



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές βελτίωσης  
του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών με δυσλεξία**

**ΑΡΦΑΝΗ ΔΗΜΗΤΡΑ**

**ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΑΡΦΑΝΗ ΔΗΜΗΤΡΑ  
Α.Μ.: 4152020003

**Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές βελτίωσης  
του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών με δυσλεξία**

**Attitudes of secondary school teachers towards strategies for improving writing  
problems in students with dyslexia**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ  
ΑΓΙΑΣΟΦΙΤΗ ΖΩΗ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ  
ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΤΔΕ ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΛΥΠΟΥΡΛΗ ΕΛΕΝΗ, ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΙΣΣΑ ΠΤΔΕ ΠΑΝ. ΑΙΓΑΙΟΥ

**ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2023**



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές  
βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών με δυσλεξία

Attitudes of secondary school teachers towards strategies for improving writing  
problems in students with dyslexia

ΑΡΦΑΝΗ ΔΗΜΗΤΡΑ

Επιβλέπουσα: Αγιασοφίτη Ζωή

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 19 Ιουνίου 2023

Αγιασοφίτη Ζωή

Τσιμιδάκη Ασημίνα

Λυπουρλή Ελένη

Ρόδος, Ιούνιος 2023

*Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.*

Δήμητρα Αρφάνη

## **Ευχαριστίες**

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου κα Ζωή Αγιασοφίτη για την καθοδήγηση και την ανατροφοδότησή της σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, κα Ασημίνα Τσιμπιδάκη και κα Ελένη Λυπουρλή για τις πολύτιμες επισημάνσεις και παρατηρήσεις τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Χωρίς τη δική τους βοήθεια δεν θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή και η ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

## Περιεχόμενα

|  |    |
|--|----|
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ .....  | 8  |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....  | 9  |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....   | 11 |
| ABSTRACT .....   | 12 |
| 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....  | 13 |
| 1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....   | 13 |
| 1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας.....                                 | 14 |
| 1.3 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....                                  | 14 |
| 1.4 Η οργάνωση της μελέτης.....  | 15 |
| 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....   | 17 |
| 2.1 Ορισμός της δυσλεξίας.....   | 17 |
| 2.2 Διάγνωση της δυσλεξίας .....   | 17 |
| 2.3 Χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία .....   | 18 |
| 3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ .....  | 20 |
| 3.1 Προβλήματα στον γραπτό λόγο στους μαθητές με δυσλεξία.....                           | 20 |
| 3.2 Διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου .....                                     | 21 |
| 3.3 Στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με δυσλεξία.....                                      | 23 |
| 3.4 Στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου.....   | 23 |
| 3.4.1 Στρατηγική της αυτορρύθμισης .....   | 25 |
| 3.4.2 Διδακτικές παρεμβάσεις για τις δυσκολίες στην ορθογραφία.....                      | 27 |
| 3.4.3 Διδακτικές παρεμβάσεις για τις δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.....                   | 29 |
| 3.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία .....                             | 31 |
| 3.6 Θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς ( <i>Theory of Planned Behaviour</i> ) ..... | 32 |
| 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....   | 36 |
| 4.1 Ερευνητική διαδικασία.....   | 36 |
| 4.2 Ερευνητικά εργαλεία.....   | 36 |
| 4.3 Δείγμα.....  | 39 |
| 4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης .....  | 41 |
| 4.5 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.....   | 42 |
| 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....  | 44 |
| 5.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης.....                                  | 44 |
| 5.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης.....                                    | 55 |
| 5.2.1 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση το φύλο .....                          | 56 |
| 5.2.2 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση την ηλικία .....                       | 58 |
| 5.2.3 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο .....          | 64 |
| 5.2.4 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση τη μορφή εργασιακής σχέσης .....       | 66 |

|  |    |
|--|----|
| 5.2.5 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση τα έτη υπηρεσίας .....               | 66 |
| 5.2.6 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή ... | 72 |
| 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....   | 76 |
| 6.1 Περίληψη των αποτελεσμάτων .....   | 76 |
| 6.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στον γραπτό λόγο .....              | 76 |
| 6.3 Στρατηγικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου.....                                 | 78 |
| 6.4 Αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου .....               | 80 |
| 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....                 | 82 |
| 7.1 Συμπεράσματα.....  | 82 |
| 7.2 Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....                  | 83 |
| Επίλογος.....  | 85 |
| Βιβλιογραφία.....  | 86 |
| Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο.....   | 94 |

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

|                  |    |
|------------------|----|
| Εικόνα 5.1.....  | 58 |
| Εικόνα 5.2.....  | 60 |
| Εικόνα 5.3.....  | 60 |
| Εικόνα 5.4.....  | 61 |
| Εικόνα 5.5.....  | 63 |
| Εικόνα 5.6.....  | 63 |
| Εικόνα 5.7.....  | 64 |
| Εικόνα 5.8.....  | 65 |
| Εικόνα 5.9.....  | 66 |
| Εικόνα 5.10..... | 67 |
| Εικόνα 5.11..... | 69 |
| Εικόνα 5.12..... | 69 |
| Εικόνα 5.13..... | 70 |
| Εικόνα 5.14..... | 71 |
| Εικόνα 5.15..... | 71 |



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

|                   |    |
|-------------------|----|
| Πίνακας 4.1.....  | 37 |
| Πίνακας 4.2.....  | 38 |
| Πίνακας 4.3.....  | 39 |
| Πίνακας 4.4.....  | 39 |
| Πίνακας 4.5.....  | 40 |
| Πίνακας 4.6.....  | 40 |
| Πίνακας 4.7.....  | 40 |
| Πίνακας 4.8.....  | 41 |
| Πίνακας 5.1.....  | 44 |
| Πίνακας 5.2.....  | 45 |
| Πίνακας 5.3.....  | 46 |
| Πίνακας 5.4.....  | 47 |
| Πίνακας 5.5.....  | 49 |
| Πίνακας 5.6.....  | 49 |
| Πίνακας 5.7.....  | 50 |
| Πίνακας 5.8.....  | 52 |
| Πίνακας 5.9.....  | 53 |
| Πίνακας 5.10..... | 54 |
| Πίνακας 5.11..... | 55 |
| Πίνακας 5.12..... | 56 |
| Πίνακας 5.13..... | 57 |
| Πίνακας 5.14..... | 57 |
| Πίνακας 5.15..... | 58 |

|                   |    |
|-------------------|----|
| Πίνακας 5.16..... | 59 |
| Πίνακας 5.17..... | 61 |
| Πίνακας 5.18..... | 62 |
| Πίνακας 5.19..... | 64 |
| Πίνακας 5.20..... | 65 |
| Πίνακας 5.21..... | 66 |
| Πίνακας 5.22..... | 67 |
| Πίνακας 5.23..... | 68 |
| Πίνακας 5.24..... | 72 |
| Πίνακας 5.25..... | 73 |
| Πίνακας 5.26..... | 74 |

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 29 άντρες και 71 γυναίκες. Χορηγήθηκε ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο που εξέταζε: 1) τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία, 2) τη συχνότητα χρήσης στρατηγικών για τη βελτίωση του γραπτού λόγου και 3) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν θετικότερη στάση συγκριτικά με τους άντρες όσον αφορά τη χρήση πρόσθετου υποστηρικτικού και διαφοροποιημένου υλικού στους μαθητές με δυσλεξία. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία. Επιπλέον, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 25-30 ετών, χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές για την ενίσχυση του γραπτού λόγου συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Η πιο αποτελεσματική μέθοδος φαίνεται να είναι η εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Οι σαφείς οδηγίες και τα βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων αποτελούν επίσης σημαντικές στρατηγικές. Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών δεν επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, την εκπαίδευση, τη συνολική προϋπηρεσία και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to examine teachers' attitudes towards strategies for improving writing in students with dyslexia. One hundred secondary school teachers (29 males and 71 females) participated in this study. A non-standardized questionnaire was administered to test: 1) teachers' attitudes towards writing problems in students with dyslexia, 2) the frequency of using strategies to improve writing in students with dyslexia, and 3) teachers' attitudes on the effectiveness of strategies in students with dyslexia. The results show that students with dyslexia have writing problems. Female teachers had a more positive attitude than males regarding the use of additional supportive and differentiated material. Female teachers and teachers with some special education training use more strategies to enhance writing skill in students with dyslexia than male teachers and teachers with no special education training. In addition, young teachers, aged 25-30, more frequently use strategies to enhance the writing skill of students with dyslexia than older teachers. The most effective method seems to be to engage dyslexic students in writing activities according to their interests. The use of instructions and multisensory methods are also important strategies. Teachers' attitudes on the effectiveness of writing methods are not affected by teachers' gender, age, education, years of total experience, and/or special education training.

# 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## 1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή του συστήματος γλωσσικής επεξεργασίας στον εγκέφαλο (Hudson et al., 2007). Χαρακτηρίζεται από προβλήματα στην ανάγνωση και στον γραπτό λόγο (Lyon et al., 2003· Tops et al., 2014). Παρόλο που οι δυσκολίες στην ανάγνωση έχουν μελετηθεί εκτενώς, η έρευνα για τα προβλήματα στον γραπτό λόγο είναι περιορισμένη (Afonso et al., 2020).

Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ειδικότερα, παράγουν κείμενα χωρίς συγκεκριμένη δομή, που έχουν μικρή έκταση, διακόπτουν γρήγορα τη συγγραφική διαδικασία και δυσκολεύονται να διατυπώσουν τις ιδέες τους (Graham et al., 2004· Graham et al., 2001). Επιπλέον, παρουσιάζουν αρκετά γραμματικά και συντακτικά λάθη (Hebert et al., 2018).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές με δυσλεξία είναι πολύ σημαντικές για την πρόδό τους και μπορεί να επηρεάσουν τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, τις παρεμβάσεις αλλά και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές στο πλαίσιο της διδασκαλίας (Ansari & Lyons, 2016). Οι έρευνες που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία στην ελληνική εκπαίδευση και ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια είναι πολύ περιορισμένες. Επιπλέον, στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές ενίσχυσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα, η κατάκτηση της οποίας είναι αναγκαία για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011). Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011). Επομένως, είναι πολύ σημαντικός ο εντοπισμός των στρατηγικών και των μεθόδων που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία στην παραγωγή και στη βελτίωση του γραπτού λόγου.

## **1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας**

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστιάζεται σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (αναπληρωτές και μόνιμους) με ή χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Ειδικότεροι στόχοι είναι:

- Να προσδιοριστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στον γραπτό λόγο.
- Να προσδιοριστεί η συχνότητα χρήσης στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία.
- Να προσδιοριστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία.

## **1.3 Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις**

Σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, τα οποία παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 3, τίθενται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στον γραπτό λόγο ως προς το φύλο, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή;
- 2) Υπάρχει διαφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή;
- 3) Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή;

Με βάση τα δεδομένα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα οποία παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 3, διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

Υπόθεση 1: Αναμένεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου σε σχέση με τους άντρες.

Υπόθεση 2: Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή θα χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Υπόθεση 3: Αναμένεται ότι θα διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο και ανάλογα με την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη δυσλεξία αλλά και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών ενίσχυσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία είναι πολύ περιορισμένες. Επιπλέον, είναι πολύ μικρός ο αριθμός των εμπειρικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η πρακτική σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας βασίζεται στο γεγονός ότι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τη συχνότητα χρήσης των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό αποτελεσματικότητας των στρατηγικών.

## **1.4 Η οργάνωση της μελέτης**

Η εργασία διαρθρώνεται ως εξής: Στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζεται η έννοια της δυσλεξίας και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία, τα προβλήματα που παρουσιάζουν στον γραπτό λόγο, οι στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου και οι μελέτες που έχουν εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και ειδικότερα το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα και η ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, αναλύονται ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την επεξεργασία των δεδομένων. Στη συνέχεια στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η περιγραφική και η

επαγωγική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Στο έκτο κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τέλος, στο κεφάλαιο επτά διατυπώνονται τα κυριότερα συμπεράσματα, οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και πιθανές προτάσεις για μελλοντική έρευνα.



## 2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### 2.1 Ορισμός της δυσλεξίας

*«Η δυσλεξία είναι μια ειδική διαταραχή μάθησης με νευροβιολογική βάση. Περιλαμβάνει δυσκολίες στην ακριβή ή/και ευχερή αναγνώριση λέξεων και χαρακτηρίζεται από ελλειμματική ικανότητα ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες προκύπτουν από έλλειμμα στο φωνολογικό συστατικό της γλώσσας που είναι συχνά μη συμβατές με τις άλλες γνωστικές ικανότητες του ατόμου και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη»* (Lyon et al., 2003, p. 2). Παράλληλα μπορεί να εμφανίζονται προβλήματα στην ανάγνωση και στην κατανόηση ενός κειμένου, τα οποία ενδεχομένως να επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Lyon et al., 2003).

Επιπλέον, η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας (British Dyslexia Association, 2010) αναφέρει ως χαρακτηριστικά της δυσλεξίας τις δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση, στη λεκτική μνήμη (φωνολογική βραχυπρόθεσμη) και στην ταχύτητα λεκτικής επεξεργασίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πλευρές της φωνολογικής επεξεργασίας και υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι αυτές οι δυσκολίες είναι αξιόπιστοι δείκτες για τη δυσλεξία (Snowling, 2008· Vellutino et al., 2004). Συνυπάρχουσες δυσκολίες μπορούν να παρατηρηθούν στον κινητικό συντονισμό, στους νοητικούς υπολογισμούς, στη συγκέντρωση, στην προσωπική οργάνωση, στην οπτική και ακουστική επεξεργασία αλλά αυτά τα στοιχεία δεν αποτελούν από μόνα τους δείκτες δυσλεξίας (British Dyslexia Association, 2010).

### 2.2 Διάγνωση της δυσλεξίας

Με τον όρο διάγνωση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που έχει ως στόχο να συγκεντρωθούν δεδομένα τα οποία θα βοηθήσουν στην οργάνωση και την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης (Νόμος 3699/2008, Άρθρο 2, Παράγραφος 3). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003: 63), *«με τον όρο διάγνωση εννοούμε τη διαγνωστική έρευνα που περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη διαδικασία αξιολόγησης»*. Τα βασικά στάδια της διαγνωστικής έρευνας είναι ο εντοπισμός και η αναγνώριση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η διαφορική διάγνωση και η ολοκληρωμένη εκτίμηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών με τελικό σκοπό τη δημιουργία του ειδικού εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού

προγράμματος. Η διαφοροδιάγνωση αποτελεί το τρίτο στάδιο της διαγνωστικής έρευνας, στην οποία εντάσσεται η ιατρική εξέταση, η ψυχολογική και η παιδαγωγική αξιολόγηση του μαθητή (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Το πιο σημαντικό στοιχείο για τον προσδιορισμό της δυσλεξίας με σκοπό την παρέμβαση και την αντιμετώπιση είναι η έγκαιρη ψυχοπαιδαγωγική-διαγνωστική εκτίμηση. Ωστόσο, η διάγνωση της είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς στη δυσλεξία παρατηρείται έντονη ανομοιογένεια και πολυμορφία (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η διάγνωση της δυσλεξίας οφείλει να είναι ολιστική και πολυδιάστατη και να λαμβάνει υπ' όψιν τις διαφορετικές τις δυσκολίες, το σχολικό περιβάλλον, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Reid, 2003· Τζουριάδου, 2011), καθώς και την εφαρμογή της διεπιστημονικότητας στην εκτίμησή της (Πολυχρονοπούλου, 2012). Επιπλέον, η διάγνωση πρέπει να χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία ως προς τα αποτελέσματα και να έχει ως άξονα και πρωτεύουσα αρχή τον σεβασμό της προσωπικότητας και των ιδιαιτεροτήτων του παιδιού (Πόρποδας, 2003). Το συμπέρασμα της διάγνωσης των αδυναμιών είναι ο οδηγός για τη δημιουργία ενός προγράμματος παρέμβασης, το οποίο στοχεύει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων. Η αξιολόγηση και διάγνωση αποτελούν ένα πολύπλοκο και ομαδικό έργο, το οποίο προϋποθέτει τη συνεργασία των μελών της διεπιστημονικής ομάδας. Συμπερασματικά, η διεπιστημονική ομάδα είναι υπεύθυνη για τη διαδικασία της διαφοροδιάγνωσης αλλά και της στήριξης του παιδιού με τον σχεδιασμό εξειδικευμένου προγράμματος παρέμβασης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

### **2.3 Χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία**

Η δυσλεξία είναι μια διαταραχή του συστήματος γλωσσικής επεξεργασίας στον εγκέφαλο (Hudson et al., 2007). Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στον προφορικό και στον γραπτό λόγο (Huang et al., 2020· Lyon et al., 2003· Tops et al., 2014). Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων και στη σύνδεση γραμμάτων με ήχους. Συγχέουν τις λέξεις μικρού μήκους, για παράδειγμα τις προθέσεις (π.χ. at, to) και κάνουν αντιστροφές γραμμάτων και λέξεων (International Dyslexia Association, 2002). Ακόμη, εμφανίζουν προβλήματα στην ακουστική επεξεργασία και στη φωνολογική επίγνωση. Ειδικότερα, παρουσιάζουν δυσκολίες στην ομοιοκαταληξία και στην

αναγνώριση φωνημάτων, συλλαβών και λέξεων (Williams & Lynch, 2010). Οι φωνολογικές δυσκολίες που εντοπίζονται στα παιδιά με δυσλεξία συνδέονται με τη φτωχή αποκωδικοποίηση (decoding), δηλαδή την ακρίβεια ή την ευχέρεια κατά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση και την κατανόηση, δηλαδή την επάρκεια κατανόησης του κειμένου (Hulme & Snowling, 2016).

Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να εμφανίζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη λόγου και δυσκολία στη σειριοθέτηση, για παράδειγμα να μην λένε με τη σωστή σειρά το αλφάβητο, τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες του έτους και τους αριθμούς. Επιπλέον, μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάκληση ορισμένων λέξεων αλλά και στην προφορά λέξεων (π.χ. *aminal* αντί για *animal*, *busgetti* αντί για *spaghetti*) (Williams & Lynch, 2010). Ειδικότερα, οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν: αντιστροφή γραμμάτων και αριθμών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, δυσκολία στον συσχετισμό των ήχων με τα γράμματα, δυσκολία στη σύνδεση των λέξεων με τη σημασία τους, με αποτέλεσμα να τις γράφουν με φωνητικό τρόπο (Porch & Gilroy, 2003· Williams & Lynch, 2010). Τέλος, οι μαθητές με δυσλεξία είναι πολύ διστακτικοί, όταν θα πρέπει να διαβάσουν ένα κείμενο δημόσια ή μπροστά στους συμμαθητές του (Mehring et al., 2020).

### 3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

#### 3.1 Προβλήματα στον γραπτό λόγο στους μαθητές με δυσλεξία

Η γραφή είναι μια διαδικασία αρκετά σύνθετη. Σύμφωνα με τους Cooper και Odell (1988 όπ. αναφ. στο Ζαφειριάδης, 2007: 2): *«η γραφή συνεπάγεται ότι το άτομο θα ερευνήσει και θα εξετάσει ένα αντικείμενο, θα σχεδιάσει, θα ξεκινήσει, θα αποκαλύψει συναισθήματα, αξίες, ιδέες, ακόμη και στο στάδιο του προσχεδίου, αποφασίζοντας συνεχώς για το λεξιλογικό, γραμματικό και συντακτικό μέρος σε σχέση με το νόημα, επανεξετάζει συνεχώς τι έχει γράψει, προγραμματίζει τι θα ακολουθήσει, διορθώνει και επαναδιατυπώνει, σταματά, μελετά ολόκληρο το κείμενο και ίσως το επανεξετάζει».*

Οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στον γραπτό λόγο (Williams & Lynch, 2010). Οι δυσκολίες είναι πολύπλοκες και εκδηλώνονται με πολλούς τρόπους. Τα προβλήματα που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο είναι τα εξής:

- Συχνά ορθογραφικά λάθη
- Περιορισμένες γνώσεις αναφορικά με το θέμα που καλούνται να αναπτύξουν
- Δυσκολία στον προσδιορισμό του κεντρικού θέματος, των ζητούμενων καθώς και του σκοπού για τον οποίο γράφουν
- Παραγωγή κειμένων χωρίς συγκεκριμένη δομή, συνήθως σε μία ενιαία παράγραφο με πολλές και εκτενείς προτάσεις στις οποίες είναι δύσκολη η διάκριση μεταξύ κύριων και δευτερευουσών ιδεών
- Έλλειψη σημείων στίξης
- Έλλειψη κεφαλαίων στην αρχή της πρότασης
- Σε πολλές περιπτώσεις δεν υπάρχουν διαστήματα μεταξύ των λέξεων, είτε μπαίνουν σε σημεία που δεν χρειάζεται
- Συσσώρευση πληροφοριών σε ένα μέρος του κειμένου, συνήθως σε μία σελίδα αντί για την σωστή κατανομή του σε όλη την έκταση
- Δυσκολία στην αλληλουχία των πληροφοριών, τη σύνταξη και την καταγραφή γεγονότων με χρονολογική σειρά.
- Το περιεχόμενο του κειμένου και το λεξιλόγιο είναι περιορισμένο
- Δυσκολίες στον συλλαβισμό
- Δυσκολία στην επισήμανση και τη διόρθωση των λαθών

- Δυσκολίες σε προτασιακό επίπεδο, στη γραμματική και στο συντακτικό (Case et al., 1994· Harris & Graham, 1992· Hebert et al., 2018· Παντελιάδου, 2000).

