσονται αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία έγκαιρης ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρόλο που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ακοή ή την όραση, παρουσιάζουν δυσκολίες στις συγκεκριμένες περιοχές συγκριτικά με τους

συνομηλίκους τους. Τα ελλείμματα στην οπτική αντίληψη αναγνωρίζονται όταν οι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα στην αντίληψη αντικειμένων στον χώρο, στη διάκριση δεξί – αριστερού, στη διάκριση γεωμετρικών σχημάτων, στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών, καθώς και στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή ιστοριών (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σχετικά με την ακουστική αντίληψη, η νευροψυχολόγος Talla (1980) υποστήριξε ότι η δυσκολία στην αναγνώριση ήχων μικρής διάρκειας είναι η βάση των φτωχών φωνολογικών ελλειμματικών και της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης. Η συγκεκριμένη όμως υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε από άλλες αντίστοιχες, αφού τα ελλείμματα στην αναγνώριση ήχων αποδόθηκαν στο φωνολογικό έλλειμμα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η επιστημονική διερεύνηση των δυσκολιών στην μνήμη που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζει ότι η μνήμη είναι η πιο σημαντική δεξιότητα, σχετικά με τη μάθηση, αφού σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κωδικοποιεί, να επεξεργάζεται και να ανακαλεί τις πληροφορίες (Swanson, Cooney & McNamara, 2004).

Οι μαθητές με δυσκολίες στη μνήμη παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στη βραχύχρονη και μακροπρόθεσμη μνήμη, ιδιαίτερα σε εργασίες που απαιτείται η συγκράτηση και η επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών (Πολυχρόνη, 2011). Έχει υποστηριχθεί ότι τα μνημονικά ελλείμματα ανάγονται στις δυσκολίες των μαθητών σχετικά με τη χρήση συγκεκριμένων φωνολογικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου, 2011). Συνεπώς, κεντρικό ρόλο στις δυσκολίες μνήμης που παρουσιάζουν οι μαθητές κατέχει το φωνολογικό έλλειμμα.

Η χωρητικότητα της μακροπρόθεσμης μνήμης είναι απεριόριστη, όμως στους οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζεται μειωμένη, εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλων στρατηγικών οργάνωσης αλλά και επιφανειακής επεξεργασίας αναπαραστάσεων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Άλλες ερευνητικές μελέτες αναφέρουν ότι οι δυσκολίες στη λεκτική μάθηση δε σχετίζονται με στρατηγικές οργάνωσης, αλλά έχουν σχέση με τη δυσκολία στη φωνολογική μνήμη εργασίας, που εμποδίζει την πρόκτηση των λεκτικών πληροφοριών (Polychroni, Economou, Printezi & Koutlidi, 2011).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στην αποτελεσματική χρήση στρατηγικών, την ενεργητική παρακολούθηση της πορείας της εργασίας και του αναστοχασμού στα αποτελέσματά του (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Οι συγκεκριμένες δεξιότητες κρίνονται βασικές συνδυαστικά με τις βασικές δεξιότητες της αποκωδικοποίησης, αφού συμβάλλουν στην ανάγνωση και την κατανόηση, καθώς πριν την ανάγνωση, οι μαθητές αξιολογούν τις απαιτήσεις , κατά τη διάρκεια επικεντρώνονται σε σημαντικές πληροφορίες και μετά το πέρας της ανάγνωσης επαναξιολογούν τις καινούργιες πληροφορίες (Πολυχρόνη, 2011).

Προφανώς οι μαθητές με ελλείμματα στις μεταγνωστικές δεξιότητες παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την ανάγνωση και την κατανόηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν περιορισμένες στρατηγικές, οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αρκετά επιφανειακές, ενώ δεν κατανοούν τον σκοπό της ανάγνωσης με αποτέλεσμα να εστιάζουν στην απλή αποκωδικοποίηση και κατά τη διάρκεια της μελέτης δεν ελέγχουν τι έχουν ούτε προβαίνουν στη διόρθωση λαθών (Πολυχρόνη, 2011).

Πέρα από τα ελλείμματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γνωστικό και μαθησιακό τομέα, δυσκολίες εμφανίζονται και στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, μπορεί να είναι παράγοντας για τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων, όπως θλίψη ή άγχος. Αρνητική επίδραση στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών ενέχει πολλές φορές ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει αρκετά στοιχεία για τις μαθησιακές δυσκολίες, άρα δε μπορεί να κατανοήσει το πρόβλημα το παιδιού και είθισται να ανάγει τη δυσκολία του στην τεμπελιά (Πολυχρόνη, 2011).

Οι ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτό εκτίμηση, που με τη σειρά της οδηγεί σε φτωχές κοινωνικές επαφές, με αποτέλεσμα επιδείνωση της ήδη χαμηλής αυτό εκτίμησης, εδραιώνοντας με αυτόν τον τρόπο ένα φαύλο κύκλο. (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Συνεπώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να παρουσιάσουν κοινωνική απόσυρση, αισθήματα απογοήτευσης και απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επιθετική συμπεριφορά, καθώς και συμπτώματα κατάθλιψης (Πολυχρόνη, 2011).

Συμπερασματικά, η ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει μεγάλο εύρος ελλειμμάτων στο γνωστικό, τον μαθησιακό και τον ψυχοκοινωνικό τομέα. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίσουν μερικές από τις προαναφερόμενες δυσκολίες ή και όλες συνδυαστικά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη σημασία στην κατανόηση των παραπάνω ελλειμμάτων, ώστε να προβούν στην αναγνώριση αυτών, για μία έγκαιρη παρέμβαση.

1.2.1 Αναγνωστικές δυσκολίες- αναγνώριση της λέξης

Ο βασικός διαχωρισμός στις αναγνωστικές δυσκολίες έγκειται στην ικανότητα της βασικής ανάγνωσης (αναγνώριση λέξης) και στην αναγνωστική ικανότητα (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Ιδιαίτερα, οι δυσκολίες στην αναγνώριση λέξης είναι ένας τομέας που έχει διερευνηθεί αρκετά καλά στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών (Fletcher, Barnes, Francis & Shaywitz, 2002).

Το πρόβλημα των δυσκολιών της ανάγνωσης εντοπίζεται στο διαχωρισμό της δυσκολίας της ανάγνωσης της λέξης και της αναγνωστικής κατανόησης. Πολλά τεστ ανίχνευσης τω αναγνωστικών δυσκολιών εξετάζουν την αναγνωστική κατανόηση, εντάσσοντας στην αξιολόγηση και άλλες διεργασίες ,όπως είναι η αποκτηθείσα γνώση, το λεξιλόγιο, η ταχύτητα ανάγνωσης και συνήθως τα τυποποιημένα τεστ ζητάνε να βρεθεί η απάντηση κατά λέξη και όχι συμπερασματικά μέσα από το κείμενο (Siegel & Mazabel, 2013). Αντίθετα, τα διαγνωστικά εργαλεία ανίχνευσης της αναγνώρισης λέξης αξιολογούν βασικότερες διεργασίες που άπτονται άμεσα της δεξιότητα αυτής, η οποία προαπαιτείται για να αναπτυχθεί η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης (Siegel & Mazabel, 2013).

Η δυσκολία στο επίπεδο της λέξης είναι συνώνυμος όρος με τη Δυσλεξία, η οποία είναι μία συγκεκριμένη κατηγορία στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Σύμφωνα με το διεθνή οργανισμό δυσλεξίας, αυτή ορίζεται ως μία συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία νευροβιολογικής βάσης και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ευχέρεια ανάγνωσης λέξεων, φτωχές ικανότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης (https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/) .

Πολλές πρόσφατες ερευνητικές μελέτες στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών έχουν επιλέξει ως ερευνητικό σκοπό τη μελέτη της ικανότητας της ακριβής και ευχερής ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων, έναντι της αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Η ικανότητα της αναγνώρισης της λέξης δεν είναι μόνο μία προαπαιτούμενη συμπεριφορά για την ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης, αλλά μία στενά καθορισμένη συμπεριφορά, η οποία έχει αποφέρει μεγάλη πρόοδο στην έρευνα της ανάγνωσης (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός αναφέρεται στη σταδιακή ανάδυση των δεξιοτήτων του παιδιού, που σχετίζονται με το γραπτό λόγο στο πλαίσιο της ανάπτυξης του προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2009). Μία βασική δεξιότητα του αναδυόμενου γραμματισμού είναι η φωνολογική ενημερότητα, που αναφέρεται στην κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Blachman, Ball,

Black & Tangel, 1994). Συνεπώς, το παιδί που έχει αναπτυγμένη τη φωνολογική ενημερότητα μπορεί να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, ώστε να παράγει νέες λέξεις και γενικά να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου (Παντελιάδου, 2009).

Η κυρίαρχη θεωρία για τις αναγνωστικές δυσκολίες, την δυσλεξία, αλλά και τα ελλείμματα στην ορθογραφική δεξιότητα, είναι η έλλειψη φωνολογικού ελλείμματος. Το φωνολογικό έλλειμμα αναφέρεται στις αδυναμίες στην αντίληψη ή στον χειρισμό των φωνολογικών μονάδων του προφορικού λόγου, που έχουν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στην αντιστοίχιση του προφορικού με τον γραπτό λόγο (Μουζάκη, 2010).

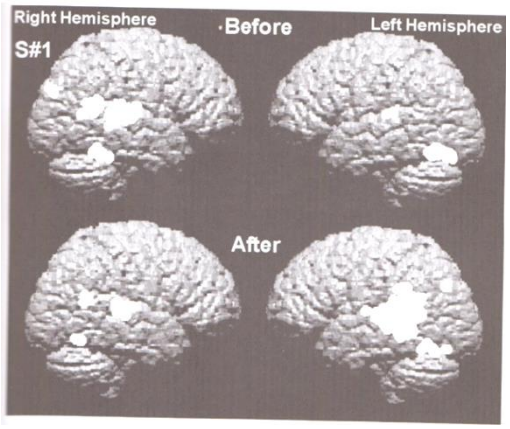
Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης, το οποίο δε σχετίζεται με χαμηλά επίπεδα νοημοσύνης ή το γλωσσικό υπόβαθρο (Caravolas, 2005). Η δεξιότητα της φωνολογικής επίγνωσης έχει αποδειχθεί ότι είναι καίριας σημασίας στη διαμόρφωση της αναγνωστικής ευχέρειας και η έλλειψη της στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Vaugh, Bost & Schumm, 2007).

Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος ως αιτία στις αναγνωστικές δυσκολίες, εμφανίζεται και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος. Αυτή η θεωρία αναφέρει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή δεν έχουν ως βάση μόνο το φωνολογικό έλλειμμα, αλλά και ένα δεύτερο έλλειμμα στην ικανότητα για αυτόματη ονομασία των οπτικών συμβόλων, το οποίο λειτουργεί ανεξάρτητα από το πρώτο (Παντελιάδου, 2007). Έχει υποτεθεί ότι δύο διαδρομές έχουν εμπλακεί στην απόκτηση στη σημασία της γραπτού λόγου, η μία περιλαμβάνει την άμεση λεξική πρόσβαση, δηλαδή την οπτική ανάγνωση μιας λέξης χωρίς τη διαμεσολάβηση της φωνολογικής διεργασίας, ενώ η φωνολογική πορεία περιλαμβάνει τη χρήση της μετατροπής των κανόνων φωνήματος γραφήματος , για να αποκτήσει λεξιλογική πρόσβαση σε ένα ερέθισμα της γραφής (Siegel & Mazabel, 2013).

Σχετικά με η δομή του εγκεφάλου των δυσλεξικών παιδιών έχει υποστηριχθεί από έρευνες ότι υπάρχουν νευρωνικές αλλαγές στον θαλαμικό πυρήνα και στον πρωτοταγή φλοιό, που εξηγούν τα αισθητηριακά και αντιληπτικά προβλήματα, καθώς και την έλλειψη ασυμμετρίας των εγκεφαλικών ημισφαιρίων (Παπαδάτος, 2010). Η λειτουργικότητα του εγκεφάλου έχει αξιολογηθεί με μαγνητικές τομογραφίες , τομογραφίες εκπομπής ποζιτρονίων, προκλητικά δυναμικά και λειτουργικές MRI (Παπαδάτος, 2010). Τα ευρήματα όλων των εργαλείων έχουν υποδηλώσει ότι στα παιδιά με δυσλεξία, οι λειτουργικές συνδέσεις στις περιοχές του

εγκεφάλου δικαιολογούν τις διαφορές στη δραστηριοποίηση του εγκεφάλου (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003).

Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες με στόχο την ανάδειξη της σημασίας της πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά, που εμφάνιζαν αντίστοιχα σημάδια στη δραστηριοποίηση του εγκεφάλου με δυσλεξικούς εφήβους και ενήλικες (Simos, Fletcher, Foorman et al. 2002). Τα παιδιά της έρευνας, μετά την ολοκλήρωσης της πρώιμης φωνολογικής παρέμβασης εμφάνισαν σημαντικές αλλαγές στη βρεγματική περιοχή του αριστερού ημισφαιρίου, που σχετίζεται με αξιόλογη βελτίωση της αναγνωστικής ακρίβειας (Simos, Fletcher, Foorman et al. 2002). Οι παρακάτω εικόνες δείχνουν την αλλαγή του εγκεφάλου μετά την παρέμβαση μέσω μαγνητικής δραστηριότητας .



(Simos, Fletcher, Foorman et al. 2002).

1.2.2Αναγνωστικές δυσκολίες – αναγνωστική κατανόηση

Οι ερευνητικές μελέτες για τα παιδιά με ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση διαφέρουν από εκείνες που μελετούν παιδιά με δυσλεξία. Η διαφορά έγκειται στα χαρακτηριστικά των δυσλεξικών ομάδων, αφού συγκρίνονται η επαρκής δεξιότητα της αναγνώρισης της λέξης και η καλή δεξιότητα της αναγνωστικής ικανότητας με την καλή αναγνώριση της λέξης και τη φτωχή ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Η αξιολόγηση της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης θέτει ως βασική μεταβλητή την αδυναμία της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν αναφέρει ότι οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση προκύπτουν όταν δεν υπάρχουν προβλήματα στη δεξιότητα της αναγνώρισης της λέξης (Snow, 2002).

Η δεξιότητα της αναγνωστικής κατανόησης θεωρείται το βασικότερο θέμα και στόχος της αναγνωστικής διαδικασίας, όμως η μέτρησή της είναι ένα μεθοδολογικά περίπλοκο θέμα γεμάτο παγίδες (Siegel & Mazabel, 2013). Η αξιολόγηση της δεξιότητας της αναγνωστικής κατανόησης απαιτεί πολύπλευρες αξιολογήσεις λόγω της φύσης της, παρόλο που ακόμα διερευνάται κατά πόσο συγκεκριμένες γνωστικές διεργασίες είναι η αρχική αιτία ή οι συνέπειες των ελλειμμάτων κατανόησης (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003).

Ελλείμματα στις μεταγνωστικές δεξιότητες δεν επιτρέπουν την πλήρη κατανόηση του κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τα παιδιά με έλλειμμα στις μεταγνωστικές δεξιότητες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την πορεία της κατανόησης του κειμένου, η αναγνωστική λειτουργία του περιορίζεται στη λειτουργία της αποκωδικοποίησης, με αποτέλεσμα την αδυναμία εκτίμησης της αναγνωστικής προσπάθειας και την αποκόμιση νέας γνώσης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004).

1.3 Δυσκολία στα Μαθηματικά

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά έχουν διερευνηθεί λιγότερο από ότι τα αντίστοιχα ελλείμματα της ανάγνωσης, αφού οι ερευνητές έχουν δώσει ελάχιστη σημασία στα παιδιά και τους εφήβους με δυσκολίες στα μαθηματικά, ίσως επειδή ο αναλφαβητισμός θεωρείται μεγαλύτερο πρόβλημα από ότι τα ελλείμματα στα μαθηματικά (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Επιπλέον, οι δεξιότητες στα μαθηματικά ποικίλουν και δεν είναι αρκετά ξεκάθαρο με ποιο τρόπο ή αν κάποια μαθηματική δεξιότητα συνδέεται με κάποια άλλη (Fletcher, Barnes, Francis & Shaywitz, 2002).

Σύμφωνα με τον Piaget, όπως αναφέρεται στη Φουστάνα (2011), υπάρχουν τρία στάδια στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης, η έννοια της συμπερίληψης σε ομάδα και διατήρησης, η σειροθέτηση και η έννοια της αντιστοιχίας. Η έννοια της συμπερίληψης εξετάζεται μέσα από τη δοκιμασία της σύγκρισης ενός συνόλου από ένα υποσύνολο, δίνοντας στα παιδιά ένα σύνολο από καφέ και άσπρες χάντρες, και ρωτώντας αν υπάρχουν περισσότερες καφέ ή άσπρες χάντρες (Φουστάνα, 2011). Στη σειροθέτηση εξετάζεται η ικανότητα του παιδιού να ταξινομήσει σειρά ραβδιών από το μικρότερο στο μεγαλύτερο ή αντίστροφα και η έννοια της αντιστοιχίας γίνεται κατανοητή στην ηλικία των 5-6 χρόνων, ενώ στα 6-7 χρόνια το παιδί οδηγείται στην κατανόηση του αφηρημένου (Φουστάνα, 2011).

Οι δυσκολίες στα μαθηματικά υπάρχουν σε διάφορες βασικές μαθηματικές λειτουργίες, όπως είναι η αριθμητική έννοια του αριθμού, η χρήση στρατηγικών, κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων , καθώς και η επίλυση στα μαθηματικά προβλήματα (Παντελιάδου, 2011). Τα περισσότερα προβλήματα των μαθητών με δυσκολίες στα μαθηματικά σχετίζονται με την ικανότητά τους για αυτόματη ανάκληση των βασικών αριθμητικών δεδομένων και τη μετάβασή τους από την εφαρμογή απλών στρατηγικών αριθμητικών υπολογισμών σε πιο σύνθετες στρατηγικές (Cirino, Ewing-Cobbs, Barnes, Fuchs & Fletcher, 2007).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να γράφουν αριθμούς ανάποδα, να δυσκολεύονται στη σειριακή θέση των αριθμών και να αδυνατούν να ανακαλέσουν εύκολα μαθηματικούς τύπους (Πολυχρόνη, 2011). Η Δυσαριθμησία εντάσσεται στο πεδίο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, αφού είναι εγγενής κατάσταση και αφορά μαθητές που αποτυγχάνουν συστηματικά στα μαθηματικά (Φουστάνα, 2011).

Ο Kosc (1974) αρχικά κατηγοριοποίησε τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθηματικές δυσκολίες σε έξι κατηγορίες: 1. Ονομαστική δυσαριθμησία, που είναι η ανικανότητα να ονομάσεις μαθηματικές έννοιες και όρους. 2. Πρακτογνωστική δυσαριθμησία, ορίζεται ως ανικανότητα να αριθμήσει, να συγκρίνει και να διαχειριστεί αντικείμενα ή άλλα έννοιες. 3. Λεξιλογική δυσαριθμησία, είναι η διαταραχή στην ανάγνωση μαθηματικών συμβόλων. 4. Γραπτή δυσαριθμησία, η δυσκολία στη γραφή μαθηματικών συμβόλων. 5. Ιδεογνωστική δυσαριθμησία, είναι η διαταραχή στην κατανόηση των μαθηματικών μοτίβων. 6. Λειτουργική δυσαριθμησία, είναι η δυσκολία στην εφαρμογή των μαθηματικών υπολογισμών.

Ο Kosc είχε προτείνει αυτές τις υποκατηγορίες υποθέτοντας ότι όλες οι παραπάνω δυσκολίες ήταν λειτουργίες μίας εκ γενετής διαταραχής των περιοχών του φλοιού του εγκεφάλου, που σχετίζεται με τις μαθηματικές δεξιότητες (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Οι σημερινές μελέτες όμως έχουν αναφέρει ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά θα μπορούσαν να μοιάζουν περισσότερο με

αντίστοιχες δυσκολίες που παρατηρήθηκαν στην κατηγορία της Ιδεογνωστικής και λειτουργικής δυσαριθμησίας που πρότεινε ο Kosc (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003).

