



Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Πεποιθήσεις και στάσεις καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες

**Beliefs and attitudes of college professors about students with
learning disabilities**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ:

ΒΛΑΧΟΥ ΣΤΑΜΑΤΙΑ

ΛΙΛΑ ΑΝΤΖΕΛΑ

ΜΥΡΣΙΑΔΗ ΜΑΡΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:

ΤΡΙΜΜΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ

ΠΑΤΡΑ – 2019

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΠΕΡΙ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας αυτής της εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Ακόμα δηλώνω ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ειδικά για την συγκεκριμένη πτυχιακή εργασία και ότι θα αναλάβω πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μου ανήκει.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗ 1

ΑΜ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Βλάνω Σκαφάρια

1392

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗ 2

ΑΜ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

(σε περίπτωση που είναι απαραίτητο)

Μίλα Αντζέλα

1327

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΗ 3

ΑΜ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

(σε περίπτωση που είναι απαραίτητο)

Μυρτιάδη Μαρία

1396

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
SUMMARY	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	8
1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	8
1.2 ΑΙΤΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	11
1.2.1 Βλάβη στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα	11
1.2.2 Φυσιολογία του εγκεφάλου	12
1.2.3 Γενετικά	13
1.2.3.1 Μελέτες γονιδίων	13
1.2.3.2 Ανατομικές μελέτες	13
1.2.3.3 Αλλαγές σε πυρήνες και νευρώνες του εγκεφάλου	14
1.2.3.4 Παρεγκεφαλίδα και δυσλεξία	14
1.3 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	14
1.3.1 Φωνολογική ενημερότητα	14
1.3.2 Ανάγνωση	16
1.3.3 Γραφή	17
1.3.4 Ορθογραφία	17
1.3.4.1 Μέθοδος Gillingham	17
1.3.4.2 Πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση Fernald	17
1.3.4.3 Αυτό-διόρθωση	18
1.3.5 Οπτική διάκριση	18
1.3.6 Κατανόηση του κειμένου	19
1.3.7 Θεραπεία μνήμης	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	21
2.1 ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	26
3.1 ΣΚΟΠΟΣ	26
3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	26
3.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	26
3.4 ΤΡΟΠΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ	27
3.5 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	27
3.5.1 Δείγμα	27

3.5.2 Αποτελέσματα	28
3.5.3 Στατιστική ανάλυση	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	29
4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	29
4.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	31
4.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ	58
4.4 ΜΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ.....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	99
5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	99
5.2 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είναι μια ερευνητική προσέγγιση, για να διερευνηθούν οι πεπιοθήσεις και οι στάσεις των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αναλύεται το θεωρητικό μέρος, ξεκινώντας με τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, καθώς και τα αίτια τους. Έπειτα, δίνεται μία έμφαση στις αιτίες καθώς και στην θεραπευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που θεωρείται απαραίτητη. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και αναφέρονται παρόμοιες έρευνες σχετικά με τις στάσεις και πεπιοθήσεις των καθηγητών. Μέσα από την βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό, ότι υπάρχει μια αρνητική στάση έναντι των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά η συνεχής και μεθοδική εκπαίδευση των καθηγητών, μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή των στάσεων και των πεπιοθήσεων τους απέναντι στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο τρίτο κεφάλαιο, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος, στο οποίο αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας μας, αναλύοντας το φύλο, την ηλικία, καθώς και την διδακτική εμπειρία των ερωτηθέντων. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν σε καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε πανεπιστήμια της Αθήνας, της Πάτρας και της Κέρκυρας. Οι συμμετέχοντες (N=40) κλήθηκαν να απαντήσουν σε 13 ερωτήσεις. Επίσης, για κάθε παράμετρο παρατίθενται οι πίνακες και τα αντίστοιχα γραφήματα. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση και εξαγωγή των ανάλογων συμπερασμάτων.

Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, συμπεραίνεται ότι υπάρχει μια αρνητική συμπεριφορά από την πλευρά των καθηγητών σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, όταν υπάρχει συνεχής αποτυχία από τους φοιτητές, ειδικά όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη εκπαίδευση από πλευράς του καθηγητή. Η αλλαγή αυτής της αντίληψης και στάσης είναι κρίσιμης σημασίας και πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι καθηγητές ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου και διδακτικής εμπειρίας, υποστηρίζουν ότι είναι διατεθειμένοι να εκπαιδευτούν στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: καθηγητές, φοιτητές, μαθησιακές δυσκολίες, στάσεις, πεπιοθήσεις

SUMMARY

The present work is a research approach, to examine the beliefs and attitudes of higher education teachers (professors), regarding students with learning disabilities.

The first chapter analyzes the theoretical part, discussing the definition and causes of learning disabilities. Emphasis is given on necessary treatment, as well. In the second chapter, we conduct a literature review about professors' attitudes and beliefs. Based on that, there is a negative attitude towards students with learning disabilities, nevertheless continuous methodical education may lead to a change in attitude and beliefs of teachers.

Third chapter presents the research part, in which the sample (N=40) of this study is described. More particularly, demographic characteristics, gender and teaching experience of our sample are mentioned. Furthermore, questionnaires were given to professors at universities of Athens, Patra and Corfu (Greece). We report the 13 questions of our survey and professors' answers with appropriate tables and representative charts. Moreover, a quantitative statistical analysis and the conclusions of professors' answers follows.

To conclude, based on the results of this research, it seems that there is a negative behavior by professors, on students with learning disabilities, mainly because of students' continuous failures, especially when the professor does not have the proper special education. However, professors of any age, gender, and teaching experience claim to be willing to be trained in modern methods of special teaching.

Key words: professors, students, learning disabilities, attitudes, beliefs

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται πάρα πολύ συχνά στις μέρες μας. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στις δυσκολίες που εκδηλώνει κάποιος μαθητής από τις αρχές της σχολικής ηλικίας, όπου μπορεί να έχει κάποιες δυσκολίες στην ορθογραφική γραφή, στην εκμάθηση ξένων γλωσσών και στα μαθηματικά. Οι απαιτήσεις για την συνεχή εκμάθηση των μαθητών είναι αναγκαία, αλλά παράλληλα και αρκετά απαιτητική, με αποτέλεσμα οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες να είναι περισσότερο εμφανείς.

Ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες νιώθει συχνά μειονεκτικά έναντι των υπολοίπων μαθητών και αποφεύγει ή/και αρνείται να διαβάσει. Είναι γεγονός πως ένα μεγάλο μέρος καθηγητών σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης δεν προσφέρουν ειδική θεραπευτική προσέγγιση, καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, για να διδάξουν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Μερίδιο ευθύνης κατέχει ,βέβαια, και η οικογένεια των παιδιών αυτών, καθώς ούτε αυτή έχει τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσει τα παιδιά στο σπίτι. Είναι, λοιπόν, ξεκάθαρο ότι μια καλύτερη θεραπευτική προσέγγιση σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες θα δοθεί από τον εκάστοτε εκπαιδευμένο καθηγητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

1.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

“Με τον γενικό όρο μαθησιακές δυσκολίες αναφερόμαστε σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και στην χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι έμφυτες στο άτομο και αποδίδονται στην δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και αυτή η μαθησιακή δυσκολία είναι δυνατόν να παρουσιάζεται από κοινού με άλλες μειονεξίες όπως η αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές, περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκή- ακατάλληλη διδασκαλία) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων” (*Hammil, Leigh, McNutt & Larsen, 1981 στο Μεσελίδου & Αλεξίου-Γαρδικιώτη, Κωτσοπούλου, 2008*).

“Παρουσιάζουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία μετριάζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι αναγκαίο κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες (*Kirk, 1972 στο Ορφανού, Παίλα, 2013*).”

“Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δίνεται σε προβλήματα, όπου το άτομο επιδεικνύει καθορισμένη ανάπτυξη σε ένα καθορισμένο τομέα που αφορά μαθησιακές ικανότητες της γλώσσας ή της ομιλίας ή τις κινητικές δεξιότητες και που δεν οφείλονται σε νοητική υστέρηση, σε αυτισμό, σε κάποιο εμφανές σωματικό πρόβλημα ή σε ελλειπείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν συνήθως μέση ή ανώτερη της μέσης νοημοσύνη, αλλά δυσκολεύονται να μάθουν κάποια καθορισμένη δεξιότητα στον τομέα όπου εντοπίζεται το πρόβλημα (π.χ. αριθμητική ή ανάγνωση), γεγονός που παρεμποδίζει την πρόοδο τους στο σχολείο (*Kring, Gerald, Neale & Sheri, 2007*).”

“Οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας και μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος εμπεριέχει περιστατικά, όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι επακόλουθο οπτικής, ακουστικής ή κινητικής

ανεπάρκειας, νοητικής υστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες. (Kavale & Fomess, 2000 στο Χαρίση, Μιχαηλίδου, 2012).”

“Οι Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως μια νευρολογική διαταραχή που εκδηλώνεται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και τη χρήση της ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών, δεξιότητες εγγενείς στο άτομο, που υποτίθεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και είναι δυνατόν να συμβεί κατά τη διάρκεια ζωής του. (NJCD, 1998, p.1 στο Woodcock, 2013)”

“Η δυσλεξία είναι μία νευρολογικής φύσης, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την κατεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκφράζεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση. (Αμερικάνικη Εταιρεία για τη δυσλεξία στο Παπαδάτος, 2011)”

“Αν έχουμε αποφασίσει να διαφυλάξουμε τον όρο δυσλεξία στο εννοιολογικό μας λεξικό, τότε όλα τα παιδιά με προβλήματα στη φωνολογική κωδικοποίηση που απορρέουν από προβλήματα στον τομέα της γλωσσικής κατάκτησης είναι με δυσλεξία. (Stanovich, 1996 στο Στασινός, 2009)”

“Επιδεικνύουν μια εξελικτική ανομοιογένεια στις ψυχολογικές τους λειτουργίες, η οποία περιορίζει τη μάθηση σε τέτοιο βαθμό, ώστε να χρειάζεται κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ανάγκες. (Kirk, 1972)”

“Είναι μία διαταραχή η οποία αναφέρεται σε μία ή περισσότερες πρωταρχικές ψυχολογικές διεργασίες, που αφορούν στην κατανόηση ή στη χρήση της γλώσσας, ομιλούμενης ή γραπτής. Δεν εμπεριέχει μαθησιακά προβλήματα που είναι στη βάση τους το αποτέλεσμα οπτικού, ακουστικού ή κινητικού ελλείμματος, ή νοητικής υστέρησης ή συναισθηματικής διαταραχής, ή περιβαλλοντικού, πολιτισμικού ή οικονομικού ελλείμματος. (United States Education for All Handicapped Children Act, PL94-142, 1975 στο Στασινός, 2009)”

“Η δυσλεξία είναι το αποτέλεσμα γνωστικών μειονεξιών, οι οποίες έχουν συγκεκριμένο βιολογικό και νευροφυσιολογικό υπόβαθρο, μια παραδοχή η οποία εκφραζόταν τόσο σε παλαιότερους ορισμούς της δυσλεξίας, όσο και σε νεότερους. (*Critchley, 1970 & British Dyslexia Association 1997, αναφ. στο Jakobson, 1997 στο Νικολόπουλος, 2011*).”

“Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία, η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σ’ αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η (οικεία) κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σ’ έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σ’ άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται, καθώς το παιδί μεγαλώνει και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρώιμη ευκαιρία. (Ο οικείος ορισμός αναφέρεται από τους *Critchley* και *Critchley, 1978 στο Στασινός, 2009*)”

“Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) είναι ένας όρος που έχει υιοθετηθεί από τους Αγγλοσάξονες, οι οποίοι αναφέρονται στην ομάδα παιδιών χρησιμοποιώντας τους όρους «Specific Learning Disabilities» ή «Learning Disorders» (Μαθησιακή Ανικανότητα ή Μαθησιακές Διαταραχές αντίστοιχα), ενώ πρόσφατα στην Αμερική αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τον πιο φιλικό όρο «Learning Differences» (Μαθησιακές Διαφορές /Ιδιαιτερότητες (Λιβανιού , 2004)”

“Είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές λειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση. (*Παγκόσμια Νευρολογική Εταιρία, 1968 στο Παπαδάτος, 2011*)”

“Η δυσλεξία είναι ένα επαγγελματικό πεδίο μάχης. Τίποτα δεν είναι περισσότερο κατάλληλο για να προκαλέσει αποπληξία μεταξύ εμπόλεμων και σύγχυση μεταξύ των θεατών. (Swann, 1985)

1.2 ΑΙΤΙΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται στην **λειτουργία του εγκεφάλου**. Ορισμένες πεποιοθήσεις με βάση την αιτία αυτή είναι οι εξής:

“Οι ψυχολογικές θεωρίες εστιάζονταν, στο παρελθόν, στα ελλείμματα που θεωρούνταν ότι συγκροτούν τη βάση της δυσλεξίας. Μια δημοφιλής υπόθεση υποστήριζε ότι τα παιδιά που έχουν προβλήματα στην ανάγνωση αντιλαμβάνονται τα γράμματα αντίστροφα ή κατοπτρικά (π.χ. μπερδεύουν το ε με το 3) (*Kring, Gerald, Neale & Sheri, 2007*).”

1.2.1 Βλάβη στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα

“Οι «Μαθησιακές Δυσκολίες» σχετίζονται με άτομα που επιδεικνύουν διαταραχές στο ΚΝΣ. Αναφέρεται, ότι ίσως να οφείλονται στην αργή εξέλιξη και διαφοροποίηση των εγκεφαλικών κυττάρων ή στη μη σωστή λειτουργία τους (Σακκάς, 2002).”

“Η μεικτή ή ατελής πλευρίωση είναι ακόμη αιτίες των «Μαθησιακών Δυσκολιών». Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ατελής εγκεφαλική πλευρίωση, που σημαίνει την αποτυχία του ενός ημισφαιρίου να επιβληθεί στο άλλο, και μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα αποκωδικοποίησης – κωδικοποίησης και με τη σειρά τους να οδηγήσουν στην εκδήλωση «Μαθησιακών Δυσκολιών» (*Samuel Orton, 1930*).”

“Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, τα παιδιά με δυσλεξία επιδεικνύουν σημαντικά ελλείμματα στη διαδρομή κωδικοποίησης των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Αναλυτικότερα, τα ελλείμματα αυτά αφορούν στη δημιουργία ενός αισθητικού οπτικού ίχνους κατά την πρόσληψη ενός ερεθίσματος, την εικονική του αποθήκευση, τη λειτουργία της βραχύχρονης μνήμης, την οφθαλμοκίνηση, καθώς και την λεκτική κωδικοποίηση. Όμως, το πλέον σοβαρό έλλειμμα του παιδιού με δυσλεξία, κατά την επεξεργασία πληροφοριών, εστιάζεται στη διαδικασία φωνολογικής επεξεργασίας, δηλαδή στην ανάλυση του συναφούς φωνολογικού υλικού. Αυτό καθίσταται πρόδηλο από τους αργούς ρυθμούς που σημειώνει το παιδί αυτό σε δραστηριότητες, όπως στην ευχερή ονομασία γραμμάτων (πραγματικών ή μη-ψευδολέξεων), καθώς και από τις δυσκολίες του στη διαχείριση της βραχύχρονης λεκτικής μνήμης. (Στασινός, 2009)”

“Ο Hinshelwood περιορίστηκε στη νευρολογική ερμηνεία των δυσκολιών στα παιδιά όπως και στους ενήλικες, αγνόησε όμως πιθανούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να σχετίζονται με τα προβλήματα ανάγνωσης των παιδιών που μελέτησε.

Υποστήριξε, βέβαια, ότι οι πραγματικές περιπτώσεις με τέτοιες διαταραχές σε παιδιά είναι πολύ σπάνιες και είναι δυνατόν να συμβούν σε λιγότερο από ένα στα χίλια παιδιά (Myers & Hammill, 1976).”

“Τα παιδιά με τη γέννηση τους έχουν έναν υπερβολικά μεγάλο αριθμό κυττάρων που ανήκουν στον εγκέφαλο και σε προκαθορισμένες συνδέσεις. Στο γενετικό προγραμματισμό επιδρούν, κατά την εγκυμοσύνη, πλήθος παραγόντων που στο μεγάλο τους μέρος είναι άγνωστοι. Κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του παιδιού, επιδρούν σε αυτό χαρακτηριστικά, που θα το επηρεάσουν στο μέλλον. Φτάνοντας στο νηπιαγωγείο τα παιδιά είναι δυνατό να εκδηλώσουν το πρόβλημα και για να γίνει αντιληπτό, περνά μεγάλο χρονικό διάστημα (Μιχελογιάννης, Τζενάκη, 1998)”

“Η δυσλεξία θεωρείται ότι προκαλείται από ένα έλλειμμα στην ενότητα του γλωσσικού συστήματος, στο οποίο γίνεται επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών (Tijms, 2007)”

1.2.2 Φυσιολογία του εγκεφάλου

Έπειτα, κάποιοι άλλοι ερευνητές πιστεύουν ότι η αιτία των Μαθησιακών Δυσκολιών οφείλεται στη **φυσιολογία του εγκεφάλου (δομή)**. Ορισμένες απόψεις με βάση την αιτία αυτή είναι οι εξής:

“Έρευνες που χρησιμοποιούν τη μέθοδο των οικογενειών και τη μέθοδο των διδύμων επιβεβαιώνουν, ότι η δυσλεξία έχει κληρονομική βάση (Kring, Gerald, Neale & Sheri, 2007)”

“Πρόσφατες νευρολογικές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει, ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση και ότι τα δυσλεξικά άτομα έχουν διαφορετική ανατομική εγκεφαλική δομή (Παπαδάτος, 2011)”

“Τα αποτελέσματα των ερευνητικών προσπαθειών, με στόχο την διερεύνηση της κληρονομικής προδιάθεσης, αποκαλύπτουν τη συμβολή, τόσο των περιβαλλοντικών παραγόντων, όσο και της γενετικής προδιάθεσης (Νικολόπουλος, 2008)”

“Επιπλέον, διάφορες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι αριστερές κρόταφο-βρεγματικές ινιακές περιοχές του εγκεφάλου φαίνεται να εμπλέκονται σημαντικά στη δυσλεξία (Νικολόπουλος, 2008).”

“Η δυσλεξία μπορεί να σχετίζεται και με άλλες εγκεφαλικές ανωμαλίες, πιθανότατα κληρονομικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι νεκροτομικές μελέτες εγκεφάλων

δεξιόχειρων ατόμων, που είχαν δυσλεξία στην παιδική τους ηλικία, οι οποίες έχουν αποκαλύψει μικροσκοπικές ανωμαλίες στη θέση, τον αριθμό και στην οργάνωση των νευρώνων, στη λεγόμενη οπίσθια περιοχή του λόγου, στον φλοιό (Νικολόπουλος, 2008). Επιπροσθέτως, μια άλλη έρευνα τονίζει τη σημασία της μέσης αριστερής μετωπιαίας έλικας για την ύπαρξη δυσλεξίας (Νικολόπουλος, 2008).”

“Πιστεύεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούνται από δυσκολία του νευρικού συστήματος, που επηρεάζει τη λήψη, την επεξεργασία ή τη διαβίβαση των πληροφοριών.(American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2012)”

“Οι Μαθησιακές Δυσκολίες οφείλονται σε ελλειμματική ανάπτυξη κάποιων γνωστικών λειτουργιών, που σχετίζονται με τη διαδικασία μάθησης. (Παπαναστασίου, 2017)”

1.2.3 Γενετικά

1.2.3.1 Μελέτες γονιδίων

Τα ευρήματα της έρευνας των Nothen και συνεργατών (1999), αν και δεν ενισχύουν τη θέση ότι το κοινώς θεωρούμενο γονίδιο της δυσλεξίας, το χρωμόσωμα 6, έχει ισχυρή επίδραση στο φαινότυπο της ορθογραφικής μειονεξίας, ωστόσο, παρουσιάζουν στοιχεία που υποστηρίζουν, ότι το γονίδιο που σχετίζεται με τη δυσλεξία είναι το χρωμόσωμα 15q21, καθώς εκείνο φαίνεται να σχετίζεται, τόσο με την ορθογραφία, όσο και με την ανάγνωση των λέξεων (Nothen και συνεργατών, 1999 στο Παπαδάτος, 2011).

1.2.3.2 Ανατομικές μελέτες

Ορισμένες ανατομικές μελέτες έδειξαν εστιασμένες φλοιϊκές δυσμορφίες που αποτελούνται από ομάδες εκτοπισμένων νευρώνων στην πρώτη φλοιϊκή στοιβάδα. Εμφανίζονται περισσότερες εκτοπίες στο αριστερό ημισφαίριο απ’ ότι στο δεξί. Η μετανάστευση των νευρώνων συντελείται κατά τον έκτο μήνα της κύησης και ο μηχανισμός που οδηγεί σε αυτές τις φλοιϊκές ελλείψεις πιθανόν να εκδηλώνεται πριν ή κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του εμβρυϊκού εγκεφάλου (Galaburda, 1999 & Habib, 2000 στο Παπαδάτος, 2011).

1.2.3.3 Αλλαγές σε πυρήνες και νευρώνες του εγκεφάλου

Διαπιστώθηκαν αλλαγές στο μέγεθος του εγκεφάλου, πιο συγκεκριμένα του έξω γονατώδους σώματος, που συμμετέχει στην οδό που συνδέει τον αμφιβληστροειδή με τον πρωτοταγή οπτικό φλοιό, και του έσω γονατώδους σώματος, που συνδέει τον πρωτοταγή ακουστικό φλοιό με το εγκεφαλικό στέλεχος (*Galaburda, 1999 στο Παπαδάτος, 2011*).

1.2.3.4 Παρεγκεφαλίδα και δυσλεξία

Οι Leonard και συνεργάτες (2001) υποστήριξαν τη θέση, ότι στην ομάδα των δυσλεκτικών, ο οπίσθιος λοβός της παρεγκεφαλίδας ήταν μεγαλύτερος στα δεξιά και όχι στα αριστερά, σε σχέση με την ομάδα των μη δυσλεκτικών (*Leonard και συνεργάτες, 2001 στο Παπαδάτος, 2011*).

1.3 ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

Η θεραπεία των μαθησιακών δυσκολιών διεκπεραιώνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα, κατά την διάρκεια της σχολικής φοίτησης, καθώς εξαρτάται από τη σοβαρότητα της δυσκολίας που διαθέτει το παιδί. Η θεραπεία διακρίνεται στους εξής τομείς: φωνολογική ενημερότητα, ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία καθώς και την μνήμη.

1.3.1 Φωνολογική ενημερότητα

- Ανάλυση συλλαβών και λέξεων σε φωνήματα
- Σύνθεση φωνημάτων σε λέξεις
- Εντοπισμός και απομόνωση μιας συλλαβής
- Χειρισμοί φωνημάτων
- Διάκριση και παραγωγή της ομοιοκαταληξίας (*Μαυρομμάτη, 2004*)

Οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης επικεντρώνονται στην αναγνώριση, την ανάλυση και τη σύνθεση συλλαβών και φωνημάτων. Με βάση τις δέκα κατηγορίες των δραστηριοτήτων που καλλιεργούν την φωνολογική επίγνωση (*Lewkowicz, 1980 & Yopp, 1992*), οι δραστηριότητες μπορούν να αναπτυχθούν σε ορισμένους κύριους άξονες, οι οποίοι είναι:

1. Η ανάλυση, όπου το παιδί καλείται να χωρίσει σε κομμάτια την:
 - Πρόταση σε λέξεις (Έλα – εδώ – Μαρία)
 - Λέξη σε συλλαβές (πε-πό-νι)
 - Συλλαβή σε φωνήματα (φ-ω-ς)

2. Η σύνθεση, όπου το παιδί καλείται να ενώσει :
 - Συλλαβές σε λέξη (πα-πά-κι → παπάκι)
 - Φωνήματα σε λέξη (κ-ό-τ-α → κότα)

3. Η ομοιοκαταληξία, όπου το παιδί καλείται να πει μια λέξη που τελειώνει με την ίδια φωνούλα με αυτήν τη λέξη που του είπε ο θεραπευτής:
 - Λέξεων (ομπρέλα – κοπέλα)

4. Η διάκριση θέσης (αρχική, ενδιάμεση, τελευταία), το παιδί πρέπει να διακρίνει και να πει την φωνή που ζητάει ο θεραπευτής:
 - Συλλαβή (κορίτσι: αρχική → (κο))
 - Φωνήματος (παίζω: τελευταία → (ω))

5. Η αφαίρεση, το παιδί καλείται να πει την λέξη, αφού αφαιρέσει την φωνούλα που του ζητείται:
 - Συλλαβή (γατάκι – γα = τάκι)
 - Φωνήματος (σκύλος – σ = κύλος)

6. Η πρόσθεση, όπου το παιδί καλείται να προσθέσει τη φωνή που του λένε μαζί με την λέξη και να το πει όλο μαζί:
 - Συλλαβή (πατά + τα = πατάτα)
 - Φωνήματος (κ + λέω = κλαίω)

7. Η αντιστροφή, όπου το παιδί καλείται να αντιστρέψει τις φωνούλες και να πει τη λέξη που δημιουργείται:

- Συλλαβή (ζάρι → ρίζα)
 - Φωνήματος (αν → να)
8. Η αντικατάσταση, όπου το παιδί καλείται να βάλει μία διαφορετική φωνή στη θέση μιας άλλης και στη συνέχεια να πει τη λέξη:
- Συλλαβή (τότε → τώρα)
 - Φωνήματος (άμμος → άλλος)
- (Παντελιάδου , 2011)

1.3.2 Ανάγνωση

- Ανάγνωση συλλαβών(c-v)

Η ανάγνωση θα πρέπει να αρχίσει με την μελέτη συλλαβών απλής συλλαβικής δομής(c-v). Το παιδί θα διευκολυνθεί αν προσπαθεί να αναγνωρίσει το πρώτο γράμμα της συλλαβής, δηλαδή το σύμφωνο να το λέει δυνατά κρατώντας τη φωνή του χωρίς να σταματήσει μέχρι να αναγνωρίσει και το δεύτερο γράμμα. Οι συλλαβές θα πρέπει να παρουσιαστούν στο παιδί με μια συγκεκριμένη σειρά, έτσι ώστε κατά ομάδες να ξεκινούν όλες από το ίδιο σύμφωνο και να περιλαμβάνουν όλα τα φωνήεντα (π.χ. βα,βο,βι,βη,βυ,βε,βω, κλπ). Οι συλλαβές μπορεί να παρουσιαστούν γραμμένες σε λευκές κάρτες. Σταδιακά η ανάγνωση λέξεων γίνεται με πιο πολύπλοκη συλλαβική δομή.

- Ανάγνωση δισύλλαβων λέξεων (cv-cv)
- Ανάγνωση τρισύλλαβων λέξεων (cv-cv-cv)
- Ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων (cv-cv-cv-cv)
- Ανάγνωση διπλών συμφωνικών συμπλεγμάτων (-ccv-)

Το παιδί θα πρέπει να εξασκηθεί στην μελέτη των συλλαβών που συμπεριλαμβάνουν όλα τα συμπλέγματα ένα-ένα κάθε φορά ξεχωριστά με όλα τα φωνήεντα, όπως έγινε και στην ανάγνωση συλλαβών σύμφωνο-φωνήεν.

- Ανάγνωση διπλών δισύλλαβων συμφωνικών συμπλεγμάτων (-ccv-cv)
- Ανάγνωση διπλών τρισύλλαβων και τετρασύλλαβων συμφωνικών συμπλεγμάτων (ccv-cv-cv)
- Ανάγνωση διπλών πολυσύλλαβων συμφωνικών συμπλεγμάτων (-ccv-cv-cv-cv)

- Ανάγνωση λέξεων με δίψηφα φωνήεντα (ει, οι, αι, αυ, ευ)

(Μαυρομάτη, 2004)

1.3.3 Γραφή

Η διδασκαλία της γραφής θα πρέπει να γίνεται ταυτόχρονα με τη διδασκαλία της ανάγνωσης. Τα παιδιά μαθαίνουν ήδη να γράφουν όλα τα γράμματα με τη σωστή φορά, επομένως στη συνέχεια πρέπει να εξασκηθούν στην γραφή των συλλαβών του τύπου –CV-. Τα παιδιά πρέπει κάθε μέρα να αντιγράφουν τις συλλαβές βλέποντας τις από τις κάρτες ή από τα φύλλα. Επίσης, θα πρέπει να τις γράφουν καθ' υπαγόρευση του δασκάλου ή του γονιού τους προσέχοντας να μην παραλείπουν ή να μην αντικαθιστούν κάποιο γράμμα.

Ένας τρόπος εκμάθησης είναι ο σχεδιασμός «διαδρόμων» όμοιων με το σχήμα του κάθε γράμματος. (Μαυρομάτη, 2004)

1.3.4 Ορθογραφία

Οι μαθητές με δυσκολίες στη κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, λόγω των ιδιαίτερων ελλειμμάτων που παρουσιάζει ο κάθε μαθητής και του διαφορετικού αναπτυξιακού του προφίλ. Έτσι, έχουν αναπτυχθεί διάφορες διορθωτικές μέθοδοι και τεχνικές.

1.3.4.1 Μέθοδος Gillingham

Είναι, συνήθως, μέθοδος προφορικής ορθογραφίας και δίνει έμφαση στην εξάσκηση και την επανάληψη. Η στρατηγική έχει ως εξής : Ο μαθητής ξεκινά από τις λέξεις, όπου υπάρχει αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων. Αφού μάθει να γράφει σωστά τέτοιες λέξεις, προχωρά στις πιο περίπλοκες λέξεις, που ομαδοποιούνται ανάλογα με το μοτίβο που ακολουθούν. Έπειτα, γράφει προτάσεις και ιστορίες με τις λέξεις που έχει μάθει.

1.3.4.2 Πολύ-αισθητηριακή προσέγγιση Fernald

Η τεχνική αυτή εμπλέκει οπτική, κιναισθητική, ακουστική και απτική αίσθηση. Η προσέγγιση ακολουθεί τα εξής τρία βήματα:

- i) Ο καθηγητής γράφει και λέει τη λέξη.

- ii) Ο μαθητής ιχνηλατεί τη λέξη στο αέρα, ενώ τη λέει. Έπειτα, γράφει τη λέξη σε χαρτί.
- iii) Ο μαθητής ξαναγράφει τη λέξη από μνήμης. Αν ο μαθητής έχει γράψει σωστά τη λέξη, την τοποθετεί στο κουτί των λέξεων. Πρόκειται για ένα κουτί που μπορεί να κατασκευαστεί και από τον ίδιο το μαθητή και αποτελεί το χώρο αποθήκευσης των σωστά ορθογραφημένων λέξεων.

1.3.4.3 Αυτό-διόρθωση

Ως προσέγγιση έχει τη βάση της στην προσπάθεια του μαθητή να διορθώσει ο ίδιος τις λέξεις ή το κείμενο που γράφει, χωρίς τη βοήθεια του καθηγητή ή κάποιου συμμαθητή. Είναι βέβαια απαραίτητο ο μαθητής να έχει κατακτήσει τις απαιτούμενες στρατηγικές αυτοδιόρθωσης. Η αυτοδιόρθωση γίνεται αρχικά γράμμα γράμμα και μετά προχωρά σε διόρθωση ολόκληρης της λέξης. (Φώτης Παπαναστασίου, 2017)

1.3.5 Οπτική διάκριση

- ✓ Αναγνώριση σχημάτων
- ✓ Αναγνώριση χρωμάτων
- ✓ Αναγνώριση κατεύθυνσης
- ✓ Αναγνώριση μεγέθους
- ✓ Αναγνώριση όμοιας εικόνας
- ✓ Αντιστοίχιση εικόνων
- ✓ Αντιστοίχιση γραμμάτων
- ✓ Ταύτιση σχημάτων
- ✓ Όμοια σχήματα
- ✓ Εύρεση των διαφορών σε εικόνες
- ✓ Σύγκριση ψευδολέξεων
- ✓ Αντιστοίχιση ακολουθίας σχημάτων
- ✓ Όμοιοι αριθμοί
- ✓ Αναγνώριση αριθμών
- ✓ Όμοια γράμματα
- ✓ Αναγνώριση γραμμάτων
- ✓ Αναγνώριση συλλαβών

- ✓ Αναγνώριση λέξεων

(Νικολόπουλος, 2013)

1.3.6 Κατανόηση του κειμένου

- Διαλέγω τη σωστή πρόταση (κατανόηση λεξιλογίου):

Ο θεραπευτής ετοιμάζει ζεύγη καρτών που περιέχουν προτάσεις με μια σωστή χρήση ενός όρου (ο οποίος είναι γραμμένος με έντονα γράμματα) και με μια αντίστοιχη λανθασμένη πρόταση. Ο μαθητής διαβάζει ένα ζεύγος προτάσεων και καλείται να αναγνωρίσει τα παραδείγματα της ορθής και της λανθασμένης χρήσης ενός όρου.

- Οργάνωση του κειμένου με κριτήριο τη νοηματική ακολουθία:

Ο θεραπευτής γράφει μια πρόταση σε κάθε κάρτα. Όλες οι προτάσεις προέρχονται από την ίδια ιστορία. Στην αρχή, ο μαθητής διαβάζει με τυχαία σειρά όλες τις κάρτες με τις προτάσεις. Μετά, του ζητείται να τοποθετήσει τις προτάσεις στη σωστή σειρά, ώστε να σχηματίσει μια ιστορία με νοηματική ακολουθία.

- Καταγραφή των κύριων σημείων ή γεγονότων της ιστορίας:

Αν ο μαθητής είναι αρχάριος αναγνώστης, το κείμενο θα είναι σύντομο και οι ερωτήσεις του σκελετού της ιστορίας μπορούν να αναφέρονται μόνο στα βασικά πρόσωπα, στο χρόνο και τον τόπο της ιστορίας. Αν ο μαθητής βρίσκεται σε πιο προχωρημένο στάδιο στην ανάγνωση, ο θεραπευτής ετοιμάζει τον σκελετό της ιστορίας με βάση τις ακόλουθες ερωτήσεις: 1) «Ποια είναι τα σημαντικά πρόσωπα της ιστορίας;», 2) «Πότε συνέβη η ιστορία;», 3) «Πού συνέβη η ιστορία;», 4) «Ποιο είναι το πρόβλημα/δίλημμα του ήρωα;», 5) «Γιατί συμβαίνει αυτό;», 6) «Πώς έλυσε το πρόβλημα ο ήρωας;», 7) «Ποιο είναι το αποτέλεσμα;», 8) «Τι έμαθες από αυτή την ιστορία;» και 9) «Μπορείς να σκεφτείς ένα διαφορετικό τέλος στην ιστορία;».

Ο θεραπευτής εξηγεί στον μαθητή τις ερωτήσεις του σκελετού της ιστορίας. Αν ο μαθητής έχει σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων, τότε οι ερωτήσεις μπορούν να αναδιατυπωθούν με τον εξής τρόπο: «Πού; → Σε ποιο μέρος;», «Πότε; → Ποιο μήνα, ποια εποχή;», «Ποιος → Ποιο πρόσωπο;», «Γιατί → Για ποιο λόγο;», «Πώς; → Με ποιον τρόπο;». Ο θεραπευτής δείχνει στον μαθητή πώς να φτιάχνει τον σκελετό της ιστορίας. Καθώς ο μαθητής διαβάζει, σταματά κάθε φορά που έχει πληροφορίες για να απαντήσει σε μια

ερώτηση και γράφει την απάντηση. Αυτό το στάδιο μπορεί να διαρκέσει δύο συνεδρίες. Ο μαθητής διαβάζει την ιστορία και ο θεραπευτής τον σταματά για να βρουν μαζί την απάντηση σε κάποια ερώτηση. Ο μαθητής γράφει την απάντηση. Στο τέλος, ο μαθητής φτιάχνει μόνος του τον σκελετό της ιστορίας.

- Περίληψη κειμένου:

Ο θεραπευτής περιγράφει στον μαθητή την τεχνική που πρέπει να εφαρμόσει για να κάνει την περίληψή του. Δυνατή ανάγνωση και αναδιήγηση με απλά λόγια. Ο θεραπευτής διαβάζει ένα μικρό απόσπασμα από το κείμενο και σταματά, για να πει την περίληψη του αποσπάσματος. Μπορεί, για παράδειγμα, να πει: «Για να δούμε τι έγινε μέχρι τώρα; Η Λένα έφτιαχνε μία μουντζούρα στα τετράδια της, που έμοιαζε με τον φίλο της, τον Ηλία». Αυτή η διαδικασία επαναλαμβάνεται δύο με τρεις φορές. Ο μαθητής διαβάζει το κείμενο και σταματά, για να πει με τη βοήθεια του θεραπευτή την περίληψη της ιστορίας μέχρι το σημείο όπου διάβασε. Μετά, ο μαθητής διαβάζει σιωπηρά το κείμενο και σταματά, όταν θέλει να κάνει μια περίληψη. Τέλος, ο μαθητής διαβάζει και σταματά για να σκεφτεί την περίληψη. (Παντελιάδου, 2011)

1.3.7 Θεραπεία μνήμης

Η μνήμη είναι δεξιότητα που χρειάζεται αρκετό καιρό για να ενισχυθεί. Για την βελτίωση της μνήμης μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές δραστηριότητες:

- ✓ Παιχνίδια διαδοχής με όλα το σώμα. Ο θεραπευτής κάνει μια σειρά από κινήσεις και στο τέλος ζητάει από το παιδί να τις αντιγράψει.
- ✓ Έντυπες δραστηριότητες ή εφαρμογές με αναζήτηση σειράς κρυμμένων στοιχείων.
- ✓ Συζήτηση στα γεγονότα της ημέρας.
- ✓ Παιχνίδια αναγραμματισμού.
- ✓ Συμπλήρωση κενών. Αρχικά με λίγα κενά και έπειτα με περισσότερα .