Όσον αφορά τη γραμματική, οι μαθητές με δυσλεξία χρησιμοποιούν κυρίως απλές και όχι σύνθετες προτάσεις κατά την παραγωγή λόγου (Datchuk & Kubina, 2012). Έχει υποστηριχθεί ότι η δυσκολία με τη γραμματική σε προτασιακό επίπεδο μπορεί να υποδηλώνει ότι: α) δεν έχουν διαθέσιμους πόρους εργαζόμενης μνήμης για να ξαναδιαβάσουν το κείμενό τους και να διορθώσουν τα λάθη, β) έχουν δυσκολία να ξαναδιαβάσουν το γραπτό τους εξαιτίας δυσκολιών στη μεταγραφή και εξαιτίας της αναγνωστικής τους δυσκολίας. Είναι επίσης πιθανό να μην κάνουν ένα σχέδιο για το γραπτό κείμενο, στοιχείο που σχετίζεται με δυσκολίες στις *επιτελικές λειτουργίες* (executive functions) (Hebert et al., 2018). Επιπλέον, οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν προβλήματα αλληλουχίας στον γραπτό λόγο (Ζαφειριάδης, 2007).

Επιπρόσθετα, πολλοί μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν δυσγραφία γνωστή και ως διαταραχή γραπτής έκφρασης. Ειδικότερα, έχουν κακή ή δυσανάγνωστη γραφή και χρειάζονται αρκετό χρόνο για να γράψουν και να ολοκληρώσουν εργασίες. Εκτός από τις κακές δεξιότητες γραφής τα χαρακτηριστικά της δυσγραφίας είναι: πολλά γραμματικά και ορθογραφικά λάθη, ασυνέπειες στις γραπτές εργασίες, όπως διαφορετικά μεγέθη γραμμάτων, συνδυασμός γραμμικής και έντυπης γραφής και γράμματα με διαφορετική κλίση, παράλειψη γραμμάτων και λέξεων, ανύπαρκτο διάστημα μεταξύ λέξεων και προτάσεων και συσσώρευση των λέξεων στο χαρτί και ασυνήθιστο κράτημα μολυβιού (Shaw et al., 2019). Γενικότερα, η σύνταξη παραγράφων, δοκιμίων και εκθέσεων είναι μια χρονοβόρα και απογοητευτική δραστηριότητα για τους μαθητές με δυσλεξία. Οι δυσκολίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σοβαρότητα της δυσλεξίας, με αποτέλεσμα ορισμένοι μαθητές να αντιμετωπίζουν λίγα προβλήματα, ενώ άλλοι να παραδίδουν εργασίες που είναι πολύ δύσκολο να διαβαστούν και να γίνουν κατανοητές (Gibson & Leinster, 2011).

### **3.2 Διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου**

Η στήριξη των μαθητών με δυσλεξία θα πρέπει να έχει ως στόχο τη διδασκαλία στρατηγικών, όσον αφορά την οργάνωση της γραφής, καθώς και τη βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, χρειάζεται να δίνεται έμφαση στη γραμματική, το συντακτικό, το λεξιλόγιο καθώς και στο περιεχόμενο του γραπτού λόγου (Graham et al., 2005). Μετανάλυση

σε έρευνες αναφορικά με τη σημασία των στρατηγικών μάθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία εξέτασε 43 μελέτες με μαθητές σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τονίζει τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των στρατηγικών μάθησης (Gillespie & Graham, 2014).

Ειδικότερα, είναι ωφέλιμη η διδασκαλία τεχνικών και γνωστικών στρατηγικών με τις οποίες οι μαθητές θα μπορέσουν να οργανώσουν τη δομή του κειμένου τους. Στο προσυγγραφικό στάδιο είναι χρήσιμη η διδασκαλία στρατηγικών προκειμένου ο μαθητής να σχεδιάσει και να οργανώσει τις ιδέες του (Englert, 2009). Πριν από την ανάπτυξη του θέματος, ο μαθητής είναι σημαντικό να δημιουργήσει ένα σχεδιάγραμμα (γνωστικοί οργανωτές) με τα βασικά και δευτερεύοντα θέματα που θα αναπτύξει (Πολυχρόνη, 2011). Μερικοί γνωστικοί οργανωτές είναι οι εννοιολογικοί χάρτες, ο νοηματικός ιστός και οι ιστορικοί χάρτες κλπ. (Englert, 2009· Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016· Σπαντιδάκης, 2008) Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας στο στάδιο του σχεδιασμού είναι ο προσδιορισμός του στόχου για τη συγγραφή ενός κειμένου (Ferretti et al., 2000). Σύμφωνα με έρευνες, όταν υπάρχουν σαφείς στόχοι για ένα θέμα τότε τα κείμενα που παράγονται είναι πιο ποιοτικά και εκτενή (Gillespie & Graham, 2014).

Κατά το στάδιο της συγγραφής ο μαθητής πρέπει να διδαχθεί την κατάλληλη δομή και το ύψος που πρέπει να χρησιμοποιήσει ανάλογα με το κειμενικό είδος και τον δέκτη του κειμένου (Πολυχρόνη, 2011). Για την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών είναι ιδιαίτερος αποτελεσματικές οι ασκήσεις με λεξιλόγιο, όπως ο σχηματισμός συνώνυμων και αντώνυμων λέξεων καθώς και η χρήση λεξικών (Πολυχρόνη, 2011· Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016).

Το μετα-συγγραφικό στάδιο είναι πιθανότατα το πιο δύσκολο στάδιο γραφής, καθώς απαιτεί γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, στις οποίες οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα (Πολυχρόνη, 2011). Ωφέλιμη τεχνική αποτελεί ο προσδιορισμός των στόχων κατά την αναθεώρηση του γραπτού κειμένου, έτσι ώστε οι μαθητές να βελτιώνουν κάθε φορά συγκεκριμένα στοιχεία της γραπτής έκφρασης (Πολυχρόνη, 2011). Στο μετα-συγγραφικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές πώς να αναθεωρούν συγκεκριμένες πτυχές του γραπτού τους για να το κάνουν πιο συνεκτικό και σαφές (Πολυχρόνη, 2011· Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Έτσι, οι μαθητές με δυσλεξία θα μπορούν να μοντελοποιήσουν τη γραφή και να σκεφτούν τις επιπλέον λεπτομέρειες που θα μπορούσαν να προσθέσουν για να κάνουν το κείμενό τους πιο σαφές και ευανάγνωστο. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο μαθαίνουν στους μαθητές να ξαναδιαβάσουν το κείμενό τους περισσότερες φορές, καθώς σκέφτονται αν πραγματικά αντικατοπτρίζει αυτό που θέλουν να μεταφέρουν στον αναγνώστη τους (Misquitta et al., 2022).

### **3.3 Στρατηγικές μάθησης σε μαθητές με δυσλεξία**

Με τον όρο στρατηγικές μάθησης εννοούμε μια σειρά από οργανωμένα βήματα που βοηθούν τους μαθητές να ολοκληρώσουν μια μαθησιακή δραστηριότητα με επιτυχία (Reid & Lienemann, 2006).

Οι μαθητές με δυσλεξία υιοθετούν περισσότερο παθητικές στρατηγικές μάθησης (Πολυχρόνη, 2011). Αυτό σημαίνει ότι επιλέγουν τη λάθος στρατηγική ή την ίδια μη αποτελεσματική στρατηγική που έχουν χρησιμοποιήσει ξανά, καθώς δεν έχουν επίγνωση των προβλημάτων που ανακύπτουν όταν παράγουν ένα γραπτό κείμενο (Gersten et al., 2009· Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους μαθητές, δυσκολεύονται να διατηρήσουν μια αποτελεσματική στρατηγική, καθώς δεν αναγνωρίζουν την αξία της, (Παντελιάδου, 2000· Πολυχρόνη, 2011), όπως επίσης και να προχωρήσουν σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης (Wong et al., 1991). Γενικότερα, παρατηρείται ότι τα παιδιά με δυσκολίες στον γραπτό λόγο, πέρα από τις ελλείψεις στις βασικές σχολικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, εμφανίζουν μεταγνωστικά ελλείμματα και δυσκολία στη χρήση διάφορων στρατηγικών (Αντωνίου, 2009· Harris et al., 2004· Πολυχρόνη, 2011· Πολυχρόνη και συν., 2013). Επίσης, ακολουθούν κυρίως μια επιφανειακή προσέγγιση ενός μαθησιακού υλικού, η οποία δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδό τους ηλικιακά και γνωστικά (Πολυχρόνη και συν., 2013· Gersten et al., 2009).

Συμπερασματικά, η χρήση και η διδασκαλία στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με έρευνες παρατηρείται βελτίωση σε αυτόν τον τομέα ύστερα από τη χρήση των κατάλληλων στρατηγικών σε μαθητές με δυσλεξία, αλλά και σε μαθητές χωρίς δυσκολίες στη γραφή (Πολυχρόνη και συν., 2013· Πολυχρόνη και συν., 2009).

### **3.4 Στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου**

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν μέτρα για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία, με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη γραφή, αλλά και την παροχή ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης (Peng et al., 2016).

Οι Hebert et al. (2018) περιγράφουν τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στον γραπτό λόγο μέσω μιας μελέτης περίπτωσης. Βασιζόμενοι στο μοντέλο *Simple View of Writing* (Berninger & Amtmann, 2003), εξετάστηκε ένα αγόρι της 4ης δημοτικού, το οποίο παρουσιάζει δυσκολίες στις επιτελικές λειτουργίες και δυσκολεύεται στις διαδικασίες συλλαβισμού και γραφικού χαρακτήρα. Σύμφωνα με την έρευνα, παρατηρήθηκε ότι οι φωνολογικές αναπαραστάσεις των λέξεων δεν είναι ολοκληρωμένες και οι δυσχέρειες αναφορικά με τη γραμματική, που παρουσιάζει στο προτασιακό κομμάτι, δείχνουν ότι οι πόροι της εργαζόμενης μνήμης δεν είναι διαθέσιμοι. Λόγω των αναγνωστικών δυσκολιών δεν μπορεί να διαβάσει το γραπτό του, να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις και αντιμετωπίζει δυσκολίες στη μεταγραφή (Hebert et al., 2018). Οι στρατηγικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν αφορούσαν το φωνολογικό κομμάτι, όπως εκμάθηση ήχου- ορθογραφίας και φωνογραφημάτων, ανάλυση των μορφημάτων σε λέξεις, ορθογραφική ανάλυση και μνήμη λέξεων, ορθογραφικός έλεγχος, πολυσυστατικές παρεμβάσεις, χρήση μοντέλων για τη διαδικασία της γραφής και χρήση τεχνολογίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής. Εφαρμόστηκαν τρεις παρεμβάσεις για τη βελτίωση των επιτελικών λειτουργιών στον γραπτό λόγο, όπως ο συνδυασμός προτάσεων, η χρήση οδηγιών για τη δομή του κειμένου και τέλος η διδασκαλία της αυτορρυθμιζόμενης στρατηγικής (Hebert et al, 2018).

Για κάθε στάδιο γραφής υπάρχουν και οι κατάλληλες στρατηγικές. Στο προσυγγραφικό στάδιο μπορούν να διδαχθούν τρόποι για τον αρχικό σχεδιασμό ενός κειμένου, αλλά και για τον εντοπισμό του θέματος και των ιδεών (Πολυχρόνη, 2011· Πρίντεζι & Πολυχρόνη, 2016). Σημαντικές στρατηγικές για τους μαθητές που δυσκολεύονται στην εύρεση ιδεών και παρουσιάζουν ελλειπείς γνώσεις πάνω σε ένα θέμα είναι η ιδεοθύελλα, η παρουσίαση της αρχής ή του τέλους μιας ιστορίας, η παρουσίαση εικόνων και ερωτήσεων και η αξιοποίηση πηγών που περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικές με το θέμα (Πολυχρόνη, 2011· Reid et al., 2013). Αρκετά βοηθητική για τη φάση του σχεδιασμού είναι η στοχοθεσία (Graham & Harris, 2009). Σύμφωνα με έρευνες, ο καθορισμός των στόχων από τους μαθητές, ως προς το θέμα που πρέπει να αναπτύξουν, τους βοηθάει στο να παράγουν καλύτερα κείμενα (Ferretti et al., 2000· Graham & Harris, 2009). Επιπλέον, ιδιαίτερα διευκολυντική σύμφωνα με τους Gillespie και Graham (2014) είναι η χρήση ακρωνύμιων όπως TREE (Topic sentence, Reasons, Examine reasons, Ending) το οποίο βοηθά τους μαθητές στο στάδιο της προ-γραφής κυρίως στο να σχηματίσουν τη θεματική τους πρόταση, να την αναπτύξουν με τα κατάλληλα πειστικά επιχειρήματα και τέλος να γράψουν τον επίλογο. Παρόμοια ελληνικά ακρωνύμια είναι το TEAT (Τίτλος, Επιχειρήματα, Ανάλυση, Τέλος) και το EOKI (Επιλέγω στόχους,



Οργανώνω, Κρατώ σημειώσεις, τις Ιεραρχώ) (Παντελιάδου, 2011). Επίσης, η χρήση χρωμάτων και σχημάτων καθώς και κειμένου στα μαθήματα γραφής μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές με δυσλεξία στις διαδικασίες μάθησης (Grimes et al., 2017).

Η ποικιλία των γλωσσικών ασκήσεων καθώς και οι ασκήσεις που βασίζονται στην ακρόαση και στην ομιλία μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές με δυσλεξία να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους (Chen et al., 2015). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαβάζουν βιβλία στους μαθητές τα οποία έχουν πλούσιες αφηγήσεις και χρησιμοποιούν απλοποιημένο λεξιλόγιο (Papadopoulos et al., 2004).

Οι Graham et al. (2001) εξέτασαν στρατηγικές με τις οποίες τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να γράφουν αποτελεσματικά. Σε αυτή την έρευνα μελετήθηκε η περίπτωση ενός αγοριού 5<sup>ης</sup> τάξης το οποίο έχει μαθησιακές δυσκολίες. Οι απαντήσεις του συγκεκριμένου μαθητή ήταν πολύ σύντομες, δεν είχαν μεγάλο εύρος ιδεών και παρατηρούνταν πολλά ορθογραφικά λάθη, δυσχέρειες στα σημεία στίξης και στην εναλλαγή των πεζών και των κεφαλαίων. Εφαρμόστηκαν έξι αρχές, οι οποίες συμπεριλάμβαναν οδηγίες σχετικά με τον γραπτό λόγο, προσαρμογή των οδηγιών για να καλύπτονται οι ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, πρώιμες παρεμβάσεις σχετικά με την παροχή πρώιμης βοήθειας και τέλος αναπτύχθηκαν τεχνολογικά εργαλεία, τα οποία βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών στη γραφή. Έχοντας φυσικά την προσδοκία ότι το παιδί έχει θέληση για μάθηση, εντοπίστηκαν και αντιμετωπίστηκαν όλα τα ακαδημαϊκά και μη εμπόδια στο κομμάτι της συγγραφής.

Συμπερασματικά, πλήθος ερευνών φανερώνουν ότι οι στρατηγικές είναι σημαντικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου και ειδικότερα για την οργάνωση και την ποιότητά του (De la Paz, 2007· Englert, 2009· Graham & Perin, 2007).

### **3.4.1 Στρατηγική της αυτορρύθμισης**

Στους μαθητές με δυσλεξία ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της *αυτορρύθμισης*. Η αυτορρύθμιση αποτελεί προϋπόθεση για την κατανόηση και τη μάθηση και επιτυγχάνεται μέσω γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Boekarts et al., 2000· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011· Πολυχρόνη και συν., 2013). Επιπλέον, η αυτορρύθμιση βοηθάει τον μαθητή να γνωρίσει τη διαδικασία της γραφής και να ενισχύσει τις δεξιότητες που απαιτούνται για αυτή (Harris et al., 2002). Ακόμη, η στρατηγική της αυτορρύθμισης διδάσκει στον μαθητή να

θέτει στόχους και να παρακολουθεί τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, τονώνει τα κίνητρα του μαθητή για μάθηση καθώς ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα (Graham & Harris, 2009). Ωστόσο, οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αυτορρύθμισης (Αντωνίου και συν., 2012).

Οι Graham et al., (2005) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα των οδηγιών για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Το διαθέσιμο δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν 317 μαθητές της τρίτης τάξης, εκ των οποίων οι 73 παρουσίαζαν προβλήματα στον γραπτό λόγο. Η διδασκαλία απαρτιζόταν από δύο στρατηγικές. Η πρώτη βοήθησε τους μαθητές να παράγουν ιδέες για μία ιστορία και περιελάμβανε μία σειρά από ερωτήσεις πριν την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η κάθε ερώτηση εστίαζε σε ένα συγκεκριμένο στοιχείο που είναι κοινό σε όλες τις ιστορίες, για παράδειγμα ποιοι είναι οι κύριοι χαρακτήρες; Η δεύτερη στρατηγική περιείχε έναν μηχανισμό αναφορικά με την παραγωγή ιδεών, όπως πες μου τι πιστεύεις ή γιατί το πιστεύεις αυτό; Μέσα από αυτή τη προσέγγιση, οι μαθητές διδάσκονταν συστηματικά στρατηγικές έτσι ώστε να μπορέσουν να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά συγκεκριμένες δοκιμασίες παραγωγής λόγου. Οι μαθητές διδάσκονταν να χρησιμοποιούν τεχνικές αυτορρύθμισης όπως το να θέτουν έναν στόχο, να θέτουν συγκεκριμένες οδηγίες στον εαυτό τους και τέλος να χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο τον αυτοέλεγχο και την αυτοενίσχυση. Η έμφαση στη διδασκαλία της αυτορρυθμιζόμενης στρατηγικής δίνεται στην ανεξάρτητη χρήση των στρατηγικών – στόχων από τους μαθητές και στις συνοδευτικές διαδικασίες αυτορρύθμισης (Graham και συν., 2005).

Οι Lane et al. (2008) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συγγραφής ιστοριών, χρησιμοποιώντας τη στρατηγική της αυτορρύθμισης σε έξι μαθητές της δευτέρας δημοτικού, πέντε αγόρια και ένα κορίτσι, τα οποία αντιμετώπιζαν συμπεριφορικά προβλήματα και δυσχέρειες στον γραπτό λόγο. Με τη στρατηγική της αυτορρύθμισης οι μαθητές διδάσκονται στρατηγικές συγγραφής συγκεκριμένων κειμενικών ειδών και γενικές στρατηγικές γραφής, όπως η σωστή επιλογή των λέξεων, η ενδιαφέρουσα έναρξη, κτλ. Επιπλέον, διδάχθηκαν λεξιλόγιο και πώς να χρησιμοποιούν την αυτορρύθμιση, την αυτοενίσχυση και να δίνουν οδηγίες στον εαυτό τους για να πετύχουν έναν στόχο. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της αυτορρυθμιζόμενης στρατηγικής για τη συγγραφή ιστοριών. Παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στο πρόγραμμα της αυτορρυθμιζόμενης στρατηγικής και τη βελτίωση των ιστοριών ως προς την ολοκλήρωση, το μήκος και την ποιότητά τους. Ειδικότερα, πριν

την εφαρμογή της παρέμβασης οι γραπτές ιστορίες των μαθητών ήταν ανολοκλήρωτες, σύντομες και χαμηλής ποιότητας. Η μέση βαθμολογία των μαθητών κυμαινόταν από 0 έως 2.86. Μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης, διαπιστώθηκε ότι τα κείμενα των μαθητών που διδάχτηκαν τη στρατηγική ήταν μεγαλύτερα σε έκταση και τα επιχειρήματά τους είχαν μεγαλύτερη πληρότητα. Η μέση βαθμολογία τους βελτιώθηκε και κυμαινόταν από 6.00 έως 7.00. Επιπλέον, υπήρξε αύξηση στον μέσο αριθμό των συνολικών λέξεων που χρησιμοποιούσαν στις ιστορίες τους από 34.33 σε 78.33 (Lane et al., 2008). Σύμφωνα με τους συγγραφείς, αυτά τα ευρήματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής της αυτορρύθμισης για τη συγγραφή ιστοριών.

### **3.4.2 Διδακτικές παρεμβάσεις για τις δυσκολίες στην ορθογραφία**

Η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με δυσλεξία μπορεί να βελτιωθεί, ωστόσο οι δυσκολίες στην ορθογραφία επιμένουν. Η δυσλεξία επηρεάζει τη φωνολογική επεξεργασία και τη μνήμη των ατόμων με αποτέλεσμα να παρατηρούνται δυσκολίες στη διάκριση των διαφορετικών ήχων των λέξεων (φωνήματα) καθώς και στον συλλαβισμό των λέξεων (Norris et al., 2019).

Οι Angelleli et al. (2004) διερεύνησαν τα προβλήματα στην ορθογραφία σε ιταλόφωνους δυσλεκτικούς μαθητές, έτσι ώστε να μπορέσουν να αξιολογήσουν τη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και τα ελλείμματα στην ορθογραφία. Το δείγμα αποτελούνταν από 18 μαθητές με δυσλεξία (15 αγόρια και 3 κορίτσια), τα 17 παιδιά ήταν στην 6η τάξη και το 1 στην 7η. Οι ηλικίες του συγκεκριμένου δείγματος ήταν από 10 ετών και 8 μηνών έως 13 ετών και 1 μήνα. Παράλληλα, δημιουργήθηκε και μία ομάδα ελέγχου από 16 αγόρια και 16 κορίτσια (σύνολο 32 μαθητές), όλοι μαθητές της 6ης τάξης χωρίς δυσλεξία. Στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας οι μαθητές με δυσλεξία εμφάνισαν δυσκολίες στην ορθογραφία σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου. Υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στην δοκιμασία του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, στις λέξεις με μη προβλέψιμη ορθογραφία, που απαιτούν πρόσβαση στη λεξική αναπαράσταση, τα παιδιά είχαν ελλειμματικές επιδόσεις. Αντίθετα, παρουσίασαν καλύτερη επίδοση στις κοινές λέξεις, που η ορθογραφία τους βασίζεται στους κανόνες λεξικής μετατροπής του φωνήματος σε γράφημα. Στην ορθογραφία των ψευδολέξεων παρουσιάστηκαν λίγα ή καθόλου προβλήματα (Angelleli et al., 2004).

