

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ
ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ**

Διδακτορική Διατριβή
ΑΝΤΩΝΗ Ι. ΑΘΑΝΑΣΑΚΗ



Επόπτης: Καθηγητής ΜΙΧΑΛΗΣ Ι. ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ 2009

...στη Μελίνα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής που επόπτευσαν τη διδακτορική μου διατριβή. Στον επιβλέποντα, καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Μιχάλη Βάμβουκα, για τη συνεχή επιστημονική καθοδήγηση, την παντός είδους βοήθεια, στήριξη και συμπαράσταση κατά την εκπόνησή της, καθώς και τις υποδείξεις του κατά τη συγγραφή της. Στον καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Αργύρη Καραπέτσα και στην αναπληρώτρια καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ευαγγελία Κούρτη, για τη στήριξή τους και την πολύπλευρη και αποφασιστικής σημασίας βοήθειά τους καθώς και για τις εποικοδομητικές συζητήσεις που είχα μαζί τους.

Ευχαριστώ επίσης θερμά τον επίκουρο καθηγητή κ. Νικόλαο Ανδρεαδάκη, για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας καθώς και για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε.

Τέλος, ένα μεγάλο Ευχαριστώ οφείλω σε όλους εκείνους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας. Χωρίς την πολύτιμη συνεργασία τους, η διατριβή αυτή δε θα είχε πραγματοποιηθεί.

Φεβρουάριος 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	1
Περίληψη στα Αγγλικά (ENGLISH SUMMARY).....	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	9
1. Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	11
1.1 Η έννοια της αναπαράστασης.....	12
1.2 Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης.....	16
1.3 Ορισμός της κοινωνικής αναπαράστασης.....	20
1.4 Περιεχόμενο και οργάνωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	22
1.5 Διαδικασία σχηματισμού και εξέλιξης των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	24
1.6 Συνθήκες ανάδυσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων.....	28
1.7 Κοινωνικές αναπαραστάσεις και συστήματα επικοινωνίας.....	30
1.8 Οι λειτουργίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων και η σημασία τους στον εκπαιδευτικό χώρο.....	32
2. Η έννοια της δυσλεξίας.....	35
2.1 Ορισμός της δυσλεξίας.....	36
2.2 Οριοθέτηση της δυσλεξίας.....	38
2.3 Συχνότητα της δυσλεξίας.....	41
2.4 Ερμηνευτικά μοντέλα της δυσλεξίας.....	43
2.5 Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	45
2.6 Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και οι δυσλεξικοί μαθητές.....	51
2.7 Η εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι δυσλεξικοί μαθητές.....	57
3. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών και η δυσλεξία.....	63
3.1 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.....	64
3.2 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών.....	68
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών.....	71
3.3.1 Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας.....	71
3.3.2 Οι ανάγκες ταυτότητας.....	74
3.3.2.1 Η αυτοαντίληψη και υπόληψη του εκπαιδευτικού.....	74
3.3.2.2 Η ικανοποίηση από τον εργασιακό χώρο.....	76
3.4 Η διαδικασία σχηματισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία.....	77
3.5 Σχετικές έρευνες.....	81

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	89
1. Μεθοδολογία της έρευνας.....	91
1.1 Η προβληματική και η σημασία της έρευνας.....	91
1.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.....	93
1.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	94
1.4 Μεθοδολογικά εργαλεία.....	95
1.4.1 Το ερωτηματολόγιο.....	97
1.4.2 Η συνέντευξη.....	98
1.4.3 Ο ελεύθερος συνειρμός.....	100
1.5 Ερευνητική στρατηγική.....	102
1.6 Η προ-έρευνα.....	103
1.6.1 Η διαδικασία των συνεντεύξεων της προ-έρευνας.....	103
2. Η ποσοτική έρευνα.....	105
2.1 Διάρθρωση του ερωτηματολογίου.....	105
2.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	107
2.3 Το μέγεθος του δείγματος.....	107
2.4 Διαδικασία επιλογής του δείγματος.....	108
2.5 Διαδικασία επίδοσης του ερωτηματολογίου.....	109
2.6 Το τελικό δείγμα της έρευνας.....	110
2.7 Η περιγραφή του δείγματος.....	114
3. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου	119
3.1 Οι συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών.....	120
3.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία.....	120
3.1.2 Η έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και ο βαθμός ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών.....	121
3.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών.....	124
3.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών.....	128
3.3.1 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.....	128
3.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές, η ομοιογένεια της τάξης.....	132
3.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών για το δυσλεξικό μαθητή.....	135
3.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	140
3.5 Τα σημαντικότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	143
4. Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας.....	145
4.1 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την επαγγελματική ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Δάσκαλοι – Φιλολόγοι).....	147
4.1.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	147
4.1.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης ως προς τη δυσλεξία.....	147

4.1.1.2	Η έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και ο βαθμός ενδιαφέροντος.	149
4.1.2	Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης.....	150
4.1.3	Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	151
4.1.3.1	Τα συναισθήματα.....	151
4.1.3.1.1	Τα συναισθήματα των δασκάλων και των φιλόλογων.....	152
4.1.3.2	Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης.....	156
4.1.4	Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.....	158
4.1.5	Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	160
4.1.6	Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	162
4.1.7	Οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών με βάση την επαγγελματική τους ειδικότητα (Δάσκαλοι – Φιλολόγοι)	164
4.2	Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.....	167
4.2.1	Η επίδραση του φύλου στους δασκάλους.....	167
4.2.1.1	Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	167
4.2.1.1.1	Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία.....	167
4.2.1.1.2	Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος.....	167
4.2.1.2	Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης.....	169
4.2.1.3	Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	170
4.2.1.3.1	Τα συναισθήματα.....	170
4.2.1.3.2	Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης.....	172
4.2.1.4	Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.....	173
4.2.1.5	Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	175
4.2.1.6	Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	175
4.2.2	Η επίδραση του φύλου στους φιλόλογους.....	177
4.2.2.1	Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	177
4.2.2.1.1	Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία.....	177
4.2.2.1.2	Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος.....	177
4.2.2.2	Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης.....	179
4.2.2.3	Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	180
4.2.2.3.1	Τα συναισθήματα.....	180
4.2.2.3.2	Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης.....	180
4.2.2.4	Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.....	182
4.2.2.5	Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	183
4.2.2.6	Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	185
4.2.3	Οι διαφοροποιήσεις των δύο φύλων σε δασκάλους και φιλόλογους.....	187

4.3	Μελέτη των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.....	189
4.3.1	Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στους δασκάλους.....	189
4.3.1.1	Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	189
4.3.1.1.1	Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία.....	189
4.3.1.1.2	Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος.....	190
4.3.1.2	Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης.....	192
4.3.1.3	Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	194
4.3.1.3.1	Τα συναισθήματα.....	194
4.3.1.3.2	Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης.....	197
4.3.1.4	Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.....	199
4.3.1.5	Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	201
4.3.1.6	Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	203
4.3.2	Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στους φιλόλογους.....	205
4.3.2.1	Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	205
4.3.2.1.1	Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία.....	205
4.3.2.1.2	Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος.....	205
4.3.2.2	Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης.....	207
4.3.2.3	Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	207
4.3.2.3.1	Τα συναισθήματα.....	207
4.3.2.3.2	Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης.....	210
4.3.2.4	Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.....	212
4.3.2.5	Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	212
4.3.2.6	Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	215
4.3.3	Οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας.....	216
4.4	Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το επίπεδο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....	219
4.4.1	Η επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας στους δασκάλους.....	219
4.4.1.1	Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	219
4.4.1.1.1	Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία.....	219
4.4.1.1.2	Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος.....	220
4.4.1.2	Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης.....	221
4.4.1.3	Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	223
4.4.1.3.1	Τα συναισθήματα.....	223
4.4.1.3.2	Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της	

τάξης.....	225
4.4.1.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.....	227
4.4.1.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	229
4.4.1.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	229
4.4.2 Η επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας στους φιλόλογους.....	231
4.4.2.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	231
4.4.2.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία.....	231
4.4.2.1.2 Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος.....	231
4.4.2.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης.....	233
4.4.2.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	235
4.4.2.3.1 Τα συναισθήματα.....	235
4.4.2.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης.....	235
4.4.2.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.....	237
4.4.2.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	239
4.4.2.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	240
4.4.3 Οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας.....	241
5. Συνολική παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου.....	244
5.1 Οι συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων.....	244
5.2 Οι γνώσεις, ο βαθμός κατανόησης και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών.....	245
5.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.....	247
5.3.1 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.....	247
5.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης.....	250
5.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών για το δυσλεξικό μαθητή.....	252
5.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	255
5.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	257
6. Η ποιοτική έρευνα.....	259
6.1 Το δείγμα.....	259
6.2 Η διαδικασία των συνεντεύξεων.....	264
6.3 Οδηγός της συνέντευξης.....	264
6.4 Η ανάλυση περιεχομένου του υλικού των συνεντεύξεων.....	265
6.5 Αποτελέσματα των συνεντεύξεων.....	266
6.5.1 Οι παράγοντες διαμόρφωσης της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία.....	266
6.5.2 Η έκταση του προβλήματος της δυσλεξίας.....	268

6.5.3 Ο ορισμός της δυσλεξίας.....	270
6.5.4 Η εικόνα των εκπαιδευτικών για το δυσλεξικό μαθητή.....	272
6.5.5 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη.....	275
6.5.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεσμική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	278
6.5.7 Η ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.....	281
6.5.8 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της κανονικής τάξης.....	283
7. Συνολικά αποτελέσματα της έρευνας.....	285
8. Γενικές διαπιστώσεις.....	299
9. Προτάσεις.....	306
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	311
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	323

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές. Βασικός σκοπός της είναι να εντοπίσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δάσκαλοι και Φιλολόγοι Γυμνασίου) των σχολείων της Κρήτης ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.

Για να καλυφθούν όλες οι απαιτήσεις της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να εφαρμοστεί μια πολυμεθοδολογική προσέγγιση, συνδυάζοντας το ερωτηματολόγιο, με την ημικατευθυνόμενη συνέντευξη και με τη συμπληρωματική βοήθεια του ελεύθερου συνειρμού.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η μη επιστημονική προσέγγιση του φαινομένου της δυσλεξίας, το έντονο ενδιαφέρον και η πίεση για συναγωγή συμπεράσματος, αποτελούν τις συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς των κοινωνικών τους αναπαραστάσεων, θεωρούν ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας και μπορούν να αναγνωρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τους τάξης, εκδηλώνοντας όμως ιδιαίτερη αδυναμία σχετικά με τη διδακτική τους παρέμβαση.

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές, ιδιαίτερα στη συναισθηματική τους διάσταση, καθώς επηρεάζονται από την παραδοχή αδυναμίας για αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση και τη συνεπαγόμενη αίσθηση απειλής του διδακτικού τους ρόλου, εμφανίζουν έντονα χαρακτηριστικά άγχους και ανασφάλειας. Επίσης, αμφισβητούν το πιστοποιητικό δυσλεξίας, θεωρώντας ότι χρησιμοποιείται για χρησιμοθηρικούς σκοπούς και δεν αισθάνονται ακόμα έτοιμοι να αναλάβουν μόνοι τους την ευθύνη της διδασκαλίας των δυσλεξικών μαθητών, ακόμα και στην περίπτωση που έχουν ειδικευτεί.

Η εικόνα του δυσλεξικού μαθητή, ενώ σκιαγραφείται με κυρίαρχο φόντο τις χαρακτηριστικές του δυσκολίες στην εκτέλεση του μαθητικού του ρόλου, παράλληλα έντονη παρουσία εμφανίζει και ο χαρακτηρισμός του ως «*χαρισματικού παιδιού*».

Υπαρκτοί φαίνεται ότι είναι ακόμα στην εκπαιδευτική κοινότητα και οι χαρακτηρισμοί του «τεμπέλη» και του «κακού μαθητή».

Διαπιστώνεται επίσης, μια σχετικά «εύκολη» παραίτηση αρκετών εκπαιδευτικών στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών αυτών με βασική αιτιολογία την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους, αλλά και το ότι το θέμα των δυσλεξικών μαθητών αποτελεί ή θα έπρεπε να αποτελεί αντικείμενο των ειδικών. Ως «υποκατάστατου» της διδακτικής δράσης των εκπαιδευτικών, ενεργοποιούνται συνήθως τα φιλόθρονα και φιλεύσπλαχνα συναισθήματά τους.

Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης και συμβουλευτικής στήριξης, αποτελούν τις δύο πιο σημαντικές δυσκολίες στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

ENGLISH SUMMARY

The present research focuses on the social representations of teachers towards dyslexic pupils and dyslexia. Our basic aim is to identify, analyze and interpret the social representations of dyslexic pupils and dyslexia by teachers in obligatory education (Primary school teachers and Greek language teachers of Cretan schools).

In order to fulfill the requirements of the research, a multidisciplinary methodology was used. It combined questionnaires with semi-structured interview and complemented by free-association approach.

The results suggest that the social representations of teachers towards dyslexia are influenced by their non scientific approach to the phenomenon of dyslexia, their strong interest in the matter and an increased pressure to reach conclusions. As a result, teachers, activating their own mechanisms of social representations of dyslexia, consider that they have largely understood the phenomenon, thinking that they can recognize dyslexic pupils in the classroom at the same time expressing an inability to contribute to their learning needs.

The investigation illustrates that teachers' attitudes toward dyslexic pupils are characterized by stress and insecurity. This is a result of teachers' acceptance of the limitations of their educational interventions, which leads to a sense of threat to their educational role. Teachers also doubt the validity of assessments of dyslexia, and consider that these are being routinely used for convenience. At the same time, teachers do not feel ready to take on the responsibility of teaching dyslexic pupils on their own, even in cases where they have received training for dyslexia.

Dyslexic pupils are mainly portrayed as having learning difficulties; this is often complemented by the use of the term "charismatic child". In addition, terms like "lazy" and "bad pupil" are used even today within the teaching community.

This study indicates that teachers are easily discouraged from their efforts to teach dyslexic pupils and usually justify their response by referring to their insufficient training. Specifically, teachers claim that dyslexic pupils are or should be treated by specialists. Finally, to counterbalance their teaching limitations teachers often rely on their charitable and humanitarian feelings.

The lack of a specialized training and consultation constitutes the primary barrier towards dyslexic pupils learning needs being addressed by teachers.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία, αφορά τις απόψεις, τις στάσεις, τις νοοτροπίες, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές. Θεωρείται αναγκαίο να μελετηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού, προκειμένου η σχολική ενσωμάτωση και η κοινωνική ένταξη των μαθητών με δυσλεξία να γίνουν με επιτυχία, σε ένα «σχολείο για όλους», σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές και διεθνείς διακηρύξεις για τις θεσμικές αλλαγές, στους κόλπους των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Αν και θεσμικά έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές σε ότι αφορά τις ίσες ευκαιρίες μάθησης όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται να πάσχει από ένα ευρύτατο φάσμα αγκυλώσεων και προλήψεων. Στο πεδίο της διδακτικής πράξης, επισημαίνει η Καΐλα (1997), διαδραματίζονται οι συγκρούσεις ανάμεσα στην πρόθεση και την εφαρμογή, ανάμεσα σε ότι αορίστως καλείται ιδεολογία και φιλοσοφία και τις συγκεκριμένες επιβιώσεις της, μέσα από συγκεκριμένες συνθήκες που τις βάζουν σε δοκιμασία.

Ο πολύπλευρος και πολυσύνθετος ρόλος του εκπαιδευτικού, ως κύριου φορέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο δράσης της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά και του διαλόγου που λαμβάνει χώρα τα τελευταία χρόνια.

Σύμφωνα με τον Nespor (1987), είναι κοινά αποδεκτό ότι ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό εργαλείο της πρακτικής τους. Ο Ainscow (1998), ισχυρίζεται ότι οι αντιλήψεις τους για τους μαθητές και για τη διαδικασία της μάθησης, κατευθύνουν το σχεδιασμό, την επιλογή και τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών. Κατά τον Μπασέτα (1999), οι προσδοκίες των δασκάλων διαμορφώνουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές και μέσω της αλληλεπίδρασης κατά τη διαδικασία της μάθησης, διαμορφώνουν το δρόμο που θα πορευτεί ο κάθε μαθητής σχετικά με την πρόοδό του στο σχολείο. Οι Brophy και Good (2000), διαπιστώνουν ότι οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προσδιορίζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές. Επισημαίνουν μάλιστα, ότι η συχνότερη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς γίνεται με κριτήριο την επίδοση και τις δυνατότητες του μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, δεν μπαίνουν στην τάξη τους με «άδεια μυαλά», απαλλαγμένοι από τις προσωπικές τους απόψεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, για το ρόλο τους ως αντιπρόσωποι του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και για το ρόλο των μαθητών τους. Αντίθετα, μπαίνουν στη σχολική τάξη καλά εξοπλισμένοι με γνωστικά σχήματα, εμπλουτισμένα από την προσωπική τους εμπειρία και από την εκπαίδευσή τους. Ο Pintrich (1990), διατύπωσε την άποψη, ότι η μάλλον ψυχρή εικόνα του εκπαιδευτικού, ως επεξεργαστή πληροφοριών και λήπτη αποφάσεων για τη διδασκαλία, πρέπει να συμπληρωθεί από την εικόνα του εκπαιδευτικού που έχει ποικιλία απόψεων και συναισθημάτων για τον εαυτό του και το περιβάλλον. Αυτά τα συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί τα εξωτερικεύουν όσο και αν μερικές φορές προσπαθούν για το αντίθετο (Πούλου, 2000).

Η εκπαιδευτική σχέση, σύμφωνα με τον Postic (1995), είναι το σύνολο των σχέσεων που εγκαθίστανται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή μέσα σε μια δεδομένη θεσμοθετημένη κοινωνική δομή. Οι σχέσεις αυτές χαρακτηρίζονται από γνωστικά και συναισθηματικά ιδιώματα που εξελίσσονται και έχουν ένα παρελθόν. Εντούτοις, παρατηρεί ο Κατερέλος (1999), δεν υπάρχει «μία» εκπαιδευτική σχέση, καθώς κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι βαθιά σημαδεμένο από την κοινωνία που το παρήγαγε και είναι οργανωμένο σύμφωνα με την ιδέα των ιδανικών κοινωνικών σχέσεων και των οικονομικών αναγκών και στόχων που δίνουν ζωή σε αυτή την κοινωνία. Επιπλέον, τα ρεύματα της παιδαγωγικής, όταν δεν περιορίζονται σε απλά σύνολα και τεχνικές αλλά διακρίνονται από φιλοσοφικές επιλογές, οδηγούν σε σημαντικότερες διαφοροποιήσεις. Οι διάφορες ιδέες για τον άνθρωπο οδηγούν τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τη φύση του αξιώματος που έχει θέσει, να δρα με καταπίεση, κατηγοριοποιώντας και αποκλείοντας μαθητές ή να έχει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του κάθε παιδιού και να προσπαθεί να δημιουργεί κοινωνικές συνθήκες που επιτρέπουν στα παιδιά και στους έφηβους να παίρνουν πρωτοβουλίες στη μάθηση και στη γενικότερη λειτουργία της ομάδας.

Οι κοινωνικές δομές, σύμφωνα πάντα με τον Κατερέλο, (ό.π.), καθώς και οι τεχνικές που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό, όταν αυτός αναλαμβάνει το ρόλο του μέσα σε αυτές τις δομές, προσδιορίζουν τη δυναμική των σχέσεων, είτε διευκολύνοντας, είτε, αντίθετα, δυσκολεύοντας. Γι' αυτό το λόγο η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η κοινωνιο-ψυχολογία αναλύουν άμεσα ή έμμεσα την εκπαιδευτική σχέση και τις κοινωνικές συντεταγμένες της.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη του δίπολου εκπαιδευτικός – δυσλεξικός μαθητής και ως «εργαλείο» για την προσέγγισή του επιλέχθηκε η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη διερεύνηση των αναπαραστάσεων, που είναι προϊόντα πολύπλοκης ψυχο-κοινωνικής διεργασίας, μπορούμε να εντοπίσουμε τις τάσεις αλλά και τις αντιφάσεις που επικρατούν στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και βιώνουν την παρουσία του δυσλεξικού μαθητή, σε σχέση με τη διδακτική τους συμπεριφορά.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη ότι, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μας δίνουν τη δυνατότητα να ταξινομήσουμε άτομα και να συγκρίνουμε και να ερμηνεύσουμε συμπεριφορές (Moscovici, 1999), καθώς και ότι πέρα από την ερμηνεία που παρέχουν στο άτομο για τον κόσμο που το περιβάλλει, η αναπαράσταση είναι ένας οδηγός δράσης που κατευθύνει τις πράξεις και τις κοινωνικές σχέσεις (Abric, 1994), θα επιχειρήσουμε να ερευνήσουμε το θέμα που μας ενδιαφέρει. Πιο συγκεκριμένα:

Στο πρώτο μέρος της μελέτης παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, όπου κατ' αρχήν, γίνεται αναφορά στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων και αναλύονται τα σημεία εκείνα της θεωρίας που σχετίζονται περισσότερο με το αντικείμενο της έρευνάς μας. Στη συνέχεια, περιγράφεται η έννοια της δυσλεξίας καθώς και η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών. Το θεωρητικό μας πλαίσιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και γίνεται αναφορά στις σχετικές έρευνες.

Το δεύτερο μέρος, αφορά την ερευνητική διάσταση της μελέτης μας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζεται κατ' αρχήν η μεθοδολογία της έρευνας και στη συνέχεια η ποσοτική και η ποιοτική της προσέγγιση. Τέλος, παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας, οι γενικές διαπιστώσεις και οι σχετικές μας προτάσεις.

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:
ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

Ένα από τα κεντρικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας μας είναι η περιπλοκότητα. Οι κοινωνικές συνθήκες έχουν προ πολλού παύσει να είναι απλές και εποπτεύσιμες. Το σύνολο των δυνατών συμβάντων του περιβάλλοντος καθώς και των εναλλακτικών επιλογών δράσης, δεν είναι πλέον εμπειρικά αντιληπτό (Willke, 1996). Έτσι, ένα από τα κύρια μελήματα του σημερινού ανθρώπου είναι η διευθέτηση του κοινωνικού του κόσμου, με σκοπό να μειώσει την περιπλοκότητά του σε ένα ανεκτό και «κατανοήσιμο επίπεδο».

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων προφέρει αυτή τη δυνατότητα και μάλιστα με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό. Μας δίνει τα μέσα για να κατανοήσουμε, να ερμηνεύσουμε και να διαχειριστούμε τον κόσμο γύρω μας. Σύμφωνα με τον ιδρυτή τους, Moscovici (1976), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παρέχουν στα άτομα ένα σύστημα αξιών, ιδεών και πρακτικών με μια διπλή λειτουργία: αφενός καθιερώνει μια διαδικασία που επιτρέπει στα άτομα να προσανατολιστούν και να κυριαρχήσουν στον υλικό και κοινωνικό τους κόσμο και αφετέρου, επιτρέπει να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινότητας, με την παροχή σε αυτούς ενός κώδικα για την κοινωνική ανταλλαγή και ενός κώδικα για να ονομάσουν και να ταξινομήσουν με σαφήνεια τις διάφορες πτυχές του κόσμου τους και της ιστορίας των ατόμων και της ομάδας.

Πρόκειται για προκατασκευασμένες ιδέες, προσδοκίες, αναγωγές σκέψης και κρίσεις των ανθρώπων σε ορισμένα διανοητικά σχήματα, «γνώσεις» για συγκεκριμένες ομάδες ή κοινωνικές κατηγορίες που χρησιμεύουν ως φίλτρα ανάγνωσης της πραγματικότητας (Παπαστάμου, 1989). Λειτουργούν τελικά, ως ερμηνευτικά συστήματα της πραγματικότητας του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντός μας και κατ' αυτόν τον τρόπο θα καθορίσουν τις συμπεριφορές ή τις πρακτικές μας (Abric, 1989).

Η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ του ατομικού και του συλλογικού και η τοποθέτηση της ανθρώπινης υπόστασης στο κέντρο των εξελίξεων, συνιστά την αιτία υπεροχής της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Herzlich, 1972). Σύμφωνα με τον Moscovici (1984), οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή, δεν είναι μόνο αυτές οι παθητικές μηχανές που υπακούουν στους μηχανισμούς, καταγράφουν μηνύματα και

αντιδρούν στα εξωτερικά ερεθίσματα, όπως τα εμφανίζει μια κοινωνική ψυχολογία της ισορροπίας, περιορισμένη στη συλλογή απόψεων και εικόνων. Αντίθετα, κατέχουν τη φρεσκάδα της φαντασίας και την επιθυμία να δώσουν ένα νόημα στην κοινωνία και στο σύμπαν που είναι δικά τους.

Η ισχύς της θεωρίας, εντοπίζεται στην ικανότητά της να συμπεριλαμβάνει στον εννοιολογικό της πυρήνα, τόσο τη δύναμη της κοινωνίας, όσο και την επίδραση των ατόμων. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις σημασιοδοτούν τον τρόπο, με τον οποίο άτομα και κοινωνικές ομάδες, κατανοούν τον κοινωνικό τους κόσμο και τοποθετούνται μέσα σε αυτόν, αναπτύσσοντας έναν κοινό κορμό γνώσης του «κοινού νου», ο οποίος παρέχει μία αίσθηση οικειότητας και κατανόησης (Gervais, Morant, Penn, 1999).

Στη συνέχεια, θεωρούμε σκόπιμο να εκθέσουμε συνοπτικά τα σημεία εκείνα της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων που απαντούν στους βασικούς προβληματισμούς της παρούσας έρευνας.

1.1 Η έννοια της αναπαράστασης

Δεν υπάρχει ίσως, πιο κεντρική και ταυτόχρονα τόσο αμφιλεγόμενη έννοια, στα πλαίσια της ψυχολογίας, όσο αυτή της αναπαράστασης. Ανάλογα με τους ερευνητές ή με τις σχολές, ο όρος αυτός αναφέρεται σε αρκετά ποικίλες έννοιες. Όπως παρατηρεί ο Ehrlich (1985, σ.285), *«υπάρχει ομοφωνία πάνω στη χρησιμότητα της έννοιας της αναπαράστασης, αλλά ομοφωνία μέσα στη διαφορετικότητα. Διαφορετικότητα που καλύπτει την γνωστική ψυχολογία, την εξελικτική ψυχολογία, την κοινωνική και πολιτισμική ψυχολογία... Διαφορετικότητα των θεωρούμενων δραστηριοτήτων (αντίληψη, μνήμη, κατανόηση, λύση προβλημάτων, μάθηση)... Διαφορετικότητα των επιπέδων ανάλυσης, των προοπτικών και των προσωπικών κλίσεων».*

Στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας στην οποία η έννοια της αναπαράστασης ήταν πρωταρχική και μάλιστα πήρε την τωρινή της σπουδαιότητα, οι αναπαραστάσεις, όπως υποστηρίζουν οι Markman & Dietrich (2000), αποτελούν ενδιάμεσες καταστάσεις, που διαμορφώνονται στο εσωτερικό ενός συστήματος που χρησιμοποιεί πληροφορίες, για να επιτύχει ή να διευρύνει τους στόχους του. Το ίδιο το σύστημα διαθέτει εσωτερικές διαδικασίες οι οποίες επιδρούν στις ενδιάμεσες καταστάσεις και αντίστοιχα επηρεάζονται από αυτές.

Σύμφωνα με τον Richard (1990, σ.35), οι αναπαραστάσεις αν και έχουν του ίδιου τύπου δομές με τις γνώσεις, διακρίνονται από αυτές, λόγω του μεταβατικού τους καθεστώτος: «..έχουν αναπτυχθεί μέσα στα πλαίσια έργων και προκύπτουν από δραστηριότητες οικοδόμησης επεξηγήσεων (interpretations) που αντιστοιχούν σε αυτό που συνήθως περιμένουμε από τον όρο κατανόηση. Οι αναπαραστάσεις αυτές είναι πρόσκαιρες: εξαφανίζονται γενικά μετά την πραγματοποίηση του έργου για το οποίο δημιουργήθηκαν, αλλά υπό ορισμένες συνθήκες, ορισμένα από τα συνθετικά τους μπορούν να αποθηκευτούν στη μνήμη: μιλάμε τότε για πρόσκτηση ή για κατασκευή γνώσεων».

Στην γνωστική ψυχολογία, κάθε γνωστική διαδικασία αποτελείται από αναπαραστάσεις και από επεξεργασίες. Κάθε υποκείμενο αναπτύσσει τις γνωστικές του στρατηγικές, οι οποίες εξαρτώνται από τις γνώσεις του, την αναπαράσταση που έχει για τις καταστάσεις και τους τρόπους συλλογισμού του, που μπορεί να θέσει σε λειτουργία. Με αυτόν τον τρόπο, οι γνωστικές αυτές στρατηγικές υπόκεινται σε δυσχέρειες αποθήκευσης και ανάκτησης της πληροφορίας.

Ο Randall (1993), υποστηρίζει ότι θα πρέπει να κατανοήσουμε την αναπαράσταση μέσα από ένα πενταπλό πρίσμα: η αναπαράσταση είναι ένα υποκατάστατο για το αντικείμενο που αναπαριστάται, είναι η συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε για τον κόσμο, συγκροτεί μια αποσπασματική θεωρία της σκέψης, είναι ένα μέσο οργάνωσης πληροφοριών χρήσιμων για την εξαγωγή συμπερασμάτων και τέλος αποτελεί ένα μέσο έκφρασης.

Σύμφωνα με την Βοσνιάδου (1998), οι γνωστικοί ψυχολόγοι διακρίνουν δύο κατηγορίες αναπαράστασης: τις συμβολικές και τις κατανεμημένες. Οι συμβολικές μπορεί να είναι αναλογικές ή προτασιακές. Στις αναλογικές αναπαραστάσεις, κατατάσσονται οι νοητικές εικόνες και τα νοητικά μοντέλα. Οι νοητικές εικόνες είναι αναπαραστάσεις παρόμοιες με απεικονίσεις που λειτουργούν σε μια συγκεκριμένη μορφή, συνήθως χωρική. Ο Κολιάδης (2002), αναφέρει τις νοητικές εικόνες ως οπτικές εικόνες των εξωτερικών ερεθισμάτων – σημάτων, που καταγράφονται στο μνημονικό μας σύστημα ως νοητικές οπτικές εικόνες, αφού ήδη έχει εκλείψει το αισθητηριακό – οπτικό ερέθισμα. Σε αντίθεση με τις νοητικές εικόνες, τα νοητικά μοντέλα, σύμφωνα με τον Laird (1989), είναι υψηλού βαθμού «νοητικές κατασκευές» που δημιουργεί το άτομο προκειμένου να ερμηνεύσει τις εμπειρίες του, οι οποίες στηρίζονται στις πεποιθήσεις του και στις δικές του προσωπικές εμπειρίες.

Οι νοητικές εικόνες και τα νοητικά μοντέλα, όπως προαναφέρθηκε, ανήκουν στην κατηγορία των αναλογικών αναπαραστάσεων. Οι προτασιακές αναπαραστάσεις, από την

άλλη, σύμφωνα με τον Κολιάδη (2002), είναι αφηρημένες, με την έννοια ότι χαρακτηρίζουν πληροφορίες που δεν έχουν σχέση με μια δεδομένη μορφή αντίληψης (π.χ. οπτικής ή ακουστικής). Οργανώνονται σύμφωνα με μια σειρά κανόνων, που συνήθως εκφράζονται μέσω της γλώσσας, με τη μορφή κατηγορημάτων και επιχειρημάτων.

Ο Vergnaud (1985), προκειμένου να ερμηνεύσει το φαινόμενο των αναπαραστάσεων, δέχεται ότι κυμαίνονται σε τρία επίπεδα αλληλεπίδρασης: το αναφορικό, το σημαϊκό και το σημαϊνον. Το αναφορικό αντιπροσωπεύει τον πραγματικό κόσμο, όπως τον βιώνει το υποκείμενο. Το άτομο ενεργεί κατά τρόπο που το ευχαριστεί ή συμφωνεί με τις προσδοκίες του. Το σημαϊκό είναι το γνωστικό επίπεδο που συνίσταται στην εσωτερική αναπαράσταση. Το άτομο αναγνωρίζει σταθερές, εξάγει συμπεράσματα και κάνει προβλέψεις. Το σημαϊνον αντιπροσωπεύει τα διάφορα συμβολικά συστήματα, όπως η γλώσσα. Το υποκείμενο χρησιμοποιεί τα σύμβολα για λόγους επικοινωνίας.

Τα τελευταία χρόνια έχουν επέλθει βαθιές αλλαγές στη γνωστική ψυχολογία, τόσο όσον αφορά τις προοπτικές της όσο και τις μεθόδους της, εξαιτίας των επαφών με την τεχνική νοημοσύνη και τις νευροεπιστήμες.

Η έννοια της αναπαράστασης στην εξελικτική ψυχολογία διαφοροποιείται από τις παραπάνω προσεγγίσεις. Τη θέση του συστήματος που αναπαριστά παίρνει πια ο άνθρωπος, ενώ το περιβάλλον συγκεκριμενοποιείται ανάλογα σε φυσικό, κοινωνικό, συμβολικό και, τελευταία με την εξάπλωση των τεχνολογιών επικοινωνίας, σε εικονικό (Komis, 1993). Ο ρόλος του περιβάλλοντος στις αναπαραστάσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι, διαφοροποιείται ανάλογα με την προσέγγιση.

Στην θεωρία του Piaget, η οποία θεωρείται ως μια περιεκτική και ολοκληρωμένη θεωρία της γνώσης, η αναπαράσταση αναφέρεται ως εξής (1956, σ.28-34): «...υπό την ευρύτερη έννοια η αναπαράσταση είναι ίδια με τη σκέψη, δηλαδή όλη η νοημοσύνη πέρα από το αισθητικοκινητικό στάδιο υπό την ακριβή έννοια, είναι μια διανοητική εικόνα μιας απύσας πραγματικότητας...». Και συνεχίζει λέγοντας ότι « η εικόνα είναι μια συμβολική επίκληση. Σαν σύμβολο η εικόνα είναι ένα σημαϊνον που αναφέρεται στη σκέψη, δηλαδή, η αναπαράσταση υπό την ακριβή σημασία της αναφέρεται στην αναπαράσταση υπό την ευρύτερη έννοια».

Σύμφωνα με τον Piaget, τα διάφορα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης και οι αναπαραστάσεις οι οποίες μπορεί να έχει το παιδί στα πλαίσια κάθε σταδίου, εξαρτώνται κυρίως από την ωρίμανση και τις εμπειρίες του παιδιού και λιγότερο από τις κοινωνικές

επιδράσεις που δέχεται. Το παιδί, κατασκευάζει με ενεργητικό ρόλο τις νοητικές του δομές, οι οποίες αποτελούν μοντέλα ή αλλιώς, αναπαραστάσεις του εξωτερικού του κόσμου. Δέχεται βέβαια, ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζουν σε ένα βαθμό την ταχύτητα με την οποία το παιδί αναπτύσσεται. Η ανάπτυξη όμως αυτή εξαρτάται από το κατά πόσο το παιδί είναι σε θέση να αφομοιώσει αυτά που του προσφέρει το περιβάλλον του. Συγκεκριμένα ο Piaget επισημαίνει ότι, τόσο η πνευματική ωρίμανση του υποκειμένου, όσο και οι επιδράσεις του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, παρεμβαίνουν ασταμάτητα και αλληλεπιδρούν με σκοπό την ανάπτυξη του υποκειμένου, τονίζοντας μάλιστα ότι το περιβάλλον μπορεί να παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη του παιδιού.

Παράλληλα με τον Piaget και των απόψεών του, κινήθηκαν οι απόψεις ενός άλλου σημαντικού ψυχολόγου, του Bruner. Κατά τον Bruner (1966), στη διάρκεια της ανάπτυξης του παιδιού εμφανίζονται τρία είδη αναπαραστάσεων: η *πραξιακή αναπαράσταση (Enactive)*, η *εικονική αναπαράσταση (Iconic)* και η *συμβολική (symbolic) αναπαράσταση*. Σε αυτές τις αναπαραστάσεις στηρίζεται η ανθρώπινη ικανότητα κατά την οποία το άτομο μπορεί να χειρίζεται εσωτερικά την εξωτερική πραγματικότητα.

Ο Bruner υποστηρίζει επίσης, ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες επιδρούν και διαμορφώνουν καθοριστικά την εμπειρία και κατ' επέκταση τη μάθηση, η οποία αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία μεταξύ του μαθητή και των πολιτιστικών και επικοινωνιακών στοιχείων του περιβάλλοντος. Έτσι, συμπεραίνει ότι, κάθε θέμα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά με τρόπο πνευματικά έντιμο σε κάθε παιδί, μιλώντας δηλαδή στη γλώσσα του, σε οποιοδήποτε στάδιο ανάπτυξης.

Στον αντίποδα των παραπάνω απόψεων, κινήθηκαν οι θέσεις ενός άλλου σημαντικού ψυχολόγου, του Vygotsky, ο οποίος αν και επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό από τις προηγούμενες θεωρίες που είχαν αναπτυχθεί, δεν ασπάστηκε όμως καμία, αλλά επιχείρησε να διαμορφώσει ένα νέο μοντέλο ψυχολογικής έρευνας, το οποίο βρίσκεται σε άμεση αντίθεση με τα παραδοσιακά συμπεριφοριστικά και ορθολογικά μοντέλα (Δαφέρμος, 2002).

Ο Vygotsky, θεωρεί πως τα εργαλεία της συμβολικής έκφρασης των αναπαραστάσεων, ομιλία, γραφή και εικόνες, έχουν κυρίως κοινωνικό περιεχόμενο, γιατί όχι μόνο αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της κοινωνίας, αλλά και δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν από τα νεότερα μέλη αυτής της κοινωνίας, έξω από το πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στα πλαίσια της οποίας τοποθετείται και η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης.

Ο ρόλος της κοινωνίας στη μάθηση, στα πλαίσια της σχολής του Vygotsky, γίνεται περισσότερο κρίσιμος μια και η σημασία των αναπαραστάσεων κατασκευάζεται υπό το πρίσμα της σκέψης του ατόμου μέσω της επικοινωνίας του με το κοινωνικό περιβάλλον (Δαφέρμος, όπ.π.).

Γενικότερα, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται σε όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις, όλες συμφωνούν ότι οι αναπαραστάσεις είναι ιδιαίτερα χρήσιμες γιατί μας προσφέρουν μια σημαντική διάσταση της ανθρώπινης σκέψης και γιατί μας προσφέρουν μια βάση για εκπαιδευτική διάγνωση και παρέμβαση. Επίσης, σε όλες τις προσεγγίσεις της έννοιας της αναπαράστασης, συναντάμε τόσο μια κατάσταση του περιβάλλοντος (το περιεχόμενο της αναπαράστασης), όσο και την έννοια της διαδικασίας, με την οποία η κατάσταση του περιβάλλοντος αναπαρίσταται.

1.2 Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης

Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης εισήχθη στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας από τον Moscovici (1961), με την κλασική πλέον μελέτη του: *«η ψυχανάλυση, η εικόνα της και το κοινό της»*.

Οι ρίζες όμως, της έννοιας της κοινωνικής αναπαράστασης, σύμφωνα και με τον ίδιο τον ιδρυτή της, βρίσκονται στην έννοια της *«συλλογικής αναπαράστασης»* του Durkheim (Moscovici, 1999, σ. 45).

Πράγματι ο Durkheim, ήταν ο πρώτος ο οποίος πρόσθεσε στην έννοια της αναπαράστασης τον επιθετικό προσδιορισμό συλλογική, θέλοντας έτσι να τονίσει την ιδιομορφία αλλά και την προτεραιότητα της κοινωνικής σκέψης σε σχέση με την ατομική. Ο Durkheim χαρακτήρισε τις συλλογικές αναπαραστάσεις ως *«το νήμα της κοινωνικής ζωής... που απορρέουν από τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα άτομα... και παράγονται από τις δράσεις και τις αντιδράσεις που ανταλλάσσουν οι στοιχειώδεις συνειδήσεις...»* (Ναυρίδης, 1994, σ. 165).

Κοινές σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, οι συλλογικές αναπαραστάσεις έχουν ως λειτουργία τη διατήρηση των συνδέσμων μεταξύ των μελών της και παράλληλα τη διαμόρφωση ενός κοινού, ενός ομοιόμορφου πνεύματος και μια κοινής, ομοιόμορφης δράσης. Πρόκειται δηλαδή για έναν ιδιαίτερο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας που κατασκευάζεται συλλογικά (Στεργίου, 2004). Αυτός όμως, ο καθολικός και στατικός

χαρακτήρας των συλλογικών αναπαραστάσεων, φαίνεται να παραπέμπει σε μια κοινωνική πραγματικότητα εξίσου δεδομένη και αμετακίνητη.

Ο Moscovici, προτείνει τις «κοινωνικές» αναπαραστάσεις στη θέση των «συλλογικών» αναπαραστάσεων. Από τη μια, δηλώνοντας την πολυπλοκότητα των ατόμων και ομάδων και, από την άλλη, ρίχνοντας το βάρος στην επικοινωνία, η οποία επιτρέπει στα συναισθήματα και στα άτομα να συγκλίνουν, με τρόπο ώστε κάτι που είναι ατομικό να γίνεται συλλογικό και το αντίστροφο. *«Η αναγκαιότητα του να κάνουμε την αναπαράσταση γέφυρα μεταξύ του ατομικού και κοινωνικού κόσμου, να τη συνδέσουμε στη συνέχεια στην προοπτική μιας κοινωνίας που αλλάζει, αιτιολογεί τη συγκεκριμένη τροποποίηση. Καλούμαστε να καταλάβουμε όχι πια την παράδοση αλλά την καινοτομία, όχι πια μια κοινωνική ζωή ήδη προκατασκευασμένη αλλά μια κοινωνική ζωή στη διαδικασία του γίνεσθαι»* (Moscovici, 1989, σ. 82). Ο ίδιος ο συγγραφέας επισημαίνει ότι ο ρόλος των κοινωνικών αναπαραστάσεων ανήκει *«στη δική μας κοινωνία και στο δικό μας πολιτισμό»* (1976, σ. 43) και αυτό εξαιτίας των συνεχών αλλαγών που υφίστανται.

Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης οριοθετεί και περικλείει πολλά, πολύπλοκα και διαφορετικά φαινόμενα και διαδικασίες, οι οποίες βρίσκονται στο σταυροδρόμι της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Δεν περιορίζεται ούτε στο ενδο-ατομικό επίπεδο ούτε στο κοινωνικό, αλλά είναι το αποτέλεσμα και των δύο. Σε αντίθεση με το μπιχεβιοριστικό μοντέλο του *«ερεθίσματος – απάντηση»*, ο Moscovici υποστηρίζει πως η κοινωνική αναπαράσταση καθορίζει και το ερέθισμα και την απάντηση: *«οργανισμός – ερέθισμα – οργανισμός – απάντηση»*. Τόσο το ερέθισμα όσο και η απάντηση, που αλληλεξαρτώνται, διαμεσολαβούνται από το άτομο και δεν υπάρχει ρήξη ανάμεσα στον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο του τελευταίου (Παπαστάμου – Μαντόγλου, 1995). Το άτομο δηλαδή, δεν περιορίζεται σε έναν ανεξάρτητο βιολογικό οργανισμό, το οποίο δέχεται ερεθίσματα και στα οποία απαντάει, αλλά καθορίζει συγχρόνως τόσο τη φύση των ερεθισμάτων αυτών όσο και τη σημασία των απαντήσεων που αποδίδει σε αυτά. Ο Moscovici, χαρακτηριστικά αναφέρει: *«το υποκείμενο και το αντικείμενο δεν είναι απολύτως διαχωρισμένα»* και *«το να αναπαριστώ κάτι ισοδυναμεί με το να αποσπάσεις μαζί, αδιαχώριστα, το ερέθισμα και την απάντηση»* (1969, σ. 73).

Μια αναπαράσταση, είναι πάντα αναπαράσταση ενός υποκειμένου για ένα αντικείμενο, που μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, ένα πράγμα, ένα ψυχικό ή κοινωνικό γεγονός, ένα φυσικό φαινόμενο, μια ιδέα, κ.τ.λ. Μπορεί να είναι τόσο πραγματικό, όσο και φανταστικό ή μυθικό. Με άλλα λόγια, όπως σημειώνει και η Abrie (1996), ένα αντικείμενο δεν υπάρχει από μόνο του, υπάρχει για ένα άτομο ή για μια ομάδα και σε

σχέση με αυτά. Επομένως, η σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου είναι αυτή που διαμορφώνει το ίδιο το αντικείμενο.

Σύμφωνα με την Jodelet (1984, σ. 72), θα πρέπει πάντα να λαμβάνουμε υπόψη μας αυτή τη σχέση του υποκειμένου με το αντικείμενο της αναπαράστασης, γιατί όπως αναφέρει: *«στο βάθος κάθε αναπαράστασης, πρέπει να ψάξουμε αυτήν τη σχέση του κόσμου με τα πράγματα»*. Η Jodelet επισημαίνει επίσης, ότι η αναπαράσταση περιέχει πάντα ένα μέρος κατασκευαστικής και ανακατασκευαστικής δραστηριότητας.

Ο Piaget (1956, σ. 28), σημειώνει χαρακτηριστικά: *«το υποκείμενο δεν είναι το απλό θέατρο στο οποίο παίζονται διάφορες ανεξάρτητες από αυτό σκηνές και ρυθμισμένες εκ των προτέρων από τους νόμους μιας αυτόματης φυσικής εξισορρόπησης: είναι ο ηθοποιός και συχνά ο δημιουργός αυτών των δομών τις οποίες ρυθμίζει ενώ εξελίσσονται»*.

Η κοινωνική αναπαράσταση περιλαμβάνει και ένα σημαίνοντα χαρακτήρα. Δεν αποδίδει μόνο με συμβολικό τρόπο κάτι που απουσιάζει, αλλά μπορεί να υποκαταστήσει και κάτι που είναι παρόν. Σημαίνει πάντα κάτι σε κάποιον. Δεν είναι λοιπόν μια απλή αναπαραγωγή, αλλά αυτοτελής κατασκευή, που προσδίδει στην επικοινωνία ένα στοιχείο αυτονομίας και δημιουργίας, ατομικής και συλλογικής (Ναυρίδης, 1994).

Σύμφωνα με τον Moscovici, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν δύο όψεις: μια παθητική και μια ενεργητική. Η πρώτη (παθητική όψη), συνίσταται σε μια ομοιόμορφη αντιγραφή της εξωτερικής πραγματικότητας, μια φωτογραφία, μια εικόνα που κατοικεί στον εγκέφαλο. Η δεύτερη (ενεργητική όψη), σε μια *«αναπαραγωγή»* των ερεθισμάτων (πράξεις, καταστάσεις, αντικείμενα), που βρίσκονται σε συνεχή κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους και σε μια ανοικοδόμηση αυτών των ερεθισμάτων μέσα σ' ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών και εννοιών με το οποίο βρίσκονται αλληλέγγυα (Παπαστάμου – Μαντόγλου, 1995).

Στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων θα πρέπει επίσης να λάβουμε υπόψη μας τόσο τις ιστορικές, πολιτισμικές και μακρο-κοινωνικές συνθήκες όσο και την προσωπική ιστορία του ατόμου, το οποίο στηρίζεται σ' αυτή τη *«γνώση του κόσμου»* προκειμένου να νοηματοδοτήσει την οποιαδήποτε κατάσταση (Farr, 1995).

Έννοιες όπως γνώμη, στάση, προκατάληψη, στερεότυπο και εικόνα, σύμφωνα με τον Moscovici (1999, σ. 48-49), ενώ καταρχήν φαίνεται ότι είναι συγγενικές με την κοινωνική αναπαράσταση, όμως διαφέρουν ουσιαστικά. Η γνώμη είναι από τη μια μεριά μια κοινωνικά αξιολογημένη διατύπωση την οποία αποδέχεται ένα υποκείμενο και από την άλλη, μια τοποθέτηση πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο πρόβλημα της κοινωνίας. Δεν μας λέει τίποτα για το πλαίσιο σκέψης, ούτε για τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν, ούτε για τις

έννοιες στις οποίες στηρίχθηκε αυτή η κρίση. Ουσιαστικά είναι μια στιγμή στη διαμόρφωση των στάσεων και των στερεοτύπων. Με αυτή την έννοια, μια γνώμη, όπως και μια στάση, την παίρνουμε υπόψη αποκλειστικά και μόνο από την πλευρά της απάντησης και ως "προετοιμασία δράσης", ως συμπεριφορά σε μικρογραφία. Γι αυτό και της αποδίδουμε μια προγνωστική ικανότητα, γιατί από αυτό που λέει ένα υποκείμενο, συνάγουμε τι πρόκειται να κάνει.

Συνήθως τις γνώμες, τις στάσεις και τις εικόνες, τις προσδιορίζουμε, τις μελετάμε και τις σκεφτόμαστε αποκλειστικά και μόνο ως κάτι που εκφράζει την τοποθέτηση, την κλίμακα αξιών ενός ατόμου ή μιας ομάδας. Στην πραγματικότητα όμως, δεν έχουμε αποσπάσει παρά ένα μόνο κομμάτι από τη συμβολική ουσία που επεξεργάστηκαν άτομα ή ομάδες ατόμων, τα οποία, ανταλλάσσοντας τους τρόπους που βλέπουν τα πράγματα, τείνουν να αλληλοεπηρεαστούν και να αλληλοδιαμορφωθούν. Οι έννοιες της εικόνας, της γνώμης και της στάσης, δεν παίρνουν υπόψη αυτές τις διασυνδέσεις και το συνεπακόλουθο άνοιγμα. Έτσι οι ομάδες αντιμετωπίζονται στατικά, σαν να χρησιμοποιούν και να επιλέγουν πληροφορίες που κυκλοφορούν μέσα στην κοινωνία, και όχι σαν να τις δημιουργούν και να τις μεταβιβάζουν (Moscovici, όπ.π).

Η προκατάληψη (Durkheim, 1895), είναι μια κρίση που προηγείται της γνώσης και επιτρέπει να προεξοφλούμε την απάντηση που μπορεί να δοθεί σε μια κατάσταση την οποία το υποκείμενο δεν γνωρίζει ή τη γνωρίζει λάθος. Το στερεότυπο επίσης, κατά τον Moscovici (1976, σ. 283), *«είναι μια κατάσταση αποκρυστάλλωσης στάσεων και γνωμών με έντονη συναισθηματική και κοινωνική φόρτιση, που προκαλεί άμεσες απαντήσεις»*.

Αντίθετα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι δυναμικά σύνολα, που ο ρόλος τους είναι να παράγουν συμπεριφορές και σχέσεις με το περιβάλλον και όχι να αντιδρούν σε ένα δεδομένο εξωτερικό ερέθισμα. Άλλωστε επισημαίνει και πάλι ο Moscovici (1999, σ. 61): *«αναπαριστώ ένα πράγμα ή μια κατάσταση, δεν σημαίνει ότι απλώς και μόνο το αντιγράφω, το επαναλαμβάνω ή το αναπαράγω, αλλά κυρίως ότι το ανασυνθέτω, το επεξεργάζομαι, του αλλάζω υφή»*.

Συχνά, η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης, ισχυρίζεται και η Abric (1989, σ. 12) αντιμετωπίζεται σαν να είναι ισοδύναμη με την έννοια της εικόνας. Αυτοί που χρησιμοποιούν τη μια έννοια αντί της άλλης, ουσιαστικά περιορίζουν την κοινωνική αναπαράσταση στην παθητική της όψη. Η αναπαράσταση όμως δεν είναι μια ενόραση του περιβάλλοντος κόσμου. Είναι *«σύστημα προσδοκιών και προβλέψεων, δεν είναι μια «εικόνα» της πραγματικότητας, δηλαδή ένα στατικό προϊόν, μια αντανάκλαση. Είναι μια ενέργεια που πηγαίνει πέραν του άμεσου, προετοιμάζει το μέλλον»*.

Η κοινωνία μας, σύμφωνα με τον Moscovici, αποτελείται από «ερασιτέχνες επιστήμονες» οι οποίοι, θέλοντας να ανακαλύψουν, να ελέγξουν, να κυριαρχήσουν, να επικοινωνήσουν με τον περιβάλλοντα κόσμο, καταγράφουν τα εξωτερικά ερεθίσματα, περισυλλέγουν πληροφορίες και εικόνες, τις ταξινομούν, τις επεξεργάζονται, τις αναπροσαρμόζουν στο προϋπάρχον γνωστικό τους σύστημα. Τα άτομα, δηλαδή, βρίσκονται σε μια συνεχή δυναμική διαδικασία, η οποία διαμεσολαβείται από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μιλάνε και δείχνουν, επικοινωνούν και εκφράζουν. Είναι κοινωνιογνωστικά συστήματα που έχουν τη δική τους λογική και το δικό τους λόγο (Παπαστάμου – Μαντόγλου, 1995, σ. 17).

Η αναπαράσταση είναι κοινωνική, γιατί σύμφωνα με τον Moscovici (1976, σ. 75), από την μια βλέπουμε ότι παράγεται, γεννάται συλλογικά και από την άλλη, προσεγγίζοντας την λειτουργία της, διαπιστώνουμε ότι *«συνεισφέρει αποκλειστικά στις διαδικασίες διαμόρφωσης των συμπεριφορών και στον προσανατολισμό των κοινωνικών επικοινωνιών»*.

1.3 Ορισμός της κοινωνικής αναπαράστασης

Σήμερα, η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης, έχει κατά πολύ περάσει το πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας. Χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και αναπτύσσεται προς ποικίλες κατευθύνσεις.

Πολλοί συγγραφείς όρισαν την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης κι ένας σημαντικός αριθμός διαδικασιών χρησιμοποιήθηκαν για να διαφωτίσουν αυτούς τους ορισμούς. Η πολυσημία της έννοιας και τα πολλαπλά φαινόμενα και διαδικασίες που δηλώνει, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη τη διαδικασία ορισμού της. Ο Moscovici (1999, σ. 43) επισημαίνει εξ' άλλου ότι αν η πραγματικότητα των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι εύκολη για να την κατανοήσουμε, η έννοια δεν είναι: *«οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι οντότητες σχεδόν απτές... Όμως, αν και είναι εύκολο να τις συλλάβουμε ως πραγματικότητα, δεν είναι εύκολο να τις ορίσουμε ως έννοια»*.

Με την ανάγνωση πολλών εργασιών για τις αναπαραστάσεις, ανακαλύπτουμε όπως ο Doise (1985), ότι είναι δύσκολο να έχουμε ένα κοινό ορισμό σ' όλους τους συγγραφείς που χρησιμοποιούν την έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης. Αυτή η δυσκολία οφειλόταν, σύμφωνα με τον Moscovici (1999, σ. 43), στη *«μικτή θέση της στο σταυροδρόμι μιας σειράς κοινωνικών και ψυχολογικών εννοιών»*. Για το λόγο αυτό

άλλωστε, ο θεμελιωτής της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δεν προχώρησε άμεσα στην πρόταση ενός ορισμού της έννοιας, ενώ σε πολύ κατοπινά του κείμενα (1984, 1989) προτιμά να ορίσει την έννοια περιγράφοντάς την (Λαμπρίδης, 2004).

Σύμφωνα με τον Moscovici (1984, σ. 10-11), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι *«...γνωστικά συστήματα που έχουν μια λογική και μία γλώσσα ιδιαίτερη, μια δομή ευθύνης που αναφέρονται τόσο στις αξίες όσο και στις αντιλήψεις, ένα στιλ ομιλίας που είναι δικό τους. Δεν βλέπουμε μονάχα "γνώμες για", "εικόνες του" ή "στάσεις προς", αλλά "θεωρίες", "επιστήμες", προορισμένες να ανακαλύψουν το πραγματικό και τη χειρονομία... Μια κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα σύστημα αξιών, εννοιών και πρακτικών, που έχει μια διπλή τάση. Κατ' αρχήν, να ιδρύσει μια διάταξη, που δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να προσανατολιστούν σ' ένα κοινωνικό, υλικό περιβάλλον και να το κυριαρχήσουν. Έπειτα να επιβεβαιώσουν την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας».*

Η Herzlich (1972, σ. 24), ορίζει την κοινωνική αναπαράσταση σαν μια διαδικασία κατασκευής της πραγματικότητας: *«η αναπαράσταση μας ενδιαφέρει κατ' αρχήν για το ρόλο της στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας».* Η αναπαράσταση είναι *«μια νοητική «κατασκευή» του αντικειμένου. Επινοημένου σαν μη χωριστό από τη συμβολική δραστηριότητα του υποκειμένου- αυτή η ίδια είναι αλληλέγγυα στην καταχώρησή της στο κοινωνικό πεδίο».*

Ο Doise (1985, σ. 346), προτείνει ένα ψυχοκοινωνικό ορισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Τις ορίζει ως *«γεννήτορες αρχές των τοποθετήσεων, δεμένες με ειδικές καταχωρίσεις σ' ένα σύνολο κοινωνικών αναφορών κι οργανώνοντας συμβολικές διαδικασίες παρεμβαίνοντας σ' αυτές τις αναφορές».*

Για την Abric (1996, σ. 64), η αναπαράσταση είναι *«το προϊόν κι η διαδικασία μιας νοητικής δραστηριότητας με την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ανασκευάζει το πραγματικό στο οποίο αντιπαραβάλλεται, και του απονέμει μια ειδική σημασία».*

Ο Flament (1994a, σ. 146), θεωρεί ότι *«...η κοινωνική αναπαράσταση είναι ένα οργανωμένο σύνολο από γνωσθήματα σχετικό με ένα αντικείμενο, το οποίο σύνολο είναι κοινό σ' έναν πληθυσμό ομοιογενή σε σχέση με αυτό το αντικείμενο».*

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς ο Κατερέλος (1999), παρατηρεί ότι αν και η ίδια η έννοια – σημασία παραμένει σχεδόν απαράλλαχτη από την αρχή, βλέπουμε ότι η ορολογία και οι ορισμοί παίρνουν σιγά, σιγά πολλές όψεις, και μια ποικιλία που ενώ ήταν επιθυμητή παλαιότερα, σήμερα είναι πια δύσκολη στη σύλληψή της.

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναδεικνύει ως τον πλέον αποδεκτό ορισμό, αυτόν της Jodelet (1984, σ. 361-362): *«η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει*

μία μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της κοινής γνώμης, τα περιεχόμενα της οποίας είναι προϊόντα γενετικών και λειτουργικών διαδικασιών, οι οποίες είναι κοινωνικά σφραγισμένες. Ευρύτερα, η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει μια μορφή κοινωνικής σκέψης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόποι πρακτικής σκέψης, προσανατολισμένοι στην επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού, υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος. Ως τέτοιοι τρόποι σκέψης, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εμφανίζουν ειδικά χαρακτηριστικά στο επίπεδο της οργάνωσης των περιεχομένων, των νοητικών εγχειρημάτων και της λογικής».

1.4 Περιεχόμενο και οργάνωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Όλοι σχεδόν οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς το περιεχόμενο της κοινωνικής αναπαράστασης, υιοθετώντας της άποψη του Moscovici (1976) για τις τρεις βασικές συνιστώσες της: την πληροφορία, τη στάση και το αναπαραστασιακό πεδίο.

- **Η πληροφορία**, παραπέμπει στο «σύνολο και την οργάνωση των γνώσεων πάνω στο αντικείμενο της αναπαράστασης» (Gilly, 1974, σ. 131).

Η πληροφορία, σύμφωνα με την Herzlich (1972), αναφέρεται τόσο στο ποιοτικό όσο και στο ποσοτικό επίπεδο της γνώσης που κατέχει ένα άτομο σχετικά με ένα αντικείμενο. Ειδικότερα, η ποιότητα της γνώσης αφορά στον βαθμό πρωτοτυπίας, στερεοτυπίας ή προκατάληψης που τη χαρακτηρίζει.

- **Η στάση**, (Herzlich, όπ.π.), εκφράζει τη γενική προδιάθεση, αρνητική ή θετική προς το αντικείμενο της αναπαράστασης και παράλληλα κατευθύνει τη συμπεριφορά και προετοιμάζει τη δράση. Θα λέγαμε ότι η στάση αντιπροσωπεύει τη συνολική κατεύθυνση της κοινωνικής αναπαράστασης. Οι στάσεις, οι οποίες εκφράζουν με λέξεις, όπως «εκτιμώ», «αγαπώ», κ.τ.λ. την ενεργητική μας προδιάθεση απέναντι στο αντικείμενο. Τις περισσότερες φορές επιφέρουν μια κρίση που ανάγεται στο γενικότερο «κλίμα» των απόψεών μας όσον αφορά το αντικείμενο (Κατερέλος, 1999).

Το συναίσθημα που αποτελεί τη συγκινησιακή συνιστώσα των στάσεων (Petty και Cacioppo, 1981), έχει ιδιαίτερη αξία και θέση στη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Η συναισθηματική φόρτιση του ατόμου, η σκέψη και η συλλογιστική του, έχουν τον κύριο λόγο στη «μετάφραση» της έννοιας και στον τρόπο που θα την αντιληφθεί. Τα συναισθήματα εδώ δεν είναι απλές, ενδοατομικές συνειδητές καταστάσεις που μπορεί και να παραμείνουν στα όρια του νου του ατόμου, αλλά μέρος της ιδιαίτερης

διαδικασίας αλληλεπίδρασης ατόμου – περιβάλλοντος και συνιστούν πρωτίστως έναν τρόπο σχέσης με το περιβάλλον (Κούρτη, 1998).

Τέλος, **το πεδίο της αναπαράστασης**, νοείται ως ένα νοητικό σύμπαν, στο οποίο είναι οργανωμένο ιεραρχικά το σύνολο των στοιχείων μιας αναπαράστασης. Το σύνολο αυτό των στοιχείων που αναφέρονται σε κάποια συγκεκριμένη αναπαράσταση φαίνεται να έχει δομηθεί σύμφωνα με ένα κοινωνικό υπόδειγμα ή μια εικόνα (Mosconici, 1976). Το πεδίο της αναπαράστασης, σύμφωνα με τους Bauer και Gaskell (1999), οργανώνει το σύνολο των απόψεων, που αφορούν σε μια συγκεκριμένη αναπαράσταση κατά τρόπο ιεραρχικό. Συγκεντρώνει τη γνώση, ταξινομεί, κατηγοριοποιεί και έτσι κάνει τα πράγματα πιο απλά, πιο ελέγξιμα, πιο εύκολα στη διαχείρισή τους.

Η οργάνωση μιας αναπαράστασης σύμφωνα με την Abrie (1994, σ. 19), παρουσιάζει μια ιδιαίτερη ειδική ιδιότητα: *«όχι μονάχα τα στοιχεία της αναπαράστασης είναι ιεραρχημένα, αλλά εξ' άλλου κάθε αναπαράσταση είναι οργανωμένη γύρω από ένα κεντρικό πυρήνα, αποτελούμενο από ένα ή ορισμένα στοιχεία που δίνουν στην αναπαράσταση τη σημασία της»*. Γύρω από αυτόν τον κεντρικό πυρήνα οργανώνονται τα περιφερειακά στοιχεία.

Ο κεντρικός πυρήνας είναι το στοιχείο που ενώνει και σταθεροποιεί την αναπαράσταση και είναι, σύμφωνα πάντα με την Abrie, απλός, συγκεκριμένος, απεικονιστικός και συνεκτικός. Αντιστοιχεί επίσης στο σύστημα αξιών στο οποίο αναφέρεται το υποκείμενο, δηλαδή φέρει το σημάδι της κουλτούρας και των κοινωνικών κανόνων του περιβάλλοντος.

Τα περιφερειακά στοιχεία αποτελούν το πιο προσιτό αλλά και το πιο ζωντανό και συγκεκριμένο μέρος της αναπαράστασης. Περιλαμβάνουν επιλεγμένες και ερμηνευμένες πληροφορίες, κρίσεις γύρω από το αντικείμενο και το περιβάλλον του καθώς και στερεότυπα και πεποιθήσεις. Τα περιφερειακά στοιχεία είναι και αυτά ιεραρχημένα, με την έννοια ότι μπορεί να βρίσκονται περισσότερο ή λιγότερο κοντά στον κεντρικό πυρήνα (Abrie, ό.π.). Σύμφωνα με τον Flament (1989), η σημασία των περιφερειακών στοιχείων μιας αναπαράστασης είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί: α) επιτρέπουν να καθοδηγήσουμε τη δράση των υποκειμένων με στιγμιαίο τρόπο, χωρίς να αναφερθούμε στις κεντρικές έννοιες β) επιτρέπουν την προσωπική τροποποίηση των συμπεριφορών που είναι συσχετισμένες με αυτά, και γ) προστατεύουν σε περίπτωση ανάγκης τον κεντρικό πυρήνα.

Ο Flament (ό.π.), θεωρεί ότι τα περιφερειακά στοιχεία είναι σχήματα, οργανωμένα γύρω από τον κεντρικό πυρήνα, που επιβεβαιώνουν με στιγμιαίο τρόπο τη λειτουργία της

αναπαράστασης ως κλείδας αποκρυπτογράφησης μιας κατάστασης. Η σημασία αυτών των σχημάτων, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο συγγραφέα, απορρέει από τρεις λειτουργίες:

α) είναι πρώτα απ' όλα μια δεοντολογία συμπεριφορών και στάσεων του υποκειμένου, με την έννοια ότι καταδεικνύουν αυτό που είναι κανονικό να κάνουν ή να λένε σε μια δεδομένη περίπτωση.

β) επιτρέπουν μια προσωπική τροποποίηση των γεγονότων και των συμπεριφορών που είναι συσχετισμένα με αυτά και

γ) προστατεύουν σε περίπτωση ανάγκης τον κεντρικό πυρήνα (Κατερέλος, 2003).

1.5 Διαδικασία σχηματισμού και εξέλιξης των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, κατά τον Moscovici (1976), σχηματίζονται μέσω δύο βασικών διαδικασιών: της αντικειμενικοποίησης και της επικέντρωσης. Η πρώτη διευκολύνει το πέρασμα των αόριστων θεωρητικών στοιχείων σε συγκεκριμένες εικόνες και η δεύτερη τείνει να ενσωματώσει το παρουσιαζόμενο αντικείμενο σε ένα σύστημα προϋπάρχουσας σκέψης.

Η διαδικασία της αντικειμενικοποίησης είναι η πλευρά εκείνη της αναπαραστασιακής δραστηριότητας, που αναφέρεται στην συγκεκριμενοποίηση του αφηρημένου, στην υλοποίηση των εννοιών, στην αλλαγή του ορθολογικού της επιστημονικής γνώσης σε εικόνα ενός πράγματος, στη μετατροπή της επιστήμης σε κοινή γνώμη και σε δίκτυο σημασιών (Παπαστάμου, 1995). Αντικειμενικοποίηση, λέει ο Moscovici (1976, σ. 108), *«είναι η αναρρόφηση και υλοποίηση ενός πλεονάσματος σημασιών»* και συνεχίζει: *«αντικειμενικοποιώ σημαίνει απορροφώ μια υπερβολική ποσότητα σημασιών υλοποιώντας τις»*.

Η καθημερινή εμπειρία μας βοηθάει να κατανοήσουμε την λειτουργία της διαδικασίας της αντικειμενικοποίησης: Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Moscovici (1976), με την σύγκριση του Θεού με έναν πατέρα, οι άνθρωποι μεταθέτουν αυτόματα την αφηρημένη αόρατη έννοια σε κάτι που όλοι έχουμε μια εικόνα, με όλα τα αντίστοιχα συναισθήματα. Επίσης ο Roquerlo (1974), επισημαίνει ότι η κοινή γνώμη χρησιμοποιεί την έννοια του βάρους, που είναι αισθητά πιο προφανής ως προς την ερμηνεία της έννοιας της μάζας, έννοια πολύ αφηρημένη, επιστημονικά ορισμένη εδώ και τρεις αιώνες και η οποία είναι μέρος των σχολικών μας γνώσεων και της κουλτούρας μας.

Μια παρόμοια διαδικασία αναπτύσσεται για την κατανόηση και την αφομοίωση μιας επιστημονικής γνώσης. Στην άγνοια των συμβάσεων που καθορίζουν τη σχέση του επιστημονικού λόγου με τον πραγματικό, το κοινό παίρνει την έννοια ως ένδειξη ενός επιβεβαιωμένου φαινομένου.

Στην περίπτωση μιας πολύπλοκης έννοιας όπως, για παράδειγμα της δυσλεξίας, η αντικειμενικοποίηση, σύμφωνα με την Jodelet (1995), εμπεριέχει τα ακόλουθα στάδια:

➤ **Επιλογή και απο-πλαισίωση των στοιχείων της έννοιας:** Οι πληροφορίες αποκολλώνται από το επιστημονικό πεδίο στο οποίο ανήκουν, από την ομάδα των ειδικών που τις συνέλαβε, γίνονται οικείες στον κοινό νου, προβάλλοντάς τις σαν γεγονότα του δικού του κόσμου, μπορεί να τις ελέγξει. Η επιλογή αυτή γίνεται σύμφωνα με κοινωνικούς και πολιτισμικούς κανόνες, αλλά και σύμφωνα με ατομικούς και αντιληπτικούς κανόνες (Ναυρίδης, 1994).

➤ **Σχηματισμός ενός "σχηματικού πυρήνα":** Ο σχηματικός πυρήνας, αποτελείται από μια διάταξη που περιέχει, από τη μια, τη συμπύκνωση των στοιχείων της πληροφορίας και, απ' την άλλη, μια παράλειψη των απόψεων των πιο αντικρουόμενων πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο, οι θεωρητικές έννοιες συγκροτούνται από ένα εικονικό και συνεκτικό σύνολο που επιτρέπει τόσο την ατομική κατανόησή τους, όσο και την κατανόηση της σχέσης τους. Σύμφωνα τον Kaes (1989, σ. 95), ο σχηματικός πυρήνας είναι ένα «*συνεκτικό, σημαίνον και αυτόνομο σχήμα, όπου καταχωρούνται οι επιλεγμένες πληροφορίες*».

➤ **Φυσικοποίηση:** Ο σχηματικός πυρήνας, θα επιτρέψει τη συγκεκριμενοποίηση, συντονίζοντας το καθένα από τα στοιχεία, τα οποία γίνονται φυσικές οντότητες. Τα σχήματα, στοιχεία της σκέψης, γίνονται στοιχεία της πραγματικότητας, αναφορές της έννοιας (Jodelet, 1984). Όπως παρατηρεί ο Moscovici (1999), αυτό το υπόδειγμα γίνεται ένα εργαλείο κατηγοριοποίησης προσώπων και συμπεριφορών, ενώ η κοινωνική ομάδα το εκλαμβάνει στο εξής ως μια αντικειμενική πραγματικότητα ανεξάρτητη από τη δραστηριότητά της. Έτσι, όλες αυτές οι πληροφορίες που το υποκείμενο έχει επιλέξει και ανασυνθέσει, αποβάλλουν τον αρχικό αφηρημένο εννοιακό τους χαρακτήρα και μετατρέπονται από το ίδιο, σε ένα σύστημα ταξινομικών κατηγοριών, που του είναι περισσότερο οικείες και του επιτρέπουν να κατανοεί την πραγματικότητά του και να επικοινωνεί με τους άλλους (Ναυρίδης, 1994).

Συνέχεια της αντικειμενικοποίησης, η επικέντρωση, προσδίδει μια λειτουργική αξία στην αναπαράσταση και στο αντικείμενό της. Μας επιτρέπει να ενσωματώσουμε κάτι το οποίο μας είναι άγνωστο και μας δημιουργεί προβλήματα στις ήδη υπάρχουσες

κατηγορίες. Το νέο και άγνωστο αντικείμενο, συνδέεται με την επικέντρωση με γνωστές μορφές και αναθεωρείται από αυτές.

«Με τη διαδικασία της επικέντρωσης», γράφει ο Moscovici (1999, σ. 183), «η κοινωνία μεταμορφώνει το κοινωνικό αντικείμενο σε ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να το διαχειρίζεται, και αυτό το αντικείμενο τοποθετείται σε μια κλίμακα προτίμησης μέσα στις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε ακόμη ότι η επικέντρωση μεταμορφώνει την επιστήμη σε πλαίσιο αναφοράς και σε δίκτυο σημασιών».

Το να κάνει κάποιος δικό του κάτι που είναι καινούριο, ισοδυναμεί με το να το προσεγγίζει μ' αυτά που ήδη ξέρει, χαρακτηρίζοντάς το με τις λέξεις της γλώσσας του. Αλλά η ονομασία, η σύγκριση, η αφομοίωση και η ταξινόμηση, προϋποθέτει πάντα μια άποψη που αποκαλύπτει κάτι από τη θεωρία που ήδη διαθέτουμε για το ταξινομημένο αντικείμενο. Αυτός ο τρόπος ταξινόμησης, σε σχέση μ' ένα πρότυπο δεν είναι ποτέ ουδέτερος. Προσφέρει μια εικονική μήτρα χαρακτηριστικών ως προς τα οποία το νέο αντικείμενο τοποθετείται, διατηρώντας μια θετική ή αρνητική σχέση. Επιτρέποντας τη γρήγορη αξιολόγηση των διαθέσιμων πληροφοριών, η επικέντρωση εξουσιοδοτεί, τη διεξαγωγή γρήγορων συμπερασμάτων που αφορούν τη συμμόρφωση και την παρέκκλιση σε σχέση με το μοντέλο. Προχωρεί με συλλογισμούς, όπου το συμπέρασμα τίθεται εκ των προτέρων και προσφέρει στο ταξινομημένο αντικείμενο μια μήτρα ταυτότητας μέσα στην οποία μπορεί να παγιωθεί (Jodelet, 1984).

Μια κοινωνική αναπαράσταση αναδύεται, σύμφωνα με τον Moscovici (1976), εκεί όπου κινδυνεύει η συλλογική ταυτότητα, όταν η επικοινωνία των γνώσεων κατακλύζει τους κανόνες που έθεσε η κοινωνία. Η αντικειμενικοποίηση συγκαλύπτει αυτή τη δυσκολία, ενσωματώνοντας τις αφηρημένες θεωρίες και έννοιες μιας εξειδικευμένης ομάδας στα στοιχεία του γενικού περιβάλλοντος. Το ίδιο αποτέλεσμα αναζητά και η διαδικασία της επικέντρωσης, η οποία μεταμορφώνει την επιστήμη σε μια γνώση χρήσιμη σε όλους. Με δυο λόγια, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο συγγραφέα, η αντικειμενικοποίηση μεταφέρει την επιστήμη στον τομέα του «είναι» και η επικέντρωση την οριοθετεί σε εκείνου του «πράττειν» για να αποφευχθεί η απαγόρευση της επικοινωνίας.

Μέσα από αυτές τις δύο διαδικασίες, την αντικειμενικοποίηση και την επικέντρωση, για άλλη μια φορά επισημαίνεται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο ψυχολογικό και στο κοινωνικό. Πώς, δηλαδή, το κοινωνικό παρεμβαίνει στο ψυχολογικό, αλλάζοντας το ορθολογικό της επιστημονικής γνώσης, σε εικόνα ενός πράγματος και πώς το ψυχολογικό

παρεμβαίνει στο κοινωνικό, προσεγγίζοντας το άγνωστο δια μέσου του ήδη γνωστού (Jodelet, 1984).

Μια κοινωνική αναπαράσταση είναι σχετικά σταθερή και αμετάβλητη, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται ότι είναι στατική, ότι δεν εξελίσσεται ή δεν μεταμορφώνεται (Abric, 1994).

Ο πρώτος που ασχολήθηκε με το φαινόμενο της εξέλιξης και μεταμόρφωσης της κοινωνικής αναπαράστασης είναι ο Molliner (1988), ο οποίος παρατήρησε ότι όταν αλλάζει ένα περιφερειακό στοιχείο στην αναπαράσταση, το 73,3% των υποκειμένων διατηρεί την αρχική αναπαράσταση. Αντίθετα, όταν ένα κεντρικό στοιχείο της αναπαράστασης αλλάζει, το 78,5% των υποκειμένων τροποποιούν την κοινωνική αναπαράσταση.

Μια αναπαράσταση υποστηρίζει η Abric (1989, σ. 197-198), επιδέχεται εξέλιξη και επιφανειακή μεταμόρφωση μέσα από μια αλλαγή του νοήματος ή της φύσης των περιφερειακών στοιχείων. Δεν μεταμορφώνεται όμως ριζικά (να αλλάξει δηλαδή σημασία) παρά μόνο όταν ο ίδιος ο κεντρικός πυρήνας αμφισβητείται. Στην αναπαράσταση, σύμφωνα πάντα με την ίδια συγγραφέα, υπάρχουν στοιχεία ευλύγιστα, που δύνανται να μεταμορφωθούν, και στοιχεία άκαμπτα, «μη συζητήσιμα», τα οποία αντιστέκονται. Αυτά τα τελευταία συνθέτουν τον κεντρικό πυρήνα, τα συστατικά και θεμελιώδη, δηλαδή, στοιχεία που καθορίζουν και διαφοροποιούν τις αναπαραστάσεις.

Σύμφωνα με τον Flament (1994), ο μετασχηματισμός μιας αναπαράστασης μπορεί να επιτευχθεί με πολύ διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με τη φύση των νέων πρακτικών και με τη σχέση που έχουν με την αναπαράσταση. Κατά την γνώμη του, τρεις είναι οι πιο σημαντικοί τύποι μετασχηματισμών:

α) Προοδευτικός μετασχηματισμός της αναπαράστασης. Ο μετασχηματισμός αυτός μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την έκρηξη του κεντρικού πυρήνα, όταν οι νέες πρακτικές δεν είναι τελείως αντίθετες με τον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης. Τότε, ενεργοποιούνται τα περιφερειακά σχήματα, αφομοιώνονται από τις νέες αυτές πρακτικές και προοδευτικά σχηματίζουν έναν νέο κεντρικό πυρήνα που σημαίνει έτσι μια νέα αναπαράσταση.

β) Αντιστεκόμενος μετασχηματισμός της αναπαράστασης. Στην περίπτωση αυτή οι νέες πρακτικές είναι μεν αντίθετες, αλλά ακόμα επιτρέπουν την κινητοποίηση του μηχανισμού άμυνας της αναπαράστασης. Έτσι τα περιφερειακά στοιχεία αναλαμβάνουν να ερμηνεύσουν, να εκλογικεύσουν και να δικαιολογήσουν την απειλούμενη αναπαράσταση. Οι μηχανισμοί άμυνας όμως, δεν μπορούν να αντέξουν την συνεχόμενη

αντιφατική συμπεριφορά. Ο πολλαπλασιασμός και η διάρκεια των αντιφάσεων, οδηγεί τελικά στον μετασχηματισμό του κεντρικού πυρήνα.

γ) Απότομος μετασχηματισμός της αναπαράστασης. Όταν οι νέες πρακτικές αμφισβητούν άμεσα τον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης, χωρίς την ύπαρξη δυνατότητας κινητοποίησης του μηχανισμού άμυνας. Τότε η σημασία των νέων πρακτικών, η διάρκειά τους καθώς και ο μη αναστρέψιμος χαρακτήρας τους, αναγκάζουν τον κεντρικό πυρήνα να μετασχηματιστεί, παρασύροντας έτσι μαζί του και όλη την παλιά αναπαράσταση.

Συχνά, συναντάμε άτομα ή ομάδες ενός σχετικά ομοιογενούς πληθυσμού, να έχουν διαφορετικό λόγο για ένα κοινωνικό αντικείμενο. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για διαφορετικές αναπαραστάσεις; Σύμφωνα με την Abrie (1996), δύο κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι διαφορετικές, όταν ο πυρήνας τους διαφέρει. Είναι όμως πιθανό για ένα κοινωνικό αντικείμενο να υπάρχει μια κοινή αναπαράσταση (κοινός κεντρικός πυρήνας) και τα περιφερειακά στοιχεία να ενεργοποιούνται άνισα. Η δεύτερη αυτή περίπτωση διαφωνίας πρακτικών και αναπαραστάσεων της άνισης ενεργοποίησης των περιφερειακών στοιχείων, μπορεί να επιφέρει μια σταδιακή δομική τροποποίηση του κεντρικού πυρήνα, χωρίς να παραχθεί βίαιη ρήξη με το παρελθόν (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995).

1.6 Συνθήκες ανάδυσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Σύμφωνα με τον Grize (1988), είναι απαραίτητο να αναλύσουμε τις συνθήκες παραγωγής των αναπαραστάσεων και να πάρουμε υπόψη μας ότι η δεδομένη αναπαράσταση παράγεται περιστασιακά (με την έννοια ότι εξαρτάται από τις περιστάσεις) για ένα ακροατήριο και έχει σκοπό να πείσει, όπως επίσης και το γεγονός ότι η σημασία της κοινωνικής αναπαράστασης θα εξαρτηθεί, τουλάχιστον εν μέρει, από τις συγκεκριμένες σχέσεις που υπάρχουν κατά το χρόνο της αλληλεπίδρασης (Κατερέλος, 2003).

Η Jodelet (1984), επισημαίνει επίσης ότι το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης, πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις. Οι συνθήκες αυτές, όπως τις περιγράφει η Μαντόγλου (1995, σ. 22-25), είναι: η διάχυση της πληροφορίας, η εστία προσοχής και η πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος. Οι δύο πρώτες αφορούν το αντικείμενο της κοινωνικής αναπαράστασης και τη σημασία που προσλαμβάνει για το

ατομικό ή συλλογικό υποκειμένου, ενώ η τελευταία αναφέρεται στην ίδια τη δράση του υποκειμένου.

➤ Για το κοινωνικό αντικείμενο, παρατηρεί ο Moscovici (1976, σ. 224), υπάρχει ένα σύνολο πληροφοριών τις οποίες μπορεί, λίγο ή πολύ, να έχει ή όχι στη διάθεσή του ένα υποκείμενο. Εμφανίζεται όμως, αρκετά συχνά μια διάχυση της πληροφορίας και μια απόσταση ανάμεσα στις διαθέσιμες πληροφορίες του ατόμου για να συγκροτηθεί μια στέρεη βάση της γνώσης του αντικειμένου. *«Η πληθώρα και η ποιοτική ανισότητα των πηγών πληροφόρησης, σε σχέση με τον αριθμό των πεδίων ενδιαφερόντων που ένα άτομο πρέπει να κατέχει για να επικοινωνεί ή να συμπεριφέρεται, κάνουν αβέβαιες τις σχέσεις μεταξύ των εκτιμήσεων. Υπό το φως αυτής της ποικιλίας, η διάκριση ανάμεσα στο μη καλλιεργημένο άτομο και σ' αυτό που είναι καλλιεργημένο χάνει την αξία της. Πράγματι, αντιμέτωπο με μερικά προβλήματα, κάθε άτομο είναι μη καλλιεργημένο. Η σχολική, πανεπιστημιακή μόρφωση δημιουργεί μια μεγαλύτερη ικανότητα πρόσληψης των γνώσεων. Ωστόσο, πολύ συχνά, οι διαφορές επισκιάζονται και, οποιοδήποτε και αν είναι το επίπεδο μόρφωσης, τα άτομα είναι εφοδιασμένα με τον ίδιο τρόπο για να επικοινωνήσουν ή να εκφράσουν μια γνώμη».*

Τα εμπόδια μετάδοσης, σημειώνει ο Moscovici (1999, σ. 264-265), η έλλειψη χρόνου, οι εκπαιδευτικοί φραγμοί, ενισχύουν με την ποικιλία τους και την ρευστότητά τους, την αβεβαιότητα στην οποία βρίσκεται κανείς ως προς τις πραγματικές διαστάσεις και την εμβέλεια ενός οποιουδήποτε προβλήματος.

Μια άλλη επίσης δυσκολία, έγκειται στον έμμεσο χαρακτήρα των γνώσεων, των μαρτυριών και την απουσία μέσων για τον έλεγχο τους. Πώς να είναι κανείς σίγουρος ότι το ραδιόφωνο είναι πιο αξιόπιστο από την εφημερίδα, στο ένα ή το άλλο σημείο, ότι ένα σχόλιο εκφράζει μια πιο έγκυρη άποψη από ένα άλλο; Σε αυτές τις συνθήκες επιλέγουμε. Δεν μπαίνει θέμα να συγκρίνουμε, να σταθμίσουμε, να φτάσουμε σε μια καταφανή βεβαιότητα.

➤ Η εστία προσοχής του υποκειμένου που στρέφεται σε μερικές πλευρές του αντικειμένου, εκφράζει τη σχέση του πρώτου με το τελευταίο. Η προσήλωση ενός ατόμου ή ομάδας σε ορισμένα αντικείμενα μεταβάλλεται σύμφωνα με το ενδιαφέρον, το βαθμό εμπλοκής και τους ενδόμυχους προσανατολισμούς του υποκειμένου.

➤ Η πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος, που παρατηρείται σε κάθε άτομο ή ομάδα, οφείλεται στην αναγκαιότητα των τελευταίων να δράσουν, να τοποθετηθούν, να επικοινωνήσουν. Ο Moscovici (όπ.π.), τονίζει ότι στην καθημερινή ζωή, οι συνθήκες και οι κοινωνικές σχέσεις απαιτούν από το άτομο ή την κοινωνική ομάδα να είναι ικανό ανά

πάσα στιγμή να δράσει, να τοποθετηθεί κ.τ.λ. Με μια λέξη, οφείλει να είναι σε θέση να απαντήσει. Αυτή η ετοιμότητα για απάντηση, σχετικά με ένα κοινωνικά καθορισμένο αντικείμενο, έχει ως αποτέλεσμα τις πιέσεις εξαγωγής συμπερασμάτων.

Οι τρεις αυτές διαστάσεις που περιγράψαμε καθορίζουν την κοινωνική πραγματικότητα της παραγωγής μιας κοινωνικής αναπαράστασης.

1.7 Κοινωνικές αναπαραστάσεις και συστήματα επικοινωνίας

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφέρει χαρακτηριστικά ο Moscovici (1999, σ. 43), *«Κυκλοφορούν, διασταυρώνονται και αποκρυσταλλώνονται, ασταμάτητα στον καθημερινό μας κόσμο, μέσα από κουβέντες, χειρονομίες και συναντήσεις. Διαποτίζουν τις περισσότερες από τις κοινωνικές σχέσεις που κάνουμε και τις επικοινωνίες που ανταλλάσσουμε»*. Ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει σθεναρά (1961, 1984, 1989), ότι η αναπαράσταση βρίσκεται στο νου του κάθε ανθρώπου, ταυτόχρονα όμως, διαπερνά το νου πολλών, όλων εκείνων που τη μοιράζονται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις λοιπόν, βρίσκονται στο επίκεντρο της επικοινωνίας και οι άνθρωποι τον περισσότερο χρόνο τους τον χρησιμοποιούν για να επικοινωνήσουν. Για να μελετήσουμε έτσι τις κοινωνικές αναπαραστάσεις που εσωτερικεύει ο λόγος των ανθρώπων, θα πρέπει να αναλύσουμε το περιεχόμενο και την οργάνωση αυτού του τελευταίου.

Ο Moscovici (1961), στη μελέτη του για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της ψυχανάλυσης, εντόπισε τρία συστήματα επικοινωνίας, που καθορίζουν το περιεχόμενο και τη δομή των μηνυμάτων: τη διάδοση, τη μετάδοση και την προπαγάνδα. Το καθένα από αυτά αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς: στη γνώμη, στη στάση, και στα στερεότυπα, αντίστοιχα.

Η διάδοση: Το χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του συστήματος επικοινωνίας, είναι η εγκαθίδρυση μιας ισότιμης σχέσης ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη, μιας αντιστοιχίας μεταξύ του πομπού και του κοινού του. Η πηγή του μηνύματος δεν στοχεύει στον προσανατολισμό του δέκτη προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, αλλά στην εξάπλωση μιας γνώσης, κοινής για όλους. Μέσα από τη διάδοση, ο πομπός του μηνύματος δεν ενδιαφέρεται να αποσπάσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά να ευχαριστήσει τους δέκτες του, που δεν είναι μια συγκεκριμένη ομάδα αλλά ένα ευρύ

κοινό. Αυτή η μορφή επικοινωνίας διέπει τις εφημερίδες μεγάλης κυκλοφορίας, οι οποίες υιοθετούν ένα γρήγορο και ελκυστικό τρόπο γραφής, προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του αναγνώστη. Ο σκοπός της διάδοσης είναι να παράγει γνώμες γύρω από ένα κοινωνικό αντικείμενο. Ο ρόλος της δεν είναι να παράγει δράση, αλλά λόγο (Παπαστάμου, Μαντόγλου, 1995).

Η μετάδοση: πρόκειται για μια μορφή επικοινωνίας, που αντιστοιχεί στη διαβίβαση δομημένων και ρητών μηνυμάτων, σχετικά με ένα προϋπάρχον πλαίσιο αναφοράς που εκφράζουν ξεκάθαρα, τα οποία απευθύνονται σε καθορισμένες κοινωνικές ομάδες. Η επικοινωνία στη μετάδοση, αποσκοπεί στη δημιουργία και εξάπλωση κοινωνικών κανόνων, θεσπισμένων από τα μέλη μιας ομάδας. Η μετάδοση, λειτουργεί ως μεσολαβητής ανάμεσα σε ένα κοινωνικά αξιολογημένο αντικείμενο και σε μια ορισμένη κοινωνική ομάδα. Η ομάδα αυτή, έχει κάποια οργανωμένη ενόραση του κόσμου, μια πεποίθηση και πίστη που θέλει να τη μεταδώσει. Για το σκοπό αυτό, δεν διστάζει να προσαρτήσει στο σύστημα των γνώσεών τους, άλλες γνώσεις, προσαρμόζοντας και διασκευάζοντάς τες στα πλαίσια των δικών της απόψεων. Επιπλέον, στοχεύει σε μια συλλογική συμπεριφορά των μελών της. Σκοπός της μετάδοσης είναι να επιτύχει μια κοινή αντίληψη και στάση και να κατευθύνει την ομάδα, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη και στάση. *«Η μετάδοση οικοδομεί στάσεις ικανές να σφραγίσουν τόσο τις αναπαραστάσεις όσο και τις συμπεριφορές»* (Moscovici, 1976, σ. 401).