Ο Geary (2004) έχει προτείνει τρεις υποκατηγορίες των μαθηματικές δυσκολίες, τους μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών, τους μαθητές με προβλήματα στη σημασιολογική μνήμη και τους μαθητές με προβλήματα στην οπτικό- χωρική αντίληψη. Οι μαθητές με προβλήματα στη χρήση διαδικασιών χρησιμοποιούν ανώριμες στρατηγικές, όπως το μέτρημα με τα δάκτυλα, εξελίσσονται με αργοπορία και η απόδοσή τους μοιάζει με αυτή νεότερων μαθητών (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Οι δυσκολίες στη σημασιολογική μνήμη έχουν ως χαρακτηριστικά την αδυναμία στην ανάκληση των βασικών αριθμητικών δεδομένων, αφού οι μαθητές δυσκολεύονται στη γνώση και την ευχερή ανάκληση των αποτελεσμάτων των πράξεων με δύο αριθμούς, ενώ συχνά αντιμετωπίζουν και προβλήματα στην ανάγνωση με φωνολογικά ελλείμματα (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τέλος, οι μαθητές με δυσκολίες στην οπτικό-χωρική αντίληψη παρουσιάζουν ως βασικό χαρακτηριστικό χωρικά λάθη στην αναπαράσταση αριθμητικών πληροφοριών, αφού κατά την εκτέλεση των πράξεων γράφουν τα ψηφία σε λάθος στήλη (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Από διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν προκύψει δεδομένα που αναφέρουν ότι υπάρχει μία ομάδα παιδιών που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη μάθηση και την ανάκληση μαθηματικών στοιχείων και παρουσιάζουν δυσκολίες εξίσου στην ανάγνωση και τα μαθηματικά (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Υπάρχει ακόμα μία άλλη ομάδα που δυσκολεύεται στην εκμάθηση μαθηματικών υπολογισμών, αλλά δεν παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάγνωση (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Σύμφωνα με τον Geary (1993), τα μαθησιακά προβλήματα φαίνεται ότι διαταράσσουν τις μαθηματικές δεξιότητες.

1.4. Δυσκολίες στον γραπτό λόγο

Το DSM V (2013) ορίζει ως κριτήρια-προσδιοριστές για τις δυσκολίες στο γραπτό λόγο την ορθογραφική ακρίβεια, την ακρίβεια στην ορθογραφία και τα σημεία στίξης και την καθαρότητα και την οργάνωση του γραπτού. Οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο μπορεί να εμφανίζονται αφενός στις δεξιότητες της ορθογραφίας το συντακτικού και της οργάνωσης του γραπτού λόγου, αφετέρου στη ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004).

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες σε παιδιά με προβλήματα στον γραπτό λόγο και την ανάγνωση, όμως είναι ελάχιστες οι ερευνητικές μελέτες, που έχουν ασχοληθεί μόνο με τα προβλήματα παιδιών στην

ορθογραφική δεξιότητα. Συνοπτικά, πολλές έρευνες δε διαφοροποιούν τον όρο δυσλεξία από τον όρο δυσορθογραφία στην βιβλιογραφία (Romani, Olson & Di Betta, 2005).

Οι ακολουθίες των γραμμάτων που απαρτίζουν τις ορθογραφημένες λέξεις σχετίζονται με συστημικό τρόπο με τις αντίστοιχες ακολουθίες των φθόγγων, τα είδη των λαθών μπορούν να φέρουν πληροφορίες για δυσλειτουργίες των διαδικασιών που εμπλέκονται στην ορθογραφική δεξιότητα (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010). Έτσι, τα λάθη των παιδιών με δυσορθογραφία διακρίνονται σε φωνολογικά λάθη, όπου αλλοιώνεται η φωνολογική ταυτότητα των λέξεων(κόνος αντί πόνος), σε θεματικά λάθη, που σχετίζονται με τη ρίζα ή το θέμα της λέξη (πεδί αντί παιδί), και σε καταληκτικά λάθη, που αλλοιώνεται η μορφολογία της λέξης (αγάπι αντί αγάπη) Τα παιδιά με αναπτυξιακή δυσγραφία (δυσορθογραφία) παρουσιάζουν προβλήματα αφενός στη φυσική στάση κατά τη γραφή και αφετέρου στο γραπτό κείμενο που παράγουν, αφού είναι δυσανάγνωστο και δεν ακολουθεί τους βασικούς κανόνες της ορθογραφίας (Σπαντιδάκης, 2004).

Η δυσκολία των παιδιών με δυσορθογραφία έγκειται στην δυσκολία της αντιστοίχισης των φθόγγων στα αντίστοιχα γράμματα, αντίστοιχα λάθη που παρουσιάζουν κι άλλα παιδιά, αλλά μικρότερης ηλικίας από αυτής των παιδιών με δυσορθογραφία (Παντελιάδου, 2011). Οι βασικές μορφές δυσκολιών της δυσορθογραφίας είναι : η ειδική δυσκολία στη χρήση της ορθογραφημένης γραφής, η ειδική δυσκολία γραφής, όπου η μορφή της γραφής δεν είναι αναγνωρίσιμη (πολλά ορθογραφικά λάθη, ενωμένες λέξεις, ασύμμετρα γράμματα που φεύγουν από το περιθώριο των γραμμών, πολλές μουντζούρες κ.α.) και η γλωσσική διαταραχή, όπου τα ορθογραφική λάθη είναι τόσα πολλά που το περιεχόμενο του γραπτού του λόγου δεν είναι έχει κατανοητό περιεχόμενο (Παντελιάδου, 2011). Επιπλέον, τα παραγόμενα κείμενα είναι μικρά σε έκταση, το λεξιλόγιο είναι φτωχό και περιορισμένο, διακρίνονται σβησίματα και διορθώσεις και ψιθύρισμα των λέξεων κατά τη γραφή τους (Troia, 2006).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζει ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσής του στη παραγωγή γραπτού λόγου. Στα ελληνικά ο γραπτός λόγος είναι ιδιαίτερα απαιτητικός, λόγω του αλφαβήτου, του τονισμού και της ιστορικής ορθογραφίας. Τα περισσότερα λάθη, που πραγματοποιούνται από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, εντοπίζονται στο τονισμό και στη δεξιότητα της φωνημικής επίγνωσης, σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που κάνουν λάθη στην ιστορική ορθογραφία (Kotoulas & Panteliadou, 2000). Συγκεκριμένα, όσο περισσότερα φωνημικά λάθη έκανα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, δηλαδή παράλειψη, αντικατάσταση η πρόσθεση γραμμάτων, τόσο χαμηλότερα επίπεδα φωνημικής επίγνωσης φανέρωναν (Kotoulas & Panteliadou, 2000).

Η μορφολογική παρέμβαση έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της αναγνωστικής δεξιότητας αλλά και της και ορθογραφικής δεξιότητας. Σύμφωνα με τους Arnback & Elbro (2010), η εκπαίδευση της μορφολογικής επίγνωσης σε δυσλεξικά παιδιά φάνηκε ότι βελτίωσε την ορθογραφική τους ικανότητα, αφού μπόρεσαν να διατηρήσουν σημαντικά κομμάτια (μορφήματα) λέξεων στην ειργασμένη μνήμη ενώ έγραφαν.

Σε αντίθεση με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις δυσκολίες στην ανάγνωση στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όσον αφορά το πεδίο των δυσκολιών στη γραπτή έκφραση, ελάχιστα είναι γνωστά σχετικά με την αιτιολογία τους (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Ίσως οι μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες να αποπειραθούν στην αναγνώριση ομάδων με παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές στη γραπτή έκφραση ανεξάρτητες από την ομάδα γλωσσικών διαταραχών (Lyon, Fletcher & Barnes, 2003).

ΑΥΤΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

2.1 Ορισμός της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας

Η διαμόρφωση της ζωής του ατόμου ποικίλει ανάλογα με τις κοινωνικές δομές του περιβάλλοντος στο οποίο ζει. Κάποια αναπάντεχα συμβάντα μπορεί να διαδραματίσουν κομβικό ρόλο στη αλλαγή της πορείας της ζωής του ατόμου και αντίθετα κάποια ασήμαντα γεγονότα μπορεί να βοηθήσουν στη διαμόρφωση μιας επιτυχημένης πορείας.

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η προσωπική δραστηριότητα του ατόμου εξαρτάται από τη φύση του περιβάλλοντος και το διαχωρίζει σε τρεις κατηγορίες, το επιβεβλημένο, το επιλεγόμενο και το δημιουργημένο. Στο επιβεβλημένο περιβάλλον το άτομο δεν έχει τον έλεγχο και κινείται με βάση το τι παρέχει το περιβάλλον σε αυτούς, ενώ το επιλεγμένο υιοθετείται, όταν το άτομο ανάγει ένα ιδεατό περιβάλλον σε πραγματικό, προσπαθώντας κάποιες φορές να εκμεταλλευτεί δυνατότητες και άλλες φορές απλά παγιδεύεται στο τιμωρητικό του πρόσωπο. Τέλος, το δημιουργημένο περιβάλλον είναι αυτό στο οποίο το άτομο έχει διαμορφώσει τα δικά του κοινωνικά συστήματα, που του επιτρέπουν να ασκεί το μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή του.

Η συνειδητή αυτό αποτελεσματικότητα, όπως την ονομάζει ο Bandura (1997), αναφέρεται στις πεποιθήσεις των ικανοτήτων κάποιου σχετικά με την οργάνωση και εκτέλεση τμημάτων της δραστηριότητας που απαιτείται, ώστε να παραχθεί ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας αφορούν, όχι μόνο την εξάσκηση του ελέγχου σε μια δραστηριότητα, αλλά επιπλέον και τον αυτό έλεγχο των διαδικασιών της σκέψης, των κινήτρων, των συναισθηματικών και ψυχολογικών επιπέδων (Bandura, 1997).

Η αποτελεσματικότητα είναι μία γενετική ικανότητα στην οποία οι γνωσιακές, κοινωνικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές υποδεξιότητες πρέπει να οργανωθούν και να εναρμονιστούν αποτελεσματικά, ώστε να υπηρετήσουν αμέτρητους σκοπούς (Bandura, 1997). Η συνειδητοποιημένη αυτό αποτελεσματικότητα δεν είναι μόνο ένα σύνολο ικανοτήτων που έχει κάποιος, αλλά το τι πιστεύει ότι μπορεί να κάνει με ό, τι διαθέτει κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις (Bandura, 1997). Έτσι, υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην κατοχή βασικών στοιχείων του ατόμου και στην ικανότητα του να ενσωματώνει αυτά στα απαιτούμενα πλαίσια μιας δραστηριότητας, ώστε να τα εκτελεί κάτω από απαιτητικές περιστάσεις (Bandura, 1997).

Η αυτό αποτελεσματικότητα γίνεται καλύτερα αντιληπτή ως μια διαφοροποιημένη σειρά αυτό αντιλήψεων σε διαφορετικές περιοχές της λειτουργικότητας του ατόμου. Η άποψη της

αυτό αποτελεσματικότητας ως ένα πλαίσιο έχει αποδειχθεί ότι είναι καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της τωρινής συμπεριφοράς από ότι ένα ενιαίο μοτίβο της αυτό αποτελεσματικότητας (Carrol, Haughton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon & Bower, 2009).

Το πλαίσιο της αυτό αποτελεσματικότητας διαμορφώνεται από την πρόσληψη βασικών πηγών πληροφορίας. Συγκεκριμένα, οι άριστα εδραιωμένες εμπειρίες δρουν ως δείκτες της ικανότητας του ατόμου, καθώς και οι έμμεσες εμπειρίες έχουν την ικανότητα να μεταβάλλουν τις πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας της σύγκρισης με τα επιτεύγματα των άλλων (Bandura, 1997). Επιπλέον, η κοινωνική επιρροή διαμορφώνει τις ικανότητες που έχει το άτομο αλλά και τα συναισθηματικά επίπεδα από τα οποία κρίνει το άτομο τις ικανότητες, τις δυναμικές και την ευαισθησία απέναντι στη δυσλειτουργία, βοηθάνε στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων της αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας ρυθμίζουν την ανθρώπινη λειτουργία μέσω της γνωστικής, της παρακινητικής, της συναισθηματικής και της επιλεγόμενης διαδικασίας. Είναι φανερό ότι η αυτό αποτελεσματικότητα δεν είναι άμεσα αιτιακός παράγοντας των αποτελεσμάτων μιας δράσης, αλλά λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας.

Οι ποικίλες ψυχολογικές διαδικασίες μέσω των οποίων οι πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας ασκούν επιρροή είναι στενά συνδεδεμένες με την ανάπτυξη των γνωσιακών ικανοτήτων (Bandura, Barbanelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Η αυτό αποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με τις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στην επίγνωση του ατόμου για τις γνωστικών διαδικασιών του. Οι μεταγνωστικές ικανότητες ανταποκρίνονται σε ένα υποσύστημα ελέγχου μέσα στο γνωστικό σύστημα, όπου ο στόχος τους είναι η παρακίνηση, ο σχεδιασμός και ο έλεγχος των διεργασιών (Nicolielo, Carrilho, Crenite, Lopes - Herrera & Hage, 2018).

Η μεταγνωστική αυτό ρύθμιση και η αυτό αποτελεσματικότητα έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους, αφού οι μαθητές που είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για το διάβασμά τους, δηλαδή που χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο στρατηγικές αυτό ρύθμισης, τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας (Uzuntiryaki-Koudakci & Capa-Aydin, 2013).

Η ικανότητα της παρακίνησης του εαυτού και η σκόπιμη δράση έχουν τα θεμέλια τους στη γνωστική δραστηριότητα. Τα ανθρώπινα κίνητρα δημιουργούνται γνωσιακά, αφού οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις τους προβλέποντας τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα διαφορετικών δραστηριοτήτων, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν με ανάλογο τρόπο τη δράση τους για την επίτευξη του ορισμένου στόχου (Bandura, 1997). Σύμφωνα με τους Mills, Pajares & Herron, (2007), τα άτομα που έδειξαν περισσότερο

ενδιαφέρον και ευχαρίστηση στη μάθηση της γαλλικής γλώσσας, εμφάνισαν σημαντικά εντονότερη αίσθηση της αυτό αποτελεσματικότητας της αυτό ρύθμισης.

Οι μηχανισμοί της αυτό αποτελεσματικότητας έχουν ενεργό ρόλο στην αυτό ρύθμιση των συναισθηματικών καταστάσεων, μέσω της εξάσκησης του ατομικού ελέγχου έναντι της σκέψης, της δράσης και του συναισθήματος (Bandura, 1997). Παρόλο που η συναισθηματική αυτό αποτελεσματικότητα βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την κατάθλιψη (Murris, 2001), τα υψηλά επίπεδα άγχους φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με χαμηλά επίπεδα στης συναισθηματικής αυτό αποτελεσματικότητας (Galla & Wood, 2012).

Ο έλεγχος του συναισθήματος διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαπροσωπική, επικοινωνιακή και συμπεριφορική αξία του ατόμου (Caprara, 2002). Η αυτό αποτελεσματικότητα σχετικά με την έκφραση θετικών συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις του άτομου, βρέθηκε ότι συμβάλλει σημαντικά στις πεποιθήσεις που έχει κάποιος για τη διαχείριση των σχολικών, παραβατικών και ζητημάτων κατανόησης στη ζωή κάποιου από ότι συμβάλλει η αποτελεσματικότητα στον έλεγχο αρνητικών συναισθημάτων (Bandura et al. 2003)

Η θεωρία της αυτό αποτελεσματικότητας του Bandura θέτει ως βάση της την κοινωνικό – γνωσιακή θεωρία, όπου η ανθρώπινη δραστηριότητα λειτουργεί σε ένα ευρύ δίκτυο κοινωνικών δομών που έχουν διαμορφωθεί από τον άνθρωπο και επιβάλλουν σε αυτόν περιορισμούς αλλά και εφόδια για τη προσωπική του ανάπτυξη (Bandura, 1997). Παρόλο που ο άνθρωπος έχει δημιουργήσει και επιλέξει τα κοινωνικά συστήματα και τις νόρμες με τις οποίες ζει, όμως κανένας δομικός περιορισμός ή ικανότητες δε προκαθορίζουν την αντίδραση του ατόμου σε δεδομένες καταστάσεις (Bandura, 1997).

2.2 Η αυτό αποτελεσματικότητα στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες

Η αυτό αποτελεσματικότητα είναι μία ενθαρρυντική καθοδήγηση, που τροφοδοτεί με επιμονή σχετικά με την αντιμετώπιση δυσκολιών, την αύξηση της στοχοθεσίας και τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό (Bandura, 2011). Οι μαθητές με υψηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας, που τείνουν να είναι πιο επίμονοι, εργατικοί, να αντιμετωπίζουν δύσκολες εργασίες και να διαχειρίζονται το άγχος τους, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν διαδικασίες όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτό αξιολόγηση και ο αυτό έλεγχος (Komarraju & Nadler, 2013).

Επιπλέον, τα παιδιά με υψηλά επίπεδα σχολικής αποτελεσματικότητας καταφέρνουν καλή μαθησιακή εξέλιξη και έχουν υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους και μία έντονη αίσθηση της αποτελεσματικότητας στην επιστήμη, στη εκπαίδευση, τη λογοτεχνία και των ιατρικών

θεμάτων (Bandura et al. 2001). Οι πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με τη σχολική αυτό αποτελεσματικότητα τους έχει αποδειχθεί ότι έχει άμεσο αντίκτυπο στις κρίσεις για την επαγγελματική αποτελεσματικότητάς τους (Bandura et al. 2001).

Σχετικά με την επιλογή δραστηριοτήτων, οι αυτό αποτελεσματικοί μαθητές εμπλέκονται σε δύσκολές και απαιτητικές εργασίες με μεγαλύτερη προθυμία από ότι κάνουν οι μαθητές με χαμηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας (Zimmerman, 2000). Ακόμα οι Zimmerman & Kitsantas (1999), ανέφεραν ότι η αυτό αποτελεσματικότητα σχετίζεται σημαντικά με το εγγενές ενδιαφέρον των μαθητών για ενεργητική μάθηση, όπως επίσης και με εργασίες σχετικά με τη επιμέλεια γραπτού κειμένου.

Η μετάβαση των παιδιών στην εφηβεία έχει ως αποτέλεσμα αναπτυξιακές, ψυχολογικές αλλά και λειτουργικές αλλαγές. Αρχικά τα παιδιά καλούνται να φύγουν από το δημοτικό σχολείο και να μεταφερθούν στο γυμνάσιο, σε μεγαλύτερα κτίρια, με νέο και διαφορετικό δίκτυο συνομηλίκων, με νέους και περισσότερους καθηγητές και να έρθουν σε επαφή με απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο.

Καλούνται να προσαρμοστούν, αφενός σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον αλλά ταυτόχρονα επιβάλλεται να αναπροσδιορίσουν την ταυτότητα τους επηρεασμένοι από την συναναστροφή τους με ομάδες συνομηλίκων την αίσθηση αποτελεσματικότητας, αλλά και τη κοινωνική αλληλεπίδραση. Δεν είναι πρωτοφανές γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της εφηβείας, οι έφηβοι νιώθουν μια απώλεια της προσωπικής ικανότητας και ελέγχου και παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτό πεποίθησης και αυξημένη ευερεθιστότητας απέναντι στη κοινωνική κριτική (Lackey & Margalit, 2006).

Ο τρόπος με τον οποίο οι έφηβοι θα αναπτύξουν και θα βιώσουν την προσωπική τους αποτελεσματικότητα κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου στην εφηβεία, θα διαδραματίσει κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση της πορείας της ζωής του ατόμου (Bandura,Vittorio - Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). Επειδή η εφηβεία κρίνεται μια ιδιαίτερα κρίσιμη περίοδος λόγω της μεταβατικής φάσης του ατόμου, μπορεί να παρατηρηθούν αρνητικά συναισθήματα που ενδέχεται να οδηγήσουν σε παραβατική συμπεριφορά ή αδιαφορία για το σχολείο.

Η εφηβεία δεν είναι όμως ο αιτιακός παράγοντας της εμφάνισης παραπτωμάτων στα άτομα. Έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι που είναι βέβαιοι για την αποτελεσματικότητά τους να διαχειριστούν τη πίεση των συνομηλίκων τους, δεν αναπτύσσουν παραβατική συμπεριφορά και συζητούν ελεύθερα με τους γονείς τους τις δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν, σε αντίθεση με τους εφήβους με μειωμένη αίσθηση της αντίστοιχης

αποτελεσματικότητας που εμπλέκονται σε παραβατικές δραστηριότητες (Bandura et al. 2003).

Η συνειδητή αποτελεσματικότητα για τη σχολική επιτυχία μετράει τις πεποιθήσεις των παιδιών για τις ικανότητες του να διαχειριστούν διαφορετικές περιοχές των σχολικών μαθημάτων (Bandura et al. 1996). Άλλη υποκατηγορία είναι η κοινωνική αυτό αποτελεσματικότητα που αξιολογεί τις πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με έκφραση της γνώμης τους, της αντίστασής τους στην κακομεταχείριση και της άρνησής τους σε παράλογα αιτήματα (Bandura et al. 1996). Τέλος, η αποτελεσματικότητα για τη δεξιότητα της αυτό ρύθμισης της μάθησης αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών σχετικά με τη διαμόρφωση περιβαλλόντων μάθησης, τη οργάνωση των σχολικών τους δραστηριοτήτων, τη χρήση γνωστικών στρατηγικών για τη βελτίωση της κατανόησης και αποθήκευση σημαντικών πληροφοριών και στην παρακίνηση του εαυτού για την ολοκλήρωση των εργασιών τους (Bandura et al. 1996).