(ikid, Κέντρα ανάπτυξης παιδιού,2013)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΕΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

“Ο χαρακτηρισμός των μαθησιακών δυσκολιών ακολουθεί τους μαθητές σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, καθορίζοντας ακόμα και τις σχέσεις που αναπτύσσουν και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Ιδιαίτερης σημασίας καθίσταται ο ρόλος του καθηγητή στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, ο οποίος συνιστά ένα δυναμικό και συχνά καταλυτικό κομμάτι στο παζλ των μαθησιακών δυσκολιών. Σκοπός της παρούσας εργασίας, καθίσταται η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις των καθηγητών γενικής και ειδικής αγωγής, σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, εξετάζεται το κατά πόσον η ιδέα της αποτελεσματικότητας των καθηγητών στις μαθητικές εργασίες και υποχρεώσεις, στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διερευνάται επίσης, το αν η προθυμία των καθηγητών να συμπεριλάβουν μαθητές με ΜΔ, επιδρά στις αντιλήψεις τους για αυτές και αν επηρεάζεται από το φύλο, τον αριθμό των παιδιών με ΕΕΑ εντός τάξης, τη βαθμίδα διδασκαλίας, την ειδικότητα, την κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία και την ύπαρξη παιδιού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των καθηγητών. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για αυτούς τους σκοπούς απαρτίζεται από τρεις δημοσιευμένες κλίμακες, την TSES (Teachers’ Sense of Efficacy Scale) που αφορά την αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των καθηγητών, την STATIC (Scale of Teachers’ Attitudes Towards Inclusive Classrooms) που αφορά τις στάσεις των καθηγητών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την WILLINGNESS SUBSCALE (υποκλίμακα της ORMS-Opinions Relative to Mainstreaming Scale) που αφορά την προθυμία των καθηγητών. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η κατάρτιση και η προθυμία των καθηγητών διαφοροποιούν τις στάσεις τους, ως προς τη συμπερίληψη ατόμων με ΕΕΑ, και οι στάσεις αυτές διαμορφώνονται βάσει θετικότερης αυτοαξιολόγησης των ιδίων των καθηγητών, ενώ η βαθμίδα διδασκαλίας δε φαίνεται να διαφοροποιεί τα ανώτερα ευρήματα.(Ζήκα Ε., 2017)”

“Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι καθηγητές διευκολύνουν τη διαδικασία ανθεκτικότητας των σπουδαστών που βρίσκονται σε κίνδυνο, μέσω της ενίσχυσης των σχέσεων μεταξύ καθηγητών και φοιτητών. Πολύ λιγότερο είναι γνωστός ο ρόλος των καθηγητών στην ανθεκτικότητα των σπουδαστών στο πλαίσιο μιας περιεκτικής εκπαίδευσης.

Με βάση την οικολογική προοπτική, αυτή η ποσοτική μελέτη διερευνά το ρόλο των κινέζων καθηγητών χωρίς αποκλεισμούς στην διαδικασία ανθεκτικότητας των φοιτητών με αναπηρίες. Η μελέτη αποκαλύπτει ότι οι μαθητές με αναπηρίες υποφέρουν από πολλαπλούς παράγοντες πίεσης. Οι καθηγητές που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, οι οποίοι παρουσιάζουν ισχυρή υπηρεσία στην αναζήτηση πόρων, μπορούν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα αυτών των φοιτητών και να προωθήσουν την ευημερία τους σε δυσμενείς συνθήκες. (Guanglun M. et.al, 2017)”

“Οι στάσεις των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ένταξης των μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα, σχετικά με τις στάσεις του ακαδημαϊκού προσωπικού του πανεπιστημίου Babes-Bolyai (Ρουμανία), δείχνει μια συνολική θετική στάση απέναντι στις αναπηρίες, ένα χαμηλό επίπεδο γνώσεων σχετικά με τις ειδικές ανάγκες των σπουδαστών και ένα χαμηλό επίπεδο εξοικείωσης με τους εθνικούς και πανεπιστημιακούς νόμους και κανονισμούς, σχετικά με την προσβασιμότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάγκη εκτεταμένης κατάρτισης, αναφορικά με τις αναπηρίες, προσδιορίστηκε στο δείγμα, καθώς και ένα υψηλό επίπεδο διαθεσιμότητας του ακαδημαϊκού προσωπικού για να συμμετάσχει σε τέτοιου είδους προγράμματα. (Costea C., 2015)”

“Συνολικά 274 καθηγητές ερωτήθηκαν, στην αρχή και στο τέλος μιας μονάδας εξάμηνης διάρκειας, για την Ανθρώπινη Ανάπτυξη και την Εκπαίδευση, η οποία συνέβαλε στην επίσημη διδασκαλία με δομημένες εμπειρίες πεδίου εργασίας. Περιλάμβανε συνέντευξη των μελών της κοινότητας, σχετικά με τις γνώσεις τους σχετικά με το σύνδρομο Down και τις απόψεις τους, σχετικά με τη συνεκπαίδευση και τη σύνταξη σχετικής αναφοράς. Στο τέλος του εξαμήνου, οι καθηγητές όχι μόνο είχαν αποκτήσει ακριβέστερες γνώσεις σχετικά με το σύνδρομο Down, αλλά και πιο θετικές στάσεις απέναντι στη συνεκπαίδευση παιδιών με σύνδρομο Down, αλλά και η στάση τους απέναντι στις ειδικές ανάγκες, γενικά, αλλάζει και αναφέρθηκε μεγαλύτερη ευκολία στην αλληλεπίδραση με άτομα με ειδικές ανάγκες. Η μελέτη απεικόνισε την αξία του συνδυασμού της διδασκαλίας, που βασίζεται στην πληροφορία, με τις δομημένες εμπειρίες πεδίου εργασίας σε μεταβαλλόμενες στάσεις απέναντι στην αναπηρία και την ένταξη. Έδειξε επίσης, ότι η ευαισθητοποίηση σχετικά με μια αναπηρία μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στη στάση απέναντι στην αναπηρία γενικά. (Campbell J., 2009)”

“Με την παραδοχή ότι η επιτυχής ένταξη οποιασδήποτε συμμετοχής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι οι καθηγητές είναι θετικοί σε αυτό, μεγάλη έρευνα έχει επιδιώξει να εξετάσει τη στάση των καθηγητών απέναντι στην ενσωμάτωση, και πιο

πρόσφατα στην ένταξη, παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Αυτό το έγγραφο ανασκοπεί σ' αυτό το μεγάλο ερευνητικό έργο και με αυτόν τον τρόπο διερευνά μια σειρά παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την ένταξη των παιδιών από τους καθηγητές. Οι αναλύσεις έδειξαν ενδείξεις θετικής στάσης, αλλά δεν υπήρχαν αποδεικτικά στοιχεία για την αποδοχή μιας συνολικής ενσωμάτωσης ή «μηδενικής απόρριψης» στην ειδική εκπαιδευτική παροχή. Οι στάσεις των καθηγητών βρέθηκαν να επηρεάζονται έντονα από τη φύση και τη σοβαρότητα της κατάστασης της αναπηρίας που τους παρουσιάστηκε (μεταβλητές σχετικές με το παιδί) και λιγότερο από τις μεταβλητές που συνδέονται με τους καθηγητές. Περαιτέρω, οι μεταβλητές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως η διαθεσιμότητα φυσικής και ανθρώπινης υποστήριξης, συσχετίζονται σταθερά με τις συμπεριφορές στην κοινωνική ένταξη. (Avramidis E., 2010)”

“Η κλίμακα αλληλεπίδρασης με άτομα με ειδικές ανάγκες (IDP) χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει τη στάση των καθηγητών, σε ένα μεγάλο πανεπιστήμιο της Αυστραλίας, για άτομα με ειδικές ανάγκες. Χρησιμοποιώντας μοντελοποίηση διαρθρωτικών εξισώσεων, ελέγχθηκε η δομή του συντελεστή της κλίμακας IDP. Το καλύτερο μοντέλο εύρεσης βρέθηκε να είναι ένα στο οποίο υπήρχαν τέσσερις παράγοντες (δυσφορία, συμπάθεια, αμηχανία και ευπάθεια) που προήλθαν από 16 αντικείμενα. Παρόλο που διαπιστώθηκαν σημαντικά αποτελέσματα για τον τύπο, την ηλικία, το φύλο, τη γλώσσα και τη συχνότητα επαφής, το μέγεθος αυτών των επιδράσεων ήταν ελάχιστο. Οι μεταβολές στη στάση των καθηγητών έναντι των ειδικών αναγκών, μέσα στο διάστημα ενός χρόνου, βρέθηκε σαν το ελάχιστο δυνατό. (Tait K., 2010)”

Η έρευνα της Ειρήνης Ζήκα με Επιβλέπων καθηγητή τον Αλέξανδρο Σταμάτη Αντωνίου (2017) έχει σκοπό να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τις στάσεις των καθηγητών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην έρευνα εξετάζεται το αν οι μαθητικές εργασίες και υποχρεώσεις και οι διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μέσα στη τάξη, σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους απέναντι στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διερευνάται ακόμα, το αν η προθυμία των καθηγητών να συμπεριλάβουν μαθητές με ΜΔ επιδρά στις αντιλήψεις τους για αυτήν και αν επηρεάζεται από τους εξής παράγοντες: το φύλο, τον αριθμό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες εντός τάξης, τη βαθμίδα διδασκαλίας, την ειδικότητα, την κατάρτιση, τη διδακτική εμπειρία και την ύπαρξη παιδιού με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον των καθηγητών. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν, ότι η κατάρτιση και η προθυμία των καθηγητών διαφοροποιούν τις στάσεις του, ως προς τη συμπερίληψη ατόμων με ΜΔ, και οι στάσεις

αυτές διαμορφώνονται με θετικότερη αυτοαξιολόγηση από τους ίδιους τους καθηγητές, ενώ η βαθμίδα διδασκαλίας δε φαίνεται να διαφοροποιεί τα ανωτέρω ευρήματα.

Στην έρευνα των Guanglun Michael, et al, (2017), αναφέρεται ο ρόλος των Κινέζων καθηγητών στην διαδικασία ανθεκτικότητας των φοιτητών με αναπηρίες. Η μελέτη αποκαλύπτει ότι οι μαθητές με αναπηρίες υποφέρουν από πολλαπλούς παράγοντες πίεσης. Οι καθηγητές που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, οι οποίοι παρουσιάζουν ισχυρή υπηρεσία στην αναζήτηση πόρων, μπορούν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα αυτών των φοιτητών και να προωθήσουν την ευημερία τους σε δυσμενείς συνθήκες. Η έρευνα αυτή αναφέρει ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στους φοιτητές με αναπηρίες, γεγονός που επιβεβαιώνει την παραπάνω έρευνα της Ειρήνης Ζήκα (2017).

Η έρευνα των Abu-Hamour, et al., (2013) αναφέρει τις στάσεις των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ένταξης των μαθητών με αναπηρίες. Η έρευνα σχετικά με τις στάσεις του ακαδημαϊκού προσωπικού του Πανεπιστημίου Babes-Bolyai (Ρουμανία) δείχνει μια συνολική θετική στάση απέναντι στις αναπηρίες, ένα χαμηλό επίπεδο γνώσεων σχετικά με τις ειδικές ανάγκες των σπουδαστών και ένα χαμηλό επίπεδο εξοικείωσης με τους εθνικούς και πανεπιστημιακούς νόμους και κανονισμούς σχετικά με την προσβασιμότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή συμφωνεί με τις παραπάνω έρευνες των Ειρήνης Ζήκα *et al.*, (2017), καθώς αναφέρει ,και αυτή, ότι οι καθηγητές έχουν θετική στάση απέναντι σε φοιτητές με αναπηρίες.

Σύμφωνα με τους Jennifer Campbell, et al, (2009) πραγματοποιήθηκε έρευνα σε 274 καθηγητές μέσα σε διάστημα έξι μηνών. Η έρευνα χωρίστηκε στα αρχικά και στα τελικά αποτελέσματα των καθηγητών συγκρίνοντας τα αποτελέσματα μεταξύ τους. Σε αρχικό επίπεδο, οι καθηγητές κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο γνωρίζουν για το σύνδρομο Down και ποια η στάση έναντι αυτού. Παρατηρήθηκε ότι μετά το πέρας της έρευνα, οι καθηγητές, καθώς γνώρισαν όλο και περισσότερο για το σύνδρομο Down, απέκτησαν μια πιο θετική στάση και αντίληψη απέναντι στον σύνδρομο Down, παράλληλα όμως παρατηρείται μια πιο θετική στάση και προς τις ειδικές ανάγκες γενικότερα. Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή συμφωνεί με τις παραπάνω έρευνες των Abu-Hamour, et al., (2013), καθώς αναφέρει πως οι γνώσεις και αντιλήψεις σε άτομα με αναπηρία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι υπάρχει ελλιπής εκμάθηση σύμφωνα με το συγκεκριμένο θέμα. Παρατηρούμε δηλαδή ότι με σωστή εκμάθηση η αντίληψη και η στάση αλλάζει.

Σύμφωνα με την έρευνα των Elias Avramidis & Brahm Norwich (2010) εξετάστηκε η παραδοχή ότι η ένταξη ατόμων με διάφορες αναπηρίες σχετίζεται με το γεγονός, ότι πρώτα πρέπει να γίνει αποδοχή από τους ίδιους τους καθηγητές. Παρατηρείται ότι παίζει σημαντικό ρόλο η άποψη των καθηγητών για την γενικότερη ένταξη των ατόμων με αναπηρία. Γεγονός, όμως, είναι, πως δεν παρατηρήθηκε μια πλήρης ένταξη και αποδοχή. Οι μεταβλητές που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως η διαθεσιμότητα φυσικής και ανθρώπινης υποστήριξης, συσχετίζονται σταθερά με τις συμπεριφορές στην κοινωνική ένταξη. Συμπερασματικά, η έρευνα αυτή συμφωνεί με τις παραπάνω έρευνες των Abu-Hamour, et al., (2013) και των Jennifer Campbell, et al, (2009) καθώς αναφέρει, πως η ένταξη των ατόμων με αναπηρία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι υπάρχει ελλιπής εκμάθηση σύμφωνα με το συγκεκριμένο θέμα. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι με σωστή εκμάθηση η αντίληψη και η στάση αλλάζει.

Σύμφωνα με την έρευνα των Kathleen Tait & Nola Purdie (2010), εξετάστηκε η στάση των καθηγητών σε μεγάλο πανεπιστήμιο της Αυστραλίας για άτομα με ειδικές ανάγκες, μέσω του εργαλείου κλίμακα αλληλεπίδρασης με άτομα με ειδικές ανάγκες (IDP). Διαπιστώθηκαν σημαντικά αποτελέσματα για τον τύπο, την ηλικία, το φύλο, τη γλώσσα και τη συχνότητα επαφής, όμως το μέγεθος αυτών των επιδράσεων ήταν ελάχιστο. Οι μεταβολές στη στάση των καθηγητών έναντι των ειδικών αναγκών μέσα στο διάστημα ενός χρόνου βρέθηκε σαν το ελάχιστο δυνατό. Η έρευνα έρχεται σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες, διότι ο βαθμός επίδρασης των καθηγητών είναι ελάχιστος έναντι των άλλων ερευνών όπου εμφανίζεται μια εμφανής βελτίωση.

Καταληκτικά, όλες οι έρευνες, πέραν της έρευνας των Kathleen Tait & Nola Purdie (2010), συμφωνούν στο γεγονός ότι οι καθηγητές έχουν μια θετική στάση απέναντι στους φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Φαίνεται ότι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες απαιτείται ιδιαίτερη μεταχείριση, καθώς η κατεύθυνση από τους καθηγητές είναι άκρως σημαντική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 ΣΚΟΠΟΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ερευνήσουμε τις πεπειθήσεις και στάσεις των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Η πειραματική έρευνα που διεξήχθη επιλέχθηκε γιατί θεωρήθηκε ο καταλληλότερος τρόπος για την διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών στόχων. Ο στόχος της έρευνας αυτής είναι να αξιολογηθούν οι πεπειθήσεις και οι στάσεις των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

3.3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας βασίστηκαν στην ακόλουθη βιβλιογραφία και τροποποιήθηκαν ελάχιστα, έτσι ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες της έρευνάς μας:

- Ζήκα Ε., (2017). ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.
- Σταμπολτζή Α., & Πολυχρονοπούλου Σ., (2007). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ψυχολογικά Θέματα, (11): 59-71.
- Σταμπολτζή Α., & Πολυχρονοπούλου Σ., (2008). Ατομικά, εκπαιδευτικά και ψυχο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), Θέματα Ειδικής Αγωγής, (42): 4-20.
- Mortimore T., & Crozier W.R., (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education, Studies in Higher Education, (31): 235-251.

- Mullins L., & Preyde M., (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university, *Disability & Society*, (28): 147-60.

3.4 ΤΡΟΠΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η απόκριση στις ερωτήσεις σημειώνεται σε μία κλίμακα, συνήθως 5 χαρακτηρισμών, οι οποίοι αποτυπώνονται με βάση την ονοματολογία μιας παραδοσιακής ή μη κλίμακας μέτρησης. Η κλίμακα, γνωστή ως Likert (διατυπωμένη από τον Αμερικανό ψυχολόγο Rensis Likert), με διεθνή απήχηση, συγκροτείται από συγκεκριμένη έκφραση του λόγου στους επιμέρους χαρακτηρισμούς, οι οποίοι συντίθενται από δύο αντίρροπες κατευθύνσεις μεταβολής (αρνητική – θετική εξέλιξη). Τα άτομα που συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο επιλέγουν την τιμή 1, αν δεν συμφωνούν καθόλου στην εκάστοτε ερώτηση, την τιμή 2, αν συμφωνούν λίγο, την τιμή 3, αν βρίσκονται σε μια μέτρια κατάσταση, την τιμή 4, αν συμφωνούν πολύ, και τέλος την τιμή 5, αν συμφωνούν πάρα πολύ.

3.5 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η πιλοτική έρευνα αποτελεί πολύτιμο εργαλείο για την έγκαιρη βελτίωση της ερευνητικής διαδικασίας και την εξοικείωση του ερευνητή με τις μετρήσεις, γι' αυτό και προηγείται της κύριας διαδικασίας επιλογής δεδομένων.