Η προπαγάνδα: Αυτό το σύστημα επικοινωνίας εμφανίζεται εκεί όπου δημιουργούνται διομαδικές συγκρουσιακές σχέσεις. Όταν, δηλαδή, το αντικείμενο σύγκρουσης ενδέχεται να απειλήσει την ταυτότητα της ομάδας και την ενότητα της αναπαράστασης που έχει η ομάδα για την πραγματικότητα. Η προπαγάνδα χαρακτηρίζεται από ένα άκαμπτο ύφος, επαναληπτικό και ακραίο, που δεν χωρά αμφιβολίες, ούτε έχει ρωγμές. Συνδέεται με στερεότυπα, προκαταλήψεις και ομοιόμορφες συμπεριφορές που έχουν μια διπλή λειτουργία. Από τη μια, ρυθμιστική, μέσα από την εξάλειψη του αντικειμένου σύγκρουσης και, από την άλλη, οργανωτική, μέσα από την προσαρμογή του αντικειμένου της αναπαράστασης, στις απαιτήσεις της ενότητας του κοινωνικού πεδίου και της δράσης της ομάδας (Παπαστάμου - Μαντόγλου, 1995).

Από τα παραπάνω βγαίνει εύκολα το συμπέρασμα ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταβάλλονται σε συνάρτηση με τις κατά τόπους και χρόνους διαφορετικές σχέσεις επικοινωνίας.

1.8. Οι λειτουργίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων και η σημασία τους στον εκπαιδευτικό χώρο

Οι σημαντικότερες λειτουργίες, που επιτελούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, σύμφωνα με την Abrie, μπορούν να συνοψιστούν στις ακόλουθες: Γνωστικές λειτουργίες, λειτουργίες ταυτότητας, λειτουργίες προσανατολισμού και δικαιολογητικές λειτουργίες (Κατερέλος, 1999).

Γνωστικές λειτουργίες: Σύμφωνα με τον Moscovici (1984), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, επιτρέπουν στους κοινωνικούς πρωταγωνιστές, την απόκτηση γνώσεων και την ενσωμάτωσή τους σ' ένα πλαίσιο αφομοίωσης και κατανόησης, σε συνοχή με τη γνωστική λειτουργία τους και τις αξίες τις οποίες πιστεύουν.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, δηλαδή, υπηρετούν καταρχήν τη λειτουργία ανάγνωσης – αναγνώρισης της κοινωνικής πληροφορίας, που αφορά σε μια πτυχή της πραγματικότητας. Στη συνέχεια, επεξεργάζονται και αποκωδικοποιούν το πλήθος των νοηματικών αναφορών που φέρει και με τον τρόπο αυτό, τη μετατρέπουν σε γνώση κατανοητή από το άτομο. Έτσι, δημιουργούν τις συνθήκες, που επιτρέπουν την πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου και των άλλων στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο και καθιστούν ικανή την ερμηνεία της κοινωνικής συνθήκης, που περιγράφει η αρχική πληροφορία συνδέοντάς την με μία ήδη κατεστημένη σημασία (Λαμπρίδης, 2004). Με τον τρόπο αυτό, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις διευκολύνουν την κοινωνική επικοινωνία, καθορίζοντας ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς που επιτρέπει την κοινωνική συναλλαγή, τη μετάδοση και τη διάδοση αυτής της γνώσης (Moscovici, 1984).

Λειτουργίες ταυτότητας: βασική λειτουργία των αναπαραστάσεων είναι η βοήθεια που προσφέρουν στον καθορισμό της ταυτότητας και στη διαφύλαξη της εξειδίκευσης των ομάδων. «Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις έχουν επίσης τη λειτουργία της τοποθέτησης των ατόμων και των ομάδων στο κοινωνικό πεδίο... επιτρέπουν την επεξεργασία μιας κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας που ανταποδίδει τα μέγιστα, δηλαδή είναι συμβατή με τα συστήματα κανόνων και αξιών τα οποία είναι κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένα» (Mugny - Carugati, 1985, σ. 183).

Ο Doise (1973), επιβεβαίωσε αυτή τη λειτουργία στις διομαδικές σχέσεις και την έθεσε σε προεξέχουσα θέση στις διεργασίες της κοινωνικής σύγκρισης. Η κάθε ομάδα, στην προσπάθειά της να διαφυλάξει μια θετική εικόνα στον εαυτό της, παρουσιάζει μια αναπαράσταση για την εικόνα της, υπερτιμημένη ως προς ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της.

Λειτουργία προσανατολισμού: Η κοινωνική αναπαράσταση μέσα από την επεξεργασία και αποκωδικοποίηση της πραγματικότητας, επιτρέπει την πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου και των άλλων. Με τον τρόπο αυτό κατευθύνει τη συμπεριφορά και τις πρακτικές και γίνεται οδηγός δράσης και προσανατολισμού. Με το να νοηματοδοτεί μια κατάσταση, καθορίζει εκ των προτέρων και το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξει το υποκείμενο στην συγκεκριμένη περίπτωση (Abric, 1996).

Η αναπαράσταση, σύμφωνα πάντα με την Abric, δεν ακολουθεί και δεν εξαρτάται από την εξέλιξη μιας αλληλεπίδρασης, αλλά προηγείται από αυτήν και την καθορίζει. Οι προβλέψεις και οι προσδοκίες, η επιλογή και το φιλτράρισμα των πληροφοριών και οι ερμηνείες, έχουν ως αποτέλεσμα συνήθως, στο να μετατρέπεται η πραγματικότητα ανάλογα με την αναπαράσταση.

Η αναπαράσταση, συνεχίζει η ίδια συγγραφέας, καθορίζοντας αυτό που είναι θεμιτό, ανεκτό ή μη αποδεκτό σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο, καταλήγει τελικά σε μια δεοντολογία συμπεριφορών ή υποχρεωτικών πρακτικών.

Δικαιολογητικές λειτουργίες: Επιτρέπουν εκ των υστέρων να δικαιολογήσουμε τις θέσεις και τις συμπεριφορές: Οι Wilson και Kayatani (1968), αναφερόμενοι από τον Doise (1973), μπόρεσαν να δείξουν ότι οι διομαδικές αναπαραστάσεις έχουν κύρια λειτουργία να δικαιολογούν τις υιοθετημένες συμπεριφορές απέναντι στην άλλη ομάδα.

Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι στην περίπτωση ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ δύο ομάδων, τα υποκείμενα της κάθε ομάδας θα επεξεργαστούν σταδιακά τις αναπαραστάσεις του «αντιπάλου», με σκοπό να του αποδώσουν χαρακτηριστικά που να δικαιολογούν την εχθρική συμπεριφορά που έχουν απέναντί του (Abric, 1996).

Από την παραπάνω ανάλυση των λειτουργιών των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μπορούμε εύκολα να συνειδητοποιήσουμε την χρησιμότητά τους για την κατανόηση της κοινωνικής δυναμικής.

Η ιδιαίτερη σημασία της έννοιας της κοινωνικής αναπαράστασης για την κατανόηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων, έγκειται στο ότι εντοπίζει την προσοχή μας, στον ρόλο των κοινωνικών σημασιών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έννοια αυτή ανοίγει έναν καινούργιο δρόμο στην ερμηνεία των μηχανισμών μέσα από τους οποίους κοινωνικοί παράγοντες επενεργούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και συνεπώς επηρεάζουν τα αποτελέσματα. Συνδέει την ψυχοκοινωνιολογία με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος σύνδεσμος είναι σημαντικός, διότι εκτός των άλλων, αφορά και τις στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με τη διδασκαλία και το μαθητή, στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο του, αλλά και στα επίπεδα

ανάλυσης σχετικά με την παιδαγωγική επικοινωνία στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Γώγου – Κρητικού, 1994).

Το σύστημα των κοινωνικών αναπαραστάσεων που σχετίζεται με το σχολείο δεν μπορεί να θεωρηθεί ανεξάρτητα από άλλα γενικά συστήματα κοινωνικών αναπαραστάσεων από τα οποία εξαρτάται άμεσα ή έμμεσα. Το σχολείο εμφανίζεται ως ένας προνομιακός χώρος, ο οποίος θα μας βοηθήσει να δούμε με τι τρόπο οικοδομούνται, εξελίσσονται και μετασχηματίζονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις στο εσωτερικό των κοινωνικών ομάδων (στην περίπτωσή μας των εκπαιδευτικών).

Δεν πρέπει, βέβαια, να θεωρηθεί ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι μια πανάκεια, αλλά ότι μας επιτρέπουν να διερευνήσουμε την κατανόησή μας για τα φαινόμενα που μελετάμε, τοποθετώντας τα σε ευρύτερα πεδία κοινωνικών σημασιών από τις οποίες εξαρτώνται (Καμπέρης, 2001).

2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ

Τα τελευταία χρόνια, οι μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στο επίκεντρο πλήθους ερευνών, μελετών και δημοσιεύσεων. Το γεγονός αυτό δεν εξηγείται μόνο από τις προόδους που έχουν σημειωθεί στο χώρο της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και των νευροεπιστημών, αλλά εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σε μια κοινωνία που μετεξελίσσεται ολοένα και περισσότερο σε κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, είναι επόμενο να ανεβαίνει το ενδιαφέρον για το φαινόμενο της μάθησης, τις θεμελιακές γνωστικές διεργασίες, το βιολογικό τους υπόβαθρο και τις ποικίλες γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες, δυσλειτουργίες και διαταραχές (Αναστασίου, 1998).

Η δυσλεξία, λόγω των ασυμφωνιών που παρατηρούνται ανάμεσα στις νοητικές και μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή, αποτελεί μια ιδανική πρόκληση για το ερευνητικό πεδίο. Χαρακτηριστικά ο Βάμβουκας (1991, σ. 97) αναφέρει: *«η αποτυχία ή η χαμηλή απόδοση, εκεί που αναμενόταν υψηλή και λαμπρή δημιουργεί πρόβλημα. Η μη πραγμάτωση του αναμενόμενου προβληματίζει και διεγείρει το διερευνητικό ενδιαφέρον...»*.

Η ιατρική επιστήμη ήταν η πρώτη που ανταποκρίθηκε στην παραπάνω πρόκληση και ήδη από τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα ο οφθαλμολόγος Pringle Morgan (1896), περιγράφει την περίπτωση ενός δεκατετράχρονου παιδιού, που παρά τη φυσιολογική του νοημοσύνη, τις φυσιολογικές του αισθήσεις (όραση και ακοή), με επαρκή βοήθεια από το σπίτι και χωρίς να υπάρχει πιθανότητα εγκεφαλικής βλάβης, είχε υπερβολική δυσκολία στο να μάθει να διαβάζει και να γράφει (Στασινός, 2003). Σύντομα όμως, το θέμα έπαψε να αποτελεί αποκλειστικότητα της ιατρικής, γιατί ως μαθησιακό πρόβλημα με συνέπειες στην εκπαίδευση, άρχισε να απασχολεί και τις επιστήμες της ψυχολογίας όσο και της παιδαγωγικής (Πόρποδας, 1989).

Έτσι, ενώ η διερεύνηση της φύσης της δυσλεξίας και η αντιμετώπισή της θα έπρεπε να είναι ένα διεπιστημονικό ζήτημα, στην πράξη υπάρχουν πολλές διαφωνίες μεταξύ των ειδικών των διάφορων επαγγελματικών κλάδων και ασυμμετρίες των ποικίλων ερευνητικών πεδίων. Ως αποτέλεσμα της παραπάνω κατάστασης, ο όρος της δυσλεξίας συνδέθηκε με όλες τις διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με τη φύση και τη διαδικασία των προβλημάτων ανάγνωσης, καταλήγοντας να έχει τόσες πολλές ασαφείς εκδοχές ώστε να

χάσει κάθε πραγματική αξία για τους εκπαιδευτικούς, εκτός από το ότι είναι μια εξειδικευμένη λέξη για τα προβλήματα ανάγνωσης.

Αν και ο σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι η συμβολή της στην αναλυτική παρουσίαση όλων των παραπάνω εκδοχών της δυσλεξίας, θεωρούμε απαραίτητη μια κατ' αρχήν συνοπτική αναφορά στα ζητήματα του ορισμού, της οριοθέτησης, της συχνότητας και των ερμηνευτικών μοντέλων της δυσλεξίας, ενώ στη συνέχεια θα εστιαστούμε στο θέμα της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών.

2.1 Ορισμός της δυσλεξίας

Τα τελευταία εκατό σχεδόν χρόνια, δόθηκαν τόσο πολλοί ορισμοί της δυσλεξίας, επιβεβαιώνοντας αυτούς που ισχυρίζονται ότι πιθανόν να υπάρχουν τόσοι ορισμοί, όσοι είναι και οι ερευνητές της δυσλεξίας. Το πλήθος αυτό των ορισμών που χρησιμοποιήθηκαν οφειλόταν στην ανεπάρκεια μερικών απ' αυτούς, στις διαφορές των θεωρητικών ερμηνειών καθώς και στον ανεπαρκή συντονισμό και συνεργασία των σχετικών επιστημών.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο καθορισμός ενός ενιαίου και γενικά παραδεκτού ορισμού της δυσλεξίας δεν ήταν και δεν είναι απλό και εύκολο θέμα. Προκειμένου, λοιπόν, να αποφύγουμε μονομερείς και κατά συνέπεια, ελλιπείς τοποθετήσεις ή εννοιολογήσεις του όρου της δυσλεξίας, επιλέχθηκαν οι παρακάτω ορισμοί ως οι αντιπροσωπευτικότεροι, μια και έχουν καταστεί ευρύτερα αποδεκτοί από τους ερευνητές.

Κλασικός είναι πλέον ο ορισμός ο οποίος θεσπίστηκε από την Παγκόσμια Ομοσπονδία της Νευρολογίας (1968) και, παρόλο που είναι ο αρχαιότερος όλων όσων ακολουθούν παραμένει ακόμα ενεργός:

«Δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυγκρασιακή προέλευση» (Crithley, 1981, σ. 11).

Ο ορισμός αυτός εξακολουθεί να επηρεάζει αρκετούς ερευνητές, αν και έχει δεχθεί μια σειρά κριτικών που αφορούν τόσο τους όρους: κατάλληλη εκπαίδευση, επαρκής νοημοσύνη, κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες (Snowling, 1987), όσο και για την ιδιαίτερη έμφαση που δίνει στις γνωστικές ιδιότητες του παιδιού (Καραπέτσας, 1991, σ. 14-15).

Η έννοια της δυσλεξίας εξελίχθηκε με την πάροδο του χρόνου και προοδευτικά παρουσιάστηκε μια μετακίνηση από τις αναγνωστικές δυσκολίες προς μια συνολικότερη μελέτη του γραπτού λόγου και των άλλων συμβολικών συστημάτων. Μια τέτοια αντίληψη εκφράζεται από τον ορισμό της Βρετανικής Εταιρείας Δυσλεξίας (1997).

«Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό» (Jacobson, 1997, σ. 330).

Ο ορισμός αυτός θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα ευρύς αλλά και "τολμηρός", καθόσον συμπεριλαμβάνει δυσκολίες που αφορούν και τις οργανωτικο-κινητικές δεξιότητες. Γενικά, το ζήτημα των οργανωτικο-κινητικών δεξιοτήτων συνεχίζει να αποτελεί ένα από τα αμφιλεγόμενα ζητήματα στη σύγχρονη έρευνα. Έτσι γίνεται εμφανές ότι και ο ορισμός αυτός δεν μπορεί να προσδιορίσει με ακρίβεια και βεβαιότητα τους τομείς, πέραν του γραπτού λόγου, με τους οποίους είναι πιθανόν να συσχετιστεί η δυσλεξία (Αναστασίου, 1998, σ. 6-7).

Ο ορισμός της Αμερικάνικης Εταιρείας Δυσλεξίας Orton Society (1994), δίνει περισσότερη έμφαση στην ανεπάρκεια των δυσλεξικών στις φωνολογικές δεξιότητες:

"Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάσταση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση" (Thomson, 1997).

Ο παραπάνω ορισμός, διαφοροποιείται από τους προηγούμενους, κυρίως στην αναφορά του ως προς τη συμβολή κληρονομικών παραγόντων. Η αναφορά δε, περί

«οικογενειακής διαταραχής», περιγράφει απλώς την ύπαρξη υψηλής συχνότητας δυσλεξικών δυσκολιών μέσα στην οικογένεια.

Ο Καραπέτσας (1991, σ. 14-15), υποστηρίζει ότι όλοι οι παραπάνω ορισμοί, δίνοντας έμφαση στις γνωστικές ιδιότητες του παιδιού, είναι σαν να δηλώνουν ότι οι παράγοντες που ευθύνονται για την δυσλεξία είναι άγνωστοι, αόριστοι και απροσδιόριστοι. Θεωρεί επίσης, ότι το γεγονός αυτό δείχνει μια αδυναμία στο να οριστεί επιστημονικά η συμπεριφορά του ανθρώπου.

Είναι γεγονός πάντως, ότι όλοι οι σύγχρονοι ορισμοί δίνουν έμφαση στη νευρολογική βάση της δυσλεξίας. Η νευρολογική βάση της είχε υποτεθεί από την εποχή του Orton (1937), όμως μονάχα την τελευταία 20ετία - με τις σύγχρονες τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου (αξονική και μαγνητική τομογραφία, παζιτρονική και λειτουργική μαγνητική τομογραφία) - υπήρξαν αξιόλογα ευρήματα που την κατοχυρώνουν.

Η Miles (1995), με αφορμή τις ατέρμονες συζητήσεις που έγιναν στην εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society για τον ορισμό της δυσλεξίας, επεσήμανε τα ατελή στοιχεία των διάφορων ορισμών, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι δε θα μπορούσε να υπάρξει σήμερα ένας και μοναδικός ορισμός της δυσλεξίας. Ανάλογα με τους επιδιωκόμενους σκοπούς η επικέντρωση θα γίνεται στη μια ή στην άλλη όψη του φαινομένου. Αυτό, δε σημαίνει ότι όλοι αυτοί οι ορισμοί στερούνται εγκυρότητας. Διαφορετικοί ορισμοί της δυσλεξίας μπορεί να είναι έγκυροι για διαφορετικές περιστάσεις και σκοπούς (Αναστασίου, 1998).

2.2 Οριοθέτηση της δυσλεξίας

Το πρόβλημα του ορισμού της δυσλεξίας είναι στενά συνυφασμένο με τις ποικίλες εκφάνσεις της. Συχνά λέγεται ότι η δυσλεξία έχει πολλά "πρόσωπα". Υπάρχουν δηλαδή, ατομικές διαφορές στα συμπτώματα μεταξύ των δυσλεξικών.

Η δυσλεξία έτσι μπορεί να συσχετιστεί με πολλές διαταραχές ή συμπτώματα επειδή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καραπέτσας (1991, σ. 32), *"η γλώσσα είναι λειτουργικά πολυεπίπεδη"*. Επιπλέον και ο βαθμός εκδήλωσης αυτών των συμπτωμάτων ποικίλλει. Σε άλλα άτομα εκδηλώνονται έντονα, σε άλλα σε μέτριο βαθμό και σε άλλα σε πολύ μικρό βαθμό και οριακά. Σύμφωνα με τον Thomson (1997), η εκδήλωση των χαρακτηριστικών δυσκολιών των δυσλεξικών προσώπων είναι ένα συνεχές.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, γίνεται φανερό ότι τα όρια στα οποία υπάγεται το φαινόμενο της δυσλεξίας γίνονται ασαφή και δυσδιάκριτα. Σ' αυτό βέβαια έχει συμβάλει και ο ορισμός της δυσλεξίας, ο οποίος παρά το γεγονός ότι οριοθετεί τη δυσλεξία από τις άλλες αναγνωστικές δυσκολίες, δεν χαρακτηρίζεται όπως αναφέρθηκε προηγουμένως από σαφή κριτήρια προσδιορισμού.

Η δυσλεξία θεωρήθηκε ότι συγκλίνει με τις μαθησιακές δυσκολίες γιατί συνδέεται όχι μόνο με τις δυσκολίες ανάγνωσης αλλά ενδεχομένως και με την προφορική και γραπτή έκφραση, με την πρόσληψη, την κατανόηση, το συλλογισμό και τους μαθηματικούς υπολογισμούς. Επίσης οι δύο όροι αναφέρονται σε καταστάσεις ενδογενούς φύσης και σε περιπτώσεις διακύμανσης ανάμεσα στην επίδοση και το δυναμικό των παιδιών (Harris & Sipay, 1985).

Σήμερα πλέον οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι, ενώ η δυσλεξία εντάσσεται στις μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός, 2003), εν τούτοις, εκδηλώνεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, όπως ειδικές διαταραχές κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής. Συνεπώς η δυσλεξία, λόγω της ιδιαιτερότητάς της διαφοροποιείται από άλλες αναγνωστικές δυσκολίες, αλλά ως μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζει ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά το οποία και την καθιστούν αναγνωρίσιμη ως τέτοια.

Στα 1957, η "Orton Society" δημοσίευσε τα παρακάτω χαρακτηριστικά της δυσλεξίας στα οποία βασίστηκε ο ορισμός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Οργάνωσης που όπως γράψαμε είναι μέχρι και σήμερα ο πιο αποδεκτός (Thomson, 1997):

- Τα παιδιά αποδίδουν στην ανάγνωση σημαντικά χαμηλότερα από το αναμενόμενο με βάση τη νοητική τους ηλικία και τα χρόνια σχολικής φοίτησης.
- Δεν υπάρχει πιθανότητα σημαντικής βλάβης στην όραση και στην ακοή, όπως επίσης πιθανότητα εγκεφαλικής βλάβης ή πρωτογενούς διαταραχής προσωπικότητας ή κάποιο ιστορικό για τέτοιες διαταραχές.
- Τα παιδιά έχουν μεγάλη δυσκολία να θυμούνται το πρότυπο της λέξης ως όλου και δεν μαθαίνουν εύκολα με οπτικές μεθόδους ανάγνωσης. Τείνουν να συγχέουν μικρές λέξεις που έχουν παρόμοιες οπτικές αναπαραστάσεις.
- Έχουν χαμηλή ικανότητα όχι μόνο στη φωναχτή ανάγνωση αλλά και στην ορθογραφία, παρόλο που μπορεί να θυμούνται απέξω την ορθογραφία λέξεων για κάποιο χρονικό διάστημα.
- Στα αρχικά στάδια της ανάγνωσης και της γραφής συγχέουν τον προσανατολισμό γραμμμάτων (ε-ω-η, β-θ, θ-δ) και τη σειρά των γραμμμάτων στις λέξεις

(μπάλα-λάμπα) ή των αριθμών σε ακολουθίες όπως 12-21. Πολλές φορές παρουσιάζουν κατοπτρική ανάγνωση και γραφή.

➤ Συχνά παρουσιάζουν προβλήματα πλευρίωσης, όπως ατελή πλευρίωση, τείνουν να είναι αριστερόχειρα, αμφιδέξια ή να έχουν μεικτή πλευρίωση (δεξί χέρι, αριστερό μάτι).

➤ Πολλές φορές παρουσιάζουν επιβράδυνση ή ανεπάρκεια σε περισσότερες περιοχές του λόγου, εκτός από την ανάγνωση μπορεί να έχουν προβλήματα στην ομιλία, φτωχό προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, αδεξιότητα στη γραφή ή σε άλλες κινητικές δεξιότητες.

➤ Μπορεί να προέρχεται από οικογένειες με ανάλογο ιστορικό

➤ Η αναλογία αγοριών - κοριτσιών είναι 3 ή 4 : 1.

Το 1990 στο Aachen της Γερμανίας πραγματοποιήθηκε το 9^ο Πανευρωπαϊκό συνέδριο δυσλεξίας, στο οποίο καθορίστηκαν επτά κριτήρια που αφορούν στην οριοθέτηση της δυσλεξίας από τις άλλες μαθησιακές δυσκολίες και τα οποία συμβάλλουν στη διάγνωση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας, στα πλαίσια της παιδαγωγικής (Μάρκου, 1998). Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής:

- Το κριτήριο της ιδιαιτερότητας. Στην περίπτωση της δυσλεξίας, οι δυσκολίες του παιδιού αφορούν μόνο την ανάγνωση και τη γραφή.

- Το κριτήριο της φυσιολογικής νοημοσύνης.

- Το κριτήριο της απόκλισης. Το κριτήριο αυτό αφορά την απόκλιση που παρουσιάζει ο μαθητής μεταξύ των πραγματικών και αναμενόμενων επιδόσεών του στην ανάγνωση και στη γραφή.

- Το κριτήριο του αποκλεισμού. Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό, δεν θα πρέπει να συσχετίζουμε τη δυσλεξία με βλάβες στην όραση, την ακοή ή την ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία. Επίσης δεν πρέπει να συσχετίζεται και με συναισθηματικά προβλήματα ή με αναλφαβητισμό.

- Το κριτήριο της γλωσσικής εξέλιξης. Οι δυσλεξικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την φωνολογική ενημερότητα, τη μορφολογική ετοιμότητα, τη σύνταξη και τη σημασιολογία.

- Το κριτήριο της δυσαρμονίας στο προφίλ της νοημοσύνης. Εμφανίζεται δηλαδή στους δυσλεξικούς μαθητές μια διαφορά μεταξύ του υψηλού επιπέδου οπτικής και οπτικοχωρικής ικανότητάς τους και των λεκτικών τους στρατηγικών.

- Το κριτήριο της κληρονομικότητας. Η δυσλεξία δηλαδή έχει κληρονομική βάση. Σε σχέση με το φαινότυπο εμφανίζεται και στα δύο αδέλφια όταν αυτά είναι μονοωογενή δίδυμα, υπερτερεί το αρσενικό φύλο και συνδέεται με το οπτικό δυναμικό και το αριστερό εγκεφαλικό ημισφαίριο. Σε σχέση με το γονότυπο, συνδέεται με υπερτροφία των περιοχών του δεξιού εγκεφαλικού ημισφαιρίου (Τσοβίλη, 2003).

Σύμφωνα με τον Dumont (1990), όταν ένα άτομο πληροί τα παραπάνω κριτήρια τότε μπορούμε να αποφανθούμε ότι παρουσιάζει δυσλεξία.

2.3 Συχνότητα της δυσλεξίας

Οι πλέον εκτενείς έρευνες που αφορούν τη συχνότητα της δυσλεξίας έχουν γίνει στις Η.Π.Α. Ανάλογες εκτιμήσεις έχουν γίνει επίσης στη Μεγάλη Βρετανία, στην Αυστραλία, αλλά και σε ορισμένες άλλες ευρωπαϊκές κυρίως, χώρες. Οι εκτιμήσεις ποικίλουν σε μεγάλη κλίμακα (Στασινός, 2003).

Εκτιμάται ότι τουλάχιστον το 10% του σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζει προβλήματα στην ανάγνωση, στη γραφή και στην ορθογραφία, ενώ ένα μέρος των παιδιών αυτών είναι δυσλεξικά (Crithley, 1981). Από σειρά επιδημιολογικών μελετών των Rutter et. al. στη Βρετανία, βρέθηκε ότι ένα 4-10% των παιδιών της κατώτερης εκπαίδευσης αντιμετωπίζει "σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες" που δεν οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη (Yule, 1988).

Ο Bannatyne (1971), εκτίμησε τους δυσλεξικούς σε 2% του σχολικού πληθυσμού, ενώ οι Thomson & Newton (1986), σε μια μεγάλης έκτασης έρευνα με 10.992 παιδιά ηλικίας 10 ετών, υπολόγισαν τη δυσλεξία σε 2- 4% του σχολικού πληθυσμού της ηλικίας αυτής. Η συχνότητα κυμαίνεται ανάλογα με τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν για να επιλυθούν οι διάφορες παράμετροι του προβλήματος (Αναστασίου, 1998).

Η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας εκτιμά ότι ένα 4% των μαθητών του βρετανικού σχολικού πληθυσμού αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα δυσλεξίας, που απαιτείται να τύχουν κατάλληλης αντιμετώπισης (Jacobson, 1997). Διάφοροι μελετητές (Miles, 1995/ Thomson, 1997), αναφέρουν ποσοστά της δυσλεξίας από 2% έως 25% που ποικίλουν από χώρα σε χώρα και τονίζουν ότι οι σημαντικές διακυμάνσεις από τόπο σε τόπο οφείλονται και στις ευαισθησίες των εκπαιδευτικών αρχών (Αναστασίου, 1998).

Για τον ελληνικό χώρο, δεν υπάρχουν σαφή δεδομένα σε ακριβείς παρατηρήσεις σε πανελλήνια κλίμακα. Σε μια έρευνα πάντως της Τσουκαλά και συν. (1995), η οποία

εξέτασε τις περιπτώσεις 46 παιδιών που παραπέμφθηκαν στην Α΄ Παιδιατρική κλινική του Πανεπιστημίου Αθηνών με το ερώτημα της δυσλεξίας, λόγω μειωμένης απόδοσης στο σχολείο, διαπιστώθηκε ότι μόνο τα 9 (19,5%), εμφάνιζαν δυσλεξία. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής ήταν, ότι συχνά γίνεται κατάχρηση του όρου της δυσλεξίας.

Οι Τζουριάδου και Μαρκοβίτης (1991), στην έρευνά τους, εντόπισαν σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες σε ποσοστό 3% και 15% αντίστοιχα για την Α΄ και Γ΄ τάξη του δημοτικού. Σχετική μείωση του φαινομένου διαπιστώθηκε στη Β΄ τάξη (7%) και μεγάλη υποχώρηση στην Δ΄τάξη (4%). Ήπιες αναγνωστικές δυσκολίες εντοπίστηκαν με μεγαλύτερη συχνότητα στη Β΄ και την Γ΄τάξη (31% και 33% αντίστοιχα) (Τσοβίλη, 2003).

Σύμφωνα με τον Ellis (1993), θα πρέπει να είμαστε δύσπιστοι ως προς τα ποσοστά δυσλεξίας που εμφανίζονται ως εκτιμήσεις στο σχολικό πληθυσμό κάθε χώρας, γιατί τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται σε κάθε χώρα είναι διαφορετικά και κάθε αλλαγή κριτηρίου αλλάζει ταυτόχρονα τη συχνότητα εμφάνισής της χωρίς όμως να έχει αλλάξει κάτι από την πραγματικότητα του φαινομένου. Ο Πόρποδας (1991), επισημαίνει ότι η διαφωνία που υπάρχει ως προς τα ποσοστά των δυσλεξικών ατόμων οφείλεται αφενός μεν στο ότι αρκετές περιπτώσεις ενδέχεται να μην αναγνωρίζονται, αφετέρου δε στο ότι πολλές φορές συγκαταλέγονται με άλλες περιπτώσεις προβληματικών αναγνωστών.

Έχει υποστηριχθεί επίσης, ότι η δυσλεξία εμφανίζεται περισσότερο συχνά στις ευρωπαϊκές γλώσσες στις οποίες η γραφημική – φωνημική αντιστοιχία είναι μικρού βαθμού, συνδέοντας έτσι τη δυσλεξία με τη δομή της γλώσσας στην οποία παρατηρείται. Με βάση το γεγονός όμως, ότι δυσλεξικές περιπτώσεις έχουν παρατηρηθεί και σε χώρες, όπως η Κίνα και η Ινδία καθώς επίσης και σε δίγλωσσα παιδιά (π.χ. Αγγλο - Άραβες), που είχαν αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες και με τις δύο γλώσσες, τότε μπορεί να υποστηριχθεί η άποψη ότι το πρόβλημα της δυσλεξίας είναι συνάρτηση κυρίως της κατάστασης του ατόμου και όχι της φύσης της γλώσσας (Πόρποδας, όπ.π.).

2.4 Ερμηνευτικά μοντέλα της δυσλεξίας

Ο προσδιορισμός των βαθύτερων λειτουργικών ανωμαλιών που προκαλούν το φαινόμενο της δυσλεξίας αποτελεί, χρόνια τώρα σημείο διαφωνίας. Οι επιστήμονες που αναγνωρίζουν την ύπαρξη της δυσλεξίας ως ιδιαίτερου προβλήματος έχουν κάνει και

συνεχίζουν να κάνουν, λεπτομερείς έρευνες, για να προσδιορίσουν σωστά τη φύση της λειτουργικής ανωμαλίας του δυσλεξικού. Υπάρχουν πάρα πολλές θεωρίες για διαταραχές που συσχετίζονται με τη δυσλεξία, αλλά δεν αποτελούν πάντα αιτία για την εμφάνισή της (Καραπέτσας, 1991, σ. 32-33). Είναι χαρακτηριστικό ότι από το 1960 μέχρι το 1990, περίπου 9.500 συμπεράσματα έχουν δημοσιευτεί από έρευνες πάνω στα αίτια της δυσλεξίας (Μάρκου, 1998).

Βέβαια, το ερώτημα πια δεν είναι αν η λειτουργική βλάβη οφείλεται σε ενδογενείς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Αυτό έχει ξεκάθαρα καθοριστεί και διατυπωθεί στον ορισμό της δυσλεξίας και δεν αφήνει καμιά αμφιβολία για το σύμφυτο χαρακτήρα της. Το πρόβλημα που παραμένει είναι πώς εκδηλώνεται η λειτουργική βλάβη και, ποιες λειτουργικές διαδικασίες υπολειπονται ή δεν λειτουργούν με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή (Καραπέτσας, 1991).

Σ' αυτό το ερώτημα, όπως είναι επόμενο, έχουν διατυπωθεί διάφορες συνήθως αντικρουόμενες θεωρητικές θέσεις εκ μέρους μελετητών του προβλήματος κι έχουν προκύψει αντίστοιχες ερευνητικές μαρτυρίες που συμπυκνώνονται στις εξής δύο προοπτικές: α) η νευρολογική - βιολογική με ιατρικό προσανατολισμό και β) η γνωστική προοπτική με ψυχολογικό - παιδαγωγικό προσανατολισμό. Η καθεμιά από τις ερμηνευτικές αυτές προσεγγίσεις συναποτελείται από μια δέσμη συναφών υποθέσεων που αφορούν επιμέρους πτυχές του όλου προβλήματος.

Οι υποστηρικτές της νευρολογικής προοπτικής επικεντρώνουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην ανατομία του εγκεφάλου, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος επεξεργάζεται την αισθητηριακά προσλαμβανόμενη πληροφορία, και συνακόλουθα, στα σημεία εκείνα στα οποία κυρίως το δυσλεξικό παιδί διαφέρει από τον κανονικό αναγνώστη στην επιτέλεση της διεργασίας αυτής.

Ειδικότερα με την ανάπτυξη της νευροψυχολογίας από την δεκαετία του 70, σημαντική πρόοδο έχει επιτελεσθεί στη μελέτη των λειτουργιών του εγκεφάλου σε δυσλεξικά άτομα με ηλεκτροφυσιολογικές μελέτες, και προπάντων με απεικονιστικές μεθόδους, δεδομένου ότι αυτές προσφέρονται ιδιαίτερα για τη διερεύνηση της λειτουργίας του πλέγματος (module) της γλώσσας. Η έρευνα επιβεβαίωσε ότι το πλέγμα του λόγου και της ομιλίας βρίσκεται στο αριστερό ημισφαίριο και περιλαμβάνει περιοχές του προμετωπιαίου, του κροταφικού και του βρεγματικού λοβού. Από τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών υποστηρίχθηκε ότι η δυσλεξία είναι ένα νευροφυσιολογικό πρόβλημα με δυσλειτουργία συγκεκριμένων εγκεφαλικών πεδίων. Τα πεδία που βρέθηκαν να δυσλειτουργούν είναι στο broca (44), στα ακουστικά πεδία – μέσος

κροταφικός λοβός κοντά στην περιοχή Wernicke και στη γωνιώδη έλικα (π.39). Η μη φυσιολογική, ασύμμετρη οργάνωση των εγκεφαλικών ημισφαιρίων και ιδιαίτερα των πεδίων broca και Wernicke, έχει συνέπεια να εμφανίζονται δυσκολίες στο φωνητικό ή γραφημικό συλλαβισμό και τα ανάλογά του αντίστοιχα στην ανάγνωση (Καραπέτσας, 1991, σ. 50, 67).

Με βάση τα παραπάνω, η απάντηση στο ερώτημα της αιτίας που ένα παιδί έχει δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης βρίσκεται, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες και στη μειωμένη συνεργασία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων και όχι σε ψυχολογικούς, συγκινησιακούς, παρωθητικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς παράγοντες (όπ.π., σ. 5).

Αντίθετα, οι περισσότεροι ψυχολόγοι και παιδαγωγοί ερευνητές δίνουν έμφαση στη γνωστική προοπτική, η οποία εκπηγάει από τον ομώνυμο χώρο της ψυχολογίας που αφορά τη μελέτη κάθε ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από το εγγενές στοιχείο της εσωτερικής αναπαράστασης πληροφοριών. Οι συναφείς θεωρητικές θέσεις και έρευνες αφορούν κυρίως θέματα όπως: αντιληπτικά και κινητικά ελλείμματα (οπτικο - ακουστική αντίληψη, διαισθητηριακή ενσωμάτωση, οφθαλμοκίνηση), μνήμη, λεκτική - φωνολογική επεξεργασία, ελλείμματα στη συντακτική, σημασιολογική και λεξική λειτουργία της γλώσσας, τήρηση σωστής ακολουθίας (σειροθέτηση) κ.τ.λ.

Όμως, πέρα από τις παραπάνω κύριες θεωρητικές τάσεις που αποτυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία για την αιτιολογία της δυσλεξίας, μπορεί κανείς να επισημάνει ότι από τη δεκαετία του '70 και εξής, αξιόλογο ενδιαφέρον για τις σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες επέδειξε και η κλινική ψυχολογία, με έμφαση στην ψυχαναλυτική προοπτική (Ericson, 1981). Η κυρίαρχη υπόθεσή της είναι ότι παρόμοιες δυσκολίες έχουν μια συναισθηματική βάση και η υποδεικνυόμενη θεραπεία είναι αυτή της ψυχοθεραπείας (Harris & Sipay, 1985).

Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι όλες οι παραπάνω ερμηνευτικές προσεγγίσεις δεν στοιχειοθετούν μόνο την αιτιολόγηση και ανάλυση των χαρακτηριστικών της δυσλεξίας, αλλά στοχοθετούν και τη διάγνωσή της όπως και την οργάνωση των αντίστοιχων μορφών επανεκπαίδευσης - αποκατάστασης των δυσλεξικών παιδιών.

2.5 Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Το δικαίωμα όλων των παιδιών στη μόρφωση αποτελεί βασική αρχή της παγκόσμιας διακήρυξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού του ΟΗΕ (1959). Ιδιαίτερα το δικαίωμα εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπογραμμίζεται από τη διακήρυξη του 1975 των Ηνωμένων Εθνών, των δικαιωμάτων των αναπήρων ατόμων και τη διακήρυξη της Μάλαγα της Ισπανίας από την Ισπανική κυβέρνηση σε συνεργασία με την UNESCO, στην οποία συμμετείχαν 103 χώρες και 6 διεθνείς οργανισμοί.

Πιο πρόσφατη επαναβεβαίωση του δικαιώματος των ατόμων με Ε.Ε.Α. για την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αποτελεί η Παγκόσμια Διακήρυξη για την «*Εκπαίδευση για όλους*» και η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), όπου διατυπώνονται οι αρχές, η πολιτική και η πρακτική εφαρμογή στην εκπαίδευση των ατόμων με Ε.Ε.Α. Η ιδέα της εκπαίδευσης για όλους υποστηρίζει ότι *«τα σχολεία πρέπει να εξυπηρετούν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες καταστάσεις (προϋποθέσεις)* (διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή, 1994, σ. 20).

Σε αυτή τη βάση, η πολιτεία πρέπει να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει τα περισσότερα προβλήματα της εκπαίδευσης που εμφανίζονται σε όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα αυτούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι χρειάζονται διαφορετική ή επιπρόσθετη εκπαίδευση μέσα στο κυρίαρχο σχολείο.

Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την έννοια του Νόμου, θεωρούνται όσα έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων. Μεταξύ των ατόμων αυτών συμπεριλαμβάνονται τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως η δυσλεξία.

Οι δυσλεξικοί είναι μαθητές οι οποίοι έχουν σημαντικές δυσκολίες για να ανταποκριθούν με έναν αποτελεσματικό τρόπο σε μία ή περισσότερες περιοχές – διάβασμα, γράψιμο, ορθογραφία – του προγράμματος της τάξης τους, το οποίο αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Εξαιτίας των πολυάριθμων αρνητικών συνεπειών, μπορεί να προκληθούν εκπαιδευτικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα στη ζωή του μαθητή. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο, παρουσιάζουν μια αναποτελεσματική ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους, έχουν ιδιαίτερο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Χρηστάκης, 2002). Αρκετά

συχνά, οι συνέπειες μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση κατά την διάρκεια της μαθητικής ζωής, παραγωγή εμποδίων στην κοινωνική προσαρμογή, καθώς επίσης στην επαγγελματική προσαρμογή (Κωνσταντοπούλου, 2002).

Οι μαθητές με δυσλεξία είναι ένας σχολικός πληθυσμός ο οποίος χρειάζεται υποστηρικτική μεσολάβηση με ειδική εκπαιδευτική ευαισθησία και φροντίδα σε σχέση με την επιθυμητή ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών που αποσκοπεί στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των δυσλεξικών μαθητών, εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναφέρεται με τον όρο Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για ένα σύνθετο σύστημα, το οποίο στηρίζεται στις αρχές της διάγνωσης, της συμβουλευτικής καθώς και της κοινωνικής, σχολικής και επαγγελματικής ένταξης.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο θεσμός της ειδικής αγωγής, καθώς και η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απασχολεί ιδιαίτερα όλα τα αναπτυγμένα κράτη. Αποτελεί πλέον κοινή ομολογία και παραδοχή ότι και τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση και γι' αυτό το λόγο στα περισσότερα κράτη, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, έχει επιδιωχθεί η περαιτέρω οργάνωση της ειδικής αγωγής.

Υπάρχουν πολλά μοντέλα για την προώθηση της ειδικής αγωγής, αλλά ακόμα και στην ίδια χώρα, περισσότερα από ένα από αυτά τα μοντέλα μπορεί να χρησιμοποιείται.

Σε μερικές χώρες η βοήθεια προσφέρεται σε ξεχωριστές τάξεις ή σχολεία, ενώ σε άλλες, η βοήθεια δίδεται στις κανονικές τάξεις. Υπάρχουν χώρες όπως η Δανία, Αγγλία, και Ουαλία, στις οποίες εξασφαλίζεται ένα μεγάλο πλαίσιο δυνατοτήτων τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και εκτός αυτού.

Η κατεύθυνση της παροχής εκπαιδευτικής βοήθειας για τους δυσλεξικούς μαθητές, που χρησιμοποιείται σύμφωνα με την Κωνσταντοπούλου (όπ.π.) είναι ακόλουθη:

- **Στην κανονική τάξη.** Οι δυσλεξικοί μαθητές διδάσκονται στις κανονικές τους τάξεις, αλλά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν το ενδιαφέρον τους και ικανοποιούν τις δυσλεξικές ανάγκες με μια προσέγγιση ολόκληρου του σχολείου.
- **Στην κανονική τάξη με υποστήριξη.** Είναι μια προσέγγιση όπου οι δυσλεξικοί μαθητές βρίσκονται εξολοκλήρου στην κανονική τους τάξη και χρησιμοποιείται η μέθοδος του team-teaching, ή υποστηρικτική διδασκαλία. Οι μαθητές έχουν ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πλάνο.

- **Τάξεις ένταξης.** Το σύστημα αυτό προσφέρει ειδική βοήθεια για μία ή δύο ώρες την ημέρα.
- **Ειδικές τάξεις.** Η βοήθεια προσφέρεται σε ειδικές τάξεις μέσα στα κανονικά σχολεία.
- **Άμεση διδασκαλία.** Επιπροσθέτως της κανονικής τάξης, προσφέρεται υποστήριξη με εξατομικευμένη διδασκαλία.
- **Κέντρα μάθησης.** Εκτός της διδασκαλίας στην κανονική τάξη, προσφέρεται υποστήριξη και εκτός σχολείου, σε κέντρα διαβάσματος. Είναι διαθέσιμα σε πολλές περιοχές και λειτουργούν κατά τη διάρκεια των απογευματινών ωρών.

Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η σύγχρονη τάση στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999/2000. Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η συνεκπαίδευση (ή όπως αναφερόταν ή αναφέρεται από ορισμένους ερευνητές ως *ένταξη* ή *ενσωμάτωση*) αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003).

Η «*συνεκπαίδευση*» αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για τη συνύπαρξη και συνδιδασκαλία των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις. Αυτό διασφαλίζεται με την παροχή της αναγκαίας ειδικής παιδαγωγικής βοήθειας και υποστήριξης από ειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από μία διεπιστημονική ομάδα. Η «*συνεκπαίδευση*» αποτελεί τις τελευταίες δεκαετίες ένα από τα πλέον σημαντικά θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών (Κουρκούτας, Γεωργιάδη, Καλύβα, 2008).

Οι κύριες πολιτικές κατευθύνσεις στο χώρο της ειδικής αγωγής, μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κύριες κατηγορίες (όπ.π.):

α) Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις χώρες που αναπτύσσουν πολιτική και πρακτική εφαρμογή που στοχεύει στην ένταξη όλων σχεδόν των μαθητών στη γενική εκπαίδευση (one-track approach). Ονομάζεται κατηγορία *μιας διαδρομής*. Η πολιτική αυτή υποστηρίζεται από ευρύ φάσμα υπηρεσιών με επίκεντρο το σχολείο της γενικής εκπαίδευσης. Αυτή η προσέγγιση συναντάται στην Ισπανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία, Σουηδία, Ισλανδία, Νορβηγία και Κύπρο.

β) Στη δεύτερη κατηγορία υπάρχουν δύο ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα (two-track approach) (κατηγορία *διπλής διαδρομής*). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν συνήθως σε ειδικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις. Γενικά, η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών που είναι επίσημα εγγεγραμμένοι ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν ακολουθούν το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Τα δύο αυτά συστήματα έχουν (ή έστω είχαν μέχρι πρόσφατα) ξεχωριστή νομοθεσία, με διαφορετικούς νόμους για τη κάθε μία. Στην Ελβετία και το Βέλγιο η Ειδική Αγωγή είναι αρκετά ανεπτυγμένη και εφαρμόζεται συνήθως χωριστά, σε ένα καλά οργανωμένο σύστημα ειδικών σχολείων που υποστηρίζονται από ένα ανάλογο οργανωμένο δίκτυο ιατροπαιδαγωγικών κέντρων.

γ) Οι χώρες που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία έχουν μία πολλαπλότητα προσεγγίσεων όσον αφορά την ένταξη (multi-track approach) (κατηγορία *πολλαπλών διαδρομών*). Προσφέρουν μία ποικιλία υπηρεσιών και επιλογών μεταξύ των δύο συστημάτων (συστήματα γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής). Οι υπηρεσίες αυτές κυμαίνονται από τις πολλαπλές ειδικές τάξεις (πλήρους ή μερικής φοίτησης) έως διάφορες μορφές ενδοσχολικής συνεργασίας, περιλαμβανομένων των δραστηριοτήτων ανταλλαγών (όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές από τη γενική εκπαίδευση και τα ειδικά σχολεία οργανώνουν ανταλλαγές περιορισμένου χρόνου) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003). Η Δανία, η Γαλλία, η Ιρλανδία, το Λουξεμβούργο, η Αυστρία, η Ουγγαρία, η Πολωνία, Φιλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Λετονία, το Λιχτενστάιν, η Δημοκρατία της Τσεχίας, η Εστονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Σλοβακία και η Σλοβενία ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Η έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003), μετά από την ερευνητική μελέτη των περιπτώσεων 15 Ευρωπαϊκών χωρών, παρουσίασε τα εξής ευρήματα ως προς το θέμα της συνεκπαίδευσης ή αλλιώς της συμμετοχικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με την απόδοση στην έκθεση αυτή του όρου *inclusive education*.

- Ένα πρώτο εύρημα της μελέτης είναι ότι οι ερευνητικές μελέτες ατομικών περιπτώσεων καθώς και οι συζητήσεις των ειδικών, δείχνουν ότι οι τάξεις συμμετοχικής εκπαίδευσης πράγματι υπάρχουν σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες. Τα στοιχεία δείχνουν επίσης, ότι αυτό που είναι καλό για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι καλό και για όλους τους μαθητές.
- Ένα δεύτερο εύρημα είναι ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και τα κοινωνικά και τα συναισθηματικά προβλήματα αποτελούν τη μεγαλύτερη πρόκληση στον τομέα της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

• Το τρίτο εύρημα έχει να κάνει με τη διαπίστωση ότι η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της ποικιλομορφίας στην τάξη αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στις ευρωπαϊκές τάξεις.

Σύμφωνα επίσης, με τις επιλεγμένες ατομικές περιπτώσεις καθώς και τις αναφορές που υπέβαλλαν κάποιες χώρες, βασικό ρόλο στις συμμετοχικές πρακτικές στην τάξη διαδραματίζουν οι ακόλουθες συνθήκες:

➤ Η συμμετοχική εκπαίδευση εξαρτάται από τη στάση των δασκάλων απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες, από την ικανότητά τους να διευρύνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, από τη στάση τους απέναντι στις ατομικές διαφορές στην τάξη καθώς και από την επιθυμία τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα.

➤ Οι δάσκαλοι χρειάζονται ποικίλες δεξιότητες, εμπειρία, γνώσεις, παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικό υλικό και χρόνο, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα στην τάξη.

➤ Οι δάσκαλοι χρειάζονται υποστήριξη μέσα και έξω από το σχολείο. Ο Διευθυντής, η σχολική κοινότητα, η τοπική κοινότητα και οι κυβερνητικοί φορείς διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο. Η συνεργασία φορέων και γονέων σε περιφερειακό επίπεδο είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική συμμετοχική εκπαίδευση.

➤ Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να έχουν σαφή πολιτική για τη συμμετοχική εκπαίδευση και να δημιουργούν τις συνθήκες που διευκολύνουν την ευέλικτη χρήση των διαφόρων πηγών. Τα ευρήματα που αφορούν τις πρακτικές στη σχολική τάξη καταδεικνύουν πέντε παράγοντες, οι οποίοι είναι αποτελεσματικοί για τη συμμετοχική εκπαίδευση:

➤ *Η Συνεργατική διδασκαλία*

Οι δάσκαλοι χρειάζονται υποστήριξη και συνεργασία με συναδέλφους εντός σχολείου καθώς και με επαγγελματίες-ειδικούς εκτός σχολείου.

➤ *Η Συνεργατική μάθηση*

Η αλληλοδιδασκτική και συνεργατική μάθηση είναι αποτελεσματική για τη βελτίωση και του γνωστικού και του κοινωνικο-συναισθηματικού επιπέδου των μαθητών. Η συνεργατική μάθηση ωφελεί τους μαθητές, όταν το σχολικό περιβάλλον είναι ευέλικτο και ενθαρρύνει τη συνεργασία της ομάδας.

➤ *Η Συνεργατική λύση των προβλημάτων*

Η συστηματική αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στην τάξη μειώνει τη συχνότητα και την ένταση των διαταραχών, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για τη συνεκπαίδευση των μαθητών τους με κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Ιδιαίτερα αποτελεσματική είναι η τήρηση

κανόνων στην τάξη και ο καθορισμός των ορίων, που συμφωνούνται από κοινού με όλους τους μαθητές (με την ταυτόχρονη παροχή των κατάλληλων κινήτρων στους μαθητές).

➤ *Οι Ανομοιογενείς ομάδες*

Οι ανομοιογενείς ομάδες καθώς και η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση είναι απαραίτητες και αποτελεσματικές, όταν ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης ποικίλλει. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι εναλλακτικοί τρόποι μάθησης, η ευέλικτη διδασκαλία και οι ποικίλοι τρόποι ομοιογενούς ομαδοποίησης των μαθητών βοηθούν τη συμμετοχική εκπαίδευση.

➤ *Αποτελεσματική διδασκαλία*

Τέλος, όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω μπορούν να εφαρμοστούν στα πλαίσια μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, όπου η εκπαίδευση βασίζεται στη σωστή διάγνωση και αξιολόγηση, στις υψηλές προσδοκίες, στην άμεση αντιμετώπιση των δυσχερειών και στην ανατροφοδότηση. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ατομικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (Ε.Ε.Π.) πρέπει να παρέχει πρόσθετη ατομική υποστήριξη και να είναι προσαρμοσμένο στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

2.6 Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή και οι δυσλεξικοί μαθητές

Στην Ελλάδα, δεν υπήρξε ιδιαίτερη παράδοση στο χώρο της ειδικής αγωγής και για πολλές δεκαετίες είχε αφηθεί στην ιδιωτική και εκκλησιαστική φιλανθρωπία.

Το πρώτο έμπρακτο ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας για τα δικαιώματα των παιδιών με δυσκολίες, ενσωματώνεται στο άρθρο 4 του συντάγματος του 1975, το οποίο αναφέρει ότι *«όλοι οι Έλληνες έχουν το δικαίωμα της δωρεάν εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα των παρεχόμενων σχολείων. Η περίπτωση της ενίσχυσης των ξεχωριστών μαθητών καθώς επίσης και αυτών που χρειάζονται ενίσχυση ή ειδική φροντίδα σύμφωνα με τις δυνατότητές τους»*.

Για τους δυσλεξικούς μαθητές, η πρώτη αναφορά εμφανίστηκε το 1978, στο νόμο 420, που αναφερόταν στον τρόπο εξέτασής τους: *«οι περιπτώσεις αντικατάστασης των γραπτών εξετάσεων με προφορικές»*. Οι δυσλεξικοί μαθητές που έχουν διαγνωστεί από ψυχοπαιδαγωγικά κέντρα μπορούν να εξεταστούν προφορικά και να τους δοθούν παραπάνω χρόνος για να ανταποκριθούν (Κωνσταντοπούλου, 2002).

Η ουσιαστική όμως, ανάληψη της ευθύνης της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την ελληνική πολιτεία γίνεται το 1981, με την ψήφιση του νόμου 1143. Με το νόμο αυτό η ειδική εκπαίδευση αποτελεί πλέον αποκλειστική ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Στα πλαίσια αυτά δημιουργήθηκαν ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις (αν και μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και δημιουργήθηκαν τα πρώτα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα στις μεγάλες πόλεις για την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών. Επίσης καθιερώθηκε και η προφορική εξέταση των δυσλεξικών μαθητών. Αργότερα το 1983-84, γίνονται κάποια μαθήματα Ειδικής Αγωγής στα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων στη ΣΕΛΔΕ- ΣΕΛΕΤΕ και ΣΕΛΜΕ.

Αν και ο παραπάνω νόμος έδωσε κάποιες πρώτες βάσεις στη συστηματική οργάνωση και λειτουργία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, υπέστη δριμεία κριτική από τους ειδικούς. Σύμφωνα με τις Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (2000), η ονομασία του νόμου είναι χαρακτηριστική της νοοτροπίας της ελληνικής πολιτείας την εποχή εκείνη, ονομάζεται *«νόμος περί Ειδικής Αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων»*. Επίσης, συνεχίζουν οι ίδιες συγγραφείς, είναι χαρακτηριστικός και ο σκοπός του νόμου: *«Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψης μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξης αυτών εις την κοινωνική ζωήν κ.τ.λ.»*.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1985 με το νόμο 1566, ολοκληρώνεται το θεσμικό πλαίσιο για την ειδική αγωγή. Στο νόμο αυτόν, οι διατάξεις για την ειδική εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτέλεσαν μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, εισάγοντας έτσι για πρώτη φορά τις έννοιες της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Στο σκοπό του νέου νόμου για την ειδική αγωγή αναφέρεται ότι είναι *«η ολιστική και αποτελεσματική ανάπτυξη και η προώθηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών την ολοκλήρωση της διαδικασίας της ανάπτυξής τους καθώς επίσης να γίνουν αποδεκτά μέλη της κοινωνίας. Ο παραπάνω σκοπός επιτυγχάνεται μέσω των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνάρτηση με άλλα επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα»*. Στο νέο νόμο επίσης, τα αποκλίνοντα του φυσιολογικού άτομα, μετονομάζονται σε άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία ορίζονται ως *«άνθρωποι που – εξαιτίας οργανικών, φυσιολογικών και κοινωνικών αιτών – παρουσιάζουν καθυστερήσεις, δυσκολίες και διαταραχές στη δική τους γενική ψυχοσωματική κατάσταση ή άλλες μερικές λειτουργίες τους, σε τέτοιο βαθμό που εμποδίζεται η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής*

εκπαίδευσης». Ορίζονται δέκα κατηγορίες μαθητών με ειδικές ανάγκες και οι μαθητές με δυσλεξία είναι μία από αυτές.

Άμεση συνέπεια του νέου νόμου ήταν τα επόμενα χρόνια να αυξηθούν εντυπωσιακά οι ειδικές τάξεις και να ιδρυθούν νέα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1988, με προεδρικό διάταγμα, εισήχθη η υποστηρικτική διδασκαλία. Η υποστηρικτική διδασκαλία διδόταν σε ομάδες έως δέκα μαθητών, μία ή δύο ώρες καθημερινά και για δέκα ώρες την εβδομάδα, για τους μαθητές με δυσκολίες στη γλώσσα, μαθηματικά, φυσικοχημεία και ξένες γλώσσες. Ως προς το θέμα της αντιμετώπισης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εγκύκλιος 344 του 1991, αναφέρει ότι θα πρέπει να τους μεταχειρίζονται με κατανόηση, διακριτικότητα, επιείκεια και αγάπη. Το 1998, το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας μετονομάζεται σε πρόσθετη διδακτική στήριξη, το οποίο απευθύνεται πλέον σε όλους τους μαθητές χαμηλής επίδοσης, με στόχο, όπως αναφέρεται, να μειώσει τις μεγάλες διαφορές στους μαθητές έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η ίδια επιτυχία σε όλα τα μαθήματα για όλους τους μαθητές (Γ2/1857/12-3-98).

Με προεδρικά διατάγματα επίσης, ρυθμίζονται και τα θέματα των εξετάσεων για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στα πλαίσια αυτά οι μαθητές με δυσλεξία εξετάζονται προφορικά και τους δίνεται επιπρόσθετος χρόνος.

Σύμφωνα με τον νόμο 1566, ρυθμίζονται επίσης και τα θέματα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κάτω από την ευθύνη του παιδαγωγικού ινστιτούτου και των Π.Ε.Κ. Τα πανεπιστήμια αναλαμβάνουν την μετεκπαίδευση και ειδίκευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικές άδειες στους μόνιμους εκπαιδευτικούς (δασκάλους) διευρύνονται, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για μια ουσιαστική μετεκπαίδευση και επιμόρφωση.

Παράλληλα τη χρονική αυτή περίοδο, επιστήμονες από το χώρο της ειδικής αγωγής από την Ελλάδα ή το εξωτερικό, αρχίζουν να εμφανίζονται και να αρθρώνουν επιστημονικό λόγο, διεκδικώντας το χώρο που ως τώρα κατείχαν μόνο οι γιατροί, ψυχολόγοι, ψυχίατροι και πολλοί άλλοι αυτοαποκαλούμενοι «ειδικοί» της Ειδικής αγωγής. Το θέμα των κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων, η αλλαγή της ορολογίας, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης ήταν θέματα που άρχισαν να ακούγονται πλέον στα πλαίσια της μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Παντελιάδου και Λαμπροπούλου, όπ.π.).

Τον Μάρτιο του 2000, ψηφίστηκε ο επόμενος νόμος 2817, για την ειδική αγωγή, με αρκετά θέματα να παραπέμπονται σε υπουργικά διατάγματα και αποφάσεις.

Στον νέο αυτό νόμο, ο όρος «*άνθρωποι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» αντικατέστησε τον παλαιό «*άνθρωποι με ειδικές ανάγκες*» και συμπεριλαμβάνει μαθητές που ορίζονται ως άνθρωποι με ειδικές δυσκολίες στην μάθηση ή στην προσαρμογή στο περιβάλλον εξαιτίας φυσιολογικών, πνευματικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών. Αυτοί επίσης είναι μαθητές, που χρειάζονται ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για μια ειδική περίοδο ή για ολόκληρη την σχολική τους ζωή. Η κατηγοριοποίηση παρέμεινε η ίδια και δυσλεξία είναι ένας τύπος της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας (Κωνσταντοπούλου, 2002).

Με το νόμο του 2000, οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται πλέον σε τμήματα ένταξης, ενώ οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν σε οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (άρθρο 1 παραγρ.1, περίπτ.β).

Ο νόμος εξασφαλίζει επίσης, τις προϋποθέσεις συμμετοχής όλων των παιδιών σε ένα ισότιμο σύστημα συνεκπαίδευσης, προβλέποντας ότι: «*οι μαθητές, οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να φοιτούν, καταρχήν, στις συνήθεις σχολικές τάξεις με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και μετά από εισήγηση του Κ.Δ.Α.Υ.*». Η φοίτηση στις κανονικές τάξεις συνοδεύεται από την προσαρμογή της διδασκαλίας, βάσει του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) του μαθητή που σχεδιάζεται από το Κ.Δ.Α.Υ., σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή.

Την ευθύνη της εκπαίδευσης του μαθητή που φοιτά στα τμήματα ένταξης έχουν από κοινού ο εκπαιδευτικός του τμήματος ένταξης και ο εκπαιδευτικός της συνήθους τάξης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνεργάζονται για την παρακολούθηση του προγράμματος του μαθητή, καθώς και για την αξιολόγηση της προόδου του.

Σύμφωνα με το άρθρο 27 του ΠΔ. 86/2001, όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 19 του ΠΔ. 26/2002, οι μαθητές των οποίων η επίδοση δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις, λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου (δυσλεξίας), εξετάζονται μόνο προφορικά.

Η διαγνωστική διαδικασία προσδιορίζεται στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). Ο σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι να υποστηρίξει όλους τους μαθητές, ειδικά με μαθησιακές δυσκολίες, και να υποστηρίξει να πληροφορήσει και να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινωνία. Έτσι 54 Κ.Δ.Α.Υ.

δημιουργήθηκαν σε κάθε νομαρχία και στελεχώθηκαν από ένα πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο ειδικό εκπαιδευτικό, ένα ψυχολόγο, ένα κοινωνικό λειτουργό, και ένα γιατρό.

Στην κριτική του νόμου από τον Πανελλήνιο Επιστημονικό Σύλλογο Ειδικής Αγωγής (Π.Ε.Σ.Ε.Α.), επισημαίνεται ότι αν και η έμφαση παραμένει στην ένταξη, δεν προβλέπονται συγκεκριμένα μέτρα για τη στήριξη των μαθητών αυτών και των εκπαιδευτικών τους στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι χιλιάδες παιδιά σύμφωνα πάντα με τον Π.Ε.Σ.Ε.Α., συνεχίζουν να βιώνουν καθημερινά το σχολικό αποκλεισμό από μικρή ηλικία.

Στα θετικά στοιχεία του 2817/2000, είναι η δημιουργία των διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων (Κ.Δ.Α.Υ.) σε νομαρχιακό επίπεδο, η ίδρυση Μεταπτυχιακών Τμημάτων Ειδικής Αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Αθηνών, της Πάτρας και της Θεσσαλονίκης. Επίσης ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός της διάθεσης πόρων κυρίως μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) για την ανάπτυξη της έρευνας στην ειδική αγωγή, δίδοντας έτσι τη δυνατότητα σε πολλά Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων να υλοποιήσουν ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Πριν από λίγες μόλις ημέρες, στις 4/8/2008, κατατέθηκε στη Βουλή των Ελλήνων το νέο νομοσχέδιο για την ειδική αγωγή. Κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής του από τον αρμόδιο Υπουργό Παιδείας, τονίστηκε ότι ο νέος νόμος αποτελεί μια ολοκληρωμένη νομοθετική προσπάθεια, η οποία κατέγραψε, επικαιροποίησε και εμπλούτισε το υπάρχον νομικό καθεστώς για την ειδική αγωγή, σε έναν ενιαίο νόμο – πλαίσιο, ο οποίος χαράσσει τη γενική εθνική πολιτική με βάση τα διεθνώς αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά.

Οι βασικές αρχές του νέου νόμου, σύμφωνα με τον Υπουργό Παιδείας είναι:

1. Εισάγει - για πρώτη φορά στην ιστορία - την υποχρεωτικότητα στην ειδική αγωγή, εναρμονίζοντάς την πλήρως με τις διατάξεις που αφορούν τη γενική εκπαίδευση. Αυτό αποτελεί εδώ και δεκαετίες το κύριο αίτημα όλου του αναπηρικού κινήματος της χώρας (Άρθρο 2, παρ.1).

2. Κατ' αρχήν από το όνομά του, το νέο σχέδιο νόμου εκφράζει πολιτική βούληση για ουσιαστική κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία. «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία & ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (Τίτλος νόμου – πλαισίου).

3. Εισάγει τον όρο «Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση» ή (Ε.Α.Ε.), ο οποίος αντικαθιστά τον όρο «Ειδική Αγωγή». Ο νέος όρος συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά, είτε ασκήσιμα,

είτε εκπαιδευσίμα χωρίς διάκριση και καθιστά προφανές ότι μέσα στις παρεχόμενες υπηρεσίες της παιδείας για τα άτομα με αναπηρία, η ανάπτυξη της προσωπικότητας και των προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων τους, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις δυνατότητές τους για σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση και συμμετοχή (Άρθρο 1, παρ.3).

4. Εισάγει το διεθνή ορισμό της αναπηρίας ως προέκταση της ανθρώπινης ύπαρξης, δίδοντας έμφαση στη λειτουργικότητα και τη δυνατότητα για συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία και όχι στην αναπηρία καθαυτή (Άρθρο 1, παρ.1).

5. Επαναπροσδιορίζει το σκοπό της Ε.Α.Ε.: να διασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή, ανεξάρτητη διαβίωση και οικονομική αυτάρκεια & ανεξαρτησία στα άτομα με αναπηρία (Άρθρο 1, παρ.2).

6. Προσδιορίζει τη γενική εθνική πολιτική για την Ε.Α.Ε., που είναι η συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο για όλους τους μαθητές με οριακές ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης για τους μαθητές με μεγαλύτερες δυσκολίες, καθώς και όλο το φάσμα των λοιπών διαγνωστικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών που είναι αναγκαίες στην Ε.Α.Ε. (Άρθρο 2).

7. Καθορίζει ποιοι είναι οι δικαιούχοι της Ε.Α.Ε. (Άρθρο 3, παρ.1), (μία από τις κατηγορίες είναι και οι δυσλεξικοί μαθητές), αναγνωρίζει και τους μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εισάγει για πρώτη φορά τον επίσημο ορισμό των μαθητών με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα (Άρθρο 3, παρ.2), και προβλέπει για πρώτη φορά ενέργειες για την εκπαιδευτική τους υποστήριξη (άρθρο 3, παρ.3).

Με αφορμή την παρουσίαση του σχετικού νόμου, η Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Παιδιών με Δυσλεξία και Μαθησιακές Δυσκολίες, αφού ασκεί κριτική στη μη συμμετοχή των γονέων αλλά και των οργανώσεων των αναπήρων τόσο στο επίπεδο σχεδιασμού της νομοθεσίας, όσο και στο επίπεδο εφαρμογής της ειδικής αγωγής, παρατηρεί ότι το σημαντικότερο θέμα είναι η αποτελεσματική εφαρμογή του νόμου, μια και η εμπειρία έχει δείξει ότι οι πανηγυρικά περιγραφόμενοι σκοποί των νόμων παραμένουν στη θεωρία και δεν εφαρμόζονται αποτελεσματικά στην πράξη. Ως παράδειγμα, συνεχίζει η Πανελλήνια Ομοσπονδία, αναφέρει ότι η προβλεπόμενη από τον προηγούμενο νόμο «υποστήριξη» την οποία θα παρείχαν τα εκάστοτε ΚΔΑΥ (πλέον ΚΕΔΔΥ) κατά τη διάρκεια της δετίας δεν υλοποιήθηκε ποτέ. Το ίδιο συμβαίνει και με το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο πρακτικά δεν

εφαρμόστηκε στις περισσότερες περιπτώσεις, με αποτέλεσμα την αποτυχία των βασικών αρχών – σκοπών του νόμου.

Ο Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής, θεωρεί ότι ο νέος νόμος περιέχει διάσπαρτες προτάσεις για την αγωγή, εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες αλλά χωρίς ουσιαστική σύνδεση με τη φιλοσοφία της ένταξης μέσα στα «*σχολεία για όλους*» που περιγράφεται στο πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή από τη Διεθνή Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (1994).

Παράλληλα, ασκεί κριτική στο θέμα της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που καλούνται να εφαρμόσουν το νέο νόμο, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μια και τα προγράμματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα διδασκαλεία Δημοτικής εκπαίδευσης, ενώ προβλέπονται από τον προηγούμενο νόμο, ποτέ δεν εφαρμόστηκαν και ούτε και τώρα δίδονται κάποιες εγγυήσεις για το αντίθετο.

Τέλος, ο παραπάνω επιστημονικός σύλλογος, θεωρεί ανατιολόγητη τη σύσταση του νέου διαγνωστικού φορέα (ΚΕΔΔΥ) και θεωρεί ότι επιχειρείται η ιατροποίηση και η παραπέρα γραφειοκρατικοποίηση του θεσμού αυτού, ο οποίος προβλέπει ότι θα καθυστερεί ακόμα περισσότερο να ανταποκριθεί στο έργο του, αφήνοντας εκτεθειμένους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα.

2.7 Η εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι δυσλεξικοί μαθητές

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση, τουλάχιστον στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν γίνει προσπάθειες προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κυρίως στην κατηγορία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι η δυσλεξία.

Η ίδρυση και λειτουργία των Κ.Δ.Α.Υ. σε νομαρχιακό επίπεδο, η εντυπωσιακή αύξηση των τμημάτων ένταξης στα δημοτικά σχολεία (η εμφάνισή τους, αν και ελάχιστα ακόμα, στο γυμνάσιο), η λειτουργία Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, η ίδρυση μεταπτυχιακών τμημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά Τμήματα, η δυνατότητα διετούς μετεκπαίδευσης των μόνιμων δασκάλων, η υλοποίηση σημαντικών προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από τα πανεπιστήμια και η όλο και περισσότερο ανάπτυξη της έρευνας στην ειδική αγωγή στη χώρα μας, αποτελούν θετικές

εξελίξεις στο μακρύ δρόμο προς την υλοποίηση των δικαιωμάτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην εκπαίδευση.

Οι παραπάνω προσπάθειες όμως, κατάφεραν να επιφέρουν μέχρι σήμερα, μερικές μόνο ρωγμές στη στεγανότητα και την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι δυσλειτουργίες, οι αναντιστοιχίες μεταξύ θεσμικών προθέσεων και εκπαιδευτικής πράξης, οι παγιωμένες αναχρονιστικές αντιλήψεις, σε μεγάλο βαθμό είναι ακόμα παρούσες.

Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1997, σ. 622-623), *«ακατάλληλο αναλυτικό πρόγραμμα και μέθοδοι διδασκαλίας, χειρισμοί - κάποιες φορές - χωρίς ευαισθησία και υπερανταγωνιστικό σχολικό ήθος, μπορεί να οδηγήσουν σε μια σειρά σχολικών προβλημάτων, δίχως παράλληλα να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις υπάρχουσες δυσκολίες των παιδιών»*.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, δυστυχώς συνεχίζει να υποθάλλει το σχολικό αποκλεισμό, την ανισότητα και τη σχολική αποτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Κάτσικας, 2003). Σύμφωνα με τον Πανελλήνιο Επιστημονικό Σύλλογο Ειδικής Αγωγής (2008), το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να ενσωματώσει τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες, επισημαίνοντας επίσης και την έλλειψη επεξεργασμένων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που θα συνέβαλλαν αποτελεσματικά, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών δεκάδων χιλιάδων παιδιών. Έχουμε να κάνουμε ταυτόχρονα και με μια υποκριτική στάση. Δηλαδή, το σχολείο εντοπίζει την αδυναμία του δυσλεξικού μαθητή να ανταποκριθεί και ενώ αδυνατεί να τα βοηθήσει, τα απορρίπτει.

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001), τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα είναι αναποτελεσματικά και μακριά από την εκπαιδευτική πραγματικότητα με μικρή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Οι Τζουριάδου και Μπάρμπας (2003), επισημαίνουν ότι σήμερα οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αντιμετωπίζουν όλο και πιο συχνά παιδιά με ειδικές ανάγκες, χωρίς όμως την κατάλληλη προετοιμασία του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος και τις αναγκαίες προσαρμογές του στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές μέθοδοι ουσιαστικά δεν άλλαξαν, όπως επίσης και η δομή του σχολείου, της τάξης και του ωρολογίου προγράμματος. Οι ίδιοι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί της κανονικής εκπαίδευσης δεν έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση, τις απαιτούμενες γνώσεις για να μπορούν να χειρίζονται τα θέματα αυτά.

Τα ιδιωτικά κέντρα που εξαπλώνονται σε όλη την Ελλάδα, λυμαίνονται το χώρο της ειδικής αγωγής προσφέροντας υπηρεσίες που δύσκολα ελέγχονται από πλευράς ποιότητας και θησαυρίζουν από τον πόνο και την απελπισία των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

- Αναγνώριση – αξιολόγηση.

Τα Κ.Δ.Α.Υ. που είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των δυσλεξικών μαθητών, λόγω του πλήθους των περιπτώσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, καθίστανται αναποτελεσματικά. Υπάρχει πολύ μεγάλη καθυστέρηση στη διαδικασία της εξέτασης, αλλά και αδυνατούν να χορηγήσουν μια σαφή διάγνωση. Επίσης η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είναι από προβληματική έως ανύπαρκτη. Τα διαγνωστικά τεστ που έχουν δοθεί στους γονείς και στα σχολεία είναι αόριστα και δυσλειτουργικά). Στις περισσότερες περιπτώσεις ο ρόλος του Κ.Δ.Α.Υ. φτάνει μόνο μέχρι τη διάγνωση, χωρίς να προχωράει σε μια ουσιαστική διατύπωση ενός Εξατομικευμένου Προγράμματος Υποστήριξης.

- Υποστήριξη

Στην Ελλάδα, τα περισσότερα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στις συνηθισμένες τάξεις, όχι εξ αιτίας κάποιας ιδιαίτερης "φιλοσοφικής" πρακτικής αλλά κατά τύχη και κατ' ανάγκην. Η κύρια κατεύθυνση αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων είναι η ίδρυση όλο και περισσότερων νέων τμημάτων ένταξης. Ωστόσο και στα ήδη υπάρχοντα τμήματα ένταξης υπάρχουν ακόμα σοβαρές ελλείψεις τόσο στην υλικοτεχνική τους υποδομή όσο και σε εξειδικευμένα προγράμματα υποστήριξης.

Η σύγκυση ρόλων και προσδοκιών μεταξύ συναδέρφων γενικής και ειδικής κατεύθυνσης, η διαφορετική κατάρτιση, η ξεχωριστή εκπαίδευση, ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο οι μεν αντιλαμβάνονται τις αρμοδιότητες των δε, οι διαφορετικές οικονομικές απολαβές, διαμορφώνουν ένα μη συνεργατικό κλίμα που δρα εις βάρος της ένταξης.

Η λειτουργία των Τμημάτων ένταξης και οι παρεχόμενες υπηρεσίες τους βρίσκονται ακόμα σε μεταβατικό στάδιο. Η κατηγοριοποίηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ουσιαστικά βασίζεται στην επίδοση και περιλαμβάνει έναν ετερογενή πληθυσμό, ο οποίος δεν έχει πάντοτε τις ίδιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Τζουριάδου, 2003).

Η μετάβαση από το διαχωριστό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο ακόμα υλοποιείται από τα τμήματα ένταξης, στο μοντέλο ισότιμης συνεκπαίδευσης, το οποίο προβλέπεται από την νομοθεσία, συνιστά μια πορεία η οποία δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με το ενιαίο και ανελαστικό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα

διδασκαλίας, η διδακτική προσέγγιση της μετωπικής διδασκαλίας και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών αφήνουν πολύ λίγα περιθώρια για εξατομικευμένο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας (Παντελιάδου - Λαμπροπούλου, 2000).

Εν τούτοις, έστω και σ' αυτό το επίπεδο δεν λαμβάνεται καμία μέριμνα για τους εφήβους και η προσπάθεια σταματάει στο Δημοτικό Σχολείο.

Οι νέες συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο γυμνάσιο, όπως είναι αναμενόμενο, λειτουργούν πιο πειστικά για τους μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Ζαφειριάδης, 2002). Ενώ προβλέπεται ότι η φοίτηση των μαθητών στο δημοτικό και στο γυμνάσιο είναι υποχρεωτική μέχρι τη συμπλήρωση του 16^{ου} έτους της ηλικίας (Ν. 1566/85, άρθρο 2, παρ.3), ωστόσο ένα από τα τρωτά του θεσμού της ειδικής αγωγής είναι η ασυνέχεια και η αποσπασματικότητα. Η βοήθεια προς τους μαθητές, οι οποίοι στο δημοτικό φοίτησαν σε ειδικές δομές (τμήματα ένταξης) και τελείωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφήνεται στις καλοπροαίρετες προσπάθειες κάποιων ευαίσθητων καθηγητών.

Η Πολυχρονοπούλου (1995), υποστηρίζει ότι η πόρτα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι κλειστή στους περισσότερους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες που είναι συνεκπαιδευόμενοι «ευκαιριακά και κατά λάθος» στις κανονικές τάξεις. Ο αριθμός τους είναι άγνωστος (Μαυρομάτη, 1995). Κάποιοι σύμβουλοι δεν είναι εκπαιδευμένοι σε θέματα συνεκπαίδευσης και μαθησιακών δυσκολιών και είναι σχεδόν αναποτελεσματικοί.

Η Φλωράτου (1996), διακρίνει δυο κατηγορίες μαθητών γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτούς, που για διάφορους λόγους δεν υποστηρίχτηκαν στο δημοτικό σχολείο από ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία ή ΚΔΑΥ, δε φοίτησαν σε ειδική τάξη και με τη μετάβασή τους στο γυμνάσιο θεωρήθηκαν «αδιάφοροι» και «τεμπέληδες». Γονείς και εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν ότι «δεν κάνουν για γράμματα» και η αποτυχία τους θεωρήθηκε κάτι φυσιολογικό. Συνήθως εγκαταλείπουν την υποχρεωτική φοίτηση μετά από διαδοχικές αποτυχίες και αφού οι ίδιοι έχουν αποδεχτεί τη μοίρα του «σχολικά αποτυχημένου». Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι μαθητές, των οποίων οι αδυναμίες είχαν διαγνωστεί έγκαιρα στο δημοτικό σχολείο και φοίτησαν στην ειδική τάξη. Όμως στο χώρο της γυμνασιακής τάξης με τον έντονο ανταγωνισμό και τις υπερβολικές απαιτήσεις η επίδοσή τους παραμένει χαμηλή.

Ο Χρηστάκης (2002), επισημαίνει την αδυναμία του γυμνασίου να προσφέρει εκπαιδευτικό έργο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και την αποδίδει σε αιτίες που έχουν σχέση με τη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, με την οργάνωση

του σχολείου, με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, με τη διδακτική μεθοδολογία καθώς και την αδυναμία του διδακτικού προσωπικού λόγω έλλειψης επιμόρφωσης και αναποτελεσματικών διδακτικών μεθόδων. Αναλυτικά:

- **Οργάνωση και δομή του συστήματος.** Σημειώνει ότι ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν είχε την αναμενόμενη επιτυχία, η οποία σε συνδυασμό με την «αδικαιολόγητη δυσκαμψία» της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την ανυπαρξία δηλαδή εναλλακτικών τύπων γυμνασίου, δεν προσφέρεται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- **Οργάνωση του σχολείου.** Οι οργανωτικές αδυναμίες των σχολικών μονάδων (αλφαβητική κατάταξη μαθητών και αριθμητική συγκρότηση των τμημάτων, ολιγοθέσια σχολεία, ανεπαρκείς πιστώσεις, φτωχός εξοπλισμός και ανύπαρκτη υλικοτεχνική υποδομή) οδηγούν σε ανεπαρκή εκπαιδευτικά αποτελέσματα.
- **Διδακτική μεθοδολογία.** Επισημαίνει πως, μολονότι διαπιστώνονται «θετικές ζυμώσεις» στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι νέες διδακτικές πρακτικές και το παιδαγωγικό κλίμα δεν έχουν ακόμη αφομοιωθεί.
- **Εκπαίδευση προσωπικού.** Το διδακτικό προσωπικό δεν έχει εκπαιδευτεί καθόλου σε θέματα ειδικής αγωγής, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να υποστηρίξει τους μαθητές που υστερούν.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί πως για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας έχουν γίνει σημαντικά βήματα την τελευταία δεκαετία (ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής Βόλου). Αντίθετα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας παραμένει εμβρυακή και περιορίζεται στην προαιρετική παρακολούθηση σεμιναρίων, που διεξάγονται ανά διαστήματα, υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Πανεπιστημίου Βόλου και άλλων φορέων. Έτσι δικαιολογείται και το εύρημα της Πολυχρονοπούλου (2001), ότι το 96% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ούτε έχει καταρτιστεί κατάλληλα, ούτε είναι σε θέση να διδάξει αυτούς τους μαθητές.

- **Η ενισχυτική διδασκαλία,** η οποία στη συνέχεια ονομάστηκε πρόγραμμα πρόσθετης διδακτικής στήριξης δεν ικανοποίησε τις αναμενόμενες προσδοκίες. Το συμβούλιο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης χαρακτηρίζει την πρόσθετη διδακτική στήριξη ως αποσπασματική, σποραδική και ελλιπή, η οποία παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα σε δύο σημεία: στην οργάνωση και διοίκηση και στην επιστημονική παιδαγωγική. Τα προβλήματα αυτά επισημαίνονται στα εξής σημεία: 1) καθυστέρηση

στο ξεκίνημα 2) ανυπαρξία έγκαιρου σχεδιασμού και μεθοδικής εκτέλεσης για ένα γεμάτο πρόγραμμα 3) ανεπαρκής αποσαφήνιση για το μέλλον της πρόσθετης διδακτικής στήριξης 4) ανυπαρξία της ειδικής δομής για την εκπαίδευση των διορισμένων εκπαιδευτικών και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού.

• **Η εξέταση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**, προσδιορίζεται από το άρθρο 27 του Π.Δ. 86/2001 (όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με τα Π.Δ. 26/02 και Π.Δ. 80/03). Οι Μαθητές με δυσλεξία εξετάζονται προφορικά κατόπιν αιτήσεώς τους, επειδή *«η επίδοσή τους στα μαθήματα δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις λόγω ειδικής διαταραχής του λόγου»*. Η σχετική αίτηση υποβάλλεται στο σχολείο του μαθητή, συνοδευόμενη από τη γνωμάτευση από το κατά τόπους Κ.Δ.Α.Υ.

Στο γυμνάσιο και στις πρώτες τάξεις του λυκείου οι δυσλεξικοί μαθητές εξετάζονται προφορικά από τους κανονικούς εκπαιδευτικούς (οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν άγνοια σε θέματα δυσλεξίας) στο σχολείο τους και είχαν να απαντήσουν τις ίδιες ερωτήσεις ως ισότιμοι.

Για τις εθνικές εξετάσεις, εξετάζονται σε βαθμολογικά κέντρα, που πολλές φορές είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, από εκπαιδευτικούς που δεν είναι όλοι τους ειδικά εκπαιδευμένοι σε θέματα δυσλεξίας.

Στις οδηγίες του Υπουργείου αναφέρεται ότι *«η όλη αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με κατανόηση, διακριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο την ενίσχυση και ενθάρρυνση του δυσλεξικού μαθητή. Ας σημειωθεί ότι η επανάληψη της τάξης από έναν δυσλεξικό μαθητή και μάλιστα στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο) μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη της προσπάθειας για μάθηση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να του δημιουργήσει ψυχολογικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα. Επισημαίνεται όμως ότι δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να διαφαίνεται από την πλευρά του καθηγητή προς τον δυσλεξικό μαθητή η επιβαλλόμενη διακριτική μεταχείριση»* (Γ6/106/3.4.1992 ΥΠ.Ε.Π.Θ.).

3. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Η έννοια της δυσλεξίας, έφυγε πλέον από το στενό πλαίσια της επιστημονικής κοινότητας και μπήκε στη ζωή, τις σκέψεις, τις συμπεριφορές και τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών. Έτσι, μεταξύ των όρων που χρησιμοποιούνται για να περιγραφούν οι ιδιότητες ή να ερμηνευτούν οι δυνατότητες ή η συμπεριφορά ενός μαθητή, η ορολογία περί δυσλεξίας παίζει πλέον σημαντικό ρόλο.

Η δυσλεξία, μιλώντας για μια ασυμβατότητα ανάμεσα στις νοητικές και μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή, ρίχνει και ένα φως που εκπλήσσει, σοκάρει. Οι διαδικασίες μάθησης και οι μεθοδολογίες διδασκαλίας εκεί που πιστεύαμε πως είναι αποτελεσματικές, καθίστανται προβληματικές. Η γη, ξαφνικά χάνεται κάτω από τα πόδια των εκπαιδευτικών. Αυτό που είχε πριν ένα μοναδικό και αιτιολογημένο νόημα, αποδεικνύεται αυθαίρετο, κατασκευασμένο, κοινωνικό. Εκεί που υπήρχαν μόνο αντιδράσεις, διατυμπανίζεται ότι υπάρχουν επιλογές. Αναδύονται ερωτήματα που δεν ξέρει κανείς να απαντήσει και δίνονται απαντήσεις εκεί που δεν έβλεπε κανείς να μπαίνει ερώτημα. Οι εκπαιδευτικοί, μη έχοντας προετοιμαστεί κατάλληλα στο να θέσουν υπό τον έλεγχό τους τα κομμάτια της νέας αυτής πραγματικότητας, μπαίνουν αναγκαστικά στον κόσμο των αναπαραστάσεων.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, προσπαθούν έτσι να δώσουν απαντήσεις στις αντιφάσεις και στα διλήμματα που αναδύονται στην εκπαιδευτική πράξη.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός, ως μονάδα του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, είναι άμεσα επηρεαζόμενος από αυτόν και συνεπώς τείνει να αντιλαμβάνεται τους δυσλεξικούς μαθητές μέσα από το πρίσμα μιας από τις κυρίαρχες τάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δηλαδή της φιλανθρωπίας ή της ιατρικής. Η έλλειψη επίσης, επιστημονικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δυσλεξία αλλά και γενικότερα στα θέματα της ειδικής αγωγής, τον καθιστούν περισσότερο ευάλωτο στις αντιλήψεις και προκαταλήψεις που κυριαρχούν στην κοινωνία.

Για το λόγο αυτό κρίνουμε σκόπιμο πριν αναλύσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, να αναφερθούμε εκτενέστερα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

3.1 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα άτομα με ειδικές ανάγκες

Ο τρόπος που κατανοούμε τον κόσμο, οι κατηγορίες και οι έννοιες που χρησιμοποιούμε, δημιουργούν συγκεκριμένους τρόπους σκέψης, δράσης και αντίδρασης και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κοινωνικών αναπαραστάσεων για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Όταν κάποιος ετικετοποιεί, τότε δημιουργεί υποθέσεις και προσδοκίες, που τον καθιστούν δέσμιος συμπεριφορών και τρόπων σκέψης οι οποίες αλλοιώνουν τη συμπεριφορά, ανεξάρτητα αν αυτές οι αλλοιώσεις έχουν θετικές ή αρνητικές συνέπειες (Τζουριάδου, 2000).

Όπως έχει περιγραφεί από τους Rosenthal και Jacobson στο «*Ο Πνυμαλίων στο σχολείο*», οι προκαταλήψεις ενός προσώπου ως προς ένα άλλο, μπορούν να λειτουργήσουν ως προφητείες. Στο βιβλίο του Goffman «*Στίγμα*», γίνεται μια πολύ ανεπτυγμένη θεωρητική μελέτη των κοινωνικών χρήσεων του μειονεκτούντος ατόμου. Το στίγμα είναι η αναφορά που επιτρέπει να προσδίδεται σε ορισμένα ανθρώπινα όντα μια ειδική θέση. Οι άνθρωποι που θεωρούν τους εαυτούς τους ως φυσιολογικούς νομίζουν ότι είναι ανώτεροι από τους φορείς του στίγματος. Εάν οι σιωπηροί κανόνες του παιχνιδιού είναι σταθεροί και σεβαστοί από τη μια και από την άλλη πλευρά, εγκαθίσταται ένας *modus vivendi*: είναι αυτό που ο Goffman ονομάζει η *αλληλεπιδρούσα αλλοτρίωση*. Η ομάδα των κυριαρχούντων και η ομάδα των κυριαρχουμένων συνδέονται μέσα σε μια και μόνη διαδικασία που τους φυλακίζει (Δαραής, 2004).