Ομοίως οι Berninger et al. (2008) πραγματοποίησαν μία έρευνα η οποία είχε τρεις βασικούς στόχους. Ο πρώτος στόχος αφορούσε το να καθοριστεί αν τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν την ίδια συσχέτιση ανάμεσα στη μεταγραφή και τη σύνθεση με αυτή που εμφανίζουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ο δεύτερος στόχος ήταν να αναδείξουν ότι τα προβλήματα γραφής των παιδιών με δυσλεξία δεν αντικατοπτρίζουν απλά μία κινητική δεξιότητα, αλλά και μια ορθογραφική ικανότητα και τέλος να προσδιορίσουν τις διαδικασίες οι οποίες εξηγούν τα προβλήματα στον γραπτό λόγο στους μαθητές με δυσλεξία. Για τη συγκεκριμένη έρευνα το διαθέσιμο δείγμα ήταν 122 παιδιά με δυσλεξία εκ των οποίων τα 80 ήταν αγόρια και τα 42 κορίτσια. Η μεθοδολογία που ακολούθησαν αφορούσε δοκιμασίες για την αξιολόγηση του γραφικού χαρακτήρα, της ορθογραφίας, της γραπτής έκφρασης, του φωνολογικού, ορθογραφικού και μορφολογικού τύπου των λέξεων και τέλος του γραφοκινητικού σχεδιασμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στον γραφικό χαρακτήρα και τη γραπτή σύνθεση, κάτι στο οποίο συνέβαλε και η ορθογραφία των λέξεων. Ο γραφοκινητικός σχεδιασμός δεν συνέβαλε σημαντικά στη γραπτή σύνθεση των παιδιών με δυσλεξία.

Πολλοί μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατανοήσουν την αντιστοίχιση γραμμάτων και ήχων και μπορεί να μην είναι σε θέση να ανακαλέσουν τα σωστά γράμματα προκειμένου να αποδώσουν τους ήχους σε λέξεις. Η πολυπλοκότητα της ελληνικής γλώσσας σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει επίσης να θυμούνται διαφορετικά ορθογραφικά μοτίβα. Αν και η ορθογραφία αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές με δυσλεξία, υπάρχουν στρατηγικές που μπορούν να εφαρμόσουν οι γονείς και οι δάσκαλοι για να υποστηρίξουν την εκμάθηση και τη βελτίωση της (Ricketts et al., 2009).

Αρχικά, το παιδί θα πρέπει να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές και κάθε συλλαβή έχει φωνήεντα. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λένε μία λέξη και να ρωτάνε τα παιδιά πόσες συλλαβές έχουν. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί είναι σε θέση να συλλαβίσει με σωστό τρόπο κάθε φορά (Kent et al., 2017). Επιπλέον, ιδιαίτερο ωφέλιμο είναι να χρησιμοποιούνται διαφορετικά χρώματα, βασισμένα στις αισθήσεις, όπως την αφή, προκειμένου το παιδί να μπορεί να θυμάται διαφορετικές λέξεις (Kent et al., 2017). Σε παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν κομμένα ή μαγνητικά γράμματα, τα οποία θα ανακατεύονται και στη συνέχεια το παιδί θα φτιάχνει την λέξη μόνο του από την αρχή (Kent et al., 2017).

### 3.4.3 Διδακτικές παρεμβάσεις για τις δυσκολίες στη γραπτή έκφραση

Η διαταραχή της γραπτής έκφρασης υπάγεται στις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν περιλαμβάνει τεχνικές δεξιότητες όπως η ορθογραφία και η γραφή και συνυπάρχει σε μαθητές με δυσλεξία (Berninger et al., 2008). Οι μαθητές με αυτές τις μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτώς. Μπορεί να διαθέτουν ιδέες, αλλά η γραφή τους είναι αποδιοργανωμένη και γεμάτη γραμματικά λάθη και λάθη στίξης. Οι δυσκολίες στη γραπτή έκφραση μπορούν να βελτιωθούν σταδιακά αν εφαρμοστούν οι κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές παρέμβασης (McBride, 2015).

Ο μαθητής με διαταραχή της γραπτής έκφρασης μπορεί να αφηγηθεί με εξαιρετικό τρόπο μία ιστορία προφορικά, αλλά στον γραπτό λόγο χρησιμοποιεί λέξεις που δεν ταιριάζουν σημασιολογικά με το περιεχόμενο, πραγματοποιεί επαναλήψεις μέσα στο κείμενο, κάνει βασικά γραμματικά λάθη, όπως απουσία ρημάτων ή λανθασμένη συμφωνία ουσιαστικού – ρήματος. Τα γραπτά κείμενα δεν έχουν συνοχή και συνεκτικότητα και φαίνονται ημιτελή καθώς λείπουν στοιχεία και λεπτομέρειες (Gibson & Leinster, 2011· Tops et al., 2013).

Επιπλέον, υπάρχουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με τις δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, όπως ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά βρίσκουν δικαιολογίες προκειμένου να μην ολοκληρώσουν τις γραπτές εργασίες τους, διαμαρτύρονται ότι δεν μπορούν να οργανώσουν τις σκέψεις τους και δεν ξέρουν πώς να ξεκινήσουν ή σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να ολοκληρώσουν πολύ γρήγορα μία γραπτή εργασία, χωρίς να την επεξεργαστούν αρκετά (Bakker et al., 2023).

Οι Afonso et al. (2020), πραγματοποίησαν μία έρευνα ώστε να διερευνήσουν τα συστατικά τα οποία είναι ελλειμματικά στις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου σε ισπανόφωνα παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία. Το δείγμα αποτελούνταν από 20 παιδιά με αναπτυξιακή δυσλεξία, 20 παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας χωρίς δυσλεξία και 20 παιδιά ίδιας αναγνωστικής ηλικίας, οκτώ με 12 ετών. Στη διαδικασία της μεθοδολογίας επιλέχθηκαν 32 κοινά ουσιαστικά, στα οποία εξετάστηκε η αντιστοιχία και αναντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος, υψηλή – χαμηλή συχνότητα, μικρό – μεγάλο μήκος λέξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν δυσκολίες στο ορθογραφικό λεξικό και στην ορθογραφική εργαζόμενη μνήμη, κάτι το οποίο εντοπίστηκε στα παιδιά με δυσλεξία. Στα παιδιά με δυσλεξία το μήκος της λέξης, η λεξική συχνότητα και η αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος επηρέασαν την επίδοση (Afonso et al., 2020).

Οι Gillespie και Graham (2014) αξιολόγησαν την επίδραση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ποιότητα του γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε στρατηγικές, όπως διαδικασίες γραφής, καταγιισμό ιδεών και διευκόλυνση σχετικά με τη διαδικασία όπως με τη χρήση λεκτικών προτροπών με κάρτες. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε αυτό το άρθρο ήταν η μετανάλυση και τα αποτελέσματα τα οποία εξήγαγαν οι ερευνητές έδειξαν στο σύνολό τους ότι οι παρεμβάσεις του γραπτού λόγου είχαν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στην ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, το 86% των μελετών που περιλαμβάνονται στην μετανάλυση των Gillespie και Graham (2014) έδειξε στατιστικά σημαντική θετική επίδραση των παρεμβάσεων στον γραπτό λόγο των μαθητών ( $ES = 0.74, p < .001$ ). Ακόμη, οι Gillespie και Graham (2014) εντόπισαν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις έρευνες που χρησιμοποίησαν σαφείς οδηγίες στις παρεμβάσεις για τη βελτίωση του γραπτού λόγου και στις έρευνες που δεν χρησιμοποίησαν οδηγίες ( $Q = 25.80, df = 1, p < .001$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για τη βελτίωση του γραπτού λόγου ήταν σημαντικά καλύτερες μόνο όταν συνοδεύονταν από σαφείς οδηγίες ( $ES = 1.09, p < .001$ ). Επιπλέον, ο καθορισμός του στόχου είχε θετική επίδραση στην ποιότητα του γραπτού λόγου ( $p < .01$ ). Τέλος, οι Gillespie και Graham (2014) υποστήριξαν ότι η στρατηγική της αυτορρύθμισης μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση του γραπτού λόγου. Η διδασκαλία της αυτορρύθμισης είναι πιο αποτελεσματική αν χρησιμοποιείται μαζί με οδηγίες για τον σχεδιασμό, την αναθεώρηση και την επεξεργασία του γραπτού κειμένου (Graham & Harris, 2003· Harris et al., 2008).

Οι Datchuk και Kubina (2012), πραγματοποίησαν μία μετανάλυση πάνω στις έρευνες που είχαν γίνει, με σκοπό να διερευνηθούν οι παρεμβάσεις σε προτασιακό επίπεδο και στη γραμματική σε μαθητές με δυσκολίες στον γραπτό λόγο και με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη μελέτη οι ερευνητές εξέτασαν 19 άρθρα. Αρχικά, ανέλυσαν μελέτες που περιελάμβαναν παρεμβάσεις στην κατασκευή της πρότασης. Συνολικά σε αυτές τις έρευνες συμμετείχαν 207 συμμετέχοντες. Η παρέμβαση ξεκινούσε από τη δημιουργία απλών προτάσεων και στη συνέχεια περιελάμβανε την κατασκευή περίπλοκων δομών. Οι απλές προτάσεις περιείχαν τουλάχιστον ένα υποκείμενο και ένα κατηγορούμενο. Οι πολύπλοκες προτάσεις περιελάμβαναν παρατακτικές δομές ή δευτερεύουσα πρόταση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εντοπίστηκε αύξηση του ποσοστού χρήσης των ολοκληρωμένων προτάσεων ( $ES = 1.64$ ) και των πολύπλοκων προτάσεων ( $ES = 1.18$ ) στους συμμετέχοντες στους οποίους εφαρμόστηκε η παρέμβαση. Στη συνέχεια οι Datchuk και Kubina (2012) ανέλυσαν μελέτες

που περιελάμβαναν παρεμβάσεις στη γραμματική. Σε αυτές τις μελέτες συμμετείχαν 51 συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές είχαν ως αρχικό στόχο την αναγνώριση των μερών του λόγου (ουσιαστικό, ρήμα, επίθετο, επίρρημα). Μόλις οι συμμετέχοντες κατέκτησαν τα μέρη του λόγου έκαναν τις ημιτελείς προτάσεις ολοκληρωμένες εισάγοντας ένα μέρος του λόγου που λείπει. Με βάση τα αποτελέσματα παρουσιάστηκε βελτίωση στη δημιουργία ολοκληρωμένων προτάσεων ( $ES = 1.9$ ). Συνολικά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παρεμβάσεις είναι βοηθητικές για τους μαθητές που έχουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο, σχετικά με τη δημιουργία απλών και περίπλοκων προτάσεων (Datchuk & Kubina, 2012).

### **3.5 Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία**

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με δυσλεξία είναι πολύ σημαντικός για την πρόοδό τους (Τζουριάδου και συν., 2015). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών με δυσλεξία έχουν μικρές αλλά σημαντικές επιπτώσεις στην επίδοσή τους (MacDonald, 2012· Τζουριάδου και συν., 2015). Οι προσδοκίες ενός εκπαιδευτικού μπορούν να οριστούν ως κρίσεις για μεμονωμένους μαθητές σχετικά με το ακαδημαϊκό τους δυναμικό. Οι προκατειλημμένες αντιλήψεις των δασκάλων για τους μαθητές μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους και επίσης να επηρεάσουν τα προγράμματα σπουδών και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές καθώς και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Ansari & Lyons, 2016).

Οι Honstra et al. (2010) εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη δυσλεξία. Παράλληλα αξιολόγησαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με δυσλεξία, συγκριτικά με τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε, ήταν 30 εκπαιδευτικοί και τα κριτήρια συμμετοχής τους ήταν κατά μέσο όρο να είναι 38 ετών, με 14 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία. Ο κάθε εκπαιδευτικός συμπεριέλαβε 10 ή και περισσότερους μαθητές στη συγκεκριμένη μελέτη και το δείγμα των μαθητών απαρτιζόταν από 46 μαθητές με δυσλεξία και 261 μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, σύνολο 307 μαθητές. Χρησιμοποιήθηκαν *έμμεσα μέτρα* (implicit measures) τα οποία βασίστηκαν στη μέτρηση του χρόνου απόκρισης η οποία έχει αποδειχθεί ότι είναι μια έγκυρη μέθοδος. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν ορισμένες λέξεις στην οθόνη ενός υπολογιστή οι οποίες είχαν αξιολογική σημασία. Οι συμμετέχοντες πατούσαν ένα κουμπί στον υπολογιστή για μία θετική απάντηση και ένα διαφορετικό για μία αρνητική απάντηση. Τα ρητά/σαφή μέτρα (explicit

measures) ή αλλιώς μέτρα αυτοαναφοράς περιελάμβαναν τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου, το οποίο αξιολογεί τη στάση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς τον εαυτό τους. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία είχαν χαμηλότερες βαθμολογίες από τους εκπαιδευτικούς στις δοκιμασίες γραπτού λόγου όταν ο εκπαιδευτικός είχε μία *αρνητική έμμεση στάση* (negative implicit attitude) προς τη δυσλεξία. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δίνουν λιγότερες ευκαιρίες ανταπόκρισης ή μικρότερη ενημερωτική ανατροφοδότηση στους μαθητές για τους οποίους έχουν αρνητική στάση (Honstra et al., 2010).

Οι Martan et al. (2017) εξέτασαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διδασκαλία των παιδιών με δυσλεξία, για να ελέγξουν αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο, την αρχική εκπαίδευση, τον εργασιακό χώρο και τέλος τη συνεχόμενη επαγγελματική επιμόρφωση. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα στάσης εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία (Scale of Teachers' Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia) σε 233 εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, η οποία περιελάμβανε την αξιολόγηση τριών παραγόντων: τις εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας, την προσαρμογή του διδακτικού υλικού, την αξιολόγηση και υποστήριξη στην τάξη. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν θετικές στάσεις στη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία και στους τρεις παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης και εκείνοι που εκπαιδεύτηκαν στις αρχικές τους σπουδές στην διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είχαν θετική στάση στην διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών και οι εκπαιδευτικοί που είχαν εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με δυσλεξία είχαν πιο θετική άποψη σχετικά με την ανάγκη χρήσης εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας στους μαθητές με δυσλεξία (Martan et al., 2017).

### **3.6 Θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς (*Theory of Planned Behaviour*)**

Μια θεωρία που έχει χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και η επίδραση που αυτές έχουν στους μαθητές με δυσλεξία είναι η *Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour)* (Ajzen, 1985). Αυτή η θεωρία βασίζεται στην υπόθεση ότι η συμπεριφορά καθορίζεται από τις προθέσεις



(Τζουριάδου και συν., 2015). Η θεωρία χρησιμοποιήθηκε για την ερμηνεία όλων των συμπεριφορών στις οποίες οι άνθρωποι μπορούν να ασκήσουν αυτοέλεγχο. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμπεριφορά εξαρτάται από τα κίνητρα (πρόθεση) και από την ικανότητα (έλεγχος της συμπεριφοράς). Οι προθέσεις καθορίζονται από τις στάσεις, την πρόθεση συμπεριφοράς, τους υποκειμενικούς και κοινωνικούς κανόνες, την αντιλαμβανόμενη δύναμη και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς. Αυτοί οι παράγοντες αντιπροσωπεύουν συλλογικά τον πραγματικό έλεγχο ενός ατόμου στη συμπεριφορά. Οι στάσεις αφορούν τον βαθμό στον οποίο τα άτομα έχουν μια θετική ή αρνητική αξιολόγηση της συμπεριφοράς (Von Hagen et al., 2020). Η πρόθεση συμπεριφοράς αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, όπου όσο πιο ισχυρή είναι η πρόθεση για εκτέλεση της συμπεριφοράς, τόσο πιθανότερο είναι να εκτελεστεί (Sotirovska & Vaughn, 2022). Οι υποκειμενικοί κανόνες αναφέρονται στην πεποίθηση για το εάν οι άνθρωποι επιδοκιμάζουν ή αποδοκιμάζουν τη συμπεριφορά. Σχετίζονται με την πεποίθηση των ατόμων αναφορικά με το εάν οι συνομήλικοι και τα άτομα που είναι σημαντικά για αυτούς πιστεύουν ότι πρέπει να εμπλακούν στη συμπεριφορά (Walker et al., 2021). Οι κοινωνικοί κανόνες αναφέρονται στους συνηθισμένους κώδικες συμπεριφοράς σε μια ομάδα. Οι κοινωνικοί κανόνες θεωρούνται κανονιστικοί, ή τυπικοί, σε μια ομάδα ανθρώπων (Van de Pol et al., 2021). Η αντιλαμβανόμενη δύναμη σχετίζεται με την αντιληπτή παρουσία παραγόντων που μπορεί να βοηθήσουν ή να εμποδίσουν την απόδοση μιας συμπεριφοράς. Η αντιλαμβανόμενη δύναμη στοχεύει στον αντιληπτό έλεγχο της συμπεριφοράς ενός ατόμου σε καθέναν από αυτούς τους παράγοντες (Magnin et al., 2021). Τέλος, ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς σχετίζεται με την αντίληψη ενός ατόμου για τη δυνατότητα ή την αδυναμία εκτέλεσης της συμπεριφοράς. Ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς διαφέρει ανάλογα με την κατάσταση και τις ενέργειες, με αποτέλεσμα τα άτομα να έχουν διαφορετική αντίληψη για τον έλεγχο της συμπεριφοράς ανάλογα με την περίσταση. Βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες καθώς και σε εμπειρίες άλλων σημαντικών προσώπων (Hollins & Foley, 2013· Τζουριάδου και συν., 2015).

Με βάση αυτή τη θεωρία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία ενδέχεται να επηρεάζονται από τις στάσεις, τους υποκειμενικούς κανόνες και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο της συμπεριφοράς. Έτσι, η διδασκαλία αλλά και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία μπορεί να εξαρτάται και να διαμορφώνεται από αυτούς τους παράγοντες (Τζουριάδου και συν., 2015). Όταν υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις για τη δυσλεξία, ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να δημιουργήσει σταθερές στάσεις. Επιπλέον, αν ο

αντιλαμβανόμενος έλεγχος της συμπεριφοράς είναι χαμηλός, ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται στην αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών με δυσλεξία (Τζουριάδου και συν., 2015).

Οι Gwernan-Jones και Burden (2010) ερεύνησαν τη φύση των στάσεων όσον αφορά την δυσλεξία σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε στην θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς, και στη μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο σε 87 υποψήφιους εκπαιδευτικούς, το οποίο είχε χωριστεί σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δυσλεξία και το δεύτερο τη στάση τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είχαν θετική στάση ως προς την χρησιμότητα της έννοιας της δυσλεξίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση σχετικά με τη δυσλεξία και ειδικότερα όσον αφορά την αποτελεσματική παρέμβαση και τις μεθόδους στήριξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εισέλθουν στο επάγγελμα με θετικές συμπεριφορικές πεποιθήσεις, αξίες για τη δυσλεξία και αναθεωρημένες κανονιστικές στάσεις. Παρά τη θετική στάση μόνο ένα μικρό ποσοστό των υποψηφίων εκπαιδευτικών είχε συγκεκριμένες ιδέες σχετικά με την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία και οι γυναίκες είχαν περισσότερο θετική στάση έναντι των αντρών (Gwernan-Jones & Burden, 2010).

Η Τζουριάδου και οι συνεργάτες της (2015) βασισμένοι στην θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς, διερεύνησαν τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη δυσλεξία και τις απόψεις τους αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των μαθητών. Το δείγμα αποτελούνταν από 194 δασκάλους, 93 φιλόλογους και 100 φοιτητές από παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης. Η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε ήταν ποιοτική με ημιδομημένες συνεντεύξεις 16 ερωτήσεων. Τα ερωτήματα αφορούσαν την έννοια της δυσλεξίας, τη σχέση της με τις μαθησιακές δυσκολίες και τις γλωσσικές μειονότητες, τα αίτια της, τη συσχέτιση της με τον λόγο, τη νοημοσύνη και τις παιδαγωγικές μεθόδους και τέλος την ανάγκη που υπάρχει για να αλλάξει ο συγκεκριμένος όρος. Οι ερωτήσεις των απόψεων είχαν σχέση με το προφίλ ενός παιδιού με δυσλεξία, τους τρόπους διάγνωσης, τη σημασία των ορθογραφικών λαθών, τον στιγματισμό που βιώνει ένα παιδί με δυσλεξία, προτεινόμενους χαρακτηρισμούς για δυσλεκτικά άτομα, τους τρόπους διδακτικής παρέμβασης ενός παιδιού με δυσλεξία στο σχολικό περιβάλλον, τους τρόπους πιστοποίησης της δυσλεξίας, τους τρόπους εναλλακτικών εξετάσεων από γραπτές σε προφορικές και τέλος την ορθότητα ως προς τη χρήση του όρου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία παρουσίαζαν μία αντιφατικότητα εξαιτίας της

ρευστότητας που υπάρχει στον συγκεκριμένο τομέα μεταξύ δυσλεξίας και μαθησιακών δυσκολιών. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί είχαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης της δυσλεξίας με αποτέλεσμα να υπάρχει χαμηλότερη επάρκεια στην αντιμετώπιση των δυσλεκτικών μαθητών μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Τέλος, οι Stampoltzis et al. (2018), διεξήγαγαν μία παρεμφερή έρευνα, σχετικά με τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στους δυσλεκτικούς μαθητές, βασισμένοι στην θεωρία της προσχεδιασμένης συμπεριφοράς. Το δείγμα απαρτιζόταν από 304 εκπαιδευτικούς, μεταξύ 22–59 ετών και ο μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας ήταν τα 16.6 χρόνια. Χρησιμοποιήθηκε μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο και τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μία θετική στάση απέναντι στα παιδιά με δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, ένα μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων (ποσοστό 38%) αισθάνθηκε ότι μπορεί να αναγνωρίσει τους μαθητές με δυσλεξία και το 36% των εκπαιδευτικών αισθάνεται αυτοπεποίθηση στο να τους διδάξουν ( $p < .0005$ ).