Η πιλοτική έρευνα έγινε με σκοπό να αξιολογηθεί το αν η έρευνα που θα διεξαχθεί στη συνέχεια είναι έγκυρη. Θα αναφερθούν οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τους φοιτητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την έρευνα των Trimmis, N. & Bessas, A. (2016), η εν συναίσθηση και ευελιξία είναι δυο πολύ σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν στην βελτίωση της διδασκαλίας και της αύξησης της αυτοεκτίμησης των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση .

3.5.1 Δείγμα

Το δείγμα στο οποίο διεξάχθηκε η πιλοτική εφαρμογή αποτελούνταν από τέσσερις καθηγητές. Οι καθηγητές προέρχονταν από το Πανεπιστήμιο Πατρών (Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τμήμα Βιολογίας). Οι καθηγητές αποτελούνταν από δυο γυναίκες και δυο άντρες. Οι ηλικίες των καθηγητών διαχωρίζονται σε ηλικίες από 30 – 40 ετών. Οι καθηγητές

οι οποίοι είχαν κατάρτιση και γνώσεις στις μαθησιακές δυσκολίες ήταν δύο και οι άλλοι δεν είχαν.

3.5.2 Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, καθίσταται σαφές και από τους τρεις από τους τέσσερις καθηγητές, ότι οι περισσότεροι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται περισσότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους φοιτητές. Θεωρούν, επίσης, ότι πρέπει να έχουν ευελιξία στην παράδοση του μαθήματος και να προσαρμόζουν το υλικό τους. Ο ένας από τους τέσσερις δεν θεωρεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται περισσότερο από τους συμφοιτητές τους. Τα αποτελέσματα αυτά μας δείχνουν ότι τρεις στους τέσσερις αναφέρουν δυσκολίες στους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αναφέρουν, επίσης, ότι πρέπει να υπάρχει βελτίωση της διδασκαλίας, γεγονός που επιβεβαιώνει την παραπάνω έρευνα των Trimimis, N. & Bessas, A. (2016). Καταληκτικά, φαίνεται ότι οι περισσότεροι καθηγητές συμφωνούν μεταξύ τους, αναφορικά με την αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και ευελιξίας που πρέπει να έχουν. Κάνοντας μικρές αλλαγές στο ερωτηματολόγιο μας μπορούμε να προχωρήσουμε στην τελική έρευνα.

3.5.3 Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την στατιστική συνάρτηση του excel average (μέση τιμή), καθώς επίσης και με το στατιστικό πακέτο SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences). Η ανάλυση των δεδομένων περιελάμβανε τον έλεγχο της κανονικότητας καθώς και μη παραμετρικό έλεγχο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Το δείγμα αποτελείται από 40 καθηγητές Πανεπιστημίου. Οι καθηγητές προέρχονται από το Πανεπιστήμιο Πατρών (Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Τμήμα Βιολογίας, Τμήμα Φιλολογίας), από το Πανεπιστήμιο Κέρκυρας (Σχολή Ιστορίας & Μετάφρασης – Διερμηνείας, Σχολή Επιστήμης της Πληροφορίας & Πληροφορικής) και από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Νομική, Φαρμακευτική). Οι ηλικίες των καθηγητών διαχωρίζονται σε ηλικίες έως 30 ετών, έως 40 ετών και σε άτομα μεγαλύτερα των 50 ετών. Από τους 40 καθηγητές, 12 ήταν έως 30 ετών, εκ των οποίων 6 ήταν άνδρες και 6 γυναίκες, 20 καθηγητές ήταν έως 40 ετών, από τους οποίους 14 ήταν άνδρες και 6 ήταν γυναίκες και τέλος, ερωτήθηκαν 8 καθηγητές άνω των 50 ετών, εκ των οποίων 3 ήταν άνδρες και 5 ήταν γυναίκες.

Πίνακας 1: Το φύλο και η ηλικία του δείγματος

	ΑΝΔΡΕΣ	ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ
Έως 30	6	6	12
Έως 40	14	6	20
50+	3	5	8
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	23	17	40

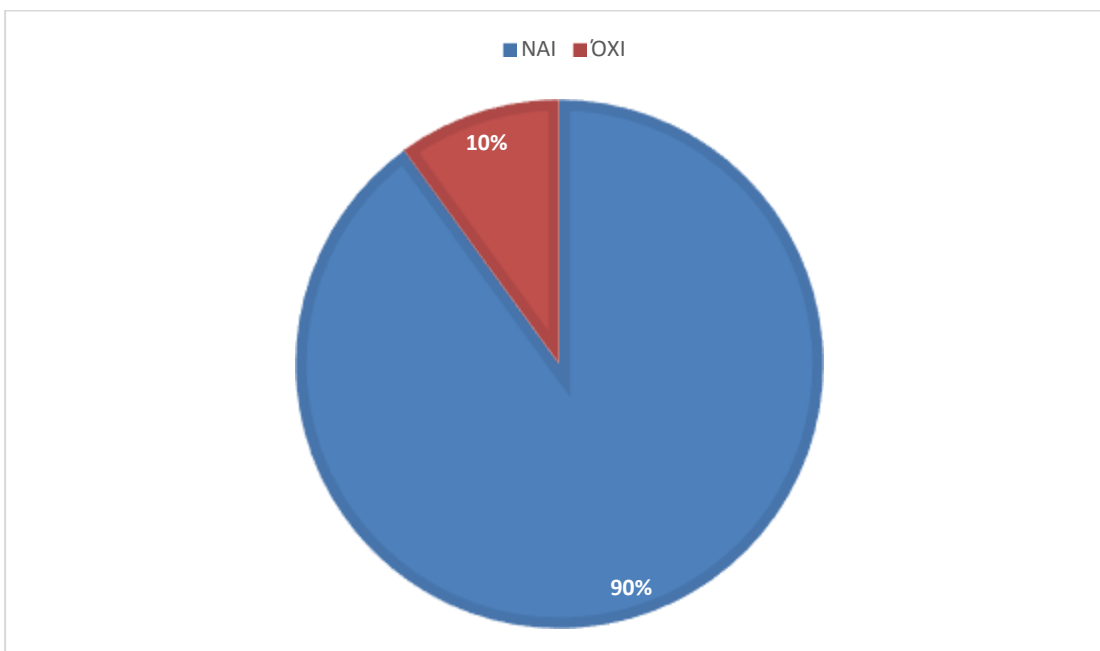
Στον επόμενο πίνακα, αναγράφονται τα αποτελέσματα για τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας του εκάστοτε καθηγητή. Παρατηρούμε ότι για τους άνδρες, 17 καθηγητές έχουν έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία, 5 καθηγητές έως 20 χρόνια διδακτική εμπειρία και 1 καθηγητής έως 30 χρόνια διδακτική εμπειρία. Για τις γυναίκες, παρατηρούμε ότι 9 καθηγήτριες έχουν έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία, 6 καθηγήτριες έως 20 χρόνια διδακτική εμπειρία και 2 καθηγήτριες έως 30 χρόνια διδακτική εμπειρία.

Πίνακας 2: Διδακτική εμπειρία σε έτη

	ΕΩΣ 10 ΧΡΟΝΙΑ	ΕΩΣ 20 ΧΡΟΝΙΑ	ΕΩΣ 30 ΧΡΟΝΙΑ
ΑΝΔΡΕΣ	17	5	1
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	9	6	2

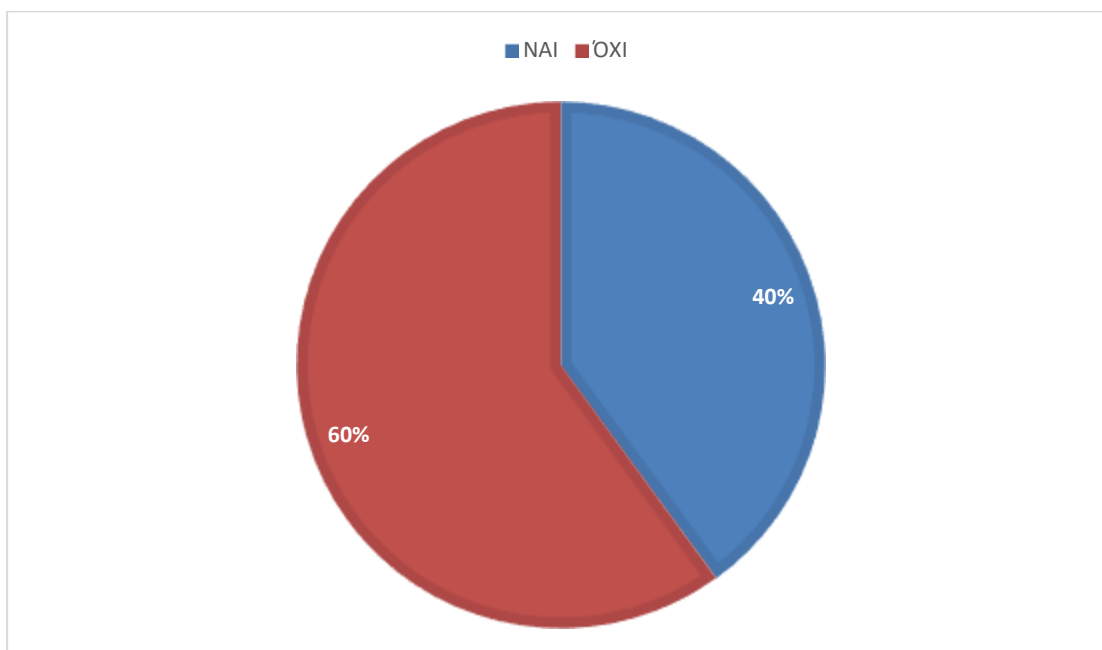
Η επόμενη ερώτηση που τέθηκε στους καθηγητές είχε να κάνει με το αν είχαν διδάξει σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρατηρούμε ότι το 90% (36 από τους 40) των καθηγητών έχουν κάποια διδακτική εμπειρία με άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ μόλις 10% (4 από τους 40) των καθηγητών δεν έχουν κάποια συναφή εμπειρία.

Διάγραμμα 3: Διδακτική εμπειρία σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες



Τέλος, στην ερώτηση αν έχουν εξειδικευμένη γνώση για την κατάλληλη εκπαίδευση φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες, μόλις το 40% (16 από τους 40) απάντησε θετικά.

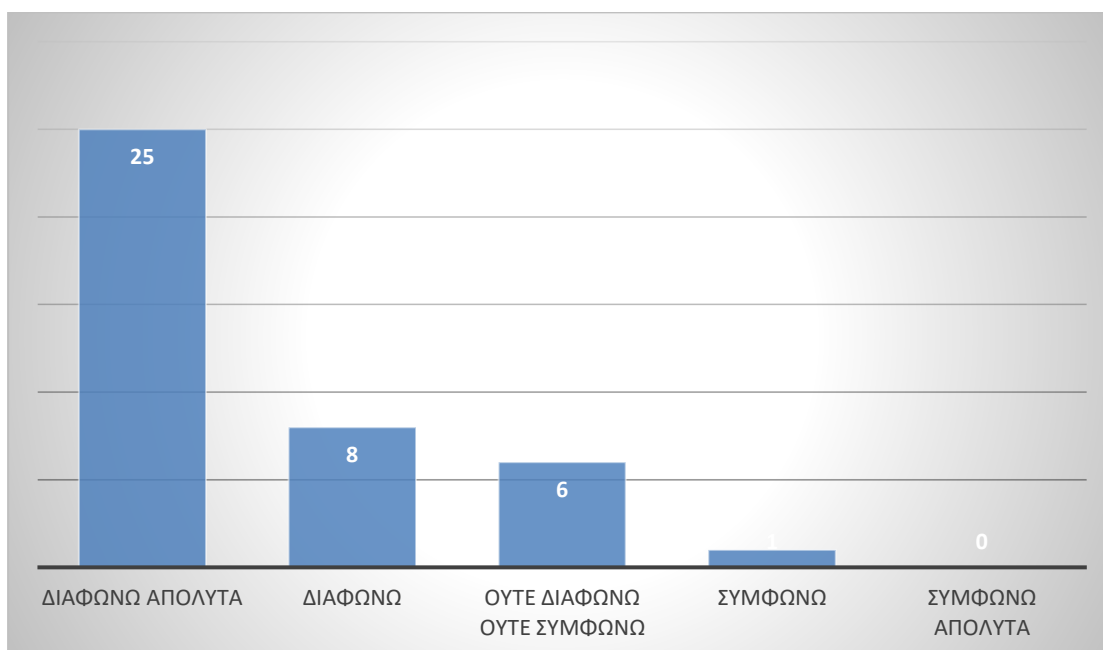
Διάγραμμα 4.4: Εξειδικευμένες γνώσεις για την κατάλληλη εκπαίδευση φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες



4.2 ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1) Στην πρώτη ερώτηση ερευνάται το κατά πόσο η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι φιλική προς τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Γράφημα 5: Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι φιλική προς τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.



Παρατηρούμε ότι 33 καθηγητές (82,5%) διαφωνούν με το ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι φιλική προς τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (25 διαφωνούν απόλυτα, 8 διαφωνούν), 6 καθηγητές (15%) βρίσκονται κάπου στην μέση σχετικά με αυτή την δήλωση και μόλις ένας καθηγητής (3%) συμφωνεί με την προαναφερθείσα δήλωση.

Πίνακας 6: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 1, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	1,33
Έως 40	1,3
>50	2,63

Πίνακας 7: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 1, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	1,31
Έως 20	1,91
>30	2,67

Με βάση τους δύο προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την πρώτη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 1,33, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 1,3 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 2,63. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 1,31, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 1,91 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 2,67.

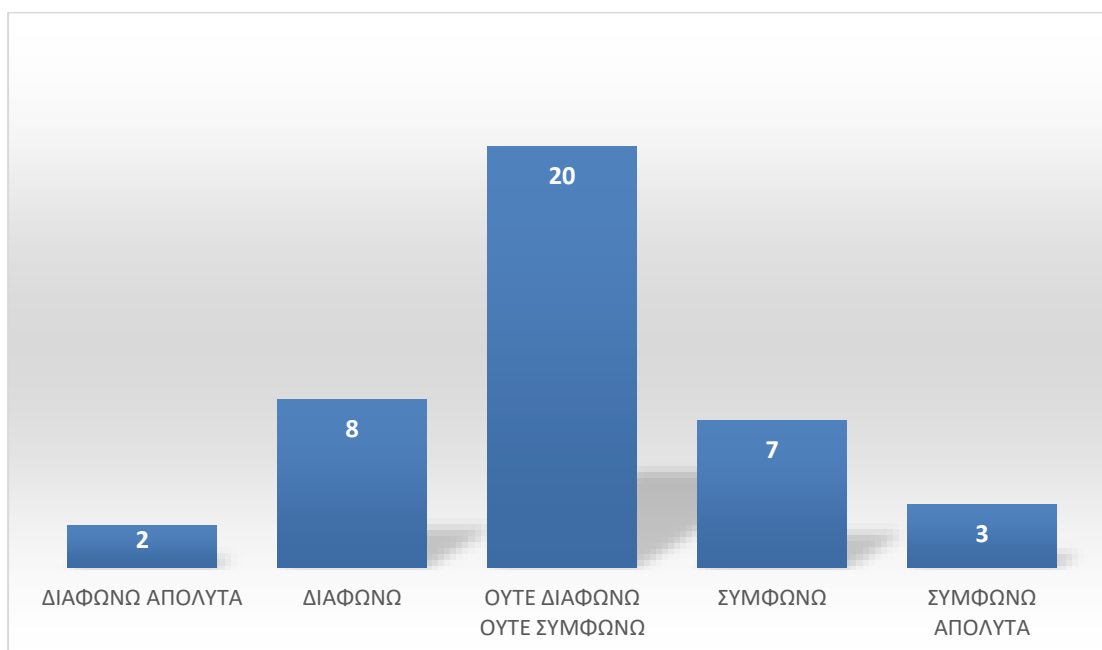
Πίνακας 8: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 1, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	1,46
ΓΥΝΑΙΚΑ	1,71

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την πρώτη ερώτηση, ανά φύλο είναι 1,46 για τους άνδρες και 1,71 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

2) Στην συνέχεια, οι καθηγητές κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο είναι δυνατόν να ανταπεξέλθουν οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικό υλικό.

Γράφημα 9: Είναι δυνατόν να ανταπεξέλθουν στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικό υλικό οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.



Παρατηρούμε, ότι 10 καθηγητές (25%) διαφωνούν με το ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να ανταπεξέλθουν στο παρόν εκπαιδευτικό υλικό (2 διαφωνούν απόλυτα και 8 διαφωνούν), 20 καθηγητές (50%) απάντησαν πως βρίσκονταν κάπου στην μέση σχετικά με την προαναφερθείσα δήλωση και τέλος, 10 καθηγητές (25%) συμφώνησαν με τη δήλωση αυτή (7 συμφωνούν και 3 συμφωνούν απόλυτα).

Πίνακας 10: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 2, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	2,33
Έως 40	3,4
>50	3,13

Πίνακας 11: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 2, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	3,12
Έως 20	2,72

>30	3,33
-----	------

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δεύτερη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 2,33, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 3,4 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 3,13. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 3,12, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 2,72 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 3,33.