Σύμφωνα με τον Vygotsky, παρόλο που οι ανεπάρκειες έχουν αναμφισβήτητα οργανική προέλευση, εντούτοις οι συνέπειές τους για το παιδί επηρεάζονται από τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες. Ένα φυσικό ελάττωμα δημιουργεί περιορισμούς στο παιδί, οι κοινωνικοί και ψυχολογικοί όμως περιορισμοί που επιβάλλονται στο παιδί δημιουργούν το ιδιαίτερο προφίλ, του ειδικού ατόμου (Δαφέρμος, 2002).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, όπως επισημαίνει η Abric (1996), είναι δυναμικές έννοιες που επηρεάζονται από τις ιστορικές, ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες, άρα σίγουρα δεν είναι στατικές. Έτσι και στις κοινωνικές αναπαραστάσεις για τα παιδιά με

ειδικές ανάγκες και στην εκπαίδευσή τους στον αιώνα που πέρασε, σημειώθηκαν πολλές αλλαγές. Από την πλήρη απόρριψη και τη φιλανθρωπική απομόνωση και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες σε ιδρύματα και άσυλα, φτάσαμε στη σημερινή πραγματικότητα της διεκδίκησης ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, συνεκπαίδευσης και ισότιμης συμμετοχής των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (Παντελιάδου, Λαμπροπούλου, 2000).

Παρατηρώντας τη διαχρονική εξέλιξη της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες, διαπιστώνουμε ότι σε αυτήν ενυπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις και προσεγγίσεις, κάθε μία εκ των οποίων εισαγάγει το δικό της περιεχόμενο στη χρησιμοποιούμενη ορολογία, εκπέμπει μια διαφορετική εικόνα για τα άτομα στα οποία απευθύνεται, ενώ ταυτόχρονα, απαιτεί διαφορετικό πλαίσιο για τη λειτουργία της (Συριοπούλου, 2002).

Οι πιο ευδιάκριτες κοινωνικές αναπαραστάσεις οι οποίες έχουν προσδιοριστεί ως παρούσες στην κοινωνία για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με την παραπάνω συγγραφέα, είναι η ιατρική, η φιλανθρωπική και η κοινωνική προσέγγιση. Τα τελευταία επίσης χρόνια, στο χώρο της εκπαίδευσης έχει κάνει ιδιαίτερα αισθητή της παρουσία της και η λεγόμενη περιβαλλοντική προσέγγιση (Παντελιάδου, 2000).

Με το θεσμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλα τα παιδιά οδηγήθηκαν στο σχολείο, το οποίο αναδείχθηκε σε παράγοντα καθορισμού της «κανονικότητας» των παιδιών και κατά συνέπεια δημιουργίας και νέων κατηγοριών ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Παράλληλα η ιδιαίτερη ανάπτυξη της ιατρικής επιστήμης δημιούργησε στην κοινωνία την αντίληψη περί ιατρικής σεβασμότητας. Έτσι η ιατρική προσέγγιση της ανεπάρκειας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών παρουσιάζει μια κοινωνική αναπαράσταση ιδιαίτερα ισχυρή και αποτέλεσε το κυρίαρχο πρότυπο.

Η ιατρική προσέγγιση, βασίζεται στην ιατρική διάγνωση και στην κλινική εικόνα της απόκλισης του ατόμου από το φυσιολογικό. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το ιατρικό επάγγελμα έχει τον πρώτο λόγο (γιατροί, φυσιοθεραπευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, νοσοκόμες, νευρολόγοι κ.τ.λ.) και την κατεξοχήν αρμοδιότητα να διαγνώσει την «ασθένεια» και να την ετικετοποιήσει. Το άτομο είναι υποχρεωμένο να προσαρμοστεί και να συμμορφωθεί στις προβλέψεις και προσδοκίες των ειδικών.

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, δεν εξετάζονται ως ενεργά στοιχεία της κοινωνικής πραγματικότητας, με επιθυμίες και δικαιώματα, αλλά μόνο ως ασθενείς. Με τον τρόπο αυτό, η ανάληψη ευθύνης της ανεπάρκειας και του συνεπακόλουθου κοινωνικού αποκλεισμού και των άλλων

προβλημάτων που προκύπτουν, βαρύνει το άτομο, τον τρόπο ζωής του, ή την προσωπικότητα του. Έτσι όμως, δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη η κοινωνική διάσταση, το κατά πόσον δηλαδή, οι επιπτώσεις αυτές θα ήταν δυνατόν να ελαχιστοποιηθούν με τη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό την έννοια αυτή, η ιατρική προσέγγιση δεν εμφανίζεται να έχει πολιτική συνιστώσα διακρίνεται όμως από έντονο επαγγελματισμό. Κατά τη μεθοδολογία αυτή, λέξεις κλειδιά είναι, ο ασθενής, η θεραπεία, η ανάγκη και η αποκατάσταση, ξεχωριστή εκπαίδευση, έννοιες περιβεβλημένες με την εξουσία που παρέχει η επιστημονική ιδιότητα και το επαγγελματικό κύρος (Συριοπούλου, 2002).

Σύμφωνα με τον Deschamps (1983), το κυρίαρχο αυτό ιατρικό πρότυπο εσωτερικεύεται στις κοινωνικές ταυτότητες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να βλέπουν τον εαυτό τους ως φορτίο που έχει ανάγκη της ειδικής προσοχής καθώς και διάφορες άλλες αρνητικές για τον εαυτό τους σκέψεις.

Βασικές παιδαγωγικές συνεπαγωγές του ιατρικού προτύπου είναι ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα πρέπει να απομονώνονται σε ξεχωριστούς χώρους για εξειδικευμένη εκπαίδευση (ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις, κ.τ.λ.). Οι ειδικές ανάγκες μπορούν να θεραπευτούν ή να αποκατασταθούν με την «ατομική επαγγελματική ειδικότητα και αυθεντία» του ρόλου του ειδικού. Οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την αξιολόγηση και το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι «αντικειμενικές» ώστε να αντιμετωπίσουν την έλλειψη του μαθητή με ειδικές ανάγκες. Οι δυσκολίες εντοπίζονται μόνο στο μαθητή (Κουτάντος, 2006).

Η φιλανθρωπική αντίληψη, αντιμετωπίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως άτομα που αντιμετωπίζουν μια προσωπική τραγωδία, εξαρτώμενα από τους άλλους και χρίζουν ειδικής φροντίδας και προσοχής. Το άτομο που «πάσχει» γίνεται αντικείμενο λύπης και φιλανθρωπίας, παθητικό στη θέληση των ανθρώπων που έχουν αναλάβει τη φροντίδα του. Έτσι, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, παρέχεται βοήθεια, με τη μορφή της ευεργεσίας στα άτομα αυτά, τα οποία λόγω της φύσης του μειονεκτημάτος τους έχουν αποκλειστεί από την κοινωνία.

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον παρουσιάζεται έτσι σαν ουδέτερο και αμέτοχο και το άτομο με ειδικές ανάγκες αποδυναμώνεται και δεν ενθαρρύνεται να αναπτύξει το αίσθημα της συλλογικότητας και έτσι απομονώνεται, και περιθωριοποιείται από τις συλλογικές δράσεις, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα συναισθήματα αυτολύπησης, ενοχής και

χαμηλών προσδοκιών για την πορεία της ζωής του και την ισότιμη διαβίωση του στο κοινωνικό σύνολο.

Οι επακόλουθες κοινωνικές ταυτότητες που προκύπτουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες από αυτόν τον τύπο αναπαράστασης περιλαμβάνουν ότι πρέπει να αποκλειστούν ως ανίσχυροι, θεσμοποιημένοι και διαχωρισμένοι μέσα στην εκπαίδευση. Ακόμα μια φορά μπορούμε να δούμε ότι η δύναμη της κοινωνικής αναπαράστασης, πνίγει οποιαδήποτε δυνατότητα μιας κοινωνικής ταυτότητας έξω από τους περιορισμούς που η ίδια ορίζει.

Η φιλανθρωπική τάση συνδέεται στενά με την προηγούμενη ιατρική, και το πεδίο εφαρμογής και των δύο, καθόσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζεται μέσα από ασυλιακής μορφής ιδρύματα.

Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο, βλέπει τις ειδικές ανάγκες ως το αποτέλεσμα των κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών εμποδίων. Ιδιαίτερο ρόλο έπαιξαν τα κοινωνικά κινήματα που περιγράφουν την ανικανότητα *«ως το μειονέκτημα ή τον περιορισμό ο οποίος προκαλείται από ένα σύγχρονο κοινωνικό οργανισμό, ο οποίος δεν παίρνει ή παίρνει λίγο υπόψη τους ανθρώπους με προβλήματα και επομένως αποκλείει τη συμμετοχή τους στις κύριες κοινωνικές δραστηριότητες»* (UPIAS, 1976, σ. 14).

Το κοινωνικό μοντέλο, μετατοπίζει τις ευθύνες από την προσωπικότητα του ατόμου στη δομή της σύγχρονης κοινωνίας και αντιμετωπίζει τις αδυναμίες ή ανικανότητες του ατόμου ως μια κοινωνική κατασκευή που συγκρούεται με την ομαλοποίηση και την κανονικότητα. Οι ειδικές ανάγκες, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μπορούν να αντιμετωπιστούν με την αντιμετώπιση των οικονομικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων. Τα περισσότερα εμπόδια και οι σοβαροί αποκλεισμοί των ατόμων με ειδικές ανάγκες, δεν αφορούν το πραγματικό πρόβλημα των ατόμων αυτών, αλλά προέρχονται από τις αρνητικές στάσεις της κοινωνίας απέναντί τους που οφείλονται στις δύο προηγούμενες κοινωνικές αναπαραστάσεις.

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σύμφωνα με το κοινωνικό πρότυπο, πρέπει να εντάσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα, με ειδικά προγράμματα ένταξης. Οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την αξιολόγηση και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν είναι κατάλληλες. Τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στην εκπαιδευτική παρέμβαση (Κουτάντος, 2006).

Το περιβαλλοντικό μοντέλο (Hegarty, 1987), τα τελευταία χρόνια κερδίζει συνεχώς έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό, η έμφαση δίνεται στην αλλαγή του σχολείου και στην προσαρμογή του στις ανάγκες του μαθητή με την παροχή ιδιαίτερων

μέσων, υλικών, τεχνικών και κατάλληλης διδασκαλίας. Η πίεση για μεγαλύτερη επιτυχία στο συνηθισμένο σχολείο, που είναι μια διεθνής τάση (Semmel, Gerber, & MacMillan, 1994), προκαλεί αναστάτωση και οδηγεί πολλούς μαθητές (με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) στην αποτυχία και στην εγκατάλειψη του σχολείου. Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει τη νέα αυτή πραγματικότητα με εναλλακτικούς διδακτικούς τρόπους και μέσα, ώστε να μπορέσει να προσφέρει κατάλληλη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000).

Έτσι, η έμφαση δε δίνεται στις παροχές στο πλαίσιο του συνηθισμένου σχολείου, όπως υποστηρίζει η κοινωνική προσέγγιση, αλλά στη θετική αλληλεπίδραση και στην αναγνώριση της ταυτότητας του παιδιού με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο. Σε ένα γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον από το οποίο μπορούν να ωφεληθούν τα άτομα με ή χωρίς ειδικές ανάγκες. Το σχολείο αυτό προϋποθέτει εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για την κάλυψη των ατομικών αναγκών για μαθητές με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό και κατάλληλο εξοπλισμό.

Είναι, πάντως, αξιοσημείωτο ότι, ενώ θεμελιώδη επιχειρήματα κάποιων τάσεων εξασθενούν ή ενισχύονται με την πάροδο του χρόνου, έχοντας ως αποτέλεσμα την ανάλογη διαμόρφωση του εκάστοτε ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου που διέπει την ειδική αγωγή, καμία εξ αυτών δεν έχει εξαφανισθεί ολοκληρωτικά. Συνάγεται, συνεπώς, το συμπέρασμα ότι ανάλογα με τη σχολή σκέψης από την οποία αντλείται η επιχειρηματολογία, προβάλλεται προς το κοινωνικό σύνολο και η εκάστοτε εικόνα για την μειονεξία ενώ, παράλληλα, προτείνεται η ανάλογη μεθοδολογία και αγωγή (όπ.π.).

3.2 Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών

«Όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές προϋποθέτουν μια θεωρητική στάση από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Αυτή η στάση προϋποθέτει με τη σειρά της - μερικές φορές με περισσότερη, μερικές φορές με λιγότερη σαφήνεια - μια ερμηνεία του ανθρώπου και του κόσμου» (Φρέιρε, 1977, σ. 27).

Αυτή η θεωρητική στάση από τη μεριά του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001), δίνει νόημα σε ότι κάνει και καθοδηγεί την πρακτική του στο σχολείο και παράλληλα περιέχει τη δικαιολογία και το σκεπτικό για την πρακτική αυτή. Όταν μια πρακτική χρησιμοποιείται για χρόνια, γίνεται παράδοση, η οποία, τις

περισσότερες φορές, συνεχίζεται και στις επόμενες γενιές επαγγελματιών, χωρίς να απαιτείται καμιά απόδειξη της εγκυρότητάς της, συμβάλλοντας συχνά στη δημιουργία μύθων, η εφαρμογή των οποίων οδηγεί σε αναποτελεσματικές υπηρεσίες εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός έτσι, σε σχέση με τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθεί, προσδιορίζεται όχι μόνο από τις γνώσεις που διαθέτει αλλά και από τις πεποιθήσεις του καθώς και από τις «άδηλες» θεωρίες του για τη γνώση, τη μάθηση και τις ικανότητες. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός, εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία ως πρόσωπο με τις δικές του αξίες, συνήθειες, προτιμήσεις και απέχθειες, επιθυμίες, φόβους, εμμονές κ.α. Όλα αυτά τα στοιχεία, διαμορφώνουν το νόημα που δίνει ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του, ως εκπροσώπου της εκπαιδευτικής δομής και της σχολικής γνώσης απέναντι στους μαθητές, καθώς και τις επιλογές που κάνει με βάση αυτό το νόημα. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή, ως υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χαρακτηρίζεται από δύο βασικά στοιχεία: από το νόημα που διαμορφώνει για τις καταστάσεις που συμμετέχει ή αντιμετωπίζει και από τη δράση που αναπτύσσει με βάση το νόημα αυτό (Ρήγα, 1997).

Η σχέση μεταξύ σκέψης και πράξης των εκπαιδευτικών όμως δεν είναι μια «ψυχρή» διαδικασία. Δεν είναι μια διαδικασία απαλλαγμένη από αισθήματα για τους εαυτούς τους, ως αντιπρόσωποι του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ή για τους μαθητές τους. Ο Pintrich (1990), διατύπωσε την άποψη ότι η μάλλον ψυχρή εικόνα του εκπαιδευτικού ως επεξεργαστή πληροφοριών και λήπτη αποφάσεων για τη διδασκαλία πρέπει να συμπληρωθεί από την εικόνα του εκπαιδευτικού που έχει ποικιλία απόψεων και αισθημάτων για τον εαυτό του και το περιβάλλον (Πούλου, 2000).

Παράλληλα, ο κάθε εκπαιδευτικός, στο βαθμό που έχει συνείδηση της επαγγελματικής του ταυτότητας, υπάγεται στην ομάδα των εκπαιδευτικών, την οποία επηρεάζει και από την οποία επηρεάζεται. Η ομάδα των εκπαιδευτικών, όπως και κάθε ομάδα, λειτουργεί για τα μέλη της ως ένα κοινό σημείο αναφοράς, ως κοινό δίκτυο σημασιών για την απόκτηση εμπειριών και διαμόρφωση απόψεων. Έτσι ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στις πρακτικές και τις επιλογές των εκπαιδευτικών είναι το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κινούνται, του οποίου η επίδραση πραγματοποιείται μέσω των πολιτιστικών «μύθων» που έχουν δημιουργηθεί σ' αυτό σχετικά με την διδασκαλία, τον μαθητή, τον δάσκαλο, τη μάθηση και τη γνώση. Τέτοιες κοινωνικές-πολιτισμικές επιδράσεις διαμορφώνουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των ανθρώπων. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, διαμορφώνουν αναπαραστάσεις σχετικά με τη διδασκαλία, το σχολείο, το δάσκαλο, το μαθητή και τη γνώση, οι οποίες είναι και κοινωνικά

κατασκευασμένες και οι οποίες κατά ένα μεγάλο ποσοστό καθοδηγούν τη συμπεριφορά του, αλλά και διαμορφώνουν την αντίληψή του για τη διδασκαλία και τη μάθηση με τέτοιο τρόπο ώστε να στηρίζουν την κοινωνική κατασκευή των αναπαραστάσεων τους (Feldman, 1997).

Η συμβολική ζωή μιας ομάδας αποτελείται από νόρμες, πεποιθήσεις και πολιτισμικά στοιχεία τα οποία λειτουργούν ως λανθάνουσα εξωτερική επίδραση επί των υποκειμένων. Είμαστε αναγκασμένοι να αναγνωρίσουμε ότι η υπαγωγή σε μια ομάδα συνοδεύεται από ορισμένο τύπο κοινωνικοποίησης, δηλαδή μάθησης και πρακτικής εφαρμογής, πεποιθήσεων, αξιών, συμβόλων και κανόνων που διέπουν αυτή την ομάδα. Έτσι και οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδεολογίες που συντίθενται από γενικές ιδέες και πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης και την ανθρώπινη φύση και που γεννούν πεποιθήσεις σχετικά με τα κίνητρα και τη μάθηση. Περιλαμβάνουν επίσης, ορισμένη αντίληψη της κοινωνίας και της θέσης της εκπαίδευσης μέσα σε αυτή, καθώς και ένα σύνολο ιδεών και πεποιθήσεων για το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή. Καθώς πραγματοποιούνται, οι ιδεολογίες αυτές διαμορφώνουν την καθημερινή εμπειρία τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών και διαγράφουν τη συνολική τροχιά του εκπαιδευτικού συστήματος (Διαμαντάκη, Ντάβου, Πανούσης, 2001).

Σύμφωνα με τον Παπαστάμου (1989, σ. 417), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις *"δεν χαρακτηρίζονται από μια συστηματική δομή, ούτε είναι σταθερές αλλά ευμετάβλητες και συγκροτούνται από διάφορα εννοιολογικά τμήματα που συνδέονται με ποικίλους τρόπους"*. Κι αυτό γιατί υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στις κοινωνικές επιρροές και τη δράση του ανθρώπου και ειδικότερα για το αντικείμενο το οποίο αναφερόμαστε, ανάμεσα στις κοινωνικά κατασκευασμένες πεποιθήσεις για τη δράση των εκπαιδευτικών και στην ίδια τη δράση των εκπαιδευτικών. Αυτή η αλληλεπίδραση δεν υποδηλώνει βέβαια τη μηχανιστική υλοποίηση γενικών κοινωνικών πεποιθήσεων στο έργο του κάθε εκπαιδευτικού.

Θεωρείται γενικά αποδεκτό ότι ο ενήλικας που μπαίνει στην τάξη, εφοδιασμένος με τη θεσμικά κατοχυρωμένη αρμοδιότητα να διδάξει, αργά ή γρήγορα «κατασκευάζει» μια αναπαράσταση που εξαρτάται είτε από την πραγματική συμπεριφορά των μαθητών είτε από τις απαιτήσεις του θεσμού. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, ως αυτόνομα σημασιακά γνωστικά συστήματα, είναι το αποτέλεσμα του συμβιβασμού ανάμεσα στην πίεση διάφορων ιδεολογικών παραγόντων και στα βιώματα της λειτουργίας του σχολείου στην πραγματικότητα. Το βάρος αυτών των βιωμάτων είναι τόσο μεγαλύτερο όσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή του ατόμου στη σχολική ζωή (Κατερέλος, 1999).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Μανιάτη (2001), ανάγονται σε τρία επίπεδα: *Το πρώτο επίπεδο* αναφέρεται στην ύπαρξη πολλών διαφορετικών και συχνά αντιφατικών επιστημονικών θεωριών και επιστημολογικών μοντέλων με διαφορετικές και συχνά αλληλοαναιρούμενες παραδοχές, βάσει των οποίων ερμηνεύονται οι διάφορες παράμετροι του φαινομένου της αγωγής και που κατά συνέπεια δημιουργούν σύγχυση στη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού. Η σύγχυση αυτή επιτείνεται ύστερα από εσωτερικευμένες καταστάσεις που βιώνει ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του κοινωνικοποίησης. Σε ένα *δεύτερο επίπεδο*, οι αντιφατικές επιδιώξεις και οι αλληλοσυγκρουόμενοι προσανατολισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος επιφέρουν, συστηματικά, σύγχυση στην πραγμάτωση της διδακτικής πράξης. *Στο τρίτο επίπεδο*, οι συγκρούσεις και συγχύσεις που δημιουργούνται, έχουν σχέση με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον αυτοπροσδιορισμό του, το πώς δηλαδή αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του ταυτότητα.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι μπροστά σε έναν οργανισμό που κατά κάποιο τρόπο δεν πετυχαίνει τις αναμενόμενες αλλαγές, ειδικά στους μαθητές με δυσλεξία, ευρισκόμενοι σε αντίξοες συνθήκες, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε συστήματα κοινωνικών αναπαραστάσεων που δίνουν προνομιούχο θέση σε ορισμένες συμπεριφορές (εξαιρετικής ανθεκτικότητας στις διάφορες συνθήκες εφαρμογής) για να δικαιολογήσουν, να κατευθύνουν και τέλος να τεκμηριώσουν τις πράξεις τους (Κατερέλος, 1999).

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών

3.3.1 Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας

Ένας παράγοντας που επηρεάζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις του εκπαιδευτικού είναι η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας που υιοθετεί. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού έχει βαρύνουσα σημασία, αφού σύμφωνα με αυτή, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις διδακτικές-μαθησιακές δραστηριότητες και αναπτύσσει προβληματισμούς, ερμηνείες, αιτιολογίες, προβλέψεις και αξιολογήσεις για τις διδακτικές-μαθησιακές καταστάσεις που αντιμετωπίζει καθημερινά στη σχολική τάξη.

Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1998, σ. 176), «αποτελείται από αντιλήψεις, πεποιθήσεις, εικόνες, μεταφορές, αξίες και στάσεις που

αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, στους σκοπούς της εκπαίδευσης, στον τρόπο μάθησης, στη φύση του μαθητή, στους ρόλους του εκπαιδευτικού και των μαθητών, στην πειθαρχία, στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος, στη φύση της γνώσης και τα παρόμοια».

Τα στοιχεία της προσωπικής θεωρίας αρχίζουν από τις μαθητικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού και ενυπάρχουν και αντιπαρατίθενται στην επιστημονική θεωρία που διδάσκουν τα προγράμματα εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού. Η πορεία ανάπτυξης της προσωπικής θεωρίας συνεχίζεται με την ένταξη του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα, οπότε, με τον δικό του τρόπο και με βάση τα διδακτικά του βιώματα, εσωτερικεύει σε μεγάλο βαθμό στοιχεία της κυρίαρχης διδακτικής κουλτούρας (Hamilton, 2001).

Η σπουδαιότητα, μάλιστα, της προσωπικής θεωρίας ενισχύεται από τη διαπίστωση ότι, παρόλο που τις περισσότερες φορές ευρίσκεται σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή, επηρεάζει αποφασιστικά την εκπαιδευτική πράξη, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσλαμβάνει την επιστημονική γνώση που αφορά τα θέματα της εκπαίδευσης (Ματσαγούρας, 2001). Η λανθάνουσα προσωπική θεωρία, μέσα από μηχανισμούς αυτοεκπληρούμενης πρόβλεψης και επιλεκτικής προσοχής, αυτοεπιβεβαιώνεται και παγιώνεται, και στη συνέχεια δρα ως μηχανισμός αντίστασης του εκπαιδευτικού σε διαφορετικές θεωρητικές προτάσεις, συμπεριλαμβανομένων και των επιστημονικών, και παρεμπόδισης του εκπαιδευτικού να διδαχθεί από τις εμπειρίες του. Η ασυνειδητοποιητή και ασυστηματοποίητη προσωπική θεωρία δρα αρνητικά, αφού οδηγεί σε μηχανιστικές και μη εξελίξιμες επιλογές (Huber, 1999), με αποτέλεσμα και το διδακτικό έργο να υποβαθμίζεται, αφού δεν εξελίσσεται. Αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οδηγείται στην επαγγελματική φθορά, αφού εγκλωβίζεται στις αυτοεπαναλήψεις, στις οποίες οδηγεί η ρουτίνα.

Η προσωπική θεωρία της διδασκαλίας σε προβληματικές κυρίως καταστάσεις, (όπως στην περίπτωση μας, η διδασκαλία σε δυσλεξικούς μαθητές) όπου η συνήθεια και η καθιερωμένη ρουτίνα δεν μπορούν να δώσουν λύση, καθορίζει τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο, και τελικά την ποιότητα της διδακτικής παρέμβασης (Χατζηδήμου, Ταρατόρη 1992, σ. 46).

Ο Postman (1983, σ. 57), αναφερόμενος στη σημασία των πεποιθήσεων, των αισθημάτων και των παραδοχών του εκπαιδευτικού, που αποτελούν το περιεχόμενο της προσωπικής του θεωρίας, γράφει με τον δικό του χαρακτηριστικό τρόπο ότι *«όλα αυτά τα στοιχεία είναι ο αέρας του περιβάλλοντος μάθησης. Όταν ο αέρας μολύνεται, ο μαθητής*

δηλητηριάζεται, εκτός βέβαια αν κρατάει την αναπνοή του, (αλλά τότε...) όπως μπορείτε να φανταστείτε, τις περισσότερες φορές καταλήγει σε αυτοκτονία από ασφυξία».

Ο Perron (1962), διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στους μαθητές που χαρακτηρίζονται ως άτομα που εργάζονται γρήγορα και αποτελεσματικά. Σε παρόμοιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Gilly (1972), ο οποίος αναφέρει ότι το παιδί γίνεται αντιληπτό μέσω της εικόνας του μαθητή, δηλαδή καλός μαθητής σημαίνει και καλό παιδί, ενώ ο κακός μαθητής συνεπάγεται κακό παιδί (Κατερέλος, 1999). Στην αντίληψη των εκπαιδευτικών όμως, δεν είναι πάντα σαφή τα όρια ανάμεσα στα παιδιά που θεωρούνται «κακοί» μαθητές και σε αυτά που θεωρούνται παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Καϊλα, 1997).

Ο Brophy (1985), ισχυρίστηκε ότι οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προσδιορίζουν τη συμπεριφορά και τη φύση της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές γενικά και με τους «δύσκολους» μαθητές ειδικότερα.

Η σχέση μεταξύ της αντίληψης του εκπαιδευτικού για το μαθητή και των στοιχείων της κοινωνικής αναπαράστασής του για το σχολείο είναι προφανής. Το κυρίαρχο πρότυπο της απόδοσης στο σχολικό τομέα με μέτρο τους βαθμούς, είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αναπαράστασης των εκπαιδευτικών για το σχολικό σύστημα και τη λειτουργία του (Κατερέλος, 1999).

Έτσι η δυσλεξία, εισερχόμενη στο σκληρό πυρήνα των άρρητων προσωπικών θεωριών, των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς, χρησιμεύει ως πρότυπο οργάνωσης των πραγματικοτήτων που της αντιστοιχούν, καθορίζοντας τις εντυπώσεις που σχηματίζονται για το μαθητή και τις στάσεις του. Οι εκπαιδευτικοί πλέον μπαίνουν στις σχολικές τους τάξεις έχοντας υπόψη τους νέες ερμηνείες για την παθητικότητα των μαθητών τους, για την αδιαφορία τους, για τις δυσκολίες τους. Οι καινούργιες μορφές ερμηνείας, που ενδέχεται να γεννηθούν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ως προς τους μαθητές, όχι πια από την άγνοια αλλά από τη γνώση της δυσλεξίας, οι διασυνδέσεις ανάμεσα στη δυσλεξία και το κοινωνικό της διπλότυπο, δεν μπορεί να μην έχουν επιπτώσεις πάνω στη σχολική πράξη. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν την έννοια της δυσλεξίας με τρόπο που να εναρμονίζεται με την προσωπική τους θεωρία σχετικά με τη διδασκαλία, το εκπαιδευτικό σύστημα, το θέμα της ειδικής αγωγής ή το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

3.3.2 Οι ανάγκες ταυτότητας

Σύμφωνα με τους Tajfel και Turner (1986), εισηγητές της θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας, τα άτομα έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν και να κρίνουν τον εαυτό τους θετικά παρά αρνητικά. Έτσι, η απειλή που δέχεται η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου αντιμετωπίζεται αυθόρμητα με ένα είδος αμυντικού μηχανισμού, που θα προστατεύσει την αυτό-εικόνα του ατόμου. Σύμφωνα με τον Λαμπρίδη (2004, σ. 95), *«τα άτομα θα παραδοθούν σε προκαταλήψεις, στη διαμόρφωση ακραίων και πρόωρων συμπερασμάτων για κοινωνικές ομάδες και τα μέλη τους. Θα επαναπαυτούν σε αυτές τις αντιλήψεις, που θα έχουν διαμορφώσει βιαστικά και δεν θα είναι το αποτέλεσμα της αξιολογικής διαδικασίας στο σύνολό της, αλλά μάλλον ένα άγουρο συμπέρασμα, το οποίο απλά και μόνο θα εξυπηρετεί την προσπάθεια μετρίασης του αυξανόμενου άγχους, που θα προκαλέσει η ιδέα απώλειας των θετικών στοιχείων της κοινωνικής τους ταυτότητας»*. Οι προκαταλήψεις αυτές, επισημαίνει ο Guimond (2002), είναι φράγματα, φράγματα άμυνας, που υψώνει το ίδιο το άτομο για να προφυλαχτεί, στην ουσία από τον ίδιο τον εαυτό και τις «κοινωνικές» του αδυναμίες.

Πολλές μελέτες αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανησυχούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς και τους δημιουργούν αισθήματα αβοηθησίας και ανικανότητας (Καίλα 1997, Ρήγα 1997, Στασινός, 1999, Παντελιάδου 1995/2000, Τζουριάδου 2003, κ.ά.).

Με βάση τα παραπάνω, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι οι ανάγκες ταυτότητας των εκπαιδευτικών, με την έννοια της θετικής αυτοαντίληψης, της κοινωνικής υπόληψης και της εργασιακής ικανοποίησης, αποτελούν υπολογίσιμοι παράγοντες, στη διαδικασία δημιουργίας αλλά και ερμηνείας των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές. Αρκεί να θυμηθούμε ότι σύμφωνα και με τον ιδρυτή των κοινωνικών αναπαραστάσεων Moscovici (1976, σ. 283) *«μια αναπαράσταση αναδύεται εκεί όπου υπάρχει κίνδυνος για τη συλλογική ταυτότητα»*.

3.3.2.1 Η αυτοαντίληψη και υπόληψη του εκπαιδευτικού

Η αυτοαντίληψη, σύμφωνα με τον Kinch (1976, σ. 246), είναι *«η οργάνωση εκείνων των ιδιοτήτων που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του»*, ενώ η κοινωνική υπόληψη αναφέρεται *«στην παραδοχή της αξίας του ατόμου από τους άλλους»* (Pitt-Rivers, 1965, σ. 23).

Προϋπόθεση για την εμφάνιση τόσο της αυτοαντίληψης όσο και της υπόληψης του ατόμου, σύμφωνα με τον Mead (1962), είναι οι «άλλοι», γιατί μόνο μπαίνοντας στη «θέση» τους μπορούμε να δούμε τον εαυτό μας όπως τον αντικρίζουν εκείνοι.

Η ιδέα αυτή είχε εκφραστεί παλιότερα από τον Cooley (1976), που υποστήριξε ότι η εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας προέρχεται από εκείνη που οι άλλοι – παίζοντας τον ρόλο του «καθρέπτη» του εαυτού μας - έχουν για μας.

Αυτές οι παραστάσεις του εαυτού μας μπορεί να αναφέρονται σε διάφορες πλευρές του ή περιοδικές φάσεις του (π.χ. «πώς ήμουν στο μάθημα», πώς φέρθηκα στον ευαίσθητο μαθητή, πώς βαθμολόγησα, κ.τ.λ.) ή να περιλαμβάνει ολόκληρο τον εαυτό, να είναι δηλαδή ολικά πορτραίτα ενός ατόμου. Η αυτοαντίληψη έτσι είναι ένα μοντέλο του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό (Γκότοβος, 1997).

Η δόμηση θετικής αυτοαντίληψης και κοινωνικής υπόληψης αποτελούν θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες. Με την έννοια αυτή είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να θεωρείται «καλός εκπαιδευτικός» από τους σημαντικούς «άλλους» (μαθητές, συναδέλφους, γονείς) και κατά προέκταση από τον ίδιο τον εαυτό του. Αν και η έννοια «καλός εκπαιδευτικός» ίσως να ορίζεται διαφορετικά ανάλογα με το σύστημα αξιών του κάθε ατόμου, υπάρχει μια γενική παραδοχή στο ότι καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που επηρεάζει θετικά τη μάθηση και τη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών του (Doyle, 1986).

Η παρουσία μαθητών με δυσλεξία ή γενικότερα με μαθησιακές δυσκολίες, στη σχολική τάξη, που όπως ήδη αναφέρθηκε, δημιουργούν αισθήματα αβοηθησίας και ανικανότητας στους εκπαιδευτικούς, άρα πιθανόν και να αποτελούν απειλή τόσο για την αυτοεικόνα τους ως «καλοί εκπαιδευτικοί» όσο και για την κοινωνική τους υπόληψη.

Συνειδητοποιώντας τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί, είναι πιθανόν υποχρεωμένοι, να ακολουθήσουν αμυντικές στρατηγικές για να εξουδετερώσουν τις αρνητικές συνέπειες του «προβλήματος». Η εξουσία, άλλωστε του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της εκπαιδευτικής σχέσης, όπως τονίζει ο Γκότοβος (1997), εκφράζεται και με τη δυνατότητά του να ορίζει ένα γεγονός στη σχολική τάξη ως «πρόβλημα» και να αναπτύσσει στρατηγικές για την αντιμετώπισή του. Έτσι, όταν υπάρχουν μαθητές στη σχολική τάξη που "δεν μπορούν να μάθουν", ορίζεται ως πρόβλημα, με βάση το γεγονός ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του ρόλου τους ως μαθητές. Μια από τις συνηθισμένες στρατηγικές υπεράσπισης του εκπαιδευτικού, είναι η μετάθεση της ευθύνης για τη μη επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, στον ίδιο το μαθητή, ο οποίος ορίζεται συνήθως "προβληματικός" ή τα τελευταία χρόνια δυσλεξικός.

Στην συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ίσως και να κοινοποιούν τις «διαγνώσεις» τους στους συναδέλφους, οι οποίοι στα πλαίσια της συλλογικής προστασίας της αυτοεικόνας και της υπόληψής τους, θα προσφέρουν την κατανόησή τους. Με αυτή την αμοιβαία επικοινωνία τέτοιων αναπαραστάσεων διαμορφώνονται όπως αναφέρει ο Moscovici, (1961, σ. 254), οι ατομικές συνειδήσεις μεταβάλλοντας έτσι την ατομική συμπεριφορά σε συλλογική πρακτική (Χαλάτσης, 2005). Δεν θα πρέπει να υποτιμήσουμε τις συνέπειες αυτής της διαδικασίας επισημαίνει ο ίδιος συγγραφέας: *«κατονομάζοντας, επιβάλλουμε όρια, ιδιότητες, συμμετέχουμε κατά κάποιο τρόπο στη δόμηση του αντικειμένου ή του φαινομένου»*.

3.3.2.2 Η ικανοποίηση από τον εργασιακό χώρο

Πολλές μελέτες έχουν αναδείξει ότι η βασικότερη πηγή εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς προέρχεται μάλλον από τη δυνατότητα που τους δίνεται να αλληλεπιδρούν με παιδιά και να επηρεάζουν με θετικό τρόπο την πνευματική ανάπτυξή τους και το σχηματισμό της ταυτότητάς τους (Pollard, 1985 / Haver, 1998).

Ο Κατερέλος (1999), υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση μέσα από την παιδαγωγική αλληλεπίδρασή του με το υποσύνολο των «καλών» μαθητών. Ως «καλός» μαθητής, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ο μαθητής που μπορεί να ακολουθήσει τις σπουδές του.

Η Ρήγα (1997, σ. 276), επίσης αναφέρει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην παιδαγωγική τους αλληλεπίδραση με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι αναμφισβήτητες, όπως αναμφισβήτητο είναι και το αδιέξοδο που αντιμετωπίζουν αμφιταλαντευόμενοι ανάμεσα στην ανάγκη να «προσφέρουν» στα παιδιά αυτά και στα στοιχεία του περιβάλλοντος που γίνονται αντιληπτά ως παράγοντες περιοριστικοί αυτής της προσφοράς.

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η απειλή της ταυτότητας και η μείωση της εργασιακής ικανοποίησης, ωθούν ορισμένους εκπαιδευτικούς σε μια μάλλον υποσυνείδητη «αμυντική» διαδικασία που σκοπό έχει να μειώσει τη γνωστική ασυμφωνία και να καταπραΰνει την εσωτερική σύγκρουση που βιώνουν. Αρχίζουν, δηλαδή, να στρέφονται σταδιακά προς την ιατρική αναπαράσταση του τύπου «εγώ κάνω ό,τι μπορώ αλλά το παιδί έχει μεγάλο πρόβλημα»,

αυτοδικαιολογώντας έτσι την επερχόμενη αδρανοποίηση τους και πολλές φορές την επιστροφή στις παγιωμένες εκπαιδευτικές τους προσεγγίσεις (Χαλάτσης, 2005).

3.4 Η διαδικασία σχηματισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία

Η ξαφνική εμφάνιση, σύμφωνα με τον Moscovici (1976), μιας επιστήμης ή μιας καινούργιας έννοιας έχει πάντα μια επίδραση στη σχέση μας με την πραγματικότητα, στην ιεράρχηση των αξιών και το σχετικό βάρος των συμπεριφορών διαταράσσονται.

Η αναπαράσταση που σχηματίζεται για την έννοια της δυσλεξίας, είναι μια μορφή άμυνας, ένας τρόπος να αποσοβηθεί και να αντιμετωπιστεί η απειλή. Μόνο έτσι μπορούν, σύμφωνα με τον Moscovici (1999, σ. 65), να κάνουν *«οικείο το ασυνήθιστο και ασυνήθιστο το οικείο, να αλλάξουν τον κόσμο χωρίς να πάψει να είναι ο κόσμος τους»*. Η αναπαράσταση, δηλαδή, θέτει σε κυκλοφορία και συνενώνει εμπειρίες, λεξιλόγια, έννοιες και συμπεριφορές, πολύ διαφορετικής προέλευσης και κάνοντάς το αυτό, τονίζει πάντα ο Moscovici, μειώνει τη μεταβλητότητα των ασύνδετων πλευρών της πραγματικότητας. Το ασυνήθιστο γίνεται σιγά σιγά συνηθισμένο και το σπάνιο γίνεται ιδιαίτερα συχνό.

Οι συνθήκες ανάδυσης μιας κοινωνικής αναπαράστασης όπως ήδη έχουμε αναφέρει, είναι: η διάχυση της πληροφορίας, η εστία της προσοχής και η πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος. Όταν στη σχολική τάξη λοιπόν, υπάρχουν (ή θεωρηθεί ότι υπάρχουν) μαθητές με δυσλεξία, πρώτα ζητείται το πληροφοριακό πεδίο ως προς τη δυσλεξία (πάντα υπάρχει ένα σύνολο πληροφοριών τις οποίες μπορεί, λίγο ή πολύ να έχει στη διάθεσή του ένας εκπαιδευτικός). Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την προσοχή τους στις διαστάσεις εκείνες της δυσλεξίας που τους απασχολούν ιδιαίτερα. Τέλος, υπό την πίεση τόσο της εκπλήρωσης του ρόλου τους ως εκπαιδευτικών (η ύπαρξη μαθητών που δεν μαθαίνουν, βάζει σε κίνδυνο την αυθεντία του εκπαιδευτικού, καθώς και την παιδαγωγική του αποτελεσματικότητα), όσο και των γονιών και συναδέλφων, εξαγάγουν συμπεράσματα (γνώμες και απόψεις), ενεργοποιώντας παράλληλα και τους μηχανισμούς υλοποίησης.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις επίσης, σύμφωνα με τον Παπαστάμου (1989), προβάλλοντας μια ορισμένη εικόνα της "άλλης" ομάδας και αποδίδοντάς της κάποια κίνητρα, διευκολύνουν και προετοιμάζουν τη δράση που θα παραχθεί απέναντί της.

Η βραδεία περικύκλωση της έννοιας της δυσλεξίας από το κοινωνικό σώμα των εκπαιδευτικών, η επίδραση των αξιών αναφοράς πάνω στην εξέλιξή της, σχετίζονται με την επικέντρωση.

Η διαδικασία της επικέντρωσης μετατρέπει μια επιστημονική έννοια σε μια γνώση χρήσιμη για όλους. Πλησιάζουμε την επιστήμη επειδή οι έννοιές της υποτίθεται ότι αντανακλούν το αντικειμενικό περιβάλλον ή επειδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Με αυτήν την επικέντρωση, τα στοιχεία της επιστημονικής γλώσσας περνούν στην καθομιλούμενη, όπου υπακούουν σε καινούργιες συμβάσεις (Moscovici, 1976).

Με παρόμοιο τρόπο και οι αποκτηθείσες πληροφορίες ως προς την έννοια της δυσλεξίας διαπερνούν την καθημερινή εκπαιδευτική ζωή, γεννούν αρμόζουσες συμπεριφορές στους εκπαιδευτικούς, τοποθετώντας σε διαφορετικό πλαίσιο τον τρόπο που βιώνεται η μαθησιακή διαδικασία και η σχέση τους με τους μαθητές. Οι λέξεις «διάσπαση προσοχής», «υπερκινητικότητα», έχοντας περιβληθεί με καινούργια εξουσία, περιγράφουν εδώ εμφανείς εκδηλώσεις της πραγματικότητας. Σημαίνει, ακόμη, ότι μεταφέρω στο επίπεδο της παρατήρησης ότι δεν ήταν παρά επαγωγικό συμπέρασμα ή σύμβολο. Γι' αυτό και στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ο καθένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναγνωρίσει ότι η μη αποτελεσματική μάθηση αποτελεί πλέον προσωπικό γνώρισμα του μαθητή.

Αντικειμενικοποιώντας το επιστημονικό περιεχόμενο της δυσλεξίας, οι εκπαιδευτικοί δεν τοποθετούνται πλέον αναφορικά με τη δυσλεξία ή με τους δυσλεξικούς μαθητές, αλλά σε σχέση με μια σειρά φαινόμενα τα οποία παίρνουν το ελεύθερο να τα χειρίζονται κατά βούληση. Η μαρτυρία των εκπαιδευτικών μεταμορφώνεται σε μαρτυρία των αισθήσεων, ο άγνωστος κόσμος γίνεται οικείος σε όλους.

Η δεύτερη προσπάθεια είναι μια προσπάθεια ταξινόμησης. Με την εμφάνιση της δυσλεξίας οι λεκτικές ασυναρτησίες, τα ορθογραφικά λάθη, οι γραμματικές αναστροφές, στα μάτια του εκπαιδευτικού πλέον δεν είναι τυχαία συμβάντα αλλά ενδείξεις προβλημάτων των μαθητών. Τα κρίνουν σαν σήματα και όχι σαν γεγονότα. Μπορεί πλέον ο εκπαιδευτικός να κατατάσσει τους μαθητές του σε νέες κατηγορίες όπως σε αυτούς που εκδηλώνουν δυσλεξικές δυσκολίες και να τους ξεχωρίζει από αυτούς που δεν εκδηλώνουν τέτοια συμπτώματα.

Η παραπάνω νέα ταξινομική διαδικασία είναι λεπτή, αλλά έχει βαθιές συνέπειες. Η αλλαγή κατηγοριών δεν είναι μια απλή αλλαγή ονομασίας αλλά μια μεταμόρφωση σχέσεων που επιτελείται. Όταν ένας μαθητής έχει ταξινομηθεί ως δυσλεξικός, μπορούμε κατ' αρχάς, να εξηγήσουμε τις αιτίες της κατάστασής του αναφερόμενοι σε πιθανά

εγκεφαλικά προβλήματα αλλά και να δείξουμε ότι η κατάστασή του αφορά τον ίδιο τον μαθητή και όχι τη διδασκαλία μας. Πιστεύουμε ότι είμαστε σε θέση να προβλέψουμε τις στάσεις που πρόκειται να υιοθετήσει στην τάδε ιδιαίτερη κατάσταση, τις δυνατότητες μάθησης και γενικά την εξέλιξή του. Αν πούμε σε κάποιον συνάδελφο, ότι ο Χ μαθητής είναι δυσλεξικός, θα ξέρει πώς αντιδρά ο Χ, καταχωρίζοντάς τον στον κοινωνικό χώρο που έχει διαμορφώσει η παιδαγωγική ή η ψυχολογία. Η κρίση που κάνει κάποιος έχει μέσα της το μικρόβιο της κρίσης που γίνεται για κάποιον. Όταν κάποιος εκπαιδευτικός ακολουθώντας το συνήθη δρόμο των στερεοτύπων, δηλώνει με ιδιαίτερη ευκολία για ένα μαθητή του ότι είναι δυσλεξικός, πιθανόν και με την ίδια ευκολία, να του απαγορεύσει εμμέσως την πρόσβαση στην κανονική του τάξη. Έτσι, ο συμβολικός οπλισμός της αναπαράστασης αποκτά οπλισμό αξιών. Γενικά η κατηγοριοποίηση δεν είναι ποτέ μια ουδέτερη δραστηριότητα.

Τα δεδομένα, που έχουν στην διάθεσή τους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί για να σχηματίσουν μια ιδέα γύρω από την έννοια της δυσλεξία είναι κατά κανόνα ανεπαρκή και υπεράφθονα ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, μπορεί να ξέρουν λίγα πράγματα για τον ορισμό και την αιτιολόγηση της δυσλεξία και πολλά για τις επιπτώσεις της στη μαθησιακή διαδικασία. Η απόσταση ανάμεσα στην πραγματικά παρούσα πληροφορία και αυτή που θα ήταν απαραίτητη για την κατανόηση όλων των στοιχείων από τα οποία εξαρτάται η αλληλουχία των συλλογισμών είναι μια απόσταση συστατική. Τα εμπόδια μετάδοσης, η έλλειψη χρόνου, οι εκπαιδευτικοί φραγμοί, ενισχύουν, με την ποικιλία τους και τη ρευστότητά τους, την αβεβαιότητα στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός ως προς τις πραγματικές διαστάσεις και την εμβέλεια του προβλήματος της δυσλεξίας.

Μια άλλη δυσκολία έγκειται στον έμμεσο χαρακτήρα των γνώσεων και την απουσία μέσων για τον έλεγχο τους. Πώς να είναι κανείς σίγουρος ότι το κάποιο σχόλιο στην εφημερίδα εκφράζει μια πιο έγκυρη άποψη από ένα άλλο. Κάθε ειδικός επιστήμονας μέσω σεμιναρίων προωθεί και τη δική του περί δυσλεξίας αλήθεια. Γιατί να προτιμήσουμε τις απόψεις και ερμηνείες της παιδαγωγικής τάσης από αυτές της ψυχολογικής ή της γλωσσονευρολογίας. Σε αυτές τις συνθήκες, επιλέγουμε. Δεν μπαίνει θέμα να συγκρίνουμε, να σταθμίσουμε, να φτάσουμε σε μια καταφανή βεβαιότητα. Η άσκηση όμως της γνώσης με αυτόν τον τρόπο, επισημαίνει χαρακτηριστικά ο Moscovici (1999, σ. 57), παραπέμπει περισσότερο στον αρχειοθέτη ντοκουμέντων: *«Αυτός ο αρχειοθέτης δουλεύει πάνω σε έτοιμα κείμενα, τα οποία συγκεντρώνει, κόβει και συνδυάζει... Δεν μπορεί, να κρίνει την αλήθεια ή την ποιότητα των κειμένων... Συνεπώς δεν αντιμετωπίζει τη δυσκολία του ειδικού που ελέγχει ή ξεψαχνίζει ότι διαβάζει για να*

ξέρει αν το περιεχόμενό του έχει κάποια αξία, αν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές της επιστήμης και αν μπορεί να το χρησιμοποιήσει και αυτός με τη σειρά του. Απόλυτα ελεύθερος να συγκροτήσει το αρχείο, ο αρχειοθέτης μπορεί να συσχετίζει κατά βούληση έννοιες, δεδομένα και άρθρα, που ανήκουν σε εντελώς διαφορετικούς τομείς ή σχολές». Με την παραπάνω διαδικασία, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο συγγραφέα, μετατρέπομαστε σε «ερασιτέχνες σοφούς», λίγο αυτοδίδακτοι, λίγο εγκυκλοπαιδιστές, μένοντας συχνά δέσμιοι προκαταλήψεων και έτοιμων ενοράσεων, με διαλέκτους που δανειστήκαμε από τον κόσμο της επιστήμης.

Η στάση της ελληνικής κοινωνίας, σημειώνει η Τζουριάδου (2003), απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες και στην εκπαίδευσή τους είναι κατά κανόνα αρνητική. Η ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, δεν είναι ακόμα έτοιμη ούτε και διατεθειμένη να δεχθεί, να αποδεχθεί τη διαφορά και να συμβιώσει μαζί της.

Προς την κατεύθυνση της φιλανθρωπίας και όχι της ισότιμης συμμετοχής, άλλωστε, ωθούσε τους εκπαιδευτικούς για αρκετά χρόνια και η ίδια η ρητορική των διαφόρων νόμων και εγκυκλίων του κράτους. Επί παραδείγματι, στο πρώιμο στάδιο αναφέρεται ως προσόν διορισμού εκπαιδευτικού σε μονάδες ειδικής αγωγής μεταξύ άλλων «η ευαισθησία και η αγάπη απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες», όπως επίσης και ότι «η όλη αξιολόγηση πρέπει να γίνεται με κατανόηση, διακριτικότητα, αγάπη και εξάντληση της επιείκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο την ενίσχυση και ενθάρρυνση του δυσλεξικού μαθητή...» (Γ6/106/3.4.1992 ΥΠ.Ε.Π.Θ.) (Τζουριάδου, Μπάρμπας, 2003).

Το πλαίσιο επίσης του σημερινού σχολείου ενισχύει τις διακρίσεις. Ζητά από τους μαθητές τους το άριστα και επιβάλλει συγκεκριμένα σχολικά πρότυπα και ο μαθητής με δυσλεξία και γενικότερα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποκλείεται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σημερινό σχολείο επί της ουσίας δεν αποδέχεται τους μαθητές με ειδικές ανάγκες γιατί δεν είναι ανταγωνιστικοί και παραγωγικοί, δεν ωφελείται από την παρουσία τους. Το αντίθετο μάλιστα: αισθάνεται υποχρεωμένο να δέχεται την παρουσία τους σαν μια έκφραση φιλανθρωπίας των «φυσιολογικών» απέναντι στους «μη φυσιολογικούς». Μέσα σ' αυτήν την άنيση σχέση υπεροχής δεν μπορεί να επιτευχθεί ο επιδιωκόμενος σεβασμός και η αλληλοαποδοχή, προϋποθέσεις απαραίτητες για την ένταξη (Λαγοπούλου, 2004).

Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις που έχουν ήδη διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη δυσλεξία και τη θέση τους απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές, δεν μπορούν να αποδοθούν μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή στη δική τους εκπαίδευση. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν επίσης, οι προσωπικές ιδεολογικές και

κοινωνικές επιλογές και πεποιθήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο άσκησης του επαγγέλματος, τη στάση τους απέναντι στα παιδιά, τη σημασία και το ρόλο που ο καθένας αποδίδει στην εκπαίδευση κ.α.

Έτσι, οι δάσκαλοι ή οι καθηγητές ασχολούνται ξανά και συνδυάζουν την έννοια της δυσλεξίας με τρόπο που εναρμονίζεται με το πώς βλέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα, το θέμα της ειδικής αγωγής ή το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Ο χάρτης των κοινωνικών σχέσεων και των κοινωνικών συμφερόντων μπορεί να διαβαστεί, κάθε στιγμή, μέσα από τις εικόνες, τις πληροφορίες και τις γλώσσες. Αναπαριστώ, δεν σημαίνει απλά ότι επιλέγω αλλά συμπληρώνω μια αντικειμενικά καθορισμένη οντότητα με ένα υποκειμενικό ψυχικό πλεόνασμα. Σημαίνει πραγματικά ότι πηγαίνω πιο πέρα, δημιουργώ ένα σύστημα ιδεών που με διευκολύνει να ανιχνεύω, να προλέγω, να προβλέπω τις πράξεις αυτής της οντότητας. (Jaspers, 1954 στο Κατερέλος, 1999).

3.5 Σχετικές έρευνες

Η έρευνα που σχετίζεται με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης, αν και τα τελευταία χρόνια έχει κάνει αισθητή την παρουσία της δεν έχει ακόμα λάβει τη θέση που της αναλογεί με βάση και τη χρησιμότητά της στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην ανασκόπηση των ερευνητικών εργασιών που αφορούν τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι την τελευταία δεκαετία υπάρχει σημαντική πλέον παρουσία σε θέματα που σχετίζονται κυρίως με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την αγωγή υγείας.

Ειδικότερα στο χώρο των μαθησιακών δυσκολιών, οι σχετικές με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών έρευνες, εστιάζονται κυρίως στο θέμα της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να αναλάβουν τη σχολική ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Έτσι, η ανασκόπηση της σχετικής με τη μελέτη μας βιβλιογραφίας, μας οδήγησε στη διαπίστωση της απουσίας κάποιας έρευνας, που να ασχολείται αποκλειστικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή. Πιθανόν το γεγονός αυτό να οφείλεται και στο είδος της έρευνας που έχει παραχθεί στον τομέα αυτόν, που αφορά κυρίως τα ζητήματα της διάγνωσης και παρέμβασης.

Στη συνέχεια, θα παραθέσουμε ενδεικτικά ορισμένες μελέτες που επιχείρησαν να συνθέσουν τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφικής έρευνας, καθώς και τις σημαντικότερες έρευνες στον ελλαδικό χώρο και σχετίζονται έστω και έμμεσα με την παρούσα ερευνητική μας προσπάθεια.

Η Τζουριάδου (2003), μετά από ανασκόπηση σχετικών ερευνών σε διεθνή κλίμακα, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το «πραγματικό» παιδί με δυσλεξία και ευρύτερα με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αυτό που περιγράφουν οι επίσημοι ορισμοί αλλά αυτό που ο δάσκαλος της κανονικής τάξης συνήθως θεωρεί ως πρόβλημα, δηλαδή το παιδί το οποίο εξαιτίας της δυσκολίας του στην ανάγνωση αποδίδει χαμηλότερα σε όλους τους τομείς και διαταράσσει ή παρενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης.

Σύμφωνα με τον Κόμπο (1992), τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων χρόνων συμφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να αναλάβουν την ευθύνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του θεσμού της ένταξης. Ο κύριος λόγος της μη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάντα με τις διεθνείς έρευνες, είναι η έλλειψη της κατάλληλης κατάρτισης και επιμόρφωσής τους. Το κύριο βάρος της ευθύνης επιρρίπτεται στο εκπαιδευτικό σύστημα των διάφορων χωρών, οι οποίες δεν έχουν ακόμη αποφασίσει για την ανάγκη πραγματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Μερικοί ερευνητές αποδίδουν επίσης τη μη ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αναλάβουν την ευθύνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε μερικούς άλλους λόγους, μεταξύ των οποίων αναφέρονται η έλλειψη πολιτικής έναντι στο θεσμό, η απουσία της αναγκαίας νομοθεσίας, η έλλειψη βοηθητικών υπηρεσιών και η απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών να πληροφορηθούν για νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και να διαφοροποιήσουν τον τρόπο εργασίας τους. Η απουσία των πιο πάνω προϋποθέσεων οδηγεί, κατά την άποψη των ερευνητών, τους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν σε διευθετήσεις, χρησιμοποιώντας μεθόδους και προσεγγίσεις που κάθε άλλο παρά στην προώθηση του θεσμού οδηγούν. Η απειρία τους σε θέματα της ένταξης είναι η κύρια αιτία η οποία τους οδηγεί στο να προβαίνουν σε μεγάλα βήματα και να προσπαθούν να εφαρμόζουν για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τις ίδιες προσεγγίσεις και μεθόδους που εφαρμόζουν για τα κανονικά παιδιά.

Η Παντελιάδου (2000), κάνοντας μια συνθετική εκτίμηση της υπάρχουσας διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας, θεωρεί ότι οι δάσκαλοι συνήθως δεν είναι υπέρ της σχολικής ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες και πιστεύουν ότι δεν είναι ωφέλιμη, ούτε ακαδημαϊκά ούτε κοινωνικά για τους μαθητές. Επίσης, ακόμα και όταν οι δάσκαλοι δεν

είναι αρνητικοί προς τη σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επισημαίνουν ότι δεν διαθέτουν το χρόνο, την εξειδίκευση, την εκπαίδευση ή τα προσόντα για την αποτελεσματική εφαρμογή ένταξης. Σημειώνεται δε, ότι η βασική εκπαίδευση των δασκάλων στις περισσότερες χώρες είναι ακατάλληλη ή ανεπαρκής όσον αφορά τη διδασκαλία για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συχνά οι προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν προσφέρουν τίποτα παραπάνω από μια ενημέρωση σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα ο κύριος κορμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή να παρέχεται αναγκαστικά με τη μορφή της επιμόρφωσης.

Στο πλαίσιο του εννιάμηνου ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος των Ελλαδικών δασκάλων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου κατά το ακαδημαϊκό έτος 1997-98, διεξήχθη μια ερευνητική εργασία με σκοπό την διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές με δυσλεξία στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της περιοχής της Λευκωσίας (Σπάθης, 1998).

Στα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί:

- ενώ στο επίπεδο θεωρητικών απόψεων παρουσιάζονται ιδιαιτέρως θετικοί ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών αυτών, όταν καλούνται να εφαρμόσουν τις απόψεις αυτές με τις ενέργειές τους στη σχολική τάξη, παρουσιάζονται πιο επιφυλακτικοί.
- δηλώνουν ότι γνωρίζουν τις κατάλληλες διδακτικές ενέργειες και τη συμπεριφορά που αρμόζει στους μαθητές αυτούς. Αδυνατούν όμως να εφαρμόσουν πολλά απ' αυτά, λόγω διαφόρων προβλημάτων που δημιουργούνται κυρίως από την έλλειψη χρόνου, εποπτικού υλικού και από την έλλειψη επεξεργασμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων πάνω στη σχολική ύλη, που είναι και το αντικείμενο της καθημερινής δουλειάς.
- δηλώνουν ότι μπορούν να αναγνωρίσουν και να ξεχωρίσουν ένα μαθητή στην τάξη τους από το σύνολο της συμπεριφοράς του και από την επίδοσή του στα μαθήματα. Υπάρχει όμως και η περίπτωση που οι δάσκαλοι θεωρητικά επιλέγουν την κατάταξη ενός μαθητή ανάμεσα στους δυσλεξικούς, όταν όμως βρίσκονται μπροστά στο συγκεκριμένο μαθητή και τους γονείς του να αλλάζουν γνώμη.
- δηλώνουν αδυναμία αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών λόγω ελλείψεως χρόνου και ειδικών δοκιμίων που χρειάζονται για την αξιολόγηση. Αξιολογούν όμως τους δυσλεξικούς όπως του υπόλοιπους μαθητές και όχι με ειδικές ασκήσεις, test, δοκίμια ή άλλα ειδικά μέσα για τον καθορισμό του μαθησιακού επιπέδου των παιδιών.

- δηλώνουν ως ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τη συνεργασία με τους γονείς ή με κάποιον ειδικό. Στην περίπτωση ύπαρξης δυσλεξικών παιδιών στην τάξη τους, οι δάσκαλοι δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό θετικοί ως προς τη συνεργασία με όλους όσους εμπλέκονται με το πρόβλημα: γονείς, δασκάλους ειδικής αγωγής, λογοθεραπευτές, σχολικούς ψυχολόγους.
- δηλώνουν ότι οι βαριές περιπτώσεις των δυσλεξικών μαθητών πρέπει να αντιμετωπίζονται σε ειδική τάξη, ενώ οι ήπιες μορφές μπορούν να αντιμετωπίζονται στη συνηθισμένη τάξη.
- θεωρούν ότι οι πλέον κατάλληλοι (επιστημονικώς) για την αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών είναι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής σε αντίθεση με τους σχολικούς ψυχολόγους και τους λογοθεραπευτές.
- δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν ειδικό πρόγραμμα παρέμβασης για βοήθεια δυσλεξικών μαθητών στην περίπτωση ύπαρξης των μαθητών αυτών στην τάξη τους.
- θεωρούν ότι η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε τους δυσλεξικούς μαθητές.
- δηλώνουν μεγάλη επιθυμία για συμμετοχή τους σε σεμινάριο σε θέματα δυσλεξίας αλλά και γενικότερα σε θέματα ειδικής αγωγής.
- από τα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν την ειδική τάξη.

Στον Ελλαδικό χώρο, η Κωνσταντοπούλου (2002), πραγματοποίησε μία πανελλήνια έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ειδικής αγωγής για τους δυσλεξικούς μαθητές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 250 εκπαιδευτικοί (φιλόλογοι και καθηγητές ξένων γλωσσών) από όλη την επικράτεια.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας ήταν αποκαρδιωτικά για την κατάσταση που επικρατεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας μας ως προς το θέμα της αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών:

- Στη γενική ερώτηση, αν το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, το 96% των καθηγητών απάντησε όχι. Επίσης, στα επιμέρους στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής τα 3/4 των καθηγητών απαντούν αρνητικά.
- Το 87% των καθηγητών δηλώνει ότι η διάγνωση δεν είναι επαρκής για τη διδασκαλία των μαθητών.
- Το 95% των καθηγητών δηλώνουν ότι δεν μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές.

- Το 63% απαντά ότι δεν μπορεί να αξιολογήσει τους δυσλεξικούς μαθητές και το 89% τους εξετάζει μόνο προφορικά.
- Το 82,3% δηλώνει ότι δεν έγινε καμία σχετική επιμόρφωση.
- Το 85% δηλώνει ότι δεν γνωρίζει μεθόδους εκπαιδευτικής αγωγής.
- Η γνώση των καθηγητών σχετικά με τη δυσλεξία προέρχεται από εμπειρία και προσωπικό ενδιαφέρον.
- Το 96% των καθηγητών απαντούν ότι δε γίνονται ενημερωτικές διαλέξεις για γονείς και το 95% ότι οι γονείς δεν εμπλέκονται στη διδασκαλία των παιδιών τους.

Η Παντελιάδου, μετά από συνεχόμενες έρευνες (1995, 1996, 2000), διαπιστώνει ότι:

- Η έλλειψη βασικής εκπαίδευσης των δασκάλων σε μαθήματα ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με την απουσία ή μικρή συμμετοχή σε ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, έχουν ως αποτέλεσμα ελάχιστοι δάσκαλοι να αισθάνονται σιγουριά για το εκπαιδευτικό τους έργο όταν αυτό σχετίζεται με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες.
- Οι δάσκαλοι που δεν έχουν ολοκληρωμένη ειδίκευση διακατέχονται από το αίσθημα επαγγελματικής ανασφάλειας και μη ικανοποίησης από το επάγγελμά τους λόγω της αδυναμίας επίλυσης των προβλημάτων δυσλειτουργίας των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι των συνηθισμένων τάξεων που έχουν ως μαθητές τους παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν ενταχθεί στο γενικό σχολείο, αισθάνονται εντελώς απροετοίμαστοι. Ακόμα και μετά από την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων δε θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλα προετοιμασμένους για να ικανοποιήσουν τις ανόμοιες εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού τους πληθυσμού.
- Οι δάσκαλοι συνήθως δεν είναι υπέρ της σχολικής ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες και πιστεύουν ότι δεν είναι ωφέλιμη, ούτε ακαδημαϊκά ούτε κοινωνικά για τους μαθητές. Ακόμη και όταν οι δάσκαλοι δεν είναι αρνητικοί προς τη σχολική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επισημαίνουν ότι δεν διαθέτουν το χρόνο, την εξειδίκευση, την εκπαίδευση ή τα προσόντα για την αποτελεσματική εφαρμογή ένταξης.

Στην έρευνα της Ρήγα (1997), σχετικά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες γίνονται κάποιες αξιόλογες διαπιστώσεις σχετικά με τον τρόπο που βιώνουν οι δάσκαλοι την παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους:

- Η ανάλυση της στοιχειώδους ατομικής ταυτότητας των υποκειμένων έδειξε ότι τα κύρια θέματα, που αποτελούσαν σημαντικές πλευρές του Εαυτού, του βιώματος και του σχεδίου ζωής τους, ήταν οι «γνώσεις» και η «εμπειρία». Αυτές οι θετικά αξιολογημένες ιδιότητες τοποθετήθηκαν ως πηγές άλλων, επίσης θετικά αξιολογημένων ηθικών χαρακτηριστικών, όπως η «υπομονή», η «αγάπη», ο «σεβασμός» και η «παροχή βοήθειας» προς τον Άλλο.
- Στον αρνητικό πόλο του Εαυτού εντοπίζονται κάποια εμπόδια που περιορίζουν τον Εαυτό στην εκδήλωση αυτών των ηθικών ιδιοτήτων. Τέτοια είναι η «λύπη», η «δυστυχία», η «μελαγχολία», τις οποίες βιώνει ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με παιδιά με ειδικές ανάγκες, καθώς και ο φόβος της πιθανής δυσλειτουργίας της τάξης ως αποτέλεσμα της συνεκπαίδευσης.
- Η γνώση και η παροχή βοήθειας τοποθετούνται από τα υποκείμενα ως ιδιότητες που χρειάζεται να διοχετευθούν ελεύθερα και ισότιμα προς όλες τις κατευθύνσεις. Στο σημείο αυτό, η δημιουργία μιας τάξης συνεκπαίδευσης εμπεριέχει, κατά τα υποκείμενα, τον κίνδυνο της ματαίωσης του αρχικού σχεδίου του Εαυτού, καθώς αυτό που θα γίνει αντικείμενο προσφοράς προς τον έναν ίσως αφαιρεθεί από τον άλλο (πρόβλημα περάτωσης των διδακτικών στόχων, αδικία για το σύνολο της τάξης).
- Η σημαντική για τον Εαυτό αξία της αγάπης θα μπορούσε να απειληθεί σοβαρά από τον «κοινωνικό ρατσισμό» που θα εκδήλωναν τα «φυσιολογικά παιδιά», θυματοποιώντας τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην περίπτωση της συνεκπαίδευσης. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εμφανίζονται στο λόγο των υποκειμένων ως «κακοποιημένα», «μοναχικά», «περιθωριοποιημένα», «γκέτο», ή «παιδιά ενός κατώτερου θεού», που υφίστανται συχνά την κοροϊδία και την απόρριψη των άλλων. Αυτές οι ιδιότητες καθιστούν ταυτόχρονα αυτά τα παιδιά από τη μια, αντικείμενο αντανάκλασης των θετικών ιδιοτήτων του Εαυτού (παροχή βοήθειας, αγάπη) και, από την άλλη, δυνητικά θύματα μιας τέτοιας προσπάθειας, που θα ματαίωνε την ανάγκη του Εαυτού να εδραιώσει τη θετική εικόνα της προσφοράς του.
- Η ασυμβατότητα που εμπεριέχεται στον τρόπο με τον οποίο αλληλοδιαπλέκονται αυτοί οι νοηματικοί πυρήνες φέρνει τα υποκείμενα σε προφανή αμηχανία μπροστά στο υπό ερώτηση θέμα της συνεκπαίδευσης. Η «αγωνία», η «απογοήτευση» και ο «προβληματισμός» των υποκειμένων νοηματοδοτούνται, κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα στο προαναφερόμενο σύνολο σχέσεων, ως αδιέξοδο που αντιμετωπίζει ο Εαυτός, αμφιταλαντευόμενος ανάμεσα στην ανάγκη να «δώσει» και στα στοιχεία του

περιβάλλοντος που γίνονται αντιληπτά ως παράγοντες περιοριστικοί αυτής της προσφοράς.

Η Καϊλα (1997), πραγματοποίησε μια ενδιαφέρουσα ποιοτική έρευνα των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών και των τριών βαθμίδων (νηπιαγωγοί – δάσκαλοι – καθηγητές) ως προς το θέμα της σχολικής αποτυχίας και των μαθητών με ειδικά προβλήματα μάθησης. Στο σχολιασμό που αφορά τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, η ερευνήτρια επισημαίνει:

- Το ασυνήθιστο, το διαφορετικό από κάθε φυσιολογικό παιδί, το εξαρτημένο από την προσοχή και την προστασία του περιβάλλοντός του, μοιάζει κάποιες φορές να ανοίγει δίοδο σε συναισθήματα «ενόχλησης» ή και «φαρισαϊκού μονοπλευρισμού».
- Οι αφηρημένες και αόριστες διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, ακόμη και με αναφορές συγκεκριμένων περιπτώσεων από την εμπειρία τους, έδωσαν απλώς νύξεις για την πλημμυρή τους εκπαίδευση – επιμόρφωση απέναντι σ' αυτό τον εννοιολογικό λαβύρινθο.
- Οι προκείμενες έννοιες, χρησιμοποιούνται ευρέως και «αφελώς» αβασάνιστα, ενώ το εκπαιδευτικό βάρος απέναντι σε αυτά τα παιδιά είναι μάλλον δαμόκλειο (*δεν παίρνουν τα γράμματα... δεν μπορούν να με παρακολουθήσουν... χρειάζονται γιατρό... έγινα δασκάλα και όχι νοσοκόμα*).
- Η εμμονή των εκπαιδευτικών σε μια συμπτωματολογία κακής σχολικής απόδοσης και η «διάγνωση» που απορρέει για τη θέση των παιδιών στη σχολική κοινότητα επιφυλάσσει το περιθώριο για τα εν λόγω παιδιά. Το «περιθώριο», έτσι, που μοιάζει να επιφυλάσσεται γι' αυτές τις ομάδες στο σχολείο (*εγώ σηκώνω τα χέρια ψηλά...*), μπορεί να θεωρηθεί στην πραγματικότητα, και μέσα από τους υπαινιγμούς των εκπαιδευτικών, ως η περιθωριοποίηση του εκπαιδευτικού, που ενώ φέρεται ως κύριος του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, αυτό το παιχνίδι, ιδίως όταν περιλαμβάνει παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα ειδικές δυσκολίες ή δυσχέρειες στη μάθηση, μεταφέρει κατ' ουσία (για τον ψυχρό, θεωρητικό παρατηρητή) τον εκπαιδευτικό στο περιθώριο των δραστηριοτήτων.

Η Τζουριάδου (2001), σε έρευνα για τα χαρακτηριστικά των προβλημάτων των μαθητών που φοιτούν σε τάξεις ένταξης σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, διαπίστωσε ότι το 62,8% των μαθητών αυτών παραπέμφθηκαν από το δάσκαλο της τάξης και εντάχθηκαν στην ειδική εκπαίδευση με το χαρακτηρισμό «*μαθησιακά προβλήματα*» χωρίς άλλη αξιολογική διαδικασία.

Ο Κουτάντος (2006), στην επισκόπηση που πραγματοποίησε ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Κρήτης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διαπίστωσε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων υιοθέτησαν ένα ορισμό για τις ειδικές ανάγκες βασισμένοι στο ατομικό –ιατρικό– μοντέλο, με αρνητικές προεκτάσεις.

Η Καλογιαννάκη (2001), ερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως προς την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το δείγμα της ήταν ογδόντα εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αθήνα. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας αυτής ήταν:

- Η έλλειψη ακαδημαϊκών προσόντων και η ανεπαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των κανονικών σχολείων δεν έχουν δεχθεί κανένα είδος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
- Σχετικά με τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού, εκτός από την έλλειψη εμπειρίας και γνώσης, οι συμμετέχοντες πρότειναν ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να έχουν ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα, κάτι που δεν μπορεί να προσφερθεί σε μια κανονική τάξη. Επίσης οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για ειδική βοήθεια από ένα δάσκαλο ή κάποιο ειδικό.
- Γενικά εμφανίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο κοντά στην ειδική εκπαίδευση παρά στην συνεκπαίδευση. Αυτό, γιατί πιστεύουν ότι τα ειδικά σχολεία είναι πιο αποτελεσματικά λόγω των ειδικών προγραμμάτων ή γιατί πιστεύουν ότι τα κανονικά σχολεία είναι αναποτελεσματικά ως προς τη διδασκαλία των μαθητών αυτών (λόγω έλλειψης εμπειρίας, έλλειψη γνώσης και έλλειψη υποστήριξης).

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ**

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Η προβληματική και η σημασία της έρευνας

Η έρευνά μας εστιάζεται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της έρευνας αυτής βρίσκεται στο γεγονός ότι διαπραγματεύεται τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μιας έννοιας, που ενώ δεν ήταν ενταγμένη προς επεξεργασία στα πανεπιστήμια από τα οποία τελείωσε η πλειονότητα των σημερινών εκπαιδευτικών, βρέθηκε στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, ιδίως την τελευταία δεκαετία, δημιουργώντας “ένταση” στην προσπάθεια αντιμετώπισής της.

"Ντοκουμέντα" από άρθρα για τη δυσλεξία σε εφημερίδες, αποσπάσματα διαλέξεων από κάποιον "ειδικό περί δυσλεξίας" σε κάποιο σεμινάριο, σποραδικά διαβάσματα, εκφράσεις από σχετικές συζητήσεις εντός και εκτός σχολείου, επανέρχονται στο μυαλό των εκπαιδευτικών και αναμιγνύονται με τις εμπειρίες τους από τη σχολική τάξη. Όλα αυτά τα ετερόκλητα στοιχεία συνοψίζονται, κόβονται, ταξινομούνται και μπαίνουν σε έναν και μόνο κόσμο.

Με αυτή τη διαδικασία, δεν μεταδίδονται μόνο πληροφορίες σχετικές με τη δυσλεξία αλλά και αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μια εγκυκλοπαιδική γνώση για την έννοια αυτή. Όσο προχωράει η συλλογική συζήτηση περί δυσλεξίας, η ροή της αποκτά κανονικότητα, οι εκφράσεις αποκτούν "ακρίβεια". Οι στάσεις τακτοποιούνται και η εκπαιδευτική κοινότητα αρχίζει να γεμίζει με καινούριες φράσεις και καινούριες εννοήσεις. Αρκετοί σπεύδουν να μεταδώσουν τις "γνώσεις" τους και να διατηρήσουν μια θέση στον περίοπτο κύκλο αυτών που "είναι ενήμεροι" ως προς το φαινόμενο της δυσλεξίας. Τώρα πλέον, η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί και χρησιμοποιεί άνετα νομιμοποιημένα, υπερβολικά και κατ' επανάληψη την έννοια της δυσλεξίας, ενεργοποιώντας παράλληλα σε αυτήν μια πληθώρα συμπτωμάτων. Έτσι, είναι πιθανόν ο εκπαιδευτικός μετά από κάποιο σεμινάριο, όπου γνώρισε πόση σημασία έχουν τα «δυσλεξικά συμπτώματα», να αρχίζει να βλέπει συνέχεια και παντού «δυσλεξικούς μαθητές».

Όμως, αναπαριστώ σημαίνει ότι πηγαίνω πιο πέρα, δημιουργώ ένα σύστημα ιδεών που με διευκολύνει να ανιχνεύσω, να προλέγω, να προβλέπω τις πράξεις αυτής της οντότητας (Jaspers, 1954). Λέγοντας, δηλαδή για ένα μαθητή, ότι «είναι δυσλεξικός» ή «έχει δυσλεξικές δυσκολίες», δικαιώνουμε παράλληλα και τη δική μας συμπεριφορά απέναντί του ή σε άλλες περιπτώσεις, σπεύδουμε να προβλέψουμε τη μαθησιακή του απόδοση, τη συμπεριφορά και την εξέλιξή του.

Έτσι, ενώ οι επιστήμονες οριοθετούν τη δυσλεξία και τις ποικίλες διαστάσεις της ανάλογα με το επιστημονικό τους πεδίο, ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία επενδύουν σ' αυτήν συγκεκριμένο νόημα και σημασία στην καθημερινή τους δράση (Τζουριάδου, 2003).

Πρέπει λοιπόν να αναγνωρίσουμε, ότι η δυσλεξία παρά το γεγονός ότι αποτελεί μια υπαρκτή κατάσταση, είναι ταυτόχρονα μια κοινωνική κατασκευή η οποία αναδείχθηκε στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. Το πρόβλημα, κατά συνέπεια, όπως επισημαίνει η Τζουριάδου (όπ.π.), απαιτεί επίλυση παιδαγωγική και όχι απλά θεραπείες από μεμονωμένους ειδικούς.

Άλλωστε, σύμφωνα και με τον Moscovici (1999), οι άρρητες θεωρίες, οι εντυπώσεις, οι τυπικές προκαταλήψεις, οι εικόνες και τα στερεότυπα, αίρουν τον ουδέτερο χαρακτήρα της πραγματικότητας, ως πηγής της συγκεκριμένης πληροφορίας και μας υποχρεώνουν να προσανατολίσουμε την έρευνα σ' αυτές και κυρίως στο περιεχόμενο και τη δομή αυτών των διανοητικών οικοδομημάτων.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις επίσης, αναφέρει ο Παπαστάμου (1989), προβάλλοντας μια ορισμένη εικόνα της "άλλης" ομάδας και αποδίδοντάς της κάποια κίνητρα, διευκολύνουν και προετοιμάζουν τη δράση που θα παραχθεί απέναντί της.

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τη σχέση τους με τους δυσλεξικούς μαθητές, πώς αντιλαμβάνονται το φαινόμενο της δυσλεξίας, ποιες πρακτικές και ποιες συμπεριφορές υιοθετούν για την αντιμετώπισή τους, ποιες είναι τελικά οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές και τη δυσλεξία.

Θα ήταν πιστεύω ιδιαίτερα χρήσιμο, οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν ένα βαθμό συνείδησης των αναπαραστάσεων που έχουν, τόσο για τους εαυτούς τους, όσο και για τους δυσλεξικούς μαθητές, έτσι ώστε να μπορέσουν να σταθούν κριτικά απέναντι στις προδομημένες αυτές εικόνες και αντιλήψεις και να είναι σε ετοιμότητα να τις σχετικοποιήσουν. Γιατί μόνο μέσα από την σχετικοποίηση αυτή θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη διαφορετικότητα του «άλλου».

1.2 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Ο βασικός σκοπός της έρευνάς μας είναι να εντοπίσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των σχολείων της Κρήτης (Δάσκαλοι – Φιλολόγοι Γυμνασίου) ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.

Επιλέχθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση γιατί μπορεί να θεωρηθεί ως μια ανεξάρτητη "βαθμίδα" της εκπαίδευσης, η οποία είναι απαλλαγμένη από διαδικασίες επιλογής (πανελλήνιες εξετάσεις), και στην οποία το κράτος έχει την υποχρέωση να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ίσες ευκαιρίες μάθησης. Επίσης, όλοι συμφωνούν ότι στο πλαίσιο της εννιάχρονης εκπαίδευσης οι δυνατότητες παρέμβασης στο φαινόμενο της δυσλεξίας είναι ιδιαίτερα αυξημένες.

Από τις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών των γυμνασίων επιλέξαμε τους φιλόλογους, για τους εξής λόγους:

Σύμφωνα με το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ο φιλόλογος είναι ο εκπαιδευτικός που έρχεται κατά μέσο όρο περισσότερες ώρες σε επαφή με το μαθητή, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων ειδικοτήτων.

Είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τα γλωσσικά μαθήματα και επομένως είναι ο κύριος εμπλεκόμενος σε ότι αφορά τις δυνατότητες του κάθε μαθητή στην ανάγνωση και τη γραφή.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι: *«οι κοινωνικές αναπαραστάσεις μας δίνουν τη δυνατότητα να ταξινομήσουμε άτομα και να συγκρίνουμε και να εκμαιεύσουμε συμπεριφορές»* (Moscovici, 1999, σ. 35), καθώς και ότι *«πέρα από την ερμηνεία που παρέχουν στο άτομο για τον κόσμο που το περιβάλλει η αναπαράσταση είναι ένας οδηγός δράσης που κατευθύνει τις πράξεις και τις κοινωνικές σχέσεις»* (Abric, 1994, σ. 54), θα επιχειρήσουμε να μελετήσουμε το θέμα που μας ενδιαφέρει.

Ποιο συγκεκριμένα οι στόχοι της έρευνάς μας είναι να πάρουμε απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Κάτω από ποιες συνθήκες αναδύονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή;
2. Ποιος είναι ο βαθμός κατανόησης των εκπαιδευτικών ως προς την έννοια της δυσλεξίας, ποιες είναι οι γνώσεις τους και ποιες οι δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης;
3. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή;

4. Ποιο είναι το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών ως προς το δυσλεξικό μαθητή;

5. Ποια είναι η αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή από τον εκπαιδευτικό στη συνηθισμένη τάξη και

6. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών;

Η κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση του θέματος υποθέτουμε ότι θα μας οδηγήσει στην ανάδυση των στάσεων και συμπεριφορών, των αντιλήψεων και γνώμων, των πεποιθήσεων και πληροφοριών, που συνθέτουν την κοινωνική αναπαράσταση των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία, με γνώμονα τον δημιουργό αυτού του θεωρητικού μοντέλου του Serge Moscovici.

1.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον Moscovici (1995), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις οργανώνονται με πολύ διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την κουλτούρα ή την ομάδα και συνιστούν τόσους κόσμους απόψεων όσες κουλτούρες ή ομάδες υπάρχουν.

Η ερμηνεία επίσης των αποτελεσμάτων και ο προσδιορισμός των πληθυσμιακών δειγμάτων, προϋποθέτουν την επιλογή μεταβλητών, που υποτίθεται ότι παίρνουν υπόψη διαπιστωμένες τάσεις.

Βασική επιδίωξη της έρευνας είναι η συγκριτική μελέτη των αναπαραστάσεων σχετικά με τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων. Παράλληλα όμως, θα μελετήσουμε και το βαθμό διαφοροποίησης των αναπαραστάσεων αυτών ως προς το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω, η διατύπωση των διερευνητικών μας ερωτημάτων και τα οποία εκπονήθηκαν σε στενή συνάφεια με τους στόχους της έρευνας, είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και κατά πόσο διαφοροποιούνται ανάλογα με την επαγγελματική τους ειδικότητα (δάσκαλοι – φιλόλογοι), το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας;

2. Ποιος είναι ο βαθμός κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, η γνώση και η δυνατότητα παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών και κατά πόσο

διαφοροποιούνται ανάλογα με την επαγγελματική τους ειδικότητα, το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας;

3. Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές και κατά πόσο διαφοροποιούνται ανάλογα με την επαγγελματική τους ειδικότητα, το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας;

4. Ποιο είναι το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών ως προς το δυσλεξικό μαθητή και κατά πόσο διαφοροποιείται ανάλογα με την επαγγελματική τους ειδικότητα, το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας;

5. Ποια είναι η αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο διαφοροποιείται ανάλογα με την επαγγελματική τους ειδικότητα, το φύλο, τη διδακτική τους εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας;

6. Ποια είναι τέλος τα προβλήματα που θεωρούν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη και κατά πόσο διαφοροποιούνται ανάλογα με την επαγγελματική τους ειδικότητα, το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας;

Προχωρώντας με αυτόν τον τρόπο, ελπίζουμε ότι θα έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε χρήσιμες συγκρίσεις, αλλά και να διευκολύνουμε τη δυνατότητα της ειδικής εξέτασης των απόψεων για το αντικείμενο της δυσλεξίας, που ενδέχεται να εκδηλώνει ιδιαίτερα κάθε ομάδα.

1.4 Μεθοδολογικά εργαλεία

Στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων έχουν χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία, όπως ερωτηματολόγιο (Doise et al, 1986), συνέντευξη σε βάθος (Herzlich, 1972), σκίτσα και γραφικά εργαλεία (Milgram και Jodelet, 1988) αλλά και συνδυασμός διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων. Για παράδειγμα, συνέντευξη και άμεση παρατήρηση συμπεριφορών (Jodelet, 1984), ελεύθερες συσχετίσεις, σύσταση ζευγαριών λέξεων, σύνταξη συνόλου λέξεων και συνέντευξη (Grise, Verges και Silem, 1988) κ.τ.λ.

Στις μέρες μας, όλο και περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες συμφωνούν ότι για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων είναι απαραίτητη η εφαρμογή μιας

πολυμεθοδολογικής διαδικασίας (Doise 1992, Jodelet 1984, Abric 1996, Flament 1989, Παπαστάμου 1995, κ.ά.).

Η Abric (1996), αναφέρει ότι για τη μελέτη μιας κοινωνικής αναπαράστασης είναι αναγκαία η χρησιμοποίηση της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης, για τον εντοπισμό των στοιχείων που συνθέτουν την αναπαράσταση, τη γνώση της οργάνωσης αυτών των στοιχείων και τον εντοπισμό του κεντρικού πυρήνα της αναπαράστασης.

Ο Denzin (1998), θεωρεί ότι η χρήση πολλαπλών μεθόδων θα βοηθήσει τους ερευνητές να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις που αντιμάχονται συνήθως όταν εφαρμόζουν μια μόνο μεθοδολογία.

Σύμφωνα με τον Moscovici (1999, σ. 35), πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα, όπως από την αρχή της έρευνας υποθέσαμε ότι είναι και το συγκεκριμένο θέμα, είναι απαραίτητο να μελετούνται με την εφαρμογή μιας πολυμεθοδολογικής διαδικασίας. «...πιστεύω στο πέρασμα από ένα μεθοδολογικό μονοθεϊσμό, σε ένα μεθοδολογικό πολυθεϊσμό».

Με βάση τα παραπάνω, για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή, θεωρούμε αναγκαία την επιλογή της πολυμεθοδολογικής προσέγγισης συνδυάζοντας την ποσοτική με την ποιοτική έρευνα.

Η ποσοτική έρευνα με τη χρήση των κατάλληλων *ερωτηματολογίων* θα μας επιτρέψει την απογραφή, την κατηγοριοποίηση και τη συστηματική και αντικειμενική μέτρηση των πληροφοριών και των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.

Η ποιοτική ανάλυση, μέσω της *ημικατευθυνόμενης συνέντευξης*, θα επιμείνει κυρίως στα σημαντικά στοιχεία, η κατανόηση των οποίων δεν είναι δυνατή από τις διαδικασίες ταξινόμησης και μέτρησης.

Θα προσπαθήσουμε επίσης, να εντοπίσουμε κάποιες ενδείξεις ως προς τα βασικά στοιχεία του κεντρικού πυρήνα (Abric) της συναισθηματικής δομής των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στην τάξη τους, με τη βοήθεια της συστηματικής μεθόδου (ελεύθερος συνειρμός), η οποία θα χρησιμοποιηθεί επικουρικά στα πλαίσια του ερωτηματολογίου.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου, της συνέντευξης (ημι – κατευθυνόμενης), με τη συμπληρωματική βοήθεια του ελεύθερου συνειρμού, πιστεύουμε ότι θα καλύψει όλες τις απαιτήσεις της έρευνάς μας. Ο συνδυασμός αυτός, θεωρούμε ότι θα μας επιτρέψει αφ' ενός να θίγουμε τα ίδια ζητήματα με διαφορετικό τρόπο – άλλοτε τυποποιημένα, άλλοτε

χαλαρά και άλλοτε αυθόρμητα – και αφ’ ετέρου να αποσπάσουμε, μέσω της συνέντευξης και του ελεύθερου συνειρμού, ορισμένες πλευρές, που είναι δύσκολο να διατυπωθούν σε μια συγκεκριμένη ερώτηση.

1.4.1 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ακόμα και σήμερα η τεχνική που χρησιμοποιείται πιο πολύ στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Αυτή η επιτυχία μπορεί να εξηγηθεί κυρίως γιατί το ερωτηματολόγιο επιτρέπει την εισαγωγή μιας πρωταρχικής ποσοτικής άποψης όσον αφορά την κοινωνική όψη μιας αναπαράστασης: ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, που επιτρέπει τον εντοπισμό της οργάνωσης των απαντήσεων, την εμφάνιση επεξηγηματικών ή διαφοροποιητικών παραγόντων σ’ ένα πληθυσμό ή ανάμεσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς, τον εντοπισμό και την τοποθέτηση των αμοιβαίων θέσεων των ομάδων σε σχέση μ’ αυτούς τους επεξηγηματικούς άξονες, κ.τ.λ. (Doise et al., 1986).

Από μια τέτοια άποψη, η πρόσφατη ανάπτυξη μεθόδων ανάλυσης δεδομένων, εφαρμοσμένων στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων, ενισχύει την προνομιούχο θέση του ερωτηματολογίου (ό.π.).

Άλλο ένα πλεονέκτημα – μη αμελητέο – του ερωτηματολογίου, έχει να κάνει με την τυποποίηση, η οποία μειώνει τόσο τον κίνδυνο της υποκειμενικότητας των συνθηκών συλλογής (τυποποιημένη συμπεριφορά του ερευνητή), όσο και τις ποικίλες διατομικές μορφές της έκφρασης των υποκειμένων (τυποποίηση της έκφρασης των υποκειμένων, συζητούμενα θέματα, σειρά θεμάτων, τρόποι απάντησης).

Αυτή η τυποποίηση καθορίζει επίσης τα όρια και τις επιφυλάξεις που θα μπορούσε κάποιος να διατυπώσει όσον αφορά τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου για τη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Οι ερωτήσεις θέτουν πράγματι μια επιλογή στον ερευνητή, που συνίσταται στην επιλογή των συζητούμενων θεμάτων. Το ερωτηματολόγιο επίσης, περιορίζει αναγκαστικά την έκφραση των υποκειμένων σε αυστηρές ερωτήσεις που προτείνονται και οι οποίες μπορεί να μην αφορούν τον προβληματισμό του ίδιου του υποκειμένου. Άρα, σημειώνει πολύ εύστοχα ο Bourdieu (1986), η δυναμική της ερώτησης, η σχέση ερευνητή – ερωτώμενου, μπορεί να οδηγήσει τον οποιοδήποτε στο να απαντήσει οτιδήποτε, ακόμα και στην πιο απίθανη ή παράλογη για τον ίδιο ερώτηση. Τελικά ισχύει απόλυτα αυτό που τονίζει και ο Βάμβουκας, ότι «η

επιστημονική αξία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από εκείνους που το συντάσσουν και εκείνους που το χρησιμοποιούν» (1991, σ. 246).