## **4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### **4.1 Ερευνητική διαδικασία**

Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και σε ηλεκτρονικές ομάδες εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι καθηγητές συμμετείχαν εθελοντικά και είχαν ενημερωθεί για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Κατά τη συλλογή των δεδομένων τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από κάθε συμμετέχοντα χρειάστηκαν περίπου 15 λεπτά.

### **4.2 Ερευνητικά εργαλεία**

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί επισημαίνεται η ανάγκη κατασκευής ενός εργαλείου για την αξιολόγηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές με δυσλεξία (Honstra et al., 2010· Martan et al., 2017). Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει κάποιο σταθμισμένο εργαλείο που να αξιολογεί τις απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε στις έρευνες των Πολίτη-Γεωργούση και Καραμπατζάκη, (2020), Τζουριάδου και συν. (2015) και Martan et al. (2017) (βλ. Πίνακα 4.2). Ειδικότερα, στην έρευνα των Πολίτη-Γεωργούση και Καραμπατζάκη (2020) εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτήν την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα των Τζουριάδου και συν. (2015) διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις δασκάλων, φιλολόγων και φοιτητών από παιδαγωγικά τμήματα για τους μαθητές με δυσλεξία με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τέλος, οι Martan et al. (2017) χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο για να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία. Τα πορίσματα και τα εργαλεία αυτών των ερευνών αξιοποιήθηκαν για την κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσω αυτού του ερωτηματολογίου εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 42 ερωτήσεις. Στην έναρξη του ερωτηματολογίου υπάρχει μια συνοδευτική επιστολή, που περιλαμβάνει μια εισαγωγική παράγραφο με τις απαραίτητες πληροφορίες και διευκρινίσεις για τους συμμετέχοντες αναφορικά με τον σκοπό της παρούσας έρευνας και το πλαίσιο διεξαγωγής της. Έπειτα, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και ειδικότερα ερωτήσεις που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, καθώς και ερωτήσεις για την επαγγελματική τους απασχόληση, όπως τη μορφή εργασιακής σχέσης, τα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση και αν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις που σχετίζονται με τη συχνότητα εμφάνισης μαθητών με δυσλεξία στο σχολείο καθώς και ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία στον γραπτό λόγο. Τέλος, η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις που αξιολογούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Η πλειονότητα των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στο κυρίως σώμα του ερωτηματολογίου ήταν ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας (Likert) (Babbie, 2011) που οργανώνονταν σε πέντε επίπεδα: *Πολύ συχνά, Συχνά, Μερικές φορές, Σπάνια, Ποτέ* και *Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ αρκετά, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, Διαφωνώ αρκετά, Διαφωνώ απόλυτα*. Μέσω των ερωτήσεων διαβαθμισμένης κλίμακας διευκολύνεται η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2007). Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και ορισμένες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών.

Στον πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στα δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα.

**Πίνακας 4.1** Ερευνητικά ερωτήματα και ερωτήσεις ερωτηματολογίου

| <b>Ερευνητικά ερωτήματα</b>  | <b>Ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο</b>                 |
|--|---|
| <b>1ο:</b> Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στον γραπτό λόγο ως προς το φύλο, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή; | 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 |
| <b>2ο:</b> Υπάρχει διαφορά στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο, την   | 18, 20  |

|  |    |
|--|----|
| εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή;  |    |
| <b>3ο:</b> Διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή; | 21 |

**Πίνακας 4.2** Αντιστοίχιση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου με έρευνες που έχουν διεξαχθεί

| Ερωτήσεις   | Έρευνες   |
|---|---|
| Συνεχής ανατροφοδότηση (ερώτηση 19)   | Martan et al. 2017  |
| Διαφοροποιημένη διδασκαλία/προσαρμογή υλικού/ χρήση υποστηρικτικών μεθόδων (ερώτηση 14, 15) | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020· Martan et al. 2017 |
| Χρήση πολυαισθητηριακών μεθόδων (ερώτηση 19)  | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020· Martan et al. 2017 |
| Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων (ερώτηση 19)                                   | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020                     |
| Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη (ερώτηση 19)                                | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020                     |
| Περισσότερος χρόνος για βελτίωση του γραπτού λόγου (ερώτηση 19)                             | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020                     |
| Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος (ερώτηση 19)                | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020                     |
| Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών (ερώτηση 19)                                    | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020                     |
| Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή (ερώτηση 19)         | Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020                     |
| Χρήση αυτοδιόρθωσης (ερώτηση 19)  | Πολυχρόνη και συν., 2013· Τζουριάδου και συν., 2015       |

### 4.3 Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 29 άντρες και 71 γυναίκες (ποσοστό 29% και 71% αντίστοιχα), που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η δειγματοληψία ήταν συμπτωματική με την έννοια ότι πραγματοποιήθηκε με βάση την προθυμία των εκπαιδευτικών να λάβουν μέρος στην παρούσα έρευνα. Το 42% του δείγματος είχε ηλικία 31-40 έτη, το 34% του δείγματος είχε ηλικία 41-50, το 19% ήταν άνω των 50 ετών ενώ μόλις το 5% είχε ηλικία 25-30 έτη (βλ. πίνακα 4.3).

**Πίνακας 4.3** Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την ηλικία

|            | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
|------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| 25-30      | 5                | 5.0            | 5.0                  | 5.0                       |
| 31-40      | 42               | 42.0           | 42.0                 | 47.0                      |
| 41-50      | 34               | 34.0           | 34.0                 | 81.0                      |
| άνω των 50 | 19               | 19.0           | 19.0                 | 100.0                     |
| Σύνολο     | 100              | 100.0          | 100.0                |                           |

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο το 63% των συμμετεχόντων είχε μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 26% ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 11% είχε διδακτορικό.

**Πίνακας 4.4** Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο

|                   | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
|-------------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 26               | 26.0           | 26.0                 | 26.0                      |
| Μεταπτυχιακό      | 63               | 63.0           | 63.0                 | 89.0                      |
| Διδακτορικό       | 11               | 11.0           | 11.0                 | 100.0                     |
| Σύνολο            | 100              | 100.0          | 100.0                |                           |

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι (ποσοστό 64%) (βλ. πίνακα 4.5). Επιπλέον, το 31% είχε συνολική προϋπηρεσία κάτω από 5 έτη, το 26% είχε συνολική προϋπηρεσία 5-10 έτη και το 23% είχε συνολική προϋπηρεσία 11-20 έτη (βλ. πίνακα 3.6).

**Πίνακας 4.5** Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τη μορφή εργασιακής σχέσης

|             | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
|-------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| Μόνιμος     | 64               | 64.0           | 64.0                 | 64.0                      |
| Αναπληρωτής | 36               | 36.0           | 36.0                 | 100.0                     |
| Σύνολο      | 100              | 100.0          | 100.0                |                           |

**Πίνακας 4.6** Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας

|                 | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
|-----------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| Κάτω από 5 έτη  | 31               | 31.0           | 31.0                 | 31.0                      |
| 5-10            | 26               | 26.0           | 26.0                 | 57.0                      |
| 11-20           | 23               | 23.0           | 23.0                 | 80.0                      |
| 21-30           | 8                | 8.0            | 8.0                  | 88.0                      |
| Πάνω από 30 έτη | 12               | 12.0           | 12.0                 | 100.0                     |
| Σύνολο          | 100              | 100.0          | 100.0                |                           |

Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (ποσοστό 69%).

**Πίνακας 4.7** Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος ως προς την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή

|                                    | <b>Frequency</b> | <b>Percent</b> | <b>Valid Percent</b> | <b>Cumulative Percent</b> |
|------------------------------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή       | 69               | 69.0           | 69.0                 | 69.0                      |
| Χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή | 31               | 31.0           | 31.0                 | 100.0                     |
| Σύνολο                             | 100              | 100.0          | 100.0                |                           |



#### 4.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συνέπειας Cronbach's alpha (Tavakol & Dennick, 2011). Η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha για το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε είναι  $\alpha = .735$ , στοιχείο που συνεπάγεται ότι ο δείκτης αξιοπιστίας είναι σημαντικά υψηλός, αφού  $\alpha > .07$ . Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για να διερευνηθεί πώς ομαδοποιούνται οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα, 16 από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και ειδικότερα οι ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου καθώς και η ερώτηση αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των παιδιών με δυσλεξία στο σχολείο μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μία κατηγορία. Ο έλεγχος αξιοπιστίας για αυτή την κατηγορία των ερωτήσεων είναι σημαντικά υψηλός, καθώς  $\alpha = .868$ . Επιπλέον, στον πίνακα 4.8 παρουσιάζεται αναλυτικά ο έλεγχος αξιοπιστίας για τις ερωτήσεις που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε μία κατηγορία.

**Πίνακας 4.8** Έλεγχος αξιοπιστίας των μεταβλητών του ερωτηματολογίου

| Μεταβλητές  | Cronbach's Alpha |
|---|------------------|
| Πόσο συχνά συναντάτε παιδιά με δυσλεξία στο σχολείο;            | .874             |
| Σαφείς οδηγίες και βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου | .858             |
| Ερωτήσεις κλειστού τύπου  | .863             |
| Ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας                              | .866             |
| Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων                    | .859             |
| Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος | .859             |
| Δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία                         | .861             |
| Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών                     | .862             |
| Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη                 | .863             |

|  |      |
|--|------|
| Περισσότερος χρόνος για βελτίωση του γραπτού λόγου                     | .855 |
| Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή | .854 |
| Συνεχής ανατροφοδότηση   | .860 |
| Μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων                                | .856 |
| Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης εργασιών                | .863 |
| Χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων             | .861 |
| Χρήση αυτοδιόρθωσης  | .860 |

#### 4.5 Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας για να διερευνηθεί αν τα δεδομένα ακολουθούν κανονική κατανομή και να προσδιοριστούν τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν στη στατιστική ανάλυση. Για τον έλεγχο κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov (Siegel, 1956), γιατί οι συμμετέχοντες ήταν άνω των 50 ατόμων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή, καθώς για όλες τις μεταβλητές  $p < .005$ .

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση μέσω της οποίας εντοπίστηκε η κατανομή συχνοτήτων, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για τις μεταβλητές διαβαθμισμένης κλίμακας και για τις κατηγορικές μεταβλητές.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση για να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικά κριτήρια, καθώς τα δεδομένα ακολουθούσαν μη κανονική κατανομή. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney (Siegel, 1956) για τις συγκρίσεις με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «φύλο», «μορφή εργασιακής σχέσης» και «επιμόρφωση στην ειδική αγωγή», οι οποίες είναι δίτιμες. Για τις συγκρίσεις με τις ανεξάρτητες μεταβλητές «ηλικία», «εκπαιδευτικό επίπεδο» και «έτη συνολικής υπηρεσίας» εφαρμόστηκε το κριτήριο Kruskal Wallis (Siegel, 1956), γιατί οι

συγκεκριμένες ανεξάρτητες μεταβλητές περιελάμβαναν παραπάνω από δύο τιμές. Για τις στατιστικά σημαντικές διαφορές εφαρμόστηκε εκ των υστέρων (post hoc) ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων. Για τον προσδιορισμό του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης χρησιμοποιήθηκε το independent t-test, για τις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσω του κριτηρίου Mann-Whitney (Siegel, 1956) και το One-Way ANOVA για τις συγκρίσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσω του κριτηρίου Kruskal Wallis (Siegel, 1956).

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης

Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκαν μέτρα κεντρικής τάσης και ειδικότερα η κατανομή συχνοτήτων και ο μέσος όρος (Μ.Ο.) και μέτρα διασποράς όπως η τυπική απόκλιση (Τ.Α.).

Η πρώτη κατηγορία ερωτημάτων αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης μαθητών με δυσλεξία στο σχολείο και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα γραπτού λόγου. Με βάση τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 5.1, το 52% των συμμετεχόντων (Μ.Ο. 1.97) συναντά συχνά μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο και το 67% των συμμετεχόντων (Μ.Ο. 1.37) θεωρεί ότι οι μαθητές με δυσλεξία εμφανίζουν πολύ συχνά προβλήματα γραπτού λόγου.

**Πίνακας 5.1** Κατανομή συχνοτήτων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας και των προβλημάτων γραπτού λόγου. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

| ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ<br>Μεταβλητές   | Πολύ συχνά |     | Συχνά |     | Μερικές φορές |     | Σπάνια |    | Ποτέ |    | ΔΕΙΚΤΕΣ |       |
|---|------------|-----|-------|-----|---------------|-----|--------|----|------|----|---------|-------|
|   | N          | %   | N     | %   | N             | %   | N      | %  | N    | %  | M.O.    | T.A.  |
| Πόσο συχνά συναντάτε μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο;           | 27         | 27% | 52    | 52% | 18            | 18% | 3      | 3% | 0    | 0% | 1.97    | 0.758 |
| Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα γραπτού λόγου; | 67         | 67% | 29    | 29% | 4             | 4%  | 0      | 0% | 0    | 0% | 1.37    | 0.562 |

Η επόμενη κατηγορία αφορά τη συχνότητα χρήσης εξατομικευμένου προγράμματος από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 5.2, το 39% των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. 2.83) εφαρμόζει μερικές φορές εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία ενώ το 27% των εκπαιδευτικών εφαρμόζει συχνά εξατομικευμένο πρόγραμμα. Το 22% των εκπαιδευτικών εφαρμόζει σπάνια εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία.

**Πίνακας 5.2** Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τη συχνότητα εφαρμογής εξατομικευμένου προγράμματος στους μαθητές με δυσλεξία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

| ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ<br>/ Μεταβλητές                                      | Πολύ συχνά |    | Συχνά |     | Μερικές φορές |     | Σπάνια |     | Ποτέ |    | ΔΕΙΚΤΕΣ |       |
|--|------------|----|-------|-----|---------------|-----|--------|-----|------|----|---------|-------|
|  | N          | %  | N     | %   | N             | %   | N      | %   | N    | %  | M.O.    | T.A.  |
| Εφαρμόζετε εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία; | 9          | 9% | 27    | 27% | 39            | 39% | 22     | 22% | 3    | 3% | 2.83    | 0.975 |

Στον πίνακα 5.3 και 5.4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους μαθητές με δυσλεξία. Από την περιγραφική ανάλυση που παρουσιάζεται στον πίνακα 5.3, διαπιστώνουμε ότι το 59% των συμμετεχόντων (M.O. 2.20) συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη». Επιπλέον, το 46% (M.O. 1.74) συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πιο πολύ χρόνο από έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη». Το 39% (M.O. 3.47) διαφωνεί σε μεγάλο βαθμό ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται στον ίδιο βαθμό με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης να εφαρμόσει όσα έχει διδαχτεί». Ακόμη, οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 46%, M.O. 2.25) ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει προφορικές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης». Από την άλλη, οι συμμετέχοντες διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 45%, M.O. 3.59) ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης». Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 47%, M.O. 2.07) με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετες ώρες στο τμήμα ένταξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη». Από την άλλη, δηλώνουν ότι διαφωνούν σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 62%, M.O. 3.73) ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθεί το μάθημα της γλώσσας αποκλειστικά στο τμήμα ένταξης».

**Πίνακας 5.3** Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

| <b>ΒΑΘΜΟΣ<br/>ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ</b><br><br><b>Απόψεις<br/>εκπαιδευτικών<br/>για τους<br/>μαθητές<br/>με δυσλεξία</b>           | Συμφωνώ<br>Απόλυτα |     | Συμφωνώ<br>αρκετά |     | Ούτε<br>συμφωνώ<br>ούτε<br>διαφωνώ |     | Διαφωνώ<br>αρκετά |     | Διαφωνώ<br>απόλυτα |     | ΔΕΙΚΤΕΣ |       |
|--|--------------------|-----|-------------------|-----|------------------------------------|-----|-------------------|-----|--------------------|-----|---------|-------|
|  | N                  | %   | N                 | %   | N                                  | %   | N                 | %   | N                  | %   | M.O     | T.A.  |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη  | 18                 | 18% | 59                | 59% | 10                                 | 10% | 11                | 11% | 2                  | 2%  | 2.20    | 0.932 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πιο πολύ χρόνο από έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη | 46                 | 46% | 38                | 38% | 12                                 | 12% | 4                 | 4%  | 0                  | 0%  | 1.74    | 0.824 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται στον ίδιο βαθμό με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης να εφαρμόσει όσα έχει διδαχτεί  | 6                  | 6%  | 18                | 18% | 18                                 | 18% | 39                | 39% | 19                 | 19% | 3.47    | 1.167 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει προφορικές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης        | 25                 | 25% | 46                | 46% | 13                                 | 13% | 11                | 11% | 5                  | 5%  | 2.25    | 1.104 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης           | 4                  | 4%  | 16                | 16% | 16                                 | 16% | 45                | 45% | 19                 | 19% | 3.59    | 1.093 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετες ώρες στο τμήμα   | 28                 | 28% | 47                | 47% | 16                                 | 16% | 8                 | 8%  | 1                  | 1%  | 2.07    | 0.924 |

|  |   |    |    |     |    |     |    |     |    |     |      |       |
|--|---|----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|------|-------|
| ένταξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλης   |   |    |    |     |    |     |    |     |    |     |      |       |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθεί το μάθημα της γλώσσας αποκλειστικά στο τμήμα ένταξης | 1 | 1% | 17 | 17% | 20 | 20% | 32 | 32% | 30 | 30% | 3.73 | 1.100 |

Από την ανάλυση των περιγραφικών δεδομένων που παρουσιάζεται στον πίνακα 5.4, διαπιστώνουμε ότι το 30% των συμμετεχόντων (Μ.Ο. 2.58) συμφωνεί αρκετά με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης» και το 41% (Μ.Ο. 1.90) συμφωνεί εξίσου ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται διαφοροποιημένο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης». Το 38% (Μ.Ο. 3.36) των συμμετεχόντων δηλώνει ότι διαφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται όσο ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης να αντιληφθεί το γενικότερο νόημα ενός κειμένου» και το 48% (Μ.Ο. 3.88) διαφωνεί αρκετά με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να συντάξει ένα γραπτό κείμενο με συνοχή εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης». Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 88%, Μ.Ο. 1.76) ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσει μια γραπτή δραστηριότητα».

**Πίνακας 5.4** Κατανομή συχνοτήτων αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

| ΒΑΘΜΟΣ<br>ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ  | Συμφωνώ<br>Απόλυτα |     | Συμφωνώ<br>αρκετά |     | Ούτε<br>συμφωνώ<br>ούτε<br>διαφωνώ |     | Διαφωνώ<br>αρκετά |     | Διαφωνώ<br>απόλυτα |    | ΔΕΙΚΤΕΣ |       |
|--|--------------------|-----|-------------------|-----|------------------------------------|-----|-------------------|-----|--------------------|----|---------|-------|
|  | N                  | %   | N                 | %   | N                                  | %   | N                 | %   | N                  | %  | M.O.    | T.A.  |
| Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία   |                    |     |                   |     |                                    |     |                   |     |                    |    |         |       |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης | 21                 | 21% | 30                | 30% | 27                                 | 27% | 14                | 14% | 8                  | 8% | 2.58    | 1.199 |

|  |    |     |    |     |    |     |    |     |    |     |      |       |
|--|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|------|-------|
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται διαφοροποιημένο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης  | 37 | 37% | 41 | 41% | 18 | 18% | 3  | 3%  | 1  | 1%  | 1.90 | 0.870 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται όσο ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης να αντιληφθεί το γενικότερο νόημα ενός κειμένου | 8  | 8%  | 18 | 18% | 20 | 20% | 38 | 38% | 16 | 16% | 3.36 | 1.185 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να συντάξει ένα γραπτό κείμενο με συνοχή εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης  | 3  | 3%  | 10 | 10% | 11 | 11% | 48 | 48% | 28 | 28% | 3.88 | 1.028 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσει μια γραπτή δραστηριότητα                            | 42 | 42% | 46 | 46% | 8  | 8%  | 2  | 2%  | 2  | 2%  | 1,76 | 0.842 |

Στον πίνακα 5.5 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τη χρήση των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου. Με βάση τα αποτελέσματα το 37% των συμμετεχόντων (Μ.Ο. 2.35) δηλώνει ότι χρησιμοποιεί συχνά στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία και το 35% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί μερικές φορές στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου. Από την άλλη, μόνο το 1% δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί ποτέ στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία.