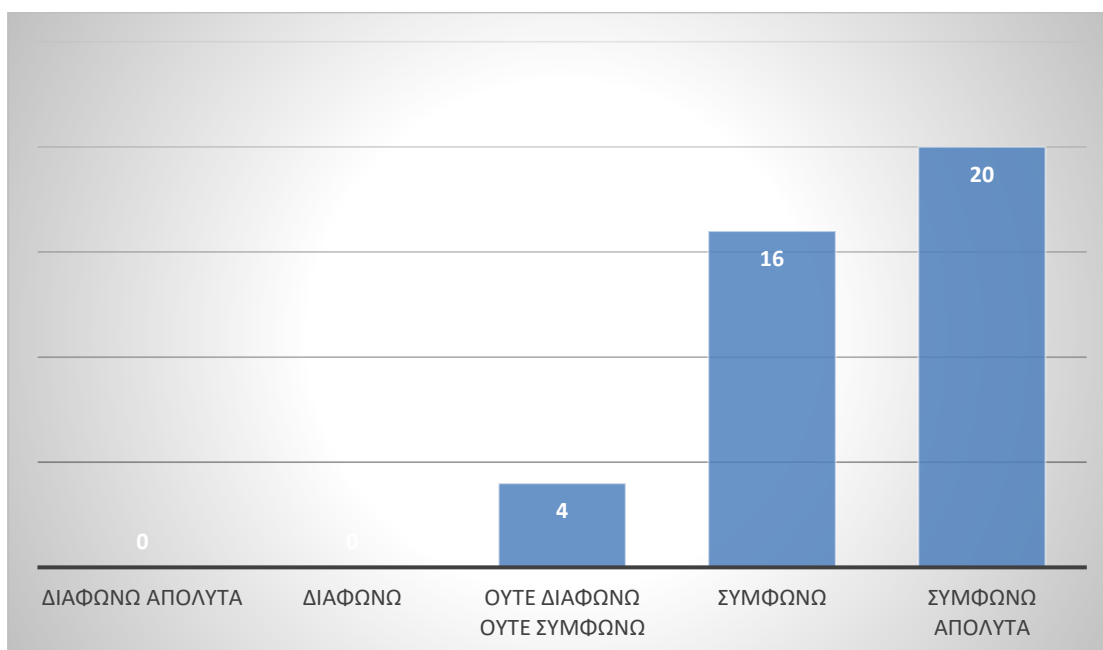
Πίνακας 12: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 2, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	3,08
ΓΥΝΑΙΚΑ	2,94

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δεύτερη ερώτηση, ανά φύλο είναι 3,08 για τους άνδρες και 2,94 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

3) Συνεχίζοντας, οι καθηγητές ρωτήθηκαν, κατά πόσο θεωρούν απαραίτητη την συνεχή ενημέρωση – επιμόρφωση των καθηγητών πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών

Γράφημα 13: Είναι απαραίτητη η συνεχής ενημέρωση – επιμόρφωση των καθηγητών πάνω σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, παρατηρούμε ότι 36 καθηγητές (90%) συμφωνούν με το ότι είναι απαραίτητη η συνεχής ενημέρωση – επιμόρφωση των καθηγητών, όσο αναφορά θέματα μαθησιακών δυσκολιών (16 συμφωνούν και 20 συμφωνούν απόλυτα). Από τους 40 καθηγητές μόλις οι 4 (10%) απάντησαν ότι βρίσκονται σε κάποια μεσαία κατάσταση και κανείς δεν απάντησε αρνητικά σχετικά με αυτή την δήλωση.

Πίνακας 14: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 3, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	5
Έως 40	4,4
>50	3,5

Πίνακας 15: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 3, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	4,79
Έως 20	3,88

>30	3
-----	---

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την τρίτη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 5, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 4,4 και για τους μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 3,5. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,79, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 3,88 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 3.

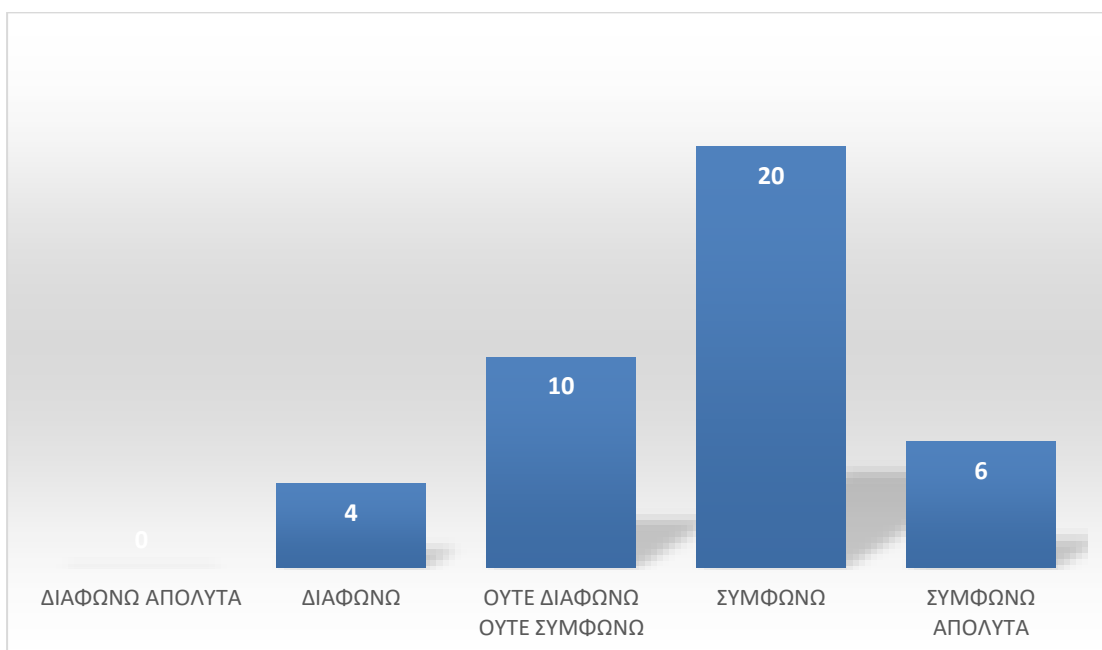
Πίνακας 16: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 3, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	4,38
ΓΥΝΑΙΚΑ	4,47

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την τρίτη ερώτηση, ανά φύλο είναι 4,38 για τους άνδρες και 4,47 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

4) Η επόμενη ερώτηση σχετιζόταν με το αν πιστεύουν, πως οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Γράφημα 17: Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο μέρος των καθηγητών, 26 καθηγητές από τους 40 (65%), συμφωνούν με το ότι οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, μόνο 4 καθηγητές (10%) ήταν αντίθετοι με αυτή την δήλωση και 10 καθηγητές (25%) απάντησαν ότι βρίσκονται κάπου στην μέση σχετικά με την προαναφερθείσα δήλωση.

Πίνακας 18: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 4, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	4,57
Έως 40	3,6
>50	2,75

Πίνακας 19: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 4, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	M.O. ANA ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	4,29
Έως 20	2,75
>30	2,67

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την τέταρτη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 4,57, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 3,6 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 2,75. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,29, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 2,75 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 2,67.

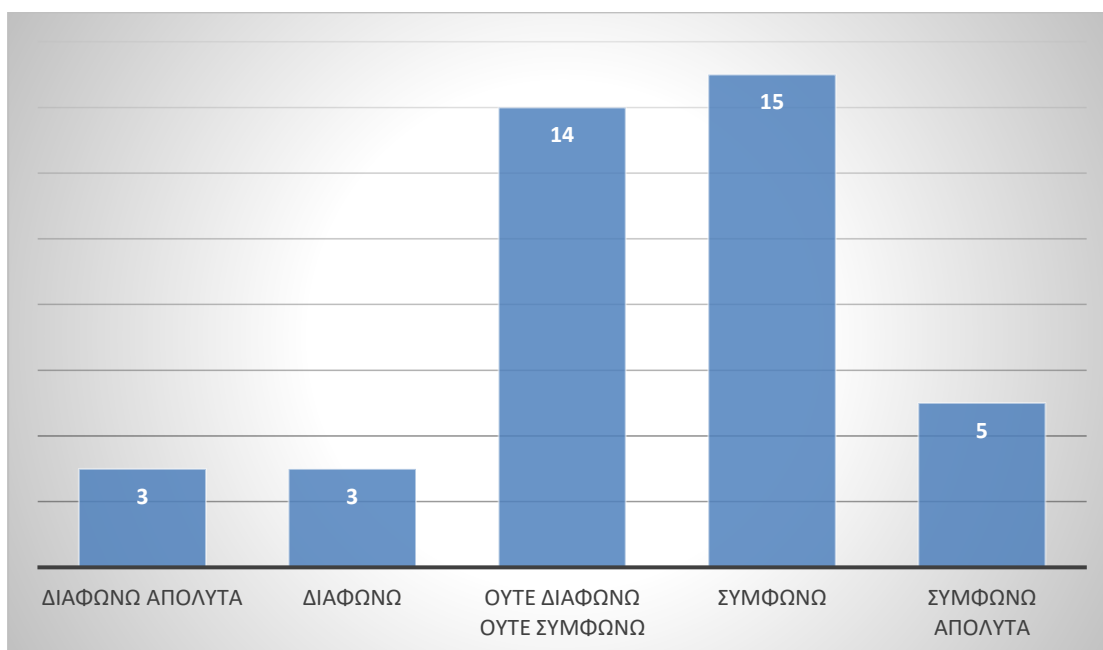
Πίνακας 20: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 4, εν συγκρίσει με το φύλο

	M. O. ANA ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	3,63
ΓΥΝΑΙΚΑ	3,83

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την τέταρτη ερώτηση, ανά φύλο είναι 3,63 για τους άνδρες και 3,83 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

5) Έπειτα, κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση, κατά πόσο συμφωνούν με το ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον τους.

Γράφημα 4.21: Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλές προσδοκίες σχετικά με το μέλλον τους.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, ένα μεγάλο ποσοστό των καθηγητών, 20 καθηγητές από τους 40 (50%), πιστεύουν πως τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλές προσδοκίες σχετικά με το μέλλον τους (15 συμφωνούν και 5 συμφωνούν απόλυτα), 14 καθηγητές (35%) βρίσκονται κάπου στη μέση σχετικά με αυτή την δήλωση και μόλις 6 καθηγητές (15%) διαφωνούν με αυτή την δήλωση (3διαφωνούν και 3 διαφωνούν απόλυτα).

Πίνακας 22: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 5, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	2,58
Έως 40	3,7
>50	3,88

Πίνακας 23: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 5, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	3,46
Έως 20	3
>30	4,33

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την πέμπτη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 2,58, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 3,7 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 3,88. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 3,46, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 3 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 4,33.

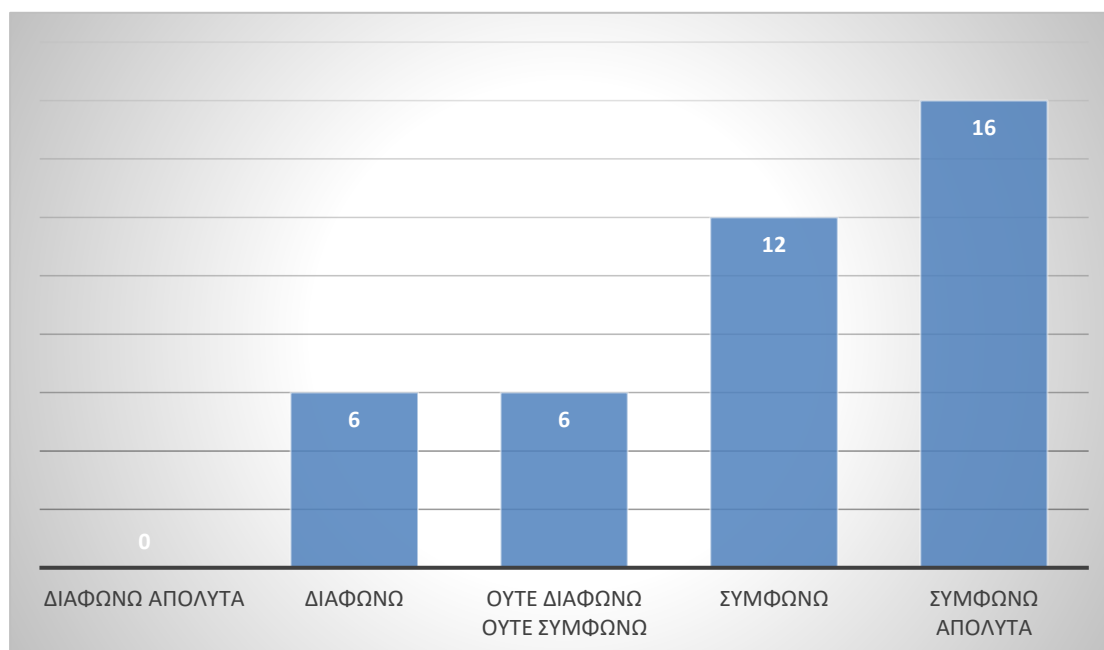
Πίνακας 24: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 5, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	3,5
ΓΥΝΑΙΚΑ	3,24

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την πέμπτη ερώτηση, ανά φύλο είναι 3,5 για τους άνδρες και 3,24 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

6) Στην συνέχεια, ερωτήθηκαν αν συμφωνούν με την δήλωση ότι η συνεχής αποτυχία του φοιτητή με μαθησιακή δυσκολία προκαλεί την αρνητική συμπεριφορά του καθηγητή.

Γράφημα 25: Η συνεχής εκπαιδευτική αποτυχία του φοιτητή με μαθησιακή δυσκολία προκαλεί την αρνητική συμπεριφορά του καθηγητή.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, 28 καθηγητές από τους 40 (70%), πιστεύουν πως η συνεχής εκπαιδευτική αποτυχία του φοιτητή με μαθησιακή δυσκολία προκαλεί την αρνητική συμπεριφορά του καθηγητή (12 συμφωνούν και 16 συμφωνούν απόλυτα), 6 καθηγητές (15%) βρίσκονται κάπου στη μέση σχετικά με αυτή την δήλωση και μόλις 6 καθηγητές (15%) διαφωνούν με αυτή τη δήλωση (6 διαφωνούν).

Πίνακας 26: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 6, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	3,25
Έως 40	4,05
>50	4,75

Πίνακας 27: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 6, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	3,92
Έως 20	3,81
>30	4,67

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την έκτη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 3,25, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 4,05 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 4,67. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 3,92, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία 3,81 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 4,67.

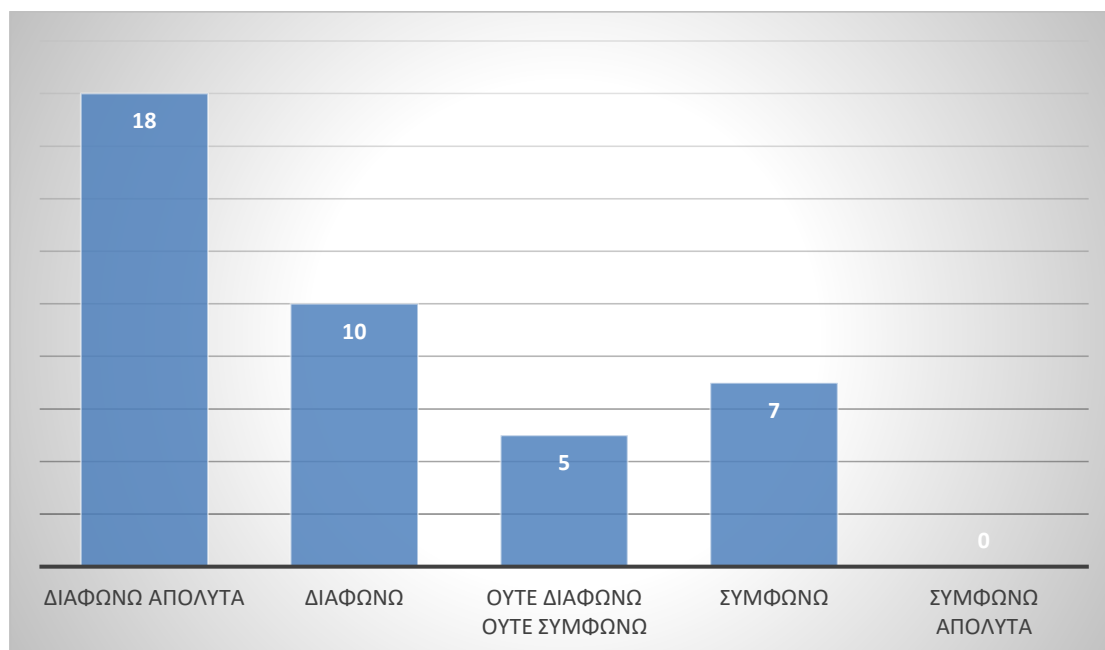
Πίνακας 28: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 6, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	4,13
ΓΥΝΑΙΚΑ	3,76

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την έκτη ερώτηση, ανά φύλο είναι 4,13 για τους άνδρες και 3,76 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι **υπάρχει μικρή διαφορά** στις τιμές, με τους άνδρες να έχουν περισσότερο αρνητική συμπεριφορά στη συνεχή αποτυχία του φοιτητή.

7) Στην συνέχεια, ρωτήθηκαν αν η συνδιδασκαλία φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και φοιτητών χωρίς άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας.

Γράφημα 29: Η συνδιδασκαλία φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και φοιτητών χωρίς άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, 28 καθηγητές από τους 40 (70%), διαφωνούν με το ότι η συνδιδασκαλία φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και φοιτητών χωρίς άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας (10 διαφωνούν και 18 διαφωνούν απόλυτα), 5 καθηγητές (20%) βρίσκονται κάπου στη μέση σχετικά με αυτή την δήλωση και μόλις 7 καθηγητές (17,5%) συμφωνούν.

Πίνακας 30: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 7, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	1,33
Έως 40	2,3
>50	2,38

Πίνακας 31: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 7, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	2,15
Έως 20	1,73
>30	2

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την έβδομη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 1,33, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 2,3 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 2,38. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 2,15, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 1,73 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 2.

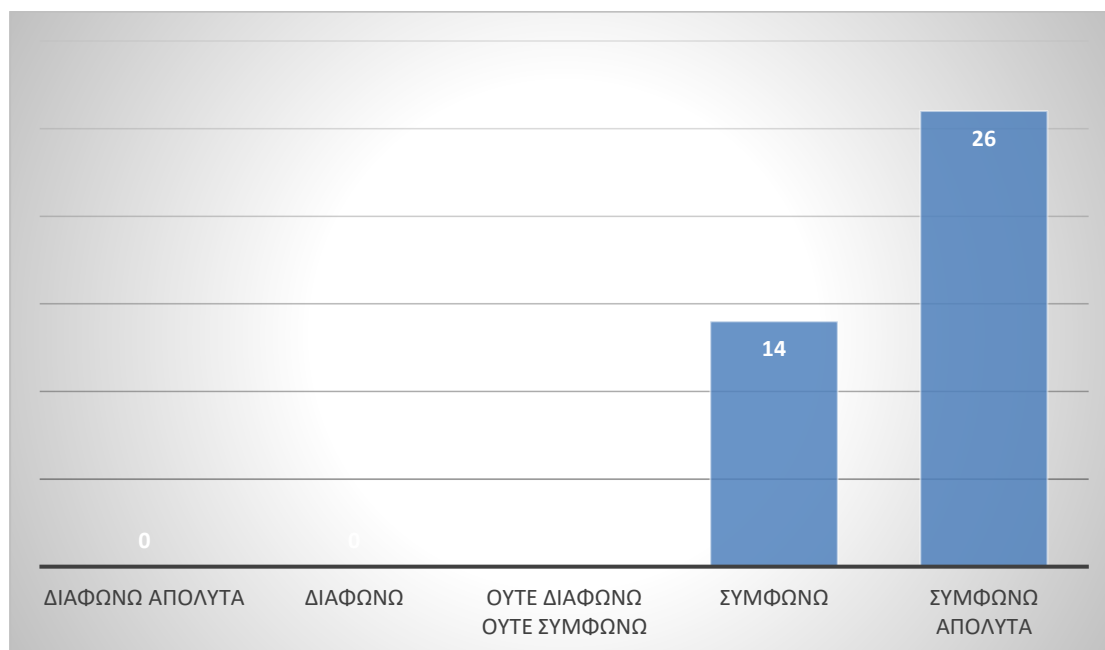
Πίνακας 32: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 7, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	1,96
ΓΥΝΑΙΚΑ	2,06

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την έβδομη ερώτηση, ανά φύλο είναι 1,96 για τους άνδρες και 2,06 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

8) Συνεχίζοντας, ρωτήσαμε τους καθηγητές αν πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές η δωρεάν δυνατότητα μεταπτυχιακών ή εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.