Ένα άτομο, σύμφωνα με τον Moscovici (1995), που απαντά σε ένα ερωτηματολόγιο, απλώς και μόνο επιλέγει μια κατηγορία απαντήσεων, μας μεταδίδει ένα ιδιαίτερο μήνυμα. Μας λέει ότι η επιθυμία του είναι να δει τα πράγματα να εξελίσσονται προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση. Αναζητεί την επιβεβαίωση ή ελπίζει ότι η απάντησή του θα του δώσει κάποια ικανοποίηση διανοητικής ή προσωπικής τάξης. Αυτό το άτομο έχει απόλυτη συνείδηση ότι, αν είχε απέναντί του κάποιον άλλον ερευνητή ή αν βρισκόταν σε άλλες συνθήκες, θα έστελνε διαφορετικό μήνυμα. Αυτή η μεταβλητότητα δεν σημαίνει έλλειψη αυθεντικότητας από τη μεριά του ατόμου, ούτε ότι υιοθετεί μια μακιαβελική στάση για να κρύψει κάποια «αληθινή» γνώμη. Έχουμε να κάνουμε μόνο με τη συνηθισμένη διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία προβάλλει εντονότερα τη μια ή την άλλη όψη του υπό συζήτηση προβλήματος, ή επιβάλλει τη χρήση του κώδικα που αρμόζει στην παροδική σχέση που ευκαιριακά δημιουργήθηκε.

Αυτά τα αναγνωρισμένα όρια, δεν αμφισβητούν τη χρησιμοποίηση της τεχνικής του ερωτηματολογίου, αλλά υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα του να δημιουργηθούν άλλες συμπληρωματικές τεχνικές οι οποίες θα ελέγχουν, θα κατακερματίζουν και θα εμβαθύνουν τις συλλεγόμενες πληροφορίες.

1.4.2 Η συνέντευξη

Η συνέντευξη, μαζί με τα ερωτηματολόγια είναι επί μακρόν, η πιο διαδεδομένη μέθοδος εντοπισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Η συνέντευξη (πιο συγκεκριμένα η ημικατευθυνόμενη συνέντευξη) συνιστά πάντα, ακόμα και σήμερα, μια μέθοδο αναγκαία σε κάθε μελέτη πάνω στις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τον Tuckman (1978), μόνο με τη συνέντευξη έχουμε την πρόσβαση σε αυτό που βρίσκεται μέσα στο κεφάλι ενός ανθρώπου, δίνοντας τη δυνατότητα να μετρήσουμε, τι γνωρίζει ένα άτομο, τι αρέσει ή δεν αρέσει σε ένα άτομο και τι σκέφτεται ένα άτομο.

Η ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση της συνέντευξης προσφέρει σοβαρά πλεονεκτήματα, όταν μελετώνται οι εμπειρίες των υποκειμένων που τους επηρεάζουν στην καθημερινή τους δράση μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, γιατί παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πληροφοριών που προσδοκάται να

αποτελέσουν την «πρώτη ύλη» για την επεξεργασία μιας επιστημονικά έγκυρης αναπαράστασης αυτής της πραγματικότητας.

Κοινά αποδεκτά πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι τα ακόλουθα:

α) Ο διεισδυτικός και συμπληρωματικός χαρακτήρας της μεθόδου.

β) Η ευελιξία της, η προσαρμοστικότητα δηλαδή στα είδη πληροφόρησης που συλλέγονται, η οποία επιτρέπει τη σύνδεση θεωρίας και εμπειρικού υλικού, έτσι ώστε η έρευνα να παίρνει νέες κατευθύνσεις που δεν έχουν ληφθεί εξ αρχής υπόψη.

γ) Η προσωπική συμμετοχή του ερευνητή σε όλα τα στάδια της έρευνας, δηλαδή η στενά συνδεδεμένη με την ευελιξία της μεθόδου προσωπική και άμεση επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας. Αυτή η αμεσότητα της συμμετοχής του ερευνητή εξασφαλίζει μια σφαιρική εποπτεία του ερευνητικού πεδίου, πράγμα που σημαίνει ότι ο σχεδιασμός της έρευνας, η διαδικασία συλλογής του υλικού, η ανάλυση και η συναγωγή συμπερασμάτων βρίσκονται σε στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Έτσι, η σημαντική γνώση που προσφέρει καθένα από τα στάδια αυτά κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ενσωματώνεται στην έρευνα και συμβάλλει στην πληρέστερη οργάνωση των επόμενων φάσεων.

Η βαρύτητα που δίνει η ποιοτική προσέγγιση, στην ενσωμάτωση του ερευνητή στον περίγυρο που ερευνά μέσα από τη συναλλαγή του με τα άτομα της ερευνώμενης ομάδας, αποτελεί την προϋπόθεση για την αντίληψη της υποκειμενικής σκοπιάς, της εσωτερικής λογικής των υποκειμένων, που αναγκαστικά περνάει μέσα από την επικοινωνία ερωτώμενου – ερευνητή.

Εν τούτοις, αν και ο Moscovici (1995), υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα και την ορθότητα της συνέντευξης σε σχέση με τις μελέτες των αναπαραστάσεων, η χρησιμοποίησή της θέτει πολλά ερωτήματα:

Η συνέντευξη είναι πρώτα απ' όλα, μια τεχνική που μεταφράζεται σε μια παραγωγή λόγου. Όμως, όμως αποδεικνύει πολύ εύστοχα ο Grize (1988), ο λόγος είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα, χαρακτηρισμένη από πολλές απόψεις, αρκετά δύσκολη στην ανάλυση: δραστηριότητα ενός υποκειμένου που χρησιμοποιεί μια φυσική γλώσσα, άρα ο λόγος υπόκειται σε αναφορικούς κανόνες. Εκτός από ορισμένες περιπτώσεις, η μη προβλεψιμότητα αυτών των κανόνων κάνει δύσκολη την αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση, ενώ η λεκτική έκφραση σε μια συνέντευξη, ευνοεί - συνειδητά ή όχι - τη χρησιμοποίηση γνωστικών, ψυχολογικών και κοινωνικών μηχανισμών, οι οποίοι καθιστούν προβληματική την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της: εκλογικεύσεις, έλεγχος, υποχρέωση για μεγάλη ή μικρή συνοχή, διηθήσεις παντός τύπου.

Από την άλλη πλευρά, η κατάσταση της συνέντευξης (Βάμβουκας, 1991), είναι μια κατάσταση αλληλεπίδρασης στρατευμένη σε ένα στόχο.

Τα χαρακτηριστικά της κατάστασης αναγγελίας (περιβάλλον, αντιληπτικοί στόχοι, καθεστώς και εικόνα του ερωτώντος, τύποι και φύση των παρεμβάσεων, κ.τ.λ.), μπορούν να καθορίσουν μια τέτοια λεκτική παραγωγή, στην οποία είναι δύσκολο να ξεχωρίσουμε αυτό που προέρχεται από το περιβάλλον, απ' αυτό που αναγγέλλει μια γνώμη ή μια υποτιθέμενη στάση από το συνομιλητή και έχει μια ελάχιστη σταθερότητα.

Σύμφωνα επίσης με την Abrie (1994), η συνέντευξη επιτρέπει την πρόσβαση στην οργάνωση και στην εσωτερική δομή μιας αναπαράστασης, δεν επιτρέπει παρά σπάνια εντούτοις, στην απευθείας πρόσβαση στον κεντρικό της πυρήνα.

Την τελευταία αυτή αδυναμία της συνέντευξης, θα προσπαθήσουμε να την ελαχιστοποιήσουμε χρησιμοποιώντας μία από τις συσχετιστικές μεθόδους, τον ελεύθερο συνειρμό.

1.4.3 Ο ελεύθερος συνειρμός

Ο ελεύθερος συνειρμός συνίσταται, στο να ζητήσουμε από τα υποκείμενα να αναφέρουν όλες τις λέξεις, εκφράσεις ή επίθετα που τους έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό, σε σχέση με μια λέξη που τους δόθηκε από τον ερευνητή.

Ο αυθόρμητος χαρακτήρας - άρα λιγότερο ελεγχόμενος - και η προβολική διάσταση αυτής της παραγωγής, θα έπρεπε κατ' αυτόν τον τρόπο να επιτρέπει, πολύ πιο εύκολα και γρήγορα από τη συνέντευξη, την πρόσβαση στα στοιχεία που συνιστούν το σημασιακό σύμπαν της λέξης ή του μελετώμενου αντικειμένου (στην περίπτωσή μας, της δυσλεξίας).

Η σημαντικότητα του ελεύθερου συνειρμού στη μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων φαίνεται και από την ιδιαίτερα συχνή χρήση του εργαλείου αυτού σε πολυάριθμες έρευνες (Monteil και Mailhot, 1988/ Amerio και Piccoli, 1990/ Grize, Verges και Silem, 1987, κ.ά.).

Εντούτοις, η αποκτηθείσα παραγωγή από τον ελεύθερο συνειρμό, είναι δύσκολα ερμηνεύσιμη *a priori*. Ο Bourdieu, αναφέροντας από τον Κατερέλος (2003), υπενθυμίζει ότι για τον ελεύθερο συνειρμό υπάρχουν τρεις πιθανοί συσχετισμοί για τα υποκείμενα: από ομοιότητα, από αντίθεση, από σύγκλιση, και έτσι εάν οι συνειρμοί διοχετεύουν μια σημασία, αυτή δεν είναι προφανώς το σύνολο της σημασίας, δεν είναι παρά μια μορφή της: η συνειρμική σημασία. Άλλωστε, πώς να ξεχωρίσουμε, στους παραγόμενους

συνειρμούς, αυτούς που έχουν ένα χαρακτήρα πρωτοτυπικής έννοιας απ' αυτούς που είναι κεντρικοί άρα οργανώνουν την αναπαράσταση;

Οι Grize, Verges και Silem (1987), πρότειναν μια προσέγγιση για την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν από τη χρήση του ελεύθερου συνειρμού την οποία αρκετοί ερευνητές έχουν ακολουθήσει (Κατερέλος, 2003).

Πρόκειται, σε μια πρώτη φάση, για τον εντοπισμό και την ανάλυση του κατηγορικού συστήματος που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα και το οποίο επιτρέπει την οριοθέτηση του ίδιου του περιεχομένου της αναπαράστασης.

Στη συνέχεια, σε δεύτερη φάση, επιτρέπει την εξαγωγή των οργανωτικών στοιχείων αυτού του περιεχομένου της αναπαράστασης. Δύο δείκτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν: η συχνότητα του θέματος στον πληθυσμό και η σειρά εμφάνισής του στο συνειρμό (καθορίζεται ως μέση σειρά εμφάνισης).

Έτσι, υπάρχουν δύο διαστάσεις οντολογικά διαφορετικές. Από τη μία, καταδεικνύεται μια συλλογική διάσταση (το πόσες φορές αναγγέλθηκε μια λέξη), που έχει ως σημείο αναφοράς την ολότητα του πληθυσμού (ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων είναι το σημείο αναφοράς 100%). Από την άλλη πλευρά, υπολογίζουμε την μέση σειρά εμφάνισης που αντιστοιχεί σε μια ατομική λειτουργία (σε ποια σειρά βρίσκεται η λέξη που μας ενδιαφέρει σε σχέση με τις υπόλοιπες που ανήγγειλε το υποκείμενο).

Βλέπουμε δηλαδή ότι, σε ένα κριτήριο σημαντικότητας (στη συχνότητα), προστίθεται ένα ατομικό κριτήριο σημασίας (μέση σειρά εμφάνισης). Στην ποσοτική ιδιότητα προστίθεται και μια ποιοτική ιδιότητα, ακόμα και αν αυτή παρουσιάζεται με ένα αριθμητικό σχήμα.

Η σύγκλυση των δύο αυτών κριτηρίων (συχνότητα και μέση σειρά εμφάνισης) συνιστά ένα δείκτη κεντρικότητας του στοιχείου. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα πάντα με τους Grize, Verges και Silem, οι λέξεις που έχουν υψηλή συχνότητα και εμφανίζονται ταυτόχρονα στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισής τους, αποτελούν τα κεντρικά στοιχεία της αναπαράστασης, ενώ αντίθετα οι λιγότερο συχνές λέξεις και αναφερόμενες στο τέλος, αντιστοιχούν με τα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης.

Ο Flament, θεωρεί αρκετά ενδιαφέρουσα την παραπάνω πρόταση, θεωρεί όμως ότι η προσέγγιση αυτή δίνει αποτελέσματα τα οποία στη συνέχεια θα πρέπει να επιβεβαιωθούν.

Στην παρούσα έρευνά μας, θα ακολουθήσουμε την τεχνική των Grize, Verges και Silem, ως προς την ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν από τον ελεύθερο

συνειρμό των υποκειμένων της έρευνάς μας, υιοθετώντας παράλληλα τις απόψεις του Flament, θεωρώντας δηλαδή, τις λέξεις που έχουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης και συγχρόνως εμφανίζονται στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά που εκφωνήθηκαν από το υποκείμενο, ως απλές ενδείξεις κεντρικότητας. Παρομοίως και για τις λέξεις με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης και παράλληλα εμφανίζονται στο τέλος ως προς τη σειρά που εκφωνήθηκαν, ως απλές ενδείξεις περιφερειακών στοιχείων της αναπαράστασης.

Η δημιουργική σύνθεση τελικά όλων των παραπάνω τεχνικών, του ερωτηματολογίου, της ημικατευθυνόμενης συνέντευξης και του ελεύθερου συνειρμού, που επιλέξαμε για τη συγκεκριμένη έρευνα, ευελπιστούμε πως θα ελαχιστοποιήσει τις αδυναμίες και θα μεγιστοποιήσει τις δυνατότητες της κάθε μιας ερευνητικής προσέγγισης.

Χρησιμοποιώντας δηλαδή, διαφορετικές τεχνικές και διαφορετικούς δείκτες, ανάλογα με τις απαιτήσεις και τις δυνατότητες της έρευνας, σε κάθε πληθυσμιακή ομάδα και με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές, ελπίζουμε να ερμηνεύσουμε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν.

1.5 Ερευνητική στρατηγική

Μετά τη διατύπωση του σκοπού, των στόχων, των διερευνητικών ερωτημάτων και των μεθοδολογικών εργαλείων, επιχειρήθηκε η οργάνωση του ερευνητικού σχεδίου.

Το διάγραμμα 1, αναπαριστά γραφικά την ερευνητική στρατηγική και το χρονοδιάγραμμα που εκπονήθηκε για την υλοποίηση του ερευνητικού σχεδίου.

Σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα, αρχικά επιχειρείται η διαδικασία της προ-έρευνας μέσω ημικατευθυνόμενων συνεντεύξεων, η οποία και αποτέλεσε πολύτιμο οδηγό για την αποτελεσματική εκπόνηση τόσο του ερωτηματολογίου, όσο και του πλαισίου των τελικών συνεντεύξεων της κυρίως έρευνας.

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η διαδικασία της κυρίως έρευνας, μέσω του ερωτηματολογίου και των τελικών συνεντεύξεων, στην οποία θα αναφερθούμε αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια της μελέτης μας.

Διάγραμμα 1
Σχηματική αναπαράσταση της ερευνητικής στρατηγικής και του χρονοδιαγράμματος

A.	ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ (ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ)	Απρίλιος 2007 – Μάιος 2007
B.1	ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ (ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ)	Νοέμβριος 2007 - Μάρτιος 2008
B.2	ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ (ΤΕΛΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ)	Νοέμβριος 2007 - Μάρτιος 2008

1.6 Η προ-έρευνα

Κρίναμε απαραίτητο πριν προχωρήσουμε στην κυρίως έρευνα, να ακολουθήσουμε το στάδιο της προ-έρευνας. Στο στάδιο αυτό, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της ημικατευθυνόμενης συνέντευξης και της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων αυτών, οριοθετήσαμε τις θεματικές ενότητες και τις κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν στην κυρίως έρευνα. Αυτές οι ενότητες, και οι κατηγορίες, αποτέλεσαν τους άξονες τόσο της τεχνικής του ερωτηματολογίου, όσο και των συνεντεύξεων που ακολουθήσαμε στη δεύτερη και ουσιαστική φάση της έρευνας.

1.6.1 Η διαδικασία των συνεντεύξεων της προ-έρευνας

Η συγκέντρωση του υλικού της προ-έρευνας έγινε με ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις σε δείγμα είκοσι εκπαιδευτικών (10 δάσκαλοι και 10 φιλόλογοι).

Η διαφοροποίησή τους ως προς το φύλο ήταν: 12 γυναίκες (6 δασκάλες και 6 φιλόλογοι) και 8 άνδρες (4 δάσκαλοι και 4 φιλόλογοι).

Τρεις από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς (2 δασκάλες και μία φιλόλογος) είχαν παιδιά με επίσημη διάγνωση δυσλεξίας.

Η προσέγγιση των παραπάνω εκπαιδευτικών έγινε με το κριτήριο της γνωριμίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Απρίλιο και το Μάιο του 2007, σε χώρο εκτός του σχολείου, που συνήθως προσδιόριζαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Κατά την πρώτη επαφή μας και αφού τους ενημερώναμε σε τι αποσκοπούσε η ερευνητική μας προσπάθεια, τους μιλούσαμε για την έρευνα και τους στόχους μας. Εξηγούσαμε το κίνητρο για την ανάληψη του εγχειρήματος της έρευνας και τονίζαμε ότι αυτό που θέλαμε ήταν να ακουστούν κυρίως τα δικά τους λόγια και επειδή αυτό για μας έχει μεγάλη σημασία, είχαμε επιλέξει τη μέθοδο της συνέντευξης ως το καταλληλότερο μέσο για την πιστή καταγραφή των απόψεων, των παρατηρήσεων και των προτάσεών τους. Έτσι εξηγήσαμε και την αναγκαιότητα της μαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων. Επισημαίναμε τέλος, ότι η έρευνά μας ήταν ανώνυμη και ότι θα πρέπει να θεωρούν δεδομένη τη διασφάλιση της τήρησης της ανωνυμίας τους.

Σε όλες τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν πρόθυμοι για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Η προσωπική γνωριμία και η προηγούμενη σχέση μαζί τους είχε καθοριστικό ρόλο πιστεύω και στην ποιότητα των πληροφοριών.

Η εμπειρία μας από τις συνεντεύξεις αυτές, επιβεβαίωσε τη θεωρητική γνώση της σημασίας που αποδίδεται στην ανάγκη ύπαρξης ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για την εγκατάσταση ενός αποδεκτού πλαισίου της συνέντευξης, το οποίο με τη σειρά του διευκολύνει την παραγωγή λόγου (Blanchet, Gotman, 1992). Διαπιστώσαμε ότι το λόγο αλλά και το περιεχόμενο του λόγου των εκπαιδευτικών, διευκόλυνε το γεγονός ότι απευθύνονταν σε συνάδελφο εκπαιδευτικό με παρόμοιες εμπειρίες. Η κοινωνικο-επαγγελματική δηλαδή εγγύτητα μεταξύ μας επέδρασε θετικά στην τοποθέτηση του πλαισίου της συνέντευξης και διευκόλυνε ιδιαίτερα την παραγωγή ενός λόγου αυθόρμητου και αποκαλυπτικού των παραδοχών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.

Με οδηγό τους στόχους της έρευνάς μας, κωδικοποιήσαμε το υλικό των συνεντεύξεών μας και αναδείξαμε κατηγορίες και υποκατηγορίες οι οποίες μας βοήθησαν στην σύνταξη του ερωτηματολογίου και του θεματικού πλαισίου της συνέντευξης της κύριας έρευνας.

2. Η ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

2.1 Διάρθρωση του ερωτηματολογίου

Με τη βοήθεια της ανάλυσης περιεχομένου των ημι-κατευθυνόμενων συνεντεύξεων της προ-έρευνας, οριοθετήσαμε το πλαίσιο των θεματικών πεδίων καθώς και των κατηγοριών και υποκατηγοριών της έρευνάς μας. Έτσι, κατέστη δυνατό να προχωρήσουμε στη δημιουργία του πιλοτικού μας ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό αφού δόθηκε προς αξιολόγηση στον επόπτη μου, τροποποιήθηκε σύμφωνα με τις υποδείξεις του και στη συνέχεια δόθηκε για πιλοτική εφαρμογή σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών (δασκάλων και φιλολόγων). Το συγκεκριμένο πιλοτικό ερωτηματολόγιο στη συνέχεια βοήθησε με τη δοκιμαστική του εφαρμογή, να σχεδιάσουμε και να ελέγξουμε πλήρως το βασικό ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας, ως προς τις θεματικές του ενότητες και τις αντίστοιχες επιμέρους ερωτήσεις, ώστε να γίνει ελαχιστοποίηση των τυχόν λανθασμένων μας επιλογών κατά τη συλλογή των δεδομένων. Μετά την ενσωμάτωση και των τελευταίων αυτών διορθώσεων διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, επιχειρούν την καταγραφή των αναπαραστάσεων των υποκειμένων της έρευνας ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις (I έως IX) του 1^{ου} μέρους του ερωτηματολογίου αντλούν πληροφορίες για τα ατομικά, επαγγελματικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων, που αποτελούν και τις ανεξάρτητες μεταβλητές συγκριτικής εξέτασης των υποκειμένων του δείγματος. Με το 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου, θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές.

Έτσι, με την 1^η, 2^η και 3^η ερώτηση, θέλουμε να καταγράψουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας προσπαθούν να προσεγγίσουν το φαινόμενο της δυσλεξίας (πρώτος στόχος της έρευνάς μας). Ποιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την τεκμηρίωση του θεωρητικού μας μέρους, είναι σημαντικό να καταγράψουμε ποιες πηγές πληροφόρησης διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία (1^η ερώτηση), τη γνώμη τους ως προς την έκταση

του φαινομένου της δυσλεξίας (2^η ερώτηση) καθώς και το βαθμό ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για το προς μελέτη θέμα (3^η ερώτηση).

Στη συνέχεια με τις ερωτήσεις 4, 5, 6, 7, 8, 9 και 10, προσπαθούμε να καταγράψουμε τη γνωστική διάσταση της θέσης των υποκειμένων απέναντι στη δυσλεξία, το βαθμό κατανόησης της έννοιας και τις δυνατότητές τους για αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση και σχετίζονται με το 2^ο στόχο της έρευνάς μας.

Πιο συγκεκριμένα, η 4^η ερώτηση αναφέρεται στις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της δυσλεξίας, η 5^η ερώτηση ως προς τις τεχνικές διάγνωσης, η 6^η ερώτηση στους τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και η 7^η ερώτηση στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των μαθητών αυτών.

Με την 8^η ερώτηση, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το βαθμό κατανόησής τους ως προς την έννοια της δυσλεξίας, με την 9^η την ικανότητά τους στο να αναγνωρίζουν ένα δυσλεξικό μαθητή και με την 10^η τη δυνατότητά τους για αποτελεσματική διδασκαλία στους δυσλεξικούς μαθητές.

Στη συνέχεια, καταγράφουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή (3^{ος} στόχος).

Πιο συγκεκριμένα, με την 11^η ερώτηση, θέλοντας να εκμαιεύσουμε τα συναισθήματα που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν έχουν δυσλεξικούς μαθητές στην τάξη τους, χρησιμοποιούμε την τεχνική του ελεύθερου συνειρμού, ζητώντας τους να καταγράψουν τα τρία πρώτα συναισθήματα που τους έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό. Η 12^η ερώτηση, αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας. Η 13^η ερώτηση, αφορά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα της επανάληψης της τάξης από τους δυσλεξικούς μαθητές και η 14^η ερώτηση, ως προς τη θεσμική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών από το σχολείο. Ενώ η 15^η ερώτηση, διερευνά τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών ως προς το θέμα της ομοιογένειας της σχολικής τους τάξης.

Την αναπαραστασιακή εικόνα των εκπαιδευτικών ως προς το δυσλεξικό μαθητή προσπαθούμε να σκιαγραφήσουμε μέσω της 16^{ης} ερώτησης (4^{ος} στόχος της έρευνάς μας).

Πιο συγκεκριμένα, με την 16^η ερώτηση, ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν το βαθμό κατοχής 20 χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που κατά τη γνώμη τους διακρίνουν τους δυσλεξικούς μαθητές από το σύνολο των άλλων μαθητών.

Η 17^η ερώτηση, αφορά τους τρόπους της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης (5^{ος}

στόχος της έρευνας) και η 18^η ερώτηση, διερευνά τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας που κατά τους εκπαιδευτικούς συνιστούν εμπόδια για την αποτελεσματικότερη παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στο σχολείο (6^{ος} στόχος της έρευνας).

2.2 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με τον σκοπό της έρευνάς μας, θέλουμε να καταγράψουμε τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δασκάλων και φιλολόγων) που διδάσκουν στα αντίστοιχα σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια) της Κρήτης. Έτσι λοιπόν τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσε το σύνολο δασκάλων και φιλολόγων που δίδαξαν στα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης στα δημόσια δημοτικά και γυμνάσια της Κρήτης κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008. Η έρευνα περιορίστηκε στην περιοχή της Κρήτης για πρακτικούς κυρίως λόγους (εντοπιότητα ερευνητή, χαμηλότερο κόστος της έρευνας, κ.τ.λ.).

Από τα στοιχεία που αντλήσαμε από το Υπουργείο Παιδείας (Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών. Τμήμα Επιχειρησιακής και Στατιστικής Έρευνας), το σύνολο των εκπαιδευτικών που αφορούν την έρευνά μας είναι 3237. Από αυτούς οι 2418 είναι δάσκαλοι και οι υπόλοιποι 819 φιλόλογοι.

2.3 Το μέγεθος του δείγματος

Ένας από τους σοβαρούς προβληματισμούς κάθε ερευνητή, κατά τη δειγματοληπτική διαδικασία, είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού.

Ο ακριβής προσδιορισμός του ελάχιστου αριθμητικού μεγέθους του δείγματος θεωρείται έργο αρκετά δύσκολο. Γενικά, το μέγεθος του δείγματος μιας δεδομένης έρευνας, εξαρτάται από το βαθμό της ακρίβειας που επιζητείται και από τη συχνότητα των χαρακτηριστικών που μελετούνται στο σύνολο του πληθυσμού (Βάμβουκας, 1991, σ. 157).

Ο Carlow (1972), προτείνει ένα συγκεκριμένο πρακτικό κανόνα, για τον προσδιορισμό του μεγέθους του δείγματος. Σύμφωνα με αυτόν, το μέγεθος πρέπει να

είναι τόσο, ώστε η πιο μικρή του υποδιαίρεση για την οποία επιθυμούμε να έχουμε πληροφορίες να ξεπερνά τα 30 υποκείμενα (όπ.π., σ. 158).

Ο Κασσωτάκης επίσης (1978, σ. 61-62), παραθέτει πίνακα που δείχνει το μέγεθος που πρέπει να έχει το δείγμα, με κίνδυνο σφάλματος 1% σε 997 από τα 1000 δείγματα.

Στην συγκεκριμένη μας έρευνα, με βάση το παραπάνω πλαίσιο θεωρήθηκε ότι το 25% του πληθυσμού αναφοράς (δηλαδή 809 εκπαιδευτικοί), μπορεί να αποτελέσει ένα ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος για τις ανάγκες της έρευνάς μας.

2.4 Διαδικασία επιλογής του δείγματος

Επιδίωξή μας ήταν, όπως και σε κάθε δειγματοληπτική έρευνα, οι πληροφορίες και τα δεδομένα, που θα συλλέγονταν από τα υποκείμενα του δείγματος, να ήταν γενικεύσιμα, δηλαδή να επέτρεπαν την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό αναφοράς μας. Επειδή όμως, η εγκυρότητα και η αξιοπιστία συνδέονται με την αντιπροσωπευτικότητα, έπρεπε η επιλογή των υποκειμένων του δείγματος να γίνει έτσι ώστε, να εξασφαλιζόνταν η όσο το δυνατόν καλύτερη αντιπροσωπευτικότητά του.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία (Βάμβουκας, 1991), τα αποτελέσματα της οποίας θεωρούνται πιο ακριβή, μια και κάθε στρώμα αντιπροσωπεύεται στο δείγμα αναλογικά.

Έτσι, το δείγμα των 809 εκπαιδευτικών, επιμερίστηκε καταρχήν στα δύο στρώματα (δάσκαλοι και φιλόλογοι) που συμμετέχουν στην έρευνά μας, αναλογικά με το αντίστοιχο ποσοστό τους στον πληθυσμό ως εξής: δάσκαλοι 608 και φιλόλογοι 201.

Πίνακας I
Διαστρωμάτωση του δείγματος ανάλογα με την επαγγελματική ειδικότητα

Εκπαιδευτικοί	Πληθυσμός		Δείγμα	
	N	%	N	%
Δάσκαλοι	2418	75,1	608	75,1
Φιλόλογοι	819	24,9	201	24,9
Σύνολο	3237	100	809	100

Στην συνέχεια, επειδή η έρευνά μας αφορούσε ολόκληρη την Κρήτη, τόσο οι 608 δάσκαλοι όσο και οι 201 φιλόλογοι, χωρίστηκαν σε τέσσερα στρώματα με κριτήριο το νομό της Κρήτης στον οποίο διδάσκουν. Η διαστρωμάτωση ανά νομό, έγινε αναλογικά

με βάση το ποσοστό συμμετοχής του κάθε νομού στον πληθυσμό ως εξής: Νομός Χανίων: δάσκαλοι 148, φιλόλογοι 48. Νομός Ρεθύμνου: δάσκαλοι 89, φιλόλογοι 27. Νομός Ηρακλείου: δάσκαλοι 292, φιλόλογοι 104. Νομός Λασιθίου: δάσκαλοι 79, φιλόλογοι 22.

Πίνακας II
Διαστρωμάτωση του δείγματος ανά νομό

ΝΟΜΟΙ	Δάσκαλοι				Φιλόλογοι			
	Πληθυσμός		Δείγμα		Πληθυσμός		Δείγμα	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Χανιά	587	24,3	148	24,3	196	23,9	48	23,9
Ρέθυμνο	356	14,7	89	14,7	108	13,2	27	13,2
Ηράκλειο	1162	48,0	292	48,0	424	51,8	104	51,8
Λασιθί	313	13,0	79	13,0	91	11,1	22	11,1
Σύνολο	2418	100	608	100	819	100	201	100

Για να πετύχουμε επίσης, τη μέγιστη δυνατή διασπορά των υποκειμένων του δείγματός μας για κάθε νομό της Κρήτης, δόθηκαν ερωτηματολόγια της έρευνάς μας σε σχολεία από όλες τις σχολικές περιοχές στις οποίες χωρίζεται ο κάθε νομός για λόγους διοικητικούς. Τα σχολεία επιλέχθηκαν από αυτές τις περιοχές με τρόπο τυχαίο και αναλογικό του πληθυσμού των σχολείων της κάθε περιοχής.

Στα σχολεία αυτά ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς (δασκάλους και φιλόλογους) που διδάσκουν σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις να συμμετάσχουν στην έρευνα.

2.5 Διαδικασία επίδοσης του ερωτηματολογίου

Η διεξαγωγή της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο του 2007 έως και το Μάρτιο του 2008. Σε κάθε επιλεγμένο σχολείο κάναμε επίσκεψη και συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς στους οποίους γινόταν ενημέρωση όσον αφορά το σκοπό της έρευνας και το ερευνητικό της αντικείμενο.

Το ερωτηματολόγιο επιδίδονταν προσωπικά σε κάθε εκπαιδευτικό του επιλεγμένου δείγματος. Ακολουθούσαν οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής του και επεξήγηση για το είδος των ερωτήσεων. Δεν υπήρχε περιορισμός στο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αν και συνήθως δεν ξεπερνούσε τα 20 λεπτά. Όπου διατυπώνονταν απορίες δίναμε διευκρινήσεις για την σωστή και πλήρη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

2.6 Το τελικό δείγμα της έρευνας

Παραλάβαμε συνολικά 643 ερωτηματολόγια, από τα οποία τα 635 (78,5% του αρχικού επιλεγμένου δείγματος και 19,6% του πληθυσμού) ήταν επαρκώς συμπληρωμένα και συνεπώς μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε για στατιστική επεξεργασία. Η εκτίμησή μας είναι ότι το ποσοστό αυτό ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών είναι αρκετά ικανοποιητικό.

Οι πίνακες III και IV, παρουσιάζουν την κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών στον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας, όπως επίσης και το βαθμό ανταπόκρισης του τελικού δείγματος ως προς το αρχικά επιλεγμένο, κατά νομό και επαγγελματική ειδικότητα.

Όπως παρατηρούμε στους πίνακες, από τα 635 ερωτηματολόγια, τα 450 συμπληρώθηκαν από τους δασκάλους και τα 185 από τους φιλολόγους.

Πιο συγκεκριμένα, η ποσοστιαία εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών του νομού Χανίων στον πληθυσμό είναι 24,3% ενώ στο τελικό δείγμα είναι 26,6%, του νομού Ρεθύμνης είναι 14,4% έναντι 14,0%, του νομού Ηρακλείου είναι 49,3 έναντι 46,8% και του νομού Λασιθίου είναι 12% έναντι 12,6%.

Από τη μελέτη των δεδομένων κατά επαγγελματική ειδικότητα, προκύπτει ότι οι απώλειες είναι πάρα πολύ μικρές στους φιλολόγους (ανταποκρίθηκε το 92,0%). Αντίθετα, οι απώλειες κατά τη συλλογή των ερωτηματολογίων είναι περισσότερο αυξημένες στους δασκάλους (ανταποκρίθηκε το 74,0%), χωρίς όμως και πάλι να μπορούν να θεωρηθούν και ως ιδιαίτερα σημαντικές.

Μία πρώτη ερμηνεία της διαφορετικής αυτής ανταπόκρισης μεταξύ δασκάλων και φιλολόγων ίσως να είναι και η «κόπωση» που αρκετοί δάσκαλοι δήλωσαν από τις πολλές έρευνες στις οποίες τους ζητείται η συμμετοχή.

Από την προσεκτική μελέτη των στοιχείων του πίνακα IV, φαίνεται επίσης η εντυπωσιακή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, ιδίως των φιλολόγων, στο νομό Χανίων (82,4% ποσοστό ανταπόκριση των δασκάλων και 99,7% των φιλολόγων). Το γεγονός αυτό λογικά θα πρέπει να ερμηνευτεί ως συναδελφική αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών, μια και ο ερευνητής ζει στα Χανιά και έχει διδάξει τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πολλά σχολεία του νομού καθώς και στη μεγαλύτερη δυνατότητα του ερευνητή για δεύτερη επίσκεψη στα επιλεγμένα σχολεία για τον εντοπισμό των συναδέλφων που απουσίαζαν κατά τη διάρκεια της πρώτης επίσκεψης.

Πάντως σύμφωνα και με τον πίνακα V, διαπιστώνεται ότι παρά τη διαφορετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, το τελικό μας δείγμα σε γενικές γραμμές διατηρεί την αναλογικότητά του σε ικανοποιητικό βαθμό και σε σχέση με την επαγγελματική ειδικότητα. Δηλαδή, ενώ στον πληθυσμό η αναλογία μεταξύ δασκάλων και φιλολόγων είναι 75,1% και 24,9% αντίστοιχα, στο τελικό μας δείγμα η αναλογία αυτή είναι 70,9% για τους δασκάλους και 21,9% για τους φιλολόγους.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το τελικό μας δείγμα συνιστά ως προς τον τρόπο λήψης του σε ικανοποιητικό βαθμό ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού.

Πίνακας III
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών στον πληθυσμό αναφορές και το δείγμα της έρευνας κατά νομό και επαγγελματική ειδικότητα

Εκπαιδευτικοί	ΝΟΜΟΣ																			
	Χανίων				Ρεθύμνης				Ηρακλείου				Λασιθίου				Σύνολο			
	Πληθυσμός		Δείγμα		Πληθυσμός		Δείγμα		Πληθυσμός		Δείγμα		Πληθυσμός		Δείγμα		Πληθυσμός		Δείγμα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Δάσκαλοι	587	24,3	122	27,1	356	14,7	66	14,7	1162	48,1	202	44,9	313	12,9	60	13,3	2418	100	450	100
Φιλόλογοι	196	23,9	47	25,4	108	13,2	23	12,4	424	51,8	95	51,4	91	11,1	20	10,8	819	100	185	100
Σύνολο	783	24,2	169	26,6	464	14,3	89	14,0	1586	49,0	297	46,8	404	12,5	80	12,6	3237	100	635	100

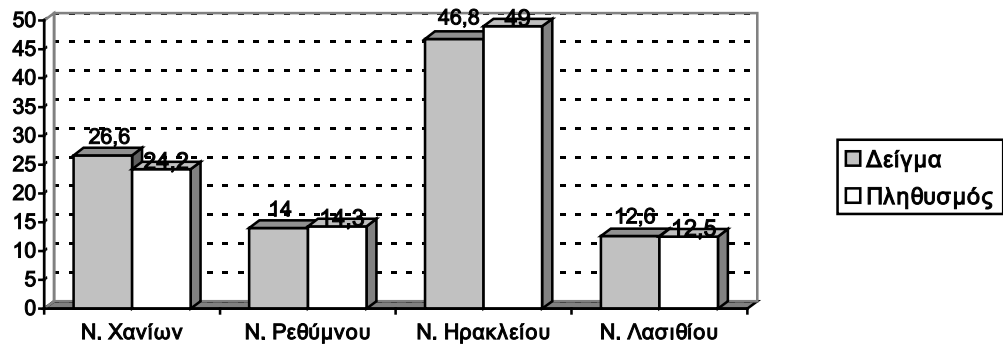
Πίνακας IV
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς το Ποσοστό Ανταπόκρισης (Π.Α.) του Τελικού Δείγματος (Τ.Δ.) στο Αρχικό Δείγμα (Α.Δ.) κατά νομό και επαγγελματική ειδικότητα

Εκπαιδευτικοί	ΝΟΜΟΣ																									
	Χανίων				Ρεθύμνης				Ηρακλείου				Λασιθίου				Σύνολο									
	Α.Δ.		Τ.Δ.		Α.Δ.		Τ.Δ.		Α.Δ.		Τ.Δ.		Α.Δ.		Τ.Δ.		Α.Δ.		Τ.Δ.		Α.Δ.					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
Δάσκαλοι	148	82,4	89	74,2	292	66,2	202	69,2	79	60	66,7	608	74,0	48	97,9	27	85,2	104	95	91,3	22	20	90,9	201	185	92,0
Σύνολο	196	86,2	116	76,7	396	76,7	297	75,0	101	80	79,2	809	78,5													

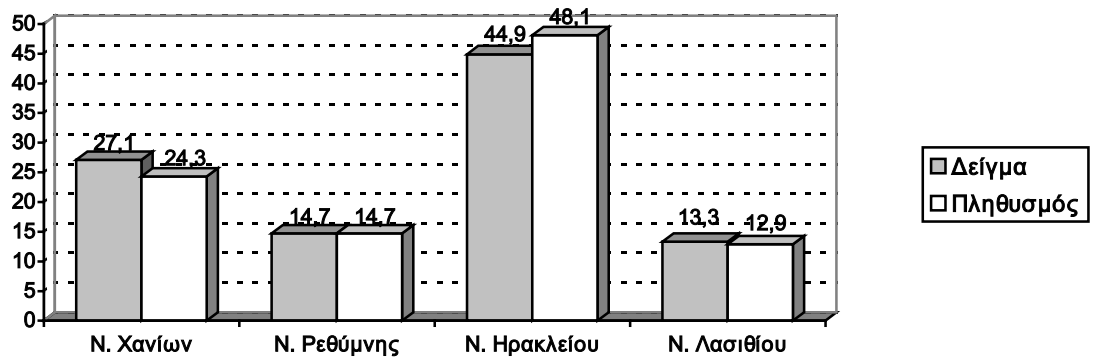
Πίνακας V
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την αναλογική συμμετοχή τους στον πληθυσμό και στο δείγμα σύμφωνα με την εκπαιδευτική τους ειδικότητα

	Πληθυσμός		Τελικό Δείγμα	
	N	%	N	%
Εκπαιδευτικοί	2418	75,1	450	70,9
Δάσκαλοι	819	24,9	185	29,1
Σύνολο	3217	100	635	100

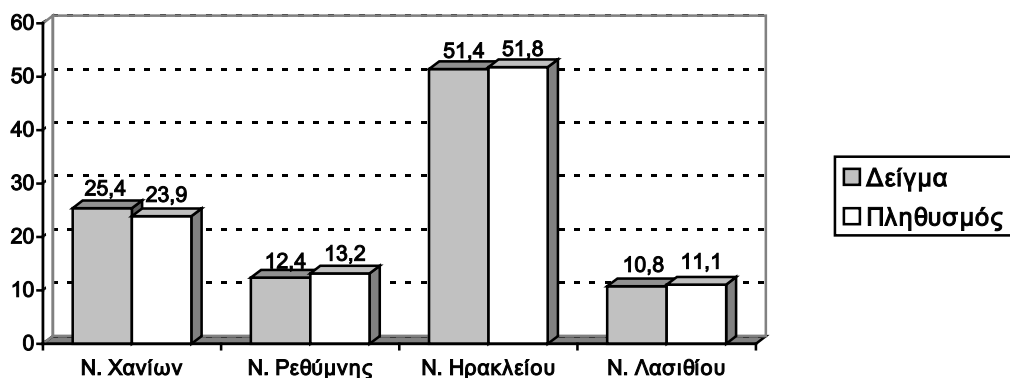
Γραφική Παράσταση I
Κατανομή συχνοτήτων όλων των εκπαιδευτικών στον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας κατά νομό



Γραφική Παράσταση II
Κατανομή συχνοτήτων των δασκάλων στον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας κατά νομό



Γραφική Παράσταση III
Κατανομή συχνοτήτων των φιλολόγων στον πληθυσμό και το δείγμα της έρευνας κατά νομό



2.7 Η περιγραφή του δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 635 συνολικά εκπαιδευτικούς. Από αυτούς, οι 450 (ποσοστό 70,9%) είναι δάσκαλοι και οι υπόλοιποι 185 (ποσοστό 29,1%) είναι φιλόλογοι.

Στον πίνακα VI, δίνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και φύλο.

Πίνακας VI

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και φύλο

Επαγγελματική ειδικότητα	ΦΥΛΟ					
	Ανδρες		Γυναίκες		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Δάσκαλοι	140	31,1	310	68,9	450	100
Φιλόλογοι	23	12,4	162	87,6	185	100
Σύνολο	163	25,7	472	74,3	635	100

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται η κυριαρχία των γυναικών (74,3%) έναντι των ανδρών (25,7%) στο σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Η κυριαρχία αυτή παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονη στην ομάδα των φιλολόγων, όπου το γυναικείο φύλο αντιπροσωπεύει το 87,6% του συνόλου των φιλολόγων του δείγματος, έναντι μόλις του 12,4% του ανδρικού φύλου. Στην ομάδα των δασκάλων η παρουσία των ανδρών γίνεται πιο αισθητή (31,1%) χωρίς βέβαια να αμφισβητείται και εδώ η κυριαρχία των γυναικών (68,9%).

Στον πίνακα VII, εμφανίζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Πίνακας VII

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και χρόνια διδακτικής εμπειρίας

Επαγγελματική ειδικότητα	ΧΡΟΝΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ							
	<10		10-20		>20		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Δάσκαλοι	191	42,4	155	34,5	104	23,1	450	100
Φιλόλογοι	71	38,4	54	29,2	60	32,4	185	100
Σύνολο	262	41,3	209	32,9	164	25,8	635	100

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από δέκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είναι αυτοί που εκπροσωπούνται περισσότερο στο

δείγμα μας (41,3%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία μεταξύ των δέκα και είκοσι χρόνια (32,9%) και έπονται οι εκπαιδευτικοί με πάνω από είκοσι χρόνια διδακτικής εμπειρίας (25,8%). Παρόμοια είναι και η εκπροσώπηση των δασκάλων, όπου τα ποσοστά στις αντίστοιχες κατηγορίες διδακτικής εμπειρίας είναι 42,4%, 34,5% και 23,1%.

Μια μικρή διαφοροποίηση των παραπάνω παρατηρείται στους φιλόλογους, όπου αν και πάλι όσοι έχουν διδακτική εμπειρία μέχρι δέκα χρόνια παρουσιάζουν την υψηλότερη συχνότητα στο δείγμα μας (38,4%), στη συνέχεια όμως έπονται οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των είκοσι χρόνων (32,4%) και ακολουθούν οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία μεταξύ δέκα και είκοσι χρόνια (29,2%).

Στον πίνακα VIII, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και ανάλογα με το αν έχουν συμμετάσχει ή όχι σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Στους πίνακες IX και X, εμφανίζεται το είδος της μετεκπαίδευσης, ξεχωριστά για τους δασκάλους και τους φιλόλογους.

Πίνακας VIII
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και συμμετοχή ή μη σε προγράμματα μετεκπαίδευσης

Επαγγελματική ειδικότητα	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Δάσκαλοι	104	23,1	346	76,9	450	100,0
Φιλόλογοι	15	8,1	170	91,9	185	100,0
Σύνολο	119	18,7	516	81,3	635	100,0

Πίνακας IX
Κατανομή συχνοτήτων των δασκάλων που δήλωσαν ότι έχουν μετεκπαιδευτεί, σε καθένα από τα είδη μετεκπαίδευσης

ΔΑΣΚΑΛΟΙ: ΕΙΔΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ											
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ						ΣΕΛΔΕ					
Ναι		Όχι		Σύνολο		Ναι		Όχι		Σύνολο	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
74	71,2	30	28,8	104	100	33	31,7	71	68,3	104	100

Πίνακας X
Κατανομή συχνοτήτων των φιλόλογων που δήλωσαν ότι έχουν μετεκπαιδευτεί, σε καθένα από τα είδη μετεκπαίδευσης

ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ: ΕΙΔΗ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ											
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΜΕΣΗΣ						ΣΕΛΑΜΕ					
Ναι		Όχι		Σύνολο		Ναι		Όχι		Σύνολο	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2	13,3	13	86,7	15	100	14	93,3	1	6,7	15	100

Από τα στατιστικά στοιχεία που περιέχονται στον πίνακα ΙΧ, διαπιστώνεται ότι το 18,7% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας έχει μετεκπαιδευτεί. Στους δασκάλους το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο επίπεδο του 23,1% ενώ ιδιαίτερα μικρό ποσοστό μετεκπαίδευσης εμφανίζεται στους φιλόλογους, μόλις 8,1%.

Όσον αφορά το είδος της μετεκπαίδευσης για εκείνους που έχουν μετεκπαιδευτεί, από τα στοιχεία του πίνακα Χ, προκύπτει για τους δασκάλους η υψηλότερη συχνότητα εμφανίζεται στο Διδασκαλείο Δ.Ε. (71,2%) και η χαμηλότερη στη ΣΕΛΔΕ (31,7%). Για τους φιλόλογους η κατάσταση παρουσιάζεται ακριβώς αντίθετη. Παρατηρούμε δηλαδή από τα στοιχεία του πίνακα VIII, ότι η συντριπτική πλειονότητα των φιλόλογων που δήλωσε ότι έχει μετεκπαιδευτεί σημειώνει τη ΣΕΛΜΕ (93,3%), ενώ πολύ λίγοι δήλωσαν το Διδασκαλείο Μέσης (13,3%).

Στον πίνακα XI, παρουσιάζεται η κατανομή των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το αν κατέχουν ή όχι τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών, ενώ στον πίνακα XII, η κατανομή τους ανάλογα με το συγκεκριμένο τίτλο που κατέχουν.

Πίνακας XI

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και κατοχή ή μη τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών παιδαγωγικής κατεύθυνσης

Επαγγελματική ειδικότητα	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Δάσκαλοι	10	2,2	440	97,8	450	100,0
Φιλόλογοι	12	6,5	171	93,5	185	100,0
Σύνολο	22	3,5	611	96,5	635	100,0

Πίνακας XII

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και κατοχή διαφόρων τίτλων μεταπτυχιακών σπουδών παιδαγωγικής κατεύθυνσης

Τίτλοι Μεταπτυχιακών σπουδών	Επαγγελματική ειδικότητα			
	Δάσκαλοι		Φιλόλογοι	
	N	%	N	%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα master	10	2,2	12	6,5
Διδακτορικό δίπλωμα	1	0,2	2	1,1

Από τα στοιχεία του πίνακα XI, διαπιστώνεται ότι μόλις το 3,5% του δείγματος των εκπαιδευτικών κατέχει κάποιο τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών παιδαγωγικής κατεύθυνσης πρώτου ή δευτέρου κύκλου. Στους δασκάλους το ποσοστό αυτό κατεβαίνει στο 2,2% ενώ στους φιλόλογους αυξάνεται στο 6,5%. Μάλιστα, από τα στοιχεία του πίνακα XII,

διαπιστώνεται ότι μόνο ένας δάσκαλος (0,2%) και δύο φιλόλογοι (1,1%) κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα παιδαγωγικής κατεύθυνσης, ενώ 10 δάσκαλοι (2,2%) και 12 φιλόλογοι (6,5%) δήλωσαν κάτοχοι master παιδαγωγικής κατεύθυνσης.

Στον πίνακα XIII, δίνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το αν έχουν ειδικευτεί σε θέματα ειδικής αγωγής, ενώ στον πίνακα XIV, παρουσιάζεται η κατανομή τους ανάλογα με το φορέα ειδίκευσής τους.

Πίνακας XIII
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και ειδίκευση ή μη στην ειδική αγωγή

Επαγγελματική ειδικότητα	ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Δάσκαλοι	24	5,3	426	94,7	450	100,0
Φιλόλογοι	5	2,7	180	97,3	185	100,0
Σύνολο	29	4,6	606	95,4	635	100,0

Πίνακας XIV
Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά επαγγελματική ειδικότητα και του φορέα ειδίκευσης σχετικά με την ειδική αγωγή

Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	Επαγγελματική ειδικότητα			
	Δάσκαλοι		Φιλόλογοι	
	N	%	N	%
Μετεκπαίδευση	21	4,6	0	0
Μεταπτυχιακές σπουδές	3	0,7	5	2,7
Σύνολο	24	5,3	5	2,7

Από τον πίνακα XIII, προκύπτει ότι μόλις το 4,6% των εκπαιδευτικών έχει ειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής, γεγονός αναμενόμενο, μια και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν τη συγκεκριμένη ειδίκευση αναλαμβάνουν τις τάξεις ένταξης ή εργάζονται σε ειδικά σχολεία. Στις συνηθισμένες τάξεις πάντως οι δάσκαλοι με ειδικότητα στην ειδική αγωγή αποτελούν το 5,3% του δείγματός μας ενώ στους φιλόλογους το αντίστοιχο ποσοστό είναι 2,7%.

Από τον πίνακα XIV επίσης, προκύπτει ότι οι 21 από τους 24 δασκάλους (4,6% του συνόλου των δασκάλων) απέκτησαν την παραπάνω ειδίκευση στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης και οι υπόλοιποι τρεις, στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών (0,7% του συνόλου των δασκάλων). Αντίθετα το σύνολο των ειδικευμένων σε θέματα

ειδικής αγωγής φιλολόγων εξειδικεύτηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών και κανείς στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης.

Στον πίνακα XV, δίνεται η κατανομή των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το αν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη δυσλεξία, ενώ στον πίνακα XVI, παρουσιάζεται η κατανομή τους ανάλογα με την χρονική διάρκεια των σεμιναρίων.

Πίνακας XV

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και συμμετοχή ή μη σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη δυσλεξία

Επαγγελματική ειδικότητα	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΓΙΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑ					
	Ναι		Όχι		Σύνολο	
	N	%	N	%	N	%
Δάσκαλοι	274	60,9	176	39,1	450	100,0
Φιλολόγοι	67	36,2	118	63,8	185	100,0
Σύνολο	341	53,7	294	46,3	635	100,0

Πίνακας XVI

Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και χρονικής διάρκειας παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη δυσλεξία

Σεμινάρια για Δυσλεξία	Επαγγελματική ειδικότητα			
	Δάσκαλοι		Φιλολόγοι	
	N	%	N	%
Διάρκειας άνω των 20 ωρών	46	10,2	6	3,2
Διάρκειας κάτω των 20 ωρών	228	50,7	61	32,9

Από τον πίνακα XV προκύπτει, ότι η πλειονότητα των δασκάλων έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη δυσλεξία σε ποσοστό 60,9%, σε αντίθεση με τους φιλολόγους στους οποίους το αντίστοιχο ποσοστό είναι 36,2%.

Σύμφωνα τέλος με τον πίνακα XVI, παρατηρούμε ότι τα σεμινάρια που παρακολούθησαν οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι είναι κυρίως βραχύχρονης διάρκειας. Το 50,7% των δασκάλων και το 32,9% των φιλολόγων παρακολούθησαν σεμινάρια διάρκειας λιγότερο των είκοσι ωρών, ενώ μόλις το 10,2% των δασκάλων και το 3,2% των φιλολόγων δήλωσαν ότι παρακολούθησαν σεμινάρια σχετικά με τη δυσλεξία διάρκειας άνω των είκοσι ωρών.

3. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται με αναλυτικό τρόπο τα αποτελέσματα της έρευνας του ερωτηματολογίου. Η σειρά παρουσίασης θα είναι αντίστοιχη με τη σειρά που εμφανίστηκαν τα ερωτήματα στο ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναδύονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.

Ακολουθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας καθώς και ως προς τις γνώσεις τους για τις δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι στάσεις και το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών ως προς το δυσλεξικό μαθητή.

Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με τα αποτελέσματα ως προς την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, καθώς και με τις απαντήσεις τους ως προς τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε αυτή τους την προσπάθεια.

Στις περισσότερες περιπτώσεις κατά την περιγραφή των αποτελεσμάτων εμφανίζονται ο μέσος όρος (μ.ο.) αλλά και η τυπική απόκλιση (τ.α.) ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για την ευχερέστερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων, θεωρούμε σκόπιμο εδώ να υπενθυμίσουμε ότι οι παραπάνω δείκτες χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο σε ερωτήματα διατυπωμένα στη διαβαθμιστική κλίμακα Likert και η κωδικοποίηση των δεδομένων για την εξαγωγή των τιμών των παραπάνω δεικτών έγινε με τον εξής τρόπο: 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ.

Έτσι, η τιμή του μέσου όρου από 1 έως 1,50 σημαίνει καθόλου, από 1,51 έως 2,50 σημαίνει λίγο, από 2,51 έως 3,50 σημαίνει αρκετά και από 3,51 έως 4 σημαίνει πολύ.

Στην περίπτωση τέλος, του ερωτήματος που αναφέρεται στον ελεύθερο συνειρμό των υποκειμένων, παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης, ο μέσος όρος της σειράς εμφάνισης κάθε χαρακτηριστικού καθώς και η τυπική απόκλιση.

3.1 Οι συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών

3.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία

Στον πίνακα 1 εμφανίζεται, για καθεμία από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στους παράγοντες που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία, η κατανομή των απαντήσεων των 635 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Από τη μελέτη του ύψους των τιμών του μ.ο. στις διάφορες δηλώσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται η εξαιρετικά χαμηλή συμβολή των θεσμοθετημένων φορέων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αντίληψής τους σχετικά με τη δυσλεξία.

Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό μάλιστα το γεγονός ότι οι βασικές σπουδές, η επιμόρφωση (Π.Ε.Κ.), η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές, εμφανίζουν τιμές στους μέσους όρους χαμηλότερες από 1,51, που σημαίνει «καθόλου» επίδραση στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη δυσλεξία. Το ίδιο δηλώνουν και για τα κέντρα διάγνωσης αξιολόγησης και υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). Μοναδική εξαίρεση στα παραπάνω, αποτελεί η παρακολούθηση των σεμιναρίων, τα οποία σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, έχουν συμβάλει σε μέτριο βαθμό στη διαμόρφωση της αντίληψής τους ως προς τη δυσλεξία (μ.ο. 1,97).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις για το θεσμικό έλλειμμα, θεωρείται αναμενόμενη η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψής τους σχετικά με τη δυσλεξία, έχει η προσωπική τους εμπειρία στη σχολική τάξη (μ.ο. 2,82) και η συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς (μ.ο. 2,56).

Πιο συγκεκριμένα, από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι: η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος αναφορικά με το βαθμό επηρεασμού της αντίληψής τους ως προς τη δυσλεξία, έδειξε ότι τις δυο πρώτες θέσεις στη σειρά ιεράρχησης των τιμών των μέσων όρων, είναι η εμπειρία στη σχολική τάξη (μ.ο. 2,82 / 43,9% αρκετά, 22,5% πολύ) και η συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς (μ.ο. 2,56 / 44,7% αρκετά, 10,9% πολύ). Επίσης, αυτοί οι παράγοντες διαμόρφωσης της αντίληψης των εκπαιδευτικών είναι και οι μοναδικοί που οι τιμές των μέσων όρων τους ξεπερνούν το 2,51 που όπως προαναφέραμε σημαίνει «αρκετή» συμβολή στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, στην τρίτη θέση βρίσκεται η συμβολή της τηλεόρασης, των βιβλίων, των περιοδικών και του διαδικτύου (μ.ο. 2,43). Στην τέταρτη θέση βρίσκεται η συμβολή της παρακολούθησης σεμιναρίων οργανωμένων από εκπαιδευτικούς φορείς (μ.ο. 1,97) και στην πέμπτη θέση ακολουθούν τα σεμινάρια που οργανώθηκαν από ιδιωτικούς φορείς (μ.ο. 1,83). Ακολουθεί στην έκτη θέση, η συμβολή των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών (μ.ο. 1,76). Οι τέσσερις προαναφερόμενοι παράγοντες, έχουν τιμές στους μέσους όρους τους μεταξύ του 1,51 και 2,50 που σημαίνει ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού μας δείγματος έχουν συμβάλει «λίγο» στη διαμόρφωση της αντίληψής τους σχετικά με τη δυσλεξία.

Η παρακολούθηση των ΠΕΚ (μ.ο. 1,38), η επικοινωνία με το ΚΔΑΥ (μ.ο. 1,25), η μετεκπαίδευση (μ.ο. 1,23) και οι μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 1,08), είναι οι παράγοντες που σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών έχουν συμβάλλει ελάχιστα στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία, μια και όλοι έχουν τιμές στους μέσους όρους κάτω από 1,50.

Τέλος, 15 εκπαιδευτικοί (2,4%), σημειώνουν την ένδειξη «κάτι άλλο», οι οποίοι αναφέρουν ότι εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψής τους σχετικά με τη δυσλεξία, είχε η βιοματική τους εμπειρία με δυσλεξικό άτομο του περιβάλλοντός τους (10 εκπαιδευτικοί, 1,6%), καθώς και η εμπειρία τους μέσω των ιδιαίτερων μαθημάτων που έκαναν σε δυσλεξικούς μαθητές (5 εκπαιδευτικοί 0,8%).

3.1.2 Η έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και ο βαθμός ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 2, εμφανίζεται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δήλωση ότι οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα που αφορά την καθημερινότητά τους, όπως επίσης και ο βαθμός ενδιαφέροντός τους για το θέμα της δυσλεξίας, η κατανομή των 635 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε αρκετό βαθμό τους δυσλεξικούς μαθητές ως μια παρουσία που αφορά άμεσα την καθημερινότητά τους, (μ.ο. 3,23 / αρκετά 47,8%, πολύ 38%). Αξιοσημείωτες

βέβαια είναι και οι απαντήσεις των 90 εκπαιδευτικών του ερευνητικού μας δείγματος (14,2%) οι οποίοι δηλώνουν ότι τους αφορά από λίγο (13,7%) έως και καθόλου (0,5%).

Έντονο είναι επίσης και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας (μ.ο. 3,43/ αρκετά 44,7%, πολύ 48,3). Ενώ 38 είναι οι εκπαιδευτικοί (6%) που δηλώνουν χαμηλό ενδιαφέρον (5,4% λίγο και 0,6% καθόλου).

Έτσι, με βάση τα παραπάνω ευρήματα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας αναγνωρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές ως μια πραγματικότητα που αφορά την καθημερινότητά τους άμεσα και έχουν αναπτύξει έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της δυσλεξίας. Παράλληλα στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών, οι θεσμικοί εκπαιδευτικοί φορείς παίζουν ελάχιστο ρόλο, ενώ αντίθετα τον κυρίαρχο ρόλο αναλαμβάνει η εμπειρία τους στη σχολική τάξη και οι συζητήσεις με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς.

Πίνακας 1

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε ένα παράγοντα που διαμόρφωσε την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσlexία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της κατανομής

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%			μ.ο.	τ.α.
1. Οι βασικές σου σπουδές	310	48,8	199	31,3	93	14,6	33	5,2	0	0	1,76	0,89
2. Η παρακολούθηση των Π.Ε.Κ.	443	69,8	151	23,8	35	5,5	6	0,9	0	0	1,37	0,62
3. Η επικοινωνία σου με το Κ.Δ.Α.Υ.	522	82,2	71	11,2	37	5,8	5	0,8	0	0	1,25	0,59
4. Η μετεκπαίδευσή σου	562	88,5	20	3,1	34	5,4	19	3	0	0	1,23	0,68
5. Οι μεταπτυχιακές σου σπουδές	613	96,5	1	0,2	11	1,7	10	1,6	0	0	1,08	0,45
6. Η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων (οργανωμένων από εκπαιδευτικούς φορείς)	101	15,9	235	37	226	35,6	73	11,5	0	0	1,97	1,01
7. Η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων (οργανωμένων από ιδιωτικούς φορείς)	343	54,0	116	18,3	117	18,4	59	9,3	0	0	1,83	1,03
8. Η προσωπική σου εμπειρία στη σχολική τάξη	42	6,6	171	26,9	279	43,9	143	22,5	0	0	2,82	0,85
9. Η συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	69	10,9	213	33,5	284	44,7	69	10,9	0	0	2,56	0,83
10. Τηλέοραση, βιβλία, περιοδικά, διαδικτυο	101	15,9	235	37,0	226	35,6	73	11,5	0	0	2,43	0,83
11. Κάτι άλλο	Δήλωσαν 15 (2,4%)											

Πίνακας 2

Κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσlexίας και το βαθμό ενδιαφέροντος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της κατανομής

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%			μ.ο.	τ.α.
1. Οι δυσlexικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	3	0,5	87	13,7	303	47,8	241	38,0	1	0,2	3,23	0,62
2. Σ ε ενδιαφέρει το θέμα της δυσlexίας	4	0,6	34	5,4	284	44,7	313	48,3	0	0	3,43	0,62

3.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 3, δίδονται οι κατανομές, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, καθώς και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης.

Από τα στοιχεία διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού μας δείγματος ως προς το θέμα των αιτιών της δυσλεξίας θεωρούν ότι θα πρέπει να αναζητηθούν περισσότερο προς στην κατεύθυνση των εγκεφαλικών δυσλειτουργιών (μ.ο. 3,19). Ακολουθούν οι απαντήσεις που αφορούν τα ψυχολογικά αίτια (μ.ο. 2,36), τα συναισθηματικά αίτια (μ.ο. 2,06) και τα εκπαιδευτικά αίτια (μ.ο. 1,87).

Αναλύοντας περισσότερο το ερώτημα που αφορά στο ζήτημα της αναζήτησης των αιτιών, διαπιστώνουμε ότι στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες το 16% απαντάει από καθόλου έως λίγο (5,4% και 10,6% αντίστοιχα), ενώ το 84% απαντάει από αρκετά έως πολύ (43,9% και 40,1%). Στους ψυχολογικούς παράγοντες το 50,6% απαντάει από καθόλου έως λίγο (26,5% και 24,1%), ενώ το 49,4% από αρκετά έως και πολύ (36,3% και 13,1% αντίστοιχα). Στους συναισθηματικούς παράγοντες το 65,4% απαντάει από καθόλου έως λίγο (37,9% και 27,8% αντίστοιχα), ενώ το 34,6% απαντάει από αρκετά έως και πολύ (24,7% και 9,9% αντίστοιχα). Στους εκπαιδευτικούς τέλος παράγοντες, το 72,8% απάντησε από καθόλου έως λίγο (45,7% και 27% αντίστοιχα), ενώ το 27,2% απαντάει από αρκετά έως πολύ (21,9% και 5,3% αντίστοιχα). Επίσης 9 εκπαιδευτικοί (1,4%) δεν συμμετέχουν στην παραπάνω ερώτηση.

Από την παραπάνω ανάλυση των απαντήσεων προκύπτει ότι αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (84%) δηλώνουν ότι η κύρια κατεύθυνση στην αναζήτηση των αιτών θα πρέπει να είναι οι εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, παράλληλα σχεδόν οι μισοί θεωρούν και τους ψυχολογικούς παράγοντες ως αιτία των δυσλεξικών δυσλειτουργιών, ενώ περίπου ο ένας στους τρεις δηλώνει και τους συναισθηματικούς παράγοντες. Ακόμα, δεν θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ασήμαντο το 27,2% των εκπαιδευτικών (171 από τους 626 εκπαιδευτικούς), οι οποίοι θεωρούν και τους εκπαιδευτικούς παράγοντες ως μια από τις κατευθύνσεις αναζήτησης των αιτιών της δυσλεξίας.

Ως προς τα ζητήματα της διάγνωσης της δυσλεξίας, της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και της μεθοδολογικής

προσέγγισης στη διδασκαλία τους, οι τιμές των μ.ο. όλων των σχετικών απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι κάτω του 2,50.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας στο θέμα των τεχνικών διάγνωσης, (μ.ο. 2,13), το 72,5% των εκπαιδευτικών απαντάει από καθόλου έως λίγο (18% και 54,5% αντίστοιχα), ενώ το 27,5% από αρκετά έως πολύ (24,2% και 3,3% αντίστοιχα).

Στην ερώτηση που αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών (μ.ο. 1,75) το 86,9% των εκπαιδευτικών απαντάει από καθόλου έως λίγο (39,7% και 47,2% αντίστοιχα), ενώ το 13,1% από αρκετά έως πολύ (11,7% και 1,4% αντίστοιχα).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αναφέρεται στις γνώσεις τους ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών (μ.ο. 1,71) το 85,8% των εκπαιδευτικών απαντάει από καθόλου έως λίγο (45,7% και 40,1% αντίστοιχα), ενώ το 14,2% από αρκετά έως πολύ (12% και 2,2% αντίστοιχα).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως, παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ερευνητικού μας δείγματος στην ερώτηση που αφορά στο βαθμό κατανόησης ως προς την έννοια της δυσλεξίας. Διαπιστώνουμε ότι παρά το έλλειμμα εκπαίδευσης και επιστημονικής προσέγγισης της έννοιας, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν δηλώσει, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι 2,55 που σημαίνει «αρκετά». Από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 3, διαπιστώνουμε επίσης, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (53,1%) δηλώνουν ότι η κατανόησή τους είναι από αρκετή έως πολύ (48,7% και 4,4% αντίστοιχα) ενώ το 46,9% δηλώνουν από λίγο έως καθόλου (44,1% και 5,8% αντίστοιχα).

Παρόμοιο ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που σχετίζεται με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές, στις οποίες η τιμή του μέσου όρου είναι 2,76. Σύμφωνα με τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα 3, διαπιστώνουμε ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις ως προς τις τεχνικές διάγνωσης (όπως προηγούμενα έχουν δηλώσει), το 67% θεωρούν ότι έχει την ικανότητα να αναγνωρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές (55,3% αρκετά και 11,7% πολύ).

Όσον αναφορά τέλος, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τη δυνατότητά τους για αποτελεσματική διδασκαλία στους δυσλεξικούς μαθητές, η τιμή του μ.ο. είναι 2,11.

Πιο συγκεκριμένα, το 72% των εκπαιδευτικών δηλώνει από καθόλου έως λίγο (19% και 53% αντίστοιχα), ενώ μόνο το 28% δηλώνει αρκετά και πολύ (25,8% και 2,2% αντίστοιχα).

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δηλώνει αδύναμη στην εκτέλεση των διδακτικών του καθηκόντων απέναντι στο δυσλεξικό μαθητή.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αν και αναγνωρίζει ως κύρια αιτία της δυσλεξίας τις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, δεν διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις τόσο για τη διάγνωση όσο και για την αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση στους δυσλεξικούς μαθητές. Ενεργοποιώντας όμως το μηχανισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων κατανοεί την έννοια της δυσλεξίας και αναγνωρίζει τους δυσλεξικούς μαθητές, χωρίς όμως να διαθέτει τη δυνατότητα να τους διδάξει αποτελεσματικά.

Πίνακας 3

Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, τον βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, καθώς και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	34	5,4	66	10,6	275	43,9	251	40,1	9	1,4	3,19	0,83
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	166	26,5	151	24,1	227	36,3	82	13,1	9	1,4	2,36	1,01
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	237	37,9	174	27,8	155	24,8	60	9,6	9	1,4	2,06	1,00
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	286	45,7	169	27,0	137	21,9	34	5,4	9	1,4	1,87	0,94
5. Γνωρίζεις τις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	114	18,0	346	54,4	154	24,3	21	3,3	0	0	2,13	0,73
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	252	39,7	99	15,3	74	11,7	9	1,4	1	0,2	1,75	0,71
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	290	45,7	255	40,1	76	12,0	14	2,2	0	0	1,71	0,76
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	18	2,8	280	44,1	309	48,7	28	4,4	0	0	2,55	0,63
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	14	2,2	195	30,8	350	55,3	74	11,7	2	0,3	2,76	0,68
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	120	19,0	336	53,1	163	25,8	14	2,2	2	0,3	2,11	0,72

3.3 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών

3.3.1 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 4, δίνεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε καθένα από τα συναισθήματα που δηλώνουν ότι νιώθουν, στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους, η συχνότητα εμφάνισης του κάθε συναισθήματος καθώς και ο μέσος όρος της σειράς εμφάνισής του.

Στην ερώτηση αυτή, ανταποκρίθηκαν 553 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 87,1% του δείγματος, ποσοστό ιδιαίτερα ικανοποιητικό, επειδή η συγκεκριμένη ερώτηση που αφορά το συναισθηματικό κόσμο του κάθε ατόμου συνήθως ενεργοποιεί τους αμυντικούς του μηχανισμούς.

Από την άθροιση επίσης, των ποσοστών του πίνακα (276%), διαπιστώνεται ότι από τα τρία (3) συναισθήματα που ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν, αυτοί σημείωσαν κατά μέσο όρο 2,8. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό και με τις εικοσιοκτώ (28) κατηγορίες συναισθημάτων που δηλώθηκαν, είναι δηλωτικό της διάθεσης των εκπαιδευτικών του δείγματος να ανταποκριθούν στο συγκεκριμένο ερώτημα και ενδεικτικό της ποικιλίας των συναισθημάτων που βιώνουν όταν στην τάξη τους υπάρχει δυσλεξικός μαθητής.

Υπενθυμίζουμε εδώ ότι σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων και τη μεθοδολογία του ελεύθερου συνειρμού (Grize, Verges, Silem, 1987, Flament, 1993), η υψηλή συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού σε συνδυασμό με τη χαμηλή τιμή στο μέσο όρο της σειράς εμφάνισής του (δηλαδή στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά που εμφανίζεται στο λόγο του εκπαιδευτικού), καθιστά το χαρακτηριστικό αυτό ως πιθανό στο να ανήκει στον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης. Αντίθετα, το χαρακτηριστικό που εμφανίζει χαμηλή συχνότητα εμφάνισης και συγχρόνως υψηλή τιμή στο μέσο όρο της σειράς εμφάνισης (δηλαδή στις τελευταίες θέσεις ως προς τη σειρά που εμφανίζεται στο λόγο του εκπαιδευτικού), σύμφωνα πάντα με την ίδια μεθοδολογία, πιθανολογείται ότι ανήκει περισσότερο στα περιφερειακά στοιχεία της αναπαράστασης.

Όπως διαπιστώνεται από την αναλυτική εξέταση των στοιχείων του πίνακα 4, υψηλές συχνότητες (αναφορά του συναισθήματος από περισσότερους από 50 εκπαιδευτικούς) εμφανίζουν τα πρώτα δεκατέσσερα συναισθήματα. Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι και τα δεκατέσσερα αυτά συναισθήματα έχουν τιμές στους μέσους όρους της σειράς εμφάνισής τους μικρότερη του

δύο, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα, τα δηλώνουν περισσότερο στις δύο πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εκφώνησης.

Τα υπόλοιπα δεκατέσσερα συναισθήματα που δηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς, εμφανίζουν χαμηλές συχνότητες (αναφορά του συναισθήματος από λιγότερους από 50 εκπαιδευτικούς) ενώ παράλληλα έχουν τιμές στους μέσους όρους της σειράς εμφάνισης μεγαλύτερο του δύο (με μοναδική εξαίρεση το συναίσθημα που αναφέρεται στις «ενοχές»), που σημαίνει ότι δηλώνονται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο προς τις δύο τελευταίες θέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, από τα αναλυτικά στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι ξεχωριστή θέση κατέχει το συναίσθημα του «άγχους» το οποίο δηλώνεται από το 38.7% των 553 εκπαιδευτικών που απαντούν στη συγκεκριμένη ερώτηση. Επίσης, το άγχος εμφανίζει και ιδιαίτερα χαμηλή τιμή στο μέσο όρο σειράς εμφάνισης (μ.ο. 1,58).

Στη δεύτερη θέση και με ιδιαίτερα επίσης υψηλή συχνότητα εμφάνισης (20,4%) δηλώνεται το συναίσθημα της «ανασφάλειας», ενώ η τιμή του μ.ο. της σειράς εμφάνισής του είναι 1,79.

Ακολουθούν στις επόμενες θέσεις με υψηλές συχνότητες και παράλληλα χαμηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης, τα συναισθήματα: της αμηχανίας, με χαρακτηριστικά χαμηλή τιμή μέσου όρου σειράς εμφάνισης (17,0%, μ.ο.1,36), της ευθύνης (17,0%, μ.ο. 1,98), της συμπάθειας (16,6%, μ.ο. 1,70), της προσφοράς (15,9%, μ.ο. 1,98), της ανεπάρκειας (13,4%, μ.ο. 1,97), της κατανόησης (12,7, μ.ο. 1,81), του ενδιαφέροντος (11,9%, μ.ο. 1,90), του προβληματισμού (11,8%, μ.ο. 1,91), της λύπης (11,6%, μ.ο. 1,70), της σύγχυσης (10,7%, μ.ο. 1,93), της αγάπης (10,5%, μ.ο. 1,88) και της αποδοχής (9,6%, μ.ο. 1,98).

Χαμηλότερες συχνότητες εμφάνισης (λιγότερες των 50) και υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης, συγκεντρώνουν τα συναισθήματα της συγκατάβασης (6,9%, μ.ο. 2,32), της δυσφορίας (6,7%, 2,14), της εξάντλησης (6,3%, 2,89), της επιφυλακτικότητας (5,8%, μ.ο. 2,94), της υπομονής (5,6%, μ.ο. 2,20), της απογοήτευσης (4,9%, μ.ο. 2,41), του φόβου (4,7%, μ.ο. 2,46), της ανοχής (3,8%, μ.ο. 2,45), της πρόκλησης (2,7%, μ.ο. 2,63), του σεβασμού (2,5%, μ.ο. 2,73), της ματαίωσης (2,5, μ.ο. 3,0), του θυμού (1,8%, μ.ο. 2,64) και του πανικού (1,4%, μ.ο. 2,67).

Επίσης, χαμηλή συχνότητα εμφάνισης (2,2%), αλλά ιδιαίτερα χαμηλή τιμή στο μέσο όρο σειράς εμφάνισης (1,08), παρουσιάζει το συναίσθημα των ενοχών, που σημαίνει ότι από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς που το δήλωσαν, οι έντεκα το εμφανίζουν στην πρώτη θέση και ένας στη δεύτερη.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα, βιώνουν με ιδιαίτερα στρεσογόνα συναισθήματα τους δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική τους τάξη. Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό και δηλωτικό της πίεσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί, ότι οι τέσσερις πρώτες θέσεις στα συναισθήματα που φαίνεται να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καταλαμβάνονται από το άγχος, την ανασφάλεια, την αμηχανία και την ευθύνη.

Επίσης, ανάμεσα στα πρώτα δεκατέσσερα συναισθήματα που πιθανόν και να αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα της συναισθηματικής δομής των εκπαιδευτικών σε σχέση την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στην τάξη τους, βρίσκονται και τα συναισθήματα της ανεπάρκειας, και της σύγχυσης τα οποία σε συνδυασμό και με τα συναισθήματα της διάθεσης για βοήθεια αλλά και της αποδοχής, ίσως να επιδεινώνουν ακόμα περισσότερο το συναισθηματικό αδιέξοδο στο οποίο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί.

Η παρουσία τέλος, στις υψηλές συχνότητες εμφάνισης, των συναισθημάτων της συμπάθειας, της αγάπης, της κατανόησης και της λύπης, εκφράζουν και την ισχυρή ακόμα παρουσία στην εκπαιδευτική κοινότητα της φιλόνηθρης αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών.

Στις θέσεις με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης και με υψηλή τιμή στο μ.ο. της σειράς εμφάνισης, που ίσως να δηλώνουν ότι βρίσκονται στα περιφερειακά στοιχεία της συναισθηματικής δομής, άρα και να υπόκεινται περισσότερο εύκολα στην αλλαγή, βρίσκονται αρκετά συναισθήματα με ιδιαίτερα αρνητική φόρτιση, όπως είναι η δυσφορία, η απογοήτευση, η εξάντληση, η ματαίωση, ο φόβος και ο πανικός που δηλώνουν μια έντονα αρνητική στάση προς την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τάξη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών

Αντίθετα, ιδιαίτερα θετική στάση δείχνουν οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν σεβασμό προς τους δυσλεξικούς μαθητές, όπως και αυτοί που θεωρούν την παρουσία τους στη σχολική τους τάξη ως πρόκληση.

Πίνακας 4

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης (μ.ο. και τυπική απόκλιση) των δηλώσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση που αφορά το συναίσθημα των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ		ΣΕΙΡΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ	
	N	%	μ.ο.	τ.α.
1. Άγχος	214	38,7	1,58	0,73
2. Ανασφάλεια	113	20,4	1,79	0,74
3. Αμηχανία	94	17,0	1,36	0,70
4. Ευθύνη	94	17,0	1,99	0,81
5. Συμπάθεια	92	16,6	1,70	0,78
6. Προσφορά	88	15,9	1,98	0,63
7. Ανεπάρκεια	74	13,4	1,97	0,68
8. Κατανόηση	70	12,7	1,81	0,73
9. Ενδιαφέρον	66	11,9	1,89	0,72
10. Προβληματισμός	65	11,8	1,91	0,82
11. Λύπη	64	11,6	1,70	0,77
12. Σύγχυση	59	10,7	1,93	0,91
13. Αγάπη	58	10,5	1,88	0,82
14. Αποδοχή	53	9,6	1,98	0,69
15. Συγκατάβαση	38	6,9	2,32	0,84
16. Δυσφορία	37	6,7	2,14	0,82
17. Εξάντληση	35	6,3	2,89	0,32
18. Επιφυλακτικότητα	32	5,8	2,94	0,25
19. Υπομονή	31	5,6	2,20	0,40
20. Απογοήτευση	27	4,9	2,41	0,75
21. Φόβος	26	4,7	2,46	0,70
22. Ανοχή	21	3,8	2,45	0,80
23. Πρόκληση	15	2,7	2,63	0,62
24. Ματαίωση	14	2,5	3,00	0,00
25. Σεβασμός	14	2,5	2,73	0,46
26. Ενοχές	12	2,2	1,08	0,28
27. Θυμός	10	1,8	2,64	0,49
28. Πανικός	8	1,4	2,67	0,50
Δεν απάντησαν N=82(12,9%)				

3.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές, η ομοιογένεια της τάξης

Ο πίνακας 5, παρουσιάζει κατά σειρά, την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τις ερωτήσεις που αφορούν το πιστοποιητικό δυσλεξίας, την επανάληψη της τάξης από τους δυσλεξικούς μαθητές, την ένταξή τους στις σχολικές δομές καθώς και την ομοιογένεια της σχολικής τους τάξης, τους μ.ο. και τις τυπικές αποκλίσεις.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται για χρησιμοθηρικούς σκοπούς, μια και ο μέσος όρος των απαντήσεών τους εμφανίζει την τιμή 3,16. Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών 81,6% απαντάει αρκετά έως πολύ (46,5% και 35,1% αντίστοιχα), ενώ μόνο το 19,4% από καθόλου έως λίγο (2,4% και 16% αντίστοιχα).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επίσης, θεωρούν ότι η επανάληψη της τάξης δεν βοηθάει τους δυσλεξικούς μαθητές, καθώς οι απαντήσεις στη σχετική ερώτηση έχουν μέσο όρο με τιμή 1,65. Μάλιστα, χαρακτηριστικό είναι ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος απαντούν «καθόλου» (52,8%). Το 33,4% απαντάει «λίγο», ενώ μόνο το 13,7% «αρκετά» και «πολύ» (9,5% και 4,2% αντίστοιχα).

Ως προς το θέμα του τύπου εκπαίδευσης που θεωρούν καταλληλότερο για τους δυσλεξικούς μαθητές, σύμφωνα με τον πίνακα, στην πρώτη θέση βρίσκεται «η συνήθη σχολική τάξη με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό» (μ.ο. 3,06), στη δεύτερη θέση «η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης» (μ.ο. 2,52), στην τρίτη θέση «το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη» (μ.ο. 2,17), στην τέταρτη θέση βρίσκεται «η ειδική τάξη» (μ.ο. 1,85) και στην τελευταία πέμπτη θέση «η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής» (μ.ο. 1,80).

Πιο συγκεκριμένα, στην επιλογή της συνήθους σχολικής τάξης με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό, το 74,4% των εκπαιδευτικών απαντάει από αρκετά έως πολύ (32,4% και 42% αντίστοιχα), ενώ το 25,6% από καθόλου έως λίγο (10,2% και 15,4% αντίστοιχα).

Στην επιλογή της συνήθους σχολικής τάξης ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης, το 52,1% των εκπαιδευτικών απαντάει από αρκετά έως πολύ (34% και 18,1% αντίστοιχα), ενώ το 47,9% από λίγο έως καθόλου (29,3% και 18,6% αντίστοιχα).

Στο τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη, το 36,3% επιλέγει από αρκετά έως πολύ (21,8% και 14,5% αντίστοιχα), ενώ το 63,7% από λίγο έως καθόλου (30,2% και 33,5% αντίστοιχα).

Στην επιλογή της ειδικής τάξης ως καταλληλότερο τύπο εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, το 26,1% των εκπαιδευτικών απαντάει από αρκετά έως πολύ (15,4% και 10,7% αντίστοιχα), ενώ το 73,9% από λίγο έως καθόλου (21,9% και 52% αντίστοιχα). Ενδιαφέρον εδώ προκαλεί το γεγονός ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματός μας (52%) διαφωνούν με τη φοίτηση των δυσλεξικών μαθητών στις ειδικές τάξεις.

Στην επιλογή τέλος, της συνηθισμένης τάξης με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής, το 79,8 των εκπαιδευτικών απαντάει καθόλου και λίγο (47,5% και 32,3% αντίστοιχα), ενώ το 20,2% αρκετά και πολύ (12,7% και 7,5% αντίστοιχα).

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας κάνει επιλογές συνεκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, τοποθετώντας τους στα πλαίσια της συνηθισμένης τάξης αλλά μόνο με την προϋπόθεση της ύπαρξης δεύτερου υποστηρικτή εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η τελευταία θέση της επιλογής της συνηθισμένης τάξης με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής.

Ενδιαφέρον τέλος, παρουσιάζουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη γενικότερη μορφή ερώτηση σχετικά με το κατά πόσον θα ήθελαν η σχολική τους τάξη να έχει περισσότερη ομοιογένεια. Ο μέσος όρος των απαντήσεων έχει τιμή 2,87 που σημαίνει «αρκετά». Πιο συγκεκριμένα, το 68,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος απαντάει από αρκετά έως πολύ (37,2% και 31,3% αντίστοιχα), ενώ το 31,5% από λίγο έως καθόλου (18,5% και 12,9%).

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της έρευνάς μας, διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, πιστεύει ότι το πιστοποιητικό της δυσλεξίας χρησιμοποιείται για χρησιμοθηρικούς λόγους, η επανάληψη της τάξης δεν βοηθάει τους δυσλεξικούς μαθητές, ενώ ως καταλληλότερο τύπο εκπαίδευσης επιλέγει τη συνηθισμένη τάξη με την παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού ειδικευμένου σε θέματα ειδικής αγωγής. Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν μια σχολική τάξη με περισσότερη ομοιογένεια.

Πίνακας 5
Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
1. Πιστεύεις ότι το ποσοστιακό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοθηρικούς λόγους	15	2,4	100	16	291	46,5	220	35,1	9	1,4	3,16	0,77
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή	327	52,8	207	33,4	59	9,5	26	4,2	16	2,5	1,65	0,82
3. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	327	52,0	138	21,9	97	15,4	67	10,7	6	0,9	1,85	1,04
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στην συνηθισμένη τάξη	211	33,5	190	30,2	137	21,8	91	14,5	6	0,9	2,17	1,05
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνηθισμένη τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	117	18,6	184	29,3	214	34,0	114	18,1	6	0,9	2,52	0,99
6. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό	64	10,2	97	15,4	204	32,4	264	42,0	6	0,9	3,06	0,99
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη, με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	299	47,5	203	32,3	80	12,7	47	7,5	6	0,9	1,80	0,93
8. Θα προτιμούσες μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια	81	2,9	116	18,5	233	37,2	196	31,3	9	1,4	2,87	1,00

3.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 6, εμφανίζεται για καθεμία από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές, η κατανομή των απαντήσεων των 635 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, τα δύο πιο έντονα χαρακτηριστικά στοιχεία που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας, διαθέτει ένας δυσλεξικός μαθητής, είναι οι δυσκολίες στην ορθογραφία και στη γραφή, τα οποία συγκεντρώνουν τιμές στους μέσους όρους τους πάνω από 3,50 που σημαίνει «πολύ».

Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες στην ορθογραφία βρίσκονται στην πρώτη θέση των χαρακτηριστικών (μ.ο. 3,66). Μάλιστα το 98,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει από αρκετά έως πολύ (31,0% και 67,5%), ενώ το 1,5% από λίγο έως καθόλου (1,3% και 0,2% αντίστοιχα). Οι εκπαιδευτικοί που απείχαν από την συμπλήρωση της δήλωσης αυτής είναι 13 (2,0%).

Στη δεύτερη θέση, ακολουθούν οι δυσκολίες στη γραφή (μ.ο. 3,64). Το 97,4% δηλώνει από αρκετά έως πολύ (32,5% και 65,9% αντίστοιχα), ενώ το 1,6% από λίγο έως καθόλου (1,4% και 0,2%) αντίστοιχα. Δεν απάντησαν 11 εκπαιδευτικοί (1,7%).

Στις επόμενες έξι θέσεις εμφανίζονται κατά σειρά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στις δυσκολίες του δυσλεξικού μαθητή στην ανάγνωση, στην έλλειψη συγκέντρωσης, στο πρόβλημα μνήμης, στα συναισθηματικά προβλήματα, στην περιγραφή του ως ένα χαρισματικό παιδί και οι δυσκολίες του στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο. Οι απαντήσεις αυτές έχουν τιμές στους μέσους όρους τους ανάμεσα στο 2,51 και του 3,50 που σημαίνει «αρκετά».

Πιο συγκεκριμένα, οι δυσκολίες στην ανάγνωση (μ.ο. 3,32) το 88% των εκπαιδευτικών δηλώνει από αρκετά έως πολύ (42,7% και 45,3% αντίστοιχα), ενώ ενδιαφέρον προκαλεί το 12% (75 εκπαιδευτικοί) που δηλώνει από λίγο έως καθόλου (10,4% και 1,6% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 12 εκπαιδευτικοί (1,9%).

Το πρόβλημα της έλλειψης συγκέντρωσης από το δυσλεξικό μαθητή (μ.ο 2,89), το 70,6% δηλώνει από αρκετά έως πολύ (7,2% και 22,1% αντίστοιχα), ενώ το 29,4% από λίγο έως καθόλου (22,1% και 7,3% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 25 εκπαιδευτικοί (3,9%).

Προβλήματα μνήμης αναγνωρίζουν στο δυσλεξικό μαθητή οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (μ.ο 2,80), το 64,7% απαντάει από αρκετά έως πολύ (45,4% και 19,3%), ενώ

το 35,3% από λίγο έως καθόλου (31,4% και 3,9%). Δεν απάντησαν 25 εκπαιδευτικοί (3,9%).

Η εμφάνιση ιδιαίτερων συναισθηματικών προβλημάτων στους δυσλεξικούς μαθητές (μ.ο.2,72) το 65,3% απαντάει από αρκετά έως πολύ (49,8% και 15,5% αντίστοιχα), ενώ το 34,7% από λίγο έως καθόλου (26,2% και 8,5% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 24 εκπαιδευτικοί (3,8%).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που περιγράφουν το δυσλεξικό μαθητή ως ένα χαρισματικό παιδί (με υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα και φαντασία) (μ.ο. 2,72) το 64,9% δηλώνει από αρκετά έως πολύ (48,9% και 16,0% αντίστοιχα), ενώ το 33,1% από λίγο έως καθόλου (26,6% και 8,5% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 49 εκπαιδευτικοί (7,7%).