**Πίνακας 5.5** Κατανομή συχνοτήτων ως προς τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου κατά τη διδασκαλία

| ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ  | Πολύ συχνά |     | Συχνά |     | Μερικές φορές |     | Σπάνια |    | Ποτέ |    | ΔΕΙΚΤΕΣ |       |
|--|------------|-----|-------|-----|---------------|-----|--------|----|------|----|---------|-------|
|  | N          | %   | N     | %   | N             | %   | N      | %  | N    | %  | M.O.    | T.A.  |
| Χρήση των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου                          |            |     |       |     |               |     |        |    |      |    |         |       |
| Χρησιμοποιείτε στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας; | 19         | 19% | 37    | 37% | 35            | 35% | 8      | 8% | 1    | 1% | 2.35    | 0.914 |

Στον πίνακα 5.6 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τους λόγους που αποτρέπουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης, το 33% δηλώνει ότι ο μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης δυσχεραίνει την αξιοποίηση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία, το 18% δηλώνει ότι η έλλειψη χρόνου αποτρέπει ή δυσχεραίνει την εφαρμογή στρατηγικών βελτίωσης γραπτού λόγου στη διδασκαλία και το 45% (M.O. 2.76) δηλώνει ότι όλοι οι παράγοντες (έλλειψη χρόνου, μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης, έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης στη δυσλεξία) αποτρέπουν τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία.

**Πίνακας 5.6** Κατανομή συχνοτήτων ως προς τους λόγους που δυσχεραίνουν τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία. Ποσοστά, μέσος όρος, τυπική απόκλιση.

| Παράγοντες                                     | <i>Ποιος λόγος σας αποτρέπει ή σας δυσχεραίνει να χρησιμοποιείται στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας;</i> |         |
|--|---|---------|
|  | Συχνότητα   | Ποσοστό |
| Έλλειψη χρόνου                                 | 18  | 18%     |
| Μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης                   | 33  | 33%     |
| Έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης στη δυσλεξία | 4   | 4%      |
| Όλα τα παραπάνω                                | 45  | 45%     |
| <b>ΔΕΙΚΤΕΣ</b>                                 |   |         |
| M.O. 2.76                                      |   |         |
| T.A. 1.207                                     |   |         |

Η επόμενη κατηγορία ερωτημάτων αναφέρεται στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Από την ανάλυση των περιγραφικών δεδομένων (βλ. πίνακα 5.7) διαπιστώνουμε ότι η δημοφιλέστερη στρατηγική είναι η ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών, καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό τη συγκεκριμένη στρατηγική (ποσοστό 90%, Μ.Ο. 1.65). Υψηλό ποσοστό εμφανίζουν η δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών (ποσοστό 87, Μ.Ο. 1.70), οι σαφείς οδηγίες και τα βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου (86%, Μ.Ο. 1.81), η συνεχής ανατροφοδότηση (ποσοστό 86%, Μ.Ο. 1.79) και οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας (ποσοστό 81%, Μ.Ο. 1.94). Ακολουθούν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου (ποσοστό 70%, Μ.Ο. 2.12), ο περισσότερος χρόνος για τη βελτίωση του γραπτού λόγου (ποσοστό 69%, Μ.Ο. 2.18), ο μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων (ποσοστό 63%, Μ.Ο. 2.30) και η συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων (ποσοστό 61%, Μ.Ο. 2.30). Χαμηλότερο ποσοστό προτίμησης εμφανίζουν οι υπόλοιπες στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου. Το 52% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη (Μ.Ο. 2.50), το 40% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι αξιοποιεί μερικές φορές τη δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία (Μ.Ο. 2.84), το 39% των ερωτώμενων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί συχνά την εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή (Μ.Ο. 2.45), το 32% ισχυρίζεται ότι εφαρμόζει συχνά τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων (Μ.Ο. 2.38), ενώ το 35% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί μερικές φορές τη στρατηγική της αυτοδιόρθωσης (Μ.Ο. 2.54). Τέλος, το 30% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί μερικές φορές ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ενώ το 29% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί σπάνια τη συγκεκριμένη στρατηγική (Μ.Ο. 2.79).

**Πίνακας 5.7** Κατανομή συχνότητας ως προς τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του γραπτού λόγου

| ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ   | Πολύ συχνά |     | Συχνά |     | Μερικές φορές |     | Σπάνια |    | Ποτέ |    | ΔΕΙΚΤΕΣ |       |
|---|------------|-----|-------|-----|---------------|-----|--------|----|------|----|---------|-------|
|   | N          | %   | N     | %   | N             | %   | N      | %  | N    | %  | Μ.Ο.    | Τ.Α.  |
| <b>Στρατηγικές</b>  |            |     |       |     |               |     |        |    |      |    |         |       |
| Σαφείς οδηγίες και βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου | 37         | 37% | 49    | 49% | 11            | 11% | 2      | 2% | 1    | 1% | 1.81    | 0.787 |
| Ερωτήσεις κλειστού τύπου  | 24         | 24% | 46    | 46% | 24            | 24% | 6      | 6% | 0    | 0% | 2.12    | 0.844 |
| Ερωτήσεις   | 29         | 29% | 52    | 52% | 15            | 15% | 4      | 4% | 0    | 0% | 1.94    | 0.776 |

|  |    |     |    |     |    |     |    |     |   |    |      |       |
|--|----|-----|----|-----|----|-----|----|-----|---|----|------|-------|
| διαβαθμισμένης δυσκολίας   |    |     |    |     |    |     |    |     |   |    |      |       |
| Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων                           | 30 | 30% | 31 | 31% | 23 | 23% | 11 | 11% | 5 | 5% | 2.30 | 1.159 |
| Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες                                       | 18 | 18% | 20 | 20% | 30 | 30% | 29 | 29% | 3 | 3% | 2.79 | 1.140 |
| Δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία                                | 11 | 11% | 24 | 24% | 40 | 40% | 20 | 20% | 5 | 5% | 2.84 | 1.032 |
| Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών                            | 46 | 46% | 44 | 44% | 9  | 9%  | 1  | 1%  | 0 | 0% | 1.65 | 0.687 |
| Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη                        | 26 | 26% | 26 | 26% | 26 | 26% | 16 | 16% | 6 | 6% | 2.50 | 1.210 |
| Περισσότερος χρόνος για τη βελτίωση του γραπτού λόγου                  | 24 | 24% | 45 | 45% | 23 | 23% | 5  | 5%  | 3 | 3% | 2.18 | 0.957 |
| Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή | 16 | 16% | 39 | 39% | 31 | 31% | 12 | 12% | 2 | 2% | 2.45 | 0.968 |
| Συνεχής ανατροφοδότηση   | 41 | 41% | 45 | 45% | 9  | 9%  | 4  | 4%  | 1 | 1% | 1.79 | 0.844 |
| Μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων                                | 21 | 21% | 42 | 42% | 24 | 24% | 12 | 12% | 1 | 1% | 2.30 | 0.969 |
| Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών            | 45 | 45% | 42 | 42% | 11 | 11% | 2  | 2%  | 0 | 0% | 1.70 | 0.745 |
| Χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων             | 24 | 24% | 32 | 32% | 28 | 28% | 14 | 14% | 2 | 2% | 2.38 | 1.062 |
| Χρήση αυτοδιόρθωσης  | 17 | 17% | 32 | 32% | 35 | 35% | 12 | 12% | 4 | 4% | 2.54 | 1.039 |

Τέλος, στον πίνακα 5.8 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Με βάση τα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία είναι η εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή (ποσοστό 18%). Ακολουθούν οι σαφείς οδηγίες και τα βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου (ποσοστό 14%), η χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων (ποσοστό 14%), η συνεχής ανατροφοδότηση (ποσοστό 11%) και η δυνατότητα

προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών (ποσοστό 11%). Το χαμηλότερο ποσοστό στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων εμφανίζουν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη (ποσοστό 1% αντίστοιχα).

**Πίνακας 5.8** Κατανομή συχνοτήτων ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου. Ποσοστά, μέσος όρος, τυπική απόκλιση.

| Στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου                                | <i>Ποια από τις παρακάτω θεωρείτε πιο αποτελεσματική μέθοδο βελτίωσης του γραπτού λόγου</i> |         |
|--|---|---------|
|  | Συχνότητα   | Ποσοστό |
| Σαφείς οδηγίες και βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου        | 14  | 14%     |
| Ερωτήσεις κλειστού τύπου   | 1   | 1%      |
| Ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας                                     | 1   | 1%      |
| Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων                           | 3   | 3%      |
| Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες                                       | 5   | 5%      |
| Δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία                                | 3   | 3%      |
| Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών                            | 6   | 6%      |
| Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη                        | 1   | 1%      |
| Περισσότερος χρόνος για τη βελτίωση του γραπτού λόγου                  | 7   | 7%      |
| Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή | 18  | 18%     |
| Συνεχής ανατροφοδότηση   | 11  | 11%     |
| Μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων                                | 2   | 2%      |

|   |    |     |
|---|----|-----|
| Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών | 11 | 11% |
| Χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων  | 14 | 14% |
| Χρήση αυτοδιόρθωσης   | 2  | 2%  |
| άλλο  | 1  | 1%  |
| <b>ΔΕΙΚΤΕΣ</b>  |    |     |
| Μ.Ο. 8.97   |    |     |
| Τ.Α. 4.398  |    |     |

Στο πλαίσιο της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών με σκοπό να προσδιοριστεί η κανονικότητα ή μη κανονικότητα των μεταβλητών και να καθοριστούν τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν κατά την επαγωγική ανάλυση. Για τον έλεγχο της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov–Smirnov, το οποίο χρησιμοποιείται όταν το δείγμα είναι άνω των 50 ατόμων (Siegel, 1956).

Στον πίνακα 5.9 παρουσιάζεται η κατανομή των μεταβλητών που σχετίζονται με τη συχνότητα εμφάνισης παιδιών με δυσλεξία, με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και με τη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η κατανομή αυτών των μεταβλητών δεν είναι κανονική καθώς  $p < .001$ .

**Πίνακας 5.9** Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών

| Μεταβλητές  | Kolmogorov–Smirnov |     |        |
|---|--------------------|-----|--------|
|   | Statistic          | df  | Sig.   |
| Πόσο συχνά συναντάτε παιδιά με δυσλεξία στο σχολείο;  | 0.274              | 100 | < .001 |
| Τα προβλήματα σε ένα παιδί με δυσλεξία πιστεύετε ότι έχουν σχέση                                | 0.390              | 100 | < .001 |
| Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα γραπτού λόγου;                                 | 0.415              | 100 | < .001 |
| Ποια είναι η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων γραπτού λόγου;                                 | 0.414              | 100 | < .001 |
| Ποια είναι τα πιο συχνά προβλήματα στον γραπτό λόγο που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με δυσλεξία; | 0.421              | 100 | < .001 |
| Εφαρμόζετε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης στους μαθητές με δυσλεξία                        | 0.209              | 100 | < .001 |

Στον πίνακα 5.10 παρουσιάζεται η κατανομή των μεταβλητών που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία στον γραπτό λόγο. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η κατανομή των μεταβλητών δεν είναι κανονική καθώς  $p < .001$ .

**Πίνακας 5.10** Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών

| Μεταβλητές   | Kolmogorov–Smirnov |     |        |
|--|--------------------|-----|--------|
|  | Statistic          | df  | Sig.   |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη.   | 0.355              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πιο πολύ χρόνο από έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη.      | 0.275              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται στον ίδιο βαθμό με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης να εφαρμόσει όσα έχει διδαχτεί.       | 0.255              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει προφορικές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.             | 0.300              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.                | 0.286              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετες ώρες διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης για να αφομοιώσει καλύτερα τη διδακτέα ύλη. | 0.280              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθεί το μάθημα της γλώσσας αποκλειστικά στο τμήμα ένταξης.                        | 0.217              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.            | 0.196              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται διαφοροποιημένο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.     | 0.234              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται όσο ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης να αντιληφθεί το γενικότερο νόημα ενός κειμένου.    | 0.245              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να συντάξει ένα γραπτό κείμενο με συνοχή εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.     | 0.306              | 100 | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσει μια γραπτή δραστηριότητα.                               | 0.268              | 100 | < .001 |

Στον πίνακα 5.11 παρουσιάζεται η κατανομή των μεταβλητών που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου και την

αποτελεσματικότητά τους. Με βάση τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η κατανομή αυτών των μεταβλητών δεν είναι κανονική καθώς  $p < .001$ .

**Πίνακας 5.11** Έλεγχος κανονικότητας των μεταβλητών

| Μεταβλητές  | Kolmogorov–Smirnov |     |        |
|---|--------------------|-----|--------|
|   | Statistic          | df  | Sig.   |
| Χρησιμοποιείτε στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας;  | 0.209              | 100 | < .001 |
| Ποιοι λόγοι σας αποτρέπουν ή σας δυσχεραίνουν να χρησιμοποιείτε στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας; | 0.298              | 100 | < .001 |
| Σαφείς οδηγίες και βήματα κατά τη σύνθεση του ενός γραπτού κειμένου   | 0.265              | 100 | < .001 |
| Ερωτήσεις κλειστού τύπου  | 0.257              | 100 | < .001 |
| Ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας  | 0.279              | 100 | < .001 |
| Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων  | 0.212              | 100 | < .001 |
| Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες  | 0.193              | 100 | < .001 |
| Δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία   | 0.212              | 100 | < .001 |
| Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών   | 0.288              | 100 | < .001 |
| Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη   | 0.180              | 100 | < .001 |
| Περισσότερος χρόνος για βελτίωση του γραπτού λόγου  | 0.265              | 100 | < .001 |
| Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή  | 0.229              | 100 | < .001 |
| Συνεχής ανατροφοδότηση  | 0.262              | 100 | < .001 |
| Μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων   | 0.252              | 100 | < .001 |
| Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης εργασιών   | 0.276              | 100 | < .001 |
| Χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων  | 0.200              | 100 | < .001 |
| Χρήση αυτοδιόρθωσης   | 0.188              | 100 | < .001 |
| Ποια από τις παρακάτω θεωρείτε πιο αποτελεσματική μέθοδο βελτίωσης του γραπτού λόγου;                                       | 0.183              | 100 | < .001 |

## 5.2 Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης

Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney και το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal Wallis. Το κριτήριο Mann Whitney χρησιμοποιήθηκε στις συγκρίσεις στις οποίες ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε το φύλο, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, η μορφή εργασιακής σχέσης που η τιμή τους ήταν μέχρι δύο κατηγορίες. Ως εξαρτημένες ορίστηκαν οι μεταβλητές που βρίσκονταν σε διαβαθμιστική κλίμακα Likert. Το κριτήριο

Kruskal Wallis χρησιμοποιήθηκε στις συγκρίσεις στις οποίες ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και τα έτη συνολικής υπηρεσίας που η τιμή τους ήταν πάνω από δύο κατηγορίες. Ως εξαρτημένες ορίστηκαν οι μεταβλητές που βρίσκονταν σε διαβαθμιστική κλίμακα Likert. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο  $p < 0.05$ .

### 5.2.1 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση το φύλο

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνονται διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες ως προς τις απόψεις που υιοθετούν για τους μαθητές με δυσλεξία και ως προς τη χρήση των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.12, οι γυναίκες δηλώνουν ότι συναντούν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο (Μ.Ο. 1.86) σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο. 2.24),  $U = 760.000$ ,  $p = .025$ .

**Πίνακας 5.12** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης των μαθητών με δυσλεξία στο σχολείο ως προς τη μεταβλητή «φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με το κριτήριο Mann Whitney.

| ΦΥΛΟ  | Ανδρας |      | Γυναίκα |      | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |      |
|---|--------|------|---------|------|------------------------------------|------|
|   | Μ.Ο    | Τ.Α. | Μ.Ο.    | Τ.Α. | U                                  | p    |
| <b>Μεταβλητές</b>                                     |        |      |         |      |                                    |      |
| Πόσο συχνά συναντάτε μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο; | 2.24   | .739 | 1.86    | .743 | 760.000                            | .025 |

Επιπλέον, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.13, οι γυναίκες δηλώνουν ότι συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. 2.34) σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο. 3.17) με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης»,  $U = 598.000$ ,  $p < .001$ . Ακόμη, οι γυναίκες συμφωνούν περισσότερο (Μ.Ο. 1.72) ότι ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται διαφοροποιημένο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο. 2.34),  $U = 630.000$ ,  $p = .001$ .



**Πίνακας 5.13** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία ως προς τη μεταβλητή «φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με το κριτήριο Mann Whitney.

| ΦΥΛΟ  | Ανδρας |       | Γυναίκα |       | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |        |
|---|--------|-------|---------|-------|------------------------------------|--------|
|   | M.O    | T.A.  | M.O.    | T.A.  | U                                  | p      |
| Απόψεις για τους μαθητές με δυσλεξία  |        |       |         |       |                                    |        |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης        | 3.17   | 1.104 | 2.34    | 1.158 | 598.000                            | < .001 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται διαφοροποιημένο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης | 2.34   | .936  | 1.72    | .778  | 630.000                            | .001   |

Τέλος, οι γυναίκες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη (M.O. 2.31) σε σχέση με τους άντρες (M.O. 2.97),  $U = 685.000$ ,  $p = .007$  (βλ. πίνακα 5.14).

**Πίνακας 5.14** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου ως προς τη μεταβλητή «φύλο». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με το κριτήριο Mann Whitney.

| ΦΥΛΟ  | Ανδρας |      | Γυναίκα |       | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |      |
|---|--------|------|---------|-------|------------------------------------|------|
|   | M.O    | T.A  | M.O.    | T.A.  | U                                  | p    |
| Στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου         |        |      |         |       |                                    |      |
| Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη | 2.97   | .981 | 2.31    | 1.249 | 685.000                            | .007 |

## 5.2.2 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση την ηλικία

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.15, διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες ηλικίας 25-30 και οι συμμετέχοντες ηλικίας άνω των 50 εφαρμόζουν πιο συχνά εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία (Μ.Ο. 2.00 και 2.32 αντίστοιχα) σε σχέση με τους συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 (Μ.Ο. 2.98) και 41-50 (Μ.Ο. 3.06),  $H(3) = 10,902$ ,  $p = .012$ .

**Πίνακας 5.15** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος στους μαθητές με δυσλεξία, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| ΗΛΙΚΙΑ   | 25-30 |       | 31-40 |       | 41-50 |       | >50  |       | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |    |      |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|------------------------------------|----|------|
|  | M.O   | T.A   | M.O.  | T.A   | M.O.  | T.A   | M.O  | T.A.  | H                                  | df | p    |
| <b>Μεταβλητές</b>  |       |       |       |       |       |       |      |       |                                    |    |      |
| Εφαρμόζετε εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία; | 2.00  | 1.225 | 2.98  | 0.869 | 3.06  | 0.952 | 2.32 | 0.946 | 10,902                             | 3  | .012 |

Από την εκ των υστέρων ανάλυση με τη διαδικασία των πολλαπλών συγκρίσεων, που παρουσιάζεται στην εικόνα 5.1, διαπιστώνουμε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος εντοπίζεται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών άνω των 50 και 41-50 ( $p = .048$ ).

**Εικόνα 5.1** Πολλαπλές συγκρίσεις των ηλικιακών κατηγοριών για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος.

### Pairwise Comparisons of Ηλικία

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|-------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| 25-30-άνω των 50  | -7,816         | 13,908     | -,562               | ,574 | 1,000                  |
| 25-30-31-40       | -25,500        | 13,090     | -1,948              | ,051 | ,309                   |
| 25-30-41-50       | -28,838        | 13,253     | -2,176              | ,030 | ,177                   |
| άνω των 50-31-40  | 17,684         | 7,650      | 2,312               | ,021 | ,125                   |
| άνω των 50-41-50  | 21,022         | 7,926      | 2,652               | ,008 | ,048                   |
| 31-40-41-50       | -3,338         | 6,383      | -,523               | ,601 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (πίνακας 5.16), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει προφορικές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης» (Μ.Ο. 2.00 και 2.12 αντίστοιχα) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25-30 (Μ.Ο. 3.60),  $H(3) = 8,301$ ,  $p = .040$ . Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-30 διαφωνούν περισσότερο (Μ.Ο. 4.60) με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης». Σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 ετών (Μ.Ο. 3.74), οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 ετών (Μ.Ο. 3.69) και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 (Μ.Ο. 3.24),  $H(3) = 9,214$ ,  $p = .027$ .

**Πίνακας 5.16** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| ΗΛΙΚΙΑ<br>Απόψεις για<br>τους μαθητές<br>δυσλεξία   | 25-30 |       | 31-40 |       | 41-50 |       | >50  |       | Έλεγχος<br>στατιστικής<br>σημαντικότητας |    |      |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|--|----|------|
|   | Μ.Ο   | Τ.Α   | Μ.Ο.  | Τ.Α   | Μ.Ο.  | Τ.Α   | Μ.Ο  | Τ.Α.  | H  | df | p    |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει προφορικές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης | 3.60  | 1.342 | 2.31  | 1.000 | 2.12  | 1.066 | 2.00 | 1.155 | 8,301                                    | 3  | .040 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης    | 4.60  | .548  | 3.69  | .924  | 3.24  | 1.156 | 3.74 | 1.240 | 9,214                                    | 3  | .027 |

Στην εικόνα 5.2 παρουσιάζεται η εκ των υστέρων ανάλυση με τη διαδικασία των πολλαπλών συγκρίσεων αναφορικά με την κατανόηση προφορικών οδηγιών. Με βάση τα αποτελέσματα, στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών άνω των 50 και 25-30 ( $p = .041$ ).