Μέσα από ερευνητικά δεδομένα αναφέρθηκε ότι η σχολική αυτό αποτελεσματικότητα έχει ισχυρά σημαντική σχέση με τη σχολική επιτυχία, αφού οι μαθητές που πιστεύουν στην ικανότητα τους σχετικά με άσκηση ελέγχου στην εκπαιδευτική επίδοσή τους, πετυχαίνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους, που εμφανίζουν λιγότερες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας σχετικά με τα σχολικά θέματα (Carol et al. 2009).

Στην ίδια ερευνητική μελέτη αναφέρθηκε ότι τα παιδιά με υψηλά επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας της αυτό ρύθμισης εμφανίζουν λιγότερη συμμετοχή σε παραβατικά περιστατικά και επομένως έχουν και καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Carol et al. 2009). Επιπλέον, παρόλο που βρέθηκε αρνητική σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αυτό αποτελεσματικότητα και τη σχολική επιτυχία, η ερμηνεία που δόθηκε είναι ότι ίσως τα παιδιά να έχουν περιορισμένο χρόνο να ξοδέψουν στις κοινωνικές δραστηριότητες λόγω των σχολικών υποχρεώσεων (Carol et al. 2009).

Σύμφωνα με τους Klassen & Lynch (2007), εάν οι έφηβοι αποδίδουν την έλλειψη επιτυχίας σε μία σταθερή έλλειψη, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, τότε μπορεί να προβλεφθεί ότι αυτοί οι μαθητές θα έχουν χαμηλά επίπεδα προσδοκιών για επιτυχία, ηττοπαθή άποψη για μελλοντικές προσδοκίες, όμως υπάρχουν κάποιοι μαθητές με δυσκολίες, που είναι απροσδόκητα αισιόδοξοι των μελλοντικών προσδοκιών τους. Ίσως, το να αποδίδουν την αποτυχία σε μία ασταθή και ελεγχόμενη έλλειψη της δυναμικής τους τους προστατεύει από την επίγνωση ότι μπορεί να έχουν πραγματικά έλλειψη απαραίτητων

δεξιοτήτων για να διαμορφώσουν μία συγκεκριμένη σχολική ταυτότητα (Klassen & Lynch, 2007).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν πιο ανώριμα επίπεδα αντίληψης της έννοιας των διεργασιών, που απαιτούνται για τη συγγραφή κειμένων, από ότι οι συνομήλικοι τους (Graham, Schwartz & McArthur, 1993). Επιπλέον, παρουσιάζουν ανακριβή και αργή ανάγνωση, ενώ η υπερβολική προσπάθεια για την αποκωδικοποίηση, τους εμποδίζει να δημιουργούν νοηματικές συνδέσεις ανάμεσα σε διάφορα στοιχεία του κειμένου (Nicolielo, Carrilho, Crenite, Lopes, Herrera & Hage, 2018).

Συγκεκριμένα, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ακριβώς τις ίδιες φυσικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταβολές, όπως και οι συνομήλικοι τους χωρίς μαθησιακές, με τη διαφορά ότι εμφανίζουν χαμηλότερη σχολική αυτό αντίληψη (Klassen, 2007). Οι γνωστικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη σχολική λειτουργία αλλά θεωρείται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάλυση των απαιτήσεων, στην επιλογή και στην ολοκλήρωση στρατηγικών, καθώς και στην επίβλεψη και προσαρμογή της επίδοσης (Bandura, 1997).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό, που έχει παρατηρηθεί σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι ότι φαίνεται να υπερεκτιμούν τις ικανότητες τους σχετικά με τη συγγραφή εργασιών. Συγκεκριμένα, μαθητές, με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 9 χρονών, εκδήλωσαν θετική στάση σχετικά με την ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν σε απαιτητικές διεργασίες παραγωγής γραπτού λόγου, στοιχείο που φαίνεται ότι σχετίζεται με μεταγνωστικές δεξιότητες, αφού εμπλέκεται η ικανότητας της αναγνώρισης των προβλημάτων του εαυτού (Graham, Schwartz & McArthur,1993).

Τα πορίσματα ορισμένων ερευνητικών μελετών έχουν αναφέρει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αυτό πεποίθηση, αλλά εμφανίζουν άγνοια για τη φτωχή σχολική επίδοσή τους (Klassen, 2007). Επίσης, οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερους βαθμούς στα μαθήματα, επενδύουν λιγότερη προσπάθεια στις εργασίες τους, παρουσιάζουν μειωμένη αίσθηση γνωσιακής συνεκτικότητας (Lackaye & Margalit, 2006).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν λάβει χρόνιες παρεμβατικές μεθόδους τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα ελπίδας για ένα καλύτερο μέλλον (Lackey & Margalit, 2008). Από ερευνητικές μελέτες σχετικά με την επίδοση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και τα επίπεδα μοναχικότητας, παρουσιάστηκαν υψηλά επίπεδα μοναχικότητας αφενός στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και στα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, που είχαν βιώσει αποτυχίες στο πλαίσιο του σχολείου (Lackaye & Margalit, 2006).Επιπλέον, οι πεποιθήσεις των γονέων είναι σημαντικός παράγοντας επιρροής για την

αποτελεσματικότητα των παιδιών στη σχολική επίδοση (Bandura, Barbanelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

2.3. Η δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας στους καθηγητές

Σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος του καθηγητή στην σχολική επίδοση. Έχει διαμορφωθεί η άποψη ότι οι καθηγητές με έντονη αίσθηση της αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο ενθουσιασμένοι και ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους, έχουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, εμφανίζουν μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση και είναι πιο πιθανό να συνεχίσουν να διδάσκουν (Caprara, Borbaranelli, Steca & Malone, 2006). Συγκεκριμένα, οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας του δασκάλου εστιάζουν στην επιτυχημένη εκτέλεση συγκεκριμένων διδακτικών θεμάτων σε μία προσωρινή κατάσταση διδασκαλίας του δασκάλου (Delinger, Bobbett, Olivier & Ellet, 2008).

Αντίθετα οι καθηγητές με χαμηλή αποτελεσματικότητα ξοδεύουν πολύ χρόνο σε μη σχολικά αντικείμενα, εύκολα παρατάνε μαθητές όταν εκείνοι δεν έχουν άμεσα αποτελέσματα και επιδοκιμάζουν την αποτυχία τους (Bandura, 1997). Όσο λιγότερος χρόνος αξιοποιείται για το μάθημα τόσο χαμηλότερη είναι η σχολική εξέλιξη των μαθητών (Conh & Rossmiller, 1987). Οι δάσκαλοι με χαμηλή αποτελεσματικότητα τείνουν να επικαλούνται τη χαμηλή ικανότητα των μαθητών ως δικαιολογία για την ανικανότητα των μαθητών να μάθουν (Bandura, 1997).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναφέρει ότι η αίσθηση της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών κατέχει σημαντικό ρόλο στην υψηλή σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών, αλλά και τα κίνητρα των μαθητών επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής, του ενθουσιασμού, της αφοσίωσης και της συμπεριφοράς των δασκάλων (Wolters & Daugherty, 2007). Σύμφωνα με τους Tschamen & Hoy (2001), αν λαμβάνονταν σοβαρά υπόψη η σημαντικότητα των αποτελεσμάτων των πεποιθήσεων των καθηγητών για τις ικανότητές τους, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν αλλαγές με βάση το παράγοντα της προετοιμασίας και στήριξης στα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους.

Η αίσθηση της σχολικής αισιοδοξίας των καθηγητών αναφέρεται στη ικανότητα της διαχείρισης των μαθητών με ανθρώπινο τρόπο και εμπιστοσύνη, στην εμπλοκή των μαθητών στη διαμόρφωση και αξιολόγηση της δουλειάς τους, στη χρήση ανεπίσημης αξιολόγησης για βελτίωση, στο καλωσόρισμα των γονέων(Hoy, Hoy & Kurz, 2008). Έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η αποτελεσματικότητα των καθηγητών, η εμπιστοσύνη των καθηγητών στους γονείς και τους μαθητές, αλλά και η προσωπική σχολική αισιοδοξία σχετίζονται μεταξύ τους (Hoy, Hoy & Kurz, 2008).

Τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών μπορεί να διαφέρουν ανάλογα και τη σχολική βαθμίδα στην οποία δουλεύουν η αν είναι εκπαιδευτικοί εν ενεργεία η φοιτητές των προσχολικών και παιδαγωγικών σχολών. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές που δουλεύουν σε σχολικές μονάδες εμφάνισαν υψηλά επίπεδα πεποιθήσεων της αποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και χαμηλά επίπεδα πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας σχετικά με την αφοσίωση των μαθητών στις εργασίες τους (Fives & Buehl, 2011).

2.4. Σκοπός ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ασχολείται με την αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες από την οπτική των καθηγητών. Αρχικός στόχος είναι να διερευνηθεί το επίπεδο της αυτό αποτελεσματικότητας στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, όπως αυτό αξιολογείται από τους εκπαιδευτικούς τους.

Η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης έγκειται στην προσπάθεια να εξετασθεί αν η αυτό αποτελεσματικότητα στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζεται σε χαμηλά επίπεδα. Η εξέταση της αυτό αποτελεσματικότητας θα αξιολογηθεί ως προς την σχολική αυτό αποτελεσματικότητα, την κοινωνική αυτό αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.

Η συσχέτιση των τριών παραμέτρων της αυτό αποτελεσματικότητας μπορεί να φανερώσει το είδος τη σχέσης που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές. Μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης αυτών των μεταβλητών από τους καθηγητές, θα φανεί ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ανά φύλο, ανά ειδικότητα και ανά γενικής ή ειδικής αγωγής. Είναι σημαντικό να εξετασθεί η άποψη των εκπαιδευτικών με διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο.

Διάφορες ερευνητικές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτό αποτελεσματικότητα των παιδιών και της αντίστοιχης των δασκάλων τους. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο της έρευνας στοχεύει στην αξιολόγηση της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών. Οι απαντήσεις των καθηγητών για την αξιολόγηση της αυτό αποτελεσματικότητάς τους θα φανούν ιδιαίτερα σημαντικές, ιδιαίτερα στην εποχή τη

οικονομικής κρίσης αλλά και της απαξίωσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στο δημόσιο σχολείο.

Κατανοώντας ότι η αυτό αποτελεσματικότητα εμπεριέχει ένα σύνολο πεποιθήσεων των ικανοτήτων του ατόμου είναι δυνατόν να αναδειχθούν ποιες όψεις της αυτό αποτελεσματικότητας είναι σε υψηλά και ποιες σε χαμηλά επίπεδα στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες. Ο διαχωρισμός αυτός θα οδηγήσει μελλοντικές έρευνες σε περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να διαμορφωθούν ειδικές εκπαιδευτικές, ψυχοκοινωνικές και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις. Ωφέλιμα μπορούν να φανούν και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της αυτό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αφενός για να φανούν τα επίπεδα της και αφετέρου για μελλοντικό προβληματισμό σχετικά με πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις γνώσεις τους αλλά και για τις ικανότητές τους σχετικά με το διδακτικό έργο τους.

2.5. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική μελέτη ασχολείται με τη δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες από την οπτική των καθηγητών τους. Όπως προαναφέρθηκε από ποικίλες έρευνες, έχει φανεί ότι η αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών σχετίζεται με την αυτό αποτελεσματικότητα των παιδιών.

Σε αυτή την έρευνα έχουν τεθεί οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις: Αρχικά υποθέτουμε ότι τα επίπεδα της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι χαμηλού σύμφωνα με την άποψη των καθηγητών τους.

Επιπλέον, υποθέτουμε ότι η αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών συνδέεται με την αυτό αποτελεσματικότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αφού σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι δάσκαλοι με χαμηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας επικαλούνται χαμηλή αυτό αποτελεσματικότητα των μαθητών ως δικαιολογία για την ανικανότητα τους να μάθουν.

Υποθέτουμε ότι το φύλο καθώς και η ειδικότητα των καθηγητών (ειδικής – γενικής αγωγής) συνδέεται με τα επίπεδα της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας τους και η τελευταία υπόθεση σχετίζεται με την ύπαρξη σύνδεσης της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών με την ειδικότητα τους (φιλόλογοι – μαθηματικοί) καθώς αυτές οι ειδικότητες αποτελούσαν τη πλειοψηφία του δείγματος.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με το κατά πόσο οι υποκατηγορίες (σχολική – συναισθηματική –κοινωνική) της αξιολόγησης της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται μεταξύ τους. Επιπλέον, ένα δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετίζεται με τη σχέση ανάμεσα στις υποκατηγορίες (διαχείριση της τάξης, δεξιότητες στρατηγικής και αφοσίωση προς τους μαθητές) της αποτελεσματικότητας των καθηγητών.

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗ

3.1Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης

Η ερευνητική μέθοδος που έχει χρησιμοποιηθεί είναι η συσχετιστική έρευνα, αφού θα εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στην αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με τις μαθησιακές δυσκολίες και την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών τους . Οι μεταβλητές που θα εξεταστούν είναι τα επίπεδα της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας , που είναι η εξαρτημένη μεταβλητή και οι μαθησιακές δυσκολίες, που είναι η ανεξάρτητη. Επιπλέον, η συσχετιστική κατατάσσεται στις ποσοτικές μελέτες, αφού ερευνά τις μεταβλητές μέσα από στατιστικά δεδομένα.

Η συσχετιστική μελέτη πραγματοποιείται όταν επιλέγονται θεματικές περιοχές, στις οποίες υπάρχει μία περισσότερο στερεή και ασφαλή γνωστική βάση από άλλες έρευνες (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Το συγκεκριμένο είδος έρευνας χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες, τη μελέτη πρόβλεψης, που σκοπό έχει να προβλέψει πως κάποιες ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν την ύπαρξη της εξαρτημένης μεταβλητής, και τη μελέτη σχέσης, η οποία μελετά τις σχέσεις ανάμεσα στις μετρήσεις μεταβλητών, που προκύπτουν όμως από τα ίδια υποκείμενα μία δεδομένη χρονική στιγμή (Mertens, 2010).

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μελέτη σχέσης, αφού πρόκειται να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει σχέση ανάμεσα στα στη δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες με τη σχολική επίδοσή τους. Σε αυτή την έρευνα φαίνεται ότι πρόκειται να αναζητηθεί η σχέση μεταξύ χαρακτηριστικών του ίδιου πληθυσμού, στοιχείο το οποίο είναι βασικό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου είδους ερευνών (Παπαναστασίου, 1990).

3.2. Δειγματοληψία

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι καθηγητές που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκονται σε Γυμνάσια του νομού Λασιθίου και ο συνολικός αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν είναι εννέα. Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την προσωπική προτίμηση του ερευνητή για άμεση και εύκολη πρόσβαση στους συμμετέχοντες της έρευνας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε εξαιτίας της έντονης διαφωνίας των Διευθυντών για συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα, λόγω της απαιτητικής διαδικασίας που θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί, προκειμένου οι γονείς των παιδιών να δώσουν την συγκατάθεσή τους.

Επιλέχθηκε η δειγματοληψία κατά συστάδες , γιατί από το συνολικό πληθυσμό που είναι όλα τα σχολεία, θα επιλεγεί αντιπροσωπευτικό δείγμα από κάποια από αυτά και όχι αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλα τα σχολεία του πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Επιπλέον, η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο οικονομική. Παρόλο που η μέθοδος δε παράγει ακριβή αποτελέσματα, όσον αφορά την πρόβλεψη αυτών καθώς και τη γενίκευση τους, είναι καλή επιλογή όταν υπάρχουν παράγοντες οικονομικής φύσης ή γεωγραφικής εμβέλειας (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

3.3 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η αξιολόγηση της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και των καθηγητών βασίστηκε σε δύο ερωτηματολόγια. Αρχικά, η πρώτη σελίδα των ερωτηματολογίων είναι ενημερωτική σχετικά με περιεχόμενο της ερευνητικής μελέτης, πληροφορεί και για τον εθελοντικό χαρακτήρα της. Συγκεκριμένα, αναφέρεται η σκοπιμότητα της έρευνας, καθώς και αναμενόμενα οφέλη που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε μελλοντικές παρεμβατικές προσεγγίσεις, σχετικά με την ενίσχυση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Έπειτα, στην ίδια σελίδα, αναφέρεται ενδεικτικά το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια, διασφαλίζεται η διατήρηση της ανωνυμίας και επιβεβαιώνεται ο εθελοντικός χαρακτήρας της έρευνας. Οι παραπάνω πληροφορίες δόθηκαν στους συμμετέχοντες, για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Η τελευταία επιλογή δόθηκε για να διασφαλίσει ότι το δείγμα έχει πραγματοποιήσει διδασκαλία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο τέλος της πρώτης σελίδας αναγράφεται η φράση << Δηλώνω *υπεύθυνα ότι αποδέχομαι να συμμετέχω στη διαδικασία της έρευνας*>> κάτω από την οποία υπήρχε μία κενή σειρά για να δηλώσει ο κάθε συμμετέχοντας ενυπόγραφα ότι συμφωνεί.

Στη δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν αρχικά να συμπληρώσουν κάποια προσωπικά στοιχεία, όπως το φύλο, την ειδικότητά τους, αν είναι εκπαιδευτικοί ειδικής ή γενικής αγωγής και αν έχουν κάνει μάθημα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Για τη πρώτη μεταβλητή, που ήταν το φύλο, δόθηκαν δύο επιλογές, άντρας και γυναίκα με δύο κουτάκια. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμπληρώσουν τη δεύτερη μεταβλητή που ήταν η ειδικότητα μέσα σε τρεις σειρές, Σε αυτό το πεδίο έπρεπε να γράψουν είτε ολογράφως είτε με κωδικό την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Η τελευταία ερώτηση ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν θετικά ή αρνητικά, αν έχουν κάνει ποτέ μάθημα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είτε σε τμήμα ένταξης είτε σε κανονική τάξη. Η πληροφορία αυτή ζητήθηκε σε περίπτωση που κάποιος συμμετέχοντας συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο χωρίς να έχει κάποια παρελθοντική εμπειρία με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Η τρίτη σελίδα του ερωτηματολογίου παρουσιάζει ένα ενδεικτικό παράδειγμα της μορφής των ερωτήσεων, που κληθούν να συμπληρώσουν οι συμμετέχοντες. Στην αρχή της σελίδας γνωστοποιείται ότι ακολουθεί παράδειγμα και έπειτα αναφέρεται μία ερώτηση <<Πόσο καλά μπορούν ότι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ζητήσουν βοήθεια όταν έχουν κολλήσει σε μία εργασία>>. Δεξιά από την απάντηση, υπάρχουν σε οριζόντια μορφή επιλογές προτίμησης

από το 1 έως το 5. Κάτω από το παράδειγμα υπάρχει υποσημείωση που αναγράφεται η αντιστοιχία των αριθμών σε λέξεις. Το 1 ισούται με τη φράση καθόλου, το 2 με τη φράση λίγο, το 3 με τη φράση αρκετά, το 4 με τη φράση πολύ και το 5 με τη φράση πάρα πολύ. Στο τέλος της σελίδας αναφέρεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, ώστε οι συμμετέχοντες να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια αμερόληπτα.

Το ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες είναι το SEQ-C Self efficacy Questionnaire for Youths (Bandura, 1977). Το συγκεκριμένο εργαλείο συλλογής δεδομένων μεταφράστηκε στα Ελληνικά και τα περιεχόμενα του προσαρμόστηκαν ώστε να απευθύνονται στους καθηγητές, για να αξιολογήσουν την αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων.

Το SEQ-C περιέχει 24 ερωτήσεις και μετράει τρεις δεξιότητες της αυτό αποτελεσματικότητας, την κοινωνική αυτό αποτελεσματικότητα, τη σχολική αυτό αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Το Ερωτηματολόγιο είναι διαμορφωμένο με βάση μία πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (=καθόλου) μέχρι το 5 (=πολύ καλά).

Τα περιεχόμενα της κοινωνικής αυτό αποτελεσματικότητας αξιολογούν την συνειδητή ικανότητα των μαθητών σχετικά με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και την αυτοπεποίθηση τους (Murris, 2001). . Το SEQ C περιέχει 8 ερωτήσεις που αξιολογούν τα επίπεδα της αποτελεσματικότητας της αυτό αποτελεσματικότητας, όπως για παράδειγμα η ερώτηση *<<Πόσο καλά μπορούν να δουλέψουν αρμονικά με τους φίλους τους;>>* ή *<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να αποτρέψουν καυγάδες με άλλα παιδιά;>>*.