Οι δυσκολίες των μαθητών που σχετίζονται με τον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο (μ.ο. 2,54) το 53,9% δηλώνει από αρκετά έως πολύ (35,9% και 18,0% αντίστοιχα), ενώ το 46,1% από λίγο έως καθόλου (18,2% και 27,9% αντίστοιχα). Στη δήλωση αυτή διαπιστώνεται και το μεγαλύτερο ποσοστό αποχής των εκπαιδευτικών από την απάντηση (75 εκπαιδευτικοί 11,8%) που πιθανόν να σημαίνει την έλλειψη άποψης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα αυτό.

Ακολουθούν στις επόμενες εννιά θέσεις (από την 9^η έως και την 18^η) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στις δυσκολίες των δυσλεξικών μαθητών ως προς την κατανόηση αφηρημένων εννοιών (μ.ο. 2,45), στη χαμηλή τους επίδοση (μ.ο. 2,42), στην περιγραφή τους ως υπερκινητικά παιδιά (μ.ο. 2,33), στις δυσκολίες τους σε όλα τα μαθήματα (μ.ο. 2,29), στην ενοχλητική για τη λειτουργία της τάξης συμπεριφοράς τους (μ.ο. 2,19), στις δυσκολίες τους στον προφορικό λόγο (μ.ο. 2,08), στο χαρακτηρισμό τους ως «κακών» μαθητών (μ.ο. 2,05), στις δυσκολίες τους στα μαθηματικά (μ.ο. 2,03), στο χαρακτηρισμό τους ως «τεμπέληδων» (μ.ο. 1,82) και τέλος στις αισθητηριακές παθήσεις τους (μ.ο. 1,62). Οι απαντήσεις αυτές έχουν τιμές στους μέσους όρους τους ανάμεσα στο 1,51 και του 2,50 που σημαίνει «λίγο».

Ως προς τη δυσκολία στην κατανόηση των αφηρημένων εννοιών, το 52,9% δηλώνει από αρκετά έως πολύ (39,7% και 13,2% αντίστοιχα), ενώ το 47,1% από λίγο έως καθόλου (25,9% και 21,2% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 31 εκπαιδευτικοί (2,45%).

Στην ερώτηση σχετικά με τη χαμηλή επίδοση των δυσλεξικών μαθητών στα μαθήματα, το 46,4% απαντάει από αρκετά έως πολύ (29,7% και 16,7% αντίστοιχα), ενώ το 53,6% από λίγο έως καθόλου (32,5% και 21,1% αντίστοιχα). Ενώ δεν απάντησαν 42 εκπαιδευτικοί (6,6%).

Ως ένα υπερκινητικό παιδί, χαρακτηρίζουν το δυσλεξικό μαθητή, το 45,1% των εκπαιδευτικών που απαντάει από αρκετά έως πολύ (32,5% και 12,6% αντίστοιχα), ενώ το 54,9 από λίγο έως καθόλου (30,6% και 24,3% αντίστοιχα).

Οι δυσκολίες του δυσλεξικού μαθητή σε όλα τα μαθήματα, το 40,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι είναι από αρκετές έως πολλές (34% και 6,3% αντίστοιχα), ενώ το 59,7% δηλώνει από λίγες έως καθόλου (18,0% και 41,7% αντίστοιχα). Στην ερώτηση αυτή δεν απάντησαν 52 εκπαιδευτικοί (8,2%).

Επίσης, το 37,9% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι δυσλεξικοί μαθητές διαταράσσουν ή παρενοχλούν με τη συμπεριφορά τους τη λειτουργία της τάξης (αρκετά 31,6% και πολύ 6,3%), ενώ το 62,1% δηλώνει από λίγο έως καθόλου (37,3% και 24,8% αντίστοιχα), και δεν απάντησαν 34 εκπαιδευτικοί (5,4%).

Δυσκολίες στον προφορικό λόγο, το 32,2% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν από αρκετές έως πολύ (25,8% και 6,4% αντίστοιχα), ενώ το 67,8% δηλώνουν από λίγες έως καθόλου (37,4% και 30,4% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 22 εκπαιδευτικοί (3,5%).

Το 31,2% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας επίσης, χαρακτηρίζει τους δυσλεξικούς μαθητές ως «κακούς» μαθητές (αρκετά 25,6% και πολύ 5,6%), ενώ το 67,8% δηλώνει ότι ο χαρακτηρισμός αυτός εκφράζει τους δυσλεξικούς μαθητές από λίγο έως καθόλου (37,3% και 31,5% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 48 εκπαιδευτικοί (7,6%).

Στις δυσκολίες των δυσλεξικών μαθητών στα μαθηματικά, το 30,8% των εκπαιδευτικών απαντάει από αρκετά έως πολύ (24,3% και 6,5% αντίστοιχα), ενώ το 69,1% από λίγο έως καθόλου (34,6% και 34,6% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 62 εκπαιδευτικοί (9,8%).

Στο χαρακτηρισμό του δυσλεξικού μαθητή ως «τεμπέλη» το 23,9% των εκπαιδευτικών απαντάει από αρκετά έως πολύ (18,7% και 5,2% αντίστοιχα), ενώ το 76,1% δηλώνει από λίγο έως καθόλου (29,2% και 46,9% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 42 εκπαιδευτικοί (6,6%).

Το 13,4% των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι οι δυσλεξικοί μαθητές πάσχουν από αισθητηριακές διαταραχές (αρκετά 11,0% και πολύ 2,4%), ενώ το 86,6% δηλώνουν από λίγο έως καθόλου (33,0% και 53,6% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 62 εκπαιδευτικοί (9,8%).

Στις δύο τελευταίες θέσεις (19^η και 20^η) βρίσκονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν το χαρακτηρισμό ως χαμηλό το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του δυσλεξικού μαθητή (μ.ο. 1,44) και το χαμηλό επίσης επίπεδο

νοημοσύνης του (μ.ο. 1,17). Και οι δύο αυτές απαντήσεις έχουν στο μέσο όρο τιμή χαμηλότερη του 1,50, που σημαίνει «καθόλου».

Πιο συγκεκριμένα, στη δήλωση ότι ο δυσλεξικός μαθητής προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το 89,2% απαντάει «καθόλου» και «λίγο» (67,9% και 21,3% αντίστοιχα) και το 10,8% «αρκετά» και «πολύ» (9,5% και 1,4% αντίστοιχα), ενώ 43 εκπαιδευτικοί (6,8%) δεν απάντησαν.

Ως προς τη δήλωση τέλος, ότι ο δυσλεξικός μαθητής έχει χαμηλή νοημοσύνη, το 98,0% απαντάει καθόλου και λίγο (85,5% και 12,5% αντίστοιχα), ενώ μόλις το 2% απαντάει «αρκετά» και «πολύ» (1,8% και 0,2% αντίστοιχα). Δεν απάντησαν 34 εκπαιδευτικοί (5,4%).

Από τα παραπάνω στοιχεία, διαπιστώνεται ότι στην αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, ο δυσλεξικός μαθητής είναι ένας μαθητής που εμφανίζει κυρίως ιδιαίτερες δυσκολίες ορθογραφίας, γραφής και ανάγνωσης, ενώ παρουσιάζει σε αρκετά έντονο βαθμό συναισθηματικά προβλήματα όπως και προβλήματα μνήμης, συγκέντρωσης, υπερκινητικότητας και προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο. Επίσης, ενώ ο δυσλεξικός μαθητής θεωρείται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ως ένα χαρισματικό παιδί, παράλληλα εμφανίζεται να έχει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα και να δημιουργεί προβλήματα σε αρκετούς εκπαιδευτικούς με την συμπεριφορά του στη σχολική τάξη. Εντύπωση επίσης προκαλεί η διαπίστωση ότι οι χαρακτηρισμοί «κακός μαθητής» και «τεμπέλης» κάνουν ακόμα ιδιαίτερα αισθητή την παρουσία τους στην εικόνα των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος ως προς το δυσλεξικό μαθητή.

Πίνακας 6

Η κατανομή των 635 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις ερωτήσεις που αφορούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	10	1,6	65	10,4	266	42,7	282	45,3	12	1,9	3,32	0,72
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	1	0,2	9	1,4	203	32,5	411	65,9	11	1,7	3,64	0,52
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	1	0,2	8	1,3	193	31,0	420	67,5	13	2,0	3,66	0,51
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών	128	21,2	156	25,9	240	39,7	80	13,2	31	4,9	2,45	0,97
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	198	34,6	198	34,6	140	24,4	37	6,5	62	9,8	2,03	0,92
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	105	18,0	243	41,7	198	34,0	37	6,3	52	8,2	2,29	0,83
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	187	30,5	229	37,4	158	25,8	39	6,4	22	3,5	2,08	0,90
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στο προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	102	18,2	156	27,9	201	35,9	101	18,0	75	11,8	2,54	0,99
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	24	3,9	191	31,3	277	45,4	118	19,3	25	3,9	2,80	0,79
10. Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	402	67,9	126	21,3	56	9,5	8	1,4	43	6,8	1,44	0,72
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	513	85,5	75	12,5	11	1,8	2	0,3	34	5,4	1,17	0,45
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	44	7,2	135	22,1	276	45,2	155	25,4	25	3,9	2,89	0,89
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	149	24,3	187	30,6	199	32,5	77	12,6	23	3,6	2,33	0,98
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	52	8,5	160	26,2	304	49,8	95	15,5	24	3,8	2,72	0,83
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	307	53,6	189	33,0	63	11,0	14	2,4	62	9,8	1,62	0,78
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με την συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	149	24,8	224	37,3	190	31,6	38	6,3	34	5,4	2,19	0,88
17. Έχει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα	125	21,1	193	32,5	176	29,7	99	16,7	42	6,6	2,42	1,00
18. Είναι τεμπέλης	278	46,9	173	29,2	111	18,7	31	5,2	42	6,6	1,82	0,91
19. Είναι κακός μαθητής	185	31,5	219	37,3	150	25,6	33	5,6	48	7,6	2,05	0,89
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	50	8,5	156	26,6	286	48,8	94	16,0	49	7,7	2,72	0,83

3.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Ο πίνακας 7, εμφανίζει την κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος (οι οποίοι έχουν στην τάξη τους μαθητές με επίσημη διάγνωση δυσλεξίας) για καθεμία από τις δηλώσεις που αφορούν την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Επισημαίνουμε εδώ ότι η αποχή που διαπιστώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (από 45,8% έως 46,1%) αφορά τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν έχουν στην τάξη τους μαθητές με επίσημη διάγνωση δυσλεξίας. Επίσης στην ερώτηση περί συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, δεν απάντησε το 76,7% των εκπαιδευτικών, πράγμα που σημαίνει και τη μη ύπαρξη τμήματος ένταξης στο σχολείο των εκπαιδευτικών αυτών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι κυρίαρχες διαστάσεις της παιδαγωγικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές είναι η επιείκεια (μ.ο. 3,27), η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο) (μ.ο. 3,05), οι λιγότερες απαιτήσεις που έχουν από αυτούς τους μαθητές (2,98), η συνεργασία με τους γονείς (μ.ο. 2,67) και η παραπομπή των δυσλεξικών μαθητών σε ειδικούς εκτός σχολείου (μ.ο. 2,55).

Ποιο συγκεκριμένα, το 88,5% των εκπαιδευτικών, δηλώνει ότι είναι περισσότερο επιεικείς με τους δυσλεξικούς μαθητές (αρκετά 42,4% και πολύ 46,1%), ενώ το 13,1% δηλώνει λίγο ή καθόλου (10,5% και 2,6% αντίστοιχα).

Το 76,3% των εκπαιδευτικών, συνεργάζεται αρκετά ή πολύ (38,5% και 37,8%) με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ενώ το 23,7% δηλώνει καθόλου έως λίγο (9,5% και 14,2% αντίστοιχα).

Σχετικά με τις λιγότερες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους δυσλεξικούς μαθητές, το 72,5% δηλώνει ότι συμφωνεί, από αρκετά έως πολύ (43,6% και 28,9% αντίστοιχα), ενώ το 27,5% από λίγο έως καθόλου (21,3% και 6,1% αντίστοιχα).

Το 59% των εκπαιδευτικών επίσης, επιλέγει από αρκετά έως πολύ, τη συνεργασία με τους γονείς (36% και 23% αντίστοιχα), ενώ το 41% συνεργάζεται μαζί τους, από λίγο έως καθόλου (25,6% και 15,4% αντίστοιχα).

Η λύση της παραπομπής σε ειδικούς εκτός σχολείου, επιλέγεται από το 58,7% των εκπαιδευτικών (39,8% αρκετά και 18,9% πολύ), ενώ το 41,3% δηλώνει από λίγο έως καθόλου (23% και 18,3% αντίστοιχα).

Στη διαφοροποίηση της διδακτικής τους παρέμβασης, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων είναι 2,45. Το 49,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει από αρκετά έως πολύ (38,3% και 10,8% αντίστοιχα) ενώ από λίγο έως καθόλου το 40,9% (36,3% και 14,6% αντίστοιχα).

Εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης (μ.ο. 2,21) χρησιμοποιεί το 37,7% από αρκετά έως πολύ (30,1% και 7,6% αντίστοιχα), ενώ το 62,3% από λίγο έως καθόλου (37,7% και 24,6% αντίστοιχα).

Η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών (μ.ο. 2,12) πραγματοποιείται από το 31,2% (25,1% αρκετά και 6,1% πολύ), ενώ από το 68,8% από λίγο έως καθόλου (43,4% και 25,4% αντίστοιχα).

Στις τελευταίες θέσεις βρίσκεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το ΚΔΑΥ (μ.ο. 1,77) και το σχολικό σύμβουλο (μ.ο. 1,65).

Πιο συγκεκριμένα, δηλώνει ότι συνεργάζεται με το ΚΔΑΥ το 23,7% από αρκετά έως πολύ (15,5% και 8,2% αντίστοιχα), ενώ το 76,3% δηλώνει από λίγο έως καθόλου (21,1% και 55,2% αντίστοιχα).

Ως προς τη συνεργασία επίσης με το σχολικό σύμβουλο, από αρκετή έως πολύ δηλώνει το 19,3% των εκπαιδευτικών (11,1% και 8,2% αντίστοιχα), ενώ το 81,7% από λίγη έως καθόλου (18,7% και 62%).

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, μπορούμε να διαπιστώσουμε την αδυναμία ουσιαστικής παιδαγωγικής παρέμβασης στους δυσλεξικούς μαθητές από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, με αποτέλεσμα την κυριαρχία φιλόδοξων αισθημάτων απέναντί τους (επιείκεια και χαμηλές απαιτήσεις) και την τάση για παραπομπή των μαθητών αυτών σε ειδικούς εκτός σχολείου. Επίσης, διαπιστώνεται η ουσιαστική έλλειψη συνεργασίας με τους φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών αυτών.

Πίνακας 7

Η κατανομή των 635 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις ερωτήσεις που αφορούν το τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλειτουργικού μαθητή από τους εκπαιδευτικούς

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	μ.ο.	τ.α.
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	53	15,4	88	25,6	124	36,0	79	23	291	45,8	2,67	1,00
2. Συνεργάζεσαι με το σχολικό σύμβουλο	213	62,0	64	18,7	38	11,1	28	8,2	292	46	1,65	0,97
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	189	55,3	72	21,1	53	15,5	28	8,2	293	46,1	1,77	0,99
4. Συνεργάζεσαι με το δάσκαλο της τάξης (αν υπάρχει στο σχολείο σου)	14	9,5	21	14,2	57	38,5	56	37,8	487	76,7	3,14	0,95
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στη διαδικασία των δυσλειτουργικών μαθητών	87	25,4	148	43,3	86	25,1	21	6,1	293	46,1	2,12	0,86
6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση	50	14,6	124	36,3	131	38,3	37	10,8	293	46,1	2,45	0,87
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	84	24,6	129	37,7	103	30,1	26	7,6	293	46,1	2,21	0,90
8. Παραπέμπεις τους μαθητές αυτούς σε ειδικούς εκτός σχολείου	78	23,0	62	18,3	135	39,8	64	18,9	296	46,6	2,55	1,04
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	21	6,1	73	21,3	149	43,6	99	28,9	293	46,1	2,98	0,86
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	9	2,6	36	10,5	152	44,4	145	42,4	293	46,1	3,27	0,75

3.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 8, παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματά τους στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση.

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι τα δύο πιο σημαντικά προβλήματα στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών είναι η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης (μ.ο. 3,57), και η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης (μ.ο. 3,54) μια και οι τιμές των μέσων όρων στους δύο αυτούς παράγοντες ξεπερνούν το 3,50.

Πιο συγκεκριμένα, έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης δηλώνει από αρκετά έως πολύ, το 94,8% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (31,1% και 63,7% αντίστοιχα), ενώ μόλις το 5,2% από λίγο έως καθόλου (4,1% και 1,1% αντίστοιχα).

Έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης, δηλώνει από αρκετά έως πολύ το 93,3% του δείγματος (31,6% και 61,7% αντίστοιχα), ενώ το 6,7% από λίγο έως καθόλου (5,2% και 1,5% αντίστοιχα).

Στη συνέχεια, ακολουθούν τα προβλήματα της έλλειψης δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα (μ.ο. 3,43), της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας (3,42), της ανεπάρκειας χρόνου (μ.ο. 3,33), του μεγάλου αριθμού μαθητών στη τάξη (μ.ο. 3,28) και της πίεσης από το αναλυτικό πρόγραμμα (3,24).

Ανεπαρκές ενδιαφέρον από πλευράς της οικογένειας των δυσλεξικών μαθητών (μ.ο. 2,48) δηλώνει το 48,8% του δείγματός μας (αρκετά 37,4% και πολύ 11,4%), ενώ το 51,1% δηλώνει από λίγο έως καθόλου (39,0% και 12,1% αντίστοιχα). Ανεπαρκές ενδιαφέρον από πλευράς του εκπαιδευτικού (μ.ο. 2,21) δηλώνει το 36,7% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (28,4% αρκετά και 8,3% πολύ), ενώ το 63,3% από λίγο έως καθόλου (39,4% και 23,9% αντίστοιχα).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, δηλώνουν ότι η αδυναμία τους στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών οφείλεται κυρίως στην έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης και συμβουλευτικής στήριξης, ενώ ιδιαίτερα προβλήματα αντιμετωπίζουν και με την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και από την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, την ανεπάρκεια χρόνου, το μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη και την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 8

Η κατανομή των 635 εκπαιδευτικών του δείγματος, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΚΑΘΟΛΟΥ		ΛΙΓΟ		ΑΡΚΕΤΑ		ΠΟΛΥ		ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ		ΔΕΙΚΤΕΣ	
	N	%	N	%	N	%	N	%			μ.ο.	τ.α.
1. Έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	7	1,1	25	4,1	190	31,1	389	63,7	24	3,8	3,57	0,63
2. Έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	9	1,5	32	5,2	193	31,6	377	61,7	24	3,8	3,54	0,66
3. Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	13	2,1	65	10,7	187	30,7	345	56,6	25	3,9	3,42	0,76
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	23	3,8	78	12,8	240	37,8	269	44,1	25	3,9	3,24	0,81
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη	18	3,0	88	14,4	208	34,1	296	48,5	25	3,9	3,28	0,82
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	24	3,9	65	10,7	205	33,7	315	51,7	26	4,1	3,33	0,82
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικού	145	23,9	239	39,4	172	28,4	50	8,3	29	4,6	2,21	0,90
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον από πλευράς οικογένειας	73	12,1	236	39,0	226	37,4	69	11,4	31	4,9	2,48	0,85
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	6	1,0	51	8,3	229	37,4	327	53,3	22	3,5	3,43	0,69
10. Κάτι άλλο	Άλλο δήλωσαν 44 εκπαιδευτικοί (6,9%)											

4. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την εξέταση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε σε αρκετές περιπτώσεις ποικιλία των απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος σε αρκετά από τα ερωτήματα που τους τέθηκαν. Εύλογα λοιπόν, τίθεται το ερώτημα αν η επαγγελματική ειδικότητα των εκπαιδευτικών (δάσκαλος – φιλόλογος), το φύλο, η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειάς τους, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαφοροποίησης των απόψεών τους. Βέβαια, στη συνέχεια αποκτά ενδιαφέρον η ερμηνεία και η προσπάθεια κατανόησης των στοιχείων εκείνων στα οποία και εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές προκειμένου να εμπλουτιστεί η γενικότερη συζήτηση αναφορικά με το εξεταζόμενο θέμα.

Η επιλογή των κατάλληλων στατιστικών τεχνικών, συναρτάται στενά με το είδος στο οποίο ανήκει καθεμία από τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Έτσι, στο συνδυασμό των κατηγορικών μεταβλητών με δύο κατηγορίες (η επαγγελματική ειδικότητα, το φύλο και το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) με την ποιοτική μεταβλητή σε διαβαθμιστική κλίμακα με ζυγό αριθμό κατηγοριών (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ), επιλέχθηκε το παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney. Στο συνδυασμό της κατηγορικής μεταβλητής με τρεις κατηγορίες (διδακτική εμπειρία) με την ποιοτική μεταβλητή σε διαβαθμιστική κλίμακα με ζυγό αριθμό κατηγοριών (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ), επιλέχθηκε το παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis και με τη βοήθεια του τεστ Bonferroni, επιτυγχάνουμε ελέγχους πολλαπλών συγκρίσεων, προκειμένου στις περιπτώσεις όπου το K-W έδωσε στατιστικά σημαντική διαφορά να διαπιστώσουμε τα ζεύγη ανάμεσα στα οποία εντοπίζεται η διαφορά αυτή. Όσον αφορά τη σύγκριση των δεδομένων που αφορούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού, για τη συχνότητα εμφάνισης των συναισθημάτων σε σχέση με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές (επαγγελματική ειδικότητα, φύλο, διδακτική εμπειρία και επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) επιλέχθηκε το παραμετρικό κριτήριο του χ^2 . Για τη σύγκριση των τιμών των μέσων όρων της σειράς εμφάνισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές, επιλέχθηκε για τις κατηγορικές με δύο κατηγορίες (επαγγελματική ειδικότητα, φύλο και επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) το

απαραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney, ενώ για την κατηγορική με τρεις κατηγορίες (διδασκτική εμπειρία), το απαραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis, με τη βοήθεια του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Ελάχιστο όριο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p=.05$.

Ως προς τη διαδικασία της παρουσίασης επιλέξαμε να ξεκινήσουμε κατ' αρχήν από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων σε σχέση με την επαγγελματική ειδικότητα (δάσκαλοι – φιλόλογοι) και στη συνέχεια διατηρώντας σταθερή την ανεξάρτητη αυτή μεταβλητή, να εξετάσουμε στο εσωτερικό τόσο των δασκάλων όσο και των φιλολόγων την επίδραση των μεταβλητών του φύλου, της διδακτικής εμπειρίας και του επιπέδου παιδαγωγικής επάρκειας.

4.1 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση την επαγγελματική ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Δάσκαλοι – Φιλολόγοι)

4.1.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

4.1.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης ως προς τη δυσλεξία

Στον πίνακα 9, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλολόγων σε κάθε ένα παράγοντα που διαμόρφωσαν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων του δείγματος στους παράγοντες που αφορούν: τις βασικές σπουδές, την παρακολούθηση των Π.Ε.Κ., τη μετεκπαίδευση και την παρακολούθηση σεμιναρίων οργανωμένων, τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από ιδιωτικούς φορείς καθώς και στην προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη. Αντίθετα, στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στους υπόλοιπους τέσσερις παράγοντες.

Σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών διαφορών, οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των δασκάλων είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες τιμές των μέσων όρων των φιλολόγων με εξαίρεση την προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη, όπου η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των φιλολόγων είναι στατιστικά υψηλότερη.

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση που αφορά στο ρόλο που έπαιξαν οι βασικές τους σπουδές στη διαμόρφωση της αντίληψής τους σχετικά με τη δυσλεξία, εμφανίζουν τιμή στο μέσο όρο 1,95, ενώ ο αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου των φιλολόγων είναι 1,31, ($p=.000$). Σχετικά με την συμμετοχή των Π.Ε.Κ. στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών ως προς την δυσλεξία, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων είναι 1,43, ενώ των φιλολόγων είναι 1,23 ($p=.000$). Ως προς το ρόλο της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων εμφανίζεται 1,32, ενώ στους φιλολόγους 1,01 ($p=.000$). Οι απαντήσεις επίσης των δασκάλων σχετικά με το ρόλο της παρακολούθησης σεμιναρίων (οργανωμένων από εκπαιδευτικούς φορείς) σχετικών με τη δυσλεξία στη διαμόρφωση της αντίληψής τους εμφανίζουν τιμή στο μέσο όρο 2,12,

έναντι 1,62 των φιλολόγων ($p=.000$). Παρόμοια παρουσιάζεται η κατάσταση και στο ρόλο της παρακολούθησης σεμιναρίων οργανωμένων από ιδιωτικούς φορείς, όπου η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων εμφανίζεται 1,92, ενώ των φιλολόγων 1,60 ($p=.001$).

Αντίθετα, η προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις των φιλολόγων (μ.ο. 2,98), σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους (μ.ο. 2,76) ($p=.008$).

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι η χαμηλή συμβολή των θεσμοθετημένων φορέων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αντίληψής τους σχετικά με τη δυσλεξία, γίνεται εξαιρετικά έντονη στους φιλολόγους, οι οποίοι φαίνεται να βασίζονται σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους για το σχηματισμό της αντίληψής τους στο θέμα της δυσλεξίας, στην εμπειρία τους από τη σχολική τάξη.

Πίνακας 9

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δασκάλων και φιλολόγων σε καθεμία από τις πηγές ενημέρωσης που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	M-W (Z)	p
1. Βασικές σπουδές	450	1,95	0,91	185	1,31	0,65	-9,06	.000
2. Π.Ε.Κ.	450	1,43	0,67	185	1,21	0,45	-3,85	.000
3. Κ.Δ.Α.Υ.	450	1,26	0,61	185	1,22	0,54	-0,54	.590
4. Μετεκπαίδευση	450	1,32	0,79	185	1,01	0,14 7	-5,53	.000
5. Μεταπτυχιακές σπουδές	450	1,06	0,39	185	1,14	0,58	-1,72	.085
6. Σεμινάρια (οργανωμένα από εκπαιδευτικούς φορείς)	450	2,12	1,05	185	1,62	0,90	-5,72	.000
7. Σεμινάρια (οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς)	450	1,92	1,08	185	1,60	0,89	-3,31	.001
8. Προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη	450	2,76	0,89	185	2,98	0,73	-2,67	.008
9. Συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	450	2,58	0,82	185	2,50	0,84	-1,05	.294
10. Τηλεόραση, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο	450	2,46	0,89	185	2,36	0,89	-1,25	.210

4.1.1.2 Η έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και ο βαθμός ενδιαφέροντος

Στον πίνακα 10, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλολόγων στις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψή τους ως προς την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντός τους σχετικά με το θέμα αυτό.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς το βαθμό ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, οι δάσκαλοι εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στο μέσο όρο των απαντήσεών τους (3,47), σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή στο μέσο όρο των φιλολόγων (3,32), ($p=.003$).

Έτσι, με βάση τα παραπάνω ευρήματα που αφορούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες προσεγγίζουν την έννοια της δυσλεξία οι εκπαιδευτικοί, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι φιλόλογοι του δείγματός μας, αναγνωρίζοντας τους δυσλεξικούς μαθητές ως μια πραγματικότητα που αφορά την καθημερινότητά τους άμεσα, έχουν αναπτύξει έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της δυσλεξίας (στους δάσκαλους το ενδιαφέρον παρουσιάζεται ακόμα πιο ενισχυμένο).

Παράλληλα, στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών οι θεσμικοί εκπαιδευτικοί φορείς παίζουν ελάχιστο ρόλο (στους φιλολόγους ακόμα λιγότερο σε σχέση με τους δασκάλους), ενώ αντίθετα τον κυρίαρχο ρόλο αναλαμβάνει η εμπειρία τους στη σχολική τάξη (στους φιλολόγους σε υψηλότερο βαθμό σε σχέση με τους δασκάλους) οι συζητήσεις με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς και η πληροφόρησή τους μέσω τηλεόρασης, βιβλίων, περιοδικών και διαδικτύου.

Πίνακας 10

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δασκάλων και φιλολόγων στις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	M-W (Z)	p
1. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	450	3,21	0,70	184	3,28	0,69	-1,14	.255
2. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας	450	3,47	0,62	185	3,32	0,64	-2,92	.003

4.1.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης

Στον πίνακα 11, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλολόγων του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξία καθώς και τις γνώσεις και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δασκάλων και φιλολόγων εντοπίζονται στη δήλωση, ότι τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, στις γνώσεις τόσο ως προς τις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας, όσο και ως προς τους τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία τους. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας καθώς και στη δυνατότητα για αποτελεσματική διδασκαλία στους δυσλεξικούς μαθητές.

Πίνακας 11

Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων και φιλολόγων του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας καθώς και τις γνώσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	M-W (Z)	p
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	447	3.25	0.79	179	3.03	0.90	-2.70	.007
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	447	2.36	1.024	179	2.35	0.98	-0.09	.927
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	447	2.06	1.01	179	2.06	0.98	-0.14	.888
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	447	1.83	0.92	179	1.97	0.98	-1.60	.110
5. Γνωρίζεις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	450	2.17	0.73	185	2.03	0.74	-2.48	.013
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	449	1.85	0.72	185	1.50	0.63	-5.76	.000
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	450	1.77	0.77	185	1.56	0.71	-2.36	.018
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανόηση την έννοια της δυσλεξίας	450	2.58	0.61	185	2.46	0.65	-2.14	.032
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	449	2.75	0.66	184	2.80	0.71	-0.85	.395
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	448	2.15	0.72	185	2.01	0.72	-2.36	.018

Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση ότι όλες οι διαφορές είναι υπέρ των δασκάλων, δηλαδή οι δάσκαλοι εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους έναντι των φιλολόγων σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις.

Ποιο συγκεκριμένα, στην αναζήτηση των αιτιών σε τα αίτια της δυσλεξίας σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, οι δάσκαλοι συγκεντρώνουν τιμή στο μέσο όρο 3,25, ενώ οι φιλόλογοι 3,03 ($p=.007$). Η τιμή του μέσου όρου επίσης των απαντήσεων των δασκάλων σε σχέση με τις γνώσεις τους ως προς τις τεχνικές διάγνωσης είναι 2,17, έναντι 2,03 των φιλολόγων ($p=.013$), ως προς την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, των δασκάλων είναι 1,85, έναντι 1,50 των φιλολόγων ($p=.000$) και ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, των δασκάλων εμφανίζεται 1,77, ενώ των φιλολόγων 1,56 ($p=.018$).

Σχετικά με το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων είναι 2,58 έναντι 2,46 των φιλολόγων ($p=.032$), ενώ τέλος ως προς τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία, οι δάσκαλοι εμφανίζουν τιμή στο μέσο των απαντήσεων 2,15 ενώ οι φιλόλογοι 2,01 ($p=.018$).

Έτσι, με βάση τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι, δηλώνουν περισσότερες γνώσεις και δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών καθώς και υψηλότερο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, συγκριτικά με τους φιλολόγους

4.1.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

4.1.3.1 Τα συναισθήματα

Στον πίνακα 12, εμφανίζονται οι συχνότητες εμφάνισης και οι μέσοι όροι της σειράς εμφάνισης των δηλώσεων των δασκάλων και των φιλολόγων του δείγματος για την ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού που αφορούσε τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικό μαθητή.

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα, θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε κατ' αρχήν τη συναισθηματική εικόνα που εμφανίζουν οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι και στη συνέχεια να παρουσιάσουμε τα συναισθήματα στα οποία παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.1.3.1.1 Τα συναισθήματα των δασκάλων και των φιλολόγων

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 12, διαπιστώνουμε ότι για τους δασκάλους το κυρίαρχο συναίσθημα με την πιο υψηλή συχνότητα εμφάνισης (44,1%) και παράλληλα ιδιαίτερα χαμηλή τιμή στο μέσο όρο σειράς εμφάνισης (1,51) είναι το συναίσθημα του άγχους.

Στη δεύτερη και τρίτη θέση αντίστοιχα βρίσκονται τα συναισθήματα της ανασφάλειας και της ευθύνης με ιδιαίτερα υψηλές συχνότητες εμφάνισης (21,4% και 17,8% αντίστοιχα) και χαμηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης (1,83 / 1,96 αντίστοιχα).

Στις επόμενες τρεις θέσεις με υψηλές συχνότητες εμφάνισης και χαμηλή τιμή στο μέσο όρο σειράς εμφάνισης, βρίσκονται τα συναισθήματα της ευθύνης (17,8%, μ.ο. 1,96), της προσφοράς (15,7%, μ.ο. 1,89) και της συμπάθειας (15,2%, μ.ο. 1,80).

Αρκετά υψηλές συχνότητες επίσης και σχετικά χαμηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης παρουσιάζουν και τα συναισθήματα: λύπη (13,9% μ.ο. 1,67), αγάπη (12,9%, μ.ο. 1,86), ανεπάρκεια (12,4%, μ.ο. 1,98), ενδιαφέρον (11,3%, μ.ο. 1,84), προβληματισμός (11,3%, μ.ο. 1,89), αμηχανία (10,6%, μ.ο. 1,32), κατανόηση (9,5%, μ.ο. 1,89), αποδοχή (9,5%, μ.ο. 1,97) και σύγχυση (8,5%, μ.ο. 1,99).

Αντίθετα, χαμηλές συχνότητες εμφάνισης και υψηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης παρουσιάζουν τα συναισθήματα: δυσφορία (7,2% μ.ο. 2,11), εξάντληση (7,0%, μ.ο. 2,85), συγκαταβατικότητα (6,7%, 2,23), υπομονή (6,2%, μ.ο. 2,26), φόβος (5,7%, μ.ο. 2,43), απογοήτευση (3,9%, μ.ο. 2,33), ανοχή (3,9%, μ.ο. 2,44), επιφυλακτικότητα (3,6%, μ.ο. 2,92), πρόκληση (3,1%, μ.ο. 2,62), σεβασμός (2,8%, μ.ο. 2,67), ματαίωση (2,3%, μ.ο. 3,00), θυμός (2,1%, μ.ο. 2,60), και πανικός (1,8%, μ.ο. 2,63).

Ενώ το συναίσθημα των ενοχών που παρουσιάζει συχνότητα εμφάνισης 2,6%, εμφανίζει όμως ιδιαίτερα χαμηλή τιμή στο μέσο όρο της σειράς εμφάνισης (1,09).

Από τα στοιχεία του πίνακα 12 επίσης, διαπιστώνουμε ότι στα συναισθήματα που δηλώνονται από τους φιλολόγους στην πρώτη θέση βρίσκεται η αμηχανία, με ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα εμφάνισης (32,1%) και με χαρακτηριστικά χαμηλή τιμή στο μέσο όρο σειράς εμφάνισης (1,41). Στη δεύτερη θέση βρίσκεται το συναίσθημα του άγχους με επίσης ιδιαίτερα υψηλή συχνότητα εμφάνισης (26,1%) και χαμηλή τιμή στο μέσο όρο σειράς εμφάνισης (1,79).

Τα συναισθήματα της συμπάθειας, της κατανόησης και της ανασφάλειας, καταλαμβάνουν τις τρεις επόμενες θέσεις με εξίσου υψηλές συχνότητες εμφάνισης (20,0%, 20,0%, 18,2 αντίστοιχα) και χαμηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς

εμφάνισης (1,52, 1,73 και 1,67 αντίστοιχα). Υψηλές συχνότητες εμφάνισης και χαμηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης, παρουσιάζουν επίσης και τα συναισθήματα: σύγχυση (15,8%, μ.ο. 1,88), ανεπάρκεια (15,8%, μ.ο. 1,89), ευθύνη (15,2, μ.ο. 2,0), ενδιαφέρον (13,3% , μ.ο. 1,95) και προβληματισμός (12,7%, μ.ο. 1,95).

Υψηλές συχνότητες επίσης αλλά παράλληλα και υψηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης παρουσιάζουν τα συναισθήματα: προσφορά (16,4%, μ.ο. 2,20), επιφυλακτικότητα (10,9%, μ.ο. 2,94) και αποδοχή (9,7%, μ.ο. 2,07).

Χαμηλές συχνότητες και υψηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης παρουσιάζουν τα συναισθήματα: συγκαταβατικότητα (7,3%, μ.ο. 2,50), δυσφορία (5,5%, μ.ο. 2,11), αγάπη (4,8%, μ.ο. 2,02), εξάντληση (4,8%, μ.ο. 3,0), υπομονή (4,2%, μ.ο. 2,01), ανοχή (3,6%, μ.ο. 2,50), ματαίωση (3,0%, μ.ο. 3,0), πρόκληση (1,8%, μ.ο. 2,67), σεβασμός (1,8%, μ.ο. 3,0), φόβος (1,8%, μ.ο. 3,0), θυμός (1,2%, μ.ο. 3,0) και πανικός (0,6%, μ.ο. 3,0).

Χαμηλές συχνότητες αλλά παράλληλα και χαμηλές τιμές στους μέσους όρους σειράς εμφάνισης, παρουσιάζουν τα συναισθήματα: απογοήτευση (7,3%, μ.ο. 1,50), λύπη (6,1%, μ.ο. 1,90) και οι ενοχές (1,2%, μ.ο. 1,0).

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων σε αρκετά συναισθήματα, τόσο ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, όσο και ως προς τη σειρά εμφάνισής τους.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα, προκύπτει ότι το συναίσθημα του άγχους, έχει εμφανιστεί συχνότερα στους δασκάλους σε σχέση με τους φιλολόγους (44,1% και 26,1% αντίστοιχα, $p=.000$). Το ίδιο συναίσθημα εμφανίζεται στους δασκάλους περισσότερο στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά, σε σχέση με τους φιλολόγους (μ.ο. 1,51 και 1,79 αντίστοιχα, $p=.039$).

Τα συναισθήματα επίσης, της λύπης, της αγάπης και του φόβου, εμφανίζονται περισσότερο συχνά στους δασκάλους σε σχέση με τους φιλολόγους: λύπη (δάσκαλοι:13,9, φιλόλογοι: 6,1, $p=.008$), αγάπη (δ: 12,9%, φ: 4,8%, $p=.005$), φόβος (δ: 5,7%, φ: 1,8%, $p=.046$).

Τα συναισθήματα της αμηχανίας, της κατανόησης και της επιφυλακτικότητας, δηλώνονται λιγότερο συχνά από τους δασκάλους σε σχέση με τους φιλολόγους: αμηχανία: (δ: 10,6%, φ: 32,1%, $p=.000$), κατανόηση: (δ: 9,5%, φ: 20,0%, $p=.001$), επιφυλακτικότητα: (δ: 3,6%, φ: 10,9%, $p=.001$).

Στο συναίσθημα τέλος της προσφοράς, ενώ δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, φαίνεται όμως ότι οι δάσκαλοι τη δηλώνουν

περισσότερο στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισής του, σε σχέση με τους φιλόλογους (μ.ο. 1,89 και μ.ο. 2,20 αντίστοιχα, $p=.038$).

Έτσι, με βάση τις παραπάνω διαφοροποιήσεις, διαπιστώνουμε ότι η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη βιώνεται από τους δασκάλους με περισσότερη συναισθηματική φόρτιση μια και εκφράζουν τα συναισθήματα του άγχους, της λύπης, της αγάπης και του φόβου, περισσότερο συχνά από τους φιλόλογους.

Πίνακας 12

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των δασκάλων και των φιλολόγων του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ		ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ		Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	Συχνότητα %	Σερά μ.ο.	Συχνότητα %	Σερά μ.ο.	χ ²	M-W (Z)	p
					Συχνότητα		Σερά
1. Άγχος	44,1	1,51	26,1	1,79	15,83	-2,04	.039
2. Ανασφάλεια	21,4	1,83	18,2	1,67	0,73	-0,88	.367
3. Αμηχανία	10,6	1,32	32,1	1,41	38,12	-0,80	.423
4. Ευθύνη	17,8	1,96	15,2	2,00	0,57	-0,23	.814
5. Συμπάθεια	15,2	1,80	20,0	1,52	1,92	-1,65	.098
6. Προσφορά	15,7	1,89	16,4	2,20	0,04	-2,07	.038
7. Ανεπάρκεια	12,4	1,98	15,8	1,89	1,14	-1,16	.244
8. Κατανόηση	9,5	1,89	20,0	1,73	11,46	-0,95	.343
9. Ενδιαφέρον	11,3	1,84	13,3	1,95	0,44	-0,59	.558
10. Προβληματισμός	11,3	1,89	12,7	1,95	0,21	-0,28	.777
11. Λύπη	13,9	1,67	6,1	1,90	6,98	-0,81	.415
12. Σύγχυση	8,5	1,99	15,8	1,88	6,39	-0,24	.810
13. Αγάπη	12,9	1,86	4,8	2,02	7,97	-0,50	.241
14. Αποδοχή	9,5	1,97	9,7	2,07	0,00	-0,45	.655
15. Συγκρατάβαση	6,7	2,23	7,3	2,50	0,06	-0,94	.346
16. Δυσφορία	7,2	2,14	5,5	2,11	0,58	-0,15	.880
17. Εξάντληση	7,0	2,85	4,8	3,00	0,87	-1,07	.285
18. Επιφλοακτικότητα	3,6	2,92	10,9	2,94	11,32	-0,23	.814
19. Υπομονή	6,2	2,26	4,2	2,01	0,83	-1,48	.137
20. Απογοήτευση	3,9	2,33	7,3	1,50	2,89	-0,16	.870
21. Φόβος	5,7	2,43	1,8	3,00	3,98	-1,15	.251
22. Ανοχή	3,9	2,44	3,6	2,50	0,02	-0,17	.863
23. Πρόκληση	3,1	2,62	1,8	2,67	0,71	0,00	1.000
24. Μταταίωση	2,3	3,00	3,0	3,00	0,24	0,00	1.000
25. Σεβασμός	2,8	2,67	1,8	3,00	0,48	-1,05	.294
26. Ενοχές	2,6	1,09	1,2	1,00	1,02	-0,43	.670
27. Θυμός	2,1	2,60	1,2	3,00	0,47	-1,05	.294
28. Πανικός	1,8	2,63	0,6	3,00	1,17	-0,71	.480

4.1.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Στον πίνακα 13, εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας σε καθεμιά από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις των δασκάλων και των φιλόλογων ως προς το πιστοποιητικό δυσλεξίας, την επανάληψη της τάξης από τους δυσλεξικούς μαθητές, την ένταξή τους στις εκπαιδευτικές δομές και την ομοιογένεια της σχολικής τάξης.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές, στις ερωτήσεις που αφορούν στη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας για χρησιμοθηρικούς σκοπούς καθώς και στην επιλογή του τύπου εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές που αφορά τη συνήθη σχολική τάξη, με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους δασκάλους ότι το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοθηρικούς σκοπούς (δάσκαλοι: μ.ο. 3,12, φιλόλογοι μ.ο. 3,26, $p=.030$).

Στην ερώτηση που αφορά το αν η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε τους δυσλεξικούς μαθητές δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλόλογων (μ.ο. 1,67 και 1,61 αντίστοιχα).

Επίσης, δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιλογών των δασκάλων και των φιλόλογων, που αφορούν την καταλληλότητα των διάφορων τύπων εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, με εξαίρεση τη συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής, όπου φαίνεται ότι οι δάσκαλοι την προτιμούν περισσότερο από τους φιλόλογους (δάσκαλοι: μ.ο. 1,91, φιλόλογοι: 1,52, $p=.000$).

Πάντως, στο θέμα των διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, διαπιστώνουμε ότι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι φιλόλογοι, δηλώνουν ως πρώτη τους επιλογή τη «συνήθη σχολική τάξη με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή εκπαιδευτικό)» (μ.ο. 3,10 και 2,96 αντίστοιχα). Στη δεύτερη επιλογή δηλώνουν τη «συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση σε τμήμα ένταξης» (μ.ο. 2,52 και 2,50 αντίστοιχα) και στη συνέχεια ακολουθεί η επιλογή του «τμήματος ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη» (μ.ο. 2,18 και 2,16 αντίστοιχα). Στη σειρά των δύο τελευταίων επιλογών διαπιστώνουμε μόνο μια διαφοροποίηση. Δηλαδή για τους

δασκάλους ακολουθεί η «συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής» (μ.ο. 1,91), ενώ η επιλογή της «ειδικής τάξης» βρίσκεται στην τελευταία θέση (μ.ο. 1,89). Αντίθετα στους φιλολόγους, η επιλογή της «ειδικής τάξης» (μ.ο. 1,74) προηγείται της επιλογής που αφορά την «συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής», η οποία βρίσκεται και στην τελευταία θέση (μ.ο. 1,52).

Στην ερώτηση τέλος, που σχετίζεται με την προτίμηση των εκπαιδευτικών για μια σχολική τάξη με περισσότερη ομοιογένεια, οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλολόγων εμφανίζονται εξίσου υψηλοί, χωρίς να παρουσιάζουν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά (μ.ο. 2,90 και 2,80 αντίστοιχα).

Πίνακας 13

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις των δασκάλων και των φιλολόγων ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	M-W (Z)	p
1 Πιστεύεις ότι το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές για χρησιμοθηρικούς λόγους	444	3,12	0,73	182	3,26	0,74	-2,17	.030
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή	445	1,67	0,80	174	1,61	0,86	-1,44	.149
3 Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	447	1,89	1,04	182	1,74	0,99	-1,75	.080
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	447	2,18	1,06	182	2,16	1,04	-0,13	.900
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	447	2,52	0,98	182	2,50	1,02	-0,35	.728
6. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι συνήθη σχολική τάξη ως βάση με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό.	447	3,10	0,96	182	2,96	1,06	-1,34	.180
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	447	1,91	0,98	182	1,52	0,72	-4,52	.000
8. Θα προτιμούσες μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια	442	2,90	0,99	184	2,80	1,03	-1,04	.299

4.1.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 14, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, των απαντήσεων των δασκάλων και φιλόλογων στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι σε έξι από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα εμφανίζονται σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των δασκάλων σε σχέση με τους φιλόλογους.

Πιο συγκεκριμένα, η τιμή του μ.ο. των απαντήσεων των δασκάλων είναι υψηλότερος από τη τιμή του μ.ο. των απαντήσεων των φιλόλογων στα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στις ιδιαίτερες δυσκολίες του δυσλεξικού μαθητή στον προσανατολισμό του (δάσκαλοι: μ.ο. 2,68, φιλόλογοι: μ.ο. 2,14, $p=.000$) και στις αισθητηριακές διαταραχές (δάσκαλοι: μ.ο. 1,69, φιλόλογοι: μ.ο. 1,44, $p=.000$).

Αντίθετα οι φιλόλογοι, έχουν στατιστικά υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους σε σχέση με τους δασκάλους, στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αναφέρονται στο ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης (δάσκαλοι: μ.ο. 2,83 φιλόλογοι: μ.ο. 3,03 $p=.026$), και στην υπερκινητικότητα (δάσκαλοι: μ.ο. 2,25 φιλόλογοι: μ.ο. 2,54 $p=.001$), καθώς και στους χαρακτηρισμούς προς το δυσλεξικό μαθητή ως «τεμπέλη» (δάσκαλοι: μ.ο. 1,68, φιλόλογοι: μ.ο. 2,16 $p=.000$) και ως «κακού μαθητή» (δάσκαλοι: μ.ο. 1,96, φιλόλογοι: μ.ο. 2,28 $p=.000$).

Πίνακας 14

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων και φιλολόγων στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	M-W (Z)	p
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	442	3,35	0,71	181	3,24	0,74	-1,78	.074
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	442	3,63	0,53	182	3,66	0,49	-0,33	.745
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	442	3,64	0,53	180	3,70	0,46	-0,98	.325
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών	428	2,41	0,98	176	2,55	0,92	-1,47	.142
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	429	2,04	0,95	144	1,99	0,84	-0,21	.834
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	423	2,23	0,84	160	2,44	0,81	-1,91	.052
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	436	2,08	0,90	177	2,09	0,89	-0,22	.827
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	412	2,68	0,96	148	2,14	0,97	-5,62	.000
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	436	2,78	0,83	174	2,87	0,67	-1,18	.238
10. Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	431	1,45	0,73	161	1,42	0,70	-0,38	.706
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	434	1,18	0,43	167	1,14	0,48	-1,18	.230
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	434	2,83	0,89	176	3,03	0,78	-2,23	.026
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	436	2,25	0,97	176	2,54	0,98	-3,23	.001
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	435	2,71	0,83	176	2,76	0,83	-0,82	.412
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	418	1,69	0,80	155	1,44	0,68	-3,66	.000
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με την συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	421	2,21	0,88	180	2,16	0,90	-0,61	.543
17. Έχει χαμηλή επίδοση στα μαθήματα	418	2,37	0,97	175	2,54	1,06	-1,89	.058
18. Είναι τεμπέλης	419	1,68	0,83	174	2,16	1,02	-5,31	.000
19. Είναι κακός μαθητής	414	1,96	0,86	173	2,28	0,92	-3,89	.000
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	412	2,77	0,84	174	2,62	0,80	-1,87	.062

4.1.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 15, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλολόγων του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης.

Υπενθυμίζουμε εδώ ότι οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς που είχαν στη σχολική τους τάξη δυσλεξικούς μαθητές με επίσημη διάγνωση. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει στο σημείο αυτό και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Διαπιστώνουμε έτσι ότι απάντησαν 184 από τους 450 δασκάλους του δείγματος (40%), ενώ στους φιλολόγους οι 160 από τους 185 (86%). Η μεγάλη αυτή διαφορά πιθανόν να αντικατοπτρίζει και την έντονη παρουσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση του πιστοποιητικού δυσλεξίας σε σχέση με το δημοτικό. Σχετική με τα παραπάνω είναι και η διαπίστωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης που απευθύνεται φυσικά μόνο σε αυτούς που έχουν στο σχολείο τους τμήμα ένταξης. Διαπιστώνουμε επίσης, ότι από τους 184 δασκάλους που έχουν δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική τους τάξη, απάντησαν οι 125 (67%), ενώ από τους 160 φιλολόγους, απάντησαν μόλις οι 23 (14%). Φαίνεται λοιπόν με ενδεικτικό βέβαια τρόπο, η πολύ μεγάλη έλλειψη των τμημάτων ένταξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές του μέσου όρου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις οκτώ από τις δέκα σχετικές ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα και με βάση τον πίνακα, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι συνεργάζονται περισσότερο από τους φιλολόγους, με τους γονείς (μ.ο. 3,07 και 2,21, $p=.000$), με το σχολικό τους σύμβουλο (μ.ο. 2,03 και 1,23, $p=.000$), με το Κ.Δ.Α.Υ. (μ.ο. 2,10 και 1,38, $p=.000$), και με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (μ.ο. 3,25 και 2,61, $p=.011$).

Οι δάσκαλοι επίσης, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους σε σχέση με τους φιλολόγους, σε όλες τις απαντήσεις τους που αφορούν τη διδακτική τους παρέμβαση προς τους δυσλεξικούς μαθητές. Έτσι η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων στην ερώτηση που αφορά την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, είναι 2,51 ενώ στους φιλολόγους 1,67 ($p=.000$). Στη διαφοροποίηση της διδακτικής τους προσέγγισης για τη

διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών, η τιμή του μ.ο. των απαντήσεων των δασκάλων είναι 2,83 έναντι 2,02 των φιλολόγων ($p=.000$). Στη χρησιμοποίηση εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων είναι 2,63, ενώ στους φιλολόγους 1,72 ($p=.000$).

Διαπιστώνουμε επίσης, ότι οι δάσκαλοι παραπέμπουν τους δυσλεξικούς μαθητές περισσότερο από τους φιλολόγους σε ειδικούς εκτός σχολείου (μ.ο. 2,79, 2,27 αντίστοιχα, $p=.000$).

Δεν εμφανίζεται τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων, στην ερώτηση που σχετίζεται με τις λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές (μ.ο. 3,00 και 2,96 αντίστοιχα), όσο και με την περισσότερη επιείκεια (μ.ο. 3,30 και 3,23 αντίστοιχα).

Έτσι, με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων, με τους πρώτους να παρουσιάζουν πιο ενεργή συμμετοχή στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη.

Πίνακας 15

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις των δασκάλων και των φιλολόγων στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλεξικού μαθητή από τους εκπαιδευτικούς

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	M-W (Z)	p
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	184	3,07	0,83	160	2,21	0,98	-7,87	.000
2. Συνεργάζεσαι με το σχολικό σύμβουλο	183	2,03	1,10	160	1,23	0,55	-7,83	.000
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	182	2,10	1,06	160	1,38	0,73	-6,94	.000
4. Συνεργάζεσαι με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο)	125	3,25	0,80	23	2,61	1,16	-2,53	.011
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	183	2,51	0,80	159	1,67	0,69	-8,98	.000
6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση	183	2,83	0,80	159	2,02	0,74	-8,57	.000
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	183	2,63	0,83	159	1,72	0,71	-9,46	.000
8. Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	182	2,79	0,96	157	2,27	1,06	-4,49	.000
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	183	3,00	0,89	159	2,96	0,87	-0,54	.590
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	183	3,30	0,74	159	3,23	0,76	-0,75	.452

4.1.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 16, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλόλογων του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων και των φιλόλογων, στις απαντήσεις τους που αφορούν επτά από τις εννέα ερωτήσεις. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι και στις επτά αυτές περιπτώσεις στατιστικά σημαντικών διαφορών, οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των φιλόλογων είναι υψηλότεροι από τους αντίστοιχους των δασκάλων.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση που αφορά στην έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων είναι 3,50 ενώ των φιλόλογων 3,75 ($p=.000$), στην έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης (δάσκαλοι: μ.ο. 3,45 και φιλόλογοι: μ.ο.3,74, $p=.000$), στην έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού (δάσκαλοι: μ.ο. 3,33 και φιλόλογοι: μ.ο.3,62, $p=.000$), την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα (δάσκαλοι: μ.ο. 3,16 και φιλόλογοι: μ.ο.3,43, $p=.000$), το μεγάλο αριθμό μαθητών στην τάξη (δάσκαλοι: μ.ο. 3,22 και φιλόλογοι: μ.ο.3,42, $p=.007$), την ανεπάρκεια χρόνου (δάσκαλοι: μ.ο. 3,27 και φιλόλογοι: μ.ο. 3,47, $p=.003$) και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα (δάσκαλοι: μ.ο. 3,29 και φιλόλογοι: μ.ο. 3,77, $p=.000$).

Δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, στη τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων και των φιλόλογων στις ερωτήσεις που αφορούν στο ανεπαρκές ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικού (δάσκαλοι: μ.ο. 2,17 και φιλόλογοι: μ.ο. 2,30) και στο ανεπαρκές ενδιαφέρον από πλευράς της οικογένειας (δάσκαλοι: μ.ο. 2,46 και φιλόλογοι: μ.ο.2,53).

Έτσι, με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι φιλόλογοι εκφράζουν περισσότερο έντονα από τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα προβλήματα στην προσπάθεια παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών (έλλειψη επιμόρφωσης, συμβουλευτικής στήριξης, κατάλληλου εποπτικού υλικού, δομών υποστήριξης, πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα, μεγάλος αριθμός μαθητών).

Πίνακας 16

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματα των δασκάλων και φιλολόγων στην αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ			ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ			ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	M-W (Z)	p
1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	432	3,50	0,65	179	3,75	0,53	-5,75	.000
2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	432	3,45	0,71	179	3,74	0,50	-4,94	.000
3. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	432	3,33	0,79	178	3,62	0,65	-4,42	.000
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	432	3,16	0,82	178	3,43	0,77	-4,05	.000
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη	432	3,22	0,84	178	3,42	0,75	-2,68	.007
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	431	3,27	0,83	178	3,47	0,77	-3,00	.003
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού	430	2,17	0,93	176	2,30	0,82	-1,70	.088
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας	428	2,46	0,87	176	2,53	0,81	-1,08	.281
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	432	3,29	0,71	182	3,77	0,46	-8,39	.000

4.1.7 Οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών με βάση την επαγγελματική τους ειδικότητα (Δάσκαλοι – Φιλολόγοι)

Από την προηγούμενη αναλυτική παρουσίαση των στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο επαγγελματικών κατηγοριών (δάσκαλοι – φιλόλογοι) του ερευνητικού δείγματος, διαπιστώνουμε ότι σχετικά με τη διαμόρφωση της έννοιας της δυσλεξίας, οι θεσμοθετημένοι εκπαιδευτικοί φορείς (βασικές σπουδές, ΠΕΚ, μετεκπαίδευση, σεμινάρια) επηρεάζουν σε υψηλότερο βαθμό την αντίληψη των δασκάλων σε σχέση με τους φιλόλογους. Αντίθετα, οι φιλόλογοι βασίζονται σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους, στην εμπειρία τους από τη σχολική τάξη. Οι δάσκαλοι επίσης, εκδηλώνουν και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα.

Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις ερμηνεύονται από το γεγονός ότι, ειδικά στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη σχολική τάξη χωρίς να έχουν διδαχθεί ούτε μία ώρα ειδικής αγωγής. Έτσι, η έλλειψη παροχής γνώσεων, σε προπτυχιακό επίπεδο, σε συνδυασμό με την ουσιαστική έλλειψη επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει ως λογικό επακόλουθο, οι τελευταίοι να διαμορφώνουν την αντίληψή τους για το θέμα της δυσλεξίας, επηρεαζόμενοι από την εμπειρία τους, σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους. Η διαφοροποίηση, μεταξύ δασκάλων και φιλολόγων, ως προς το βαθμό ενδιαφέροντός τους για το θέμα της δυσλεξίας, μπορεί να μας παραπέμψει στο τρόπο που αντιλαμβάνεται η κάθε κατηγορία των εκπαιδευτικών το τρόπο υλοποίησης του διδακτικού τους ρόλου.

Άμεση συνέπεια των παραπάνω, είναι η διαπίστωση ότι οι δάσκαλοι, δηλώνουν περισσότερες γνώσεις και δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών καθώς και υψηλότερο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, συγκριτικά με τους φιλόλογους.

Η παρουσία όμως, των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη, βιώνεται από τους δασκάλους με περισσότερη συναισθηματική φόρτιση, μια και εκφράζουν τα συναισθήματα του άγχους, της λύπης, της αγάπης και του φόβου, πιο συχνά από τους φιλόλογους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι νιώθουν περισσότερο προσωπικά υπεύθυνοι για την πορεία των μαθητών τους και έτσι η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών και η έλλειψη της δυνατότητας για αποτελεσματική βοήθεια, τους προκαλεί πιο έντονα συναισθήματα καθώς και τον φόβο ακύρωσης του διδακτικού τους ρόλου, ενώ αντίθετα οι φιλόλογοι εμφανίζονται πιο αποστασιοποιημένοι, εκδηλώνοντας σε

υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους τα συναισθήματα της αμηχανίας της κατανόησης και της επιφυλακτικότητας.

Η επιφυλακτικότητα που αισθάνονται οι φιλόλογοι από την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών, εκφράζεται και με την αμφισβήτηση του πιστοποιητικού δυσλεξίας των μαθητών τους, σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους. Γεγονός πάντως είναι, ότι στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα το πιστοποιητικό δυσλεξίας, λόγω της απαλλαγής των δυσλεξικών μαθητών από τις γραπτές εξετάσεις. Η συχνότερη αυτή παρουσία των πιστοποιητικών δυσλεξίας, σε συνδυασμό με τη συχνή αναφορά διαφόρων δημοσιευμάτων ως προς τη σκανδαλώδη χορήγησή τους αλλά και με την έλλειψη ειδικών γνώσεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχει ως αποτέλεσμα να πυροδοτούνται οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις ως προς το θέμα αυτό.

Σχετικά με το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι οι φιλόλογοι χρεώνουν στους δυσλεξικούς μαθητές, το σύνδρομο της υπερκινητικότητας και της έλλειψης συγκέντρωσης, όπως επίσης, και τους απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς του «*τεμπέλη*» και του «*κακού*» μαθητή, σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, μπορούν να ιδωθούν ως το αποτέλεσμα της έλλειψης βασικών παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων από τους λειτουργούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που τους κάνουν περισσότερο ευάλωτους στις κοινωνικές προκαταλήψεις και στα στερεότυπα, σε σχέση προς τους δασκάλους.

Ως προς το θέμα του τύπου εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, οι δάσκαλοι προτιμούν σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλόλογους, τη συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής, δείχνοντας έτσι ότι είναι περισσότερο επηρεασμένοι από τις σύγχρονες απόψεις της συνεκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τους φιλόλογους.

Σημαντικές επίσης, είναι και οι διαφοροποιήσεις ως προς την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών, μεταξύ των δασκάλων και φιλόλογων, με τους πρώτους να παρουσιάζουν πιο ενεργή συμμετοχή στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη (προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, διαφοροποίηση της διδακτικής τους προσέγγισης, χρησιμοποίηση εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης). Η αυξημένη αυτή παθητικότητα των φιλόλογων σε σχέση με τους δασκάλους, έρχεται ως λογικό επακόλουθο της έλλειψης βασικών γνώσεων σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών και τη συνεπαγόμενη αδυναμία τους για ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η κατάσταση αυτή άλλωστε

επισημαίνεται και από τους ίδιους τους φιλολόγους, οι οποίοι εκφράζουν πιο έντονα από τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα προβλήματα στην προσπάθεια παιδαγωγικής αντιμετώπισης των παραπάνω μαθητών (έλλειψη επιμόρφωσης, συμβουλευτικής στήριξης, κατάλληλου εποπτικού υλικού, δομών υποστήριξης, πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα, μεγάλος αριθμός μαθητών).

4.2 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών

4.2.1 Η επίδραση του φύλου στους δασκάλους

4.2.1.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

4.2.1.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία

Στον πίνακα 17, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) σε κάθε ένα παράγοντα που διαμόρφωσαν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων μεταξύ των ανδρών και των γυναικών του δείγματος των δασκάλων.

4.2.1.1.2 Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος

Από τον πίνακα 18, στον οποίο εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψή τους ως προς την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντός τους, διαπιστώνουμε ότι και στις δύο ερωτήσεις υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, οι δασκάλες πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους ότι οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών (δασκάλες: μ.ο. 3,26, δάσκαλοι: μ.ο. 3,10, $p=.011$).

Επίσης, οι δασκάλες εκδηλώνουν πιο έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη δυσλεξία σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (δασκάλες: μ.ο. 3,52, δάσκαλοι: μ.ο. 3,36, $p=.010$).

Πίνακας 17

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δασκάλων, ανδρών και γυναικών, σε κάθε ένα από τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Βασικές σπουδές	140	1,85	0,71	310	1,94	0,97	-0,92	.409
2. Π.Ε.Κ.	140	1,50	0,72	310	1,40	0,65	-1,34	.181
3. Κ.Δ.Α.Υ.	140	1,33	0,71	310	1,24	0,56	-0,88	.379
4. Μετεκπαίδευση	140	1,41	0,91	310	1,27	0,72	-1,83	.067
5. Μεταπτυχιακές σπουδές	140	1,09	0,49	310	1,05	0,33	-0,82	.413
6. Σεμινάρια (οργανωμένα από εκπαιδευτικούς φορείς)	140	2,19	1,05	310	2,09	1,04	-0,98	.327
7. Σεμινάρια (οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς)	140	1,82	1,08	310	1,97	1,07	-1,64	.101
8. Προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη	140	2,89	0,70	310	2,75	0,95	-1,73	.200
9. Συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	140	2,60	0,82	310	2,57	0,82	-0,60	.549
10. Τηλεόραση, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο	140	2,43	0,91	310	2,42	0,90	-0,30	.766

Πίνακας 18

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δασκάλων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	140	3,10	0,67	310	3,26	0,70	-2,54	.011
2. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας	140	3,36	0,66	310	3,52	0,59	-2,57	.010

4.2.1.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης

Στον πίνακα 19, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος, για τις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Από τα στοιχεία του πίνακα, δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις ανδρών και γυναικών δασκάλων του δείγματος.

Πίνακας 19

Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	140	3,22	0,80	307	3,26	0,79	-0,53	.594
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	140	2,34	1,00	307	2,37	1,03	-0,37	.710
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	140	2,05	0,95	307	2,07	1,05	-0,09	.921
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	140	1,86	0,89	307	1,81	0,93	-0,78	.437
5. Γνωρίζεις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	140	2,25	0,75	310	2,14	0,72	-1,51	.130
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	140	1,94	0,78	309	1,81	0,69	-1,51	.132
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	140	1,89	0,86	310	1,72	0,73	-1,77	.077
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	140	2,67	0,63	310	2,54	0,60	-1,81	.071
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	140	2,85	0,73	309	2,71	0,63	-2,02	.063
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	139	2,32	0,71	309	2,13	0,69	-2,23	.052

4.2.1.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

4.2.1.3.1 Τα συναισθήματα

Στον πίνακα 20, εμφανίζονται οι συχνότητες εμφάνισης, οι μέσοι όροι της σειράς εμφάνισης των δηλώσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος για την ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού που αφορούσε τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που έχουν στη τάξη τους δυσλεξικό μαθητή.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι δασκάλες δηλώνουν πιο συχνά από τους άνδρες συναδέλφους τους, τα συναισθήματα του άγχους (δάσκαλοι: 24,3%, δασκάλες 52,4%, $p=.000$), της ανασφάλειας (δάσκαλοι: 11,3%, δασκάλες 25,6%, $p=.002$), της σύγχυσης (δάσκαλοι: 0,9%, δασκάλες 11,7%, $p=.000$), και του φόβου (δάσκαλοι: 0,9%, δασκάλες 7,04%, $p=.008$). Αντίθετα, το συναίσθημα της απογοήτευσης, το δήλωσαν περισσότερο συχνά οι δάσκαλοι (δάσκαλοι: 7,8%, δασκάλες 2,2%, $p=.009$). Επίσης, διαπιστώνουμε ότι το συναίσθημα της λύπης, οι δασκάλες το δηλώνουν περισσότερο στις πρώτες θέσεις συγκριτικά με τους δάσκαλους (δάσκαλοι: μ.ο. 2,10, δασκάλες: μ.ο. 1,39).

Πίνακας 20

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ				
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			Συχνότητα		M-W (Z)	p	Σειρά
	Συχνότητα	Σειρά	μ.ο.	Συχνότητα	Σειρά	μ.ο.	χ ²	p			
	%	μ.ο.	%	μ.ο.	%	μ.ο.					
1. Άγχος	24,3	1,61	52,4	1,51	25,80	.000	-0,87	.386			
2. Ανασφάλεια	11,3	1,54	25,6	1,88	9,89	.002	-1,42	.156			
3. Αμηχανία	10,4	1,17	10,6	1,38	0,00	.956	-1,08	.281			
4. Ευθύνη	15,7	1,89	18,7	2,00	0,51	.476	-0,49	.622			
5. Συμπάθεια	18,3	1,76	13,9	1,82	1,18	.277	-0,38	.702			
6. Προσφορά	20,0	1,78	13,9	1,95	2,26	.133	-1,26	.208			
7. Αναπάρκεια	7,8	1,89	14,3	1,98	3,11	.078	-0,22	.820			
8. Κατανόηση	12,5	1,74	9,6	2,06	0,94	.397	-1,26	.207			
9. Ενδιαφέρον	13,9	1,81	10,3	1,86	1,08	.300	-0,18	.854			
10. Προβληματισμός	9,6	1,73	12,1	1,94	0,51	.474	-0,66	.507			
11. Λύπη	18,3	2,10	12,1	1,39	2,57	.109	-3,50	.000			
12. Σύγχυση	0,9	2,00	11,7	1,97	12,24	.000	-0,23	.821			
13. Αγάπη	20,0	1,70	15,2	2,04	1,92	.166	-1,39	.164			
14. Αποδοχή	13,9	1,81	7,7	2,10	3,63	.057	-1,22	.222			
15. Συγκατάβαση	8,7	1,90	5,9	2,44	1,04	.308	-1,40	.160			
16. Δυσφορία	4,3	2,40	8,4	2,09	2,01	.156	-0,77	.442			
17. Εξάντληση	10,4	2,92	5,5	2,80	3,05	.081	-0,83	.405			
18. Επιφυλακτικότητα	3,5	3,00	3,7	2,89	0,01	.929	-0,67	.505			
19. Υπομονή	5,2	2,17	6,2	2,29	0,26	.607	-0,60	.550			
20. Απογοήτευση	7,8	2,11	2,2	2,67	6,60	.009	-0,94	.346			
21. Φόβος	0,9	3,00	7,7	2,41	7,04	.008	-0,85	.397			
22. Ανοχή	5,2	2,00	3,3	2,70	0,80	.370	-1,32	.187			
23. Πρόκληση	5,2	2,67	2,2	2,57	2,46	.117	0,00	1.000			
24. Μισαίσωση	0,9	3,00	2,9	3,00	1,52	.218	0,00	1.000			
25. Σεβασμός	5,2	2,83	1,8	2,50	3,37	.066	-1,17	.241			
26. Ενοχές	1,7	1,00	2,9	1,11	0,46	.499	-0,47	.637			
27. Θυμός	2,6	2,33	1,8	2,67	0,24	.623	-0,89	.371			
28. Πανικός	0,9	3,00	2,2	2,57	0,81	.369	-0,77	.439			

4.2.1.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Στον πίνακα 21, περιγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, την επανάληψη της τάξης, την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις σχολικές δομές καθώς και με την ομοιομορφία της σχολικής τάξης.

Από το σχετικό έλεγχο, δεν προκύπτει σε καμία από τις παραπάνω ερωτήσεις στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) του ερευνητικού μας δείγματος.

Πίνακας 21

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις τους ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές για χρησιμοθηρικούς λόγους	139	3,19	0,62	305	3,09	0,83	-0,66	.509
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή	138	1,56	0,69	307	1,72	0,84	-1,60	.109
3. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	139	1,95	1,06	308	1,86	1,03	-0,85	.397
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	139	2,10	1,01	308	2,21	1,08	-0,90	.367
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	139	2,48	0,99	308	2,54	0,98	-0,62	.538
6. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι συνήθη σχολική τάξη ως βάση με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό.	139	3,14	0,98	308	3,08	0,95	-0,84	.401
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	139	1,96	0,99	308	1,90	0,97	-0,58	.560
8. Θα προτιμούσε μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια	138	2,96	1,01	304	2,87	0,98	-1,03	.303

4.2.1.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 22, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι σε επτά από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των ανδρών δασκάλων σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Ενδιαφέρον προκαλεί η διαπίστωση ότι και στα επτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι τιμές στους μέσους όρους των απαντήσεων των γυναικών είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες των ανδρών συναδέλφων τους.

Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα: δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο (δάσκαλοι: μ.ο. 2,45, δασκάλες: μ.ο. 2,79, $p=.001$), ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης (δάσκαλοι: μ.ο. 2,61, δασκάλες: μ.ο. 2,85, $p=.010$), ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης (δάσκαλοι: μ.ο. 2,63, δασκάλες: μ.ο. 2,92, $p=.003$), είναι υπερκινητικό παιδί (δάσκαλοι: μ.ο. 2,00, δασκάλες: μ.ο. 2,36, $p=.000$), ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα (δάσκαλοι: μ.ο. 2,48, δασκάλες: μ.ο. 2,81, $p=.000$), πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές (δάσκαλοι: μ.ο. 1,54, δασκάλες: μ.ο. 1,76, $p=.023$) και ότι διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης (δάσκαλοι: μ.ο. 2,06, δασκάλες: μ.ο. 2,28, $p=.024$).

Πίνακας 22

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	136	3,35	0,79	306	3,35	0,68	-0,71	.475
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	137	3,62	0,54	305	3,64	0,53	-0,27	.785
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	137	3,62	0,52	305	3,65	0,52	-0,40	.691
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών	133	2,43	0,97	295	2,40	0,99	-0,22	.826
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	133	2,09	0,95	296	2,02	0,95	-0,75	.455
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	132	2,26	0,81	291	2,22	0,85	-0,55	.584
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	136	2,15	0,91	300	2,04	0,90	-1,12	.262
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	129	2,45	1,04	283	2,79	0,90	-3,19	.001
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	135	2,61	0,91	301	2,85	0,78	-2,59	.010
10. Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	135	1,41	0,66	296	1,47	0,75	-0,35	.728
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	136	1,24	0,47	298	1,16	0,41	-1,77	.076
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	131	2,63	0,95	303	2,92	0,86	-2,96	.003
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	133	2,00	0,97	303	2,36	0,95	-3,58	.000
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	132	2,48	0,89	303	2,81	0,77	-3,54	.000
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	131	1,54	0,67	287	1,76	0,84	-2,27	.023
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	132	2,06	0,79	289	2,28	0,91	-2,25	.024
17. Έχει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα	131	2,27	0,97	287	2,41	0,97	-1,54	.122
18. Είναι τεμπέλης	131	1,67	0,78	288	1,69	0,85	-0,14	.886
19. Είναι κακός μαθητής	130	1,95	0,85	284	1,96	0,87	-0,06	.950
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	130	2,71	0,83	282	2,80	0,84	-1,14	.274

4.2.1.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 23, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι μόνο στην περίπτωση της παραπομπής των μαθητών στους ειδικούς, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά με υψηλότερη τιμή στο μέσο όρο των γυναικών (μ.ο. 2,89) σε σχέση με τον αντίστοιχο μέσο όρο των ανδρών συναδέλφους τους (μ.ο. 2,60) ($p=.042$). Σε όλες τις άλλες ερωτήσεις σχετικά με την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.2.1.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Από τον πίνακα 24, στον οποίο εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης, διαπιστώνουμε σε τέσσερις από τις εννέα ερωτήσεις, στατιστικά σημαντικές διαφορές. Σε όλες τις περιπτώσεις αυτές, οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των γυναικών είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες των ανδρών συναδέλφων τους.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων που αφορούν: την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης (δάσκαλοι: μ.ο. 3,31, δασκάλες: 3,58, $p=.000$), την έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης (δάσκαλοι: μ.ο. 3,28, δασκάλες: 3,52, $p=.001$), την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού (δάσκαλοι: μ.ο. 3,21, δασκάλες: 3,39, $p=.046$) και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα (δάσκαλοι: μ.ο. 3,13, δασκάλες: 3,35, $p=.007$).

Πίνακας 23

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις απαντήσεις των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	66	3,14	0,76	118	3,03	0,86	-0,62	.532
2. Συνεργάζεσαι με το σχολικό σύμβουλο	66	2,21	1,06	117	2,08	1,08	-1,31	.344
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	66	2,15	1,06	116	2,08	1,07	-0,51	.607
4. Συνεργάζεσαι με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο)	44	3,27	0,66	81	3,23	0,87	-0,27	.789
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	66	2,56	0,81	117	2,48	0,80	-0,72	.470
6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση	66	2,89	0,79	117	2,79	0,80	-0,85	.393
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	66	2,74	0,75	117	2,57	0,86	-1,46	.145
8. Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	65	2,60	0,93	117	2,89	0,97	-2,04	.042
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	66	2,92	0,83	117	3,04	0,92	-1,10	.273
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	66	3,18	0,70	117	3,36	0,76	-1,95	.051

Πίνακας 24

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματα των δασκάλων (ανδρών και γυναικών) στην αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	130	3,31	0,74	302	3,58	0,59	-3,75	.000
2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	130	3,28	0,76	302	3,52	0,67	-3,37	.001
3. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	130	3,21	0,86	302	3,39	0,75	-1,99	.046
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	130	3,07	0,85	302	3,20	0,80	-1,43	.152
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	130	3,10	0,92	302	3,28	0,80	-1,68	.092
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	129	3,18	0,95	302	3,31	0,78	-0,95	.342
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού	130	2,11	0,86	300	2,20	0,96	-0,65	.513
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας	129	2,35	0,84	299	2,51	0,87	-1,62	.106
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	130	3,13	0,79	302	3,35	0,67	-2,69	.007

4.2.2 Η επίδραση του φύλου στους φιλολόγους

4.2.2.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

4.2.2.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία

Στον πίνακα 25, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) σε κάθε ένα παράγοντα που διαμόρφωσαν την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα, δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των απαντήσεων των ανδρών και των γυναικών φιλολόγων, σε κανένα από τους παράγοντες διαμόρφωσης της αντίληψής τους σχετικά με τη δυσλεξία.

4.2.2.1.2 Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος

Στον πίνακα 26, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψή τους ως προς την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντός τους ως προς την παραπάνω έννοια.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας διαπιστώνεται ότι μόνο στο βαθμό ενδιαφέροντος σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά, με υψηλότερη τιμή στο μέσο όρο των απαντήσεων των γυναικών (μ.ο. 3,44) σε σχέση με την αντίστοιχη τιμή του μέσου όρου των ανδρών συναδέλφους τους (μ.ο. 3,07) ($p=.006$).

Πίνακας 25

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων φιλολόγων, ανδρών και γυναικών, σε κάθε ένα από τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Βασικές σπουδές	23	1,09	0,29	162	1,34	0,68	-1,72	.085
2. Π.Ε.Κ.	23	1,17	0,49	162	1,22	0,45	-1,30	.195
3. Κ.Δ.Α.Υ.	23	1,17	0,49	162	1,23	0,55	-0,50	.619
4. Μετεκπαίδευση	23	1,00	.000	162	1,01	0,16	-0,38	.706
5. Μεταπτυχιακές σπουδές	23	1,09	0,42	162	1,14	0,60	-0,27	.791
6. Σεμινάρια (οργανωμένα από εκπαιδευτικούς φορείς)	23	1,30	0,70	162	1,66	0,92	-1,90	.057
7. Σεμινάρια (οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς)	23	1,52	0,95	162	1,61	0,88	-0,73	.465
8. Προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη	23	2,87	0,87	192	3,00	0,70	-0,64	.521
9. Συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	23	2,43	0,94	192	2,51	0,83	-0,42	.673
10. Τηλεόραση, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο	23	2,17	1,03	162	2,38	0,86	-1,13	.256

Πίνακας 26

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	23	3,13	0,69	161	3,30	0,69	-1,17	.242
2. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας	23	3,07	0,78	162	3,44	0,61	-2,90	.006

4.2.2.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης

Στον πίνακα 27, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος, για τις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Όπως διαπιστώνουμε από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των ανδρών και γυναικών φιλολόγων, στις ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών.

Πίνακας 27

Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, την κατανόηση και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	22	2,82	1,01	157	3,06	0,89	-1,08	.880
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	22	2,23	1,07	157	2,37	0,97	-0,67	.501
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	22	1,91	0,92	157	2,08	0,99	-0,74	.459
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	22	2,05	0,99	157	1,96	0,98	-0,39	.694
5. Γνωρίζεις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	23	1,83	0,83	162	2,06	0,72	-1,79	.073
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	23	1,39	0,50	162	1,52	0,65	-0,67	.501
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	23	1,39	0,50	162	1,58	0,74	-0,37	.714
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	23	2,48	0,51	162	2,46	0,67	-0,15	.880
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	23	2,57	0,84	161	2,84	0,69	-1,85	.064
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	23	1,87	0,63	162	2,03	0,73	-0,93	.352

4.2.2.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

4.2.2.3.1 Τα συναισθήματα

Στον πίνακα 28, εμφανίζονται οι συχνότητες εμφάνισης, οι μέσοι όροι της σειράς εμφάνισης των δηλώσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος για την ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού που αφορούσε τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικό μαθητή.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κανένα από τα εικοσιοκτώ συναισθήματα που δηλώθηκαν.

4.2.2.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Στον πίνακα 29, περιγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, την επανάληψη της τάξης, την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές καθώς και σχετικά με την ομοιογένεια της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι μόνο σε δύο από τα εικοσιοκτώ συναισθήματα εμφανίζονται διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης, ενώ δεν εμφανίζονται διαφορές ως προς τη σειρά εμφάνισης.

Πιο συγκεκριμένα, από τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι το συναίσθημα του άγχους δηλώνεται πιο συχνά από τις γυναίκες φιλολόγους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (άνδρες φ. 12,2%, γυναίκες φ. 36,5%, $p=0.049$). Επίσης, το συναίσθημα της ευθύνης, ενώ δηλώνεται από τις γυναίκες φιλολόγους σε ποσοστό 17%, δεν δηλώνεται καθόλου από τους άνδρες συναδέλφους τους ($p=0.047$).

Πίνακας 28

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους.

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ		Συχνότητα		Σειρά	
	Συχνότητα	Σειρά	Συχνότητα	Σειρά	χ^2	p	M-W (Z)	p
	%	μ.ο.	%	μ.ο.				
1. Άγχος	12,2	1,75	36,5	1,79	3,54	.049	-0.13	.893
2. Ανασφάλεια	22,2	2,0	17,7	1,62	0,22	.638	-1.00	.316
3. Αμηχανία	38,9	1,43	31,3	1,39	0,42	.515	-0.14	.892
4. Ευθύνη	0,0	0,0	17,0	2,04	3,60	.047	-	-
5. Συμπάθεια	22,2	1,00	19,7	1,59	0,06	.803	0,01	.166
6. Προσφορά	11,1	3,00	17,0	2,13	0,41	.523	-1,61	.106
7. Ανεπάρκεια	11,1	1,50	16,3	1,88	0,33	.566	-0,83	.404
8. Κατανόηση	5,6	3,00	21,8	1,69	2,63	.105	-1,11	.182
9. Ενδιαφέρον	22,2	2,00	12,2	2,00	1,38	.240	0,00	1.000
10. Προβληματισμός	22,2	2,00	11,6	1,94	1,64	.200	-0,14	.887
11. Λύπη	0,0	0,0	6,8	1,69	1,30	.254	-	-
12. Σύγχυση	22,2	1,75	15,0	1,90	0,64	.425	-0,40	.692
13. Αγάπη	10,7	2,00	7,4	2,00	0,11	.813	0,00	1.000
14. Αποδοχή	0,0	0,0	10,9	2,00	2,17	.141	-	-
15. Συγκατάβαση	0,0	0,0	8,2	2,50	1,59	.208	-	-
16. Δυσφορία	14,7	2,00	6,8	2,17	4,92	.066	-0,28	.783
17. Εξάντληση	5,6	3,00	4,8	3,00	0,22	.882	0,00	1.000
18. Επιφυλακτικότητα	11,1	3,00	2,94	3,00	0,00	.977	0,00	1.000
19. Υπομονή	16,7	2,00	6,7	2,00	4,68	.056	0,00	1.000
20. Απογοήτευση	5,6	2,00	7,5	2,55	0,09	.766	-1,00	.317
21. Φόβος	0,0	0,0	2,0	2,67	0,37	.541	-	-
22. Ανοχή	11,1	3,00	2,7	2,25	3,22	.073	-1,10	.273
23. Πρόκληση	0,0	0,0	2,0	2,67	0,37	.541	-	-
24. Ματαιώση	0,0	0,0	3,4	3,00	0,63	.427	-	-
25. Σεβασμός	0,0	0,0	2,0	3,00	0,37	.541	-	-
26. Ενοχές	0,0	0,0	1,4	1,00	0,25	.619	-	-
27. Θυμός	5,6	3,00	0,7	3,00	3,18	.074	0,00	1.000
28. Πανικός	0,0	0,0	0,7	3,00	0,12	.726		

Πίνακας 29

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις τους ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές για χρησιμοθηρικούς λόγους	23	3,13	0,81	159	3,28	0,73	-0,83	.407
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή	21	1,52	0,81	153	1,62	0,87	-0,41	.680
3. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	22	2,14	1,25	160	1,68	0,95	-1,51	.131
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	22	2,32	1,17	160	2,14	1,02	-0,63	.527
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	22	2,09	0,87	160	2,56	1,03	-1,90	.057
6. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι συνήθη σχολική τάξη ως βάση με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό.	22	2,95	1,09	160	1,50	0,56	-0,04	.971
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	22	1,50	0,60	160	1,53	0,73	-0,19	.845
8. Θα προτιμούσε μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια	23	2,65	1,07	161	2,82	1,02	-0,71	.480

4.2.2.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 30, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι μόνο σε τρία από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των ανδρών φιλολόγων σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Ενδιαφέρον προκαλεί η διαπίστωση ότι και στα τρία χαρακτηριστικά γνωρίσματα που εμφανίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των γυναικών, είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες των ανδρών συναδέλφων τους.

Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών φιλολόγων στα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα: ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης (άνδρες: μ.ο. 2,65, γυναίκες: μ.ο. 3,08, $p=.037$), είναι υπερκινητικό παιδί (άνδρες: μ.ο. 2,00, γυναίκες: μ.ο. 2,62, $p=.006$) και έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα (άνδρες: μ.ο. 2,45, γυναίκες: μ.ο. 2,85, $p=.048$).

4.2.2.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 31, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι μόνο σε μία περίπτωση εμφανίζεται σημαντική διαφοροποίηση στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών, μεταξύ των ανδρών και γυναικών φιλολόγων.

Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες φιλόλογοι δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους ότι παραπέμπουν τους μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου (άνδρες: μ.ο. 1,79, γυναίκες: μ.ο. 2,33, $p=.036$).

Πίνακας 30

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των φιλόλογων (ανδρών και γυναικών) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	23	3,22	0,85	158	3,24	0,73	-0,08	.935
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	23	3,87	0,34	159	3,73	0,44	-0,70	.485
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	23	3,78	0,42	157	3,69	0,47	-0,92	.356
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών	23	2,26	1,10	153	2,59	0,89	-1,55	.121
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	19	1,95	0,78	125	2,00	0,85	-0,16	.871
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	21	2,38	0,80	139	2,45	0,81	-0,32	.747
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	23	1,83	0,94	154	2,13	0,89	-1,60	.111
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	19	2,16	0,90	129	2,13	0,98	-0,16	.873
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	21	2,95	0,67	153	2,86	0,67	-0,60	.549
10. Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	19	1,32	0,58	142	1,44	0,72	-0,57	.569
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	20	1,20	0,52	147	1,13	0,47	-0,87	.385
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	23	2,65	0,93	153	3,08	0,74	-2,08	.037
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	23	2,00	0,95	153	2,62	0,97	-2,73	.006
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	23	2,45	0,85	153	2,85	0,82	-2,00	.048
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	20	1,35	0,59	135	1,45	0,70	-0,48	.633
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	23	1,96	0,71	157	2,19	0,92	-1,11	.268
17. Έχει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα	22	2,27	0,88	153	2,58	1,09	-1,34	.181
18. Είναι τεμπέλης	22	1,95	0,78	152	2,18	1,04	-0,82	.409
19. Είναι κακός μαθητής	22	2,00	0,69	151	2,32	0,95	-1,52	.129
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	22	2,50	0,80	152	2,64	0,80	-0,70	.485

Πίνακας 31

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	19	2,05	1,27	141	2,23	0,94	-0,98	.326
2. Συνεργάζεσαι με το σχολικό σύμβουλο	19	1,32	0,67	141	1,21	0,53	-0,60	.552
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	19	1,19	0,23	141	1,33	0,77	-0,79	.628
4. Συνεργάζεσαι με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο)	2	1,00	0,00	21	2,76	1,09	-1,73	.053
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	19	1,41	0,50	140	1,71	0,70	-1,88	.052
6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση	19	1,84	0,76	140	2,04	0,74	-1,09	.274
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	19	1,63	0,76	140	1,73	0,71	-0,66	.512
8. Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	19	1,79	0,98	138	2,33	1,06	-2,10	.036
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	19	2,79	1,03	140	2,98	0,85	-0,76	.445
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	19	2,89	1,05	140	3,28	0,71	-1,49	.137

4.2.2.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 32, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στα σημαντικότερα προβλήματα στα πλαίσια της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, δεν διαπιστώνεται διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των ανδρών φιλολόγων από αυτές των γυναικών συναδέλφων τους.

Πίνακας 32

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματα των φιλολόγων (ανδρών και γυναικών) στην αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΑΝΔΡΕΣ			ΓΥΝΑΙΚΕΣ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	23	3,78	0,52	156	3,75	0,53	-0,38	.706
2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	23	3,74	0,54	156	3,74	0,50	-0,16	.874
3. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	23	3,57	0,90	155	3,63	0,61	-0,48	.632
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	23	3,13	0,92	155	3,47	0,74	-1,81	.070
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	23	3,26	0,86	155	3,45	0,73	-0,98	.329
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	23	3,52	0,66	155	3,46	0,78	-0,07	.946
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού	23	2,22	0,85	153	2,31	0,82	-0,40	.688
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας	23	2,30	0,88	153	2,57	0,79	-1,22	.221
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	23	3,87	0,34	159	3,76	0,47	-1,01	.312

4.2.3 Οι διαφοροποιήσεις των δύο φύλων σε δασκάλους και φιλόλογους

Από την προηγούμενη αναλυτική παρουσίαση των στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώνεται ότι στις συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, εκφράζουν σε υψηλότερο βαθμό το ενδιαφέρον τους για το θέμα της δυσλεξίας (επιπροσθέτως οι δασκάλες θεωρούν ότι αφορά την καθημερινότητά τους, σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους). Το αυξημένο αυτό ενδιαφέρον των γυναικών, που πιθανόν να εκπηγάζει από την ιδιαίτερη ευαισθησία τους για τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών τους, συνδυαζόμενο όμως, με τη μη επιστημονική προσέγγιση της έννοιας της δυσλεξίας, μπορεί να τις οδηγήσει σε πιο έντονη ενεργοποίηση των αναπαραστασιακών τους μηχανισμών.