Γράφημα 33: Πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές η δωρεάν δυνατότητα μεταπτυχιακών ή εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.



Παρατηρούμε ότι σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, όλοι οι καθηγητές συμφωνούν με το ότι πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές η δωρεάν δυνατότητα μεταπτυχιακών ή εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (14 συμφωνούν 26 συμφωνούν απόλυτα).

Πίνακας 34: Μ.Ο αποτελεσμάτων ερώτησης 8, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	5
Έως 40	4,45
>50	4,63

Πίνακας 35: Μ.Ο αποτελεσμάτων ερώτησης 8, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	4,58
Έως 20	5
>30	4

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την όγδοη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 5, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 4,45 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 4,63. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,58, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 5 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 4.

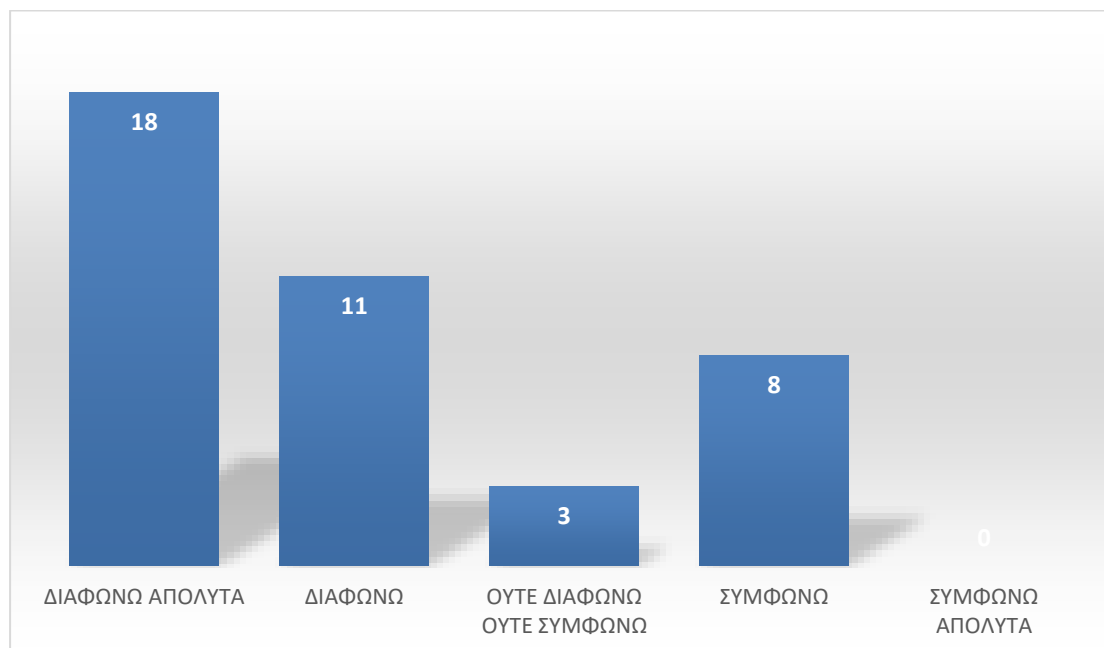
Πίνακας 36: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 8, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	4,63
ΓΥΝΑΙΚΑ	4,71

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την όγδοη ερώτηση, ανά φύλο είναι 4,63 για τους άνδρες και 4,71 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

9) Συνεχίζοντας, ρωτήθηκαν αν η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας μπορεί να διαταραχθεί από φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Γράφημα 37: Η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας μπορεί να διαταραχθεί από φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών 29 καθηγητές από τους 40 (72,5%) διαφωνούν με το ότι η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας μπορεί να διαταραχθεί από φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (11 διαφωνούν και 18 διαφωνούν απόλυτα), 3 καθηγητές (7,5%) βρίσκονται κάπου στη μέση με αυτή την δήλωση και μόλις 8 καθηγητές(20%) συμφωνούν.

Πίνακας 38: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 9, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	1,33
Έως 40	2,3
>50	2,38

Πίνακας 39: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 9, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	2,15
Έως 20	1,73
>30	2

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την ένατη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 1,33, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 2,3 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 2,38. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 2,15, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 1,73 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 2.

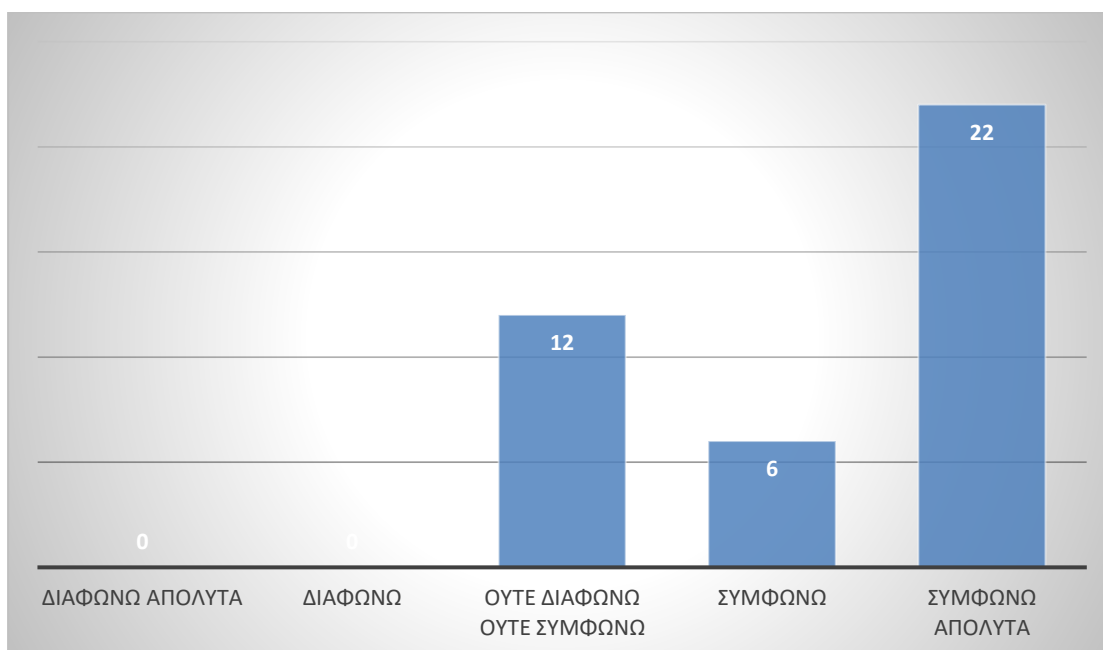
Πίνακας 40: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 9, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	2,21
ΓΥΝΑΙΚΑ	1,88

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την ένατη ερώτηση, ανά φύλο είναι 2,21 για τους άνδρες και 1,88 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

10) Στην συνέχεια, ρωτήθηκαν αν συμφωνούν με το ότι η ένταξη των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα που ακολουθείται μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα.

Γράφημα 41: Η ένταξη των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα που ακολουθείται μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, 28 καθηγητές από τους 40 (70%), συμφωνούν πως η ένταξη των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα που ακολουθείται μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα (6 συμφωνούν και 22 συμφωνούν απόλυτα), 12 καθηγητές (30%) βρίσκονται κάπου στη μέση σχετικά με αυτή την δήλωση και κανένας καθηγητής δεν διαφωνεί με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 42: Μ.Ο αποτελεσμάτων ερώτησης 10, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	4,83
Έως 40	3,85
>50	4,38

Πίνακας 43: Μ.Ο αποτελεσμάτων ερώτησης 10, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	4,12
Έως 20	4,81
>30	3,33

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δέκατη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 4,83, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 3,85 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 4,38. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,12, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,81 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 3,33.

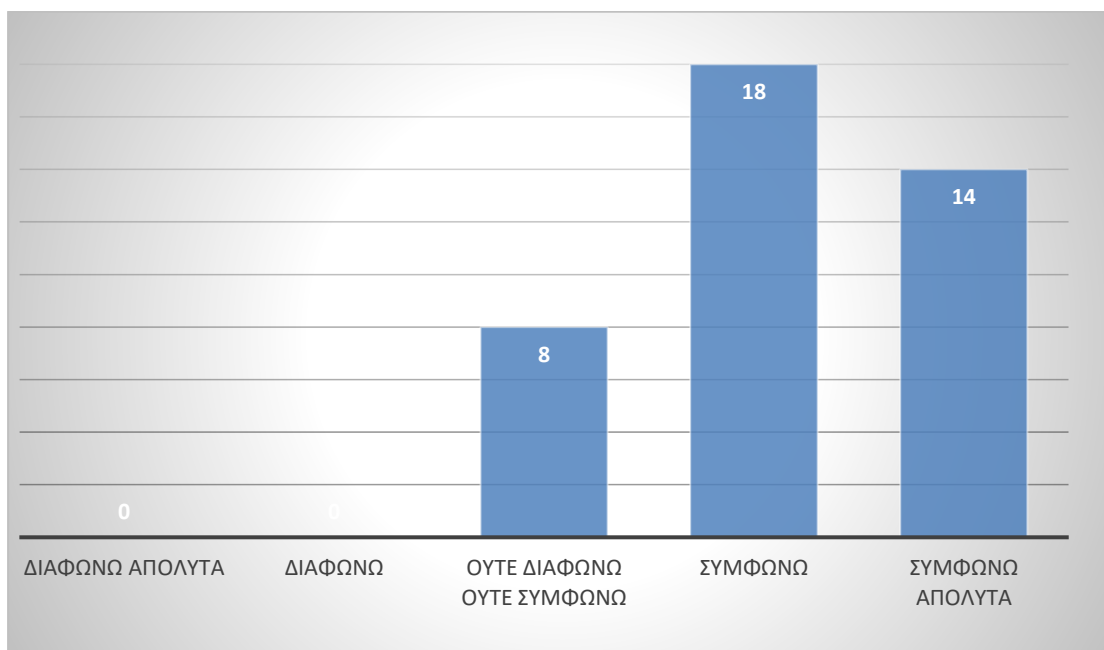
Πίνακας 44: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 10, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	4,17
ΓΥΝΑΙΚΑ	4,41

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δέκατη ερώτηση, ανά φύλο είναι 4,17 για τους άνδρες και 4,41 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

11) Στη συνέχεια, ρωτήθηκαν αν η, διδασκαλία των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλύτερο να γίνεται από εξειδικευμένους καθηγητές παρά από καθηγητές γενικής αγωγής.

Γράφημα 45: Η διδασκαλία των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλύτερο να γίνεται από εξειδικευμένους καθηγητές παρά από καθηγητές χωρίς εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, 21 καθηγητές από τους 32 (80%), συμφωνούν πως η διδασκαλία των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλύτερο να γίνεται από εξειδικευμένους καθηγητές παρά από καθηγητές γενικής αγωγής (18 συμφωνούν και 14 συμφωνούν απόλυτα), 8 καθηγητές (20%) βρίσκονται κάπου στη μέση σχετικά με αυτή την δήλωση και κανένας καθηγητής δεν διαφώνησε με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 46: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 11, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	4,67
Έως 40	4,1
>50	3,5

Πίνακας 47: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 11, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	4,19
Έως 20	4,27
>30	3,33

Με βάση τους δύο προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την ενδέκατη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 4,67, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 4,1 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 3,5. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,19, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,27 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 3,33.

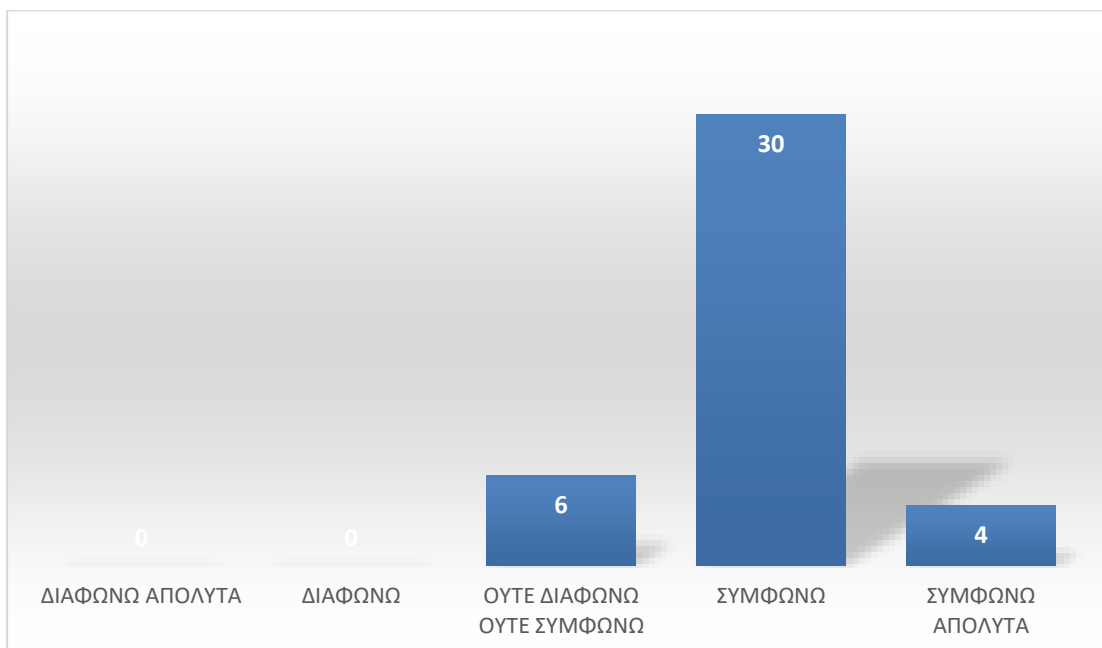
Πίνακας 48: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 11 εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	4,13
ΓΥΝΑΙΚΑ	4,18

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την ενδέκατη ερώτηση, ανά φύλο είναι 4,13 για τους άνδρες και 4,18 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

12) Στην συνέχεια, ρωτήθηκαν αν συμφωνούν με το ότι ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία μπορεί να βοηθήσει καλύτερα φοιτητές με το ίδιο πρόβλημα, εάν ως καθηγητής έχει ξεπεράσει τη μαθησιακή δυσκολία του.

Γράφημα 49: Ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία μπορεί να βοηθήσει καλύτερα φοιτητές με το ίδιο πρόβλημα, εάν ως καθηγητής έχει ξεπεράσει τη μαθησιακή δυσκολία του.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, 34 καθηγητές από τους 40 (85%), συμφωνούν πως ένα άτομο με μαθησιακή δυσκολία μπορεί να βοηθήσει καλύτερα φοιτητές με το ίδιο πρόβλημα, εάν ως καθηγητής έχει ξεπεράσει τη μαθησιακή δυσκολία του (30 συμφωνούν και 4 συμφωνούν απόλυτα), 6 καθηγητές (15%) βρίσκονται κάπου στη μέση σχετικά με αυτή την δήλωση και κανένας καθηγητής δεν διαφώνησε με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 50: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 12, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	4,43
Έως 40	4
>50	3,25

Πίνακας 51: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 12, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	4,21

Έως 20	3,5
>30	3,33

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δωδέκατη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 4,43, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 4 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 3,25. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,21, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 3,5 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 3,33.

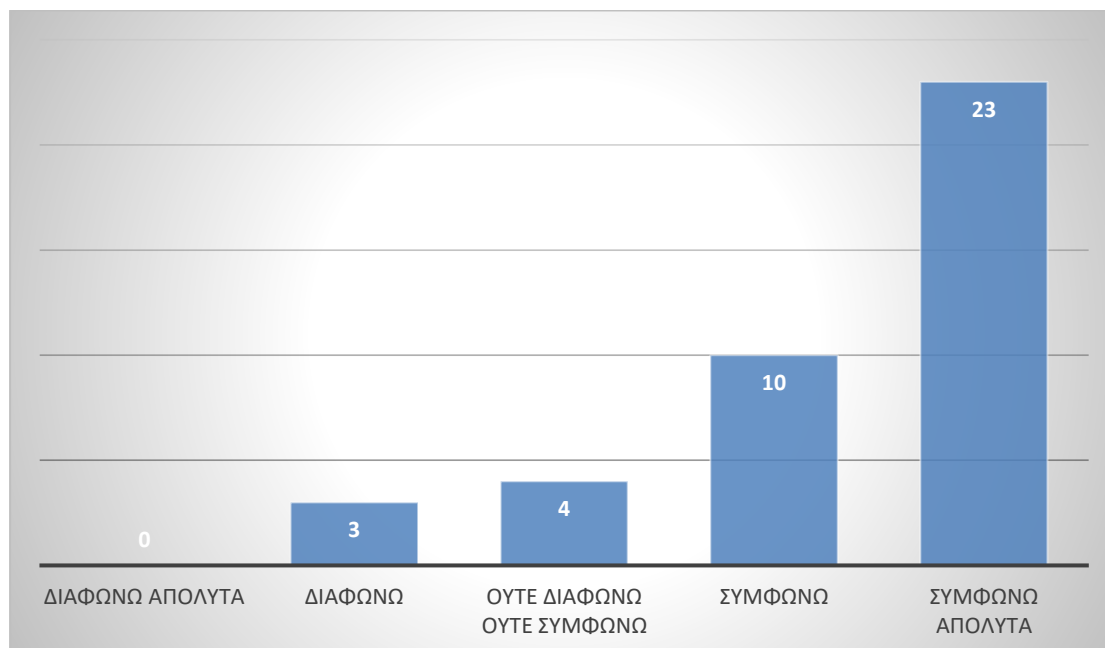
Πίνακας 52: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 12, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	3,88
ΓΥΝΑΙΚΑ	4,06

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δωδέκατη ερώτηση, ανά φύλο είναι 3,88 για τους άνδρες και 4,06 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

13) Τέλος, ρωτήθηκαν κατά πόσο συμφωνούν με το να εκπαιδευτούν στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας.

Γράφημα 53: Είμαι διατεθειμένος/η να εκπαιδευτώ στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας.



Σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών, 33 καθηγητές από τους 40 (82,5%), είναι διατεθειμένοι να εκπαιδευτούν στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας (10 συμφωνούν και 23 συμφωνούν απόλυτα), 4 καθηγητές (10%) βρίσκονται κάπου στη μέση με αυτή την δήλωση και μόλις 3 καθηγητές (7,5%) διαφώνησαν με αυτή τη δήλωση.