Η αξιολόγηση της σχολικής αυτό αποτελεσματικότητας αφορά τη συνειδητή ικανότητα του ατόμου σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς μάθησης , τη διαχείριση των σχολικών εργασιών και την εκπλήρωση των σχολικών προσδοκιών (Murris, 2001). Στο SEQ C εμπεριέχει 8 ερωτήσεις που αξιολογούν τα επίπεδα της σχολικής αυτό αποτελεσματικότητας, όπως *<<Πόσο καλά μπορούν να διαβάσουν όταν υπάρχουν άλλα πράγματα πιο ενδιαφέροντα να κάνουν ;>>* ή *<<Πόσο καλά μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ζητήσουν βοήθεια όταν έχουν κολλήσει με μία εργασία;>>*.

Τέλος, η συναισθηματική αυτό αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την συνειδητή ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τα αρνητικά συναισθήματα (Murris, 2001). Όπως και στην αξιολόγηση των παραπάνω δεξιοτήτων, έτσι και στην συναισθηματική αυτό αποτελεσματικότητα υπάρχουν 8 ερωτήσεις που την αξιολογούν, όπως <<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ηρεμήσουν μετά από ένα τρομακτικό γεγονός ;>> ή <<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν τη διακοπή δυσάρεστων σκέψεων ;>>.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο TSES (Tschannen – Moran & Woolfolk – Hoy, 2001) αξιολογεί τις πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 24 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert 9 επιπέδων, ξεκινώντας από το 1 που ισούται με *καθόλου*, το 5 που είναι μία ενδιάμεση προτίμηση και ισούται με τη φράση σε *κάποιο βαθμό* και το 9 που ισούται με τη φράση *πολύ*. Το TSES μεταφράστηκε από την Αγγλική γλώσσα στην Ελληνική.

Το TSES αξιολογεί την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών μετρώντας τρεις δεξιότητες που εμπεριέχονται σε αυτήν, την αποτελεσματικότητα των αποτελεσματικών στρατηγικών, την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης και την αποτελεσματικότητα της αφοσίωσης προς τους μαθητές (Tschannen – Moran & Woolfolk – Hoy, 2001).

Η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών καθοδήγησης, σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του καθηγητή να διαμορφώσει αποτελεσματικές στρατηγικές για τον τρόπο μάθησης των μαθητών. Το TSES αξιολογεί τη δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας στρατηγικών καθοδήγησης με 8 ερωτήσεις, όπως <<*Πόσο καλά μπορείτε να ανταπεξέλθετε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών ;*>> ή <<*Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη ;*>>.

Η αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα του καθηγητή να δημιουργήσει ευνοϊκό και ήρεμο κλίμα έναντι δύσκολων καταστάσεων. Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης δεξιότητας εμπεριέχεται στο TSES μέσω τις βαθμολογίες 8 ερωτήσεων, όπως <<*Πόσο καλά μπορείτε να ανταπεξέλθετε με τους επιθετικούς μαθητές*;>> ή <<*Πόσο καλά μπορείτε να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης*;>>.

Η τελευταία υποκατηγορία της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών που μελετάται είναι η αποτελεσματικότητα της αφοσίωσης προς τους μαθητές και σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των καθηγητών να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες των μαθητών. Αξιολογείται μέσα από 8 ερωτήσεις που βρίσκονται στο TSES, όπως << Πόσο καλά μπορείτε να βελτιώσετε την κατανόηση ενός μαθητή που αποτυγχάνει;>> ή <<Πόσο καλά μπορείτε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητα του μαθητή;>>.

Δύο βασικοί παράγοντες του εργαλείου συλλογής δεδομένων είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η πρώτη μετράει τη συνέπεια των απαντήσεων στην κλίμακα και η δεύτερη εξακριβώνει αν η κλίμακα μετράει αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί (Cohen, Manion & Morison, 2007). Στην αξιολόγηση των SEQ C και TSES ελέγχτηκε η εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής, η οποία αναφέρεται στο βαθμό τον οποίο ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων μετράει αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε (Cohen, Manion & Morison, 2007).

3.4. Διαδικασία

Αρχικά, η πρώτη επαφή με τα Γυμνάσια του νομού Λασιθίου πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας , για να οριστεί συνάντηση με τους Διευθυντές των σχολείων ώστε να ενημερωθούν για το χαρακτήρα της ερευνητικής μελέτης, με στόχο εγκρίνουν την πρόταση συμμετοχής στην ερευνητική μελέτη.

Αφού πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνάντηση με τους Διευθυντές 11 σχολείων, τα 9 από αυτά αποφάσισαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Στην ίδια συνάντηση ενημερώθηκαν όσοι καθηγητές βρίσκονταν στο χώρο του σχολείου, για τη σύμφωνη συμμετοχή τους στην έρευνα, ενώ όσοι έλειπαν ενημερώθηκαν τις επόμενες μέρες από τον Διευθυντή.

Μετά την έγκριση της ερευνητικής πρότασης από το ΙΕΠ και το Υπουργείο Παιδείας, ορίστηκε η επόμενη συνάντηση με τους διευθυντές των σχολείων, με σκοπό τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η ημερομηνία της συνάντησης ορίστηκε με βάση τη παρουσία των περισσότερων καθηγητών στα σχολεία.

Η διαδικασία της χορήγησης της ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη αποτελούνταν από τη ενημέρωση όλων των καθηγητών σε κάθε σχολείο για το θέμα και τους σκοπούς τη παρούσας ερευνητικής μελέτης, ενώ διασφαλιζόταν η ανωνυμία των πληροφοριών των συμμετεχόντων. Έπειτα, αναφέρθηκε στους συμμετέχοντες το αντικείμενο αξιολόγησης σε κάθε ερωτηματολόγιο, καθώς και ο ενδεικτικός χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή τους. Η δεύτερη φάση περιελάμβανε είτε την άμεση συλλογή των ερωτηματολογίων μετά τη συμπλήρωσή τους είτε τη συλλογή τους μετά από ορισμένο χρονικό διάστημα.

Το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε για να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω ενέργειες υπολογίζετε στους δύο μήνες από το Φεβρουάριο του 2019 μέχρι και τον Απρίλιο 2019. Ήταν ιδιαίτερα κοπιαστικό εγχείρημα, καθώς απαιτούνταν η μετάβαση σε όλα τα σχολεία πάνω από 2 φόρες στο καθένα. Παρόλη την χρονική προθεσμία που δόθηκε στους περισσότερους συμμετέχοντες για την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ο μεγαλύτερος αριθμός ερωτηματολογίων συλλέχτηκε, από τα σχολεία που χρειάστηκαν περισσότερο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωσή τους.

3.5 Τεχνικές και ανάλυση δεδομένων – Στατιστική ανάλυση

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων πραγματοποιηθήκαν με στατιστική ανάλυση μέσω της χρήσης του προγράμματος SPSS. Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτικού τύπου και είναι στενά συνυφασμένη με την αξιοπιστίας και την εγκυρότητα μιας μέτρησης.

Αρχικά, ελέγχτηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των εργαλείων συλλογής δεδομένων και στα δύο ερωτηματολόγια μέσω του Cronbach. Έπειτα, αναλύθηκε η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής των ερωτηματολογίων με τη χρήση ανάλυσης παραγόντων (factor analysis).

Στη συνέχεια, διαμορφώθηκαν πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών με βάση την ειδικότητα και το φύλο των καθηγητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Έπειτα υπολογίστηκαν καινούργιες μεταβλητές (compute variable) που προέκυψαν από τη μέση τιμή του συνολικής βαθμολογίας της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και της μέσης τιμής της συνολικής βαθμολογίας της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών.

Έπειτα, υπολογίστηκε η σχέση ανάμεσα στη συνολική μέση επίδοση του σκορ της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και τη μέση επίδοση του σκορ της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών (Pearson). Εν συνεχεία ελέγχθηκε με x^2 ανάλυση αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι κατανεμημένοι ισοδύναμα στο δείγμα.

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στους τύπους της αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και των τύπων της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών, μέσω της ανάλυσης Pearson.

3.6 Αποτελέσματα

3.6.1. Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας

Ερωτηματολόγιο SEQ (Ερωτηματολόγιο αποτελεσματικότητας παιδιών)

Πίνακας 1 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της βαθμολογίας της σχολικής αποτελεσματικότητας, Cronbach

Σχολική αποτελεσματικότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	a
			0,732
SEQ1<<Πόσο καλά μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ζητήσουν βοήθεια όταν έχουν κολλήσει με μία εργασία;>>	2,77215	0,732914	
SEQ2<<Πόσο καλά μπορούν να διαβάσουν όταν υπάρχουν πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν;>>	2,06329	0,621799	
SEQ3<<Πόσο καλά διαβασμένοι είναι σε ένα τεστ;>>	2,69620	0,667072	
SEQ4<<Πόσο καλά καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις για το σπίτι;>>	2,72152	0,799627	
SEQ5<<Πόσο καλά μπορούν να προσέξουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;>>	2,72152	0,714981	
SEQ6<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να περάσουν όλα τα μαθήματα;>>	2,83544	0,838656	
SEQ7<<Πόσο καλά μπορούν να καταφέρουν να επιτύχουν να ευχαριστήσουν τους γονείς τους με τις εργασίες;>>	2,83544	0,791467	
SEQ8<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν σε ένα τεστ;>>	2,83544	0,649070	

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό παρουσιάζον υψηλή συνοχή ή συσχέτιση τόσο μεταξύ

τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Cohen, Manion & Morison, 2007). Στον πίνακα 1 εμφανίζεται η τιμή του a του Cronbach για τις προτάσεις της υποκλίμακας σχολική αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου SEQ C (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των παιδιών). Η τιμή 0,732 δείχνει ικανοποιητική αξιοπιστία εφόσον a>0.7, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υποκλίμακας.

Ο ίδιος πίνακας περιλαμβάνει το μέσο όρο (M) και την τυπική απόκλιση για κάθεμια από τις 8 προτάσεις της υποκλίμακας. Με βάση τον πίνακα θα μπορούσε να σχολιασθεί η πρόταση ή οι προτάσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες συμφωνούν λιγότερο η περισσότερο, δηλαδή να εντοπιστούν οι δεξιότητες της σχολικής αποτελεσματικότητας των εφήβων, για τις οποίες οι καθηγητές πιστεύουν ότι κατέχουν σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 2 Συσχέτιση κάθε πρότασης-μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των προτάσεων της σχολικής αποτελεσματικότητας, Cronbach

Σχολική αποτελεσματικότητα	Μέσος όρος	a
SEQ1<<Πόσο καλά μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ζητήσουν βοήθεια όταν έχουν κολλήσει με μία εργασία;>>	18,70886	0,756
SEQ2<<Πόσο καλά μπορούν να διαβάσουν όταν υπάρχουν πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν;>>	19,41772	0,737
SEQ3<<Πόσο καλά διαβασμένοι είναι σε ένα τεστ;>>	18,78481	0,687
SEQ4<<Πόσο καλά καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις για το σπίτι;>>	18,75949	0,670
SEQ5<<Πόσο καλά μπορούν να προσέξουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;>>	18,75949	0,692
SEQ6<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να περάσουν όλα τα μαθήματα;>>	18,64557	0,687
SEQ7<<Πόσο καλά μπορούν να καταφέρουν να επιτύχουν να ευχαριστήσουν τους γονείς τους με τις εργασίες;>>	18,64557	0,709

SEQ8<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν σε ένα τεστ;>>	18,64557	0,685

Ο πίνακας 2 περιλαμβάνει τη συσχέτιση κάθε πρότασης – μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων προτάσεων – μεταβλητών. Η συσχέτιση έχει υπολογιστεί με το δείκτη γραμμικής συσχέτισης του r Pearson. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,670 (SEQ 4) μέχρι 0,692 (SEQ5). Όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από το 0,3 ένα όριο που έχει καθοριστεί εμπειρικά, κατά συνέπεια έχουμε ακόμα μία ένδειξη ότι η εσωτερική συνέπειας της υποκλίμακας είναι υψηλή. Η τελευταία στήλη του πίνακα 1.3 Cronbach δείχνει για κάθε πρόταση, την τιμή του δείκτη α του Cronbach εάν αφαιρεθεί η πρόταση αυτή.

Πίνακας 3 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, Cronbach

Κοινωνική αποτελεσματικότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	a
			0,897
SEQ9<<Πόσο καλά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους;>>	2,5385	0,93548	
SEQ10<<Πόσο καλά μπορούν να γίνουν φίλοι με τα άλλα παιδιά;>>	3,4615	0,90729	
SEQ11<<Πόσο καλά μπορούν να κάνουν παρέα με ένα άγνωστο;>>	2,5513	0,98887	
SEQ12<<Πόσο καλά μπορούν να δουλέψουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους;>>	2,9103	0,96948	
SEQ13<<Πόσο καλά μπορούν να πουν σε άλλα παιδιά ότι κάνουν κάτι που δε τους αρέσει;>>	3	1,05683	
SEQ14<<Πόσο καλά μπορούν να πουν ένα αστείο γεγονός σε μία ομάδα παιδιών;>>	2,9744	1,10459	
SEQ15<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να παραμείνουν φίλοι με τα άλλα παιδιά;>>	3,4103	0,97282	
SEQ16<<Πόσο καλά μπορούν να αποτρέψουν καβγάδες με άλλα παιδιά;>>	2,8718	1,09733	

Στον πίνακα 3 εμφανίζεται η τιμή του a του Cronbach για τις προτάσεις της υποκλίμακας της κοινωνικής αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου SEQ C (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των παιδιών). Η τιμή 0,897 δείχνει υψηλή αξιοπιστία εφόσον a>0.7, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υποκλίμακας.

Ο ίδιος πίνακας περιλαμβάνει το μέσο όρο (M) και την τυπική απόκλιση για καθεμία από τις 8 προτάσεις της υποκλίμακας. Με βάση τον πίνακα θα μπορούσε να σχολιασθεί η πρόταση ή οι προτάσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες συμφωνούν λιγότερο η περισσότερο, δηλαδή να εντοπιστούν οι δεξιότητες της κοινωνικής αποτελεσματικότητας των εφήβων, για τις οποίες οι καθηγητές πιστεύουν ότι κατέχουν σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 4 Συσχέτιση κάθε πρότασης-μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των προτάσεων της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, Cronbach

Κοινωνική αποτελεσματικότητα	Μέσος όρος	a
SEQ9<< Πόσο καλά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους;>>	21,1795	0,900
SEQ10<<Πόσο καλά μπορούν να γίνουν φίλοι με τα άλλα παιδιά;>>	20,2564	0,883
SEQ11<<Πόσο καλά μπορούν να κάνουν παρέα με ένα άγνωστο;>>	21,1667	0,891
SEQ12<<Πόσο καλά μπορούν να δουλέψουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους;>>	20,8077	0,890
SEQ13<<Πόσο καλά μπορούν να πουν σε άλλα παιδιά ότι κάνουν κάτι που δε τους αρέσει;>>	20,7179	0,876
SEQ14<<Πόσο καλά μπορούν να πουν ένα αστείο γεγονός σε μία ομάδα παιδιών;>>	20,7436	0,878
SEQ15<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να παραμείνουν φίλοι με τα άλλα παιδιά;>>	20,3077	0,878
SEQ16<<Πόσο καλά μπορούν να αποτρέψουν καβγάδες με άλλα παιδιά;>>	20,8462	0,878

Ο πίνακας 4 περιλαμβάνει τη συσχέτιση κάθε πρότασης – μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων προτάσεων – μεταβλητών. Η συσχέτιση έχει υπολογιστεί με το δείκτη γραμμικής συσχέτισης του r Pearson. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,876 (SEQ 13) μέχρι 0,900 (SEQ9). Όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από το 0,3 ένα όριο που έχει καθοριστεί εμπειρικά, κατά συνέπεια έχουμε ακόμα μία ένδειξη ότι η εσωτερική συνέπειας της υποκλίμακας είναι υψηλή. Η τελευταία στήλη του πίνακα a Cronbach δείχνει για κάθε πρόταση, την τιμή του δείκτη α του Cronbach εάν αφαιρεθεί η πρόταση αυτή.

Πίνακας 5 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της συναισθηματικής αποτελεσματικότητας, Cronbach

Συναισθηματική αποτελεσματικότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	a
			0,911
SEQ17<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ενθαρρύνουν τον εαυτό τους όταν έχει συμβεί ένα λυπηρό γεγονός;>>	2,3671	0,90833	
SEQ18<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ηρεμήσουν μετά από ένα τρομακτικό γεγονός;>>	2,4051	0,89899	
SEQ19<<Πόσο καλά μπορούν να αποτρέψουν να εκνευριστούν;>>	2,4430	0,84348	
SEQ20<<Πόσο καλά μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους;>>	2,5443	0,97135	
SEQ21<<Πόσο καλά μπορούν να εμψυχώσουν τον εαυτό τους όταν δεν είναι καλά;>>	2,3671	0,83478	
SEQ22<<Πόσο καλά μπορούν να πουν σε ένα φίλο τους ότι δεν είναι καλά;>>	2,8861	1,03759	
SEQ23<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν τη διακοπή δυσαρεστών σκέψεων;>>	2,3671	0,86495	
SEQ24<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να μη στεναχωριούνται για πράγματα τα οποία μπορεί να συμβούν;>>	2,4557	0,73025	

Στον πίνακα 5 εμφανίζεται η τιμή του a του Cronbach για τις προτάσεις της υποκλίμακας της συναισθηματικής αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου SEQ C (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των παιδιών). Η τιμή 0,911 δείχνει υψηλή αξιοπιστία εφόσον a>0.7, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υποκλίμακας.

Ο ίδιος πίνακας περιλαμβάνει το μέσο όρο (M) και την τυπική απόκλιση για καθεμία από τις 8 προτάσεις της υποκλίμακας. Με βάση τον πίνακα θα μπορούσε να σχολιασθεί η πρόταση ή οι προτάσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες συμφωνούν λιγότερο η περισσότερο, δηλαδή να εντοπιστούν οι δεξιότητες της συναισθηματικής αποτελεσματικότητας των εφήβων, για τις οποίες οι καθηγητές πιστεύουν ότι κατέχουν σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 6 Συσχέτιση κάθε πρότασης-μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των προτάσεων της συναισθηματικής αποτελεσματικότητας

Συναισθηματική αποτελεσματικότητα	Μέσος όρος	a
SEQ17<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ενθαρρύνουν τον εαυτό τους όταν έχει συμβεί ένα λυπηρό γεγονός;>>	17,4684	0,893
SEQ18<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ηρεμήσουν μετά από ένα τρομακτικό γεγονός;>>	17,4304	0,895
SEQ19<<Πόσο καλά μπορούν να αποτρέψουν να εκνευριστούν;>>	17,3924	0,897
SEQ20<<Πόσο καλά μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους;>>	17,2911	0,902
SEQ21<<Πόσο καλά μπορούν να εμψυχώσουν τον εαυτό τους όταν δεν είναι καλά;>>	17,4684	0,896
SEQ22<<Πόσο καλά μπορούν να πουν σε ένα φίλο τους ότι δεν είναι καλά;>>	17,9494	0,915
SEQ23<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν τη διακοπή δυσαρεστών σκέψεων;>>	17,4684	0,901
SEQ24<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να μη στεναχωριούνται για πράγματα τα οποία μπορεί να συμβούν;>>	17,3797	0,899

Ο πίνακας 6 περιλαμβάνει τη συσχέτιση κάθε πρότασης – μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων προτάσεων – μεταβλητών. Η συσχέτιση έχει υπολογιστεί με το δείκτη γραμμικής συσχέτισης του r Pearson. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,893 (SEQ 17) μέχρι 0,915 (SEQ22). Όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από το 0,3 ένα όριο που έχει καθοριστεί εμπειρικά, κατά συνέπεια έχουμε ακόμα μία ένδειξη ότι η εσωτερική συνέπειας της υποκλίμακας είναι υψηλή. Η τελευταία στήλη του πίνακα Cronbach δείχνει για κάθε πρόταση, την τιμή του δείκτη α του Cronbach εάν αφαιρεθεί η πρόταση αυτή.

TSES (Ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών)

Πίνακας 7 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών καθοδήγησης, Cronbach

Στρατηγικές καθοδήγησης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	a
			0,259
TSES7<<Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών;>>	7,6582	1,23917	
TSES10<<Πόσο καλά μπορείτε να εκτιμήσετε την κατανόηση του μαθητή σχετικά με όσα έχετε διδάξει;>>	8,1646	9,18811	
TSES11<<Σε ποιο βαθμό μπορείτε να επινοήσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές;>>	7,4304	1,12869	
TSES17<<Πόσο καλά μπορείτε να προσαρμόσετε τις διδασκαλίες στο ατομικό επίπεδο των μαθητών;>>	7,6203	9,29337	
TSES18<<Πόσο καλά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;>>	6,8354	1,21350	
TSES20<<Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε μία εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές έχουν μπερδευτεί;>>	7,7848	1,09393	
TSES23<<Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη;>>	7,0380	1,39084	
TSES24<<Πόσο καλά μπορείτε να παρέχετε κατάλληλες προσκλήσεις για πολύ ικανούς μαθητές;>>	7,5443	1,07175	

Στον πίνακα 7 εμφανίζεται η τιμή του a του Cronbach για τις προτάσεις της υποκλίμακας σχολική αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου TSES (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών). Η τιμή 0,259 δείχνει χαμηλή αξιοπιστία εφόσον a<0.7, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υποκλίμακας.