Έτσι, η πιο έντονη ενεργοποίηση των αναπαραστασιακών μηχανισμών από πλευράς των γυναικών εκπαιδευτικών, εκδηλώνεται από τις διαφοροποιήσεις στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή καθώς και στα συναισθήματα που βιώνουν από την παρουσία του στη σχολική τους τάξη. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, σκιαγραφούν με εντονότερα χρώματα το πορτρέτο του δυσλεξικού μαθητή, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, χαρακτηρίζοντάς τον σε υψηλότερο βαθμό ως υπερκινητικό παιδί, με ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα και που παρουσιάζει έλλειψη συγκέντρωσης. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι βιώνουν πιο έντονα από τους άνδρες συναδέλφους τους, συναισθηματική πίεση από την παρουσία των μαθητών αυτών στη σχολική τους τάξη. Πιο συγκεκριμένα οι δασκάλες εκφράζουν πιο συχνά τα συναισθήματα του άγχους, της ανασφάλειας, της σύγχυσης και του φόβου και οι γυναίκες φιλόλογοι τα συναισθήματα του άγχους και της ευθύνης.

Η ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση των γυναικών εκπαιδευτικών από την παρουσία του δυσλεξικού μαθητή στη σχολική τους τάξη, σε συνδυασμό με την εντονότερη σκιαγράφηση της εικόνας του, μπορεί να ερμηνεύσει και τη διαπίστωση, ότι παραπέμπουν τους μαθητές αυτούς σε ειδικούς εκτός σχολείου, σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ως προς τις σημαντικότερες δυσκολίες στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών, διαπιστώνεται ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει μόνο τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι δασκάλες βιώνουν πιο έντονα από τους άνδρες συναδέλφους τους, την εγκατάλειψη από την πολιτεία στην

προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών (έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, συμβουλευτικής στήριξης, κατάλληλου διδακτικού εποπτικού υλικού και δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα). Στις διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να εκφράζεται η πιο έντονη ευαισθησία των γυναικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα της δυσλεξίας.

4.3 Μελέτη των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

4.3.1 Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στους δασκάλους

4.3.1.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

4.3.1.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία

Στον πίνακα 33, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία τους) σε κάθε έναν παράγοντα που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών στις τιμές των μέσων όρων.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, εμφανίζονται διαφορές σε δύο από τους δέκα παράγοντες διαμόρφωσης της αντίληψης των δασκάλων, σε σχέση με τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας: στις βασικές σπουδές και στη μετεκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, με τη βοήθεια των πολλαπλών συγκρίσεων (Bonferroni), διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία λιγότερο από 10 έτη, δηλώνουν ότι η αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία, επηρεάζεται από τις βασικές τους σπουδές και από τη μετεκπαίδευση, σε υψηλότερο βαθμό τόσο από τους δασκάλους με διδακτική εμπειρία μεταξύ των 10 και 20 ετών, όσο και από αυτούς με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

Παράγοντες	Ζεύγη σύγκρισης	p
Βασικές σπουδές	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.000
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.000
Μετεκπαίδευση	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.000
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.082
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.004

Πίνακας 33

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων, (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία), σε κάθε ένα από τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ										
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	K-W (χ^2)	p
1. Βασικές σπουδές	191	2,41	0,97	155	1,63	0,66	104	1,59	0,70	78,63	.000
2. Π.Ε.Κ.	191	1,42	0,67	155	1,35	0,61	104	1,57	0,76	5,32	.070
3. Κ.Δ.Α.Υ.	191	1,36	0,64	155	1,26	0,45	104	1,32	0,75	0,66	.630
4. Μετεκπαίδευση	191	1,09	0,44	155	1,61	1,02	104	1,30	0,76	39,85	.000
5. Μεταπτυχιακές σπουδές	191	1,08	0,34	155	1,03	0,16	104	1,14	0,60	5,35	.062
6. Σεμινάρια (οργανωμένα από εκπαιδευτικούς φορείς)	191	2,04	1,06	155	2,19	1,02	104	2,21	1,00	5,25	.053
7. Σεμινάρια (οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς)	191	2,03	1,18	155	1,77	0,97	104	1,96	1,01	3,73	.155
8. Προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη	191	2,74	0,97	155	2,70	0,89	104	2,87	0,74	1,88	.390
9. Συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	191	2,60	0,81	155	2,52	0,81	104	2,63	0,85	0,68	.711
10. Τηλέοραση, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο	191	2,45	0,88	155	2,50	0,76	104	2,40	0,87	0,73	.694

4.3.1.1.2 Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος

Στον πίνακα 34, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψή τους ως προς την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντός τους ως προς την παραπάνω έννοια.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη δήλωση που αφορά την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση και το κριτήριο των πολλαπλών συγκρίσεων (Bonferroni), διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία μικρότερη των 10 ετών, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία περισσότερο από 20 έτη, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητά τους.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.023
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.076
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.000

Πίνακας 34

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία), στις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ									Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			K-W (χ^2)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	191	3,37	0,67	155	3,17	0,68	104	2,98	0,71	23,44	.000
2. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας	191	3,49	0,55	155	3,46	0,67	104	3,44	0,65	0,16	.923

4.3.1.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης

Στον πίνακα 35, εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης.

Όπως διαπιστώνουμε από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας.

Πιο συγκεκριμένα, με τη βοήθεια των πολλαπλών συγκρίσεων (Bonferroni), διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών δηλώνουν ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.475
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.077
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.000

Πίνακας 35

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ											
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20ετών			Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	K-W (χ^2)	p	
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	189	3,23	0,82	154	3,26	0,77	104	3,27	0,78	0,14	.934	
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	189	2,41	0,96	154	2,32	1,07	104	2,23	0,99	1,72	.320	
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	189	2,09	1,05	154	2,08	1,06	104	1,90	0,92	1,54	.014	
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	189	1,87	0,97	154	1,78	0,88	104	1,75	0,80	1,14	.620	
5. Γνωρίζεις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	191	2,14	0,69	155	2,17	0,70	104	2,24	0,83	1,23	.520	
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	191	1,80	0,67	155	1,85	0,71	103	1,94	0,81	1,43	.488	
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	191	1,70	0,72	155	1,75	0,73	104	1,92	0,90	3,40	.182	
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	191	2,48	0,59	155	2,57	0,65	104	2,77	0,56	15,60	.000	
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	190	2,81	0,65	155	2,65	0,68	104	2,63	0,63	6,70	.051	
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	191	2,12	0,67	153	2,10	0,77	104	2,30	0,71	5,96	.052	

4.3.1.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

4.3.1.3.1 Τα συναισθήματα

Στον πίνακα 36, εμφανίζονται οι συχνότητες εμφάνισης, οι μέσοι όροι της σειράς εμφάνισης των δηλώσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος για την ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού που αφορούσε τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικό μαθητή.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τέσσερα από τα εικοσιοκτώ συναισθήματα που δηλώθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα 4 και τον πίνακα πολλαπλών συγκρίσεων (Bonferroni), διαπιστώνουμε ότι:

Το συναίσθημα της ανασφάλειας, δηλώνεται πιο συχνά από τους δασκάλους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών, σε σχέση τόσο με τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία μεταξύ 10 και 20 ετών, όσο και με τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών.

Το συναίσθημα της αμηχανίας δηλώνεται επίσης, πιο συχνά από τους δασκάλους με λιγότερα από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας σε σχέση τόσο με τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών.

Το συναίσθημα της ανεπάρκειας, δηλώνεται πιο συχνά τόσο από τους δασκάλους με λιγότερο από 10 έτη διδακτικής εμπειρίας όσο και από αυτούς με διδακτική εμπειρία μεταξύ 10 και 20 ετών, σε σχέση με τους δασκάλους με διδακτική εμπειρία άνω των 10 ετών (14,0%, 15,2% και 4,7% αντίστοιχα, $p=.049$).

Τέλος, το συναίσθημα της εξάντλησης εμφανίζεται πιο συχνά στους δασκάλους με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών σε σχέση τόσο με τους δασκάλους με διδακτική εμπειρία μεταξύ 10 και 20 ετών, όσο και τους δασκάλους με λιγότερο από 10 έτη διδακτική εμπειρία.

**ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI) ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ**

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Ανασφάλεια	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.010
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.837
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.001
Αμηχανία	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.046
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.772
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.008
Ανεπάρκεια	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.044
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.806
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.018
Εξάντληση	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	1.000
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.004
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.000

Πίνακας 36

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ												Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας		
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			Συχνότητα		Σειρά			
	Συχνότητα	Σειρά		Συχνότητα	Σειρά		Συχνότητα	Σειρά		x ²	p	K-W (x ²)	p		
		%	μ.ο.		%	μ.ο.		%	μ.ο.						
1. Άγχος	48,0	1,41	46,2	1,52	32,9	1,69	5,56	.062	6,02	.052					
2. Ανασφάλεια	30,4	1,68	16,7	1,60	10,6	1,54	15,9	.000	0,65	.646					
3. Αμηχανία	15,8	1,39	8,3	1,20	3,5	1,43	10,09	.006	1,32	.442					
4. Ευθύνη	22,2	1,89	13,6	2,00	15,3	1,86	4,22	.121	1,74	.222					
5. Συμπάθεια	15,2	1,96	13,6	1,67	17,6	1,67	0,64	.724	1,96	.374					
6. Προσφορά	14,0	1,88	19,7	1,96	12,9	1,75	2,44	.296	1,24	.537					
7. Αναπόρρεια	18,0	2,08	7,2	2,10	4,7	1,50	5,78	.048	2,51	.284					
8. Κατανόηση	9,9	1,82	8,3	2,00	10,6	1,89	0,36	.834	0,47	.792					
9. Ενδιαφέρον	10,5	2,06	13,6	1,83	9,4	1,38	1,12	.571	5,03	.081					
10. Προβληματισμός	11,7	2,10	10,6	1,93	11,8	1,40	0,11	.948	5,09	.078					
11. Λύπη	12,3	1,80	13,6	1,71	17,6	1,63	1,38	.502	2,10	.247					
12. Σύγχυση	8,8	1,93	11,4	2,07	3,5	1,97	4,11	.128	0,66	.634					
13. Αγάπη	10,8	1,67	11,4	1,80	13,5	1,95	0,42	.903	0,49	.720					
14. Αποδοχή	8,2	2,00	7,6	2,10	15,3	1,85	4,22	.122	0,78	.677					
15. Συγκατάβαση	8,2	2,07	5,3	2,29	5,9	2,60	1,11	.575	1,55	.461					
16. Δυσφορία	8,8	2,13	4,5	2,00	8,2	1,50	2,29	.340	0,36	.835					
17. Εξάντληση	3,5	2,67	5,3	3,00	16,5	2,86	15,58	.000	2,74	.253					
18. Επιφυλακτικότητα	2,9	2,80	4,5	3,00	3,5	2,92	0,56	.754	1,60	.449					

4.3.1.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Στον πίνακα 37, περιγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, την επανάληψη της τάξης, την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές καθώς και σχετικά με την ομοιογένεια της σχολικής τάξης.

Από τον σχετικό έλεγχο, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην ερώτηση που αφορά τον τύπο εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα και τις πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni), οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών, δηλώνουν τη συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης σε υψηλότερο βαθμό, τόσο από τους δασκάλους με διδακτική εμπειρία μεταξύ των 10 και 20 ετών, όσο και τους δασκάλους με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών. Επίσης, οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών, δηλώνουν το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.019
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.006
Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.042
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.017

Πίνακας 37

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ										ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Λιγότερο των 10 ετών		Μεταξύ 10 και 20 ετών		Μεγαλύτερη των 20ετών		N	%	τ.α.	K-W (χ^2)	p	
	N	%	N	%	N	%						
1. Το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοποιητικούς λόγους	187	3,11	0,77	153	3,17	0,82	104	3,21	0,68	1,22	.418	
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε τον δυσλεξικό μαθητή	190	1,74	0,87	152	1,58	0,71	103	1,67	0,77	1,95	.377	
3. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	194	1,94	1,06	155	1,77	0,98	101	1,97	1,09	2,62	.270	
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	191	2,02	1,06	155	2,32	1,06	101	2,44	1,02	8,80	.041	
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	191	2,71	0,90	155	2,42	0,99	101	2,34	1,06	11,55	.003	
6. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι συνήθη σχολική τάξη ως βάση με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό	191	3,02	0,93	155	3,16	0,96	101	3,18	1,00	4,64	.098	
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	191	1,93	0,99	155	1,82	0,99	101	2,04	0,94	4,84	.089	
8. Θα προτιμούσε μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια	188	2,85	0,96	153	2,82	1,05	101	3,10	0,92	5,56	.062	

4.3.1.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 38, εμφανίζονται οι μέσοι όροι οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι μόνο σε δύο από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των δασκάλων.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα και τις πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni), διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 10 ετών, χαρακτηρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές ως «τεμπέληδες» και «κακούς μαθητές», σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Είναι τεμπέλης	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.047
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.022
Είναι κακός μαθητής	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.046
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.012

Πίνακας 38

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ										ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
	Λιγότερο των 10 ετών		Μεταξύ 10 και 20 ετών		Μεγαλύτερη των 20 ετών		N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	K-W (x ²)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.								
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	189	3,35	0,70	153	3,41	0,70	100	3,24	0,74	3,82	.148			
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	189	3,63	0,54	152	3,65	0,52	101	3,60	0,53	0,60	.739			
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	191	3,64	0,55	150	3,67	0,51	101	3,61	0,51	0,92	.739			
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών	187	2,33	0,99	144	2,38	0,99	97	2,62	0,95	5,39	.067			
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	189	1,98	0,95	145	2,03	0,94	95	2,16	0,96	2,38	.304			
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	187	2,16	0,90	142	2,30	0,80	94	2,28	0,75	3,39	.193			
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	189	2,05	0,94	152	2,10	0,89	95	2,08	0,86	0,42	.809			
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	182	2,60	0,97	137	2,74	0,87	93	2,74	1,05	1,98	.371			
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	188	2,74	0,83	150	2,78	0,77	98	2,83	0,93	0,58	.747			
10. Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	189	1,48	0,78	148	1,45	0,71	94	1,39	0,63	0,18	.911			
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	189	1,16	0,40	149	1,21	0,50	96	1,18	0,38	0,45	.799			
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	188	2,85	0,94	150	2,84	0,87	96	2,79	0,84	0,75	.686			
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	188	2,20	0,99	152	2,35	0,93	96	2,20	0,98	2,85	.240			
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	188	2,74	0,80	150	2,75	0,82	97	2,59	0,87	2,46	.292			
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	186	1,68	0,85	138	1,67	0,70	94	1,64	0,81	2,01	.430			
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με την συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	183	2,10	0,92	142	2,31	0,81	96	2,27	0,88	6,08	.048			
17. Έχει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα	183	2,26	0,99	140	2,49	0,95	95	2,41	0,95	4,73	.094			
18. Είναι τεμπέλης	184	1,55	0,78	141	1,77	0,87	94	1,83	0,81	11,23	.004			
19. Είναι κακός μαθητής	182	1,82	0,89	139	1,92	0,82	93	2,09	0,83	10,39	.006			
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	178	2,78	0,89	139	2,73	0,83	95	2,80	0,78	0,35	.838			

4.3.1.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 39, εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας διαπιστώνουμε, ότι δεν εμφανίζονται διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των δασκάλων ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία.

Πίνακας 39

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλεξικού μαθητή από τους εκπαιδευτικούς

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ												ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			K-W (x ²)	p			
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.					
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	74	3,18	0,80	54	2,85	0,86	56	3,13	0,81	4,94	.085			
2. Συνεργάζεσαι με το σχολικό σύμβουλο	73	1,94	0,96	54	1,81	1,05	56	2,08	1,19	2,30	.402			
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	72	2,13	1,07	54	1,87	0,93	56	2,30	1,14	3,95	.139			
4. Συνεργάζεσαι με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο)	44	3,07	0,97	37	3,41	0,68	44	3,30	0,67	2,24	.327			
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	73	2,48	0,83	54	2,39	0,83	56	2,66	0,72	3,95	.139			
6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση	73	2,90	0,71	54	2,74	0,91	56	2,82	0,79	0,76	.683			
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	73	2,52	0,82	54	2,56	0,84	56	2,86	0,80	5,46	.065			
8. Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	72	2,85	1,03	54	2,83	0,99	56	2,66	0,86	1,28	.526			
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	73	2,90	0,96	54	2,98	0,96	56	3,14	0,70	1,29	.526			
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	73	3,33	0,80	54	3,30	0,77	56	3,25	0,64	1,29	.526			

4.3.1.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 40, εμφανίζονται οι μέσοι όροι οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στα σημαντικότερα προβλήματα στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνουμε ότι σε τρεις ερωτήσεις εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των δασκάλων, ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα 8 και τις πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni), οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	1.000
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.092
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.016
Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.065
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.238
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.010
Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	1.000
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.052
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.007

Πίνακας 40

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματα των δασκάλων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) στην αντιμετώπιση του δυσλειτουργικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΑΣΚΑΛΩΝ												ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			K-W (χ^2)	p			
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.					
1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	188	3,56	0,62	146	3,52	0,68	98	3,34	0,66	10,63	.005			
2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	188	3,49	0,70	146	3,47	0,70	98	3,34	0,72	4,80	.091			
3. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	188	3,36	0,71	146	3,32	0,80	98	3,30	0,76	1,06	.589			
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	188	3,26	0,77	146	3,19	0,00	98	3,01	0,78	7,51	.023			
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	188	3,23	0,86	146	3,12	0,83	98	3,17	0,80	4,02	.218			
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	187	3,36	0,82	146	3,23	0,82	98	3,17	0,87	4,53	.104			
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού	188	2,22	0,98	145	2,15	0,88	97	2,11	0,89	0,52	.769			
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας	187	2,51	0,91	145	2,48	0,87	96	2,33	0,76	2,53	.283			
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	187	3,36	0,72	147	3,32	0,67	98	3,09	0,75	10,01	.007			

4.3.2 Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στους φιλολόγους

4.3.2.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

4.3.2.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία

Στον πίνακα 41, εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία) σε κάθε ένα παράγοντα που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζονται διαφορές στις τιμές των μέσων όρων μέσους των απαντήσεων των φιλολόγων ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία.

4.3.2.1.2 Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος

Στον πίνακα 42, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψή τους ως προς την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντός τους ως προς την παραπάνω έννοια.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζονται διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των φιλολόγων, ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία.

Πίνακας 41

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων, (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία), σε κάθε ένα από τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ										
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	K-W (χ^2)	p
1. Βασικές σπουδές	71	1,42	0,71	54	1,39	0,70	60	1,08	0,42	1,85	.390
2. Π.Ε.Κ.	71	1,22	0,56	54	1,19	0,39	60	1,10	0,35	1,25	.310
3. Κ.Δ.Α.Υ.	71	1,27	0,56	54	1,30	0,66	60	1,10	0,35	4,61	.100
4. Μετεκπαίδευση	71	1,03	0,24	54	1,00	0,00	60	1,00	0,00	1,61	.448
5. Μεταπτυχιακές σπουδές	71	1,28	0,81	54	1,14	0,27	60	1,10	0,39	4,70	.121
6. Σεμινάρια (οργανωμένα από εκπαιδευτικούς φορείς)	71	1,54	0,91	54	1,72	0,94	60	1,62	0,86	1,87	.393
7. Σεμινάρια (οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς)	71	1,65	0,94	54	1,63	0,91	60	1,52	0,79	0,38	.827
8. Προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη	71	2,85	0,69	54	3,07	0,70	60	3,07	0,78	4,54	.103
9. Συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	71	2,59	0,83	54	2,55	0,80	60	2,57	0,88	0,28	.924
10. Τηλεόραση, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο	71	2,35	0,83	54	2,50	0,95	60	2,23	0,89	2,62	.270

Πίνακας 42

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ									Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			K-W (χ^2)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	71	3,32	0,60	54	3,30	0,69	59	3,20	0,76	3,91	.142
2. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας	71	3,30	0,62	54	3,46	0,64	60	3,22	0,64	4,87	.088

4.3.2.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης

Στον πίνακα 43, εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Όπως διαπιστώνουμε από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, δεν εμφανίζονται διαφορές στις απαντήσεις των φιλολόγων ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία.

4.3.2.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

4.3.2.3.1 Τα συναισθήματα

Στον πίνακα 44, εμφανίζονται οι συχνότητες εμφάνισης, οι μέσοι όροι της σειράς εμφάνισης και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος για την ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού που αφορούσε τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικό μαθητή.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο μόνο από τα εικοσιοκτώ συναισθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα 4 και τις πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni), το συναίσθημα της ανεπάρκειας δηλώνεται πιο συχνά από τους φιλολόγους με διδακτική εμπειρία λιγότερο από 10 έτη, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών. Αντίθετα, το συναίσθημα της εξάντλησης, δηλώνεται πιο συχνά από τους φιλολόγους με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών.

Πίνακας 43

Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ												Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας	
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20ετών			K-W (χ^2)	P			
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.					
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	70	3,09	0,74	51	2,86	1,11	58	3,12	0,88	1,14	.566			
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	70	2,39	0,89	51	2,35	0,95	58	2,31	1,13	0,16	.922			
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	70	2,24	0,90	51	2,14	1,05	58	2,01	0,96	0,42	.640			
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	70	2,10	0,94	51	1,96	1,02	58	1,81	0,94	2,18	.310			
5. Γνωρίζεις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	71	1,90	0,70	54	2,22	0,77	60	2,00	0,76	5,28	.071			
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	71	1,52	0,65	54	1,61	0,71	60	1,38	0,52	2,83	.242			
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	71	1,58	0,71	54	1,69	0,86	60	1,42	0,53	0,24	.342			
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	71	2,38	0,62	54	2,52	0,69	60	2,52	0,65	2,19	.334			
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	70	2,80	0,70	54	2,91	0,68	60	2,72	0,76	1,61	.447			
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	71	1,93	0,68	54	2,15	0,74	60	1,98	0,75	2,38	.304			

Πίνακας 44

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ										Έλεγχος Στατιστικής Σημαντικότητας			
	Αιγότερο των 10 ετών		Μεταξύ 10 και 20 ετών		Μεγαλύτερη των 20 ετών		Συχνότητα		χ ²	p	K-W (x ²)	p		
	Συχνότητα	Σειρά	Συχνότητα	Σειρά	Συχνότητα	Σειρά	μ.ο.	μ.ο.						
	%	μ.ο.	%	μ.ο.	%	μ.ο.	%	μ.ο.						
1. Άγχος	26,1	1,78	29,8	2,00	22,4	1,55	0,67	.715	2,02	.365				
2. Ανασφάλεια	21,7	1,73	19,1	1,67	12,2	1,50	1,78	.411	0,68	.711				
3. Αμηχανία	33,3	1,52	34,0	1,19	28,6	1,43	0,41	.815	2,19	.334				
4. Ευθύνη	11,6	1,75	19,1	2,44	16,3	1,88	1,32	.518	3,93	.140				
5. Συμπάθεια	17,6	1,75	19,1	1,22	22,7	1,56	0,67	.719	2,66	.264				
6. Προσφορά	10,1	1,86	17,0	2,14	24,5	2,45	4,33	.115	2,51	.285				
7. Ανεπάρκεια	24,6	1,94	10,6	1,60	8,2	1,75	7,16	.028	1,21	.546				
8. Κατανόηση	14,5	1,40	21,3	2,00	26,5	1,77	2,66	.264	3,79	.150				
9. Ενδοαφέρον	15,9	1,91	12,8	1,83	10,2	2,40	0,83	.659	2,21	.329				
10. Προβληματισμός	10,1	1,57	14,9	2,29	14,3	2,00	0,72	.698	2,44	.295				
11. Λύπη	5,8	2,00	4,3	1,50	8,2	2,00	0,66	.720	0,48	.786				
12. Σύγχυση	20,3	1,93	14,9	1,83	10,2	1,80	2,33	.327	0,17	.919				
13. Αγάπη	2,9	2,00	4,3	2,50	8,2	1,75	1,77	.412	1,31	.519				
14. Αποδοχή	10,1	1,71	12,8	2,00	6,1	2,67	1,24	.539	3,57	.168				
15. Συγκατάβαση	10,1	2,57	4,3	2,00	6,1	2,67	1,57	.455	0,56	.743				
16. Δυσφορία	7,2	2,40	4,3	1,50	4,1	2,00	0,74	.691	1,85	.395				
17. Εξάντληση	0,0	-	6,4	3,00	10,2	3,00	6,80	.033	0,00	1,000				
18. Επιφυλακτικότητα	13,0	2,89	6,4	3,00	12,2	3,00	1,40	.496	1,00	.607				
19. Υπομονή	2,9	2,00	6,4	2,00	4,1	0,00	0,84	.657	0,00	1,000				
20. Απογοήτευση	7,2	2,40	10,6	2,80	4,1	2,00	1,53	.465	3,67	.160				
21. Φόβος	2,9	3,00	0,0	-	1,8	2,00	1,33	.513	2,00	.157				
22. Ανοχή	0,0	-	4,1	3,00	3,6	2,50	2,72	.257	3,52	.128				
23. Πρόκληση	4,3	2,67	0,0	-	0,0	-	4,25	.119	-	-				
24. Ματαιόση	1,4	3,00	6,4	3,00	2,0	3,00	2,55	.280	0,00	1,000				
25. Σεβασμός	2,9	3,00	0,0	-	2,0	3,00	1,33	.513	0,00	1,000				
26. Ενοχές	1,4	1,00	0,0	-	2,0	1,00	0,89	.641	0,00	1,000				
27. Θυμός	0,0	-	2,0	3,00	1,2	3,00	0,89	.641	0,00	1,000				
28. Πανικός	2,0	3,00	0,0	-	0,0	-	1,40	.497	-	-				

**ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI) ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ**

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Ανεπάρκεια	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.124
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.046
Εξάντληση	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.340
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.033

4.3.2.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Στον πίνακα 45, περιγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των φιλόλογων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία τους) στις ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές καθώς και σχετικά με την ομοιογένεια της σχολικής τάξης.

Από τον σχετικό έλεγχο, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο σε δύο ερωτήσεις που αφορούν την κατάλληλη δομή εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα 5 και τις πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni), οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών, δηλώνουν ως καταλληλότερη δομή εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στην συνήθη τάξη, σε υψηλότερο βαθμό, τόσο από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία μεταξύ των 10 και 20 ετών, όσο και από αυτούς με διδακτική εμπειρία λιγότερο των 10 ετών.

Επίσης, οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών προτιμούν τη συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης (μ.ο. 2,76) σε υψηλότερο βαθμό τόσο από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία μεταξύ 10 και 20 ετών, όσο και από αυτούς με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών.

Πίνακας 45

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις τους ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ							ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ		
	Λιγότερο των 10 ετών		Μεταξύ 10 και 20 ετών		Μεγαλύτερη των 20 ετών		K-W (x ²)	p		
	N	μ.ο.	τ.α..	N	μ.ο.	τ.α..			N	μ.ο.
1. Το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοθηρικούς λόγους	69	3,30	0,69	54	3,39	0,71	59	3,10	0,80	.120
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή	66	1,65	0,85	52	1,60	0,82	56	1,57	0,93	.651
3. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	70	1,69	0,94	53	1,60	0,99	59	1,92	1,05	.143
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	70	1,96	0,98	53	1,92	0,96	59	2,49	1,10	.012
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	70	2,76	1,01	53	2,25	0,99	59	2,20	1,02	.020
6. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι συνήθη σχολική τάξη ως βάση με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό	70	3,10	0,99	53	3,08	1,02	59	2,69	1,13	.076
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	70	1,53	0,70	53	1,55	0,75	59	1,49	0,73	.868
8. Θα προτιμούσε μια τάξη περισσότερο ομοίμορφη	70	2,69	1,06	54	2,80	1,02	60	2,93	1,01	.384

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	1.000
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.049
Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.017
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	1.000
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.007

4.3.2.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 46, εμφανίζονται οι μέσοι όροι οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας, των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από τα στοιχεία του πίνακα 6, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των φιλολόγων, ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία, σε καμία από τις σχετικές ερωτήσεις ως προς το αναπαραστασιακό τους πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή.

4.3.2.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 47, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι μόνο σε μία περίπτωση εμφανίζεται σημαντική διαφοροποίηση στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών από τους φιλολόγους, ανάλογα με τα έτη της διδακτικής τους εμπειρίας.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πίνακα 47 και τις πολλαπλές συγκρίσεις (Bonferroni), οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών, δηλώνουν ότι παραπέμπουν τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών.

Πίνακας 46

Οι μέσο όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) σε καθένα από τις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ												ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			K-W (χ^2)	p			
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.					
										τ.α.	μ.ο.	τ.α.		
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	69	3,25	0,71	53	3,15	0,84	59	3,31	0,67	0,69	.709			
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	70	3,61	0,49	53	3,74	0,44	59	3,64	0,52	1,98	.371			
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	69	3,72	0,45	52	3,71	0,46	59	3,66	0,48	0,66	.720			
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών	69	2,50	0,93	51	2,57	0,96	56	2,62	0,81	0,34	.830			
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	65	1,98	0,89	39	2,10	0,88	40	1,90	0,71	1,04	.593			
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	65	2,26	0,80	46	2,46	0,91	49	2,65	0,66	5,51	.064			
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	69	2,01	0,90	51	2,08	0,93	57	2,19	0,85	1,38	.500			
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	67	2,07	0,97	40	2,10	0,98	41	2,27	0,95	1,09	.578			
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	69	2,83	0,73	49	2,94	0,59	56	2,86	0,67	0,89	.638			
10. Πρόβλεπεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	68	1,40	0,81	46	1,24	0,56	47	1,34	0,6	0,56	.435			
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	69	1,13	0,48	47	1,04	0,20	51	1,24	0,62	3,89	.143			
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	68	2,94	0,83	51	3,06	0,78	57	3,11	0,72	1,09	.578			
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	68	2,41	1,07	51	2,69	0,84	57	2,56	1,00	2,25	.325			
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	68	2,72	0,86	51	2,84	0,81	57	2,74	0,81	0,21	.899			
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	66	1,48	0,75	44	1,41	0,66	45	1,40	0,62	0,58	.749			
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με την συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	69	2,19	0,88	52	2,19	0,89	59	2,10	0,94	0,34	.845			
17. Έχει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα	69	2,49	1,05	50	2,54	1,16	56	2,61	1,00	0,30	.862			
18. Είναι τεμπέλης	69	2,12	1,05	50	2,04	0,99	55	2,31	0,99	2,04	.361			
19. Είναι κακός μαθητής	69	2,23	0,96	50	2,20	0,97	54	2,41	0,83	1,49	.475			
20. Είναι ένα χαρακτηριστικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	68	2,72	0,84	51	2,76	0,71	55	2,56	0,78	2,98	.218			

Πίνακας 47

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις των φιλόλογων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλεξικού μαθητή από τους εκπαιδευτικούς

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ										ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Λιγότερο των 10 ετών		Μεταξύ 10 και 20 ετών		Μεγαλύτερη των 20 ετών		K-W (χ^2)	p				
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.			N	μ.ο.	τ.α.	
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	62	2,07	0,86	47	2,13	1,08	51	2,21	0,92	1,59	.453	
2. Συνεργάζεσαι με το σχολικό σύμβουλο	62	1,21	0,55	47	1,28	0,61	51	1,20	0,49	0,81	.667	
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	62	1,39	0,77	47	1,46	0,85	51	1,38	0,47	1,14	.560	
4. Συνεργάζεσαι με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο)	15	2,40	1,24	7	3,14	0,90	1	2,00	-	2,22	.329	
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	62	1,74	0,70	46	1,61	0,71	51	1,65	0,66	1,23	.540	
6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση	62	2,13	0,73	46	2,00	0,79	51	1,90	0,74	2,48	.290	
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	62	1,84	0,77	46	1,67	0,70	51	1,61	0,63	2,55	.280	
8. Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	62	2,00	0,99	46	2,33	1,57	49	2,55	1,00	7,61	.022	
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	62	2,98	0,73	46	2,85	0,99	51	3,02	0,93	0,68	.710	
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	62	3,27	0,77	46	3,13	0,75	51	3,27	0,77	1,54	.463	

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ (BONFERRONI)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Ζεύγη σύγκρισης	p
Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	Λιγότερη των 10 ετών – μεταξύ των 10 και 20 ετών	.333
	Μεταξύ των 10 και 20 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.888
	Λιγότερη των 10 ετών – μεγαλύτερη των 20 ετών	.020

4.3.2.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 48, εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στα σημαντικότερα προβλήματα στα πλαίσια της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνουμε ότι σε καμία από τις σχετικές ερωτήσεις δεν εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των φιλολόγων, ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία τους.

Πίνακας 48

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις ερωτήσεις που αφορούν τα σημαντικότερα προβλήματα των φιλολόγων (ανάλογα με τη διδακτική εμπειρία) στην αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ									ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	Λιγότερο των 10 ετών			Μεταξύ 10 και 20 ετών			Μεγαλύτερη των 20 ετών			K-W (χ^2)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	70	3,77	0,49	52	3,71	0,60	57	3,77	0,50	0,27	.872
2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	70	3,80	0,40	52	3,69	0,60	57	3,70	0,53	1,03	.597
3. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	70	3,64	0,64	52	3,60	0,66	56	3,61	0,68	0,21	.900
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	70	3,37	0,78	52	3,42	0,85	56	3,50	0,69	0,89	.642
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	70	3,39	0,77	52	3,46	0,67	56	3,43	0,81	0,33	.85
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	70	3,41	0,77	52	3,40	0,85	56	3,61	0,68	2,70	.259
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού	70	2,49	0,85	51	2,20	0,89	55	2,15	0,68	5,81	.055
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας	70	2,71	0,82	51	2,39	0,80	55	2,44	0,76	4,33	.115
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	71	3,70	0,49	54	3,70	0,54	57	3,83	0,26	0,78	.608

4.3.3 Οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας

Από την προηγούμενη αναλυτική παρουσίαση των στατιστικά σημαντικών διαφορών των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία και στις δύο επαγγελματικές κατηγορίες (δάσκαλοι – φιλόλογοι), διαπιστώνουμε ότι οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν στους δασκάλους.

Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τις συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων, ενώ στους φιλόλογους δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, αντίθετα στους δασκάλους διαπιστώνουμε ότι στη διαμόρφωση της αντίληψής τους για το θέμα της δυσλεξίας, οι νεώτεροι στη διδακτική εμπειρία δάσκαλοι (λιγότερο από 10 έτη) επηρεάζονται από τις βασικές τους σπουδές και τη μετεκπαίδευση, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, οι νεώτεροι στη διδακτική εμπειρία δάσκαλοι θεωρούν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές είναι μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που τους αφορά άμεσα, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις παραπέμπουν αφενός, στην απόδοση των νέων προγραμμάτων σπουδών κατάρτισης και μετεκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα, τα οποία ασφαλώς επηρεάζουν θετικά τις αντιλήψεις των νέων δασκάλων και αφετέρου, στην αυξημένη ευαισθησία των νεώτερων ως προς τη διδακτική εμπειρία δασκάλων, στο ζήτημα της δυσλεξίας.

Διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας εμφανίζονται επίσης μόνο στους δασκάλους. Οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών, δηλώνουν ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Η διδακτική εμπειρία φαίνεται, δηλαδή, ότι υποκαθιστά τις εξειδικευμένες γνώσεις, ενεργοποιώντας τους αναπαραστασιακούς μηχανισμούς σχετικά με την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρουσιάζουν οι διαφοροποιήσεις στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, σχετικά με τα συναισθήματα που αισθάνονται, λόγω της παρουσίας των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη. Πιο συγκεκριμένα οι νεώτεροι στη διδακτική τους εμπειρία εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και φιλόλογοι), εκφράζουν το συναίσθημα της ανεπάρκειας, πιο συχνά από τους συναδέλφους τους με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας. Επιπροσθέτως οι νεώτεροι στη διδακτική εμπειρία δάσκαλοι, εκφράζουν πιο συχνά και τα συναισθήματα της ανασφάλειας και της αμηχανίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, μπορεί να ερμηνευτούν, από το «σοκ» της

εκπαιδευτικής πράξης που υπόκεινται συνήθως οι νεώτεροι στη διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικοί (κυρίως οι δάσκαλοι), συνειδητοποιώντας έτσι, τις πραγματικές τους ελλείψεις και ανεπάρκειες. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών, και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, αναφέρουν πιο συχνά το συναίσθημα της εξάντλησης. Οι δυσλεξικοί μαθητές, λόγω των διαφορετικών διδακτικών τους απαιτήσεων, στη σκέψη των εκπαιδευτικών με πολλά έτη διδακτικής εμπειρίας, φαίνεται να αποτελούν ένα πρόσθετο βάρος, με αποτέλεσμα να τους προκαλούν συναισθήματα εξάντλησης, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους νεώτερους στη διδακτική εμπειρία και συνεπώς με μεγαλύτερη αντοχή συναδέλφους τους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης, οι διαφοροποιήσεις στις επιλογές των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, ως προς την καταλληλότερη δομή εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και φιλόλογοι) με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας, επηρεασμένοι πιθανόν και από τα συναισθήματα της εξάντλησης που νιώθουν από την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη, τάσσονται περισσότερο προς το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη, σε σχέση με τους νεώτερους στη διδακτική εμπειρία συναδέλφους τους οι οποίοι εμφανίζονται να είναι περισσότερο επηρεασμένοι από τις σύγχρονες παιδαγωγικές απόψεις περί συνεκπαίδευσης των μαθητών.

Σχετικά με το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών ως προς το δυσλεξικό μαθητή, διαφοροποιήσεις διαπιστώνονται μόνο στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών, χαρακτηρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές ως «*τεμπέληδες*» και «*κακούς μαθητές*» σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών. Οι δάσκαλοι δηλαδή, με μεγάλη διδακτική εμπειρία, αλλά συγχρόνως και με μεγαλύτερη άγνοια για το θέμα της δυσλεξίας, εμφανίζονται να είναι περισσότερο ευάλωτοι στα κοινωνικά στερεότυπα και στις αρνητικές «*ταμπέλες*» προς τους δυσλεξικούς μαθητές.

Ως προς την αξιολόγηση των δυσκολιών, στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών, διαφοροποιήσεις υπάρχουν μόνο στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών, αναφέρουν την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις δείχνουν ότι, οι δάσκαλοι με μικρή διδακτική εμπειρία αλλά και περισσότερο ευαισθητοποιημένοι για το θέμα της δυσλεξίας, ερχόμενοι αντιμέτωποι με

την υπαρκτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, βιώνουν με μεγαλύτερη ένταση από τους συναδέλφους τους, τις ελλείψεις στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.

4.4 Μελέτη των αποτελεσμάτων με βάση το επίπεδο της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

4.4.1 Η επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας στους δασκάλους

4.4.1.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

4.4.1.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία

Στον πίνακα 49, εμφανίζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα την παιδαγωγική τους επάρκεια) σε κάθε ένα παράγοντα που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία.

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων, ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας (εκτός από τους αναμενόμενους παράγοντες που αφορούν τη μετεκπαίδευση και τις μεταπτυχιακές σπουδές), και στην προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη.

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι δάσκαλοι με υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας, δηλαδή οι δάσκαλοι που έχουν πραγματοποιήσει Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγική κατεύθυνση (Μ.Μ.), δηλώνουν ότι έχουν επηρεαστεί σε υψηλότερο βαθμό τόσο από τη μετεκπαίδευση όσο και από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές, από τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο (Β.Π.). Μετεκπαίδευση: (Β.Π.: μ.ο. 1,00, Μ.Μ.: μ.ο. 2,28, $p=.000$), μεταπτυχιακές σπουδές: (Β.Π.: μ.ο. 1,00, Μ.Μ.: μ.ο. 1,25, $p=.000$). Επίσης, οι δάσκαλοι με παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό Πτυχίο, δηλώνουν ότι έχουν επηρεαστεί από την εμπειρία τους στη σχολική τάξη, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (Β.Π.: μ.ο. 2,80, μ.ο., Μ.Μ.: μ.ο. 2,53, $p=.024$).

Σε όλους τους άλλους σχετικούς παράγοντες δεν εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.4.1.1.2 Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος

Από τον πίνακα 50, στον οποίο εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) στις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψή τους ως προς την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντός τους, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 49

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δασκάλων, (ανάλογα με την παιδαγωγική τους επάρκεια), σε κάθε ένα από τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Βασικές σπουδές	112	1,89	0,85	338	2,00	0,92	-1,98	.077
2. Π.Ε.Κ.	112	1,47	0,71	338	1,42	0,66	-0,63	.525
3. Κ.Δ.Α.Υ.	112	1,27	0,67	338	1,23	0,59	-0,40	.616
4. Μετεκπαίδευση	112	2,28	1,12	338	1,00	0,00	-15,60	.000
5. Μεταπτυχιακές σπουδές	112	1,25	0,75	338	1,00	0,00	-6,09	.000
6. Σεμινάρια (οργανωμένα από εκπαιδευτικούς φορείς)	112	2,50	1,00	338	2,00	1,03	-1,45	.148
7. Σεμινάρια (οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς)	112	1,79	1,01	338	1,97	1,09	-1,45	.148
8. Προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη	112	2,53	0,96	338	2,80	0,87	-2,53	.024
9. Συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	112	2,62	0,84	338	2,57	0,81	-0,54	.590
10. Τηλεόραση, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο	112	2,50	0,93	338	2,44	0,88	-0,56	.573

Πίνακας 50

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων δασκάλων (ανάλογα με την παιδαγωγική τους επάρκεια) στις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	112	3,22	0,67	338	3,21	0,71	-0,03	.975
2. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας	112	3,57	0,53	338	3,44	0,64	-1,76	.078

4.4.1.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης

Στον πίνακα 51, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δασκάλων, ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας, εμφανίζονται στις 8 από τις 10 ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στο θέμα των αιτιών της δυσλεξίας, οι δάσκαλοι με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές, θεωρούν ότι θα πρέπει να αναζητηθούν στις εγκεφαλικές δυσλειτουργίες σε υψηλότερο βαθμό (μ.ο. 3,56) από τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο (μ.ο. 3,14) ($p=.000$). Αντίθετα, οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο, πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους ότι θα πρέπει τα αίτια της δυσλεξίας να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες (Β.Π.: μ.ο. 2,43, Μ.Μ. μ.ο. 2,15, $p=.010$).

Στις ερωτήσεις επίσης, που αφορούν τις δυνατότητες των δασκάλων ως προς την παιδαγωγική τους παρέμβαση όπως και στο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τη διαπίστωση ότι σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του μέσου όρου των απαντήσεων των δασκάλων με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές, εμφανίζεται υψηλότερη από την αντίστοιχη των συναδέλφων τους με Βασικό Πτυχίο: γνώσεις ως προς τις τεχνικές διάγνωσης (Μ.Μ.: μ.ο. 2,46, Β.Π.: μ.ο. 2,08, $p=.000$), γνώσεις ως προς τους τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος (Μ.Μ.: μ.ο. 2,17, Β.Π.: μ.ο. 1,74, $p=.000$), γνώσεις ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 2,18, Β.Π.: μ.ο. 1,63, $p=.000$), ως προς το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας (Μ.Μ. μ.ο. 2,97, Β.Π.: μ.ο. 2,45, $p=.000$), ως προς τη δυνατότητα αναγνώρισης των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 2,9, Β.Π. μ.ο. 2,69, $p=.003$), ως προς τη δυνατότητα για αποτελεσματική διδασκαλία (Μ.Μ.: μ.ο. 2,39, μ.ο., Β.Π.: μ.ο. 2,07, $p=.000$).

Πίνακας 51

Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγική επάρκειας) του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	112	3,56	0,61	335	3,14	0,82	-5,08	.000
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	112	2,15	1,12	335	2,43	0,98	-2,60	.010
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	112	2,01	0,97	335	2,08	1,03	-0,50	.882
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	112	1,85	0,94	335	1,82	0,91	-0,15	.882
5. Γνωρίζεις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	112	2,46	0,77	338	2,08	0,69	-4,71	.000
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	112	2,17	0,78	337	1,74	0,66	-5,12	.000
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	112	2,18	0,89	338	1,63	0,68	-5,87	.000
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	112	2,97	0,51	338	2,45	0,59	-7,82	.000
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	112	2,91	0,59	337	2,69	0,68	-2,94	.003
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	112	2,39	0,73	336	2,07	0,70	-4,15	.000

4.4.1.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

4.4.1.3.1 Τα συναισθήματα

Στον πίνακα 52, εμφανίζονται οι συχνότητες εμφάνισης, οι μέσοι όροι της σειράς εμφάνισης των δηλώσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος για την ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού που αφορούσε τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην περίπτωση που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικό μαθητή.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι εμφανίζονται διαφορές ως προς τη συχνότητα εμφάνισης σε εννέα από τα εικοσιοκτώ συναισθήματα που δηλώθηκαν. Ως προς τη σειρά εμφάνισης των συναισθημάτων δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές, δηλώνουν πιο συχνά από τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο, τα εξής συναισθήματα: Προσφορά (Μ.Μ.: 28,0%, Β.Π.: 11,5%, $p=.000$), ενδιαφέρον (Μ.Μ.: 26,0%, Β.Π.: 6,3%, $p=.000$), αποδοχή (Μ.Μ.: 22,0%, Β.Π.: 5,2%, $p=.000$), πρόκληση (Μ.Μ.: 10,0%, Β.Π.: 0,7%, $p=.000$) και σεβασμός (Μ.Μ.: 7,0%, Β.Π.: 1,4%, $p=.004$).

Αντίθετα, οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο, εμφανίζουν πιο συχνά από τους συναδέλφους τους τα ακόλουθα συναισθήματα: Αμηχανία (Β.Π.: 13,2%, Μ.Μ.: 3,0%, $p=.004$), ανεπάρκεια (Β.Π.: 14,9%, Μ.Μ.: 5,0%, $p=.009$), σύγχυση (Β.Π.: 10,4%, Μ.Μ.: 3,0%, $p=.022$) και απογοήτευση (Β.Π.: 5,2%, Μ.Μ.: 0,0%, $p=.020$).

Πίνακας 52

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ		ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ					
	Συχνότητα	Σειρά	Συχνότητα	Σειρά	Συχνότητα		Σειρά	
	%	μ.ο.	%	μ.ο.	χ^2	p	M-W (Z)	p
1. Άγχος	42,0	1,62	44,8	1,50	0,23	.628	-1,36	.175
2. Ανασφάλεια	20,0	1,70	21,9	1,87	0,15	.694	-0,89	.378
3. Αμηχανία	3,0	1,00	13,2	1,34	8,16	.004	-0,87	.384
4. Ευθύνη	17,0	1,88	18,1	2,00	0,05	.812	-0,51	.605
5. Συμπάθεια	13,0	1,46	16,0	1,89	0,51	.476	-1,68	.093
6. Προσφορά	28,0	1,82	11,5	1,94	15,33	.000	-0,85	.392
7. Ανεπάρκεια	5,0	1,80	14,9	2,07	6,75	.009	-0,79	.429
8. Κατανόηση	6,0	2,33	10,8	1,71	1,95	.162	-1,56	.120
9. Ενδιαφέρον	26,0	1,88	6,3	1,78	28,80	.000	-0,36	.719
10. Προβληματισμός	8,0	1,63	12,5	1,94	1,49	.221	-1,07	.285
11. Λύπη	9,0	1,44	15,6	1,71	2,72	.099	-1,03	.303
12. Σύγχυση	3,0	1,33	10,4	2,03	5,25	.022	-1,35	.178
13. Αγάπη	12,0	1,83	13,2	1,87	0,09	.759	-0,11	.913
14. Αποδοχή	22,0	2,05	5,2	1,87	24,26	.000	-0,79	.432
15. Συγκατάβαση	9,0	2,11	5,9	2,29	1,14	.286	-0,32	.747
16. Δυσφορία	6,0	2,67	7,6	2,00	0,30	.585	-1,79	.073
17. Εξάντληση	3,0	2,67	8,3	2,88	3,26	.071	-0,94	.347
18. Επιφυλακτικότητα	4,0	3,00	3,5	2,89	0,06	.807	-0,67	.505
19. Υπομονή	3,0	2,33	7,3	2,25	2,35	.125	-0,30	.764
20. Απογοήτευση	0,0	-	5,2	2,33	5,41	.020	-	-
21. Φόβος	2,0	2,50	6,9	2,43	3,93	.065	0,00	1.000
22. Ανοχή	3,0	3,00	4,2	2,31	0,27	.602	-1,40	.161
23. Πρόκληση	10,0	2,60	0,7	2,67	21,44	.000	0,00	1.000
24. Ματαίωση	0,0		3,1	3,00	3,20	.074		
25. Σεβασμός	7,0	2,57	1,4	2,80	8,45	.004	-0,79	.428
26. Ενοχές	4,0	1,00	2,1	1,14	1,09	.297	-0,76	.439
27. Θυμός	0,0		2,8	2,56	2,84	.092		
28. Πανικός	1,0	3,00	2,1	2,57	0,49	.483	-0,77	.439

4.4.1.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Στον πίνακα 53, περιγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας) στις ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, την επανάληψη της τάξης, την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές καθώς και σχετικά με την ομοιογένεια της σχολικής τάξης.

Από το σχετικό έλεγχο, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων σε τέσσερις από τις δέκα σχετικές ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς την κατάλληλη δομή εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο, επιλέγουν την ειδική τάξη σε υψηλότερο βαθμό (μ.ο. 1,94) από τους συναδέλφους τους με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 1,73) ($p=.042$). Τη συνήθη σχολική τάξη ως βάση και παροχή βοήθειας από δεύτερο εκπαιδευτικό επιλέγουν σε υψηλότερο βαθμό οι δάσκαλοι με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 3,44) σε σχέση με τους συναδέλφους τους (μ.ο. 2,99) ($p=.00$). Την επιλογή επίσης ως κατάλληλου τύπου εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές τη συνήθη σχολική βάση με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής επιλέγουν σε υψηλότερο βαθμό οι δάσκαλοι με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 2,15) σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο (μ.ο. 1,84) ($p=.004$).

Τέλος, μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια δήλωσαν σε υψηλότερο βαθμό οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο (μ.ο. 2,98) σε σχέση με τους συναδέλφους τους με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 2,66) ($p=.013$).

Πίνακας 53

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις των δασκάλων ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοθηρικούς λόγους	112	3,25	0,65	332	3,08	0,81	-1,74	.082
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή	111	1,56	0,71	334	1,70	0,83	-1,44	.149
3. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	109	1,73	1,04	338	1,94	1,04	-2,04	.042
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	109	2,10	1,04	338	2,20	1,06	-0,83	.405
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	109	2,42	1,04	338	2,56	0,96	-1,26	.206
6 Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι συνήθη σχολική τάξη ως βάση με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό	109	3,44	0,75	338	2,99	0,99	-4,17	.000
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	109	2,15	1,02	338	1,84	0,96	-2,92	.004
8. Θα προτιμούσε μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια	109	2,66	1,12	333	2,98	0,93	-2,48	.013

4.4.1.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 54, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας) στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι σε δεκαέξι από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα, εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των δασκάλων σε σχέση με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας.

Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των δασκάλων με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες των απαντήσεων των δασκάλων με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο, στα εξής χαρακτηριστικά: ιδιαίτερες δυσκολίες ανάγνωσης (Μ.Μ.: μ.ο. 3,47, Β.Π.: μ.ο. 3,31, $p=.039$), ιδιαίτερες δυσκολίες γραφής (Μ.Μ.: μ.ο. 3,73, Β.Π.: μ.ο. 3,60, $p=.017$), ιδιαίτερες δυσκολίες προσανατολισμού (Μ.Μ.: μ.ο. 2,86, Β.Π.: μ.ο. 2,61, $p=.016$), ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης (Μ.Μ.: μ.ο. 2,91, Β.Π.: μ.ο. 2,73, $p=.035$), είναι ένα χαρισματικό παιδί (Μ.Μ.: μ.ο. 2,93, Β.Π.: μ.ο. 2,71, $p=.020$).

Επίσης, οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο, έχουν υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους στις απαντήσεις τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές, ως προς τα εξής χαρακτηριστικά: ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά (Β.Π.: μ.ο. 2,09, Μ.Μ.: μ.ο. 1,89, $p=.022$), ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα (Β.Π.: μ.ο. 2,28, Μ.Μ.: μ.ο. 2,08, $p=.037$), ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο (Β.Π.: μ.ο. 2,15, Μ.Μ.: μ.ο. 1,85, $p=.003$), προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Β.Π.: μ.ο. 1,49, Μ.Μ.: μ.ο. 1,32, $p=.022$), χαμηλή νοημοσύνη (Β.Π.: μ.ο. 1,22, Μ.Μ.: μ.ο. 1,07, $p=.018$), ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης (Β.Π.: μ.ο. 2,89, Μ.Μ.: μ.ο. 2,65, $p=.039$), ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα (Β.Π.: μ.ο. 2,77, Μ.Μ.: μ.ο. 2,52, $p=.022$), χαμηλή επίδοση στα μαθήματα (Β.Π.: μ.ο. 2,44, Μ.Μ.: μ.ο. 2,17, $p=.014$), είναι τεμπέλης (Β.Π.: μ.ο. 1,74, Μ.Μ.: μ.ο. 1,44, $p=.040$).

Πίνακας 54

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	112	3,47	0,64	330	3,31	0,73	-2,07	.039
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	112	3,73	0,48	330	3,60	0,54	-2,38	.017
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	112	3,71	0,49	330	3,62	0,54	-1,72	.086
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών	110	1,85	0,96	316	2,42	0,99	-0,15	.878
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	110	1,89	1,01	319	2,09	0,92	-2,29	.022
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	102	2,08	0,75	321	2,28	0,86	-2,09	.037
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	110	1,85	0,78	326	2,15	0,93	-2,95	.003
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	111	2,86	0,95	301	2,61	0,95	-2,41	.016
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	111	2,91	0,89	325	2,73	0,81	-2,10	.035
10. Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	111	1,32	0,66	320	1,49	0,74	-2,36	.018
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	111	1,07	0,26	323	1,22	0,47	-3,11	.018
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	111	2,65	1,01	323	2,89	0,85	-2,06	.039
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	111	2,12	0,93	325	2,30	0,98	-1,64	.100
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	111	2,52	0,93	324	2,77	0,78	-2,60	.009
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	110	1,65	0,75	308	1,70	0,81	-0,33	.744
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	109	2,14	0,79	312	2,23	0,91	-0,96	.338
17. Έχει χαμηλή επίδοση στα μαθήματα	109	2,17	0,90	309	2,44	0,99	-2,46	.014
18. Είναι τεμπέλης	110	1,44	0,70	309	1,74	0,87	-2,08	.040
19. Είναι κακός μαθητής	108	1,88	0,73	304	1,99	0,90	-0,70	.482
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	108	2,93	0,83	304	2,71	0,84	-2,32	.020

4.4.1.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 55, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνουμε ότι σε τρεις από τις δέκα σχετικές ερωτήσεις εμφανίζονται διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των δασκάλων, ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας.

Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους ότι προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 2,76) (Β.Π μ.ο. 2,41) ($p=.010$), όπως επίσης και ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 2,84, Β.Π.: μ.ο. 2,56, $p=.020$).

Οι δάσκαλοι τέλος, με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό (μ.ο. 3,10) από τους συναδέλφους τους με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 2,74) ότι έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές ($p=.030$).

4.4.1.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Από τον πίνακα 56, στον οποίο εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος, για τις ερωτήσεις που αφορούν στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης, διαπιστώνουμε ότι μόνο στην περίπτωση της πίεσης του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά.

Πιο συγκεκριμένα οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό (μ.ο. 3,23) από τους συναδέλφους τους με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 2,96) ($p=.021$) την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα από τα προβλήματα στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.

Πίνακας 55

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης) στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	51	3,14	0,85	133	3,04	0,82	-0,83	.409
2. Συνεργάζεσαι με το σχολικό σύμβουλο	50	2,02	1,15	133	2,03	1,08	-0,19	.852
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	50	2,10	0,97	132	2,11	1,10	-0,17	.862
4. Συνεργάζεσαι με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο)	37	3,46	0,69	88	3,16	0,83	-1,92	.055
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	50	2,76	0,85	133	2,41	0,77	-2,59	.010
6. Διαφοροποιείς την διδακτική σου προσέγγιση	50	2,98	0,91	133	2,77	0,74	-1,81	.069
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	50	2,84	0,93	133	2,56	0,77	-2,33	.020
8. Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	49	2,71	1,00	133	2,81	0,95	-0,66	.511
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	50	2,74	1,03	133	3,10	0,68	-2,16	.030
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	50	3,22	0,89	133	3,32	0,68	-0,32	.752.

Πίνακας 56

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματα των δασκάλων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης) στην αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΔΑΣΚΑΛΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	111	3,49	0,72	321	3,50	0,63	-0,25	.800
2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	111	3,46	0,75	321	3,45	0,69	-0,42	.674
3. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	111	3,24	0,85	321	3,36	0,77	-1,18	.237
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	111	2,96	0,96	321	3,23	0,75	-2,30	.021
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	111	3,23	0,82	321	3,22	0,85	-0,12	.904
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	110	3,15	0,92	321	3,32	0,80	-1,64	.101
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού	110	2,15	0,90	320	2,18	0,86	-0,20	.844
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας	108	2,49	0,89	320	2,45	0,86	-0,38	.706
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	111	3,24	0,80	321	3,30	0,68	-0,27	.785

4.4.2 Η επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας στους φιλολόγους

4.4.2.1 Συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

4.4.2.1.1 Η διαμόρφωση της αντίληψης σχετικά με τη δυσλεξία

Στον πίνακα 57, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα την παιδαγωγική τους επάρκεια) σε κάθε ένα παράγοντα που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Στη δεξιά πλευρά του πίνακα παρουσιάζονται και οι τιμές που προέκυψαν από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα στοιχεία του πίνακα, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων μεταξύ των φιλολόγων, ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας, σε δύο από τους δέκα σχετικούς παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, από τον πίνακα διαπιστώνουμε, όπως άλλωστε είναι αναμενόμενο, ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επηρεάζουν σε υψηλότερο βαθμό τις αντιλήψεις των φιλολόγων με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 1,93) σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο (μ.ο. 1,00) ($p=.000$). Αντίθετα οι φιλόλογοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο επηρεάζονται σε υψηλότερο βαθμό από τις συζητήσεις με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς (Β.Π. μ.ο. 2,57 / Μ.Μ. μ.ο. 2,11) ($p=.008$).

Σε όλους τους άλλους σχετικούς παράγοντες δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.4.2.1.2 Η έκταση του φαινομένου και ο βαθμός ενδιαφέροντος

Από τον πίνακα 58, στον οποίο εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) στις ερωτήσεις που αφορούν την αντίληψή τους ως προς την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντός τους, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 57

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων φιλολόγων, (ανάλογα με την παιδαγωγική τους επάρκεια), σε κάθε ένα από τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την αντίληψή τους σχετικά με τη δυσλεξία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Βασικές σπουδές	27	1,37	0,79	158	1,30	0,62	-0,14	.889
2. Π.Ε.Κ.	27	1,11	0,32	158	1,23	0,46	-1,21	.228
3. Κ.Δ.Α.Υ.	27	1,30	0,54	158	1,21	0,54	-1,27	.203
4. Μετεκπαίδευση	27	1,06	0,38	158	1,00	0,00	-0,48	.630
5. Μεταπτυχιακές σπουδές	27	1,93	1,27	158	1,00	0,00	-7,84	.000
6. Σεμινάρια (οργανωμένα από εκπαιδευτικούς φορείς)	27	1,96	1,09	158	1,56	0,85	-2,14	.032
7. Σεμινάρια (οργανωμένα από ιδιωτικούς φορείς)	27	1,78	1,05	158	1,57	0,85	-0,89	.372
8. Προσωπική εμπειρία στη σχολική τάξη	27	2,93	0,73	158	2,99	0,73	-0,48	.630
9. Συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς	27	2,11	0,89	158	2,57	0,82	-2,65	.008
10. Τηλεόραση, βιβλία, περιοδικά, διαδίκτυο	27	2,41	1,05	158	2,35	0,86	-0,19	.849

Πίνακας 58

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων φιλολόγων (ανάλογα με την παιδαγωγική τους επάρκεια) στις ερωτήσεις που αφορούν την έκταση του φαινομένου της δυσλεξίας και το βαθμό ενδιαφέροντος. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Οι δυσλεξικοί μαθητές αποτελούν μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών	27	3,07	0,78	157	3,32	0,67	-1,54	.122
2. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας	27	3,31	0,69	158	3,31	0,63	-0,57	.568

4.4.2.2 Οι γνώσεις, η κατανόηση και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης

Στον πίνακα 59, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλόλογων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις, την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας και τις δυνατότητες εκπαιδευτικής τους παρέμβασης.

Από τα στοιχεία του πίνακα, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ των φιλόλογων, ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας, σε τρεις από τις δέκα σχετικές ερωτήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές εμφανίζουν υψηλότερες τιμές στους μέσους όρους των απαντήσεών τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο, στις ερωτήσεις: γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 1,85, Β.Π.: μ.ο. 1,44, $p=.015$), γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 1,93, Β.Π.: μ.ο. 1,49 $p=.031$) και σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας (Μ.Μ.: μ.ο. 2,89, Β.Π.: μ.ο. 2,39, $p=.001$).

Πίνακας 59

Η κατανομή, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος στις ερωτήσεις που αφορούν τις γνώσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής τους παρέμβασης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες	27	3,06	1,01	152	2,89	0,89	-0,76	.445
2. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε ψυχολογικούς παράγοντες	27	2,07	1,07	152	2,40	0,96	-1,60	.111
3. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε συναισθηματικούς παράγοντες	27	1,89	1,01	152	2,09	0,97	-1,07	.281
4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εκπαιδευτικούς παράγοντες	27	1,67	0,92	152	2,03	0,98	-1,83	.068
5. Γνωρίζεις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας	27	2,15	0,86	158	2,01	0,72	-0,76	.444
6. Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών	27	1,85	0,86	158	1,44	0,57	-2,43	.015
7. Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών	27	1,93	0,99	158	1,49	0,64	-2,16	.031
8. Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας	27	2,89	0,70	158	2,39	0,61	-3,32	.001
9. Έχεις τη δυνατότητα να αναγνωρίζεις τους δυσλεξικούς μαθητές	27	2,85	0,77	157	2,80	0,70	-0,19	.850
10. Έχεις τη δυνατότητα να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές	27	2,22	0,89	158	1,97	0,69	-1,40	.161

4.4.2.3 Στάσεις ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

4.4.2.3.1 Τα συναισθήματα

Στον πίνακα 60, εμφανίζονται οι συχνότητες εμφάνισης, οι μέσοι όροι της σειράς εμφάνισης των δηλώσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας) του δείγματος για την ερώτηση του ελεύθερου συνειρμού που αφορούσε τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν στην τάξη τους δυσλεξικό μαθητή.

Από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι εμφανίζονται διαφορές ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, σε τέσσερα από τα εικοσιοκτώ συναισθήματα που δηλώθηκαν.

Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το Βασικό τους Πτυχίο δηλώνουν το συναίσθημα της αμηχανίας πιο συχνά αλλά και περισσότερο στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές (Β.Π.: 36,2%, Μ.Μ.: 8,3%, $p=.007$) (Β.Π.: μ.ο. 1,35, Μ.Μ.: μ.ο. 2,50, $p=.018$).

Οι φιλόλογοι επίσης, με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές, δηλώνουν πιο συχνά από τους συναδέλφους τους τα εξής συναισθήματα: ευθύνη (Μ.Μ.: 29,2%, Β.Π.: 12,8%, $p=.038$), ενδιαφέρον (Μ.Μ.: 45,8%, Β.Π.: 7,8%, $p=.007$), πρόκληση (Μ.Μ.: 8,3%, Β.Π.: 0,7%, $p=.010$) και σεβασμός (Μ.Μ.: 8,3%, Β.Π.: 0,7%, $p=.010$).

4.4.2.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Στον πίνακα 61, περιγράφονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας) στις ερωτήσεις που αφορούν τη χρήση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, την επανάληψη της τάξης, την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές καθώς και σχετικά με την ομοιογένεια της σχολικής τάξης.

Από τον σχετικό έλεγχο, δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των φιλολόγων, ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας.

Πίνακας 60

Η κατανομή, η συχνότητα εμφάνισης, η σειρά εμφάνισης και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των δηλώσεων των φιλολόγων του δείγματος στην ερώτηση που αφορά τα συναισθήματά τους στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικό μαθητή στην τάξη τους

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ				ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ		ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ					
	Συχνότητα	Σειρά	Συχνότητα	Σειρά	Συχνότητα		Σειρά	
	%	μ.ο.	%	μ.ο.	χ^2	p	M-W (Z)	p
1. Άγχος	12,5	1,33	28,4	1,83	2,68	.102	-0,99	.318
2. Ανασφάλεια	4,2	2,00	20,6	1,66	3,71	.054	-0,63	.527
3. Αμηχανία	8,3	2,50	36,2	1,35	7,29	.007	-2,35	.018
4. Ευθύνη	29,2	2,43	12,8	1,89	4,29	.038	-1,54	.130
5. Συμπάθεια	20,8	1,20	19,9	1,57	0,01	.912	-1,04	.299
6. Προσφορά	16,7	2,25	16,3	2,19	0,00	.965	0,00	1.000
7. Ανεπάρκεια	8,3	2,00	17,0	1,83	1,17	.280	-0,22	.824
8. Κατανόηση	25,0	1,27	19,1	1,75	0,44	.508	-1,18	.079
9. Ενδιαφέρον	45,8	1,73	7,8	2,27	25,67	.000	-1,85	.064
10. Προβληματισμός	16,7	2,75	12,1	1,76	0,39	.531	-2,04	.052
11. Λύπη	8,3	1,00	5,7	2,13	0,25	.614	-1,66	.097
12. Σύγχυση	12,5	1,67	16,3	1,91	0,22	.636	-0,44	.655
13. Αγάπη	4,2	3,00	5,0	1,86	0,28	.866	-1,41	.157
14. Αποδοχή	16,7	2,00	8,5	2,00	1,56	.212	0,00	1,000
15. Συγκατάβαση	4,2	1,00	7,8	2,64	0,40	.526	-1,73	.083
16. Δυσφορία	8,3	2,00	5,0	2,43	0,45	.502	-0,89	.088
17. Εξάντληση	0,0	-	5,7	3,00	1,43	.232		
18. Επιφυλακτικότητα	8,3	3,00	11,3	2,94	0,19	.661	-0,35	.724
19. Υπομονή	0,0	-	5,0	2,00	1,24	.265		
20. Απογοήτευση	0,0	-	8,5	2,50	2,20	.138		
21. Φόβος	0,0	-	2,1	2,00	0,52	.471		
22. Ανοχή	4,2	2,00	3,5	2,60	0,02	.881	-1,04	.299
23. Πρόκληση	8,3	3,00	0,7	2,00	6,68	.010	-1,41	.157
24. Ματαιίωση	0,0	-	3,5	3,00	0,88	.349		
25. Σεβασμός	8,3	3,00	0,7	3,00	6,67	.010	0,00	1.000
26. Ενοχές	4,2	1,00	0,7	1,00	2,05	.152	0,00	1.000
27. Θυμός	0,0	-	1,4	3,00	0,34	.557		
28. Πανικός	0,0	-	0,7	3,00	0,17	.979		

Πίνακας 61

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τις στάσεις των φιλολόγων ως προς τους δυσλεξικούς μαθητές

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοποιητικούς λόγους	26	3,08	0,74	156	3,29	0,74	-1,46	.143
2. Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή	27	1,56	0,89	147	1,62	0,86	-0,47	.638
3. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η ειδική τάξη	27	1,62	0,86	155	1,73	1,02	-0,83	.408
4. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη	27	2,52	1,08	155	2,10	1,02	-1,90	.057
5. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης	27	2,52	1,05	155	2,50	1,02	-0,08	.933
6. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι συνήθη σχολική τάξη ως βάση με παροχή βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό	27	2,78	1,19	155	2,99	1,03	-0,78	.433
7. Πόσο κατάλληλος τύπος εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές είναι η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής	27	1,41	0,69	155	1,54	0,72	-1,03	.302
8. Θα προτιμούσε μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια	27	2,89	1,09	157	2,78	1,02	-0,60	.534

4.4.2.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο για το δυσλεξικό μαθητή

Στον πίνακα 62, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις, των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας) στις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής και που τον διακρίνουν από τους υπόλοιπους μαθητές.

Από τα στοιχεία του πίνακα, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των φιλολόγων, ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας σε κανένα από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Πίνακας 62

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) σε καθεμία από τις ερωτήσεις που αφορούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση	26	3,27	0,60	155	3,23	0,76	-0,04	.965
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή	26	3,54	0,51	155	3,68	0,48	-1,44	.150
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία	26	3,65	0,48	154	3,71	0,46	-0,55	.580
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών	25	2,40	0,87	151	2,57	0,93	-0,91	.360
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά	21	2,28	0,67	123	2,03	0,85	-1,19	.230
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα	23	2,48	0,51	137	2,43	0,85	-0,13	.894
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο	25	1,96	0,89	152	2,11	0,90	-0,66	.507
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο	20	2,35	0,81	128	2,10	0,99	-1,18	.240
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης	25	2,84	0,69	149	2,87	0,67	-0,27	.785
10. Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο	23	1,52	0,73	138	1,41	0,70	-0,88	.375
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη	24	1,17	0,64	143	1,13	0,45	-0,18	.855
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης	24	2,79	0,59	152	3,07	0,80	-1,83	.067
13. Είναι υπερκινητικό παιδί	24	2,29	0,86	152	2,58	1,00	-1,46	.145
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα	24	2,63	0,77	152	2,78	0,84	-1,38	.168
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές	23	1,30	0,70	132	1,46	0,68	-1,30	.193
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με την συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης	26	1,92	0,80	154	2,20	0,91	-1,38	.168
17. Έχει χαμηλή επίδοση στα μαθήματα	25	2,24	0,88	150	2,59	1,09	-1,60	.110
18. Είναι τεμπέλης	24	1,92	1,02	150	2,19	1,01	-1,28	.200
19. Είναι κακός μαθητής	24	2,08	0,72	149	2,31	0,95	-1,08	.281
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη, δημιουργικότητα, φαντασία)	25	2,44	0,82	149	2,65	0,80	-1,13	.258

4.4.2.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Στον πίνακα 63, εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος για τις ερωτήσεις που αφορούν στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής τους τάξης.

Από τον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας, διαπιστώνεται ότι σε τρεις από τις δέκα σχετικές ερωτήσεις εμφανίζονται διαφορές στις τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των φιλολόγων, ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας.

Πιο συγκεκριμένα, οι φιλόλογοι με Μετεκπαίδευση ή Μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν ότι συνεργάζονται σε υψηλότερο βαθμό με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (Μ.Μ.: μ.ο. 3,50, Β.Π.: μ.ο. 2,29, $p=.029$), προσαρμόζουν σε υψηλότερο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 2,18, Β.Π.: μ.ο. 1,59, $p=.000$) και χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των δυσλεξικών μαθητών (Μ.Μ.: μ.ο. 2,18, Β.Π.: μ.ο. 1,64, $p=.001$).

Πίνακας 63

Ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στις απαντήσεις των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης) στις ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο παιδαγωγικής αντιμετώπισης του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς	22	2,36	0,95	138	2,18	0,98	-0,73	.468
2. Συνεργάζεσαι με τον σχολικό σύμβουλο	22	1,18	0,50	138	1,23	0,56	-0,43	.670
3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ.	22	1,55	0,96	138	1,36	0,69	-0,81	.420
4. Συνεργάζεσαι με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο)	6	3,50	0,55	17	2,29	1,16	-2,19	.029
5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα στη διαδικασία των δυσλεξικών μαθητών	22	2,18	0,73	137	1,59	0,65	-3,51	.000
6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση	22	2,23	0,68	137	1,99	0,75	-1,46	.143
7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης	22	2,18	0,73	137	1,64	0,68	-3,23	.001
8. Παραπέμπεις τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου	21	2,24	1,04	136	2,27	1,07	-0,14	.884
9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις	22	2,68	0,78	137	3,00	0,88	-1,81	.070
10. Είσαι περισσότερο επιεικής	22	3,09	0,81	137	3,26	0,76	-0,95	.344

4.4.2.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Από τον πίνακα 64, στον οποίο εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των φιλολόγων (ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας) του δείγματος, για τις ερωτήσεις που αφορούν στα σημαντικότερα προβλήματα των φιλολόγων στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης, διαπιστώνουμε ότι δεν εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πίνακας 64

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας στις ερωτήσεις που αφορούν τα προβλήματα των φιλολόγων (ανάλογα με την παιδαγωγική τους επάρκεια) στην αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ						ΕΛΕΓΧΟΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	
	ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ			ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ			M-W (Z)	p
	N	μ.ο.	τ.α.	N	μ.ο.	τ.α.		
1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης	26	3,92	0,27	153	3,73	0,55	-1,79	.073
2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης	26	3,77	0,430	153	3,73	0,51	-0,13	.894
3. Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας	26	3,69	0,68	152	3,61	0,65	-1,03	.304
4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα	26	3,50	0,76	152	3,41	0,77	-0,63	.527
5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στην τάξη	26	3,54	0,71	152	3,40	0,76	-0,92	.355
6. Η ανεπάρκεια χρόνου	26	3,62	0,64	152	3,45	0,79	-0,91	.361
7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού	26	2,38	0,85	150	2,28	0,82	-0,23	.820
8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας	26	2,69	0,88	150	2,51	0,79	-0,98	.327
9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα	26	2,69	0,88	150	2,51	0,79	-1,37	.170

4.4.3 Οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το επίπεδο της παιδαγωγικής τους επάρκειας

Από την προηγούμενη αναλυτική παρουσίαση των στατιστικά σημαντικών διαφορών των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας και στις δύο επαγγελματικές κατηγορίες (δάσκαλοι – φιλόλογοι), διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ιδιαίτερα στους δασκάλους.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι και φιλόλογοι) με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το Βασικό τους Πτυχίο (Β.Π.), εμφανίζονται να είναι περισσότερο ευάλωτοι στη δημιουργία κοινωνικών αναπαραστάσεων, μια και η αντίληψή τους για τη δυσλεξία επηρεάζεται σε υψηλότερο βαθμό από την εμπειρία τους στη σχολική τάξη (δάσκαλοι) ή από τις συζητήσεις με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς (φιλόλογοι), σε σχέση με τους συναδέλφους τους, που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγική κατεύθυνση (Μ.Μ.). Οι διαφοροποιήσεις αυτές, μας παραπέμπουν στην πλημελή έως ανύπαρκτη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, (δάσκαλοι και φιλόλογοι) με Μ.Μ. φαίνεται να είναι καλύτερα επιστημονικά εξοπλισμένοι μια και δηλώνουν υψηλότερο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας και περισσότερες γνώσεις ως προς την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών (τρόποι προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος και μεθοδολογικές προσεγγίσεις). Ειδικότερα, στους δασκάλους, οι διαφοροποιήσεις ως προς τις γνώσεις τους ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής τους επάρκειας είναι ακόμα περισσότερες. Πιο συγκεκριμένα οι δάσκαλοι με Μ.Μ. δηλώνουν ότι, γνωρίζουν τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας και μπορούν να αναγνωρίζουν αλλά και να διδάξουν αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Β.Π. Επίσης, οι δάσκαλοι με Μ.Μ. δηλώνουν ότι, τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Β.Π., οι οποίοι προσανατολίζονται περισσότερο προς τα ψυχολογικά αίτια. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις, ειδικότερα στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναδεικνύουν την ιδιαίτερη συμβολή της μετεκπαίδευσης στις γνώσεις των δασκάλων, αλλά και την αναγκαιότητα επέκτασή της και στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι διαφοροποιήσεις στα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, λόγω της παρουσίας των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με Μ.Μ. εκφράζουν πιο συχνά τα συναισθήματα του ενδιαφέροντος, του σεβασμού και της πρόκλησης (οι δάσκαλοι επιπροσθέτως και τα συναισθήματα της προσφοράς και αποδοχής ενώ οι φιλόλογοι της ευθύνης), σε σχέση με τους συναδέλφους τους με Β.Π. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με Β.Π. εκφράζουν πιο συχνά, το αίσθημα της αμηχανίας (οι δάσκαλοι επιπροσθέτως και τα συναισθήματα της ανεπάρκειας, σύγχυσης και απογοήτευσης) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με Μ.Μ. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές δίνοντας περισσότερες γνώσεις και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς, τους επηρεάζουν παράλληλα προς μια θετικότερη στάση απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές.

Η θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών με Μ.Μ. σε σχέση με τους συναδέλφους τους με Β.Π., εκφράζεται περισσότερο στους δασκάλους, με τις επιλογές τους ως προς τις δομές εκπαίδευσης που θεωρούν περισσότερο κατάλληλες για τους μαθητές αυτούς. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι με Μ.Μ. προτιμούν τη συνεκπαίδευση των δυσλεξικών μαθητών (συνήθη σχολική βάση με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής, συνήθη σχολική τάξη ως βάση και παροχή βοήθειας από δεύτερο εκπαιδευτικό), σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Β.Π. Μάλιστα οι τελευταίοι, προτιμούν την ειδική τάξη ως πιο κατάλληλη μορφή εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, όπως επίσης τη σχολική τους τάξη πιο ομοιογενή, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Μ.Μ. Οι δάσκαλοι δηλαδή, που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, δείχνουν να έχουν επηρεαστεί περισσότερο από τους συναδέλφους τους με μοναδικό παιδαγωγικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το βασικό τους πτυχίο, από τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής περί της συνεκπαίδευσης των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και του σεβασμού της διαφορετικότητάς τους.

Σχετικά με το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών ως προς το δυσλεξικό μαθητή, ενδιαφέρον προκαλεί ότι στην ομάδα των φιλόλογων, δεν εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το επίπεδο παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Πιθανόν η διαπίστωση αυτή να παραπέμπει στο ότι, ο παράγοντας «μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές», δεν επηρεάζει τον κεντρικό πυρήνα της αναπαράστασης για το δυσλεξικό μαθητή, αλλά οι όποιες αλλαγές να περιορίζονται στα περιφερειακά της στοιχεία. Αντίθετα στους δασκάλους οι διαφοροποιήσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Πιο

συγκεκριμένα, στην περιγραφή του δυσλεξικού μαθητή, οι δάσκαλοι με Μ.Μ. δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Β.Π., τις δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή, στον προσανατολισμό και τη μνήμη, όπως επίσης και ότι είναι ένα χαρισματικό παιδί. Αντίθετα οι δάσκαλοι με Β.Π., δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Μ.Μ., τις δυσκολίες στα μαθηματικά και σε όλα τα μαθήματα, τις δυσκολίες στον προφορικό λόγο, τη δυσκολία συγκέντρωσης, τα συναισθηματικά προβλήματα, τη χαμηλή νοημοσύνη, τη χαμηλή επίδοση σε όλα τα μαθήματα, το χαρακτηρισμό «τεμπέλης» και ότι προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το βασικό τους πτυχίο, ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δημιουργούν μια εικόνα ιδιαίτερα αντιεπιστημονική και προβληματική για το δυσλεξικό μαθητή, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές.

Στο θέμα της παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών στους δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική τους τάξη, οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, εμφανίζονται περισσότερο ενεργοί (προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης) από τους συναδέλφους τους. Επιπροσθέτως, οι φιλόλογοι με Μ.Μ. δηλώνουν ότι συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Β.Π. όπως επίσης και οι δάσκαλοι με Β.Π. δηλώνουν ότι έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με Μ.Μ. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές δίνουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερες δυνατότητες για μια πιο αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το βασικό τους πτυχίο, υιοθετούν περισσότερο την παθητική στάση, έχοντας απλώς λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι ενδεικτικές της αναγκαιότητας για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

5. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Επιχειρώντας να παρουσιάσουμε την εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τα ερευνητικά μας ερωτήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων τόσο σε περιγραφικό όσο και σε συγκριτικό επίπεδο, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

5.1 Οι συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος σχετικά με τη δυσλεξία, οι θεσμικοί εκπαιδευτικοί φορείς (βασικές σπουδές, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές) έχουν ιδιαίτερα περιορισμένο ρόλο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές ως μια πραγματικότητα που αφορά την καθημερινότητά τους άμεσα και έχουν αναπτύξει έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της δυσλεξίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν το φαινόμενο της δυσλεξίας, αναγκάζονται να ενεργοποιήσουν τους μηχανισμούς των κοινωνικών αναπαραστάσεων, μέσω της εμπειρίας τους στη σχολική τάξη, των συζητήσεων με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς καθώς και την ενημέρωσή τους μέσω των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.

Από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων ως προς τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας, προκύπτει ότι οι ομάδες των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος που επηρεάζονται σε λιγότερο βαθμό από τους θεσμοθετημένους φορείς της εκπαίδευσης και είναι περισσότερο ευάλωτοι στον επηρεασμό της αντίληψής τους σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας, από την εμπειρία τους στη σχολική τάξη ή από τις συζητήσεις με συναδέλφους τους και διάφορους ειδικούς, είναι οι φιλόλογοι, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας και οι εκπαιδευτικοί με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, αναδεικνύουν τις εντονότερες ελλείψεις στην επιστημονική

προσέγγιση της έννοιας της δυσλεξίας, ιδιαίτερα των παραπάνω ομάδων, οι οποίες ανοίγουν «διάπλατα» το δρόμο των αναπαραστάσεων.

Επίσης, το ενδιαφέρον των δασκάλων για το θέμα της δυσλεξίας εμφανίζεται πιο έντονο στους δασκάλους από τους φιλολόγους, ενώ ως προς το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για το θέμα της δυσλεξίας σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους (επιπροσθέτως οι δασκάλες θεωρούν ότι αφορά την καθημερινότητά τους, σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους). Οι δάσκαλοι, δηλαδή, δείχνουν να είναι σε υψηλότερο βαθμό ευαισθητοποιημένοι για το θέμα της δυσλεξίας, όπως επίσης και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (ιδιαίτερα οι δασκάλες). Οι Διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο κάθε ομάδα εκπαιδευτικών προσεγγίζει το διδακτικό της ρόλο στα ζητήματα των μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα στο θέμα της δυσλεξίας.

5.2 Οι γνώσεις, ο βαθμός κατανόησης και οι δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών

Σχετικά με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα αίτια της δυσλεξίας, αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (84%) δηλώνει ότι η κύρια κατεύθυνση στην αναζήτηση των αιτών θα πρέπει να είναι οι εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, παράλληλα σχεδόν οι μισοί (49,4%) θεωρούν και τους ψυχολογικούς παράγοντες ως αιτία των δυσλεξικών δυσλειτουργιών, ενώ περίπου ο ένας στους τρεις δηλώνει τους συναισθηματικούς παράγοντες (34,6%) καθώς και τους εκπαιδευτικούς παράγοντες (27,2%).

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος προκύπτει επίσης, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν διαθέτει τις απαιτούμενες γνώσεις τόσο για τις τεχνικές διάγνωσης, όσο και για την αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση στους δυσλεξικούς μαθητές (προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών).

Παράλληλα, σημαντική είναι η διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, δηλώνει ότι έχει κατανοήσει σε αρκετό βαθμό την έννοια της δυσλεξίας και αναγνωρίζει τους δυσλεξικούς μαθητές στα πλαίσια της σχολικής τάξης, χωρίς όμως να διαθέτει την δυνατότητα να τους διδάξει αποτελεσματικά. Στην περίπτωση

αυτή, παρατηρούμε την ενεργοποίηση των αναπαραστασιακών μηχανισμών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, παρά τις σημαντικότερες ελλείψεις τους στην επιστημονική προσέγγιση της έννοιας της δυσλεξίας, στην προσπάθειά τους να τη θέσουν υπό τον έλεγχό τους, μια και ο ρόλος τους το απαιτεί, δηλώνουν ότι κατανοούν την έννοια αλλά και μπορούν να αναγνωρίσουν τους δυσλεξικούς μαθητές. Παράλληλα όμως, έχοντας επίγνωση των ελλείψεών τους, αισθάνονται ιδιαίτερα αδύναμοι στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών αυτών.

Από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι δάσκαλοι, συμφωνούν σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλολόγους, ότι τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες. Οι δάσκαλοι δηλώνουν περισσότερες γνώσεις σε σχέση με τους φιλολόγους, στα θέματα της διάγνωσης της δυσλεξίας, της προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών. Οι δάσκαλοι επίσης, θεωρούν ότι έχουν κατανοήσει σε υψηλότερο βαθμό την έννοια της δυσλεξίας και ότι έχουν περισσότερες δυνατότητες για αποτελεσματική διδασκαλία στους δυσλεξικούς μαθητές σε σχέση με τους φιλολόγους.

Από τις παραπάνω απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι έρχονται αντιμέτωποι με το θέμα της δυσλεξίας με περισσότερες γνώσεις και παιδαγωγικές δυνατότητες στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών από τους φιλολόγους. Οι διαφοροποιήσει αυτές μας παραπέμπουν ακόμα περισσότερο στην ουσιαστική έλλειψη παροχής σχετικών γνώσεων τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των φιλολόγων.

Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώνεται ότι δεν διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους ως προς τα παραπάνω ερωτήματα.

Διαφοροποίηση ως προς τη διδακτική εμπειρία, εμφανίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία άνω των 20 ετών, δηλώνουν ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι, πεισμένοι από την ανάγκη τους για ερμηνεία του φαινομένου της δυσλεξίας, χρησιμοποιούν τη μεγάλη διδακτική τους εμπειρία ως υποκατάστατο των εξειδικευμένων γνώσεων.

Συγκριτικά με το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων, διαπιστώνουμε ότι στους δασκάλους, αυτοί που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, θεωρούν ότι τα αίτια της

δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο. Μάλιστα οι τελευταίοι, υποστηρίζουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους, την αναζήτηση των αιτιών σε ψυχολογικούς παράγοντες. Επίσης, οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, δηλώνουν περισσότερες γνώσεις στο θέμα των τεχνικών διάγνωσης της δυσλεξίας, στις δυνατότητες αναγνώρισης, παιδαγωγικής παρέμβασης και αποτελεσματικής διδασκαλίας στους δυσλεξικούς μαθητές, καθώς και υψηλότερο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας. Οι φιλόλογοι, επίσης, με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, δηλώνουν σε σχέση με τους συναδέλφους τους, περισσότερες γνώσεις ως προς τις δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών και υψηλότερο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας.

Οι σημαντικές αυτές διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας, εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές να είναι περισσότερο κατάλληλα προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας από τους συναδέλφους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο, αναδεικνύοντας παράλληλα και την αναγκαιότητα γενίκευσης της μετεκπαίδευσης και των μεταπτυχιακών σπουδών στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

5.3 Στάσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή

5.3.1 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών

Στο ερώτημα του ελεύθερου συνειρμού, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τα τρία πρώτα συναισθήματα που τους έρχονται αυθόρμητα στο μυαλό, στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική τους τάξη.

Από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι από τα εικοσιοκτώ συναισθήματα που συνολικά εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, τα δεκατέσσερα εμφανίζονται πιο συχνά και συγχρόνως στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισής τους στον λόγο των εκπαιδευτικών. Από τα δεκατέσσερα αυτά συναισθήματα, το άγχος κατέχει με διαφορά την πρώτη θέση, ενώ στις αμέσως επόμενες θέσεις βρίσκονται τα συναισθήματα

της ανασφάλειας, της αμηχανίας και της ευθύνης. Ακολουθούν τα συναισθήματα της συμπάθειας, της προσφοράς, της ανεπάρκειας, της κατανόησης, του ενδιαφέροντος, του προβληματισμού, της λύπης, της σύγχυσης, της αγάπης και της αποδοχής. Τα παραπάνω συναισθήματα, σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων (Grize, Verges, Silem, 1987 και Flament, 1993), πιθανόν να αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα της αναπαραστασιακής δομής των εκπαιδευτικών όσο αναφορά τον τρόπο που βιώνουν τους δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική τους τάξη.

Από τα υπόλοιπα δεκατέσσερα συναισθήματα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να εκφράσουν αυτό που νιώθουν στην περίπτωση που έχουν δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική τους τάξη, τα δεκατρία παρουσιάζουν χαμηλές συχνότητες εμφάνισης και παράλληλα εμφανίζονται στις τελευταίες θέσεις ως προς τη σειρά που εκφωνήθηκαν από τον κάθε εκπαιδευτικό. Πρόκειται για τα συναισθήματα της συγκατάβασης, της δυσφορίας, της εξάντλησης, της επιφυλακτικότητας, της υπομονής, της απογοήτευσης, του φόβου, της ανοχής, της πρόκλησης, του σεβασμού, της ματαίωσης, του θυμού και του πανικού. Αυτά τα συναισθήματα, σύμφωνα επίσης με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων, πιθανόν να ανήκουν στα περιφερειακά στοιχεία της αναπαραστασιακής δομής των εκπαιδευτικών.