**Εικόνα 5.2** Πολλαπλές συγκρίσεις των ηλικιακών κατηγοριών για την ερώτηση που αναφέρεται στην κατανόηση προφορικών οδηγιών.

**Pairwise Comparisons of Ηλικία**

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|-------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| άνω των 50-41-50  | 4,000          | 7,811      | ,512                | ,609 | 1,000                  |
| άνω των 50-31-40  | 10,202         | 7,539      | 1,353               | ,176 | 1,000                  |
| άνω των 50-25-30  | 37,100         | 13,706     | 2,707               | ,007 | ,041                   |
| 41-50-31-40       | 6,202          | 6,291      | ,986                | ,324 | 1,000                  |
| 41-50-25-30       | 33,100         | 13,061     | 2,534               | ,011 | ,068                   |
| 31-40-25-30       | 26,898         | 12,900     | 2,085               | ,037 | ,222                   |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Στην εικόνα 5.3 παρουσιάζεται η ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων στο πλαίσιο της εκ των υστέρων έρευνας για την κατανόηση γραπτών οδηγιών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών 25-30 και 41-50 ( $p = .034$ ).

**Εικόνα 5.3** Πολλαπλές συγκρίσεις των ηλικιακών κατηγοριών για την ερώτηση που αναφέρεται στην κατανόηση γραπτών οδηγιών.

**Pairwise Comparisons of Ηλικία**

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|-------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| 41-50-31-40       | 9,999          | 6,328      | 1,580               | ,114 | ,684                   |
| 41-50-άνω των 50  | -13,697        | 7,856      | -1,743              | ,081 | ,488                   |
| 41-50-25-30       | 36,318         | 13,137     | 2,764               | ,006 | ,034                   |
| 31-40-άνω των 50  | -3,698         | 7,583      | -,488               | ,626 | 1,000                  |
| 31-40-25-30       | 26,319         | 12,976     | 2,028               | ,043 | ,255                   |
| άνω των 50-25-30  | 22,621         | 13,786     | 1,641               | ,101 | ,605                   |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Επιπλέον, όπως φαίνεται στον πίνακα 5.17, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-30 και οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου (Μ.Ο. 1.60 και 1.89 αντίστοιχα) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 31-40 (Μ.Ο. 2.67) και 41-50 (Μ.Ο. 2.32),  $H(3) = 12,415$ ,  $p = .006$ .

**Πίνακας 5.17** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| Μεταβλητές   | 25-30 |      | 31-40 |      | 41-50 |      | >50  |      | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |    |      |
|--|-------|------|-------|------|-------|------|------|------|------------------------------------|----|------|
|  | M.O   | T.A  | M.O.  | T.A  | M.O.  | T.A  | M.O  | T.A. | H                                  | df | p    |
| Χρησιμοποιείτε στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας; | 1.60  | .548 | 2.67  | .979 | 2.32  | .806 | 1.89 | .737 | 12,415                             | 3  | .006 |

Από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων για τη χρήση των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου, εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών 31-40 και άνω των 50 ετών ( $p = .021$ ) (βλ. εικόνα 5.4).

**Εικόνα 5.4** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία.

#### Pairwise Comparisons of Ηλικία

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|-------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| 25-30-άνω των 50  | -9,937         | 13,827     | -,719               | ,472 | 1,000                  |
| 25-30-41-50       | -24,494        | 13,177     | -1,859              | ,063 | ,378                   |
| 25-30-31-40       | -32,105        | 13,015     | -2,467              | ,014 | ,082                   |
| άνω των 50-41-50  | 14,557         | 7,880      | 1,847               | ,065 | ,388                   |
| άνω των 50-31-40  | 22,168         | 7,606      | 2,915               | ,004 | ,021                   |
| 41-50-31-40       | 7,611          | 6,347      | 1,199               | ,230 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 5.18, οι συμμετέχοντες ηλικίας 25-30 δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό επανάληψη των βασικών ορθογραφικών κανόνων ως στρατηγική βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία (M.O. 1.40). Αρκετά συχνά δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική και οι συμμετέχοντες ηλικίας άνω των 50 ετών (M.O. 1.84). Σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούν την επανάληψη των βασικών ορθογραφικών κανόνων οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 (M.O. 2.52) και ηλικίας 41-50 (M.O. 2.41),  $H(3) = 8,429$ ,  $p = .038$ . Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 και 41-50 χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό

ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ως στρατηγική βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία (Μ.Ο. 3.05 και 2.94 αντίστοιχα). Σε μεγαλύτερο βαθμό δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών (Μ.Ο. 2.00) και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-30 (Μ.Ο. 2.60),  $H(3) = 11,936$ ,  $p = .008$ . Τέλος, οι συμμετέχοντες ηλικίας 25-30 ετών δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό περισσότερο χρόνο για τη βελτίωση γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία (Μ.Ο. 1.20). Σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική οι συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 (Μ.Ο. 2.31), 41-50 (Μ.Ο. 2.24) και άνω των 50 ετών (Μ.Ο. 2.05),  $H(3) = 8,234$ ,  $p = .041$ .

**Πίνακας 5.18** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία, ανάλογα με την ηλικία. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| ΗΛΙΚΙΑ<br>Στρατηγικές<br>βελτίωσης του<br>γραπτού λόγου | 25-30 |       | 31-40 |       | 41-50 |       | >50  |       | Έλεγχος<br>στατιστικής<br>σημαντικότητας |    |      |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|--|----|------|
|   | Μ.Ο   | Τ.Α   | Μ.Ο.  | Τ.Α   | Μ.Ο.  | Τ.Α   | Μ.Ο  | Τ.Α.  | H  | df | p    |
| Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων            | 1.40  | .548  | 2.52  | 1.087 | 2.41  | 1.328 | 1.84 | .898  | 8,429                                    | 3  | .038 |
| Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες                        | 2.60  | 1.517 | 3.05  | 1.011 | 2.94  | 1.179 | 2.00 | .943  | 11,936                                   | 3  | .008 |
| Περισσότερος χρόνος για τη βελτίωση του γραπτού λόγου   | 1.20  | .447  | 2.31  | .897  | 2.24  | .955  | 2.05 | 1.079 | 8,234                                    | 3  | .041 |

Από την εκ των υστέρων ανάλυση για την ερώτηση που αφορά τη συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων, δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντικά διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές κατηγορίες (βλ. εικόνα 5.5).

**Εικόνα 5.5** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων.

**Pairwise Comparisons of Ηλικία**

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|-------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| 25-30-άνω των 50  | -12,037        | 14,060     | -,856               | ,392 | 1,000                  |
| 25-30-41-50       | -24,256        | 13,398     | -1,810              | ,070 | ,421                   |
| 25-30-31-40       | -29,205        | 13,234     | -2,207              | ,027 | ,164                   |
| άνω των 50-41-50  | 12,219         | 8,012      | 1,525               | ,127 | ,764                   |
| άνω των 50-31-40  | 17,168         | 7,734      | 2,220               | ,026 | ,159                   |
| 41-50-31-40       | 4,949          | 6,453      | ,767                | ,443 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Ωστόσο, από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών 41-50 και άνω των 50 ετών ( $p = .024$ ) και μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών 31-40 και άνω των 50 ετών ( $p = .005$ ) (βλ. εικόνα 5.6).

**Εικόνα 5.6** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

**Pairwise Comparisons of Ηλικία**

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig.  | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|-------------------|----------------|------------|---------------------|-------|------------------------|
| άνω των 50-25-30  | 16,753         | 14,099     | 1,188               | ,235  | 1,000                  |
| άνω των 50-41-50  | 23,156         | 8,035      | 2,882               | ,004  | ,024                   |
| άνω των 50-31-40  | 25,815         | 7,755      | 3,329               | <,001 | ,005                   |
| 25-30-41-50       | -6,403         | 13,435     | -,477               | ,634  | 1,000                  |
| 25-30-31-40       | -9,062         | 13,270     | -,683               | ,495  | 1,000                  |
| 41-50-31-40       | 2,659          | 6,471      | ,411                | ,681  | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Επιπλέον, από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση περισσότερου χρόνου για τη βελτίωση του γραπτού λόγου, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές κατηγορίες 25-30 και 31-40 ( $p = .036$ ) (βλ. εικόνα 5.7).

**Εικόνα 5.7** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση περισσότερου χρόνου για τη βελτίωση του γραπτού λόγου.

**Pairwise Comparisons of Ηλικία**

| Sample 1-Sample 2 | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|-------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| 25-30-άνω των 50  | -26,574        | 13,701     | -1,940              | ,052 | ,315                   |
| 25-30-41-50       | -32,850        | 13,056     | -2,516              | ,012 | ,071                   |
| 25-30-31-40       | -35,433        | 12,896     | -2,748              | ,006 | ,036                   |
| άνω των 50-41-50  | 6,276          | 7,808      | ,804                | ,421 | 1,000                  |
| άνω των 50-31-40  | 8,860          | 7,536      | 1,176               | ,240 | 1,000                  |
| 41-50-31-40       | 2,583          | 6,289      | ,411                | ,681 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same.

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

**5.2.3 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση το εκπαιδευτικό επίπεδο**

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης» (Μ.Ο. 3.96). Σε μικρότερο βαθμό συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (Μ.Ο. 3.54) και οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο. 3.00),  $H(2) = 6,328, p = .042$  (βλ. πίνακα 5.19).

**Πίνακας 5.19** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στην κατανόηση γραπτών οδηγιών από έναν μαθητή με δυσλεξία, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ   | Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ |      | Μεταπτυχιακό |       | Διδακτορικό |       | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |    |      |
|--|-------------------|------|--------------|-------|-------------|-------|------------------------------------|----|------|
|  | Μ.Ο               | T.A  | Μ.Ο.         | T.A   | Μ.Ο         | T.A   | H                                  | df | p    |
| Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία   |                   |      |              |       |             |       |                                    |    |      |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης | 3.96              | .871 | 3.54         | 1.119 | 3.00        | 1.183 | 6,328                              | 2  | .042 |



Από την εκ των υστέρων ανάλυση με τη διαδικασία των πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώνεται ότι στατιστικά σημαντική διαφορά για την ερώτηση που αναφέρεται στην κατανόηση γραπτών οδηγιών εντοπίζεται μόνο μεταξύ των κατηγοριών απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ και κάτοχοι διδακτορικού ( $p = .044$ ) (βλ. εικόνα 5.8).

**Εικόνα 5.8** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στην κατανόηση γραπτών οδηγιών από έναν μαθητή με δυσλεξία.

#### Pairwise Comparisons of Εκπαιδευτικό\_Επίπεδο

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| Διδακτορικό-Μεταπτυχιακό       | 13,442         | 8,963      | 1,500               | ,134 | ,401                   |
| Διδακτορικό-Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ  | 24,073         | 9,866      | 2,440               | ,015 | ,044                   |
| Μεταπτυχιακό-Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 10,632         | 6,394      | 1,663               | ,096 | ,289                   |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Ακόμη, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό την προφορική εξέταση και παρουσίαση εργασιών (Μ.Ο. 1.57). Σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική οι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (Μ.Ο. 1.96) και οι κάτοχοι διδακτορικού (Μ.Ο. 1.82),  $H(3) = 6,668$ ,  $p = .036$  (βλ. πίνακα 5.20).

**Πίνακας 5.20** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία, ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ  | Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ |      | Μεταπτυχιακό |      | Διδακτορικό |      | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |    |      |
|---|-------------------|------|--------------|------|-------------|------|------------------------------------|----|------|
|   | Μ.Ο.              | Τ.Α  | Μ.Ο.         | Τ.Α  | Μ.Ο.        | Τ.Α  | H                                  | df | p    |
| Στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου                     |                   |      |              |      |             |      |                                    |    |      |
| Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών | 1.96              | .720 | 1.57         | .734 | 1.82        | .751 | 6,668                              | 2  | .036 |

Από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους κατόχους μεταπτυχιακού και στους αποφοίτους ΑΕΙ/ΤΕΙ ως προς τη δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης εργασιών ( $p = .038$ ) (βλ. εικόνα 5.9).

**Εικόνα 5.9** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης εργασιών.

**Pairwise Comparisons of Εκπαιδευτικό\_Επίπεδο**

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό       | -10,119        | 8,655      | -1,169              | ,242 | ,727                   |
| Μεταπτυχιακό-Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ | 15,408         | 6,174      | 2,496               | ,013 | ,038                   |
| Διδακτορικό-Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ  | 5,288          | 9,527      | ,555                | ,579 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

### 5.2.4 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση τη μορφή εργασιακής σχέσης

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνουμε ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δηλώνουν ότι προσφέρουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με δυσλεξία για τη βελτίωση του γραπτού τους λόγου (Μ.Ο. 1.86). Σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (Μ.Ο. 2.36),  $U = 850.500$ ,  $p = .021$  (βλ. πίνακα 5.21).

**Πίνακας 5.21** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου ως προς τη μεταβλητή «εργασιακή σχέση». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με το κριτήριο Mann Whitney.

| ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΧΕΣΗ                                       | Μόνιμος |       | Αναπληρωτής |       | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |      |
|---|---------|-------|-------------|-------|------------------------------------|------|
|   | Μ.Ο     | Τ.Α   | Μ.Ο.        | Τ.Α.  | U                                  | p    |
| Στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου               |         |       |             |       |                                    |      |
| Περισσότερος χρόνος για τη βελτίωση του γραπτού λόγου | 2.36    | 1.045 | 1.86        | 0.683 | 850.500                            | .021 |

### 5.2.5 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση τα έτη υπηρεσίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα (πίνακας 5.22) οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολική υπηρεσία πάνω από 30 έτη δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πιο συχνά εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία (Μ.Ο. 1.92) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν 11-20 έτη συνολική προϋπηρεσία (Μ.Ο. 3.17), τους εκπαιδευτικούς με 21-30 έτη (Μ.Ο. 2.88) και τους εκπαιδευτικούς που έχουν κάτω από 5 έτη προϋπηρεσία,  $H(4) = 14,928$ ,  $p = .005$ .

**Πίνακας 5.22** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος στους μαθητές με δυσλεξία, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| ΕΤΗ<br>ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ  | < 5  |      | 5-10 |      | 11-20 |       | 21-30 |      | > 30 |      | Έλεγχος στατιστικής<br>σημαντικότητας |    |      |
|---|------|------|------|------|-------|-------|-------|------|------|------|---------------------------------------|----|------|
|   | M.O  | T.A  | M.O  | T.A  | M.O   | T.A.  | M.O   | T.A. | M.O  | T.A. | H                                     | df | p    |
| Μεταβλητές  |      |      |      |      |       |       |       |      |      |      |                                       |    |      |
| Εφαρμόζετε<br>εξατομικευ-<br>μένο<br>πρόγραμμα<br>στους μαθητές<br>με δυσλεξία; | 2.71 | .973 | 3.08 | .688 | 3.17  | 1,072 | 2.88  | .991 | 1.92 | .793 | 14,928                                | 4  | .005 |

Από την post hoc ανάλυση στο πλαίσιο των πολλαπλών συγκρίσεων για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες 5-10 έτη και πάνω από 30 έτη συνολικής προϋπηρεσίας ( $p = .007$ ) και ανάμεσα στις κατηγορίες 11-20 και πάνω από 30 έτη συνολικής προϋπηρεσίας ( $p = .005$ ) (βλ. εικόνα 5.10)

**Εικόνα 5.10** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος.

#### Pairwise Comparisons of Έτη\_Υπηρεσίας

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test<br>Statistic | Sig.  | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|------------------------|-------|------------------------|
| πάνω από 30 έτη-κάτω από 5 έτη | 21,476         | 9,408      | 2,283                  | ,022  | ,224                   |
| πάνω από 30 έτη-21-30          | 27,875         | 12,630     | 2,207                  | ,027  | ,273                   |
| πάνω από 30 έτη-5-10           | 32,615         | 9,657      | 3,377                  | <,001 | ,007                   |
| πάνω από 30 έτη-11-20          | 34,272         | 9,854      | 3,478                  | <,001 | ,005                   |
| κάτω από 5 έτη-21-30           | -6,399         | 10,973     | -,583                  | ,560  | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-5-10            | -11,140        | 7,358      | -1,514                 | ,130  | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-11-20           | -12,796        | 7,615      | -1,680                 | ,093  | ,929                   |
| 21-30-5-10                     | 4,740          | 11,187     | ,424                   | ,672  | 1,000                  |
| 21-30-11-20                    | 6,397          | 11,358     | ,563                   | ,573  | 1,000                  |
| 5-10-11-20                     | -1,656         | 7,921      | -,209                  | ,834  | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται ανάμεσα στα άτομα που έχουν διαφορετικά έτη συνολικής προϋπηρεσίας αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης

του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Ειδικότερα, διαφέρουν ως προς τη χρήση διαβαθμισμένων ερωτήσεων (Μ.Ο. 1.90, 1.92, 2.26, 2.00, 1.42),  $H(4) = 10,878$ ,  $p = .028$ , ως προς τη συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων (Μ.Ο. 2.39, 2.38, 2.35 2.88, 1.42)  $H(4) = 11,544$ ,  $p = .021$ , ως προς την αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων (Μ.Ο. 2.94, 2.88, 3.13, 2.63, 1.67)  $H(4) = 13,404$ ,  $p = .009$ , ως προς τη δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία (Μ.Ο. 2.87, 2.92, 3.17, 2.50, 2.17)  $H(4) = 10,311$ ,  $p = .036$  και ως προς τη χρήση αυτοδιόρθωσης (Μ.Ο. 2.94, 2.42, 2.35, 3.00, 1.83),  $H(4) = 13,238$ ,  $p = .010$  (βλ. πίνακα 5.23).

**Πίνακας 5.23** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία, ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

| ΕΤΗ<br>ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ   | < 5  |           | 5-10 |           | 11-20 |       | 21-30 |           | > 30 |           | Έλεγχος στατιστικής<br>σημαντικότητας |    |      |
|--|------|-----------|------|-----------|-------|-------|-------|-----------|------|-----------|---------------------------------------|----|------|
|  | Μ.Ο  | Τ.Α       | Μ.Ο  | Τ.Α       | Μ.Ο   | Τ.Α.  | Μ.Ο   | Τ.Α.      | Μ.Ο  | Τ.Α.      | H                                     | df | p    |
| Στρατηγικές<br>βελτίωσης<br>του γραπτού<br>λόγου         |      |           |      |           |       |       |       |           |      |           |                                       |    |      |
| Ερωτήσεις<br>διαβαθμισμέ-<br>νης δυσκολίας               | 1.90 | .746      | 1.92 | .891      | 2.26  | .752  | 2.00  | .535      | 1.42 | .515      | 10,878                                | 4  | .028 |
| Συχνή<br>επανάληψη<br>βασικών<br>ορθογραφικόν<br>κανόνων | 2.39 | 1,25<br>6 | 2.38 | .804      | 2.35  | 1,335 | 2.88  | 1,12<br>6 | 1.42 | .900      | 11,544                                | 4  | 0.21 |
| Ομαδοσυν-<br>εργατικές<br>δραστηριό-<br>τητες            | 2.94 | .998      | 2.88 | 1,10<br>7 | 3.13  | 1,100 | 2.63  | 1,18<br>8 | 1.67 | 1,07<br>3 | 13,404                                | 4  | .009 |
| Δυνατότητα<br>επαφής με<br>λογοτεχνικά<br>βιβλία         | 2.87 | 1,14<br>7 | 2.92 | .977      | 3.17  | .887  | 2.50  | 1,19<br>5 | 2.17 | .718      | 10,311                                | 4  | .036 |
| Χρήση<br>αυτοδιόρθω-<br>σης                              | 2.94 | 1,12<br>4 | 2.42 | .758      | 2.35  | 1,071 | 3.00  | .926      | 1.83 | .937      | 13,238                                | 4  | .010 |

Από την εκ των υστέρων ανάλυση στο πλαίσιο της διαδικασίας των πολλαπλών συγκρίσεων για τη στρατηγική που αφορά τη χρήση ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας, εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες 11-20 και πάνω από 30 έτη συνολικής προϋπηρεσίας ( $p = .012$ ) (βλ. εικόνα 5.11).

**Εικόνα 5.11** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας.

**Pairwise Comparisons of Έτη\_Υπηρεσίας**

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| πάνω από 30 έτη-5-10           | 16,779         | 9,233      | 1,817               | ,069 | ,692                   |
| πάνω από 30 έτη-κάτω από 5 έτη | 17,577         | 8,995      | 1,954               | ,051 | ,507                   |
| πάνω από 30 έτη-21-30          | 22,750         | 12,076     | 1,884               | ,060 | ,596                   |
| πάνω από 30 έτη-11-20          | 30,408         | 9,421      | 3,227               | ,001 | ,012                   |
| 5-10-κάτω από 5 έτη            | ,798           | 7,036      | ,113                | ,910 | 1,000                  |
| 5-10-21-30                     | -5,971         | 10,697     | -,558               | ,577 | 1,000                  |
| 5-10-11-20                     | -13,629        | 7,573      | -1,800              | ,072 | ,719                   |
| κάτω από 5 έτη-21-30           | -5,173         | 10,492     | -,493               | ,622 | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-11-20           | -12,831        | 7,281      | -1,762              | ,078 | ,780                   |
| 21-30-11-20                    | 7,658          | 10,860     | ,705                | ,481 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Ακόμη, από την ανάλυση των πολλαπλών συγκρίσεων εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες 5-10 και πάνω από 30 έτη ( $p = .036$ ) και 21-30 και πάνω από 30 έτη ( $p = .029$ ) ως προς τη συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων (βλ. εικόνα 5.12).