Ο ίδιος πίνακας περιλαμβάνει το μέσο όρο (M) και την τυπική απόκλιση για καθεμία από τις 8 προτάσεις της υποκλίμακας. Με βάση τον πίνακα θα μπορούσε να σχολιασθεί η πρόταση ή οι προτάσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες συμφωνούν λιγότερο η περισσότερο, δηλαδή να εντοπιστούν οι δεξιότητες της αποτελεσματικότητας των καθοδηγητικών στρατηγικών τους, για τις οποίες οι ίδιοι πιστεύουν ότι κατέχουν σε αρκετό βαθμό.

Πίνακας 8 Συσχέτιση κάθε πρότασης-μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των προτάσεων της αποτελεσματικότητας στρατηγικών καθοδήγησης, Cronbach

Στρατηγικές καθοδήγησης	Μέσος όρος	a
TSES7<<Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών;>>	52,4177	0,207
TSES10<<Πόσο καλά μπορείτε να εκτιμήσετε την κατανόηση του μαθητή σχετικά με όσα έχετε διδάξει;>>	51,9114	0,361
TSES11<<Σε ποιο βαθμό μπορείτε να επινοήσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές;>>	52,6456	0,224
TSES17<<Πόσο καλά μπορείτε να προσαρμόσετε τις διδασκαλίες στο ατομικό επίπεδο των μαθητών;>>	52,4557	0,315
TSES18<<Πόσο καλά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;>>	53,2405	0,215
TSES20<<Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε μία εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές έχουν μπερδευτεί;>>	52,2911	0,218
TSES23<<Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη;>>	53,0380	0,199
TSES24<<Πόσο καλά μπορείτε να παρέχετε κατάλληλες προσκλήσεις για πολύ ικανούς μαθητές;>>	52,5316	0,216

Ο πίνακας 8 περιλαμβάνει τη συσχέτιση κάθε πρότασης – μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων προτάσεων – μεταβλητών. Η συσχέτιση έχει υπολογιστεί με το δείκτη γραμμικής συσχέτισης του r Pearson. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,047 (TSES 10) μέχρι 0,398 (TSES 23). Όλες οι τιμές δεν είναι μεγαλύτερες από το 0,3 ένα όριο που έχει καθοριστεί εμπειρικά, κατά συνέπεια έχουμε ακόμα μία ένδειξη ότι η εσωτερική συνέπειας της υποκλίμακας είναι χαμηλή. Η τελευταία στήλη του πίνακα 1.3 Cronbach δείχνει για κάθε πρόταση, την τιμή του δείκτη α του Cronbach εάν αφαιρεθεί η πρόταση αυτή.

Πίνακας 9 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης, Cronbach

Διαχείριση της τάξης	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	a
			0,897
TSES3<<Πόσο μπορείτε να ελέγξετε την άτακτη συμπεριφορά στην τάξη;>>	6,9481	1,40391	
TSES5<<Σε ποιόν βαθμό μπορείτε να διευκρινίσετε τις προσδοκίες σας όσον αφορά τη συμπεριφορά ενός μαθητή;>>	6,6494	1,73786	
TSES8<<Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ρουτίνα, ώστε να διατηρηθεί η ομαλή λειτουργία των δραστηριοτήτων;>>	6,8312	1,61736	
TSES13<<Πόσο καλά μπορείτε να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;>>	6,9610	1,38071	
TSES15<<Πόσο καλά μπορείτε να ηρεμήσετε ένα μαθητή που είναι άτακτος ή θορυβώδης;>>	6,8182	1,45753	
TSES16<<Πόσο καλά μπορείτε να εδραιώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με καθεμία από τις ομάδες των μαθητών;>>	6,7143	1,28613	
TSES19<<Πόσο καλά μπορείτε να διαχειριστείτε κάποια προβλήματα μαθητών, ώστε να μην καταστραφεί ένα ολόκληρο μάθημα;>>	6,8961	1,34345	
TSES21<<Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε με τους επιθετικούς μαθητές;>>	7,1039	1,25220	

Στον πίνακα 9 εμφανίζεται η τιμή του a του Cronbach για τις προτάσεις της υποκλίμακας αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης του ερωτηματολογίου TSES (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών). Η τιμή 0,897 δείχνει υψηλή αξιοπιστία εφόσον a>0.7, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υποκλίμακας.

Ο ίδιος πίνακας περιλαμβάνει το μέσο όρο (M) και την τυπική απόκλιση για καθεμία από τις 8 προτάσεις της υποκλίμακας. Με βάση τον πίνακα θα μπορούσε να σχολιασθεί η πρόταση ή οι προτάσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες συμφωνούν λιγότερο η περισσότερο, δηλαδή να εντοπιστούν οι δεξιότητες της αποτελεσματικότητας διαχείρισης της τάξης , για τις οποίες οι ίδιοι πιστεύουν ότι κατέχουν σε αρκετό βαθμό.

Πίνακας 10 Συσχέτιση κάθε πρότασης-μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των προτάσεων της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, Cronbach

Διαχείριση της τάξης	Μέσος όρος	a
TSES3<<Πόσο μπορείτε να ελέγξετε την άτακτη συμπεριφορά στην τάξη;>>	47,9740	0,881
TSES5<<Σε ποιόν βαθμό μπορείτε να διευκρινίσετε τις προσδοκίες σας όσον αφορά τη συμπεριφορά ενός μαθητή;>>	48,2727	0,913
TSES8<<Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ρουτίνα, ώστε να διατηρηθεί η ομαλή λειτουργία των δραστηριοτήτων;>>	48,0909	0,902
TSES13<<Πόσο καλά μπορείτε να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;>>	47,9610	0,868
TSES15<<Πόσο καλά μπορείτε να ηρεμήσετε ένα μαθητή που είναι άτακτος ή θορυβώδης;>>	48,1039	0,878
TSES16<<Πόσο καλά μπορείτε να εδραιώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με καθεμία από τις ομάδες των μαθητών;>>	48,2078	0,878
TSES19<<Πόσο καλά μπορείτε να διαχειριστείτε κάποια προβλήματα μαθητών, ώστε να μην καταστραφεί ένα ολόκληρο μάθημα;>>	48,0260	0,869
TSES21<<Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε με τους επιθετικούς μαθητές;>>	47,8182	0,877

Ο πίνακας 10 περιλαμβάνει τη συσχέτιση κάθε πρότασης – μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων προτάσεων – μεταβλητών. Η συσχέτιση έχει υπολογιστεί με το δείκτη γραμμικής συσχέτισης του r Pearson. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,868 (TSES 13) μέχρι 0,913 (TSES 5). Όλες οι τιμές είναι μεγαλύτερες από το 0,3 ένα όριο που έχει καθοριστεί εμπειρικά, κατά συνέπεια έχουμε ακόμα μία ένδειξη ότι η εσωτερική συνέπειας της υποκλίμακας είναι υψηλή. Η τελευταία στήλη του πίνακα 1.3 Cronbach δείχνει για κάθε πρόταση, την τιμή του δείκτη α του Cronbach εάν αφαιρεθεί η πρόταση αυτή.

Πίνακας 11 Μέσος όρος και τυπική απόκλιση της αποτελεσματικότητας των καθηγητών ως προς την αφοσίωση στους μαθητές, Cronbach

Αφοσίωση προς τους μαθητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	a
			0,514
TSES1<<Πόσο μπορείτε να τα καταφέρετε με τους πιο δύσκολους μαθητές;>>	6,2105	1,50834	
TSES2<<Πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά;>>	6,8684	7,01112	
TSES4<<Πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον στο διάβασμα;>>	6,0921	1,41589	
TSES6<<Πόσο μπορείτε να τα καταφέρετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι τα πάνε καλά στο διάβασμα;>>	6,5789	1,42607	
TSES9<<Πόσο καλά μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να αξιολογούν το διάβασμα;>>	6,0395	1,41836	
TSES12<<Πόσο καλά μπορείτε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητά του μαθητή;>>	7,2105	1,22546	
TSES14<<Πόσο καλά μπορείτε να βελτιώσετε την κατανόηση ενός μαθητή;>>	6,5132	1,46509	
TSES22<<Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη;>>	6,1316	1,65201	

Στον πίνακα 11 εμφανίζεται η τιμή του a του Cronbach για τις προτάσεις της υποκλίμακας αποτελεσματικότητα αφοσίωση προς τους μαθητές του ερωτηματολογίου TSES (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών). Η τιμή 0,514 δείχνει χαμηλή αξιοπιστία εφόσον a<0.7, με την έννοια της εσωτερικής συνέπειας, της υποκλίμακας.

Ο ίδιος πίνακας περιλαμβάνει το μέσο όρο (M) και την τυπική απόκλιση για καθεμία από τις 8 προτάσεις της υποκλίμακας. Με βάση τον πίνακα θα μπορούσε να σχολιασθεί η πρόταση ή οι προτάσεις με τις οποίες οι συμμετέχοντες συμφωνούν λιγότερο η περισσότερο, δηλαδή να εντοπιστούν οι δεξιότητες της αποτελεσματικότητας της αφοσίωσης προς τους μαθητές τους, για τις οποίες οι ίδιοι πιστεύουν ότι την κατέχουν αρκετά .

Πίνακας 12 Συσχέτιση κάθε μεταβλητής με το συνολικό άθροισμα των προτάσεων για την αποτελεσματικότητα των καθηγητών ως προς την αφοσίωση στους μαθητές

Αφοσίωση προς τους μαθητές	Μέσος όρος	a
TSES1<<Πόσο μπορείτε να τα καταφέρετε με τους πιο δύσκολους μαθητές;>>	45,4342	0,448
TSES2<<Πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά;>>	44,7763	0,812
TSES4<<Πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον στο διάβασμα;>>	45,5526	0,468
TSES6<<Πόσο μπορείτε να τα καταφέρετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι τα πάνε καλά στο διάβασμα;>>	45,0658	0,458
TSES9<<Πόσο καλά μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να αξιολογούν το διάβασμα;>>	45,6053	0,447
TSES12<<Πόσο καλά μπορείτε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητά του μαθητή;>>	44,4342	0,476
TSES14<<Πόσο καλά μπορείτε να βελτιώσετε την κατανόηση ενός μαθητή;>>	45,1316	0,451
TSES22<<Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη;>>	45,5132	0,460

Ο πίνακας 12 περιλαμβάνει τη συσχέτιση κάθε πρότασης – μεταβλητή με το συνολικό άθροισμα των υπολοίπων προτάσεων – μεταβλητών. Η συσχέτιση έχει υπολογιστεί με το δείκτη γραμμικής συσχέτισης του r Pearson. Οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από 0,447 (TSES 9) μέχρι 0,812 (TSES 2). Δεν είναι όλες οι τιμές μεγαλύτερες από το 0,3 ένα όριο που έχει καθοριστεί εμπειρικά, κατά συνέπεια έχουμε ακόμα μία ένδειξη ότι η εσωτερική συνέπειας της υποκλίμακας είναι χαμηλή. Η τελευταία στήλη του πίνακα 1.3 Cronbach δείχνει για κάθε πρόταση, την τιμή του δείκτη α του Cronbach εάν αφαιρεθεί η πρόταση αυτή.

3.6.2. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής

Πίνακας 13 Ποσοστό διακύμανσης κάθε μεταβλητής (extraction) στο SEQ

SEQ	Ποσοστό διακύμανσης
SEQ1<<Πόσο καλά μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ζητήσουν βοήθεια όταν έχουν κολλήσει με μία εργασία;>>	0,197
SEQ2<<Πόσο καλά μπορούν να διαβάσουν όταν υπάρχουν πιο ενδιαφέροντα πράγματα να κάνουν;>>	0,098
SEQ3<<Πόσο καλά διαβασμένοι είναι σε ένα τεστ;>>	0,509
SEQ4<<Πόσο καλά καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις για το σπίτι;>>	0,540
SEQ5<<Πόσο καλά μπορούν να προσέξουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος;>>	0,543
SEQ6<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να περάσουν όλα τα μαθήματα;>>	0,467
SEQ7<<Πόσο καλά μπορούν να καταφέρουν να επιτύχουν να ευχαριστήσουν τους γονείς τους με τις εργασίες;>>	0,373
SEQ8<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν σε ένα τεστ;>>	0,549
SEQ9<< Πόσο καλά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους;>>	0,446
SEQ10<<Πόσο καλά μπορούν να γίνουν φίλοι με τα άλλα παιδιά;>>	0,738
SEQ11<<Πόσο καλά μπορούν να κάνουν παρέα με ένα άγνωστο;>>	0,626
SEQ12<<Πόσο καλά μπορούν να δουλέψουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους;>>	0,686
SEQ13<<Πόσο καλά μπορούν να πουν σε άλλα παιδιά ότι κάνουν κάτι που δε τους αρέσει;>>	0,709
SEQ14<<Πόσο καλά μπορούν να πουν ένα αστείο γεγονός σε μία ομάδα παιδιών;>>	0,657
SEQ15<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να παραμείνουν φίλοι με τα άλλα παιδιά;>>	0,644
SEQ16<<Πόσο καλά μπορούν να αποτρέψουν καβγάδες με άλλα παιδιά;>>	0,708
SEQ17<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ενθαρρύνουν τον εαυτό τους όταν έχει συμβεί ένα λυπηρό γεγονός;>>	0,753

SEQ18<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ηρεμήσουν μετά από ένα τρομακτικό γεγονός;>>	0,687
SEQ19<<Πόσο καλά μπορούν να αποτρέψουν να εκνευριστούν;>>	0,680
SEQ20<<Πόσο καλά μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους;>>	0,633
SEQ21<<Πόσο καλά μπορούν να εμψυχώσουν τον εαυτό τους όταν δεν είναι καλά;>>	0,718
SEQ22<<Πόσο καλά μπορούν να πουν σε ένα φίλο τους ότι δεν είναι καλά;>>	0,571
SEQ23<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν τη διακοπή δυσαρεστών σκέψεων;>>	0,562
SEQ24<<Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να μη στεναχωριούνται για πράγματα τα οποία μπορεί να συμβούν;>>	0,595

Πίνακας 14 Ιδιοτιμές και ποσοστό διακύμανσης των παραγόντων στο SEQ

Παράγοντες	Αρχικές Ιδιοτιμές		
	Συνολικό	**Ποσοστό διακύμανσης**	**Αθροιστικό ποσοστό**
1	9,090	37,874	37,874
2	2,746	11,444	49,317
3	1,854	7,726	57,043

Στον πίνακα 13 παίρνουμε πληροφορίες για το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής- πρότασης που εξηγείται από 3 παράγοντες. Τιμές μεγαλύτερες του 0,5 θεωρούνται ικανοποιητικές, ενώ τιμές αρκετά μικρότερες του 0,5 φανερώνουν ότι η διακύμανση των αντίστοιχων μεταβλητών δεν εξηγείται ικανοποιητικά από το αποτέλεσμα της ανάλυσης παραγόντων. Στο πίνακα φαίνεται ότι οι προτάσεις SEQ1,SEQ2,SEQ6,SEQ7,SEQ9 είναι μόνο οι τιμές που είναι μικρότερες του 0,5.

Στον πίνακα 14 φαίνονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Συνολικά προέκυψαν 24 διαφορετικοί παράγοντες, αλλά ως πιο σημαντικοί επιλέχτηκαν οι τρεις πρώτοι, διότι αυτός ο αριθμός συμβαδίζει με τη θεωρητική δομή της κλίμακας SAS. Οι τρεις αυτοί παράγοντες εξηγούν το 57.04% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 15 Ποσοστό διακύμανσης κάθε μεταβλητής (extraction)

TSES	Ποσοστό διακύμανσης
TSES1<<Πόσο καλά μπορείτε να τα καταφέρετε με τους πιο δύσκολους μαθητές;>>	0,197
TSES2<<Πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά;>>	0,098
TSES3<<Πόσο μπορείτε να ελέγξετε την άτακτη συμπεριφορά;>>	0,509
TSES4<<Πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον στο διάβασμα;>>	0,540
TSES5<<Σε ποιόν βαθμό μπορείτε να διευκρινίσετε τις προσδοκίες σας όσον αφορά τη συμπεριφορά ενός μαθητή;>>	0,543
TSES6<<Πόσο μπορείτε να καταφέρετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι τα πάνε καλά στο διάβασμα;>>	0,467
TSES7<<Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών;>>	0,373
TSES8<<Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ρουτίνα, ώστε να διατηρηθεί η ομαλή λειτουργία των δραστηριοτήτων;>>	0,549
TSES9<<Πόσο καλά μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να αξιολογούν το διάβασμα;>>	0,446
TSES10<<Πόσο καλά μπορείτε να εκτιμήσετε την κατανόηση του μαθητή σχετικά με όσα έχετε διδάξει;>>	0,738
TSES11<<Σε ποιο βαθμό μπορείτε να επινοήσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές;>>	0,626
TSES12<<Πόσο καλά μπορείτε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητα του μαθητή;>>	0,686
TSES13<<Πόσο καλά μπορείτε να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;>>	0,709
TSES14<<Πόσο καλά μπορείτε να βελτιώσετε την κατανόηση ενός μαθητή που αποτυγχάνει;>>	0,657
TSES15<<Πόσο καλά μπορείτε να ηρεμήσετε ένα μαθητή που είναι άτακτος ή θορυβώδης;>>	0,644
TSES16<<Πόσο καλά μπορείτε να εδραιώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με καθεμία από τις ομάδες της τάξης;>>	0,708
TSES17<<Πόσο καλά μπορείτε να προσαρμόσετε τις διδασκαλίες σας στο ατομικό επίπεδο των μαθητών;	0,753
TSES18<<Πόσο καλά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;>>	0,687
TSES19<<Πόσο καλά μπορείτε να διαχειριστείτε κάποια προβλήματα μαθητών, ώστε να μη καταστραφεί ένα ολόκληρο μάθημα;>>	0,680
TSES20<<Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε μία εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές έχουν μπερδευτεί;>>	0,633
TSES21<<Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε με τους επιθετικούς μαθητές;>>	0,718
TSES22<<Πόσο καλά μπορείτε να βοηθήσετε οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;>>	0,571
TSES23<<Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές τάξης;>>	0,562
TSES24<<Πόσο καλά μπορείτε να παρέχετε κατάλληλες προκλήσεις για πολύ ικανούς μαθητές;>>	0,595

Στον πίνακα 15 παίρνουμε πληροφορίες για το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής- πρότασης που εξηγείται από 3 παράγοντες. Τιμές μεγαλύτερες του 0,5 θεωρούνται ικανοποιητικές, ενώ τιμές αρκετά μικρότερες του 0,5 φανερώνουν ότι η διακύμανση των αντίστοιχων μεταβλητών δεν εξηγείται ικανοποιητικά από το αποτέλεσμα της ανάλυσης παραγόντων. Στο πίνακα φαίνεται ότι , οι προτάσεις TSES5,TSES8,TSES12,TSES14,TSES17,TSES22 είναι μόνο οι τιμές που είναι μικρότερες του 0,5.

Πίνακας 16 Ιδιοτιμές και ποσοστό διακύμανσης για τους παράγοντες του TSES

Παράγοντες	Αρχικές Ιδιοτιμές		
	Συνολικό	**Ποσοστό διακύμανσης**	**Αθροιστικό ποσοστό**
1	9,963	41,512	41,512
2	2,188	9,117	50,629
3	1,801	7,505	58,134

Στον πίνακα 16 φαίνονται οι ιδιοτιμές και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Συνολικά προέκυψαν 24 διαφορετικοί παράγοντες, αλλά ως πιο σημαντικοί επιλέχτηκαν οι τρεις πρώτοι, διότι αυτός ο αριθμός συμβαδίζει με τη θεωρητική δομή της κλίμακας SAS. Οι τρεις αυτοί παράγοντες εξηγούν το 58.13% της συνολικής διακύμανσης.

3.6.2. Συμμετέχοντες

Πίνακας 17 Φύλο καθηγητών, Ποσοστά

	Συχνότητα	Ποσοστό
Γυναίκα	54	65,9
Άντρας	26	31,7
Αγνώστου φύλου	2	2,4
Δείγμα	82	100,0

Ο πίνακας 17 παρουσιάζει τη συχνότητα και τα ποσοστά του δείγματος της έρευνας με βάση το φύλο. Το σύνολο των συμμετεχόντων είναι 80(N=80) Οι γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 54 (N=54) με ποσοστό 65,9% και οι άνδρες ήταν 26 (N=26) με ποσοστό 31,7%. Συνολικά ο αριθμός του δείγματος ήταν 80 (N=80) ενώ 2 συμμετέχοντες είναι αγνώστου φύλου με ποσοστό 2,4% του συνολικού δείγματος.