Το συναίσθημα τέλος των ενοχών, ενώ δηλώνεται από λίγους σχετικά εκπαιδευτικούς (12), εμφανίζεται όμως στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισής του στο λόγο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών (από τους δώδεκα εκπαιδευτικούς που το δηλώνουν, οι έντεκα το εμφανίζουν στην πρώτη θέση και ένας στην δεύτερη). Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι το συναίσθημα των ενοχών ανήκει στον κεντρικό πυρήνα της αναπαραστασιακής δομής των συγκεκριμένων μόνο εκπαιδευτικών που το δήλωσαν.

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος βιώνουν έντονη συναισθηματική πίεση νιώθοντας από τη μία μεριά, την παρουσία του δυσλεξικού μαθητή ως «απειλή» για το διδακτικό τους ρόλο και ως «ακύρωσή» του, μια και τους λείπουν οι γνώσεις και οι τεχνικές για μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση και από την άλλη, την ανάγκη για βοήθεια και προσφορά προς το μαθητή αυτό.

Από τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων, προκύπτει ότι το συναίσθημα του άγχους, παρουσιάζεται στους δασκάλους με υψηλότερη συχνότητα και συγχρόνως περισσότερο στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισής του. Πιο συχνά επίσης εμφανίζονται στους δασκάλους τα συναισθήματα της λύπης, της αγάπης και του φόβου. Αντίθετα υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης

παρουσιάζουν στους φιλολόγους σε σχέση με τους δασκάλους, τα συναισθήματα της αμηχανίας, της κατανόησης και της επιφυλακτικότητας. Επίσης το συναίσθημα της προσφοράς, ενώ δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, φαίνεται όμως ότι οι δάσκαλοι το δηλώνουν περισσότερο στις πρώτες θέσεις σε σχέση με τους φιλολόγους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι νιώθουν περισσότερο προσωπικά υπεύθυνοι για την πορεία των μαθητών τους (ήδη έχει αναφερθεί ότι οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται περισσότερο από τους φιλολόγους για το θέμα της δυσλεξίας) και έτσι η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών και η έλλειψη της δυνατότητας για αποτελεσματική βοήθεια, τους προκαλεί σε υψηλότερο βαθμό συναισθηματική πίεση, ενώ αντίθετα οι φιλόλογοι εμφανίζονται περισσότερο αποστασιοποιημένοι.

Σχετικά με τις στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι οι δασκάλες εκφράζουν πιο συχνά από τους άνδρες συναδέλφους τους, τα συναισθήματα του άγχους, της ανασφάλειας, της σύγχυσης και του φόβου. Το συναίσθημα της λύπης δηλώνεται επίσης από τις δασκάλες περισσότερο στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισής του. Στους φιλολόγους, τα συναισθήματα του άγχους και της ευθύνης εκφράζονται πιο συχνά από τις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών για το θέμα της δυσλεξίας σε συνδυασμό με την έλλειψη γνώσεων και δυνατοτήτων για αποτελεσματική βοήθεια, τις οδηγεί στο να βιώνουν με εντονότερη συναισθηματική φόρτιση την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών, σε σχέση προς τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ως προς την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη διαφοροποίηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών δηλώνουν πιο συχνά από τους συναδέλφους τους με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας, τα συναισθήματα της ανασφάλειας, της αμηχανίας και της ανεπάρκειας. Αντίθετα οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη από 20 έτη, εκφράζουν το συναίσθημα της εξάντλησης πιο συχνά, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερη διδακτική εμπειρία. Όσον αφορά τους φιλολόγους, διαπιστώνεται ότι οι έχοντες διδακτική εμπειρία λιγότερη από 10 έτη, δηλώνουν το συναίσθημα της ανασφάλειας πιο συχνά από τους συναδέλφους τους με περισσότερα από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας, ενώ το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει στο συναίσθημα της εξάντλησης. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι οι νεώτεροι ως προς τη διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, ερχόμενοι αντιμέτωποι με την υπαρκτή σχολική πραγματικότητα, συνειδητοποιούν πιο έντονα από τους συναδέλφους

τους με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας, τις ελλείψεις και ανεπάρκειές τους. Αντίθετα, για τους εκπαιδευτικούς με πολλά έτη διδακτικής εμπειρίας, η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών, φαίνεται να αποτελεί ένα πρόσθετο βάρος στην επαγγελματική τους εξουθένωση και εξάντληση.

Το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Πιο συγκεκριμένα, στους δασκάλους διαπιστώνεται ότι όσοι είχαν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, δηλώνουν πιο συχνά τα συναισθήματα της προσφοράς, του ενδιαφέροντος, της αποδοχής, της πρόκλησης και του σεβασμού, σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Αντίθετα, οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο, δηλώνουν πιο συχνά από τους συναδέλφους τους τα συναισθήματα της αμηχανίας, της ανεπάρκειας, της σύγχυσης και της απογοήτευσης. Στους φιλόλογους, οι κάτοχοι τίτλου μετεκπαίδευσης ή μεταπτυχιακών σπουδών, δηλώνουν πιο συχνά τα συναισθήματα της ευθύνης του ενδιαφέροντος της πρόκλησης και του σεβασμού, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο. Οι τελευταίοι, δηλώνουν πιο συχνά και συγχρόνως περισσότερο στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά εμφάνισης, το συναίσθημα της αμηχανίας. Από τις διαφοροποιήσεις αυτές, διαπιστώνουμε ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές δίνοντας περισσότερες γνώσεις και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, τους επηρεάζουν παράλληλα προς μια θετικότερη στάση απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές.

5.3.2 Το πιστοποιητικό δυσλεξίας, η επανάληψη της τάξης, η ένταξη στις εκπαιδευτικές δομές και η ομοιογένεια της τάξης

Από τα ευρήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, πιστεύει ότι το πιστοποιητικό της δυσλεξίας χρησιμοποιείται για χρησιμοθηρικούς σκοπούς και ότι η επανάληψη της τάξης δεν βοηθάει τους δυσλεξικούς μαθητές. Ως προς τον καταλληλότερο τύπο εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι η «συνήθη σχολική τάξη με την παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού ειδικευμένου σε θέματα ειδικής αγωγής». Ακολουθεί στη δεύτερη θέση, η επιλογή της «συνήθους σχολικής τάξης ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης», στην τρίτη θέση «το τμήμα ένταξης ως βάση και

μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη», στην τέταρτη θέση βρίσκεται «η ειδική τάξη» και στην τελευταία πέμπτη θέση «η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής». Ενδιαφέρον εδώ προκαλεί η διαπίστωση ότι, ενώ οι δύο πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της συνεκπαίδευσης, εντούτοις, η επιλογή της συνήθης σχολικής τάξης με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής βρίσκεται στην τελευταία θέση. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δεν αισθάνονται έτοιμοι να αναλάβουν πλήρως την ευθύνη της εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, ακόμα και στην περίπτωση της ειδικής εκπαίδευσής τους.

Η πλειονότητα επίσης των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι προτιμά μια σχολική τάξη με περισσότερη ομοιογένεια, δείχνοντας έτσι μία γενικότερα αρνητική στάση προς τη διαφορετικότητα των μαθητών τους.

Από την συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι φιλόλογοι πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους, ότι το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοθηρικούς σκοπούς, ερμηνεύοντας έτσι τη συχνότερη παρουσία των πιστοποιητικών αυτών στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, σχετικά με την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές, οι δάσκαλοι προτιμούν σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλόλογους την επιλογή της συνήθης σχολικής τάξης με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι δάσκαλοι εμφανίζονται έτσι να είναι πιο κοντά προς τις σύγχρονες απόψεις της συνεκπαίδευσης.

Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος, διαπιστώνεται ότι δεν διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους ως προς τα παραπάνω ερωτήματα.

Σχετικά με την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας, διαπιστώνεται διαφοροποίηση μόνο ως προς την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές. Πιο συγκεκριμένα, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών, προτιμούν την επιλογή για τη φοίτηση των δυσλεξικών μαθητών, τη «συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης», σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία. Επίσης οι δάσκαλοι και οι φιλόλογοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό την προτίμησή τους προς την επιλογή του «τμήματος ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη τάξη», σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη διδακτική εμπειρία. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης με μεγάλη διδακτική εμπειρία, επηρεασμένοι προφανώς και από

τα αισθήματα εξάντλησης που αισθάνονται από την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη τάξη τους, όπως αναφέρθηκε προηγουμένα, αλλά και από το έλλειμμα βασικών γνώσεων ειδικής αγωγής, έχουν περισσότερη αρνητική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση των μαθητών αυτών στο πλαίσιο της συνηθισμένης τους τάξης.

Επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται μόνο στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, ως προς την κατάλληλη δομή εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο, επιλέγουν την ειδική τάξη σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές. Αντίθετα, οι τελευταίοι επιλέγουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους, τόσο τη συνήθη σχολική τάξη ως βάση και παροχή βοήθειας από δεύτερο εκπαιδευτικό, όσο και τη συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής. Επίσης, μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια, προτιμούν σε υψηλότερο βαθμό οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές επηρεάζουν προς το θετικότερο τις στάσεις των δασκάλων ως προς το θέμα της συνεκπαίδευσης αλλά και της αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών τους.

5.4 Το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών για το δυσλεξικό μαθητή

Από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνουμε ότι τα δύο πιο έντονα χαρακτηριστικά στοιχεία που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, διαθέτει ένας δυσλεξικός μαθητής, είναι οι δυσκολίες στην ορθογραφία και στη γραφή τα οποία συγκεντρώνουν μέσους όρους με τιμές πάνω από 3,50 που σημαίνει «πολύ».

Στις επόμενες έξι θέσεις με τιμές στους μέσους όρους τους ανάμεσα στο 3,50 και του 2,51 που σημαίνει «αρκετά» εμφανίζονται κατά σειρά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στις δυσκολίες του δυσλεξικού μαθητή στην ανάγνωση, στην έλλειψη συγκέντρωσης, στο πρόβλημα μνήμης, στα συναισθηματικά προβλήματα, στην περιγραφή του ως ένα χαρισματικό παιδί και οι δυσκολίες του στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο.

Ακολουθούν στις επόμενες εννιά θέσεις (από την 9^η έως και την 18^η) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συγκεντρώνουν στους μέσους όρους τους τιμές ανάμεσα στο 2,50 και του 1,51 που σημαίνει «λίγο» και αναφέρονται στις δυσκολίες των δυσλεξικών

μαθητών ως προς την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, στη χαμηλή τους επίδοση, στην περιγραφή τους ως υπερκινητικά παιδιά, στις δυσκολίες τους σε όλα τα μαθήματα, στην ενοχλητική για την λειτουργία της τάξης συμπεριφοράς τους, στις δυσκολίες τους στον προφορικό λόγο, στο χαρακτηρισμό τους ως κακούς μαθητές, στις δυσκολίες τους στα μαθηματικά, στο χαρακτηρισμό τους ως τεμπέληδες και τέλος στις αισθητηριακές παθήσεις τους.

Στις δύο τελευταίες θέσεις (19^η και 20^η), βρίσκονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του δυσλεξικού μαθητή καθώς και το χαμηλό επίπεδο νοημοσύνης του δυσλεξικού μαθητή που συγκεντρώνουν μέσους όρους με τιμές χαμηλότερο του 1,50, που σημαίνει «καθόλου».

Από τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι κεντρικός άξονας της περιγραφής του δυσλεξικού μαθητή είναι οι σοβαρές του ανεπάρκειες στο γραπτό λόγο καθώς και οι δυσκολίες του σε θέματα συγκέντρωσης, μνήμης και προσανατολισμού. Επίσης, θεωρείται ως ένας χαρισματικός μαθητής που παρουσιάζει όμως ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα. Εντύπωση προκαλεί ότι στην εικόνα του δυσλεξικού μαθητή είναι ακόμα υπαρκτές στην εκπαιδευτική κοινότητα, έστω και σε μικρό βαθμό, οι χαρακτηρισμοί του «τεμπέλη» του «κακού και ενοχλητικού» μαθητή.

Από τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι, θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλόλογους, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό τους στο χώρο και στο χρόνο, όπως επίσης, ότι πάσχουν από αισθητηριακές διαταραχές. Αντίθετα, οι φιλόλογοι θεωρούν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, είναι υπερκινητικοί, τεμπέληδες και κακοί μαθητές, σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους. Οι φιλόλογοι, δηλαδή, εμφανίζονται περισσότερο ευάλωτοι στις κοινωνικές προκαταλήψεις και στα στερεότυπα, σε σχέση προς τους δασκάλους, αποτέλεσμα των βασικών τους γνωστικών ελλείψεων.

Ως προς τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο, διαπιστώνουμε ότι οι δασκάλες θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο, έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης, έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, είναι υπερκινητικά παιδιά, έχουν ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα, πάσχουν από αισθητηριακές διαταραχές και διαταράσσουν ή ενοχλούν με τη συμπεριφορά τους τη λειτουργία της τάξης. Οι γυναίκες φιλόλογοι

επίσης, θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, είναι υπερκινητικά παιδιά και έχουν ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα. Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, ενεργοποιώντας τους αναπαραστασιακούς τους μηχανισμούς, σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους, σκιαγραφούν με πιο έντονα χρώματα το πορτρέτο του δυσλεξικού μαθητή.

Διαφοροποιήσεις των απαντήσεων με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται μόνο στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών, χαρακτηρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές ως «τεμπέληδες» και «κακούς μαθητές» σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών. Οι δάσκαλοι δηλαδή, με μεγάλη διδακτική εμπειρία, στην περιγραφή του δυσλεξικού μαθητή χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία τα στερεότυπα και τις αρνητικές «ταμπέλες» προς τους δυσλεξικούς μαθητές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, στις απαντήσεις τους ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δυσλεξικών μαθητών. Έτσι, ενώ στους δασκάλους διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές σε δεκαέξι από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα, στους φιλόλογους δεν εμφανίζεται καμία απολύτως σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής, προσανατολισμού και μνήμης καθώς επίσης ότι είναι χαρισματικά παιδιά. Επίσης, οι δάσκαλοι με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά, έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα, έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο, πιστεύουν ότι προέρχονται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, έχουν χαμηλή νοημοσύνη, έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, έχουν ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα, έχουν χαμηλή απόδοση στα μαθήματα και είναι τεμπέληδες. Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το βασικό τους πτυχίο, ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δημιουργούν μια εικόνα ιδιαίτερα επιβαρημένη για το δυσλεξικό μαθητή, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν

πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές. Αντίθετα, στους φιλολόγους φαίνεται ότι η μετεκπαίδευση ή οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης του αναπαραστασιακού πεδίου τους ως προς το δυσλεξικό μαθητή, γιατί πιθανόν να μην έχει επηρεαστεί ο κεντρικός πυρήνας της αναπαράστασης.

5.5 Η παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας διαπιστώνουμε την αδυναμία ουσιαστικής παιδαγωγικής παρέμβασης στους δυσλεξικούς μαθητές από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με αποτέλεσμα την κυριαρχία φιλάνθρωπων αισθημάτων απέναντί τους (επιείκεια και χαμηλές απαιτήσεις) και την τάση για παραπομπή των μαθητών αυτών σε ειδικούς εκτός σχολείου. Επίσης, διαπιστώνεται ουσιαστική έλλειψη συνεργασίας με τους φορείς που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών αυτών.

Πιο συγκεκριμένα, οι κυρίαρχες απαντήσεις ως προς την παιδαγωγική συμπεριφορά που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών (συγκεντρώνουν τιμές στους μέσους όρους μεταξύ του 3,50 και 2,51 που σημαίνει «αρκετά»), είναι: η επιείκεια, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο), οι λιγότερες απαιτήσεις, η συνεργασία με τους γονείς και η παραπομπή των δυσλεξικών μαθητών σε ειδικούς εκτός σχολείου.

Ακολουθούν, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συγκεντρώνουν στους μέσους όρους τους τιμές μεταξύ 2,50 και 1,51 που σημαίνει «λίγο» και είναι: η διαφοροποίηση της διδακτικής παρέμβασης, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το ΚΔΑΥ και τον σχολικό σύμβουλο.

Από τα συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι συνεργάζονται σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλολόγους, με τους γονείς και με το σχολικό τους σύμβουλο, προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, διαφοροποιούν την διδακτική τους προσέγγιση, χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και παραπέμπουν τους μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου. Οι δάσκαλοι έτσι, εμφανίζονται να έχουν μια πιο ενεργή συμμετοχή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών σε σχέση με τους φιλολόγους. Η διαφοροποίηση αυτή, μας παραπέμπει στις περισσότερες γνώσεις με τις

οποίες είναι εξοπλισμένοι οι δάσκαλοι για την παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον τους για το θέμα της δυσλεξίας.

Ως προς την επίδραση του φύλου στις σχετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης δηλώνουν ότι παραπέμπουν τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου, σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους. Η διαφοροποίηση αυτή ερμηνεύεται από την πιο έντονη ενεργοποίηση των αναπαραστασιακών μηχανισμών σχετικά με την εικόνα του δυσλεξικού μαθητή από πλευράς των γυναικών εκπαιδευτικών, καθώς και από την ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτισή τους από την παρουσία του δυσλεξικού μαθητή στη σχολική τους τάξη. Έτσι και η επιλογή της παραπομπής των δυσλεξικών μαθητών σε ειδικούς, σε υψηλότερο βαθμό από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους μπορεί να εκληφθεί και ως το αποτέλεσμα της παραπάνω πιο έντονης ενεργοποίηση των αμυντικών τους μηχανισμών.

Η επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στους δασκάλους ως εξής: οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν ότι προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο. Επίσης οι τελευταίοι, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους, ότι έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές. Στους φιλολόγους, διαπιστώνεται ότι όσοι έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους, ότι συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές δίνουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερες δυνατότητες για μια πιο αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το βασικό τους πτυχίο, υιοθετούν περισσότερο την παθητική στάση, έχοντας απλώς λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές. Οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι ενδεικτικές της αναγκαιότητας για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης.

5.6 Τα σημαντικότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα δύο πιο σημαντικά προβλήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών είναι η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης και συμβουλευτικής στήριξης, μια και οι μέσοι όροι των απαντήσεων των παραγόντων αυτών έχουν τιμές που ξεπερνούν το 3,51 που σημαίνει «πολύ». Στη συνέχεια, ακολουθούν τα προβλήματα της έλλειψης δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας, της ανεπάρκειας χρόνου, του μεγάλου αριθμού μαθητών στη τάξη και της πίεσης από το αναλυτικό πρόγραμμα (οι παραπάνω παράγοντες συγκεντρώνουν μέσους όρους με τιμές μεταξύ του 3,50 και του 2,51 που σημαίνει «αρκετά»). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αναφέρονται στο ανεπαρκές ενδιαφέρον από πλευράς της οικογένειας των δυσλεξικών μαθητών και από πλευράς του εκπαιδευτικού, συγκεντρώνουν μέσους όρους τιμές κάτω του 2,50 που σημαίνει «λίγο».

Από τη μελέτη των συγκριτικών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι οι φιλόλογοι βιώνουν περισσότερο έντονα από τους δασκάλους τα ζητήματα που αφορούν τα προβλήματα στην προσπάθεια παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών (έλλειψη επιμόρφωσης, συμβουλευτικής στήριξης, κατάλληλου εποπτικού υλικού, δομών υποστήριξης, πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα, μεγάλος αριθμός μαθητών).

Σχετικά με την επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι δασκάλες επισημαίνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στις διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να εκφράζεται και η εντονότερη ευαισθησία των γυναικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα της δυσλεξίας σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Διαφοροποιήσεις ως προς τη διδακτική εμπειρία διαπιστώνονται και πάλι μόνο στους δασκάλους, όπου όσοι διαθέτουν διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών. Οι παραπάνω διαφοροποιήσεις δείχνουν ότι, οι δάσκαλοι με μικρή διδακτική εμπειρία,

ερχόμενοι αντιμετώποι με την υπαρκτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, βιώνουν με μεγαλύτερη ένταση από τους συναδέλφους τους, τις ελλείψεις στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.

Τέλος, επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται για άλλη μια φορά μόνο στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με παιδαγωγική επάρκεια μόνο το βασικό τους πτυχίο δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα από τα σημαντικά προβλήματα στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.

6. Η ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Το δεύτερο μέρος της έρευνας αποτελείται από ημι-κατευθυνόμενες συνεντεύξεις με δασκάλους και φιλόλογους που υπηρετούν σε συνηθισμένες τάξεις δημόσιων δημοτικών σχολείων και γυμνασίων της Κρήτης. Οι συνεντεύξεις αυτές πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να βοηθήσουν τόσο στην κατανόηση των στατιστικών ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας που προηγήθηκε, όσο και στη συλλογή σκέψεων και συναισθημάτων (μέσω της αμεσότητας που παρέχει η προσωπική επαφή και συζήτηση) που πιθανά δεν μπορούσαν να απαντηθούν στα στενά όρια των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Η επιλογή της ημι-κατευθυνόμενης συνέντευξης έγινε γιατί αυτός ο τύπος συνέντευξης συνδυάζει δύο πολύτιμα χαρακτηριστικά. Από τη μία παρέχει σημαντικό βαθμό ελευθερίας στο υποκείμενο, δίνοντάς του την ευκαιρία να ελιχθεί και να εκφράσει με προσωπικό τρόπο τις σκέψεις του και από την άλλη, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να τροποποιεί και να καθοδηγεί την διαδικασία στην «πορεία». Ο ερευνητής, δηλαδή, έχει πάντα τον κύριο έλεγχο της συνέντευξης και ακολουθεί ένα πλάνο συνέντευξης το οποίο έχει σχεδιαστεί με βάση τους ερευνητικούς στόχους, κάνει ερωτήσεις στο πλαίσιο που ορίζεται από τον οδηγό της συνέντευξης, παρεμβαίνει και περιορίζει τη συζήτηση σε θέματα που ανταποκρίνονται άμεσα ή έμμεσα στα ερωτήματα της έρευνας.

6.1 Το δείγμα

Ο αριθμός των συνεντεύξεων που πρέπει να συγκεντρωθούν στο πλαίσιο της διερεύνησης μιας κοινωνικής ομάδας είναι ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει κατά την ποιοτική προσέγγιση.

Στο ζήτημα αυτό, στην παρούσα έρευνα υιοθετήσαμε τη λύση του «πληροφοριακού κορεσμού» (saturation effect) σύμφωνα με τον οποίο, πέραν από έναν αριθμό συνεντεύξεων ο ερευνητής έχει την αίσθηση ότι δεν μαθαίνει τίποτα καινούργιο ως προς το θέμα της έρευνας. Ο αριθμός των συνεντεύξεων, δηλαδή, που πρέπει να συγκεντρωθούν ώστε να επιτρέπουν τη γενίκευση προσδιορίζεται από το γεγονός ότι ορισμένα σχήματα ή θέματα επαναλαμβάνονται με κανονικότητα στις περιγραφές και

ερμηνείες της εμπειρίας των ερωτώμενων και ο ερευνητής που συνεχώς επεξεργάζεται το υλικό των συνεντεύξεων έχει την αίσθηση της επιβεβαίωσης των γνώσεων που έχει ήδη αποκτήσει. Από τη στιγμή που ο ερευνητής βεβαιώνεται ότι έχει φτάσει στο σημείο κορεσμού, γίνεται φανερό ότι τα επαναλαμβανόμενα σχήματα που εμπεριέχονται στις συνεντεύξεις ξεπερνούν το επίπεδο των υποκειμενικών θεωρήσεων και επιλογών των υποκειμένων και φωτίζουν τη διασύνδεση του ατομικού με το κοινωνικό.

Με βάση το παραπάνω φαινόμενο του «πληροφοριακού κορεσμού», ο αριθμός των συνεντεύξεών μας προσδιορίστηκε στις σαράντα.

Το επόμενο ζήτημα σχετίζεται με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος. Η ποιοτική έρευνα στηρίζεται σε τυχαίο δείγμα του ερευνώμενου πληθυσμού που απαρτίζεται από μικρό σχετικά αριθμό ατόμων και είναι εξ αρχής γνωστό ότι δεν εκπληρώνει τον όρο της ποσοτικής αντιπροσωπευτικότητας. Το δείγμα στην ποιοτική προσέγγιση αντιπροσωπεύει το είδος και όχι τον πληθυσμό, η έννοια, δηλαδή, της ποσοτικής αντιπροσώπευσης υποκαθίσταται από την έννοια της ποιοτικής ομοιογένειας της ομάδας που αποτελεί το δείγμα. Αυτή είναι η προϋπόθεση που επιτρέπει τη συναγωγή αρκετά ασφαλών συμπερασμάτων και γενικεύσεων για τα υποκείμενα της έρευνας (Σωτηροπούλου, 1998).

Τα ποιοτικά κριτήρια που θέσαμε για το σχηματισμό του δείγματος της παρούσας έρευνας ήταν η επαγγελματική ειδικότητα των εκπαιδευτικών (δάσκαλος – φιλόλογος), το φύλο, η διδακτική εμπειρία και το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας. Έτσι, το προφίλ των σαράντα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις μας διαμορφώθηκε ως ακολούθως:

Από τους σαράντα εκπαιδευτικούς, οι είκοσι ήταν δάσκαλοι και οι υπόλοιποι είκοσι φιλόλογοι του Γυμνασίου.

Στον πίνακα 65, δίδεται το προφίλ των είκοσι δασκάλων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα, παρατηρούμε ότι από τους είκοσι δασκάλους, οι εννέα ήταν άνδρες και οι ένδεκα γυναίκες, επτά είχαν διδακτική εμπειρία λιγότερη των δέκα ετών, επτά μεταξύ των δέκα και είκοσι ετών και έξι πάνω από είκοσι έτη. Τέσσερις είχαν μετεκπαιδευτεί στο διδασκαλείο γενικής αγωγής και ένας στο διδασκαλείο ειδικής αγωγής, τρεις είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές με παιδαγωγικό περιεχόμενο ενώ επτά είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη δυσλεξία. Τέλος ως προς την περιοχή διδασκαλίας, ήταν πέντε δάσκαλοι από τον κάθε νομό της Κρήτης.

Στον πίνακα 66, δίδεται το προφίλ των 20 φιλολόγων που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα, παρατηρούμε ότι από τους είκοσι

φιλόλογους οι επτά ήταν άνδρες και οι δεκατρείς γυναίκες, οι οκτώ είχαν διδακτική εμπειρία λιγότερη των δέκα ετών, οι επτά μεταξύ των δέκα και είκοσι ετών και οι υπόλοιποι πέντε μεγαλύτερη των είκοσι ετών. Δύο είχαν μετεκπαιδευτεί στη ΣΕΛΜΕ και πέντε είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές με παιδαγωγικό περιεχόμενο ενώ πέντε επίσης είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη δυσλεξία. Τέλος, πέντε φιλόλογοι από κάθε νομό της Κρήτης, συμμετείχαν στις συνεντεύξεις.

Οι σαράντα εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις ήταν «*προνομιούχοι μάρτυρες*» της ερευνητικής μας πραγματικότητας, με την έννοια ότι όλοι τους δίδασκαν σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις στις οποίες φοιτούσε τουλάχιστον ένας δυσλεξικός μαθητής.

Πίνακας 65
Το προφίλ των 20 δασκάλων που έδωσαν συνέντευξη

Δάσκαλοι	Φύλο		Διδακτική Εμπειρία			Μετεκπαίδευση		Μεταπτυχιακές σπουδές	Σεμινάρια	Τύπος διδασκαλίας			
	Α	Γ	<10	10-20	>20	Μετεκπαίδευση				Χανιά	Ρέθυμνο	Ηράκλειο	Λασιθι
						Γενική Αγωγή	Ειδική Αγωγή						
Δ1	✓		✓			✓			✓				
Δ2		✓		✓			✓		✓				
Δ3		✓			✓								
Δ4	✓			✓		✓		✓	✓				
Δ5		✓		✓				✓		✓			
Δ6		✓	✓			✓		✓	✓		✓		
Δ7	✓			✓		✓				✓			
Δ8	✓				✓				✓				
Δ9		✓		✓							✓		
Δ10	✓		✓					✓		✓			
Δ11		✓	✓						✓		✓		
Δ12		✓		✓				✓				✓	
Δ13		✓		✓				✓				✓	
Δ14	✓				✓							✓	
Δ15	✓		✓					✓			✓		
Δ16		✓			✓					✓			
Δ17	✓		✓						✓				
Δ18		✓			✓							✓	
Δ19		✓	✓									✓	
Δ20	✓				✓						✓		

Πίνακας 66
Το προφίλ των 20 φιλόλογων που έδωσαν συνέντευξη

Φιλόλογοι	Φύλο		Διδακτική Εμπειρία			Μετεκπαίδευση		Μεταπτυχιακές σπουδές	Σεμινάρια	Τύπος διδασκαλίας			
	A	Γ	<10	10-20	>20	ΣΕΛΜΕ				Χανιά	Ρέθυμνο	Ηράκλειο	Λασιθί
Φ1		✓		✓				✓				✓	
Φ2		✓	✓					✓	✓				
Φ3	✓				✓		✓		✓				
Φ4	✓		✓								✓		
Φ5		✓	✓									✓	
Φ6		✓	✓					✓				✓	
Φ7		✓			✓				✓				✓
Φ8	✓				✓							✓	
Φ9	✓			✓						✓			
Φ10	✓			✓								✓	
Φ11		✓		✓				✓					✓
Φ12		✓	✓						✓				✓
Φ13	✓		✓					✓				✓	
Φ14		✓			✓		✓				✓		
Φ15		✓		✓					✓				✓
Φ16		✓			✓						✓		
Φ17		✓		✓								✓	
Φ18	✓		✓							✓			
Φ19		✓		✓								✓	
Φ20		✓	✓										✓

6.2 Η διαδικασία των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν παράλληλα με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων, κατά το χρονικό διάστημα από το Νοέμβριο του 2007 έως και το Μάρτιο του 2008. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων για την παράδοση των ερωτηματολογίων γινόταν συγχρόνως και η συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων.

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον οικείο σχολικό χώρο που δίδασκαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των «κενών» που συνήθως υπάρχουν στο πρόγραμμα διδασκαλίας.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν περίπου σαρανταπέντε λεπτά. Στην αρχή της κάθε συνέντευξης γινόταν μία μικρή αναφορά στο ερευνητικό πρόγραμμα και τους στόχους του, και στην ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών στο θέμα της δυσλεξίας και του δυσλεξικού μαθητή. Επίσης, ζητούνταν η άδεια για τη χρήση του κασετόφωνου και γίνονταν οι απαραίτητες διασαφηνίσεις, σχετικά με την μη αποκάλυψη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από την παρουσίαση, την ανάλυση και την ερμηνεία των ευρημάτων.

6.3 Οδηγός συνέντευξης

Με βάση τους στόχους της έρευνας και με τη βοήθεια της προ-έρευνας σχεδιάστηκε ο ακόλουθος οδηγός συνέντευξης:

- Ποιοι παράγοντες διαμόρφωσαν την αντίληψή σας σχετικά με τη δυσλεξία;
- Ποια νομίζετε ότι είναι η έκταση του προβλήματος της δυσλεξίας;
- Πώς ορίζετε την έννοια της δυσλεξίας;
- Ποια είναι η εικόνα που έχετε σχηματίσει για το δυσλεξικό μαθητή;
- Τι συναισθήματα σας προκαλεί η παρουσία του δυσλεξικού μαθητή στη σχολική σας τάξη;
- Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με τη θεσμική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών;
- Πώς αντιμετωπίζετε ψυχοπαιδαγωγικά τους δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική σας τάξη;

- Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα στην ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική σας τάξη;

6.4 Η ανάλυση περιεχομένου του υλικού των συνεντεύξεων

Η μελέτη του υλικού των συνεντεύξεων έγινε με την τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η επιλογή αυτής της μορφής ανάλυσης, οφείλεται στην ανάγκη να εντοπίσουμε όχι μόνο άμεσα αλλά και έμμεσα μηνύματα που να χρησιμεύουν ως δείκτες των κοινωνικών αξιών αναφοράς που βρίσκονταν μέσα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Οφείλεται επίσης, στο ότι το κύριο ενδιαφέρον μας σε αυτό το δεύτερο μέρος της ερευνητικής μας προσπάθειας ήταν να επισημάνουμε και να αναδείξουμε το εύρος στο οποίο εμφανίζονται οι αναλυτικές κατηγορίες και όχι η μεταξύ τους ποσοτική διαφοροποίηση, η οποία άλλωστε εμφανίστηκε στην ποσοτική έρευνα που προηγήθηκε.

Η ανάλυση έτσι των συνεντεύξεων δεν περιορίστηκε στο φανερό, το έκδηλο περιεχόμενο του λόγου των εκπαιδευτικών, αλλά και στο άδηλο, το κρυφό περιεχόμενο, προκειμένου να επιτευχθεί μια περισσότερο ολοκληρωμένη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα υποκείμενα εκφράζουν τη σχέση τους με τα ερευνώμενα θέματα.

Ποιο συγκεκριμένα, από τις τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου, υιοθετήσαμε την πρόταση του Barelson (1971). Έτσι στην ανάλυσή μας ως «*παραγωγοί περιεχομένου*» θεωρήθηκαν οι συνεντεύξεις. Ως μονάδα ταξινόμησης χρησιμοποιήθηκε το θέμα και ως νοηματική μονάδα οι ενότητες της κάθε συνέντευξης που αναφέρονται στο θέμα. Ως θέματα τα βασικά διερευνητικά μας ερωτήματα. Τέλος, βασικός «*δράστης*» της ανάλυσης είναι ο εκπαιδευτικός.

Στη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων ακολουθήσαμε τα παρακάτω βήματα:

- Εξοικείωση με την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη:

Η ανάλυση ξεκίνησε με επαναληπτική ανάγνωση των συνεντεύξεων. Παράλληλα με την ανάγνωση της συνέντευξης, υπήρχε η ακρόαση της κασέτας για διασαφηνίσεις, για να αξιοποιηθούν τα εξωγλωσσικά στοιχεία (τόνος, ένταση, χροιά φωνής) των ομιλητών, για να συλλεχθούν περισσότερες πληροφορίες και να κατανοηθούν καλύτερα τα σχόλια.

- Εντοπισμός νοηματικών μονάδων και ένταξή τους στα θέματα:

Μέσα από την επανειλημμένη ανάγνωση της συνέντευξης, εντοπίστηκαν τα σχόλια των εκπαιδευτικών, τα οποία είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί συνδέονταν με τα

ερευνητικά ερωτήματα. Αυτά τα σχόλια αποσπάσθηκαν από τη συνολική συνέντευξη, και αποτέλεσαν τις νοηματικές μονάδες. Στη συνέχεια, συγκεντρώθηκαν όλες οι νοηματικές μονάδες και ανάλογα με το περιεχόμενό τους εντάχθηκαν στις αντίστοιχες θεματικές μας κατηγορίες.

- Αξιοποίηση πληροφοριών και δημιουργία όλων των δυνατών κατηγοριών:

Η κάθε νοηματική μονάδα μελετήθηκε πιο αναλυτικά, ώστε να εντοπιστούν όλες οι δυνατές κατηγορίες. Η δημιουργία κατηγοριών σταμάτησε όταν ο ερευνητής ήταν πλέον βέβαιος, ότι δεν μπορούσαν να δημιουργηθούν άλλες κατηγορίες, οι οποίες ήταν απαραίτητες για τους στόχους της έρευνας.

6.5 Αποτελέσματα των συνεντεύξεων

Σύμφωνα με τα αρχικά ερωτήματα της έρευνας και τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τα σχόλια των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκαν οι κυρίαρχες θεματικές κατηγορίες. Η περιγραφή και η συζήτηση των πληροφοριών περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία: 1) την αυτούσια παράθεση των νοηματικών μονάδων που εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία, δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα της έρευνας και βοηθούν τον αναγνώστη να έρθει σε επαφή με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ακριβώς όπως διατυπώθηκαν από τους ίδιους, 2) το σχολιασμό ή την ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών από τον ερευνητή.

6.5.1 Οι παράγοντες διαμόρφωσης της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία

Στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία συμμετείχαν αρκετοί παράγοντες. Από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών μπορούμε να προσδιορίσουμε τους ακόλουθους: την ελλιπή κατάρτιση στις βασικές σπουδές και στην επιμόρφωση, την επιστημονική αντιφατικότητα, την πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος, και τέλος τη συζήτηση και την εμπειρία στη σχολική τάξη.

- **Ελλιπή κατάρτιση στις βασικές σπουδές και στην επιμόρφωση**

Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό το γεγονός ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι και φιλόλογοι) αναφέρθηκαν με ιδιαίτερα χαρακτηριστικό τρόπο στην ελλιπή

κατάρτισή τους σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας στις βασικές τους σπουδές αλλά και στην επιφανειακή προσέγγιση του θέματος κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης.

«και στις σπουδές μου στο παιδαγωγικό τμήμα, ελάχιστες μόνο αναφορές, καμία σοβαρή προσέγγιση, τίποτα το σοβαρό που να μπορέσω να αντιληφθώ τι σημαίνει δυσλεξία. Ούτε στη συνέχεια στα Π.Ε.Κ. υπήρξε κάποια σοβαρή προσέγγιση, πολύ επιφανειακά μόνο. Σε κάποια σεμινάρια κατόπιν που παρακολούθησα, τα πράγματα μπερδεψαν μέσα μου περισσότερο» (Δ1).

«ούτε στις σπουδές προετοιμαστήκαμε, ούτε μετά τον διορισμό μας έγινε κάποια σοβαρή επιμόρφωση για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε πραγματικά την έννοια της δυσλεξίας» (Φ16).

- **Η επιστημονική αντιφατικότητα**

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, που παρακολούθησαν σεμινάρια και διαλέξεις σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας, διαπίστωσαν διαφορετικές και συχνά αντιφατικές επιστημονικές προσεγγίσεις, πράγμα που τους προκάλεσε περισσότερο σύγχυση και αβεβαιότητα.

«καθένας παραθέτει κάποιες απόψεις αντικρουόμενες και πώς θες εγώ να ξέρω τι είναι η δυσλεξία. Δηλαδή είναι ένα πράγμα χαοτικό που εμένα με τρελαίνει» (Δ6).

«Το πρόβλημα είναι ότι παλιότερα ήθελα πολύ να μάθω και γι αυτό, πήγαινα σε διάφορα σεμινάρια. Το αποτέλεσμα είναι ότι πιο πολύ μπερδεύτηκα με τις αντίθετες απόψεις που άκουγα και γι αυτό σταμάτησα. Ήδη υπήρχε και παλιά μια σύγχυση στο μυαλό μου αλλά και σε όλα αυτά τα σεμινάρια αντί να τη λιγοστέψουν τη μεγάλωσαν, δεν με βοήθησαν καθόλου» (Φ12).

- **Η πίεση για εξαγωγή συμπεράσματος**

Το τρίτο χαρακτηριστικό της κατάστασης που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί (κυρίως οι δάσκαλοι), είναι η αίσθηση της πίεσης για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την κατάσταση των μαθητών τους, που υφίστανται τόσο από τη μεριά των γονέων όσο και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

«υπάρχουν και οι γονείς. Αρκετοί είναι απελπισμένοι και θέλουν βοήθεια. Συγχρόνως και εγώ οφείλω να έχω άποψη, είναι υποχρέωσή μου να έχω άποψη γιατί αν απέχεις από όλο αυτό το θέμα τότε πια είναι η ύπαρξή σου στην τάξη μέσα» (Δ13).

Επιπλέον, όπως άλλωστε έχει επισημάνει και ο Moscovici (1976), η γνώση των στάσεων των διαφόρων συνομιλητών ή ομάδων κάνει τον καθένα να ευνοεί τις «κυρίαρχες» απαντήσεις, αυτές που μοιράζονται οι περισσότεροι, που είναι οι πιο αναμενόμενες και που έχουν περισσότερες πιθανότητες να τις επιδοκιμάσουν όλοι. Έτσι

και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι συχνά τα συμπεράσματα και οι ερμηνείες τους επηρεάζονται και από τις στάσεις των γονέων.

«Ό,τι δυσκολία έχει το παιδί τείνει να ερμηνεύεται από όλους μας ότι είναι ένα είδος δυσλεξίας ενώ μπορεί να μη υπάρχει καν κάτι τέτοιο πρόβλημα. Είναι όμως πιο εύκολο για μας τους δασκάλους να πούμε στους γονείς ότι πιθανόν το παιδί τους έχει δυσλεξία παρά για παράδειγμα νοητική στέρση. Είναι πιο αποδεκτό απ' αυτούς» (Δ7).

«Επειδή η δυσλεξία πλέον δεν είναι ταμπού για τους γονείς, έχουν ακούσει φαίνεται ότι τα δυσλεξικά παιδιά είναι έξυπνα, δέχονται πιο εύκολα αυτή την ερμηνεία από τους δασκάλους» (Φ11).

• Η συζήτηση και η εμπειρία στη σχολική τάξη

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι κυρίαρχοι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της αντίληψής τους για το θέμα της δυσλεξίας είναι η συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς σε συνδυασμό με την εμπειρία τους στη σχολική τάξη.

Επιλέγοντας από τις πληροφορίες, αυτές που ταιριάζουν περισσότερο με τις παρατηρήσεις κατά τη διδασκαλία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, ενεργοποιούνται οι αναπαραστασιακοί μηχανισμοί για να παράγουν το νόημα στη έννοια της δυσλεξίας στους εκπαιδευτικούς.

«Γενικά γίνεται μεγάλη κουβέντα κυρίως με τους συναδέλφους, και στο σχολείο είχε έρθει κάποιος ειδικός από ένα ιδιωτικό κέντρο. Τώρα όλα αυτά που έχω ακούσει και μαζί με την εμπειρία από τους μαθητές μου, προσπαθώ να βγάλω κάποιο νόημα» (Δ20).

«Η αδελφή μου δουλεύει σε μια εταιρεία που ασχολείται με τέτοια άτομα. Η αδελφή μου είναι βέβαια στην γραμματειακή υποστήριξη, αλλά ακούει, και στη συζήτηση μαζί της, έχω μάθει αρκετά πράγματα για τους δυσλεξικούς που πολλές φορές έχουν επαληθευτεί στην τάξη» (Φ20).

6.5.2 Η έκταση του προβλήματος της δυσλεξίας

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η δυσλεξία αποτελεί μεν ένα υπαρκτό πρόβλημα που αφορά την καθημερινότητά τους στο σχολείο, αλλά η έκτασή του θέματος έχει ξεφύγει από τις πραγματικές του διαστάσεις και αρκετές φορές φτάνει στα όρια της υπερβολής.

«πιστεύω ότι σε κάθε σχολική τάξη θα βρεις κάποιον μαθητή δυσλεξικό. Βέβαια τώρα δεν μπορώ να ξέρω ακριβώς την έκταση του προβλήματος. Το σίγουρο πάντως για μένα

είναι ότι η δυσλεξία είναι υπαρκτή που σημαίνει ότι αφορά την καθημερινότητά μου, αλλά γίνεται και κατάχρηση του όρου» (Δ8).

«με βάση την εμπειρία μου μπορώ να πω ότι πραγματικά το πρόβλημα της δυσλεξίας υφίσταται και μάλιστα με απασχολεί έντονα. Δηλαδή και φέτος έχω έναν μαθητή που είναι σίγουρα δυσλεξικός. Όπως και πέρυσι είχαν κάποιον άλλο. Βέβαια τώρα τελευταία υπάρχει υπερβολή. Σε λίγο, έτσι που πάμε, τα μισά παιδιά θα βγαίνουν δυσλεξικά» (Φ3).

Η παρατηρούμενη υπερβολή στο θέμα της δυσλεξίας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οφείλεται τόσο στην ευρεία χορήγηση των λεγόμενων πιστοποιητικών δυσλεξίας, όσο και στην ιδιαίτερα συχνή χρήση του όρου από την εκπαιδευτική κοινότητα.

- **Η αμφισβήτηση του πιστοποιητικού δυσλεξίας**

Εδώ ο κόσμος της καθημερινής συζήτησης αναλαμβάνει τον πρωτεύοντα ρόλο. Αποσπάσματα διαλόγων, φράσεις που ειπώθηκαν κάπου και από κάποιον, αναμιγνύονται με άρθρα από καταγγελίες στις εφημερίδες και στις ειδήσεις των καναλιών. Αναμνήσεις ξεπηδούν και κοινές εμπειρίες έρχονται στην επικαιρότητα. Συγχρόνως βέβαια εξασφαλίζεται και ένα κατανοήσιμο πλαίσιο, αυτό της χρησιμοθηρίας από τους ενδιαφερόμενους. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονες αμφισβητήσεις ως προς την ύπαρξη πραγματικού προβλήματος σε αρκετούς μαθητές που έχουν επίσημα διαγνωστεί ως δυσλεξικοί.

«Γενικά δεν πιστεύω στη γνησιότητα της διάγνωσης, έχω ακούσει διάφορα σε συζητήσεις, και στην Πάτρα, είχα διαβάσει ότι προ πενταετίας είχε γίνει ολόκληρο κύκλωμα για να δίνουν δυσλεξικά χαρτιά για παιδιά συγκεκριμένων ομάδων γιατρών, καθηγητών πανεπιστημίων και λοιπά. Και υπήρχαν και άλλα στην υπόλοιπη Ελλάδα» (Δ14).

«Οι μισοί από όσους ισχυρίζονται ότι έχουν δυσλεξία το κάνουν απλά για να αποφύγουν τις εξετάσεις και για τους βαθμούς. Νομίζω ότι έχει παραγίνει. Νομίζω ότι κάποιοι το εκμεταλλεύονται και βγάζουν ψεύτικα χαρτιά. Ειπώθηκε άλλωστε και από την τηλεόραση αυτό. Κάποιοι γονείς και κάποιοι μαθητές» (Φ17).

- **Υπερβολικά συχνή χρήση του όρου της δυσλεξίας**

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιείται υπερβολικά η έννοια της δυσλεξίας, αποτελώντας μία «εύκολη ταμπέλα» και έναν όρο «ομπρέλα» που περιλαμβάνει το σύνολο σχεδόν των μαθησιακών δυσκολιών. Αρκετές φορές επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιείται η έννοια της δυσλεξίας για να απαλλαχθούν από τις ευθύνες τους όλοι οι εμπλεκόμενοι: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές.

«θεωρώ ότι έχει γίνει της μόδας και η παραμικρή απόκλιση το παραμικρό που μπορεί να είναι κάποια μαθησιακή δυσκολία ή κάτι άλλο, χαρακτηρίζεται πλέον ως δυσλεξία, είναι η εύκολη ταμπέλα για τους δασκάλους, αλλά και για τους γονείς και για τα παιδιά» (Δ1).

«Υπάρχουν πολλές τέτοιες περιπτώσεις που γονείς ψάχνουν σαν άλλοθι να βγάλουν τα παιδιά δυσλεξικά. Βολεύονται έτσι όλοι. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές που δεν χρειάζεται έτσι να προσπαθούν» (Φ2).

6.5.3 Ο ορισμός της δυσλεξίας

Μια ομάδα, σύμφωνα με τον Moscovici (όπ.π.), ή θα πρέπει να διατηρήσει την ενόραση και την πρακτική της πραγματικότητας που είχε πριν από την εμφάνιση της καινούργιας έννοιας, χάνοντας όμως και την σχέση της με ένα μεγάλο κομμάτι της κοινωνίας, ή θα πρέπει να θέσει υπό τον έλεγχό της τη νέα αυτή έννοια, να την εσωτερικεύσει, να την κάνει δικιά της.

Έτσι, παρά τις ελλείψεις τους, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να δώσουν ένα νόημα, έναν ορισμό της δυσλεξίας. Επιλέγοντας από τις πληροφορίες, αυτές που ταιριάζουν περισσότερο με τις παρατηρήσεις κατά τη διδασκαλία στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, (*απ' ότι έχω ακούσει, σε συνδυασμό και με τις παρατηρήσεις μου από συγκεκριμένους μαθητές..., από την διάλεξη που παρακολούθησα για το θέμα, κάποια σημεία διαπίστωσα ότι τα είχε κάποιος μαθητής μου, έτσι συμπεραίνω ότι δυσλεξία είναι...*), ενεργοποιούνται οι αναπαραστασιακοί μηχανισμοί για να παράγουν το νόημα στη έννοια της δυσλεξίας στους εκπαιδευτικούς.

- Οι σοβαρές ανεπάρκειες στην παραγωγή και εξέλιξη του γραπτού κυρίως λόγου των μαθητών, οι οποίες όμως δεν εξηγούνται από κάποια νοητική καθυστέρηση φαίνεται να είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό των ορισμών.

«ενώ φαίνεται να έχουν κανονική νοημοσύνη, αρκετές φορές είναι και ιδιαίτερα έξυπνα, παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα στη γραπτή κυρίως έκφρασή τους» (Δ3).

«είναι μπερδεμένο ζήτημα, γενικά έχω παρατηρήσει ότι χωρίς να έχουν κάποιο σοβαρό νοητικό πρόβλημα, εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα στο γραπτό λόγο» (Φ1).

- Οι δυσκολίες στο γραπτό λόγο, όπως περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς, εστιάζονται κυρίως σε ζητήματα ανάγνωσης, ορθογραφημένης γραφής, αναγραμματισμών, καθρεπτικής γραφής και γενικά στην άσχημη εικόνα του γραπτού.

«στην ανάγνωση και στη γραφή είναι καθυστερημένο τουλάχιστον δύο με τρία χρόνια, ενώ το μυαλό του δουλεύει, δεν μπορεί να γράψει με σωστή ορθογραφία» (Δ7).

«συχνά ορθογραφικά λάθη, γράφει σαν καθρέπτης, χωρίς κόμματα και τελείες, παρουσιάζει ακατανόητο γραπτό» (Φ6).

Στην προσπάθεια ορισμού της δυσλεξίας, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ταυτόχρονα και ένα πλαίσιο ερμηνείας του φαινομένου. Ένα πλαίσιο ερμηνείας που τις περισσότερες φορές χτίζεται με αρκετούς δισταγμούς (*δεν είμαι σίγουρος, υποθέτω, δεν ξέρω σίγουρα αλλά νομίζω ότι, φαντάζομαι ότι είναι*), κάτω από το βάρος της επίδρασης του σχολικού πλαισίου και των πηγών ενημέρωσής τους.

- **εγκεφαλική δυσλειτουργία**

Το παράδοξο της δυσλεξίας ερμηνεύεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς ως κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου,

«υποθέτω ότι είναι κάποια βλάβη, να το πω καλύτερα δυσλειτουργία, στον εγκέφαλο, κάτι τέτοιο έχω διαβάσει. Σε κάποιο ημισφαίριο» (Δ9).

ή ως ένα πρόβλημα που σχετίζεται με την κατασκευή του εγκεφάλου,

«νομίζω πως είναι ένα πρόβλημα εγκεφαλικό, μάλλον κατασκευαστικό του εγκεφάλου, δηλαδή κάποια νεύρα του εγκεφάλου δεν κάνουνε καλή επαφή, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να αντληφθεί κάποια πράγματα στη μελέτη του» (Δ10).

ή ακόμα μη σωστή λειτουργία κάποιων κέντρων του εγκεφάλου.

«κάτι στον εγκέφαλο δεν λειτουργεί σωστά, σε κάποια κέντρα του εγκεφάλου γι αυτό και δεν μπορείς να πεις ότι θα το θεραπεύσεις» (Φ3).

- **Πρόβλημα συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας**

Αρκετοί επίσης εκπαιδευτικοί, θεωρούν ότι η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα ψυχοκινητικών διαταραχών. Οι όροι της υπερκινητικότητας και της διάσπασης της προσοχής είναι οι περισσότερο χρησιμοποιούμενοι όροι.

«νομίζω ότι είναι μια μαθησιακή δυσκολία που έχει να κάνει κυρίως με τη διάσπαση προσοχής που παρουσιάζουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια του διαβάσματος, που έχει ως αποτέλεσμα να έχουν προβλήματα στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, ακόμα και στη γραφή των συμβόλων, κάπως έτσι» (Δ4).

«τα δυσλεξικά παιδιά πάσχουν από διάσπαση προσοχής, έτσι, ούτε στο σχολείο, ούτε στο σπίτι μπορούν να συγκεντρωθούν και να διαβάσουν, είναι συνεχώς σε υπερδιέγερση, δηλαδή είναι υπερκινητικά παιδιά και έτσι παρουσιάζονται τα προβλήματα. Δυσλεξία, δηλαδή, για μένα είναι το πρόβλημα της διάσπασης προσοχής και της υπερκινητικότητας και μετά έρχονται όλα τα άλλα» (Φ10).

- Δυσκολία στον προσανατολισμό

Η δυσλεξία ερμηνεύεται επίσης και ως αποτέλεσμα της έλλειψης προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο.

«Μπερδεύουνε το αριστερά με το δεξιά, αλλαγή σειράς μπερδεύουνε γράμματα, γενικά το πρόβλημά τους φαίνεται να είναι ο προσανατολισμός στο χώρο και στο χρόνο» (Δ12).

«Νομίζω ότι είναι πρόβλημα προσανατολισμού στο χώρο και στο χρόνο και μετά στο χαρτί. Δηλαδή είναι ένα γενικότερο πρόβλημα προσανατολισμού, γι' αυτό μετά δεν μπορούνε να γράψουν με τη σωστή σειρά και να πουν την προπαίδεια» (Δ18).

- Υποβαθμισμένο οικογενειακό περιβάλλον

Το φτωχό ή το υποβαθμισμένο κα προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον, θεωρείται επίσης ως πιθανή αιτία για την δημιουργία των δυσλεξικών δυσκολιών του παιδιού.

«Πιθανόν η δυσλεξία να οφείλεται στο ότι το παιδί δεν έχει τα κατάλληλα ερεθίσματα από το σπίτι, δεν ζει σε ένα πλούσιο περιβάλλον γνωστικό και μαθησιακό, μπορεί να είναι και αυτό. Φαντάζομαι ότι μπορεί να είναι και έτσι» (Δ15).

«συνήθως τα περισσότερα δυσλεξικά παιδιά έχω παρατηρήσει ότι προέρχονται από προβληματικές ή διαλυμένες οικογένειες» (Φ11).

- Οφθαλμοκίνηση

Αναφέρθηκε τέλος και η άποψη, η οποία όπως καταγράφεται από τα λόγια των εκπαιδευτικών τους μεταδόθηκε στα πλαίσια των διαλέξεων, που σχετίζεται με την κίνηση των οφθαλμών του δυσλεξικού παιδιού και στην έλλειψη της δυνατότητας να εστιάζει.

«Η δυσλεξία έχω ακούσει σε μια διάλεξη ότι έχει να κάνει με την οφθαλμοκίνηση» (Δ16).

«μας είπαν στη διάλεξη ότι οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να κάνουν φόκους δηλαδή, δεν μπορούν να εστιάσουν. Υπάρχουν διάφορα, ακόμα και με τον εστιασμό του ματιού έχει να κάνει, δηλαδή με το οπτικό τους πεδίο και γενικά με τις οφθαλμικές κινήσεις» (Δ11).

6.5.4 Η εικόνα των εκπαιδευτικών για το δυσλεξικό μαθητή

Η δυσλεξία εμφανίζεται λοιπόν στην σκέψη των εκπαιδευτικών, κυρίως βάσει της περιέργης και ασυνήθιστης ασυμφωνίας ανάμεσα στις νοητικές δυνατότητες και την επίδοση του μαθητή. Σύμφωνα με τον Moscovici (όπ.π.), για να κατανοήσουμε ένα

ασυνήθιστο ή περίεργο φαινόμενο καταφεύγουμε στην διαδικασία της αντικειμενικοποίησης. Μέσω της φυσικοποίησης και της ταξινόμησης τοποθετούμε και οργανώνουμε τα κομμάτια του περιβάλλοντος, δημιουργώντας μια εικόνα που να προσαρμόζεται με τις προϋπάρχουσες, απαλώνοντας έτσι το σοκ από την καινούργια έννοια.

- Έτσι, παρατηρούμε ότι ο δυσλεξικός μαθητής εμφανίζεται στο λόγο των εκπαιδευτικών ως ένας «περίεργος», «προβληματικός» ή «ειδικός» μαθητής με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, που ενώ έχει δυνατότητες λόγω του φυσιολογικού ή και υψηλού δείκτη νοημοσύνης παρουσιάζει χαμηλή απόδοση.

«είναι ένα ειδικό παιδί, δυσκολεύεται στα αυτονόητα, ενώ βλέπεις ότι είναι έξυπνος, παρουσιάζει ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως στη γλώσσα αλλά φαίνεται αρκετά φυσιολογικός κατά τα άλλα» (Δ17).

«δεν αποδίδει στην τάξη όσα θα μπορούσε με βάση το μυαλό του. Γενικά ένας προβληματικός μαθητής με ειδικά μαθησιακά προβλήματα, αλλά και με δυνατότητες» (Φ6).

- Το σύμπτωμα αυτό της «κακής» απόδοσης εξάλλου και η αντανάκλασή του στη σχολική εργασία σε συνδυασμό με την αμφισβήτηση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, διακυβεύει φαύλους κύκλους χαρακτηρισμών (τεμπέλης, αδιάφορος).

«εγώ θα τον χαρακτήριζα ως τεμπελάκο και αδιάφορο. Γιατί ενώ ξέρω ότι μπορεί, μια και δεν έχει πρόβλημα ως προς την εξυπνάδα του, δεν αποδίδει όσο θα μπορούσε» (Δ4).

«είναι ένας αδιάφορος μαθητής. Η απόδοσή του είναι ιδιαίτερα χαμηλή αλλά φαίνεται να μην τον ενδιαφέρει το μάθημα. Αδιάφορος και τεμπέλης. Κρύβεται πίσω από το πιστοποιητικό δυσλεξίας» (Φ6).

Τα δυσλεξικά παιδιά εμφανίζονται επίσης να παρουσιάζουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τρία επίπεδα προβληματικής-ειδικής συμπεριφοράς.

- Έντονη σχολική άρνηση

«δεν θέλει να έρχεται στο σχολείο. Έχει άρνηση για το σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζει την τάξη σαν φυλακή. Τον βλέπεις ότι δεν μπορεί. Δεν θέλει να βρίσκεται στο σχολείο» (Δ7).

- Διαταραχές συμπεριφοράς

«δημιουργεί με τη συμπεριφορά του προβλήματα. Και σε μένα αλλά και στους συμμαθητές του» (Δ5).

«τον βλέπεις και δεν μπορεί να ησυχάσει. Εμφανίζει αρκετές φορές και επιθετικότητα» (Φ16).

- Συναισθηματικές διαταραχές

«είναι ένα παιδί ιδιαίτερα κλειστό στον εαυτό του. Αγχώδης και υπερευαίσθητος» (Δ9).

«ανώριμο συναισθηματικά, αγχώδης και λίγο καταθλιπτικός θα έλεγα» (Φ8).

Ο προσδιορισμός των ορίων ανάμεσα στο φυσιολογικό και το παθολογικό είναι από τα πιο σημαντικά πράγματα στην κοινωνία, γιατί αγγίζει έναν δρακόντειο τρόπο αποκλεισμού των μελών της.

Στον λόγο του εκπαιδευτικού βλέπουμε ότι ο δυσλεξικός μαθητής εντάσσεται στην κατηγορία του φυσιολογικού ή του παθολογικού, ανάλογα με την αναπαράστασή του ως προς τις έννοιες της παθολογίας – φυσιολογικότητας, ή υγείας - ασθένειας.

- Φυσιολογικά παιδιά με βάση το κριτήριο της νοημοσύνης

Πάντως σαφώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τους δυσλεξικούς μαθητές στα φυσιολογικά άτομα, λόγω της φυσιολογικής ή υψηλής νοημοσύνης τους, σε αντιπαράβολή συνήθως με τους μαθητές με νοητική στέρηση.

«Είναι φυσιολογικά παιδιά, γιατί δεν φαίνεται να πάσχουν από νοητική στέρηση. Η νοητική στέρηση είναι σίγουρα παθολογία. Αλλά οι δυσλεξικοί ίσα ίσα είναι ασύμβατοι με τη νοητική στέρηση, γιατί αν έχει νοητική στέρηση δεν έχει δυσλεξία. Ακόμα και αν νευροβιολογικά έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά» (Δ14).

«Είναι φυσιολογικοί μαθητές με κάποιες ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές με νοητική στέρηση εντάσσονται στους μη φυσιολογικούς, γιατί αυτοί έχουν πολύ περισσότερες δυσκολίες. Αυτός που έχει δυσλεξία απλώς θέλει μια ιδιαίτερη αντιμετώπιση» (Φ16).

- Φυσιολογικά παιδιά με κριτήριο τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη

Με το όριο της φυσιολογικότητας του ανθρώπου να καθορίζεται στην σωματική και πνευματική ανάπτυξή του, ο δυσλεξικός μαθητής μια και δεν παρουσιάζει κάποια εμφανή προβλήματα στους παραπάνω τομείς θεωρείται φυσιολογικός.

«Ο ανθρώπινος οργανισμός έχει μια φυσιολογική ανάπτυξη και σωματική και πνευματική. Αν δεν μπορείς να ακολουθήσεις αυτή την ανάπτυξη υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Εδώ για μένα δεν ανήκει ο δυσλεξικός μαθητής» (Δ12).

«Υγεία είναι η καλή λειτουργία σωματικά και πνευματικά. Έτσι ο δυσλεξικός μαθητής ανήκει στους υγιείς και όχι στους παθολογικούς» (Φ1).

- Παρατηρούνται βέβαια και οι διαβαθμίσεις οι οποίες προσδιορίζονται με βάση τα δίπολα: κανονικός – μη κανονικός, όμοιος – διαφορετικός, φυσιολογικός – μη φυσιολογικός, ενώ εμφανίζεται και το στοιχείο της «νόσου».

Το διαφορετικό, το περίεργο, το ξεχωριστό, αυτό που ξεφεύγει από το συνηθισμένο μέσο όρο, δεν μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα φυσιολογικό.

«κάτω από το φυσιολογικό θα τον κατέτασσα. Όχι όμως κάτι πολύ ανησυχητικό, αλλά δεν είναι και απόλυτα κανονικός μαθητής όπως οι άλλοι. Κουράζεται πολύ εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί για αρκετή ώρα» (Δ9).

«Είναι κάποια μορφή ασθένειας, που δεν σε εμποδίζει, όπως το να είσαι αλλεργικός ή κάτι τέτοιο, όχι κάτι σοβαρό που πρέπει να τους απομονώσουμε» (Φ14).

Το τελευταίο κομμάτι που συμπληρώνει το παζλ στην εικόνα του δυσλεξικού μαθητή, έτσι όπως εμφανίζεται στον λόγο των εκπαιδευτικών, είναι αυτό που σκιαγραφεί τα θετικά χαρακτηριστικά του γνωρίσματα.

- Το συχνότερο επίθετο με θετική χροιά που χρησιμοποιείται για να προσδιορίζει τον δυσλεξικό μαθητή είναι το «χαρισματικός».

«πρόκειται για ένα χαρισματικό άτομο που δεν μπορεί όμως να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου» (Δ19).

«είναι ένα ιδιαίτερο, ξεχωριστό, χαρισματικό θα έλεγα παιδί» (Φ20).

- Περιγράφεται και ως ένα δημιουργικό παιδί, με ιδιαίτερη φαντασία και εφευρετικότητα. Επισημαίνουμε επίσης εδώ και την ύπαρξη μιας έστω και μικρής ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρουν και τις ευθύνες τους σχολείου και του εκπαιδευτικού μας συστήματος που δεν μπορεί να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των συγκεκριμένων μαθητών.

«είναι ένα ιδιαίτερα δημιουργικό παιδί, με πολλές δυνατότητες που δυστυχώς το σχολείο δεν μπορεί να αξιοποιήσει» (Δ7).

«ξεχωριστή περίπτωση, ιδίως ως προς την φαντασία και την εφευρετικότητα είναι ιδιαίτερο παιδί. Το δυστύχημα είναι ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν αφήνει χώρο για τέτοια παιδιά» (Φ20).

6.5.5 Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ως προς την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη

Τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού είναι παρόντα συνεχώς μέσα στην τάξη. Είτε φανερώνονται, είτε μένουν καλά κρυμμένα, επηρεάζουν την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας και διαμορφώνουν το κλίμα στην τάξη και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Έτσι, η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τάξη φαίνεται ότι πυροδοτεί έντονα και αντιφατικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, με κυρίαρχα αυτά του άγχους και της ανασφάλειας από την μια μεριά και την ανάγκη τους για προσφορά και βοήθεια από την άλλη.

- Άγχος και ανασφάλεια

Σύμφωνα με τον Spielbelger (1966), άγχος κατάστασης προκαλείται, όταν ένα στρεσογόνο ερέθισμα ερμηνευτεί από ένα άτομο ως επικίνδυνο ή απειλητικό. Φαίνεται λοιπόν ότι δυσλεξικός μαθητής απειλεί το ρόλο του εκπαιδευτικού. Του λείπουν έτσι κι αλλιώς οι πληροφορίες, οι τεχνικές, οι μεθοδολογίες για να αντιμετωπίσει τη νέα πραγματικότητα που εισάγει η δυσλεξία.

«αισθάνομαι ότι δεν είμαι ικανή να τα χειριστώ, δεν έχω τις κατάλληλες γνώσεις. Αισθάνομαι ανεπαρκής, μου δημιουργεί ένα σχετικό άγχος και ανασφάλεια για το πώς θα τα χειριστώ» (Δ9).

«νιώθω πολύ μεγάλο άγχος γιατί ενώ θα ήθελα να τα βοηθήσω, αυτός άλλωστε είναι και ο ρόλος μου, δεν έχω όμως τις κατάλληλες γνώσεις, κάποια μέθοδο» (Φ12).

Η παρουσία του δυσλεξικού μαθητή εμφανίζεται επίσης ως πηγή ανασφάλειας, γιατί ταυτίζεται με επιπλέον προβλήματα και καθήκοντα γι' αυτούς. Έτσι, νιώθουν ότι αναγκάζονται να ξεφύγουν από τα ασφαλή μονοπάτια της συνηθισμένης και πεπατημένης διδακτικής τους πράξης. Η ύπαρξη επίσης του δυσλεξικού μαθητή, που παρά τη διδασκαλία δεν μαθαίνει, προκαλεί και μια σημαντική ρωγμή στην αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού και ενισχύει την ανασφάλεια που νιώθει.

«νιώθω άγχος και ανασφάλεια ως δάσκαλος. Μου είναι δύσκολο να βρω άλλους τρόπους διδασκαλίας και επίσης νιώθω ότι ακυρώνομαι ως δάσκαλος με αυτά τα παιδιά» (Δ13).

«γενικά νιώθω μεγάλη ανασφάλεια με την παρουσία τους στην τάξη με την έννοια ότι δεν αποδίδει η διδασκαλία μου όπως στους άλλους μαθητές και έτσι απαιτούνται διαφορετικές προσεγγίσεις» (Φ11).

- Αγάπη, στοργή, διάθεση βοήθειας

Τα δυσλεξικά παιδιά πλαισιώνονται επίσης στο λόγο των εκπαιδευτικών, με εκφράσεις μιας φιλόνητης στάσης, με κυρίαρχα στοιχεία αυτά της αγάπης, της στοργής και της διάθεσης για βοήθεια. Η φιλόνητη αυτή στάση του εκπαιδευτικού συνήθως ενέχει και στοιχεία που μετατρέπουν την παιδαγωγική σχέση σε μια σχέση προς τον «προβληματικό», προς τον «εξαρτώμενο».

«διάθεση βοήθειας και αγάπη. Αυτά τα συναισθήματα νιώθω για τα παιδιά που δεν μπορούν να τα καταφέρουν» (Δ20).

«κυριαρχεί μέσα μου η ανάγκη για βοήθεια για τα παιδιά αυτά. Άλλωστε πιστεύω ότι χωρίς αγάπη δεν μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους» (Φ12).

- Αγωνία, απογοήτευση και προβληματισμός

Τα συναισθήματα της «αγωνίας», της «απογοήτευσης» και του «προβληματισμού» που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, νοηματοδοτούνται στο πλαίσιο του αδιέξοδου που αντιμετωπίζουν, αμφιταλαντευόμενοι ανάμεσα στην ανάγκη να «δώσουν» και στα στοιχεία του περιβάλλοντος που γίνονται αντιληπτά ως παράγοντες περιοριστικοί αυτής της προσφοράς.

«βιώνω έντονη αγωνία και προβληματισμό για το αν μπορέσω να καταφέρω να τα βοηθήσω» (Δ6).

«απογοήτευση, μεγάλη απογοήτευση. Πραγματικά θα ήθελα να ήταν καλύτερα τα πράγματα αλλά ούτε έχω τις γνώσεις, ούτε μπορώ να ασχοληθώ όσο θα ήθελα, μια και δεν προλαβαίνω γιατί έχω άλλα είκοσι παιδιά να διδάξω» (Φ3).

- Κατανόηση, λύπη, στενοχώρια

Τα συναισθήματα επίσης της κατανόησης, λύπης και στενοχώριας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και που πηγάζουν από την κατάσταση των δυσλεξικών μαθητών, παραπέμπουν σε γενικότερες στάσεις φιλευσπλαχνίας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

«αισθάνομαι κατανόηση και λύπη. Στενοχωριέμαι πολύ για την κατάσταση αυτή των παιδιών» (Δ1).

«δεν ξέρω, θα προτιμούσα να μην υπήρχε δυσλεξία. Τώρα λυπάμαι και στενοχωριέμαι για αυτά τα παιδιά» (Φ15).

- Ενόχληση

Το «ασυνήθιστο», το «διαφορετικό», το «μη κατανοήσιμο» δημιουργεί και συναισθήματα ενόχλησης. Έτσι και στην περίπτωση μας καταγράφηκαν και ανάλογα ιδιαίτερα αρνητικά συναισθήματα από την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στην σχολική τάξη.

«για να είμαι ειλικρινής, δεν θα ήθελα να είχα δυσλεξικούς μαθητές στην τάξη μου. Όπως και να το κάνουμε είναι μπελάς για τον δάσκαλο» (Φ13).

«για να σου πω την απόλυτη αλήθεια, νιώθω κάποιον εκνευρισμό, μια ενόχληση από την παρουσία τους» (Φ16).

- Αποδοχή, πρόκληση, σεβασμός

Αισιόδοξη νότα τέλος, αποτέλεσαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ιδιαίτερα θετικά συναισθήματα από την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη. Συναισθήματα που πηγάζουν από τη γενικότερη αντίληψή τους για το ρόλο του δασκάλου, αλλά και της γενικότερης αναπαράστασής τους για τη διαφορετικότητα.

«βασικά αισθάνομαι σεβασμό. Σεβασμό στην ιδιαιτερότητά του. Άλλωστε όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά και αυτός είναι ο πλούτος για τη τάξη μου και για μένα» (Δ16).

«αισθάνομαι αποδοχή και ταυτόχρονα πρόκληση. Αποδοχή γιατί πιστεύω ότι ο ρόλος μου ως δασκάλας είναι να αποδέχομαι όλα τα παιδιά με τις διαφορετικότητές τους. Επίσης πρόκληση για υπεύθυνη εργασία. Να ενημερωθώ κατάλληλα και να δράσω» (Δ12).

6.5.6 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεσμική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.

Προσδιορίζοντας στη συνέχεια, τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θεσμική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τα επιχειρήματα τα οποία επιστρατεύονται για την υποστήριξη του καταλληλότερου χώρου εκπαίδευσης.

Βασικό κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε για την κατηγοριοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, ήταν η θέση τους ως προς την ισότιμη και λειτουργική ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στην «κανονική» τους τάξη (μερικής ή ολικής εφαρμογής) ή την απομόνωσή τους στο ξεχωριστό πλαίσιο της ειδικής τάξης.

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών δείχνει μια σαφή τάση υπέρ της συνεκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, στην ολική ή μερική εφαρμογή της, κυρίως στις περιπτώσεις που αφορούν τους μαθητές με ελαφριάς μορφής δυσλεξικές δυσκολίες. Παρούσα, αλλά με μειωμένη σχετικά επιρροή, είναι και η άποψη που τάσσεται εναντίον του κοινού κορμού εκπαίδευσης και αναφέρεται κυρίως στους μαθητές με βαριάς μορφή δυσλεξία. Φαίνεται ότι ο βαθμός δυσλεξίας να είναι το κρίσιμο όριο της παρουσίας (ή απομάκρυνσης) του μαθητή στην «κανονική» του τάξη.

Τα επιχειρήματα των παραπάνω απόψεων περιστρέφονται γύρω από εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς λόγους που ανάλογα με την οπτική τους, ωφελούν ή βλάπτουν τη συνύπαρξη των μαθητών στην «κανονική» τάξη.

- Ένταξη στην κανονική τάξη (ολική ή μερική)

Βασικό επιχείρημα των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν την μερική ή ολική ένταξη των δυσλεξικών μαθητών, είναι η αποφυγή της απομόνωσης και των αρνητικών ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων που δημιουργεί στην προσωπικότητα του παιδιού.

«τα παιδιά αυτά χρειάζονται υποστήριξη από το σχολείο και όχι απομόνωση. Όχι διωγμό. Όταν οι φίλοι τους είναι στην κανονική τάξη και αυτά στην ειδική, τότε σίγουρα θα νιώθουν μειωμένα, ντροπιασμένα» (Δ12).

«πρέπει να βρίσκονται στην κανονική τους τάξη και όχι στην απομόνωση με την ταμπέλα. Έτσι θα σέβονται περισσότερο τον εαυτό τους» (Φ6).

Ορισμένοι μάλιστα εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω συνέπειες του διαχωρισμού, ειδικά για τους δυσλεξικούς μαθητές, λόγω της υψηλής νοημοσύνης τους, θα ήταν ολέθριες.

«θα ήταν έγκλημα ειδικά για τα δυσλεξικά παιδιά να τα διώξεις εντελώς από την τάξη τους. Ίσως κάποια ενισχυτική βοήθεια... αλλά να τα έχεις συνεχώς σε ξεχωριστή τάξη όχι, γιατί είναι έξυπνα και καταλαβαίνουν. Αυτό θα είχε ολέθριες συνέπειες στην αυτοεκτίμησή τους και γενικά στην ψυχολογία τους» (Δ16).

«αυτά τα παιδιά συνήθως είναι έξυπνα και ευαίσθητα. Έτσι οι συνέπειες για τον ψυχικό τους κόσμο θα ήταν ακόμα πιο σοβαρές, αν τα έδιωχνες μόνιμα από την τάξη τους, βέβαια χρειάζεται βοήθεια και ο εκπαιδευτικός, να ξέρει πώς θα αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις» (Φ13).

Το δημοκρατικό σχολείο και οι αξίες της ηθικής, χρησιμοποιούνται επίσης ως λόγοι που συνηγορούν στη συνύπαρξη όλων των μαθητών στη σχολική τάξη.

«είναι και θέμα δημοκρατίας. Ένα δημοκρατικό σχολείο θα πρέπει να δέχεται όλους τους μαθητές και να τους βοηθάει χωρίς να τους ξεχωρίζει από δω οι καλοί και από δω οι προβληματικοί» (Δ9).

«ο διαχωρισμός είναι κάτι ενάντια στις ηθικές αρχές μου και νομίζω ότι όλα τα παιδιά είτε είναι δυσλεξικά είτε έχουν κάποιο άλλο πρόβλημα να τα βοηθάμε κυρίως στην τάξη τους και κάποιες ώρες ίσως στα μαθήματα που έχουν πρόβλημα να ενισχύονται περισσότερο με κάποιον τρόπο» (Φ11).

Βασική προϋπόθεση της ένταξης των μαθητών στο πλαίσιο της κανονικής τους τάξης είναι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το πρόβλημα της δυσλεξίας να μην ακυρώνει την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στο ρόλο τους (ελαφριά μορφή δυσλεξίας).

«οι μη σοβαρές περιπτώσεις δυσλεξίας θα μπορούσαν να παρακολουθούν την κανονική τους τάξη και κάποιες ώρες στο τμήμα ένταξης» (Δ13).

«μιλάμε για τους μαθητές με ελαφριά μορφή δυσλεξίας, αυτοί που κατά κάποιο τρόπο μπορούν να τα καταφέρουν κάπως. Αυτοί κάλλιστα μπορούν να είναι στην τάξη τους, όχι όμως και αυτοί που έχουν ιδιαίτερα βαριά μορφή δυσλεξίας» (Φ6).

Μια δεύτερη προϋπόθεση, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς απαιτείται για να είναι εφικτή η συνύπαρξη των δυσλεξικών μαθητών στη συνηθισμένη τάξη, είναι η ουσιαστικότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ή η παρουσία ενός δεύτερου «υποστηρικτή» εκπαιδευτικού και η θεσμοθέτηση σε όλες τις βαθμίδες υποστηρικτικών δομών, τόσο για τους δυσλεξικούς μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

«ενώ είμαι υπέρ της συνεκπαίδευσης όλων των παιδιών, στις παρούσες συνθήκες πιστεύω ότι είναι ανέφικτο. Μάλλον καλύτερη λύση είναι στην παρούσα φάση η μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης ή να υπάρχει κάποιος δεύτερος δάσκαλος που να υποστηρίζει αποκλειστικά τα παιδιά αυτά στην τάξη τους» (Δ2).

«δεν έχω τις κατάλληλες γνώσεις για να αντεπεξέλθω. Αν είχα εκπαιδευτεί καλύτερα θα ήθελα σίγουρα να τα είχα στην τάξη μου. Τώρα μια λύση θα ήταν κάποια ενισχυτική διδασκαλία ή κάποιο τμήμα ένταξης για κάποιες ώρες» (Φ16).

- Ειδική τάξη

Οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της ξεχωριστής εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, αναφέρουν το πλεονέκτημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των ειδικών τάξεων, λόγω των ειδικών προσόντων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές καθώς και των ειδικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται.

«στις ειδικές τάξεις τα παιδιά μπορούν να βοηθούνται περισσότερο γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν τα κατάλληλα προσόντα και υπάρχουν κατάλληλα προγράμματα, άλλη μεθοδολογία» (Δ7).

«στις ειδικές τάξεις ο εκπαιδευτικός που έχει ειδικευτεί μπορεί να βοηθήσει το καθένα από αυτά πολύ περισσότερο από την κανονικά τάξη όπου έχουμε να αντιμετωπίσουμε όλα τα παιδιά» (Φ6).

Η ομοιογένεια επίσης, είναι ένα συχνό επιχείρημα που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να αιτιολογήσουν την επιλογή της ειδικής τάξης. Η ομοιογένεια, με την έννοια της συνεύρεσης των ομοίων ως προς το «μειονέκτημα» ή τη σχολική απόδοση, βοηθάει και τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς για να αποδώσουν αποτελεσματικότερα.

«όταν το παιδί βρεθεί με άλλα παιδιά με παρόμοια προβλήματα, νιώθει καλύτερα και αποδίδει καλύτερα. Στο περιβάλλον αυτό έχει και αυτό ελπίδες να διακριθεί άρα και περισσότερα κίνητρα για να αποδώσει περισσότερο» (Δ8).

«γενικότερα η ομαδοποίηση βοηθάει και τους μαθητές αλλά και εμάς στο να κάνουμε καλύτερο μάθημα. Για παράδειγμα αυτό που γίνεται στα αγγλικά εμένα μου φαίνεται καλή ιδέα. Δηλαδή να έχουμε τμήματα ομαδοποιημένα ανά επίπεδα» (Φ3).

Τέλος, οι υποστηρικτές της ξεχωριστής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν τους επιτρέπει να έχουν ψευδαισθήσεις και οράματα, που μπορεί στη θεωρία να είναι ιδανικά αλλά στην πράξη δεν μπορούν να λειτουργήσουν με το υπάρχον τουλάχιστον εκπαιδευτικό σύστημα.

«μπορεί σε θεωρητικό επίπεδο να ακούγεται ιδανική η συνύπαρξη όλων των μαθητών. Εγώ προσωπικά θα ήθελα όχι μόνο τους δυσλεξικούς αλλά και όλους τους μαθητές με προβλήματα στην ίδια τάξη. Το θέμα είναι όμως ότι στην πραγματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος που βιώνω καθημερινά, όλα τα παιδιά αυτά θα ήταν καταδικασμένα στην αμάθεια, γιατί κανείς δεν ασχολείται με αυτά τα παιδιά. Τουλάχιστον στις ειδικές τάξεις θα έχουν κάποιους να τους βοηθάει πραγματικά» (Δ19).

«σήμερα έτσι και αλλιώς στο γυμνάσιο, όλα τα δυσλεξικά παιδιά είναι στις κανονικές τους τάξεις. Ποιο είναι το αποτέλεσμα όμως; Τα παιδιά καταδικάζονται και εμείς ταλαιπωρούμαστε. Το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δε βοηθάει. Με αυτά τα δεδομένα καλύτερα θα ήταν για τα παιδιά να ήταν σε κάποια άλλη δομή να μπορέσουν να εξελιχθούν κάπως καλύτερα» (Φ11).

6.5.7 Η ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών

Η πλημμελή έως και ανύπαρκτη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, σε συνδυασμό με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για τους δυσλεξικούς μαθητές, αλλά και τη στάση τους ως προς την εκπλήρωση του ρόλου τους, φαίνεται να καθορίζουν τον τρόπο και τη στρατηγική παρέμβασης που υιοθετούν για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

- Έτσι, μια πρώτη διαπίστωση έχει να κάνει με την εύκολη παραίτηση που δήλωσαν αρκετοί εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών, με βασική αιτιολογία την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους, αλλά και το ότι το θέμα των δυσλεξικών μαθητών αποτελεί ή θα έπρεπε να αποτελεί αντικείμενο των ειδικών.

«εγώ σηκώνω τα χέρια ψηλά. Δεν μπορώ να βοηθήσω αυτά τα παιδιά. Δεν έχω τις κατάλληλες γνώσεις, δεν έχω εκπαιδευτεί για κάτι τέτοιο» (Δ2).

«εγώ σπούδασα φιλόλογος και όχι ειδικός παιδαγωγός. Δεν μπορώ να τα βοηθήσω και στην πράξη δεν τα βοηθάω» (Φ9).

- Η έλλειψη ειδικών γνώσεων, αναγκάζει αρκετούς εκπαιδευτικούς να επιστρατεύουν τα φιλόδοξα συναισθήματα της αγάπης, της κατανόησης, της διακριτικότητας και της υπομονής, συναισθήματα που στην ιστορία της παιδαγωγικής πάντοτε είχαν ξεχωριστή θέση στη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Στην περίπτωσή μας όμως, όπου έχουμε να κάνουμε με μαθητές με συγκεκριμένα και προσδιορισμένα προβλήματα, η καταφυγή στα παραπάνω συναισθήματα χωρίς συγκεκριμένη δράση αποτελεί μάλλον υπεκφυγή από την πραγματική αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών αυτών.

«με διακριτικότητα και κατανόηση. Και με αγάπη, χωρίς αγάπη δεν γίνεται τίποτα» (Δ11).

«δείχνω αρκετή κατανόηση και υπομονή. Προσπαθώ δηλαδή γιατί αρκετές φορές δεν τα καταφέρνω» (Φ6).

- Η επιείκεια, οι λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές σε συνδυασμό και με την απαλλαγή τους από τη γραπτή έκφραση, αποτελεί επίσης μια λύση για κάποιους εκπαιδευτικούς. Μία λύση προσαρμοσμένη στην παραπάνω λογική της φιλανθρωπίας και φιλευσπλαχνίας, δίδοντας έτσι μια κάποια απόδοση «χάριτος» προς τον μαθητή με τα προβλήματα.

«τα αντιμετωπίζω με επιείκεια. Δεν τους βάζω πολλά να διαβάζουν και δεν έχω και ιδιαίτερες απαιτήσεις από αυτά» (Δ5).

«είμαι περισσότερο επιεικής με αυτά τα παιδιά και δεν έχω υπερβολικές απαιτήσεις. Αρκεί να μου δείξουν ότι κάπως ενδιαφέρονται και προσπαθούν. Φυσικά τους έχω απαλλάξει από τα γραπτά όπως λέει και ο νόμος» (Φ7).

- Πρόθεση ουσιαστικότερης παιδαγωγικής παρέμβασης φαίνεται να εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν τη λεγόμενη εξατομικευμένη διδασκαλία. Ως εξατομικευμένη διδασκαλία όμως, στις περισσότερες των περιπτώσεων, σημαίνει η αφιέρωση περισσότερου χρόνου στη διδασκαλία του δυσλεξικού μαθητή και την απλοποίηση της διδακτέας ύλης.

«προσπαθώ να εξατομικεύσω την διδασκαλία μου για αυτούς τους μαθητές. πηγαίνω από πάνω τους, τους βοηθώ περισσότερο από τους άλλους και γενικά τους αφιερώνω όσο περισσότερο χρόνο μπορώ» (Δ2).

«με εξατομικευμένη διδασκαλία προσπαθώ να κάνω κάτι. Προσπαθώ, δηλαδή, να απλοποιήσω την ύλη μου και να αφιερώνω περισσότερο χρόνο σε αυτά τα παιδιά» (Φ6).

- Τέλος, υπήρξαν και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ιδιαίτερα έντονη εμπλοκή στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών τους, λόγω κυρίως του τρόπου που αντιλαμβάνονται την υλοποίηση του ρόλου τους.

«επειδή θεωρώ ότι ο ρόλος μου ως δασκάλας είναι κυρίως να βοηθάω τους μαθητές που έχουν προβλήματα, μια και αυτοί με έχουν περισσότερο ανάγκη, προσπαθώ ιδιαίτερα με αυτά τα παιδιά. Κατ' αρχήν συζητάω με τους γονείς, τον σχολικό σύμβουλο και το Κ.Δ.Α.Υ. Στην συνέχεια, σε συνεργασία με το Κ.Δ.Α.Υ., προσπαθώ να εφαρμόσω κάποιο ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα για τα παιδιά αυτά» (Δ8).

«συνεργάζομαι με τον φιλόλογο που έχει το τμήμα ένταξης. Με ενδιαφέρει ιδιαίτερα το θέμα, γιατί πιστεύω ότι ο ρόλος μου απαιτεί να βρω λύσεις σε τέτοιες περιπτώσεις. Λοιπόν συζητάω και με τους γονείς, και σε συνεργασία με τον συνάδελφο που έχει το παιδί κάποιες ώρες, φτιάχνουμε κάποιο ειδικό πρόγραμμα για το παιδί και παρακολουθούμε μαζί την εξέλιξή του» (Φ14).

6.5.8 Τα σημαντικότερα προβλήματα στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στο πλαίσιο της κανονικής τάξης

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τους δυσλεξικούς μαθητές στη σχολική τους τάξη, δηλώνουν ότι αισθάνονται εγκλωβισμένοι και εγκαταλελειμμένοι ανάμεσα στα προσωπικά ελλείμματα εξειδικευμένων γνώσεων, για τα οποία το επίσημο κράτος λίγα πράγματα κάνει για να αναπληρώσει, και στην έλλειψη της κατάλληλης υποστήριξης από τις εκπαιδευτικές δομές.

«όλοι περιμένουν από εμάς να βγάλουμε το φίδι από την τρύπα. Την ίδια ώρα κανείς δεν μας βοηθάει αποτελεσματικά. Ούτε σοβαρή επιμόρφωση, ούτε υποστήριξη. Μόνο ένα χαρτί από το ΚΔΑΥ που μόνο την διάγνωση γράφει συνήθως και ως προς τη διδασκαλία τίποτα ουσιαστικό. Γενικά εγκατάλειψη όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για μας τους εκπαιδευτικούς» (Δ18).

«μέχρι τώρα, δέκα χρόνια διδασκαλίας στο γυμνάσιο, κανείς δεν ήρθε ούτε καν να με ρωτήσει τι κάνει με τους δυσλεξικούς μαθητές. κανείς ούτε ο σχολικός σύμβουλος, ούτε κάποιος από το ΚΔΑΥ, τίποτα, ότι κάνω μόνη μου» (Φ4).

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα στην όποια προσπάθειά τους, το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργίας του σημερινού σχολείου. Ενός σχολείου με κύρια κατεύθυνση την απόδοση του μαθητή και με ένα

ομοιόμορφο αναλυτικό πρόγραμμα που σε συνδυασμό με την πληθώρα της διδακτέας ύλης και το μεγάλο συνήθως αριθμό μαθητών στην τάξη, δεν φροντίζει να παρέχει χώρο και χρόνο στους διαφορετικούς μαθητές.

«όταν εγώ πρέπει να διδάξω σε πάνω από είκοσι παιδιά που αρκετά έχουν τις δικές τους ιδιαιτερότητες, γιατί δεν είναι μόνο τα δυσλεξικά, με ένα αναλυτικό πρόγραμμα που δεν διαφοροποιείται πουθενά, λες και όλοι οι μαθητές είναι ίδιοι, και τώρα τελευταία μας φορτώσανε ακόμα περισσότερη ύλη, πώς θα μείνει χρόνος για εξατομικευμένη διδασκαλία που χρειάζονται τα παιδιά αυτά» (Δ11).

«όλα στο σχολείο απευθύνονται στους καλούς μαθητές. όποιος δεν μπορεί να παρακολουθήσει, το πρόβλημα είναι δικό του. Γενικά υπάρχει μια υποκρισία στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή από την μια αναγνωρίζει τους δυσλεξικούς μαθητές, μια και τους παρέχει το λεγόμενο πιστοποιητικό, και από την άλλη δεν κάνει τίποτα για να τους βοηθήσει» (Φ16).

7. ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα, αξιοποιήθηκε ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων για να εξαχθούν όσο το δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα, στην προσπάθεια αποτύπωσης των κοινωνικών αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζουμε σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα που προέκυψαν τόσο από την ανάλυση των ερωτηματολογίων όσο και από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων.

Το πρώτο ερώτημα της έρευνας, αφορούσε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αναδύονται οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή.