**Εικόνα 5.12** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων.

**Pairwise Comparisons of Έτη\_Υπηρεσίας**

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| πάνω από 30 έτη-11-20          | 23,556         | 9,961      | 2,365               | ,018 | ,180                   |
| πάνω από 30 έτη-κάτω από 5 έτη | 25,370         | 9,510      | 2,668               | ,008 | ,076                   |
| πάνω από 30 έτη-5-10           | 28,420         | 9,762      | 2,911               | ,004 | ,036                   |
| πάνω από 30 έτη-21-30          | 37,958         | 12,768     | 2,973               | ,003 | ,029                   |
| 11-20-κάτω από 5 έτη           | 1,813          | 7,698      | ,236                | ,814 | 1,000                  |
| 11-20-5-10                     | 4,864          | 8,007      | ,607                | ,544 | 1,000                  |
| 11-20-21-30                    | -14,402        | 11,482     | -1,254              | ,210 | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-5-10            | -3,050         | 7,439      | -,410               | ,682 | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-21-30           | -12,589        | 11,093     | -1,135              | ,256 | 1,000                  |
| 5-10-21-30                     | -9,538         | 11,310     | -,843               | ,399 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Από την εκ των υστέρων ανάλυση εντοπίζονται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες 5-10 και πάνω από 30 έτη ( $p = .033$ ), κάτω από 5 έτη και πάνω από 30 έτη ( $p = .024$ ), 11-30 και πάνω από 30 έτη ( $p = .006$ ) ως προς την αξιοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων (βλ. εικόνα 5.13).

**Εικόνα 5.13** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων.

**Pairwise Comparisons of Έτη\_Υπηρεσίας**

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig.  | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|---------------------|-------|------------------------|
| πάνω από 30 έτη-21-30          | 19,771         | 12,803     | 1,544               | ,123  | 1,000                  |
| πάνω από 30 έτη-5-10           | 28,728         | 9,789      | 2,935               | ,003  | ,033                   |
| πάνω από 30 έτη-κάτω από 5 έτη | 28,942         | 9,537      | 3,035               | ,002  | ,024                   |
| πάνω από 30 έτη-11-20          | 34,502         | 9,989      | 3,454               | <,001 | ,006                   |
| 21-30-5-10                     | 8,957          | 11,341     | ,790                | ,430  | 1,000                  |
| 21-30-κάτω από 5 έτη           | 9,171          | 11,124     | ,824                | ,410  | 1,000                  |
| 21-30-11-20                    | 14,731         | 11,514     | 1,279               | ,201  | 1,000                  |
| 5-10-κάτω από 5 έτη            | ,215           | 7,460      | ,029                | ,977  | 1,000                  |
| 5-10-11-20                     | -5,774         | 8,029      | -,719               | ,472  | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-11-20           | -5,560         | 7,720      | -,720               | ,471  | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Επιπλέον, σημαντική διαφορά εμφανίζεται ανάμεσα στις κατηγορίες 11-20 και πάνω από 30 έτη ( $p = .034$ ) ως προς τη δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία (βλ. εικόνα 5.14).

**Εικόνα 5.14** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία.

**Pairwise Comparisons of Έτη\_Υπηρεσίας**

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| πάνω από 30 έτη-21-30          | 7,375          | 12,651     | ,583                | ,560 | 1,000                  |
| πάνω από 30 έτη-κάτω από 5 έτη | 20,621         | 9,424      | 2,188               | ,029 | ,287                   |
| πάνω από 30 έτη-5-10           | 21,615         | 9,673      | 2,235               | ,025 | ,254                   |
| πάνω από 30 έτη-11-20          | 28,902         | 9,871      | 2,928               | ,003 | ,034                   |
| 21-30-κάτω από 5 έτη           | 13,246         | 10,992     | 1,205               | ,228 | 1,000                  |
| 21-30-5-10                     | 14,240         | 11,206     | 1,271               | ,204 | 1,000                  |
| 21-30-11-20                    | 21,527         | 11,377     | 1,892               | ,058 | ,585                   |
| κάτω από 5 έτη-5-10            | -,994          | 7,371      | -,135               | ,893 | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-11-20           | -8,281         | 7,628      | -1,086              | ,278 | 1,000                  |
| 5-10-11-20                     | -7,287         | 7,934      | -,918               | ,358 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Τέλος, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις κατηγορίες κάτω από 5 έτη και πάνω από 30 έτη συνολικής προϋπηρεσίας ( $p = .014$ ) ως προς τη χρήση της αυτοδιόρθωσης (βλ. εικόνα 5.15).

**Εικόνα 5.15** Πολλαπλές συγκρίσεις για την ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση αυτοδιόρθωσης.

**Pairwise Comparisons of Έτη\_Υπηρεσίας**

| Sample 1-Sample 2              | Test Statistic | Std. Error | Std. Test Statistic | Sig. | Adj. Sig. <sup>a</sup> |
|--------------------------------|----------------|------------|---------------------|------|------------------------|
| πάνω από 30 έτη-11-20          | 13,862         | 9,897      | 1,401               | ,161 | 1,000                  |
| πάνω από 30 έτη-5-10           | 17,494         | 9,699      | 1,804               | ,071 | ,713                   |
| πάνω από 30 έτη-κάτω από 5 έτη | 30,118         | 9,449      | 3,187               | ,001 | ,014                   |
| πάνω από 30 έτη-21-30          | 32,417         | 12,686     | 2,555               | ,011 | ,106                   |
| 11-20-5-10                     | 3,631          | 7,956      | ,456                | ,648 | 1,000                  |
| 11-20-κάτω από 5 έτη           | 16,256         | 7,649      | 2,125               | ,034 | ,336                   |
| 11-20-21-30                    | -18,554        | 11,408     | -1,626              | ,104 | 1,000                  |
| 5-10-κάτω από 5 έτη            | 12,625         | 7,391      | 1,708               | ,088 | ,876                   |
| 5-10-21-30                     | -14,923        | 11,237     | -1,328              | ,184 | 1,000                  |
| κάτω από 5 έτη-21-30           | -2,298         | 11,021     | -,209               | ,835 | 1,000                  |

Each row tests the null hypothesis that the Sample 1 and Sample 2 distributions are the same. Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050.

a. Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

### 5.2.6 Αποτελέσματα εξαρτημένων μεταβλητών με βάση την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή

Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα (πίνακας 5.24) διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δηλώνουν ότι εφαρμόζουν πιο συχνά εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας στους μαθητές με δυσλεξία (Μ.Ο. 2.67) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. 3.19),  $U = 780.000$ ,  $p = .024$ .

**Πίνακας 5.24** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος ως προς τη μεταβλητή «επιμόρφωση ή όχι στην ειδική αγωγή». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με το κριτήριο Mann Whitney.

| ΦΥΛΟ<br>Μεταβλητές   | Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή |      | Χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή |       | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |      |
|--|------------------------------|------|------------------------------------|-------|------------------------------------|------|
|  | Μ.Ο                          | Τ.Α. | Μ.Ο.                               | Τ.Α.  | U                                  | p    |
| Εφαρμόζετε εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία; | 2.67                         | .902 | 3.19                               | 1.046 | 780.000                            | .024 |

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και είχαν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πιο πολύ χρόνο από έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη» (Μ.Ο. 1.65) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. 1.94),  $U = 824.500$ ,  $p = .047$ . Ακόμη, οι συμμετέχοντες που είχαν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή συμφωνούν περισσότερο με την άποψη ότι «ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετες ώρες διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης για να αφομοιώσει καλύτερα τη διδακτέα ύλη» (Μ.Ο. 1,94) σε σχέση με τους συμμετέχοντες χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. 2.35),  $U = 817.500$ ,  $p = .044$  (βλ. πίνακα 5.25).



**Πίνακας 5.25** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία ως προς τη μεταβλητή «επιμόρφωση στην ειδική αγωγή». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με το κριτήριο Mann Whitney.

| ΦΥΛΟ<br><br>Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία  | Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή |      | Χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή |       | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |      |
|---|------------------------------|------|------------------------------------|-------|------------------------------------|------|
|   | M.O                          | T.A. | M.O.                               | T.A.  | U                                  | p    |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πιο πολύ χρόνο από έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη      | 1.65                         | .837 | 1.94                               | .772  | 824.500                            | .047 |
| Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετες ώρες διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης για να αφομοιώσει καλύτερα τη διδακτέα ύλη | 1.94                         | .856 | 2.35                               | 1.018 | 817.500                            | .044 |

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στους συμμετέχοντες που έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και στους συμμετέχοντες που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή σχετικά με τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία. Σύμφωνα με την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων (πίνακας 5.26) διαπιστώνουμε ότι οι συμμετέχοντες που έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O. 1.83) ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας ως στρατηγική βελτίωσης του γραπτού λόγου σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (M.O. 2.19),  $U = 803.500$ ,  $p = .030$ . Επιπλέον, χρησιμοποιούν περισσότερο ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (M.O. 2.59) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (M.O. 3.23),  $U = 765.500$ ,  $p = .019$ . Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δηλώνουν ότι αξιοποιούν σε πολύ μεγάλο βαθμό την ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών (M.O. 1.54). Σε μεγάλο βαθμό αξιοποιούν τη συγκεκριμένη στρατηγική και οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (M.O. 1.90),  $U = 816.000$ ,  $p = .037$ . Ομοίως οι συμμετέχοντες με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δηλώνουν ότι αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές με δυσλεξία για τη βελτίωση του γραπτού τους λόγου (M.O. 2.01) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και δεν είχαν κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (M.O. 2.55),  $U = 732.000$ ,  $p = .007$ . Το ίδιο παρατηρείται αναφορικά και με την εμπλοκή των μαθητών με δυσλεξία σε δραστηριότητες γραφής

ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν συχνότερα τη συγκεκριμένη στρατηγική (Μ.Ο. 2.22) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. 2.97),  $U = 597.500$ ,  $p < .001$ . Σημαντική διαφορά εντοπίζεται, επίσης, στη χρήση συνεχούς ανατροφοδότησης. Οι συμμετέχοντες με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν περισσότερο την ανατροφοδότηση (Μ.Ο. 1.65) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. 2.10),  $U = 755.500$ ,  $p = .017$ . Τέλος, στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την ανάθεση μικρότερου όγκου γραπτών δραστηριοτήτων (Μ.Ο. 2.13 και 2.68),  $U = 710.000$ ,  $p = .005$ ), ως προς τη δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών (Μ.Ο. 1.55 και 2.03),  $U = 720.000$ ,  $p = .004$  και ως προς τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων (Μ.Ο. 2.19 και 2.81),  $U = 733.500$ ,  $p = .009$ , καθώς οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή τοποθετούνται πιο θετικά ως προς τις συγκεκριμένες στρατηγικές.

**Πίνακας 5.26** Μέσος όρος και τυπική απόκλιση αναφορικά με τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου ως προς τη μεταβλητή «επιμόρφωση στην ειδική αγωγή». Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με το κριτήριο Mann Whitney.

| ΦΥΛΟ<br>Στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου                        | Επιμόρφωση στην ειδική αγωγή |      | Χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή |      | Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας |        |
|--|------------------------------|------|------------------------------------|------|------------------------------------|--------|
|  | Μ.Ο                          | Τ.Α. | Μ.Ο.                               | Τ.Α. | U                                  | p      |
| Ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας                                     | 1.83                         | .727 | 2.19                               | .833 | 803.500                            | .030   |
| Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες                                       | 2.59                         | .884 | 3.23                               | .584 | 765.500                            | .019   |
| Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών                            | 1.54                         | .584 | 1.90                               | .831 | 816.000                            | .037   |
| Περισσότερος χρόνος για τη βελτίωση του γραπτού λόγου                  | 2.01                         | .899 | 2.55                               | .995 | 732.000                            | .007   |
| Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή | 2.22                         | .921 | 2.97                               | .875 | 597.500                            | < .001 |
| Συνεχής ανατροφοδότηση   | 1.65                         | .764 | 2.10                               | .944 | 775.500                            | .017   |

|   |      |      |      |       |         |      |
|---|------|------|------|-------|---------|------|
| Μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων                     | 2.13 | .954 | 2.68 | .909  | 710.000 | .005 |
| Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών | 1.55 | .654 | 2.03 | .836  | 720.000 | .004 |
| Χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων  | 2.19 | .989 | 2.81 | 1.108 | 733.500 | .009 |

## **6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

### **6.1 Περίληψη των αποτελεσμάτων**

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στον γραπτό λόγο. Ακόμη, εξετάστηκαν οι απόψεις τους σχετικά με τη χρήση και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου με σκοπό να καθοριστεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 29 άντρες και 71 γυναίκες, που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες 31-40 (ποσοστό 42%) και 41-50 (ποσοστό 34%). Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού και είχε επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας επαληθεύτηκε μερικώς η πρώτη ερευνητική υπόθεση, καθώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν στρατηγικές που δεν αξιοποιούν τόσο συχνά οι άντρες, όπως είναι οι χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη. Ακόμη, επιβεβαιώθηκε η δεύτερη ερευνητική υπόθεση καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Τέλος, δεν επαληθεύτηκε η τρίτη ερευνητική υπόθεση καθώς δεν διαφέρουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου ανάλογα με το φύλο και ανάλογα με την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

### **6.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες στον γραπτό λόγο**

Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων εξέταζε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στον γραπτό λόγο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι συναντά συχνά μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο και ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν πολύ συχνά προβλήματα στον γραπτό τους λόγο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων στον γραπτό

λόγο έρχονται σε συμφωνία με τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στον γραπτό λόγο και ότι οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο είναι πολύπλοκες και εκδηλώνονται με πολλούς τρόπους (Hebert et al., 2018· Williams & Lynch, 2010). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο με συνοχή εξίσου εύκολα με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν μια γραπτή δραστηριότητα.

Από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνονται διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες ως προς τις απόψεις που υιοθετούν για τους μαθητές με δυσλεξία. Ειδικότερα, οι γυναίκες δηλώνουν ότι συναντούν σε μεγαλύτερο βαθμό μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο σε σχέση με τους άντρες. Επιπλέον, οι γυναίκες συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται πρόσθετο υλικό και διαφοροποιημένο υλικό σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με την έρευνα των Martan et al. (2017) στην οποία βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετική άποψη σχετικά με την ανάγκη προσαρμογής του διδακτικού υλικού στους μαθητές με δυσλεξία. Παράλληλα, οι Gwernan-Jones & Budren (2010) και οι Taylor & Coyne (2014) βρήκαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο θετική στάση προς τους μαθητές με δυσλεξία και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι Avramidis et al. (2000) υποστηρίζουν ότι το γένος δεν είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 50 και οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 υποστήριξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία κατανοούν καλύτερα προφορικές οδηγίες, ενώ οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή υποστήριξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται περισσότερο χρόνο σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης για να αφομοιώσουν τη διδακτέα ύλη και επιπλέον υποστήριξαν ότι χρειάζονται πρόσθετες ώρες στο τμήμα ένταξης για να αφομοιώσουν τη διδακτέα ύλη. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν την ανάγκη προσαρμογής του διδακτικού υλικού έτσι ώστε η διδαχθείσα ύλη να μπορεί να αφομοιωθεί καλύτερα και πιο γρήγορα από τους μαθητές με δυσλεξία (Martan et al., 2017).

### 6.3 Στρατηγικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου

Η δεύτερη κατηγορία ερωτημάτων εξέταζε τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Έχει επισημανθεί ότι η αξιοποίηση παρεμβάσεων και η χρήση στρατηγικών βελτιώνει την ποιότητα του γραπτού λόγου στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Gillespie & Graham, 2014). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εφαρμόζει εξατομικευμένο πρόγραμμα στους μαθητές με δυσλεξία. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι στρατηγικές είναι σημαντικές για τη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου (De la Paz, 2007· Englert, 2009· Graham & Perin, 2007). Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου και ο μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης δυσχεραίνουν τη χρήση στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου. Οι Taylor & Coyne (2014) έχουν επισημάνει ότι η έλλειψη χρόνου εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τους δυσλεκτικούς μαθητές στην τάξη. Διαφορετικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη των μαθητών. Η δημοφιλέστερη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι η ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών. Αυτή η στρατηγική χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την έρευνα των Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη (2020).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα υποστηρίζει τη σημασία που έχουν οι σαφείς οδηγίες για τη βελτίωση του γραπτού λόγου (Gillespie & Graham, 2014· Graham & Harris, 2003· Harris et al., 2008) καθώς διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη στρατηγική στους μαθητές με δυσλεξία. Σύμφωνα με τους Gillespie & Graham (2014) όταν υπάρχουν σαφείς οδηγίες και στόχοι για ένα θέμα τότε τα κείμενα που παράγονται είναι πιο ποιοτικά και εκτενή. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σημαντική συμφωνία ως προς τη χρήση της ανατροφοδότησης στη βελτίωση του γραπτού λόγου (Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη, 2020). Σύμφωνα με τους Martan et al. (2017) οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρέχουν συνεχή ανατροφοδότηση στους μαθητές με δυσλεξία σχετικά με τις δυνατότητές τους και την πρόοδο που έχουν χάνει. Ωστόσο, η ανατροφοδότηση σχετικά με τα λάθη τους στον γραπτό λόγο ή στην ανάγνωση δεν πρέπει να γίνεται στο πλαίσιο του μαθήματος γιατί αυτό ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την αυτοπεποίθηση των μαθητών με δυσλεξία (Martan et al., 2017).

Υψηλό ποσοστό χρήσης εμφανίζουν και οι πιο παραδοσιακές στρατηγικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου, όπως η δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών και η συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων, εύρημα που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Πολίτη-Γεωργούση και Καραμπατζάκη (2020) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη, στοιχείο που επιβεβαιώνει ότι η χρήση χρωμάτων μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές με δυσλεξία στις διαδικασίες μάθησης (Grimes et al., 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι γυναίκες χρησιμοποιούν περισσότερο χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη σε σχέση με τους άντρες.

Σε μικρότερο βαθμό αξιοποιούνται σύγχρονες στρατηγικές, όπως τεχνολογικά εργαλεία και πολυαισθητηριακές μεθόδους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Πολίτη-Γεωργούση & Καραμπατζάκη (2020) που βρήκαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν πολυμέσα και τεχνολογικά εργαλεία ως στρατηγική για τη βελτίωση του γραπτού λόγου.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, ηλικίας 25-30 ετών, χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές για την ενίσχυση του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης ηλικιακής κατηγορίας αξιοποιούν την επανάληψη των βασικών ορθογραφικών κανόνων και δίνουν στους μαθητές με δυσλεξία περισσότερο χρόνο για τη βελτίωση του γραπτού τους λόγου, ενώ οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 και 41-50 χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό αυτές τις στρατηγικές. Περισσότερο χρόνο για τη βελτίωση του γραπτού λόγου βρέθηκε ότι δίνουν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές αλλά και οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολική προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί άνω των 50 ετών καθώς και οι εκπαιδευτικοί που έχουν πάνω από 30 έτη συνολική προϋπηρεσία χρησιμοποιούν συχνότερα ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολική υπηρεσία πάνω από 30 έτη χρησιμοποιούν συχνότερα εξατομικευμένο πρόγραμμα για τους μαθητές με δυσλεξία σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, τη δυνατότητα επαφής με τα λογοτεχνικά βιβλία και τη χρήση αυτοδιόρθωσης.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές για την ενίσχυση του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με την έρευνα των Martan et al. (2017) στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα στην ειδική αγωγή κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης είχαν πιο θετική άποψη σχετικά με την ανάγκη προσαρμογής του διδακτικού υλικού στους μαθητές με δυσλεξία. Επιπλέον, αυτό το εύρημα βρίσκεται σε αντιστοιχία και με την έρευνα των Taylor & Coyne (2014) στην οποία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερες γνώσεις για τη δυσλεξία είχαν πιο θετική στάση απέναντι στους μαθητές που είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία. Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στην ειδική αγωγή υποστήριξαν ότι χρησιμοποιούν με μεγάλη συχνότητα ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών, περισσότερο χρόνο για τη βελτίωση του γραπτού λόγου, εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, συνεχή ανατροφοδότηση, μικρότερο όγκο γραπτών δραστηριοτήτων, δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης των εργασιών αλλά και σύγχρονες μεθόδους, όπως τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων.

#### **6.4 Αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου**

Η τρίτη κατηγορία ερωτημάτων εξέταζε την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η πιο αποτελεσματική μέθοδος φαίνεται να είναι η εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Στη συνέχεια ακολουθούν οι σαφείς οδηγίες και τα βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου και η χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν συχνά τεχνολογικά εργαλεία και πολυαισθητηριακές μεθόδους, θεωρούν ότι αυτά τα εργαλεία αποτελούν μια αποτελεσματική μέθοδο για την ενίσχυση του γραπτού λόγου στα παιδιά με δυσλεξία. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών βελτίωσης του γραπτού λόγου δεν διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής υπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.