Πίνακας 54: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 13, εν συγκρίσει με την ηλικία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ
Έως 30	4,67
Έως 40	4,25
>50	4

Πίνακας 55: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 13, εν συγκρίσει με την διδακτική εμπειρία

	Μ.Ο. ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ
Έως 10	4,35
Έως 20	4,27
>30	4,33

Με βάση τους 2 προηγούμενους πίνακες, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δέκατη τρίτη ερώτηση, για τους καθηγητές έως 30 ετών είναι 4,67, για τους καθηγητές έως 40 ετών είναι 4,25 και για τους καθηγητές μεγαλύτερους των 50 ετών είναι 4. Με βάση την διδακτική εμπειρία, ο Μ.Ο. για καθηγητές με έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,35, με 20 χρόνια διδακτική εμπειρία είναι 4,27 και τέλος, με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι 4,33.

Πίνακας 56: Μ.Ο. αποτελεσμάτων ερώτησης 13, εν συγκρίσει με το φύλο

	Μ. Ο. ΑΝΑ ΦΥΛΟ
ΑΝΔΡΑΣ	4,46
ΓΥΝΑΙΚΑ	4,12

Με βάση τον προηγούμενο πίνακα, παρατηρούμε ότι ο Μ.Ο. των καθηγητών, για την δέκατη τρίτη ερώτηση, ανά φύλο είναι 4,46 για τους άνδρες και 4,12 για τις γυναίκες. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές.

4.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

Για να εξετάσουμε τυχόν εξαρτήσεις για το δείγμα μας, θα πρέπει αρχικά να κάνουμε έλεγχο κανονικότητας, σε διάστημα εμπιστοσύνης 95%.

Πίνακας 57: Έλεγχος κανονικότητας **Φύλου** ανά ερώτηση

Tests of Normality

	ΦΥΛΟ	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
ΕΡΩΤΗΣΗ_1	ΑΝΔΡΑΣ	,396	23	,000	,669	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,351	17	,000	,738	17	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_2	ΑΝΔΡΑΣ	,271	23	,000	,882	23	,011
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,237	17	,012	,819	17	,004
ΕΡΩΤΗΣΗ_3	ΑΝΔΡΑΣ	,322	23	,000	,752	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,349	17	,000	,642	17	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_4	ΑΝΔΡΑΣ	,263	23	,000	,870	23	,006
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,315	17	,000	,785	17	,001
ΕΡΩΤΗΣΗ_5	ΑΝΔΡΑΣ	,222	23	,005	,880	23	,010
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,277	17	,001	,856	17	,013
ΕΡΩΤΗΣΗ_6	ΑΝΔΡΑΣ	,255	23	,000	,818	23	,001
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,225	17	,022	,823	17	,004
ΕΡΩΤΗΣΗ_7	ΑΝΔΡΑΣ	,282	23	,000	,780	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,234	17	,014	,810	17	,003
ΕΡΩΤΗΣΗ_8	ΑΝΔΡΑΣ	,392	23	,000	,622	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,440	17	,000	,579	17	,000

ΕΡΩΤΗΣΗ_9	ΑΝΔΡΑΣ	,288	23	,000	,755	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,276	17	,001	,784	17	,001
ΕΡΩΤΗΣΗ_10	ΑΝΔΡΑΣ	,276	23	,000	,770	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,440	17	,000	,579	17	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_11	ΑΝΔΡΑΣ	,222	23	,004	,809	23	,001
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,243	17	,009	,809	17	,003
ΕΡΩΤΗΣΗ_12	ΑΝΔΡΑΣ	,377	23	,000	,722	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,437	17	,000	,594	17	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_13	ΑΝΔΡΑΣ	,405	23	,000	,612	23	,000
	ΓΥΝΑΙΚΑ	,241	17	,010	,833	17	,006

a. Lilliefors Significance Correction

Στον παραπάνω πίνακα γίνεται σύγκριση του φύλου των συμμετεχόντων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Το δείγμα μας είναι κάτω από 50 άτομα, άρα βάση της θεωρίας θα κοιτάξουμε τις τιμές του Shapiro-Wilk. Κοιτάμε την τιμή του Sig, παρατηρούμε ότι όλες οι τιμές είναι μικρότερες από το 0,05, οπότε για να προχωρήσουμε τον έλεγχο μας βάση θεωρίας θα ακολουθηθεί μη παραμετρική ανάλυση.

Πίνακας 58: Έλεγχος κανονικότητας **Διδακτικής εμπειρίας** ανά ερώτηση

Tests of Normality^{b,d,e,f,g,h}

	Διδακτική_εμπειρία	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΕΡΩΤΗΣΗ_1	10 ΧΡΟΝΙΑ	,460	26	,000	,555	26	,000
	20 ΧΡΟΝΙΑ	,263	11	,033	,829	11	,023
	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_2	10 ΧΡΟΝΙΑ	,195	26	,012	,922	26	,050
	20 ΧΡΟΝΙΑ	,448	11	,000	,572	11	,000
	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_3	10 ΧΡΟΝΙΑ	,288	26	,000	,777	26	,000
	20 ΧΡΟΝΙΑ	,448	11	,000	,572	11	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_4	10 ΧΡΟΝΙΑ	,221	26	,002	,884	26	,007
	20 ΧΡΟΝΙΑ	,528	11	,000	,345	11	,000

	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000
	10 ΧΡΟΝΙΑ	,226	26	,001	,889	26	,009
ΕΡΩΤΗΣΗ_5	20 ΧΡΟΝΙΑ	,318	11	,003	,825	11	,020
	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000
	10 ΧΡΟΝΙΑ	,222	26	,002	,826	26	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_6	20 ΧΡΟΝΙΑ	,208	11	,200*	,854	11	,049
	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000
	10 ΧΡΟΝΙΑ	,257	26	,000	,809	26	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_7	20 ΧΡΟΝΙΑ	,366	11	,000	,653	11	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_8	10 ΧΡΟΝΙΑ	,376	26	,000	,630	26	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_9	10 ΧΡΟΝΙΑ	,250	26	,000	,792	26	,000
	20 ΧΡΟΝΙΑ	,366	11	,000	,653	11	,000
	10 ΧΡΟΝΙΑ	,324	26	,000	,703	26	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_10	20 ΧΡΟΝΙΑ	,492	11	,000	,486	11	,000
	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000
	10 ΧΡΟΝΙΑ	,263	26	,000	,798	26	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_11	20 ΧΡΟΝΙΑ	,277	11	,018	,799	11	,009
	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000
	10 ΧΡΟΝΙΑ	,347	26	,000	,754	26	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_12	20 ΧΡΟΝΙΑ	,528	11	,000	,345	11	,000
	10 ΧΡΟΝΙΑ	,364	26	,000	,702	26	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_13	20 ΧΡΟΝΙΑ	,291	11	,010	,734	11	,001
	30 ΧΡΟΝΙΑ	,385	3	.	,750	3	,000

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

a. Lilliefors Significance Correction

b. ΕΡΩΤΗΣΗ_3 is constant when Διδακτική_εμπειρία = 30 ΧΡΟΝΙΑ. It has been omitted.

c. ΕΡΩΤΗΣΗ_7 is constant when Διδακτική_εμπειρία = 30 ΧΡΟΝΙΑ. It has been omitted.

d. ΕΡΩΤΗΣΗ_8 is constant when Διδακτική_εμπειρία = 20 ΧΡΟΝΙΑ. It has been omitted.

e. ΕΡΩΤΗΣΗ_8 is constant when Διδακτική_εμπειρία = 30 ΧΡΟΝΙΑ. It has been omitted.

f. ΕΡΩΤΗΣΗ_9 is constant when Διδακτική_εμπειρία = 30 ΧΡΟΝΙΑ. It has been omitted.

g. ΕΡΩΤΗΣΗ_12 is constant when Διδακτική_εμπειρία = 30 ΧΡΟΝΙΑ. It has been omitted.

Στον παραπάνω πίνακα γίνεται σύγκριση της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Το δείγμα μας είναι κάτω από 50 άτομα, άρα βάση της θεωρίας θα κοιτάξουμε τις τιμές του Shapiro-Wilk. Κοιτάμε την τιμή του Sig, παρατηρούμε ότι όλες οι τιμές είναι μικρότερες από το 0,05, οπότε για να προχωρήσουμε τον έλεγχο μας βάση θεωρίας θα ακολουθηθεί μη παραμετρική ανάλυση.

Πίνακας 59: Έλεγχος κανονικότητας **Ηλικίας** ανά ερώτηση

Tests of Normality^{c,d}

	Ηλικία	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΕΡΩΤΗΣΗ_1	30 ΧΡΟΝΩΝ	,499	12	,000	,465	12	,000
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,438	20	,000	,580	20	,000
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,284	8	,057	,906	8	,324
ΕΡΩΤΗΣΗ_2	30 ΧΡΟΝΩΝ	,304	12	,003	,777	12	,005
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,206	20	,026	,888	20	,025
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,513	8	,000	,418	8	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_3	30 ΧΡΟΝΩΝ	,530	12	,000	,327	12	,000
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,230	20	,007	,809	20	,001
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,455	8	,000	,566	8	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_4	30 ΧΡΟΝΩΝ	,417	12	,000	,608	12	,000
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,225	20	,009	,887	20	,023
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,371	8	,002	,724	8	,004
ΕΡΩΤΗΣΗ_5	30 ΧΡΟΝΩΝ	,345	12	,000	,818	12	,015
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,264	20	,001	,869	20	,011
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,327	8	,012	,810	8	,037
ΕΡΩΤΗΣΗ_6	30 ΧΡΟΝΩΝ	,197	12	,200*	,869	12	,064
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,230	20	,007	,826	20	,002
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,455	8	,000	,566	8	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_7	30 ΧΡΟΝΩΝ	,480	12	,000	,450	12	,000
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,216	20	,015	,842	20	,004
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,388	8	,001	,761	8	,011
ΕΡΩΤΗΣΗ_8	40 ΧΡΟΝΩΝ	,361	20	,000	,637	20	,000
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,391	8	,001	,641	8	,000
	30 ΧΡΟΝΩΝ	,480	12	,000	,450	12	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_9	40 ΧΡΟΝΩΝ	,207	20	,025	,825	20	,002
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,388	8	,001	,761	8	,011
	30 ΧΡΟΝΩΝ	,499	12	,000	,465	12	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_10	40 ΧΡΟΝΩΝ	,319	20	,000	,721	20	,000
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,377	8	,001	,693	8	,002
	30 ΧΡΟΝΩΝ	,417	12	,000	,608	12	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_11	40 ΧΡΟΝΩΝ	,255	20	,001	,812	20	,001
	50 ΧΡΟΝΩΝ	,325	8	,013	,665	8	,001
	30 ΧΡΟΝΩΝ	,460	12	,000	,552	12	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_12	40 ΧΡΟΝΩΝ	,375	20	,000	,720	20	,000
	30 ΧΡΟΝΩΝ	,417	12	,000	,608	12	,000
	40 ΧΡΟΝΩΝ	,358	20	,000	,720	20	,000
ΕΡΩΤΗΣΗ_13	50 ΧΡΟΝΩΝ	,250	8	,150	,860	8	,120

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

a. Lilliefors Significance Correction

- b. ΕΡΩΤΗΣΗ_8 is constant when Ηλικία = 30 ΧΡΟΝΩΝ. It has been omitted.
 c. ΕΡΩΤΗΣΗ_12 is constant when Ηλικία = 50 ΧΡΟΝΩΝ. It has been omitted.

Στον παραπάνω πίνακα γίνεται σύγκριση της ηλικίας των συμμετεχόντων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Το δείγμα μας είναι κάτω από 50 άτομα, άρα βάση της θεωρίας θα κοιτάζουμε τις τιμές του Shapiro-Wilk. Κοιτάμε την τιμή του Sig, παρατηρούμε ότι όλες οι τιμές είναι μικρότερες από το 0,05, οπότε για να προχωρήσουμε τον έλεγχο μας βάση θεωρίας θα ακολουθηθεί μη παραμετρική ανάλυση.

4.4 ΜΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Πίνακας 60: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 1

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_1	ΑΝΔΡΑΣ	23	19,65
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	21,65
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_1
Chi-Square	,382
df	1
Asymp. Sig.	,536

a. Kruskal Wallis Test

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,536 > 0,05$. Άρα, οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 1 είναι **ίσες**.

Πίνακας 61: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 2

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_2	ΑΝΔΡΑΣ	23	21,20
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	19,56
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_2
Chi-Square	,222
df	1
Asymp. Sig.	,637

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,637 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 2 είναι **ίσες**.

Πίνακας 62: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 3

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_3	ΑΝΔΡΑΣ	23	20,15
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	20,97
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_3
Chi-Square	,059
Df	1
Asymp. Sig.	,808

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,808 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 3 είναι **ίσες**.

Πίνακας 63: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 4

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_4	ΑΝΔΡΑΣ	23	19,67
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	21,62
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_4
Chi-Square	,316
df	1
Asymp. Sig.	,574

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,574 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 4 είναι **ίσες**.

Πίνακας 64: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 5

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_5	ΑΝΔΡΑΣ	23	21,30
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	19,41
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_5
Chi-Square	,284
Df	1
Asymp. Sig.	,594

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,594 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 5 είναι **ίσες**.

Πίνακας 65: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 6

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_6	ΑΝΔΡΑΣ	23	21,72
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	18,85
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_6
Chi-Square	,650
Df	1
Asymp. Sig.	,420

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,42 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 6 είναι **ίσες**.

Πίνακας 66: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 7

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_7	ΑΝΔΡΑΣ	23	20,13
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	21,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_7
Chi-Square	,061
Df	1
Asymp. Sig.	,805

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:
ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,805 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 7 είναι **ίσες**.

Πίνακας 67: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 8

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_8	ΑΝΔΡΑΣ	23	19,67
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	21,62
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_8
Chi-Square	,396
Df	1
Asymp. Sig.	,529

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,529 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 8 είναι **ίσες**.

Πίνακας 68: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 9

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_9	ΑΝΔΡΑΣ	23	20,93
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	19,91
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_9
Chi-Square	,085
Df	1
Asymp. Sig.	,771

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,771 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 9 είναι **ίσες**.

Πίνακας 69: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 10

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_10	ΑΝΔΡΑΣ	23	18,85
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	22,74
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_10
Chi-Square	1,345
df	1
Asymp. Sig.	,246

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,246 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 10 είναι **ίσες**.

Πίνακας 70: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 11

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_11	ΑΝΔΡΑΣ	23	20,24
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	20,85
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_11
Chi-Square	,031
Df	1
Asymp. Sig.	,859

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,859 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 11 είναι **ίσες**.

Πίνακας 71: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 12

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_12	ΑΝΔΡΑΣ	23	19,07
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	22,44
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_12
Chi-Square	1,420
Df	1
Asymp. Sig.	,233

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,233 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 12 είναι **ίσες**.

Πίνακας 72: Έλεγχος Kruskal Wallis **Φύλου** στην ερώτηση 13

Ranks

	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_13	ΑΝΔΡΑΣ	23	22,76
	ΓΥΝΑΙΚΑ	17	17,44
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_13
Chi-Square	2,551
Df	1
Asymp. Sig.	,110

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,110 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές των ανδρών και των γυναικών για την ερώτηση 13 είναι **ίσες**.

Πίνακας 73: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 1

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_1	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	17,35
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	24,23
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	34,17
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_1
Chi-Square	9,545
Df	2
Asymp. Sig.	,008

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,008 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 1 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{10} \neq$

$\mu_{20} \neq \mu_{30}$. Η διδακτική εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει το αποτέλεσμα της πρώτης ερώτησης.

Πίνακας 74: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 2

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_2	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	21,60
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	16,68
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	25,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_2
Chi-Square	2,143
Df	2
Asymp. Sig.	,342

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,08 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 2 είναι **ίσες**.

Πίνακας 75: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 3

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_2	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	21,60
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	16,68
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	25,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_2
Chi-Square	2,143
Df	2
Asymp. Sig.	,342

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,342 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 3 είναι **ίσες**.

Πίνακας 76: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 4

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_4	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	19,85
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	25,68
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	7,17
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_4
Chi-Square	7,183
Df	2
Asymp. Sig.	,028

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,28 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 4 είναι **ίσες**.

Πίνακας 77: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 5

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_5	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	21,31
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	15,64
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	31,33
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_5
Chi-Square	5,104
Df	2
Asymp. Sig.	,078

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,78 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 5 είναι **ίσες**.

Πίνακας 78: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 6

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_6	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	20,19
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	19,23
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	27,83
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_6
Chi-Square	1,472
Df	2
Asymp. Sig.	,479

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,479 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 6 είναι **ίσες**.

Πίνακας 79: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 7

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_7	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	21,62
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	17,05
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	23,50
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_7
Chi-Square	1,573
Df	2
Asymp. Sig.	,455

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,455 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 7 είναι **ίσες**.

Πίνακας 80: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 8

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_8	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	19,04
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	27,50
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	7,50
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_8
Chi-Square	11,802
Df	2
Asymp. Sig.	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,003 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 8 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{10} \neq \mu_{20} \neq \mu_{30}$. Η διδακτική εμπειρία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της όγδοης ερώτησης**.

Πίνακας 81: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 9

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_9	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	21,56
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	17,05
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	24,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_9
Chi-Square	1,639
Df	2
Asymp. Sig.	,441

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,441 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 9 είναι **ίσες**.

Πίνακας 82: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 10

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_10	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	19,04
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	26,95
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	9,50
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_10
Chi-Square	7,982
Df	2
Asymp. Sig.	,018

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Διδακτική_εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,018 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 10 είναι **ίσες**.

Πίνακας 83: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 11

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_11	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	21,04
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	22,41
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	8,83
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_11
Chi-Square	3,886
df	2
Asymp. Sig.	,143

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Διδακτική_εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,143 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 11 είναι **ίσες**.

Πίνακας 84: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 12

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_12	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	19,31
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	23,05
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	21,50
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_12
Chi-Square	1,418
Df	2
Asymp. Sig.	,492

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

Διδακτική_εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,492 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 12 είναι **ίσες**.

Πίνακας 85: Έλεγχος Kruskal Wallis **Διδακτικής εμπειρίας** στην ερώτηση 13

Ranks

	Διδακτική_εμπειρία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_13	10 ΧΡΟΝΙΑ	26	21,04
	20 ΧΡΟΝΙΑ	11	19,05
	30 ΧΡΟΝΙΑ	3	21,17
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_13
Chi-Square	,296
Df	2
Asymp. Sig.	,862

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Διδακτική εμπειρία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,862 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά διδακτική εμπειρία για την ερώτηση 13 είναι **ίσες**.

Πίνακας 86: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 1

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_1	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	16,92
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	17,95
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	32,25
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_1
Chi-Square	13,640
df	2
Asymp. Sig.	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,001 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 1 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της πρώτης ερώτησης**.

Πίνακας 87: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 2

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_2	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	12,67
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	24,53
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	22,19
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_2
Chi-Square	9,198
Df	2
Asymp. Sig.	,010

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,01 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 2 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της δεύτερης ερώτησης**.

Πίνακας 88: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 3

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_3	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	29,00
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	16,80
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	17,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_3
Chi-Square	11,184
df	2
Asymp. Sig.	,004

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,004 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 3 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της τρίτης ερώτησης**.