Πίνακας 18 Εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

Ένταξη	Συχνότητα	Ποσοστό
Ναι	9	11%
Όχι	72	87,8%
Άγνωστη εξειδίκευση	1	1,2%
Δείγμα	82	100%

Στον πίνακα 18φαίνεται η ανάλυση συχνοτήτων και ποσοστών του δείγματος με κριτήριο αν είναι καθηγητές ειδικής η γενικής εκπαίδευσης. Οι καθηγητές που δείγματος που κατατάσσονται στην ειδική αγωγή είναι 9 (N=9) με ποσοστό 11%, ενώ οι καθηγητές που είναι στη γενική εκπαίδευση είναι 72 (N=72), με ποσοστό 87,7% . Μόνο ένας συμμετέχοντας είναι άγνωστης εκπαίδευσης με ποσοστό 1,2%.

Πίνακας 19 Πανεπιστημιακή εκπαίδευση καθηγητών δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μαθηματικός	10	12,2%
Φιλόλογος	25	30,5%
Φυσικός	8	9,8%
Πολιτικός μηχανικός	2	2,4%
Μουσικός	3	3,7%
Αγγλικών	2	2,4%
Πληροφορική	6	7,3%
Θεολόγος	1	1,2%
Γεωλόγος	2	2,4%
Γερμανικά	2	2,4%
Γαλλικά	4	4,9%
Βιολόγος	1	1,2%
Γυμναστής	3	3,7%
Οικιακή οικονομία	3	3,7%
Καλλιτεχνικά	1	1,2%
Άγνωστης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης	6	7,3
Σύνολο	76	92,7%
Δείγμα	82	100%

Στον πίνακα 19 κατηγοριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί με βάση την ειδικότητά τους. Φαίνεται ότι το 30,5% είναι φιλόλογοι (n=25), 12,2% είναι μαθηματικοί (n=10), το 9,8% είναι φυσικοί (n=8), το 7,3% είναι καθηγητές της Αγγλικής Γλώσσας (n=6), το 4,9% είναι καθηγητές της Γαλλικής Γλώσσας (n=4), το 3,7% είναι χημικοί (n=3),το 3,7% είναι γυμναστές (n=3), το 3,7% είναι καθηγητές Οικιακής Οικονομίας (n=1), το 2,4% είναι πολιτικοί μηχανικοί (n=2), το 2,4% είναι Γεωλόγοι (n=2), το 2,4% είναι Θεολόγοι (n=2), το 2,4% είναι καθηγητές Γερμανικών (n=2), το 2,4% είναι Μουσικοί (n=2), το 1,2% είναι Βιολόγοι (n=1), και το 1,2% είναι καθηγητές Καλλιτεχνικών (n=1). Από το συνολικό δείγμα υπήρξαν 6 (N=6) συμμετέχοντες που είναι άγνωστης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, με ποσοστό 7,3%.

3.6.3. 1η Ερευνητική υπόθεση –επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες

Πίνακας 20 Μέσοι όροι βαθμολογίας της αποτελεσματικότητας των εφήβων

Φύλο καθηγητών	Σχολική αποτελεσματικότητα εφήβων	Κοινωνική αποτελεσματικότητα εφήβων	Συναισθηματική αποτελεσματικότητα εφήβων	Αυτό αποτελεσματικότητα εφήβων
Μέσος όρος βαθμολογίας γυναικών	2,7241	3,0319	2,5123	2,7630
Σύνολο	53	51	51	48
Μέσος όρος βαθμολογίας αντρών	2,6250	2,8700	2,4519	2,6094
Σύνολο	24	25	26	24
Μέσος όρος βαθμολογίας δείγματος	2,6932	2,9786	2,4919	2,7118
Σύνολο	77	76	77	72

Στον πίνακα 20 φαίνονται οι μέσοι όροι της συνολικής αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων και οι μέσοι όροι της κάθε κατηγορίας της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων. Κατά μέσο όρο εκπαιδευτικών (ανεξάρτητα από το φύλο τους, $t(70) = 1,19 p>.05$) για την αξιολόγηση της δεξιότητας της αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες είναι M= 2,7(2=ελάχιστα, 3 = πολύ λίγο). Άρα, θεωρούν ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν σε μικρό βαθμό την δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητάς τους. Η σύγκριση του συνολικού μέσου όρου εκτίμησης της αυτό αποτελεσματικότητας των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς που δεν υπερέβαινε το 3 (πολύ λίγο) και του μέσου όρου των παιδιών που εκτιμήθηκαν πάνω από 3 έδειξε με το κριτήριο tγια μονό δείγμα (onesamplest-test)ότι πράγματι επαληθεύεται η 1η υπόθεση που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως πολύ χαμηλή την αυτό αποτελεσματικότητα των μαθητών τους με ΜΔ ($t(78) = -8.55$ $p<.001$). Μάλιστα, περίπου το 80% των μαθητών του δείγματος εκτιμήθηκε συνολικά με μέσο όρο αυτό αποτελεσματικότητας κάτω από το 3 που δήλωνε «πολύ λίγο».

3.6.4. 2η Ερευνητική υπόθεση-Σχέση αποτελεσματικότητας εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες με την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών

Πίνακας 21 Μέσοι όροι βαθμολογίας αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών, Compare means

Φύλο καθηγητών	Δεξιότητες στρατηγικής	Διαχείριση της τάξης	Αφοσίωση προς τους μαθητές	Αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών
Μέσος όρος βαθμολογίας γυναικών	7,6814	6,8550	6,6075	7,0638
Σύνολο	51	50	50	47
Μέσος όρος βαθμολογίας αντρών	7,2163	6,8500	6,1563	6,7264
Σύνολο	26	25	24	23
Μέσος όρος βαθμολογίας δείγματος	7,5244	6,8533	6,4611	6,9530
Σύνολο	77	75	74	70

Κατά μέσο όρο οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το φύλο τους, για την αξιολόγηση της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητάς τους είναι M=6,9 (6=μέτρια , 7=αρκετά). Άρα, οι καθηγητές θεωρούν ότι κατέχουν σε αρκετό βαθμό τη δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας. Σχετικά με το φύλο, στις γυναίκες η μέση τιμή της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητάς τους είναι M=7 (7=αρκετά) ενώ στους άνδρες η μέση τιμή της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητάς τους είναι M=6,7 (6=μέτρια, 7=αρκετά). Επιπλέον, στις γυναίκες η μέση τιμή της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών δεξιοτήτων είναι M=7,6 (7=αρκετά, 8=λίγο αρκετά) , ενώ στους άντρες είναι M=7,2 (7=αρκετά, 8=λίγο αρκετά) , η μέση τιμή της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης της τάξης στις γυναίκες είναι M=6,8 (6=μέτρια, 7=αρκετά), στους άνδρες η αντίστοιχη μέση τιμή είναι M=6,8 (6=μέτρια, 7=αρκετά), και η μέση τιμή της αποτελεσματικότητας της αφοσίωσης προς του μαθητές στις γυναίκες είναι M=6,6 (6=μέτρια, 7=αρκετά), ενώ στους άνδρες για την ίδια μεταβλητή η μέση τιμή είναι M=6,1 (6=μέτρια).

Πίνακας 22 Συντελεστής συσχέτισης (Pearson) ανάμεσα στην αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών

	Αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών	Αυτό αποτελεσματικότητα εφήβων
Αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών (Pearson)	1	0,125
P value	0,315	0,315

Στον πίνακα 22 παρατηρούμε ότι το r=0,125 και το p=0,315,άρα το p>0,05,άρα η H0 δεν απορρίπτεται και συνεπώς απορρίπτεται η 2η υπόθεση της έρευνάς μας. Αυτό σημαίνει ότι η συσχέτιση ανάμεσα στη δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας των μαθητών και των καθηγητών δεν είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική, άρα η αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Συνεπώς απορρίπτεται η 2^{η} ερευνητική υπόθεση.

3.6.5. 3η Ερευνητική υπόθεση –σχέση φύλο και ειδικότητας καθηγητών με τα επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητάς τους

Πίνακας 23 Μέσοι όροι βαθμολογίας αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών

Φύλο καθηγητών	Σύνολο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γυναίκες	47	7,0638	1,32130
Άντρες	23	6,7264	1,09837

Πίνακας 24 Έλεγχος ανεξάρτητου δείγματος (Independent T- test)

	F	*Sig*	*df*	*t*	*p*
Αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών	0,061	0,806	68	1,058	0,294

Η μέση τιμή της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας των γυναικών είναι M=7,06 και η αντίστοιχη των αντρών είναι M=6,72. Με βάση αυτές τις τιμές παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των γυναικών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ανδρών.

Για να δούμε αν το φύλο επηρεάζει τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας θα πραγματοποιήσουμε τον έλεγχο IndependentSamplesT-test(πίνακας 24), αφού έχουμε μία εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή (αυτό αποτελεσματικότητα) και μία ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή με 2 επίπεδα (φύλο).

Αρχικά πρέπει να ελέγξουμε την ισότητα των διακυμάνσεων F=0,061και το p=0,806. Αφού το p>0,05 τότε η H0 δεν απορρίπτεται, που σημαίνει ότι δεν απορρίπτεται η ισότητα διακυμάνσεων.

Προχωράω για έλεγχο T-test, ισότητα των μέσων τιμών, κοιτάζοντας τη πρώτη γραμμή των αποτελεσμάτων γιατί αυτή μου δίνει την περίπτωση της ισότητας. Η τιμή ελέγχου των μέσων τιμών είναι t=-1,058, οι βαθμοί ελευθερίας df=68 και το p= 0,294.

Αφού το p>0,05 τότε η Η0δεν απορρίπτεται, δηλαδή οι μέσες τιμές δε διαφέρουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά. Άρα το φύλο δεν επηρεάζει τα επίπεδα της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών. Συνεπώς, απορρίπτεται η 3η ερευνητική υπόθεση.

Πίνακας 25 Μέσοι όροι βαθμολογίας αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών με βάση την εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

Ειδίκευση Ειδικής Αγωγής	Σύνολο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ναι	9	7,0926	1,47487
Όχι	62	6,9489	1,22835

Πίνακας 26 Έλεγχος ανεξάρτητου δείγματος (Independent T –test)

	F	*Sig.*	*df*	*t*	*p*
Αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών	0,584	0,447	69	0,320	0,750

Η μέση τιμή (πίνακας 25) της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών ειδικής αγωγής είναι M=7,09 και η αντίστοιχη των καθηγητών γενικής αγωγής είναι M=6,94. Με βάση αυτές τις τιμές παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των καθηγητών ειδικής αγωγής είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των καθηγητών γενικής αγωγής.

Για να δούμε αν η ειδίκευση επηρεάζει τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας θα πραγματοποιήσουμε τον έλεγχο IndependentSamplesT-test(πίνακας 26), αφού έχουμε μία εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή (αυτό αποτελεσματικότητα) και μία ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή με 2 επίπεδα (ειδίκευση).

Αρχικά πρέπει να ελέγξουμε την ισότητα των διακυμάνσεων F=0,584 και το p=0,447. Αφού το pv>0,05 τότε η H0 δεν απορρίπτεται, που σημαίνει ότι δεν απορρίπτεται η ισότητα διακυμάνσεων.

Προχωράω για έλεγχο T-test (πίνακας 26), ισότητα των μέσων τιμών, κοιτάζοντας τη πρώτη γραμμή των αποτελεσμάτων γιατί αυτή μου δίνει την περίπτωση της ισότητας. Η τιμή ελέγχου των μέσων τιμών είναι t=-0,320, οι βαθμοί ελευθερίας df=69 και το p=0.750.

Αφού το p>0,05 τότε η H0 απορρίπτεται, δηλαδή οι μέσες τιμές δε διαφέρουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά. Άρα η ειδικότητα δεν επηρεάζει τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών και συνεπώς απορρίπτεται η 3η υπόθεση μας.

3.6.6 4η Ερευνητική υπόθεση-αλληλεπίδραση των υποκατηγοριών της αποτελεσματικότητας των εφήβων και της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών

Πίνακας 27 Συντελεστής συσχέτισης (Pearson) μέσων τιμών υποκατηγοριών αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών

	Στρατηγικές καθοδήγησης	Διαχείριση τάξης	Αφοσίωση προς τους μαθητές
Διαχείριση τάξης (Συντελεστής Pearson)	0,428	1	0,525
p	0,00		0,00

Στον πίνακα 27 παρατηρούμε ότι ανάμεσα στη αποτελεσματικότητα των στρατηγικών του καθηγητή και την αποτελεσματικότητα διαχείρισης της τάξης το r=0,428 και το p=0,0 ,άρα το p<0,05,άρα η Η0 απορρίπτεται και συνεπώς δεν απορρίπτεται η 2η υπόθεση της έρευνάς μας. Επιπλέον, η τιμή της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών του καθηγητή με την αποτελεσματικότητα της αφοσίωσης των μαθητών από τους καθηγητές είναι r=0.649 και το p=0,0, άρα το p<0.05, οπότε η Η0 απορρίπτεται και η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες αποτελεσματικότητας των καθηγητών είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική. Άρα, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις υποκατηγορίες της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών επιβεβαιώνεται.

Πίνακας 28 Συντελεστής συσχέτισης (Pearson) μέσων τιμών των υποκατηγοριών της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων

	Σχολική αποτελεσματικότητα	Κοινωνική αποτελεσματικότητα	Συναισθηματική αποτελεσματικότητα
Κοινωνική αποτελεσματικότητα (συντελεστής Pearson)	0,341	1	0,741
p	0,003		0,00

Στον πίνακα 28 παρατηρούμε ότι ανάμεσα στη σχολική αποτελεσματικότητα και την κοινωνική αποτελεσματικότητα το r=0,341 και το p=0,003 ,άρα το p<0,05,άρα η Η0 απορρίπτεται και συνεπώς δεν απορρίπτεται η 2η υπόθεση της έρευνάς μας. Επιπλέον, η τιμή

της σχολικής αποτελεσματικότητας με την συναισθηματική αποτελεσματικότητα των εφήβων είναι r=0.342 και το p=0,002, άρα το p<0.05, οπότε η H0 απορρίπτεται και η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες αποτελεσματικότητας των μαθητών είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική. Συνεπώς, το δεύτερο ερευνητικό όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στις υποκατηγορίες της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων, επιβεβαιώνεται.

3.6.7 Ερευνητικά ερωτήματα –σχέση επιπέδων αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών με την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση

Πίνακας 29 Μέσοι όροι βαθμολογίας αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών με βάση την πανεπιστημιακή εκπαίδευσής του (Μαθηματικοί – Φιλόλογοι)

Αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών	Δείγμα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Μαθηματικοί	9	6,9583	0,64852
Φιλόλογοι	24	6,9080	1,28260

Πίνακας 30 Έλεγχος ανεξάρτητου δείγματος (Independent T- test)

	F	*Sig*	*df*	*t*	*p*
Αυτό αποτελεσματικότητα καθηγητών	3,175	0,085	31	0,112	0,912

Η μέση τιμή (πίνακας 29) της αυτό αποτελεσματικότητας των μαθηματικών είναι M=6,95 και η αντίστοιχη στους φιλολόγους είναι M=6,90. Με βάση αυτές τις τιμές παρατηρούμε ότι η μέση τιμή των μαθηματικών είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των φιλολόγων.

Για να δούμε αν το φύλο επηρεάζει τα επίπεδα του γνωστικού άγχους θα πραγματοποιήσουμε τον έλεγχο IndependentSamplesT-test(πίνακας 30), αφού έχουμε μία εξαρτημένη συνεχή μεταβλητή (αυτό αποτελεσματικότητα) και μία ανεξάρτητη κατηγορική μεταβλητή με 2 επίπεδα (μαθηματικοί - φιλόλογοι).

Αρχικά πρέπει να ελέγξουμε την ισότητα των διακυμάνσεων F=3,175 και το p=0,085. Αφού το pv>0,05 τότε η H0 δεν απορρίπτεται, που σημαίνει ότι δεν απορρίπτεται η ισότητα διακυμάνσεων.

Προχωράω για έλεγχο T-test (πίνακας 30), ισότητα των μέσων τιμών, κοιτάζοντας τη πρώτη γραμμή των αποτελεσμάτων γιατί αυτή μου δίνει την περίπτωση της ισότητας. Η τιμή ελέγχου των μέσων τιμών είναι t=-0,112, οι βαθμοί ελευθερίας df=31 και το p= 0,912. Αφού το p>0,05 τότε η H0 δεν απορρίπτεται, δηλαδή οι μέσες τιμές δε διαφέρουν μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά. Άρα η ειδικότητα δεν επηρεάζει τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών.

Πίνακας 31 Έλεγχος x^2 για την ίση κατανομή των καθηγητών στο δείγμα με βάση την ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή		Γυναίκες	Άντρες	Σύνολο
Ναι	Σύνολο	5	4	9
	Ποσοστό	55,6%	44,4%	100%
Όχι	Σύνολο	49	22	71
	Ποσοστό	69%	31%	100%
Σύνολο		67,5%	32,5%	100%

Πίνακας 32 Έλεγχος x^2 για την ίση κατανομή των καθηγητών στο δείγμα με βάση την εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

	v	*df*	*p*
Pearson Chi - Square	0,660	1	0,417

Στον πίνακα 31 φαίνεται ότι έχει πραγματοποιηθεί έλεγχος x^2 για να φανεί αν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής είναι κατανεμημένοι ισοδύναμα στο δείγμα. Από τον πίνακα γίνεται φανερό ότι από το συνολικό δείγμα N=80 το 11,3% (N=9) είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και το 88,8% (N=71) είναι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Συγκεκριμένα, από το συνολικό δείγμα των καθηγητών ειδικής αγωγής το 9,3% είναι γυναίκες και το 15,4% είναι άνδρες, ενώ από το συνολικό δείγμα των καθηγητών γενικής αγωγής το 61,3% είναι γυναίκες και το 27,5% είναι άνδρες. Σύμφωνα με τα παραπάνω ποσοστά φαίνεται ότι στην ομάδα των καθηγητών γενικής αγωγής φαίνεται ότι υπάρχουν περισσότεροι συμμετέχοντες από ότι στην ομάδα των καθηγητών ειδικής αγωγής.

Για να εξακριβώσουμε αν αυτή η διαφορά των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική θα αναλύσουμε τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα 32. Αρχικά, η τιμή χ^2=0,660 με df=1 και pv=0.417, άρα pv>0.05 , όμως το ποσοστό των κελιών είναι 25%, κατά συνέπεια ο ασυμπτωτικός έλεγχος x^2 δεν έχει ικανοποιητικό αριθμό δεδομένων για να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει στην αξιολόγηση της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, από την οπτική των καθηγητών. Βασικός στόχος είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στα επίπεδα αποτελεσματικότητας με τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες .Επιπλέον, αξιολογήθηκε η σχέση των επιπέδων της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών, ώστε να μελετηθεί η σχέση της με την αποτελεσματικότητα των εφήβων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρον στοιχείο είναι ότι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εφήβων και η αντίστοιχη των καθηγητών, προέρχεται από τους ίδιους τους καθηγητές. Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γίνεται φανερός ο τρόπος που βλέπουν οι καθηγητές συγκεκριμένες πεποιθήσεις των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η σχολική αποτελεσματικότητα, η κοινωνική αποτελεσματικότητα και η συναισθηματική αποτελεσματικότητα. Έχουν κληθεί να αξιολογήσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως είναι η σχέση που έχουν οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους, το πρόγραμμα τους σχετικά με διάβασμα τους, καθώς και η στάση απέναντι σε μία στρεσόγονα κατάσταση.

Για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εφήβων και της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικά εργαλεία συλλογής δεδομένων, το ερωτηματολόγιο SEQC (Ερωτηματολόγιο της αυτό αποτελεσματικότητας παιδιών) και το TSES (Ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών). Πραγματοποιήθηκαν κάποιες στατιστικές αναλύσεις, ώστε να διασφαλίσει η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των στατιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας.

Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου SEQC (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας παιδιών), αφού αναλύθηκαν ξεχωριστά οι υποκατηγορίες της αποτελεσματικότητας, σχολική, κοινωνική και συναισθηματική αποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ήταν ικανοποιητική, άρα το SEQC έδωσε αξιόπιστα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τον Muris (2001), η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας του SEQ C βρέθηκε ότι είναι ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, ο δείκτης του Cronbach βρέθηκε ότι είναι a=0,88 για τη συνολική αυτό αποτελεσματικότητα των παιδιών, αλλά και για τις κατηγορίες της αυτό αποτελεσματικότητας ο δείκτης Cronbach ήταν ανάμεσα 0,85 και 0,88.