Συνολικά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι διαφορετικές στρατηγικές υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη των μαθητών με δυσλεξία (Taylor & Coyne, 2014). Οι στρατηγικές σχετίζονται με το φύλο των εκπαιδευτικών, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Επιπλέον, γίνεται φανερό ότι η εκπαίδευση και ειδικότερα η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις σχετικά με τους μαθητές με δυσλεξία (Martan et al., 2017) και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Hsien, 2007). Η μη συστηματική και ανεπαρκής εκπαίδευση όσον αφορά τη δυσλεξία και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στους μαθητές με δυσλεξία ενδέχεται να επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση εξατομικευμένου προγράμματος, την ανάγκη προσαρμογής του διδακτικού υλικού και τη χρήση στρατηγικών για την ενίσχυση του γραπτού λόγου (Martan et al., 2017).

## **7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

### **7.1 Συμπεράσματα**

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Χρησιμοποιήθηκε ένα μη σταθμισμένο ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε ηλεκτρονικά σε 100 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και την παρούσα ερευνητική εργασία προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους μαθητές με δυσλεξία είναι πολύ σημαντικές και μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο διδασκαλίας και την αξιοποίηση στρατηγικών και παρεμβάσεων στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν αφενός ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στον γραπτό λόγο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου ότι διαφορετικές στρατηγικές υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση του γραπτού λόγου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση του γραπτού λόγου φάνηκε να επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν πιο θετική στάση σε σχέση με τους άντρες ως προς τη χρήση πρόσθετου υποστηρικτικού και διαφοροποιημένου υλικού στους μαθητές με δυσλεξία. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή χρησιμοποιούν περισσότερες στρατηγικές για την ενίσχυση του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιούν συχνότερα στρατηγικές για την ενίσχυση του γραπτού λόγου στους μαθητές με δυσλεξία. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνολική υπηρεσία πάνω από 30 έτη χρησιμοποιούν συχνότερα εξατομικευμένο πρόγραμμα και αξιοποιούν πιο συχνά τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών δεν επηρεάζονται από το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, την εκπαίδευση, τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας και την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

Η παρούσα μελέτη έχει θεωρητική και πρακτική σημασία. Η συγκεκριμένη έρευνα καλύπτει το βιβλιογραφικό κενό που υπάρχει σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη δυσλεξία και τις στρατηγικές που υιοθετούνται στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, προσφέρει δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση, τα οποία είναι πολύ περιορισμένα στη διεθνή βιβλιογραφία. Τέλος, μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία προγραμμάτων παρέμβασης για την εφαρμογή σύγχρονων στρατηγικών και μεθόδων στους μαθητές με δυσλεξία.

Συνοψίζοντας, είναι αναγκαία η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία. Είναι πολύ σημαντικό να εφαρμοστεί μια συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους και νέες στρατηγικές που θα βοηθήσουν ουσιαστικά τους μαθητές με δυσλεξία στη βελτίωση του γραπτού τους λόγου.

## **7.2 Περιορισμοί της μελέτης και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς. Ένας περιορισμός αφορά το μέγεθος του δείγματος. Παρόλο που στη μελέτη συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, αριθμός που εξασφάλισε την αξιοπιστία του δείγματος, είναι αναγκαία η χορήγηση του ερωτηματολογίου σε έναν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων προκειμένου να επιτευχθεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν περισσότερες γυναίκες και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Μία έρευνα στην οποία θα συμμετείχε ίσος αριθμός ανδρών και γυναικών και ίσος αριθμός εκπαιδευτικών με επιμόρφωση και χωρίς επιμόρφωση στην ειδική αγωγή θα βοηθούσε ενδεχομένως να προσδιορίσουμε αν το γένος και η εξειδίκευση σε θέματα ειδικής αγωγής είναι προβλεπτικοί παράγοντες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσλεξία.

Ένας ακόμη περιορισμός είναι η κατανομή του δείγματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 80 φιλόλογοι, 3 θεολόγοι, 6 καθηγητές αγγλικής φιλολογίας 2 μαθηματικοί, 1 μηχανολόγος, 1 καθηγητής καλλιτεχνικών, 1 φυσικός, 4 βιολόγοι, 1 χημικός και 1 καθηγητής πληροφορικής. Θα είχε ενδιαφέρον στο μέλλον να πραγματοποιηθεί μία έρευνα με ευρύτερη κατανομή, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις και άλλων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία.

Ακόμη, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί αφενός αν η στάση (θετική ή αρνητική) των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζει την επίδοση και την ψυχολογία των μαθητών με δυσλεξία και αφετέρου αν η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών συνδέεται με λιγότερες ευκαιρίες ανταπόκρισης στην τάξη ή μικρότερο βαθμό ανατροφοδότησης.

Τέλος, η επέκταση της έρευνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα επέτρεπε μία συγκριτική μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών στις δύο βαθμίδες, γεγονός που θα βοηθούσε στη δημιουργία ολοκληρωμένων προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία.

## Επίλογος

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές που μπορούν να ενισχύσουν τον γραπτό λόγο των μαθητών με δυσλεξία. Παράλληλα, εξετάστηκαν οι παράγοντες (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, έτη συνολικής προϋπηρεσίας, επιμόρφωση στην ειδική αγωγή) που μπορούν να διαφοροποιήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και τις στρατηγικές που υιοθετούνται. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην Ελληνική είναι πολύ περιορισμένες. Επιπλέον, οι περισσότερες μελέτες αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη μελέτη προσφέρει δεδομένα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε θεωρητικό επίπεδο, για να ενισχύσουν τη βιβλιογραφία σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο μέσω της αξιοποίησης συγκεκριμένων παρεμβάσεων και στρατηγικών στο πλαίσιο της διδασκαλίας για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με δυσλεξία.

## Βιβλιογραφία

- Afonso, O., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2020). Writing impairments in Spanish children with developmental dyslexia. *Journal Of Learning Disabilities*, 53(2), 109–119. <https://doi.org/10.1177/0022219419876255>
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl, & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Springer.
- Angelelli, P., Judica, A., Spinelli, D., Zoccolotti, P., & Luzzatti, C. (2004). Characteristics of writing disorders in Italian dyslexic children. *Cognitive And Behavioral Neurology*, 17(1), 18–31. <https://doi.org/10.1097/00146965-200403000-00003>
- Ansari, D., & Lyons, I. M. (2016). Cognitive neuroscience and mathematics learning: How far have we come? Where do we need to go?. *ZDM Mathematics Education*, 48, 379–383. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0782-z>
- Αντωνίου, Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη Φ., & Κοτρώνη Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53, 47–63.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Babbie, E. (2011). *The Basics of social research*, 5th Edition. Wadsworth, Cengage Learning.
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S., Meeter, M., & Begeer, S. (2023). Study progression and degree completion of autistic students in higher education: A longitudinal study. *Higher Education*, 85, 1–26. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00809-1>
- Berninger, V. W., & Amtmann D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 345–363). Guilford.
- Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal Of School Psychology*, 46(1), 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>

- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2000). Self-Regulation: An introductory review. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-9). Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50030-5>
- British Dyslexia Association (2010). *Definition of dyslexia*. Bracknell: BDA.
- Case, L. P., Harris K. R., & Graham S. (1992). Improving the mathematical problem solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *Journal of Special Education*, 26(1), 1–19. <https://doi.org/10.1177/002246699202600101>
- Chen, C., Keong, M., Teh, C., & Chuah, K. (2015). Web text reading: What satisfy both dyslexic and normal learners?. *Journal Of Computers in Education*, 3(1), 47–58. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0046-x>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, 6th edition. Routledge.
- Datchuk, S., & Kubina, R. (2012). A review of teaching sentence-level writing skills to students with writing difficulties and learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(3), 180–192. <https://doi.org/10.1177/074193251244825>
- De La Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 249–266. <https://doi.org/10.1080/10573560701277609>
- Englert, C. S. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00284.x>
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694–702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multi-tier intervention in primary grades*. Department of Education Institute of Educational Sciences.
- Gibson, S., & Leinster, S. (2011). How do students with dyslexia perform in extended matching questions, short answer questions and observed structured clinical examinations?. *Advances in Health Sciences Education*, 16(3), 395–404. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9273-8>

- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454–473. <https://doi.org/10.1177/0014402914527238>
- Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 74–84. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00009>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A metaanalysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323–344). Guilford.
- Graham, S., Harris, K. R., & MacArthur, C. (2004). Writing instruction. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 281–313). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50011-1>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. In V. Connelly, A. L. Barnett, J. E. Dockrell, & A. Tolmie (Eds.), *Teaching and learning writing* (pp. 95–111). British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II.
- Grimes, S., Scevak, J., Southgate, E., & Buchanan, R. (2017). Non-disclosing students with disabilities or learning challenges: Characteristics and size of a hidden population. *The Australian Educational Researcher*, 44, 425–441. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0242-y>
- Gwernan-Jones, R., & Budren, R. L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 66–86. <https://doi.org/10.1002/dys.393>
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 277–309). Academic Press.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice*, 41(2), 110–115. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_7](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_7)



- Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). *Self-regulation among students with LD and ADHD*. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 167–195). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50008-1>
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore: Brookes.
- Hebert, M., Kearns, D., Hayes, J., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why children with dyslexia struggle with writing and how to help them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 843–863. [https://doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-DYSLC-18-0024](https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024)
- Hollins, N., & Foley, A. (2013). The experiences of students with learning disabilities in a higher education virtual campus. *Educational Technology Research and Development, 61*(4), 607–624. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9302-9>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal Of Learning Disabilities, 43*(6), 515–529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research, 8*(1), 49–60.
- Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X., & Wu, K. (2020). Personality, behavior characteristics, and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environment Research and Public Health, 17*(4), 1415. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041415>
- Hudson, R. F., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us?. *The Reading Teacher, 60*(6), 506–515. <https://doi.org/10.1598/RT.60.6.1>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics, 28*(6), 731–735. <https://doi.org/10.1097/mop.0000000000000411>
- International Dyslexia Association (2002). *Definition of dyslexia*. IDA Board of Directors.
- Kent, M., Ellis, K., Latter, N., & Peaty, G. (2017). The case for captioned lectures in Australian higher education. *Techtrends, 62*(2), 158–165. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0225-x>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Lane, K., Harris, K., Graham, S., Weisenbach, J., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234–253. <https://doi.org/10.1177/0022466907310370>

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- MacDonald, S. J. (2012). Biographical pathways into criminality: Understanding the relationship between dyslexia and educational disengagement. *Disability & Society*, 27(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.654992>
- Magnin, E., Ryff, I., & Moulin, T. (2021). Medical teachers' opinions about students with neurodevelopmental disorders and their management. *BMC Medical Education*, 21(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02413-w>
- Martan, V., Mihić, S., & Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75–97. <https://doi.org/10.15516/cje.v19i0.2704>
- McBride, C. (2015). Is Chinese special? Four aspects of Chinese literacy acquisition that might distinguish learning Chinese from learning alphabetic orthographies. *Educational Psychology Review*, 28(3), 523–549. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9318-2>
- Mehringer, H., Fraga-González, G., Pleisch, G., Röthlisberger, M., Aepli, F., Keller, V., Karipidis, I. I., & Brem, S. (2020). (Swiss) GraphoLearn: An app-based tool to support beginning readers. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15(1), 5. <https://doi.org/10.1186/s41039-020-0125-0>
- Misquitta, R., Shenoy, S., Ghosh, A., & Kotwal, N. (2022). Examining the technical adequacy and efficacy of FABLE to identify students at-risk for reading difficulties in India. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09751-y>
- N.3699/2008 «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ: 199, τ. Α', 02/10/2008.
- Norris, M., Hammond, J., Williams, A., & Walker, S. (2019). Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: A qualitative study. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1913-3>
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη* (7η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Πεδίο.
- Papadopoulos, T., Charalambous, A., Kanari, A., & Loizou, M. (2004). Kindergarten cognitive intervention for reading difficulties: The PREP remediation in Greek. *European Journal of Psychology of Education*, 19(1), 79–105. <https://doi.org/10.1007/BF03173238>

- Peng, P., Wang, C., Tao, S., & Sun, C. (2016). The deficit profiles of Chinese children with reading difficulties: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 29(3), 513–564. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9366-2>
- Πολίτη-Γεωργούση, Σ., & Καραμπατζάκη, Ζ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές αποκατάστασης προβλημάτων γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 642–668. <https://doi.org/10.12681/edusc.3162>
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2009). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*. Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., & Πρίντεζη, Α. (2011). Σχολικές παρεμβάσεις στις μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μ. Κωνσταντίνου, & Μ. Κοσμίδου (επιμ.), *Νευροψυχολογία των μαθησιακών δυσκολιών* (σελ. 227–247). Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Πολυχρόνη, Φ., Αντωνίου, Σ., & Καμπυλαυκά Χ. (2013). Συμπεριφορές αυτοϋπονόμησης, στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 4, 17–39.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Σύγχρονες τάσεις εκπαίδευσης και ειδικής υποστήριξης* (Α' τόμος). Αυτοέκδοση.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αυτοέκδοση.
- Porch, M., & Gilroy, M. (2003). *Ten in every hundred*. The International Dyslexia Association.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά)*. ΕΠΕΑΕΚ.
- Πρίντεζη, Α., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1, 153–174.
- Reid, G. (2003). *Δυσλεξία: Εγχειρίδιο για ειδικούς* (2η έκδ.). Εκδόσεις Παρισιάνου.
- Reid, R., & Lienemann, T. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Press.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013) *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Routledge.

- Ricketts, C., Brice, J., & Coombes, L. (2009). Are multiple choice tests fair to medical students with specific learning disabilities?. *Advances in Health Sciences Education*, *15*(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s10459-009-9197-8>
- Shaw, S. C. K., Hennessy, L. R., Okorie, M., & Anderson, J. L. (2019). Safe and effective prescribing with dyslexia. *BMC Medical Education*, *19*(1), 277. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1709-5>
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. McGraw-Hill Book Company, INC.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *61*(1), 142–156. <https://doi.org/10.1080/17470210701508830>
- Sotirovska, V., & Vaughn, M. (2022). The portrayal of characters with dyslexia in children's picture books. *Early Childhood Education Journal*, *50*, 731–742. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01196-z>
- Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. (6η έκδοση). Ελληνικά Γράμματα.
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E., & Papachristopoulos, G. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*, *24*(2), 128–139. <https://doi.org/10.1002/dys.1586>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, *2*, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Taylor, L., & Coyne, E. (2014). Teachers' attitudes and knowledge about dyslexia: Are they affecting children diagnosed with dyslexia? *Dyslexia Review*, *25*, 20–23.
- Tops, W., Callens, C., van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: The writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *26*(5), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9387-2>
- Tops, W., Callens, M., Bijn, E., & Brysbaert, M. (2014). Spelling in adolescents with dyslexia: Errors and modes of assessment. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(4), 295–306. <https://doi.org/10.1177/0022219412468159>
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., Βουγιούκας, Κ., Αναγνωστοπούλου, Ε., & Μενεξές, Γ. (2015). Γνώσεις και απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη δυσλεξία. *Scientific Annals-School of Psychology*, *11*, 175–211.

- Van de Pol, J., van den Boom-Muilenburg, S., & van Gog, T. (2021). Exploring the relations between teachers' cue-utilization, monitoring and regulation of students' text learning. *Metacognition And Learning*, 16(3), 769–799. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09268-6>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004) Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Von Hagen, A., Kohnen, S., & Stadie, N. (2020). Foreign language attainment of children/adolescents with poor literacy skills: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(2), 459–488. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09566-6>
- Walker, E., Shaw, S., Reed, M., & Anderson, J. (2021). The experiences of foundation doctors with dyspraxia: A phenomenological study. *Advances In Health Sciences Education*, 26(3), 959–974. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10029-y>
- Williams, J. A., & Lynch, S. A. (2010) Dyslexia: What teachers need to know. *Kappa Delta Pi Record*, 46(2), 66–70. <https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516696>
- Wong, B. Y. L., Wong, R., Darlington, D., & Jones, W. (1991). Interactive teaching: An effective way to teach revision skills to adolescents with learning disabilities. *Learning disabilities Research and Practice*, 6, 117–127.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2007). *Διδάσκοντας την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες*. Κυριακίδη Αφοί.

## **Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο**

Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών με δυσλεξία

### **ΕΝΟΤΗΤΑ 1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

#### **Φύλο**

Ανδρας

Γυναίκα

#### **Ηλικία**

25-30

31-40

41-50

>50

#### **Εκπαιδευτικό επίπεδο**

Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

#### **Μορφή εργασιακής σχέσης**

Αναπληρωτής

Μόνιμος

#### **Έτη υπηρεσίας συνολικά**

<5

5-10

11-20

21-30

>30

**Έχετε κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή;**

**ΝΑΙ**

**ΟΧΙ**

**ΑΝ ΝΑΙ, ΠΟΙΟ ΑΠΟ ΤΑ ΠΑΡΑΚΑΤΩ**

Σεμινάριο στη ειδική αγωγή

Μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή

Διδακτορικό στην ειδική αγωγή

**Παρακαλώ δηλώστε την ειδικότητά σας.....**

## **ΕΝΟΤΗΤΑ 2 ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**1) Πόσο συχνά συναντάτε παιδιά με δυσλεξία στο σχολείο**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**2) Τα προβλήματα σε ένα παιδί με δυσλεξία πιστεύετε ότι έχουν σχέση**

α) με τον λόγο β) με τη νοημοσύνη γ) με τις παιδαγωγικές μεθόδους δ) όλα τα παραπάνω ε) άλλο

**3) Οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα γραπτού λόγου;**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**4) Ποια είναι τα πιο συχνά προβλήματα στον γραπτό λόγο που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με δυσλεξία;**

α) προβλήματα ορθογραφίας

β) προβλήματα γραφής (δυσγραφία)

γ) προβλήματα γραπτής έκφρασης

δ) προβλήματα αναγνωστικής ευχέρειας και αποκωδικοποίησης

ε) προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης

στ) όλα τα παραπάνω

**5) Εφαρμόζετε Εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης στους μαθητές με δυσλεξία;**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Σημειώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις:**

**6) Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη.**

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**7) Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πιο πολύ χρόνο από έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης για να αφομοιώσει τη διδακτέα ύλη.**

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**8) Ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται στον ίδιο βαθμό με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης να εφαρμόσει όσα έχει διδαχτεί.**

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**9) Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει προφορικές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.**

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**10) Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να κατανοήσει γραπτές οδηγίες εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.**

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**11) Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετες ώρες διδασκαλίας στο τμήμα ένταξης για να αφομοιώσει καλύτερα τη διδακτέα ύλη.**

Συμφωνώ απόλυτα Συμφωνώ αρκετά Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα



**12) Ένας μαθητής με δυσλεξία πρέπει να παρακολουθεί το μάθημα της γλώσσας αποκλειστικά στο τμήμα ένταξης.**

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ αρκετά   Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ   Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**13) Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται πρόσθετο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.**

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ αρκετά   Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ   Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**14) Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται διαφοροποιημένο υλικό σε σχέση με αυτό που δίνεται σε έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.**

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ αρκετά   Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ   Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**15) Ένας μαθητής με δυσλεξία δυσκολεύεται όσο ένας μαθητής τυπικής ανάπτυξης να αντιληφθεί το γενικότερο νόημα ενός κειμένου.**

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ αρκετά   Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ   Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**16) Ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να συντάξει ένα γραπτό κείμενο με συνοχή εξίσου εύκολα με έναν μαθητή τυπικής ανάπτυξης.**

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ αρκετά   Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ   Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

**17) Ένας μαθητής με δυσλεξία χρειάζεται περισσότερο χρόνο να ολοκληρώσει μια γραπτή δραστηριότητα.**

Συμφωνώ απόλυτα   Συμφωνώ αρκετά   Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ   Διαφωνώ αρκετά  
Διαφωνώ απόλυτα

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

**18) Χρησιμοποιείτε στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας;**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**19) Ποιος λόγος σας αποτρέπει ή σας δυσχεραίνει να χρησιμοποιείτε στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας;**

α) έλλειψη χρόνου

β) μεγάλος όγκος διδακτέας ύλης

γ) έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης στη δυσλεξία

δ) όλα τα παραπάνω

ε) άλλο .....

**20) Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τις παρακάτω στρατηγικές βελτίωσης του γραπτού λόγου στη διδασκαλία σας;**

**Σαφείς οδηγίες και βήματα κατά τη σύνθεση ενός γραπτού κειμένου**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Ερωτήσεις κλειστού τύπου**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του μαθήματος**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Περισσότερος χρόνος για βελτίωση του γραπτού λόγου**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Συνεχής ανατροφοδότηση**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης εργασιών**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**Χρήση αυτοδιόρθωσης**

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ ΣΥΧΝΑ ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ ΣΠΑΝΙΑ ΠΟΤΕ

**21) Ποια από τις παρακάτω θεωρείτε πιο αποτελεσματική μέθοδο βελτίωσης του γραπτού λόγου;**

- α. Σαφείς οδηγίες
- β. Ερωτήσεις κλειστού τύπου
- γ. Ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας
- δ. Συχνή επανάληψη βασικών ορθογραφικών κανόνων

- ε. Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες
- στ. Δυνατότητα επαφής με λογοτεχνικά βιβλία
- ζ. Ενθάρρυνση για την έκφραση προσωπικών ιδεών
- η. Χρωματικές επισημάνσεις για τα ορθογραφικά λάθη
- θ. Περισσότερος χρόνος για βελτίωση του γραπτού λόγου
- ι. Εμπλοκή σε δραστηριότητες γραφής ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή
- κ. Συνεχής ανατροφοδότηση
- λ. Μικρότερος όγκος γραπτών δραστηριοτήτων
- μ. Δυνατότητα προφορικής εξέτασης και παρουσίασης εργασιών
- ν. Χρήση τεχνολογικών εργαλείων και πολυαισθητηριακών μεθόδων
- ξ. Χρήση αυτοδιόρθωσης
- ο. άλλο.....