Από τα ευρήματα, λοιπόν, της έρευνάς μας (τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική της διάσταση) διαπιστώνεται κατ' αρχήν, η μικρή συμβολή των θεσμοθετημένων φορέων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης (βασικές σπουδές, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση, μεταπτυχιακές σπουδές, σεμινάρια) στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία.

Από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων μάλιστα προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν σεμινάρια και διαλέξεις σχετικά με το θέμα της δυσλεξίας, καταλήγουν σε διαφορετικές και συχνά αντιφατικές επιστημονικές προσεγγίσεις, πράγμα που τους προκαλεί περισσότερο σύγχυση και αβεβαιότητα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στην έντονη πίεση που βιώνουν για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την κατάσταση των μαθητών τους, η οποία προέρχεται τόσο από τους γονείς όσο και από τη συναίσθηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί. Σημαντική επίσης, είναι και η παραδοχή των εκπαιδευτικών, ότι συχνά επηρεάζονται και από τις κυρίαρχες στάσεις των γονέων ως προς τα συμπεράσματα και τις ερμηνείες τους για την κατάσταση των μαθητών τους.

Έτσι, με βάση τις διαπιστώσεις τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής μας έρευνας, τον κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία, αναλαμβάνει κυρίως η εμπειρία στη σχολική τάξη σε συνδυασμό με τις συζητήσεις με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς και έπεται η ενημέρωση μέσω τηλεόρασης, βιβλίων, περιοδικών και του διαδικτύου.

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της δυσλεξίας και πιστεύουν ότι αποτελεί ένα υπαρκτό πρόβλημα που αφορά την καθημερινότητά τους στο σχολείο. Τονίζουν παράλληλα όμως, ότι η έκταση του θέματος έχει ξεφύγει από τις πραγματικές του διαστάσεις και αρκετές φορές φτάνει στα όρια της υπερβολής. Η παρατηρούμενη υπερβολή στο θέμα της δυσλεξίας, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, οφείλεται τόσο στην ευρεία χορήγηση των λεγόμενων πιστοποιητικών δυσλεξίας, όσο και στην ιδιαίτερα συχνή χρήση του όρου από την εκπαιδευτική κοινότητα με αποτέλεσμα η δυσλεξία να αποτελεί μία «εύκολη ταμπέλα» και έναν όρο «ομπρέλα» για το σύνολο σχεδόν των μαθησιακών δυσκολιών. Αρκετές φορές μάλιστα, επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, η έννοια της δυσλεξίας χρησιμοποιείται για να απαλλαγθούν από τις ευθύνες τους όλοι οι εμπλεκόμενοι: εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές.

Αρκετές από τις παραπάνω διαπιστώσεις διαφοροποιούνται σχετικά με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες των εκπαιδευτικών που επηρεάζονται λιγότερο από τους θεσμοθετημένους φορείς της εκπαίδευσης και είναι περισσότερο ευάλωτοι στον επηρεασμό της αντίληψής τους ως προς το θέμα της δυσλεξίας, από την εμπειρία τους στη σχολική τάξη ή από τις συζητήσεις με συναδέλφους τους και διάφορους ειδικούς, είναι οι φιλόλογοι, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας και οι εκπαιδευτικοί με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, αναδεικνύουν τις εντονότερες ελλείψεις στην επιστημονική προσέγγιση της έννοιας της δυσλεξίας, ιδιαίτερα των παραπάνω ομάδων, οι οποίες έτσι εμφανίζονται να είναι περισσότερο ευάλωτες στην ενεργοποίηση των αναπαραστασιακών τους μηχανισμών.

Το ενδιαφέρον επίσης των εκπαιδευτικών για το θέμα της δυσλεξίας εμφανίζεται πιο έντονο στους δασκάλους, στις γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες και στους νεότερους στη διδακτική εμπειρία δασκάλους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Διαφοροποιήσεις, που δείχνουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο κάθε ομάδα εκπαιδευτικών προσεγγίζει το διδακτικό της ρόλο στα ζητήματα των μαθησιακών δυσκολιών και ειδικότερα στο θέμα της δυσλεξίας.

Το δεύτερο διερευνητικό μας ερώτημα είχε να κάνει με το βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, τις γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική παρέμβαση στη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών καθώς και τη δυνατότητά τους για αποτελεσματική διδασκαλία στους μαθητές αυτούς.

Αναφορικά με την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας, διαπιστώνουμε από την ανάλυση περιεχομένου των ορισμών της δυσλεξίας, ότι κεντρικός άξονας της

οριοθέτησής τους, είναι οι σοβαρές ανεπάρκειες στην παραγωγή και την εξέλιξη του γραπτού κυρίως λόγου των μαθητών (ορθογραφία, αναγραμματισμοί, καθρεπτική γραφή, άσχημη εικόνα γραπτού), οι οποίες δεν εξηγούνται από κάποια νοητική καθυστέρηση. Στην προσπάθεια ορισμού της δυσλεξίας, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ταυτόχρονα και ένα πλαίσιο ερμηνείας του φαινομένου κάτω από την επίδραση των πηγών ενημέρωσής τους, των παρατηρήσεων στη σχολική τάξη και των γενικότερων προσωπικών τους αντιλήψεων.

Εστιάζοντας περισσότερο στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αιτίες της δυσλεξίας, διαπιστώνουμε στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, ότι, αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι η κύρια κατεύθυνση στην αναζήτηση των αιτών θα πρέπει να είναι οι εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, παράλληλα σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς, θεωρούν και τους ψυχολογικούς παράγοντες ως αιτία των δυσλεξικών δυσλειτουργιών, ενώ περίπου ο ένας στους τρεις δηλώνει τους συναισθηματικούς παράγοντες καθώς και τους εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Στην πλειονότητά τους επίσης οι εκπαιδευτικοί, παρά τις σημαντικότερες ελλείψεις τους στην επιστημονική προσέγγιση της έννοιας της δυσλεξίας, στην προσπάθειά τους να τη θέσουν υπό τον έλεγχό τους, μια και ο ρόλος τους το απαιτεί, ενεργοποιούν τους μηχανισμούς των κοινωνικών τους αναπαραστάσεων και δηλώνουν ότι κατανοούν την έννοια της δυσλεξίας καθώς και ότι μπορούν να αναγνωρίσουν τους δυσλεξικούς μαθητές. Παράλληλα όμως, έχοντας επίγνωση των ελλείψεών τους, αισθάνονται αδύναμοι στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών αυτών.

Υψηλότερο βαθμό κατανόησης της έννοιας της δυσλεξίας, περισσότερες γνώσεις ως προς τις δυνατότητες παιδαγωγικής παρέμβασης και μεγαλύτερη δυνατότητα για αποτελεσματική διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών, δηλώνουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τους φιλολόγους και όσοι εκπαιδευτικοί έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ερμηνεύονται από την ουσιαστική έλλειψη παροχής σχετικών γνώσεων τόσο σε προπτυχιακό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των φιλολόγων, καθώς και στην αναγκαιότητα επέκτασης της μετεκπαίδευσης και των μεταπτυχιακών σπουδών στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα της έρευνας, το οποίο σχετίζεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή, αναλύσαμε κατ' αρχήν τη συναισθηματική διάσταση των στάσεων. Έτσι, από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, διαπιστώνουμε ότι η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική

τάξη φαίνεται ότι πυροδοτεί έντονα και αντιθετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, αμφιταλαντευόμενοι από τη μια μεριά στην ανάγκη να «δώσουν» και να υπερασπιστούν το δυσλεξικό μαθητή αλλά και τον εκπαιδευτικό τους ρόλο και από την άλλη στις ελάχιστες γνωστικές και διδακτικές τους δυνατότητες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βιώνουν έντονο άγχος και ανασφάλεια, ερμηνεύοντας την παρουσία του δυσλεξικού μαθητή ως «απειλή» για το διδακτικό τους ρόλο και ως μια «ακύρωσή» του, μια και τους λείπουν οι γνώσεις και οι τεχνικές για μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση, διαπιστώνοντας ότι δεν αποδίδουν στους μαθητές αυτούς οι συνηθισμένοι και ασφαλείς μονόδρομοι της καθημερινής διδακτικής τους προσέγγισης.

Τα δυσλεξικά παιδιά πλαισιώνονται σε αρκετές περιπτώσεις στο λόγο των εκπαιδευτικών με εκφράσεις φιλανθρωπίας (αγάπη, στοργή, διάθεση βοήθειας) ή και φιλευσπλαχνίας (κατανόηση, λύπη, στενοχώρια, υπομονή) που πηγάζουν από τις γενικότερες κοινωνικές στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Καταγράφονται επίσης και συναισθήματα που κατατάσσονται στους δύο αντιθετικούς ως προς την φόρτισή τους πόλους (ενόχλησης - αποδοχής) προερχόμενα από την γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών για το ρόλο του εκπαιδευτικού όπως και της αντίληψής τους περί διαφορετικότητας.

Μια πιο συστηματική ανάλυση των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη τάξη τους, επιδιώξαμε με τη χρήση της τεχνικής του ελεύθερου συνειρμού. Στο πλαίσιο της τεχνικής αυτής καταγράφηκαν εικοσιοκτώ συναισθήματα. Τα πρώτα δεκατέσσερα συναισθήματα που παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης, και που πιθανόν να αποτελούν τον κεντρικό πυρήνα της συναισθηματικής δομής των εκπαιδευτικών σε σχέση την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στην τάξη τους είναι τα ακόλουθα: άγχος, ανασφάλεια, αμηχανία, ευθύνη, συμπάθεια, προσφορά ανεπάρκεια, κατανόηση, ενδιαφέρον, προβληματισμό, λύπη, σύγχυση, αγάπη και αποδοχή.

Από τα υπόλοιπα δεκατέσσερα συναισθήματα που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, τα δεκατρία παρουσιάζουν χαμηλές συχνότητες εμφάνισης. Πρόκειται για τα συναισθήματα της συγκατάβασης, της δυσφορίας, της εξάντλησης, της επιφυλακτικότητας, της υπομονής, της απογοήτευσης, του φόβου, της ανοχής, της πρόκλησης, του σεβασμού, της ματαίωσης, του θυμού και του πανικού. Αυτά τα συναισθήματα, θεωρείται πιθανόν να ανήκουν στα περιφερειακά στοιχεία της αναπαραστασιακής δομής των εκπαιδευτικών.

Το συναίσθημα τέλος των ενοχών, ενώ δηλώνεται από λίγους σχετικά εκπαιδευτικούς, εμφανίζεται όμως στις πρώτες θέσεις ως προς τη σειρά καταγραφής του στο λόγο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι το συναίσθημα αυτό ανήκει στον κεντρικό πυρήνα της αναπαραστασιακής δομής της συγκεκριμένης μόνο ομάδας των εκπαιδευτικών που το δήλωσαν.

Από τη συγκριτική μελέτη των δεδομένων, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι βιώνουν με περισσότερη συναισθηματική φόρτιση την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη τάξη τους, μια και εκδηλώνουν τα συναισθήματα του άγχους, της λύπης, της αγάπης, της προσφοράς και του φόβου, πιο έντονα από τους φιλόλογους. Αντίθετα, οι φιλόλογοι εκφράζουν πιο έντονα τα συναισθήματα της αμηχανίας, της κατανόησης και της επιφυλακτικότητας. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι νιώθουν περισσότερο προσωπικά υπεύθυνοι για την πορεία των μαθητών τους (ήδη έχει αναφερθεί ότι οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται περισσότερο από τους φιλόλογους για το θέμα της δυσλεξίας) και έτσι η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών και η έλλειψη της δυνατότητας για αποτελεσματική βοήθεια, τους προκαλεί σε υψηλότερο βαθμό συναισθηματική πίεση, ενώ αντίθετα οι φιλόλογοι εμφανίζονται περισσότερο αποστασιοποιημένοι.

Σχετικά με τις διαφοροποιήσεις που διαπιστώνονται ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι δασκάλες δηλώνουν πιο συχνά από τους δασκάλους τα στρεσογόνα συναισθήματα του άγχους, της ανασφάλειας, της σύγχυσης και του φόβου, όπως επίσης και το συναίσθημα της λύπης. Στην ομάδα των φιλόλογων, τα συναισθήματα της ευθύνης και του άγχους εμφανίζονται πιο συχνά από τις γυναίκες σε σχέση προς τους άνδρες συναδέλφους τους. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών για το θέμα της δυσλεξίας σε συνδυασμό με την έλλειψη γνώσεων και δυνατοτήτων για αποτελεσματική βοήθεια, τις οδηγεί στο να βιώνουν με πιο έντονη συναισθηματική φόρτιση την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών, σε σχέση προς τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ως προς την επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στη διαφοροποίηση των συναισθημάτων, διαπιστώνεται ότι οι νεώτεροι στη διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ανασφαλείς και ανεπαρκείς από τους συναδέλφους τους με περισσότερα έτη, οι οποίοι βιώνουν σε πιο έντονο αντίστοιχα βαθμό το συναίσθημα της εξάντλησης. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι οι νεώτεροι στη διδακτική εμπειρία εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, ερχόμενοι αντιμέτωποι με την υπαρκτή σχολική πραγματικότητα, συνειδητοποιούν περισσότερο έντονα από τους συναδέλφους τους με περισσότερα έτη διδακτικής εμπειρίας, τις ελλείψεις και

ανεπάρκειές τους. Αντίθετα, για τους εκπαιδευτικούς με πολλά έτη διδακτικής εμπειρίας, η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών, φαίνεται να αποτελεί ένα πρόσθετο βάρος στην επαγγελματική τους εξουθένωση και εξάντληση.

Ιδιαίτερα σημαντική επίσης είναι η διαπίστωση ότι το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με παιδαγωγική μοναδική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο εκδηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό τα συναισθήματα της αμηχανίας, της ανεπάρκειας και της απογοήτευσης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ οι τελευταίοι εκδηλώνουν μια πιο θετική συναισθηματική στάση, συγκριτικά με τους πρώτους, δηλώνοντας πιο συχνά τα συναισθήματα του σεβασμού, της αποδοχής, της προσφοράς, του ενδιαφέροντος και της πρόκλησης. Από τις διαφοροποιήσεις αυτές, διαπιστώνουμε ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές δίνοντας περισσότερες γνώσεις και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, τους επηρεάζουν παράλληλα προς μια πιο θετική στάση απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές.

Από τα ευρήματα επίσης, της ποσοτικής έρευνάς μας, διαπιστώνουμε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το πιστοποιητικό της δυσλεξίας χρησιμοποιείται συνήθως για χρησιμοθηρικούς σκοπούς, θεωρεί ότι η επανάληψη της τάξης δεν βοηθάει τους δυσλεξικούς μαθητές, ενώ θα προτιμούσε η σχολική του τάξη να ήταν πιο ομοιογενής.

Ως προς τον καταλληλότερο τύπο εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι τάσσεται υπέρ της συνεκπαίδευσης, μια και η πρώτη επιλογή των εκπαιδευτικών είναι η «συνήθη σχολική τάξη με την παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού ειδικευμένου σε θέματα ειδικής αγωγής». Στη δεύτερη θέση έρχεται η επιλογή της «συνήθης σχολικής τάξης ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης», στην τρίτη θέση «το τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη», στην τέταρτη θέση βρέθηκε «η ειδική τάξη» και στην τελευταία πέμπτη θέση «η συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής». Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος στην πλειονότητά τους τάσσονται υπέρ της συνεκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, παράλληλα όμως δεν αισθάνονται έτοιμοι να αναλάβουν εξολοκλήρου την ευθύνη της διδασκαλία τους, ακόμα και στην περίπτωση που έχουν ειδικά εκπαιδευτεί.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών, στο θέμα των στάσεών τους ως προς τη θεσμική αντιμετώπιση των

δυσλεξικών μαθητών, διαπιστώνεται ότι βασικό επιχείρημα αυτών που επιλέγουν την ολική ή μερική ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στην κανονική τους τάξη είναι η αποφυγή της απομόνωσης και των αρνητικών ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων που δημιουργεί στην προσωπικότητα του παιδιού. Ορισμένοι μάλιστα εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι παραπάνω συνέπειες του διαχωρισμού, ειδικά για τους δυσλεξικούς μαθητές, λόγω της υψηλής νοημοσύνης τους, θα ήταν ολέθριες. Το δημοκρατικό σχολείο και οι αξίες της ηθικής, χρησιμοποιούνται επίσης ως λόγοι που συνηγορούν στη συνύπαρξη όλων των μαθητών στη σχολική τάξη.

Βασική προϋπόθεση της ένταξης, είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το πρόβλημα της δυσλεξίας να μην ακυρώνει την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στον ρόλο τους (ελαφριά μορφή δυσλεξίας).

Μια δεύτερη προϋπόθεση, που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς απαιτείται για να είναι εφικτή η συνύπαρξη των δυσλεξικών μαθητών στην κανονική τους τάξη, είναι η παρουσία ενός δεύτερου «υποστηρικτή» εκπαιδευτικού και η ουσιαστικότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως επίσης και η θεσμοθέτηση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, υποστηρικτικών δομών, τόσο για τους δυσλεξικούς μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Παρούσα, αλλά με μειωμένη επιρροή, είναι και η άποψη που τάσσεται εναντίον του κοινού κορμού εκπαίδευσης και αναφέρεται κυρίως στους μαθητές με βαριά μορφή δυσλεξία. Οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της ξεχωριστής εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών, αναφέρουν το πλεονέκτημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας των ειδικών τάξεων, λόγω των ειδικών προσόντων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές καθώς και των ειδικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται. Η ομοιογένεια επίσης, είναι ένα συχνό επιχείρημα που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς για να αιτιολογήσουν την επιλογή της ειδικής τάξης. Η ομοιογένεια, με την έννοια της συνεύρεσης των ομοίων ως προς το «μειονέκτημα» ή τη σχολική απόδοση, βοηθάει και τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς για να αποδώσουν αποτελεσματικότερα. Τέλος, οι υποστηρικτές της ξεχωριστής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν τους επιτρέπει να έχουν ψευδαισθήσεις και οράματα, που μπορεί στη θεωρία να είναι ιδανικά αλλά στην πράξη δεν μπορούν να λειτουργήσουν με το υπάρχον τουλάχιστον εκπαιδευτικό σύστημα.

Από τη συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι φιλόλογοι, πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους, ότι το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοθηρικούς σκοπούς, ερμηνεύοντας έτσι τη

συχνότερη παρουσία των πιστοποιητικών αυτών στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, σχετικά με την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις εκπαιδευτικές δομές, οι δάσκαλοι εμφανίζονται να είναι περισσότερο κοντά προς τις σύγχρονες απόψεις της συνεκπαίδευσης προτιμώντας σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλολόγους την επιλογή της συνήθης σχολικής τάξης με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής.

Επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται μόνο στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, μια τάξη περισσότερο ομοιογενής καθώς και την ειδική τάξη ως κατάλληλη δομή εκπαίδευσης των δυσλεξικών μαθητών δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό οι δάσκαλοι με μοναδική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές. Αντίθετα, οι τελευταίοι επιλέγουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους, τόσο τη συνήθη σχολική τάξη ως βάση και παροχή βοήθειας από δεύτερο εκπαιδευτικό, όσο και τη συνήθη σχολική τάξη με εκπαιδευτικό ειδικευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής. Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές επηρεάζουν προς το θετικότερο τις στάσεις των δασκάλων ως προς το θέμα της συνεκπαίδευσης αλλά και της αποδοχής της διαφορετικότητας των μαθητών τους.

Το τέταρτο ερώτημα της έρευνας που αφορούσε το αναπαραστασιακό πεδίο των εκπαιδευτικών για το δυσλεξικό μαθητή, το προσεγγίσαμε κατ' αρχήν στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας, με το ερώτημα που αφορούσε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δυσλεξικού μαθητή τα οποία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τον διαφοροποιούν από το σύνολο των άλλων μαθητών.

Από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι οι δυσκολίες στην ορθογραφία και στη γραφή κατέχουν τις δύο πρώτες θέσεις και είναι τα χαρακτηριστικά που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος, κατέχουν σε «πολύ» βαθμό οι δυσλεξικοί μαθητές. Στη συνέχεια, έρχονται οι δυσκολίες στην ανάγνωση, η έλλειψη συγκέντρωσης, το πρόβλημα μνήμης, τα συναισθηματικά προβλήματα, η περιγραφή του ως ένα χαρισματικό παιδί και οι δυσκολίες του στον προσανατολισμό. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς κατέχουν σε «αρκετό» βαθμό οι δυσλεξικοί μαθητές. Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι οι δυσλεξικοί μαθητές κατέχουν σε «λίγο» βαθμό: οι δυσκολίες των δυσλεξικών μαθητών ως προς την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, ο χαρακτηρισμός της απόδοσής τους ως χαμηλή, η περιγραφή τους ως υπερκινητικά παιδιά, οι δυσκολίες τους σε όλα τα μαθήματα, η ενοχλητική για τη λειτουργία της τάξης

συμπεριφορά τους, οι δυσκολίες τους στον προφορικό λόγο, ο χαρακτηρισμός τους ως «κακοί» μαθητές, οι δυσκολίες τους στα μαθηματικά, ο χαρακτηρισμός τους ως «τεμπέληδες» και οι αισθητηριακές παθήσεις τους. Τέλος, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του δυσλεξικού μαθητή και το χαμηλό επίπεδο νοημοσύνης του, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δεν χαρακτηρίζουν την εικόνα του δυσλεξικού μαθητή.

Από τη συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλόλογους ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό τους στο χώρο και στο χρόνο, όπως επίσης ότι πάσχουν από αισθητηριακές διαταραχές. Αντίθετα, οι φιλόλογοι θεωρούν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, είναι υπερκινητικοί, «τεμπέληδες» και «κακοί» μαθητές, σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους. Οι φιλόλογοι, δηλαδή, εμφανίζονται περισσότερο ευάλωτοι στις κοινωνικές προκαταλήψεις και στα στερεότυπα, σε σχέση προς τους δασκάλους, αποτέλεσμα των βασικών τους γνωστικών ελλείψεων.

Ως προς τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το φύλο, διαπιστώνουμε ότι οι δασκάλες πιστεύουν σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στο χώρο και στο χρόνο, έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης, έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, είναι υπερκινητικά παιδιά, έχουν ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα, πάσχουν από αισθητηριακές διαταραχές και διαταράσσουν ή ενοχλούν με τη συμπεριφορά τους τη λειτουργία της τάξης. Οι γυναίκες φιλόλογοι επίσης, θεωρούν σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους, ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, είναι υπερκινητικά παιδιά και έχουν ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα. Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, ενεργοποιώντας τους αναπαραστασιακούς τους μηχανισμούς, σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους, σκιαγραφούν με πιο έντονα χρώματα το πορτρέτο του δυσλεξικού μαθητή.

Διαφοροποιήσεις των απαντήσεων με βάση τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, διαπιστώνονται μόνο στους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών, χαρακτηρίζουν τους δυσλεξικούς μαθητές ως «τεμπέληδες» και «κακούς μαθητές» σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών. Οι δάσκαλοι δηλαδή, με

μεγάλη διδακτική εμπειρία, στην περιγραφή του δυσλεξικού μαθητή χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία τα στερεότυπα και τις αρνητικές «ταμπέλες» προς τους δυσλεξικούς μαθητές.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επίδραση του επιπέδου της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, στις απαντήσεις τους ως προς τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δυσλεξικών μαθητών. Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι ενώ στους δασκάλους εμφανίζονται σημαντικές διαφορές σε δεκαέξι από τα είκοσι χαρακτηριστικά γνωρίσματα, στους φιλολόγους δεν εμφανίζεται καμία απολύτως σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές θεωρούν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες ανάγνωσης, γραφής, προσανατολισμού και μνήμης καθώς επίσης ότι είναι χαρισματικά παιδιά σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο. Αντίθετα οι τελευταίοι πιστεύουν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά, έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα, έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο, πιστεύουν ότι προέρχονται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, έχουν χαμηλή νοημοσύνη, έχουν ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης, έχουν ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα, έχουν χαμηλή απόδοση στα μαθήματα και είναι τεμπέληδες, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές. Διαπιστώνουμε δηλαδή, ότι οι δάσκαλοι με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το βασικό τους πτυχίο, ενεργοποιώντας τους μηχανισμούς των κοινωνικών αναπαραστάσεων, δημιουργούν μια εικόνα ιδιαίτερα επιβαρημένη για το δυσλεξικό μαθητή. Αντίθετα, στους φιλολόγους φαίνεται ότι η μετεκπαίδευση ή οι μεταπτυχιακές σπουδές δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης του αναπαραστασιακού πεδίου τους ως προς το δυσλεξικό μαθητή, γιατί πιθανόν να μην έχει επηρεαστεί ο κεντρικός πυρήνας της αναπαράστασης.

Στη συνέχεια, επιχειρήθηκε να ερμηνευτεί και να εμπλουτιστεί κατά το δυνατόν η σκιαγράφηση της αναπαραστασιακής εικόνας του δυσλεξικού μαθητή από τον εκπαιδευτικό, μέσω της ποιοτικής προσέγγισης.

Η πρώτη διαπίστωση που προκύπτει από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων, σχετίζεται με το ότι ο δυσλεξικός μαθητής εμφανίζεται στη σκέψη των εκπαιδευτικών κυρίως βάσει της ασυμφωνίας ανάμεσα στις νοητικές δυνατότητές του και τις επιδόσεις του στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, η εικόνα του δυσλεξικού παιδιού εμφανίζει τα χαρακτηριστικά ενός «ειδικού» μαθητή με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, κυρίως στο γραπτό λόγο, που ενώ έχει δυνατότητες λόγω του φυσιολογικού ή και υψηλού

δείκτη νοημοσύνης του, παρουσιάζει όμως συνήθως χαμηλή απόδοση. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της φυσιολογική ή υψηλής νοημοσύνης και του συμπτώματος της «κακής» απόδοσης στη σχολική εργασία, σε συνδυασμό και με την αμφισβήτηση του πιστοποιητικού δυσλεξίας, δίνουν τις αφορμές για αντιθετικούς χαρακτηρισμούς προς τον δυσλεξικό μαθητή του τύπου: έξυπνος αλλά τεμπέλης – χαρισματικός αλλά αδιάφορος. Οι δυσλεξικοί μαθητές εμφανίζονται επίσης να παρουσιάζουν διαταραχές που συνήθως χαρακτηρίζουν τα «ειδικά» παιδιά, όπως: συναισθηματικές διαταραχές, έντονη σχολική άρνηση και διαταραχές συμπεριφοράς. Επίσης, στο λόγο των εκπαιδευτικών, ο δυσλεξικός μαθητής εντάσσεται στην κατηγορία του φυσιολογικού ή του παθολογικού, ανάλογα με την αναπαράσταση που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός ως προς την έννοια της παθολογίας-φυσιολογικότητας ή της υγείας- ασθένειας. Συνήθως, ο δυσλεξικός μαθητής εντάσσεται λόγω της νοημοσύνης του και της απουσίας κάποιας εμφανής σωματικής δυσλειτουργίας, στην κατηγορία των φυσιολογικών ατόμων, χωρίς να λείπουν και οι διαβαθμίσεις του τύπου – «όχι εντελώς φυσιολογικός», «λίγο παθολογικός» – με το κριτήριο την διαφορά του από το μέσο όρο.

Σχετικά με το πέμπτο ερώτημα της έρευνας, το οποίο αφορούσε τους τρόπους παιδαγωγικής παρέμβασης κατά τη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών στο πλαίσιο της «κανονικής» τάξης, από την ανάλυση περιεχομένου του λόγου των εκπαιδευτικών, συνάγεται ότι η πλημμελής έως και ανύπαρκτη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής, σε συνδυασμό με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για τους δυσλεξικούς μαθητές αλλά και τη στάση τους ως προς την εκπλήρωση του ρόλου τους, φαίνεται να καθορίζουν τον τρόπο και τη στρατηγική παρέμβασης που υιοθετούν για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Στο πλαίσιο αυτό, διαπιστώνεται μια σχετικά «εύκολη» παραίτηση αρκετών εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών, με βασική αιτιολογία την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους, αλλά και το ότι το θέμα των δυσλεξικών μαθητών αποτελεί ή θα έπρεπε να αποτελεί αντικείμενο των ειδικών. Η έλλειψη ειδικών γνώσεων αναγκάζει αρκετούς εκπαιδευτικούς να επιστρατεύουν τα φιλόδοξα συναισθήματα της αγάπης, της κατανόησης, της διακριτικότητας και της υπομονής. Η επιείκεια, οι λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές, σε συνδυασμό και με την απαλλαγή τους από την γραπτή έκφραση αποτελεί επίσης μια λύση για κάποιους εκπαιδευτικούς. Μία λύση προσαρμοσμένη στην παραπάνω λογική της φιλανθρωπίας και φιλευσπλαχνίας, δίδοντας έτσι μια κάποια

απόδοση «χάριτος» τόσο προς το μαθητή για τα προβλήματά του, όσο και προς τον εαυτό του για την αδράνειά του.

Πρόθεση ουσιαστικότερης παιδαγωγικής παρέμβασης φαίνεται να εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν τη λεγόμενη εξατομικευμένη διδασκαλία. Ως εξατομικευμένη διδασκαλία, στις περισσότερες των περιπτώσεων, σημαίνει η αφιέρωση περισσότερου χρόνου στη διδασκαλία του δυσλεξικού μαθητή και την απλοποίηση της διδακτέας ύλης. Τέλος, υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ιδιαίτερα έντονη εμπλοκή στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών τους, λόγω κυρίως του τρόπου που αντιλαμβάνονται την υλοποίηση του ρόλου τους.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, επιβεβαιώνονται και από τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, μια και οι κυρίαρχες απαντήσεις στο ερώτημα που αφορά την αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών τους και που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τις υιοθετούν «αρκετά», είναι: η επιείκεια, η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης (εάν υπάρχει στο σχολείο), οι λιγότερες απαιτήσεις, η συνεργασία με τους γονείς και η παραπομπή των δυσλεξικών μαθητών σε ειδικούς εκτός σχολείου. Οι ενεργές παρεμβάσεις στη διδασκαλία των μαθητών, όπως είναι η διαφοροποίηση της διδακτικής παρέμβασης, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υιοθετούνται «λίγο» στην διδακτική τους πράξη. Τελευταίες στην σχετική κατάταξη αναφέρεται ότι είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το ΚΔΑΥ και με το σχολικό σύμβουλο.

Από τα συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι δάσκαλοι, δηλώνουν πιο ενεργή συμμετοχή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών, σε σχέση με τους φιλολόγους, μια και δήλωσαν σε υψηλότερο βαθμό ότι προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών, διαφοροποιούν τη διδακτική τους προσέγγιση, χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και συνεργάζονται με τους γονείς και με το σχολικό τους σύμβουλο. Οι δάσκαλοι επίσης, δηλώνουν ότι παραπέμπουν τους μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου, σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλολόγους.

Ως προς την επίδραση του φύλου στις σχετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παραπέμπουν τους δυσλεξικούς μαθητές σε ειδικούς εκτός σχολείου, σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Το επίπεδο παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί αρκετά τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές δηλώνουν ότι προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και χρησιμοποιούν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους με μοναδική παιδαγωγική επάρκεια το βασικό τους πτυχίο. Επίσης, οι τελευταίοι δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους, ότι έχουν λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές. Στους φιλολόγους, διαπιστώνεται ότι όσοι έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους ότι συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και χρησιμοποιούν περισσότερο εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η μετεκπαίδευση και οι μεταπτυχιακές σπουδές δίνουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερες δυνατότητες για μια πιο αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής επάρκειας το βασικό τους πτυχίο, υιοθετούν περισσότερο την παθητική στάση, έχοντας απλώς λιγότερες απαιτήσεις από τους δυσλεξικούς μαθητές.

Τέλος, όσον αφορά το έκτο ερώτημα της έρευνας, σχετικά με τα σημαντικότερα προβλήματα στην παιδαγωγική αντιμετώπιση του δυσλεξικού μαθητή, στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται εγκλωβισμένοι και εγκαταλελειμμένοι ανάμεσα στα προσωπικά ελλείμματα εξειδικευμένων γνώσεων για τα οποία το επίσημο κράτος λίγα πράγματα κάνει για να αναπληρώσει, και στην έλλειψη της κατάλληλης υποστήριξης από τις εκπαιδευτικές δομές.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα στην όποια προσπάθειά τους, το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργίας του σημερινού σχολείου. Ενώς σχολείου με κύρια κατεύθυνση την απόδοση του μαθητή και με ένα ομοιόμορφο αναλυτικό πρόγραμμα που σε συνδυασμό με την πληθώρα της διδακτέας ύλης και το μεγάλο συνήθως αριθμό μαθητών στην τάξη, δεν φροντίζει να παρέχει χώρο και χρόνο στους διαφορετικούς μαθητές.

Τα παραπάνω, επιβεβαιώνονται και από την ποσοτική έρευνα, από την οποία προκύπτει ότι τα δύο πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και αξιολογούνται με την ένδειξη «πολύ» είναι η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης και η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα προβλήματα της

έλλειψης δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, της έλλειψης κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας, της ανεπάρκειας χρόνου, του μεγάλου αριθμού μαθητών στην τάξη και της πίεσης από το αναλυτικό πρόγραμμα, τα οποία αξιολογούνται με την ένδειξη «αρκετά». Ενώ, οι απαντήσεις που αφορούν το ανεπαρκές ενδιαφέρον της οικογένειας των δυσλεξικών μαθητών και το ανεπαρκές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού κατατάγονται τελευταίες με την αξιολόγηση «λίγο».

Από τη μελέτη των συγκριτικών αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών, οι φιλόλογοι βιώνουν πιο έντονα από τους δασκάλους τα ζητήματα που αφορούν την έλλειψη επιμόρφωσης, συμβουλευτικής στήριξης και υποστηρικτικού υλικού. Επίσης πιέζονται σε υψηλότερο βαθμό τόσο από το αναλυτικό πρόγραμμα και το χρόνο όσο και από το μεγάλο αριθμό των μαθητών στην σχολική τους τάξη. Τέλος, οι φιλόλογοι επισημαίνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους, την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές αναδεικνύουν και την απόλυτη σχεδόν εγκατάλειψη που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των δυσλεξικών μαθητών τους.

Σχετικά με την επίδραση του φύλου στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι οι δασκάλες επισημαίνουν σε υψηλότερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους, την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα. Στις διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να εκφράζεται και η πιο έντονη ευαισθησία των γυναικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το θέμα της δυσλεξίας σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Διαφοροποιήσεις ως προς τη διδακτική εμπειρία διαπιστώνονται και πάλι μόνο στους δασκάλους, όπου όσοι έχουν διδακτική εμπειρία λιγότερη των 10 ετών δηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό την έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης, την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα και την έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, από τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών. Οι δάσκαλοι, δηλαδή, με μικρή διδακτική εμπειρία, ερχόμενοι αντιμέτωποι με την υπαρκτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, βιώνουν με μεγαλύτερη ένταση από τους συναδέλφους τους, τις ελλείψεις στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.

8. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Ανακεφαλαιώνοντας, παραθέτουμε τις γενικές διαπιστώσεις που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας:

✓ Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι οι θεσμοθετημένοι φορείς εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν έχουν καταφέρει ακόμα να κάνουν ιδιαίτερα αισθητή την παρουσία τους, τουλάχιστον σε τέτοιο βαθμό που να επηρεάζουν αποτελεσματικά τις αντιλήψεις των λειτουργών της εκπαίδευσης του ερευνητικού δείγματος, στο θέμα της δυσλεξίας. Έτσι, η αντίληψη των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος σχετικά με τη δυσλεξία, διαμορφώνεται κυρίως από την επίδραση της εμπειρίας τους στη σχολική τάξη, των συζητήσεων με συναδέλφους τους και διάφορους ειδικούς και από τα Μ.Μ.Ε. (τηλεόραση, περιοδικά, εφημερίδες, διαδίκτυο).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις ισχύουν σε ακόμα υψηλότερο βαθμό στην ομάδα των φιλολόγων, αλλά και στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από δέκα έτη διδακτικής εμπειρίας, όπως επίσης και για τους εκπαιδευτικούς με παιδαγωγική επάρκεια μόνο το βασικό τους πτυχίο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, αποτέλεσμα της πλημμελούς έως ανύπαρκτης εκπαίδευσης των παραπάνω ομάδων των εκπαιδευτικών στο θέμα της δυσλεξίας, τις κάνουν να είναι πιο ευάλωτες στους μηχανισμούς των κοινωνικών τους αναπαραστάσεων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος, δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το θέμα της δυσλεξίας (οι δάσκαλοι σε υψηλότερο βαθμό από τους φιλολόγους και οι γυναίκες από τους άνδρες συναδέλφους τους) και βιώνουν έντονη πίεση για εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την κατάσταση των μαθητών τους, η οποία προέρχεται από τη συνείδηση του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί, ενώ συχνά επηρεάζονται και από τις κυρίαρχες στάσεις των γονέων των μαθητών τους.

Έτσι, η μη επιστημονική επεξεργασία ενός θέματος, το έντονο ενδιαφέρον και η πίεση για συναγωγή συμπερασμάτων που αποτελούν σύμφωνα με τον Moscovici (1976), τις απαραίτητες συνθήκες ανάδυσης των αναπαραστάσεων, φαίνεται από τα παραπάνω ότι ισχύουν και μάλιστα σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος προσεγγίζουν την έννοια της δυσλεξίας.

✓ Αναφορικά με την κατανόηση της έννοιας της δυσλεξίας, διαπιστώνουμε την πρώτη λειτουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Την ανάγκη, δηλαδή, των εκπαιδευτικών, παρά τις σοβαρές τους ελλείψεις στην επιστημονική προσέγγιση της έννοιας, να τη θέσουν υπό τον έλεγχό τους και να την εσωτερικεύσουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος δηλώνουν στην πλειονότητά τους, ότι έχουν κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας σε αρκετά υψηλό βαθμό και ότι μπορούν να αναγνωρίσουν τους δυσλεξικούς μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τους τάξης.

Η αναπαράσταση που σχηματίζεται για την έννοια της δυσλεξίας, είναι μια μορφή άμυνας, ένας τρόπος να αποσοβηθεί και να αντιμετωπιστεί η απειλή για το ρόλο και το επιστημονικό κύρος του εκπαιδευτικού. Με τη διαδικασία της επικέντρωσης μας επισημαίνει ο Mosconici (1976), μια επιστημονική έννοια (όπως η έννοια της δυσλεξίας) μετατρέπεται σε μια γνώση χρήσιμη για όλους. Ο στόχος, δεν είναι να πάμε τη γνώση παραπέρα, είναι να είμαστε «ενήμεροι», να μην «έχουμε άγνοια», να μη μείνουμε έξω από το συλλογικό κύκλωμα. Έτσι, λίγο αυτοδίδακτοι, λίγο εγκυκλοπαιδιστές, μένουμε συχνά δέσμιοι προκαταλήψεων και έτοιμων ενοράσεων, με διαλέκτους που δανειστήκαμε από τον κόσμο του λόγου και της επιστήμης.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος παραδέχονται ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για ουσιαστική παιδαγωγική παρέμβαση στους δυσλεξικούς μαθητές, ούτε τη δυνατότητα να τους διδάξουν αποτελεσματικά. Μάλιστα, οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται να ισχύουν σε υψηλότερο βαθμό στους φιλόλογους και στους εκπαιδευτικούς με μοναδικό εφόδιο παιδαγωγικής κατάρτισης το βασικό τους πτυχίο, παραπέμποντας έτσι στην ανεπαρκή εκπαίδευσή τους τόσο στις προπτυχιακές τους σπουδές όσο και στο επίπεδο της επιμόρφωσής τους.

✓ Οι στάσεις των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές, ιδιαίτερα στη συναισθηματική τους διάσταση, καθώς επηρεάζονται από την παραδοχή αδυναμίας για αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση και τη συνεπαγόμενη αίσθηση απειλής του διδακτικού τους ρόλου, εμφανίζουν έντονα χαρακτηριστικά άγχους και ανασφάλειας. Στην προσπάθεια αντιμετώπισης του «προβλήματος», ως υποκατάστατου της διδακτικής δράσης, ενεργοποιούνται συνήθως τα φιλόλογα και φιλεύσπλαχνα συναισθήματα της αγάπης και της υπομονής ή της λύπης και στενοχώριας. Με περισσότερο άγχος και ανασφάλεια βιώνουν την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ερευνητικού δείγματος (με τις δασκάλες σε μεγαλύτερη ένταση από τους άνδρες συναδέλφους τους), ενώ οι φιλόλογοι εμφανίζονται περισσότερο

αποστασιοποιημένοι και μάλλον αμήχανοι και προβληματισμένοι. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (και ακόμα περισσότερο οι δασκάλες) νιώθουν περισσότερο προσωπικά υπεύθυνοι για την πορεία των μαθητών τους (ήδη έχει αναφερθεί ότι οι δάσκαλοι ενδιαφέρονται περισσότερο από τους φιλόλογους για το θέμα της δυσλεξίας, όπως επίσης και οι γυναίκες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους) και έτσι, η παρουσία των δυσλεξικών μαθητών και η έλλειψη της δυνατότητας για αποτελεσματική βοήθεια, τους προκαλεί σε υψηλότερο βαθμό συναισθηματική πίεση και την αίσθηση απειλής του διδακτικού τους ρόλου. Η ύπαρξη άλλωστε του μαθητή που παρά τη διδασκαλία δεν μαθαίνει, προκαλεί μια σημαντική ρωγμή στην αυτοεικόνα του δασκάλου και ενισχύει το άγχος και την ανασφάλεια που νιώθει.

Η παρουσία του δυσλεξικού μαθητή εμφανίζεται επίσης σε υψηλότερο βαθμό ως πηγή εξάντλησης για τους εκπαιδευτικούς με πάνω από 20 έτη διδακτικής εμπειρίας, γιατί ταυτίζεται με επιπλέον προβλήματα και καθήκοντα γι' αυτούς. Έτσι, νιώθουν ότι αναγκάζονται να ξεφύγουν από τα ασφαλή μονοπάτια της συνηθισμένης και πεπατημένης διδακτικής τους πράξης.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η διαπίστωση, ότι οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές, εκφράζουν σε υψηλότερο βαθμό θετικά συναισθήματα (αποδοχή, σεβασμός, προσφορά, ενδιαφέρον, πρόκληση) προς την παρουσία των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τους τάξη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που η παιδαγωγική τους επάρκεια περιορίζεται στο βασικό τους πτυχίο. Η μετεκπαίδευση, δηλαδή, και οι μεταπτυχιακές σπουδές δίνοντας περισσότερες γνώσεις και αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, τους επηρεάζουν παράλληλα προς μια θετικότερη στάση απέναντι στους δυσλεξικούς μαθητές.

Η πλειονότητα επίσης των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, πιστεύει ότι το πιστοποιητικό της δυσλεξίας χρησιμοποιείται συνήθως για χρησιμοθηρικούς σκοπούς. Οι φιλόλογοι μάλιστα, υιοθετούν την παραπάνω αντίληψη σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους. Εδώ ο κόσμος της καθημερινής συζήτησης αναλαμβάνει τον πρωτεύοντα ρόλο. Αποσπάσματα διαλόγων, φράσεις που ειπώθηκαν κάπου και από κάποιον, αναμιγνύονται με άρθρα από καταγγελίες στις εφημερίδες και στις ειδήσεις των καναλιών. Αναμνήσεις ξεπηδούν και κοινές εμπειρίες έρχονται στην επικαιρότητα. Συγχρόνως βέβαια, εξασφαλίζεται και ένα κατανοήσιμο πλαίσιο, αυτό της χρησιμοθηρίας από τους ενδιαφερόμενους.

Στο θέμα της επανάληψης της τάξης από τους δυσλεξικούς μαθητές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, πιστεύει ότι δεν βοηθάει τους μαθητές αυτούς να ξεπεράσουν τα μαθησιακά τους προβλήματα. Η αντίληψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής (Μάρκου, 1998).

Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος προτιμά μια τάξη με περισσότερη ομοιογένεια. Η ανομοιογένεια, δηλαδή, που ούτως ή άλλως, υφίσταται στο σχολείο, φαίνεται να αναγνωρίζεται ως «πρόβλημα» από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση αυτή, έρχεται να υπογραμμίσει ένα ιδιαίζον σύμπτωμα του ίδιου του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο θεωρεί την επίτευξη μιας λιγότερο ή περισσότερο κλειστής ομοιομορφίας αν όχι το στόχο, τουλάχιστον το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Το εν λόγω επίτευγμα, αποκαλούμενο άλλοτε ομοιογένεια και άλλοτε συνοχή, έχει να κάνει με μια πάγια τακτική που συνοψίζεται ως εξής: οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, κατά κανόνα, να υπακούουν σε κοινά προγράμματα, να έχουν κοινές πρακτικές, να φροντίζουν έτσι ώστε να εντάσσονται στη γνωστική και διδακτική κοινότητα οι αποκλίσεις, οι οποίες ούτως ή άλλως σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία είναι αρνητικές, δηλαδή μη αποδεκτές.

Σχετικά με την ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στις σχολικές δομές, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος εμφανίζεται να κάνει επιλογές συνεκπαίδευσης (αναφερόμενοι συνήθως στους μαθητές με ελαφριά μορφή δυσλεξίας), με πρώτη επιλογή τη «συνηθισμένη τάξη με την παρουσία και δεύτερου ειδικευμένου εκπαιδευτικού», και δεύτερη τη «συνηθισμένη τάξη ως βάση και μερική φοίτηση στο τμήμα ένταξης».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον όμως έχει και η διαπίστωση ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, δεν έχει τη διάθεση να αναλάβει εξολοκλήρου την ευθύνη για τη διδασκαλία των μαθητών αυτών, ακόμα και στην περίπτωση που έχουν ειδικευτεί, μια και η επιλογή αυτή βρίσκεται στην τελευταία θέση στη σειρά προτίμησης των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Διαπιστώνεται δηλαδή, μια αντιφατική στάση, εκφραζόμενη από τη μια, με την αιτιολόγηση των μη επαρκών γνώσεων στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών, και από την άλλη, με την άρνηση της ευθύνης για τη διδασκαλία τους, ακόμα και στην περίπτωση απόκτησης των γνώσεων αυτών.

Η αντίφαση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί, από το ότι η σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική θεωρία περί της θεσμικής ένταξης των μαθητών με δυσλεξία (αλλά και γενικότερα με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες) μπορεί να έχει επιδράσει θετικά στα περιφερειακά

στοιχεία της αναπαράστασης των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, αλλά ως πράξη, πολύ απέχει ακόμα από τον ουσιαστικό επηρεασμό του κεντρικού πυρήνα της αναπαράστασης, ο οποίος φαίνεται να είναι περισσότερο εξαρτημένος από τη ζωντανή εκπαιδευτική πραγματικότητα και από τον υπόλοιπο κοινωνικό χώρο σχετικά με την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας.

✓ Στη σκέψη των εκπαιδευτικών, ο δυσλεξικός μαθητής εμφανίζεται κυρίως βάσει της ασυμφωνίας ανάμεσα στις νοητικές δυνατότητές του και τις επιδόσεις του στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, η εικόνα του δυσλεξικού μαθητή σκιαγραφείται με κυρίαρχο φόντο τις χαρακτηριστικές του δυσκολίες που εκπορεύονται από το πρόβλημα της δυσλεξίας (δυσκολίες ορθογραφίας, ανάγνωσης, προσανατολισμού, έλλειψη συγκέντρωσης, πρόβλημα μνήμης, συναισθηματικά προβλήματα, υπερκινητικότητα). Στο παραπάνω πορτρέτο του δυσλεξικού μαθητή, έντονη παρουσία εμφανίζει και ο χαρακτηρισμός της χαρισματικότητας, ενώ αποχρώσεις ενδείξεις φαίνεται να υπάρχουν και για το «χρωματισμό» τους ως «υπερκινητικού παιδιού», «τεμπέλη», «κακού μαθητή» και ως ενός μαθητή που δημιουργεί προβλήματα με τη συμπεριφορά του στη λειτουργία της τάξης. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί του ερευνητικού δείγματος, αντικειμενικοποιώντας το επιστημονικό περιεχόμενο της δυσλεξίας, προβάλλουν μια συγκεκριμένη εικόνα για τους δυσλεξικούς μαθητές. Η κρίση όμως, που κάνει κάποιος, έχει μέσα της το μικρόβιο της κρίσης που γίνεται για κάποιον. Άλλωστε, όπως επισημαίνει και ο Παπαστάμου (1989), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, προβάλλοντας μια ορισμένη εικόνα της "άλλης" ομάδας και αποδίδοντάς της κάποια κίνητρα, διευκολύνουν και προετοιμάζουν τη δράση που θα παραχθεί απέναντί της.

Περισσότερο ευάλωτοι στους αρνητικούς χαρακτηρισμούς του δυσλεξικού μαθητή ως «τεμπέλη» και «κακού μαθητή», εμφανίζονται οι φιλόλογοι συγκριτικά με τους δασκάλους, ενώ στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το ίδιο διαπιστώνεται στους δασκάλους με διδακτική εμπειρία άνω των είκοσι ετών καθώς επίσης και στους δασκάλους που η παιδαγωγική τους επάρκεια περιορίζεται στο βασικό τους πτυχίο. Οι διαφοροποιήσεις αυτές μας παραπέμπουν στις ιδιαίτερα επιβαρυντικές συνθήκες κάτω από τις οποίες, οι παραπάνω ομάδες των εκπαιδευτικών, προσεγγίζουν την έννοια της δυσλεξίας. Δηλαδή, στην αναπλήρωση των μεγάλων ελλείψεών τους σε βασικές ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις από την εμπειρία στη σχολική τάξη και από τη συζήτηση με συναδέλφους, με αποτέλεσμα να ακολουθούν με περισσότερη ευκολία το συνήθη δρόμο των στερεοτύπων και των αρνητικών χαρακτηρισμών.

✓ Η πλημμελή έως και ανύπαρκτη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για τους δυσλεξικούς μαθητές αλλά και τη στάση τους ως προς την εκπλήρωση του ρόλου τους φαίνεται να καθορίζουν τον τρόπο και τη στρατηγική παρέμβασης που υιοθετούν για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Έτσι, διαπιστώνεται μια σχετικά «εύκολη» παραίτηση αρκετών εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, στην προσπάθεια αντιμετώπισης των δυσκολιών των μαθητών αυτών, με βασική αιτιολογία την ανεπαρκή εκπαίδευσή τους, αλλά και το ότι το θέμα των δυσλεξικών μαθητών αποτελεί ή θα έπρεπε να αποτελεί αντικείμενο των ειδικών. Είναι χαρακτηριστικό άλλωστε, ότι ανάμεσα στις πρώτες επιλογές των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, ως προς την αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών βρίσκεται η επιείκεια, οι λιγότερες απαιτήσεις και η παραπομπή τους σε ειδικούς εκτός σχολείου, ενώ προς τις τελευταίες βρίσκονται οι ενεργές παρεμβάσεις στη διδασκαλία των μαθητών όπως είναι: η διαφοροποίηση της διδακτικής παρέμβασης, η προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών και οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης. Παράλληλα, διαπιστώνεται έλλειψη συνεργασίας με το ΚΔΑΥ και το σχολικό σύμβουλο, φορείς δηλαδή, που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σημαντική βοήθεια στους εκπαιδευτικούς της τάξης, στην κατεύθυνση μιας ουσιαστικότερης παρέμβασης στην παιδαγωγική αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών.

Οι δάσκαλοι, εμφανίζονται να έχουν μια πιο ενεργή συμμετοχή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αντιμετώπισης των δυσλεξικών μαθητών, σε σχέση με τους φιλόλογους, όπως και οι εκπαιδευτικοί που έχουν πραγματοποιήσει μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακές σπουδές. Διαφοροποιήσεις που προέρχονται από την πλημμελή έως ανύπαρκτη προετοιμασία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των δυσλεξικών μαθητών και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα επέκτασης της μετεκπαίδευσης στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

✓ Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης και συμβουλευτικής στήριξης, αποτελούν τις δύο πιο σημαντικές δυσκολίες στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος. Επίσης, σημαντικές δυσκολίες συναντούν οι εκπαιδευτικοί, από τις ελλείψεις των δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, τις ελλείψεις του κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας, την ανεπάρκεια χρόνου, το μεγάλο αριθμό μαθητών στη τάξη και την πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Οι φιλόλογοι, τέλος, εκφράζουν τα παραπάνω προβλήματα σε υψηλότερο βαθμό από τους δασκάλους, εκδηλώνοντας έτσι και την απόλυτη σχεδόν εγκατάλειψη που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους.

9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών (δασκάλων και φιλολόγων που διδάσκουν σε «κανονικές» τάξεις στα δημόσια σχολεία της Κρήτης) αναφορικά με τη δυσλεξία και τους δυσλεξικούς μαθητές. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και να οδηγήσουν στο σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών μέτρων και πρακτικών που προωθούν την αποτελεσματικότερη ένταξη των δυσλεξικών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Προσεγγίζοντας με προσοχή τα συμπεράσματα της έρευνάς μας, θα προσπαθήσουμε να κάνουμε κάποιες προτάσεις που προκύπτουν τόσο από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου, όσο και από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων. Τέσσερις είναι οι βασικοί άξονες στους οποίους κινούνται οι προτάσεις μας, έχοντας ως κύριο στόχο την αλλαγή του κεντρικού πυρήνα των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή και όχι τις επιφανειακές μόνο αλλαγές στα περιφερειακά της στοιχεία: Ο πρώτος άξονας εστιάζεται στην τροποποίηση των συνθηκών ανάδυσης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα στην ενεργότερη και αποτελεσματικότερη συμβολή των θεσμοθετημένων φορέων εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος άξονας των προτάσεών μας αναφέρεται στον επαναπροσδιορισμό των στόχων, της δομής και της λειτουργίας του σημερινού ελληνικού σχολείου, ώστε να μπορεί να εντάξει ισότιμα τους δυσλεξικούς μαθητές και να ικανοποιήσει το αναφαίρετο και συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμά τους για μόρφωση. Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την εφαρμογή μια γενικότερης εθνικής πολιτικής για τη δυσλεξία με σκοπό να αλλάξουν οι γενικότερες στάσεις και αναπαραστάσεις της κοινωνίας μας. Ο τέταρτος άξονας των προτάσεών μας έχει να κάνει με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο που θα πρέπει να αντιλαμβάνεται ως σύγχρονος εκπαιδευτικός την υλοποίηση του ρόλου του. Στο παραπάνω πλαίσιο οι προτάσεις μας είναι οι εξής:

- Απαιτείται η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών καθώς αξιολογείται ως ιδιαίτερα

κρίσιμη, γιατί μπορεί να επηρεάσει αποφασιστικά τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των δυσλεξικών μαθητών, διαμορφώνοντας αντίστοιχα και το επίπεδο της διδακτικής τους συμπεριφοράς.

Σήμερα, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οδηγείται στη σχολική τάξη είτε χωρίς να έχει διδαχθεί ούτε μία ώρα ειδικής αγωγής – όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – είτε με ελάχιστη και συχνά στρεβλή ενημέρωση για τις βασικές κατηγορίες ειδικών αναγκών. Έτσι, η έλλειψη παροχής γνώσεων ειδικότερα για το θέμα της δυσλεξίας κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων που πιθανά να προκύψουν αργότερα, όταν θα αντιμετωπίζουν την ελληνική σχολική πραγματικότητα, βιώνοντας εμπειρίες, όπως για παράδειγμα, τις ελλειψεις υποδομές, την απουσία εξειδικευμένου προσωπικού, την ακαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων, κ.ά.

Τα προγράμματα εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών, απαιτείται να παρέχουν τις πλέον επίκαιρες γνώσεις για θέματα που αναφέρονται σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης του δυσλεξικού μαθητή στο πλαίσιο της κανονικής του τάξης, ώστε να μειωθεί το επίπεδο άγχους και ανασφάλειας αναφορικά με την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών που παρουσιάζουν οι δυσλεξικοί μαθητές. Τέτοια θέματα είναι: οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών των δυσλεξικών μαθητών, η χρήση εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας, ο σχεδιασμός εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η διδακτική αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στη τάξη, οι δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και ειδικότερα με τον ειδικό παιδαγωγό του τμήματος ένταξης, με τους γονείς και με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία του δυσλεξικού μαθητή.

Αντίστοιχα, προβάλλει και η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, εγκαταλείπονται χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των δυσλεξικών μαθητών στην τάξη τους, και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή αρνούνται να αναλάβουν την ευθύνη.

Οι προσπάθειες που καταβάλλονται τα τελευταία χρόνια για την ανατροπή αυτής της ζοφερής εικόνας και τη βελτίωση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών για παροχή ποιοτικής ειδικής αγωγής, έχουν οδηγήσει στην αύξηση της παρεχόμενης σχετικής επιμόρφωσης. Όμως, οι προσπάθειες αυτές έχουν στηριχθεί σε θεωρητικές ή πολιτικές επιλογές, χωρίς την ανάλυση της πραγματικότητας και τη συμμετοχή των ίδιων των

εκπαιδευτικών. Τα περισσότερα προγράμματα σχεδιάζονται βιαστικά και με μορφές που δεν συναντούν συχνά την επιδοκιμασία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επομένως, απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός και η ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της οποίας τα σχετικά με τη δυσλεξία θέματα να τυγχάνουν ενός διεπιστημονικού σχεδιασμού, στη βάση των πιο πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων, εμπλέκοντας υποχρεωτικά το σύνολο των εκπαιδευτικών των σχολείων.

Παράλληλα, υπάρχει η αναγκαιότητα για μια πιο συστηματική και σε βάθος διερεύνηση του φαινομένου της δυσλεξίας καθώς και των τρόπων παιδαγωγικής της αντιμετώπισης τόσο στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης, (η οποία θα πρέπει να γενικευτεί και στο χώρο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) όσο και στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών.

- Χρειάζεται επίσης, να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σχολείου και να μετασημματιστεί σε οργανωτικο-λειτουργικό επίπεδο έτσι ώστε να μετατραπεί από ένα σχολείο της απόδοσης και του διαχωρισμού, σε ένα σχολείο πραγματικά δημοκρατικό που να ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των παιδιών. Το γενικό σχολείο παρέμεινε στην πραγματικότητα ένα «ειδικό σχολείο» για «κανονικά παιδιά», δηλαδή για παιδιά με γνωστικές ικανότητες ενός συγκεκριμένου τύπου. Συνηθίσαμε να θεωρούμε ως μορφωτικά αγαθά του σχολείου το απόσταγμα της συνολικής γνώσης της ανθρωπότητας, που κατανέμεται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και διδάσκεται σε 45 λεπτες δόσεις σε περίπου ομοιογενείς, από την άποψη του γνωστικού επιπέδου, ομάδες παιδιών. Στο σχολείο επίσης κυριαρχούν προγράμματα σπουδών και διδακτικά μοντέλα τα οποία προσανατολίζονται στις θεωρίες των προκατασκευασμένων αναλυτικών προγραμμάτων και της ταξινομίας των στόχων. Γνωρίζουμε όμως, ότι ένα τέτοιο σχολείο παράγει αποκλεισμούς και δεν προετοιμάζει τα παιδιά για την κοινωνία μας, η οποία χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα και ποικιλομορφία. Αυτού του τύπου το σχολείο γνώρισαν οι εκπαιδευτικοί τόσο ως μαθητές όσο και ως νεοδιόριστοι επαγγελματίες, με αποτέλεσμα η εμπειρία αυτή να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό και τις αναπαραστάσεις τους. Έτσι είναι απαραίτητη η αλλαγή της νομοθεσίας, η οποία ρυθμίζει τη λειτουργία του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις ενισχυτικές δομές ένταξης και την εκπαίδευση γενικότερα, στην κατεύθυνση της δημιουργίας ενός σχολείου προσαρμοσμένου στις πραγματικές ανάγκες όλων των παιδιών. Ενός σχολείου που να μπορεί ο επαρκώς καταρτισμένος εκπαιδευτικός, να διαδραματίσει ουσιαστικότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Μόνο σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει αυτοπεποίθηση, θα εδραιώσει θετικές στάσεις απέναντι στη

διαφορετικότητα και θα αναλάβει τις ευθύνες του για να μορφώσει και να αναπτύξει την προσωπικότητα και του δυσλεξικού μαθητή.

- Παράλληλα, απαιτείται η χάραξη και η εφαρμογή μιας εθνικής πολιτικής για τη δυσλεξία, με βασικό στόχο την τροποποίηση των γενικότερων κοινωνικών αναπαραστάσεων του συνόλου της ελληνικής κοινωνίας, μέρος της οποίας είναι και οι εκπαιδευτικοί. Στο πλαίσιο της παραπάνω εθνικής πολιτικής το Υπουργείο Παιδείας, σε συνεργασία με τα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων μας και τους συλλόγους γονέων των παιδιών με δυσλεξία, θα πρέπει να αναλάβουν συνεχείς δράσεις υπεύθυνης ενημέρωσης της ελληνικής κοινωνίας για το θέμα της δυσλεξίας, γκρεμίζοντας έτσι τα στερεότυπα και τους μύθους που έχουν κατά καιρούς χτιστεί γύρω απ' αυτήν. Τα Μαζικά Μέσα Ενημέρωσης, οι εφημερίδες και τα περιοδικά, το διαδίκτυο, το ανοιχτό λαϊκό πανεπιστήμιο που λειτουργεί σε αρκετούς δήμους της χώρας μας, είναι μερικά μόνο σημαντικά μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επηρεάσουν τον τρόπο που η κοινή γνώμη αντιλαμβάνεται και αναπαριστά τη δυσλεξία και το δυσλεξικό μαθητή. Χρειάζεται επίσης, να υπάρξει πολιτική βούληση από την ελληνική πολιτεία για να ξεκαθαρίσει το θολό τοπίο που υπάρχει στα διάφορα ιδιωτικά κέντρα αποκατάστασης των δυσλεξικών μαθητών και στους διάφορους δήθεν ειδικούς επιστήμονες, που όχι μόνο κερδοσκοπούν στις πλάτες των δυσλεξικών μαθητών και των γονέων τους, αλλά αρκετές φορές επισυνάπτοντας ιδιαίτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς (προς άγρα πελατείας), καθορίζουν στους τελευταίους τις αντιλήψεις τους για την έννοια της δυσλεξίας και του δυσλεξικού μαθητή.

- Τέλος, θα πρέπει και ο ίδιος οι εκπαιδευτικοί να είναι δεκτικοί στις αλλαγές, δημιουργικοί και ευέλικτοι στον τρόπο σκέψης τους, με διάθεση για συνεχή αυτοβελτίωση. Μόνο οι παιδαγωγικά καταρτισμένοι και διαρκώς αυτομορφούμενοι εκπαιδευτικοί, θα μπορέσουν να είναι ανοιχτοί σε παιδαγωγικούς νεωτερισμούς και μεταρρυθμίσεις, επειδή μόνο αυτοί έχουν εμπιστοσύνη στην ευελιξία τους και στην ικανότητά τους. Μόνο έτσι, θα μπορέσουν να σταθούν κριτικά στις προκατασκευασμένες στάσεις και αναπαραστάσεις τους και να τις σχετικοποιήσουν αντιλαμβανόμενοι παράλληλα τις προεκτάσεις τους. Προεκτάσεις που δεν «εξαντλούνται» μόνο στον τρόπο υλοποίησης της διδασκαλίας, αλλά αφορούν και τον πυρήνα μιας πολιτικής πράξης, με την έννοια της εξασφάλισης ή όχι των συνταγματικών δικαιωμάτων των παιδιών και στην περίπτωση μας των δυσλεξικών μαθητών, για να μορφωθούν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

Abric, J. (1989). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: Del Val.

Abric, J. (1994). *Les représentations sociales, Aspects Théoriques. Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.

Ainscow, M. (1998). *Would it Work in Theory? Arguments for Practitioner Research and Theorising in the Special Needs Field*. In C.Clark, A. Dyson and A. Millward (eds) *Theorising Special Education*. London: Routledge.

Amerio, P., Piccoli, N. (1990). *Représentation de l'engagement social et de l'amitié: une étude sur des groupes de jeunes*. *Revue internationale de psychologie sociale*. 3, 383-406.

Bauer, W., Gaskell, G. (1999). *Towards a paradigm for research on social representations*. *Journal for the Theory of Social Behavior*. 29, 163-186.

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner.

Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan université.

Bourdieu, P. (1986). *La distinction*. Paris: de Minuit.

Brophy, J. (1985). *Teachers' Expectations, Motives and Goals for Working with Problem Students*, in C.Ames (Eds), *Research on Motivation in Education*. U.S.A: Academic Press.

Brophy, J., Good, Th. (2000). *Looking in Classrooms*. New York: Longman.

Bruner J., et al. (1966). *Studies in Cognitive Growth*. New York: Wiley.

Cooley, H. (1976). *Looking-glass Self*. In Manis, B. Meltzer (eds) *Symbolic Interaction*. 231-234. Boston.

Critchley, M. (1981). *Dyslexia: an overview in Dyslexia Research and its Applications to Education*. London: Wiley & Sons.

Denzin, N., Lincoln, Y. (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage

- Deschamps, A. (1983). Journal for Vocational behaviour. *Special Needs Education*. 6, 24-28.
- Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (eds), *Introduction a la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- Doise, W. (1985). Représentations sociales chez des élèves: effets du statut scolaire et de l'origine sociale. *Revue suisse de Psychologie*. 44, 67-78. Paris.
- Doise, W. (1992). Représentations sociales et analyses. Grenoble: Press Universitaires de Grenoble.
- Doise, W., Palmonari, A. (1986). L'étude des représentations sociales, Paris: Dunod.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (eds), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Dumont, J. (1990). Criteria for dyslexia identification. *Paper presented at the 9th European Congress of dyslexia*. Aachen.
- Ehrlich, S. (1985). Structures sémantiques circonstancielle et permanentes in *Bulletin de Psychologie*. Paris.
- Ellis, W. (1993). Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive Analysis. East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericson, B. (1981). Reading Disabilities and Emotional Disturbances. *Reports on Education*. 11. Uppsala: University of Uppsala.
- Feldman, A. (1997). Varieties of wisdom in the practice of teachers. *Teaching and Teacher education*. 7, 757-773.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales, in D. Jodelet (eds) *Les représentations sociales*. Paris: P.U.F.
- Flament, C. (1994a). Structure, dynamique et transformations des représentations sociales, in J. Abric (eds) *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Gervais, M., Morant, C., Penn, N. Source, G. (1999). *Journal for the Theory of Social Behavior*. 29, 419-444.
- Gilly, M. (1974). La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire: aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant. *Psychologie Française*. 19, 127-150.
- Guimond, D. (2002). Social identify, relative group status and intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*. 30, 335-354.
- Grize, J., Vergès, P., Silem, A. (1988). Salariés face aux nouvelles technologies. Paris: CNRS.

- Hamilton, L. (2001). *Measuring effective teaching*. California: Corwin Press.
- Harris, J., Sipay, R. (1985). *How to Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Haver, S. (1998). *Stories of the classroom: Teachers make sense of inclusion*, PhD Dissertation. New York: New York University.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school*. London: Cassell.
- Herzlich, C. (1972). *La représentation sociale*, in S. Moscovici (eds) *Introduction a la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- Huber, L. (1999). Πρόλογος στο Η. Ματσαγγούρας, *Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Jacobson, J. (1997). *The Dyslexia Handbook*. London: BDA.
- Jaspers, K. (1954). *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlin: Spinger.
- Jodelet, D. (1984). *The representation of the body and its transformations* in R. Farr & S. Moscovici (eds) *Social Representations*. Cambridge: University Press.
- Kaes, R. (1989). *Psychanalyse et représentations sociales* in D. Jodelet *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Kinch, J. (1976). *A formalized Theory of the self-Concept*. In J. Manis, B. Meltzer (eds) *Symbolic Interactions*. 245-261. Boston: Ally & Bacon.
- Komis, V. (1993). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le processus d'apprentissage et application par l'étude de leurs représentations chez des élèves de 9 à 12 ans*. Paris: Université Paris.
- Laird, J., Newell, A., Rosenbloom, P.S. (1989). *Symbolic Architectures for Cognition* in M.I. Posner (Eds) *Foundations of cognitive science*. Cambridge: MIT Press.
- Markman, A., Dietrich, E. (2000). *Extending the classical view of representation*. *Trends Cognitive Sciences*. 4, 70-75.
- Mead, G. (1962). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago.
- Miles, E. (1995). *Can there be a single definition of dyslexia?* *Dyslexia*. 1, 37-45.
- Milgram, S., Jodelet, D., (1988). *Psychological maps of Paris*, in H.M.Prodhansky, W.H. Ittelson et L.G.Rinlin (eds) *Environmental psychology*. New York.
- Moliner, P. (1988). *La représentation sociale comme grille de lecture*. Provence: Université de Provence.

-
- Monteil, J., Mailhot, I. (1988). Social representations: A conceptual continue. *Journal for Theory of Social Behaviour*. 21, 25-43.
- Moscovici, S. (1961,1976). *La psychanalyse son image son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1969). Préface C. Herzlich, Santé et maladie Analyse d'une représentation sociale. Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations, in R. Farr & S. Moscovici (eds) *Social Representations*. Paris: Cambridge.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales, éléments pour une histoire in D. Jodelet (eds) *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 62-86.
- Mugny, G., Carugati, F. (1985). L' intelligence au pluriel: les représentations sociales de l' intelligence et de son développement. Cousset: Del Val.
- Nespor, J. (1987). The role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Perron, R. (1962). Représentation de soi. *Psychologie Française*. 7, 26-41.
- Petty, E., Cacioppo, T. (1981). Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches. *Contemporary Psychology*. 28, 372.
- Piaget, J., Inhelder B. (1956). The child conception of space in Routledge and Kegan Paul (eds). London.
- Pintrich, P. (1990). Implications if Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education in W. Houston (eds) *Handbook of Research on Teacher Education*. N York: McMillan.
- Pitt Rivers, J. (1965). Honour and Social Status. In J. Peristiany (eds) *Honour and Shame*. London.
- Pollard, A. (1985). *The Social World of the Primary School*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Postman, N. (1983). *The disappearance of childhood*. London: E.H.Allen.
- Randall, D., Howard E., Szolovits, P. (1993). What Is a Knowledge Representation? *AI Magazine*. 14, 17-33.
- Richard, J. (1990). *Traité de Psychologie Cognitive*. Paris: Dunod.
- Roqueplo, P. (1974). *Le partage du savoir*. Paris: Le Seuil.
- Rosenthal, R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectations and Pupil's Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston

-
- Semmel, I., Gerber, M., MacMillan, D. (1994). Twenty-five years after Dunn's article: A legacy of policy analysis research in special education. *The Journal of Special Education*. 27, 481-495.
- Snowling, J. (1987). *Dyslexia: A Cognitive Developmental perspective*. Oxford: Blackwell.
- Spielberger, D. (1966). Theory and research on anxiety. In: Spielberger, C. D. (ed.), *Anxiety and behaviour* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Tajfel, H., Turner, C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.) *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson - Hall.
- Thomson, P. (1997). The Remedial Teacher. In Thomson, P., & Gilchrist, P. (eds) *Dyslexia. A Multidisciplinary Approach*. London: Chapman & Hall.
- Tuckman, W. (1978). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- UPIAS (1976). *Fundamental Principles of disability*. London: Union of Physically Impaired Against Segregation.
- Vergnaud, G. (1985). *Multiplicative Structures*. New York: Academic Press.
- Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία*. Αθήνα: Κριτική.
- Yule, W. (1988). Dyslexia: Not one condition but many. *British medical journal*. 297, 501-502.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive. Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*. 37, 193-199.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Abrie, J. (1996). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Θεωρητικές απόψεις. στο Γ. Κατερέλος (επιμ.) *Δυναμική των κοινωνικών αναπαραστάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία: θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής, Αθήνα: Ατραπός.

Βάμβουκας, Μ. (1991). Εισαγωγή στην ψυχολογική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βοσνιάδου, Σ. (1998). Γνωσιακή Ψυχολογία, ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (1997). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Αθήνα: Gutenberg.

Γώγου – Κρητικού, Λ. (1994). Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις. Αθήνα: Πορεία.

Δαραής, Κ. (2004). Τα άτομα με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία. <http://virtualschool.web.auth.gr>

Δαφέρμος, Μ. (2002). Η πολιτισμική-Ιστορική θεωρία του Vygotsky, φιλοσοφικές-ψυχολογικές- παιδαγωγικές διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.

Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή, Παγκόσμια Διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή (1994). Σαλαμάνκα: Ελληνική Εθνική Επιτροπή για την UNESCO.

Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., Πανούσης, Γ. (2001). Νέες τεχνολογίες και παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα. Αθήνα: Παπαζήση.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999/2000). *Αριθμοί- κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. <http://www.eurydice.org>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). *Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη*. <http://www.european-agency.org>

Ζαφειριάδης, Κ. (2002). Οι μαθητές από τις ειδικές τάξεις οι οποίοι φοιτούν στο Γυμνάσιο. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Farr, R. (1995). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις, στο Σ. Παπαστάμου & Α.Μαντόγλου (επιμ.), *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Jodelet, D. (1995). Κοινωνική αναπαράσταση. Φαινόμενα, έννοια και θεωρία. Στο Σ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου (επιμ.) *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Καΐλα, Μ., Θεοδωροπούλου, Ε. (1997). Ο εκπαιδευτικός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογιαννάκη, Ι. (2001). Στάσεις καθηγητών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (MSc). London: University of London.
- Καμπέρης, Ν. (2001). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων για την εργασία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραπέτσας, Α. (1991). Η δυσλεξία στο παιδί, Διάγνωση και Θεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1978). Διαμόρφωση και έλεγχος υποθέσεων μιας εμπειρικής έρευνας. Στο Α. Βάσκα (επιμ.) *Η εμπειρική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Λυκείου Βάσκα.
- Κατερέλος, Γ. (1999). Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατερέλος, Γ. (2003). Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κάτσικας, Χ. (2003). Έρευνα για το σχολικό αποκλεισμό. <http://www.alfavita.gr>
- Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κόμπος, Χ. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κουρκούτας Η., Γεωργιάδη Μ., Καλύβα Ε. (2008). Η συνεκπαίδευση (inclusion) στην Ευρώπη. <http://www.specialeducation.gr>
- Κούρτη, Ε. (1998). Συναισθήματα και κοινωνικός έλεγχος. Αθήνα: Sextant.
- Κουτάντος, Δ. (2006). Επισκόπηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των ειδικών πλαισίων της Κρήτης. <http://www.eduportal.gr>.
- Κωσταντοπούλου, Π. (2002). Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτικές για τους δυσλεξικούς μαθητές. Η περίπτωση της Ελλάδας. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Λαγοπούλου, Β., Δημητρίου, Α., Πετρίδης, Τ. (2004). «Εμείς» και οι «άλλοι»: Εμπειρίες εκπαιδευτικών. <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>
- Λαμπρίδης, Ε. (2004). Στερεότυπο Προκατάληψη Κοινωνική Ταυτότητα. Αθήνα: Gutenberg.
- Μανιάτης, Π., Δημητρακάκης, Κ. (2001). Η αντιφατικότητα της διδακτικής πράξης μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Θεωρία και αποτέλεσμα μιας έρευνας. *Στα πρακτικά του 3^{ου} Διεθνές συνέδριο Παν/μιο Πατρών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Μαντόγλου, Α. (1995). «Εισαγωγή» στο: Μαντόγλου, Α. και Παπαστάμου, Σ. (επιμ.) *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μάρκου, Σπ. (1998). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάρτιση του Προγράμματος Αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Mosconicci, S. (1995). Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο: Σ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου (επιμ.) *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Mosconicci, S. (1999). Η ψυχανάλυση, η εικόνα της, και το κοινό της Α. Μαντόγλου (επιμ.) Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπασέτας, Κ. (1999). *Οι προσδοκίες των Δασκάλων και οι Επιδράσεις τους στους Μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 82-83, 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., Λαμπροπούλου, Β. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση. [http:// www.specialeducation.gr](http://www.specialeducation.gr)
- Παντελιάδου, Σ., Λαμπροπούλου, Β. (2000). Στάσεις προς τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη σχολική τους ένταξη. *Νέα Παιδεία*. 95, 120-133.
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστάμου, Σ., Μαντόγλου, Α. (1995). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (1989). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1991). *Εισαγωγή στη ψυχολογία ανάγνωσης και γραφής*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πάτρας.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική Σχέση (μτφρ. Τουλούπης)*. Αθήνα: Gutenberg.

Πούλου, Μ. (2000). Πώς σκέφτονται, αισθάνονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρήγα, Β. (1997). Κοινωνικές Αναπαραστάσεις και Ψυχοκοινωνική Ταυτότητα. Σύγχρονες Ελληνικές Μελέτες, Βασισμένες στην Εγώ -Οικολογική Θεωρία. Αθήνα: Μαυρομαμάτη.

Σπάθης, Α. (1998). Εκπαιδευτική έρευνα για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία) στα Δημόσια Δημοτικά Σχολεία της περιοχής Λευκωσίας. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Στασινός, Δ. (1999). Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). Δυσλεξία και σχολείο, η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

Στεργίου, Α. (2004). Μετανάστευση και κοινωνικές αναπαραστάσεις στα πρακτικά Διεθνούς Σεμιναρίου με θέμα Υποδοχή Μεταναστών στις Δημόσιες Υπηρεσίες & Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Συριοπούλου, Χ. (2002). Παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ανάγκες στα κανονικά σχολεία. Στα πρακτικά συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή.

Τζουριάδου, Μ., Μαρκοβίτης, Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες, θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (1997). Ο εκπαιδευτικός για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Ειδικός ή ενσωματικός; Η ευρωπαϊκή διάσταση. Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Χουρδάκης (επιμ) Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Στα Πρακτικά Ζ' Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της σχολικής ζωής. Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρία. Στα πρακτικά συνεδρίου ειδικής αγωγής Α. Κυπριωτάκης (επιμ.). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ, Κυδωνιάτου Ε., Σταγιόπουλος, Π. Σταθοπούλου Ρ., Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Τζουριάδου (επιμ.), Πρώιμη Παρέμβαση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Τζουριάδου, Μ. (2003). Το φαινόμενο της Δυσλεξίας, επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα. Εισήγηση στο επιμορφωτικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς. Ηράκλειο: ΚΔΑΥ Ηρακλείου.

Τζουριάδου, Μ., Μπάρμπας, Γ. (2003). Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Σύγχρονες τάσεις στην ερμηνεία και στην αντιμετώπιση του φαινομένου. Εισήγηση στο επιμορφωτικό σεμινάριο για εκπαιδευτικούς. Χανιά: ΚΔΑΥ Χανίων.

Τσοβίλη, Θ. (2003). Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσουκαλά, Μ., Θωμαΐδου, Λ., Μακρή, Τ., Γιουρούκος, Σ., Μπάκουλα, Χ. (1995). Στο Μ. Καΐλα, Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φλωράτου, Μ. (1996). *Μαθησιακές δυσκολίες και όχι τεμπελιά*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φρέιρε, Π. (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Χαλάτσης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Θέματα ειδικής αγωγής*. 29.

Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε. (1992). Η προετοιμασία μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Μια εμπειρική παιδαγωγική έρευνα. Θεσσαλονίκη.

Χρηστάκης, Κ. (2002). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αρ. μητρώου ερωτ/γιου

--	--	--	--

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
(ανώνυμο)

Αγαπητέ συνάδελφε,

Αγαπητή συναδέλφισσα,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο σε παρακαλώ να συμπληρώσεις προσεκτικά, αποσκοπεί στο να με βοηθήσει να μελετήσω τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη δυσλεξία.

Πρόκειται για μια έρευνα που γίνεται στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής που εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς τη δική σου συμβολή, η οποία συνίσταται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Για να έχουν όμως αξία τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την έρευνα αυτή πρέπει να απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αυθόρμητα και ειλικρινά. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων, γιατί με την βοήθεια σου θα συμβάλεις στη διεκπεραίωση της έρευνας.

Αθανασάκης Αντώνης

Εκπαιδευτικός

ΜΕΡΟΣ 1^ο

Σημειώστε με ένα x στο τετραγωνίδιο που δείχνει την απάντησή σου

I.	Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας	<input type="checkbox"/> Γυναίκα
II.	Επαγγελματική ειδικότητα	<input type="checkbox"/> Δάσκαλος/α	<input type="checkbox"/> Φιλολόγος
III.	Διδακτική εμπειρία	<input type="checkbox"/> Μέχρι 10 χρόνια <input type="checkbox"/> Από 11 – 20 χρόνια <input type="checkbox"/> Πάνω από 21 χρόνια	
IV.	Επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης	<input type="checkbox"/> Μονοετής μετεκπαίδευση (ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΜΕ) <input type="checkbox"/> Διετής μετεκπαίδευση στην γενική αγωγή (Δ.Δ.Ε.- Δ.Μ.Ε.) <input type="checkbox"/> Διετής μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή (Δ.Δ.Ε.) <input type="checkbox"/> Μάστερ σε παιδαγωγική κατεύθυνση <input type="checkbox"/> Διδακτορικό σε παιδαγωγική κατεύθυνση	
V.	Ειδίκευση στην ειδική αγωγή	<input type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
	* μόνο εάν προηγουμένως απαντήσατε «ναι»		
VI.	Φορέας ειδίκευσης	<input type="checkbox"/> Μετεκπαίδευση <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακές σπουδές	
VII.	Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη δυσλεξία	<input type="checkbox"/> ΝΑΙ	<input type="checkbox"/> ΟΧΙ
VIII.	Χρονική διάρκεια σεμιναρίων	<input type="checkbox"/> Άνω των 20 ωρών	<input type="checkbox"/> Κάτω των 20 ωρών
IX.	Περιοχή σχολικών μονάδων διδασκαλίας	<input type="checkbox"/> Χανιά <input type="checkbox"/> Ηράκλειο	<input type="checkbox"/> Ρέθυμνο <input type="checkbox"/> Λασιθί

ΜΕΡΟΣ 2^ο

Κύκλωσε κάθε φορά τον αριθμό (μόνο ένα) που εκφράζει καλύτερα την προσωπική σου γνώμη.
(1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ)

1. Πιστεύεις ότι για τη διαμόρφωση των αντιλήψεών σου σχετικά με τη δυσλεξία, σημαντικό ρόλο έπαιξαν:

1.1	Οι βασικές σου σπουδές.....	1	2	3	4
1.2	Η παρακολούθηση των Π.Ε.Κ.	1	2	3	4
1.3	Η επικοινωνία σου με το Κ.Δ.Α.Υ.....	1	2	3	4
1.4	Η μετεκπαίδευσή σου	1	2	3	4
1.5	Η μεταπτυχιακές σου σπουδές.....	1	2	3	4
1.6	Η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων (οργανωμένων από εκπαιδευτικούς φορείς).....	1	2	3	4
1.7	Η παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων και διαλέξεων (οργανωμένων από ιδιωτικούς φορείς).....	1	2	3	4
1.8	Η προσωπική σου εμπειρία στη σχολική τάξη.....	1	2	3	4
1.9	Η συζήτηση με συναδέλφους και διάφορους ειδικούς.....	1	2	3	4
1.10	Τηλεόραση, βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, διαδίκτυο.....	1	2	3	4
1.11	Άλλος παράγοντας εκτός των προαναφερθέντων.....	1	2	3	4

Εάν υπάρχει άλλος παράγοντας, να αναφερθεί:

.....
.....

2. Οι δυσλεξικοί μαθητές είναι μια πραγματικότητα σε κάθε σχολείο που αφορά την καθημερινότητα όλων των εκπαιδευτικών.....

1	2	3	4
---	---	---	---

3. Σε ενδιαφέρει το θέμα της δυσλεξίας;.....

1	2	3	4
---	---	---	---

4. Τα αίτια της δυσλεξίας θα πρέπει να αναζητηθούν σε:

4.1. εγκεφαλικές δυσλειτουργίες.....

1	2	3	4
---	---	---	---

4.2. ψυχολογικούς παράγοντες.....

1	2	3	4
---	---	---	---

4.3.	κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες.....	1	2	3	4
4.4.	εκπαιδευτικούς παράγοντες.....	1	2	3	4
5.	Γνωρίζεις τις τεχνικές διάγνωσης της δυσλεξίας;.....	1	2	3	4
6.	Γνωρίζεις τρόπους προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος στις ανάγκες των δυσλεξικών μαθητών;	1	2	3	4
7.	Γνωρίζεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών;.....	1	2	3	4
8.	Σε ποιο βαθμό έχεις κατανοήσει την έννοια της δυσλεξίας.....	1	2	3	4
9.	Έχεις την ικανότητα να αναγνωρίσεις ένα μαθητή που παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας;.....	1	2	3	4
10.	Έχεις την δυνατότητα ότι μπορείς να διδάξεις αποτελεσματικά τους δυσλεξικούς μαθητές;.....	1	2	3	4
11.	Γράψε τα τρία πρώτα συναισθήματα που νιώθεις στην περίπτωση που έχεις δυσλεξικό μαθητή στην τάξη σου.				
	1.....				
	2.....				
	3.....				
12.	Το πιστοποιητικό δυσλεξίας χρησιμοποιείται αρκετές φορές για χρησιμοθηρικούς λόγους;	1	2	3	4
13.	Η επανάληψη της τάξης θα βοηθούσε το δυσλεξικό μαθητή;.....	1	2	3	4
14.	Πόσο κατάλληλους θεωρείς τους παρακάτω τύπους εκπαίδευσης για τους δυσλεξικούς μαθητές;				
	1. Ειδική τάξη	1	2	3	4
	2. Τμήμα ένταξης ως βάση και μερική φοίτηση στη συνήθη σχολική τάξη.....	1	2	3	4
	3. Συνήθη σχολική τάξη ως βάση και μερική φοίτηση σε τμήμα ένταξης.....	1	2	3	4
	4. Συνήθη σχολική τάξη, με παροχή ειδικής βοήθειας από δεύτερο (υποστηρικτή) εκπαιδευτικό.....	1	2	3	4
	5. Συνήθη σχολική τάξη, με παροχή βοήθειας				

από τον εκπαιδευτικό της τάξης, εκπαιδευμένο και σε θέματα ειδικής αγωγής.....	1	2	3	4
15. Θα προτιμούσες μια σχολική τάξη με περισσότερη ομοιογένεια;.....	1	2	3	4
16. Ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα νομίζεις ότι διαθέτει ο δυσλεξικός μαθητής που τον διακρίνουν από το σύνολο των άλλων μαθητών.				
1. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση.....	1	2	3	4
2. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή.....	1	2	3	4
3. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην ορθογραφία.....	1	2	3	4
4. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση εννοιών.....	1	2	3	4
5. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθηματικά.....	1	2	3	4
6. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα.....	1	2	3	4
7. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προφορικό λόγο.....	1	2	3	4
8. Έχει ιδιαίτερες δυσκολίες στον προσανατολισμό στον χώρο και στον χρόνο.....	1	2	3	4
9. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα μνήμης.....	1	2	3	4
10 Προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο.....	1	2	3	4
11. Έχει χαμηλή νοημοσύνη.....	1	2	3	4
12. Έχει ιδιαίτερο πρόβλημα συγκέντρωσης.....	1	2	3	4
13. Είναι υπερκινητικό παιδί.....	1	2	3	4
14. Έχει ιδιαίτερα συναισθηματικά προβλήματα.....	1	2	3	4
15. Πάσχει από αισθητηριακές διαταραχές.....	1	2	3	4
16. Διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης.....	1	2	3	4
17. Έχει χαμηλή απόδοση στα μαθήματα.....	1	2	3	4
18. Είναι τεμπέλης.....	1	2	3	4
19. Είναι κακός μαθητής.....	1	2	3	4
20. Είναι ένα χαρισματικό παιδί (υψηλή νοημοσύνη,				

- | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| δημιουργικότητα, φαντασία)..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Εάν υπάρχουν επίσημα διαγνωσμένοι δυσλεξικοί μαθητές στην τάξη σου, σημείωσε τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζεις. | | | | |
| 1. Συνεργάζεσαι με τους γονείς..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Συνεργάζεσαι με τον σχολικό σύμβουλο..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Συνεργάζεσαι με το Κ.Δ.Α.Υ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Συνεργάζεσαι με τον δάσκαλο του τμήματος
ένταξης (αν υπάρχει στο σχολείο σου)..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Προσαρμόζεις το αναλυτικό πρόγραμμα για τη
διδασκαλία των δυσλεξικών μαθητών..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Διαφοροποιείς τη διδακτική σου προσέγγιση..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Χρησιμοποιείς εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8.. Παραπέμπεις τους μαθητές αυτούς
σε ειδικούς εκτός σχολείου..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Έχεις λιγότερες απαιτήσεις | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Είσαι περισσότερο επιεικής | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Τα σημαντικότερα προβλήματα στην αντιμετώπιση των δυσλεξικών μαθητών στη σχολική τάξη είναι: | | | | |
| 1. Η έλλειψη ειδικής επιμόρφωσης | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Η έλλειψη συμβουλευτικής στήριξης | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Η έλλειψη του κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού
για την υποστήριξη της διδασκαλίας..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Η πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών στη τάξη..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Η ανεπάρκεια χρόνου..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον από
πλευράς του εκπαιδευτικού..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Το ανεπαρκές ενδιαφέρον από
πλευράς της οικογένειας..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

9. Η έλλειψη δομών υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα.....1 2 3 4

10. Άλλος παράγοντας.....1 2 3 4

10.1. Εάν υπάρχει κάποιος άλλος παράγοντας, να αναφερθεί:

.....
.....