Σχετικά με την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας για το TSES (Ερωτηματολόγιο για την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών) βρέθηκε ότι είναι σχετικά ικανοποιητική για τη συνολική αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών, αλλά η αξιοπιστία για δύο από τις υποκλίμακες (στρατηγικές καθοδήγησης, αφοσίωση προς τους μαθητές) βρέθηκε χαμηλή a<0.7.

Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας του TSES μετρήθηκε από τους Tschanne –Moran και Hoy (2001), και βρέθηκε ότι είναι a=0.94 για τη συνολική αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών και ο δείκτης Cronbach βρίσκεται ανάμεσα στις τιμές 0,81 και 0,86 για τις υποκλίμακες της αυτό αποτελεσματικότητας. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα σχετικά με τις υποκλίμακες στρατηγικών καθοδήγησης και αφοσίωσης προς τους μαθητές.

Όπως έγινε φανερό από το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων σχετικά με την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του SEQ C φάνηκε ότι οι τρεις πρώτοι παράγοντες συμβαδίζουν με τη θεωρητική δομή της κλίμακας SAS, αφού κατέχουν το 57,04% της συνολικής διακύμανσης. Αντίστοιχα, ο Muris (2001) υποστήριξε ότι οι τρεις πρώτοι παράγοντες κατείχαν το υψηλότερο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης.

Αντίστοιχα, βρέθηκε ότι η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του TSES ήταν ικανοποιητική αφού, οι τρεις πρώτοι παράγοντες εξηγούν το 58,13% της συνολικής διακύμανσης. Παρόμοια ευρήματα ανέδειξαν και οι Tschanne –Moran και Hoy (2001), αφού το 54% εξηγεί τη συνολική διακύμανση.

Όσον αφορά την πρώτη ερευνητική υπόθεση, βρέθηκε ότι η άποψη των καθηγητών για τα επίπεδα της δεξιότητας της αποτελεσματικότητας των εφήβων είναι σε χαμηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τα επίπεδα αποτελεσματικότητας των εφήβων κατά μέσο όρο με M= 2,7(2=ελάχιστα, 3 = πολύ λίγο). Άρα, θεωρούν ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν σε πολύ χαμηλά επίπεδα την αποτελεσματικότητα .

Οι Klassen και Lynch (2007) υποστήριξαν ότι οι δάσκαλοι των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες , απέδωσαν τη χαμηλή σχολική επίδοσή τους σε ένα εσωτερικό, σταθερό και μη ελεγχόμενο παράγοντα, μία δυσκολία που είναι μόνιμη και δύσκολα τροποποιήσιμη. Επιπλέον, υποστήριξαν ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες μειονεκτούν στις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Οι Hampton και Mason (2004) ανέφεραν ότι οι άνθρωποι με δυσκολίες έχουν μειωμένη πρόσβαση στις πηγές της αυτό αποτελεσματικότητας, όπου αυτό επηρεάζει τις πεποιθήσεις αυτό αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων ατόμων. Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητική μελέτης κινήθηκαν προς την ίδια κατεύθυνση, αφού φάνηκε ότι οι καθηγητές

βαθμολόγησαν την σχολική, κοινωνική και συναισθηματική αποτελεσματικότητα με χαμηλό βαθμό, άρα και οι πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων επηρεάζονται αρνητικά.

Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέχουν όντως χαμηλά επίπεδα στη γενική αποτελεσματικότητα, αλλά βρέθηκε ότι οι η αποτελεσματικότητα της αυτό ρύθμισης τους ήταν ιδιαίτερα αισιόδοξη σε σχέση με την διαμόρφωση και την οργάνωση των σχολικών εργασιών τους (Klassen, 2007). Έχει παρατηρηθεί σε ποικίλες ερευνητικές μελέτες ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογούν οι ίδιοι σε υψηλά επίπεδα της δεξιότητα της αυτό πεποίθησης τους, σε άγνοια για τη φτωχή τους επίδοση (Klassen, 2007 · Klassen & Lynch, 2007 · Klassen, 2002·).

Οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στο γυμνάσιο παρουσιάζουν έντονες διαφορές με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στη σχολική αποτελεσματικότητα, στη μοναχικότητα και στην ανάληψη καθηκόντων (Lackaye & Margalit, 2008). Η ίδια πειραματική μελέτη ανέφερε ότι οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν ήταν τόσο σημαντικές στο Λύκειο, όπου τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έμειναν περίπου στα ίδια επίπεδα, ενώ οι συνομήλικοι τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παρουσίασαν χαμηλή αποτελεσματικότητα στα μαθηματικά και στην ανάληψη καθηκόντων (& Margalit, 2008). Ίσως οι διαφορές στις πεποιθήσεις αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων στο Λύκειο ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και σε εκείνους χωρίς, να οφείλεται στη μεταβατική περίοδο της εφηβείας, που αποτελείται από συναισθηματικές μεταπτώσεις.

Η παρούσα έρευνα αξιολόγησε τρεις υποκατηγορίες της αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, τη σχολική αποτελεσματικότητα, τη κοινωνική αποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική αποτελεσματικότητα. Οι καθηγητές αξιολόγησαν με χαμηλή βαθμολογία την συναισθηματική αποτελεσματικότητα, έπειτα τη σχολική αποτελεσματικότητα και τέλος ακολούθησε η κοινωνική αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.

Έχει βρεθεί ότι η σχέση ανάμεσα στη σχολική αυτό αποτελεσματικότητα και τη σχολική επιτυχία είναι ισχυρά άμεση, όπως και η σχέση ανάμεσα στη σχολική επιτυχία και τη ικανότητα αυτό ελέγχου είναι άμεση (Carol et al., 2009). Άρα, οι έφηβοι με χαμηλά επίπεδα σχολικής αποτελεσματικότητα παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επιτυχία και μειωμένη ικανότητα αυτό ελέγχου. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη δε διερευνήθηκε η άποψη των καθηγητών για τη σχολική επίδοση, άρα δε μπορούμε να τεκμηριώσουμε τη σχέση ανάμεσα

στη χαμηλή σχολική αποτελεσματικότητα και τη χαμηλή σχολική επιτυχία των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθητές με χαμηλές πεποιθήσεις αυτό αποτελεσματικότητας τείνουν να παραιτούνται από το ακαδημαϊκό έργο, να επιδεικνύουν απροθυμία καταβολής προσπάθειας και να θέτουν χαμηλούς στόχους, που δεν υποστηρίζουν με επιμονή (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Οι Hampton και Manson (2003) υποστήριξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται ότι υστερούν ως προς τη χρήση κατάλληλων πηγών για τη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας τους, αλλά βρήκαν ότι οι πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητάς τους δεν επηρέαζαν άμεσα, αλλά έμμεσα τα επίπεδα της αποτελεσματικότητάς τους μέσω της επιρροής στις υποδεξιότητες της αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης αναδεικνύουν τα χαμηλά επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από καθηγητές κυρίως της γενικής εκπαίδευσης και ελάχιστα της ειδικής αγωγής. Παρόλο που οι καθηγητές του δείγματος ανέφεραν χαμηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας στους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, δε ξέρουμε την ακριβή γνώση του σχετικά με τον τομέα της ειδικής αγωγής. Οι Woodcock και Vialle (2010) υποστήριξαν ότι οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως μία ανεξέλεγκτη και σταθερή αιτία της αποτυχίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνας μελετά την σχέση ανάμεσα στην αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες με την αντίστοιχη δεξιότητα των καθηγητών. Αρχικά διερευνήθηκαν τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών μέσω της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της τάξης, την αποτελεσματικότητα στρατηγικών δεξιοτήτων και την αποτελεσματικότητα της αφοσίωσης των καθηγητών στους μαθητές τους.

Κατά μέσο όρο οι καθηγητές βαθμολόγησαν τη δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητά τους σε μέτρια προς καλά επίπεδα, αφού ο μέσος όρος της αξιολόγησης ήταν M=6,9 (6=μέτρια, 7=αρκετά). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι καθηγητές θεώρησαν ότι κατείχαν σε υψηλότερα επίπεδα την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών δεξιοτήτων, έπειτα την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης και τέλος την αποτελεσματικότητα της αφοσίωσης τους προς τους μαθητές. Η σχέση ανάμεσα στις δεξιότητας της αποτελεσματικότητα των καθηγητών είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική, άρα τα επίπεδα αυτών δεξιοτήτων αποτελεσματικότητας αλληλοεπηρεάζονται.

Σύμφωνα με τους Five και Buehl (2011) οι καθηγητές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας, με την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης και των

στρατηγικών δεξιοτήτων να υπερέχει έναντι της αποτελεσματικότητας της αφοσίωσης του καθηγητή στις απαιτήσεις των μαθητών τους. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι δεν διαφοροποιούνται σημαντικά τα επίπεδα αποτελεσματικότητας των προπτυχιακών φοιτητών παιδαγωγικών σχολών, που δεν έχουν παιδαγωγική γνώση και εμπειρία, από την αντίστοιχη δεξιότητα των καθηγητών που δουλεύουν ήδη σε σχολεία (Dufflin, French & Patrick, 2011).

Άλλες ερευνητικές μελέτες αναφέρουν ότι η συναισθηματική εξάντληση (burn out) επηρεάζει τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών. Συγκεκριμένα, οι Brouwers και Tomic (2000) υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική εξάντληση επηρεάζει τις πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας μέσω της μειωμένης χρήσης εδραιωμένων εμπειριών, λόγω της αρνητικής συναισθηματικής κατάστασης, που με τη σειρά τους διαμορφώνουν αρνητική αξιολόγηση των επιδόσεων, με αποτέλεσμα τη δημιουργία χαμηλών πεποιθήσεων της αυτό αποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στη δεξιότητα αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και την αντίστοιχη των καθηγητών, τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επομένως η αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες, άρα η δεύτερη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε.

Αντίθετα από τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης σχετικά με τη σχέση της αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και τη την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών, οι Klassen και Lynch (2007) υποστήριξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εξέφρασαν την πεποίθηση ότι οι καθηγητές τους βοήθησαν στην ανάπτυξη της αυτό πεποίθησής τους και ένιωθαν πιο ασφαλείς. Η συγκεκριμένη έρευνα βέβαια ήταν ποιοτική και ένας από τους περιορισμούς ήταν ότι το δείγμα ήταν αρκετά μικρό. Άλλη ερευνητική μελέτη ανέφερε ότι τα υψηλά επίπεδα γνώσης της Αγγλικής γλώσσας των μαθητών εξαρτώνται από τα υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας των δασκάλων (Paneque & Barbetta, 2006).

Έχουν πραγματοποιηθεί ερευνητικές μελέτες ανάμεσα σε ομάδες καθηγητών με υψηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας και καθηγητών με χαμηλά. Συγκεκριμένα, οι καθηγητές που παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα πεποιθήσεων της αυτό αποτελεσματικότητας, είχαν χαμηλή ελπίδα για το μέλλον, πίστευαν ότι δε κατείχαν τις κατάλληλες ικανότητες, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013). Αντίθετα, οι καθηγητές που ήταν αισιόδοξοι στη σκέψη για την εκπλήρωση μελλοντικών στόχων και ικανοί να βρουν λειτουργικές λύσεις για την εκπλήρωση αυτών των στόχων, παρουσίαζαν υψηλή αυτό πεποίθηση σχετικά με τις επαγγελματικές ικανότητες τους

για αποτελεσματική διδασκαλία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε τμήματα ένταξης (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013).

Η τρίτη υπόθεση αφορά τη σχέση ανάμεσα στο φύλο και την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών. Τα στατιστικά αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η μέση επίδοση της βαθμολογίας των γυναικών σχετικά με την αυτό αποτελεσματικότητά τους ήταν M= 7,06 (7=αρκετά) ενώ η αντίστοιχη των ανδρών M=6,7(6=μέτρια, 7=αρκετά). Η διαφορά ως προς την αξιολόγηση της αυτό αποτελεσματικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική, άρα το φύλο δεν επηρεάζει τα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι αναμενόμενα αφού έχει φανεί ότι ο φύλο δεν επηρεάζει τη δεξιότητα της αποτελεσματικότητας (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007 · Dellinger et al. 2008· Klassen et al. 2009 ·Fives & Buehl, 2011). Αντίθετα βρέθηκε ότι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους, άγχους μέσα στην τάξη που προκαλείται από τη συμπεριφορά των μαθητών και υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης (Klassen, Chiu & Miug, 2010).

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση περιλαμβάνει και τη σχέση της ειδικότητας των καθηγητών και τα επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητάς τους. Η στατιστική ανάλυση της παρούσας έρευνας ανέδειξε ότι οι καθηγητές ειδικής αγωγής αξιολόγησαν την αυτό αποτελεσματικότητάς τους κατά μέσο όρο με M=7,09 και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με M=6,94. Έπειτα ελέγχτηκε η διαφορά τους, που είχε ως αποτέλεσμα ότι η διαφορά δεν στατιστικά σημαντική, άρα απορρίπτεται η 3η υπόθεση. Η απόρριψη της παραπάνω ερευνητικής υπόθεσης δεν εκπλήσσει, αφού έχει βρεθεί ότι η ειδικότητα δε επηρεάζει τα επίπεδα της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών (Ruma, Houchins , Jolivette & Benson, 2010 · Dellinger et al. 2008 ·Klassen, 2007).

Η τελευταία υπόθεση αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στα επίπεδα της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες και στη σχέση των επίπεδων της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών. Τα αποτελέσματα της τωρινής ερευνητικής μελέτης υποστηρίζουν ότι η σχολική, η κοινωνική και η συναισθηματική αποτελεσματικότητα σχετίζονται ισχυρά. Ιδιαίτερα η σχολική αποτελεσματικότητα παρουσιάζει ισχυρότερη σχέση με την συναισθηματική αποτελεσματικότητα από ότι με την κοινωνική αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο Muris (2001) υποστήριξε ότι οι υποκλίμακες(σχολική, κοινωνική και συναισθηματική αποτελεσματικότητα) του ερωτηματολογίου SEQ παρουσιάζουν υψηλή αλληλεπίδραση. Οι Carol et al. (2009) αναφέρουν ότι η σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών σχετίζεται

σημαντικά με τη σχολική επιτυχία, αλλά η κοινωνική αποτελεσματικότητα έχει αρνητική σχέση με τη σχολική επιτυχία.

Τα παρόντα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τις υποκατηγορίες της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή αλληλεπίδραση. Οι ικανότητες στρατηγικών, η διαχείριση της τάξης και η αφοσίωση των καθηγητών προς τις ανάγκες των μαθητών παρουσίασαν ισχυρή σχέση ανάμεσα τους.

Αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα παρουσίασαν οι Fives και Buehl (2009) όπου οι καθηγητές παρουσίασαν υψηλές πεποιθήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητας διαχείρισης της τάξης και της αφοσίωσης προς τις απαιτήσεις των μαθητών. Αντίθετα, ερευνητικές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι η συναισθηματική εξόντωση των καθηγητών επηρεάζει τις πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών, με αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα των υποκατηγοριών της (Brouwers & Tomic 2000).

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, η σχέση ανάμεσα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των καθηγητών με τα επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητάς τους δεν επιβεβαιώθηκε. Λήφθηκαν υπόψη οι φιλόλογοι και οι μαθητικοί του δείγματος, καθώς αποτελούσαν την πλειοψηφία.Οι μαθηματικοί αξιολόγησαν κατά μέσο όρο την αυτό αποτελεσματικότητας τους με M=6,95 και οι φιλόλογοι με M=6,90. Η διαφορά αυτή δε βρέθηκε ότι είναι σημαντική, άρα η πανεπιστημιακή εκπαίδευση δε σχετίζεται με τις πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών.

4.1 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ -ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη προσπάθησε να παρουσιάσει τα επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων μέσα από την άποψη των καθηγητών, καθώς και τις πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας των ίδιων καθηγητών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, γίνεται εμφανής η άποψη των καθηγητών για τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Η χρήση του ερευνητικού εργαλείου TSES (ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεσματικότητας καθηγητών) αξιολογεί την αυτό αποτελεσματικότητα των καθηγητών μέσω της βαθμολογίας των ικανοτήτων της στρατηγικής, της διαχείρισης της τάξης και της αφοσίωσης προς τις ανάγκες των μαθητών. Η αξιολόγηση των συγκεκριμένων κατηγοριών αποτελεσματικότητας μπορεί να αναδείξει τις ανάγκες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές καθημερινά στη σχολικής τάξης.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να θέσουν ως βασική μεταβλητή τα χαμηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών, ώστε να σχεδιάσουν παρεμβατικές τεχνικές. Η ενίσχυση των πεποιθήσεων της αυτό αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας θα μπορούσε να πραγματωθεί μέσω διδασκαλίας αποτελεσματικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση συμπεριφορικών και γνωστικών δυσκολιών, που εμφανίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Linnnbricht & Pintrich (2003) αναφέρουν ενδεικτικούς τρόπους ενίσχυσης των πεποιθήσεων της αυτό αποτελεσματικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως ανατροφοδότηση με ακριβής παρατηρήσεις στις εργασίες, παροχή απαιτητικών εργασιών, για να μάθουν νέες δεξιότητες και να διαμορφώσουν ειδικές γνώσεις και μεταλαμπάδευση υψηλών προσδοκιών σε όλες τις κατηγορίες μαθητών.

Η αξιολόγηση των πεποιθήσεων της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών μπορεί να αποφέρει σημαντικά στοιχεία σχετικά με τη μελλοντική συμπεριφορά τους στις σχολικές τάξεις. Χρειάζονται περισσότερες ερευνητικές μελέτες, για να φανεί αν οι πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της συμπεριφοράς τους στην τάξη και της σχολικής επιτυχίας των μαθητών.

Η πλειοψηφία των ερευνητικών μελετών έχει αξιολογήσει καθηγητές με ικανοποιητικά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας σχετικά με τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Θα ήταν χρήσιμες έρευνες που θα διερευνούσαν κατά πόσο οι καθηγητές με υψηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας επιτυγχάνουν στη ζωή τους. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών θα δώσουν περισσότερες πληροφορίες για τη σχέση ανάμεσα στα χαμηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας των καθηγητών και στα προσωπικά τους επιτεύγματα.

Το TSES είναι πιο αξιόπιστο εργαλείο συλλογής δεδομένων συγκριτικά με τα προηγούμενα εργαλεία, γιατί αποδίδει ένα σταθερό παράγοντα δομής και αξιολογεί ποικίλες ικανότητες που είναι σημαντικά συσχετιζόμενες με την υψηλή ποιότητα διδασκαλίας (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2010). Επιπλέον, επιτρέπει συγκρίσεις των δασκάλων από ποικίλα περιβάλλοντα και έχει εφαρμοστεί για να αξιολογήσει τις πεποιθήσεις των ικανοτήτων μελλοντικών και παλαιότερων δασκάλων, νηπιαγωγών και καθηγητών, γενικής και ειδικής αγωγής (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007). Παρόλο αυτά, υπάρχουν περιορισμένα στοιχεία σχετικά με τις ψυχομετρικές ιδιότητες, γι αυτό απαιτείται πρόσθετος έλεγχος και εγκυρότητα σχετικά με το εργαλείο TSES.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων για την αξιολόγηση της αυτό αποτελεσματικότητας των μαθητών SEQ διαμορφώθηκε κατάλληλα στην συγκεκριμένη έρευνα, ώστε να απευθύνεται στους καθηγητές. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι οι καθηγητές αξιολογούν σε χαμηλά επίπεδα την αυτό αποτελεσματικότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Σχετικά με τις μελλοντικές έρευνες, προτείνεται, συνδυαστικά με το ερωτηματολόγιο SEQ, να αξιολογηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, μέσω συνέντευξης σχετικά με τους παράγοντες αποτυχίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα ίσως θα αναδείξουν την ύπαρξη διαστρεβλωμένων πεποιθήσεων των καθηγητών σχετικά με τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών.

Η αξιολόγηση της αυτό αποτελεσματικότητας των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες αναδεικνύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Χρειάζεται να διερευνηθεί η υπόθεση των μαθητών με υψηλή σχολική αυτό αποτελεσματικότητα και η σχέση τους με τη σχολική επιτυχία, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν μεθόδους και τεχνικές για τα παιδιά με χαμηλά επίπεδα αυτό αποτελεσματικότητας που παρουσιάζουν σχολική αποτυχία.

Οι περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι αρκετοί. Αρχικά, η δεξιότητα των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες αξιολογείται μόνο από τους καθηγητές και όχι από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, δεν έχει ορισθεί κάποια συγκεκριμένη κατηγορία του πεδίου των μαθησιακών , με αποτέλεσμα η πρώτη υπόθεση της έρευνας να είναι αρκετά γενικεύσιμη. Σε μία μελλοντική έρευνα για τις πεποιθήσεις της αυτό αποτελεσματικότητας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορούσε να συμπεριλήφθη ως δείγμα μία ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών, όπως η Δυσλεξία, για να διερευνηθεί σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό.