Πίνακας 89: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 4

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_4	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	28,83
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	16,50
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	18,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_4
Chi-Square	10,292
Df	2
Asymp. Sig.	,006

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,006 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 4 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της τέταρτης ερώτησης**.

Πίνακας 90: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 5

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_5	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	11,38
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	23,93
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	25,63
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_5
Chi-Square	11,711
df	2
Asymp. Sig.	,003

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,003 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 5 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της πέμπτης ερώτησης**.

Πίνακας 91: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 6

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_6	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	13,58
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	21,25
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	29,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_6
Chi-Square	9,429
Df	2
Asymp. Sig.	,009

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,009 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 6 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της έκτης ερώτησης**.

Πίνακας 92: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 7

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_7	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	12,96
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	23,18
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	25,13
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_7
Chi-Square	8,227
df	2
Asymp. Sig.	,016

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,016 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 7 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της έβδομης ερώτησης**.

Πίνακας 93: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 8

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_8	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	27,50
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	16,50
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	20,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_8
Chi-Square	9,750
Df	2
Asymp. Sig.	,008

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,008 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 8 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της όγδοης ερώτησης**.

Πίνακας 94: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 9

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_9	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	12,96
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	23,10
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	25,31
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_9
Chi-Square	8,338
df	2
Asymp. Sig.	,015

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,015 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 9 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της ένατης ερώτησης**.

Πίνακας 95: Έλεγχος Kruskal Wallis Ηλικίας στην ερώτηση 10

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_10	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	27,17
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	15,90
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	22,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_10
Chi-Square	8,872
Df	2
Asymp. Sig.	,012

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,012 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 10 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της δέκατης ερώτησης**.

Πίνακας 96: Έλεγχος Kruskal Wallis Ηλικίας στην ερώτηση 11

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_11	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	28,17
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	19,70
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	11,00
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_11
Chi-Square	12,274
Df	2
Asymp. Sig.	,002

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,002 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 11 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της ενδέκατης ερώτησης**.

Πίνακας 97: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 12

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_12	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	25,75
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	16,95
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	21,50
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_12
Chi-Square	7,530
Df	2
Asymp. Sig.	,023

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,023 < 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 12 **δεν είναι ίσες**, $\mu_{30} \neq \mu_{40} \neq \mu_{50}$. Η ηλικία φαίνεται να **επηρεάζει το αποτέλεσμα της δωδέκατης ερώτησης**.

Πίνακας 98: Έλεγχος Kruskal Wallis **Ηλικίας** στην ερώτηση 13

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank
ΕΡΩΤΗΣΗ_13	30 ΧΡΟΝΩΝ	12	23,50
	40 ΧΡΟΝΩΝ	20	20,30
	50 ΧΡΟΝΩΝ	8	16,50
	Total	40	

Test Statistics^{a,b}

	ΕΡΩΤΗΣΗ_13
Chi-Square	2,184
df	2
Asymp. Sig.	,336

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Ηλικία

Από το Test Statistics κοιτάμε την τιμή του Sig η οποία είναι $0,336 > 0,05$. Άρα οι μέσες τιμές ανά ηλικία για την ερώτηση 13 είναι **ίσες**.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσα από την έρευνα μας έγινε ξεκάθαρο ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη για ενσωμάτωση και όσο το δυνατόν υποστήριξη των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με την βιβλιογραφία μας, καθώς όπως προαναφέρθηκε θα πρέπει να υπάρξει ριζική αλλαγή στον τρόπο και μέθοδο διδασκαλίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών έχει διδάξει σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρόλα αυτά μόνο το 40% του συνόλου έχει εξειδικευμένες γνώσεις.

Βάσει των αποτελεσμάτων από τον μη παραμετρικό έλεγχο, δεν παρατηρήθηκε κάποια ουσιαστική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων, όσο αναφορά το φύλο των ερωτηθέντων σε συνάρτηση με τις ερωτήσεις της έρευνας. Ωστόσο, η σύγκριση της διδακτικής εμπειρίας με τις ερωτήσεις παρουσίασε κάποιες διαφορές στις τιμές των μέσων όρων, σχετικά με το αν η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι φιλική προς τους φοιτητές με μαθησιακά προβλήματα. Οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας υποστήριξαν ότι δεν είναι και τόσο φιλική η τριτοβάθμια εκπαίδευση προς αυτή την ομάδα φοιτητών. Σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές, ανά διδακτική εμπειρία, παρουσιάστηκε και στην ερώτηση στην οποία ερωτήθηκαν αν θα πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές δωρεάν δυνατότητα μεταπτυχιακών ή εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, με τους καθηγητές με 30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας να διαφωνούν με αυτή την δήλωση.

Παρατηρήθηκε μια σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα της έρευνας, με τους νεότερους ηλικιακά καθηγητές να αναγνωρίζουν εντονότερα ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα στην διδασκαλία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, βάσει των αποτελεσμάτων από την σύγκριση της ηλικίας με κάθε ερώτηση χωριστά έγινε αντιληπτό ότι οι μέσες τιμές των απαντήσεων απέκλειαν μεταξύ τους σε όλες τις ερωτήσεις πέραν της τελευταίας ερώτησης. Οι καθηγητές, ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου και διδακτικής εμπειρίας, υποστηρίζουν ότι είναι διατεθειμένοι να εκπαιδεύουν στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας.

5.2 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Προτείνεται να πραγματοποιηθεί μία μελλοντική έρευνα, η οποία θα αναλύει τον λόγο για τον οποίο η ηλικία παίζει καθοριστικό παράγοντα στο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, ποιοι είναι αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τους νεότερους ηλικιακά καθηγητές να αναγνωρίζουν πιο έντονα το πρόβλημα διδασκαλίας σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και να επιζητούν εντονότερα την αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, μία επιπλέον μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί είναι η σύγκριση των αποτελεσμάτων των καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων, για να εξεταστεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις των καθηγητών. Τέλος, μία επιπλέον μελλοντική έρευνα που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί είναι η σύγκριση των αποτελεσμάτων των καθηγητών πριν και μετά από την εκπαίδευση τους στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα, αξιολογήθηκαν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έναντι των φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από την βιβλιογραφία, παρατηρείται η κρίσιμη σημασία του παρόντος θέματος. Η στάση των καθηγητών είναι κρίσιμης σημασίας για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και προκειμένου να είναι αυτό εφικτό και εφαρμόσιμο, είναι αναγκαία η συνεχής εκπαίδευση των καθηγητών. Παρατηρείται ότι όταν υπάρχει μια σωστή εκπαίδευση, η στάση των καθηγητών απέναντι στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αλλάζει.

Το δείγμα απαρτίζεται από 40 καθηγητές, εκ των οποίων οι 23 ήταν άνδρες και οι 17 ήταν γυναίκες. Σύμφωνα με την ηλικία, 12 καθηγητές είναι έως 30 ετών, 20 καθηγητές είναι έως 40 ετών και 8 καθηγητές είναι μεγαλύτεροι των 50 ετών. Όσον αφορά την διδακτική εμπειρία, παρατηρείται ότι για τους άνδρες, 17 καθηγητές έχουν έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία, 5 καθηγητές έχουν έως 20 χρόνια διδακτική εμπειρία και 1 καθηγητής έχει έως 30 χρόνια διδακτική εμπειρία. Για τις γυναίκες παρατηρούμε ότι 9 καθηγήτριες έχουν έως 10 χρόνια διδακτική εμπειρία, 6 καθηγήτριες έχουν έως 20 χρόνια διδακτική εμπειρία και 2 καθηγήτριες έχουν έως 30 χρόνια διδακτική εμπειρία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των καθηγητών έχει διδάξει σε φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες (90%) παρόλα αυτά, μόνο το 40% του συνόλου έχει εξειδικευμένες γνώσεις.

Παρατηρείται ότι οι καθηγητές, ανεξαρτήτου ηλικίας και διδακτικής εμπειρίας, αναγνωρίζουν το πρόβλημα που υπάρχει όσον αφορά τους φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συμφωνούν ότι θα πρέπει να υπάρξουν σημαντικές αλλαγές στο μέχρι σήμερα εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό να μπορέσει ο κάθε φοιτητής να ανταπεξέλθει τα βέλτιστα, καθώς επίσης και να αισθάνεται μια μεγαλύτερη σιγουριά για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από τα αν έχει μαθησιακή δυσκολία ή όχι. Η σωστή διδασκαλία και καθοδήγηση από τον ίδιο τον καθηγητή είναι κρίσιμης σημασίας.

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε σε έλεγχο κανονικότητας για το δείγμα μας. Το δείγμα δεν ακολουθεί κανονική κατανομή και για αυτό το λόγο

προχωρήσαμε σε μη παραμετρικό έλεγχο. Δεν παρατηρήθηκε κάποια ουσιαστική διαφορά στις τιμές των μέσων όρων, όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων σε συνάρτηση με τις ερωτήσεις της έρευνας. Έπειτα, συγκρίθηκε η διδακτική εμπειρία με τις ερωτήσεις και παρουσιάστηκε διαφορά στην τιμή των μέσων όρων για το αν η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι φιλική προς τους φοιτητές με μαθησιακά προβλήματα. Οι καθηγητές με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας υποστήριξαν ότι δεν είναι και τόσο φιλική η τριτοβάθμια εκπαίδευση προς αυτή την ομάδα φοιτητών. Σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές, ανά διδακτική εμπειρία, παρουσιάστηκε και στην ερώτηση “*Αν πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές η δωρεάν δυνατότητα μεταπτυχιακών ή εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα*”, με τους καθηγητές με 30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας να διαφωνούν με αυτή την δήλωση. Παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στις απαντήσεις των ερωτηθέντων εν συγκρίσει με την ηλικία, καθώς οι νεότεροι καθηγητές φαίνεται να υποστηρίζουν, ότι είναι δύσκολο για ένα άτομο με μαθησιακές δυσκολίες να ανταπεξέλθει στην σύγχρονη πραγματικότητα. Οι καθηγητές, ανεξαρτήτου ηλικίας, φύλου και διδακτικής εμπειρίας, υποστηρίζουν ότι είναι διατεθειμένοι να εκπαιδευτούν στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας.

Συμπερασματικά, ο ρόλος του καθηγητή είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την εξέλιξη του φοιτητή. Για να είναι, όμως, αυτό εφικτό και πραγματοποιήσιμο, θα πρέπει και ο ίδιος ο καθηγητής να αφιερώσει αρκετό χρόνο για τη διαρκή εκπαίδευση του ίδιου, μέσα από διαφορετικά σεμινάρια, γνωρίζοντας ακόμα καλύτερα, μέσα από παραδείγματα και πραγματικές ιστορίες, την μέθοδο που θα πρέπει να χρησιμοποιήσει, έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός.

Είναι γεγονός, ότι προκαλείται μια αρνητική συμπεριφορά από μεριά των καθηγητών απέναντι σε άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, όταν υπάρχει συνεχής αποτυχία, ειδικά όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη γνώση από πλευράς του καθηγητή. Η αλλαγή αυτής της αντίληψης και στάσης είναι κρίσιμης σημασίας, τόσο στον πανεπιστημιακό, όσο και στον ευρύτερο χώρο διδασκαλίας. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, για να υπάρξει

αλλαγή στη στάση των καθηγητών, απαιτείται συνεχής προσπάθεια εκμάθησης νέων και πιο αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Avramidis E., Norwich B., (2010). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, 129-14
- Berger, J., Conner, T. L., & Fisek, M. H. (Eds.). (1974). Expectation states theory: A theoretical research program.
- Campbell J., Linda G. & Monica C., (2009). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion
- Clark, H. H. (1970). Word associations and linguistic theory. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics*, 271-286.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C., & Burgess, S. (2005). Phonological Processing Skills and Early Reading Abilities in Hong Kong Chinese Kindergartners Learning to Read English as a Second Language. *Journal of Educational Psychology*, 97, 81-87.
- Costea A. & Rusu A. (2015). Preliminary Investigation of Romanian University Teachers' Attitudes towards Disabilities – A Premise for Inclusive Interaction with Students with Disabilities, (209), 572-579
- Γεωργοπούλου Σ., (2013). Μεθοδολογία Έρευνας και Ανάλυση Δεδομένων στη Λογοπαθολογία, Πάτρα
- Davie, R., Butler, N., & Goldstein, H. (1972). *From birth to seven*. London: Longman.
- Douglas, J. W. B., Ross, J. M. & Simpson, H.R. (1968). *All our Future* (Peter Davies)
- Ζήκα Ε., (2017). ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ, επιβλέπων καθηγητής Σταμάτιος Α.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (2000). What Definitions of Learning-Disability Say and Don't Say: A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.

Grabe, W. (2009). *Reading a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

Guanglun M. et. al, (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers, (67), 125-134

Helland, T. & Kaasa, R. (2005). *Dyslexia in English as a second language*. *Dyslexia* (Chichester, England). 11. 41-60.

Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston

Kring A. M., Gerald D. C., Neale J. M. & Sheri J. L. (2007). *Ψυχοπαθολογία* (Ε. Αυδή και Π. Ρούση, Επιμ., & Θ. Καραμπά, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72(5), 686-700.

Mortimore T., & Crozier W.R., (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education, *Studies in Higher Education*, (31): 235-251.

Mullins L., & Preyde M., (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university, *Disability & Society*, (28): 147-60.

Ορφανού Χ. Μ. (2013). *Μαθησιακές δυσκολίες: Ασκήσεις Παρέμβασης για την Οπτική, Απτική και Οσφρητική Αντίληψη και Ασκήσεις Παρέμβασης για την Αντίληψη της έννοιας του Χώρου, του Χρόνου, του Μεγέθους και της Ποσότητας*, (επιμ. Παίλα Ν.), Ηπείρου: Πτυχιακή εργασία Τμήμα Λογοθεραπείας

Παπαδάτος Γ. (2011). *Ψυχοφυσιολογία. Μεταμόρφωση Απτικής: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιανού*

Rutter M., Tizard J., Whitmore K. (1970). *Education, health and behaviour*. London: Longmans.

Rutter M., and Yule W. (1970). Reading retardation and antisocial behaviour: The nature of the association. In M. Rutter, J. Tizard &

K. Whitmore (eds) Education, health and behaviour. (pp. 240 – 255) London: Longmans.

Schoonen, Rob & Snellings, Patrick & Stevenson, M & van Gelderen, Amos. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing.

Silverman, J.S., Fite, M.W., and Mosher, M.M. (1959). Learning problems: clinical findings in reading disability children—special cases of intellectual inhibition. Amer. J. Orthopsychiat. 29: 298–314

Σταμπολτζή Α., & Πολυχρονοπούλου Σ., (2007). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) και τριτοβάθμια εκπαίδευση: Δημιουργία πληροφοριακού υλικού για τη δυσλεξία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, Ψυχολογικά Θέματα, (11): 59-71.

Σταμπολτζή Α., & Πολυχρονοπούλου Σ., (2008). Ατομικά, εκπαιδευτικά και ψυχο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία), Θέματα Ειδικής Αγωγής, (42): 4-20.

Στασινός Π. Δ. (2009). Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας: ανάπτυξη και παθολογία δυσλεξία και λογοθεραπεία. Αθήνα: Gutenberg

Tait K., Purdie N., (2010). Attitudes Toward Disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university, 25-38

Trimmis, N., & Bessas, A. (2016). University faculty beliefs about students with learning disabilities. Educational Alternatives, 14, 287-295.

Woodcock S. (2013). *Trainee Teachers' Attitudes Towards Students With Specific Learning Disabilities*. Australian Journal of Teacher Education, 38(8), 16-29

Χαρίση Κ. (2012). *Μαθησιακές Δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού δυσορθογραφία–δυσγραφία* (επιμ. Μιχαηλίδου Φ.), Ιωάννινα: Πτυχιακή εργασία Τμήμα Λογοθεραπείας

Yopp, H. K (1992). Developing Phonemic Awareness in Young Children. *The Reading Teacher*, 45, 696-703.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε με βάση δευτερογενείς και πρωτογενείς έρευνες, οι οποίες έχουν ήδη πραγματοποιηθεί και δημοσιοποιηθεί, τόσο στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, όσο και στο διαδίκτυο.

Ερώτηση: Φύλο:

Άνδρας Γυναίκα

Ερώτηση: Ηλικία:

έως 30 έως 40 50 +

Ερώτηση: Πόσα χρόνια είστε καθηγητής/τρια;

έως 10 χρόνια έως 20 χρόνια έως 30 χρόνια

Ερώτηση: Έχετε διδάξει φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες;

Ναι Όχι

Ερώτηση: Έχετε εξειδικευμένες γνώσεις για την κατάλληλη εκπαίδευση φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες;

Ναι Όχι

Στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέξτε μόνο μια απάντηση, αυτή που σας αντιπροσωπεύει:

Ερώτηση 1^η: Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι φιλική προς τους φοιτητές με μαθησιακά προβλήματα.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 2^η: Είναι δυνατόν να ανταπεξέλθουν στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτικό υλικό οι φοιτητές με μαθησιακά προβλήματα.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 3^η: Είναι απαραίτητη η συνεχής ενημέρωση – επιμόρφωση καθηγητών σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 4^η: Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 5^η: Οι φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλές προσδοκίες σχετικά με το μέλλον τους.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 6^η: Η συνεχής εκπαιδευτική αποτυχία του φοιτητή με μαθησιακή δυσκολία προκαλεί την αρνητική συμπεριφορά του καθηγητή.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 7^η: Η συνδιδασκαλία φοιτητών με μαθησιακές δυσκολίες και φοιτητών χωρίς άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να διαταράξει την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 8^η: Πρέπει να παρέχεται στους καθηγητές η δωρεάν δυνατότητα μεταπτυχιακών ή εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 9^η: Η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής ομάδας μπορεί να διαταραχθεί από φοιτητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 10^α: Η ένταξη των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτεί σημαντικές αλλαγές στο πρόγραμμα που ακολουθείται μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 11^α: Η διδασκαλία των φοιτητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι καλύτερο να γίνεται από εξειδικευμένους καθηγητές παρά καθηγητές χωρίς εξειδίκευση στις μαθησιακές δυσκολίες.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 12^α: Ένα άτομο με μαθησιακό πρόβλημα μπορεί να βοηθήσει καλύτερα φοιτητές με το ίδιο πρόβλημα, εάν ως καθηγητής έχει ξεπεράσει το μαθησιακό πρόβλημα του.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Ερώτηση 13^η: Είμαι διατεθειμένος/η να εκπαιδευτώ στις σύγχρονες μεθόδους της ειδικής διδασκαλίας.

Διαφωνώ τελείως	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ Ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ τελείως
1	2	3	4	5

Σας ευχαριστούμε για την συμμετοχή σας!