Παρόλο που αξιολογήθηκε η δεξιότητα των εφήβων με μαθησιακές από τους καθηγητές, δεν ήταν εφικτή η αξιολόγηση της δεξιότητας των ίδιων των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες. Αρκετές έρευνες με αντίστοιχο θέμα ανέφεραν ότι οι μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες έχουν την τάση να υπερεκτιμούν την αποτελεσματικότητά τους ιδιαίτερα στις μεταγνωστικές δεξιότητες (Klassen ,2007).

Τέλος, σχετικά με το δείγμα της έρευνας φαίνεται ότι τα αποτελέσματα δεν είναι αξιόπιστα λόγω μη επαρκούς δείγματος. Μέσω του πίνακα συνάφειας φάνηκε ότι η κατανομή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και γενικής αγωγής σε όλο το δείγμα δεν ήταν ισοδύναμα κατανεμημένοι. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υπερτερούσαν δυσανάλογα από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, άρα η σύγκριση των πεποιθήσεων τους δεν αποφέρει έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Amercian Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition.* Washington, DC American Psychiatric Press 2013.

2. Arnbak, E. & Elbro, C. (2010). The Effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Young Dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44 (3), 229-251.

3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

4. Bandura, A. (1997*). Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

5. Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development* ,67 (3) , 1206-1222.

6. Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (p. 3–38). Hemisphere Publishing Corp.

7. Bandura, A., Caprara, G.V., Barbanelli, C., Regalia, C. & Scabini, E.(2011). Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life. *Applied Psychology*, 60 (3), 421-448.

8. Blachman, B.A., Ball, E.W., Black, R.S. & Tangel, D.M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing,* **6,** 1–18.

9. Brouwers,A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2) , 239-253.
10. Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez – Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29 (3), 663-676.
11. Caprara, C.V. (2002). Personality Psychology: Filling the gap between basic processes and molar functioning. In C. Hofsten & L. Backman (Edt.) *Social, developmental and clinical Perspectives : Psychology at the term of Millennium*. Psychology Press :New York.
12. Caprara, C.V., Barbanelli, C., Steca, P. 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*, Vol.44 (6), 473-490.
13. Caravolas, M. (2005). The Nature and Causes of Dyslexia in Different Languages. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook* (p. 336–355). Blackwell Publishing .
14. Cirino, P.T., Fletcher, J.M., Ewing –Cobs, L., Barnes, M.A., & Fuchs, L.S. (2007). Cognitive arithmetic differences in learning difficulty groups and the role of behavioral inattention. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 25–35.
15. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Κυρανάκης,Μ.,Μαυράκη,Μ. & Μητροπούλου, Χ.).Μεταίχμιο : Αθήνα.
16. Corballis, M.C. & Beale, I.V. (1993). Orton Revistited : Dyslexia, Laterality , and Left-Right Confusion. In D.M. Willows, R.S. Kruck & E. Corcos (Eds.) *Visual Processes in Reading and Reading Disabilities*. Lawrence Erlbaum Associates : New York.

17. Dellinger, A.B., Bobbett, J.J. , Olivier, D.F. & Ellett C.D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs:Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2008), 751-766

18. Duffin, L.C. , French, B.F. ,& Patrick H. (2012) . The Teachers' Sense of Efficacy Scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28 (6) 827-834.

19. Emerson-Dickman,G., Lyon,G., Shaywitz,S., Fletcher,J., Ellis,W., Ryan,M., Rourke,B., Moats,L., Sherman,G. & Henry,M. (2002). Ανακτήθηκε Νοέμβριο, 11 2019, από.Ανακτήθηκε Νοεμβρίου 11 του 2019 από https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/.

20. Fives, H. & Buehl, M.M (2011). Best Practices in Educational Psychology: Using Evolving Concept Maps as Instructional and Assessment Tools. *Teaching Educational Psychology*, vol. 7(1), 62-87.

21. Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York, NY: Guilford Press.

22. Φουστάνα, Α. (2011). Δυσαριθμησία : Ορισμοί – Μορφές και Κατηγορίες – Επιδημιολογικά δεδομένα – Νευροψυχολογικά δεδομένα – Αιτιολογία – Γνωστικές Διαδικασίες Χαρακτηριστικά. Στους Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (Επιμ.) Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών Δυσλεξίας. Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη – Γ.ΠΑΠΑΔΑΤΟΣ – Α. ΜΠΑΣΤΕΑΑΘΗΝΑ.

23. Galla, B.M. & Wood, J.J. (2012). Emotional self-efficacy moderates anxiety-related impairments in math performance in elementary school-age youth. *Personality and Individual Differences*, 52 (2), 118-122.

24. Geary, D.C. (1993). Early foundations for mathematics learning and their relations to learning disabilities. *Current Directions in Psychological Science*, 22 , 23-27.

25. Geary, D.C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15.

26. Graham, S., Schwartz, S.S. & MacArthur, C.A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.

27. Hallahan, D.P. & Mercer, C.D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary*.N/A: Washington, DC.

28. Hallahan, D. P., Pullen, P. C. & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. *Handbook of learning disabilities*, 15-29.

29. Hammil, D. D., (1990). Improving spelling skills. In D. Hammil & N. R. Bartel (Eds.), *Teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn and Bacon.

30. Hampton, N.Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41 (2) , 101-112

31. Hoy – Wolkfolk, A., Hoy, W.K. & Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821-835.

32. Hunt, N. & Marshall, K.J. (2005). Teaching Students Learning Disabilities or Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In S. Vaughn, C.S. Bos & J. S. Schumm(4th) (Eds.) *Teaching Students who are exceptional Diverse, and at risk: The general education classroom*. Pearson Education : Boston, MA.

33. Kirk, S.A. (1977). Specific learning disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 6(3), 23- 26.

34. Kirk, S.A. (1962). Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 29(3), 73-82.

35. Klassen, Chiu, R.M. & Ming, 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.

36. Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong, I.Y.F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67-76.

37. Klassen, R.M. & Lynch, S.L. (2007). Self-Efficacy From the Perspective of Adolescents With LD and Their Specialist Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40 (6), 494-507.

38. Klassen, R.M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (2), 173-187.

39. Klassen, R.M. (2002). **A** Question of Calibration: A Review of the Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25 (2), 88-102.

40. Kosc, L. (1974). Developmental Dyscalculia**.** *Journal of Learning Disabilities*, 7 (3), 164-177.

41. Komarraju, M. & Nadler, N. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?*Learning and Individual Differences*, 25 (1), 67-72

42. Kotoulas, V. & Panteliadou, V. (2000). The nature of Spelling errors in the Greek Language : the case of the students with reading disabilities. In N.Topintzi, N. Lavidas

& M. Moumtzi *(Eds.) Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics from 23rd ISTAL*, Aristotele University of Thessaloniki : Theassaloniki.

43. Lachman, T. (2002). READING DISABILITY AS A DEFICIT IN FUNCTIONAL COORDINATION. In E. Witruk, A. D. Friederici, & T. Lachmann (Eds.), *Basic Functions of Language, Reading, and Reading Disability*. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
44. Lackaye**, T. &** Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, Loneliness, Effort, and Hope: Developmental Differences in the Experiences of Students with Learning Disabilities and Their Non-Learning Disabled Peers at Two Age Groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6 (2), 1-20.
45. Levi,U., Einav,M., Raskind, I., Ziv, O. & Margalit M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4) , 427-439.
46. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137.
47. Lyon, G.R., Fletcher, J.M. & Barnes, M C. (2003). Learning Disabilities. In E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.) *Child Psychopathology*. The Guilford Press : New York
48. Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. A definition of dyslexia. *Annales of Dyslexia* , 53, 1-14.
49. Mertens, D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Thousand Oaks, Califl. : Sage Publications.
50. Mills, N., Pajares, F. & Herron, C. (2007). Self-efficacy of College Intermediate French Students: Relation to Achievement and Motivation. *Language Learning*, 57 (3), 417-422.

51. Μουζάκη, Α. (2010). Δυσορθογραφία. Στους Α. Μουζάκη και Α. Πρωτόπαπας (Επιμ. Εκδ.) . *Ορθρογραφία : Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα :Gutenberg

52. Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (10), 145-149.

53. Nicolielo-Carrilho, A.P., Crenitte, P.A., Lopes-Herrera, C. & Hage, C.R. (2018). Relationship between phonological working memory, metacognitive skills and reading comprehension in children with learning disabilities. *Journal of Applied Oral Science*, 26, 1-8.

54. Paneque, O. M., & Barbetta, P. M. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30(1), 171.

55. Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Πεδίο : Αθήνα.

56. Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στους Σ. Παντελιάδου & Γ. Μπότσας (Επιμ.) *Μαθησιακές Δυσκολίες : Βασικές έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Εκδόσεις Γράφημα : Θεσσαλονίκη.

57. Παντελιάδου, Α. & Μπότσας, Γ. (2004). Ορισμός και Περιεχόμενο Μαθησιακών Δυσκολιών. Στους Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (Επιμ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

58. Παπαδάτος, Γ. (2010). Δυσλεξία. *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg : Αθήνα.

59. Παπαναστασίου, Ε.Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Λευκωσία: Συγγραφείς.

60. Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πεδίο : Αθήνα.

61. Polychroni, F., Economou, A., Printezi, A. & Koutlidi, I. (2011). Verbal learning and semantic organisation of students with reading difficulties. *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*, 9 (2), 27-44.

62. Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση Ορθογραφικών Λαθών. Στο, Α. Μουζάκη και Α. Πρωτόπαπας, (επιμελητές). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

63. Romani, C., Olson, A., & Di Betta, A. M. (2005). Spelling disorders. In M. J. Sowlinng, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 431–448). Malden, MA: Blackwell publishing.

64. Siegel, L. N. & Mazabel, S. (2013). Basic Cognivitive Processes and Reading Disabilities. In H. L. Swanson, K.R.Harris & S. Grahamm (Eds.) *HANDBOOK OF LEARNING DISABILITIES*. THE GUILFORD PRESS **:** New York.

65. Simos,P.G., Fletcher,J.M., Bergman, E., Breier, B.R., , Foorman, Castillo, A.C. M R.N. Davis, Fitzgerald, M. & Papanicolaou, A.C. (2002). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58(8).

66. Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών του Δημοτικού Σχολειού : Διάγνωση, Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

67. Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) San Diego, CA: Elsevier.

68. Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception phonics, and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9 (2) , 182-198.

69. Troia, G.A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fritzgerald (Eds.) *Handbook of Writing Research*. THE GUILFORD PRESS **:** New York.

70. Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V. & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *The International Journal of Educational Management*, 21 (7), 634-642.

71. Uzuntiryaki-Kondakçia, E. & Çapa-Aydinb, Y. (2013). Predicting Critical Thinking Skills of University Students through Metacognitive Self-Regulation Skills and Chemistry Self-Efficacy Abstract. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (1), 660-670.

72. Vaughn, S., Bos, C. S., & Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at-risk in the general education classroom*. Boston: Allyn & Bacon.

73. Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία : μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (Κουλεντιανού, Μ., μετάφραση). Αθήνα : Gutenberg.

74. 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.

75. Woodcock, S. & Vialle, W. (2011). Are we exacerbating students' learning disabilities? An investigation of preservice teachers' attributions of the educational outcomes of students with learning disabilities. *Annals of Dyslexia* 61**,** 223–241.

76. Zimmerman, BJ. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporarily Educational Psychology*, 25 (1), 82-91.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΞΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΕΝΥΠΟΓΡΑΦΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

1. **ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αποσκοπεί στην διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην δεξιότητα της αυτό αποτελεσματικότητας και των σχολικών επιδόσεων των παιδιών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες ,μέσα από την οπτική των καθηγητών, ώστε οι μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν στην παρέμβαση αποτελεσματικών στρατηγικών βελτίωσης της εικόνας της αυτό αποτελεσματικότητας, με στόχο την ανάπτυξη της αυτογνωσίας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

2. **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η συλλογή δεδομένων θα πραγματοποιηθεί με ερωτηματολόγια που θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η συμπλήρωση αυτών υπολογίζεται στα 15 λεπτά.

3. **ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ**

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να φανερώσουν το είδος της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές, ώστε οι μελλοντικές έρευνες να εστιάσουν σε αυτή και να μπορέσουν να βρουν την αιτιακή σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές ή να πραγματοποιήσουν πειραματική μελέτη για να διαπιστώσουν την ισχύ της σχέσης αυτής. Επιπλέον, μέσω νέων παρεμβατικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτό αποτελεσματικότητας , οι εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν για τη συγκεκριμένη δεξιότητα, ώστε μελλοντικά να μπορούν να αναγνωρίζουν την έλλειψη αυτής και να προβαίνουν άμεσα στη παραπομπή των παιδιών για αξιολόγηση

4. **ΠΙΘΑΝΟΙ ΚΙΝΔΥΝΟΙ/ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

Από την παρούσα έρευνα δε πρόκειται να προκύψουν πιθανοί κίνδυνοι και δυσκολίες

5. **ΑΝΩΝΥΜΙΑ/ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία και να εξασφαλιστεί κλίμα εμπιστοσύνης, θα ζητηθεί από τους καθηγητές να μη συμπληρώσουν το όνομα τους στο ερωτηματολόγιο, θα βεβαιωθούν ότι οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και δε θα έχουν πρόσβαση σε αυτές άλλοι καθηγητές.

6. **ΑΡΝΗΣΗ/ΑΠΟΣΥΡΣΗ**

Είναι κατανοητή και αποδεκτή ή άρνηση συμμετοχής στην έρευνα και η απόσυρση από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ/ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

……..

ΔΗΛΩΝΩ ΥΠΕΥΘΥΝΑ ΟΤΙ ΑΠΟΔΕΧΟΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΩ ΣΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

……

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις που αφορούν το άτομο σας. Σε όσες χρειάζεται βάλτε ένα **x** στο τετραγωνάκι που αντιστοιχεί στην απάντησή σας.

1. Φύλο

Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ειδικότητα

……
……
……
……

3. Έχετε κάνει μάθημα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είτε σε τμήμα ένταξης, είτε σε κανονική τάξη ?

Ναι ☐ Όχι ☐

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

1. Πριν συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο, ακολουθεί ένα παράδειγμα, ώστε να κατανοηθεί ο τύπος των ερωτήσεων που περιέχει το φυλλάδιο.

Παράδειγμα

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Πόσο καλά μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ζητήσουν βοήθεια όταν έχουν κολλήσει με μία εργασία ?	1	2	3	4	5

- Μετά από κάθε ερώτηση ακολουθούν οι αριθμοί 1, 2, 3, 4, 5.

Βάλε σε κύκλο τον αριθμό που δείχνει πόσο καλά πιστεύεις εσύ ότι μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε αυτό που λέει η κάθε πρόταση .

Το 1 σημαίνει : καθόλου.

Το 2 σημαίνει : Λίγο.

Το 3 σημαίνει : Αρκετά.

Το 4 σημαίνει : Πολύ.

Το 5 σημαίνει : Πάρα πολύ.

- **Θυμηθείτε** ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Γι αυτό το λόγο δώστε τις απαντήσεις που σας εκφράζουν καλύτερα.

Σύντομο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας στους Εφήβους με Μαθησιακές δυσκολίες

	καθόλου		Σε κάποιο βαθμό		πολύ καλά
1. Πόσο καλά μπορούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να ζητήσουν βοήθεια όταν έχουν κολλήσει με μία εργασία ;	1	2	3	4	5
2. Πόσο καλά μπορούν να διαβάσουν όταν υπάρχουν άλλα πράγματα πιο ενδιαφέροντα να κάνουν ;	1	2	3	4	5
3. Πόσο καλά διαβασμένα είναι σε ένα τεστ ;	1	2	3	4	5
4. Πόσο καλά καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις για το σπίτι ;	1	2	3	4	5
5. Πόσο καλά μπορούν να προσέξουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ;	1	2	3	4	5
6. Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να περάσουν όλα τα μαθήματα ;	1	2	3	4	5
7. Πόσο καλά μπορούν να καταφέρουν να επιτύχουν να ευχαριστήσουν τους γονείς τους με τις εργασίες τους ;	1	2	3	4	5
8. Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να περάσουν ένα τεστ ;	1	2	3	4	5
9. Πόσο καλά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους όταν οι άλλοι μαθητές διαφωνούν ;	1	2	3	4	5
10. Πόσο καλά μπορούν να γίνουν φίλοι με άλλα παιδιά ;	1	2	3	4	5
11. Πόσο καλά μπορούν να κάνουν παρέα με ένα άγνωστο;	1	2	3	4	5
12. Πόσο καλά μπορούν να δουλέψουν αρμονικά με τους συμμαθητές τους ;	1	2	3	4	5
13. Πόσο καλά μπορούν να πουν σε άλλα παιδιά ότι κάνουν κάτι που δε τους αρέσει ;	1	2	3	4	5
14. Πόσο καλά μπορούν να πουν ένα αστείο γεγονός σε μια ομάδα παιδιών ;	1	2	3	4	5
15. Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να παραμείνουν φίλοι με τα άλλα παιδιά ;	1	2	3	4	5
16. Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να αποτρέψουν καυγάδες με άλλα παιδιά ;	1	2	3	4	5
17. Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ενθαρρύνουν τον εαυτό τους όταν έχει συμβεί ένα λυπηρό γεγονός ;	1	2	3	4	5
18. Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να ηρεμήσουν μετά από ένα τρομακτικό γεγονός ;	1	2	3	4	5
19. Πόσο καλά μπορούν να αποτρέψουν να εκνευριστούν ;	1	2	3	4	5
20. Πόσο καλά μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους ;	1	2	3	4	5
21. Πόσο καλά μπορούν να εμψυχώσουν τον εαυτό τους όταν δεν είναι καλά ;	1	2	3	4	5
22. Πόσο καλά μπορούν να πουν σε έναν φίλο τους ότι δεν είναι καλά ;	1	2	3	4	5
23. Πόσο καλά μπορούν αν επιτύχουν τη διακοπή δυσάρεστων σκέψεων;	1	2	3	4	5
24. Πόσο καλά μπορούν να επιτύχουν να μη στεναχωριούνται για πράγματα τα οποία μπορεί να συμβούν ;	1	2	3	4	5

ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

Οδηγίες : Παρακαλώ σημειώστε την άποψή σας για την καθεμία από τις παρακάτω ερωτήσεις με οποιαδήποτε από τις εννιά απαντήσεις στις στήλες της δεξιάς μεριάς, που κυμαίνονται από (1) τίποτα από όλα αυτά, μέχρι το (9) πολύ , καθώς στη συνέχεια το καθένα αντιπροσωπεύει ένα βαθμό.

1. Πόσο μπορείτε να τα καταφέρετε με τους πιο δύσκολους μαθητές;
2. Πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά ;
3. Πόσο μπορείτε να ελέγξετε την άτακτη συμπεριφορά στην τάξη ;
4. Πόσο μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που δείχνουν ελάχιστο ενδιαφέρον στο διάβασμα ;
5. Σε ποιόν βαθμό μπορείτε να διαμορφώσετε τις προσδοκίες σας όσον αφορά τη συμπεριφορά ενός μαθητή ;
6. Πόσο μπορείτε να καταφέρετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι να τα πάνε καλά στο διάβασμα ;
7. Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών ;
8. Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ρουτίνα, ώστε να διατηρηθεί η ομαλή λειτουργία των δραστηριοτήτων ;
9. Πόσο καλά μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να αξιολογούν το διάβασμα ;
10. Πόσο καλά μπορείτε να εκτιμήσετε την κατανόηση του μαθητή σχετικά με όσα έχετε διδάξει ;
11. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να επινοήσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές ;
12. Πόσο καλά μπορείτε να ενθαρρύνετε τη δημιουργικότητα του μαθητή ;
13. Πόσο καλά μπορείτε να καταφέρετε τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης ;
14. Πόσο καλά μπορείτε να βελτιώσετε την κατανόηση/γνώση ενός μαθητή που αποτυγχάνει ;
15. Πόσο καλά μπορείτε να ηρεμήσετε ένα μαθητή που είναι άτακτος ή θορυβώδης ;
16. Πόσο καλά μπορείτε να εδραιώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με καθεμία από τις ομάδες των μαθητών ;
17. Πόσο καλά μπορείτε να προσαρμόσετε τις διδασκαλίες σας στο ατομικό επίπεδο των μαθητών ;
18. Πόσο καλά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μία ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης ;
19. Πόσο καλά μπορείτε να διαχειριστείτε κάποια προβλήματα μαθητών ώστε να μη καταστραφεί ένα ολόκληρο μάθημα ;
20. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε μία εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές έχουν μπερδευτεί ;
21. Πόσο καλά μπορείτε να αντεπεξέλθετε με τους επιθετικούς μαθητές ;
22. Πόσο καλά μπορείτε να βοηθήσετε οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο ;
23. Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη;
24. Πόσο καλά μπορείτε να παρέχετε κατάλληλες προκλήσεις για πολύ ικανούς μαθητές ;

καθόλου		πολύ λίγο		σε κάποιο βαθμό		αρκετά		πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3	4	5	6	7	8	9